

Jānis Anspaks

**Pedagoģijas  
idejas  
Latvijā**

249047

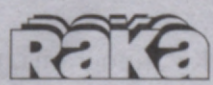
2004-5  
38

Latvijas Nacionālā  
bibliotēka

L  
37

Jānis Anspaks

# PEDAGOĢIJAS IDEJAS LATVIJĀ



Latvijas Nacionālā  
bibliotēka

0304016161

Jānis Anspaks

PEDAGOGU IDEJAS  
LATVIJĀ

Redaktore Anita Horsta  
Dizains un datorgrafika Baiba Lazdiņa

ISBN 9984-15-548-X

© J. Anspaks  
© "Izdevniecība RaKa", 2003

---

SIA "Izdevniecība RaKa" Zvaigžņu ielā 26, Rīgā, LV-1009, tālr. 7312668  
Izdevējdarbības reģistrācijas apliecība Nr. 2-0471  
Realizācijas daļa – tālr. 7291875  
Iespiests SIA "Izdevniecība RaKa" tipogrāfijā, tālr. 7602049

## Saturs

Priekšvārds.....	4
Ievads .....	6
1. Pedagoģijas idejas kultūras kontekstā.....	13
2. Pedagoģijas ideju sākotne Latvijā .....	23
3. Audzināšanas ideju avoti latviešu tautas gudrībā .....	27
4. Apjaustā skolas ideja .....	43
5. Apgaismības laikmeta idejas un to atspulgi izglītībā .....	50
6. Apgaismības idejas jaunlatviešu pedagoģiskajā mantojumā.....	68
7. Latgales īpatnības ceļā uz tautas garīgo atmosfēru, izglītības un skolas idejas atjaunotni .....	110
8. Pedagoģijas ideju pasaules paplašināšanās Latvijā uz 20. gadsimta sliekšņa: diferenciacijas un integrācijas procesi .....	126
9. Rainis: nākotnes cilvēka audzināšanas ideālu paudējs un īstenotājs .....	151
10. Pedagoģijas idejas un to īstenošana Latvijas brīvvalstī: 1918–1940.....	175
11. Aleksandrs Dauge: jaunu ceļu iezīmētājs uz patiesības un skaistuma pasauli .....	205
12. Pauls Dāle: izglītība – gara kultūras veidotāja .....	268
13. Eduards Pētersons: mācību darba pamatu veidotājs .....	282
14. Valerija Seile: skolas atjaunotnes un skolotāju izglītības ideju kopēja .....	301
15. Jūlijs Aleksandrs Students: audzināšanas teorijas un audzināšanas mākslas pamatu veidotājs Latvijā .....	329
16. Pedagoģijas idejas Latvijā okupācijas gados.....	365
17. Trimdā izlolotās latviskās izglītības un pedagoģijas vērtības .....	403
18. Pedagoģijas idejas Latvijā trešās tautas atmodas un valstiskās neatkarības atjaunotnes posmā: 90. gadi .....	421
19. Jauni apvāršņi izglītības pētniecībā un gara kultūras kopšanā.....	437
Nobeigums. Pedagoģijas ideju apvāršņu paplašināšanās globalizācijas apstākļos .....	457
Personu rādītājs .....	466

## Priekšvārds

Katra tauta – liela vai maza – ienes savu daļu ne tikai savas tautas un savas valsts, bet arī visas cilvēces kultūras vērtību jūrā. Uz nacionālo un visas cilvēces garīgo bagātību daļu – pedagoģisko kultūru – balstās ģimene un skola, sabiedrība un valsts, ikviens cilvēks, kura rūpju lokā ir audzināšana un mācības, izglītība un pašizglītība, pašaudzināšana un tālākizglītība, papildizglītība un mūžizglītība. Tik daudzveidīgi ceļi satuvina mūsdienu vecākus un skolotājus, audzinātājus un izglītības dzīves organizatorus un vadītājus, arī jauniešus un pat bērnus ar pedagoģijas mūžīgajiem un allaž jaunajiem jautājumiem. Jo mūs visus audzina, māca un izglīto, bet atcerēsimies, ka mēs visi esam arī audzinātāji un skolotāji – gudra padomiņa devējiņi. Pedagoģijas atziņas, tās vērtību neizsīkstošās bagātības, lai kādos vēstures slāņos pasmeltas, katrai jaunai paaudzei rūpīgi jāizvērtē un jāvērs par savas garīgās dzīves daļu. Pedagoģijas vērtību pasaulē rodamas ievirzes visu cilvēkdzīves un darbības pamatu veidošanai.

Arī šī grāmata, izvērtējot Latvijā sarūpētās pedagoģijas idejas un vērtības, cenšas rādīt noietos ceļus un izstrādātos orientierus, lai topošajā cilvēkbērnā stiprinātu cilvēcību, veidotu cieņu pret nacionālajām un cilvēces gara kultūras vērtībām, nostiprinātu godaprātu un darba tikumu, izkoptu dabas, darba un cilvēka dailes izjūtu. Un par visām lietām, lai viņš būtu apveltīts ar gara grāciju, prāta un sirds inteligenci. Tuvāko un tālāko – uz nākamību virzīto – izglītības un audzināšanas uzdevumu veikšanai ir nepieciešamas ne tikai pedagoģijas zināšanas, bet arī **izkopta** audzināšanas māksla, kuras apguvei nepieciešama laba pagātnes, tagadnes un nākotnes apjauta.

Šī darba tapšanai ierosmes smeltas Latvijas Skolotāja ideālajos centienos. Latvijas pedagoģijas ideju patiesie lolotāji vienmēr savā dvēselē ir bijuši skolotāji – E. Gliks un J. G. Herders, J. F. Stenders un M. Rots, E. Dinsbergs un A. Spāģis, A. Kronvalds un Auseklis, K. Cīrulis un A. Jūrdžs, Rainis un J. Asars, A. Dauge un V. Seile, P. Dāle un J. A. Students, B. Brežgo un J. A. Jansons, N. Klēģeris un A. Laure, I. Gaišs un J. Galviņš, G. Gulbis un L. Keirāns. Latvijas Skolotāja radītā sinerģija vienmēr ir atraisījusi tautas

radošos spēkus, dāvājusi mūžam nezūdošo vērtību apjausmu un sirds siltumu tālam jauncelsmes ceļam.

Šajā grāmatā problēmu saasinājumu un to atklāsmi ietekmējusi saskarsme un dažkārt arī radošas diskusijas ar dažiem tūkstošiem Latvijas Universitātes studentu, īpaši ar pēdējo gadu maģistrantu tūkstoti Rīgā, kā arī Alūksnē un Balvos, Limbažos un Valmierā, Ludzā un Rēzeknē, Liepājā un Ventspilī, Bauskā un Dobelē, Talsos un Ādažos.

Šo grāmatu esmu veltījis Latvijas Skolotājiem un Audzinātājiem.

*Autors*

## levads

Latvijas skolas un izglītības atjaunotnē, kā arī audzinošā potenciāla tālākajā attīstībā arvien lielāku nozīmi iegūst ne tikai Eiropā un pasaulē, bet vispirms jau pašu zemē koptās pedagoģijas idejas un garīgās vērtības. Tās veido ievērojamu tautas garīgās kultūras daļu, no kuras dzīvinošajiem avotiem jaunus, radošus rosinājumus smēlušās tik daudzas latviešu tautskolotāju, audzinātāju un vecāku paaudzes.

Tālejoši ietekmējot cilvēku likteņgaitas Latvijas zemē, no pedagoģijas ideju bagātajiem apcirkņiem auglīgu ierosmi mūsdienās gūst sabiedrības lielākā daļa – bērnu vecāki un skolotāji, audzinātāji un plašais pedagoģijas studentu pulks. Savu problēmu risinājumu dziļos kultūras slāņos atrastajās vērtībās meklē arī jaunatne. Pagātnes mantojuma pārlūkošanai un uzkrātā zelta fonda apguvei pievēršas ne vien pedagoģijas pētnieki, vēsturnieki un teorētiķi, bet arī izglītības reformu īstenotāji un projektu autori, izcili mākslinieki, rakstnieki un sabiedriskie darbinieki. Patiesībā ar pedagoģijas nezūdošajām vērtībām saskaras gandrīz ikviens. Šie jautājumi rodas, izvēloties tik daudzveidīgos mācību un audzināšanas, izglītības un pašizglītības, tālākizglītības un mūžizglītības ceļus, pievēršoties personības veidošanās, savas pozīcijas, dzīves jēgas meklējumiem. Katrs no mums ir ne tikai audzēknis, bet arī audzinātājs.

Šī darba izstrādes pamatā likta atziņa: bez atskata pagātnē nav iespējama ne tagadnes, ne nākamības aprišu apjausma, ne arī vērā ņemama orientācija mūsdienu izglītībā un personības veidošanās procesā. Der atcerēties, ka izglītības augļi ienākas gaužām lēni – gadu desmitu, pat gadsimtu garumā. Mūsdienu izglītībā paveiktais vai arī nepaveiktais atbalsosies vairāku – divu, triju – paaudžu gara kultūrā vai nekulturālībā, izglītotībā vai neizglītotībā, audzinātībā vai neaudzinātībā. Tālab pēctecības saglabāšana ir viens no galvenajiem nosacījumiem, kā ar pedagoģijas līdzekļu starpniecību nodrošināt kultūras vērtību saglabāšanu, kopšanu un attīstību. Apzinoties pēctecības nepieciešamību izglītībā un tautas gara kultūrā, latviešu izglītības darbiniece un pedagoģijas vēsturniece V. Seile mēdza atgādināt savulaik tik populāro sentenci: "Kas pagātni pētī, tas nākotni svētī."<sup>1</sup>

Pagātnē radītās pedagoģijas idejas ir pamatā tautas materiālās un garīgās kultūras uzplaukumam, kam ir būtiska loma tautas izglītības attīstībā, veidojot visus sabiedrības locekļus par aktīviem un apzinīgiem savas zemes

saimniekiem, tautas kultūras veicinātājiem un rūpīgiem kopējiem. Nav nejaušība, ka kopš tautas atmodas sākotnes latviešu gara darbinieki lielu vērtību veltī audzināšanai un izglītības attīstībai, kultūras vērtību apzināšanai un izvērtēšanai, tautskolotāju darbības rosināšanai un godā celšanai. Viņi arī pilnīgāk sāk apjaust tautas tradicionālās kultūras bagātības un folklorā ietvertās pedagoģijas atziņas. Īpaši uzmanību saista Latvijas vēstures agrākie posmi – pirmie soļi skolu dibināšanā un gara gaismas izplatīšanā latviešu zemnieku vidū, lielo Eiropas sabiedrisko un filozofisko strāvojumu atspulgi un pedagoģijas ideju iedīgli latviešu izglītībā un audzināšanā.

Visā 20. gadsimta garumā ir radies samērā plašs publikāciju klāsts par skolu vēsturi un izglītības attīstību Latvijā. Skolu vēstures izpētes klasiskā goda vietu ieņem pirmie latviešu skolu pētnieki – J. Kriškāns un A. Vičs. Viņi dokumentē plašu materiālu un faktu klāstu par skolu dibināšanu un izglītības attīstību Vidzemē, Kurzemē un Rīgā, par mācību un audzināšanas organizēšanu, par latviešu tautas skolotāju rosīgo darbību skolā un savas tautas vidū.<sup>2</sup>

Nozīmīgu faktu materiālu par Latvijas skolas un izglītības problēmām atklāj vēsturnieku – E. Andersona, E. Dunsdorfa, A. Švābes, R. Vīpera, B. Brežgo, I. Apines, J. Graudoņa, H. Stroda u. c. – pētījumi, latviešu literatūras vēsture, kā arī apceres par sabiedrisko un filozofisko domu, mākslas un zinātnes pagātņi, folkloru, estētiku un citām gara kultūras izpētes jomām.<sup>3</sup>

Latviešu gara darbinieki arī emigrācijā turpina Latvijas skolas un skolotāju likteņgaitu izpēti. Te jāmin J. Kronlina sagatavotie darbi: “Latvijas skolas” divās grāmatās un dokumentētā komunistiskā terora apsūdzības grāmata “379 Baigā gada dienas”.<sup>4</sup>

Jaunas atziņas par Latvijas skolu, kultūru un tautas dzīves kopējiem – skolotājiem – var gūt E. Dunsdorfa rediģētajā un Melburnā izdotajā rakstu krājumā “Arhīvs”.<sup>5</sup>

Okupācijas gados Minhenē lielu darbu paveic latgaliešu kultūras un izglītības darbinieki, ar A. Jūrdža fonda atbalstu septiņos sējumos izdodot “Acta Latgalica”.<sup>6</sup>

Latgales kultūras dzīves kontekstā M. Bukšs, S. Škutāns u. c. izvērtē nozīmīgas izglītības un skolas problēmas šajā Latvijas novadā.<sup>7</sup> Milzīgs ir latgaliešu gara kultūras kopēju nopelns Latgales novada nošķirtības pārvarēšanā un tuvināšanā vienotās Latvijas dzīves norisēm.

Pēdējos gadu desmitos top vairākas apceres, rakstu krājumi, konferenču materiāli par Latvijas skolu un pedagoģisko domu.<sup>8</sup> Nozīmīgus pētniecības rezultātus atspoguļo kolektīvais darbs “Apcerējumi par skolas un pedagoģiskās domas attīstību Latvijā līdz 1900. gadam” (1989), rakstu krājums “Skolu vēstures avoti” (1985), kā arī pēdējo gadu laikā Latgaļu pētniecības institūta sagatavotais rakstu kopojuma “Acta Latgalica” 8.–12. sējums, žurnāls “Skolotājs” u. c.

Tomēr jāatzīst, ka par nozīmīgāko atbalstu pedagoģijas ideju vēstures

izstrādei kļūst Latvijas pedagogu kopdarbā sagatavotā un klajā laistā pedagogijas antoloģija: "Pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1890. gadam" (1991), "Pedagoģiskā doma Latvijā no 1890. gada līdz 1940. gadam" (1994), "Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940. gada līdz mūsu dienām" (1998).<sup>9</sup>

Literatūras avotu analīze liecina, ka Latvijas skolu vēsture un izcilu gara darbinieku atstātais mantojums koncentrē sevī iespaidīgas, taču šobrīd vēl maz apzinātas pedagogijas ideju un garīgo vērtību bagātības, kuras tik ļoti nepieciešamas Latvijas skolas un izglītības jauncelsmē, kā arī personības attīstības sekmēšanā.

Kvalitatīvi jaunajā vēsturiskajā situācijā, kuru nosaka 21. gadsimts, īpašu aktualitāti iegūst pētījumi par pedagogijas ideju attīstību vai atsevišķu pedagogijas problēmu izstrādi.

Vēsturiskajā aspektā veiktā teorētiskā analīze, pielietojot loģiski vēsturisko metodi, ļauj izcilās pedagogijas idejas pietuvināt mūsdienu izglītības un audzināšanas problēmām, drošāk iezīmēt perspektīvu skolas un kultūras celsmes darbā.

Dažādu apstākļu ietekmē pedagogijas vēstures apcerējumos un studijuursos joprojām uzsvars tiek likts uz skolas un izglītības vēsturi, tajā iekļaujot nodaļas par pedagoģisko domu. Tādējādi mehāniski apvienojas pilnīgi atšķirīgas jomas, kaut gan izpētes loģika katrai no tām izvērza savus īpašus noteikumus. Skolu, audzināšanas un izglītības iestāžu darbība analizējama ciešā kopsakarā ar sava laika sociāli politiskajiem apstākļiem, ekonomisko attīstību, sabiedrības vajadzībām, izmantojot vēsturisko un vēsturiski salīdzinošo pētniecības metodi.

Turpretī pedagogijas ideju vēstures izpētē cieša saikne rodama ar filozofiju, ētiku, estētiku, sabiedrisko domu un sociālajiem strāvojumiem, bieži vien "nojaucot" robežas starp laikmetiem, reģioniem un kontinentiem. Ideju pasaulei ir sava iekšējā loģika, un tā savdabīgi atspoguļojas pedagoģiskajā domāšanā un izglītības praksē. Šādas izpētes pamatā lieti noder loģiski vēsturiskā metode.

Ignorējot šo visai atšķirīgo izpētes jomu specifiku, pedagogijas ideju bagātības "izkūst" skolu vēstures apcerēs, nereti kļūstot par sava veida ilustrāciju konkrētām skolas dzīves un izglītības vēstures norisēm. Skumji, ka izcilās pedagogijas idejas, pārvēršoties par piedevu skolu vēstures faktoloģijai, visai maz spēj ietekmēt izglītības teoriju un praksi. Tālab nav jābrīnās, ka dažkārt šīs vērtības tiek noniecinātas vai pat uzlūkotas par svešķermeni dzīvajā pedagoģiskajā organismā. Līdz ar to pazūd pedagogijas vēstures patiesais kodols – pedagogijas ideju bagātības. Pedagoģijas ideju patiesās kreatīvās iespējas paliek neatklātas, kas būtiski ietekmē izglītības, mācību un audzināšanas teorijas un prakses pārveidi jaunā, mūsdienīgā kvalitātē.

Pedagoģijas ideju vēstures izpētes nozīmīgākā rūpe un metodoloģiska prasība – nodrošināt ideju vēstures un teorijas saikni ar izglītības un audzināšanas

vajadzībām. Šajā jomā īpaši rūpīgi jāpētī pedagogijas ideju dzīvinošā, heuristiskā ietekme, nosakot jaunus audzināšanas un izglītības mērķus un uzdevumus, kā arī pietuvinot pedagogisko praksi mūsdienu sabiedrības un valsts ideāliem. Pedagoģijas teorijas un prakses attīstībā un tautas gara kultūras kopšanā jārada pamati jaunai paradigmai. Šo ieviržu gaismā pedagogijas ideju vēstures izpētē izvirzās metodoloģiskas prasības:

- ♦ izvērtēt pedagogijas ideju veidošanos Latvijā laikmetu lokos, ievērojot vēsturiskā un teorētiskā vienotību un mijiedarbību;
- ♦ ievērot kultūratbilsmi, kontinuitāti un sistēmiskumu pedagogijas vērtību analīzē;
- ♦ izzināt pedagogijas ideju un vērtību kreativitāti, to dziļo ietekmi tautas kultūras dzīvē, izglītības un audzināšanas praksē, personības attīstības problēmu risināšanā, pārejot uz 21. gadsimta izglītību un personības veidošanās jaunajiem uzdevumiem.

Kaut arī pēdējos gados veikts zināms priekšdarbs pedagogijas vēstures pētniecībā, tomēr joprojām pietrūkst viengabalainas ainas par pedagogijas ideju pasaules veidošanos Latvijā, kā arī kopsakara atklāsmes ar sabiedriskajām un pedagoģiskajām strāvām Eiropā un pasaulē.

Šajā darbā izvirzīti uzdevumi:

- ♦ izgaismot visus galvenos posmus un avotus pedagogijas idejas attīstībā Latvijā;
- ♦ raksturot pedagogijas vērtību pasaules veidošanos Latvijā ciešā kopsakarā ar sabiedriskajām un pedagoģiskajām strāvām Eiropā un pasaulē;
- ♦ pārvarēt naidīgo spēku un svešo varu diktēto verdzisko sekošanu uzspiestajām doktrīnām, kuras nomelno latviešu tautu un tās gara kultūru, atspoguļojot Latviju kā tālu, atpalikušu nomali, nolemjot aizmirstībai nacionālās pedagogijas vērtības un gara kultūras tradīcijas, varmācīgi nocērtot tautas un latviešu gara darbinieku iedibinātās kultūras saknes;
- ♦ uzsvērt vēsturisko pieredzi pedagogijas ideju pasaules bagātināšanā, vēršot "svešās" pedagogijas un gara kultūras vērtības par "savējām", radot nosacījumus pedagoģiskās un estētiskās kultūras bagātību vairošanai skolās, apkārtējā sabiedrībā un visas tautas gara dzīvē;
- ♦ izsekot latviešu tautas likteņgaitām, rādīt pedagogijas ideju spēku, tiecoties pēc gaismas pils augšāmcelšanās, pēc savas skolas, sava skolo-tāja – **tautskolotāja**, savām mācību grāmatām, pēc saviem gaismas nesējiem un cīņā saucējiem, no kuru atziņu avotiem var smelties jaunas ierosmes šodienai un – vēl vairāk – rītdienas skolai un izglītībai, ģimenei un visas tautas dzīves un gara kultūras atjaunotnei.

Protams, izvirzīto uzdevumu pilnīgu īstenošanu nevar ietvert un atspoguļot vienā pētījumā. Autors cer, ka tuvākajā nākotnē parādīsies ilgi gaidītas

monogrāfijas, izvēršot šajā darbā ietvertās atsevišķās nodaļas detalizētā pētījumā. Pedagoģiskās un gara kultūras, estētiskās un darba kultūras kopšanā, kā arī skolas idejas izstrādē mums ir ar ko lepoties. Atmetīsim kautrīgo latviešu verdziskos tikumus! Līdzās lielajiem Eiropas un pasaules gara milžiem celsim godā mūsu pašu “nemiera garus” – gaismas pils augšup cēlājus!

Pētījuma avotu bāzi veido materiāli, literatūras avoti, sākot no arhetipiskā pasaules skatījuma latviešu folklorā līdz artefakta nozīmes atklāsmei mūsdienu pedagoģiskajā domāšanā un pedagoģijas ideju raksturošanā.

Pedagoģijas ideju avoti iesniedzas seno latviešu, lībiešu cilšu un viņu tuvāko kaimiņu materiālajā un garīgajā kultūrā, par ko spilgtas liecības var gūt Latvijas arheoloģijā, etnogrāfijā un folkloras materiālos. Līdz ar kristietības nostiprināšanos, humānistu aktivitātēm, reformācijas un kontrreformācijas norisēm arvien lielāka uzmanība tiek veltīta arī latviešu skolām kā garīgās un reliģiskās izglītības veicinātājām. Pedagoģijas ideju pasaules pamatus veido antīkās vērtības, kristīgās tradīcijas, izcilu filozofu, domātāju un teologu sacerējumi, kā arī izglītības novatoru drosmīgā darbība.

Gadsimtu lokos nozīmīgus impulsus pedagoģiskās domāšanas attīstībā sniedz Eiropas un pasaules garīgās dzīves norises, sociālās un pedagoģijas strāvas. Latviju pāršalc arī racionālisma un piētisma strāvas (R. Dekarts, A. H. Franke u. c.), apgaismības idejas (Dž. Loks, Ž. Ž. Ruso, J. G. Herders, G. Merķelis), kuras tik kāri uztver pirmie latviešu gara kultūras kopēji – J. Cimze, J. Ruģēns, E. Dinsbergs u. c.

Jaunlatviešu ideju pasaule atklājas, ielūkojoties gan nacionālajās gara vērtībās, gan Eiropas kultūras bagātajos slāņojumos. 19. gadsimta beigās un 20. gadsimta sākumā jaunu ideju avoti paplašinās un padziļinās – to kopēji ir izcili domātāji, profesionāli sagatavoti dažādu nozaru zinātnes darbinieki, filozofi, psihologi, pedagogi. Viņu vidū ir Rainis – Nākotnes cilvēka un Brīvās Latvijas idejas paudējs.

Nozīmīgas ierosmes pedagoģijas ideju būtības apjauumā un to kopšanā Latvijā sniedz A. Dages, P. Dāles, E. Pētersona, V. Seiles, J. A. Studenta u. c. latviešu gara darbinieku mantojums.

Monogrāfijas struktūru veido atsevišķās nodaļās ietvertais vēstures posms, kura ietvaros analizētas pedagoģiskās idejas, to nesēji un kopēji. Kļūstot bagātākai pedagoģiskajai dzīvei, no nodaļām izdalīti atsevišķi ideju pasaules bagātinātāji – Rainis, A. Dauge, P. Dāle, E. Pētersons, V. Seile, J. A. Students. Pirmoreiz plašāk izvērtēts divu okupācijas varu posms un trimdas tautiešu veikums latviskās skolas un izglītības idejas sargāšanā šajos gados. 20. gadsimta 90. gadi atjaunotajā Latvijā iezīmējas ar lielu rosmi krīzes situācijas pārvarēšanā izglītībā un pedagoģijas teorijā. Atsevišķa nodaļa atspoguļo izglītības pētniecības sākotni Latvijā, paplašinot apvāršņus gara kultūras vērtību kopšanai. Noslēgums veltīts apcerei par Latvijas pedagoģijas ideju pasauli globalizācijas laikmetā.

Izmantojot šo grāmatu studijām vai apsverot iespējas tālākai pētniecībai, rodas pamatots jautājums: vai mūsdienu, kā arī tuvākās un tālākās nākotnes izglītībai, audzināšanai un gara kultūras celšmei ir nepieciešama pagātnes pieredzes izpēte? Vai pedagogijā nepietiek ar aktuālo šodienas problēmu pētniecību un metodiku izstrādi? Atbilde uz šiem jautājumiem ir tikai viena: varbūt šodien mēs iztiksim bez pagātnes pieredzes biežā slāņa, bet rītdiena šai tautas gara kultūras daļai var arī nepienākt. To iespējams nodot aizmirstībai ne tikai ar svešu varu "gādību", bet arī ar pašu rokām – neizdarību, gara kūtrumu, pedagogijas vērtību nozīmes neizpratni – varam aprakt savas tautas kultūras pamatu veidošanas līdzekļus.

Pamataprises šim pētījumam veido autora publikācijas, izstrādātās pētniecības un studiju programmas, kuras, protams, pilnīgotas, papildinātas vai pārstrādātas. Šī darba izstrādē izmantoti LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē veiktie pētījumi par pedagoģijas ideju attīstību Latvijā un pasaulē, kā arī šo izstrādņu aprobācija pedagoģijas un izglītības zinātņu bakalauru, maģistrantu un doktorandu studijās.<sup>10</sup>

<sup>1</sup> Seiļš V. *Paidagogikas vēsture*. – 1.sēj. – Daugavpils, 1943. – 9. lpp.

<sup>2</sup> Kriškāns J. *Latvieši. Skolas un izglītība*. – *Konversācijas vārdnīca*. – 2.sēj. – R., 1908. – 2199.–2255. lpp.; Vičs A. *Iz latviešu skolu vēstures*. – *Pirmā grāmata*. – R., 1923.; *Latviešu skolu vēsture*. – 2. grāmata. – R., 1926.; *Latviešu skolu vēsture*. – 3. grāmata. – R., 1928.; *Latviešu skolu vēsture*. – 4. grāmata. – R., 1939.; *Latviešu skolu vēsture*. – 5. grāmata. – R., 1940.

<sup>3</sup> *Latviešu literatūras vēsture*. (L. Bērziņa red.) – R., 1935.; Birkerts A. *Latviešu inteliģence savās cīņās un gaitās*. – R., 1927.; Johansons A. *Latviešu literatūra*. – Stokholma, 1953.; Johansons A. *Latvijas kultūras vēsture. 1710–1800*. – Stokholma, 1975.; Siliņš J. *Latvijas māksla. 1800–1914*. – 1., 2. sēj. – Stokholma, 1979., 1980.; Blūms R. *Apceres par Latvijas mākslu simt gados: 18. gs. beigās–19. gs. beigās*. – R., 1984.; Apinis Ā. *Grāmata un latviešu sabiedrība līdz 19. gadsimta vidum*. – R., 1991.; Stradiņš J., Strods H. *Jelgavas Pētera akadēmija*. – R., 1978.; Stradiņš J. *Etīdes par Latvijas zinātņu pagātni*. – R., 1982.; Zeile P. *Estētiskā doma Latvijā*. – R., 1976.; *Apcerējumi par sabiedriskās un filozofiskās domas attīstību Latvijā*. – R., 1976., 1977., 1982.; *Ideju vēsture Latvijā*. (Antoloģija.) – R., 1995.

<sup>4</sup> Kriškāns J. *Tautskolu vēsture. No 13. gadsimta līdz 1905. gadam*. (Red. J.Kronlins.) – *Latvijas skolas*. – 1. sēj. – Ņujorka, 1973.; Kronlins J. *379 Baigā gada dienas. Latviešu jaunatne un tās audzinātāju liktenis Baigajā 1940. un 41. gadā*. – Ņujorka, 1967.

<sup>5</sup> *Arhīvs*. (Red. E.Dunsdorfs.) – 1.–17.sēj. – Melnburna.

<sup>6</sup> *Acta Latgalica*. – *Latgaļu pētniecības institūts*. – 1.–7. sēj. – Minhene, 1965–1981.

<sup>7</sup> Bukšs M. *Latgaļu literatūras vēsture*. – Minhene, 1957.; Škutāns S. *Missionaru darbeiba Latgolā*. – Minhene, 1953.; Škutāns S. *Latgolas vēstures druskas*. – Rēzekne, 1999.; *Ai, māte Latgale*. – 2001.

<sup>8</sup> *Latvijas skolu vēstures avoti*. – R., 1974.; *Latvijas skolu un pedagoģijas vēstures jautājumi*. – R., 1975.; *Latvijas skolu un pedagoģijas vēstures problēmas*. – R., 1976.; *Tautas izglītība un pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1900. gadam*. – R., 1987.; *Skolu vēstures izpēte*. – R., 1988.; *Ūsiņš V. K. Dēķena pedagoģiskie uzskati*. – R., 1975.; *Ūsiņš V. Leona Paegles pedagoģiskie uzskati*. – R., 1983.; *Staris A. Skolas un izglītība Rīgā no sendienām līdz 1944. gadam*. – R., 2000.; *Staris A., Ūsiņš V. Izglītības un pedagoģijas zinātnes attīstība Latvijā pirmās brīvvalsts laikā*. – R., 2000.

<sup>9</sup> *Pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1890. gadam*. – R., 1991.; *Pedagoģiskā doma Latvijā no*

1890. gada līdz 1940. gadam. – R., 1994.; Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940. gada līdz mūsdienām. – R., 1998.

- <sup>10</sup> Pamataprises šai monogrāfijai izstrādātas 1997.gada publikācijā: Anspaks J. The establishment of pedagogical ideas in Latvia from the very beginning until 1940. – In: Humanities and Social Sciences Latvia. Education in Latvia. – Rīga, 4(17)/97. – pp. 4–48.

## Pedagoģijas idejas kultūras kontekstā

Pedagoģijas ideju veidošanās norises Latvijā iespējams pilnīgāk izskaidrot un apjaust to būtību, ja cenšamies izprast šī fenomena vietu un nozīmi gan savas tautas, gan visas cilvēces kultūrā, patiesas humanitātes un personības garīgās dzīves pilnveidē. Ideju pasaule, kuras būtiska daļa ir pedagoģijas idejas, ir gan savas Zemes un Tautas, gan arī Eiropas un Pasaules kultūras neatņemama sastāvdaļa. Ideju pasaule ir gan dziļi nacionāla, gan globāla un universāla. Saprotams, ka "ieiešana" šajā ārkārtīgi bagātajā traulajā ideju un vērtību pasaulē izraisa daudzus vēl neatbildētus jautājumus.

Kas tad ir idejas? Kā izpaužas pedagoģijas ideju būtība? Kā īstenojas pedagoģijas ideju spēks vai vājums personības, tautas un cilvēces likteņgaitās? Kā pedagoģijas ideju pasaule ietekmē izglītības un audzināšanas procesu, skolotāju, audzinātāju un vecāku darbību? Kā izpaužas pedagoģijas ideju kop-sakars ar tautas kultūru? Vai ir iespējama Eiropas un pasaules pedagoģijas ideju iesakņošanās Latvijas kultūrā, tautas izglītībā un audzināšanā?

Šie un daudzi citi jautājumi izvirzās, tiklīdz mēs saskaramies ar Latvijas pedagoģiskā mantojuma dažādo slāņojumu izvērtējumu.

Ideju pasaulē summējas visu laikmetu "nemiera garu" radošās domas dzirkstis, daudzu paaudžu uzkrātā jaunrades enerģija. Atziņas, teorijas, koncepcijas, sintezējoties viengabalainā veselumā, izkristalizējas idejā. Idejas veic aktīvu heiristisko funkciju, palīdzot iezīmēt jaunus ceļus kultūrā, izglītībā un audzināšanā.

Pedagoģijas ideju vēstures pētniecībā svarīgi ir izprast un izskaidrot šo ideju sākotnējo jēgu un nozīmi, izzināt to ietekmi tālākajā izglītības un kultūras attīstībā. Svarīgi izsekot garīgo vērtību pēctecības un pārmantojamības nodrošināšanai un saglabāšanai dažādos reģionos un visai atšķirīgās kultūrvidēs.

Ideju pasauli – šo savdabīgo un radošās darbības bagāto un daudzšķautņaino izziņas līdzekli, orientieri tautas un cilvēces likteņos un personības dzīvē – tiekušies izskaidrot izcilākie antīkā laikmeta, viduslaiku, jauno un visjaunāko laiku domātāji – Sokrats un Platons, Aristotelis un Dēmokrits, Augustīns Aurēlijs un Akvīnas Toms, J. G. Herders un I. Kants, J. G. Fihte un G. V. F. Hēgelis.

Ideju pasaules atklāsmē būtiska nozīme ir kultūrvēsturiskajai pieejai, kurai lielu vērtību veltījuši arī Latvijas vēsturnieki – A. Švābe, R. Vipera u. c.

Vēsturnieks A. Švābe ideju būtības raksturojumā balstās uz franču vēsturnieka F. de Kulanža atziņām, rakstot: "Vēsturniekam nav jānodarbojas ar kādas sabiedrības materiāliem faktiem vien, bet jānovēro arī veids, kā tie tikuši saprasti. Šie fakti paši par sevi var būt mazāk svarīgi nekā viņu izpratne laika biedru galvās, jo arī idejas, kas valdījušas kāda laikmeta garā, ir vēsturiski fakti."<sup>1</sup>

Protams, arī pedagogijas idejas ir vēsturiski fakti. Faktos summējas mācību un audzināšanas prakses un empīrisko pētījumu rezultāti, kas veido pamatu hipotēžu izvirzīšanai, audzināšanas un izglītības teorijas izstrādei. Fakti apliecina pedagogijas ideju esamību, to izplatību "laika biedru galvās".

Latvijas pedagogijas vēstures pamatu veido nozīmīgi fakti. Lūk, daži no tiem.

17. gadsimta nogalē E. Glikšs pirmais Latvijā popularizē J. A. Komenska paustās humānisma, dabatbilsmes un pansofijas idejas, organizē pirmo latviešu tautskolotāju sagatavošanu. Ar Bībeles tulkojumu latviešu valodā viņš veido noturīgus pamatus tautas garīgās kultūras celtni.

19. gadsimta vidū J. Cimze īsteno attīstītājmācību, dabatbilsmes un kultūratbilsmes idejas pedagogijā, liekot pamatus latviešu tautskolotāju izglītībai un sagatavošanai mūzikas kultūras kopšanai.

Uz 20. gadsimta sliekšņa stāvēt, Rainis, pamatojoties uz kultūrfilozofiju un tā laika jaunākajiem filozofijas strāvojumiem, izvirza nākotnes cilvēka ideālu. Savā darbībā Rainis pamato ceļus tautas izglītības demokratizācijai, skolotāju pievēršanai radošai pedagogiskajai darbībai un personības attīstības harmonizācijas idejai.

Šie pedagogijas fakti atspoguļo izcilu gara darbinieku ideālos centienus latviešu tautas izglītībā, aktīvas personības veidošanā un audzināšanā. Viņu idejiskajos centienos sakņojas ierosmes skolas un skolotāju darba ievirzīšanai jaunā laikmeta izglītības mērķu un pedagogijas ideju apzināšanā.

Tālab šo pedagogijas pamatfaktu zināšana un apguve ir ļoti nozīmīga katra skolotāja un audzinātāja darbībā.

Pedagogijas fakti raksturo realitāti mācībās, audzināšanā, tautas izglītībā un personības attīstībā. Bez faktu materiāla nav iespējama pilnvērtīga izglītība un tās vēstures izpēte, radošās pedagogiskās domāšanas izkopšana un pedagogiskās kultūras celmsme. Pedagogijas fakti raksturo reālo situāciju pedagogijas vēsturē, pedagogijas teorijā un praksē. Tomēr jāatzīst, ka fakti vien vēl neatklāj pedagogijas ideju patieso dabu. Fakti – tā ir pedagogijas ideju būtiska daļa, "spirdzinošais gaiss" pedagogiskās realitātes izziņā.

Tomēr pedagogijas ideju būtību ar faktiem vien raksturot nevar. Arī pedagogijas vēstures studijās vai pētniecībā svarīgi ir ne tikai zināt un iegauvēt pedagogijas vēstures "faktus pašus par sevi" – par E. Gliku, par J. Cimzi, par Raini (pedagogijas vēstures faktoloģija), bet arī censties spert nākamā soli pedagogijas ideju būtības apjausmā. Šajā sakarā nepieciešams:

- ♦ izanalizēt šo faktu "izpratni laika biedru galvās";
- ♦ novērtēt gara darbinieku pausto un aizstāvēto izglītības, mācību un audzināšanas ideju ietekmi kāda noteikta "laikmeta garā";
- ♦ pievērst uzmanību pedagoģijas vērtību apjaušmai.

Idejām kā vērtību nesējām pievērsās arī Latvijas Universitātes profesors vēsturnieks R. Vipers. Savā 1940. gadā publicētajā darbā "Vēstures lielās problēmas", izvērtējot kultūrvēsturisko metodi, viņš pievienojas uzskatam, ka "ikkatrā kultūrā dominē sava ideju sistēma, kas tad zināmam kultūras lokam piešķir vērtību, veido šā cikla īpatnējo seju".<sup>2</sup>

Ar kultūrvēsturiskās metodes palīdzību, analizējot vēstures faktus, R. Vipers cenšas izskaidrot vēsturisko procesu norises, raksturot kultūras parādību saikni ar pagātņi, vērtēt nacionālo īpatnību izpausmes tautas vēstures gaitā – cilvēku uzvedībā, raksturos un attieksmēs.

R. Vipers atzīst, ka nāciju dzīvē ir zināmi nemainīgi pamati, kas atkārtojas, un ka katrai tautai ir "zināma neatlaidīga dzīves līnija".<sup>3</sup>

Kā izriet no kultūrvēsturiskās pieejas, šīs daudzveidīgās izpausmes atbalsojas cilvēku attieksmēs, vajadzībās, interesēs, veidojot "zināmam kultūras lokam" raksturīgās vērtības.

Jaunas iezīmes pedagoģiskajā domāšanā un pedagoģijas ideju būtības skaidrojumā ienes 19. gadsimta nogale un 20. gadsimta sākums. Šajā pārejas laikmetā, saasinoties interesei par cilvēku, dzīves jēgu, par izglītību un personības attīstības iespējām, pedagoģijas ideju veidošanos būtiski ietekmē divi savstarpēji saistīti procesi.

**Pirmkārt.** Sarežģītu diferenciācijas un integrācijas norišu rezultātā, izraisot ievērojamas pārmaiņas filozofijā un ētikā, estētikā un mākslā, psiholoģijā un dabas zinātnēs, dzimst jauni pedagoģijas virzieni un strāvojumi. Rodas kultūrpedagoģija un mākslas pedagoģija, sociālā un personības pedagoģija, eksperimentālā pedagoģija un jaunās skolas jeb jaunās audzināšanas strāva, attīstās darba skola un fiziskās audzināšanas teorija, atdzimst brīvās audzināšanas ideāli un individuālpedagoģija. Daudzie strāvojumi ievērojami paplašina pedagoģijas ideju pasauli, izraisot jaunus impulsus mācību un audzināšanas teorijas un prakses attīstībā un skolas dzīves modernizācijā.

**Otrkārt.** Jaunas kvalitātes pedagoģijas ideju būtības izpratnē ienes aksioloģijas – vērtību teorijas kā patstāvīgas zinātnes jomas – rašanās.

Vērtības ideju izvirza Sokrats, jautājot: "Kas ir labums?"

19. gadsimta otrajā pusē aksioloģisko pieeju uzsver R. H. Loce, kura ideju gultnē savus darbus izstrādā Tērbatas universitātes profesori – G. Teihmillers un latviešu filozofs J. Osis. No šī aksioloģijas avota jaunas ierosmes rod arī daudzi latviešu topošās inteliģences pārstāvji.

20. gadsimta pirmajos gadu desmitos tiek noformulēti vērtību teoriju tipi. Arī Latvijā atbalsojas naturālistiski psiholoģiskā, transcendentālā, personālisma, kultūrvēsturiskā un socioloģiskā aksioloģija.

Aksioloģijas idejas atbalsojas visos jaunajos pedagoģijas virzienos, tos pietuvinot kultūras kopšanas uzdevumam skolā, sabiedrībā, valstī.

Ar dzīves filozofiju un tās spilgtākā pārstāvja F. Ničes vārdu aizsākas visu vērtību pārvērtēšanas laiks. F. Ničes filozofijā vērtības virzītas uz tautas, cilvēka un dzīves pilnības sasniegšanu.

No subjektīvisma pozīcijām viņš pasvītro, ka vērtību pasaule ir paša cilvēka radīta: cilvēks ir gan vērtību vērtētājs, gan – vērtību radītājs. Apjaustā vērtību pasaule ir cilvēces, tautas un atsevišķa cilvēka kultūras pasaule.

F. Niče savu vērtību būtības izpratni spilgti raksturo grāmatā “Tā runāja Zaratustra”, rakstot: “Vērtības ielika tikai cilvēks lietās, lai sevi uzturētu, – viņš tikai radīja lietu nozīmi, cilvēcīgu nozīmi! Tālab viņš saucas par “cilvēku”, t. i., novērtētāju.

Vērtēt ir radīt: dzirdiet, jūs radītāji! Pati vērtēšana ir visu novērtēto lietu dārgums un greznums.

Tikai ar vērtēšanu rodas vērtība: un bez vērtēšanas būtu būtības rieksis tukšs. Dzirdiet, jūs radītāji!

Vērtības pārgrozība – ir radītāju pārgrozība. Vienmēr izaicina tas, kam jābūt par radītāju.

Radītājos pirms bija veselas tautas un tikai vēlāk atsevišķas personas, patiesi, pati atsevišķa persona ir vēl visjaunākais radījums.”<sup>4</sup>

Plašu rezonansi pedagoģijā izraisa **naturālistiski psiholoģiskā** pieeja vērtību problēmai. No šīs aksioloģijas pozīcijām, kuru pārstāv pragmatisma pārstāvji, par vērtību uzlūkojams viss tas, kas veicina “cilvēciskās dabas” potenci efektīvu funkcionēšanu, t. i., nodrošina indivīda spēju un dotumu attīstību, viņa interešu apmierināšanu. Naturālistisko vērtību būtības izpratni nostiprina Dž. Djūija izstrādātā izglītības koncepcija: demokrātijas, industriālās sabiedrības un jaunās skolas attīstība liek pašos pamatos mainīt izglītības saturu un mācību metodes, orientējoties uz personības interesēm un viņa vajadzību apmierināšanu.<sup>5</sup>

Savā darbā “Vērtību teorija” Dž. Djūijs pamato viedokli, ka vērtības nav izslēdzamas no zinātniskās izpētes loka, ka šī sfēra pilnīgi pakļaujas izpētei ar empīriskajām metodēm.<sup>6</sup>

Dž. Djūijs jaunās skolas modelī redz reālus nosacījumus audzēkņu “pieredzes rekonstruēšanai vai reorganizēšanai”, viņu daudzveidīgas darbības ievirzei interešu un vajadzību veidošanās gultnē. Vērtība un vērtējoši spriedumi, pēc Dž. Djūija domām, rodas cilvēku mijiedarbībā vai jebkurā situācijā, tās kā priekšmetu vai parādību īpašība nevar pastāvēt atrauti no tās cilvēku darbības, kurā iekļauti šie priekšmeti.

Transcendentālās aksioloģijas pārstāvji – neokantieši V. Vindelbands un H. Rikerts (Freiburgas skola) – vērtībās redz ideālu esamību, kuru nosaka nevis empīriskā pieredze, bet transcendentālā vai “normatīvā” apziņa. Kā ideāli veidojumi vispārnozīmīgās vērtības atrodas “ārpus” jebkuras esamī-

bas. Raksturojot šī fenomena būtību, neokantiānisma pārstāvji īpaši uzsver vērtību viennozīmīgumu, mūžību, nemainīgumu (absolūto raksturu), piepildīšanas nepieciešamību. Vērtība ir uzdevums, bezgalīgs cilvēces uzdevums ceļā uz patiesību, skaistumu, taisnību, svētumu.

Ja atsevišķs cilvēks veic kaut niecīgu šo uzdevuma daļu, viņa dzīve un centieni iegūst vērtību. Vērtības izpaužas dzīves mērķī. Vērtības ir ideālās dzīves simbols, un saskaņā ar šo simbolu nevis dzīvē "jāiestieg", bet gan dzīve jāpārveido atbilstoši normām. Normas, uz kurām balstītas vērtības, sakārto kultūru un kultūras veidošanas līdzekļus.<sup>7</sup>

Personālisma aksioloģijas iedibinātāju gods pieder V. Diltejam, V. Šternam un M. Šēleram. Viņi pirmie sāk pārvarēt "atomistisko" un vienpusīgo intelektuālistisko pieeju apziņai un iezīmē ceļus personības viengabalainības izpētei. V. Šterns uzskata, ka visu personības struktūru un savdabību nosaka tie mērķi un garīgās vērtības, uz kurām tiecas cilvēks. Personība savā aktīvajā darbībā mērķus un vērtības ne vien atzīst, bet arī spēj redzēt arvien jaunas vērtības. Ceļu uz vērtību pasauli paver nevis abstrakti jēdzieni, bet dziļš emocionāls pārdzīvojums.

Personības vērtību pasaules veidošanos nosaka indivīda dzīve sabiedrībā, viņa aktivitāte, personības iekšējo spēku atraisīšana un izkopšana ar izglītības līdzekļiem.

Izglītības līdzekļi virzīti, lai indivīds attīstītu savu vērtību pasauli, kas atbilstu individualitātei, atraisītu aktivitāti un mērķtiecību darbībā. Tas ir ceļš, lai indivīds kļūtu par personību. V. Šterns ir personības pedagogijas pamatu izveidotājs – tās centrā ir garīgais indivīds, ko var uzlūkot par vērtību sfērā pacēlušos individualitāti, kas nav nekas cits kā personība.<sup>8</sup>

Personālisma pārstāvji uzsver, ka visu personības struktūru, tās savdabību un virzību nosaka tie mērķi un garīgās vērtības, uz kurām savā dzīvē tiecas cilvēks. Personības mērķus un vērtības nosaka indivīda dzīve sabiedrībā un viņa aktivitātes raksturs. Mērķtiecīga, aktīva un viengabalaina personība veidojas kultūras, sociālo, morālo un reliģisko vērtību sistēmā, kuras personība apgūst introcepcijas ceļā.

V. Diltejs liek pamatus arī kultūrvēsturiskajai aksioloģijai. Kultūrvēsturiskās pieejas aizstāvji, vērsoties pret vienpusīgu dabzinātnisko pieeju, centrā izvirza viengabalainas personības attīstības ideju, cilvēka garīgās dzīves struktūras kopumu, personības "gara valstības" veidošanu. Personības attīstība traktēta kā atsevišķa cilvēka un viņa psihes "ieaugšana" laikmeta "objektīvajā un normatīvajā garā" – kultūras vērtībās.

Latviešu zinātnieks T. Celms norāda, ka gara zinātņu pārstāvjiem "vērtības ir tas, kas organizē indivīda dvēseles dzīvi". Šā virziena izcilākais pārstāvis E. Šprangers allaž mēdzis atgādināt: "Saki man, kādas ir tavas vērtības, un es teikšu, kas esi tu pats."<sup>9</sup>

Kultūrvēsturiskā pieeja palīdz izskaidrot personības veidošanās sarežģītās

norises sociālo un kultūras faktoru mijiedarbībā. E. Šprangers sabiedrības dzīvē atzīmē sešus kultūras novadus – zinātņi, estētiku, ekonomiku, reliģiju, politiku, attieksmes ar citiem cilvēkiem. Atbilstoši šiem vēsturiski izveidotajiem kultūras novadiem rodas arī nosacījumi tā vai cita personības tipa izpētei un attīstībai.<sup>10</sup>

M. Vēbers savā “**saprašanas socioloģijā**”, balstoties uz neokantiešu priekšstatiem par vērtībām kā normu, izstrādā ideālo tipu koncepciju, kura rod izvērtējumu arī latviešu pedagoģu darbos.<sup>11</sup>

Cenšoties pārvarēt iepriekšējo personības attīstības koncepciju vienpusību un to nespēju rast pamatojumu mehānicisma un vienpusīgā intelektuālisma pārvarēšanai, 20. gadsimta vidū rodas jaunas personības teorijas, kuras apvieno “**personoloģiskais**” virziens. Šajā virzienā iekļaujas G. Olporta pašrealizācijas teorija, A. Maslova pašaktualizācijas koncepcija, K. Rodžersa uzskatu sistēma. Personologus vieno humānistiska cilvēka būtības izpratne, cilvēciska tiekšanās pēc siltām savstarpējām attiecībām, cieņas un saskarsmes kultūras. Pedagoģijā un izglītības teorijā viņus dēvē par **humānistiskā virziena** pārstāvjiem. Kā vadošo motīvu un galveno vērtību viņi izvirza indivīda tiekšanos pēc nepārtrauktas attīstības un pilnveides. Personību raksturo tiekšanās uz nākotni, uz mērķi, dzīves jēgas apjausma, ieceres un plāni. Viņu vērtību sistēmā īpaši uzsvērta katra cilvēka unikalitāte, neatkārtojamība, savdabība un tās veidošanās iespējas audzināšanas un izglītības procesā.<sup>12</sup>

Pedagoģijas ideju būtības izpratnē, vērtību pasaules atklāsmē nozīmīgu vietu ieņem A. N. Vaitheds – izcils zinātnieks, izglītības un mākslas pedagoģijas problēmu risinātājs, **neoreālisma aksioloģijas iedibinātājs**. Viņa darbs “Ideju piedzīvojumi” uzlūkojams par himnu ideju radošā spēka vai arī nespēka atklāsmei. Sabiedrībai un atsevišķam cilvēkam savā darbībā ir ļoti svarīgi:

- ♦ pirmkārt, apzināties ideju esamību;
- ♦ otrkārt, apjaust to radošās iespējas.

Ideja, kļūstot par cilvēka apziņas neatņemamu daļu, iegūst milzīgu spēku, izpaužoties spējā pārveidot pasauli, sagraut impērijas, noteikt jaunus ceļus zinātnes, mākslas, izglītības un kultūras attīstībai. Idejas – šis gaišredzības fenomens – kļūst par visiedarbīgāko jauncelms un jaunrades faktoru. Ideju vēsturi raksturo spējš uzplaukums, tad tās uz kādu laiku “aiziet no dzīves”, lai atkal atgrieztos un ietekmētu dzīvi ar savu radošo garu.<sup>13</sup>

Jebkura ideja vai ideju sistēma laika gaitā piedzīvo konceptuālu pārkārtošanos. Pārkārtošanās nepieciešamība ar nebijušu spēku ielaužas modernā laikmeta izglītībā. Arī te, tāpat kā citās jomās, bīstama ir izglītības tradīciju “iekonservēšana un iekapsulēšana” ierastajos stereotipos. Ne mazāk bīstama, īpaši krasu sociālo pavērsienu brīžos, ir anarhistiska tieksme visu veco noārdīt un sagraut.

Tagad, kad rītdiena jau ienāk šodienā, arī izglītība vairs nevar samierināties ar kādreiz populārām teorijām un koncepcijām un ierasto darbības

paņēmienu vienkāršu atkārtošānu. A. N. Vaitheds brīdina, ka šāda tiekšanās uz ierastiem un pagātnē iecienītiem stereotipiem allaž raksturo nenovēršamu regresu. Progresā māksla izpaužas prasmē saglabāt kārtību pašās pārmaiņās un saglabāt pārmaiņās esošās kārtības pamatus. Taču ar kārtības ieviešanu vien sociālajos procesos nepietiek. Nepieciešams kaut kas daudz nozīmīgāks. Nepieciešama tāda vērtība, kuru caurstrāvo jaunais – radošu ideju un vērtību spēks.<sup>14</sup>

A. N. Vaitheds raksta, ka jebkurai idejai ir divas puses: no vienas puses – vērtības veids (*shape*), no otras – fakta veids. A. N. Vaitheds uzsver, ka “realizētajā vērtībā” allaž izjūtam abu šo pušu saliedējumu.<sup>15</sup>

Vērtību pasaule, kurā saliedējas pedagogijas idejas, iegūst patiesu nozīmību tikai ciešā vienotībā ar darbības (aktivitātes) pasauli. Pedagogijas idejās ietvertās vērtības, kļūstot par būtiskāko aktivitātes nosacījumu, pārvēršas par personības iekšējo vērtību – stila iezīmi, uzvedības dominanti.

Arī ceļš uz bagāto ideju pasauli ir daudzu pakāpju un pretrunu pārvarēšanas ceļš. Mācības ir vērtība, bet arī mācības saglabā gan pagātnes gudrību un nezūdošas vērtības, gan arī nomaldus, kļūdas un deformācijas. Ir zemākas pakāpes vērtības – piemēram, spēja sajūsmināties par skaistu ziedu, un augstākas pakāpes vērtības – izpaužoties spējā uztvert gleznā ietvertu dabas vai cilvēka daili.

Vērtību pasaule ietver gan skaisto un neglīto, gan labo un ļauno, gan patieso un nepatieso, gan progresā un regresā spēku.

Vērtības nevar veidoties izolēti viena no otras vai viena vērtību grupa atrauti no citas. Nevar no pedagogijas nošķirt ētiskās, estētiskās, reliģiskās vērtības, tāpat kā nevar norobežot patieso un skaisto, labo un svēto no ļaunā, neglītā, nepatiesā. Tāpat nevar nošķirt daudzveidīgo un bagāto Aktivitātes pasauli no Vērtību koordinācijas pasaules.

Jau pašā šo norišu sākotnē jāapzinās, ka vienai – Aktivitātes pasaulei – raksturīgas pārmaiņas, otrai – Vērtību koordinācijas pasaulei – nemirstība.

Šo norišu saistībā nemitīgu pārmaiņu pasaule – Aktivitātes pasaule – personībai paver iespējas efektīvai vērtību realizācijai daudzveidīgā darbībā. Ārpus personības aktivitātes var norītēt tikai vērtību trivializācija.

Tieši personības aktivitāte vērtību realizācijā kļūst par noteicošo faktoru Vērtību pasaules uzturēšanai. Tās noturīgumam ir izšķiroša nozīme izglītības humanizācijā, demokratizācijā un optimizācijā – virzienos, kuri savu īstenojumu ciešā vienotībā un saskaņotībā iegūst tikai uz jaunā gadsimta sliekšņa.

Šo A. N. Vaitheda fundamentālo atziņu par idejās ietvertu vērtību pasaules ciešo vienotību ar Aktivitātes pasauli jau 30. gados un arī agrīnajos darbos (“Skola un sabiedrība”, “Izglītība un demokrātija” u. c.) uzsvēris amerikāņu filozofs un pedagogs Dž. Džūijs, norādot, ka vērtībām nepieciešami vērtību nesēji, to aktīvi īstenoņāji.<sup>16</sup>

Kaut arī šo dažādo virzienu pārstāvju uzskati ir visai atšķirīgi, pat diametrāli pretēji (naturālisti un antinaturālisti), taču visus viņus vieno pievēršanās sarežģītajām garīgās dzīves problēmām, vispirms kultūras vērtībām un to veidošanai audzināšanas un izglītības procesā.

Arī latviešu pedagogi, kritizējot autoritārisma garu un mācību skolas modeļus, uzmanību pievērš ne tikai zināšanām un prāta vingrinājumiem, bet akcentē cilvēka garīgās dzīves vērtības: pārdzīvojumus, iekšējo kultūru, gara grāciju, dzīves jēgu, simbolus, vērtēšanu, normas utt. Vēršoties pret formālismu un dogmatisko stilu mācībās, vairāk tiek akcentēta cilvēciskas attieksmes izveide pret pasauli, lietām, darbu un sevi, līdz ar to iezīmējot ceļu vērtību attieksmju fenomenam.

J. A. Students uzdrošinās ieviest jaunus terminus – “vērtību pedagogija”, “vērtībās orientēta izglītība”, “audzināšanas vērtības un normas” utt. Uzsverot vērtību nozīmi pedagogijas idejās un praktiskajā mācību un audzināšanas darbā, latviešu pedagogi cenšas ienest lielāku stabilitāti izglītībā, nepakļāvību modes strāvojumiem un uzbrūkošajai masu kultūrai.

J. A. Students uzsver, ka vērtība jāsaprot kā ideja, bet ideja ir mūžīga. Ikvienai lietai, parādībai, īpašībai un norisei ir sava ideja. Skaistuma idejā ir ietverta vērtība. Tāpat patiesības, taisnības un svētuma ideja iemieso vērtību. J. A. Studentam vērtība ir ideāls mērķis, pēc kā tiekties savā dzīvē un darbā, un vienlaikus arī norma, ar kuras palīdzību regulēt savu garīgo darbību. Tādēļ arī cilvēks jāmaca un jāaudzina vērtību virzienā. Audzināšanu un izglītību, kā uzsver J. A. Students, nevar reducēt tikai uz pedagogiskā procesa tehnoloģisko nodrošinājumu. Pedagoģiskā procesa būtība ir daudz dziļāka – tā rodama virzībā uz normām un vērtībām. “Audzināšanas iespējamība guļ ne tikai 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.”<sup>17</sup>

Orientācija uz vērtību fenomenu palīdz radīt nosacījumus ne tikai grāmatu (mācību) skolas tradīciju pārvarēšanai, bet arī iezīmēt aprises kultūras vērtību apguvei. E. Pētersons “Vispārīgajā didaktikā” raksta, ka “mācība ir bērna ievadīšana kultūras vērtību pasaulē, attīstot bērnā snaudošos garīgos un fiziskos spēkus, lai izglītotu personību vispārības kalpībai”.<sup>18</sup>

A. Dauge, apcerot aktuālos audzināšanas, skolotāju izglītības un pedagoģiskās kultūras izveides jautājumus, uzsver, ka skolas un tautas izglītības jauncelsmes darbā un pedagogijas zinātnes attīstībā pats svarīgākais ir rūpēties par **idejas tīrību** un pedagogijas zelta fonda apguvi un īstenošanu izglītības un kultūras celšanai.<sup>19</sup>

Skolas idejas, vispārējās un profesionālās izglītības idejas, jaunu skolotāju sagatavošana nav iedomājama bez pedagoģiskās kultūras bagātībām un to radošas apguves. Pedagoģiskajai kultūrai – šai pedagogijas ideju un vērtību kvintesencei –, kā uzskata A. Dauge, ir jāpievērš ne tikai skolotāji, bet

arī visi bērnu vecāki un plaša sabiedrība. Pedagoģisko kultūru var augstu vērtēt tad, ja sabiedrībai ir attīstīta gaume, izpratne un izjūta par īstām pedagoģiskām vērtībām.

Apgūstot pedagoģijas teoriju un praksi, nepieciešama spēja un gatavība nenomaldīties otršķirīgajā, sava laika modē nostiprinātajās sentencēs. Jāveido gatavība uzstāties un karot pret modernajā pasaulē uzplaukušo rupjo utilitārismu un pragmatismu, šauru ikdienas un laikmeta modes diktētu atziņu pārņemšanu.

Lai koptu un nosargātu pedagoģijas ideju tīrību, jāmaca atšķirt vērtīgo, izlobīt, atdalīt un izcelt būtiskās vērtības, atklājot tās "spilgti raksturīgā īpatnībā".

Īstās, nezūdošās vērtības kļūst par orientieri pedagoģijas teoriju vērtēšanā un prakses analīzē, tās neļauj pieņemt neko tādu, kas "pretīgs īstam pedagoģijas garam".

Pedagoģijas ideju apjautu un vērtību pieņemšanu nodrošina rūpīgi kopta **pedagoģiskā smalkjūtība**. Dzīves, kultūras, pedagoģijas teorijas un izglītības prakses studijās jāmodina un jānoskaidro pedagoģiskā sirdsapziņa, t. i., iekšējā sirdsbalss, kura pedagoģiskajā darbībā ikreiz arī palīdz izvēlēties pareizos līdzekļus savu ieceru un ideālu īstenošanai.

Latvijas izcilie gara darbinieki uzsver, ka pedagoģijas ideju reāla apzināšanās ienes stabilitāti un pēctecību pedagoģiskajā darbībā, piešķir skolotāju un audzinātāju, audzēkņu un vecāku aktivitātei lielāku mērķtiecību un virzību vērtību virzienā. Pedagoģijas idejas ir gan vēstures fakti (faktoloģija), gan vērtības – kultūras veidošanas pamatu pamats.

Pedagoģijas idejas, caur gadsimtu lokiem saglabājot savu kontinuitāti, viengabalainā veselumā saliedē uzkrātās zināšanas un praktisko pedagoģisko pieredzi, nozīmīgas teorētiskās atziņas un atsevišķus empīriskos faktus, plašus fundamentālus vispārīnājumus un nezūdošas vērtības. Pedagoģijas idejas kļūst par aktīvu spēku laikmeta gara kultūrā. Raiņa vārdiem runājot, tās rosina pārvarēt "izdzīvotās dzīves" stereotipus, rosina drošāk meklēt un rast jaunus ceļus izglītības un kultūras celsmes uzdevumu mērķtiecīgai un sabalansētai īstenošanai tagadnē un nākotnē.

Skolu un pedagoģijas pētniecībā nav jānodarbojas tikai ar praktiskās pedagoģiskās darbības faktu analīzi, sava laika skolu un izglītības pieredzes un pedagoģisko tehnoloģiju apceri. Radošas pedagoģiskās domāšanas rosināšanā ļoti svarīga ir pedagoģijas ideju bagātību apjaušana, to interpretācija un atspoguļošana sava laika izglītības un audzināšanas praksē, pedagoģu un izcilu gara darbinieku ideālajos centienos, idejās, vērtību orientācijā.

Idejas veido pedagoģiskās kultūras būtiskāko daļu, tās kodolu. Tās nav tikai abstraktas konstrukcijas. Tajās saliedējas vispārīgais un atsevišķais, abstraktais un konkrētais, nacionālais un vispārcilvēciskais, nodrošinot pedagoģisko parādību un procesu vispusīgāku atklāsmi un gatavību to īstenošanai.

Pedagoģijas idejas kā aktīvs spēks sniedz pārbaudītus līdzekļus praktiskajai darbībai, veic heirstisko funkciju jaunu ceļu atklāsmi plašajos personības socializācijas un kulturizācijas novados. Te jāatceras attīstības, dabatbilsmes, pansofijas, humanitātes, kultūratbilsmes, attīstītājmācību, personības viengabalainības, skolas, izglītības un daudzas citas idejas, kuras savulaik krasi mainīja pedagoģisko domāšanu un izglītības praksi. Arī mūsdienās tās nav izsmēlušas savas potenciālās iespējas izglītības un personības attīstības pilnīgošanā. Tās dzīvo personības, katras tautas un cilvēces gara kultūrā.

<sup>1</sup> Švābe A. Straumes un avoti. – R., 1940. – 2.sēj. – 32. lpp.

<sup>2</sup> Vipera R. Vēstures lielās problēmas. – R., 1990. – 94. lpp.

<sup>3</sup> Vipera R. Vēstures lielās problēmas. – R., 1990. – 97.–98. lpp.

<sup>4</sup> Niče F. Tā runāja Zaratustra. – R., 1939. – 69. lpp.

<sup>5</sup> Džūijs Dž. Škola un sabīdreiba. – R., 1921.; Dewey J. Problems of men. – N.Y., 1946.

<sup>6</sup> Dewey J. Theory of valuation. International Encyclopedia of Unified Science. – v. 2. – Chicago, 1939. – № 4.

<sup>7</sup> Students J. A. Vispārīgā pedagoģija. – 1. sēj. – R., 1998. – 198.–203. lpp.

<sup>8</sup> Stern W. Person and Sache. – v. 1. – 1906; Stern W. Generalpsychology from the personalistic. – Standpoint, 1938.

<sup>9</sup> Celms T. Priekšvārds latviešu tulkojumam. – Grām.: Šprangers E. Jaunatnes psiholoģija. – R., 1929. – 3.–4. lpp.

<sup>10</sup> Spranger E. Lebensformen. – Tübingen, 1950; Spranger E. Kultur und Erziehung. – Leipzig, 1928.

<sup>11</sup> Weber M. Aufsätze zur Sociologie und Socialpolitik. – Tübingen, 1924; Students J. A. Vispārīgā pedagoģija. – 1. sēj. – R., 1997.

<sup>12</sup> Allport G.W. Personality and social encounter. – N.Y., 1961; Maslow A.H. Motivation and Personality. – N.Y., 1954; Rodgers C.R. Client – centered therapy: the current practice, implications and the theory. – Boston–Houghton, 1951; Karpova A. Personība. Teorijas un to radītāji. – R., 1998.

<sup>13</sup> Whitehead A.N. Adventures of Ideas. – N.Y., 1959.

<sup>14</sup> Whitehead A.N. Process and Reality. – N.Y., 1969. – pp. 399–400.

<sup>15</sup> Whitehead A. N. Process and Reality. – N.Y., 1969.

<sup>16</sup> Dewey J. Democracy and education. – N.Y., 1934.

<sup>17</sup> Students J.A. Vispārīgā pedagoģija. – 1. sēj. – R., 1998. – 197. lpp.

<sup>18</sup> Pētersons E. Vispārīgā didaktika. – R., 1931. – 9. lpp.

<sup>19</sup> Dauge A. Kultūras ceļi. – 1.–2. sēj. – Cēsis–Rīga, 1921., 1924.

## Pedagoģijas ideju sākotne Latvijā

Pedagoģijas idejas ar savām spēcīgajām saknēm caurvij laikmetus un dažādu tautu kultūras slāņus. Tās savdabīgā veidā ieaužas nacionālajā audzināšanas un izglītības sistēmā, kļūstot par jaunrades rosinātāju pedagoģiskajā praksē.

Pedagoģijas ideju avoti apzināmi vismaz trejos lokos.

**Pirmkārt**, jāievēro, ka pedagoģijas ideju aizsākumi iesniedzas tautas dzīves un kultūras visdziļākajos slāņos, tai skaitā arī mitoloģiski folkloristiskajā kultūrslānī.

**Otrkārt**, ceļu uz šo ideju apjausmu un kopšanu sagatavo nacionālā pedagoģijas mantojuma vispusīga izpēte un radoša apguve, atsedzot saskarsmes punktus nacionālajām un vispārcilvēciskajām vērtībām, idejām un tradīcijām.

**Treškārt**, pedagoģijas ideju satura bagātināšanos nodrošina izkoptās spējas un gatavība svešatnē – Eiropā un pasaulē – gūtās ierosmes vērst par savējām, integrēt tās nacionālajā pedagoģiskajā kultūrā un izkopt tālāk izglītības un audzināšanas praksē.

Šajā apcerē, vispārinot sava laika mācību un audzināšanas pieredzi un ceļus izglītības ieguvei Latvijā, iezīmējas pirmās aprises pedagoģijas ideju attīstībai mūsu zemes gara kultūrā.

Pedagoģijas ideju pirmsākumi Latvijā iesniedzas seno baltu un lībiešu cilšu materiālajā un garīgajā kultūrā, par kuru liecības sniedz arheoloģijas, folkloras un etnogrāfijas materiāli. Tie ļauj spriest par Senlatvijā dzīvojošo baltu (latgaļu, sēļu, zemgaļu, kuršu), kā arī lībiešu saimniecisko un garīgo dzīvi, par viņu mentalitāti, tikumiski ētiskajiem un estētiskajiem ideāliem un vērtībām, par šo cilšu saikni ar tuvākām un tālākām zemēm un tautām. Ne velti seno baltu dzīvesveidu, sadzīvi un tradīcijas savos darbos raksturo sengrieķu zinātnieks Hērodots (5. gs. p. m. ē.), romiešu vēsturnieks P. K. Tacits (58–117), bet viduslaikos – Kasiodors (490–583), Jordans (500–552), Einhards (770–840) u. c.

Senlatvijas iedzīvotāju ekonomisko dzīvi un kultūru spēcīgi ietekmē viņu kaimiņi – lietuvieši un senprūši, igauņi un skandināvi, slāvi un ģermāņi. To nosaka ne vien Senlatvijas iedzīvotāju izdevīgie tirdznieciskie sakari, bet arī atsevišķu cilšu nonākšana politiskajā un ekonomiskajā atkarībā no skandināviem (līdz 9. gadsimtam) un krievu kņaziem.

12. gadsimtā sākas Romas baznīcas un vācu bruņinieku ienākšana Baltijā. Tā beidzas 13. gadsimta nogalē ar Senlatvijas novadu iedzīvotāju kristīšanu un iekļaušanu Svētās Romas impērijā. Iekarotajā teritorijā – Livonijā jeb Māras zemē (pastāv līdz 1562. gadam) – katoļu baznīca iegūst valsts varu, paverot plašu ceļu no Eiropas plūstošās kultūras izplatībai Latvijā.

Viduslaiku Latvijā pedagogijas atziņu un ideju izveide norisinās galvenokārt divu faktoru ietekmē – gan “svešatnē” gūtajā baznīcas latīniskajā kultūrā, gan “tautas burtniecībā” – folklorā un mitoloģijā – koptajās vērtībās. Šie divi lielie strāvojumi, savstarpēji saskaroties, mijiedarbojoties un bieži vien pretdarbojoties, viduslaikos veido pamatus latviešu tautas garīgajai dzīvei un kultūrai, izglītībai un pirmo skolu darba virzībai, kā arī tautas dzīvē koptās audzināšanas mākslas izveidei.

Galvenie avoti, kas sniedz liecības par viduslaiku izglītības idejām un garīgajām vērtībām, pirmajām skolām un kristietības izplatību Livonijā, ir hronikas, garīgās literatūras sacerējumi, vārdnīcas, arhīvu materiāli un bagātā latviešu folklorā.

“Latviešu Indriķa hronikā”, kura sarakstīta 13. gadsimta 20. gados latīņu valodā, smelamas ziņas par krustnešiem kā Dieva valstības ideālu nesējiem un aizstāvjiem. Hronikas autors, pamatojoties uz katolicisma ideologa Svētā Augustīna koncepciju, ataino krustnešu cīņu pret pagānisko “velna kalpu” valstību – vietējām ciltīm, to dzīvesveidu un “netikumiem” – lepnību, nepaklausību, divkosību, nepastāvību, nemiera garu un necieņu. Krustneši raksturoti kā Dieva sūtņi, kuru misija – kristietības tikumisko ideālu nostiprināšana un bruņnieciskās galma kultūras kopšana. Hronists Indriķis iekarotājus – krustnešus, kuri ar uguni, zobenu un krustu pakļauj latviešu ciltis, igauņus un lībiešus, raksturo kā jaunavas Marijas un Dieva valstības nesējus elku kalpības zemē. Krustnešu raksturojumā iekļauts gandrīz vai viss kristietības morāles kodekss, izceļot tādas īpašības kā mīlestība pret Dievu, pazemība, paklausība, taisnīgums, dievišķās patiesības alkas, žēlsirdība, prātīgums, laipnība, godbijība, pacietība, miermīlība. Īpaši tiek uzsvērtā paklausība, kura tiek prasīta gan no krustnešiem, gan kristietībai pakļautajiem pagāniem. Apcerot krustnešu dievišķās misijas sākotni Baltijā, hronists Latviešu Indriķis raksta: “Dievišķā providence, kas atcerējās Raabu un Bābeli, t. i., nomaldījušās tautas, mūsu jaunajos laikos uzmodināja ar savu mīlestības uguni elku pielūdzējus lībiešus no elku kalpības un grēku miega.”<sup>1</sup>

Arī 13. gadsimta beigās sarakstītajā “Atskaņu hronikā” baltu un igauņu cilšu kristīšana un pagānu iznīcināšana raksturota kā bruņinieka tikumam atbilstoša rīcība.<sup>2</sup>

Bruņnieciskajā galma kultūrā vardarbības cildināšana kļūst par nozīmīgu līdzekli jaunās kolonizatoru paaudzes izglītošanā un tās idejisko pozīciju nostiprināšanā. Iebrucēji mēdz uzsvērt kristīgās ticības un vienlaikus arī savu kultūras misiju Baltijā. Taču kungu kārtas kultūra veidojas nošķirti no vie-

tējo tautu dzīves. Krustnešu uzspiestā kristīšanās bieži vien izraisa vietējo cilšu pretestību. Mūsu senči labprātāk pieķeras seniem ticējumiem, kuri tāpat kā kristīgā ticība mudina uz labu, skaistu dzīvi un cildenu, tikumisku rīcību. Tāpēc kristīgā ticība dažādos Latvijas novados iesakņojas visai lēni un pretrunīgi. Šīs pretrunas vēl vairāk saasina fakts, ka pasludināto mērķi – vietējo iedzīvotāju pievēršanu kristietībai – bruņinieki bieži vien izmanto par aizsegu iekaroto novadu aplaupīšanai un paverdzināšanai, kamēr paši tiecas dzīvot greznībā un garīgā izvirtībā.<sup>3</sup>

Tāpēc arī saprotams, ka reliģiskie priekšstati daudzās vietās Latvijas teritorijā līdz pat apgaismības laikmetam saistās galvenokārt ar seniem tautas ticējumiem vai sinkrētismu – pagānisko un kristīgo elementu konglomerātu.<sup>4</sup>

Tomēr objektīvo norišu rezultātā dievišķās providences fenomens un teocentriskā ideja pakāpeniski ieņem noteicošo vietu ne tikai teologu sacerējumos, bet ieaugas arī visās nozīmīgākajās zināšanu, cilvēkdzīves un darbības jomās. Viduslaiku Livonijā teocentriskā ideja caurstrāvo izglītību un skolu, literatūru un mākslu, visu kultūras dzīvi kopumā tuvinot dievišķajai patiesībai, dievišķā skaistuma un pilnības apjaušmai.

Jau kopš 13. gadsimta sākuma, nonākot gan vācu bruņnieciskās kultūras, gan no Romas plūstošās kristīgās kultūras ietekmē, Livonijā garīgā dzīve un izglītība, tāpat kā citās Eiropas zemēs, veidojas šo divu kultūras virzienu ietekmē. Jau 13. gadsimtā Rīgā tiek nodibinātas pirmās mācību iestādes – Domskola (atvērta 1211. gadā) un Jura baznīcas skola (dibināta 1226. gadā), kur sagatavo katoļu garīdzniekus. Par reliģiski morālās un kristietiski garīgās audzināšanas centru kļūst baznīca. Šo darbību izvērš arī klosteri, garīgās misijas un skolas. Garīgo ordeņu locekļi, apgūstot latviešu valodu, izvirzās par galvenajiem “zinātniskās un morāliskās darbības kultivētājiem” Latvijā. Kristīgās kultūras ietekmē nozīmīgas garīgās un sakrālās mākslas vērtības tiek uzkrātas un glabātas Livonijas dievnamos un klosteros. Rūpīgā izglītības pētniece V. Seile secina, ka 15.–16. gadsimtā katra lauku baznīca kļūst par savas draudzes garīgās dzīves centru, sarūpējot daudz vērtīgu mākslas darbu – gleznu, skulptūru, kulta piederumu, mākslas audumu un daudz citu tautas daiļamata meistarū darinājumu. Vietējie amatnieki no ārzemēm uzaicināto meistarū un mākslinieku vadībā ceļ pilis, baznīcas un klosteru ēkas, darina svētbildes un altāru rotājumus, izgatavo kulta apģērbus, traukus, solus, bieži vien iemantojot labu mākslinieciskās darbības pieredzi. Arī tautas audzināšanas praksē arvien ciešāk ieliedējas kristietības ideāli un baznīcas ietekme. Vispārinot tautas pieredzi latviešu bērnu mācībās un audzināšanā, V. Seile atzīmē, ka viduslaikos mūsu senči savus bērnus mācīja lasīt lielajā un saturīgajā dabas, darba, skaistuma un tikumiski reliģisko vērtību grāmatā, “kura mazāk pievīla nekā tagadnes grāmatu gars. Dabas novērojumi un no baznīcas plūstošā morāliskā veidošana viduslaikos mūsu senčiem bija tikpat labi pieejama kā pārējām Rietumeiropas tautām, bet saimnieciskās un amatnieciskās

zināšanas mūsu tautas dēli un meitas apguva dzīvē, tiešajā darbā lauku sētā vai arī amata meistara darbnīcā. Tēvs, māte un radi bija īstie audzinātāji”.<sup>5</sup>

Izcilais latviešu pedagogs A. Dauge atzīst, ka sava laikmeta vajadzību diktētā un tautas dzīvē koptā audzināšanas māksla ir pats spēcīgākais “pirmatnējais spēks” un “visdziļākais audzināšanas avots”. Tās “iekšējā struktūrā guldīta specifiska enerģija”, kura “no jauna atdzīvinās pašu audzināšanas ideju, modinās jauno audzināšanas etnosu”, sniegs ierosmes izglītības idejas tālākai attīstībai un īsta pedagogiskā gara iedibināšanai ģimenē, skolā un sabiedrībā. Laikmetu lokos tautas gudrībā smeļams ne ar ko neaizstājamais “pats pirmais dabiskais audzināšanas spēks”, kurš savu nozīmību saglabā visos laikmetos.”<sup>6</sup>

Šīs divas kultūras saknes (viena – teocentriskā, kas pamatojas uz kristietības ideoloģiju, un otra – spēcīgā, tautas dzīvē koptā dzīves gudrība) veido noturīgu sākotni pedagogijas ideju veidošanai Latvijā.

Iekļaujoties viduslaiku kristīgās kultūras lokā, latviešu kultūrvidē nostabilizējas ideja par iekšējā cilvēka veidošanu, garīgo vērtību kopšanu, kristīgās morāles stiprināšanu personības attīstībā. Kristietības ideāli un Dieva ideja ieaužas arī folklorā, tautas mākslā un izglītībā.

Universālu, visaptverošu raksturu iegūst gan baznīcas, gan arī tautas īstenotā daudzpusīgā audzināšana un cilvēka sagatavošana dzīvei un darbam. Izglītības ideāli, latviešu tautas kultūras centieni un audzināšanas prakse viduslaikos ir līdzīga kā citām Eiropas tautām. A. Johansons atzīst, ka “viduslaiku latīniskās kultūras lokā” latviešu kulturoloģiskā ģenēze ne ar ko pārlietu neatšķiras no eiropiskā kultūras ceļa posmiem.”<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Latviešu Indriķa hronika. – R., 1936. – 13. lpp.

<sup>2</sup> Atskaņu hronika. – R., 1926.

<sup>3</sup> Einhorn P. *Historica Lettica*. – Dorpt, 1649 – p. 54; Rusovs B. *Livonijas hronika*. – R., 1926.

<sup>4</sup> Adamovičs L. *Vidzemes baznīca un latviešu zemnieks. 1710–1740*. – R., 1933.; Johansons A. *Latvijas kultūras vēsture. 1710–1800*. – Stokholma, 1975.

<sup>5</sup> Seile V. *Pedagogikas vēsture*. – Daugavpils, 1943. – 87. lpp.

<sup>6</sup> Dauge A. *Skolas ideja*. – R., 1924. – 27.–29. lpp.

<sup>7</sup> Johansons A. *Latviešu literatūra*. – Stokholma, 1953. – 3. lpp.

## Audzināšanas ideju avoti latviešu tautas gudrībā

Lielas garīgās vērtības, iezīmējot zināmu atšķirību no citām Eiropas un pasaules tautām, raksturo latviešu tautas pedagoģisko gudrību, kas ilgajos feodālisma gadsimtos funkcionējusi kā visaptveroša, universāla tautas garīgās kultūras daļa. Kā sinkrētisks, komplekss un ārkārtīgi bagāts veidojums tā aptver visus cilvēka dzīves posmus un visas galvenās darbības jomas. Ar savu gudro padomu, emocionālo iedarbību un intimitāti tā paaudžu paaudzes ievada svarīgākajās dzīves, dabas un darba norisēs, tikumisko un estētisko vērtību pasaulē, saules un aizsaules ceļos. Grūti ir nosaukt citu tautu, kura ilgā laika posmā tik plaši un pilnīgi izmanto savas iekšējās garīgās potences bērnu kopšanai, mācībām, izglītībai un viņu izaugsmei visā dzīves ritumā.

Politiskās, sociālās un nacionālās apspiestības apstākļos, kas ierobežo tautas gara vērtību pašizpaušmi zinātnēs un profesionālajā mākslā, latviešu tauta izkopj un uzkrāj milzīgu pedagoģisko ideju un audzināšanas līdzekļu klāstu gan savam laikam, gan tālām priekšdienām. Tautas radītā pedagoģiskā potenciāla nozīmi raksturojis latvju dainu tēvs K. Barons, rakstot: "Izlobot mūsu tautas dziesmu īsto, veselīgo kodolu, mums atklājas viņās cilvēku gara labākie ideālie centieni, cilvēka sirds un dvēseles daiļākās, tikumīgākās, dziļākās jūtas, kas nekad nenovecojas."<sup>1</sup>

Dainu tēva vērtējumā tautas izlolotās idejas mācībās, audzināšanā un bērnu kopšanā "nezaudē savu spēku, bet paliek pilnīgi svarā uz visiem laikiem un visos izglītības stāvokļos".<sup>2</sup>

Arī tautas pedagoģijas avoti ir tikpat daudzveidīgi kā pati tautas dzīve. Tautas audzināšanas līdzekļi vēl nav diferencēti no dažādajiem darbības veidiem. Tālab tie atklājas ne vien bagātajos folkloras avotos, bet arī ornamentos un dažādu darbu norisēs, priekšmetu darināšanā un daiļamatu apgūvē, apģērbu šūšanā un ēku celtniecībā, sadzīves normās un tradīcijās, darba un svētku ieražās un godos, spēlēs un rotaļās, tautas mūzikas un mākslas darbos, kā arī daudzās citās zemniekdzīvē izkoptajās praktiskās un gara dzīves jomās.

Latviešu tautas pedagoģiskā gudrība – kopdarba, saskarsmes, izziņas un tikumiskā pieredze – veidojusies ilgstošā laika periodā, kurā bieži vien mitoloģiskais un folkloristiskais pasaules skatījums un senie arhetipiskie veidoli saliedējas ar tautas vēsturiskajiem likteņceļiem, kristietības idejām un jaunākajiem idejiskajiem strāvojumiem. Gadu ritumā koptās tautas pedagoģijas idejas un

tradicionālās formas pārmantotas un bagātinātas darbā un sadzīvē, rotaļās un godos, audzināšanas veismēs un neveismju izvērtējumā, radot visaptverošu, universālu līdzekļu sistēmu bērnu kopšanā, mācībās un audzināšanā.

Lai gan svešās varas cenšas apkarot tautas gudrību un dažādiem līdzekļiem nīdē "pagāniskās izdarības", tauta saglabā tradicionālās kultūras bagātoto saturu un nosargā tās kontinuitāti. Tās atdzimšanu (pēc iznīcinošajiem kariem!), saglabāšanu un tālāku uzplaukumu nodrošina zemnieciskais dzīvesveids, vietējo cilšu – baltu un lībiešu – tuvināšanās, radot nosacījumus vienas latviešu tautas izveidei.

Zemnieku dzīvē uzkrātās un izlolotās atziņas par audzināšanas mērķiem (ideāliem) un līdzekļiem mudina iemācīt bērniem visu to, ko pārmantojuši un apguvuši vecākās paaudzes cilvēki par darbu un darba paņēmienu, dabu, sadzīvi, tautas medicīnu un veselības kopšanu, daiļamatniecību, agronomiju, meteoroloģiju, morāles normām, skaistuma izjūtu, izpratni un radīšanu. Cauri laikmetu lokiem saglabājas uzskats, ka tēvutēvu krātās un pārbaudītās atziņas un prasmes jāpārņem mantojumā katrai nākamajai paaudzei:

Tēvu tēvu laipas mestas,  
Bērnu bērni laipotāji;  
Tā, bērniņi, laipojiet,  
Ka pietika mūžiņam.

LD 3086

Raksturīgi, ka praktiskie ieteikumi audzināšanā, kas balstīti uz tautas prātniecību, liecina par apjaustu saikni starp audzināšanas praksi un pārmaiņām audzināmo uzvedībā un raksturā, prāta spēju izkopšanā un tikumības stiprināšanā, skaistā uztverē un radošo spēju attīstībā. Šajā virzienā koptās idejas un apjaustās sakarības veido tautas pedagoģijas kodolu.

Latviešu tautas gudrībā īpaši izcelta cilvēka aktivitātes ideja, audzināmo aktīvas darbības saistība ar būtiskām pārmaiņām prāta, jūtu un gribas attīstībā, darba tikuma izkopšanā, skaistā uztverē, fiziskajā norūdīšanā un veselības nostiprināšanā. Uzsvērts, ka aktivitāti darbā un rotaļā, pasaules izziņā un atpūtā ierosina pārdzīvojums, paraugs (tēls), izkoptu jūtu spēks, goda un kauna jūtas. Tauta savā personības veidošanas pieredzē nav paļāvusies tikai uz intelektualizētām norādēm un pamācībām, kā tas iegājies mūsdienās, bet jebkurā darbības veidā centusies ciešā vienotībā rosināt domas, jūtas un iztēli, izraisīt norišu emocionālu uztveri un stiprināt priecīgā prāta tikumu ikdienas gaitās.

Apjaustā aktivitātes ideja palīdz katram pašam sevi pilnveidot, pārvarēt nedienas, pacelties no skarbās ikdienības ideālajā – brīva darba, dailes un jaunrades pasaulē. Tautas gudrība māca katram pašam sevī iesakņot drošu prātu, čaklumu, pacietību, izturību, mudina sevi nemitīgi attīstīt.

Tautasdziesmās, pasakās, teikās un nostāstos ietverts milzīgs iedvesmas

līdzekļu spēks, akcentēta iedvesmas un pašiedvesmas lielā nozīme rakstura rūdīšanā un gribas veidošanā, visā darba cilvēka personības tapšanas procesā.

Tautas audzināšanas ideāls ir orientēts uz galvenajām tikumiskajām, garīgajām un estētiskajām vērtībām, kuras vēl visai nediferencēti saplūst kopā, savstarpēji identificējas, palīdzot apjaust personības veidošanās veselumu. Uz pilnības ideālu ievirzītas tādas tautas prātniecības idejas kā brīvs, radošs darbs, darba tikums, gudrs padoms, labā un skaistā vienotība, vārdu atbilstība darbiem, labvēlības, kopdarba un saskaņas gars. Audzināšanas ideāls, kaut arī daudzšķautņains, folklorā lielā mērā aizstāts ar tikumisko ideālu, kurā savdabīgi saliedējas darba darītāja daiļums, tikums un gudrība:

Bārenīte, bārenīte,  
Kas tev' daiļu darināja?  
Manas pašas kājas, rokas,  
Mans gudrais padomiņš.

LD 4500, 1

Darba cilvēka izlolotais ideāls kļūst par tautas tikumiskās un garīgās pilnveidošanās avotu. Šo lielo cilvēcisko vērtību kopšanas pamatā ir nezūdošās tikumiskās īpašības – čaklums, godīgums, satiecība, saderība, līdzjūtība, izpaļidzība, gudrība, vienkāršība un pašcieņa.

Līdzās izlolotajām, lielajām pamatidejām, kuras virzītas uz ideālo vērtību kopšanu un nosargāšanu, tautas mācību un audzināšanas praksē izstrādāti un gadu ritumā noslīpēti līdzekļi un paņēmieni ikdienai – bērna barošanai, aprūpei un kopšanai, dabas un sociālo norišu novērošanai un novērtēšanai, uztveres spēju attīstībai un iztēles rosināšanai, prāta asināšanai un darba prasmju apguvei, aktīvai līdzdalībai spēlēs, rotaļās, darba gaitās un godos.<sup>3</sup>

Plašais avotu klāsts ļauj latviešu tautas gudrībā izcelt galvenās pedagoģiskās idejas, kuru garā norit audzināšana un mācības.

## Darbs un darba tikums

Jau šūpuļdziesmās bērnam iedvesta nezūdošā patiesība: tikai darbs dara cilvēku lielu, cēlu, skaistu, ceļ viņu godā un mūžīgā ļaužu piemiņā, turpretī bezdarba dzīve ved cilvēku postā. Darbs ir ne tikai zemniekdzīves eksistences pamats. Darbs un darba tikums tiek uzskatīts par galveno dzīves vērtību un vienlaikus par paša cilvēka garīgās un morālās izaugsmes mēru un skaituma kritēriju. Kā liecina latviešu tautas daiļrades materiāli, vārdu “strādāt” un “dzīvot” nozīme kādreiz bijusi ekvivalenta: “Tu dzīvoji dižu darbu” (Ltdz 11 010), “Jau rociņas piekusušas, visu dienu dzīvānot” (LTD 31 644).

Tautas gudrība māca, ka darbs caurstrāvo visu cilvēka dzīvi, viņa domas, izjūtas, pasaules skatījumu. Tāpēc ar šo universālo līdzekli – ieaudzināto

darba tikumu – mērots gods un negods, taisnība un netaisnība, gudrība un muļķība, spēks un vājums, prasme un neprasme, patiesi skaistais un neglītāis.

Darbs ir ne tikai cilvēka dzīves dabiskais stāvoklis un eksistences nosacījums, bet vispirms cilvēka veidošanās un izaugsmes nosacījums: “Darbs – visu tikumu pamats” (LSP 6). Darba tikumu stiprina gan zināšanas un prasmes, gan ieradumu spēks, gan tautā koptais dziedāšanas prieks: “Kuru darbu padarīju, tam dziesmiņu nodziedāju” (LTD 1159).

Ar darba tikumu saistās tautas spriedumi par dzīves jēgu, godu, taisnīgumu, labo, cildeno un skaisto. Pretstatā piespiedu darbam tautā allaž cildināts brīvs, radošs dzīves veidošanas darbs. Jauncelsmes darbs ir katra cilvēka vajadzība, viņa izaugsmes nepieciešams nosacījums. Darba ētiski estētiskās kvalitātes atraisās tikai brīvā un radošā darbā.<sup>4</sup>

Darba tikuma pamatā ir tautas izlolotās idejas: “Kas strādā, tas dzīvo”, “Kas grib ēst, tam jāstrādā”, “Darbs ir dzīves veselība”, “Darbs ir cilvēka pienākums”.<sup>5</sup>

Darba cildinājums uztur prieku un dzīvotgribu, ļauj poetizētā skatījumā tvert dzīvi. Turpretī izsmiekls un nicinājums vērsts pret muižniekiem, bajāriem un vagariem, tautā sauktiem par netikļiem un sliņķiem. Strādājošo vidū valda atziņa: darba tikums ceļ dzīvi un audzina pilnvērtīgu cilvēku, bet netikums to posta un iznīcina cilvēkā cilvēcisko. Darba prasme un darba tikums nosaka cilvēka vērtību, tas ir gudrības un tikumības, dailes un dzīvesprieka avots. Slinkums, bērnu lutināšana, necieņa pret darbu un darba darītājiem iegūst vispārēju nopēlumu. Izņēmums ir tikai nebrīvais, piespiedu darbs muižas tīrumā vai rijā. Tautas sakāmvārdos, parunās un pasakās izsmieta pārlicka centība kungu labā, bet uzteikts katrs, kam vien izdodas viltībā pārspēt muižkungu vai viņa pakalpiņus.

## Humānisms, optimisms un kolektīvisms

Tautas pedagoģiju caurstrāvo patiesi humānisms un pedagoģiskais optimisms. Tautas gudrība māca, ka īstas cilvēcības vārdā jānostiprina labais un skaistais cilvēka dzīvē, bet ļaunais un zemiskais jāiznīdē. Optimisms dzīvē un audzināšanā palīdz nostiprināt ticību saviem spēkiem, māca paciest sāpes, sagatavoties cīņai pret “ļauņo dienu”, gūt prieku dzīves celsmē.

Optimistisks dzīves skatījums — dzīvesprieka nozīmīgākais avots – tautas pedagoģijā organiski saliedējas ar izsenis radītajām un daudzveidīgajām cilvēku savstarpējās sadraudzības un kopdarba tradīcijām, ienesot tautas audzināšanā kolektīvisma garu. Uz kolektīvisma pamatiem, kā māca tautas pedagoģija, izaug saderības un satiecības tikums, nostiprinās draudzība, darba mīlestība un dzīvesprieks. Sadraudzība un sadarbība ģimenes lokā un ar kaimiņiem bērniem rada cieņu pret darba darītājiem, slimniekiem un vecākiem cilvēkiem – “gudra padomiņa glabātājiem”. Tautas gudrība māca, ka

cilvēciska iejūtība, smalkjūtība un savstarpējā palīdzība kā morālās vērtības palīdz dzīves jauncelsmē, turpretī “lielo ļaužu” morāle – cietsirdība, egoisms un savtība – nes postu.

Tauta pauž atziņu, ka labais cilvēkā uzplaukst tikai darbā, godīgā kalpošanā tautai un tās atbrīvošanās centieniem.

## Tēvu zemes mīlestība

Tēvzemes mīlestība sakņojas tautas morālajos noteikumos, paražās un tradīcijās, kurās jaušams dziļš humānisms, dzīvesprieks, gods, drosme, pienākums, kā arī sadarbības un tautu draudzības jūtas. Tikuma spēks vērsts pret naidīgās pretvaras pārspēku, pret dzimtās zemes un tautas paverdzinātājiem. Taču tautas gudrībā dominē draudzības un savstarpējās sadarbības gars. Kopīgi vispārcilvēciskie ideāli ciešām draudzības saitēm vieno kaimiņus un kaimiņu tautas vienotam jauncelsmes darbam, liek mīlestībā pieķerties tēvu zemei un pārdzīvot tās skaistumu:

Man pieder tēvu zeme  
Ar visiem līdumiem.  
Man pašam kungam būt,  
Man pašam arājam.

Ltdz 1863

Tēvu zemes mīlestība saistās ar darbu savas zemes labā, ar dabas dailes apjūsmojumu, ar svētku un godu tradīcijām. Tēvzemes mīlestību apspiestais, bet nesalauztais dzimtcilvēks apliecina cīņā pret ārējiem iebrucējiem un iekšējiem tautas izkalpinātājiem. Tautas pedagogija māca, ka darbs un dzimtenes mīlestība liek pieķerties savai zemei un ik uz soļa izjust tās daili:

Ai tēvu zemīte,  
Tavu jaukumiņu!  
Smildziņa ziedēja  
Sudraba ziedus!

LD 3679

## Gudrība

Tautas pedagogija līdzās darba tikumam augstu novērtē gudrību. Tā vajadzīga darbā un dzīvē, lai stātos pretī un pieveiktu naidīgos spēkus – dabu un sociālos ienaidniekus. Tāpēc tautasdziesma mudina:

Gudru vīru, gudru vīru,  
Gudru vīru daudz vajag;  
Kariet, mātes, šūpulīšus,  
Audziniet gudrus vīrus!

LD 1732

Lai gan garīgās audzināšanas iespējas ir visai ierobežotas, tomēr tauta nebeidz cildināt dzīves gudrību. Gan saimes lokā, gan vienaudžu pulkā bērniem tiek nodoti iegūtie vērojumi un atziņas. Pirmās zināšanas par dabas parādībām, augu un dzīvnieku valsti sniedz tautas daiļrade. Spilgtie dzejas tēli rosina bērnu bagāto iztēli un attīsta prātu. Dziesmas un spēles iepazīstina viņus ar darba procesu, piemēram, linu audzēšanu, sākot no augsnes sagatavošanas līdz pat krekla pašūšanai. Blakus izzinoši praktiskajiem uzdevumiem šādās dziesmu spēlēs bērni izkopj prātu, vingrina atmiņu, iztēli un valodu. Jāatzīmē, ka bērni jau no pašas mazotnes pavada māti mājas un lauku darbos. Mātei jāapmierina viņu zinātkāre, lai viņi būtu rātni un nekavētu darbu. Par neaizstājamu līdzekli prāta vingrināšanai un apkārtnes apzināšanai kļūst mīklu minēšana. Mīklās, pasakās un teikās klausoties, bērni iepazīst varenos dabas spēkus, sāk izskaidrot parādību cēloņsakarības. Sakāmvārdi vedina uz pārdomām par dzīves gudrību visai plašos vispārinājumos.

Tautas pedagogijā ieliedējas daži **mājmācības** paņēmieni – lasīt prasmes apguve, atjautības uzdevumu risināšana u. c. Liela uzmanība tiek veltīta bērnu valodas attīstībai, skaidras runas vingrinājumiem. Šajā nolūkā ieteikti tā saucamie ātrrunas piemēri. Bērni sacenšas grūtāk izrunājamu vārdu un to grupu skaitīšanā (piemēram, “briedis bedrē brikšķināja” u. tml.).

Tautas gudrība mudina mācīties visā mūža ritumā: “Mūžu dzīvo, mūžu mācies” (LSP 5685), “Cilvēkam jāmacās līdz kapa malai” (LSP 5690). Daudzpusīgu zināšanu un prasmju apguvi diktē saimnieciski praktisks uzdevums: vienkāršais zemnieku dzīvesveids prasa daudzveidīgas praktiskās zināšanas un amata prasmes. Tāpēc darbatauta ļoti augstu vērtē “spējas uz visādām mācām”. Audzināšanai un mācībām jāpalīdz sagatavot saimniecisku cilvēku. Darbā, protams, neiztikt bez gudra padoma, kuru var gūt no vecākiem un pieredzes bagātiem cilvēkiem. Vienlaikus tautai garīgā audzināšana, gudrība ir nepieciešama, lai pieveiktu ienaidniekus. Te parādās tautas audzināšanas sabiedriski politiskais aspekts. Dzīves gudrības cildinājums tautā izskan kā ironija un satīra par ekspluatatoriem. Gudrība ir tautas cīņas ierocis pret kungu varu. Tautas izsmiekls vērstis pret tukšiem vārdu plūdiem, kuros velti meklēt kādu gudru vārdu.

## **Fiziskais spēks un veselība**

Tautas gudrība māca: vajadzīgs ne tikai garīgais, bet arī fiziskais spēks, lai cīnītos ar plēsīgiem zvēriem, savaldītu dabas varenos spēkus un patiesa humānisma vārdā pretotos sociālajam ļaunumam. Tāpēc arī tautas pedagogijā **fiziskās audzināšanas virzību**, tās saturu nosaka izlolotais ideāls – sagatavot vispusīgi attīstītu, spēcīgu un svešām varām nepakļāvīgu jauno paudzi. Jāaudzina stipri vīri, kuri:

Ar krūtīm kalnus stūma,  
Rokās nesa ozoliņu.

LD 1904

Arī meitām jāaug vingrām, daiļām un izturīgām. Fiziskās audzināšanas galvenie līdzekļi: barošana, kopšana, spēles, rotaļas un darbs. Tautas novērojumi (tautas medicīna) nosaka, ka bērniem nepieciešams pilnvērtīgs un daudzveidīgs uzturs (putra, piens, kāposti, burkāni, kaņepes, zirņi, pupas, āboli, ogas u. c.), viņiem jānorūda ķermenis, jāievēro tīrība. Ar humoristiskām dziesmām un kauninājumu apkarota bērnu raudāšana, niķīgums, netīrība un nekārtība. Arī fiziskajā attīstībā galvenā nozīme piešķirta darbam. Tautas prātniecību caurstrāvo atziņas: darbā cilvēks rūdās un top liels; darbs un dzīves grūtību pārvarēšana vairo cilvēka fiziskos un garīgos spēkus. Tāpēc jau no mazām dienām bērni audzināmi piemērotā darbā, iekļaujami daudzveidīgās spēlēs un rotaļās. Nemitīgi jāvingrina spēki, lai viņi augtu stipri un izturīgi. Tauta saka: "Bez rūdīšanas dzelzs netiek tērauds." Bez darba, dzīves grūtību pārvarēšanas un savu spēku vingrināšanas cilvēks nekļūst stiprs un nesalaužams.

## Skaistais

Tautas pedagogijā daiļums ir nepieciešams faktors dzīves cēlāju audzināšanai, dzimtās zemes saimnieku sagatavošanai. Skaistuma izjūtas un gaumes izkopšanai kalpo daba, darbs, spēles, rotaļas, tautas lietišķā māksla un mūzika. Emocionāli uztverot īstenību, visa apkārtnē atklājas neparastā dabas krāšņumā, darba cildenumā, cilvēka daiļumā un dzīves jauncelsmes pārdzīvojumā. Emocionālā skatījumā alkšņi ir ar sudraba lapām, putni – zelta spārniem. Dzīves jauncelsmes priekā neparasts skaistums atklājas sakārtotā darbā – darbarīkos, darba norisē, darbavietā. Jaunības daile iegūst nezūdošu vērtību, ja tā ir izaugusi no darba un nesaraujami savijusies ar tikuma daili. Tautas audzināšanā daiļums ir cēlies no sava laikmeta darba dzīves, dabas un cilvēka dailes apzināšanās. Estētiskās vērtības sakņojas savdabīgajā latviešu zemnieku dailes kultūrā. Formulējot skaistuma ideālu, darba cilvēka ārējais daiļums – smuidrs, spēcīgs augums, rotu spožums un glīts apģērbs – skatīts vienotībā ar darba tikumu un godu, ar darba darītāja iekšējo skaistumu.

Dziesmas ievada bērnus apkārtējā pasaulē, iedveš viņiem darba garu, rāda dzīvi radošas pacilātības skatījumā. Poetizēti atklātā putnu un dzīvnieku pasaule, meža daudzveidīgā dzīve, gadskārtu neatkārtojama skaistums rosina dziļu emocionālu pārdzīvojumu, izraisa apbrīnu un sirsniņu attieksmi pret dabu. Emocionālā tautasdziesmu dzejas forma māca saudzēt dabas skaistumu, nelauzt koka galotnīti. Tautas pedagogijā dabas dailes izpratne saistās ar cilvēka līdzdalību dzīves jauncelsmes darbā. Tautā valda tradīcija, ka meitai jākopj rožu dārzs un jānēsā ziedu vainadziņš – jaunības dailes un jaunavības simbols. Ābeļdārzs ir sētas daiļuma, atpūtas un darba vieta. Tādējādi skaistais

kļūst par morālās noturības audzinātāju, darba tikuma stiprinātāju, dzīves cēlāju veidotāju faktoru.

Bērnos jau no mazotnes tiek nostiprināta atziņa: dzīvi nevar veidot bezdarbībā un nepievilcīgā vidē. Bērniem aktīvi jāpiedalās skaistuma radīšanā. Ģimenē un sabiedrībā ļoti atzinīgi vērtēti rokdarbi un amata prasme. Zēni pin grozus, vij auklas, grebj karotes, bet meitenes ada, "izraksta" apģērba gabalus, šuj. Rokdarbi tiek strādāti ganos un vakarēšanās. Grūto un visai sarežģīto tautas daiļamata mākslu meitenēm parasti māca "rakstenīšu un paraugu zintnieces, vērpejas, audējas un rakstītājas", iekārtojot pirtiņās vai dzīvojamās ēkās savdabīgas tautas mākslas skolas. Šajās nodarbībās meitenēm izkopj ne tikai uzcītību, vērīgumu, izturību darbā, bet arī attīsta estētisko gaumi, labu krāsu un stila izjūtu.

Dainās apdziedāti zelta un sudraba kalēji, senie vēveri, smalkie sniķeri, kurpnieki. Šo seno amatu māku visbiežāk izkopj atsevišķas ģimenes, un to pārmanto bērni.

Tautas dzīvē nozīmīgu vietu ieņem mūzika. Zēni darina stabules un tāšu taures, liekot skanēt tām ganu gaitās. Tautas instrumentālā mūzika skan godos, ienesot dejas un dziesmu prieku un līksmi, un no darba brīvajos brīžos (vakarēšanās, talkās). Izplatītākie mūzikas instrumenti – stabules, taures, bungas, kokles, dūdas, raģi, svilpes, kā arī tridekšņi, ērkuļi, puigaiņi u. c.

## Gods un goda jūtas

Liela morālā vērtība ir gods, jo katrs tiecas "godam dzīvi nodzīvot". Goda un kauna jūtas savstarpēji ir cieši saistītas:

Vai kauniņis ar godiņu  
Abi līdzī piedzimuši?  
Kas kauniņu kaunējās,  
Tas godiņu paturēja.

LD 3058

Gods saaužas ar darba tikumu, ar jaunības godu. Tiek godināts cilvēks, kas dzīvo no sava darba augļiem, gūstot atzinību un iemantojot cieņu ar darba veiksmi, tikumu un gudrību. Tāpēc šo godu kopj, ar to lepojas un ar to cilvēks ieiet ļaužu piemiņā. Audzināšanā īpaša vērība veltīta jaunības godam. Specifiska meitu goda iezīme ir vainaga gods, tā sargāšana. Šajā sakarā tautas pedagogija sniedz vērtīgus ierosinājumus dzimumaudzināšanā: prasa ievērot atšķirības zēnu un meiteņu audzināšanā; straujas fiziskās attīstības posmā – pusaudžu gados – lielu vērību veltī spēlēm, rotaļām, pusaudžu un jauniešu nodarbinātībai; sabiedrībā rūpīgi vērtē darba un jaunības godu, lielu uzmanību veltī jauniešu sagatavotībai patstāvīgai dzīvei un ģimenes veidošanai. Meitas gods saistīts ar mājas dzīves estētiku, tīrību, kārtību un spod-

rību. Meitu kautrība un biklums saliedējas ar jaunības prieku – dziedāšanu, dejošanu un rotāšanos.

\*\*\*

Līdzās te iezīmētajām idejām un noteikumiem tautas gudrībā nostiprinās tradīcijas un paņēmieni, kuri kļūst par tautas dzīves mācību un audzināšanas pamatu veidotājiem.

## **Dzīves pieredzes pārmantošana ar tautas mutvārdu daiļrades līdzekļiem**

Tautas mutvārdu daiļrade kā pieredzes un vispārinātu zināšanu krājums, arvien pārveidots un papildināts, kļūst par savdabīgu garīgo vērtību apguves skolu. No šī bagātību avota tautas dzīves skolā gudrību smeļas visas paaudzes – gan bērnu ieņemot un saņemot, ievadot viņu apkārtējās dabas un pasaules, saules un aizsaules apjautā, gan pavadot garajās darba dzīves gaitās, kad tiek apliecināts darba tikums un spēks, gudrība, izturība, mākslinieciskā gaume. Tautas garīgās vērtības kopj vecumdienās, tās pavada aizgājēju veļu ceļos.

Liels audzinošs spēks piemīt **kārtības idejas** daudzpusīgai atklāsmei latviešu tautasdziesmu mantojuma lielākajā daļā. Tās sniedz pirmās zināšanas par dabu, apkārtējo pasauli, tās “iekārtojumu”, tiek sperts milzu solis līdz pasaules “iekārtošanai” – kosmosa apjautai, pirmo likumsakarību, līdzsvara, harmonijas atklāsmei. Tautasdziesmu plašie cikli atklāj fundamentālo likumsakarību, veidojot priekšstatus par diennakts un gada ritmiem, par cilvēka mūža gājumu, par viņa vietu kopībā, kopdarbā, citu ļaužu pulkā.

Latviešu tautas pedagogijā neparasti liela vieta ierādīta priecīga prāta tikumam – tautas audzināšanas pamatvērtībai. Ar jokiem un humoru, bet nevis ar bardzību un sodiem, bērni mācīti rātnībā un paklausībā, radināti paciest sāpes un pāridarījumu, vingrināti ievērot tīrību un kārtību. Ar smalku ironiju izteikts kauninājums, ar humoru nosodīts slinkums, skopulība, lielība u. c. negatīvas īpašības. Jau no mazotnes bērni radināti ar priecīgu prātu stāties pretī dzīves “ļaunajai dienai”, ar prieka varu uzvarēt bēdu.

Daudzu seno tikumiskās audzināšanas līdzekļu un paņēmieni vidū nozīmīgu vietu ieņem iedvesmošana. Uz iedvesmu balstās optimisms tautas audzināšanā, pamudinājums vienmēr “turēt galvu augšā”, nekad nezaudēt ticību saviem spēkiem.

Nevienam nelaižos  
Šai baltā saulītē,  
Ne miegam, laiskumam,  
Ne ļaudīm niecināt.

LD 67

Folklorā ietvertās atziņas kļūst par svarīgu pašiedvesmas avotu:

Lai es gāju, kur es gāju,  
Droši gāju dziedādama.

LD 77

Pateicoties savam sugestijas spēkam, tautas audzināšanas līdzekļi palīdz attīstīt bērnu iekšējos spēkus, iedvest drošu prātu, veidot viņus drosmīgus, neatlaidīgus un stiprus. Tautas audzināšanā iedvesmošana un pašiedvesma palīdz bērnos nostiprināt patstāvību un tikumisko aktivitāti (pašpilnveidošanos).

## Audzināšana darbā

Jaunās paaudzes sagatavošana darbam ir ģimenes un sabiedrības ("pasaules") galvenais uzdevums. Darba dzīvē bērnus ievirza šūpuļdziesmas, pasakas, teikas un spēles, kurās bērni iepazīst darba procesu un – galvenais – gūst svarīgu atziņu: dzīve ir darbs. Kā "šajā saulē", tā "aizsaulē" viss ir darbā. Tautas pedagogija noraida bezdarba dzīvi. Pamatojoties uz tautas daiļradi, bērniem tiek iedvesta pārlicība par darba brīnumaino spēku: darbs ir tas, kas liek cilvēkam dzīvot un kļūt neuzveicamam. Darbaudzināšanā ir noteikta pakāpenība. Mazie bērni ir pirmie palīgi mātei mājas solī. Viņi ir telpu uzkopēji, dārza ravētāji, vārpu lasītāji. Zēniem darba pieredzi nodod tēvs, bet meitenes audzina māte. Ģimenē valda atziņa: bērni no mazām dienām jāradina piemērotam darbam, jo šajā ziņā nokavētais vēlāk ir grūti atgūstams. Tautas audzināšanā tiek ievērota noteikta secība bērnu un pusaudžu iekļaušanā darba uzdevumu izpildē: no piecu līdz astoņu gadu vecumam bērni veic aitu, zosu un cūku ganu pienākumus, no deviņiem līdz divpadsmit gadiem ir govju gani, bet, sākot no 12–14 gadiem, pusaudži strādā līdzās pieaugušajiem visos lauku un mājas darbos.<sup>6</sup>

Darbaudzināšanā ģimene lielu nozīmi piešķir vecāku piemēram, bērnu iekļaušanai piemērotā darbā, viņu darba pieredzei un izveidotajiem uzvedības paradumiem. Tautas pedagogijā uzsvērts, ka bērnu sagatavošana dzīvei sekmīgi norisinās tad, ja viņi darbā "iet un tek nesūtāmi". Tad bērni viegli paveic jebkuru darbu, pārvar grūtības, iesākto darbu vienmēr pabeidz, izjūt prieku par padarīto. Bērnu sagatavošanu darbam sekmē apgūtās zināšanas un iemaņas, izraisītā interese, mudinājums un kauninājums, goda jūtas un pienākuma apziņa. Tautas pedagogija pauž dziļu ticību darbaudzināšanas lielajām iespējām, atklāj bērnu tieksmi pēc aktīvas darbības, pēc darba prasmes apguves. Taču darba prieks nerodas pats no sevis. Tā pamatā ir darba veiksmes un paradumi, jau bērībā ieaudzinātais čaklums, darbā ieradusās "vieglas rokas", "vieglas kājas", darba griba. Šo īpašību nostiprināšanā galvenā nozīme ir ģimenei, kurā bērni regulāri tiek radināti "dažādos darbiņos".

Tautas pedagogijas ābece patiesība māca, ka bērniem jāatvieglo vecāku ikdienas solis. Lielu ļaunumu nodara bērnu lutināšana. Kur māte pati paveic meitu darbus, tur aug slinkas meitas. Kāda Latgales novada dziesma ironizē:

Pyln' ustoba man meiteņu,  
Pate slauku ustobeņu.

LD 3319

Arī cita tautasdziesma pārmet mātei:

Kam tu pate dubļus bridī,  
Mani slinku audzināji?

LD 3322

Tautas pedagogija asi šausa paviršību, laiskumu un netīrību kā slinkuma pazīmes.

Darbaudzināšana ģimenē cieši saaužas ar plašāku darba kolektīvu līdzdalību bērnu un jauniešu audzināšanā. Par svarīgu faktoru darbaudzināšanā kļūst gadskārtu ieražas, darba tradīcijas un tautas svētki. Plaši izplatītās kopdarba formas – talkas – arī bērniem sniedz atziņu par kolektīvā darba skaistumu un raženumu: “Pulkā viegla strādāšana” (LD 28419). Ja vienatnē nopietns darbs bērnam šķiet grūts un nepaveicams, tad vienaudžu vidū tas kļūst par patīkamu un aizrautīgu nodarbību. Kopdarbā bērni un pusaudži iemanto darba prieku, izjūt darba vieglumu un skaistumu. Par nozīmīgu pusaudžu un jauniešu darbmācības formu kļūst vakarēšanas. Šī tradīcija, tāpat kā senprūšiem, lietuviešiem, slāviem un igauņiem, kļūst par sava veida latviešu zemnieku darba skolu, kur vecākā paaudze māca jaunatnei dažādus darbus, amatus un tikumus. Šajā senajā “darba skolā” zemnieku jaunā paaudze pie skala uguns mācās, dzied, stāsta pasakas, min mīklas, cildina darba veiksmi, izzobo neveiklību un laiskumu.<sup>7</sup>

Tautas pedagogijā pausta atziņa, ka cilvēka pilnvērtīgas dzīves pamats ir darba tikums, kuru nostiprina mudinājums, skubinājums un iedvesmošana, bet slinkumu apkaro ar ironiju, izzobojumu, izsmieklu un nicinājumu. Cilvēka viengabalainība vispilnīgāk atklājas vārdu un darbu vienotībā. Vārdu un darbu saskaņu pauž tautas atziņa: “Sacīts – darīts.”

Tautas audzināšanā ievērojama vieta ierādīta dramatiskajām spēlēm (“Aitiņas ganīt”, “Adatiņas lasīt”), kuras izkopj valodu, mīmiku, kustības un žestus. Izveicības spēles (“Vistiņas”, “Pēdējais pāris”, “Mēness ķer saulīti”) attīsta attapību, spēku, izturību un uzmanību. Bērnu un jauniešu fiziskajā un estētiskajā attīstībā nozīmīgu vietu ieņem tautas dejas, kurās dejas prieks saliedējas ar kustību harmonijas izkopšanu. Spēlēs iezīmējas tautas dramatiskās mākslas un sporta spēļu aizsākumi, rotaļa kļūst par tautas horeogrāfiskās mākslas veidu. Spēles, rotaļas, dejas un rotaļdejas, tautas audzināšanas

praksē nemitīgi izkopjot un papildinot ar jauniem elementiem, veidojas par bērnu fiziskās un estētiskās audzināšanas neatņemamu sastāvdaļu. Arī jaunajos laikos tās plaši tiek izmantotas audzināšanā, ģimenes un svētku tradīcijās, tradicionālajos bērnu svētku sarīkojumos, dziesmu un deju svētkos.

Rotaļas un spēles kļūst par nozīmīgu bērnu nodarbību veidu un prieka avotu. K. Barons, izvērtēdams ievērojamu skaitu rotaļu un spēļu, atzīst tās ne tikai par godu un svētku raksturīgu pavadoni, bet arī par bērnu ikdienas obligātu daļu. Viņš raksta: "Bērni, zināms, rotaļājas kuru katru izdevīgu brīdi, kad viņu vairāk kopā."<sup>8</sup> Spēles un rotaļas ir cieši saistītas ar svētkiem, sadzīves tradīcijām, ģimenes ieražām. Senajās rotaļās un spēlēs atbalsojas me-dības, cīņa ar plēsīgiem zvēriem, kur bērniem jāparāda attapība, uzmanība, cīņas gudrība ("lapsas viltība"). Daudzās spēlēs atainoti kosmiskie spēki (saulē, mēness u. c.), dažādi darba veidi un paņēmieni (ādas ģērēšana, pirts kurināšana), turpretī citās jāparāda savaldība un gribas noturība (klusēšana).

### **Līdzdalība tautas svētkos un godos, spēlēs un rotaļās**

Tauta savā audzināšanas mākslā allaž rūpējusies par to, lai nenogrimtu sūrās dzīves vienvēdībā un pelēcībā, bet ikdienas solī atrastu dziļāku vispārcilvēcisko jēgu un prieku. Kāda Latgales novada dziesma saka, ka prieka vara atraisa dzīvības spēkus, palīdz izdzīvot grūtu dienu.

Lusteiga muna Laimēņa,  
Lusteigu mani laiduse;  
Ka lusteigas nalaiduse,  
Es nūmērtu bēdeņos.

LD 5288 var.

Priecīgā prāta tikumu kā pieaugušo, tā bērnu vidū stiprina tautas svētki un godi, kā arī daudzveidīgais spēļu un rotaļu klāsts. Īpaši nozīmīgu vietu tautas svētkos un godos ieņem dziesmas un dziedāšana. Daiļuma dziesmas veltītas visiem gadalaikiem un svētkiem, visiem darbiem un vaļasbrīžiem. Īpaši izceļas gavilēšana (ganu gaitās), rotāšana (kopdziedāšana pavasarī), ligošana (Līgo svētkos) un dziedāšana lauku darbos, vakarēšanās, godos. Raksturīgi, ka darba ritms saskaņojas ar dziesmas takti un melodiju, vēršot grūtu darbu vieglu un tīkamu. Tāpēc dziedāšana, saplūstot vienotā veselumā ar ikvienu darbu, pavada cilvēku visā viņa dzīves gājumā.

### **Speciāli audzināšanas paņēmieni**

Tautas audzināšana akcentē bērnu tiešu iesaistīšanu darbā un aktīvu līdzdalību visās ģimenes dzīves norisēs, svētkos un godos. Tālab speciāliem audzināšanas paņēmieniem ierādīta tikai papildu nozīme. Iedvesmošana un paš-

iedvesma kā audzināšanas līdzekļi tautas pedagogijā īstenojas ciešā vienotībā ar mudinājumu, skubinājumu, atalgojumu, piemēru un kauninājumu, sekmejot bērna aktivitāti. Turpretī pēriens sasaista bērna aktivitāti, tāpēc tam ir tikai blakus nozīme.

Bērna tikumiskajā izveidē liela nozīme ir paraugam. Ievērojama ir mātes ietekme bērna tikumisko īpašību audzināšanā. Tautas pedagogija atzīst, ka bērna dzīves vadīšanā nepieciešama gudrība un takts. Mātes mīlestībai jāapvienojas ar prasmi izvirzīt prasības, pamudināt bērnu darbā, iedrošināt rīcībā un norāt nedarbos. Audzināšanā īpaši uzsvērtā smalkjūtība bērnu un vecāku savstarpējās attiecībās.

\*\*\*

Vēsturiskās attīstības gaitā, mainoties sociālajai situācijai, notiek izmaiņas latviešu tautas pedagogijas virzībā un tās galvenajās funkcijās. Nemitīgi tajā ieaуžas jauni elementi, kaut arī gadsimtiem ilgi saglabājas daudzas senas paražas un audzināšanas tradīcijas maz izmainītu arhetipu veidā. Garajos svešu varu kundzības gadsimtos tautas pedagogija ar saviem specifiskajiem līdzekļiem nodrošina materiālās un garīgās kultūras vērtību uzkrāšanu un pēctecību. Tautā koptā “vecā un dziļā audzināšanas gudrība” palīdz saglabāt un attīstīt dzimto valodu – spēcīgāko audzināšanas līdzekli, veido pamatus nacionālās kultūras un mākslas vērtību pilnveidei un jaunrades darbībai jaunajos un visjaunākajos laikos.

Tauta nemitīgi smeļas no šī mūžam dzīvā un dziļā gudrības avota, rodot nozīmīgas atziņas un tradīcijas visās galvenajās audzināšanas un mācību jomās. Vēlākajos gadsimtos, kad pedagogiskā doma Latvijā iegūst teorētisku formu, tautas gudrībā gūtās atziņas un idejas kļūst par nozīmīgu ierosmes avotu latviešu nacionālās pedagogijas sākotnei. Latviešu tautas pieredzē jaunas idejas rod J. G. Herders un G. Merķelis, uzsverot tautas nacionālo savdabību un vērtību kultūras attīstības procesā. To akceptē arī jaunlatvieši, formulējot mērķus latviskas skolas un audzināšanas ideālu īstenošanai. Rainis, risinot jautājumus par jauna tipa personības audzināšanu un izglītību, mudina nākotnes garīgās kultūras ēkai pamatus būvēt no tautā izkopto nezūdošo vērtību materiāla – tautasdziesmām: “Pie šīm tautas dziesmām, šīs tautas dzejas ir turējies tautas vairums, un pie tām mums nākotnē jāturas, uz to jābūvē nākotnes ēka.”<sup>9</sup>

Latviešu tautas gudrībā ietverts neizsīkstošs garīgais spēks un enerģija, nostiprināta nesalaužama pretestība svešu varu mēģinājumiem apspiest “zemnieku tautā” jebkuru patstāvīgās domas dzirksti un savdabīgās nacionālās kultūras iezīmi. Tautas pedagogija garajā viduslaiku posmā kļūst par iedarbīgu garīgo un tikumisko spēku stiprinātāju. Tajā smelti līdzekļi cīņā pret svešzemju paverdzinātājiem un viņu ideoloģiju. Iesakņotais audzināšanas ideāls savā sākotnē iegūst antifeodālu ievirzi. Kaut arī svešzemju kolonizatori

gadsimtiem ilgi cenšas apkarot un iznīdēt tautas audzināšanas tradīcijas un "pagānisko" dzīvesveidu, tomēr līdz pat 20. gadsimta beigām viņi no tautas vēsturiskās atmiņas nevar izdzēst aktivitātes un optimisma garu. Svešajiem un naidīgajiem spēkiem neizdodas pilnīgi nomākt latviešu tautai piemītošo priecīgā prāta tikumu, tās dvēselei tik tuvo darba prieku, niansēto skaistuma un patiesības apjautu.

Milzīgas latviešu tautas gara bagātības sarūpējuši mūsu folkloristi, etnogrāfi, kultūrvēsturnieki, publicējot daudzus sējumus, izvērtējot un palīdzot apjaust nezūdošās vērtības tautas garamantās. Šajos apstākļos, kā uzsver V. Viķe-Freiberga, vēl tikai paliek viena vienīga rūpe – kā šīs vērtības pietuvināt tautas dzīvei, atmodināt un izkopt tautas sirdsbalsi.<sup>10</sup>

Arvien noteiktāk tiek izteikts viedoklis, ka tautas tradicionālās kultūras vērtību izvērtēšana nepieciešama ne tikai tajā uzkrāto ideju un vēsturisko faktu apzināšanai, kaut arī šajā jomā vēl tik daudz darāmā. "Vecā un dziļā audzināšanas gudrība" vēl vairāk vajadzīga mūsdienu reālās situācijas dziļākai izpratnei un tās vērtību integrācijai izglītībā un ģimenes audzināšanas praksē.

Tautas pedagoģiskā gudrība, smeļoties no mītiskā un folkloristiskā apcirkņiem, spēs atmodināt jaunas audzināšanas vērtības, ja pētniecībā dziļāk tiks atklāta šo nezūdošo vērtību vieta latvju tautas likteņceļos un audzināšanas ideju stabilitātes un pārmaiņu nodrošināšanā. Nozīmīgs ir literatūrzinātnieces un folkloristes J. Kursītes secinājums, ka modernais cilvēks, lai kā censtos, nevar aizbēgt no mītu pasaules, kaut arī viņš nevar dzīvot tikai mītu pasaulē vien. J. Kursīte raksta: "Mītiskā klātbūtne ir tas tilts, kas palīdz kā indivīdam, tā lielākam cilvēku kolektīvam (tautai, valstij u. tml.) tikt pāri krīzes bezdibeņiem un saskatīt atdzimšanas iespēju."<sup>11</sup>

Tautas sarūpētās pedagoģijas atziņu un ideju bagātības aktualizētas sabiedrības pārejas laikos, ievadot latviešu tautas garīgo atmodu – jaunlatviešu sabiedriski pedagoģisko kustību un radošās inteliģences aktivitātes 20. gadsimta sākumā. Tradicionālās kultūras vērtības atdzīvojas 20. gadsimta 80. gadu vidū un 90. gadu sākumā, palīdzot celt tiltus uz tikumiskās, estētiskās un emocionālās audzināšanas novadiem.

Plašas iespējas audzināšanas potenciālo iespēju atdzimšanai un jaunu tiltu celtniecībai piedāvā tautas pedagoģijas ideju bagātie apcirkņi, ja vien tie pietuvināti audzināšanas praksei un pedagoģiskā procesa loģikai.

Tautas gudrība audzināšanā caurstrāvo ne tikai agrīnos tautas kultūrdzīves slāņus, bet iesniedzas arī jauno un visjaunāko laiku ģimenes dzīvē un izglītības praksē.

Ievērojot tautas pedagoģijas iekšējo loģiku, kā uzsver A. Dauge, arī modernajā laikmetā izdodas izlobīt nozīmīgas idejas un nosacījumus mūsdienu audzināšanas prakses pilnveidei un pedagoģijas ideju pasaules attīstībai.

Lai veiktu šos uzdevumus: **pirmkārt**, jāizzina tautas pedagoģijas stabilā, nezūdošā vieta tautas garīgajā kultūrā, jāievēro tās "iekšējā struktūrā guldī-

tā specifiskā enerģija, milzīgais un vēl neapjaustais garīgais audzinošais potenciāls, šis visdziļākais audzināšanas spēka avots".<sup>12</sup>

Otrkārt, jāievēro patiesība, ka tautas pedagogijas centrs ir ģimene. Arī "pati vecā audzināšanas māksla, kura dzimusi ģimenē, savu spēku un gaišredzību smēlusi no vecāku mīlestības, gādības un bērnu intīmas saprašanas". Tautas audzināšanas gudrībā, kā atzīst A. Dauge, centrā izvirzīta mūžsenā un nezūdošā vērtība – "ģimenes pedagogiskā sirdsapziņa".<sup>13</sup> Tā izpaužas atbildībā par bērnu kopšanu, veselību, mācībām un audzināšanu, rūpēs par bērnu ievirzīšanu tautas tikumos un gudrībā, darba pienākumos un skaistā apjautas saglabāšanā un radīšanā.

Treškārt, ģimenē, skolā un sabiedrībā dziļi apjausta un apgūta tautas pedagogiskā gudrība var veikt nozīmīgu heirstisko funkciju – tā arī mūsu modernajā laikmetā "no jauna atdzīvinās pašu audzināšanas ideju un modinās jauno audzināšanas etnosu un to savukārt nesīs sabiedrībā un ģimenē. Un tad skola, sabiedrība un ģimene atkal sapratīsies un būs viens. Un tad tikai sāksies visas tautas apzinīga pašaudzināšana, sāksies īsta tautas kultūra."<sup>14</sup>

A. Dauges formulētajai pieejai ir liela nozīme tautas pedagogijas ideju tālākajā pētniecībā, tās metodoloģisko pamatu izstrādē. Acmredzot tā savu īstenojumu varēs gūt tikai 21. gadsimtā, ienesot daudz ideju ģimenes audzināšanā, nozīmīgas novitātes skolas idejas apjausmā un jaunu pacēlumu tautas garīgās kultūras celsmē.

<sup>1</sup> Barons K. Ievads. – Latvju dainas K. Barona kopojumā. – 1. sēj. – R., 1922. – 20. lpp.

<sup>2</sup> Turpat. – 20. lpp.

<sup>3</sup> Latviešu bērnu folklorā. (Sast. V. Greble.) – R., 1973.

<sup>4</sup> Darba vara lielu dara. (Prof. J. A. Jansona sakārtojumā.) – R., 1972.

<sup>5</sup> Jansons J. A. Brīvs, radošs darbs un cīņa par to – darba tautas morālās dzīves pamats. – Grām.: Darba vara lielu dara: tautas dziesmu izlase. – R., 1973. – 8.–54. lpp.

<sup>6</sup> Latvijas Zinātņu akadēmijas Folkloras sektora (FS) materiāli. (P. Birkerta fonds.) – 154514; 124, 135, 138, 199.

Tautas dzīves gudrībai, tautas prātniecībai un estētikai plašus pētījumus 20. gs. 30. gados veicis P. Birkerts: Birkerts P. Ievads tautas prātniecībā. – R., 1937.; Birkerts P. Latvju tautas dzīves gudrība. – 1., 2. sēj. – R., 1937.; Birkerts P. Latvju tautas estētika. – 1., 2. sēj. – R., 1938., 1939.

<sup>7</sup> Barons K. Bērnu audzināšana, kopšana un mācība. – Latvju dainas. – 1. sēj. – Jelgava, 1894. – 330. lpp.; Merķelis G. Latvieši. – R., 1953. – 44. lpp.

<sup>8</sup> Eše M. Kā senākos laikos latvju jaunieši vakarējuši. – Latvju tautas dainas. – 3. sēj. – R., 1929. – 251.–264. lpp.

<sup>9</sup> Barons K. Rotaļas (spēlītes). – Latvju dainas. – 5. sēj. – Petrograda, 1915. – 195.–242. lpp.

<sup>10</sup> Literārais mantojums. – 1. sēj. – R., 1957. – 448. lpp.

<sup>11</sup> Viķe-Freiberga V. Dzintara kalnā. – R., 1993.

<sup>12</sup> Kursīte J. Mītiskais folklorā, literatūrā, mākslā. – R., 1999. – 515. lpp.

<sup>13</sup> Dauge A. Skolas ideja. – R., 1924. – 28. lpp.

<sup>14</sup> Turpat. – 28., 29. lpp.

Saīsinājumi:

LD – Barons K., Visendorfs H. Latvju dainas. – 1.–6. sēj. – Jelgava, Pēterburga, 1894–1915.

- LTD – Latvju tautas dainas. (Red. prof. J. Endzelīns, sakārt. R. Klaustiņš.) – 1.–12. sēj. – R., 1928–1932.
- LTdz – Latviešu tautasdziesmas. – 1.–6. sēj. – R., 1979–1993.
- Ltdz – Latviešu tautasdziesmas. – 1.–3. sēj. – R., 1955–1957.
- Tdz – Tautasdziesmas; papildinājums K. Barona "Latvju dainām". (Sakārt. P. Šmits.) – 1.–4. sēj. – R., 1936–1939.
- LSP – Latviešu sakāmvārdi un parunas. – R., 1957.

## Apjaustā skolas ideja

Lielo pārmaiņu laikmetā, kuru ievada jaunie laiki, tautas un sabiedrības dzīves normālu funkcionēšanu vairs nespēj nodrošināt iepriekšējā vēstures periodā koptā un īstenotā teocentriskā pieeja izglītībai un skolas darbībai. Arī ģimenē vairs nepietiek tikai ar tautas gudrībā smeltajām atziņām audzināšanā. Jauno dzīves problēmu risināšanā nepieciešama plaša un pamatīga vispārējā un profesionālā izglītība. Šajā laikā ļoti intensīvi attīstās zinātne un māksla, izvirzot jaunas un kategoriskas prasības skolai, kuras idejas sākumi rodami jau bagātajā antīkajā mantojumā (Sokrats, Platons, Aristotelis).

Jauno laiku sākotni raksturo lieli sociāli satricinājumi, radikālas pārmaiņas un neiedomājami kontrasti. Šis laiks izraisa būtiskas pārvērtības Eiropas sociāli ekonomiskajā dzīvē, skolā un izglītībā, zinātnē un mākslā.

16.–17. gadsimtā tiek atklātas jaunas pasaules un izvirzītas jaunas idejas, izkaldināts jauns pasaules uzskats un domāšanas veids. Taču līdzās lielajiem zinātnes atklājumiem un radošās domas lidojumam mākslā pastāv neiedomājama tumsonība, deg ugunssārti atkritēju, pagānu un raganu sadedzināšanai. Norisinās vēl neredzēti postoši kari, nesot sev līdzīgu badu, mēri un iznīcību veselām Eiropas tautām.

Un tomēr – šajā laikā no intelektuālās elites izdalās šaurs talantīgu cilvēku loks, izraisot intelektuālo revolūciju. Tā pirmajās rindās – N. Koperniks un A. Vežālijs. Dž. Bruno nāve 1600. gadā apliecina pirmo gadsimtu jaunlaiku modernās zinātnes pamatu veidošanā.

Lielā garīgā rosme un spožu personību darbība ļauj A. N. Vaithedam 17. gadsimtu nodēvēt par ģēniju gadsimtu, kura ietekme atbalsojas tālāka Eiropā, bet drīz vien arī visā pasaulē.<sup>1</sup>

Nepieciešamos priekšnosacījumus neparasti spraigajai garīgajai izaugsmei un rosmei, kas paceļ Eiropu pāri visiem radošās domas centieniem pasaulē, sekmē 80 Eiropas universitātes, grāmatiespiešanas izgudrošana, izcilu personību milzīgā ietekme. Vispirms te jāmin Leonardo da Vinči, B. Mikelandželos, N. Koperniks, V. da Gama, K. Kolumbs.

Radikālas pārmaiņas Eiropas gara dzīvē sagatavo antīkajā pasaulē gūtās nezūdošās vērtības. Nozīmīgas idejas ienes ievērojamu kristietības ideologu darbība. Aurēlijs Augustīns (Svētais Augustīns) aktualizē Platona ideju pasauli, turpretī Akvīnas Toms (Svētais Toms) kristietības idejas saliedē ar Aristoteļa

ideju bagātībā, kuras būtiski ietekmē garīgo dzīvi un zinātnisko domu Eiropā. Šajā lielo pārmaiņu periodā jaunu spēku iegūst renesanses laikmeta humānistu drosmīgās domas lidojums.

Zinātnes un mākslas vēstures avotu analīze apstiprina faktu: Eiropas tautu intelektuālo dzīvi ilglaicīgi – 200–250 gadu garumā – nosaka ģēniju gadsimta radītais ideju kapitāls. Tas arī ir vienīgais gadsimts Eiropā, kad izpētes redzeslokā aptvertas visas cilvēkdzīves un gara darbības jomas. Ģēniju gadsimta pārstāvji – F. Bēkons un M. de Servantess, V. Hārvijs un V. Šekspīrs, I. Ņūtons un R. Dekarts, J. Keplers un G. Galilejs, B. Paskāls un R. Boils, B. Spinoza un G. V. Leibnics, J. A. Komenskis un Dž. Loks u. c.

Protams, ģēniju gadsimta ģēniju uzskaitījumu varētu turpināt. Taču būtiskais ir tas, ka viņi visi zinātnisko domu un jaunradi no klosteru klusuma pasaules pārceļ uz faktu, zinātņu un mākslu vērtību pasauli, dabas objektu un parādību izpēti. Dzimst eksperimentālās metodes ideja un izvēršas tās īstenošana praksē. Deduktīvo racionālisma metodi sāk nomainīt induktīvā uzskatāmības metode. Jaunā laikmeta vajadzības un jauno ideju spēks paplašina apvāršņus izglītības un skolas idejas attīstībai. Ilgstošos un visai sāpīgos meklējumos gūtās jaunās pedagoģijas idejas sāk pakāpeniski, bet nenovēršami saārdīt kārtu skolas tradīcijas ar tajā valdošo sholastiku un dogmatisko mācību garu.

Līdz ar jauno laiku sākotni iezīmējas Lielo **Patiesību** nomaiņa – paradigmu maiņa, t. i., pāreja no teocentriskās skolas uz jaunlaiku zinātnē un mākslā orientētu izglītību un jaunlaiku skolas modeļa izveidi.

Jau līdz ģēniju gadsimtam izglītības un skolas veidošanas jomā tiek uzkrāts milzīgs faktu materiāls. Neraugoties uz daudzu filozofu, teologu un pedagogu pūliņiem, nevienam no viņiem neizdodas kaut vispārīgos vilcienos ieskicēt viengabalainas izglītības un audzināšanas teorijas aprises. Šo pirmatklājēja darbu pedagoģijā paveic ģēniju gadsimta pedagogs, izcilais domātājs un zinātnieks, filozofs un valodnieks, teologs un vēsturnieks J. A. Komenskis. Viņš kļūst par jaunā laikmeta audzināšanas teorijas un audzināšanas mākslas pamatlicēju – par Koperniku pedagoģijā. J. A. Komenskis ar savu izstrādāto metodi un jaunā laikmeta skolas ideju spēku spēj ietekmēt pedagoģiskās domāšanas attīstību ne tikai savā dzimtenē Čehijā un Eiropā, bet arī visā pasaulē. Jaunu virzienu pedagoģijas ideju pasaules paplašināšanā iedibina viņa fundamentālais darbs "Lielā didaktika".

Jāuzsver, ka jau 17. gadsimta nogalē Latvijā (īpaši Vidzemē) spēcīgi atbalsojas J. A. Komenska pedagoģiskās idejas. Viņa izstrādātie skolas darbības noteikumi un skolotāja uzdevumu jaunā izpratnē iezīmē paradigmu maiņu izglītības teorijā un praksē kādreiz tik tālajā un klusajā Eiropas nomalē – Latvijā.<sup>2</sup>

17. gadsimtā Latvija un Baltija kopumā tiek ierauta lielu vēsturisko notikumu virpulī. Arī Latvija vairākkārt piedzīvo iznīcinošu karu šausmas un

iekarotāju atnesto postu. Tomēr parādās jaunas tendences, kuras ienes dziļas pārmaiņas latvju tautas likteņos. Kādreiz izolētais Austrumbaltijas reģions negaidīti iegūst savu nozīmīgu vietu Eiropas galveno notikumu plūsmā.

Latvijā iepļūst humānistu idejas. Īpaši populāri kļūst H. L. Vivesa un Roterdamas Erasma darbi.

Reformācijas un kontrreformācijas norises kausē vienaldzības ledu latviešu zemnieku skolu lietās. Rodas pirmās latviešu zemnieku skolas un pirmie skolotāji no tautas vidus.

Dzīvi Baltijā dziļi ietekmē Viļņas (1579) un Tērbatas (1632) universitāšu nodibināšana un rosīgā darbība. 17. gadsimtā Tērbatas universitāti absolvē tikai viens latvietis – J. Reiters, atstājot dziļas pēdas savas tautas kultūrā. Kādu laiku viņš strādājis arī par profesoru Parīzes universitātē. Humanitātes un savu neparasto spēju dēļ J. Reiters dēvēts par “latviešu Mozu”. Vairāki Latgales jaunieši Viļņas universitātē iemantojuši profesora titulu un ar savu darbību cēluši garīgo kultūru dzimtajā novadā.

Pirmās universitātes – augstākās izglītības un zinātnes centri –, neraugoties uz zināmu izolētību un noslēgtību, tomēr gan tieši, gan netieši pietuvinā Latvijas garīgo dzīvi Eiropas sabiedriskajām strāvām un nozīmīgākajām kultūras vērtībām. Žēl, ka šajā laikā Rīgas rāte nepieņem ierosinājumu universitāti atvērt arī Rīgā.

Šo un daudzu citu nozīmīgu norišu kontekstā latviešu apdzīvotajos novados rodas pirmās skolas un pirmie skolas ideju paudēji. Daudzkārt tiek apspriesta skolas ideja, to veidošanas reālās iespējas un nozīme latviešu garīgajā dzīvē. Skolas ideju pirmie uztver topošās inteliģences pārstāvji – studenti, kuri nonāk ciešākā saskarē ar Eiropas jaunajām idejiskajām strāvām.

Kopš 16.–17. gadsimta baltieši sāk nodibināt ciešākus sakarus ar tā laika Eiropas kultūras un zinātnes centriem. Priviliģēto aprindu jaunieši studē Prāgā, Rostokā, Ķelnē, Parīzē, Erfurtē, Heidelbergā, Vitenbergā, Marburgā, Erlangenē, Leidenē un citur. Par rīdzinieku iecienītu studiju vietu kļūst 1419. gadā dibinātā Rostokas universitāte: 15. gadsimtā tur imatrikulēti 190 rīdzinieki, 16. gadsimtā – 314, 17. gadsimtā – 324. Ir izteiktas domas, ka Prāgas un Rostokas studentu vidū varēja būt arī daži latviešu jaunieši.<sup>3</sup>

Garīgā aktivitāte tuvina baltiešus kultūras vērtību avotiem un to kopējiem Eiropā. Zināms, ka N. Kopernikam izveidojušies cieši sakari ar domubiedriem Rīgā. Arī M. Luters izvērsis saraksti ar Rīgas protestantu draudzēm. Baltijas klosteru bibliotēkās tolaik glabājās Galēna, Akvīnas Toma, Alberta Lielā, Kenterberijas Anselma, J. D. Skota un citu izcilu domātāju sacerējumi. Dažādās rokasgrāmatās paustas Aristoteļa, Avicennas, Hipokrata mācības. Jaunas idejas ienes mājskolotāji, kurus no Rietumeiropas arvien biežāk mēdz uzaicināt Baltijas muižnieki. Šajos apstākļos arī Baltijā atbalsojas renesanses laikmetā paustās humānisma idejas. Tās popularizē vācu tautības rakstnieki un publicisti B. Valdiss, D. Hilhens, B. Plīnijs, A. Krancs u. c. Savos darbos

viņi aizstāv personības brīvību un tās attīstību ar dziļākām ētiskām un garīgām kvalitātēm. Rīgas humānistus spilgti raksturo slavenās Livonijas metropoles – Rīgas – apdziedātājs ārsts B. Plīnijs. Izaugot renesanses idejiskajā ietekmē, viņš noraida viduslaiku teocentrisko pasaules uzskatu, uzstājas pret dzīvi noliedzīgo askētismu, aizstāv cilvēktiesības apmierināt savas laicīgās vajadzības, iegūt pilnvērtīgu izglītību. Arī viņš pats mācās gan no antīkajiem autoriem – M. P. Vergilija, Lukrēcija, Ovidija, Horācija, Katulla–, gan humānistu dzejas paraugiem. Viņš labi pārzina sengrieķu – Platona, Epikūra, Dēmokrita – un tolaik tik iecienīto arābu filozofiju. Kosmoloģijā viņam tuvas Aristoteļa un N. Kopernika idejas. S. Minsters darbā “Kosmogrāfija” pievērš uzmanību latviešu dvēseliski garīgajai būtnei. Rīgas humānistu centieni ir ļoti cilvēciski, rosinoši, spilgti, tomēr viņi vēl nespēj tiešāk un dziļāk ietekmēt paverdzināto latviešu dzimtcilvēku dzīvi, apmierināt viņu vajadzības pēc izglītības un gara kultūras.

Plašāk skolas ideju apcer Tallinas mācītājs B. Rusovs. 1578. gadā Rostokā izdotajā “Livonijas hronikā” viņš šausa dzimtbūtnieciskās verdzības radīto garīgo panikumu un valdošo aprindu jaunatnes morālo postu. Humānisma ideju ietekmē viņš atbalsta plaša skolu tīkla izveidi, iestājas par vispusīgu izglītību, lai tādējādi radītu iespējas jaunās paaudzes spēju un talantu attīstībai.<sup>4</sup>

Pēc reformācijas (kopš 16. gadsimta 20. gadiem) arī mācītāji sāk izrādīt lielākas rūpes par baznīcas ceremonijām vajadzīgu grāmatu sagatavošanu, lūgšanu un dziesmu tekstu tulkošanu latviešu valodā. 1585. gadā Viļņā iznāk katoļu katķisms latviešu valodā. Gadu vēlāk nāk klajā M. Lutera mazais katķisms “*Enchiridion*”, kam seko baznīcas dziesmu krājumi un citi izdevumi.

Baznīcas dziesmu un lūgšanu mācīšana 16. gadsimta otrajā pusē un 17. gadsimtā iezīmē pirmos soļus skolu izveidē latviešu bērniem vispirms Rīgā, bet pēc tam arī lauku novados. Pirmie mācību līdzekļi ir katoļu un luterāņu katehismi, baznīcas dziesmu krājumi un evaņģēlija fragmentu sakopojumi.

Šajos apstākļos visai rosīgi tiek apspriesti latviešu zemnieku skolu darbības mērķi un audzināšanas galvenie uzdevumi. Šo jautājumu traktējumā iezīmējas pretēji viedokļi. Labs latviešu tautas dzīves un vēstures pazinējs, ilgga-dējs Kurzemes ģenerālsuperintendentants P. Einhorns, atsaucoties uz spāņu humānista H. L. Vivesa un Roterdamas Erasma humānajiem ideāliem, norāda, ka arī Baltijā ir ļaudis, kuri augstu vērtē izglītības nozīmi un atzīst skolu izveides nepieciešamību latviešu bērniem, kur viņi, tāpat kā vācu bērni, apgūtu lasīt un rakstīt prasmi, kā arī attiecīgu sagatavotību amatam. Tā bērni saņemtu ievirzi pilnvērtīgai dzīvei un skolā nostiprinātu kristīgos tikumus. Turpretī citi uzskata, ka latviešu zemnieki turami vēl lielākā stingrībā, nepieļaujot ne vismazāko viņu stāvokļa uzlabošanu garīgās izglītības jomā. Arī pats P. Einhorns atzīst, ka latvieši jātur paklausībā, šim nolūkam izmantojot

“mācības kristīgajā ticībā”. Pirmo latviešu zemnieku skolu darbība parasti tika ierobežota ar katķisma apguvi un baznīcas dziesmu dziedāšanu. Tomēr humānistu ideju ietekmē P. Einhorn nosoda “ārējo piespiešanu un varas līdzekļus” audzināšanā, izglītībā un savstarpējā saskarsmē. No kristīgās cilvēkmīlestības pozīcijām viņš mudina “atvēlēt un piešķirt laiku un iespējas mācībām”, lai pārvarētu elkdievību, māņticību un gara tumsonību. Viņš augstu vērtē zemnieku mājsaimniecības darinājumus, atzīstot, ka tie ir “tik skaisti un jauki izgatavoti”.<sup>5</sup>

Šo līniju turpina arī P. Einhorna laikabiedrs, mācītājs, savulaik arī Tērbatas universitātes profesors un prorektors G. Mancelis. Savā darbībā viņš tiecas latviešu tautas garīgās slāpes dzesēt ar padziļinātu reliģiski ētisko izglītošanu. Šim nolūkam G. Mancelis sagatavo reliģiska satura tekstus mājas lasīšanai un baznīcas sprediķiem – “*Lettisch Vademecum*” (1631) un “*Lettische Postill*” (1654). Viņš vairs neierobežo mācības ar dievvārdu sludināšanu vien, bet izvirza plašākus izglītības uzdevumus – iemācīt cilvēkiem apzināties sevi, apjaust savas iespējas un savu vietu sabiedrībā. Baznīcā G. Mancelis redz savdabīgu dzīves skolu, kura izkopj cilvēku augstākās garīgās vajadzības, tuvinot viņus dievišķās patiesības avotiem. G. Mancelis ir viens no pirmajiem baltvācu mācītājiem, kas uzsāk dialogu ar latviešu lasītājiem par izglītības, skolas un audzināšanas lomu sabiedrībā un personības dzīvē. Skolas izglītojošo lomu viņš saskata elkdievības pārvarēšanā, kristīgās baznīcas ideālu nostiprināšanā, personības garīgo spēku kopšanā. G. Mancelis – “mūsu mākslas prozas ievadītājs” un latviešu ortogrāfijas iedibinātājs – viens no pirmajiem veic pētījumus latviešu valodniecībā, sagatavo vārdnīcu “*Lettus*” (1638), uzsāk latviešu pedagoģiskās terminoloģijas izveidi. Viņš arī plaši ievieš apzīmējumu “latvietis” agrāk lietotā “nevācietis” vai “bauris” vietā.<sup>6</sup>

Latgalē – tolaik tā dēvētajā poļu Inflantijā – katoļu mācītāji cenšas saprast vienkāršo tautu, piemēroties tās vajadzībām, līdz ar to iemantojot zemnieku atzinību. Lielā cieņā ir garīdznieks E. Tolgsdorfs, kurš sarakstījis latviešiem katķismu ar dziesmām un lūgšanām. Viņa skolnieks J. Elgers (1585–1672) uzskatāms par rosīgāko latviešu feodālās literatūras iedibinātāju Latgalē. Latviešu valodā viņš sarakstījis dziesmu grāmatu (Bransbergā, 1612), evaņģēliju krājumu un katķismu (Viļņā, 1672), poļu-latviešu vārdnīcu (Viļņa, 1683). J. Elgera grāmatas ir adresētas jezuītu skolām. Tās plaši tiek izmantotas mājniecībā un reliģiski tikumiskajā audzināšanā.<sup>7</sup>

17. gadsimta pēdējos gadu desmitos Latvijā, it īpaši Vidzemē, spēcīgi atbalsojas tajā laikā ietekmīgākās Rietumeiropas garīgās strāvas – agrīnais racionālisms un vācu piētisms, kas nes līdzī jaunus pedagoģijas idejas. Šajā gaisotnē piētisma piekritēji – A. H. Frankes sekotāji Latvijā – iestājas par padziļinātu individuālu dievbijību un praktisku kristietību, kam jāizpaužas draudzes locekļu aktivizācijā un filantropijas centienos, rūpēs par bērnu garīgās izglītības padziļināšanu un skolu nodibināšanu vienkāršās tautas bērniem.

Šo jaunāko idejisko strāvu ietekmē aktīvu darbību Vidzemē, kas pēc Polijas–Lietuvas, Dānijas, Krievijas un Zviedrijas cīņām par kundzību Baltijā 17. gadsimtā ir kļuvusi par Zviedrijas provinci, izvērs vācu mācītājs, literāts un pedagogs E. Gliks (1652–1705). Zviedrijas varas iestāžu uzdevumā un ar to atbalstu E. Gliks veicina zemnieku skolu izveidi Vidzemē, saskatot tajās svarīgāko līdzekli luterānisma stiprināšanā un kristīgās morāles ieaudzīnāšanā jaunatnē. Pamatojoties uz J. A. Komenska humānisma, dabatbilsmes un pansofijas idejām, E. Gliks tic iespējai veikt plašu tautas izglītošanu. Skolu viņš uzskata nozīmīgu faktoru cilvēku garīgajai un tikumiskajai pilnveidei un garīgo spēju attīstībai. E. Gliks uzsver, ka spējas var izkopt, smeloties no “gudrības avota”. Mācību uzdevums – rosināt spraiņu domas darbu, jo tikai tad “prāts top asināts, nostiprināts, spēcīnāts”. Saprotams, ka tikai laba skolotāja vadīti audzēkņi var ar panākumiem izmantot grāmatas, mācīties kalpot kristietības ideāliem un cilvēces laimei. E. Glika nostāju raksturo patsess humānisms un pedagoģiskais optimisms, augsts skolas un tautas skolotāja darbības novērtējums, rūpes par zemnieku izglītību un kristietības ideālu iesakņošanu. E. Glika rūpju rezultātā vairāki desmiti vietējo zemnieku jaunekļu kļūst par skolotājiem. Viņš izstrādā vienu no pirmajām latviešu ābe-cēm, sagatavo izdošanai J. A. Komenska darbu “Jutekļiem uztveramo lietu pasaule attēlos” (“*Orbis sensualium pictus*”) grieķu, latīņu, vācu un krievu valodā. E. Glika latviski tulkotā Bībele iezīmē jaunu posmu latviešu tautas garīgajā dzīvē un turpmākajā rakstniecībā, noder par ierosmes avotu un mācību līdzekli zemnieku skolā un māj mācībā.<sup>8</sup>

Garīgās dzīves pārveides process izvēršas arī Latvijā, kura jauno laiku periodā arvien ciešāk iekļaujas Eiropas lielajās kultūrdzīves norisēs. Lai gan šo pārveidi Latvijā nosaka sarežģītie vēsturiskie apstākļi, smagie koloniālās varas realizētie sociālie, nacionālie un garīgie spaidi, tomēr jaunās idejas pārvar šos šķēršļus, tās atrod savus piekritējus arī Latvijā, apliecinot viņu humānos un apgaismības centienus.

Gēniju gadsimtā izlolotās idejas piestrāvo arī Baltijas telpu, veidojot noturīgus tiltus starp rietumiem un austrumiem, ziemeļiem un dienvidiem.

Eiropas garīgo strāvojumu ietekmē arī kādreiz tik klusajos Latvijas novados veidojas jauna skolas idejas apjausma, kura savu pilnīgāku izstrādi iegūst apgaismības laikmeta domātāju projektos.

<sup>1</sup> Whitehead A. N. Science and the modern world. – N. Y., 1929.

<sup>2</sup> Komenskis J. A. Lielā didaktika. – R., 1992. (Darba pirmpublicējums latīņu valodā 1632. gadā.); Anspaks J. Jana Amosa Komenska dzīvesceļš un pedagoģiskā jaunrade. – R., 1992.

<sup>3</sup> Birkerts A. Latviešu intelīgence savās cīņās un gaitās. – R., 1927. (A. Birkerts norāda, ka ordeņa laikmetā vācu universitātēs studējuši 537 jaunieši no Baltijas.)

<sup>4</sup> Rusovs B. Livonijas hronika. – R., 1926.

<sup>5</sup> Einhorn P. Historia Lettica. – Dorpt, 1649 – pp. 54, 60, 61.

- <sup>6</sup> Mancelius G. Lettisch Vademecum: Handbuch, darinner folgende sechs Stucke begriffen. – R., 1631; Mancelius G. Lettus, das ist Wortbuch, sampt angehengtem taglichem Gebrauch der lettischen Sprache. – R., 1638; Mancelius G. Langgewunschte Lettische Postill. – R., 1654.
- <sup>7</sup> Bukšs M. Latgaļu literatūras vēsture. – Minhene, 1957.; Škutāns S. Misionaru darbeiba Latgolā. – Minhene, 1953.
- <sup>8</sup> Alūksnes draudzes mācītāja E. Glika ziņojumi Virskonsistorijai. – Latvijas Vēstures institūta žurnāls. – 1940. – 1. nr. – 113.–128. lpp.; Hilners G. Ernests Gliks, latviešu bībeles tulks miera darbos un kara briesmās. – R., 1918.

## Apgaismības laikmeta idejas un to atspulgi izglītībā

Apgaismības idejas 18. gadsimtā izplatās arī Latvijā, izvirzot spilgtus jauno ideālu popularizētājus un aizstāvjus. Sākot no 19. gadsimta vidus, Latvijā izvēršas plaša apgaismības kustība, kura vieno latviešu tautas nacionālos spēkus nozīmīgāko sociālo, kultūras un izglītības problēmu risināšanai. Šo norišu rezultātā kādreiz tik klusajā Baltijas reģionā atbalsojas visi nozīmīgākie Eiropas garīgās dzīves notikumi.<sup>1</sup>

Lai labāk izprastu šī laikmeta norises, jāpētī, kā tiek uzcelti tilti starp Latviju un Rietumeiropas kultūras dzīves centriem. Jāpievēršas apgaismības pedagogijas ideju sākotnei, to avotiem un izplatībai Eiropā un pasaulē.

Apgaismības laikmetu raksturo viduslaiku domāšanas veida sabrukums, jauno laiku ideju un ideālu izvirzīšana un to nostiprināšanās politikā un ideoloģijā, kultūrā un izglītībā.<sup>2</sup>

Terminu "apgaismība" pirmie ievieš Voltērs un J. G. Herders.

Izvērstāk šo jēdzienu skaidro I. Kants. 1784. gadā rakstā "Atbilde uz jautājumu, kas ir apgaismība?" viņš apgaismību aplūko kā nozīmīgu posmu cilvēces vēsturiskajā attīstībā. Tās būtību raksturo cilvēka prāta spēju plašs pielietojums, sociālās un garīgās attīstības nodrošinājums un vispārējā kultūras līmeņa celšme. Kēningsbergas filozofs uzsver, ka prāta attīstību un tā potenču plašu realizāciju var nodrošināt līdz ar visu nebrīves formu un izpausmju pārvarēšanu, veicot izvērstu un ilglaicīgu cilvēku morālo pilnveidi. Viņš iestājas par cilvēces tiesībām brīvi izmantot kultūras bagātības un izglītības iespējas kā sabiedrības, tā arī katra atsevišķa cilvēka garīgās, morālās un estētiskās attīstības nodrošināšanai.

Dažkārt šo vēstures posmu dēvē par racionālisma laikmetu, uzsverot zinātnes nozīmi, prāta apgaismošanu, izglītības plašu attīstību. Dažkārt izvirzās likumsakarīgs jautājums: vai šis laikmets neiezīmē pievēršanos vienus pusīgam racionālismam un intelektuālismam arī izglītības teorijā un praksē?

20. gadsimtā vairāki autori (T. Adorno, M. Horkheimers) apgaismībā saskata nevis progresu ceļu, bet gan totalitārisma priekšvēstnesi.

Tomēr arī mūsdienās nav noliedzama apgaismības pedagogijas dzīvinosā ietekme mācību un audzināšanas teorijas un prakses tālākajā attīstībā. Tā devusi nozīmīgus stimulus skolu reformu projektu izstrādē un īstenošanā.

Apgaismības laikmeta idejisko pamatu veido renesanses laikmeta humā-

nisma un pedagoģiskā optimisma idejas, kā arī ģēniju gadsimtā sasniegtais. Jaunlaiku domātāju un pedagogu – J. A. Komenski – veido lielais vēsturiskais uzdevums – vērst izglītību par efektīvu līdzekli jaunas sabiedrības izveidei un aktīva cilvēka sagatavošanai. Centrā izvirzīta prāta izkopšana un spēju attīstība. Apgaismotāji pievērš uzmanību cilvēka prāta potenciāla atraisīšanai un pašapziņas attīstībai, gribas un jūtu sfēras izkopšanai, izziņas procesa būtības izpētei, skolas darba organizācijas, mācību metožu dziļākai analīzei. Visi šie risinājumi ir pakļauti personības attīstības jauna konceptuālā pamatojuma izveidei.<sup>3</sup>

Jaunlaiku pedagoģijas filozofiskos pamatus veido **empīrisms** (Dž. Loks, F. Bēkons, T. Hobss, D. Hjūms u. c.) un **racionālisms** (R. Dekarts, B. Spinoza, G. V. Leibnics). Šie filozofijas virzieni, bieži vien cieši saliedējoties, kā to var izsekot J. A. Komenska pedagoģijas teorijā, veido pamatievīrzes mācību un audzināšanas, izglītības un personības attīstības jautājumu risināšanā un to izpētes padziļināšanā. Nav jābrīnās, ka spirtie filozofiskās un zinātniskās domas dzinumi dod spēcīgus asņus arī apgaismības laikmeta izglītības ideju izstrādē.<sup>4</sup>

17. gadsimta pēdējā trešdaļā Anglijā apgaismības spilgtākais pārstāvis – Dž. Loks. 18. gadsimtā apgaismība plaši izplatās Francijā, kur to pārstāv Š. L. de Monteskjē, K. A. Helvēcijs, D. Didro, Voltērs, P. A. Holbahs, kā arī Ž. Ž. Ruso.

18. gadsimta otrajā pusē un 19. gadsimta pirmajos gadu desmitos anti-feodālā apgaismība ideoloģijā attīstās Ziemeļamerikā (T. Džefersons), Vācijā (G. E. Lesings, I. Kants, J. G. Herders) un Krievijā (A. Radiščevs, M. Lomonosovs).

Šo apgaismotāju idejas un centieni 18. un 19. gadsimtā aizsniedz arī Latviju, atstājot dziļas pēdas latviešu tautas garīgajā dzīvē, izglītības un skolu jautājumu risināšanā.

Apgaismības laikmeta pedagoģijas pirmos grodus nostiprina angļu filozofs un pedagogs Dž. Loks (1632–1704). Kritizējot R. Dekarta racionālismu, Dž. Loks apgalvo, ka nav nekādu iedzimtu ideju. Bērna dvēsele ir balta lapa (*tabula rasa*). Balstoties uz empīrisma teoriju, Dž. Loks īpaši akcentē pieredzes lomu zināšanu tapšanā (sajūtas, refleksijas), sīki analizē prāta darbību, kas vienkāršas idejas pārvērš komplicētās idejās. Viņš izglītības patieso jēgu un audzinātāja galveno funkciju redz pieredzes organizēšanā, tās paplašināšanā un mērķtiecīgā padziļināšanā. Dž. Loks izglītību paceļ vēl nebijušā augstumā, uzsverot, ka atšķirību starp cilvēkiem nosaka nevis iedzimtie dotumi, bet galvenokārt dzīves pieredze, tās organizēšana un pilnvērtīgas izglītības iespēju nodrošināšana. Izstrādājot materiālās un formālās izglītības teorijas, Dž. Loks akcentē nepieciešamību organizēt un vadīt izziņas darbību tā, lai audzēkņi ne tikai apgūtu zināšanas, bet arī izkoptu prātu, iemantotu gatavību un spēju patstāvīgai zināšanu papildināšanai visā turpmākajā dzīvē.

Dž. Loka uz empīrismu balstītā izziņas teorija, personības attīstības un izglītības koncepcija ietekmē G. V. Leibnica, Dž. Tolanda, Voltēra, E. B. de Kondijaka, K. A. Helvēcija, D. Didro un daudzu citu apgaismotāju uzskatu veidošanos. Dž. Loka idejas plaši atbalsojas Latvijas apgaismības darbinieku centienos.

Jau Dž. Loka dzīves laikā plašu popularitāti izpelnās viņa darbi "Eseja par cilvēka sapratni", "Domas par audzināšanu", veidojot apgaismības laikmeta pedagoģijas pamatus.

Arī mūsdienās aktualitāti saglabā Dž. Loka izstrādātie orientieri (idejas) individualitātes izveidē, personības aktivitātes un patstāvības nostiprināšanā, mācību, audzināšanas un attīstības mijiedarbībā, humānisma un pedagoģiskā optimisma ideju īstenošanā.<sup>5</sup>

Vēl plašāku rezonansi Eiropā, pasaulē un Latvijā izraisa franču domātāja un apgaismotāja Ž. Ž. Ruso (1712–1778) dabiskās un brīvās audzināšanas idejas, kuras, atbalsojoties pedagoģiskajā domāšanā, veido pamatorientierus personības un mākslas pedagoģijai, individuālpedagoģijai un jaunās skolas virzienam, darba skolai un brīvās audzināšanas teorijai.<sup>6</sup>

Ž. Ž. Ruso grāmatu "Emīls jeb Par audzināšanu" J. V. Gēte nodēvē par jaunlaiku pedagoģijas Evāņģēliju, kurā raduši risinājumu visi nozīmīgākie izglītības un personības attīstības jautājumi.

Ž. Ž. Ruso vēršas pret sašaurinātu izglītības ideju izpratni. Viņš uzsver, ka faktiskie personības veidotāji ir daba, cilvēki, lietas. Viņš atsedz pretrunu starp "dabīgā cilvēka audzināšanu" un "civilizēta cilvēka audzināšanu", starp "cilvēka audzināšanu" un "pilsoņa sagatavošanu". Apgaismības mērķi Ž. Ž. Ruso redz cilvēkā, visu cilvēcisko potenciņu attīstībā, bet nevis kareivja, tiesneša vai garīdznieka izskološanā. Ž. Ž. Ruso netic, ka ar izstrādātajiem izglītības līdzekļiem var uzlabot cilvēku sociālos apstākļus, kā to lolo tālaika franču apgaismotāji. Jaunos uzdevumus izglītībā un personības izveidē var īstenot tikai tādā sabiedrībā, kura dibināta uz brīvības un taisnīguma pamatiem. Visi izglītības līdzekļi veic divus galvenos uzdevumus: "vecā sagraušanu un jaunā celšanu saprātīgā sabiedrībā". Šo jauncelsmes misiju var veikt tāda skola, kura savus audzēkņus sagatavo aktīvam dzīves pārveides un jauncelsmes darbam.

Jaunās skolas uzdevums – palīdzēt vecās pasaules sagraušanā – savaldzina Ž. Ž. Ruso piekritēju M. Robespjēru, vienu no Lielās franču revolūcijas vadoņiem. Iespējams, ka šo skolas un izglītības sasaisti ar sabiedrības revolucionārās pārveides uzdevumiem savā cīņas arsenālā pārņem arī K. Markss un viņa mācības sekotāji – V. Ļeņins, A. Lunačarskis u. c.

Tomēr nezūdošu vērtību saglabā Ž. Ž. Ruso asā vēršanās pret tādu skolu, kurā skolotājs sistemātiski izklāsta grāmatu zināšanas un liek skolēniem tās pasīvi uztvert.

Ž. Ž. Ruso tālāk attīsta patstāvības un radošas aktivitātes ideju, norādot

ceļus tās praktiskai īstenošanai izglītībā. Galvenā prasība: skolēniem, ievērojot viņu dabiskās spējas, jāiemācās patstāvīgi apgūt zināšanas un vienlaikus veidot pret tām savu aktīvu un radošu attieksmi. Arī skolotāja uzdevums ir radikāli atšķirīgs no tolaik praktizētā dogmatiskā mācību veida. Jaunais mācību stils prasa: skolotājs skolēniem izvirza jautājumus (uzdevumus) un liek tos pašiem atrisināt. Šī ideja sekmē pētnieciskās mācību metodes ieviešanu un pievēršanos problēmiskajām mācībām (Dž. Djūijs u. c.).

Jauno laiku pedagogijā J. A. Komenskis un Dž. Loks iezīmē patstāvības un radošās aktivitātes ideju. Ž. Ž. Ruso to izvērš par apgaismības laikmeta pedagogijas pamatideju, ar visiem līdzekļiem stimulējot audzēkņu (Emīla) "meklētājdarbību". Visos šajos jaunu ceļu meklējumos atbalsojas Sokrata metodes dzīvinošā ietekme.

Ž. Ž. Ruso lolojums ir domātājs, darba darītājs, iejūtīgs sirdscilvēks. Tālab viņa izglītības un personības attīstības koncepcijā vienlīdz liela vieta ierādīta kā racionālās, tā arī jūtu un gribas sfēras attīstībai. Jūtu sfēru, ko racionālie apgaismotāji pamet novārtā, īpaši uzsver Ž. Ž. Ruso, kas viņu "sabiedriskumam" pretstata dabiskumu, cildina demokrātijas un brīvības ideju, konsekventi palikdams apgaismes ietvaros.

Apgaismības pedagogijas pamatos Ž. Ž. Ruso liek viengabalainas personības attīstības ideju. Viņa izglītības koncepcijā garīgā un fiziskā attīstība saļiedējas ar darbaudzināšanu, tikumisko un estētisko izveidi. Audzināšanas un personības attīstības rezultāti parādās ideālā: vispusīgi izglītotā un attīstītā cilvēkā, kas spēj strādāt kā zemnieks un domāt kā filozofs. Tas ir cilvēks ar "zelta rokām" un pasauli aptverošu domātāja prātu.

Eiropas, pasaules un Latvijas pedagogijā dziļas saknes laidušas izcilā domātāja izstrādātās personības izglītības un audzināšanas pamatidejas – humanisms, dabatbilsme, brīvība un individuālā pieceja.

Pedagoģisko domu Latvijā spēcīgi ietekmē Ž. Ž. Ruso idejas par aktīva, patstāvīgi domājoša, brīva cilvēka audzināšanu.

18. gadsimts ienes apgaismības idejas arī Latvijas garīgajā kultūrā un pedagogiskajā domāšanā. Centrā izvirzās ideja par cilvēka brīvību un tautas dabiskajām tiesībām. Veidojoties Rietumu kultūrā, Latvijas apgaismotāji pievērš uzmanību cilvēka dabai un dabatbilsmes idejai, uzsver brīvas personības attīstību un tās veidošanās iespējas pilnvērtīgas izglītības procesā. Par noteicošo personības iezīmi viņi uzskata prātu, racionālismu un tā kopšanu ar izglītības, zinātnes un mākslas līdzekļiem. Latvijā plaši atbalsojas angļu (Dž. Loks), franču (Ž. Ž. Ruso) un vācu (K. Volfs) apgaismes idejas, dziļi ietekmējot pedagogijas teorijas un prakses izveidi.

Šo daudzveidīgo un brīžiem visai atšķirīgo avotu ietekmē vairumu Latvijas apgaismotāju vieno dziļa mīlestība uz cilvēci – patiesa humanitāte, cieņa pret personību, ticība rakstura labajām īpašībām, kuras izveidosies un nostiprināsies, ja vien cilvēki sāks dzīvot saskaņā ar dabu un tās mūžīgajiem likumiem.

Latvijas apgaismotāji apkaro "tumšās pagātnes" mantojumu, svarīgāko līdzekli pasaules labošanai un personības veidošanai saskatot filantrofijā. Šīs idejas vada gan rosīgus mājskolotājus, gan literātu kārtai piederīgus Vidzemes un Kurzemes apgaismotājus, kuri parasti tiecas Rietumeiropas jaunās idejas iesakņot "kādā kultūras elitē", kas tad sekmētu vispārējās intereses.<sup>7</sup>

Latvijas apgaismotāju vidū iezīmējas divi grupējumi. Mazākais – radikālākais spārns – prasa atcelt vai radikāli reformēt dzimtbūšanu, tā likvidējot galveno šķērslī, kas kavē izglītību, garīgo attīstību un materiālo labklājību. Tomēr apgaismotāju lielākā daļa dzimtbūšanas jautājumu skar ļoti piesardzīgi, bieži vien atvirzot tālākā nākotnē. Viņu prasību lokā – skolas, tikumiska un praktiska izglītība, kuras kopšana veicināšot pašu dzimtkungu (maizestēvu) intereses. Vairāki baltvācu domātāji – T. L. Laus, J. G. Eizens, K. F. M. Snells, H. J. Jannaus un īpaši G. Merķelis, labi pazīdami vietējos apstākļus, vērsās pret dzimtbūtniecības radīto postu, akcentējot visas zemnieku tautas izglītošanas nepieciešamību.<sup>8</sup>

Redzamākais 18. gadsimta sākuma apgaismotājs Latvijā ir T. L. Laus (1670–1740). Savās apcerēs "Filozofiskas pārdomas par dievu, pasauli un cilvēku" un "Filozofiski teoloģiska rakstura tēzes, pārdomas un šaubas" T. L. Laus izsaka vērā ņemamas atziņas par personības attīstību un izglītību. Tāpat kā Ž. O. de Lametrī, viņš uzlūko cilvēku kā mašīnu. Kā materiālās pasaules daļa cilvēks sastāv no rupjas (miesa) un smalkas (dvēsele) matērijas. Izziņa sākas ar sajūtām. T. L. Laus noliedz iedzimto ideju esamību, pasvītrotot sensuālisma tēzi, ka cilvēka apziņā nav nekā, kas agrāk nav bijis sajūtās. Doma ir prāta darbības rezultāts. Apgūto zināšanu pareizība tiek pārbaudīta prāta darbībā. T. L. Laus uzsver, ka dzīvot nozīmē darboties. Daudzveidīga un samērīga darbība ir personības attīstības pamats, veidojot fiziski spēcīgu un garīgi aktīvu cilvēku, kas spēj valdīt pār savām vēlmēm (afektiem). Atgādinot seno patiesību, ka "veselā miesā mājō vesels gars", viņš uzsver, ka fiziskā un garīgā attīstība, noritot ciešā mijiedarbībā, atklāj un attīsta visus cilvēka potenciālos spēkus un spējas. Personības garīgo attīstību būtiski ietekmē piederība noteiktai kārtai, nācijai, profesijai un dzimumam. Tāpat kā visi apgaismotāji, arī T. L. Laus saprātu atzīst par vienīgo patiesības kritēriju un izglītības mērķi. Viņš sociālo nevienlīdzību izskaidro ar atšķirībām temperamentos. T. L. Laus norāda, ka feodālā "valdīšanas forma" pārvērš cilvēkus par mašīnām, par indivīdiem bez savām domām un jūtām, bez gribas un garīgām vēlmēm. Dzimtbūtnieciskā jūga nomāktie ļaudis atrodas vēl sliktākā stāvoklī nekā lopi. T. L. Laus uzskata, ka dzimtbūtniecībā arī reliģija bojā raksturu, nomāc brīvas un patstāvīgas domas izpausmes. Dzimtcilvēku garīgajai paverdzināšanai valdošās kārtas izmanto baznīcu, audzināšanu ģimenē, skolu. Arī pedagogiskās ietekmēšanas līdzekļi – pamudinājumi un sodi – feodālismā kalpo verdziskas paklausības ieaudzināšanai. T. L. Laus uzskata, ka personības fiziskie un garīgie spēki visā pilnībā uz-

plaukst tikai brīvībā, kur cilvēki var brīvi darboties un attīstīt savas spējas, brīvi domāt un rīkoties, iegūt izglītību un nemitīgi pilnveidoties. T. L. Laus atzīst, ka morāle nav mūžīga. Viņa lolojums ir tāda cilvēka izglītošana, kam rūp sabiedriskais labums. Tāpat kā K. A. Helvēcijs, arī T. L. Laus aicina nostiprināt jaunu morāli, audzināt jaunu cilvēku, kura personīgās intereses apvienotos ar tieksmi pēc visas sabiedrības labuma.<sup>9</sup>

\*\*\*

Apgaismības pedagogijas ideju ietekmē veidojas G. F. Stendera jeb Vecā Stendera (1714–1796) uzskati par izglītību un personības attīstību. Viņš ievērojamu vietu ierāda domāšanas attīstībai, prāta spēju vingrinājumiem, smeloties no “gudrības avota”. Ja viņa priekšgājēji – G. Mancelis un citi – izglītības jēgu saskata latviešu reliģiskās apziņas stiprināšanā, tad G. F. Stenders mācības uztver kā nozīmīgu līdzekli personības garīgās dzīves rosināšanai un gara spēju harmoniskai attīstībai.

Viņš daudz dara latviešu zemnieku izglītošanā, reliģiski ētiskajā audzināšanā, jūtu un estētiskās uztveres spēju izkopšanā.

G. F. Stenders jaunā līmenī paceļ skolas un izglītības ideju Latvijā. Apgaismes pedagogijas ideālu ietekmē viņš apkaro dogmatiskās mācības, cenšas pārvarēt vienpusīgo intelektuālismu un verbālismu skolā, prasa nodrošināt apzinīgumu, garīgo aktivitāti un uzskatāmību mācībās. Viņa uzskatus izglītībā dziļi ietekmē J. A. Komenska, Ž. Ž. Ruso, J. B. Bāzedova pedagogijas idejas.

Lielu uzmanību G. F. Stenders veltī arī literārajam darbam, sacerot un pārtulkojot daudz garīgu un laicīgu dziesmu, odu, stāstu, pasaku un zinātniski populāru darbu latviešu valodā. Vecā Stendera sastādītās ābece, tāpat kā viņa “Tā augstās gudrības grāmata no pasaules un dabas”, sekmē lasītprasmes izplatību, sniedz elementāras zināšanas par dabu un pasauli, rosina pašizglītības izplatību, palīdz pārvarēt māņticību un tumsonību.

G. F. Stenders uzskata, ka viss ļaunums ceļas no gara tumsības un nezināšanas. To var novērst skolas un grāmatas – “saprāšanas un tikumu labotājas”. Viņš aicina skolu nostiprināt reliģisko tikumību un izkopt prāta spējas, sekmēt derīgu zināšanu uzkrāšanu un zemnieku materiālās labklājības uzlabošanu, kas gala rezultātā nāktu par labu dzimtkungiem.

G. F. Stendera pedagogiskajās atziņās ieliedējas dzīves īstenībā tvirti novērojumi. Tie palīdz pārvarēt “strāpes skolu” garu. G. F. Stenders nosoda mehānisku iekalšanu un verbālismu mācībās, ieteic izmantot uzskatāmību. Saprātīgā uzskates pielietošanā viņš saskata līdzekli izbrīna izraisīšanai un intereses modināšanai par izzīņas darbību.

G. F. Stenders skolas darbā mudina ievērot bērnu tieksmi pēc prieka un dziļa pārdzīvojuma. Emocionālu noskaņu skolas ikdienā palīdz ienest spēles, rotaļas un dziesmas. Skolu bez prieka G. F. Stenders dēvē par bērnu

spīdinātavu. Ar “ziņģu lustēm” viņš cenšas bērnos modināt maigu izturēšanos “pret saviem vecākiem, pret saviem kungiem un arī pret Dievu”.

Jauni metodiski meklējumi parādās Vecā Stendera ābecēs. Tajās vairs nav reliģisko tekstu, bet gan akcentēts mācību pamatuzdevums – nodrošināt lasītprasmes apguvi un prāta spēju attīstību. Metodiskajos ieteikumos viņš nosoda boksterēšanu, iesaka vingrinājumus lasīšanas iemaņu apguvei. “Bildu ābicē” atbalsojas J. A. Komenska iedibinātā bilžu ābece tradīcija, kaut arī tajā vēl netiek konsekventi īstenota skaņu metode.<sup>10</sup>

J. G. Eizens (1817–1779), salīdzinot ar viņa priekšgājēju T. L. Lauu, sniedz tiešāku dzimtbūtnieciskās iekārtas kritiku. Aizstāvot cilvēka dabiskās tiesības uz brīvību un izglītību, J. G. Eizens kā apgaismotājs rāda dzimtbūšanas nomācošo iespaidu uz personības attīstību un izglītību. Viņš iznīcinot šī šausta baltvācu “kultūrtrēģeru” apgalvojumu par igauņu un latviešu iedzimtajām vergu īpašībām. J. G. Eizens aizstāv cilvēku dabisko vienlīdzību, uzsverot, ka atšķirības personības spēju un dotību attīstībā vispirms nosaka nevis cilvēka, bet gan sabiedriskās “iekārtas daba”. Savā darbā “Pierādījums” (1851) viņš secina, ka “dzimtbūšana ir ļoti nomākusi Vidzemes tautas garīgās spējas un galīgi samaitājusi tās raksturu”.<sup>11</sup>

J. G. Eizens par ļoti nozīmīgu personības veidotāju faktoru uzskata sociālo vidi un valdošo sabiedriski politisko iekārtu. Feodālisma apstākļos cilvēki tiek atsvešināti no zinātnes un izglītības. J. G. Eizens norāda, ka dzimtbūtniecībā nav reāla pamata skolu attīstībai, jo nav pieprasījuma pēc izglītotiem cilvēkiem. Dzīve “ieradumu valgos” nomāc cilvēkam “dabiskajā stāvoklī” piemēroto vajadzību domāt, patstāvīgi spriest un vērtēt, tiekties pēc attīstības un pilnības. Dzimtbūšanas apstākļos panīkst skolas, nožēlojamā stāvoklī atrodas skolotāji un skolēni. Skola ir pārvērsta par dresūras iestādi, jo jaunās paaudzes izglītošana ne ar ko neatšķiras no zirgu iedresēšanas jāšanā vai suņu iedīdīšanas. Dzimtbūtnieciskās skolas galvenais trūkums ir tas, ka tajā nevar izplaukt “saprātīga radījuma galvenā pazīme un cēlākā darbība – domāšana”. Dzimtbūšanu J. G. Eizens nosauc par ļaunprātīgu, jo tā sev līdzi nes postu, tumsību, garīgu panīkumu un morālu pagrimumu. Kā apgaismotājs un sociālais reformators viņš uzsver, ka tikai sabiedrībā, kas dibināta “uz brīvību un īpašumu” paveras ceļš plaša skolu tīkla izveidei un visas tautas izglītības attīstībai. Savā darbā “Mācība par valsts iedzīvotāju trīs dažādām satversmēm” J. G. Eizens atzīmē: “Ne tik vien ar audzināšanu jāpārkaļ visas gara un sirds labās īpašības, bet šis košums ir uzturams un nostiprināms arī vingrinoties sabiedriskā dzīvē. Kas attiecas uz izglītību, tad mēs varēsim mierīgu sirdi runāt par skolām un visām citām, kādas vien iedomājam, mācības iestādēm.”

J. G. Eizens izglītībā un sabiedriskajā darbībā saskata plašas iespējas personības audzināšanai un pāraudzīnāšanai. Šajā personības “pārkaldināšanas” procesā cilvēks ir jāatbrīvo no veco aizspriedumu un māņticības varas. Ob-

jektīvu pamatu izglītības progresam viņš saskata rūpniecības un lauksaimniecības attīstībā, pilsētu uzplauksmē. Ekonomiskā attīstība un jaunās garīgās vajadzības izvirza prasības skolu tīkla izveidei, jaunu skolotāju sagatavošanai. Žurnālā "Filantrops" J. G. Eizens atzīst, ka skolā un audzināšanā viņš saskata valdošo šķiru ieroci. J. G. Eizens raksta: "Tava dzimtbūšanas iekārta ir tavs tirāns, kas tevi vienmēr nospiež, briesmonis, kas tevi izposta. Šis ienaidnieks ir jāatmasko, jāvajā, jāiznīcina."<sup>12</sup>

Dzimtbūšanas iekārta jāiznīcina, lai radītu jaunu sabiedrisko kārtību un izaudzinātu jaunu, aktīvu, radošu cilvēku, kura mērķis ir sagādāt "neskaitāmiem līdzcilvēkiem vienmēr paliekošu labklājību". Uz jaunās morālās kārtības pamatiem organizēta audzināšana ļauj izaudzināt jaunu cilvēku, kas tiecas "būt par labumu, godu un prieku citam cilvēkam".

J. G. Eizens jaunās sabiedrības pamatu redz privātīpašumā un sociālo taisnību uzskata par sasniegtu, ja tiek nodrošinātas īpašuma tiesības. Viņa uzskati audzināšanas un izglītības laukā ir vērsti pret feodālajā sabiedrībā valdošo kārtu audzināšanas ideālu, pret baltvācu konservatīvās muižniecības "teorijām", kas sludina cilvēku dabisku nevienlīdzību. Īpaši nozīmīga ir J. G. Eizena paustā atziņa par jauna cilvēka audzināšanu, kurā personīgās intereses saliedēties ar vēlmi "būt, pēc iespējas, pasaulei derīgākam".

Ar J. G. Eizena apgaismības uzskatiem lielā mērā sasaucas arī K. F. M. Snela (1753–1806), H. J. Jannaua (1753–1821), V. K. Frībes un K. G. Zontāga centieni. Viņu darbos iezīmējas ierosmes dzimtbūšanas radītā ļaunuma pārvarēšanai izglītībā un personības attīstībā.<sup>13</sup>

\*\*\*

Paliekošas un dziļas pēdas Latvijas garīgajā dzīvē, izglītībā un kultūrā atstājis J. G. Herders (1744–1803). Pēc Kēningsbergas universitātes beigšanas viņš piecus gadus (1764–1769) strādā par Rīgas Domskolas kolaboratoru. Studenta personības izveidi dziļi iespaidojis filozofs I. Kants, kā arī literāts J. G. Hāmanis, īpaši viņa darbi par ģēnija jaunradi. Katrā studiju disciplīnā un zinātnes nozarē topošais domātājs cenšas rast rosinājumus cilvēka pilnīgākai izpētei un garīgai pilnveidei. Viņam cilvēks ir jebkuras zinātnes galvenais izpētes objekts.<sup>14</sup>

Gan studiju gados, gan jo īpaši Rīgas posmā J. G. Herders rūpīgi apgūst B. Spinozas darbus, gūstot tajos ierosmes lielo ideju izstrādei par humanitāti, attīstību dabā un sabiedrībā, par literatūras un mākslas nozīmi izglītībā un personības tapšanā.

Uzsākot darbu Rīgas Domskolā, J. G. Herders balstās uz jau iepazīto vācu un franču pedagoģisko literatūru. Jaunus impulsus viņam dod Ž. Ž. Ruso brīvās un dabiskās audzināšanas idejas. 1762. gadā izdotsis Ž. Ž. Ruso darbs "Emīls jeb Par audzināšanu" kļūst par galveno orientieri sarežģīto izglītības un personības attīstības problēmu radošai risināšanai.

Īpaši tuvs J. G. Herderam ir Ž. Ž. Ruso "Emilā" paustais pretdespotiskais gars, viņa traktētās dabatbilsmes un brīvās audzināšanas idejas, individualitātes veidošana un audzēkņu spēju attīstība, kā arī patstāvīgas domāšanas izkopšana un izziņas aktivitātes rosināšanas iespējas mācībās.

J. G. Herders uzskata, ka izglītība nav sastingusi un nemainīga. Tā, līdzīgi citām dabas un sabiedrības parādībām, mainās, attīstās un pilnveidojas.

Daudz uzmanības J. G. Herders veltījis valodas izkopšanai. Uztverot tās milzīgās iespējas sabiedrības dzīvē un personības attīstībā, īpašu vērību viņš veltī valodas estētiskajam potenciālam, tā kopšanai bērnībā un skolas gados.<sup>15</sup>

Lielu nozīmi J. G. Herders piešķir skolas darba estetizācijai, uzsverot, ka vienīgi tur, kur daile apvienojas ar gudrību, skolotājs var sasniegt iecerēto mērķi – humanitāti.<sup>16</sup>

Rīgas posmā izveidojas J. G. Herdera uzskati par izglītības saturu, skolotāja lomu skolēnu patstāvības un aktivitātes rosināšanā, viņu veidošanā par brīviem cilvēkiem. Šajā laikā nostabilizējas J. G. Herdera uzskati par skolas lomu tautas apgaismībā un pašapziņas celsmē.

K. Štāfenhāgens uzsver, ka "herderiskais Herderā" ir izaudzis Rīgā. Rīgā viņš piedzīvo dvēseles brīvlaišanu, un Rīga, ko viņš dēvē par Ziemeļu Ženēvu, kļūst par Arhimeda atbalsta punktu, no kura viņš iekustina savu pasauli.<sup>17</sup>

J. G. Herders, iepazīstot latviešu tautas dzīvi, tās tradīcijas (piemēram, Jāņu svinēšana Strazdumuižā), ir pirmais, kas izprot latviešu tautasdziesmu kultūrvēsturisko nozīmi un to vērtību tautas dzīvē, cilvēces likteņgaitu izpratnē un personības attīstībā.

Viņa sakārtotajā tautasdziesmu krājumā "*Stimmen der Volker in Liedern*" (1778) ievietotie latviešu tautasdziesmu teksti ievēd latviešu tautas mākslu Eiropas garīgās dzīves aprītē. Viņš saskata latviešu tautasdziesmā nepārejošas vērtības. Tā ir savdabīga "dzīves pasaule, tās veidojumiem nav līdzīgas mūsdienu poēzijā".<sup>18</sup>

J. G. Herders iedibina tautiskuma ideju, pirmais sāk lietot terminu "tautasdziesma". Viņš pirmais pievēršas tautas garīgās kultūras bagātībām un to nozīmes atklāšanai tautas estētiskās kultūras izveidē.

J. G. Herdera nozīmīgais tautasdziesmu vērtējums aktivizē daudzus vācu tautības kultūras darbiniekus pievērst uzmanību latviešu tautas tradicionālās kultūras vērtībām, mudina viņus apzināt un vākt tās (G. Bergmanis, K. Harders u. c.).

J. G. Herdera idejas ietekmē J. V. Gētes, L. Feierbaha un A. Radiščeva uzskatu veidošanos, tās caurstrāvo arī Latvijas 18. un 19. gadsimta apgaismes darbinieku centienus, tuvinot viņus nākamības apjaušmai.

Jaunā domātāja un pedagoga darbība Rīgā, saskarsme ar tālaika Eiropas nomaļās provinces gara dzīvi, ļauj J. G. Herderam nevis "nogrimt zemāko slāņu dziesmās" un citās pagātnes paliekās, bet gan paceļ viņu "par ceļa sa-

gatavotāju Gētem, par nākamības laika pietuvinātāju racionālismam – brīvam uzskatam par dzīvi, cilvēku un nāciju”. Tolaik nomaļas un bieži vien noniecinātas tautas gara vērtību apjautā, tautasdziesmu dzīvinošajā spēkā viņš rod avotus un ierosinājumus cilvēces vēstures filozofijas izstrādei. Latviešu tautasdziesmās J. G. Herders tieši un nepastarpināti saskata “jēgpilnu garīgo sintēzi, kura tanīs iemājo”. Tautasdziesmu melodiskā, izteiksmīgā valoda pauž tautas garu, emocionālos tēlos sniedz visas dzīves atspulgus nemītīgā kustībā, attīstībā, pārmaiņās. E. Buceniece savā pētījumā secina, ka lielajam domātājam provinces kultūra ar savu savdabību un bagāto tautas gara dzīvi, ar izglītības līdzekļiem kopjot savas dotības un spējas, veido visas zemes kultūras neatņemamu daļu – nepieciešamu pamatu humanitātei, cilvēcībai un visu tautu saskanīgai attīstībai. Arī izglītībā nepieciešams intensīvs, saskaņots “gara darbs”, lai personība veidotos no kultūras plašuma un visu- ma. Šo jautājumu nākamībai uzdod arī J. G. Herders dzejolī “Es”.<sup>19</sup>

Nu saki gan: kas tevī  
personība ir?

.....

Vien tad, kad nedomā  
par šauro Es,

Tavs gars it visās dzīvēs  
iemājo, sirds tava

Kopā pukst ar tūkstoš sirdīm,  
tad esi tu

Kā Mūžīgais, Visvarošais,  
kā Dievs,

Un līdzīgi kā Dievs tu neredzams  
un neizsakāms.

Cieša draudzība saista J. G. Herderu un G. Merķeli, kurš savos darbos tālāk attīsta vācu apgaismotāja izvirzīto sabiedrības progresā ideju, ievērojot J. G. Herdera izstrādātos humānisma ideālus un tautiskuma ideju.

\*\*\*

G. Merķelis (1769–1850) ir spilgtākais apgaismības laikmeta darbinieks un kvēlākais dzimtbūšanas apkarotājs Latvijā 18. gadsimta beigās un 19. gadsimta pirmajā pusē. Viņa drosmīgie vārdi, aizstāvot dzimtcilvēku tiesības, satrauc konservatīvos baltvācu baronus, tie rod spēcīgu atbalsi Krievzemē, Vācijā, Francijā, Dānijā. G. Merķeļa grāmatas, īpaši viņa “Latvieši” (1797), kļūst par daudzu zemju sabiedrības progresīvo spēku cīņas ieroci pret dzimtbūšanu.

G. Merķelis izaug franču un vācu apgaismotāju – Voltēra, Š. L. de Monteskjē, K. M. Vilanda, bet it sevišķi Ž. Ž. Ruso un J. G. Herdera – ideju ietekmē.

Viņu sugestē Ž. Ž. Ruso pamatideja, ka brīvs un laimīgs var justies vienīgi dabas cilvēks, un tikai šai attīstības pakāpē – dabiskā stāvoklī – neviltoti atklājas cilvēka sirds siltums un gara spēks. Dabas stāvokli G. Merķelis cenšas pamatot ar visiem viņam zināmajiem vēstures, etnogrāfijas un folkloras materiāliem.

Tāpat metodoloģisku pamatievirzi gūst J. G. Herdera ideja, ka sabiedrības progress ir mērķtiecīgs un nenovēršams process un tā priekšnosacījumi sakņojas paša cilvēka iedabā, viņa potenciālajās iespējās bezgalīgi pilnveidoties. Sabiedrības un atsevišķa cilvēka augstākie ideāli var rast īstenojumu tikai tādā sabiedrības progresa pakāpē, kas atbilst cilvēka iedabai, kad radīti nepieciešamie priekšnosacījumi cilvēka izglītībai un spēju attīstībai.

J. G. Herdera apcerējumi ļoti spēcīgi ietekmē G. Merķeļa uzskatu izveidi par cilvēku kā dabas daļu, tie palīdz stiprināt izpratni par personības attīstības faktoriem un to mijiedarbību. G. Merķelim tuvas ir J. G. Herdera atziņas par izglītības izpratni, par morālā, daiļā un patiesā vienotību personības attīstībā.

J. G. Herders ļoti atzinīgi vērtē G. Merķeļa antifeodālo cīņas sparū un viņa grāmatu “Latvieši”, rakstot, ka šis sacerējums “atnesīs labumu ne tikai Vācijai, bet visur, kur tas nepieciešams”.<sup>20</sup>

G. Merķelis, tāpat kā J. G. Herders, visas savas dzīves laikā vērīgi seko latviešu tautas likteņgaitām, ticot paverdzinātās tautas atdzimšanai, tās radošo spēku uzplaukumam.

G. Merķelis, līdzīgi J. G. Herderam, tic apgaismības un izglītības lielajām iespējām, paceļot sabiedrību jaunā, augstākā progresa pakāpē. Viņš uzskata, ka varenākais ierocis cīņā pret dzimtbūšanu, nabadzību un tumsonību ir izglītība. G. Merķelis cīnās “par miljoniem nelaimīgo brāļu tiesībām”.

Franču revolūcijas varenā elpa, zemnieku nemieru pastiprināšanās Krievijā un Baltijā, G. Merķelī nostiprina pārliecību par radikālu soļu iespējamību, ja dzimtbūtnieciskā verdzība netiks atcelta mierīgu reformu ceļā. Viņš dzimtbūšanā redz zemnieku posta, tumsonības un māņticības galveno cēloni. Spilgtās krāsās G. Merķelis attēlo konservatīvos Vidzemes muižniekus un mācītājus kā niknākos tautas apgaismības un izglītības ienaidniekus. Viņš raksta, ka mācītāju pārzinātajās skolās zemnieku bērni kļūst nevis saprātīgāki un gudrāki, bet gan mazdūšīgāki un stulbāki. G. Merķelis uzsver, ka “augstdzimušie despoti” neskopojas pat ar “skaļajām un jūtelīgajām frāzēm par cilvēkmīlestību un augstsirdību”, lai tikai varētu noturēt savus līdzpilsoņus – latviešu “zemnieku tautu” – uz viszemākās kultūras pakāpes. Pēc valdošo aprindu ieceres latviešu un igauņu jaunajai paaudzei mūžīgi jāpaliek “zemnieku kārtā”, tiem “jābūt lopiem līdzīgiem”, jo tikai tad valdošā kārtā varēs “pārpilnībā baudīt visizmeklētāko, visizsmalcinātāko greznību”.

G. Merķelis kritizē arī liberāli noskaņoto muižnieku prātojumus, kuri filantropu – J. B. Bāzedova un K. G. Zalcmaņa – ietekmē cer vispirms zem-

niekiem atvērt skolas, viņus izglītot, lai sagatavotu brīvībai. Savā plānā "Kādā ceļā latviešiem dodama izglītība un brīvība" G. Merķelis noraida šāda veida ieceres kā pilnīgi nereālas. Tautas izglītībai ceļu aizšķērso "tumsība, nabadzība, dzimtbūšana ar visām tās bēdīgajām sekām. Visi šie ļaunumi atrodas cits ar citu visciešākajā sakarā un izveido tik nesaraujamās važas, ka būtu daudz vieglāk tās pavisam iznīcināt nekā izlauzt no tām kādu atsevišķu locekli."<sup>21</sup>

G. Merķelis uzsver, ka vispirms ir jāiznīdē galvenais sociālā un garīgā progresā kavēklis – dzimtbūšana, lai varētu plaukt tautas izglītība. Dzimtbūtniecība, pastāvot "pāri savam laikam un pāri tautas gribai", kropļo cilvēku raksturus. Jaunās sabiedrības vajadzības prasa jaunu morāli, rada jaunas garīgās vajadzības un nosacījumus jauna tipa cilvēka izglītībai. G. Merķelis vajadzībās un to apmierināšanā saskata svarīgāko personības attīstības nosacījumu. Viņš norāda, ka vajadzību spiests, cilvēks izdara novērojumus, tādējādi gūstot pieredzi, ko izmanto un veic izgudrojumus, kas dod atkal jaunu pieredzi, kurai savukārt seko aizvien jauni izgudrojumi.

Protams, izglītībai un personības attīstībai nepietiek tikai ar labvēlīgiem sociālajiem apstākļiem. Nepieciešama "darbīgā cilvēku mīlestība", lai grūtā un sarežģītā audzināšanas un pāraudzīšanas procesā "nastu nesēju dzīvniekus" padarītu par "brīviem un laimīgiem cilvēkiem". Nākotnes cilvēkā nepieciešams attīstīt radošu garu, izkopt fiziskos un garīgos spēkus, kā arī nostiprināt veselību, ieaudzināt cildenu tikumību un skaistā izjūtu. 1845. gadā G. Merķelis raksta: "Liela cilvēka pazīmes ir gara skaidrība, cēlums un spēks."

No dzimtbūtniecības važām atbrīvoto skolu G. Merķelis aicina celt "gaismā augstākos zināšanu dārgumus", vērst izglītību par reālu spēku tautas labklājības celšanai, valdošās tumsonības, māņticības un nabadzības pārvarēšanai, personības gara spēju un dotumu pilnīgai attīstībai. Viņš ironiski piezīmē, ka atjaunotā skola izvirzītos uzdevumus nevar veikt tikai ar baznīcas dziesmu grāmatu, Bībeles stāstiem un Vecā Stendera lasāmgrāmatām. Bērnu izglītošanu, viņu garīgo attīstību G. Merķelis saista ar visas tautas brīvību un garīgo rosību, labu skolas grāmatu sagatavošanu un bibliotēku izveidi, ar zinātnes atziņu izplatību tautā. Jāpanāk, "lai pār mūsu latviešiem nāktu jauns gars, īstas brīvības gars, brīvs no nezināšanas un katra veida māņticības važām".<sup>22</sup>

Aizstāvot dzimtās valodas tiesības skolā, G. Merķelis mudina latviešu jaunatni mācīties arī vācu un latīņu valodu, lai paplašinātu savu garīgo redzesloku. Īpaši silti viņš ieteic apgūt arī krievu valodu, smelties no krievu progresīvās literatūras bagātībām, jo krievu kultūra savā "jaunības svaigumā ikvienam zināšanu, literatūras un mākslas laukam ir devusi tika daudz vērtīga un paliekama. Es ticu, ka paies vēl daži gadu desmiti un krievu zinātne, rakstu māksla būs patī dižākā Eiropā."<sup>23</sup>

G. Merķelis izglītības jēdzienu traktē visai plaši, ietverot tajā ne tikai

zināšanu apguvi, izziņas spēju izkopšanu un pasaules uzskata izveidi, bet arī skolēnu pašapziņas attīstību, darba mīlestības, tikumisko īpašību un estētiskās gaumes ieaudzinašanu. Viņš saprot, ka dzimtbūtniecības apstākļos nevar atklāties izglītības attīstošais un audzinošais spēks. G. Merķelis atzīmē, ka pašreizējās izglītības būtiskākais trūkums ir tas, ka tā neizdaiļo jūtas un cilvēka dvēseli. Despotu varas apstākļos izglītība kļuvusi par ārēju greznību, par līdzekli savtīgu mērķu sasniegšanai. Šāda izglītība nevar kaut cik būtiski ietekmēt tāda cilvēka māksliniecisko un morālo izaugsmi, kuram rūp vispārējais labums.

Tikumiskā audzināšana var noritēt sekmīgi tikai tādos apstākļos, kad personības intereses saskan ar sabiedrības interesēm. Par "sabiedriskā labuma" pamatu G. Merķelis uzskata privātīpašumu. Viņš atzīst, ka "visideālākā valsts organizācija ir tā, kurā nevienam pilsonim nav ļauts turēt īpašumā jebkādu zemes gabalu, ko viņš pats neapstrādā".

G. Merķelis lolo cerību, ka atbrīvošana no dzimtbūtniecības jūga ļaus nodibināt tādu sociālo kārtību, kad ikviens strādās un dzīvos no sava darba augļiem. Tāpēc mācībām un audzināšanai bērni jāgatavo darbam. Franču materiālistu ietekmē G. Merķelis noliedz t. s. "iedzimtās idejas" un "mūžīgo tikumību", pasvītrojot, ka tikumisko īpašību veidošanos nosaka sociālā vide, pastāvošā sabiedriski politiskā iekārta un audzināšana. Mainties sabiedrības dzīves materiālajiem un garīgās dzīves apstākļiem, rodas objektīvi nosacījumi tikumiskās apziņas atbrīvošanai no "verdžības sārņiem". G. Merķelis uzsver, ka dzimtbūšanas apstākļos ir neiespējami pārvarēt tās radītos netikumus. Tikai "baudot brīvību, cilvēks var kļūt cēlāks, labāks un skaistāks".

G. Merķelis pievēršas pedagoģiskās ietekmēšanas līdzekļiem un izvērtē to iespējas. Viņš raksta, ka tikumiskajā audzināšanā nevar gūt sekmes, balstoties tikai uz vārdiskajiem ietekmēšanas līdzekļiem: "Pārlicināt tādu, kas tic spokiem, ka spoku nav, ir tikpat neiespējami kā pateikt kādam, kam ir drudzis, lai viņš nesalst."<sup>24</sup>

Verbālisms audzināšanā un izglītībā nepalīdz pārvarēt māņus un dažādus aizspriedumus. Pēc G. Merķeļa domām, zināšanām ir nozīme audzināšanā tikai kopsakarā ar cilvēka pieredzi, darbu, izveidotajām garīgajām vajadzībām un iedibinātajām tradīcijām.

G. Merķeļa literārajā mantojumā atrodamas lielas estētisko atziņu bagātības. Viņš uzskata, ka pilnvērtīgai literatūrai un mākslai jāpalīdz atšķirt daiļo no nepieņemamā un neglītā. Mākslai jānodod bargs spriedums drausmajai dzimtbūtnieciskajai kārtībai un tās radītajai tumsonībai. Tā ir nozīmīgs personības audzinātājs un tautas garīgās atmodas veicinātājs faktors. Mākslai izglītības un pašizglītības procesā ir jāklūst par katra cilvēka garīgās dzīves daļu. Tikai no pilnvērtīgiem mākslas darbiem "izaug spēcīgais, veselīgais, dziļi cilvēciskais, tajos deg vienības gars un patiesība".<sup>25</sup>

G. Merķelis uzsver mākslinieciskās izglītības un bērnu garīgās aktivitātes lomu estētiskajā audzināšanā. Bērniem mākslas darbs nedrīkst kļūt tikai par greznuma priekšmetu vai vienkāršu mācību satura papildinājumu. Mācību process jāorganizē tā, lai bērni aktīvi uztvertu skaisto mākslā, to vērstu par savas dzīves daļu, par garīgo vajadzību. G. Merķelis raksta: "Senos dzejniekus, kā Homēru un Horāciju, vajadzētu skolās mācīt tā, ka viņu dzejas skaistums atklājas un paliek uz visu mūžu."<sup>26</sup>

Lielas iespējas jaunās paaudzes estētiskajā audzināšanā G. Merķelis saskata latviešu tautas mākslā, it īpaši tautasdziesmās, rotaslietu izgatavošanā un dziedāšanas tradīcijā. Uz šo tradīciju pamata attīstās jauni talanti, neparastā, savdabīgā krāšņumā uzplaukst bērnu un jauniešu "dabīgās gara spējas". G. Merķelis uzskata, ka līdz ar dzimtniecības beigām plaši attīstīsies latviešu tautas materiālā un garīgā kultūra, krāšņus ziedus raisīs literatūra un māksla. Viņš secina: "Tikai miera un brīvības klēpī cilvēka gars uzplaukst savos skaistākajos ziedos – mākslā."<sup>27</sup>

Aizstāvot cilvēka dabiskās tiesības uz brīvību, vispusīgu attīstību un izglītību, G. Merķelis pauž humānismu un pedagogisko optimismu. Viņš apļiecina "cilvēka dabisko tieksmi uz labo, patieso un skaisto. Skolā jāizkopj spējas uz visiem pilsoņu tikumiem, kā arī uz ikkatru gara izglītību." Nosodot sholastisko skolu ar tās iekalšanu, bargo disciplīnu un miesas sodiem, G. Merķelis pauž dziļu cieņu pret bērnu, prasa pārkārtot izglītības saturu, bet mācību metodes pakļaut skolēnu garīgās aktivitātes un patstāvības izkopšanas uzdevumam. G. Merķeļa atziņas par aktīva, patstāvīgi domājoša un brīva cilvēka audzināšanu sasaucas ar Dž. Loka, Ž. Ž. Ruso un J. G. Herdera pedagogiskajiem centieniem un izglītības iedibinātajiem ideāliem apgaismes laikmetā.

Stāvot antifeodāla cīnītāja pozīcijās, viņš ar savām idejām paceļas izcilāko apgaismības laikmeta darbinieku līmenī. G. Merķeļa izdevumos popularizēta J. H. Pestalocija pedagogiskā sistēma un viņa nodomi pārcelties uz dzīvi Latvijā. Pedagoģijas teorijas jautājumus viņš risina ciešā saistībā ar konkrēto vēsturisko situāciju un sava laikmeta progresīvajām idejām un progresīvo spēku cīņu Baltijā pret muižnieku un mācītāju kundzību un ideoloģisko reakciju.

G. Merķeļa apgaismības idejas, kvēlais patoss, apsūdzot dzimtbūtniecību, spēcīgi atbalsojas latviešu un igauņu pedagogiskajā domā un tautas izglītības darbinieku centienos. Viņa devums, dziļi ietekmējot jaunlatviešu un jaunstrāvnieku pedagogisko uzskatu izveidi, atbalsojas visos latviešu tautas atmodas posmos.

\*\*\*

Apgaismības laikmeta idejas vistiešākajā veidā ieaužas arī latviešu zemnieku gara dzīvē un izglītības centienos. Vidzemē 18. gadsimta 30. un

40. gados izplatās **hernhūtisms** jeb brāļu draudžu kustība, sekmējot latviešu zemnieku garīgās apgaismes centienus, tautas pašapziņas mošanos un aktivitātes atraisīšanos.<sup>28</sup>

Tās ietvaros izvirzās aktīvi sociālā protesta paudēji – Ķikuļa Jēkabs u. c. Hernhūtiešu darbība tautas izglītības celsmē dod pozitīvus rezultātus – strauji pieaug latviešu zemnieku lasītprasme, vairojas muižas skolu skaits. 1738. gadā hernhūtiešu vadībā uzsāk darbu Latvijā pirmā skolotāju izglītības iestāde – Valmiermuižā nodibinātais skolotāju seminārs. J. A. Komenska pedagoģisko ideju ietekmē seminārā izskaidro un ievieš praksē īpašo un vieglo lasītmācīšanas metodi. Līdz ar brāļu draudžu aizliegšanu 1743. gadā tiek likvidēts Valmiermuižas skolotāju seminārs. Tas ir smags trieciens jaunizveidotajām muižas skolām. Tiek iznīcināta hernhūtiešu izdotā literatūra, pārtraukts nozīmīgs darbs zemnieku garīgās atmodas veicināšanā.<sup>29</sup>

Tomēr hernhūtiešu darbības ietekme nezūd – vērsas plašumā mājniecība, lielāka vērtība tiek veltīta jūtu izkopšanai, bērnu dabiskuma izpausmēm, viņu individuālo un vecuma īpatnību ievērošanai. Pedagoģiskajā procesā sāk parādīties savdabīgā humānistiskā atmosfēra, izpaužoties rūpēs par sirdsšķīstību un pašizpaušmes rosināšanu, dziesmu dziedāšanu un tekstu sacerēšanu, u. c. Hernhūtes draudžu zemnieku sacerējumos celta personības pašapziņa, veicināta sirdsizglītība, paustas rūpes par bērnu audzināšanu ģimenē, uzsvērtā katra audzēkņa individualitātes atzīšana. Pretstatā drūmajai “strāpes skolai” un tur valdošajai dresūrai, brāļu draudzēs uzsvērtā pārdzīvošana – emociju, maiguma, žēlastības, līdzjūtības – lielā nozīme pilnvērtīgas personības tapšanā.<sup>30</sup>

Neraugoties uz carisma ierēdņu un muižniecības aizliegumiem, Vidzemes brāļu draudzes turpina savu apgaismes darbību līdz 19. gadsimta 70.–80. gadiem. Uzsverot visu cilvēku vienlīdzību Dieva priekšā, Vidzemes latviešu un igauņu zemnieki brāļu draudzēs kopj reliģisko kopdzīvi un tikumiskās vērtības, gatavo ceļu uz sabiedrisku un nacionālu emancipāciju.<sup>31</sup>

Reliģiski tikumiskās audzināšanas gultnē rosīgu apgaismes darbību Latgalē izvērsē misionāri. 18. gadsimta otrajā pusē Dagdas muižā misionārs M. Rots izveido pirmo skolu latgaliešu bērniem, kurā organizē saistošas nodarbības, mācot iegaumēt baznīcas lūgšanu tekstus, apgūt lasītprasmi un “dzīvei derīgas” zināšanas. Labi pazīdams vietējos apstākļus, M. Rots saraksta lūgšanu un dziesmu grāmatu, ābeci un īsu katķismu latgaliešu izloksnē. Izmantojot jezuītu ordeņa misionāra F. Ksavjēra metodi, M. Rots sakārtojis katķisma saturu dzejas formā ar atskaņām, pievienojis arī melodijas, lai bērni dziedot varētu to vieglāk iemācīties.<sup>32</sup>

Apgaismes ideju nesēji Latvijā – G. F. Stenders, M. Štobe, J. Macīlevičs, M. Rots, G. Manteifels – aizsāk latviešu valodā un latgaliešu izloksnē rakstīto laicīgo literatūru. M. Štobes žurnāls latviešu valodā “Latviska Gada-Grāmata” un G. Manteifela latviešiem veltītais izdevums – “Inflantuziemies

Lajkagrōmota aba Kalenders” tiek izmantoti apgaismes idejas īstenošanai – lasītāju gara rosināšanai un pašizglītības veicināšanai tautas vidū.

Neraugoties uz šīm jaunajām iezīmēm un jaunu ideju izplatīšanos, tomēr Latvijā arī apgaismības gadsimtā tiek kavēta gara gaismas izplatīšanās. Latvijas teritorijas sašķeltība kavē latviešu tautas kultūras kopības izveidi. Tomēr arī šajos apstākļos Latvijā tiek realizēta dažādu tautu kultūras savstarpēja mijiedarbība. Te dzīvojošo svešautiešu kultūrā ieplūst zināma tiesa latvisku elementu, atspoguļojoties valodā, ieražās, pārmantotajās tradīcijās (piemēram, Līgosvētki u. c.). Savukārt latvieši – pa daļai piespiesti, pa daļai brīvprātīgi – uzņem katrā novadā valdošā virsslāņa kultūras elementus. Vidzemē un Kurzemē izpaužas ilgstoša akulturalizācija ar vāciešiem un citām Rietumeiropas zemēm, turpretī Latgalē spēcīgi izpaužas lietuviešu, poļu, baltkrievu un krievu, kā arī Dienvideiropas katolisko zemju – īpaši Vatikāna – ietekme. Šīs atšķirības iezīmējas tautas garīgajā dzīvē un audzināšanas praksē, padziļinot atšķirības starp Latvijas novadiem.

18. gadsimta beigās, kad visi latviešu apdzīvotie novadi tiek “apvienoti” Krievijas impērijā, latviešu tautas dzīvi nosaka gan priviliegētās muižniecības, gan krievu ierēdniecības savstarpējās attiecības. Neraugoties uz atšķirībām, šīs divas varas vieno kopīgi centieni – vērsties pret pārveidojumiem un jaunu ideju ietekmēm. Tālab ne tikai 18. gadsimtā, bet arī 19. gadsimtā Latvijā pastāv krasi nošķirtu kārtu sabiedrība, radot tautību un kultūru robežošanos. Līdz pat 19. gadsimta 70. gadiem pastāv aizspriedums, ka latvietis esot tikai arāju (“bauru”) kārtas pārstāvis.

Apgaismības idejas, revolūciju un nacionālās atbrīvošanās cīņu vilnis pāršalc arī tolaik tik kluso Latviju, aktivizējot ne tikai priviliegēto aprindu pārstāvjus, bet sekmējot arī latviešu topošās inteligences veidošanos. Šo procesu sekmē latviešu jauniešu studijas Tērbatā, Pēterburgā, Maskavā, Viļņā un citos izglītības un zinātnes centros.

18. gadsimta beigās un 19. gadsimta sākumā par nozīmīgu izglītības, zinātnes un mākslas centru kļūst Jelgavas Pētera akadēmija – *Academia Petrina*, kas sākumā pietuvojās universitātes līmenim. Te vairākiem latviešu jauniešiem paveras iespējas iegūt augstāko izglītību. Akadēmijas izveidotāji un profesori ir Eiropā pazīstami zinātnieki – projekta autors J. G. Zulcers, J. M. G. Bēzeke, G. D. Hartmanis, J. G. Eizens. Akadēmijas rektors ir J. Kants, I. Kanta brālis. Stiprinās Jelgavas Pētera akadēmijas un atsevišķu profesoru saiknes ar Eiropas zinātnes centriem un atsevišķiem zinātniekiem – I. Kantu un citiem.<sup>33</sup>

\* \* \*

18. gadsimtā Latvijā atbalsojas Eiropas idejiskās strāvas un apgaismības laikmeta ideāli, radot auglīgu augsni radikālu ideju izplatībai. Apgaismotāju idejas par brīvību un audzināšanas izšķirošo nozīmi personības attīstībā, par

skolas demokratizāciju un izglītības satura radikālu pārveidi, viņu asā dzimtbūtnieciskās pedagoģijas kritika spēcīgi un tālejoši ietekmē nacionālās pedagoģiskās domas veidošanos, īpaši dziļi ieaužoties jaunlatviešu uzskatos par izglītību, audzināšanu un personības attīstību.

- <sup>1</sup> Sk. plašāk par apgaismības laikmeta idejām Latvijā: Adamovičs L. Vidzemes baznīca un latviešu zemnieks. – R., 1936.; Johansons A. Latvijas kultūras vēsture: 1710–1800. – Stokholma, 1975.
- <sup>2</sup> Anchor R. The Enlightenment Tradition. – N. Y., 1967; Chambaliss J. J. Enlightenment and Social Progress: Education in the Nineteenth Century. – Minneapolis, 1971.
- <sup>3</sup> Komenskis J. A. Lielā didaktika. – R., 1992.; Anspaks J. Jans Amoss Komenskis: dzīve, pedagoģiskā jaunrade un viņa fundamentālais darbs “Lielā didaktika”. – Grām.: J. A. Komenskis. Lielā didaktika. – R., 1992. – 5.–22. lpp.; Anspaks J. Jana Amosa Komenska dzīves ceļš un pedagoģiskā jaunrade. – R., 1992.
- <sup>4</sup> Bēkons F. Jaunais organons. – R., 1989.; Loks Dž. Eseja par cilvēka sapratni. – R., 1977.; Hjūms D. Pētījums par cilvēka sapratni. – R., 1987.; Dekarts R. Pārruna par metodi. – R., 1978.; Spinoza B. Ētika. – R., 1998.; Didro D. Domas par dabas interpretāciju. Matērijas un kustības filozofiskie principi. – R., 1988.; Didro D. Ramo brāļadēls. – R., 1988.; Monteskiē Š. Persiešu vēstules. – R., 1990.; Voltērs. Zadīgs jeb liktenis. Mikromegs. Kandīds. – R., 1979.
- <sup>5</sup> Locke J. An Essay Concerning Human Understanding. (Ed. A. Fraser.) – N. Y., 1959; Yolton J. W. Locke: An Introduction. – Norwich, England, 1985; Loks Dž. Eseja par cilvēka sapratni. – R., 1977.
- <sup>6</sup> Bloom A. Emile or on Education. – N. Y., 1979.
- <sup>7</sup> Stepermanis M. Latviešu stāvoklis 17. un 18. gs. un apgaismotāju kustība Latvijā. – Grām.: Latviešu literatūras vēsture. – 2. sēj. – 1935.
- <sup>8</sup> Ideju vēsture Latvijā. – R., 1997.
- <sup>9</sup> Lau T. Meditationes philosophicae de deo, mundo et homine. – Frankfurt a. M., 1717. – S. 85–93.
- <sup>10</sup> Stenders G. F. Jauna ABC un lasīšanas mācība. – Jelgava, 1782.; Stenders G. F. Bildu ābice. – Jelgava, 1787.; Stenders G. F. Augstas gudrības grāmata no pasaules un dabas. – Jelgava–Aizpute, 1776.
- <sup>11</sup> Stepermanis M. J. G. Eizens un viņa darbi par dzimtbūšanas atcelšanu Vidzemē. – R., 1934. – 26. lpp.
- <sup>12</sup> Eisen J. Eines Liefländischen Patrioten Beschreibung der Leibeigenschaft, wie solche in Liefland über die Bauern eingeführet ist. – In: Sammlung russischer Geschichte. – Bd. 9. – Stück 4–6. – St. Petersburg, 1764. – S. 491–527; Stepermanis M. J. G. Eizens un viņa darbi par dzimtbūšanas atcelšanu Vidzemē. – R., 1934. – 52. lpp.
- <sup>13</sup> Sk. Ideju vēsture Latvijā. – R., 1995. – 267.–284. lpp.
- <sup>14</sup> Herders J. G. Darbu izlase. – R., 1995. – 14. lpp.
- <sup>15</sup> Turpat. – 106. lpp.
- <sup>16</sup> Turpat. – 71. lpp.
- <sup>17</sup> Stavenhagen K. Herder in Riga. – R., 1925.
- <sup>18</sup> Johansons A. Latvijas kultūras vēsture. – Stokholma, 1975. – 419. lpp.; Herder J. G. Volkslieder. – Bd. 2. – Leipzig, 1779.
- <sup>19</sup> Buceniece E. Province vai kultūras reģions? – Grām.: Saprāts nav ilūzija. – R., 1999. – 184.–190. lpp. (Dzejoli “Es” latvīskojusi E. Buceniece.)
- <sup>20</sup> Herder J. G. Briefe. – Weimar, 1957. – S. 73.
- <sup>21</sup> Merķelis G. Izlase. – R., 169. lpp.
- <sup>22</sup> Provinzialblatt für Kur-, und Ehstland. – 1829. – № 12. – S. 47.
- <sup>23</sup> Literarischen Begleiter des Provinzialblattes. – 1832. – № 11.

- <sup>24</sup> Vaita H. Garlība Merķeļa rokraksti. – R., 1968. – 41. lpp.
- <sup>25</sup> Merkel G. Briefe an ein Frauenzimmer über die neuesten (auf einem zweiten Titel steht: die wichtigsten). Produkte der schönen Literatur in Deutschland. – Berlin–Leipzig, 1802. – S. 724.
- <sup>26</sup> Vaita H. Garlība Merķeļa rokraksti. – R., 1968. – 38. lpp.
- <sup>27</sup> Merķelis G. Vidzemes senatne. – Cēsis, 1906. – 54. lpp.
- <sup>28</sup> Adamovičs L. Latviešu brāļu draudze dzimtbūšanas laikos. – Latvieši. – 2. sēj. – R., 1932. – 48.–86. lpp.
- <sup>29</sup> Apinis A. Neprasot atļauju: Latviešu rokrakstu literatūra 18. un 19. gs. – R., 1987. – 11.–35. lpp.
- <sup>30</sup> Apinis A. Hernhūtiešu pedagoģiskā doma Latvijā. – Pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1890. gadam. – R., 1991. – 49.–55. lpp.
- <sup>31</sup> Philipp D. Die Wirksamkeit der Herrnhuter Brüdergemeine unter den Esten und Letten zur Zeit der Bauernhefreierung (Vom Ausgang des 18. bisüher die Mitte des 19. Jh.). – Köln, Wien, 1974.
- <sup>32</sup> Roths M. Wyssa mocieyba katoliczka caur waycoszonom un atsacieyszonom salykta. Swatū Rokstu wordim. – Polocka, 1805.; Latgolas Škola. – 1935. – 6. (35.) nr.; Sk.: Par M. Rota darbību. – 29.–30. lpp.
- <sup>33</sup> Stradiņš J., Strods H. Jelgavas Pētera akadēmija. – R., 1978.

## Apgaismības idejas jaunlatviešu pedagoģiskajā mantojumā

Apgaismības laikmeta pedagoģijas idejas pietuvinās Latvijas reālajai situācijai kultūrā, skolas dzīvē un izglītībā tikai 19. gadsimtā. Šajā laikā rodas pašu latviešu apgaismes darbinieki – tautas modinātāji no “gara miega”.

19. gadsimtā notiek būtiskas pārvērtības ne tikai sociāli ekonomiskajā dzīvē, bet arī latviešu pilsoniskās sabiedrības izveides procesā un topošās inteliģences uzskatos, vērtīborientācijās, skolas uzdevumu un izglītības mērķu izpratnē. Tālab izdalāmi trīs posmi latviešu inteliģences veidošanās procesā.

**Pirmo posmu** iezīmē pirmo latviešu inteliģences pārstāvju rašanās un viņu darbība apgaismes ideju apjautā 19. gadsimta 30.–50. gados.

**Otro posmu** veido plaši izvērstā un sazarotā jaunlatviešu kustība, iezīmējot latviešu tautas patieso atmodu.

**Trešo posmu** raksturo Latgales atmoda 19. gadsimta beigās un 20. gadsimta sākumā, lolojot un stiprinot visas latviešu tautas vienotības ideju.

Centrālo un vienojošo posmu ceļā uz apgaismības laikmeta pedagoģijas vērtībām un to apjautu veido otrais posms – jaunlatviešu kustība.

Pirmā posma darbinieku galvenā nozīme izpaužas nākamā – otrā – posma jaunlatviešu laikmeta pedagoģijas un izglītības centienu sākotnējā apjautā.

Trešajā posmā – Latgales atmodā – atbalsojas jaunlatviešu idejas par latviešu tautas kultūras vienotību un tās īstenošanu tautas izglītības un kultūras jauncelsmes darbā.

Šo apsvērumu dēļ šajā nodaļā viss materiāls centrēts uz jaunlatviešu apgaismības kustības devumu tautas garīgajā atmodā un pedagoģijas ideju paaugstināšanā.

### Tópošās latviešu inteliģences pievēršanās apgaismības ideju avotiem izglītībā un audzināšanā

Pirmās latviešu inteliģences veidošanās 19. gadsimta pirmajā pusē nesaurjami saaužas ar tālaika saimnieciskās, sociālās un kultūras dzīves norisēm. Līdzās cara valdības ierēdņiem stāvokļa noteicēji Baltijā joprojām paliek muižnieki. 1817. gada Kurzemes un 1819. gada Vidzemes zemnieku brīvīšanas likumi paredz dibināt tautskolas, bet konservatīvā muižniecība

kavē to atvēršanu. Arī pēc zemnieku brīvlaišanas mācības bērniem norit galvenokārt māj mācības ceļā vai nedēļas skolās. Nedaudzās zemnieku skolas atrodas gaužām sliktā stāvoklī. Par skolotājiem tiek iecelti mācītāju sulaiņi, ķesteri un invalīdi, kuri nereti prot tikai lasīt. Tautā šīs skolas parasti dēvē par "strāpes skolām".

Zemnieku brīvlaišana izraisa plašas diskusijas par latviešu izglītības, kultūras un valodas nākotni. Parasti šie jautājumi saistās ar latviešu pārvācošanu vai pārkrievošanu. Tomēr arī baltvācu un krievu aprindās parādās atšķirīga nostāja – atbalsts un pat rūpes par latviešu skolām un izglītības attīstību. Apgaismes ideju ietekmē viņi (K. Vatsons, V. K. Pantēnijs u. c.) latvietībā saskata patstāvīgu vērtību un pamatus tautas gara kultūras un izglītības veicināšanai. Daži baltvācu darbinieki veic saraksti ar J. H. Pestalociju un F. Ā. Dīstervēgu, paužot rūpes par izglītības līmeņa paaugstināšanu Baltijā.

Izglītoto Baltijas muižnieku un literātu centieni – pacelties pāri kārtu aizspriedumiem – objektīvi rosina latviešu sabiedrībā garīgo aktivitāti. Šīs norises veicina latviešu skolotāju sagatavošanu Dzērves–Cīravas skolā, Valmieras (Vidzemes) un Irlavas skolotāju semināru atvēršanu. Izraisās dzīva interese par apgaismības pedagoģijas idejām un to īstenošanas ceļiem: 30.–50. gados izvirzās rosīgi jaunās latviešu inteligences pārstāvji – A. Bergmanis, E. Dinsbergs, J. Rugēns, J. Bārs, J. Caunītis un J. Cimze. Viņi pauž tautas noskaņojumu, dedzīgi atbalsta tautas izglītības attīstību, pārņem hernhūtiešu sociālā protesta tradīcijas. Latviešu sabiedrībā palielinās interese par izglītības un kultūras attīstību. Tiek izvirzītas prasības pēc pārveidojumiem skolās dzīvē un skolotāju sagatavošanā.

Viņi prasa brīva, sociāli aktīva cilvēka sagatavošanu. Tiek paustas tiesības uz laimi, uz sieviešu izglītības ieviešanu. Pirmo latviešu inteligences pārstāvju ideālajos centienos atklājas "nākamā jaunlatviešu laikmeta uzskatu priekšpakāpe".

Tomēr kultūras un izglītības jomā savas noteicošās pozīcijas saglabā joprojām valdošā muižniecība. 19. gadsimta pirmajā pusē arī mācību grāmatu autori ir galvenokārt baltvācu mācītāji – G. Mīlihs, P. E. Šacs, K. K. Ulmanis u. c. Pirmais latviešu autors, kas saraksta un izdod ābeci–lasāmo grāmatu, ir A. Spāgīšs. Grāmatā "Bērnu prieks" (1844) viņš novocojušās burtošanas metodes vietā ievieš skaņu metodi, tā paātrinot lasītprasmes apguvi. 19. gadsimta otrā pusē mācību grāmatas izstrādā arī citi latviešu autori – E. Dinsbergs, M. Kaudzīte, R. Kaudzīte, P. Bērziņš, F. Mēkons, A. Stērste, P. Abuls, Ā. Tērauds u. c.

19. gadsimta vidū sociāli ekonomisko un kultūras dzīvi Latvijā joprojām kavē neskaitāmas viduslaiku tiesības, muižniecības un baltvācu pilsonības privilēģijas, kuru dēļ iespējams runāt par "īpašo" kārtību Baltijā. Šajos apstākļos zel sociālā nevienlīdzība, to pastiprina cara patvaldības veicinātā nacionālā apspiestība, ierobežojumi izglītībā un tautas garīgajā kultūrā.

Saprotams, ka šajā situācijā latviešu inteliģencē pieaug interese par tautas izglītības un kultūras attīstības ceļiem. Latviešu inteliģences nelielo pulciņu vieno apgaismības laikmetā uzplaukusī brīvības, patstāvības un tēvu zemes mīlestības ideja. Šīs izjūtas spilgti pauž skolotāja un dzejnieka J. Ruģēna retoriskās rindas:

Kad atnāks latviešiem tie laiki,  
Ko citas tautas tagad redz?  
Kad aizies tumsība kā tvaiki,  
Kas ļaužu acis cieti sedz?  
Kad pūtīs vējš, kas spirdzina  
Un tautas kroni mirdzina?

Šajā laika posmā īpaši atzīmējama profesionāli sagatavota pedagoga J. Cimzes darbība jauno skolotāju pedagoģiskās un mākslinieciskās kultūras pamatu veidošanā.

\* \* \*

J. Cimze (1814–1881) ir vispusīgi izglītots pedagogs, pirmais redzamākais latviešu pedagogs un muzikālās folkloristikas darbinieks, Vidzemes skolotāju skolotājs.

Pedagoģisko izglītību viņš iegūst Veisenfelses skolotāju seminārā Vācijā, ko vada J. H. Pestalocija ideju turpinātājs K. V. Harnišs. Te J. Cimze iepazīst apgaismotāju filozofiju, apgūst vācu klasisko literatūru. 1838./39. mācību gadā topošais pedagogs ir brīvklausītājs Berlīnes universitātē. Filozofiju un pedagoģijas vēsturi viņš klausās pie G. A. Gāblera, matemātiķu un didaktiķu – pie izcilā pedagoga F. Ā. Dīstervēga, muzikālo sagatavotību J. Cimze iegūst profesora L. Erka vadībā. Viņš dzīvi interesējas par G. V. F. Hēgeļa, I. Kanta un F. E. D. Šleiermahera filozofiju. J. Cimze atzīmē: “Ka es mācījos savu dzīvi veltīt augstākiem mērķiem, man jāpateicas Harnišam un Dīstervēgam.” Viņš īpaši pasvītro, ka no vācu izglītības centies pārņemt visu labo un piemēroto Vidzemes apstākļiem, bet pretī stājies Vācijā valdošajam “junkurības garam”. J. Cimze kategoriski noraida prūsisko audzināšanas garu, nosoda dresūru. Viņa gaitām Vācijā vērīgi seko Vidzemes mācītāji: daži no viņiem sāk J. Cimzi dēvēt par “viltus pravieti”.

Apgaismības filozofija mudina viņu pārvērtēt savus patriarhālos uzskatus, vērīgāk ielūkoties dzīves pretrunās. 1839. gadā vēstulē vecākiem J. Cimze atzīst, ka ir ļaužu grupa, kura ar viltu kā zirnekļi veido tīklus, lai apmulķotu tautu. Viņš raksta: “Redz, šo tīklu grib viņi sargāt. Kad to nedarīs, tad nevarēs par tām nabaga mušām valdīt.” J. Cimze vērsas arī pret mācītāju liekulību, kuri, sludinot tuvākā mīlestību, redz tikai savas vajadzības, turpretī “citiem galvas ar dūmiem pilda”. Viņš piebilst, ka tā var rīkoties tikai “blēdīgi kalpi”. J. Cimze kvēli tic, ka tautas izglītība ir galvenais līdzeklis, “lai apstākļi mainītos uz labu”.

Pedagoga mūžs, sākot no 1839. gada, nesaraujami saistīts ar draudzes skolu skolotāju sagatavošanu. Viņa vadītais seminārs sākotnēji darbojas kā draudzes skolas augstākā klase (ar trīsgadīgu kursu) Valmierā, bet vēlāk to pārdēvē par ķesteru skolu. 1849. gadā skola tiek pārcelta uz Valku, bet 1879. gadā tā iegūst semināra tiesības un pāriet uz četrgadīgu mācību laiku. Lai gan muižniecība un garīdzniecība cenšas ierobežot jauno skolotāju izglītības līmeni un ieaudzināt viņos padevību, tomēr J. Cimzes pašreizējā darba un vispusīgās izglītības dēļ audzēkņi iegūst samērā pamatīgu pedagoģisko, metodisko un muzikālo izglītību. Daudzi J. Cimzes audzēkņi kļūst par labiem skolotājiem, kuru vadītājiem un dziedāšanas biedrību dibinātājiem.

Jaunāko pedagoģisko atziņu spārnots, J. Cimze 1839. gadā uzsāk darbu pie mācību grāmatas ģeogrāfijā "Par Vidzemi" latviešu skolām un uzsver latviešu tautasdziesmu audzinošo vērtību. Apcerē par latviešu skolas grāmatām viņš kritizē vācu mācītāju sagatavotos mācību līdzekļus, nostājas pret latviešu tautas pārvācošanu. Sava skolotāja F. Ā. Dīstervēga ietekmē J. Cimze veic vairākus pasākumus, lai organizētu Vidzemes skolotāju konferences. 1848. gadā Turaidā notiek pirmā Vidzemes skolotāju konference. Konferencēs J. Cimze pauž savam laikam radikālas pedagoģiskās atziņas. Atzinīgi vērtējami viņa centieni semināru izveidot par muzikāli pedagoģisku centru. J. Cimzes izdotie krājumi "Dziesmu rota" iezīmē nozīmīgu pacēlumu latviešu tautas muzikāli estētiskajā audzināšanā.

Visražīgākais J. Cimzes darbības laiks attiecināms uz četrdesmitajiem un piecdesmitajiem gadiem, kad pedagoga centieni daudzējādā ziņā vēl atbilst tautas ārkām pēc izglītības un kultūras. Vēlākajā posmā viņš neieklaujas progresīvajā, pret dzimtbūtniecisko iekārtu vērstajā jaunlatviešu kustībā.

Atrodoties pilnīgā baltvācu feodāļu atkarībā, J. Cimze atzīst pastāvošo īstenību un secina, ka "viss īstenais ir prātīgs, viss prātīgais ir īstens" (G. V. F. Hēgeļa tēze). Skolā bērni jāgatavo par "saprātīgiem" cilvēkiem un "labiem apakšniekiem", kas dzīvo "vēsturiski dotos apstākļos". J. Cimze vērsas pret radikālām pārmaiņām, norādot: "Mēs it nebūt negribam dibināt jaunu Vidzemes perēkli priekš rūgstošām politiskām idejām, radikāliem principiem un brīvprātīgām revolūcijām, kuras grib izpostīt dotos apstākļus. Mēs nebūt negribam aizskart kristīgu ticību viņas luteriskā konfesijā, vēl jo mazāk viņu aizliegt, ne arī saplūkt racionālistiskas idejas un cilvēku izmaiņu mācot dieva gudrības vietā."<sup>1</sup>

Neraugoties uz savu uzskatu ierobežotību, J. Cimze tiecas rosināt savas tautas garīgo dzīvi. Viņš redz, ka skola "guļ vēl bezgara mācības važās", tā nesagatavo bērnus "ne zemes, ne debesu dzīvei". J. Cimze cer ar skolas palīdzību saglabāt tautas vērtīgo kodolu. Viņš tic, ka latviešu tauta, pateicoties izglītības izplatībai, "pie labvēlīgiem apstākļiem attīstīsies par varen skaistu koku, kas izturēs sacensību ar citām tautām".<sup>2</sup> J. Cimze uzskata, ka skola

palīdzēs iznīdēt gara tumsību un nabadzību, tāpēc tautskolai jāklūst vispārējai, mācībām jānorit dzimtajā valodā un skolā jāstrādā labi sagatavotiem skolotājiem.

J. Cimze pasvīturo, ka audzināšanas procesā nav iespējams pārveidot audzēkņu dabu, bet skolotājs "var no saviem audzēkņiem attīstīt tikai tik daudz, cik viņos atrodas". Lai izkoptu cilvēka dotumus un attīstītu spējas, jānāca atbilstoši bērnam dabai, prasmīgi jāīsteno audzināšanas mērķis un pārdomāti jāizvēlas metodes un paņēmieni. Vairāki J. Cimzes norādījumi par skolēnu aktivitātes izraisīšanu mācību procesā izpelnās pamatotu interesi. Viņš norāda, ka jāgatavo tādi skolotāji, kuri tiektos veidot patstāvīgus, izglītotus un darbīgus cilvēkus. Patstāvības un aktivitātes ieaudzīšanai prasmīgi jāizmanto mācību process, ārpuskolas darbība, darbs tautas vidū.

Vēršoties pret mācību materiāla mehānisku iekalšanu, J. Cimze popularizē uzskatāmības principu mācībās, uzsver jutekliskās uztveres un emociju lielo nozīmi izziņas darbībā. Viņš ir pirmais, kas latviešu skolas praksē ievieš attīstījāmācību didaktiku. Pēc J. Cimzes domām, nav nekā vērtas tādas mācības, kuras zināšanu apguves procesā neizkopj valodu, nevingrina domāšanu, uzmanību, iztēli, atmiņu. Mācību procesā nepietiek iedarboties tikai uz intelektu, bet jāattīsta arī jūtas un griba. Pedagoģi pamatoti norāda, ka vāji izkopta valoda un domāšana neļauj skolēnam dziļi un pamatīgi apgūt zināšanas, uzrakstīt labu sacerējumu. J. Cimze vairākkārt pasvīturo katra mācību priekšmeta plašās iespējas personības izveidē un garīgo spēju attīstībā. Viņš uzsver, ka vispārīgai izglītībai jāietver "pieņemami pamatota teorija, kas apgaismotu praksi" un palīdzētu skolēnus gatavot dzīvei un darbam.

J. Cimze mudina skolotājus savlaicīgi gatavoties mācību nodarbībām, rūpīgi pārdomāt katru stundas posmu, lai panāktu skolēnu aktivitāti un apzinīgumu mācību materiāla apgūvē. Viņš aicina skolotājus rūpīgi veikt mācību materiāla atlasīšanu. Šajā sakarībā pedagoģis visai zīmīgi izsakās: "Lai skolotājs nekad neko nesniedz bērniem tādu, ko viņu gars nevar aptvert un pārstrādāt." Skolotājam jāievēro, ka skolēnu aktivizācijā liela nozīme ir karšu zīmēšanai, tabulu pagatavošanai, prasmei izmantot atlantu, lasīt karti utt.

J. Cimze uzskata, ka skolēnu disciplīna ir atkarīga no skolotāja personības, viņa zināšanām, pedagoģiskās sagatavotības un prasmes mācīt. Skolotāja autoritāte ir atkarīga no audzinātāja attieksmes pret bērniem. J. Cimze savus audzēkņus – nākamos skolotājus – mudina sekot J. H. Pestalocija pašizglītošanās piemēram audzināšanas darbā. Svarīgs faktors audzināšanā, pēc J. Cimzes domām, ir "darbīgā mīlestība", kas "pasauli uzvar un arī mazo sirdis iegūst". Viņš ieteic audzinātājam savus audzēkņus iesaistīt dažādos pašdarbības pasākumos, piemēram, korī. Pedagoģis secina, ka skaistais – mūzika un dziesmas – ir līdzeklis, kas paver ceļu uz skolēnu sirdīm.

J. Cimze aicina skolotājus rūpēties par audzēkņu vispusīgu attīstību. Intensīvam garīgajam darbam jāmiļojas ar sporta nodarbībām, spēlēm, pārgājieniem un darbu. Viņš uzsver: "Bez krietna darba un sajūsmības, jaunība, protams, neattīstās un neuzzeļ." Ar J. Cimzes vārdu saistās novadpētniecības sākumposms Latvijā, skolas dārzu izveide un meža dienu organizēšanas tradīcija.

J. Cimze uzskata, ka skolotājs ir centrālā figūra skolā, bez kura vadības nevar sekmīgi noritēt bērna personības attīstība. Šo uzdevumu nevar veikt skolotāji-amatnieki. Vidzemes skolotāju pirmajā konferencē nolasītajā referātā J. Cimze prasa nodrošināt skolotājiem pamatīgāku vispārīzglītojošo un pedagoģisko sagatavotību, cienīt un atbalstīt skolotāju cildenajā audzinātāja darbā. Šajā referātā pedagogs norāda: "Dodiet skolotājiem tādu izglītību, kāda tautas audzinātājam vajadzīga, lai viņi nevis kā pūšlotāji vai blēņu ārsti pa tumsu taustītos, bet gan spētu strādāt ar skaidru apziņu un izveiksmi. Jāsatavo cilvēki, kas būtu spējīgi veikt mācīšanas mākslu." Šīs mākslas apguves nepieciešams nosacījums, pēc viņa domām, ir plašas vispārīgās zināšanas, bērna dabas pazīšana, prasme izmantot psiholoģijas, didaktikas un metodiku atziņas.

Savus uzskatus par jauno skolotāju sagatavošanu J. Cimze izklāsta Vidzemes skolotāju konferencē nolasītajā referātā 1842. gadā. Seminārā ieskaitāmi tikai tie audzēkņi, kuri parāda patiesu interesi par skolotāja darbu un uzrāda zināmas dotības: muzikālo dzirdi, labu fizisko attīstību, tieksmi strādāt ar bērniem. Audzēkņiem jāiegūst pietiekami plaša un vispusīga vispārīgā un profesionālā izglītība, praktiskā sagatavotība. J. Cimze uzskata, ka skolotājam jābūt gatavam veikt arī draudzes ērgelnieka un priekšdziedātāja pienākumus. Semināra beidzējiem nemitīgi jāpapildina savas zināšanas. Viņš uzsver: "Seminārs liek tikai pamatus un dod būves apmērus, bet nama turpmākā izbūve un izkopšana ir ikkatra paša darbs."

Vidzemes "skolu tēvs" nemitīgi rūpējas par skolotāju materiālā un tiesiskā stāvokļa uzlabošanu. Semināra plānā ietverta prasība: "Visiem semināra un draudzes skolotājiem jābūt brīviem no nodokļiem un nepadotiem miesas sodiem." Jāatzīmē, ka šīs pieticīgās prasības Vidzemes muižniecība noraida. J. Cimze uzsver, ka tautas izglītības intereses prasa skolotāju atbrīvot no trūkuma un ikdienas rūpēm "sava maizes kumosa dēļ".

Sekodams Ž. Ž. Ruso, J. H. Pestalocija, F. Ā. Dīstervēga, J. A. Komenska atziņām, J. Cimze sekmējis pedagoģijas ideju iesakņošanu Latvijas skolotāju apziņā un darbībā. Viņš pievērsis skolotāju uzmanību attīstījāmācību idejai, pedagoģiskās meistarības apguvei, skaistā (mūzikas un dziedāšanas, literatūras un dabas dailes) nozīmei tautas dzīvē un personības attīstībā.

Ar J. Cimzes vārdu saistās pedagoģiskās un estētiskās kultūras pamatu izveides sākotne skolā, skolotāju darbībā un tautas dzīvē.

## Jaunlatviešu apgaismības centieni tautas izglītībā un aktīvas personības attīstībā

Tautas atmodas darbinieki – jaunlatvieši – 19. gadsimta vidū iezīmē jaunas kvalitātes pedagoģiskajā domāšanā, skolas, skolotāja un izglītības idejas jaunā apjautā. Viņu izlolotā tautas kulturālās vienības ideja palīdz ārdīt mākslīgi radīto nošķirtību starp atsevišķiem Latvijas novadiem un vieno latviešu tautu gara vērtību kopšanai. Jaunlatvieši cenšas atbrīvot tautu no svešo varu uzspiestās garīgās aizbildniecības un mudina veidot savu nacionālo kultūru, attīstīt zinātņi un mākslu. Viņi izvirza latviskas skolas ideju, latviešu tautskolotāja ideju un tautas izglītības ideālu kopību.

Jaunlatviešu izaugsmi ietekmē daudzveidīgās tālaika norises Baltijā, Krievijā un Rietumeiropā. Tie ir 1848. gada revolūcijas uzbangojumi un nacionālās atbrīvošanās centieni (Čehijā, Itālijā), zemnieku sacelšanās Polijā, Lietuvā un Baltkrievijā, revolucionāri demokrātiskās kustības attīstība, jaunie idejiskie strāvojumi – romantiskās “*Sturm und Drang*” (“Vētras un dziņas”) gara kustības noskaņas, kā arī krievu slavofilu tautiskie centieni. Visnozīmīgākais faktors, kas noteic jaunlatviešu idejisko ietekmi tautas gara dzīvē un kultūrā, ir tas, ka viņi pārmanto un radoši turpina apgaismības laikmeta idejas. Apgaismības gadsimta mantojumu viņi “ņem savās rokās”, smeļoties tajā idejas skolas un izglītības, savas tautas mākslas un kultūras vērtību kopšanas darbam kā no dziļa un dzidra avota.<sup>3</sup>

Pārņemot apgaismes laikmeta idejas un tajās akumulētās lielās gara kultūras vērtības, jaunlatviešu rosinātā darbība Latvijā iegūst sabiedriski pedagoģiskas kustības raksturu. Tautas atmodas laikmeta izcilākie pārstāvji – J. Alunāns, K. Barons, K. Biezbārdis, K. Valdemārs, A. Spāģis, A. Kronvalds, Auseklis (M. Krogzemis) un daudzi citi – risina vitāli nozīmīgākos izglītības – “visu bērnu un visas tautas” apgaismošanas un izdailēšanas – jautājumus. Jaunas idejas viņi smeļas gan no savas tautas garamantu apcirkņiem un antīkās pasaules bagātībām, gan no renesanses un apgaismības laikmeta pedagoģijas vērtību avotiem, tajos rodot ierosmes humānisma un krietnuma, gudrības un skaistuma, darba tikuma un priedīgā prāta (optimisma) idejas kopšanai. Visas tautas izglītībā jaunlatvieši saskata iespējas tautas tikumiskās atjaunotnes idejas īstenošanai, tautas atsvabināšanai no “vergu laiku” paradumiem. No šīm pozīcijām viņi vērsas pret feodālo kārtību un iedibinātajām privilēģijām, pret pārvācošanas tendencēm un dzimtās valodas vājāšanu. Jaunlatvieši vieno skolotājus kopīgam darbam tautas pašapziņas celšanā un izglītības attīstībā. Tautas izglītībā jaunlatvieši pauž visas tautas intereses, ar saviem darbiem veidojot pamatus latviešu nacionālajai pedagoģijai, latviskai skolai un izglītībai.

Par jaunlatviešu kustības organizētāju un vienotāju centru kļūst Tērbatas latviešu studentu pulciņš, laikraksts “Pēterburgas Avīzes”, kā arī Rīgas

Latviešu biedrības darbība, sekmējot izglītības un zinātnes jautājumu risināšanu.<sup>4</sup>

Apgaismības centieni tautas izglītībā un audzināšanā vispilnīgāk atklāti tālā laika latviešu preses izdevumos. Apgaismības idejas pedagogijā pauž vairāki raksti "Mājas Viesī". 1859./60. gadā Tērbatā iznāk rakstu krājuma "Sēta, daba, pasaule" pirmie trīs sējumi. Tajā uzsvērts, ka izglītībai jāapgaismo cilvēku prāts, lai tādējādi sekmētu visas tautas garīgo un saimniecisko uzplaukumu.

Ievērojamu vietu latviešu tautas atmodā ieņem Pēterburgā izdots laikraksts "Pēterburgas Avīzes" (1862–1865), kas savas nozīmības ziņā Latvijā veic tos pašus uzdevumus, kā Francijas Zinātņu akadēmijas izdotā daudzsējumu enciklopēdija.

Laikraksta "Pēterburgas Avīzes" iznākšana sakrīt ar jaunlatviešu kustības kulmināciju. Laikraksts iegūst nezūdošu nozīmi latviešu tautas nacionālās pašapziņas celšanā, zinātnes un mākslas izplatīšanā, nacionālās un pasaules kultūras vērtību apzināšanā, nacionālās skolas idejas izstrādē, tautiskuma un dzimtās valodas pozīciju aizstāvēšanā un nostiprināšanā. Pretstatā laikrakstā "Latviešu Avīzes" paustajiem dzimtbūtnieciskajiem uzskatiem par verdzisku paklausīšanu un padevību, "Pēterburgas Avīzes" izvirza pilnskaidrīgas, aktīvas un darbīgas dzīves principu, uzsverot domu par plašajām personības attīstības iespējām, par izglītības, audzināšanas un vides izšķirošo ietekmi personības attīstībā.<sup>5</sup>

Laikraksts pievērš uzmanību izglītības un personības attīstības mijiedarbības atklāšanai, īpašu uzmanību veltot izziņas darbībai, valodas raksturojumam.

Cilvēka garīgā darbība, psihe ir cieši saistīta ar ķermeņa funkcionēšanu. Ar jutekļiem un prātu cilvēks spēj izziņāt apkārtējo īstenību un apzināties pats sevi.<sup>6</sup> Tomēr īstenības izziņas iespējas cilvēkam nav dotas gatavā veidā. Tās ir jāizkopj, jāvingrina, jāattīsta. "Garīgo dzīvību" izraisa tikai "garīgā darbošanās un kustēšanās". Lai varētu attīstīt cilvēka garīgos spēkus un prāta spējas, ir "jākust un jāstrādā visiem gara ieročiem un locekļiem. Tie nevar snaust un mierā būt. Bet, ja viņi vairs neko nevar sajūst un saņemt, ja prāts un saprašana un visi garīgie spēki vairs nestrādā, tad ar garīgu dzīvību ir pagalam."<sup>7</sup>

Cilvēkam ir "samaņa un saprašana. Ko viņš redz un dzird, to viņš ar saviem gara spēkiem saņem, to apskata, par to spriež, papriekš pie sevis, un vispēdīgi to izrunā".<sup>8</sup>

Valoda – "cilvēka garīgo spēku galotne" – balstās uz pieredzi un domāšanu. Tādējādi cilvēka garīgo būtību raksturo spēja "sajūst un domāt, un runāt".<sup>9</sup>

Izkopjot savus garīgos spēkus un spējas, cilvēks iekļaujas sabiedrības dzīvē kā savas tautas, valsts un visas cilvēces loceklis. Viņa garīgā izaugsme izpaužas ne tikai vārdos, domās un jūtās, bet arī gribas mērķtiecībā, rīcībā un

uzvedībā. Laikraksts uzsver: "Ne vārdos vien, bet darbos vajag tavai garīgai dzīvībai izrādīties."<sup>10</sup>

Prātu nevar attīstīt bez "patiesības atrašanas", bez aktīvas domu darbības. Šī darbība ir jāorganizē un jāvada. Cilvēkam ir tikai noteikti dotumi, tāpēc prāta spējas ir jāizkopj katram aktīvā izglītības un pašizglītības darbībā. Tikai vispusīgas audzināšanas, mērķtiecīgas prāta spēju izkopšanas procesā "aug miesīgi un garīgi spēki, un cilvēki vēl īsti par cilvēkiem paliek".<sup>11</sup>

Oponējot reakcionārajiem baltvācu muižnieku un mācītāju uzskatiem, ka zemnieku tauta nav spējīga apgūt cilvēces kultūru un radīt savu kultūru, laikraksts "Pēterburgas Avīzes" rakstā "Par skolām" uzsver: "Visiem cilvēkiem ir prāts un saprašana, vai nu tas rupjās lupatās jeb zīda drānās piedzimtu. Zināms gan, pie visiem ne vienā mērā, dažam mazāk, dažam vairāk. Dažam ubaga bērnam vairāk prāta un saprašanas, kā dažam pilskungam."<sup>12</sup>

Tā tiek pamatota vispārējās elementārās izglītības nepieciešamība, lai izkoptu visu bērnu garīgās spējas, attīstītu viņu dotības un talantus. Rakstā uzsvērts, ka mācību un audzināšanas darbā bērnu "visi spēki ir vairināmi un audzināmi, miesīgie un garīgie". Kāpēc pastāv atšķirība cilvēku garīgajās spējās? Atbildot uz šo jautājumu, laikraksts norāda, ja zemnieku "garīgie spēki paliek nekustināti un nemodināti", tad vainojami dzīves apstākļi un izglītības trūkums. "Prāts un saprašana katram ir dots, bet dīglī. Garīgie spēki, ja netiek kopti, neaug, necilājas; viņš viss tā sakot, tikai miesa ir."<sup>13</sup>

Izglītība nav pašmērķis, bet efektīvs līdzeklis dzīves apstākļu uzlabošanai, patstāvības izveidei, pašapziņas celšanai un prāta attīstībai. Tāpēc mācību procesā zināšanu apguve un "prāta un saprašanas audzināšana un spēcināšana" ir vienots process. Laikraksts mudina katram kļūt par patstāvīgu un apzinīgu būtni. Centrā izvirzīta garīgās patstāvības kā noturīgas personības īpašības izveide. Tikai uz patstāvības stingrā pamata "tu pats būsi pilnīgs vīrs, būsi cilvēks, pieaudzis cilvēks un vadītāja tev nevajadzēs".<sup>14</sup>

Līdzīgi Dž. Lokam, Ž. Ž. Ruso un franču materiālistiem laikraksts pauž pedagoģiskā optimisma ideju. Tiek nostiprināta atziņa par katra bērna fizisko un garīgo spēku un spēju attīstības plašajām iespējām audzināšanas rezultātā. Garīgo spēju un dotumu uzplaukumi nosaka dzīves apstākļi un audzināšana, bet nevis piederība tai vai citai kārtai vai šķīrai. Protams, netiek noliegta arī zināmas individuālās atšķirības, tomēr noteicošā loma bērna garīgo spēju attīstībā pieder skolai. "Ja prasa, kas tādām cilvēka dīglim visu to var dot, kas viņu par īstu cilvēku taīsa, tad jāatbild, ka to citur nekur nevar dabūt kā skolās."<sup>15</sup>

Lai attīstītu audzēkņu garīgās spējas, izkoptu savdabīgās dotības, izraisītu viņu intelektuālo aktivitāti un patstāvību, nepieciešams izveidot plašu skolu tīklu, kurās katru bērnu "par īstu cilvēku taīsa".<sup>16</sup>

"Pēterburgas Avīzes" popularizē vispārēju, obligātu, bezmaksas izglītī-

bu, pamato valsts skolu sistēmas nepieciešamību. Tiek uzsvērts, ka vidējās un augstākās izglītības ieguves iespējas nosaka "gara dāvanas", bet nevis kārtu privilēģijas.

Vērtējot skolu stāvokli Vidzemē, laikraksts atzīst, ka "skolas būšana tikai vēl iesākumā vien ir", jo tautas izglītību kavējis ilgstošais dzimtbūšanas jūgs. Izglītības ieguves iespējas vēl joprojām aprobežojas ar mājmacību, pagastskolu un draudzes skolu. To palaikam sniedz arī apkārt staigājošie skolotāji. Laikraksts atzīst: neviens no šiem ceļiem vēl ne tuvu neapmierina nepieciešamību pēc izglītības.

Piemēram, mājmacības rezultātā septiņu vai astoņu gadu laikā tikai neliela daļa bērnu iemācās kaut cik labi lasīt, bet vēl mazāk ir tādu, kas saprot, ko lasa. Trūkstot skolotāja vadībai, mājmacība maz var sekmēt skolēnu izziņas spēju attīstību.

Apkārt staigājošie skolotāji zemnieku mājās māca tuvākās apkārtnes bērnus. Tomēr arī šīs mācības atsevišķai bērnu grupai gadā ilgst tikai no 10 līdz 12 dienām, bet 7–8 ziemās nepārsniedz trīs mēnešus. Tāpēc arī šī mācību forma maz sekmē bērnu attīstību.

Arī pagastskolās valda liela atšķirība. "Dažas tikai tā sauktās lasīšanas skolas, kur bez lasīšanas katķismu, bībeles stāstus un baznīcas meldiņu dziedāšanu māca. Citās jau liek rakstīšanu, citās vēl rēķināšanu klāt un citās jau ir tik tālu, ka tās pēc mācības ar ķirspēles skolām vienā vērtībā stāv. Citās paliek skolēni tikai vienu ziemu vien, citās divas un trīs."<sup>17</sup>

Tāpat liela nevienādība valda draudzes skolās. Dažās draudzes skolās nodarbības ilgst vienu ziemu, citās – divas, trīs vai pat četras ziemas. Dažās no šīm skolām izglītības saturs nepārsniedz mājmacības apjomu, turpretī citās tas ir ievērojami plašāks nekā pagastskolās.

"Pēterburgas Avīzes" atzīmē, ka meitenes skolu tikpat kā nemaz neapmeklē. Šo visai trūcīgo "skolas mācību" Vidzemē iegūst tikai 1/12 no visiem bērniem. Ja Prūsijā viens skolēns ir uz sešiem iedzīvotājiem, Anglijā – deviņiem, Francijā – 11, Austrijā – 14, tad Vidzemes latviešu daļā viens skolēns ir uz 72 iedzīvotājiem. 18 Laikraksts uzsver, ka dzimtbūšanas palieku un aizspriedumu pārvarēšana ir būtisks nosacījums, lai uzlabotu situāciju tautas izglītībā un audzināšanā.

Pretstatā dzimtbūnieciskajai morālei un reakcionārajā laikrakstā "Latviešu Avīzes" paustajiem uzskatiem par verdzisku paklausību un askētisma kopšanu "Pēterburgas Avīzes" akcentē laicīgas dzīves principu. Pārticīga dzīve ir nepieciešama arī garīgajam progresam, jo "bez naudas nevar dabūt mācības un garīgu spēku audzināšanas. Laicīga labklāšana, valstības un tautas stiprums, spēks un prāta apgaismošana caur zināšanām un skunstēm, – visas šīs lietas nešķirami pieder kopā. Ja vienu grib, tad visas vajag līdzī nēmt; vienas pašas vien nemaz no tām nevar dabūt. Kas vienu stipru valstību un tautu grib, tam arī vajag prāta apgaismošanas un ļaužu laicīgās labklāšanās gribēt;

un ja kur ļaužu apgaismošanai pretī turas, tur ne pie vienas no šīm lietām nevar nākt.”<sup>19</sup>

Jaunlatvieši ar izglītības izplatību cenšas nostiprināt cilvēcību, prāta apgaismību un morālo pilnību. Viņiem izglītība ir nepieciešama, lai nomāktie latviešu zemnieki kļūtu par pilnvērtīgiem kultūras cilvēkiem. Bez plašas tautas izglītības nav iespējams sagatavot garīgi patstāvīgus un aktīvus cilvēkus, kas spētu pilnīgi atbrīvoties no dzimtbūtniecības paliekām. Jaunlatvieši prasa mācības organizēt dzimtajā valodā, iesaka ievērojami paplašināt skolu tīklu un izglītības saturu un, ievērojot bērnu attīstības līmeni, ieteic izvēlēties racionālākās mācību un audzināšanas metodes un organizācijas formas.

Jaunlatvieši konsekventi izceļ latviešu tautas garīgo līdzvērtību citām tautām. Viņi tic savas tautas radošai līdzdalībai visas cilvēces “lielajā zinātnes un mākslas kopuma veidošanā”. Apgaismes darbinieki kultūru uzskata par cilvēces darbības kopīgo rezultātu, kuras bagātības latviešu tautai ne tikai jāizmanto un jāapgūst skolā, bet arī nemitīgi jāpapildina. Apgaismes darbinieki nemitējas atgādināt, ka vispārējās izglītības nodrošināšana palīdzēs latviešu tautai “nostāties uz savām kājām” un tapt garīgā ziņā patstāvīgiem, sociāli aktīviem un materiāli nodrošinātiem. Viņi izglītībā saskata ne tikai zināšanu summu, bet reālu pamatu tautas brīvākai dzīvei un patstāvīgas kultūras attīstībai. Tālab tiek izvirzīts jauns skolas uzdevums – veidot jaunu cilvēku dzimumu, kas izglītības procesā taptu bagātāks idejās, spēcīgāks domās, stiprāks darbos.

Jaunlatviešu pedagoģisko uzskatu veidošanās avoti vispirms meklējami Baltijas apgaismotāju G. Merķeļa, J. G. Eizena, H. J. Jannaua, J. K. Petri, kā arī vācu apgaismības pārstāvju, īpaši J. G. Herdera, darbos. Ar šo darbu starpniecību viņi pievērsās Ž. Ž. Ruso, K. A. Helvēcija, D. Didro un citiem apgaismības ideju paudējiem, viņu ietekmē izsaka kritisku attieksmi pret vietējiem feodālisma aizstāvjiem, pamato tautas tiesības uz vispusīgu, tautas dzīves ideālos balstītu izglītību, nacionālās skolas un kultūras patstāvīgu attīstību. Viņi savos darbos konsekventi pauž pedagoģisko optimismu un ticību izglītības un audzināšanas lielajām iespējām pilnvērtīgas personības tapšanā.

Jaunlatviešu pedagoģiskajos centienos atbalsojas klasiskās pedagoģijas – J. A. Komenska, Ž. Ž. Ruso, J. H. Pestalocija, F. Ā. Dīstervēga, K. Ušinska – atziņas. Nozīmīgas ierosmes smeltas arī tautas pedagoģiskajā gudrībā. A. Kronvalds uzsver, ka tautas garamantas veido to “derīgo un svēto pamatu”, uz kura ceļama nacionāla, latviska skola.

Galveno un izšķirošo faktoru tautas vēsturiskajā attīstībā latviešu inteliģences pārstāvji saskata izglītības progresā, personības garīgās un tikumiskās attīstības veicināšanā, estētiskās kultūras celšanā. Viņi aizstāv prasību par skolu nodošanu valsts pārziņā, plaša skolu tīkla izveidi, vidējās izglītības attīstību. J. Alunāns, A. Kronvalds, Auseklis u. c. izvirza nacionālas augstskolas ideju un pamato tās nepieciešamību latviešu tautas zinātnes un kul-

tūras kopšanā. Protestējot pret skolas ģermanizāciju, jaunlatvieši aizstāv latviešu tautas tiesības uz vispārēju, obligātu, bezmaksas izglītību un prasa mācības dzimtajā valodā. Viņi vēršas pret dogmatisko mācību veidu, kas nomāc bērnu zinātkāri un radošos spēkus. Plašu sabiedrisko rezonansi izraisa aicinājums paplašināt izglītības saturu, tuvināt mācības dzīvei, sekmēt bērnu prāta spēju attīstību, izvērst tikumisko, estētisko un fizisko audzināšanu un sagatavot skolēnus darbam. Jaunlatviešu pedagoģiskos uzskatus caurstrāvo dziļi humānas, vispārcilvēciskas un savas zemes patriotu audzināšanas idejas. Tāpat pozitīvi vērtējams viņu uzskats par nepieciešamību attīstīt visas indivīda spējas, veidot harmoniski attīstītu cilvēku.

Jaunlatviešu kustības idejiskajā ietekmē aizsākas patiesa latviešu tautskolotāju atmoda. Latvijas pedagoģiskajā dzīvē ievērojama nozīme ir pirmajām vispārējām latviešu skolotāju konferencēm, kuras A. Kronvalda vadībā notiek 1873. un 1874. gadā Rīgā, kā arī skolotāju semināru darbībai (īpaši Baltijas semināram Kuldīgā). Šīs konferences vieno sabiedrības progresīvos spēkus cīņai pret baronu un mācītāju privilēģijām skolu darbā, pievērš tautskolotāju uzmanību nozīmīgākajiem pedagoģijas jautājumiem: tautiskumam audzināšanā, disciplīnas problēmai, muzikālajai audzināšanai, bērnu iepazīšanai, vecuma un individuālo īpatnību ievērošanai. Skolotājs tiek uzskatīts par pirmo gaismas nesēju tautai. Jaunlatvieši pauž dziļas rūpes par skolotāja personību, viņa garīgo un morālo izaugsmi, materiālo un tiesisko nodrošinājumu.

Iepazīstot krievu kultūru un pedagoģisko domu, latviešu inteliģences pārstāvji – tai skaitā arī jaunlatvieši – jaunas idejas rod plašajā sabiedriskajā kustībā, kura 60. gados aptver visu Krievzemi. Viņiem tuvi ir M. Lomonosova, N. Pirogova, K. Ušinska un Ļ. Tolstoja centieni tautas izglītībā, personības radošo spēju izkopšanā.

Jauni uzskati pedagoģijā veidojas revolucionārā demokrātisma ideju ietekmē. Latvijā izplatās V. Beļinska, A. Hercena, N. Černiševska, D. Pisareva idejas. Jau 19. gadsimta 50. gadu beigās savu darbību ar revolucionāriem demokrātiem saista P. Balodis, 70. gados revolucionāri demokrātiskais protests ieskanas arī P. Miglinīka centienos. Viņi tautas varas nodibināšanas idejā saskata pamatu arī izglītības jautājumu atrisināšanai. Revolucionāri demokrātiskās orientācijas pārstāvji izvirza uzdevumu jauna tipa cilvēka audzināšanai, kas spētu aktīvi nostāties pret sava laikmeta sociālo ļaunumu.

\* \* \*

J. Alunāns (1832–1864) studiju gados Tērbatas universitātē kļūst par vienu no aktīvākajiem jaunlatviešiem – šīs kustības dvēseli. Savos rakstos “Mājas Viesī”, “Pēterburgas Avīzēs” un rakstu krājumā “Sēta, daba, pasaule” viņš vēršas pret baronu ideoloģiju un baltvācu mācītāju virskundzību tautas izglītībā, audzināšanā un kultūrā.

J. Alunāns apkaro māņticību. Aizstāvot materiālismu, viņš raksta: "Materiālisms ir mācība, ka visas lietas un pārgrozīšanas dabā un atzīšanā caur to notiekas, ka tās vismazākās daļas jeb atomi, no kā lietas saliktas, mainās un grozās un ka priekš šīs pārvēršanās no miesīgām lietām nemiesīgi spēki vis nav vajadzīgi. Tāpēc materiālisms liedz, ka kāds nemiesīgs gars ir pasaules valdītājs."<sup>20</sup>

J. Alunāns akcentē attīstības ideju dabas un sabiedrības parādību skaidrojumā. Viņš uzsver, ka pasaulē viss ir izzināms, tikai vajadzīgs laiks, pacietība un izglītība. Stāvot sensuālisma un empīrisma pozīcijās, J. Alunāns atzīst saprāta lielo nozīmi apkārtējās īstenības izziņāšanā un pārveidē, norādot: "Caur dabas saprašanu cilvēks valda pār dabas spēkiem."<sup>21</sup>

Zinātnes un izglītības uzdevums – "gara spēkus pamudināt", cilvēkus vērst par feodālās "netaisnības un māņu pretiniekiem". J. Alunāns cildina latviešu tautas radošo gēniju, aicinot dzimtkungu aizbildniecību "pie malas mest un visiem skauģiem par spīti mēģināt uz savām kājām bez kādas svešas palīdzības staigāt".<sup>22</sup>

J. Alunāns raksta, ka jaunā laikmeta prasību, izglītības un pašizglītības ietekmē "latvieši mostas no ilga miega", apliecinot dedzīgu tiekšanos "pēc gara gaismas un atzīšanas".

Laikmetā, kurš "ar milzeņu soļiem iet uz priekšu", nepieciešama izglītība "visām ļaužu kārtām. Jo mūsu laikos bez zināšanām un gudrībām vairs neviens nevar iztikt un, kas jaunības dienās neko nav mācījis, tas pēcāk vecumā nožēlo, ka viņš mucā audzināts un pa spundi barots."<sup>23</sup>

Aizstāvot vispārējās izglītības ideju, J. Alunāns asi kritizē sava laika skolu, kurā jaunā paaudze tiek norobežota no kultūras un zinātnes avotiem. Viņš secina: "Tautas izglītības mērs pašreizējā laikmetā kļuvis par mazu, tāpēc skolas ir gluži panīkušas." J. Alunāns raksta: "Tagadējās Kurzemes tautas skolas tik bēdīgi nostādītas, ka neviens valsts zemnieks vairs nedomā viņās savus bērnus mācīt." Viņš norāda, ka vācu feodāļi baidās no skolām, jo "izglītības iestādes latviešiem esot tas pats, kas bērnu rokās uguns".<sup>24</sup> Mācītāji cenšas iegalvot, ka "izglītība apdraud dvēseles labklājību". J. Alunāns uzsver, ka "garīdzniecības maigajos apkampienos tautai draud nosmakšana".<sup>25</sup>

Rakstā "*Audiatur et pars altera*" J. Alunāns atzīmē: "Ar Argusa aci garīdznieki sargā latviešus, lai tie pilsētas skolās neiemācītos vācu valodu. Likumīgi nosacītais tautas izglītības mērs sākas ar ābeci, trūcīgu dziesmu grāmatas lasīšanu un apmēram sešu nedēļu iesvētīšanas mācību (ko sniedz tautskolotāji) – tas ir viss, kas garīdzniecībai jāatļauj latviešu tautai."<sup>26</sup>

J. Alunāns ļoti spilgti iezīmē tautskolas nomācošo iespaidu: "Skolas telpu trūdu smaka mums pārāk atgādina vientuļas kapenes vecās baznīcas velvēs, kuras neviens labprāt neapmeklē, jo bīstas tajās ieiet. Tā lielāko tiesu tad arī Kurzemē atrodas skolas, kur mācītājs par latviešu tautskolotāju iecēlis mā-

cītāja kučieri vai sulaini, kas skolas vadībā nekā nesaprot.” Tikai atsevišķi tautskolotāji “klusībā pārkāpj tautas izglītības mēru un māca rakstīšanu, rēķināšanu, pat vācu valodu”.

Šie skolotāji, paplašinot izglītības saturu, ar savu darbību vērs skolas par “nākamo paaudžu kultūras un attīstības mājokļiem”. Pašai dziedzīgo skolo-tāju centienus nomāc mācītāji – nīknākie tautas izglītības ienaidnieki. Mācī-tāji ar “varas pilnvarām nospiež gan skolotāju, gan tautas izglītību. Nekas nesargā skolotāju, jo garīdznieks parniecīgāko kļūmi viņu atceļ no amata, un iznāk, ka mācītāju vairums no laika gala tautas izglītību labāk kavē nekā mēģina veicināt.”<sup>27</sup>

Konstatējot nomācošo stāvokli tautskolās, J. Alunāns jautā: “Vai krievu valsts vēl tālāk var uzticēt tautas izglītības vadību muižniecībai un garīdz-niecībai?” Viņš arī atbild, ka tikai tādos apstākļos, kad “garīdzniecībai at-ņemta iespēja tautu vadāt valgā”, ir iespējams garīgais un sociālais progress. Paļaujoties uz cara reformām, J. Alunāns izsaka cerību, ka arī “Latvijā tau-tas izglītība nonāks valsts uzraudzībā un vadībā”. Viņš uzskata, ka valsts kon-trolētajā tautskolā visi bērni bez lasīt un rakstīt prasmes varēs mācīties arī matemātiku, vēsturi, ģeogrāfiju, dabaszinātnes.

Tautskolā centrālā vieta ierādīta dzimtajai valodai un tās apguvei. “Caur valodu cilvēks nāk pie atziņas, caur valodu savu prātu vairo, caur valodu cilvēks ar cilvēku sabiedrojas.”<sup>28</sup>

J. Alunāns rakstā “Latviešu valoda” uzsver, ka “tauta, kamēr tā savu valo-du tur godā, vēl nav pazudusi”.<sup>29</sup> Dzimtā valoda palīdz iepazīt savas “tautas garu”. Tā paver ceļu uz zināšanām, uz cilvēces kultūras vērtībām. Svarīga ir J. Alunāna norāde, ka dzimtās valodas prasme sekmē prāta spēju izkopša-nu, sagatavo personību pašmācībai un nemitīgai garīgai attīstībai.

Liela nozīme personības attīstībā pieder dabaszinībām, dabas likumu ap-guvei. Rakstā “Daba un skunste” viņš uzsver: “Kas prātu grib cilāt un no māņu saitēm atsvabināties, tas lai ar dabu iedraudzējas: tur dabā viņš savu garu brīnišķīgi atspirdzinās, tur arī viņa vājām acīm jauna, labdarīga un jo spoža gaisma uzausīs, tur arī viņa sirdi visādi iepriecinās. Tāds vis nebiesies no ugunīgiem pūriem (pūķiem), kas pa gaisu skraida, nedz no liesmiņām, kas pa purviem un kapsētām lidinās, labi zinādams tās vainas, no kā šīs lie-tas ceļas. Tāds, iepazīties ar dabas likumiem, arī nesatrūksies, kad asiņu lie-tus līst. Caur dabas saprašanu cilvēks valda pār dabas spēkiem.”<sup>30</sup> J. Alu-nāns norāda, ka “dabas saprašana” palīdz izkopt prāta spējas, pielietot ap-gūtās zināšanas praksē, pārvarēt ticējumus un māņus. Ja cilvēks zina dabas likumus, tad “pats visas nelaimes un bēdas novērš”. J. Alunāns pareizi atzi-mē vairākus subjektīvus nosacījumus, kas palīdz saglabāt ticību pārdabiskiem spēkiem. Ticējumu izplatību vēl vairāk pastiprina nelaimes gadījumi, spēcī-gi pārdzīvojumi, reliģiskais fatālisms, sastopamie māņi.

J. Alunāns atzinīgi vērtē latviešu tautasdziesmu lomu audzināšanā,

norādot, ka tās uztur “dziedāšanas garu un prieka prātu”. Tautai darbs ir visu vērtību radītājs un personības veidotājs faktors.

Vispusīga izglītība palīdz iegūt garīgu patstāvību. J. Alunāns noraida tādu mācību un audzināšanas darba stilu, kas sasaista jaunās paaudzes radošos spēkus, pieradina pie aklas paklausības, padevības un garīgās kūrības. Šāda izglītība ir kā “spieķis vājam vārgulim”, kurš gan “dažu reizi par vieglumu ir un pie iešanas daudz ko palīdz, tad tomēr veselam, spirtam cilvēkam viņš tik rieb vien”.<sup>31</sup> Personības garīgo un morālo izaugsmi raksturo gatavība “uz savām pašu kājām” stāvēt, katram patstāvīgi “čaklāki patecēt uz atzīšanas ceļa”. Ieaudzīnātā garīgā patstāvība, apgūtā prasme mācīties sagatavo ceļu pašizglītbai un mācībām mūža gājumā.

J. Alunāns savos darbos pauž dziļu cieņu pret bērna personību. Viņam nav pieņemama dresūra un autoritārais stils audzināšanā. J. Alunāns uzsver, ka nevajag klausītājam uzspiest kādu atziņu vai prasību, bet gan viņu pārliecināt ar “domu un apgaismības spēku”. Viņš atzinīgi vērtē R. Ovenu, kas “visu darījis caur pārliecināšanu”.

Pretstatā kultūrtrēģeru nicinošajai attieksmei pret “zemnieku kārtu”, J. Alunāns aizstāv katra cilvēka plašās attīstības iespējas. Viņš uzsver, ka latviešu zemnieku bērni, mācoties ģimnāzijās un augstskolās, izraisa pamatotu apbrīnu “par spējām un saprātības gatavību”. Tāpat kā krievu tauta lepojas ar saviem gara milžiem M. Lomonosovu un A. Puškinu, arī latviešu tauta, gūstot iespējas brīvai attīstībai, izaudzinās savus domātājus, dzejniekus un zinātniekus. J. Alunāns ļoti atzinīgi vērtē pirmās krievu universitātes nodibināšanu un Krievijas Zinātņu akadēmijas izveidi. J. Alunāns izvirza domu par Latvijas Augstskolas nodibināšanu, par pieaugušo ārpuskolas izglītības darba plašu izvēšanu, vāc materiālus latviešu zemkopības akadēmijai. Ar J. Alunāna vārdu saaužas asa dzimtbūtniecības palieku kritika latviešu skolā un audzināšanā. Viņš iezīmē ceļus skolas tuvināšanai tautas reālajai dzīvei, izglītības mērķi redz patstāvīgas un aktīvas personības sagatavošanā.

K. Biezbārdis (1806–1886) pedagoģisko sagatavotību iegūst Tērbatas universitātes Pedagoģijas–filoloģijas seminārā, ilgus gadus strādā par skolotāju un skolu inspektoru Vīlandē, par skolotāju Rīgā, saraksta mācību grāmatu “Ģometrija”. 60. gados viņš ir aktīvs jaunlatviešu kustības darbinieks, rosīgs publicists. Par antifeodālo darbību K. Biezbārdis no 1863. līdz 1866. gadam tiek izsūtīts trimdā.

Apcerējumā “Ko var dvēsele atzīt? Kas ir tai spējams?” K. Biezbārdis risina izziņas jautājumus. Viņa rediģētajā nedēļas laikrakstā “Pasaule un Daba” pausta atziņa, ka “smadzenes ir gara mājoklis”.

K. Biezbārdis uzsver, ka cilvēks ar jutekļiem un prātu izzina apkārtējo īstenību. “Kāda patiesība zināšanā var cilvēkam gan būt vēl protama, kad tā ar cilvēcīgiem prātiem nav ķerama?” jautā K. Biezbārdis.<sup>32</sup>

Viņš par izziņas izejas punktu atzīst sajūtas. Ar sajūtām iegūtais mate-

riāls prāta darbībā tiek pārstrādāts un teorētiski apjēgts. Sajūtas un uztveri K. Biezbārdis atzīst par ārējās pasaules objektīviem tēliem, kuri ir pamats sarežģītām domāšanas parādībām. Īstenības izziņā viņš stāv metafiziskā materiālisma pozīcijās un daudzējādā ziņā ir tuvs F. Bēkona materialistiskajam empīrismam. K. Biezbārdis pamato novērojumu lomu mācību procesā un zinātnes atziņu nozīmi dabas likumu izziņā. Viņš norāda, ka patiesas zināšanas “nav ticēšana, nedz šaubīšanās, nedz mānīšanās un melošānās. Ticēšana iesākas, kur zināšana beidzas.”<sup>33</sup>

K. Biezbārdis uzskata, ka skolā jā māca tādi mācību priekšmeti, kuri skolēnus tuvina dabas likumu izziņai. Mācību procesā, izziņot īstenību, attīstās prāta spējas, kļūst bagātāka personības garīgā, tikumiskā un emocionālā dzīve. Viņš akcentē bērnu izziņas spēju attīstību mācību un audzināšanas procesā, vispārējās elementārizglītības nepieciešamību dzimtajā valodā, augstu vērtē skolas lomu tautas garīgās kultūras celšanā.

Rakstā “Kas zemniekam jāzina?” K. Biezbārdis kritizē baltvācu ideologu viedokli, ka zemnieku bērniem neko vairāk nevajag apgūt, kā tikai Bībeles stāstus, katķismu un baznīcas dziesmas. Šāds uzskats par tautas izglītību varēja rasties tieši dzimtbūšanas apstākļos, kad latviešu zemnieks tika uzlūkots par darba rīku, par “zemkopības mašīnu”. Tas, kā uzsver pedagogs, liecina, ka valdošās kārtas neinteresē tautas izglītības attīstība. K. Biezbārdis norāda, ka ir pienācis laiks arī zemniekam iegūt izglītību, lai šajā pasaulē varētu ieņemt cilvēcīgu vietu. Zemnieku jaunajai paaudzei ir laiks sākt “savus garīgos un miesīgos spēkus modināt un pēc prāta apgaismošanas cīkstēties”. Arī zemnieku bērnam ir “tādas pašas gara dāvanas kā citiem, kuras tam būs, tā sakot, izaudzināt caur mācīšanos”.<sup>34</sup>

Pēc K. Biezbārža uzskatiem, plaša un vispusīga izglītība ir nepieciešams nosacījums “priekš prāta un labu tikumu vairošanas”. Viņš aicina skolu izaudzināt “apgaismotu un saprātīgu cilvēku paaudzi”. K. Biezbārdis jautā: “Vai varēs ar katķismu, bībeles stāstiem un dziesmu grāmatu palikt?” Viņš atzīst, ka zināšanu loks nedrīkst būt ierobežots tikai ar to, “kas tur birzes un eglūnes galā un aizdārzā notiek”. Latviešu zemniekiem jā sūta bērni augstās skolās, jo tikai ar izglītību var pārvarēt atpalcību. K. Biezbārdis raksta: “Elka dievbijāšana ceļas arvienu no tumsības, kad cilvēks iekš pasaules lietām vēl gluži bērnu dienās dzīvo un ap gara darbiem nepūlējas.” Savos publicistiskajos darbos viņš mudina zemniekus nepakļauties melu mācībām, bet rūpēties par izglītību un skolu. K. Biezbārdis raksta, ka arī “zemnieks pieder cilvēku un ne lopu kārtai, tāpēc arī viņam jāzina, cik tik iespējams, tas pats, kas visiem citiem cilvēkiem jāzina; bet viņam īpaši vēl daudz citas ziņas jāzina, kas pie zemes kopšanas ļoti derīgas”.

K. Biezbārdis savos darbos pamato dzimtās valodas nozīmi tautas izglītībā. Līdz ar dzimtās valodas pilnveidi, paveras plašākas iespējas personības attīstībai.

Latviešu tautasdziesmās viņš saskata lielas vērtības, kurām skolā jāierāda pienācīga vieta. "Latviski rakstot, vajag arī latviski domāt, bet ne verdziski turēties pie citas valodas, vārdu pa vārdam pārceļot."

K. Biezbārdis uzsver, ka mācību un audzināšanas procesā, organizējot zināšanu un prasmju apguvi, jāizkopj garīgās spējas un jāveido personības īpašības. Skolēnu spēju attīstību nosaka mācību raksturs. Šajā sakarā pieredzējušais pedagogs kritizē dogmatiskās mācības, "kur skolnieki no skolas iznāk kā izdzēsta pagale". Iekalšana un dresūra aplāpē bērnu zinātkāri, sakropļo jaunās paaudzes garīgos un fiziskos spēkus.

60. gadu sabiedriskās kustības ietekmē, kas spēcīgi izvēršas visā Krievijā, K. Biezbārdis uzstājas pret kārtu skolu, pret agrīnu profesionālu izglītību, ko tolaik cenšas ieviest cara valdība. K. Biezbārdis uzsver, ka skolas "pirmais mērķis ir viņu (bērnu) īsti par cilvēku audzināt, tas ir, par saprātīgu cilvēku, kas savas miesas un dvēseles spēkus prot brūķēt. Un tas pats mācības pirmais mērķis pie visām kārtām ir. Papriekš visi ir cilvēki, tad vēl otrā reizē ir vai nu amatnieki, augsti vai zemi, valdītāji, kā tiesneši, muižas kungji un tā joprojām. Tāpēc arī pie visām kārtām mācības pirmais mērķis ir audzēkņiem to dot, kas cilvēkam vajadzīgs, tikai otrā reizē katram vēl to sniedz, kas viņu kārtai vai amatam derīgs ir."

Aizstāvot progresīvo vispārcilvēciskās audzināšanas ideju, K. Biezbārdis vēršas pret bērnu agru specializāciju, kura sašaurina viņu garīgo redzesloku, kavē personības morālo attīstību. Šis atziņas lielā mērā sasaucas ar krievu progresīvā pedagoga N. Pirogova paustajiem uzskatiem rakstā "Dzīves jautājumi", kurš izraisa plašu sabiedrisko rezonansi, kvēli aizstāvot vispārcilvēciskās audzināšanas ideju.

Elementārizglītības tālāka attīstība nav iespējama bez labiem skolotājiem, kas sekmīgi varētu īstenot mācību un audzināšanas uzdevumus. K. Biezbārdis ierosina dibināt labiekārtotus skolotāju seminārus.

Darbojoties tautas izglītības laukā, K. Biezbārdis cīnās kā patiens dzimtās zemes patriots, uzceļot sev pieminekli tautas sirdī.<sup>35</sup> Nozīmīgi ir viņa centieni latviešu izglītības kustības rosināšanā.<sup>36</sup>

\* \* \*

K. Valdemārs (1825–1891) – jaunlatviešu kustības aizsācējs, laikraksta "Pēterburgas Avīzes" izdevējs, izcils jūrlietu speciālists un jūrskolu dibinātājs Baltijā, tautas atmodas laikmeta ievērojamākā personība – lielu uzmanību veltī tautas izglītības un skolu dzīves pacelšanai jaunu apgaismības ideālu līmenī.

K. Valdemārs augstu vērtē skolu nozīmi valsts ekonomiskajā attīstībā, tautas kultūras uzplauksmē un personības izveidē. Viņš uzsver: "Bet nu liksim labi vērā, kādu lielu labumu nes labas zemnieku skolas zemniekiem un visai zemei."<sup>37</sup>

Izglītības izplatība, pēc viņa domām, izdaiļo ļaužu dzīvi, nostiprina labus tikumus, rada jaunas garīgās vajadzības. Feodālajā jūgā nomāktajai tautai ir "ļoti maz prasījumu", tā stāv "tālu prom no cilvēces kultūras dzīves. Tautas izglītība, turpretī, zemniekā ātri rada nekad neapmierināmos kultūras dzīves prasījumus."<sup>38</sup>

Kā kvalificēts tautsaimnieks K. Valdemārs pierāda, ka pat niecīgs progress tautas izglītībā dod milzīgu ekonomisko efektu. Šajā nolūkā valdībai jārada iespēja arī "zemāko tautas slāņu bērniem" iegūt vispusīgu izglītību un profesionālo sagatavotību.

Tautas izglītības pirmais posms ir tautskola, tāpēc tās attīstībai jāveltī galvenās rūpes. "Tikai labi organizēta tautskola spēj mūsu plašajā tēvzemē no daudziem miljoniem bērnu izvest gudrākos gaismā." Tikai skolā bērni sāk apzināties un izkopt savas spējas un dotības. K. Valdemārs ir pārliecināts, ka ar carisma realizētajām reformām izdosies paplašināt tautskolu tīklu, sagatavot labus skolotājus, ieviest plašākas mācību programmas. Apcerējumā "Krievijas tautskolas no tautsaimniecības viedokļa" (1861) viņš pamato vispārējas obligātas tautskolas izglītības nepieciešamību, prasa nodrošināt bezmaksas elementārizglītību, aicina rūpēties par "pavisam trūcīgu bērnu" mācībām, ierosina dibināt skolotāju seminārus, likvidēt analfābētismu pieaugušo vidū. Īpaši jā rūpējas par talantīgākās jaunatnes daļas sagatavošanu ražošanas, zinātnes, mākslas un pedagogiskās darbības jomās. Tomēr K. Valdemārs ievēro, ka ne tikai Latvijā, bet arī Krievijas impērijā visai lēni iezīmējas uzlabojumi tautas izglītībā. Viņš paredz: "Pirms 1930. gada visa tauta nevar būt izglītojusies labās tautskolās." K. Valdemārs zīmīgi piebilst, ka pastāvošajai kārtībai "vairāk nepieciešami labi dresēti kareivji, nevis skolotāji".<sup>39</sup>

K. Valdemārs uzskata tautskolu par pateicīgu instrumentu pretišķību nolīdzināšanai. Viņš atzīst, ka tautskolu attīstība un izglītības izplatība var kļūt iespējama tikai tad, kad būs iznīdētas visas dzimtbūšanas paliekas.

K. Valdemārs norāda, ka skolu pārvalde Baltijā jāizņem no vācu feodāļu rokām. Viņš raksta: "Visvairāk nepieciešama valdības tieša ietekme uz tautskolām caur tautas apgaismošanas ministriju; nekavējoties jādibina divi skolotāju semināri: viens latviešiem, otrs igauņiem un šie semināri, bet pēc tam arī visas Baltijas tautskolas nododamas īpašas komisijas pārziņā, kas būtu atkarīga vienīgi no tautas apgaismes ministrijas un tās zinātņu komitejas."<sup>40</sup>

Viņš ierosina ieviest valsts valodu latviešu un igauņu skolās.

K. Valdemārs ļoti augstu vērtē zemstu darbību tautas izglītības celšanā. Rakstā "Pārs vārdu par zemnieku skolām Maskavas gubernā" viņš uzsver zemstu darbību plaša lauku skolu tīkla izveidē, tautskolotāju sagatavošanā un skolotāju kursu organizēšanā. K. Valdemārs atzīmē, ka zemstes organizē arī meiteņu sagatavošanu pedagogiskajai darbībai, iekārto skolu bibliotēkas un lasītavas. Īpašu atzinību izpelnās rūpes par to, lai no trūcīgo aprindu

jauniešiem, kas parāda īpašas spējas, uz zemstu rēķina Maskavas augstskolās tiktu sagatavoti ģimnāziju skolotāji un universitāšu profesori. K. Valdemārs tic, ka zemstu darbības rezultātā skolas attīstīsies progresīvā virzienā. Lai gan zemstu darbība Krievijā ir visai ierobežota, tomēr to ieviešana nozīmē valdošo spēku piekāpšanos sabiedrības prasībām.

Novērtējot reālo tautas izglītības stāvokli, K. Valdemārs atzīst, ka skolu ierīkošanai apstākļi nav labvēlīgi: trūkst skolu, īpaši Latgalē. Viņš aicina meklēt citus ceļus "gara gaismas" izplatībai tautā. Tāpat kā J. Alunāns, arī K. Valdemārs lielu uzmanību veltī tautas ārpusskolas izglītības attīstībai un pašizglītības izplatībai. Viņš aicina: "Kur vien iespējams, tur jāietaisa grāmatu krātuves, bez kurām latvieši it nemaz nevar iztikt." Bibliotēkām un lasīšanas biedrībām jāklūst par grāmatu un laikrakstu izplatības centriem tautā. Tautas garīgo atmodu var panākt ar tādu literatūru, "kas garu iesilda, visādas gudrības vai labas mācības" sniedz. K. Valdemārs aicina bibliotēkas "tautas garu atsvabināt un attīstīt".<sup>41</sup>

Apcerē "Vārdi par grāmatām" (1853) K. Valdemārs cildina šo neizsmeļamo gudrības avotu. Grāmatas sekmē personības attīstību, jo tās "prātu pacilā". Pilnvērtīgai literatūrai jānodrošina "lasīt un domāt reizē".

K. Valdemārs popularizē atziņu par fiziskā un garīgā darba pārmaiņu nepieciešamību personības attīstībā un darba spēju celšanā, norādot, ka "patīkamais gara darbs" pēc fiziskās piepūles "daudz ātrāk atrod nogurušai miesai jaunu spēku nekā brīvlaika pavadīšana bez visa gara darba. Un tiem ir taisnība; cilvēks nevar būt kā iejūgts zirgs, bez prāta un gara iegribēšanām, miesas spēki caur caurim paliek spirtāki un iztur vairāk pūliņu, ja arī gara spēki cik necik dabū attīstīties. Tāpat ir ar gara darbiem; pie tiem arī palīdz, caur caurim ņemot, miesas spēku attīstīšana un izlietāšana."<sup>42</sup>

K. Valdemārs augstu vērtē izglītības kā garīgā faktora lomu tautas dzīvē un personības attīstībā, uzsverot: "Tautas īstā, tautas bagātākā manta ir tie jaunekļi, kas savas garīgās dāvanas tik pilnīgi, cik tiem iespējams, izkopj, ar zinātnībām izrotā un tad tās cik un kur varēdami tautai par labu izlietā." Personības garīgo attīstību var sekmēt, izraisot interesi par mācībām, iemācot mācīties un radot apstākļus sistemātiskai pašizglītībai. Latviešu centīgajiem jauniešiem labs paraugs ir izcilais krievu zinātnieks M. Lomonosovs, kas cēlies no zemas kārtas. K. Valdemārs pauž domu, ka, pateicoties izglītībai, tautas dzīlēs aug nākamie ievērojamie vīri: "Jo viszemašais nabaga zēniņš, ko pie mācības vedam, var, liels izaudzis, palikt par godātu vīru un darīt lielas lietas pasaulē, var daudz citus pievest pie gaismas un tā mūsu labus darbus uz bērnu bērniem vairot."

K. Valdemāra atstātajā mantojumā liela vieta ierādīta svešvalodu apguvei. Viņš norāda, ka valodu prasme nespiež nevienu atšķirties no savas tautas. K. Valdemārs cer, ka viņa vadībā izstrādātā krievu-latviešu-vācu vārdnīca pamudinās latviešus mācīties svešvalodas.

Rakstā "Par dabas ziņām un gudrībām" (1857) K. Valdemārs nosauc dabaszinības par "patiesības un gaismas" avotu. Kādā citā rakstā viņš popularizē fizikas, ķīmijas, mineraloģijas, botānikas un zooloģijas nepieciešamību dzīvē. K. Valdemārs norāda, ka ķīmiju nevar saprast bez fizikas zināšanām un otrādi. Patiesībā viņš uzsver starppriekšmetu saikni zināšanu apguves procesā.

K. Valdemārs izvirza programmu skolotāju kadru sagatavošanai semināros. Tautskolotājam jābūt brīvam no muižnieku un mācītāju aizbildniecības, materiāli nodrošinātam, viņam nemitīgi jāpildveidojas. Tautskolotājs ir sabiedriska darbinieks, ārpuskolas darba ierosinātājs un vadītājs tautas vidū.<sup>43</sup>

Dažos K. Valdemāra rakstos ieskanas arī K. Ušinska domas par darba audzinošo nozīmi un N. Korfa pedagoģiskie centieni. Vairāku jautājumu risināšanā viņš cieši sadarbojas ar igauņu darbiniekiem J. Kēleru, K. R. Jākobsonu un A. Pētersonu. K. Valdemārs iegulda milzīgu enerģiju, vadot Krievijas jūrskolu darbību, aicinot latviešu un igauņu jauniešus pievērsties jūrniecībai.

Neraugoties uz uzskatu šķirisko ierobežotību un reformistiskajām tendencēm, K. Valdemārs daudz dara tautas pašapziņas celšanā, latviešu tautas tuvinašanā krievu tautai un tās demokrātiskajai kultūrai. Atzinīgi vērtējami viņa centieni saistīt tautas izglītības attīstību ar cīņu pret vācu baronu ekonomiskajām un politiskajām privilēģijām un nacionālo jūgu.

\* \* \*

**K. Barons** (1835–1923) studiju laikā Tērbatas universitātē satuvinās ar K. Valdemāru, kļūstot par rosīgu tautas atbrīvošanās centienu atbalstītāju. Kā aktīvs jaunlatviešu kustības darbinieks un laikraksta "Pēterburgas Avīzes" faktiskais vadītājs viņš aizstāv progresīvus uzskatus tautas izglītībā un audzināšanā.

Rakstos "Mājas Viesī" un "Pēterburgas Avīzēs" K. Barons izvērš cīņu pret māņticību un tumsonību, popularizē Č. Darvina mācību par sugu dabisko izlasi, saraksta ģeogrāfijas grāmatu "Mūsu tēvzemes aprakstīšana" (1859). Viņa pedagoģisko uzskatu izveidi ietekmē apgaismības laikmeta idejas, ilggadējās mājskolotāja un skolotāja gaitas, tuvība tautas dzīvei, bet it īpaši viņa četrdesmit piecus gadus ilgais mūža darbs, pētot, krājot un kārtojot latviešu tautasdziesmas.

Audzinašanas mērķi K. Barons saskata aktīvas, patstāvīgas personības veidošanā. Apcerējumā "Ieaudzini bērniem drošu prātu" viņš raksta: "Pasauls dzīvē ir vajadzīga droša dūša un vīra stiprums. Caur tiem vispirms var cerēt dzīves grūtumus un darbus laimīgi izvest. Caur drošu prātu arī cilvēka garīgā vērtība un labi tikumi aug un pieņemas. Drošs prāts jau ir pus darba darītājs. Dažam cilvēkam ar skaidru, bezvainīgu apziņu viens darbs pēc otra laimējas un veicas. Bet kur drošs prāts trūkst, tur nevien dzīve un dzīves

mūžs paliek apspiests, knaps un bēdīgs, bet cilvēks ar visu savu godīgu prātu un apziņu arī daudz un dažādus augstākus mērķus cilvēcībai par labu – pamet neizpildītus. Drošs prāts un vīra sirds ir visos dzīves likteņos pirmais un īstais laimes avots.”<sup>44</sup>

K. Barons uzsver, ka cilvēka fiziskie un garīgie spēki – izturība, iekšējā disciplinētība, garīgā patstāvība un aktivitāte, drošība, vīrišķība, apņēmība – pamatojas “uz miesas un īpaši nervu stiprumu” un audzināšanu. “Bērns no dabas nav nei bailīgs, nei drošs. Daudzmaz paaudzis viņš sāk atzīt pasaules un dzīves pretības un bēdas un grūtumu, un izaug vai nu drošs vīrs, ja viņš cīnās šādus pretiniekus pārspēt un drošu prātu no mazām dienām iemantot, jeb tas paliek bailīgs vārgulis, ja viņš savus spēkus nekustina un nebrūķē un no visiem grūtumiem bailīgi bēg. Vai vienu jeb otru no šiem ceļiem bērns uzņem, tas stāv pašu vecāku rokās, kādu ceļu tie savu bērnu no mazām dienām vada un radina.”<sup>45</sup>

Drošība, izturība un neatlaidība izkopta darbā un pārvarot grūtības.

Ticot bērna attīstības plašajām iespējām, K. Barons izsaka pārliecību, ka ar saprātīgu audzināšanu var pārvarēt verdzības gadsimtos izveidotās dzimtbūtnieciskās aklas paklausības, padevības un bailu izjūtas. Bērnā “drošs prāts ir visu citu tikumu stiprā stute”. Šī īpašība palīdzēs viņam gūt dzīvē ne tikai personisko labklājību un laimi, bet arī tiekties “pēc augstākiem cilvēcības mērķiem”.

Personības īpašību izveidē liela loma ir pieaugušo pozitīvam piemēram, pamudinājumam, vingrinājumiem pakāpeniskā grūtību pārvarēšanā un sevis veidošanā. Tāpēc jārūpējas par to, lai “bērns bailību neredz pie lieliem laudim. Jo bērna sirds vēl ir mīksta un viss drīz iespīdēs tik dziļi, ka pēc vairs nav izravējams.” Nav pieļaujama bērna lutināšana, jo tā viņu izveido par bailīgu vārguli. Jāgādā, lai bērns “savos darbos un spēlēs var dabūt drošību un apdomību rādīt”.

Vēršoties pret autoritārismu audzināšanā, K. Barons ieteic bērnu dzīves un darbības saprātīgu organizāciju. Viņš norāda: “Atļaujiet bērniem nevainīgu brīvību, tos saprātīgā uzraudzīšanā turēdami, pieskubinot un uzmuntrinot tos vājus un bailīgus, saturot tos pārliekus, un jūs redzēsiet, ka pēc katra pārvarēta grūtuma viņa drošība augs un jaunus grūtumus pareizi novērsīs. Bērnā nav jābēg no grūtumiem, ko tas labāk var pārspēt, un ja tam kas pārāks uzbrūk, tad lai mātās to panest ar stipru prātu un ne ar izmišanu. Izlutinātam, bailīgam vārgulim daudz lietas rādās nepārvaramas, ko dūšīgais, miesīgs un garīgi lokanais un izmanīgais, kas daudz ko jau pārbaudījis, zina par it vieglām. Caur drošu prātu un pūliņu rodas spēks, un uz savu pašu spēku gruntējas katram sava dzīve. Drošs prāts cilvēku ne vien viņa dzīvē aplaimo, bet pašu cilvēku arī garīgos tikumos pieaudzina un dod spēkus pašu netikumus apkarot.”<sup>46</sup>

Galveno personības īpašību izveide, pēc K. Barona domām, ir pamats

bērna garīgajai, tikumiskajai un estētiskajai attīstībai, pašaudzināšanas darba izvēršanai sava rakstura norūdīšanā. Īpaši viņš uzsver darba nozīmi personības tikumiskajā izaugsmē. K. Barons atzīst, ka tikai “derīgus darbus sev jeb citiem labu darīdams” var izaukt par pilnvērtīgu sabiedrības locekli, kam rūp vispārējais labums.

K. Barons ievēro pretrunas bērna attīstībā: viņš uzsver bērna personības aktivitāti, akcentē drošu prātu, bet vienlaikus mudina bērnus nostiprināt “stipru pacietīgu garu visas sāpes panest”.

Savos darbos (“Māņi un māņu ticība” u. c.) K. Barons pareizi atzīmē, ka personības aktivitāti sasaista māņi un ticējumi. Viņš aicina vecākus nebaidīt bērnus ar “bubuļiem un briesmīgiem spoku stāstiem”. Bērni nevis jābaida ar pārkonu (kad “lielie cilvēki allaž vēl bērnu priekšā baiļojas un ākstās krustu mezdami un pātarus skaitīdami”), bet gan viņu “sirdis jāiedrošina, lai dabas varenus darbus ar prieku un patikšanu aplūko”. Cilvēkiem, balstoties uz zinātnes atziņām, dabas likumi jāizzina un dabas spēki jāizmanto savā labā. Zinātnes vārdā viņš aicina izvērst cīņu pret māņiem un dažādiem ticējumiem. Uz zinātnes atziņām jāveido personības pasaules uzskats.

Izjūtot sevišķu mīlestību pret tautas poēziju – tautasdziesmām, K. Barons sešos sējumos sagatavo vienu no visplašākajiem tautas dzejas izdevumiem pasaulē. Viņš raksta: “Tautas dziesmas ir ļoti daudzpusīgas, tāpat kā veselas tautas dzīve, ko tās visos smalkumos tēlo. Tām nepietiek, ja tās tikai dzejas daiļuma gaismā un no dzejas daiļuma stāvokļa aplūkojam. Pareizu pilnīgu gaismu tautas dziesmām dod pilnīgi un pareizi saprasta tautas dzīve un ieskati, tautas liktens, tautas sirds un gars, un īsteno stāvokli mēs ieņemsim, ja piesavināsimies tautas jūtas tais brīžos, tais atgadījumos un apstākļos, kad tā savas dziesmas dzied jeb senāk dziedāja, ja varam garā līdzdalību ņemt ar tiem, kas dziesmas dziedāja un kas viņās klausījās.”<sup>47</sup>

K. Barons norāda, ka katra tautasdziesma ir cieši saaugusi ar tautas dzīvi, tās centieniem un ideāliem. Tautasdziesmas pavada cilvēku visā dzīves gājumā, kļūstot par uzticamu pavadoni priekos un bēdās, labās un ļaunās dienās. Tautasdziesmas māca un stiprina tikumos, rāj un nopeļ netikumos un kļūdās, tās labo nerātņi, žēlo un saudzē vājo, rāda katram pareizu ceļu darba dzīvē. K. Barons tautasdziesmas un dziedāšanu dēvē par “dārgākām gara mantām”, jo, “izlobot mūsu tautas dziesmu īsto veselīgo kodolu, mums atklājās viņās cilvēka gara labākie ideālie centieni, cilvēka sirds un dvēseles daiļākās, tikumīgākās, dziļākās jūtas, kas nekad nenovecojās, lai arī viss cits ārišķs sava laika piederums pārgrozās”.<sup>48</sup>

Jaunās paaudzes audzināšanā, kā uzsver K. Barons, paliekoša vērtība ir darba tikumam un drošam prātam, gurdam padomam un goda jūtām. Audzināšanā īpaši nozīmīgi ir tie tautas poēzijas cikli, kas “māca un cildina darba krietnumu, kas glēvulību peļ, izturību un jautru garu īpaši arī grūtajos darbos ieteic un daudzina”.

K. Barons atzīmē, ka tautas gudrībā īpaši nozīmīgi ir tautasdziesmu cikli par bērnu audzināšanu, viņu kopšanu un mācībām. Šie cikli pavada bērnu no šūpuļa līdz laikam, kad viņš ir paaudzies un piedalās mājas un lauku darbos. Tautasdziesmās ietvertās atziņas aizstāj bērniem skolu. Tautasdziesmas, kā atzīst K. Barons, “pasniedza bērnam pirmās mācības rātnībā un tikumos un šādā bērniem piemērotā un viegli atminamā dziesmiņu un līdzību veidā mācības palika bērnam piemīlīgas un jo dziļi iespiedās bērna sirdī. Tautasdziesma modināja, darbināja un attīstīja bērna prātu, aizkustinādama viņa ziņkārību par katru lietu, kas bērnam nāca priekšā, un pasniedzama tam iecienītā pasaciņu veidā savu izskaidrojumu.”<sup>49</sup>

Tautasdziesmas vienmēr izraisa sirdsprieku un estētisku baudījumu, kam pilnīgs pretstats ir “sausos vārdos dota pamācība un pārmācība”. K. Barons norāda, ka patriarhālā ģimene, kurā galvenokārt noris bērnu audzināšana, palaikam nenoniecina arī bardzību un rīksti. Tomēr, kā atzīst K. Barons, tautasdziesmas akcentē netiešu pedagoģisko iedarbību un humānu attieksmi pret bērnu. Bērnu darbības organizēšanai, ironijai, pozitīvā piemēra cildinājumam ir daudz lielāks iespaids nekā bardzībai vai miesas sodiem.

Tautasdziesmas cildina darbu kā cilvēka dzīves pamatu, kā prieka un patiesas laimes avotu. Ar darbu cieši savijas bērnu tikumiskā un estētiskā audzināšana. Viņu izaugsmē K. Barons īpaši uzsver daudzveidīgas darbības nepieciešamību. Bērnu garīgo redzesloku paplašina līdzdalība mājas solī un lauku darbos. Daudzpusību bērnu dzīvē un darbībā ienes visu ģimenes locekļu līdzdalība bērnu audzināšanā.

Ievadot ciklu “Ģimenes locekļi un viņu sadzīve”, K. Barons uzsver galvenos audzināšanas faktoros un līdzekļus. Sirsnīgas savstarpējās attiecības, saderība un satiecība ģimenē, tajā valdošā darba atmosfēra palīdz ieaudzināt strādīgumu, nostiprināt godbijību un paklausību. Labam audzinātajam iejūtīgi jāsavieno “sirsnīga mīlestība ar nopietnību un stingrību”. Bērna izveidi visdziļāk ietekmē tāda māte, kura “pate krietna visos tikumos”, prot arī audzināšanā “vajadzīgo mēru ieturēt”. K. Barons raksta: “Māte pie bērnu audzināšanas nereti grēko gan no glēvas mīlestības, īpaši ja tai vienīgs bērns, gan no neapdomīgas iekaršanās un tādēļ netaisnas un cietsirdīgas bardzības. Jo ļaunas sekas, pēc tautasdziesmām, ir glēvulība, caur ko māte bērnus izlutina, nepietura tos pie krietna darba, bet palaiž slinkumā. Slinkums allaž visa ļauna perēklis, un tādēļ tautasdziesmās sevišķi asi graizīts.”<sup>50</sup>

K. Barons secina, ka tautasdziesmās daudz ir tādu atziņu, kas savu vērtību nezaudē. Audzināšanas darbā nozīmi saglabā darba cilvēka izlolotie atziņumi: darbs ir dzīve; ar drošu prātu daudz ko var izdarīt; dzīvē vajadzīgs gudrs padoms, priecīgs prāts, savstarpējā satiecība, vecāku cieņa. Arī mūsdienās pamatotu interesi izraisa uzskats, ka morālie un estētiskie ideāli ir nesaraujami saistīti ar darbu, kas ir visu vērtību mērs. Latviešu tautasdziesmās atbalsojas tautu un cilvēku satiecības motīvi, kā arī kvēls naidis pret ap-

spiedējiem. Tajās izskan patiesi humāni, demokrātiski audzināšanas ideāli. Tāpēc folklorā kļūst par vienu no pedagoģiskās domas avotiem. Uz tautas "dzīves gudrību" balstās arī K. Barona pedagoģiskie uzskati un apgaismības idejas. Tomēr jāatzīst, ka tautasdziesmās paustie senie tikumi un sadzīves noteikumi ir vēsturiski ierobežoti, tajos atspoguļojas patriarhālais dzīvesveids un dzimtbūtnieciskās ideoloģijas ietekme.

Balstot savus audzināšanas ideālus uz senām tautasdziesmām, K. Barons ar dzīves cēlāja – darba cilvēka – morāli apkarot vergu tikumus, sniedz jaunas ierosmes morālās un estētiskās audzināšanas jomā, rāda ģimēni (it īpaši mātes lomu tajā) kā nozīmīgu bērnu audzinātāju faktoru. K. Barons aicina vērtīgi ielūkoties folklorā, norādot: "Tautasdziesmas arī tagad vēl der par spoguļi mūsu ģimenes dzīvei."

\* \* \*

A. Spāģis (1820–1871) ir aktīvs jaunlatviešu kustības darbinieks, talantīgs skolotājs, tuvs K. Valdemāra domubiedrs un antifeodālo centienu atbalstītājs.

Pirmo pedagoģisko sagatavotību viņš iegūst A. Bergmaņa vadītajā Cīravas–Dzērves skolā. A. Spāģa pedagoģisko uzskatu izveidi ietekmē F. Ā. Dīstervēga demokrātiskie centieni, iepazīšanās ar Vācijas tautskolu un skolotāju darbību. 1838. gadā jaunais skolotājs uzsāk darbu Meldzeres muižas skolā. 1844. gadā iznāk A. Spāģa lasāmgrāmata "Bērnu prieks jeb Maza grāmatīņa, caur ko bērni viegli, ātri un skaidri var iemācīties lasīt", bet dažus gadus vēlāk – vācu valodas mācību grāmata "Pārcēlējs".<sup>51</sup> Lasītmācīšanas teorijā un praksē viņš pārvar valdošo "boksterēšanu", tās vietā ieviešot skatu metodi. A. Spāģis lolo cerību izveidot skolu par gaismas pili, kurā katrs zemnieku bērns kļūtu "gudrāks, labāks, laimīgāks". Viņa pašizlīdzīgā darba rezultātā Meldzeres skola kā ziemas, tā arī vasaras mēnešos pulcina ne vien bērnus, bet arī vietējos zemniekus uz mācībām un dziedāšanu. Talantīgā pedagoga popularitātes ietekmē mazā muižas skoliņa kļūst par tautas izglītības, tālākizglītības un pašapziņas modinātāju centru. Šie centieni nav pieņemami vietējai muižniecībai. 1853. gadā, apmelots un apkaunots, viņš tiek no darba skolā atlaists. A. Spāģis – pēc sava aicinājuma pedagogs un tautas audzinātājs – spiests pelnīt iztiku, veicot muižu un fabriku pārvaldnieka pienākumus dažādās Krievijas guberņās. Arī šajā laikā viņš piedalās krievu-latviešu-vācu vārdnīcas izstrādē. Rokrakstā palikusi sarakstīta krievu-latviešu gramatika un fizikas mācību grāmata.

Ar saviem vācu valodā sarakstītajiem apcerējumiem "Brīvo zemnieku stāvoklis Kurzemē", kas izdoti Leipcigā 1860. un 1863. gadā, A. Spāģis turpina G. Merķeļa kaujinieciskās tradīcijas baltvācu feodālu patvaļas apkarošanā. A. Spāģis apstrīd vācu kultūrtrēģeru apgalvojumu, ka "garīdzniecībai pie skolu skaita pieaugšanas būtu kādi nopelni". Gluži otrādi: mācītāji ļoti

uzcītīgi veic viņiem uzticēto zemnieku izkalpināšanas un prāta aptumšošanas darbu. Viņi izplata atziņu, ka "zemnieks ir radīts mūžīgai dzimtbūšanai". A. Spāģis pārlicinoši parāda, ka vācu muižniecība un tai uzticīgā garīdzniecība nomāc tautas izglītību, reducējot to līdz aklas paklausības iedīdīšanai. Ar īpašu naidu pret tautskolotāju vēršas baltvācu feodāļi.<sup>52</sup>

A. Spāģis norāda, ka tautskolotājs Baltijā pārvērsts par mācītāju sulaini. Šie tumsas kalpi izplata atziņu, ka plašāku zināšanu apguve skolotājam esot nevis vēlama, bet gan kaitīga, jo tā rodoties augstprātība un neapmierinātība ar savu stāvokli. Mācītāji dara visu iespējamo, lai skolā saglabātu dresūru. Tiek pelts "prātošanas gars", kāds nākot no "pārgudriem skolmeistariem".

Savā apsūdzības dokumentā A. Spāģis prasa, lai valsts aizsargātu tautskolotāju pret vācu muižniecības un garīdzniecības patvaļu. Vācu feodāļi, apdraudot skolotāja stāvokli, apdraud latviešu tautas nākotni. A. Spāģis kā apgaismotājs tic, ka reformas "no augšas" atsvabinās Baltijas zemniekus no dzimtbūšanas jūga paliekām, uzlabos skolotāju tiesisko stāvokli un darba apstākļus skolā.

Viņš aktīvi iestājas par vispārēju tautas izglītību un bērnu vispusīgu izglītību. Laika garam neatbilst tāda skola, kurā zemnieku bērnu izglītība tiek ierobežota ar lasītprasmes apguvi un "galveno lūgšanas gabalu" iekalšanu, secina A. Spāģis. Viņš uzskata, ka valstij sevišķa vērība jāveltī tautskolām, rūpējoties, lai tās tiktu "paceltas tādā augstumā, kā to prasa laika gars". Valstij arī jāuzņemas skolotāju sagatavošana uz sava rēķina.

Īpaši augstas prasības A. Spāģis izvirza skolotāja personībai, prasot nemītīgu izaugsmi un pašai dziedzīgu kalpošanu savai tautai. Skolotājs nav algādzis, bet gan "tautas gaisma". Vēstulē Kurzemes skolotājiem viņš raksta: "Jūsu uzdevums ir liels, tas prasa vairāk darba nekā no algādžiem, tas prasa darbību, kas savienota ar upuriem. Mūsu rokās ir pierādījumi, ka jūs ar savām zināšanām esat tik ļoti apmierināti, ka domājat, ka lielāka dzīšanās pēc zināšanām vairs nav vajadzīga. Jūs maldāties. Ja jūs negribat iet uz priekšu, jūs bez šaubām iesit atpakaļ, un par nožēlošanu mēs jau esam likuši vērā, ka dažs labs īsā laikā gājis lielus soļus atpakaļ, neraugoties uz to, ka viņš agrāk jau arī nebij tālu ticis. Lasot derīgas grāmatas var attīstībā sasniegt brīnišķīgi daudz. Tā kā jūs pa sešiem līdz desmit vīriem arvien varat nodibināt lasītāju pulciņu, tad apvienojieties, atliekat katru gadu 3–5 rubļi grāmatām un katrs no jums gada laikā par saviem 3–5 rubļiem varēs lasīt grāmatas par 30–50 rubļiem. Un ja nu vēl maina grāmatas pret citu lasītāju pulciņu grāmatām, tad ar mazumu var sasniegt ļoti daudz. Galvenā lieta ir tā, kādas grāmatas jūs iegādājaties, jo no daudzām grāmatām jūs vairāk iegūsiat tumsu, nekā gaismu. Grāmatu izvēlē lūdzat padomu no tiem, kas paši cenšas uz priekšu attīstībā, citādi jūs nomaldīsities. Jūs esat tautas gaisma. Ja jūs nevarat vai negribat nopietni palīdzēt tautai tikt pie izglītības, tad ir slikti. Bet, kad šī gaisma pati ir tumsība, tad neiet uz priekšu vai grib, vai negrib. Slikti

ir, kad nekustas no vietas, bet vēl sliktāki ir, kad iedomājas vai ļaujas ierunāt, ka zināšanu jau pietiek, ka jūs jau esat pilnīgi vīri un pēc labākās atziņas vairs nav jācenšas tikt uz priekšu, tad ir tas vissliktākais par sliktu. Nepieciešamie pamati valsts, tautu, katra atsevišķa cilvēka labklājībai ir zināšanas un morāle. Pēdējo iemanto ar īstu patiesības atzišanu. Tādēļ mums ir jācenšas sasniegt patiesību. Ceļš uz sirdi ved caur prātu. Tā tad nepieķusuši krājat sev zināšanas un apgaismojat tautu. Septiņus gadu simteņus viņa jau gulējusi. Tāpēc ceļaties paši un modiniet gulošos!”

Uzstājoties pret dzimtbūšanas paliekām, A. Spāģis, tāpat kā K. Valdemārs, prasa izdot un izplatīt tautai pilnvērtīgu literatūru. Konstatējis, ka aptuveni trīs ceturtdaļas no visām latviešu valodā sarakstītajām grāmatām ir reliģiska satura, viņš secina, ka, pēc visām pazīmēm spriežot, latviešus vairāk gatavo debesu valstībai, nekā dzīvei uz zemes. Arī skolas mācību grāmatas vairumā gadījumu “izsauc nopietnu nožēlošanu”.

A. Spāģis atzinīgi vērtē buržuāziski liberālās tendences 60. gadu sabiedriski pedagoģiskajā kustībā. Kasmīga ir viņa cīņa pret dogmatismu un sholastiku skolā, vēršanās pret dresūru un iekalšanu. Viņš pauž cieņu pret bērnu personību, rūpes par skolotāju sagatavošanu un nemitīgu izaugsmi. A. Spāģis pamatoti tiek dēvēts par “vienu no vislielākajiem latviešu tautas vīriem”.

\* \* \*

**A. Kronvalds** (1837–1875) visu mūžu veltījis pedagoģiskajai darbībai. Viņa atstātais pedagoģiskais mantojums ir visai plašs. A. Kronvalda darbi galvenokārt veltīti sasāpējušiem skolās, tautas izglītības, mācību un audzināšanas jautājumiem. Viņš ir talantīgs skolotājs, kvēls latviešu tautskolotāju organizētājs un vienotājs.

A. Kronvalda pedagoģisko uzskatu attīstību ietekmē mājskolotāja gaitas Darbēnu muižā Lietuvā un darbība Durbē, studiju laiks Berlīnes universitātē, iepazīšanās ar apgaismības idejām. Pedagoģa izaugsmē nozīmīgs ir Tērbatā pavadītais laikposms (1865–1873), kad A. Kronvalds mācās pedagoģiskajosursos, bet pēc to beigšanas strādā par skolotāju Tērbatas skolotāju seminārā un publicē daudzus nozīmīgus darbus (“Dzimtenes mācība”, “Kāds vārds par mūsu tautas skolām”, “Vēstule latviešu tautas skolotājiem un audzinātājiem”, “Tautiskie centieni”, “Solons” u. c.), izdod rakstu krājuma “Sēta, daba, pasaule” ceturto grāmatu. Raženi ir viņa īsās dzīves noslēguma gadi Latvijā, vadot Vecpiebalgas draudzes skolas augstāko klasi. Šajā posmā patiesi atraisās viņa pedagoģa talants.

Kā pedagoģs un valodnieks A. Kronvalds daudz darījis, lai izskaustu ģermānismus no latviešu valodas un to kuplinātu ar jaunvārdiem. Viņš turpina J. Alunāna un K. Biezbarža uzkrāto pieredzi latviešu literārās valodas izkopšanā un valodas kultūras celšanā, sekmējot pedagoģijas zinātniskās terminoloģijas izveidi (izglītība, raksturs, rīcība, zinātne u. c.).

Pievēršoties jaunlatviešu kustībai, A. Kronvalds prasa atbrīvot skolu no baltvācu aizbildniecības, nodrošināt tautskolu pieejamību tautas masām, organizēt mācības dzimtajā valodā, ieviest pilnvērtīgākas mācību grāmatas, krasī uzlabot skolotāju sagatavošanu. Šo jautājumu izgaismojumā A. Kronvalds turpina jaunlatviešu aizsāktās antifeodālās cīņas tradīcijas.

A. Kronvalds, tāpat kā A. Spāģis, J. Alunāns, K. Valdemārs, aicina, lai "tauta ceļas, mostas, cīnās un karo pēc gaismas, taisnības un patiesības gara".<sup>53</sup>

Viņš cer, ka ar plašu tautas apgaismošanu "tām nakts pūcēm un tiem plēsīgiem vanāgiem jāiet nīkā". A. Kronvalds ir pārliecināts, ka, atbrīvojoties no baronu un mācītāju aizbildniecības, izglītība un audzināšana cels tautas kultūru, pavērs ceļu katra cilvēka spēju plašai attīstībai. Vienlaikus viņš arī atgādina: nedrīkst "tīkot to derīgo un svēto pamatu, kurš jau pastāv, izgrozīt jeb sagāzt".<sup>54</sup>

A. Kronvalds devis nozīmīgu ieguldījumu cīņā pret nacionālajiem spaidiem un pārvācošanas centieniem, ienesot jaunas idejas par skolu, tās lomu audzināšanā un personības attīstībā.

Viņš uzskata skolu par galveno faktoru verdzībā nomāktās latviešu tautas atdzimšanai, rakstot, ka "bez krietnām skolām tauta nevar godam iztikt". No šīm pozīcijām A. Kronvalds kritizē kultūrtrēģeru pausto uzskatu, ka "vergiem jau skolas nav vajadzīgas", apkaro feodāļu iedibināto "māņu izglītību un māņu apgaismību", centienus ar skolas palīdzību izaudzināt "vergu dvēseles". Viņam skola ir galvenais tautas apgaismības centrs, jo mācību un audzināšanas procesā tiek atmodināti un nostiprināti visi cilvēciskie spēki un spējas.

A. Kronvalds, tāpat kā J. Alunāns un K. Biezbārdis, izglītību uzlūko kā pamatu personības fizisko, garīgo un tikumisko spēku attīstībai. Bez audzināšanas un izglītības "cilvēka dabas tikums neuzzeļ un neizplaukst pilnīgi". Atšķirība starp cilvēku un dzīvnieku ir tā, ka dzīvnieks dabiskās attīstības gaitā izveidojas par dzīvnieku "bez jebkādas īpašas skološanas", turpretī cilvēkbērns kļūst par īstu cilvēku tikai "labi mācīts un izaudzināts". Bērns tikai sabiedrībā "audzināšanas rezultātā var patiesi tapt par cilvēku, var panākt īstenu cilvēcību". Audzināšanas procesā "vecāko piedzīvojumi un izbaudījumi, ievērojumi un apcerējumi jānodod bērniem par mantojumu. Citādi cilvēku cilts savā garīgā izplaukšanā ne soļā nebūtu patapusi uz priekšu." Bez labas audzināšanas indivīds "atklīst no cilvēcības un tuvojas lopībai, zvērībai".<sup>55</sup>

A. Kronvalds atzīst, ka skola ir nesaraujami saistīta ar tautas dzīvi, laikmeta prasībām, audzināšanas tradīcijām ģimenē. Viņš raksta: "Tātad redzam, ka laba skola nestāv nedz gaisā, nedz kādā atšķirtā savrupībā, bet ka tā ir cieti ar dzīvi un tautu saaugusi kopā. Viņai stāv vienā pusē tēvs un māte ar savu mācību un audzināšanu, un otrā pusē pati dzīves skola."

Cilvēka izglītība nebeidzas līdz ar skolas gadiem. Tā turpinās visu dzīvi līdz pat sirmam vecumam. Tāpēc tautskolai savi audzēkņi "tiklīdz jāsatāsa, ka tie skolu atstādami var pieklājīgi iestāties tai vēl jo plašākā dzīves skolā". "Dzīves skolā" jāturpina mācības pašizglītības ceļā.

A. Kronvalds secina: "Skola, laba skola spēj gan daudz ko pie bērnu krietnas audzināšanas un derīgas izmācīšanas, tā kā daži saka: kam skolas pieder, tam pieder visa nākotne, – bet visu tomēr skolas neiespēj vis."<sup>56</sup>

A. Kronvalds prasa, lai mācības un audzināšana atbilst bērna dabai. Viņš asi kritizē iekalšanas skolu, kura sniedz formālas zināšanas, ar savu dogmatisko garu aizkavējot bērna spēju attīstību. Kādā vēstulē viņš atzīmē: "Mācait bērnam tikai katķismu un bībeles stāstus no mazām dienām. Tās ir gatavas formulas, kurās bērnam nekas nav jāgroza domājot. Jūs redzēsiet, bērns paliks muļķis." A. Kronvalds prasa vingrināt bērnu garīgos un fiziskos spēkus. Bērnu garīgie un fiziskie spēki "no mazumiņa sākdami vairojas, briest un stiprojas".

A. Kronvalds pamato tēzi, ka psihe nav atdalāma no galvas smadzeņu darbības. Viņš norāda, ka "gara spēks nomanāms tik pie radījumiem, kam galvas smadzenes un pilnīgi jutekļi, kā pie cilvēkiem, zvēriem u. t. jpr.". Izziņa sākas ar juteklisko uztveri. Ar jutekļiem bērns "pieklūst pie saprašanas, zināšanas un atziņas, pie gara izplaušanas un prāta apgaismošanas". Ar sajūtām sākas īstenības apguve un personības garīgā attīstība, tās ir "vārti jeb durvis, pa kuriem mums ziņa tiek pienesta no visa, kas sajūtams jeb ar jutekļiem ievērojams. Tātad dīgst, aug un izplaukst cilvēka gars un prāta apgaismošana." Tomēr bērnam mītošie cilvēciskie spēki neatraisās paši no sevis. Tikai saskaņā ar bērna dabu, vingrinot šos spēkus, uzplaukst cilvēciskās spējas un dotības. A. Kronvalds raksta: "Jaunpiedzimušā dvēselē neatronas tie gara ziedi un augļi, ko pie jaunekļa redzam."<sup>57</sup>

Viņš norāda, ka tikai katrs pats ar saviem spēkiem, no mazām dienām tos rūpīgi vingrinot, var pavirzīties uz priekšu savā attīstībā. "Tevi arī neviens cits nevar paņemt uz pleciem un pacelt uz augstāku garīgu stāvokli, tā kā uz kādu kalnu uznest, ja tu pats savā sirdī, savā garā un prātā nepieaudzi dienu no dienas jo lielākā garīgā pilnībā." Nevienu "ar joni uz vienu rāvienu" nav iespējams pavirzīt attīstībā uz priekšu, "ja viņš pats par to nerūpējas, negādā, necīnās". Šajā sarežģītajā personības tapšanas procesā arī skolotāji un vecāki nespēj vairāk, "kā tikai derīgo ceļu ierādīt". Ja bērns "uz augstāku garīgu stāvokli negrib pats iet, tad viss tavs darbs par velti, viss tavs pūliņš bez augļiem paliks".<sup>58</sup>

Vispirms bērnu pacel "uz jo augstāku garīgu stāvokli" tāda skola, kur "pasniedz patiesi gudras un labas mācības", kur "labus tikumus" mudina "darbos izrādīt". Turpretī attīstībai nekā nedod tāda skola, kur bērnus "nomoca ar svešu valodu mācīšanos tai vietā, kur tiem būtu derīgas mācības tēvu valodā sniedzamas. Ja tu, vāciski nemācēdams, izlasītu pēc burtiem jeb

bokstābiem skaitīdams to vislabāko vācu grāmatu, vai tad tu būtu augstāki pakāpies? Nebūt nē, un lai tur visu grāmatu izmācītos no galvas. Bet ja tu izlasīsi apdomīgi to latvisko grāmatu, "Zvaigžņu mācība" no J. Dauges, saki, vai tavs prāts nav tad jo gaišāks, vai tavs gars nav jo mundrāks un jo izmanīgāks."<sup>59</sup>

Skolas mērķis ir visu bērna spēku un garīgo spēju plaša un daudzpusīga attīstība. Vēstulē latviešu tautas skolotājiem un audzinātājiem A. Kronvalds uzsver: "Īsi sakot, latviešu skolas darbs iraid: savus mācekļus mācot un audzinot tā izdailēt pēc tikumiem, zināšanām un mākslām, ka latviešu tauta ar laiku mācītos pilnīgi atzīt, kādas tiesības cilvēku bērniem piešķirtas un kādi pienākumi ikkatram jāizpilda, kas vēlas, lai to par apgaismotas jeb miesīgi un garīgi izdailētas tautas locekli uzskata."<sup>60</sup>

Tikai tad skolotāja darbs "neizšķīdīs kā pelavas vējā", ja mācību un audzināšanas darbā tiks ievērotas bērnu garīgās spējas, individuālās atšķirības, veselība, audzināšana mājās un dzīves apstākļi. Savā darbībā skolotājam vienmēr jāredz "pats bērns savā miesīgā un garīgā attīstībā". Audzināšanai jānorit saskaņā ar bērna dabu, visnotaļ jāievēro "bērna dabas īpašības", tās jāvingrina un jāizkopj. A. Kronvalda uzskatos atbalsojas dabatbilsmes princips, kas savus sākumus rod Aristoteļa, J. A. Komenska, Ž. Ž. Ruso, J. H. Pestalocija un F. Ā. Dīstervēga pedagogiskajās sistēmās. A. Kronvalds uzsver mērķtiecīgi organizētas audzināšanas izšķirošo nozīmi garīgo spēku izkopšanā un attīstībā.

A. Kronvalds galveno vērību veltī elementārizglītības attīstībai, saskatot tajā labāko ceļu, lai plašas tautas masas var "vieglāki pie cilvēcības kļūt". Balstoties uz J. H. Pestalocija un F. Dītesa atziņām, A. Kronvalds elementārās izglītības jautājumu lokā akcentē bērnu no dzimšanas mantoto spēku un spēju attīstību. Uzsverot, ka izziņa sākas ar sajūtām un uztveri, viņš pamato nepieciešamību veidot "pamatpriekšstatus un pamatjēdzienus aplūkošanas ceļā", jo citādi mācību materiāla izpratne nebūtu iespējama. Ar sajūtu orgāniem iegūtie priekšstati ir tikai sagatavošanās posms uz augstākiem mācības mērķiem. A. Kronvalds raksta: "Iesācējiem vajadzīgs vienojošs tilts, lai būtu nodrošināta vēlāk lielāko un tālāko zemju, kā arī sarežģīto dabas un cilvēku attiecību izpratne." Šādu vienojošu tiltu palīdz veidot "salīdzinoša novērošana", mēģinājumi, vingrinājumi. Novērojumi un vingrinājumi sevi attaisno tikai tad, ja tie attīsta domāšanu, izraisa jūtas un iztēli. A. Kronvalds pasvītro, ka "domājoša novērošana jāpaceļ par dzīves vajadzību, par ieradumu". Mācību process jāorganizē tā, lai radinātu "bērņus pie pašdarbības". A. Kronvalds norāda: "Patstāvīgā jaunradīšanas darbā vingrinājas garīgās spējas, tā kā var uzņemt arvien lielākas un bagātākas ainavas."<sup>61</sup>

Progresīva ir A. Kronvalda paustā doma, ka izglītībai jāsniedz ne tikai zināšanas, bet jāsekmē bērnu spēju attīstība. Izglītība nosaka "mūsu zināšanu, mūsu spēju un mūsu gara paplašināšanu un izdaiļošanu". Mācību

procesā skolēniem ne tikai jāuzkrāj zināšanas un garīgās prasmes, bet tās jāvērtē “par stingru, stipru, uzticamu, pakalpīgu īpašumu, par iekšēju spēku, kam skolēnā jārada garīga dziņa”. Arī šodien savu nozīmību nav zaudējusi A. Kronvalda atziņa, ka par patiesi apgūtu var uzskatīt tikai tādu mācību materiālu, kurš kļuvis “par bērna garīgo īpašumu”. Šādas zināšanas ir pamats garīgo vajadzību izveidei, gatavībai darbam un tikumiskajai izaugsmei.

A. Kronvalds mācību procesā izšķir ārējo un iekšējo pusi. “Šī sarežģītā procesa ārējo pusi veido apgūstamais mācību materiāls, skolotāja paskaidrojumi utt., bet iekšējo pusi – bērna garīgā dzīve.” A. Kronvalds uzsver, ka ārējai ietekmei jāienes “bērna garīgā dzīvē spirtu, možu veiksmi”. Viņš ieteic skolotājam: “Māci tā, ka katrs sniegtais priekšmets un priekšstatu rinda ir pamats skolēna nākošai pilnīgākai attīstībai. Centies pēc tā un meklē skolēnus pavadīt, lai tie domās un darbos nāktu pie pašdarbības!” Patiesībā A. Kronvalds izvirza jautājumu par tādas izziņas darbības organizāciju, kurā paši skolēni sāk paust savas ierosmes, parāda savu izdomu. Tādējādi viņš vērsas ne tikai pret tolaik valdošo dogmatisko stilu mācībās, bet arī saskata reproduktīvā stila trūkumus.

A. Kronvalds norāda, ka skolēnu intelektuālo attīstību sekmē nevis izolētu faktu apguve, bet spēja izprast mācību materiālu “sakarīgās virknes”, novērojumos gūtos iespaidus skaidri izteikt vārdos, vienā priekšmetā apgūtās zināšanas pielietot citā priekšmetā, jaunā situācijā. Viņš parāda zināšanu apguves ciešo kopsakaru ar valodas un domāšanas attīstību.

Šo uzdevumu īstenošana mācību procesā kļūst iespējama, ja tā organizācijā ievēro principu “no tuvākā uz tālāko, no vieglākā uz grūtāko, no vienkāršā uz sarežģīto u. t. jpr.”. Tomēr vispirms ir jārūpējas par to, lai “mācības vielu padarītu aplūkošanai pieejamu un vieglāk aptveramu”. Uzskatāmība mācībās palīdz veidot ne tikai priekšstatus, bet arī attīstīt domāšanu un runu. Tāpēc skolotājam īpaši jārūpējas par to, lai veidojamie priekšstati “būtu patiesi, skaidri un pilnīgi”, lai paši skolēni rastu iespēju pārliecināties par “parādību patiešamību”. Skaidru un pilnīgu priekšstatu veidošanā jāpānāk “priekšmeta un vārda iekšēju apvienošanās”.<sup>62</sup>

Mācībās jāievēro pakāpenība, “bērnu aptveršanas un darba spējas”, viņu sagatavotība materiāla apguvei. Katrs mācību priekšmets sniedz zināšanas noteiktā sistēmā. A. Kronvalds raksta: “Vai cilvēka izglītība tiek tiešām ar to veicināta, ka vienas stundas laikā sniegts pa drusciņai no dažādām zināšanām nesakarīgā veidā?” Tomēr teiktais nenozīmē, ka atsevišķiem mācību priekšmetiem jābūt pilnīgi izolētiem. “Skolēnu dvēselē izsauktiem psiholoģiskiem veidiem, procesiem un darbībām nav vajadzīgs stāvēt atsevišķi. Viena mācību priekšmeta uzdevums celt un papildināt otru. Viens ķer otru un viens kalpo otram.” Šādai sakarības nodrošināšanai starp atsevišķiem mācību priekšmetiem liela nozīme ir skolēnu patstāvīgās domāšanas izkopšanā

un garīgās pašdarbības attīstībā. Dažādi mācību priekšmeti – dzimtā valoda, ģeogrāfija, dzimtenes daba, zīmēšana, matemātika – “var viens ar otru satīkties, viens priekš otra darboties, bet tos nedrīkst vienu ar otru samaisīt viņu īpatnējās tendencēs. Katram sava vieta un darbs”.<sup>63</sup>

A. Kronvalds izvirza nosacījumus mācību stundas organizācijai un vadībai, prasot rast saikni ar iepriekšējo mācību vielu, ievērot loģisku secību mācību materiāla sadalē, nodrošināt uzskatāmību, pakāpenību un apzinīgumu mācībās. Augstas prasības viņš izvirza skolotāja valodai un uzdoto jautājumu kvalitātei. A. Kronvalds prasa īstenot individuālu pieeju skolēniem, nodrošināt visu skolēnu uzmanību un domāšanas aktivitāti. Nevainojamai jābūt skolotāja stājai.

A. Kronvalds uzsver audzinošu mācību nepieciešamību, lai tiktu novērsta “mehāniska mācīšanās no galvas”, izkopta skolēna valoda, domāšana, atmiņa, iztēle, tiktu izveidota spēja visu redzēto, apjausto, attēloto izteikt raitā valodā, parādīt simbolos. Elementārizglītības uzdevumus var atrisināt tikai tad, ja ciešā vienotībā veic mācību un audzināšanas uzdevumus. A. Kronvalds uzsver: “Mūsu uzdevums: mācīt un audzināt.”

Audzinašanas darba centrā A. Kronvalds izvirza personības tikumisko attīstību. Tikumiskā izaugsme atklājas ne vien apgūtājās zināšanās un izkoptajās jūtās, bet gan “vārdos un darbos”. Tikumiski izveidojies ir tikai tas indivīds, kurš “ne tikai zina, kas labs un darāms, bet to labu arī patiesi cieni un uzcītīgi pēc savas iespējas izdara”. A. Kronvalds vēršas pret intelektuālisma koncepciju audzināšanā un mācībās, norādot, ka “zināšanas vien mūs vēl nepataisa nei par gudrākiem, nei par krietnākiem, nele par tiklākiem”. Viņš tikumisko audzināšanu skata ciešā saistībā ar estētisko un fizisko attīstību.

Pēc A. Kronvalda domām, elementārizglītības pamats ir dzimtā valoda. Mācības, kur tiek ignorēta dzimtā valoda, sniedz tikai “dažas čaumalas” un nevar kalpot bērnu prāta un sirds izglītošanai. A. Kronvalda centienos atbalsojas J. A. Komenska, J. G. Herdera, A. fon Humbolta atziņas par dzimtās valodas lomu tautas dzīvē un personības attīstībā. Viņš atzīst: “Cilvēki nekļūs pie cilvēcības spēka, pār tautību pārlēkdami.”<sup>64</sup> Tautas varenākais “audzinātājs un izglītotājs spēks” ir dzimtā valoda, tā paver ceļu ne tikai savas tautas, bet arī visas cilvēces kultūras bagātību apguvei. Dzimtā “valoda ir tā laipa, pa kuru sastopas gars ar garu, prāts ar prātu, cilvēks ar cilvēku”.<sup>65</sup> Dzimtās valodas apguves uzdevums ir izkopt “veiklu un pilnīgu” runu, bagātināt vārdu krājumu, sekmēt garīgo attīstību.

Bērniem jāizkopj ne tikai rakstīšanas prasmes un iemaņas, bet arī jāvingrina spēja “savas domas izstrādāt jo dziļi”. Tāpēc nepietiek, ka “bērni māc norakstīt priekšrakstus”. Arī aritmētikas un ģeometrijas apguvei jāpalīdz “bērnu garīgos spēkus spēcīnāt”.

A. Kronvalds uzsver dabaszinību lielo nozīmi skolēnu garīgo spēju iz-

kopšanā, māņu pārvarēšanā un praktiskajā darbā. Dabaszinību uzdevums – bērņus ieradināt domāt, spriest un runāt par notikumiem dabā, pamudināt viņus meklēt dabas parādību cēloņus, izprast to norisi un sekas, izskaidrot dabas likumus. Dabaszinību kursā jāietver ķīmijas un fizikas elementi, palīdzot bērņiem veidot vienotu pasaules ainu.

A. Kronvalds vērtīgas atziņas izsaka par dzimtenes mācības, krievu valodas, ģeogrāfijas, vēstures, dziedāšanas, zīmēšanas un vingrošanas apguvi. Plaša un vispusīga izglītība var attīstīties uz cilvēces zinātnes un mākslas bagātību pamata. Zinātnē gūtās atziņas ir “skaidrākais, no aizspriedumiem tīrais izglītības avots”. Ceļu uz šīm bagātībām paver dzimtā valoda. Tomēr ar dzimto valodu vien nepietiek, lai apgūtu zinātņu virsotnes. A. Kronvalds apcerē “Tautiskie centieni” uzsver, ka “neviens tauta šīm dienām ar savu tēvu valodu vien, sēdēdama uz mums ieteiktā savrupības soliņa, nerasniedz izglītības augstumu”. Laikmeta prasības liek “cienīt visu labu, kas jau iekrāts tautas attīstības gājumā”, kā arī mudina uzcītīgi apgūt un likt “lietā visu to daļo, labo un krietno, ko sniegs lielas kultūras tautas”.<sup>66</sup>

Elementārizglītības uzdevumu īstenošana nav iespējama bez labām mācību grāmatām un daļlīteratūras ārpusklases lasīšanai. Mācību grāmata savu uzdevumu izpilda, ja tā:

- ♦ piemērota skolēnu vajadzībām un atbilst viņu sagatavotības līmenim;
- ♦ atvieglo mācību vielas apzinīgu un pamatīgu apguvi;
- ♦ nodēd mācību vielas atkārtēšanai un nostiprināšanai;
- ♦ rosina uz pašizglītību.

A. Kronvalds augstas prasības izvirza skolotājam. Nav pieļaujams, ka “skolā strādā kāds puskokalēcējs”, kam nav ne cildenu tikumu, ne plašu zināšanu, ne prasmes strādāt ar bērņiem, ne spēju saprast viņu iekšējo pasauli. Skolotājs nevar savu darbu veikt arī kā “pieņemts dienas algādzis”. Viņam labi jāzina savu audzēkņu psiholoģija. Tas nozīmē, ka skolotājam labi jāiepazīst bērņi, jāievēro viņu individuālā savdabība.

A. Kronvalds ļoti augstu novērtē skolotāju konferenču nozīmi skolotāju organizēšanā un pedagoģiskajā izaugsmē. Viņš raksta: “Kādus bagātus augļus atnestu mūsu draudzēs un mūsu tēvijā pareizi ieceltas un vadītas skolotāju sapulces! Viens pats par sevi mazāk iespēj, nekā kopā ar daudz citiem cīnīdamies priekš gaismas un taisnības.” 1869. gadā, daloties iespaidos par gūtajām atziņām skolotāju konferencē Turaidā, A. Kronvalds izsaka pārliecību, ka “tā diena jau aust, kurā Vidzemes un Kurzemes tautas skolotāji saņāks kopā apspriest par to, kā skolas darbs priekš mūsu tautas apgaismošanas visderīgāki izveicināms”.<sup>67</sup>

A. Kronvaldam ir lieli nopelni Latvijas tautskolotāju modināšanā. Viņus dēvē par “ideālu latviešu skolotāju un audzinātāju”. A. Kronvalda darbos rodami visu nozīmīgāko apgaismības laikmeta pedagoģijas ideju atspulgi un centieni, tās iedzīvinot latviešu skolā un tautskolotāju darbībā.

Auseklis (1850–1879) ir ievērojams 70. gadu tautas apgaismības centienu paudējs un spilgts tautiskā romantisma pārstāvis. Līdzās izcila dzejnieka talantam atraisās viņa pedagoģiskās spējas.

M. Krogzemis mācās J. Cimzes vadītajā skolotāju seminārā Valkā. Šajā laikā viņš iepazīstas ar apgaismotāju un materiālistu – Ž. Ž. Ruso, G. Merķeļa, L. Feierbaha, K. Fohta – darbiem un jaunlatviešu centieniem. Pēc semināra beigšanas Auseklis strādā par skolotāju Jaunpiebalgas, Cēsu un Lielvārdes draudzes skolās. Savu progresīvo uzskatu dēļ viņš tiek nemitīgi vajāts. 1874. gadā skolotāja darba vietu Auseklim izdodas atrast Pēterburgā. Šajā laikā viņš iepazīst krievu pedagoģisko domu, pievēršas K. Ušinska atziņām. Ievērojams notikums latviešu pedagoģiskajā dzīvē ir Ausekļa sagatavotās "Pedagoģiskās gadagrāmatas" publicēšana 1876. gadā.<sup>68</sup>

Turpinot jaunlatviešu antifeodālās cīņas labākās tradīcijas, Auseklis 70. gados kļūst par cīnītāju pret latviešu tautas masu apspiedējiem un garīgajiem paverdzinātājiem. Ar saviem darbiem viņš tiecas celt tautas pašapziņu, cildina darba tautas tikumu un gudrību, izsakās, ka pat Sokratam un Platonam nebūtu jākaunas, tautas prātniekā klausoties. Auseklis tic, ka latviešu tauta sāks celties "mantībā, tautībā un kultūrā". Savos darbos viņš šausta muižnieku un mācītāju verdzības slogu, nīst māņticību. Skolā jaunais skolotājs mudina lasīt to, kas "prātu pacilā". Viņš vēršas pret pārvācošanas politiku skolās, prasa mācības organizēt dzimtajā valodā, aizstāv sieviešu izglītību, sapņo par latviešu augstskolas dibināšanu.

Audzināšanas un personības attīstībā Auseklis tuvojas materiālistiskai psihes izpratnei. Viņš uzsver, ka "gars nav nekāds "ķēms", nedz "māns", kas atrastos pat sevišķi, bet kas ir saistīts pie vielas, pie miesas, bez kā tas nav nedz domājams, nedz nojēdzams". Mācību un audzināšanas procesā gara spējas ir izkopjamas. Tomēr audzināšana nav tik visspēcīga, kā to apgalvo Dž. Loks un viņa sekotāji – franču materiālisti. Cilvēka psihiskā attīstība, garīgā dzīve ir cieši saistīta ar organisma funkcionēšanu, nervu darbību. Balstoties uz sava laika dabaszinātņu sasniegumiem, Auseklis norāda, ka "cilvēka garam pierādītas sevišķas pamata īpašības, kas stāv sakarā un savienībā ar miesas dažādu orgānu īpašībām".<sup>69</sup>

Audzināšanas darbā ir jāievēro bērna daba, tās savdabība. Auseklis uzsver: "Audzinātājs tikai var audzināt un attīstīt to, kas jau iedīdzis un iedzimis bērņā. Tādēļ neapdomīgi būtu, ja, par piemēru, mūzikas skolotājs no katra audzēkņa gribētu izaudzēt Listu." Atsaucoties uz G. E. Lesingu, viņš uzsver, ka Rafaēls ar savām dabas dāvanām būtu lielākais tēlnieks arī tad, ja piedzimtu bez rokām. Šīs dotības un spējas atraisās audzināšanā. Auseklis raksta: "Audzinātājam jāgādā par to, kā lai saskaņo audzēkņa gara sistemi: domu, jūtu un gribu sistemi. Šie minētie sistemi atbalstās auz asins, elpošanas un nervi sistemēm. Bez šiem miesīgiem (konkrētiem) sistemēm nav do-

mājami garīgi abstrakti sistemi. Te noskāršams, ka gars neatšķirams no miesas; un ja tādēļ grib runāt par gara audzināšanu, tad vispirms jāiepazīstas ar audzēkņa miesu.”<sup>70</sup>

Apgaismības ideju ietekmē viņš prasa izveidot laikmeta prasībām un tautas dzīves vajadzībām atbilstošu tautskolu. Skolā, kuru organizē tādi ļaudis, “kam ir vara” vai “naidīgi nodomi”, bērni nevis mācās un attīsta savas spējas, bet gan “buldurē un maļ tikai iemunsturētus nedzīvus vārdus un nedzīvas skaņas”.<sup>71</sup>

Ar rūgtumu Auseklis atzīst: “Mums nav pat ne ļaužu skolas, kur pilnīgi uz tautības pamatiem varētu izplatīt vispārīgu cilvēcības kultūru jeb izglītību.”<sup>72</sup> Viņš ir pārliecināts, ka laba “skola ir katras tautas gods, spēks un bagātība”. Auseklis uzsver, ka “tik caur vispārīgu tautas izglītošanu veselīga tautas dzīve var izaugt”.<sup>73</sup> Tāpēc arī sabiedrība sāk atzīt tautas vispārēju izglītību par nepieciešamu un derīgu.

Auseklis aicina tautskolu jaunajā paaudzē ieaudzināt patstāvību, garīgo aktivitāti, pašlīdību uz saviem spēkiem, lai uz visiem laikiem tiktu iznīdēts “vergu prāts un vergu domas” visplašākajās tautas masās. Izglītībai jāatmodina pašapziņa, jāieaudzina tēvzemes mīlestības jūtas, tāpēc tautas izglītības ēkai pamati rodami “tēvu tikumā un teicamās ieražās”.<sup>74</sup>

Tautas izglītības balsts ir dzimtā valoda. Bez tās izkopšanas nav iespējama ne savas, ne arī citu tautu kultūras bagātību apguve, ne patstāvīgas domāšanas izveide. Tāpēc mācībām tautskolā jānorit latviešu valodā, jo tēvu valodas ignorēšana runā pretim pedagogijas principiem.

Auseklis prasa mācības un audzināšanu dibināt “uz tautības pamatiem”. Audzināšanu nevar balstīt tikai uz svešās zemēs aizgūtām atziņām. “Pedagoģiskās gadagrāmatas” ievadā viņš uzsver, ka īpaši jā rūpējas “par sevišķām vajadzībām latviešu audzināšanas laukā”. Audzināšanā jāievēro tautas savdabība, “tēvu valoda”, tautas vēsture, tautas daiļrade. Audzēkņos jānostiprina tautas dailes izjūta, labie tikumi un “mūsu senču augstākais ideāls”. Auseklis aicina: “Tādēļ ikvienas tautas labas ieražas un labi tikumi, no tēvu tēviem mantoti, lai pārstādās uz bērnu bērniem.” Kamēr skolās netiek cienīta dzimtā valoda, labie tikumi, “tikmēr no īstās tautas gara dzīves nebūs ne ko domāt”. Šādas nedabiskas skolas var sniegt tikai “čaumalīgas spodrības” tieksmes un “lepnības un nelietīgas smalcības” garu. “Tauta, kas nedzenas iepazīties ar sentēvu vēsturi un sirmo literatūru, tā tauta necenšas dzīvot.”<sup>75</sup>

Akcentējot tautiskuma ideju audzināšanā, Auseklis vienlaikus arī uzsver, ka latviešiem no citām tautām “jāmācās itin pazemīgi”, ka skolās “jāsargājas no nacionālegoisma”. Viņš vērsas pret nacionālo aprobežotību un noslēgtību audzināšanā. Pamatojot tautiskuma ideju, Auseklis izsaka plašu tautas masu centienus audzināšanas laukā, pamato vispārējas elementārās izglītības nepieciešamību dzimtajā valodā.

Elementārizglītībā nozīmīgu vietu Auseklis ierāda dabaszinībām. Daba ir varens audzinātājs spēks. Tāpēc tautskolai jā mudina bērni “lielo dabas

grāmatu” lasīt un saprast. Dabas novērojumi palīdz bērniem vingrināt runu, izkopt domāšanas spēju un iztēli. Auseklis uzsver, ka dabaszinības iemāca bērniem nevis “dogmatizierēt”, bet gan palīdz gūt īstas un dzīvei vajadzīgas atziņas, izkopt prāta spējas. Turpretī dabas parādību neizpratne rada aklu ticību “pārdabiskiem spēkiem un brīnumiem”. Kur paliek neizzināti dabas likumi, tur rodas māņticība un ticējumi. Auseklis “Vēstulēs iz Lielvārdes” raksta: “Cilvēku uzdevums tādēļ ir: dabas likumus izdibināt, ievērot un pēc tiem dzīvot. Tādēļ daudz tūkstošreiz labāk būtu mūsu ļaužu skolās mācīt dabas zinības, nekā dvēseli un garu apstulbodamus nedzīvus vokabuļus kaltin iekalt un lietin ieliet bērnu šaurajās galviņās.” Auseklis dēvē dabas zinības par “jaunāko laiku” bērnu, kas palīdz iepazīt dabu, izzināt dabas likumus, pārvarēt ticējumus un māņus. “Zinība, īsta zinība izdzen jaunekļiem iz galviņas visus tīkliņus, ko iznīcības zirnekliši savērupuši un saauduši.”<sup>76</sup>

Tāpat kā apgaismotājs G. Merķelis, Auseklis uzsver, ka personības tikumiskā un estētiskā attīstība nav iespējama nebrīvē, gara tumsībā un nabadzībā. Auseklis raksta: “Īstena garīga brīvība nav domājama bez laicīgas brīvības.” Kur valda “nabadzība, tukšība un trūcība”, tur nevar uzplaukt patiesā daile, tur “dziesmu garam nav īstenas vietas”.<sup>77</sup>

Plašā apcerējumā “Latviešu tautas dziesmas tautas skolā” Auseklis parāda folkloras nozīmi skolēnu estētiskajā audzināšanā. Tautasdziesmas palīdz bērnos izveidot spēju uztvert un izjust skaisto dabā, cilvēkos, nostiprina vajadzību pēc dailes. Tautasdziesmās attēlotais “dabas un dzīves jaukums” palīdz ieaudzināt estētisko ideālu. Auseklis raksta: “Daiļu ideālu modināt un audzināt ikkatra tautas skolotāja svēts pienākums. Pie tā lai viņam palīdz tautas dziesmas.” Estētiskās audzināšanas jomā galvenā loma pieder skolo-tājam – “aistētikas zinātājam un dailības cienītājam”.<sup>78</sup>

Auseklis estētisko audzināšanu skata ciešā kopsakarā ar tikumisko, jo “katrs tikums daiļš”. Sekojot kalokagatijas idejai par labā, skaistā un patiesā vienotību, kuras sākumi rodami Aristoteļa estētikā, Auseklis uzsver, ka “tiklība un dailība ir radnieciskas un draudziskas”. Auseklis balstās uz Aristoteļa izteikumiem par mērķtiecīgas audzināšanas un izglītības nozīmi cilvēka dabas un tikumu izkopšanā, sekmējot patiesā, labā un skaistā apguvi ciešā vienotībā.

Viņš prasa, lai ciešā vienotībā tiktu veidota personības iekšējā un ārējā kultūra. Auseklis atzīst, ka “nedabīgās skolās” nevar iegūt pilnīgu izglītību. Dzejnieks ar rūgtumu konstatē: “Bet cik no mūsu izskolotiem nav tādu, ko kultūra (izglītība) tikai aplaizījusi, bet nevis iekšīgi izdailējusi!”<sup>79</sup>

Saglabājot uzticību J. A. Komenska, Ž. Ž. Ruso, J. H. Pestalocija, K. Ušinska tradīcijām, Auseklis apkaro vienpusīgu intelektuālismu izglītībā un audzināšanā, uzskatot, ka patiesā “tikumība nerodas tikai caur bauslību un evaņģēlijumu”. Tikumības normu apgūvē liela nozīme ir vajadzībām un paradumiem. Auseklis aicina audzēkņus patstāvīgā, nerimtīgā darbā veidot sevi – “iegūties gara vajadzības”. Tikumība ir “tautas stipruma serde”.

Auseklis vēršas pret bērnu nonivilēšanu. Viņš kritizē apgalvojumu, it kā “bērniem esot vienāds raksturs – bērnišķīgs”, ka “visiem skolēniem būtu vienāda uzvešanās”. Bērna rakstura izveidi un tā savdabību nosaka, kā uzsver Auseklis, daudzveidīgie dzīves apstākļi, audzināšana un iedzimtie dotumi. Viņš pasvītro individuālās pieejas nepieciešamību bērniem mācību un audzināšanas darbā.

Auseklis aicina skolotājus cienīt bērna personību. Skolotājiem nemitīgi jāpapildina savas zināšanas. Tautskolā jāstrādā sabiedrības visgaišākajiem spēkiem. “Vai skolotājiem vajag zināt tikpat vien, cik viņš pasniedz skolēniem? Elementarskolas skolotājiem nebūt neskādē maģistra zināšanas, ja citādi visādi tas negrēko pret elementarisku mācīšanu.”<sup>80</sup>

Ausekļa uzmanība ir pievērsta skolotāju izaugsmei. Šajā sakarā zīmīga ir “Latvijas saruna ar saviem skolotājiem”: “Skolotājiem nevajaga tikai ne vien savu pienākumu izpildīt, bet ar par savu pienākumu pārdomāt. Jums nevajaga kā jezuitiem prātot un pārdomāt vieniem savos mājas kaktos, bet sapulcēs, klaji priekš visas pasaules, visai pasaulei dzirdot.”<sup>81</sup>

Spilgtu liecību par Ausekļa un ne tikai viņa viedokli par izglītību, latviešu tautā kopto skolas ideju un tautas apgaismības centieniem, par personības izaugsmes avotiem gūstam dzejas rindās “Uz skolu”:

Dar man, tēvis, pastaliņas,  
Pirc man staltu cepurīt,  
Šuv man svārkus, māmuliņa:  
Skolā ieti man gribas!  
Pieloc, māsiņ, skolas somu  
Bagātiemi gabaliem:  
Vidū maizes riecientiņu,  
Apkārt dziesmas, pasakas!  
Bāliņ, še tev gana taure,  
Tautas dziesmu vācele,  
Eji tur, kur Meža māte  
Lakstīgalai dziesmas māc'.  
Man jāieti skoliņāi  
Gudras ziņas iekrāties,  
Pieaugt tautas mīlestībā,  
Īstā gara brīvībā.  
Lielis tapšu, tad es būšu  
Tautas zemes arājiņš,  
Tālas jūras braucējiņis,  
Kara zirga jājējiņš.

<sup>80</sup> Ausekļa dzejolis “Uz skolu” kļuvis par LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes himnu. Par sava veida himnu tas pieņemts daudzās Latvijas skolās.

Jaunlatviešus vieno apgaismības idejas un tautas atmodā izlolotie izglītības un audzināšanas ideāli.

Viņus visus vieno J. G. Herdera izvirzītā un apgaismotāju tālāk koptā tautiskuma ideja, rūpes par dzimtās valodas nozīmi tautas identitātes saglabāšanā un tautas gara vērtību godā celšanā.

Viņi – tautas atmodas darbinieki – apgaismību skata ciešā saistībā ar izglītības ideju, vienādojot tās gan pēc savas nozīmes un devuma tautas gara kultūrai, gan arī pēc skolai izvirzītā uzdevuma – veicināt tautas “apgaismošanu un izdailēšanu”.

Viņi visi – lielākā vai mazākā mērā – ir enciklopēdisti, spējīgi pārraudzīt plašo, bet nekopto latviešu tautas gara dzīves, saimniecisko un kultūras novadu, apjaust to ciešā kopsakarā ar izglītību un apgaismes laikmeta skolas, ģimenes un sabiedrības uzdevumu jauna tipa personības veidošanā.

Un vienlaikus katrs no viņiem, tāpat kā antīkā laikmeta lielie gari, iet savu ceļu, ieņemot neatkārtojamu vietu latviešu tautas atmodas procesa veicināšanā un gara kultūras kopšanā.

Jaunlatviešu vēsturiskais nopelns ir tas, ka viņi jaunlaiku idejām noturīgu pamatu rod dažādu laikmetu un dažādu tautu pedagogijas bagātībās, tajās gūstot “laicīgu un garīgu kapitālu” nacionālo vērtību rādīšanai (A. Kronvalds).

Latviešu nacionālajai pedagogijai dzīvinošu spēku sniedz J. A. Komenska, Ž. Ž. Ruso, J. H. Pestalocija, F. Ā. Dīstervēga, K. Ušinska pedagogiskās idejas, filozofijas, psiholoģijas atziņas un jaunākie dabaszinātņu sasniegumi.

Īpaši saistošas un tuvas ir apgaismības pedagogijas humānisma, demokrātisma un tautiskuma idejas.

Latviešu pedagogiskā doma pakāpeniski iegūst arvien lielāku patstāvību. Ja J. Cimze vēl paliek J. H. Pestalocija un F. Ā. Dīstervēga pedagogisko atziņu popularizētāja līmenī, tad jaunlatvieši jau daudz patstāvīgāk risina izglītības un personības attīstības jautājumus, tiecoties skolas mērķus un audzināšanas uzdevumus saskaņot ar apgaismes laikmeta vajadzībām un kultūras attīstības uzdevumiem.

Apgaismotāji uzskata, ka bērni jāaudzina saskaņā ar dabu (dababilsmes ideja, dabiskās tiesības, bērna personības cieņa u. c.). Cilvēks ir dabas daļa, kas pakļauts dabas universālajiem likumiem, bet viņa attīstības likumsakarības ir izzināmas. Mācībām un audzināšanai ir jāatbilst bērna dabai, ievērojot viņa intereses un vajadzības.

Personības attīstības jautājumos, balstoties uz tā laika psiholoģijas un dabaszinātņu sasniegumiem, izvēršas visai intensīva cīņa par psihs darbības zinātnisku pamatojumu. J. Alunāns, K. Biezbārdis, A. Kronvalds un Auseklis vēršas pret mēģinājumiem psihi un apziņu aplūkot atrauti no tās materiālā pamata – smadzeņu darbības. Iebilstot pret laikrakstā “Latviešu Avīzes” paustajām dogmām par psihs parādību neizzināmību, Auseklis aizstāv at-

ziņu, ka "smadzenes ir gara mājoklis". Viņš uzsver, ka mācību un audzināšanas procesā jāredz "pats bērns savā miesīgā un garīgā attīstībā". Viņš aicina izkopt un attīstīt bērnam visu to, ko daba viņam devusi. Auseklis cenšas psihisko pamatot ar fizioloģisko. "Pedagoģiskajā gadagrāmatā" viņš aizstāv tēzi, ka "to vien var audzināt, ko pazīst". Ja runa ir par gara audzināšanu, tad vispirms jāiepazīst audzēkņa miesa. Auseklis bērna psihes attīstību aplūko ciešā saistībā ar asins, elpošanas un nervu sistēmas darbību. Viņš aicina cienīt bērnam cilvēku, ievērot viņa vecuma īpatnības un individuālās atšķirības ("veselo par sevi"), asi kritizē mācības pēc viena šablona. Auseklis izceļ garīgā un fiziskā vienotību, ideju par attīstību, mudina pedagoģiskajā darbībā ievērot psihiskās attīstības likumsakarības.

Mācību un audzināšanas uzdevums ir vispusīgi attīstīt audzēkņos dabas dotos spēkus, vingrināt viņu garīgās spējas, izkopt personības īpašības. Auseklis aicina skolu novērst nelabvēlīgo ietekmi bērna attīstībā. Lai skolotājs varētu pilnvērtīgi veikt savu darbu, viņam vispusīgi jāiepazīst bērns, jāievēro viņa fiziskās un garīgās attīstības likumības. Popularizējot attīstītājmācību ideju, Auseklis iesaka ceļus skolēnu domāšanas aktivizācijai mācību teorijā, patstāvības izkopšanai un skolā valdošā formālisma pārvarēšanai.

Plašam mācību un izglītības teorijas un prakses jautājumu lokam pievēršas A. Kronvalds, tiecoties radoši pārveidot tradicionālo didaktiku, saļaut tolaik valdošo dogmatisko stilu mācībās. Mācību darbā A. Kronvalds augstu novērtē skolēnu garīgo pašdarbību, uzsver nepieciešamību viņus veidot par patstāvīgiem, garīgi aktīviem cilvēkiem. Izraisot garīgo pašdarbību un aktivitāti, skolēni jāiemāca patstāvīgi domāt. Savukārt izveidojot prasmi mācīties un izraisot interesi par zināšanām, skolēni jāpievērš pašizglītībai.

Pašizglītības avoti meklējami "gara dāvanās", kuras ar vingrinājumu palīdzību jāattīsta. J. Alunāns uzsver, ka "cilvēkam pašam nolikts par šo dāvanu audzināšanu un vairošanu gādāt". Izveidota pašizglītības spēja, kā atgādina K. Valdemārs, dara cilvēku patstāvīgu, vienmēr gatavu smelties jaunas zināšanas, parādīt savu iniciatīvu. Arī A. Kronvalds aicina katru izglītotu cilvēku rūpēties par to, lai "garīgais stāvoklis kļūtu dienu jo dienas augstāki pacelts". Vēlme pašizglītoties ir cieši saistīta ar paškontroles un pašdisciplīnas attīstību un gribas norūdīšanu. Ar pašizglītības vajadzības izveidi cieši saaužas personības garīgā, tikumiskā un estētiskā attīstība, uz zinātnes atziņām balstīta pasaules uzskata izveide.

Tikumiskajā audzināšanā iezīmējas jaunas līnijas. J. Alunāns, K. Barons u. c. uzsver, ka tikumiskās vērtības veido pamatu tādu cilvēku sagatavošanai, kas pilda savu pienākumu, dara darbu un ciena brīvību. Tikai tāds cilvēks ir patiesi brīvs, kurš neļauj sevi apspiest, labi strādā un dzīvo no sava darba augļiem. Auseklis brīvību uzskata par darba augli, turpretī slinkošanu – par verdzības palieku. Personības tikumiskā attīstība norit ciešā vienotībā

ar audzināšanu darbam un darbā. Par augstāko tikumisko principu Auseklis uzskata "sabiedrības labumu", kalpošanu "labdarības nolūkam". Vispirms tas ir cildens darbs savas tēvzemes un paverdzinātās tautas labā. Tikumiskās audzināšanas uzdevums ir sagatavot tādu cilvēku, kurš sabiedriskās intereses vērtē augstāk par personiskajām. Katrs cilvēks vienlaikus ir gan savas tautas, gan arī visas cilvēces pārstāvis – "maza pasaule lielajā". Neviens cilvēks nevar kļūt par "derīgu cilvēcības locekli", ja par tādu viņš nekļūst vispirms savai dzimtenei un tautai. J. Alunāns, Auseklis, A. Kronvalds un citi jaunlatvieši prasa ciešā vienotībā veikt vispārcilvēcisko un nacionālo audzināšanu. No šīm pozīcijām Auseklis vēršas pret pseidopatriotismu, kosmopolitismu un nacionālo egoismu, pasvītrotot, ka dzimtenes mīlestība saliedējas ar cieņu pret citām tautām.

Estētiskās audzināšanas jautājumiem aktīvi pievēršas J. Cimze. Viņš augstu novērtē muzikālo audzināšanu. J. Alunāns, K. Barons, K. Biezbārdis, K. Valdemārs un A. Spāģis estētiskās audzināšanas uzdevumus saista ar aktīvas un patstāvīgas personības izveidi. Viņi uzskata, ka sociālā nevienlīdzība un garīgā apspiestība nomāc skaisto cilvēkā. Jaunlatvieši tiecas pārvarēt šo daļā atrautību no cilvēka dzīves. Teorijā un praksē viņi daudz dara, lai zemnieku jaunajai paaudzei attīstītu visas cilvēciskās spējas un dotības, izkoptu estētiskās vajadzības un gaumi. Rakstā "Cilvēka iekšējais un ārējais veids" A. Kronvalds pamato mākslas lomu personības attīstībā, norādot, ka daile pauž cilvēka iekšējo būtību. A. Kronvalds atzīst, ka cilvēka "apgaismošana" un "izdailēšana" jārisina ciešā vienotībā. Auseklis norāda, ka skolēnu "mākslas un dailes iespējas kopjamas tautas skolās". Varen estētiskās audzināšanas līdzeklis ir literatūra, daiļlasīšana, glītrakstīšana un zīmēšana. Tomēr visdziļāko iespaidu uz bērna emocionālo, estētisko un morālo attīstību atstāj dziedāšana. Uz estētisko audzināšanu pamatojas personības ideāls. Auseklis raksta: "Ikkatra garīgi dzīvodama cilvēka augstākais mērķis ir ideāls. Daiļu ideālu modināt un audzināt skolēnos ir katra tautas skolotāja svēts pienākums. Pie tā lai viņam palīdz tautas dziesmas." Šīs atziņas ir ļoti nozīmīgas aktīvas personības izveidē un elitārisma apkarošanā.

Fiziskā audzināšana tiek uzskatīta par nozīmīgu personības attīstības faktoru. Fiziskās nodarbības pēc garīga darba K. Valdemārs uzlūko par nepieciešamu nosacījumu darbaspēju atjaunošanai un darba produktivitātes celšanai. Plašāk fiziskās audzināšanas teorijai pievēršas A. Kronvalds, uzsverot, ka vienlīdz svarīgi ir "gādāt par sava ķermeņa vingrinājumu, kā par sava gara izdaiļinājumu". Bērniem piemītošā dabiskā tieksme darboties, kustēties liek skolā samērīgi izkopt skolēnu fiziskos un garīgos spēkus. A. Kronvalds apcerē "Solons" atgādina sengrieķu audzināšanas ideālu, mudinot attīstīt katrā audzēknī "ārīgu un iekšējo daiļumu un tikumu, miesīgu un garīgu jaunību, veselību un līksmību, proti, visus ķermeņa spēkus, visas gara

dāvanas tādā mērā saderīgi izdailēt, ka lai ikkatrs bērns uzaugtu par īsti pilnīgu cilvēku pēc savas ārienes un iekšienes". Fiziskās audzināšanas teorijas tālāku izstrādi pozitīvi ietekmē tās atziņas, kuras pauž J. Gūts-Mūts, P. Leshafts u. c. Progresīvas atziņas 19. gadsimta beigās fiziskās audzināšanas teorijā un metodikā pauž skolotājs E. Līcītis.

Tautskolotāju vidū lielu popularitāti gūst ideja par skolas saikni ar dzīvi, palīdzot sagatavot aktīvus sabiedrības locekļus. K. Valdemārs, A. Kronvalds, Auseklis darbaudzināšanā saskata efektīvu līdzekli, lai pārvarētu iekalšanas skolas garu, attīstītu skolēnu spējas, vērštos pret intelektuālismu izglītībā.

Novadpētniecības darbam lielu uzmanību veltī J. Cimze ("Par Vidzemi"), A. Kronvalds ("Dzimtenes mācība") un Auseklis ("Kā skolēni audzināmi krietnā garā"). Jāatzīmē, ka 19. gadsimta beigās novadpētniecības darbs Latvijas tautskolās iegūst plašu attīstību. Izpētot skolotāju sapulču protokolus un tā laika periodiskos izdevumus, var secināt, ka rosīgākie tautskolotāji rīko ekskursijas un pārgājienus, veic dažādus epizodiskus novērojumus, vāc folkloras materiālus, organizē audzēkņu nodarbības skolas dārzā, rīko meža dienas utt. Jaunlatvieši iesaka iekārtot muzeju un darbnīcu katrā tautskolā.

Skolotājs ir pirmais gaismas nesējs tautai. Jaunlatvieši pauž dziļas rūpes par skolotāja personību, viņa morālo un garīgo izaugsmi, materiālo un tiesisko stāvokli. Viņam vajag nodrošināt tādu sagatavotību, lai varētu attīstīt bērnu garīgos spēkus un dotības, izkopt viņos tieksmi pēc labā, skaistā un patiesā. Skolotājam ar savu paraugu jāiedvesmo audzēkņi un visa apkārtējā sabiedrība uz pilnvērtīgu dzīvi. Tautas skolās jāstrādā visgaišākajiem spēkiem, vispusīgi izglītotiem un pašreizējiem izglītības darba veicējiem. Jaunlatvieši peļ amatnieciskumu skolas darbā, nosoda autoritāro stilu audzināšanā. Skolotājs jāatbrīvo no vācu baronu un mācītāju aizbildniecības. J. Alunāns šajos "tumsas kalpos" redz galvenos skolotāju darbības ierobežotājus, viņu vajātājus un nīdējus. K. Biezbārdis, K. Valdemārs, A. Spāģis un A. Kronvalds prasa krasi uzlabot skolotāju sagatavošanu semināros. "Neviena cita skola vispār nevar tā pacelt un izglīt tautas garu kā skolotāju semināri," raksta K. Biezbārdis. Visi redzamākie tautas atmodas pārstāvji, skarot tautas izglītības problēmas, pievēršas skolotāju sagatavošanai. Viņi prasa izveidot skolotāju semināru tīklu, paplašināt un padziļināt jauno skolotāju zinātniski teorētisko, pedagoģisko un praktisko sagatavotību. Augstu vērtējumu gūst skolotāju konferences, nodarbības skolā un pulciņos, individuālais pašizglītības darbs. Tautskolotājam nemitīgi jāaug, lai varētu veikt godpilno darbu skolā un apkārtējā sabiedrībā.

Liela uzmanību jaunlatvieši veltī arī pieaugušo ārpusskolas izglītības idejai. Šajā posmā aizsākas latviešu inteligences "iešana tautā", izplatot zināšanas, apkarojot ticējumus un māņus, ceļot tautas pašapziņu, popularizējot pedagoģijas atziņas. Jaunlatvieši ierosina izveidot biedrības un pulciņus dažādās

zinātnes un praktiskās darbības jomās, lai tautā nostiprinātu “krietnu garu” un “krietnus tikumus”. Plaši izvērstai ārpusskolas izglītībai, kā uzsver J. Alunāns, jāpalīdz “latviešus citām mācītām tautām tuvināt”.

- <sup>1</sup> Kalniņš J. Jānis Cimze – Vidzemes draudzes skolotāju semināra pirmais direktors. – R., 1914. – 154. lpp.
- <sup>2</sup> Turpat. – 183. lpp.  
Sk.: J. Rinkužs. Jānis Cimze. – R., 1930.
- <sup>3</sup> Jansons J. A. Tautiskās atmodas laikmeta darbinieki. – R., 1939.; Ideju vēsture Latvijā. – R., 1995. – 372.–510. lpp.
- <sup>4</sup> Dokumenti par tautas atmodas laikmetu. 1856–1867. – R., 1939.
- <sup>5</sup> Dokumenti par “Pēterburgas Avīzēm”. – R., 1937.
- <sup>6</sup> Pēterburgas Avīzes. – 1862. – 3. nr.
- <sup>7</sup> Turpat. – 2. nr.
- <sup>8</sup> Turpat.
- <sup>9</sup> Turpat.
- <sup>10</sup> Turpat.
- <sup>11</sup> Turpat.
- <sup>12</sup> Turpat. – 5. nr.
- <sup>13</sup> Turpat. – 5. nr.
- <sup>14</sup> Turpat. – 6. nr.
- <sup>15</sup> Turpat. – 7. nr.
- <sup>16</sup> Turpat.
- <sup>17</sup> Turpat. – 9. nr.
- <sup>18</sup> Turpat.
- <sup>19</sup> Turpat. – 13. nr.
- <sup>20</sup> Alunāns. Izlase. – R., 1956. – 257. lpp.
- <sup>21</sup> Turpat. – 146. lpp.
- <sup>22</sup> Turpat. – 181. lpp.
- <sup>23</sup> Turpat. – 180. lpp.
- <sup>24</sup> Turpat. – 209. lpp.
- <sup>25</sup> Turpat. – 213. lpp.
- <sup>26</sup> Turpat. – 229. lpp.
- <sup>27</sup> Turpat. – 230. lpp.
- <sup>28</sup> Turpat. – 152. lpp.
- <sup>29</sup> Turpat. – 153. lpp.
- <sup>30</sup> Turpat. – 146. lpp.
- <sup>31</sup> Turpat. – 180.–181. lpp.
- <sup>32</sup> Pēterburgas Avīzes. – 1862. – 3. nr.
- <sup>33</sup> Pasaule un Daba. – 1875. – 46. nr.
- <sup>34</sup> Pēterburgas Avīzes. – 1862. – 4. nr.
- <sup>35</sup> Dienas Lapa. – 1886. – 1. nr.
- <sup>36</sup> Birkerts A. Kaspars Biezbārdis un latviešu izglītības kustība. – Latviešu izglītības biedrības gadagrāmata. – 3. sēj. – R., 1911.
- <sup>37</sup> Valdemārs K. Raksti. – 1. sēj. – R., 1936. – 20. lpp.
- <sup>38</sup> Turpat. – 2. sēj. – R., 1937. – 7. lpp.
- <sup>39</sup> Turpat. – 18. lpp.
- <sup>40</sup> Turpat. – 258. lpp.
- <sup>41</sup> Turpat. – 1. sēj. – R., 1936. – 61. lpp.
- <sup>42</sup> Turpat. – 69. lpp.
- <sup>43</sup> Turpat. – 2. sēj. – R., 1937. – 263.–265. lpp.

- <sup>44</sup> Barons K. Raksti. – 1. sēj. – R., 1928. – 275.–276. lpp.
- <sup>45</sup> Turpat. – 275. lpp.
- <sup>46</sup> Turpat. – 277. lpp.
- <sup>47</sup> Latvju dainas. – 1. sēj. – Jelgava, 1894. – 12. lpp.
- <sup>48</sup> Turpat. – 18. lpp.
- <sup>49</sup> Turpat. – 329.–330. lpp.
- <sup>50</sup> Turpat. – 490. lpp.
- <sup>51</sup> Bērnu prieks jeb Maza, maza grāmatiņa, caur ko bērni viegli, ātri un skaidri var iemācīties lasīt. (Visiem latviešu bērniem par labu apgādāta no A. S. *Den Freunden der Lautirmethode gewidmet.*) – Jelgava, 1844.; Pārcēlējs, kas māca skolas bērniem viegli no latviešu valodas uz vācu valodu pārcelties. (Gaismā laists no A. *Spahg*, Meldzeres pagasta skolmeistara.) – Jelgava, 1847.
- <sup>52</sup> Spāģis A. Die Zustände des freien Bauernstandes in Kurland. – Bd. 1. – Leipzig, 1860; Bd. 2. – Leipzig, 1863.
- <sup>53</sup> Kronvalda Atis. Kopoti raksti. – 1. sēj. – R., 1937. – 570. lpp.
- <sup>54</sup> Turpat. – 2. sēj. – R., 1936. – 181. lpp.
- <sup>55</sup> Turpat. – 175. lpp.
- <sup>56</sup> Turpat. – 186. lpp.
- <sup>57</sup> Turpat. – 1. sēj. – R., 1937. – 660.–662. lpp.
- <sup>58</sup> Turpat. – 200. lpp.
- <sup>59</sup> Turpat. – 201. lpp.
- <sup>60</sup> Turpat. – 399. lpp.
- <sup>61</sup> Turpat. – 2. sēj. – R., 1936. – 142. lpp.
- <sup>62</sup> Turpat. – 166. lpp.
- <sup>63</sup> Turpat. – 150. lpp.
- <sup>64</sup> Turpat. – 1. sēj. – R., 1937. – 568. lpp.
- <sup>65</sup> Turpat. – 2. sēj. – R., 1936. – 196. lpp.
- <sup>66</sup> Turpat. – 2. sēj. – R., 1936. – 72.–73. lpp.
- <sup>67</sup> Turpat. – 1. sēj. – R., 1937. – 352. lpp.
- <sup>68</sup> *Paidagoģiska gadagrāmata.* – R., 1876.
- <sup>69</sup> *Auseklis.* Izlase. – R., 1955. – 199.–200. lpp.
- <sup>70</sup> Turpat. – 200. lpp.
- <sup>71</sup> Turpat. – 156. lpp.
- <sup>72</sup> Turpat. – 159. lpp.
- <sup>73</sup> Turpat. – 195. lpp.
- <sup>74</sup> Turpat. – 201. lpp.
- <sup>75</sup> Turpat. – 167. lpp.
- <sup>76</sup> Turpat. – 161. lpp.
- <sup>77</sup> Turpat. – 185. lpp.
- <sup>78</sup> Turpat. – 209. lpp.
- <sup>79</sup> Turpat. – 194. lpp.
- <sup>80</sup> Turpat. – 222. lpp.
- <sup>81</sup> Turpat. – 230. lpp.

## 7.

## Latgales īpatnības ceļā uz tautas garīgo atmodu, izglītības un skolas idejas atjaunotni

19. gadsimtu ir pieņemts dēvēt par “zelta laikmetu” pedagogijas ideju pasaules paplašināšanā. Šādu vērtējumu par pedagogijas ideju pārbagātību var attiecināt arī uz tiem Latvijas novadiem, kurus aptver jaunlatviešu rosīgā darbība apgaismības laikmeta pedagogijas ideju un audzināšanas ideālu radošā pārņemšanā un tālākajā attīstībā. Šīs idejas jau 19. gadsimta vidū ienes jaunas, spirtas vēsmas latviešu tautas garīgās atmodas procesā, tālu atbalsojoties Latvijas likteņgaitās. Tomēr vienlaikus ar rūgtumu nākas konstatēt, ka latviešu tautas atmodas gadi un rosīgā dzīve gadsimtu mijā aizrit nošķirti no Latgales gara dzīves un kultūras norisēm.<sup>1</sup>

Šajā “zelta gadsimtā” nav ne Latgales, ne latgaliešu. Pazīst Inflatiju, inflantiešus jeb vitebskiešus.

Īsā laika posmā Latgalei jāveic gadsimtos mērojams ceļš līdz latgaliešu garīgajai atmodai, savas nacionālās skolas idejai un pilnvērtīgam izglītības mērķu formulējumam. Jāapjauš Latgales novada īpatnības, lai pārvarētu un uz visiem laikiem noārdītu gadsimtos uzceltos Latgales nošķirtības mūrus no vienotās Latvijas zemes un tautas.

\* \* \*

Vienu no trim Latvijas kultūrvēsturiskajiem novadiem – Latgali – jau izsenis dēvē par īpatnēja skaistuma zemi. Te brīnišķīgu dailes spēku rodam zilo ezeru vizmā, gleznaino pakalnu un ieleju krāšņumā, daudzo upju un upīšu steidzīgajā tecējumā. Vēl neatklātus noslēpumus glabā senie latgaļu pilskalni, parku klusumā noslēpušās viduslaiku pilis un drūmi klusējošie ciotokšņu mūri. Balto lielceļu krustcelēs savā majestātiskajā diženumā paceļas katoļu dievnami, atgādinot par laikmetu lokos noietajiem ceļiem Latgales garīgās dzīves un katoļticības stiprināšanā.

Senā latgaļu zeme, kur cēlies arī Latvijas vārds, glabā daudz dziesmu, teiku, nostāstu un pasaku. Tajās jaušama dabas, darba un cilvēka dailes dziļā izjūta un jaunrades spēks. Te šūpulis kārts daudziem latviešu tautas dziesminiekiem, māksliniekiem, dzejniekiem, zinātniekiem. Pateicoties savai sīkstajai dzīvotgribai un darba varai, latgaļi ilgu laiku nosargā Latvijas austrumu robežu, iztur iznīcinošu karu šausmas un mēra laikus. Gadsimtiem ilgais

kolonizatoru jūgs nav spējis saārdīt Latgales latviešu kultūras pamatus un viņu īpatno dzīvesveidu. Visas naidīgās varas, pat apvienojot savus spēkus, nav spējušas izdzēst latgaliešu rakstura galveno iezīmi – nerimtīgu tiekšanos pēc patiesības, labestības un skaistuma. Ik uz soļa aplūkojamas liecības par šī kultūrvēsturiskā novada ļaužu skaisto, skarbo un traģisko pagātņi un tik smagnējo, tomēr cerīgo atmodas gaitu mūsdienās.

Nepieciešami fundamentāli pētījumi, lai atšķetinātu latgaliešu noietos ceļus uz dievišķā un ikdienišķā skaistuma pasauli un tā iemūžināšanu savos raksturos un tikumos, darbarīkos un mājokļos, rotās un ornamentos, tradīcijās un paražās. Visspožāk latgaliešu būtība atklājas jaunradišanas priekā izlolotajos tautas mākslas šedevros – Latgales keramikā, koktēlniecībā, celtniecībā, mūzikas instrumentos, audumos, adījumos, izšuvumos, protams, tautastērpos, kuros spilgti izteikta atsevišķajiem etniskajiem novadiem (apvidiem) raksturīgā formas bagātība un krāsu izteiksmīgums, rotājumu daudzveidība un samērīgums. Un pats galvenais – par spīti ļaunajai dienai – neskaitāmo paaudžu ritējumā saglabāts nozīmīgākais garīgās kultūras avots – latgaliešu valodas daiļskanīgums un dzidrais plūdums.

Latgales skaistums iemūžināts ne tikai dzejā un gleznās, Latgales Māras izteiksmīgajā pieminekļī Rēzeknē un daudzo dievnamu rotājumos, bet arī cilvēku ikdienas darbā, savstarpējā saskarsmē, tēlainajā valodā, sakoptajā sētvidū. Latgales kultūru raksturo viss, kas sasniegts ar šī novada cilvēku pūlīņiem, lai uzlabotu dzīvi un vērstu to pilnīgāku. Šajos darinājumos un darbarīkos izteikta cilvēku spēja uztvert, saprast, izjust un radīt materiālās, garīgās un ideālās vērtības.

Skaistais, ieaузoties materiālās un garīgās kultūras veidojumos un ikdienas gaitā, palīdz dziļāk izjust latgaliešu raksturus un viņu centienus. Turpretī atsvešinātība no skaistā, labā, patiesā un svētā avotiem, kā to varam izsekot dažādos Latgales vēstures posmos, laupījusi novada ļaudīm iespējas dzīvot cilvēcīgu dzīvi.

Šīs daudzslāņainās, daudzu gadsimtu un paaudžu darbā un jaunradē radītās vērtības katrai paaudzei, sākot savu dzīvi, ir jāatklāj no jauna, jāvērs tās par savas dzīves un darbības daļu. Dzīves ceļā katram nākas iepazīt sava dzimtā novada un savas tautas nozīmīgākās kultūras vērtības, apgūt nepieciešamās zināšanas, prasmes un darbības paņēmienus, kā arī izkopt savas spējas un gaumi dzīves veidošanai.

Latgales novada kultūra ir daudzu gadu simteņu veidojums. Tajā atbalsojas gan pacēlumi, gan kritumi, atklājot Latgales ļaužu garīgo rosmi un gaumi vai arī panīkuma un degradācijas tendences.

Latgaļu kultūra īpaši krāšņi saplaukst jau tālā pagātnē. Sākot no 9. gadsimta, latgaļu apdzīvotajos novados iestājas ilgstošs garīgās un materiālās kultūras uzplaukums. Šo spējo kultūras uzplaukumu 10.–12. gadsimtā profesors F. Balodis nosaucis par “latviešu materiālās kultūras ziedoni”.<sup>2</sup>

13. gadsimtā vācu krustnešu agresija pārtrauc gaišo "latviešu kultūras ziedoni". Latgaļi kopā ar pārējām latviešu ciltīm, kā arī lībiešiem un igauņiem tiek apvienoti Svētās Māras zemē jeb Livonijas valstī. Atrodoties vācu bīskapa un ordeņa rokās, Latgale, tāpat kā pārējās Livonijas zemes, nonāk no Romas plūstošās katoliskās kultūras ietekmē.

Šajos apstākļos latgaļu garīgā kultūra veidojas divu galveno avotu ietekmē. Pirmkārt, tā ir katoļu baznīca, otrkārt, – tautas dzīvesveids un audzināšanas prakse, kopjot darba tikumu, amata prasmi un skaistuma izjūtu.<sup>3</sup>

Pakāpeniski par latgaļu reliģiski morālās audzināšanas centru kļūst katoļu baznīca un garīgie ordeņi: cistercieši, franciskāņi, dominikāņi. Ordeņa locekļi iet tautā, apgūst latgaļu valodu, kļūstot par galvenajiem "zinātniskās un morāliskās darbības" kultivētājiem. Reliģiski morālo un estētisko audzināšanu sekmē baznīcas garīgās ceremonijas un ticības mācības, kora dziedāšana, garīgās izrādes zem klajas debess jeb mistērijas, kurās nereti aktīvi piedalās arī bērni un jaunieši.

Katoliskās kultūras ietekmē nozīmīgas garīgās un mākslinieciskās vērtības tiek sarūpētas un glabātas Latgales dievnamos un klosteros. Rūpīgā Latgales kultūras un izglītības pētniece V. Seile atzīst, ka 15.–16. gadsimtā katra lauku baznīca kļūst par sava novada garīgās dzīves centru, kas glabā daudz vērtīgu mākslas darbu, gleznu, skulptūru, kulta piederumu, mākslas audumu. Šie fakti liecina par Latgalē sasniegto mākslinieciskās gaumes līmeni un paveikto jaunatnes mākslinieciskajā un reliģiski tikumiskajā audzināšanā.<sup>4</sup>

No ārzemēm uzaicināto meistarū vadībā vietējie amatnieki ceļ pilis, baznīcas un klosteru ēkas, darina svētbildes un altāra rotājumus, izgatavo kulta apģērbu, traukus, solus, iemantojot labu mākslinieciskās darbības pieredzi. Vietējie meistari, liekot lietā izkopto mākslinieciskās jaunrades pieredzi, sekmē baznīcas mākslas attīstību Latgalē.

Daudzus gadsimtus latgaliešu bērniem galvenais zināšanu, jaunu atziņu un pieredzes avots ir daba, apkārtējās dzīves norises un novērojumi, ģimenē koptā amatu māksla un ikdienas darba gaitas, kurās bērni kopš agras bērnības iekļaujas kopā ar pieaugušajiem ģimenes locekļiem. Šī pieredze rod savu atspoguļojumu folklorā, tautas tradīcijās un paražās, darba un amata prasmēs, tautas ticējumos.

Arī amatnieku brālības jeb ģildes rūpējas par audēja, drēbnieka, kalēja, namdara, kurpnieka amata apguvi un meistarības celšanu, par savu locekļu un viņu bērnu mācīšanu un audzināšanu. Daudziem bērniem un pusaudžiem amatu brālības nodrošina ne tikai nozīmīgu darba rūdījumu, bet arī kļūst par "īstām sabiedriskās audzināšanas skolām". Šajā laikā latgaliešu bērni mācās mātes skolā, dabas dailes skolā, darba skolā, dažādu amatu apguves skolā. Šajā laikā grāmatas vēl neieņem savu vietu cilvēku dzīvē. Grāmatas maz pieejamas pat karaļu bērniem. Retie rokraksti ir tikai klosteru vai baznīcu īpašums un kalpo vienīgi nedaudziem izredzētajiem. Vispārinot šos faktus,

V. Seile secina, ka mūsu senči savus bērnus mācīja lasīt lielajā dabas, darba, skaistuma, tikumisko un reliģisko vērtību grāmatā, “kura mazāk pievīla nekā tagadnes grāmatu gars. Dabas novērojumi un no baznīcas plūstošā morāliskā veidošana viduslaikos mūsu senčiem bija tikpat labi pieejama kā pārējām Rietumeiropas tautām, bet saimnieciskās un amatnieciskās zināšanas mūsu tautas dēli un meitas apguva dzīvē, tiešajā darbā lauku sētā vai arī amata meistara darbnīcā. Tēvs, māte un radi bija īstie audzinātāji.”<sup>5</sup>

Mūsu senči centās nepazaudēt personības izveides pirm pamatu un kopt sava laika kultūras līdzekļus prāta izglītībai, sirds un gara veidošanai. Ģimene un amatnieku brālības mudina kopt tautas tradīcijas, patiesību, skaistumu un labestību smeloties apkārtējās pasaules izzināšanā un saskarsmē ar vistuvākajiem cilvēkiem, vispirms jau ar savu māti. Mūsu senči labi saprata, ka dabas daili, darba tikumu un ģimenes attiecību skaistumu nevar iemācīties tikai no grāmatām, kuras mūsdienās kļuvušas gandrīz vai par vienīgo jaunu zināšanu un dailes avotu. Tādēļ tagad ir tik daudz cilvēku, kuri “neprot un nespēj skatīties ar savām acīm pašā dabā un klausīties ar savām ausīm”, secina V. Seile.<sup>6</sup>

Viduslaikos latgalieši jaunu atziņu un dailes avotus redz apkārtējā dabā, darbā, tautas pieredzes pūrā uzkrātajās bagātībās. Latgaliešu dzīvi ietekmē katoļu baznīca un no Eiropas katoliskās domas centriem – Lietuvas, Polijas, Romas, Vatikāna – plūstošā garīgā un reliģiskā kultūra. Māras zemes klosteru klusumā glabājas katoļu kultūras vērtības, un tajās smeltās idejas atbalsojas ne tikai viduslaiku garīdznieku un mūku darbībā, bet iesniedzas arī jauno un visjaunāko laiku Latgales garīgajā dzīvē un estētiskajā kultūrā, veidojot izpratni par dievišķo patiesību un skaistumu un tā izpausmēm mākslā un visā, kas “Dieva radīts un šajā pasaulē cilvēku kopts”.

Jauno laiku rītausmu raksturo Livonijas sabrukums, latviešu apdzīvoto novadu sadale starp dažādām lielvarām un reliģiskā šķelšanās. Karos nopostītā senā latgaļu zeme 1562. gadā tiek iekļauta Polijas–Lietuvas valsts sastāvā, nodēvējot to neizteiksmīgā vārdā – “Inflantija”, bet latgaliešus iesaucot par “inflantiem”. Katoliskā Latgale paliek Dievmātes Svētās Marijas aizgādībā, tāpēc tā joprojām saglabā Māras zemes vārdu.

Rosīgākais Latgales vēstures pētnieks B. Brežgo konstatē, ka nozīmīgas ziņas par Latgali var iegūt no 16. gadsimta vēstures avotiem. Daudz plašāku materiālu sniedz 17. un 18. gadsimta avoti par jezuītu darbību. Īpaši atzīmējamas ir jezuītu aktivitātes Daugavpils jezuītu kolēģijas nodibināšanā, misiju organizēšanā, plašais sazarotais darbs latgaliešu jaunatnes izglītības veicināšanā. Atzinīgi vērtējami jezuītu pūliņi garīgās literatūras un vārdnīcu izdošanā, latgaliešu valodas apgūvē un kopšanā. Latgale var lepoties ar J. Elgera 1683. gadā sastādīto pirmo plašāko latviešu valodas vārdnīcu. J. K. Broces etnogrāfiskie zīmējumi sniedz nozīmīgas ziņas par latgaliešu dzīvesveidu un kultūru 18. gadsimtā.<sup>7</sup>

16. gadsimta beigās, bet jo sevišķi 17. un 18. gadsimtā vēršas plašumā jezuītu darbība reliģiski tikumiskajā audzināšanā un latgaliešu valodas kopšanā, klosteru un baznīcas skolu izveidē Latgalē. 17. gadsimta 20. gados Daugavpilī jezuītu ordenis izveido savu rezidenci un atver jezuītu skolu. Sākumā tā ir elementāra mācību iestāde, bet vēlāk tiek pārveidota par jezuītu kolēģiju, kurā audzina un izglīto misionārus darbam Latgalē.<sup>8</sup>

Jezuītu skola Daugavpilī iegūst plašu popularitāti. Uz to dodas jaunieši gandrīz no visām bijušās Livonijas zemēm. Ģimnāzijas (kolēģijas) klašu audzēkņi viena profesora un triju maģistru vadībā apgūst morāloteoloģiju, senās un jaunās valodas, retoriku, vēsturi, ģeogrāfiju, matemātiku un citas disciplīnas.

Mācībās nozīmīga vieta ierādīta gramatikai, latīņu un grieķu autoru tekstu lasīšanai un tulkošanai. Audzēkņi lasa T. Līvija, M. T. Cicerona, Ovidija, M. P. Vergilija darbus, tulko Ēzopa fabulas. Arī poētiskā viņi pilnīgo latīņu valodas zināšanas un prasmi, vingrinās dzejas un prozas sacerēšanā.

Retorikā, apgūstot daiļrunas mākslu, audzēkņi lasa Dēmostena, Platona, Fukidida, Homēra darbus. Audzēkņu patstāvīgais darbs izpaužas sacerējumu rakstīšanā. Antīkās literatūras klasiķu apguve tiek uzskatīta par galveno līdzekli valodas prasmes un oratoru mākslas izkopšanā.<sup>9</sup>

Kopš 18. gadsimta Latgalē uzsāk darbu baznīcas draudzes skolas Ludzā, Pastiņā, Feimaņos, Krāslavā, Daugavpilī, Aglonā un citās vietās, taču latgaliešu bērni tajās sastopami visai reti.<sup>10</sup>

Plašāk pazīstama Dagdas grāfa J. Hilzena muižā izveidotā misija, kas pulcina uz mācībām apkārtnes zemnieku bērnus. Pateicoties jezuītu misionāra M. Rota (1721–1785) darbībai Dagdā, zemnieku bērniem tiek uzcelts pat īpašs skolas namiņš. Trūcīgajiem zemniekiem viņš palīdz materiāli, atbalsta mācības skolā, dod padomu tad, kad tas īpaši vajadzīgs. Latgalieši M. Rotu dēvējuši par “savu kopējo tēvu un aizstāvi”. Jāpiekrīt A. Johansona viedoklim, ka M. Rota sabiedriskajā darbībā un pedagogiskajos centienos jaušami apgaismības centieni.<sup>11</sup> Tie viņu daudzējādā ziņā satuvina ar Sunākstes mācītāju G. F. Stenderu. Tāpat kā Vecais Stenders, arī M. Rots pievēršas pedagogiskās darbības estētikai un skolēnu izziņas darbības aktivizācijai, rūpējas par humānām skolotāja un bērna savstarpējām attiecībām, domā par tautas izglītību plašākā nozīmē. Viņš cenšas piepildīt skolas nodarbības ar labestības, savstarpējās uzticības, cieņas un dievbijības garu.

Sākumā M. Rotam nākas pārvarēt zemnieku pretošanos mācībām skolā. Zemnieki pēruši savus bērnus, kuri gribējuši lasīt, jo grāmatu gudrības derot vienīgi kungiem un garīdzniekiem. M. Rots šo pretestību pārvar, arī vecākus pievēršot gara izglītībai. Bērni skolu apmeklējuši labprāt, jo neparastais skolotājs mācījis saistoši, stimulējis lasītprasmes apguvi un dziedāšanu, apdāvinātākajiem bērniem izkopis rakstīšanas māku. Saviem skolēniem un apkārtējiem zemniekiem viņš mācījis arī “laicīgas lietas”.

Izmantojot jezuīta ordeņa misionāra F. Ksavjēra metodi, M. Rots sakārto katehisma tekstus emocionāli saistošā dzejas formā ar atskaņām. Pievienojot atbilstošu melodiju, viņš panāk, ka bērni dziedot vieglāk uztver un iegaumē mācību saturu. Tāpat kā tas praktizēts citās tālaika jezuītu skolās, arī M. Rots saviem audzēkņiem un bērnu vecākiem pasniedz dāvanas, ieviesis praksē sacensības metodi. Ar savu pašizliedzību, reliģisko pārliecību un tautas apgaismes centieniem M. Rots iemantojis "Latgales apustuļa" vārdu. Viņa trīsdesmit gadu ilga pedagogiskais darbs cēlis arī Dagdas un tās apkārtnes ļaužu kultūras līmeni. M. Rots darbojas tā, lai apkārtnes zemnieki un viņu bērni augtu "Dieva un cilvēku gudrībās un skaistumā". Iejūtīgā tautas audzinātāja darbi – dziesmu un lūgšanu teksti, ābece ar katehismu – sniedz ievadu katolicisma būtībā, stiprina latgaliešu reliģiski tikumiskos pamatus.<sup>12</sup>

Krāslavas garīgais seminārs (1757–1842) gandrīz gadsimta garumā kļūst par "ziedošu Latgales kultūras centru". Seminārā izglītotie jaunieši izveidojas par rosīgiem latgaliešu rakstniecības un garīgās dzīves kopējiem.

1850. gadā Viļņā izdotā J. Maciļeviča grāmata "*Pawujciejszona un wysajdi sposobi diel ziemniku latwiszu*" aizsāk zinātnes popularizēšanu Latgalē, stiprinot latgaliešu tieksmi pēc izglītības un kultūras.<sup>13</sup>

Krāslavas garīgajā seminārā, Daugavpils jezuītu kolēģijā, Aglonas teoloģiskajā studijā audzēkņi mācās arī latviešu valodu, iegūstot sagatavotību aktīvam reliģiski tikumiskās audzināšanas darbam latgaliešu vidū.

Jāatzīst, ka šajos centienos mācības reti sniedzas pāri reliģiskās izglītības ietvariem. Tomēr atzinīgi vērtējami šo mācību iestāžu centieni līdzsvarot reliģiski tikumisko un emocionāli estētisko audzināšanu. Jāņem vērā, ka apgaismības laikmetā latgaliešiem mācības šajos centros, tāpat kā baznīcu un klosteru skolās, lielā mērā bija neaizsniedzams sapnis. Tāpēc vienkāršā latgaliešu tauta gara veldzi smēlās baznīcās teiktajos sprediķos, bet darbdienās – katehismā un baznīcas dziedāšanā. Baznīcas dziesmu grāmatas vai dziesmu noraksti izmantoti ne tikai dziedāšanai, bet arī lasīšanas vingrinājumiem.

Vienkāršā tauta saglabā un kopj darba tikumu, dabas skaistuma izjūtu, to iemūžinot savos darinājumos – audumos, adījumos, celtniecībā. Latgaliešu pašizpaušme saglabājas paražās un tradīcijās, senos ticējumos un dažādās izdarībās, pūšļošanā un apvārdošanā. Baznīca un garīgie ordeņi daudz dara, lai latgaliešu dzīvē tiktu pārvarēts "valdošais barbarisms un elkdievības atliekas".<sup>14</sup>

17.–18. gadsimtā Latgalē atbalsojas arī jaunlaiku zinātnes un mākslas strāvas un apgaismības idejas. Jesuītu vidū ir arī latvieši, kas darbojas kā priesteri, rakstnieki un Viļņas jezuītu akadēmijas (vēlākās universitātes) mācību spēki: J. Elgers (1585–1672), I. Rodevskis (1714–1755), J. Spuņģēns (1692–1733), A. Rutkis (1704–1744), I. Jamonts (1745–1788) u. c. Viļņas akadēmijas spiestuve laiž klajā arī latviešu grāmatas latgaliskajā izloksnē. No

1772. līdz 1861. gadam katoļu garīdznieki izdod ap simt dažādu grāmatu un rakstu latviešu valodā, lielāko tiesu – latgaliskajā izloksnē.

Uz Viļņas jezuītu kolēģijas pamatiem 1579. gadā nodibinātā Viļņas universitāte (*“Almae academia et universitas Vilmensis societis Jesu”*) – 17. un 18. gadsimtā Viļņas akadēmija – kļūst par nozīmīgu atbalstu Latgales kultūrā un izglītībā.<sup>15</sup>

Viļņa, kļūstot par katoliskās izglītības un zinātnes centru, kopš 16. gadsimta beigām sekmē katoliskās izglītības sistēmas izveidi arī Latgalē. Šajā sistēmā ietilpst pamata (baznīcas draudzes skola), vidējā (kolēģija) un augstākā (universitāte) izglītība.

Līdzās reliģijas mācībai un audzināšanai, kuras mērķis – morālās skaidrības, sirds šķīstības, dievišķās patiesības un skaistuma apjautas veidošana, izglītības vidējā un augstākajā posmā liela vieta ierādīta antīkās pasaules klasiķu darbiem, senajām un jaunajām valodām, poētikai, retorikai, loģikai, filozofijai un citām disciplīnām. Jezuīti lielu uzmanību veltī jauno skolotāju atlasei, sagatavošanai un ievirzei audzināšanas un izglītības darbā, vērtējot viņu spējas “iekšējā cilvēka veidošanā”. Jezuītiem izglītības iestāde ir “nēsātības un mīlestības skola”, kā par to var pārliecināties “Latgales apustuļa” M. Rota darbībā.

17. un 18. gadsimtu raksturo nozīmīgas aktivitātes Latgales rakstniecībā un latgaliskās izloksnes kopšanā, bērnu un pieaugušo garīgajā un reliģiskajā, tikumiskajā un mākslinieciskajā audzināšanā. Apgūtā latgaliskā izloksne ļauj katoļu baznīcai un jezuītiem izvērst daudzpusīgu darbību zemnieku un viņu jaunās paaudzes audzināšanā, “iekšēja cilvēka veidošanā”.<sup>16</sup>

18. gadsimts noslēdzas ar nozīmīgām novitātēm Latgales un latgaliešu garīgajā dzīvē, izglītībā un estētiskās kultūras veidošanā. Dažādu Latvijas novadu kultūra ir atšķirīga, kas sevišķi spilgti iezīmējas pēc Latgales pievienošanas Krievijai 1772. gadā. Latgalei nākas izturēt gan polonizāciju, gan ārkārtīgi spēcīgu rusifikācijas spiedienu. 19. gadsimtā arvien izteiktāk izpaužas lejupslīdes tendences tautas izglītībā un latgaliešu garīgajā kultūrā. Šos negatīvos procesus izraisa cariskās valdības spaidi, kas izpaužas latgaliešu garīgās dzīves ierobežošanā un latgaliskās izloksnes aizliegšanā skolās un valsts iestādēs. Kopš 1824. gada visas Latgales skolas iekļauj Pēterburgas, vēlāk Baltkrievijas mācību apgabalā, kur rūpējas tikai par “iedīdīšanu krievu valodā”. 19. gadsimta 20. gados, līdz ar jezuītu izraidīšanu no Krievijas impērijas, tiek pārtraukta vai pārkārtota jezuītu iedibināto iestāžu un skolu darbība, apstājas latgaliskā rakstniecība un latgaliskās izloksnes kopšana.

Cariskās varas iestāžu veiktie pretautiskie un antihumānie pasākumi dramatiskas izpausmes iegūst pēc poļu sacelšanās apspiešanas 1863. gadā. 1865. gadā Latgalē iestājas 40 gadu garais drukas aizlieguma laiks – drukas aizlieguma nakts –, kas ilgst līdz 1904. gadam, laupot latgaliešiem ie-

spējas kopt savu latgalisko izloksni un rakstniecību, iespiest un izplatīt darbus latīņu burtiem. Tas ir laiks, kad latgaliešiem ir laupītas tiesības strādāt par skolotājiem un veidot savas tautas garīgo, tikumisko un estētisko kultūru.

1866. gadā Latgalē darbojas 28 tautskolas, kurās mācās 801 skolēns, to vidū 48 meitenes, un strādā 35 skolotāji. Turpmākajos gados skolu skaits Latgalē strauji palielinās, taču tās visā pilnībā pakļautas patvaldības un pareizticības gara nostiprināšanai, latgaliešu bērnu atsvešināšanai no dzimtās valodas un tautas tradicionālās kultūras. Šajās skolās lasītprasmes apguves vietā ir krievu valodas "iekalšana", matemātikas – tikai dažas skaitļu darbības. Glītrakstīšanu, dziedāšanu un zīmēšanu skolēni neapgūst. Būtībā šī "krievu metode" veicina svešas varas nostiprināšanos un kultivē dogmatismu, tā ir pret dabiska un nepieņemama pedagoģiskajai loģikai, jo ignorē bērna personības spēcīgāko izpausmi – emocionālo sfēru un jūtu dzīvi.

Uzspiestā rusifikācija izraisa arī polonizācijas tendenču pastiprināšanos un kultivēšanu katoļticīgo latgaliešu vidū, nereti attālinot viņus no dzimtās latgaliskās izloksnes, vietējām paražām un tradīcijām.

\* \* \*

Rusifikācijas un drukas aizlieguma apstākļi nespēj ierobežot Latgales apgaismotāja **G. Manteifela** (1832–1916) raženo darbību. Liels ir viņa devums Latgales kultūras vērtību izpētē un to popularizēšanā. Vislielāko nozīmi latgaliešu izglītībā un nacionālajā atmodā iegūst G. Manteifela izdotā "Inflantzemes Laika grāmata aba Kalenders" (1862–1871). Latgales zemnieki šajos kalendāros iegūst ziņas par racionālu saimniekošanu, tautas amatu kopšanu, lauku celtniecību, folkloru, filozofu atziņām, ētiku, kristīgu dzīvesveidu, skaistā kopšanu. 1869. gadā viņš publicē "Latviešu tautasdziesmas... savāktas Poļu Vidzemē". Novada tautasdziesmu publikācijas viņš turpina arī 1899. gadā. G. Manteifels vācis un sakārtojis latgaliešu ieražu, sakāmvārdu, sadzīves un kultūras dzīves tradīciju aprakstus, kuri daļēji publicēti viņa izdotajos kalendāros. Latgales popularizēšanai G. Manteifels 1889. gadā izstrādā piemiņas grāmatu "Māras zeme", kura veltīta Romas pāvesta Leona XIII priesterības jubilejas 50. gadskārtai. Šajā greznajā darbā līdz ar tekstu ietvertas 48 piļu, to drupu un 29 baznīcu ilustrācijas, kā arī citi ikonogrāfiski materiāli, raksturojot Māras zemes attīstības vēsturisko gaitu un savdabīgo skaistumu.

Nevar nepieminēt arī G. Manteifela plašo apceri "Senās Inflantu zemes vēstures apraksts" (1892), pētījumus literatūras un mākslas – galvenokārt sakrālās mākslas – vēsturē, cīņu pret rusifikāciju un rakstus par valodas aizliegumu, darbus par Latgales vēsturi, tautas mākslas kultūras vērtību apzināšanu, izvērtēšanu un aizstāvēšanu. G. Manteifels aizsāk folkloras vākšanu un pētīšanu Latgalē, šos materiālus publicējot "Inflantzemes Laikagrāmatā" un

krājumā “Magazin” (1869, 14). Šajos avotos nozīmīgas ierosmes apgaismības darbam smeļas latgaliešu dziesminieki un grāmatu pārrakstītāji, kā arī bērnu vecāki mājniecībai, tautas audzinātāji darbībai slepenajās skolās vai mājskolās.<sup>17</sup>

\* \* \*

Kā pretvars patvaldības spaidiem izglītībā Latgalē drukas aizlieguma gados aktivizējas mājniecība, kura veido ģimenes audzināšanas un izglītības kodolu. Tāpat kā tuvējā Lietuvas zemē, arī latgalieši dibina mājskolas vai tā saucamās slepenās skolas.<sup>18</sup>

Tāpat kā tuvējā kaimiņu zemē, arī pirmie Latgales garīgās atmodas vēstneši ir tautas vidū iecienīti zemnieki – lasīt un rakstīt pratēji, laba padoma devēji, kas nereti iemanto tautas audzinātāja godu. Par atzītu tautas skolotāju kļūst Gaigalavas pagasta Vējplavu ciema zemnieka meita **S. Prentiece** (1820–1907). Velkot smiltis vai uz aizsvīdušām loģu rūtīm pirmās burtu zīmes, viņa iemācās lasīt un vēlāk arī rakstīt. Būdama laba dziedātāja baznīcas korī, lasīt un rakstīt pratēja Sofija palīdz vietējam baznīckungam mācīt zemnieku bērniem katķismu un lasītprasmi, drīz vien kļūstot pazīstama un iecienīta kā skolotāja un jaunatnes audzinātāja. Kad vietējie Stružānu–Bikavas muižkungi kopā ar mācītāju vienojas par Stružānu skolas atvēršanu, tad skolotājas amatam tiek izraudzīta S. Prentiece. Stružānu skola atklāti sākusi darboties 1840. gadā. Pirmā vecākās Latgales latviešu zemnieku skolas skolotāja ir 20 gadus vecā dzimtzemnieka meita. Kā tautas skolotāja un sabiedriskā darbiniece S. Prentiece Stružānos strādā līdz 1860. gadam. Īsi pirms dzimtbūšanas atceļšanas Latgalē viņa pārceļas uz jaunu darbavietu Varakļānos, kur plašā apkārtne ļaudis pateicībā ilgi atceras veco tautas skolotāju un audzinātāju Prentieku Zoli, kas daudziem devusi gudru padomu un palīdzējusi ceļā uz patiesības pasauli. Pirmā Latgales tautskolotāja tālā apkārtne uzturējusi tautas dzīvo garu.<sup>19</sup>

Mājniecībā un slepenajās skolās tiek uzturēts tautas dzīvais gars, kopts darba tikums un cildināta gudrība, sargāta un attīstīta latgaliskā izloksne un skaistuma izjūta. Bērnu izglītībai tiek izmantotas nelegāli sagādātas lūgšanu un garīgo dziesmu grāmatas, agrāk izdoti G. Manteifela kalendāri. Arī katoļu baznīca, tuvinot latgaliešus lūgšanu un garīgo dziesmu grāmatām, stiprina reliģiski tikumiskās vērtības. Atsevišķos Latgales apvidos mājskolu, mājniecības un baznīcas mācības ietekmē gandrīz vai visi latgalieši apgūst elementāro lasītprasmi. Pateicoties ģimenes, mājniecības, mājskolu, kā arī katoļu baznīcas rūpēm par latgalisko izloksni, personības garīgo un tikumisko audzināšanu, bērnu pievēršanu darbam un skaistumam, drūmajos pārkrievošanas laikos “krievu skolas un uzspiestie krievu valodas spaidi netika līdz tautas dzīvajai saknei” – neizposta un neiznīdē tautas dzīvo garu.

\* \* \*

Drukas aizlieguma gados lielu popularitāti iemanto grāmatu pārrakstītāji un tautā iecienīti dziesminieki – P. Miglinīks, A. Jūrdžs, F. Šķesters, V. Leika, J. Seiļš un daudzi citi.

Latgales nemiera gars un cīņā saucējs **P. Miglinīks** (1850–1883) ar savu dzeju un runām aicina zemniekus kopt gara gaismu un tikumus, neliekt muguru kungu priekšā. Viņa dzeja mudina pretoties svešu kungu uzspiestajai netaisnībai un varmācībai, krāt gudrību un tiekties pēc pilnīgākas izglītības un gara gaismas.

Lielu darbu grāmatu pārrakstīšanā un sacerēšanā ieguldījis **A. Jūrdžs** (1845–1925) – tautā iedēvēts par Latgales Prometeju. Lasīt viņu iemāca māte no lūgšanu grāmatas, bet rakstīšanas mākslu zēns apgūst patstāvīgi, zīmēdams drukātus burtus uz bērza tāss. A. Jūrdžs sasniedz lielu meistarību, sarakstot 36 grāmatas ar drukātiem burtiem. No lauku darbiem brīvās vakara stundas viņš izmanto lasīšanai un rakstīšanai. Grāmatās A. Jūrdžs ievieto savāktās tautasdziesmas, pasakas, parunas, mīklas, savus sacerētos dzejoļus un dziesmas, fragmentus no kalendāriem un grāmatām, izgriezumus no laikrakstiem. Šīs savdabīgās grāmatas lasa Latgales zemnieki, apgūst lasītprasmi, veido savu apjausmu par literatūru un gara kultūru.<sup>20</sup>

Rokrakstu literatūra nesaraucjami saaužas ar dzimtā novada folkloru, īpaši tās jaunāko netradicionālo uzslāņojumu. Šajos materiālos iEAUŽAS zemnieku dzīvē gūtie novērojumi un priekšstati, vispārinājums aizstāts ar tiešo vērojumu un vērtējumu, ievirzot klausītājus un lasītājus apkārtējās pasaules norisēs un dzīves tiešamībā. Šāds parādību un norišu skatījums lasītājam sagādā dziļu emocionālu un estētisku pārdzīvojumu, sagatavo viņam ceļu uz patiesības un skaistuma pasaules vērtību apguvi.<sup>21</sup>

Apgaismotāja G. Manteifela darbi, latgaliešu rokrakstu literatūras veidotāji, darbība slepenajās skolās un mājniecībā stiprina tautas garīgos spēkus, mudina sargāt skaistumu un tikumus. Skaistā, patiesā un labā apjausma palīdz veidot ceļus uz Latgales nacionālo atmodu.

\* \* \*

Jaunu cerību vilni tautas izglītības un kultūras kopšanā uzjundī 20. gadsimta sākuma gadi – Latgales nacionālās atmodas laiks. Pēterburgas latgaliešu kolonija pulcina pirmos izglītotos darbiniekus – garīdzniekus, ērģelniekus, inženierus, ārstus. Viņu vidū rosigākie latgalieši – N. Rancāns, F. Kempis, F. Trasuns, brāļi A. un K. Skrindas. Izglītojoties Rīgā un Jelgavā, Pēterburgā un Maskavā, viņi nonāk ciešākā saskarsmē ar nacionālās atmodas norisēm pārējos Latvijas novados, Krievijā un attīstītākajās Eiropas valstīs. Svešatnē viņus vieno rūpes par dzimtās valodas saglabāšanu un nacionālā gara uzturēšanu, Latgales kultūras dzīves rosināšanu un draudošo rusifikācijas un polonizācijas briesmu novēršanu. Nacionālās atmodas process liek

saliedēties pirmajai latgaliešu inteliģences paaudzei, meklēt ceļus atpaličības pārvarēšanai, salīdzinot ar pārējiem Latvijas novadiem. Daudzajās kultūras dzīves jomās viņiem nākas spert pirmos soļus. Šo novēloto Latgales atmodu raksturo pamatu likšana Latgales literatūras un valodas, muzikālās izglītības un koru kultūras attīstībai, teātra mākslai, nacionālās skolas izveidei un nacionālo skolotāju sagatavošanai.

Par pirmo Latgales atmodas darbinieku vienotāju centru kļūst Pēterburgā nodibinātā Pēterburgas latviešu muzikālā biedrība, kuras iecere radusies 1902. gadā N. Rancāna dzīvoklī. Biedrība darbību uzsāk 1903. gadā.<sup>22</sup>

Latgaliešu biedrības izveides darbā aktīvi līdzdarbojas toreizējais Pēterburgas konservatorijas profesors J. Vītols un viņa students E. Melngailis. Šajā posmā latgaliešu inteliģence tuvinās kultūras un mākslas dzīvei pārējos Latvijas novados.

Biedrība lielu vērību veltī muzikālajai audzināšanai. Darbs sākas ar jauktā kora dibināšanu, kuru uzņemas vadīt skolotājs J. Tursa. Vēlāk kora vadīšanu veic B. Kuņķis, J. Graubiņš, F. Obšteins un poļu ērgelnieks V. Goršelnjanskis. Kora vadītāji rosina krāt tautasdziesmu metodijas un harmonizēt tās. 1908. gadā A. Skrinda un F. Obšteins izdod pirmo tautasdziesmu apdaru krājumu Latgales latviešiem – “Dzīsmu voceleite”. Pēterburgā tiek nodibināts pirmais latgaliešu simfoniskais orķestris un bērnu koris.

Lai gan Latgalē jau izsenis kopta garīgā dziedāšana baznīcās, misijās un ģimenes lokā, taču laicīgās kora dziedāšanas attīstība lielā mērā sasauucas ar tautas atmodas laiku. Pirmo laicīgo kori Latgalē 1875. gadā izveido J. Cimzes audzēknis, skolotājs A. Lesniks Bērzpils Benislavā. 1890. gadā tiek nodibināts koris Stružānos. Pēc 1905. gada uz Latgales atmodas viņa korus izveido Balvos, Līvānos, Barkavā un Rēzeknē. Te tiek kopta Latgales tautas dziedātājiem raksturīgā daudz balsīgā dziedāšana. Jāatzīmē, ka katrā Latgales apvidū dzied savādāk un citādas dziesmas.<sup>23</sup>

Bez rosīgā darba mūzikas kultūras pamatu veidošanā, Pēterburgā dzīvojošie Latgales inteliģences pārstāvji daudz dara latgaliskās izloksnes un literatūras kopšanā, latgaliešu tuvināšanā teātra mākslai. Pēterburgā rosīgi darbojas dramatiskais pulciņš. A. Skrindas vadībā tiek sagatavota pirmā latviešu teātra izrāde – R. Blaumaņa “Zagli”.

Biedrība organizē kursus un skolu, kurā māca runāt, rakstīt un dziedāt latgaliski. Par skolotājiem strādā A. Skrinda, F. Kempis, V. Barkāns, A. Rubulis u. c.

K. Skrinda pulcina latgaliešu jaunatni uz priekšlasījumiem un radošām diskusijām par zinātnes, mākslas, reliģijas, valodas un literatūras jautājumiem.

1907.–1910. gadā Pēterburgā K. Skrinda noorganizē pirmos latgaliešu skolotāju kursus, izglītojot nākamos garīgās kultūras pamatu veidotājus Latgalē.

Nozīmīgākā estētiskās audzināšanas avota – latgaliešu literatūras – attī-

tība, neskaitot rokrakstu literatūru, īsti sākas tikai pēc drukas aizlieguma atcelšanas. Pēterburgā iznāk pirmie latgaliešu periodiskie izdevumi: kalendārs "Daugava: Latvīšu kalenders" (1905–1914, izd. F. Kemps), laikraksti – "Gaisma" (1905–1906, izd. F. Kemps), "Sākla" (1906, izd. N. Rancāns), "Auseklis" (1906–1907, izd. F. Trasuns), "Dryva" (1908–1915, red. K. Skrinda), "Jaunas Ziņas" (1912–1914, red. V. Krops). 1908. gadā klajā nāk žurnāli – "Austra" un "Ticeiba un Dzeive". 1913. gadā iznāk J. Pabērza dzejoļu grāmata "Pavasara skaņas". Dzejā sevi apliecina F. Kemps, A. Skrinda, E. Krustāns, S. Cunskis, S. Putāns u. c., paužot atziņu par vienotas tautas nākotni. 1914. gadā iznāk pirmā latgaliešu dzejas antoloģija "Kūkle".<sup>24</sup>

Pēterburgas latgaliešu kultūras centrs pakāpeniski izvērs savu darbību arī Latgalē, dibinot skolas un dažādas biedrības, rīkojot teātra izrādes, izstādes un labdarības vakarus.

Īpaši ražena izvēršas N. Rancāna (1870–1933) – iecienītā tautas audzinātāja – darbība. Ar viņa gādību 1907. gadā durvis ver Rēzeknes draudzes skola ar mācībām dzimtajā, latgaliskajā izloksnē. 1908. gadā darbu sāk Rēzeknes tirdzniecības skola, kur pulcējas "latgaliešu intelīgences zieds". 1912. gadā mācības uzsāk vēlāk tik populārā Greiškānu zemkopības skola. Pašai dziedīgā gādība un uzpurēšanās tautas izglītības labā, nemitīgas rūpes par skolu nodibināšanu un uzturēšanu, patiess humānisms un pedagoģiskais optimisms raksturo izcilā izglītības organizatora personību. N. Rancānu nereti dēvē par Latgales Pestalociju. 1912. gadā pēc N. Rancāna, F. Obšteina un E. Kozlovskas ierosmes Rēzeknē tiek nodibināta izdevniecība "Dorbs un Zineiba", kurai darbiniekus sagatavo jaunizveidotā burtliču skola. Jaunā izdevniecība izdod E. Kozlovskas darbu "Taisneības vārdi" (1914), hrestomātijas "Lobō sākla" 1. daļu (1915), S. Cunska sakārtotās "Latvīšu tautas posokas" (1913) u. c. Te iespiesti kalendāri – "Aglyna" un "Latgola", kā arī laikraksts "Breivais Vārds".<sup>25</sup>

Visi rosīgie Latgales atmodas darbinieki un viņu vadītie preses izdevumi īpašu uzmanību veltī tautas galvenajai audzinātājai un garīgās kultūras pamatu veidotājai – skolai.

Laikraksts "Gaisma" – pirmā latgaliešu avīze. Tās redaktors F. Kemps (1876–1953) ir aktīvs latgaliešu nacionālās atmodas pārstāvis, viens no tās vadītājiem. Savu rediģēto avīzi viņš izveido par cīņas avīzi. Tā virzīta uz garīgās tumsonības pārvarēšanu, kas ir tikpat bīstama kā bads un nabadzība. Avīze par gara kultūras un gara gaismas nesēju atzīst izglītības izplatību un skolu dibināšanu. "Gaisma" raksta, ka šī svešu varu iedibinātā skola ir jāpārveido. Tā jātuvina tautas vajadzībām un skolēnu iespējām. Laikraksts aicina skolu atraisīt savu audzēkņu fiziskos un garīgos spēkus, sekmēt viņu tikumisko un estētisko attīstību. Taču pašreizējā "ar valdības neveiklu roku nodibinātā un zemnieku uzturētā skola kļuvusi par milzu vāti: tā ar smeldz un nomāc latvieša sirdi un prātu, plosa viņa ticību un garu. No skolas izdzīta

latviskā valoda un tikumi, tā pārvērsta par rupju tautas pārkrievošanas līdzekli, tāpēc nespēj nodrošināt skolēniem nepieciešamās zināšanas, prasmju un spēju attīstību.” Laikraksts “Gaisma” rakstā “Latviešu skolas” uzsver: “Tauta iet postā no tumsības un gara gaismas trūkuma.”<sup>26</sup>

Izvirzot latviskas, nacionālas skolas ideju un apgaismības ideālus, latgaliešu apgaismotāji, arī F. Kemps, lolo cerību skolu pārveidot par tautas garīgās, tikumiskās un mākslinieciskās audzināšanas centru. Latgalei tās atmodas ceļā visvairāk ir vajadzīga īstas tautas skolas nestā gara gaisma. Šāda skola tuvinās latgaliešus zinātnēm un mākslām, valodām un tikumiem. Tāpēc rītdienas skolai jāieņem pastāvīga vieta katra latgalieša dzīvē, un tās jāatver katrā apdzīvotā apvidū. Skola, pulcinot bērnus un pieaugušos, rosinās katra Latgales novada kultūras dzīvi: rīkos priekšlasījumus, teātra izrādes un koncertus, organizēs dažādus kursus, svinēs svētkus, kops tautas valodu un tradīcijas. Atjaunotā Latgales skola noteiks tautas virzību uz garīgo atdzimšanu un kultūru. Taču daudz jāpaveic, lai pārvarētu visus iesīkstējušos “nelabumus”, izglītotu tautas skolotājus.

Grūtajos rusifikācijas un 1. pasaules kara apstākļos spēkus apvieno un rosīgi strādā izcilākie latgaliešu nacionālās atmodas pārstāvji. Kara gados garīdznieks un pedagogs **K. Skrinda** (1875–1919) svešatnē ierīko 30 skolas un vairākas patversmes latgaliešu bēgļu bērniem, tuvinot viņus “tēvu zemei, mātes valodai un ticībai”.<sup>27</sup>

**F. Trasuns** (1864–1926) ir Latgales atmodas kustības dibinātājs un tās aktīvs darbinieks. Viņa bagātā mantojuma nozīmīga daļa veltīta tautas izglītības un nacionālas skolas izveides idejai. Savā rediģētajā laikrakstā “Auseklis” viņš raksta, ka katrai tautai ir vajadzīgi izglītoti cilvēki. Jo vairāk tautai ir mācītu vīru, jo garīgi stiprāka un bagātāka tauta. No šīs izglītības idejas izaug F. Trasuna dedzīgās rūpes par latviešu skolām Latgales bērniem. Vidzemniekus un Kurzemniekus viņš aicina palīdzēt skolas darbā, cīnās pret iesīkstējušo izglītības sistēmu, kas pārkrievo latviešu bērnus un notrulina viņu spējas. Latgales atdzimšanas ideālu F. Trasuns redz Latgales pakalnos un glezno ezeru krastos uzceltajos gaišajos skolas namos, kur strādā labi sagatavoti skolotāji, kas izraisa jaunatnē nerimtīgas zināšanu alkas.<sup>28</sup>

F. Trasuns mudina, ka skolojami un audzināmi ir arī bērnu vecāki un arī paši skolotāji. Jāatceras, ka izglītība ir pamats tautas kultūrai un materiālajai labklājībai.

Apcerē “Kam vajadzīga latviska mācības valoda skolās?” F. Trasuns raksta: “Skola apgaismo, paceļ prātu, uzrāda jaunus ceļus uz labklājību, pasniedz vajadzīgos ieročus cīņai, dod mūsu domām, uzskatiem un darbiem zināmu virzienu, bet latviešu valoda mums vajadzīga vispirmāk dēļ tā, lai starp mums izplatītos gaisma, lai negadītos tik tumšas galvas, kas nav skaidrībā pat par vienkāršām lietām. Tā vajadzīga, lai mūsu bērni, iedami skolā, saprot to, ko mācās un tiek patiesi apgaismotāki un gudrāki.”

F. Trasuns uzskata, ka patiesas apgaismības un gudrības avots ir grāmata. Viņš atzīst, ka mācību grāmata ir mācību darba serde – pamatkodols. Tālab ļoti liela nozīme ir mācību grāmatas satura atlasei un izstrādei, lai bērni izjustu tās nepieciešamību un derīgumu, lai grāmata izraisītu interesi, attīstītu prātu, iztēli un fantāziju.

Lasāmajā grāmatā īpaši iederas tautas garamantas – tautasdziesmas, pasakas, mīklas, parunas. Tās ļoti vienkārši, silti, dziļjūtīgi pietuvina bērnus lielām tikumiskajām vērtībām, rosina domu, mudina novērot, salīdzināt, veidot savu pilsonisko stāju.

Nezūdošu vērtību saglabā F. Trasuna mūža ieguldījums latvju tautas vienotības stiprināšanā, Latgales nošķirtības pārvarēšanā no pārējiem Latvijas novadiem. Latgales apgaismotāja veikumu ļoti atzinīgi novērtējis Rainis, teikdams, ka F. Trasuns meklējis un arī atradis ceļu uz saprašanos starp divām šķirtām mūsu tautas daļām.<sup>29</sup>

\* \* \*

1917. gada 25. martā Pēterpilī pedagoga un garīdznieka K. Skrindas un skolotājas V. Seiles vadībā sanāk pirmā skolotāju pilnsapulce, kura nodibina Latgaliešu skolotāju savienību. Savās turpmākajās aktivitātēs Latgaliešu skolotāju savienība darbojas, apvienojot Latgales skolotājus, veidojot viņu pedagoģisko un estētisko kultūru, organizējot tautas audzināšanu un aizstāvodot Latvijas valsts vienības ideju.

1917. gada 15. un 16. aprīlī, piedaloties 29 dalībniekiem, notiek pirmā Latgales skolotāju konference, kas iestājas par Latgales apvienošanu ar pārējiem Latvijas novadiem, lemj par nacionālo skolu dibināšanu (vēl pirms Latvijas valsts proklamēšanas), skolotāju izglītošanu, viņu tiesiskā un materiālā stāvokļa uzlabošanu, par jaunu mācību grāmatu sagatavošanu un izdošanu.

1917. gada maija sākumā Latgales latvieši pulcējas uz kongresu Rēzeknē un lemj par Latgales atdalīšanos no Vitebskas guberņas un apvienošanu ar Vidzemi un Kurzemi. Saskatot vienotā un demokrātiskā Latvijas valstī iespējas pilnvērtīgas izglītības un kultūras attīstībai, kongress pieņem vēsturisko lēmumu – “Latgales, Vidzemes un Kurzemes latvieši ir viena tauta ar vienu valodu, un visiem jāapvienojas vienā valstī”. Delegāti ievēl Latgales pagaidu zemes padomi ar F. Trasunu un V. Rubuli priekšgalā, paužot apņemību vienotā un demokrātiskā Latvijā nodrošināt iespējas pilnvērtīgai izglītības un estētiskās kultūras attīstībai.

20. gadsimta sākumā vispārīgās izglītības idejas popularizēšanu un audzināšanas darba rosināšanu Latgalē sekmē: pirmie septiņi latgaliešu periodiskie izdevumi un latgaliešu literatūras iedibināšana; grāmatniecības atdzimšana; izdevniecības “Dorbs un Zineiba” darbība Rēzeknē; pirmie latgaliešu skolotāju kursi; F. Trasuna sastādītā lasāmā grāmata “Skolas dārz” (1909) un grāmata “Eiso Latvijas vesture” (1909–1910, 1. un 2. daļa); jaunu

latgaliešu ortogrāfijas principu izstrāde; N. Rancāna un K. Skrindas milzīgais organizatoriskais darbs skolu organizēšanā un jauno izglītības sistēmas pamata principu izveidē; F. Kempa monogrāfijas "Latgalieši" (1910) publicēšana, aprādot Latgales kultūrvēsturisko attīstību un dzīves īpatnības Latvijas kontekstā.

Šajos darbības virzienos Latgalē tiek apzināti un kopti galvenie tautas izglītības, audzināšanas un personības attīstības avoti – dzimtā valoda un latgaliešu literatūra, mūzika un kora dziedāšana, teātris un tautas daiļamata māksla. Liela uzmanība tiek veltīta skolai un skolotāja darbībai, audzināšanas mākslas kopšanai. Tomēr garīgās kultūras veidošanas darbs Latgalē iegūst plašāku attīstību tikai Latvijas brīvvalsts gados.

\*\*\*

Vispārīgā un estētiskā kultūra Latgalē līdz pat 20. gadsimta sākumam veidojas divu noturīgu faktoru ietekmē. Pirmkārt, tā ir katoļu baznīca un tās īstenotā reliģiski tikumiskā audzināšana un izveidotā katoliskās izglītības sistēma – klosteri, baznīcas skolas, kolēģija, universitāte, kas atstāj dziļu ietekmi dievišķā skaistuma uztverē un vērtējumā, cilvēku raksturos, visā latgaliskajā dzīvesveidā. Otrkārt, tā ir tautas krātā pieredze garīgo vērtību un skaistuma saglabāšanā un veidošanā ikdienas darbā un saskarsmē, amatniecībā un tautas daiļamata mākslā, bagātajā folkloras pūrā, kurā vispārināta darba cilvēku dzīves gudrība, ētiskie un estētiskie uzskati un ideāli.

Baznīcas un tautas audzināšanas praksē izveidojas noteikta, savam laikam raksturīga līdzekļu sistēma garīgās aktivitātes rosināšanai un audzināšanai. Latgales apgaismības darbinieki, pievēršoties pedagoģiskās darbības estētikai (M. Rots), tautas vēsturei, folklorai un mākslai (G. Manteifels u. c.), tautas garīgo un estētisko vērtību izveidei (P. Miglinīks, A. Jūrdžs u. c.), paplašina personības estētiskās audzināšanas iespējas, tuvina latgaliešus garīgajai atmodai.

Latgales nacionālo atmodu, kura sākas 19. gadsimta beigās un 20. gadsimta sākumā, raksturo aktivitātes latgaliešu literatūras, kora dziedāšanas un mūzikas, kā arī dzimtās valodas attīstībā. Pēterburgas Latviešu muzikālā biedrība, kuru V. Seile trāpīgi nosauc par "tautiskā darba centru", un tās aktīvie darbinieki N. Rancāns, F. Kempa, F. Trasuns, brāļi A. un K. Skrindas, veido pirmos grodus nacionālas, latviskas skolas kā vispārīgās un estētiskās kultūras centra izveidei Latgalē.

<sup>1</sup> Bukšs M. Latgaļu literatūras vēsture. – Mīnhene, 1957. – 27. lpp.

<sup>2</sup> Balodis F. Latviešu kultūras ziedu laiks. – Latvijas Saule. – 1925. – 34. nr. – 355.–364. lpp.; Graudonis J., Urtāns V. Senatnes pēdās. – R., 1961.; Graudonis J., Zariņa A. Preiļu novada daba un vēsture; Zariņa A. Seno latgaļu apgērbs. 7.–13. gs. – R., 1970.

<sup>3</sup> Brežgo B. Latgolas pagotne. – Daugavpils, 1943. – 157. lpp.

<sup>4</sup> Seiļš V. Pedagoģikas vēsture. – 1. sēj. – Daugavpils, 1943. – 86. lpp.

- <sup>5</sup> Turpat. – 87. lpp.
- <sup>6</sup> Turpat. – 87. lpp.
- <sup>7</sup> Brežgo B. Latgolas pētēšonas vēsturiskā gaita. – Latgolas Škola. – 1930. – 3. nr. – 49.–58. lpp.
- <sup>8</sup> Brežgo B. Katoļu klūsteru un bazneicu šolas Latgolā. 1625–1919. – Olūts. – 1943. – 4. nr. – 226. lpp.
- <sup>9</sup> Brežgo B. Vacoko šola Latgolā. – Zidūnis. – 1939. – 10., 11., 12. nr.; 1940. – 1./2. nr.
- <sup>10</sup> Brežgo B. Katoļu klūsteru un bazneicu šolas Latgolā. 1625–1919. – Olūts. – 1943. – 4. nr. – 212. lpp.
- <sup>11</sup> Johonsons A. Latvijas kultūras vēsture. 1710–1800. – Stokholma, 1975. – 495. lpp.
- <sup>12</sup> Roths M. Wyssa mocieyba katoliszka caur waycoszonom un atsacieyszonom salykta, ar moceibom, Swatū Rokstu wordim. – Polocka, 1805. – Par M. Rota darbību skatīt: Latgolas Škola. – 1935. – 6. nr. (35.) – 29.–30. lpp.; Bukšs M. Latgaļu literatūras vēsture. – Minhene, 1957. – 152.–157. lpp.
- <sup>13</sup> Macilewicz J. Pawujciejszona un wyssajdi sposobi dieļ ziemniku latwiszu. – Wilna, 1850.
- <sup>14</sup> Kleijntjens J. Latvijas vēstures avoti jezuītu ordeņa arhīvos. – 1. sēj. – R., 1940. – 450.–451. lpp.
- <sup>15</sup> Academia et Universitas Vilnensis. – Vilnius, 1979.
- <sup>16</sup> Škutāns S. Misionaru darbeiba Latgolā. – Minhene, 1953.; Škutāns S. Dīva mōtes kults un Mōras zeme. – Minhene, 1954.
- <sup>17</sup> Manteifels G. Inflantuzemes Laikagrōmota aba Kalenders. 1862–1871. – Sk.: Laizāns P., Zeile P. Pa latgaliešu literatūras un preses takām. – Aiz ezera balti bērzi. – R., 1958.
- <sup>18</sup> Karčiauskiene M. Pradinio švietimo raida Lietuvoje XIX a. ir XX a. pradžioje. – Kaunas, 1989. – 76.–116. lpp.
- <sup>19</sup> Latkovskis D. Nacionālā atmoda Latgalē: modinātāji, darba veicēji. – Rēzekne, 1999. – 28.–31. lpp.
- <sup>20</sup> Seiļš S., Jūrdžs A. Latgolas Škola. – 1937. – 45. nr.
- <sup>21</sup> Bukšs M. Vacōkī rakstnīceibas pīmineklī. – Minhene, 1952.
- <sup>22</sup> Rupaiņš O. Tautas rakstnīki un grōmotu pārrakstītāji drukas aizlīguma laikā. (Rokstu krōjums latgoļu drukas aizlīguma atceļšonas 40 gadu atcerei.) – Daugavpils, 1944.; Apinis A. Neprasot atļauju: latviešu rokkrakstu literatūra 18. un 19. gadsimtā. – R., 1987.
- <sup>23</sup> Seile V. Par latgališu pyrmom bīdreibom. – Latgolas Škola. – 1923. – 4. nr.
- <sup>24</sup> Mediņš K. Latgales mūzikas kultūra. – Dzeive. – 1960. – 4./5. nr.
- <sup>25</sup> Valeinis V. Latviešu lirika XX gadsimta sākumā (1900–1917). – R., 1973. – 233.–236. lpp.; Valeinis V. Latgaliešu lirikas vēsture. – R., 1998.
- <sup>26</sup> Myusu vacōkais pedagogs mousinjors N. Rancāns. – Latgolas Škola. – 1928. – 9./10. nr.; Monsinjors Nikodems Rancāns. – Latgolas Škola. – 1938. – 4./5. nr.; Gaisma. – 1906. – 22. nr. (Raksts “Latviešu skolas”).
- <sup>27</sup> Brōļu Skryndu pedagogiskō darbeiba. – Latgolas Škola. – 1935. – 1. nr.; Atmiņas par Bkgu Kazimeru Skryndu. – Rēzekne, 1936.
- <sup>28</sup> Trasuns F. Dzīve un darbi. – 1. sēj. – Rēzekne, 1997. – 273. lpp.
- <sup>29</sup> Raiņa vēstule Jāzepam Trasunam. – Montana, 14. 04. 26.

## Pedagoģijas ideju pasaules paplašināšanās Latvijā uz 20. gadsimta sliekšņa: diferenciācijas un integrācijas procesi

Apgaismības laikmeta pedagoģijas idejas, iegūstot globālu raksturu, 19. gadsimta beigās un 20. gadsimta pirmajos gadu desmitos turpina transformēties audzināšanas un izglītības teorijā un praksē.<sup>1</sup>

Arī Latvijā “pārejas laikmeta” ideologi, atrodoties “senču aizvējā”, galvenokārt balstās uz apgaismotāju idejām, cenšoties pietuvināt izglītību zinātnes avotiem (zinātniskums mācībās), atklāt izglītības nozīmi praksē (teorijas un prakses vienotība un patstāvības attīstība), izglītības procesā attīstīt personības gara spēkus un spējas (aktivitātes un attīstītājmācību princips), veidot aprises nacionālās skolas izveidei un personības nacionālās pašapziņas stiprināšanai (tautiskuma princips), tuvināt izglītību nacionālajām un cilvēces kultūras vērtībām (vispusīguma princips). Viņi aizstāv tautas suveritātes un demokratizācijas idejas izglītībā un kultūrā.

Uz 20. gadsimta sliekšņa Latvijā dziļas saknes laiž ideja par skolu kā kultūrcelsmes svarīgāko nosacījumu, lai sekmētu personības spēju attīstību un sagatavošanu patstāvīgai dzīvei.

Apgaismības ideju gaisotnē aktualizējas jaunlatviešu izlolotā tautas vienotības ideja, stiprinot vēlmi pārvarēt nošķirtību starp atsevišķiem Latvijas novadiem, pietuvināt gadsimtu ritumā atsvešināto Latgali vienotiem, mērķtiecīgiem izglītības, skolas un tautas gara kultūras veidošanas procesiem.

Toreizējā sarežģītajā vēsturiskajā situācijā svešām varām maz rūp tautas garīgā attīstība un tās izglītības līmeņa celšana. Lai gan novadu straujā ekonomiskā attīstība prasa plašu skolu tīkla izveidi un augstāku tautas izglītības līmeni, 19. gadsimta beigās Latvijā tautskolu tomēr ir gaužām maz. Arī to mērķi, saturs un mācību darba metodes neatbilst laikmeta prasībām. 1897. gada tautas skaitīšanas dati gan liecina, ka lasītpratēju skaits Vidzemes guberņā sasniedz 77,7%, Kurzemes guberņā – 70,9%, Latgalē – 48,5%, Rīgā – 83%, kas ir ievērojami augstāks nekā citos Krievijas impērijas novados. Tomēr arī lasītprasmes izplatība Latvijā nav tikai toreizējās skolas nopelns. Lasītprasmes apgūšanu sekmē māj mācības tradīcija Latvijā, kuras pirmsākums rodams piētistu (hernhūtiešu) kustībā. Jāievēro arī tas, ka vairumā gadījumu runa ir par elementāru prasmi lasīt, turpretī prasmi rakstīt vairums ļaužu neapgūst. Tautas izglītības līmeņa celšanos traucē izglītības sistēmas pret-

tautiskais raksturs, mācību satura atrautība no dzīves, kā arī pārkrievošanas politikas pastiprināšanās kopš 19. gadsimta astoņdesmito gadu vidus.

Svešās varas – carisma ierēdņi un vācu baroni – apvieno savus pūliņus, lai cīnītos pret jaunā laikmeta diktēto vajadzību demokratizēt skolu, stiprināt humānisma un tautiskuma idejas izglītībā, aizstāvēt dzimtās valodas un nacionālās kultūras kopšanas nepieciešamību.

Šajos sarežģītajos apstākļos latviešu gara darbiniekiem nākas aizstāvēt savas tautas tiesības uz izglītību un kultūru, pastāvēt starp vāciskuma Skillu un rusifikācijas Haribdu.

Situāciju vēl jo sarežģītāku vērš trejādas “iekšējās tapšanas grūtības”.

**Pirmkārt**, kopš 19. gadsimta 80. gadiem iezīmējas latviešu tautiskās atmodas kustības atslābums un nacionālo mērķu apsūkums, pilsonības garīgajā dzīvē iestājas “tukšie gadi”.

**Otrkārt**, 19. gadsimta 90. gados latviešu sabiedrībā sākas intensīvs vērtību pārvērtēšanas laiks. Rietumeiropā “vērtību pārvērtēšana” noris krietni vien agrāk – jau 19. gadsimta 60.–70. gados. To ievada F. Nīčes darbi un viņa iedibinātā “dzīves filozofija”, A. Šopenhauera, S. Kirkegora, T. Kārlaila, E. Hartmaņa filozofijas idejas. Nāk cieņā I. Kanta filozofija, A. Bergsona intuitīvisms. Izplātās pozitīvisms (O. Konts, H. Spensers u. c.) un personālisms (G. Teihmillers, J. Osis). Šajā laikā sāk sazelt marksisms, no dažādiem avotiem izaug “internacionālais sociālistiskais mesianisms”, rodas pirmie pedagogi–marksisti (A. Bēbelis, K. Cetkina, P. Dauge, J. Bērziņš-Ziemelis u. c.).

Dažādo “strāvojumu” un “mācību” ietekmē tiek meklēti jauni orientieri sociālās un personības gara dzīves jautājumu risināšanai. Šajos ideju labirintos jaunas ierosmes gūst arī latviešu gara darbinieki, risinot izglītības un kultūras, audzināšanas un personības attīstības problēmas.

**Treškārt**, šajā laika posmā padziļinās sociālā diferenciacija un saasinās pretrunas ekonomiskajā dzīvē, kas caurstrāvo visas sabiedriskās apziņas formas. Latviešu tautas vēsturē šo periodu raksturo sabiedrisko procesu ārkārtējais dinamiskums, sociālo konfliktu kontrastainība un asums. Tas ir laiks, kad ceļā uz patstāvīgas Latvijas brīvvalsts izveidi iezīmējas galvenie tautas izglītības, zinātnes un kultūras attīstībai tuvākā un tālākā vēstures perspektīvā.<sup>2</sup>

Uz 20. gadsimta sliekšņa – vērtību pārvērtēšanas laikā – tiek apzinātas un jauno uzdevumu līmenī izvērtētas latviešu tautas gara mantas un atmodas gados uzkrātās pedagogisko atziņu bagātības. Asās ideju cīņās, sociālo spēku sadursmēs un patiesā jaunradē tiek kaldināti idejiskie ieroči, sašķelti un vienoti sabiedrības spēki, radītas jaunas garīgās vērtības tālejošiem risinājumiem un radikāliem pārkārtojumiem skolā un tautas izglītībā, mācību un audzināšanas teorijā un praksē.

Dziļās pārvērtības pedagogiskajā domāšanā, izglītības un personības attīstības iespēju noteikšanā noris ciešā kopsakarā ar būtiskām pārmaiņām

Eiropas un pasaules kultūras dzīvē, ar paradigmu maiņu zinātnē un mākslā, ar jaunā laika izvirzītajām vajadzībām pēc nopietniem pārvērtējumiem skolā un nozīmīgām reformām tautas izglītībā. Jauno 20. gadsimta paradigmu vienoto kultūrslāni spilgti iezīmē E. I. Siliņš darbā "Lielo patiesību meklējumi", rakstot: "Zinātnisko paradigmu maiņa 20. gadsimtā patiešām arī korelē ar jaunām tendencēm un avangardiskiem pagriezieniem gan bioloģiski antropoloģiskās, gan humanitārās zinātnēs, gan visās citās cilvēces gara aktivitātes sfērās. Tā pretmetā klasiskajai uz racionālismu vai biheiviorismu balstītajai psiholoģijai veidojas tā saucamā dziļu jeb bezapziņas psiholoģija, Freida, Ādlera un Junga analītiskās psiholoģijas skolas. Tās pirmo reizi parāda cilvēka bezapziņas (vai zemapziņas) procesu būtisko lomu un izceļ racionālisma pretmeta – iracionālisma nozīmi. Gandrīz visas Cilvēces gara aktivitātes 20. gadsimta paradigmu maiņā it kā apvienojas kopējā ansablī, lai daudzveidīgā polifonijā iesaistītos Lielo Patiesību meklējumos."<sup>3</sup>

20. gadsimta paradigmu vienotais kultūrslānis, izraisot lielas pārmaiņas zinātnē, mākslā, literatūrā, atstāj dziļu ietekmi uz audzināšanas un izglītības teoriju un praksi. Paradigmu maiņa pedagogijā, tāpat kā citās zinātnes jomās, 20. gadsimtā saistīta ar atbilstošām paradigmu maiņām visās nozīmīgākajās cilvēku gara darbības sfērās – filozofijā, psiholoģijā, mākslā, literatūrā, mūzikā.

Šie procesi, iekļaujoties gara dzīvē, izglītībā un kultūrā, sabalsojas ar jaunu paradigmu meklējumiem un jaunu orientieru iezīmēšanos arī pedagogijas ideju pasaulē.

Kādas īpatnības raksturo pedagogijas ideju attīstību pasaulē un Latvijā 19. gadsimta beigās un 20. gadsimta sākumā?

Šajā laikposmā pedagogijā būtiskākās pārmaiņas ienes diferenciacijas un integrācijas procesi, kuri skar visdažādākās cilvēciskās aktivitātes jomas.

Diferenciaciju un integrāciju kā attīstības procesa nepieciešamu sastāvdaļu, kā noteiktu evolūcijas posmu bioloģiskā, psiholoģiskā un sociālā līmenī pirmais plašāk savos darbos iztirzā H. Spensers. Ievērojamas pārmaiņas bioloģijā un socioloģijā, psiholoģijā un medicīnā, estētikā un ētikā ienes jaunas kvalitātes arī pedagogijas teorijā un praksē, palīdzot vispusīgāk, pilnīgāk izzināt cilvēku kā audzināšanas priekšmetu, noteikt līdzekļus izglītības uzdevumu īstenošanai un šo iespēju diagnostikai.

Diferenciacijas procesu rezultātā pedagogijā var izdalīt vairākas daļas – vispārīgā pedagogija un pedagogijas vēsture, didaktika un mācību metodika, audzināšanas teorija un metodika, skolturība u. c. Rodas arī jaunas pedagogijas funkcijas, pastiprinās pedagogijas ietekme sociālajā dzīvē, iezīmējas saskares punkti ar citām zinātnes un mākslas nozarēm. Atsevišķas daļas iegūst gan zināmu autonomiju, gan arī – pateicoties integrācijas procesiem – pedagogija vai tās daļas nostiprina ciešākus sakarus un mijiedarbību ar citām zinātnēm vai tās daļām.

Integrācija apvieno vienotā veselā agrāk nesaistītas daļas vai elementus. Tā rodas pedagogiskā psiholoģija, pedoloģija un citas integrētas zinātnes jomas.

Uz 20. gadsimta sliekšņa rodas jauni pedagogijas virzieni. Integrējot sevī pedagogijas un citu zinātņu un mākslu sasniegumus, rodas jaunas skolas vai jaunās audzināšanas strāvas – mākslas pedagogija, sociālā pedagogija, darba skolas pedagogija, eksperimentālā pedagogija, fiziskās izglītības teorija, darbības teorija, darba skolas, pilsoniskās audzināšanas teorija u. c.

Sarežģītie integrācijas procesi pietuvina pedagogiju lielajām vērtībām – patiesībai un skaistumam, labajam un svētajam. Veidojas jauna izpratne par skolu un skolas ideju, izglītība tiek traktēta kā nozīmīgākā vērtība. Integrācijas rezultātā pedagogijai veidojas cieša saikne un mijiedarbība ar tai tuvākajām zinātņu nozarēm un mākslas virzieniem.

No vienas puses integrācijas procesā pedagogija “uzsūc sevi” (integrē) dažādu zinātņu un mākslu sasniegumus, iegūstot lielāku viengabalainību un “spēku” (organizētību) mācību, audzināšanas, izglītības un personības attīstības uzdevumu risināšanai.

No otras puses integrācijas procesā no agrāk nesaistītiem elementiem rodas jaunas zināšanu sistēmas, iezīmējot saskarsmes punktus ar ekonomiku, politiku, medicīnu, socioloģiju, kultūru utt.

Sarežģītie integrācijas un diferenciācijas procesi, ienesot jaunas kvalitātes pedagogiskajā domāšanā, vērš šos gadus raženus un bagātus ar jaunām idejām. Laikmeta īpatnība ir tā, ka dziļas iekšējās pārmaiņas un vērtību pārvērtēšana pedagogijā sakrīt ar tolaik vēl neierastu dinamiskumu un pretrunām sociālajā sfērā, centieniem atrisināt samilzušos izglītības un kultūras attīstības jautājumus.

19. gadsimta beigās un 20. gadsimta sākumā Latvijā jaunu ideju un ideālu attīstība norit mijiedarbībā ar tālaika skolu dzīvi un tautas izglītības stāvokli Latvijā, Krievijas impērijā un pasaulē kopumā.

Straujas sociāli ekonomiskās attīstības rezultātā Latvijā rodas objektīvi priekšnoteikumi tautas masu pašapziņas attīstībai un nacionālajai atmodai, garīgajam, kultūras un izglītības procesam. Galvenais faktors, kas aizkavē šo procesu, ir patvaldības īstenotā feodāli dzimtbūtnieciskā skolu politika, tās nespēja sabalansēt tautas izglītību ar sociāli ekonomiskās un kultūras attīstības vajadzībām. Arī latviešu sabiedrībā, saasinoties šķiru pretrunām un padziļinoties sociālajai diferenciācijai, konsolidējas spēki, kas vēršas pret feodāli dzimtbūtniecisko izglītības politiku un carismu, kas savukārt tiecas apspiest opozīcijas spēkus, kaut arī pilnīgi tos nomākt vairs nespēj.

Smagais carisma un muižniecības koloniālais jūgs, valdošo aprindu privilēģijas, ekonomiskā, sociālā un nacionālā apspiestība, ģermanizācijas, rusifikācijas, Latgalē arī polonizācijas draudi, deformētā tautas izglītības sistēma, skolas atpalcība no dzīves, dzimtās valodas un nacionālās kultūras nomākšana, latviešu tautskolotāju vajāšana – visi šie faktori aktivizē plašu

tautas kustību, vienojot dažādus sabiedrības slāņus cīņai par tiesībām uz izglītību un kultūru. Prasības īstenot tautas izglītības demokratizāciju un skolas tuvināšanu dzīvei, nodrošināt dzimtās valodas tiesības skolā un vietējās pašvaldības iestādēs, rūpes par tautas skolotāja materiālā un tiesiskā stāvokļa uzlabošanu tuvina gan latviešu liberālās buržuāzijas (latviešu pilsonības) un sīkburžuāziskās inteligences, gan arī proletāriski revolucionārā virziena pārstāvjus. Neraugoties uz principiālām atšķirībām izglītības politikā, dažādu virzienu pārstāvjiem daudzi kopīgi saskares punkti iezīmējas tādos jautājumos kā mācību un audzināšanas procesa pilnveide, izglītības satura un mācību metožu modernizācija ("atjaunošana"), elementārās vidējās un augstākās izglītības attīstība, skolotāju izglītība, tālākizglītība u. c.

Idejisko pozīciju atšķirība starp dažādajiem virzieniem krasi izpaužas attieksmē pret patvaldības un tās atbalstītāju īstenoto koloniālo izglītības politiku Latvijā.

Tolaik valdošā oficiālā muižnieciski buržuāziskā pedagogija aizstāv carisma intereses un visu tālaika autoritāro kārtību. Monarhistiskais laikraksts "Rižskij Vestņik" aizstāv carisma izglītības politiku Baltijā, apkaro latviešu tautskolotāju sabiedrisko darbību un latviskās tendences skolā, vēršas pret skolu audzēkņu patstāvības un iniciatīvas izpausmēm, stiprina autoritārisma audzināšanas praksē. Oficiālos jaunslāvisma un rusifikācijas mērķus izteic formula: pareizticība, patvaldība un tautība. Viena tautība – krievu, viena ticība – ortodoksā, viens cars – autokrāts.

Oficiālās pedagogijas prasības audzināšanā un izglītībā atbalsta konservatīvās muižniecības aprindas. Savos izdevumos, aizstāvot savas privilēģijas skolā un kultūras dzīvē, tās atbalsta monarhisma pozīcijas pedagogijā, kopā ar carismu apkaro latviešu tautas atbrīvošanās un nacionālos centienus.

Monarhistiskās nostādnes izglītībā un skolu politikā atbalsta arī konservatīvās latviešu buržuāzijas ideologi (F. Veinbergs u. c.), pret kuriem vēršas kā demokrātiskās inteligences, tā revolucionāli sociālistiskā virziena pārstāvji.

Pret carisma un muižniecības politiku tautas izglītībā un oficiālo pedagogiju nostājas kā liberālās buržuāzijas, tā arī sīkburžuāzijas – demokrātiskās inteligences – pārstāvji.

Savas teorētiskās pozīcijas pilsonības aprindu pedagogi pamato uz pozitīvismu, jaunantiānismu, personālismu, kā arī citiem filozofijas un jaunākajiem pedagogijas virzieniem. Atzinīgi vērtējami "liberāļu" centieni klasiskā pedagogijas mantojuma apgūvē un popularizācijā. Par latviešu pilsonības garīgās dzīves centru kļūst Rīgas Latviešu biedrība, kas veicina tautas pašapziņas veidošanos un nacionālās kultūras kopšanu, kaut arī 19. gadsimta beigās tās nozīme tautas dzīvē ir krietni vien samazinājusies. Šo aprindu centienus audzināšanā un izglītībā, izmantojot žurnāla "Austrums", rakstu krājuma "Baltijas Skolotājs", laikrakstu "Baltijas Vēstnesis", "Dzimtenes Vēstnesis" u. c. tribīni, pauž A. Ķēniņš, J. Kriškāns, V. Olavs, J. Osis u. c. Poli-

tiskā konsolidācija un organizatorisko centru izveide stiprina liberālās buržuāzijas pozīcijas un viņu ietekmes palielināšanos sabiedriskajā dzīvē un skolotāju aprindās (Latviešu izglītības biedrībā u. c.). Liberāļi izglītībā redz galveno faktoru kultūras progresa un nacionālās vienotības garantēšanai un samilzušo sociālo problēmu atrisināšanai.

Demokrātiskās intelīģences ideoloģija pedagogijā veidojas reformistisko ideju gaisotnē. Tā apsver radikālu uzlabojumu nepieciešamību skolā un izglītības sistēmā kopumā, prasa modernizāciju mācību procesa organizācijā un metodikā, pauž laikmeta prasību – izglītībai jābūt vispārējai un obligātai, mācībām jānoris dzimtajā valodā un tās jāsavieno ar darbu, jāsekmē pirmsskolas bērnu sabiedriskā audzināšana, jāpalielina ģimenes audzinošais potenciāls.

Latviešu demokrāti atzīst, ka tautskolotāju stāvoklis ir gaužām smags, ka skola atpaliek no dzīves un kultūras. Viņi pauž ticību apgaismībai un izglītības reformu lielajām iespējām, atzīst, ka nepieciešams panākt, lai skola veidotu pilnīgi izglītotus un audzinātus, garīgi un tikumiski, fiziski un estētiski attīstītus cilvēkus. Spilgtākais šī virziena pārstāvis ir darba skolas manuālisma ideju paudējs K. Cīrulis. Šajā gaisotnē veidojas arī tolaik vēl jaunā A. Dauges un K. Dēķena pedagogiskie uzskati.

Proletāriski revolucionārā virziena sākotne Latvijā ir cieši saistīta ar strādnieku kustības attīstību un sociālisma ideju izplatīšanos. Šī virziena vadošie ideologi Rainis, P. Dauge, J. Asars, V. Dermanis, V. Knoriņš u. c., smeļoties no savas tautas un Eiropas kultūras avotiem, cenšas rast “pārējās laikmetam” atbilstošus risinājumus tautas izglītībā un audzināšanā. “Pirmie latviešu sociālisti” vērsās pret cara patvaldības un vācu muižniecības “apgaismības” politiku, kritizē dzimtbūtnieciski feodālos skolu izveides principus un monarhistiski autoritārās pedagogijas pamatnostādnes, izvērš teorētisku cīņu pret latviešu pilsonības nostādņēm audzināšanā un personības attīstībā. Viņi savos programmatiskajos dokumentos (LSDSP programmā, jaunajā skolu programmā u. c.) izstrādā izvērstu tautas izglītības demokratizācijas plānu. Tālab nav nejaušība, ka gadsimtu mijā “pirmie latviešu sociālisti” iegūst patiesu popularitāti latviešu tautskolotāju vidū, 1905. gada notikumos, ievirza plašas sabiedrības aprindās nozīmīgākajās latviešu tautskolas atjaunotnes norisēs.

Sabiedriski politisko tendenču veidošanās sakrīt ar asu idejisko cīņu pedagogijā. Dažādu virzienu ideologi, protams, katrs no savām pozīcijām, uzbrukuma smaili virza pret saviem ideoloģiskajiem pretiniekiem. Dažādu virzienu uzskatu sadursmēs atklājas noteiktu sociālo spēku cīņa par noteicošo stāvokli sabiedrības dzīvē un tautas likteņgaitās, tajās atspoguļojas sociālo grupu intereses un centieni arī tautas izglītībā un audzināšanā. Vienlaikus jāņem vērā, ka starp šiem virzieniem iezīmējas arī “pārējas”, “starpposmi” un “saskares punkti”, atspoguļojot autoru uzskatu evolūciju, viņu ideoloģiskās

orientācijas un laikmeta idejiskās cīņas atspulgus izglītības un personības attīstības jautājumu risināšanā.

Neraugoties uz ievērojamiem uzskatu pretstatiem, šī laika ideologu teorētiskā cīņa un praktiskā pedagoģiskā darbība jau kopš 19. gadsimta 90. gadiem sniedz ierosmes plašai sabiedriski pedagoģiskajai kustībai Latvijā, kas savu kulmināciju sasniedz 1905. gada tautas revolūcijā.

Galveno pedagoģijas virzienu izveidi Latvijā nav iespējams izskaidrot visās sakarībās, ja neievēro pedagoģijas ideju veidošanās raksturīgākās tendences Latvijā un pasaulē uz 20. gadsimta sliekšņa. Jāatzīmē, ka latviešu demokrātiskā prese un daudzveidīgie izdevumi paveic titānisku darbu pedagoģijas atziņu bagātību apzināšanā un popularizēšanā.

Viena no aplūkojamā perioda raksturīgākajām īpatnībām ir tā, ka latviešu sabiedrības demokrātiskie spēki izvērš vēl nebijušu darbību kā pasaules, tā arī savu nacionālo pedagoģiskās kultūras bagātību apguvē un to popularizēšanā tālaika presē. Rodas iespāids, ka sabiedrības progresīvie spēki steidz atgūt nokavēto šajā tautai vitāli tik svarīgajā kultūras jomā. Pedagoģisko ideju bagātībās viņi redz alternatīvu oficiālās monarhistiskās un konservatīvās pedagoģijas uzspiestā formālisma un autoritārisma žņaugu pārvarēšanai, dogmatiskā mācību veida novēršanai skolā, kā arī jaunu teorētisku orientieru izstrādei tautas izglītībā un audzināšanā.

Viņi saskata jaunajās idejās un pedagoģiskajās sistēmās nozīmīgas ierosmes un radošas izmantošanas iespējas, saistot tās ar kultūras dzīves jauncelšes uzdevumu, jauna tipa cilvēka – nākotnes cilvēka – audzināšanu, ceļu izraudzīšanu Latvijas brīvības ideāla īstenošanai.

Tas ir laiks, kad pirmo reizi latviešu izdevumos ("Austrums", "Dienas Lapa", "Mājas Viesis", "Mājas Viesa Mēnešraksts", "Baltijas Skolotājs", "Izglītība", "Skola un Māja" u. c.) plaši atbalsojas Seno Austrumu un grieķu antīkās senatnes audzināšanas ideāli, renesanses un apgaismības laikmeta centieni izglītībā un kultūrā. Protams, šajās apcerēs centrālā vieta ierādīta J. A. Komenska, Dž. Loka, Ž. Ž. Ruso, J. H. Pestalocija, F. Frēbela, F. Ā. Dīstervēga, H. Spensera, Ļ. Tolstoja, K. Ušinska, P. Kaptereva, P. Lешafta u. c. pedagoģiskajiem uzskatiem. Šajā mantojuma daļā īpaši izceltas humānisma, demokrātisma un tautiskuma idejas izglītībā un audzināšanā. Šīs idejas demokrātisma spēkiem kļūst par antifeodālās cīņas ieroci, tajās rasts atbalsts sava laikmeta samilzušo problēmu risināšanai tautas izglītībā un audzināšanā. Redzamāko vietu ieņem J. A. Komenska mantojuma izvērtējums, atzīmējot viņa 300. dzimšanas dienu, kurā akcentētas pedagoga humānās un demokrātiskās prasības izglītībā un iespēju nodrošināšanā bērna gara spēju un dabisko dotumu pilnīgai attīstībai. J. A. Komenska pedagoģiskajā sistēmā demokrātiskie spēki Latvijā rod ierosmi tiekties pēc vispārējas un obligātas izglītības un mācībām dzimtajā valodā, prasa organizēt mācības pēc izzinātajiem didaktikas likumiem un noteikumiem, izvirza augstas prasības

skolotāja personībai un viņa darbībai skolā un savas tautas kultūras vērtību kopšanā. Vajadzēja paiet gadu simtiem, lai uz humānismu, dabatbilsmi un pansofiju balstītās un čehu tautas nacionālās atbrīvošanās kustībā izaugušās idejas no jauna atdzimtu Latvijas pedagoģiskajā kultūrā un palīdzētu progresa spēkiem lauzt ceļu demokrātiskas, nacionālas skolas izveidei un pedagoģijas teorijas tālākai attīstībai.<sup>4</sup>

Vairākās publikācijās uzsvērtā Ž. Ž. Ruso prasība katrā bērņā "cienīt un attīstīt cilvēcisko personu", veikt vispārcilvēcisko audzināšanu ciešā saistībā ar audzināšanu darbā, saistīt mācības ar dzīvi. Viņš argumentē savas dabiskās un brīvās audzināšanas teorijas nozīmi personības radošā potenciāla attīstīšanā.

"Dienas Lapā" publicētajā rakstā "Par kādu vecu "jaunidejnieku"" demokrāts un humānists J. H. Pestalocijs raksturots kā posta piemeklētās tautas "draugs, palīgs un skolotājs", vispusīgi izklāstīta viņa ģeniālā ideja par attīstījāmācībām, par mācību kopsakaru ar darbu, prasība, lai prāta spējas tiktu izkoptas roku rokā ar garīgo, tikumisko, estētisko un fizisko attīstību.<sup>5</sup>

Ievērojama vieta ierādīta vācu pedagoga F. Ā. Dīstervēga dabatbilsmes un kultūratbilsmes idejām pedagoģijā, K. Ušinska pedagoģiskajai antropoloģijai, Ļ. Tolstoja atziņām par bērnu radošo spēju attīstību, par viņu izzināšanas aktivitātes un garīgās pašdarbības stimulēšanu vienotā mācību un audzināšanas procesā.

Tālaika preses materiālu analīze pārlicina, ka šīs pedagogu humānistu idejas organiski iekļaujas progresīvo latviešu darbinieku uzskatos, atspoguļojas viņu prasībās demokratizēt skolu, humanizēt skolotāju un bērnu savstarpējās attiecības, attīstīt bērnu radošos spēkus. Tās palīdz viņiem vērsties pret "mācību" un "iekalšanas" skolas garu, kas ar savu vienmuļību un vienveidību nomāc bērna personības savdabību, nonivilē individuālās atšķirības un neļauj uzplaukt bērnu spējām un talantiem.

Materiālu analīze ļauj secināt, ka latviešu domātāji visumā pamatīgi iepazīst utopisko sociālistu F. M. Š. Furjē, R. Ovena, V. Veitlinga, V. Beļinska, A. Hercena, N. Čerņiševska, D. Pisareva, T. Ševčenko u. c. idejas izglītībā. Tajās viņi mātās saskatīt dzimtbūtnieciskās un kapitālistiskās ekspluatācijas un morāles ļaunumu, atmasko liberālisma ēnas puses, aizstāv humānisma ideālus audzināšanā.

Šo daudzveidīgo avotu ietekmē arī latviešu domātāji un pedagogi aizsāk intensīvu teorētisko darbu personības audzināšanas un attīstības būtības atklāsmē, fatālisma un preformisma apkarošanā personības izveides jautājumos, nosoda dogmatisko mācību veidu un autoritāro stilu audzināšanā. Klasiskās pedagoģijas idejas, rodot samērā plašu izplatību Latvijā, kļūst par mācību un audzināšanas teorijas veidošanās svarīgu avotu un nosacījumu.

Tomēr jāievēro, ka klasiskās pedagoģijas atziņas Latvijā atbalsojas nevis tieši, bet gan caur visjaunāko pedagoģijas ideju un izglītības prakses prizmu tālaika pasaulē. Jauno tendenču parādīšanos pedagoģijas teorijā un izglītības

praksē determinē būtiskas izmaiņas attīstītāko pasaules valstu sociāli ekonomiskajā attīstībā un skolu dzīvē. Jau kopš 19. gadsimta vidus Rietumeiropas valstis un dažas ASV pavalstis sāk īstenot likumu par obligātās skolas ieviešanu. Tautas izglītība kļūst par nozīmīgu valsts funkciju. 19. gadsimta pēdējos trijos gadu desmitos vairākās valstīs rodas valsts izveidotā izglītības sistēma, izraisot krasu skolu, skolēnu, studentu un skolotāju skaita palielināšanos, viņu darbības reglamentēšanu un kontroli. Gadsimtu mijā pieņemtajos likumos (nolikumos) stingri reglamentēti mācību plāni un izglītības saturs, noteikti audzināšanas uzdevumi un skolotāja pienākumi. Jaunie uzdevumi tautas izglītības sistēmas izveidē un skolas darbības organizācijā sekmē jaunu pedagoģijas teoriju izstrādi.

Pretstatā tālaika valdošajiem izglītības postulātiem un iesīkstējušiem stereotipiem audzināšanas teorijā un praksē 19. gadsimta nogalē un 20. gadsimta pirmajos gadu desmitos rodas daudzi jauni pedagoģijas virzieni. Katrs no šiem virzieniem asi kritizē tālaika skolu un dominējošu pedagoģijas koncepciju (parasti herbartiānisma) nespēju rezultatīvāk organizēt pedagoģisko procesu un iedarboties uz personības apziņas un uzvedības veidošanos. Noliecot citas teorijas, jauno pedagoģijas virzienu pārstāvji savu doktrīnu pedagoģijā atzīst par "vienīgo zinātnisko". Pamatu rodot filozofijas vai socioloģijas virzienos (kantiānisms, hēgelisms, personālisms, neotomisms, pozitīvisms, pragmatisms, anarhisms, sociālisms u. c.), jaunie pedagoģijas virzieni saaužas ar sava laikmeta sabiedriskās dzīves norisēm, skolu reformām un audzināšanas pieredzi. Plašu popularitāti pasaulē iegūst jaunās skolas jeb jaunās audzināšanas strāva (E. Demolēns, A. Ferjērs u. c.), eksperimentālā pedagoģija (E. Meimanis, E. Torndaiks, V. Vunts), mākslas pedagoģija (Dž. Raskins, E. Zalvirks), sociālā pedagoģija (P. Nātorps), darbības pedagoģija (V. A. Lajs), darba skola (Dž. Djūijs), kultūrpedagoģija (G. Keršensšteiners, T. Lits, E. Šprangers u. c.), personības pedagoģija (V. Šterns, E. Linde, H. Gaudigs) u. c. Latvijā plaši izplatās Ž. Ž. Ruso un Ļ. Tolstoja proponētā brīvās audzināšanas koncepcija, paužot rūpes par bērnu individuālās savdabības un radošo spēju attīstību, par sensorās kultūras kopšanu (E. Keija, M. Montesori u. c.).

Lai gan jebkura klasifikācija ir nosacīta, tomēr pēc savas pedagoģiskās virzības un galvenajām funkcijām šos visai atšķirīgos pedagoģijas virzienus var iedalīt divās grupās. Pirmajā grupā ietverami tie virzieni, kuru ideologi pedagoģiskajā darbībā akcentē sabiedriskās intereses, prasa izglītību un audzināšanu pakļaut sociālajam pieprasījumam, mācību un audzināšanas mērķi redz indivīda socializācijā (sociālā pedagoģija, pilsoniskās audzināšanas teorija, dažādi sociālistiskās pedagoģijas strāvojumi u. c.). Turpretī otrajā grupā ietverti tie virzieni, kuru ideologi uzsver personību, tās dabisko dotumu, spēju, tieksmju, interešu un vajadzību attīstību (brīvās audzināšanas teorija, personības pedagoģija, eksperimentālā pedagoģija u. c.).

Pēc idejiski politiskās virzības lielāko grupu virzienu apvieno plašais reformistiskās pedagogijas strāvojums. Sociālistiski orientētos strāvojumus pedagogijā apvieno otrā grupa, kurā jau kopš 19. gadsimta beigām spēcīgākā un radikālākā ir marksistiski ievirzītā pedagogija.

Jāatzīmē, ka uz 20. gadsimta slietkšņa Latvija iekļaujas vienotajās pasaulē un Eiropas pedagogiskajās norisēs. Ceļš uz jaunu teorētisko orientieru izstrādi Latvijā nesaraujami saistās ar šo dažādo koncepciju apguvi un izvērtēšanu. Caur šo koncepciju prizmu tiek analizēta izglītības un audzināšanas prakse Latvijā, norit pedagogisko vērtību pārvērtēšana, noraidot novecojušos izglītības un skolas modeļus, izstrādājot jaunas teorētiskās izstrādes to pārbaudei praksē. Tāda ir 1905. gada izstrādātā jaunā skolu programma "Mūsu tautskola".

Līdz ar pasaules kultūras vērtību apguvi latviešu demokrātiskie spēki pievērsās savā zemē radītajām pedagogijas vērtībām, to radošai apguvei. Jaunstrāvnieki, darbojoties "senču aizvējā", atrod tautas tradicionālajā kultūrā neizdošas vērtības – "īstas pērles". 19. gadsimta beigās tiek izvērst plašs darbs latviešu folkloras materiālu vākšanā un izvērtēšanā, akcentējot tautas gudrības, tautas tikumu, tautas mākslas un mūzikas nozīmi izglītībā un audzināšanā (K. Barons, F. Brīvzemnieks, A. Jurjāns, Rainis, J. Vītols, E. Melngailis u. c.).

Latviešu gara darbinieki pievērsās pirmajiem izglītības un kultūras rosinātājiem un apgaismības darbiniekiem Latvijā, uzsverot viņu saikni ar Eiropas kultūru un apgaismības ideāliem audzināšanā. Īpašu vietu viņi veltī latviešu tautas atmodas laikmetam un tā redzamāko darbinieku – J. Alunāna, K. Biezbārža, A. Spāga, K. Valdemāra, A. Kronvalda, Ausekļa – darbībai tautas izglītības kopšanā un nacionālās pedagogijas pamatu veidošanā.<sup>6</sup>

Vēsturiskās pieredzes analīze ļauj secināt, ka nacionālo un pasaules pedagogisko vērtību integrācija rada reālu pamatu pedagogiskās kultūras kopšanai un patiesai pedagogiskajai jaunradei Latvijā.

Pieredze arī atklāj, ka paļaušanās uz kādu vienu "laikmetīgu" virzienu (koncepciju, teoriju), uzsverot kādu daļu izglītībā un personības veidošanā, neizbēgami izraisa deformācijas kā pedagogiskajā procesā, tā arī personības attīstībā. Vēsturiskā pieredze apstiprina, ka diemžēl no šādas kāda atsevišķa audzināšanas vai izglītības uzdevuma hipertrofijas 20. gadsimta sākumā brīvs nebija neviens no aplūkojamā laikmeta pedagogijas virzieniem. Plaša teorētiskās un praktiskās pieredzes materiāla analīze pierāda, ka viena līdzekļa absolutizācija, par ko 20. gadsimta sākumā iestājas darba skolas un mākslas pedagogi, nevar nodrošināt iecerētos rezultātus bērnu personības harmoniskā attīstībā. Atsevišķi izglītības līdzekļi iegūst patiesu audzinātāju un attīstītāju spēku tikai viengabalainā, sabalansētā izglītības sistēmā. No vienpusības briesmām un vēlākajām deformācijām, kā to pierāda visa Latvijas skolas izveides pieredze, nav pasargāta arī mūsdienu pedagogija un izglītības zinātne.

Tomēr izņēmuma stāvokli ieņem kultūrpedagoģijas un personības pedagoģijas (personālisma) pārstāvji, cenšoties saskaņot izglītības līdzekļu arsenālu un orientēties uz viengabalainu personības attīstību. No šīm pozīcijām jaunu pieeju iegūst izstrādes arī darba skolas problēmu un mākslas pedagoģijas jautājumu risināšanā Latvijas brīvvalsts gados.<sup>7</sup>

Pedagoģijas ideju attīstības loģiku, kas atklāj pedagoģiskās domas attīstībā jaunas tendences un vērtības, būtiski ietekmē sociālie faktori. Pedagoģijas ideju pasaule nav pilnīgi autonoma, bet pakļauta noteiktai sociālai determinācijai. Protams, pedagoģijas idejās iekļaujas vērtības un normas, kas ir neatkarīgas no laikmeta "modes" un sociāli ideoloģiskajām ievirzēm. Arī 19. gadsimta beigās un 20. gadsimta sākumā, tāpat kā visā pedagoģijas ideju vēsturē Latvijā, var konstatēt ideoloģisko un politisko nostādņu vai nu pozitīvu (stimulējošu), vai arī negatīvu (deformējošu) ietekmi uz izglītības un audzināšanas teorijas un prakses attīstību.

Arī 19. gadsimta beigās un 20. gadsimta sākuma gados izdalāmi pieci posmi, kuru ietvaros priekšplānā tiek izvirzīti noteikti sociālie un skolu politikas jautājumi, ietekmējot pedagoģijas ideju reālu izplatību Latvijā.

Jaunās strāvas posms pedagoģijas attīstībā ir cieši saistīts ar strādnieku kustības izplatību un klasiskās pedagoģijas vērtību popularizēšanu.<sup>8</sup>

Tuvība pedagoģisko ideju avotiem, kontakti ar strādnieku kustību un starptautiskās sociāldemokrātijas darbiniekiem – A. Bēbeli, V. Lībknehtu, K. Kautski u. c. – ļauj latviešu "pirmajiem sociālistiem" kļūt par tautskolotāju un strādniecības centienu paudējiem. Laikrakstā "Dienas Lapa", rakstu krājumos "Pūrs", pulciņu sanāksmēs, priekšlasījumos un jautājumu izskaidrošanas vakaros viņi popularizē jaunākos zinātnes sasniegumus un modernā laikmeta pedagoģijas idejas. Jaunstrāvnieki izvērš cīņu pret cara patvaldības un vācu muižniecības prettautisko izglītības politiku, nostājas pret konservatīvās latviešu buržuāzijas uzskatu šaurību izglītībā. Aizstāvot darbaļaužu vitālās intereses, viņi uzsver audzināšanas sociālo funkciju un tās svarīgo nozīmi sabiedrības dzīvē un personības attīstībā. Šo likumsakarību izpratne viņus pietuvina ideāla problēmai audzināšanā, personības garīgajai, darba, tikumiskajai, estētiskajai un fiziskajai attīstībai. Jaunstrāvnieki pirmie Latvijā sāk plaši apcerēt strādnieku jaunatnes un ārpuskolā izglītības jautājumus, ģimenes, pirmsskolas bērnu un augstskolu pedagoģijas problēmas. Tiek vispusīgi izvērtēta pedagoga personība un tautskolotāja darbības galvenās īpatnības "pārejas laikmetā".<sup>9</sup>

Pēc Jaunās strāvas sagrāves 1897. gadā izglītības un audzināšanas teorijas izstrāde norit ciešā kopsakarā ar Latvijas sociāldemokrātiskās strādnieku partijas (LSDSP) izveidi (1904) un sociāldemokrātijas programmas prasību izstrādi tautas izglītībā un audzināšanā (1898–1904). Šajā posmā sociāldemokrātiskajai kustībai tuvinās strādnieki, lauku skolotāji un studenti. Legālajā presē lielu popularitāti izpelnās J. Asara, V. Dermaņa u. c. publi-

kācijas par audzināšanas un skolu jautājumiem. Būtisku ieguldījumu strādniecības audzināšanas ideālu aizstāvēšanā un tautskolas dzīves atspoguļošanā sniedz "sociāldemokrāta bibliotēkā" nelegāli izdotā K. Dēķena brošūra "Mūsu tautskola".<sup>10</sup>

1905.–1907. gada revolūcijas posmā pedagogijas problēmu izstrāde nesaraucjami saaužas ar visas tautas cīņu par patiesu tautas skolu. Visu progresīvo spēku saliedēšana izraisa vēl nepieredzētu tautskolotāju, skolu jaunatnes un vecāku aktivitāti izglītības jautājumu risināšanā. Jaunus apvāršņus pedagogiskajai jaunradei paver pāreja uz J. Asara vadībā izstrādāto jauno skolu programmu un mācībām dzimtajā valodā, izglītības satura pietuvināšana jaunākajiem zinātnes, tehnikas un mākslas sasniegumiem, skolas darba organizācijas formu un metožu iespēju izmantošana skolēnu garīgās patstāvības un intelektuālās aktivitātes attīstībai. Par nozīmīgāko pedagogiskās dzīves notikumu kļūst Latvijas tautskolotāju 1. kongress Rīgā, kuru sasauc un tā darbu organizē Latvijas sociāldemokrāti laikā no 10. līdz 14. novembrim. J. Asara vadībā izstrādātā un tautskolotāju kongresā apstiprinātā jaunā skolu programma "Mūsu tautskola" apliecina skolotāju pedagogiskās jaunrades lielās potenciālās iespējas un pedagogiskās kustības plašo vērienu Latvijā 1905. gadā. Šajā posmā jāuzsver latviešu demokrātiskās inteligences, īpaši sociāldemokrātu, praktiskais darbs skolotāju organizāciju izveidē, skolotāju un vecāku konferenču organizēšanā, skolotāju pievēršanā svarīgāko izglītības dokumentu izstrādei un to apspriešanai tautskolotāju 1. kongresā. 1905. gads iezīmē latviešu tautskolotāju varoņlaikmetu – milzīgu radošās aktivitātes pacēlumu un vēsturē nepieredzētu cīņas upuru skaitu.<sup>11</sup>

1908.–1914. gadā pedagogijas ideju izstrāde Latvijā noris sarežģītās ideju cīņās un rūpēs par tautas izglītību. Par progresīvo pedagogijas ideju paudēju kļūst Latvijas skolotāju biedrība (1907–1911) un tās izdotais žurnāls "Izglītība" (1909–1911), žurnāls "Skola un Māja" (1914), mēnešraksts "Domas" (1912–1915) un almanahs "Vārds" (1912–1913). Publikācijās izvērtēts skolu un tautskolotāju nožēlojamais stāvoklis Latvijā, aplūkoti bērnu dzīves un darbības organizācijas jautājumi, liela uzmanība veltīta bērnu svētku pieredzes popularizēšanai, izglītības satura un mācību metožu pilnveides problēmām. Nozīmīgi personības attīstības, didaktikas, tikumiskās, estētiskās un fiziskās audzināšanas aspekti risināti A. Birkerta, K. Dēķena, J. Grestes, A. Dauges, V. Dermaņa, V. Knoriņa, L. Paegles darbos.

Izglītības un audzināšanas teorijas problēmu tālaika izstrāde norit bargajos 1. pasaules kara apstākļos (1914–1918). Šajā posmā tiek teorētiski pamatoti demokrātiskas skolas izveides pamatprincipi, nosprausts ceļš obligātai un bezmaksas izglītībai, kā arī mācībām dzimtajā valodā. Jaunas perspektīvas skolas un pedagogijas attīstībai iezīmē skolotāju konferences un Latvijas skolotāju 2. kongress, kas sanāk Tērbatā 1917. gada jūnijā. Kongress aizstāv skolas demokratizācijas plānu, norāda ceļu mācību tuvināšanai praktiskajai

dzīvei un skolēnu garīgajai attīstībai, izglītības satura modernizācijai, mācību metožu un līdzekļu radikālai pilnveidei. Kongress pieņem lēmumu nodibināt Latvijas Augstskolu.<sup>12</sup>

Šajā posmā ir palielinājusies boļševiku ietekme izglītības jautājumu risināšanā, īpaši jūtama pietuvināšanās leņiniskajai izpratnei par skolas laicīgo raksturu un attieksmi pret reliģiju, politehnisko izglītību un mācību apvienošanu ar ražošanas darbu, par komunistisko idejiskumu un partijiskumu skolotāju darbībā un audzināšanā.

Apkarojot Eiropas sociāldemokrātijas un reformpedagoģijas ideālus, boļševistiski ievirzītie latviešu sociāldemokrāti – P. Stučka, J. Bērziņš-Ziemelis, F. Roziņš u. c. – popularizē V. Ļeņina skolas revolucionārās pārveides plānu, savos centienos noslīd šķiriskuma, partijiskuma un internacionālisma principu absolutizācijā. Praksē šīs novirzes izraisa dziļas deformācijas skolas dzīvē un izglītības attīstībā.<sup>13</sup>

Šo posmu izdalīšana palīdz labāk izprast latviešu pedagogu gatavību risināt sarežītās tautas izglītības un pedagoģijas problēmas visai atšķirīgos vēstures apstākļos.

Daudzveidīgu avotu studijas liecina, ka latviešu pedagogi veltī uzmanību galvenajiem izglītības, audzināšanas un personības attīstības jautājumiem. Viņu idejas, atzinumi un secinājumi veido sistēmu, kurā iekļaujas svarīgākās pedagoģijas zinātnes problēmas. To vidū – audzināšanas ideāla problēma un tā veidošanās personības socializācijas un kulturalizācijas procesā. Sevišķu ievērību izpelnās atziņas par darbaudzināšanu un politehnisko izglītību, garīgo un tikumisko, estētisko un fizisko audzināšanu, pasaules uzskata veidošanu, mācību procesa organizāciju un vadību, skolēnu sagatavošanu pašizglītībai un pašaudzināšanai, skolotāja personību un viņa funkcijām skolā un sabiedrībā.

Projektējot izglītības un audzināšanas attīstības perspektīvas tuvākajā un tālākajā nākotnē, latviešu pedagogi centrā izvirza personības attīstības koncepciju. Ja audzināšana un personības veidošanās ievirzīta vienpusības gultnē vai vienvēidīgā darbībā, tad nenovēršami tiek deformētas indivīda vajadzības un spējas, ierobežotas viņa dabisko dotumu un talantu attīstības iespējas. Cilvēka dzīves apstākļi un audzināšana pamatos nosaka personības dabisko dotumu attīstības iespējas un cilvēcisko īpašību izveidi, noteikta laikmeta cilvēkam raksturīgo iezīmju un individuālās savdabības attīstību. Personība attīstās darbā, izziņā (mācībās, pašizglītībā), saskarsmē, sadarbībā ar citiem cilvēkiem. Personības attīstība izpaužas spējā aktīvi ietekmēt dzīves apstākļus, veidot sevi un citus cilvēkus. Personība kā apzinīga un sociāli aktīva būtne ir apveltīta ar individuālām iezīmēm, audzināšanas un pašaudzināšanas procesā izveidotām īpašībām. Cilvēks kā individualitāte veidojas aktīvā, radošā darbībā, kaldinot sevī sabiedriski nozīmīgas rakstura iezīmes un personības īpašības.

Šādam plašam, sazarotam personības attīstības, izglītības un audzināšanas jautājumam lokam pievēršas J. Osis, J. Kriškāns, K. Cīrulis, J. Asars, V. Dermanis, Rainis.

J. Osis (1860–1920) 19. gadsimta 90. gados tiek dēvēts par izcilāko latviešu filozofu un pedagogu. Studijas Tērbatas universitātē un vēlākie darba gadi šajā universitātē docenta, profesora, dažkārt arī rektora vietas izpildītāja amatā nesaraujami saaužas ar raženu akadēmisko un zinātnisko darbību. Par noteicošo pētniecības jomu kļūst personālisms, kura atspoguļojumam veltīta arī doktora disertācija "Personālisms un projektīvisms Loces metafizikā" (1896).<sup>14</sup>

J. Osis pārstāv personālistiskās strāvas agrīno posmu. Ar saviem darbiem viņš dod nozīmīgu ieguldījumu Tērbatas personālisma virziena izveidē. Centrālā ideja ir koncepcija par personību – personu – kā galveno ontisko pamatu un visa esošā mērķi. J. Osis, pamatojoties uz Platona un Sv. Augustīna domām, G. V. Leibnica monadoloģiju, G. Teihmillera un R. H. Loces idejām, izvirza savu kritiskā personālisma koncepciju.

J. Osim personība nozīmē esamības kalngalu, visa esošā rezultātu un galamērķi. Visam esošajam ir gara daba. Visu materiālo dabu viņš traktē "kā ar realitāti apveltītu dvēseļu valstību". Personību viņš pasludina par esamības pirmsākumu un augstāko vērtību, kam ir mūžīga, nezūdoša nozīme. Šajā aspektā personība tiek pretstatīta bezpersoniskai un priekšmetiski materiālai pasaulei, ko aptver jēdziens "ne es".

J. Oša koncepcijā nozīmīga vieta ierādīta personības kā "es" sakariem un mijiedarbībai ar citiem "es". Sakari starp "mani" un citu cilvēku izraisa fenomenus "manā" apziņā. Izziņas objekti – sajūtas, uztvere, jūtas, pārdzīvojumi – veido personības "iekšējo pieredzi" jeb "apziņas dzīvi" – galveno zināšanu avotu par pasauli. Kritiskā personālisma koncepcijā uzsvērta atsevišķu personu progresā ideja, personības attīstība garīgās pilnveides ceļā. Personības garīgo izaugsmi raksturo tiekšanās uz mūžīgo svētlaimi un Dievu.

J. Oša traktējumā personība ir aktīvs spēks. Personības ir kā atsevišķi "vēstures punkti". Ievērojot personālistiskos pamatprincipus, jākoordinē (jāvada) šie "vēstures punkti" jeb substancionālās būtnes, lai to kopums veidotu vienotu pasauli un vienotu "vēsturisko veselo".

J. Osis saskata modernajam laikmetam raksturīgas personības atsvešinātības un dezintegrācijas briesmas, kuras sev līdzī nes zinātnes un tehnikas progress. Viņš redz, ka līdz ar zinātnes attīstību ļaunums un ciešanas dzīvē nevis samazinās, bet progresīvi pieaug. Modernajā laikmetā, kā tēlaini izsakās autors, zinātnes progresam līdzī nāk "vilšanās zinātņu svētīgajā lomā".

J. Oša nopelns ir tas, ka 19. gadsimta nogalē viņš vēršas pret apziņas "elementu" teorijām un to vienpusību, cenšas pārvarēt izveidojošos "atomistisko" pieeju apziņai. No personālisma pozīcijām J. Osis cenšas rādīt ceļu viengabalainas personības dzīves izpētei. Viņš mudina uztvert

personību "kā vienotu dzīvinošu veselo", uzsver personības pašvērtības atzīšanu, pievēršas personības iekšējai pasaulei kā izziņas pirmsākumam un nemitīgam garīgās pašpilnveides avotam.

J. Oša koncepcijas humānistisko ievirzi raksturo centieni pievērsties personības ideālu un centienu pasaulei, rādīt ceļu gara radošo potenci atraišanai. Savā tālākajā attīstībā personālisma atsevišķi pavedieni (problēmas) ieaužas mūsdienu fenomenoloģijā, eksistenciālismā, filozofiskajā un pedagogiskajā antropoloģijā, hermeneitikā, nesot līdzī personības (personas) viengabalainības ideju. Latvijā J. Oša personālismā savu idejisko pamatu rod Latvijas Universitātes profesori P. Dāle un P. Jurevičs.

**J. Kriškāns** (1863–1916) – pirmais latviešu skolu vēsturnieks un tautas izglītības problēmu risinātājs, dedzīgs N. F. S. Gruntviga tautas izglītības ideju popularizētājs bargajos rusifikācijas gados. Līdzās skolotāja un skolas pārziņa gaitām J. Kriškāns rosīgi publicējas gandrīz vai visos tālaika preses izdevumos. "Dzimtenes Vēstnesī" viņš vada skolu nodaļu, kur kopā ar skolotāju I. Cīruli, rakstnieku J. Janševski, skolotāju A. Viču nostājas pret rusifikācijas politiku Baltijas guberņās, aizstāv dzimtās valodas vietu izglītībā un tautas gara dzīvē, tuvina skolotājus un sabiedrību skolu reformu idejām gan Viskrievijas izglītības forumos, gan Rietumeiropas un Ziemeļeiropas valstīs, gan ASV.

Ierosmes latviešu skolu un izglītības attīstības izpētei J. Kriškāns guvis F. Brīvēznieka atbalstīti, kā arī rosīgo jaunlatviešu koptās skolas idejas ietekmēti. Te vietā V. Plūdoņa sarakstītā veltījuma noslēguma rindas: "Skolotājam Jānim Kriškānam, manam dārgajam darba biedram, mirušam 1916. gada 18. oktobrī:

Nāc, klausies, draugs mīlais, kā Latvijas skolās  
Skan līksmi un brīvi nu latviešu mēle!  
Top dzīvi dižā Ausekļa dzejiskie sapņi,  
Un veidu gūst Kronvalda drosmīgās ceras.  
Par tautu top ļaudis, par valsti top zeme,  
No simtgadu kapa kāpj apraktā brīve."<sup>15</sup>

J. Kriškāna mūža darbs "Latviešu skolu vēsture" diemžēl paliek nepublicēti rakstāmgalda atvilktnē. Plašāk ir pazīstama viņa "Tautskolu vēsture", kurā apskatīti laikposms no 13. gadsimta līdz 1905. gadam un kas uzrakstīta ievietošanai "Latviešu konversācijas vārdnīcā". J. Kriškāna veikums kļuvis par nozīmīgu atbalsta punktu Latvijas skolu un izglītības vēstures izstrādē.

Līdz šim ēnā palikusi kāda cita darbības joma J. Kriškāna pedagogiskajā rakstniecībā. Viņš ir pirmais Latvijā, kas cenšas pavērt plašu ceļu pieaugušo papildu izglītības un tālākizglītības idejai. Dānijas, Zviedrijas, Norvēģijas un Somijas apmeklējuma rezultātā talantīgais pedagogs pievērsī īpašu uzmanību lielā daņu apgaismotāja N. F. S. Gruntviga idejām pieaugušo izglītībā un

skolas idejas atjaunotnē. N. F. S. Gruntviga apgaismības ideju spārnots, J. Kriškāns rūpīgi pētī Dānijā un Ziemeļeiropas valstīs, Anglijā un ASV uzkrāto pieredzi tautas augstskolu izveidē. Rodas rakstu sērija par tautas augstskolu rašanos un attīstību, līdz ar to jaunā kvalitātē paceļot arī tautas izglītības ideju Latvijā.<sup>16</sup>

J. Kriškānam ir ievērojami nopelni ne tikai N. F. S. Gruntviga apgaismības un tautas augstskolas ideju izvērtēšanā un popularizēšanā. Latvijā viņš ir pirmais, kas izstrādā tautas augstskolas dibināšanas projektu, izraugoties A. Daugi par iecerētās tautas augstskolas vadītāju. Projekts tiek publicēts 1911. gadā, un to atzinīgi novērtē latviešu sabiedrība, taču tā īstenošanai ceļu aizšķērso Krievijas Apgaismības ministrijas aizliegums un 1. pasaules kara notikumi. Šī ideja rod spīdošu īstenojumu Latvijas brīvvalsts gados.

K. Cīrulis (1857–1924) – latviešu pedagogs manuālists, darba skolas idejas ieviesējs. K. Cīruļa teorētiskā un praktiskā darbība norit laikā, kad progresīvajā pedagoģiskajā domā lauž ceļu ideja, ka garīgā izglītība, tikumiskā, estētiskā un fiziskā attīstība ir jāapvieno ar skolēnu sagatavošanu darbam. Latviešu pedagoga manuālista izaugsme nesaraucjami saaužas ar darba skolas ideju attīstību Latvijā un pasaulē.<sup>17</sup>

Spraiga domu apmaiņa par darbaudzināšanu, darbmācību un darba skolas idejām izraisās 19. gadsimta pēdējā ceturksnī. Attīstītākajās pasaules valstīs – Vācijā, Anglijā, ASV, Francijā, Zviedrijā – izvēršas plaša kustība par skolas reformām, rodas dažādi modeļi darba skolas izveidei, ko pretstata tolaik valdošajam vienpusīgajam intelektuālismam izglītībā. Tiek izvirzīti projekti panīkušās mājrupniecības saglabāšanai un amatu prasmes apguvei (Dž. Raskins, Ā. Klausons-Kāss u. c.).

Darba skolas ideju īstenošanā noteicošo vietu iegūst trīs virzieni: manuālists, profesionālists un aktīvisms. Viena no šīs kustības spilgtākajām izpausmēm ir manuālists – rokdarbu ieviešana skolās. Šīs idejas pionieri – U. Cigneusa, O. Salomona, K. Sent-Ilera u. c. – izpratnē rokdarbi vienlaikus ir gan atsevišķs mācību priekšmets, gan arī mācību princips.

Šajā laikā rodas divējāda izpratne par rokdarbu nozīmi izglītībā. Oficiālā vara Krievijā, ieviešot rokdarbus, galveno jēgu saskata prasmīgu un paklausīgu fiziskā darba darītāju sagatavošanā. Kā izriet no Izglītības ministrijas 1887. gadā izdotā cirkulāra, rokdarbi tautskolā tiek ieviesti kā vispiemērotākais līdzeklis audzēkņu sagatavošanai kādam amatam.

Pret šādu rokdarbu nozīmes traktējumu vērsās tālaika progresīvie pedagogi. Viņi asi kritizē amatniecisko novirzienu izglītībā un utilitārismu rokdarbu satura noteikšanā, cīnās pret skolēnu vispārējā izglītības līmeņa pazemināšanu, par to, lai tā saucamās “zemākās ļaužu skolas” nepārvērstos par amatnieku darbnīcām. Aizstāvot pedagoģiski ievirzītos rokdarbus, Ļ. Tolstojs rokdarbus uzskata vispirms par bērnu garīgās un tikumiskās attīstības līdzekli. Pedagogi un izglītības darbinieki N. Korfs, V. Vahterevs, P. Leshafts atzinīgi

vērtē pedagoģisko rokdarbu ideju, bet kategoriski iebilst pret amatnieciskajiem rokdarbiem, redzot to ieviešanā vispārīzglītojošā līmeņa pazemināšanu tautskolā.

Nozīmīgi nopelni cīņā par pedagoģisko rokdarbu ieviešanu skolās pieder latviešu pedagogam K. Cīrulim. No Dundagas tautskolotāju vidus nākušā pedagoga galvenais nopelns ir īpašas rokdarbu sistēmas izveidošana un ieviešana Krievijas un Latvijas skolās. K. Cīruli nereti dēvē par “pedagoģisko rokdarbu pionieri”. 1884. gada oktobrī Pēterpils Skolotāju institūtā viņš vada pirmo rokdarbu klasi cariskajā Krievijā, organizē kursus rokdarbu skolotāju sagatavošanā, izstrādā programmas, mācību līdzekļus un saraksta vairākas grāmatas un apcerējumus par rokdarbiem skolā.

K. Cīrulis rokdarbus vispirms uzskata par visai efektīvu līdzekli, kas veicina skolēnu fizisko un garīgo spēju harmonisku attīstību. Viņš aizstāv rokdarbu mācīšanu vispārīzglītojošajā skolā. Pēc K. Cīruļa domām, rokdarbi var remdēt bērnu alkas pēc darbības, attīstīt viņu fiziskās un intelektuālās spējas, audzināt raksturu un gribu. Līdztekus vērtīgiem metodiskajiem norādījumiem par rokdarbiem kā mācību priekšmetu vispārīzglītojošajā skolā viņš izteicis visai nozīmīgas atziņas par fiziskā darba nozīmi personības veidošanā, par nodarbību dažādības nozīmi skolēnu darba spēju celšanā, par darba lomām personības attīstībā.

Humānā prasība iznīcināt pretstatu starp fizisko un garīgo darbu izriet no K. Cīruļa uzskatiem, no viņa patiesās vēlmes kalpot tautai. Kā apgaismotājs un demokrāts K. Cīrulis izprot darba tautas smago likteni un nostājas tās pusē. Kā atceras laikabiedri, senatora N. Manaseina revīzijas laikā Latvijā (1882–1883) K. Cīrulis sastāda daudzus lūgumrakstus sakarā ar latviešu tautas apspiestību.<sup>18</sup>

K. Cīrulis tic, ka pienāks “ziedu laiki”, ka “nebūs ilgi jāgaida, kad visi cilvēki būs pilnīgi brīvi; tad vairs nebūs viens par otra sviedru panākumiem kungs, bet visiem būs jāķeras pie darba, kam ir vesela galva un veselas rokas, un katrs tad baudīs sava paša darba svētību”.<sup>19</sup>

Tāpat kā lielie humānisti apgaismotāji, K. Cīrulis atzīst, ka saprātīgi organizētā sabiedrībā visiem jāstrādā kā fiziskais, tā garīgais darbs. Tikai brīvs darbs, ko veic brīvi cilvēki, var kļūt cilvēkam par pirmo nepieciešamību un dabisku vajadzību. Sabiedrības attīstības noteicošais stimulants ir darbs. Kur tas ir lielākā cieņā, “tur arī attīstība dodas ar jo lielākiem soļiem uz priekšu”.

K. Cīrulis saprot, ka sabiedrībā ir divas pretējas nometnes, proti, ekspluatētie un ekspluatatori. Viņš cenšas rast iespējas pārvarēt pastāvošo pretstatu starp fiziskā un garīgā darba darītājiem. K. Cīrulis kritizē veco iekalšanas skolu un tālaika audzināšanas praksi. Viņš raksta, ka darba ieviešanu skolās traucē vergturu un feodālajā sabiedrībā radusies fiziskā darba nicināšana un iesakņojies aplamais uzskats, ka fiziskais darbs traucē cilvēka garīgo spēju attīstībai. “Pārdzīvojamajā posmā” skola “ir to nelabvēlīgo apstāk-

ļu produkts, kuri nosaka tagadējo dzīvi”.<sup>20</sup> Viņš ar sašutumu norāda, ka skola māca jaunatni nicināt fizisku darbu, nīst fiziska darba darītājus. Tā nākamais pilsonis jau no bērnu dienām tiek pieradināts pie dīkdienības. Dzīve prasa skolēnus sagatavot aktīvai darbībai, bet skola audzina “liekos” cilvēkus. K. Cīrulis ar rūgtumu raksta: “Mūsu laiku skolas sagatavo nevis darbarūkus, bet vairumā gadījumu baltročus.”<sup>21</sup> Valdošo aprindu bērni skolā netiek sagatavoti fiziskam darbam un tādējādi iegūst vienpusīgu sagatavotību. Apspiesto masas turpretī strādā piespiedu fizisku darbu, viņu bērni neiegūst kaut cik nopietnu intelektuālo sagatavotību un spēju attīstību.

K. Cīrulis asi kritizē tolaik valdošo tradicionālo intelektuālismu mācību darbā, kas Krievijas ģimnāzijās izpaužas gramatikā klasicisma veidā. “Mūsu skolā visu svaru tagad liek tikai uz bērnu gara attīstīšanu, pie kam pavisam atstāj neievērotu otru audzināšanas pusi – praktisko vietu. Skolas uzdevums ir bērnus sagatavot dzīvei.”<sup>22</sup>

Pedagogs uzlūko cilvēku ne tikai kā saprātīgu, bet arī kā aktīvu, darbīgu būtņi, kam ir gribasspēks. Tāpēc jāievēro bērnu tieksme darboties. Viņš ar rūgtumu konstatē, ka skola, pievēršoties bērnu garīgo spēju attīstībai, pilnīgi ignorē bērna dabu. Vienpusīgais intelektuālisms notrulina skolēnu uztveres spējas un rada garīgu pārpūli. Tāpat kā K. Ušinskis, arī K. Cīrulis atzīst, ka vislabāk būtu, ja katra cilvēka darbībā apvienotos fiziskais un garīgais darbs. No šīs atziņas izriet K. Cīruļa nozīmīgais secinājums, ka bērnam nepietiek ar vienpusīgu fizisku vai intelektuālu sagatavotību, bet jānodrošina viņa fizisko un garīgo spēju un spēku vispusīga attīstība. K. Cīruļa centieni mācību un audzināšanas jomā ir vērsti pret vienpusību skolas darbā. Viņš prasa, lai audzēkņiem tiktu dotas dziļas zināšanas, izkoptas viņu izzināšanas spējas un izraisīta fiziskā un intelektuālā aktivitāte.

Fizisko darbu K. Cīrulis uzskata par ļoti nozīmīgu bērnu garīgās audzināšanas un attīstības faktoru. Tikai darbā attīstās cilvēka spējas, rod izpausmi talanti, veidojas cildenas morālās īpašības, darba kultūra un estētiskā gausme. Kā atzīst ievērojamais pedagogs, dzīve bez darba ir ne vien netikums, bet arī galvenais netikumības cēlonis. Viņš secina, ka bezdarbība personību fiziski, morāli un intelektuāli degradē. Lūk, kāpēc jau no mazām dienām zēni un meitenes jāiesaista viņu spēkiem piemērotā darbā. Fiziskam darbam bērni jāgatavo ģimenē un skolā. Bez darba viņos nevar izveidot patstāvību, pašlāvību saviem spēkiem, darba mīlestību. “Uzlūkojiet tikai bērnu, cik priecīgs, laimīgs un cik lepns tas ir, noskatīdamies uz savu paša spēku panākumiem un redzēdams, ka tas arī ko spēj!” izsaucas pedagogs. Tikai darbā var izveidoties “pilnvērtīgs cilvēks šī vārda vislabākā nozīmē”, atzīst K. Cīrulis.

Bez tam K. Cīrulis uzskata, ka darba procesam ir arī liela izzināšanas vērtība. Pamatojoties uz klasiskās pedagogijas izcilāko pārstāvju J. A. Komenska, Ž. Ž. Ruso, J. H. Pestalocija izteiktajām atziņām šajā jautājumā, viņš atzīmē

uztveres lielo nozīmi zināšanu apguvē un emocionālajā attīstībā. Iegūtā individuālā pieredze dod bagātīgu vielu prāta darbībai – salīdzinājumiem, secinājumiem un spriedumiem. Pareizi izmantoti uzskates līdzekļi, kā uzsvērs pedagogs, rosina skolēnu izziņas procesus, sekmē gribas attīstību. Viņš ar nožēlu konstatē, ka uzskatei tautskolā vēl netiek veltīta pietiekama uzmanība. K. Cīrulis atzīst, ka šī uzdevuma atrisināšanu ievērojami varētu sekmēt rokdarbu mācīšana skolā.

Usverot rokdarbu priekšmeta pedagogisko vērtību, K. Cīrulis norāda, ka tā ieviešana sekmēs estētisko jūtu un estētiskās gaumes izkopšanu skolēnos, attīstīs viņu iztēli. Cariskās Krievijas tautskolu K. Cīrulis nosauc par cietumu, kur “viss rāda drūmu un nepatīkamu skatu”. Viņš aicina skolu telpas un ļaužu mājokļus iekārtot tā, lai gan skolēnos, gan visos pārējos cilvēkos izraisītu tieksmi pēc daiļā un skaistā.

Sevišķi nozīmīgas ir K. Cīruļa norādes par nepieciešamību dažādot darbības veidus, lai celtu skolēnu darbaspējas. Viņš norāda, ka cilvēkam kā “dabas radījumam” netiek nodarboties ar vienvēidīgu darbu. Īpaši grūti tas ir bērniem. Šāds darbs notrulina bērnu nervu sistēmu, padara viņus glēvus un vienaldzīgus, nomāc dabisko zinātkāri. Tāpēc aplama ir pašreizējā skolas prakse, kas bērniem caurām dienām, nedēļām un pat gadiem liek nīkt pie vienvēidīga mācību darba, izslēdzot no viņu dzīves fizisko darbu. Turpretī, ja darba veidus maina noteiktā secībā, tad arī ārējie iespaidi bērna psihē rod dziļāku atbalsi. K. Cīrulis atzīst, ka “darbu pārmainīšana mums piepalīdz ar prieku un neapnīkstoši strādāt”, kā mācībās, tā darbā gūstot patiesu baudījumu. Te K. Cīruļa domas sasaucas ar K. Ušinska atzinumu, ka fizisks darbs pēc garīgas piepūles ir ne vien patīkams, bet arī visai lietderīgs pārmaiņa. Fiziskais darbs atjauno bērna garīgos spēkus, ceļ vispārējo dzīves tonusu. Šis atziņas K. Cīrulis izsaka, analizējot reālus faktus, tāpēc tās pareizi atspoguļo audzināšanas objektīvās likumsakarības. Darbu daudzveidības nepieciešamību zinātniski pamato pētījumi fizioloģijā, atzīstot, ka galvenais līdzeklis skolēnu darba spēju paaugstināšanai ir nevis kairinājumu daudzveidība, bet gan nervu procesu dažādība, darbu nomaīņa noteiktā secībā.

K. Cīrulis uzskata, ka skolēnus var sagatavot dzīvei un darbam tikai tad, ja to veicina visi mācību priekšmeti. Tāpēc viņš izvirza prasību dažādu priekšmetu apguvi tuvināt praktiskajai dzīvei, mācību procesā izkopt skolēnu patstāvību un aktivitāti. Skolēniem īstenība jāparāda tāda, kāda tā ir. Skolai audzēkņi jāgatavo rīcības brīvībai “savā garā un savās darīšanās”.

Pedagoģijas teorijai jāpalīdz pareizā gultnē ievirzīt jaunās paaudzes izglītību un sagatavošanu dzīvei. K. Cīrulis raksta: “Saprātīgajai pedagoģijai cilvēkā vajag atraisīt visas tās iespējas, kādas viņā ir dotas no dabas, vajag sekmēt izvērsties vienām un vajadzības gadījumā apturēt citas.” Pretēji oficiālajā pedagoģijā paustajām atziņām viņš norāda, ka skolotājam visnotaļ jāievēro bērnu iedzimtās spējas un dotības, kam ir nenoliedzama nozīme per-

sonības attīstībā, kā arī turpmākā dzīves ceļa izvēlē. Taču vienlaikus K. Cīrulis piebilst, ka tieši ar audzināšanu iespējams vislabāk attīstīt bērna pozitīvās spējas un aizkavēt negatīvu personības īpašību izveidi. Viņš uzsver audzināšanas izšķirošo nozīmi personības attīstībā un sagatavošanā darbam.

K. Cīruļa pedagoģiskajos rakstos galvenā uzmanība veltīta rokdarbu pamatojumam, satura izvēles skaidrojumam, metodikai un dažiem organizatoriskiem jautājumiem. Jau savos agrīnajos rakstos viņš atzīst, ka rokdarbu uzdevums nav iemācīt bērnam kādu amatu, bet gan šajās nodarbībās izkopt un attīstīt viņa fiziskās un garīgas spējas. Vēlākajā savas darbības posmā K. Cīrulis uzsver rokdarbu pedagoģisko vērtību, to nozīmi skolēnu sagatavošanā daudzveidīgai darbībai. 1894. gadā, izklāstot savus uzskatus par rokdarbu attīstību, K. Cīrulis norāda, ka ražošanas spēku attīstība liek skolās mācīt rokdarbus. Ar rokdarbiem viņš saprot "sistemātiskas praktiskas nodarbības skolas darbnīcā, kur tiek veikta papīra, papes, māla, koka, metāla u. c. materiālu galvenokārt sākotnēja apstrādāšana".<sup>23</sup> Rokdarbu apguves procesā skolēni jāiepazīstina ar galvenajiem darba paņēmieniem un praksē visbiežāk lietotajiem instrumentiem. Rokdarbu mērķis ir nevis iemācīt amatu, bet gan apgūt "fiziskā darba ābeci". Mācot rokdarbus, tāpat kā mācot citus priekšmetus, vispirms paredzams vispārīzglītojošo uzdevumu risinājums. Rokdarbi sekmē šo procesu tikai tad, ja to saturs atbilst skolēnu spēkiem, interesēm un sagatavotībai. Viņš uzskata, ka skolēnus aizrauj un interesē tikai īsts darbs – tāds darbs, kas dod arī praktiski nozīmīgu rezultātu. Vadoties pēc šī kritērija, rokdarbu kursa saturu nosaka skolas un mājas sadzīves priekšmeti. Darbus audzēkņi veic saskaņā ar noteiktu sistēmu pēc modeļiem un rasējumiem, ievērojot stingru secību un pakāpenību. Sākumā audzēkņiem jāapgūst elementāri darba paņēmieni, jāiemācās rīkoties ar kādu labāk zināmu instrumentu vai rīku. Pakāpeniski darba uzdevumu sarežģītības pakāpe pieaug. K. Cīruļa metodiskajās norādēs akcentēts nevis darba temps, bet gan apdares kvalitāte, prasība izveidot audzēkņos darba kultūru – kārtības izjūtu, precizitāti, uzcītību, neatlaidību, veiklību. Rokdarbiem skolā jāveicina bērnu pašdarbība un garīgā aktivitāte.

Skolotāji atzinīgi vērtē K. Cīruļa un N. Kasatkina izstrādātos metodiskos norādījumus par rokdarbu mācīšanu. Norādēm pievienotas 40 tabulas, kurās minēti 55 dažādi darba uzdevumi, apstrādājot koku. Uzdevumi sakārtoti noteiktā secībā un izvēlēti tā, lai skolēni apgūtu raksturīgākos darba veidus un paņēmienus. Uzdevumu metodiskajos norādījumos ievērota šāda secība:

- ◆ priekšmeta nosaukums;
- ◆ nepieciešamais materiāls;
- ◆ galvenie izmēri;
- ◆ darba gaita metodiskā secībā;
- ◆ nepieciešamie instrumenti un rīki;
- ◆ paskaidrojošie zīmējumi un rasējumi darba izpildei.

Jāatzīmē, ka K. Cīrulis īpaši uzsver nepieciešamību rokdarbu kursu iespējami ciešāk saistīt ar zinātņu, vispirms ģeometrijas un rasēšanas, pamatu mācīšanu, kā arī ar dabas zinātnēm, ģeogrāfiju un ķīmiju.

K. Cīrulis lielu uzmanību veltī darba uzdevumu metodiskajai izstrādei un to secībai pēc darba paņēmieni, izmantojamo materiālu un instrumentu sarežģītības pakāpes pieauguma.

K. Cīruļa izstrādātā rokdarbu programma ir samērā plaša un daudzpusīga, tā sniedz ne vien darba prasmi un iemaņas, bet arī nepieciešamās zināšanas dažādu materiālu tehnoloģijā, tehniskajā rasēšanā utt. Programmā ietverti šādi galvenie jautājumi: teorētiskās ziņas, tehniskās rasēšanas pamati, koka tehnoloģija, metālu tehnoloģija, praktiskie darbi. Piemēram, metālu tehnoloģijā skolēni apgūst zināšanas par čuguna, dzelzs un tērauda ieguvī, to galvenajām īpašībām, praktisko izmantošanu.

K. Cīrulim un viņa līdzgaitniekam igauņu pedagogam Karellam ir lieli nopelni rokdarbu skolotāju sagatavošanā. Viņi uzskata, ka rokdarbus var mācīt tikai labi sagatavots un pedagoģiski izglītots skolotājs.

K. Cīruļa darbos atrodamas daudzas praktiskas norādes par darbnīcu iekārtošanu skolās, darbarīku un instrumentu uzglabāšanu, attiecīgas iekārtas iegādi un izgatavošanu (galdniecībā, metālapstrādē un citās nozarēs). K. Cīruļa dotie norādījumi par rokdarbu darbnīcu izveidi ir ļoti konkrēti, lietišķi un daudzējādā ziņā var noderēt arī mūsdienās. Lai uzlabotu rokdarbu apguvi skolās, K. Cīrulis cenšas atrisināt trīs uzdevumus:

- ♦ krasi uzlabot rokdarbu skolotāju sagatavošanu;
- ♦ atsevišķus pasākumus izkārtot noteiktā, pedagoģiski apdomātā sistēmā;
- ♦ vispārīzglītojošajā skolā rokdarbu mācīšanu pakļaut izglītības galveno uzdevumu risināšanai.

Nevar nepieminēt K. Cīruļa lielos nopelnus, izsekojot rokdarbu idejas attīstībai dažādu valstu skolās.<sup>24</sup> Ar lielu rūpību izsekota soma U. Cigneusa darbība un viņa izstrādātā rokdarbu sistēma skolā. Plaši apcerētas V. Geces (Vācija), Ā. Klausona-Klāsa un A. Mikelsena (Dānija), O. Salomona un Palmgrēna (Zviedrija), kā arī francūža Salisisa u. c. rokdarbu sistēmas.

K. Cīrulis visu darba mūžu augstu vērtē rokdarbu nozīmi vispārīgajā izglītībā un spēju attīstībā.

Viņš norāda, ka jāatrod un jāpamato rokdarbu iespējas zēnu un meiteņu harmoniskas attīstības nodrošināšanai, samērīgi un secīgi viņus pievērstot garīgai, praktiskai un mākslinieciskai darbībai. K. Cīrulis vispusīgi izvērtē rokdarbu nozīmi bērnu mākslinieciskajā izglītībā un estētiskās gaumes veidošanā. Protams, rokdarbu galvenais uzdevums – veicināt darba kultūras pamatu izveidi. Bērnu iepazīstināšana ar savdabīgo "darba ābeci" ietver ne vien zināšanu un prasmju apguvi, bet arī darba estētikas apjausmu un māksliniecisko spēju attīstību.

K. Cīrulis savā apcerējumā "Rokdarbi kā mākslinieciskās audzināšanas līdzeklis" uzsver, ka mākslinieciski grafiskā izglītība ir cieši vienota ar darb-  
mācību. Mākslinieciski estētiskās un grafiskās izglītības saistībā ar audzinā-  
šanas darbu K. Cīrulis redz reālu ceļu "nākotnes skolas" modeļa izveidei  
un trūkumu novēršanai tradicionālajā mācību un audzināšanas sistēmā. Šis  
skolas būtisks trūkums – mācību vārdiskais raksturs un atrautība no dzīves –  
neļauj izpausties skolēnu aktivitātei zināšanu apgūvē, ierobežo viņu radošo  
darbību, atsvešina audzēkņus no dzīves un darba reālajām norisēm.

K. Cīrulis uzsver, ka bērnu māksliniecisko attīstību veicina rokdarbu no-  
darbības, ja vien to saturā un organizācijā tiek ievēroti vairāki nosacījumi.

- ♦ Mīlestību un vēlmi strādāt nostiprina interese un sasniegtā pilnība dar-  
bā, proporciju un formu ievērošana, vienkāršu rotājumu izmantošana  
priekšmetu apdarē.
- ♦ Patstāvības un pašdarbības attīstība (darba uzdevumu noteikšana, mate-  
riālu, darbarīku un ornamentu izvēle, priekšmetu konstrukcijas un for-  
mas precizējums un grafisks attēlojums) sekmē skolēnu jaunradi, norūda  
gribu, nostiprina disciplīnu, veido estētisko gaumi.
- ♦ Kārtības, sakoptības un precizitātes paraduma ieaudzinašana rokdarbu  
nodarbībās veido pamatu skolēnu mākslinieciskajai darbībai un estētis-  
kai priekšmetu novērtēšanai.
- ♦ Acumēra, formas un skaistā izjūta, roku veiklības vingrinājumi (darbs pēc  
rasējumiem un zīmējumiem, rokdarbu saistība ar rasēšanu, zīmēšanu, ģeo-  
metriju, materiālu tehnoloģijas apguvi u. c.) nodrošina bērnu mākslinie-  
cisko spēju attīstību.
- ♦ Harmoniska fizisko spēku attīstība jāveic ciešā vienotībā ar cieņas ieaudzi-  
nāšanu pret darba darītājiem, akcentējot fiziskā darba nozīmi veiklības,  
grācības un ritma izkopšanā, kustību koordinācijas spējas, acumēra, pre-  
cizitātes un skaistā izjūtas kopšanā.

K. Cīrulis pauž ciešu pārliecību, ka mākslas un darba elementu saliedē-  
šana paver ceļu pilnīgai un harmoniskai spēku un spēju attīstībai un bērnu  
sagatavošanai pilnskanīgai dzīvei un profesionālai darbībai.

Šos uzdevumus mākslas un darba saliedēšanā var veikt vispusīgi izglītoti  
un profesionāli sagatavoti skolotāji. K. Cīrulis, daloties savā 30 gadu darba  
pieredzē, nonāk pie secinājuma, ka rokdarbu skolotājam nepieciešams no-  
drošināt vienlīdz labu pedagoģisko, tehnisko (tehnoloģisko) un mākslinie-  
cisko sagatavotību.<sup>25</sup>

Protams, tagad vairākiem K. Cīruļa darbiem ir tikai vēsturiska nozīme.  
Arī K. Cīruļa dzīves laikā par viņa izstrādāto rokdarbu kursu tika izteiktas  
kritiskas piezīmes. Daži autori, vērtējot viņa tā saucamo "priekšmetu  
metodi", uzsver, ka ievērojamā pedagoga programmās stingri reglamentēta  
skolēnu darbība, tāpēc tiek traucēta viņu iniciatīvas un aktivitātes attīstība.

K. Cīrulis devis vērtīgu ieguldījumu darba skolas idejas izstrādē. Viņa

popularizētās idejas par rokdarbu nozīmi personības attīstības sekmēšanā, viņa metodiskās izstrādes arī mūsdienās rod veiksmīgu īstenojumu.

Izvērtējot K. Cīruļa devumu rokdarbu metodikā un darba skolas ideju apjaukmā, jāievēro viņa uzskatu izveides ceļš.

Sākotnējo posmu K. Cīruļa uzskatos par darbmācību un darba lomu personības attīstībā raksturo pievēršanās mājamatniecībai (mājrūpniecībai), kuru tolaik aizstāv un teorētiski pamato Ā. Klausons-Kāss (Dānija), Dž. Raskins (Anglija) u. c.

Nākamo pakāpi viņa uzskatos iezīmē darba audzinošās nozīmes dziļa izpratne klasiskās pedagoģijas ideju gaismā un patstāvīga pedagoģisko rokdarbu pamatīguma izstrāde un ieviešana praksē.

Augstāko pakāpi K. Cīruļa uzskatos raksturo pievēršanās darba skolas ideju īstenošanai, ceļu meklējumi darba un mākslas vērtību integrācijai rokdarbu nodarbībās un iespēju radīšanai viengabalainas personības attīstībā.

“Rokdarbu pētnieka” K. Cīruļa idejas arī mūsdienās mudina meklēt jaunus ceļus “vārdiskās skolas” tradīciju pārvarēšanai, dod zināmu ieguldījumu darba skolas pamatu likšanā, bērnu radošā darba un mākslinieciskās darbības rosināšanā.

\*\*\*

19. gadsimta beigās un 20. gadsimta sākumā pedagoģiskā doma Latvijā iezīmē kvalitatīvi jaunu pakāpi. Šajā periodā rodas jaunas pedagoģiskās idejas un virzieni, sekmējot mācību un audzināšanas teorijas izstrādi.

Diferenciācijas un integrācijas procesā parādās jauni virzieni pedagoģijā, nostiprinās jaunas interdisciplinārās saites. Kultūras vērtību integrācija izglītībā ienes jaunas kvalitātes mācību, audzināšanas un personības attīstības teorijā un praksē, bet pats pedagoģijas priekšmets iegūst jaunu raksturojumu, pārceļot akcentus no elementāro prasmju un zināšanu summas apguves uz pilnīgas personības attīstību, kā arī cilvēka audzināšanu vērtību virzienā.

Novērtējot teorētisko darbu pedagoģijas jomā, jāatzīmē, ka šajā laikā:

- ♦ apgūti un popularizēti nozīmīgākie sasniegumi pasaules un nacionālajā pedagoģijas teorijā un praksē;
- ♦ izvērtētas un atlasītas laika gaitā pārbaudītas pedagoģiskās atziņas un vērtības;
- ♦ diferenciācijas un integrācijas rezultātā uzkrātas jaunas idejas mācību, audzināšanas, izglītības un personības attīstības jomā;
- ♦ iezīmēti jauni izpētes novadi izglītības un audzināšanas teorijā un praksē (pašaudzināšana, pašizglītība, papildizglītība, tālākizglītība);
- ♦ izstrādāti jauni teorētiskie un metodiskie orientieri tautas izglītībā, mācību un audzināšanas praksē, gatavojot skolēnus par aktīviem sociālā progresa veicinātājiem un kultūras vērtību kopējiem;
- ♦ rosināta tautskolotāju sabiedriskā aktivitāte un pedagoģiskā jaunrade.

Sarežģītā sociālo cīņu gaisotnē Latvijā aug jauna pedagogu paaudze, ienesot jaunas atziņas un nozīmīgas ierosmes pedagoģiskajā jaunradē.

Diemžēl jaunie pedagoģijas virzieni jau tolaik ietver sevī arī vēsturisku ierobežotību, shematismu un vienpusību izglītības un audzināšanas teorijas un prakses jautājumu risināšanā. Destruktīvas iezīmes pedagoģijā ienes boļševistiski ievirzītie izglītības jautājumu risinātāji.

Laikmetam raksturīgo iezīmju sistēmiska izpēte palīdz labāk apjaust mūžīgās un nezūdošās, laikmetīgās un pārejošās pedagoģiskās vērtības un anti-vērtības. Šajā posmā arī mūsdienās smeļamas pedagoģijas ideju bagātības. Uz tām balstās Latvijas brīvvalsts skola, izglītība un audzināšana savā jaun-celsmes darbā. Plašus apvāršņus pedagoģiskajai jaunradei iezīmē Rainis, ar nākotnes cilvēka idejām un domu dzirkstīm iesniedzoties 21. gadsimtā.

- <sup>1</sup> Anchor R. The Enlightenment Tradition. – N. Y., 1967; Chamblis J. J., ed. Enlightenment and Social Progress: Education in the Nineteenth Century. – Minneapolis, 1971.
- <sup>2</sup> Švābe A. Latvijas vēsture. 1800–1914. – Stokholma, 1962.; Andersons E. Latvijas vēsture. 1914–1920. – Stokholma, 1967.
- <sup>3</sup> Siliņš E. I. Lielo patiesību meklējumi. – R., 1999. – 35.–36. lpp.
- <sup>4</sup> Komenskis J. A. Lielā didaktika. – R., 1992.; Anspaks J. Jans Amoss Komenskis: dzīve, pedagoģiskā jaunrade un viņa fundamentālais darbs "Lielā didaktika". – Komenskis J. A. Lielā didaktika. – R., 1992. – 5.–20. lpp.; Anspaks J. Jans Amoss Komenskis: dzīves ceļš un pedagoģiskā jaunrade. – R., 1992.
- <sup>5</sup> Dienas Lapa. – 1896. – 9. nr.
- <sup>6</sup> Sk.: Pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1890. gadam. (Antoloģija.) – R., 1991.
- <sup>7</sup> Anspaks J. Ceļā uz bērna personības izpēti un estētiskās audzinātības diagnostiku Latvijā. – LU zinātniskie raksti. – 596. sēj. – R., 1995.
- <sup>8</sup> Pedagoģiskā doma Latvijā no 1890. gada līdz 1940. gadam. – R., 1994.
- <sup>9</sup> Anspaks J. Pedagoģiskās domas attīstība Latvijā 19. gadsimta 80. un 90. gados. – Grām.: Tautas izglītība un pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1900. gadam. – R., 1987. – 221.–242. lpp.
- <sup>10</sup> Dēķens K. Mūsu tautskola. – Londona, 1902.
- <sup>11</sup> Asars J. Mūsu tautskola. – R., 1905.; Birkerts P. 1905. gada revolūcijā cietušie Latvijas skolotāji. – R., 1927.
- <sup>12</sup> Latviešu skolu likumu projekts. – Maskava, 1917.; Latviešu skolotāju delegātu kongresa darbība un lēmumi. – Tērbata, 1917.
- <sup>13</sup> Latvijas skolas. – 2. sēj. – Ņujorka, 1973. –14.–27. lpp.
- <sup>14</sup> Jēkabs Osis, tagadējais Jurjevas universitātes filozofijas un pedagoģijas profesors. – Austrums. – 1898. – 1. nr.; Jurevičs P. Filozofija. – Latviešu literatūras vēsture. – 6. sēj. – Rīga, 1937.
- <sup>15</sup> Jaunākās Ziņas. – 1922. g. 21. janv. (Dzejnieks V. Plūdonis (Lejnieks) strādājis vienā skolā ar J. Kriškānu Rīgas pilsētas 1. pamatskolā Totlēbena bulvārī 8. Latvijas brīvvalstī šo skolu pārdēvē par Kalpaka pamatskolu.)
- <sup>16</sup> [Kriškāns J.] Tautas izglītība ārpus skolas. – Druva. – 1912. – 9. nr.; [Kriškāns J.] Tautas augstskolas un University Extension. – Mājas Viesa Mēnešraksts. – 1897.; [Kriškāns J.] Zemnieku augstskolas Dānijā. – Dienas Lapa. – 1888. – 94. nr.; [Kriškāns J.] Tautas universitātes Londonā. – Dienas Lapa. – 1888. – 291. nr.; [Kriškāns J.] Universitātes izglītības kursi Anglijā. – Dienas Lapa. – 1898.; [Kriškāns J.] Zemnieku universitātes Zviedrijā. – Austrums. – 1891.; [Kriškāns J.] Tautas augstskolu sākums Londonā. – Austrums. – 1891.; [Kriškāns J.] Universitātes izglītības izplatīšanās Beļģijā. – Austrums. – 1895.; [Kriškāns J.] Somu tautas augstskolas. – Austrums. – 1896.; [Kriškāns J.] Tautas augstskolas Krievijā un Anglijā. – Austrums. – 1896.; [Kriškāns J.] Zemnieku akadēmijas Somijā. –

- Austrums. – 1902.; Kriškāns J. Tautas augstskolas. – R. L. B. Der. Grām. Nod. Konverzācijas Vārdnīca.
- <sup>17</sup> Sk.: Anspaks J. Kārļa Cīruļa pedagoģiskais mantojums. – Padomju Latvijas Skola. – 1957. – 11. nr. – 74.–81. lpp.; Anspaks J. Papildu materiāli par Kārļa Cīruļa pedagoģisko darbību. – Padomju Latvijas Skola. – 1960. – 1. nr. – 59.–61. lpp.; Anspaks J. Kārlis Cīrulis. – Grām.: Progresīvās pedagoģiskās domas attīstība Latvijā 19. gs. otrajā pusē. – R., 1970. (Tās ir pirmās publikācijas par Kārļa Cīruļa mantojumu. Mūsdienās viņa idejas būtiski ietekmē darbmācības un mākslas pedagoģijas problēmu risināšanu.)
- <sup>18</sup> Baltijas skolotāju seminārs. – R., 1940. – 193. lpp.
- <sup>19</sup> Baltijas Zemkopis. – 1879. – 43. nr.
- <sup>20</sup> Цируль К. Ю. Ручной труд в общеобразовательной школе. – Спб., 1894.
- <sup>21</sup> Цируль К. Ю. Ручной труд в общеобразовательной школе. – Спб., 1894.
- <sup>22</sup> Baltijas Zemkopis. – 1879. – 43. nr.
- <sup>23</sup> Цируль К. Ю. Ручной труд в общеобразовательной школе. – Спб., 1894.
- <sup>24</sup> Dienas Lapa. – 1887. – 214.–216. nr. – 168.–170. lpp.
- <sup>25</sup> Цируль К.Ю. Педагогический ручной труд как средство художественного воспитания. – Спб., 1912.

## Rainis: nākotnes cilvēka audzināšanas ideālu paudējs un īstenotājs

Raiņa (1865–1929) dzīves un radošās darbības gadus – 19. gadsimta pēdējo trešdaļu un 20. gadsimta sākumu – raksturo apvērsums cilvēku uzskatos un morālē. Šim posmam iezīmīga sakāpināta interese par sociālo un kultūras dzīvi. Cilvēka potenciālo iespēju pilnīgāku izpausmi un vispārēju izglītības pacēlumu nosaka straujā rūpniecības un tehnikas attīstība, dziļas pārmaiņas dzīvesveidā un garīgajā dzīvē. Tas ir kontrastu un vēl neapjaustu pretrunu laiks: 19. gadsimta cilvēku apbrīnojamo optimismu nomaina 1. pasaules kara un revolūciju atnestais pesimisms un vilšanās, izmisums un posts.

M. Māterlinka vārdiem runājot, šajos gados tiek uzburtas gaišās nākotnes vīzijas un revolūcijas idillistikajā tēlojumā uzsvērts vienīgais grūtais darbs – sadragāt pagātnes pamatus. Visas šīs tukšās iedomas (arī filozofu un vēsturnieku galvās!) un neauglīgās fantāzijas sabrūk “reālās dzīves pārkoņa dārdos”.<sup>1</sup>

Šajā laikā līdzās nomaldiem un sociālajām utopijām dzimst un iegūst ilglaicīgu dzīvības spēku lielas idejas, gaiši projekti, stiprinot ticību cilvēkam un cilvēcībai, paverot plašus un tālus perspektīvos ceļus izglītībai, audzināšanai un attīstībai.

Šo daudzo un dažādo uzskatu un atziņu, teoriju un ideju samezģlojumā, kuru nespēj atraisīt daudzi tālaika izcilākie prāti, tiek kaldināts Raiņa izlotais nākotnes cilvēka ideāls.

\*\*\*

Latvijā grūti atrast cilvēku, kurš tā vai citādi, tieši vai netieši, nebūtu nonācis saskarsmē ar Raini – dzejnieku un dramaturgu, publicistu un sabiedrisku darbinieku, ētikas, estētikas un izglītības problēmu risinātāju. Daudziem Rainis ir Cilvēks – dedzīgs, atsaucīgs un pašai dziedzīgs tautas ilgu un centienu izteicējs un aizstāvis. Pavedienus šādai tuvībai jau agrā bērnībā veidojis rainiskais “Baltais bērziņš”, skolā, patstāvīgajās studijās un dzīvē vērtētā dzeja – “Tālas noskaņas zilā vakarā”, “Vētras sēja”, “Klusā grāmata”, “Gals un sākums”, lugas – “Uguns un nakts”, “Zelta zirgs”, “Indulis un Ārija”, “Spēlēju dancoju”, “Jāzeps un viņa brāļi”, “Pūt, vējiņi!”.

Daudziem no mums dramatiskā poēma “Daugava” izšķirīgos brīžos ir stiprinājusi ticību Latvijas brīvvalsts un vienotības idejai un ideāliem.

Visas Raiņa samezgotās dzīves un daudzšķaitņainās radošās darbības stīgas caurstrāvo dziļa sāpe par paverdzinātās tautas skaudro likteņceļu un nerimstošas rūpes par tās garīgo atmosfēru. Visu Raiņa darbību vieno Nākotnes cilvēka ideja; tajā ietverts uzdevums – atmodināt tautu no “izdzīvotās dzīves miega”, ar izglītības un kultūras līdzekļiem nodrošināt tautas garīgo spēku pacēlumu un radošā potenciāla atraisīšanu “apzinātai dzīvei” – jauncelsmei, radošam darbam.

Nākotnes cilvēka idejai veltīts viss radošais Raiņa mūžs. Tālab vajadzīgi jauni vispārinoši pētījumi, lai vispusīgāk novērtētu Raiņa atstāto mantojumu izglītībā un pedagogijas zinātnē, lai pilnīgāk apjaustu Raiņa pēdas tautas sirds kultūrā un saklausāmās atbalsis pasaulē.

Nākotnes cilvēka ideāls un tajā ietvertās ideju bagātības izglītībā, personības audzināšanā un attīstībā caurstrāvo visu Raiņa mantojumu: lielā mērā tās izaug no Raiņa daiļrades avotiem. Taču arī Raiņa raksti “Dienas Lapā”, viņa “Atdomas”, “Piezīmes”, uzmetumi – “Nākotnes cilvēks” un “Refleksijas” atspoguļo izglītības filozofa un dzejnieka pedagogisko uzskatu veidošanās radošo laboratoriju, viņa virzību no atsevišķiem faktiem un situācijas apjausmas uz plašiem vispārīnājumiem – Raiņa izloloto pedagogijas ideju pasauli –, iezīmējot tuvākās un tālākās perspektīvas latvju tautas izglītības un personības attīstības mērķtiecīgai organizācijai un vadībai visa 20. gadsimta garumā.

Nereti Raini dēvē par “pārlicinātu marksistu”, “sociālisma sludinātāju” un “dogmatisku dialektiķi”, ietverot šajos jēdzienos sovjetisku saturu. Arī marksisti, sociālisti un dialektiķi ir visai atšķirīgi.

Kāda ir Raiņa pozīcija?

Tāpat kā dzejā un dramaturģijā, arī izglītībā un audzināšanas jautājumā risināšanā Rainis apliecina radošu, novatorisku un oriģinālu pieeju, tomēr vienlaikus viņš paliek arī uzcītīgs skolēns – F. Nīčes un Ļ. Tolstoja, E. Maha un K. Marksa, G. T. Fehnera un V. Vunta māceklis. Rainis atzīst F. Nīčes centienus uz cilvēka pilnību, taču visai kritiski uztver viņa “dzīves filozofiju”. Atturīgi Rainis vērtē arī Ļ. Tolstoju un K. Marksu. Taču viņš atzīst Ļ. Tolstoja rakstnieka talantu un pieredzi bērnu radošo spēju atraisīšanā viņa vadītajā skolā Jasnajā Poļanā.

Vērā ņemamas atziņas Rainis saskata “K. Marksa ekonomiskajā mācībā”. Raini saista renesanses un apgaismības laikmeta izcilie domātāji, lielie romantiķi, pozitīvisti, personālisti, sociālisti. Rainis pievēršas seno Austrumu gudrajiem – Konfūcijam, Laodzi, Budam, Zaratustram, agrīnajiem kristiešu praviešiem, kā arī antīkās Grieķijas domātājiem – Sokratam, Platonam, Aristotelim.

Rainis nenokļūst nevienas “skolas” vai “mācības” valgos. Viņš ir šo lielo garu, izcilo domātāju un tolaik radīto mācību labs pazinējs un rūpīgs izvērtētājs. Ne uz brīdi Rainis akli neseko ne F. Nīčem, ne Ļ. Tolstojam, ne

K. Marksam, ne K. Kautskim. Viņš atzīst: ir radītas daudzas pieejas, pausti visai dažādi uzskati par personību, taču to autori redz tikai kādu aspektu, kādu detaļu sarežģītajā personības attīstības un izglītības procesā.

Rainis jau 19. gadsimta 90. gados savā jaunstrāvnieceka periodā redz uzdevumu: radīt jaunu, atšķirīgu, viengabalainu personības audzināšanas un attīstības teoriju.

Šo jautājumu risināšanā 19. gadsimta 90. gadu sākumā Rainis jaunas ierosmes smeļas no apgaismotāju radikālāko ideju pūra (t. i., darbības laiks "senču aizvējā"). Pēc Vācijas apmeklējuma 1893. gadā un kontaktu nodibināšanas ar Vācijas sociāldemokrātijas vadītājiem A. Bēbeli, K. Lībknehtu, F. Mēringu u. c. Raiņa vadīto "Dienas Lapu" raksturo spēcīga sociāldemokrātiska ievirze. Izglītības jomā atbalsojas K. Kautska izstrādātās Erfurtes programmas prasības, tiek popularizēts marksisms un citas revolucionārās mācības, vērsot tās pret Krievijas valdības un vācu muižniecības prettautisko izglītības politiku. Raiņa vadītās "Dienas Lapas" ietekmē Jaunā strāva kļūst par nozīmīgu sociālpolitisku un garīgu kustību, apvienojot grupējumus (pulciņus) Rīgā, Tērbatā, Pēterburgā, Maskavā. Jaunā strāva vieno latviešu inteliģences lielāko daļu. Šajā kustībā aktīvi darbojas arī E. Veidenbaums, Aspazija, A. Dauge, K. Dēķens, K. Kasparsons.

Raiņa uzskatu izveidi raksturo izteikta sociālkritiska nostāja un aktīva darbība politikā (arī izglītības politikā). 19.–20. gadsimta mijā viņš kļūst par dzimstošās latviešu sociāldemokrātijas iedvesmotāju un latviešu revolucionāro tautskolotāju idejisko vadītāju vētrainajā 1905. gadā.

Nereti Rainim pārmet cenšanos "aptvert neaptveramo". Viņš skata sakarībās absolūto vientuļnieku (individuālistu) un kolektīvistu, šķirisko marksismu un vispārcilvēcisko, internacionālo un nacionālo, materiālo un garīgo u. c. Šajos pretmetos un sakarībās Rainis meklē risinājumus lielu kop-sakarību atklāsmei sociālajā dzīvē, kultūrā, tautas izglītībā un personības attīstības būtības atklāsmē.

Jau kopš Jaunās strāvas laikiem Raiņa uzmanības lokā ir izglītība kā līdzekļu kopums personības, tautas un valsts kultūras celšanai. Kā redzams tālākajā izklāstā, Raiņa atziņas izglītībā pamatojas uz viņa personības attīstības koncepciju, rodot tajā risinājumus garīgās, tikumiskās, estētiskās un fiziskās attīstības vadībai un personības viengabalainas attīstības nodrošināšanai.

Raiņa uzskati izglītībā visplašāk atspoguļojas viņa vadītajā laikrakstā "Dienas Lapa". Arī šobrīd daudzi laikrakstā publicētie Raiņa raksti par izglītību un audzināšanu ir palikuši neatšifrēti. Jaunās strāvas laikā Raiņa pozīcijas sasaucas ar "Dienas Lapā" pausto viedokli un tālaika latviešu inteliģences lielākās daļas nostāju, iezīmējot virzību Rietumeiropas sociāldemokrātijas ideālu virzienā.

Raiņa redzeslokā ir humānie tautas izglītības demokratizācijas centieni. Paužot plašu darbaļaužu masu vitālās intereses, arī "Dienas Lapa" jau

80. gadu otrajā pusē un 90. gadu sākumā kritizē feodālisma paliekas skolu dzīvē, prasa īstenot vairākus pārkārtojumus tautas izglītībā. Izglītība, kā raksta "Dienas Lapa", ir "katras tautas augstākais mērķis, viņas lielākais spēks un varenākais cīņas ierocis. "Pārejas laikmets" prasa nodrošināt gara gaismu visiem. Izglītībai vajag būt vispārīgai."<sup>2</sup>

Raiņa vadītā "Dienas Lapa" daudz uzmanības veltī skolas un tautas izglītības situācijas apskatam ārzemēs un dažādos Krievijas novados. Kritizējot reakcionārās tendences citās zemēs, laikraksts būtībā risina arī pašu zemē sasāpējušos jautājumus, meklē iespējas to atrisināšanai. Piemēram, rakstā "Somijas strādnieku sabiedrību programma" atzinīgi vērtēti pasākumi strādnieku jautājuma risināšanā, īpaši izcelti centieni īstenot obligātu un bezmaksas elementāro izglītību.<sup>3</sup>

Vairāki tautas izglītības demokratizācijas jautājumi, aizstāvot strādnieku intereses, izvirzīti plašākā apcerē "Skola un sadzīves jautājums"<sup>4</sup> un citos rakstos. Apcerējumā izteikta prasība ieviest vispārēju, vienlīdzīgu un obligātu tautskolu visiem bērniem bez šķiru un kārtu izšķirības, neievērojot, vai tie ir "augstāki vai zemāki, bagātāki vai nabagāki". Mācībām tautskolā jābūt bezmaksas. Nabadzīgajiem bērniem bez maksas jāizsniedz mācību līdzekļi, apģērbs, apavi un viss nepieciešamais izglītības turpināšanai. Vispārējās izglītības īstenošana ir cieši saistīta ar iespēju nodrošināt mācības dzimtajā valodā. Visiem spējīgajiem un talantīgajiem audzēkņiem pēc tautskolas beigšanas jāpaver ceļš uz vidusskolu. Arī pieaugušajiem strādniekiem ieteicams ziemas periodā papildināt savas zināšanas tautskolās, bet vasaras posmā attiecīgu darbu izvērst svētdienas skolās. Ierosināta arī vienotas skolas ideja. Protams, šiem tautas izglītības izveides principiem ir liela nozīme tālaika latviešu sabiedrības dzīvē un skolas attīstībā. "Dienas Lapa" aizstāv zinātniskumu mācībās, prasot plašāku dabas zinātņu mācīšanu, tautas saimniecības pamatu un valsts likumu kursa ieviešanu tautskolā. Jaunstrāvnieki mācību plānos atstāj arī ticības mācību.

Jaunstrāvnieki iesaka nodot skolas vietējām, tautas masu pārstāvētām pašvaldības iestādēm, tādējādi mazinot cara valdības un garīdzniecības ietekmi uz skolām. "Dienas Lapa" atzinīgi vērtē arī Aizkaukāzā (Gruzijā), Somijā un citos Krievijas impērijas novados veikto darbu skolu tīkla attīstībā un izdevumu palielināšanā tautas izglītības vajadzībām. Tiek atbalstīta tautas masu iniciatīva un ierosme skolas un izglītības jautājumu risināšanā. Šajā sakarā jaunstrāvnieki uzsver, ka tautas masu izglītības attīstība nav "valdības rūpe".

Jaunstrāvnieki uzskata dzimto valodu par galveno tautas audzinātāju faktoru, norādot: "Kas priekš katra cilvēka ģimenē ir audzināšana un skola, tas priekš tautas – viņas valoda, kuru tā runā."<sup>5</sup>

Jaunstrāvniekiem ir tuvas idejas par dzimtās valodas nozīmi kā jebkuras tautas dzīvē, tā personības attīstībā. 20. gadsimta sākumā uz tām atsaucas arī latviešu tautskolotāji, aizstāvot dzimtās valodas tiesības skolā.

Praktiska līdzdalība strādnieku kustībā arvien vairāk tuvina jaunstrāvniekus darbaļaužu prasību aizstāvēšanai tautas izglītības jomā. Arī izglītība un pašizglītība vairs netiek traktēta tikai kā personiskās laimes un labklājības pamats, bet gan kā svarīgs brīvības un sociālā taisnīguma izcīņas nosacījums.

Jaunstrāvnieki augstu vērtē zināšanu nozīmi strādnieku jaunās paaudzes attīstībā un sagatavošanā savu tiesību aizstāvēšanai. Viņi uzsver, ka zināšanas palīdz apzināties dzīves mērķi, zinātnē smeltās atziņas palīdz darba jaunatnei "no šiem kaitīgajiem apstākļiem ārā kļūt: zinātnes atdara acis, rada pašapzināšanos, māca gordiskā sadzīves jautājuma mezglā atraiššanu".<sup>6</sup>

Uzsvērts, ka darbaļaužu jaunajai paaudzei iegūt izglītību liedz vispirms līdzekļu, skolu un piemērotu skolotāju trūkums, kā arī nežēlīgā bērnu un pusaudžu ekspluatācija. Tā jau ir atklāta tolaik pastāvošās skolas un audzināšanas kritika. Rakstā "Paplašināta tautas izglītība" teikts, ka skola trūcīgajiem slēgta tāpēc, ka tā "maksā dārgu naudu". Elementārizglītības īstenošanu traucē arī tas, ka nav pietiekami daudz skolu, lai tajās varētu mācīties visi, trūkst vidējo speciālo mācību iestāžu, nevirzās uz priekšu sieviešu izglītības jautājumu risināšana un maz kas mainās arī augstākajās mācību iestādēs.<sup>7</sup>

"Dienas Lapa" norāda, ka Krievija ieņem pēdējo vietu Eiropā izdevumu ziņā tautas izglītības vajadzībām. Cara valdība pilnīgi novārtā atstājusi galveno izglītības posmu – tautskolu. Kritizējot patvaldības skolu politiku, "Dienas Lapa" raksta, ka Krievija tautskolu vajadzībām izdod tikai 1/62 no visa budžeta līdzekļiem. Krievijā uz vienu iedzīvotāju tautas izglītības vajadzībām tiek atvēlētas 1,003 kapeikas. Izmantojot "Valdības Vēstnesī" publicētos datus, "Dienas Lapa" uzsver, ka valdība kavē darbaļaužu jauno paaudzi iegūt izglītību.<sup>8</sup>

"Kā uzlabot sliktos apstākļus?" jautā Rainis. "No kurienes nāk sliktie laiki, kas vainīgs? Vai cilvēka jaunā daba?" Viņš atbild: "Saimnieciskajam postam ir saimnieciski cēloņi, ne morāliskie, ne Dieva radīti. Tāpēc jums nav naudas, darba, maizes, ka jūs naudu un darba rīkus esat atdevuši nedaudziem. Kas nekavējoties jādara? Pagastā: *skolas* (Raina pasvītrojums – J. A.) par brīvu, skolēnu apgādāšana, ēdiens nabadzīgajiem par velti. Taisnīgāku *pārvaldi*. Tagadējo likumu noteikumi par saimniekiem un kalpiem. *Izglītība*, literatūra, teātris. *Valsts iekārta*, konstitūcija, tautība."<sup>9</sup>

Rainis uzsver, ka pārmaiņas sabiedrības ekonomiskajā struktūrā rada pārmaiņas arī tautas garīgajā dzīvē, kultūrā un tautas izglītības organizācijā. Raina vadītā "Dienas Lapa" piedāvā noteiktu strādnieku izglītības sistēmu. Šajā sistēmā ietilpst plašām strādniecības aprindām paredzēti priekšlasījumi, jautājumu izskaidrošanas vakari, bibliotēkas, lasītavas un tautas teātri, kā arī dažādi pulciņi, kursi, piemēram, tehniskajā zīmēšanā, tehnoloģijā, matemātikā utt. Izglītības pamatā ir "vispārpieietama, obligatoriska, uzspiesta pirmmācība". Līdzās skolas mācībām plaši jāattīsta ārpuskolas izglītība, pēc dāņu parauga jādibina tautas augstskolas. Zinātnes un sociālais progress

liecina, ka ar katru gadu kļūst nepieciešamāka plašu tautas masu izglītība. Kā skolas, tā arī ārpusskolas izglītība jāievirza tādā gultnē, lai izkoptu jaunās paaudzes gara spējas, lai palīdzētu tai apzināties sevi, "izcīnīt labākus dzīves un darba apstākļus". "Refleksijās" Rainis norāda, ka strādniekiem un viņu jaunajai paaudzei plašāks garīgais apvārnis, izkopta patstāvīgās domāšanas spēja ļauj vieglāk izprast un aizstāvēt savas tiesības. Viņš uzsver, ka strādājošo bērnu un pusaudžu darba apvienošana ar mācībām ir "viens no vissvarīgākajiem fabrikas dzīves jautājumiem". Lai šo uzdevumu varētu sekmīgi īstenot, "visos fabriku centros jāceļ skolas un visi nepieaugušie strādnieki piespiesti jāsūta skolā".

Rainis pievēršas svešo un naidīgo varu koloniālo un nacionālo spaidu politikas kritikai un tās radītā posta pārvarēšanai skolās, ģimenes audzināšanā, sabiedriskajā dzīvē, veltot īpašu uzmanību jauna tautas izglītības virziena noteikšanai, kas atbilstu laikmetam un plašām tautas masu interesēm. Viņš pauž neapmierinātību ar audzināšanas un izglītības ievirzi, uzsverot, ka "iekalšanas skolas" nespēj veikt personības veidošanas un gara spēju attīstības uzdevumu.

Rakstā "Par attīstību" Rainis norāda, ka pārmaiņas visās dzīves jomās "liek daudz ko pārkārtot", prasa būtiskus grozījumus arī izglītības un audzināšanas sistēmā: "Attīstība arvien jo ātrākiem soļiem iet uz priekšu, un posts tam cilvēkam un tām tautām, kas nejaudās viņai līdzī iet. Tātad attīstības veicināšana, gaismas nešana ir pirmais un galvenais pienākums arī mums, latviešiem. Šis pienākums vispirms piekrīt vecākiem un skolotājiem."<sup>10</sup>

Šo pašu motīvu – "izplatīt gara gaismu, kura ir katras tautas augstākais mērķis, viņas lielākais spēks un viņas varenākais cīņas ierocis" – laikraksts pauž arī ievadrakstā "Cienījamiem lasītājiem", uzsverot: "Kam stipri gara ieroči, tas nav pārvarams nekādās dzīves briesmās."<sup>11</sup>

Spēcīgus gara ieročus kaldina tāda skola, kuras mērķis ir attīstīt un sagatavot aktīvu un patstāvīgu personību. Rainim izglītība ir sarežģīts personības audzināšanas un attīstības process. Lai audzinot un mācot gūtu iecerētos rezultātus, labi jāpazīst bērnu, pusaudžu un jauniešu psihiskās attīstības norises un īpatnības, jāzina personības attīstības faktori un likumsakarības.

Balstoties uz dabzinātnieku, fiziologu un psihologu – G. T. Fehnera, V. Vunta, V. Džeimsa, Č. Darvina un citu – atziņām un eksperimentālās psiholoģijas pētījumiem, Rainis aizstāv atziņu, ka psihe nav atdalāma no smadzeņu darbības, ka cilvēka apziņa ir ilgas vēsturiskas attīstības rezultāts. Viņš norāda, ka personības izveidē izšķirīga nozīme ir sabiedrības dzīves apstākļiem, kultūrai, etniskajām īpatnībām, tradīcijām.

Rainis uzsver principiāli nozīmīgo eksperimentālās psiholoģijas tēzi, ka cilvēks savās sajūtās, jēdzienos atspoguļo objektīvo īstenību, ka psihiskā dzīve ir atvasināta no materiālās dzīves apstākļiem, kā arī dažādiem garīgiem faktoriem.

Savā dienasgrāmatā Rainis raksta, ka "cilvēku psihiskais stāvoklis, garī-

gā, t. i., prāta, jūtu, domāšanas, attīstība, jēgumu (un), ievērojumu un slēgumu summa izceļas iz materiālās dzīves kustības”.

Rainis atzīmē, ka cilvēka rīcība, visa viņa “darbība savienota ar domāšanu, top no domām, slēdzieniem, faktu un jūtu kombinējumiem vadīta, ir apzinīga; šīs pašas domas ceļas iz jūtām (sajūtām – J. A.), t. i., psihiskiem faktiem, par kādiem apziņā pārvēršas ārējie faktori. Ārā auksts, āda, dzīslīņas savelkas, vadītāji nervi aiztrīs, iekustina sakarā stāvošos galvas centrāl-nervus, kuri reprezentē apziņu un vaļu (gribu – J. A.). Ceļas jūtas, neapzinīgas, pusapzinīgas, apzinīgas, pārejošas domās (t. i., noteiktas, tiekošas), objektivizējošas. Domas attiecas pret jušanu kā idejas pret materiāliem faktiem, viņas ir sekas, bet top pašas par faktiem. Viss šis kopums no pusjūtām, jūtām, pat nervu trīsējumiem, dzimstošām domām, vēlāk domu kombinēšanas un darbības ir tikai attēlojums no materiāliem faktiem. Un tomēr mēs to saucam par domu darbību, jūtu poēziju, aizgādību uz priekšu, egoistību. Atņemt tuvojošās ziemas aukstumu nost, nekā no visa tā nebūs.”<sup>12</sup>

Raiņa atziņas par personības attīstību plašāk un atklātāk izklāstītas viņa piezīmēs “Nākotnes cilvēks” un “Refleksijas”. Te dzejnieks raksturo personības attīstības ārējos un iekšējos apstākļus, psihiskos procesus – intelektuālos, gribas un emocionālos – aplūko ciešā saistībā ar personības īpašību, personības virzības un spēju attīstību.

Rainim cilvēks ir sabiedriskās attīstības produkts. Tomēr personības veidošanās procesā jāievēro cilvēka dabiskie dotumi, jo, kā Rainis uzsver, “jūs nevarat pārveidot visu cilvēku pretēji dabas likumam”. Organisms nodrošina sarežģītas attiecības ar ārpusauli, darbojoties smadzenēm, jo “smadzenes izpauž iegūtos iespaidus uz āru”, kurus “orgāni atkal atstaro”.

Arī temperaments ietekmē psihisko procesu norisi. Rainis izsaka stingru pārliedību, ka nākotnē dabaszinātnes un psiholoģisko norišu pētījumi nodrošinās domāšanas un jūtu procesu izpratni un līdz ar to arī mērķtiecīgāku personības attīstības vadību mācību un audzināšanas procesā.

“Refleksijās” Rainis pasvīturo, ka visiem cilvēkiem ir relatīvi vienādi dabiskie dotumi savai tālākajai attīstībai. Bērns piedzimstot manto noteiktu cilvēka organisma izveidi, kas radusies kā dabiskās, tā sabiedriskās attīstības ietekmē. Šajā sakarā Rainis uzsver, ka katrs indivīds, katrs cilvēks reprezentē cilvēci, t. i., vēsturi. Tas nozīmē, ka katras personības attīstībā ciešā vienotībā izpaužas sabiedriskās un dabiskās attīstības savstarpējā nosacītība.

Katrs cilvēks savā attīstības gaitā sākumā neapzinīgi (kopējot, atdarinot), bet vēlāk apzinīgi un mērķtiecīgi apgūst uzkrāto pieredzi. Tas nozīmē, ka personības attīstībā noteikta nozīme ir dabiskajiem dotumiem. Tomēr personības tālākajā izveidē šo dabisko “dāvanu” attīstība ir atkarīga no dzīves apstākļiem un audzināšanas rakstura. Rainis norāda: “Zēni ar līdzīgām dāvanām attīstās nevienādi; vieni tiek vidusmēra cilvēki, otri ģēniji.”

Svarīga ir Raiņa atziņa, ka personības attīstība ciešā mijiedarbībā ar dzīves

apstākļiem var iegūt ļoti dažādu ievirzi. Vienā gadījumā tā ir indivīda piemērošanās ārējiem apstākļiem. Tā ir “neapzinātā dzīve”, kad cilvēku veido “visvarenie apstākļi” – atpalikušās ieražas un formalitātes –, kā arī audzināšana, kas personību noved līdz sava “es” galīgai iznīcināšanai. Te bērns uzņem apkārtējā vidē valdošos uzskatus, paradumus un morāli. Rainis saka, ka cilvēks nedrīkst palikt “izdzīvotās sabiedriskās dzīves” gūstā, viņš nedrīkst būt to apstākļu vergs, kuri pamatojas uz ārējo varu. Šajā dzīvē valda tradicionālas formalitātes, “garīga mazasinība” un inertums.

Lielo pārmaiņu laikmetā cilvēkam jāveidojas par apzinīgu būtni. Ikvienam darbiniekam jāklūst garīgi stipram, aktīvam un apzinīgam dzīves veidotājam.

Rainis “neapzinātai dzīvei” pretstata “apzinātu dzīvi”, kas nepieļauj pasīvu piemērošanos apstākļiem. Šajā dzīvē katram jāklūst par sociālā un kultūras progresā paātrinātāju – apzinīgu, patstāvīgu un radošu personību.

Rainis uzskata, ka personības aktīvā loma īpaši pieaug lielo vēsturisko pārmaiņu periodos. Atbrīvošanās no feodālisma paliekām un ekspluatācijas važām paver vēl nepieredzētas iespējas katras personības attīstībai, cilvēka fizisko un garīgo spēju vispusīgam uzplaukumam.

Raiņa izlolotajam nākotnes cilvēkam jāveidojas par vispusīgi un harmoniski attīstītu personību. Tam nepieciešami labvēlīgi sociāli ekonomiskie apstākļi un mērķtiecīga izglītība. Dzejnieks raksta: “Ja nākotnes cilvēkam būs šīs bagātās iespējas attīstīties, vispirms, nebūs savs laiks jāizlieto vienīgi dienšķās maizes sagādei, bet viņš varēs domāt par savu garīgo un fizisko attīstību, tad visi viņa spēki attīstīsies daudz plašāk un aptverošāk. Nākotnes valstī tāpat nebūs nekāda vienādošana, bet visbagātākā daudzpusība, individuālisma patiesais laikmets.” Rainis uzsver, ka nākotnes sabiedrībā katras personības attīstībai “atklājas nebeidzamas perspektīvas”. “Cik nebeidzami vēl var augt mūsu priekšstati, cik bagātiem mums vēl jāklūst!” izsaucas dzejnieks.<sup>13</sup>

Šo pašu domu Rainis akcentē arī “Refleksijās”: “Cilvēka attīstībai, pilnībai nav robežu, pilnības augstākos ideālus var sasniegt.”<sup>14</sup>

Vispusīgi attīstītas personības veidošanās nākotnes sabiedrībā nav iedomājama bez pilnvērtīgām mācībām, izglītības un attīstības. Pateicoties mācībām un izglītībai, kā raksta Rainis, cilvēks nonāk “pie sistemātiskās domāšanas un smalkām izjūtām”. Lai nākotnes cilvēks spētu sevī uzņemt “pārplūstošos brīnumus, visas ar varenu spēku nevaldāmi ārā traucošās domas”, jābūt attīstītam prātam, izkoptām jūtām, stiprai gribai, ieaudzinātām garīgām vajadzībām un ideāliem, izveidotai pašcieņai. Nākotnes cilvēka garīgo pasauli raksturo kritiski vērtējošs prāts, paša izkaldināta pārliecība, skaidra dzīves mērķa izpratne, māka pārvarēt “rakstura vājumu”. Rainis darbā, cīņā un izziņas priekā saskata galveno ceļu patiesības un skaistuma meklējumiem un sevis pārveidei. Cilvēka stāvoklis, pēc viņa domām, visspilgtāk izpaužas pārliecībā, “cīņā gara patiesības dēļ”.

Rainim cilvēks ne vien izzina apkārtējo īstenību, bet arī veido noteiktu attieksmi pret īstenības daudzveidīgajām parādībām un pats pret sevi.

Rainim īstenības atspoguļojums un attieksmes izveide pret to ir savstarpēji saistīti procesi, bez kuriem nevar sekmīgi attīstīties apzinīga, aktīva personība. Rainis vērsas pret pasīvu vērotāja pozīciju pasaules apgūvē. Viņa izpratnē apgūts ir tas, kas "pāriet miesā un asinīs". Viņš raksta: "Jāliek cilvēkam ar visu sirdi ciest līdzī; izjūtai jāpāriet viņa miesā un asinīs. Viņam pašam viss līdzīgais, turklāt kopsakarīgais jāizjūt un jāizdomā, jāiedzīvojas jaunās domās."<sup>15</sup>

Izglītības procesā apgūšana nevar būt sekmīga bez iedarbības uz emocijām un jūtām. "Nepietiek ar to vien, ka prātam sniedz kādu domu, jēdzienu un dara to saprotamu; cilvēks to pilnīgi nesaprot, kamēr viņš ar jūtām neuzņem sevī – domu."<sup>16</sup>

Jūtas izsaka cilvēka būtību, rosina viņu aktīvai izzīņas, praktiskajai un mākslinieciskajai darbībai, izpaužas mīlā un naidā. Tas nozīmē, ka tikai domu un jūtu saliedējums pārvērs apgūtās zināšanas un visu pieredzēto daudzveidīgās attieksmēs pret apkārtējās īstenības parādībām un pret sevi pašu. Vērtējot Ž. Sandas daiļradi, Rainis saka, ka dzejai jāizraisa nevis ekstensīva, bet gan intensīva mīla. Tas nozīmē, ka daiļdarbam cilvēkā jāizraisa nevis "ārējs mirdzums, maldināšana un nepareizu priekšstatu atspoguļošana, bet gan patiesā, nopietnā un lielā meklēšana un atrašana arī ikdienas dzīvē un tieši tajā".

Rainis personības attīstību redz nemitīgā atjaunotnes procesā. Dzīve – tā ir nemitīga darbība, izzīņa, darbs, cīņa, jaunas patiesības meklējumi un atradumi. Turpretī tur, kur "nav darbības", kur valda "apmierinātība", tā ir "pilnīga nāve".<sup>17</sup>

Rainim nākotnes cilvēks nekad nepārtrauc sevis pilnveidi. "Jo lielāks top Es, jo mazāka tam šī gardēja apmierinātība," saka dzejnieks. Vislielāko gandarījumu cilvēkam sniedz jaunā izzīņa, patstāvīgi domu meklējumi, pētniecība. Darbā un aktīvā izzīņas darbībā, nonākot pie domas skaidrības, cilvēks padziļina savu personisko "es". Kopīgā darbā un cīņā (kopdarbībā) katra sabiedrības locekļa spēks un spējas vispusīgi uzplaukst, veidojas individualitāte.<sup>18</sup>

Skaidri saskatot dzīves un darbības mērķi, ideālu, cilvēks aizvien dziļāk un vispusīgāk apzinās savu attieksmi pret ārējo pasauli, dziļāk izprot pats sevi un savu vietu sabiedrības dzīvē.

Personība attīstās, pārvarot ārējās un iekšējās pretrunas. Tās rodas starp personību un sabiedrību, starp jauno cilvēku un "izdzīvoto dzīvi". Ārējo pretrunu apzināšanās mudina cilvēku atbrīvoties no vecajiem aizspriedumiem, ieradumiem un māņiem, tos pārvarēt.

Personībai savā attīstības ceļā jāsaduras arī ar iekšējām pretrunām. Tās ir pretrunas starp veco un jauno pieredzi izzīņā, uzskatu un ideālu izveidē, starp ideālo un īstenību. Iekšējās pretrunas ar sevišķu spēku izpaužas rakstura izveidē, patstāvībā, personības īpašību kaldināšanā.

Raiņa skatījumā pretrunu apzināšanās un to pārvarēšana nodrošina progresu personības attīstībā. Rainis saskata objektīvu likumsakarību starp sociālo progresu un personības garīgo attīstību.

Raiņa traktējumā sociālie apstākļi, audzināšana un izglītība pamatos nosaka personības īpašību izveidi, noteikta laikmeta cilvēkam raksturīgo iezīmju un savdabības attīstību. Personība attīstās darbā, izziņā un saskarsmē ar citiem cilvēkiem, tā nodrošinot ne vien īstenības atspoguļojumu, bet arī personības "ideālo spēku" izveidi, kuri nosaka cilvēka darbību un izturēšanos, veido viņa gara kultūru.

Rainim cilvēka attīstība ir sabiedriski determinēts process, vienlaikus uzsverot arī personības aktīvo lomu apstākļu un sevis paša pārveidē.

Rainis nonāk pie atziņas, ka sabiedriskais un dabiskais cilvēkā ir jāsa-redz dialektiskā vienotībā. Katra cilvēka kā sabiedrības locekļa attīstība pamatojas uz noteiktām bioloģiskām un psiholoģiskām iezīmēm, dotumiem un īpašībām. Dabiskais cilvēkā veido nepieciešamos priekšnoteikumus indivīda garīgajai attīstībai, radot pamatu sociāli nozīmīgu personības īpašību un iezīmju izveidei un tālākai audzināšanai.

Personība kā apzinīga un aktīva būtne ir apveltīta ar individuālām iezīmēm un dzīves laikā iegūtām īpašībām; tās veido personības sociālo seju, ar ko cilvēki cits no cita atšķiras. Cilvēks kā individualitāte veidojas aktīvā, apzinīgā darbībā, kaldinot sevī sabiedriski nozīmīgas rakstura iezīmes un personības īpašības.

Rainis konsekventi pauž atziņu, ka visiem cilvēkiem ir tiesības apgūt estētiskās vērtības. Nostājoties humānisma un demokrātisma pozīcijās, viņš paplašina estētiskā ietekmes sfēru, īpaši uzsverot estētiskās audzināšanas un mākslas izglītības nozīmību bērna personības izaugsmē. Estētiskais ir tā sfēra, kurai ir ļoti liela nozīme humānisma ideju izveidē cilvēkā, lai šīs idejas kļūtu par viņa pārlicību un vadītāju darbībā.

Rainis pauž atziņu, ka cilvēka alkas pēc skaistuma ir tikpat dabiskas kā tiekšanās pēc izziņas un darba. Skaistā uztveres spējas jāizkopj jau kopš agras bērnības, pievēršot bērņus literatūrai, mūzikai, pasakām un dziesmām, kā arī skaistajam dabā un darbā.

Rainis vairākkārt uzsver dzimtās valodas un literatūras nozīmi tautas estētiskās kultūras celšanā, saskatot tajā svarīgāko jaunās paaudzes estētiskās audzināšanas faktoru. Rakstā "Par mūsu valodas nodibināšanos" Rainis uzsver, ka "pašu valodā rakstītās grāmatas pieejamas tūliņ visai tautai", bet nevis "izredzēto pulciņam".<sup>19</sup>

Rainis saista estētiskās audzināšanas un mākslas izglītības uzdevumu īstenošanu ar skolu demokratizāciju, prasot, lai mācības notiktu dzimtajā valodā. Viņš raksta: "Tautas masai nevar atņemt tās dzimto valodu, to nevar pārvācot vai pārkrievot, var tikai aizsprostot tai ceļu uz kultūru."<sup>20</sup> Dzimtajā valodā izdotā literatūra tuvina bērņus un jauniešus pasaules kultūras ba-

gātībām, padara viņiem tuvas citu tautu kultūras vērtības, bagātina tautas estētisko pieredzi.

Rainis īpaši norāda uz daiļliteratūras lielo nozīmi personības mākslinieciskajā attīstībā un tikumiskajā izaugsmē. Apcerē "Nākotnes cilvēks" viņš uzsver emocionalitātes, mākslinieciskās tēlainības svarīgumu īstenības izziņā un sevis pārveidē. Pasakas, dziesmas, daiļliteratūra, sniedzot dziļu un seviļņojošu estētisko baudījumu, vienlaikus kļūst arī par varenu tikumisko jūtu veidotāju faktoru. Šo estētisko pārdzīvojumu priekšā jebkādu ietekmi zaudē morāles mācība, aizrādījumi, aizliegumi, dresūra un sodi.

Rainis pauž nepieciešamību paplašināt personības redzes apvārsni, pārsniegt šaurās aroda intereses. Pēc Raiņa ieceres šo uzdevumu var veikt plaša un visiem pieejama ārpuskolas izglītība, grāmatu izplatība tautā, rosīga strādnieku biedrību darbība. Visai tautai jābūt pieejamām gleznu galerijām un muzeju bagātībām, kā arī jāizstrādā īpaši ieteicamās daiļliteratūras rādītāji.<sup>21</sup>

Savā estētiskās audzināšanas sistēmā Rainis par ļoti svarīgu uzskata māksliniecisko spēju izkopšanu un talantu attīstību. Pievēršoties māksliniecisko spēju attīstībai, viņš norāda, ka "talanti nekrīt no debesīm".<sup>22</sup>

Mākslinieciskās spējas uzplaukst sabiedrības prasību ietekmē un mākslas izglītības audzināšanas rezultātā. Māksliniekam nepietiek ar izglītības ceļā izkopto formas meistarību. Jaunradei nepieciešama vispusīga izglītība un sagatavotība, tuvība tautas dzīvei. Talants nevis jānorobežo no dzīves un laikmeta cīņas, bet gan jāpievērš dzīvei – galvenajam daiļrades avotam.

Nākotnes cilvēka audzināšanā liela nozīme ir mūzikai. Rainis atzīst, ka "mūzika jūtām stāv vistuvāk no visām mākslām". Lai skaņu tēlu pasauli padarītu bērniem saprotamāku, muzikālajā audzināšanā plašāk jāievieš viņiem zināmās tautasdziesmas un tautas mūzikas instrumenti, jāpilnveido arī mūzikas mācīšanas metodika skolās. Jaunstrāvnieceku idejiskajā ietekmē progresīvie tautskolotāji lielu uzmanību veltī dziedāšanas tradīciju nostiprināšanai, organizējot skolās korus un aktivizējot dziedāšanas biedrību darbību.

19. gadsimta 90. gados Latvijā aizsākas bērnu svētku tradīcija, pedagogi organizē ekskursijas dabas skaistuma un tautas dzīves iepazīšanai, kā arī bērnu darbu izstādes. Šajā laikā skolās uzplaukst bērnu mākslinieciskā pašdarbība – galvenokārt rotaļas un teātra izrādes.

Rainis īstenības estētiskās apgūšanas jautājumus skata ciešā kopsakarā ar sabiedrības pārveides procesu un kultūras attīstību, paverot plašas iespējas personības spēju un dotību plašai un vispusīgai attīstībai. Tomēr ar labvēlīgiem objektīvajiem apstākļiem vien nepietiek, lai cilvēks skaistajā varētu gūt patiesu māksliniecisko baudījumu un estētisko prieku. Lai mākslā rastu "cilvēces dzīvības un daiļuma avotu", estētiskās vērtības ir aktīvi un apzinīgi jāapgūst, daudz jāzina un jāprot, lai spētu izjust un saprast skaisto.

Atklājot estētiskā ideāla un gaumes sociālo nosacītību, Rainis estētisko audzināšanu aplūko ciešā vienotībā ar personības veidošanos, ar izziņas spēju,

jūtu un vajadzību attīstību. Rainis viengabalainas personības attīstībā saskata kā ārējas, tā iekšējas pretrunas. Tās parādās kā rakstura un pasaules uzskata izveidē, tā arī īstenības atspoguļojumā un estētiskās attieksmes izveidē pret šo īstenību. Lai baudītu mākslu, skolēniem jāizkopj mākslinieciskā domāšana, īstenības estētiskajā uztverē jāpanāk pārdzīvojuma tiešums, jāvingrina skaistā uztveres spējas. Šim nolūkam skolās vispirms jāizmanto literatūras sacerējumi un mākslas darbi, daba, daudzveidīgas nodarbības. Estētiskā audzināšana savu mērķi sasniedz tikai tad, kad tā bagātina personības iekšējo kultūru, māca dzīvot pēc skaistuma likumiem, liek ielūkoties dzīvē un aicina cīņā par cilvēces progresu.

Rainis uzsver fiziskās audzināšanas dziļo ietekmi uz indivīda garīgo un morālo izveidi, emocionālo un estētisko izaugsmi. Viņš dedzīgi popularizē vingrošanas nozīmi cilvēku vienpusības pārvarēšanā. Rainis uzskata, ka cilvēka fizisko un garīgo spēku harmoniskai attīstībai jārada labvēlīgi sociālie apstākļi un jānodrošina vispusīga izglītība. "Ja nākotnes cilvēkam būs šīs bagātās iespējas attīstīties," raksta Rainis, "vispirms, nebūs savs laiks jāizlieto vienīgi dienīšķās maizes sagādei, bet viņš varēs domāt par savu garīgo un fizisko attīstību, tad visi viņa spēki attīstīsies daudz plašāk un aptverošāk."<sup>23</sup>

Rainis labi izprot vispusīgas fiziskās attīstības nozīmi personības apziņas, cēlu morālo īpašību un stipras gribas izkopšanā. Tāpēc viņš prasa tautskolās pienācīgu vietu ierādīt vingrošanai, bērnu ķermeņa norūdīšanai, viņu fizisko spēku izkopšanai un veselības nostiprināšanai.

Rainis uzskata, ka fiziskie vingrinājumi, sports un nodarbības brīvā dabā rada audzēkņos možumu, labu noskaņojumu un dzīvesprieku, tā ir pretinde nomācošajai garlaicībai un grūtsirdībai.

Raiņa mudinājums "Mainīties augšup!" balstīts uz laikmeta diktētajām vajadzībām un dziļāku personības būtības atklāsmi. Viņš raksta, ka cilvēka garīgās darbības ieradumi, cildenas morālās īpašības, izkopta mākslinieciskā gaume, padara cilvēku "atklātu" visam jaunajam kultūrā, literatūrā, mākslā, darbā un jaunradē.

Raiņa skatījumā prasību pēc pašpilnveides nosaka "pārejas laikmetam" raksturīgā zinātnes un tehnikas attīstība, pārmaiņas sadzīvē (cilvēku savstarpējās attiecībās), liekot katram darbiniekam bez savas tiešās specialitātes un amata prasmes "daudz maz iepazīties ar citiem zinātnes arodiem". Garīgo vajadzību loka paplašināšana pāri sava aroda interesēm, prasība katrā strādniekā "iepotēt dzīšanos pēc vispusīgākas izglītības" objektīvi rada noteiktas pašizglītības formas: priekšlasījumus un publiskas lekcijas, jautājumu izskaidrošanas vakarus, kursus, pulciņus strādnieku jautājuma apspriešanai.

Bez objektīvajiem faktoriem, kas mudina cilvēku veidot sevi, liela nozīme ir arī subjektīvajiem faktoriem: dzīves mērķim, ideālam, pārliecībai, pasaules uzskatam un garīgajām vajadzībām. Rainis, augstu novērtējot garīgā faktora lomu personības attīstībā, norāda, ka katra apzinīga indivīda dzīvē

par vadmotīvu jāklūst tieksmei "pēc progresa, attīstības, sevis paša pilnveidošanas". Motīvam "attīstīt sevi" jāklūst par svarīgu uzdevumu katra apzinīga cilvēka dzīvē.

Bērna attīstība vispirms norit vecāku un apkārtējo cilvēku tiešā ietekmē, kā arī daudzveidīgas darbības procesā. Taču nedrīkst rasties situācija, kad bērna rīcību nosaka tikai ārējie apstākļi un viņu akli virza citi cilvēki. Tā gan izdodas izveidot "paklausīgus kalpus", bet ne "attīstīt cilvēcisko personu". Visā bērna dzīves laikā jāizkopj griba un jākaldina spēja "pašam sevi pārvaldīt un turpināt arvien audzināšanas darbu caur pašmācīšanos".

Īpaši augstu tiek vērtēta audzinātāja personības ietekme, lai darbs sevis izveidē kļūtu saturīgs un dziļi apzināts. Mērķtiecīgi organizētā mācību un audzināšanas procesā "nobriest" audzēkņu gatavība pašizglītībai. "Dienas Lapa" aicina visus, īpaši skolotājus, kā galvenos bērnu darbības vadītājus, labi iegaumēt šo jauno laikmeta prasību. "Iemācīt cilvēku pašam sevi pacelties, kad viņu citi vairs neceļ, – vai tas nav audzināšanas galvenais nolūks?" raksta "Dienas Lapa".<sup>24</sup>

Rainis pats rāda spilgtu paraugu sevis veidošanā. Viņš atzīst, ka cilvēks savā apziņā ne vien atspoguļo pasauli, bet, to izzinājis, aktīvi izmaina šo pasauli un veido sevi. Rainis par pašattīstību runā kā par objektīvu, no indivīda gribas neatkarīgu procesu. Viņš norāda: "Mēs esam pieraduši pie tā, ka par mums rūpējas, mūs vada. Tomēr mēs paši esam labākais atspēkojums šīm hipotēzēm. Mūsu ķermenis uztur sevi un attīstās, īsi sakot, pilnīgi bez mūsu ziņas, nemaz jau nerunājot par vadīšanu. Visaugstākās zinātnes virtotnes vēl tagad gandrīz nekā nenojauš par svarīgākajām norisēm mūsu ķermenī. Neskatoties uz to, ķermenis pastāv ļoti labi."<sup>25</sup>

Tā Rainis atspoguļo organisma pašpielāgošanos dzīves apstākļiem, bez kuras nav iedomājama indivīda pašattīstība un pašregulācija. Rainis pašattīstību nosauc par tādu objektīvu norisi indivīda attīstībā, kas "liek pamatus, no kā viss attīstās". Turpretī sevis veidošana ir apzinīgi vadāms process, kas visā pilnībā ir atkarīgs no indivīda gribas un personības īpašībām. Tādējādi pašaudzināšanas un pašizglītības darbība ir izteikti subjektīvs process, kurā norisinās pāreja no pašattīstības līdz apzinīgai, mērķtiecīgai un plānveidīgai sevis veidošanai.

Rainis pauž dziļu, optimistisku ticību milzīgajām cilvēka pašattīstības un pašpilnveides iespējām. "Cik nebeidzami var augt mūsu priekšstati, cik bagātiem mums vēl jāklūst!" izsaucas dzejnieks. "Cilvēka attīstībai, pilnībai nav robežu, pilnības augstākos ideālus var sasniegt. Tad tie vairs nav ideāli, un tomēr pēc tam attīstība nebeidzas, tiek pārceltas tālāk tikai robežas."<sup>26</sup>

Personības pašattīstības iespējas sakņojas cilvēka dabā, tās izpaužas viņa tieksmē izzināt, brīnīties, "pētīt neizdibināmo". Sabiedrībā, kur valda rupja vara un kalpība, spaidi un nežēlība, cilvēks "kļūst pieticīgs savās vajadzībās", tiek nomākta viņa garīgā aktivitāte. Šādu dzīvi Rainis nosauc par "dzīvi

pusapziņā”. Garīga rosme, tikumiska izaugsme, jūtu dziļums un fiziskais briedums – tie ir nepieciešami nosacījumi, lai cilvēks sāktu sevi apzināties, vērtēt un mērķtiecīgi veidot. Sevis veidošana nav iespējama bez attīstītas patstāvības un radošas aktivitātes, bez izkoptiem ieradumiem un cildena dzīves ideāla.

Rainis uzskata, ka sistemātisks pašaudzināšanas darbs var izvērsties jau pusaudža gados un agrīnā jaunībā. Šo gatavību raksturo cilvēka spēja izziņāt sevi, objektīvi novērtēt savus spēkus un spējas, noteikt savu dzīves mērķi, izvēlēties paņēmienus personības īpašību un spēju izkopšanai un trūkumu likvidācijai, apzināties pašaudzināšanas un pašizglītības uzdevumus saistībā ar sabiedrības progresu. Šis Raiņa atziņas ir jāizvērtē sīkāk.

“Refleksijās” dzejnieks norāda, ka cilvēks, dzīvojot apzinātu dzīvi, kritiski vērtē dažādas parādības un arī sevi pašu. Cilvēks, iepazīstot citus cilvēkus, iepazīst un izzina arī pats sevi. Rainim nepieņemama ir tēze, ka pašaudzināšana nozīmē indivīda norobežošanos no ārējās pasaules un noslēgšanos sevī. Noraidot psihologu un sociologu atziņas – “nerādīt uz svešiem, bet apzināties pašam sevi”, “fotografēt vienīgi sevi” –, Rainis jautā: “Bet kā lai pazīstu sevi, nesalīdzinot ar citiem?” Rainis traktē pašizziņu kā galveno pašaudzināšanas faktoru. Nevis indivīda norobežošanās no sabiedrības un iegremdēšanās sava individuālā “es” veidošanā, bet gan personības un sabiedrības attiecību bagātība nosaka cilvēka pašpilnveides iespējas un garīgo atjaunotni.

Lai cilvēks varētu vienmēr atjaunoties, viņam jāspēj objektīvi novērtēt savus spēkus un patiesās attīstības iespējas. Pašanalīzei ierosmi sniedz darbs, mācības, literatūra, cīņā izlolotais ideāls. Rainim šāds ideāls ir nākotnes cilvēks. 1899. gada 9. decembrī vēstulē Aspazijai viņš raksta: ““Nākotnes cilvēkā” es gribēju tikt vesels, jo viņš bija izaudzis no mums abiem, viņā sasniegts viss augstākais.” Šīs cildenās domas par nākotnes cilvēku Rainim ir raksturīgas visu mūžu. Dzejoli “Nākotnes cilvēks” Rainis saka:

Kas dzīvo nākotnes slāpēs,  
Tas nevar bojā iet!

Rainis nemitīgi vērtē un pārvērtē sevi, liekot sev atbrīvoties no pelēcības, iedomības, sīkmanības un pašapmierinātības. “Jo lielāks top ES, jo mazāka tam šī gardēža apmierinātība,” raksta dzejnieks. Līdz ar garīgo un morālo izaugsmi cilvēks spēj arvien dziļāk ieskatīties sevī un patiesāk sevi vērtēt.<sup>27</sup>

Jo bagātāka ir cilvēka iekšējā pasaule, jo skaidrāk viņš apzinās robus savās zināšanās un rakstura trūkumus, jo vairāk viņš tiecas sevi pilnveidot. Rainis norāda, ka līdz ar audzināšanas un pašaudzināšanas padziļināšanos tiek apzinātas un atrisinātas arī pretrunas personības attīstībā (pretrunas starp izveidoto ideālu un īstenību, pretrunas rakstura tapšanā u. c.).

Lasītā un vērotā, pārdomātā un izjustā ietekmē Rainis papildina sevis veidošanas “programmu” ar jauniem noteikumiem. Viņš plāno: “pārvarēt visu, kas ir “Nākotnes cilvēka” necienīgi”; “stiprināt garīgos spēkus”; “pār-

varēt izmisuma sentimentalitāti”; “kaut spēcīgākas kļūtu pārbaudes alkas, es drīzāk atbrīvotos no šīs nepatīkamās sajūtas”; “nekad neizplūst sīkumos, neatzīt sevi par uzvarētu”; “pašiem (pret sevi) nepieciešama absolūta patiesība”; “nezaudēt apziņu par lielo uzdevumu”; “nepieļaut niekošanos (*Fortwursteln*) tālredzīgas, principiālas politikas vietā”; “spraut lielus mērķus, lai sasniegtu ar tiem augstākas garīgās dzīves līmeni”, “pacelties pāri ikdienas sīkajam darbam, kas nepieciešams un kuru pati dzīve spriež pildīt bez sevišķa uzmuninājuma”; “lai varētu līdzēt un līdzēties, man jābūt veselam un izglītotam, un tas man pašam jāiespēj”; “plašāks garīgais apvārnis, izkopta domāšanas spēja ļauj vieglāk izprast un aizstāvēt”.<sup>28</sup>

Radoša attieksme pret īstenību, skaidra dzīves mērķa un uzdevumu izpratne, “programma” savas personības veidošanai rada nepieciešamību pēc “rakstura vājuma” pārvarēšanas un garīgas pašpilnveides, fizisko spēku norūdišanas. Rainis atzīst, ka atjaunotne un attīstība var nākt tikai no indivīda dziļākās būtības, bet nevis ārējo ietekmju rezultātā. Dzejniekam ceļu sevis veidošanā iezīmē ideāls, kritika un paškritika, pašatskaite, pašdisciplīna, pašiedvesma, pašmācība.

Rainim ideāls ir galvenais personības tālākas veidošanas motīvs, jo tajā izpaužas cilvēka dzīves mērķis, viņa iekšējā pozīcija un attieksme pret īstenību un pašam pret sevi. Raiņa izlolotais nākotnes cilvēka ideāls aicina aizsteigties priekšā laikam, kļūt par personības un sabiedrības sociālā progresa paātrinātāju. Viņam nav pieņemama vērojoša, ekstensīva dzīves apjūsmošana, ko raksturo “ārējs mirdzums, maldināšana un nepareiza priekšstatu atspoguļošana”. Nākotnes cilvēka ideāls mūdina ik mirkli “mainīties augšup”, pārvarēt “rakstura vājumu” un pesimismu, iedvēš un nostiprina optimismu un dzīvesprieku. Nākotnes cilvēka garīgo pasauli raksturo intensīva īstenības izziņa, radoša aktivitāte, patstāvība, kritiska, vērtējoša attieksme, pašā izkaldināta tikumiskā pārliecība, skaidra dzīves mērķa izpratne.

Personības tālākā attīstība nav iedomājama bez spējas “kritizēt sevi, savu ideju, darbu”. Rainis atzīst: “Stipras šaubas ir milzu spēks.” Kritika un paškritika padara cilvēku radošu un aktīvu, mudina sevi veidot, liek paplašināt garīgo redzesloku, pārvarēt trūkumus. Cilvēka varu pār sevi pastiprina pašdisciplīna (režīma ievērošana, noteiktu garīgu vai fizisku vingrinājumu izpilde), pašatskaite (aizvadītajā laikā paveiktā periodisks izvērtējums), pašmācība (mērķtiecīgs darbs garīgā redzesloka paplašināšanā), pašiedvesma (ticības iedvešana saviem spēkiem) u. c.

Personības vajadzību sevi veidot nosaka cilvēka darbs un dzīve sabiedrībā. Rainis noraida individuālo savrupas personības pašpilnveides ceļu un uzsver: “Augstākais apmierinājums ir tas, ka visas savas spējas vingrinot, citiem palīdzot, citus ceļot. Jo, ko palīdz visaugstākā sava pašā personas attīstīšana, ja šī persona savus spēkus nevar mērot pie citiem, nevar viņus apzināties un priecāties par savu darbu. Vislielākais, nebeidzamais darbs –

priekš citiem strādāt – ir reizē arī vislielākais personiskais apmierinājums – laime.”<sup>29</sup>

Rainis saprot, ka vajadzība audzināt sevi ir raksturīga tiem cilvēkiem, kas izprot laikmeta prasības, kas ar savu darbu un cīņu veicina sociālo progresu. Raiņa uzmanība ir pievērsta sabiedrības attīstības galvenajam spēkam – darba tautai:

Nākotnes doma – mans sargs,  
Darbinieku tauta – mans spēks.  
(“Spēka avoti”)

Rainis ļoti augstu vērtē skolotāja darbību skolā un sabiedrībā, vienlaikus norādīdams, ka tautai naidīgie spēki liedz tautas skolotājiem iespējas realizēt savas zināšanas un likt lietā savu pārliecību, audzinot jauno paaudzi un tautu. Rainis cenšas iznīdēt tautskolotājos “kalpības garu”, verdzisku padāvību “atpakaļrāpuļiem un skolu priekšniecībai”.

Sekmes tautskolotāja darbā nodrošina tas, ka viņš ir cieši saistīts ar tautas dzīvi, tās ilgām un centieniem. Skolotājs var pilnvērtīgi veikt atbildīgo un godpilno audzināšanas darbu tikai tad, ja dzīvo līdzīgu savam laikmetam. Skolotājs nemītīgi uzņem sevī visu “sava laika garīgo saturu” un nodod to tālāk saviem audzēkņiem, savai tautai. Laikmets prasa no skolotāja “augstāku prāta un gara spēju attīstību”. Skolās jāstrādā labi sagatavotiem un vispusīgi izglītotiem cilvēkiem. Skolotājs – tā ir augstākā autoritāte zinātnes un sociālās dzīves jautājumos.

Rainis visā savā darbības laikā uzsver, ka skolotājam jārada labvēlīgi sociālie un materiālie apstākļi, jāpaver iespējas pedagoga personības vispusīgai attīstībai. Raiņa uzmanības lokā ir pedagoga personība, viņa darbības īpatnības. Kritizējot autoritāro stilu audzināšanā un skolā valdošo dresūru, rakstā “Domas par audzināšanu” Rainis norāda, ka katram labam audzinātājam jāapzinās, ka “viņam jāstrādā nevis pie mašīnu, bet raksturu attīstīšanas, kuri dziļi sajūt savu atbildību un mīlestību pie visiem pastrādājamiem darbiem”.<sup>30</sup>

Skolotājam bērni ne vien jāmāca, bet arī “jāizaudzina par godīgiem, tikumīgiem cilvēkiem, jāiedveš mīlestība uz visu labu, krietnu, daiļu un riebums pret ļaunu. Audzināšana stāv neizmērojami augstāk par mācīšanu.” Skolotājam jāizkopj savos audzēkņos krietni ieradumi.

Risinot jautājumu par to, kā jāveidojas skolotāju un bērnu saskarsmei, Rainis “Refleksijās” noraida oficiālo, autoritāro stilu cilvēku savstarpējās attiecībās. Arī skolotājam audzēkņi jāprot ietekmēt ļoti taktiski, saudzīgi. Dzejnieks noraida augstprātīgu, pamācošu toni, ar kādu skolotājs izceļ savu pārākumu. Pret skolēnu jāizturas “maigi saudzējot”, kā pret cilvēku, “kurš arī tiecas pēc patiesības. Ne aizskarošu pārākumu, bet arī ne aplamu pieticību.”<sup>31</sup>

Tā Rainis pamato mēra izjūtu audzināšanā, kas ir tik ļoti nepieciešama

ikvienam skolotājam un audzinātājam, organizējot audzēkņu darbību, izvirzot prasības, kā arī vērtējot viņu uzvedību un rīcību. Skolotājs it kā atrodas līdzās saviem audzēkņiem kopīgajā izzīņas un praktiskās darbības procesā, reizē ar viņiem pārvar grūtības un radoši izpilda uzdevumus.

Rainis atzīst, ka jaunajā sabiedrībā jāvalda uz uzticību, draudzību un atklātību dibinātām attiecībām. Tām jāīstenojas arī audzināšanā, veidojot nākotnes cilvēku, jo citādi skolēniem nevar izveidot pasaules uzskatu un pievērst viņus pašaudzināšanai.

Lai tautskolotājs varētu veikt sarežģītos audzināšanas un personības attīstības uzdevumus, viņam nemitīgi jāaug, jātiecas augšup. Vadmotīvam – attīstīt sevi – jāklūst par noteicošo katra cilvēka dzīvē; bez šīs prasības nav “progresā, attīstības, sevis paša pilnveidošanas”. Šis priekšnoteikums vispirms attiecināms uz skolotāju, kurš nekad nedrīkst apstāties savā izaugsmē. “Kas neiet uz priekšu, rāpjas atpakaļ.” Skolotājam jāpapildina zināšanas savā specialitātē, psiholoģijā, pedagoģijā, loģikā, metodikā, jāpilnveido metodiskās iemaņas. Katram pedagogam jāpazīst savas tautas vēsture, literatūra un dzeja.

Skolotājam jāizprot bērnu psiholoģija. Labu audzinātāju var salīdzināt ar gādīgu dārznieku un prasmīgu ārstu, kas spīdoši pārzina bērna psihi, ievēro viņa izaugsmi un individuālās īpatnības. Tāpēc skolotājam jāizkopj prasme iepazīt skolēnus, veikt novērojumus, kārtot pedagoģisko dienasgrāmatu. Reizi mēnesī skolā jāsasauca pedagogu sapulces, kurās katrs skolotājs nolasa apspriešanai noteiktā laika posmā izstrādātu referātu.

Rainis aicina tautskolotājus ne mirkli nezaudēt cildenos audzināšanas ideālus. Tautskolotājs nedrīkst pieļaut, lai jaunā paaudze izaugtu par apstākļu vergiem un iesīkstējušo, savu laiku pārdzīvojušo tradīciju atzinējiem. Jaunās paaudzes audzināšanas uzdevumu skolotājs var veikt sekmīgi tikai tad, ja viņš pastāvīgi atrodas tautas vidū, ir daudziem pavedieniem saistīts ar tās dzīvi un centieniem. Tāpēc tautskolotājam nepieciešama pamatīga un vispusīga sagatavotība pedagoģiskajai darbībai, viņam dziļi jāizprot “sadzīves jautājums”.

Latviešu tautskolotājs pēc tradīcijas ne vien māca un audzina bērnus, bet arī rosīgi piedalās apkārtnes sabiedriskajā dzīvē. Viņa uzdevumos ietilpst “gaismas nešana tautā”. Tautskolotājs attaisno savu vārdu tikai tad, ja “ņem dzīvu dalību pie tautas priekiem un bēdām”. Tautskolotāja aicinājums ir kalpot darba tautai, “nest izglītību ļaužu starpā”. Ar savu daudzpusīgo darbību viņam jāsekmē tautas masu garīgais un sociālais progress.

Kādos apstākļos tautskolotājs var kļūt par kultūras spēku, par sociālā progresā paātrinātāju? Rainis norāda, ka personība spēj dot savu ieguldījumu tikai tad, ja tās darbība notiek saskaņā ar laikmeta un tautas dzīvi un sabiedrības vajadzībām. Darbojoties atbilstoši sabiedrības attīstības objektīvajiem likumiem, izzinot šos likumus un tos ievērojot savā darbībā, cilvēks lielā mērā var ietekmēt kultūras progresu, tuvināt rītdienu šodienai.

Rainis pie šīs domas atgriežas arī vēlāk, norādot: "Indivīds nevar grozīt vēstures gājienu, bet dod individuālo krāsu notikumiem, paātrina, pagausina. Apzinīgi virza uz to, kam jānāk."<sup>32</sup>

Raiņa ietekmē Latvijas tautskolotāji kopš Jaunās strāvas laikiem sāk nomest "zemnieku konservatīvismu", "kalpības garu" un apzināties savas darbības augsto sabiedrisko nozīmīgumu. Šajā laikā dzimst atziņa, ka skolotāja darbību raksturo radoša attieksme pret kultūras un zinātnes vērtībām, cieša saikne ar tautas dzīvi, prasme organizēt daudzveidīgu darbību, nodrošināt audzēkņu fizisko un garīgo spēju vispusīgu attīstību. Skolotājs vienlaikus tiek uzlūkots arī par pirmo tautas audzinātāju, tās pašapziņas modinātāju un cīņā saucēju. Liels ir jaunstrāvnīeku nopelns, veidojot jauna tipa tautskolotāju – vispusīgi izglītotu un labi sagatavotu speciālistu, prasmīgu audzinātāju un aktīvu sabiedrisko darbinieku.

Latviešu tautskolotāju domas un centienus šajā posmā dziļi ietekmē Raiņa idejas par izglītības demokratizāciju un skolas pietuvināšanu dzīvei, par personības patstāvības un garīgās aktivitātes attīstību, par skolēnu audzināšanu vērtību virzienā. Raiņa ideju spēks izpaužas 1905. gada novembrī latviešu tautskolotāju 1. kongresā, kā arī 1917. gada jūnijā Tērbatā sasauktā Latvijas skolotāju 2. kongresa darbībā un lēmumos. Latvijas brīvvalsts gados Rainis rosīgi piedalās skolas atjaunotnē, skolotāju–mēģinātāju kustības uzplaukumā, Latvijas skolotāju savienības darbības aktivizācijā.

Sabiedrībā nostiprinās uzskats, ka izglītības atjaunotne un pedagogijas zinātnes attīstība Latvijā 20. gadsimtā noritēs zem Raiņa zīmes.

\*\*\*

Jaunu posmu Raiņa dzīves ceļā iezīmē atgriešanās dzimtenē 1920. gadā un viņa aktīva iekļaušanās nākotnes cilvēka audzināšanas ideālu īstenošanā. Par šī posma sākotni dzejnieks var teikt: "Tagad nāk brīvības valsts." Ar apbrīnojamu precizitāti Rainis nosaka neatliekami padarāmo izglītībā un kultūrcelmsmes laukā: radīt valstī, katrā pagastā un ciemā garīgās kultūras centrus; atraisīt skolas, ģimenes un sabiedrības aktivitāti izglītības, ārpuskolas izglītības un pašizglītības attīstībā; veikt sistemātisku vecās pasaules garīgu pārvarēšanu; veltīt īpašas rūpes tautskolotājam, viņa izaugsmei; radīt jaunas idejas gaismas pils celtnē, aktīva, garīgi rosīga un patstāvīga cilvēka izglītībai.

Raiņa kluba darbā dzejnieks 1920. gadā atzīmē, ka lielās idejas, kā skolas atjaunotne, nākotnes cilvēka izaugsme, pasaules attīstības ideja, "varēja rasties dziļi demokrātiskā kultūras karā, no jauna spēka tautā, laikā, kad ārēji pārgrozās pasaule, jāpārvar pasaule, jāpārvar garīgi".<sup>33</sup>

Laikā, kad norisinās lielās pārmaiņas jaunās Latvijas valsts saimniecībā un politikā, kultūrā un izglītībā, ir jāpārvar pasaule, pārņemot un kopjot garīgās vērtības, mācoties jaunās valsts kultūras un izglītības celtni "celt ar jauniem līdzekļiem". Īpaši nepieciešams pētīt patības attīstības iespēju, at-

raisīt tautā patstāvību un aktivitāti, izvērst pašdarbību kā pamatu darbam un jaunradei.

Zīmīgi ir Raiņa vēlējumi Ārpusskolas izglītības 2. kongresam, uzsverot, ka no sekmēm kultūras vērtību izplatīšanai tautā un izglītības celsmē ir atkarība Latvijas valsts nākotne. Kongresa priekšsēdētājam A. Kurcijam dzejnieks raksta, ka no izglītības darbinieku "sparības, garīgas iniciatīvas līdzī atkarāsies, vai mums ir nākotne kultūrā un vai mēs kultūrtautu starpā ieņemsim goda vietu".<sup>34</sup>

Ārpusskolas izglītības attīstībā Rainis redz "lielisku uzdevumu latvju tautai", lai rosinātu kultūras dzīvi un koptu garīgās vērtības.

Jau kopš Jaunās strāvas un vētrainā 1905. gada Raiņa uzmanības lokā ir latviešu tautas skolotāji. Latvijas brīvvalstī Rainis skolotājos redz "nākotnes cerību nesējus". Vēstulē latviešu tautskolotājam "Vecajam sirdsdraugam I. Rītiņam" dzejnieks raksta: "Es Tevī cienu augsto, cēlo nākotnes cilvēka tipu, kādu tikai iedomās un vēlēs ieceram." Rainis atzīst, ka latviešu tautskolotājā vēl no 1905. gada trauksmainā pacēluma apvienojas:

- ◆ nesavtīgs ideālists;
- ◆ garīgs un progresīvs cilvēks;
- ◆ jūsmotājs un priekšzīmīgs praktiķis;
- ◆ sirds, galva un rokas – vienādā spēkā. "Tādam jābūt nākotnes cilvēkam. Tāds Tu esi. Labi, ka tādi ir skolotāji, kas audzē mūsu tautu. Bet uz tiem dibinājas mums nākotnes cerības."<sup>35</sup>

Tautas dzīvē skolotājs – tas ir kultūras pamatu veidotājs, progressa virzītājs. Ja izdosies pacelt un ievirzīt skolotāju aktīvai darbībai skolā un tautas vidū, tad "būs progress un Latvija", saka Rainis, vērtējot latviešu tautskolotāju patieso vietu jaunās valsts celsmē.<sup>36</sup>

Raiņa vērtējumā laba skola un skolotājs – tā ir lielākā nacionālā bagātība, tā ir lielākā vērtība. 1925. gada 23. oktobrī Rainis atzīmē, ka atjaunotā skola un skolotājs ar savu radošo darbību "mūsu tautas spēkus kopos, daiļos un vedīs tālākā nākotnē".<sup>37</sup>

Rainim īpaši simpātiski ir skolotāji mēģinātāji – jaunu ceļu gājēji izglītībā, patiesie skolas darbības atjaunotāji. Ne ģimenē, ne skolā nedrīkst palikt novecojušu priekšstatu, izdzīvotās dzīves kārtības gūstā. "Skolotāja uzdevums ir modināt skolēnos pašdarbību."<sup>38</sup>

Diemžēl skolā vēl joprojām valda mācīšana – kā uzspiesta nodarbība, kuras pamatā iekalšana. Šāda mācīšana – vienpusīgi ievirzīta – ir nogurdinoša, nomācoša. Citādu raksturu iegūst mācības, kuras virza audzēkņus uz domu apmaiņu, radošu darbību, jo "radīšana ir atpūta", prieka atraisītāja. Uz radošu darbību ievirzītās mācībās valda "brīva uzelpošana, patstāvīga, nepiespiesta kustība, kā rotaļāšanās". Tādas mācības nepārvēršas par izklaidi, bet sagādā lielu gandarījumu – izziņas un darbošanās prieku. Skolā jāvalda ne iemācīšanai, bet audzēkņu ievirzei uz mācīšanos – aktīvu, intensīvu izziņas

darbību, veidojot gatavību patstāvīgām mācībām, pašmācībai un pašizglītībai. Skolas un skolotāja darbības rezultātiem jāparādās vispusīgā izglītībā: ne tikai zināšanās un prasmēs (formālie rezultāti), bet gan patiesā humanitātē, gribas stiprumā, jūtu spēkā, prāta asumā un sabiedriskā aktivitātē. Atjaunotā skola, jaunu skolotāju darbība veidos citu, labāku paaudzi. Viņi izglītībai piešķirs plašumu un dziļumu, vairojot tautas garīgos spēkus un paveicot ceļu uz garīgās kultūras bagātībām. "Slavēju skolotājus, – ideālisma nesēji, valsts uzturētāji, bez viņiem es Latvijā nedzīvotu."<sup>39</sup>

Rainis, cildinot tautas skolotāju, viņa atbildīgo misiju tautas nākotnes projektēšanā un celsmē, izvirza lielas prasības skolotāja izglītībai, viņa gatavībai izprast audzēkņus un viņu veidošanās likumības, spējai organizēt daudzveidīgu darbību, radot iespējas skolēnu pētniecībai un attīstības sekmēšanai. Rainis skolotāja darbu paceļ līdz mākslinieka līmenim, jo abās jomās jaušama jaunrade, daile un nemitīga pilnveide.

Rainis tautas audzināšanu uzskata ne tikai par kādu profesionāļu – skolotāju – darbības daļu, bet gan par vispārēju valsts, sabiedrības un katra inteligenta cilvēka uzdevumu. Tomēr ar rūgtumu viņš spiests atzīt, ka brīvvalsts gados daļa inteligences (ārsti u. c.) godprātīgi veic savu profesionālo pienākumu, bet "nest kultūru negrib" (4. 2. 25). Vēl ļaunāk, jo arī valstij nav kultūrcelsmes politikas. Valdošā elite "kultūru nesaprot un par to smejas (. .) bet ākstība top slavēta. Mēs ejam bīstamu ceļu. Valsts nevar pastāvēt (bez kultūras spēka – J. A.). Mēs tik sagatavojām labas provinces Krievijai; mēs dzīvojam ar agrāko provinču psiholoģiju" (4. 11. 23).

Rainis pievēršas mazo tautu vietai lielo kultūrtautu vidū, vērtē mazo tautu misiju un ātrāku attīstības iespēju rašanu. "Kur mana filozofija par mazām tautām un viņu misiju, ātrāku attīstības iespēju? Man pašam jāpāriet uz citu filozofiju. Zūd ne vien valsts, bet arī es, kāds biju. Man jāatjaunojas."<sup>40</sup>

Latvju tautas garīgo atmodu Rainis samēro ar 1905. gadu, tajā redzot atskaites punktu nozīmīgām pārmaiņām. Rainis atceras 1905. gada varoņus – "vīrus ar saules apdvestām sejām", rosīgos tautskolotājus un viņu vadoņus – V. Zeļenko, J. Asaru, I. Rītiņu, J. Zingbergu u. c. Aizvadīti "20 gadi un viss pa vecam. Naidnieki atkal draud. Man jāiet atjaunotnē un lielajā darbā" (25. 1. 25).

Raini uztrauc garīgā inertība, konsekvences trūkums brīvās valsts celšanā un ideālu īstenošanā. Viņš redz pretrunas cilvēku izaugsmē, nespēju sevi pārvarēt un pārvērtēt. Piemēram, K. Dēķens ir rosīgs jaunu atziņu popularizētājs pedagogijā, bet daudzos pamatjautājumos palicis vecmodīgs.<sup>41</sup>

Visiem jāmeklē ceļi uz atjaunotni. Ceļu uz latvju tautas atjaunotni Rainis redz divās dimensijās:

- ♦ pirmkārt, svešo ietekmju pārvarēšanā, atbrīvojoties no "izdzīvotās dzīves" valgiem;
- ♦ otrkārt, jaunu kultūras vērtību apguvē un to nemitīgā paplašināšanā,

ienesot jaunas kvalitātes gan savas tautas dzīvē, gan Eiropas un pasaules kultūrā.

Rainis atzīst, ka sveša ietekme vienmēr ir ietekme – arī uz labāko un stiprāko. Katrs pats sevi atver zināmām ietekmēm. Tas ir nenovēršami, tikai uzdevums – neļaut pakļaut sevi svešai varai, neļaut piespiest sevi kalpot svešajam. Allaž jāatceras, ka “vara kavē indivīdu kustību un augšanu, brīvība ir viss, kas attīstību veicina”.<sup>42</sup>

Rainis mudina vērst dzīvi pilnskanīgāku, ikdienišķo darīt cildenāku, piepildīt savas drošākās ieceres, novērst draudus saviem un savas jaunās valsts – gaismas pils – ideāliem. Jāstiprina sava pašapziņa, jāapzinās savas tautas vieta planetārā līmenī. Vispirms – jāzina savas un savas tautas saknes, sava vēsture un nezūdošās kultūras vērtības. Rainis raksta: “Mēs esam tāad visvecākā, visaristokrātiskākā cilts Eiropā, ar visvecākām cilts grāmatām. Arī dzīvojuši Baltijā mēs esam no visiem visilgāki 6000 gadus.”<sup>43</sup>

Vispirms ikvienam jāatklāj savas zemes un tautas kultūras bagātības. Arī šodien jāzina, ka neraugoties uz 600–700 gadu ilgo koloniālo slogu, Vidzemes un Kurzemes iedzīvotāju lasītprasme bijusi augstāka gan kā Krievijā, gan arī kā Eiropā. Pat cittautieši – baltvācieši (E. Serafims, R. Vitrams u. c.) – apskauž nomāktās “zemnieku tautas” neparasto tiekšanos pēc izglītības un gara gaismas.<sup>44</sup>

Jaunās valsts nākotni un latvju tautas vietu pasaules kultūras tautu vidū Rainis saista ar aktivitātēm nākotnes cilvēka audzināšanas ideālu īstenošanā, ar plaši izvērstu tautas izglītību un rosīgu kulūrcelsmes darbu – galveno valsts un katra indivīda uzdevumu. Piezīmēs “Pie skolotājiem” K. Dēķens atsaucas uz Raiņa teicienu, ka “mums jātop tik tālu kultūrā, ka bez mums Eiropas kultūra nebūtu pilnīga”.<sup>45</sup>

Vai šāda apziņa mūsu tautā arī šodien nebūtu jāstiprina?

Raiņa nākotnes cilvēka veidošanās ideju izklāsts nebūtu pilnīgs, ja mēs neatklātu Raiņa – sociālista, K. Marksa mācības sekotāja – atšķirību no viņa “brāļu” kultūras centieniem.

Rainim nekad nav bijusi pieņemama pilsonības aprindu garīgā inertība un remdenība kultūras un izglītības jautājumu risināšanā. Nostājoties strādniecības – darbinieku tautas – interešu sardzē, Rainis neiekrīt arī boļševiku, vēlāko staļinistu, slazdos, kaut arī no pašu tautas “brāļu” vidus. Rainis nepakļaujas “brāļu” sociālajām utopijām par brīva, vispusīgi attīstīta un harmoniska cilvēka audzināšanu patiesā “brīvības valstībā”.

Latvijas brīvvalstī Rainis redz savu starpnieka lomu “starp strādniecību un pilsonību. Tā mana politika un loma. Es atturu no komunisma” (2. 2. 25).

R. Dobrovenskis romānā pētījumā “Rainis un viņa brāļi” spīdoši atklāj Raiņa un viņa “brāļu” – F. Roziņa, P. Stučkas, V. Ļeņina, J. Jansona u. c. – pretējo nostāju izšķirošajos, galvenajos kulūrcelsmes un personības attīstības jautājumos.<sup>46</sup>

Rainis ir viens no pirmajiem, kas pamana, cik lielu ļaunumu nodara vienpusīga skolas darbības un izglītības ideologizācija un politizācija. Dogmatiskajā izglītības modelī, "brāļu" paustajās nostādnēs Rainis saskata apdraudējumu tautas nākotnei, cilvēces kultūrai un personības attīstībai. Vienpusīgi ievirzītājā izglītības procesā uzsvērti "proletariāta diktatūras" nostiprinātāji elementi, atvirzot tālākā plānā vai svītrojot citus šī procesa komponentus. No Raiņa uzskatu analīzes izriet šāda vienpusīga orientācija "brāļu" piedāvātajos izglītības princīpos:

- ♦ šķiriskais pretstatīts vispārcilvēciskajam;
- ♦ internacionālais – nacionālajam;
- ♦ kolektīvais – individuālajam;
- ♦ sabiedriskais – ģimeniskajam.

Šāda izglītības principu orientācija izraisa ne tikai mācību un audzināšanas satura vulgarizāciju, bet arī visas skolas darbības un personības attīstības deformāciju. Aiz šķiriskuma un komunistiskā partijiskuma saukļiem pazūd vispārcilvēciskās vērtības, kolektīvisms nonivelē iespējas individualitātes attīstībai, arī internacionālais un sabiedriskais zaudē savu audzinošo spēku, jo tiek noniecinātas nacionālās vērtības (tauta kā dzīvs organisms, tās valodas neatkārtojamība, nacionālā kultūra utt.) un ģimenes iedvestā neaizstājamā intimitāte un emocionalitāte. Šādā modelī izglītība pārvēršas par gluži "ārēju pārsegu", bet skola kultivē aizbildniecību, atšķirīgu domu apspiešanu un bezierunu pakļaušanos autoritātēm (vadoņiem).

Sociālistiskās izglītības sistēmas vienpusīgo izpausmju rainiskais vērtējums nozīmīgs arī 21. gadsimta sākumā, jo "brāļu" iedibinātie "pedagoģijas princīpi" vēl turpina saglabāties, izpaužoties autoritārisma, vienpusīgā intelektuālismā un nespējā iestāties par demokrātismu, atklātību, brīvu un godīgu domu apmaiņu, aizmirstot morāli un kultūru kā visas mūsu dzīves pamatu un galveno prioritāti. Arī mūsdienās, kaut arī totalitārās varas laiks pieder pagātnei, jāatceras Raiņa vairākkārtējā norāde uz to ļaunumu, kādu gara kultūrai un izglītībai atnes vienpusīga mācību un audzināšanas ievirze. Vienpusība izglītībā un skolas darbībā var izpausties arī pēc totalitāro režīmu sabrukšanas, jo augsni tam sagatavo zems pedagoģiskā darba līmenis, neatīstīta pedagoģiskā kultūra. Izglītības sūtību izkrūpļo vienpusīga intelekta vingrināšana, uzsvērta zinātnes, tehnikas un ražīga darba prasmju apguve, atstājot novārtā emocionālo un jūtu sfēru, aizmirstot sirds kultūras kopšanu. Rainis vēstulē savam laikabiedram F. Cielēnam uzsver, ka tur, "kur sirds nepalīdz domāt, tur prāts top sīciņš un visas domas un slēdzieni arī sīciņi".<sup>47</sup>

Jebkuras autoritārisma un vienpusības izpausmes skolu un kultūru atsvešina no peronības. Rainis uzsver, ka kultūru spēj uzņemt sevī tikai iekšēji audzināts cilvēks. Tāpēc galvenais – katrā skolā un ģimenē pavērt ceļu audzēkņu patstāvības un aktivitātes attīstībai, bet nevis izdresēt tādus, kas spēj panest aizbildniecību un apspiešanu. Rainis secina, ka līdz šim bērni arī

Latvijā vēl nav brīvi un patstāvīgi, bet pakļauti savdabīgam autoritārās skolas un izglītības mehānismam, kurš veido marionetes, konformistus; te grūti noturēties patstāvīgai domai. "Mūsu skola nedrīkst pārvērsties par nedzīvu iemācīšanās mehānismu," uzsver Rainis, vērtējot izglītības norises Latvijas brīvvalstī.<sup>48</sup>

Personības attīstībai un atjaunotnei nepieciešama uz nākamību virzīta darbība – daudzveidīga, aktīva, pašdarbīga un patstāvīga. Mācības un audzināšana jāvirza tā, "lai cilvēks taptu plašs un dziļš. Apspriet visus, cik kurais dos dzīves pacelšanai, cik izdaiļošanai, cik savas dabas dziļākai un tiešākai izteiksmei."<sup>49</sup>

Vēl viens Raiņa novēlējums nākamībai: "Kas atjaunojas ikdien', tam nav jāpārcieš krīzes."<sup>50</sup>

Bez nākamības apjausmas zūd visu pūliņu jēga. Nākotnes cilvēka audzināšanas uzdevumi virza personību, ģimeni, skolu, sabiedrību un valsti uz nākamību.

Ar savas domas un izloloto tēlu lidojumu, aptverot tālus apvāršņus un laikmetus, ietiecoties pagātnes dzīlēs, Rainis spēj izskaidrot tagadni un skaidri apjaust nākamības aprises, iezīmēt tālas perspektīvas savai tautai, izglītībai un kultūrai. Nav nejaušība, ka jau četras cilvēku paaudzes Latvijā veidojušās zem Raiņa nākotnes cilvēka attīstības zīmes. Viņa mudinājumi uz attīstību, atjaunotni un pārmaiņām saglabā savu nozīmi arī mūsdienās – trauksmainajā globalizācijas laikmetā.

<sup>1</sup> Vipera R. Vēstures lielās problēmas. – R., 1990. – 89.–90. lpp.

<sup>2</sup> Dienas Lapa. – 1891. – 283. nr.

<sup>3</sup> Turpat. – 1893. – 211. nr.

<sup>4</sup> Turpat. – 1893. – 98.–100., 104., 105. nr.

<sup>5</sup> Turpat. – 1895. – 119. nr.

<sup>6</sup> Turpat. – 1895. – 284. nr.

<sup>7</sup> Turpat. – 1895. – 121. nr.

<sup>8</sup> Turpat. – 1897. – 7. nr.

<sup>9</sup> RLMVM, inv. 59035. – Rainis. Refleksijas.

<sup>10</sup> Dienas Lapa. – 1891. – 288. nr.

<sup>11</sup> Turpat. – 1891. – 284. nr.

<sup>12</sup> Rainis. Literārais mantojums. – 1. sēj. – 160. lpp.

<sup>13</sup> RLMVM, inv. 59034. – Rainis. Nākotnes cilvēks.

<sup>14</sup> Rainis. Refleksijas.

<sup>15</sup> Rainis. Nākotnes cilvēks.

<sup>16</sup> Turpat.

<sup>17</sup> Rainis. Refleksijas.

<sup>18</sup> Rainis. Nākotnes cilvēks.

<sup>19</sup> Rainis. Literārais mantojums. – 1. sēj. – 155. lpp.

<sup>20</sup> Rainis. Kopoti raksti. – 14. sēj. – 709.–713. lpp.

<sup>21</sup> Rainis. Refleksijas.

<sup>22</sup> Rainis. Kopoti raksti. – 14. sēj. – 378. lpp.

<sup>23</sup> Rainis. Nākotnes cilvēks.

<sup>24</sup> Dienas Lapa. – 1893. – 231. nr.

- <sup>25</sup> Rainis. Refleksijas.
- <sup>26</sup> Turpat.
- <sup>27</sup> Rainis. Nākotnes cilvēks.
- <sup>28</sup> Rainis. Refleksijas.
- <sup>29</sup> Turpat.
- <sup>30</sup> Dienas Lapa. – 1893. – 231. nr.
- <sup>31</sup> Rainis. Refleksijas.
- <sup>32</sup> Rainis. Literārais mantojums. – 1. sēj. – 164. lpp.
- <sup>33</sup> Rainis. Kopoti raksti. – 23. sēj. – 275.–276. lpp.
- <sup>34</sup> Turpat. – 23. sēj. – 314.–315. lpp.
- <sup>35</sup> Turpat. – 23. sēj. – 311.–312. lpp.
- <sup>36</sup> Turpat. – 23. sēj. – 312. lpp.
- <sup>37</sup> RLMVM, inv. 120830.
- <sup>38</sup> Mūsu nākotne. – 1927. – 1. nr. – 25. lpp.
- <sup>39</sup> Rainis. Kopoti raksti. – 25. sēj. – 231. lpp.
- <sup>40</sup> Turpat. – 166. lpp.
- <sup>41</sup> Turpat. – 189., 196., 198., 214., 215., 221., 255. lpp.
- <sup>42</sup> Rainis. Kopoti raksti. – 24. sēj. – 128. lpp. ; RLMVM, inv. 59035.
- <sup>43</sup> Turpat. – 23. sēj. – 44. lpp.
- <sup>44</sup> Seraphim E. Im Jahrhundert. Baltische Rückblicke und Ausblicke. – Riga, 1902.
- <sup>45</sup> Rainis. Kopoti raksti. – 25. sēj. – 144. lpp.
- <sup>46</sup> Dobrovenskis R. Rainis un viņa brāļi. Viena dzejnieka septiņas dzīves. – R., 1999. – 649.–650. lpp.
- <sup>47</sup> Turpat. – 537. lpp.
- <sup>48</sup> Mūsu nākotne. – 1927.
- <sup>49</sup> Es gribēju jums vēl varāk dot: Raiņa atziņas. – R., 1990. – 205. lpp.
- <sup>50</sup> Turpat. – 209. lpp.

## Pedagoģijas idejas un to īstenošana Latvijas brīvvalstī: 1918–1940

Neatkarīgas demokrātiskas republikas nodibināšana Latvijā 1918. gada 18. novembrī paver plašus apvāršņus skolas un tautas izglītības idejas kopšanai, jaunu audzināšanas un personības attīstības ideālu īstenošanai.

Patstāvīgas Latvijas valsts izcīņas un celsmes gadi ir smagi un veiksmīgi, dziļu pārdzīvojumu un ciešanu, dramatisku satraukumu un sajūsmas pārpilni. Ievērojamas pārmaiņas ieaūžas tautas materiālajā un garīgajā dzīvē un kultūrā. Īpašas rūpes jaunā valsts veltī izglītībai un audzināšanai, tajās redzot garantiju tautas materiālajai labklājībai un garīgajai attīstībai.

Pamatu nozīmīgām pārvērtībām tautas izglītībā un kultūrā, garīgajā dzīvē un audzināšanā nodrošina vairāki faktori.

**Pirmkārt.** Tautas garīgo dzīvi un visas sabiedrības progresu būtiski ietekmē vēsturiski izveidojušies procesi Latvijas brīvvalsts izcīņas un valstiskās neatkarības nostiprināšanas gados. Latviešu vēsturnieks E. Andersons secina, ka “septiņiem gadiem (1914–1921) latviešu tautas vēsturē bija lielāka nozīme nekā vairākiem iepriekšējiem gadsimtiem kopā. No kādreiz beztiesīga, svešu ienācēju izmantota objekta latviešu tauta pirmo reizi apmēram 650 gadu laikā kļuva par sava likteņa noteicēju un varēja brīvi baudīt savas zemes un sava darba augļus. Pirmo reizi vēsturē visas latviešu zemes apvienojās vienā Latvijas valstī.”<sup>1</sup>

Latvijas brīvvalsts nodibināšanu 1. pasaules kara apstākļos, apvērsumu un revolucionāro notikumu vētrās sekmē gara darbinieku veiktais darbs, ceļot tautas nacionālo pašapziņu, apzinot un izprotot savas kultūras vērtības, stiprinot neatkarības gribu un ticību saviem spēkiem, tuvinot un apvienojot dažādu politisko un sociālo virzienu pārstāvjus kopīga mērķa – neatkarīgas Latvijas valsts idejas – īstenošanai un nostiprināšanai.

Ticība jaunajai brīvvalstij rada pamatu visu latviešu zemju apvienošanai teritoriālā, nacionālā vienībā. Pēc daudziem gadsimtiem arī Latgales novads iekļaujas vienotajā Latvijas valstī, cenšoties rast iespējas rosīgam un straujam saimnieciskās un kultūrcelsmes darbam.

Lielo pārbaudījumu gados Latvijā rodas un stiprinās ticība jaunam, topošam laikmetam, kas nodrošinātu latviešiem un visiem Latvijas tautu pārstāvjiem brīvību un vienlīdzību. Līdz ar to latviešu tauta kā suverēna,

nacionāli neatkarīga vienība var pastāvēt zemē, kurā ceturto daļu iedzīvotāju veido citu tautību pārstāvji, un nostāties kā līdztiesīga pasaules tautu saimē, kur to gandrīz nemaz nepazīst. Šie lielo pārmaiņu gadi gan sajūsmiņa un savīļņo, gan arī padziļina plaisu starp latviešu pilsoniskajām aprindām, kuras atbalsta politisko un personisko brīvību, un sociālistiskajām aprindām, kuras aizstāv sociālo vienlīdzību un taisnību.

Šajā pretrunīgajā un ārkārtīgi dinamiskajā laikmetā pirmo reizi vēsturē rodas Latvijas valsts un Latvijas sarkanbaltsarkanais karogs sāk "brīvi plīvot citu karogu vidū. Latviešu tauta kļuva pazīstama plašajā pasaulē un kļuva līdztiesīga citu tautu līdzgaitniece. Tas atsvēra visus upurus."<sup>2</sup>

**Otrkārt.** Lai cik grūts un reizē arī veiksmīgs izvēršas Latvijas valsts izcīņas un nodibināšanas posms, tomēr ne mazākus pārbaudījumus jaunajai valstij un tautai izvirza nākamie 20 neatkarības gadi un tajos veicamie uzdevumi. Līdzsvarotas saimniecības un kultūras celsmes darbā Latvijai nākas saskarties gan ar šķietami nepārvaramām grūtībām, ārējiem un iekšējiem draudiem, gan ar nozīmīgiem panākumiem un starptautiski atzītām veiksmēm ekonomikā un kultūrā, izglītībā un mākslā. Šos procesus no tautsaimniecības attīstības pozīcijām spilgti raksturo ekonomists A. Aizsilnieks, secinot, ka Latvijas valsts neatkarības divdesmit gadi "uzvēluši latvju tautai smagu, pārāk smagu nastu. Ne tikai viss bija jāsāk ar tukšām rokām, taustoties, bez lielākas pieredzes tautas saimniecības patstāvīgā veidošanā, bet arī visu laiku bija jāsajūt virs savas galvas naidīgu varu zobens, kura asmens šad tad pavīdēja arī saimnieciskās dzīves dažādās nozarēs. Tautas saimniecības izveidošanas darbs pie tam ir bijis jāpaveic lielā steigā, visai īsā laika posmā, kamēr citās zemēs līdzīgi veikumi ir vairāku paaudžu darba rezultāts. Un tomēr, neraugoties uz visām grūtībām un kavēkļiem, nav noliedzams, ka Latvijas tautas saimniecībā, to visumā ņemot, ir bijuši arī savi sasniegumi. Darbs un maize, kaut arī dažam ar mazāk aizdara, bija ikvienam, kas vien gribēja un spēja strādāt. Jaunatnei bija gādāta izglītība, slimiem un darba nespējīgiem – aprūpe utt. Jau tas vien ir ievērojams sasniegums Pasaules kara nopostītā zemē, kuras pamattautas valstsvīri vēl miera apstākļos turpināja cīņas saimnieciskā laukā, lai nostiprinātu kaujas laukā dārgi pirktu politisko neatkarību."<sup>3</sup>

Atbildīgus un šķietami pat nepaveicamus uzdevumus jauncelmsme laikmets izvirza arī Latvijas izglītības darbiniekiem un pedagogiem, visai Latvijas valstij un sabiedrībai, atjaunojot skolu, veidojot jauna tipa personību, organizējot skolotāju izglītību un teorētiski pamatojot un nodrošinot šo lielo pārmaiņu procesu.

**Treškārt.** Latvijas brīvvalsts gados sekmes nodrošina lielais sagataves darbs – latviešu topošās inteligences vairāku paaudžu veikums tautas kulturālajā un saimnieciskajā sagatavošanā neatkarībai. Iepriekšējā pusgadsimtā smagā kulturālā un saimnieciskā cīņā latviešu tauta jau faktiski rada nepieciešamo bāzi tautskolas atjaunotnei un izglītības attīstībai, savas nacionālās

augstskolas nodibināšanai, zinātnes un mākslas pilnveidei. Apgaismības un tautas atmodas ideālu un brīvības ideju gaisotnē veidojas pirmā latviešu inteliģence, izaug rosīgi tautas izglītības darbinieki, tautas sirdsapziņas kopējī – latviešu tautskolotāji. Tālu perspektīvu tautas izglītības un kultūras attīstībai iezīmē latviešu tautskolotāju 1. kongress 1905. gada novembrī, kā arī Tērbatā sasauktā Latvijas skolotāju 2. kongresa darbība un tajā pieņemtie vēsturiskie lēmumi 1917. gada jūnijā. Jau pirms kongresa sasaukšanas Tērbatā latviešu skolotāju un izglītības darbinieku konferences notiek Valmierā, Rēzeknē, Tērbatā un Maskavā, norādot ceļu skolas idejas kopšanai un tautas izglītības izveidei uz jauniem pamatiem. Latviešu skolu likumprojektā precīzi noteikts atjaunotās Latvijas skolas mērķis un darbības virzība tautas kultūras pamatu veidošanā.<sup>4</sup>

**Ceturtkārt.** Pedagoģijas ideju attīstībai un to īstenošanai labvēlīgus nosacījumus rada Latvijas brīvvalstī īstenotā kultūrcelsmes un izglītības politika.<sup>5</sup>

Valsts atbalsts izglītībai, zinātnei un mākslai pakļauts uzdevumam – ierindot Latviju un latviešus moderno kultūras valstu un tautu saimē, sekmēt tautas materiālās un garīgās kultūras līdzsvarotu attīstību. Šim nolūkam kalpo izvērstas izglītības sistēmas izveide, sākot no zemākās līdz pat augstākajai izglītības pakāpei. Izdevumi tautas izglītībai Latvijas brīvvalstī sasniedz 15% no visiem valsts ienākumiem – vairāk nekā lielākajā daļā pārējo Eiropas valstu. Neatkarības laikā valstī tiek uzceltas 373 jaunas skolas, pārbūvētas vai atjaunotas vēl 587 ēkas. Intensīvs darbs norit skolotāju kursos un jaunu skolotāju sagatavošanā, tiek veicināta skolotāju kvalifikācijas paaugstināšana mērķtiecīgam izglītības un kultūras celšanas darbam.

Liels darbs paveikts tautas izglītības līmeņa celšanā, nosakot, ka skola ir obligāta bērniem vecumā no pilniem sešiem līdz 16 gadiem. Mācības notiek par brīvu mātes (ģimenes) valodā. Rūpējoties par bērnu veselību, skolās izsniedz otrās brokastis bez atlīdzības. Izglītību veido trīs pakāpes:

- ♦ pirmā ir sešgadīga (kopš 1934. gada – septiņgadīga) pamatskola vai tautskola ar 1–2 pirmsskolas klasēm;
- ♦ otrajā ietilpst piecgadīga (līdz 1934. gadam – četrgadīga) vidusskola – 3 (4) tipu ģimnāzijas, kā arī tehnikumi, tirdzniecības skolas u. c.;
- ♦ trešo – augstāko – pakāpi izglītībā nodrošina Latvijas Universitāte, Latvijas Konservatorija, Mākslas akadēmija, Lauksaimniecības akadēmija u. c.

Nozīmīgu vietu tautas izglītības un vispārīgās kultūras celšanā ieņem papildskolas, dažādi kursi un 15 tautas augstskolas.<sup>6</sup>

Arodskolas, amatniecības, dārzkopības un lauksaimniecības skolas sagatavo audzēkņus praktiskam darbam. 1939./40. mācību gadā Latvijā ir pavisam 2229 mācību iestādes, kurās strādā 13 357 skolotāji un mācās 28 822 audzēkņi. Lasītpratēju skaits neatkarības laikā pieaug no 78,5% līdz 92,4% no kopējā Latvijas iedzīvotāju skaita.

Studentu skaita ziņā Latvija ieņem pirmo vietu Eiropā – 30 studentu uz 10000 iedzīvotāju.<sup>7</sup>

Par galveno zinātnes un pedagoģiskās kultūras kopšanas centru kļūst 1919. gada 28. septembrī nodibinātā Latvijas Augstskola (kopš 1923. gada – Latvijas Universitāte). Devīze “Zinātnei un Tēvzemei” vieno Universitātes profesūru un studentus radošai darbībai un kultūrcelsmes darbam. 1939. gadā 34% no visiem studentiem saņem valsts stipendijas – 80–100 latus mēnesī. Studijas veicina Kultūras fonda atbalsts un rosīgā studentu organizāciju darbība.

Latvijas zinātnieki studiju ceļojumos iepazīst ārzemju sasniegumus izglītībā un zinātnē, mākslā un literatūrā. Daudz ierosmju sniedz arī ārzemju pedagogu, mākslinieku un zinātnieku Latvijas apmeklējumi un kopīgā sadarbība.

Brīvvalsts gados tautas izglītību un skolu dzīvi Latvijā vada izcili zinātnieki, rosīgi sabiedriskie darbinieki, viņu vidū arī vadošie Latvijas Universitātes profesori: L. Adamovičs, J. Auškāps, K. Beldavs, H. Celmiņš, A. Dauge, P. Gailītis, V. Gulbis, S. Jaundzems, E. Felsbergs, A. Kalniņš, K. Kasparsons, A. Ķēniņš, J. Plāķis, J. Pliekšāns (Rainis), A. Tentelis, E. Ziemeļis.

Neraugoties uz nestabilitāti politikā un izglītības resora augstākajā vadībā, skolu dzīvē saglabājas virzība uz kultūras pamatvērtībām un to kopšanu izglītībā.

Kultūrievirzi izglītības vadībā stiprina daudzi izcili izglītības organizatori – bijušie tautskolotāji: K. Melnalksnis, L. Ausējs, K. Dēķens, K. Ozoliņš, J. Celms, I. Zubāns, V. Seile, B. Spūlis, J. Laudams, K. Vitkofs, J. Arājs u. c.<sup>8</sup>

Piektkārt. Jaunā valsts lielu uzmanību veltī cittauniešu izglītībai. Likumā par mazākuma tautību skolu iekārtu Latvijā uzsvērts, ka mazākuma tautību skola savā organizācijā ir autonoma. Juridiskām un fiziskām personām ir tiesības dibināt un uzturēt skolas ar attiecīgās tautības mācību valodu. Arī programmas prasības mazākuma tautību skolās nedrīkst būt zemākas nekā prasības latviešu skolās. Mazākuma tautību skolu pārvaldi veic īpaši izveidots Izglītības ministrijas Mazākuma tautību departaments. Katras tautības skolu pārvalde koncentrējas atsevišķā departamenta nodaļā. Mazākuma tautības skolu nodaļas priekšnieks reprezentē savu tautību visos kultūras jautājumos, viņam ir tiesības uzturēt kontaktus ar visiem Izglītības ministrijas departamentiem, kā arī piedalīties Ministru kabineta sēdēs ar padomdevēja balsi visos jautājumos, kuri skar viņa reprezentējamās tautības kultūras dzīvi.<sup>9</sup>

Latvijas valsts nodrošina iespējas cittauniešiem mācīties savā mātes valodā, apgūt latviešu valodu, Latvijas vēsturi un ģeogrāfiju, kulturalizēties Latvijas kultūrvidē, saglabājot nacionālās īpatnības, izkopjot savu kultūru un spējas. Darbojas krievu, žīdu, poļu, vācu, baltkrievu, lietuvju, igauņu un jaukta tipa tautību skolas. Nopietnas rūpes tiek veltītas mazākumtautību skolu skolotāju un audzinātāju izglītībai, mācību grāmatu un līdzekļu sagatavošanai. Par nozīmīgu zinātnes un kultūras centru Rīgā kļūst J. G. Herdera institūts.<sup>10</sup>

**Sestkārt.** Pēc Latvijas brīvvalsts nodibināšanas sākas sadarbības ceļu meklējumi ar tuvākajiem kaimiņiem – igauņu un lietuviešu tautas izglītības un pedagoģijas darbiniekiem (J. Keiss, A. Elango, J. Gudaitis, J. Laužiks u. c.)<sup>11</sup> Izvēršas plaša sadarbība ar Eiropas un pasaules zinātnes un izglītības centriem (Rīgas pilsētas Jaunatnes pētīšanas institūts, Latvijas Universitātes Psiholoģijas institūts u. c.), Latviju vairākkārt apmeklē E. Šprangers, H. Gaudigs u. c.<sup>12</sup>

**Septītkārt.** Latvijas valsts panākumi tautas izglītībā, rosme rakstniecībā, glezniecībā, teātra mākslā un mūzikas attīstībā, rūpes par tautas estētiskās kultūras celšanu veicina arī uzplaukumu mākslas izglītības attīstībā un mākslas pedagoģijas ideju apguvē, to radošā izstrādē un īstenošanā.

Ar pedagoģijas un izglītības līdzekļiem tiek atraisītas un izkoptas svešu varu ilgi aizturētās tautas garaspējas, atraisīts dzīvesprieks un radošā enerģija. Darba kultūru un daili ģimenēs palīdz stiprināt Kaučmindes mājturības institūta un Daugavpils Saules skolas audzēknes, kā arī daudzās daiļamatniecības un mājturības skolu un kursu audzēknes. Latvijā pedagoģija veidojas gan kā zinātne, gan kā māksla. Abās jomās tiek rasti jauni avoti pedagoģijas ideju pasaules attīstībai Latvijā.

**Astotkārt.** Allaž jāpatur prātā, ka jaundibinātās Latvijas valsts Pagaidu valdība ar K. Ulmani priekšgalā sastopas ar ārkārtīgi lielām grūtībām izglītības jautājumu risināšanā. Skolas atjaunotnei, izglītības organizācijai, jauno audzināšanas ideālu īstenošanai ceļu aizšķērso gadsimtiem ilga koloniālais jūgs, politiskā un nacionālā apspiestība, izpaužoties ģermanizācijā, rusifikācijā, polonizācijā, latviešu tautas kultūras vērtību noniecināšanā vai pat iznīdēšanā.

\* \* \*

Pirmā pasaules kara gados šiem draudiem pievienojas okupācijas varas spaidi. 1915. gada rudenī Kurzemi, bet 1918. gada sākumā arī Vidzemi okupē Vācijas impērijas karaspēks. Okupācijas varas "Pamatnoteikumi skolu atjaunošanai" paredz Latvijas skolu pilnīgu pakļaušanu vācu pārvaldes mērķiem un militāriem rīkojumiem. Izglītības ideju degradē ieviestā dresūra, jebkādas patstāvības un aktivitātes nomākšana, uzspiestais pārvācošanas slogs, bieži vien mācību aizstāšana ar bērnu nosūtīšanu dažādos gadījuma darbos, īpašu darba nodaļu organizēšana u. c. Ar šiem rīkojumiem kurzemnieku bērni faktiski tiek nodoti vietējās okupācijas varas zemākā personāla – feldfēbelu – rokās. Ar šiem pasākumiem tiek izkropļota darba skolas ideja, kuras izstrādei tik daudz devuši vācu darba skolas pedagogi – G. Keršenšteiners, H. Gaudigs, F. Gansbergs, V. Gece u. c. Okupācijas varas centieni atgriezt latviešu "zemnieku tautas" skološanu vismaz pusgadsimtu atpakaļ izraisa pretēju rezultātu – latviešu sabiedrības un skolu jaunatnes prātos nostiprinās latviskas skolas ideja un nacionālie centieni. Skolu audzēkņi ar sajūsmu sagaida Latvijas neatkarības pasludināšanu.<sup>13</sup>

Izoloto Latvijas brīvvalsts izglītības ideālu īstenošanu, ko uzsāk Latvijas skolotāju pirmais un otrais kongress, aizēno padomju varas realizētā “skolas revolūcija”.<sup>14</sup>

1919. gadā gandrīz visā Latvijas teritorijā uz pieciem mēnešiem varu pārņem lielinieku valdība ar P. Stučku priekšgalā. Izmantojot visai pieticīgo Krievijas boļševiku pieredzi izglītības reorganizācijā, Latvijas Izglītības tautas komisariāta darbinieki J. Bērziņa-Ziemeļa vadībā cenšas izveidot vienotu sociālistisko darba skolu, ieviest bezmaksas obligāto politehnisko izglītību un mācības dzimtajā valodā, šķirt baznīcu no valsts un skolu no baznīcas. Toreiz smagajos apstākļos sabiedrība atzinīgi novērtē skolēnu apgādi ar uzturu, apģērbu, apaviem un mācību līdzekļiem uz valsts rēķina (cik tas iespējams), skolēnu pašdarbības un patstāvības rosināšanu, kā arī mācības dzimtajā valodā. Ar 1919. gada 8. februāra dekrētu uz bijušā Rīgas Politehniskā institūta bāzes tiek nodibināta Latvijas Augstskola. Tomēr lielajā izglītības pārveides darbā – “skolas revolūcijā” – tiek noniecinātas nacionālās un pasaulē izkoptās pedagogijas vērtības. Arī iecerētā darba skolas ideja negūst savu piepildījumu. Nerod pielietojumu arī P. Blonska izstrādātie darba skolas izveides principi, kuri izklāstīti viņa sarakstītajā un latviski tulkotajā grāmatā “Darba skola”. Tālab vairums skolotāju savā darbā saglabā ierastos mācību paņēmienus, labākajā gadījumā ievērojot Latvijas skolotāju delegātu konferencē (1919. gada 3.–5. janvārī) izstrādātos ieteikumus. Bieži vien skolotāji savu darbību ārēji “piemēro lielinieku varas prasībām”, bet turpina strādāt “pa vecam”. Piemēram, Latgales skolās netraucēti darbojas rusifikatori, mācot latgaliešu bērniem krievu valodu. Nepatiku izraisa centieni skolotāju vērtēt “vienīgi kā lielinieku politikas darbinieku”. Tāpēc Latvijā maz ir tādu skolotāju, kas “justu līdzī boļševikiem”.<sup>15</sup>

Pēc lielinieku neveiksmīgi organizētās “skolas revolūcijas” Latvijas brīvvalstij izvirzās neatliekami uzdevumi: uzcelt jaunu skolu, tās darbā ievadīt jauna tipa skolotāju, izglītībai ierādīt tās patieso vietu personības, tautas un demokrātiskas valsts dzīvē un kultūrā. Šajā jaunajā kultūrcelsmes darbā nedrīkst pieļaut norobežošanos no pagātnes kultūras vērtībām, no vispusīgas reālās situācijas izvērtējuma izglītībā un jaunāko sasniegumu analīzes pedagogijas teorijā un skolu praksē.

Priekšplānā izvirzās neatliekams uzdevums: novērst gadsimtiem iedibinātos ģermanizācijas, rusifikācijas, polonizācijas un – beidzot – arī lielinieku “skolas revolūcijā” izveidotos stereotipus un izraisītās deformācijas. Tikpat svarīgs uzdevums ir pārvarēt Latvijas novadu teritoriālo, administratīvo un nacionālo nošķirtību. Jāizmanto visas iespējas, lai atbrīvotos no dogmatisma, sholastikas un rutīnas skolas un skolotāju darbā, izglītības organizācijā un vadībā.

Šajā posmā daudz tiek darīts, lai liktu lietā visu pozitīvo, nozīmīgo izgli-

tības problēmu risināšanā, bērnu pētniecībā un pedagogijas teorijas radošā izstrādē. Šajā sakarā tiek:

- ♦ izvērtēti nozīmīgākie sasniegumi pasaules un latviešu nacionālajā pedagogiskajā domā, skolas atjaunotnē un skolotāju izglītībā;
- ♦ analizētas laika gaitā pārbaudītās pedagogijas un tautas izglītības idejas;
- ♦ integrētas jaunas idejas pedagogijas teorijā no psiholoģijas, filozofijas, estētikas, ētikas, socioloģijas, dabas zinātnēm u. c.;
- ♦ izstrādāti jauni teorētiskie un metodoloģiskie orientieri tautas izglītības organizācijai, skolas un skolotāju darbībai, veidojot skolēnus par aktīviem kultūras kopējiem;
- ♦ rosināta skolotāju pedagogiskā jaunrade;
- ♦ izvērstas pētniecības darbs pedagogijā, pedagogiskajā psiholoģijā, personības pētniecībā un tās iespēju diagnostikā.

Plašs darbalauks paveras pedagogijas zinātniekiem un attiecīgo nozaru speciālistiem, izstrādājot nacionālās skolas un izglītības attīstības dokumentus, nosakot Latvijas skolu iekārtu, mācību programmu vadlīnijas, rūpējoties par skolotāju izglītību un viņu radošās aktivitātes atraisīšanu, kā arī par jaunās skolotāju maiņas sagatavošanu. Liels organizatoriskais darbs paveikts skolotāju kursu organizācijā ("skrejošie kursi"), skolotāju institūtu izveidē un akadēmiski izglītotu skolotāju sagatavošanā. Latvijas augstskolas idejas nesēji – vadošie zinātnieki (J. Osis, E. Felsbergs, P. Dāle, K. Kundziņš u. c.) – atgādina, ka "visiem tautskolotājiem jābaida augstskolas izglītība, lai paceltu tik ļoti pēdējā laikā Latvijā atpakaļ palikušo izglītības lietu".<sup>16</sup>

Latvijas brīvvalsts rītausmā vadošie latviešu zinātnieki atzīst, ka saimniecības, zinātnes un mākslas attīstību valstī nosaka tautskolotāju darbība, viņu izglītības līmenis, sagatavotība godpilnās kultūras misijas īstenošanai brīvā un demokrātiskā republikā.

Pamatus izglītības attīstībai Latvijā nodrošina likumdošanas akti, kas palīdz veidot tādu izglītības sistēmu, kura ļauj audzināt un sagatavot vispusīgi izglītotu, garīgi bagātu un savai valstij uzticīgu un aktīvu jauno paaudzi. Jau līdz Latvijas brīvvalsts izveidei pedagogi un tautas izglītības darbinieki iezīmē aprises Latvijas skolas attīstībai un izglītības likuma izstrādei. Tērbatā sasauktais latviešu skolotāju 2. kongress un tajā pieņemtais Latvijas skolu likums formulē pamatprincipus visu izglītības posmu un skolu tipu attīstībai, skolotāju izglītībai un darbībai, kā arī skolu apgādei, pārvaldei un vadībai.

Jau izglītības likumprojektā pamatvirzību nosaka tautskolas galvenais uzdevums: "Tautskolas uzdevums ir ar mācību un darbu bērņus ievadīt savas tautas un vispārējā kultūras dzīvē, piemērojoties viņu gara un miesas vajadzībām un spējām, un ar to dodot viņiem iespēju ne vien izlietot kultūras mantas, bet arī ražīgi piedalīties pašā kultūras veicināšanas un sekmēšanas darbā."<sup>17</sup>

Tautas izglītības sakārtošanu valstī un tālāku skolu tīkla izveidi nosaka

1919. gada 8. decembrī pieņemtais likums par Latvijas izglītības iestādēm, ieviešot vispārēju, obligātu bezmaksas pamatizglītību dzimtajā valodā no pilna sestā līdz sešpadsmitajam mūža gadam, trūcīgo bērnu nodrošināšanu ar apģērbu, apaviem un mācību līdzekļiem uz vietējo pašvaldību rēķina. 1919. gada 10. decembrī pieņemts likums par minoritāšu izglītības iestādēm.

Līdzās milzīgajam organizatoriskajam darbam, veidojot skolu tīklu un iekārtojot jaunas skolas telpas, sagatavojot skolotājus un ceļot viņu kvalifikāciju, tiek izvērstas mērķtiecīgs darbs pedagoģijas teorijā, izglītības organizācijā un skolu vadīšanā.

Jaunie un nekad vēl nerisinātie uzdevumi – vērst skolu par kultūras svētnīcu – vieno visas sabiedrības un pedagogu spēkus radošam darbam, mudina uzsākt eksperimentus izglītības un personības attīstības nodrošināšanā, rosina plašas skolotāju–mēģinātāju kustības attīstību, pievērš valsts un sabiedrības uzmanību jauno skolotāju izglītībai un tālākizglītības nepieciešamībai. Ar jaunās valsts atbalstu tiek izveidota sistēma skolotāju izglītībai un tālākizglītībai, kā arī radīti centri zinātniskās pētniecības un metodiskā darba izvēršanai.

1919. gada 28. septembrī atjaunotā Latvijas Augstskola (kopš 1923. gada – Latvijas Universitāte) kļūst par galveno akadēmiski izglītotu skolotāju kadru kalvi un nozīmīgāko pētījumu centru pedagoģijā un psiholoģijā. Par Filoloģijas un filozofijas fakultātes **Pedagoģijas nodaļā** īstenoto akadēmisko un profesionālo studiju augsto līmeni liecina daudzpusīgas un sabalansētas vispārīgo un speciālo (profilējošo) studiju programmas, kvalitatīvs mācībspēku sastāvs, studentu mācību un zinātniskās darbības integrācija.

Pedagoģijas nodaļas studenti iegūst stabilu vispārējo akadēmisko izglītību, studējot ievadu filozofijā un filozofijas vēsturi, ievadu sabiedriskajās zinātnēs, ētiku un estētiku, loģiku, ievadu valodniecībā, vienu jaunu svešvalodu, grieķu vai latīņu autoru darbus, vispārīgo un Latvijas vēsturi, vispārīgo un Latvijas literatūras vēsturi, vēlāk arī – mākslas filozofiju, socioloģiju un ievadu tautsaimniecības teorijā.

Pedagoģijas nodaļas speciālo (profilējošo) priekšmetu lokā iekļauta vispārīgā pedagoģija, didaktika, pedagoģijas vēsture, vispārīgā psiholoģija, pedagoģiskā psiholoģija, eksperimentālā psiholoģija ar praktiskajiem darbiem, bērnu fizioloģiskā attīstība, higiēna, mācība par skolu un skolotāju u. c. Pedagoģijas nodaļas studentiem paveras iespēja apgūt tādus kursus kā Latvijas skolu vēsture, Latvijas pedagoģiskās domas attīstība, mākslas pedagoģija, pusaudžu un jauniešu psiholoģija, psiholoģiskais virziens estētikā, latviešu māksla 19. un 20. gadsimtā. Nozīmīga vieta ierādīta spekkursiem: darba skolas pedagoģijai, J. A. Komenska darbam “Lielā didaktika” u. c.

Popularitāti izpelnās Pedagoģijas nodaļas pirmā vadītāja K. Kundziņa lekcijas pedagoģijā, ilggadējā nodaļas vadītāja A. Dauges un viņa darba turpinātāja E. Pētersona vadītās nodarbības vispārīgajā pedagoģijā un didaktikā, J. Kauliņa un P. Jureviča lekcijas pedagoģijas vēsturē. Nodaļas studentiem

nodarbības vada psihologs P. Dāle, filozofs T. Celms, psihologs V. Frosts, psihologs R. Jirgens, mākslinieks J. Siliņš, psihologs E. Šneiders. Viņi atstāj dziļas pēdas augstākās akadēmiskās pedagoģiskās izglītības un zinātnes attīstībā Latvijas brīvvalstī.

Ievirzi praktiskajā pedagoģiskajā darbībā un mācību metodikā studenti gūst, hospitējot nodarbības, veicot pētniecības uzdevumus un praktiskos darbus savā specialitātē. Studenti izstrādā divus seminārus praktiskajā bērnu psiholoģijā un trīs seminārus mācību priekšmeta metodikā. Docētāju un pieredzējušu skolotāju metodiķu vadībā topošie skolotāji apgūst mācību metodiku latviešu valodā un svešvalodās (J. Kauliņš u. c.), matemātikā (L. Ausējs), dabaszinībās (E. Rītiņa), ķīmijā (B. Jirgensons), fizikā (A. Bumburs), ģeogrāfijā (F. Adamovičs, Ģ. Ramans), zīmēšanā (G. Šķilters), dziedāšanā (J. Graubiņš), dzimtenes mācībā (J. Broka), rokdarbos (V. Miezītis), tautas tradicionālajā kultūrā (J. Straubergs) u. c.

Nozīmīgu vietu studijās un pētniecības darbā ieņem Filoloģijas un filozofijas fakultātes Psiholoģijas institūts. Te organizētajās nodarbībās Pedagoģijas nodaļas studenti apgūst eksperimentālās psiholoģijas metodiku un tehniku, veic pētniecības darbu bērnu radošās darbības procesa analizē, jūtu ietekmes izpētē un domāšanas aktivizācijā, bērnu rotaļu pedagoģiskajā un psiholoģiskajā novērtēšanā u. c. Psiholoģijas institūtā profesora P. Dāles vadībā strādā V. Forsts, M. Liepiņa, R. Drillis un A. Stūrītis. Institūts nodibina ciešu sadarbību ar Eiropas pētniecības centriem Leipcigā, Bonnā, Marburgā, Tērbatā, Kauņā u. c.

Aktīva līdzdalība jauno skolotāju akadēmiskajā izglītošanā pievērš Universitātes profesūru aktuālu izglītības un personības attīstības problēmu izpētei, mācību grāmatu sagatavošanai, pedagoģijas ideju apguvei, ieviešanai un iedzīvināšanai izglītības un audzināšanas praksē.

Izglītības teorijas un mācību metodikas jautājumi rosīgi tiek risināti arī jaunizveidotajos skolotāju institūtos Rīgā, Daugavpilī, Jelgavā, Rēzeknē un Cēsīs. Skolotāju vidū atzinību izpelnās izcili metodiķi un pedagogi – L. Bērziņš, F. Dravnieks, J. Greste, J. Ģirupnieks, J. Flugins, Z. Lancmanis, R. Liepiņš, Z. Lubāniete, K. Melnalksnis, V. Ramāns, E. Reiziņš, J. Rozītis, K. Obšteins, Ģ. Odiņš, V. Seile, J. Vītoliņš, O. Svenne, J. Ziemelis u. c. Viņu devums Latvijas skolotāju pedagoģiskās jaunrades rosināšanā saglabā savu nozīmi arī mūsdienās.<sup>18</sup>

Par nozīmīgu zinātniskās pētniecības centru un skolotāju pedagoģiskās jaunrades rosinātāju kļūst 1925. gadā nodibinātais Rīgas pilsētas **Jaunatnes pētīšanas institūts**. Institūtā uzkrāta bagāta pieredze par asociālo bērnu negatīvās ietekmes pārvarēšanas iespējām skolā un ģimenē, izmantojot izstrādātas vai adaptētas diagnostikas metodikas. Zinātnieku padomi balstās uz bērnu vecuma un individuālo īpatnību, kā arī vietējo dzīves apstākļu, ģimenes un kultūrvides vispusīgu izpēti.

Jaunatnes pētīšanas institūts:

- ♦ veic intelīģences pārbaudes un atbilstošu diagnostikas metodiku izstrādi;
- ♦ organizē medicīniski psiholoģiskās un pedagoģiskās konsultācijas;
- ♦ nodrošina audzēkņu atlasī palīģskolām, garīgi atpalikušu bērnu internātiem, psihopātu iestādei un mazgadīgo darba kolonijai;
- ♦ rīko konsultācijas, pārbaudes un nodrošina informāciju profesionālajā orientācijā un turpmākā dzīves ceļa izvēlē;
- ♦ rīko kursus skolotājiem diagnostikas metodiku apguvē, valodas defektu novēršanā, pāraudzināšanas uzdevumu risināšanā, kā arī iepazīstina ar īpatnībām, kas raksturīgas darbā ar defektīviem bērniem.

Jaunatnes pētīšanas institūts pakāpeniski izveidojas par nozīmīgu lietišķo pētījumu centru psiholoģijā, psihotehniskā, medicīniskajā audzināšanā, kā arī izglītības problēmu risināšanā, palīdzot stiprināt bērnu fizisko un garīgo veselību, risināt aroda izvēles jautājumus, kopt spējas, risināt samezģlojumu pārvarēšanu skolā, ģimenē un sabiedrībā. Institūts nostiprina sadarbību ar lielākajiem pasaules zinātnes centriem (Berlīnē, Parīzē, Londonā, Ņujorkā, Vīnē, Prāģā, Tartu, Kauņā u. c.). Latvijas zinātnieki rod iespējas veikt kopīģus starptautiskus pētījumus, izstrādāt un aprobēt pētniecības metodes, salīdzināt iegūtos rezultātus, pilnveidot mācību un audzināšanas darbu, risināt samilzušās izglītības problēmas, pētīt piemērotību dažādām darbības nozarēm (armijā, transportā, lauksaimniecībā u. c.).

Rīģas pilsētas Jaunatnes pētīšanas institūts paver iespēģas arī Universitātes studentiem piedalīties pētniecības darbā pedagoģiskajā psiholoģijā, psihotehnikā un aroda izvēlē.<sup>19</sup>

Raksturīgi, ka izglītības teorijas un prakses attīstība, pedagoģijas ideju veidošanās Latvijas brīvvalsts gados norisinājās ciešā kopsakarā ar galvenajām norisēm Eiropas un pasaules zinātnē, kultūrā un garīgajā dzīvē. Šajā laika posmā Latvijā spēcīgi atbalsoģas mākslas un personības pedagoģijas ideģas, kultūrpedagoģijas un sociālās pedagoģijas atziņas, darba skolas un jaunās audzināšanas strāvas ietekme, kā arī eksperimentālās pedagoģijas un psiholoģijas pētījumi psihotehnikā un psihodiagnostikā.

Latvijas skolotāģi un īpaši jaunā skolotāju maiņa rūpīgi studē ārzemju pieredzi un 20. gadsimta nozīmīģākos pētījumus pedagoģijā un psiholoģijā, tulko un latviešu valodā izdod A. Ādlera, P. Blonska, Dģ. Dģūģija, G. Čelpānova, Z. Freida, F. V. Forstera, R. Mellera-Freienfelsa, G. Kerģenģšteinera, K. Piorkovska, G. Rosoģimo, E. Šprangera u. c. grāmatas.<sup>20</sup>

Uz vieslekcijām Latvijas Universitātē ierodas profesors J. J. Mikola no Helsinkiem, L. Petraģickis no Varģavas, A. Meijģ no Parģizes, E. Klapareds no Ņenģvas u. c. Latviju vairākkārt apmeklģ E. Špangers un H. Gaudģģs, nodibinot cieģu sadarbību ar latvieģu pedagogiem A. Daugi, P. Dāģi u. c.

Jaunāko pedagoģijas ideģu izvērtģģšanu, popularizģģšanu un ievieģšanu iz-

glītības, audzināšanas un personības attīstības praksē nodrošina oriģinālu mācību grāmatu izstrāde. Plašu rezonansi izraisa K. Dēķena "Rokas grāmata pedagoģijā" (1919), P. Birkerta "Pedagoģiskā psiholoģija" (1923), E. Pētersona "Vispārīgā didaktika" (1931), A. Dauges "Māksla un audzināšana" (1924) un "Vispārīgā paidagoģija" (1932), J. A. Studenta "Bērnu, pusaudžu un jauniešu psiholoģija" (1931), "Vispārīgā paidagoģija" (1933), K. Obšteina "Pedagoģijas vēsture" (1.–4. sēj., 1929–1932) u. c.

Nacionālajā un ārzemju pedagoģijā un izglītībā sasniegto vispusīgi atspoguļo žurnāli – "Izglītības Ministrijas Mēnešraksts", "Mūsu Nākotne", "Audzinātājs", "Latvijas Skola", "Latgolas Škola" u. c.

Šie daudzveidīgie un bagātie ierosmes avoti stimulē skolotāju pedagoģisko jaunradi. Pedagoģijas ideju ieviešanu praksē sekmē plašā skolotāju-mēģinātāju kustība. Daudzi skolotāji kļūst par jaunās skolas un brīvās audzināšanas ideju piekritējiem, turpretī citi seko darba skolas idejām un daudz dara skolēnu spēju izkopšanā un rakstura veidošanā. Radoši strādājošie skolotāji cenšas pārvarēt rutīnu un sastingumu mācību un audzināšanas darbā, pievēršas skolēnu izpētei, bērnu garīgās un sabiedriskās aktivitātes un pašdarbības attīstībai skolā, ārpusklases un ārpusskolas nodarbībās.

Ievēribu izpelnās skolotāju pievēršanās diagnostikas metodikai un tās radošai izstrādei. Skolu praksē tiek ieviesti standartizēti uzdevumi, vingrinājumu sistēmas, apgalvojumi kritiskai izvērtēšanai, skolēnu zināšanu, prasmi un iemaņu pārbaudes un novērtēšanas testi, kā arī citi diagnostikas līdzekļi skolēnu iespēju noteikšanai, viņu darbības stimulēšanai un korekcijai.

Jaunās skolas, mākslas pedagoģijas un eksperimentālās pedagoģijas ideju ietekmē uzsvērta skolēnu izpētes nepieciešamība, lai mācību un audzināšanas procesā integrētu dabā un apkārtējā kultūrvidē gūtos iespaidus, stimulētu skolēnu patstāvību un gatavību aktīvai izzināšanas darbībai. Mācību procesā, īpaši apkārtnes mācībā, plaši tiek ieviesta "pētniecisko un piedzīvojumu metode", praktizējot arī projektu izstrādi, pētniecisku uzdevumu izstrādi un izpildi, problēmuzdevumu risināšanu. Izglītībā iezīmējas centieni arvien vairāk ievērot "bērna paša un viņa apkārtnes dzīvi un darbu". Latvijas skolotāji sāk aktīvi sadarboties ar tuvāko kaimiņvalstu pedagogiem. Īpaši cieši kontakti veidojas ar Igaunijas un Lietuvas kolēģiem. Skolotāji apgūst un sāk īstenot praksē mākslas pedagoģijas, darba skolas un jaunās audzināšanas idejas.

Protams, arī Latvijas brīvvalsts gados ceļš uz brīvu un demokrātisku skolu, līdzsvarotu personības attīstību un izglītību ir visai grūts un sarežģīts. Pēc inerces saglabājas dogmatiskās skolas stereotipi, kavējot skolēnu patstāvības un garīgās aktivitātes atraisīšanos. Ne velti Rainis – toreizējais izglītības ministrs – nemitīgi atgādina: "Skola nedrīkst pārvērsties par nedzīvu iemācīšanās mehānismu."<sup>21</sup>

Diemžēl šo rosīgo skolas atjaunotnes darbu un pedagoģiskās jaunrades tālāko attīstību ierobežo 1934. gada 15. maija apvērsums, pastiprinot

autoritārisma tendences Latvijas skolā un izglītības vadībā. 1934. gada 12. jūlijā pieņemtajā "Likumā par tautas izglītību" nosodīti pedagoģiskie eksperimenti ar dažādiem plāniem, metodēm un projektiem. Ar likumu noteikta pastiprināta skolu dzīves kārtības centralizācija, reglamentācija un kontrole, ieviesta mācību grāmatu cenzūra, izbeigta "neatbildīgā eksperimentēšana", ierobežota skolotāju-izmēģinātāju kustība.<sup>22</sup>

Tomēr jāatzīst, ka arī K. Ulmaņa vienvaldības gados, neraugoties uz izraisītajām negatīvajām ietekmēm, turpinās rosīga jaunu skolas ēku celtniecība un to materiālās bāzes nostiprināšana. Plašu rezonansi izraisa K. Ulmaņa "Draudzīgais aicinājums", iesaistot "plašas tautas aprindas brīvprātīgā kultūras veicināšanas darbā". Rosīgu darbu izvērš 1920. gada 18. oktobrī nodibinātais Kultūras fonds, veicinot tautas izglītību un kultūru.

Rodas pamatots jautājums: kā izskaidrot spilgtās jaunrades tendences Latvijas brīvvalsts skolā? Kādi apstākļi veicina plašu sabiedrības aktivitāti izglītībā un kultūras celšanā? Kādi apstākļi izraisa pedagoģijas ideju uzplūdus Latvijā? Atbildi uz šiem jautājumiem palīdz rast rosme pedagoģijas zinātnieku darbībā, nozīmīgāko vērtību un ideju akumulācijā, to radošā pieņemšanā un ieviešanā. Šajos gados Latvijā plaši atbalsojas kultūrpedagoģija un mākslas pedagoģija, darba skolas un jaunās audzināšanas idejas, ienesot dzīvinošu spēku un jaunrades garu tautas izglītībā un audzināšanā.

## Kultūrpedagoģija

Pedagoģijas teorijas un izglītības prakses ievirzi kultūrpedagoģijas vērtību pasaulē nosaka:

- ♦ **pirmkārt**, materiālās un garīgās dzīves attīstības objektīvā gaita Latvijā un pasaulē;
- ♦ **otrkārt**, latviešu tautas radošā potenciāla atraisīšanās pirmajā un otrajā atmodā, nacionālās inteliģences izaugsme un latviešu tautskolotāju aktivitātes izglītības, garīgās, tikumiskās, estētiskās un darba kultūras pamatu izveidē, tautas nacionālās pašapziņas nostiprināšanās Latvijas brīvvalsts laikā;
- ♦ **treškārt**, daudzveidīgu pedagoģijas strāvojumu izplatība Latvijā un kultūrpedagoģijas tendenču stabilizācija tajos, iezīmējot jaunas kvalitātes tautas izglītībā, nacionālās skolas un pedagoģijas attīstībā;
- ♦ **ceturtkārt**, latviešu pedagogu orientācija uz garīgajām vērtībām un to apguvi un kopšanu ar izglītības līdzekļiem.<sup>23</sup>

Kultūrpedagoģijas ideju avoti iesniedzas ass laikmetā (Konfūcijs, Platons, Sokrats), teocentrisko interešu periodā, bet īpaši apgaismības ideālos un centienos (J. G. Herders, I. Kants u. c.). I. Kants savā pedagoģijas koncepcijā uzsver, ka kultūra ir cilvēka darinājums un ar audzināšanas un izglītības līdzekļiem cilvēks kļūst par kultūrdzīves locekli. Uz kultūras vērtībām orien-

tētā audzināšanā cilvēks pārvar dabiskos spēkus un veidojas par garīgu būtni. Šo I. Kanta pozīciju tālāk attīsta J. G. Fihte, F. V. J. Šellings u. c.

Kultūrpedagoģijas pamataprises iezīmē vācu pedagogi F. E. D. Šleiermahers, T. Lits, A. Fišers, E. Šprangers u. c. Pēc viņu ieskata personības izglītībai un attīstībai pamatnosacījumus nodrošina tādas daudzveidīgas kultūrdzīves formas kā zinātne, māksla, reliģija, kā arī kultūrdzīves organizācijas formas – ģimene, skola, valsts u. c. Personība audzināšanas un izglītības procesā gūst iespaidus, zināšanas, pārdzīvojumus, saskarsmes iespējas un darba pieredzi un ar savu darbību savukārt ietekmē apkārtējo kultūras pasauli. Tas nozīmē, ka audzināšanas un izglītības procesā cilvēks nonāk visciešākajos kontaktos ar kultūras pasauli, līdz ar to arī izglītība un audzināšana tikpat lielā mērā risina kultūras problēmas.

Kultūrpedagoģi personības attīstību saista gan ar sociālo dzīvi, gan ar kultūras daudzveidīgajām norisēm, īpaši – objektīvajām gara vērtībām. Ievērību izpelnās E. Šprangers centieni nošķirt izglītību no zināšanām. Zināšanas ir nedzīvas, tās tiek pielīdzinātas nedzīvam kapitālam, turpretī izglītība ir dzīva, tā spēj nemitīgi pildīt personības pašizveides uzdevumu. Izglītības attīstībā iezīmējas pāreja no vienkāršām uz arvien augstākām un sarežģītākām formām. Ejot izglītības ceļu, personība iekļaujas tipiskās dzīves formās (*Lebensformen*).<sup>24</sup>

E. Šprangers indivīda un sabiedrības (sociālās kopas) attiecības redz mijiedarbībā ar kultūras pasauli. Ar kultūras vērtību starpniecību personība tuvojas sabiedrībai, un sabiedrība ar savām vērtībām tiek pietuvināta personībai. Kultūras objektīvās vērtības glabā zinātne, māksla, reliģija. Šo vērtību virzienā jāveido arī personība. Apgūtās vērtības kļūst par personības iekšējās dzīves daļu – dzīves formu. Izglītības procesā veidojas apjauta par ētiskām, intelektuālām, mākslas un reliģiskām vērtībām, norisēm sociālajā un garīgajā dzīvē, stimulējot personības apzinīgumu un aktivitāti.<sup>25</sup>

E. Šprangers nopelns ir tas, ka izglītība iegūst daudz plašāku traktējumu, skatot to kopsakarā ar sociālajiem, nacionālajiem, politiskajiem un kultūras apstākļiem un ietekmēm.

Kultūrpedagoģijas ideju iesakņošanas Latvijā izglītībā un audzināšanā nosaka latviešu pedagogu orientācija uz kultūru un tās objektīvo vērtību apjautu, izvērtēšanu un kopšanu ne tikai skolā un ģimenē, bet arī izvērstā ārpuskolas un tālākizglītības sistēmā.

Izcili gara darbinieki Rainis, A. Dauge, P. Dāle, T. Celms, P. Jurevičs, Z. Mauriņa, K. Raudive, V. Seile, J. A. Students, F. Trasuns u. c. nemitīgi iestājas par “līdzsvarotu kultūru” un tās attīstību, par iespēju nodrošināšanu, lai ar kultūras līdzekļiem “uzturētu dzīvas visas svarīgākās cilvēka spējas”, veidojot brīvu un atbildīgu kultūras cilvēku.

Kultūrpedagoģijas ietekmē arī Latvijā pastiprinās interese par cilvēka garīgās pasaules izpēti. Rodas nepieciešamība:

- ♦ pētīt personību tās veselumā, kur katra šī veseluma daļa ir saprotama tikai saiknē ar to funkciju, kuru tā veic šajā veselumā;
- ♦ tuvināt personības pētniecību dzīvei un iespējām izprast ikdienišķos cilvēka pārdzīvojumus un rīcību;
- ♦ apjaust "visu vareno dzīves īstenību", lai gūtu izpratni par cilvēka gara sarežģītajām izpausmēm;
- ♦ novērtēt pārdzīvojuma noteicošo ietekmi uz personības attīstību, redzēt izglītībā iespējas un nosacījumus cilvēka "ieaugšanai" laikmeta "objektīvajā un normatīvajā garā";
- ♦ uztvert mācību un audzināšanas būtību nevis ar bērna dabas potenci atklāsmi, bet personības sarežģīto, iekšējo gara pasauli skatīt attiecībās ar vēsturiski izveidojušos sabiedrisko vidi – ideoloģijas un kultūras, ētikas un estētikas dziļo ietekmi uz subjekta attīstību.

Kultūrpedagoģijā smelta atziņa, ka audzināšanas un izglītības procesā ar kultūras vērtību starpniecību cilvēks nonāk visciešākajā saistībā ar sabiedrisko un kultūras dzīvi. Pateicoties saiknei ar galvenajām kultūras vērtībām un kultūras dzīves kopšanas formām, rodas vislabvēlīgākie apstākļi personības dabisko dotumu un spēju attīstībai, kā arī aktīva sabiedrības locekļa audzināšanai un pašizveidei.

Raiņa nākotnes cilvēka audzināšanas un personības attīstības programmas pamatā ir kultūrfilozofija, kultūrpsiholoģija un kultūrpedagoģija.

Latvijas brīvvalsts gados kultūrpedagoģijā nozīmīgus atbalsta punktus rod A. Dauge, E. Pētersons, V. Seile, J. A. Students u. c. Šajā laikā latviski tulkojis E. Šprangeru darbs "Jaunatnes psiholoģija" (1929), G. Keršenšteintera grāmata "Audzinātāja dvēsele un skolotāja izglītības jautājums" (1925). Ciešas draudzības saites vieno E. Šprangeru ar filozofu T. Celmu, pedagogu A. Daudi un psiholoģi M. Liepiņu.

Kultūrpedagoģijas atziņās Latvijas skolotāji rod nozīmīgas ierosmes vienas pārvēršanai audzināšanā un izglītībā, audzēkņa izveidei par "īstu kultūrālās dzīves locekli". Šajā pedagoģijas strāvā gūtās atziņas stiprina humanitāro izglītību un estētiski māksliniecisko kultūru Latvijas skolā un sabiedrībā, orientē skolotājus un vecākus "audzināšanu vadīt vērtību virzienā". Kā sabiedrības, tā arī personības kultūra – garīgā, tikumiskā, estētiski mākslinieciskā, komunikatīvā, darba, tiesiskā, etniskā u. c. – veidojas sava laikmeta, vispirms savas tautas kultūras vērtību aprītē un aktīvā to kopšanā. Kultūras vērtības stiprina tautas tradīcijas, sabiedrības garīgās dzīves organizāciju, rūpes par "iekšējā cilvēka" attīstību un "pilnīga cilvēka audzināšanu".

Kultūrfilozofijas un kultūrpedagoģijas idejas Latvijas brīvvalsts skolu dzīvē, daudzveidīgajās izglītības formās un pedagoģiskajā darbībā ienes nozīmīgu garīguma strāvojumu. Līdz ar to Latvijas skola iegūst kultūras svētnīcas statusu, bet skolotājs tiek dēvēts par tautas kultūras pamatu veidotāju. Akcentējot garīgumu cilvēku dzīvē, izglītībā un audzināšanas procesā, tiek

mazinātas vienpusīgā intelektuālisma, šaurā prakticismā un utilitārisma izpausmes, vairāk uzsvērtas cilvēkdzīves eksistenciālās problēmas un mākslas izglītības nozīme personības attīstības harmonizācijā.

## Mākslas pedagoģijas ideju avoti

Latvijas brīvvalsts gados tautas izglītību un audzināšanas jautājumu risināšanu dziļi ietekmē mākslas pedagoģijas plašais un sazarotais strāvojums.

Izglītības darbinieki un latviešu pedagogi kāri smeļas no šī dzīvinošā jaunu ideju avota. Viņi rūpīgi izvērtē mākslas pedagoģijas teorētiskos pamatus un ārzemēs gūto praktisko pieredzi mākslas izglītībā un estētiskajā audzināšanā, līdz ar to sagādājot krietnu devumu latviešu nacionālajai pedagoģijai.<sup>26</sup>

Mākslas pedagoģijas ideju veidošanos un tās iesakņošanās pieredzi ārzemēs, īpaši Vācijā, 20. gadsimta 20. gados rūpīgi analizē un vispārina A. Dauge. Viņš kļūst pazīstams ne tikai Latvijā. Krievijā A. Dauge ir atzīts mākslas pedagoģijas problēmu risinātājs.<sup>27</sup>

Latviešu lasītājam plašāk pazīstams ir A. Dagues rakstu kopojums "Māksla un audzināšana", kurā atrodams izvērstas mākslas izglītības vēsturiskās pieredzes izvērtējums un personības attīstības problēmu pietuvinājums jaunizveidotajai Latvijas skolai un audzināšanas praksei.<sup>28</sup>

A. Dauge pirmais izvērstāk izvērtē mākslas pedagoģijas kustības iedibinātāja Dž. Raskina uzskatus un viņa ideju dziļo iespaidu uz sava laika "visiem audzināšanas novadiem".

Latvijā plaši atbalsojas Dž. Raskina mudinājums – kalpot skaistuma idejai. Skaistais harmonizē personību, stiprina jaunā izjūtu, nodrošina iespējas, lai atbrīvotos no vecās, neglītās dzīves. Dž. Raskina pozīcija spilgti izteikta atziņā: dzīve bez darba ir grēcīga dzīve, bet darba dzīve bez skaistuma ir lo-piska dzīve.<sup>29</sup>

A. Dauge plašākā apcerē "Māksla skolā" atzīst, ka mākslas pedagoģijas sākotne rodama Anglijā, kur tā saistīta ar Dž. Raskina un vēlāk ar V. Morisa un V. Krēna vārdiem. Tās mērķis – ar mākslu un mākslai audzināt visu sabiedrību. Tā vērsās pie plašām sabiedriskajām aprindām un cer, atdzīvinot pagrimušo mākslas amatniecību, radīt dziļas pārmaiņas visā sabiedriski saimnieciskajā un garīgajā dzīvē. Ievērojamie mākslas sludinātāji Anglijā nevis cenšas reformēt skolas, dot tām jaunu ievirzi, bet, modinot interesi par mākslu visā sabiedrībā un popularizējot to plašos sabiedrības slāņos, cer visas tautas darba dzīvi pildīt ar īstas mākslas garu.<sup>30</sup>

Pedagogu pasauli un skolotāju centienus jaunās idejas saviļņo nevis Dž. Raskina dzimtenē – Anglijā, bet pedagogu un skolu zemē – Vācijā. Tur par to nesējiem kļūst mākslinieki un skolotāji–praktiķi.

A. Dauge raksta, ka viņš savās ārzemju studijās mākslas pedagoģijas kustību Vācijā sāk iepazīt Hamburgā. Te strādā pazīstami mākslas pedagogi

A. Lihtvarks, H. Volgasts, V. Gece u. c. Ievērojot mākslas pedagoģijas principus, daudzās Hamburgas skolās veidoti ne vien mākslas priekšmeti, bet mākslinieciskas audzināšanas ideja lielā mērā tiek ieviesta arī citu priekšmetu mācībās, dodot ierosmes reformu kustībai visās mācību darba jomās. Hamburgas skolās, it īpaši tautas skolās, 20. gadsimta sākumā valda tik dzīva atmoda, kā varbūt nevienā citā dzīves novadā. Tajā laikā sabiedrība ne par ko citu tā neinteresējas, kā par pedagoģiju. Ievērojamākie skolu darbinieki kļūst populāri visā sabiedrībā. No viņiem tiek daudz gaidīts visas tautas garīgās dzīves atjaunotnei. Hamburgas pedagogu vidū valda ticība skolai un tās lielajai misijai. Visus aizrauj gaišs optimisms, liekot veikt lielus darbus un izcīnīt smagas cīņas. Šī cīņa galvenokārt ir vērsta pret skolā valdošo pārmērīgo intelektuālismu un pret visa, arī mākslas priekšmetu, pārlicēgo racionalizāciju. Tālaika skolā novārtā tiek atstāta jūtu dzīves izkopšana, rakstura norūdīšana, kā arī fiziskā audzināšana. Skola vienīgi cenšas dot zināšanas un izkopt intelektu. Jūtas, fantāzijas, gribasspēks, miesa – tas viss tiek aizmirsts.

A. Dauge atzīmē, ka vācu skolās tie, kas sevi dēvē par J. F. Herbartā skolēniem, bet viņa lielo garu ir nevis uzņēmuši sevī, bet gan tikai pārņēmuši viņa epigonu formālismu, skolas darbu pārāk mehanizē un šablonizē. Viņi pedantiski pilda oficiālās skolas programmas prasības, galvenokārt liekot bērniem mehāniski iekalt noteiktu zināšanu daudzumu. Viņi neievēro ne atsevišķa priekšmeta raksturu, ne arī bērnu tieksmes un spējas. Bērniem pārāk maz nākas strādāt patstāvīgi un izteikt savas domas un novērojumus. Šādas mācības nerosina, bet gan kavē izpausties bērnu radošajai iniciatīvai un aktivitātei.

Modernie pedagogi cer, ka mākslā atraduši jaunu, vēl neizmantotu, varēnu audzināšanas un personības attīstības spēku. No mākslas priekšmetu pareizas nostādnes viņi gaida, ka tā atvērs acis uz visām minētajām, ļaunajām vienpusībām, un ka tā, modinot un izkopjot brīvas radīšanas spējas, ar laiku mācīs šādā jaunā garā apgūt visus priekšmetus. Šajā laikā visi vecajai skolai piemītošie ļaunumi tiek atspoguļoti vēl ļaunāki, nekā tie ir patiesībā, un viss labais jaunajā skolā – vēl labāk, nekā tas var būt. No skolēnu pašdarbības un radošās iniciatīvas tiek gaidīts pārāk daudz un, “no bērna izējot”, aizmirsts par to, uz kuriem bērns jāved.

A. Dauge atgādina, ka jau toreiz pedagogu vidū izteikti brīdinājumi. Mākslas pedagoģijas 2. kongresā G. Keršenšteiners aizrāda, ka nav jādomā, ka māksla var darīt brīnumus, ka tā viena pati spēj tuvināt cilvēkus pilnībai. Māksla ir varens, bet ne vienīgais, pat ne galvenais audzināšanas līdzeklis.<sup>31</sup>

G. Keršenšteiners norāda, ka ir bijuši laiki, kad estētiskā kultūra vērtēta ļoti augstu, bet ētiskā kultūra pavisam zemu. Jūtu un mākslinieciskās fantāzijas izkopšana un izdaiļošana ir svarīgs skolas uzdevums, bet tikpat nozīmīga ir intelekta attīstība, un vēl būtiskāka – gribas un rakstura audzināšana. Lai gan gribas un rakstura izveidei nepieciešama jūtu disciplinētība, tikpat

vajadzīga ir intelekta izkoptība. Pastāvīgi nākas izšķirt, kas ir labs, skaists un pareizs. Tātad G. Keršenšteiners augstāk par estētisko kultūru vērtē ētisko kultūru un tās izkoptību skolā.

A. Dauge atzīmē, ka mūsdienās, protams, neviens vairs mākslas nozīmi skolas audzināšanā nevērtē tik augstu, kā to dara mākslas pedagogijas ideologi 20. gadsimta sākumā. Bet, no otras puses, tikai vienpusīgi cilvēki un galēji racionālisti var noliegt mākslas lielo nozīmi un lomu audzināšanā un personības attīstībā.

A. Dauge vācu mākslas skolotāju un teorētiķu darbībā veic daudz nozīmīgu atklājumu un rod lieliskas idejas. Vispirms mākslas līdzekļi palīdz humanizēt skolu, kā arī skolēnu un skolotāju savstarpējās attiecības. Tikai savstarpēji saprototies, cilvēki var pareizā virzienā kārtot arī sabiedrisko dzīvi. Nekas tā neveicina cilvēku savstarpēju sapratni kā māksla un dzeja, atverot dvēseles un tās citu citai tuvinot. Patiesi: cik maz mēs pazīstam cilvēkus, cik maz spējam iedomāties un iedziļināties citu dzīvē! Mēs ievērojam tikai pašu parastāko, ikdienišķāko, elementārāko. Visas daudz maz sarežģītākas, intīmākas un apslēptākas dvēseles kustības nepakļaujas mūsu tiešai novērošanai. Mēs ļoti slikti pazīstam arī sevi. Un ja pazīstam, tad neprotam vienkārši un saprotami citiem izteikt to, ko domājam un jūtam. Bez tam līdzās nespējai izteikties mums nereti trūkst gribas pārdomāt, iedziļināties sevī. Nav izteiktas intereses un nepārvaramas tieksmes "izpētīt" sevi. Un citu dvēseles – vēl mazāk. A. Dauge secina, ka izglītība ir līdzeklis, ar kura palīdzību iespējams "atvērt dvēseles". Interese par mākslu un mākslas sapratne ir zīme, ka radusies interese par cilvēku un viņa dvēseles dzīvi. Augsts īstas mākslas vērtējums norāda, ka cilvēka personība tiek vērtēta augstu un ka cilvēka dvēsele ir svarīgs dziļu pārdomu un pētījumu objekts.<sup>32</sup>

Mākslā un dzejā mākslas pedagogi saskata ne tikai patīkamu baudu un ārējā skaistuma izpausmes, tā viņiem kļūst par savdabīgu dzīves vērošanas, pētniecības un tulkošanas veidu. Dzejiskā domāšanā un dzejiskās fantāzijas rosībā viņi redz nopietnu, smagu un nozīmīgu garīgu darbu, kas vērstas uz visa esošā būtības sapratni un izjūtu.

Atmodināt un izkopt mākslinieciskās domāšanas spējas, attīstīt mākslinieciskas izjūtas pamatos dusošo "simpātisko fantāziju" nozīmē itin kā dot cilvēkam jaunas acis, darīt viņu gaišredzīgu. Un, labāk redzot, cilvēks visu labāk saprot un taisnīgāk spriež. Tad sadzīvē ir mazāk vēsuma, vienaldzības un cietsirdības. Māksla modina patiesi humānu un sociālu garu, kā arī veicina īstu, sociālu kultūru.

Mākslas pedagogi atzīst, ka zinātnei jāveic savs lielais, svētīgais darbs. Taču tā nav despotiska valdniece, kas nekā cita sev blakus neatzīst. Zinātnei – savi īpaši uzdevumi, savas savdabīgas pētniecības metodes, savi īpaši izglītības mērķi. Tai – savi pienākumi, tiesības, robežas un kompetences. Māksla tai nav bīstama. Māksla nemaz nevēlas pārkāpt svešas robežas.

Zinātne nekā nezaudē, ja skolā ir vairāk mākslas gara. Jo māksla, kas tuvinā personību dzīvei, rāda dzīvi spilgtās ainās, māca dzīves parādības uzmanīgi vērot un uztvert visu raksturīgo, spilgto un īpatnējo, kas zinātniskajai domai var nākt par labu, darīt to dzīvāku, pildīt asinīm.

A. Dauge atzīst, ka apdomīgākie starp jauniešiem mākslas pedagogiem nebūt nevēlas gāzt zinātni no troņa, bet tikai mēģina izcīnīt mākslai pienācīgas tiesības un vietu citu skolas mācību priekšmetu vidū. Viņi uzskata, ka mākslas priekšmetu pareiza nostādne atstās iespaidu arī uz pārējo nodarbinātību organizāciju, ka skolā vairāk sāks strādāt ar konkrētu materiālu, pievērsīsies patstāvīgiem novērojumiem, uzsvers bērnu pašdarbības nozīmi un rosinās uz patstāvīgu darbību.

A. Dauge konstatē, ka vissliktāk jaunās pārmaiņas noris Vācijas skolotāju izglītībā. Skolotāju semināros ir pārāk plašas programmas, pārāk daudz dažādu priekšmetu, kurus apgūstot semināru audzēkņiem viss laiks un enerģija jāziedo vienīgi kaila faktoloģiskā materiāla apguvei. Šajos semināros joprojām dominē nevis "vecās" skolas labākās, bet gan sliktākās tradīcijas, kas liek visu "mācīties no galvas". Un tā kā jāiemācās ļoti daudz, tad semināru audzēkņiem nav izdevības un iespēju kādā atsevišķā priekšmetā vai tā nozarē koncentrēties un specializēties.

Tas ir svarīgi tāpēc, ka tikai tas audzēknis, kurš vienā vai otrā jomā ir patstāvīgi un pamatīgi strādājis, izpētījis vienu parādību grupu un kaut vienu arī pavisam sīku problēmu, pie tam darbojoties pilnīgi patstāvīgi, spēs uztvert citas problēmas, izskaidrot citas parādības, tikt galā ar citiem uzdevumiem un pārvarēt grūtības.

Patstāvīgu darbu neveicis, semināra audzēknis – nākamais skolotājs – vienmēr visās lietās paliks diletants, viņam nebūs nekā sava, paša pārdomāta un pārdzīvota, bet tikai vai nu no grāmatām smeltas, vai arī no skolotājiem noklausītas, "miešu un asinis" neguvušas zināšanas. Viņa domas būs svešas domas, viņa atziņas – no citiem patapinātas. Vēlāk, kļuvis par skolotāju, viņš saviem skolēniem tikai mehāniski pratīs "iekalt" zināmu daudzumu nepieciešamo zināšanu, bet viņus nekādi nespēs vest uz patstāvību un garīgo aktivitāti.<sup>33</sup>

A. Dauge salīdzina skolotāju–formālistu un "amatnieku" mācību stundas ar īstu pedagoga stundām. No vienas puses, var vērot, kā skolēni pasīvi uzņem visu, ko viņiem jau gatavu sniedz skolotāji, lai to mājās izmācītos un nākamajā stundā atreferētu. No otras puses, redzams, kā skolēni paši meklē, veikli strādā ar vārdnīcām un tabulām, kā sarunās prot skaidri formulēt problēmas un tās patstāvīgi atrisināt. Pie tam skolotāji tikai tad sniedz jaunu un gatavu materiālu, kad bērniem pašiem to atrast ir par grūtu, bet bez tā nevar iztikt tālākajā izziņas procesā. Tas nozīmē, ka skolēniem ir jāapgūst liels daudzums faktisku zināšanu vai nu pēc grāmatām, vai pēc skolotāja nostāstiem. Būt aktīviem, visu uzņemt ar pilnīgu saprat-

ni, nevis pasīvi – šīs iemaņas jaunie mākslas pedagogi grib sniegt saviem skolēniem.

A. Dauge salīdzina vecā un jaunā darbības stila skolotājus. Vecā stila dziedāšanas skolotājs māca bērniem kādas dziesmas melnīņu tik ilgi, mehāniski atkārtojot, kamēr bērni to var nodziedāt diezgan “gludi”. Tad mērķis uzskatāms par sasniegtu. Jaunie dziedāšanas skolotāji dara citādi. Vispirms skolotājs lasa dziesmas tekstu tā, lai būtu saprotams dzejas saturs. Tad teksts tiek pārrunāts, izceļot īpaši dzejisko un skaisto, liekot bērniem pašiem to atrast. Pēc tam skolotājs spēlē dziesmu uz klavierēm vai vijoles tā, lai klausītāji uztvertu melodiju, lai sajustu, cik mūzika piemērota tekstam. Daudzas vietas tiek atkārtotas vairākkārt. Tad skolotājs uzdod dažādus jautājumus. Kādēļ šo vietu dzied *unisono*? Kādēļ neiesāk visas balsis vienlaikus, bet tikai viena? Kādēļ temps kļūst ātrāks? Kas būtu, ja šo vietu dziedātu tik pat lēni kā to vai citu? Vai šie akordi ir skaisti? Kurš no šiem akordiem ir priecīgāka, kurš skumjāka rakstura? Kurā vairāk spara, liksmes, kurš drūmāks, satraucošāks?

Kad bērniem pakāpeniski viss kļūst skaidrs un saprotams, kad viņi iekšēji izjūt to, ko izteic dziesmas vārdi un mūzika, kad sajūt satura un formas dziļo vienību, tad viņi dzied dziesmu pavisam citādi, nekā tad, kad tā viņiem iemācīta mehāniski. Skolēni dzied aizrautīgi un no visas sirds. Reizēm dziedāšanas stundas skolā sagādā līdzīgu mākslas baudījumu kā labs koncerts.

Septiņgadīgajā tautskolā skolēni dzied ne tikai tautsdziesmas, bet arī F. Šūberta, R. Šūmaņa, V. A. Mocarta un L. van Bēthovena kompozīcijas. Var redzēt, ka skolotājs pats ir labs mūziķis. Attīstot ne vien dziedāšanas tehniku, bet arī muzikālo izjūtu, skolotājs savus skolēnus ievieš pašā “dzīvajā” mūzikā. Viņa darbs katrā stundas posmā kalpo patiesai muzikālajai izglītībai. Skolēni ne vien iemācās pareizi nodziedāt skolas programmā paredzētas dziesmas, bet mācās izprast arī mūzikas dzīvo valodu.

Šo sapratni vēl padziļina mūzikas teorētiskais skaidrojums, ko skolotājs sniedz gan mācību stundā, gan ziedo tam dažas teorijas stundas. Liela vērtība tiek pievērsta arī balsis izkopšanai, pareizai elpošanai, izpildījuma tehnikai. Šis kopums tad arī dod tik spīdošus panākumus.

Arī zīmēšanas nodarbībās jaunā virziena skolotāji neizlaiž no redzesloka tālākos vispārīgās audzināšanas un izglītības mērķus.<sup>34</sup>

Lai skolēnu acis pierastu pie labas mākslas, pie klases sienām tiek izvietotas labāko mākslinieku, sevišķi moderno gleznotāju gleznas un zīmējumi. Ir ļoti daudz labu, lielu gleznu, autolitogrāfiju krāsās, kuras speciāli šim nolūkam gleznojuši ievērojami jaunlaiku mākslinieki. Berlīnē, “Augustas skolā”, šinī ziņā visvairāk darīts. Aulā visas sienas un griesti ir mākslinieciski un dekoratīvi apgleznoti, pie sienām gaitenēs skatāmas B. Mikelandželo, Rafaēla, H. Holbeina u. c. gleznu reprodukcijas. Sienas katrā klasē ir izgreznotas savā īpatnējā un stingri ieturētā stilā. Katrā klasē valda sava īpaša noskaņa.

Jaunākajās klasēs – puķes un augļi, humoristiski skati no bērnu vai mājas kustoņu dzīves, kā arī no pazīstamām un mīlām pasakām. Viss – spilgtās, jautrās krāsās un saskaņā ar klases iekārtojumu. Vecākajās klasēs redzami dabasskati, vēstures un tautas dzīves ainas, kā arī klasiķu darbu reprodukcijas.

Vispārinot savus novērojumus, A. Dauge secina, ka Vācijā daudz tiek darīts jaunatnes mākslinieciskās audzināšanas labā. Tas, protams, neizsaka tendenci skolēnus izskolot par māksliniekiem vai smalkiem estētiem, bet gan vēlmi attīstīt novērošanas spējas, labu, patstāvīgu gaumi un estētisko izjūtu par to, kas ir patiesi skaists. Nevajag iedomāties, ka tāda audzināšana veicina ārišķīgu baudas estētismu vai ka tā tiek audzināti jūsmotāji un fantasti, kas nicina patieso dzīvi ar tās prozu, lieliem un sīkiem praktiskiem uzdevumiem, ar vienu vārdu sakot, ka tā tiktu audzināti dzīvei nederīgi cilvēki. Gluži pretēji: māksla tuvina skolēnus dzīvei, liek to dziļāk izprast, modina interesi par parādībām un attīsta atsaucību. Daudzējādā ziņā māksla ir tuvāka reālajai dzīvei nekā abstrakta zinātne, ciešāk saista ar to, liek to patiesāk izdzīvot un iemīļot. Tāpēc audzināšana ar mākslu, ja tā tiek pareizi virzīta, izaudzina nevis neauglīgus sapņotājus, bet cilvēkus, kas dzīves īstenību uztver sevišķi smalkjūtīgi un ar īpaši dziļu sapratni.<sup>35</sup>

Arī Vācijas skolās joprojām ir daudz teorētisku un praktisku mākslas pedagogijas jautājumu, kas gaida atrisinājumu, un vēl ilgi nāksies strādāt, mēģināt un novērot. Viens no tādiem neatrisinātiem jautājumiem ir rakstudarbu pareiza veikšana skolās, kas īpaši attiecas uz tā saucamajiem “domu rakstiem”.

Modernie pedagogi attiecībā uz tiem ievēro dažus principus. Kā katru darbu skolā, tā arī rakstudarbu var izpildīt mehāniski, bez rakstītāja paša domas, novērojumiem un pārdomājumiem. Šāda veida rakstudarbiem nevar būt tik lielas audzinošas nozīmes kā tiem, kuros bērni apcer to, ko paši redzējuši, dzirdējuši un pārdomājuši. Tikai tādu darbu, kas izteic paša domas, patiesībā var saukt par domrakstu. Tādēļ domrakstam tematus vajag uzdot par lietām, kuras skolēni pazīst un par kurām spēj izteikt patstāvīgas domas. Piespiežot un pieradinot pastāvīgi atkārtot svešas domas, skolēni tiek audzināti par nepatstāvīgiem cilvēkiem.

Mācību sākumā savus pirmos domrakstus bērni raksta par brīviem tematiem, rakstot par to, par ko viņi vēlas rakstīt un par ko grib pastāstīt citiem. Tad pamazām skolotājs šo izvēles brīvību ierobežo un uzdod obligātus tematus.

Sākotnēji skolēnu valodas kļūdām netiek pievērsta sevišķi liela vērība, tāpat kā pirmo zīmējumu trūkumiem. Lasot un pārrunājot domrakstus, skolotājs ar uzslavu atzīmē katru spilgtu iezīmi, katru patstāvīgu novērojumu; pie nepareizā viņš apstājas un mudina rakstītāju pašu vēl padomāt un pameklēt atbilstošāku vārdu, raksturīgāku izteicienu. Domrakstus klasē lasa, kopīgi pārrunā un apspriež gluži tāpat kā bērnu zīmējumus. Arī bērni paši dažkārt savus darbus klasē nolasa un tā pierod brīvi uzstāties un izteikt savas domas.

Pakāpeniski arvien lielāka uzmanība tiek pievērsta valodnieciskiem un stilistiskiem vingrinājumiem, izteiksmes tehnikai.

Uzdodot noteiktu tematu, skolotājs raugās, lai tas nebūtu par grūtu un lai skolēni nekādā ziņā nebūtu spiesti izteikt svešas domas vai arī veidot vispārīgus, "tukšus" teikumus. Skolēniem nekad nav jāraksta par to, ko viņi paši nav izdomājuši, izpētījuši un pārbaudījuši.

Mākslas pedagogi iebilst pret "literatūras ražojumu apstrādājumiem" skolēnu domrakstos. Viņi neatzīst arī dzejas izmantošanu skolā nedzejiskiem nolūkiem: gramatikas mācīšanai vai vingrinājumiem ortogrāfijā, stilistiskiem mēģinājumiem (pakaļdarinājumiem), morāliem prātojumiem, arī ierastajiem dzejas satura atstāstījumiem "saviem vārdiem". Dzeju "saviem vārdiem" atstāstīt nemaz nav iespējams. Ja dzejā kaut ko pārveido, maina tās formu, tā vairs nav dzeja. Dzeju var radīt tikai dzejnieks. Kad tiek izcelts tikai dzejoļa saturs vai no tā mācīts izlobīt un formulēt tikai kādu derīgu pamācību, tad skolēni dzejai kā tādai nemaz netiek klāt un ar laiku zaudē spēju saprast dzeju kā mākslas darbu. Bet pastāvīgi uzdodot domrakstu tematus par dzeju, skolotājs pieradina to uztvert un iztīrīt racionāli, it kā ar nodomu iemāca paiet garām īstai dzejai.

Mākslas pedagogi enerģiski apkaro kailu prakticismu, un pirmie uzsver estētisko momentu kā līdzvērtīgu zinātniski filoloģiskajam svešvalodu apguvēm. Tas ir kas pavisam jauns un ienes dzīvību mācību priekšmeta apgūvē, kurā līdz šim valdījis vai nu tikai sauss racionālisms un gramatika, vai nupat raksturotais rupjais utilitārisms. Par ideālu šā priekšmeta skolotāju tagad tiek atzīts pedagogs, kas sevī apvieno filologa un smalkjūtīga dzejas pazinēja spējas.

A. Dauge secina, ka neraugoties uz "robiem" mākslas pedagogijas teorijā un nepilnībām praksē, mākslas pedagogijas pārstāvju ierosinātā skolu reformu kustība guvusi ievērojamus panākumus.

Iepazīstot Hamburgas mākslas pedagogu pieredzi, A. Dauge izdara nozīmīgus secinājumus arī citās jomās, proti, izglītības saturā un organizācijā nepieciešams līdzsvarot zinātni un mākslu, bet mācībās jāievēro šo atšķirīgo izziņas ceļu specifika un iekšējā loģika.

Pēc plašām mākslas pedagogijas studijām A. Dauge konstatē, ka Vācijā un citās Eiropas valstīs gūtās vērtīgākās ierosmes noder arī Latvijā, organizējot vispusīgu vispārīgās un mākslas izglītības un tālākizglītības darbu skolā un sabiedrībā.<sup>36</sup>

## Darba skolas ideju dziļā ietekme

Darba skolas sagatavotais strāvojums, plaši atbalsojoties Latvijas izglītības un audzināšanas teorijā un praksē, 20. un 30. gados turpina bagātināt pedagogijas ideju pasauli. Tāpat kā pasaules attīstītākajās valstīs arī Latvijā tālāku attīstību rod raksturīgākie darba skolas ideju īstenošanas virzieni:

- ♦ **manuālisms** – ieviešot rokdarbus kā mācību priekšmetu un mācību principu skolā, veicina audzēkņu ievirzīšanu darba dzīvē un viņu fizisko un garīgo spēku un spēju attīstību, nodrošinot darba saikni ar mācību nodarbībām un skolēnu spēju izkopšanu;
- ♦ **profesionālisms** – darba skolā rastas iespējas audzēkņu pilsoniskajai audzināšanai un sagatavošanai profesionālam darbam;
- ♦ **aktīvisms** – darba skolas idejas virzītas audzēkņu izziņas, praktiskās un mākslinieciskās darbības rosināšanas un pašdarbības attīstības gultnē;
- ♦ **politehnisms** – centieni novērst personības atsvešinātību no darba intelektuālā satura un radošās darbības avotiem, nodrošināt vispārēju ražošanas pamatu apguvi.

Darba skolas virzieni nav norobežoti no citām pedagogijas strāvām, bet bieži vien ietver sevī mākslas izglītību, individuālpedagoģiju, personības pedagoģiju, darbības pedagoģiju, eksperimentālo pedagoģiju.

Latviešu pedagoģi un izglītības darbinieki saskata atsevišķu darba skolas virzienu ierobežotību, to nespēju kaut cik apmierinoši nodrošināt personības viengabalainu attīstību. Pamatoti tiek noraidīta dažu manuālistu pārspīlētā aizraušanās “ar ēvelsoliem un klīstera podiem”, atstājot novārtā saskaņotu gara spēju, estētiskās gaumes un darba kultūras izkopšanu. Tāpat tiek kritizēti daži G. Keršenšteina ieteikumi par skolēnu ievirzīšanu profesionālā darbībā.

Izvērtējot sociālistiskās darba skolas idejas padomju pedagoģijā (kā to pamato arī P. Blonskis savā grāmatā “Darba skola”), atzīts, ka politehniskā darba skola palīdz apjaust dogmatisko mācību un ilustratīvās skolas būtiskākos trūkumus. Tā paver iespējas “plānveidīgi un organizatoriski pieradināt bērnus pie apzinīga darba”. Taču padomju variantā politehniskās izglītības ideja pakļauta “industriālās skolas” izveidei, kurā bērni mācās, darbojoties fabrikā, darbnīcā u. c. Pati sociālistiskā darba skola pārvērsta par komunistiskās politikas un aģitācijas līdzekli. Vēsturiskā pieredze pierādījusi, ka skolu nevar pārvērst par darbnīcu vai fabriku. Šādi eksperimenti vienmēr iezīmējuši skolas idejas degradāciju.

Protams, no maldiem un vienpusības nav brīva arī Latvijas pedagoģija, ieviešot darba principu un darbu (rokdarbus) kā atsevišķu mācību priekšmetu skolā. Taču Latvijā plaši atspoguļojas Eiropas un pasaules pieredze darba skolas ideju izstrādē. Latvijas brīvvalsts gados šī bagātā pieredze tiek realizēta kā vispārīzglītojošajā skolā, tā arodizglītībā, izglītības diferenciacijā, papildskolu organizācijā, pieaugušo mācību iestāžu un tautas augstskolu tīkla izveidē. Darba skolas idejas tiek pakļautas izglītības un audzināšanas paaugstināšanai jaunā kvalitātē, lai vērstu skolas mācības par brīvu, apzinīgu visu personības spēku un spēju attīstītāju, izraisot skolēnos meklētāju garu un pašdarbību, stiprinātu gribu, ierosinātu tiekšanos uz darbu un aktivitāti. Mācības un darbs, vingrinot rokas un jutekļus, attīsta prāta spējas un jūtas, pa-

ver darba skolai jaunas, vēl neapjaustas perspektīvas. Darba skolas uzdevums nav tikai redzamais un taustāmais darba rezultāts, bet brīva skolēna gara attīstība, jaunu zināšanu un prasmju apguve, ko viņš sasniedz ar savu aktivitāti. Darba skolas ideāls saskatāms skolēnu patstāvīgas darbības un radošas aktivitātes rosināšanā, stiprinot gribu un raksturu, veidojot gatavību "stāties kultūras dzīvē un patstāvīgā kultūras darbā".<sup>37</sup>

## Jaunās skolas ideju spēcinošais gars

Jaunās skolas jeb jaunās audzināšanas idejas rod visdziļāko ietekmi Latvijas brīvvalsts izglītībā un skolu praksē. Uz jaunās audzināšanas idejiskajiem pamatiem balstās skolotāju–mēģinātāju kustība un tās vadītāji Latvijas skolotāju savienībā – K. Dēķens, P. Kūla, J. Ivanovskis, G. Odiņš, Z. Lancmanis. Šajās idejās smeltas ierosmes skolu reformu projektu izstrādei Raiņa vadītajā Izglītības ministrijā. Skolotāju–izmēģinātāju kustībā radošas ierosmes ienes daudzi radoši izglītības darbinieki – šīs kustības ierosinātājs J. Gres-te, skolotāji–eksperimentētāji (F. Dravnieks, J. Flugins, J. Ģirupnieks, O. Svenne, L. Taivāns u. c.), mudinot skolās pilnīgot mācību un audzināšanas līdzekļus, ciešā vienotībā veidot bērnu prāta spējas un emocionālo sfēru, tikumiskos spēkus un gribu. Tiek uzsvērts, ka skolēnu izpēte (diagnostika) nepieciešama, lai mācībās un darbā liktu lietā bērnu pieredzi un apkārtējā kultūrvidē gūtos iespaidus, attīstītu viņu patstāvību un gatavību radošam darbam. Īpašu atbalstu izpelnās "pētnieciskā un piedzīvojumu metode".

Jaunās audzināšanas idejas, tāpat kā citi pedagoģijas virzieni 20. gadsimtā, nemitīgi bagātinās ar nozīmīgiem sasniegumiem gan mākslas izglītībā un darba skolā, eksperimentālajā pedagoģijā un individuālpedagoģijā, personības pedagoģijā un sociālajā pedagoģijā, gan arī ar jaunākajiem pētījumiem vispārīgajā un pedagoģiskajā psiholoģijā, psihotehnikā un pedoloģijā. Pateicoties šādai ideju integrācijai, jaunās audzināšanas kustība ienes būtiskas novitātes skolu dzīvē, skolēna personības izpētē un diagnostikas metodikā, skolotāja darbības radošā potenciāla palielināšanā un humānistiskā savstarpējo attiecību stila ietekmes nostiprināšanā.

Lai gan jaunās audzināšanas kustība ir visai "izplūdusi" un ietver visdažādākos teorētiskos principus un idejas, taču tās dalībniekus vieno asa vēršanās pret iesīkstējušo, vienpusīgo intelektuālo mācību skolas modeli un tradicionālismu pedagoģiskajā domāšanā.

Viss viņu patoss vērsts pret standartizētajām mācībām un dogmatiskajām izglītības koncepcijām, šabloniskajām mācību un audzināšanas metodēm, autoritārismu skolā un skolotāju darbībā. Jaunās skolas dalībnieku uzmanības lokā – bērnu patstāvības un aktivitātes attīstība.

Ievērojot psihologu un fiziologu pētījumus, humānistiski ievirzītās audzināšanas un personības attīstības teorijas, kā arī izmantojot gūto pieredzi

un eksperimentus, viņi lielu uzmanību veltī bērna psihes raksturojumam, attīstības savdabības atklāšanai, izceļot bērnību kā emocionālāko, spilgtāko, neatkārtojamāko un nozīmīgāko posmu personības tapšanā un audzināšanā.

Jaunās audzināšanas pārstāvji, cenšoties pārvarēt vārdiskās grāmatu skolās vienpusību un nepilnības, iedibina skolēnu patstāvības un aktivitātes principus mācībās, popularizē Daltonas plānu, projektu metodi, veido domrakstu izstrādes metodiku, ievieš skolās laboratorijas un praktiskos darbos. Līdzās Dž. Džūija, G. Keršenšteina, M. Montesori ieteikumiem latviešu skolotāji atzinīgi pieņem igauņu pedagoga J. Keisa ieteikumus skolēnu patstāvīgās darbības attīstībai skolā.

Lai gan jaunās audzināšanas virziens izplatās Eiropā un iegūst globālu raksturu, tomēr latviešu pedagogi ienes tajā arī savas specifiski nacionālās iezīmes. Saturiski un organizatoriski tās visspilgtāk atspoguļojas latviešu tautas tradicionālo vērtību kopšanā, darba tikuma saglabāšanā, J. Grestes ieteikumos līdumnieka gara kultivēšanā, dzīves pieredzes krāšanā, neatlaidības stiprināšanā.

K. Dēķens (1866–1942) nāk no latviešu tautskolotāju vides, visu savu organizatorisko un teorētisko darbu veltot tautskolas atjaunotnei un Latvijas skolotāju izaugsmei. Par to liecina viņa aktīvā līdzdalība Latvijas skolotāju biedrībā (1908–1911) un Skolu muzeju biedrības (1911–1914) darbības izvērtēšanā. K. Dēķena raženo darbību raksturo: pirmā latviešu pedagogijas grāmata “Rokas grāmata pedagogijā” (1909), “Agrā bērnība” (1921), kas veltīta pirmskolas audzināšanas problēmām, “Latviešu valodas metodika” (1922), ievads skolturības, bērnu attīstības un izglītības vadības pamatjautājumos “Skolas veidi un iekārta” (1924) u. c.

Kā rosīgs jaunās skolas ideju aizstāvis un risinātājs, viņš cenšas latviešu tautskolotājus pietuvināt jaunākajiem pedagogijas un psiholoģijas virzieniem Rietumeiropā un Krievijā, detalizēti analizē darba skolas idejas, M. Montesori brīvās audzināšanas pieredzi, popularizē tālaika pasaules praksē izstrādātos zinātniskās pedagogijas principus. No savas pirmās apceres “Mūsu tautskola” (1902) līdz pat mūža noslēgumam K. Dēķena uzmanība pievērsta tautas izglītības demokratizācijai, vienotas, bezmaksas, visiem pieejamas skolu sistēmas izveidei Latvijā.

K. Dēķena pozīciju vispilnīgāk raksturo skolas un skolotāja galvenā uzdevuma atklāšana: “Skolas uzdevums ir kalpot kultūrai. Skolai būs audzināt kultūras cilvēkus, kas prot ne vien lietot kultūras mantas, bet spēj un grib sekmēt pašu kultūru, veicināt progresu. Skolas dvēsele ir skolotājs; no tā atkarājas skolas darbs un sekmes un līdz ar to lielā mērā visas sabiedrības liktenis nākotnē.”<sup>38</sup>

J. Greste (1876–1951) – spilgtākā tautas skolotāja un gara kultūras kopēja personība. Ar neatkārtojamu pedagoga–izmēģinātāja un jaunu ceļu atklāja – līdumnieka – talantu viņš atstājis nepārejošas vērtības savu daudzo

sekotāju – grestiešu – centienos un mūža guvuma izjūtā. “Grestes personība ir pārļaicīga. Viņš ir spējis ieinteresēt arī savu mazmazbērnu paaudzi. Aizrautība, pārgalvīga drosme, iedrīkstēšanās apšaubīt un noliegt, iedrīkstēšanās iznākt pasaules priekšā ar savu pārliecību un to realizēt, iedrīkstēšanās izstrādāt galvu rebinošus “trakumus” – tā ir jaunības būtība. Tāds ir Jānis Greste. Vienmēr un visur – bez kompromisiem,” – tik trāpīgi un izsmeļoši latviešu izglītības novatoru raksturo L. Volkova.<sup>39</sup>

Skolotājas un literātes L. Volkovas sakārtotās un klajā laistās J. Grestes grāmatas – “... kā dzeņa vēders” (1977) un “Krist un celties” (1990) – mūsdienās kļuvušas par savdabīgu jauno skolotāju ievadītāju tik sarežģītajā un grūti tveramajā, bet vienlaikus tik saistoši risināmajā mācību, audzināšanas un personības tapšanas procesā. J. Grestes atstātajos tēlojumos, apcerēs un vēstuļu kalnos arī šodien skolotājs gūst ierosmes audzināšanas mākslas apguvei un savas patiesās misijas apjautai savas tautas vidū: “Vai ir kas varenāks par skolotāju? Vai ir atbildīgāks uzdevums? Vai no skolotāja nav atkarīgs valsts – tautas liktenis?” jautā pedagogs un atbild: “Citi veido koku, metālu, ādu, rušina zemi, raksta papīrus, pērķ un pārdod, bet skolotājs apstrādā dzīvu cilvēku bērnus.” Un šajā jaunrades darbā jāliek lietā izkoptās audzinātāja spējas un talanti, bet pāri visam – iedrīkstēšanos un pilsonisko drosmi.

## Individuālpedagoģija

Individuālpedagoģija un ar to cieši saistītās Ž. Ž. Ruso iedibinātās brīvās audzināšanas idejas rod spēcīgu atbalsi Latvijas brīvvalsts skolā un izglītības darba pārkārtošanā. Ar lielu atsaucību pieņemta Ļ. Tolstoja Jasnaja Poļanas skolā iegūtā pieredze bērnu radošās darbības rosināšanā. Pedagoģiskajā presē un pedagoģijas vēstures apcerēs vispusīgi vērtēts E. Keijas, M. Montesori un L. Gurlita devums personības individualitātes attīstībā. Jaunas ierosmes smeltas Z. Freida un A. Ādlera darbos. Šajā strāvojumā iegūta apjauta brīvības idejai kā nepieciešamam nosacījumam bērnu spēju attīstībai, skolas dzīves atjaunotnei un tautas izglītības līdzekļu pilnīgākai īstenošanai.

Bagātajā individuālpedagoģijas pūrā gūtas un koptas idejas:

- ♦ audzināt un izglītēt individualitāti, veidot tās savdabību;
- ♦ izzināt un pētīt topošās personības vecuma un individuālās īpatnības;
- ♦ saskarsmē, rotaļās, mācībās un darbā attīstīt bērna dotības un radošās spējas;
- ♦ uzskatīt bērnu par “garīgās attīstības centru”;
- ♦ līdzsvarot bērna garīgo un fizisko attīstību, saskaņoti kopt “fiziskos un gara spēkus”, ievirzīt bērnu darbā un skaistuma apjausmā.

Saprotams, ka šīs idejas tiek izmantotas, risinot pirmsskolas bērnu audzināšanas un viņu attīstības nodrošināšanas problēmas ģimenē, izstrādājot fiziskās audzināšanas teoriju un metodiku, organizējot mākslas izglītību, veicot

bērna izpēti un viņa iespēju diagnostiku. Līdz ar pozitīvajām ierosmēm tiek saskatīta individuālpedagoģijas (tās klasiskajā veidā) vienpusība. Asi tiek kritizēta naturālistiskā, bioloģizatoriskā pieeja bērna attīstībai. Tiek noraidīta atziņa, ka “dispozīcijas, ko bērns manto līdz ar dzimšanu, ir nemainīgas un negrozāmas”, ka mācību un audzināšanas uzdevums – sekot bērna dabas norisēm. Nozīmīga ir latviešu pedagogu atziņa, ka iedzimtības lomas pārspilējums un dabiskā faktora pārmērīgs izcēlums neļauj pilnvērtīgi veikt mācībās sasniegto rezultātu diagnostiku, kā arī ar plašāku perspektīvu organizēt izglītības un audzināšanas darbu. Ja audzināšana tiek balstīta tikai uz bērna dabas norisēm un skatīta atrauti no sociālās dzīves faktoriem, tā būtībā zaudē savu nozīmi.

Šos naturālistiskos pārspilējumus individuālpedagoģijā asi kritizē J. A. Students, rakstot, ka nepareizi, ja domā, ka dispozīcijas, ko cilvēks manto līdz ar dzimšanu, ir nemainīgas un negrozāmas. Pārlicība par dispozīcijas nemainību pa daļai dominē agrāko laiku psiholoģijā, bet mūsdienu empīriskā psiholoģija šo pārlicību vairs neuztur. J. A. Students uzsver, ka jaunu izpratni par iedzimtā faktora lomu bērnu attīstībā un audzināšanā palīdz stiprināt sociālā un personības pedagoģija.<sup>40</sup>

Par individuālpedagoģijas un individuālpedagoģijas pētniecības centru kļūst Rīgas pilsētas Jaunatnes pētišanas institūts (M. Mellers, R. Drillis, E. Purīņa, E. Upatniece, E. Lauva, I. Pampe u. c.). Šajā plašajā pētniecības darbā piedalās Latvijas skolotāju savienības pedagogu grupa L. Taivāna vadībā, bet konsultācijas nodrošina LU profesori – K. Balodis, P. Dāle, K. Kundziņš.<sup>41</sup>

## Sociālā pedagoģija

Individuālpedagoģijas “robu” pārvarēšanā būtisku ieguldījumu sola sociālā pedagoģija. Šā virziena izcilākie pārstāvji P. Nātorps un G. Keršenšteiners pedagoģijas samilzušās problēmas – skolas mērķus, audzināšanas uzdevumus, izglītības saturu u. c. – skata plašā sociāli filozofiskā kontekstā, uzsverot, ka individualitātes audzināšana un izglītība nav iespējama ārpus sabiedrības dzīves norisēm.

Latvijā plaši atbalsojas G. Keršenšteintera teorētiskās idejas un praktiskā pieredze pilsoniskajā audzināšanā, personības pašizpaušmes līdzekļu apguvē, pilnības sasniegšanā tajā vai citā izglītības jomā. No P. Nātorpa atziņu pūra īpašu ievērību izpelnās gribas faktora akcentēšana pedagoģijā. P. Nātorpam audzināt gribu nozīmē krāt zināšanas, izsmalcināt jūtu dzīvi, izkopt reliģisko apziņu. Šī daudzveidīgā darbība – izziņa, jūtu izkopšana, pārlicības veidošana – var notikt tikai sabiedrībā.

Latviešu pedagogi sociālajā pedagoģijā izgaismo indivīda un sabiedrības mijattiecības, noskaidro, kādi nosacījumi (pienākumi) indivīdam jāpilda, lai izaugtu par krietnu sabiedrības locekli. Taču latviešu pedagogiem nav pie-

ņemami P. Nātorpa centieni sociālās kopas ideju (*Gemeinschaftsidee*) pacelt pāri indivīda pasaulei. Tāpat sociālpedagoģija nevar aizvietot visu pedagoģiju, kā to iecerējis P. Nātorps savā "Sociālajā pedagoģijā".

## Personības pedagoģija

Saskatot individuālpedagoģijas un sociālpedagoģijas vienpusības izpausmes, latviešu pedagoģi un izglītības darbinieki pievēršas personības pedagoģijai. Šim virzienam aizsākumus Latvijā iedibina Tērbatas universitātes profesors J. Osis. Latvijā šo virzienu tālāk izstrādā LU profesori P. Dāle, P. Jurevičs u. c. Šis virziens suģestē ar lielu garīgo spēku, kuru latviešu skolotāji smeļas no J. G. Fihtes, V. fon Humbolta un F. Šillera atziņām par personības audzināšanu, kas balstās uz seno grieķu izstrādāto kalokagatijas principu, stiprinot labā, patiesā un skaistā harmoniju. Personības pedagoģijas teorētiskie pamati rasti V. Šterna pētījumos. Viņa traktējumā personība (persona) ir "*unitas multiplex*", t. i., vienotā substance, kas savā veselumā satur daudzuma vienību. Tomēr šī substance nav negrozāmi nemainīga, bet **darbīga un mērķtiecīga**. Personība savā aktīvajā darbībā atzīst ne vien mērķus un vērtības, bet rada arvien jaunas vērtības. Protams, personības veidošanos ietekmē apkārtne, bet tā arī ietekmē apkārtni un pārveido apkārtnē gūtos iespaidus ar savas struktūras individuālajām īpatnībām. Audzināšana izriet no individualitātes un vispirms vēršas pret indivīdu, cenšoties šai indivīdā attīstīt vērtības, kas atbilstu viņa individualitātei un izveidotu par personību. J. A. Students secina, ka personības pedagoģijā centrā atrodas garīgais indivīds, ko var uzlūkot kā vērtību sfērā pacēlušos individualitāti un kas nav nekas cits kā personība. Personība ir mērķis, uz ko tiecas visa audzināšana un izglītība kā ģimenē, tā skolā.<sup>42</sup>

Šādam personības veidošanas uzdevumam kalpo arī H. Gaudiga un G. Keršenšteina **darba skola**. Viņu nolūks ir saistīt personības pedagoģiju ar praktisko skolas darbu. Arī kultūrpedagoģija un mākslas pedagoģija augstu vērtē personību kā gara vērtību nesēju un veidotāju.

## Jaunas tendences pedagoģijas ideju pasaules paplašināšanā

Īsais atskats par galvenajiem pedagoģijas strāvojumiem un to ietekmi Latvijas brīvvalsts laika izglītībā un audzināšanā ļauj izdarīt vismaz divus secinājumus.

**Pirmkārt**, to plašā izplatība liecina par Latvijas pedagoģu un izglītības darbinieku spēju un varēšanu pārņemt no svešatnes nozīmīgākās idejas un sasniegumus pedagoģiskajā domāšanā un vērst tās par Latvijas garīgās kultūras neatņemamu daļu. Īpašu ievēribu izpelnās latviešu pedagoģu kompetence un spēja nevis kopēt un pārņemt kāda viena pārstāvja uzskatus, bet gan gatavība

bagāto atziņu klāstā atlasīt "zelta graudus", saskatīt nezūdošās vērtības un idejas, tās radoši sintezēt un integrēt izglītībā un audzināšanā.

Arī mūsdienās lielu interesi izraisa Latvijas brīvvalsts pedagogu A. Dauges, J. A. Studenta, V. Seiles, E. Pētersona u. c. rūpīgi veiktā pedagogiskā mantojuma analīze, ideju pietuvinājums laikmeta prasībām, personības gara kultūras veidošanai un Latvijas kultūrcelsmes uzdevumiem.

Otrkārt, latviešu pedagogi 20. gadsimta 30. gadu Eiropas un pasaules pedagogijas attīstībā saskata bīstamu vienpusību, neatbilstību viengabalainas personības veidošanās ideālam. Metodoloģiskā nekonsekvence izraisa atsevišķu strāvājumu ideologu norobežošanos "savā lauciņā".

30. gadu sākumā J. A. Students savā grāmatā "Vispārīgā pedagogija" īpaši pievēršas pedagogijas virzienu kritiskam izvērtējumam. Viņš norāda, ka ikvienam pedagogijas virzienam, salīdzinot ar pārējiem, ir savas priekšrocības un stiprās puses. Nereti viena strāva, radusies kā pretstats otrai, cenšas novērst iepriekšējās vienpusību. Vēsturiski katram pedagogijas virzienam ir savs attaisnojums un pozitīvais piedāvājums. J. A. Students galveno kļūdu redz centienos, kādā veidā rast atbildes uz visiem pedagogijas jautājumiem. Pareizāk būtu runāt par zināmām priekšrocībām, kas piemīt vienam vai otram virzienam, un akcentēt tās idejas, kas vispilnīgāk izceļ īsto pedagogijas būtību un paver iespējas jaunā laikmeta izglītības un audzināšanas problēmu risināšanai. Jaunas tendences iezīmē pedagogijas virzienu svārstība "no gara uz dabu, no indivīda uz sabiedrību". Tālaika pedagogijas strāvas centrētas vai nu uz gara sfēru un dabu, vai arī uz indivīdu un sabiedrību. Dziļas saknes ir kultūrpedagogijas un mākslas pedagogijas strāvai, kas pievēršas cilvēka garīgās pasaules izveidei. Personības garīgās pasaules virzienā orientētā pedagogija jau 20.–30. gados sevī glabā jaunas, auglīgas idejas. Tiek izvirzīta prasība pēc līdzsvara starp garu un cilvēka dabu, starp personību un sabiedrību, cenšoties apjaust cilvēku veselumā.

Raksturīga iezīme ir tā, ka Latvijas brīvvalsts pedagogi nav tikai labi un uzcītīgi skolēni. Protams, viņi cītīgi mācās, bet nepaliek tolaik valdošo pedagogijas strāvu varā. Savā izaugsmes ceļā šie pedagogi iemācās saskatīt vienpusību laikmeta pārejošajās prasībās un vērtībās, iegūst spēju pretoties laikmeta modei – nepakļauties šauriem, utilitāriem mērķiem. Īpaši rūpīgi viņi izvērtē skolas ideju, personības attīstības iespējas, izglītības līdzekļu izvēli ceļā uz gara kultūru, nodrošinot patiesā un skaistā līdzsvarotību izglītībā un personības attīstībā. Tālab nākamās nodaļas veltītas A. Dauges, P. Dāles, E. Pētersona, V. Seiles un J. A. Studenta devuma izvērtējumam pedagogijas ideju pasaules kopšanā un tālākveidošanā.

<sup>1</sup> Andersons E. Latvijas vēsture: 1914–1920. – Stokholma, 1967. – 620. lpp.

<sup>2</sup> Turpat. – 627. lpp.

<sup>3</sup> Aizsilnieks A. Latvijas saimniecības vēsture: 1914–1945. – Stokholma, 1968. – 966. lpp.

- <sup>4</sup> Latviešu skolu likuma projekts. – Maskavas latviešu kultūras biroja Izglītības nodaļa. – M., 1917.; Latviešu skolotāju delegātu kongresa darbība un lēmumi Tērbatā no 8. līdz 13. jūnijam 1917. gadā. – Tērbatā, 1917.
- <sup>5</sup> Likums par Latvijas izglītības iestādēm. (Pieņemts 1919. g. 8. dec. sēdē.) – Izglītības Ministrijas Mēnešraksts. – 1920. – 1. nr.; Likums par mazākuma tautību skolu iekārtu Latvijā. (Pieņemts 1919. g. 8. dec. Tautas padomes sēdē.) – Izglītības Ministrijas Mēnešraksts. – 1920. – 2. nr.
- <sup>6</sup> Kronlins J. Latvijas skolas. – 2. sēj. – 1972.; Anspaks J. Tautas augstskolas pirmajā Latvijas Republikā. – Pieaugušo Izglītības Vēstis. – 1994.
- <sup>7</sup> Latvijas kultūras statistika: 1918–1937. – R., 1938.; Latvijas skola. – Likumu un rīkojumu krājums par obligāto un neobligāto mācību. – R., 1931.
- <sup>8</sup> Latvijas skolas. – 2. sēj. – 1972.
- <sup>9</sup> Likums par mazākuma tautību skolu iekārtu Latvijā. (Pieņemts 1919. g. 8. dec. Tautas padomes sēdē.) – IMM. – 1920. – 2. nr.
- <sup>10</sup> Latvijas skolas. – 2. sēj. – 1972. – 89.–122. lpp.; Rubenis A. Latvijas skola laikmetu griežos: 1917–1941. – R., 1993. – 176.–187. lpp.
- <sup>11</sup> Cengo-Johansons A. Apvienotā mācība Tallinā. – Mūsu Nākotne. – 1930. – 19. nr. – 65.–70. lpp.
- <sup>12</sup> Mellers M. Rīgas pilsētas Jaunatnes pētīšanas institūts un viņa vēsture. – IMM. – 1. nr.; Latvijas Universitāte: 75. – R., 1994.
- <sup>13</sup> Stepermanis M. Rīgas skolas un skolu politika vācu okupācijas laikā: 1917–1918. – R., 1929.
- <sup>14</sup> Vecgailis A. Skolas revolūcija. Viens gads skolas darbā Padomju Latvijā. – M., 1921.
- <sup>15</sup> Latvijas skolas. – 2. sēj. – 1973. – 14.–27. lpp.
- <sup>16</sup> Latvijas Universitāte 75. – R., 1994. – 197. lpp.
- <sup>17</sup> Latviešu skolu likumu projekts. – Maskavas Latviešu kultūras biroja Izglītības nodaļa. – Maskava, 1917.
- <sup>18</sup> Atmiņu gaismā. Rīgas Skolotāju institūts (1922–1938) un Cēsu Valsts skolotāju institūts (1938–1940). – Kalamazū, 1990.; Rēzeknes Skolotāju institūts. – Rēzekne, 1998.; Daugavpils Valsts skolotāju institūts. Darbības pārskats. 1921–1936. – Daugavpils; Valsts Centrālais pēdagoģiskais institūts (1925–1930). – Jelgava, 1931.
- <sup>19</sup> Mellers M. Rīgas pilsētas Jaunatnes pētīšanas institūts un viņa vēsture. – IMM. – 1927. – 1. nr.; Drillis R. Rīgas pilsētas Jaunatnes pētīšanas institūts. – Rīga kā Latvijas galvaspilsēta. – R., 1932. – 667.–677. lpp.
- <sup>20</sup> Ādleris A. Psiholoģija un dzīve. – R., 1932.; Blonskis P. Darba skola. – R., 1920.; Cveigs C. Sigmunds Freids un viņa mācība: psihoanalīze. – R., 1925.; Čelpānovs G. Psiholoģija. – R., 1921.; Djūijs Dž. Škola un sabīdreiba. – R., 1925.; Forsters F. Kā man dzīvot? – 1.–2. sēj. – R., 1924., 1936.; Mellers-Freienfelss R. Tagadnes psiholoģijas galvenie virzieni. – R., 1931.; Keršēnšteiners G. Audzinātāja dvēsele un skolotāju izglītības jautājumi. – R., 1925.; Piorkovskis K. Cilvēka intelekts: ievads eksperimentālās pētīšanas sistēmā. – R., 1931.; Rosolimo G. Bērna dvēseles pētīšanas plāns. – R., 1932.; Šprangers E. Jaunatnes psiholoģija. – R., 1929.; Vedenskis A. Loģika. – R., 1921. u. c.
- <sup>21</sup> Rainis par skolas uzdevumiem Latvijas Republikā. – Mūsu Nākotne. – 1927. – 1. nr. – 25. lpp.
- <sup>22</sup> Likums par tautas izglītību. – Likumu un Ministru kabineta noteikumu krājums. – R., 1934. – 226.–231. lpp.
- <sup>23</sup> Anspaks J. Kultūrpēdagoģija Latvijā. – Grām.: Pēdagoģiskās izglītības rītdiena Baltijā. – R., 1993.
- <sup>24</sup> Spranger E. Lebensformen. – Halle, 1925.
- <sup>25</sup> Spranger E. Kultur und Erziehung. – Leipzig, 1919.
- <sup>26</sup> Anspaks J. Mākslas pēdagoģija: vēsturiskā pieredze un mūsdienas. – LU zinātniskie raksti. – 565. sēj. – R., 1991. – 11.–48. lpp.
- <sup>27</sup> Цируль К. Педагогический ручной труд как средство художественного воспитания. – Спб., 1912.

- <sup>28</sup> Dauge A. Māksla un audzināšana. – R., 1925.
- <sup>29</sup> Dauge A. Džona Reskina mākslas pedagogija. – M., 1919.
- <sup>30</sup> Dauge A. Māksla skolā. – Grām.: Māksla un audzināšana. – R., 1925. – 36.–61. lpp.
- <sup>31</sup> Turpat. – 38. lpp.
- <sup>32</sup> Turpat. – 40. lpp.
- <sup>33</sup> Turpat. – 43. lpp.
- <sup>34</sup> Turpat. – 47. lpp.
- <sup>35</sup> Turpat. – 53. lpp.
- <sup>36</sup> Dauge A. Par skolotāju izglītību. – IMM. – 1920. – 2.–6. nr.; t. p. Skolas ideja. – R., 1924.; t. p. Audzināšanas ideāls un īstenība. – R., 1928.
- <sup>37</sup> Pētersons E. Vispārīgā didaktika. – R., 1931. – 96. lpp.
- <sup>38</sup> Dēķens K. Rokas grāmata pedagogijā. – R., 1919. – 216. lpp.
- <sup>39</sup> Volkova L. Jānis Grete. – Grām.: Jānis Grete. Krist un celties. – R., 1990. – 5.–6. lpp.
- <sup>40</sup> Students J. A. Bērnu, pusaudžu un jauniešu attīstības psiholoģija. – R., 1935.
- <sup>41</sup> Sk.: Anspaks J. Ceļā uz bērna personības izpēti un estētiskās audzinātības diagnostiku Latvijā. – LU zinātniskie raksti. – 596. sēj. – R., 1995. – 5.–53. lpp.
- <sup>42</sup> Students J. A. Vispārīgā pedagogija. – 1. daļa. – R., 1998. – 167. lpp.

## Aleksandrs Dauge: jaunu ceļu iezīmētājs uz patiesības un skaistuma pasauli

Pedagogs A. Dauge (1868–1937) ir aktīvs Latvijas kultūrdzīves veidotājs, izglītības un tālākizglītības organizētājs un tās pamatlicējs, Latvijas Universitātes Pedagoģijas nodaļas vadītājs, iecienīts profesors, jaunatnes un tautas audzinātājs. Viņš – arī skolotājs un literāts, sabiedriskais darbinieks, izglītības un audzināšanas problēmu kaismīgs risinātājs, mākslas pedagoģijas spīgtākais pārstāvis Latvijā. A. Dauge iekļaujas to pedagogu un audzinātāju plejādē, kas, Z. Mauriņas vārdiem runājot, “sakņaini ieauguši” Latvijas un pasaules kultūrā, spēj savu audzēkņu plašajai saimei sniegt ne tikai plašas un vispusīgas zināšanas, bet arī sirds siltumu un garīgo atbalstu. “Aristokrāts savā ārējā izskatā, viņš neparastām runas dāvanām apbalvots, cēliem vārdiem savos klausītājos modināja cēlākās jūtas. Un tādēļ jaunatne viņu dievināja, jo jaunatne instinktīvi jūt, kas to augšup ceļ.”<sup>1</sup>

Z. Mauriņa savu iecienīto Latvijas Universitātes profesoru un garīgo aizgādni A. Daudi dēvē par “ģeniālo pedagogu un lielāko latviešu tautas audzinātāju”.<sup>2</sup>

A. Daudi nav iespējams vērtēt ar ierasto pedagoga vai tradicionālās “skolas pedagoģijas” mērauklu. Šis mērs var izrādīties nepiemērots. Viņa radošās domas mērogi nekādi neiekļaujas šaurajos specializēta pedagoga ietvaros. A. Dauge meklē un atrod “augstāku skatu punktu” izglītības, audzināšanas un attīstības problēmu redzējumam, norādot ceļus skolas darbības un personības aktivitātes saliedēšanai ar kultūras vērtību pasauli. Ceļā uz šo virsotni viņš kāri smeļas no tik daudziem zinību un mākslu avotiem, no gandrīz visiem tālaika filozofijas un pedagoģijas virzieniem un strāvojumiem, pilnībā nepakļaujoties nevienam no tiem. Jaunas pedagoģijas idejas A. Dauge gūst filozofijas un socioloģijas, politikas un ekonomikas, psiholoģijas un vēstures, estētikas un daiļliteratūras dzīlēs – pasaules gara milžu jaunrades avotos. A. Dauge šīs bagātības apgūst un saraksta grāmatas par V. Šekspīru, J. V. Gēti, F. Nīči un H. Ibsenu. Viņš rūpīgi izvērtē T. Kārlaila, M. Māterlinka un G. Keršenšteina ideju bagāto pasauli. Interesi par skolu un izglītību izraisa tēva – Saukas pagasta tautskolotāja J. Duges – darbība. Pēc mācībām Annas baznīcas skolā Pēterpilī A. Dauge neilgu laiku strādā par palīgskolotāju pie sava tēva Saukā. Rosīgie studiju gadi Tērbatas universitātē sakrīt ar aktīvu līdzdalību jaunstrāvnieceku aktivitātēs. A. Dauge aktīvi darbojas

“Pīpkolonijā” – latviešu studentu zinātniski literārajā biedrībā, publicē apheres par vēsturi krājumā “Pūrs” un laikrakstā “Dienas Lapa”. Tāpat kā viņa tuvākie draugi un studiju biedri E. Veidenbaums, K. Kasparsons, arī A. Dauge īslaicīgi pievēršas sociālisma idejām un K. Marksa mācībai.

Savā pedagoģiskajā darbībā Tērbatā, vēlāk Varšavā un Maskavā, bet kopš 1920. gada tuvībā ar Latvijas skolotājiem un skolu praksi A. Dauge pievēršas Eiropā un pasaulē populārajiem reformistiskās pedagoģijas strāvojumiem, kuros gūst fundamentālu atziņu: mācības un darbs, dziļi saviļņojot visus prāta spēkus un jūtas, stiprinot gribu un iztēli, atstāj noturīgu iespaidu uz bērnu sociālo, garīgo, fizisko, tikumisko, emocionālo un estētisko attīstību, līdz ar to paplašinot ne tikai personības izziņas un saskarsmes sfēru, bet arī izkopjot visus topošās personības “dvēseles spēkus” un ievirzot viņus bezgalīgi plašajā patiesības un skaistuma pasaules apjautā.

Strādājot Maskavā, A. Dauge uzstājas ar lekciju cikliem par mākslu un literatūru, pedagoģiju un psiholoģiju, latviešu izdevumos publicē rakstus – “Domas par dzeju”, “Veidošanas spēju attīstība bērniem”, “Kultūra un māksla”. Daudzas apheres par mākslu, mākslas pedagoģiju un bērnu jaunradi publicētas krievu izdevumos un vēlāk izdotas atsevišķā grāmatā “Māksla un jaunrade audzināšanā”.<sup>3</sup>

1920. gadā Maskavā sērijā “Pedagoģiskā bibliotēka” publicēti tādi A. Dauges darbi kā “Džona Reskina mākslas pedagoģija”, “Prieclīgā zinātne” un “Saules skola”.

1920. gadā A. Dauge atgriežas Latvijā, strādā Latvijas Universitātē, piedalās Latvijas Tautas universitātes izveidē un darba vadīšanā. Neilgu laiku (1921–1922) viņš strādā par jaunās republikas izglītības ministru. A. Dauge ir erudīts Eiropas garīgās kultūras un pedagoģijas ideju pārzinātājs un radošs to izstrādātājs. Nozīmīgākais viņa devums pedagoģijas teorijā un izglītībā izklāstīts daudzos rakstos “Izglītības Ministrijas Mēnešrakstā”, “Audzinātājā” u. c., kā arī grāmatās – “Kultūras ceļi” (1. daļa – 1921, 2. daļa – 1925), “Skolas ideja” (1924), “Māksla un audzināšana” (1925), “Audzināšanas ideāls un īstenība” (1928). Kopā ar V. Plūdoni viņš sagatavo mācību grāmatu “Mūsu lasāmā grāmata” (1. daļa – 1923). Nozīmīgs izpētes avots ir viņa atmiņu grāmata “Manā jaunības zemē” (1928).

A. Dauges izstrādātajā koncepcijā izvirzīta ideja, ka patstāvības, mākslas un jaunrades elementu ieviešana pedagoģiskajā procesā paplašina iespējas audzēkņu saskarsmei ar kultūras nezūdošajām vērtībām, nodrošina jaunas iespējas “pilnīgai izglītībai” un viengabalainas personības veidošanai. Tādējādi Latvijas skolas atjaunotnes process palīdz skolu praksē pārvarēt nedzīvo teoretizēšanu un pārlieku šauru utilitārismu, novērst mācību atrautību no bērnu garīgās dzīves un darbības.

Īpašu uzmanību A. Dauge veltī pedagoģiskajai un estētiskajai kultūrai, šo jomu integrācijai, uzskatot, ka tās apguve ir pamats skolotāju izaugsmei

un tautas panākumiem audzināšanā un izglītībā. Taču visu šo sarežģīto un daudzšķautņaino darbību apvieno stratēģiskais uzdevums – kultūras un izglītības mijiedarbības apjausma un īstenošana praksē.

## Kultūra un izglītība

Kas ir kultūra? Kā kļūt par kultūras cilvēku? Kāda nozīme izglītībai, lai kļūtu par kultūras cilvēku? Šie jautājumi ir A. Dauges uzmanības lokā. Iekļaujoties Latvijas brīvvalsts tautas izglītības un kultūras kopšanas darbā, jaunais pedagogs un izglītības darba organizētājs vēlas savu darbību un centienus veltīt vissvarīgākajai dzīves jomai – kultūrceļmei. Savā darbā “Kultūras ceļi” (1. sējums) A. Dauge atzīst, ka vissvarīgākais, kas visvairāk krīt acīs un kā visvairāk pietrūkst sagrautajā un nopostītajā zemē, ir saārdītā, piegānītā un nekoptā kultūras un izglītības joma.

Kultūras fenomens ir sarežģīts. Kultūru nevar ienest no ārienes, to nevar ierobežot kādā vienā “lauciņā”. Kultūra – ja vien tā tiek kopta – ieaužas visās mūsu saimnieciskās un garīgās dzīves un darbības jomās. Tā izpaužas mērķtiecīgos valsts centienos, ģimenes un sabiedrības rūpēs, skolas un jebkura cilvēka mērķtiecīgā darbībā. Kultūra ir tur, kur ir garīga rošība. Kultūra ir tur, kur to grib un meklē, kur pie tās radīšanas apzinīgi strādā. A. Dauge atzīst, ka jebkurā darba posmā atklājas kultūras bagātība un tās skaistums. Tāpat kā katra vāga, ko arklis griež dzimtajā zemē, jau ir maza daļiņa no kultūras kopšanas darba.

Savās grāmatās A. Dauge nevēlas dot gatavas receptes vai izvirzīt jaunus likumus, bet gan tikai “ierosināt uz nopietnu pārdomāšanu un uz patstāvīgu meklēšanu”.

Apcerē “Kultūra un pus-kultūra” A. Dauges uzmanības lokā ir izglītības un kultūras mijiedarbība, to ciešais kopsakars. Patiesi izglītots var būt tikai īsts kultūras cilvēks. Viņam izglītība nav tikai ārējs pārsegs, bet cilvēka būtības pilnīga izpausme. Viņa domās un runā, darbos un uzvedībā.

Ar pilnvērtīgiem izglītības līdzekļiem apgūtās kultūras vērtības veido “iešķēju cilvēku”. Izglītotā kultūras cilvēkā “augstākā cilvēcības ideja ir atradusi savu piepildījumu”, saka A. Dauge. Taču ceļš uz šīs cilvēcības idejas īstenojumu ir ļoti sarežģīts, smags un vēl neizzināts.

Kādas iezīmes raksturo izglītotu kultūras cilvēku? A. Dauge atbild: “Nevis tāpēc viņš ir izglītots un kultūras cilvēks, ka viņš vairāk zin, vairāk prot un vairāk spēj par citiem, bet tāpēc, ka viņš ir citāds, ir lielāks, ir dziļāks, ir plašāks par tiem. Viņš stiprāk visu izjūt, dziļāk visu izdzīvo, skaidrāk visu saprot, un lielāks ir visās attiecībās uz visu un visiem.”<sup>74</sup>

A. Dauges pamatnostādne ir tāda, ka “pilnvērtīga izglītība var īstenoties tikai uz kultūras bagātību pamatiem, pilnīga izglītība ir izaugusi no kultūras vērtību daudzveidīgā un sakārtotā pamata.

Tāpat arī jāatzīst, ka kultūra – kā atsevišķa indivīda, tā visas sabiedrības kultūra – mūsdienās nevar iegūt plašāku, sabalansētāku attīstību bez izglītības visu veidu mērķtiecīgas organizēšanas un vadības.

Patiesi izglītots cilvēks var izveidoties, aktīvi dzīvojot garīgās kultūras pasaulē, baudot viņas spējos ierosinājumus, uzņemot viņas stipros iespaidus. Ar “pilnīgas izglītības” līdzekļiem šāds cilvēks var izaugt savā garā un dvēselē un var tapt par jaunu, par augstāku cilvēku. Kultūra ir vienīgā, kas rada jaunu augstāku cilvēka tipu, skaistāku cilvēka tēlu.”<sup>5</sup>

A. Dauge uzsver, ka izglītības mērķus un saturu nosaka ar kultūras mēru. Patiesi izglītots cilvēks ir īsts kultūras cilvēks. Izglītība nav sega, ārējs pārvalks, bet gan viņa paša būtības pilnīga izpausme. Izglītība nav tikai ārējo pedagoģisko ietekmju rezultāts. Arī izglītībā iekšējais saturs un ārējā forma veido nedalāmu vienotību, viengabalainu personību – “kā izlietu no viena gabala”.

Izglītība nav tikai apgūtās zināšanas un nostiprinātās prasmes. Izglītība izpaužas personības patstāvībā un individualitātes neatkārtojamībā, ietverot visu to, ko cilvēks domā un runā, dara un izjūt, klausot savas būtības dziļākajiem likumiem.

A. Dauge atzīmē, ka izglītība virzīta pret “daļcilvēka” sagatavošanu, kurā viss ir “salasīts, sašūts, sasprausts un salāpīts”, pakļauts kādam ārējam mērķim, kādai svešai varai vai politiskai gribai. Šāda ārējo spēku noteikta izglītība ir pret dabiska, savā būtībā autoritāra, kas deformē topošās personības dabiskos spēkus un saārda cilvēcisko garu. Šāda deformēta izglītība veido indivīdu, kas cenšas nevis paust savu būtību – patību, bet tiecas “pēckaut kā izskatīties” un piemēroties ārējiem apstākļiem.

Bīstama un nepieļaujama ir izglītības vienpusība vai mākslīgi radīta izglītības ierobežotība. Cilvēks ar pamatīgām zināšanām un lielu fizisko spēku var būt “barbars savā dvēselē”. Arī lielākā gudrība, kā teikts J. V. Gētes “Faustā”, var vērst cilvēku “zvēriskāku par katru zvēru”. A. Dauge secina, ka tikai kultūras un izglītības vienotība un savstarpēja mijiedarbība savā būtībā sekmē augstākās cilvēcības un patiesa humānisma ideju īstenošanu. Izglītots un kultūras cilvēks ir šo augstāko vērtību nesējs, viņā “augstākā cilvēcības ideja ir atradusi savu piepildījumu”.

Nevienu nevar nosaukt par izglītotu un patiesu kultūras cilvēku, kas domās, vārdos vai darbos atstāj novārtā “augstākās cilvēcības ideju”.

Visaugstākā cilvēcības ideja nosaka izglītības mērķu un līdzekļu izvēli, tā veido pamatus personības garīgās kultūras attīstībai. Attālināšanās no visaugstākās cilvēcības ideāliem, kaut uzstājoties sava laika vislielākās un viscēlākās idejas vārdā, nes postu, attaisno netaisnīgus līdzekļus un ir pakļauta “svešu mērķu sasniegšanai”.

Kas ir kultūra?

A. Dauge raksta: “Kultūra ir skaidrība, ir ārējā un iekšējā, formas un satura, mērķu un līdzekļu vienība un harmonija.”

Patiesi izglītota cilvēka iekšējā dzīvē valda skaidrība un harmonija, no-  
teikta gaume, skaidra patiesā un skaistā izjūta, gaišs acumērs. Izglītotu cil-  
vēku nemoka kļiedzošas pretrunas (pretstati) starp domām un jūtām, vār-  
diem un darbiem.

Arī izglītībā būtiski ir nodrošināt:

- ♦ ārējā un iekšējā vienotību;
- ♦ formas un satura nedalāmību;
- ♦ mērķu un līdzekļu vienotību un harmoniju.

A. Dauge akcentē nepieciešamību nodrošināt izglītības mērķiem atbil-  
stošu līdzekļu izvēli.

Tas nozīmē, ka izglītības mērķi – pilnīga cilvēka veidošanos – var no-  
drošināt atbilstošu līdzekļu – mācību un audzināšanas satura, metožu un or-  
ganizācijas formu, patiesi cilvēcīga savstarpējo attiecību stila – izvēle. Vis-  
augstākās cilvēcības ideālu īstenošana prasa, lai izglītības mērķi un līdzekļi  
būtu “vienādi cilvēcīgi”. Audzināšanas un izglītības līdzekļu neatbilstība mēr-  
ķim ne tikai ienes jēdzienu (kategoriju) neskaidrību, bet galvenais – “posta  
kultūru”, saārda personības “iekšējo vienbūtību” (t. i., grauj personības vien-  
gabalainību).

Vislielākās briesmas īstai kultūrai un izglītībai ir mērķu patvaļīga izvēle,  
to pakļaušana kāda grupējuma vai politiskas partijas savtīgajām interesēm.

Patiesai, pilnīgai izglītībai mērķus nosaka nevis grupu vai partiju intere-  
ses, bet gan apjaustās “mūžīgās un absolūtās garīgās kultūras vērtības”.

Teiktais nenozīmē, ka izglītībā būtu pieļaujama nicīga attieksme pret po-  
litiku, tāpat kā nav pieļaujama izglītības aplūkošana tikai šaurā pedagoģis-  
kās darbības aspektā. A. Dauge norāda, ka izglītībā vienlīdz svarīgas ir zi-  
nātne un māksla, pedagoģija un politika, kā arī citas dzīves un darbības no-  
zares. Izglītība nav iedomājama ārpus zinātnes, mākslas un saimnieciskās  
dzīves jomām. A. Dauge prognozē, ka nākotnē valstu savstarpējo sakaru no-  
stiprināšanās pasaulē palielinās politikas nozīmi izglītības un kultūras, zināt-  
nes un saimnieciskās dzīves sakārtošanā, veidošanā un radīšanas darbā. Rīt-  
diena prasīs vispusīgas zināšanas, izkoptas spējas, talantu un īstu politisku  
izglītību politikas, izglītības, zinātnes un mākslas pārstāvjiem. Šos darbinie-  
kus vadīs skaidrība un harmonija, noteiktība un iekšēja vienbūtība.

Tālab mūsdienās jā rūpējas, lai nevienā darbības jomā, īpaši politikā, kul-  
tūrā, izglītībā, zinātnē un mākslā, neiefiltrētos **pavirši diletanti**. Rītdienas  
kultūrai un izglītībai visbīstamākā ir **puskultūra**, kuru raksturo uzskatu šau-  
rība, šaursirdība, kā arī visplašāko vispārējo viedokļu trūkums.

Būtiskākie trūkumi izglītībā – dogmatisms, formālisms un šablonisms do-  
māšanā – rada augsni **pusizglītotu cilvēku** sagatavošanai. Pusizglītotie – vien-  
pusīgi un pavirši izglītotie – jaunajos apstākļos nespēj sekmīgi apgūt speci-  
alitāti, jo savā darbībā “neredz un nejūt viņas organiskos sakarus ar visu lie-  
lo, plašo visuma dzīvi”. 20. gadsimta dinamiskajos apstākļos “šaurš un slikts

ir arodnieks, kas savu arodu vien pārzina, šķirtu no visiem citiem, ārpus visa cita". Šādi šauri nozaru speciālisti jebkurā darbības jomā tiek dēvēti par "arodnieciskiem idiotiem", jo viņi vienmēr maldās, izdara kļūdas, visu redz "nepareizā perspektīvā".

Jaunajā laikmetā jārod jauna mēraukla izglītības mērķu, satura, mācību veida un organizācijas noteikšanai. Tikai no ļoti augsta novērošanas punkta skatoties un visu pārredzot, var pilnīgāk uztvert un novērtēt katras sevišķas lietas vai parādības patieso vietu un nozīmi.

Darbinieka (skolotāja, audzinātāja, politiskā darbinieka u. c.) izglītību raksturo ne vien pamatīga "speciālā" sagatavotība, bet arī pietiekama vispārējā izglītība. Bez šāda plašuma jebkura darbinieka speciālā izglītība "ir sīka, niecīga, šaura un neauglīga". Šāda dziļa iekšējā izglītība un kultūra, tās apzinīga kopšana ģimenē, skolā, sabiedrībā un valsts darbībā pasargā no tik izplatītās "pusizglītības un puskultūras ietekmes".

A. Dauge uzsver, ka īsti un patiesi izglītots cilvēks ir cilvēks ar raksturu – noteikts, patiess, īsts, nelokāms savos uzskatos un konsekvents savā darbībā. Cilvēks "bez rakstura" nav izglītots. "Zināt, saprast, just, runāt un sajūsmoties – tas nekā neizteic par cilvēka īsto vērtību. To rāda tikai viņa darbība. Bet katra darbība ir bez vērtības, ja netiek darīta noteiktā virzienā, vienā garā, kuru veic noteikta, vienbūtīga personība, stipra rakstura cilvēks."

Personībai ceļu uz "gaišu pilnības ideālu" nevar nodrošināt pusizglītība un puskultūra. Uz kultūras pamatiem balstītas mācības un audzināšana nepieļauj robus personības veidošanās procesā un virza uz pilnīgu izglītību. Šajā procesā uz īstu izglītību un kultūru milzīga nozīme ir personības patstāvībai, pašapziņas attīstībai, savas patības, savu "stipro un vājo pušu" apjautai. A. Dauge īpaši akcentē paša cilvēka aktivitāti un patstāvību ceļā uz pilnību: "Lai cilvēks varētu kļūt pie izglītības un kultūras, viņam vispirms vajadzīga savas nepilnības atziņa. Viņā vajag būt stiprai gribai pēc pilnības un vienības, pēc gara un dvēseles plašuma. Stiprās ilgās pēc tā viņam jādzīvo, mūžīgi neapmierinātam ar sevi un mūžīgi gaišu pilnības ideālu acu priekšā."<sup>6</sup>

Kultūras un izglītības savstarpējās sakarības un mijiedarbības izpratne ļauj A. Daugem asi kritizēt negatīvās iezīmes skolā un tautas garīgajā dzīvē. Izglītība nedrīkst atgādināt "zināšanu drumslu kopumu", kuru papildina "rupji piediegti ielāpi". Tāpat nav pieļaujama svešo koloniālo varu ieviestā "zemnieku tautas skološanas" gara saglabāšana, bērnu dresūra "aklā padevībā un paklausībā". Jau tajos gados A. Dauge kritiski vērtē vienpusīgu orientāciju izglītībā, nosoda pakļaušanos politisko grupu spiedienam. A. Dauge kritiski izvērtē tolaik populāros O. Špenglera uzskatus par "kultūras traģēdiju", par nenovēršamu lejupslīdi garīgajā dzīvē. Kultūras dzīves traģēdija (kultūras krīze) sākas tur, kur nav idejas, nav līdzekļu, nekādu ceļu radušos grūtību pārvarēšanai. Kur ir ideja un apjausta izeja, tur nav traģisma izjūtas.

Katrs apzinīgs cilvēks ir ne tikai kultūras "labumu" patērētājs, bet arī

radītājs, kopējs un tālāknesējs. Ar kultūras līdzekļiem tiek nodrošināta paudžu pēctecība, radītas arvien jaunas materiālās un garīgās vērtības. Jo vairāk top kultūras labumu, jo grūtāk cilvēkam orientēties šajā neizmērojamajā bagātībā sava laikmeta pretrunīgajā situācijā. Cilvēks, neatrodot nepieciešamos orientierus savai rīcībai, arvien vairāk "sadalās", "izkaisās", maldās un zaudē savas "būtības centru".

Ārkārtīgi bagātajā kultūras pasaulē irst cilvēka personības vienība (viengabalinība), viņš arvien vairāk izjūt nesakārtotību, nemieru, spēcīgāk iezīmējas pretstati (pretrunas), zeļ personības gara spēkus ārdošie konflikti.

Protams, katram ir jārespektē kultūras attīstības iekšējā loģika. Kultūras pasaulē dzīvojot, visi ir pakļauti tās likumiem. Kultūra – cilvēku, viņu kolektīvā darba radīta un izkopta – attīstās tālāk pēc savas iekšējās loģikas.

Kultūru nevar "ievest" no ārpusē. Kultūra tiek kopta, veidota zinātnes un mākslas attīstības gaitā, cilvēku darbā un jaunradē. Kultūras darinājumos, saimnieciskās kopdarbības izstrādājumos, zinātnē, mākslā, sadzīves normās "uzsūktas" milzīgas, nepārskatāmas vērtības. Šīs kultūras vērtības "dzīvo savu patstāvīgu dzīvi".

Cilvēkiem ir jādzīvo un jāstrādā noteiktā kultūrvidē, jāizdzīvo visi šīs pasaules labumi un arī visi ļaunumi, visas ciešanas un sabrukumi. Lai kultūras sasniegumi nekļūtu par svešu, naidīgu spēku, cilvēkiem nepieciešama dziļa apjauta par objektīvās garīgās kultūras būtību, tās attīstības virzieniem un galvenajām likumsakarībām. Izjutot kultūras dziļāko būtību, cilvēks var izmantot visu šo lielo bagātību savā labā, no tās ņemot tieši to un tieši tik daudz, cik cilvēkam vajadzīgs pilnībai un nemitīgai attīstībai. Kultūras attīstība, kā uzsver A. Dauge, ir atkarīga no ārkārtīgi daudziem objektīviem apstākļiem (ekonomiskiem, sociāliem, politiskiem u. c.), no sabiedrības vispārējā garīgās attīstības līmeņa, no zinātnes un mākslas situācijas, atziņu skaidrības un pilnības, no reāliem sociāliem spēkiem, to ietekmes izglītības un garīgās kultūras attīstībā.

Līdzās objektīvajiem apstākļiem kultūras vērtību saglabāšanā un to kopšanā liela nozīme ir subjektīvajam faktoram – katra cilvēka aktivitātei, darbībai "pašam uz savu roku". A. Dauge norāda, ka darbs savas kultūras veidošanā vispirms ir personības izglītības un pašizglītības darbs.

Izglītības galvenais uzdevums ir palīdzēt skolu jaunatnei un plašai sabiedrībai (pieaugušo papildizglītībā un tālākizglītībā) izveidot spēju orientēties šajā neaptveramajā garīgo bagātību plašumā, palīdzot "bezkrāsu jūrā" ne-nomaldīties no īstā ceļa, nesabrukt zem smagās dzīves nastas.

Vai izglītība veicina kultūras vērtību apjausmu un personības ievirzīšanu šajā bagātību pasaulē?

Atbildot uz šo jautājumu, A. Dauge spiests atzīt, ka diemžēl nav noliedzams, ka lielākā daļa mūsdienu cilvēku dzīvē apmaldās, nenokļūstot pie pilnības, neiegūstot iespēju realizēt savu īsto vērtību.

Kāpēc tiek pieļauta cilvēku lielākās daļas atsvešinātība no kultūras vērtībām?

Atbildot uz šo jautājumu, A. Dauge norāda, ka 20. gadsimta izglītība vēl ir ierobežota ar tuvākajiem mācību uzdevumiem, proti, zināšanu apjoma paplašināšanu, prasmju apguvi, ievirzīšanu specialitātē, speciālo spēju attīstību, bet aiz šīs vispārīgās un speciālās izglītības uzdevumu loka novārtā paliek personības veidošanās uzdevumi. Šauri ievirzītā skolas darbībā moderni "izglītotie" audzēkņi skolā "ņem bezgala daudz", bet galu galā nekas no visa skolā apgūtā nekļūst par patiesu ieguvumu, garīgās dzīves "piederumu", jo viss, ko viņi zina, nav pašu izlolots, pārdzīvots, bet ir kaut kas gluži ārējs, ir kā tukša ārēja forma. Būtiskākais trūkums ir tas, ka šādās mācībās viss ir savstarpēji sajaukts, neveido organisku vienību, nav pārgājis viņu "miesā un asinīs", nav kļuvis par viņu garīgās dzīves noturīgu pamatu un radošu spēku.

Kā tapt par personību, par īstu kultūras cilvēku? Kā izkopt personības kultūru?

A. Dauge pievērš uzmanību neatbilstībai, nesaskaņai starp izglītību un kultūru. Ja mūsdienu izglītība atgādina savdabīgu "raibu maisījumu", tad allaž jāpatur prātā, ka kultūra nekad nav maisījums, nav lietu daudzums, sarindojums, raiba kolekcija, mehānisks sakopojums, bet ir dziļš, iekšējs apvienojums, sakausējums, sintēze.

A. Dauge uzsver, ka "raibais maisījums", lai cik bagāts tas būtu, neveido personības kultūru. Tādas mācības, kur nav sintēzes, nekļūst par kultūras spēku.

Vai izglītībā iespējams "visu cilvēces gūto atziņu apvienojums"?

Izvirzīti vairāki varianti šādas sintēzes īstenošanai.

Jau 20. gadsimta sākumā daudzi domātāji (Ļ. Tolstojs u. c.) norāda, ka cilvēks var būt apkrāvijs ar nez cik lielām kultūras bagātībām – zinātnēm, mākslām, aroda prasmēm, bet, ja viņš šajā procesā nav tapis lielāks, cēlāks un skaistāks kā personība, tad visa "kultūra nekam nav derējusi un to var nomest kā nederīgu drēbes gabalu". Tā domā arī Ļ. Tolstojs. Šī virziena pārstāvji, neprotot novērtēt kultūras patiesās iespējas izglītībā, sabiedrības dzīvē un personības attīstībā, paliek kultūras nicinātāju un nīdēju pozīcijās.

Arī otrā virziena pārstāvji, kā atzīst A. Dauge, nav sapratuši kultūras vērtību patieso nozīmi personības dzīvē. Viņi, "reāli" vērtējot izglītības iespējas, uzskata, ka visu nevar zināt, prast un varēt, tālab ir jāierobežojas ar "kaut ko vienu vai nedaudzu", bet to tad vajag pamatīgi zināt un saprast. Tas ir "pamats" vispārīgai izglītībai, arodizglītībai, mākslas izglītībai. Taisnības labad jāsaka, ka šī nostāja izglītības ietvaru noteikšanā saglabājas līdz pat 21. gadsimtam. A. Dauge 20. gadsimta 20. gadu sākumā savā grāmatā "Kultūras ceļi" (1.–2. sēj.) secina, ka šādas ievirzes iespaidā valsts, tautas izglītības un kultūras vadītāji iestieg "mirkļa vajadzībās", šauri saprastās reālās dzīves prasībās. Viņi, aizverot acis visa lielā un vispārējā priekšā, noiet kādā

mazā sānceliņā (“zinību pamatos”), nododas kādam sīkam darbam, dzīvo gluži nošķirti no plašās vispārības dzīves, iestieg savā šaurā novadā un domā, ka tāda ierastā dzīve ir vienīgi pareizā dzīve, it īpaši tad, ja pienākumus (skola, skolotāji) izpilda apzinīgi un pamatīgi.

Protams, apzinīga un pamatīga zināšanu apguve un pienākumu izpilde ir nepieciešama, taču tas ir tikai viens pakāpiens uz vērtību pasauli. Jāatceras, ka ne jau katrs apzinīgi pildīts darbs ir kultūras darbs.

Bieži vien “apzinīgas un pamatīgas” mācības virza nevis uz kultūras vērtību apjaušanu un personības iekšējās kultūras izkopšanu, bet ierobežo personību šaurajos “mācību un dresūras skolas” valgos.

A. Dauge pamato trešo variantu (ceļu) izglītības un kultūras sintēzei. Darbs un izziņa kļūst par kultūrspēku tikai tad, kad cilvēks ar savu darbību “vispārējo kultūru ceļ un veicina”. Šāda sintēze tiek nodrošināta, ja cilvēkam tuva ir kultūras dzīve un tās prasības. Šo uzdevumu var veikt tikai ar tādiem līdzekļiem, kas

- ♦ pavērš cilvēku ar skatu kultūras dzīves attīstības virzienā;
- ♦ ļauj aktīvi saaugt ar kultūras vērtībām, ierindoties dzīvā kultūras parādību un notikumu virknē;
- ♦ palīdz patstāvīgi nonākt pie atziņas par visas kultūras nozīmi izglītībā un personības attīstībā, apzinīgi sekot mērķiem un idejām, tā gūstot orientierus savai dzīvei un darbībai;
- ♦ rosina savā darbībā izcelt to, kas vērtīgs kultūrai un virzīts uz vispārējās kultūras vairošanu un kopšanu.

Uzsverot cilvēka darbības orientāciju kultūras kopšanas virzienā, A. Dauge mudina pārvarēt izglītībā šaurību, nošķirtību no plašuma un augstiem orientieriem – garīgajām vērtībām. Tur, kur trūkst šāda plašāka redzējuma, personībai neveidojas spēja uztvert parādības un faktus “dzīvos sakaros ar visām citām lietām un norisēm”. Šāda nošķirtība no “lielās kopdzīves” nenodrošina pamatīgumu un apzinīgumu, nevērš darbu un mācības par kultūru veicinošu faktoru.

Raugoties no šīm pozīcijām (izmantojot 3. variantu), A. Dauge cenšas formulēt nosacījumus vienpusības pārvarēšanai izglītībā un izvērst to par “visu kultūru veicinošu darbu”. Mehānisks darbs, dogmatisms mācībās, vienpusība izglītībā “arī pašā cilvēkā nerada kultūru”, atzīst A. Dauge. Kāda jēga darbam un mācībām, ja tās “pašu cilvēku visā viņa būtībā neceļ uz augstāku garīgās kultūras līmeni”. A. Dauge norāda uz vienpusīgu ievirzītoreizējā vispārīgajā, aroda un augstākajā izglītībā, kura “vislabākajā gadījumā attīsta tikai kaut kādu vienu spēku, kaut kādu vienu labu īpašību, bet ne visu garīgo personību”. A. Dauge pievēršas būtiskākajām nepilnībām augstākajā izglītībā, jaunu speciālistu izglītības organizācijā. Tie studenti vai speciālisti, kas ir tikai filologi, vai tikai pedagogi, vai tikai politiķi mēdz būt neveiksminieki ne tikai “vispārīgajā garīgajā dzīvē”, bet arī savā darbī-

bas jomā. Viņi visu dara vienkāršoti un sīki. Viņiem nav plašāku orientieru, lai savu darbu virzītu uz lielo un plašo vispārības dzīvi. Šādi šauri speciālisti savā specialitātē ir neaugsīgi. Viņu rokās viss zaudē krāsas un skaņu, viss nobāl un mirst. Tā tiek degradēta izglītības ideja, savu patieso vērtību zaudē arī skolotāja darbība. A. Dauge secina, ka šādi ievirzītās mācībās un darbā valda pedantisms, formālisms, šaurs dogmatisms. Šādā skolā nav radošas iniciatīvas, nav jaunveidošanas, **nav jaunu kultūras vērtību radīšanas.**<sup>7</sup>

A. Dauge, izvērtējot izglītības darba pieredzi pasaulē un jaunu ceļu meklējumus Latvijas skolas attīstībā, secina, ka praksē nostiprinājusies “šāda šaura nospecializēšanās” netuvina sabiedrību (masas) un personību kultūrai, bet visbiežāk otrādi – attālina cilvēkus no garīgajām, nezūdošajām vērtībām. Šajā nostājā – orientācijā uz “zināšanu pamatiem” un “noapaļojamām zināšanām”, “aroda izveiksmju” apguvi, “nospecializēšanos” augstskolā – gribot vai negribot “tiek aizvērtas acis kultūras priekšā”. Te nav ne cieņas, ne izpratnes, ne izjūtas par “īstas kultūras mūžīgām vērtībām”. Šādi ievirzītam speciālistam “izstudētā” filoloģija pārvērsta par “nevajadzīgu burtu sijāšanu”, pedagogija par mehānisku zināšanu kalšanu, politika par “stulbu partijas programmas sprediķošanu”. Te skolā uzmanības lokā izvirzās nevis dzīvā dzīve, bet burts, zināšana, programmas paragrāfs vai šodienas standarts. Viss tiek darīts tikai burta dēļ, zināšanas zināšanu dēļ, programma programmas dēļ, standarts standarta dēļ. Gluži kā dzirnakmeņi grieztos un grieztos, kaut arī dzirnavas darbotos tukšgaitā. Lai gan šādu “tukšu malšanu” mācībās daudzi apjauš un uzskata par nevajadzīgu, smieklīgu un neaugsīgu, tomēr tagadējie “dzīves noteicēji un likumu devēji” pēc inerces un savām nostādnēm šādu kārtību skolā un izglītībā uzspiež ar varu un likuma spēku. A. Dauge atzīst, ka šāda izglītības dzīves vadīšana, tās pakļaušana dogmai, kļūst par kultūru postošu un izglītībai naidīgu spēku. Bīstamākais ir tas, ka šie šaursirdīgie vadītāji – “arodnieki–speciālisti” – noraida jebkurus atšķirīgus “nespeciālistu” viedokļus, kritiski un skeptiski izturas pret ikvienu jaunu ideju, kas varētu kaitēt viņu mācības “tīrībai” un prestižam. Lai gan viņi vārdos piesauc “kultūru”, “izglītību”, “harmonisku personību”, tomēr ir tālu no kultūras vērtību pasaules, jo šie speciālisti visu savu darbību pakļauj dogmai, burtam, kādai “mācībai” vai “standartam”.

Izglītības darbiniekiem “izkūņošanās” no šādas šauras specializācijas (kura bija lielākā vērtība un personiskais ieguvums 19. gadsimtā) ilgst visu 20. gadsimtu un nenomet savu veco čaumalu un šauro kultūras redzējumu arī 21. gadsimtā ieejot.

Kā redzams no A. Dagues pozīcijas analīzes un mūsdienu situācijas apjautas, kultūras traģēdijai un samilzumiem izglītībā ir daudzi un dažādi cēloņi. Tos atrodam gan izglītības vadītāju dogmatismā un viņu saistībā ar noteiktu grupējumu nostādnēm (kalpība oligarhijai), gan pedagogijas un noteiktas skolotāju daļas konservatīvisma un pakļautībā ierastiem stereotipiem,

gan pieļautajos "robos" skolotāju izglītības un tālākizglītības organizācijā un vadībā, gan teorētiskās domas atpalcībā pedagogijas un izglītības vadības fundamentālo problēmu risināšanā.

Šo daudzo nosacījumu klāstā svarīgi ir izdalīt būtiskākos komponentus, apzināties kultūras un izglītības mijiedarbību. Izglītības filozofijas uzdevumu kompleksā īpaši nozīmīga ir vispārīgā, sevišķā un atsevišķā kopsakarības izpratne izglītībā un personības veidošanā.

Lai cilvēks varētu pastāvēt un sevi nepazaudēt dzīves pārliecīgajā raibumā, nepieciešama ne tikai vispārīgā apguve, bet arī norobežošanās no vispārīgā, nodrošinot zināmu "specializēšanos", bez kuras nav iedomājama cilvēka gatavība noteiktai, individuālai darbībai. Taču "specializēšanās" A. Dauge izpratnē iegūst citu, jaunu nozīmi. Tai nav nekā kopīga ar 20. gadsimtā raksturīgo "visšaurākās specializēšanās ideju". A. Dauge "specializēšanās" nepieciešamību skaidro ar J. V. Gētes formulēto atziņu: "Tikai norobežojoties cilvēks kļūst par meistaru" (*"In der Beschränkung nur zeigt sich der Meister"*). Norobežošanās, neapšaubāmi, ir nepieciešama. Svarīga arī otra J. V. Gētes atziņa: "Kas grib būt "vispārīgs", tas nebūs nekas."

Lai nevis "iekapsulētos", bet ietu izaugsmes un personības potenci attīstības ceļu, jāapgūst tas pamats, uz kura stingri un pamatīgi varētu nostāties, no kurienes visu labāk varētu pārredzēt un pārvaldīt. Ja cilvēks to spēj, tad zināmā nozīmē ir meistars.

Novelkot robežas savai darbības jomai un no daudz kā atsakoties, katram savā sevišķajā darbības jomā jābūt saistītam ar visu – vispārējo, jāzina un jājūt sava atkarība un saistība ar šo vispārējo, "savu darbu piepildot ar visuma lielo garu". Tādējādi katram rodas iespēja modināt un izkopt sevī cilvēciskās būtības pamatus, attīstīt tās centru. "Tā tu pats topi par ko jaunu, tā tu realizē savu īsto tēlu un cel to augstākā sfērā. Tā tu sevi "kultivē", tā tu radi savu kultūru."<sup>8</sup>

Cilvēka darbība iegūst patiesu izglītojošu un attīstītāju spēku tikai tad, ja tā veido personības būtības centru, kurā saliedējas sevišķais – speciālais – ar vispārīgo un atsevišķo – individuālo. A. Dauge sevišķo redz pedagoga, filologa, politiķa u. c. speciālajā jomā. Taču šī darbība iegūst jēgpilnu saturu, ja tā virzīta uz vispārīgo gatavību vispārējās kultūras veidošanai, kā arī īstenojas "šaurā novadā" – precīzā, norobežotā, atsevišķā darbības jomā. Šajā norobežotajā darbībā, kas pildīta ar "visuma lielo garu", personībai jātop lielākai, cēlākai un skaistākai, apvienojot visas gara un dvēseles tieksmes un spējas. Tas ir vienīgais iespējamais, reālais ceļš sava "es" potenci piepildījumam.

Sevišķā – speciālā – pedagoga (skolotāja) darbības joma, integrējot sevi vispārīgo "garīgo vērtību plašumu", ir pamats pedagogiskās kultūras veidošanai un savas atsevišķās, individuālās darbības realizācijai, veicot pamatskolas (sākumskolas), dzimtās valodas, literatūras, dabaszinību, rokdarbu

(darbmācības) skolotāja pienākumus. Ar savu konkrēto darbību katrs skolotājs veic savu atsevišķo un vispārīgo uzdevumu ciešā vienotībā. Piemēram, valodas skolotājs ievirza savus audzēkņus komunikatīvajā (saskarsmes) kultūrā, literatūras apgūvē – mākslinieciskajā kultūrā, dabaszinātņu mācībās – pasaules zinātniskās ainas apjasmā, rokdarbi pievērš skolēnus darba kultūrai. Taču visu skolotāju darbība virzīta tā, lai skolēnus ar specifiskiem izglītības līdzekļiem tuvinātu “vispārējās kultūras veidošanai” un savas darbības nozares pilnīgai apzināšanai.

Apskatot vispārīgās, aroda, mākslas un augstākās izglītības nenoliedzamo atšķirību un specifiku, A. Dauge atzīmē arī vienojošo galarezultātu – orientāciju uz vispārējās kultūras veidošanu sabiedrībā un tās nozīmes palielināšanu personības dzīvē. Tieši šīs dažādus izglītības veidus vienojošās saites ignorē tradicionālā mācību skola, aizmirst arī augstākā un mākslas izglītība, sagatavojot “šaurus un sīkus speciālistus”. Šāds “sīks speciālists pedants”, redzot vienīgi tuvāko (mazo) uzdevumu, neapzinās to, ka arī mazais tikai tad būs labi apjausts, apgūts un izdarīts, ja tas kalpos lielajam, kļūs par organisku daļu un nešķiramu kultūras piederumu, jo bez mazā, atsevišķā, individuālā lielais, vispārīgais kļūst neaizsniedzams.

Orientāciju uz kultūru izglītības procesā A. Dauge skata caur personības attīstības prizmu, uzsverot, lai katrs pats savā darbības veidā sevi “kultivē”, radot sevī kultūru. Te jāatgādina dažas A. Dauges atziņas:

- ♦ Tam šauram novadam, ap kuru tu velci robežas, kurā tu gribi dzīvot un darboties, vajag būt izvēlētam tā, lai tu, viņā turoties, tomēr ne uz mirkli nezaudētu šos sakarus ar visu, patstāvīgi ar to būtu saistīts, un vienā gabalā, katrā lietā, savu darbu pildītu ar visuma lielo garu.
- ♦ Tavam “es” jāizceļas, jāatveras un jāpiepildās. Tev jābūt un jāpaliek tev pašam, tikai lielākam jātop, lielākai jātop tevī skaidrībai, stiprāki jātop apvienotām visām tava gara un tavas dvēseles tieksmēm un spējām.
- ♦ Tā tu pats topi par ko jaunu, tā tu realizē savu īsto tēlu un celi to augstākā sfērā. Tā tu sevi “kultivē”, tā radi sevī kultūru.
- ♦ Mēs no daudz kā atsacīsimies, mums nemaz nenāks prātā gribēt visu zināt un visu prast, bet tomēr mēs būsim cieši organiski saistīti ar visu.
- ♦ Kultūrā dzīvot nenozīmē visas kultūras mantas sevī uzņemt. Tas nav iespējams. Bet var sevi saistīt ar augstāko kultūras ideju, ar to var pildīt savu dzīvi un darbu, un viņas garā un virzienā var visus savus darbus darīt. Vairāk nevajag neko. Kas tā dzīvo, tas dzīvo kultūrā, tāds cilvēks sevī un ap sevi rada kultūru, tāds tai labi kalpo.
- ♦ Tas, kas mīl kultūru, kam ir augsta ideja par kultūru, tas nebūt nenicina visas mazās lietas. Viņš nenicina ne mazāko lietu un vissīkāko dienas darbu izdara ar tādu pamatību, apzinību, uzmanību un izturību, itin kā no šā darba labas izpildīšanas viss atkarātos. Viņam nav žēl laika un spēka, un viņš ciena vissīkākos sīkumus, bet tikai tur, kur tie

vajadzīgi visam lielajam. Viņš neredz tikai to mazo, bet reizē arī to, sakarā ar to – lielo, vispārīgo. Viss mazais ik brīdi jāmēro pie lielā.

Personības veidošanās aspektā paustās A. Duges atziņas varētu turpināt bezgalīgi. Iepriekš minētās ietver sevī fundamentālu ideju, uz kuras balstās mūsdienu pedagogijas teorija un izglītības zinātne: mācībām, audzināšanai un personības attīstībai reālas iespējas rada cilvēka aktivitāte, kura virzīta uz kultūras vērtību pasaules apjautu, apguvi un tālāko kopšanu. Izziņa, praktiskais darbs, saskarsme, mākslinieciskā aktivitāte kļūst pelēcīga un pārvēršas šauri ievirzītā darbībā bez iniciatīvas un jaunrades pacēluma, ja tā nerod saikni ar kultūras vērtību pasauli; tāpat zaudē jebkādu jēgu abstrakta, dogmatiska rakņāšanās vērtību pasaulē, nerodot īstenojumu izziņā, darbā, saskarsmē – lielu un sīku lietu praksē.

Pareiza norobežošanās darbības jomas noteikšanā, aktivitātes sabalansēšana A. Duges skatījumā saistās ar samērošanu – “gudra mēra ieturēšanu”, kura ievērošana nodrošina savu spēku saudzēšanu (ekonomiju), mērķtiecīgu koncentrēšanos, ļaujot attīstīt “sevišķi lielu spēku un enerģiju”. “Mēra”, “robežu” izjūta nepieciešama, lai darbs būtu auglīgs un cilvēciskā enerģija neauglīgi neietu zudumā, lai cilvēks nenogrimtu šobrīd tika uzstājīgajā šaurirdīgajā utilitārisma un practicisma.

Mēra izjūta, pasargājot no mērenības un remdenības, palīdz apjaust augstāku ideju un vērtību pasauli, virza uz mērķi, lai iecerētos ideālus vērstu par realitāti. Mēra izjūta palīdz ideālo savienot ar reālo, mūžīgās un nezūdošās vērtības skatīt tiešamības norisēs, savu darbības izvēli saskaņot ar savām spējām un to attīstības iespējām. A. Duges izpratnē mērs – tā ir skaidra izjūta par lietu un parādību pareiziem samēriem un to vērtību un nozīmi.

A. Dugem mēra kategorija caurvij ikvienu darbību, visus izglītības un audzināšanas veidus, palīdzot pamatot ceļus viengabalainas personības veidošanai.

A. Duges pedagogijas ideju pasaulē kultūras un izglītības kopsakara atklāsme ienes jaunus akcentus skolas mērķos, mācību un audzināšanas uzdevumos un personības viengabalainības īstenošanā. Šo sakarību atklāj:

- ◆ oriģināla skolas ideja;
- ◆ pilnīgas izglītības ideāli;
- ◆ novatoriski risinājumi mākslas pedagogijā un mākslinieciskās izglītības organizēšanā;
- ◆ pievēršanās audzināšanas ideāliem un to īstenošanai;
- ◆ skolotāju izglītība un skolotāja radošo potenci attīstība;
- ◆ kultūrvēsturisku un pedagogijas vērtību paplašināšana, pievēršoties izcilu personību izpētei (V. Šekspīrs, J. V. Gēte, H. Ibsens, F. Nīče, T. Kārlails u. c.).

Cilvēks, dzīvojot kultūras pasaulē, spēj aktualizēt šīs kultūras vērtības, nosakot tās par savas dzīves un darbības nenoliedzamu daļu. A. Dauge

norāda, ka "ši objektīvās kultūras pārvēršanās atpakaļ par subjektīvo" tiek nodrošināta ar daudzveidīgiem izglītības līdzekļiem, palīdzot izveidot "savu personības kultūru".<sup>9</sup>

Personības kultūras attīstībai A. Dauge pievēršas apcerēs par mācību darbu ("Kāds vārds par skolas mācībām", "Aktīvā jaunatne" u. c.), mākslinieciskā redzesloka paplašināšanu ("Kultūra un māksla", "Par labu gaumi", "Par skaistām un neskaistām lietām", "Īsts un neīsts" u. c.), politisko audzināšanu ("Par politisku kultūru", "Par valstisku kultūru" u. c.), idejisko audzināšanu ("Par jaunatnes idejisku audzināšanu").<sup>10</sup>

Grāmatas "Kultūras ceļi" pirmajā sējumā izcelti izglītības un kultūras veidošanas ideālie mērķi, turpretī otrajā sējumā šie jautājumi skatīti piezemētāk, ciešā saistībā ar brīvvalsts skolas veidošanu, skolotāju izglītību un viņu pievēršanu pedagoģiskās, estētiskās un mākslinieciskās kultūras kopšanai, audzinātāja personības radošo potenci atklāsmi, pilnīgas izglītības un mūžizglītības organizēšanu. Šie daudzveidīgie jautājumi visciešāk saliedējas A. Dauges izlolotajā skolas idejas izgaismojumā.

## Skolas ideju lolojot

Skolas ideja caurvij visu izglītības un pedagoģijas ideju vēsturi. Tās sākotnē īpaši raksturīga ir Aristoteļa atziņa: "Skola – tā ir atpūta, tā ir ieiešana aktīvā izziņas darbībā un brīvā ieceru īstenošanā." Skolas ideja attīstīta humānistu M. de Montēņa, F. Rablē, H. L. Vivesa un Roterdamas Erasma darbos, tā kopta J. A. Komenska, J. H. Pestalocija, J. F. Herbarta, F. Ā. Dīstervēga, N. Pirogova, K. Ušinska, Ļ. Tolstoja, N. F. S. Gruntviga, Dž. Džūija, G. Keršēnšteīnera, M. Montesori, E. Keijas un R. Šteīnera mantojumā, laika ritumā atbalsojoties arī Latvijas izglītības darbinieku un pedagogu centienos. Sava laika jaunās idejas kāri uztver G. Mancelis, E. Gliks, J. G. Herders un K. G. Zontāgs. Jaunlatvieši – A. Spāģis, A. Kronvalds, Auseklis, K. Barons – un Rainis – skolas idejā redz jaunus avotus tautas atmodai un gara spēku kopšanai. Latviešu tautskolotāji savā pirmajā un otrajā kongresā cenšas rast iespējas audzēkņu patstāvības attīstībai un skolotāja radošās darbības atraisīšanai, ieviešot daudzveidīgu mācību, ārpusklases un ārpusskolas darbu. Īpaši rūpīgi tiek analizēta 20. gadsimta pirmo gadu desmitu pieredze dažāda tipa skolu attīstībā, izglītības sistēmas organizācijā, skolu dzīves sakārtošanā un vadībā.<sup>11</sup>

Latvijas brīvvalsts izcīņas un jauncelsmes gados skolas ideja, izpaužoties izglītības atjaunotnes centienos, iegūst nozīmīgu teorētisku un praktisku risinājumu. Šo jomu plašāk izstrādājot, A. Dauge apcerē "Sauls skola" rāda ideālās aprises skolai kā garīgās aktivitātes, radošas darbības un skaistu pārdzīvojumu dzīvinošajam avotam.<sup>12</sup>

Latvijas brīvvalsts celtniecības uzdevumi prasa rast jaunus un stabilus

orientierus skolas un skolotāja darbībai, to centrējot uz bērna personību, uz viņa iespēju izzināšanu un palielināšanu ceļā uz pilnvērtīgu – pilnīgu – izglītību, viņa radošo potenču realizāciju mācību un darba procesā.

Apcerot jaunās skolas izveidi Latvijas brīvvalsts rītausmā, A. Dauge raksta: “Mūsu skolas līdz šim bij iestādes, kurās pirmā kārtā mācījās un kurās ilgā, pastāvīgā mehāniskā darbā ieguva zināmas veiklības. Ļoti mazā mērā skolās līdz šim guva zināšanas, patstāvīgi meklējot un pētot, un ļoti maz strādāja radošu darbu. No jaunatnes, kas nobeidza skolas mācību, galvenā kārtā, gandrīz vienīgi tikai prasīja, lai viņai būtu galvā noteikts daudzums zināšanu un lai viņa prastu zināmus darbus mehāniski padarīt. Skolotāja uzdevums bij – jaunatnei dot šīs zināšanas un to mācīt un pieradināt pie šāda darba.

Tas viss bij sasniedzams diezgan viegli un vienkārši. Skolas aparāts viegli tā bij iekārtojams, lai tas labi funkcionētu. Viegli bij organizēt mehāniskos skolas darbus, viegli arī caur vienkāršu noprasišanu un eksāmeniem tos kontrolēt. Tagad no skolām prasa ko citu un jaunu. Šis jaunais darbs nu būs nevis mehānisku zināšanu pasniegšana, bet pirmā kārtā audzināšanas un jaunradīšanas darbs.”<sup>13</sup>

Mācību un audzināšanas spēks vai vājums, izglītības reāla ietekme uz personības attīstību un tautas kultūru vispilnīgāk parādās skolas idejā un ar to cieši saistītajā skolotāju un audzinātāju darbības izvērtējumā.<sup>14</sup>

A. Dauges 1924. gadā publicētais darbs “skolas ideja”, vispārinot Latvijas neatkarības piecos gados gūto pieredzi, ieņem nozīmīgu vietu to gadu izglītības attīstības un skolu dzīves samilzušo problēmu risināšanā.<sup>15</sup>

A. Dauge cenšas pārvarēt tālaika “skolas pedagogijā” iedibināto sašaurināto izglītības raksturojumu, skatot skolu atrautībā no sociālajiem un kultūras procesiem. Viņš redz skolu kā socioloģisku parādību, kā noteiktu sociālo un kultūras funkciju pildošu organizāciju. Izglītības darba veicējiem ir jāsaprot skolas sociālā un kultūras misija, labi jāpazīst tās iekšējā struktūra, lai zinātu, ko tā spēj un ko nespēj, ko no tās drīkst vai nemaz nedrīkst prasīt un kas no tās jāprasa, lai tā pilnā mērā realizētu savas īstās, nezūdošās un īpatnējās vērtības.

A. Daugem skola ir kultūras vērtību nesēja, tautas izglītības kopēja. Skola kļūst par vērtību, par lielāko tautas bagātību, nodrošinot pilnīgu izglītību. Antivērtības skolas dzīvē ienes vienpusīga, mehāniska mācību darba kultivācija, atstājot novārtā audzināšanas, jaunrades un personības attīstības iespējas. Dažkārt skolas vērtību degradē sabiedrības, valsts vai politisko partiju izvirzītās prasības, kuras skola nemaz nespēj pildīt vai kuras pildot skola patiesībā nemaz vairs nav skola. Tiklīdz skola uzņemas darīt darbu, kuru daudz labāk izpilda citi sabiedrības orgāni, tā sevi kā skolu patiesībā likvidē.

Pastāv uzskats, ka skolai saviem audzēkņiem jādod ne tikai zināšanas, bet viņus jāizskolo par krietniem darbiniekiem, speciālistiem, jāizaudzina par labiem pilsoņiem, jāizlaiž dzīvē pilnvērtīgi cilvēki ar attīstītu intelektu,

izkoptu jūtu dzīvi, norūdītu gribu; cilvēki ar nosvērtu raksturu, patstāvīgas, brīvas, dzīvi radošas un veidojošas personības. A. Dauge uzskata, ka prasīt visu to no skolas – nozīmē prasīt par daudz. Skola nav vienīgais, bet tikai viens no personību un sabiedrību audzinošiem spēkiem. Skola visos virzienos var darīt daudz, bet ne visu. Bez skolas audzina arī ģimene, tuvākā un tālākā apkārtnē, audzinošus iespaidus sniedz dažādi kultūras novadi, sava laika dzīves strāvas. Visi cilvēki audzina cits citu. Katrs audzina pats sevi. A. Dauge raksta: “Audzināšana ir nekad nerimstoša, mūžīga, no laika gala rosīga, visu cilvēku apzinīga vai neapzinīga savstarpēja garīga iespaidošanās, zem kuras visi garīgi aug. Šinī plašā, dziļā un mūžīgā kustībā skolai ir piešķirtas gan ļoti lielas un svarīgas, bet stingri norobežotas funkcijas.”<sup>16</sup>

Audzinašanas ziņā no skolas nedrīkst prasīt par daudz. Tāpat nedrīkst prasīt arī par maz, jo daudz un dažādas funkcijas skola var pildīt labāk nekā citi sabiedriskie orgāni, pateicoties savai īpatnējai struktūrai, specifiskām kopdzīves formām un kopdarba metodēm. Tāpēc ir aplami skolu pilnīgi atbrīvot no visiem audzināšanas uzdevumiem un no tās prasīt, lai tā tikai mācītu, dotu zināšanas un vairāk nekā.

Par maz un reizē par daudz no skolas prasa tie, kas vadās no praktiskām dzīves vajadzībām, atstājot novārtā visus tālākos un plašākos izglītības un personības attīstības nolūkus.

Teiktais tomēr nenozīmē, ka skolai vajadzētu turēties tālu no tiešās dzīves un ka tai būtu jānīcina viss ikdienišķais un praktiskais. Skolai jākalpo dzīvei. A. Dauge uzsver, ka skola dzīvei vislabāk kalpo tad, kad tā pilda tikai savu iekšējo likumu. Un šis likums ir – dot izglītību, likt tai stiprus pamatus.

“Skolas ideja ir izglītības ideja. Skolai viscaur jābūt orientētai izglītības idejā. Un te nu ir vienalga, vai tā būtu tā sauktās vispārīgās, vai profesionālās izglītības ideja. Patiesībā abas idejas izpauž vienu un to pašu un nemaz nav jāšķiro,” secina A. Dauge.<sup>17</sup>

Profesionālā izglītība nemaz nav pretrunā ar vispārīgās izglītības ideju un ir pilnīgi attaisnojama, bet tomēr tikai tad pilnībā atzīstama, ja tā orientēta uz izglītības ideju. Ja arodskolas veic vienīgi mehānisku zināma amata iemācīšanu, tad tās tikpat maz kalpo izglītībai, kā tā saucamās vispārīgākās skolas, ja tās tikai mehāniski “iekaļ” zināšanas. Arodskolām, protams, pamatīgi jāiemāca arī amats, bet, ja tās tiešām grib būt īstas skolas, tad tām jādod vairāk nekā amats vien: zināma noslēgta profesionāla izglītība. Pašu amatu var iemācīties pie laba meistara – amatnieka, tāpat kā lauksaimniecības tiešo amatu – pie laba saimnieka, mehāniķa amatu – labā mehāniskajā darbnīcā.

Skola ir kaut kas vairāk nekā saimniecība vai darbnīca.

Lai arī arodskolās saimniecības un darbnīcas ir vieta, kur norisinās pats galvenais skolas darbs, tās pelna skolas, t. i., izglītības iestādes vārdu tikai tad, ja visu praktisko un tehnisko noskaidro un pamato arī teorētiski – zinātniski, ja visu speciālo saista ar vispārējo, praktisko ar plaši idejisko, ja

uzrāda un tiešā darbā dara saprotamus un sajūtamus savas specialitātes sakarus ar citām specialitātēm un citām dzīves formām, ja savu specialitāti prot padarīt par to drošo pamatu, no kura idejiski pārredzama un praktiski veicināma dzīve.

Īstu izglītību var dot tikai skola un nekad – darbnīca vien. Protams, pašam pamatam speciālajā arodā jābūt stipram. Tā ir slikta arodskola, kurā teorija ir šķirta no prakses vai vienpusīgi izceļas uz prakses rēķina. Tie ir slikti skolotāji–audzinātāji, kuri savu amatu paši slikti pārvalda, tāpat kā slikti audzinātāji ir tie zinātnisko priekšmetu pasniedzēji, kuri savu priekšmetu slikti pārzina. A. Dauge uzsver nepieciešamību allaž redzeslokā paturēt tālākos audzināšanas un izglītības mērķus, vienlaikus atceroties arī speciālos, praktiskos mācību darba uzdevumus.

Šos izglītības mērķus un uzdevumus var veikt savā specialitātē, savā mācību priekšmetā labi sagatavoti skolotāji; tikai viņi spēj likt izglītībai nepieciešamos stipros pamatus. Turpretī slikti skolotāji veicina paviršību un diletantismu, jo slikti pārzina savu priekšmetu. Ir arī slikti audzinātāji, un tā ir slikta skola, kurā strādā šādi skolotāji.

Slikta mūzikas skola ir tā, kurā par mūziku un mākslu gudri prāto un jauki jūsmo, bet kurā neiemāca labi spēlēt kādu mūzikas instrumentu. Protams, arī tā nav īsta skola, kas, atskaitot zināma instrumenta pārvaldīšanu, neko citu nedod. Jo izglītība, arī speciālā muzikālā izglītība, ir kas vairāk nekā kaila tehnika. Pareizi nostādītā mūzikas skolā tehnika ir vienīgi līdzeklis. Pati dzīvā mūzika, tās sapratne, caur mūziku gūtā visas mākslas sapratne ir mērķis. Un mākslas sapratne ir ceļš uz dzīves sapratni. Jo māksla runā par dzīvi, attēlo un skaidro dzīvi. Muzikālā, mākslinieciskā, tāpat profesionālā izglītība var kļūt par pamatu zināmas dzīves uztveres, īpatnēja pasaules uzskata izveidei. Tā dod noslēgtu, no zināma viedokļa veselu dzīves un pasaules ainu. Tā ir izglītības patiesā misija. Jebkura arodskola var skolot un audzināt šajā virzienā, dodot vairāk nekā amata prasmi: patiesu izglītību, kurā nesaraucjami saliedējas pilnīga profesionālā (aroda) un vispārīgā (universālā) sagatavotība.

Arī mūsdienās fundamentāla nozīme ir A. Dauges secinājumam: “Un tad par to, ko šāda skola dod, nemaz vairs nav noteicams, vai tā ir speciāla, vai vispārīga izglītība. Speciālais šeit tā saistīts ar vispārīgo, no speciālā un caur speciālo iet ceļš tik taisni uz universālo, ka abi momenti pilnīgi saplūst kopā. Tā izrādās, ka patiesībā nav nekādas starpības starp vispārīgo un speciālo izglītību. Abas ir viens. Un tiešām, tikai tur var runāt par izglītību, kur abi šie momenti – vispārīgais un speciālais – ir sakusuši par vienu.”<sup>18</sup>

Mūsu vispārīzglītojošās skolas nereti nedod ne vispārīgu, ne kādu citu izglītību tāpēc, ka tās grib būt par daudz “vispārīgas”, ka tām trūkst sava stingri norobežotā “speciālā”. Bez cieta pamata, bez centra, bez kaut kā stingri norobežota un bez dziļa pamatīguma nekādas izglītības nevar būt.

Un tādēļ arī vispārizglītojošām skolām, gluži tāpat kā arodskolām, ir vajadzīgs savs centrs. Arī tām jābūt savā ziņā arodskolām, tikai ar to starpību, ka priekšmetiem nav tehnisks, bet teorētiski zinātnisks vai māksliniecisks raksturs. Visā skolu iekšējā satversmē vajadzīga dziļa vienbūtība, noteikts stingrs virziens, ciets kodols, zināmu speciālu, iekšēji radniecīgu un savā starpā cieši apvienotu priekšmetu cikls, ap kuru var saistīties arī citi, to papildinot un uzturot saikni ar citām zinātnēm un mākslām, bet tikai tādi priekšmeti, kas nejauc iekšējo vienību.

A. Dauge atzīst, ka vispārizglītojošo skolu nelaieme un lāsts ir tajās valdošais raibums. Cieta kodola, stipra pamata trūkums tās dara tik neauglīgas, ka tās ne tikai nesniedz izglītību, bet sistemātiski veicina paviršību un iedomīgu diletantismu.

Kā retu izņēmumu vispārizglītojošo skolu vidū A. Dauge atzīmē vecās klasiskās ģimnāzijas, it īpaši to ziedu laikā, kad tās vada īsti klasiska gara apdvesti pedagogi.

Šajās skolās ir savs centrs, sava dzīvā dvēsele, pār visu dominējošs un skolas garu un virzienu noteicošs, savstarpēji dziļi saskaņots priekšmetu cikls, kurš ir saistīts ar citiem priekšmetiem, ap kuru liecas arī citu zinātņu loki, taču nekad nejaucot dziļo organisko vienību un saskaņu. Šīm skolām raksturīga koncentrēšanās, pamatīga specializācija un šaura noslēgtība no citām kultūras pasaulēm. No centrālās pozīcijas ceļi ved uz visām pusēm. No augsta observācijas punkta skats ir atvērts plašā visumā.

Arī pamatskola nevar labi veikt savus uzdevumus, ja tā izplūst plašā enciklopēdismā un ja ik brīdi no jauna uzplūstošas praktiskas ikdienas vajadzības tai uzspiež jaunus un atkal jaunus mācību priekšmetus.

A. Dauge uzskata, ka arī pamatskolas programmā nepieciešama lielāka vienbūtība, tajā noteikti vajag dominēt ne pārāk lielam, bet iekšēji apvienotu un savstarpēji saskaņotu priekšmetu ciklam, kurā, pēc labām mācību metodēm strādājot, bērni jau agri pierastu pie iekšējās kārtības, mācītos strādāt koncentrēti un visu apgūto savstarpēji saistīt un saturēt kopā. Lai gan bērni zināmā vecumā pēc savām interesēm un tieksmēm ir, tā sakot, enciklopēdisti, tomēr arī viņi jāvada tā, lai savas intereses un uzmanību neauglīgi neizkaisītu uz visām pusēm, lai visā, ar ko nodarbojas, viņi iedziļinātos, iedzīvotos, saaugtu ar to kopā, lai viss, ko viņi uzņem, tiešām pārietu miesās un asinīs. Bet tas nekad nevar notikt, ja skola padodas katrai acumirkļa prasībai un kļūst par praktiskās ikdienas verdzeni.

A. Dauge ierosina pamatskolas programmu centrā izvirzīt mātes valodu un dzimtenes mācību vārda visplašākajā nozīmē. Ap centrālajiem priekšmetiem varētu grupēties citi, kas pirmos papildina un savstarpēji saista, kā arī rāda ceļu uz citām zinātnes, mākslas, tehnikas un dzīves nozarēm.

Skola savu garīgo kapitālu nedrīkst izšķiest sīkumos, bet tas ar gudru ziņu jāsaturs kopā lieliem, svarīgiem uzdevumiem. Nogrimstot ikdienā, sko-

la nemaz nepagūtu savos audzēkņos attīstīt patiesības, skaistuma un taisnības izjūtu, objektīvu un skaidru skatu uz patieso, labo, skaisto un svēto. Pamatskola ir aicināta veikt tikai savus vispārējos izglītības un audzināšanas uzdevumus.

Pamatskolas skolotājs savam klases darbam sākumā ņem vielu nevis no abstraktas teorijas, bet no bērnu tuvākās apkārtnes, no pazīstamā, praksē novērojamā un pārbaudāmā. Viņš māca darīt arī praktisku darbu, varbūt pat nodarbina bērnus dārzā vai darbnīcā, iemācot pagatavot dažādus priekšmetus. Bet to drīkst darīt tikai tik daudz, lai veicinātu bērnu vispārīgo garīgo attīstību. Tiklīdz šis praktiskais darbs gūst pārsvaru, kļūst par galamērķi, tiklīdz skolā sāk valdīt kailas lietderības princips, tā ir zīme, ka skola novirzījies no pareizā ceļa, aizgājuši garām savam patiesajam uzdevumam.<sup>19</sup>

A. Dauge aicina nenicināt praktisko ikdienu; skola nedrīkst verdziski kalpot tās katrai iegribai. A. Dauge atzīst, ka ikdienā visvieglāk un ātrāk orientējas tie viņa audzēkņi, kas ir vislabāk izskoloti un izglītoti. Viņi ikdienas teorētiskās un praktiskās problēmas uztver vispareizāk un atrod vispareizākus ceļus un līdzekļus, kā ar tām tikt galā, tātad vislabāk ir sagatavoti dzīvei.

A. Dauge analizē sava laika pieredzi, kad daži ultraradikāli reformatori no skolas prasa, lai tā vienīgi mācītu ražot dažādas lietas un arī pati tās ražotu. Viņi nesaprot, ka ar šo prasību viņi skolu patiesībā likvidē.

Starp radikāliem pedagoģiskajiem reformatoriem un revolucionāriem visradikālākie ir aizgājuši tik tālu, ka skolu pasludina par novecojušu, pavisam lieku, pārāk smagu un turklāt vēl ļoti dārgu.

A. Dauge uzsver, ka šajos apstākļos nedrīkt jaukt skolas struktūru vispār ar katra atsevišķa skolas tipa struktūru. Nedrīkt ļaut vienā skolā dominēt tam, kam jābūt cita tipa skolas centram. Un katra atsevišķa tipa skolā katru priekšmetu drīkst mācīt tikai šīs skolas īpatnējam raksturam piemērotā veidā un apjomā.

A. Dauge uzsver, ka katrai skolai ir savs speciāls uzdevums, savas īpatnējas metodes un ka tā vislielāko svētību nes tad, kad dara to, kas tai piemērots, nepārkāpjot savas robežas, uzturot tīru un nesaduļķotu savu ideju.

Skola ir un paliek skola izglītības satura un mācību priekšmetu izvēlē, to sadalē, apvienošanā, mācību veidos un paņēmienos, tā ir orientēta uz izglītības, vispārīgās audzināšanas un personības attīstības ideju.

Arī visu priekšmetu speciālajām mācību metodēm jābalstās uz tādas idejas un tai jākalpo. Ja mācību metodēm ir utilitārs, kaili praktisks raksturs, ja tās koncentrējas vienīgi uz mehānisku zināšanu vai prasmju apguvi, tad tās nav īstas skolas cienīgas. Tā kā skola vispirms vēlas mācīt, tad tomēr jāmaina tā, lai mācot vienlaikus arī audzinātu un attīstītu.

A. Dauge brīdina, ka akla sekošana modernajiem strāvojumiem pedagoģijā var izraisīt skolas idejas degradāciju, pazemināt iespējas audzināšanā, vienģabalainas personības ("vienbūtības") izveidē. Jāatzīst, ka jaunie strāvojumi

didaktikā un mācību metodikā, uzsverot skolēnu aktivitāti, apzinīgu pašdarbību, lielā mērā skolai palīdz pildīt savu uzdevumu – mācīt un audzināt, lai audzēkņi ne tikai vairāk zinātu, vairāk prastu, bet arī veidotos kā personības. Darba skola palīdz attīstīt skolēnu patstāvību, veidot gribu un norūdīt raksturu. Taču jāievēro, ka sekmes mācībās un skolēnu personības attīstībā var gūt tikai tad, ja darba skolas ideju neuztver primitīvi, kad ar to saprot vienīgi tiešo roku darbu, un ja to nepārspilē tajā ziņā, ka no skolēnu pašdarbības un radošas iniciatīvas sagaida par daudz – vairāk, nekā bērni spēj dot.

A. Dauge mudina kritiski izvērtēt laikmeta modernās strāvas, izkopt spēju saskatīt to stiprās un vājās puses.

Katrai skolai saviem audzēkņiem jānodrošina daudz nepieciešamu zināšanu un jau pārbaudītu, neapšaubāmu vērtību apguvi. Skola nedrīkst visu gaidīt no skolēnu iniciatīvas, kā to dara daži moderni pedagogi – brīvās audzināšanas teorijas piekritēji. Šo pedagogu pamattēze, ka “skolai savā darbā jāiziet no bērna”, ir tikai tik tālu pareiza, ka, bērnu mācot un audzinot, viņu vajag pazīt un saprast, vajag rēķināties ar viņa iedzimto struktūru, interesēm un tieksmēm. Bet pazīt, saprast un ar to rēķināties nenozīmē ticēt, ka bērns visu sev vajadzīgo pats atradīs, ka skolai tam tikai jādod brīva vaļa.

Skolas gluži īpatnējais audzināšanas spēks ir tas, ka tā ir pēc stingrām normām veidota organizācija ar savu likumu un nelokāmu kārtību, kurai jāpakļaujas katram. Visu iekšējo un ārējo cilvēku skola piespiež pakļauties šai stingri likumīgajai, loģiskajai kārtībai, liek zināmu laiku tajā dzīvot un “pildīties ar tās garu”. Skola sistemātiski pieradina apzinīgi pakļauties objektīvām normām. Tā māca visur valdošu, nelaužamu likumību saprast un atzīt, modina formas izjūtu un cieņu.

Ja skola nekā cita nedotu, tad tas vien jau būtu daudz un tam būtu ārkārtīgi liela audzinoša nozīme noteiktā vecuma posmā starp bērnību un pilngadību, kad cilvēkā pamazām veidojas iekšējā kārtība un nodibinās noteikts gribas virziens.

Šajā ziņā skolas dzīve lielā mērā atšķiras no ģimenes dzīves un ir ģimenes audzināšanas tiešs turpinājums.

Ģimenē, kurā valda kārtība, forma un likums, tas ir drīzāk kā gaiss, kuru bērni elpo. Ģimenē bērni nemanot un neapzināti iemācās runāt savā mātes valodā. Skolā viņi iet tālāk. Tur viņi mācās saprast valodas likumus un tos apzinīgi pildīt. Mājās bērni pierod pie noteiktas izturēšanās un uzvedības, bet tikai skolā viņi sāk saprast savas uzvedības nozīmi saskarē ar citiem un sistemātiski tiek pieradināti ievērot skolas kopdzīves formas un tās cieņīt, tā gatavojoties plašākiem sociālajiem sakariem dzīvē. Mājās bērni gūdro, spriež, domā par visu ko un savas domas izsaka citiem, bet tikai skolā viņu doma un valoda tiek kārtota un disciplinēta, tiek nodibinātas stingras domāšanas un skaidras izteiksmes formas, kuras viņi apzinīgi ievēro, kamēr tās pilnīgi nav apguvuši un gandrīz neapzinoties pareizi pilda.

Skola ar to vien jau audzina, ka tā modina un nostiprina kārtības un formas izjūtu. Un, jo noteiktāks skolai ir savs stils un raksturs, sava īpatnēja forma, jo stingrāka tās iekšējā un ārējā kārtība, jo labāk tā var pildīt šo savu audzināšanas uzdevumu. Tādā nozīmē tad arī varētu teikt, ka tikai stingra skola ir laba skola, ja vien tās stingrība un stingrā kārtība ir orientētas uz mūžīgi vērtīgām objektīvām normām un augstu pedagoģisko ideju.

Stingrība, protams, nav nomaināma ar brutalitāti, nevajadzīgu bardzību, sīku un lieku gluži ārēju formālismu un pedantismu. Nav arī jādomā, ka kārtībai un stingrībai jānoliedz prieks un jautrība. Jautrības un īsta, veselīga prieka elements skolā ir nepieciešams kā saule un svaigs gaiss. Katrs darbs veicas labāk, ja strādā ar priecīgu sirdi, bet ne īgnā garastāvoklī vai tikai "zem pātagas".

Arī smagu darbu skolai vajag likt sajukt kā skaistu. Un tas arī nemaz nav tik grūti, jo jaunatne no smaga darba nemaz nebaidās, ja vien mīkstčaulīga, pārāk saudzīga audzināšana tādu darbagrību un prieku jau nav nonāvējusi. Patiesu baudu jauni cilvēki jūt tieši grūtības pārvarot. Ir jauki vērot, kā viņi, paši ar sevi strādājot, cīnās ar savām kļūdām, vienpusību un tumšām dziņām. Jaunatnei piemītošais pašleņķums, godsirdība un bruņnieciskā drosmē cīņā ar sevi ir viena no visjaukākajām iezīmēm jauna cilvēka dvēselē. Skolai tas jāatbalsta un savu audzēkņu garīgās izaugsmes labā jāizmanto, bet nevis salkanā, pašu jaunatni pazemojošā saudzībā jānomāc.

Pārmērīgā saudzībā, pakļaujoties katra audzēkņa bieži pārejošām tieksmēm un nejaušām interesēm, skola visvērtīgāko viņos var iznīcināt. Viegli peldēt pa straumi, ļaut tai sevi nest, bet tas nav īstais ceļš uz personības pilnību. Tikai cīņā ar ārējiem pretpriekiem, ar grūtībām un smagiem šķēršļiem un paša vājībām, vienpusību un neskaidrām dziņām cilvēks var šai savai pilnībai tuvoties.

Daudzas skolas saviem audzēkņiem dod tiesības – sevišķi vecākajās klasēs – brīvi izvēlēties interesantus priekšmetus vai atteikties no mazāk patīkamiem vai grūtiem mācību priekšmetiem. A. Dauge atzīst, ka praksē šo principu stipri jāierobežo, jo tas skolēniem dod pārāk daudz iespēju izklaidei, pievēršot viņu interesi un uzmanību tam, ar ko viņi varbūt tikai nejauši aizrāvušies. Šie pedagogi, piemēram, brīvās skolas dibinātājs G. Vinekens, kāvē koncentrēties, nedod iespējas pietiekami vingrināt spēkus grūtā darbā, arī tādos priekšmetos, kuros galvu lauzot, lieliski var attīstīt savus spēkus, apkarot un sevī izlīdzināt bīstamu vienpusību.

A. Dauge izsaka cerību, ka skolas reiz samazinās mācību priekšmetu un līdz ar to arī obligāto stundu skaitu. Tas jādara, ja skolas negrib kļūt par upuri draudošai priekšmetu anarhijai vai izplūst seklā universālismā. Tad katram audzēknim būs vairāk iespēju un brīva laika ārpus skolas nodarboties ar īpaši viņu interesējošiem mācību priekšmetiem, kuru skolā varbūt nemaz nav vai kurus zināma tipa skolā mazāk uzsver. Bez tam, ieradis skolā

pamatīgi strādāt un dziļi koncentrēties, audzēknis arī šo savu ārpuskolas darbu darīs labi un pamatīgi.<sup>20</sup>

A. Dauge kritizē pedagogus, kas skolu grib padarīt par savu audzēkņu vienīgo pasauli un kas iedomājas, ka viņiem pilnīgi pietiek ar to, ko dod skola. Šie pedagogi aizmirst, ka ir daudz vērtību, kas iegūstamas un nostiprināmas tikai ģimenes dzīvē, ārpuskolas biedru pulcīnā, sadzīvē vai intimā draudzībā, ka ir arī daudz tāda, kas mostas un nostiprinās tikai klusumā un vientulībā.

Skola kā vispārīgās izglītības iestāde vai arodskola saviem audzēkņiem var dot tikai normālo, tipisko, visiem zināmās robežās obligāto, var dot tikai **stipru, vispārēju pamatu**, uz kura turpmākajā apzinīgajā pašaudzināšanas darbā var veidot visu spilgti individuālo, sevišķo, ārkārtīgo. A. Dauge norāda, ka skola neizaudzina personības, bet tikai liek drošus pamatus personības izveidei. Jāceļ gaismā visi kultūras spēki, kas tautas klēpī guldīti. Skola var veikt tautas audzināšanas darbu, uzstādot stingras prasības pati sev, saviem audzēkņiem, visai sabiedrībai un valstij.

Stingras kārtības ieviešanā un konsekventā ieturēšanā smalkjūtīgi un taktiski skolu vadītāji, skolotāji un audzinātāji, labi pazīstot, saprotot un mīlot savus audzēkņus, katrā cilvēkā respektējot pašu cilvēku, nekad neaizskars skolēnu goda jūtas, neapvainos viņu pašcieņu un pratīs ievērot arī viņu tiesmi uz zināmu patstāvību, personisku brīvību un atbildību.

Analizējot skolotāju un skolēnu savstarpējās attiecības, A. Dauge norāda, ka draudzība starp pieaugušu, gudru cilvēku un mazo cilvēku ir ne vien iespējama, bet var būt neaprakstāmi skaista, brīnišķīgas poēzijas apdvesta, kas abām pusēm var sniegt lielu laimi. Ja skolēniem, kā tas daudzos gadījumos nepieciešams, tiek dota lielāka brīvība un patstāvība, uzdotas funkcijas, kas prasa atbildību, tad tas drīkst notikt tikai skolai piemērotā formā, nejaucot tās ideju un stilu.

Nepieciešams mācības skolā vadīt tā, lai būtu garantēts tiklab stingras kārtības, kā arī brīvības un personiskās atbildības samērs. Mācības kā skolas dzīves pamatu var organizēt tā, ka klasē visi ik brīdī jūtas kā viens dzīvs darba kolektīvs, kurā katrs apzinīgi piedalās kopējā uzdevuma veikšanā, bet kurā – racionāli sadalot darbus – katram tiek dots vēl speciāls uzdevums, par kuru jāatbild visu priekšā tā, lai šī atbilde ienestu kaut ko jaunu jau it kā noskaidrotā jautājumā.

Klases darba kārtība un disciplīna skolēnos attīsta izjūtu, ka viņi ir vienas, noslēgtas organizācijas locekļi ar kopīgu mērķi, noteiktu kopīgu uzdevumu, pie kura visi, kā skolotāji, tā skolnieki, strādā vienotiem spēkiem. Šī kārtība modina pienākuma un personiskās atbildības izjūtu, māca pakļauties vispārējām prasībām. Visiem jāievēro obligātās normas, katram garantējot personisko brīvību. Tādā gudri organizētā un vadītā darbā mostas klases goda un pienākuma jūtas, noskaidrojas savs klases ideāls. Tā attīstās vi-

sas tās īpašības, no kurām vēlāk var izaugt īstie pilsoņa un patriota tikumi.

Tikai tad visai sabiedrībai, visas tautas dzīvei būs īsta kultūras dzīve, ja katrā atsevišķā jomā būs savs izturēts stils. Pašlaik mūsu dzīvei trūkst stila. Skolai bez stila nebūs sava rakstura un savas īpatnējas sejas. Tāda – bez stila, nekārtīga, haotiska – skola nevar saviem audzēkņiem palīdzēt veidot individuālu raksturu un savu īpatnējo, garīgo seju.

A. Dauge skolas idejas kopšanu skata kopsakarā ar stila, pedagoģiskās smalkjūtības un gaumes nostiprināšanu ģimenē, sabiedrībā, valstī, jautājot: “Vai mums ir skaidrs, kas ir ģimenes stils un ideja? Kas ir bērniības un jaunatnes īstais stils? Ja mēs to skaidri neizjūtam, tad mēs nedz ģimenē, nedz jaunatnē, nedz skolā nepalīdzēsim nodibināt to garu, tās dzīves formas, kurās dzīvojot ģimene tiešām būs ideāla ģimene, jaunatne – ideāla jaunatne, skola – ideāla skola.”

Nav noliedzams, ka skolās joprojām trūkst pedagoģiskas smalkjūtības, gaumes un formas izjūtas. Šādu pedagoģisku bezgaumību var novērot dažādos lielākos skolu sarīkojumos, bērnu garam dažkārt pavisam nepiemērotos iestudējumos.

A. Dauge norāda, ka šādi “sīkumi” liecina par to, vai mēs tiešām skaidri un noteikti izjūtam, kas ar skolas ideju ir savienojams, kas ne. Šādai skaidrībai jābūt ne tikai lielos, principiālos skolas organizācijas un vadības programmā, darba iekārtas vai metožu jautājumos, bet arī sīkumos, no kuriem veidojas viss lielais. Uz tiem skatīties vienaldzīgi ir tas pats kā, piemēram, mācot mūziku, nepiegriezt vērību skaņu niansēm un pustoņiem kā nevajadzīgiem “sīkumiem”. Šie “pustoņi” mums arī skolā stingri jāņem vērā, citādi mūsu skolās būs slikta mūzika.

Par šādiem “sīkumiem” skolai turpmāk arvien vairāk jādomā, lai neietu zudumā ne mazumiņš no audzinošās enerģijas, bet, lai katrs darbs – gan lielais, gan sīkais – tiktu īstenots audzināšanas nolūkos. Katram skolotājam turpmāk arvien vairāk nāksies domāt ne vien par to, kas jā māca un kā jā māca, lai savā mācību priekšmetā izceltu visas izglītības vērtības, bet arī par to, kas vēl jā dara, kā jā izturas, kādam jā būt savās personiskajās attiecībās, kas jā veicina un jā balsta, kas jā apkarō, lai skolā tiešām nodibinātos īsts pedagoģisks gars, tīra skolas atmosfēra.

A. Dauge pievērš uzmanību kādai jaunlaiku parādībai. Kamēr pastāv skolas un strādā īpaši profesionāli audzinātāji, vecāki un visa sabiedrība audzināšanas pienākumus arvien vairāk novel uz skolu un skolotājiem. Līdz ar skolu uzplaukumu sabiedrības un arī ģimenes pedagoģiskā sirdsapziņa kļūst neskaidrāka, noņemot sev atbildību par jaunatnes audzināšanu.

Šādā situācijā skolai jāpaceļas savu audzināšanas uzdevumu augstumos, jāattīsta un līdz pēdējam jāizmanto visas iekšējās struktūras specifiskās enerģijas, ievērojot gan lielās, gan mazās lietas, iekšējo un ārējo līdz katram sīkumam, lai neietu zudumā pat vismazākā enerģijas plūsma. “Bet tas var

būt tikai tad, kad skolai ir gluži skaidra viņas pašas ideja, kad tā skaidri redz un atzīst savas robežas un kompetences, kad tā neuzņemas par daudz, bet arī ne mazāk, nekā tā spēj, un ko taisni viņa vislabāki spēj. Tas var būt tad, kad skola iekšēji un ārēji ir un paliek arvienu skola un arī negrib cits nekas būt, pati sev visur uzticīga, nekam citam līdzīga, nekam citam nekalpojot, kā tikai savai idejai, izglītības idejai, un tanī vien mūžam orientēta.

Ja tā būs, tad skola ne tik vien pati veiks lielu audzināšanas darbu, bet no jauna atdzīvinās pašu audzināšanas ideju un modinās jaunu audzināšanas etosu un to savukārt nešīs sabiedrībā un ģimenē.

Un tad skola un sabiedrība, un ģimene atkal sapratīsies un būs viens.

Un tad tikai sāksies visas tautas apzinīga pašaudzināšana, sāksies īsta tautas kultūra,” secina A. Dauge.<sup>21</sup>

### **Virzība uz māksliniecisko un estētisko kultūru**

Kultūras elementi – zinātne, tehnika, valoda, māksla – sarežģītu, ilgstošu un visai pretrunīgu ārējo un iekšējo norišu ietekmē un garīgās pārstrādes procesā veido pamatus personības zinātniskai, tehniskai, saskarsmes un darba kultūrai. Šie daudzveidīgie kultūras avoti sarežģītajā personības tapšanas procesā saliedējas arī mākslinieciskajā un estētiskajā kultūrā.

Nepieciešamo pamatu personības garīgai attīstībai un skaistā apjautai veido kultūra, tās bagātību vēršana par indivīda ieguvumu, viņa būtības raksturotāju. Šādā personības aspektā A. Dauge “kultūra ir cilvēka visdziļāko un pašu centrālo īpatnību attīstība līdz viņa ideālai pilnībai, caur kultūras elementu pārstrādāšanu pašos pamatos”.<sup>22</sup>

Saskarsme ar kultūras avotiem var sekmēt gan personības iekšējās gara kultūras radīšanu, gan arī var tikt izmantota tīri utilitāri. A. Dauge konstatē, ka lielākā daļa tā saukto kultūras cilvēku dzīvo kultūras pasaulē, bet viņos kultūras nav. Skaistais, radošais, gara uzvaru pār matēriju apliecinošais ir arī zinātnē, tehnikā u. c. Taču cilvēkam bez kultūras tieksmēm tehnika kalpo tikai ērtībai. Tāpat arī zinātni var izmantot rupji veikalnieciskiem mērķiem. Arī mākslā var rast tikai patīkamu baudu un laika kavēkli. Skaistā, īpaši mākslas vērtību apjautai nepieciešama garīgā aktivitāte, izziņas patstāvība, intensīvs izglītības un pašizglītības darbs. Tāpat arī bez skaistā uzņemšanas un iekšējas pārstrādes nav iedomājama pilniskanīga personības gara dzīve, izziņa, saskarsme, darbs.

A. Dauges pedagogijas teorijā pilnīgas izglītības ideja nesaraujami saaužas ar vispusīgu mākslas izglītību un estētisko audzināšanu, izmantojot ģimenes un skolas, apkārtējās sabiedrības un valsts potenciālās iespējas. Ieiešana skaistā pasaulē, to cieši saliedējot ar tikumisko un garīgo audzināšanu, veido pamatu antīkajā senatnē izvirzītās kalokagatijas idejas īstenošanai un kalokagatiska cilvēka sagatavošanai.

Ceļā uz pilnību šo augsto ideālu audzināšanā vispirms nepieciešams reāli novērtēt draudošās briesmas, kādas personībai un sabiedrībai sev līdzīnes puskultūra un pusizglītība. Šīs ļaundabīgās parādības izraisa ne tikai cilvēka pasivitāte, inertums vai neizdarība savas garīgās pasaules veidošanā, bet arī būtiski robi izglītībā, sabiedrības atsvešinātībā no mākslas. Joprojām bažas rada skaistā vērtības nenovērtēšana, ģimenes, sabiedrības un bieži vien arī skolas virzīšanās pa šaura prakticismā un vienpusīga intelektuālisma ceļu.

Rūpes par mākslas izglītību un estētiskās kultūras kopšanu caurstrāvo visu A. Dauges pedagogijas mantojumu – skolas ideju un pedagogiskās kultūras veidošanu, audzināšanas ideālu un skolotāja darbību, viengabalainas personības attīstību, tautas izglītību un tālākizglītības organizēšanu. Mākslinieciskās un estētiskās kultūras izveidei veltīts īpašs rakstu krājums “Māksla un audzināšana”, vairākas apceres grāmatās “Kultūras ceļi” (1–2. sēj.), “Skolas ideja”, “Audzināšanas ideāls un īstenība”, kā arī monogrāfijas par J. V. Gēti, H. Ibsenu, V. Šekspīru un F. Nīči. A. Dauge, apcerot kultūras un mākslas savstarpējo mijiedarbību, uzsver, ka šos fenomenus saista vienots darbalauks – dzīvā cilvēka dvēsele, iekšējā cilvēka veidošanas uzdevums. “Māksla pēta un tulko dvēseles dzīvi un atklāj tās noslēpumus; kultūra ir dvēseles dzīves izkopšana,” saka A. Dauge.<sup>23</sup>

Kultūra attīstās un nostiprinās kultivētā, izglītotā, augsti attīstītā un izkoptā dvēseles dzīvē. Māksla ar saviem līdzekļiem šo dvēseles dzīvi rada, liekot saprast, apjaust un izjust tās dzīvinošo spēku. Kultūra ar saviem līdzekļiem – vispirms izglītību – realizē un piepilda cilvēku dvēseles dzīvi, mērķus un dziļākās tieksmes ar savu sātur un paver iespējas cilvēcisko potenci realizācijai. Ar kultūras līdzekļiem visa cilvēka gara dzīve tiek izkopta, noskaņota un apvienota. Tāpat tas notiek mākslā ar marmora gabalu, skaņām, līnijām vai krāsām, kuras mākslinieks savij un sapludina, noskaņo un apvieno par vienbūtīgu mākslas darbu.

A. Dauges izpratnē katrs nozīmīgs kultūras kopšanas darbs, veikums izglītības un audzināšanas procesā ir mākslai rada. Skolotājs, audzinātājs, katrs kultūras vērtību kopējs, tāpat kā mākslinieks, ir jaunradītājs.

Cilvēks savā sākotnē, jau no dzimšanas “savās galvenajās kontūrās” ir virzīts uz skaisto un patieso, jo “katrai dvēselei ir savas līnijas, savi vaibsti, sava seja, katrā skan sava īpašā melodija, kas grib izplūst dziesmā”. Te A. Dauge atgādina dabatbilsmes ideju: “Kā rozes krūms grib uzziedēt, kā ābele savus augļus nest, tā katra dvēsele grib savu ziedu, sava kupluma, savas pilnības.”<sup>24</sup>

Bagāto kultūras pasauli un mākslas vērtības nevar apjaust cilvēks, kas dzīvo “ārējās kultūras pasaulē” un ir iekšēji saskaldīts – “dalās, skaldās un komplicējas”. Topošā cilvēka virzība uz savas pilnības un skaistā apjasmu nenoris automātiski, tā tikai iezīmējas kā personības attīstības dotumi, iekšējie impulsi un instinkti.

Apjaustais skaistums bieži vien kļūst par noteicošo motīvu, kas mudina pārvērtēt dzīvi, atbrīvoties no visa, kas nav īsts un skaists, kas ir sagrozīts un sašaurināts. Nozīmīgākais šajā dialogā ar mākslu ir tas, ka cilvēks ne vien apjauš patiesu skaistumu, bet arī pats it kā pārtop citā būtņē. "Šajā skaistuma uztverē es īsteni izjūtu, ka visa mana gara un dvēseles enerģija top možāka, viss iekšējās dzīves ritms spēcīgāks, ka es augu, ka kaut kas manī uzplaukst, un taisni mans, mans īpatnējais, kas piepilda manas dvēseles visdziļākās ilgas," – tā A. Dauge raksturo mākslas izraisītās izjūtas un pārdzīvojumus.<sup>25</sup>

Pamatu estētiskās kultūras un mākslas pasaules vērtību apjautai A. Dauge saskata rūpēs par cilvēka iekšējās dzīves sakārtošanu, viņa izglītības nodrošināšanu, lai radītu nosacījumus harmoniskai attīstībai. Šie nosacījumi iezīmējas cilvēka harmoniskā dabā, harmoniskā raksturā, iekšējā harmonijā, kurā viss samērots, virzot spēkus vienā virzienā, lai stiprinātu centrālo spēku, kas, savukārt "visai iekšējai dzīvei dod savu īpašu nokrāsu un noskaņu. Tur, kur nav iekšējās harmonijas un organiskas vienbūtības, kur nav sevī noslēgtas personības pilnības, tur nav kultūras. Kultūras nav bez dvēseles vienbūtības un harmonijas, bez dzīva centra."<sup>26</sup>

Harmonija valda tur, kur ir pamata motīvs – centrālais dzīvinošais un attīstības spēks, kurš nosaka virzību uz mērķi, darbības un līdzekļu izvēli. Tādā cilvēkā ir centrs, kas nosaka personības virzību, uzvedību, izvēli. Harmonisks cilvēks ir skaidrībā pats ar sevi, skaidrībā un harmonijā ar līdzcilvēkiem un Visumu.

Harmoniski ievirzītu cilvēku A. Dauge salīdzina ar sevī saskaņotu un pilnīgu mākslas darbu, kuram ir savs centrs un dominējošais, visu pārvaldošais motīvs. Arī šādu cilvēku raksturo individuālā savdabība (savbūtība), vienbūtība (viengabalainība) un harmoniska sabalansētība, virzība uz mērķi.

Harmonija un skaistums mākslā, dzīvē un cilvēkos apliecina mūžseno tieksmi pēc kultūras, kļūstot par paraugu un ideālu. Virzību uz cilvēcisko pilnību A. Dauge mudina saskatīt tādās vērtībās kā vienkāršība, savbūtība, noskaņota pasaules izjūta un uzskati, sava "es" izveide. Šādi cilvēki savā cilvēcībā, kā atzīst J. V. Gēte, ir bezgala skaisti, dziļi, rosinoši un cildeni. Skaista ir mūžīgā sievišķība, kas "augšup mūs ceļ".

Tāpat kā mākslas darba tapšanā, arī personības veidošanās procesā ir jābūt centram. Šo centru veido vadošais motīvs, kurš ir visdziļākais, stiprākais un patiesākais personības attīstības virzītājs faktors. A. Daugem vadošais motīvs ir kā uguns, kas visu apgaismo, tas ir cilvēciskās "būtības pats centrālais spēks, kas visam dod savu virzienu, nokrāsu un noskaņu, un nevis tikai gluži ārēji piesprausta ideja, kura daudreiz nav nekas cits kā firmas izkārtne".<sup>27</sup>

A. Dauge īpaši uzsver, ka par šādu "firmas izkārtņi" pārvēršas skola, mācības, apgūtā tehniskā vai pat mākslas izglītība. Modernā laikmeta cilvēku apdraud briesmas zaudēt, izkaisīt savu personību, sadrupt neorganis-

kos "gabalos", tapt garīgi neauglīgam. Kaut īstenībā katram cilvēkam ir iespējas jebkurā darbības un dzīves jomā ienest skaistumu, tiekties uz pilnību un saaugt ar mākslas bagātībām. Arī tehnikā izglītots kultūras cilvēks spēj izjust gara uzvaru pār matēriju. Jo kultūras virsmērķis ir ar visiem līdzekļiem nostiprināt gara spēkus, atbrīvojot cilvēku no "mehānisku nedzīvu likumu varas".

A. Dauge gara brīvība ir kultūras cilvēka spilgtākā izpausme. Kultūras cilvēkam vislielāko gandarījumu sagādā gara spēku apjausma, brīvības izjūta dzīvē, darbā un mācībās. Gan zinātne, gan tehnika kultūras cilvēkam ir līdzība, paraugs, simbols, ierosinājums un pamudinājums uz jaunradi, skaidrību un pilnīgā apjautu.

A. Dauge ar nožēlu konstatē, ka modernajā pasaulē tehnicisma un veikalnieciskuma pārņemtajam cilvēkam arī māksla kalpo tikai patīkamai baudai un izklaidei. Cilvēks bez pilnīgas izglītības un gara kultūras var dzīvot augsti attīstītā ārējā kultūras pasaulē un arī lietot tās labumus, bet savā būtībā "var būt un palikt barbari".

Nekulturālības valgos nokļūst ne tikai garīgi inertī un vienpusībā ieslīguši cilvēki. Šīs briesmas apdraud arī garīgi visai rosīgus cilvēkus, kas nopietni studē zinātņi, filozofiju un mākslu, nemitīgi paplašina savu zinātnisko un māksliniecisko redzesloku, taču īstu gara kultūru neiemanto, jo neprot izvēlēties, nespēj atlasīt būtiskāko, kas "dvēseli dara dziļāku un plašāku".

Lai nenomaldītos bagātajā zinātņū un mākslu pasaulē, jāievēro kāds obligāts nosacījums. "Pašam uz sevi ir jāatrod ceļi. No sevis paša jāiziet caur objektīvo vērtību pasauli un tad atkal atpakaļ jāiet uz sevi pašu," secina A. Dauge.<sup>28</sup>

Skaistuma un patiesības vērtību pasaulē var "ieiet" tikai tas, kas aktīvā darbībā grib piepildīt savas dvēseles dziļākās ilgas un tieksmes, realizēt tās tēlu, piepildīt tās uzdevumu. Tikai aktīvā izziņas un praktiskā, zinātniskā un mākslinieciskā darbībā var "piepildīt" savas garīgās vēlmes. Ceļu uz skaistuma pasauli spēj noiet cilvēks, kurš vēlas kaut kas būt – vēlas no visas sirds, vēlas visu darīt, ne no kā nebīties, strādāt un censties, lai tiešām būtu personība.

Taču koncentrēšanās uz noteiktu mērķi, sava "es" apzināšanās var noritēt sekmīgi, ja personība apjauš savu saistību ar līdzcilvēkiem un Visumu. Individuālā un universālā vienotībā A. Dauge redz iespējas personības nemitīgai attīstībai un izglītībai, skaistuma ienešanai dzīvē un darbībā. Dzīvot skaistumā ir dzīvot tā, lai cilvēka paša būtības centrs izceltos un atvērtos, viņa dvēseles visdziļākās tieksmes piepildītos. Kas tā saprot skaistu dzīvi, tas sapratīs arī dziļos F. Dostojevska vārdus, ka "skaistums pasauli atpestīs".

Protams, mākslai ir vairāki uzdevumi (funkcijas) – izzināt īstenību, izraisīt estētisko baudu, attīstīt cilvēka spējas, gara spēkus utt. Taču galvenais mākslā – **pārdzīvojums**, kurš atver durvis dzīves plašākai apjautai.

Māksla izsaka ne vien to, ko cilvēks domā un zina, bet arī to, kā viņš

izjūt un iekšēji pārdzīvo dzīves parādības. Dzejas vārdos, līnijās, krāsās un toņos atklājas slēptākā gara dzīves joma – pārdzīvojumu pasaule. Tā paplašinās un padziļinās patiesā un skaistā apguves un cilvēka attīstības iespējas.

A. Dauge uzskata, ka jautājums, kas ir augstāk – zinātne vai māksla –, ir aplams. Kā zinātne, tā māksla ir vienlīdz nozīmīgas garīgās dzīves vērtības. Ja zinātne pasauli un tās parādības izskaidro jēdzienos un teorijās, tad māksla liek uztvertu izjust un izdzīvot, to izsakot tēlos. Cienīt mākslu nozīmē cienīt dzīvu, konkrētu cilvēku, augstu vērtēt cilvēka dzīvi, darbu, dabu un dvēseles izjūtas.

Kur cieņā ir estētiskās un mākslas vērtības, tur cilvēka dzīvē un darbā ienāk prieks, kas cilvēku ceļ, dod jaunu spar un atraisa garīgo enerģiju. Kur cieņā ir māksla, tur augstu vērtē arī dzīvi un cilvēkus. Tur cieņā ir gara kultūra un estētiskās vērtības. Mākslinieka radītie tēli uzrunā un aicina uz dialogu lasītāju, skatītāju vai klausītāju. Brīnišķīgi ir tas, ka šajā saskarsmē ar mākslu un visu skaisto jaunradītājs ir ne tikai mākslinieks, bet arī iejūtīgs dzejas lasītājs, mūzikas klausītājs vai gleznas skatītājs, kurš savā iztēlē, iedzīvojoties mākslas tēlos un jaunradīšanas procesā, izjūt patiesu prieku un gūst dziļu māksliniecisku baudu.

Kas ir estētiskā kultūra?

A. Dauge norobežo estētisko kultūru no mākslinieciskās kultūras jēdziena. Estētiskā kultūra ir kaut kas cits nekā mākslinieciskā kultūra. Estētisko kultūru raksturo liela smalkjūtība un izkopta, smalka gaume. Estētiskā kultūra veidojas daudzu faktoru, dzīves apstākļu (dzīvesvides) un parādību ietekmē. Tas ir ilgstoša un mērķtiecīga izglītības un pašizglītības darba rezultāts. To veido sabiedrības, tautas, sociālās grupas vai atsevišķa cilvēka skaistā izjūta, uztvere, izpratne, praktiskā darbība un uzvedība.

A. Dauge uzskata, ka estētiskajai kultūrai ir liela nozīme sabiedrības un atsevišķa cilvēka dzīvē. Cilvēkam ar izkoptu skaistuma izjūtu ir arī laba gaume par pareiziem samēriem, harmoniju un disharmoniju, kārtību, saskaņu. Ieaudzina skaistuma izjūta – samērīgs estētisms – cilvēkam neļauj saskarties ar kaut ko netīru, nejdzīgu, attur viņu no neglītiem darbiem un rīcības.

Skaistais var mudināt cilvēku uz aktīvu darbību visur – dzīvē, darbā, izziņā un saskarsmē – saskatīt, vērtēt un radīt skaistumu. Estētiskais – apjaustais un koptais skaistums – palīdz celt personības “iekšējās dzīves līmeni”. Kļūstot par “lielu ētisku vērtību”, estētiskais tuvina mūsdienu cilvēku antīkajā pasaulē apjaustajai un koptajai kalokagatijas idejai un tās īstenošanai.

A. Dauge kategoriski vēršas pret “pārmērīga estētiskuma” kultivāciju un tā izpausmēm daiļliteratūrā, tēlotājā mākslā, savstarpējā saskarsmē un dzīves parādību vērtēšanā. Estēts, kas nepanes neglīto, arī dzīvē bēg no visa, kas ārēji nav skaists. Tikai cilvēks ar mākslinieka dvēseli mākslā, dzīvē, saskarsmē, darbā un mācībās spēj just līdzī, iedzīvojoties visā un izsmelt

no tā bagātu dzīves saturu un dziļus pārdzīvojumus, jo “viņa paša dvēsele ir rada visam”.

A. Dauge bagāto estētiskās kultūras saturu satuvina ar īstām mākslas vērtībām. Estētiski audzināti cilvēki ir smalkjūtīgi skaistuma vērtētāji ne tikai mākslas darbos, bet arī savā apkārtnē, dabā, saskarsmē, darbā. Viņi spēj izvīrīt augstas prasības sev un citiem un sasniegt augstu estētiskās kultūras līmeni – ne tikai uztvert, izjust un vērtēt, bet arī aktīvi piedalīties skaistā sargāšanā, kopšanā un radīšanā.

Kas ir mākslinieciskā kultūra?

Mākslinieciskā kultūra nav nodalāma ar akmens sienu no estētiskās kultūras – izkoptas smalkjūtības un gaumes skaistā uztverē un kopšanā. Estētiskā uztvere un estētiskā bauda ir nesaraujami saistītas ar mākslinieciskiem pārdzīvojumiem. A. Daugem mākslā galvenais ir dvēseles pārdzīvojumi, kas tuvina dzīvei. Šādā nozīmē estētiskā kultūra ir uzlūkojama par sava veida pakāpieniem uz mākslas vērtību apjautu, uztveri un vērtēšanu. A. Daugem “mākslinieciskā kultūra nozīmē bagātas dvēseles spējas izjust un izjūtot saprast dzīvi”.<sup>29</sup>

Iekšēji pārdzīvojot uztverto visā daudzveidībā un tiešumā, darām savu dvēseli bagātu ar “dzīvu pasaules gudrību”. Māksla paplašina un padziļina cilvēka pasaules un dzīves izpratni un izjūtu, līdz ar to lielā mērā nosakot attiecības ar pasauli, apziņu un uzvedību. “Mākslā un dzīvē dzīvo cilvēka dvēseles,” saka A. Dauge. Saprast mākslu un dzeju nozīmē saprast cilvēka dvēseles dzīvi, apjaust cilvēka un visa cilvēciskā būtību. A. Dauge atgādina, ka tie laikmeti, kuros māksla zeļ un plaukst, kuros daudzi to ciena un pazīst, arvien bijuši laikmeti (piemēram, renesanse), kuros cilvēka personībai ir liela vērtība.

Apjaušot mākslas lielo nozīmi sabiedrības dzīvē un cilvēka cilvēciskošanā, valstij un sabiedrībai, skolai un ģimenei nepieciešams pievērsties “lielam, svarīgam un svētīgam darbam – mākslu un dzeju izplatīt un plūdināt uz visām malām. Tātad tas liels un svarīgs uzdevums: radīt plašu, dziļu un īstu māksliniecisku kultūru, kas visu dzīvi padarītu dziļāku, cilvēcīgāku un iekšējīgāku.”<sup>30</sup>

A. Dauge uzsver, ka “mākslinieciskā kultūra ir jānodibina”. Vispirms ir jāapzinās, ka māksla un dzeja jāizplata nevis dzīves ārējai dekorācijai un izklaidei, bet gan jārūpējas, lai māksla taptu par radošu, aktīvu spēku garīgās un dvēseles dzīves izkopšanā, lai personības iekšējais līmenis celtos, lai tās ietekmē cilvēks garīgi augtu, taptu dziļāks, lai viņa domas taptu gaišākas, jūtas skaidrākas un griba noteiktāka, kas vērstu savstarpējās attiecības skaistākas.

Lai nostiprinātu īstu māksliniecisko kultūru, A. Dauge jau savos agrīnajos darbos cenšas noformulēt vairākus nosacījumus. Vispirms jāizvēlas un jāizplata īsti mākslas darbi, kas modina un attīsta gaumi un patiesu dzīves izjūtu, pietuvina vispārcilvēciskām vērtībām. Īpaši jārūpējas par to, lai cilvēkam saskarsmē ar mākslu veidotos spēja visu redzēt un uztvert simboliski,

t. i., ciešā kopsakarā uztvert individuālo un vispārīgo, relatīvo un absolūto, galīgo un bezgalīgo, laicīgo un mūžīgo un to sakausēt vienā lielā sintēzē.

Ieiešana mākslas pasaulē ir pakāpenisks process, kurā, A. Dauges vārdiem runājot, "kultivē mūsu iekšējo dzīvi", mākslas iespaidus vērs par "kultūras spēku", māca iedziļināties dzīves parādībās, tās pētīt un gudri tulkot.

Sabiedrībā jānostiprina godbijība pret mākslu, jāizkopj spēja koncentrēties uz mākslas vērtībām, gribas piepūle un spēja iejusties mākslas pasaulē, paradumu izveide ikdienas saskarsmē ar mākslu.

A. Dauge konstatē, ka vecā mācību skola ar "savu raibo programmu", steigu un mūžīgo maiņu skolēnus attālina no īstas mākslas. Ja viss tiek upurēts tikai iepilnīšanai stundai vai acumirklim, tad nekas paliekošs neiekrit sirdīs.

Saskarsmei ar mākslu jāsaprotas, ilgus gadus jākrāj mākslas iespaidi, jāizkopj spējas tās izvērtējumam, daudz jāzina un jāprot. "Ilgoties vajaga un meklēt, un pretim iet mākslai – tad mākslas nāks pie mums."<sup>31</sup>

Personības izaugsmi raksturo gaume. A. Dauge uzsver, ka gaume vispilnīgāk izteic cilvēka būtību – izvēli, nodarbošanos, intereses, vajadzības, t. i., atklāj personības virzību uz skaistuma apjautu. Laba gaume ir izjūta par visu, kas ir īsts – mākslā, saskarsmē un darbā, vārdos, kustībās un izteiksmē. Tā ir apjauta "dziļai iekšējai patiesībai", "ētiskās pilnības sasniegšanai". Laba gaume ir skaistuma izjūta. Skaists, estētisks ir viss, kas pilnīgi un patiesi izteic savu būtību, kas novēršas no visa neglītā, samākslotā, pretdabiskā kā dzīvē, tā mākslā.<sup>32</sup>

Personības estētisko audzinātību A. Dauge saskata iejūtībā, estētiskā smalkjūtībā, spējā dvēseliski uztvert, izjust un vērtēt patieso un skaisto, gatavībā noteikt "savu uzvedību".<sup>33</sup>

\* \* \*

Ļoti būtiskas atziņas, kaut arī personiski tvertas, izklāstītas A. Dauges apcerējumā "Mākslinieciskās izglītības pamata principi". Te pedagoga personiskie pārdzīvojumi saliedējas ar dziļiem, teorētiskiem vispārinājumiem, iezīmējot nozīmīgas novitātes mākslas pedagogijas ideju tālākajā attīstībā. Šo personisko, dziļi subjektīvo skatījumu jācenšas saglabāt, jo tajā atklājas A. Dauges ideju laboratorija, mākslas pedagogijas pamatprincipu noslīpēšanās, mākslinieciskās un estētiskās kultūras savdabīgā integrācija.<sup>34</sup>

A. Dauge, izvērtējot savus pirmos soļus mākslas izglītībā, raksta: "Savu pedagogisko darba gaitu man bija lemts iesākt krievu skolās. Labi pazīdams krievu bērņus un jaunatni, es arvienu biju domājis par to, ka nevar būt šai jaunatnei derīgākas un reizē arī tīkamākas garīgas barības kā Puškina raksti. Gaišais, dzīves priecīgais dzejnieka raksturs, plašais fantāzijas lidojums, krāsu bagātība, viņa poēmu un stāstu fabulas spilgtums un daiļums – tas viss taču ir taisni tāds, kas saista, iejūsmina un aizrauj jaunatni. Viņa siltai sirsnībai un vienkāršībai – tā man likās – vajaga uzvarēt tās sirdis, kas pašas

vēl jaunas, svaigas un nesamaitātas. Bet kāds bija mans pārsteigums, kad es pašā sākumā novēroju, ka vecāko klašu skolnieki ne tikai necienīja Puškiņu, bet izturējās pat naidīgi pret viņu. Man kļuva pilnīgi skaidrs, ka visu daiļumu, kas slēpjas Puškina dzejolī, iznīcina pedantiskie, tīri racionalistiskie skolotāja izskaidrojumi un pašas dzejas sapratnei gluži nevajadzīgie iztīrījumi, ar kuriem tad mēdza saistīt dzejas "apstrādāšana" no skolnieku puses: piespiestā mācīšanās no galvas, satura atstāstīšana "saviem vārdiem", vingrinājumi gramatikā un ortogrāfijā un viss tas, kam ar dzeju kā tādu nav nekā kopēja. Es sapratu, ka skolotājs, kas tikai lingvists ir, bet nemaz pats nav "dvēselē dzejnieks", nav spējīgs saviem skolniekiem atvērt acis par dzejas skaistumu, tiem attēlot un likt sajūst un iemīļot tanī slēpto daiļumu tīrā, neaptraipītā svaigumā."

Un tālāk turpina: "Dzīvais mirst, ziedošais vīst, daiļais zaudē savu jaukumu, poētiskais pārvēršas prozā, tiklīdz tam pieskaras klāt skolmeistara – pedanta rupjā roka. Viss pārklājas skolas putekļiem, visam uzspiežas garlaicīgās ikdienības zīmogs, viss zaudē savu svaigo skaistumu.

Jo vairāk es novēroju, ar jo lielāku pesimismu sāku raudzīties uz zināmu priekšmetu mācīšanu skolā. Galu galā es nonācu pie tāda slēdziena: ja mums kaut kas ir dārgs un svēts, tad tas visiem spēkiem jāglābj un jāargā no skolas izmantošanas un izvarošanas...

Šai laikā sākās jauns virziens. Mākslas pedagoģiskā kustība visā skolas dzīvē ienesa pavisam jaunu garu. Sāka runāt par to, ka skolā vajagot stipri pavairot zīmēšanas, dziedāšanas, mūzikas un literatūras stundas, lai attīstītu māksliniecisko gaumi, lai modinātu daiļradīšanas tieksmes un spējas, lai tā liktu pamatu īstai mākslinieciskai kultūrai.

Daudzas ierosmes gūtas skolotāju–mākslinieku stundās. Viņu klasēs kūšāja tāds dzīvības pilns un aizraujošs darbs, viss bija īsta mākslinieciska gara pildīts, visā tik daudz izteicās gaumes un smalka takta, ka es biju pārsteigts. Šinī laikā man tika uzticētas literatūras mācības. No paša sākta gala es uz savu uzdevumu skatījos tā: kā Homēra eposs, tā Šillera balāde, tā Heines liriskā dzeja vai Ibsena drāma, visi tie pirmām kārtām – mākslas darbi. Un tādēļ pirmais mans uzdevums – panākt to, lai tie arī vispirms kā mākslas darbi tiktu uzņemti un saprasti. Es koncentrēju visus spēkus uz to, lai caur kopēju lasīšanu un pārrunām mums atvērtos tā dvēseles dzīves pasaule, kuru autors gribējis rādīt.

Man likās, ka tā vajaga arī lasīt un iztīrīt mākslas ražojumus, lai tajos tēlotie cilvēki un visa to dzīve mūsu acu priekšā atvērtos, lai mēs redzētu savā priekšā šo cilvēku sejas, dzirdētu viņu balsis, sajūstu karsto dzīvības elpu. Novest klausītājus pie tā – tas pirmais un galvenais daiļliteratūras skolotāja uzdevums. Tikai pēc tam, kad mākslas darbs saprasts kā tāds, kad dzeja uztverta un pārdzīvota kā dzeja, var to apskatīt vai no vēsturiskā, ētiskā, filozofiskā vai cita kāda viedokļa. Un to drīkst un daudzkārt arī vajag

darīt citos, nekā tīri mākslinieciskās audzināšanas nolūkos. Bet arī visi citi mērķi jo drošāki būs sasniedzami, ja pirmais darbs pamatīgi būs darīts.

Literatūrā darba vērtēšana tādā veidā, par kādu šeit runāju, protams, prasa ļoti daudz laika un koncentrētu māksliniecisko domāšanu. Klasē mēs vienu pašu drāmu vien lasījām 2 un 3 nedēļas, bet citreiz vēl arī daudz ilgāk. Vispārējās sarunās mums bija jānoskaidro viss tas, kas kaut kādā sakarā ar zināmas dzejas darbā tēlotas personas dzīvi un raksturu, kas varēja darīt saprotamu viņa izturēšanos, vārdus un darbus. Ar drāmas personām mēs centāmies iepazīties tik intīmi, ka viņas mums likās un kļuva kā tuvi, sen pazīstami cilvēki. Iedomā pārcēlāmiem viņu bērnībā, viņu jaunības dienās, lūkojām iedomāties, kas dzīvē būtu varējis atstāt uz tiem dziļāku iespaidu un kļūt par cēloni vienai vai otrai to rakstura īpašībām. Es uzstādīju simtiem jautājumu un kopējiem spēkiem mēs meklējām atbildes. Šie jautājumi visi arvienu attiecās uz kaut ko spilgti konkrētu. Tika izdomāti bezgala dažādi stāvokļi, kuros nostādījām zināmas personas, un nu vajadzēja iedomāties, ko šīs personas šādos apstākļos darīja, ko domāja, ko juta, kā uz visu reaģēja. Ar prieku es apsviecu katru spilgti uztvertu vilcienu, to vissīkāko, ja vien tas kaut kā papildināja mūsu zīmējumu. Protams, vajadzēja izvairīties no pārāk liela raibuma un mozaīkas, lai vispārējais un pats galvenais sīkumu masā nepazustu, un lai rastos sevī noslēgts, spilgts un spēcīgs kopiespajds.

Tātad, studējami kādu literāru darbu, mēs studējam līdz ar to arī pašu dzīvi, pētām cilvēka dvēseles dzīves parādības.

Pat pie tāda "ideju" rakstnieka darbu iztirzāšanas, kāds ir Ibsens, es nekad neiesāku ar tā sauktās "galvenās idejas" meklēšanu, bet vienmēr ar tās dzīves ainas atvēršanu un noskaidrošanu, kuru tēlojis autors, pārliecībā, ka Ibsena "ideja" vai visas viņa "idejas" taisni tad vēl jo labāki kļūs saprotamas, ja vispirms būsīm sapratuši viņa tēlotos cilvēkus un pārdzīvojuši viņu likteņus.

Šādi pārdzīvojumi ir vienīgais ceļš, pa kuru varam tikt klāt dzejnieka "idejai". To ar tīro domu vien izdomāt, teorizējot un prātojot, tas nav iespējams. Tikai kad paši sevī atkārtojam to veidošanas procesu, kāds norisinājās dzejnieka dvēselē, tikai dzejiskā fantāzijā pārdzīvojot dzejnieka tēloto cilvēku dzīvi, mēs varam saprast, ko dzejnieks "domāja" par dzīvi, kāda tam bija "ideja" par to.

Kad pēc šādiem spilgtiem pārdzīvojumiem mums skaidra tapusi šī "ideja", tad mēs esam kļuvuši bagātāki ar īstu dzīves gudrību. Šādā ceļā iegūtās idejas mums tad nav vis vairs tikai nedzīva zināšana, bet ir dzīvs fakts. Tās nav tikai teorētiski izdomātas, sagudrotas, bet ir organiski izaugušas spēju dvēseles pārdzīvojumu procesos. Tikai tādām idejām ir dziļas saknes, tikai tādas kļūst par mūsu es organisko sastāvdaļu, sakūst ar visu mūsu būtību un top par dzīves veidošanas spēku.

Pats par sevi saprotams, ka, iztirzājot kādu daiļliteratūras ražojumu, mēs piegriezām lielu vērību formai, izteiksmei, dzejnieka īpatnējai valodai. Mēs

lūkojām nostāties uz viņa viedokļa, viņa acīm skatīties uz visu, iedzīvoties visā viņa pasaules un dzīves izjūtā un izpratnē. Sakarā ar to bija jāiztīrā arī daudzi tīri formāli estētiski, kā arī ētiski un filozofiski jautājumi, bet arvien tikai tik tālu, cik tas bija nepieciešams, lai saprastu zināmo konkrēto dzejas darbu kā tādu, lai – kā Ibsens saka – autoram varētu “līdzī dzejot”.

Es vienmēr esmu centies darbu vest šādā garā, un man jāsaka, ka, cik man pašam atvērās dzejnieka māksliniecisko domu dziļumi, tik tanīs dzīvoja arī visa mana auditorija. Un es domāju un jūtu, ka mēs ne tikai neprofondējām mākslu, bet ka taisni viņas gars valdīja starp mums.

Vēlākos gados man bija izdevība redzēt un bija liels prieks par to, ka no mums studētie autori ne tikai kā nebija aizmirsti, bet daudziem bija kļuvuši par mīļiem un dārgiem “mūžīgiem pavadoņiem” viņu dzīves gaitās.

Izrādījās, ka zināmos apstākļos pie zināmas sapratnes no skolotāja puses, māksliniecisks darbs klasē iespējams. Atceros veselu virkni stundu kā, piemēram, dažas liriskas, pasaku lasīšanas vai gleznu skatīšanās stundas, kuras es vārda vislabākā nozīmē varu saukt par mākslinieciskām.”

Vērotais un paveiktais A. Daugei ļauj secināt:

- 1) ka mākslas priekšmetu mācībām jānorisinās mākslinieciskas izglītības labā;
- 2) ka tas iespējams vienīgi tad, ja skolotājs ne tikai teicami pārzina un pārvalda savu priekšmetu, bet arī pats lielākā vai mazākā mērā ir “mākslinieks savā dvēselē”;
- 3) ka vispār pieņemto normu robežās – kā mācību metožu izvēlē, tā visos paņēmienos – skolotājam jādod pilnīga brīvība.<sup>35</sup>

A. Duges uzskati par estētiskās un mākslinieciskās kultūras kopšanu un personības attīstību vispilnīgāk atspoguļojas mākslas pedagoģijas ideju attīstības atklāsmē. Nozīmīgi, ka A. Dauge pats izvērtē pakāpienus uz skaistā pasauli, kurus gadsimta garumā veikusi mākslas pedagoģija Eiropā un visā pasaulē.

Pirmo pakāpienu (modeli) uz mākslas pedagoģiju iezīmē pazīstamais angļu mākslas vēsturnieks, kritiķis un pedagogs Dž. Raskins, kura uzskatu izvērtējumam plašu apceri veltījis arī A. Dauge.<sup>36</sup>

Dž. Raskins mākslā redz visas garīgās dzīves izkopšanas pamatu. Taču gleznas un dziesmas tikai tad vada cilvēku uz vēl lielāku pilnību, ja viņš pats “iekšēji skaisti dzīvo”, ja ir “atvērts” skaistā uzņemšanai un kopšanai.

Dž. Raskins redz, ka modernā laikmeta cilvēki ir nošķirti no īstas mākslas: vieni tajā saskata “tīri ārīšku baudu”, citi nemaz nepieklūst mākslas vērtībām. Ceļu uz skaistumu paver radošs darbs: tikai radošs gars spēj saprast mākslu. Arī personība mostas, aug un veidojas radošā darbā. Turpretī vienmuļais mehāniskais darbs (rūpnieciskajā ražošanā u. c.) posta garu, vērs cilvēku par lietu, par “mašīnu ritentiņu”.

Dž. Raskins savā utopijā aicina cīnīties pret visu to, kas kropļo cilvēka garu un dara viņu neglītu. Viņš aicina:

“Neļaujiet postīt dabu – skaistuma avotu!

Organizējiet dzīvi tā, lai katram cilvēkam būtu iespējas darīt radošu darbu, liekot lietā visus radošos spēkus un spējas.

Ievirziet dzīvi garīgā jaunradīšanā, tā veidosiet cilvēku atsaucīgāku un smalkjūtīgāku attiecībā pret mākslu un dzīvi.

Vispēcīgākie un īstākie mākslas iespaidi ir tie, kas mūsos ieplūst tieši no pašas mākslinieka dvēseles (nevis no reprodukcijām u. c.), no tā, ko veidojusi “apgarota roka”.

Katram cilvēkam jālūko visu savām rokām darināt, lai katrā lietā ieplūstu “dvēseles dzīvais ritms”.

Dž. Raskins lolo cerību katrā cilvēkā atmodināt mākslinieku (nevis atgriezties viduslaiku realitātē), lai visi pašu rokām sāk darināt lietas, ieliekot tajās savas izjūtas, nevis lieto šabloniski pagatavoto “fabrikas precī” – darinājumus “bez dvēseles”. Jaunais dzīves skaistums neatkārtos viduslaiku ciemata mākslu, tas būs citāds – vērsts pret pārmērīgo tehnikas kultu dzīvē un katrā mākslas nozarē.

Kā romantiskā virziena mākslas kritiķis, neraugoties uz dažiem pārspīlējumiem (piesliešanās prerafaēlītu kustībai), Dž. Raskins arī mūsdienās ir neatspēkots mākslas būtības un tās nozīmes atklāsmē personības attīstībā un sabiedrības dzīvē.

Mākslas pedagogijas pirmo grodu nostiprināšanā nepārspēta ir Dž. Raskina dedzība un aizrautība, ar savām grāmatām simtiem un tūkstošiem atverot sirdis mākslai un visam tam, ko māksla dod.

Dž. Raskins pētī mākslas ciešos sakarus ar sabiedrības dzīves formām, cerot, ka “taisnīgas un skaistas sadzīves formas” pavērs iespēju attīstīties mākslai un personībai visā neizsmeļamā pilnībā.

A. Dauge dod augstu novērtējumu Dž. Raskina devumam mākslas būtības un mākslinieka sūtības atklāsmē, radot un rādot skaistumu, lielā un patiesā mākslā saskatot tiltu uz jaunu, pilniskanīgu un cilvēcīgu dzīvi.

A. Dauge atzīst, ka izcilais un aizrautīgais mākslas entuziasts skaistā vērtējumā daudzkārt iet par tālu, lietas un parādības redz nepareizos samēros, tālab arī viņa spriedumi nereti izrādās “pārsteidzīgi un pārmērīgi”.

Kā samērot mākslu ar citiem personības attīstības faktoriem? Atbilde uz šo A. Dauges izvirzīto jautājumu tiek meklēta gan mākslas pedagogijas sākotnē, gan arī mūsdienās.

Dž. Raskins un viņa sekotāji Anglijā cer ar mākslas nozīmes atklāsmi, īpaši atdzīvinot panīkušo mākslas amatniecību, modināt sabiedrībā interesi par mākslu, visu tautas dzīvi piepildīt ar īstu mākslas garu.

Viņš apelē pie plašām sabiedrības aprindām, cerot ar savām grāmatām atklāt mākslas būtību, atdzīvināt panīkušo mākslas rūpniecību, izraisīt pārmaiņas sabiedrības garīgajā un saimnieciskajā dzīvē.

Dž. Raskina kvēlais patoss plaši atbalsojas tālu aiz Anglijas robežām, ro-

dot dedzīgus mākslas izglītības piekritējus arī Latvijā. Tomēr tas rada tikai sākotnējo apjautu par mākslu un mākslinieku sūtību un uzdevumu sabiedrības un personības garīgajā dzīvē.

Otro pakāpienu (modeli) veido Vācijā, vēlāk arī citās valstīs, izvērstā plašā kustība par mākslu skolā. Šim posmam mākslas pedagoģijas attīstībā īpašas apceres veltījis arī A. Dauge.<sup>37</sup>

Viņš uzsver, ka daudzi mākslinieki, mākslas skolotāji ar savām ierosmēm mākslas izglītībā saviļņo izglītības darbiniekus, sabiedrībā stiprina ticību skolai un tās lielajai misijai. Mākslas pedagoģijas idejas lauž ceļu uz jaunu skolu, izraisot nepieciešamību pēc jauna skolotāja un nozīmīgām reformām. Taču ceļš uz mākslu skolā izrādās visai grūts un sarežģīts. Līdzās sajūsmas vilnim valda arī pretēji uzskati: skolā mākslas priekšmetus nav iespējams ieviest.

Pirmie mākslas skolotāji, ieviešot mākslu skolā, veic īstu varoņdarbu. Viņi, laužot iesīkstējušos mācību darba stereotipus, piešķir skolai un skolotāja darbībai jaunu veidolu. Līdzās lielai, romantiskai jūsmai iezīmējas rūpīgas ierosmes un izstrādes bērnu radošās darbības ierosināšanai dzejas stundās, domrakstu sacerēšanā, mūzikas skaņu burvības atklāsmē.

Šajā laikā augstu tiek novērtēts mākslas audzinošais spēks:

- ♦ īpaši tiek uzsvērta skolotāju un skolēnu brīvā radošā darba un viņu radošās iniciatīvas nozīme;
- ♦ tiek noteikti un radoši izstrādāti mākslas izglītības mērķi, saturs, metodes, organizācija, vēršot skolas dzīvi bagātāku, pilnīgāku un krāšņāku;
- ♦ lielas prasības tiek izvirzītas skolotājam – bērnu gara dzīves un mākslas sapratējam un kopējam.

Šo pakāpienu mākslas pedagoģijas attīstībā raksturo vēl nepieredzēta mākslinieku, mākslas pedagogu un skolotāju rosme skolas dzīves atjaunošanā un jaunu skolu reformu projektu ierosināšanā, mākslas ieviešanā izglītības saturā, bērnu brīvās jaunrades darbības stimulēšanā, vēršot asās kritikas bultas pret mācību skolas dogmatismu un vienpusīgo intelektuālismu, pret autoritāro audzināšanas stilu un klaju dresūru. Tas ir mākslinieku, mākslas pedagogu un daudzu skolotāju neparastas un drosmīgas pedagoģiskās jaunrades laiks, kas no Vācijas skolām pārceļo uz attīstītākajām Eiropas valstīm, Krieviju, ASV un Japānu. Tas atbalsojas arī Latvijas tautskolotāju, literātu un mākslinieku centienos.

Mākslinieciskās izglītības idejas saviļņo ne tikai māksliniekus un mākslas teorētiķus, bet aizrauj daudzus skolotājus un plašu sabiedrību. Ar pirmajām mākslas pedagoģijas veiksmēm viņi saista vēl neatklāta un neizmantota varena un liela audzināšanas spēka atklāšanu. Apcerot šo posmu "pedagoģiskajā revolūcijā", A. Dauge secina, ka no mākslas pedagoģijas veiksmēm sabiedrība un skolotāji sagaida skolas un visas tautas garīgās dzīves atjaunotni.

Tomēr mākslas varena spēks skolā vēl neatraisās, vēl nenes loloto cerību

piepildījumu. Šim posmam mākslas pedagoģijas attīstībā ir sava paliekoša nozīme, te atrasti svarīgi pamatprincipi mākslinieciskās izglītības izvēšanai. A. Dauge apjauš šī posma stipro pusi – mākslas un jaunrades spēku – un reizē arī vājumu – pārspīlēti uzsverot mākslu uz tikpat svarīgu pārējo izglītības uzdevumu rēķina.<sup>38</sup>

A. Dauge mākslas pedagoģijas sākotnējās neveiksmes redz viena personības attīstības faktora izcelšanā, līdz ar to neļaujot atraisīties arī mākslas iespējām personības attīstībā un gara kultūras veidošanā.

Trešo pakāpienu (modeli) mākslas pedagoģijā raksturo centieni samērot juteklisko un racionālo sfēru personības attīstībā, līdzsvarot mākslu ar citiem izglītības un personības attīstības uzdevumiem.

A. Dauge strikti vērsas pret vienpusību mākslas izglītībā, norādot, ka mākslu nevar atzīt par galveno audzināšanas spēku, mākslas priekšmetiem nedrīkst ierādīt pirmo vietu, skolotāju–mākslinieku nedrīkst nostādīt par vienīgi vērtīgo skolotāja tipu un visiem citiem par paraugu. Skolas audzināšanas darbam nekādā ziņā nevar ļaut būt atkarīgam tikai no skolotāja un skolēnu dzejiskās iedvesmas un entuziasma.

A. Dauges vērtējumā par mākslu var runāt kā par vienu, ļoti būtisku izglītības un audzināšanas jomu, bet ne vienīgo audzinātāju spēku skolā. Arī skolotāja un audzinātāja dzejnieka dāvanas, skolotāja un skolēna jaunrades darbība jāizceļ kā atsevišķs nozīmīgs elements pedagoģiskajā procesā. A. Dauge netic iespējai uz mākslas un radošas pašdarbības pamatiem organizēt un vadīt visu skolas dzīvi: “Nav arī noliedzams, ka pārmērīga un vienpusīga nodošanās mākslai var novest pie nevēlama ārīga estētisma, var veicināt bērniem un jaunatnei gluži nepiederīgu jūsmainību un var modināt kritisku un nicinošu izturēšanos pret citām garīgās dzīves un darba formām. Tāpat arī nav noliedzams, ka visu sagaidīt no skolotāja un skolnieku brīvā radošā darba un viņu radošās iniciatīvas nozīmē – gaidīt neiespējamo, jo skolnieku, tāpat kā pašu skolotāju starpā, nemaz nav tik daudz tiešām radošu garu, un tādus izaudzināt skolā nespēj visģeniālākā audzināšanas māksla.”<sup>39</sup>

Skolēniem bez dzejiskās fantāzijas nepieciešamas lielas faktiskās zināšanas, dažādas mehāniskas darba prasmes, vienkārša lietpratība, izturība, apzinība, uzmanība un veselība. Skolā gluži vienkārši jāmaca un jāmacās. Šo elementāro pedagoģijas prasību un neapšaubāmo patiesību A. Dauge liek atcerēties ne tikai saviem laikabiedriem vien.

Skolas darbā jāievēro noteikta racionāla kārtība un lietderīgs samērs. Estētiskais, samērots ar pārējiem uzdevumiem, palīdz skolas dzīvi veidot skaisti. Ja tajā valda nesakarība, nekārtība, nesaskaņa, tad ieviešas neestētiskais un neglītāis. Skolas dzīves organizācijā, tās iekšējā kārtībā allaž ir harmonija un skaistums. Arī māksla var palīdzēt sakārtot dzīvi, tā māca skolēniem saprast un iemīļot patiesu skaistumu.

Mērs izglītībā, kā uzsver A. Dauge, kļūst par vadošo pamatprincipu jeb-

kuras skolas darbībā. Šis nosacījums obligāts arī mākslas izglītībā. Ja pārmērīgs mākslas kults skolā var novest pie nevēlama un pat bīstama partikulārisma, tad mākslas gara, mākslinieciskās gaumes trūkums skolas dzīvi vērstumšu un aukstu, tajā skaistumu alkstošai jaunatnei grūti elpot. Tālab skolas uzdevumu klāstā līdzās intelektuālo spēju attīstībai uzmanības lokā izvirzās personības veidošanās ar mākslas līdzekļiem, veicinot intelektuālo, tikumisko, pilsonisko, fizisko audzināšanu un ievirzīšanu darbā.

Viengabalainajā personības veidošanās procesā mākslai un estētiskajam ir sava īpaša, ne ar ko neaizstājama vieta un nozīme. Tēlotājmāksla, mūzika, dziedāšana, dzeja – ja tā ir īsta māksla – ilgstošā iespaidā veido un nostiprina harmonijas izjūtu un pārdzīvojumu bagātību. Īsta un liela māksla, kā saka A. Dauge, noskaidro, sakārto un disciplinē uzvedību, jūtas un fantāziju, pasargā no garīgās izklaidības. Dziļa, skaista kārtība dvēselē nevar nenākt par labu domas kopšanai. Apjaustais skaistums arī domāšanā ienes noteiktu kārtību un garīgās darbības stilu. Bagāta un skaista dvēseles dzīve padara bagātu un skaistu arī domu, rīcību un uzvedību. Ilggadējā mākslas pedagogijas pieredze pārliecina, ka bērna intelekts ar dzejiskās iztēles un jūtu dzīves noskaņošanu kļūst skaidrāks, spēcīgāks un loģiskāks. Tāpat intelekta disciplinēšana ir nepieciešama arī dzejiskajai fantāzijai, skaistā uztveres asumam un pārdzīvojumu dziļumam.

Liekot lietā vēsturisko pieredzi, mākslas pedagogija izvērš cīņu pret skolā valdošo vienpusīgo intelektuālismu, kas kavē harmoniski attīstīties visai gara dzīvei. Līdzās zinātniskai izglītībai mākslas pedagogi pievēršas “veselīga mākslas gara ieviešanai skolā”. Tomēr dažkārt zūd nepieciešamais līdzsvars izglītības uzdevumu īstenošanā. Karojot pret intelektuālisma pārmērību, pedagogi sāk apkarot zinātni, noliedzot pat tās gūto atziņu vērtību. Līdz ar to arī māksla, kā secina A. Dauge, zaudē pamatu īstu, skaidru, dzīvu un tiešām paliēkošu vērtību iemantošanai.

Šīs A. Dauges atziņas, apcerot mākslas izglītības pakāpienus, norāda tālāko meklējumu ceļu personības attīstības harmoniskai attīstībai.

Ceturto pakāpienu mākslas pedagogijā A. Dauge iezīmē savas dzīves pēdējos gados, izvirzot izlolotās idejas par aktivitātes ciešo saikni ar vērtību pasaules apjausmu. A. Dauge uzmanības lokā allaž patur dažādus darbības veidus, apsver to iespējas izziņā un saskarsmē, praktiskajā dzīvē un skaistā apgūvē. Monogrāfijā “Wolfgang Gēte” A. Dauge 1936. gadā formulē fundamentālo secinājumu: nevienai darbībai, atziņai vai idejai nav nekādas vērtības, ja uztvertais, saprastais un praktiski pielietotais netiek idejiski apgaismots un dziļi cilvēciski pamatots, kas nav dvēseliski apgarots, “gara darbnīcā” pārveidots un rezultātā kā no jauna izveidots.<sup>40</sup>

Iespējas ārējo iespaidu dvēseliskai pārstrādei “gara darbnīcā” un dziļu cilvēcisku attieksmju veidošanai paver personības aktivitāte. Katrs izziņas akts zinātnēs vai mākslās vienlaikus ir pasīvs un aktīvs: reizē smalka iespaidu

uzņemšana un to radoša pārveide, reizē atsaucīga juteklība (izjūta) un norūdīta prāta uztvere. A. Dauge uzskata, ka mākslas izpratnē un visa skaistā apjasmā cieši saistās šīs pretrunīgās izziņas un darbības jomas. Šajā procesā saliedējas jutekliski emocionālais un racionālais, dabiskais un sociālais, praktiskais un teorētiskais, lietišķais un universālais, individuālais un kolektīvais. Process uz pilnību un skaistumu virzīts caur personības savdabību un neatkārtojamību, jo viss ir centrēts, lai neko nezaudētu no savas individuālās vērtības, bet daudzveidīgā darbībā to nemitīgi kāpinātu. Pretstatos un to izlīdzinājumos A. Dauge redz pamatu dziļākiem apvienojumiem, augstāko vērtību sintēzei.<sup>41</sup>

Šīs A. Dauges atziņas, apcerot mākslas pedagogijas attīstības pakāpienus, atklāj nemitīgu meklējumu ceļu skaistā apgūvē. Izaugsmes ceļā tiek saglabāta cieša pēctecība, visa vērtīgākā pārmantojamība un nemitīga pacelšana jaunā kvalitātē. Pedagoģisko "centru" mākslas izglītībā, tāpat kā izglītībā vispār, A. Dauge redz samērā, mēra kategorijā.

Ceļu uz māksliniecisko un estētiskā kultūru atspoguļo motīvu sfēras veidošanās atbilstoši personības iespējām, skaistā un patiesā apguves loģikai.

Mākslas pedagogijas attīstības procesā atklājas personības audzināšanas iespējas un iezīmējas aprises jaunas paradigmas – jaunrades un mākslas pedagogijas – attīstībai.

## Audzināšanas ideālu lolojot

A. Dauge pilnīgā izglītībā saskata reālas iespējas kā personības, tā tautas un visas sabiedrības zinātniskās un tikumiskās, mākslinieciskās un estētiskās, fiziskās un darba kultūras pamatu veidošanai.

Izglītība ciešā mijiedarbībā ar kultūras vērtībām, pārvarot gara tumsonību, novēršot puskultūras un pusizglītības briesmas, kļūst par fundamentālu nosacījumu personības attīstībai un audzināšanai. Apcerot Latvijas brīvvalsts kultūrcelsmes pamataprises un skolotāju izglītības jautājumus, A. Dauge atzīst, ka "šis jaunais darbs nu būs nevis mehāniska zināšanu pasniegšana, bet pirmā kārtā audzināšanas un jaunradīšanas darbs".<sup>42</sup>

A. Dauge allaž uzsvēris mācību un darba, apgūto zināšanu un prasmju nozīmi viengabalainas personības veidošanās procesā. Pat mehāniski iegaumētas zināšanas, izveidotas prasmes un iemaņas nepieciešamas ne tikai praktiskajā dzīvē, bet arī savas patstāvīgas idejiskās pozīcijas meklēšanā un jaunrades darbā. A. Dauge, vērstoties pret pārspilējumiem skolu reformas īstenošanā, atgādina, ka jebkurai darbībai, pat gluži mehāniskam darbam, ir audzinoša vērtība, ja vien šis darbs ir mērķtiecīgi iecerēts, organizēts un vadīts.

Rūpējoties par skolu – izglītības idejas nesēju un īstenotāju, A. Dauge mudina pievērsties audzināšanai un tās iespēju iesakņošanai personības, ģimenes un tautas dzīvē. Audzināšana savu vērtību nespēj īstenot, ja tā virzī-

ta kā cilvēku apziņas ideoloģiskās apstrādes instruments, kā to nosaka koloniālā režīma ideologi un autoritārās varas gadi.

Audzināšana ir mūžīga, daudzšķautņaina un nezūdoša vērtība gan katra cilvēka, gan sabiedrības dzīvē. Valstij, sabiedrībai, skolai, ģimenei un katram cilvēkam šīs iespējas jāizmanto. Tā ir ne tikai skola, bet arī ģimene, tuvakā un tālākā sociālā apkārtnē, dažādi kultūras novadi, daba, laikmeta idejiskie strāvājumi, cilvēku savstarpējā audzināšana, pašaudzināšana, pašizglītība utt. "Audzināšana ir nekad nerimstoša, mūžīga, no laika gala rosīga, visu cilvēku apzinīga vai neapzinīga savstarpēja garīga iespaidošanās, zem kuras visi garīgi aug," – tā A. Dauge raksturo audzināšanas būtību.<sup>43</sup>

Šādā pat skatījumā A. Dauge audzināšanu traktē kā daudzšķautņainu socializāciju un kulturalizācijas procesu, kā rezultātā cilvēks iekļaujas sabiedrības dzīvē un darbā, kā arī iegūst spēju un gatavību kultūras vērtību izmantošanai un vairošanai. Audzināšana – tā ir ideālu nesēja un galvenā virziena noteicēja to īstenošanai personības un sabiedrības dzīvē. Izglītība virzīta uz zināšanu un kultūras vērtību apguvi, spēju un dotību attīstību izziņā, savstarpējā saskarsmē, praktiskajā un mākslinieciskajā darbībā.

A. Dauge īpaši uzsver, ka kultūras veiksmīgai celmei ir nepieciešama vadošā ideja audzināšanā. Cieš visas tautas dzīve, ja ieilgst nesaskaņas par skolas mērķiem un audzināšanas uzdevumiem. Politisko uzskatu pretišķības vai arī pedagoģijas konceptuālās nesaskaņas ne vien deformē izglītību un ievirza audzināšanu vienpusības gultnē, bet arī nostiprina dogmu varu un aizspriedumus skolā, ģimenē un sabiedrībā. Kā A. Dauges laikā, tā arī mūsdienās šķietami nesamierināmi pretinieki savos izglītības un audzināšanas cēstienos patiesībā stāv viens otram daudz tuvāk, ja vien tos nenošķir nenoskaidrotu jēdzienu, kategoriju un pārsteidzīgu pieņēmumu jūklis. Audzināšana savā būtībā ir vishumānākā, viscilvēciskākā un nezūdošākā vērtība, ja vien izdodas saglabāt skaidrus audzināšanas ideālus.

Pedagoģijas uzskatu un ideju izgaismojums ir nepieciešams agrāk tik nošķirto un atšķirīgo nostādņu tuvināšanai mūsdienu globalizācijas norisēm. Pedagoģijas ideju pasaules apjausma nepieciešama, lai vieni novērtētu pedagoģijas teorijas nozīmi izglītībā un audzināšanas praksē, otri – naivā optimismā negaidītu brīnumus no katra aizgūta jauninājuma, trešie – neiestigtu neauglīgos eksperimentos vai pagātnes restaurācijā. A. Dauge grāmatas "Audzināšanas ideāls un īstenība" ievadā atzīmē: "Kritiski pārbaudīta, zinātniski noskaidrota doma vienus pamudinās kritiski revidēt savu seno pedagoģijas ideju inventāru, otru – atsacīties no dažām labām nepiepildāmām un naivām ilūzijām."<sup>44</sup>

A. Dauges uzmanības lokā – lielo ideju pasaule – audzināšana. Tās nozīmes palielināšanai nepieciešama "atteikšanās no neiespējamā" un "ierobežošanās uz reāli sasniedzamo".

20. gadsimta pirmajos gadu desmitos akcenti bieži vien likti uz "romantisku

pedagoģiju”, īpaši izceļot jauno audzināšanu un jauno skolu, atklājot viedokļu daudzveidību, ieceru mainību un ideālu nestabilitāti.

A. Dauges nopelns ir tas, ka viņš daudzveidīgo tendenču jūklī atrod un formulē **vispārīgās idejas** (pamatprincipus), kuras droši varētu izmantot par mācību bāzi un audzināšanas darbā katrs skolotājs un audzinātājs.

Pirmā – humanitātes – ideja prasa, lai mācību un audzināšanas darbā redzeslokā allaž tiktu paturēts viss **veselais cilvēks**. Šī senā pedagoģijas ideja dziļi pamatota J. H. Pestalocija teorijā un 20. gadsimtā kļuvusi par modernās pedagoģijas nesatricināmu balstu. No šīs idejas, nostiprinot humanitātes paradigmu, izriet, ka mācību un audzināšanas galamērķis ir nevis laba profesionāļa sagatavošana, bet pilnīga cilvēka audzināšana. Ar šo pamatprincipu cieši saaužas pilnīgas izglītības ideja un tās īstenošana Latvijas brīvvalsts skolas atjaunotnē.

Otrā ideja atbalsta **aktivitātes jeb pašdarbības principu**, uzsverot, ka mācībās un audzināšanā audzēkņiem sniedzamas nevis gatavas zināšanas, bet viņi ievirzāmi patstāvīgā darbībā, patstāvīgā patiesā un skaistā atklāsmē, izraisot izziņas, darba un māksliniecisko aktivitāti, sekmējot harmonisku garīgo un fizisko spēju un spēku attīstību.

Trešā ideja, nodrošinot **individualizācijas principa** īstenošanu, paredz mācībās un audzināšanā ievērot katra audzēkņa iedzimtās īpatnības, tieksmes un spējas. Idejas īstenošana atbilst katra indivīda un sabiedrības interešu, subjektīvās un objektīvās kultūras celšanas vajadzībām.

Šīs lielās audzināšanas idejas pasaulē pieņem dažādu virzienu pārstāvji “pilnīgā un absolūtā ieskatu saskaņā”. Taču viedokļu atšķirības parādās šo ideju interpretācijā un realizācijā praksē.

A. Dauge atzīmē, ka, analizējot **humanitātes** ideju, rodas jautājumi:

- ♦ Vai audzināšanas mērķis – viengabalaina un pilnvērtīga personība – var īstenoties, ja cilvēks netiek sagatavots kādā noteiktā dzīves un darba nozarē?
- ♦ Vai cilvēks var būt pilnīgs un vispār vērtīgs, ja viņam nav kādas noteiktas speciālas vērtības?
- ♦ Ja atzīst, ka ceļš uz ideālu pilnīgu cilvēku iet caur krietnu un derīgu specialitāti, tad viedokļi dalās par aroda izvēli, izglītības ceļiem noteiktā specialitātē, vecuma noteikšanu specializācijas uzsākšanai, samēra nodrošināšanu speciālai un vispārīgai sagatavošanai.

Aktivitātes jeb pašdarbības ideja jau izsenis bagātinājusi audzināšanas teoriju un praksi, iegūstot nedalītu atzinumu modernās 20. gadsimta pedagoģijas strāvās, īpaši darba skolā, darbības, mākslas un personības pedagoģijā. Zaudējot mēra izjūtu, dažkārt pašdarbības ideju sāk realizēt vai nu pārāk agri, vai arī pārāk plašos apmēros. Kur ir robežas? Kad bērnu var dēvēt par mazu mākslinieku vai vēsturnieku? Kad no bērna tiek prasīts par daudz?

Aktivitātes ideja allaž ir saaugusi ar audzēkņu izpēti, viņu darbības in-

dividualizāciju, individuālo īpatnību izpēti un diagnostiku. Daltonas plāns, atsevišķu skolēnu īpatnību ievērošana, nodarbību diferenciacija un individualizācija skolai ļauj ievirzīt audzēkņus daudz intensīvākā un augstākas kvalitātes darbā.

Vadoties no bērna vispusīgas izpētes ieteikumiem, audzinātājs var izcelt un bērībā atraisīt visus viņa dabas spēkus un dotības. Te rasti impulsi bērna psihes izpētei un iespēju rašanai bērnam izteikt savas domas, izjūtas un pārdzīvojumus, atraisīt mākslas pedagoga kustību par "brīviem domrakstiem", "brīviem zīmējumiem" un citāda veida "brīvu" bērna spēju un dotību izteiksmi. Šī uz bērnu centrētā pedagogija ienes mācībās un audzināšanā svētīgas idejas bērna iespēju un spēju novērtējumam, aktivitātes un jaunrades rosināšanai, jo bez visa tā audzināšana un mācības pārvērstos mehāniskā dresūrā. Tomēr šo jauninājumu īstenošanā rodas nopietnas grūtības. Atsaucoties uz G. Keršenšteineru, Dž. Djūija un vadošo psihologu pētījumiem, A. Dauge secina, ka bieži vien skolēnu interešu ievērošana nav pietiekami pamatota, jo dziļas un noteiktas intereses nemaz nav tik bieži sastopamas (visbiežāk tā ir ziņkārība, izplūdušas tieksmes). Jāievēro, ka audzināšanas nolūkos audzēkņiem bieži vien jāveic arī daudz neinteresantu, uz tiešajām interesēm netendētu uzdevumu. Tos diktē dzīves prasības. Šos faktus izvērtējot, A. Dauge piedāvā risinājumus reālās situācijas novērtēšanai un optimāla varianta nodrošināšanai. A. Dauge atgādina, ka vienpusība un pārspilējumi skolēnu un skolotāja darbības organizācijā un vadībā var nodarīt personības attīstībai un skolas dzīvei nelabojamu ļaunumu.

A. Dauge piedāvā vairākus risinājumus – modeļus – audzināšanas un personības tapšanas procesa organizācijai un vadībai.

Tiek izvērtēts "vecās" skolas audzināšanas veids (1. modelis), kas bērnu it kā nemaz neredz, bet ievēro tikai zināmas dzīves (skolas) prasības, lai sagatavotu jauno paaudzi to izpildei.

Pedagoģiski nepilnīgs ir arī otrais audzināšanas veids (2. modelis), kurā ievērota tikai bērna daba un kas noved pie bērna iespēju idealizācijas, bet nenodrošina viņam reālu saikni ar dzīvi, tās izvirzīto objektīvo normu, uzdevumu un prasību īstenošanu. Kā atzīst pedagogs, tad audzinātājs, kas saskata tikai bērnu, mēdz viņu idealizēt.

Pārvarot "vecās" skolas autoritāro garu, kurā tiek ignorētas atsevišķu audzēkņu individuālās īpatnības, nedrīkst krist pretējā galējībā – visu audzināšanas procesu balstīt tikai uz bērna tieksmēm, interesēm, dotībām, uzskatot, ka audzināšanas mērķi un līdzekļi nav meklējami citur, kā vienīgi bērna dabā. Tā ir sekošana tā saucamajam pedagoģijas "*vom Kinde aus*" piedāvātajam modelim.

"Audzinātājs nedrīkst aizmirst, ka viņam visām bērna dvēseles rosmēm jādod objektīva jēga, visas jāattiecina uz skaidri apzināmām objektīvām normām. Īstam audzinātājam vajadzīga smalka izjūta par tīri objektīvu vē-

tību būtību un to pakāpēm. Pie tām jāturas, pēc tām viss jāmēro, uz to realizēšanu viss jāvirza. Īstam audzinātājam jāprot izvēlē un jāprot pareizos samēros un pareizā veidā dot to, kas bērnam vajadzīgs, lai viņš izaugtu un iesaistītu iekšā šinīs dzīves jēgas sakaros, ārpus kuriem tas nebūtu nekas.”<sup>45</sup>

Pamatojot savu optimālo audzināšanas veidu (3. modelis) un tā vadības īpatnības atšķirībā no pirmajiem diviem, A. Dauge norāda, ka “lietišķai audzināšanai vērtīgs un svarīgs ir tikai tas, kas var garantēt dzīves jēgas un vērtību redzēšanu. Taisni tādēļ, lai bērns izaugtu par individuāli un objektīvi vērtīgu cilvēku, tas ir jāaudzina autoritatīvi un normatīvi. Audzinātājam ne tik vien jābalsta, bet arī jāvada, ne vien jānāk pretim, bet jāvelk uz augšu un uz priekšu, jāpavēl, jāprasa, jādod likums.”<sup>46</sup>

A. Dauge, sekojot G. V. F. Hēgelim, uzsver nepieciešamību audzināšanā orientēties “objektīvajā garā”, kurā saskata pareizo ceļu uz patiesu izglītību un subjektīvisma pārvarēšanu caur “objektīvo garu”.<sup>47</sup>

Tas nozīmē, ka audzināšanā vajadzīga skaidra objektīvo mērķu un galveno audzināšanas uzdevumu apzināšanās. Objektīva audzināšanas mērķa apziņa nevar veidoties tikai ar iztapīgu pretimnākšanu bērnu tieksmēm un interesēm.

A. Dauge uzsver, ka audzināšana par patiesu personības veidotāju spēku kļūst nevis ar “sentimentālu padošanos jūtām” un sekošanu bērna dabai, bet gan orientējoties uz objektīvajām vērtībām, atceroties, ka bērna dvēsele atveras un uzplaukst dzīvās, aktīvās, darbīgās attiecībās ar “objektīvajām lietām”, veicot objektīvos uzdevumus, pildot **objektīvās pasaules prasības** un padodoties tās likumiem un normām. Turpretī jūtīgā un saudzīgā pedagoģija (“*von Kinde uns*”) bērniem mēdz atnest lielāku ļaunumu, jo nenorūda viņu spēkus, pārvarot grūtības un šķēršļus.

Audzinašanas procesa loģika prasa:

- ♦ jaunos cilvēkus mudināt, saukt, vadīt un arī piespiest;
- ♦ audzinātājam kļūt par stingru, noteiktu, lietišķu **prasību** nesēju, par objektīvu normu un likumu, kā augstāku ideju un absolūtu vērtību pārstāvi.

Audzinaātājam “jānāk pārpersonīgu motīvu vārdā, kā sabiedrības, kultūras, “objektīvā gara” apzinīgam un atbildīgam kalpotājam, un jaunais cilvēks jā māca un jāpieradina tāpat kalpot, tāpat pie šā pārpersonīgā strādāt, lai ilgstošās darbīgās attiecībās ar to uzmodinātu, attīstītu, pārbaudītu savu personību”.<sup>48</sup>

Ja šādu objektīvu normu un pārindividūālu uzdevumu nav, tad atsevišķās rosmes un darbības neapvienojas, nesakļaujas nepārtrauktā vienībā, viengabalainā personības audumā.

A. Dauges piedāvātā audzināšanas modeļa centrā ir bērns, viņu aptver objektīvo prasību un normu loks. Te arī norisinās bērna enerģiju (iedzimto īpatnību, dziļāko tieksmju un ieviržu) atbrīvošana, atvēršana un izcelšana uz āru – uz saskarsmi, mācībām, darbu. Bet reizē ar to notiek objektīvās kultūras vērtību pasaules iedarbība un bērna psihes attīstība tās prasību ietekmē.

Šajā modelī abas puses – objektīvā un subjektīvā – pilnā mērā rod īstenojumu – tiek atvērtas un attīstītas visas bērnam ieguldītās īpatnējās patiesās vērtības un dotības, un vienlaikus – bērns tiek pieradināts pildīt dzīves objektīvās prasības. Šajā modelī savdabīgā sintēzē ciešā vienotībā un mijiedarbībā saliedējas cieņa pret bērna personību un viņa iekšējo pasauli ar gatavību pildīt dzīves objektīvās prasības.

## Skolotājs – audzinātājs – mākslinieks

Lielās pārmaiņas skolas dzīvē un izglītības paradigmu maiņu, kas dziļi un daudzpusīgi ietekmē visas sociālās un kultūras norises, vispirms nodrošina skolotājs.

Pedagogu pedagogam A. Daugem ļoti tuvi ir pirmo latviešu atmodas darbinieku centieni skolotājā iedegt audzinātāja un tautas garīgā modinātāja garu. Latvijas brīvvalsts nodibināšana ļauj atraisīt tautas audzinātāju radošo enerģiju lielam sabiedrības, visas tautas kultūras celsmes darbam. Arī skolotājs vairs nav tikai “stundu devējs” un “skolēnu uzraugs”. Viņš ir audzinātājs un savā dvēselē īsts mākslinieks, radoša personība. To visu no jaunā skolotāja prasa jaunās Latvijas valsts skola, tās izveidošanas uzdevumi un tautas brīvības ideālu nostiprināšana.

Skolotāja problēmas A. Dauge risina savās apcerēs – “Par skolotāju izglītību”, “Skolas ideja”, “Par lietišķu un romantisku pedagoģiju”, “Audzinātāja jēdziens un būtība”, “Skolotājs mākslinieks”, “Audzināšanas zinātne un audzināšanas māksla” u. c.

Šis darbu uzskaitījums vien liecina par problēmas nozīmību un tās daudzšķautņaino raksturu.

Piašākā apcerē “Par skolotāju izglītību” A. Dauge atklāj skolotāja darbības maiņu saistībā ar dziļajām pārmaiņām sociālajā dzīvē, kultūrā un skolas mērķos. Pedagoģis atgādina, ka garajos nebrīves gados latviešu skolas tiek veidotas kā iestādes, kurās bērni skolotāja uzraudzībā mācās un ilgā mehāniskā darbā apgūst zināmas prasmes – lasīt, dziedāt, skaitīt. Šajās skolās ļoti maz pievēršas zināšanu apguvei, patstāvīgi meklējot un pētot, taču vēl mazāk pievēršas radošiem darbiem. Šādā “mācību skolā” nākas paturēt prātā noteiktu zināšanu daudzumu un izveidot prasmes noteiktus darbus izpildīt mehāniski. Skolotāja uzdevums ir gaužām vienkāršs: jaunatnei nodot noteiktu zināšanu daudzumu, iemācīt to mehāniski iegaumēt un pēc nepieciešamības reproducēt.

Mehāniski veicamais skolas darbs allaž ir pieticīgs, vienkāršs un viegli realizējams. Darba rezultātus administrācija un arī skolotājs pārbauda ar vienkāršu atprasīšanu un eksāmeniem to kontrolei. Arī skolotāju sagatavošana speciālās mācību iestādēs kļūst vienkārša. Semināru audzēkņiem ir jāapgūst vajadzīgās zināšanas un prasmes, kā “zināšanas pasniegt citiem un kā mācīt un pieradināt uzdotos darbus mehāniski pildīt”.

Pretstatā šai vecajai mācību un dresūras skolai A. Dauge iesaka jaunas skolas uzdevumus izglītībā un aktīvas personības veidošanā. Jauni uzdevumi tiek izvirzīti skolas mācību un audzināšanas darbā, mācību satura, mācību metožu un organizācijas formu izvēlē un noteikšanā, jauna attiecību stila izveidē starp skolēniem un skolotājiem. Īpaša vērība veltīta skolotāju darbībai un jaunās skolotāju maiņas izglītībai jaunizveidotajās skolotāju sagatavošanas iestādēs. Jaunajā darbības laukā skolotājam izvirzīti divi uzdevumi:

- ♦ pārvarēt mehānisko, dogmatisko mācību veidu, atteikties no dresūras skolā;
- ♦ nostiprināt mācību saikni ar audzināšanu un personības spēju attīstību, pavērt plašas iespējas jaunrades darbam, skolēnu un skolotāju darbību ievirzīt savstarpējas cieņas, uzticēšanās un humanitātes gultnē.

Gatavību šo uzdevumu īstenošanai skolotājs iegūst:

- ♦ labi izprotot skolas ideju, tās iekšējo struktūru un savas funkcijas izglītības mērķu izvirzīšanā, mācību līdzekļu un gala rezultāta – pilnīga cilvēka – noteikšanā;
- ♦ veidojot stingrus pamatus noturīgām, stabilām un pamatīgām zināšanām un prasmēm, daudzveidīgām attieksmēm pret patieso un skaidro, labo un svēto;
- ♦ saliedējot speciālos un praktiskos mācību uzdevumus ar plašu vispārīgo, universālo īstenības skatījumu un ideālu apjautu sevis veidošanā;
- ♦ veidojot noturīgu gribu, spēju koncentrēties un pakļauties normu izpildei un nezūdošo vērtību pasaules kopšanai aktīvā darbībā: izziņā un saskarsmē, praktiskajā un mākslinieciskajā darbā;
- ♦ nemitīgi attīstot personības radošos spēkus un spējas, aktīvi iekļaujoties jaunradītajā darbībā.<sup>49</sup>

Sekmes skolotāja darbā nosaka ne tikai skaidrība lielos, principiālos izglītības un personības attīstības vadības jautājumos, bet arī orientācijas spēja visos skolas dzīves sīkumos, jo no mazā veidojas “viss veselais un lielais”, “izaug” skolas gars – specifiskās audzinošās enerģijas saglabātājs. Līdz ar to katra skolotāja uzdevumu lokā priekšplānā izvirzās **audzināšanas** uzdevumu plašais spektrs. **Skolotāja–audzinātāja** uzmanību allaž saista “skaņu niansas un pustoņi”, bez kuru ievērošanas skolā ir “slikta mūzika”, netiek uzturēta “tīra skolas atmosfēra”. A. Dauge raksta: “Par visiem sīkumiem skolai turpmāk arvien vairāk būs jādomā, lai neietu zudumā ne tas mazākais daudzums audzinošās enerģijas, bet lai katrs moments, lielais un sīkais, tiktu utilizēts audzināšanas nolūkiem. Katram skolotājam turpmāk arvien vairāk nāksies domāt ne tik vien par to, kas tam jādomā un kā jādomā, lai no sava priekšmeta izceltu visas tanī guldītās izglītības vērtības, bet arī par to, kas tam viss vēl bez tam jādara, kā tam jāizturas, kādam jābūt savās personīgās attiecībās, kas jāveicina un jābalsta un kas jāapkaro, lai skolā tiešām nodibinātos īsts pedagoģiskais gars, tīra skolas atmosfēra.”<sup>50</sup>

Sakārtota skolas iekšējā dzīve kā lielās lietās, tā arī sīkumos rada iespējas katram skolotājam izmantot savas potenciālās spējas audzēkņu ideālo centieni sekmēšanā un harmoniskā attīstībā. Skaidrība un noteiktība prasībās dod iespēju skolotājam ar labākām sekmēm organizēt skolēnu dzīvi, nepieļaujot paviršību un virspusējību skolēnu darbībā un uzvedībā. Šādā gaisotnē ne tikai skolotājs, bet arī paši skolēni gādā, lai visā, ar ko viņi nodarbojas, iedziļinātos, iedzīvotos, lai viss, ko viņi veic, "pārietu miesā un asinīs".

A. Dauge skolotājus dēvē par īpašu profesionālu audzinātāju kārtu, kam ar saviem pūliņiem nākas kompensēt sabiedrības un ģimenes atbildības krišanos par bērnu audzināšanu. Protams, jāceļ sabiedrības un īpaši ģimenes "dabiskais audzināšanas spēks". Taču jāievēro dzīves radītās grūtības: vecāku (mātes) atrautība no mājas dzīves, atbildības pazemināšanās par bērnu likteņiem u. c. A. Dauge uzsver, ka šajā pārmaiņu laikā skolotājam jāatrodas savu audzināšanas uzdevumu augstumos, lai jaunajos apstākļos izmantotu visas skolas un ārpusskolas iespējas bērnu izglītības un attīstības sekmēšanā, bērnu un pieaugušo garīgās kultūras stiprināšanā.

Audzinātāja būtības atklāsmē A. Dauge daudzas radošas ierosmes gūst no G. Keršenšteina grāmatas "Audzinātāja dvēsele un skolotāju izglītības jautājums".<sup>51</sup>

Katra audzinātāja raksturīgākā pazīme ir mīlestība uz cilvēku, rūpes par jaunās paaudzes veidošanos, par topošajām personībām "kā nākamajiem vērtību nesējiem". Īsts skolotājs un audzinātājs, kā uzsver G. Keršenšteins, pieder pie sociālā cilvēku tipa, kura dvēseles struktūrā dominē tieksme dzīvot līdzī cilvēku centieniem un ilgām, "tiem kalpot un viņu dēļ upurus nest". Jau J. H. Pestalocijs uzsvēris, ka audzinātāju allaž vada darba apdvestā "pedagoģiskā mīlestība", dziļa interese par personības tapšanu un garīgo labklājību. Īsta audzinātāja darbības galamērķis – lai audzēknis garā un dvēselē kļūtu stiprs, lai varētu radīt un pārstāvēt augstākās garīgās vērtības.

Tieši ar rūpēm par audzēkņa "ideālā tēla piepildīšanu", nevis tikai par tik ierasto "zemes laimi", īsts audzinātājs atšķiras no citiem sociālā tipa cilvēkiem.

A. Dauges redzējumā audzinātāja redzeslokā ir nevis tuvākais, bet tālākais, ilglaicīgais personības veidošanās process, topošās personības nākotne, viņa garīgo vērtību pasaule.

Labu audzinātāju raksturo spēja un gatavība uzstādīt "garīgās personības tapšanas diagnozi", pazīt un dziļi cienīt audzēkni, spēt izvirzīt prasības, tuvināt viņu savam ideālam, bet pašam nemitīgi augt, nemitīgā darbā izkopt un attīstīt īpašu audzinātāja talantu. Savu audzēkņu augšanas un attīstības tendences var saprast un vadīt tikai tāds audzinātājs, "kas pats sevī vēl arvienu pārdzīvo augšanas procesu, kas daudz spēj saprast, līdzī just, līdzī dzīvot, kam nekas cilvēcīgs nav svešs". Īsta skolotāja un audzinātāja gara dzīvi un personības virzību raksturo nemitīgi krāta bagāta pieredze, plašs garīgās dzīves un kultūras vērtību redzējums, cilvēciska atsaucība, viņam vien

piemītoša gaišredzība – “līdzīga dzejnieka skatam, kam īsts audzinātājs ar vienu zināmā mērā kaut kā ir līdzīgs”.<sup>52</sup>

A. Dauge uzskata, ka šīs spējas – dziļa cilvēcība, dzejnieka un mākslinieka redzējums, novērošanas spējas un novērtējuma vispusība, u. c. – lielākā vai mazākā mērā piemīt daudziem audzinātājiem, kuru vidū ir pat ģeniāli apdāvināti pedagogi. Taču vairumam audzinātāju šīs spējas “var un vajag attīstīt”, smēloties no literatūras, kultūras, filozofijas, vēstures, pedagogijas un psiholoģijas avotiem. Interesi par cilvēka dvēseles dzīvi palīdz izkopt jaunākie psihologu darbi. A. Dauge ieteic studēt gara zinātnisko jeb struktūrpsiholoģiju, kura cilvēka dvēseles dzīvi nevis sadala daļās, bet uztver veselumā, tās dzīvā totalitātē, visās viņa aktīvās un pasīvās attiecībās pret garīgo vērtību pasauli. Piemēram, E. Šprangers cilvēku redz saistībā ar kultūras dzīves norisēm, viņa atkarībā no objektīvās kultūras, viņa tieksmē izveidot savu subjektīvo kultūras pasauli, uzņemot sevī objektīvās kultūras vērtības. Šī zinātnie cilvēku kā rāmī ievieto visās sava laika kultūras dzīves sfērās, cenšas saprast, uz kuriem kultūras novadiem viņš pēc savas iekšējās izjūtas īpaši stipri tiecas, kādas kultūras vērtības īpaši augstu vērtē, kādu radīšanai viņam pašam ir vislielākās dotības.<sup>53</sup>

Jāatzīst, ka arī A. Dauges pedagogijas teorija un audzinātāja būtības izpratne ir orientēta struktūras psiholoģijā, nosakot viņa pieeju audzinātāja un skolotāja “dvēseles īpatnējās struktūras” izpratnei. A. Dauge uzsver, ka modernā laikmeta pedagogija, veidojoties par patstāvīgu, autonomu zinātni, nevar iztikt bez dziļas cilvēka garīgās dzīves izpratnes, mācoties no struktūrpsiholoģijas cilvēku “saprast” kā garīgu būtņi, kā gara pasaules dzīvu un aktīvu locekli.

Audzinātājs dziļu ieskatu par cilvēka dvēseles dzīvi gūst mākslā un dejā, tajās jaušot izpaužamies visapslēptākās cilvēka gara dzīves norises. Cilvēka iekšējo pasauli, tās atklāsmi augšanas un veidošanās procesā atklāj lielu personību biogrāfijas. Iejustīgs audzinātājs padziļina savu dvēseles izpratni autobiogrāfiskos apcerējumos, atmiņās, vēstulēs, arī tādos dziļi “cilvēciskos dokumentos” kā bērnu zīmējumi, domraksti, literārie mēģinājumi, rokdarbu darinājumi u. c. Visos šajos “cilvēciskos dokumentos” labs skolotājs un audzinātājs mācās uztvert savu audzēkņu individuālās dvēseles pamattendences, iemanto gatavību un spēju uztvert un izvērtēt “šīs īpatnēji noskaņotās dvēseles izveidošanos ilgstošā mērķtiecīgā mācību un audzināšanas procesā”.

A. Dauge cenšas novērst vienpusības tendences audzinātāja darbībā. Viņš atzīst, ka pat J. H. Pestalocija un G. Keršenšteinera pedagogijas teorijas ir pārlietu orientētas “subjektā, par maz objektīvā pasaulē un tās vērtībās un prasībās. Šo kļūdu mūsu dienās izdara lielākā daļa t. s. moderno, “progresīvo” pedagogu. Visi viņi pārāk stipri tic bērna garīgai spontanitātei un pārāk daudz no tās sagaida. Viņi par daudz paļaujas uz bērniem iedzimto iekšķīgo produktivitāti, viņu dvēseles patstāvīgo augšanu, viņu personīgām, kaut arī bieži neapzinīgām radīšanas tieksmēm un spējam.”<sup>54</sup>

Sekot tikai bērnu dabas izpausmei – spontanitātei, nozīmē neizbēgami pārrēķināties. Modernajā pedagogijā izplatītie uzskati, ka “audzinātāja pirmais, galvenais vai pat vienīgais darbs ir ierosināt un ievadīt šādu spontānu radīšanu, šādu iekšīgu produktivitāti, ir liels un bīstams pārpratums”.<sup>55</sup>

A. Dauge uzsver, ka audzināšanas un izglītības procesi sekmīgi norit tikai tur, kur “dvēsele dod un ņem, prasa un dabū”, kur ir spontanitāte un receptivitāte, kur abi šie spēki nešķirami darbojas.

Audzināšanā svarīgi bērnus ierosināt un ieinteresēt, modināt viņu aktivitāti, vingrināt fiziskos un garīgos spēkus, bet vienlaikus tikpat svarīgi noskaidrot, ko viņiem sniedz, ko viņiem uzdod, kā viņus no ārpusies iespaido, kā izvirza prasības. A. Dauge tēlaini izsakās, ka viengabalainā pedagogiskā procesa loģika prasa bērnus ne tik vien “ierosināt”, bet arī “apstrādāt”, ne tik vien “audzināt”, bet arī “audzēt”, ne tik vien “*erziehen*”, bet arī “*züchten*”. Ja arī mūsu skolotāji kādreiz ir bijuši un varbūt arī tagad ir par daudz “skolmeistari”, bet viņi var arī būt par maz “skolmeistari” un ar mūžīgu “ierosināšanu” un “spēku izvilināšanu un vingrināšanu” vien par maz sasniedz personības garīgās kultūras veidošanā. Audzināšanas procesā spontanitātei un receptivitātei jābūt kā izelpai un ieelpai, kuru dzīves funkcijas nav šķiramas, kas patiesībā ir tikai dzīvi, dažādi posmi viengabalainajā pedagogiskajā procesā. Ja senā pedagogija uzsver receptivitāti, tad kā reakcija pret to rodas spontanitātes izcelšana. Mūsdienu “pedagoga drošu acumēru” raksturo abu šo pušu vienādi stingra ievērošana, to nemitīga saikne un organiska sintēze viengabalainajā personības veidošanās procesā.

Tikpat svarīgi audzināšanā nodrošināt formas un satura vienotību, lai nepieļautu vienpusību personības attīstībā. Senā pedagogija akcentē sniedzamo zināšanu daudzumu, uzsver apgūstamā satura nozīmību (didaktiskais materiālisms), turpretī modernā pedagogija uzsver garīgo spēku modināšanu un vingrināšanu, atstājot novārtā zināšanu nepieciešamību (pedagogiskais formālisms).

Audzināšanā forma nevar būt bez satura, saturs bez formas. Senā pedagogija (didaktiskais materiālisms) ir aizvakardiena, tā sauktā “modernā” formālistiskā pedagogija ir vakardiena, šodienai un rītdienai to vietā nepieciešama jauna sintēze, kas visu personības veidošanās viengabalaino procesu redz dziļā sakarībā, dialektiskā vienībā un nepārtrauktā dzīvā plūsmā. Šo jauno uzdevumu risināšanā jāspēj pārvarēt arī G. Keršenšteina un H. Gaudiga iezīmētās kontūras “pilsoniskās izglītības teorijā” un sociālajā pedagogijā, secina A. Dauge. Te parādās vienpusība.

Doktrinārā vienpusība jāpārvar arī jautājumā par individuālā un sociālā attiecībām audzināšanā. Reālajā audzināšanas procesā abi šie komponenti nav jānošķir, bet allāž “tie viens caur otru vien var patiesi realizēties”. Dažādos laikmetos tie nereti tiek nodalīti: vienreiz vērība veltīta indivīdam un tikai indivīda attīstībā saskatīts patiesais audzināšanas objekts; citos apstākļos audzināšanas augstākais mērķis ir sabiedrības, tautas un kolektīva dzīve, tās līmeņa

paaugstināšanās. Šāda nodalīšana praksē arī runā par individuālo un sociālo audzināšanu: pirmā cenšas atsevišķā individuālā atraisīt, izkopt un izdalīt visu savdabīgo, neatkārtojamo un dabas doto; otrā – individu tiecas veidot par sociālu būtņi – “sociālā kopuma locekli” – kolektīvistu. Taču šajā gadījumā tiek mēģināts individu nevis no kolektīva un kolektīvā izcelt, bet gan viņu “kolektīvam pielāgot, pielīdzināt, asimilēt, padarīt par kolektīva organisku daļu un tā locekli”. Kolektīvs veic pilnīgu indivīda asimilāciju ar kolektīva “orgānu” palīdzību, nomācot cilvēkā savdabīgo, individuālo un neatkārtojamo.

Katrs talantīgs audzinātājs un pedagoģijas teorētiķis apzinās, ka būtu nepareizi izcelt tikai kādu no šiem nozīmīgajiem personību veidotājiem faktoriem. Īstam audzinātājam acu priekšā allaž ir viss veselais, totālais, viengabalainais cilvēks, viņa rūpju lokā – kā individuālas, tā arī sociālas būtnes audzināšana.

Šāda līdzsvara nodrošināšana ir viens no galvenajiem audzinātāja un skolotāja uzdevumiem, gan kopjot klases stilu un skolas garu, gan nodrošinot ciešu vienotību ar samērīgu grupālo un individuālo darbu.

Jāievēro samērs starp skolotāja un audzinātāja vadību un audzēkņu aktivitātes un radošas iniciatīvas attīstību. A. Dauge brīdina no vienpusības audzēkņu darbības organizācijā. Bērnu aktivitāte atraisās, ievirzot viņus darbībā – brīvu domrakstu rakstīšanā, brīvu zīmējumu izpildē utt., bet aktivitātes principa vienpusīga kultivācija var nest arī ļaunumu, jo šāda “smelšana pašiem no sevis” bērnus drīz vien var iztukšot un viņu gara dzīvi ievirzīt bīstamā vienpusības gultnē (egocentrisms, aplama iedomība u. c.).

Īsts audzinātājs savā pieredzē pat gluži intuitīvi apjauš atsevišķo personības attīstības faktoru relatīvo vērtību. Arī pedagoģijas ideju vēsture pārliedina, ka audzināšanas teorijā un praksē jāizkopj prasme “radīt dzīvu sintēzi no subjektīvā un objektīvā, individuālā un sociālā, no brīvības un likuma, no vērtīgā jaunā un tikpat vērtīgā vecā”. Tradicionālais un modernais sniedz radošas ierosmes skolotāja un audzinātāja darbībā, nekad neieslīgstot tradicionālismā vai jaunināšanas tieksmēs. Tas ir ceļš arī skolotāja, audzinātāja un mākslinieka būtisko iezīmju sintēzei īstā tautas skolotājā un tautas audzinātājā.

Mūsdienu skolotājs un audzinātājs, pedagoģijas teorētiķis un izglītības vēsturnieks allaž saskaras ar dzīvo, mūžīgo, daudzšķautņaino un daudznozīmīgo mācību, audzināšanas, izglītības un attīstības procesu. Īsts pedagoģis–teorētiķis vai/un praktiķis, kā tēlaini izsakās A. Dauge, nekad nav sektants, šaurs partikulārists, kāda viena atsevišķa faktora vai vērtības dievinātājs vai pielūdžejs. Viņš apzināti vai intuitīvi (kā, piemēram, J. H. Pestalocijs) apjauš visu, kas saistīts ar dzīvu, totālu cilvēka audzināšanu un izglītību, allaž saskata dzīves un pedagoģiskā procesa dinamiku, mainīgo, dialektisko attīstību, nevis uztver to tikai statistiski un tīri mehāniski. Ceļu uz vispusīgu izglītības un audzināšanas norišu izpratni apgaismo teorijā un praksē pārbaudītas atziņas audzinātāja projektētās iespējas personības aktivitātes rosināšanai un vērtību pasaules paplašināšanai. Tagadnē iecerētais allaž ietiecas nākamībā, rodot savas izpausmes

daudzveidīgajās attieksmēs, tikumiskajās normās un uzvedības paradumos. Īsts pedagogs nekad nekrīt galējībās – tradicionālismā vai jaunievedumu tieksmēs. Izvēlē starp jauno un veco viņš atrod to, kas katram laikam, katrai vietai, katram gadījumam vislabāk piemērots. Arī šajā izvēlē pedagogs nekļūst vienkāršs, bet atzīs labo, skaisto, patieso un derīgo visur, vai tas jauns, vai vecs.<sup>56</sup>

A. Dauge tēlaini izsakās, ka īsts skolotājs, pedagogs – teorētiķis vai praktiķis – nekad nekļūst visa vecā vai tikai visa jaunā akls pielūdzējs. Viņš allaž – apzināti vai pavisam intuitīvi – meklē iespējas, lai rastu jaunas ierosmes un idejas tuvākās un tālākās nākamības apjaušanai.

Izglītota skolotāja un audzinātāja, tēva un mātes, pedagogijas teorētiķa un izglītības vēsturnieka skats allaž ir vērsti pagātnē un arī nākotnē, tā iegūstot apskaidrotu tagadnes norišu apjautu. Viss, kas veido apkārtējo īstenību, mūsu dzīvi un personības veidošanas mākslu, ir tapis vēstures gaitā, laižot dziļas saknes pagātnē un atbalsojoties tuvākā vai tālākā nākotnē. Tagadnes uzdevumus izglītībā un personības veidošanās gaitas izpratnē skolotājs nespēj saprātīgi risināt, ja neprot izmantot bagātās pedagogijas kultūras vērtības, ja nezina, kā tās veidojušās un tapušas par mūsu tagadni.

Garā skolas, izglītības un pedagogijas ideju attīstības vēsture nepielūdzami atgādina: jaunu dzīvi, jaunu skolu, jaunu pedagogisko domāšanu nekad nav izdevies veiksmīgi iesākt no gluži jauna izejas punkta, aizmirstot bijušo, veco un ne tik veco, atmetot tradīcijas, bez kurām nevar celt jaunu skolu, skolot un audzināt bērnus, kopt kultūras vērtības. Arī visa pedagogiskās domas un tās gaišāko ideju vēsture liecina, ka pagātnes “dižie gari”, “gaišākie darbinieki” allaž centušies ieskatīties rītdienā, savlaicīgi apjautuši jaunus mērķus, lai ievirzītu izglītību un audzināšanu jaunu uzdevumu īstenošanā. Protams, te sastopamas daudzas utopijas un bīstami nomaldi, bet vienlaikus arī spīdoši atradumi. Šodien, stāvot uz jau sasniegtā sliekšņa, neviens skolotājs un audzinātājs nevar vienkārši atbrīvoties no pagātnes sasniegumiem un kļūdām, jo nevar tā vienkārši “aizbēgt paši no sevis”.

Patlaban ļoti vērīgi jāieklaušās A. Dauges viedajos vārdos, norādot, kādi orientieri paturami prātā jaunās skolas, izglītības un pedagogiskās kultūras veidošanas darbā: “Mums jāskaitās ar **no saviem priekštečiem saņemto garīgo mantojumu**, par kura celšanos un par kura būtību un vērtību mums jābūt skaidrībā. Ja mums šīs skaidrības nebūs pašiem par sevi un par to, kā mēs esam kļuvuši par tādiem, kādi nu reiz esam, tad mēs arī nepratīsim lāgā pildīt tos uzdevumus, kādus mums uzstāda tagadne un neatradīsim pareizus ceļus uz šiem nākotnes mērķiem, t. i., tādus ceļus, kas **mūsu īpatnībai piemēroti**. Mēs patiesībā tikai tik tālu esam brīvi savas gribas uzstādīšanā un savu ceļu izvēlē, cik tālu mēs savu vēsturisko mantojumu protam apzinīgi uzņemt un gudri ar to skaitīties” (izcēlumi mani – J. A.).<sup>57</sup>

A. Dauge mudina pagātnes pieredzes vērtējumā, nākotnes metu iecerēs un tagadnes uzdevumu apjaušanā izvairīties vismaz no divām kļūdām:

- ♦ pirmkārt, atcerēties, ka jaunā celsmē “mēs nedrīkstam dzīvot tikai tradīcijās” – samierināties ar pagātnes pieredzes kopēšanu vai atdarināšanu;
- ♦ otrkārt, tikpat bīstama ir dzīve “vienās jaunināšanas tieksmēs”, jo audzināšanas mērķi un ideāli “mīt ne tikai nākotnē, bet tāpat arī pagātnē”.

Arī pedagogijas ideju pasaules apjausmā allaž der atcerēties, ka izglītības un audzināšanas vērtību apzināšana, kopšana un tālākā attīstība nav iespējama bez tradīcijām, ne arī bez nākotnes apjausmas un ideālu izraudzīšanas. Vēsturiskā pieredze māca, ka tikai tas skolotājs un audzinātājs, kas “pilns” pagātnes ideju un atmiņu un dziļas pietātes pret to un kas tikpat “pilns” nākotnes ilgu un ideālu, spēj radīt ko tādu, kam ilglaicīga un mūžīga vērtība, kas ar savu ideju spēku spēj padarīt skaistu un bagātu arī tagadni.

Pedagogijas ideju vēsture aicina izziņāt mūžīgās un laikmetīgās vērtības, atklāt to kopējus un veidotājus, noskaidrot to nostiprināšanas iespējas mūsdienu globalizācijas pasaulē un ar pedagogijas ideju spēku veidot jaunus pedagogu audzinātājus, izglītības ideju nesējus topošajām cilvēku paaudzēm. Jāstiprina jau ass laikmetā (8.–2. gs. pirms Kristus) izlolotā ideja – īsts skolotājs un audzinātājs ir lielu garīgo vērtību nesējs. Šajā kultūras pārmantošanas misijā skolotāji un vecāki, audzinātāji un izglītības ideju kopēji gūst savu dziļāko personisko laimi un mudinājumu savas darbības pilnveidei un pedagogijas ideju pasaules nemitīgai paplašināšanai.

A. Dauge pievērš uzmanību sarežģītajam un pretrunīgajam skolotāja un audzinātāja personības tapšanas procesam. Šajā ceļā viņam ir bīstama gan viņpusīga ievirze, gan arī sevis “saskaldīšana sīkumos”, kas kavē personības radošā kodola, individuālā stila izveidi. A. Dauge norāda, ka skolotājs, tāpat kā 20. gadsimta modernais cilvēks vispār, ir pārāk “raibs”, viņa garīgās pasaules orientieru izveidē ir “pārāk daudz visdažādāko kultūru iespaidu”. Tas ir:

- ♦ visdažādākās sadzīviskās – “neapzinātās un pusapzinātās” dzīves – ietekmes;
- ♦ filozofisko, estētisko, ētisko, reliģisko, tiesisko, socioloģisko u. c. atziņu pēdas (dažkārt tikai drumslas);
- ♦ pedagogijas un psiholoģijas strāvojumu un virzienu ietekmes;
- ♦ atšķirīgas, pretējas politiskās un ideoloģiskās orientācijas;
- ♦ saimnieciskā dzīve, materiālais stāvoklis u. c. faktori;
- ♦ nacionālā, reliģiskā piederība u. c.

Protams, kā katra modernā cilvēka, tā arī skolotāja dzīvi ietekmē daudzi un dažādi ārējie faktori, atbalsojoties viņa uzskatos, dzīves pozīcijā, vērtību orientācijā, darbības virzībā un uzvedībā.

A. Dauge ar rūgtumu atzīst, ka 20. gadsimtā cilvēkā maz ir īpatnējā, savdabīgā un atšķirīgā: “Viņi ir “mistrs” no vispretējākiem elementiem. Viņi ir bez pamata un bez saknēm dzīvē.” Šāda ievirze personības attīstībā ir ļoti bīstama, it īpaši tad, ja tā skar skolotāja un audzinātāja garīgo veidošanos un darbību. Šāds “mistrs” viegli iefiltrējas izglītībā, kultūrā, zinātnē. Šāds

darbinieks var "pareizi" veikt savu darbu – mācīt, skolot, audzināt. Taču viņš ir bez stabila pamata izglītībā un gara kultūrā, jo "dažādāko kultūru iespaidu pēdas" viņā ir visai seklas, nenoturīgas, pakļautas subkultūras ietekmei un deformācijām. Šāda skolotāja darbību var raksturot ar mīnusa zīmi. Šāds skolotājs vai arī citas jomas darbinieks, kā uzsver A. Dauge, nav spējīgs radīt oriģinālu un spēcīgu kultūru. Viņš pats ir bez īstas kultūras. Katrai kultūrai – arī pedagogiskajai – ir savs spilgti īpatnējs stils. "Ja skolotājam pašam nav nekāda stila, viņš arī nevar nekā radīt, kam būtu stils."<sup>58</sup>

Stils – tas ir personības iekšējās kultūras kodols, personības attīstības centra veidotājs.

Stiprākais personības iekšējās dzīves saliedētājs spēks ir – pēc A. Dauges domām – spēja un gatavība "pie kā cieši pieķerties, stipri ko iemīļot, saaugt ar ko kopā".

Bērnā šo pamatu veido zinātkāre, dziļa ieinteresētība, apkārtējās dzīves saasināta uztvere un izpratne, dzimtās zemes mīlestība, bērnos atmodinātā tieksme pēc skaistas un tikumīgas dzīves.

Skolotājam šo "kodolu" veido:

- ♦ patiesība, tās izjūta zinātnē un mākslā, valodā un tehnikā, izglītībā un politikā;
- ♦ augsta tikumība, gatavība tās kopšanai sevī un bērnos. "Tikai nevis sludinot, pamācot, morāli sprediķojot, bet aizraujošas dzīves ainas rādot, kas ievilņo jūtas, ierosina nopietnas domas, aizrauj un iesilda dvēseli";
- ♦ skaistais, tā aktīva uztvere mākslā, dabā, cilvēkos, darbā, attieksmē, gatavība skaistuma vērtēšanai, kopšanai un sargāšanai, spēks "ieraudzīt vienkāršo daiļumu";
- ♦ svētais, spēja rādīt un radīt "daudz tādu dzīves ainu, kurās spilgti izpaustos reliģiski un ētiski motīvi. Caur savu paša dzīvi rādīt tikumiski ideālas, šķīstas un darbīgas dzīves piemēru";<sup>59</sup>
- ♦ aktivitāte "patstāvīgā un īsti draudzīgā kopdarbā" – izziņā, darbā, saskarsmē, jaunradē, tās realizācijā ar daudzveidīgām darba formām un metodēm.

Te iezīmētajās garīgajās vērtībās – patiesajā, skaistajā, labajā, svētajā un to aktīvā kopšanā – A. Dauge saskata iespējas skolotāja – ierosinātāja, mudinātāja – darbībai "nodoties ar visu sirdi". Skolotājs kopā ar bērniem lasa, raksta, dzejo, zīmē, izdomā stāstus, teātra iestudējumus, rotaļas, kā arī kopīgi izstrādā plānus izbraukumiem, skolas sarīkojumiem, svētkiem. Taču galvenais ir tas, ka šajās aktivitātes izpausmēs skolēnu un skolotāja darbība saliedējas ar "ieiešanu" lielo garīgo vērtību – labā, skaistā, patiesā un svētā – pasaulē.

Šo lielo pasaulu saskarsmē, draudzīgā kopdarbībā sakausējot aktivitāti un garīgās vērtības, skolotājs rod jaunus spēkus, jaunas intereses un jaunas atziņas par to, kā strādāt labāk un skaistāk.

Skaisti un labi var strādāt radoša personība, īsts kultūras cilvēks.

Skolotāja–audzinātāja darbība, saliedējoties ar mākslinieciskās darbības (mākslinieka) komponentiem, ienes jaunas kvalitātes mācībās, audzināšanā un attīstībā. Tā ir dziļu pārdzīvojumu apgarota doma, dziļas gudrības caurstrāvota skaistā uztvere un radišana, dziļas cilvēcības (humanitātes) un darbīgas mīlestības koptā labestība, patiesība un skaistums.

\* \* \*

Izglītības un audzināšanas darba organizēšana un vadīšana nevar būt sekmiņas, ja tiek saglabāts racionālais stils skolotāja darbībā un verbālisms audzināšanā. A. Dauge apcerē “Sauls skola” atzīst: “Gudrs aprēķins vien vēl nekad nav izdarījis dzīvē lielas lietas. Arvienu kas liels ir noticis tikai tur, kur bijusi liela ticība, karsta sajūsma un spēja aizrautība.”<sup>60</sup>

Atsaucoties uz franču domātāju K. A. Sensimonu, pedagogs atzīst, ka skolotājs un audzinātājs nekā liela un ievērojama nevar paveikt bez kvēla entuziasma un sirdsdegsmes. Estētiskais faktors, caurstrāvot visas cilvēkdzīves un darbības jomas, skolēnu un skolotāja darbībā ienes prieku un radošu garu. Skolotāja un skolēnu dzīves un darbības estetizāciju A. Dauge skata ciešā vienotībā ar pievēršanos daudzveidīgai mākslinieciskajai darbībai. Šīs darbības īpatnība ir, ka tā neaprobežojas ar specifiski māksliniecisku jaunradi, bet uz sūc sevī arī izziņas darbību mācībās un ārpusklases nodarbībās, darbā, sportā, saskarsmē u. c. Mākslinieciskās darbības nozīmi personības izpētē un garīgajā attīstībā, kā arī skolotāja stila raksturojumu A. Dauge atklāj apcerē “Bērns daiļradīšanas darbā”. Apcerē vispārināts A. Duges – mākslas skolotāja – veiktais pedagoģiskais eksperiments kādā “mazā intīmā pedagoģiskā laboratorijā”. Autors–skolotājs un skolēns ir vienoti kopdarbā. Zēns gatavojas rakstīt “domu rakstu”. Uz galda liela papīra loksne, tinte un spalva. Viņi kopīgi domā, spriež, atceras notikumus, cilvēkus, viņu balsis un sejas. Skolotājs pārdomā visu vairāk sevī – klusēdams, toties skolnieks, ja kas iekrīt prātā, tūliņ runā. Galvenās grūtības rodas, lai no sausu faktū uzskaitījuma “pārlektu” uz raksturīgākā un spilgtākā attēlojumu tēlos, gleznās.

A. Dauge secina, ka “daiļradīšanas darbības rosināšanā” skolotāja galvenais uzdevums ir bērnu aktivitātes stimulēšana, ierosinot viņus atcerēties, novērot un salīdzināt, atrast it iztēli un fantāziju, bagātināt valodu un tēlaino domāšanu. Īpaši rosinošs ir kopdarbs, kurā arī skolotājs “pats aizrauts no zināmas mākslinieciskās problēmas, dzīvi piedalās veidojošā darbā. Mēs viens otru iejūsminām, viens otru uzvedinām uz interesantām domām, no acīm dažreiz nolasām, ko katrs domā. Un ja zēnam palaimējas uztvert kaut ko sevišķi raksturīgu, tad viņš kūst svētlaimībā. Bieži vien neatrod vajadzīgo vārdu savu domu formulēšanai. Tā rodas “vārdu mokas”. Tā tad redzam abas mākslinieciskās veidošanas darba pazīmes – mokas un laimi.”<sup>60</sup>

Izvērtējot savu “intīmā pedagoģiskā eksperimenta” rezultātus, A. Dauge secina, ka kopdarbība mākslinieciskās jaunrades jomā (un ne tikai tajā), to

turpinot sistemātiski un ilgi, ne vien attīsta bērna dzejisko fantāziju un tēlaino domāšanu, bet dziļi ietekmē visu dvēseles dzīvi – veidojas humānas jūtas pret cilvēkiem, attīstās ne tikai smalka novērošanas spēja, bet arī poētiska taisnības izjūta un atsaucība pret visām cilvēka gara dzīves norisēm.

A. Dauges novērojumi rāda, ka mērķtiecīgi ierosināta daiļradīšanas darbība veic savdabīgu bērna “jūtu šķīstīšanu un noskaņošanu”, veidojot iekšēju patiesības un skaistuma izjūtu, kura izpaužas bērna riebumā pret visu nedabīgo, neīsto un neglīto. Vēršoties pret tukšu frāžu plūdiem, zēns sāk apjaust, ka “formai nav vērtības pašai par sevi, bet tikai tik tālu, cik tā izrādās par vienīgo un pareizāko līdzekli dabīgi, vienkārši un patiesi izteikt to, kas tieši pārdzīvots”.<sup>61</sup>

Īpaša nozīme pievērsta kompozīcijai, lai bērns savā daiļrades procesā apzinātos, ka galvenajam ierādāma centrālā vieta, savukārt mazāk svarīgam – otrā vieta. Šajā kopdarbībā iezīmējas centieni “komponēt tā, lai ar vienu iznāktu spilgts un noskaņots kopiespaids”.

A. Dauge atzīst, ka šādi ievirzīta darba audzinošā nozīme parādās kā visas kopdarbā iegūtās pieredzes kvintesence, kurā skolotājs saviem skolēniem “var piešķirt tiešām īsta prieka un laimes mirkļus”. Pavadītie “brīži draudzīgā kopdarbā” arī skolotājam sagādā patīkamus pārdzīvojumus.

Šāda darba ievirze atbilst bērnu vecuma īpatnībām (9–13 gadi), viņu tieksmei gūt prieku (no sirds pasmieties), pavērt iespējas iztēlei, ieiešanai pasaku un leģendu pasaulē. Taču aizraušanās ar pasaku tēliem vien bērnos stiprina atdarināšanas tieksmes. Tālab nepieciešams bērņus un jaunākos pusaudžus tuvināt tiešās dzīves norisēm, kas saistās ar personisko pieredzi, viņu jūtām, domām un pārdzīvojumiem. Pakāpeniski arī zēnā nobriest atziņa: pat vienmuļākā ikdiena, ja uz to raugās vaļējām acīm, ir pievilcīga! Viss – interesants, viss – ievērības cienīgs. Viss – skaists. Nav nekā garlaicīga, tukša un nedzīva – viss dzīvo, viss runā par dzīvi un cilvēkiem.

Vispārinot savus novērojumus par mākslas skolotāja lomu bērnu mākslinieciskās darbības rosināšanā un vadīšanā, A. Dauge atzīst, ka galvenais sasniegums ir “jūtu ierosināšana un attīstīšana skolniekā”. Zīmīgi, ka šajās nodarbībās zēns “iemācījies labāki redzēt”, ar lielāku sapratni raudzīties dzīvē un apkārtējos cilvēkos. Mākslas skolotāja darbībā tas ir galvenais, bet nevis kaut kādi spīdoši panākumi rakstniecībā vai tēlotājā mākslā.

A. Dauge uzsver, ka bērnu ieiešanu skaistā pasaulē un jaunradīšanas procesā nekādā ziņā nedrīkst saistīt tikai ar mākslas priekšmetu skolotāja darbību. Bērnu fantāziju, radošo iztēli un veidošanas spējas var un vajag attīstīt, strādājot ne tikai mākslas nozarē. “Daiļradīšana ir tikai viens radīšanas veids. Ir daudz citu priekšmetu, ir arī daudz un dažādu darba metožu. Visur, katrā garīgā darba laukā – lai tā būtu matemātika vai citas zinātnes nozares, filozofija vai tehnika – visur var ierosināt šādu darbību, un visdažādākiem līdzekļiem un paņēmieniem var sasniegt teicamus panākumus. Es

nedomāju, ka šāda darba gala mērķis ir pataisīt bērnus par rakstniekiem, bet tikai – atvērt viņiem acis par dzīves parādībām, ļaut viņiem labāk saprast un izjust, kas ir dzīve.”<sup>62</sup>

A. Dauge secina, ka skaistā un patiesā sapratne rodas dziļu novērojumu rezultātā. Tāpēc skolotājiem, audzinātājiem un vecākiem jācenšas bērnos mudināt un attīstīt tieksmi un interesi novērot – izjust, cik daudz skaistuma ir pat niecīgās, pelēkās ikdienas lietās un parādībās. Tik tiešām, tikai tas, kas saprot un mīl mazo, tikai tas var saprast un mīlēt lielo. Zinātnē un Mākslā. Valodā un Tehnikā. Dabā un Cilvēkos.

Ceļu uz šīm vērtībām palīdz sagatavot izkopta pedagoģiskā kultūra.

## Ceļā uz pedagoģisko kultūru

A. Dauge pedagoģiskā kultūra ir tautas garīgās dzīves daļa un vienlaikus – arī tās veidošanās nepieciešams nosacījums. Tā izaug no visu laiku pedagoģijas idejām un tajās ietvertajām vispārcilvēciskajām un nacionālajām vērtībām. Šī fenomena būtības atklāsmei A. Dauge veltī 1920. gadā publicēto apceri “Par pedagoģisku kultūru”.<sup>63</sup> Rakstā ietvertās idejas savu nozīmību saglabā arī mūsdienās, īpaši ievērojot vispārēju kultūras vērtību degradāciju.

A. Dauge pedagoģisko kultūru raksturo nevis šaurajos “skolas pedagoģijas” ietvaros, bet gan ciešā kopsakarā ar visas sabiedrības un tautas garīgo dzīvi un kultūras attīstības objektīvo gaitu. Par pedagoģisko kultūru var runāt tādā pat nozīmē, kā runā par zinātnisko, filozofisko, reliģisko, māksliniecisko un estētisko kultūru.

Protams, katra no šīm kultūras jomām ir jākultivē un jākopj, jo bez tām dzīve apsīktu. Taču vienlaikus arī jāapzinās, ka katrai kultūras jomai pamati tiek veidoti pedagoģiskajā darbībā un tiek stiprināti ar pedagoģiskās kultūras līdzekļiem. Sabiedrības dzīves norisēs pedagoģiskajai kultūrai ir īpaši nozīmīga vieta un to nevar aizstāt ne zinātne, ne māksla, ne reliģija, ne politika. Tāpat kā katra no šīm jomām, arī pedagoģija ir autonoma – ar savu izpēti laiku un savu līdzekļu arsenālu, ar savu īpašu pedagoģisko kultūru.

Taču reālajā dzīvē nākas saskarties ar visu šo jomu sajaukumu. Katram bijusi izdevība novērot, ka pedagoģisku jautājumu iztirzāšanā, kas saistīti ar tādām aktualitātēm kā sieviešu izglītība, sociālā audzināšana, reliģijas mācība skolā u. c., pat ievērojami pedagogi daudzkārt apmulst un tā sajauc dažādus motīvus, ka vairs nespēj atšķirt, kur beidzas pedagoģija un kur sākas politika, ekonomika vai kas cits. Dažkārt pati pedagoģija tiek aizmirsta un uz tās rēķina tiek izcelti gluži citi, tai sveši motīvi.

A. Dauge īpaši izceļ pedagoģiskās kultūras raksturīgākās iezīmes un tās veidošanās noteicošos faktoros. Viņš uzsver, ka pedagoģiskā kultūra ir tur, kur ir attīstīta gaume, izpratne un izjūta par īstām pedagoģiskajām vērtībām un to kopšanu, kur šīs vērtības nejauc ar citām, bet prot tās izlobīt, atdalīt un

izcēlts. Ja pedagoģiskais elements tiek sajaukts ar morālo vai lietderības motīvu, netiek šķirts no politikas, ja politiski pareizais un vēlamais šķiet esam arī pedagoģiski pareizais un vēlamais, tad jākonstatē īstas pedagoģiskas izpratnes trūkums. Šajā gadījumā pedagoģiskā kultūra atrodas uz gaužām zema līmeņa. Dažādos laikos šāda pedagoģisku motīvu neievērošana un citu, tās īstajai būtībai svešu elementu izcelšana uz pedagoģijas rēķina ir visai izplatīta parādība. It īpaši tas vērojams asās, politiskās sadursmēs, patriotisma uzplūdus, reliģisko un sociālo kustību, kā arī spilgtu nacionālo pretstatu cīņu laikā.

Dažādi blakus motīvi, mērķi un nolūki nereti izrādās stiprāki par pedagoģiskajiem. Atsevišķās dzīves situācijās tie izceļas tik spilgti un izaicinoši, ka nomāc pedagoģisko domu. Piemēram, asu konfliktu brīžos vai lielu atplūdu un noguruma periodā, kā arī valdot pārāk lielumam prakticismam, vērojama lejupslīde arī zinātniskajā un mākslinieciskās gaumes izpratnē. Nabadzīga un neauglīga top filozofiskā doma, zūd arī dažādajās kultūras pasaulēs radīto patieso vērtību izjūta. Visur valda tikai lietderības viedoklis gan rupjākā, gan smalkākā šī vārda nozīmē.

A. Dauge uzsver, ka zinātnes, mākslas, filozofijas un arī pedagoģijas darbiniekiem pastāvīgi jābūt nomodā, jāsargā savas idejas tīrība, jānostājas pret katru rupju utilitārismu, kas šo ideju noniecina.

Kā ir specifiski zinātniskas, mākslinieciskas, filozofiskas un reliģiskas vērtības, tā arī ir specifiskas pedagoģiskās vērtības. Tās ir jāizjūt, nepieciešama dziļa to būtības izpratne.

Līdzīgi kā muzikāls cilvēks ar nepatiku uztver katru neīstu toni, tā cilvēks ar īstu pedagoģisku gaumi noraidoši reaģē uz visu, kas nepatīkams īstam pedagoģijas garam. Viņš katrā atsevišķā gadījumā izjūt, kas pedagoģiski pareizs, kas ne.

Pedagoģiskā smalkjūtība jāattīsta. To raksturo laba gaume, uz kuru var pilnīgi paļauties un kura nekad nemaldina, kad ikvienā gadījumā ir pilnīga skaidrība par to, kas ir īsti pedagoģisks, t. i., vai tas tiešām veicina jaunatnes garīgu izaugsmi un izglītību, vai tas tiešām ir ceļš, kurš ved pretī pilnībai. Šāda smalkjūtība, smalka atsaucība ir kā smalka muzikalitāte, kā smalka dzirdede. Kam šādas pedagoģiskas "muzikālības", šādas smalkas dzirdes nav, tas nav īsts pedagogs, nav īsts audzinātājs.

Kur valda laba gaume un pedagoģiskā smalkjūtība, tur ir pedagoģiskā kultūra. Tā jārada, jāveicina un jādibina. Ģimenē. Skolā. Sabiedrībā. Valstī.

"Pedagoģiska sirdsapziņa jāmodina un jānoskaidro. Lai katrs audzinātājs justu: kā es jaunatnei, kā veicinu viņas iekšējās dzīves izkopšanu, kā palīdzu izcēlties un atvērties cilvēka īstākai būtībai."

Atsaucoties uz I. Kantu, pedagogs uzsver, "ka neviens cilvēks otram nekad nedrīkst būt līdzeklis ne kaut kam, bet drīkst būt tikai mērķis, tad tas taču it īpaši sakāms par jaunatni, kuras likteņi likti mūsu rokās. Mūsu pedagoģiskā sirdsapziņa mums nedrīkst atļaut skatīties uz mūsu audzēkņiem kā uz

līdzekļiem, lai arī nez cik lielai un augstai lietai. Viņai pašai, viņas dvēseles likteņiem, tiem jābūt visas mūsu darbības, mūsu mīlas un mūsu rūpju mērķim.”

Pedagoģiskajai sirdsapziņai jābūt možai un stingrai, lai pedagogi savā darbībā ikreiz prastu izvēlēties pareizos līdzekļus.

“Pedagoģijas līdzekļu izvēlē jāievēro prasība: jo sarežģītāka, augstāka, dzidrāka un skaistāka un sociāli nozīmīgāka ir darbība, jo arī tīrākiem, skais-tākiem jābūt līdzekļiem tās veikšanai. Par tik, par cik zemāki būs līdzekļi par pašu lietu, par pašu ideju, par tik, taisni par tik daudz mazāki būs kat-ras darbības iznākumi. Darbojoties jaunatnes izglītības un kultūras labā, lie-tojamiem līdzekļiem allaž jābūt labiem un tīriem. Jaunatnei tas vislabākais no labākā vēl nav par labu,” saka pedagogs. “Ejot pie jaunatnes, pirms kā skarties pie viņas dvēselēm, mums jānomazgā rokas baltas. Jaunatne, it īpaši svaīga, nesamaitāta jaunatne, izjūt katru neīstu toni, tā sāpīgi reaģē uz visu, kas savā būtībā ir ļauns un neskaists. Tāpēc tad arī ir no tik liela svara, kāds pedagogs un audzinātājs ir kā cilvēks. Jā, protams, liela nozīme ir tam, cik viņš zina, ko viņš prot un ko spēj, tad vēl daudz lielāka nozīme ir tam, kāds viņš ir. Un man šķiet, ka vislielākās kļūdas, ko pedagogi savā praksē jebkad ir padarījuši un padara, ne tik daudz izskaidrojas ar viņu nepietie-košām zināšanām, kā ar visas viņu dabas un rakstura nepilnībām.”

Tieši cilvēciskajā faktorā – dziļā cilvēcībā – A. Dauge saskata pamatu pedagoģisko vērtību izcelšanai un īstenošanai praksē. Viņš uzsver, ka īsta, patiesa pedagoģija tik lieliski uzsver vispārcilvēciskās īpašības un vērtības un ir tik stingra savās prasībās pret katru, arī kā pret cilvēku, kas savu dar-bu grib ziedot tautas audzināšanai un izglītības idejas īstenošanai.

A. Dauge norāda: “To es saku par patieso, par īsto pedagoģiju, par tīro pedagoģiju. Tīrā pedagoģija, tas ir kaut kas tāds, par ko var runāt tāpat kā par tīro matemātiku, par tīro zinātņi, par tīro mākslu.

Nav jābaidās no vārdiem. Nav jādomā, ka tīrā pedagoģija – tas būtu kaut kāda mākoņaina abstrakcija, itin kā “pedagoģija pedagoģijas dēļ”, ap-mēram tāpat kā mēdz runāt par “mākslu mākslas dēļ” – “l’art pour l’art”. Nē. Pedagoģija ir dzīves dēļ, tāpat kā zinātne ir dzīves dēļ, tāpat kā filozo-fija, kā māksla.”

A. Dauge “tīrā pedagoģija ir tad, kad viņa tīri pilda savu uzdevumu, kad viņa pirmā kārtā ir vērsta uz jaunatnes iekšējās dzīves izkopšanu, izvei-došanu un noskaņošanu un kad viņa to grib un prot darīt ar īsti un tīri pedagoģiskiem līdzekļiem. Bet no dzīves viņai ne tik vien nav jāiet prom, bet taisni otrādi: jāuzņem sevī dzīves visspilgtākie iespaidi un ierosinājumi, jādzīvo līdz sava laika dzīvei, jāpildās ar viņas saturiem, viņas rosībām, jā-rit un jāplūst vienā un tai pašā kopējas, vispārējas dzīves lielajā plūsmē. Vi-ņai tikai pie tam ne uz vienu acumirkli nav jāaizmirst savi speciālie uzdevu-mi, kurus tikai viņa vien var pildīt ar saviem īpašiem līdzekļiem. Viņa ne-drīkst zaudēt, atdot, pārdot savu neatkarību un iekšējo brīvību. Nevar būt

liels un īsts arī pedagogs, kas, "stipri mīlot un stipri nīstot", neņem dalību sava laika dzīvē. Kā vispār neviens cilvēks nekādā ziņā nevar būt liels, nevar kļūt ne pie kādas pilnības, ja viņš dzīvo atšķirts no citu dzīves, viens pats par sevi. Nevienā pašā cilvēkā pat nevar izcelties un atvērties tas, kas viņā ir tas centrālais un spilgti īpatnējais, vienīgais. Neviens pat sevi pašu nevar saprast un zināt, kas viņš īsti ir un kāds viņš ir, ja viņš pats sevi nepārbauda dzīvās, darbīgās attiecībās ar citiem. Tikai dzīvā, sabiedriskā aktivitātē atveras, parādās un top saprotams tas, kas kaut kādā cilvēkā ir, un viss tas tikai tā pilnīgi izceļas, aug un nostiprinās."

A. Dauges uzmanības lokā ir skolotāja, audzinātāja kultūras potenciāls: "Jo bagātākus ierosinājumus audzinātājs dabū no ārienes, jo bagātākus saturus tas sevī uzņem rosīgā, draudzīgā, biedriskā un skaistā darbā, jo bagātākas dāvanas viņš varēs nest jaunatnei. Un šo pašu jaunatni viņš taču tikai tad labi sapratīs, ja viņš sapratīs savu laiku, visu sava laika dzīvi. Jo, lai jaunatne arī būtu un paliktu pašā dziļākā būtībā arvienu tā pati, tomēr dažādos laikos un dzīves nosacījumos vairāk vai mazāk mainās viņas dvēseles satversme un viņā valdošās noskaņas. Tās saprast un izjust nekad nespēs tas, kas nesaprot un neizjūt sava laika dzīvē valdošās noskaņas, kuras taču arvienu atbalso jaunatnes dvēselē. Tas nemaz nezinās, kā jaunatnei iet klāt, nezinās, kādā valodā ar to runāt."

Gandrīz visus A. Dauges darbus caurstrāvo ideja par pedagogijas un mākslas kopsakaru, par pedagogiskās darbības pilnveidi mākslas līmenī.

Viņš bieži atkārto, ka pedagogija ir mākslai rada: "Neviens mākslinieks vēl nekad nav radījis lielu mākslas darbu, kam nav bijušas dziļas saknes sava laika dzīvē, kas viņā nav ņēmis dalību mīlā un naidā, cerībās un ilgās, šaubās un varbūt izmisumā. Māksliniekam jābūt stiprai un spēcīgai dzīves izjūtai, bez kuras tam ne talants, ne tehniskā ģenialitāte neko nedos. Tāpat neviena liela pedagogiska vērtība vēl nekad nav radīta no cilvēka, kura dvēsele nebūtu zinājusi siltas, cilvēciskas simpātijas, siltas sajūsmas un degošas aizrautības.

Tā dzīvojot, dziļā iekšējā kontaktā ar kolektīvu, ar visumu, pedagogs ne tik vien nekā nezaudē, bet bez gala daudz manto savas speciālās lietas labā. Protams, tikai tad, ja viņš šo savu lietu arvienu prot atšķirt no citām un ja viņš sevī uztur un arvienu tālāk attīsta izjūtu par viņas sevišķiem mērķiem, viņas sevišķo dabu un raksturu."

A. Daugi nodarbina jautājums: vai pedagogs drīkst būt politiķis, vai politiķis drīkst būt pedagogs?

"Es uz šo jautājumu varēju dot gluži skaidru, noteiktu, kategorisku atbildi: jā, drīkst. Jo dzīvot līdz sava laika dzīvei, ņemt dalību sava laika sabiedriskā darbībā, taču vēl nemaz nenožīmē, ka šai darbībai katrā ziņā jābūt partejiski-politiskai."

Uz jautājumu, vai pedagogs drīkst būt politiķis, kādas politiskas partijas

biedrs, A. Dauge atbild noteikti: "Jā, zināms, drīkst, bet pie tam tikai jātais maza, bet visai svarīga piezīme: jā, viņš reizē ir un prot būt pedagogs."

"Herbarts kādā vietā saka: lielākai daļai pedagogu piemīt tas netikums, ka viņi "par daudz gribot audzināt". Pedagogi, pēc Herbarta domām, savu darbu dara pārāk tendenciozi, pārāk daudz izdomāta nolūka viņā ir, pārāk daudz "programmas". Vairāk vajadzīga būtu mīļa uzmanība, intīma jaunatnes dvēseles dzīves izpratne, griba viņā iedziļināties, iedzīvoties. Mazāk būtu jādomā par kaut kādiem ārējiem mērķiem, bet vairāk par pašu jaunatni, par to, kāda tā ir, kas viņā ir, kurp viņa pati tiecas un kā un cik tālu šīm tieksmēm jānāk pretī, lai katram palīdzētu nodibināt un izveidot savu personību. Herbarta vārdos izjūtams protests pret šauri tendenciozu audzināšanu."

Apspriežot lielā vācu pedagoga ierosinājumus, A. Dauge atzīst, ka "tendenci vispār, vai nu morālisku, vai reliģisku, nacionālu, vai sociālu, pedagogam aizliegt, protams, nevar. Ja audzinātājs pats ir pildīts ar kādu lielu ideju, ja viņš tai tic, to mīl un ja tā varbūt viņa dzīvē ir kaut kas tik augsts, ka viņš pat dzīvot negrib, ja nevar dzīvot viņas vārdā, tad viņam ne mūžam nevar būt vienaldzīgs tas, kā viņa audzēkņi izturēsies pret šo ideju."

"Kāds man neizteicams prieks, kad par to domāju," – tā saka kāds pedagogs-poēts, "ka manas domas reiz dzīvos, lūk, šā mīļā zēna galvā." Tas ir saprotams. Bet šis pats pedagogs turpina tā: "Bet ne tā man vajaga, lai viņš šīm domām pilnīgi piekristu. Lai tās viņā tikai paliktu dzīvas kā karstu taisnības un patiesības ilgu, kā godīgas meklēšanas un domāšanas simbols."

Noliegt un slēpt savu dārgāko neviens nevar. Bet īstam pedagogam vajag kam būt, ko viņš tikpat svētu tura, kā savu augstāko ideju: proti – cita augstāko ideju.

Lai tas viņam arī būtu neizteicams prieks un laime – redzēt, ka jaunatne, kuru viņš audzina, to pašu mīl, ko viņš, tiem pašiem dieviem tic, kuriem viņš tic, bet, ja viņš ir īsts pedagogs, tad viņš labprāt atsacīsies no šīs laimes; ja viņš jaunatnei varēs dāvināt citu laimi, to laimi, pēc kuras viņa pati tvīka un ilgojās.

Tad pedagogijas tīrā ideja netiks aizskarta. Tad audzinātāja dzīves pašā spēcīgākā tendence nenāvēs un nenomāks pedagogijas tīrāko būtību.

Tas ir tāpat, kā ar "tendenci" mākslā. Mākslinieks var un drīkst likt iekšā tendenci savā mākslas darbā – to liegt, tas būtu mākslu un mākslinieku "komandēt" –, bet tikai šī tendence nedrīkst būt izcelta uz iekšējās mākslinieciskās patiesības rēķina.

Ļ. Tolstoja lielākie darbi taču visi ir tendenciozi, bet visi viņi ir un paliek lieli, ģeniāli mākslas darbi, viņos ir tendence, noteikta morāliski-religioza tendence, bet tā nedara viņa skatu neskaidru, viņa spriedumu netaisnu un nekavē rādīt un attēlot dzīvi dziļi patiesi. Ļ. Tolstojs ir tendenciozs caur un cauri, bet pie tam savos lielākos, labākos darbos viņš ir uzturējis pilnīgi tīru mākslas augstāko ideju. Viņi ir liela, īsta un tīra māksla.

Tāpat pedagogs, ja arī viņa dzīve visa būtu pildīta no kaut kādas spilgtas tendences, ja tā būtu, sacīsim, piemēra dēļ, spilgta politiskas cīņas dzīve – tomēr var pedagogijas ideju uzturēt pilnīgi tīru, ja viņš nav tikai politiķis, bet reizē arī ir caur un cauri pedagogs.

Tad viņš jaunatnei neuztieps nekā viņas būtībai sveša, bet jaunatnē modinās un atvērs to, kas viņā pašā jau bij, kas no pašas dabas jau viņā bij ielikts iekšā, kā iespējamība, itin kā solījums, un nu viņš jaunatnei palīdzēs šo solījumu izpildīt, šo iespējamību realizēt.

Tā būs īsta pedagogija. Tā būs īstas pedagogiskas kultūras iezīme. Tā rada kultūru. Tā ir īstās kultūras ideja un būtība.”

A. Dauge pedagogisko darbību cieši saista ar kultūras cilvēka veidošanas uzdevumu. Šajā apstākļi arī parādās pedagogiskās kultūras patiesā jēga un garīga spēka avoti.

Kas tad ir kultūra? Kas patiesībā ir kultūras cilvēks?

“Par kultūras cilvēku mēs taču saucam tādu, kas, dzīvojot sava laika garīgās strāvās, no viņām sevī to ir uzņēmis, un tā uzņēmis un tik daudz, ka caur to ir kļuvis pie savas pilnības. Kas visu no ārienes uzņemto iekšķīgi tā ir pārstrādājis, ka viņa gara un dvēseles satversmē nodibinājusies stingra vienība un ka visas viņa gara un dvēseles rosības norit pilnā savstarpējā harmonijā. Stingra vienbūtība paša iekšējā dzīvē, skaista kārtība, kura netiek traucēta no personības vienību ārdošiem konfliktiem, nosvērts stils, skaidrība, saskaņa pašam ar sevi un reizē – saskaņā ar visuma dzīvi.

Tā ir kultūra.

Pats cilvēks – maza pasaule par sevi, ar savu centru, ar savu negrozāmo likumu, un tomēr reizē – daļa no lielās pasaules un saskaņā ar visumu un ar visuma mūžīgajiem likumiem.”<sup>64</sup>

A. Dauges vērtējumā pedagogiskā kultūra palīdz veidot cilvēkus skaistas dzīves celimei. Cilvēks, kas ir saskaņā ar sevi un Visumu, dzīvi uztver un izjūt kā bagātu un skaistu.

“Kur šāda dzīve, šāda skaista, apvienota un noskaņota dzīve nav radusies pati no sevis, bet kur viņa ir par tādu padarīta, tāda uzcelta, uzbūvēta, apziņģā kultivēšanas darbā, tur ir radīta kultūra.

Kur pedagogija savukārt ar saviem specifiski pedagogiskiem līdzekļiem – mācībām, audzināšanu, izglītību – veicina šādas dzīves nodibināšanu, un kur arī plašās sabiedriskās aprindās to grib un kur prot atrast pareizos ceļus un līdzekļus šim mērķim – tur ir pedagogiska kultūra, tur pedagogiskā kultūra atrodas uz augsta līmeņa.”

Vai Latvijā pedagogiskā kultūra laidusi dziļas saknes? A. Dauge atzīst, ka “viss vēl atrodas pašos sākumos. Mēs par daudz ko vēl esam pilnīgā neskaidrībā. Pati kultūras ideja mums vēl nav skaidra. Neskaidri vēl paši mērķi, nezināmi pareizie ceļi un līdzekļi viņu sasniegšanai. Mēs vēl ejam, tautīdamies uz priekšu”.

Lai sasniegtu augstu pedagoģiskās kultūras līmeni, vēl daudz un ilgi jāstrādā. A. Dauge vērtē situāciju un iezīmē ceļus uz pedagoģisko kultūru visā sabiedrībā.

“Vēl paies gadu desmiti, kamēr varēsim runāt par pedagoģisku kultūru mūsu sabiedrībā.

Bet, ka tā reiz būs, uz to ir iemesls cerēt. Ir stipra griba, ir stipras tieksmes. Un ir redzams darba prieks. Un ir viena tāda parādība, kas liek cerēt un ticēt, ka taisni pedagoģiskā kultūra pie mums celsies, augš un plauks. Tas ir latviešu tautai iedzimtais pedagoģiskais talants.

Latviešu tauta ir pedagoģiska tauta, skolu tauta, lielākā mērā nekā daudz citas tautas.

Reti kur skola ieņem tādu lomu, kā pie mums. Pie mums viss arvienu ir bijis intīmā sakarā ar skolu, mēs visi savu dzīvi nemaz nevaram iedomāties bez skolas, visas mūsu atmiņas cieši saistītas ar skolu. Skola arvienu stāvēja visas mūsu tautas garīgās dzīves centrā, no viņas izgāja visi garīgie ierosinājumi, viņa bija noteicēja daudz un dažādos dzīves jautājumos. Skolas likteņi bij arvienu dārgi katram latvietim.

Katrs latvietis mīl būt skolotājs. Viņam netrūkst pedagoģiskās tieksmes, un pedagoģisks talants latviešiem ir.

Tomēr latviešiem – sabiedrībai kopumā – vispirms vēl trūkst pamatīgas pedagoģiski zinātniskas izglītības. Viņiem arī vēl trūkst noteiktības un drosmes, kā cilvēkiem no provinces, cilvēkiem no laukiem, kad tie pirmo reiz ienāk svešā sabiedrībā, kur valda augstāks tonis, nekā viņu pasaulē. Latvieši visi vēl ir pa daļai šādi provinciāļi, šādi “cilvēki no laukiem”. Vēl viņiem trūkst noteiktas gaumes, trūkst arī vēl radošas iniciatīvas. Viņi pārāk nekritiski izturas pret visu jauno, uzņem to daudzreiz pārmērīgā naivā sajūsmā. Vai atkal, no otras puses – un tā arī ir provinces cilvēku psiholoģijas iezīme – ir pārāk apskatīgi, bailīgi un labāk paliek un turas pie pazīstamā un vecā, ja tas arī būtu slikts.”

A. Dauge prognozē, ka šāds provinciālisms reiz zudīs arī pedagoģijā un izglītībā, kad “modernā dzīve arvienu vairāk mūsu tautu un skolotājus ievilks vispasaules dzīves plašajā plūsmē”.

“Šis process ir neizbēgams un arī jau ir sācis norisināties,” norāda A. Dauge 20. gadu sākumā. “Šo procesu paātrinās tas, ka arvienu vairāk sāks izplatīties īsta pedagoģiski zinātniskā doma. Arī tas jau ir vērojams. Arvienu plašākās pedagoģu aprindās mostas interese par tīri zinātniskām izglītības un audzināšanas problēmām. Arī pati zinātniskā pedagoģija – kā tīrā zinātne –, kuras uzdevums ir tīri objektīvi izpētīt tās parādības un tos procesus cilvēku psihē, kas norisinās zem dažādiem vides, audzināšanas un attīstības iespaidiem, ka šī zinātne arvienu vairāk nostiprinās. Tīrā pedagoģijas zinātne vēl ir pavisam jauna,” atzīst A. Dauge. “Viņas metodes arī vēl nav tik pilnīgi izstrādātas un pārbaudītas, kādas ir eksaktām, it īpaši dabas zināt-

nēm. Bet arī tās ar katru dienu vairāk izveidojas un papildinās, un jaunā zinātne jau dažu labu darbu teicami ir veikusi," A. Dauge secina.<sup>65</sup>

"Vienlaikus uzplaukst arī zinātniskās pedagoģijas palīga zinātne – psiholoģija, ar savām daždažādām nozarēm, sevišķi bērnu un jaunatnes, kā arī pedagoģiskā psiholoģija. Interese par to mostas un aug ne tik vien profesionālo pedagoģu aprindās, bet arī plašā sabiedrībā.

Par nožēlošanu gan jāsaka, ka ne arvienu piekrišanu gūst tas, kas zinātniskā psiholoģijā solīdi pamatots un neapgāžams, bet – sevišķi neizglītotu un pusizglītotu cilvēku aprindās – tas, kas skaļš, efektīgs un kairinošs. No šādas pus kultūras var glābt tikai plašas un skaidras pedagoģiski zinātniskas atziņas, patiesa plaša pedagoģiskā izglītība. Vienpusīga aizraušanās par psiholoģiju, sevišķi par kaut kādu vienu speciālu nozari vai kādu tīri partikulāru šauru strāvu psiholoģijā, bez plaša vispārpedagoģiska skata, var vest uz šauru, neauglīgu sektantismu."

A. Dauge izsaka cerību, ka pie mums nenostiprināsies aizraušanās ar dažādām efektīgām modes strāvām, bet pārsvaru gūs tas, kam tiešām ir zinātnisks pamatojums.

Jāatceras, ka bez zinātniskās kultūras nebūs arī pedagoģiskās kultūras. A. Dauge savā pedagoģijas un izglītības koncepcijā uzsver, ka sekmīga mācību, audzināšanas un personības attīstības organizācija un vadība skolā, ārpuskolas izglītībā, valstī un ģimenē var sekmīgi noritēt uz pietiekami plašas vispārējās (zinātniskās) un pedagoģiskās kultūras pamatiem.

A. Dagues vērtējumā pedagoģiskās kultūras kopšana, tās saliedēšana ar estētisko kultūru skolotāju, audzinātāju un vecāku darbībā iezīmē jaunas kvalitātes izglītībā un audzināšanā. Pedagoģisko kultūru viņš raksturo kā "sabiedrībā attīstītu gaumi, izpratni un izjūtu par īstām pedagoģiskām vērtībām". A. Dauge iezīmē trīs līmeņus pedagoģiskās kultūras attīstībā.

**Pirmo līmeni** raksturo apgūtās zināšanas, idejas un teorijas par audzināšanu, izglītību un personības attīstību, prasme saglabāt idejas tīrību, izlobīt, atdalīt un izcelt raksturīgāko un nepieciešamāko, kā arī atraidīt visu, kas "pretīgs īstam pedagoģiskam garam".

**Otro līmeni** nosaka attīstīta pedagoģiskā smalkjūtība, savdabīga pedagoģiskā "muzikālība", izkopta pedagoģiskā sirdsapziņa, kas orientē skolotāju un audzinātāju tuvināties "dvēseliski apgarotai pedagoģiskai darbībai", mērķtiecīgi izraudzīties pareizos audzināšanas līdzekļus un orientēties uz lielo garīgo vērtību kopšanu.

**Trešajā līmenī** pedagoģija kā jaunrades avots kļūst rada mākslai. "Pedagogā, tāpat kā māksliniekā, jābūt stiprai un spēcīgai dzīves izjūtai, bez kuras tam ne talants, ne tehniskā ģenialitāte nekā nedos. Tāpat neviena liela pedagoģiska vērtība vēl nekad nav radīta no cilvēka, kura dvēsele nebūtu zinājusi siltas cilvēciskas simpātijas, siltas sajūsmas un degošas aizrautības."

Pedagoģiskās kultūras kopšanas procesā skolotājs un audzinātājs iemanto

spēju un gatavību pārvarēt autoritārisma un dogmatisma izpausmes skolā, ģimenē un sabiedrībā, izjūt vajadzību veidot un uzturēt emocionālo fonu savstarpēju humāno attiecību regulēšanai un bērna savdabības attīstībai, pilnīgāk apjaust un realizēt zinātņu, mākslu, darba, rotaļas un saskarsmes iespējas personības socializācijā un kulturalizācijā, pavērst ceļu skolotāja un skolēna, audzinātāja un bērna potenciālo pašrealizācijai un radošai darbībai.

\*\*\*

A. Dauge iezīmē metus patiesības un skaistuma apguvei, kopšanai un nostiprināšanai neatkarīgās Latvijas skolā, ģimenē un plašā sabiedrībā. Tās ir rūpes par kultūras vērtību integrāciju skolā un izglītības idejas īstenošanu, par kultūras cilvēka izaugsmi, novēršot pus kultūras un pusizglītības briesmas. Ar skolēnu un skolotāju personības radošā potenciāla attīstību cieši saplūst jaunu ceļu meklējumi uz estētisko, māksliniecisko un pedagoģisko kultūru visā izglītības sistēmā un sabiedrībā kopumā.

- <sup>1</sup> Mauriņa Z. Harmoniskais cilvēks – Aleksandrs Dauge. – Esejas. – R., 1990. – 21. lpp.
- <sup>2</sup> Turpat. – 22. lpp.
- <sup>3</sup> Дауге Ф. Искусство и творчество в воспитании. – Москва, 1911. – с. 201.
- <sup>4</sup> Dauge A. Kultūras ceļi. – 1. sēj. – R., 1921. – 6. lpp.
- <sup>5</sup> Turpat. – 6. lpp.
- <sup>6</sup> Dauge A. Kultūra un pus kultūra. – Grām.: Kultūras ceļi. – 1. sēj. – Cēsis, 1921. – 20. lpp.
- <sup>7</sup> Turpat. – 28. lpp.
- <sup>8</sup> Turpat. – 30. lpp.
- <sup>9</sup> Dauge A. Kultūras ceļi. – 2. sēj. – R., 1925. – 166. lpp.
- <sup>10</sup> Turpat.
- <sup>11</sup> Turpat.; Dēķens K. Rokas grāmata pedagoģijā. – R., 1919.; t. p. Skolu veidi. – R., 1924.; Obšteins K. Paidagoģijas vēsture. – 1.–4. sēj. – R., 1929–1932.
- <sup>12</sup> Dauge A. Saules skola. – M., 1920.
- <sup>13</sup> Dauge A. Par skolotāju izglītību. – IMM. – 2. nr. – 97. lpp.
- <sup>14</sup> Dauge A. Skolotāju izglītības jautājums. – IMM. – 1920. – 2. nr.; t. p. Skolas ideja. – R., 1924.; t. p. Audzināšanas ideāls un īstenība. – R., 1928.
- <sup>15</sup> Dauge A. Skolas ideja. – R., 1924. (Šo apceri veido A. Dauges priekšlasījums Latvijas skolas 5 gadu pastāvēšanas svētkos 1924. gada augustā.)
- <sup>16</sup> Turpat. – 4. lpp.
- <sup>17</sup> Turpat. – 5. lpp.
- <sup>18</sup> Turpat. – 8. lpp.
- <sup>19</sup> Turpat. – 12. lpp.
- <sup>20</sup> Turpat. – 20. lpp.
- <sup>21</sup> Turpat. – 28.–29. lpp.
- <sup>22</sup> Dauge A. Kultūra un māksla. – Kultūras ceļi. – 1. sēj. – Cēsis, 1921. – 116. lpp.
- <sup>23</sup> Turpat. – 108. lpp.
- <sup>24</sup> Turpat. – 109. lpp.
- <sup>25</sup> Turpat. – 109. lpp.
- <sup>26</sup> Turpat. – 111. lpp.
- <sup>27</sup> Turpat. – 115. lpp.
- <sup>28</sup> Turpat. – 119. lpp.
- <sup>29</sup> Turpat. – 128. lpp.
- <sup>30</sup> Turpat. – 130.–131. lpp.

- <sup>31</sup> Turpat. – 140. lpp.
- <sup>32</sup> Dauge A. Par labu gaumi. – Kultūras ceļi. – 1. sēj. – 1921. – 141.–158. lpp.
- <sup>33</sup> Dauge A. Par skaistām un neskaistām lietām. Īsts un neīsts. – Kultūras ceļi. – 2. sēj. – R., 1925. – 112.–123. lpp., 124.–128. lpp.
- <sup>34</sup> Dauge A. Mākslinieciskās izglītības pamatprincipi. – Māksla un audzināšana. – R., 1925. – 62.–84. lpp.
- <sup>35</sup> Turpat. – 68. lpp.
- <sup>36</sup> Dauge A. Džona Reskina mākslas pedagoģija. – Māksla un audzināšana. – R., 1925.
- <sup>37</sup> Dauge A. Māksla skolā. – Māksla un audzināšana. – R., 1925.; Dauge A. Mākslinieciskās izglītības pamatprincipi. – Māksla un audzināšana. – R., 1925.; Bērns daiļradīšanas darbā. – Māksla un audzināšana. – R., 1925. u. c.
- <sup>38</sup> Дауге Ф. Искусство и творчество в воспитании. – Москва, 1911.
- <sup>39</sup> Dauge A. Ievads. Māksla un audzināšana. – R., 1925. – 6. lpp.
- <sup>40</sup> Sk.: A. Dauge. Volfgangs Goethe. Dzīve un darbi. – R., 1936. – 242.–243. lpp.
- <sup>41</sup> Turpat. – 250., 276., 278., 287. u. c. lpp.
- <sup>42</sup> Dauge A. Par skolotāju izglītību. – IMM. – 2. nr. – 1. lpp.
- <sup>43</sup> Dauge A. Skolas ideja. – 4. lpp.
- <sup>44</sup> Dauge A. Ievadam. – Audzināšanas ideāls un īstenība. – Cēsis un Rīga, 1928. – 4. lpp.
- <sup>45</sup> Dauge A. Par lietišķu un romantisku pedagoģiju. – Grām.: Audzināšanas ideāls un īstenība. – R., 1928. – 14. lpp.
- <sup>46</sup> Turpat. – 14. –15. lpp.
- <sup>47</sup> Dauge A. Ideāls un īstenība. – Kultūras ceļi. – 2. sēj.
- <sup>48</sup> Dauge A. Par lietišķu un romantisku pedagoģiju. – Audzināšanas ideāls un īstenība. – 16. lpp.
- <sup>49</sup> Dauge A. Par skolotāju izglītību. – IMM. – 1920. – 2. nr.
- <sup>50</sup> Dauge A. Skolas ideja. – R., 1924. – 27. lpp.
- <sup>51</sup> Keršenšteiners G. Audzinātāja dvēsele un skolotāju izglītības jautājumi. – R., 1925.
- <sup>52</sup> Dauge A. Audzinātāja jēdziens un būtība. – Audzināšanas ideāls un īstenība. – R., 1928. – 26.–27. lpp.
- <sup>53</sup> Spanger E. Lebensformen. – B., 1925; Špangers E. Jaunatnes psiholoģija. – R., 1929.
- <sup>54</sup> Dauge A. Audzinātāja jēdziens un būtība. – 32. lpp.
- <sup>55</sup> Dauge A. Māksla un audzināšana. – R., 1925.
- <sup>56</sup> Dauge A. Audzināšanas ideāls un īstenība. – R., 1928. – 43.–45. lpp.
- <sup>57</sup> Dauge A. Audzināšanas būtība un jēdziens. – Audzināšanas ideāls un īstenība. – R., 1928. – 44. lpp.
- <sup>58</sup> Dauge A. Skolotājs – mākslinieks. – Māksla un audzināšana. – R., 1925. – 128. lpp.; Karpova Ā. Personība un individuālais stils. – R., 1994.
- <sup>59</sup> Dauge A. Skolotājs – mākslinieks. – 128.–129. lpp.
- <sup>60</sup> Dauge A. Saules skola. – Māksla un audzināšana. – R., 1925. – 137. lpp.
- <sup>61</sup> Dauge A. Bērns daiļradīšanas darbā. – Māksla un audzināšana. – R., 1925. – 152. lpp.
- <sup>62</sup> Dauge A. Bērns daiļradīšanas darbā. – 164. lpp.
- <sup>63</sup> Dauge A. Par pedagoģisku kultūru. – IMM. – 1920. – 2. nr.
- <sup>64</sup> Dauge A. Par pedagoģisku kultūru. – Kultūras ceļi. – 1. sēj. – 72. lpp.
- <sup>65</sup> Dauge A. Audzināšanas zinātne un audzināšanas māksla. – Audzinātājs. – 1925. – 1./2. nr.

## Pauls Dāle: izglītība – gara kultūras veidotāja

P. Dāle (1889–1968) – viens no pirmajiem Latvijas nacionālās augstskolas idejas ierosinātājiem, kopējiem un ilggadējiem īstenotājiem.

Ievērojamais latviešu filozofs un psihologs devis lielu ieguldījumu cilvēka gara dzīves un personības kultūras izpētē, vispārīgās un mākslas izglītības teorētisko pamatu izstrādē.

P. Dāle, tāpat kā vairums tālaika latviešu intelektu, jaunībā spiests atstāt dzimto Rīgu, lai studiju un darba vietu meklētu ārpus Latvijas. No 1908. līdz 1913. gadam viņš ir Maskavas universitātes Vēstures un filozofijas fakultātes Filozofijas nodaļas students. Kādu laiku P. Dāle strādā par mājskolotāju Šveicē, pēc tam – par skolotāju Maskavā un Valmierā. 1. pasaules kara gados latviešu inteliģences saietos Maskavā jaunais zinātnieks ir rosīgs Latvijas Augstskolas dibināšanas iniciators.

1919. gada rudenī viņš aktīvi piedalās sarežģītajā Latvijas Augstskolas organizēšanas procesā un tās svinīgajā atklāšanā 28. septembrī.<sup>1</sup>

Pirmajos Latvijas brīvvalsts tapšanas gados P. Dāle kļūst par latviešu radošās inteliģences vienotāju tautas gara kultūras kopšanas darbā. Jaundibinātajā Latvijas Universitātē – savā *Alma Mater* – P. Dāle kļūst par pasaulē atzītu filozofu un psihologu. Viņa zinātnisko interešu lokā ir cilvēka gara dzīves un personības attīstības problēmas, mākslas izglītības un estētiskās kultūras veidošanas jautājumi. P. Dāles darbos atrodams arī Latvijas Universitātes darbības izvērtējums, augstākās izglītības problēmu risinājums, kā arī psiholoģijas zinātnes attīstības ceļu izpēte Latvijā.<sup>2</sup>

P. Dāles uzskatu veidošanos ietekmējusi gan J. Poruka, F. Bārdas, K. Skalbes un Raiņa daiļrade, gan filozofu R. H. Loces, G. Teihmilleru un J. Oša uzskati, gan pazīstamo krievu klasiķu Ļ. Tolstoja, F. Dostojevskā, V. Solovjova atziņas, gan pasaules dižgaru Platona, I. Kanta, G. V. Leibnīca, F. Nīčes, A. Šopenhauera, F. Šlēgela, H. Ibsena, J. V. Gētes, V. Vunta, V. Džeimisa, A. Bergsona, E. Šprangera un V. Šterna darbi. P. Dāle augstu vērtē I. Kanta atziņas, uzsverot, ka “Kanta idejas un uzskati pieder pie tām filozofiskām mācībām, kas nekad nenoveco”.<sup>3</sup> Īpašu atzinību izpelnās I. Kanta uzskati mākslas filozofijā un psiholoģijā. P. Dāle uzsver, ka “tīru skaistumu spējām tvert tikai neieinteresētā konkrētā skatījumā, kurā harmoniski sadarbojas prāta un fantāzijas spēki”.<sup>4</sup>

P. Dāles radošā mūža raženākie trīsdesmit gadi aizrit viņa paša izveidotajā Latvijas studiju un zinātniskās pētniecības centrā – Latvijas Universitātē. Kopš 1919. gada P. Dāle ir docents, vēlāk profesors Latvijas Augstskolas (no 1923. gada – Latvijas Universitātes) Filoloģijas un filozofijas, kā arī Teoloģijas fakultātē. Viņa lolojums ir LU Eksperimentālās psiholoģijas laboratorija, kura vēlāk pārtop par Psiholoģijas institūtu. Institūtā profesora P. Dāles vadībā strādā profesors V. Frosts, asistenti – M. Liepiņa, R. Drillis un A. Stūrītis, dodot nozīmīgu ieguldījumu psiholoģijas problēmu risināšanā un studentu ievirzīšanā pētniecības darbā – praktikantu pētniecības uzdevumu izpildē Rīgas pilsētas Jaunatnes pētīšanas institūtā. Psiholoģijas institūts nodibina ciešus sakarus ar Eiropas zinātnes centriem Leipcigā, Bonnā, Marburgā, Tērbatā, Kauņā un citās pilsētās. 1927. gadā par pētījumu “Cilvēka dvēsele un centrālā nervu sistēma. R. Avenāriusa psiholoģiski filozofiskie uzskati un to kritika” P. Dāle iegūst filozofijas doktora grādu un kļūst par starptautiski atzītu autoritāti, piedalīdamies arī ārzemju kongresos, dažādās komitejās un žurnālu redakcijās.<sup>5</sup>

Savā plašākajā darbā “Cilvēka dvēsele un centrālā nervu sistēma. R. Avenāriusa psiholoģiski filozofiskie uzskati un to kritika” P. Dāle, aizstāvot enerģētisko ideālismu, vēršas pret psiholoģijas un personības attīstības “bioloģizēšanu”. Dvēseles un apziņas būtības atklāsmē P. Dāle balstās uz G. Teihmilleru un J. Oša personālismu, kā arī A. Bergsona intuitīvisma filozofiju, uzsverot, ka “pareizs un auglīgs dvēseles un apziņas būtības problēmas atrisinājums meklējams tikai šinī sintēzē, kura pilnīgi apvieno pašdarbīgo un imanento substancionalitāti ar radošās maiņas aktualitāti”.<sup>6</sup>

Ne disertācijā “Cilvēka dvēsele”, ne arī vēlāk sagatavotajos darbos – “Gara problēmas” (1935), “Vērojumi un pārdomas par cilvēku un gara kultūru” (1944) – P. Dāle neatbalsta kādu noteiktu zinātnes vai filozofijas skolu, bet dažādos virzienos cenšas rast pamatojumu savam oriģinālam skatījumam par cilvēku, viņa gara dzīvi un kultūru, par attīstību un izglītību šā vārda plašākajā un daudzpusīgākajā skatījumā. Autors uzsver, ka viņa darbus vieno tajos sakārtotās “pamatdomas un kopējas iezīmīgas gara tendences, proti: interese par gara dzīves mūžīgajām un aktuālajām problēmām, uzmanība pret to, kas pārsniedz ikdienišķās dzīves un atziņas šaurās robežas, un noteikta iestāšanās par tādu dzīves un pasaules uzskatu, kura pamatā ir aktīvs ideālisms un gara prioritātes atzīšana – ar kristietības idejisko kodolu un optimistiska dzīves apstiprināšana, individuālā, nacionālā un kosmiskā radīšanas darba nešaubīgs apliecinājums.

Lielo, dziļo gara problēmu apcerē, protams, nav iespējams strādāt tikai ar racionālā prāta un reālās pieredzes instrumentu, bet te jānāk palīgā arī apdomīgas ticības un intuīcijas atskārtumiem un pieņēmumiem, bez kuriem dzīves un vienots pasaules uzskats nav domājams.”<sup>7</sup>

Jāpiebilst, ka P. Dāles grāmatas, viņa sarakstītie darbi “grib runāt ne tikai

uz analizētāju prātu, bet arī uz visu cilvēka dzīvo un vienoto garu".<sup>8</sup> P. Dāles uzmanības lokā ir cilvēks kā vienots veselums, kurā garīgums un gara spēki piešķir "cilvēka personai kā miesīgi garīgai būtnei nepieciešamo līdzsvaru, dod viņa eksistencei radītājas dzīves saturu un stilu".<sup>9</sup>

\*\*\*

P. Dāle **izglītībā** redz pamatu kā personības, tā arī tautas gara kultūras nemītīgai izaugsmei. Izglītības mērķos un izglītības saturā atbalsojas visi sabiedrības dzīvi noteicošie faktori un nosacījumi: ekonomiskie, sociālie, politiskie, kultūras u. c. Īpaši cieša ir izglītības un kultūras savstarpējā saistība un mijiedarbība, jo pati izglītība ir gara kultūras veidošanās pamatnosacījums. Gara kultūras dižo celtni – kā nemītējas atgādināt profesors – var nostiprināt izglītība ar saviem kultūras kopšanas līdzekļiem – zinātnēm un mākslām, tikumiem un valodām, reliģiskajām un citām gara kultūras bagātībām. Sabiedrības, skolas un izglītības pamatuzdevums – garīgo vērtību radīšana un personības gara stiprināšana. Apcerē "Uzticība garam" P. Dāle raksta: "Lai latvju tauta droši un ar panākumiem ietu pretim savas nacionālās un kulturālās misijas piepildīšanai, tai jābūt stiprai un aktīvai ne vien savas saimnieciskās un vispārējās dzīves kārtošānā, bet vēl jo vairāk visas savas spējas un enerģija tai jāziedo garīgo vērtību radīšanai un uzturēšanai. Uz noturīga reālās dzīves pamata tai nemītīgi jāveido latviskās gara kultūras dižā celtnē, kurā daudzkrāsaini atmirdzētu latviešu gara bagātība un spēks un viņu dvēseles daiļums."<sup>10</sup>

Garīgo, tikumisko, mākslas un estētisko vērtību kopšana, dvēseles dziļuma un daiļuma atraisīšana ir ilgstoša, mērķtiecīga izglītības un pašizglītības darba rezultāts, kas balstīts gan uz savas gara dzīves nacionāli īpatnējiem veidojumiem, gan uz cilvēcīgi vispārnozīmīgiem sasniegumiem. Arī estētiskās un mākslas kultūras vērtību kopšanā vajadzīga droša ticība garam un tautas radošajām potencēm. Izglītībā vajadzīga uzticība lieliem mērķiem un idejām. P. Dāle raksta: "Gara valdonība neprasa ne ekskluzīvu askēzi, ne pedantiski sīku un visos punktos programmātiski aprēķinātu dzīves iekārtojumu, bet vadītāju mērķu un lielo līniju skaidrību un noteiktību. Mēs ar pilnu tiesību varam teikt, ka īsti saturu un jēgu, kultūras cilvēka cienīgu formu un stilu mūsu dzīvei var piešķirt tikai uzticība dzīvam radītājam garam, gara valdonības idejai."<sup>11</sup>

Gara dzīves un jaunradītāja spēka uzturēšana un kopšana ar patiesā un skaistā līdzekļiem nosaka personības aktīvu rīcību, uzticību domās, vārdos un darbos savai būtībai, savam garīgajam "es". "Ko palīdz mirkļa sajūsma par kaut ko lielu un cēlu, sajūsma par gara uzdevumiem, cēla apņemšanās, ja tai neseko krietni darbi, ja tie arī sākti, bet drīz apsīkst, iestājas remdenība un visbeidzot pilnīga kūtrība un vienaldzība? Vēl bēdīgāka ir aina, ja aizzvaigžņu sapņotājs un cēlais ideālists un entuziasts kādreiz kļūst par rupju,

bezdvēselisku karjeristu, mantas un naudas elka pielūdzēju, baudu mednieku, aptaukojušos filistru, nekautrīgu ciniķi. Ja kādā sabiedrībā vai tautā egoistīga ērtību un baudu dziņa uzvar prasību pēc gara vērtībām, tur redzīgs vērotājs saskatīs tuvojamies sabrukumu un iznīcības tumšo ēnu.”<sup>12</sup>

P. Dāles skatījumā pilniskanīgas izglītības un estētiskās kultūras kopšana nesaraucjami saaužas ar garīguma un gara spēka stiprināšanu tautas dzīvē un personības veidošanā. Cēlā skaistuma un patiesības ideālu spēj iemantot tikai tas, kam ir ne tikai noteikti dotumi un zināšanas, bet arī stipra griba, noturīgs un stingrs raksturs, uzticīga meklētāja un cīnītāja gars, kas spēj sevi patstāvīgi pilnveidot. Šajā sakarā P. Dāle atgādina Raiņa kvēlo pārlicību: “Mēs būsim lieli tik, cik mūsu griba.” P. Dāles skatījumā stipra griba un stingrs raksturs ir “katras personības īstais satvars un stablais kodols”.

P. Dāle atzīst, ka gara attīstībā, tā spēkā un suverenitātē rodams pamats visas tautas garīgajai un estētiskajai kultūrai, garīgās enerģijas nemītīgaiairošanai. Turpretī egoistiskajās baudās un aprēķinā meklējams viens no galvenajiem cēloņiem, ka tauta sevi iztukšo, sairst tās veselīgais radošais kodols, zaudējot garīgās, mākslinieciskās un vitālās radīšanas iespējas un talantus.

P. Dāle, tāpat kā visi ievērojamākie 20. gadsimta pedagogi un psihologi, redz, ka tautas izglītību un personības attīstību negatīvi ietekmē laikmetam raksturīgā vienpusīgā, neveselīgā, pārintelektualizētā gara attīstība un šo tendenci kultivēšana skolās. P. Dāle atzīmē, ka, “valdot racionālā prāta hipertrofijai, visu skata tikai caur savu prizmu un sver visas lietas tikai savos svarakausos, novārtā atstāj tik ļoti nozīmīgo personības jūtu sfēru, cilvēka sirdsdzīves kopšanas uzdevumu, gribas un rakstura norūdīšanu, tikumisko un estētisko attīstību”. P. Dāle raksta: “Bet intelekts nav viss gars, bet tikai viena funkcija. Gars pats par sevi nav ne dvēseles (respektīvi, sirdsdzīves), ne miesas apspiedējs un ienaidnieks. Stiprs un veselīgs gars vajadzības gadījumos savalda bezrobežu vitalitāti un pasargā to no postošas sevi sadegšanas, piešķirot cilvēka personai kā miesīgi garīgai būtnei nepieciešamo līdzsvaru starp abiem viņa poliem un dod viņa eksistencei radītāja dzīves saturu un stilu.”<sup>13</sup>

\*\*\*

Pieeja personībai kā viengabalainam veselumam pilnīgāk atklājas P. Dāles pētījumos par apziņas un zemapziņas struktūru un savstarpējo sakarību. “Visu zemapziņas veidu un formu rūpīga zinātniska izpētīšana padara psiholoģiju ievērojami bagātāku ar interesantiem faktiem un palīdz veikt viņas galveno un augstāko uzdevumu – tēlot dvēseles dzīvi kā kaut ko sakarīgi veselu, kur veselais izriet no daļām, bet daļās izpaužas veselais.”<sup>14</sup> Šī atziņa par daļas un veselā attiecībām P. Dālem kļūst par noteicošo orientieri vispārīgās un mākslas izglītības savstarpējās mijiedarbības apjaušmai viengabalainajā personības veidošanās procesā.

Risinot jautājumu par apziņas un zemapziņas sakaru, P. Dāle uzsver, ka abas sfēras darbojas te saskaņoti, viena otru balstot, te antagonistiski, viena otru ierobežojot un vājinot. Normāla dvēseles jeb psihiskā dzīve, uzsver P. Dāle, veidojas no abu faktoru harmoniskas un līdzsvarotas savstarpējas iedarbības. Viņam zemapziņa zināmā nozīmē ir dvēseles apaugļotājs, saglabātājs, stihiskais un dažreiz iracionālais faktors, bet aktuālā, skaidrā un reflektīvā apziņa – dvēseles formētājs, skaidrotājs un racionālais apvienotājs faktors. Zemapziņa savās pozitīvajās izpausmēs radoši ietekmē dvēseles dzīves vērtīgākās puses – patiesā un skaistā apjausmu un jaunradi, izziņu un saskarsmi, līdzdarbojas talantīgu un ģeniālu darbu radīšanā, ienes dzīvē dažādību, neparedzamu rotaļību un gara grāciju, dara cilvēku bagātāku, intelektuāli un emocionāli pievilcīgāku, interesantāku un skaistāku.

Skarot jautājumu par emocionālās un racionālās sfēras saskaņu, P. Dāle uzsver, ka jūtas pārpludina un aizņem mūsu apziņu ātrāk kā domas un priekšstatī. Emocijas, jūtas ir vispatstāvīgākais ierocis (līdzeklis) un veids, kādā zemapziņas komponenti ietekmē mūsu apziņu. Tas tikai apstiprina, kā uzsver psihologs, jūtu lielo ekspansivitāti, kustīgumu un izplatīšanās ātrumu. Ar šo intīmo sakaru, kādā ir jūtas ar mūsu psihikas neapzināto sfēru, savukārt izskaidrojams mūsu emocionālo pārdzīvojumu nenoteiktais, kaprīzais, neapveramais un bieži vien nesaprotamais raksturs.

P. Dāle uzsver, ka personības dinamiski neapzinātie spēki parādās dažādos darbības veidos – kā radīšanas un iedvesmas pamats. Sevišķi bagāta, daudzveidīga un vērtīga neapzinātās sfēras funkcija izpaužas estētiskajā sfērā un mākslinieciskajā jaunradē. P. Dāle raksta: “Mākslas būtība meklējama tādā ideju un pārdzīvojumu izteiksmē vai iemiesojumā konkrētos tēlos un harmoniskās formās, kas mūsos modina skaistuma jūtas, respektīvi, estētisko interesi. Būtu tomēr maldīgi domāt, ka apzinātajam loģiskajam prātam mākslinieciskās radīšanas procesā ir tikai neievērojama blakus loma. Loģiski analizētājs un sintezētājs prāts, novērojumu atmiņa un mākslinieciskais takts, tas ir tiešā un patstāvīgā skaistuma un harmonijas izjūta, – šie ir tie trīs pamatfaktori, kas no neskaidrā un nenoteiktā zemapziņas tēla materiāla, nejaušām asociācijām, pēkšņām intuīcijām, iedvesmas un muzikālām vibrācijām draudzīgā sadarbībā rada un veido harmonisku tēlu, formu, melodiju un domu kompleksus kā mākslas priekšmetu.”<sup>15</sup>

Ilustrējot atziņu par apzinātas idejas un neapzinātas iedvesmas līdzdalību mākslinieciskajā darbībā, P. Dāle norāda, ka “neapzinātās iedvesmas līdzdalība parādās to tēlu un tipu radīšanā, kas savā kopībā ir šīs idejas vai domas konkrētais mākslinieciskais iemiesojums”. Turpretī, ja māksliniekam aptrūkst šīs radošās iedvesmas jeb intuīcijas, tad rodas tendenciozi darbi, vāji izstrādāti tēli, sausas, abstraktas alegorijas.

Estētiskās apziņas veidošanos un estētiskās darbības virzienu nodrošina tā fenomena apjausma, kuru P. Dāle sauc par personības jeb sava “es” apzi-

ņu, sevis pārdzīvošanu jeb pašapziņu. Viņam "personība ir relatīvi pastāvīgu jūtu, tieksmju, dispozīciju, skaidru gribējumu, priekšstatu un domu dzīva sistēma jeb vienība".<sup>16</sup>

P. Dālem personības apziņas kodols ir neizteicamā un pilnīgi individuālā sava "es" izjūta un apercipēšana; sava "es" kā neatkārtojama, sev identiska, tuvāk nenosakāma un visu iespējamo pārdzīvojumu aktīvā centra akcentēta apzināšanās jeb apercipēšana. Ap šo centru un šai vispārīgajā izjūtā grupējas dažu valdošo jūtu, priekšstatu, domu un dziņu konkrētie pārdzīvojumi. Šajā īpašību un īpatnību kompleksā jūtas un gribas tendences izrādās daudz dziļākas un nozīmīgākas personības komponentes nekā intelektuālie elementi. P. Dālem galvenais un daudz patstāvīgākais pašpārdzīvošanas emocionālais ingredients ir savdabīgas nokrāsas dzīves izjūta. "Personīgajā dzīves izjūtā it kā kondensējas visas mūsu pagātnes, mūsu neapzinātās atmiņas apzinātais rezultāts; tā atspoguļo mūsu psihisko divpozīciju kopību aktuālajā apziņā."<sup>17</sup>

Personības dzīves izjūtas veidošanos dziļi ietekmē indivīda emocionālā pieredze, emocionāli estētiskā aktivitāte, mākslinieciskā jaunrade visās tās izpausmēs.

\*\*\*

Balstoties uz personības attīstības vispusīgu izpēti, P. Dāle aplūko inteliģences būtību, tās vietu personības pozīcijas, dzīves izjūtas veidošanā. Gara inteliģencē, kā uzsver zinātnieks, atspoguļojas ne tikai izglītības rezultāti, bet arī tiek radīti nosacījumi izglītības efektivitātes kāpinājumam un gara kultūras kopšanai.

Mūsdienās īpašu interesi izpelnās P. Dāles teorētiskās apceres par inteliģences būtību un tās diagnostiku. P. Dāles darbības laikā – 30. gados – ar inteliģences testiem parasti centās noteikt intelektuālās spējas, dažkārt tikai noteiktu zināšanu vai prasmju apjomu. Saprotams, ka šādi testi – pat visrūpīgāk izstrādāti – nespēj atklāt ne cilvēka spējas un intelektu, ne viņa raksturu un personību kopumā. Šādu nostādņu rezultātā rodas sašaurināts inteliģences skaidrojums, izraisot vienpusīgas ievirzes arī skolēnu izpētē un izglītības darba efektivitātes noteikšanā.

Ko ar terminu "inteliģence" saprot P. Dāle? Kādi ir zinātnieka ieteikumi patiesas gara inteliģences noteikšanai? Kā inteliģences veidošanās ietekmē personības gara dzīvi, tikumisko izaugsmi un estētiskās kultūras veidošanos? Kādas ir reālās iespējas – kritēriji – personības inteliģences diagnostikā?

Ar vārdu "inteliģence" socioloģiskā nozīmē saprot kādas sabiedrības vairāk izglītoto un kulturālāko daļu. Terminam "inteliģence" ir arī psiholoģiski ētisks un pedagoģisks saturs, kas aptver cilvēka personības īpašību un spēju harmonisku un augstvērtīgu "izveidojumu". Šādā skatījumā inteliģence kā gara spēju un personības īpašību kopums nepastāv tikai noteiktā zināšanu daudzumā vai arī kādās speciālās prasmēs, tehniskā izveicībā, ar to cenšoties

“izmērīt” garīgo attīstību jeb inteligenci. P. Dāle uzsver, ka intelligenci šā vārda labākajā nozīmē “iezīmīgas ir spējas:

- 1) kritiski un patstāvīgi spriest,
- 2) orientēties jaunās situācijās, piemēroties jauniem uzdevumiem,
- 3) tvert parādību būtību un jēgu,
- 4) smalki izjust, pārdzīvot un pareizi vērtēt visu, kas cilvēcīgi mūžīgi vērtīgs un nozīmīgs,
- 5) ierobežot un apskaidrot cilvēciskās dabas zemākās dziņas un potences”.<sup>18</sup>

Inteligence, kā uzsver P. Dāle, ir “īpatnējas garīgas konsistūcijas un funkcionalitātes jēdziens”, kas īstenojas un rod savu piepildījumu “prāta, fantāzijas un sirds dzīves harmoniskā attīstībā un izdaiļojumā”.<sup>19</sup>

Cilvēks nevar būt vispusīgi izglītots un inteligents tikai ar prāta izglītību vien, ja viņam pietrūkst izkoptas sirds kultūras un iztēles spējas, kaut arī iemantots milzīgs zināšanu apjoms. Inteligents cilvēks ir spējīgs principiāli saprast un iekšēji cienīt visas kultūras vērtības – zinātni un valodas, mākslu un tikumus, reliģiju un tradīcijas – un apzinīgi veidot savu un citu cilvēku dzīvi saskaņā ar šo vērtību – labā, patiesā, skaistā un svētā – idejām. Tāpēc nav brīnums, ka ir cilvēki ar augstskolas diplomu kabatā, par kuriem var sacīt, ka viņi nav īsti inteligenti. Un cilvēks var būt dziļi inteligents, t. i., gudrs, smalkjūtīgs un radošs arī bez jebkādiem skolas diplomiem un profesionālās izglītības. Vienkārša lauku sieviete, vienkārša darba darītājs, piemēram, ārsts, zvejnieks vai kurpnieks, var būt savā būtībā garīgi smalkāks, dzīves gudrībā patiesāks, dziļāks un inteligentāks nekā inženieris, komersants, ārsts, skolotājs vai profesors.

P. Dāle noteikti un konsekventi nostājas pret sašaurinātu inteligences būtības izpratni un vienpusīgu ievirzi inteligences (vispārīgās garīgās attīstības) izpētē. “Latviešu izpratnē saturs vārdam “inteligents” un “inteligence” ir plašāks un dziļāks nekā attiecīgiem terminiem dažās citās, piemēram, vācu un franču valodās, kur to saprot tikai intelektuālistiskā nozīmē kā produktīvas atziņas un asas kombinēšanas spēju.”<sup>20</sup>

Ja inteligences jēdzienā pirmajā vietā tiek izvirzītas “patstāvīgas un produktīvas spriešanas un asas kombinēšanas spējas” kā noteicošās personības raksturojumā, tad būtībā tiek sašaurināta un vienkāršota personības būtības izpratne. Šādas sašaurinātas pieejas rezultātā centrā izvirzās nevis personība tās veselumā, bet tikai “inteligences sapratniskā jeb intelektuālā puse”. Protams, prāta spējas ir svarīgs “funkcionāls elements vispārējās gara inteligences struktūrā”. Taču patiesa gara inteligence pēc sava satura un nozīmes personības dzīvē un darbībā ir daudz nozīmīgāka. Vispirms jāņem vērā, ka gara inteligences jēdzienā organiski saliedējas ne vien prāta, bet arī sirds kultūra, ietverot “visu dvēseles spēju augsti kvalificētas darbības īpatnību”. P. Dāles vārdiem runājot, gara inteligence “ir cilvēka personības garīgais

koplīmenis un savā augstākā kāpinājumā sedzas ar to, ko var nosaukt par harmoniski izglītotas un izdaiļotas personības iekšējo struktūru un darbības izpausmes īpatnību”.<sup>21</sup>

Nevar spriest par personības vispārējo garīgo attīstību vai par gara inteligenci, nepaturot redzeslokā emocionālo, tikumisko, estētiski māksliniecisko attīstību, rakstura noturību un gribas mērķtiecību noteiktu uzdevumu īstenošanā.

P. Dāle inteligences izpēti un gara kultūras atklāsmi skata ciešā kopsakarā ar rakstura un viengabalainas personības veidošanos. Dažādu faktoru un ietekmju mijiedarbībā, pastiprinoties gara inteligencei, personības tālākā izaugsme un attīstība atkarīga no tās spējām, zināšanām, prāta un rakstura īpašībām, no personības struktūras un spēka. Šāds garā stiprs cilvēks nevar kļūt par “apstākļu un nejaušību vergu”. Ievirzi personības gara kultūras kopšanai rada pilnīga izglītība. “Mājas un skolas izglītības un audzināšanas centrienu centrā jāstāvē inteligences un rakstura attīstībai un veidošanai.”<sup>22</sup>

Gara inteligence, stiprs raksturs, sirds atsaucība – tie ir nepieciešami nosacījumi, lai iemantotā “vispārīgo un speciālo zināšanu bagātība” tiktu lietpratīgi un produktīvi izlietota individuālo un sabiedrisko mērķu īstenošanai, savu spēju izkopšanai mākslas izglītības procesā. P. Dāle harmoniski izglītotas un izdaiļotas personības iekšējo struktūru samērīgā attīstībā, darbības izpausmju īpatnībās un savdabības kopšanā redz ideālu, kuram skolēni tuvojas visdažādākajos veidos (rotalās un mācībās, darbā un sportā, mākslinieciskajā darbībā, jaunradē u. c.) un visai atšķirīgās pakāpēs. Vienpusīgi virzīti cilvēki – dažkārt ar stipru un “cietu” raksturu, dzelzs gribu, bet bez zināšanām un gudrības – nereti sev un citiem sagādā vairāk ļauna nekā labā. Turpretī cilvēki ar augstu inteligenci, stipru gribu un raksturu, kā rāda neskaitāmi piemēri dzīvē, vēsturē un literatūrā, ir tie, kas veido dzīvi un kultūru, nodrošinot sev arī “iekšēju laimi”.

Prāta un sirds inteligencē izpaužas harmoniski izglītotas un izdaiļotas personības būtība.

Inteligence kā “cilvēka personības garīgais koplīmenis” veidojas un izpaužas zināšanu apgūvē, nemitīgā pieredzes paplašināšanā visdažādākajos nodarbību veidos, kur vien ir “inteligences organizēšanas, attīstības un rīcības materiāls”, kas nodrošina garīgo, tikumisko un estētisko attīstību, prāta un mākslas izglītību, jūtu kultūras izkopšanu. Gara inteligence izpaužas un veidojas:

- ♦ nemitīgā, produktīvā darbā, kura pamatā ir gribasspēks, gribas darbība, rakstura noteiktība un enerģija;
- ♦ garīgās izglītības un izglītības procesā, veidojot raksturu – personības aktīvo centru –, “kas visus tos psihiskos elementus un spēkus savalda un satur kopā un veido un virza cilvēka iekšējās un ārējās dzīves līniju”;
- ♦ iekšējā vienībā un saskaņotībā, pašnoteikšanās (iekšējās autonomijas

un brīvības) un jaunrades spējās, tikumiska rakstura spēkā, dodot virzienu un impulsus cilvēka radīšanas trauksmēm, skaistā un patiesā kopšanai un vairošanai.

P. Dāle attīstītu gara inteligenci skata ciešā kopsakarā ar harmoniski izkoptas personības veidošanos, tajā redzot izglītības augstāko mērķi. "Ja stipra rakstura cilvēkam bez prāta inteligences piemīt arī augsta sirds inteligence, t. i., sirds un gara dzīva un smalka atsaucība uz visu, kas ir vērtīgs, cilvēcīgi augsts, kas patiens un labs, daiļš un svēts, tikai tad mums ir darišana ar harmoniski izkoptu un pilnvērtīgu personību, kurā iemīt un darbojas īsta gara inteligence. Šī gara inteligence parādās ne tikai cilvēka domāšanā, fantāzijā, jūtu kustībās, gribas kārtojošās rosmēs, bet īpatnēji iezīmējas arī visā viņa personas un personības ārējā izpausmē: valodā, tonī, mīmikā, žestos, izturēšanās veidā, taktā un visā viņa dzīves stila īpatnībā. Starp personības iekšējo saturu, tās inteligenci, raksturu, struktūru un tās izpausmi tad izveidojas jauka saskaņa. Bet personība šādā nozīmē nav dotība, bet uzdevums un ideāls, pēc kura piepildīšanas mums nerimstoši jādarbojas."<sup>23</sup>

Gara inteligence nav iedomājama bez saskaņas un samēra personības attīstībā. Tā izpaužas rīcībā un realizējas uzvedībā, dzīvesveidā un stilā. Visos cilvēka dzīves posmos, sevišķi bērnībā, īpašu nozīmi iegūst "cēlā skaistuma" fenomens, kļūstot par visu iemantoto iespaidu un atziņu, dzīves pieredzes un "gara grācības" veidotāju un harmonizētāju faktoru.

\*\*\*

Personības gara inteligences veidošanās nav iedomājama bez mākslas un estētiskās kultūras vērtību pārmantošanas un apgūšanas, bez cēlā skaistuma un jūtu dziļuma izkopšanas cilvēkā. P. Dāle raksta: "Cēluma jūtas ir tās estētiskās jūtas, kurām piemīt sevišķs spēks, dziļums un nozīmīgums, kas liek vibrēt cilvēka dvēseles būtībai, raisīt ideju apziņu, just bezgalīgo un mūžīgo un sevi kā daļu no tā."<sup>24</sup>

Sirds un gara dzīves smalka atsaucība – gara grācija – nav iespējama bez daiļā uztveres un estētiskās izjūtas, bez skaistuma kopšanas un līdzdalības tā radīšanā. Gara grācija, kā uzskata P. Dāle, ir "personības skaistais samērs un stils."<sup>25</sup>

Apcerot estētiskā vērojuma (kontemplācijas) nozīmi personības izveidē, P. Dāle uzsver, ka skaistuma ietekmē cilvēka apziņa paplašinās, interese top smalkāka un niansētāka, skats redzīgāks, fantāzija dzīvāka, gars brašāks un dvēsele gūst brīnišķīgu veldzi un prieku, reizēm pat apskaidrību.

Raksturojot estētiskās kontemplācijas būtību, P. Dāle raksta: "Tā ir īpatnēja, vairāk vai mazāk ilgstoša nostāja pret dzīvi, dabu un mākslas pasauli. Tās pamatelementi ir redzes un dzirdes apjautas un iztēles (fantāzijas) priekšstati vairāk vai mazāk ciešā un bagātā saistījumā ar domām, refleksijām, atmiņām un jūtām, kas pauž mūsu uzskatu un domu norises un veidojumus.

Šinī attieksmē dvēsele ļauj rādīt cilvēkiem, lietām un parādībām, visām būt-  
nēm savu neviltoto un īsto seju, savu raksturīgo formu un būtību, savas es-  
mes un dzīvības īpatnējo izteiksmi un konkrētību.”<sup>26</sup>

Savulaik A. Šopenhauers estētiskajā novērošanā saskatījis cilvēka atpes-  
tīšanu no vergošanas aklai dzīvotgribai un pacelšanos svētlaimes stāvoklī.  
I. Kants šajās jūtās izcēlis un cildinājis nesavtīgā un dziļi cilvēciskā ievirzi.  
Izvērtējot dažādus viedokļus par estētiskās vērošanas nozīmi personības ga-  
ra dzīvē, P. Dāle raksta: “Nav noliedzams, ka estētiskā kontemplācija, ieda-  
ma roku rokā ar estētisko iejūtu, it sevišķi, ja tā vērsta uz skaistumu augstākā  
formā, cēlina kā cilvēku, dara viņu bagātāku, brīvāku, harmoniskāku, pa-  
ver viņam dzīves un pasaules apslēpto dzīvi un tās mistērijas un tā palīdz  
viņam tuvoties īstās, pilnskanīgās cilvēcības ideālam.”<sup>27</sup>

Tomēr jāņem vērā, ka estētiskā novērošana var tikt virzīta uz lielām un  
sīkām lietām, uz diženo un komisko, baismo un daiļo, glīto un neglīto, tīro  
veidojumu formu, miesu un dvēseli, dzīvības un gara izteiksmes spēku un  
pilnību, iekšējo nozīmību. Tālab estētiskā novērošana var iegūt garīgi dziļā-  
ku un nozīmīgāku vai arī seklāku un mazāk nozīmīgu ietekmi personības  
dzīvē un uzvedībā. P. Dāle raksta, ka arī skaistais zaudē savu dzīvinošo spē-  
ku, ja tam nav saskaņas ar personības tikumisko pilnveidi, ar visas cilvēka  
gara pasaules kopšanu un tās veidošanu kopumā. Cilvēks nav sūtīts pasau-  
lē, lai meklētu, vērotu un radītu tikai skaistumu un estētiski interesanto.  
Skaistuma uztvere palīdz cilvēkam “tuvoties īstas, pilnskanīgas cilvēcības  
ideālam” vai arī ieslīgt vienpusībā. “Kas absolutizē estētisko vērtību un kon-  
templāciju, tas izmaina daļu pret veselo (pilnību) un riskē piedzīvot sekas,  
kas rodas no šāda vērtību uzbūves sagrozījuma.”<sup>28</sup>

Šādā situācijā – noslīdot estētismā – arī skaistais zaudē silti cilvēcīgās,  
iejūtīgās, līdzdzīvošanas, tikumiskās un sociālās smalkjūtības spējas. Zaudē-  
jot līdzsvaru un samēru starp skaisti labo, patieso un tikumisko, estetizējoša  
kontemplācija iezīmē personības garīgās dzīves degradāciju. P. Dāle raksta:  
“Skaistums neattaisno un neatpestī cilvēku, – to spēj tikai skaistums kopā  
ar labo un svēto.”<sup>29</sup>

\*\*\*

Estētiskā kontemplācija ciešā vienotībā ar personības prāta inteligences  
attīstību un skaistā izjūtu, tikumisko un sociālo smalkjūtību, kā uzsver P.  
Dāle, kļūst par noturīgu, ne ar ko neaizstājamu personības garīgās dzīves  
un attīstības harmonizētāju faktoru. Dziļāka, apgarota estētiskā kontem-  
plācija, kas brīva no jebkādas vienpusīgas un paviršas estetizēšanas, ir jebkura  
“cilvēka brīnišķīga priekšrocība un viņa skaistākā prieka avots”.

Šajā avotā smeļas arī mākslas skolotājs (un ne tikai mākslas skolotājs),  
virzot savus audzēkņus uz skaistuma un patiesības izziņu un apjausmu.  
P. Dāle atgādina, ka katrs, kas vien interesējas par faktu pareizu un vispusīgu

novērošanu, aprakstīšanu un vispārināšanu, var daudz ko iegūt un mācīties no mākslinieku un dzejnieku vērojumiem un tēlojumiem. Arī skolotāja darbībā skaistais mākslā un apkārtējā īstenībā palīdz vērigāk un vispusīgāk izvērtēt pedagoģiskos faktus, veidojoties par īstu "dzīves meistaru". Pedagoģijas novadā šie "dzīves meistari" gadu gaitā izkopj sevī augstu gara un sirds kultūru, niansētu skaistā izjūtu, saliedējot to ar audzināšanas mākslas apguvi. Nemitīgi koptams gara un pedagoģisko kultūru, skolotājs "savā darbā ieliek labākās spējas un mākas, ieliek daļu no sevis un gaišs un mierīgs darbojas un dzīvo sev un citiem par svētību, zinādams, ka arī sīkie darbi ir vajadzīgi dzīves labklājībai un daiļumam".<sup>30</sup>

Mākslas skolotājs ar apgūtajiem mākslas un kultūras līdzekļiem, palīdzot veidot savu audzēkņu gara dzīvi bagātāku, viņu centienus skaistākus un cēlākus, veidojas pats un piedalās dzīves jauncelsmē un mākslinieciskās kultūras kopšanā. Taču skaistums un pedagoģiski mākslinieciskā jaunrade nevar uzplaukt skolā, kur valda pelēcība un sastingums, rutīna un vienpusība. P. Dāle raksta: "Skaistais var nostiprināties tur, kur triumfē radošais gars."<sup>31</sup>

Lai daile "mirdzošā mākslas ietērpā" organiski ieaustos visās dzīves un darbības jomās, skolotājam jānovērtē gan mākslas un zinātnes, gan bērna centienu un pedagoģiskā procesa iespējas skaistā apgūvē un personības attīstībā. P. Dāle secina, ka skaistā un patiesā uztverē allaž sadarbojas prāta un fantāzijas spēki.<sup>32</sup>

P. Dāles skatījumā personības mākslas izglītību vispilnīgāk izteic un raksturo attīstības procesā sasniegtais "garīgais koplīmenis". Tajā daudzveidīgām saitēm saaužas indivīda intelektuālā un emocionālā dzīve (racionālās un jutekliskās sfēras sabalansētība), kā arī tikumiskās, estētiskās, sociālās un fiziskās audzinātības gaitā iemantotais un izkoptais vai arī nepadarītais un neizkoptais. Cilvēka "garīgais koplīmenis" uzlūkojams par sava veida noteicošo kritēriju mākslas izglītības diagnostikā. P. Dāle atzīst, ka katra cilvēka garīgais koplīmenis var būt zems, vidējs vai augsts, kas nosaka arī būtiskas atšķirības personības garīgajā un estētiski mākslinieciskajā attīstībā, viņa apziņas un uzvedības veidošanā. Bērna radošā potenciāla attīstību un spēju realizāciju var sekmēt vai arī aizkavēt dažādi objektīvi apstākļi un subjektīvi nosacījumi.

Analizējot sava laika pedagoģisko praksi, P. Dāle norāda, ka izglītības vadībā un gaitā visbiežāk sastopami trīs nevēlami novirzieni vienpusībā.

**Pirmkārt**, bīstama vienpusība izpaužas gadījumā, kad galvenā vai pat vienīgā vērtība tiek veltīta faktisko zināšanu milzīga krājuma vairošanai un iekalšanai audzēkņu atmiņā, bez sistēmas, bez kritiska izvērtējuma un dziļākas iekšējas pārstrādes.

**Otrkārt**, kad galvenā vērtība tiek veltīta intelekta izveicības un loģiskās domāšanas izkopšanai, atstājot novārtā tikumiskā rakstura iesakņošanu un estētisko jūtu izkopšanu.

Treškārt, kad tiek atstāta novārtā zināšanu vairošana, prāta un sirds izglītības izkopšana, bet galvenā uzmanība tiek veltīta spartiāniski stingras gribas nostiprināšanai un rīcības spara veidošanai.<sup>33</sup>

Šāda vienpusīga – intelektuālistiska, formalizēta un galēji pragmatiska – izglītības ievirze atstāj nekoptu bērna gara kultūru, sirds izglītību un jūtu pasauli. Līdz ar to tiek saārdīts samērs izglītībā un bērna attīstībā, traumēta viņa iekšējo spēku un spēju veidošanās, nekopta paliek būtiskākā viengabalainas personības daļa – tikumiski estētiskā attīstība.

P. Dāle uzsver, ka nepieciešama augsta skolotāja meistarība, izkopta vadītāja pozīcija, lai pedagogiskajā procesā veidotu “harmoniskas izglītības un izdailētas personības iekšējo struktūru”, lai allaž paturētu savā redzeslokā bērna, pusaudža vai jaunieša “darbības izpausmes īpatnību”.

Lai nepieļautu vienpusību mājas un skolas izglītībā, skolotājiem un vecākiem nemitīgi jāgādā, lai zināšanu vairošana un prāta spēju izkopšana noritētu ciešā vienotībā ar gara grācības un sirds inteligences attīstību un krietna rakstura veidošanu. Arī estētiskās vērtības nevar vērst par cilvēka iekšējās gara dzīves daļu, ja nav samērīgi attīstīts prāts un jūtas, ja darbībā nav norūdīts raksturs un griba.

Personības estētiskā kultūra, saglabājot savu īpatnību un neatkārtojamību, nekādā ziņā nav sašaurināma tikai līdz estētiski mākslinieciskai izglītošanai. Cēlā skaistuma ideālā – personības estētiskās izaugsmes kvintesencē – integrējas viss sasniegtais personības attīstībā. “Katra liela māksla ved mūs no pārejošā uz nepārejošo, mūžīgo, liekot nojaust pilnīgāko skaistumu un augstāku patiesību. Tur skaistums un patiesība nav nesaskaņā,” raksta P. Dāle, vērtējot estētiskā skaistuma nezūdošo nozīmi personības attīstībā un rādot sarežģīto ceļu uz tā apjausmu izglītības procesā.

Apcerē “Par iekšējo skaistumu” P. Dāle raksturo dažādus skaistuma veidus – dabā un mākslā, cilvēkos un viņu attiecībās. Taču maz ir tādu cilvēku, kuru ārējais un iekšējais skats ir atvērts visām skaistuma formām un kuri prot tās pareizi novērtēt. Tie ir garā bagāti un laimīgi cilvēki – brīvi no iekāres un vienpusības.

Mākslas skolotāja galvenā rūpe – kā bērnos atraisīt skaistā izjūtu un iztēli, izkopt estētiskās jūtas un domas, rosināt radošās tieksmes un spējas. Sekmes ceļā uz skaistumu atkarīgas no skolotāja prasmes, meistarības, profesionālās izglītības un izkoptas garīgās un pedagogiskās kultūras. Šīs īpašības ir nepieciešamas, lai skolotājs varētu savus audzēkņus ievadīt cildenā skaistuma, apgarota daiļuma, gara spēka un personības dailes valstībā. P. Dāle norāda, ka mākslas skaistums ietver sevī tikumiskos, reliģiskos, morālos u. c. elementus, kas allaž pakārtoti estētiskam pamatuzdevumam – uztvert, just un dziļi pārdzīvot skaisto, padarot estētisko kopiespaidu dziļāku, intensīvāku un bagātāku.

P. Dāle mudina skolotājus izkopt sevī spēju un gatavību, lai varētu

audzēkņiem rādīt ceļu uz patiesības un cēlā skaistuma valstību. Šo lielo personības veidošanas uzdevumu var veikt skolotāji, kuri bagātīgi smēlušies no pedagoģiskās, estētiskās un mākslas kultūras avotiem.

\*\*\*

Mākslas izglītības problēmu risināšanā un mākslas skolotāja darbībā īpašu nozīmi iegūst tā P. Dāles teorētiskā mantojuma daļa, kurā viņš:

- ◆ analizē personības attīstības un mākslas izglītības kopsakaru ar estētiskās un mākslinieciskās kultūras izveidi;
- ◆ pētī gara inteliģences veidošanās nosacījumus ciešā saistībā ar vispārīgās un mākslas izglītības un kultūras vērtību apguvi;
- ◆ analizē estētiskās kontemplācijas nozīmi vispārīgajā un mākslas izglītībā un personības attīstībā;
- ◆ izzina estētiskās un pedagoģiskās kultūras kopsakaru mākslas izglītībā un mākslas skolotāja darbībā, sekmējot personības radošo potenciālu atbrīvotību un izkopšanu;
- ◆ iezīmē ceļus vispārīgās un mākslas izglītības kvalitātes palielināšanai;
- ◆ izstrādā jaunas pieejas personības vispusīgai izpētei, apsteidzot tālākā starptautiskajos pētījumos pieņemto diagnostikas praksi gara inteliģences noteikšanā.

Īpaši jāuzsver, ka P. Dāle jau 30. gados inteliģenci aplūko ne tikai no inteliģences koeficienta (IQ) jēdzienā ietvertā psihisko norišu viedokļa, apgūto zināšanu daudzuma, bet skata to plašāk – visu, arī cilvēka personības ētisko un estētisko vērtību kontekstā. Viņš iesaka pieejas personības vispusīgai izpētei. Šāda nostādne par novatorisku uzskatāma arī mūsdienu zinātnē un diagnostikas praksē, jo nevienā no vispārzināmajiem, atšķirīgajiem inteliģences (intelekta) testiem nav uzdevumu, kas ļautu mērīt cilvēka vajadzību, jūtu, vērtībsistēmu veidošanos, kā arī gribas un rīcības motivācijas kvalitātes, nemaz jau nerunājot par personības radošo potenciālu diagnostiku.<sup>34</sup>

Protams, šos mūsdienu cilvēka dzīves pamatjautājumus tikai ļoti nosacīti var nošķirt vienu no otra. Īstenībā gara inteliģence un tās kopšana sabiedrības dzīvē un personības attīstībā rada drošus pamatus vispārīgajai gara kultūrai un mākslas izglītībai, kā arī estētiskās un pedagoģiskās darbības pārējai jaunās kvalitātēs. Savukārt valstī, sabiedrībā, skolā un ģimenē koptās estētiskās un mākslinieciskās vērtības allaž rod atbalsi personības gara inteliģencē, dzīves izjūtā un aktivitātē, paplašinot un nostiprinot cilvēku prāta un sirds inteliģenci.<sup>35</sup>

<sup>1</sup> Stradiņš J. Etīdes par Latvijas zinātņu pagātņi. – R., 1982. – 228., 237. lpp.

<sup>2</sup> Dāle P. Vēsturisks pārskats par Latvijas Augstskolas nodibināšanu un viņas darbību pirmā 1919./20. mācību gadā. – R., 1921.; Dāle P. Kā rīkojās vācu fašistiskā vara ar Filoloģijas

- fakultāti. – Literatūra un Māksla. – 1945. g. 23. marts; Dahle P. Lettische Psychologie. – Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde, herausgegeben von Philipp Lersch. – Bd. 61. – Heft I und II. – Leipzig, 1941.
- <sup>3</sup> Dāle P. Imanuels Kants. – Grām.: Lielās personības. Dzīves filozofi. – R., 1936. – 278. lpp.
- <sup>4</sup> Turpat.
- <sup>5</sup> Dāle P. Cilvēka dvēsele un centrālā nervu sistēma. R. Avenariusa psiholoģiskie uzskati un viņu kritika. (Veltīts Jēkaba Oša neaizmirstamai piemiņai.) – Latvijas Augstskolas Valodnieciski filozofiskās fakultātes izdevums. – R., [1922.]
- <sup>6</sup> Dāle P. Cilvēka dvēsele un centrālā nervu sistēma. R. Avenariusa psiholoģiski filozofiskie uzskati un viņu kritika. – R., [1922.] – 117. lpp.
- <sup>7</sup> Dāle P. Gara problēmas. – R., 1939. – 5.–6. lpp.
- <sup>8</sup> Turpat. – 6. lpp.
- <sup>9</sup> Turpat. – 10. lpp.
- <sup>10</sup> Turpat. – 7. lpp.
- <sup>11</sup> Turpat. – 10. lpp.
- <sup>12</sup> Turpat. – 9. lpp.
- <sup>13</sup> Turpat. – 10. lpp.
- <sup>14</sup> Turpat. – 203. lpp.; Sk.: P. Dāles izstrādāto apziņas un zemapziņas struktūras un savstarpējā sakara shēmu 204. lpp.
- <sup>15</sup> Turpat. – 188.–189. lpp.
- <sup>16</sup> Turpat. – 190.–191. lpp.
- <sup>17</sup> Turpat. – 191. lpp.
- <sup>18</sup> Turpat. – 98. lpp.
- <sup>19</sup> Turpat. – 98. lpp.
- <sup>20</sup> Turpat. – 99. lpp.
- <sup>21</sup> Turpat. – 228. lpp.
- <sup>22</sup> Turpat. – 227. lpp.
- <sup>23</sup> Turpat. – 231. lpp.
- <sup>24</sup> Turpat. – 216. lpp.
- <sup>25</sup> Dāle P. Vērojumi un pārdomas par cilvēku un gara kultūru. – R., 1944. – 20. lpp.
- <sup>26</sup> Turpat. – 128.–129. lpp.
- <sup>27</sup> Turpat. – 131. lpp.
- <sup>28</sup> Turpat. – 132. lpp.
- <sup>29</sup> Turpat. – 133. lpp.
- <sup>30</sup> Turpat. – 14. lpp.
- <sup>31</sup> Turpat. – 159. lpp.
- <sup>32</sup> Dāle P. Imanuels Kants. – Grām.: Lielās personības. – Dzīves filozofi. – 2. sēj. – R., 1936. – 276. lpp.
- <sup>33</sup> Dāle P. Gara problēmas. – R., 1939. – 230.–231. lpp.
- <sup>34</sup> Sk.: Anspaks J. Ceļā uz bērna personības izpēti un estētiskās audzinātības diagnostiku Latvijā. Estētiskās audzinātības diagnostika. – LU zinātniskie raksti. – 596. sēj. – R., 1995. – 5.–53. lpp.; Zīds O. Estētiskās audzinātības diagnostikas metodika un kritēriji. – Turpat. – 54.–75. lpp.; Milts A. Starp gēniju un robotu, gara debesīm un elli. – Turpat. – 99.–110. lpp.
- <sup>35</sup> Sk.: Anspaks J. Mākslas pedagogijas attīstība Latvijas Universitātē: vēsturiskā pieredze un mūsdienas. – Latvijas Universitātes 80 gadu jubilejai veltītās 57. konferences materiāli. – LU zinātniskie raksti. – 622. sēj. – R., 1999. – 113.–126. lpp.

## Eduards Pētersons: mācību darba pamatu veidotājs

Latvijas brīvvalsts gados erudītākie pedagogi, zinātnes un kultūras darbinieki kļūst par skolotāju izglītības centru vadītājiem. Latvijas Universitātē jauno skolotāju izglītību organizē un vada A. Dauge, Rīgas Skolotāju institūtā – L. Bērziņš, Daugavpils Skolotāju institūtā – V. Seile, Rēzeknes Skolotāju institūtā – A. Skroders, Jelgavas Skolotāju institūtā – E. Pētersons. Viņi visi organizē un vada pedagoģiskās kultūras vērtību kopšanu skolā un sabiedrībā. Arī E. Pēterona pedagoģiskajai darbībai, tāpat kā viņa kolēģiem, saknes iesniedzas tautas audzināšanas ideālu pasaulē un tautskolotāju labāko centienu tālākajā attīstībā.

### No tautskolotāja līdz universitātes profesoram

E. Pēterona (1882–1958) dzīves ceļš sācies Vidzemes tautskolotāja ģimenē. Arī pirmo izglītību viņš gūst no sava tēva, Cirgaļu pagasta Priežkalna skolas skolotāja. Mācības E. Pēterons turpina vietējā draudzes skolā, pēc kuras beigšanas viņš divus gadus strādā par skolotāja palīgu Priežkalna skolā. 1899. gadā E. Pēterons iestājas Irlavas skolotāju seminārā, pēc kura slēgšanas turpina pedagoģisko izglītību Valkas skolotāju seminārā Rīgā, kuru pabeidz 1903. gadā Valmierā. Izturējies aprīņa skolas skolotāja pārbaudījumu, E. Pēterons strādā Smiltenes Skolu biedrības tirdzniecības skolā. No 1912. līdz 1919. gadam viņš ir Smiltenes draudzes skolas pārziņis un Smiltenes baznīcas ērgelnieks. 1919. gadā E. Pēterons iestājas Latvijas Universitātes Filoloģijas un filozofijas fakultātes A. Dauges vadītajā Pedagoģijas nodaļā. 1922. gadā viņš papildina akadēmisko izglītību Berlīnes un Leipcigas universitātēs, hospitē H. Gaudiga skolotāju sagatavošanas iestādē, iepazīstas ar G. Keršenšteineru un viņa eksperimentālajām skolām Mīnhenē. 1923. gadā E. Pēterons beidz Latvijas Universitāti, iegūstot pedagoģijas kandidāta grādu. Tai pašā gadā viņš tiek iecelts par Valkas aprīņa pamatskolu inspektoru un drīz vien kļūst par Jelgavas Skolotāju institūta direktoru.

Līdzās sava mūža galvenajam darbam institūtā E. Pēterons 1924. gadā sāk strādāt par lektoru Latvijas Universitātē. 1927. gadā viņš Latvijas Universitātes Filoloģijas un filozofijas fakultātei iesniedz darbu "Gaudiga kla-

ses brīvās garīgās darbības didaktisks novērtējums” un tajā pašā gadā tiek ievēlēts par Pedagoģijas katedras privātdocentu. 1936.–1937. gadā viņš iztur pedagoģijas doktora pārbaudījumus un tiek ievēlēts par LU vecāko docentu pedagoģijā un pedagoģijas vēsturē. 1940. gada 3. maijā LU Filoloģijas un filozofijas fakultātes sēdē E. Pētersons sekmīgi aizstāv doktora disertāciju “Pestalocija personība un viņa pedagoģiskās idejas”, par ko viņam piešķirts pedagoģijas doktora grāds.<sup>1</sup>

1941. gada rudenī E. Pētersons tiek ievēlēts par LU profesoru. 1940. gada vasarā, sākoties padomju okupācijai, viņu atbrīvo no Jelgavas Skolotāju institūta direktora pienākumiem. Kara gados E. Pētersons strādā par Rīgas 3. vidusskolas direktoru, bet 1944. gadā dodas emigrācijā. 1946.–1947. gadā viņš ir jaunizveidotās Baltijas universitātes profesors Pineburgā, bet 1947. gadā pārceļas uz mītnes zemi Zviedriju, pievēršoties arhīvu izpētei un savas dzimtās Vidzemes skolu vēsturei tā saucamajos “zviedru laikos”. 1958. gadā noslēdzas E. Pētersona dzīves ceļš.<sup>2</sup>

E. Pētersona mūža galvenais veikums – Jelgavas Skolotāju institūta organizācija un vadība, rūpes par jauno skolotāju maiņas augstu gara kultūru, vispusīgu pedagoģisko izglītību un ievirzi mūzikas vērtībās. Institūta karogā ierakstītā devīze “Krāj gaismu sev, lai citus gaismā vadīt spētu!” nosaka pedagoģu un audzēkņu darbības virzību un personības pozīcijas veidošanos. Neatkarotājam pedagoģisko gaisotni veido institūta himna “Augšā, brāļi, lai mums sokas!”, izkoptās tradīcijas, saliedēts pedagoģu ansamblis: mūziķis J. Mediņš, gleznotājs K. Baltgailis, dabas zinību metodiķis un didaktiķis P. Kupčs, matemātiķis metodiķis E. Priedītis, pedagogs J. Flugins, svešvalodu metodiķe M. Vulfa-Pavare, filozofs T. Celms, ģeogrāfijas metodiķis F. Dravnieks, dabas zinību metodiķis J. Greste, matemātiķis A. Lūsis, logopēde E. Lauva, matemātikas metodiķis A. Čuibe, literāts E. Aisters u. c., kuru sagatavotais jauno skolotāju pulks cenšas godprātīgi kopt neiznīcināmo skolas ideju.

Arī mūsdienās bijušie Jelgavas Skolotāju institūta audzēkņi atceras augsto pedagoģijas teorētisko līmeni, direktora pedagoģisko atziņu dziļumu un viņa prasības pamatīgi apgūt lielās pasaules pedagoģijas atziņas un ieviest tās Latvijas skolās. Audzēkņi atzinīgi vērtē gan E. Pētersona, gan pasniedzēju izstrādes didaktikā un mācību metodikā (E. Priedītis, P. Kupčs, J. Pīlups u. c.).<sup>3</sup>

## Mācību teorētiskos pamatus kaldinot

Teorētisko pamatu izstrādē un izglītības praksē E. Pētersons, tāpat kā vairums gadsimtu mijas skolotāju semināru audzēkņu, radošās ierosmes rod klasiskajās pedagoģijas vērtībās. Tās ir J. A. Komenska, Dž. Loka, Ž. Ž. Ruso, J. H. Pestalocija, J. F. Herbarta, F. Frēbela, K. Ušinska, P. Kaptereva, A. Gerda, P. Leshafta u. c. atziņas. Taču tālākizglītības ceļā šīm fundamentālajām

vērtībām uzslāņojas tālaika modernās pedagogijas strāvojumi: individuālās un sociālās pedagogijas, eksperimentālās pedagogijas un darba skolas idejas, kultūrpedagoģija un jaunās skolas veidošanas ideāli. Šīs bagātības papildina pievēršanās vispārīgās, eksperimentālās un pedagogiskās psiholoģijas avotiem (V. Vunts, V. Džeimss, A. Binē, V. Behterevs, H. Mīnstenbergs u. c.).

Studijas LU Pedagoģijas nodaļā un papildināšanās Vācijas universitātēs Berlīnē un Leipcigā, kā arī iepazīšanās ar Minhenes skolām paplašina un padziļina E. Pētersona pedagoģijas ideju pasauli. Daudzas jaunas idejas viņš gūst G. Keršenšteintera, H. Gaudiga un P. Nātorpa darba skolas un sociālās pedagoģijas teorijā un praksē. Jaunus ceļus izglītībai un personības attīstības izpētei E. Pētersonam paver pievēršanās gara psiholoģijai un kultūrpsholoģijai (V. Diltejs, E. Šprangers, T. Lits u. c.) – jauniem ierosmju avotiem gan pētniecībā, gan praktiskajā darbībā jauno skolotāju izglītības organizācijā. Interesanti atzīmēt, ka skolotāju darbības vispusīga apjaušana E. Pētersonu pietuvina mākslas pedagoģijas avotiem un mācību darba tuvībai mākslinieciskajai jaunradei.

E. Pētersona uzskatu stabilitāti pedagoģijā, psiholoģijā, loģikā, ētikā un estētiskā palīdz stiprināt tolaik plaši pazīstamie P. Dāles, A. Dagues, K. Dēķena, J. Kauliņa, P. Jureviča, K. Obšteina, L. Ausēja, V. Frosta, V. Maldona, K. Kundziņa u. c. darbi, kuros paustās idejas pedagogs izmanto gan savos teorētiskajos darbos, gan mācību kursu izstrādē.

Pamatīga teorētiskā sagatavotība parādās jau pirmajās nozīmīgākajās publikācijās, kurās viņš apcer skolotāju izglītības un tālākizglītības ceļus pedagoģiskās meistarības izkopšanā,<sup>4</sup> analizē sociālās audzināšanas aktuālās problēmas,<sup>5</sup> kā arī izvērtē Jelgavas Skolotāju institūta pieredzi jauno skolotāju sagatavošanā.<sup>6</sup>

E. Pētersona vispārpedagoģiskajā un didaktikas koncepcijā centrālā vieta ierādīta darba skolas idejām un to realizācijai praksē.<sup>7</sup>

Pamatideja, kas 19. gadsimta beigās un 20. gadsimta sākumā apvieno ļoti atšķirīgus darba skolas pārstāvjus, izpaužas prasībā, lai turpmāk skola izglītotu un audzinātu dzīvei produktīvas personības ar stipru gribu un apņēmību iekļauties modernās kultūras dzīves norisēs. Tai ir vajadzīgi aktīvi cilvēki ar noteiktu garīgu struktūru, kas spēj sekmīgi strādāt darbu noteiktā arodā un kalpot vispārībai. Tālab skolu organizācijā liela vērtība jāvelti arodizglītībai, izglītības diferenciacijai, papildu skolām, pieaugušo tālākizglītībai mācību iestādēs un tautas augstskolās. Vispārizglītojošajās skolās izglītības saturs jāpapildina ar darbmācību, mājturību, ievadu pilsoņu tiesībās un morāles mācībā. Mācību metodes jāpārveido un dažas pavisam jāatmet un to vietā jāievieš citas – jaunas un pilnīgākas, lai mācībās un darbā brīvi nodarbinātu fiziskos un garīgos spēkus, attīstītu meklēšanas tieksmi un pašdarbību, stiprinātu gribu, rosinātu izziņas, darba un radošo aktivitāti.

No dažādu laikmetu un pārstāvju atziņu avotiem smeļoties, E. Pētersons

pievēršas galvenajiem darba skolas virzieniem – manuālismam, profesionālismam un aktīvismam. Viņa uzmanību saista darba skolas pirmsākumi Platona pedagoģiskajās idejās un jo īpaši – J. H. Pestalocija pieredze audzināšanas iestādēs, kuru darbībā atbalsojas Ž. Ž. Ruso ideāli, J. G. Fihtes un I. Kanta filozofijā formulētās idejas, proti, ka cilvēka garīgā darbība ir aktīvs jaunradītājs spēks un personības attīstības nepieciešams nosacījums.

Darbmācības ideju izplatības pirmo posmu Latvijā E. Pētersons aplūko ciešā kopsakarā ar darbmācības–rokdarbu (*sloid*) ieviešanu Zviedrijā un Dānijā. Blakus tiešiem uzdevumiem – sagatavot izveicīgus strādniekus dažādiem arodiem – darba skolas ideologi uzsver pedagoģisko mērķi: gribasspēka, pacietības, izturības, čaklības, godīguma, izveicības un labas estētiskās gaumes attīstību. Šajā jomā mācību darba un roku izveicības attīstību uzsver dāņu pedagogs Ā. Klausons-Kāss, kas blakus teorētiskajiem priekšmetiem izveido īpašu tehniska rakstura mācību kursu ar metodiskiem darbiem skolu darbnīcās. Pēc Ā. Klausona-Kāsa ierosinājuma 1877. gadā Tērbatā igauņi nodibina īpašu biedrību darbmācības–rokdarbu izkopšanai. 1978. gadā dāņu pedagogs noorganizē darba skolas kursus Tērbatā, bet 1879. gadā – Kuldīgā. E. Pētersons uzsver jaunā virziena nenoliedzamo vērtību igauņu un latviešu skolās, tomēr tajās “par daudz izpaužas manuālisms un darba mācība, kuru ievieš kā atsevišķu mācību priekšmetu”.<sup>8</sup>

Darba skolas idejas ieiet savas attīstības otrajā posmā un iegūst jaunus, stabilus pamatus R. Zeidela darbos, kurš darbmācībā–rokdarbos saskata saimniecisku, sociālu un pedagoģisku nepieciešamību. Kultūra un izglītība līdz šim nav pratušas novērtēt rokdarbu patieso vērtību. Ir jānoārda vaļņi starp fizisko un garīgo darbu, un šī darba darītāji nedrīkst justies atšķirti. R. Zeidels, tāpat kā O. Salomons Zviedrijā un K. Cīrulis Latvijā, uzsver, ka šo pretrunu pārvarēšana prasa pārveidot mācību un audzināšanas darbu skolā, paplašināt iespējas darba skolas ideju īstenošanai praksē.<sup>9</sup>

E. Pētersona nenoliedzams nopelns ir G. Keršenšteintera un H. Gaudīga darba skolas ideju analīze un to ieviešana Latvijas skolā un skolotāju pedagoģiskajā domāšanā. Šī pirmreizējā darba pamatā ir darba skolas ideju dziļās studijas un to būtības atklāsmes.

G. Keršenšteiners darba skolas ideju izstrādā ciešā vienotībā ar vispārīgās izglītības un mācību kvalitātes celšanu, pakļaujot skolas un ģimenes pūliņus valsts pilsoņa sagatavošanai.

Darba skolas organizācijā vācu pedagogs uzsver trīs savstarpēji saistītas sastāvdaļas.

1. Aroda izglītība un sagatavošanās aroda izglītībai spēj izveidot valsts pilsoni, kas sajūt pienākumu un spēj strādāt noteiktā darbības jomā un arodā. Tālab vispārīgzglītojošās skolās blakus garīgā darba pamatiem jānāca arī aroda darba pamati. “Rokdarbu mācības” jāuzskata par patstāvīgu mācību priekšmetu, kuru māca pedagoģiski sagatavoti skolotāji.

2. Aroda pienākuma tikumiskās vērtības un to apjausma veidojas kā nesavtīga darbība citu cilvēku labā, tādējādi paceļot arī cilvēka iekšējo vērtību. Šāda personības pozīcija veidojas nevis ar pamācībām un vārdiskiem aizrādījumiem, bet gan darbā "sabiedrības garā, kādu sastopam pie kopīga darba darītājiem".
3. Sabiedrības (valsts) dzīves tikumisko normu ieaudzināšana sasniedzama, mudinot skolēnus kalpot noteiktai idejai. Sākumā nepieciešama pakāpeniska pieradināšana, augstākajās pakāpēs jau iespējama brīva pašnoteikšanās. Tautskolā skolēnu pašpārvalde – pēc amerikāņu (Dž. Djūija) skolas (valsts) parauga, papildu skolās un vidusskolās – mērķtiecīgi organizētas darba apvienības.

G. Keršenšteintera izvīrītītie trīs galvenie mācību un audzināšanas uzdevumi – aroda izglītība un sagatavošanās tai, aroda pienākumu tikumisko normu ieaudzināšana – nodrošina apstākļus vērtīgu rakstura īpašību ieaudzināšanai, kuru pamatā ir četri dvēseles spēki: gribas stiprums, spriedumu skaidrība, smalkjūtība un rosība. Šo spēku darbība norisinās ciešā savstarpējā saistībā un vienotībā. Gribas attīstību nodrošina darbība un brīvība, spriedumu attīstību – patstāvīga pieredze, smalkjūtības attīstību – īstenības parādību daudzums, kurā bērns dzīvo un darbojas. Savukārt bez rosības nav iedomājama neviena no norādītajām personības aktivitātes izpausmēm.

Darba skolas metode ir virzīta nevis uz ārēju arodā nepieciešamo zināšanu un prasmju apguvi, pienākumu formālu izpildi un sabiedrības normu ievērošanu, bet gan uz dziļu iekšējo pārstrādi (*erarbeiten*).<sup>10</sup>

E. Pētersons norāda uz G. Keršenšteintera kritikas bultām, kas vērstas pret "vārdu un grāmatu" skolu. Ierobežojot garīgo patstāvību un izziņas aktivitāti, skola zaudē savu "veidotāju spēku". Tīri ārēja rokas nodarbināšana, piemēram, zīmēšanā, aplikācijas darbos un modeļu pagatavošanā, dzejas ilustrēšanā utt., tikpat maz veicina gara spēju attīstību, cik I. Kanta ģimenes zīmēšana viņa kategoriskā imperatīva izpratnē. Personības attīstībai maz dod šauri saprasts manuālisms un profesionālisms. Tālab mācību darba metode jāpielāgo dažādo gara dzīves novadu psiholoģiskai izpratnei. Darba skolas metodei jābūt ar objektīvā gara pazīmēm, kas vienlaikus jāattīsta darbībā – izziņas, praktiskajā, mākslinieciskajā – tā gara subjektīvā struktūrā, kas radījis attiecīgos kultūras guvumus.

Viss izglītības process, pēc G. Keršenšteintera domām, ir objektīvā gara atjaunošana un atdzīvināšana subjektīvajā garā, stiprinot personības garīgos spēkus. Vācu darba skolas teorijas un prakses pamatu veidotājs G. Keršenšteiners uzskata, ka izglītība ir tā, kas ar monumentālu spēku spēj radīt tikumisku valsti. Tai jābūt nākotnes valstij. Ideālu nākotnes valsti spēj veidot tikai izglītoti un ideāli noskaņoti aktīvi valsts pilsoņi. G. Keršenšteineram darba skola ir tā, kura nodrošina patstāvīgu izglītības vērtību pārstrādi un

asimilāciju, kas norisinās izglītojamā cilvēka gara dzīvē, aktīvā darbībā. Skolas mērķis – arodizglītības veicināšana, sabiedrības tikumiskās apziņas izveide un valsts pilsoņu audzināšana.

Ja G. Keršenšteiners par augstāko izglītības mērķi izvirza derīga valsts pilsoņa sagatavošanu, tad viņa laikabiedrs H. Gaudīgs mācību un audzināšanas mērķi redz personībā. Personība pati veido visas vērtīgās funkcijas, spriež par tām, vērtē apkārtņē notiekošo. H. Gaudīgs atzīst personību par “augstāko principu, kas paceļas pāri individualitātei un socialitātei”.

Viņš prasa, lai viss skolas darbs būtu pakļauts kalpošanai skolēna topošajai personībai. Aktīvu personību nevar izveidot skola, kas, pēc H. Gaudīga domām, pieļauj pasivitāti, kur skolēns uztver mācību saturu kā kaut ko ārēju, nodarbinādams lielākoties tikai atmiņu. Šāda skola izolē skolēnu no dzīves, neļauj izpausties viņa aktivitātei. Jaunais princips skolas darbā – aktīvas personības veidošana, mācību darba vadmotīvs – skolēna pašdarbības procesa ierosināšana, lai viņš pašattīstības ceļā nostiprinātu dabiskos dotumus (iedzimtos spēkus) ideālo mērķu virzienā.

Lai sekmētu bērna attīstību un pieskaņotos viņa tieksmēm, tās vienā gadījumā veidojot, bet otrā – ierobežojot un disciplinējot, jāveic skolas reformas: jāpārveido viss mācību darbs, viss izglītības saturs un viss esošais mācību veids. Mācību veidam konkrētajā gadījumā jābūt sintēzei no tā, ko no vienas puses prasa bērna daba, viņa attīstības loģika, bet no otras puses – katra mācību priekšmeta īpatnējā būtība (mācību priekšmeta – zinātnes – iekšējā loģika). Mācību saturā ietilpst visnepieciešamākā zinātnes satura un pamatslēdzienu izlase. Skolas un skolotāja uzdevums – didaktiski izvērtēto un atlasīto mācību saturu piemērot bērna garam, katrā mācību priekšmetā meklēt savus īpatnējus, izglītības mērķim atbilstošus mācību ceļus – metodes, izveidot savu īpatnēju, priekšmetam pielāgotu darbības veidu (*facheigene Verfahrensweise*), iedibināt noteiktu kārtību. Mācību priekšmeta būtības apjauta sākas ar bērna tieksmi jautāt. Šī tieksme jāuztver un jāievada zināmā virzienā un secībā, kas, pieskaņota priekšmeta dabai, katrā atsevišķā gadījumā top par darbam pielāgotu iekšēju likumību. Virzot skolas darbu uz šādiem pamatiem, redzams, ka katrā priekšmetā mācību darba pirmais uzdevums ir attīstīt bērnā prasmi pašam sevi izjautāt. Šādu darbības veidu, pēc H. Gaudīga domām, prasa “dabas princips” (dabiskā ziņkārība – zinātkāre), kas dzīvē laužas ārpusē no ikviena indivīda. Katrā bērnā vērojams dabas princips kā tieša interese, kas ārēji izpaužas jautājumu veidā. Jautājumu “brīvajā” izteiksmē nojaušama bērna tieksme pēc zināšanām. Tāds “dabiskais stāvoklis” sagatavo auglīgu augsni bērna patstāvībai un aktivitātei izziņā un darbā. H. Gaudīga uzmanības lokā – skolēna mācību un darba vadīšana brīvās garīgās darbības ceļā. E. Pētersons detalizēti izvērtē H. Gaudīga pieredzi, organizējot brīvās garīgās darbības klases, kurās skolēns ar skolotāja palīdzību pats iemācās, apgūst mācību

saturu un metodes, iemanto prasmi brīvi rosināt savu izziņas darbību – uztveri, domāšanu, iztēli, atmiņu, izdarīt secinājumus un pielietot zināšanas. H. Gaudīgs brīvās garīgās darbības pirmās izpausmes redz tieksmē jautāt, sākotnēji – juku jukām, vēlāk bērns pakāpeniski pierod jautāt noteiktā secībā, saskatīt sakarības. Šāda bērna garīgā pašdarbība un aktivitāte, jautājot noteiktā loģiskā sakarībā un secībā, gatavība uzdot jautājumus, meklēt atbildes un virzīties uz dialogu, nodrošina skolēnam darbaprieku, sekmē izziņas aktivitātes attīstību. E. Pētersons secina, ka rūpīgs skolotājs, smeloties no šīs pieredzes, gandrīz vai katrā mācību stundā rod iespēju izkopt brīvās garīgās darbības tehniku, līdz ar to paceļot mācības jaunā kvalitātē.<sup>11</sup>

H. Gaudīga darba skolai ir cieša saikne ar darba tehniku, tās pārvaldīšanu, t. i., ar prasmi lietot mācību materiāla uztveršanai un pārstrādei piemērotus paņēmienus. No tā, kā skolēns apguvis darba tehniku, atkarīga arī izglītības mērķa sasniegšana – skolēna ievadīšana brīvās garīgās darbības norisēs. Par skolēna izaugsmi liecina tas, kā viņš izjūt tieksmi pievērsties darbībai, izvirza mērķi, saviem spēkiem cenšas iedziļināties problēmās un meklēt jaunas atbildes, uzturot šajā procesā dzīvas attiecības ar savu apkārtni, klasi un grupu. Šādā darbībā iegūtie rezultāti, kas sakārtoti noteiktā secībā (kas ir paša skolēna veicamais uzdevums), rada jaunu garīgās darbības stāvokli, no kura paveras perspektīva tālākiem meklējumiem un atradumiem. Te rodas izziņas un darbaprieks, mostas interese novērot dabu un sociālās parādības, sekot dzīvības spēku tapšanas un izaugsmes augstākai likumībai, kas attīsta gaišu skatu ne tikai uz redzamo un taustāmo apkārtni, bet arī uz iekšējo gara pasauli un tās neredzamajām, bet ar prātu tveramajām vērtībām. E. Pētersons uzsver, ka H. Gaudīga brīvā garīgā darbībā nav īpaši izcelts tikai manuālisms, bet par darba mācību kļūst katrs darbības veids, kurā skolēns pašdarbības ceļā iegūst jaunas zināšanas, prasmes, iemaņas un rīcības paradumus. E. Pētersona skatījumā tā ir vismodernākā darba skolas uztvere, jo galvenais princips nav vismateriālais darba rezultāts, bet brīva skolēna gara attīstība, jaunu zināšanu un veiksmju iemantošana, ko viņš sasniedz ar savu aktivitāti. Patstāvīgi darbodamies, kaut arī skolotāja ierosināts, skolēns stiprina savu gribu, veido raksturu un pakāpeniski gatavojas, lai ar laiku būtu cienīgs iekļauties kultūras dzīvē un patstāvīgā kultūras darbā. Augstākie sasniegumi darba skolas idejas izstrādē un praktiskajā īstenošanā, pievēršanās kultūrpedagoģijas un kultūrpsiholoģijas apcirkņiem (E. Šprangers u. c.) veido teorētiskos un metodoloģiskos pamatus, uz kuriem balstīti E. Pētersona didaktiskie uzskati un viņa izstrādes skolotāja ievirzīšanai skolas mācību darbā. Tiesa, šīs pamatievirzes, kādas saņem brīvvalsts skolotāju institūta audzēknis, ir visai plašas, teorētiski pamatotas un atbilstošas sava laika pedagoģijas un psiholoģijas zinātnes līmenim un laikmeta prasībām.

## Vispārīgā didaktika

E. Pētersons savu darbu "Vispārīgā didaktika" veltī atjaunotās Latvijas brīvvalsts skolotājiem, īpaši jauno skolotāju paaudzei. Blakus klasiskās didaktikas atziņām – J. A. Komenskis, J. H. Pestalocijs, J. F. Herbart – darbā izcelts modernā laikmeta pedagoga devums, viņu izvirzītās idejas mācību teorijā un praksē. Autors orientē skolotājus patstāvīgi strādāt pie didaktikas un metodikas problēmu tālākas risināšanas, ievirzot viņus brīvā, radošā pedagoģiskajā darbībā, kas zināmā mērā līdzinās mākslas darbam.

Ideāls skolotājs ir brīvs un apgarots savā darbā, viņš līdz pilnībai izkopj prasmes un nepieciešamās pedagoģiskās spējas. Šādu skolotāju raksturo mākslinieciski izkopta un zinātniski izveidota pilnības pakāpe, kā arī sava darba vērtības apziņa. Tā ir gatavība nemitīgi papildināt un nostiprināt mācību darba teorētiskos un zinātniskos pamatus, spēja apjaustās idejas iekausēt savā ikdienas skolas darbā. To sekmīgi var veikt skolotājs, kas vienlaikus ir mākslinieks un zinātnieks. E. Pētersons atzīst, ka skolotāja un mākslinieka darbā ir daudz kopīgu pazīmju. Tiklab skolotājs, kā arī mākslinieks pauž darbā savus cēlākos un vērtīgākos pārdzīvojumus, un jo dabiskāka ir šo pārdzīvojumu sakarība ar veidojamo objektu, jo pilnīgāks ir darbības rezultāts. Lai strādātu sekmīgu skolas darbu, protams, ir nepieciešamas iedzīmtas dotības un savdabīga gara dzīve, ko grūti analizēt un ietvert racionālās formās.

Tomēr jāievēro, ka mācību darbs un mākslinieciska radīšana atšķiras viena no otras. Īsts mākslinieks, radīdams mākslas darbu, ieliek tajā savu subjektīvo ideju, daudz nedomājot par apkārtnes prasībām; skolotājs mācību darbā ir saistīts ar objektīvu mērķi – sava laikmeta dzīves normām un kultūras vērtību nosacījumiem. Bez tam, kā norāda E. Pētersons, īsti apdāvinātu skolotāju, kas dzimuši savam darbam, ir maz, daudz mazāk nekā to prasa skolas darba organizācija, jo mācību darbs norisinās ne tik vien skolās, bet arī ārpusskolas iestādēs, mājās un ģimenēs. Tādēļ mācību darbs zināmā mērā jāveic katram cilvēkam un jāuzskata par vispārīgu, dabisku cilvēces pienākumu.

Lai sekmīgi pildītu savu pienākumu, nepieciešama iedziļināšanās didaktikā kā mācību darba zinātnē. Protams, didaktika palīdz apjaust un izkopt mācību un audzināšanas darba mākslu un sasniegt savā meistarībā augstu pilnības pakāpi.

Didaktika kā mācību darba teorētiskais pamatojums, no vienas puses, balstās uz pedagoģiju – uz vispārīgās audzināšanas zinātnes atziņām, no otras puses, – uz tagadnes sabiedriskās un sociālās dzīves prasībām. Didaktika vispārīgajā audzināšanas teorijā rod pētīšanas metodoloģiju, kā arī nodrošina pāreju uz metodisku skolas darbu, kas pielāgots tagadnes prasībām. E. Pētersona skatījumā didaktika kā starploceklis teorētisko un praktisko pedagoģijas priekšmetu virknē ir autonom, patstāvīgs mācību priekšmets, kas,

pirmkārt, rāda, kā izlietojamas mācību darbā sistematizētās pedagogijas un modernās psiholoģijas atziņas un, otrkārt, kā metodiski normējams skolas darbs un kā tas īstenojams atsevišķos mācību priekšmetos.

Didaktika pakāpeniski iepazīstina ar likumbām, kas nepieciešamas mācību darba mērķu sasniegšanai. Te vispirms jānoskaidro mācību jēdziens un jāmeklē atbildes uz šādiem jautājumiem:

- ◆ Kādēļ jā māca?
- ◆ Kas jā māca?
- ◆ Kā jā māca?

Meklējot atbildi uz pirmo jautājumu, jānoskaidro mācību mērķis; meklējot atbildi uz otro jautājumu, jāizvērtē mācību saturs; meklējot atbildi uz trešo jautājumu, jāiedziļinās metodes problēmā, skolotāja un skolēna darbībā.

Mācību jēdziena skaidrojumā, kā uzsver E. Pētersons, mūsdienu didaktikā palicis būtisks robs: skolas darba mācība nedod pilnīgu un noteiktu skaidrojumu, kas ir mācības, kāda ir to nozīme izglītības mērķu izvirzīšanā un īstenošanā. Mācību jēdziena atklāsmē autors salīdzina, ar ko atšķiras agrāko laiku teorijas no modernā laikmeta mācību darba ideāliem. Jaunāko laiku didaktikā mācības nav vairs pašmērķis, kā tas bija agrāk, bet līdzeklis mērķa sasniegšanai. Tas nozīmē, ka mācību uzdevums ir kalpot audzināšanai, jo mācības ir audzināšanas darba sastāvdaļa. Šo likumbū pirmās apjauš J. F. Herbart, kurš atzīst tikai tādu mācību darbu, kas vienlaikus arī audzina, bet šādas audzināšanas īsto vērtību visā pilnībā sasniedz darba skola ar centieniem vienlīdzīgi veidot bērna fiziskos un garīgos spēkus. Darba skolas dažādo virzienu pamatā arvien ir saskatāma ideja, ka mācību darbam jārosina nevis zināšanu piesavināšanās, bet zināšanu ieguve, lai bērns neuzņemtu zināšanas kā svešu materiālu no ārienes, bet, pašdarbībā pakāpeniski vingrinot un attīstot savus spēkus, pats tiektos pēc zināšanām un skolotāja vadībā šīs zināšanas iegūtu, padarot tās par savu garīgo mantojumu. Šāda mācību darba uztvere arī pasargā bērnu no mācību materiāla pārpilnības un rada skolotājam iespēju pielāgoties bērna spējām un tieksmēm. Tādēļ jaunā skola agrāko laiku daudzkārt vienpusīgā intelektuālisma vietā piekopj voluntarismu, kas attīsta ne vien prātu, bet arī gribas un jūtu darbību. Sākumā mājas un skolas uzdevums ir veltīt vislielāko uzmanību katram bērnam, audzinot viņu par fiziski un garīgi veselu, darba spējīgu un tikumīgu cilvēku, lai viņš sasniegtu savu spēju augstāko punktu un vēlāk dzīvē un darbā izvērstos par pilnvērtīgu personību. Bet skolas uzdevums ar to vēl nav pilnīgi atrisināts. Mācības un audzināšana izvirza vēl plašākus mērķus un cenšas panākt, lai katra personība redz savu augstāko dzīves saturu kalpošanā citiem cilvēkiem un vispārīgajai tautas kultūras dzīvei. Jaunā skola savos tālākajos centienos saista individuālo pedagogiju ar sociālo, rūpēdamās par audzēkņa spēku harmonisku attīstību un indivīda veidošanu par tādu personību, kuras augstākais mērķis ir darboties citu labā un kalpot savas tautas kultūras dzīvei.

Atklājot jaunās skolas idejas izglītības mērķu noteikšanā un mācību darba virzības izstrādē, E. Pētersons izvērtē agrākajā “mācību un grāmatu skolā” valdošos stereotipus – dogmatisko un reproduktīvo mācību veidu, kas savas pozīcijas negrib zaudēt arī mūsdienu skolā. Viņš uzsver, ka jauno laiku skola atšķiras no agrāko laiku skolas ne tikai no mērķu viedokļa, bet arī mācību darba praktiskajā veidojumā. Primitīvajā mācībā, kura valda agrākajos laikos un joprojām rod pielietojumu, ir šāda kārtība: atsevišķas darbības vai kustības demonstrācija, tās novērošana, mēģinājums atdarināt, audzinātāja palīdzība, labojums un atkārtots paraugs, vingrinājumi, pakāpeniska palīdzības izpalikšana, patstāvīgs vingrinājumu turpinājums līdz zināmai gatavības sasniegšanai darbības izpildē. Līdzīgi norisinās arī pirmie vingrinājumi runā, valodas izkopšanā, lasīt, rakstīt un zīmēt prasmes apguvē. Sākotnēji – priekšā teikšana, rakstīšana vai zīmēšana, parādīšana, tad – atkārtojums un vingrinājumi, līdz mācību viela paturēta atmiņā un sasniegta zināma izveicība. Solis uz priekšu novērojams jau tajos gadījumos, kad mācības pieisaista uzskatāmiem objektiem, to īpašībām un pazīmēm, ievēro vienādību un dažādību, cēloni un sekas, tuvinot bērnu īstenībai. Bet šajā gadījumā bērns vēl paliek pasīvs un vingrina tikai vienu gara spēju – atmiņu. Šī gara spēja ir ļoti svarīga, bet tomēr tā nav vienīgā, tādēļ mācībām jābūt tādām, kas gara spējas attīsta vispusīgi. Skolu, kas izkopj tikai atmiņu un rūpējas tikai par to, lai skolēnam iemācītu zināšanas, sauc par “grāmatu skolu”, kā to zīmīgi dēvē G. Keršensšteiners. Nav jāiedomājas, ka jaunajā skolā grāmatas nevajag un ka no tām nekas nav jāmācās. Arī jaunajā skolā jābūt mācās un jācēnsas iegūt zināšanas un izveicību. Jaunā skola izmanto grāmatas vēl daudz plašākos apmēros nekā agrāk, bet šī darbība notiek citādi. Te pārsvarā vairs nav bērna pasivitāte, bet aktivitāte, mācības norisinās ne vien garīga darba veidā, bet daudzkārt apvienojot fizisku un garīgu darbu. Blakus uztveres vielas un satura principam, ko jaunā skola nebūt neatmet un arī nedomā atmest, tā noliek spēka attīstības principu, kas vairo bērna garīgo enerģiju, tuvinot viņu ne tikai mācību vielai, bet arī tās izglītojošajam saturam. Tā bērns pakāpeniski tuvojas kultūras pasaulei un attīsta visas savas spējas – ne vien prātu, domāšanu un spriešanu, bet arī patiku, prasmi, izveicību, jūtas un gribu. Šāds mācību darbs nodrošina bērnam pašdarbību un vispusīgu fizisko un psiholoģisko spēju attīstību, pārveidojot veco laiku mācību skolu par jaunlaiku dzīves un darba skolu.

Raugoties no modernās pedagogijas zinātnes viedokļa, kā uzsver E. Pētersons, mācību mērķis ir “bērna ievadišana kultūras vērtību pasaulē, attīstot bērnam snaudošos garīgos un fiziskos spēkus, lai izglītotu personību vispārības kalpībai”.<sup>12</sup>

Mācību mērķa īstenošanā skolotāja uzmanību saista vairāki faktori, kas noteic viņa darbības veidu. Šo faktoru vidū vērojama zināma sakarība, jo citādi mācību darbs kļūtu vienpusīgs. Katrā vispusīgi un didaktiski pareizi

ievirzītā mācību darbā var saskatīt subjektu un objektu, formu un matēriju, spēku un vielu. Skolotāja saistību ar mācību programmu un rūpes par to, lai bērns mācītos un iegūtu zināšanas, sauc par mācību darba materiālo uzdevumu. Ja vērību veltī subjektam, lai attīstītu bērna spēkus, tad runā par mācību darba formālo uzdevumu. Ja vēl psiholoģiskajiem spēkiem pievieno zināmu tikumisko un gribas virzienu un cilvēka zināšanas ētiski izveido par sirdsapziņu, tad šādas mācības tiecas uz savu uzdevumu atrisinājumu arī audzināšanas ziņā.

Mācību materiālā uzdevuma pamatlikums ir šāds: māci tā, lai bērns iegūst zināšanas. Izglītības gaitu arī sabiedrība vērtē, raugoties no viedokļa, cik daudz iespēju skola rada jaunatnei, lai iemantotu zināšanas. Materiālā izglītība tiek vērtēta augstu, tādēļ arī skolai jāpilda materiālā uzdevuma prasības: zināšanām jābūt vispusīgām, bet ne izplūstošām, bez tam tādām, kas ir drošas un izlietojamas tagadnes dzīvē. Bez zināšanām cilvēks paliek novārtā, neraugoties uz viņa nesavtīgajiem centieniem un labajiem nodomiem, jo ikvienā darbā ir nepieciešamas zināšanas, un tās katru darbu padara sekmiņgāku, ražīgāku un nozīmīgāku.

Pedagogs uzsver galvenos ceļus mācību materiālā uzdevuma sasniegšanai, izraisot tiešo un netiešo interesi, stimulējot atdarināšanas dziņu un ienesot apgarotības garu kopdarbā, stiprinot skolotājā gatavību un spēju izstarot sirsniņu un neatlaidīgu vēlēšanos vest bērnu uz priekšu izziņā un darbā, patiesības un skaistuma pasaules atklāsmē.

Mācības formālā uzdevuma pamatlikums nosaka: māci tā, lai aug bērna fiziskie un psihiskie spēki. Šis likums norāda, ka mācībās galvenā vieta ierādāma bērna spēju attīstībai. Ne tas mācību darbs ir vērtīgāks, kurš sniedz visplašākās zināšanas, bet tas, kurš nodrošina bērna spēku attīstību, kas kā asni snauž viņa dvēselē. Mācību formālais uzdevums ir individualitātes izkopšana un personības izveide. Formālo izglītību pirmais uzsver J. H. Pestalocijs un šajā ziņā savā darbā nonāk pat līdz vienpusībai. Tomēr par pareizām jāatzīst viņa domas, ka zināšanas bez garīgo spēku attīstības, bez prasmiņu un spēju izveidošanas jāuzskata par mazvērtīgu ieguvumu. Šo teoriju var apzīmēt ar vārdu – funkcionālisms, jo tā par mācību darba pirmo un galveno uzdevumu uzskata funkcionālās iespējamības attīstību pienākumu izpildē, kuru mērķis ir oriģinalitāte un spontanitāte. Pēc šī ieskata formālā izglītība veicina mācību darbā ietilpstošo spēku fermentu līdzdarbību rosīgas dzīves veidošanā un attīsta ne vien prāta, bet arī gribas un jūtu darbību.

Mācību formālā uzdevuma atrisināšanu veicina:

- ♦ gādība par veselību un pareizu ķermeņa kopšanu, lai attīstītos normālas veģetatīvās, motoriskās un sensitīvās funkcijas, aktivizējot garīgo darbību un juteklisko uztveri;
- ♦ gādība par gara darbības vispusīgu izkopšanu, samērīgi attīstot intelektu, gribu un jūtu sfēru.

Materiālo un formālo uzdevumu īstenošanai ir būtiska nozīme skolas darbā, tādēļ pareizs mācību darba veidojums meklējams lietderīgā abu uzdevumu sintēzē. Grūti noteikt, kurš no šiem uzdevumiem ir vērtīgāks, jo tie viens no otra nemaz nav atdalāmi. Ja cilvēkam ir laba formālā matemātiskā izglītība, tad skaidrs, ka viņš nevar būt bez materiālajām zināšanām: viņam jāzina matemātikas likumi un formulas, jāprot ar tām rīkoties. To pašu var teikt arī par materiālo un formālo izglītību citos mācību priekšmetos. Izglītotais cilvēks ir attīstīts savās spējās. Bet blakus izglītojamam subjektam atrodas objektīvo vērtību pasaule. Tā prasa zināmu pieskaņošanos un objektīvās kultūras atdzīvināšanu atsevišķa cilvēka garā. Lai nonāktu līdz kultūras vērtību izpratnei, šīs vērtības zināmā mērā jāpadara par mūsu īpašumu. Nepietiek ar to vien, ka literatūrā, matemātikā, mākslā, reliģijā, vēsturē un tikumības mācībā pastāv šīs vērtības un ka mēs par tām mācību darbā runājam. Mācību darba uzdevums ir rūpēties par to, lai garīgās vērtības augtu un attīstītos cilvēka garā. Katra vērtību nozare arvien ir kaut kas apvienots. Ir zinātnes, mākslas, reliģiskās, tikumiskās u. c. vērtības. Katram mācību priekšmetam saskaņā ar tā raksturīgo struktūru ir sava īpatnēja formālās izglītības vērtība. Pie tam daži priekšmeti ierosina noteiktu gara darbību zināmā virzienā: vizuālās mākslas priekšmeti un literatūra attīsta estētiskās jūtas un fantāziju, zinātniskie priekšmeti – loģiskās domāšanas spējas, tehniskie priekšmeti – tehnisko veiksmi utt.

E. Pētersona didaktikā nozīmīga vieta ierādīta mācībām kā audzinātājām, veidojot audzēkni par aktīvu sabiedrības locekli, par spēka pilnu un darba spējīgu, tikumisku personību. Pedagoģs uzsver: “Mūsu laikos nav vajadzīgi vieglas dzīves baudītāji, bet pienākuma cilvēki, nav vajadzīgi arī mīkstači un glēvuļi, bet cieta darba ļaudis.”<sup>13</sup>

Vēršoties pret 20. gadsimtā izplatīto vienpusīgo verbālismu izglītībā un audzināšanā, E. Pētersons uzsver, ka zināšanas neaug paralēli tikumībai un pilsoniskumam, estētiskajai gaumei un pienākuma apziņai.

Dzīvē nākas sastapties ar gadījumiem, kad zināšanas nebūt neizslēdz zemisku uzvedību un neizkoptus tikumības jēdzienus. Patiesa izglītība nav meklējama tikai zināšanās un prāta attīstībā, bet visa iekšējā cilvēka izkopšanā, lai radītu patiesu, labu un daiļu gara pasauli. Pašdarbība šajā virzienā atbrīvo no zemāko dziņu un kaislību virskundzības un nodrošina ceļu uz pilnvērtīgu personību.

Lai mācību darbu ievadītu šādā virzienā, audzinātājam vispirms jāvērs uzmanību pašam uz sevi, jo audzinātājs kā paraugs šajā gadījumā ir svarīgākais audzināšanas faktors. Saprotams, ka glēvs un vienpusīgs cilvēks ar vāju raksturu nevar būt skolotājs, jo mācību darbā audzināšanas uzdevums viņam nav pa spēkam.

Pildot šo uzdevumu, vispirms jāpievēršas jūtu un gribas funkciju attīstībai. Zināšanas vien vēl nenoteic cilvēka vērtību. Ja zināšanas ir pasīvas un

nerosina uz darbību, personiskajā dzīvē tām nav nekādas nozīmes. Atmiņā uzkrātās zināšanas tikai tad noderēs par stingru pamatu tālākajā attīstības gaitā, ja tās būs apvienotas ar jūtām un modinās gribu arvien pēc jauniem centieniem un panākumiem. Indiferents cilvēks, kaut arī ar plašām zināšanām, dzīvē ir mazvērtīgs, jo viņš ir vienaldzīgs pret apkārtējās dzīves parādībām. Tādēļ jā rūpējas par to, lai mācību materiāls un mācību darba veids atraisītu bērna jūtas un modinātu gribu, tad viņš pieķersies pienākumiem ar visu savu būtību. Skolotājam jābūt labam psihologam, lai novērotu bērna gara dzīvi un pielāgotu tiklab mācību saturu, kā arī darbības veidu bērna attīstības procesam. Īpaša nozīme ir izziņas, darba un saskarsmes motīviem, mācību darbā svarīgi ir izkopt bērnam sociālās dabas tieksmes uz ētikas un reliģijas pamatiem. Jā rūpējas par egoistisku motīvu vājināšanu un sociālo un ētisko motīvu stiprināšanu. Te pēc iespējas izmantojams mācību veids, saturs, kā arī klases locekļu savstarpējās attiecības. Patmīla un iedomība, citu nicināšana, skaudība un godkāre, ar ko skolas dzīvē bieži jāstopas, pa daļai jāapkarro, pa daļai jāizdaiļo. Katra izturēšanās un katrs darbs jāapsver no personības vērtības viedokļa. Audzināt var tikai tādas mācības, kas veicina individualitātes attīstību personības virzienā. Tomēr arī uzmanības pievēršana pie savas izturēšanās, savām spējām un savas attīstības nav pilnīgi brīva no egoistiskas noskaņas, tādēļ individuāli ētiskajām tieksmēm jānodod sociāls virziens. Izglītojot indivīda spējas, tās jāsašķir ar cēlajām tieksmēm, kas valda apkārtnes sabiedrībā un virza to uz arvien augstākiem mērķiem. Sabiedriskās tieksmes nojaušamas jau skolēnu savstarpējās attiecībās. Skolas dzīve uz katra soļa dod skolotājam iespēju novērot skolēnu vēlamās vai nevēlamās attiecības. Vēlamais jāatbalsta, lai skolēnu uzvedību un izturēšanos saskaņotu ar mācību darba audzināšanas uzdevumu un veidotu spējīgus, sociāli izkoptus pilsoņus nākotnes sabiedrībai, uzsver pedagogs. Šo uzdevumu īstenošanu palīdz veikt valsts un pašvaldības, kā arī privātās organizācijas, kas prasa lielākā vai mazākā mērā saskaņotu kopdarbību. Liela nozīme ir noturīgai interesei, kura veicina mācību izziņas darbību, dzīva un atsaucīga gara ieaudzīnāšanu ne vien pret zinātņi un mākslu, bet arī pret apkārtējās dzīves parādībām. Šo dzīvo, atsaucīgo garu un ilgstošo prieku var izraisīt tikai tad, ja patikai pievienojas gribas piepūle. Patika rosina uz darbību un, apvienodamās ar gribu, rada dzīvas attiecības ar mācībām, skolas uzdevumiem un izglītības vērtībām.

Izglītības ideāls ieņem nozīmīgu vietu mācību būtības atklāsmē un audzināšanas mērķu izvirzīšanā un īstenošanā. E. Pētersenam katrs skolēns ir īpaša problēma, irracionāla vienība, kas jāietver mācību darba uzdevumu kopībā, lai pēc iespējas panāktu dabas doto spēku pilnīgu veidojumu kā īpatnējo, atsevišķam indivīdam atbilstošo izglītības ideālu. Novērojot un iedziļinoties atsevišķu skolēnu īpatnībās, skolotājam tomēr jāpatur vērā galvenās un vispārīgās izglītības pazīmes, kas lielākā vai mazākā mērā kopīgas visiem attīstības tipiem.

Pirmkārt, katram izglītotam cilvēkam vajadzīgas zināšanas. Šīm zināšanām jābūt vispusīgām un dzīvām, kas katrā laikā un katrā gadījumā izlietojamas, kalpojot vai nu savas, vai arī citu cilvēku dzīves vajadzībām un prasībām. Patiesi izglītots cilvēks cenšas ar savām zināšanām un izveicību, cik spējams, visur pakalpot. Viņš nav sevī noslēgts, bet pastāvīgi jūt kopsakarību ar apkārtni un citiem cilvēkiem. Tiecoties pēc izglītības un krājot zināšanas, viņš pakāpeniski, soli pa solim iet cauri nopietnai gara skolai, kas veido spēkus un stiprina gribu. Viņš ir mantojjis možu gara dzīvi, tieksmi pēc lietu un parādību pareizas izpratnes, vērtēšanu un loģisku domāšanu. Acumirkļa pārdzīvojumus un dienas intereses viņš uztver tikai savas apziņas perifērijā. Tās neapdraud un nesatricina viņa personības vienoto būtību. Katrs, kas sevi apzinās kā izglītotu, saprot un nojauš, ka viņš kā cilvēks ir vērtība pati par sevi un ka viņam ir sava vieta vēstures notikumam, kā arī sabiedriskās dzīves sociālo un transcendentu parādību sakarībā. Tādēļ patiesi izglītots cilvēks ir brīvs no laika un acumirkļa parādību virskundzības, jo izglītība ir spēks, kas palīdz pārvarēt dzīves grūtības un sargā no vienpusīgas aizraušanās.

Otrkārt, izglītots cilvēks vai nu tieši, vai netieši, arvien ir savas apkārtnes un citu cilvēku izglītotājs. No patiesi izglītota cilvēka izstaro spēks, kas saista, valdzina un ierosina. Viņš jau savās ārējās dzīves un uzvedības formās jūtas brīvs un neierobežots, pie tam dzīvi uztver arī apkārtnes parādības un cenšas tās loģiski analizēt un objektīvi novērtēt, izvairoties no paviršības un pārsteidzīgiem secinājumiem.

E. Pētersona izpratnē izglītības ideāls rod īstenojumu aktīvā darbībā, vērtējot kultūras vērtības par savu ieguvumu un šajā procesā izkopjot savu garīgo pasauli – nerimstošu tieksmi pēc patiesības, skaistuma un tikumiskās pilnības. Arī šodien savu nozīmību nav zaudējušas E. Pētersona norādītās izglītota cilvēka raksturīgākās pazīmes un to veidošanas nosacījumi.

“Galvenās izglītota cilvēka dzīves centienu pazīmes ir – patiesības meklēšana, tieksme uz daiļumu un ētisku pilnību, kas ārēji izpaužas glītās sadzīves un uzvešanās formās, paraugveidīgā dzīves kārtībā un apzinīgā pienākumu pildīšanā, bet iekšēji – savas personības veidošanā, nesaudzīgā paškritiskā un nerimstošā cīņā, lai sasniegtu savu ideālo “es”. Tādēļ visas izglītota cilvēka spējas apvienojas tikumiskā gribā uz darbību, kur izmantojamas iegūtās zināšanas un pārveidojamas lietderīgā prašanā, kalpojot vai nu praktiskās dzīves vajadzībām, vai garīgo vērtību krāšanai un nostiprināšanai. Tādā darbībā izglītota cilvēka personība iegūst arvien augstāku vērtību. Bet zināšanas, uzskati un iegūtās atziņas tikai tad top par personības vērtībām, kad tās pārveidojas pārlicībā. Tādēļ izglītota cilvēka dzīves un pasaules uzskats arvien ir saistīts ar noteiktu pārlicību par kultūras attīstībai nepieciešamu dzīves kārtību, cilvēka augstākajiem pienākumiem un absolūto dzīves mērķi.”<sup>14</sup>

Mācību mērķis nosaka izglītības satura (mācību vielas – pēc E. Pētersona)

un mācību līdzekļu izvēli, lai nodrošinātu skolēna audzināšanu un attīstību. Mācību darba uzdevums – vadīt bērnu pa taisnāko ceļu uz mērķi, lai pēc iespējas intensīvi un īsākā laika sprīdī veidotu viņa fiziskos un garīgos spēkus.

Mācību saturs, kam skolas darbā ir vissvarīgākā nozīme, nemitīgi mainās un attīstās reizē ar skolu ne vien kvantitatīvi, bet arī kvalitatīvi saskaņā ar attiecīgā laikmeta pedagoģiskajām un didaktiskajām prasībām. Laika ritumā pārveidojas dažu mācību priekšmetu saturs, turpretī citi, kuru nepieciešamību nosaka kultūras dzīve un laikmeta prasības, tiek ieviesti no jauna. Mācību priekšmetu atlasī laikmetu lokos nosaka baznīca, valsts, praktiskās dzīves vajadzības, aroda izglītības un augstskolu attīstība, kā arī izvirzītie uzdevumi estētiskajā audzināšanā (mūzika, dziedāšana, mājturība), veselības kopšanā, pieaugušo izglītībā u. c.

Mācību satura izvēli nosaka **dzīves princips** (skolēnu tuvināšana dzīvei, darbam un dabai) un **apercepcijas princips** (mācībās ievērot bērnu attīstības pakāpi un viņu uztveres spējas).

Mācību satura izveide ir atkarīga no skolas darba rakstura (vispārizglītojošā, aroda, papildu skola u. c.), mācību priekšmetu iedalījuma (humanitārie, reālie u. c. priekšmeti), kā arī mācību materiāla graduālā un parciālā iedalījuma.

Ievēribu izpelnās didakta pievēršanās mācību satura koncentrācijai, tuvinot to bērna dzīves pieredzei un interesēm, kā arī novēršot sakarību trūkumu starp atsevišķiem mācību priekšmetiem. Mācību satura organizatoriskajai koncentrācijai vēl lielākā mērā kalpo **apvienotā mācība**, kura tiecas iztikt bez iedalījuma atsevišķos mācību priekšmetos, sakārtojot mācību saturu **uzdevumos**, tematos un darba vienībās, radot tā saucamos **interesu mezglus**. E. Pētersons atzinīgi vērtē pasaules pieredzi (Eiropa, ASV, PSRS u. c.), apvienotās mācības saistot ar bērna interesēm, viņa īpatnējo dzīvi un apkārtni. Iztirzājot tematu, rodas vajadzība pakāpeniski nodarboties ar visiem mācību priekšmetiem un rosināt iegūtās zināšanas izmantot praksē. Bērnā rodas vajadzība runāt, lasīt, rakstīt, rēķināt, zīmēt, dziedāt, veidot, strādāt rokdarbus, uzpost savu apkārtni, būt izpalīdzīgam un līdzjūtīgam. Apvienotā mācība plašāk tiek ieviesta pirmsskolā un pamatskolas zemākajās klasēs.

Daltonas plāna realizācijā var saskatīt lielas iespējas skolām patstāvības, iniciatīvas un atbildības attīstībā, mācību uzdevumu individualizācijā un diferenciacijā. ASV skolotājas H. Pārkhērstas izstrādātajā plānā īpaši izcelti galvenie principi: brīvība, kopdarbība un atbildība. Lai ievadītu skolēnus šādā mācību sistēmā, skolotājs sākuma posmā paskaidro skolēniem darba raksturu un mācību mērķus, norāda līdzekļus uzdevumu izpildei. Lai sistematizētu mācību materiālu, skolotājs var iekārtot arī atsevišķas parastās mācību stundas. Daltonas plāns, kā liecina arī Latvijas skolotāju pieredze, vairāk atbilst pamatskolas vecākajām klasēm un vidusskolai. E. Pētersons, izvērtējot skolu pieredzi, Daltonas plānā saskata gan priekšrocības un

nozīmīgus ieguvumus, gan arī būtiskus trūkumus (skolotāja personības nozīmes nenovērtēšana u. c.).

Risinot mācību darba plānošanas jautājumus (mācību plāns, stundu sadale, citas mācību darba organizācijas formas utt.), centrā E. Pētersons izvirza personības viengabalainības ideju, uzsverot, ka mācību satura koncentrēšanas spēks meklējams **personības vienībā**. Pasaules izziņa nav jāsāk ar norobežotiem mācību priekšmetiem, bet bērni dabiski un pakāpeniski jāpieradina pie sistemātiska darba, pamazām veidojot apjautu par atsevišķiem mācību priekšmetiem un to nozīmi ceļā uz patieso, skaisto un labo. Jāņem vērā, ka bērna attīstību ļoti traucē pāreja no mājas dzīves uz skolas mācībām, izraisot “neparastu lūzumu bērna dzīvē”. E. Pētersons mudina vispusīgi izvērtēt pieredzi mācību un darba organizācijā un satura koncentrācijā, nepieļaut aizraušanos ar “modi” un vienpusību skolas darbā: “Varētu iedomāties, ka visideālākais darba iedalījums rastos tad, ja katru dienu būtu iespējams nodarboties ar savu priekšmetu. Bet tā kā skolas mācību priekšmetu ir daudz vairāk nekā nedēļai dienu, tad šīs domas nav realizējamas. Ir izdarīti mēģinājumi nedēļām un mēnešiem nodarboties ar vienu un to pašu priekšmetu, bet tāda kārtība izrādījās par nederīgu. Bērna gars prasa pārmaiņas, tādēļ mūsdienu didaktika atzīst par ieteicamu atkārtotu nodarbošanos ar visiem mācību priekšmetiem, lai nezustu sakarība atsevišķu mācību darba vērtību starpā. Šo sakarību nodrošina nepieciešamā vielas koncentrācija.”<sup>15</sup>

Mācību metode rāda “taisnāko un drošāko ceļu, lai pēc iespējas viegli un īsākā laikā nonāktu pie izglītota cilvēka atziņām”. Katram skolotājam un audzinātājam jāzina, kādi līdzekļi, paņēmieni un ierosinājumi jāizmanto mācību darbā, lai vienlaikus ar fiziskajiem spēkiem pakāpeniski augtu, veidotos un attīstītos arī garīgie spēki, lai skolēns ar vismazāko enerģijas patēriņu nonāktu pie drošām, skaidrām zināšanām un sprieduma objektivitātes. E. Pētersonam mācību metode kļūst par skolēna un skolotāja darbības optimizācijas instrumentu, lai ar vismazāko spēku patēriņu gūtu drošus un labus mācību darba rezultātus.

E. Pētersons, analizējot teorētiskos avotus un izglītības praksi, uzsver mācību metodes vērtību bērna personības tapšanas procesā un raksturo galvenās metodes jēdziena pazīmes:

- ♦ metode ar apvienotiem mācību paņēmieniem veic savu uzdevumu saskaņā ar domāšanas likumiem (loģikas aspekts);
- ♦ katrs atsevišķs metodes “solis” pamatojas uz novērojumiem un bērna gara darbības pētījumiem (psiholoģiskais aspekts);
- ♦ katra metode virzīta uz noteiktu mērķi, cenšoties skolēnu vest uz priekšu pa taisnāko ceļu un ar vismazāko spēku patēriņu sasniegt, cik iespējams, pilnīgākus rezultātus (didaktiskais un ekonomiskais – optimizācijas – aspekts);
- ♦ metode noraida iekalšanu un neizvirza nepārdomātas prasības mācībās,

bet rod īstenojumu izkoptā mācību tehnikā, kas izveidojas par īstu metodes mākslu (estētikas un ētikas aspekts);

- ♦ katrā īstā metodē skolotājs realizē savus labākos radošos spēkus un spējas, pedagoģiskajā darbībā transformē “visu savu personību” (personības aspekts).

Sintezējot mācību metodes objektīvās un subjektīvās pazīmes, E. Pētersons piedāvā mācību metodes definīciju: “Metode ir mācības paņēmieni kopsavilkums, kas pamatojas uz skaidras un drošas psiholoģijas un loģikas likumību izpratnes un kas pa taisnāko ceļu sasniedz spraustos mērķus, ja mācības vada ar māksliniecisku izveicību noteikta personība.”<sup>16</sup>

Vērtējot mācību metožu lietderību, E. Pētersons uzsver, ka visā didaktikas vēsturē vēl neviens nav atradis ideālu un absolūti piemērotu metodi, kas noder katram skolotājam visur un visos gadījumos. Skolotājam labi jāpārziņina ne tikai kāda mācību metode vai metodes, bet jāapjauš metožu kopums (sistēma) un metodiskais darbs vispār, jāizkopj **metodes apziņa**, kas palīdz atrast drošus pamatus mācību darba veikšanai katrā skolā, katrā mācību priekšmetā un katrā klasē visdažādākajos iekšējos un ārējos darba apstākļos.

Mācību metodes vērtību galvenokārt nosaka skolotāja personība, kas visu mācību darbu apgāro un sasilda. Īpaša vērtība ir izkoptai krietnībai darbā un mācību darba tehnikas pārzināšanai, pienākuma apziņai un didaktiskajai prasmei, nerimstošai tieksmei pilnīgot un bagātināt savu darba mākslu. E. Pētersonam personība ir izkopta un izdaiļota individualitāte. Skolotāja darbā vienlīdz nozīmīgi ir likt lietā pedagoģijas, psiholoģijas, didaktikas un metodikas zināšanas, kā arī visu mākslinieciskās izveicības krājumu. Tomēr vis svarīgākā nozīme metodes vērtības noteikšanā ir skolotāja **pedagoģiskajai sirdsapziņai**, uz kuru balstīta metodes apziņa un paškritika darbā. E. Pētersons brīdina nenonākt kādas metodes varā (metodes kults) vai arī vairīties no metodes pielietošanas (metodes bailes). Savā darbā katra jauna skolotāja pienākums ir bruņoties ar pedagoģiskām un metodiskām zināšanām un veiksmēm (prasmēm), lai pakāpeniski izkoptu spējas un nonāktu pilnīgā saskaņā ar savu pienākuma apziņu.

Mācību metožu izvēlē E. Pētersons iesaka ievērot bērnu tieksmi nodarboties ar patstāvīgiem meklējumiem un pētniecību. Katrs jaunatradums mōdina skolēnos dzīvu interesi, kas nepieciešama darbības rosināšanai un sekmiņam turpinājumam. Centīga un pakāpeniska mācīšanās – risinot uzdevumus, pētot problēmas utt. – var kļūt par pamatu īstai zinātniskajai pētniecībai turpmākajā dzīvē un darbā. Ieteicams arī skolēnus iepazīstināt ar zinātnisko atklājumu loģiku (G. Galilejs, I. Nūtons, J. Keplers u. c.), pievērst viņus zinātniskās pētniecības metodēm. Šis ceļš palīdz skolotājam un arī skolēniem apjaust mācību loģiskās funkcijas un galvenos metodoloģijas principus, izkopt zinātniskās domāšanas metodes – spēju analīzi un sintēzi, abstrakciju un determināciju, indukciju un dedukciju.

Mācību loģiskās darbības likumību apjausma, kā uzsver E. Pētersons, palīdz skolotājam un skolēniem organizēt un vadīt garīgās darbības procesu, vērst to ražīgāku un sekmīgāku. Vērtīgas ir mācības, īpaši jaunākajās klasēs, kas saliedē fizisko un garīgo darbību – ārējo un iekšējo, manuālo un intelektuālo, empīrisko un loģisko. Pedagogu un psihologu pētījumi pierāda, ka nepieciešami zināmi nosacījumi, lai radītu bērna garīgajai darbībai labvēlīgu psihisko stāvokli un celtu darbaspējas, attīstītu uztveri, domāšanu, atmiņu un iztēli, ienestu gara svaigumu, jūtu noskaņu un skaistā izjūtu, kā arī izziņātu un ievērotu individuālās darbības parādības.

Veiksmi mācībās nosaka skolotāja izturēšanās un dzīvā interese par skolēnu darbību. Skolotājs rūpējas par to, lai skolēns pats, cik vien iespējams, racionāli organizētu savu darbu – prastu sastādīt pārskatu, konspektu, izvilcumu, tabulu, lietot simbolus, saskatīt loģiskās sakarības, likumības utt.

Pievēršoties mācību didaktiskajam izveidojumam, E. Pētersons izvērtē J. F. Herbarta un T. Cillera mācību formālās pakāpes, analizē darba skolas idejas un to īstenojumu didaktikā, iztīrā mācību materiāla apguves īpatnības. Īpašu vietu E. Pētersons ierāda mācību darbības atsevišķām jomām:

- ♦ vadīšanai brīvās garīgās darbības ceļā;
- ♦ heuristikajai darbībai;
- ♦ malitiskajai darbībai;
- ♦ Sokrata metodei kā darbībai;
- ♦ ģenētiskajai metodei;
- ♦ katehētiskajai darbībai;
- ♦ disputiem kā darbībai.

Arī mācību darba formas E. Pētersons apskata caur darbības idejas prizmu. Lūk, galvenās mācību darba formas:

- ♦ erotematiskā darbība;
- ♦ akroamatiskā darbība;
- ♦ deiktiskā darbība;
- ♦ mājas uzdevumi kā īpaša skolēnu darbība.

Visas šīs mācību darbības formas iezīmē ceļus bērna virzībai uz patstāvību un pašdarbību, fizisko un garīgo spēku saskaņotu attīstību.

Noslēdzot savu didaktisko koncepciju, E. Pētersons uzsver, ka mācību darba rezultāti lielākoties ir atkarīgi no skolotāja personības. Skolotājs kā audzinātājs ar savu tikumisko gribu un estētisko jūtu noskaņu nosaka mācību darba subjektīvo pusi. Skolotāja sekmes dziļi iespaido skolas darba gars, kas izpaužas skolotāja gatavībā un spējā “intelektuāli morāliski celt uz augšu un attīstīt skolēna garu”.<sup>17</sup>

Kas raksturo skolas garu? Vispirms – skolotāja uzpurēšanās savā darbībā, spēja iemantot audzēkņu simpātijas un mīlestību, kas kalpo par drošu pamatu, lai pārvarētu visas mācību darba grūtības un nodrošinātu saviem centieniem vislabākos panākumus.

Tā ir skolotāja neatlaidība un pacietība, takts un prasme iejusties bērnu priekos un bēdās, veidojot ar skolēniem sirsnīgas un draudzīgas attiecības, aktivizējot viņu līdzdalību skolas un klases dzīvē.

Psiholoģiska iedziļināšanās daudzveidīgo parādību būtībā ļauj skolotājam noteikt (diagnosticēt) reālo situāciju un līdzekļus nelabvēlīgo apstākļu novēršanai un pozitīvu iezīmju nostiprināšanai.

Skolotāja sadarbība ar vecākiem ļauj optimizēt skolas ietekmi uz audzēkni un radīt labvēlīgus apstākļus mācībām un personības audzināšanai.

Skolotāja darbība, īstenojot iecerētos mērķus, veido skolēnus par krietniem cilvēkiem ar pamatīgām zināšanām, skaidru domāšanas veidu un pilsonisko stāju.

\* \* \*

Pievēršanās mācību materiāla koncentrācijai pietuvina E. Pētersonu mācību satura **struktūras** apjautai un mācību procesa **strukturēšanai**, kā arī saikāties nodrošināšanai starp atsevišķiem mācību priekšmetiem, centrā izvirzot personības attīstības viengabalainības ideju.

Savu nozīmi didaktikā nav zaudējusi ideja par skolēnu individualizāciju, viņu patstāvības un aktivitātes attīstību sabalansētā – optimizētā – izziņas darbībā.

Pievēršanās audzinātāja personības atklāšanai, viņa nozīmei kultūras vērtību apgūvē un savas iekšējās garīgās pasaules izveidē iezīmē jaunu izpratni audzināšanas būtības skaidrojumā un personības veidošanās procesa vadības nodrošināšanā.

<sup>1</sup> Latvijas Profesiju kameras loceklis – Jelgavas Skolotāju institūta direktors ārķ. profesors Eduards Pētersons. – Latvijas Skola. – 1940. – 5. nr. – 544. lpp.

<sup>2</sup> Kronlins J. Latvijas skolas. – 2. sēj. – 1973.; Ansons K., Avots E. Jelgavas Valsts skolotāju institūts. – Jelgavas Skolotāju institūta Absolventu centra un Gaujas apgāds. – Michigan, 1978.

<sup>3</sup> Grudulis L. Profesora Eduarda Pētersona dzīves un darba meti. – Skolotājs un laikmets. – R., 1991. – 45.–53. lpp.

<sup>4</sup> Pētersons E. Skolotāju ceļš uz izkopšanas darbā. – IMM. – 5. nr. – 1925.

<sup>5</sup> Pētersons E. Sociālās audzināšanas elementi dzīves problēmas gaismā. – IMM. – 7. nr. – 1926.

<sup>6</sup> Pētersons E. Valsts skolotāju institūts Jelgavā. – IMM. – 10. nr. – 1928.

<sup>7</sup> Pētersons E. Darba skola Gaudīga un Kiršenšteina uztverē. – IMM. – 3. nr. – 1929.

<sup>8</sup> Vičs A. Klausona-Kāsa darba skolas mēģinājumi Baltijā. – Tautas audzināšana. – 2. sēj. – R., 1924.

<sup>9</sup> Zeidels R. Rokdarbi kā harmoniskas izglītības un audzināšanas pamats. – R., 1926.

<sup>10</sup> Kerschensteiner G. Begriff der Arbeitsschule. – Leipzig, 1927.

<sup>11</sup> Pētersons E. Gaudīga klases brīvā garīgā darbība. – IMM. – 1.–2. nr. – 1928.

<sup>12</sup> Pētersons E. Vispārīgā didaktika. – R., 1931. – 9. lpp.

<sup>13</sup> Turpat. – 13. lpp.

<sup>14</sup> Turpat. – 20. lpp.

<sup>15</sup> Turpat. – 32.–33. lpp.

<sup>16</sup> Turpat. – 41. lpp.

<sup>17</sup> Turpat. – 119. lpp.

## Valerija Seile: skolas atjaunotnes un skolotāju izglītības ideju kopēja

V. Seile (1891–1970) ir izcila pedagogijas zinātnes un izglītības darbiniece. Viņas redzeslokā – tautas vēsture un kultūra, folkloristika un valodniecība, ētika un estētika. Grūti iedomāties Latgales skolas atjaunotni un skolotāju sagatavošanu šajā Latvijas novadā bez talantīgās izglītības organizatore un sabiedriskās darbinieces aktīvās līdzdarbības un šī procesa vadības. Mūsdienās nevar par augstu novērtēt V. Seiles ieguldījumu vienotas Latvijas valsts idejas aizstāvībā un tās izveidē. Visatbildīgākajā jaunās valsts tapšanas posmā viņa pietuvina Latgali straujam un izvērstam izglītības un kultūras celsmes darbam Latvijā. Savā teorētiskajā darbībā V. Seile raženi kopj vienotās Latvijas skolas un skolotāja ideju, risina samilzušos mācību un audzināšanas, pedagogijas teorijas un pedagogijas vēstures, kā arī personības veidošanās jautājumus. Zinātniskās pētniecības zelta fondā iekļaujas viņas galvenie darbi: “Latvīšu volūdas sintakse” (1921), “Latgolas liktini bēgļu laikmetā” (1934), “Sistematisks latgaļu grōmotu rōdeitōjs” (1935), “Grāmatas Latgales latviešiem” (1936), “Paidagogikas vēsture I” (1943), “Latgaļu rakstniecība un prese” (1944, nav izdots). Šie darbi veido drošu pamatu tālākām izstrādēm pedagogijā, izglītībā, kultūrā, vēsturē, valodniecībā un bibliogrāfiju sastādīšanā. Līdz šim nav apzināta V. Seiles plašā publicistika, kura aizsākusies 1915. gadā K. Skrinkas rediģētajā laikrakstā “Dryva”. Viņa ne tikai daudz raksta par izglītības un audzināšanas, literatūras vēstures un pedagogijas jautājumiem, bet arī 1919. gadā nodibina laikrakstu “Latgolas Vārds”, izveido žurnālu “Latgolas Škola” un no 1921. līdz 1926. gadam to rediģē. Ar viņas gādību 1925. gadā iznāk izdevums “Dzimtenes Skaņas”.

Nozīmīgas ir V. Seiles apceres par latgaliešu inteliģences likteņgaitām atmodas laikmetā,<sup>1</sup> par brīvas un neatkarīgas Latvijas valsts tapšanu.<sup>2</sup> Avota nozīme ir V. Seiles un viņas audzēkņu atmiņām par Daugavpils Skolotāju institūtu.<sup>3</sup>

V. Seiles dzīve un atsevišķi viņas darbības aspekti izvērstāk vērtēti M. Bukša grāmatā “Latgaļu literatūras vēsture” (1957) un daudzās apcerēs rakstu krājumā “Acta Latgalica”.<sup>4</sup>

Nozīmīgi raksti par V. Seili publicēti trimdas izdevumā “Dzeive”, “Dzimtenes Kalendarā”, žurnālā “Karogs” u. c.<sup>5</sup>

Nozīmīgu darbu V. Seiles mantojuma apzināšanā veikuši Daugavpils Skolotāju institūta absolventi un šī darba turpinātāji Daugavpils Pedagoģiskajā universitātē (L. Keirāns, R. Samuša, E. Vaivode u. c.).<sup>6</sup>

Jauni fakti par Latgales skolotāju skolotājas darbību un viņas uzskatiem atrodami Latgales kultūrvēsturiskā muzeja fondos, Latvijas Tautas padomes un Satversmes sapulces materiālos, atmiņās un apcerēs par Latgales atmodas laikmetu un tā darbiniekiem.<sup>7</sup>

Iepriecina Latgales skolotāju pievēršanās savas rosīgās novadnieces bagātās pieredzes izpētei.<sup>8</sup>

Apģūto faktu analīze ļauj izvērtēt izcilās Latgales meitas smago izaugsmes ceļu, novērtēt viņas nozīmīgo devumu skolas atjaunotnē un skolotāju izglītības attīstībā, kā arī pedagoģijas ideju izpētē un to iedzīvināšanā Latgales novada ļaužu garīgajā kultūrā.

## Grūtais izaugsmes ceļš

V. Seiles dzīves ceļš aizsākas 1891. gada 22. jūnijā Rēzeknes apriņķa Maskašānu pagasta Seiļu sādžā. Desmit cilvēku ģimene spiesta gādāt sev iztiku no četras desetīnas liela zemes gabala, kas sadalīts šaurās “šņorītēs”. Kuplajai ģimenei, kura mitinās tumšā, piekvēpušā istabiņā, bieži vien pietrūkst ne tikai maizes rieciena, bet tiek liegta iespēja mācīties savas tautas skolā, izkopt mātes valodu, lasīt grāmatas latīņu burtiem, uzklaut savas tautas skolotāja padomus. Latgales garīgo dzīvi un kultūru nomāc ne tikai pārkrievošanas spaidi, bet arī 40 gadu ilgais drukas aizlieguma laiks (1865–1904), liedzot pieeju kultūras vērtību pasaulei.

1895. gadā Valerijas tēvs Benedikts, analfabēts, Pēterpilī atrod melnstrādnieka darbu. 1897. gadā uz turieni pārceļas arī mazā Valerija kopā ar māti (pārējie bērni jau miruši), iekļaujoties tolaik jau plašās latgaliešu kolonijas dzīvē.

20. gadsimta sākumā Pēterpilī sāk saliedēties latgaliešu inteliģences kods, cenšoties saglabāt dzimto valodu un tautas tradīcijas, stiprināt ilgas pēc dzimtās zemes – Latgales – un tās kultūras bagātajiem avotiem. No šiem dzīvinošajiem avotiem kāri smeļas arī V. Seile, izkopjot sīkstumu un izturību darbā, noteiktību, nelokamību, dziļu ticību savas tautas garīgajai atdzimšanai un tās lielākajai vērtībai – brīvībai.

Svešumā – Nevas krastos – latgalieši tiek sargāti no pārtautošanas draugiem, cieņā ir izglītoti novadnieki, kurus dēvē par tautas vadoņiem jeb tautas sargiem. Valerija jau agrā bērnībā sāk lolot izglītota cilvēka ideālu, tajā redzot patiesu gaismas nesēju. Šādu gaismas nesēju izaugsmes pirmavotu viņa saskata ar taktu koptajā gudrībā un audzināšanas mākslā, prasmē bērniem iemācīt darba tikumu, izraisīt izziņas prieku, dabas brīnuma apjausmu un dievbijību. V. Seiles vērtējumā uz tautas pedagoģiju balstīta izglītība un

audzināšana daudzējādā ziņā pārspēj modernā laikmeta “vārdisko mācību skolu”.<sup>9</sup>

Septiņgadīgā Valerija uzsāk mācības Ļebeleva fabrikas skolā Pēterpilī, bet pēc gada tās pārtrūkst, jo māte – vienīgā apgādniece – nespēj samaksāt skolas izdevumus. Pateicoties katoļu baznīcas gādībai, Valerija tiek ievietota poļu bērnu patversmē. Viņa turpina mācības Katrīnas sieviešu ģimnāzijas elementārskolā un pilsētas skolā. 1912. gadā Valerija beidz Ņikiforovas sieviešu privātgimnāzijas 8. pedagoģisko klasi ar sudraba medaļu, iegūstot krievu valodas skolotājas specialitāti. Četru gadu garumā (līdz 1916. gadam) turpinās nākamais mācību posms Bestuževa Augstākajos sieviešu kursos Vēstures fakultātes Krievu valodas un literatūras nodaļā. Paveras iespējas turpināt studijas, lai sagatavotos profesūrai, taču Valerija alkst visus spēkus veltīt savai dzimtajai zemei.

Visi Valerijas izglītības gadi savijas ar darba gaitām, sākumā palīdzot mātei veikt aukles pienākumus, vēlāk – mācot bagātnieku bērnus, kā arī strādājot vasaras kolonijās par skolotāju un audzinātāju. Šajās auklītes, mājskolotājas un audzinātājas gaitās viņa iemīl bērnus un nostiprina interesi par pedagoga darbu. Šo interesi padziļina pedagoģijas teorijas studijas, pievēršanās praktiskam samilzušo kultūrcelsmes un izglītības problēmu risinājumam Latgalē.

Šādas iespējas paver 1915. gadā Pēterpilī nodarbinātā Latgaliešu bēgļu palīdzības komiteja, kur V. Seiles rūpju lokā – izglītības nodrošināšana bēgļu bērniem. Ar biedrības gādību Pēterpilī tiek atvērtas septiņas pamatskolas, divas bērnu patversmes un sešas kopmītnes. Darbu uzsāk arī pedagoģiskie kursi skolotāju sagatavošanai, kuros iekļaujas ap 100 dalībnieku.<sup>10</sup>

Vēlākajos gados, izvērtējot biedrības triju gadu darbību (1915–1918), V. Seile secina, ka svešatnē, palīdzot kara šausmās izmocītajiem cilvēkiem, biedrība ciešāk saliedēja tolaik izkļiedēto latgaliešu inteliģenci “vienā domā, vienā darbībā”, mudinot to palīdzēt “asarās sliksstošajai dzimtenei”. Viņa cer, ka no tautas atmiņas nekad nezudīs biedrības darbinieku pašreizējā pūlī, sargājot jauno paaudzi no fiziskas iznīcības un pārtautošanas draudiem, viņu centieni dibināt latgaliešu skolas, rosināt gara dzīvi un stiprināt ticību labākai nākotnei.

Šajā posmā V. Seile strādā kopā ar V. Rubuli, brāļiem A. un K. Skrindām un citiem Latgales apgaismības darbiniekiem, kuri spēj visus savus gara spēkus un sirds siltumu atdot Latgales nākotnes ideāliem.<sup>11</sup>

Par tikpat nozīmīgu V. Seiles garīgās dzīves rosinātāju faktoru kļūst Pēterpilī 1916. gada decembrī nodibinātā Latgaliešu skolotāju savienība, kuras organizatoriskos pamatus veido pieredzējušais garīgās dzīves kopējs K. Skrinda un jaunā skolotāja V. Seile.<sup>12</sup> Latgaliešu skolotāju savienība savā pirmajā konferencē izvirza šādus uzdevumus:

- ◆ tuvināt Latgali pārējiem Latvijas novadiem;
- ◆ modināt un kopt latgaliešu nacionālo pašapziņu;

- ♦ veidot Latgales skolas, rūpēties par latgaliešu izglītību un skolotāju sagatavošanu.

Nozīmīgāko pavērsienu V. Seiles dzīvē un darbībā iezīmē atgriešanās Latgales sirdī – Rēzeknē. No 1916. līdz 1918. gadam viņa strādā par krievu valodas un literatūras skolotāju Rēzeknes ģimnāzijās, kā arī N. Rancāna un F. Obšteina vadītajā tirdzniecības skolā. 1917. un 1918. gadā kopā ar pārējo Latgales apriņķu zemstu padomju pārstāvjiem V. Seile kā Rēzeknes apriņķa zemstes padomes priekšsēdētāja piedalās skolu organizēšanā Latgalē. 1920. gadā viņu ievēl par Rēzeknes apriņķa tautskolu inspektori. Tie ir raženi un rosmes pilni gadi Latgales garīgās atmodas rosināšanā, kuras norisēs aktīvi piedalās arī V. Seile. Latvijas valsts tapšanas laiku viņa raksturo kā interesantāko un saturīgāko, jo tolaik veidojas brīvās, neatkarīgās valsts saimnieciskie, izglītības un kultūras pamati.<sup>13</sup>

Izglītības problēmu risināšana pietuvina V. Seili Latgales un topošās Latvijas valsts saimnieciskajām un sabiedriski politiskajām norisēm. Vētrinajos 1917. un 1918. gadā notikumos viņa ne tikai teorētiski apjauš izglītības nesaraujamo kopsakaru ar saimniecības sakārtošanu, valsts politiku un kultūru, bet arī pati aktīvi piedalās šo jautājumu risināšanā gan vietējo pašvaldību (zemstes), gan visa Latgales novada un Latvijas valsts līmenī.

Vadot Rēzeknes apriņķa zemstes padomi, V. Seile saprot, ka Latgalē, tāpat kā visā Latvijā, izglītības un skolas attīstību var risināt tikai ciešā saistībā ar izpostītās dzīves atjaunošanu Daugavas krastos, nodedzinātās un noplicinātās zemes apgūšanu. V. Seile sadarbībā ar citiem latviešu pedagogiem Maskavas bēgļu komitejas kultūras birojā – J. Akurateru, A. Ķēniņu, K. Dēķenu, L. Laicenu, L. Paegli u. c. – ierosina jaunas tautskolu programmas izstrādi, kas atbilstu jaunajai politiskajai un saimnieciskajai situācijai. Jaunās skolu iekārtas izveide izvirza centrālo jautājumu par Latvijas nākotni – politisko iekārtu, latviešu tautas apvienošanu vienotā valstī.

1917. gada 25. martā Pēterpilī sasauktajā latgaliešu vispārējā sapulcē V. Seile aktīvi aizstāv ideju par Latgali vienotā Latvijā, kā arī piedalās Latgales pašvaldības projekta un “apvienošanās kongresa programmas” izstrādē. Apvienošanās kongress, kas notiek 1917. gada 9. un 10. maijā Rēzeknē, atbalsta Latgales apvienošanu ar Latviju. Tajā ievēl Latgales Pagaidu zemes padomi, par kuras sekretāri tiek izraudzīta V. Seile. Šajā trauksmainajā un interesantajā laikā jaunā skolotāja vada Latgales skolotāju savienības skolotāju kursus Rēzeknē.

Pēc Latvijas valsts proklamēšanas Latgales Pagaidu zemes padome izveido latgaliešu frakciju Tautas padomē. Tautas padome uztic V. Seilei atbildīgos izglītības sistēmas izveides un skolu attīstības jautājumus ne tikai dzimtajā novadā, bet visā Latvijā.

Kā Latvijas pārstāve V. Seile tiek ievēlēta Satversmes sapulcē. Enerģiskajai tautskolotājai tiek uzticēti Izglītības komisijas priekšsēdētāja pienākumi,

kā arī izglītības ministra biedra (vietnieces) amats. Tajā laikā V. Seile apliecināja izcilas organizatores spējas, dziļu politisku izpratni un tālredzību izglītības un kultūras celtniecības jomā (jauna izglītības likuma izstrāde, tā pieņemšana un ieviešana, analfabētisma likvidācija, skolas minoritātēm, skolotāju izglītības un tālākizglītības jautājumi, mākslas joma u. c.).

Šo valstiski nozīmīgo V. Seiles darbību 20. gadu sākumā augstu novērtē F. Cielēns un A. Dauge, uzsverot viņas lielās darbaspējas, oratores talantu un konstruktīvos priekšlikumus Latvijas kultūrcelmsmes darbā. V. Seile kļūst par rosīgāko Latvijas valsts izglītības politikas pamatu veidotāju. Tālākajā dzīves ceļā, nespējot samierināties ar partiju ķildām, viņa "izkrīt" no politisko darbinieku pirmajām rindām, turpmāk visu savu sirdsdegsmi un talantu veltot Latgales skolai un jauno skolotāju izglītībai. 17 gadus (1923–1940) V. Seile strādā par Daugavpils Valsts skolotāju institūta direktori. Te izlolotas atziņas par skolotāja personību, viņa vietu garīgajā kultūrā un tautas likteņos. Turpmāk rūpīgi pētāma V. Seiles darbība pirmo Latvijas brīvvalsts izglītības likumprojektu izstrādē, vienotas Latvijas valsts idejas nostiprināšanā Latgalē.

V. Seile – viena no Latgaliešu skolotāju savienības (kopš 1925. gada – Latgaliešu skolotāju centrālās biedrības) organizētājām un ilggadēja tās valdes priekšsēdētāja – izvērš daudzveidīgu darbību Latgales skolotāju izglītības un tālākizglītības organizēšanā, izveido izdevumu "Latgolas Škola" (1921–1938) par nozīmīgu pedagoģiskās kultūras kopšanas faktoru. Pirmais šāda veida izdevums Latgalē 78 burtniecās atklāj nozīmīgākās pedagoģijas teorijas un pedagoģijas ideju attīstības jaunākās tendences Eiropā un pasaulē, iezīmē vispārīgās, mākslinieciskās un arodizglītības aktuālākās problēmas, īpašas rūpes veltī jaunās skolotāju maiņas ievirzei mācību un audzināšanas saīiedēšanā, personības tikumisko pamatu nostiprināšanā. Preses izdevumos – "Latgolas Škola", "Jaunais Vārds", "Latgalīts", "Zīdunis" u. c. – publicēti vairāk nekā 100 raksti par izglītības, personības attīstības, audzināšanas, valodniecības, vēstures, folkloras u. c. jautājumiem. Par nopelniem tautas audzināšanā un kultūrcelmsmē V. Seilei piešķirta Tēvzemes balva.<sup>14</sup>

Pēc Latvijas okupācijas un Daugavpils Skolotāju institūta likvidācijas 1940. gada vasarā pārtrūkst V. Seiles laimīgākais un raženākais dzīves un darba posms. Turpinās darbs Rēzeknē, bet pēckara gados arī Rīgas skolās. Kaut gan Latgales skolotāju skolotāja ik uz soļa izjūt padomju okupācijas varas spaidus un atklātu nicinājumu, V. Seiles tēls saglabā savu dzīvinošo ietekmi bijušo institūta audzēkņu un Latgales skolotāju domās un darbos. Trimdas izdevumos – "Acta Latgalica", "Latgales Vārds", rakstu krājumā "Daugavpils Valsts skolotāju institūts" – aizsākas V. Seiles atstātā mantojuma apguve un izvērtēšana. Arī mūsdienās turpinās izpētes darbs, lai novērstu noklusējumus un vienpusību Latgales skolotāju audzinātājas darbības un pedagoģisko uzskatu novērtējumā.

Novadnieces devumu Latgales skolai un kultūrai dzejas rindās spilgti ievij kultūrvēsturnieks S. Seiļs, 1956. gadā uzrakstot savu veltījumu V. Seilei:

Pirmajai nu latgaļu sīvītem  
Nu tymsas, nabadzeigas solas nōci Tu,  
Par cytom mōsom augstōk izgleiteibā cēlīs,  
Lai otrōk sauktu dzymtai molai saules lāktu,  
Lai tautai mūstīs nav par vālu.  
Kod tautai liktiņmejas jopasoka beja,  
Pa kuru ceļu īt, ar kū pa draugam byut,  
Tu pyrmōs ryndōs veirim blokus drūši stojīs  
Un ceinējīs par tū, kai tautai lobklojeibas kolnā kļyut.  
Gon vairok Tu ar skūlu, skūlotojim gōji,  
Tu grōmotu un rokstu mōtes vōrdim sacerēji daudz,  
Kas jaunotnei un tautai gaišu ceļu rōda,  
Uz kulturu un cilvēcību dzymtū molu sauc.  
Kai gunkurs dagi vysu myužu sovu,  
Kurs atdūd syltumu un gaismu tikai cytim.  
Nu redzim mes, cik naizseikstūšu pyuļu Tovu  
Par svēteibu un laimi mums ir nōcis vysim.  
Nu mōti sērmi kļyva Tev, bet naapstoji vēļ.  
Jo gors, kas tautai dagts, tik vīgli nanūdžist,  
Tys narymst dīn' un nakti, myužam kvēļ  
Par brōlim, mōsom, dzimtinē kas mīt.  
Kļovūs.

## Atjaunotās skolas idejas kopēja

Latvijas brīvvalsts izcīņas un nodibināšanas gados V. Seile ir to darbinieku pirmajās rindās, kas kopj nacionālas skolas ideju, risina sasāpējušos skolu tīkla izveides, izglītības organizācijas un vadības jautājumus. Viņa savā redzeslokā allaž patur Latgales apgaismības darbinieku F. Trasuna, N. Rancāna, brāļu A. un K. Skrindu ideālos centienus, lai nestu kultūru un gara gaismu pagātnē noniecinātās Inflantijas ļaudīm, kas vairākus gadsimtus bija mākslīgi nošķirti un atsvešināti no pārējiem latviešu novadiem.

Uzņemoties Latgaliešu skolotāju savienības vadību, V. Seile jau 1916./1917. gadā kļūst par atzītu pedagogiskā centra organizētāju, koordinējot praktiski vadot visu izglītības un nacionālās skolas jauncelsmes jautājumu kārtošanu ne tikai Latgalē vien.

1917. gada 15. un 16. aprīlī pēc V. Seiles iniciatīvas notiek Latgales skolotāju 1. konference, kas ierosina apvienot Latgali ar pārējiem Latvijas novadiem, lemj par nacionālo skolu dibināšanu (vēl pirms Latvijas valsts pro-

klamēšanas), skolotāju izglītību un tālākizglītību, viņu tiesiskā un materiālā stāvokļa uzlabošanu, par jaunu mācību grāmatu izstrādi un izdošanu.

Līdz šim nav pienācīgi novērtēta V. Seiles aktīvā līdzdalība fundamentālo izglītības dokumentu sagatavošanā un apspriešanā Latvijas brīvvalsts izcīņas posmā. V. Seile piedalās Maskavas Latviešu kultūras biroja Izglītības nodaļas darbinieku – J. Akuratera, P. Dauges, K. Dēķena, A. Ķēniņa, L. Laicena, L. Paegles u. c. – izstrādātā Latviešu skolu likuma projekta izvērtēšanā un galveno tautskolas darbības vadlīniju noteikšanā.<sup>15</sup>

1917. gada jūnijā Tērbatā sasauktais skolotāju 2. kongress kļūst par nozīmīgāko notikumu visas Latvijas novadu pedagoģiskajā dzīvē, izstrādājot tālejošas perspektīvas Latvijas skolas attīstībai un izglītības darba organizācijai uz principiāli jauniem pamatiem. Atzīstot V. Seiles autoritāti, organizatores spējas un rosīgo darbību kongresa organizācijas rīcības komitejā, viņa tiek ievēlēta kongresa prezidijā un piedalās nozīmīgu dokumentu sagatavošanā.

Tikai pēc 1918. gada 18. novembra paveras plašas iespējas Tērbatas skolotāju kongresa lēmumu īstenošanai. Latvijas brīvvalsts pirmā izglītības likuma izstrādes noslēguma posmā V. Seile tiek ievēlēta par Latvijas Tautas padomes Izglītības komisijas priekšsēdētāju. Augumā nelielā un traušlā, bet savos uzskatos un pārliecībā drošā, neatlaidīgā cīnītāja iestājas par vienotu un demokrātisku Latvijas skolu.

Skolu likumu projekta pamatnostādņu izstrādē un atšķirīgo nostādņu analīzē atklājas V. Seiles uzskati par skolu un izglītības attīstības ceļiem Latvijas brīvvalsts celtniecībā. V. Seile savā runā uzsver, ka pamatu pamats izglītības likuma realizācijai ir mācību laika noteikšana no pilna sestā līdz sešpadsmitajam dzīves gadam. Mācību laika saīsināšana nozīmētu arī tautas izglītības un kultūras līmeņa pazemināšanu un Latvijas attālināšanu no Eiropas un pasaules attīstītākajām valstīm.

Ar izglītības likumu nosakot valstī vispārēju, obligātu un bezmaksas izglītību visiem bērniem no pilna sestā līdz sešpadsmitajam gadam, V. Seiles vadītā izglītības komisija Tautas padomei sagatavo priekšlikumus par iespēju nodrošināšanu skolas apmeklēšanai un pilnvērtīgas izglītības ieguvei. V. Seile uzsver, ka sabiedrībai un valstij jāgādā, lai trūcīgo ģimeņu bērni tiktu apgādāti ar apģērbu, apaviem un pārtiku. Obligātās izglītības likuma realizācijā jāievēro Latvijas novadu īpatnības un raksturīgākās kultūras tradīcijas. Dažos novados, piemēram, Liepājas apvidū, obligāto mācību uzsākšana ir iespējama jau 1919. gadā. Rīga arī tuvinās šī likuma panta realizācijai. Turpretī tajos novados (piemēram, Latgalē), kur pašvaldības iestādes ar saviem līdzekļiem nevar šo prasību realizēt, būtu tiesības pieprasīt lielāku pabalstu no Latvijas valsts. Šo nosacījumu ievērošana nodrošinātu iespējas samērā īsā laikā veiksmīgi īstenot obligātās izglītības likumu, vērsot to “par ieroci, kas neatļautu pazemināt izglītības līmeni”. V. Seile uzsver, ka arī Izglītības

komisija atzīst šo prasību atstāšanu likumā, nepieļaujot izglītības līmeņa pazemināšanu Latvijā.<sup>16</sup>

V. Seile iestājas par to, lai Latvijas valsts izglītības likumā nebūtu "skaistas skaņas un tukšas frāzes", bet likumīgi noteikti tālejoši risinājumi mācību un audzināšanas darba attīstībai skolā. Komisijas darbā liela vieta ierādīta bērnu nodarbībām un viņu uzskaiti pirmsskolas vecumā (no sešiem līdz astoņiem gadiem), viņu iesaistīšanai obligātajās mācībās, atverot atsevišķas viengadīgas pirmsskolas vai sagatavošanas klases pamatskolās, kā arī izvēršot un tālāk izkopjot bērnu mājmācības tradīciju Latvijā.

V. Seile atbalsta likumprojektā izvirzīto normu, ka vecākiem, darba devējiem vai aizgādņiem piemērojams sods, ja bērni neapmeklē skolu. Taču V. Seile kategoriski iebilst pret pārsteidzīgiem soļiem, atņemot vecāku tiesības vai nododot bērnus citā ģimenē vai iestādē.

Principiāli nozīmīgs ir V. Seiles un viņas vadītās komisijas viedoklis jautājumā par mācību valodu skolā. Likumā ietvertā prasība, ka tautskolā (pamatskolā) mācībām jānorit valodā, kurā ģimene runā, rod visai atšķirīgu skaidrojumu. Valdības projektā norādīts, ka ģimenes valodu nosaka tautība, kurai bērns ir piederīgs. V. Seile aizrāda, ka dažkārt piederība zināmai tautībai nevar šo jautājumu pareizi izšķirt, tādēļ komisija vienojas, ka par ģimenes valodu uzskata to valodu, kuru nosauc vecāki, bērnus piesakot skolā, un kurā bērni var brīvi runāt un izteikt savas domas. Komisijas piedāvātajā redakcijā šī norma iekļauta arī "Likumā par Latvijas izglītības iestādēm" (40. pants).

V. Seile vispārīna plašā domu apmaiņā izteiktos viedokļus par skolu un izglītības organizāciju Latvijā dzīvojošām minoritātēm. Šo diskusiju rezultātā izstrādātie priekšlikumi atspoguļoti pamatdokumentos par minoritāšu izglītību Latvijā, paredzot, ka valsts un pašvaldības iestādes atver un uztur katrai Latvijā dzīvojošai tautībai tik daudz skolu, cik nepieciešams pilnvērtīgas izglītības nodrošināšanai. Nacionālās mācību iestādes paver iespējas dažādu tautību bērniem savā dzimtajā valodā iegūt izglītību, izkopt savas tautas garīgās vērtības, tuvināties Latvijas kultūrvidei, valodai un tradīcijām.

V. Seiles kompromisa māksla spilgti parādās lēmuma pieņemšanā par ticības mācību skolās. Tolaik komisijā, Tautas padomē un sabiedrībā valda vismaz trīs atšķirīgi viedokļi. Viens – ticības mācība no mācību plāniem svītrojama, otrs – ticības mācība ir obligāts mācību priekšmets skolā, trešais – ticības mācība obligāta skolai, bet nav obligāta bērniem.

V. Seile piedāvā komisijas izstrādāto kompromisa variantu: "Ticības mācība skolās ir, šo priekšmetu no skolām izmest nevar un nedrīkst, bet tas nav obligāts visiem tiem skolēniem, kuru vecāki negrib, ka viņu bērniem ticības mācība tiktu pasniegta." Šādai redakcijai pamatojums vienkāršs: vispirms – brīvība, pēc tam – plašas sabiedrības un vecāku izteiktās domas. Izglītības ministrija ir apkopojusi informāciju par cilvēkiem, kuri negrib, lai

viņu bērni mācītos ticības mācību. Visā zemē ir tikai trīs procenti iedzīvotāju, kas to nevēlas.<sup>17</sup>

V. Seile atzinīgi vērtē Izglītības komisijas darbību priekšlikumu izstrādē un uzskata, ka jaunais skolu likumprojekts, neraugoties uz dažām nepilnībām, Tautas padomei jāapspiež un jāpieņem, "lai mūsu skolām būtu zināms pamats, kāda līdz šim nav".<sup>18</sup>

Jāatzīmē, ka valsts sākotnē vēl gaužām šaurs ir jaunās Latvijas skolas veidotāju pulks. Viņu priekšgalā izvirzās toreizējais izglītības ministrs K. Kasparsons, viceministrs K. Kellers, Tautas padomes Izglītības komisijas priekšsēdētāja un Latgales lietu kārtotāja V. Seile, kā arī rosīgais pedagogs K. Dēķens. Tie ir Latvijas Izglītības ministrijas darbinieki, kuri "meta mūsu izglītības lietu pirmās cilpas un vilka pirmos pavedienus".<sup>19</sup>

Viņi ir pirmie, kas veic mācību plānu un mācību programmu izstrādi, kas lemj par kara laikā sagrauto skolu atjaunošanu un skolu izmitināšanu zemnieku sētās, par jaunu, latvisku skolu izveidi.

Darbojoties Latvijas Tautas padomē un Satversmes sapulcē, īslaicīgi veicot izglītības ministra biedra (vietnieces) pienākumus, V. Seile dod lielu ieguldījumu Latvijas valsts pirmo izglītības likumu un normatīvo dokumentu izstrādē, skolu tīkla sakārtošanā un skolu pieejamības nodrošināšanā (īpašu uzmanību veltot zemnieku bērniem), mazākumtautību skolu departamenta izveidē un skolu atvēršanā minoritātēm.

Arī šajos grūtajos jaunās valsts celtniecības gados V. Seiles uzmanības lokā īpašu vietu ieņem Latgales samilzušie izglītības un kultūras celsmes jautājumi, atpalcības pārvarēšana, salīdzinot ar pārējiem Latvijas novadiem. Vispirms – tās ir rūpes par analfabētisma un gara tumsonības pārvarēšanu Latgales lauku sētās. Obligātās izglītības attīstību Latgalē V. Seile saista ar pirmsskolu ("priekšskolu") tīkla attīstību. Viņa atzīmē, ka Latgalē nesokas ar bērnodārzu iekārtošanu un "kontrolējamās māj mācības" ieviešanu latgaliešu lielās nabadzības dēļ. V. Seile ierosina organizēt pirmsskolas, pievienojot tās skolai, tādējādi pagarinot "no apakšas" pamatskolas mācību laiku par vienu gadu.<sup>20</sup>

Šo V. Seiles ierosmju rezultātā pirmsskolas klases kļūst par izplatītāko pirmsskolas mācību veidu ne tikai Latgalē, bet arī visā Latvijā, dodot nozīmīgu atbalstu obligātās izglītības nostiprināšanā un bērnu audzināšanā.<sup>21</sup>

Tautas padome likumprojektu vērtē pozitīvi, saskatot tajā pamatojumu izglītības iegūšanai atkarībā no ikviena spējām un reālajām iespējām. Tiek izteikti ierosinājumi projekta pilnveidei, jo izvirzīto uzdevumu pilnīgai realizācijai trūkst līdzekļu. Īpašas grūtības likuma īstenošanā varētu radīt Latgale, jo tur tikpat kā no jauna jāizvērs skolotāju izglītošana, jaunu skolu iekārtošana. Debates atklāj, ka Izglītības ministrijas iesniegtajā projektā netiek pienācīgi novērtēta ticības mācības loma. Pateicoties reliģijas spēcīgajai ietekmei, kā atzīmē vairāki deputāti, latgalieši nav pakļāvušies pārkrievošanai

un pārpoļošanai, vairāku gadsimtu garumā saglabājuši savas tradīcijas un latgaliešu izlokšni. V. Seile aizrāda, ka ticības mācība skolā nav obligāts mācību priekšmets, taču tas nenozīmē, ka to var pilnīgi ignorēt un neņemt vērā reliģisko vērtību milzīgo nozīmi bērnu un visas sabiedrības tikumiskajā audzināšanā.

V. Seile vērsas pret klaju administrēšanu obligātās izglītības realizācijā, piemēram, bērnu atņemšanu un nodošanu audzināšanā citā ģimenē.

Pretstatā administratīviem sodiem, kas traumē bērnu psihi, V. Seile iesaka valsts iestādēm un vietējām pašvaldībām rūpēties par reālu iespēju nodrošināšanu skolu apmeklēšanai, trūcīgo bērnu apgādei ar apģērbu, apaviem un ēdināšanu, bezmaksas mācību grāmatām utt.

Latvijas Tautas padomē V. Seile vairākkārt uzsver ģimenes un skolas, sabiedrības un valsts atbildību, lai visiem bērniem tiktu rastu iespēja iegūt vispārējo – pamata un vidējo, aroda un augstāko – izglītību.

“Dosim iespēju saviem bērniem iegūt vispārējo izglītību, kas palīdz drošāk airēt uz saulainiem patiesības un taisnības krastiem. Lai Dievs svētī visus, kas palīdz jaunatnei tikt pie gara gaismas avotiem.”<sup>22</sup>

Likumprojektu apspriešanas gaitu atzinīgi novērtējis pirmais Latvijas Republikas izglītības ministrs K. Kasparsons, tajā saskatot “visnepieciešamāko jautājumu nokārtošanu izglītības iestāžu darbībā. Obligāta mācība paredzēta katram pilsonim desmit gadus, no tiem divus pirmos gadus bērni var pavadīt arī mājās pie vecākiem, bet pēdējos divos (papildu skola) tie var jau sapelnīt sev uzturu, mācīdamies pa vaļas brīžiem un noteiktās dienās ieradāties uz mācībām. Šķiet, ka sešgadīga pamatskola līdz ar pirmsskolu, respektīvi, mājāmācību un papildu skolu ir pašreizējos apstākļos vispiemērotākais un maksimāli iespējamais obligātais mācību posms.”<sup>23</sup>

Arī Tautas padome likumprojektu vērtē pozitīvi, jo tajā noteiktie principi paver iespējas izglītības demokratizācijai un pilnvērtīgākas izglītības iegūšanai atkarībā no ikviena spējām. Komisijā un debatēs izskan aicinājumi pazemināt obligāto skolas apmeklēšanas laiku, izteiktas šaubas, vai likumprojektu var attiecināt uz Latgali, vai tā realizācijai pietiks nepieciešamā finansējuma, skolotāju utt.

Savā galavārdā izglītības komisijas priekšsēdētāja V. Seile ierosina likumprojektu apstiprināt, saskatot tajā nosacījumus jaunas Latvijas valsts kultūras attīstībai. “Ja pirmajā pastāvēšanas gadā Latvija karoja ar ārējo ienaidnieku, tad, es domāju, Latvijas eksistēšanas otrajā gadā mums jācīnās ar iekšējo ienaidnieku, tumsonību. Mums jādod izglītībai zināms pamats, lai Izglītības ministrija varētu uz kaut ko dibināties.”<sup>24</sup>

V. Seile izglītības iestāžu attīstību, arī privāto personu iniciatīvu skolu atvēršanā skata ciešā kopsakarā ar jaunu ceļu meklējumiem un jaunu ideju izmēģināšanu pedagoģijā.<sup>25</sup>

V. Seiles vadītās Izglītības komisijas izstrādātajā redakcijā Tautas pado-

me pieņem demokrātisku prasību: obligātajās skolās jāuzņem visi skolas iecirknī dzīvojošie bērni bez ticības, kārtas, šķiras un dzimuma atšķirības. Obligātajās skolās visiem bērniem jānodrošina mācības par brīvu. Tautas padomes sēdē plašas debates izraisa 13. pantā izteiktā norma: "Ja bērns aiz trūcības nevar apmeklēt skolu, tad sabiedrībai jāgādā, lai tas viņam būtu iespējams." V. Seile šo normu skata kopsakarā ar tautas izglītības demokratizāciju, uzsverot: "Komisijas vairākuma vārdā man jāsaka, ka tam nevar piekrist. Lieta par daudz tuvu ir saistīta ar skolu, un mēs nedrīkstam skolu, kas ir mūsu nākotne, nostādīt tādā stāvoklī, ka trūcīgiem bērniem tik no žēlastības sniedz pabalstu. Viņi taču ir pilsoņi, un, ja viņi atrodas trūcīgos apstākļos, tad mums jānāk palīgā, un viņiem ir tiesības to prasīt, bet ne lūgt."<sup>26</sup>

V. Seile un viņas vadītā Izglītības komisija lielu vērtību veltī mazākumtautību bērnu skolu organizācijai, bagāta izglītības satura nodrošinājumam, savas tautas kultūras vērtību apguvei un nacionālās identitātes saglabāšanai, viņu sagatavošanai pilnskanīgai dzīvei demokrātiskā Latvijas valstī. Mazākumtautību skolās nozīmīga vieta ierādīta latviešu valodas kā kulturālās sadarbības līdzekļa apguvei. V. Seile uzsver, ka latviešu valoda skolās, kur tā nav mācību valoda, obligāti mācāma, sākot no pamatskolas 2. klases. Viņa noraida ierosinājumus minoritāšu skolās latviešu valodu neuzskatīt par obligātu mācību priekšmetu vai arī to sākt apgūt tikai 3. klasē.

V. Seile un viņas vadītā Izglītības komisija iesniedz papildinājumus skolu likumprojektā, ka par skolotāju var ievēlēt personu, kurai ir atbilstoša vispārējā un pedagoģiskā izglītība, kura atzīst Tautas padomes platformu un neatkarīgas Latvijas valsts nodibināšanos. Persona, kurai nav Latvijas pilsonības, skolotāja darbu var strādāt tikai tādā gadījumā, ja tā ir kāda mācību priekšmeta speciālists.<sup>27</sup>

Centoties pārvarēt "vecajā skolā" valdošo autoritārismu, V. Seile ieteic likumprojektā skolu (pedagogu) padomes sastāvā iekļaut arī skolēnu pārstāvjus, "lai skolēni redzētu, ka mēs (t. i., skolotāji) negribam viņus nošķirt no sevis, lai neteiktu – pārvaldītāji – skolotāji un pārvaldāmie – skolēni. Starp skolēniem un skolotājiem jābūt pilnīgai uzticībai. Tas panākams tikai tad, ja vieni un otri redzēs, ka viņi var brīvi izteikt savas domas."<sup>28</sup>

V. Seiles centienus tautas izglītības demokratizācijā un saskaņas nodrošināšanā jaunās valsts sabiedriskajā dzīvē spilgti pauž rūpes par mazākumtautību skolu attīstību.

Mazākumtautību skolu iekārtas likumprojekta izvērtēšanā viņa konsekventi aizstāv demokrātiskās valsts pamatprasību: brīvajā Latvijā katrai tautībai ir vienādas tiesības uz izglītību un kultūru. Arī Izglītības ministrijas darbībā nedrīkst pretnostatīt latviešus un cittautiešus. Nedrīkst pieļaut, "ka vienā vietā būtu nostādīti latvieši un otrā cittautieši. Mums vajadzīgs, lai Latvijas iedzīvotājus vienotu, nevis šķirtu."<sup>29</sup>

Apspriežot "Likumu par operu un teātri", V. Seile uzsver, ka mākslas

templim jābūt pieejamam ne tikai Rīgas iedzīvotājiem, bet arī citu novadu ļaudīm, it īpaši skolu jaunatnei. Viņas vērtējumā operas un teātra māksla nav tikai laika kavēklis, bet tai ir liela nozīme tautas estētiskās gaumes audzināšanā un mākslas izglītības sekmēšanā.

Veidojot izglītības un kultūras attīstības pamataprises jaunajā Latvijas valstī, V. Seile ar neatslābstošu enerģiju pētī un analizē situāciju Latgalē. Ar Latgales frakcijas deputātu (F. Trasuns, F. Kempis, V. Rubulis, V. Seile) pūliņiem tiek atvēlēti nozīmīgi līdzekļi Latgales skolu celtniecībai un labiekārtošanai. Strādājot Izglītības ministrijā, V. Seile analizē statistikas datus un atklāj obligātās izglītības atpalcības cēloņus Latgalē: skolas telpu un skolotāju trūkums, pilnīga atpalcība vidusskolu un arodskolu tīkla izveidē, novārtā palikusī augstākā izglītība u. c. Jau 20. gadu sākumā V. Seile tālredzīgi norāda, ka vidējās, arodnieciskās un augstākās izglītības paātrināta attīstība radīs pamatu straujākai izglītības līmeņa celšanai Latgalē. V. Seile saprot, ka tikai ar valsts piešķirtajiem līdzekļiem nepietiks iecerētajam lielajam kultūrcelsmes darbam Latgalē, tālab izglītībā un kultūrā vietējā "kopdarbība un pašpalīdzība dos visaugstākos augļus".

Obligātās pamatzglītības realizāciju V. Seile saista ar mācību gada organizāciju un optimālu mācību ilguma noteikšanu pamatskolā. Tautas padomē, apspriežot priekšlikumus par mācību, svētku un svinamām dienām skolā, V. Seile noteikti vērsās pret vairāku deputātu ierosinājumu saīsināt mācību gada garumu no 170 līdz 150 dienām (ganu gaitas, svētku svinēšana u. c.). V. Seile, atbildot saviem oponentiem, uzsver, ka daudzi vecāki nesūta savus bērnus skolā, jo ievēro vecos Krievijas impērijas likumus, un tā laika paradums ir lauku bērnus jau agrā pavasarī un vēlā rudenī paturēt ganu gaitās: "Varbūt šo pavasari vēl daudzi atraus savus bērnus no skolas tad, kad viņiem būs jāiet skolā. Bet es domāju un ceru, ka nākamajā gadā to būs jau daudz mazāk. Pieņemdami mazāku normu nekā 170 dienas, mēs it atzītu, ka lielāka norma nav realizējama. Jāspēr soļi, lai tā būtu realizēta." V. Seile mācību gada garumu saista ar pilnīgas izglītības nodrošinājumu, kultūras celšanu un smagajos koloniālās paverdzināšanas gadsimtos iesakņotās gara tumsonības pārvarēšanu.

Izglītības attīstības iespējas V. Seile saskata Latvijas valsts izglītības politikas izstrādē, reālu ceļu noteikšanā obligātās izglītības realizācijai, skolu tīkla izveidē un jauna tipa skolotāju sagatavošanā. Izvērtējot izglītības attīstības gaitu, V. Seile 30. gadu vidū secina, ka Latvijas brīvvalsts īstenotā izglītības politika devusi dāsnus augļus. Salīdzinot ar citām Eiropas valstīm obligāto skolu audzēkņu skaita ziņā uz vienu skolotāju, Latvija ierindojusies godpilnajā pirmajā vietā Eiropā, bet pēc skolu skaita uz 1000 skolas vecuma bērniem – ceturtajā vietā. "Miers, vienprātība un satiecība veidojuši Latvijas valsti šajos 20 pastāvēšanas gados. Miers un saskaņa ir devuši iespēju tik spoži uzliesmot arī mūsu izglītības zvaigznei tā, ka tās mirdzumu var apbrīnot citas zemes un tautas."<sup>30</sup>

227 Nozīmīgas jaunās un darba skolas idejas gūtas Ž. Ž. Ruso, M. Montessori, E. Keijas, Dž. Djūija, G. Keršēnšteinera, H. Gaudiga u. c. darbos. Darbs ir pamatnosacījums pilnvērtīgai izglītībai un brīvai personības attīstībai. Darbība ir domas rosinātāja un radošo spēju veidotāja. Daudzveidīgā darbībā – mācībās, rotaļā, sportā, praktiskajā darbā – bērns pārvar ārējos šķēršļus un novērš iekšējos traucējumus, vingrina radošās spējas, veido izturību, atbildību, atjautību, atraisa lielu iekšējo enerģiju. Sekojot klasiskās pedagogijas tradīcijai (J. A. Komenskis, Ž. Ž. Ruso, J. H. Pestalocijs, F. Frēbels u. c.), V. Seile ar darbu piesātinātās nodarbībās redz skolas dzīves patieso būtību. Ar darba skolas ideju radošu īstenošanu V. Seile saista skolēnu aktivizāciju mācībās – heirstisko mācību metožu ieviešanu, patstāvīgā darba organizāciju, sokratiskās metodes īstenošanu praksē. Darba skolas idejas būtību V. Seile saskata brīvas un patstāvīgas personības sagatavošanā, jo brīvā un demokrātiskā sabiedrībā darbs nosaka katra cilvēka sabiedrisko stāvokli un laimi.

### **Audzināšanas pamatjautājums: kā samērot stingras prasības ar cieņu pret bērna personību?**

V. Seile allaž rūpējusies par jaunās Latvijas brīvvalsts skolas darba organizācijas pilnveidi un virzību uz personības vispusīgu attīstību. Kā palielināt skolas nozīmi, lai ne tikai paplašinātu un padziļinātu zināšanu loku, bet arī stiprinātu skolēnu personības garīgos un tikumiskos spēkus un audzinātu gribu? Kā saskaņot personības brīvību ar stingrību? Kā apvienot stingras prasības ar cieņu pret skolēna personību? Kā samērot šīs dažkārt nesavienojamās lietas: brīvību ar stingrām prasībām, interesanto ar garīgo spēku sasprindzinājumu un pienākuma izpildi? Šīs pārdomas V. Seile izklāsta apcerē par interesanto un patīkamo skolas darbā.<sup>31</sup>

Jaunlaiku pedagogija, smeļoties no brīvās audzināšanas teoriju avotiem, dažkārt rūpējas, lai mācību darbu skolā par katru cenu vērstu interesantu un pievilcīgu, lai jebkurš nodarbību veids bērnus aizrautu un izraisītu patīku, lai atbrīvotu viņus no garīgo spēku sasprindzinājuma un ilgstošas garīgo un fizisko spēku piepūles. Protams, kā atzīst V. Seile, šajos humānajos cēnienos, kurus pauduši Ž. Ž. Ruso un Ļ. Tolstojs, F. Frēbels un E. Keija, nenoliedzami ir pozitīvs kodols.

Taču līdzās rūpēm par patīkamo un interesanto nodarbībās jāņem vērā, ka skolā bērns mācās dzīvot, iegūst rūdījumu, kā nākotnē veidot savu dzīvi, lai nepaliktu dzīves pabērna lomā. Skolotājiem un vecākiem jāatceras, ka dzīvē nepieciešama gatavība darīt ne tikai interesanto un skaisto, bet izpildīt un atbildīgi veikt uzticēto pienākumu. Tālab kā skolai, tā arī ģimenei jā rūpējas par bērna spēju un spēku vispusīgu attīstību. V. Seile uzsver, ka mācību un audzināšanas darbā jāievēro bērnu individuālās atšķirības, jāņem vērā viņu intereses, temperaments, atšķirības raksturā un dzīves pieredzē. Ievērojot

bērna vēlmes un intereses, cienot personības savdabību, jāatceras, ka bērns jau no agras bērnības jārādina un jāmāca godprātīgi veikt savu pienākumu, jo bez tā izpildes neviens cilvēks nevar nodrošināt sev labklājību, sasniegt pilnību un laimi savā dzīvē. Radinot bērnus veikt pienākumu (bieži vien arī neinteresantu, ilgstošu un grūtu), skolotāji un vecāki, izvirzot prasības, nekādā ziņā nedrīkst noslīdēt līdz viduslaiku dresūrai vai mehāniski dogmatiskam mācību stilam, kurš noteikti ir nīdējams no mūsdienu izglītības un audzināšanas prakses. Mūsdienu skolotājam jārupējas, lai mācības ir saistošas un uzskatāmas, rosina visas bērnu spējas un spēkus, atraisa garīgo pašdarbību un aktivitāti, pieradina bērnus paust savu patstāvību, pārvarēt grūtības un vadīt sevi. Uz aktivitātes un patstāvības izkopšanu ievirzītās mācībās, kā uzsver V. Seile, pakāpeniski tiek vingrināta bērnu griba un stiprināts raksturs. Kā ozols aug un stiprinās pamazām, lēni, bet neatlaidīgi, tāpat arī norūdās bērna garīgie spēki, stiprinās viņa gribas piepūle un rakstura īpašības – neatlaidība, disciplinētība, pienākuma apziņa.

Izvērtējot Latvijas un Eiropas pieredzi izglītībā, V. Seile atzīst, ka gribas stiprināšana un rakstura veidošana ir viena no vissvarīgākajām iezīmēm dinamiskajā un saspringtajā laikmetā. Vienpusīgajā mācīšanas skolas gaisotnē veidojas vāja, glēvulīga paaudze, kura, nespējot apjaust patieso dzīves jēgu un pārvarēt grūtības, bieži vien izvēlas pašnāvības un noziedzības ceļu.

Izglītībā un personības attīstībā allaž lielu ļaunumu ir nodarījusi vienpusība. Arī brīvās audzināšanas ideju gaisotnē sazēlusi vienpusīgā ievirze bērnu dzīves un darbības organizācijā. Vienpusību skolā ienes uzsvērtā orientācija tikai uz interesanto, patīkamo un saistošo, atstājot novārtā garīgo spēku sasprindzinājuma, izturības, savaldības, noturības un pašdisciplīnas nepieciešamību. Šāda vienpusīga ievirze izglītībā un audzināšanā vērš bērnu par “savu untumu un savu iegribu vergu”, virza viņu “uz baudkāru dzīvi, kuram trūkst cēlāku mērķu un skaistāku ideālu”. Stipra griba, noturīgas rakstura īpašības nepieciešamas visās cilvēka dzīves un darbības jomās – zinātnē un mākslā, varonīgā rīcībā un ikdienas pienākumu izpildē. Tāpēc daudz ļauna ģimenei un skolai nodara vēlme “bērnus pasargāt no visa neinteresantā un nepatīkamā”. Centieni darīt bērnus laimīgus, atbrīvojot viņus no grūtībām un pienākuma izpildes, sagandē raksturu un atstāj nekoptu gribasspēku. Viņiem “dzīves salnas un dzīves grūtumi izvērsīsies par nepanesamu slogu”. Tā būs samaksa par nepadarīto bērnu dzīves organizācijā, nogrūžot viņus iegribu verdzības bezdibenī.

V. Seile izvirza vairākus nosacījumus, kas jāievēro vecākiem un skolotājiem, lai bērnus sagatavotu dzīvei un pilnīgas izglītības ieguvei:

- ♦ bērni jebkurā darbībā – ģimenē, skolā – jārādina iet pa pienākuma taciņu, lai prasību izpildē kaldinātu savus fiziskos un garīgos spēkus, norūdītu gribu un raksturu;
- ♦ bērnu dzīve un darbība jāorganizē tā, lai viņi pakāpeniski izkoptu pašsavaldīšanās spējas;

- ♦ rūpīgi jāpēta bērnu individuālās un vecuma īpatnības, sniedzot palīdzību dzīves ceļa izvēlē;
- ♦ ģimenei un skolai bērni jāsarģā no iegribu verdzības lāsta, nepieļaujot viņu untumu un iegribu kultivāciju;
- ♦ mācības un audzināšana jāievirza pašaudzināšanas gultnē, veidojot apjautu, ka katram "jāprot sevi valdīt, turēt sevi stingri rokās";
- ♦ mācībās un darbā skolēni jāsarģatavo prasību izpildei un grūtību pārvarēšanai, lai "neveidotos vārguļi, kuriem mazākās grūtības spārnus lauž".

Demokrātiskas sabiedrības nozīmīgākais ieguvums ir brīvība. Arī bērnam brīvība – tā ir izvēle, paverot jaunas iespējas personības izpaušmei, patiesības un skaistuma apguvei un savu dotību kopšanai. Brīvību jāprot likt lietā, vispirms jāiemanto spēja un gatavība sevi vadīt. V. Seile atzīst: brīvība – skaista ideja, taču tā nav jāpārprot, tās "sagrozīts tēls var novest personību līdz sevis iznīcināšanai". Pārprasta brīvības izpratne pārtop savā pretstatā, bieži vien izpaužoties gan audzinātāju un vecāku, gan arī bērnu patvaļā, egocentrismā, uzvedības normu ignorēšanā un prasību noliegšanā.

Plašākā apcerē "Stingrības un brīvības loma audzināšanā" V. Seile brīvībā redz cieņas, humanitātes izpaušmi un iedarbīgu personības attīstības faktoru. Brīvība ir nepieciešama, lai personība savā dzīvē un darbībā atrastu pareizo ceļu un rīcības veidu, bet stingrība prasībās ierobežo novirzīšanos uz ļaunā izvēli. Brīvības mērķis – pavērt iespējas aktivitātei, bērna garīgo un morālo spēku izaugsmei, turpretī stingrībai jāpalīdz izravēt nezāles, kuras sāk sazelt bērna personības veidošanās ceļā. Tādējādi, kā secina V. Seile, līdzsvarotā, mērķtiecīgi organizētā audzināšanas procesā brīvība un stingrība ir vienlīdz nozīmīgi bērna personības veidošanās un vadības faktori.<sup>32</sup>

Audzināšanas principus visvairāk grauj audzinātāja un vecāku steiga, nepatstāvība un nepacietība, noteiktības trūkums prasībās, kas bieži noved pie pretrunīgām pavēlēm, kuras lietas labad nākas atcelt.

Pārspīlēta stingrība, autoritārā gultnē ievirzīta audzināšana kultivē vienus personības attīstībā, sarģatavojot izdresētus dzīvniecīgus, iztapīgus manekenus vai mašīnas, bet nevis saprātīgus, dievbijīgus, tikumīgus un sabiedriski aktīvus cilvēkus, kuri spētu un vēlētos īstenot sava laikmeta un savu audzinātāju ideālus. Tāpat audzinātāji, vecāki un skolotāji nedrīkst tiekties visu laiku turēt audzināmo pie rociņas, jo katram bērnam jāpierod spert arī patstāvīgus soļus. Lai iemācītos staigāt pa skaistuma, patiesības, tikumības un dievbijības ceļiem, audzēkņiem jau no agras bērniecības jāpierod arī bez audzinātāja, bez mātes un tēva palīdzības patstāvīgi izraudzīties savu rīcību, uzvedību un dzīves ceļu.

Brīvības un stingrības līdzsvarots nodrošinājums ir ļoti atbildīgs un grūts audzināšanas pamatuzdevums. Visa pedagogijas ideju vēsture liecina, ka brīvību un stingrību iesaka gan kā audzināšanas faktoros, gan arī nosoda un apkaro,

bet visbiežāk pretnostata. Audzināšanas praksē gan stingrība, gan brīvība bieži vien tiek novestas līdz galējībai, iznīcinot šo fenomenu audzinošo un attīstītāju spēku. Nepareizi izprasta stingrība un brīvība sagrauj personības gribasspēku, audzināmo vērš bezspēcīgu rīcībā un nevarīgu sociālajā dzīvē. Visbiežāk kļūdās vecāki un dažkārt arī skolotāji, domājot, ka stingrība ir audzināmo uzvedības pilnīga pakļaušana audzinātāja gribai, respektīvi, iegribai. Pastāv viedoklis, ka stingri audzinot, bērnu dzīve jāvada ar pavēlēm un aizliegumiem, uzskatot, ka audzinātājam jāiejaucas jebkurā bērna rīcībā, pat kustībās.

V. Seile nosoda autoritāro audzināšanas stilu, rakstot, ka “nesaprātīgie stingrības sludinātāji” cenšas panākt, lai viņu audzināmie vēlētos, darītu, spriestu un pat justu tā, kā audzinātājs noteicis. Šāda autoritāra, ieprogrammēta audzināšana ar draudiem un sodiem uz neilgu laiku var nodrošināt pavēles izpildi, bet pilnīgi noteikt visu audzināmā dzīvi un uzvedību ir neiespējami. Autoritārās (piespiedu) varas līdzekļi – pavēles, aizliegumi un sodi – ir slikti audzinātāji un stingrības īstenotāji praksē.

V. Seile stingrībā redz objektīvu un nepieciešamu audzināšanas un personības veidošanas faktoru. Stingrība, līdzsvarojoties ar cieņu pret personību, vienlaikus ar rūpīgi pārdomātām audzinātāja prasībām un viņa priekšzīmi, ir nozīmīgs audzināšanas nosacījums. Priekšzīme un vērtīgas pamācības stiprina atziņu par nezūdošām vērtībām un normām, ka arī vecāku un audzinātāju rīcību un darbību “vada stingra likumība un tikumība”.

Tāpat kā nav divu morāļu – pieaugušo un bērnu morāles, tāpat arī izvirzītās prasības nedrīkst būt audzinātāju iedomu un iegribu auglis. Patiesa stingrība balstās uz noteiktību, normu negrozamību, prasību konsekvenci, audzināšanas ideālu skaidrību un pamatotību. Īsta un stingra audzinātāja prasības ir līdzīgas bākai, kas ļauj audzēkņiem orientēties dzīves bangojošajā jūrā, bet nekādā ziņā nepārvēršas ķēdēs, kuras sasaista un neļauj patstāvīgi darboties un paust savu iniciatīvu.

V. Seile vērš savu patosu pret vienpusīgām ievirzēm audzināšanā, kas savas nepievilcīgās izpausmes gūst vai nu bērnu neierobežotā brīvībā (kā to lolo E. Keija), vai arī stingrībā, apslāpējot jebkādas patstāvības un iniciatīvas dzirkstis (autoritārā, dresūras skola).

Mērķtiecīgi organizētā audzināšanā un izglītībā brīvības un stingrības nozīme ir samērojama. Šo samēru nosaka cieņa pret bērna personību un prasības viņam, ticība bērna milzīgajām izaugsmes un attīstības iespējām līdzsvarotā pedagoģiskajā procesā. Šo mēra izjūtu V. Seile ieteic skolotājiem un vecākiem mācīties no Ž. Ž. Ruso, Dž. Loka un F. Frēbela dziļās bērna būtības pazīšanas, kā arī nenoniecīnāt audzināšanas praksē izlolotās vērtības.

Pamatu skolēna personības garīgo un fizisko dotumu un spēju attīstībai nodrošina līdzsvarota izglītība, kura balstīta uz “audzināšanas ideālu skaidrību un pamatotību”. Šo līdzsvaru un pamatotību nodrošina skolā valdošais gars, personības aktivitātes un sabiedrības prasību sabalansētība ar patiesu bērna

personības cieņu un reālu humanitāti. V. Seile šo prasību un cieņas sabalansētību tiecas nostiprināt jebkurā skolā (arī skolotāju institūtā un augstskolā), ģimenē, kā arī valsts iestāžu, sabiedrības un atsevišķu cilvēku savstarpējo attieksmju stilā.

Vai uzsvars uz stingrām prasībām nenovirza autoritārisma pedagoģijā? Šo robežšķirtni nosaka prasību un cieņas samērs, ar kuru vērtējamas visas pedagoģiskās dzīves parādības.

Uzsverot prasību kategoriskumu, skolotāju vienpersoniskumu vai patvaļu prasību noteikšanā, neizbēgami noris novirze uz autoritārismu, uz totalitāro režīmu kultivēto skolas un izglītības darbības stilu, tādējādi sasaitot skolēnu patstāvību un aktivitāti, neļaujot atraisīties viņu iniciatīvai un individuālajai savdabībai.

Tikpat bīstama, kā uzsver V. Seile, izrādās pretējā galējība – nosliece uz brīvās audzināšanas teorijām: sekošanu bērna spontanitātei, pusapzinātiem impulsiem un brīvajām ierosmēm, atstājot novārtā prasību stabilās normas. Bet bez normēšanas (normām) nav virzības personības attīstībā un līdzsvartības aktivitātes un vērtību pieredzes apgūvē. Tālab jāatzīst V. Seiles izvirzīto pedagoģijas ideju aktualitāte, mūsdienīgums, pārvarot nesēnā pagātnē "aizgūto" autoritārisma pieredzi prasību principa īstenošanā (šī "pieredze" sīksti turas ģimenē un daudzu skolotāju praksē!), kā arī neieslīgstot pretreakcijas gūstā pret autoritārismu vērstajā brīvajā audzināšanā un uz tās pamatiem izauklētajā romantiskajā pedagoģijā. Izrādās, ka mīlēt cilvēkbērnus nav tik viegli.

Šo samēra ievērošanu ģimenē un skolā nosaka vecāki un skolotāji, viņu prasīgums un smalkjūtība prasību izvirzīšanā. Takta izjūta un gara inteliģence raksturo pedagoģisko kultūru, apliecinot reālu cieņu pret bērnu. Tālab katras tālredzīgas valsts politikas redzeslokā allaž izvirzās rūpes par ģimenes audzinošā potenciāla palielināšanu, par skolotāju un audzinātāju izglītību un tālākizglītību, viņu gatavību bērnu kopšanai, mācībām un audzināšanai.

## **Skolotāju izglītības un pedagoģiskās kultūras ideju kopēja Latgalē**

V. Seiles mūža darbs – Latgales skolotāju izglītība un tālākizglītība. Viņas nesavtīgās rūpes veltītas patiesu tautas audzinātāju sagatavošanai un viņu pilnskanīgas darbības nodrošinājumam. Jauno skolotāju raksturo neviltota atdeve savai skolai, dzimtajam novadam un Latvijas valsts nākotnei.

Doma par Latgali vienotā Latvijas brīvvalstī virzījusi visu V. Seiles dzīvi un darbību. Domājot par tautas nākotni, viņa pauž pārliecību, ka skolotājs ir gaismas nesējs, atzīta autoritāte ne tikai skolā un ģimenē, bet arī sabiedrībā un valstī. Vēl vairāk – skolotājs ietiecas savas tautas un valsts rītdienā, spēj savā garā un darbībā apsteigt dzīves ikdienības pelēcību un grūtības.

V. Seile lolo tautas skolotāja ideju, redzot viņa cildeno misiju gara kultūras kopšanā. Taču skolotāja darbībai nepieciešama ilga un rūpīga sagatavošanās. Viņa izaugsmes ceļš ved augšup pa vispārīgās un profesionālās izglītības kāpnēm uz dziļām teorētiskām studijām, uzkrātās audzināšanas un mācību darba pieredzes rūpīgu apguvi un analīzi.

V. Seile skolotāja misiju nekad nav nošķīrusi no audzināšanas uzdevuma, kurš šī vārda plašākajā nozīmē ir ikviena sabiedrības locekļa godpilns pienākums. Taču profesionāli izglītota skolotāja un audzinātāja uzdevums ir īpašs – gatavība apzinātai un mērķtiecīgai darbībai izglītības un personības veidošanās ideālu īstenošanā skolā, apkārtējā sabiedrībā un valstī.

No kādiem avotiem V. Seile smēlusi apjautu par skolotāja ideju? Kā veidojusies viņas izpratne par audzināšanas un izglītības uzdevumu vienotību skolotāja darbībā?

Paliekošus un noturīgus iespaidus pedagogijas teorijā un praksē V. Seile guvusi savās dzimtajās mājās, Latgales daudz bērnu ģimenes audzināšanas un mājniecības praksē. Te apgūta prasme paklausīt un palīdzēt, saudzēt un gādāt, rūpēties par līdzcilvēku un izprast viņa iekšējo pasauli. Šī pieredze lieti noder Valerijas turpmākajās darba gaitās, strādājot gan par auklīti un mājkalpotāju, gan arī par audzinātāju vasaras kolonijās un skolotāju dažādās skolās, kā arī studējot teorētiskos avotus.

Jaunās pedagogijas priekšstatus par tautas audzinātāju palīdz veidot Latgales apgaismotāju P. Miglinīka, A. Jūrdža un G. Manteifela paraugs, gan viņu ideju turpinātāju F. Trasuna, K. Skrindas, N. Rancāna u. c. darbības ietekme.

V. Seili dziļi ietekmē Latgalē tik pazīstamie tautas audzinātāji. Drūmajos drukas aizlieguma gados tās ir apkārt staigājošās skolotājas, pagrīdes skolu darbinieki, kā arī cīnītāji par skolu atvēršanu zemniekiem. Lielu autoritāti izpelnās lasītpratēji zemnieki, tautā iecienīti dziesminieki – rokrakstā sarakstītu grāmatu un dziesmu sacerētāji. V. Seiles dzimtajā Rēzeknes novadā vispārēju cieņu izpelnās J. Seiļš – lasītpratējs zemnieks, garīgu dziesmu rakstītājs. Ja tolaik zēni sāk apmeklēt valdības skolas, kurās mācības norit tikai krievu valodā, tad meitenes parasti netiek sūtītas šajās skolās. Viņām tiek atvēlēta “mātes skola”. Pie mātes vērpjamā ratiņa tiek smeltas gudrības no tālaika vienīgās grāmatas – “Piļneigōs pōtoru grōmotas”. Arī šajos spaidos tauta mēmā klusumā, pateicoties saviem tautas audzinātājiem, spēj noturēties pie tēvu valodas, pie katoliskās baznīcas, kura atzīst dzimto tautas valodu.<sup>33</sup>

Tautas skolotāja ideja savas patiesās aprises iegūst V. Seiles organizatoriskajā un teorētiskajā darbā. Vispirms tās ir rūpes par Latgales kultūras attīstību, skolu tīkla izveidi, analfabētisma likvidāciju un plaši izvērstu darbu skolotāju sagatavošanā. Latvijas skolu izglītības likumu izstrādē un apspriešanā, sadarbībā ar latviešu pedagogiem – A. Daugi, K. Dēķenu, K. Kasparsonu u. c. – veidojas izpratne par to, ka skolotājs ir izglītības idejas patiesais īstenotājs un nacionālās apziņas stiprinātājs. Skolotāja noteicošā loma

atklājas ne tikai skolā, bet arī tautas kultūras uzplaukumā, iezīmējot tālu perspektīvu visas sabiedrības un valsts attīstībā. V. Seiles organizatoriskais darbs Latgales skolotāju sagatavošanā aizsākas jau Pēterpilī, bet kopš 1916. gada tas norit Latgales sirdī – Rēzeknē. Kopā ar A. Skrindu viņa vada “skrejošos” kursus, daudziem jauniešiem dodot ievirzi pedagoģiskajā darbā. Plašs un mērķtiecīgs darbs aizsākas 1917. gadā, kad tiek nodibināta Latgaliešu skolotāju centrālā biedrība, bet par tās priekšsēdi ievēlēta V. Seile. Drīz vien pēc Tērbatas skolotāju kongresa 1917. gada 30. un 31. augustā Rēzeknē uz savu 1. kongresu pulcējas Latgales skolotāji, nosakot skolas atjaunotnes mērķus un tautas audzinātāju uzdevumus. Kongresu atklāj V. Seile, kongresa darbu vada aktīvi Latgales izglītības un kultūras darbinieki: F. Obšteins, J. Turkopuļs, A. Garijone, M. Apels u. c. Referātu par skolu politiku Latgalē nolasa V. Seile, īpaši uzsverot nepieciešamību izglītībā un kultūrā ievērot Latvijas novadu īpatnības, nepieļaujot tās ignorēt vai nonivelēt. V. Seile uzskata, ka jāizvērs un jāatbalsta vietējā iniciatīva mācību darbā, skolas dzīves veidošanā un skolotāju darbības virziena noteikšanā, kā arī jāievēro Latgales un latgaliešu dzīves īpatnības ne tikai novadā, bet arī Latvijas izglītības politikas izstrādē.

V. Seile skolotājos redz galveno kultūras spēku, ar kuru palīdzību novada ļaudīm pārvarēt tumsonību un analfabētismu, nest gara gaismu, pavērt taku uz tālākiem izglītības ceļiem, attīstīt novada mākslu un zinātni. Šo kultūras kopšanas darbu uzsāk skolotāji bez pietiekamas vispārējās un pedagoģiskās izglītības, taču apveltīti ar neparastu neatlaidību un aizrautību. Apvienojot “skrejošajos” pedagoģiskajosursos iegūtās zināšanas ar dzīves pieredzi un kvēlu ticību izglītības idejai, jaunā skolotāju paaudze tiek ievirzīta ne tikai skolas jauncelms darbā, bet daudzi no viņiem kļūst par aktīviem Latgales pedagoģiskās un garīgās kultūras kopējiem.

V. Seiles vadītās Latgaliešu skolotāju centrālās biedrības izdots žurnāls “Latgolas Škola” (1921–1938) kļūst par nozīmīgu pedagoģiskās kultūras veidošanas avotu. Žurnāla 79 numuros Latgales skolotāji un audzinātāji smeļas jaunākās atziņas mācību un audzināšanas teorijā un praksē, tiek iepazīstināti ar Eiropas un pasaules pedagoģiskajām strāvām. Žurnāls ievirza skolotājus Latvijas kultūrdzīves norisēs un apgaismotāju mantojuma apguvē. Žurnāla darbības virzība skaidri noteikta tā pirmajā numurā. Redaktors V. Seiles uzrakstītajā ievadā uzsvērts, ka pēc Latgales teritorijas atbrīvošanas un Latvijas brīvības cīņu pabeigšanas arī latgalieši, kļūstot par īstiem savas zemes saimniekiem, rod savu ilgi loloto cerību piepildījumu. Līdz ar skolu nodibināšanu, kuras galvenokārt iemitinās zemnieku mājās, retāk – muižu centru ēkās, spēji sākas Latgales garīgās dzīves atdzimšanas gadi. Žurnāls vēstī, ka arī jaunnodibināto Latgales skolu mazajos lodziņos beidzot iespīd gaiši saules stari, nesot atmodu katrā Latgales sētā. V. Seile redakcijas vārdā apsola, ka žurnāls uzņemas kļūt par

garīgās kultūras vērtību sargu, par tautas modinātāju no garīgā panīkuma un gadsimtos iekopto verdzisko paradumu un netikumu sloga, par Latgales tautskolotāju pavadoni un padomdevēju jaunās dzīves celšanā. Žurnāls cenšas izcelt pedagoģiskās izglītības un kultūras vērtības, apgaismot ceļu tautas izglītībai un paverdzināto latgaliešu atmodai no gara miega, veicināt zinātņu un mākslu uzplaukumu. Žurnāls pauž pārliecību: jo labāka veidosies Latgales skola, jo straujāk uzplauks tautas materiālā labklājība un rosīgāka kļūs garīgā dzīve. Taču labas skolas var izveidoties tikai tur, kur no tautas vidus nāk īsti tautas skolotāji, kuri godprātīgi veic savus uzdevumus un ir uzticami savas tautas sargi.

Žurnāls atzīst, ka jaunā, brīvā Latvijas valsts rūpējas par izglītības, kultūras un mākslas attīstību. Latgales skolai ir pavērusās iespējas kļūt par gaismas pili. Arī Latgales skolotājs ar krietnu darbu veidojas par patiesu tautas vadoni uz gaišu un drošu nākotni. Tādu pārliecību pauž žurnāla "Latgolas Škola" pirmā numura veidotāji, solot visa veida atbalstu "Latgales skolotāju grūtajā dzīvē".<sup>34</sup>

Žurnāls, kura garīgā dvēsele ir V. Seile, daudz dara, lai atvieglotu Latgales skolotāju dzīvi un rūpētos par viņu pedagoģiskās kultūras kopšanu. Pateicoties V. Seiles organizatores talantam, žurnāls pirmo reizi vēsturē Latgales skolotājus, audzinātājus un vecākus pietuvina Eiropas un pasaules pedagoģiskās zinātnes vērtībām un nozīmīgākajiem sasniegumiem tautas izglītībā un gara kultūrā.

Žurnāls vieno Latgales skolotājus pilnvērtīgam darbam skolās, kuras no zemnieku būdiņām pārceļas uz jaunceltnēm, labi iekārtotām skolas ēkām – īstām gaismas pilīm. Tajās ienāk jauna skolotāju paaudze, kuru darbībā un ideālajos centienos V. Seile redz kultūras dzīves pamatu veidotājus. Arī pats skolotājs tiek uzlūkots par lielāko nacionālo bagātību, neaizstājamu vērtību tautas un jaunās brīvvalsts dzīvē. Novērtējot savu darbību, žurnāls atzīmē lielo veikumu tautas vienotības un izglītības attīstībā, pieaugušo izglītības organizācijā, Latgales tautas universitātes, Daugavpils un Rēzeknes tautas konservatorijas izveidē. Liela vērība veltīta jauno skolotāju sagatavošanai Daugavpils un Rēzeknes skolotāju institūtos, kā arī viņu ievirzei tālākizglītībā.<sup>35</sup>

18 gadu garumā žurnāls orientē skolotājus un audzinātājus uz skolas mērķu un izglītības uzdevumu apjausmu, tikumiskās, estētiskās, fiziskās un darbaudzināšanas jautājumiem, pievērš uzmanību dzimtās valodas un folkloras vērtību kopšanai un īstenošanai aktīvas, patstāvīgas personības veidošanā. Kaut arī mainās žurnāla redaktori, taču visu tā iznākšanas laiku raksturo V. Seiles garīgā un idejiskā tuvība, nosakot izdevuma satura daudzveidību. Žurnāls spilgti iezīmē Latgales straujo izaugsmi izglītības un skolu celtniecības jomā, jauno skolotāju sagatavošanā un viņu pievēršanā visparežģītākajam uzdevumam – personības tapšanai un "ieiešanai" garīgās kultūras pasaulē.

## Rūpju lokā – jaunā tautas audzinātāja personības veidošanās

Nozīmīgas pedagogijas idejas par jaunā skolotāja personības veidošanos rodamas V. Seiles "Atmiņās par Daugavpils Skolotāju institūtu".<sup>36</sup> Viņa uzsver, ka skolotāju misija ir saviem audzēkņiem "ieaudzināt darba mīlestību". Latgales skolotāju audzinātājam darbs ir galvenā cilvēkdzīves vērtība. Darbā atklājas cilvēka patiesā būtība – dzīvot un strādāt "par godu Dievam un par labumu cilvēkiem". Šī vispārcilvēciskā un dziļi tikumiskā norma veido pamatus arī nākamā skolotāja, iejūtīga bērnu dzīves pazinēja un audzinātāja tapšanai.

Skolotāja dzīvi un darbību raksturo rūpes "par labumu cilvēkiem". Tās ir skolotāja rūpes un viņa gatavība kopt un stiprināt personības vērtību pasauli.

Jaunā skolotāja un audzinātāja personības tapšanas procesā liela nozīme ir institūta pedagogu, īpaši vadītājas (direktores) priekšzīmei, paraugam, mudinājumam, savlaicīgām pamācībām (morāles mācība), virzot uz apjautu: kuri darbi teicami, kuri bagātina skolotāja pedagogisko meistarību, veido viņa vērtību pasauli. Lūk, šie vērtīgie, teicamie darbi, kas kļūst par sava veida kritēriju pašvērtējumam:

- ♦ Vai esi kādam iedvesis cerības?
- ♦ Vai esi kādam atvieglojis ciešanas?
- ♦ Vai esi kādam pavērsis skatu uz to, kas ir skaists un patiess?

V. Seile ar savu darbību (paraugu) centusies modelēt savu audzēkņu – jauno skolotāju un audzinātāju rīcību, izvēloties kritērijus pašnovērtējumam un virzībai uz teicamu skolas darbu.

V. Seile uzskata, ka pedagogiskās tehnikas apguve nav pašmērķis (kā tas dažkārt notiek mūsdienu skolotāju praksē un profesionālajā sagatavošanā), bet gan līdzeklis audzēkņu ievirzei vērtību pasaulē, garīgo, tikumisko un emocionālo potenču atraisīšanai un izkopšanai daudzveidīgā darbībā – mācībās, darbā, saskarsmē, sportā un brīvā laika nodarbībās.

Skolotāju skolas vadītāja darba stila pamatiezīme – gatavība audzēkņu organizatora darbam:

- ♦ uz klausīt viņu domas, ierosinājumus un vērtējumus;
- ♦ apjaust radušās neskaidrības;
- ♦ allaž uzsvērt labo, uzteicamo un skaisto, neaizmirstot arī slikti paveikto un nepadarīto;
- ♦ atklātā dialogā pārspriest, kā labot kļūdas un kas paveicams tuvākajā un tālākajā nākotnē.

V. Seiles praksē par tradīciju kļūst audzēkņu pulcēšana sestdienās pēc vakariņām, stiprinot viņos atbildību par skolotāju skolas dzīvi un audzēkņu likteni, pievēršot institūta pedagogus topošo audzinātāju gara dzīvei, iecerēm, tieksmēm un vajadzībām. Tāpēc institūta vadītāju un pārējo pedagogu

(skolotāju) vadības stilu, kā viņa pati atzīst, raksturo "pastāvīgas klātbūtnes princips".

V. Seile atzīst, ka šādā savstarpējās sadarbības un atbildības gaisotnē veidojas topošo skolotāju nozīmīga rakstura īpašība: **būt vēriem un atsaucīgiem**. Personības raksturs veidojas rīcībā, pārvarot grūtības, savstarpējā palīdzībā, uzņemoties atbildību un rūpes par līdzilvēkiem.

V. Seile savās atmiņās atzīst: "Mans audzināšanas princips allaž ir bijis, lai katra jauna atziņa izrietētu no pašu audzēkņu ierosinājumiem, lai audzēkņi justos atbildīgi par visu apkārt notiekošo." Šāds kopdarbībā izkoptais savstarpējo attiecību stils palīdzējis skolotāju skolas vadītājai atrisināt visgrūtākos jautājumus audzēkņu, institūta skolotāju un darbinieku dzīvē, tālejoši ietekmējot viņu apziņu un uzvedību.

V. Seiles darbības vadmotīvs – nekad nepieņemt lēmumus pēc balsu vairākuma principa (kā tas pieņemts pārprastajā kolektīvās audzināšanas sistēmā). Šādos gadījumos talantīgā vadītāja, lai nevajadzētu "rikoties pēc balsu vairākuma", jautājuma izlemšanu vai lietas izmeklēšanu atliek līdz nākamajai dienai vai nākamajai pedagogu padomes sēdei, garantējot pieņemto lēmumu precīzu un stingru izpildi, nodrošinot pozitīvu jautājumu atrisinājumu, palielinot skolotāju priekšzīmes un piemēra lomu audzēkņu uzvedības veidošanā, audzēkņu tikumisko spēku stiprināšanā.

Audzinašanas pamatā likta disciplīna un precizitāte, nodrošinot institūtā tādu dzīves organizāciju, kad katrs precīzi pilda noteikumus, kad visi rūpējas par kārtību gan institūta sienās, gan ārpus tām. Disciplīnas audzinošā nozīme pieaug līdz ar audzēkņu patstāvības, atbildības un pienākuma apzināšanas, spēju izveidi pašiem izvirzīt noteikumus un prasības sevis veidošanai (pašdisciplīna).

Institūta dzīves stila raksturīgākā iezīme – precizitāte. Sākotnēji pieņemtā prasība – noteikumi jāpilda katram un precīzi – pakāpeniski kļūst par visas institūta saimes uzvedības normu un katra tās locekļa iekšēju vajadzību, noturīgu uzvedības paradumu. V. Seilei jautāts, kāpēc viņa kā institūta vadītāja tik rūpīgi seko precīzai noteikumu izpildei. Viņas viedoklis – piekāpšanās sīkumos, noteikumu nepildīšana izraisa ievērojamas novirzes no morāles likumiem. To apstiprina visa institūta pieredze. Pedagoģe atzīst, ka disciplīnas traucējumi atgadās reti – nekādi dežuranti un kārtības uzturētāji nav vajadzīgi. Visi rūpējas par sakoptību, precīzu pienākumu izpildi, disciplinētību un organizētību visās institūta dzīves un darbības jomās. Tas nozīmē, ka ārējās prasības un noteikumi kļuvuši par iekšēju uzvedības normu un vajadzību.

V. Seiles atmiņas palīdz izveidot priekšstatu arī par mācību darba stilu. Institūta direktore vada nodarbības pedagoģijas vēsturē, loģikā un didaktikā. Viņai raksturīgi centieni mācību priekšmetus pietuvināt audzināšanas praksei. Audzēkņu izziņas aktivitāti didaktikā izraisa:

- ♦ kopīga plāna apspriešana;
- ♦ debates (diskusijas) par katru plāna punktu;

- ♦ iespēja ikvienam izteikt un aizstāvēt savu viedokli;
- ♦ noslēguma diskusija;
- ♦ nodarbības vadītājas kopsavilkums.

Cik daudz dedzīgu strīdu, cik negaidītu atziņu šķiļas šajās nodarbībās! V. Seile atzīst, ka jautājumu un uzdevumu formulējumā, diskusijās parādās audzēkņu dvēseles dzīve, viņu uzskati, pārliecība, atziņas, zināšanas un izjūtas. Audzēkņi izkopj prasmi spriest, analizēt, vērtēt, saskatīt galveno, strādāt nopietni un lietišķi. Viņos nostiprinās pārliecība, ka patstāvīgi izteiktās domas un spriedumi tikai tad iegūst dziļāku jēgu, ja tie balstās uz dziļām un pamatīgām zināšanām, izkoptām patstāvīgā darba prasmēm un iegūto darbības pieredzi (stundu hospitēšana skolā, nodarbībās, pulciņos u. c.). V. Seile atzīst, ka darba pamatā likts nevis skolotāja stāstījums, bet kopdarbs, meklējot atbildes uz jautājumiem un apgalvojumiem, izvirzot problēmu risināšanas variantus radošā diskusijā.

Audzēkņu pieredzi vairo daudzveidīgās pulciņu nodarbības, paverot lielas iespējas rīcības brīvībai – izvēlei, skolēnu un skolotāju jaunradei. Institūtā tiek darīts viss, lai atbalstītu pētniekus un entuziastus, skolotājus un skolēnus. Īpašas rūpes veltītas audzēkņu muzikālajai izglītībai, kurai ierādīta izcila vieta jauno skolotāju audzināšanas praksē, audzēkņu gara kultūras veidošanā.

V. Seiles pedagoģiskais credo: pastāvīgi būt bērnu, savu audzēkņu vidū, dalīties ar viņiem visās grūtībās, priekos un bēdās. Arī pārgājienos atrasties priekšgalā, lai cik grūti tas būtu izdarāms. Nevis tiesāt un nosodīt, bet pasargāt audzēkņus no vajadzības viņus tiesāt vai sodīt. Ievirzīt audzēkņus lietderīgas darbības un augstu prasību gultnē, rūpīgi iepazīt viņu tieksmes un intereses, nostiprināt garīgās vajadzības un paradumus. Skolas un ģimenes sadarbība palīdz atradināt bērnus no rīcības, kas var kļūt par ļoti bīstamu netikumu.

## Jaunu ideju avoti audzināšanas teorijas un audzināšanas mākslas vēsturē

V. Seiles darbu klāstā nozīmīgu vietu ieņem apceres par pedagoģisko mantojumu un tā pielietojumu audzināšanas praksē. Viņas uzmanības lokā ir gan klasika – J. A. Komenskis, Dž. Loks, Ž. Ž. Ruso, J. H. Pestalocijs, J. F. Herbart, F. Frēbels, H. Spensers, gan 20. gadsimta pedagogi – Dž. Džūijs, M. Montesori, E. Keija, P. Nātorps, G. Keršenšteiners, V. A. Lajs, H. Gaudigs, F. V. Forsters, P. Kapterevs, K. Ventcels, P. Blonskis u. c.

V. Seile rūpīgi iepazīst Vācijas, Francijas, Čehoslovākijas, Austrijas un Polijas pieredzi audzināšanā un izglītības organizācijā. Viņas uzmanības lokā ir arī redzamākie 20. gadsimta psihologi – A. Binē, T. Ribo, S. Holls, E. Meimanis, E. Klapareds, A. Ņečajevs, G. Rosolimo, A. Lazurskis. Visu šo studiju materiāli plaši izmantoti žurnālā “Latgolas Škola” un V. Seiles lekcijās.<sup>37</sup>

V. Seiles pozīcija pedagogiskā mantojuma izvērtēšanā viengabalaināk izklāstīta 1943. gadā izdotajā grāmatā "Pedagogikas vēsture". Rezumējot, par V. Seili var runāt kā redzamu audzināšanas zinātnes un audzināšanas mākslas vēsturnieci.<sup>38</sup>

Sekojojot toreizējai Eiropas tradīcijai, V. Seile īpaši izdala šādus jēdzienus:

- ♦ *pedagogika* – mācība par audzināšanu vai audzināšanas teorija;
- ♦ *pedagogikas vēsture* – audzināšanas mācību (teoriju, ideju) vēsture;
- ♦ *pedagoģija* – audzināšanas māksla, mācību, audzināšanas un izglītības prakse.

V. Seile vēršas pret sašaurinātu *pedagogikas* vēstures priekšmeta izpratni, dažkārt redzot tajā šauru, specifisku zinātņi. Šādā traktējumā audzināšanas teoriju vēsture, skatīta nošķirti no audzināšanas teorijas un prakses, tiek pakļauta tikai pagātnes parādību apskatam vai tagadnes ilustrēšanai. Līdz ar to tā zaudē savu teorētisko, metodoloģisko un praktisko aktualitāti un heuristisko nozīmību tautas kultūras dzīves, audzināšanas un izglītības teorijas un prakses tālākajā attīstībā. Autore uzsver, ka par audzināšanas teoriju un audzināšanas mākslas vēsturi vajadzētu interesēties visiem – ģimenei, skolai un sabiedrībai –, visiem, kas audzina bērnus, veido un izglīto jaunatni, izstrādā orientierus audzināšanā, izglītībā un mācībās. Bieži vien šādas ievirzes un orientācijas pietrūkst, tāpēc šajā visnozīmīgākajā cilvēka dzīves darbības jomā nākas taustīties "kā pa tumsu, kā pa miglu". Pagātnes ideju bagātības daudzos gadījumos vecākiem, skolotājiem un sabiedrības darbiniekiem palīdz atdarīt acis un rast vērtīgas ierosmes audzināšanā, izglītībā un mācībās. Katram audzinātājam (tādi mēs esam gandrīz visi) labi jāzina ceļš uz mērķi – kā tuvāko, tā tālāko (teleoloģija) –, jāpārvalda izglītības un audzināšanas līdzekļi (tehnoloģija).

V. Seile uzskata, ka īpaša uzmanība veltāma to pedagogu un domātāju mantojumam, kuru dzīve, darbība un idejas veido zināmu audzināšanas skolu, kuri ar savu priekšzīmi un ideju spēku māca un rosina sekot viņiem sirds dedzībā, pārlicības drošumā, kā arī domu un jūtu dziļumā. Viņu paustās spožās idejas arī mūsdienās rāda ceļu uz mērķi.

Audzināšanas zinātnes un mākslas vēsture cieši saliedējas un mijiedarbojas ar psiholoģiju, loģiku un filozofiju. Pedagoģiskajā pētniecībā un audzināšanas praksē vajadzīgas ne tikai zināšanas un prasmes, bet arī stingra pārlicība, noturīgs pasaules uzskats. Filozofijā rodami orientieri – teorētiskie un metodoloģiskie – lielo ideju un vērtību pasaules apjaušanai. V. Seile uzskata, ka lieli filozofijas gari palīdz iedziļināties mūžīgo un laikmetīgo ideju krājumos, izprast šo ideju mijiedarbību. Nepieciešama iedziļināšanās katra laikmeta īpatnībās un katras tautas savdabībā. Nozīmīga ir V. Seiles savulaik izteiktā atziņa, ka katrs liels filozofisko un pedagoģisko vērtību radītājs ir sava laikmeta bērns. Taču vienlaikus šie dižgari ir visrūpīgākie un visbagātākie savu priekšteču sasniegumu mantinieki. Viņi, kļūstot par vis-

lielāko vērtību pārmantotājiem, izvirzās par nezūdošo vērtību apliecinātājiem nākotnes paaudzēm.

Šī pieceja mantojuma izvērtējumam ir ļoti aktuāla ne tikai autoritāro un okupācijas režīmu apstākļos, bet arī mūsdienās, kad vēl bieži uzdzied nihilistiskas attieksmes ziedi pret "visu veco, visu aizejošo", kad viss tiek mērots ar utilitārisma mērauklu.

Lieli gara milži ir tie, kas, apsteidzot savu laiku, bieži vien ar savām idejām iesniedzas tālā nākotnē. Šīs vērtības jāprot savlaicīgi pamanīt un integrēt sava laikmeta izglītībā un kultūrā. Jāievēro arī tāda īpatnība, ka izcilie prāti spilgti saskata un pauž to, ko ikdienas vidusmēra cilvēki vēl tik tikko pamana vai arī tikai vāji izjūt. Dižie gari ir modinātāji, saucēji un nemiera cēlāji, lai visa cilvēce un tautas neiemigtu un neiestigtu ikdienības purvājā. Autore uzsver, ka mācību un audzināšanas vēsture palīdz raženajā pagātnes mantojumā atrast mūžīgo un nepārejošo, izcelt laikmetīgo, vērtēt un godāt katra laikmeta īpatnējo, lai labāk orientētos savā laikā, izprastu sava laika vajadzības, samilzumus un rastu iespējamus risinājumus virzībai uz rītdienu. Audzināšanas ideju vēsture, kā to iecerējusi arī V. Seile, tiecas apskaidrot lasītāju domas un rīcību, saglabāt sirdsdegsmi uz visu labo un skaisto, patieso un svēto.<sup>39</sup>

Audzināšanas ideju vēsture kā aprakstoša zinātne veic sekojošus galvenos uzdevumus:

- ♦ dod ziņas par laikmetu un tautu atziņām un idejām audzināšanā;
- ♦ atklāj izcilos atziņu un ideju radītājus, veicinātājus, kopējus un praktiskos īstenotājus;
- ♦ raksturo ideju realizācijas iespējas un reālās sekmes to ieviešanai praksē.

Audzināšanas zinātnes vēsture iepazīstina ar visām dzīves un darbības jomām: gan ar ģimenes svētnīcu, gan ar sabiedrisko veidojumu – skolu, gan ar valsts vadītājam iestādēm un darbnīcām, t. i., ar visu, kur vien māca un mācās.

Pedagoģisko teoriju rada un izstrādā katra laikmeta izcilie gari, tāpēc viņu teorijās atbalsojas šo lielo personību neatkārtojamība, viņu spožo ideju milzīgais garīgais spēks (Sokrats, Platons, Aristotelis, M. F. Kvintiliāns, Akvīnas Toms u. c.). Pedagoģiskajā teorijā atspoguļojas katra laikmeta, katra tautas izlolotās ieceres, ideāli un nākotnes sapņi, turpretī audzināšanas mākslā, no kuras ierosmes smēlas vecāki un audzinātāji, skolotāji un audzināšanas dzīves noteicēji, – valsts, sabiedrība, ģimene, skola un baznīca.

Mācības un audzināšana – kā teorija un kā vēsture – iegūst nozīmīgu vietu to tautu dzīvē, kuras radījušas zināmu garīgo un materiālo kultūru. Cenšoties nosargāt radītās vērtības, katra tauta, sabiedrība, valsts, kā arī ģimene un skola veic apzinātu savu bērnu vadīšanu, veidojot viņus par nākotnes kultūras kopējiem, iepriekšējo paaudžu domu, atziņu un ideālu sargātājiem un praktiskajiem realizētājiem. Audzināšanas teorijas attīstību nosaka tautā,

sabiedrībā radusies vajadzība “pēc radītās kultūras sargāšanas”. V. Seile, tāpat kā savulaik A. Dauge, īpaši pasvīturo audzināšanas un skolas, izglītības un mācību teorijas un prakses attīstības ciešo kopsakarū ar kultūru. Tur, kur netiek sargāta un kopta kultūra, tur nevar attīstīties arī audzināšanas teorija un prakse.<sup>40</sup>

V. Seile secina, ka audzināšanas teorijas attīstībai nepieciešama zināma kultūras pakāpe. Jau agrīnajā attīstības pakāpē zemkopju tautām (pie kurām pieder arī senās latviešu ciltis) rodas vajadzība nosargāt savus sasniegumus, tālab “var runāt jau par šo tautu audzināšanas praksi un zināmu teoriju”. Tālākajā attīstības gaitā līdz ar sociālo un kultūras progresu pedagogiskās vērtības un idejas ir jau “savijušās zināmā atziņu sistēmā”, kas garantē pedagogiskā darba sekmes un veicina topošo audzinātāju labāku sagatavošanu savu uzdevumu veikšanai.<sup>41</sup>

Pagātnes mantojuma izpēte, kļūstot par jaunu ideju un ierosmju avotu, palīdz novērst kļūdu atkārtošanos, mudina apjaust mūžīgo, nezūdošo ideju un ideālu vērtību, rosina pilnīgot izglītības un audzināšanas teoriju un praksi.

Pētot seno latviešu cilšu pieredzi audzināšanā, V. Seile konstatē, ka mūsu modernā laikmeta cilvēki ir nokļuvuši “grāmatu gara gūstā”, viņi ir atsvešināti no dabas un darba dzīves, no dailes nezūdošajām vērtībām, kuras tik rūpīgi apguva, kopa un saviem bērniem mantojumā nodeva mūsu senči. No šī pieredzes avota ir vērts smelties mūsdienu ģimenei un skolai.<sup>42</sup>

Nozīmīgas ir Latgales skolotāju skolotājas rūpes par audzināšanas mākslu, kuru mūsdienās neviens īpaši necenšas izcelt, pētīt un tālāk attīstīt.

\* \* \*

V. Seile līdz ar aktīviem gara darbiniekiem atbalsta Latgales atdalīšanu no Vitebskas guberņas un apvienošanu ar Vidzemi un Kurzemi. Vienotā demokrātiskā Latvijas valstī viņa saskata reālas iespējas pilnvērtīgas izglītības un kultūras attīstībai, kā arī Latgales novada īpatnību kopšanai un sargāšanai. Galveno kultūras celsmes spēku V. Seile redz Latgales skolotāju sagatavošanā un viņu darbībā tautas gara spēku stiprināšanā. V. Seiles vadītā Latgales skolotāju centrālā biedrība, žurnāls “Latgolas Škola” u. c. latgaliešu izdevumi virza un mērķtiecīgi ietekmē izglītības un kultūras veidošanās procesus Latgalē. To iespaidā Latvijas brīvvalsts gados šajā novadā izaug prasmīgi skolotāji un audzinātāji, izcili skolu vadītāji un izglītības organizatori, izveidojas talantīgi rakstnieki un dzejnieki, mākslinieki un zinātnieki.

Taču V. Seile nepieder tikai Latgalei vien. Viņas devums ir ļoti nozīmīgs Latvijas brīvvalsts vienotības stiprināšanā, jaunās valsts pirmo izglītības dokumentu izstrādē un īstenošanā.

V. Seiles izglītības koncepcija pamatojas uz klasiskajā pedagogijā gūtās un gadsimtu praksē pārbaudītās atziņas: katras valsts un sabiedrības lielākā bagātība ir laba skola un gudrs skolotājs. Būtībā visa rosīgās skolotāju sko-

lotājas dzīve veltīta mērķtiecīgu, tālredzīgu un sabiedriski aktīvu tautas audzinātāju sagatavošanai. Tautas skolas un tautas skolotāja ideja smelta bagātajā Eiropas pedagogijas ideju dzelmē, tā stiprināta Latvijas valsts kultūrcelsmes un izglītības programmā un garīgās dzīves vajadzībās, kā arī Latgales tautas tradīcijās un tautas audzinātāju darbībā. Jauna tipa skolotāja nepieciešamību V. Seile apjaus pirmajos Latgales skolotāju sagatavošanas kursos jau 1. pasaules kara gados Pēterpilī un Rēzeknē. Nozīmīgāko dzīves posmu – septiņpadsmit radoša darba gadus – V. Seile veltī Latgales jaunās skolotāju paaudzes izglītībai Daugavpils Skolotāju institūtā. Klusās, trauslās, bet ārkārtīgi enerģiskās direktores ikdienas gaitas, domas un rūpes saplūst ar audzēkņu mācībām, plaši izvērsto pašdarbību, mācībspēku un darbinieku organizatorisku virzību uz kopīgo mērķi – tautas audzinātāju personības izaugsmi, radošas aktivitātes un humanitātes atraisīšanu, lai virzītu savu audzēkņu ideālos centienus uz patiesības un skaistuma pasauli.

- <sup>1</sup> Seile V. Atmūdas laikmeta raksturojums. – Rokstu krājums. – Latgaļu drukas aizlieguma 40 gadu atcerei. – Daugavpils, 1944.
- <sup>2</sup> Seile V. Pi breivōs, neatkarīgōs Latvijas ūyupuļa. – Katōļu kalendars. – 1939.
- <sup>3</sup> Seile V. Atmiņas par Daugavpils ūkolotōju institutu. – Mōras zeme. – 1990. g. 8. marts.
- <sup>4</sup> Bukšs M. Latgaļu literatūras vēsture. – Mīnhene, 1957. ; Acta Latgalica. – 1.–10. sēj. – 1965–1999.
- <sup>5</sup> Bukšs M. Tautas darbiniece V. Seile. – Dzeive. – 1970. – 102. nr. – 3.–8. lpp.; Lōcis V. Valerija Seile – 75 gadu jubilāre. – Dzeive. – 1966. – 78. nr. – 3. lpp.; Kļava K. Lielā Latgales meita Valerija Seile. – Dzimtenes kalendārs. – 1982. – 217.–219. lpp.; Pabērzs J. 500 gaismas nesēju audzinātāja. – Karogs. – R., 1981. u. c.
- <sup>6</sup> Daugavpils Valsts skolotāju institūts. DVSI absolventu grupa. – 1981.; Pedagoģe Valerija Seile. – DPI. – Daugavpils, 1990.; Vaivode E. Valerijai Seilei – 100. – Daugavpils Pedagoģiskais institūts. – Daugavpils, 1990.; Valerijai Seilei – 100. – Daugavpils Latviešu biedrības izdevniecība. – Daugavpils, 1991.
- <sup>7</sup> Seiļš S. Jauni deigļi. – Skūlōtāju Centrālās b–bas izdevniecība. – Rēzekne, 1937.; Latkovskis D. Nacionālā atmoda Latgalē. – Latgales Kultūras centra izdevniecība. – Rēzekne, 1999.
- <sup>8</sup> Līpenīte A. Valerijas Seiles devums izglītības attīstībā Latgalē. (Maģistra darbs pedagoģijā.) – R., 2000.
- <sup>9</sup> Seiļš V. Paidagoģikas vēsture. – Daugavpils, 1943.
- <sup>10</sup> Pabērzs J. 500 gaismas nesēju audzinātāja. – Karogs. – 1981. – 6. nr. – 180.–181. lpp.
- <sup>11</sup> Seiļš V. Latgolas likteņi bēgļu laikmetā. – Daugavpils, 1934. – 9.–11. lpp.
- <sup>12</sup> Piezīme: 1925. gadā Latgaliešu skolotāju savienība pārdēvēta par Latgales skolotāju centrālo biedrību.
- <sup>13</sup> Seiļš V. Pi brīvōs, neatkareigōs Latvijas ūyupuļa. – Katoļu kalendars. – 1939. – 63. lpp.
- <sup>14</sup> Pie Tēvzemes balvas laureātes Valerijas Seiles. – Daugavas Vēstnesis. – 1940. 17. maijā.
- <sup>15</sup> Seile V. Pārskats par Latgalīšu ūkolotāju savīneibu. – Latgolas ūkola. – 1921. – 1. nr.
- <sup>16</sup> Latviešu tautskolu likuma projekts. – Maskava, 1917.
- <sup>17</sup> Seile V. Runa Latvijas Tautas padomes sestās sesijas pirmajā sēdē 1919. gada 19. novembrī. – Latvijas Tautas padomes stenogrammas. – R., 1920. – 473. lpp.
- <sup>18</sup> Seile V. Runa Latvijas Tautas padomes sestās sesijas ceturtajā sēdē 1919. gada 25. novembrī. – Turpat. – 529. lpp.
- <sup>19</sup> Latgolas ūkola. – 1921. – 1. nr.
- <sup>20</sup> Seile V. Par obligatoriskū mōceibu. – Latgolas ūkola. – 1928. – 11. nr.

- <sup>21</sup> Karule A. Pirmsskolas Latgalē 1920.–1940. gadā. – Acta Latgalica. – 9. sēj. – 1995. – 238. lpp.
- <sup>22</sup> Seile V. Runa Latvijas Tautas padomes 6. sesijas 2. sēdē 1919. gada 21. novembrī. – R., 1920. – 484. lpp.
- <sup>23</sup> LCVVA, 6637. f., 3. apr., 1. l., 1.–6. lpp.
- <sup>24</sup> Seile V. Runa Latvijas Tautas padomes 6. sesijas 2. sēdē 1919. gada 21. novembrī. – R., 1920. – 467. lpp.
- <sup>25</sup> Seile V. Runa Latvijas Tautas padomes 6. sesijas 2. sēdē 1919. gada 21. novembrī. – Latvijas Tautas padome. Satversmes sapulces izdevums. – R., 1920. – 484. lpp.
- <sup>26</sup> Seile V. Runa Latvijas Tautas padomes 6. sesijas 3. sēdē 1919. gada 24. novembrī. – Latvijas Tautas padome. Satversmes sapulces izdevums. – R., 1920. – 500. lpp.
- <sup>27</sup> Seile V. Runa Latvijas Tautas padomes 6. sesijas 5. sēdē 1919. gada 27. novembrī. – Latvijas Tautas padome. Satversmes sapulces izdevums. – R., 1920. – 505. lpp.
- <sup>28</sup> Turpat. – 562. lpp.
- <sup>29</sup> Turpat. – 590. lpp.
- <sup>30</sup> Seile V. Izgleiteības lītu atteisteiba Latgolā. – Jaunais Vārds. – 1936. – 30. nr.
- <sup>31</sup> Seile V. Pōrs dūmu par interesantu un pateikomu školos dorbā. – Latgolas Škola. – 1926. – 6. nr. – 1.–4. lpp.
- <sup>32</sup> Seile V. Styngreibas un breiveibas lūma audzynōšonā. – Zidūnis. – 1939. – 11. nr.
- <sup>33</sup> Latkovskis D. Nacionālā atmoda Latgalē: modinātāji, darba veicēji. – Rēzekne, 1999.
- <sup>34</sup> Īvods. – Latgolas Škola. – 1921. – 1. nr. (novembris).
- <sup>35</sup> Dorbu nūslādzūt. – Latgolas Škola. – 1938. – 6. nr.
- <sup>36</sup> Seile V. Atmiņas par Daugavpiļš skolōtōju institūtu. – Mōras Zeme. – 1920. g. 8. marts.
- <sup>37</sup> Seile V. 20. gadu simteņa vērzīni paidagogikā. – Latgolas Škola. – 1925. – 5. nr. – 1.–5. lpp. u. c. raksti žurnālā.
- <sup>38</sup> Anspaks J. Valerija Seile – pedagogijys vēsturneica. – Acta Latgalica. – 8. zynōtnisku rokstu krōjums. – Rēzekne, 1993. – 164.–168. lpp.
- <sup>39</sup> Seile V. Paidagogikas vēsture. – Īvods. – 5.–6. lpp.
- <sup>40</sup> Turpat. – Paidagogikas vēstures uzdevumi. – 7.–8. lpp.
- <sup>41</sup> Turpat. – Paidagogikas vēstures nūzeime. – 9. lpp.
- <sup>42</sup> Turpat. – Izgleiteibas un skūlu lītas vyduslaikūs myusu zemē. – 79.–87. lpp.

## Jūlijs Aleksandrs Students: audzināšanas teorijas un audzināšanas mākslas pamatu veidotājs Latvijā

J. A. Studenta dzīvesceļš sācies 1898. gadā Madonas pusē – Lubānas pagasta nabadzīga zemnieka daudzbērnu ģimenē. Zinātkārais, vērīgais un čaklais zēns jau no agras bērnības iepazīst gan ģimenes siltumu, gan darba dzīves sūrmī. Mācības Lubānas pagasta Rupsalas skolā un Madonas reālskolā zēnā stiprina alkas pēc patiesā, labā un skaistā. Par paša sapelnītiem līdzekļiem zēns iegādājas ne tikai grāmatas, bet arī vijoli, apgūst šī instrumenta spēli un visu savu turpmāko dzīvi ir draugos gan ar zinātni, gan smalkāko no visām mākslām – mūziku.

1920. gada rudenī J. A. Students iestājas Latvijas Augstskolas Filoloģijas un filozofijas fakultātē, kura kļūst par nākamo filozofu, filologu, pedagogu un psihologu veidotāju. J. A. Studentu valdzina nodarbības Filozofijas nodaļā. Mācības un pētniecības darbs satuvina topošo zinātnieku ar P. Dāli, A. Daugi, P. Jureviču, V. Frostu, K. Kundziņu, E. Šneideru. J. A. Studentu saista nodarbības Psiholoģijas institūtā, profesoru F. Baloža un R. Vipera vadītajā Mākslas muzejā, docentes A. Ābeles vadītajā Eksperimentālās fonētikas kabinetā. Studiju saikne ar zinātnisko darbību vainagojas panākumiem: top vairāki darbi, kuri iegūst augstu novērtējumu zinātnisko darbu konkursos. Studiju gados nostiprinās interese par turpmākās zinātniskās darbības virzieniem. Uzmanības lokā – filozofija, ētika, estētika, loģika, socioloģija, psiholoģija un pedagogija.

1924. gadā noslēdzas studiju un intensīva pētniecības darba gadi Latvijas Universitātē. 1928. gadā J. A. Students aizstāv disertāciju, iegūstot filozofijas doktora grādu. No 1928. gada līdz 1931. gadam viņš papildina savas zināšanas Jēnas universitātē – vienā no vecākajiem zinātnes centriem Vācijā. Ar šo universitāti nesaraujami saaužas M. Lutera, G. V. Leibnica, J. V. Gētes, J. G. Fihtes, F. V. J. Šellinga, G. V. F. Hēgeļa, K. Marksa u. c. darbība. Te J. A. Students labi iepazīst profesora P. Pētersena izstrādāto mācību un audzināšanas organizācijas sistēmu – Jēnas plānu. Tie ir intensīva darba gadi. Šajā laikā dzimst jaunas idejas un top jaunas grāmatas.

30. gados J. A. Students strādā Latvijas armijas štābā par arhīva pārzini, veic docenta pienākumus Latvijas Konservatorijā, Komerzcinību institūtā un Kaucmindes mājturības institūtā. Viņš lasa lekcijas pedagogijā, psiholoģijā,

ētikā un filozofijā Latvijas Tautas universitātes klausītājiem. Līdzās raženam pētniecības darbam rodas daudzas grāmatas: "Atziņas teorija grieķu filozofijā" (1927), "Ētika" (1930), "Psiholoģija" (1930), "Ievads filozofijā" (1931), "Loģika" (1931), "Bērnu, pusaudžu un jauniešu attīstības psiholoģija" (1935).

1933. gadā nāk klajā apjomīga grāmata "Vispārīgā pedagogģija", ar to cenšoties aizpildīt jūtamu robu pedagogģiskās literatūras izdošanā. 1919. gadā izdotā K. Dēķena "Rokas grāmata pedagogģijā" kļuvusi par bibliogrāfisku re-tumu, bet saturīgā E. Pētersona grāmata "Vispārīgā didaktika" (1931) ap-tver galvenokārt mācību teorijas jautājumus.

J. A. Studenta ceļu uz "Vispārīgo pedagogģiju" sagatavo dziļās studijas un izdotās grāmatas filozofijā, ētikā, psiholoģijā, kā arī 1928. gadā publicētais darbs "Ievadījums audzināšanas mācībā". Pamatus jaunās grāmatas izdošanai veido J. A. Studenta publikācijas žurnālos: "Vilj. Mak-Dogela (*Mc Dougale*) sociālās psiholoģijas pamati" (IMM. – 1931. – 5.–6. nr.), "Par apercepciju un viņas nozīmi audzināšanā" (Audzinātājs. – 1926. – 5.–6. nr.), "Par interesi un uzmanību" (Audzinātājs. – 1929. – 4. nr.), "Iedzimtība un audzināšana" (IMM. – 1929. – 7.–8. nr.), "Gribas audzināšanas metodes" (IMM. – 1929. – 2. nr.), "Reliģija un dzīves jēga" (Audzinātājs. – 1925. – 3.–4. nr.) u. c.

Okupācijas gadi J. A. Studenta dzīvi ievirza traģiskā guļtnē. Arests 1945. gadā laupa iespējas veikt sistemātisku zinātnisku darbu. Arī atgrieša-nās no ieslodzījuma 50. gados J. A. Studenta dzīves apstākļus būtiski ne-maina: viņam liegtas iespējas apmesties un strādāt Rīgā. Sava mūža pēdējos gadus zinātnieks un pedagogs pavada Dobelē, strādājot dažādus gadījuma darbus remonta un celtniecības kantorī. Zināms, ka zinātnieks savu radošo darbību nav pārtraucis ne izsūtījuma gados, ne arī strādājot par logu stiklo-tāju, krāsotāju un jumīki. Ieslodzījumā tapusi grāmata "Darba psiholoģija". Uz dzimteni to vedis pirms viņa atbrīvotais rakstnieks J. Sārts. Ceļā manu-skripts pazudis. Tāpat pazuduši arī citi apcerējumi, kurus J. A. Students gla-bājis darba vietā – galdniecības telpās.

J. A. Students miris 1964. gadā, apbedīts vietējos kapos.

\*\*\*

J. A. Studenta "Vispārīgā pedagogģija: zinātne un māksla sevis un citu audzināšanā" nāk klajā 1933. gadā. Grāmata daudzējādā ziņā ir neparasta, savdabīga, oriģināla.

Pedagogģijas mācību grāmatas parasti sagatavo skolotāju un skolu vaja-dzībām, bieži vien uzsverot vistuvākos didaktiskos mērķus un uzdevumus. Turpretī J. A. Studenta apjomīgajā grāmatā neatrodam nekā no didaktisma un tīrās didaktikas. Tajā uzmanības lokā – audzināšanas teorija un audzinā-šanas māksla.

Grāmatai neparasts adresāts: tā paredzēta vecākiem, jaunatnei un audzinātājiem.

Grāmatu caurstrāvo fundamentāla atziņa: pedagogija vispirms ir nepieciešama vecākiem. Viņiem visvairāk jā rūpējas par sevis un citu audzināšanu. Vecāki ir pirmie bērnu audzinātāji. Viņi – cilvēcības pamatu stiprinātāji. Bieži vien visam dzīves gājumam. Tikai tie bērni, kurus noglāstījušas vecāku rokas un ikdienā pavadījusi mātes un tēva mīlestība un rūpes, jau no agras bērniības iemanto īstu dzīvesprieku, garīgumu un tikumisko stiprumu, izveido vērīgu un veselīgu skatu uz dzīvi un cilvēkiem. Vecāki nedrīkst kļūdīties nozīmīgajā un sarežģītajā audzināšanas darbā.

Pedagogija nepieciešama jaunatnei – gan sava dzīves ceļa un dzīves jēgas apjaušanai, gan sevis veidošanas iespēju izvēlei un novērtēšanai. Īsta audzināšana – tā ir pašaudzināšana, īsta izglītība – pašizglītība. Nozīme ir ne vien mācītājam un iemācītā derīgumam, bet gan paša aktīvi uztvertajam, pārdomātajam, lolotajam. Mācībās un studiju darbā katram pašam jāatrod ceļš uz patiesību un skaistumu, labestību un gudrību. Apkārtnes iespaidi un skolotāja stāstījums vai demonstrējums sniedz piemērus, padomus un faktus. Tie visi, protams, jāņem vērā. Taču šiem faktiem cilvēka dzīvē būs nozīme tikai tad, ja viņš tos **pašdarbīgi** uzņems sevī, **patstāvīgu** pūliņu rezultātā pārvērtīs par savas garīgās dzīves saturu, tās daļu un ideālo spēku. Vai skolēns spēj tikt galā ar skolas uzdevumu, ja viņš mācībās gūtos aizrādījumus, piemērus no jauna **pats** sevī nepārstrādā? Arī audzināšana savu mērķi sasniegs tikai tad, ja audzēknis – bērns, pusaudzis, jauniešis un jebkurš pieaugušais – pats kļūs pašdarbīgs un patstāvīgs. Ne tikai vecākiem un skolotājiem, bet arī skolēniem jāizšķiras – kādu mācību vai audzināšanas veidu izvēlēties, kā nodrošināt vislabākos rezultātus. Skolēnam un studentam allaž nākas izšķirties: vai pietiek paļauties uz to, ko saņemam no ārienes, vai orientēties uz paša aktīvu darbību? Kas gan iznāks no tāda jaunieša, kurš samierinās ar citu sasniegtajām zināšanām? Jāprot ņemt, bet vēl vairāk jāizkopj spēja pašam izdomāt un radīt.

J. A. Studenta grāmata liek risināt sarežģītas pedagogijas problēmas ne tikai jauniešiem. Pedagogija rūpīgi jāstudē **audzinātājiem**: viņiem ir uzticēta īpaša misija un uzlikta īpaša atbildība par audzināšanu ģimenē un skolā, sabiedrībā un valstī. J. A. Studenta skatījumā audzināšana ir vispārcilvēcisks uzdevums, tā ir katra cilvēka dzīves daļa. Pedagogija tiecas ievadīt **ikvienu** pēc gara gaismas alkstošu cilvēku visai sarežģītajā audzināšanas un personības attīstības jautājumā izpratnē un audzināšanas mākslas apguvē. Pedagogija ar saviem līdzekļiem ikvienam spēj dot ievirzi pilnvērtīgas dzīves izveidošanai. Audzināšana un izglītība kā profesionāla darbība uzticēta labi izglītotiem skolotājiem un audzinātājiem. Viņu uzdevums – apvienot ģimenes un skolas pūliņus bērnu audzināšanā, mērķtiecīgā gultnē ievirzīt skolēnu aktivitāti, pilnvērtīgi izmantot skolas un ārpuskolas iestāžu iespējas viengabalainas personības veidošanā, tālākizglītības un pašaudzināšanas rosināšanā. Pedagogija nepieciešama arī tālab, lai skolotāji un audzinātāji nepieļautu

vienpusību mācību un audzināšanas darbā. Skola nekad nedrīkst pārvērsties tikai "par kailu zināšanu devēju", kā tas ierasts arī mūsdienās. Skolai vispirms jārūpējas par personības audzināšanu. Īsta skola ir tikai tā, kur skolotāji ne tikai labi māca, bet ne mazāk labi audzina. Skolēniem savu skolotāju vadībā jāuzkrāj ne vien zināšanas un prasmes, bet jāveidojas arī tikumiski, estētiski un garīgi attīstītām personībām. Cilvēku par labu, skaistu un tikumīgu var vērst tikai audzināšana. Tāpēc skolotāju un audzinātāju, vecāku un skolēnu rūpju lokā – mācību un audzināšanas vienotības nodrošināšana, tiekšanās pēc iekšējā cilvēka veidošanas. Neveiksmes audzināšanas darbā un nereti sastopamā audzinātāju bezspēcība izskaidrojama ar nepilnībām ģimenes un skolas audzināšanā, ar lieliem "robiem" sabiedrībā un valstī dzīves organizācijā, ar pedagoģijas teorijas un prakses atpalicību no laika prasībām un tās patieso iespēju nepārzināšanu.

Pedagoģija ir galvenais avots, no kura smeļamas zinātnē un mākslā, kā arī audzināšanas praksē pārbaudītas atziņas sevis un citu audzināšanai, sevis un apkārtējās dzīves pilnīgošanai. Tādēļ pedagoģijas uzdevumu nedrīkstētu saprast pārāk šauri, redzot tajā līdzekli eksāmena nokārtošanai. Pedagoģija jāmacās ikvienam pilnvērtīgas dzīves izveidošanai. Studiju rezultātā iegūstamas atziņas ne tikai par to, kas ir pedagoģija, kāds ir tās mērķis, kā jaunatni izglīt, mācīt un audzināt. Tā nepieciešama, lai kļūtu par pilnvērtīgiem cilvēkiem, kas ar savu darbību un gara spēku veido savu dzīvi, ceļ nāciju un valsti. J. A. Studenta piedāvātā pedagoģijas grāmata cenšas ievadīt ikvienu mūsdienu sabiedrības pārstāvi aktīvā teorijas apgūvē un audzināšanas mākslas kopšanas darbā.

\*\*\*

Lasot J. A. Studenta "Vispārīgo paidagōģiju", jāievēro vairākas būtiskas īpatnības, kuras atšķir šo darbu no pēdējos gadu desmitos ieviestajiem vienpusīgi orientētajiem un politizētajiem pedagoģijas kursiem. Šīs atšķirības parādās arī materiāla izkārtojumā un satura atlasē, pedagoģijas pamatkategoriju skaidrojumā, bet vispirms – pieejā audzināšanas un personības attīstības būtības izpratnei, mērķu un skolas uzdevumu atklāsmei, visa pedagoģiskā procesa interpretācijai un virzībai uz patiesa humānisma ideālu nostiprināšanu.

J. A. Studenta "Vispārīgā paidagōģija kā zinātne un māksla sevis un citu audzināšanā" ietver plašu problēmu loku. Atbilstoši autora iecerei, grāmatā

- ♦ noskaidrota audzināšanas nozīme sabiedrības dzīvē un iekšējā cilvēka audzināšanā;
- ♦ raksturots pedagoģijas stāvoklis gara zinātņu un mākslu sistēmā;
- ♦ izvērtētas audzināšanas teorijas un audzināšanas mākslas attiecības;
- ♦ izstrādāti pamatnosacījumi pedagoģijas integrācijai ar citām zinātnēm un mākslām;
- ♦ apcerēti audzināšanas mērķi un līdzekļi;

- ◆ aplūkoti audzināšanas un izglītības veidi;
- ◆ pievērsta uzmanība audzinātāja personībai un audzināšanas mākslas apguvei;
- ◆ analizēti audzināšanas posmi ciešā kopsakarā ar personības attīstības galvenajiem faktoriem;
- ◆ atklāta audzināšanas zinātnes un audzināšanas mākslas vieta kultūras sistēmā u. c.

J. A. Students 20. gadsimta raksturīgāko iezīmi redz vajadzībā pēc dziļi humāna ideāla, pēc iekšēja cilvēka izveidošanas. Viņš uzsver, ka centienos pēc iekšējā cilvēka rodami pamati humanitātes atdzimšanai, cilvēcības un garīguma nostiprināšanai, “grūto laiku” pārvarēšanai.

Laikmeta galvenā pretruna izpaužas vajadzībā pēc cilvēcības, garīguma un humanitātes, bet reālajā dzīvē nostiprinās garīgā un morālā degradācija, egoistiska tiekšanās pēc materiālajām ērtībām, personīgas labklājības un jutekliskām baudām. J. A. Students atzīst, ka tur, kur lielajā cilvēku vairumā mostas gluži egoistiskas dziņas, agrī vai vēlū jānāk posta laikam tādēļ, ka dzīšanās 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 ērtību papilnam, citi dzīvo garīgā un materiālā postā. Pedagoģs uzsver, ka valsts un tautas dzīvē, arī atsevišķa cilvēka attīstībā sabrukuma cēloņi vispirms meklējami garīgajā postā. Cilvēks nonāk materiālās dzīves sabrukuma priekšā tad, ja viņš pirms tam sabrūk garīgi, tikumiski, zaudējot cilvēciskās vērtības.

Vērtējot garīgo situāciju Latvijas ekonomiskās krīzes apstākļos 20. gadu beigās un 30. gadu sākumā, J. A. Students atzīst: “Juteklisku ērtību, personīgas labklājības, pārmērīgas peļņas un baudu meklēšana – lūk, iemesli, kas Latvijas zemē sagādājuši posta apstākļus.”

Dinamisms, laika straujais ritējums liek valstij un tautai, ģimenei un skolai savas darbības galveno stratēģisko mērķi saskatīt garīgo vērtību radīšanā, uzturēšanā un kopšanā. Ģimenē, skolā un visās sabiedrības un valsts dzīves jomās stiprināmi gara spēki. Šim nolūkam izmantojami visi audzināšanas un izglītības veidi un līdzekļi, gādājot par šī procesa nepārtrauktību visā cilvēka dzīves ritējumā.

Ar audzināšanas un izglītības līdzekļiem veidojot iekšējo cilvēku, stiprināma cilvēcība, tautas un katra cilvēka dzīve.

Arī audzināšanas un izglītības jomā jāpārvar šaurās un personībai bīstamās prakticismā, utilitārisma un pragmatisma tendences, kuras 20. gadsimtā tiecas iesakņoties skolas mērķos un audzināšanas uzdevumos, izglītības saturā un rezultātos. Šajā sakarā noteikta un nelokāma ir J. A. Studenta pozīcija: izglītības un audzināšanas uzdevums nav cilvēku sagatavot materiālai peļņai un jutekliskām ērtībām, bet gan viņu izveidot par **personību**. Audzinot cilvēkā personības īpašības, posts mazināsies.

Pretrunīgajā un dinamiskajā laikā redzeslokā paturamas galvenās pedagoģijas vērtības un kategorijas: mācības, audzināšana, izglītība, tālākizglītība, nepārtrauktā izglītība. Apjaušama to fundamentālā nozīme un funkcionēšana pedagoģijas līdzekļu sistēmā. Ar audzināšanas un izglītības līdzekļiem cilvēka dzīve var iegūt dažādu, pat diametrāli pretēju ievirzi, iezīmējot visai atšķirīgas tendences personības virzības veidošanās procesā. J. A. Students atzīst, ka mācību, studiju un audzināšanas nolūks nav vis laicīgas, bet gan garīgas mantas krāšana un vairošana. Viņš raksta: "Mēs, latvieši, materiālajā ziņā nekad nevarēsim sacensties ar lielajām tautām un valstīm, un pēc tā mums nav arī jātiecas. Mums jācenšas būt stipriem garīgajā laukā, it īpaši mākslā un zinātnē, izkopjot savas nacionālās īpašības. Tas ir mūsu galvenais uzdevums, ko pildot audzināsim ne vien sevi, bet arī citas tautas."

J. A. Studenta konceptuālo nostāju pedagoģijā raksturo atziņa, ka tautas un valsts dzīvē, skolā un ģimenē ar visiem audzināšanas līdzekļiem jāstiprina gars, jāveido iekšējais cilvēks. Uz zinātņi un mākslu balstīta izglītība, izkopjot vispārcilvēciskās un nacionālās īpašības, audzēkņiem attīsta spējas un gatavību kultūras vērtību apguvei un tās vērtību pavairošanai. Iekšējās kultūras veidošanas uzdevums pašos pamatos liek mainīt uzskatus arī par audzināšanu un izglītību. Vispirms jāpaplašina audzināšanas robežas, jāredz audzināšanas saistība ar personības attīstības iekšējiem un ārējiem nosacījumiem. Šo uzdevumu īstenošana "prasa ļoti intensīvu audzināšanu", – tāda ir raksturīgākā 20. gadsimta iezīme.

No šī atzinuma izriet prasība, kuru formulē J. A. Students: cilvēcības un humanitātes centieni, kā arī "grūto laiku" situācijas analīze liecina, ka "mūsu pedagoģijai ir nolūki, kas iet pāri parastās audzināšanas programmas robežām". Laikmeta prasībām atbilst tāda pedagoģija, kura spēj dot uz teoriju un praksi balstītus norādījumus pilnīga cilvēka audzināšanai un tāda cilvēka sagatavošanai, kas "spētu iziet no tagadējās situācijas" un pārvarēt "posta stāvokli šā vārda patiesajā nozīmē".

Jaunie uzdevumi audzināšanā un personības attīstībā liek paplašināt pedagoģijas robežas, tās problēmu izstrādē integrēt un likt lietā zinātņu un mākslu sasniegumus. Savā meklējumu ceļā J. A. Students pievēršas pedagoģijas metodoloģiskajam un teorētiskajam pamatojumam, tās radošā potenciāla atklāšanai un palielināšanai.

Šajā apcerē plašāk apskatīti jautājumi:

- ♦ pedagoģijas metodoloģiskie un teorētiskie pamati;
- ♦ audzināšanas teorijas un audzināšanas mākslas mijiedarbība;
- ♦ audzināšanas mērķu heteronomija;
- ♦ audzināšanas un izglītības veidi un līdzekļi personības veidošanās procesā;
- ♦ audzināšana kā daudzpusīga garīgās dzīves izpausme un dzīves jēgas meklēšana;

- ◆ personības inteligences un sirds izglītības veidošanās;
- ◆ audzinātāju un bērnu savstarpējās attiecības un viņu saskarsme;
- ◆ skolas ideja, skolas uzdevums, skolas nozīme, skolas mērķis;
- ◆ skolotājs, viņa izglītība un pedagoģiskā tālākizglītība;
- ◆ pedagoģija tautas kultūras sistēmā;
- ◆ estētiskā un mākslinieciskā audzināšana personības attīstības harmonizācijā;
- ◆ patiesi cilvēciskā veidošana cilvēkā.

J. A. Students uzsver, ka viņa pieeja audzināšanas teorijai un audzināšanas mākslai ir dibināta uz ideālisma pamatiem. "Mūsu pedagoģija ir orientēta ideālistiskajā filozofijā un tai visnotaļ ir vērtētājs, respektīvi, normatīvs raksturs." No šīm metodoloģiskajām pozīcijām vadoties, J. A. Students atzīmē, ka audzināšanas darbs izriet no audzinātāja un vēršas uz audzēkni. Šāds audzinātāja darba skaidrojums ir nepilnīgs. Allaž jāatceras, ka jābūt arī **vadītāja normai**, saskaņā ar kuru audzināšanas darbs arī norisinās. Maldīgi ir domāt, ka audzināšanas darba vadītājas un regulētājas normas meklējamas audzinātājā vai audzēknī. J. A. Students uzsver: šīs normas atrodas garā. Tas ir objektīvais gars, kas glabā audzināšanas pamatnoteikumus un prasības jeb – citādi sakot – **audzināšanas normas**.

Objektīva gara jēdziens rodams Platona mācībā par idejām, taču pilnīgāk izstrādāts G. V. F. Hēgeļa, arī F. V. J. Šellinga un J. G. Fihtes filozofijas sistēmās. G. V. F. Hēgeļa mācība par garu rod plašu atbalsi kultūrpedagoģijā, personības pedagoģijā, mākslas pedagoģijā un psiholoģijā. Atzīstot objektīvo garu kā normu glabātāju, tūdaļ var iegūt arī norādījumu, kā audzināšana jāveic un jāvirza, kādi noteikumi jāievēro, kas jāatmet. Audzināšanai jānorit 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 un konstatē. Piemēram, ja audzinātājs savu audzēkni māca taisnīgi dzīvot un nemelot, tas nenozīmē, ka viņš taisnību, kas ir norma un vērtība, pats rada. Viņš taisnību atzīst un konstatē, jo tā ir mūžīga. Ja audzinātājs izvērza prasību, lai audzēknis taisnīgi izturētos un dzīvotu, viņš rīkojas saskaņā ar taisnības ideju. Tāpat audzinātājs rīkojas, ievirzot un audzinot audzēkņus patiesībā, skaistumā, svētumā, uzticībā, godīgumā un citās vērtībās, kuras nāk no mūžības. Šīs vērtības līdzīgi zvaigznēm orientē audzinātāja darbību, un saskaņā ar tām viņš virza savu audzēkņu dzīvi, darbību un viņu centienus. Ja audzinātājs nerīkojas saskaņā ar objektīvām gara vērtībām, viņš var kļūt patvaļīgs, subjektīvs, pārlietu personīgs, pazaudējot mērķtiecību savā darbībā. Ar novirzīšanos no objektīvām gara vērtībām J. A. Students izskaidro visas galējības, pārsteidzīgus eksperimentus, ekstrēmas situācijas un nomaldus, kādi vērojami skolu dzīvē, audzināšanas teorijas un prakses attīstībā, sasteigtās izglītības reformās utt.

Kādas novitātes ienes J. A. Studenta pedagoģija? Balstoties uz gara

zinātnēm, V. Dilteja, E. Šprangera, T. Lita u. c. atziņām, J. A. Students gūst idejas cilvēka viengabalainības un personības garīgās struktūras kopuma apjautai un ieviešanai (integrēšanai) pedagogijā. Viņam nav pieņemama vienkopusīgā, mehānistiski materiālistiskā un dabaszinātniskā pieeja personības attīstības un audzināšanas izpratnei. No gara zinātņu (objektīvā gara) viedokļa J. A. Students saskata vienpusību pat J. A. Komenska, Dž. Loka, Ž. Ž. Ruso pedagogiskajās sistēmās, kuri audzināšanu izskaidro ar diviem faktoriem – audzinātāju un bērnu. J. A. Studenta pedagogijā noteicošā ir “personības garīgā pasaule” un tās veidošanās mācību un audzināšanas darbībā. Viņam personības gara dzīve nav vienkārša psihisku elementu summa, bet gan tāds iekārtojums, kas kalpo indivīda vērtībām. Tālab orientēšanās uz dabaszinātnēm nekādā ziņā neatnā personības dzīves sarežģīto jomu – garīgās dzīves savdabību un tās veidošanos. Personības garīgās dzīves sfēra būtiski atšķiras no cilvēka tīri dabiskās eksistences, tālab prasa īpašu izpēti un īpašus audzināšanas līdzekļus. Protams, cilvēks kā dabas daļa ir nesaraujami saistīts ar dabisko esamību un pakļauts tās likumiem, tāpēc cilvēka izpēte ar dabaszinātniskām metodēm ir nepieciešama. Taču cilvēka attīstības raksturīgākā īpatnība ir tā, ka viņa bioloģiskā eksistence vēl neizsmel patieso esamību. Cilvēks visās savās **darbības** jomās spēj pacelties dabai pāri un iekļauties gara valstībā. J. A. Students, balstoties uz gara zinātnēm, veido apjauumu par gara dzīves sarežģītajām izpausmēm un cilvēka **pārdzīvojumu veselumu**. Viņš rāda audzināšanu un psihisko attīstību kā “ieaugšanu” objektīvajā un normatīvajā garā. Objektīvais gars izpaužas kultūras vērtībās – zinātnē, mākslā, valodās, filozofijā, reliģijā u. c. Personības audzināšana un attīstība norisinās kultūras vērtību apgūvē.

No šīs gara zinātnēs rastās pieejas izriet, ka cilvēks jāizglīto un jāaudzina kultūras vērtību virzienā. Jau no mazotnes viņš jārosina mīlēt taisnību, patiesību, skaistumu un svētumu, pēc šīm vērtībām tiekties un tās piepildīt. Reizē ar to ikviens cilvēka solis, viņa rīcība, uzvedība ir **jāmēro** un **jānormē** no šo vērtību viedokļa. Normējot ikvienu parādību ar šīm vērtībām, salīdzinām un raugāmies, cik tās minētajām vērtībām tuvinās. Tā, piemēram, vērtējot cilvēka darbību tikumiski, to salīdzinām ar tikumības ideālu, t. i., ar tikumību kā normu, un raugāmies, cik tāl tā tikumībai kā ideālam, kā normai atbilst. J. A. Students uzsver, ka gluži tāpat var normēt darbību no skaistuma, patiesības, svētuma u. c. vērtību viedokļa. Un tā norisinās viss audzināšanas darbs. Audzinot, mācot bērnus, jauniešus un pieaugušos, liekam viņiem apjaust prasības, uzdevumus un raugāmies, kā viņi tos pieņem un pilda vai arī nepieņem un noraida. Citādi sakot, audzināšanas procesā mēs salīdzinām viņu darbību ar prasībām, kas sakņojas vērtībās, idejās, ideālos. J. A. Students raksta, ka vērtību sfēra ir it kā skaidras debesis virs audzināšanas īstenības, ko varētu salīdzināt ar zemi. Un līdzīgi tam, kā zemi apspīd saule, vērtību pasaule apgaismo dzīvi. Vērtības ir tās,

kas ienes gaismu un skaidrību dzīves jucekļī. Audzināšana un dzīves pārveidošana bez vērtībām un normām nav iespējama, jo, audzinot un mācot, ikvienu cilvēka domu un rīcību salīdzinām ar kaut ko augstāku, proti, ideālu, normu, vērtību. Katra audzināšanas norma ir vadītājs princips, ar kuru regulējam audzināšanas gaitu un visu dzīvi. Bez normām dzīve būtu bez pieturas punkta un audzināšana nebūtu iespējama. Šo savu konceptuālo nostāju pamatojot, J. A. Students secina: "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. Šīs normas audzināšanas zinātnē – pedagogijā – nāk no citām vērtējamām zinātnēm, ievirzot visu audzināšanas darbu vērtību sistēmā."

\*\*\*

Izmantojot vērtību normas (predikātus), smeloties arī no citiem zinātņu un mākslu novadiem – ētikas, estētikas, loģikas, reliģijas, politikas, tiesībām –, pedagogiskā darbība kļūst ļoti plaša un sazarota, aptverot visu personības dzīvi. Integrējot sevī vērtību normas no citām garīgās dzīves sfērām, pedagogija saglabā savu patstāvību.

Balstoties uz garīgās dzīves studijās apgūtajām vērtību normām, pedagogija ietver sevī audzināšanas teoriju un audzināšanas mākslu. J. A. Studentam vispārīgā pedagogijā nav nekas cits kā zinātne un māksla sevis un citu audzināšanā. Audzināšana kā sevišķi plaša, dziļa un daudzpusīga garīgās dzīves izpausme integrē sevī gan zinātņi, gan mākslu.

Pedagogijas teorijā un praksē ir pamats runāt gan par audzināšanas zinātņi, gan par audzināšanas mākslu. Abas šīs audzināšanas jomas ir savstarpēji saistītas, kaut arī katrai no tām ir savas īpatnības.

Pedagogijas teorija kā zinātne pētī audzināšanu, izglītību, pašaudzināšanu, pašizglītību un tālākizglītību, izstrādā pedagogiskā procesa teorētiskos pamatus, formulē audzināšanas mērķus, nosaka saturu un līdzekļus. Turpretī audzināšanas praksē, balstoties uz teorētiskajām atziņām, norisinās reālais prāta un sirds izglītības, gribas un jūtu audzināšanas process, nodrošinot personības "ievešanu" kultūras vērtību pasaulē.

Kā samērot šīs atšķirīgās pedagogijas jomas? Vai audzināšana ir vairāk zinātne vai māksla? Atbildot uz šiem jautājumiem, J. A. Students uzsver, ka vispirms jānoskaidro audzinātāja darbības īpatnējais raksturs, tās atšķirības no citiem darbības veidiem. Audzinātājs savas darbības iecerē (konstruēšanā) un īstenošanā (organizēšanā) izlieto visas iespējamās zināšanas un zinātņu atziņas par audzināšanu, izglītību un mācībām, par audzēkņi, par to, kas jāaudzina, uz ko jātiecas audzināšanā, un atbilstoši darbības mērķim apcer paņēmienus un līdzekļus, kā rīkoties, uz kādu gala rezultātu tiekties. Kamēr audzinātājs savā darbībā apsver audzināšanas mērķi un nepieciešamos līdzekļus, cenšas izprast "kas ir un kādēļ tas tā ir", viņš paliek pedagogijas zinātnes

robežās – teorētisko atziņu līmenī. Tiklīdz audzinātājs praktiski organizē savu un skolēnu rīcību, izvēlas situācijai atbilstošus mācību un audzināšanas paņēmienus, viņš “ieiet audzināšanas darbībā kā savdabīgā mākslas sfērā”.

Samērojot audzināšanas zinātnes un audzināšanas mākslas klātesamību pedagoģiskajā procesā, J. A. Students atzīst, ka audzinātāja darbība ir vairāk māksla nekā zinātne. Šajā procesā sekmes nodrošina galvenokārt pati audzinātāja personība, viņa cilvēciskā pievilcība un izteiksme, savdabīgās pedagoģiskās un mākslinieciskās spējas izmantot teorētiskās atziņas. J. A. Students atzīst, ka šī izveicība nav nekas cits kā **māksla audzināt**. Tātad audzināšana ir īpatnēja veida māksla, kurā plaši pielieto zinātniskās atziņas, bet vēl vairāk tā dibinās uz audzinātāja personiskās veiksmes un izkopto spēju pamatiem.

Ne tikai audzināšanā, bet arī mākslās – mūzikā, glezniecībā, dzejā – mākslinieka sekmes nosaka ne vien viņa teorētiskās zināšanas, bet galvenokārt viņa mākslinieciskās veiksmes, prasmes un izkoptās spējas. Tāpat arī audzinātāja darbībā sekmes nosaka viņa izkoptās pedagoģiskās un mākslinieciskās spējas, veiksmes un prasmes iecerēt, organizēt un īstenot savu darbību, izvēlēties līdzekļus un paņēmienus mērķu sasniegšanai. Šīs prasmes audzinātājs veido savas pedagoģiskās darbības procesā, vingrinot un izkopjot savas vispārīgās un pedagoģiskās spējas. Audzināšanā, tāpat kā mākslinieciskajā jaunradē, liela nozīme ir apdāvinātībai, savu dotumu izkopšanai un spēju attīstībai.

Audzināšana balstās uz zinātniskām atziņām. Taču audzināšanu dibināt tikai uz zinātņi būtu ļoti vienpusīgi.

Tāpat kā zinātnes, arī mākslas izpētes objekts ir visa pasaule. Atšķirība ir tā, ka māksla ne tikai pēti īstenību, bet arī to rada un atveido tēlos. Mākslā ir rodami īstenības atspulgi, taču māksla rada jaunu īstenību, pilnīgāku par reālo pasauli. Zinātne patiesību atklāj, turpretī māksla patiesību rada un rāda īstenību tādu, kādai tai jābūt. Audzināšanai arī ir līdzība ar īstu mākslu: audzināšanas māksla neaprobežojas ar to, kas ir, bet tiecas pēc ideāla, pēc pilnības. Māksla ideālo paceļ reālā vietā. Arī audzināšanas māksla orientēta ne tikai uz esošo, bet arī uz to, kam jābūt. Tāpat kā mākslinieks iecer un veido mākslas darbu saskaņā ar ideālu, tāpat arī audzinātājs lolo reālu, dzīvu cilvēku saskaņā ar audzināšanas ideālu. Tātad audzināšanas māksla nav tikai izkopta pedagoģiskā tehnika, tā iezīmē tendenci no reālā uz ideālo, no reālās dzīves uz garīgo vērtību pasauli.

J. A. Students uzsver, ka bez teorijas savā darbā nevar iztikt ne audzinātāji, ne arī mākslinieki. Viņiem praksē ieliedēta teorija, sniedzot ierosmes mākslinieciskajai jaunradei, pilnības sasniegšanai tajā.

Katrā cilvēkā iemājo domātājs un mākslinieks, protams, dažādās proporcijās. Tālab arī audzināšanas teorijai un audzināšanas praksei, respektīvi, mākslai audzināt jāsaprotas teorētiski. Neiegūstot nepieciešamās zināšanas audzināšanas teorijā, nevar visā pilnībā izkopt arī audzināšanas mākslu.

J. A. Students atzīmē, ka praksē sastopami gan audzinātāji– mākslinieki, gan audzinātāji–teorētiķi. Vislabāk, ja audzināšanas zinātne un audzināšanas māksla saliedējas vienā personībā. Pedagoģijas vēsturē tādi ir Sokrats, J. A. Komenskis, J. H. Pestalocijs, F. Frēbels, E. Meimanis, G. Keršenšteiners, O. Dekrolī, M. Montesori. Latvijā tādi ir J. Cimze, A. Kronvalds, K. Cīrulis, A. Dauge, J. Grete, Z. Lancmanis u. c.

J. A. Studenta grāmata mudina ikvienu apgūt audzināšanas zinātni, bet līdztekus izkopt arī audzināšanas mākslu. “Lai audzināšanas darbs būtu auglīgs, audzināšanas zinātne jālaiž praksē, kur izveidojas māksla, kas zinātnei papildina,” raksta J. A. Students.

\*\*\*

Jauno skolotāju izglītošanā un audzināšanas mākslas izveidē liela nozīme ir iedzimtājiem dotumiem, izkoptajām personības spējām un iemantotajai veiksmi (pedagoģijas tehnikai). Audzināšanas mākslas apguve ir ilgstošs, nepārtraukts process, tās pilnveidē liela nozīme ir zināšanām par cilvēku, viņa audzināšanas un attīstības likumsakarībām, **audzināšanas un izglītības veidu un līdzekļu pārzināšanai**. Tomēr pedagoģijā smeltās zināšanas tikai tad dod gaidītos augļus, ja tās iemiesojas īstā **audzinātāja mākslā**. Labam audzinātājam izdodas ieskatīties audzēkņu iekšējā pasaulē, izmantot visatbilstošākās metodes un formas audzināšanas un attīstības rosināšanai.

J. A. Students, sekojot personības un mākslas pedagoģijas atziņām, atzīst, ka audzināšanas mākslas kopšana palīdz skolotājiem pārvarēt formālu pieeju mācībām un audzināšanai, stiprina cilvēciska siltuma apgarotu noskaņu. Sarežģītajā un daudzšķautņainajā audzināšanas procesā audzinātāja personībai ir svarīgākā, izšķirošā nozīme. To nespēj aizstāt nekādu “pedagoģiskās ietekmēšanas” līdzekļu pārzināšana. Tomēr audzināšanas mākslas izkopšana nav iedomājama bez pedagoģijas teorijas un vēstures rūpīgām studijām, bez audzināšanas un izglītības līdzekļu pārzināšanas.

J. A. Students uzskata, ka audzināšana ir apzināta un mērķtiecīga **gribas, jūtu un prāta attīstīšana** virzienā uz audzināšanas mērķi. Audzināšana plašākā nozīmē ietver sevī daudz un dažādus apzinātus un neapzinātus iespaidus no sociālās dzīves, dabas un citām parādībām, slēpjot sevī dažādas varbūtības un ietekmes cilvēka attīstībā un audzināšanā.

Audzināšana kā sevišķi plaša, dziļa un daudzpusīga garīgās dzīves izpausme tiek īstenota ar daudzveidīgiem līdzekļiem, ciešā mijiedarbībā ar apkārtējās dzīves norisēm. Jāievēro, ka dzīve ir audzināšanas priekšnoteikums, tā ietver sevī cilvēka **dabiskās eksistences nosacījumus un cilvēka darbību**. Šīs divas savstarpēji saistītās puses, veidojot pamatus cilvēka dzīvei, raksturo divus atšķirīgus **līmeņus** cilvēka tapšanā, viņa apziņas modināšanā un garīgo potenci attīstībā.

Indivīda dzīve, noritot zemākā – bioloģiskās eksistences līmenī, bez garīgi

aktīvas darbības, kļūst garīgi tukša un nabadzīga, dažkārt pārvēršoties par “kustonisku dzīvi”. Kaut arī nereti šie cilvēki ir turīgi, viņus nesaista mākslas un zinātnes, izglītības un tālākizglītības jautājumi. Šo ļaužu rūpju lokā ir ērta un patīkama dzīve un tās baudas, atstājot novārtā katram cilvēkam raksturīgās garīgās potences. Te valda princips: strādāt, lai dzīvotu.

Atšķirīgu ievirzi iegūst garīgi **aktīvu** cilvēku dzīve. Te valda princips: cilvēks dzīvo, lai strādātu, lai aktīvā darbībā apliecinātu sevi un piepildītu savu dzīves uzdevumu. Garīgi orientēts cilvēks jebkurā darbības jomā, strādājot garīgu vai fizisku darbu, cenšas pēc dzīves mērķa, kuru ir izvēlējis saskaņā ar savu sirdsapziņu.

Audzināšanas procesā cilvēks sagatavojas **apzinātai dzīvei** – sava dzīves uzdevuma izpildei, dzīves un darbības jēgas apjausmai. Audzināšana ar saviem daudzveidīgajiem līdzekļiem vērš cilvēku redzīgu un gudru, skaistu un aktīvu, labu un patiesu. Audzināšana parādās kā **dzīves normētāja, vērtētāja, labotāja**.

J. A. Students raksta, ka dzīve nav ne prieka šūpulis, ne sāpju arēna, bet augstākā dzīves uzdevuma un **mērķa piepildījums**. Dzīve kļūst saprotama nevis ar acumirkļa izjūtām un subjektīviem pārdzīvojumiem, bet gan izvirzot sev ideālu, t. i., labo, skaisto, patieso un svēto. Cilvēka centienos pēc ideālās dzīves slēpjas **arī dzīves jēgas meklējumi**. Audzināšana dod iespēju cilvēkam labāk apjaust un izprast dzīves mērķi. Pateicoties audzināšanai, cilvēka dzīve iegūst piepildījumu, visa viņa darbība iegūst nozīmību un jēgu. J. A. Students rezumē: audzināšanas un pašaudzināšanas procesā iemantotā jēgas pilnā dzīve vairs nav nodošanās tikai tuvākajam uzdevumam – eksistenču nodrošināšanai, bet gan kalpošana dzīves ideālam.

\*\*\*

Savā grāmatā J. A. Students attīsta fundamentālu tēzi: cilvēks savā darbībā ne tikai rada kultūras pasauli, bet tās apgūvē un kopšanā izveido savu **gara kultūru**. Tālab audzināšana, izglītība, mācības, pašaudzināšana, pašizglītība, tālākizglītība ir **kultūras darbs**, kas vērsts vērtību virzienā.

Vērtību pasaule vai – I. Kanta vārdiem runājot – **mērķu valsts** ikvienu cilvēka mirkli vērš mūžīgu un nezūdošu.

Vērtības ir ideālās dzīves simbols, un saskaņā ar šo simbolu dzīve jāveido, jāizvēlas audzināšanas un izglītības mērķi un saturs, mācību un audzināšanas metodes, jāiecer attīstības rezultāti. Audzināšana sasniedz savu mērķi, ja cilvēks savā darbībā (rotaļā, mācībās, studijās, darbā, jaunradē) tiecas pēc vērtībām: **meklē patiesību, cenšas piepildīt taisnību un tikumību, tiecas pēc skaistā un svētā**.

Audzināšanas mērķis – veidot cilvēku, kas spēj apzinīgi augt, veidot savas gara spējas, izkopt jūtas un gribu, attīstot personības īpašības. Personības izaugsmē nepieciešams ievērot **mērķu harmoniju**, t. i., zināmu pakāpenību mērķu izvirzīšanā un to īstenošanā.

Atsevišķa cilvēka dzīves mērķis ir pašpiepildīšanās, t. i., savu gara dāvanu izveidošana līdz pilnībai. Vienalga, kādā virzienā cilvēks darbojas – mākslā, zinātnē, filozofijā, politikā, izglītībā, audzināšanā, amatā, tehnikā, saimnieciskā darbībā –, ja tikai to dara saskaņā ar vērtībām un savu aicinājumu, viņš iet dzīves celsmes ceļu. Individualitātes izkopšanu līdz iespējamai pilnībai sagatavo audzināšana, nodrošinot gara un ķermeņa, dvēseles un miesas saskaņu un harmoniju.

No dzīves mērķa izriet arī audzināšanas uzdevums: sagatavot cilvēku, lai viņš labāk un sekmīgāk varētu tiekties pēc sava mērķa piepildīšanas. Lai sasniegtu iecerētos mērķus, labi jāpārvalda audzināšanas un izglītības līdzekļi. Audzinātāja visnepieciešamākais pedagogiskās ietekmēšanas līdzeklis – metode, kura ievirza “darbību saskaņā ar tā ideju”. J. A. Students noraida dresūru un iekalšanu, jo bardzība pilnīgi noslāpē pašierosmi, aktivitāti un iniciatīvu. Tāpat noraidāmas arī vienpusīgās audzināšanas metodes – pamācība, norādījums, priekšraksts. Vārdiskā audzināšana aizmirst audzināšanu bez vārdiem. Audzināšanā ar priekšzīmi, piemēru, personīgo taktu slēpjas audzinātājs mākslinieks. Audzināšanas māksla izpaužas spējā sajūsmināt un aizraut, stimulēt un neuzkrītoši vadīt, audzināt nemanot, izmantot “darbības un seku metodi”.

Audzināšana iegūst patiesu spēku tikai ciešā vienotībā ar mācībām: audzinot māca, mācot audzina. Bez mācībām audzināšana kļūst akla. Mācības allaž ir veidotāja darbība, t. i., prāta skaidrības veidotāja. J. A. Students atzīst, ka “mācības ir audzināšanas dzīvības princips”. Taču praksē šī saikne starp mācībām un audzināšanu bieži vien netiek nodrošināta. Audzināšana galvenokārt vērsta uz gribas un jūtu veidošanu, bet mācības – uz intelektuālo attīstību. Var tikai piekrist autora viedoklim un teikt, – audzināšana kā plašāka un daudzpusīgāka darbības joma virzīta uz **sirds audzināšanu**, turpretī mācības – uz prāta spēju izkopšanu. Šī sirds kultūras veidošanas sfēra ietver ne tikai cilvēku darbību un viņu mijiedarbību ar citiem cilvēkiem, bet arī dabu, visus kultūras un civilizācijas sasniegumus. Tas nozīmē, ka ikvienā darbības veidā, kultūras dzīves jomā, dabā ieliedējas milzīgs audzinātājs spēks – avots sirds kultūras veidošanai.

Skolu praksē (arī mūsdienās!) visa uzmanība pievērsta intelektuālajai darbībai, dažkārt šauri ievirzītam mācību darbam (programmas vai standartu prasību izpildei), atstājot novārtā trauslo un sarežģīto jūtu un gribas audzināšanu, emocionālās sfēras izkopšanu. Labam skolotājam arī mācības pakļaujas sirds audzināšanai, gara grācības veidošanai.

J. A. Students pirmo mācību metožu grupu attiecina uz audzināšanu – tās māca, kā jāuzvedas, kā jādzīvo, lai apgūtu dzīves mākslu.

Otrā mācību metožu grupa veic izglītotāju uzdevumu: māca domāt, izkopj prāta spējas un personības īpašības. Te ietilpst vērtētāja, sokrātiskā, dialektiskā vai patiesības atklāsmes mākslas metode, elementu metode,

kompleksā metode, uzskatāmības metode, koncentrācijas jeb koncentrisko riņķu metode, Daltonas plāns – pašdarbības veidošanas metode.

Labi pārzinot mācību un audzināšanas mērķi, mācību saturu un priekšmeta īpatnības, skolēnu vecuma un individuālās psiholoģiskās īpatnības, skolotājs savā darbībā atsevišķas metodes var vērst arvien pilnīgākas, jo “mācības tāpat ir māksla kā audzināšana”.

\*\*\*

Ar mācībām ne vien audzina, bet arī izglīto. Arī izglītība ir līdzeklis audzināšanas mērķa sasniegšanai. J. A. Students secina: “Izglītības mērķis ir gudrība.” Izglītība, paplašinot domu pasauli, veido zināšanām apveltītu cilvēku. Ja audzināšanas mērķis ir stabils, tad izglītības mērķis – labils, ko lielā mērā nosaka laika prasība. Līdz ar zinātnes, mākslas un tehnikas attīstību notiek pārmaiņas izglītības mērķos, saturā un organizācijā. 20. gadsimta raksturīgākā vajadzība pēc tehniskajām zināšanām draud vienpusības gultnē ievirzīt arī izglītību. Lai gan ikviens laikmets izglītībai nosaka savas prasības, taču allaž jācenšas saglabāt **izglītības ideālu – gudrību**. Centieni pēc gudrības nodrošina audzināšanas un izglītības vienotību un mijiedarbību. Šajā vienotajā procesā audzināšana “tiecas pacelt cilvēka iekšējo kultūru un padziļināt sabiedrības garīgo dzīvi”, turpretī izglītība “izpaužas kultūras izstrādāšanā”, t. i., nodrošina līdzekļu sistēmu (tehniskā puse) kultūras vērtību apguvei un kopšanai.

Lai gan izglītības mērķi un saturs mainās, taču tā nekādos apstākļos nedrīkst pārvērsties par kaut ko ārēju, relatīvu, tehnisku. Arī “izglītībā iespējama tīri ideāla gaita” – pievēršanās “iekšējā cilvēka veidošanai”. 20. gadsimtā šo cildeno uzdevumu īstenošanu traucē utilitārisma un pragmatisma laiks, virzot izglītību uz “dzīvei vajadzīgu cilvēku sagatavošanu”.

Izglītībā atbalsojas mācībās, audzināšanā un personības attīstībā sasniegtais. J. A. Students izglītībā izdala trīs pakāpes.

**Pirmo pakāpi** raksturo arodnieciskā izglītība, sagatavotība savā specialitātē. Bez tālākizglītības viņi – skroderi, advokāti, inženieri, agronomi – paliek tikai šauri “arodnieki” savā specialitātē.

**Otro pakāpi** raksturo vispārējā un speciālā izglītība, tieksme papildināt zināšanas. Nereti šos cilvēkus raksturo pat universālas un enciklopēdiskas zināšanas, taču tās nerod īstenojumu radošā darbībā.

**Trešo pakāpi** izglītībā raksturo cilvēki, kas, pārzinot specialitāti un nozīmīgākos sasniegumus citās nozarēs, iet jaunus ceļus uz zinātnisko patiesību un māksliniecisko pilnību. Augstāko izglītības pakāpi raksturo jaunradīšanas darbība. Šo “garīgo radīšanas procesu var nosaukt par izglītību”.

J. A. Studentam nav pieņemama vienpusīgā izglītība, ne arī tā saucamā “nobeigtā” izglītība, jo “izglītība ir nenobeidzams process. Izglītība nekad nevar būt pilnīgi noslēgta. Mēs varam tikai tuvoties izglītības ideālam, bet tā sasniegšana un piepildīšana ir bezgalīgs uzdevums.”

Sekmes izglītības līmeņa celšanā un personības attīstībā nosaka izveidotās mācību metodes, izkoptās gara dāvanas un spējas, sekmes tikumiskajā audzināšanā (pienākums, atbildība, neatlaidība, izturība, darba mīlestība). Allaž jāatceras sena pedagogiskā gudrība: izglītība vienmēr veicina audzināšanas norisi, taču novārtā atstātā audzināšana iznīcina izglītības augļus. Bagāts zināšanu krājums un domas asums vēl neliecina par rakstura stingrību un tikumisko attīstību, par patiesu gara inteligenci.

J. A. Studentam audzināšana, izglītība un tikumība veido personības garīgās attīstības un pašpiepildīšanās galvenos pamatelementus, kuri viens otru papildina un atbalsta. Zūdot šai saiknei, rodas audzināšanas un izglītības konflikti, parādās pretrunas starp prāta un sirds izglītību, intelektuālo attīstību un tikumību utt. Šīs nesaskaņas un konflikti personības attīstībā parādās tad, ja tikumībā un izglītībā nav līdzsvara. J. A. Students atgādina, ka agrāko laikmetu (antikā senatne, viduslaiki, renesanse) cilvēku pārkums izpaudies viņu dvēseles viengabalainībā. Arī mūsdienu dinamiskajā laikmetā, kad pārsvaru guvušas zinātnes un tehnikas tendences, jācenšas izkopt cilvēka tikumisko pasauli, līdzsvaroti attīstīt personības racionālo un estētisko sfēru. Šos faktus analizējot, J. A. Students izdara ļoti nozīmīgu un mūsdienās tik aktuālu secinājumu: "Tikai tad, kad tiks attīstīti cilvēka garīgajā struktūrā visi mītošie spēki, audzināšanas un izglītības konflikti izbeigsies vai mītēsies būt par traucēkli pēc dzīves mērķa."

Izglītības un audzināšanas saskaņu sekmē gribasspēka (gribas piepūles) stiprināšana, garīgās darbības paradumu veidošanās. Arī izglītībā kopjama ne tikai intelektuālā sfēra, bet stiprināma tieksme pēc ētiskajām, estētiskajām un reliģiskajām vērtībām.

J. A. Studenta grāmatā formulētas samilzušās personības veidošanās problēmas un sniegtas atbildes uz jautājumiem:

- ♦ Kādēļ izglītots cilvēks ne vienmēr ir tikumisks?
- ♦ Kā nodrošināt līdzsvaru starp izglītību un tikumību?
- ♦ Kā panākt vārdu un darbu saskaņu?
- ♦ Kā harmonizēt audzināšanas procesu un personības attīstību?
- ♦ Kā veikt inteligences mērījumus? Vai iespējams noteikt audzinātības līmeni?

\*\*\*

Paturot savā redzeslokā audzināšanas teorijas un audzināšanas mākslas jautājumus, J. A. Students lielu vērību veltī izglītības un audzināšanas veidu un šo fenomenu savstarpējai sakarībai un mijiedarbībai personības **inteligences** veidošanā. Patiesu inteligenci raksturo samērota prāta un sirds izglītība un vispusīga audzināšana. Pilnskanīgu personības dzīvi un darbību raksturo ne tikai iemantotā gudrība un izkoptās prāta spējas, bet samērīga **sirds izglītība** – "sirds skaidrība un dvēseles daiļums". Šo personības integrālo īpašību veidošana jāatzīst par

audzināšanas un izglītošanas darba noteicošo un vienojošo daļu. J. A. Students raksta: "Ja cilvēka prāta skaidrība ir līdzsvarā ar sirds skaidrību, viņu var uzlūkot par inteligentu." Caur inteligences prizmu J. A. Students izvērtē kā humanitāro un klasisko, tā arī reālo, tehnisko un arodniecisko izglītību. Caur viengabalainas personības attīstības prizmu viņš analizē mākslinieciskās, zinātniskās un filozofiskās izglītības reālo situāciju un attīstības ceļus Latvijā.

Humanitārās un klasiskā izglītības attīstība skatīta ciešā kopsakarā ar rūpēm par iekšējā cilvēka veidošanos, ar antīkās senatnes, humānisma un renesanses ideālu īstenošanu. Šajā izglītībā liela vieta ierādīta valodām kā dvēseles izteiksmes veidam un runas mākslas kopšanas līdzekļiem. J. A. Students uzsver valodas, valodniecības un runas mākslas lielo nozīmi personības attīstībā, rakstot: "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. 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."

Arī literatūra kā vārda māksla "runā uz iekšējo cilvēku, uz viņa sirdi". Literatūras jebkura tās forma atspirdzina ne vien sirdi, bet apgaismo arī prātu, veido dvēseles daiļumu. Drāma traģēdijas formā dziļi ietekmē personības ētisko pasauli, bet lirika saviļņo ar savu klusumu, modinot dziļas izjūtas.

Citas mākslas jomas – mūzika, dziedāšana, glezniecība, celtniecība, tēlniecība – "brīnišķīgi paceļ iekšējo cilvēku, tīra mūsu dvēseli, atspirdzina ne vien sirdi, bet apgaismo prātu". Literatūras un mākslas darbos atspoguļojas attiecīgais laikmets, tajos smeļamas zināšanas par laikmetiem un ļaudīm. Māksla un literatūra nereti cilvēku izglīto vēl vairāk nekā vēsture. Diemžēl mūsu skolās mākslinieciskajai izglītībai ierādīta pavisam pieticīga vieta. Tālab Latvijas skolās paliek nekopts ļoti nozīmīgs garīgās dzīves novads. Skolēnu māksliniecisko izglītošanu labprāt uzņemtos jaunie mākslas skolotāji – LMA un LK audzēkņi –, kas ir savā specialitātē izglītoti ļaudis. Taču šīs iespējas Latvijas brīvvalstī netiek pilnīgi izmantotas.

J. A. Students iestājas par to, lai arī reālā, tehniskā un arodnieciskā izglītība attīstītos uz vispusīgas vispārīgās izglītības un līdzsvarotas audzināšanas pamatiem. Personības spēks daudz vairāk slēpjas skaidrā sirdī un dvēseles dziļumā nekā vienpusīgās profesionālās zināšanās. J. A. Students atzīst, ka izglītības darbā "arodnieciskais practicisms" kļuvis par lielāko kavēkli zinātnes un mākslas attīstībai, personības radošo potenciālu atraisīšanai. Protagams, arī šī izglītības joma jāpadziļina ar jaunām zināšanām un jāapgardo ar ideālām vērtībām, jāstimulē pansofiskā izglītība un tālākizglītība. Tehnikas laikmeta trūkumi jākompensē ar vispusīgu audzināšanu, jo "inteligence ir plašāks jēdziens nekā izglītība".

J. A. Students atsevišķus audzināšanas veidus saprot "kā formas, kādās audzināšana iemiesojas un ietveras". Audzināšanas veidu izvēli nosaka garīgās un fiziskās attīstības uzdevumi, ievirzot personību kultūras dzīves norisēs.

Lai cilvēks attīstītos par pilnvērtīgu un harmonisku kultūras dzīves locekli, viņš jāaudzina visos audzināšanas virzienos (veidos) – intelektuāli un ētiski, sociāli un politiski, estētiski un reliģiski, kā arī jāattīsta fiziski un militāri. Visi šie **audzināšanas veidi** ir savstarpēji saistīti un pakļauti viengabalainas personības veidošanas uzdevumam. Tā, piemēram, fiziskās audzināšanas mērķis ir izkopt ķermeņa izturību un vingrumu, veidot fiziski un garīgi veselu cilvēku. Taču fiziskā audzināšana var pārtapt **ķermeņa kustību mākslā**, sekmējot personības emocionālo un estētisko attīstību. Izkoptā ķermeņa izteiksmes māksla ļauj cilvēkam savus pārdzīvojumus un idejas izteikt ritmiskā plastikā, apliecināt sevi baleta mākslā. Tomēr allaž jāatceras viens no galvenajiem fiziskās audzināšanas uzdevumiem: rūpēties, kā ķermeņa vingrinājumos ienest vairāk gara, vērst tās par personības mākslinieciskās, garīgās un tikumiskās attīstības līdzekli. J. A. Studenta grāmata brīdina no vienpusības audzināšanas veidu izvēlē un atsevišķu audzināšanas uzdevumu pārspīlēšanu. Uzsverot tikai intelektuālo audzināšanu, cilvēks var kļūt nevērīgs pret mākslu un sociālās dzīves parādībām. Orientācija tikai uz praktiskām lietām vērs cilvēku ne vien vienpusīgu, bet arī nožēlojamu.

Dažādie audzināšanas veidi un to harmonizācija palīdz ievirzīt cilvēku visās galvenajās kultūras jomās, veidojot pilnvērtīgu sabiedrības locekli. Tomēr jāatceras, ka katrs no audzināšanas veidiem vienmēr veic savu īpašo uzdevumu. Audzinot intelektuāli, cilvēkā nostiprinās zinātniskā apziņa, audzinot ētiski, veidojas ētiskā apziņa, audzinot sociāli, veidojas sociālā apziņa, audzinot estētiski, veidojas estētiskā apziņa. Vispusīgi audzinātam, attiecīgā integrētā darbībā mērķtiecīgi ievirzītam cilvēkam veidojas spēja atsaukties uz visām kultūras dzīves norisēm, nostiprinās ieinteresēta attieksme pret aktuālām zinātnes, mākslas un sociālās dzīves parādībām. Turpretī vienpusīgi audzināts cilvēks norobežojas no kultūras procesiem. Tāds cilvēks nespēj dot savu ieguldījumu valsts un savas apkārtnes dzīvē un sevis pārveidošanā – pašaudzināšanā un pašizglītībā. Konflikti un pretrunas audzināšanā un personības attīstībā iestājas tad, ja cilvēku audzina vienpusīgi, bet reālajā dzīvē viņš vienmēr atrodas saskarē ar dzīves vispusību. Cik bagāta ir dzīve un mūsdienu pasaule, tik bagātai un daudzveidīgai jābūt audzināšanai. J. A. Students ir pārliecināts, ka daudz ko mēs savā dzīvē, sociālajā un kultūras apkārtņē varam labot un pārveidot. Sekmes nodrošina vispusīga audzināšana un dažādo audzināšanas veidu universalizācija, t. i., gatavība intelektuālās izglītības procesā sekmēt personības tikumisko, estētisko, pilsonisko, ekoloģisko audzināšanu.

Komplekso personības veidošanas uzdevumu nevar veikt bez skolotāja un audzinātāja lomas palielināšanas, bez visu audzinātāju apstākļu un līdzekļu apzināšanas un izpētes.

Audzināšanas radošo procesu raksturo **audzinātāju un bērnu savstarpējās attiecības**, viņu saskarsmes raksturs. Audzinot bērnu, pieaugušie (vecāki, skolotāji u. c.) arī paši garīgi aug un pilnīgo sevi, un šajā procesā arī bērni kļūst par audzinātājiem. J. A. Studenta grāmatas lappuses veltītas bērnu ietekmes palielināšanai uz pieaugušo – vecāku un skolotāju – psihologiju un viņu darbības humanizāciju. Audzinātāja un skolotāja darba sekmes nosaka bērna situācija ģimenē, viņa saskarsme ar māti, tēvu, vienaudžiem, tuvāko sociālo apkārtni un dabu, bez visa tā bērns nespētu emocionāli, sociāli, garīgi augt un attīstīties. Tomēr bērna izaugsmē un personības tapšanā īpašu vietu ieņem skolotājs. Ja skolotājs nes sevī patiesu humanitāti un cildenākās personības īpašības un audzināšanas darbā ir mākslinieks, viņš “savā darba laukā var darīt brīnumus”.

Arī skolas audzinošais gars iemājo skolotāja personībā. Skolotājs kā personība, bieži vien nevienam nemanot (tas ir augstākais mākslas sasniegums), savus audzēkņus ievirza tikumības, lielu māksliniecisko vērtību, zinātniskās patiesības un patiesa cilvēcības skaistuma gultnē. Lai skola kļūtu par īstu kultūras templi un skolotājs tajā vadītu savu audzēkņu dzīvi un centienus uz garīgo un mākslas vērtību pasauli, daudz jādara sabiedrības un ģimenes dzīves humanizācijā un ievirzīšanā gara vērtību pasaulē. Tas ir ļoti grūts un atbildīgs, bet godpilns audzinātāju un skolotāju uzdevums.

J. A. Students redz lielas iespējas audzināšanas un pašaudzināšanas, izglītības un tālākizglītības darba rosināšanā. Audzinātājiem, skolotājiem, vecākiem un pašiem skolēniem jāizmanto kultūras sasniegumi un tajos jāsmeljas garīgā veldze, jāizjūt dabas daile un darba tikums, jaunas ierosmes jāgūst presē, valsts celsmes darbā, valstsvīru darbībā utt.

Milzīgs audzinātājs spēks ir cilvēku garīgās darbības produkti, kultūras vērtības – zinātne, māksla, tehnika, valodas, reliģija, filozofija, tiesiskā un saimnieciskā dzīve u. c. Tās ir vērtības, kuras gan **netieši**, gan **tieši** ietekmē cilvēka pozīciju, viņa uzskatus, pārliecības un ideālu veidošanos.

Protams, šo daudzveidīgo faktoru klāstā visdziļāko ietekmi uz cilvēku (īpaši uz bērniem un jaunatni) atstāj **mākslas darbi** – daiļliteratūra, mūzika, glezniecība, dziedāšana un kora māksla, celtniecība u. c. Ievērojami mākslas darbi cilvēku spēj dziļi ietekmēt, aizraut, saviļņot. Ģimenē un skolas gadu koptā kultūras apziņa un iegūtā izziņas, saskarsmes un estētiskās darbības pieredze cilvēkiem visā turpmākajā dzīves gājumā palīdz apjaust mākslas sugestējošo spēku un nozīmību.

Lai cilvēks saprastu mākslas būtību, viņš “mākslas pasaulē ir jāieaudzina”, jau no agras bērnības jā māca uztvert, izjust, vērtēt, sargāt un radīt skais-

to. Kur tas jau no mazotnes darīts, tur jaunietis un pieaugušais veidojas ar iejūtīgāku sirdi un cēlāku dvēseli. Kultūras vēsture liecina, ka mākslas pasaule mūs ne vien labo, bet iededz jaunas garīgās tieksmes, veidojot par pilnīgākiem cilvēkiem.

J. A. Students atgādina, ka nevienam cilvēkam – bērniņā, skolas laikā, “dzīves skolā” – nevajadzētu nokavēt atvēlēto laiku skaistā apguvei. Ikvienam savas “dzīves ziedonī” ir jāizjūt vajadzība saskarties ar lielo mākslinieku darbiem – J. S. Bahu, G. F. Hendeli, V. A. Mocartu, L. van Bēthovenu, R. Vāgneru, J. Haidnu, J. Brāmsu, F. Listu, F. Šopenu, A. Skrjabinu, P. Čaikovski, E. Dārziņu, J. Vītolu. Jāiepazīst B. Mikelandželo, L. da Vinči, Rafaēla, Ticiāna, Rembranta, I. Levitana, I. Repina, I. Aivazovska, M. K. Čurloņa, J. Rozentāla, V. Purviša vienreizējais devums.

Sofokls, Eshils, Eiripīds, Ksenofans, Platons, Vergilijs, A. Dante, Dž. Bokačo, Kalderons de la Barka, Lope de Vega, M. de Servantess, V. Šekspīrs, Moljērs, Ž. Rasins, G. E. Lesings, F. Šillers, J. V. Gēte, V. Igo, A. Puškins, N. Gogolis, F. Dostojevskis, H. Ibsens, G. Hauptmanis, R. Blaumanis, A. Niedra, J. Poruks, Rainis. Viņi audzina savus lasītājus ar radītājiem tēliem un valodas skaistumu, rīcību, īstu dvēselīgumu un cilvēcību.

Teātra māksla aktieru sniegunā dažkārt **skatītāju** vēl vairāk iespaido nekā šo darbu lasīšana.

Personības audzināšanā liela nozīme ir filozofijai un zinātnei, reliģijai, ievērojamu cilvēku dzīvei un centieniem. Sokrats, Platons, Jēzus Kristus, Dž. Bruno, Dž. Č. Vanini, J. Huss, N. Koperniks, J. Keplers, K. Volfs katru pārsteidz ar savu nelokāmību ceļā uz vērtībām.

Politikas, tehnikas un tautsaimniecības sasniegumiem, kā arī Latvijas brīvvalsts nodibināšanai un sekmīgām saimnieciskām reformām ir audzinoša nozīme.

Ciešā vienotībā sabiedrībā, skolā, ģimenē cilvēki jāievirza kultūras sasniegumu pasaulē, modinot viņos interesi un veidojot gaumi par īstiem kultūras darbiem.

Apzinoties kultūras sasniegumu audzinātāju spēku, valstij, sabiedrībai un ģimenei jā rūpējas, lai kultūras darbi taptu, lai šos gaišos brīžus cilvēkiem neaizēnotu antikulturālas parādības: nevērtīgi darbi, sēnalu literatūra, bezgaumība. J. A. Students uzsver: “Cilvēks rada un izveido kultūru, un tā savukārt cilvēku audzina. Veicinot un atbalstot kultūras darbus, līdz ar to sekmējam arī īstu audzināšanu.” Kultūras procesā veidojas cilvēks, iegūstot stimulus un ievirzes pašizglītībai un pašaudzināšanai, tālākizglītībai visā dzīves garumā.

Cilvēku audzina viss, ar ko vien viņš saskaras. Tādā sakarā var runāt arī par dzīvnieku kā audzinātāju. “Cilvēks dzīvniekus audzē, dzīvnieks cilvēku audzina.”

Arī daba vērtējama kā audzinātāja. Daba suģestē ar emocionālo pievilcību

un estētisko dažādību. Īpašu spēku iegūst dabas daile, kur līdzās skaistajam rodam arī cildeno, cilvēka kopto, saudzētu un loloto. "Kur skaistajam stāv blakus cildenais, no turienes nāk vislielākais vairums garīgi apdāvinātu cilvēku." J. A. Students kā piemēru min Piebalgu un Cēsu novadu.

Nozīmīgs audzinātājfaktors ir sakopta valsts. Taču valsts plaukst politiski, kulturāli un saimnieciski vienīgi tad, ja **valstsvīri** ir arī labi audzinātāji. Viņi – valsts dzīves konstruktīvi, jaunrades un jauncelsmes ierosinātāji. J. A. Students atzīst, ka valstsvīrs visas tautas priekšā ir tas pats, kas skolotājs skolēnu priekšā. Viņā – valstsvīrā – raugās vērīgas acis, prasot, lai valstī viss noritētu saskaņā ar valsts ideju un laikmeta prasībām. Kā šīs patiesības derētu atcerēties mūsdienās!

Arī **prese**, ievirzot cilvēkus garīgi apgarotas darbības un **kultūras** kopšanas laukā, kļūst par sabiedrības sirdsapziņu un nozīmīgu audzinātāju faktoru.

\*\*\*

J. A. Studenta audzināšanas teoriju un audzināšanas mākslu raksturo apzinātie, apjaustie un izstrādātie kultūras līdzekļi, lai ar to palīdzību bērnu, skolēnu, visus pieaugušos strādājošos pievērstu garīgajām vērtībām. Taču šai saskarsmei ar kultūru jāklūst par aktīvu procesu. Jo tikai intensīvā darbībā var veidot darba un estētisko kultūru, apgūt saskarsmes un kustības mākslu. "Vērtība ir tikai tam, kas iegūstams intensīvā darbībā un kam jāpieliek sava gara spēki." Ceļš uz kultūru ejams katrā dzīves un darbības posmā. Katram audzināšanas posmam ir sava neatsverama, ne ar ko neaizstājama vieta cilvēka tapšanā, personības gara spēku veidošanā.

J. A. Studenta darbos ir izstrādātas ģimenes pedagogijas pamatnostādnes: noteikts ģimeņu audzinošais potenciāls un tā palielināšanas iespējas; iztirzāta ģimenes dzīves intimitāte, tikumiskā kultūra un skaistums; pētīts savstarpējo attiecību stils; raksturoti tie faktori, kas ģimenē uztur "morālisko un estētisko apziņu". Iemantotais ģimenes lokā – dzīves ritms un siltums, iegūtā morālā un estētiskā pieredze – cilvēku sasilda visam dzīves gājumam. Ģimenē gūtais lielā mērā kompensē arī skolas vienpusīgās ievirzes audzināšanā (intelektuālismu, autoritārismu u. c.) un nolīdzina "dzīves skolas" dāvētos negaidītos triecienus.

\*\*\*

Skola mūsu civilizācijā ir gan "izglītības centrs", gan "vissvētākā vieta valstī". Skola izglīto un audzina. Skolā cilvēks iegūst gatavību veidot sevi garīgi un fiziski, tikumiski un estētiski, piepildīt savu dzīves uzdevumu – ideālu. Skolas būtības izpratne ir arī skolas idejas izpratne. J. A. Students uzsver, ka skolas ideja ietver sevī skolas uzdevuma, nozīmes un mērķa izpratni.

**Skolas uzdevums**, mācot un audzinot, nodrošināt personības veidošanos to vērtību apgūvē, "kādas prasa attiecīgā laikmeta kultūras līmenis".

Skolas nozīme izpaužas kultūras līmeņa paaugstināšanā visā tautā un valstī. Skolas mērķis – cilvēka dzīves mērķa (ideāla) piepildījums.

Skola savā darbībā nedrīkst norobežoties no apkārtējās dzīves norisēm, jo arī tajās ir daudz skaistu un labu parādību, kuras jāredz, jākopj un jāievēro. Skolai jāzina, kas apkārtējā dzīvē un sabiedrībā labs un skaists, kas ne, kam jāseko, no kā jāatturas, ko un kā jāaudzina, kā jāmaca, uz kādu mērķi jātiecas. Tālab skolas, skolotāju, vecāku un skolēnu galvenais uzdevums – dziļi izprast skolas ideju, noskaidrot izglītības un audzināšanas būtību, veidot izpratni par to, kādēļ jāmacās, kādēļ jāstrādā, kādēļ jādzīvo. Ja trūkst skaidras izpratnes par dzīves jēgu un skolotājiem nav skaidru orientieru par skolu, tās mērķi un uzdevumu, izglītība, audzināšana un mācības zaudē savu nozīmību. Arī skolēni, pabeigdami skolu, iemanto gan zināšanas un prasmes dažādos mācību priekšmetos, bet viņiem pietrūkst paša galvenā – izpratnes par skolu un izglītības būtību, par zināšanu nozīmi, savas dzīves un darba jēgu. Iekams celt skolu, organizēt izglītošanas un audzināšanas darbu, jābūt skaidrībā par skolas darbības pamatvirzību, izglītības uzdevumu, nozīmi un mērķi. Un tikai tad šīs idejas piepildāmas mācību un audzināšanas procesā, atsevišķu mācību priekšmetu vai ciklu apgūvē, skolēnu darbības ievirzīšanā uz izziņas, darba, saskarsmes un jaunrades ceļa.

Izvērtējot situāciju Latvijas brīvvalsts skolā 30. gadu sākumā, J. A. Students atzīst, ka “skola pietiekoši neskaidro izglītības būtības jautājumu un neatklāj bērniem skolas idejas saturu”. Latvijas skola nodrošina labas zināšanas dažādos mācību priekšmetos, bet nenoskaidro zināšanu nozīmi un dziļāko jēgu. Šādas ievirzes rezultātā bieži vien jaunieši apgūst zināšanas tīri praktiskiem nolūkiem, proti, lai atrastu kādu nodarbošanos. Arī skolu vada vienpusīga prasība – “sagatavot dzīvei derīgus cilvēkus”. J. A. Students atzīst, ka utilitāri ievirzītā skola, ievērojot “derīguma” principu, nekad nepacelsies virs apkārtējās sabiedrības līmeņa. Arī audzēkņiem, skolu beidzot, paliek neizprasti jautājumi: Kas ir izglītība? Kāds mērķis izglītībai? Kas ir dzīve un kāda tās jēga? – lūk, šie un citi eksistenciālie jautājumi prasa principiālu atrisinājumu.

Pragmatiska skolas darba ievirze pārmērīgi kultivē šauru prakticismu, stiprina materiālās intereses un vajadzības, bet novārtā paliek garīguma kopšana, tikumisko un estētisko vērtību stiprināšana sabiedrībā, valstī, ģimenē un skolā.

Zināms, ka šo J. A. Studenta nostāju apstrīdēja, uzsverot prakticisma prioritāti izglītības darbā. J. A. Students, atzīmējot gara prioritāti sabiedrības dzīvē un skolā, prasa: dzīve jāveido saskaņā ar skolas prasībām un izglītības ideāliem. Viņš nenoliedz skolas un dzīves ciešo saistību. Skola izdara lielu pakalpojumu dzīvei, bet tas notiek, dzīvi pilnīgojot, labojot un vērsot skaistāku.

J. A. Students savā “Vispārīgajā paidagōģijā” raksta: “Skolai ir gan

jāievēro dzīves prasības un vajadzības, 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.” Un vēl: “Skola var veikt savu atbildības pilno un augsto uzdevumu tikai tad, ja tā audzina skolniekos apziņu par zināšanu pašvērtību. Veicinot interesi par tīro zināšanu vērtību, skola audzēkņos modina patiesības meklēšanas mīlestību. Cilvēka uzdevums ir patiesības meklēšana, tikumības un taisnības pildīšana.”

Arī mūsdienu skolā dažkārt akcenti tiek likti uz patīkamo un derīgo. Sakām – prakticisma laiks. Arī šajā sakarā ieklausīsimies J. A. Studenta slēdzienā: “Skolā nav jākultivē patīkamais un derīgais, bet gan labais un patiesais. Jaunieši ir jā māca un jāaudzina tā, lai viņiem labais un patiesais kļūtu derīgs un patīkams. Labais un patiesais vienmēr ir derīgs. To nedarot, cieš skolas autoritāte. **Skolas autoritāte ir visu izglītības un audzināšanas vērtību iemiesojums.** Skolas autoritāte sevī glabā visas tās skolas prasības, kas skolu padara par īstu skolu un šķir to no visām pārējām kulturālās dzīves instancēm un sociālās dzīves formām.”

Balstoties uz gara zinātņu un mākslu vērtībām, J. A. Students, tāpat kā viņa skolotāji un tuvākie kolēģi – P. Dāle, A. Dauge, E. Pētersons, V. Seile –, 20.–30. gados Latvijas brīvvalstī izkopj un izstrādā skolas ideju. Skolā viņi saskata reālas iespējas personības pilnveidei un visas tautas kultūras pamatu veidošanai, nācijas un valsts dzīves radošo spēku stiprināšanai.

Gara zinātņu un mākslu sistēmā rastajās pamatievirzēs J. A. Students gūst orientierus skolu tīkla izveidei, izglītības un tālākizglītības sistēmas izstrādei, skolas un ārpuskolas darbības saskaņotai rīcībai, skolas iekšējās dzīves organizācijas un skolas vadības stila izveidei. Izglītības sistēmu veido audzināšana ģimenē, bērnudārzi un pirmskola, pamatskola, dažādu virzienu arodskolas un vidusskolas, augstskolas. Izglītības sistēma noslēdzas ar tolaik iecerēto Zinātņu akadēmiju – zinātņu un mākslu attīstības centru. Liela vieta ierādīta ārpuskolas izglītības iestādēm – Latvijas Tautas universitātei ar nodaļām, Latvijas Tautas augstskolai ar nodaļām, K. Barona Tautas augstskolai, Tautas konservatorijai ar nodaļām utt. Katrā izglītības un audzināšanas pakāpē, risinot savus specifiskos uzdevumus, allaž uzsverams pats galvenais – rūpes par personības gara dāvanu attīstību, iekšējā cilvēka izdaiļošanu. J. A. Students mudina skolotājus, vecākus, visus izglītības dzīves vadītājus lielāku uzmanību veltīt tautas dažādo slāņu kultūras apziņas veidošanai un garīgo vajadzību stiprināšanai katrā skolas audzēknī.

\*\*\*

Rūpes par Latvijas brīvvalsts nākotni, par latviešu skolas un izglītības visai neapskaužamo stāvokli liek izvirzīt centrā skolotāju izglītības un tālākizglītības problēmas. Pamatskolas skolotājam, pārziņot savus priekšmetus un veidojoties par universāli izglītotu speciālistu, labi jāapgūst pedagoģija un

mācību metodika. Audzināšanas teorija un audzināšanas māksla prasa pamatīgu skolēnu psiholoģijas pazīšanu. Tālab skolotāju institūtos nākamie skolotāji apgūst vispārīgo psiholoģiju, attīstības posmu psiholoģiju, pamatīgas zināšanas domāšanas, jūtu un gribas psiholoģijā. Viņiem lieti noder ievirze audzināšanas diagnostikā (inteliģences pētījumos).

Skolotāja izaugsme un tālākizglītība nesaraujami saaužas gan ar skolēnu attīstību, gan ar skolotāja darbību apkārtējā sabiedrībā. "Skolnieki garīgi un tikumiski augs tad, ja vispirms augs skolotāji. Skolotājs nav tikai skolas audzēkņu, bet zināmā mērā arī visas apkārtējās sabiedrības audzinātājs. Skolotāja idejiskais stāvoklis prasa, lai viņš būtu sabiedrības zieds." Arī skolotāja autoritāte kā skolēnu, tā visas sabiedrības acīs celsies tik, cik skolotājs pats savu autoritāti cels un stiprinās. Kāda būs skolotāju garīgā, pedagoģiskā un mākslinieciskā kultūra, tādas sekmes gaidāmas arī jaunatnes audzināšanā.

Skolotāja pozīciju skolā un sabiedrībā nosaka skolotāja ideja, t. i., objektīvais saturs, kas ietverts skolotāja jēdzienā un viņa darbības raksturā. Skolotājs nav pielīdzināms ierēdnim. Skolotāja redzeslokā ir nevis nedzīvi roboti, bet dzīvi cilvēki, nākamā paaudze – kultūras vērtību pārmantotāja un veidotāja. Audzināšanas un izglītības procesa priekšgalā atrodas skolotājs, kas attīsta audzēkņos dabas dotās iezīmes un personības īpašības, lai tad kopsolī ietu "virzienā uz objektīvā gara vērtībām" – patiesību, skaistumu, tikumību.

Ikvienam skolotājam, bet īpaši jauno skolotāju pedagoģiskajai pašizglītībai, lieti noder J. A. Studenta izstrādātie "Audzināšanas noteikumi skolā". Tie palīdz izkopt gan nosvērtību un gudrību, gan psiholoģisko taktu vissarežģītāko situāciju analizē un grūtību pārvarēšanā.

J. A. Students apcerot audzināšanu dzīvē tās plašākajā nozīmē, pievēršas savulaik tik maz risinātajiem pašaudzināšanas, pašizglītības un tālākizglītības jautājumiem. Dzīve reti kad skolēnus sagaida "mīlīgām rokām". Dzīve ik solī pārbauda skolēnu gatavību patstāvīgai darbībai, godīgam darbam, tikumiskai rīcībai, rakstura stingrībai. Audzināšanas patiesais pamats ir pašaudzināšana, jo bez tās nevar pārvarēt ne savus trūkumus, ne arī izveidot pozitīvas personības īpašības un gara spējas. Arī pašizglītība, kā uzsver J. A. Students, padziļina izglītību, tā palīdz kompensēt "skolas mācību" trūkumus, stiprina personības aktīvo pozīciju pret apkārtējo dzīvi un kultūru. Sabalansētas audzināšanas un izglītības uzdevums – sagatavot cilvēku garīgi un tikumiski tik stipru un izturīgu, lai viņš savu sociālo apkārtni spētu ietekmēt vairāk nekā apkārtne viņu. Audzēkņi, kas pārlietu ļaujas citu ietekmei, zaudē savu individualitāti. Ceļu uz aktīvu un apzinīgu dzīvi stiprina pašaudzināšanas un tālākizglītības vajadzība, kura veido pusaudžos un jauniešos tādus gara spēkus, kas vērš viņus par "apkārtējās sociālās dzīves centru". Šo personības pozīciju raksturo sasniegtais garīgais līdzsvars, patstāvīgs dzīves uzskats, spēja izstarot gara gaismu savuā tuvākajā apkārtne. J. A. Students uzsver, ka cilvēka un viņa sociālās apkārtnes attiecību jautājums

jāsaprot tādējādi, ka sākumā indivīds vairāk no tās ņem (bērni, pusaudži, daļēji jaunieši), bet vēlāk vairāk dod. Šie cilvēki savā izaugsmes ceļā – izglītības un tālākizglītības procesā, dzīves skolā kļūs garīgi tik bagāti un stipri, fiziski tik stingri, ka “raidīdami iz sevis gara gaismu, ne tikai cels savu un savas sociālās apkārtnes kulturālo līmeni, bet šo apkārtni arvien no jauna radīs, padarot to jo dienas, jo garīgi bagātāku un skaistāku”.

Aktīva pozīcija, rosme savas apkārtējās dzīves veidošanā stiprina personības garīgos, tikumiskos un emocionālos spēkus – pats skolotājs kļūst par savas “iekšējās kultūras” veidotāju.

\*\*\*

J. A. Students, apcerot pedagogijas vietu zinātņu un mākslu sistēmā, īpaši uzsver pedagogijas lomu kultūras dzīves kopšanā.

Audzināšanas teorijā un audzināšanas mākslā viņš saskata vienu no stiprākajiem kultūras balstiem. Kultūra ir kopšanas, sakārtošanas un audzināšanas darbs. Tās vērtības spēj saglabāt, veidot un radīt tikai audzināts un attīstīts cilvēks. Kāda valstī, sabiedrībā, skolā un ģimenē ir audzināšana, tāda arī kultūras dzīve – intelektuālā, tikumiskā, estētiskā, sociālā, darba kultūra. Audzināšanas un izglītības galvenais uzdevums – ievirzīt cilvēkus kultūras vērtībās; tā nav tikai noteiktu zināšanu summa vai amata prasmju kopums. Mācības un audzināšana – tā ir ieiešana gara vērtībās un to izkopšana sevī. J. A. Studentam kultūra rada priekšnosacījumus “iekšējā cilvēka” audzināšanai.

Pedagoģija kā audzināšanas teorija un audzināšanas māksla izstrādā ceļus un nodrošina līdzekļus garīgās, estētiskās un pedagoģiskās kultūras pamatu veidošanai.

Savas personīgās un apkārtējās dzīves kultūras celsmes darbā pedagoģijas nozīme nemitīgi palielinās. Palielinās tās svars zinātņu un mākslu sistēmā un audzināšanas praksē. Šo atziņu – šodien tik aktuālu – 30. gadu sākumā spīdoši saprata J. A. Students, rakstot, ka “tikai tad, kad sapratīsim, ka kultūru veido cilvēki, bet cilvēku viņa īpatnēji cilvēciskiem uzdevumiem sagatavo audzināšana, mums kļūs skaidra pedagoģijas nozīme”.

Apjaušot pedagoģijas patieso nozīmi kultūras sistēmā, mūsdienu sabiedrībā atdzimst gandrīz pirms 400 gadiem J. A. Komenska noformulētā atziņa, ka katras tautas lielākā **nacionālā bagātība** ir laba skola, labi skolotāji, labas mācību grāmatas, labas mācību un audzināšanas metodes.

Līdz ar pedagoģijas lomas palielināšanos jaunu misiju iegūst pedagoga darbība skolā un sabiedrībā. J. A. Students atzīst, ka pedagoga uzdevums arvien vairāk līdzinās mākslinieka, filozofa un pravieša aicinājumam. Viņi visi – pedagogi, mākslinieki, filozofi, pravieši – ir garīgās dzīves kopēji, jaunu ideju paudēji, jaunu uzskatu un ideālu iedibinātāji. Pedagogu un mākslinieku, filozofu un praviešu darbība dibinās uz mūžīgo un mainīgo, absolūto un pārejošo.

No viņu vidus nāk ievērojamākie cilvēki un savas tautas audzinātāji. Viņi vispirms uzrāda īsto audzināšanas ceļu un tikai pēc tam atmet un saārda veco. J. A. Students uzskata, ka ikvienā lielā pedagogā runā mākslinieks, filozofs un pravietis. Tāpat arī ikkatrs mākslinieks savos darbos parādās kā lielisks audzinātājs, filozofs un pravietis. Tas pats sakāms arī par filozofa un pravieša misiju audzināšanā, visas kultūras dzīves kopšanā.

J. A. Students savas grāmatas noslēgumā uzsver, ka katra tauta – arī latviešu tauta – ienes savu devumu audzināšanas teorijā un audzināšanas mākslā. Tālab var runāt arī par latviešu pedagogijas uzdevumu – attīstīt tautas labās īpatnības un ar savu darbību atstāt redzamas pēdas pasaules vēsturē. “Lai savas tautas vēsturisko misiju sekmētu, latviešu audzināšanai jābūt pienācīgā augstumā, rūpībā un pamatīgumā.” J. A. Students norāda, ka jaunajā Latvijas brīvvalstī “kultūras darbi ir tikai sākumā”. To veikšanai pedagogijas teorija var kļūt “par vienu no atbalsta punktiem latviešu tautas audzināšanā”, kas palīdz “ikvienam latvietim pildīt savas tautas vēsturisko misiju”.

Tā J. A. Students vērtē audzināšanas teorijas un audzināšanas mākslas patieso vietu tautas nacionālajā kultūrā, viengabalainas un darbīgas personības audzināšanā.

\*\*\*

J. A. Students pedagogijas spēka avotus redz fundamentālo pedagogijas atziņu, ideju, kategoriju un teoriju apgūvē, kā arī audzināšanas prakses (audzināšanas mākslas) faktu analīzē.

Pedagogijas teorija un audzināšanas māksla nespētu norādīt ceļus viengabalainas personības veidošanai un darbības organizēšanai, ja tās nebalstītos uz gara zinātņu un mākslu sistēmu, ja vispusīgi neizpētītu cilvēku, viņa fizisko un garīgo attīstību. Filozofijas atziņu integrācija pedagogijā pievērš J. A. Studentu izglītības un audzināšanas filozofijai – vērtību un normu būtībai, dzīves jēgas un mērķu problēmai.

J. A. Studenta izstrādātā audzināšanas teorija un māksla savus spēka avotus atrod visā gara zinātņu un mākslu vērtību sistēmā. Vadītāja loma pedagogijā – teorijā un praksē – pieder vērtību pasaulei, to gultnē virzāma audzināšana, izglītība, mācības un personības attīstība. J. A. Students secina: “Īsta pedagogija var būt tikai vērtību pedagogija.”

Uz vērtībām ir pamatota ideāla, mērķa, normas, cilvēka dzīves jēgas un audzināšanas līdzekļu izstrāde un īstenošana audzināšana praksē. Pilnskanīga audzināšana nav iespējama bez vērtībām un to būtības izpratnes. Gara zinātnēs vērtības ir ideālās dzīves un ideālo centienu simbols, tālab saskaņā ar šīm vērtībām un normām jāvirza audzināšana un izglītība, uz to pamatiem jāpārveido dzīve. Audzināšanas un izglītības virziens – veidot cilvēku, kas nevis pielāgots dzīves ikdienībai un “izdzīvotajai dzīvei”, bet gan tiektos pēc vērtībām. Šāds cilvēks kopj sevī spēju un gatavību patstāvīgi meklēt

patiesību, piepildīt taisnību un tikumību, kopt skaistumu un labestību. Kas patiesību meklē, kas cenšas pēc labā, taisnības, skaistuma un svētuma, tas jau ikvienu savas dzīves mirkli padara par mūžīgu, to piepilda ar nezūdošām vērtībām. Tālab uz vērtībām balstīti ideālie centieni un normas, dzīves jēgas apjaušana un līdzekļi tās piepildīšanai. Priekšmeti mainās, vērtības nemainās, saglabājot mūžīgo, nezūdošo. Pedagoģija šīs vērtības un normas gūst no filozofijas, ētikas, loģikas, estētikas, psiholoģijas, socioloģijas, reliģijas u. c. jomām.

Pedagoģijas mijiedarbība ar filozofiju ir visdaudzpusīgākā, jo tajā saplūst visu zinātņu un mākslu pavedieni, tai ir "vērtētāja pieceja visām dzīves parādībām". Filozofijas integrācija pedagoģijā ļauj autoram pamatot pasaules uzskatu un ideālu veidošanās ceļus, atklāt vērtību būtību un vērtēšanas metodes, izstrādāt vērtību pedagoģijas pamatjautājumus, risināt dzīves jēgas, mērķa un līdzekļu problēmu audzināšanas teorijā un praksē. Sekojot Platonam, J. A. Students filozofijas sūtību redz personības veidošanās un audzināšanas problēmu risināšanā.

Ētikas vērtību integrācija audzināšanas teorijā un audzināšanas mākslā veido pamatus personības **tikumisko** īpašību audzināšanai. Centrā izvirzītas tādas īpašības kā pienākuma apziņa un tās veidošanās, atbildība un brīvība, bijība, pazemība un cieņa, sava tuvākā mīlestība un atsaucība, palīdzība un līdzjūtība, līdzcietība un pašizliedzība, taisnīgums un patiesīgums, pašvērtības apziņa un darba mīlestība, neatlaidība un izturība, drošsirdība un varonība, savas nācijas mīlestība un valstiskums (pilsoniskā apziņa), cīņa ar izvirtību, dzīves apnikumu u. c.

No gara zinātņu pozīcijām psiholoģijas uzdevums ir pētīt to sfēru, kuru pedagoģija uzlūko par audzināšanas objektu, proti, cilvēka garīgo, respektīvi, psihisko pasauli. Šo procesu integrācijas un diferenciacijas procesā izveidojusies pedagoģiskā un attīstības posmu psiholoģija kļūst par nozīmīgu faktoru audzināšanas mākslas veidošanā. Uz šo savstarpējo sakaru pamatiem stiprinās eksperimentālās psiholoģijas rezultātu un pētīšanas metožu ieviešana mācību un audzināšanas teorijā un praksē. Uz saskarzinātņu bāzes padziļinās pētījumi arī **eksperimentālajā pedagoģijā**, pievēršot uzmanību mācību un audzināšanas satura un metožu efektivitātes noteikšanai, bērnu vecuma un individuālo īpatnību pētīšanai, spēju un apdāvinātības izzināšanai, audzināšanas un izglītības rezultātu diagnostikai un diagnostikas (inteliģences pētīšanas) metodiku izstrādei un ieviešanai praksē.

J. A. Studenta grāmatās akcentēts pedagoģijas kopsakars ar socioloģiju, veidojot pamatievīrzes mūsdienās tik sazarotajai **sociālajai pedagoģijai**.

J. A. Students lielu uzmanību veltī pedagoģijas un reliģijas kopsakarības atklāšanai. Ja cilvēku saskaņā ar pedagoģijas prasībām audzina virzienā uz labo, taisno, skaisto un patieso, tad allaž viņš tiek ievadīts arī virzienā uz svēto. Dzīves jēgas, pasaules būtības, nemirstības u. c. problēmu risinājumā pedagoģija nonāk saskarsmē ar reliģiju.

Šie daudzveidīgie un bagātie pedagoģijas sakari ar dažādām gara zinātnēm pedagoģiju nepārvērš ne par pielietojamo psiholoģiju, ne arī kādas citas gara zinātnes piedevu. Integrējot gara zinātņu un mākslu faktus, pedagoģija ne tikai saglabā savu **patstāvību**, bet tā “spēj saņemt daudz ierosinājumu un materiāla no citiem gara dzīves novadiem. Ņemot vērā, ka pedagoģija ir aprakstīšanas (deskripcijas), izskaidrošanas un vērtēšanas (normēšanas) moments, pedagoģiju var uzlūkot par psiholoģisku, sociālu un filozofisku zinātņi.”

Savās grāmatās par pedagoģiju, psiholoģiju un filozofiju J. A. Students balstās uz vērtību un normu pedagoģiju, lai vairāk izceltu audzināšanas vērtētāju un normētāju raksturu.

Daudzo un dažādo pedagoģisko strāvu un virzienu kopumā J. A. Students īpaši izceļ **personības pedagoģiju** un **kultūrpedagoģiju**. Kā viena, tā otra virziena pamatos likts vērtību princips un nodrošināta viengabalainas personības veidošanās intensīvā darbības procesā. J. A. Students uzsver, ka personību nav iespējams veidot bez vērtēšanas, tāpat cilvēks nav ieaudzināms kultūras vērtību pasaulē – zinātnēs, mākslās, tikumos, tiesiskajā, reliģiskajā, saimnieciskajā kultūrā –, nevērtējot dzīves īstenību, neanalizējot mācību un audzināšanas praksi.

\*\*\*

Jaunas kvalitātes audzināšanas teorijā un audzināšanas mākslā ienes pedagoģijas ciešā saikne ar estētiku un mākslu, šo vērtību integrācija audzināšanas teorijā un audzināšanas mākslā.

Sekojo E. Vēberam, J. A. Students estētiku uzskata par pedagoģijas pamatzinātņi.

Estētikas priekšmets ir skaistais – vienalga, kur tas būtu – darbā, mākslā vai dzīvē. Skaistums, tāpat kā labā un svētā ideja, nav paša cilvēka darināts. Skaistums kā ideja ir no mūžības. Cilvēks savā darbībā skaistumu piepilda saskaņā ar skaistuma ideju. Piemēram, mākslas darbs ir mākslinieka radīts, bet mākslinieks to rada un veido saskaņā ar skaistuma ideju. Mākslas darbs ir tik pilnīgs, cik tas tuvojas savai idejai, var teikt – ideālam, kurā ir ietverts idejas konkrētais saturs ar normatīvu nozīmi.

J. A. Students, raksturojot mākslinieciskās darbības atšķirību no zinātniskās, uzsver, ka mākslinieciskajā darbībā vairāk atbalsojas mākslinieka subjektīvā pasaule. Te noteicošā ir mākslinieka personība, viņa rakstura īpatnības, apdāvinātība un dzīves pieredze. Turpretī zinātniskajā darbībā noteicošā ir objektivitāte. Šī atšķirība izskaidrojama ar to, ka zinātnieks (arī pedagoģijas zinātnē) patiesību atklāj, bet mākslinieks mākslas darbu rada (audzinātājs mākslinieks). Tomēr teiktais nenozīmē, ka mākslinieka jaunrades brīvībai nebūtu nekādu robežu. Arī mākslā ir normas un vērtības ar absolūtu nozīmi. Vissvarīgākā norma mākslā ir skaistuma ideja, uz to pamatota

mākslas darba vērtēšana. Protams, mākslas darba tapšanā svarīgi ir tā darināšanas līdzekļi – krāsas, toņi, kustības, kompozīcija u. c. Taču visi šie līdzekļi ir “skaistuma kalpībā”. Šie dažādie mākslas darba veidošanas līdzekļi izmantojami tā, lai ļautu māksliniekam darināt “savu mākslas darbu saskaņā ar skaistuma objektīvām prasībām”. Mākslas darba objektīvā puse vispilnīgāk izpaužas **darba stilā**, nosakot mākslas darba raksturu un nokrāsu.

Nozīmīga ir J. A. Studenta atziņa par cilvēka attieksmi pret skaistumu un skaistuma ideālu: “Cilvēku uzskati par skaistumu, tāpat kā par tikumību, dažādi, kas tomēr netraucē atzīt vienu skaistumu un vienu tikumību. Taisni šādā pārlicībā jaunatne jāaudzina. Īsta **estētiska 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 estētiska audzināšana, t. i., audzināšana skaistumā un mākslas garā.”

J. A. Students norāda, ka “pedagoģijai nes svētību visi estētikas virzieni”, paverot plašus apvēršņus “audzināšanā skaistumā un mākslas garā”. Šos daudzveidīgos virzienus sargrupējot divās lielās daļās, viņš atzīmē, ka Platona, Aristoteļa, A. G. Baumgartena, G. V. F. Hēgeļa, F. V. J. Šellinga u. c. deduktīvā estētika vairāk izcēlusi skaistuma ideālistiskos pamatus, turpretī G. T. Fehnera, J. Folkelta u. c. empīriski induktīvā estētika rosinājusi un apgaismojusi estētisko parādību reālo pusi. “Šim apstāklim ir savs svētīgs iespaids pedagoģijā: iztirzājot estētikas lomu audzināšanā, pedagoģija ar pilnu pārlicību var teikt, ka ieskatīties skaistuma idejā nozīmē ar domāšanas palīdzību iedziļināties skaistuma metafiziskajā pasaulē, bet izjust skaistumu var arī dabā, mākslā un dzīves parādībās. Audzināšanā jārespektē abas skaistuma pasaules – pārjutekliskā un jutekliskā. Ievērojot tikai vienu no tām, rodas vienpusība.” Šādu vienpusību, nelīdzsvarotību J. A. Students saskata 20. gadsimta mākslā, norādot, ka tagadējā mākslā vairāk uzsvērtā jutekliskā puse, tādēļ arī tai trūkst tā dziļuma un apgarotības, kāda piemīt klasiskā laikmeta un renesanses mākslai, jo tur “katrā mākslas darbā runā kaut kas no mūžības, no pārjutekliskās pasaules, vārdu sakot – gars un dziļums”.

Šāda “nelīdzsvarotība” iespējama arī mākslinieciskajā un estētiskajā audzināšanā, ja netiek respektēta vērtību un normu nozīme personības garīgajā dzīvē un attīstībā.

J. A. Studentam audzināšana nav saprotama, neieskatoties vērtību būtībā. Vērtības ir ideālās dzīves simbols, un saskaņā ar tām jāorganizē estētiskā audzināšana, uz to pamata jāpārveido dzīve un sava esamība. Mācot un audzinot, darbība un centieni jāievirza tā, lai audzēkņi paši tiektos pēc vērtībām – meklētu ceļu uz patiesību, tiektos piepildīt taisnību un tikumību, koptu skaisto un svēto. Kas patiesību meklē, kas cenšas pēc labā, skaistā un svētā, tas jau ikvienu dzīves mirkli vēš mūžīgu, nezūdošu.

Estētiskās vērtības ir tās, kas ienes gaismu un skaidrību dzīves jūklī. Uz

gara zinātnēm orientētajai mākslas pedagogijai (T. Lits, E. Šprangers u. c.) vērtība ir ideāls mērķis, pēc kā tiek ties, un reizē norma, ar kuras palīdzību regulēt garīgo un māksliniecisko darbību. Norma ir mēraukla, ar kuru vērtēt, meklējot dzīves orientierus pēc skaistā un tikumiskā. Sargājot un kopjot tikumisko un patieso, sargājam un kopjam skaisto un svēto.

Skaistums ir vērtība, pēc kā tiek ties, un reizē norma, ar ko vērtēt visu darbību un visu dzīvi.

Skaistais kā vērtība – tas ir pilnības ideāls.

Skaistais kā ideja kļūst par uzdevumu, kas jāpiepilda.

Audzināt skaistumā – tas nozīmē sekot audzināšanas ideālam, tiek ties pēc augstākā dzīves uzdevuma un mērķa piepildīšanas virzienā.

Atsevišķa cilvēka dzīvē un centienos skaistais ir gan līdzeklis, gan noturīgs faktors savu iespēju piepildīšanai, “savu gara dāvanu izveidošanai līdz neaprobežotai pilnībai”.

Audzināšana mākslās ar visiem skaistā līdzekļiem ir gan dzīves normētāja, gan vērtētāja, gan labotāja.

J. A. Studentam estētiskā un mākslinieciskā audzināšana sagatavo cilvēku sava dzīves uzdevuma īstenošanai, savas būtības piepildīšanai. Audzināšana ar skaisto līdz ar labo, patieso un svēto palīdz cilvēkam pacelties cilvēciskajā pasaulē. Cilvēkbērnam dota vienīgi eksistence (arī bioloģiskie nosacījumi estētiskajai attīstībai), bet **uzdota darbība** visā tās plašumā un daudzveidībā. Darbībā ikviens cilvēks veido savas gara spējas un spēkus skaistā uztverei, kopšanai un veidošanai, sagatavo cilvēku aktīvai darbībai – skaistā un labā ienešanai dzīvē.

Ar skaisto, tāpat kā labo, patieso un svēto, “mēs gribam dzīvi pārveidot”, vērsot to pilnīgāku, labāku un daiļāku.

J. A. Studenta pedagogijas koncepcijā estētiskā audzināšana – tā ir audzināšana skaistumā un mākslas garā. Skaistais – vienalga, kur tas arī izpaus tos – dabā, mākslā, apkārtējā dzīvē un saskarsmē – veido galveno estētiskās un mākslinieciskās audzināšanas būtību. Cilvēks skaisto kopj un rada saskaņā ar skaistuma ideju. Saskaņā ar skaistuma ideju – estētisko ideālu – cilvēks vērtē dažādus darinājumus, apkārtējās dzīves parādības un mākslas darbus. Protams, līdzās skaistuma idejai mākslas darba darināšanā nozīmīgas ir arī krāsas, toņi, kustības, perspektīva, kompozīcija utt. Taču arī visiem šiem līdzekļiem jābūt izlietotiem tā, lai tie nerunātu pretī mākslas darba būtībai, skaistā idejai. Mākslinieks darina savu mākslas darbu saskaņā ar **skaistuma objektīvajām prasībām**.

J. A. Studentam estētiskā audzināšana un mākslinieciskā izglītība nav tikai atsevišķa audzināšanas vai izglītības joma, personības veidošanas atsevišķs līdzeklis. Estētiskā audzināšana ir būtiskākā tautas (sabiedrības) dzīves un personības attīstības daļa. Skaistais ir tā sfēra, kura caurvij visu cilvēka dzīvi, ieaužas visās cilvēka darbības jomās. Taču vienlaikus skaistajam ir sava

noteikta vieta cilvēces un katras tautas kultūrā, personības attīstībā, audzināšanā un izglītošanā. Ar estētiskās kultūras daudzveidīgajiem līdzekļiem – mākslu, dabas daili, saskarsmi, darbu – paveras iespējas “izveidot iekšējo cilvēku, apskaidrot viņa sirdi vai arī, kā nereti mēdz izteikties, izdaiļot viņa dvēseli”.

Veicot šo dvēseles izdaiļotāju funkciju, estētiskā audzināšana un mākslinieciskā izglītība iemanto ne ar ko neatvietojamu vietu gan sabiedrības un tautas, gan arī personības dzīvē, tās humanizēšanā un harmonizēšanā.

Vispārinot pasaules un Latvijas mākslas pedagogijas pieredzi, J. A. Students secina, ka “no visiem audzināšanas veidiem vissarežģītākā ir estētiskā audzināšana”.

Kālab rodas grūtības šajā tik nozīmīgajā dvēseles izdaiļotājā un personības veidotājā jomā? Meklējot atbildi uz šo jautājumu, J. A. Students grūtības vispirms izskaidro ar daudzajiem neizstrādātajiem un neatrisinātajiem jautājumiem estētiskā un mākslas zinātnē, kā arī estētiskās audzināšanas teorijā un praksē. Visvairāk neskaidrību slēpj sevī skaistuma būtības atklāsme un skaistā kopšanas līdzekļu iespējas. Dažkārt skaistumu meklē tikai mākslā, tā sašaurinot iespējas estētiskajai attīstībai un estētiski mākslinieciskajai darbībai.

“Vai skaistums meklējams tikai mākslā?” jautā J. A. Students un atbild: “Katram zināms, mēs uzlūkojam par skaistu dabu, t. i., vērtējam no skaistuma viedokļa.”

Skaistums ieaužas samērā, harmonijā, simetrijā, proporcijā. J. A. Students atgādina Dēmokrita atziņu: “Ķermenis ir skaists, ja tanī mājō gars,” – tā uzsverot fiziskā un garīgā samēru personības attīstības harmonizācijā. Viņš balstās uz grieķu antīkajā kultūrā kopto kalokagatijas principu par skaistā un labā savstarpējo saistību un mijiedarbību personības tikumiskajā un estētiskajā attīstībā, visu cilvēcisko potenci pilnīgošanā.

Personības estētiskās kultūras kopšanā centrālā vieta pieder mākslai. J. A. Students lielu uzmanību veltī dažādiem mākslas veidiem, to iespēju apjaušmai un paplašināšanai cilvēka pilnveidē, viņa ētiskajā audzināšanā. Šajā sakarā J. A. Students pievēršas katarses problēmai – lasītāja, skatītāja un klausītāja spējai iedzīvoties mākslas tēlu pasaulē, tā sevi pārveidojot tikumiski un bagātinot garīgi.

Mākslas pedagogijas kontekstā J. A. Students analizē Plotīna formulēto estētikas kategoriju – ekstāze un B. Longēnas ieviesto cildenuma jēdzienu. Vispārinot vēsturisko pieredzi estētiskās un mākslinieciskās kultūras kopšanā, J. A. Students paliekošas vērtības atrod gan antīkajā senatnē – Dēmokrita, Sokrata, Platona, Aristoteļa mantojumā, humānistu sacerējumos un renesanses laikmeta domātāju darbos, kā arī turpmākajos vēstures attīstības posmos – apgaismotāju centienos, mākslas un kultūrpedagogijas strāvojumā, jaunās skolas idejās – visur rodamas nozīmīgas vērtības mākslinieciskajā audzināšanā.

Ieaudzina cilvēku skaistumā ir iespējams, dodot viņam vispusīgu estētisko izglītību. "Estētiskā izglītība, kas izpaužas zināšanu vairošanā par estētikas jautājumiem (šī vārda plašākā nozīmē), ievērojami atbalsta estētisko audzināšanu." Tomēr daudz lielāka nozīme ir mākslas darbu studijām – to uztveršanai, vērtēšanai, apcerei. "Iedziļināšanās mākslas pasaulē mūs daudz vairāk estētiski audzina nekā estētikas rakstu studijas. Tas izskaidrojams tādejādi, ka māksla runā vairāk uz sirdi, raksti turpretim – kaut arī tie būtu estētikas jautājumos – vairāk ierosina prātu."

Balstoties uz mākslas pedagogijas teorētiku darbiem (O. Lībmanis, B. Bauhs u. c.), J. A. Students atzīst, ka māksla, tiekdams pēc estētiskā ideāla, spēj visdziļāk aizkustināt dvēseli, saviņņot jūtas, veidot visu iekšējo cilvēku. Līdzīgi tam, kā mākslas darbu radīšanas process norisinās vairāk jūtu pasaulē, tāpat arī mākslas darbi visvairāk runā uz jūtām, uz mūsu gara pasaules subjektīvo pusi. "Taisni tādēļ, ka objekts, ko uzlūkojam par skaistu, iesilda mūsu jūtas, arī māksla cilvēku tik lieliski spēj audzināt, māksla runā uz jūtām. Mākslas audzinātājs iespaids ir milzīgs." J. A. Students atgādina F. Šillera "neatsveramo nopelni", proti, ka viņš tā kā neviens ne pirms, ne pēc viņa apgaismojis mākslas vareno audzinātāju iespaidu: "Nav cita ceļa, lai juteklisko cilvēku padarītu saprātīgu, kā vispirms veidot viņu estētisku." Ieiešana skaistuma pasaulē, pēc F. Šillera domām, tā ir cilvēka otrreizēja piedzimšana.

Skaistā audzinātājspēks parādās arī tādejādi, ka māksla tikumību nesludina, bet mākslas darbi cilvēku tikumiski audzina. Māksla cilvēku dara tikumiski brīvu. Ja tikumiskās un ētiskās normas cilvēku ierobežo un sasaista viņa gribu, tad skaistums – "estētiskā valstība" – paceļ cilvēku pāri pelēcībai un ikdienībai, dodot ievirzi aktīvai dzīves celsmei un brīvībai. J. A. Students raksta: "Ja jau mākslinieks savā mākslas darba veidošanā ir brīvs, un nekas neatļauj tādu brīvību kā māksla, tad arī māksliniecišķā, respektīvi, estētiskā audzināšana ir cilvēka sagatavošana un ieaudzinašana brīvībā."

Veidot iekšējo cilvēku – tas nozīmē "ieaudzināt un attīstīt cilvēkā spēju būt brīvam". Garīgi aktīvu, iekšēji brīvu un radošu cilvēku var ieaudzinaāt un attīstīt vienīgi tad, ja bērnu jau no mazotnes ievēd brīnumainajā skaistuma pasaulē, "māca pazīt, saprast un cienīt īstu mākslu".

Ģimene ir pirmā estētisko iespaidu veidotāja, emocionālas atsaucības un iejūtības audzinātāja. Te – ģimenes lokā – veidojas pamati personības estētiskajai kultūrai. Ģimenē sāktais audzināšanas darbs jāturpina skolā, kur "to pašais cilvēks pamatīgi jāiepazīstina ar mākslu".

Skolās mācību priekšmetu lokā pienācīga vieta ierādāma nodarbībām mūzikā, dziedāšanā, gleznošanā, zīmēšanā, daiļliteratūras apguvē. Šie mākslas priekšmeti nododami labu speciālistu – mākslas skolotāju rokās.

J. A. Students, novērtējot estētiskās un māksliniecišķās audzināšanas situāciju pasaulē un Latvijā, atzīst: "Mūslaiku – to starpā arī latviešu – skola šai ziņā ar lieliem trūkumiem."

J. A. Students izsaka nožēlu, ka tik daudzi skolu dzīves vadītāji nevērīgi izturas mākslas lietās. Bieži vien mākslu uzlūko kā maz nozīmīgu priekšmetu. Autors atzīst, ka ieskats ir gaužām vienpusīgs: “Mēs nebūt nedomājam, ka mākslai, salīdzinot ar citiem skolas mācību priekšmetiem, vajadzētu ierādīt pirmo vietu ( kaut gan tas varbūt būtu pareizākais ceļš), līdzvērtīgu stāvokli tomēr mākslai vajadzētu dot.”

J. A. Students uzskata, ka vienpusīgu ievirzi izglītībā rada dominējošās noskaņas sabiedrībā, vispirms orientācija uz materiālajiem labumiem. Nav nejaušība, ka skolās attīsta galvenokārt interesi par reālajām lietām, nesalīdzināmi mazāk piegriežot vērību audzēkņu estētiskajai un ētiskajai apziņai. Šādas ievirzes rezultātā skolās atstāta novārtā skolēnu tikumiskās un estētiskās apziņas kopšana, līdz ar to arī sabiedrība “par maz pazīst īstu mākslu”.

J. A. Students atzīst, ka mākslas vēstures kurss vidusskolās (viena stunda nedēļā) veido audzēkņiem apjausmu par mākslas parādībām, dod sajēgu arhitektūrā un glezniecībā. Toties audzēkņiem ir gaužām maz zināšanu mūzikas teorijā un vēsturē. Arī literatūrā nereti sastopam labas zināšanas, bet par tuvo mūzikas jomu audzēkņiem ir pavisam vāja izpratne. Šāda izolētība starp mākslas cikla mācību priekšmetiem vērš skolēnu māksliniecisko izglītību seklu un paviršu.

J. A. Students īpaši uzsver noteiktas secības un pēctecības nepieciešamību estētiskajā un mākslinieciskajā audzināšanā. Šajā sistēmā viņš noteiktu vietu ierāda ģimenei, skolai, ārpusskolas mākslas centieniem un mākslinieciskās izglītības iestādēm, sabiedrības aktivitātēm un katra iniciatīvai sava mākslinieciskā redzesloka paplašināšanā.

Mākslinieciskās izglītības sistēmā noteicoša loma pieder mākslas skolotājam – labam mākslas vērtību sapratējam un personības garīgās dzīves pazinējam, bet pāri visam – skaistuma idejas nesējam. J. A. Studenta vērtējumā skola – tā ir personības mākslinieciskās kultūras pamatu veidotāja. “Skolas uzdevums – ievadīt jauniešus mākslas cienīšanā un izskaidrot, ar ko atšķiras īsta māksla no neīstas.”

Tomēr allaž jāatceras, ka estētiskās un mākslinieciskās audzināšanas darbs nedos iecerētos panākumus, ja visus uzdevumus centīsies atrisināt skola. “Protama lieta, ka ar jauniešu audzināšanu un izglītošanu mākslā tikai skolas sienās vien daudz nebūs panākts.” Skola ir tikai viens, kaut arī centrālais posms cilvēka izaugsmē un mākslinieciskajā audzināšanā. Skola savus mērķus var īstenot tikai ciešā sadarbībā ar tuvākajiem mākslas centriem. Apmeklējot koncertus, mākslas darbu izstādes un studijas, teātra izrādes, organizējot tikšanās ar māksliniekiem, daļamata meistariem, gūstot kvalificētus paskaidrojumus un ievirzi daļuma kopšanā un radīšanā, audzēkņi iegūst gatavību “mākslas saprašanā un cienīšanā”.

J. A. Students mākslinieciskajā audzināšanā saskata iespējas audzēkņu aktivitātes un pašdarbības attīstībai, viņu ievirzīšanai pašaudzināšanā. “Tad

jaunieši vairs nedauzīsies un nemētāsies apkārt garlaicībā un palaidnībā, bet paši, sekodami savai iniciatīvai un interesei, ies skatīties un klausīties mākslu, sevi estētiski un reizē ētiski audzināmi.”

Tomēr ar skolas rūpēm un gādību par jaunatnes māksliniecisko izglītošanu vēl tālu nav sasniegts iecerētais rezultāts. “Mēs gribam šeit noteikti pasvītrot, ka arī mākslas iestādēm jā rūpējas par īstas mākslas un visas sabiedrības audzināšanu un visas sabiedrības audzināšanu īstas mākslas virzienā.”

Ne tikai skolām, bet visas sabiedrības audzināšana mākslā jāveic mākslas skolām, it sevišķi mākslas augstskolām (Akadēmijai, Konservatorijai), operai, teātriem. J. A. Students uzsver, ka mākslas iestāžu uzdevums nav tikai sagatavot speciālistus mākslā un labākos no tiem nodarbināt savās sienās (mākslas zinātnieki, skatuves mākslinieki), bet arī gādāt par to, lai **visa tauta**, visa sabiedrība tiktu audzināta mākslā.

J. A. Students mākslas sūtību saskata **visas sabiedrības** estētiskajā audzināšanā. “Ar mākslu jāpaceļ visas sabiedrības estētiskā apziņa. Tas izdosies vienīgi tad, ja māksla neatkāpsies no sava uzdevuma – sekot vienīgi estētiskajam ideālam. Mākslas darbs jau nav nekas cits kā estētiski vērtīgā tēlojums un veidojums, t. i., ideāla iemiesojums, tā kā pēc šā ideāla tai allaž jātiecas.”

Tomēr J. A. Students spiests atzīt, ka mākslas centri un mākslas mācību iestādes vēl “nestāv ne tuvu sava uzdevuma augstumā”. Mākslas iestādes lielā mērā ir atkarīgas no sava laikmeta, taču nekad “māksla nedrīkst nonākt publikas untumu varā”.

Māksliniekiem, mākslas iestāžu vadītājiem un visiem mākslinieciskās kultūras veicinātājiem (koriem, mākslinieciskās pašdarbības kopām, tautas daiļamatniekiem, mākslas un vispārīzglītojošām skolām u. c.) allaž jāatceras mākslas galvenā misija – mākslinieciski audzināt lasītāju, skatītāju un klausītāju, stiprināt estētisko ideālu un veidot labu māksliniecisko gaumi. Mākslas centri un mākslas iestāžu vadītāji, piedāvājot publikai īstu un patiesu mākslu, izaudzinās apzinīgus mākslas cienītājus un pazinējus. “Īstas mākslas cienītāji nenonāks 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.”

Mākslinieciskajā audzināšanā pienācīga vieta ierādāma **nacionālajai mākslai**. “Neviena tauta nav kļuvusi pazīstama kultūras dzīvē, ja tā tikai aizņēmusies no citām tautām. Latvijas valsts aicināta rūpēties par patstāvīgu un radošu mākslas dzīvi.” Pirmās ierosmes mākslinieciskās un estētiskās kultūras kopšanai cilvēks rod savas tautas vidū un tās mākslā. Tajā smelamas ierosmes arī nacionālās pašapziņas kopšanai. J. A. Students secina: “Mākslā visvairāk izpaužas nācijas gars un tamdēļ par nacionālo mākslu jā rūpējas vairāk nekā par citu garīgās dzīves veidu. Mums jā mēcās gan no citām tautām, bet vēl vairāk jābūt patstāvīgiem, un tikai tad no mums mācīsies citas tautas.”

J. A. Students uzsver ciešo savstarpējo sakarību starp mākslas darba radīšanu un tā apguvi – uztveri, vērošanu. “Lielu garīgu enerģiju prasa ne vien mākslas darba radīšana, bet arī tā uztvere, vērošana. Tikai tam, kas mākslā nemeklē juteklisku baudu un laika kavēkli, bet garīgu atspirdzinājumu un savas dvēseles stiprināšanu, atklājas mākslas mūžīgās vērtības.”

Mākslas vērtību apguvei nepieciešama nopietna sagatavotība un vispusīga izglītība, lai spētu uztvert un izjust, vērtēt un radīt mākslas darbu.

J. A. Students apliecina sevi kā lietpratīgu mākslas pedagoģijas problēmu pārzinātāju un risinātāju. Iezīmējot pakāpienus ceļā uz estētisko un māksliniecisko kultūru un atklājot skaistā būtību personības izglītībā un garīgajā attīstībā, viņš vispusīgi izvērtē tā laika reālo situāciju audzināšanā un izglītībā.

Protams, Latvijas brīvvalstī daudz darīts, lai skolēnus un plašu sabiedrību pievērstu skaistajam dzīvē un mākslā. Estētiskās audzināšanas jautājumi uzsvērti ģimenes stiprināšanā, vispārizglītojošajā un profesionālajā skolā, tālākizglītības sistēmā – papildskolā, kursos, tautas augstskolā, tautas universitātē, tautas konservatorijā, jauno skolotāju izglītošanā (LU Pedagoģijas nodaļā, skolotāju institūtos u. c.). Šajā laikā dziļi iesakņojas atziņa, ka ikviens skolotājs savā būtībā ir jaunradītājs un mākslinieks.

J. A. Students uzskata, ka pozitīvus rezultātus mākslinieciskajā izglītībā izdosies sasniegt tikai tad, ja vispusīgi tiks izvērtēta reālā situācija ģimenē, skolā, sabiedrībā un mākslas jomā. Vispirms – visā savā nepievilcībā jāapzinās grūtības, samilzumi un neatrisinātas problēmas visā estētiskās audzināšanas sistēmā un kultūras dzīvē kopumā. J. A. Studentam estētiskā kultūra – tā ir tautas un personības vispārīgās kultūras daļa. Samilzumi izglītībā un kultūrā neļauj īstenot ieceres arī estētiskajā audzināšanā. Pozitīvais ieguldījums estētiskajā izaugsmē atbalsojas ģimenē un skolā, sabiedrībā un mākslas dzīvē.

Vispārinot pasaules un Latvijas pieredzi, J. A. Students raksta: “Izglītības ideja prasa, lai mākslinieciskajā izglītībā tiktu ievirzīti visi cilvēki.” Bez saskarsmes ar skaisto dzīvē un darbā, izziņā un mākslā nevar nodrošināt ne pilnvērtīgu izglītību, ne gūt sekmes audzināšanā un darbībā.

Kā izskaidrot nevērību pret māksliniecisko izglītību un estētisko audzināšanu?

J. A. Students atzīst, ka “no visiem audzināšanas veidiem vissarežģītākā ir estētiskā audzināšana”. Estētiskās un mākslinieciskās audzināšanas teorija un prakse slēpj sevī visvairāk neskaidrību. Te rodas daudzi neatrisināti jautājumi: Kā samērot zinātnes un mākslas vietu izglītības sistēmā? Kā skaistais ietekmē personības attīstību? Vai skaistums rodams tikai mākslā?

J. A. Students cenšas rast izskaidrojumu ne ar ko neattaisnojamajai nevērībai pret māksliniecisko izglītību un estētisko audzināšanu.

Pirmkārt, skolās mākslas ciklā priekšmetiem ierādīta pārāk niecīga vieta. Skolās novārtā atstāta zīmēšana, dziedāšana un mākslas vēsture, šīm disciplīnām atvēlot 2–3 stundas nedēļā. Tālab grūti audzēkņos izraisīt kaut cik

“smalkāku mākslas izpratni”. Iedziļināšanos mākslās traucē izolētība starp atsevišķiem mācību priekšmetiem (starp daiļliteratūru un mūziku u. c.), skolas nodarbību atrautība no ārpusskolas nodarbībām un skolēnu dzīves pieredzes. Šādos apstākļos audzēkņi arvien paviršāk raugās uz mākslas cikla priekšmetiem, bet skolotāji izjūt grūtības šo nodarbību organizēšanā.

Šo pretrunu padziļina skolu un izglītības dzīves vadītāju vienaldzība un nevērība pret māksliniecisko un estētisko audzināšanu. J. A. Students ar rūgtumu konstatē, ka dažs labs skolu dzīves vadītājs mākslu uzlūko nevis kā izglītotāju un audzinātāju faktoru, bet kā laika kavēkli un “luksusa lietu”, ar ko var nodarboties tikai, tā sakot, svētdienās un brīvajā laikā. Nav jābrīnās, ka mācību iestādēs skolēnu estētiskā audzināšana ierobežojas tikai ar dažām mākslinieciskā cikla disciplīnām un mākslas skolotāju aktivitātēm.

Trūkumi skolas dzīves organizēšanā un skolēnu estētiskajā audzināšanā atbalsojas arī sabiedrībā. Vienpusīgi ievirzītas izglītības rezultātā arī “sabiedrībā nav pietiekoši skaidras jēgas par māksliniecisko kultūru”. Šaurais prakticisma gars ietekmē sabiedrības garīgo dzīvi un degradē estētisko kultūru, ievirzot to vienpusīgā utilitārisma gultnē. Šo tendenču ietekmē pazeminās prasības arī mākslas darbiem, netiek kopta mākslinieciskā gaume, panīkst mākslinieciskā dzīve. J. A. Students atzīst, ka mākslas dzīves panīkuma pamatā ir vispārējs “mākslinieciskās kultūras trūkums”.

Reālās situācijas izvērtējumā pedagogs konstatē, ka “tagad visai maz tādu cilvēku, kas saprot mākslu”, bet vēl mazāk sastopam labus mākslinieciskās kultūras kopējus – mākslas skolotājus.

J. A. Students uzsver, ka ģimenei, mākslas centriem un sabiedrībai daudz jāpaveic, lai palīdzētu Latvijas skolai izveidoties par īstenu tautas mākslinieciskās kultūras pamatu veidotāju. Lai mākslas skolotāji varētu visā pilnībā veikt savu godpilno misiju skolā un apkārtējā sabiedrībā, J. A. Students iezīmē perspektīvos ceļus personības estētiskās kultūras kopšanai, norādot, ka tās pamati veidojas:

- ♦ **ģimenē**, attīstot bērnus emocionāli un estētiski, ievadot viņus skaistā pasaulē;
- ♦ **skolā**, nodrošinot skolēniem pilnu māksliniecisko izglītību un vispusīgu estētisko audzināšanu;
- ♦ **mākslas centros**, nostiprinot estētiskās un mākslinieciskās kultūras pamatus, kopjot paradumus un estētiskās vajadzības, attīstot estētisko tālākizglītību un pašaudzināšanu;
- ♦ **skolotāju darbībā**, saliedējot pedagoģisko un estētisko kultūru, kopjot audzināšanas mākslu, apliecinot gatavību un spēju “ievadīt tautu mākslinieciskajā kultūrā”.

Šie pakāpieni “ieiešanai” skaistuma pasaulē ir savstarpēji saistīti, aptverot visu cilvēku dzīvi. Bērniecībā un skolas gaitās iemantotā pieredze un skaistā uztveres un tēlainās domāšanas spējas kļūst par nozīmīgu atbalstu

personības mākslinieciskajai izglītībai un pašizglītībai visā dzīves ritējumā, veido stimulus jaunradei. Savukārt izveidotie rīcības paradumi un garīgās vajadzības ļauj attīstīt skaistā uztveres spējas un jūtas, audzināt estētisko gaurmi un stiprināt skaistā ideālu.

Šajā ceļā uz mākslas vērtībām un visu skaisto, kā uzsver J. A. Students, nepieciešams atbrīvoties no dogmatisma, formālisma un autoritārisma izpausmēm audzināšanā un izglītībā. Katrā audzināšanas posmā un izglītības pakāpienā jāmeklē ceļi, kā saliedēt vispārīgo un estētisko izglītību un audzināšanu, veidojot viengabalainu, garīgi rosīgu personību.

\* \* \*

Arī mūsdienās nozīmīga ir J. A. Studenta atziņa: ja cilvēkā kaut kas grozāms virzienā no ļaunā, neglītā un nepatiesā uz labo, skaisto un patieso, tad "te nav cita spēka un līdzekļa kā tikai audzināšana". J. A. Studenta izstrādātā pedagogija, integrējoties mākslas un gara zinātnēs, paplašina iespējas patiesi cilvēciskā veidošanai cilvēkā. Uz nezūdošajām gara vērtībām balstīta audzināšanas teorija un audzināšanas māksla paver plašus apvāršņus personības brīvībai un radošai attīstībai.

## Pedagoģijas idejas Latvijā okupācijas gados

Latvijas valstiskās neatkarības norietu iezīmē 1939. gada 23. augustā J. Ribentropa un V. Molotova parakstītais pakts un tam pievienotie slepenie protokoli, apstiprinot Ā. Hitlera un J. Staļina vienošanos par teritoriju sadali Baltijā un citos Eiropas reģionos.

Krāšņie Latgales dziesmu svētki, daudzveidīgās izstādes, skates un koncerti 1940. gada 16. un 17. jūnijā apliecina Latvijas trešās zvaigznes spilgtumu un izaugsmi brīvvalsts gados, raksturo novada sekmes tautas garīgās kultūras kopšanā un izglītības attīstībā. Vienlaikus Latgales dziesmu svētki novēl liktenīgo robežlīniju starp aizvadīto brīvas un neatkarīgas Latvijas valsts jauncelsmes posmu un Baigo gadu, kurš aizsākas 1940. gada 17. jūnijā. Dziesmu svētku atklāšanā virsdiriģenta T. Reitera vadībā trīsreiz dziedātā latvju tautas lūgšana "Dievs, svētī Latviju!" pauž dziļu saviļņojumu un traģiskas nojausmas. Daudziem Latvijas valsts himna publiski skan pēdējo reizi viņu mūžā.

Daudzi šajās dienās vēl neapjauš, ka jau 30. gados pret latviešu tautu vērstā totalitārā komunistiskā genocīda upuru vidū bija krietns pulks latviešu izglītības, zinātnes un kultūras darbinieku, kuri 20. un 30. gados dzīvoja un strādāja Padomju Savienībā, ticēja sociālisma ideāliem un izglītības attīstības iespējām.

### Latvijas skola un pedagoģija okupācijas varu žņaugos

Pusgadsimts Baigā gada ēnā, nacistiskās Vācijas okupācija un padomju totalitārās varas atkārtota nostiprināšanās pēc 2. pasaules kara ienes traģiskus satricinājumus Latvijas skolā un tautas izglītībā, garīgajā kultūrā un zinātnē, atbalsojas pedagoģiskajā domāšanā, izglītības un audzināšanas vērtību apjautā un to degradācijā.

Okupācijas varu atnestais posts Latvijas valstij un tautai atspoguļots vairākos dokumentu krājumos.<sup>1</sup>

Vispilnīgākais Baigā gada izvērtējums Latvijas skolā un izglītībā, latviešu jaunatnes un tautas audzinātāju likteņos rodams J. Kronlina pētījumā "379 Baigā gada dienas". Izmantojot plašu dokumentu klāstu, J. Kronlins spilgti ataino, kā brīvas un neatkarīgas valsts vardarbīgas sagrāves rezultātā

“sarkanās valdīšanas gads” izvēršas par latviešu tautas vissmagāko pārdzīvojumu laiku. Tas dziļi skar “mūsu skolu dzīvi, tiekdamiem ne vien garīgi kropļot latviešu jaunatni un tās audzinātājus, bet arī fiziski iznīcināt katru nacionāli noskaņotu skolotāju un skolnieku”.<sup>2</sup>

Lielajā tautas traģēdijā, kas sākas 1940. gada 17. jūnijā, iezīmējas īss “taustīšanās un nojautu posms”, kad okupācijas pārvaldes aparāts vēl nav pilnīgi izveidots, bet daži darbinieki (īpaši sociāldemokrātu aprindās) lolo cerības, ka arī turpmāk sabiedrības dzīve varētu veidoties pēc noteiktiem demokrātiskas iekārtas principiem. J. Kronlins atzīmē, ka ne jau visi izglītības darbinieki uzreiz apjauš padomju varas īsto būtību. No ilūzijām nav brīvi arī bijušie Latvijas skolotāju savienības vadītāji, kuri izjūt dziļu sarūgtinājumu par savas organizācijas slēgšanu 1934. gadā. Pēc R. Liepiņa iniciatīvas 1940. gada 27. jūnijā tiek sasaukta Latvijas skolotāju sapulce, lai izveidotu pagaidu valdi skolotāju darbības organizācijai jaunajos apstākļos. Izglītības jomā sapulce ierosina:

- ◆ noteikt bezmaksas izglītību, sākot no bērnudārza un beidzot ar arodskolu un vidusskolu, nodrošināt trūcīgo ģimeņu bērniem studijas augstskolā bez maksas;
- ◆ valdībai un pašvaldībai nodrošināt trūcīgo bērnu apgādi;
- ◆ atjaunot vienotu skolu, likvidējot pamatskolas klases vidusskolās (ģimnāzijās);
- ◆ atjaunot kopmācību pamatskolā, vidusskolā un arodskolā;
- ◆ organizēt laicīgu skolu, atļaujot fakultatīvas ticības mācības nodarbības uz vecāku rēķina;
- ◆ īstenot skolās to mācību valodu, kuru bērni lieto ģimenē;
- ◆ ieviest krievu valodu kā atsevišķu mācību priekšmetu;
- ◆ paplašināt vidusskolu un arodskolu tīklu, lai visi, kas vēlas, varētu mācīties;
- ◆ pārstrādāt skolas likumu un mācību programmas;
- ◆ atjaunot skolu padomju darbību;
- ◆ Izglītības ministrijai kopā ar skolotāju organizāciju rūpēties par neatbilstošu mācību grāmatu izņemšanu un vajadzīgo mācību grāmatu komplektāciju un sagatavošanu;
- ◆ izstrādāt zinātnisku pamatojumu mācību un audzināšanas metodēm;
- ◆ sasaukt Latvijas skolotāju kongresu;
- ◆ pārskatīt atlaisto skolotāju lietas;
- ◆ demokratizēt augstskolu, ikvienam talantīgam cilvēkam dodot iespēju tajā mācīties un iesaistīties zinātniskajā darbā;
- ◆ atjaunot sakarus ar igauņu un lietuviešu skolotājiem, nodibināt kontaktus ar PSRS skolotājiem.<sup>3</sup>

Sapulces dalībnieki nolemj labot K. Ulmaņa autoritārās varas laikā pieļautās kļūdas skolu politikā un virzīt tālāk izglītības demokratizācijas procesu Latvijā.

Skolotāju sapulce paredz īstenot 1919. gada 8. decembrī Tautas Padomes pieņemto "Likumu par Latvijas izglītības iestādēm", atgādinot tā demokrātisko raksturu un nezūdošās vērtības izglītībā un pedagogijā. Savas ierosmes gandrīz vai katra rajona nodaļās izsaka arodskolu un lauksaimniecības skolu skolotāji. Tiek ierosināts izveidot pedagogisko centru Latvijas skolotāju biedrības paspārnē, tā vadībā izvirzot J. Fluginu, R. Liepiņu, F. Osi, J. Gresti u. c.

1940. gada 2. un 3. septembrī okupācijas varas sarīkotā Latvijas skolotāju kongresa darbība iezīmē pilnīgu novēršanos no nacionālās skolas ideāliem un krasu pavērsienu uz Maskavā noteiktās "ģenerāllīnijas" īstenošanu skolu politikā un izglītības vadībā. Skolās ieteikts ieviest mācību programmas un grāmatas, kas tulkotas no krievu valodas. Izglītības sistēmā vadošos posteņus pārņem "pieredzējuši kadri", kuri uzaicināti no PSRS un kuri visos jautājumos padomu un attiecīgās atļaujas saņem Maskavā. Sākas galēja norobežošanās no Latvijas pedagogiskajām tradīcijām un audzināšanas ideāliem. Norit plaša, mērķtiecīgi izvēsta Latvijas skolas un tautas izglītības totāla sovjetizācija, uzsākot visu brīvvalsts laika sasniegumu pārvērtēšanu un sagrāvi.

Latvijas brīvvalsts skolas un izglītības sistēmas sagrāve tiek motivēta ar padomju varasvīru vēlmi, "lai "atpalikušo" Latviju pārvērstu par īstas labklājības zemi, kas plaukst un zeļ Staļina konstitūcijas saulē".<sup>4</sup>

Padomju kultūras izplatīšanas vārdā tiek īstenota:

- ◆ dažādu organizāciju, komiteju, partijas un komjaunatnes darbinieku iejaukšanās skolu dzīvē un skolotāju darbībā;
- ◆ skolas ēku un telpu attiecīga apdare;
- ◆ skolu bibliotēku "tīrīšana";
- ◆ sociālistiskās sacensības organizēšana;
- ◆ kritikas un paškritikas izvērtēšana;
- ◆ izglītības satura pakļaušana komunistiskās propagandas mērķiem;
- ◆ skolotāju "pāraudzināšana" un jauno skolotāju "kadru" sagatavošana (6 nedēļu kursi u. c.);
- ◆ naida un neiecietības kultivācija skolēnu vidē, skolēnu un skolotāju, bērnu un vecāku savstarpējās attiecībās, deformējot skolas un apkārtnē sabiedrības tradicionālās sadarbības formas.

J. Kronlins atzīmē, ka apdraudētajā skolā visvairāk cieš Latvijas skolotājs, kas apjauš "bojā ejam sava mūža darbu". Tiek saārdīts pamats, kurš veido īstu tautas skolotāju – skolas dvēseli, kas ar savu darbību noteic skolas garu, ar savu dzīvesprieku un sirdsdegsmi ienes skolas darbā to dzīvības spēku, kas nepieciešams skolēnu garīgajai, tikumiskajai un estētiskajai attīstībai. Dažāda veida kampaņas un pārspilējumi – komunistiskais internacionālisms un kolektīvisms, kritika un paškritika, sociālistiskā sacensība, pionieru un komjaunatnes politiskā aktivitāte – tiek virzīti, lai iznīdētu gadu desmitos

koptās nacionālās skolas tradīcijas un skolas garu, nomāktu audzēkņu un skolotāju individuālo savdabību un darbības stilu, veidotu vienveidīgus, totalitārai varai paklausīgus izpildītājus – marionetes.<sup>5</sup>

Nespējot ar ideoloģiskiem līdzekļiem un administratīviem sodiem sev pakļaut skolēnus un skolotājus, okupācijas vara izvērš sarkano teroru. 1941. gada 14. jūnijā no Latvijas tiek deportēti 14693 cilvēki. Deportēti, pēc apcietināšanas pazuduši vai nogalināti – 474 skolotāji, tajā skaitā no Rīgas – 86, no Vidzemes – 63, no Kurzemes – 71, no Zemgales – 63 un no Latgales – 191 skolotājs.<sup>6</sup>

Šajās Baigā gada akcijās vissmagāk cieš Latgales skolotājs.

Latvijas skolas un skolotāju darbības sovjetizācija virzīta, lai audzēkņu prātus un sirdis “piepildītu ar neizdzēšamu naidu pret sociālistiskās sabiedrības ienaidniekiem un kas kvēlotu karstā mīlā uz savu vareno sociālistisko dzimteni”.<sup>7</sup>

Šī mērķa sasniegšanai tiek kultivēta neiecietība pret citādi domājošiem, veikta personības un veselu cilvēku grupu varmācīga apspiešana, likts lietā asiņains terors. J. Kronlins norāda, ka Baigajā gadā Latvijas skolas zaudē 372 skolu pārziņus, direktorus un skolotājus. Nogalināti – 33, pazuduši bez vēsts – 67, no darba atlaisti vai neciešamo darba apstākļu dēļ paši aizgājuši 1500 skolotāji, bet uz citām darbavietām, lai pārtrauktu sakarus ar vietējo sabiedrību, pārcelti ap 6000 skolotāji.<sup>8</sup>

Valdošajā neiecietības un vardarbības atmosfērā, meklējot šķiras ienaidnieka tēlu, nacionāli noskaņotās skolu jaunatnes un tās audzinātāju vidū tiek atrasti “tautas ienaidnieki” un “kaitētāji”, “kaitīgie elementi”. Viņiem lemta apcietināšana, izsūtīšana vai nāve.

Sarkanais terors vērsts pret nacionālās inteligences izcilākajiem pārstāvjiem. Baigajā gadā izsūtīti vai noslepkavoti izglītības un zinātnes darbinieki. Viņu vidū LU profesori – L. Adamovičs, L. Ausējs, J. Auškāps, A. Ķēniņš, E. Ziemeļis u. c.

\*\*\*

1941. gada 22. jūnijā Baigā gada izmocītie cilvēki vācu okupācijas kara-spēkā “redz izglābšanos no Staļina vergu valsts briesmām”.<sup>9</sup>

Aizmirstot senās pārestības, daļa Latvijas iedzīvotāju vācu okupācijas kara-spēkā saskata atbrīvotājus un lolo cerības atjaunot Latvijā savas pašvaldības iestādes un skolas, kopt nacionālo kultūru un zinātņi. Taču no šī lētticības skurbuļa viņus drīz vien atmodina vācu nacistu vadoņa Ā. Hitlera neprātība, necilvēcība un smagie noziegumi pret latviešu tautu un visiem Latvijas iedzīvotājiem (holokausts).

Tāpat kā kompartijas un padomju soda orgānu diktatūru padomju zemē, arī nacistiskās Vācijas ieviesto “jauno kārtību” Latvijā raksturo nežēlīgs policejiski fašistiskais slogs. Vācu nacistu okupācijas vara būtībā turpina Baigajā gadā praktizēto sodu sistēmu, realizējot:

- ♦ bērnu ņemšanu par ķīlniekiem;
- ♦ izsūtīšanu un vergu (nāves) noņemnes;
- ♦ indīgo gāzu lietošanu nepaklausīgo ietekmēšanai;
- ♦ pilnīgi nevainīgu cilvēku un pat atsevišķu tautību masveida nošaušanu.<sup>10</sup>

Jāpiekrīt J. Kronlina secinājumam, ka vācu okupācijas “jaunā kārtība” ne ar ko daudz neatšķiras no padomju komunistu laika zvērībām.<sup>11</sup>

Augsts vācu okupācijas varas ierēdnis H. Marnics grāmatā “Kāvi pār Daugavu” atzīstas, ka jau kopš pirmajām Baltijas okupācijas dienām “nebija domāts atjaunot Baltijas valstis kā tādas (..) Mēs nopietni jutāmies kā seno ordeņbrāļu modernie pēcteči, kuriem bija uzdots paplašināt šo vareno Lielvāciju tālu uz austrumiem, par jaunu iegūstot tautiskajā, kulturālajā, saimnieciskajā ziņā veco Māras zemi.

Lai vienkāršotu šo procesu no paša sākuma, mums tika uzdots ne oficiāli, nedz personīgi, nedz rakstiski, nedz mutiski nepielietot vārdus – latvisks, Latvija, latviešu tauta.”<sup>12</sup>

Ģenerālpplānā “Ost” uzsvērts, ka Baltijas telpā jāveic vietējās inteliģences izkļiedšana, jo tā ir nacionālo ideju nesēja. Totalitārajiem režīmiem allaž bīstama šķitusi nacionālās inteliģences koncentrācija izglītības, zinātnes un kultūras centros. Okupācijas varai nepieļaujama šķiet nacionālās identitātes uzturēšana.

Vācu okupācijas gadu “Skolu un jaunatnes audzināšanas programmā” uzsvērts galvenais uzdevums: sagatavot jauno paaudzi dzīvei “jaunajā kārtībā”. Izskan secinājumi, ka augstākā izglītība Latvijā “plašā mērā ir vāciskota”. Norādīts, ka sagatavošanas process padziļināti veicams visās izglītības pakāpēs, iznīdējot jebkādas nacionālās audzināšanas izpausmes. Vācu okupācijas varas ierobežojumi un spaidi vērsti pret Latvijas skolotājiem – tautas kultūras pamatu veidotājiem. Šajā laika posmā Latvijas skola zaudē 3000 skolotāju.

Otrreizējās boļševiku okupācijas draudi izraisa plašu Latvijas bēgļu kustību. Cenšoties izrauties no Baigajā gadā pieredzētajām šausmām, trimdā Rietumos paliek ap 140000 Latvijas pilsoņu. Tā ir garīgi aktīvākā sabiedrības daļa. Viņu vidū – izcili latviešu zinātnieki, izglītības darbinieki, skolotāji.<sup>13</sup>

Beidzoties nacistiskās Vācijas okupācijai, Latvijā atgriežas “policejiski fašistiskais” padomju režīms. To atbalsta staļiniskie spaidi un represijas. Padomju totalitārā režīma būtību nemaina arī īsais “atkusnis” 1959. gadā, kā arī dažādās reformas un M. Gorbačova “perestroika”. Tiesa, gadu gaitā – jau pirms Berlīnes mūra sagraušanas – arī Latvijā plašāk un izvērstāk atspoguļojas brīvās pasaules pieredze izglītībā, zinātnē un kultūrā, liecinot par “pirmās sociālisma valsts” neizbēgamo norietu. Sabrūk nauda un neiecietības mūris starp divām pasaulēm. Jaunas, spirtas vēsmas pedagogijā un izglītībā iestrāvo arī Latvijā. Sākas intensīvs jaunu vērtību apguves un izvērtēšanas laiks.

Pienācis laiks rast atbildes uz jautājumiem:

- ♦ Kā okupācijas – totalitārās varas – spaidos veidojas pedagoģiskā dzīve Latvijā?
- ♦ Vai oficiālās (staliniskās) pedagoģijas invāzija nozīmē arī visu pārējo pedagoģijas virzienu (vērtību) sagrāvi Latvijā?
- ♦ Kādas pedagoģijas idejas reāli pastāv okupētajā Latvijā?
- ♦ Vai viss padomju pedagoģijā ir tikai “melns”, noraidāms un aizmirstams?
- ♦ Kur pretestības gars rod spēkus okupācijas varu uzspiestajam risinājumam tautas izglītībā un pedagoģijā?
- ♦ No kādiem avotiem jaunas idejas smēlas pedagoģiskā doma Latvijā?

Atbildes uz šiem jautājumiem palīdzēs rast izskaidrojumu tām grūtībām, kuras pārdzīvo atjaunotās Latvijas skola, izglītība un pedagoģija.

Šķiet, ka vispirms nepieciešams pārvarēt vienkāršoto “melns – balts” pieeju pedagoģijas faktu izvērtējumam. Tāpat jācenšas saskatīt “iekšējās norises” pedagoģijas ideju pasaulē, izvērtēt to nesēju patieso pozīciju un spēju saglabāt un kopt garīgās vērtības totalitāro varu spaidos.

Okupācijas gados pedagoģisko ideju pasauli Latvijā nosaka ārkārtīgi dramatiskā un pretrunīgā situācija.

Okupācijas režīms – kā padomju, tā nacistiskais – nepieļauj brīvas diskusijas un idejisku polemiku pedagoģijas teorijā un praksē. Teorētiskā un praktiskā darbība izglītībā un pedagoģijā norit oficiālās varas diktatūras un cenzūras apstākļos. Šajā laikā tiek pārtraukti jebkuri Latvijas pedagogu sakari un sadarbība ar Eiropas un pasaules izglītības un pedagoģijas centriem. Nomācot Latvijas valstisko patstāvību un latviskumu, tiek kultivēta norobežošanās no nacionālajām pedagoģijas vērtībām un dažādi nīdēti nacionālie audzināšanas ideāli. Totalitārie režīmi uzspiež savas pedagoģijas doktrīnas – padomju vai nacistiskās –, lai izaudzinātu politiskajam režīmam pakļāvīgus un uzticamus pavalstniekus, bet nepakļāvīgos iznīcinātu vai piespiestu klusēt. Padomju Savienībā pēc V. Ļeņina norādījuma šādus “audzināšanas modeļus” izstrādā N. Krupskaja, A. Lunačarskis, M. Pokrovskis, nacistiskajā Vācijā – V. Hartnaks, E. Krīks u. c., kuru nostādnes “svēti” ievēro okupācijas vara Latvijā.

Šo uzspiesto “pārkārtojumu” rezultātā ievērojami sašaurinās bāze pedagoģijas ideju kopšanai un tātad arī personības un visas sabiedrības garīgā potenciāla attīstībai. Pēc Rīgas pilsētas Jaunatnes pētīšanas institūta slēgšanas, Latvijas Universitātes Filoloģijas un filozofijas fakultātes Psiholoģijas institūta likvidācijas, izcilu zinātnieku deportācijām un izkļiedēšanas trimdā Latvijā uz ilgiem laikiem pārtrūkst raženi izvērstie pētījumi psihodiagnostikā un psihotehnikā, mākslas pedagoģijā un bērna personības psiholoģijas izpētē. Latvijas psihologiem un pedagogiem zūd iedibinātie sakari ar pasaules lielajiem zinātnes centriem. Okupācijas spaidos tiek nīdēta nacionālā pe-

pedagoģiskā doma, apsīkst skolotāju pedagoģiskā jaunrade. Par "pedoloģiskām" – tātad nezinātniskām – tiek atzītas gandrīz visas psiholoģijas pētišanas metodes. Izvērstā cīņā pret "pedoloģiskajiem izkropļojumiem" prasa pilnīgu atteikšanos no psihometrijas un bērnu individuālo īpatnību izpētes.

Audzināšanas teorijai un praksei īpaši lielu ļaunumu nodara vienpusīgā skolas darbības ideoloģizācija un politizācija, pasaules un nacionālo kultūras vērtību noniecināšana. Vienpusīgi ievirzītājā, nelīdzsvarotajā pedagoģiskajā procesā šķiriskais aizēno vispārcilvēcisko, internacionālais – nacionālo, kolektīvais – individuālo, sabiedriskais – ģimenisko, izraisot ne tikai izglītības un audzināšanas satura vulgarizāciju, bet arī bērna personības deformāciju. Vienpusība, kampaņveidīgums, nacionālo mākslas un kultūras tradīciju ignorēšana vērš bērna saskarsmi ar skaisto un patieso par kaut ko ārēju, atsvešinātu, bieži vien uzspiestu, dziļāk neietekmējot personības iekšējās pasaules veidošanos. Mācību procesā tiek radīti tādi izziņas, tikumiskie un estētiskie priekšstati, kuri paralizē un narkotizē bērnu gribu, atsvešina viņus no savas tautas un visas cilvēces garīgajām, estētiskajām un tikumiskajām vērtībām, sašaurina reālo bāzi personības spēju attīstībai.

Līdzās vispārīgajām deformācijām Latvijas pedagoģisko dzīvi spēcīgi ietekmē J. Staļina totalitārā vara. Ar īpašiem partijas lēmumiem jau kopš 30. gadiem visā zemē tiek unificēta skola un izglītība, pārtraukta mācību diferenciācija un individualizācija, pārvilkta svītra darbmācībai un skolas pašpārvaldei. Aizdarot "dzelzs priekškaru", tiek likvidēta 20. gados radusies saskare ar ārzemju pedagoģijas ideju avotiem, kā arī noniecināti vai pat aizliegti P. Blonska, S. Šacka, Ļ. Vigotska, S. Hesena, V. Zenkovska u. c. talantīgu pedagogu un psihologu pētījumi. Arī A. Makarenko idejas nonāk pretrunā ar staļiniskās pedagoģijas antihumāno virzību.

Izglītībā ieviestais kazarmu režīms vērš skolotāju par savdabīgas iedarbības instrumentu uz audzināmo, bet audzēkni veido par skrūvēti milzīgajā sociālajā mašīnērijā. Šajā odiozajā partokrātijas veidojumā izglītība reducēta līdz "noteiktas zināšanu summas apguvei", testi nodēvēti par buržuāzisku pētniecības metodi, no pedagoģijas arsenāla svītrotas tādas kategorijas kā attīstība, vispārcilvēciskās vērtības (vērtību pedagoģija). Visā zemē izglītības un audzināšanas virzību nosaka standartizētas mācību programmas un mācību grāmatas, nostiprinās mācību un audzināšanas principu unifikācija, trūkst alternatīvu risinājumu skolu izveidei un skolotāju darbības modernizācijai. Nav jābrīnās, ka šajā sistēmā Rīgas vidusskolas audzēknes sacerējums 50. gadu vidū ne ar ko neatšķiras no līdzīga sacerējuma Vladivostokā vai Tbilisi.

Staļiniskā pedagoģija totalitāri ideoloģizētā veidā valda līdz pat 50. gadu vidum, arī turpmāk dziļi skarot Latvijas skolas un skolotājus. Oficiālās pedagoģijas problēmu teorētisko izstrādi veic 1943. gadā nodibinātā KPFSR Pedagoģijas zinātņu akadēmija. Tās uzdevums – veikt pedagoģijas pētījumu

koordināciju (faktiski – unifikāciju) visā zemē, tos pietuvinot vienotam saturam, vienotiem atlases kritērijiem un vienotai metodoloģijai. Līdz ar skolu reformu nepieciešamību arī Latvijā 1952. gadā nodibina Skolu (vēlāk – Pedagoģijas) zinātniskās pētniecības institūtu, kurš izstrādā jau “centrā” noteikto mācību saturu, praksē pārbauda audzināšanas programmu variantus, kā arī risina dažas “savas” problēmas: dzimtās valodas un literatūras mācības, republikas ģeogrāfijas un vēstures apguvi skolā, krievu valodas un literatūras mācības latviešu skolās u. c. Visi republikā plānotie pētījumi un izdevumi “centrā” tiek rūpīgi uzraudzīti, pakļaujot tos totalitāri ideologizētajai oficiālajai pedagoģijai.

1941. gadā izveidotais žurnāls “Padomju Latvijas Skola” kļūst par oficiālās pedagoģijas unificēto principu un kompartijas kārtējo aktualitāšu paudēju, padomju pedagoģijas atziņu popularizētāju. Tajā ievērojama vieta ierādīta standarta mācību programmu ieviešanai, attiecīgu tematu metodiskajai apstrādei, V. Ļeņina, J. Staļina un M. Kaļiņina atziņām par komunistisko audzināšanu. Tikai vēlāk, pārvarot J. Staļina personības kulta sekas, tiek publicēti skolu un skolotāju pieredzes apraksti un pētījumi par mācību procesa pilnveidi, skolēnu patstāvības audzināšanu un izziņas aktivitātes attīstību.

Tāpat kā “centrā”, arī Latvijā 60. –80. gados sāk atbalsoties nozīmīgas pedagoģijas idejas, kuras gūtas A. Makarenko, Ļ. Vigotska, V. Davidova, A. Ļeontjeva, M. Skatkina, A. Lurijas darbos, kā arī Dž. S. Brunera, B. Spoka, B. Saimona, L. Seva, Dž. Djūija, A. Valona, F. Bartleta, Ž. Piažē u. c. pētījumos. Latvijas pedagoģijas darbinieki uztur sakarus ar pētniecības centriem Maskavā, Ļeņingradā, Kijevā, Tbilisi, Erevānā, bet jo sevišķi ar kolēģiem Tartu, Tallinā un Viļņā.

Pedagoģisko domu Latvijā okupācijas gados nekādā ziņā nedrīkst vienādot ar oficiālo – padomju vai nacistisko – pedagoģiju. Pat odiozajā J. Staļina personības kulta valdonības gaisotnē pedagoģisko ideju pasaule Latvijā nav vienvēidīga (viendabīga) – tajā vērojami vairāki virzieni.

**Pirmo grupu** veido oficiālās skolu politikas un pedagoģijas “virusuzraugi”, ievērojami kompartijas un komjaunatnes funkcionāri, kuri komentē “centra” priekšrakstus (kongresu un plēnumu lēmumus) un tos pāradresē izpildītājiem. Viņu uzmanības lokā ir cīņa pret buržuāzisko nacionālismu, nemītīgas “smadzeņu skalošanas” akcijas, orientācija uz totalitārās varas principu nostiprināšanu izglītībā un skolu politikā.

**Otrajā grupā** ietilpst oficiālās pedagoģijas principu popularizētāji un to aktīvi īstenotāji teorētiskajās apcerēs, pētnieciskajā un praktiskajā darbībā. Ieguvuši ideoloģisko rūdījumu “vecākajās” republikās, viņi tiek izvirzīti izglītības un pedagoģijas pētniecības vadībā. Izglītības darbu organizē un pedagoģijas pētniecību vada R. Miķelsons. Šīs grupas speciālisti veic pedagoģiskās izglītības sistēmas izveidi un jauno skolotāju sagatavošanu “padomju ideālu” garā.

Trešajā grupā ir pedagogi, kuri savu teorētisko un metodoloģisko sagatavotību iegūst Padomju Latvijā vai citos Savienības pētniecības centros (aspirantūrā, doktorantūrā). Neraugoties uz unificēto kadru sagatavošanas sistēmu, jauno pedagogu pozīcija ir visai atšķirīga. Atkarībā no savas pilsoniskās ievirzes un izpētes jomas, šo grupu veido gan oficiālās totalitārās varas ideoloģisko principu aktualizētāji un komentētāji, gan sekotāji ierastajiem padomju pedagogijas stereotipiem, gan arī veiksmīgi pētnieki (īpaši didaktikā, mācību metodikā, speciālajā pedagogijā u. c.).

Ceturtnā grupa ietver Latvijas brīvvalsts gados izaugušos zinātniekus, izglītības darbiniekus, bijušo skolotāju institūtu darbiniekus, redzamus mūziķus un māksliniekus, visus rosīgos nacionālās kultūras vērtību kopējus un pārmantotājus. Neskatoties uz totalitārās varas represijām un piespiedu emigrāciju, dzimtajā zemē palikušie zinātnes un izglītības darbinieki atstāj neizdzēšamas pēdas savas tautas garīgajā dzīvē un pedagogiskās kultūras vērtību saglabāšanā. Okupācijas gados nozīmīgus orientierus latviešu sabiedrībai, īpaši jaunatnei savās grāmatās izgaismo izcilākie gara kultūras kopēji. Viņu vidū īpaši nozīmīga ir P. Dāles grāmata "Vērojumi un pārdomas" (1944), Z. Mauriņas – "Divas kultūras saknes" (1943), K. Raudives – "Dzīves kultūrai" (1942), kā arī atkārtoti Čikāgā iespiestā T. Celma grāmata "Tagadnes problēmas" (1952) un Stokholmā izdots K. Kundziņa saturīgais darbs "Ap lielo dzīves mīklu" (1955). Autori uzsver kultūras vērtību saglabāšanas un kopšanas nepieciešamību autoritāro varu spaidos. Rosinoši ir E. Pētersona un J. A. Studenta raksti "Izglītības Mēnešrakstā" par skolotāja darbības organizāciju un mērķtiecību pedagogiskajā darbā.

Okupācijas varas gados noturīgu ietekmi Latvijas skolotāju apziņā un darbībā saglabā A. Dauges personības un viņa pausto pedagogijas ideju sugestīvo spēks. Īpašā pētījumā, analizējot skolotājas un rakstnieces I. Indrānes pedagogisko darbību un pieredzi literatūras apguves organizēšanā skolā, nākas konstatēt, ka viņas praksē dominē nevis oficiālās padomju pedagogijas ideoloģizētie principi, bet gan A. Dauges pamatidejas mākslas izglītībā un personības garīgo spēku stiprināšanā.

Pedagoģiskajā un estētiskajā kultūrā dziļu ietekmi arī okupācijas gados saglabā Latvijas skolotāju institūtu skolotāji: L. Bērziņš, J. A. Jansons, J. Gres-te, J. Flugins, J. Rozītis, V. Seile, Ē. Švinka, J. Ziemelis un daudzi citi. Katrs no viņiem ar savu pilsonisko pozīciju aktualizē Latvijas brīvvalsts gados kop-tās pedagoģiskās un garīgās kultūras vērtības.

Piekto grupu veido trimdas apstākļos izvērstās latviešu gara darbinieku aktivitātes, latviskuma, latviskās skolas un nacionālas izglītības sistēmas veidošanas idejas, rūpes par dzimtās valodas saglabāšanu un personības gara spēku stiprināšanu. Kaut arī sākotnēji trimdas latviešus no dzimtenes šķir nepārvaramais "dzelzs priekšsargs", pakāpeniski saskarsme paplašinās, pa-verot iespējas sadarbībai latviskās skolas un pilnīgas izglītības idejas

aizstāvēšanai. Atziņas izglītībā un pedagogijas ideju kopšanā atspoguļo J. Kronlina grāmatas, vēsturnieku E. Andersona, E. Dunsdorfa un A. Johansona monogrāfijas, E. Dunsdorfa rediģētie "Arhīva" materiāli, Pasaules brīvo latviešu apvienības (PBLA) Izglītības padomes rakstu krājumi "Ierosmei", izdevumi: "Trimdas skola", "Jaunā gaita" u. c.<sup>14</sup>

Sesto grupu ietver pedagogu un pētniecības centru darbība, nostiprinot radošus kontaktus ar tuviem un tāliem kolēģiem. Staļinisma varas apstākļos šī "sadarbība" reducējas uz "centra" direktīvu un norādījumu bezierunu izpildi. Taču jau 60. gados izveidojas radoša sadarbība ar dažiem zinātniekiem Maskavā (V. Davidovs, A. Lurija, A. Piskunovs, K. Saļimova u. c.), Ļeņingradā (A. Kovaļovs, J. Samarins), Kijevā (A. Aleksjuks), Tbilisi (D. Lordkipanidze, Š. Amonašvili) u. c. Kopš 1961. gada nostiprinās Baltijas valstu pedagogu sadarbība, organizējot teorētiskos seminārus un konferences, izdodot materiālu krājumus par nozīmīgākajiem pedagogijas teorijas un pedagogijas vēstures, audzināšanas metodikas un personības attīstības jautājumiem. Jaunas ierosmes pedagogijas pētniecībā ienes A. Elango, H. Līmets, K. Ramuls, I. Unta, L. Andrēzens (Igaunija), A. Gučs, J. Laužiks, M. Lukšiene, M. Karčiauskiene, K. Simaška, L. Jovaiša (Lietuva). Ar viņu draudzīgo atbalstu veiksmīgi izstrādātas un aizstāvētas vairākas disertācijas, sekmējot nacionālās pedagogijas vēstures, didaktikas, audzināšanas teorijas un metodikas un skolvadības problēmu izstrādi.

Īpaši izceļas Tartu universitātes ilggadējā Pedagoģijas katedras vadītāja A. Elango (1902) aktivitātes Latvijas jaunās pedagogu maiņas sagatavošanā. Viņš, būdams Igaunijas skolas, pedagogijas vēstures un teorijas erudīts pētnieks (viņa bibliogrāfijā 591 publikācija), spēj veiksmīgi ievirzīt zinātniskajā pētniecībā vairākus desmitus Latvijas aspirantu un nākamo doktorandu. Sadarbībā ar A. Elango padziļinās pedagogijas pētniecība un iezīmējas pedagogijas metodoloģijas ietvaru paplašināšana. Latvijas pedagogu izaugsmi sekmē talantīgā pedagoga lielā dzīves pieredze izglītības problēmu risināšanā, pamatīga Eiropas pedagoģisko strāvojumu pārzināšana un ārzemēs gūtā pieredze (studijas Vīnē), bet jo sevišķi viņa ciešie kontakti ar Latvijas pirmās republikas vadošajiem pedagogiem, izglītības un sabiedriskajiem darbiniekiem. A. Elango ir viens no tiem, kas palīdz uzcelt tiltus uz Latvijas brīvvalsts pedagogijas nezūdošajām vērtībām. Arī savā 100 gadu jubilejā A. Elango pievēršas pedagogijas problēmu izstrādei Igaunijā un Baltijā, skatot tās ciešā kopsakarā ar planetārajām norisēm.<sup>15</sup>

Septīto grupu veido Latvijas pedagogu darbs, organizējot skolotāju teorētisko darbību, pievēršot radošos skolotājus un izglītības darbiniekus pedagogijas pētniecībai.

Jau kopš pirmā okupācijas gada pēc "vecāko" republiku parauga Latvijas skolās un iestādēs stingrā kompartijas vadībā tiek organizētas politiskās mācības, pievēršoties "vienīgās pareizās" marksisma-ļeņinisma teorijas ap-

gūšanai. Ar šādu ievirzi teorētiskie un metodoloģiskie semināri noris līdz pat Latvijas neatkarības atjaunošanai. Tomēr arī šajā stingri uzraudzītajā politiskās izglītības sistēmā rodas novirzes no kompartijas noteiktā standarta, organizējot seminārus par pedagogijas teorijas un metodoloģijas jautājumiem. Tāpat kā Baltijas semināros, arī Latvijā pedagogi pievēršas ārzemju pedagogijas un psiholoģijas aktivitātēm, jaunāko teoriju izvērtējumam un aktualizācijai pētījumos. Šāds seminārs 60. un 70. gados darbojas LU (tolaik P. Stučkas LVU) Pedagoģijas un psiholoģijas katedrā, pulcinot Rīgas un visu Latvijas novadu radošos skolotājus un skolu direktorus pedagogijas teorijas un metodoloģijas pamatu apguvei. No šī semināra dalībnieku vidus 25 ir aizstāvējuši disertācijas pedagogijas teorijā un vēsturē.

Protams, te piedāvātais pedagogijas pārstāvju (grupu) iedalījums ir visai nosacīts, tomēr tas iezīmē raksturīgākās tendences pedagogijas ideju attīstībā okupācijas varu apstākļos. Ja pedagogisko dzīvi okupētajā Latvijā salīdzina ar aisbergu, tad tā redzamo daļu veido oficiālās padomju pedagogijas ideoloģizētās, par vienīgajām pareizajām atzītās nostādnes, turpretī aisberga slēpto daļu tiecas ieņemt tie pedagogi, kuri mēģina padomju pedagogiju "papildināt" ar ārzemju ideju bagātībām un gūt ierosmes nacionālajā pedagogijā un audzināšanas tradīcijās.

Tas nozīmē, ka šajā laika posmā nevar runāt par vienotu padomju pedagogiju Latvijā. Okupācijas gados valdošā pedagogija veido noslēgtu sistēmu, kura centrēta uz "saviem" ideoloģiskajiem un metodoloģiskajiem principiem. Nacistu pedagogija orientēta uz "jauno kārtību" Eiropā, āriešu īpašo misiju pasaulē utt. Padomju oficiālo pedagogiju nosaka glorificētie komunistiskā partijiskuma, šķiriskuma, internacionālisma un kolektīvisma principi, noniecinot vispārcilvēciskās un nacionālās, individuālās un ģimēniskās vērtības. Oficiālās padomju pedagogijas pamatnostādnes kalpo sovjetizācijas procesu stabilizācijai un buržuāziskās pedagogijas maldīguma pamatošanai. Paužot patiesību pēdējā instancē kā neapstrīdamu, totalitārā pedagogija nepieņem zinātnes secinājumu pagaidu raksturu, noraida un nosoda atšķirīgu viedokli un zināšanas. Šāda veida padomju vai nacistiskās pedagogijas "atklājumus" un rekomendācijas okupētās zemes izglītības darbinieku vairākums uzņem visai piesardzīgi, visbiežāk paužot ambivalentu nostāju. Rodas objektīva nepieciešamība pārraut ideoloģizēto dogmu uzslāņojumu, paplašināt pedagogijas zinātnes robežas, pilnveidot tās pētniecības metodes un radikāli pārkārtot pedagogijas pētīšanas metodoloģiju.

Pārmaiņas pedagogijā diktē J. Staļina personības kulta seku pārvarēšana, kā arī 50. gadu beigās un 60. gados izvērstais skolas reformu vilnis. Arī te iezīmējas stingra robežlīnija, kura nošķir oficiālās padomju pedagogijas ideologus un teorētiķus no jaunās pedagogu paaudzes, kuras pētnieciskajā darbībā un teorētiskajā domāšanā vērojama jauno tendenču pastiprināšanās. Ja pirmie buržuāziskajā pedagogijā redz galvenokārt kritikas objektu, tad

“jaunie” Eiropas, pasaules un nacionālajās pedagogijas idejās sāk apjaust patiesas vērtības un orientierus novitātēm izglītībā un audzināšanā.

Protams, šī robežšķirtne starp Padomju Latvijas pedagogu grupām un zināmā mērā arī starp paaudzēm nav absolutizējama. Dažs labs “jaunais” ne vienmēr ir gatavs pārmaiņām savā domāšanā un pedagogiskajā darbībā, ne reti pārspējot pat “vecos”.

## Roberts Miķelsons: mans pedagogiskais kredo

Padomju vara uztic R. Miķelsonam (1889–1973) pārkārtot izglītības un audzināšanas darbu Latvijā, izvirzot uzdevumu – vērst skolu par proletariāta diktatūras ieroci, kas pilnīgi iznīcinātu sabiedrības dalīšanos šķirās. Šī kompartijas programmatiskā tēze kļūst par galveno metodoloģisko orientieri skolas sovjetizācijā un Latvijas brīvvalsts izglītības sistēmas sagrāvē.<sup>16</sup>

Pēc toreizējā izglītības tautas komisāra P. Valeskalna uzaicinājuma R. Miķelsons 1941. gada janvārī ierodas Rīgā un uzņemas Latvijas PSR Izglītības tautas komisariāta galvenā metodiskā kabineta vadību, cenšoties to izveidot par pedagogiskās un metodiskās domas centru republikā. Pēckara posmā – kopš 1944. gada – viņš darbojas Izglītības ministrijas sistēmā, bet no 1956. gada līdz 1969. gadam vada republikas Skolu zinātniskās pētniecības institūtu, aktīvi iekļaujoties visu nozīmīgāko un tolaik akceptēto mācību un audzināšanas problēmu risināšanā.

Vai šodien nepieciešams pievērsties padomju pedagogijas atziņu popularizētāja un aktīva veidotāja R. Miķelsona devuma un ietekmes izpētei Latvijā?

Šajā sakarā interesi izraisa vairāki aspekti.

**Pirmkārt**, jāzina pedagoga personības veidošanās ļoti pretrunīgā un dramatiskā vēstures posmā.

**Otrkārt**, jānovērtē R. Miķelsona pedagogisko uzskatu un darbības ietekme izglītības un audzināšanas jautājumā risināšanā pusgadsimta garumā Latvijā.

**Treškārt**, jāņem vērā, ka R. Miķelsona uzskati un metodoloģiskie orientieri daudzējādā ziņā sakrīt ar vadošo padomju pedagogijas teorētiķu – Š. Ganelina, J. Golanta, K. Gončarova, B. Jesipova, I. Kairova, M. Skatkina, M. Šabalova u. c. – pamatnostādņēm pedagogijā, īpaši didaktikā. R. Miķelsona mantojuma analīze ļauj saskatīt kopējās tendences padomju pedagogijā, redzēt to uzplaisnījumu un nenovēršamo norietu pēc PSRS sabrukuma.

Nākamā pedagoga personības izaugsmē un turpmākajā darbībā dziļi atbalsojas bērnībā ieaudzinātais darba tikums, stingrā zemniekdzīves kārtība un noteiktība prasībās, atbildība par uzticēto pienākumu. Ar lielu cieņu R. Miķelsons vēlāk runā par latviešu ģimenē koptajām tikumiskajām vērtībām, centrā izvirzot atbildīgā, nopietnā un sistemātiskā darbā norūdītu rak-

sturu un izkoptu gribas piepūli. Bērnībā iemantotā emocionālā un tikumiskā pieredze, izkoptie paradumi un gribasspēks veido noturīgus pamatus visu cilvēcisko spēņu attīstībai turpmākajā dzīves ceļā. Atceroties šīs pamatpatiesības, pedagogs allaž mēdz uzsvērt: "Nekad nedrīkst sūdzēties par grūtu un sūru darbu bērnībā. Darbs tautas audzināšanas praksē kļūst par neizsmeļamu prieku, skaistuma un laimes avotu."

Pēc Vidzemei raksturīgās mājmācības ģimenē pamatizglītību R. Miķelsons iegūst dzimtajā pusē – Sāvienas pagasta un draudzes skolās, bet pēc tam viņš mācās Jēkabpils pilsētas skolā. Pēc reālskolas absolvēšanas Veļikije Lukos R. Miķelsons iestājas Pēterburgas universitātes Fizikas un matemātikas fakultātes Dabaszinību nodaļā. Vienlaikus viņš studē Pēterburgas Pedagoģiskajā akadēmijā, saņemot pamatīgas zināšanas un pedagoga kvalifikāciju. A. Nečajeva lekciju un pētījumu izraisītā interese par pedagoģiskā procesa likumsakarībām un personības attīstības izpēti iespējām dziļi ietekmē visu turpmāko topošā pedagoga darbību. 1913. gadā viņš uzsāk skolotāja darbu Pēterburgas jaunatnes vakarskolā.

Jau studiju laikā R. Miķelsons apzinīgi sevi gatavo skolotāja gaitām. Strādājot un mācoties psihologa un pedagoga A. Nečajeva vadībā, viņš pamatīgi apgūst pedagoģijas un personības psiholoģijas idejas, izkopj metodisko meistarību dabaszinātņu mācību metodikā. R. Miķelsons šo savas dzīves posmu, uzsākot darbu skolā, raksturo visai optimistiski: "Uz skolu es atnācu pietiekami labi sagatavots un varēju ne tikai mācīt, bet domāt par skolas darba uzlabošanu. Es pievērsu uzmanību savai valodai: bērnībā biju pieradis aizvien klusēt, tāpēc ļoti grūti bija iemācīties runāt. Taču kas gan par skolotāju bez labi attīstītas valodas? Kad izbraucu ārpus pilsētas, gāju uz mežu un izvirzīju sev dažādus uzdevumus. Pa kokiem lēkāja vāvere. Piecu minūšu laikā pateicu visu raksturīgāko par vāveri. Pēc tam saturīgi un aizrautīgi stāstīju par vāveri trīsdesmit minūtes."<sup>17</sup> Darbs skolā jaunajam skolotājam kļūst par sava veida pētniecības laboratoriju.

Liktenīgo pavērsieni jaunā skolotāja dzīvē ienes 1917. gada vēsturiskie notikumi Krievijā, ieraujot viņu sociālistiskās darba skolas veidošanā un tās teorētisko pamatu izstrādē. R. Miķelsons tiek uzaicināts strādāt Padomju Krievijas Izglītības tautas komisariātā N. Krupskajas vadībā. Taču drīz vien viņš atzīst, ka jaunās padomju skolas veidošanas uzdevumu neizprot ne skolu dzīves vadītāji, ne skolotāji. R. Miķelsons apzinās, ka tikai praksē, radošā eksperimentā var iegūt pozitīvu pieredzi izglītības attīstībā atpalikušā un izpostītā zemē. Divdesmit gadus (1921–1941) R. Miķelsons vada P. Lepešinska komūnas skolu, izveidojot to par stabilu bāzi izglītības satura un mācību metožu izstrādei, mācību un darba vienotības nodrošināšanai, kā arī rada pamatnosacījumus skolas tuvināšanai dzīvei. Komūnas skolā R. Miķelsons izstrādā dabaszinību mācību programmas un mācību grāmatas, kaldina teorētiskos pamatus mācību un darba vienotībai. "Uz P. Lepešinska eksperimentālo

skolu es atbraucu 1921. gada septembra sākumā. Pirms tam vairāk kā gadu strādāju Izglītības tautas komisariāta Skolu daļā. Te pārliecinājos, ka nav darbinieku un nav skolotāju, kuri zinātu, kā pārkārtot veco skolu par padomju skolu, par vienotu darba skolu. Es to nezināju, es devos pēc padoma uz skolu.”<sup>18</sup>

R. Miķelsona pedagoģisko pozīciju raksturo ticība pieredzei, pedagoģiskajam eksperimentam, skolotāja radošajai domai un metodiskajai meistarībai. Tā ir biologa un pragmatika nostāja, izzinot un konstruējot jaunus ceļus izglītībā, kā to savulaik savos darbos (“Skola un sabiedrība”, “Izglītība un demokrātija” u. c.) atklājis Dž. Djūijs. Orientāciju uz pedagoģisko eksperimentu, uz skolotāju radošās pieredzes izpēti un vispārināšanu pedagoģis saglabā visu savu darba mūžu.

Vispārinot komūnas skolas pieredzi, rodas nozīmīgas apceres par skolēnu nesekmības novēršanu un skolas politehnizāciju, par skolēnu patstāvīgā darba organizāciju un vadību, par mācību procesa pilnveidi. Vairākos rakstos un grāmatās R. Miķelsons apcer jautājumus par darbmācību, politehnisko izglītību, mācību savienošānu ar darbu u. c. Jāatzīst, ka nozīmīgākās veiksmes jaunais pedagoģis gūst 20. gadsimta 20. gados, izvēršot pedagoģisko eksperimentu, liekot lietā ārzemju pieredzi izglītības modernizācijā (Daltonas plāns, kompleksu metode, projektu metode u. c.), kā arī iegūstot atzinīgu novērtējumu GUSā (Valsts mācību padomē). Taču jau 30. gados, pastiprinoties J. Staļina totalitārajai varai un represijām, visā zemē apsīkst pedagoģu un skolotāju radošā iniciatīva. Represijām tiek pakļauti vadošie padomju pedagoģi, psihologi un pedologi. Mēģinot rast kompromisu ar valdošo totalitāro varu, R. Miķelsons turpina darbu skolā, vispārina pieredzi patstāvīgā darba organizēšanā, pievēršas tolaik samilzušajiem jautājumiem par nesekmības novēršanu un bērnu audzināšanas iespējām skolā. Ierodoties Latvijā, R. Miķelsons kļūst par vadošo oficiālās pedagoģijas ideologu – popularizētāju un ieviesēju praksē. Bez daudzajiem rakstiem žurnālā “Padomju Latvijas Skola” viņš noorganizē arī pētījumus pedagoģijā, rediģē rakstu krājumus, kuros noteiktas pamatievirzes mācību un audzināšanas darbam padomju skolā.

Kādas iezīmes raksturo R. Miķelsona pedagoģiskos uzskatus?

300 darbu klāstā pedagoga uzskatus un pilsonisko pozīciju vispilnīgāk rakturo mūža pēdējos gados sarakstītā apcere “Mans pedagoģiskais kredo” (1972). Autora uzmanības lokā ir izglītības attīstības perspektīvie ceļi izpostītā zemē – Krievijā. Šajā darbā R. Miķelsons deklarē radikālas reformas skolas pārveidē, tās darbību pakļaujot kompartijas programmatisko ieceru īstenošanai. Pedagoga ieceres sasaucas ar 20. gadsimta sākumā izvērsto reformu projektu īstenošanu Eiropā un pasaulē, paredzot skolu pārveidot par darba skolu, kura nodrošinātu izglītības ideju īstenošanu, vienlaikus veicinot zemes ekonomikas un kultūras attīstību. Jāatzīmē, ka daudzveidīgie aiz-

robežu skolu reformu projekti (Dž. Djūijs, H. Gaudigs, G. Keršenšteiners u. c.) 20. gados rosīgi tiek apspriesti padomju pedagogijas izdevumos, bet dažas idejas atbalsojas padomju eksperimentālo skolu meklējumos. Tā S. Šacka nodibinātās skolas darbība balstās uz Ļ. Tolstoja pieredzi bērnu radošās darbības rosināšanā. P. Blonska pētījumos izmantoti Dž. Djūija bagātie jaunu atziņu avoti un tālaika psihologu darbi. Saprotams, ka arī R. Miķelsona 20. gados piedāvātajās mācību programmās un metodiskajās izstrādēs ietverta ne tikai savas komūnas skolas pieredze, bet arī ārzemēs izstrādātās darba skolas idejas un tolaik populārās eksperimentālās didaktikas atziņas. Arī pēdējā darbā "Mans pedagogiskais kredo" R. Miķelsons 20. gadus savā darbībā vērtē kā radošākos un jauniem atradumiem bagātākos. Ne velti šīs padomju darba skolas novitātes, apmeklējot Padomju Savienību, 20. gadu beigās tik atzinīgi novērtējis Dž. Djūijs.

30. gados, aizsākoties tā saucamajam staļiniskās pedagogijas periodam, visi padomju pedagogu eksperimenti tiek pārtraukti. "Dzelzs priekšgars" padomju skolu norobežo no ārzemju pieredzes un radošo ideju avotiem, no kuriem tik kāri smēlās rosīgākie padomju pedagogi (P. Blonskis, S. Šackis, A. Kalašņikovs u. c.).

R. Miķelsona turpmākā darbība norisinās stingrā totalitārās varas vadībā. Tomēr darbs komūnas skolā palīdz uzturēt ticību savā praksē pārbaudītajām idejām:

- ♦ mācību un darba saistībai;
- ♦ patstāvīgā darba nozīmei mācībās un bērna personības attīstībā;
- ♦ pašpārvaldei skolā;
- ♦ skolotāja kā bērnu dzīves organizētāja un audzinātāja pozīcijai.

R. Miķelsons turpina izvirzīt ierosinājumus, kaut arī tie tiek "apcirpti", skolas dzīves rosināšanai, skolotāja darbības racionalizācijai.

Totalitārās varas pastiprināšanās atbalsojas ne tikai R. Miķelsona, bet arī visu radošo padomju pedagogu darbībā. Raksturīgi, ka tas veikums, kam pamatā ir radošs eksperiments (kā A. Makarenko, S. Šacka un arī R. Miķelsona pieredze), klasiskais pedagogijas mantojums un pasaulē pārbaudītās izglītības un audzināšanas vērtības, arī šodien saglabā savu nozīmību. Tam ir paliekoša, dzīves pozitīvās norises veicinoša nozīme, neraugoties uz to, ka to dēvē par padomju pedagogijas mantojumu. Turpretī pakļaušanās totalitārās varas diktātam, staļiniskajām ievirzēm izglītībā un skolas dzīvē nenovēršami un neizbēgami iznīdē spirdzinošo skolas garu, sastindzina bagāto pedagogijas vērtību pasauli, apslāpē jaunrades rosmi skolotāju un audzinātāju centienos. Šo nenovēršamo Golgātas ceļu – pakļaušanos totalitārās varas teroram – līdz ar vairākumu padomju pedagogu nostaiģā arī R. Miķelsons.

1941. gadā viņš ierodas Latvijā kā totalitārās varas pilnvarots pedagogs – teorētiķis un praktiķis.

Kādas teorētiskās nostādnes izmantotas R. Miķelsona darbībā?

R. Miķelsona uzmanības lokā ir skola kā izglītības idejas nesēja un personības veidotāja. Apcerē "Mans pedagoģiskais kredo" viņš uzsver, ka skolā ciešā vienotībā jārealizē galvenās funkcijas – mācības un audzināšana. Tās nodrošina personības fizisko un garīgo spēku, spēju attīstību un sagatavo dzīvei. Galvenais – ikdienā skolā ir jāmacās runāt, domāt, strādāt, spriest un vērtēt. Svarīgi ir iemācīties dzīvot un strādāt kopā ar citiem un mācību rezultātā kļūt par krietniem cilvēkiem. Pirmsrevolūcijas skolas pozitīvās iezīmes raksturo centieni pamatīgi apgūt zināšanas un prasmi tās meklēt grāmatās, bagātināt un izkopt savu atmiņu, iemācīties dzīvot kopā ar citiem bērniem, iegūt atzinīgu pedagoga vērtējumu.

Pedagoga uzmanība pievērsta skolas idejas sargāšanai. Šo uzdevumu diktē nepieciešamība atspēkot tolaik populāro skolas atmiršanas "teoriju", tiecoties skolu aizstāt ar bērnu namu izveidi.

Arī pēc 2. pasaules kara izplatās I. Iljiča paustās deskulizācijas atziņas par sabiedrību bez skolas. Visu šo un līdzīgo koncepciju pamatā likta atziņa, ka skola savu vēsturisko lomu izsmēlusi. Savu nostāju par skolas lomu izglītībā, personības attīstībā un sabiedrības dzīvē R. Miķelsons pauž ļoti strikti: "Es vienmēr esmu ticējis skolas neizsmeļamajām iespējām." Viņš uzsver, ka "ciešā saistībā ar skolu veidojās arī mans kredo". R. Miķelsons atzīst, ka pedagoģijas zinātne aicina izzināt mācību un audzināšanas procesa likumsakarības, paplašināt skolas potenciālās iespējas sabiedrības dzīvē un personības attīstībā. Jauno ceļu meklējumos nepietiek ar teorētiskām konstrukcijām (tās bieži vien ir bijušas maldīgas), bet noteikti nepieciešama praktiskā pieredze, darbs skolā, pedagoģiskais eksperiments, lai izkristalizētos viedokļi par izglītības mērķi un skolas uzdevumiem, izglītības saturu, organizāciju un metodēm, par skolotāja un skolēnu sadarbību un viņu savstarpējām attiecībām, par reālu skolas saistību ar dzīvi un sava laikmeta vajadzībām. Skaidri apjaustā skolas struktūra ļauj R. Miķelsonam aizstāvēt un kopt skolas garu, "neiekrist" galējībās un vienpusībā tās funkciju skaidrojumā. 20. gados dedzīgi skan aicinājumi skolas darbības centrā izvirzīt darbu. R. Miķelsona skatījumā skolas būtību raksturo mācības – tā ir vieta, kur māca un macās. Macās, apgūstot zinības, macās, kopjot darba prasmi, macās, veidojot uzvedības paradumus.<sup>19</sup>

Aizstāvot darba skolas idejas, R. Miķelsons pievēršas politehniskajai izglītībai, redzot tajā iespējas iepazīstināt skolēnus ar modernās ražošanas zinātniskajiem pamatiem, izkopt darba prasmes un iemaņas, nodrošināt mācību saikni ar darbu un dzīvi, sekmēt skolēnu ievirzīšanu apzinīgā profesijas izvēlē.

Skolā centrālā vieta ierādīta skolotājam, viņa metodiskās meistarības izkopšanai un pedagoģiskās tehnikas apguvei. Lai sekmīgi strādātu skolā, tā ir jāmīl, jāmīl skolēni, ļoti labi un vispusīgi jāzina tas, ko tu māci, un nekad nevajag žēlot laiku un spēkus darbam – gan savai izaugsmei (zinātniskajai un metodiskajai), gan savu pedagoģisko spēju izkopšanai darbā ar skolē-

niem. Skolotājam jāmacās uzcītīgi un neatlaidīgi, jāmacās runāt, klusi un saprotami, skaļi un pamudinoši. Radošam skolotājam īpaši cītīgi jāsmejas no pedagogijas un psiholoģijas zinātnes avotiem, jāizkopj prasmes sevis veidošanai un skolēnu darbības organizācijai. Īpaši nepieciešams apgūt tādas prasmes, kā, piemēram, palīdzēt skolēniem apgūt zināšanas, mācīt aizraujoši, audzēkņos izraisīt interesi un modināt zinātkāri, radināt skolēnus dzīvot un strādāt kopā ar citiem. Taču to visu var veikt skolotājs, kas spēj ar saviem audzēkņiem veidot draudzīgas un humānas savstarpējās attiecības. "Tāds skolotājs spēj veidot savus skolēnus par krietniem cilvēkiem," secina pedagogs, izvērtējot pieredzi P. Lepešinska komūnas skolā.<sup>20</sup>

Nelaimīgs tas skolotājs, kas savu ierašanos skolā salīdzina ar uzkāpšanu Golgātā. Panākumu atslēgu veiksmīgai darbībai skolā R. Miķelsons redz skolotāja zināšanās – vispusīgās, pietiekami plašās un praksē izmantojamās – un prasīgumā – spējā izvirzīt un īstenot prasības.

Bez vispārīgajām pedagoģiskajām prasmēm – organizēt bērnu dzīvi un darbību, disciplinēt skolēnus, izvirzīt samērīgas prasības, vērtēt viņu darba rezultātus un uzvedību u. c. – skolotājam jāizveido speciālās prasmes noteiktā mācību priekšmetā vai citā nodarbību jomā. Dabaszinību skolotājam jāprot iekārtot mācību kabinetu, vadīt praktiskās nodarbības un laboratorijas darbus, organizēt ekskursijas, vākt un sakārtot materiālus izmantošanai mācību stundās vai ārpusklases nodarbībās u. c.

Sekojoit klasiskajai pedagoģijas tradīcijai, R. Miķelsons skolotājā redz audzinātāju, bērnu dzīves organizatoru. Šo laiku atceroties, R. Miķelsons raksta: "Es biju ne tik daudz dabaszinību skolotājs, cik audzinātājs, bērnu dzīves organizators."

Bērnu personības veidošanai nepieciešams nevis uzraugs (kā vecajā skolā), bet jauna tipa audzinātājs. Komūnas skolā R. Miķelsons cenšas iedibināt nozīmīgus skolotāja darbības principus, kurus raksturo:

- ♦ maksimāli labestīga attieksme pret bērniem (nevis vietumis saglabājusies uzraudzības sistēma);
- ♦ gatavība organizēt skolēniem saturīgu un interesantu dzīvi, priecīgus pārdzīvojumus, radošu darbību;
- ♦ atbalsts skolēnu pašpārvaldes darbībai;
- ♦ skolēnu darbaudzināšanas veicināšana, prasme organizēt bērnu darbu, rotaļas un spēles;
- ♦ politehniskās izglītības uzdevumu veikšana;
- ♦ stingras kārtības un darba disciplīnas nodrošināšana.

Kā uzsver pedagogs, komūnas skolas sekmīgu darbību jau kopš tās dibināšanas sākuma nodrošina sekojoši nosacījumi:

- ♦ labs, saliedēts skolotāju kolektīvs, kas spēj veidot un saliedēt bērnu kolektīvu, risināt daudzveidīgus mācību un audzināšanas (īpaši darb-  
audzināšanas) uzdevumus;

- ♦ radīta pietiekama materiāli tehniskā bāze mērķtiecīgai pedagoģiskajai darbībai: izveidotas skolas darbnīcas un mācību kabineti, organizēts vecāko skolēnu darbs fabrikā (kopš 1923. gada komūnas dzīve tiek dibināta uz lauksaimniecības darba pamatiem, sekmīgi īstenota teorijas un prakses vienotība);
- ♦ radoši risināta mācību programmu struktūru izveide, nodrošinot mācību un darba saistību, mācību metožu un organizācijas formu pilnīgošanu, politehnisko izglītību un audzēkņu sagatavošanu dzīvei un izglītības turpināšanai tehnikumos;
- ♦ oriģinālu mācību grāmatu izstrāde (piemēram, dabaszinības un agromijas pamati zemnieku jaunatnes skolām), mācību programmu un mācību līdzekļu sagatavošana, ievērojot teorijas un prakses vienotību un skolas saistību ar dzīvi;
- ♦ sadarbība ar Valsts zinātniskās padomes Pedagoģijas zinātņu sekciju un īpaši ar tās locekli N. Krupskaju.

Protams, šo daudzveidīgo izstrāžu darba vadītājs un autors ir R. Miķelsons, komūnas skolas patiesais "pedagoģiskais centrs".

Komūnas skola sekmīgi īsteno kompleksās programmas, kuras ļauj veiksmīgi risināt teorijas un prakses sakarību, palīdz pārvarēt dogmatismu mācībās, taču neprasa mācību sistemātisku izkārtojumu. Nezaudējot mērķtiecību darbā, veidojot savus botānikas un zooloģijas kursus, kompleksajās mācībās izdodas nodrošināt arī mācību priekšmeta sistemātisku apguvi, secina pedagogs.

R. Miķelsons, ņemot vērā prakses un pedagoģiskā eksperimenta rezultātus, neatzīst kādas atsevišķas mācību metodes vai organizācijas formas glorificēšanu, izvirzīšanu par vienīgo vai noteicošo, bet gan mudina pedagoģiskos un metodiskos līdzekļus skatīt sistēmā un savstarpējā saistībā. Viņš raksta: "Ideju par pilnīgu pāreju uz projektu metodi es neatzinu, taču uzskatīju par lietderīgu izmantot projektus, risinot atsevišķus jautājumus."<sup>21</sup>

Pedagogs atzīst, ka projekti ir interesanti un rosinoši, jo ļauj vienkopus koncentrēt mācību līdzekļus un mērķtiecīgāk organizēt skolēnu izziņas un praktisko darbību. Taču, izvirzot projektus kā vienīgo darbības organizācijas formu, tie kļūst bīstami – skolēniem zūd iespēja atbildēt par savu darbvietu, izveidot zināšanu un prasmju sistēmu. R. Miķelsona vērtējumā visas pedagoģiskās novitātes mācību satura izkārtojumā jāizvērtē caur sistemātiskuma prizmu. Sistemātiskums mācībās nodrošina zināšanu sistēmas veidošanos, kas ir personības prāta attīstības pamats. K. Ušinskim prāts – tā ir zināšanu sistēma, atgādina pedagogs.

Asu kritiku R. Miķelsons vērš pret skolas atmiršanas teoriju, kuras piekritēji Padomju Savienībā noraida jebkādas programmas un mācību grāmatas, noliedz un iznīcina skolas ideju. Viņi vēršas pret mācību stundu, skolas varu, stundu sarakstu, skolas disciplīnu (to uztver kā rungas disciplīnu), mājas

darbiem, skolēnu zināšanu uzskaiti un atzīmēm, it īpaši pret divniekiem un klases audzinātāju. Saprotams, ka skolas atmiršanas teorijā, tāpat kā mūsdienās I. Iljiča deskulizācijas idejās (sabiedrība bez skolas), ir savs racionālais kodols, tajās ir atsegti samilzumi skolas dzīvē, kas 20. gadsimta otrajā pusē izraisa globālu pasaules izglītības krīzi. Šajā pretējo viedokļu sadursmē R. Miķelsona pozīcija izrādījies tālredzīgāka, tā mudina izstrādāt modeļus un rast iespējas skolas vadības un dzīves organizācijas pilnīgošanai, tās struktūras un attīstības sabalansēšanai ar sava laika vajadzībām.

R. Miķelsons saskata deformācijas ne tikai vecajā pirmsrevolūcijas skolā, bet arī padomju izglītības sistēmas attīstībā. Šādu "kritumu" izglītībā viņš redz 30. gadu praksē, kad kompartijas lēmumi laika posmā no 1931. līdz 1936. gadam par skolas galveno uzdevumu pasludina "noteiktas zināšanu summas apgūšanu". Kā raksta R. Miķelsons, ideoloģiskie funkcionāri šo lēmumu jēgu atklāj formulējumā: "Sagatavojiet mums izglītotu jaunatni, bet praktisko darbu mēs tai iemācīsim." Lai gan šie administratīvie soļi atspoguļo centienus novērst padomju skolas novirzīšanos no "sistemātiskajām programmām", tomēr nodarītais ļaunums izglītībai un audzināšanai ir neizmērojami lielāks. Šo staļinisko reformu gaitā sarūk mācību programmas, kas nodrošina saikni ar dzīvi un praktisko darbību, no tām pazūd norādes par skolēnu patstāvīgā darba vadību, tiek likvidētas skolu darbnīcas un tolaik izveidotā padomju darbaudzināšanas sistēma, bagāto mācību metožu arsenālu reducējot līdz "skolotāja paskaidrojumiem".

Šīs direktīvas padomju skolas darbību ievirza vēl nepieredzētā vienpusības gultnē. Tās rada mācību atrautību no dzīves, sašaurina skolēnu pieredzi, novirza no mūsdienīguma, izraisa formālismu, kurš spēcīgi nostiprinās pēckara posmā. R. Miķelsons atzīst, ka darbaudzināšanas un politehniskās izglītības likvidācija 30. gados uz daudziem gadiem pazemina padomju skolas izglītības līmeni, aizkavē skolēnu sagatavošanu dzīvei un patstāvīgai zināšanu apguvei.<sup>22</sup>

Visu savu praktisko un teorētisko pedagoģisko darbību R. Miķelsons virzījis uz svarīgākā skolas uzdevuma atrisināšanu: kā skolēnus pieradināt pie sistemātiska, pamatīga, neatlaidīga un rezultatīva mācību darba, kā sekmēt viņu sabiedriskās un izzīņas aktivitātes attīstību. Ievērojot apzinīguma, uzskatāmības, pamatīguma (noturīguma), sistemātiskuma, teorijas un prakses vienotības principus, viņa uzmanība kā komūnas skolā, tā arī vēlāk – strādājot Latvijā – pievērsta skolēnu patstāvīgā darba organizēšanai. Viņš ir viens no pirmajiem padomju didaktiem, kas risina staļiniskajā pedagoģijā novārtā atstāto izglītības problēmu, pierādot, ka izmantojot mācību metožu daudzveidību, var attīstīt skolēnu dotības un spējas, iemācīt viņus patstāvīgi domāt un sasniegt labus rezultātus mācībās un praktiskajā darbā. Patstāvīgajā darbā, skolotāja vadībā apgūstot programmas materiālus, skolēni izkopj prasmi un spējas patstāvīgi paplašināt savas zināšanas. Izvērtējot savu pieredzi

un pētījumu rezultātus, R. Miķelsons patstāvīgā darba izvēršanā, liekot lietā bagāto mācību metožu arsenālu, redz "avotus nesekmības un otrgadniecības pārvarēšanai".<sup>23</sup>

R. Miķelsons jau 30. un 40. gados vēršas pret tiem pedagoģijas teorētiķiem, kuri izvirza formulu, ka jebkurā skolā jābūt noteiktai normai: 25% – teicamo un labo, 50% – viduvējo, 25% – atpalikušo un nesekmīgo skolēnu. Citādi rezultāti radot aizdomas par neobjektīvu vērtējumu. R. Miķelsons popularizē savā praksē pārbaudīto atziņu par nesekmības un otrgadniecības pārvarēšanas reālām iespējām mērķtiecīgi organizētā mācību izziņas un praktiskās darbības procesā. Šo atziņu 50.–60. gados apstiprina arī Latvijas pedagoģu un psihologu eksperimenti par skolēnu izziņas darbības plašajām iespējām personības spēju attīstībā.

Positīvus rezultātus nevar nodrošināt skolā, kurā dominē mācību darba vienvēidība – iemācīties un atcerēties, novārtā atstājot spēju attīstību, daudzveidīgas darbības organizēšanu un vadību. Tāpat bīstama ir cita galējība, mācību darba pamatā liekot "brīvās nodarbības", kā tas izpaužas kompleksu un projektu programmās. Bez stingras kārtības mācībās skolēni neiegūst gatavību sistemātiski strādāt, nespēj izturēt lielu piepūli un sasprindzinājumu mācībās un darbā.

R. Miķelsona pausto pedagoģisko ideju spēks ir pārbaudīts praksē, savdabīgā 20 gadu eksperimentā, pamatīgā klasiskā pedagoģiskā mantojuma pārzināšanā un orientācijā uz psiholoģiju. Šajā atziņu bagātībā gūta pārliecība un ticība skolas idejai, mācību un audzināšanas vienotībai, skolas saiknei ar dzīvi, skolēnu patstāvīgā darba organizācijai mācību procesā, nesekmības un otrgadniecības pārvarēšanai.

Arī šajā visumā pozitīvajā mantojuma daļā iezīmējas rūsas plankumi, draudot saārdīt pedagoga uzskatu viengabalainību un to nozīmi nākotnē.

Totalitārās varas spiediens atbalsojas pedagoga didaktikā. Mācību procesa viengabalainību neslēpj atsauce uz izziņas teoriju un filoģenēzes procesu. Mācību būtība nerod pilnīgu atklāsmi, jo tiek akcentēta mācīšana ("mācīšanas princips"), bet novārtā paliek mācīšanās – skolēnu darbības stila izpēte. Akcents uz skolotāja darbu – mācīšanu – ir autoritārās pedagoģijas iezīme, kuru kultivē totalitārā vara.

J. Staļina pedagoģijas posms – 30.–50. gadi – degradē ne tikai audzināšanas un izglītības vērtības, bet arī izcilu pedagoģu personības, nomāc vai pat iznīcina viņu pozitīvo devumu, tai skaitā arī R. Miķelsona mūža darbu, viņa izlolotās pedagoģijas un izglītības vērtības.

R. Miķelsona plānos skolas ideja virzīta plašu zināšanu un darba pieredzes apgūvē, izziņas spēju un personības īpašību attīstībā, vienota mācību un audzināšanas procesa nodrošināšanā, cerot skolu vērst par nozīmīgu personības un sabiedrības attīstības harmonizētāju faktoru, taču padomju īstenībā skola pārtop par "proletariāta diktatūras ieroci", kas aicina kalpot šau-

ram totalitārās varas stiprināšanas uzdevumam, upurējot mūžīgās, vispārcilvēciskās vērtības un nacionālos ideālus, kurus pauž Latvijas skola un skolotāji, sabiedrība un ģimene.

Izstrādājot mācību darba organizācijas jautājumus, R. Miķelsons uzsver skolēnu patstāvīgā darba nozīmi, tuvinoties personības patstāvības un radošas aktivitātes ideju īstenošanai. Taču, ievērojot reālās vajadzības, autors pieļauj audzēkņu bezierunu pakļaušanos mācību standartiem, unificētām, ar "centru" saskaņotām mācību programmām un metodiskām izstrādātnēm.

Šādas pretrunas raksturo R. Miķelsona centieni humāni skaidrot apziņo disciplīnu, taču praksē tā tiek identificēta ar bezierunu pakļaušanos padomju skolas noteikumiem. Tā tiek savienots šķietami nesavienojamais – cieņa pret skolēna personību, individuālās savdabības ievērošana tiek upurēta sabiedrības un kolektīva interesēm. Lai gan R. Miķelsons atzīst skolas vadītāju par radošo, patstāvīgo "pedagoģisko centru", taču praksē visa darbība pakļauta Maskavas "centra" direktīvām.

Tās ir pretrunas, kuras audzināšanā, izglītībā un pedagoģijas teorijā rada totalitārā uzraudzības sistēma, nosakot gan izglītības un skolas darbības virzību, gan pedagogu un skolotāju darbību mācību un audzināšanas uzdevumu īstenošanā.

Taču ir jomas, kuras R. Miķelsons traktē patvaļīgi, ignorējot pedagoģiskās kultūras veidošanās loģiku un vēstures faktus. Viņš noliedz Latvijas brīvvalsts skolas un pedagogu pozitīvo devumu tautas izglītības attīstībā un audzināšanā. Šī laika skolotājos R. Miķelsons redz latviešu nacionālistiskās buržuāzijas ideoloģijas īstenoņus, reliģisko aizspriedumu paudējus un fašistiskās varas līdzskrējējus.<sup>24</sup>

Arī skolas darba organizācija un vadība pilnībā pakļauta kompartijas direktīvu izpildei. Daudzās R. Miķelsona apcerēs audzināšanas saturs un organizācija, skolēnu idejiski politiskā un patriotiskā audzināšana, internacionālisma idejas personības veidošanā skatītas šauri, tendenciozi, uzsverot šķiriskuma, proletariāta diktatūras ideālu nostiprināšanas uzdevumu, skolas darbību pakļaujot pedagoģiskā procesa ideoloģizācijai.<sup>25</sup>

R. Miķelsona didaktiskajos uzskatos uzsvērtā pieredzes, eksperimenta un darbības nozīme, akcentētā darbaudzināšana un skolas saikne ar dzīvi un darbu iezīmē zināmu tuvību Dž. Djūija uzskatiem. Šīs kopīgās līnijas spilgti izpaužas R. Miķelsona 20.–30. gadu publikācijās, kad Dž. Djūija vairākas novatoriskās idejas atbalsojas arī padomju skolā un vairāku padomju pedagogu uzskatos. 1972. gadā sarakstītais R. Miķelsona darbs "Mans pedagoģiskais kredo" sasaucas ar līdzīga nosaukuma 1897. gadā publicēto Dž. Djūija eseju krājumu.<sup>26</sup> Taču šī sakritība ir daļēja, drīzāk ārēja, ja salīdzina abu pedagogu uzskatus plašākā vēsturiskā perspektīvā. Dž. Djūija darbs "Mans pedagoģiskais kredo" atver plašus apvāršņus pedagoģijas ideju pasaules paplašināšanai, iezīmē tālejošas perspektīvas izglītības teorijas un prakses attīstībai,

alternatīvu skolas modeļu izstrādei. R. Miķelsons – vispusīgi izglītots pedagogs, eksperimentētājs – savu talantu, plašo erudīciju, dziļo ticību skolas milzīgajām, potenciālajām iespējām spiests upurēt padomju totalitārās sistēmas elkam. Viņa pausto ideju loks noslēdzas padomju oficiālās pedagogijas ietvaros, veidojot noslēgtu sistēmu. Tālab R. Miķelsona apcerē un darbos kopumā pietrūkst plašāka ieskata nākamības problēmās, kā to atļaujas Dž. Džūijs savā esejā un turpmākajos pētījumos.<sup>27</sup>

R. Miķelsonam ir paliekoša nozīme padomju pedagogijas problēmu izstrādē un izvērtēšanā, ļaujot vienlaikus saskatīt gan ieslīgšanu stagnācijā, gan arī kādu drosmīgi uzšķiltu spožu atziņu.

Tālāko ceļa posmu nākas noiet Latvijas pedagogu jaunajai maiņai, arī daudziem R. Miķelsona audzēkņiem. Tas ir grūts un sarežģīts vērtību pārvērtēšanas laiks ne tikai pedagogijā un izglītībā. Tas ir ceļš uz pasaules pedagogijas ideju pasaules atvērtību.

## **Ceļā uz atvērtu pedagogijas ideju pasauli**

Padomju pedagogijas ideologizētās pamatnostādnes nemitīgi tiek aktualizētas un papildinātas, nemainot to būtību – burta garu. Šī pretrunīgā situācija turpina saglabāties padomju izglītības un audzināšanas teorijā un praksē arī pēc staļiniskās pedagogijas šķietamā norieta. Oficiālajos dokumentos deklarētā skolas darba pārkārtošana 60.–80. gados norit uz visai šauras ideoloģiskās bāzes. Brīvajā pasaulē pārbaudītā pieredze un jaunās idejas izglītībā un personības attīstības izpētē tiek skatītas caur partijiskās kritikas prizmu, nepieļaujot to iefiltrēšanos padomju oficiālajā pedagogijā un izglītības praksē. Uz neizmērojami lielā pārmaiņu fona pasaulē padomju totalitārajā sistēmā turpina zelt birokratizācija izglītībā un audzināšanā, unifikācija, totāla ideoloģiskā indokrinācija, mācību vienvēidīgā – lehalitāriskā – virzība, pārvēršot skolu par noslēgtu, no dzīves un pasaules norisēm norobežotu vidi. Totalitārajā sistēmā novārtā paliek skolēna iekšējā dzīve – vajadzības, intereses un garīgā pasaule. Tiek noniecinātas skolotāju radošās ierosmes un iniciatīva, pieprasot būtiskas pārmaiņas mācībās un audzināšanā. Tiekšanās pēc masu izglītības, pāreja uz vidējo izglītību, procentomānija, augstie sekmju procenti (“bezizmēra trijnieks”) slēpj sevī bīstamas tendences skolas dzīvē. Izglītības krīzi vēl vairāk saasina 80. gados veiktā padomju skolas reforma, izstrādājot visai kļūmīgus plānus par vispārīgās un profesionālās izglītības saliedēšanu, par vispārīzglītojošās skolas profesionalizāciju, par vienvēidības pastiprināšanos profesionāli tehniskajā izglītībā u. c. Arvien izteiktāk izpaužas pretruna starp jaunā laikmeta vajadzībām un izglītības reālo devumu sabiedrībai un personības attīstībai. Antinomiju pastiprina oficiāli deklarētie augstie izglītības mērķi un visai pieticīgie mācību un audzināšanas darba rezultāti. Visā padomju izglītības sistēmā, tai skaitā arī Latvijā, iezī-

mējas zināšanu līmeņa pazemināšanās, skolēnu veselības pasliktināšanās, sociālās uzvedības tendenču pastiprināšanās.

Ne jau uzreiz – kā uz burvju nūjiņas mājienu – Latvijas izglītības darbinieki un pedagogu korpuss apjauš stagnācijas bīstamās sekas un dziļo krīzi oficiālajā padomju izglītības sistēmā un pedagogijā. Ne jau vienā dienā veidojas izpratne par dogmatizēto un galēji utilitāro nostādņu nespēju tālredzīgi risināt samilzušās problēmas izglītības un audzināšanas teorijā un praksē.

Jaunās pedagogu maiņas atvērtību pārmaiņām, pievēršanos aktualitātēm pedagogijas teorijā un praksē, nosaka daudzi faktori – gan objektīvi nosacīti, gan arī subjektīvi. Objektīvi pārmaiņu nepieciešamību nosaka ārkārtīgi dinamiskie, globālie sociāli ekonomiskie procesi, aktualizējot skolas reformas un pasaules izglītības krīzes pārvarēšanas nepieciešamību, kā arī zinātnes, tehnikas un mākslas attīstības tendences. Subjektīvi pārmaiņas iezīmē jaunas pieejas pedagogijas teorijai un praksei. Veidojas kritiska attieksme pret dogmatizēto padomju pedagogiju, izglītības un audzināšanas reālijām. Novitātes pedagogijā ienes personīgo kontaktu loka paplašināšanās, jaunu virzienu parādīšanās pētniecības darbā, iepazīšanās ar jaunajām izglītības un personības attīstības teorijām, pētniecības metožu pilnveide un jaunu izpētes avotu atklāšana (pievēršanās nacionālajām un pasaules pedagogijas vērtībām).

Protams, šo kritisko tendenču parādīšanās liecina tikai par samilzumu un deformāciju sākotnējo apjausmu, pie tam tās īsti saprot un uzdrošinās atklāti paust tikai daži pētnieki un izglītības darbinieki. Tomēr, kā par to var pārliecināties apmēram 100 Latvijā izstrādāto disertāciju un simtiem rakstu analizē, jaunu izpētes avotu apguve un jaunu ideju ieplūšana padomju pedagogijā kopš 60. gadiem ir jāatzīst par reāli notikušu faktu.

Latvijas pedagogu gatavību pārmaiņām, viņu apjausmu un atvērtību jaunām idejām pedagogijā raksturo vismaz divas iezīmes. **Pirmkārt**, spēja oficiālajā pedagogijā saskatīt bīstamus samilzumus, piemēram, vienoto skolu vienādot ar vienādu skolu visiem, totalitārajā sistēmā kolektīvismu vērst par personības individualitātes nomākšanas instrumentu, kritiku un paškritiku izmantot kā “izspiegošanas” līdzekli u. c. **Otrkārt**, spēja savā teorētiskajā un praktiskajā darbībā sekot nevis šauri ideoloģizētiem saukļiem, bet gan pedagogiskajai loģikai, t. i., izveidotajai spējai un gatavībai analizēt audzināšanas, mācību un izglītības parādības, apjaust tās ciešā kopsakarā ar sociālās dzīves norisēm – ekonomiku, politiku un kultūru, nekad neaizmirstot pedagogiskā procesa galvenās idejas un vērtības, to veidošanos pēc saviem iekšējiem likumiem.

Šo daudzveidīgo objektīvo un subjektīvo faktoru ietekmē un mijiedarbībā, neraugoties uz deformācijām un uzspiesto vienpusību izglītībā, arī barajos okupācijas gados, pat staļiniskā terora apstākļos, zinātniski pedagogiskā doma Latvijā pilnīgi neizsīkst. Dzīves objektīvās vajadzības, audzināšanas un izglītības attīstības likumi un likloči, pašu zemē iedibinātās

nacionālās pedagoģijas tradīcijas ("skolotāju līdumnieku gars" – J. Greste), kā arī ārzemju pieredzes kaut visai epizodiska iepazīšana mudināt mudina pievērsties skolu darbības modernizācijai, mācību satura un metožu pilnveidei, izglītības un audzināšanas sistēmas atsevišķu aspektu izstrādei, bērna personības veidošanās procesa izpētei. Nemīnot vārdus "tests", "diagnostika", "psihometrija", atsevišķos pētījumos un audzināšanas praksē jau 60. gados parādās diagnostikas metodes un līdzekļi, kas ievērojami uzlabo pedagoģisko pētījumu kvalitāti. Aizsākas darbs audzināšanas programmas vairāku variantu izstrādē, ievēribu gūst bērna personības atsevišķu īpašību un iezīmju izpēte, individuālā darba stila izveide un audzināšanas rezultātu izvērtēšanas metodiku izstrāde.

Tomēr Latvijai uzspiestā atsvešinātība no nacionālās un pasaules pedagoģijas teorijas un prakses iezīmē pārāk lielu pārrāvumu un nenovēršamu atpalcību gan bērna personības diagnostikas līdzekļu izveidē, gan izglītības un audzināšanas teorētisko pamatu kaldināšanā.

Šo robu likvidāciju un vēlmi pārvarēt totalitārās varas uzspiesto atpalcību sekmē latviešu pedagogu jaunā maiņa, pievērsoties pasaules un nacionālās pedagoģijas vērtībām.

Sākotnēji tas ir savdabīgs mācību posms (bez uzspiestās mācīšanas un pamācīšanas) Latvijas pedagoģiskās kultūras kaldināšanā, kad, neatsakoties no padomju pedagoģijas pamatnostādņem, latviešu pedagogiem (arī citu PSRS reģionu pedagoģijas zinātniekiem) izdodas apzināt savas bagātības un izcirst logu arī uz pasaules pedagoģijas apvāršņiem.

Laikā, kad totalitārās varas spaidos izglītības un audzināšanas teorijā sazeļ stagnācija un autoritārisms, brīvās pasaules zinātnes centros pedagogi un psihologi, mediķi un sociologi, pārstāvot visdažādākos virzienus un strāvas, cenšas izprast bērna iekšējo dzīvi, izgaismojot jaunas pieejas bērna personības izziņai. Centrā izvirzās cilvēka garīgās pasaules izpēte. Daudz tiek darīts, lai atklātu bērna personības viengabalainību, kur katra šī veseluma daļa ir izprotama tikai ciešā saiknē ar to funkciju, kuru tā veic šajā veselumā. Kopš 20. gadsimta vidus visdažādākās personības teorijas vieno kopēja ideja par indivīdu kā "viengabalainu funkcionējošo vienību", kura uzvedības visi komponenti atrodas nesaraujamā saistībā un mijiedarbībā. Cilvēka kā viengabalainas sistēmas izpēte rasta Ļ. Vigotska, V. Šterna, K. Levina, G. Olporta, A. Maslova u. c. pētījumos. Šis atziņas, atspoguļojot noteicošo tendenci audzināšanas teorijā un praksē, pakāpeniski atbalsojas arī Latvijas pedagogu un psihologu pētījumos. Daudzos latviešu autoru darbos minēti rosinātāji – Ž. Piažē, Ļ. Vigotskis, K. Rodžerss, Ē. Fromms, G. Olports, K. Levins, Ē. Ēriksons, E. Berns u. c. Iedziļinoties personības veidošanās mehānismu izziņā, viņi pētī afektīvo sfēru, jūtu, tieksmju, motīvu un vajadzību veidošanos. Vēršoties pret autoritāro stilu audzināšanā, viņi ar savu darbību ne tikai palīdz

pārvarēt šī stila izraisītās kļūdas bērna personības veidošanā, bet arī stipri-  
na humāno virzienu pedagogijas teorijā un praksē.

Nozīmīgs teorētiskais pamats personības veidošanās izpratnei sastopams  
darbības teorijā. T. Pārsons, E. Tolmens, G. Olports savai darbības teorijai  
konceptuālo bāzi rod kultūrantropoloģijā, psihoanalīzē, mācību teorijās, eko-  
nomiskajās teorijās un sociālkulturālajos pētījumos.

Pasaulē un arī Padomju Savienībā 60. gados uzsāktās un plaši izvērstās  
skolu reformas dod nozīmīgas, jaunas idejas izglītības teorijas un prakses  
attīstībā. Latviešu pedagogi, nespējot būtiski ietekmēt skolu reformu norisi  
savā zemē (jo šo norišu virzienu nosaka vienots totalitārās varas centrs Mas-  
kavā), tomēr rod iespēju iepazīties ar jaunajām teorijām un koncepcijām mā-  
cību teorijā, izglītības organizācijā un personības attīstībā. Latvijas pedagogi  
jaunas ierosmes gūst arī padomju didaktu un psihologu – M. Daņilova,  
M. Skatkina, J. Babanska, I. Lernerā, V. Krajevskā, L. Zankovā, B. Jesipovā  
u. c. – darbos, īpaši viņu piedāvātajā jaunajā izglītības satura teorijā, algo-  
ritmizācijā un izglītības vadības interpretācijā, mācību optimizācijā, mācī-  
šanās motīvu izpētē u. c.

Uzmanības lokā nokļūst Ļ. Vigotska jau 20.–30. gados izstrādātā kul-  
tūrvēsturiskā teorija, kuru Latvijā sāk iepazīt tikai kopš 50. gadu vidus, uz-  
sverot, ka Ļ. Vigotskis pēti “personības garīgo pasauli”, meklē līdzekļus, lai  
varētu “iezīmēt personības attīstības ceļus” un noteikt “aktuālo un tuvāko  
attīstības zonu”.<sup>28</sup>

Arī latviešu pētnieki konstatē, ka Ļ. Vigotska izstrādātā “dubultās stimu-  
lācijas” metodika ļauj izziņāt likumsakarīgu pāreju no dabiskiem psihiskiem  
procesiem uz sarežģītām cilvēka pastarpinātās psihiskās darbības augstākajām  
formām un to izpēti (K. Velmers, I. Plotnieks, V. Avotiņš, A. Svelpe u. c.).  
Ļ. Vigotska idejas tuvina latviešu zinātniekus fundamentālajai atziņai par cil-  
vēka personības viengabalainu pētniecību ar visām personības iekšējās garī-  
gās dzīves īpatnībām un pretrunām (D. Lieģeniece). Tiek uzsvērts, ka Ļ. Vi-  
gotska devums personības teorijas izstrādē un audzināšanas procesa izpētē  
vēl ne tuvu nav apgūts un nākotnē var sniegt nenovērtējamas ierosmes bērna  
personības viengabalainības apzināšanā un izpētes metodiku izstrādē.

Ļ. Vigotska konceptuālo ideju kontekstā A. Ļeontjeva, A. Lurijas, V. Mja-  
siščeva, V. Davidova, Dž. S. Brunera, M. Koula u. c. pētījumos izziņāta per-  
sonības veidošanās atkarībā no darbības, apgūtajiem līdzekļiem (rīkiem) un  
veicamo uzdevumu rakstura. Ļ. Vigotska un viņa sekotāju ietekmē arī Lat-  
vijā veidojas izpratne par bērna personību kā darbības un sociālo attiecību  
subjektu.

20. gadsimta otro pusi raksturo sakāpināta interese par personības izpē-  
tes jautājumiem. Taču šie pētījumi norisinās visai sarežģītos apstākļos, kad  
jāpārvar tehnokrātiskās un intelektuālās tendences pedagogijas teorijā un  
praksē. Grūtības vēl vairāk saasina jau ieilgusī globālā izglītības krīze,

funkcionālā analfabētisma sfēras paplašināšanās, monetārisma un marginālisma ielaušanās estētiskās kultūras un izglītības novados, bet Latvijā – totalitārās varas spaidi.

60.–90. gados savas pozīcijas arvien vairāk nostiprina humānais virziens pedagogijā. Šo programmu izcilākie teorētiķi (A. Maslovs, A. Kombs, K. Rodžerss, Š. Amonašvili u. c.), vērsties pret autoritārismu audzināšanā, pauž saudzīgu attieksmi pret audzēkņiem, aicinot viņus vispusīgi iepazīt, stiprināt bērnu būtībai raksturīgo labestību, brīvību un radošo spēju pašrealizāciju. Taču šīs humanizācijas un kulturalizācijas tendences skolā un audzināšanas praksē saskaras ar bērnu cietsirdību, garīguma lejupslīdi, estētisko un ētisko neaudzinātību un nekulturālību, pusaudzū narkomāniju, alkoholismu, prostitūciju.

20. gadsimta beigu posma raksturīgākā īpatnība ir tā, ka 20.–30. gados dzimušās atziņas, idejas un koncepcijas par personības attīstību un izpēti saglabā savu nozīmību visos turpmākajos audzināšanas teorijas un prakses attīstības posmos. Vēl vairāk – arī 21. gadsimtā šīs atziņu bagātības it kā atdzimst no jauna, veidojot fundamentālus pamatus bērna personības izpratnei un pieejai tās izpētei no viengabalainības pozīcijām.

Raksturīgi, ka visi ievērojamākie 20. gadsimta psihologi un pedagogi – K. Bīlers un E. Torndaiks, Dž. Djūijs un E. Šprangers, V. Šterns un E. Klapedrs, Z. Freids un A. Ādlers, K. Gross un G. Rosolimo, Ļ. Vigotskis un Ž. Piažē –, atrodoties tik ļoti atšķirīgās teorētiskajās un metodoloģiskajās pozīcijās, dziļi un paliekoši spēj ietekmēt mūsdienu personības veidošanās teoriju un praksi.

Jāpiekrīt viedoklim, ka pēdējo gadu pētījumos visai stipri samanāmas 20.–30. gados “iemītās pēdas” bērnu psiholoģijas, didaktikas un audzināšanas teorijas konceptuālo pamatu izstrādē vai to atjaunošanā. Tas liecina par aizgājušā “zelta laikmeta” spēcīgo ietekmi psiholoģijas un pedagogijas attīstībā.

Jāatzīmē, ka šīs “zelta laikmeta” atziņu bagātības pedagogijā, bērna attīstības izpratnē un izpētē 20.–30. gados radoši apgūst un liek lietā izcilākie latviešu pedagogi un psihologi – L. Ausējs, A. Dauge, P. Dāle, E. Pētersons, M. Liepiņa, V. Seile, J. A. Students, O. Svenne u. c. Tās sekmē atdzimšanas un atjaunotnes tendences arī mūsdienu Latvijas pedagogijā un psiholoģijā. Tās izmanto latviešu zinātnieki arī 70.–80. gados, pievēršoties bērna izpētei un diagnostikas metodiku izstrādei.

Latviešu pedagogi un psihologi uzsver, ka mūsdienu dinamiskajā laikmetā, kuru raksturo visai pretrunīga situācija audzināšanā un izglītībā, daudzo jautājumu lokā izvirzās divi galvenie jautājumi:

- ♦ bērna personības veidošanās teorētisko (konceptuālo) pamatu izpēte un dziļāka apjausma;
- ♦ diagnostikas līdzekļu un personības pētniecības metodiku izstrāde un ieviešana praksē.

80. gados Latvijā iepazīta Ž. Piažē ģenētiskā psiholoģija, Ļ. Vigotska kultūrvēsturiskā koncepcija, Dž. S. Brunera kognitīvā mācību teorija, Ē. Ēriksona personības attīstības periodizācija. Šīs atziņas palīdzējušas pievērsties personības socializācijas un kulturalizācijas problēmām, izprast bērnu kā noteiktu, vienotu sistēmu, akcentēt indivīda un apkārtējās kultūrvides ciešo saistību un mijiedarbību, pētīt personības veidošanos sociālās pieredzes, kultūras vērtību apguves un darbības procesā.

Pasaules pieredze personības izpētē un diagnostikas līdzekļu radīšanā izraisa lielu interesi skolā un sabiedrībā. Latvijas skolotāji un skolu vadītāji sāk izmantot diagnostikas līdzekļus savas pedagoģiskās pieredzes bagātināšanai. Pedagoģiskā intuīcija, ilggadējā pieredze un "tīrs" empīrisms vien, lai arī cik lieliski tie nebūtu, jaunajos apstākļos nevar nodrošināt sekmīgu audzināšanas darba norisi un kompetentu izglītības vadību.

60.–80. gados īstenotie skolu modernizācijas projekti pasaulē, attīstītajās valstīs ieviestie modernie mācību līdzekļi un jaunās pētniecības tehnoloģijas (eksperimenta modelēšana, matemātiskās statistikas metožu izmantošana pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos, dažādas aparatūras metodikas u. c.) rod atbalsis arī Latvijas psihologu un pedagogu pētījumos. Diagnostikas metodiku izstrādē latviešu pedagogi un psihologi sadarbojas ar tuvākajiem un tālākajiem kaimiņiem Igaunijā (K. Ramuls, A. Elango, H. Līmets u. c.), Lietuvā (J. Laužiks, L. Jovaiša, B. Bitins u. c.), Maskavā (L. Vengers, N. Talizina u. c.).<sup>29</sup>

Diagnostikas metožu izstrāde un plašāka ieviešana Latvijas skolu praksē atsākas 60. gadu beigās. 1969. gadā toreizējā Izglītības ministrijas Skolu zinātniskās pētniecības institūtā tiek nodibināta Pedagoģiskās psiholoģijas laboratorija. Jaundibinātās zinātniskās iestādes pētniecības virzienos atbalsojas Rīgas pilsētas Jaunatnes pētīšanas institūta (vēlāk Pedagoģiskās psiholoģijas institūta) centieni, kaut arī jaunais centrs tik plašu sabiedrisko rezonansi vairs neiegūst. Tomēr Pedagoģiskās psiholoģijas laboratorija ātri vien izpelnās atzinību skolās, kļūstot par nozīmīgāko psiholoģisko pētījumu centru Latvijā. K. Velmera, V. Avotiņa un viņu līdzstrādnieku psiholoģiskie pētījumi ienes jaunas kvalitātes skolēnu izpētē un izpelnās atzinību ne tikai Baltijā.<sup>30</sup>

Bērna personības izpēti un diagnostikas metožu ieviešanu pētījumos veicina skolēnu profesionālās orientācijas atjaunošana, meklējumi mācību diferenciācijā un individualizācijā, programmēto un problēmisko mācību ieviešana, eksperimentālie pētījumi attīstītājmācīšanās un ģimenes audzinošā potenciāla izziņāšanā, skolēnu pievēršana pašaudzināšanai un pašizglītībai, viņu patstāvīgās domāšanas un intelektuālās aktivitātes attīstība.<sup>31</sup>

Jauninājumus skolu praksē un bērna personības izpētē iezīmē mācību un audzināšanas rezultātā notikušo pārmaiņu noteikšana un analīze, nepilnību un robu izziņāšana mācībās un audzināšanā nepieciešamo korekciju ieviešana bērna personības veidošanās procesā. Šo pētījumu kontekstā veiktā

skolēnu audzinātības līmeņa noteikšana un analīze ļauj pedagoģiskajā procesā:

- ♦ ievērot bērnu reālās iespējas mācībās un darbā, skaistā apgūvē un sportā;
- ♦ saņemt savlaicīgu informāciju par pedagoģiskā darba rezultātiem un audzināšanas darba efektivitāti, izziņāt pedagoģiskā procesa likumsakarības;
- ♦ noteikt audzinātības līmeņa kritērijus;
- ♦ fiksēt bērna personības tapšanas procesu un radīt nosacījumus viņa attīstībai veselumā;
- ♦ gūt jaunas ierosmes mācību un audzināšanas metodikas pilnveidei, metodisko sistēmu izstrādei, ieviešanai un pārbaudei praksē.

Audzinātības līmeņa noteikšana palīdz skolotājam savlaicīgi noteikt tās kvalitatīvās izmaiņas, kas mācību un audzināšanas ietekmē noris bērna intelektuālajā un emocionālajā, tikumiskajā un estētiskajā attīstībā, viņa fiziskajā un sociālajā izaugsmē. Audzinātības līmenis kā viens no audzināšanas darba efektivitātes kritērijiem raksturo skolēna dzīves pozīciju, kurā integrējas viss, kas saniegts izziņā un darbā, saskarsmē un skaistā apgūvē. O. Zīds savā pētījumā "Skolēnu aktīvas dzīves pozīcijas veidošana" pārliecinoši pierāda, ka, kompleksi izmantojot pedagoģijas, socioloģijas, psihodiagnostikas un matemātiskās statistikas metodes, iespējams sekmīgi risināt vairākus audzinātības līmeņa diagnostikas uzdevumus, kā arī iesaistīt vērtēšanas darbā par ekspertiem vecāko klašu skolēnus, tādējādi aktivizējot viņu izziņas un sabiedrisko, darba un mākslinieciski estētisko darbību.<sup>32</sup>

80. gados diagnostikas metodes parādās vairākos psihologu un pedagoģu darbos. Tās plašāk un viengabalaināk izklāstītas V. Avotiņa un viņa vadītās grupas darbos.

Te izvērstais fakts izklāsts atklāj kādu ļoti būtisku stagnācijas un totalitārās varas laikmetam raksturīgu tendenci Latvijas pedagoģiskajā dzīvē, proti, pedagoģu mācīšanās pāraugšanu jaunu ideju un atziņu pielietošanas mākslā, t. i., pedagoģu spējā gūtās jaunās ierosmes un idejas radoši pārņemt un realizēt savos pētījumos un apsvērt iespējas to izmantošanai mācību un audzināšanas praksē.

Šī pielietošanas māksla ar labākām sekmēm rod savu tālāko īstenojumu topošo didaktu un mācību metodikas speciālistu pētījumos. Te vispirms jāatzīmē V. Zelmeņa eksperimentālās izstrādes apgalvojumu analīzē. Analizējot un novērtējot pareizus un kļūdainus apgalvojumus, skolēni iegūst spēju apzināti, precīzi un konsekventi pielietot apgūtās definīcijas un likumsakarības, tās konkretizēt un likt lietā praksē. V. Zelmenis ir pētījis skolēnu patstāvīgās domāšanas aktivizācijas problēmu, pievēršoties salīdzināšanas, sistematizācijas un konkretizācijas vietai un nozīmei mācību procesa efektivitātes celšanā.<sup>33</sup>

Latvijas pedagoģu pievēršanos jauno ideju pieņemšanai lielā mērā nosa-

ka staļiniskās pedagoģijas recidīvu pārvarēšanas nepieciešamība. Pētījumi parāda, ka pat 60. gados padomju pedagoģijas teorijā un praksē mācību procesā "galveno ķēdes locekli", redz mācību materiāla sistemātiskā izklāstā, ko sniedz skolotājs. Dominē mācīšana. Patstāvīgais darbs paredzēts galvenokārt skolēnu zināšanu nostiprināšanai. Šāds dogmatisma un reproducēšanas gultnē ievirzīts mācību stils izslēdz iespējas skolēnu patstāvības attīstībai un radošās darbības pieredzes ieguvei. Tāpēc nav nejaušība, ka vidusskolas vecāko klašu audzēkņiem raksturīga inerta domāšana, nespēja "rekonstruēt" apgūtās (lasi – "iekaltās") zināšanas un izmantot tās jaunos apstākļos. Skolēni tiek radināti veikt galvenokārt reproduktīvu darbību, akli sekojot skolotāja dotajam paraugam. Tāpēc, piemēram, skolēnu sacerējumi bieži vien ir tik ļoti līdzīgi cits citam. Kanonizētu spriedumu un vērtējumu ietekmē audzēkņi netiecas pēc patstāvības spriedumos un kritiska faktu novērtējuma, neizveido savu attieksmi pret daiļliteratūras darbu un reālajām dzīves norisēm. Reālās situācijas analīze un tolaik veiktie pētījumi pierāda, ka radošāko skolotāju darbībā arvien lielāku nozīmi iegūst aktīvs, patstāvīgs skolēnu un studentu darbs, kas virzīts uz zināšanu apguvi, patstāvīgā darba prasmju, iemaņu un paradumu izveidi, racionālu intelektuālā darba metožu un paņēmienu izkopšanu. 60.–70. gados Latvijas pedagoģu nostāju raksturo pieņēmums, ka dažādie patstāvīgā darba veidi nav uzskatāmi tikai par līdzekļi šauru didaktisko mērķu sasniegšanai, bet gan skatāmi ciešā kopsakarā ar personības domāšanas patstāvības audzināšanu un radošās aktivitātes attīstību.<sup>34</sup>

Pedagoģis un psihologs I. Plotnieks pētījumu ciklā par iniciatīvas kā integrālas personības īpašības veidošanos pamato nosacījumus garīgās patstāvības audzināšanai un jaunrades spēju attīstībai. Atsaucoties uz A. Kronvalda un Raiņa idejām, kā arī 20. gadsimta psiholoģijas zinātnes sasniegumiem, I. Plotnieks iezīmē drošu perspektīvu skolotāju pedagoģiskajai jaunradei vecāko skolēnu izziņas un mākslinieciskās darbības aktivizācijai un totalitārās varas recidīvu pārvarēšanai mācībās un ārpusklases nodarbībās.<sup>35</sup>

J. Galviņš, pētot dažādus patstāvīgā darba veidus, pamato programmēto mācību materiālu efektivitāti skolēnu patstāvīgās domāšanas un radošās aktivitātes stimulēšanā. Autora izstrādātie programmētie mācību materiāli skolu praksē kļūst par nozīmīgu skolēnu patstāvīgā darba organizēšanas un vadīšanas līdzekli. Šis didaktiskajā eksperimentā pārbaudītās nostādnes rod īstenojumu J. Galviņa un citu autoru sagatavotajās mācību grāmatās un uzdevumu krājumos.<sup>36</sup>

G. Gulbja pētījumi atklāj jaunus ceļus studentu patstāvīgā darba organizēšanā un jauno skolotāju profesionālās varēšanas un domāšanas patstāvības veidošanā pedagoģiskajā mācību iestādē.

Pieredzējušais skolotājs R. Ozoliņš savā eksperimentālajā pētījumā par skolēnu intelektuālo prasmju apguvi patstāvīgajā izziņas darbībā secina, ka

domāšanas patstāvība attīstās aktīvā, produktīvā, mērķtiecīgi ievirzītā “domāšanas praksē”, to pakļaujot noteiktu uzdevumu risināšanai un nepieciešamo intelektuālo prasmju sistēmas izveidei. Sarežģītu intelektuālo prasmju apguve veido audzēkņu spēju un gatavību pārslēgties no viena darbības veida vai mācību priekšmeta uz citu, mācību materiālā izcelt būtisko, parādības skaidrot cēloniski, pamatot savas intelektuālās un praktiskās darbības, risināt radošus problēmuzdevumus, pievērsties pašizglītībai un pašaudzināšanai.<sup>37</sup>

Starptautisku rezonansi izraisa G. Rudzīša pētījumi par patstāvīgā darba efektivitātes palielināšanu, to cieši saistot ar vecāko skolēnu un studentu izzināšanas darbības aktivizāciju un sagatavošanu pašizglītībai. Viņš izstrādājis ieteikumus intelektuālā darba racionalizācijai un personības ievirzei nepārtrauktās (permanentās) izglītības procesā. Šīs idejas realizētas arī G. Rudzīša mācību grāmatās ķīmijā, kuras godalgotas Vissavienības konkursā (1980), savukārt Itālijā (Pizas universitātē) viņam piešķirta G. Galileja medaļa (1989).<sup>38</sup>

Patstāvīgā darba idejas iegūst padziļinājumu pētījumos problēmisko mācību jomā. I. Gaiša, I. Kramiņas, A. Laures u. c. pētījumi norāda ceļus dogmatiskā un reproduktīvā (“drillēšanas”) stila pārvarēšanai mācībās, skolēnu un studentu patstāvības un radošās darbības iespēju paplašināšanai un padziļināšanai. Problēmiskais izklāsts, problēmsituāciju veidošana, problēmuzdevumu izvirzīšana un to atrisināšana individuāli, grupās vai frontālajās diskusijās, ja tās orientētas uz “tuvāko attīstības zonu” (Ļ. Vigotskis), izraisa lielu emocionālu, garīgās aktivitātes un radošo pacēlumu, stiprina vajadzību pēc pašizglītības un tālākizglītības.<sup>39</sup>

Raksturīgi, ka pētījumos par skolēnu un studentu patstāvīgās domāšanas audzināšanu, virzībā uz radošās aktivitātes rosināšanu atbalsojas Raiņa nākotnes cilvēka ideāls. Pat totalitārās varas apstākļos nezūd savulaik izteiktais praviotojums, ka 20. gadsimtā audzināšanas un izglītības virzību Latvijā noteiks Raiņa postulētie personības veidošanās pamatprincipi: **garīgā patstāvība un radošā aktivitāte**, nosakot atjaunotās Latvijas skolas un izglītības darbības galveno saturu un galamērķi. Šai rainiskajai līnijai piekļaujas nozīmīgākie pētījumi didaktikā un mācību metodikā, izpaužoties rūpēs par personības viengabalainību un gara kultūras izkopšanu. Šo Raiņa līniju izglītībā un audzināšanā okupācijas gados palīdz kopt izcili Tautas dzejnieka mākslas, viņa kultūrvēsturiskā mantojuma pazinēji A. Birkerts un P. Birkerts.

J. A. Jansons, rosīgi strādājot folkloristikā un latvieši literatūras vēsturē, atstāj dziļas pēdas latviešu tautas garīgās un pedagoģiskās kultūras laukā. Lielu vērtību veltot dzimtās valodas un literatūras mācību teorijai un praksei, viņš savos studentos un skolotājos stiprina attieksmi pret latviešu kultūru un pedagoģisko darbu kā svētumu. Pētniecībā īstenotā kultūrvēsturiskā metode ļauj profesoram tālāk kopt skolas ideju, pievērsties garīgās patstāvības attīstībai, pamatot nacionālās kultūras vērtību nozīmību izglītībā un tautas pašapziņas celšanā, novērst draudošās nekulturālības un pusinteligences bries-

mas. Tāpat kā Rainis, arī profesors J. A. Jansons uzsver nezūdošās vērtības tautas garīgajā atjaunotnē un personības attīstībā, uzsverot trīs lielas patiesības:

“Pirmā. Latviešu folklorā kā tautas dzīvesveida un mentalitātes atklājēja rāda, ka latvietis izsenis ir pakāpeniski atteicies no dzīves maģiskās ietekmēšanas un izpratnes, par galveno virzītājspēku atzīdams ētisko pilnīgošanos, paša aktīvu un mērķtiecīgu darbu. Tā ir garīgās dzīves augstas kultūras zīme.

Otrā. Latviešu vērtību pasaulē pēc folkloras un literatūras liecībām sevišķu vietu ieņem ētiskās un estētiskās vērtības. Dabu, garīgās pasaules un sadzīves skaistumu latvietis ir centies saskatīt, pārdzīvot un kopt.

Trešā. Latviešu literatūra, kaut vēstures smago apstākļu dēļ vēl attīstījusies, ir visas pasaules kultūras procesa un sasniegumu daļa. Tikai tādā kop-sakarā tā ir izprotama un pētījama.”<sup>40</sup>

Profesora J. A. Jansona idejas turpina kopt viņa Rīgas skolotāju institūta audzēkņi – plašais skolotāju un zinātnieku pulks. Viņu vidū valodnieks A. Ozols izstrādā rakstu darbu sistēmu, uzsverot domrakstu (toreizējo sace-rējumu vietā) nozīmi patstāvīgās domāšanas un vērtēšanas spēju attīstībā.<sup>41</sup>

Ē. Zimule stagnācijas gados cenšas nosargāt latviešu literatūras mācīb-priekšmetu no uzmācīgās socioloģizācijas un dogmatiskā formālisma litera-tūras izpratnē, ievieš literatūras mācību kursā modernās literatūras zinātnes un didaktikas atziņas, pievēršas nacionālā izglītības satura aptveres kompo-mentu teorijas izstrādei.<sup>42</sup>

Sava skolotāja profesora J. A. Jansona rosināts, I. Freidenfelds pievēršas valodniecībai, pētī skolēnu rakstu valodas attīstību, izstrādā oriģinālu izpē-tes metodiku vispusīgai iegūto rezultātu analīzei.<sup>43</sup>

Šajā gultnē savus pētījumus veic A. Laure, pētot rakstu darbu nozīmi sko-lēnu runas kultūras paaugstināšanā un patstāvīgās domāšanas audzināšanā.<sup>44</sup>

Kaut arī pirmo latviešu literatūras metodikas kursu izstrādi dziļi ietek-mē tolaik valdošie šķiriskuma un komunistiskā partijiskuma principi, kā arī vulgārās socioloģizācijas shēmas, to autoru M. Gales, H. Grases, O. Ņeste-rova u. c. metodiskie ieteikumi, tomēr saglabā savu nozīmību. Daudzveidī-gu avotu analīzi veicis O. Ņesterovs, izvērtējot latviešu valodas un literatū-ras metodikas attīstību.<sup>45</sup>

Nozīmīgas novitātes latviešu literatūras metodikā un pedagoģiskā pro-cesa vadīšanā ienes J. Rudziša darbi.<sup>46</sup>

Iepazīšanās ar 20. gadsimta pedagoģijas strāvojumiem un modernajām psiholoģijas un didaktikas teorijām (Ļ. Vigotska kultūrvēsturiskā teorija, Dž. S. Brunera kognitīvā mācību teorija, M. Skatkina, V. Krajevskā un I. Lernerā izglītības satura teorija, Dž. Djūija izglītības filozofija un pedagoģija) kopš 20. gadsimta 60. gadiem rosina didaktisko un metodisko domu Latvijā, pie-vērš mācību metodiskus dogmatisko stereotipu un autoritārisma pārvarēša-nai mācību teorijā un audzināšanas praksē.

Mācību metodiku speciālisti Latvijā realizē nozīmīgus pētījumus,

pamatojot vēsturiskos priekšnosacījumus mācību metodikas struktūrelementu veidošanai, kā arī izstrādājot nosacījumus izglītības elementu sistēmas izveidei didaktikā un mācību metodikā.

Pedagogs L. Keirāns veic mācību metodikas struktūras fundamentālu pētījumu. Par izpētes objektu izvēloties humanitārā, dabas zinātņu, eksaktā un mākslinieciski estētiskā cikla priekšmetu 429 mācību grāmatas, autors izveido vienotu izglītības elementu sistēmu, precizē vairākus bioloģijas mācību metodikas pamatjēdzienus, konstruē precīzu bioloģijas mācību metodikas struktūru, nosaka tās attīstības vēsturisko aspektu un prognozē turpmākās attīstības perspektīvas, izveido metodikas strukturālo darba modeli un atbilstoši didaktikas attīstības loģikai formulē struktūrelementu uzbūves likumību mehānismu. L. Keirānam izdodas atklāt vairākas likumsakarības – vēsturiskos priekšnosacījumus katra mācību priekšmeta metodikas struktūrelementu veidošanā, kā arī tieksmi pārņemt šos elementus no citu mācību priekšmetu metodikām, tādējādi izveidojot vienotu izglītības elementu sistēmu.

Kopdarbā ar L. Keirānu pētījumus mācību metodikā īsteno Z. Āboliņa, Ē. Švinka, E. Vaivode u. c., izstrādājot mācību grāmatas, metodiskas izstrādes, rokasgrāmatas skolotājiem. L. Keirāna un viņa vadītās metodiķu skolas sasniegumus atzinīgi novērtē pasaules zinātnes centri.<sup>47</sup>

Interesi izraisa E. Beikmanes, V. Citovičas, H. Francmanes, B. Infantjeva, V. Gružānes, M. Purenes, A. Ječas pētījumi par latviešu valodu krievu mācībvalodas skolās un krievu valodas mācību sistēmu latviešu skolās. Autori, pirmkārt, vērsas pret nekritiski no citām republikām pārņemto pieredzi, kura būtībā pārmantota no cara laiku rusifikācijas radītajām sistēmām, kurās netiek ņemtas vērā nedz dzimtās valodas un bērnu vecuma īpatnības, nedz psiholoģiskie, didaktiskie un lingvistiskie pamatojumi; otrkārt, uzsver, ka veidojama īpaša mācību metodika, kas atšķiras gan no dzimtās valodas, gan svešvalodas kā otrās valodas metodikas, īpaši atturoties no “naturālajām” metodēm. Sistēmas pamatā ir abu valodu struktūru tuvums, mācību darba motivācijas rosināšana, mācību materiāla ekstralingvistiskā satura loma skolēnu izziņas procesa aktivizācijā, mācību procesa intensifikācija, izmantojot skolēnu pieredzi, kas gūta dzimtās valodas apgūvē. Savu nozīmi nav zaudējuši mācību līdzekļi krievu valodas apguvei latviešu skolās, kā arī rosinājumi krievvalodas skolu audzēkņu pievēršanai latviešu valodai un kultūrai.<sup>48</sup>

Originālu eksperimentālu pētījumu pamatskolas didaktikā, izstrādājot jaunu mācību saturu un mācību metodisko kompleksu, veikusi A. Karule, viņas līdzstrādnieces A. Lanka un Dz. Albrehta u. c.<sup>49</sup>

Integrējot dažādu zinātņu un mākslu, didaktikas un mācību metodikas sasniegumus, nozīmīgi pētījumi noris literatūras mācību metodikā (Ē. Zimule, D. Ausekle, M. Grudule, J. Rudzītis), darbmācībā (V. Veics, V. Vītiņš, A. Kopeļoviča u. c.), vizuālās mākslas metodikā (V. Hibnere, V. Zirdziņa), pirms-

skolas pedagogijā un metodikā D. Dzintere), lasīt un rakstīt prasmes apguvē (Z. Lubāniete u. c.).

Latvijā pelnītu popularitāti izpelnās mācību metodiķi – oriģinālu mācību grāmatu autori. Viņu vidū – ķīmijas metodiķis G. Rudzītis, matemātikas metodiķis J. Mencis, dziedāšanas metodiķi J. Mediņš un I. Jakobsons, latviešu valodas metodiķes Dz. Paegle, Z. Lubāniete, A. Lanka un A. Karule.

Ciešā kopsakarā ar laikmeta vajadzībām un pastāvošā režīma noteikumiem tiek risināti jautājumi par izglītības sistēmas sakārtošanu, skolvadību un pārvaldi (R. Miķelsons, V. Ūsiņš, A. Builis, R. Inne).

Novārtā atstāto ģimenes pedagogiju ilgu gadu reprezentē A. Makarenko "Grāmata vecākiem" un B. Spoka "Bērna kopšana". Tikai 80. gados parādās A. Studentes pētījumi, kuros izziņāti pedagogiskie aspekti ģimenes dzīvē: pētīts ģimenes audzināšanas potenciāls, liela vērtība veltīta skolēnu sagatavošanai ģimenes dzīvei.<sup>50</sup>

Plašu popularitāti iegūst L. Timoščenko pētījums par tikumisko audzināšanu un meiteņu sagatavošanu ģimenei. Līdz ar to ir atjaunota un tālāk kopta ģimenes pedagogijas tradīcija Latvijā.<sup>51</sup>

Dažāda ranga funkcionāru īpašai kontrolei ir pakļauta samērā plaši izvērstā bērnu un jauniešu organizāciju darbība. Daudzi šajā virzienā publicētie sacerējumi mūsdienās ļauj izvērtēt totalitārā režīma izraisītās deformācijas audzināšanā un bērnu organizāciju vadībā. Kaut arī šajos darbos dominē oficiālās nostādnes, vienvirziena ideoloģiskā ietekmēšana un vienpusība vērtību apjausmā, tomēr arī te ieaūžas nozīmīgas teorētiskās nostādnes: vēsturiskuma princips, pieeja no darbības pozīcijām, attieksmju pedagogija un psiholoģija. A. Špona plašāk pētījusi pionieru kustības attīstību Latvijā, apcerējusi skolēnu audzināšanu pionieru organizācijā.

Totalitārās sistēmas deformācijas dziļi skar skolvadību, tikumisko, estētisko, pilsonisko audzināšanu, bērnu un jauniešu dzīves un darbības organizāciju. Taču arī šajās ideoloģizētajās jomās pakāpeniski ieaūžas jaunas pieejas, uzsverot tradīciju un paradumu nozīmi audzināšanā (N. Klēgeris), atklājot nacionālā un vispārcilvēciskā saistību tikumisko ideālu atklāsmē un skolas mērķu izstrādē (L. Grudulis), norādot ceļus skolēnu izpētei klases audzinātāja darbībā (Ā. Milta). Vēršoties pret vulgāri socioloģisko pieeju mākslas un literatūras pētniecībā, pētīta māksla kā vērtība, atklāta tās nozīme personības attīstībā un mākslas izglītībā (P. Zeile, H. Celma, V. Hibnere, L. Grasmane, V. Villerušs), akcentētas tradicionālās kultūras vērtības un nacionālās – tautas – pedagogijas bagātības tikumiskajā un estētiskajā audzināšanā.<sup>52</sup>

Okupācijas gados novārtā palikusi speciālā un nozaru pedagogija, līdz ar to sašaurinot pedagogijas ideju sfēru un personības audzināšanas un izpētes iespējas.

Pēc ieslodzījuma gadiem cietumā un padomju vergu nometnēs 50. gadu

otrajā pusē darbu ar garīgi atpalikušo bērnu attīstības un audzināšanas jautājumiem atsāk bijušā Rīgas pilsētas Jaunatnes pētīšanas institūta vadošā darbiniece E. Lauva, kurā Z. Mauriņa saskata zinātnieci un cilvēku ar neparastu iejūtas spēju un pārsteidzošu sirds smalkjūtību. Nozīmīgs ir pētnieces darbs logopēdijā, veicot valodas traucējumu un balss defektu labošanu.

Atpalikušo bērnu izpēti, rehabilitācijas un korekcijas metodiku izstrādi veic arī V. Avotiņš un viņa vadītā līdzstrādnieku grupa. Atpalikušo bērnu izpētei pievēršas S. Liepiņa. Viņas nozīmīgās publikācijas veltītas oligofrēno bērnu uzmanības, uztveres, atmiņas un domāšanas īpatnībām. Pētījuma rezultāti vispārināti monogrāfijā "Garīgi atpalikušo bērnu psiholoģija" (1991).

Gadu ritējumā Latvijas Sporta akadēmija izveidojas par nozīmīgu pētniecības centru. Sporta pedagogijā strādā Ā. Grasis, A. Kīse, J. Lanka, I. Liepiņš, U. Grāvītis u. c., pievēršot uzmanību fiziskās audzināšanas un sporta teorijai un vēsturei, pedagogijas un sporta zinātnes integrācijai.

Aizvadītajos gados rosīgāk norit pētījumi skolu, izglītības un pedagogijas vēsturē, protams, nesasniedzot Latvijas brīvvalsts gados veikto pētījumu vērienu un līmeni. 40.–50. gados dominē vienpusīgi ievirzītā pedagogijas vēstures apcerēšana un nesaudzīga buržuāzisko pedagogijas virzienu kritika. Tendenciozi atlasot faktus, tiek noniecināta Latvijas brīvvalsts skola, falsificēta tautas izglītības un audzināšanas teorija un prakse.<sup>53</sup>

Sākot no 60. gadiem, kaut arī pakļaujoties valdošajām nostādnēm, aizsākas nopietna Latvijas skolas, izglītības un pedagogijas avotu apguve.<sup>54</sup>

Skolas, tautas izglītības, skolotāju sagatavošanas un pedagogiskās domas vēsturi pēti M. Drīzule, J. Anspaks, A. Salmiņš, J. Ruberts, A. Karule, A. Studente, V. Ūsiņš, A. Staris, L. Žukovs u. c.

Tiek sperti pirmie soļi augstskolu pedagogijā, veicot pētījumus vismaz divos virzienos: pirmkārt, augstākās izglītības attīstības un augstskolu darbības izpētē, mācību procesa un studiju organizācijas pilnīgošanā, studiju un zinātniskās darbības integrācijā, studentu un mācību spēku savstarpējo attiecību un individuālā stila veidošanā, pedagogiskās meistarības celšanā u. c. (S. Bremze, R. Garleja, G. Gulbis, D. Grasmane, O. Ivaščenko, Ā. Karpova, J. Stradiņš); otrkārt, pedagogiskajā izglītībā un skolotāju sagatavošanā Latvijā, jauno skolotāju izglītības un tālākizglītības organizācijā un vadībā, skolotāja personībā un tā audzinošajā potenciālā (I. Beļickis, D. Blūma, G. Holopova, A. Kopeloviča, Dz. Meikšāne, A. Vorobjovs, O. Zīds, L. Žukovs).

80. gadu otrajā pusē līdzās M. Gorbačova "perestroikai" un piedāvātajiem skolu reformu projektiem atdzimst tautas tradicionālās kultūras vērtības – vēršas plašumā folkloras kopu darbība, tiek dibināti kori, pieņemtas spēkā dziedāšanas prieks. Tautas atmodas gaisotnē izvēršas plaša sabiedriskā un pedagogiska kustība par marginālisma, totalitārisma un tehnokrātijas seku pārvarēšanu kultūrā, tautas izglītībā un audzināšanā. Šajā tautas garīgo spēku atjaunotnes gaisotnē izskan daudzi ierosinājumi skolas idejas un

tautskolotāju ideālu atdzimšanai, latviskās audzināšanas ideālu īstenošanai, dzimtās valodas godā celšanai. Skolotāju un radošās inteligences saietos uzsvērta nepieciešamība pārvērtēt skolas mērķus un izglītības saturu, mācību un audzināšanas metodes vērst par instrumentu personības aktivitātes atraisīšanai un radošo spēku attīstībai.

Uz latviešu trešās atmodas viņa radošā inteliģence lielu uzmanību veltī garīgajai kultūrai un tās kopšanai ar izglītības un mākslas līdzekļiem. Ar Tautas dzejnieka I. Ziedoņa līdzdalību 1987. gada 1. jūlijā LU Pedagoģijas fakultātē darbu uzsāk Skolēnu mākslinieciski estētiskās audzināšanas zinātniskās pētniecības laboratorija (vadītājs J. Anspaks), kas pietuvina pētniecības darbam fakultātes docētājus, studentus un skolotājus, nodrošinot pārman-tojamību mākslas pedagoģijas ideju attīstībai Latvijā.<sup>55</sup>

\* \* \*

Divu okupācijas varu valgos, zaudējot savas tautas aktīvāko un radošāko daļu, Latvijas skola, izglītība un kultūra zaudē garīgo spēku, zaudē daudzas pamatvērtības. Taču nežēlīgie represīvie režīmi nespēj iznīdēt tieksanos pēc patiesības un skaistuma, cilvēcības un brīvības. No pedagoģiskās apziņas nav iespējams izdzēst skolas ideju, tās aicinājumu kļūt par patiesu kultūras svētnīcu. Neraugoties uz spaidiem un “dzelzs priekškaru”, Latvijā atdzimst pedagoģijas ideju plašumi, atraisās radošā rosme pedagoģijas un izglītības problēmu risināšanā. Tomēr “ieiešana” pedagoģijas ideju pasaulē ir epizodiska, bieži vien nekritiski aizgūta gadījuma rakstura avotos, taču vienmēr “iespilēta” vienīgajā “pareizajā” metodoloģijā. Šie robi pamanāmi šodien, izvērtējot tālaika veikumu. Šajā darbu klāstā arī šodienas lasītājs var smelties milzīgu faktu materiālu, lai izvērtētu deformēto pedagoģisko realitāti un mācītos no kļūdām, kā arī gūtu tālredzīgus risinājumus mūsdienām un nākotnei.

<sup>1</sup> Latvijas okupācija un aneksija: 1939–1940. Dokumenti un materiāli. – R., 1995.; Latvijas Centrālā Padome – LCP: Latviešu nacionālā pretošanās kustība (1943–1945). – R., 1994.; Latvijas suverenitātes ideja likteņgriežos: vācu okupācijas laika dokumenti. 1941–1945. – R., 1990.; Okupācijas varu politika Latvijā: 1939–1991. Dokumentu krājums. – R., 1999.

<sup>2</sup> Kronlins J. 379 Baigā gada dienas: Latviešu jaunatnes un tās audzinātāju liktenis Baigajā 1940. un 41. gadā. – Latvju grāmata, 1967. – 5. lpp.

<sup>3</sup> Turpat. – 19.–23. lpp.

<sup>4</sup> Turpat. – 7. lpp.

<sup>5</sup> Turpat. – 23.–207. lpp.

<sup>6</sup> Turpat. – 341. lpp.

<sup>7</sup> Kronlins J. Latvijas skolas. – 2. sēj. – 1973. – 185. lpp.

<sup>8</sup> Turpat. – 166. lpp.

<sup>9</sup> Ģērmanis U. Latviešu tautas piedzīvojumi. – R., 1991. – 237. lpp.

<sup>10</sup> Jakovļevs A. Vēsture neko saldāku par cilvēka brīvību nav izdomājusi. – Lauku Avīze. – 2001. g. 23. augustā; Тимошенко Л. Дети и война. – Daugavpils, 1999.

- <sup>11</sup> Kronlins J. Latvijas skolas. – 2. sēj. – 1973. – 165. lpp.
- <sup>12</sup> Marnics H. Kāvi pār Daugavu. – Veilheima, 1958. – 29., 32. lpp.
- <sup>13</sup> Okupācijas varu politika Latvijā 1939–1941. – R., 1999. – 213.–214. lpp.
- <sup>14</sup> Trimdas latviešu devums nacionālo pedagogijas ideju kopšanā aplūkots atsevišķā nodaļā.
- <sup>15</sup> Aleksander Elango 100. – Tartu, 2002.
- <sup>16</sup> Roberts Miķelsons. – Grām.: Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940. gada līdz mūsu dienām. – R., 1998. – 27.–32. lpp.
- <sup>17</sup> Miķelsons R. Mans pedagoģiskais kredo. – R., 1989. – 5. lpp.
- <sup>18</sup> Turpat. – 6. lpp.
- <sup>19</sup> Turpat. – 9.–10. lpp.
- <sup>20</sup> Turpat. – 13. lpp.
- <sup>21</sup> Turpat. – 19. lpp.
- <sup>22</sup> Miķelsons R. Politehniskā apmācība un skolēnu sagatavošana praktiskajam darbam Latvijas PSR skolās. – R., 1958.
- <sup>23</sup> Skolas darba organizācija un vadība. R. Miķelsona redakcijā. – R., 1953.; Miķelsons R. Nesekmības cēloņi un to novēršana. – Padomju Latvijas Skola. – 1948. – 1. nr.
- <sup>24</sup> Miķelsons R. Skolēnu idejiski politiskā audzināšana. – Padomju Latvijas Skola. – 1947. – 11. nr.
- <sup>25</sup> Miķelsons R. Padomju Latvijas skolu 20 gadi. – R., 1960.
- <sup>26</sup> Dewey J. My Pedagogic Credo. – Chicago, 1897.
- <sup>27</sup> Dewey J. The Child and the Curriculum. – Chicago, 1902; Dewey J. Democracy and Education. – N. Y., 1906; Dewey J. The School and Society. – Chicago, 1923; Dewey J. Experience and Education. – N. Y., 1938; Djūijs Dž. Škola un sabiedrība (The School and Society). – R., 1925.
- <sup>28</sup> Выготский Л. С. Собр. соч. – В 6 т. – М., 1982–1986; Sk.: Tulviste P. Par domāšanas izmaiņām vēsturē. – R., 1990.; Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. – М., 1990. – с. 16; Ярошевский М. Г., Анцыферова Л. И. Развитие и состояние зарубежной психологии. – М., 1974; Научное творчество Л. С. Выгодского и современная психология. – М., 1981; Wechsler D. Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence. – New York, 1967; Harris D. Children Drawing as Measures of Intellectual Ability: Revision and Extension of the Goodenough Draw A Mantest. – New York, 1963; French J. Pictorial Test of Intelligence. – Boston, 1964; Berry K. Development Test of Visual Motor Integration (VMI). – Chicago, 1967; Arends R. I. Testing and Evolution Learning to Teach. – New York, 1988; Dileo J. H. Children's Drawings as Diagnostic Aids. – New York, 1973.
- <sup>29</sup> Рамуль К. Введение в методы экспериментальной психологии. – Тарту, 1963; Битинас Б. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. – Вильнюс, 1969; Измерения в исследовании проблем воспитания. – Тарту, 1973; Материалы симпозиума по вопросам разработки диагностических методов определения уровня умственного развития детей. – Рига, 1970; Диагностика умственного развития дошкольников. – М., 1978; Психология и школа. Тезисы и исследования. – М., 1981; Jovaiša L. Kā izzināt personību? – Skolotāju Avīze. – 1976. g. 28. apr., 28. jūl., 8. sept., 20. okt., 18. nov., 1977. g. 19. janv., 25. maijs, 14. sept., 1978. g. 28. jūn.
- <sup>30</sup> Велмер К. Я., Дубинска А. В., Лаце А. Э., Фрейденфелд И. Ж., Цеплите Б. А., Эйленберга М. К. О ходе разработки методов определения уровня умственного развития детей младшего школьного возраста на основе психологических языковых и медицинских критерий. В сб.: Материалы симпозиума по вопросам разработки диагностических методов определения уровня умственного развития детей. – Рига, 1970; Авотиньш В. А. (ред.) Диагностика интеллектуального развития учащихся. – Р., 1980; Avotiņš V. (red.) Bērnu izziņas darbība un tās pilnveide. – R., 1989.
- <sup>31</sup> Audzināšanas darbs I–IV klasē. – R., 1961.; Audzināšanas jautājumi padomju skolā. – LVU zinātniskie raksti. – 1.–3., 48., 69., 84. sēj.; Programmēta mācīšana skolā. – R., 1967.; Jauni meklējumi skolu darbā. – R., 1967.; Skolēnu patstāvīgās domāšanas audzināšana. – R., 1970.

- <sup>32</sup> Zīds O. Skolēnu aktīvas dzīves pozīcijas veidošana. – R., 1982.
- <sup>33</sup> Zīds O. Ieteicamā vecāko klašu skolēnu audzinātības līmeņa diagnosticēšanas metodika un parametru raksturojums. Grām.: Zīds O. Skolēnu aktīvas dzīves pozīcijas veidošana. – R., 1982. – 79.–85. lpp.; Бреслав Г. М. Психологические основы диагностики и коррекции отклонений в формировании личностей ребенка. См.: Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. – М., 1990. – с. 122–129; Vispasaules latviešu zinātnieku kongress. – Izglītība un pedagogija, vēsture, zinātņu un augstskolu vēsture. – 6. sēj. – R., 1991.
- <sup>34</sup> Anspaks J. Skolēnu patstāvīgās domāšanas attīstība vienotā mācību un audzināšanas procesā. – Skolēnu patstāvīgās domāšanas audzināšana. – R., 1970. – 3.–8. lpp.
- <sup>35</sup> Plotnieks I. Iniciatīva kā rakstura īpašība un daži vērojumi par tās veidošanos vecāko klašu skolēnos. – P. Stučkas Latvijas Valsts universitātes zinātniskie raksti. – 84. sēj. – R., 1967. – 131.–134. lpp.; Plotnieks I. Par dažām aktuālām vecāko klašu skolēnu iniciatīvas veidošanas problēmām. – Komunistiskā audzināšana un personības attīstība. – R., 1969. – 69.–108. lpp.; Plotnieks I. Pedagoģiskā saskarsme. – R., 1990.
- <sup>36</sup> Galviņš J. Skolēnu patstāvīgā darba efektivitātes pētījumi par jaunās vielas apguvi fizikas stundās. – Skolēnu patstāvīgās domāšanas audzināšana. – R., 1970. – 52.–84. lpp.
- <sup>37</sup> Ozoliņš R. 7.–8. klašu skolēnu intelektuālo prasmju apguve patstāvīgajā izziņas darbībā. (Disertācija.) – R., 1984.
- <sup>38</sup> Rudzītis G. Vakarskolu audzēkņu sagatavošana pašizglītībai. – R., 1977.; t. p. Izziņas darbības pedagoģiskā virzība. – R., 1968.; t. p. Sistēma vecāko skolēnu un studentu sagatavošanai pašizglītībai. – Jelgava, 1994.
- <sup>39</sup> Gaišs I. Problēmiskās mācīšanas elementu izmantošana stundā. (Disertācija ped. zinātņu kandidāta grāda iegūšanai.) – R., 1973.; Kramiņa I. Studentu mācību izziņas darbības aktivizēšana problēmisko mācību procesā svešvalodas kā specialitātes apgūvē. (Disertācija.) – R., 1982.; Laure A. Problēmiskā mācīšana latviešu valodas stundās 4.–8. klasē. – Latviešu valodas un literatūras mācīšanās jautājumi. – R., 1974. – 13.–27. lpp.; t. p. Domāšanas kļūdas un trūkumi skolēnu rakstu valodā. – Skolēnu patstāvīgās domāšanas audzināšana. – R., 1970. – 85.–107. lpp.
- <sup>40</sup> Jansons J. A. Darba vara lielu dara. – R., 1960.; t. p. Dailes lokā. – R., 1970.; t. p. Maģija latviešu tautas tradīcijās. – R., 1937.; Freidenfelds I. Jānis Alberts Jansons (1892–1971). – Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940. gada līdz mūsu dienām. – R., 1998. – 32.–34. lpp.
- <sup>41</sup> Ozols A. Rakstu darbu sistēma 8.–11. klasei. – Padomju Latvijas Skola. – 1949. – 7. nr.
- <sup>42</sup> Zimule Ē. Dažas folkloras un literatūras problēmas mācību satura nacionālā komponenta sakarā. – Latviešu izglītības saturu veidojot. – R., 1992.; Zimule Ē. u. c. Skolēnu uzveres un izpratnes padziļināšana ārpusklases lasīšanas procesā. – R., 1975.
- <sup>43</sup> Freidenfelds I. Skolēnu rakstu valodas attīstības analīze. – R., 1976.
- <sup>44</sup> Laure A. Rakstu darbi kā skolēnu runas kultūras paaugstināšanas līderis. (Disertācija ped. zinātņu kand. grāda iegūšanai.) – R., 1957.; t. p. Domāšanas kļūdas un trūkumi skolēnu rakstu valodā. – Skolēnu patstāvīgās domāšanas audzināšana. – R., 1970. – 85.–107. lpp.
- <sup>45</sup> Nesterovs O. Latviešu valodas un literatūras metodikas attīstība. – R., 1974.
- <sup>46</sup> Rudzītis J. Pedagoģijas sasniegumu ieviešana skolu darbā. – R., 1986.; t. p. Skolēnu radošās darbības rosināšana literatūras stundās. – R., 1987.; t. p. Uzdevumi literatūras radošai apguvei 5.–12. klasē. – R., 1992.; t. p. Problēmsituācijas literatūras stundā. – R., 1993. u. c.
- <sup>47</sup> Кейран Л. Структура методики обучения как науки. – М., 1979; t. p. Структура методики преподавания школьных предметов и дидактика. – Даугавпилс, 1981; t. p. Агробиологическая станция Даугавпилсского педагогического института. – Р., 1981; Hornik F., Keiran L. u. a. Fahrtermini zur Unterrichtsmethodik (Biologie) in Fremdsprachen. – Rostock, 1982; Keirāns L. Iepazīsim Latvijas augus. – 1. d. – 1993., 2. d. – 1994.; Keirāns L., Švinka Ē. Ekskursijas augu un nedzīvās dabas novērošanai. – R., 1967.; Keirāns L., Ozoliņa E. Ekskursijas zooloģijā un vispārīgajā bioloģijā. – R., 1970.; Keirāns L. Skolotāja darba sistēmas izpētes metodika. – R., 1984., 1986.

- <sup>48</sup> Gružāne V. Kā veidojamas iemaņas vārda saistīšanai teikumā. Latviešu valoda klasēs ar krievu mācību valodu. – R., 1970.; Purene M. Sarunvalodas un lasīšanas procesa saistība latviešu valodas mācīšanā. – R., 1977.; Infantjevs B. Krievu valoda un literatūra Latvijas nekrievu skolās. – 1.–2. daļa. – R., 1972., 1976.
- <sup>49</sup> Karule A. Mācīšanas individualizācija un tās didaktiskie pamatnosacījumi. – R., 1977.; t. p. Sešgadīgu bērnu mācības skolā. – R., 1984.; Lanka A. Valodas mācību metodiskā nostrādne. – Latviešu valoda 2. klasei. (Metodisks palīglīdzeklis skolām.) – R., 1987.
- <sup>50</sup> Studente A. Ģimenes pedagoģiskās iespējas. – R., 1988.; Studente A. (red.) Ģimenes ziņības skolā. – R., 1986.
- <sup>51</sup> Timoščenko L. Meiteņu sagatavošana ģimenes dzīvei. – R., 1981.; t. p. Meiteņu audzināšana ģimenē: metodoloģiskie un psiholoģiskie pamati. (Habilitācijas darba kopsavilkums.) – R., 1994.
- <sup>52</sup> Klēģeris N. Tradīciju un paradumu loma bērna audzināšanā skolā un ģimenē. – R., 1959.; Grudulis L. Tikumiskais ideāls. – Ētika: teorija, problēmas. – R., 1985. – 121.–132. lpp.; Zeile P. Estētiskā doma Latvijā. – R., 1976.; Hibernere V., Villerušs V., Grasmane L. Tēlotāja māksla 1.–6. klasē. – R., 1985.; Celma H. Māksla kā vērtība. – R., 1988.; Anspaks J. Estētiskā audzināšana (vēsturiskā pieredze). – R., 1974.
- <sup>53</sup> Tautas izglītība Latvijā agrāk un tagad. – Dokumentu un materiālu krājums. – R., 1966.
- <sup>54</sup> Latvijas skolu vēstures avoti. – R., 1975.; Tautas izglītība un pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1890. gadam. – R., 1987.; Ūsiņš V. Padomju skolas sākumi Latvijā. – R., 1965.; t. p. K. Dēķena pedagoģiskie uzskati. – R., 1975.; t. p. Leons Paegle un pedagoģija. – R., 1983.; Karule A. Raiņa pedagoģiskie uzskati. (Disertācija.) – R., 1968.; Salmiņš A. Latvijas skolu izveidošanās un attīstība feodālisma posmā. – R., 1980.; t. p. Latvijas skola kapitālisma intensīvas attīstības un proletariāta veidošanās laikā. (Kopīgi ar J. Lozdu.) – R., 1982.; Anspaks J. Progresīvās pedagoģiskās domas attīstība Latvijā 19. gs. otrajā pusē. – R., 1975.; Жуков Л. И. Подготовка народных учителей в Лифляндской и Курляндской губерниях в эпоху капитализма. – Р., 1980.
- <sup>55</sup> Anspaks J. Estētiskā audzināšana: problēmas, ieceres. – Skolotāju Avīze. – 1989. g. 4. janv.; Anspaks J. Mākslas pedagoģijas attīstība Latvijas Universitātē: vēsturiskā pieredze un mūsdienas risinājumi. – LU zinātniskie raksti. – 622. sēj. – 1999. – 113.–126. lpp.

## Trimdā izlolotās latviskās izglītības un pedagoģijas vērtības

Otrā pasaules kara beigās, lai paglābtos no komunistiskā terora, svešatnē dodas ievērojama daļa Latvijas iedzīvotāju. Taču tikai nedaudz vairāk nekā puse no viņiem rod patvērumu Rietumu pasaulē, jo, cerot uz drīzu atgriešanos brīvā Latvijā, kara noslēgumā viņi nokļūst “komunistu aprūpē”. Rietumos bēgļu gaitās paliek ap 175 000 Latvijas pilsoņu, viņu vidū vairāk nekā 3000 skolotāju, kā arī lielā daļā zinātnes un mākslas darbinieku.<sup>1</sup>

Sabiedroto okupācijas iestādes bēgļus izvieto tā saucamajās pārvietoto personu (*displaced persons*) nometnēs, kur viņi ir ne īsti kara gūstekņi, ne arī brīvi cilvēki. Visai grūtajos apstākļos latviešu bēgļi par galveno uzdevumu izvirza bērnu un pieaugušo izglītību, skolu un kultūras iestāžu iekārtošanu, mācību līdzekļu sagādi un izstrādi, skolotāju sagatavošanu un viņu darba organizāciju.

Trimdas apstākļu labs pazinējs un izvērtētājs J. Kronlins atzīmē, ka jau 1945. gada vasaras sākumā bēgļu nometnēs tiek atvērti bērnudārzi, pamatskolas un ģimnāzijas. Skolotāju un vecāku sadarbībā rodas skolas bez kāda rīkojuma “no augšas”. DP nometnēs Rietumvācijā ir 3084 skolotāji, kas svešatnē turpina latviešu tautskolotāju cildeno misiju. Lieti noder Latvijas brīvvalsts gados gūtā pieredze skolas un ārpusskolas darbā, arī pieaugušo un mazākumtautību izglītībā. Darbojas liels skaits dažādu kursu, sākot no valodas apguves kursiem līdz pat mākslas un amatniecības darbnīcām, glezniecības studijām, kas palīdz latviešu bēgļiem apgūt dažādus arodus un valodas prasmi mītnes zemēs. Daudzviet, tāpat kā dzimtenē, norit bērnu svētki.<sup>2</sup>

Labi skolotāji, dažādu amatu pratēji un mākslas pazinēji nometnē vada šoferu, mūrnieku, audēju, šuvēju, tehnisko zinātāju, sudrabkaļu, podnieku, adītāju, slimnieku kopēju, aitu ganu u. c. kursus. Šie kursi ir pamats profesionālo skolu izveidei.

Trimdas studentu un mācību spēku ierosmē zonās sadalītajā Rietumvācijā nodibinās divas bēgļu universitātes. Pirmā – Baltijas universitāte – ir triju Baltijas valstu studentu un mācībspēku vienotāja, kas dibināta 1946. gada 8. janvārī Hamburgā – Pinnebergā. Otrā universitāte darbību sāk 1945. gada beigās Minhenē, kurā studē 24 dažādu tautību studenti. Abu universitāšu organizēšanā latviešu zinātniekiem ir galvenā loma, tālab tās pamatoti uzskata

par dzimtenes augstskolu darba turpinātājām trimdā. Minhenes universitāti, kurā mācās ap 2000 studentu, ilgus gadus vada profesors J. Krūmiņš, turpretī Baltijas universitātes izveidotājs un pirmais vadītājs ir profesors F. Gulbis.

Neviena no līdz šim zināmajām emigrācijām nespēj noorganizēt tik plašu un sazarotu izglītības sistēmu, kā to grūtajos pēckara gados paveic latviešu izglītības darbinieki un zinātnieki. Savu pienākumu latviešu skola svešātnē pilda godam, dodot iespēju latviešu trimdas jaunatnei ne vien iegūt vispārīgo, tehnisko un profesionālo izglītību, bet arī neaizmirst kopt savas tautas tradīcijas. Latviešu skolas emigrācijā kļūst par savdabīgu brīnumu tā-laika trauksmainajā pasaulē.<sup>3</sup>

Skola kā savdabīgs kultūras centrs trimdā vieno latviešu sabiedrību, mobilizē visus gara darbiniekus un nostiprina apņēmību strādāt, lai bērni svešātnē neaizmirstu dzimto zemi, tās vēsturi, latviešu tautas dzeju un folkloru. Tiek gādāts, lai svešumā saglabātu nacionālās kultūras vērtības un mātes valodu.

Skolu dzīves attīstība trimdā ir cieši saistīta ar pārmaiņām Eiropā un citur pasaulē, ar latviešu bēgļu izceļošanu, iesaistīšanos algotā darbā, kā arī ar okupācijas varas centieniem savas zonas atbrīvot no bēgļiem. Dažādu apstākļu ietekmē Militārā pārvalde atsaka atbalstu DP skolām.

Jau 1947. gadā slēdz Minhenes universitāti, bet divus gadus vēlāk pārtrauc darbu arī Baltijas universitāte.

Nezinot patiesos apstākļus, amerikāņu virsnieku aprindās J. Staļinu vēl dēvē par "*the good old Joe*" un padomju īstenību vērtē pēc komunistiskās propagandas solītajiem jaukumiem.

Parādās asa pretruna – latviešu bēgļi spēj piedāvāt kvalificētus speciālistus, bet "melnais" darba tirgus pieprasa smaga un nekvalificēta darba darītājus.

Vieni, izceļojot uz jaunajām mītnes zemēm – ASV, Kanādu, Austrāliju, Angliju, Zviedriju u. c. –, tik tiešām kļūst par "darba zirgiem", turpretī otri, sastopoties ar grūtībām, pievēršas mācībām ar divkāršu enerģiju, izmantojot iespējas svešumā iegūt pilnvērtīgu izglītību un kvalifikāciju.

Lielu kultūrizglītības darbu paveic Latviešu centrālā padome (LCP). Tur, kur latviešu skolu pastāvēšana vairs nav iespējama, nekavējoties tiek organizētas pēcpusdienas skolas. Kopš 1952. gada Rietumvācijā LCP mācības izsludina par obligātām. LCP Izglītības nozare papildskolās nosaka mācīt latviešu valodu (runā un rakstos), apkārtnes mācību, Latvijas vēsturi, Latvijas ģeogrāfiju, ticības mācību un dziedāšanu. Latviešu bērnu izglītības darbu organizē LCP Izglītības nozare, Amerikas Latviešu apvienības (ALA) Izglītības birojs, Latviešu nacionālā apvienība Kanādā (LNAK), Latviešu apvienība Austrālijā (LAA). Līdzīga bērnu izglītības programma tiek ieviesta latviešu papildskolās arī Vācijā un citur. Mītnes zemēs izveidotās svētdienas skolas sevišķu vērtību veltī jaunatnes reliģiski tikumiskajai audzināšanai.

Lai latviešu jaunatne svešātnē nezaudētu savu nacionālo identitāti, ģimene un skolas (papildskolas, sestdienas un svētdienas skolas, bērnodārzi,

pirmsskolas u. c.) tiek orientētas kopt un sargāt dzimto valodu, latvju tautas tradīcijas, zināt savas tautas vēsturi, ieviest dziedāšanu, dejas un rotaļas, organizēt saturīgu bērnu un jauniešu dzīvi, lai viņi spētu aktīvi piedalīties nacionālo centienu un brīvības ideālu stiprināšanā un nosargāšanā.

Kaut arī gadu ritumā papildskolu apmeklētāju skaits nenovēršami samrūk, LCP Izglītības nozare rīko populārās papildskolu nometnes, kur mācību darbā un atpūtā bērni labi iejūtas latviskajā gaisotnē, ar interesi pievēršas nacionālajām kultūras vērtībām. Papildskolu rīkotās nometnes, vēlāk nometnes 2x2 un 3x3 palīdz trimdas jaunatnē un visā sabiedrībā uzturēt interesi par latvisko skolu, kopt latviskās gadskārtu tradīcijas, rīkot bērnu svētkus un ģimenes dienas.

Jau 70. gados par latviskas skolas idejas kopšanas pamatnosacījumu kļūst jaunu skolotāju sagatavošana un iekļaušana izglītības darbā papildskolās, bērnu dārzos u. c. izglītības centros. Te savu devumu ienes akadēmiski izglītotā trimdas latviešu jaunatne. Tās rindas papildina arī Minsteres latviešu ģimnāzijas absolventi, strādājot papildskolās par izpalīgiem. Izglītības darba galvenie veicēji – “vecie” Latvijas brīvvalsts skolotāju institūtu sagatavotie skolotāji – pakāpeniski atstāj grūto kultūras darba kopēju ierindu. Viņi līdzās jaunajiem pedagogiem tradicionālajās skolotāju konferencēs turpina risināt papildskolu un ģimenes audzināšanas samilzušās problēmas.

Latviešu bēgļu ģimenēs jaunas grūtības rada izceļošana un asimilācija. Grupās parādās bērni, kas nerunā latviski. Tiek aktivizēta bērnu izziņas darbība, orientējoties uz interaktīvajām metodēm. Cieņā nāk rotaļu metode, dramatizācija, veidošana, sacensību elementi. Tā nemanot, reālā situācijā, dialogā bērni papildina latviešu vārdu krājumu, apjauš un izjūt tautas tradīciju skaistumu.

Nozīmīgus orientierus izglītībā nostiprina Latvijas Atjaunošanas komitejas Eiropas centra (LAKEC) Izglītības nodaļas izstrādātie “Noteikumi par latviešu skolām”. Tajos uzsvērts, ka latviskā audzināšana un izglītošana ir visas trimdas kopības nacionāli politisks pienākums. Īpaši atzīmēta bērnu vecāku un ikvienas ģimenes atbildība par latviskā gara kopšanu un nacionālās pašapziņas veidošanu. Izglītības darba centrā izvirzīta skaidras, izteiksmīgas un pilnskanīgas latviešu valodas uzturēšana ģimenē un savstarpējā saskarsmē, latvisko gadskārtu un svētku tradīciju godā celšana. Vecāku pienākums ir sekot skolotāju darbu, rūpēties par bērnu mācību veiksmīgu norisi. Lai pretotos asimilācijas draudiem, ieteikts likt lietā Latvijā gadsimtiem kopto mājniecības tradīciju: organizēt mājskolas, ieviest neklātienas mācības (tālmācību).

Kaut gan skolotāji savu darbu veic galvenokārt kā sabiedrisko pienākumu, tiek uzturētas ne tikai pamatskolas, bet arī ģimnāzijas ar paplašinātu latvisko mācību kursu (Kanādā u. c.), organizētas nelielas skolu bibliotēkas, sagatavotas un izdotas mācību grāmatas.

Ievērojamu popularitāti iegūst Austrālijas skolotāju sagatavotā ilustrētā

lasāmā grāmata "Runāsim latviski", M. Gaides izstrādātā "Mācību vielas apdare" un A. Ivaskas emocionāli piesātinātā lasāmviela zēniem "Pārsteigumi un atklājumi" (1984).

Garezera latviešu vidusskolā mācās papildskolas beidzēji, bet Garezera nometnē ASV tiek rīkoti kursi latviešu skolotājiem. Darbojas latviešu valodas un literatūras studiju kursi Kalamazū universitātē.<sup>4</sup>

Sarežģītajos trimdas apstākļos radoši strādā latviešu izglītības ilggadējie vadītāji A. Liepkalns, V. V. Klīve, G. Pāvuls, E. Silkalns, J. Celms, Ministres Latviešu ģimnāzijas organizētājs un pirmais direktors A. Dravnieks un daudzi citi. Viņi ir aktīvi pedagogiskās domas rosinātāji trimdā.<sup>5</sup>

Daudzveidīgie, visai sarežģītie garīgās dzīves procesi vieno trimdas latviešu sabiedrību, tuvina viņus dzimtenei. Savukārt okupētās Latvijas aktīvākie prāti cenšas pārņemt un likt lietā svešatnē radīto. Trimdinieku devums nav mazs, kaut arī tā pilnīgāka apjausma Latvijā sākas tikai tautas atmodas gados.

\* \* \*

Trimdā izdotajos periodiskajos preses izdevumos aplūkots plašs jautājumu loks – izglītība, mācības, audzināšana, skolu un skolotāju stāvoklis, totalitārās varas spaidi, okupētajā dzimtenē paustās ilgas pēc brīvas Latvijas valsts atjaunošanas un brīvības ideālu īstenošanas.

Trimdas latviešu uzmanība pievērsta visām tautas garīgās kultūras jomām. Viņu darbību raksturo centieni nosargāt latviskās vērtības, radoši risināt latviskās skolas ideju, kopt nacionālās audzināšanas ideālus, analizēt grūtības, iezīmēt konceptuālos pamatus izglītības un latviskās gara kultūras celšmei.<sup>6</sup>

Liela vērtība veltīta dzimtās valodas un nacionālo tradīciju nosargāšanai un kopšanai ģimenē un skolā, kā arī divvalodībai sabiedrībā un mājas dzīvē.<sup>7</sup>

Šie atbildīgie uzdevumi liek īpaši rūpēties par latviskās izglītības centru izveidi trimdā, to darbības izvērtēšanu un pilnveidi.<sup>8</sup>

Trimdas latvieši vērtīgi seko skolas, izglītības un kultūras dzīvei okupētajā Latvijā. Viņu uzmanības lokā atrodas Latvijas Universitāte, Mākslas akadēmija, Konservatorija, Latvijas Lauksaimniecības akadēmija, Rīgas 1. ģimnāzija, Latvijas brīvvalsts skolotāju institūtu darbība u. c. Taču pāri visam lielā sāpe – prettautiskā skolu sistēma un uzspiestā rusifikācija, apdraudētā latviskā kultūra un tautas nākotne okupētajā Latvijā.<sup>9</sup>

Latviešu zinātnieki trimdā iepazīstina pasaules sabiedrību un valdības ar reālo situāciju okupētajā Baltijā, stiprina brīvas, neatkarīgas Latvijas valsts atdzimšanas ideju.<sup>10</sup>

Trimdas latviešu aktivitātes vairo ticību savas tautas kultūras galvenajām vērtībām – dzimtajai valodai, folklorai, tautas vēsturei, literatūras un mākslas vērtību apzināšanai un saglabāšanai, pamatā liekot atziņu, ka tautas nākotne ir pagātne, tās garīgo vērtību apguve.<sup>11</sup>

Nozīmīgu ieguldījumu latviskās skolas un pilnīgas izglītības ideju īstenošanā, zinātniskās pētniecības uzplaukumā sniedz izcilie trimdas zinātnieki un latviskā gara stiprinātāji – E. Andersons, E. Dunsdorfs, U. Ģermanis, A. Johansons, J. Silīņš, V. Rūķe-Draviņa, V. Viķe-Freiberga, J. Lelis, R. Drillis u. c.

Trimdā tiek sagatavotas un izdotas mācību grāmatas, publicēti pedagoģisku un metodisku rakstu krājumi, trimdas skolai piedāvātas metodiskas izstrādes un ieteikumi skolotājiem un vecākiem. Literāta un pedagoga K. Kārkliņa redakcijā Fišbahā 1947. gadā tiek izdots "Metodisku rakstu krājums", kurā pamatota mācību metodes un metodiskā darba būtība, noteiktas pamatievirzes galveno mācību priekšmetu apgūvē. Rakstus sagatavo iecienīti metodiķi un mācību grāmatu autori – A. Gulbis, V. Nollendorfs, P. Johansons, E. Tomass, P. Dreimanis, M. Celms u. c. Plašāku atzinību izpelnās Amerikas latviešu apvienības (ALA) kultūras biroja 1959. gadā Vašingtonā publicētais "Pedagoģisko un metodisko rakstu krājums", kurā skolotājiem izgaismoti mācību un audzināšanas psiholoģiskie pamati, disciplīnas jautājumi, atklāti latviešu trimdas skolu mērķi un uzdevumi, sniegtas metodiskās izstrādes lasīt un rakstīt mācīšanā. Arī te piepulcināti pazīstami autori – M. Celms, M. Gaide, E. Upatniece.

Trimdā mācību grāmatu izstrādē piedalās zinātnieki un pieredzējuši metodiķi – M. Gaide, U. Ģermanis, A. Johansons, L. Latkovskis, K. Dziļleja, A. Dzērvīte, V. Rūķe-Draviņa, E. Dunsdorfs, J. Soikāns, E. Tomass u. c.

80. gados Pasaules Brīvo latviešu apvienības (PBLA) Izglītības padome atbildīgo redaktoru A. Liepkalna un S. Miezītes vadībā uzsāk periodiskā rakstu krājuma "Ierosmei" izdošanu, iesakot skolotājiem un vecākiem jaunas pedagoģiskā darba idejas, stiprinot latvisko audzināšanu mājas darbā.<sup>12</sup>

Žurnālā ietverti ierosinājumi, padomi bērnu un jauniešu individuālo spēju attīstībai, ieteiktas metodes un formas sekmīgām mācībām un audzināšanai, mācību iespējas pakārtotas personības attīstībai un spēju izkopšanai. Trimdas laikam ieilgstot, latviskā audzināšana kļūst arvien sarežģītāka. Žurnāla pirmā numura tēma ir latviešu valodas mācība pirmsskolas līmenī, otrā – latviskās identitātes saglabāšana un veidošana, trešā – divvalodu problēma un latviešu valodas mācību metodes iesācēju grupā. Atsevišķi raksti veltīti reliģiski tikumiskajai audzināšanai, nacionālā mantojuma apguvei un folkloras nozīmei audzināšanā, disciplīnas jautājumiem, audzināšanai ģimenē, latviešu valodas mācībām, lietojot valodas laboratoriju u. c.<sup>13</sup>

"Ierosmes" 4. numurs ir pedagoģisku rakstu krājums, kas veltīts teorijai un tās pielietošanai praksē latviskās audzināšanas darbā. Te doti mudinājumi, kā jaunākās zinātniskās teorijas izmantot bērnu izglītībā un audzināšanā. Atbildīgā redaktore S. Miezīte īpaši uzsver gūto pieredzi, Ē. Ēriksona teorijas nozīmi latviskās audzināšanas problēmu risināšanā.<sup>14</sup>

Veikts pētījums un izstrādāts paraugs, kā pielietot B. Blūma taksonomiju individualizētai pieejai, mācot dažāda vecuma un spēju līmeņa skolēnus.<sup>15</sup>

Vadoties pēc Dž. Gilforda "daudzu faktoru" inteligences teorijas, tiek popularizēta atziņa, ka skolās nedrīkst nodarboties tikai ar faktu iekalšanu, bet bērniem jārosina iztēle un radošā domāšana. Pētījumi liecina, ka skolu praksē dominē reproducēšana. Labi, ja 5% no mācību laika atvēlēti problēmu risināšanai un bērnu radošajam darbam. Dž. Gilforda un citu kognitīvās psiholoģijas un pedagogijas teorētiķu pētījumos trimdas skolotāji smēlušies ierosmes problēmisko mācību ieviešanai un bērnu radošo spēju attīstībai.<sup>16</sup>

\* \* \*

Trimdas ceļos latviešu zinātnes un kultūras darbinieki lielu vērību veltī ne tikai neatliekamajiem darbiem, kā, piemēram, latviskās skolas idejas īstenošanai, mācību līdzekļu sarūpēšanai, tautas skolotāju rindu atjaunināšanai, ģimenes audzinošā potenciāla sargāšanai. Protams, tie ir nozīmīgi uzdevumi, lai svešā kultūrvidē uzturētu "latvisko gara gaismu", tomēr šīs tuvākās un neatliekamās izdzīvošanas rūpes nespēj aizēnot tālejošus mērķus, proti, savas tautas gara kultūras nemitīgu atjaunošanu gan svešatnē, gan arī dzimtenē. Šīs divas – tuvākās un tālākās – perspektīvas latviešu tautas dzīvē cieši vieno trimdas gara darbiniekus. Raksturīgi, ka viņu daudzveidīgo literāro darbību caurstrāvo rūpes par audzināšanu, izglītības kvalitāti (cik to atļauj trimdas apstākļi) un pedagogiskās darbības dziļāku teorētisku pamatojumu.

Kā liecina statistika, uz ārzemēm emigrē ap 68% latviešu akadēmisko darbinieku. Gara kultūras kopējiem svešatnē izvirzās uzdevums sargāt un tālāk izstrādāt pamatvērtības – zinātņi un mākslu, izglītību un nacionālās skolas ideju, kopt latvisko audzināšanu. Tikai trimdā – brīvības apstākļos – latviešu zinātnieki bez bailēm un ienaida var pētīt latviskās problēmas un mākslinieki kopt latvisko mākslu.

Trimdā visspēcīgāk tiek apjausta brīvības ideja, tās patiesā nozīme, bez kuras izcīņas un reālas nodrošināšanas nevar nosargāt cilvēces galveno vērtību – cilvēcību, atraisīt ikviena cilvēka un visas tautas radošās potences. Svešatnē visspilgtāk tiek apjausta patiesība, ka okupētajā Latvijā ir liegta iespēja pētīt latviskās problēmas, tālāk celt brīvvalsts gados veidoto latvisko skolu. Nebrīvē zinātne un māksla, izglītība un kultūra ir degradētas, kļūstot par latviešu mentalitātei svešas ideoloģijas kalponi. Tur totalitārās varas un prettautiskās ideoloģijas spaidos latviskās kultūras vērtībām ir sarežģīti, pat neiespējami "dzīt zaļos dzīvības asnus cauri sterilajām sarkanajām smiltīm, kas klāj kā zinātnes, tā mākslas tīrumus".<sup>17</sup>

Trimdā latviešu izglītības un zinātnes darbiniekus nenomāc "smacējošā ideoloģija", tomēr arī brīvajā pasaulē latviešu akadēmiskajai inteligencei un plašajam skolotāju pulkam ir jāsastopas ar lielām grūtībām.

Pirmkārt, jānodrošina kaut elementāri eksistences apstākļi, jāmacās sveša valoda un jāapgūst kvalifikācija, kādu prasa darba tirgus.

Otrkārt, emigrācija latviešu izglītības un zinātnes darbiniekiem piedāvā

sāpīgus pārdzīvojumus un nereti gaužām sūras dzīves sākumu. Svešatnē viņi ir politiski pieciesti, bet ne sevišķi mīli viesi. Ceļš uz cilvēcisku dzīvi arī brīvajā pasaulē saistīts "ar ciešanām un neikdienišķām mocībām". Trimdas apstākļu labs pazinējs A. Speke secina, ka te daudziem latviešu inteligences pārstāvjiem nākas apgūt "bargu, pat nežēlīgu dzīves skolu". Taču jebkuros apstākļos trimdas gara darbinieki pauž pasaulei latvju brīvo vārdu, sniedz savu garīgās stājas pamatojumu, atsedz okupantu totalitārās varas nesto postu, mudina kaldināt spēkus brīvās Latvijas celmei. Latviešu zinātnes un izglītības darbinieki allaž sirdī nes vēlmi ātrāk atgriezties brīvā Latvijā. Viņi mudina jaunatni svešatnē iegūt pamatīgu izglītību un kvalifikāciju, lai pēc tam ar visiem gara spēkiem piedalītos dzimtās zemes atjaunotnē. Taču zinātnieki diezgan noteikti prognozē, ka trimdiniekiem nepieciešams "sagatavoties ilgstošai idejiskai cīņai ar ienaidniekiem, kas pazīst tikai divus attiecību veidus ar saviem pretiniekiem: vai nu viņu garīgo verdzināšanu, vai fizisko iznīcināšanu".<sup>18</sup>

Neraugoties uz šķietami nepārvaramām grūtībām (valodas barjera, nacionālās skolas attīstībai radītie ierobežojumi, nespēja uzreiz iekļauties akadēmiskajā darbā, iegūt augstāko izglītību u. c.), kā liecina E. Dunsdorfa statistiskais pārskats 60. gadu vidū, akadēmiskās izglītības ziņā latviešu trimdinieki izvirzās pirmajā vietā pasaulē.<sup>19</sup>

PBLA kopš 1960. gada izdots "Arhīvs" (atbildīgais redaktors E. Dunsdorfs) apcer svarīgākās parādības brīvās pasaules latviešu sadzīvē, izglītībā un audzināšanā. Latviskā audzināšana apskatīta ciešā kopsakarā ar dzīvi: divējādu kultūru ietekmi un saskarsmi, ar vairāku valodu apguvi bērnībā un skolas gados.<sup>20</sup>

Svešatnē reālie dzīves apstākļi spiež trimdiniekus apgūt mītnes zemes valodu, lai varētu aktīvi iekļauties vietējā ekonomiskajā un sociālajā dzīvē, nodrošināt apstākļus izdzīvošanai, atvirzot otrajā plānā dzimto valodu un tradicionālās kultūras vērtības.

Latviešu valodnieki, pedagogijas zinātnieki un skolotāji uzsver, ka sarežģītajā trimdas dzīvē nedrīkst par zemu novērtēt latviešu valodu un kultūru. Vecākiem un skolotājiem jāapzinās latviešu valodas bagātība, tās kopīgās tradīcijas un skaistums. Latviešu valoda arī svešatnē jāmācās kā tēvu valoda, lai bērnam būtu iespēja to dzirdēt bagātāku, niansētāku, izteismīgāku un skaistāku. Dzimtajā valodā bērns var pilnīgāk un izjustāk izteikt savas domas, vērojumus un vērtējumus. Tēvu valoda latviešu bērniem ir ne vien kultūras glabātāja, bet arī galvenā tās sastāvdaļa.

"Mācoties latviešu valodu kā tēvu valodu, attīstās bērna latviskā gara pasaule, mācoties kā svešvalodu, tas nenotiek. Valoda ir cieši saistīta ar vispārējo gara dzīvi. Latviešu valoda ir radusies latviskās domāšanas rezultātā. Nevienā citā valodā nav iespējams iepazīties ar kādas tautas kultūru un dzīvesziņu tik tieši, tik dziļi, tik pilnīgi kā šīs tautas pašas valodā. Bērns

piedzimstot manto savas tautas kultūras iedīgļus, kas jāattīsta un jāveido savas tautas valodā," secina latviešu valodas skolotāja L. Ziemele.<sup>21</sup>

Protams, pilnīgu latviešu valodu var apgūt pilna mācību laika skolās, kā to veic Minsteres Latviešu ģimnāzijā. Šādi latviskās izglītības centri jādibina arī Amerikā un Austrālijā. Tomēr trimdas apstākļos dzimtā valoda mācāma, kopjama, sargājama un glabājama ģimenē, lai nezustu kopības izjūta starp paaudzēm ar savu tēvzemi, lai latviskā dzīvesziņa un kultūra ne tikai tiktu saglabāta, bet varētu brīvi augt un attīstīties tālāk. Vecāku pienākums ir rūpēties, lai bērnam, augot un attīstoties, augtu un kļūtu pilnīgāka arī viņa latviešu valoda un līdz ar to arī viņa latviešu kultūras izpratne.

Trimdas skolas (papildskolas, svētdienas skolas) pieredze un pētījumi atklāj dzimtās latviešu valodas apguves nozīmi bērnu dzīvē un audzināšanā. Pirmkārt, jaunākie psihologu pētījumi pierāda, ka divu vai vairāku valodu mācīšanās bērniībā nevis kavē, kā dažkārt uzskata, bet gan veicina bērnu intelektuālo attīstību, vairo viņu garaspējas, palīdzot viņiem turpmākajās skolas gaitās. Otrkārt, mītnes zemēs iezīmējas pavērsiens no aizliegumiem uz nacionālo grupu (minoritāšu) kultūras attīstību, mudinot tās saglabāt savu identitāti, mācīt savas tautas valodu, kopt un veidot savu nacionālo kultūru, pat materiāli to atbalstot, jo tādējādi kļūst bagātāka mītnes zemes kultūras dzīve. Treškārt, ieaugšana un dzīve divējādā kultūrā paplašina cilvēka garīgo apvāršni.

\*\*\*

Ievēribas cienīgs ir valodnieces V. Rūķes-Draviņas pētījums par Zviedrijā dzīvojošo latviešu bērnu valodas attīstību vecumā no pieciem mēnešiem līdz pieciem gadiem. Sīki analizējot viena bērna valodu un salīdzinot atšķirības vēl trim bērniem, autore secina: "Piemēri rāda, cik lielas var būt individuālās atšķirības pirmsskolas vecumā. Tajā pašā reizē tie arī apstiprina faktu, ka līdz piecu gadu vecumam – straujā vai lēnā tempā, vairāk vai mazāk pilnīgi – bērns jau ir apguvis savas apkārtnes (dzimto) valodu."<sup>22</sup>

Autore atzīst dabisko dotumu (iedzimtības) un kultūrvides (vecāku) lomu bērnu valodas attīstībā, tomēr "neviens bērns pats no sevis šīs spējas neattīstīs un neiemācīsies pilnīgi savu vecāku valodu, ja viņam nedos iespēju šo valodu ikdienā dzirdēt un kopā ar šo valodu un caur valodas izteiksmi augt garīgi. Vecāku pieredze un skolotāju metodiskie paņēmieni var būt lieli palīgi, atvieglot šo svarīgo un sarežģīto pirmās valodas apguvi. Tik ciešs valodnieciskās un psihiskās augšanas process atsevišķa cilvēka mūžā ir neatkarojama parādība."<sup>23</sup>

V. Rūķe-Draviņa ļoti vispusīgi un iejūtīgi analizē bērna valodu, ievērojot valodnieciskās un psihiskās attīstības mijiedarbību un specifiku, bērna izrunātās skaņas bieži vien transkribējot, kā arī iespējami pilnīgāk raksturojot zilbes intonāciju.

Plašais pētījums sniedz ieskatu sarežģītajā procesā, kā bērns iejūtas un apgūst dzimto valodu, kā tajā atbalsojas latviešu ģimenēs koptās un saglabātās valodas tradīcijas. Pētījums pārliecinoši pierāda, ka mūža pirmie četri gadi ir cilvēka valodas attīstības svarīgākais posms, "jo tad izveidojas indivīda pirmā valoda un priekšstats par valodas sistēmu vispār. Tas ir vienreizējs un neatkārtojams process. Vēlākajos gados gan skolā, gan dzīvē cilvēks var iemācīties vēl kādu jaunu valodu, arī daudzas citas valodas, bet tad viņam jau pamatā ir izveidojušies VALODA – priekšstats par kādas vienas valodas uzbūvi, pieredze par skaņām un to veidošanu, par to, kā funkcionē, sazinoties ar apkārtni, runātais vai dzirdētais vārds. Reizē ar bērna pirmo valodu attīstījušies un nostiprinājušies arī daudzi jēdzieni un uztvere par apkārtējo pasauli vispār."<sup>24</sup>

Atbilstoši šai bērna uztverei attīstās un nostiprinās viņa izjūtu pasaule, veidojas plašais attieksmju loks, ievadot viņu savas tautas un cilvēces vērtību bagātībā.

\*\*\*

Profesors P. Starcs, trimdā strādājot UNRRA universitātē Minhenē un darbojoties Brīvās Eiropas komitejas studiju centrā, uzsver tautzinātnes problēmu pētniecību. Reālās latviešu tautai draudošās briesmas, okupācijas jūgs, smagie trimdas apstākļi liek veikt pētījumus par latviešu tautas dzīvo spēku, radošo spēju atraisīšanu un izkopšanu. Tautzinātniskie pētījumi veicami divās jomās. Pirmkārt, jāizzina norises tautas dzīvē (kā tautai izdzīvot, kā saglabāt savas potences u. c.). Otrkārt, jāiesaka līdzekļi tautas garīgās dzīves norišu ietekmēšanai un vadīšanai.

Nepieciešams noskaidrot draudošās kultūras krīzes briesmas, novērst to nelabvēlīgo ietekmi izglītībā, morālē, sadzīvē un kultūrā. Arī latviešu izglītības, zinātnes un mākslas darbiniekiem vajag organizēties un apzināties savus radošos spēkus, apjaust savus "latenti neizmantotās enerģijas krājumus".

Tautas gara darbiniekiem pilnīgi jāizprot sava atbildība kultūrcelsmes darbā, jābūt gataviem ar visu rakstura stingrību un sīkstumu "ievadīt latviskās mākslas un latviskās zinātnes renesansi".

Ar izglītības un audzināšanas, zinātnes un mākslas līdzekļiem jāpanāk, lai kultūras dzīve trimdas šaurajā sabiedrībā būtu daudz intensīvāka nekā tas vērojams lielo tautu dzīvē. Tikai ar pilnvērtīgas izglītības un kultūras līdzekļiem svešātnē var cīnīties pret lielo kultūras tautu deģeneratīvajām parādībām, novērst to iesakņošanās draudus savas tautas dzīvē un kultūrā. Galvenā vērība jāvelti izglītībai un audzināšanai, lai ar šiem līdzekļiem mazinātu kontrastus kultūras dzīvē un apkarotu demoralizāciju latviešu sabiedrībā, īpaši jaunatnes vidū. Lai nodrošinātu apstākļus izglītības uzdevumu īstenošanai, jāsakārto sociālā likumdošana, lai novērstu sociālos kontrastus un mazinātu sociālo netaisnību kultūras vērtību apguvē.

Pieredzējušais profesors P. Starcs izglītību un audzināšanu cieši saista ar tautas dzīves kvalitāti, kuru raksturo darbs un darba mīlestība – labākie līdzekļi tautas eksistences nodrošināšanai, gribasspēka norūdīšanai, morālai un garīgajai aktivitātei. Darbs kā galvenā vērtība saliedē un nostiprina personības ideālos spēkus. “Ideāli jaunatnei tikpat nepieciešami kā dzīvajai dabai saules gaisma un siltums. Tikai tautām ar lielu gribasspēku, kas nebīstas no skarba darba, kas uz kultūru un civilizāciju neskatās kā uz līdzekļiem baudkārai dzīvei, pieder nākotne.”<sup>25</sup>

Šajā dinamiskajā un pretrunīgajā pasaulē panākumus nodrošina jaunatnes centieni ar izglītības un pašizglītības līdzekļiem attīstīt savas spējas līdz iespējamai pilnībai un izkopt talantus tajā kultūras nozarē, kāda izraudzīta dzīvei. Nepārtrauktā izglītības procesā ļoti svarīgi un pat nepieciešami ir apgūt vairāku tautu kultūru, prast vairākas valodas, izkopt jaunā izjūtu un izveidot spēju nenovēršamām pārmaiņām. Sekmes jaunatnes izglītībā un personības attīstībā nodrošina savas tautas kultūras un tēvu valodas apguve. P. Starcs izvērza tālredzīgu atziņu par “svešo” kultūras bagātību apguvi un to piepulcināšanu “savējām”. Iepazīstot vairāku tautu kultūru, arī latviešu gara darbinieki var sintezēt jaunas vērtības savai tautai, savas zemes rītdienai.<sup>26</sup>

P. Starca iezīmēto jaunatnes dzīves problēmu izpētes virzienu trimdā turpina izstrādāt: L. Bērziņš, V. V. Klīve, E. Upatniece, J. Siliņš, A. Šturms, J. Prīmanis, P. Lejiņš, P. Kundziņš, R. Pāvels u. c.

\* \* \*

Unikālu vietu trimdas dzīvē ieņem **Z. Mauriņa** (1897–1978) – izcila kultūrvēsturniece, literatūrzinātniece, nepārspētu eseju meistare, latviešu gara dzīves rosinātāja, izglītības un audzināšanas pamatjautājumu risinātāja.

Z. Mauriņa šajā grūtajā laikā ir gana cienīta un godā celta, pat dievināta. Viņa – arī pelta, nesaprasta, pat nicināta.<sup>27</sup>

Atšķirīgajos vērtējumos atspoguļojas norises sašķeltajā latviešu sabiedrībā un nesamierināmu pretrunu plosītā pasaule pēc dramatiskā 2. pasaules kara notikumiem.

Neraugoties uz grūtībām un samezglājumiem personīgajā dzīvē, Z. Mauriņas darbība trimdā ir garīgi bagāta un ļoti piesātināta. Viņas publicitāte, publiskie priekšlasījumi (pāri 500), lekciju cikli Upsalā, Marburgā, Stokholmā nes Latvijas vārdu, latviešu kultūras un gara dzīves atklāsmi Eiropai un visai pasaulei.

Gara dzīves dziļa izpratne un izpēte palīdz latviešu trimdiniekus tuvināt tēvu valodas skaistumam, literatūras un mākslas vērtībām, lielajiem gara darbiniekiem un tautas audzinātājiem.

Ilgajos trimdas gados, dzīvojot Vācijā (no 1944. gada līdz 1946. gadam), Zviedrijā – Upsalā (no 1946. gada līdz 1965. gadam), Rietumvācijā – Badkrocingenā (no 1965. gada līdz 1978. gadam), Z. Mauriņa uzrakstījusi auto-

biogrāfiju 7 grāmatās – “Tālā gaita” (1955), “Iedriktstēties ir skaisti” (1958), “Dzelzs aizbīdņi lūst” (1960), “Trimdas traģika” (1965), “Pasaules vērtos” (1968), “Zemes dziesma” (1977), “Manas saknes debesīs” (1980), plašu eseju klāstu – “Sirds mozaīka” (1947, 1949), “Tilti” (1947), “Spīts” (1949), “Uguns gari” (1951), “Sāpju noslēpums” (1952), “Latviešu esejas” (1953), “Traģiskais skaistums”, (1954), “Cilvēces sargi” (1955), “Par mīlestību un nāvi” (1964), “Dzīves jēgu meklējot” (1973), kā arī stāstus – “Septiņi viesi” (1957), “Sākumā bija prieks” (1965), “Dzintargraudi” (1973), apceri “Apnicība un steiga” (1962); romānus – “Trīs brāļi” (1946), “Frančeska” (1952), “Bērza tāss” (1971).

Nesot smago trimdas krustu, Z. Mauriņa Eiropu un pasauli iepazīstina ar latviešu tautas kultūras vērtībām – latvju dainu pasaules dižumu un skaistumu, atklāj latviešu un pasaules kultūras kopsakarus, lielo idejisko strāvu un gara dzīves vadlīniju saskares punktu, apjaušot Cilvēka, Cilvēces un Cilvēcības nezūdošās, mūžam kopjamās vērtības.

Mūsdienīgu nozīmi iegūst zinātnieces pārdomas par kultūras saknēm, par “baltajām drānām”, par latviskuma un latviešu valodas stiprināšanu, par garīgā spēka uzturēšanu ne tikai grūtajos okupācijas gados un svešatnes ceļos. Arī atjaunotajā Latvijas brīvvalstī ārkārtīgi aktuāli ir Z. Mauriņas atzīnumi par garīgi stipra cilvēka audzināšanu un pilnīgu izglītošanu, ienesot jaunas kvalitātes pedagogijas ideju pasaulē.

Rainis latviešus atbrīvojis no iekšējās verdzības, brīvo darbu slavēdams kā augstāko vērtību. Sekojot Rainim, Z. Mauriņa latvju tautas rītdienu saista ar nebrīves tvana pārvarēšanu un atbrīvošanos no garīgā akluma, līdz dzīlēm apjaušot savus sasniegumus un nacionālās kultūras savdabību, nemītīgi ceļot “sāprašanās tiltus” uz Eiropas un pasaules zinātnes un mākslas bagātību centriem, tādā veidā sevi bagātinot un paglābjot no iekšēja bankrota.<sup>28</sup>

Izcilās publicistes, literatūrzinātnieces un kultūrvēsturnieces pievēršanos mācību, audzināšanas un izglītības problēmām nosaka:

- ♦ iegūtā pedagogiskā darba pieredze (darbs Mūrmuižas Tautas universitātē, Rīgas Skolotāju institūtā, literatūras studijā u. c.);
- ♦ augsts, dziļi izvērstas audzināšanas un izglītības nozīmes novērtējums personības attīstībā un tautas dzīves harmonizācijā;
- ♦ autores tuvība Raiņa, A. Dages, P. Dāles, L. Bērziņa u. c. ideju pasaulei un radošās pedagogiskās pieredzes avotiem;
- ♦ dziļa gara zinātnēs smelto pedagogijas un psiholoģijas ideju apjauta par personības audzināšanu un attīstību – spēja literatūras mantojumā, lielajās kultūras bagātībās rast ierosmes cilvēka attīstības un audzināšanas problēmu risināšanai (J. V. Gēte, F. Nīče, F. Dostojevskis, L. Tolstojs, Rainis un A. Brigadere).

Z. Mauriņa ar šo bagāto ideju pūru uzsāk dzīvi trimdā. Tās viņa ievēro, uztverot un izvērtējot jaunākos idejiskos, filozofiskos un pedagogiskos

strāvojumus 20. gadsimta vidū un otrajā pusē. Šajās ideju bagātībās Z. Mauriņa rod atbalsta punktus trimdas samilzušo izglītības un audzināšanas problēmu risināšanai un savas pedagoģiskās darbības pamatojumam.

Z. Mauriņa uzskata, ka audzināšana veido pamatus personības dzīvei sabiedrībā un ievirzei darbībā. Audzināšana ar saviem līdzekļiem var virzīt personību pa pilnvērtīgas dzīves un attīstības ceļu – līdz neatkarībai, autonomijai, nemitīgi aktualizējot un atraisot cilvēka potenciālos garīgos spēkus un spējas. Taču deformēti izglītības līdzekļi (kā tas spilgti parādās totalitārās varas spaidos) traumē cilvēka garu, viņa pasaules skatījumu un uzvedību, degradē audzināšanas darba svētību un vērtības.

Audzināšana kā galvenā un nezūdošā pedagoģijas vērtība balstīta uz dzīves procesu apjautu un kultūru. Tāpat kā lielie gara milži, arī Z. Mauriņa audzināšanas kodolu redz orientācijā uz morāles vērtībām un normām, to iekļūdināšanu cilvēka dzīvē un darbībā, tautas tradīcijās un paražās.

Z. Mauriņa audzināšanu un mācības neiesprosto šaurajos skolas pedagoģijas rāmjos, bet skata ciešā kopsakarā ar lielajām sociālajām un kultūras dzīves norisēm. Audzināšanas teorija un prakse jaunu spēku gūst ētiskajās, estētiskajās un reliģiskajās vērtībās, fizioloģijas, ģenētikas un psiholoģijas sasniegumos, personības tapšanas un attīstības procesa dziļā izpētē un izpratnē. Z. Mauriņas skatījumā pedagoģija smēlas no visiem zinātnes un mākslas avotiem, no savas tautas kultūras apcirkņiem. Taču allaž jāatceras, ka audzināšanas pamatvērtības vispirms rodamas dainās, tās nāk no seno latviešu dzīves uztveres un Bībelē atspoguļotās kristietības pasaules. Tās ir tautas dzīvē un garīgajā pasaulē laistās kultūras saknes, bez kuru apjausmas un kopšanas nevar sakuplot pedagoģijas vērtību koks, nevar izveidot kaut cik pilnīgu programmu personības izglītībai un audzināšanai.

Pedagoģija, veidojot pamatus socializācijas un kulturalizācijas procesam, Z. Mauriņas darbos skatīta līdz ar cilvēka dzīves gājumu, pasaules uzskata veidošanos, tajā summējot garīgās, tikumiskās, estētiskās un reliģiskās vērtības. Allaž ņemta vērā 20. gadsimta fundamentālā atziņa vispusīgi veikt personības izpēti, liekot lietā jaunākās psiholoģijas teorijas, visu to, ko var smelties eidētikā, peronālismā, narakteroloģijā, geštaltpsīholoģijā, freidismā, eksistenciālismā. Personība jāredz attīstībā un audzināšanā, savas dzīves un Visuma kopsakarību apjautā.

Z. Mauriņas uzskati par viengabalainas personības attīstību sasauca ar antīkajā pasaulē izloloto kalokagatijas ideju. Z. Mauriņas atziņās antīkajā pasaulē izkristalizētā ideja krietni vien paplašināta, smēloties jaunas ieromes latviešu kultūras vērtībās. Latviešu tautas pasaules uzskatā **baltais** pauž izpratni par dzīves jēgu un mērķi, par līdzekļiem sevis apjausmai un veidošanai, tuvās pasaules un Visuma izzināšanai. Z. Mauriņa uzsver, ka "baltais" pauž un apliecina labā, cēlā, tikumiskā un skaistā vienotību. "Baltais" ietver būtiskus cilvēkdzīves elementus: daiļumu un darbu kā dzīves jēgu,

zemi un mieru kā spēku atraisītāju, klusumu un iežēlu pret to, kam ir grūti, kam sāp, kā arī spītu, kas palīdz pārvarēt un izturēt grūtības.

Z. Mauriņas uzmanības lokā ir mācības un pašmācība, izglītība un pašizglītība, pašaudzināšana un personības iespēju pašrealizācija. Viņas kritikas bultas vērstas pret dogmatismu mācībās, klaju reproducēšanu un vienmuļu kopēšanu, kas notrulina gara spēku un ignorē cilvēka iekšējās dzīves sarežģītās norises. Viņa norāda, ka nekā paliekoša personības attīstībai nevar dot abstraktas, sausas zināšanas, kaili fakti, moralizēšana vai strostēšana, mākslinieciskās vai sadzīves kultūras ārēja kopēšana vai atdarināšana. Nozīmīgi iegūst izraisītais iekšējais pārdzīvojums, vēšot cilvēku cēlāku, morāli skaistāku, garīgi bagātāku un aktīvāku. Z. Mauriņai pārdzīvojuma galvenais avots ir prieks, kas rasts ģimenē un skolā ieaudzinātajā bijībā. Personības attīstībai tālus apvāršņus paver prieks par labi padarītu darbu, prieks par sakoptu māju, prieks par cilvēku un dabas daili, prieks par klusumu.

Prieka rosinātāja ir bijība – pret visu labo, cēlo, skaisto, svēto. Kur bijība zūd, tur iestājas haoss un nihilisms. Tāpēc bijība, tāpat kā muzikalitāte, ir ieaudzināma un rūpīgi glabājama ģimenē un skolā, apkārtējā sabiedrībā un sadzīvē. Z. Mauriņa uzsver, ka bijība ir kultūras balsts. Lai kultūras saknes iesakņotos mūsu dzīvē un uzvedībā, jāceļ godā tas, kas ir varenāks nekā pats cilvēks. Tā ir bijība pret darbu, daiļumu un īpaši – dzīvību. Pamatizpratni var smelties senlatviešu apbrīnojami skaidrajā principā: labs ir tikai tas cilvēks, kas dara darbu, bet apbrīnojams tas, kas veic daiļu darbu.

Lai ieiētu bijības pasaulē, nepietiek ar to vien, ka tiek vingrināta cilvēka loģiskā domāšana, attīstīts saprāts, izkopta šaura amata prasme. Šādi ievirzītās mācībās paliek neattīstītas ētiskās un estētiskās vērtības. Tādas mācības nepadara cilvēku ne par labu un daiļu būtni, ne par baltu cilvēku. Kur godā celts šauri praktiskais, vienpusīgi izpīlēts utilitārisms un racionālisms, tur brūk cilvēka un tautas kultūra.<sup>29</sup>

Z. Mauriņas akcentē pilnīgas izglītības nodrošināšanu, kas sekmē personības harmonisku attīstību. Izglītība palīdz veidot viengabalainu pasaules ainu, liekot pamatus pasaules kā vienota veseluma uztverei un izpratnei. Izglītības ideju nedrīkst nomākt nacionālie, reliģiskie, rasu vai ideoloģiskie ierobežojumi. Z. Mauriņa mudina jau skolā bērnos un pusaudžos modināt izpratni, ka viss pasaulē ir vienots. Tas sasniedzams, mācību plānā ietverot citu tautu un rasu reliģiju un literatūru. Runa nav par Eiropu vai Āziju, bet par visu cilvēci, jo radošais gars nesaistās ar telpu un laiku. Tāpat kā izcilais filozofs K. Jaspers, arī Z. Mauriņa vēšas pret jebkādu nacionālu norobežošanos, pret pārspīlētu eurocentrismu.

Pilnīga izglītība ved personību un visu tautu uz kultūru, uz nemitīgu pilnveidi un attīstību. Turpretī robi un nepilnības izglītībā un mācībās, A. Duges vārdiem runājot, virza pus kultūras muklājā. Ešejā par savu

iemīļoto profesoru A. Daugi Z. Mauriņa raksta: "Profesoru A. Daugi varētu nosaukt par vienu no viskulturālākajiem latviešu cilvēkiem, jo kultūra ir harmonija starp iedabu un izglītību. Kultūra ir tur, kur erudīcija neietērpj cilvēku spožās drānās, bet kur zināšanas un iegūtās mācības modina, kāpina jau pašā cilvēkā esošos spēkus. Kultūra neapkar cilvēku spožiem vizuļiem, bet spodrina tos dārgakmeņus, ko viņš sevī nes. Aristokrāts savā ārējā izskatā, viņš neparastām runas dāvanām apveltīts, cēliem vārdiem savos klausītājos modināja cēlākās jūtas. Un tādēļ jaunatne viņu dievināja."<sup>30</sup>

Sekojošam skolotājam, Z. Mauriņas rūpju lokā allaž izvirzās jautājums: "Kas ir kulturāls cilvēks? Pirmkārt, kulturāls cilvēks ir tas, kas bez kļūdām runā mātes valodā un iemācās svešvalodas. Otrkārt, kas svešumā nevis tīksminās un piesavinās, kas visu uzpūtīgi noraida, bet kas uzmanīgi vēro, salīdzina, vērtē un paņem sev, savai tautai tikai vajadzīgo, kas kāpina, šķīstī, papildina, tvirtina. Tā kļūst bagātāka pieredze un ideju pasaule."

Būtībā te autore nosaka kritērijus personības izaugsmes noteikšanai, lai, izmantojot dzimto valodu un svešvalodas, bagātinātu savu gara pasauli, iegūtu gatavību rūpīgam svešā izvērtējumam, lai to vērstu par savējo.

Katras personības un tautas būtiskākā īpašība ir garīgums. Tālab gara kultūras kopšana, kā to jau atzīmējuši A. Dauge, P. Dāle, J. A. Students un Rainis, ir galvenais prioritārais uzdevums valsts un tautas dzīvē, katras skolas, ģimenes un personības centienos. Tikai uzcītīgās mācībās, rūpīgā darbā un cilvēciskā saskarsmē, pārvarot dzīves grūtības un nepilnības, izkristalizējas būtiskākā īpašība – neremdināmas slāpes un garīgās vajadzības pēc jaunām zināšanām, prasmēm un gara vērtībām. Pamatus garīguma veidošanai Z. Mauriņa saskata latviešu tautas iedabā, izsenis koptajās zināšanu slāpēs. Tas ļauj autorei secināt, ka latviešu tautas skaistākā rota, kuras spožums mirdz tālu pāri zemēm un jūrām, ir neizdzēšamas gara slāpes. Tās ir milzīgs spēks, kas paver plašus apvāršņus personības nemītīgai attīstībai, bagātas gara pasaules veidošanai visā dzīves ritumā. Gara spēks, ticība gara varenībai izrādās noteicošais faktors, kas ļauj latviešu tautai izturēt trimdas grūtības un okupācijas varu uzlikto slogu dzimtenē. Vislielākā vērtība ir harmoniski attīstīts cilvēks. Šādam cilvēkam apgūtās zināšanas nav tikai ārējais apvalks. Viņš izglītību nedemonstrē kā pāvs savas spalvas. Garīgi aktīvam, uz vērtību pasauli orientētam cilvēkam izglītība attīsta "iekšienē dusošos augļus". Viņam izglītība cieši saaudusies ar dzīvi, darbu un iekšējo būtību, saaugusi "kā tāss ar bērza stumbru". Harmoniskais cilvēks ik dienu apgaismo ar savu garīgumu, darbā ieliek visu savu "es", dzīvi piestrāvo ar personības gaišumu. Šādu harmoniska cilvēka paraugu Z. Mauriņa saskata savā skolotājā A. Daugē. Šīs iezīmes kopjamas tautas audzinātājā.<sup>31</sup>

Z. Mauriņas tautas izglītības centienos centrālā vieta ierādīta skaistumam, bez kura nav iespējams nodrošināt personības ievirzi patiesībā un radošā darbā. Ģimenei, skolai un demokrātiskai valstij jārūpējas, lai daiļums

piecierētu visiem cilvēkiem, bet nevis saujiņai izredzēto. Skaistumu var pielīdzināt debesu gaismai, no kuras jāspēj smelties ikvienam.

Milzīgus garīgās enerģijas un spēka avotus viņa saskata literatūras klasikā – antikā laikmeta domātāju, dramaturgu darbos, jauno laiku iezvanītāju sacerējumos. Nezūdošas vērtības piedāvā A. Dante, V. Šekspīrs, M. de Servantess, J. V. Gēte, F. Dostojevskis, L. Tolstojs, Rainis. Daiļliteratūra ir ne tikai garīgo vērtību atjaunošanas avots, jo katra laba grāmata pati par sevi ir vērtība. Z. Mauriņa lasītāja audzināšanā redz nozīmīgu mākslinieciskās un gara kultūras veidošanas nosacījumu. Grāmata ir bērnu un pusaudžu ievirzītāja vērtību pasaulē un pašaudzināšanas darbā. Mākslas darba un arī mākslas stundu patiesais uzdevums – cilvēkos modināt cilvēcību.

Pamatvērtību lokā īpaši izcelts darbs. Z. Mauriņai darbs ir svētums, dzīves pamats, personības attīstības noteicošais faktors, nemitīgas izaugsmes nosacījums. “Darbā ieaugt nozīmē ieaugt pasaules kārtībā,” – šai atziņai pamatojums smelts ne tikai apgaismotāju idejās, bet vispirms latviešu tautasdziesmās ietvertā gudrībā – darba tikumā.

Līdzās tādām pamatvērtībām kā patiesais, labais, skaistais un cēlais Z. Mauriņa uzsver svētumu. Svētuma izjūta ir cilvēka iekšējās dzīves lielākā bagātība, ko var modināt, attīstīt, kāpināt. Šī svētuma izjūta liecina par personības augstu gara inteligenci, sirds kultūru.

Z. Mauriņa, sekojot A. Duges paraugam, atzīst, ka kultūras un izglītības līdzekļiem jākalpo lielākajam uzdevumam – “augstāk pacelt cilvēka garīgo un ētisko kvalitāti”.

Visi izglītības un audzināšanas rezultāti summējas personības pasaules uzskatā – savdabīgā atbilžu kopumā par dzīves uzdevumu, jēgu un mērķi, atzinumu vienībā par pasauli kā totalitāti.

Atsaucoties Aristoteļa dabatbilsmes idejai, Z. Mauriņa audzinātāju un skolotāju salīdzina ar rūpīgu dārznieku, kas “jaunās sirdīs modina saules gaismu, ilgas, gādā, lai katrs pumpurs raisītos, pilnīgi uzplauktu un nestu augļus”.

Šādu prasmi, mākslu audzināt var izkopt ar savu darbu, gribasspēku, cilvēka un cilvēciskā izjūtu. Audzināšanas pamats ir patiesi dzīvota, darbīga un aktīva dzīve. Cilvēcisko cilvēkā veido nevis moralizēšana vai morālspreidīku sējumi, bet gan prasme rosināt aktivitāti, virzīt uz darbu, izzīņas un saskarsmes prieku, gūt dziļu iekšēju pārdzīvojumu darbībā, iemantotajā dzīves gudrībā.

Z. Mauriņa mudina stiprināt pedagoģisko optimismu, pamatu tā uzplaukumam redzot ticībā sev, līdzcilvēkiem, saviem audzēkņiem un klausītājiem. Ticība dod spēkus. Darba atzinīgs vērtējums un pamudinājums dod spārnus jaunām veiksmēm, stiprina ticību.

Audzināšanas mākslas pamatā, kā atzīst Z. Mauriņa, ir saskarsme. Saksarsmē ar cilvēkiem, īpaši audzināšanas darbā, ir jāievēro dziļi cilvēcisku spēju un dotumu izkopšana:

- ◆ spēja sakarīgi domāt un runāt;
- ◆ spēja ieklausīties citu domās, izjūtās un pārdzīvojumos;
- ◆ spēja ieskatīties cilvēka gara pasaules labirintos;
- ◆ spēja mudināt būt uzmanīgiem, vērīgiem un atsaucīgiem;
- ◆ spēja cilvēku dvēselēs aizdedzināt debesu gaismu;
- ◆ spēja nemitīgi pilnveidoties;
- ◆ spēja iezīmēt ceļus virzībai uz tālāku mērķi, uz ideālu;
- ◆ izkopta dvēseliskā iegremdēšanās spēja.

No kādiem avotiem Z. Mauriņa spējusi trimdā smelties šīs baltās domas, gaišās idejas, iezīmēt tām tālredzīgu risinājumu brīvās Latvijas zemē, tās atjaunotajā skolā, izglītībā, audzināšanā?

Pirmkārt, radošās ierosmes gūtas uz laiku zaudētās dzimtās zemes lielo vērtību glabātājā – folklorā, tautā izlolotajās “baltajās drānās”, skaisti labā vienotības idejā, dziļi apjaustā kalokagatijā, antīkās pasaules vērtību apcirkņos, Eiropas un pasaules kultūras dārgumu krātuvēs.

Otrkārt, tā ir saglabātā pēctecība kultūras vērtību apguvē, dziļi cienot tēvzemes lielos gara darbiniekus. Viņu atziņas trimdā iedzirkstās ar jaunu radošu spēku. Tie ir Z. Mauriņas un visas latviešu tautas lielie skolotāji – Rainis, A. Dauge, L. Bērziņš.

Treškārt, dziļa apjauta, ka lielo tautu saskarsmes joslā latviešu tautas nākotne slēpjas spējā ar saviem izkoptajiem kultūras un izglītības līdzekļiem bagātināties no pasaules gara kultūras apcirkņiem, vēršot savu dzīvi un darbu skaistāku, radošāku un pilnskanīgāku.

Ceturtkārt, spēja garajos trimdas gados, pārvarot neaptveramas grūtības, izsijāt, analizēt un vērtēt Eiropas un pasaules jaunākos strāvojumus. Te atbalsojas eksistencialistu, personālistu un psihoanalītiķu atziņas, kognitīvā un kultūrvēsturiskā teorija, kā arī humānistiskās, kultūrpedagoģijas un mākslas pedagoģijas ideju bagātības.

Z. Mauriņas pausto ideju spēks rod dzīvu atbalsi arī mūsdienās Latvijas skolās, izglītībā un pedagoģijas pētniecībā, ienesot nozīmīgas novitātes mācību un audzināšanas praksē. Jāatzīst, ka Z. Mauriņa, tāpat kā savulaik A. Dauge, gūst atsaucību mūsdienu jaunatnes vidū, ietekmējot viņu aktivitātes un vērtību pasaules veidošanos.<sup>32</sup>

\*\*\*

Vispasaules Latviešu zinātņu kongress 1991. gada jūlijā Rīgā kļūst par nozīmīgu faktoru trimdas un dzimtenes pedagogu apvienošanā. Zinātņu forumā īpašu nozīmi izpelnās latviešu zinātnieku no dažādām valstīm sagatavotie ziņojumi, atspoguļojot pasaulē raksturīgākās tendences pedagoģijas un izglītības problēmu risināšanā un gūto pieredzi pētniecības metodoloģijā un metodikā. Latvijas skolas atjaunotnei un personības attīstības nodrošināšanai veltīti pētījumi par skolu psiholoģiju un izglītības modernizāciju (S. Mie-

zīte, Toronto), personības kognitīvo attīstību (A. Dzediņš, Zviedrija), mācību individualizāciju (A. Kalme, ASV), bērnu veselības aizsardzību un izglītību (I. Kalniņa), bērnu un pieaugušo fiziskās un garīgās attīstības traucējumu pārvarēšanu (I. Adamoviča-Rūtiņa), bērnības traumu izpēti (I. Šveha, ASV), attīstības psiholoģiju (Dz. Zēbergs, Vācija), domu tēlu un vizuālās izteiksmes līmeņu izpēti (V. Lusebrinka, ASV), starpkultūru psiholoģiju (J. Dragūns, ASV), bērnu ar mācību aizturēm izpēti (E. Ozola, Kanāda), latviešu rakstura pētniecību (P. Norvilis, ASV), autobiogrāfiskās atmiņas izpēti nozīmi personības audzināšanā un attīstībā (S. Sebre, ASV).<sup>33</sup>

Vairāki ārzemēs veiktie pētījumi cieši saaužas ar Latvijas zinātnieku izstrādēm. Tādi saskares punkti veidojas ar V. Avotiņa darbiem par bērnu aizturēm un to diagnostiku, ar I. Puškareva pētījumiem par veselības izglītības problēmām, ar Ā. Karpovas darbiem par uzvedības stila veidošanos, ar vairāku didaktu un metodiķu pētījumiem par izziņas interešu audzināšanu, par patstāvības, kognitīvās un emocionālās sfēras attīstību. Tomēr būtiskākais ir tas, ka vairāki ārzemju latviešu zinātnieki aktīvi iekļaujas Latvijas pedagogu un psihologu pētniecības un studiju programmu (projektu) izstrādē un to īstenošanā. Liels darbs paveikts Republikāniskā psiholoģijas centra organizācijā un Psiholoģijas nodaļas izveidošanā LU Pedagoģijas fakultātē (O. Zīds, S. Mieziņa, I. Kalniņa u. c.).

<sup>1</sup> Latvijas skolas. – 2. sēj. – 1973. – 193. lpp.

<sup>2</sup> Turpat. – 194. – 197. lpp.

<sup>3</sup> Turpat. – 206. lpp.

<sup>4</sup> Miķelsons V. Bērnu un jaunatnes latviskā audzināšana Kalamazū. – Treji Vārti. – 1967. – 4. nr.; Miķelsons V. Bērnu un jaunatnes audzināšana Garezerā. – Treji Vārti. – 1972. – 31. nr.

<sup>5</sup> Dravnieks A. Es atceros. Latvijas skolas un skolotāji. – Vašingtona, 1970.

<sup>6</sup> Ārents J. Izglītība un latvietība. – Akadēmiskā Dzīve. – 1967. – 10. nr. – 23.–30. lpp.; Daģis J. Veicināsim latvisko izglītību. – Daugavas Vanagi. – 1966. – 3. nr.; Latviešu skolu nākotne. – Laiks. – 1978. – 44. nr.; Martinsons A. Toronto latviešu skola. – Tilts. – 1968. – 90.–91. nr.; Vai skolas devušas, ko gaidījām? – Laiks. – 1978. – 11. nr.

<sup>7</sup> Bērziņa-Baltiņa V. Latviešu valoda un tās mācīšana. – Laiks. – 1979. g. 25. aprīlis. – 33. nr. – 2. lpp., 28. aprīlis. – 34. nr. – 2. lpp.; Daškevica-Putce M. Jaunatnes dalība dejās un dziesmās. – Daugavas Vanagu Mēnešraksts. – 1984. – 2. nr.; Dulmanis V. Jauniešu kodols ir vesels. – Laiks. – 1980. – 43. nr.; Kronlins J. Ko darīt ar “kaunīgo” latviešu bērniem? – Laiks. – 1976. – 27. nr.; Lietiņa-Reja M. Divvalodu audzināšana sabiedrībā un mājās. – Jaunā Gaita. – 1977. – 113. nr.

<sup>8</sup> Daģis J. Latviešu skolas Vācijā. – Diseldorfa, 1968.; Silkalns E. Minsteres Latviešu ģimnāzijas nākotne. – Laiks. – 1978. – 21. nr.; Aug 175 jauni latvieši. K. Barona skola Čikāgā. – Laiks. – 1979. – 20. nr.; Martinsons A. Toronto Latviešu skola. – Tilts. – 1968. – 90.–91. nr.; Krāslavietis V. Minsteres latviešu ģimnāzija – visu latviešu vieta. – Tilts. – 1973. – 134.–135. nr.; Dimants J. Kas notiek ar iecerēto Amerikas latviešu ģimnāziju? – Dienvidkalifornijas Apskats. – 1980. – 7–8. nr.

<sup>9</sup> Celms M. Skolu sistēma okupētā Latvijā. – Akadēmiskā Dzīve. – 1960. – 3. nr.; Kriškāns J. Apdraudētā Latvijas kultūra. – Treji Vārti. – 1979. – 69. nr.

<sup>10</sup> Schwabe A. Genocide in the Baltic States. – Stockholm, 1952.

- <sup>11</sup> Cimdiņš A. Tautas nākotne ir tās pagātne. – Akadēmiskā Dzīve. – 1958. – 1. nr.
- <sup>12</sup> Pāvuls G. Žurnāls latviskai audzināšanai. (Raksti par audzināšanu.) – Ierosmei. – 1. gada gājums. – 1981. g. janv. – 1. lpp.
- <sup>13</sup> Ierosmei. – 1981. – 2. nr.; 1982. – 3. nr.
- <sup>14</sup> Vatvara I. Bērna latviskā audzināšana pēc Ērika Ēriksona teorijas. – Ierosmei. – 4/1986. – 24.–32. lpp.
- <sup>15</sup> Zihmane A. Paraugi kā lietot individuālu pieeju mācīšanā. – Ierosmei. – 4/1986. – 35.–38. lpp.
- <sup>16</sup> Miezīte S. Ievads. – Ierosmei. – 4/1986. – 1.–2. lpp.; Spure L. Bērna radošais gars. – Ierosmei. – 4/1986. – 33.–34. lpp.; Liepiņa A. Radošās iztēles rosināšana sacerējumu rakstīšanā. – Ierosmei. – 4/1986. – 39.–41. lpp.
- <sup>17</sup> Priekšvārds. – Arhīvs. – 7. sēj. – 3. lpp.
- <sup>18</sup> Spekke A. Ievadam. – Arhīvs. – 7. sēj. – 7. lpp.
- <sup>19</sup> Arhīvs. – 7. sēj. – Melburna, 1967.
- <sup>20</sup> Turpat. – 5., 9., 14., 17. sēj.; Dunsdorfs E. Universitas. – 1973. – 31.–32. nr.; Ceļa ziņas. – 1954. – 18. nr.
- <sup>21</sup> Ziemele L. Latviskā audzināšana. – Arhīvs. – 17. sēj. – Melburna, 1977. – 16.–17. lpp.
- <sup>22</sup> Rūķe-Draviņa V. No pieciem mēnešiem līdz 5 gadiem. – Stokholma, 1982. – 409. lpp.
- <sup>23</sup> Turpat. – 409. lpp.
- <sup>24</sup> Turpat. – 9. lpp.
- <sup>25</sup> Starcs P. Latviešu nacionālās eksistences problēmu pētīšana. – Arhīvs. – 7. sēj. – 20. lpp.
- <sup>26</sup> Starcs P. Latviešu stāvoklis un izredzes pasaules tautu saimē. – Laiks. – 1947. – 11. nr.; t. p. Latviešu nacionālās eksistences problēmu pētīšana. – Arhīvs. – 7. sēj.; Jaunatnes dzīves problēmas. – Rakstu krājums (P. Starca redakcijā). – N. Y., 1956.
- <sup>27</sup> Mauriņa Z. Domu varavīksne. – R., 1992. – 318.–323. lpp.
- <sup>28</sup> Mauriņa Z. Par mīlestību un nāvi. – Ņujorka, 1964.; t. p. Divas kultūras saknes. – Tilti. – Melesjo, 1947.; t. p. Četri liktenīgi motīvi latviešu kultūrā. – Spīts. – Nirnberga, 1949.; t. p. Par latvisku dvēseles saglabāšanu. – Turpat.
- <sup>29</sup> Mauriņa Z. Kultūras saknes. – R., 1944. – 5.–33. lpp.
- <sup>30</sup> Mauriņa Z. Harmoniskais cilvēks – Aleksandrs Dauge. – Esejas. – R., 1990.
- <sup>31</sup> Turpat. – 21. lpp.
- <sup>32</sup> Pizāne I. Zentas Mauriņas pedagoģiskie centieni un to ietekme gara kultūras veidošanā. (Maģistra darbs.) – R., 2002.
- <sup>33</sup> Vispasaules Latviešu zinātņu kongress. 1991. gada 12.–17. jūlijs. (Referātu tēzes.) – 6. sēj. – Izglītība un pedagoģija. Psiholoģija. Vēsture. Zinātņu un augstskolu vēsture. – R., 1991.

## 18. Pedagoģijas idejas Latvijā trešās tautas atmodas un valstiskās neatkarības atjaunotnes posmā: 90. gadi

Vēstures steidzīgajā plūdumā 20. gadsimta 80. gadu nogale un 90. gadi pār Latviju gulst kā smaga, apmākusies diena. Līdz pat apvārsnim – cik vien acis spēj uztvert – Zemi klāj blīva, pelēka migla. Vienīgi rītausmas pirmie vēstneši – uzlecošās saules stari –, pāršķeļot aizejošās nakts tumsu, sāk klie-dēt “sarkanās miglas” plīvuru, atmodina ļaudis Daugavas un Gaujas, Lielupes un Ventas krastos. Jaunā diena vēstī: sākusies latviešu tautas trešā atmoda.

To ievada spējš garīgās aktivitātes pacēlums un brīvās valsts jauncelsmes alkas, kurām drīz vien piezogas arī atslābums, vilšanās un pelēcība. Atjau-notās valsts saimnieciskās un garīgās dzīves celtniecība, “izdzīvotās dzīves” sārņu un dražu novākšana izrādās krienī vien sarežģītāka, nekā to iztēlojās trešās tautas atmodas aktīvistī.

\*\*\*

Okupācijas varas krišana un Latvijas valsts neatkarības atjaunošana ie-zīmē sarežģītu un ļoti pretrunīgu posmu arī izglītības, kultūras un pedago-ģijas zinātnes attīstībā.

Pirmkārt, jānoiet smags ceļš totalitāro spaidu posta apjausmā un pārva-rēšanā. Otrkārt, precīzi jānorāda maģistrālie uzdevumi jauncelsmei un ga-rīgo spēku uzplaukumam.

Brīvību atguvušajai valstij nepieciešams:

- ♦ izvērtēt totalitārisma atstāto mantojumu un tā postošo ietekmi sabied-rības dzīvē, pedagoģiskajā domāšanā un kultūrā;
- ♦ izzināt galvenos nosacījumus pārejai no noslēgtas totalitārās sistēmas uz atklātu, demokrātisku sabiedrību un radošā potenciāla atraisīša-nos izglītībā, skolā un pedagoģijas zinātnēs;
- ♦ apjaust tautas atmodas dzīvīgās ietekmes avotus izglītības un skolas atjaunotnē, latviešu tautskolotāju ideālu atdzimšanā, mācību un audzi-nāšanas teorijas un prakses pietuvināšanā tautas garīgajai dzīvei un brīvajā pasaulē koptajām pedagoģijas vērtībām;
- ♦ apkopot Latvijā veiktos pētījumus pedagoģijā;
- ♦ novērtēt 20. gadsimta 90. gadu veiksmes un pieļautās kļūdas peda-goģijas ideju pasaules paplašināšanā.

Sarežģītajā pārejas posmā pilnā mērā nākas izbaudīt atmodas sniegtos brīvības augļus, vēlreiz pārdzīvot aizvadīto totalitārisma gadu sekas garīgajā dzīvē un saraut nebrīves, liekulības un divkosības važas savā domāšanā, uzvedībā un darbībā. Tas ir nozīmīgs vērtību pārlūkošanas laiks, vispirms – savas vērtību skalas analīzes laiks, lai rastu stabilus, noturīgus orientierus dzīvei, pedagogijas pētniecībai un radošai darbībai mācībās, audzināšanā un izglītībā.

Dzimst skarbā apjausma, ka ikviena indivīda dzīvē ieausts mūsu vēstures traģiskais posms. Piecdesmit okupācijas gados naidīgās varas cenšas izdzēst Latvijas vārdu un visu latvisko no tautas un cilvēces apziņas.

Tiek pieliktas visas pūles, lai mazāk būtu atgādinājumu par Latvijas brīvvalsti un latviešu tautas brīvības cīņām, par tautā koptajām garīgajām vērtībām un ideālajiem centieniem, par šī novada ļaužu alkām pēc pilnvērtīgas izglītības un gara kultūras.

Neraugoties uz “dzelzs priekškara” radīto ideoloģisko un kultūras norobežošanos, nebrīvās pasaules latviešu tautas apzinīgākā daļa, vispirms tās radošā inteliģence, nezaudē savas saknes, Eiropas izjūtu un piederību tās sabiedrisko un kultūras strāvojumu nepārtrauktajai, dzīvinošajai ietekmei. No tautas atmiņas neizdodas izdzēst patiesību, ka Latvija atrodas Eiropas ģeogrāfiskajā centrā.

Tautas atmoda, ievadot vērtību pārvērtēšanas periodu, sākas ar personiskās izvēles, samilzušo pretrunu apjaušanas, to izvērtēšanas un pārvarēšanas laiku. Te saskaras pilsoniskā drosme un glēvulība, varaskāre un uzpurēšanās, nodevība un jaunās realitātes drosmīga apjauta. Šajā laikā Latvijas sabiedrībā nostiprinās pienākuma un atbildības izjūta par tautas garīgo vērtību pasaules paplašināšanos, par pedagogijas un tautas izglītības atjaunotni.

Šos pretmetus, pretēju viedokļu apjautu un sadursmes, ceļu uz atjaunotni iezīmē ne tikai tautas nacionālo vērtību kopēji – lielie gari, bet arī pasaules dižgaru paustā humānisma, cilvēciskās pašcieņas un brīvības idejas. Gara milžu paustie demokrātijas un brīvības ideāli sabalsojas ar tautā stiprināto ticību gara spēkam.

Totalitārisma izlolotā “tumsas vara” plašākai sabiedrībai visā kailumā atklājas PSRS sabrukšanas stadijā – 80. gadu beigās un 90. gadu mijā. Kaut gan jāatzīst, ka padomju totalitārās varas nodarītais posts latviešu tautai, tās izglītībai un audzināšanai radis izvērtējumu jau agrāk brīvās pasaules autoru darbos un trimdas latviešu apcerēs.<sup>1</sup>

90. gados veikti nozīmīgi pētījumi, kuri atspoguļo totalitāro režīmu būtību, norāda to atstātās pēdas tautas kultūrā, izglītībā un audzināšanā, cilvēku gara vērtību izjūtā un tagadējos dzīves procesos. Pētījumi raksturo izsūtīto un nepatiesi represēto cilvēku garīgo spēku un tos faktorus, kas veido, saglabā un attīsta labestību, žēlsirdību, cilvēcisku cieņu un pašcieņu,

savstarpēju līdzjutību un izturību. Ārkārtīgi smagos apstākļos vēl izteiktāk parādās cilvēku gribasspēks un vērtību izvēles iespējas, atklājas cilvēciskās izturības augstais sliekšnis un pārdzīvojuma pieredzes jaunās kvalitātes, aplicinot, ka ļaunais ir tikai patiesa spēka izsmieklis.<sup>2</sup>

Latvijas norišu dziļākai apjautai nozīmīgas ir K. R. Popera idejas par atvērtas sabiedrības attīstības iespējām un tās ienaidniekiem. Angļu filozofs izšķir slēgta tipa sabiedrību ar totalitārisma raksturīgo sabiedrības modeli un atvērtu – demokrātiska tipa sabiedrību ar tās attīstības likumsakarībām. Visbīstamākais ienaidnieks atvērtai, demokrātiskai sabiedrībai un tās kultūras attīstībai ir G. V. F. Hēgeļa un K. Marksa izstrādātais ideoloģiskais pamatojums totalitārajiem režīmiem, no kura ietekmējies gan boļševisms, gan arī nacisms.<sup>3</sup>

Totalitārisms, pakļaujoties “vienīgās īstenās” patiesības doktrīnai, sabiedrības garīgo dzīvi, izglītību un kultūru pakļauj vienam centram, totalitārās valsts un vienīgās partijas diktātam.

Hēgeliskajam un marksistiskajam totalitārisma raksturīgās idejas par cilvēka dabas pārveidi un personības atsvešinātību. Abas konceptuālās nostādnes ievirzītas tā, lai visus veidotu vienādus un vienādi domājošus. Tiek ignorēta vispārzināma patiesība: citādi domājošie allaž ir radoši cilvēki. Autoritārās varas, iznīcinot vai izolējot šos “nemiera garus” no radošā procesa, sabiedrību, valsti un tautu nolemj morālai un garīgai degradācijai, tauta zaudē savus gaišākos prātus un radošās potences. Slēgta tipa sabiedrību un tās vadošos ideologus (arī izglītībā un pedagoģijā) raksturo tieksme norobežoties no visa atšķirīgā, slēgtajam modelim neatbilstīgā. Tā neizbēgami šī sistēma birokratizējas un ieslīgst galējā stagnācijā – atpalcībā no pasaules radošās pieredzes. Par to uzskatāmi pārliecinās arī Latvijas pedagogi un izglītības darbinieki 80. gadu beigās un 90. gadu mijā.

Līdz ar demokrātiskas valsts nodibināšanos Latvijā sāk veidoties atvērta tipa sabiedrība. Iezīmējas jauni apvāršņi arī izglītības, kultūras un pedagoģijas zinātnes attīstībai. Pedagoģijā un izglītībā paveras iespējas atvērtībai un pārmaiņām.

Pārejot uz demokrātiskas sabiedrības modeli, tiek izvirzīts uzdevums pārvarēt totalitārā režīma nostādnes pedagoģijā un izglītībā, kā arī tur valdošos stereotipus, proti, centienus saglabāt monopoltiesības izglītības politikā, noteikt un nosargāt “vienīgās” patiesības pedagoģijas teorijā, ievērot vienotus domāšanas un rīcības standartus, vērsties pret citādi domājošajiem un nepakļāvīgajiem, saglabāt cenzūru utt. Protams, šīs atavisma iezīmes spēj aktivizēties un, kā izrādās, nav tik viegli pārvaramas, jo tās ir ērtas arī “jaunajai” valsts ierēdnieciskajai birokrātijai. Jaunizveidotajiem centriem “neērti” šķiet citādi domājošie un atšķirīgu viedokļu paudēji izglītībā un pedagoģijas teorijā.

Tomēr jau ar tautas atmodas pirmajām dienām Latvijā ceļu lauz uzskatu

plurālisms: pretstatā totalitārajā režīmā valsts doktrinizētajai, ideologizētajai un politizētajai pedagogijai tiek iedegta zaļā gaisma jauninājumiem, izmaiņām, radošām diskusijām un pārmaiņām izglītībā un Latvijas skolas attīstībā.

Radikālo pārmaiņu sākotni Latvijas skolā, izglītībā un pedagogijā sagatavo un virza spējš sociālās un garīgās aktivitātes kāpinājums. To nodrošina:

- ♦ plašas nacionālās kustības uzsākšana, kas aptver visus iedzīvotāju slāņus un iezīmē vienotību centienos un ideālos;
- ♦ Latvijas Republikas patstāvības atjaunošana un totalitārisma bastiona – PSRS – sabrukums;
- ♦ rūpes par skolu un izglītības sakārtošanu, par tautas garīgās un pedagogiskās kultūras vērtību godā celšanu;
- ♦ garīgās aktivitātes spējš kāpinājums radošajā inteligencē, suģestējot sabiedrību ar dziesmas prieku, dzejas spēku un folkloras vērtību atdzimšanu;
- ♦ latviešu tautas atkalapvienošanās centieni (dzimtenes un trimdas latviešu tuvināšanās);
- ♦ Baltijas tautu vienotības stiprināšana, sadodoties rokās Baltijas ceļā;
- ♦ vēl nebijusi rosme nacionālo un pasaules pedagogijas vērtību apguvē.

Gaišās brīvības un vienotības idejas pauž dziļu ticību Latvijas valsts, atjaunotās skolas un gara kultūras celtniecībai, dažkārt nepelnīti aizmirstot grūtības, nedienas un uz Latvijas brīvības izcīņas altāra nestos upurus.

\*\*\*

Izvērtējot lielo pārmaiņu laiku, kas iezīmē krasu pavērsienu tautas dzīvē, ideālajos centienos un kultūrā, jāievēro, ka lūzums nenotiek pēkšņi. Šis process aizsākās krietni agrāk un draud iesniegties 21. gadsimta norisēs. O. Zīds, izvērtējot situāciju pedagogiskajā dzīvē pirmajos neatkarīgās Latvijas valsts atjaunošanas gados, atzīst dziļo pārvērtību tuvinājumu un jauno atjaunotnes tendenču pakāpenisku un nenovēršamu nostiprināšanos. “Trešās nacionālās atmodas laiks sevī iemieso daudz pretrunu, sasniegumu un zaudējumu. Tos visus izvērtēt vēl ir pārāgri, jo pārāk tieši un akūti tie ir saistīti ar ikvienu no mums. Taču šajā laikā tiek pārvērtētas vērtības, nebūtiskais atšķēlas no būtiskā, ļaunais no labā, kavējošais no attīstību nesošā,” – tā antoloģijas “Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940. gada līdz mūsu dienām” trešā sējuma ievadā O. Zīds vērtē situāciju Latvijas pedagogiskajā dzīvē 20. gadsimta nogalē.<sup>4</sup>

Nozīmīgas ierosmes pārmaiņu veicināšanai izglītībā un pedagogijā 90. gados nodrošina ne tikai radošās inteligences aktivitātes 80. gadu nogalē (piemēram, Radošo savienību plēnums 1988. gada jūnijā u. c.), bet arī vairāki citi nozīmīgi faktori.

Te vispirms jāmin tautas kultūras vērtību aktualizācija, tā radot pateicīgu vidi radošajai darbībai, garīgajai aktivitātei un iniciatīvai visās cilvēkdzīves jomās. Latvijas kultūras dzīvē īpašu nozīmību iegūst tautasdziesma, mū-

zika un dzeja, tautas koptā dzīvesziņa un gudrība audzināšanā, nacionālā pedagoģija un tās vērtību apjauta.

Nacionālās kultūras un mākslas vērtību apzināšanas, saglabāšanas un godā celšanas laiku raksturo pievērsšanās Eiropas un pasaules pedagoģisko atziņu avotiem, cik tas iespējams toreizējās totalitārās varas (kaut arī "perestroikas") apstākļos.

\*\*\*

Latviešu gara darbinieki – folkloristi, mūziķi, koru diriģenti, komponisti, dzejnieki, tēlnieki, tautas pašdarbības kopu vadītāji – jau okupācijas gados neļauj totalitārisma rūsai saārdīt tautas vitālos spēkus. Viņi atklāj jaunus mākslas un pedagoģiskās jaunrades avotus, kuru izvērtējums vēl gaida savus pētniekus.

Šo gara darbinieku priekšpulkā nostājas literatūrzinātnieks un folklorists J. A. Jansons. Viņa daudzveidīgo veikumu lokā noteikti jāietver 1961. gadā LU Pedagoģijas un psiholoģijas katedras teorētiskajā seminārā izdiskutētais plašais kurss latviešu tautas pedagoģijā. Lektora erudīcija, kultūrvēsturiskajā pieejā pamatotais izklāsts un spožās domu dzirkstis aktualizē latviešu tautai raksturīgo kopdarba un priecīgā prāta tikumu, cildināto un gudri kopto cilvēka, dabas un darba daili. Tiek izvērtētas mūžīgās, nezūdošās un ikdienas solim nepieciešamās vērtības, atklāti tautā izkoptie audzināšanas līdzekļi un paņēmieni.

Drīz vien šo pārrunu krietna daļa ierauga dienasgaismu grāmatās "Darba vara lielu dara" un "Dailes lokā", dodot vērtīgas ierosmes atmodas gadiem, latviskās audzināšanas ideālu kopšanai un jauno skolotāju maiņas sagatavošanai, plašas folkloras kopu kustības izvērsšanai un "balto stundu" organizēšanai daudzās Latvijas skolās.

Latviešu mūziķi, koru diriģenti, mūzikas pedagogi – J. Mediņš, J. Vītols, E. Melngailis, L. Vīgners, J. Rozītis, J. Vītoliņš, brāļi G. un I. Kokari, H. Mednis, D. Gailis u. c. – arī okupācijas gados turpina veidot tautas gara kultūru. Lielu uzmanību viņi veltī mūzikas izglītībai, latviešu tautas mūzikas vērtību saglabāšanai un kopšanai. E. Melngaiļa izdotie "Latviešu mūzikas folkloras materiāli" (1951–1953) trijās grāmatās un J. Vītoliņa sagatavotais izdevums "Latviešu tautas mūzika" (1959–1985) piecos sējumos kļūst par noturīgu pamatu latviešu tautas mūzikas kultūras un mūzikas pedagoģijas attīstībai tālā vēstures perspektīvā.

Uz nacionālās atmodas viņa lielu interesi izpelnās mūzikas pedagoga J. Rozīša darbība un atzinumi, ka skolā ar mācīšanu un intelekta izkopšanu vien nepietiek. Smaguma centrs stipri nosverams uz audzināšanas pusi, proti, sirdsprāta un jūtu izkopšanu, gribas stiprināšanu un dvēseles kultūru. Talantīgais mūzikas pedagogs atgādina, ka mūzika kalpo ne tikai dailei, bet ir milzīgs tikumisks un kultūras spēks, kas jāstiprina tautā.<sup>5</sup>

Ar dziesmas spēku – koriem, etnogrāfiskajiem ansambļiem un dziesmu svētkiem – okupācijas gadu Latvijā tiek uzturēta latviskuma liesma un patriess tautiskums, kopts dzīvesprieks un neiznīdējams optimisms, veidota apjauta par lielām, neizsmeļamām vērtībām tautas garīgajā dzīvē, dabā, darbā un ideālajos centienos.

Arī trimdas latvieši, kā atzīst V. Viķe-Freiberga, dziesmā un dziedāšanas priekā redz latvietības stiprinātāju faktoru un iespēju “dziesmā turēt dzīvu latvju tautas garu”.<sup>6</sup>

\*\*\*

Trešā nacionālā atmoda rod spēka avotus sociālajā un tautas kultūras dzīvē, kas sniedzas cauri 50 okupācijas gadiem un ietiecas latviešu tautas pirmās un otrās atmodas garīgajos centienos un ideālos. Ne velti 80. gadu beigū un 90. gadu sākuma norises tiek salīdzinātas ar jaunlatviešu darbību un 1905. gada latviešu tautskolotāju pozīciju latviskās izglītības izveidē un tautskolas atjaunotnē. Šīs norises vieno sabiedriski pedagoģiskās kustības iezīmes, ko 80. gadu beigās un 90. gadu sākumā virza aktīvākie tautskolotāji, it īpaši tautas gaišākie gara darbinieki – dzejnieki, koru diriģenti, mākslinieki, mūziķi.

Latvijas radošie skolotāji, paužot neapmierinātību ar M. Gorbačova “perestroikas” laika skolu reformu projektiem, iestājas par būtiskām pārmaiņām izglītības mērķos un uzdevumos, izglītības saturā, mācību metodēs un organizācijā. Pārmaiņas pedagoģiskās domāšanas virzībā iezīmē Latvijas skolotāju kongress 1987. gadā, uzsverot nepieciešamību veikt tautas izglītības demokratizāciju un decentralizāciju, risināt mācību satura diferenciācijas un individualizācijas problēmas, nodrošināt mācību un audzināšanas lielāku saistību ar tautas garīgo dzīvi un nacionālo kultūras vērtību kopšanu.

Radošo savienību kongresos, skolotāju un tautas izglītības darbinieku sanāksmēs izskan ierosinājumi pievērsties mācību un audzināšanas saistībai ar tautas garīgo dzīvi un kultūru, skolā veidot aktīvu, patstāvīgu un apzinīgu skolēna personību. Ieteikts jauno uzdevumu risināšanā nozīmīgus orientierus smelties 1905. gadā izstrādātajā jaunajā tautskolas programmā un latviešu tautskolotāju radošajā darbībā.

Zīmīgi, ka latviešu tautas likteņos cieši sasaucas 20. gadsimta sākums – 1905. gads – un gadsimta nogale – 90. gadi. Tāpat kā gadsimta sākumā, arī gadsimta noslēgumā par latviešu tautas garīgās dzīves galveno prioritāti izvirzās izglītības problēmas – tautskolas atjaunošana, saviļņojot un vienojot visplašākās latviešu sabiedrības aprindas.

Sabiedrībā dziļi atbalsojas jaunās dzejnieces M. Zālītes kvēlais aicinājums: “Galvu augšā, skolotāj!” Dzejnieki, rakstnieki un mākslinieki aicina tautas audzinātājus rūpēties par dzimtās valodas kopšanu un tās dailes atklāsmi, plaši izvērst māksliniecisko izglītību un estētisko audzināšanu. At-

jaunotajā skolā literatūra vērsama par Cilvēkmācību, par Sirdsapziņas mācību. Visu izglītības līdzekļu uzdevums – humanizēt prātus, kopt sirdskultūru.<sup>7</sup>

Skolotājs un dzejnieks F. Zvaigznons, asi kritizējot “perestroikas” posma visai pieticīgos un tendenciozi izstrādātos skolu reformu piedāvājumus, secina, ka Latvijas skolotājam pietiek slēpties “aiz iluzorā spožuma”.<sup>8</sup>

Skolotāji arvien uzstājīgāk prasa atbrīvoties no autoritāro režīmu gados skolās ieviestās vienveidības, pelēcības un kazarmu gara. Bieži tiek atgādināta mākslinieka J. Soikāna sentence: “Skola – tas ir gars.” Tāpat kā 20. gadsimta sākumā – ar skolotāju, vecāku un sabiedrības vienotu ricību skolu var vērst par īstu gaismas pili.

Ja 1905. gadā jaunā programma koncentrētā veidā spēj atklāt atjaunotās tautskolas mērķi un galvenos uzdevumus – veidot sociāli aktīvu un patstāvīgu personību, tad arī gadsimta nogalē pedagogijas zinātnieku un izglītības darbinieku godpilnais uzdevums ir noteikt skolas mērķi, iezīmēt izglītības saturs, mācību metožu un organizācijas formu pārkārtošanas un izveides pamatnosacījumus. Jaunas izglītības koncepcijas izstrādei republikas skolotāju sanāksme izvirza savus pārstāvjus – “Skolotāju Avīzes” redaktoru F. Zvaigznonu, vairākus radošus skolotājus un pedagogijas zinātnes pārstāvjus.

Pēc grupas vadītāja pāragrās nāves komisijas darbība drīz vien apsīkst. Izglītības ministrijas ierēdņi šāda dokumenta izstrādi cenšas paturēt savās rokās.

Latviešu tautskolotāju vēsturiskā pieredze jaunās programmas izstrādē, audzinot skolēnus par apzinīgiem, garīgi un sociāli aktīviem jaunā laikmeta cilvēkiem, mudina sabiedrību arī 20. gadsimta beigās kopt latviešu tautskolotāju pedagogiskā un sabiedriskā darba tradīcijas, veidot mūsdienu jauno tautas skolotāju paaudzi, kas spētu skolu vērst par patiesu tautas garīgā spēka avotu. Izcilais arheologs, labs Latvijas izglītības dzīves pārzinātājs J. Graudonis nacionālās atmodas uzplūdu laikā atgādina: “Tieši skolotāji bijuši tie, kas jau pirmās atmodas laikā vadošo darbinieku idejas ienesa plašās tautas masās. Skolotāji – tautskolotāji – bija tie, kas brīvās Latvijas laikā kļuva par nacionālās apziņas stiprinātājiem, kultūras dzīves vadītājiem. Laukos skolotāji bija koru, dramatisko pulciņu un tautas deju ansambļu vadītāji, referenti dažādos sarīkojumos, citu kultūras un pat saimniecisko pasākumu vadītāji.”<sup>9</sup>

Pieredzējušais zinātnieks un pedagogs izsaka nožēlu, ka 50 okupācijas gados skolotāji tikuši atsvešināti no latviešu tautskolotāju patiesās misijas. Tautas skolotāju neatliekams uzdevums – ar savu darbību skolā, vecāku vidū un sabiedrībā kļūt par gara kultūras kopējiem, latviskas skolas veidotājiem un humānisma ideālu stiprinātājiem.

Latvijas Radošo savienību plēnums 1988. gada jūnijā pauž patiesas rūpes par nacionālās kultūras vērtību saglabāšanu un kopšanu, iestājas par skolas un izglītības sakārtošanu uz demokrātisma un tautiskuma pamatiem. Lielu audziņošu spēku gūst O. Vācieša, V. Belševicas, A. Eglīša, I. Ziedoņa, J. Petera, M. Zālītes un M. Čaklā dzeja.

Svešo varu spaidos latviešu tautas garīgās vērtības palīdz uzturēt un nosargāt tautasdziesma un dziedāšanas prieks, koru kultūras kopšana un dziesmu svētku tradīcijas saglabāšana un uzturēšana augstā līmenī. Visos laikos tautasdziesma nesusi līdzi un stiprinājusi tautā latvietības garu. Pirmās atmodas gados tautasdziesma palīdz atbrīvoties no gadsimtos iesakņotā verdzības tikuma, ceļot tautas pašapziņu un modinot brīvības alkas. Arī trešās atmodas ideālus un Latvijas brīvvalsts atjaunotnes apjausmu stiprina tautasdziesma un tautā uzturētais dziedāšanas prieks. Tautasdziesma un tautā saglabātās tradicionālās kultūras vērtības Latvijas brīvības idejai dod spārnus – stiprus un noturīgus.

Uz trešās tautas atmodas viļņa 80. gadu beigās pieaug aktivitāte tradicionālo kultūras vērtību apzināšanā, godā celšanā un ieviešanā audzināšanas praksē. Žurnālā "Skola un Ģimene" visā 1988. gada garumā I. Reizniece publicē materiālus par latviešu tautas svētkiem un godiem, veicinot "balto stundu" ieviešanu skolās. V. Ancītis žurnālā "Lauku Dzīve" 1988. gadā publicē visu attiecīgajā mēnesī sastopamo tautas svētku īsus, precīzus aprakstus. Šādu materiālu publikācijas V. Ancītis turpina savā sastādītajā "Senču kalendārā". Vērtīgi etnogrāfiskie un folkloras materiāli publicēti "Dabas un vēstures kalendārā", kā arī A. Rudzītes sakārtotajos "Tautas dzīvesziņas" krājumos. Lielo pārvērtību laikā nezūdošas pedagoģiskās vērtības folklorā palīdz apjaust J. A. Jansona sakārtotie krājumi ar plašajām ievadnodaļām – "Darba vara lielu dara" un "Daiļes lokā". Etnisko vērtību audzinošo nozīmi palīdz atklāt S. Cimermaņa darbs par latviešu dzīvesveidu, kā arī H. Stroda vadībā veiktie pētījumi par latviešu tautas etnogrāfiskajām vērtībām. Sērija "Arheoloģija un etnogrāfija", grāmata "Latviešu etnogrāfija" (1969), P. Zeiles apceres par tautasdziesmu estētiku, P. Birkerta folkloristikā veiktie pētījumi, J. Rozenberga, K. Arāja, E. Kokares, R. Drīzules u. c. folkloristu veikums iegūst jaunu izvērtējumu un aktualitāti.

Tautas atmodas gaisotnē jaunu strāvojumu ienes V. Viķes-Freibergas un I. Freiberga grāmata "Saules dainas" (1988, 1991), V. Viķes-Freibergas apceres "Dzintara kalnā" (1993), J. Kursītes vērienīgie pētījumi folkloristikā.

Atmodas gados latviešu tautas tradicionālajās vērtībās smeltas ierosmes latviskās skolas atjaunotnei, latviskā izglītības satura galveno metu ievilkšanai, plašai "balto stundu" kustībai visos Latvijas novados.

Jāievēro, ka pārejas laiku raksturo gan nepietiekama informācija par tautas gara vērtībām un to būtību, gan arī komunistiskā totalitārisma prettautiskās darbības centieni līdz minimumam samazināt un noniecināt nacionālās kultūras nozīmi izglītībā un tautas audzināšanā. Birokrātiskā sistēma tautas nacionālo kultūru deformē, forsēti ieviešot padomju svētkus un sadzīves tradīcijas, dažkārt praktizējot atšķirīgu elementu sajaukumu un pārvēršot tos par nacionālās piederības neīstas reprezentācijas formu.

Lielu nozīmi iegūst aizsāktie pētījumi, palīdzot pārvarēt okupācijas ga-

dos izraisītās deformācijas tautas tradicionālās kultūras vērtību interpretācijā, novēršot visai izplatīto ierobežotību un virspusējību folkloras materiālu ieviešanā izglītībā.

Cenšoties izziņāt tautas tradicionālās kultūras vērtību kodolu, folklorā tiek raksturota kā cilvēciskās jēgas valoda un kā nacionālās identitātes veidošanās dzīvinošais avots, tiek meklēti ceļi skolēnu, skolotāju un plašās sabiedrības dialogam ar folkloru un tās bagāto vērtību pasauli.<sup>10</sup>

Nav nejaušība, ka 80. gadu beigās un 90. gadu sākumā topošie skolotāji Latvijas Universitātes Pedagoģijas fakultātē tautas tradicionālo un nacionālo vērtību izpētei veltī katru otro kursa darbu un katru ceturto diplomdarbu.

Totalitārisma gados latviešu pedagogi un skolotāji (īpaši vidējā un jaunākā paaudze) tiek atsvešināti no Rietumu kultūras klasiskā mantojuma un 20. gadsimta pedagoģijas strāvotiem, kā arī pasaules pieredzes samilzušo izglītības problēmu risināšanas. Tomēr arī šajos apstākļos kā savdabīga nevardarbīgās pretestības forma izveidojas prasme atrast "zelta graudus" iznīcinotajā buržuāziskās (imperiālistiskās) pedagoģijas kritikā. Uzplaukst spēja "lasīt starp rindām", vēlāk – meklēt patiesību pirmavotu studijās. Aktīvākie lasītāji "kritiski" apgūst ne vien Dž. Džūija, G. Keršenšteina, M. Montesori un E. Šprangera darbus, bet iepazīst arī Dž. S. Brunera, A. N. Vaitheda, F. Kumba, A. Maslova, Ē. Fromma, K. Rodžersa u. c. darbus.

Minsteres ģimnāzija, ilgus gadus vienojot trimdas latviešu jaunatni un kopjot nacionālos ideālus, atmodas gados kļūst par spēcīgu atbalsta punktu jauno skolas atjaunotnes ideju stiprināšanai dzimtenē. Ar Minsteres zīmi organizētajās konferencēs – Minstere-1, Minstere-2, Minstere-3 – Latvijas izglītības darbinieki iepazīst jaunākās psiholoģijas un izglītības teorijas, no jauna apgūst "piemirstās" M. Montesori sensorās kultūras kopšanas idejas, smeļas ierosmes bagātajā Valdorfskolas pieredzē un R. Šteina antropozofijā, apgūst latviskās audzināšanas pieredzi nometņu 3x3 organizēšanā.

Jaunas pedagoģiskās domāšanas veidošanos sekmē pasaules dižgaru paustās humānisma, cilvēciskās cieņas un brīvības idejas. Viņu vidū M. K. Gandijs un B. Rasels, M. L. Kings un A. Šveicers, H. Hese un A. de Sent-Ekziperī. Latviešu tautas nacionālās atmodas gaisotnē gara milžu ideju spēks sabalsojas ar Raiņa savulaik pausto paredzējumu: "Ne tauta pret tautu tad karos, bet visas kopā pret tumsu." Atmodas laiks stiprina ticību gara spēkam, tautas izglītības un audzināšanas milzīgajām iespējām. Spārno ideja: brīvo Latviju cels un stiprinās gara spēks, augsts garīgās kultūras līmenis.

Izcili latviešu zinātnieki pievēršas kritiskajai situācijai tautas veselībā, izglītībā un gara kultūrā, atklāj patiesus draudus tautas dvēselei – dzimtajai valodai (I. Lazovskis, R. Grīslis, A. Blinkena u. c.), iestājas par izglītības un skolas darbības pārveidi uz principiāli jauniem pamatiem.<sup>11</sup>

Pedagoģijas un izglītības problēmu apjausmu kopsakarā ar pasaules pieredzi un zinātnes attīstību, laikmeta prasībām un nacionālās skolas izveides

uzdevumu apspriež iepriekš pieminētais 1. Vispasaules latviešu zinātnieku kongress (1991). Te latviešu pedagogi gūst nozīmīgus metodoloģiskos un teorētiskos orientierus tālākai pētniecībai, vispirms – samilzušo izglītības un audzināšanas jautājumu risināšanai un latviskas skolas atjaunošanai.

Latviskās audzināšanas un latviskas skolas veidošanas problēmas, kļūstot par centrālo izpētes uzdevumu, vieno gandrīz visus jaunās valsts pedagogus uz radošām diskusijām Liepājas Pedagoģiskajā institūtā (tagad Liepājas Pedagoģiskajā akadēmijā). Lielu priekšdarbu paveic Liepājas zinātnieki A. Rēķēna, G. Smiltiece, D. Lieģeniece, Dz. Dombrovska, B. Vikmane u. c., izzinot dzimtās valodas un literatūras, dziedāšanas un folkloras, audzināšanas darba un dabas potenciālās iespējas latviskās skolas ideālu īstenošanā. Konference formulē latviskās audzināšanas būtību, pamato nosacījumus tās ideju īstenošanai atjaunotajā Latvijas skolā. Centrālā vieta ierādīta:

- ♦ tautas tradicionālās kultūras vērtību apguvei;
- ♦ audzināšanai darbā un darba tikuma kopšanai;
- ♦ daiļliteratūras, tēlotājmākslas un mūzikas estētisko un ētisko vērtību izkopšanai;
- ♦ vērtību orientācijai ģimenē;
- ♦ dzimtās valodas vietas un nozīmes palielināšanai gara kultūras veidošanā.

Dzimtās valodas apgūvē saskatītas iespējas latviskās audzināšanas pamatuzdevuma veikšanai skolā un ģimenē.<sup>12</sup>

Nacionālās atmodas gaisotnē īpašu aktualitāti iegūst estētiskās audzināšanas teorijas un prakses izpēte. Pētījumu norises pamatatziņa: nevar runāt par pilnvērtīgu izglītību un audzināšanu bez izkoptas estētiskās kultūras, ieaudzinātas gaumes, vajadzības un gatavības ikvienā cilvēkdzīves un darbības jomā ienest skaistumu un sasniegt pilnību. LU Pedagoģijas fakultātes pētniecības grupas, kura apvieno pedagogus, psihologus, filologus, filozofus, māksliniekus, pieredzējušus skolotājus un studentus, uzmanības lokā ir:

- ♦ mākslas pedagoģijas attīstības raksturīgākās tendences pasaulē un Latvijā (J. Anspaks);
- ♦ skolēnu un skolotāju estētiskā audzināšana nepārtrauktā (permanētā) izglītības sistēmā (O. Zīds);
- ♦ progresējošas, radoši atklātas estētiskās audzināšanas sistēmas izveide (P. Zeile);
- ♦ dzimtās valodas un literatūras, tēlotājmākslas un muzikālās audzināšanas kvalitātes paaugstināšana (G. Bībers, D. Markus, I. Bērziņa, M. Kostanda, I. Kupča, I. Vītola, V. Muktupāvels u. c.);
- ♦ daudzveidīgas mākslinieciski estētiskās darbības organizācija, tuvinot skolotājus un skolēnus dialogam ar folkloras vērtībām, tautas mūziku un tautas daiļamatu apguvi (M. Mellēna, I. Krastiņa, J. Treile, D. Visnola u. c.).

Pētījuma rezultāti iekļauti atjaunotajā LU zinātnisko rakstu krājuma "Acta Universitatis Latviensis" 565. sējumā.<sup>13</sup>

Grupā iegūtā pieredze un eksperimentālā darba rezultāti pārlicina, ka skolēni, iepazīstot sava novada tradicionālās vērtības, pakāpeniski pietuvina savas tautas dailes un jaunrades neizsīkstošajiem avotiem, sāk apjaust nezūdošās vērtības Eiropas un pasaules estētiskajā un mākslinieciskajā kultūrā. Eksperimentā izstrādātās un aprobētās uzdevumu sistēmas palīdz atbilstīgi skolēnu spējas un gatavību savos darinājumos apliecināt formu harmoniju un pilnību, bet skolotājiem pilnīgot savu pedagoģisko kultūru un audzināšanas mākslu.<sup>14</sup>

80. gados izvērstos pētījumus audzināšanas un psihiskās attīstības diagnostikā (V. Avotiņš, K. Velmers, I. Freidenfelds, O. Zīds u. c.) 90. gados turpina LU Pedagoģijas fakultātes pētniecības grupa. LU zinātnisko rakstu sērijas "Acta Universitatis Latviensis" 596. sējumā izvērtēta pasaulē un Latvijā gūtā pieredze diagnostikas līdzekļu izstrādē bērna personības izpētei, izgaismota estētiskās audzinātības diagnostika un kritēriji, piedāvāti risinājumi ceļā uz estētiskās un pedagoģiskās kultūras diagnostiku un integrāciju.<sup>15</sup>

Pētījumu rezultātā apgūta mākslas pedagoģijas ideju veidošanās un kopšana Latvijā (A. Dauge, P. Dāle, J. A. Students u. c.), analizēta un pētījumos izvērtēta pasaules pieredze (R. Arnheims, T. Manro, H. Rīds, K. Jaspers, E. Šprangers, L. Veismantels, Ļ. Vigotskis u. c.), veikti nozīmīgi pētījumi un radītas izstrādes vizuālajā mākslā (V. Hibernere, L. Grasmane, V. Zirdziņa), mūzikas pedagoģijā (D. Zariņš, I. Grauzdiņa u. c.), mājturības estētikā (M. Urdziņa-Deruma u. c.).<sup>16</sup>

Par nozīmīgāko pedagoģiskās dzīves notikumu Latvijā kļūst J. A. Komenska fundamentālā darba "Lielā didaktika" izdošana latviešu tulkojumā un izcilā čehu tautas dēla mantojuma izvērtējums ciešā kopsakarā ar latviešu tautas izglītības un gara kultūras attīstību.<sup>17</sup>

Auglīgā kopdarbā tiek sagatavota un pirmo reizi laista klajā latviešu pedagoģijas antoloģija trīs grāmatās, rosinot turpināt pētījumus nacionālās pedagoģijas vērtību pasaules kopšanā un tālākas attīstības sekmēšanā.<sup>18</sup>

Šajā posmā nāk klajā pētījumi Latvijas skolas, izglītības un pedagoģiskās domas vēsturē (A. Staris, V. Ūsiņš, L. Žukovs, A. Karule, A. Kopeloviča u. c.). Šo darbu klāstā īpaši veiksmīgi ir A. Stara pētījumi par Latvijas un Rīgas skolu un izglītības attīstību 20. gadsimta pirmajos četros gadu desmitos.<sup>19</sup>

Kā nozīmīga novitāte atzīmējama aktivitāte Latgales kultūras un skolas attīstības izpētē un izglītības darbinieku devumā izvērtēšanā, palīdzot pārvarēt novada atsvešinātību no vienotās Latvijas. Bagāts jaunu kultūrvēstures avotu klāsts ietverts P. Zeiles sakārtotajā apjomīgajā izdevumā "Ai, māte Latgale".<sup>20</sup>

Lielu darbu paveicis Latgales pētniecības institūts, turpinot kopš 1957. gada Mīnhenē izdotās zinātnisko darbu sērijas "Acta Latgalica" izdošanu Latvijā.<sup>21</sup>

Bagātu faktu materiālu piedāvā J. Grestes un J. A. Studenta atcerei veltītie krājumi, kā arī rakstu kopojuma "Laikmets un personība" (A. Krūzes redakcijā) izdošana.<sup>22</sup>

90. gados īpaša uzmanība veltīta Latvijas skolotāja izaugsmei, skolotāju sagatavošanas vēsturiskajai pieredzei un situācijai mūsdienās, skolotājam nepārtrauktās izglītības sistēmā un viņa tālākizglītībai, skolotāja personības audzinošā potenciāla atklāsmei.<sup>23</sup>

90. gadi ir nozīmīgi ar pārmaiņām pedagogijas zinātnes darbinieku sagatavošanā. No 1992. gada līdz 1999. gadam pedagogijā nostrificēti 123 zinātnieki, promocijas darbus aizstāv 62, habilitēti 18 zinātnieki. Šajā laikā psiholoģijā nostrificēti 20 zinātnieki, promocijas darbus aizstāv 25, habilitēti 4 zinātnes darbinieki. Kopš 1992./93. akadēmiskā gada darbu uzsāk magistrantūra pedagogijā, ievērojami paaugstinot skolotāju kvalifikāciju un stimulējot radošu pedagoģisko darbību.

Atbrīvojoties no ārējā ideoloģiskā spiediena un vienota "centra" uzspiestās virsvadības, pedagogijas zinātnieku veikums brīvās Latvijas valstī 90. gados iegūst jaunas kvalitātes. Nāk klajā nozīmīgi monogrāfiski pētījumi:

- ♦ Maslo I. Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un integrācija (1995);
- ♦ Žogla I. Skolēnu izziņas attieksmes un to veidošanās (1994);
- ♦ Karpova Ā. Personība un individuālais stils (1994);
- ♦ Veics V. Uzvedības kultūra (1992);
- ♦ Liepiņš I. (red.). Fiziskās kultūras teorija (1993);
- ♦ Liepiņa S. Garīgi atpalikušo bērnu psiholoģija (1991).

Vēl lielāka rosme jaunu darbu sagatavošanā un publicēšanā iezīmējas 90. gadu otrajā pusē. Te vispirms jāmin pētījumi:

- ♦ Lieģeniece D. Kopveseluma pieeja 5–7 gadus veca bērna audzināšanā (1996);
- ♦ Koķe T. Pieaugušo izglītības attīstība (1999);
- ♦ Ernšteins R. Vides zinātniskās izglītības attīstība (1999).

Studijām un tālākai pētniecībai jaunas ierosmes rodamas grāmatās:

- ♦ Puškarevs I., Golubeva A. Bērnu veselīgas attīstības veicināšana skolā (1997);
- ♦ Inne R., Gailīte I., Lūse I., Zīds O. Skolvadība: idejas, versijas, pieredze (1997);
- ♦ Meikšāne Dz. Psiholoģija mums pašiem (1998);
- ♦ Meikšāne Dz., Plotnieks I. Personības pašizjūta un identitāte (1998);
- ♦ Karpova Ā. Personība. Teorijas un to radītāji (1998);
- ♦ Žogla I. Vispārējā didaktika (1997);
- ♦ Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca (2000). Autori: Beļickis I., Blūma D., Koķe T., Markus D. u. c.;
- ♦ Beļickis I. Vērtīborientētā mācību stunda (2000);

- ♦ Kaļķe B. Latviešu skolotāji – rakstnieki (2000);
- ♦ Špona A. Audzināšanas teorija un prakse (2001);
- ♦ Hibnere V. Bērnu vizuālā darbība (1998);
- ♦ Hibnere V., Grasmane L. Bērnu vizuālā darbība. II (2000);
- ♦ Vidnere M. Pārdzīvojumu un pieredzes psiholoģija (1999).

90. gados publicēto darbu sarakstu varētu turpināt vairāku lappušu garumā. Te vēl tikai jāmin Z. Čehlovas, V. Ļubkinas, L. Žukova, J. Lankas, A. Krūzes, J. Pokuļa, L. Pēka, I. M. Rubanas, A. Raževas, P. Vucenlīdzāna, A. Šmites, D. Grasmanes, S. Omarovas, J. Rudziša, Dz. Albrehtas, D. Dzinteres, G. Holopovas, A. Karules, A. Lankas, J. Menča un daudzu citu pētījumi. Protams, šajā rosmē atspoguļojas laikmeta vajadzības un autoru centieni “ieņemt” savu izpētes lauku, aizpildīt pēdējos gadu desmitos radītos robus. Tā ir iepriecinoša tendence. Taču, pārskatot pēdējo gadu “ražu”, rodas vairāki jautājumi. Kāds ir patiesais 90. gadu pedagogu radošais devums, lai izzinātu jaunus ceļus un izteiktu jaunas vērtības, bagātinot pedagogijas ideju pasauli? Kāds ir mūsdienu pedagogu pieteikums nākamībai?

Noieto posmu – tikai vienu gadu desmitu brīvajā Latvijā – raksturo gan veiksmes, gan neveiksmes visās dzīves jomās. Arī pedagogijā un izglītībā šie gadi iezīmē gan sasniegumus, gan daudzus nepadarītus darbus, atklāj nepārvarētas pretrunas un samilzumus gan teorijā, gan – vēl jo vairāk – praksē.

Šo laiku atspoguļo centieni nepazaudēt okupācijas gados paveikto (kaut arī dažkārt deformēto), kā arī tiekšanās pretim Rietumu pasaules ideju un atziņu bagātībām, kas dažkārt “izrautas” no konteksta vai nevajadzīgi sarežģītas. Šo visai dāsno guvumu nereti raksturo atrautība no savas nacionālās pedagogijas vērtību pasaules.

Daudzos darbos ieplūst ļoti plašs un daudzveidīgs avotu klāsts, kas nereti atklāj paviršu, virspusēju avotu analīzi un vienpusīgu pedagogiskās dzīves parādību uztveri un vērtējumu.

Izvirzīto mērķu un uzdevumu lielums un nozīmība sadzīvo ar nesakārtotību pedagogijas zinātniskajā terminoloģijā un kategoriālā aparāta izstrādē.

Orientācija uz globalizācijas procesiem izglītībā un audzināšanā diemžēl iet vienā solī ar attālināšanos no nacionālajām vērtībām, liecinot par daudzu pedagogu neprasmī vai nespēju atgriezties pie ideju saknēm.

Pedagoģiskā procesa vienotības un personības attīstības viengabalainības apjauta joprojām pieļauj vienvirziena un vienpusības izpausmes mācību, audzināšanas un izglītības problēmu risināšanā, neatklāj iespējas pedagogijas teorijā un praksē pacelties līdz laikmeta fundamentālajām idejām: aktivitātes un vērtību pasaules sabalansēšanai, mācību un audzināšanas vienotības nodrošināšanai, izglītības patiesās būtības atklāšanai.

Neraugoties uz milzīgajām brīvas jaunrades iespējām, pētniecībā joprojām valda pārlietu liela paļaušanās uz standartiem, ierastām normām un stereotipiem, tā ierobežojot pētnieku iniciatīvu un ieviešot pārsteidzošu

vienveidību pedagoģijas pētniecībā (bakalaura, maģistra un doktora darbi pedagoģijā).

Pedagoģijas pētījumu kvalitāti pazemina koordinācijas trūkums, pētniecības grupu (centru) norobežošanās (savrupība "savā krastā"), noslīdēšana bīstamajā vienpusības gultnē un neauglīgā eklektismā.

Būtiskākais trūkums ir tas, ka nav pat iezīmējusies apjauta no atsevišķiem pētījumiem vai to kopām – savdabīgiem gaismas pils celtniecības blokiem – veidot stabilas kontūras nākamībai – rītdienas pedagoģijas celtni, kurā integrētos nacionālās, reģionālās un globālās vērtības.

Nespēja ietiekties nākamībā vai norobežošanās no rītdienas izglītības un audzināšanas problēmām mūsdienu pedagoģijai ir visbīstamākā, jo tā ved uz nekuriem. Bez nākotnes skaidrajiem apvāršņiem un rītdienas perspektīvajiem ceļiem savu vērtību zaudē bagātā pagātnes pedagoģijas ideju pasaule un tagadnē sarūpētā pieredze un sacerētie grāmatu kalni.

Protams, krīzes iezīmes pedagoģijā nav jāuzlūko tikai kā nacionāla nelaime. Šīs norises Latvijā jāskata globālā mērogā, ciešā saistībā ar pasaules izglītības krīzi, ar pasaulē fiksēto mūsdienu pedagoģijas spēju ierobežotību, ar monetārisma, karojošā utilitārisma un mariginālisma izpausmēm kultūrā.

\*\*\*

Pedagoģijas ideju pasaules veidošanās skatāma ne tikai statistiski, izvērtējot stāvokli aizvadītajā desmitgadē, bet arī dinamiski, iezīmējot pagātnes "zelta graudu" atspulgu nākotnē. Sagaidāms, ka šodienas pedagoģijai raksturīgais nožēlojamais eklektisms ar nesavienojamu nostādņu vai principu savienošanu (reproducēšana un radītspēja, autoritārisms un humānisms, brīvība un visatļautība), jau tuvākajā nākotnē nodrošinās nozīmīgus pozitīvus panākumus pedagoģiskā procesa vienotības un personības attīstības uzdevumu īstenošanā, radot nosacījumus bioloģiskā un sociālā, jutekliski emocionālā un racionālā, fiziskā un garīgā vienotībai un samērotai attīstībai izglītībā un audzināšanā. Cerams, ka radīsies jauni risinājumi patiesā un skaistā, darba un dailes, zinātnes un mākslas vērtību samērošanai izglītībā un personības attīstībā. Arī audzināšanas teorija un metodika iegūs "brīvas rokas" radošiem risinājumiem, nometot tagadnei raksturīgos rāmjus un citus ierobežojumus.

Var prognozēt, ka pieeja no darbības pozīcijām, atbrīvojoties no okupācijas gados aizgūtajām shēmām un atdarinājumiem, palīdzēs šo fundamentālo metodoloģisko principu pacelt jau J. G. Herdera ieskicētajā skaidrojumā un tālāk to aplūkot Ļ. Vigotska, A. Lurijas, M. Koula un 21. gadsimta visjaunāko atradumu gaismā.

Daudzsološi pētījumi uzsākti pedagoģijas un psiholoģijas atziņu integrācijas virzienā (I. Plotnieks, Dz. Meikšāne, K. Velmers, V. Avotiņš u. c.), kā arī veikti pētījumi integratīvai pieejai mācību metodikas izstrādē (A. Karule, A. Lanka, L. Keirāns, Z. Anspoka u. c.).

Pašlaik visraženāk un daudzsološāk izstrādāta 20. gadsimta fundamentālākā ideja par viengabalainu pieeju bērnu mācībās un audzināšanā. Erudītā pedagoģijas zinātniece D. Lieģeniece izvērtējusi pasaules pedagogu un psihologu devumu par bērna personības veidošanās likumsakarībām un to ievērošanu mācību un audzināšanas procesa vadībā un viengabalainas (to-tālas) personības attīstībā.

Pedagoģijas ideju pasaules paplašināšanai un patiesai jaunradei izglītībā un audzināšanā zaļās ugunis var iedegt savulaik tik ļoti atbalstītie, tad pēkšņi nobremzētie pētījumi mākslas pedagoģijā un mākslas izglītībā. Šīs jomas kopšana, kā to apstiprina 100 gadu pieredze, sasaucas ar mūsdienās radušos deficītu pēc sirids inteliģences un iespēju nodrošināšanu personības un sabiedrības dzīves cilvēciskošanai. Ar lielu gandarījumu jāatzīst, ka pašlaik rūpes par mākslas pedagoģijas tālāko attīstību ir uzņēmušies Latvijas skolotāji.

Īpašu aktualitāti iegūst mūžizglītības, tālākizglītības un pieaugušo izglītības jautājumi (T. Koķe, A. Raževa, O. Zīds, D. Blūma, I. Ivanova). Pieaugušo izglītības fundamentālie teorētiskie risinājumi varētu veidot pamatus plašai visas sabiedrības aktivitātei mācībās, pašmācībā, pašizglītībā, tālākizglītībā un mūžizglītībā. Šī joma tika izvērsta Latvijas brīvvalsts gados tautas augstskolu, tautas universitāšu, studiju un kursu darbībā. Pašlaik šie pētījumi vēl nesasniedz nepieciešamo plašumu un dziļumu, lai spētu integrēt nacionālās, Eiropas un pasaules vērtības pieaugušo izglītības un kultūras vērtību celšanā. Varbūt šo procesu aizkavē pasaules krīze izglītībā? Varbūt te vainojama autoru un zinātnieku kolektīvu norobežošanās vai arī jebkādas koordinācijas trūkums pētniecības darbā? Varbūt varam vainot autoru izvairīšanos no dziļākas analīzes un plašākiem teorētiskiem vispārinājumiem? Varbūt neapjaušam savu ieiešanu postmodernisma situācijā? Varbūt...

Sekmes šo "slimību" diagnostikā un pārvarēšanā iededz zaļo gaismu pedagoģijas tālākajai attīstībai un pedagoģiskās kultūras celšanai Latvijā.

<sup>1</sup> Allworth E. ed. Soviet Nationality Problems. – N. Y., Columbia University Press, 1971; Celms M. Skolu sistēma okupētajā Latvijā. – Akadēmiskā Dzīve. – 1960. – 3. nr.; Šmugajs E. Izglītības sistēma okupētajā Latvijā. – Archīvs. (E. Dunsdorfa red.); Babris P. Baltic Youth Under Communism. Research Publishers. Arlington Heights. – v. 3. – 1967; Dravnieks A. Es atceros. Latvijas skolas un skolotāji. – 1970.

<sup>2</sup> Komunistiskā totalitārisma un genocīda prakse Latvijā. – R., 1992.; Vidnere M. Ar asarām tas nav pierādāms. – R., 1997.

<sup>3</sup> Popper K. The Open Society and an Enemies. – London, New York, 1986; Popper K. The Poverty of Historicism. – London, New York, 1929.

<sup>4</sup> Zīds O. Ievads. – Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940. gada līdz mūsu dienām. – R., 1998. – 21. lpp.

<sup>5</sup> Sk.: Siliņš J. Metodiski norādījumi mūzikas mācīšanā 7. klasē. – R., 1995. – 3. lpp.

<sup>6</sup> Viķe-Freiberga V. Negaidīta sastapšanās. – Laiks. – 1979. g. 8. dec. – 4. lpp.

<sup>7</sup> Skolotāju Avīze. – 1986. g. 9. sept.

<sup>8</sup> Skolotāju Avīze. – 1988. g. 20. apr.

- <sup>9</sup> Graudonis J. Lai mums atkal būtu īsti tautskolotāji. – Latviešu nācījas izredzes. 1990. gada 28. septembra konference. – R., 1990. – 140. lpp.
- <sup>10</sup> Treile J. Mūžīgie jautājumi. – R., 1989.; Boša R. Tautas dziesmu izmantošana bērnu vispārīgai attīstībai dažāda vecuma grupās. – R., 1983.; Mellēna M. Baltās stundas un bērnu garīgā pieredze. – LU zinātniskie raksti. – 565. nr. – R., 1991.; Anspaks J. Tautas tradicionālā kultūra izglītības sistēmā: vēsturiskā pieredze un mūsdienas. – Latviskās pašapziņas audzināšana. – Liepāja, 1993.
- <sup>11</sup> Latviešu nācījas izredzes. – R., 1990.
- <sup>12</sup> Latviskās pašapziņas audzināšana. – Latviskums un audzināšanas problēmas. – Liepāja, 1994.
- <sup>13</sup> Estētiskā audzināšana sākumskolā. – LU zinātniskie raksti. – 565. sēj. – R., 1991.; Pētījuma grupā strādā: J. Anspaks (grupas vad.), I. Ziedonis, G. Bībers, D. Markus, M. Mellēna, V. Muktupāvels, I. Krastiņa, I. Vītola, P. Zeile, O. Zīds, I. Kupča, I. Bērziņa, V. Zirdziņa, E. Blūms, A. Milts, D. Visnola, J. Treile u. c.
- <sup>14</sup> Latviešu tautas daiļamata māksla skolā. – R., 1994. Autori: J. Anspaks, I. Krastiņa, D. Visnola.
- <sup>15</sup> LU zinātniskie raksti. – 596. sējums. – Estētiskās audzinātības diagnostika. – R., 1995. Autori: J. Anspaks, O. Zīds, D. Geduša, A. Milts; Anspaks J. Pedagoģiskās un estētiskās kultūras vērtību integrācija jauno mākslas skolotāju izglītībā un tālākizglītībā. – LU 3. akadēmiskās konferences tēzes. – R., 1996.
- <sup>16</sup> Anspaks J. Mākslas pedagoģijas idejas Latvijā: pagātne – tagadne – nākotne. – LU zinātniskie raksti. – 635. sēj. – Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienu pasaulē. – R., 2001.
- <sup>17</sup> Komenskis J. A. Lielā didaktika. – R., 1992.; Anspaks J. J. A. Komenska pedagoģiskā jaunrade un viņa fundamentālais darbs "Lielā didaktika". – R., 1992.
- <sup>18</sup> Pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1890. gadam. – R., 1991.; Pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1940. gadam. – R., 1994.; Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940. gada līdz mūsu dienām. – R., 1998.
- <sup>19</sup> Staris A., Ūsiņš V., Žukovs L. Skolas un izglītība Latvijā (1900–1920). – R., 2000.; Staris A., Ūsiņš V. Izglītības un pedagoģijas zinātnes attīstība Latvijā pirmās brīvvalsts laikā. – R., 2000.; Staris A. Skolas un izglītība Rīgā no sendienām līdz 1944. gadam. – R., 2000.
- <sup>20</sup> Ai, māte Latgale. – R., 2001.
- <sup>21</sup> Acta Latgalica. – 8. sēj. – Rēzeknē, 1994.; Turpat. – 9. sēj. – Daugavpils, 1998.; Turpat. – 10. sēj. – Daugavpils, 2000.
- <sup>22</sup> Personība: Jānim Grestem – 120. – R., 1996.; Jūlijs Aleksandrs Students. Dzīve un darbi. – Rakstu krājums. – R., 1998.; Laikmets un personība. – R., 2000.
- <sup>23</sup> Skolotājs un laikmets. – R., 1991.; Skolotāju tālākizglītība. – Rakstu krājums. – R., 1996.; Žukovs L. Tautskolotāju izglītība Latvijā līdz 1940. gadam. (Habilitācijas darba kopsavilkums.) – R., 1993.; Vorobjovs A. Skolotāja personības audzinošais potenciāls. (Habilitācijas darba kopsavilkums.) – Daugavpils, 1993.

## Jauni apvāršņi izglītības pētniecībā un gara kultūras kopšanā

Uz 21. gadsimta sliekšņa Latvijā ārkārtēju aktualitāti iegūst izglītības teorijas un prakses jautājumi, veidojot aprises nozīmīgai pētniecības jomai – izglītības zinātnei.<sup>1</sup>

Kaut arī šīs novitātes izglītības pētniecībā mūsu valstī raksturo pēdējos gadu desmitos nokavēto no pasaulē sasniegtā, tomēr jaunais pētniecības virziens izraisa gluži pretējas noskaņas. Vieni jaunajā izglītības pētniecības laukā redz avotus radošās aktivitātes pacēlumam: rodas jauni pētniecības centri, tiek organizētas katedras, šajā virzienā lielu popularitāti iemanto bakalauru, maģistru un doktorandu studiju programmas, parādās plašs publikāciju klāsts. Turpretī otri jaunajā virzienā redz samākslotu veidojumu, kas var negatīvi ietekmēt pedagoģisko praksi. Šādu noskaņu gaisotnē dažkārt izglītības pētniecības nozare (izglītības zinātne) un pedagoģija tiek pretnostatītas, bieži vien norobežotas viena no otras, tā saraujot vienojošās saites savstarpēji cieši saistītajās garīgās kultūras kopšanas jomās.

Izglītības pētniecības sākotne rodama ne jau pēdējos gadu desmitos. Izglītības teorijas un prakses izveides ceļš nesaraucami saistās ar skolas idejas attīstību un tās funkciju nemitīgu paplašināšanos, būtiski ietekmējot norises sociālajā, ekonomiskajā un kultūras sfērā. Skola allaž ir bijusi sabiedrības dzīvā organisma sastāvdaļa, tās garīgās dzīves pamatu kopēja. Skolas ideja veidojusies līdz ar izglītības attīstību un tās iespēju paplašināšanos, secina A. Dauge.<sup>2</sup>

Skolas idejas apjaušana, tās attīstības īpatnību izpratne veido pirmos grodus izglītības zinātniskai pētniecībai, tās pamatkategoriju analīzei. Izglītības jēdziena sākotne rodama jau viduslaiku mistikā. J. G. Herdera darbos izglītības jēdziens iegūst savu pamatizteiksmi – “izveidošanos humanitātē”, saglabājot šī vārda “dziļu dimensiju”.<sup>3</sup>

Kopš J. G. Herdera darbības laika izglītība visciešākajā veidā tiek saistīta ar kultūru un pirmām kārtām apzīmē cilvēka savpatīgo dabisko dotību un spēju izveidi. J. G. Herdera ieviestā izglītības jēdziena galīgā izveide īstenojās laika posmā starp I. Kanta un G. V. F. Hēgeļa darbību, rodot dziļu atbalsi pedagoģijas “zelta laikmetā” – 19. gadsimtā, kad tiek izstrādātas sistēmas pirmskolas, elementārās un augstākās izglītības attīstībai, kā arī

pieaugušo izglītības pamatnostādnes izveidei. Viņu vidū izcilākie pārstāvji – J. H. Pestalocijs, J. F. Herbarts, F. Frēbels, F. Ā. Dīstervēgs, R. Ovens, H. Spensers, V. Džeimss, E. Torndaiks, K. Ušinskis, N. Pirogovs, N. F. S. Gruntvigs, J. Cimze, A. Kronvalds, Auseklis u. c.

Neraugoties uz jaunu ideju un radošu risinājumu pārbagātību jauno laiku izstrādātajās sistēmās, jau 19. gadsimta pēdējos gadu desmitos iezīmējas pedagogijas zelta laikmeta noriets. Atklājas nepievilcīgi robi skolas dzīvē un izglītības problēmu risināšanā. Klasisko izglītības sistēmu izveidotāju nepaveikto cenšas aizpildīt daudzi jauni strāvojumi, kurus pārstāv darba skolas un pilsoniskās audzināšanas ideologi, jaunās skolas jeb jaunās audzināšanas strāva, darbības pedagogija un personības pedagogija, mākslas pedagogija un sociālā pedagogija, eksperimentālā pedagogija un plaši izvērstais darbs eksperimentālo un alternatīvo skolu izveidē. Katrs no šiem virzieniem, noraidot jebkuras atšķirīgas nostādnes, cenšas piedāvāt savu – vienīgi pareizo – risinājumu visiem samezglojumiem izglītībā, kura uz 20. gadsimta sliekšņa strauji progresē visās ekonomiski attīstītajās pasaules valstīs. Jaunie virzieni un izvirzītās jaunās idejas izglītības teorijā un praksē izraisa gan sajūsmu, gan arī vilšanos. Katras atsevišķas strāvas ideologi parasti pārredz tikai savu – visai ierobežotu – izglītības vai skolas darbības zonu, tālab spējot ienest pedagogiskajā dzīvē tikai dažus jauninājumus un īstenot atsevišķus uzlabojumus. Pedagogijas teorija apliecina nespēju pacelt jaunā kvalitātē visu plaši izvērsto un sazaroto izglītības sfēru.

\*\*\*

Šajā teorētiskās domas un prakses samezglojumu laikā tālus perspektīvos ceļus izglītības, teorijas un prakses attīstībai iezīmē Dž. Djūijs (1857–1952).

Eseju kopojumā “Mans pedagogiskais kredo” viņš noformulē galvenos pētniecības virzienus:

- ◆ Kas ir izglītība?
- ◆ Kas ir skola?
- ◆ Kas ir izglītības priekšmets?
- ◆ Kāda ir izglītības metodes būtība?
- ◆ Kā izpaužas saikne starp skolu un sociālo progresu?<sup>4</sup>

Izvirzītās problēmas 20. gadsimtā kļūst par pamatu fundamentālu izglītības jautājumu risināšanai, iezīmējot kontūras jaunai disciplīnai – izglītības filozofijai. Plašajā darbu klāstā – “Demokrātija un izglītība”, “Pieredze un izglītība”, “Izglītības zinātnes avoti”, “Skola un sabiedrība”, “Bērns un mācību plāns” u. c. – Dž. Djūijs izstrādā jēdzienu sistēmu izglītības procesa analīzei un izglītības uzdevumu īstenošanai dinamiskajā sociālajā situācijā. Viņa pētnieciskā pieeja, izvērtējot visdažādākās idejas un koncepcijas, ļauj nopamatot alternatīvu izglītības sistēmu – eksperimentālismu, kuram rodas dedzīgi sekotāji dažādos pasaules reģionos un arī Latvijā.

Ekspierimentālisma būtību raksturo balstīšanās uz pieredzi, kuras pamatā ir eksperimenti, izmēģinājumi un novērojumi visdažādākajās dzīves un darba situācijās, veidojot personības spēju un iekšēju gatavību risināt problēmas. Te rodams aizsākums problēmisko mācību teorijas un prakses attīstībai.

Atslēgas vārds "pieredze" Dž. Džūija skaidrojumā satuvina un vieno cilvēku un sabiedrību nedalāmā vienotībā. Šajā jēdzienā (kategorijā) viņš ietver speciāli organizētu zinātnisko eksperimentu (*experiment*) ceļā iegūto pieredzi – tā ir tā saucamā zinātniskā izziņa – un uzsver otru pieredzes daļu – pārdzīvojuma pieredzi (*experience*), kas iegūta problēmisko situāciju izjutā, radošās darbības akta izdzīvošanā un mākslinieciski radošajā darbībā. Norāde uz diviem izziņas (pieredzes) ceļiem neapšaubāmi bagātina izglītības teoriju un praksi, palīdzot arī mūsdienās vērsties pret valdošo vienpusīgo racionālismu un intelektuālismu mācībās, skolēnu dzīves un darbības organizācijā un vadībā.

Izglītība, pēc Dž. Džūija domām, ir dzīves praksē iemantotā pieredze – zināšanas, patiesība, ticība –, kas veido zinātnisku (racionālu) un emocionālu attieksmi pret dabu, apkārtējiem cilvēkiem un darbu. Attieksmju daudzveidība nosaka personības vērtību pasauli. Dž. Džūijs viens no pirmajiem pasaulē pamato atziņu, ka pilnvērtīgu (pilnīgu) izglītību nodrošina personības aktivitātes (intelektuālās, emocionālās, praktiskās, gribas) un vērtību pasaules saliedējums daudzveidīgas darbības procesā.

Jāuzsver principiāli nozīmīga tēze: Dž. Džūijs visu filozofiju uzskata par vispārīgo izglītības teoriju. Viņa traktējumā izglītība – tā ir plaša, daudzšķautņaina un sazarota sociālās dzīves parādība, kura integrē indivīda augšanu, viņa garīgo, tikumisko un estētiski emocionālo attīstību. Izglītība – tāpat kā visa sabiedrības dzīve – atrodas nemitīgā pārmaiņu procesā; ar izglītības līdzekļiem tiek nodrošināta personības tapšana un mērķtiecīga veidošanās, tiek iemantota spēja un gatavība apgūt un likt lietā vispārīgo metodi problēmu risināšanā, kuras cilvēkam ik uz soļa izvirza mainīgā pasaule un nemitīgās pārmaiņas darba raksturā un veicamajās operācijās.

Lielu uzmanību veltot demokrātijas ideālu nostiprināšanai, Dž. Džūijs analizē demokrātijas un izglītības kopsakarības. Viņa skatījumā demokrātija kā kopīgas, saskaņotas dzīves un darbības forma ir savdabīga eksperimentālās metodes izpausme, kura paplašina iespējas personības pašizpaušmei un daudzveidīgas sociālās saskarsmes sfēras veidošanai un pieredzes paplašināšanai.

Izglītība – tas ir ceļš uz brīvību. Dž. Džūijs uzsver: mēs esam brīvi tikai tādā mērā, kādā izkopjam spēju saprātīgi un apzinīgi piedalīties sabiedrības dzīvē, spējam domāt, spriest, vērtēt un patstāvīgi veidot savu pasaules izpratni, savu patiesā un skaistā izjūtu.

Dž. Džūija ilgajā un raženajā mūžā izlolotās, teorētiski un eksperimentāli pamatotās demokrātijas un brīvības, patstāvības un aktivitātes idejas, kuras izglītības procesā saliedētas ar vērtību pasaules apjausmu, iegūt plašu starptautisku rezonansi, rodot rosīgus sekotājus eksperimentālistu kustībā.

No šī bagātā radošo eksperimentālisma ideju avota kāri smeļas arī Latvijas brīvvalsts pedagogi – A. Dauge, P. Dāle, K. Dēķens, E. Pētersons, V. Seile, J. A. Students u. c. LU Pedagoģijas nodaļas studenta P. Baško tulkojumā 1924. gadā izdotā Dž. Džūija grāmata “Skola un sabiedrība” vērsta pret tālaika Latvijas skolā valdošo formālismu un dogmatismu mācībās. Sekojot Dž. Džūija idejām, jaunajā skolas modelī Latvijas radošie skolotāji centrā izvirza skolēnu patstāvīgo darbu, garīgo aktivitāti, novērojumus, pētījumus, pārdzīvojumus, savu māksliniecisko vēlmju atklāsmi un radošu realizāciju.<sup>5</sup>

Līdzās Dž. Džūija idejām bieži vien uz to pamatiem pasaulē sazeļ plašu jaunu izglītības teoriju un eksperimentētāju lauks.

Dž. Džūija izglītības ideju bagātības mūsdienās ir nepieciešamas ne tikai vēsturisko sakņu saglabāšanai, bet arī izglītības problēmu tālākai izstrādei.

Latvijas skolotājam šī atkāpe varētu palīdzēt atbrīvoties no padomju autoru iedibinātajām klišejām, kurās izcilais zinātnieks nodēvēts par “imperālistiskās reakcijas” pakalpiņu (V. Ševkins).

Nekādi noniecinājumi nespēj mazināt izcilā dižgara ietekmi izglītības zinātnisko pamatu kaldināšanā. Tomēr šis gara milža veikums nespēj cilvēci pasargāt no tiem pārbaudījumiem, kādi piemeklē izglītību 20. gadsimta otrajā pusē.

\*\*\*

20. gadsimta pēdējā trešdaļā planetārā mērogā iezīmējas dziļas pārmaiņas ekonomiskajā un sociālajā sfērā, izraisot nepieciešamību pēc radikāliem pārkārtojumiem izglītībā.

Attīstītākajās pasaules valstīs veiktie uzlabojumi skolu dzīvē un izglītības saturā atpaliek no paradigmu maiņas zinātnē un mākslā, modernajā tehnikā un tehnoloģijās.

Tradicionālā gultnē ievirzītā izglītības problēmu izpēte un īstenošana, iekļaujoties “skolas pedagoģijas” ietvaros, nespēj pacelties līdz jauno sabiedrības vajadzību izpratnei, izstrādāt un praksei piedāvāt stabilus teorētiskos un metodoloģiskos orientierus ilgtspējīgākajai un nozīmīgākajai cilvēces gara kultūras organizācijai un vadībai ar izglītības līdzekļiem.

Apjaušot pārmaiņu nepieciešamību izglītībā un tās nepilnību izraisītās negatīvās izpausmes sabiedrības dzīvē, jau kopš 50.–60. gadiem brīvajā pasaulē tiek radītas starptautiskas organizācijas un dažādas asociācijas, izveidoti lieli izglītības pētniecības centri, veltot uzmanību izglītības politikai un stratēģijai, izglītības pārmaiņu vadībai, izglītības sistēmas organizatoriskajai struktūrai, tās izmaiņām un sakārtošanai gan nacionālā un reģionālā, gan starptautiskā, globālā mērogā.

60.–80. gados tiek izzināti galvenie pasaules izglītības krīzes cēloņi, meklēti ceļi krīzes novēršanai un tās negatīvās ietekmes pārvarēšanai.

Vēsturiskās pieredzes analīze liecina, ka nacionālās izglītības sistēmas

vienmēr ir pakļautas krīzes briesmām. Katrā zemē un valstī (arī Latvijā) – lielākā vai mazākā mērā – periodiski jūtams līdzekļu, telpu, skolotāju vai mācību grāmatu trūkums. Taču katra valsts cenšas rast izeju no šīm grūtībām vai arī mēģina kaut kā sadzīvot ar savām hroniskajām kaitēm.

Turpretī pasaules izglītības krīze vienādā mērā skar visas valstis. To izraisa revolūcija zinātnē un tehnikā, ekonomikā un politikā, demogrāfijā un sociālajos apstākļos. Šo faktoru mijiedarbībā notiek pārmaiņas arī izglītības sistēmā un tās vadībā.

Protams, pasaules izglītības krīzes izpausmes atšķiras industriāli attīstītajās, jaunattīstības un postsociālisma valstīs. Taču to izraisītāji, iekšējie virzītāji spēki visām valstīm ir samērā līdzīgi un vienādi postoši ārda izglītības un garīgās kultūras pamatus.

Šis postošais pasaules izglītības krīzes vilnis aptver arī Latviju. Krīzes izpausmju izpēte kļūst par aktuālu uzdevumu gan visā pasaulē, gan katrā atsevišķā valstī. Lai cik paradoksāli tas arī izklausītos, pasaules izglītības krīzes apjausma izraisa lielu aktivitāti izglītības pētniecībā.

Jaunus orientierus izglītības pētniecībā izstrādā 1967. gada oktobrī Vīljamburgā (ASV, Virdžīnijas pavalsts) noorganizētā starptautiskā konference par pasaules izglītības krīzi. Pamatdokumentu sagatavo UNESCO Starptautiskais izglītības plānošanas institūts tā direktora F. Kumba vadībā. Plašu diskusiju rezultātā konference vispārīna galvenos faktus par pasaules izglītības krīzi, raksturo pasaules izglītības krīzes tendences un piedāvā stratēģiju tās seku pārvarēšanai, pamato metodi, kura ļauj skatīt izglītības sistēmu nevis kā atsevišķu, izolētu elementu kopumu, kas atklāj tikai kādu šīs sistēmas daļu, bet gan kā vienotu sistēmu, kuras savstarpēji saistītās daļas norāda uz šo elementu mijiedarbību un savstarpējo saistību. Konference uzsver, ka izglītība jāvērtē no daudz plašāka redzesleņķa, bet nevis šauri tradicionālās skolas rāmjos. Izglītības teorijā un praksē nepieciešams paplašināt speciālos terminus un jēdzienus, pārņemot tos no citām zinātnes un tehnikas jomām. Vispirms jāapzinās, ka izglītības sfēra mūsdienu dinamiskajā laikmetā kļuvusi ārkārtīgi sarežģīta un tās stāvoklis kļuvis tik nopietns, ka šo garīgās kultūras kopšanas sfēru vairs nevar kaut cik izsmēloši raksturot, izmantojot ierasto pedagoģijas terminoloģiju. Lai pilnīgāk izgaismotu visas daudzšķautņainā un sarežģītā izglītības procesa puses un saikni ar sociālajām un kultūras dzīves norisēm, nepieciešams izstrādāt atbilstošu kategoriju aparātu, operēt ar dažādu sociālo, tehnisko, dabaszinātņu un darbības jomu terminiem un jēdzieniem. Terminoloģijas skaidrība ļaus katram skaidrāk apjaust visu izglītības sistēmu kopumā.

Jēdziena "pasaules izglītības krīze" ieviešana izraisa kļaju neapmierinātību Eiropas vadošo izglītības darbinieku vidū. Pārstāvot industriāli attīstītās Eiropas valstis, viņi labprāt piekrīt viedoklim, ka izglītības krīze skar jaunattīstības zemes, kur tiešām izglītība pakļauta krīzes draudiem. Eiropas

attīstīto valstu pedagogi un izglītības darbinieki pieļauj savu valstu "saskaršanos ar nopietnām problēmām" šajā jomā. Tomēr jautājumu vispusīga izpēte liek pieņemt jēdzienu "izglītības krīze", apzināties tās globālo raksturu, kaut, kā atzīst F. Kumbs, tas nav pats stingrākais visai sarežģītās situācijas novērtējums mūsdienu pasaulē.<sup>6</sup>

Jāatzīmē, ka bijušajā Padomju Savienībā izglītības krīzi attiecina uz kapitālistisko pasauli, bet sociālistiskajās valstīs pieļauj "saskaršanos ar neatrisinātām izglītības problēmām" (V. Žamins), kuras, kā zināms, 20. gadsimta nogalē pilnīgi saārda visu sociālistisko skolu un sociālistisko izglītības sistēmu kopumā.

F. Kumba pirmā grāmata pievērš sabiedrības un dažādu nozaru zinātnieku uzmanību samilzušajām izglītības problēmām un rosina plašu to apspriešanu visās pasaules valstīs.

Ar pirmajiem pētījumiem, kā atzīmē F. Kumbs, tiek uzstādīta diagnoze, bet nevis noteikts ārstniecības kurss. Pasaules izglītības krīzes pārvarēšanā nevar būt vienkāršotu risinājumu, kā, piemēram, pieprasot vairāk naudas, liekot skolēniem un skolotājiem vairāk strādāt, nodrošinot izglītības sistēmu ar jauniem vadītājiem utt. Praksē, izrādās, iespējami ļoti daudzi risinājumi, arī paveiktā darba efekts parādās pēc vairākiem gadiem. Bez tam mūsdienu izglītības problēmas skatāmas pasaules mērogā, globāli, kas ļauj vispusīgāk un pamatīgāk izvērtēt izglītības patieso situāciju kādā valstī vai reģionā, atklāt tās izraisītājus faktoros.<sup>7</sup>

Šajā postošajā pasaules izglītības krīzes vilnī tiek ierauta arī Latvija. Mums šīs grūtības nākas pārvarēt krietni vien ātrākos tempos. Ja citviet pasaulē izglītības krīzes pārvarēšana aizsākas 70.–80. gados, tad Latvijā šī fenomena ēna tiek īsti apjausta ar lielu novēlošanos – tikai 90. gados – vienlaikus ar totalitārā režīma seku izskaušanu. Taču šajā procesā Latvijai ir arī savi ieguvumi, proti, iespēja likt lietā brīvajā pasaulē gūto pieredzi izglītības krīzes cēloņu analīzē un tās postošās būtības izzināšanā.

Arī Latvijā nostiprinās atziņa, ka līdz šim veiktie atsevišķie uzlabojumi nespēj kaut cik mainīt situāciju izglītībā. Kaut arī pārveidojumi izglītībā norisinās daudz ātrāk, nekā jebkad agrāk, taču izglītība netiek līdzī straujajiem pārmaiņu tempiem zinātnē un sociālajā sfērā. Radusies neatbilstība starp izglītību un sabiedrības dzīves vajadzībām, samilzušās pretrunas arī raksturo pasaules izglītības krīzi. Pasaules izglītības krīzes saasināšanos izraisa vairāki cēloņi (faktori).<sup>8</sup>

Pirmkārt, ārkārtīgi spēcīgi izteiktā, straujā masu tiekšanās pēc izglītības (visos izglītības līmeņos), bet tajā pašā laikā izglītības sistēmas nespēja apmierināt sabiedrības vajadzības.

Otrkārt, arvien asāk izjūtamais līdzekļu trūkums izglītības sistēmas funkcionēšanas nodrošināšanai un sabiedrības vajadzību apmierināšanai, kā rezultātā izglītības sistēma vairs nespēj pilnā mērā apmierināt arvien pieaugošās jaunās prasības.

Treškārt, izglītības sistēmas inertība, tās nespēja atjaunoties, pārveidot savas pamatnostādnes, principus, postulātus, pārvērtēt visu savu iekšējo uzbuvi saskaņā ar dzīves diktētajām vajadzībām. Bieži vien pārveidi kavē nevis naudas līdzekļu nepietiekamība, bet gan kompetences trūkums, nespēja apjaust jauno ideju potenciālās iespējas, izglītības vadības nepilnības u. c.

Ceturtkārt, sabiedrības inertība, nespēja vai nevēlēšanās pārvarēt iedibināto tradīciju un paražu slogu, sekošana īslaicīgai modei vai materiālā izdevīguma apsvērumiem, – viss tas ierobežo iespējas racionāli izmantot izglītības iestādes, izglītotus speciālistus, materiālos resursus nacionālajai izaugsmei, zinātnes un gara kultūras attīstībai.

Piektkārt, inertība un konservatīvisms izglītības zinātniskajā pētniecībā, nespēja pārvarēt tradicionālajā pedagogijā iedibināto šauro, vienpusīgo pieeju izglītības fenomena skaidrojumam, nevēlēšanās izglītības zinātniskajā pētniecībā likt lietā zinātnēs par cilvēku uzkrātās vērtības, pedagogijas zelta fondā izstrādātos izglītības līdzekļus personības attīstībai un tautas gara kultūras celšanai.

Sestkārt, izglītības atjaunotnē noteicošo vietu ieņem vispusīgi izglītoti speciālisti, kvalificēti kadri, lai visos līmeņos – valstī, rajonā, skolā, klasē un individuāli – ne tikai turpinātu izglītības sistēmas izveides darbu, bet arī spētu kāpināt izglītības kvalitāti, nodrošinātu tās efektivitāti un produktivitāti.

Beidzot, septītkārt, jāievēro atziņa, ka lielo globālo pārmaiņu laikā ārkārtīgu nozīmi iegūst vērtības, kuras ne par kādu naudu nevar nopirkt. Tās vispirms ir idejas, īpaši izceļot, pirmkārt, gatavību situācijas diagnostikai un stāvokļa vispusīgai novērtēšanai (klasē, skolā, rajonā, valstī, reģionā, pasaulē) un, otrkārt, izglītības līdzekļu sistēmas izstrādi un zinātniski pamatotu, praktisku realizāciju. Globalizācijas apstākļos lielu nozīmi iegūst skolas gars, izglītības darbinieku gara spēks, viņu kompetence, griba un drosme, pienākums un atbildība, spēja kritiskam pašvērtējumam un tiekšanās pēc pārmaiņām. Tas nozīmē, ka arī izglītības vadībā nozīmīga gan kompetence, gan arī asredzīga kritikas uztvere, pašanalīze, spēja uztvert sevi un visu izglītības darbības jomu kopumā. Izglītības vadītāju spēja objektīvi novērtēt savu darbību, analizēt “dzīvo materiālu” – savu bijušo audzēkņu gaitas –, ļauj vadītājam saskatīt savas veiksmes un zaudējumus, izpētes rezultātā korigēt savu un savas mācību iestādes darbu, neļaujot kļūdām iesakņoties vadības stilā un uzvedībā. Īpašas rūpes jāveltī, lai likvidētu vēl tik raksturīgo bezdibeni starp izglītības rezultātiem un izglītības izvirzītajām prasībām (mērķiem). Mūsdienū skolotājs var iegūt īpaši nozīmīgu vietu pārmaiņu procesā, ja vien viņa darbība tiek “atvērta” jaunajām idejām savas darbības organizācijā, konstruēšanā un vadīšanā.

Pasaules izglītības krīzes cēloņu analīze paplašina pētniecības lauku. Īpašu nozīmi iegūst zinātnisku pētniecības metožu izstrāde izglītības procesa un rezultātu analīzei (diagnostikai), pievērsta uzmanība sabiedrības un izglītības savstarpējai adaptācijai. Tas nozīmē, ka gan sabiedrībai, gan izglītībai ir

“jāpierod” pie pārmaiņām. Bez šāda “satuvinājuma” zūd līdzsvars sabiedrības dzīvē un kultūras attīstībā.<sup>9</sup>

Sabiedrības un izglītības problēmu “satuvinājumam” pievērš uzmanību ievērojamais latviešu ekonomists A. Kalniņš.<sup>10</sup>

Patiesa sabiedrības un izglītības savstarpējā adaptācija “pieradina” gan sabiedrību, gan izglītību pie pārmaiņu situācijas, pie jaunajām, ievērojami augstākajām vajadzībām, kuras izvirza ekonomikas un zinātnes attīstība, sociālais un kultūras progress. Turpretī bez šāda sabiedrības dzīves un izglītības “satuvinājuma” neizbēgami saasinās pretrunas un zūd līdzsvars sabiedrības garīgajā dzīvē, tiek saārdīti un deformēti valsts izglītības pamati. Lielo pārmaiņu laikā viens no būtiskākajiem trūkumiem ir tas, ka izglītības sistēmas pilnveides un pārveides uzdevumi skatīti ļoti šauri, ar viendienītes mērauklu, visas “iespējas, to vērtējumi un pamatojumi balstās uz pārāk šauru laika horizontu, kā arī nepietiekami aptverošu un izsmelošu kontekstu izpratni situācijas diagnostikai un prognozēm”.<sup>11</sup>

Šis pārāk šaurais “laika horizonts”, izglītības ierobežošana šaurajos tiešo uzdevumu (didaktikas) rāmjos, – tā ir tikai viena no raksturīgākajām negācijām.

Plašāki horizonti izglītības potenciālo iespēju īstenošanai paveras tad, ja izvirzāmās prasības balstītas uz vispusīgu sociālo, ekonomisko un kultūrpolitisko realitāšu savdabību, visnotaļ respektējot gan “globālos kontekstus un reģionālās norises”, gan “dziedējošās attīstības” vajadzības.

Uzsvars uz “dziedējošās attīstības vajadzībām” liek visu mūsdienu sabiedrības dzīvi un izglītību (kā arī tās savstarpējās saites) ciešākā kopsakarā ar globālajām norisēm, proti,

- ♦ Zemes kā dzīves vides degradāciju industrializācijas gadsimtos;
- ♦ zinātniski tehniskā progresa dievišķojumu un tā izraisītajām sekām, kuras draud ar Dzīvības iznīcināšanu;
- ♦ vienaldzības izpausmēm vai nespēju novērtēt tās daudzās negatīvās (destruktīvās) parādības, kas ved cilvēkus pa garīgās un morālās kropļošanas un bezierunu paklausības (respektīvi, robotizācijas) ceļu.

Jaunajā paradigmā, iezīmējot pamatu pilniskanīgai dzīvei, labklājībai un izglītībai, uzsvari likti uz personības pašpilnveidi, kopdarbības sinenergiju, mācīties gribu un spēju nodrošināt Cilvēka klātbūtni Dabā un tehnosfērā, respektējot kultūrsfēru tās daudzveidībā.

Šāds modelis, kā uzsver A. Kalniņš, iezīmē sabiedrības virzību uz ilgtspēju visās cilvēkdzīves un darbības principiālajās mērķorientācijās. Te rodama arī pamatnostādnes, lai ar visiem līdzekļiem (vispirms – izglītību) sabiedrībā veidotu imunitāti pret kultūrpostošām ietekmēm, kuras sāpīgi skar arī Latviju. Sabiedrības un izglītības “satuvinājums” nepieciešams, lai vērstos pret visapdraudošāko – cilvēcības iznīdēšanu cilvēkā, pret militārlogikas visaptverošo kultivāciju un citām cilvēka gara kultūru postošām parādībām (pārspilējumi zemes modernizācijā, komercializācijā, kosmopolitizācijā,

zemkopja goda noniecināšanā u. c.). Visapdraudošākajā zonā ietverta vienpusība skolā un izglītībā. Vispirms jā rūpējas, lai dominējošā orientācija uz individuālajiem panākumiem saliedētos ar labestīgu, saudzējošu, iejūtīgu rūpi par Dabu un Cilvēkiem. Stratēģisku nozīmi skolā un personības attīstības harmonizācijā iegūst tādu uzdevumu īstenošana, kā cieņa pret Dabu, Darbu un tā godprātīgu Darītāju, pret Cilvēci un Cilvēcību. Situāciju izprotoši un tālredzīgi ir A. Kalniņa atzinumi,

- ♦ ka šo uzdevumu īstenošana prasa veikt dziļas pārmaiņas izglītības mērķos, saturā, tās organizācijā un vadībā visos līmeņos;
- ♦ ka ilgtspēja izglītībā – nepieciešams orientieris, lai atzītu krīzi izglītībā un morālē, lai meklētu ceļus tās pārvarēšanai;
- ♦ ka mācību iestādes jāatbrīvo no tehnokrātijas jūga, tajās kopjama prasme mācīties no citiem, neapdraudot savu nacionālo identitāti, stiprinot pašlūgību uz saviem pašu spēkiem un radošajām iespējām.<sup>12</sup>

Ilgtspējīgai izglītībai nepieciešama prasme un gatavība mācīties no citiem, nepazaudējot savu identitāti. Pieredzes atdarināšana, kaut arī tā ir Rietumos aizgūta, deldē un devalvē spēju veidot priekšnosacījumus savas skolas, izglītības un kultūras attīstībai Latvijā. Šie A. Kalniņa atzinumi liek atcerēties pirms simts gadiem ekonomista K. Baloža (*Atlantikus*) sarakstīto grāmatu “Nākotnes valsts” un viņa ieceres pārkārtot izglītību atbilstoši sabiedrības un personības attīstības vajadzībām.

Šīs gaišās domas vieš ticību lielu ideju spēkam, sagatavojot ceļu izglītības kā nezūdošas vērtības jaunam uzplaukumam.

\*\*\*

Apzinoties pasaules izglītības krīzes nesto postu, arī mūsu zinātniekiem un izglītības speciālistiem nākas operatīvi un argumentēti izvērtēt pasaules pēdējo gadu desmitu pieredzi izglītības reformu īstenošanā, alternatīvās izglītības sistēmas veidošanā, izglītības teorētisko pamatu izstrādē. Visām šīm darbības jomām – ar visiem plusiem un mīnusiem – ir nenovērtējama loma savas tautas gara kultūras celsmē, ja vien mēs spēsim “iecelt saulītē” patiesās vērtības, nodalīt antivērtības, norobežoties no subkultūras uzplūdiem.

Alternatīvās izglītības sistēmas veidošanos nosaka nepieciešamība pārvarēt tradicionālās skolas pedagogijas ietekmi, kurā skolēns tiek pielāgots skolai, bet nevis skola audzēkņa attīstības iespējām. Pretstatā pret dabiskajai un vienpusīgi ievirzītajai mācību skolai ar tai raksturīgo dresūru un piešpiešanu, alternatīvo izglītības projektu veidotāji uzsver patstāvību un brīvību. Tā dēvētās “brīvās”, “alternatīvās”, “progresīvās jaunās skolas” ideologiem galvenā vērtība ir attīstība, daudzpusīga darbība, intereses, brīvība, garīgās vajadzības, personības viengabalainība, emocionālā un racionālā līdzsvarotība, skola kā kopīga sadarbība.

Alternatīvo skolu praksē gādāts, lai pats bērns, balstoties uz pieaugušo

palīdzību, atrastu ceļu uz patiesību un skaistumu. Uz bērnu (skolēnu, studentu) centrētās mācībās saskatīta iespēja personības un visas sabiedrības garīgās kultūras attīstībai. Jaunie akcenti mācībās – no mācīšanas uz mācīšanos – mudina lielāku uzmanību veltīt skolas videi, pedagoģiskās darbības estētikai, evritmijai, audzēkņu iespēju diagnostikai, daudzveidīgu darbības veidu ieviešanai, lai veicinātu audzēkņu radošo spēju atraisīšanos un izkopšanu mācību, darba un saskarsmes procesā.

Jaunas idejas izglītībā palīdz nostiprināt eksperimentālās skolas, kuru darbību koordinē gan atsevišķas valstis un reģionu centri, gan pasaules mērogā – UNESCO.

Nepieciešamība mazināt arvien dziļāku un asāku pretrunu un konfliktu saasināšanos mudina izglītības speciālistus un organizatorus aktualizēt nozīmīgus 20. gadsimta atradumus – Daltonas plānu, projektu metodi, jaunās skolas modeļus (S. Frenē idejas), dibināt izglītības interešu centrus, atgriezties pie Valdorfskolas idejām, M. Montessori pieredzes sensorās kultūras kopšanā. Raksturīgi, ka šajos agrāk izstrādātajos un praksē pārbaudītajos projektos iestrāvo jaunākās kognitīvās psiholoģijas, eksperimentālisma, personības un mākslas pedagoģijas idejas.

20. gadsimta pēdējos gados radušās atklātās skolas kā savdabīga protesta izpausme pret reglamentēto mācību un audzināšanas sistēmu, izglītības satura atpalcību no zinātnes un mākslas attīstības, autoritārismu un pārliedzošo aizbildniecību personības tapšanā.

Visi alternatīvās izglītības veidi uzsver humāno attieksmju stilu un mijiedarbību starp mācību procesa dalībniekiem, personības radošā potenciāla attīstību, nepieciešamību pārkārtot izglītības procesa galvenos komponentus (skolas mērķi un izglītības uzdevumi, mācību saturs, metodes, organizācijas).

Arvien lielāku atsaucību iemanto mūžizglītības ideja, sekmējot ciešākas saiknes nodrošināšanu starp skolas (institucionālo) un ārpuskolas (neformālo) izglītību, stimulējot papildizglītību un tālākizglītību. Dziļās pārmaiņas ražošanas struktūrā, dzīves norišu internacionalizācija, jaunu tehnoloģiju attīstība, virzība uz informatīvi orientētu sabiedrību prasa pārstrukturēt visu izglītības sistēmu, nodrošināt personības gatavību nepātrauktai atjaunotnei, kā to pirms gadsimta loloja Rainis.

Arī Latvijā alternatīvās skolas drošāk īsteno pāreju uz bērnu centrētām mācībām un interaktivitātes nodrošināšanu. Izglītības saturu un metodes tās cenšas saskaņot ar personības psihiskās attīstības fāzēm, pievēršas garīgās kultūras veidošanai. Te rūpīgāk tiek kopta skolas vide: liela vieta ierādīta krāsai, formai, mūzikai, evritmijai, savstarpējo attieksmju un dabas estētikai. Skolā ienāk krāsu, skaņu un kustību prieks. Ne tikai pasaules, bet arī Latvijas pieredzē alternatīvās izglītības iestādes arī tradicionālajā skolu sistēmā rosina ieviest jaunu skolas garu, pārvarēt iesīkstējušo konservatīvismu, dogmatisma un autoritārisma elementus.

Latvijas izglītības darbinieki rūpīgi seko skolu reformu norisei bijušajā Padomju Savienībā un pasaulē. Tiek gūta atziņa, ka izglītības attīstība skatāma ciešā kopsakarā ar zinātnes un tehnikas progresu, sasniegumiem zinātnēs par cilvēku, plaši izvērstajiem sociālajiem pārveidojumiem un koloniālās sistēmas sabrukumu, globālo izglītības projektu izstrādi, mūsu valsts neatkarības atgūšanu u. c. Skolu reformu projekti nemitīgi tiek pilnīgoti, izteikti daudzi ierosinājumi, papildinājumi un labojumi, cenšoties ar tajos ietvertu ideju spēku sasniegt jaunas kvalitātes visos izglītības līmeņos. Dažādu valstu pieredzes analīze liecina, ka skolu reformu virzību nosaka lieli un tālejoši uzdevumi – izglītības demokratizācija, humanizācija, modernizācija. Taču šo projektu nodrošināšanā rodas grūtības: pietrūkst ne tikai materiālo resursu un labi sagatavotu skolotāju, bet galvenokārt – lielu un drošu ideju, plašāka un dziļāka izglītības problēmu redzējuma. Tāpēc nav nejaušība, ka skolu reformu praktiskā īstenošana ievirzās krietni vien šaurākā gultnē. Plaši iecerētā izglītības revolūcija iegūst tehnoloģiskās revolūcijas izpausmes.

Pasaules praksē (ASV, Japāna u. c.) veiktie pētījumi liecina, ka televīzija, kompjuterizācija, masu informācijas līdzekļi, sekmējot informācijas izplatību, bieži vien kultivē nievājošu, negatīvu un nevērīgu attieksmi pret patiesām gara kultūras vērtībām. Izglītības un gara kultūras vērtību degradācija visos pasaules reģionos (arī Latvijā) sāk aptvert ar savu ļaundabību ievērojamus iedzīvotāju (arī jaunatni!) slāņus. Jau pašlaik ģimene, skola un sabiedrība izjūt šādas pseidokultūras rūgtos augļus: narkomāniju, pedofīliju, ievirzes pastiprināšanos uz šauru utilitārisma u. c.

Pēdējos gadu desmitos, cenšoties pārvarēt izglītības atrautību no patiesajām sabiedrības vajadzībām, liela vērība veltīta izglītības satura pilnīgošanai, izglītības jauno tehnoloģiju ieviešanai, izglītības pietuvīšanai “informācijas sabiedrībai”. Diemžēl arī šie labi iecerētie pārveidojumi dažkārt noslīd šaurajās tehnokrātisma kultivācijas sliedēs. To spilgti apliecina arī mūsu vidusskolu absolventu ievērojamākās daļas nosliece uz prestižākajām, “dērīgajām”, “ienesīgajām” darbības jomām, nenovērtējot humanitāro un mākslas izglītību, kā arī garīgās un estētiskās kultūras vērtību nozīmi personības tapšanā.

Redzamākas izmaiņas skārušas mācību metožu, skolas un ārpusskolas izglītības organizācijas formas. Tomēr arī šajos pārkārtojumos izspīlējas centieni orientēties uz kādu vienu metodi vai izglītības līdzekli. Taču atsevišķas metodes izcelšana, izolētas no sistēmas, zaudē savas potenciālās iespējas, ierobežo pedagoģisko jaunradi.

Skolu reformas, tehnoloģiskā revolūcija, plašāk ieviešot tehniskos mācību līdzekļus, ļauj pacelt jaunā kvalitātē uzskatāmību un izzīņas aktivitāti mācībās, nodrošināt “atgriezenisko saiti” un efektīvāku formālo zināšanu kontroli. Jaunas vēsmas izglītībā nodrošina kopjūtervalodas apguve, interneta pieslēgums.

Tehniskā determinisma ideologi (B. Skiners u. c.) uzskata, ka tehnisko mācību līdzekļu ieviešana izglītībā palīdz atrisināt nesekmības problēmu, nodrošina mācību individualizāciju un diferenciaciju, humanizē skolēnu un skolotāju savstarpējo attiecību stilu, stimulē pašizglītību. Protams, pārmaiņas iezīmējas, taču izglītības problēmas paliek.

Kaut arī uz skolu reformām pēdējos piecdesmit gados liktas lielas cerības un šādas ilūzijas lolo arī mūsdienu izglītības dzīves vadītāji, to reālā ietekme ir visai pieticīga. Izglītības pārveides programmām, izglītības koncepcijām, izglītības likumiem u. c. pietrūkst plašākas un ilglaicīgas orientācijas. Izglītības reformas, dažkārt dēvētas par ilglaicīgām, izplēn atsevišķās kampaņās, kaut arī dažas no tām ir visai nozīmīgas (skolu datorizācija u. c.). Saprotams, ka šādos apstākļos arvien uzstājīgāk sevi piesaka radikālas izglītības pārveides koncepcijas. Viņu vidū ir redzamākie postmodernisma ideologi – P. Freire, I. Iljičs, F. Kleins (ASV), Dž. Kozols (Brazīlija) u. c. Viņi uzskata, ka modernisma laikmeta skola pieder pagātnei un atmiršanai. Deskulizāciju sagatavo līdzšinējā izglītības teorijas un prakses nevarība. “Tehnokrātiskā pedagoģiskā izglītība” un skolotājs–modernists degradē skolu, personību un sabiedrību. Pretstatā modernistiskajai izglītībai, kura laupa personības patstāvību, iniciatīvu un jaunradi, viņi iesaka sevis veidošanu ar dialogu – **edifikāciju**. Teorētiskos pamatus viņi apgūst no hermeneitikas, eksperimentālisma, eksistenciālisma un marksisma. Norobežojot modernismu no postmodernisma, viņi pārņem uz bērnu centrētu brīvu skolu (*child-centred freeschool*) vai alternatīvo skolu.<sup>13</sup>

Latvijā, tāpat kā pasaulē, neraugoties uz izglītības reformām un alternatīvo skolu pieredzi, turpina saglabāties autoritāra (dažkārt – represīva) stila izpausmes, izglītības līdzekļi virzīti uz paklausības ieaudzināšanu.<sup>14</sup>

Lai pārvarētu grūtības skolu dzīvē un krīzi izglītībā, nepieciešami dziļi pārveidojumi visā sabiedrības dzīvē, ne tikai ekonomikā, bet arī cilvēku apziņā, uzvedībā, paradumos. Stiprinās atziņa, ka izglītības attīstības izredzes ciešāk saistāmas ar cilvēka vispusīgu (kompleksu) izpēti, moderno izglītības līdzekļu ieviešanu, gara kultūras attīstību skolā, ģimenē, sabiedrībā. Šīs cilvēciskās darbības sfēras dziļi ietekmē ne tikai izglītības attīstību, bet arī izglītība ir atkarīga no pārveidojumiem ekonomikā un sociālajā sfērā. Tieši šajās norisēs rod izpausmes vispārējās, globālās likumsakarības. Mūsdienu izglītībai nepieciešami stipri teorētiskie pamati.

\*\*\*

Kālab izglītībā tik sīksti saglabājas “pretestība” pārmaiņām? Vispirms jāapzinās, ka atvērtību jaunajām idejām var nodrošināt patiesi zinātniska izglītības teorija (vai teoriju kopums), pētniecības metožu izstrāde, kas nodrošina izglītības procesa un rezultātu analīzi (diagnostiku), kā arī speciālistu un sabiedrības gatavība izvērtēt veiksmes un neveiksmes jauninājumu

ieviešanā. Tikpat svarīgi speciālistiem un sabiedrībai apzināties, ka izglītība pieder pie vissarežģītākajām cilvēces darbības jomām.

Latvijā izglītības atjaunotnē ļoti aktuāla kļūst jaunāko izglītības teoriju un filozofisko nostādņu radoša apguve un ieviešana praksē, no kurām mūsu izglītības darbinieki tiek atsvešināti totalitāro režīmu valdonības laikā. Līdzās šo visiedarbīgāko jauncelsmes līdzekļu apguvei steidzamības kārtā jāiepazīst, jānovērtē un jāizstrādā operatīva stratēģija un taktika, lai vērstos un censtos pārvarēt totalitārā režīma un globalizācijas laikmeta negatīvās parādības izglītībā un kultūrā.

Latvijā, tāpat kā citviet pasaulē, šajā laikā valdošā ir tradicionālā izglītības paradigma ar visai konservatīviem principiem. Tomēr šīs mācību skolas gultnē ievirzītais izglītības modelis tiek pakļauts zināmiem pārveidojumiem, cenšoties to vērst par sava veida zināšanu un kultūras vērtību retranslatoru, pietuvinot audzēkņus kultūras elementu apguvei. Tradicionālo modeli izglītības teorijā 20. gadsimta otrajā pusē pārstāv D. Raviča, Č. Finns (ASV), L. Kro (Francija), M. Skatkins, I. Lerneris, V. Krajevskis (Krievija). Tradicionālās didaktikas ietvaros savus pētījumus 60.–90. gados veic liela daļa Latvijas didaktu. Taču nav noliedzami mūsu didaktu centieni pievērsties modernākām idejām un teorijām. Klasiskajā pedagogijā balstīto tradicionālo paradigmu izglītībā pakāpeniski sāk nomainīt jauni izglītības virzieni. To vidū redzamākie:

- ♦ racionālais modelis izglītībā (P. Blūms, B. Skiners u. c.);
- ♦ fenomenoloģiskais virziens (A. Maslovs);
- ♦ kognitīvais virziens (Ž. Piažē, Dž. S. Bruners);
- ♦ humānistiskais virziens (A. Kombs, K. Rodžerss).

Mūsdienu izglītības teoriju un praksi būtiski ietekmē:

- ♦ jaunās skolas ideju turpinātāji (S. Frenē Francijā);
- ♦ aktivitātes mākslinieciskās izglītības un mākslas pedagogijas jomā (A. N. Vaitheds un H. Rīds Lielbritānijā, T. Manro un R. Arnheims ASV, Ļ. Vigotskis un B. Ņemenskis Krievijā, E. Šprangers un L. Veismantels Vācijā, u. c.);
- ♦ sociālās pedagogijas attīstība (Ž. Furastjē Francijā u. c.);

Mūsdienu izglītības teorijas savus metodoloģiskos pamatus smeļas filozofijā. Plašāk izplatītie virzieni: ideālisms, reālisms, perenniālisms, esentiālisms, pragmatisms, progresīvisms, sociālais rekonstruktīvisms, eksistenciālisms, filozofiskā analīze, marksisms (dialektiskais materiālisms).<sup>15</sup>

Plašu attīstību iegūst humānistiskā izglītības teorija. Tās izstrāde cieši saaužas ar A. Ādlera, Ē. Ēriksona un G. Olporta nostādņēm, kuri cilvēka būtību redz viņa brīvībā, spontanitātē un spējā pašam būt par cēloni savai uzvedībai. Humānistiskā virziena izcilāko pārstāvjū A. Maslova un K. Rodžersa teorijas dziļi ieaužas arī mūsdienu izglītības teorijā, pedagogijā, medicīnā, psihoterapijā un psiholoģijā. Humānistiskais virziens (modelis) izglītībā bieži vien saaužas ar eksistenciālismu, kognitīvismu u. c. teorijām.

Ar šīm daudzveidīgajām izglītības idejām brīvā pasaule pēc 2. pasaules kara virzās uz dziļām pārmaiņām visos izglītības līmeņos un visu tipu skolās. Arī Latvijā šo rosmi apliecina gan teorētiski, gan arī izglītības reformu praktiskie īstenotāji. Latvijas pedagogiem un izglītības darbiniekiem, atrodoties aiz J. Staļina "dzelzs priekšvara", liegta tieša saskarsme ar jauno ideju nesējiem, taču netieši kontakti tiek uzturēti un pakāpeniski paplašināti. Šos jaunu ideju uzplūdus Latvijā veicina:

- ♦ plaša skolu reformu projektu izstrāde, apspriešana un īstenošana visā pasaulē – gan attīstītajās un jaunattīstības valstīs, gan arī bijušajā sociālisma nometnē;
- ♦ Latvijas radošo skolotāju un izglītības darbinieku (nevis kompartijas funkcionāru) dziļa ieinteresētība izglītības reformās, viņu spēja buržuāzisko izglītības teoriju kritiku apgūt radoši – lasīt starp rindām, kā arī jaunas idejas smelties latviešu emigrantu apcerēs utt.

Tas nozīmē, ka jaunās izglītības idejas mūsu zemē virmo arī okupācijas gados, tālab Latvijā nav norobežojuma no brīvās pasaules norisēm. Pasaules pieredze gara kultūras celšanā īpašu nozīmi iegūst 20. gadsimta nogalē, kad Latvijas brīvvalstī norisinās strauja pāreja uz modernu un atvērtu sabiedrību.

Latvijā īpašu nozīmi iegūst brīvās pasaules pieredze:

- ♦ izglītības sistēmas demokratizācijā;
- ♦ izglītības diversifikācijā un diferenciācijā;
- ♦ izglītības humānistiskās virzības ieviešanā;
- ♦ mācību un ārpasmācību darba organizācijas formu un metožu ievirzē uz personības aktivitātes un patstāvības attīstību;
- ♦ izglītības satura, metožu un organizācijas formu modernizācijā un izglītības vadībā;
- ♦ jaunu tehnisko līdzekļu pedagoģizācijā (datorizācija u. c.);
- ♦ eksperimentālās darbības izvēršanā jaunu izglītības modeļu izstrādē un pārbaudē praksē.

\*\*\*

Jaunas ievirzes izglītības pētniecībā Latvijā ienes ciešāku saišu iedibināšana ar starptautiskām organizācijām un pētniecības centriem. Pateicoties UNESCO izdevumiem (žurnāls "*Perspektives*") un daudzveidīgajām akcijām, tiek novērtēts izglītības patiesais stāvoklis ne tikai atsevišķās valstīs, reģionos (īpaši pēc koloniālā režīma sabrukšanas), bet arī pasaulē kopumā. Lielas cerības liktas uz skolu sistēmas atjaunināšanas projektu izstrādi un īstenošanu, lai sasniegtu jaunu līmeni pasaules valstu un tautu garīgajā kultūrā un izglītības celsmē. Taču līdzās dažām pozitīvām izmaiņām mācību saturā, metodēs un organizācijā drīz vien atklājas vēl lielākas neatrisinātas problēmas. Ar starptautisko organizāciju un plašas sabiedrības līdzdalību izvērās izglī-

tības problēmu zinātniskā pētniecība. Uzmanības lokā – patiesā stāvokļa noskaidrošana un tālejošu uzdevumu noteikšana izglītības izplatībai un tās efektivitātes paaugstināšanai.

Starptautiskā pieredze Latvijā rod izvērtējumu ( kaut arī epizodiski) un atbalsojas Latvijā pieņemtajos izglītības dokumentos.<sup>16</sup>

Latvijā aizsākas padziļināta izglītības zinātniskā pētniecība. Rodas darbi par ekonomisko (R. Garleja), ekoloģisko (R. Ernšteins) un pieaugušo izglītību (T. Koķe). Tiek apspriestas un risinātas augstākās izglītības attīstības izredzes (J. Zaķis, P. Cimdiņš, I. Knēts, B. Rivža, A. Baumanis). Izglītības pārkārtošanas uzdevumu gaisotnē tiek aktualizētas skolotāju sagatavošanas un pedagoģiskās izglītības problēmas (D. Blūma, A. Raževa, A. Šmite, O. Zīds u. c.).

Jaunas kvalitātes zinātniskajā pētniecībā ienes Latvijas Universitātē aizsāktie un pakāpeniski arvien plašāk izvērstie pētījumi izglītības starptautiskajā salīdzināšanā. Jau kopš 1991. gada Latvijas izglītības sasniegumi un trūkumi tiek salīdzinoši izvērtēti starptautiskās izglītības sasniegumu novērtēšanas (*The International Association for Evolution of Educational Achievement – IEA*) pētījumu programmu ietvaros. Augstāku pakāpi iezīmē pētnieku grupas (A. Kangro, A. Grīnfelds, A. Geske) izstrādātā izglītības starptautiskās salīdzinošās novērtēšanas sistēma Latvijā, kurā izmantota 50 pasaules vadošo valstu pieredze izglītības salīdzinošās pētniecības jomā.<sup>17</sup> 1996. gadā nodibinātais LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Izglītības pētniecības institūts kļūst par šīs darbības jomas koordinatoru centru republikā.

Institūta pirmais direktors J. Zaķis pamato izglītības zinātniskās pētniecības galvenās vadlīnijas, iezīmē zinātniskās pētniecības uzdevumus, raksturo izglītību Latvijā uz pasaules vēstures fona.<sup>18</sup>

Lielu nozīmi iegūst izglītības starptautiskie salīdzinošie pētījumi, paveicot ceļu novatoriskam, zinātniskam un organizatoriskam darbam. LU Starptautiskās salīdzinošās pētniecības centrā sākas pētniecības virzienu izveide, radīti nosacījumi izglītības nepārtrauktam salīdzinošam novērtējumam. Tiešā starptautiskās sadarbības procesā:

- ♦ attīstīts izglītības starptautiskās salīdzinošās pētniecības virziens (publicēti zinātniskā darba rezultāti, izglītoti pētnieku kadri, paplašināts līdzstrādnieku loks u. c.);
- ♦ apgūta izglītības starptautisko mērījumu (diagnostikas) metodika;
- ♦ nodrošināta nepieciešamā pētījumu infrastruktūra un iekļaušanās starptautiskos pētījumu projektos;
- ♦ izstrādātas rekomendācijas izglītības pilnveidei un integrācijai Eiropas un pasaules izglītības attīstības procesos.

Iedzīvotāju un darbaspēka migrācija, mazākumtautību skolu organizēšana un vadība liek novatoriski risināt izglītības mērķu un uzdevumu, satura

un organizatorisko formu noteikšanu, respektēt valodas, etniskās, kultūras, reliģiskās īpatnības, pamatot bilingvālās izglītības attīstības ceļus u. c.

Kā jauniedibināts zinātnes virziens izglītības salīdzinošā pētniecība Latvijā izvērtē izglītības sistēmas stāvokli, analizē galvenās izglītības attīstības likumsakarības un tendences starpvalstu, reģionu vai pasaules līmenī. Salīdzinošā izglītības sistēmas analīze veltīta dažādiem izglītības aspektiem – mācību saturam un metodēm, izglītības organizācijai un rezultātiem, izglītības politikai, vadībai un finansēšanai, izglītībai un darba tirgum, u. c. Pieredze rāda, ka šādu pētījumu rezultāti palīdz valstij pilnīgāk izvērtēt savu izglītības sistēmu, veidot izglītības politiku, izglītības vadītājiem ļauj mērķtiecīgāk organizēt mācību procesu, pilnīgot skolotāju izglītību un tālākizglītību utt.

Konceptuālā modeļa ietvaros veikta izglītības satura izpēte valsts izglītības sistēmas, skolas un klases, kā arī skolēna individuālā līmenī. Pirmoreiz Latvijā iegūts starptautiski atzīts mūsu valsts izglītības rezultātu plaša mēroga starpvalstu salīdzinājums matemātikā, dabaszinātņu priekšmetos, informātikā un lasītprasme dzimtajā valodā. Kopumā Latvijas skolēni lasītprasmes pētījuma jaunākajā vecuma grupā ir vidējā līmenī pasaulē, vecākajā grupā – zem vidējā līmeņa. Matemātikā 3. un 4. klasē esam vidējā līmenī, arī 7.–8. klašu grupā Latvijas skolēniem ir viduvēji sasniegumi. Dabaszinātnēs 3.–4. klašu grupā Latvijas skolēniem ir vidēji sasniegumi, taču 7.–8. klašu vecuma grupā mūsu skolēni diemžēl atrodas valstu grupā ar sliktiem sasniegumiem.

Izglītības attīstības tendenču starptautiskais salīdzinājums rāda, ka 13–14 gadus vecu skolēnu vidējie sasniegumi dabaszinātnēs un matemātikā ir zemāki par vidējiem. Salīdzinot ar citām valstīm, Latvijā jāpalielina dabaszinībās nodarbību skaits pamatskolā (vismaz pusotras reizes), jāizpilda dabaszinību apguvē 5.–7. klasē radies trīsgadīgs tukšums. Pētījumā ieteikts to aizpildīt ar trīsgadīgu integrētu dabaszinātņu kursu (dabas mācība, apkārtnes mācība, orientācija). Apkārtnes mācības integrētajā kursā iekļaujams materiāls par visu skolēna apkārtni – cilvēkiem, dzīvo un nedzīvo dabu, cilvēku radītā vide. Tāpat neatliekami maināms ķīmijas mācību saturs, to pietuvinot sabiedrības pašreizējām vajadzībām un jaunākajiem sasniegumiem.<sup>19</sup> Toties ievērojami labāki ir mūsu vidusskolu vecāko klašu skolēnu rezultāti informātikas testā. Viņi ieņem otro vietu pasaulē (aiz Austrijas skolēniem), atstājot aiz sevis ASV, Japānas un pārējo dalībvalstu skolēnus.

Sekmīgi tiek veikta starptautisko salīdzinošo izglītības pētījumu datu nacionālā analīze, kurā tiek izmantotas un attīstītas arī korelācijas, daudzfaktoru analīzes, procesu modelēšanas metodes, iegūstot pētījuma rezultātus par skolēnu sasniegumu atšķirībām dažādos Latvijas novados, skolās ar latviešu un krievu mācību valodu, lielām atšķirībām starp dažādu klašu skolēnu zināšanām un prasmēm un to saistību ar attiecībām skolēniem klasē, par sakarībām starp skolēnu sasniegumiem un vecāku izglītības līmeni, grāmatu skaitu mājas bibliotēkā u. c. faktoriem.

Starptautiskie salīdzinošie izglītības pētījumi pierāda, ka Latvijā (tāpat kā daudzās citās pasaules valstīs) pašreiz ir ievērojama skolēnu daļa ar sliktām zināšanām un prasmēm. Veidojas paaudze, kurai būs grūti sekmīgi turpināt izglītību un iekļauties mūsdienu sabiedrībā. Sekojot situācijas izmaiņām un veicot salīdzināšanu planetārā līmenī, ir iespējams izmantot labāko pieredzi sasniegumu diagnostikā, nodrošināt elastīgāku pieeju skolēnu vajadzībām, pārvarēt skolēnu "noslāņošanās" radītās negatīvās sekas. Ar riska grupas skolēniem jāaktivizē darbs ne tikai skolotājiem, bet arī sociālajiem darbiniekiem, skolu psihologiem, nepieciešama iedarbīgāka skolas un ģimenes sadarbība.

Lai izglītības problēmu risināšanā varētu izmantot arī citu valstu pieredzi un veikt savas valsts izglītības sistēmas salīdzinošu analīzi, ir lietderīgi izmantot dažādās starptautisko izglītības indikatoru sistēmās apkopotus izglītības sistēmas raksturlielumus, likt lietā jau akceptētas novērtēšanas sistēmas, to pielietošanas kritērijus un metodes.

Indikatoru pamatzudevums ir raksturot sistēmu, izmantojot tās komponentus – kā tie ir savstarpēji saistīti un mainās laika gaitā. Daļa izglītības indikatoru būtībā ir speciāli apstrādāti statistikas dati, kas atspoguļo izglītības sistēmas funkcionēšanas svarīgākos aspektus; daļa to ir iegūti diagnostikas procesā ar speciālu aptauju un testu palīdzību.

Indikatoru sistēmas sniedz visaptverošu izglītības sistēmas raksturojumu, parādot ne tikai izglītības procesu, bet arī raksturo sociālo, politisko, ekonomisko izglītības kontekstu valstī, ļauj izvērtēt izglītības sistēmas rīcībā esošos resursus un izglītības rezultātus.

Latvijas indikatori tiek iekļauti UNESCO indikatoru tabulās, dodot priekšstatu par Latvijas izglītību citu pasaules valstu vidū. Pasaulē visatzītākā OECD valstu indikatoru sistēma var kļūt par Latvijas izglītības indikatoru sistēmas pamatu. Šo izstrādņu rezultātā Latvijā veikts pirmais sistemātiskais pētījums par izglītības indikatoru sistēmām starptautiskajā mērogā, kā arī precīzi iezīmēta iespējamo indikatoru kopa, kura varētu rast pielietojumu Latvijas izglītībā notiekošo procesu izvērtējumam un attīstības tendenču prognozei.

J. Zaķa vadībā izvērstais pētījums par izglītības indikatoru sistēmas attīstības jaunākajām tendencēm un to starptautisko aktualizāciju Latvijā iegūst īpašu nozīmību mūsu valsts turpmākajā ceļā uz Eiropas Savienību. Pētījums ļauj apjaust un izvērtēt kopīgo un atšķirīgo Latvijā, Eiropā un citviet pasaulē notiekošajās pārmaiņās izglītībā, garīgās kultūras vērtību saglabāšanā un kopšanā.<sup>20</sup>

Autoru ansamblis savos turpmākajos pētījumos pievēršas nozīmīgiem izglītības teorijas un vadības jautājumiem:

- ♦ analizē izglītības kvalitātes noteikšanas iespējas un ceļus tās celšanai (A. Geske, A. Kangro, A. Grīnfelds);

- ◆ izvērtē izglītības mērķu problēmu (A. Geske, A. Kangro);
- ◆ pamato sistemalогijas vietu izglītības vadībā un salīdzinošajā pētniecībā (A. Broks);
- ◆ pētī skolvadības un skolu attīstības problēmas izglītības demokratizācijas procesā (O. Zīds, D. Celma, R. Inne);
- ◆ izstrādā un ievieš praksē izglītības pētniecības metodoloģijas pamatnostādnes un pētniecības metodes (A. Geske, A. Grīnfelds).<sup>21</sup>

Izglītības pētniecībā tiek rasts fundamentāls pamatojums izglītības vadības un valsts izglītības politikas zinātniskai izstrādei. O. Zīds izvērtē izglītības politikas, mērķu un uzdevumu būtību, izstrādā kritērijus un līmeņus Latvijas valsts izglītības politikas novērtēšanai, analizē skolotāju izglītības un tālākizglītības attīstību tuvākā un tālākā perspektīvā, iezīmē ceļus jauno skolotāju sagatavošanai Eiropas Savienības kontekstā.<sup>22</sup>

D. Blūma pētī jauno skolotāju izglītības un tālākizglītības mērķus, sekmejot viņu pievēršanos pedagoģiskās un mākslas kultūras vērtībām un to apguvei. Autore izvērtē paradigmu maiņu pedagoģiskajā domāšanā (apziņā) un mūsdienu skolotāju izglītībā. Analizējot skolotāju kvalifikācijas izpratni pārmaiņu laikā, viņa pievēršas saskarsmes stilam, kompetencei, skolotāju darba kvalitātei un vadībai, līdzdalībai pētniecības projektu izstrādē.<sup>23</sup>

Mākslas izglītības un mākslas skolotāju personības attīstības problēmas risina Latvijas brīvvalsts gara kultūras kopēji A. Dauge un P. Dāle.<sup>24</sup>

Latvijas un pasaules mākslas izglītības ideju un tradīciju gultnē savus pētījumus veic V. Liepa, I. Valdēna, M. Urdziņa-Deruma, L. Stramkale, D. Visnola, I. Irbe, M. Boiko, V. Kincāns, I. Vītola, J. Ņikiforovs u. c. Viņu darbos iezīmējas pedagoģiskās un estētiskās kultūras vērtību integrācija jauno mākslas skolotāju darbībā, tiek kaldināti uz nākotni virzīti alternatīvi risinājumi (modeļi) skolas idejas attīstībai un izglītības problēmu pētniecībai.

\*\*\*

Salīdzinošā izglītības pētniecība, nemitīgi stiprinot savus teorētiskos un metodoloģiskos pamatus, iezīmē ceļus jaunu virzienu attīstībai Latvijā – izglītības vadībai un izglītības politikai, izglītības ekonomikai un pieaugušo izglītībai, starpkultūru attīstībai un veselības izglītībai, augstskolu izglītībai un speciālai izglītībai.

Protams, šo pētniecības virzienu loks likumsakarīgi paplašināsies līdz ar pārmaiņām valsts ekonomikā, kultūrā un izglītības politikā.

Izglītības starptautiskās salīdzinošās novērtēšanas sistēmas lietderība Latvijā ir acīmredzama, jo nostiprinās atziņa, ka bez nopietnas salīdzinošās analīzes nedrīkst vienkāršoti pārņemt un izmantot citu valstu izglītības pieredzi un idejas savas valsts izglītības sistēmas pilnveidei. Runājot angļu zinātnieka M. Sadlēra vārdiem, līdz šim izglītības pētniecība Latvijā notikusi sajūsmā klejojot pa pasaules skolām un izglītības sistēmām līdzīgi bērnam,

kurš, staigājot pa dārzu, norauj pa ziedam no viena krūma, pa lapai no cita un, atgriežoties mājās, tos sasprauž zemē, cerot iegūt košus, zaļojošus krūmus un kokus...

- <sup>1</sup> Sk.: Zaķis J. Izglītības zinātne kā ceļvedis uz mērķiem: zināt, saprast, prast. – LU 3. akadēmiskās konferences tēzes. – R., 1996. – 24.–26. lpp.; Broks A. Izglītības zinātne Latvijā. – Turpat. – 27. lpp.; Zīds O. Izglītības zinātne interdisciplinārajā skatījumā. – Latvijas vēsture. – 1. (25.) sēj. – R., 1997. – 27.–30. lpp.
- <sup>2</sup> Dauge A. Skolas ideja. – R., 1924.
- <sup>3</sup> Gadamers H. G. Patiesība un metode. – R., 1999. – 23. lpp.
- <sup>4</sup> Dewey J. My pedagogical creed. – Ch., 1898.
- <sup>5</sup> Djūijs Dž. Škola un sabīdreiba. – R., 1924.
- <sup>6</sup> Coombs P. H. The World Educational Crisis: a systems analysis. – New York–London–Toronto, 1968.
- <sup>7</sup> Coombs P. H. The World Crisis in Education: the view from the eighties. – New York, 1985.
- <sup>8</sup> Turpat. – 189.–191. lpp.
- <sup>9</sup> Delors Ž. u. c. Mācīšanās ir zelts. – R., 2000.
- <sup>10</sup> Kalniņš A. Izglītības un nākamības ilgtspēja. – LU 3. akadēmiskās konferences tēzes. – R., 1996. – 74.–76. lpp.
- <sup>11</sup> Turpat. – 74. lpp.
- <sup>12</sup> Turpat. – 75.–77. lpp.
- <sup>13</sup> Freire P. Pedagogy of the Oppressed. – N. Y., 1970; Illich I. Deschooling Society. – N. Y., 1971; Kohl H. R. The Open Classroom. – N. Y., 1969; Kozol J. Free Schools. – Boston, 1972.
- <sup>14</sup> Silberman C. Crisis in the Classroom. – N. Y., 1971.
- <sup>15</sup> Bloom A. The Closing of the Americans Mind. – N. Y., 1987; Guten G. Philosophical and Ideological Perspectives on Education. – Englewood Cliffs. – N. Y., 1988.
- <sup>16</sup> Izglītības likums. – R., 1999.; Latvijas izglītības attīstības koncepcija. – R., 1995.; Izglītības attīstības stratēģiskā programma 1998–2003. – R., 1998.
- <sup>17</sup> Geske A., Grīnfelds A., Kangro A. Izglītības starptautiskās salīdzinošās novērtēšanas sistēma Latvijā. – R., 1997.
- <sup>18</sup> Zaķis J. Education in Latvia on the Background of World History. – Education Science in Latvia (Comparative Research and Measurements). – 2(23)99. – pp. 4–16.
- <sup>19</sup> Geske A. Trešais starptautiskais matemātikas un dabaszinātņu pētījums Latvijā. – R., 2000.; Geske A. Matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču starptautiskais pētījums. 1995–1999. – R., 2000.
- <sup>20</sup> Broks A., Geske A., Grīnfelds A., Kangro A., Valbis J. Izglītības indikatoru sistēmas. – R., 1998.; Kangro A. Izglītības indikatoru sistēmas un IEA asociācijas starptautiski salīdzinošie izglītības sasniegumu pētījumi. – LU 3. akadēmiskās konferences tēzes. – R., 1997. – 30.–32. lpp.; Zīds O. Izglītības pētniecība un izglītības indikatori. – LU 56. zinātniskā konference. (Izglītības zinātnes sekcijas materiāli.) – R., 1997. – 7.–13. lpp.
- <sup>21</sup> Izglītības kvalitāte un vadība. – LU zinātniskie raksti. – 626. sēj. – R., 2000.; Izglītības zinātnes un pedagogija mūsdienu pasaulē. – LU zinātniskie raksti. – 635. sēj. – R., 2001.; Izglītības zinātnes un pedagogija mūsdienu pasaulē. – LU zinātniskie raksti. – 649. sēj. – R., 2002.; Kangro A., Geske A. Zināšanas un prasmes dzīvei. – R., 2001.; Blūma D. Paradigms in Education. – R., 2000; Geske A., Grīnfelds A. Izglītības pētījumu metodoloģija un metodes. – R., 2001.
- <sup>22</sup> Sk.: LU zinātniskie raksti. – 635. sēj. – R., 2001. – 233.–234. lpp.; Zīds O. Latvijas skolotāju tālākizglītības vajadzību izpēte. – Grām.: Skolotāju tālākizglītība. – Rīga, 1996. – 3.–5. lpp.; t. p. Izglītības zinātne interdisciplinārajā skatījumā. – LU 3. akadēmiskās konferences referāti. – Latvijas vēsture. – 1. (25.) sēj. – Rīga, 1997. – 27.–30. lpp.; t. p.

- Latvijas pedagoģisko darbinieku tālākizglītības modelis. – Kr.: Skolotāju tālākizglītība. – Rīga, 1997. – 4.–14. lpp.; t. p. Izglītības pētniecība un izglītības iestāžu darbība. – LU 56. zinātniskā konference. (Izglītības zinātnes sekcijas materiāli.) – Rīga, 1998. – 7.–13. lpp.; t. p. Ievads. – Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940. gada līdz mūsu dienām. (Antoloģija.) – Rīga, 1998. – 14. lpp.; t. p. Latvijas izglītības politikas veidošanas problēmas. – LU 4. akadēmiskā konference. (Izglītības zinātnes sekcijas materiāli.) – Rīga, 1998. – 75.–86. lpp.; Zīds O., Miezīte S. Adult Education and Educational Reform in Latvia. – 17th Annual Conference of Canadian Association for Study of Adult Education. – Ottawa, 1998. – pp. 186–189; Zīds O. Education Studies in Latvia in Context of European Union. – 4th Academic Conference of the University of Latvia. (Materials of the education science section.) – Rīga, 1998. – pp. 75–86; t. p. Teacher Education in Latvia: Periods and Perspectives. – In: The Redland Papers. – v. 6. – Bristol, 1998. – pp. 65–80.
- <sup>23</sup> Sk.: LU zinātniskie raksti. – 635. sēj. – Rīga, 2001. – 234. lpp.; Blūma D. Pedagoģisko darbinieku tālākizglītības studiju satura un struktūras izveides koncepcija. – Grām.: Skolotāju tālākizglītība. – 2. d. – Rīga, 1997. – 15.–17. lpp.; t. p. Skolotāja kvalifikācijas izpratne pārmaiņu procesā. – Izglītības kvalitāte un vadība. – LU zinātniskie raksti. – 626. sēj. – Rīga, 2000. – 135.–142. lpp.; t. p. The Effect of Educational Joint Projects on Development of Pedagogical Thought in Latvia. – Humanities and Social Sciences. – R., 1997. – pp. 112–124; t. p. A Paradigm Shift in Teacher Training in Latvia. – In: Educational Science in Latvia (Comparative Research and Measurements). – Humanities and Social Sciences. – v. 2(23). – R., 1999. – pp. 124–136; t. p. Paradigms in Education. – R., 2000.
- <sup>24</sup> Anspaks J. Pauls Dāle par mākslas izglītību. – LU zinātniskie raksti. – 626. sēj. – R., 2000. – 78.–99. lpp.; t. p. Aleksandrs Dauge par mākslas izglītības attīstību. – LU zinātniskie raksti. – 649. sēj. – R., 2002. – 261.–276. lpp.

## Nobeigums

### Pedagoģijas ideju apvāršņu paplašināšanās globalizācijas apstākļos

Izvērtējot galvenos ceļosmus jeb pakāpienus pedagoģijas ideju attīstībā Latvijā, atklājas ne tikai pagātnē radīto vērtību kultūrvēsturiskā nozīme, bet arī šo gara bagātību līdzdalība mūsu tagadnes gara dzīves un kultūras veidošanā, tās kopšanā ģimenē un skolā, sabiedrībā un valstī, un – kas ir īpaši svarīgi – nākamības norišu iezīmēšanā.

Nākamība pedagoģijas idejām, kaut arī tās smeltas no dziļās pagātnes avotiem, vienmēr dod spārnus drošam, tālam lidojumam. Atņemiet gara darbinieku un izcilu pedagogu iecerēs paustos ideālos centienus, tiekšanos pretī nākotnei, un pedagoģijas ideju pasaule kļūs auksta un pelēka. Varbūt tās idejas iemirdzēsies un spīguļos, bet sirdi gan nesildīs. Bez nākamības apjaušanas pedagoģijas idejas nevar kļūt par aktīvu dzīves celsmes spēku – tautas gara dzīves un kultūras pamatu veidotāju.

Nākamības apjaušana nes ticību, cerību un mīlestību tautas un personības attīstības iespējām. Tajā sakņojas tautas skolas atjaunotne un tautas gara kultūras atdzimšana pēc koloniālā režīma un totalitāro varu spaidu nakts. Neraugoties uz nelabvēlīgajiem apstākļiem un pretēju uzskatu sadursmēm, ikvienā no pedagoģijas ideju veidošanās posmiem Latvijā izvirzās rosīgi domātāji un gara darbinieki. Viņi neļauj domām, idejām iecistēties tikai vistuvākajos izdzīvošanas un ikdienības uzdevumos. Kā latviešu tautas pedagoģiskajā gudrībā, tā arī teocentrisko interešu kristietības ideālajos centienos, kā arī jauno laiku humānistu un apgaismotāju nestās idejas stiprina latviešu tautas gara spēkus. Viņi cenšas stiprināt lielās un nezūdošās vērtības – patiesā un skaistā, labā un svētā idejas, mudina tās kopt ģimenē un skolā, apkārtējā sabiedrībā, tautas godos un dziesmu priekā.

Pedagoģiskā mantojuma bagātības nevar iespīlēt tikai pagātnes rāmjos, kā to esam ieraduši darīt, bet gan tajās smelties ierosmes un jaunrades rosīnājumus ne tikai tagadnes skolai, izglītībai un audzināšanai, bet arī nākotnes metu iezīmēšanai un pedagoģijas attīstības prognozēšanai. Allaž jāievēro vistuvākais pārskatāmais lauks pagātnes – tagadnes – nākotnes pedagoģijas ideju pēctecībai un mijiedarbībai. Izrādās, ka mūsdienu situāciju skolā, izglītībā un audzināšanā lielā mērā sagatavo mūsu priekšteču veikums vismaz pirms 50–100 gadiem. Pedagoģijas parādības jāmēro ar simts gadu

mēru. Var droši prognozēt, ka tuvākajos gadu desmitos situāciju audzināšanā un izglītībā, skolā un pedagogijas attīstībā noteiks tagadnē sasniegtais vai nepaveiktais, radoši izstrādātais vai no priekšrakstiem pārņemtais.

\*\*\*

Pagātne – ar savām vērtībām un antivērtībām – turpinās tagadnē, kura savukārt ietiecas nākotnē. Tagadnē lolotās ieceres, atziņas un idejas nesaraujami saaužas ar nākotnes apjautu, rodot savas izpausmes daudzveidīgajās attieksmēs, vērtību orientācijās, visos kultūras veidojumos – zinātnē un mākslā, valodā un tehnikā, tikumiskajās normās un uzvedības paradumos –, kas transformējas izglītībā un audzināšanā.

Pedagogijas idejas Latvijā ir nacionālā bagātība, tautas kultūras būtiska daļa un – vienlaikus – tālākas attīstības nodrošinātāja. Nacionālās pedagogijas ideju spēks sakņojas nevis izolētībā, bet gan ciešā saistībā un mijiedarbībā ar tuvākā reģiona, Eiropas un pasaules garīgo, idejisko un pedagogisko strāvu attīstību.

Nacionālo pedagogijas vērtību analīze liecina, ka visos ideju slāņos, pat latviešu tautas gudrībā, būtiskāko daļu veido vispārcilvēciskās vērtības un to kopšana. Visos posmos pedagogiskās kultūras veidošanos noteikusi nacionālo gara darbinieku spēja un gatavība “svešās” pedagogijas atziņas vērst par savējām.

Vēsturiskās attīstības faktu analīze liecina, ka visos posmos Latvijas novadu garīgajā dzīvē atbalsojas Eiropas idejiskie un pedagogiskie strāvojumi, īpaši aktivizējoties kopš 17. gadsimta. Plašu atvērtību Eiropas pedagogijas pasaulei paver apgaismotāju devums (J. G. Herders, G. Merķelis), J. Cimzes centieni un jaunlatviešu sabiedriski pedagogiskā kustība, kā arī latviešu intelīgenes aktivitātes 19. gadsimta beigās un 20. gadsimta sākuma gados, veidojot fundamentālus pamatus nacionālās skolas, izglītības un personības veidošanai Latvijas brīvvalstī.

20. gadsimta pirmie gadu desmiti un Latvijas brīvvalsts gadi veido visbagātākos un visraženākos posmus pedagogijas ideju pasaules paplašināšanā. Šajos gados atrisās latviešu profesionālo pedagogu un izglītības dzīves vadītāju milzīgais radošais potenciāls izglītības un audzināšanas teorijas izstrādē un prakses organizēšanā. Šajā laikā gūti neiedomājami lieli panākumi Eiropas un pasaules nozīmīgāko sasniegumu transplantēšanā Latvijas izglītībā un pedagogijā. Šķiet, ka šajos gados ārzemēs vairs nav nevienas nozīmīgas jomas, kura netiktu apcerēta, vērtēta un kritiski pārbaudīta Latvijas brīvvalsts audzināšanas un izglītības teorijā un praksē.

20. gadsimta 40.–80. gados totalitāro varu spaidos tiek nīdētas un degradētas nacionālās pedagogijas idejas, vajāti, deportēti vai iznīcināti daudzi izglītības druvas kopēji, kā arī iezīmējas lejupslīde pedagogijas teorijā un praksē. Īpaši smagi skarta gara kultūras kopšanas joma, saārdīti pamati

tikumiskās un estētiski mākslinieciskās audzināšanas teorijā un praksē. Tomēr, pakāpeniski veidojoties jaunai pedagogu maiņai, arī aiz “dzelzs priekš-kara” tiek veikti pētījumi pasaules moderno sasniegumu līmenī. Arī trimdas latvieši, smeloties jaunas idejas savās mītnes zemēs (Vācijā, Lielbritānijā, Zviedrijā, ASV, Kanādā, Austrālijā u. c.), ar savām publikācijām un darbību cenšas mazināt deficītu pedagogijā un tai tuvās disciplīnās.

Naidīgo varu ideologi, oficiālie koloniālisma politikas aizstāvji un viltus draugi allaž centušies uzsvērt Latvijas atpalicību un atrautību no Eiropas un kultūras, “zemnieku tautas” tumsonību un nespēju pašiem izkopt savu valodu, veidot savu nacionālo skolu sistēmu, savus zinātnes un mākslas centrus. Tomēr arī šajos tumsas pinekļos garīgā dzīve Latvijā allaž ritējusi kopsolī ar Eiropas kultūrdzīves norisēm. Kaut arī ilgus gadsimtus latviešu tauta tiek atsvešināta no antīkās pasaules vērtībām un Eiropas lielo domātāju un humānistu idejām, to visu aizstāj tautas gudrība, izloloto ideju bagātības. Latvija cenšas neatpalikt no Eiropas un pasaules kultūras procesa.

\*\*\*

Pedagoģijas ideju bagātības veido treji loki, kuri sakņojas nacionālajās, reģionālajās, respektīvi, Eiropas un pasaules kultūras vērtībās. Nevienā at-tīstības posmā pedagoģijas idejas Latvijā nav norobežojušās no citu tautu un reģionu kultūras ietekmēm. Gluži otrādi, – šie treji loki allaž atradušies noteiktā mijiedarbībā. Tāpat kā tautas pasakās tēvs savus dēlus sūta pasaulē, lai viņi pieņemtos gudrībā un varēšanā, tā arī izglītībā un audzināšanas teorijā un praksē allaž rasti ceļi pie citu tautu kultūras avotiem.

Vēsturiskā pieredze māca, ka šie treji loki vienmēr uzturēti zināmā līdz-svarā, šajā procesā rūpējoties par nacionāli īpatnā un neatkārtojamā saba-lansētību ar “svešajām” atziņām. Protams, ne jau vienmēr nacionālās peda-goģijas idejas ir noteicošās, taču arī svešo varu uzspiestie izglītības un skolu modeļi nekļūst par tautas garīgās un pedagoģiskās kultūras daļu.

Kāds ir šo ideju samērs nacionālajā pedagoģijā?

Nacionālajām pedagoģijas idejām raksturīga orientācija uz savas tautas kultūru, uz tās galveno vērtību – dzimto valodu un literatūru, tautas vēstu-ri un ģeogrāfiju, darba tikuma un skaistuma kopšanu, izglītības kodolu ro-dot dzimtajā valodā un apkārtnes sakārtošanā.

Nacionālās pedagoģijas atziņas bagātina skolas ideju un skolotāja dar-bību, stiprina nacionālās piederības apziņu, paužot latviskumu audzināšanā un latviskas skolas ideju, ceļot to jaunā kvalitātē.

Nacionālajām pedagoģijas vērtībām (tautiskumam, latviskās audzināša-nas idejām, līdumnieka idejai nacionālās apziņas stiprināšanā u. c.) ir īpa-ša, ne ar ko neaizstājama nozīme, jo “ieiešana” pedagoģiskās kultūras pa-saulē vispirms norisinās afektīvi, jo nekas nav sirdij tuvāks un mīļāks par dzimto zemi un tajā koptajām kultūras vērtībām.

Tas nozīmē, ka pedagoģiskās kultūras veidošanā nacionālajam mantojumam ir īpaša nozīme. Nacionālo pedagoģijas ideju spēks sakņojas:

- ♦ pirmkārt, to tuvībā tautas dzīvei un audzināšanas praksei;
- ♦ otrkārt, tautas audzināšanas mākslas kopšanas tradīcijās un izkoptajās vērtībās;
- ♦ treškārt, tautas gara darbinieku autoritātē un gara kultūrā (J. Cimze, A. Kronvalds, Auseklis, Rainis, A. Dauge, V. Seile u. c.);
- ♦ ceturtkārt, nacionālā pedagoģiskā artefakta iedarbībā, nodrošinot afekta stāvokli, pārdzīvojumu, ar kuru nevar mēroties tīri racionāli iegau-mētas pedagoģijas patiesības;
- ♦ piektkārt, apziņā, ka nacionālo pedagoģijas ideju kopšana nozīmē tau-tas gara sargāšanu.

Pedagoģijas ideju dzīvinošo spēku un tā avotus apjauš un stiprina cit-tautieši – E. Gliks, J. G. Herders, G. F. Stenders, M. Rots, J. Maciļevičs, G. Manteifels. Šo spēku dziļi apzinās enciklopēdiskie jaunlatvieši un viņu virsotne pedagoģijā – A. Kronvalds, Latvijas brīvvalsts idejas iezvanītājs un nākotnes cilvēka ideju risinātājs Rainis, Latvijas pirmās republikas izcilākie pedagogi un pedagoģiskās kultūras kopēji – A. Dauge, P. Dāle, V. Seile, E. Pē-tersons, L. Ausējs, L. Bērziņš, J. A. Students. Divu okupācijas varu un trim-das gados pedagoģijas iespējas tautas gara spēku vairošanā saskata padomj-laika tautskolotāji – I. Gaišs, J. Galviņš, G. Gulbis, tālaika pieredzējušie pe-dagogi – J. Grete, J. Flugins, N. Klēģeris, Ē. Švinka, trimdiniece Z. Mauriņa, lolojot humānisma ideālus, personības patstāvības un garīgās aktivitātes ide-jas. Viņi ar savu darbību veido Latvijas pedagoģijas zelta fondu, bez kura Latvijas skola, izglītība, pedagoģijas zinātne zaudētu galvenos pieturas pun-ktus savai tālākajai attīstībai un 21. gadsimta jauno uzdevumu risināšanai.

Protams, šo nacionālo pedagoģijas vērtību un izcilo gara darbinieku no-zīmības apjauta nerodas nemanot, gluži automātiski, tikai pieminot lielos garus, pieskaroties viņu paustajām idejām. Šī mantojuma rūpīgās studijās jāizkopj spēja vērtēt, salīdzināt, atlasot zelta graudus no sēnalām, atšķirot īstus dimantus no lētiem vizuļiem. Izrādās, ka ikvienam vajadzīga prasme noņemt aizmirstības radīto apsūbējuma kārtu no mūsu gara darbinieku ra-dītā pedagoģijas mantojuma krātuves. Tas nav viegls uzdevums.

Nacionālās pedagoģijas attīstības raksturīga īpatnība: nacionālās peda-goģijas idejas iegūst patiesu spēku, izmantojot citās zemēs un reģionos sa-rūpētās vērtības. Nav nejaušība, ka jaunlatviešu pedagoģiskajos uzskatos ie-aužas ne tikai savas tautas pedagoģiskā gudrība un Baltijas domātāju vei-kums, bet atbalsojas arī antīkās Grieķijas lielo domātāju devums, renesanses un apgaismības ideju bagātības. Rainis cenšas aptvert visu pasauli, jo tikai no kultūras plašuma var “izlobīt” ko lielu, nozīmīgu, paliekošu. Arī sava laika jauno strāvu piedāvātās bagātības vērtē un izsijā kā Latvijas brīvvalsts, tā arī okupācijas gados strādājošie latviešu pedagogi. Tas nozīmē, ka peda-

goģisko ideju radoša pārņemšana ir aktuāla ikvienā pedagoģiskās domas attīstības posmā.

Savdabīga ideju transplantācija rod savas izpausmes arī Latvijā. Veiksmes, kā "svešo" vērst par "savējo", nosaka nacionālo pedagoģu kompetence, kvalifikācija un spēja tālāk attīstīt pedagoģiju, to bagātinot ar vispārcilvēciskām, Eiropā un pasaulē gūtām vērtībām.

\*\*\*

Eiropas garīgā dzīve, tās kultūras pavedieni visciešākajām saitēm saaužas ar norisēm Latvijā, nosakot latviešu gara darbinieku izaugsmi. Eiropas dzīvinošā ietekme ir īpaši nozīmīga, ja atceramies tās veidotājus avotus – ass laikmetu (8.–2. gs. pirms Kristus), antīkās pasaules un kristietības idejas – šīs divas kultūras saknes, kuras vieno tik daudzveidīgo un atšķirīgo Eiropas kultūrdzīvi. Kopš 17. gadsimta – ģēniju gadsimta – Eiropa kļūst par nozīmīgāko zinātnes, izglītības un pedagoģiskās kultūras centru pasaulē.

Šajā dinamiskajā laikmetā Latvija un Baltija kopumā, atrazdamies krustpunktā starp Eiropas austrumiem un rietumiem, ziemeļiem un dienvidiem, veido tiltu kultūras vērtību un pedagoģijas ideju apmaiņai un transformācijai tik atšķirīgajā kultūrvīdē un garīgās dzīves telpā. Šīs atšķirības parādās arī Latvijā: Vidzemes, Kurzemes un Rīgas kultūrdzīvi visvairāk ietekmē Rietumeiropas idejiskie strāvojumi, turpretī Latgale atrodas ilgstošā katolicisma centru (Lietuva, Polija, Vatikāns, Itālija u. c.) ietekmē. Šī specifika parādās arī Latvijas novadu atšķirībā skolu dzīvē un pedagoģiskajās tradīcijās.

Eiropas ietekmē veidojusies skolu dzīve, izglītība un audzināšana Ziemeļamerikā (ASV un Kanādā) un Austrālijā, ietiecoties arī Japānā, Ķīnā, Indijā un milzīgajā jaunattīstības valstu zonā (Āfrika, Latīņamerika, Vidusamerika u. c.), tomēr nespēj nomākt savdabīgo, seno, tradicionālo šo zemju audzināšanā un mācību praksē.

Jāatzīmē, ka no Eiropas plūstošajai bruņinieku kultūrai viduslaikos neizdodas iespaidot latviešu tautas gudrību audzināšanā. Tāpat latviešu garīgo dzīvi nespēj saārdīt varmācīgie pārvācošanas un pārkrievošanas draudi. Pedagoģiskajā kultūrā nespēj iesakņoties nacistiskās (fašistiskās) un ortodoksāli staļiniskās pedagoģijas doktrīnas (kaut gan daudzi padomju pedagoģijas stereotipi vēl nav pilnībā pārvarēti).

Būtiski ir apzināties Eiropas lielo gara milžu un pedagoģijas ideju dziļo ietekmi latviešu tautas garīgajā dzīvē, tautas atmodā un brīvas Latvijas valsts izglītībā, audzināšanā un pedagoģijas ideju pasaules veidošanā. Taču šīs vērtības iegūst īpašu nozīmi 20. gadsimta beigās, kļūstot par pamatu totalitārisma pārvarēšanai un jaunu aprišu iezīmēšanai. Latviešu pedagoģu jaunā paaudze pedagoģijas ideju bagātības smeljas Vācijā, Lielbritānijā, Dānijā, Zviedrijā, Somijā, ASV, Kanādā un Austrālijā. Pateicoties "vecās" Eiropas atbalstam, Latvijas skola un pedagoģija īsā laika posmā piedzīvo īstu renesansi –

paātrinātu un kvalitatīvu ieplūšanu jaunāko pedagoģijas un izglītības ideju pasaulē. Šī dzīvinošā avota ietekme saglabās savu nozīmi arī nākamībā, palīdzēs labāk apzināties vispārējās, planetārās pedagoģijas problēmas.

\*\*\*

Globālās problēmas mūsdienās aktualizē to nozīmība visas cilvēces un katra atsevišķa cilvēka dzīvē un darbā. Savā sākotnē tās virzītas uz negatīvo parādību pārvarēšanu. Tālab centrā izvirzās nepieciešamība:

- ♦ pārvarēt atšķirības starp ekonomiski attīstītajām un jaunattīstības valstīm;
- ♦ novērst sociālās nevienlīdzības padziļināšanos izglītības ieguvē, kultūras attīstībā, veselības aizsardzībā u. c.;
- ♦ likvidēt stihiskumu un anarhiju sabiedrības attīstībā, ražošanas organizācijā, izglītības un zinātnes vadībā u. c.

Līdz ar negatīvo parādību pārvarēšanu visai cilvēcei ļoti nozīmīgi ir nodrošināt mieru un sociālo taisnīgumu, organizēt starptautisku sadarbību, pavērt ceļus ilgspējīgai attīstībai ekonomikā un zinātnē, kultūrā un izglītībā.

Ja agrāk – 20. gadsimta otrajā pusē – vairākas problēmas šķita aktuālas tikai nacionālajā (lokālajā) vai reģionālajā līmenī, gadsimta pēdējos gadu desmitos tās iegūst jau vispārēju, planetāru raksturu. Gadu ritējumā nevis mazinās, bet gan padziļinās pasaules izglītības krīze, nav paredzams atrisinājums funkcionālā analfabētisma pārvarēšanai, izglītības un kultūras procesus negatīvi ietekmē monitārisma un marginālisma pastiprināšanās izpausmes.

Starptautiskā līmenī atzītā pedagoģijas nespēja atrisināt samilzušās izglītības problēmas izraisa plašu aktivitāti izglītības pētniecībā: rodas jauni zinātniskās pētniecības centri, starptautiskas organizācijas un asociācijas šī darba koordinēšanai. Radošā rosme dažādās pasaules valstīs un Latvijā izraisa krasu pacēlumu skolu modernizācijā, mācību darba organizācijā un vadībā. Tomēr jāatzīst, ka zināmu pacēlumu izglītības pilnveidē pavada tikpat kļiedzoša lejupslīde personības veidošanās norisēs. Lai gan mūsdienu izglītība atjaunotajā Latvijas skolā nes sevī lielāku attīstītāju un audzinātāju spēku, taču intelektualizētajā gultnē ievirzītās mācības automātiski neno drošina gaidītos rezultātus tikumiskajā, estētiskajā, emocionālajā un pilsoniskajā izaugsmē. Rodas pretruna: dinamiskā, nemitīgi mainīgā izglītības sfēra netiek līdzsvarota ar ne mazāk nozīmīgo audzināšanas jomu – daudz stabilāku, nemainīgāku, nepakļāvīgāku pārmaiņām. Šo abu sfēru pamatfunkcijas viengabalainajā personības veidošanās procesā ir atšķirīgas: izglītības līdzekļi un prasme likt tos lietā nodrošina personības darbības ievirzi kultūras galvenajās vērtībās – izziņas, darba, saskarsmes, mākslinieciskajā u. c. jomās. Turpretī audzināšana visu apgūto, izglītībā kopto un loloto cenšas vērst par personības garīgās, iekšējās kultūras pamatu.

Latvijas pedagoģiskajā tradīcijā šīs vienotā personības veidošanās pro-

cesa divas puses kļūst par kultūru veidotāju spēku tikai ciešā vienotībā un mijiedarbībā. No izglītības un audzināšanas avota izaug personības gara kultūra – gara grācija, personības intelīģence, kas ir prāta un sirds intelīģences kvintesence, rodas nosacījumi pilnīga cilvēka izglītībai un audzināšanai.

Šo samilzušo izglītības un personības veidošanās problēmu loks arvien vairāk paplašinās, atsedzot skolas, ģimenes, sabiedrības un valsts nepadarīto. Bīstamākā iezīme – vienpusība izglītības un audzināšanas līdzekļu izvēlē (uzsvars uz mācībām un intelektuālo attīstību, atstājot novārtā plašos personības veidošanās uzdevumus).

Tikpat bīstams stihiskums sabiedrības dzīvē un haoss (anarhija) ražošanā un likumdošanā liedz izglītībai drošu perspektīvu, ilglaicīgumu, trūkst ciešu saišu starp izglītību un ekonomiku, kultūru, ražošanu. Tāpat neattaisnojas centieni svešās zemēs aizgūt pedagoģijas koncepcijas un izglītības darba pieredzi, "iedēstot" tās Latvijas augsnē.

Šis pārejas laiks, virzoties no šaurākā – lokālā un reģionālā – skatījuma uz planetāro redzējumu, atklāj jaunas, vēl nebijušas pieejas visu cilvēkdzīves – ekonomikas un sociālo, kultūras un izglītības – problēmu risinājumam. Tiek apjausta tā skaudrā, taču objektīvi nosacītā globalizācijas laikmeta prasība (likumsakarība), ka problēmu samezģlojumi skar nevis tikai kādu tautu vai reģionu, bet visu cilvēci. Sarežģītās, daudzšķautņainās izglītības, personības veidošanās un kultūras problēmas nevar sekmīgi atrisināt atsevišķa valsts vai pat reģions, norobežojoties no vispārīgajām, planetārajām norisēm. Šajā sakarā ārkārtīgu nozīmi iegūst pētījumi izglītības starptautiskās salīdzinošās novērtēšanas sistēmas izstrādē un tās ieviešanā Latvijā. Veiktie pētījumi pierāda starptautiski salīdzinošās izglītības pētniecības nozīmi jebkuras mūsdienu patstāvīgas valsts izglītības sistēmas pilnveidē, izglītības politikas izstrādē un kvalitatīvas vadības nodrošināšanā.

Ceļu uz mūsdienu pedagoģijas un izglītības salīdzinošu izpēti iezīmē Japānā 40 sējumos izdotā vispārīgā pedagoģijas vēsture. Tajā salīdzinoši analizētas pasaules tautu un valstu izglītības sistēmas un audzināšanas pieredze, uz to pamata mēģinot izstrādāt modeļus skolas attīstībai un izglītības reformām mūsdienu Japānā. Šī plašā darba 14. un 15. sējumā ietverts materiāls arī par Latvijas skolu, izglītību un pedagoģiju. Salīdzinošais pētījums pierāda, kā uzsver japāņu autori, ka pamatus perspektīvai skolas un izglītības attīstībai nodrošina savdabīga sintēze: tradicionālās kultūras vērtību saliedējums ar pasaules pedagoģijas ideju bagātībām un modernajiem izglītības līdzekļiem un šo atradumu transplantācija mūsdienu Japānas izglītības sistēmā.

Rodot formas starptautiskai pētniecībai un sadarbībai iegūto rezultātu ieviešanā praksē, noskaidrots, ka izglītības jomā radušās problēmas nevar atrisināt izolēti no ekonomikas, sociālās dzīves, kultūras, politikas, etniskās vides, demogrāfiskās situācijas u. c. faktoru izpētes. No salīdzinošajiem pētījumiem izriet, ka tikpat svarīgi ir definēt mūsdienu izglītības jēdzienu

(kategoriju), izzināt izglītības būtību, struktūru un līdzekļu sistēmu tās potenciālo iespēju – izziņas, attīstības, audzināšanas – īstenošanai.

Izglītības un personības attīstības problēmu kompleksais raksturs paredz:

- ♦ pasaules zinātnieku sadarbību starptautisku salīdzinošu pētījumu attīstībā;
- ♦ ciešā vienotībā pētīt nacionālās, reģionālās un globālās problēmas izglītībā, pedagogijā un ar to cieši saistītajās cilvēkzinātņu jomās;
- ♦ apvienoties dažādu valstu un nozaru zinātniekiem, lai vispusīgi izvērtētu mūsdienu izglītības situāciju, ņemot vērā laikmeta kategorisko prasību – izglītība jāvērtē vismaz ar 100 gadu mēru, jo izglītības augļi ienākas lēni (vismaz 2–3 paaudžu laikā), bet arī ilgi saglabā savu ietekmi (tāpat 2–3 paaudzes).

No šī īsā ieskats var secināt, ka nacionālās, reģionālās un globālās problēmas saglabā savu unikalitāti un vienreizību, kaut arī tās mūsu laikmetā vieno ciešas saites. Globālās problēmas ne tikai izaug no nacionālajām un reģionālajām problēmām, bet tajās garīgie spēki tiek rasti arī vispārīgo cilvēces problēmu risināšanai (tradicionālās kultūras vērtības, mūžīgās un nezūdošās vērtības izglītībā, mācībā un audzināšanā, fundamentālās pedagogijas, personības attīstības un izglītības teorijas u. c.).

Kādas izredzes ir nacionālajām vērtībām nākotnes izglītības un pedagogijas ideju pasaules attīstībā?

Nacionālo pedagogijas ideju saglabāšanu un izkopšanu sekmē:

- ♦ nodrošināta pēctecība, pārmantojamība starp vispārīgo (planetāro), reģionālo un nacionālo (sekojot dialektikas likumam par vispārīgā, sevišķā un atsevišķā saistību un mijiedarbību);
- ♦ apjaustās iespējas un radītie nosacījumi ar nacionālajām (reģionālajām) pedagogijas vērtībām risināt vispārīgās problēmas un globālajās ideju bagātībās gūt ierosmes savdabīgā, nacionālā padziļināšanai un pacelšanai jaunā kvalitātē (ekoloģiskā un mākslas izglītība, darbuzzināšana un darbmācība, garīgo vērtību integrācija u. c.);
- ♦ izkoptā pārņemšanas, transplantācijas māksla jaunu pedagogijas vērtību apgūvē un izglītības pētniecības padziļināšanā, kura izpaužas gatavībā svešo vērst par savu, sekmējot pedagogiskās kultūras attīstību.

\*\*\*

Neviena valsts vai tauta mūsdienās nevar veidot savu kultūru un izglītību nošķirti no kaimiņtautu un pasaules pieredzes. Latvija, atrodoties dažādu kultūru krustcelēs, allaž nonākusi saskarsmē ar “svešām” vērtībām, ar tām bagātinājusi arī savu izglītības pieredzi un pedagogijas teoriju. Īpaši raženi šis “svešo” kultūras un pedagogijas ideju “pārstādīšanas” process noritējis Latvijas pirmās brīvvalsts gados, kad A. Dauge, P. Dāle, K. Dēķens, E. Pētersons, V. Seile, J. A. Students spīdoši papildina Latvijas pedagogijas kultūras apcirk-

ņus ar Eiropas un pasaules pedagoģijas vēsturisko pieredzi un visjaunākajiem izglītības un audzināšanas teorijas un prakses sasniegumiem.

Latvijā gūtās pieredzes analīze rāda, ka **gatavību** svešo vērst par savu raksturo nevis vienkāršota ārzemju pieredzes kopēšana vai mehāniska pārceļšana jaunos apstākļos. Šāda prakse nekad un nekur nav nodrošinājusi gaidītos rezultātus.

Šo gatavību raksturo:

- ♦ pedagoģu un izglītības darbinieku radošā aktivitāte un spēja akumulēt un uzņemt sevī jaunas idejas no pedagoģijas un tai tuvām zinātnes un mākslas jomām;
- ♦ rūpes par pedagoģiskās kultūras celšanu skolā, ģimenē un sabiedrībā;
- ♦ zinātniskās pētniecības centri (LU, Rīgas pilsētas Jaunatnes pētišanas institūts, skolotāju institūti u. c.), pedagoģiskā prese, intensīvs darbs pedagoģijas ideju īstenošanā mācību un audzināšanas praksē, rūpes par zinātnisko darbinieku sagatavošanu.

Vispārīgās un pedagoģiskās kultūras līmeņa paaugstinājumā skaidri redzami orientieri izglītības attīstībai, personības radošā potenciāla pilnīgākai atklāsmei un attīstībai, visas sabiedrības dzīves sakārtošanai un harmonizācijai.

Latvijas pedagoģijas ideju attīstības iekšējā loģika liecina par iespējām ne tikai saglabāt jau radītās vērtības, bet arī tās krietni bagātināt. Samērā droši var prognozēt, ka tuvākajā un tālākajā nākotnē pedagoģijas zinātnē un praksē noturīgas pozīcijas saglabās trīs virzieni:

- ♦ **pirmkārt**, globālo problēmu loka paplašināšanās un to ietekmes paplašināšanās reģionālajā un lokālajā (nacionālajā) pedagoģijā;
- ♦ **otrkārt**, reģionālā pedagoģija (Eiropa, Ziemeļamerika, Āzija, Āfrika, Latīņamerika u. c.) saglabās tradicionālās vērtības un to ietekmi globālo problēmu risināšanā;
- ♦ **treškārt**, nacionālās (lokālās) pedagoģijas vērtības, sintezējot reģionālās un vispārīgās ideju bagātības, iegūs arvien lielāku nozīmi izglītības un audzināšanas teorijas un prakses problēmu risināšanā.

Globalizācijas laikmets, paverot plašus ceļus uz Eiropas un pasaules kultūras bagātībām, ļauj paplašināt pedagoģijas ideju pasauli. "Tikai no kultūras plašuma var radīt ko lielu un spēcīgu," – šie Raiņa viedie vārdi Latvijas brīvvalsts rītausmā iegūst jaunu nozīmi 21. gadsimtā, liecinot par iespēju ar kultūras un izglītības līdzekļiem ciešā vienotībā īstenot Cilvēka, Cilvēcības un Cilvēces problēmas.

Kādas būs reālās rūpes par nacionālo vērtību saglabāšanu un kopšanu, reģionālo (Eiropas) un planetāro gara bagātību apjausmu un apguvi, tāda veidosies Latvijas pedagoģijas ideju pasaule tuvākajā un tālākajā nākotnē. Tā varētu vērsties plašāka, dziļāka, daudzšķautņaināka, iezīmējot plašus apvārsņus pedagoģiskās kultūras attīstībai.

## Personu rādītājs

- Ābele Anna 329  
Āboliņa Zigrīda 396  
Abuls Pēteris 69  
Adamoviča-Rūtiņa Inta 419  
Adamovičs Fricis 183  
Adamovičs Ludvigs 178, 368  
Ādlers Alfrēds 184, 199, 390, 449  
Adorno Teodors 50  
Aisters Ernests 283  
Aivazovskis Ivans 347  
Aizsilnieks Arnolds 176  
Akuraters Jānis 304, 307  
Akvīnas Toms (Svētais Toms) 13, 43, 45, 325  
Alberts Lielais 45  
Albrehta Dzidra 396, 433  
Aleksjuks Anatolijs 374  
Alunāns Juris 74, 78, 79–82, 86, 93, 94, 104, 105, 106, 107, 108, 135  
Amonašvili Šalva 374, 390  
Ancītis Valdemārs 428  
Andersons Edgars 7, 175, 374, 407  
Andrēzens Lembits 374  
Anspaks Jānis 398, 399, 430  
Anspoka Zenta 434  
Apels Meikuls 319  
Apine Ilga 7  
Arājs Jūlijs 178  
Arājs Kārlis 428  
Aristotelis 13, 43, 45, 46, 96, 102, 152, 218, 325, 356, 358, 417  
Arnheims Rūdolfs 431, 449  
Asars Jānis 4, 131, 136, 137, 139, 170  
Aspazija (īst. v. Rozenberga Elza) 153, 164  
Augustīns Aurēlijs (Svētais Augustīns) 13, 24, 43, 139  
Ausējs Longins 178, 183, 284, 368, 390, 460  
Ausekle Dagmāra 396  
Auseklis (īst. v. Krogzemis Miķelis) 4, 74, 78, 100–103, 104, 105, 106, 107, 135, 218, 438, 460  
Auškāps Jūlijs 178, 368  
Avicenna 45  
Avotiņš Valdis 385, 391, 392, 398, 419, 431, 434  
Babanskis Jurijs 389  
Bahs Johans Sebastiāns 347  
Balodis Francis 111, 329  
Balodis Kārlis 200, 445  
Balodis Pēteris 79  
Baltgailis Kārlis 283  
Bārda Fricis 268  
Barkāns Vinca 120  
Barons Krišjānis 27, 38, 74, 87–91, 105, 106, 135, 218, 350  
Bārs Juris 69  
Bartlets Frederihs 372  
Baško Pēteris 440  
Bauhs Bruno 359  
Baumanis Aldis 451  
Baumgartens Aleksandrs Gotlībs 356  
Bāzedovs Johans Bernhards 55, 60  
Bēbelis Augusts 127, 136, 153  
Behterevs Vladimirs 284  
Beikmane Edīte 396  
Bēkons Frānsiss 44, 51, 83  
Beldavs Kārlis 178  
Beļševica Vizma 427  
Beļickis Inārs 398, 432  
Beļinskis Visarions 79, 133  
Bergmanis Andrejs 69, 91  
Bergmanis Gustavs 58  
Bergsons Anri 127, 268, 269  
Berns Eriks 388  
Bērziņa Ilona 430  
Bērziņš Ludis 183, 282, 373, 412, 413, 418, 460  
Bērziņš Pēteris 69  
Bērziņš-Ziemelis Jānis 127, 138, 180  
Bēthovens Ludvigs van 193, 347  
Bēzeke Johans Melhiors Gotlībs 65  
Bībers Gunārs 430  
Biezbārdis Kaspars 74, 82–83, 93, 94, 104, 106, 107, 135  
Bīlers Kārlis 390  
Binē Alfreds 284, 323  
Birkerts Antons 137, 394  
Birkerts Pēteris 185, 394, 428

- Bitins Bronislavs 391  
 Blaumanis Rūdofs 120, 347  
 Blinkena Aina 429  
 Blonskis Pāvels 180, 184, 196, 323,  
 371, 379, 449  
 Blūma Dainuvīte 398, 432, 435, 451, 454  
 Blūms Bendžamins 407  
 Boiko Mārtiņš 454  
 Boils Roberts 44  
 Bokačo Džovanni 347  
 Brāmss Johanness 347  
 Bremze Skaidrīte 398  
 Brežgo Boļeslavs 4, 7, 113  
 Brigadere Anna 413  
 Brīvzemnieks Fricis 135, 140  
 Broce Johans Kristofs 113  
 Broka Jānis 183  
 Broks Andris 454  
 Bruners Džeroms Sīmors 372, 389,  
 391, 395, 429, 449  
 Bruno Džordāno 43, 347  
 Buceniece Ella 59  
 Buda 152  
 Builis Aldonis 395  
 Bukšs Miķelis 7, 301  
 Bumbers Andrejs 183  
 Caunītis Juris 69  
 Celmiņš Hugo 178  
 Celma Daina 454  
 Celma Helēna 397  
 Celms Jūlijs 178, 406  
 Celms Mārtiņš 407  
 Celms Teodors 17, 183, 187, 188,  
 283, 373  
 Cetkina Klāra 127  
 Cicerons Marks Tullijs 114  
 Cielēns Fēlikss 172, 305  
 Cigneuss Uno 141, 146  
 Cillers Tuiskons 299  
 Cimdiņš Pēteris 451  
 Cimermanis Saulvedis 428  
 Cimze Jānis 10, 14, 69, 70–73, 100,  
 104, 106, 107, 120, 339, 438, 458,  
 460  
 Cīrulis Indriķis 140  
 Cīrulis Kārlis 4, 131, 139, 141–148,  
 285, 339  
 Citoviča Vera 396  
 Cunsķis Staņislavs 121  
 Čaikovskis Pēteris 347  
 Čaklais Māris 427  
 Čehlova Zoja 433  
 Čelpānovs Georgijs 184  
 Černiševskis Nikolajs 79, 133  
 Čurļonis Mikalojus Konstantins 347  
 Dāle Pauls 4, 10, 140, 181, 183, 184,  
 187, 200, 201, 202, 268–281, 284,  
 329, 350, 373, 390, 413, 416, 431,  
 440, 454, 460, 464  
 Dante Aligiēri 347, 417  
 Daņilovs Mihails 389  
 Darvins Čārlzs 87, 156  
 Dārziņš Emīls 347  
 Dauge Aleksandrs 4, 10, 20, 26, 40,  
 41, 131, 137, 141, 153, 178, 182,  
 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191,  
 192, 193, 194, 195, 202, 205–267,  
 282, 284, 305, 318, 326, 329, 339,  
 350, 373, 390, 413, 415, 416, 417,  
 418, 431, 437, 440, 454, 460, 464  
 Dauge Juris 96, 205  
 Dauge Pauls 127, 131, 307  
 Davidovs Vasilijs 372, 374, 389  
 Dekarts Renē 10, 44, 51  
 Dekrolī Ovīds 339  
 Dēķens Kārlis 131, 137, 153, 170,  
 171, 178, 185, 197, 198, 284, 304,  
 307, 309, 318, 330, 440, 464  
 Dēmokrits 13, 46, 358  
 Demolēns Edmons 134  
 Dēmostens 114  
 Dermanis Vilis 131, 136, 137, 139  
 Didro Denī 51, 52  
 Diltejs Vilhelms 17, 284, 336  
 Dinsbergs Ernests 4, 10, 69  
 Dīstervēgs Frīdrihs Ādolfs 69, 70, 71,  
 73, 78, 91, 96, 104, 132, 133, 218,  
 438  
 Dītess Frīdrihs 96  
 Djūijs Džons 16, 19, 53, 134, 184,  
 198, 218, 245, 286, 313, 323, 372,  
 378, 379, 385, 386, 390, 395, 429,  
 438–440  
 Dobrovenskis Roalds 171

- Dombrovska Dzidra 430  
 Dostojevskis Fjodors 231, 268, 347,  
 413, 417  
 Dragūns Juris 419  
 Dravnieks Andrejs 406  
 Dravnieks Fricis 183, 197, 283  
 Dreimanis Pēteris 407  
 Drillis Rūdolfs 183, 200, 269, 407  
 Drīzule Milda 398  
 Drīzule Rita 428  
 Dunsdorfs Edgars 7, 374, 407, 409  
 Dzediņš Andris 419  
 Dzērvīte Arvīds 407  
 Džilēja Kārlis 407  
 Dzintere Daina 397, 433  
 Džefersons Tomass 51  
 Džeimss Viljams 156, 268, 284, 438  
 Eglītis Andrejs 427  
 Einhards 23  
 Einhorns Pauls 46, 47  
 Eiripīds 347  
 Eizens Johans Georgs 54, 56–57, 65,  
 78  
 Elango Aleksandrs 179, 374, 391  
 Elgers Juris 47, 113, 115  
 Epikūrs 46  
 Ēriksons Ēriks 388, 391, 407, 449  
 Erks Ludvigs 70  
 Ernšteins Raimonds 432, 451  
 Eshils 347  
 Ēzops 114  
 Fehners Gustavs Teodors 152, 156,  
 356  
 Feierbahs Ludvigs 58, 100  
 Felsbergs Ernests 178, 181  
 Ferjērs Adolfs 134  
 Fihte Johans Gotlībs 13, 187, 201,  
 285, 329, 335  
 Finns Česters 449  
 Fišers Aloīzs 187  
 Flugins Jūlijs 183, 197, 283, 367, 373,  
 460  
 Fohts Karls 100  
 Folkelts Johaness 356  
 Forsters Fridrihs Vilhelms 184, 323  
 Francmane Helēna 396  
 Franke Augusts Hermans 10, 47  
 Frēbels Frīdrihs 132, 283, 313, 316,  
 323, 339, 438  
 Freibergs Imants 428  
 Freidenfelds Ilmārs 395, 431  
 Freids Zīgmunds 184, 199, 390  
 Freire Pauls 448  
 Frenē Selestīns 446, 449  
 Fribe Vilhelms Kristiāns 57  
 Fromms Ērihs 388, 429  
 Frosts Valters 183, 269, 284, 329  
 Fukidīds 114  
 Furastjē Žans 449  
 Furjē Fransuā Mari Šarls 133  
 Gāblers Georgs Andreass 70  
 Gaide Mārtiņš 406, 407  
 Gaile Mirdza 395  
 Gailis Daumants 425  
 Gailīte Ingrīda 432  
 Gailītis Pauls 178  
 Gaišs Ilmārs 4, 394, 460  
 Galēns 45  
 Galilejs Galileo 44, 298, 394  
 Galviņš Jānis 4, 393, 460  
 Gama Vasko da 43  
 Gandijs Mohandass Karamčands 429  
 Ganelīns Šeloms 376  
 Gansbergs Fricis 179  
 Garijone Agnese 319  
 Garleja Rasma 398, 451  
 Gaudīgs Hugo 134, 179, 184, 201,  
 251, 282, 284, 285, 287, 288, 313,  
 323, 379  
 Gece Voldemārs 146, 179, 190  
 Gerds Aleksandrs 283  
 Geske Andrejs 451, 453, 454  
 Gēte Johans Volfgangs 52, 58, 205,  
 208, 215, 217, 229, 230, 268, 329,  
 347, 413, 417  
 Gilfords Džons 408  
 Gliks Ernests 4, 14, 48, 218, 460  
 Gogolis Nikolajs 347  
 Golants Jevģenijs 376  
 Golubeva Ausma 432  
 Gončarovs Kirils 376  
 Gorbačovs Mihails 369, 426  
 Grase Helga 395  
 Grasis Ādolfs 398

- Grasmane Daina 398, 433  
 Grasmane Lilija 397, 431, 433  
 Graubiņš Jēkabs 120, 183  
 Graudonis Jānis 7, 427  
 Grauzdiņa Ilma 431  
 Grāvītis Uldis 398  
 Greste Jānis 137, 183, 197, 198–199,  
 283, 339, 367, 373, 388, 432, 460  
 Grīnfelds Andris 451, 453, 454  
 Grīse Rasma 429  
 Gross Karls 390  
 Grudule Māra 396  
 Grudulis Ludvigs 397  
 Gruntvigs Nikolajs Frederiks Severīns  
 140, 141, 218, 438  
 Gružāne Valentīna 396  
 Gučs Alfons 374  
 Gudaitis J. 179  
 Gulbis Ansis 407  
 Gulbis Fricis 404  
 Gulbis Gunārs 4, 393, 398, 460  
 Gulbis Vilis 178  
 Gurlits Ludvigs 199  
 Gūts-Mūts Johans 107  
 Ģērmanis Uldis 407  
 Ģirupnieks Jānis 183, 197  
 Haidns Jozefs 347  
 Hāmanis Johans Georgs 57  
 Harders Kristofs 58  
 Harnišs Kristiāns Vilhelms 70  
 Hartmanis Eduards 127  
 Hartmanis Gotlībs Dāvids 65  
 Hartnaks Vilhelms 370  
 Hārvijs Viljams 44  
 Hauptmanis Gerharts 347  
 Hēgelis Georgs Vilhelms Frīdrihs 13,  
 70, 71, 246, 329, 335, 356, 423,  
 437  
 Helvēcijs Klods Adrians 51, 52, 55  
 Hendelis Georgs Frīdrihs 347  
 Herbarts Johans Frīdrihs 190, 218,  
 283, 289, 290, 299, 323, 438  
 Hercens Aleksandrs 79, 133  
 Herders Johans Gotfrīds 4, 10, 13, 39,  
 50, 51, 57–59, 60, 63, 78, 98, 104,  
 178, 186, 218, 434, 437, 458, 460  
 Hērodots 23  
 Hese Hermanis 429  
 Hesens Sergejs 371  
 Hibnere Valentīna 396, 397, 431, 433  
 Hilhens Dāvids 45  
 Hipokrats 45  
 Hitlers Ādolfs 365, 368  
 Hjūms Deivids 51  
 Hobss Tomass 51  
 Holbahs Pols Anrī 51  
 Holbeins Hanss 193  
 Holls Stenlijs 323  
 Holopova Genovefa 398, 433  
 Homērs 114  
 Horācijs 46  
 Horkheimers Makss 50  
 Humbolts Aleksandrs fon 98  
 Humbolts Vilhelms fon 201  
 Huss Jans 347  
 Ibsens Henriks 205, 217, 229, 268,  
 347  
 Igo Viktors 347  
 Iljičs Ivans 380, 383, 448  
 Indrāne Ilze 373  
 Infantjevs Boriss 396  
 Inne Raimonds 397, 432, 454  
 Irbe Ingrīda 454  
 Ivanova Ilze 435  
 Ivanovskis Jānis 197  
 Ivaska Astrīde 406  
 Ivaščenko Olga 398  
 Jakobsone Ilga 397  
 Jākobsons Karls Roberts 87  
 Jamonts Ignats 115  
 Jannaus Heinrihs Johans 54, 57, 78  
 Jansons Janis 171  
 Jansons Jānis Alberts 4, 373, 394,  
 395, 425, 428  
 Janševskis Jēkabs 140  
 Jasperss Karls 415, 431  
 Jaundzems Staņislavs 178  
 Ječa Antoņina 396  
 Jesipovs Boriss 376, 389  
 Jirgens Rūdolfs 183  
 Jirgenšons Bruno 183  
 Johansons Andrejs 26, 114, 374, 407  
 Johansons Pāvils 407  
 Jordans 23

- Jovaiša Leons 374, 391  
 Jūrdžs Andrivs 4, 7, 119, 124, 318  
 Jurevičs Pauls 140, 182, 187, 201, 284, 329  
 Jurjāns Andrejs 135  
 Kairovs Ivans 376  
 Kalašņikovs Aleksejs 379  
 Kalderons de la Barka 347  
 Kalme Alberts 419  
 Kalniņa Ieva 419  
 Kalniņš Arnis 444, 445  
 Kalniņš Arvīds 178  
 Kaļiņins Mihails 372  
 Kaļķe Baiba 433  
 Kangro Andris 451, 453, 454  
 Kants Imanuēls 13, 50, 51, 57, 65, 70, 127, 186, 187, 259, 268, 277, 285, 286, 340, 437  
 Kants Johans 65  
 Kapterevs Pjotrs 132, 283, 323  
 Karčiauskiene M. 374  
 Karells 146  
 Kārkliņš Kārlis 407  
 Kārlails Tomass 127, 205, 217  
 Karpova Ārija 398, 419, 432  
 Karule Antonija 396, 397, 398, 431, 433, 434  
 Kasatkins Nikolajs 145  
 Kasiodors 23  
 Kasparsons Kārlis 153, 178, 206, 309, 310, 318  
 Katulls 46  
 Kaudzīte Matīss 69  
 Kaudzīte Reinis 69  
 Kauliņš Jānis 182, 183, 284  
 Kautskis Kārlis 136, 153  
 Keija Elena 134, 199, 218, 313, 316, 323  
 Keirāns Leonīds 4, 302, 396, 434  
 Keiss Johaness 179, 198  
 Kēlers Johans 87  
 Kempis Francis 119, 120, 121–122, 124, 312  
 Kenterberijas Anselms 45  
 Keplers Johanness 44, 298, 347  
 Keršenšteiners Georgs 134, 179, 184, 188, 190, 191, 196, 198, 200, 201, 205, 218, 245, 249, 250, 251, 282, 284, 285, 286, 287, 291, 313, 323, 339, 379, 429  
 Kincāns Vladimirs 454  
 Kings Mārtins Luters 429  
 Kirgegors Sērens 127  
 Klapareds Eduards 184, 323, 390  
 Klausons-Kāss Ādolfs 141, 146, 148, 285  
 Klēgeris Nikolajs 4, 397, 460  
 Kleins Fēlikss 448  
 Klīve Visvaldis Varnesis 406, 412  
 Knēts Ivars 451  
 Knoriņš Vilhelms 131, 137  
 Kokare Elza 428  
 Kokars Gido 425  
 Kokars Imants 425  
 Koķe Tatjana 432, 435, 451  
 Kolumbs Kristofors 43  
 Kombs Arturs 390, 449  
 Komenskis Jans Amoss 14, 44, 48, 51, 53, 55, 56, 64, 73, 96, 98, 102, 104, 132, 143, 182, 218, 283, 289, 313, 323, 336, 339, 352, 431  
 Kondijaks Etjēns Bono de 52  
 Konfūcijs 152, 186  
 Konts Ogists 127  
 Kopeloviča Anna 396, 398, 431  
 Koperniks Nikolajs 43, 44, 45, 46, 347  
 Korfs Nikolajs 87, 141  
 Kostandā Mudīte 430  
 Kouls Maikls 389, 434  
 Kovaļovs Aleksandrs 374  
 Kozlovskis Eduards 121  
 Kozols Džonatans 448  
 Krajevskis Vladimirs 389, 395, 449  
 Kramiņa Ingrīda 394  
 Kranccs Alberts 45  
 Krastiņa Ineta 430  
 Krēns Viljams 189  
 Krīks Ernsts 370  
 Kriškāns Jānis 7, 130, 139, 140–141  
 Kro Luiss 449  
 Kronlins Jānis 7, 365, 366, 367, 368, 369, 374, 403  
 Kronvalds Atis 4, 74, 78, 79, 93–99,

- 104, 105, 106, 107, 135, 218, 339,  
393, 438, 460
- Krops Vaclavs 121
- Krūmiņš Jānis 404
- Krupskaja Nadežda 370, 377, 382
- Krustāns Eduards 121
- Krūze Aīda 432, 433
- Ksavjērs F. 64, 115
- Ksenofans 347
- Kūla Pēteris 197
- Kulanža F.de 14
- Kumbs Filips 429, 441, 442
- Kundziņš Kārlis 181, 182, 200, 284,  
329, 373
- Kundziņš Pauls 412
- Kupča Ilze 430
- Kupčs Pauls 283
- Kurcijs Andrejs 169
- Kursīte Janīna 40, 428
- Kvintiliāns Marks Fabijs 325
- Ķēniņš Atis 130, 178, 304, 307, 368
- Ķikuļa Jēkabs 64
- Ķīse Anna 398
- Laicens Linards 304, 307
- Lajs Vilhelms Augusts 134, 323
- Lametri Žiljēns Ofrē de 54
- Lancmanis Zelmārs 183, 197, 339
- Lanka Anita 396, 397, 433, 434
- Lanka Jānis 398, 433
- Laodzi 152
- Latkovskis Leonards 407
- Latviešu Indriķis 24
- Laudams Jānis 178
- Laure Anna 4, 394, 395
- Laus Teodors Ludvigs 54–55, 56
- Lauva Elfrīda 200, 283, 398
- Laužiks Jons 179, 374, 391
- Lazovskis Ilmārs 429
- Lazurskis Aleksandrs 323
- Leibnics Gotfrīds Vilhelms 44, 51, 52,  
139, 268, 329
- Leika Vincents 119
- Lejiņš Pēteris 412
- Lelis Jāzeps 407
- Leonardo da Vinči 43, 347
- Lepēšinskis Panteleimons 377, 381
- Lerners Izaks 389, 395, 449
- Leshafts Pēteris 107, 132, 141, 283
- Lesings Gotholds Efraims 51, 100,  
347
- Levins Kurts 388
- Levitans Izaks 347
- Lībknehts Kārlis 153
- Lībknehts Vilhelms 136
- Lībmanis Oto 359
- Līcītis Eistāhijs 107
- Lieģeniece Daina 389, 430, 432, 435
- Liepa Valentīna 454
- Liepiņa Milda 183, 188, 269, 390
- Liepiņa Skaidrīte 398, 432
- Liepiņš Imants 398, 432
- Liepiņš Reinis 183, 366, 367
- Liepkalns Arturs 406, 407
- Lihtvarks Alfrēds 190
- Līmets Heino 374, 391
- Linde Ernsts 134
- Lists Ferencs 100, 347
- Lits Teodors 134, 187, 284, 336, 357
- Līvijs Tits 114
- Loce Rūdolfs Hermanis 15, 139, 268
- Loks Džons 10, 44, 51, 52, 53, 63, 76,  
100, 132, 283, 316, 323, 336
- Lomonosovs Mihails 51, 79, 82, 86
- Longēna Baldasāre 358
- Lope de Vega 347
- Lordkipanidze Dāvids 374
- Lubāniete Zenta 183, 397
- Lukrēcijs 46
- Lukšiene M. 374
- Lunačarskis Anatolijs 52, 370
- Lurija Aleksandrs 372, 374, 389, 434
- Lusebrinka Vija 419
- Lūse Inese 432
- Lūsis Arnolds 283
- Luters Mārtiņš 45, 46, 329
- Leņins Vladimirs 52, 138, 171, 370,  
372
- Leontjevs Aleksejs 372, 389
- Ļubkina Velta 433
- Maciļevičs Jezups 64, 115, 460
- Mahs Ernsts 152
- Makarenko Antons 371, 372, 379,  
397
- Maldonis Voldemārs 284

- Manaseins Nikolajs 142  
 Mancelis Georgs 47, 55, 218  
 Manro Tomass 431, 449  
 Manteifels Gustavs 64, 117, 118, 119,  
 124, 318, 460  
 Markss Kārlis 52, 152, 153, 171, 206,  
 329, 423  
 Markus Dace 430, 432  
 Maslo Irina 432  
 Maslovs Abrahams 18, 388, 390, 429,  
 449  
 Māterlinks Moriss 152, 205  
 Mauriņa Zenta 187, 205, 373, 398,  
 412–418, 460  
 Mediņš Jēkabs 283, 397, 425  
 Mednis Haralds 425  
 Meijē Antuāns 184  
 Meikšāne Dzidra 398, 432, 434  
 Meimanis Ernsts 134, 323, 339  
 Mēkons Fricis 69  
 Mellers Maksimiliāns 200  
 Mellers-Freienfelss R. 184  
 Mellēna Māra 430  
 Melnalksnis Krišs 178, 183  
 Melngailis Emīlis 120, 135, 425  
 Mencis Jānis 397, 433  
 Mēriņš Francis 153  
 Merķelis Garlībs 10, 39, 54, 59–61,  
 63, 78, 91, 100, 102, 458  
 Miezīte Solveiga 407, 418, 419  
 Migliniķis Pīters 79, 119, 124, 318  
 Mikelandželo Buonarroti 43, 193, 347  
 Mikelsens Aksels 146  
 Mikola Josepi Juliuss 184  
 Miķelsons Roberts 372, 376–386, 397  
 Mīlihs Georgs 69  
 Milta Ārija 397  
 Mīnstenbergs Hugo 284  
 Mīnsters Sebastiāns 46  
 Mjasiščevs Vladimirs 389  
 Mocarts Volfgangs Amadejs 193, 347  
 Moljērs 347  
 Molotovs Vjačeslavs 365  
 Montēns Mišels de 218  
 Monteskiē Šarls Luijs de 51, 59  
 Montesori Marija 134, 198, 199, 218,  
 313, 323, 339, 429, 446  
 Moriss Viljams 189  
 Muktupāvels Valdis 430  
 Nātorps Pauls 134, 200, 201, 284, 323  
 Nīče Frīdrihs 16, 127, 152, 205, 217,  
 229, 268, 413  
 Niedra Andrievs 347  
 Nollendorfs Valters 407  
 Norvilis Pēteris 419  
 Ņečajevs Aleksandrs 323, 377  
 Ņemenskis Boriss 449  
 Ņesterovs Oto 395  
 Ņikiforovs Juris 454  
 Ņūtons Izaks 44, 298  
 Obšteins Kristis 183, 185, 284  
 Odiņš Ģederts 183, 197  
 Olavs Vilis 130  
 Olports Gordons 18, 388, 389, 449  
 Omarova Silvija 433  
 Osis Jēkabs 15, 127, 130, 139–140,  
 181, 201, 268, 269  
 Osis Fricis 367  
 Ovens Roberts 82, 133, 438  
 Ovidijs 46, 114  
 Ozola Edīte 419  
 Ozoliņš Kārlis 178  
 Ozoliņš Roberts 397  
 Ozols Arturs 395  
 Pabērzs Juris 121  
 Paegle Dzintra 397  
 Paegle Leons 137, 304, 307  
 Palmgrēns 146  
 Pampe Ida 200  
 Pantēnijs Vilhelms Kristiāns 69  
 Pārkhērsta Helēna 296  
 Pārsons Tolkots 389  
 Paskāls Blēzs 44  
 Pāvels Rihards 412  
 Pāvuls Gunārs 406  
 Pēks Ludis 433  
 Pestalocijs Johans Heinrihs 63, 69, 70,  
 72, 73, 78, 96, 102, 104, 132, 133,  
 143, 218, 244, 249, 250, 252, 283,  
 285, 289, 292, 313, 323, 339, 438  
 Peters Jānis 427  
 Pētersens Peters 329  
 Pētersons Ādams 87  
 Pētersons Eduards 10, 20, 185, 188,

- 202, 282–300, 330, 350, 373, 390,  
440, 460, 464
- Petražickis Leons 184
- Petri Johans Kristofs 78
- Piažē Žans 372, 388, 390, 391, 449
- Piorkovskis K. 184
- Pirogovs Nikolajs 79, 84, 218, 438
- Pisarevs Dmitrijs 79, 133
- Piskunovs Aleksejs 374
- Plāķis Juris 178
- Platons 13, 43, 46, 100, 114, 139,  
152, 186, 268, 285, 325, 347, 356,  
358
- Plīnijs Basilijs 45, 46
- Plotīns 358
- Plotnieks Imants 389, 393, 432, 434
- Plūdonis Vilis 140, 206
- Pokrovskis Mihails 370
- Pokulis Jānis 433
- Popers Karls Raimunds 423
- Poruks Jānis 268, 347
- Prentniece Sofija 118, 318
- Prīmanis Jēkabs 412
- Purene Margarita 396
- Puriņa Elvīra 200
- Purvītis Vilhelms 347
- Puškarevs Igors 419, 432
- Puškins Aleksandrs 82, 347
- Putāns Seimaņš 121
- Rablē Fransuā 218
- Radiščevs Aleksandrs 51, 58
- Rafaēls 100, 193, 347
- Rainis (īst. v. Pliēkšāns Jānis) 4, 10, 14,  
21, 39, 123, 131, 135, 139, 149,  
151–174, 178, 187, 188, 197, 218,  
268, 271, 347, 393, 394, 395, 413,  
416, 417, 418, 429, 446, 460, 465
- Ramans Ģederts 183
- Ramāns Viktors 183
- Ramuls Konstantīns 374, 391
- Rancāns Nikodems 119, 120, 121,  
124, 304, 306, 318
- Rasels Bētrands 429
- Rasins Žans 347
- Raskins Džons 134, 141, 148, 189,  
237, 238
- Raudive Konstantīns 187, 373
- Raviča Diāna 449
- Raževa Astrīda 433, 435, 451
- Reiters Jānis 45
- Reiters Teodors 365
- Reiziņš Eduards 183
- Reizniece Ilga 428
- Rēķēna Antoina 430
- Rembrants 347
- Repins Ilja 347
- Ribentrops Joahims 365
- Ribo Teodils 323
- Rīds Herberts 431, 449
- Rikerts Heinrihs 16
- Rītiņa Elza 183
- Rītiņš Indriķis 169, 170
- Rivža Baiba 451
- Robespjērs Maksimiljēns 52
- Rodevskis Ignats 115
- Rodžerss Karls 18, 388, 390, 429, 449
- Rosoļimo Grigorijs 184, 323, 390
- Roterdamas Erasms 45, 46, 218
- Rots Mihaels 4, 64, 114–115, 116,  
124, 460
- Rozenbergs Jānis 428
- Rozentāls Janis 347
- Roziņš Fricis 138, 171
- Rozītis Jūlijs 183, 373, 425
- Rubana Inta Māra 433
- Ruberts Jānis 398
- Rubulis Aleksis 120
- Rubulis Vladislavs 123, 303, 312
- Rudzīte Anta 428
- Rudzītis Guntis 394, 397
- Rudzītis Jānis 395, 396, 433
- Ruģēns Jānis 10, 69, 70
- Rūķe-Draviņa Velta 407, 410
- Ruso Žans Žaks 10, 51, 52–53, 55,  
57, 58, 59, 60, 63, 73, 76, 78, 96,  
100, 102, 104, 132, 133, 134, 143,  
199, 283, 285, 313, 316, 323, 336
- Rusovs Baltazars 46
- Rutkis Alberts 115
- Sadlērs M. 454
- Saimons Braiens 372
- Salisiss 146
- Salmiņš Arvīds 398
- Salomons Oto 141, 146, 285

- Saļimova Kadrija 374  
 Samarins Jurijs 374  
 Samuša Rita 302  
 Sanda Žorža 159  
 Sārts Jānis 330  
 Sebre Sandra 419  
 Seile Valerija 4, 6, 10, 25, 112, 113,  
 123, 124, 178, 183, 187, 188, 202,  
 282, 301–328, 350, 373, 390, 440,  
 460, 464  
 Seiļš Jānis 119, 318  
 Seiļš Stepons 306  
 Sensimons Kloda Anrī 256  
 Sent-Ekziperī Antuāns de 429  
 Sent-Ilers Kārlis 141  
 Serafims Ernsts 171  
 Servantess Migels de 44, 347, 417  
 Sevs Lūsens 372  
 Siliņš Edgars Imants 128  
 Siliņš Jānis 183, 407, 412  
 Silkalns Eduards 406  
 Simaška K. 374  
 Skalbe Kārlis 268  
 Skatkins Mihails 372, 376, 389, 395,  
 449  
 Skiners Beress 448, 449  
 Skrinda Antons 119, 120, 121, 124,  
 303, 306, 319  
 Skrinda Kazimirs 119, 120, 121, 122,  
 123, 124, 301, 303, 306, 318  
 Skrjabins Aleksandrs 347  
 Smiltiece Gunta 430  
 Snells Kārlis Filips Mihaels 54, 57  
 Sofokls 347  
 Soikāns Juris 407, 427  
 Sokrats 13, 15, 43, 53, 100, 152, 186,  
 325, 339, 347, 358  
 Solons 93  
 Solovjovs Vladimirs 268  
 Spāģis Andrejs 4, 69, 74, 91–93, 94,  
 106, 107, 135, 218  
 Speke Arnolds 409  
 Spensers Herberts 127, 128, 132, 323,  
 438  
 Spinoza Benedikts 44, 51, 57  
 Spoks Bendžamins 372, 397  
 Spūlis Broņislavs 178  
 Spuņģēns Jurgis 115  
 Staļins Josifs 365, 371, 371, 375, 384,  
 404, 450  
 Starcs Pēteris 411, 412  
 Staris Alfrēds 398, 431  
 Stenders Gothards Frīdrihs 4, 55–56,  
 61, 64, 114, 460  
 Stērste Andrejs 69  
 Stradiņš Jānis 398  
 Stramkale Ligita 454  
 Straubergs Jānis 183  
 Strods Heinrihs 7, 428  
 Stučka Pēteris 138, 171, 180  
 Studente Aelita 397, 398  
 Students Jūlijs Aleksandrs 4, 10, 20,  
 185, 187, 188, 200, 201, 202,  
 329–364, 373, 390, 416, 431, 432,  
 440, 460, 464  
 Svelpe Ausma 389  
 Svenne Oto 183, 197, 390  
 Šabalovs Mihails 376  
 Šackis Staņislavs 371, 379  
 Šacs Pauls Emils 69  
 Šekspīrs Viljams 44, 205, 217, 229,  
 347, 417  
 Šēlers Makss 17  
 Šellings Frīdrihs Vilhelms Jozefs 187,  
 329, 335, 356  
 Ševčenko Tarass 133  
 Šillers Frīdrihs 201, 347, 359  
 Škutāns Staņislavs 7  
 Šķesters Francis 119  
 Šķilters Gustavs 183  
 Šlēgels Frīdrihs 268  
 Šleiermahers Frīdrihs Ernsts Dāniels  
 70, 187  
 Šmite Anita 433, 451  
 Šopenhauers Arturs 127, 268, 277  
 Šopens Frideriks 347  
 Špenglers Osvalds 210  
 Špona Ausma 397, 433  
 Šprangers Eduards 17, 18, 134, 179,  
 184, 187, 188, 250, 268, 284, 288,  
 336, 357, 390, 429, 431, 449  
 Šteiners Rūdolfš 218, 429  
 Šterns Viljams 17, 134, 201, 268, 388,  
 390

- Štobe Matīss 64  
 Šturms Arnolds 412  
 Šūberts Francis 193  
 Šūmanis Roberts 193  
 Švābe Arveds 7, 13, 14  
 Šveha Inta 419  
 Šveicers Alberts 429  
 Švinka Ēvalds 373, 396, 460  
 Tacits Pūblijs Kornēlijs 23  
 Taivāns Leons 197, 200  
 Talizina Nīna 391  
 Teihmillers Gustavs 15, 127, 139, 268,  
 269  
 Tentelis Augusts 178  
 Tērauds Ādams 69  
 Ticiāns 347  
 Timoščenko Ludmila 397  
 Tolands Džons 52  
 Tolgsdorfs Ertmanis 47  
 Tolmans Eduards 389  
 Tolstojs Ļevs 79, 132, 133, 134, 141,  
 152, 199, 212, 218, 268, 313, 379,  
 413, 417  
 Tomass Eduards 407  
 Torndaiks Edvards 134, 390, 438  
 Trasuns Francis 119, 121, 122–123,  
 124, 187, 306, 312, 318  
 Treile Jolanta 430  
 Turkopuļs Jānis 319  
 Ulmanis Kārlis 179, 186, 366  
 Ulmanis Karls Kristiāns 69  
 Unta Inga 374  
 Upatniece Eleonora 200, 407, 412  
 Urdziņa-Deruma Māra 431, 454  
 Ušinskis Konstantīns 78, 79, 87, 102,  
 104, 132, 133, 143, 144, 218, 283,  
 382, 438  
 Ūšiņš Vladimirs 397, 398, 431  
 Vācietis Ojārs 427  
 Vāgners Rihards 347  
 Vahterevs Vasilijis 141  
 Vaitheds Alfreds Norts 18, 19, 43,  
 429, 449  
 Vaivode Eleonora 302, 396  
 Valdemārs Krišjānis 74, 84–87, 91, 93,  
 94, 106, 107, 135  
 Valdēna Inta 454  
 Valdiss Burkards 45  
 Valeskalns Pēteris 376  
 Valons Anrī 372  
 Vanini Džulio Čezare 347  
 Vatsons Kārlis 69  
 Vēbers Ernsts 355  
 Vēbers Makss 18  
 Veics Voldemārs 396, 432  
 Veidenbaums Eduards 153, 206  
 Veinbergs Frīdrihs 130  
 Veismantels Leo 431, 449  
 Veitlings Vilhelms 133  
 Velmers Kārlis 389, 391, 431, 434  
 Ventcelis Konstantīns 323  
 Vergilijs Marons Pūblijs 46, 114, 347  
 Vežālijs Andreass 43  
 Vičs Andrejs 7, 140  
 Vidnere Māra 433  
 Vīgners Leonīds 425  
 Viġotskis Ļevs 371, 372, 388, 389,  
 390, 391, 394, 395, 431, 434, 449  
 Vikmane Blāzma 430  
 Viķe-Freiberga Vaira 40, 407, 426,  
 428  
 Vīlands Kristofs Martīns 59  
 Villerušs Valdis 397  
 Vindelbands Vilhelms 16  
 Vinekens Gustavs 225  
 Vipērs Roberts 7, 13, 15, 329  
 Visnola Dace 430, 454  
 Vītiņš Vilmārs 396  
 Vitkofs Kārlis 178  
 Vītola Ilze 430, 454  
 Vītoliņš Jēkabs 183, 425  
 Vītols Jāzeps 120, 135, 347, 425  
 Vitrams Reinhards 171  
 Vivess Huans Luiss 45, 46, 218  
 Volfs Kristians 53, 347  
 Volgasts Heinrihs 190  
 Volkova Līvija 199  
 Voltērs 50, 51, 52, 59  
 Vorobjovs Aleksejs 398  
 Vucenlazīdāns Pēteris 433  
 Vunts Vilhelms 134, 152, 156, 268,  
 284  
 Zaķis Juris 451, 453  
 Zalcmanis Kristiāns Gothilds 60

Zālīte Māra 426, 427  
 Zalvirks Ernsts 134  
 Zankovs Leonids 389  
 Zaratustra 152  
 Zariņš Dainis 431  
 Zēbergs Dzintars 419  
 Zeidels Roberts 285  
 Zeile Pēteris 397, 428, 430, 431  
 Zelmenis Voldemārs 392  
 Zeļenko Vasilijš 170  
 Zenkovskis Vasilijš 371  
 Zīds Oskars 392, 398, 419, 424, 430,  
 431, 432, 435, 451, 454  
 Ziedonis Imants 399, 427  
 Ziemele Lidiņa 410  
 Ziemelis Edmunds 178, 368  
 Ziemelis Jāzeps 183, 373  
 Zimule Ērika 395, 396  
 Zingbergs Juris 170  
 Zirdziņa Vaiva 396, 431  
 Zontāgs Karls Gotlībs 57, 218  
 Zubāns Indriķis 178  
 Zulcers Johans Georgs 65  
 Zvaigznons Fēlikss 427  
 Žamins Vladimīrs 442  
 Žogla Irēna 432  
 Žukovs Leonards 398, 431, 433

LATVIJAS NACIONĀLA BIBLIOTEKA



0304016161

OBLIGĀTAIS  
EKSEMPLĀRS

5

2004-5  
L 38



Jānis Anspaks – habilitētais pedagoģijas doktors, profesors.

Skolotāja ceļš aizsācies 1948. gadā. Kopš 1956. gada darba dzīve rit Latvijas Universitātē, rūpējoties par jaunās skolotāju maiņas izglītību un tālākizglītību. Autora veikums zinātniskajā pētniecībā kalpo pedagoģiskās kultūras kopšanai. Pēdējos gados profesors strādā ar pedagoģijas maģistrantiem un doktorantiem; pētniecības galvenie virzieni – pedagoģijas ideju attīstība pasaulē un Latvijā, kā arī mākslas pedagoģijas problēmu izpēte.

Monogrāfijas “Pedagoģijas idejas Latvijā” izstrādi vadījusi atziņa, ka Latvijas skolas un izglītības atjaunotnē, tautas audzinošā potenciāla tālākajā attīstībā arvien lielāku nozīmi iegūst ne tikai Eiropā un pasaulē, bet vispirms jau pašu zemē koptās pedagoģijas idejas un vērtības. Pedagoģijas ideju bagātības veido ievērojamu tautas garīgās kultūras daļu, no kuras dzīvinošajiem avotiem smēlušās tik daudzas latviešu tautskolotāju, audzinātāju un vecāku paaudzes. Radoši apgūtas pedagoģijas idejas, izvērtējot pagātnes mantojumu, atbalsojas mūsdienu mācību, audzināšanas un izglītības teorijā un praksē. Savu patieso radošo spēku tās iemanto tuvākās un tālākās nākamības iespēju apjauumā, paverot jaunas perspektīvas tautas garīgajai izaugsmei.

ISBN 9984-15-548-X



9 789984 155487