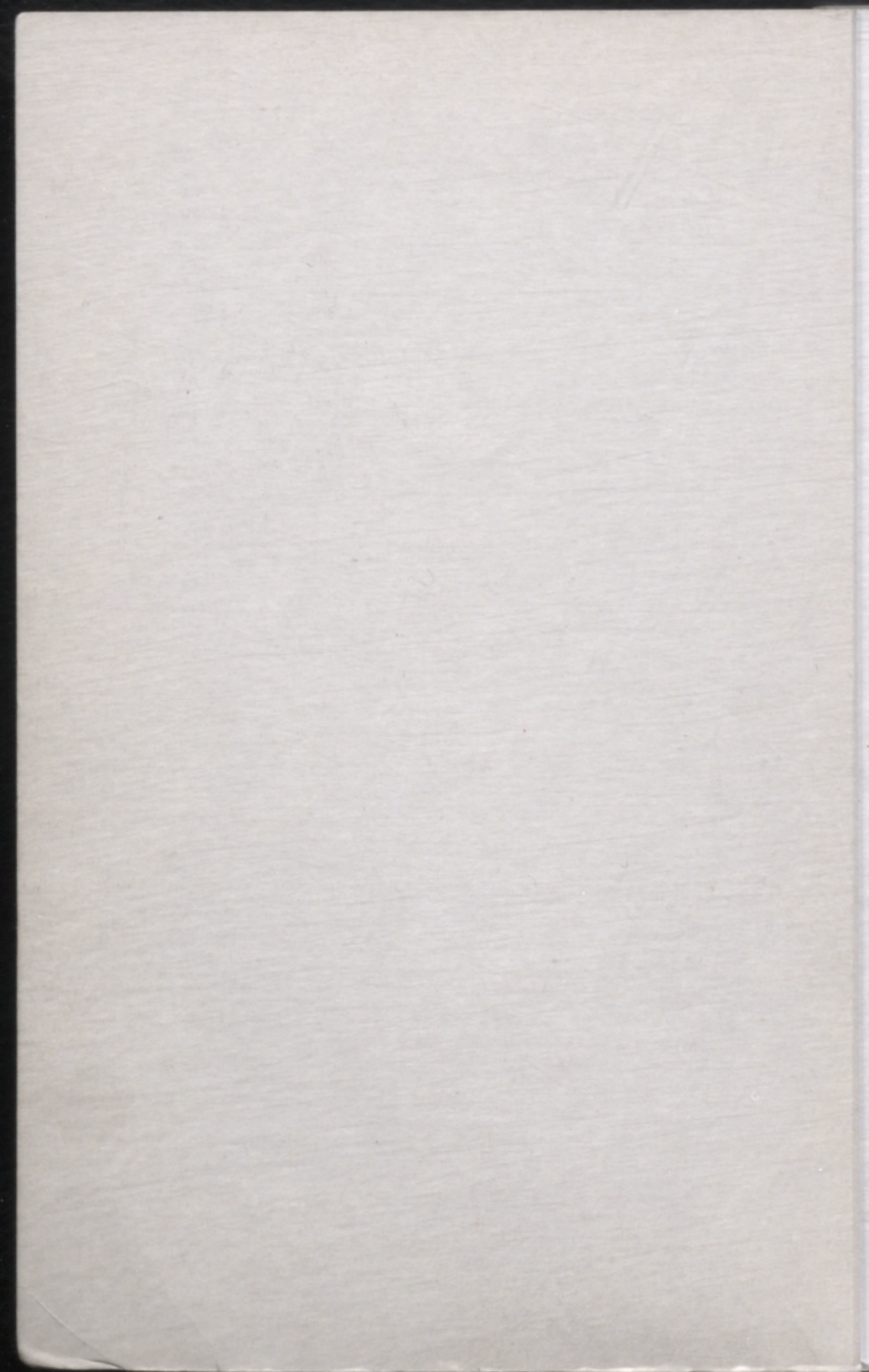


TEORIJA PRAKSE

INĀRS BEĻICKIS

IZGLĪTĪBAS ALTERNATĪVĀS TEORIJAS

MAZA
PEDAGOĢISKĀ
BIBLIOTĒKA



2002-4
11
23.04.01
L

Inārs Beļickis

**IZGLĪTĪBAS
ALTERNATĪVĀS
TEORIJAS**

IZGLĪTĪBAS
ALTERNATĪVĀS
TEORIJAS

Pilnveidots un papildināts izdevums

James Eschick

INCLIBAS
ALTERNATIVES
TEORIAS

2002-4

11

Inārs Beļickis

IZGLĪTĪBAS ALTERNATĪVĀS TEORIJAS

Pilnveidots un papildināts izdevums

Raka

Recenzenti:

Dr. h. paed., Dr. psych.

Dr. phil.

Daina Lieģeniece

Sarmis Mikuda

Galvenā redaktore

Datordizains

Rita Cimdiņa

Māris Bezmers

ISBN 9984-15-363-0

© "Izdevniecība RaKa", 2001

"Izdevniecība RaKa" Zvaigžņu ielā 26, Rīgā, LV-1009,
tālr. 7312668

Izdevējdarbības reģistrācijas apliecības Nr. 2-0471

Realizācijas daļa – tālr. 7291875

Iespiests "Izdevniecība RaKa" tipogrāfijā, tālr. 7602049

Saturs

Ievads	6
Alternatīvo izglītības teoriju metodoloģiskie pamati un konteksts	13
Izglītības alternatīvo teoriju pamatsaturs	53
Frīdrihs Frēbels	53
Marija Montesori	66
Marija Montesori un viņas pedagoģisko uzskatu attīstība	66
Marijas Montesori pedagoģijas principi un to vispārhumānais, antropoloģiskais un metodiskais aspekts	72
Montesori sistēmas vērtējumi	100
Rūdolfs Šteiners	104
Rūdolfa Šteinera antropozofiski pedagoģisko uzskatu attīstība un to originalitāte	105
Rūdolfa Šteinera antropozofiskais cilvēktēls	123
Rūdolfa Šteinera antropozofiskās pedagoģiskās pamatidejas (pamatprincipi)	131
Rūdolfa Šteinera antropozofiskās pedagoģiskās idejas	139
Valdorfskolu organizācija	150
Valdorfskolu pedagoģiskā koncepcija	151
Rūdolfa Šteinera pedagoģisko uzskatu kritika	152
Georgs Keršenšteiners	154
Georga Keršenšteineras vērtībizglītības teorētiskais un metodoloģiskais pamats	155
Individualitātes garīgās būtības attīstīšanas galvenās pazīmes	160
Pamatprincipu sistēma	162
Salīdzinājumu shēmas	170
Terminu skaidrojumi	185
Izmantotā literatūra	200

IEVADS

Ar vārdkopu *izglītības alternatīvās teorijas* apzīmē vairāku tādu personību devumu pedagoģijā, kuru raksturo kā oriģinālu, vispārnozīmīgu Eiropas un pat Pasaules līmenī un kopveselu, resp., kuram ir kopumā pabeigts teorētiskais pamats un tam atbilstoša vispāratzīta paša autora organizēta prakse un atbilstošas publikācijas. Par tādām izcilām personībām vispirms uzskata *Rūdolfu Šteineru, Mariju Montesori, Frīdrihu Frēbelu, Georgu Keršenšteineru*. Nav noliedzams, ka līdzīgi sasniegumi varētu būt arī kādām citām personībām *vienas* valsts ietvaros, arī Latvijā, ja tie būtu publicēti. Ja viņu devuma nozīmība pāraugtu vienas valsts robežas, tad arī tās varētu pieskaitīt šai plejādei. Katra valsts rūpējas par savu pedagoģisko domu un praksi.

Pirmo publikāciju par *izglītības alternatīvajām teorijām* sagatavoju 1991. gadā, otro — 1995. gadā. Šis ir trešais – pilnveidots un būtiski pārstrukturēts izdevums.

Ar ko *izglītības alternatīvās teorijas* atšķiras no pedagoģijas vēstures kursos iekļautajām ziņām par šīm personībām un viņu devumu? – Ar to, ka tās tiek iztirzātas teorijas un prakses līmenī un tādējādi dod vienotu sistēmisku priekšstatu.

Pakāpeniski *izglītības alternatīvajām teorijām* pievēršas arvien vairāk pedagogu un citu interesentu un arī atklāj to dziļākus slāņus. Tas pilnā mērā ir iespējams, jo pastāv visai plašas šo autoru ideju interpretācijas iespējas, turklāt, raugoties gandrīz no 120 vai 100 gadu distances, mainās problēmu izpratne un pētnieki un praktiķi aktualizē arī citus aspektus.

Visas turpmāk aplūkotās alternatīvas savā laikā bija *novitātes*, un tām ir bijuši dažādi nosaukumi, izceļot

galveno domu. F. Frēbels ar audzināšanu tiecās aptvert visus bērnodārza vecuma bērnus. Viņa *mācībai* ir izkopts, reliģijas filozofijā dibināts teorētiskais pamats, un tādēļ tā atbilst izglītības kristīgajai paradigmai un ir koncepcija. M. Montesori radīja *jaunu* praksi, tādēļ to visai bieži raksturoja kā *Montesori metodi*. Lai gan uzskata, ka viņas mācībai ir vāji izstrādāta un laika gaitā pakāpeniski uz atšķirīgiem uzskatiem pamatota teorija, tomēr pamatā viņas mācība atbilst izglītības naturālajai paradigmai un dabatbilstības principam, arī biheiviorismam. R. Šteiners izstrādāja *Valdorfpedagoģiju* uz antropozofijas dogmu pamata, bet sevišķi jāuzsver – kā *integratīvu* un *diferenciālu* (sk. 6. zīm. 127. lpp.) pedagoģijas zinātni, kurā integrēja *reliģijas un sava laika psiholoģijas, kultūras, mākslas, dabaszinātņu modernos sasniegumus*, bet antropozofisko metodoloģisko pamatu dēļ tā ļoti konfrontēja ar valdošo baznīcu. Šī konfrontācija notiek arī vēl šodien. Tādēļ visai bieži šīs konfrontācijas dēļ *Valdorfpedagoģiju* (pēc *ģeogrāfiskās* vietas nosaukuma!) atzina un atzīst, bet pašu Šteineru (*saturiski*) – nē un antropozofisko pamatu – arī nē. Tas lielā mērā ir dīvaini! *Šteineru pedagoģija* skaidrojama drīzāk *dabaszinātniski* (*fiziskais, jūtas/emocijas, domāšana*), bet tas nenožīmē, ka primitīvi, *viņš sāka lietot dabaszinātņu jēdzienus*. G. Keršenšteiners izstrādāja izglītības *aksioloģisko* teoriju. Šodien visas šīs *pedagoģijas, mācības, metodes* apzīmē ar vārdkopu *izglītības alternatīvās teorijas*, tādējādi izrādot pelnīto cieņu to autoriem, jo visi ir izcilas, pat ģeniālas personības. Turpinājumā vārdkopas *izglītības alternatīvās teorijas* vietā lietoju vārdu *alternatīvas*.

Grāmatā centos izcelt šo alternatīvu nošķiršanas savdabīgo pamatu, kas nepieciešams teoriju izvērtēšanai, arī lai noteiktu katras teorijas mūsdienu vērtību.

Galvenās šī izdevuma atšķirības no abiem iepriekšējiem ir pašu autoru pedagoģisko uzskatu attīstības un to oriģinalitātes noteikšanas mēģinājumi. Lai raksturotu uzskatu oriģinalitāti, tie vispirms jāsalīdzina. Marijas Montesori pedagoģisko uzskatu attīstības diapazons ir ļoti liels – no *sajūtu* audzināšanas līdz *teozofijai, kosmiskajam (dievišķajam)*. Rūdolfa Šteinera *antropozofiskie* uzskati ir plaši un daudzveidīgi, bet ne tik daudz *okultais* tradicionālā izpratnē, cik parapsiholoģiskā izpratnē, un transcendentālais ar izteikti *dabzinātniskiem* akcentiem (atomi, molekulas, vielas agregātstāvokļi, lauki, spēki, enerģija). Tādēļ to interpretēšanas iespējas ir bezgalīgas un katrs tur var atrast kaut ko, kas saskan, vai tieši pretēji – ļoti kontrastē ar paša uzskatiem. Joprojām abu devums tiek vērtēts pretrunīgi – vieni ļoti slavē, otri neatzīst un neievēro. Georgs Keršenšteiners ir viens no pedagoģijas teorētiķiem, kuru vēl joprojām citē ļoti daudz. Mūsdienu aktualitātes – vērtībizglītības un tādēļ arī kultūrvērtību un izglītības vērtību – aspektā viņa uzskatu nozīmībai jāpalielinās.

Visas alternatīvās teorijas ir zināmā mērā konvencionālas un atklāj vienas personas pedagoģisko uzskatu sistēmu. Šie uzskati dibināti tādās tradīcijās, kuras pašam ir tuvas, un tādēļ tomēr nav pilnīgi oriģināli. Galvenais – visu alternatīvu teorētiskais un metodoloģiskais pamats ir garazinātnisks, bet sākot ar teoloģiju kā mācību par Dievu, sākot ar ticību, cerību, mīlestību līdz cilvēka domāšanas *produktam* – domai (idejai) un pat relativitātes teorijas (R.Šteiners) aspektiem.

Pilnīgi saprotamu apstākļu dēļ visas aplūkojamās alternatīvas ir reliģisko ideju caurvītas. Ja Frīdriha Frēbela pedagoģisko atziņu interpretācijā nelieto reliģisku terminoloģiju, ja Rūdolfa Šteinera pedagoģiskos uzskatus neskaidro antropozofiski, tās kļūst ļoti nabadzīgas un,

piemēram, R. Šteintera eiritnija tiek reducēta uz vingrošanu, kuru M. Montessori savukārt traktē klostera dzīves kontekstā.

Visu alternatīvu autoriem bērns ir dievišķa radība. Taču mūsdienās uzskata, ka ir jau pārspīlēti teikt, ka bērns *nāk* pie mums no *cilvēces dzīlēm* (R. Šteintera antropozofijas, arī G. Keršenšteintera aksoloģiskās izglītības teorijas un K. Junga *kolektīvās bezapziņas* aspektā). Bet šajās alternatīvajās teorijās dominē uzskats, ka bērns *nāk* pie mums arī no *cilvēcības dzīlēm* ar savu *humanitāti* un šādā izpratnē vispirms ir *garīga un absolūti labestīga* būtne. Tādēļ visai viņa dzīvei pie mums un viņa audzināšanai jābūt labestīgai – dibinātai mīlestībā. Un, ja kaut ko atzīst par tik senu – *no cilvēces dzīlēm nākošu*, tad mūsdienu pilsonim rodas *godbijība* pret to, ne tikai *cieņa*. Bet diemžēl vārds *godbijība* nav šodienas *praktiskās* pedagogijas termins. Ja problēmai pieiet tīri pragmatiski, tad bērna *lietderība* sākas tikai ar to brīdi, kad viņš prot kaut ko *lietderīgu* darīt. Tad bērns ir maza auguma neattīstīts cilvēciņš, kas ... nejaušības dēļ atrasts kāpostu laukā.

Katras alternatīvās teorijas *veselumu* pauž autora izvēlētais *cilvēktēls* un/ vai *bērna tēls*, kas savā dziļākajā būtībā ir stabils *integrāls* veidojums. Tas tiek analizēts, resp., sadalīts un raksturots ar arvien konkrētākām idejām. Tā ir šī tēla dekomponēšana/ operacionalizēšana. Būtībā tās ir teorētiskas problēmas, un no to atrisināšanas ir atkarīga katras alternatīvās teorijas strukturējamības pakāpe. Tā savukārt ir svarīgs priekšnoteikums alternatīvu salīdzināšanai un novērtēšanai.

Taču *faktu* daudzveidība (metodiskais) un *ideju* daudzveidība, turklāt augstāko ideju daudzveidība (teorijas, metodoloģijas līmenis) ir pavisam dažādas lietas. Cilvēka/ bērna *veselumu* var skatīt dažādos rakursos. Augstāko ideju *kopumu* līmenī var izdalīt divus, trīs fundamentāli

atšķirīgus metodoloģiskos pamatus: zinātne par garu (teoloģija(a), gara filozofija (b), antropozofija (c)) un zinātne par dabu (dabas filozofija, fizioloģija, darvinisms; izziņas teorija/ gnozeoloģija u.tml.). Konkrētāk – teoloģiskais, *garazinātniskais* un dabazinātniskais (sk. terminus *garazinātne, garīgums*). Uz šo trīs fundamentāli atšķirīgo metodoloģisko pieeju pamata šodien noris visai sīva cīņa pedagoģijas, socioloģijas, personālmenedžmenta jomās.^{1,2,3}

Cilvēka/bērna tēla veselumam, bet nu jau *kopveselumam* jāuzrāda ideju *struktūra jeb pamatpazīmju/īpašību kopums*, pedagoģijā – pamatprincipu *sistēma*. Tātad – arī noteiktas *kārtības* aspektā kā pirmā jānosauc tā ideja – atziņa par cilvēku, kura ir viņam visbūtiskākā, un tad pakārtotās idejas. Georgs Keršenšteiners *kopveselai pamatprincipu, pamatideju* sistēmai pievērš sevišķi lielu uzmanību, uzskatot, ka vispirms šī kopveselā principu sistēma apraksta un nodrošina kopveselu pieeju cilvēka audzināšanai, kurai ir arī *noteikta virzība*. Viņa izglītības teorija dibināta uz septiņiem pamatprincipiem, un šis skaits jau ir optimāls. Bet, ja pats autors nesistematizē savus uzskatus, tad to dara viņa pētnieki, bet – atšķirīgi. Pakāpeniski pētnieki izdala arvien lielāku *principu, resp., konkrēto ideju* skaitu, bet tādējādi sadrumstalo cilvēktēlu un rada šo teoriju saplūšanas iespēju. Turklāt uzvaru liek uz pragmatiskajām idejām – uz izmērāmo (kas, kur, cik utt.). Un pretinieki priecājas un apgalvo, ka metodisko parādību līmenī visas alternatīvas kļūst identas, it sevišķi tad, ja to, kas tomēr vēl neiederas šajos metodiskā līmeņa rāmjos, vienkārši piemirst, uzskata par mazsvarīgu, lieku. Visbiežāk šis *liekais* izrādās alternatīvas metodoloģiskie

¹ A.Huczynski and D.Buchanan. Organizational behaviour. – Second edition. – 1991.

² N.Norris. Understanding Educational Evaluation. – 1993.

³ H.Gudjons. Pedagogisches Grundwissen. – 1995.

pamati. It sevišķi tas attiecas uz Valdorfpedagoģiju (Valdorfpedagoģijai – jā, *antropozofijai* – nē), tad uz F. Frēbelu (*frēbelismu bez teolōgiskā pamata*), tad uz M. Montesori metodi (didaktiskajiem materiāliem – jā, *materiālajām abstrakcijām* – nē). Vispārinot tas nozīmē – vispirms parādību sagrauj un tad secina, ka tā nemaz nav tik oriģināla. Kādēļ tā dara?

Garazinātnēs precīzi izmērāmu parādību ir ļoti ļoti maz, turpretī subjektīvajām izjūtām, jūtām, emocijām, pārdzīvojumam, ticībai utt., resp., *dvēseliskajam* tiek piešķirta ļoti liela nozīme.

Mūsdienu *humānpedagoģija* respektē gan pedagoģijas *garazinātnisko*, gan *dabaszinātnisko* dimensiju un atzīst, ka viena daļa pedagoģisko parādību ir tikai vērtējama (intuīcija, iztēle, fantāzija, mākslinieciskums; dvēsele un pārdzīvojums; personas gars/doma; ideālie modeļi un ideālie objekti u.tml.), bet nav mērāma un izskaitļojama. Turklāt nebūt nav runa tikai par kvantitatīvo mērījumu datu/faktu interpretāciju, bet arī par pašiem faktiem. Tas, ka kāds cilvēks, kāds bērns priecājas vai raud, arī ir tikpat īstens fakts kā atsitiens ar pieri pret sienu.

Izglītības alternatīvu aspektā citēju Jāni Pāvilu II: “No pozitīvisma viedokļa tādiem jēdzieniem kā, piemēram, Dievs vai dvēsele gluži vienkārši nav jēgas. Jo nekas tiem neatbilst jutekliskās pieredzes jomā... Pats Dievs noteikti nav cilvēka empīriskās pieredzes priekšmets.” Neatzīstot izglītības kristīgo paradigmu un/vai *garazinātnisko* dimensiju, tādu izcilu pedagogu mācības/teorijas kā, piemēram, F.Frēbels, daļēji arī M.Montesori, nemaz nerunājot par G.Keršenšteineru un viņa vērtībizglītību, mūsu J.A. Studentu, Hesenu u.c. nav nedz lasāmas, nedz vērā ņemamas.

¹ Pārkāpjot cerības sliekšni. – Rīga, 1996. – 46.lpp.

Bet mūsu dzīvē arvien vairāk dominē ne tikai pozitīvisms un pragmatisms, bet pat *practicisms*, kas uzsver, ka nozīme ir tikai tam, kas ir novērtējams uz precīzu mērījumu pamata (kvantitatīvais) un atzīts par *lietderīgu* vai *nelietderīgu*. Tādēļ pastāv ļoti spēcīga, vērā ņemama tendence noņemt šīm alternatīvām garazinātnisko dimensiju (nelietot reliģisko, māksliniecisko terminoloģiju; Valdorf-pedagoģijai – jā, bet tās metodoloģiskajam pamatam – nē, utt.). To izdarot, alternatīva izzūd. Tādēļ īpaši izcēlu oriģinālo, proti, *pedagoģisko faktu garazinātnisko interpretāciju*. Šī interpretācija, resp., satura atklāšana skaidrojot, arī tulkojot ir saistīta ar izpratni, ir svarīgs alternatīvu *būtiskais* un arī *oriģinālais*.

Šis ir trešais izdevums un galvenokārt domāts tiem, kuriem ir augstākā pedagoģiskā izglītība, arī kā palīglīdzeklis studijām maģistrantūrā. Grāmatas struktūra veidota deduktīvi – no vispārīgiem jautājumiem uz konkrētākiem. Vispirms aplūkotas metodoloģiskās problēmas, kuras attiecas uz visām alternatīvām, tad metodikas līmeņa īpatnības, resp., tas sevišķais, kas ir katrā alternatīvā. Nobeigumā pamatideju salīdzinājumi un termini paredzēti arī diskusijām. Terminu sarakstā iekļauti tikai tie termini, kuri nav *Pedagoģijas terminu skaidrošajā vārdnīcā* (1999), kā arī tie termini, kuriem ir kāda alternatīvajām teorijām specifiska pazīme.

ALTERNATĪVO IZGLĪTĪBAS TEORIJU METODOLOĢISKIE PAMATI UN KONTEKSTS

MĒRKIS UN BĒRNTĒLS

Izglītības pragmatiskajā paradigmā arī pedagoģiskā terminoloģija ir visai racionāla, t.i., atbilstoša prāta likumiem un lietderībai, arī izdevīgumam un ērtai lietošanai – bez īpašas piepūles. Turpretī visās alternatīvās šī terminoloģija ir izteikti tēlaina, mākslinieciska un tādēļ liela nozīme piešķirta arī katra pedagoga intuīcijai, iztēlei un meistarībai utt.

Pragmatiski cilvēka/bērna audzināšana sākas ar *mērķa apzināšanos*. Alternatīvās – drīzāk ar *bērna tēla apjausmu*. Cilvēktēls un bērntēls vienmēr ir atbilstošāks īstenībai, dzīvs, dvēselisks un tādēļ pilnīgāks par racionālo mērķi. Turklāt visās alternatīvās *cilvēktēls* tiek nošķirts no *bērntēla*. Tieši *bērntēla* sevišķs izcēlums pār *cilvēktēlu* un tā pielīdzināšana dievišķajam ir nozīmīgākais alternatīvu aspekts un jēga.

Lai bērna audzināšana būtu mērķtiecīga, vispirms tā jāizzina teorijas un metodoloģijas līmenī. *Teorija* dod atbildi uz jautājumu, kas un kāds ir katras izglītības alternatīvas *bērntēls*, kā to izprot, cik tas ir pilnīgs un atbilst sava laika uzskatiem, otrs – *metodoloģija* – sniedz atbildi, kādas *vispār* aktivitātes jāīsteno, lai sekmētu bērna audzināšanu atbilstoši šim *bērntēlam*. Pirmais ir jautājums par cilvēka būtību, tad – par cilvēka cilvēcisko būtību (jo ne jebkurš cilvēkveidīgais ir arī *cilvēcisks* radījums), par viņa humanitāti, otrs – satur zināšanas par pedagoģisko stratēģiju.

Metodoloģisko zināšanu pamats ir zināšanas par *procesu* – par lietas *rašanos, attīstību un sabrukumu*. Kopumā tās – *rašanās, attīstība un sabrukums (vai konkrētāk, piemēram, sēklas uzdīgšana, auga nobriešana, ziedēšana, novīšana, satrūdēšana)* – ir trīs jebkuras lietas attīstības būtiski atšķirīgas, bet arī vienotas stadijas. Zinot, kā lieta radusies, kā tā attīstījusies un zaudējusi eksistences spēkus – sabrukusi, var arī zināt, kā tā mērķtiecīgi radāma un izmantojama.

Lietas rašanos, attīstību utt. apraksta fundamentālās likumsakarības un principi. Tādēļ jēdzienu *metodoloģija* lieto fundamentālu likumsakarību un principu sakarā un to definē kā mācību par teorētiskās un praktiskās darbības metožu sistēmām. Alternatīvās šī lieta ir *bērns*.

Pie mums ir tāda situācija, ka pedagoģiskajā *praksē* galvenokārt vēl joprojām dominē *padomju* pedagoģijas pamatidejas, tādēļ terminoloģija ir izteikti pragmatiska un sākumaksiomas – pat fizioloģiskas. Izklāstu sāk ne tikai ar sajūtām, bet ar sajūtām psihofizikas izpratnē, pat ar receptoriem. Parasti pedagoģijas kursa sākums ir ļoti sīki analītisks, bet jo tālāk, jo izplūdušāks un nenoteiktāks. Ar to tiek skaidri demonstrēts – ja sākums ir tik elementārs, tad pakāpeniski nonākt līdz bērnam kā *garīgai būtnei* ir neiespējami. Toties R.Šteiners savā dogmatikā to īsteno pilnā intervālā – fiziskais un garīgais. Visas viņa shēmas ir kopveselas, pabeigtas un diferencēšanas līmenis arī ir saglabāts visā intervālā. Var nepatikt viņa pieņēmumi (dogmas / aksiomas) un salīdzinājumi, bet nevar viņam pārņemt loģikas trūkumu.

Visu alternatīvu *pamataksiomas* ir garazinātniskas un / vai humānpedagoģiskas, un tas nozīmē, ka bērns/ skolēns/ cilvēks *vispirms* tiek aplūkots tai aspektā, ar ko viņš *būtiski atšķiras* no visām citām dzīvajām būtnēm, vispirms vadās no tā, kas nosaka cilvēka *unikalitāti*, nevis tai aspektā, ar ko viņš ir tāpatīgs ar ... amēbu.

Visas alternatīvas tver cilvēku plašā intervālā ar *centrālo* elementu – *dvēsele*. Kad bērna vēl nav, bet vecāki tikai *domā* par viņu, tad viņi *domā* par sava bērna *dvēseli*, turklāt tikai mīlestībā un labestīgi. Tāds ir garīguma sākums. Un šajā *garīgumā* atzīst, ka *augstākie* līmeņi cilvēkā (*dvēsele, gars*) determinē viņa zemākos līmeņus un nevis otrādi. Tādēļ problēma nav vis par to, kā *bērns attīstāms*, bet drīzāk – *izauklējams, mīļi lolojot*, jo cilvēkbērns piedzimst fiziski ļoti nevarīgs, bet relatīvi ar *ļoti lielu garīgo potenciālu* – *garu*, kurš *nemitīgi enerģiski tiecas izpausties* (F.Frēbels). Visu alternatīvu nākamā *aksioma* atzīst, ka garīgums izkopjams katrā cilvēkā, bet tikai ar *garīguma* kopšanai atbilstošiem līdzekļiem. Pirmais līdzeklis ir *doma* (arī nozīmē – *gars*). Un *bērna dvēsele sākas ar savu vecāku domu par viņu – ar labestīgu domu par viņu*. Jo cita jau vēl nekā nav. Garazinātne atzīst, ka doma vada cilvēka darbību, rīcību un labestīga doma ievirza rīcību labestīgi. Tā ir garazinātniska pieeja. Tas nav dabzinātniski, materiālistiski.

ALTERNATĪVU FAKTISKĀ VAI ŠKIETAMĀ NOZĪMĪBA

Nākamā problēma ir saistīta ar pedagoģijas / audzināšanas teorijas zinātnes struktūru un klasifikāciju.

Lai gan nav noliecams fakts, ka visas aplūkotās alternatīvas, sākot ar savu rašanās brīdi līdz šodienai, radījušas būtiskas plašas un paliekošas ietekmes izglītībā, tomēr šādām un līdzīgām mācībām vieta pedagoģijas / audzināšanas zinātņu klasifikācijas *laukā* (matricā) ir ierādīta kaut kur *apakšā, malā, stūrītī*. Un tas ietekmē spriedumu par to metodoloģisko vietu un nozīmību. Vai varbūt tas nozīmē, ka šīm teorijām vispār ir maznozīmīga loma? Tomēr jāievēro, ka visas alternatīvās teorijas ir

radušās noteiktā vēsturiskā laikā un bija apjausto aktuālo problēmu praktiski nozīmīgi risinājumi.

Apkopojot iepriekš teikto, šodien svarīgākais uzdevums ir no pedagoģijas vēstures kā datu bāzes izrisināt pedagoģisko ideju attīstības gaitu, resp., attīstības likumus. Un šādu iespēju dod vispirms alternatīvās teorijas, to metodoloģisko pamatu apzināšana. Alternatīvo izglītības teoriju metodoloģisko pamatu tādēļ, ka visas alternatīvās teorijas ir mazi, bet nozīmīgi vienmērīgi plūstošās pedagoģiskās domas un prakses *uzspridzinājumi*. Kaut ko tie sagrauj, bet tai pašā laikā *izsit logu* jauno pedagoģisko problēmu skaidrākam redzējumam. Virzot domu pa alternatīvo pedagoģiju, mācību utt. pamatideju kopumu, principu iezīmēto ceļu, var vieglāk apzināt pedagoģisko ideju attīstību un konkrēto ieguldījumu izglītības attīstībā, ko devis katrs no šiem izcilajiem pedagogiem – izglītības (audzināšanas) filozofiem un praktiķiem. Vārdu sakot, šajā grāmatā domu virzu pa pedagoģisko ideju attīstības ceļu, kura ceļrāži ir alternatīvās teorijas – radušās noteiktā vēsturiskā laikā kā aktuālu problēmu risinājumi. Tikai no mūsdienu Latvijas izglītības koncepcijas metodoloģijas pozīcijām izvērtējot šo teoriju/mācību/pedagoģiju/didaktisko sistēmu galveno pedagoģisko ideju kopumus, iespējams noteikt to nozīmību mūsdienu Latvijas izglītībā.

ALTERNATĪVAS KĻŪST PIEVILCĪGĀKAS. KĀDĒL?

Skolas demokratizācija pēc Otrā pasaules kara, precīzāk, kopš divdesmitā gadsimta 60. gadiem, vairs nav domājama bez alternatīvām izglītības / pedagoģijas koncepcijām. Katras alternatīvas būtību atklāj un raksturo tās pamatidejas jeb pamatprincipi. Jo pilnīgāks ir šādu pamatideju kopums – to skaits un precīzi definēts

pamatsaturs, jo pilnīgāka ir konkrētā mācība, teorija, pedagoģija u.c. Ar šādiem pamatideju kopumiem alternatīvu autori pamato *savu* cilvēka būtības un viņa audzināšanas izpratni *sava laikmeta kontekstā*. Tā kā cilvēks ir daudzdimensionāls, neviena alternatīva nav pilnīga, bet viena var būt pilnīgāka par otru. Katrs autors uzskata, ka tieši viņa uzskatu sistēma ir vispilnīgākā un tādēļ vislabākā. Vēl gan jābilst, ka pamatideju skaits un to skaidrojums var būt visai optimāls, bet atbilstošajās metodikās tie netiek atspoguļoti vienādi dziļi un nozīmīgi. Un tad veidojas situācija, kuru raksturo sakot – teorija laba, bet prakse vāja, resp., nepilnīgi atbilstoša teorijai (piemēram, R.Šteiners), vai otrādi – teorija vāja, bet prakse laba (M. Montesori).

Katra šajā grāmatā aplūkotā alternatīva nav vienkārši cita iespējamība, bet sava laika nozīmīga inovācija, un tādēļ tās ir atraktīvi paraugi arī mūsdienām, kad termins *inovācija* kļuvis ikdienišķs mūsu pedagoģiskajā leksikā un rāda, kā inovācijas jāpamato, jāaizstāv un pašam autoram jāīsteno. Saista arī tas, ka Rūdolfa Šteinera devumu parasti raksturo ar vārdu brīvs – *brīvās* Valdorfskolas – ar to *vispirms* uzsverot neatkarību no valsts. Bet atbilde uz jautājumu – no kā tā tomēr ir atkarīga? – rada lielas problēmas, jo neviena alternatīva nevar būt brīva no sava teorētiskā (kas ir cilvēks?) un metodoloģiskā (kā viņš audzināms?) pamata.

ALTERNATĪVAS LATVIJAS KULTŪRAS UN IZGLĪTĪBAS KONTEKSTĀ

Katra alternatīva no autora un atbalstītāju viedokļa ir dibināta uz *vislabākajām idejām*. Bet, lai mēs vismaz izprastu, par ko viņi iestājas un kas no viņu idejām der mums šodien, vispirms būtu jāzina, kādas ir šo alternatīvu būtiskās atšķirības, un tad jānosaka katras *alternatīvas*

mūsdienu vērtība Latvijas kultūras un izglītības kontekstā. Šo problēmu tikai ieskicēju.

Katras pedagoģiskās koncepcijas pamatā neatkarīgi no tā, vai autori to formulē skaidri vai tikai tur prātā, ir pilnīgi noteikts *cilvēktēls*, ko raksturo pamatprincipu kopums. Tādēļ, nosaucot vai vērojot tikai atsevišķas metodiskās parādības – notikumus, situācijas u.tml., nav iespējams nodalīt vienu pedagoģisko koncepciju no otras, jo atsevišķu pedagoģisko faktu līmenī atšķirības ir pārāk niecīgas, lai ar tām raksturotu bērna audzināšanu atbilstoši cilvēktēlam un/ vai bērna tēlam. Tādēļ, sākot ar XX gs. astoņdesmitajiem gadiem, pakāpeniski un pieaugoši tiek aktualizēta doma par pedagoģisko koncepciju analītisku salīdzināšanu – vispirms par konkrētu pamatideju jeb pamatprincipu salīdzināšanu.

Rašanās laika secībā virknējot aplūkojamās alternatīvas un uzrādot katras alternatīvas pirmo atslēgas vārdu, pamatprincipu sistēmas u.tml., visai uzskatāmi var parādīt pedagoģijas aktuālo problēmu metodoloģiskās *pēdas* – secīgu ideju virkni. Piemēram, no F.Frēbela (*religiski garīgais*), tālāk – M.Montesori (*Palīdzi man pašam veikt manu darbu!*) caur kibernetisko didaktiku līdz... *katram skolēnam savu datoru....*

F. Frēbela *religiski garīgais* bērns, savas mātes un audzinātājas auklējums, mūsdienās ar sava datora palīdzību pats nonācis visas pasaules centrā... Tas ir ceļš uz pasaules racionālu, analītisku, strikti strukturētu redzējumu un baudījumu... pa daļām, pa komponentiem, pa elementiem.

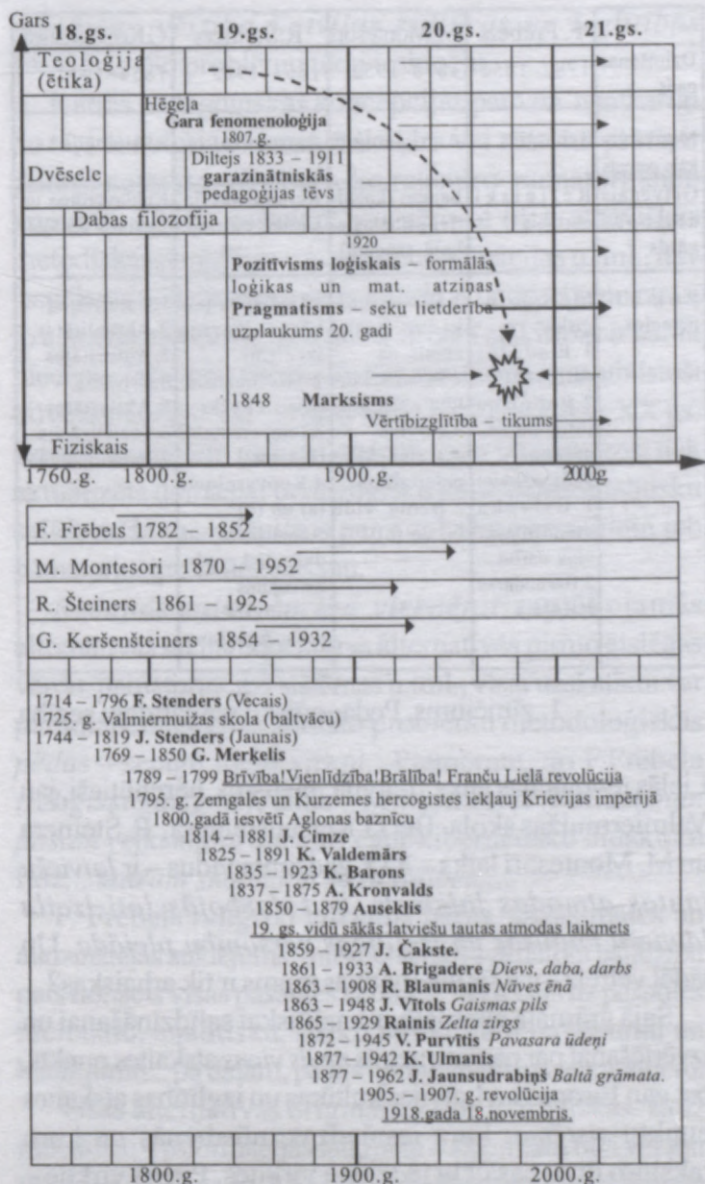
Visas alternatīvas oriģināltekstos ir arhaiskas. Līdz mūsdienu – informācijas laikmeta – sākumam bija vēl ļoti tālu – ap simts gadu. F.Frēbela jaunības laiks ir arī Franču

	F. Frēbels	M. Montesori	R. Šteiners	G. Keršēnšteiners
Dzimšanas gads	1782–1852	1870–1952	1861–1925	1854–1932
Metodoloģiskais pamats	Teoloģija	Antropoloģija	Antropozofija	Aksioloģija
Galvenais atslēgais vārds	Reliģiski garīgais	Sajūtas (kognitīvi psiholoģiskajā aspektā)	Reinkarnācija, karma, eiritmija	Kultūrvērtības un izglītības vērtības
Pamatprincipi	Metodoloģiskie: 1. Radošas darbības 2. Reliģisku jūtu audzināšana Pedagoģiskie: 1. Cilvēka vienotība ar viņa darbu 2. Bērnu dārzs 3. Rotaļa	1. Bērna individualitātes cienīšana 2. Sajūtu un kustību attīstīšana 3. Brīvība 4. Uzmanības polarizācija 5. Bērna vide (a) un (b)	1. Godbijība pret bērnu garīgo izcelsmi 2. Trīsdimensiōnālais cilvēks 3. Temperamenti (raksturi) 4. Kopveselums (a) un (b) 5. Sajūtas, sajūtu dvēselisks pārdzīvojums 6. Audzinātāju pašaudzināšana	1. Totalitātes 2. Aktualitātes 3. Autoritātes 4. Brīvības 5. Aktivitātes 6. Sociālizācija 7. Individualitāte

1. zīmējums. Pedagoģisko pamatideju secība

Lielās revolūcijas laiks. Latvijā piētisms, hermūtieši, jau Valmiermūižas skola. Bet G. Keršēnšteiners, R. Šteinera un M. Montesori laiks – XIX gadsimta vidus – ir *latviešu tautas atmodas laikmets, kad darbojās ļoti izcila latviešu kultūras un izglītības personību plejāde*. Un tādēļ vēlreiz – vai šīs alternatīvas mums ir tik arhaiskas?

Šajā grāmatā alternatīvu analītiskai salīdzināšanai un izvērtēšanai par pamatu ņemts *nevis viens* atskaite punkts, bet gan Eiropas un Latvijas kultūras un izglītības atskaite punktu *sistēma*, kura iesniedzas mūsdienās un kuru raksturo divu paralēlu jēdzienu virknes. Pirmā virkne – *garazinātne, humanitāte, humānpedagoģija un Latvijas izglītības koncepcijas* pamatnostādnes (pamatprincipi, mērķi un uzdevumi). Īsāk – izglītības



2. zīmējums. Alternatīvo izglītības teoriju kultūras un izglītības konteksta shēma

humānā paradigma, vērtībizglītība. Otra virkne – *pozitīvisms, pragmatisms, marksisms, padomju pedagoģija* (sk. Alternatīvo izglītības teoriju kultūras un izglītības konteksta shēmas lejupslīdošais zars). Un atkal jāpārjautā – vai tās *patiešām* ir divu paralēlu parādību un jēdzienu virknes? Šķiet tomēr, ka arvien spēcīgāk dominē *lejupslīdošais zars*. Bet vajadzētu dominēt holistiskajai idejai, kuru attēlo vertikālā abpusējā šautra – *Gars <—> Fiziskais, izpratnē reliģiski garīgais-garīgais jeb inkarnācija un reinkarnācija*.

Mūsu valsts izglītības metodoloģiskais pamats vispirms ir noteikts ar Latvijas izglītības koncepcijā nosaukto **pamatprincipu** sistēmu. Galvenie izglītības principi Latvijā ir šādi: humanitāte, demokrātiskums, individualizācija, radoša darbība, tautiskums, tikumiskums, profesionalitāte, zinātniskums, sistēmiskums un mūsdienīgums (1995. g.).

Mums ir vajadzīgs viss, kas sekmē mūsu izglītības koncepcijas īstenošanu. Bet, tā kā šo principu interpretācijas ir visai plašas, tad satura ziņā konkrētu atbilžu ieguve ir izglītības teorijas problēma.

Šo principu uzskaites secība ir izteikti garazinātniska / humānpedagoģiska, resp., no pedagoģisko atziņu *dzīlēm (humanitāte)* caur (racionālu) *zinātniskumu* līdz *mūsdienīgumam* jeb no *gara* (garīguma) līdz *fiziskajam*.

Tādēļ ne viss šo principu pedagoģiskais saturs ir pilnīgi jauns. Svarīgi izvērtēt, kāds ir katra principa īpatsvars *mūsdienu praksē*. Daudz par šo principu saturu, to pedagoģisko interpretāciju ir lasāms arī Latvijas brīvvalsts pedagoģiskajā literatūrā.

GARAZINĀTNE

Garazinātne ir pretmets dabas zinātnēm un nav obligāti saistāma ar teoloģiju. Tā ir zinātne par cilvēka *dvēseli, garu, garīgumu*, par cilvēka kā garīgas būtnes (*spiritual human being, Geistiges Wesen, duxovnoje suščestvo*) garīgo dzīvi *pretstatā* viņa fiziskajai dzīvei, bet *vienotībā* ar to. Garazinātnē *prioritāra* ir cilvēka *apziņa, doma, emocijas*. Angļu filozofs un ekonomists Džons Stjuarts Mills (1806–1873) uzskatīja, ka cilvēka liktenis pašos pamatos ir atkarīgs no viņu *domāšanas* veida. To pašu aizstāv visas alternatīvas, it sevišķi Rūdolfs Šteiners (1861–1925). To saka arī vācu filozofs Diltejs Vilhelms (1833–1911), aizstāvēdams viedokli, ka *garazinātnes* nevar strādāt ar tām pašām metodēm kā *dabaszinātnes*, ka cilvēka dvēseliskās norises iespējams aptvert tikai ar *saprašanu*, nevis ar *analīzi*, kā to dara dabaszinātnēs (sk. humānpedagoģija, garīgums).

Vispirms gan, kā jau parasti, ir atšķirīgi uzskati par indivīda *pirmsākumu*, resp., par *grūtniecību un piedzimšanu* un tad par sekām – par indivīda *dzīves determinētību* – *par indivīda* cēloniski nosacīto dzīvi utt., kas savukārt saistīts ar *gara* un *garīguma* izpratni. Garīgums ir daudzdimensionāla parādība, garīguma izpratne laika gaitā mainās (tāpat kā viss šajā pasaulē), attīstās un tiek izprasts arvien strukturālāk un sistēmiskāk.

Kristietība vispirms runā par *svētā gara* iemiesošanās – inkarnāciju (Frīdrihs Frēbels 1782–1852), un jautājums ir par to, kad tas notiek. Dzīļu psiholoģija (Karls Gustavs Jungs (1875–1961) u.c.) indivīdu/personu vispirms skaidro ar *arhetipiem*; visai līdzīgi arī Rūdolfs Šteiners. Bet R. Šteiners savā antropozofijā šo *pirmsākumu* un attīstību skaidro kā reinkarnāciju un karmu un runā par *vairākām secīgām indivīda / bērna/ jaunieša* utt.

grūtniecībām un piedzimšanām. Materiālistisko viedokli izsaka olšūnas apaugļošana dzemdē un embrijs (Marija Montesori 1870–1952). Georgs Keršenšteiners (1854–1932) runā par *bērna piedzimšanu kultūrvērtību pasaulē* un viņam apriori doto *smadzeņu struktūrām* (arī dziļu psiholoģijas jēdziens).

Bet pedagoģisko domu arvien būtiskāk ietekmē dabaszinātņu sasniegumi, un tad kļūst mūsdienīgi runāt par indivīda ģenētisko fondu.

Taču dabaszinātņu ietekme uz pedagoģiju ir daudz plašāka, un vispirms to raksturo tas, ka pedagoģiskā terminoloģija, kura pamatā bija drīzāk humanitāra, pēdējās desmitgadēs bagātinājusies ar dabzinātniska rakstura terminiem un idejām (elements, komponents, sistēma; shēmas, modelis, modulis, modelēšana; modulārā pieeja; funkcijas, akcija-reakcija, pat vektors).

Bet pēdējos gados aktualizējas dalīta attieksme pret nesen valdošo uzskatu, ka dabaszinātnes spēj dot atbildes uz visiem jautājumiem. Pastāv arī uzskats, ka reliģija un dabaszinātnes ir partneri. Ja atzīstam, ka teoloģija un/vai garazinātne mūs *bagātina* ar tādiem jēgas slāņiem, kādu dabaszinātnēs nav, tad abas jomas var pastāvēt līdzās. Tiek debatēts par ticības (religiskā un psiholoģiskā aspektā) un *dogmu* – no vienas puses – un *aksiomu* zināšanu pretnostatījuma nepietiekamu pamatojumu, norādot, ka arī dabaszinātnes prasa akli kaut kam ticēt, turklāt šī paļaušanās uz dabaszinātnēm ir gandrīz tikpat radikāla prasība kā pievēršanās reliģijai, (piemēram, pirmās atombumbas radiācijas telpā cilvēki iegāja, ticot, ka tur nekā ļauna nav).

Cilvēka vecums un viņa reliģiozitāte pieaug paralēli, turklāt pieaug arī vecu cilvēku īpatsvars – cilvēce kļūst vecāka (piemēram, M. Montesori savas pedagoģiskās darbības sākumā bija racionāla dabaszinātniece, bet pēc

saskarsmes ar maziem, turklāt ļoti ļoti nelaimīgiem, pamestiem un nabadzīgiem bērniem viņa pakāpeniski ap 1933. gadu pietuvojās pat teozofijai). Sabiedrības industrializācija / tehnoloģizācija un indivīda izglītotība ienes korekcijas viņa attiecībās ar reliģiju, un tad runā par sekularizāciju. Teoloģija izglītotam cilvēkam vispirms ir ētika, bet tai savukārt ir pozitīva nozīme tautas, cilvēces izdzīvošanas aspektā. Tādēļ svarīga ir nevis konkurence, bet gan pašai izdzīvībai gādība par citiem, gatavība uzupurēties citu labā, nesavtība; tad sāk aktualizēt tādas apjautas, kuras izsaka ar jēdzieniem *līdzjūtība*, *saprašanās*, *sadarbība* un *saskarsme* utt. Pirmcēloniski tas viss nāk no Dieva/ Kosmosa/ Visuma, Dabas (kā nu kurā alternatīvā tas ir traktēts) un mums dots ar arhetipiem (K. Jungs). Bet par to, kāds ir moderno tehnoloģiju izmantošanas *bezapzinātais rezultāts*, ir drīzāk sakritīgs, nekā pretējs viedoklis. Ekoloģiskā krīze ir reāli draudi, tad arī tikumībai jābūt reālai īstenībai. Parādības un to vārdi ir atšķirīgi, bet būtiskais – viens un tas pats.

Varbūt arī tādēļ alternatīvu vērtība paaugstinās, ka tām visām ir spēcīgas, atklāti definētas reliģiskas un/vai garazinātniskas ievirzes, lai gan atšķirīgās dimensijās un laikā dažādi aktualizētas.

Garazinātniskajā pedagoģijā dominē uzskats, ka cilvēks vispirms ir domājoša būtne, ka *visu cilvēku*, ne tikai viņa darbību, vada doma. Tātad primāra ir doma (ideja) un domāšana kā process: procesa *saturs* (par *ko* domā) un rezultāts (*ko* izdomā). Turklāt katrs cilvēks var domāt par visu – bezgalīgi – un tā domās aptvert pat Visumu. Sajūtām tas nav pieejams. Tas, kas gūstams ar sajūtām, ir ļoti ierobežots. Tādēļ arī empīriskā domāšana ir tikpat ierobežota. Bet tomēr jāpiezīmē, ka antropoloģiskajā pedagoģijā valda cita atziņa, proti, primārā ir bērns, cilvēka praktiskā manipulācija (roku kustības), bet vispārīgāk un plašāk – kinētiskās sajūtas. Turklāt

aplūkojamo alternatīvu sakarā jābilst, ka M. Montesori savas pedagoģiskās darbības sākumperiodā ar antropoloģiju galvenokārt saprata mācību par cilvēka fizisko ķermeni un receptoriem, un viņa bijusi spēcīgā Darvina teorijas ietekmē. Bet savukārt R. Šteiners vispirms uzsver dvēseliskās sajūtas, dvēseles pārdzīvojumu, nevis receptorus, kā modernajā psihofizikā.

HUMANITĀTE

Visa pedagoģiskā literatūra laika ritumā uzrāda jaunu ideju rašanos cilvēka audzināšanā, bet katrai ideju paketei/ koncepcijai *īstenais* atskautes punkts ir savs. *Humanitāte* ir kaut kas ļoti ļoti fundamentāls un tādēļ arī kaut kas visai konservatīvs aspektā – *nostabilizējies tūkstošgadēs*.

Tomass Manns raksta: “Dziļa ir pagātnes aka. Vai nebūtu pareizāk teikt, ka tā ir neizdibināmi dziļa?”¹

Atbilstoši kristietības uzskatiem cilvēkam – garīgai būtnei – ir apmēram 2000 gadu. R. Šteiners uzskata, ka tikai apmēram 500 gadi, bet mūsdienu antroposociologi spriež tikai par kādiem nepilniem 100 gadiem.

Katrā ziņā šis *pārskatāmais* laiks ir mūsu ēra, tātad laiks pēc Kristus dzimšanas, neraugoties uz to, kā šo parādību traktē – vai kā Kristus fizisku piedzimšanu, vai kā idejas piedzimšanu.

Ja arī pieņem, ka cilvēka dziļākā būtība – humanitāte – laika gaitā nav mainījusies, tad, domājams, katrs tomēr atzīs faktu, ka Eiropas un attīstīto valstu cilvēku dzīves apstākļi 2000 gadu laikā ir izmainījušies būtiski, un, ja nu

¹ Tomass Manns. Jāzeps un viņa brāļi. 1 grāmata. – Rīga, 1984. – 21. lpp.

šīs izmaiņas aprakstu saista ar klasisko domu par attīstības spirāli un/vai iedzimtību, tad droši var teikt, ka cilvēks savā attīstībā ir izgājis vairākus spirāles vijumus. Informācijas par cilvēka dzīves pārmaiņām mūsu reģionā ir ļoti daudz, un katrs to var savākt pats pēc saviem ieskatiem.

Bet izglītības alternatīvās teorijas savu mūsdienu nozīmīgumu iegūst tikai tai gadījumā, ja atzīst, ka cilvēks vēl joprojām tomēr zināmā mērā ir tas pats, kas bijis, bet nebūt nav lieki vēlreiz uzsvērt – *zināmā mērā* tas pats. Jo nevar taču būt tā, ka... “ritenis ripo, bet nenodilst”. Pat komētām paliek aste kā daļiņa no sevis. Nevar būt, ka cilvēks darbodamies būtu pilnīgi izmainījis savu vidi, bet pats palicis gluži tāds pats kā pirms 2000 gadiem.

Humanitātes respektēšana izglītības praktisko pārmaiņu aspektā diemžēl paliek otrajā, trešajā plānā. Izglītībai, it sevišķi mazu bērnu izglītībai, atvēl tikai to, kas paliek pāri. Un ne tikai tagad. Un ne tikai Latvijā. Bet, neraugoties uz to, cilvēks attīstās. Tādēļ tīri metodoloģiskas dabas jautājums: vai tas notiek uz cilvēkam apriori dotā nemainīgā garīguma pamata vai arī attālinoties no tā, varbūt pat zināmā mērā zaudējot šo garīgumu. Tādā gadījumā attīstība būtu saprotama kā virzība, kuru apraksta – teocentrisms, kristocentrisms, antropocentrisms (pozitīvisms, pragmatisms, marksisms...). Bet varbūt tā ir virspusēja pieeja problēmai.

Kā labi saprotams, visvieglāk izglītības attīstību raksturot ar tā materiāli tehnisko nodrošinājumu. Galvenais – te viss ir labi sataustāms, tātad pozitīvistiski, tātad pragmatiski. Turklāt šis izglītības attīstības aspekts seko eksakto zinātņu attīstībai ^{1,2}

¹ Paul Saettler. A history of instructional technology. – 1968.

² E.Silkalns. Vai skolās jāatgriežas dieviem? Apcere par Nila Postmana grāmatu “Izglītības mērķis vai gals” // Skolotājs. – 3/97.

Tomēr domājams, ka (mūsdienās), aprakstot cilvēka attīstību saistījumā ar izglītību un darot to norobežoti, proti, vai nu garīgums, vai pragmatisms, nav īsti pareizi, lai gan visai tradicionāli. Risinot šo problēmu, grūti iztikt bez Georga Keršenšteineru lietotā tehnikas svešvārda *transformācija* (sk. sadaļu par G. Keršenšteineru). Saistot izglītības attīstību un cilvēka kultūras transformāciju indivīda apziņā, jāzina, ka šajā transformācijas procesā mainās visi fenomena *cilvēks* parametri, tostarp arī garīgums. Šodien garīgums domu *satura* aspektā ir cits – ne tas, kas bija pirms 2000 gadiem, pirms 500 gadiem vai pirms 100 gadiem. Un tomēr arī šodienas humānais cilvēks vispirms ir garīga būtne, resp., garīgums jeb humanitāte ir tas kritiskais parametrs, ar ko atšķir cilvēku no citām dzīvajām būtnēm, pat visattīstītākajām. Tādēļ cilvēka audzināšanā galvenais ir viņa garīgums un tā izkopšana. Jā, tas ir sarežģīti, jā, tas ir grūti, bet iespējami. Cilvēkveidīgais bez šī garīguma ir tikai dzīva būtne, kurai ir cilvēka veidols. Šo problēmu risina alternatīvas. Kā dresē – audzina cilvēkveidīgu būtni, ir ļoti labi zināms jau kopš seniem laikiem. Bet alternatīvas māca, kā audzināt cilvēku – garīgu būtni.

Kritizējot padomju pedagogiju un skolu, visbiežāk vēršas ne jau pret eksakto zinību pamatu mācīšanu, bet gan galvenokārt pret šo *svēto govi* – padomju ideoloģiju, kas – patīk vai nepatīk – ir garīguma paveids. Cilvēka būtība tika traktēta ļoti vienkāršoti – pieņemti sociālajiem apstākļiem (*kādiem?*). Un audzināšana bija tīrā socializācija, tā sākās ar personas *socializācijas* mērķi. Konvencionālajām zinātnēm jeb zinātnēm par garu, tostarp teoloģijai, kristoloģijai, padomju izglītības programmās vispār neatradās vieta. Runāja galvenokārt tikai par konvencionālo zinātņu kritiku, ne par pašu kritikas objektu. Bet šie kritiskie spriedumi bija pat sagrozīti.¹ Un tieši

¹ Voldemārs Maldonis. Evaņģēliskā dogmatika. – Rīga, 1996.

tādēļ, ka humanitāti centās aizstāt ar īpaši centrētu un organizētu ideoloģiju, visa padomju audzināšanas sistēma sabruka jau pirms impērijas negaidīti straujā sabrukuma. Taču arī te jārunā par transformāciju – nekas nepazūd bez sekām.

Arī attīstītajās valstīs daudzi izglītības filozofi neatlaidīgi meklē izglītībai jaunus dievus, resp., *jaunus ideālus*, jo skaidri apzinās, ka bez ideāliem izglītībā nevar iztikt, bet vecie ideāli zaudē pievilcību. “Nav drošāka veida, kā padarīt skološanai galu, par strādāšanu bez augstāka mērķa.”¹ Ideālā loma izglītībā ir labi zināma. Viens skaists citāts vairāk vai mazāk neko nemainīs. Tomēr jābilst, ka Latvijas brīvvalsts pedagogi izglītības ideālu aplūkoja ne tikai audzināšanas teorijā, bet arī didaktikās. Ideāli ir paši svarīgākie elementi cilvēka garīguma struktūrā.

Jēdziens *humanitāte pedagogiskos* nolūkos ir tomēr uzlūkojams zināmā mērā par visai jaunu jēdzienu, par tādu jēdzienu, ar kuru tiecas izcelt mūsdienīgumu. *Humānisms, garīgums, humanitāte* nav identiski jēdzieni. Uzsverot pedagogiskā aspektā pašu nozīmīgāko ar pirmo atslēgas vārdu, *humānisms* ir *cilvēcība (esi cilvēcis, mīlestība, mīli, godā, cienī bērnu; godbijība pret bērna garīgo izcelsmi un viņa perspektīvu utt.)*. Garīgums – transcendentālais. Valoda un cilvēciskā indivīda runa. Domāšanas pamatsaturs – absolūtās augstākās vērtības/kultūras vērtības/izglītības vērtības. Cilvēciskā *indivīda* garīgums – viņa pašapziņa, pašvērtība un pašrefleksijas spēja. – Šīs idejas sasaucas ar fundamentālajām vērtībām, kas satur atziņu, ka “skolotājam jābūt personībai, tikai tad viņš var tikumiski ietekmēt skolēnus. Garīgums skolā panākams tikai ar garīgumu. Neizglītota cilvēka rokās visgarīgākā viela arī pie labākā prāta pārvēršas par liķi”.²

¹ E.Silkalns // Skolotājs. – 3/97. – 16.lpp.

² L.Žukovs, A.Kopeloviča. Pedagoģiskā doma. – R.: RaKa, 1997. – 76. lpp.

Ar *humanitāti* saprot *cilvēciskajam* indivīdam apriori doto attīstības potenciālu, kas to būtiski atšķir no visām citām dzīvām būtnēm un balstās uz izkoptu cilvēku kopuma (ģimenes, tautas, cilvēces) garīgo sfēru, garīgo būtību, garīgo mantojumu. Indivīda garīgums saistīts ar viņa cilvēcisko *pašapziņu, pašvērtības, pašrefleksijas* spēju izkopšanu viņa izglītošanas/-ās procesā. Ja cilvēciskais indivīds savā dzīvē nesastopas ar savas ģimenes, tautas, cilvēces garīgajām un/vai kultūrvērtībām, tad viņa garīguma potenciāls paliek neizkopts *neatgriezeniski* (bērni, kurus nolaupījuši dzīvnieki – vilcenes – un kuri auguši dzīvnieku vidē).

Cilvēciskā indivīda garīguma izkopšanu, t.i., viņa pašapziņas, pašvērtības un pašrefleksijas spēju izkopšanu galvenokārt nodrošina ģimene un skola.

Uz garīgumu balstās reliģijas mācības, tomēr garīgums humānpedagoģijā ir plašāks jēdziens un nav obligāti saistāms ar reliģiju.

HUMĀNPEDAGOĢIJA

Humānpedagoģija – arī garazinātniskā / humanitārā pedagoģija – ir zinātne par cilvēka audzināšanu, kuras pamatjēdziens ir humanitāte – garīgums. Tā izveidojās par *patstāvīgu* zinātni 19. gs. vidū, *nodaloties no teoloģijas un dabaszinātnēm*. Humānpedagoģija vēršas pret cilvēka prāta vienpusīgu izkopšanu, pret viņa dvēseles, viņa uzvedības un rīcības nozīmes un jēgas izskaidrošanu eksperimentāli pierādāmu matemātisku likumsakarību veidā. Tās metodoloģiskais pamats ir cilvēks kā veselums, viņa dvēseles, uzvedības un rīcības *saprašana* viņa audzināšanas nolūkos. Dabu izprot, to izskaidrojot, bet otra cilvēka dvēseli apjauš, nepārtraukti nodibinot un uzturot *saprašanos*.

LAIKMETS TEHNOLOĢIZĒTAM CILVĒKAM

Mūsu laikmets ir pārbagāts ne tikai ar *pozitīvisma*, *pragmatisma*, *marksisma* idejām, bet arī ar to īstenošanas *paraugiem*, un tādēļ galvenokārt ir pašu *cilvēku mākslīgi radīts*. Tas ir dabaszinātņu un tehnoloģiju radīts, laikmets sev – racionāli tehnoloģizētajam cilvēkam. Protams, ka mūsdienu cilvēks augstu vērtē un izmanto tikai to, kas *viņam* ir lietderīgs, turklāt lietderīgs *tehnoloģiski*.

Radot lietderīgu tehnoloģiski tīru produktu, to izdala no pasaules. Kur paliek *nelietderīgais*? Šo *nelietderīgo* pieklājīgos vārdos sauc par atkritumiem, arī – par mēsliem... Humānpedagoģiskā doma par to uztraucas arvien vairāk.

Pedagoģiskā darbība pēc Otrā pasaules kara kļūst arī arvien *praktiskāka* – *galīgais* gala rezultāts (pārbaudījumi) tiek pilnīgi nodalīts no paša izglītotā subjekta (skolēna, studenta) un fiksēts kā *teksts uz šifrētas (anonīmas) papīrlapas*. Kā iesaiņots produkts pārdošanai izsolē. Šim rezultātam jābūt *tehnoloģiski* tīram, t.i., *attīrītam no konkrētā skolēna/studenta personības raksturojuma*. Visas alternatīvas nostājas šim viedoklim diametrāli pretējās pozīcijās.

Arī tīrās tehniskās un tehnoloģiskās prasmes tādas ir tikai uz papīra (prasības noteiktai profesijai). Kad vajag kaut ko nozīmīgu paveikt, tad vispirms rūpējas par *cilvēku komandu*. Bet katra laba komanda *veidojas pakāpeniski (nevis jau gatava nokrīt no debesīm)* un vienīgi no *personībām*. Jo sarežģītāks un atbildīgāks kāds darbs (piemēram, kosmosa kuģa komanda), jo augstākas prasības tās locekļu *garīgumam*. Ja kāda izglītības programma (resp., skola) *garīgumu* praktiski nekopj, tad tā gatavo zemas kvalifikācijas kategorijas strādniekus... Pedagoģijā vispāratzīts ir secinājums – skolotāji *spēlē* uz

gala rezultātu (D.Prets [*D.Pratt*]), resp., pats *cilvēciskais* mācīšanas/mācīšanās process tiek atstāts tālu otrā plānā, dominē *racionālā* elementa *bezpersoniska tehnoloģizācija*, un *tehnoloģizētais cilvēks ir realitāte*.

Tā kā izglītības paradigmu maiņa un koncepciju maiņa *seko* dominanšu maiņai filozofiskajos uzskatos par cilvēka *būtību, būtību* un *praktisko* lomu šajā dzīvē, turpinājumā aplūkotās alternatīvas izskatās arhaiskas, resp., tādas, kuru laiks sen pagājis, kuras ir veclaicīgas. Tomēr jau teiktā aspektā vēlreiz jābilst, ka pievēršanās šīm teorijām *to dziļu aspektā* pieaug.

Aplūkojamās alternatīvas kā *pretstats* ļoti kontrastē ar pragmatisko pieeju cilvēku audzināšanā, kuras utilitāro rezultātu augstākais sasniegums *mūsu* reģionā bija t.s. *padomju pedagogija*, kuras objekts bija cilvēks kā tīra sociāla būtne intervālā *piedzima – nomira*. Marksisms-ļeņinisms, *attīrot* cilvēku no viņam *apriori* dotā *garīguma*, sabruka pats savos *atkritumos*, arī tādēļ, ka šo atkritumu izrādījās *parāk* daudz.

Visās aplūkojamajās alternatīvās dominē *garīgums*.

ALTERNATĪVU RELIĢISKĀS DIMENSIJAS ASPEKTS.

VESELUMS

Rietumeiropas valstu pedagogiskās domas attīstība XIX gadsimtā ir daudzveidīgāka, daudzšķautņaināka un arī pretrunīgāka nekā pie mums Latvijā, bet it sevišķi XX gs. laikā no 1945. līdz deviņdesmitajiem gadiem, kad oficiālā pedagogiskā doma bija vienvēidīga un antirelīģiska.

Galvenās pretrunas aplūkojamo alternatīvu sakarā pastāvēja un pastāv to attiecībās ar reliģiju. XX gs. otrajā pusē Latvijā oficiāli dominēja antirelīģija, un tieši tādēļ šodien ir ļoti problemātiska attieksme pret alternatīvām.

Daži autori apgalvo, ka tieši bijušajās sociālisma valstīs par R.Šteinera idejām ir liela interese. Bet antropozofu biedrības namu Šveicē *Geteanum (Goetheanum)* 1922. gada Ziemassvētkos upurēja liesmām...

Lielākajā daļā Rietumvalstu runā par reliģiskām/kristietības un humānām vērtībām. Pie mums vēl šodien – tikai par vispārhumānām vērtībām. Vai vispārhumānajās vērtībās ietilpst arī reliģiskās/kristietības vērtības, ir labs diskusijas jautājums, bet kā īsti tas ir, var izlemēt katrs pats. Visas aplūkojamās alternatīvas ir cieši saistītas ar reliģiju, un to pamatsaturu – teorētisko un metodoloģisko – nevar izprast un novērtēt bez reliģijas dimensijas, lai gan pēc tā tiecas. Ja to izdara, tad visas alternatīvas zaudē lielāko daļu savas oriģinalitātes un kļūst nabadzīgākas arī terminoloģiski. Tādēļ mēdz teikt, ka F. Frēbela mācību, bet it sevišķi R.Šteinera pedagoģiskos uzskatus skaidrot un izprast ir ļoti grūti. Vēl vairāk – ja no Valdorfpedagoģijas atņem antropozofisko pamatojumu, tad izzūd arī pati Valdorfpedagoģija un paliek pāri tikai no reformpedagoģijas aizgūtā daļa.

Visai bieži alternatīvo teoriju analīzi un izvērtējumu tomēr izdara no *mūsdienu pozitīvistiskā, pragmatiskā un pat marksistiskā* viedokļa un tad, protams, tajās atrod daudz neatbilstošu ideju un parādību pamatojumu, skaidrojumu, izpratni. Bet citādāk jau nemaz nevar būt. Ja, piemēram, cilvēku skaidro no sociālā darvinisma pozīcijām, viņš izskatās pavisam citādāks, nekā ja to skaidro humānpedagoģiski.

Vispirms tomēr visas alternatīvās teorijas jācenšas izprast *to metodoloģisko pamatu aspektā* un tikai pēc tam tās var vērtēt no kāda cita viedokļa. Tas nozīmē – vispirms jācenšas izprast to, kas dots, un tā, kādā ideju veidolā tas dots.

Neraugoties uz to, ka visas alternatīvas ir orientētas uz nākotni, tās tomēr ir sava laikmeta produkts un metodoloģiskie pamati ir reliģiski spēcīgi ietonēti. Tādēļ šajā sadaļā ieskicēšu šo reliģisko momentu alternatīvo ideju struktūrā.

Arvien no jauna aktualizētais pedagoģiskais **veseluma princips** ir ļoti vecs. Teoloģijā šis princips ir vāji diferencēts un tādēļ ļoti dabisks. (*Cilvēka audzināšanā var iztikt ar desmit kristīgās ticības baušļiem.*) Un tas patiešām ir veseluma princips, kas uzsver *nedalāmību* vai arī pieļauj tikai ļoti globālu elementu izdalīšanu. Mūsdienu pedagoģijā ar veseluma principa aktualizēšanu iestājas pret cilvēka analītisku *sadrumstalošanu* viņa audzināšanas un mācīšanas nolūkos. Mūsdienīgais ir nevis veseluma, bet gan ir *analītiskais kopveseluma* princips, kas veselo vienmēr caurskata kā ar rentgenaparātu – *redzot struktūru, kas veidota no visai sīkiem elementiem*. Te tūdaļ vietā piebilst, ka R.Šteinera *antropozofiskais* cilvēktēls ir arī ļoti analītisks – daudz elementu, turklāt traktējams visai *dabzinātniski*, neraugoties uz terminoloģiju (sk.6. zīmējumu 127. lpp.).

Gan elektrons, gan mūsu galaktika ir veselumi. Bet galvenais veselums ir katrs pats, nedalāms – vesels. Visus citus mēs dalām, kā ienāk prātā, ja vien es neesmu ķirurgs, kuram tomēr vienmēr jā rūpējas, kā daļas salikt atkal kopā un *sadziedēt*.

Sadziedēšana un sadzīšana ir ļoti svarīga norise medicīnā pēc operācijas. To uzmanīgi vēro. Pedagoģijas teorētiski vienmēr sapņo par daļu integrāciju jaunā veselumā, praktiski ir norūpējušies. Jau sen.

Pilnīgi noteikti jāteic, ka cilvēka/ bērna kopvesels skatījums un kopveseluma saglabāšana audzināšanas nolūkos un procesā ir būtiska stabila prasība visās pedagoģijās, resp., alternatīvās. *Veseluma princips*,

kompleksās pieejas princips, totalitātes princips – tie ir jēdzieni, kuri apzīmē gandrīz vienu un to pašu parādību, bet skatītu dažādās dimensijās un ar atšķirīgām, visai bieži arī politiski ietonētām dominantēm. Šajā grāmatā aplūkotajās alternatīvās šī dominante ir reliģija, transcendentālais, pārempīriskais, arī reinkarnācija ar aspektu iedzimtība; bezapzinātais. Turklāt Valdorfpedagoģijas sevišķums ir īpašs antropozofijas dēļ, par ko arī būs runa turpinājumā.

Ir tāds aforistisks apgalvojums – ja cilvēka kopveselumu mērī no galvas līdz kājām, tad viņš izskatās ļoti mazs un niecība, *skrūvēte*; ja no galvas līdz debesīm, tad viņš ir dižs, Dieva radība, Visuma (kosmosa) elements, un kā tādām viņam arī cita – augstāka un plašāka atbildība. Šāds cilvēks ir atbildīgs par visu. Bet kur problēma? – Problēma ir – *ko* sadalīt? Niecīgo vai – dižo? Alternatīvās sadala dižo.

F. Frēbelam bērns ir reliģiski garīga būtne, Dieva radība. M. Montesori bērns ir dievišķs, pat mesija. R. Šteineram – reinkarnācijās šķīstīta būtne, arī dievišķa. G. Keršenšteineram – eiropieiski civilizēto augstāko kultūrvērtību patība.

Un tādēļ – vai ir vienalga, *ko* sadalīt?

Atšķirīgo teorētisko un metodoloģisko pamatu apzināšana jāsāk, atzīstot, ka *sākotnējais un vēlāk arī prioritārais ir veselais, veselums, totālais, protams, no uztverošā cilvēka viedokļa*. Tikai nākamais izzīņas un apzināšanas posms, pakāpe ir *objektīvi* veselais aspekts *kopveselais*. Bērnam dominē subjektīvais. Un subjektīvais un objektīvais veselums parasti nesakrīt. Izglītības procesā tiecas nodibināt atbilstību starp subjektīvo un objektīvo, bet ne tā, ka pilnīgi izzustu subjektīvais. To ļoti sekmē dabaszinātniskā pieeja cilvēkam un dabaszinātņu apguve izglītības procesā. Un problēma ir par *arvien jauna*

līdzsvara iedibināšanu starp *jaunu subjektīvo* un *jaunu objektīvo*. Piemēram, lai nevis sajūtas vadītu domu, kā tas ir garā vājiem cilvēkiem, bet gan *domas valdītu pār sajūtām, vadītu sajūtas un tās izkoptu*. Tomēr visas alternatīvas bērna subjektīvo veseluma uztveri ļoti respektē – māca izjust pret to cieņu un pat bijību un izmantot pedagoģiskos nolūkos.

Kop-veselais jau norāda uz veselā daļām, sastāvdaļām, komponentiem, elementiem, struktūrām utt. Tādēļ var teikt, ka tas jau ir lietas sastāva, uzbūves redzējums, tas ir lietas sadalīšanas, analīzes un sintēzes process un rezultāts. Līdz ar to arvien aktuālāks kļūst jautājums par lietas sadalīšanas pakāpi (dziļumu, sīkumu), elementa vietas redzējumu atbilstošajā kopveselumā un kopveseluma objektivitāti.

Veseluma un tā daļu kopredzējums it īpaši nozīmīgs ir pedagoģijā – zinātnē un praksē: tiklīdz kā cilvēks nespēj vairs aptvert kopveselumu, galvenokārt objektīvo – skolotāja domāto, tas ir, nespēj redzēt daļu veselajā un veselo daļās, viņš zaudē interesi par lietu kopumā un sāk nodarboties ar atsevišķiem savā starpā nesasaistītiem jautājumiem. Šajā sakarā problēmas ieskicēšanas nolūkos minēšu divas atsauces.

Fenomenoloģijas – mācībā par apziņā tvertajām parādībām – izpratnē *lietas veselums* katram cilvēkam dots apriori, bet katram atšķirīgs. Šis apriori dotais veselais ir izziņas (arī subjektīvās) sākums. Profesors S. Ladusāns raksta, ka daudzpusīgās gnozeoloģijas izejas punkts ir patiesības zināšana “kā cilvēkam piemītošs dabisks dotums. Tas .. tā spontanitātē un dinamiskajā struktūrā neitrāli jāapraksta. Šī fenomenoloģiskā analīze .. objektīvi ir tik svarīga, ka nepieciešami veido gnozeoloģiskā procesa izejas punktu. Tas nav nekas cits kā detalizēta patiesības pregnozeoloģiskās izziņas satura pārbaude, atzīstot par patiesu to, kas tajā tāds arī atklājas, leģitimējot to, kas

tiešām prasa leģitimizāciju, šauboties par to, kas izrādās apšaubāms, un atmetot kā maldīgu to, kas minētajā pārbaudē tiek atzīts par nepatiesu. Tātad, sākot gnozeoloģisko procesu, *nešaubieties reāli un vispārēji par pregnozeoloģiskās izziņas saturu*, jo tad *loģiski nemaz nav iespējams kritiskās problēmas formulējums un atrisinājums*".¹ (izcēlums mans – I.B.). Te citētais lielā mērā pamato shēmā (2. zīmējums, 20. lpp.) uzrādīto izglītības alternatīvo teoriju metodoloģijas un iezīmē ne tikai virkni "fenomenoloģija... marksisms", bet arī ir metodoloģiska pamattēze garazinātniskajai pedagoģijai un tās mērķu taksonomijai.

Tomēr tūdaļ jāatzīst, ka arī mācībmerķu taksonomijā – it sevišķi K. Melleres variantā – šīs idejas tiek īstenotas. Tas ilustrē atziņu, ka alternatīvo izglītības teoriju metodoloģiskie pamati nav nodalāmi absolūti, bet tikai relatīvi. Bet tas savukārt pamato domu, ka daļa izglītības alternatīvo teoriju ir patiešām līdzvērtīgas alternatīvas un skolotājam ir tiesības tās izmantot izglītības vispārējo mērķu sasniegšanā. Šī *izejas punkta* aspektā vēl otrs paskaidrojums. Pēdējā laikā arī pie mums arvien vairāk pedagoģijas zinātnieku un praktiķu aktualizē vērtībizglītību. Normorientētajiem pedagoģiskajiem procesiem šāds fenomenoloģijā dibināts un pamatots *izejas punkts* nav vajadzīgs, jo norma ir prasība un tā nav jāpamato. Bet, ja kādas normas pamatojumu tomēr pieprasa, tad šo pamatojumu rod tai vērtībā, no kuras šī norma ir izrisināta (atvasināta, operacionalizēta). Praksē šī vērtība lielā mērā ir *apriori dotais fenomens*. Pāreja no normorientētajiem procesiem uz vērtīborientētajiem procesiem raksturo izglītības attīstību, un izglītības alternatīvo teoriju salīdzināšanā tas ir

¹ Daudzpusīgā gnozeoloģija. Izziņas fenomenoloģija un vispārējā kritiskā gnozeoloģija. – Rīga, 1994. – 17. lpp.

viens no kritērijiem. Te ir arī vietā bilst par Rūdolfa Šteinera Valdorfpedagoģiju. R.Šteinera pedagoģijas kritikas smaile vērsta uz viņa filozofijas - antropozofijas pamatvērtībām un nekādi ne pret šīs sistēmas komponentiem/elementiem. Bet, lai šie elementi būtu tieši Valdorfpedagoģijas elementi, Valdorfskolas skolotājam ir jābūt antropozofam. Tātad vērtības ir kritērijs, turklāt augstākās pakāpes kritērijs, nevis norma. Tādēļ jau arī pastāv atziņa, ka ar vienlīmeņa kritērijiem ir nepietiekami, jābūt kritēriju hierarhiskai sistēmai – universālie (arī aspektā *gars*), specifiskie (arī aspektā *dvēsele*) un konkrētie. Tas ir jau iestrādāts izglītības mērķu taksonomijās. Tādēļ izglītības alternatīvo teoriju salīdzināšanai izmantoju arī šo taksonomiju *veseluma* idejas.

DOGMATIKA/AKSIOMĀTIKA

Gara zinātnēm ir sava dogmatika, tāpat kā dabaszinātnēm – sava aksiomātika. Tas, kādas tās ir, ko tās nosaka, kā tās aptver veselumu, ir izziņas sākums. Tas ir arī pirmais metodoloģijas jautājums.

Fenomenoloģijā to risina tikpat skaisti kā matemātikā, fizikā utt. Tomēr ir arī sava būtiska atšķirība. Fenomenoloģijā, gara zinātnēs dogmas drīzāk atspoguļo visai globālus veselumus, turpretī dabaszinātnēs aksiomas ir pieņēmumi arī par visai elementāriem elementiem. No pieejas viedokļa, no metodoloģijas viedokļa atšķirību nav, no efekta viedokļa atšķirība ir būtiska, kritiska, resp., izšķiroša.

Pirmkārt, vēsturiskais, tradicionālais pamatkopums ir “Dievs – cilvēks”, “cilvēks – Dievs”. “Dievam un cilvēkam ir kādas attiecības... vienalga, vai attiecības izpaužas elementārajās dabiskajās reliģijās vai nacionālajās, vai

likuma, bauslības, vai mistēriju, vai pestīšanas reliģijās – visur galvenais ir Dievs un objekts (teocentriskais), vai arī otrādi: cilvēks un Dievi (antropocentriskais skats)”¹ Reliģija aptver visu cilvēka dzīvi. “Dieva gara rosinātais reliģiskais apriori aptver visu cilvēku un izmanto visus viņa spēkus.”² Cilvēkam “.. var attīstīties patstāvīgi reliģiski spriedumi..., bet visur samanāma reliģiskā apriori pirmkustība, kas darbojas kādas augstākas varas skārienā”.³ “Reliģija savā būtē ir Dieva un cilvēku attieksmju izpausme.”⁴

Otrkārt, izglītības kristīgajā paradigmā visiem skaidrojumiem un pamatojumiem ir viens *vesels* kritērijs – Bībeles patiesība. Šim kritērijam ir būtiska nozīme visu mānīs aplūkoto alternatīvo teoriju sakarā, zināmā mērā atskaitot tikai Valdorfpedagoģiju.

Treškārt, neraugoties uz R.Šteinera pedagoģijas kritiku, tās piekritēju skaits aug. Okultajam piekritēju skaits aug arī Eiropā.⁵ Pie mums pēdējos desmit gados – it sevišķi. Gelapa institūta pētījumi to pašu liecina par ASV.⁶ Tomēr Jānis Pāvils II apgalvo, ka tas neko nenožīmējot, jo “statistika te neko daudz nelīdz. Skaitļu lietošanas metode šai jomā ir nepiemērota. Ne vienmēr piemērota mēdz būt arī reliģijas socioloģija... Tā ir ļoti nepiemērota, ja ar tās palīdzību cenšas spriest par cilvēka iekšējo nostāju. Neviena statistika, kas pievēršas ticībai no tīri skaitliskā viedokļa, piemēram, vērtējot tikai piedalīšanos reliģiskajos

¹ Voldemārs Maldonis. Evaņģēliskā dogmatika. – Rīga, 1996. – 2.lpp.

² V.Maldonis, turpat, 4.lpp.

³ V.Maldonis, turpat, 4.lpp.

⁵ Is anthrosophy science? By Sveh Ove Hansson. – Uppsala, 1991., INTERNET, 1997.

⁶ Džošs Makdauels, Dons Stjuarts. Okultisms. – Rīga, 1996. – 12.lpp.

rituālos, neatklāj jautājuma būtību. Ar skaitļiem vien te nepietiek.”¹

Acīmredzot nav vienkāršas atbildes uz jautājumu: “Kāpēc?”

Okulto ieskicēju tādēļ, ka R.Šteiners savu mācību saista ar okulto jeb slepeno, ar zinātni par garu.² R. Šteinera antropozofija ir mācība par slepeno, par garīgajām realitātēm. Viņš uzsver, ka izveidojis zinātni, kuru pats nosaucis par “okulto zinātni” (*S.O.Hansson*).

Lai gan okulta nav pilnīgi idents okultismam, tomēr ir ļoti izplatīts uzskats – ja Valdorfpedagoģijai noņem mistisko, tad paliek pāri tikai reformpedagoģijas idejas. Šajā ziņā strīds ar sistemātiskās pedagoģijas pārstāvjiem ir ļoti nopietns. Vispārējās pedagoģijasursos viņu citē relatīvi ļoti maz, bet arī viņa oriģināldarbos pedagogi netiek citēti.

Okultisms, slepenais un ziņkārība iet roku rokā. Turklāt pat Dž.Makdauels un D.Stjuarts atzīst, ka “okultisms patiesi ļauj izdarīt dažus pārsteidzošus atklājumus”.³ Atbilde ir skaidra – problēma ir sarežģīta.

Tradicionāli apgalvo, ka cilvēkus vienmēr saista okulta, resp., slepenais, apslēptais, vēl neatklātais. Bet visas dabaszinātnes taču balstās uz to pašu – uz nezināmā izzināšanu, atklāšanu. Šajā ziņā starp eksaktajām un konvencionālajām zinātnēm nav atšķirību. Dabas zinātnes sistemātiski un arvien straujāk noņem slepenajam (okultajam) aizplīvurojumu, virzoties gan uz elementāro mikro, gan uz globālo makro, bet, neraugoties uz to, okultā pievilcība saglabājas.

Ja šodien apgalvo, ka pievēršanās okultajam pieaug, tikpat labi var apgalvot arī to, ka pieaug pievēršanās

¹ Jānis Pāvils II. Pārkāpjot cerības sliekšni. – Rīga, 1996. – 95. – 96.lpp.

² R.Steiner. Wie erlangt man Erkenntnisse der hoheren Welten? – 1920.

³ Dž.Makdauels, D.Stjuarts. Okultisms. – Rīga, 1996. – 16.lpp.

elementārajam mikro, zinātniskai analītiskai izzināšanai (*psihoanalīze, analītiskā psiholoģija – dziļu psiholoģija*). Šāda veida *rēķinu kārtošanai* nav jēgas. Galvenā atbilde ir vienkārša – indivīds bauda gleznu tik, cik pilnīgi gleznas elementi ietilpst rāmī. Pieejot gleznai par tuvu, kļūst redzami elementi, bet zūd kopveseluma iespaids un vispār to var pazaudēt un veidot citu kopveselumu – no sākotnējā daļas. Bet temata aspektā nav, protams, runa par to gleznu un tās rāmi, kura karājas pie sienas viesistabā, bet gan par to, kura pieder cilvēka paša iztēlei, iekšējam tēlam. Gan rāmis, gan detaļas pieder ne tikai objektīvajai gleznai, bet arī cilvēkam, kas to vēro un vērojot bauda tajā attēloto tēlu – *pa savam*.

Katram cilvēkam ir *savs* pasaules un tās lietu redzējuma analītiskais dziļums. Šis *dziļums* ir *attālums* no *veselā* līdz tā elementārajiem *mikro*. Tas atspoguļo personas/indivīda intelektuālās spējas. Garazinātnē tas ir visai subjektīvs, un alternatīvās teorijas un alternatīvajās skolās drīzāk to respektē, nekā izsmej par tā neatbilstību domātajam objektīvajam. Tas ir svarīgs skolēna labsajūtas nosacījums skolā, klasē, grupā, divatā. Tādēļ jāuzsver, ka lietas, pasaules kopveselums nav tikai filozofijas kategorija, bet arī katras personas/indivīda pasaules uztveres spējas parametrs. Tiklīdz kā detaļa neiekļaujas savā kopveselajā, indivīds zaudē par to interesi. Šis atziņas īpaši izceltas ar kopveselas uztveres principu.

Vienmēr būs pietiekami daudz cilvēku, kuri pievērsīsies okultajam un arī Valdorfpedagoģijas pamatidejām. Un ir ļoti nožēlojami, ja šo pievēršanos skaidro ar kaut kādiem trūkumiem cilvēkā. Šajā sakarā var runāt tikai par cilvēku tipiem, alternatīvām, izvēles skaidrojumu un pamatojumu.

Reliģija ir pārdabiskā, dievišķā klātesmes izjūta, gara patstāvības funkcija, jo cilvēkā mīt *savs* reliģiskais apriori; reliģija ir gara pamatfunkcija; reliģiju nespēj izpētīt empīriskās pozitīvās zinātnes ar saviem prāta deducē-

jumiem. "Reliģija pieder tai sfērai, kur Dieva gars, kur dievišķais gars."¹ "Pats Dievs noteikti nav cilvēka empīriskās pieredzes priekšmets... Dievu neviens nekad nav redzējis un arī ieraudzīt nevar."²

"Reliģiskā ticība tver *oculta*, tver paradoksiju un iespēžas notikumu būtē..."³ Dievišķos noslēpumus katrs redz individuāli, "*..otrs nevar manā vietā redzēt dievišķos noslēpumus*" (izcēlums mans – I.B.).⁴

Okulta is jeb slepenais, apslēptais, noslēpumainais saistīts ar paradoksiem, pārempīrisko vai transempīrisko, transcendentālo, pārvēsturisko, ar patiesību, ar absolūto.

Secinājums: okulta is ir arī reliģijas jēdziens. Tikai "notiek kauja starp Dieva valstību un sātana valstību". "lasot Svētos Rakstus, kļūst nepārprotami skaidrs, ka pārdabiskais ir reāls...". "Tomēr, izslēdzot no Svētajiem Rakstiem pārdabisko, pazūd arī to jēga." "Okultisma pasaule ir reāla, un tikpat reāls ir Dieva visvarenais Gars."⁵

Visās reliģijās, ticībās dievi tāpat kā katra cilvēka ideāli nav sadrumstalojami to analīzes nolūkos. Ja tomēr to dara, tad gan dievi, gan ideāli zaudē savu būtību un līdz ar to savu jēgu un sūtību. Racionāli domājot, gluži to pašu var teikt par katru ar nedaudz komplicētu noslēpumainību aizplīvurotu reāliju (*viņa/ viņš*). Iepazīstot tā pamazām, bet neatgriezeniski zaudē savu *okulto*, bet, ja tomēr to grib apzināti saglabāt arvien jaunai atklāsmei, apzināti arī pašiem jāmainās, bet nesagrūstot, nesabirstot dzīves sīkumos. Cilvēka garu, viņa dvēseli tik ilgi analizēja, resp.,

¹ V. Maldonis. Evaņģēliskā dogmatika. – Rīga, 1996. – 4. – 5. lpp.

² Jānis Pāvils II. Pārkāpjot cerības sliksni. – Rīga, 1996. – 46. lpp.

³ V. Maldonis, turpat, 12. lpp.

⁴ V. Maldonis, turpat, 12. lpp.

⁵ Dž. Makdauels, D. Stjuarts. Okultisms. – Rīga, 1996. – 5. – 6. lpp.

racionāli sadrumstaloja, kamēr no tās nekas pāri nepalika. Tā izzuda. Arī mīlestību noreducēja uz erotiku, kas ir taustāmāka reālija...

Pie šīs problēmas vēl atgriezīšos, runājot par R.Šteinera antropozofiju, bet alternatīvo izglītības teoriju metodoloģisko pamatu sakarā vēlreiz jānosauc vārdu virkne – *teocentrisms, kristocentrisms, antropocentrisms* ... un arī *pozitīvisms, pragmatisms, marksisms* ... ar to ilustrējot izglītības alternatīvo teoriju metodoloģisko pamatu *attīstības tendenci*. Šī tendence nozīmē – tuvāk analītiskajam, racionālajam, tuvāk empīriskajam, tuvāk elementārajam mikro. Vai tas nozīmētu attālināšanos no garīguma, no patiesības, no absolūtā? – Neapšaubāmi, ka eksaktās zinātnes meklē *pēdējo ķieģelīti*, no kuriem šī pasaule uzbūvēta. Tas nav tikai virziens uz elementāro mikro, tas ir arī ceļš uz varu pār dabu, un pārdabiskais zaudē, jo tiek atklāts. R.Šteiners izsmēja Alberta Einšteina relativitātes teoriju. Bet arī vulgārā materiālisma pārstāvji relativitātes teoriju uzskatīja par pseidozinātni. Paradoksāli? Vispār – jā! Bet tikai no mūsdienu redzes viedokļa, jo zinām vairāk.

Rezumējot teikto, jābilst, ka visai viegli pasludināt kopveseluma jeb totalitātes principu pedagoģijā, bet tvert un izglītēt skolēnu kā fiziskā, dvēseles un gara vienotību, ko pilnīgi noteikti pieprasa arī Rūdolfš Šteiners un māca, kā tas būtu izdarāms, ir nesalīdzināmi grūtāk. Tomēr... viņa mācības kritika ir visai asa, lai neteiktu vairāk... Kā jau iepriekš teikts, vairākās valstīs, runājot par izglītības vērtībām, izdala *kristīgās* un *humānās* vērtības, neuzskatot, ka tās ir identas. Pie mums – tikai humānās. Latviešu filozofs Haralds Biezais grāmatā "Kristiānisms. Nacionālisms. Humānisms"¹ par humānismu, nodalītu no kristiānisma, izsakās visai kritiski.

¹ H. Biezais. Kristiānisms. Nacionālisms. Humānisms. – Rīga, 1953.

Elementārais mikro attiecas arī uz katra atsevišķa cilvēka izglītību, resp., “derīgs savā vietā, turklāt uz visai īsu laika sprīdi”. Pēc tam – uz pārkvalificēšanos (labākajā gadījumā). Vispārējā humanitārā izglītība ir arī vispārīga izglītība, un tā ir īpašs garīguma kopšanas veids. Bet cilvēks ar šādu izglītību slikti prot kaut ko konkrētu, ražošanas darbam nepieciešamu. Tāda izglītība vienmēr ir bijusi virsbūve un arī pamats dziļai profesionalizācijai. Labas izglītības pazīmes ir divas – tā vienlaicīgi ir universāla un fundamentāla, vai citiem vārdiem – garīgums plus empīriskais racionālisms. Bet šīs divas lietas kopā dabūt ir grūti vairāku būtisku iemeslu dēļ: gan no indivīda garasliecību viedokļa, gan no tīri materiālas dabas apsvērumiem: universāla un fundamentāla izglītība konkrētam cilvēkam izmaksā dārgi. Pragmatiski, protams, no tā izvairās.

It kā spītējot, tendence uz elementāro mikro uztur pretējo tendenci – uz globālo makro – uz kosmu, uz kosmosu. Domājams, arī paši esat novērojuši, cik droši cilvēki spriež par globālām lietām, jo jūtas kompetenti, nevis apzina savu (ne)kompetenci. Tas nozīmē, ka katram cilvēkam ir savs viedoklis par visu. (Starp citu jābilst, ka tas ir eksemplārās pieejas sākums! Tā ir tēlainība. Tas ir fenomenoloģiskās analīzes resp. apraksta sākums, tas ir *prāta vētras* metodes sākums. Bet tomēr vēlreiz – tas ir tikai sākums!) Uz to katram cilvēkam ir tiesības. Un *savs* globālo lietu redzējums viņam nav jāargumentē. Šī cilvēka īpatnība rod atspoguļojumu gandrīz visās pedagoģijās. Tas ietilpst totalitātes principa izpratnē.

Totalitātes princips tikai fiksē parādību, ko bauda un pauž katrs: paskaties apkārt – zeme, debess, upe, mežs, saule, mēness, mākoņi utt., utt. Tas viss pieejams katra cilvēka uztverei. Cilvēka patika operēt ar globālām lietām nav kritizējama. Antropozofiskā pedagoģija ir pret

kritizēšanu, bet garazinātniskā resp. humānpedagoģija tomēr lielā mērā rosina un uztur kritiku, jo ir pieņemts domāt, ka kritika bruģē ceļu saprātīgai darbībai. Bet kritika un saprātīga darbība ir divas saistītas, bet būtiski atšķirīgas fāzes. Pirmo spēj katrs, otro – tikai daži.

Kā cilvēks ir pakļauts šim globālajam makro, to katrs pats it labi jūt... Bet no zinātnes viedokļa īstenā valdīšana pār lietām sākas tikai ar analītiskās pieejas panākumiem un tai sekojošo sekundāro sintēzi. Makro viedoklis atspoguļo lietu dabisko, ar maņu orgāniem tveramo stāvokli, tātad tieši, nepastarpināti, visiem pieejamu baudai... Tas lielā mērā ir arī okultisma priekšnosacījums un pastāvēšanas nosacījums. Okultisms nodarbojas ar ļoti globālām lietām, bet atbildi uz analītisko *kāpēc* nav spējis atklāt. Okulta to nemaz neprasa, jo līdz ar to slepenība izzustu. Visas dabas zinātnes savā laikā ir šos slepenumus atplīvurojušas, un tādējādi pats okulta ir izzudis. Var teikt, ka dabas zinātnes iznīcina okulto. Šo zinātņu attīstības procesā okultie fenomeni zūd, bet rodas jauni, ja jau, kā citēts, pievērsšanās okultajam aug, kaut vai tikai skaitliski. No moderno eksakto zinātņu viedokļa okulta ir vēl pagaidām apslēptais, ir tikai priekšzināšanu forma. Taču tūdaļ pilnīgi noteikti jābilst, ka teologi, kā jau teikts, uz okulto raugās pavisam citādi. Tātad teoloģijas viedoklis par okulto, zinātniskais viedoklis par okulto un spirituālisma viedoklis par to ir trīs pilnīgi atšķirīgas lietas. Tas arī raksturo manis aplūkoto alternatīvu savstarpējās atšķirības un metodoloģisko pamatu pārzināšanas nozīmību šo alternatīvu izmantošanai praksē. Bet, ja saka, ka izmanto tikai elementus, bet ne visu alternatīvo mācību, tad labāk pievērsties vispārējai jeb sistematiskajai pedagoģijai.

Moderno eksakto zinātņu sasniegumi ir dibināti uz tādu analītisko dziļumu un sekundāro sintēzi, ka parastajam cilvēkam tas vispār nav aptverams. Un neatkarīgi no šiem

sasniedzumiem okultais plaukst, jo savā izcelsmē un tradicionālajā izpratnē ir cilvēka gara īpatnība un garīguma forma. R.Šteiners savā *Antropozofijā* raksta, ka senāk gara templi bija cilvēkiem pieejamāki nekā tagad – modernajos laikos... (Viņš ir miris 1925. gadā).

Ja kādas izglītības alternatīvās teorijas metodoloģija ir reliģija, tad dominē globālais makro, ja pozitīvisms, pragmatisms utt., tad dominē elementārais mikro kā analītiskās pieejas rezultāts vai tikai tendence uz analīzi.

J.Konarževska mācībstundas struktūra, A.Budarnija mācību procesa struktūra līdzīgi kā K.Melleres izglītības mērķu taksonomija ir pedagoģijas “molekulārais līmenis”. Šiem analītiskajiem izrisinājumiem grūti saskatīt pedagoģisko jēgu: ir mehānisms, bet tam nav pedagoģiskās jēgas. Kā pretpols šim analītiskajam ir gara zinātniskā pedagoģija un eksemplārā pieeja, kuras savukārt kritizēja par *švammīgumu*, resp., drosmi uz *caurumiem* skolēnu zināšanās. Ja analītiskais eksaktajās zinātnēs – fizikā, bioloģijā, ķīmijā utt. – ir ļoti precīzi definēts, tad analītiskais pedagoģijā drīzāk ir tikai forma, pat maniere, reveranss modernismam. K.Melleres taksonomija skolēnu absolūti ierobežo, tāpat kā kibernetiskā didaktika, kuru pieminēju.

Tādi veselumi (vēl ne kopveselumi) kā cilvēka *gars* un *dvēsele*, bez kuriem neiztiek neviena alternatīva, zinātniskajā psiholoģijā tika sadalīti elementos, un katrs no šiem elementiem tiek aplūkots nodalīti no pārējiem elementiem. Piemēram, cilvēka *gars* (*apziņa, prāts, domāšana*), *dvēsele* (t.i., *cilvēka psihiskā struktūra, garīgā pasaule; jūtas, pārdzīvojums; emocionāli nozīmīgākais* utt.) tiek sadalīts cilvēka īpašībās un spējās (resp., elementos), turklāt – arvien sīkākos aspektos. Tātad – tendence uz *mikro*. Tiek aplūkots katrs elements (mikro) atsevišķi, detalizēti un niansēti. Bet tas, ko sākumā

sadalīja, *gars* – ir pazudis, pat psiholoģijas vārdnīcās tā vairs nav, šķirkļa *cilvēks* arī palaikam vairs nav. Dabas zinātnēs gan tā nav. Ir izdalīti ļoti tīrās formās ķīmiskie elementi, bet nav aizmirsta matērija, viela. Ir izdalīts, piemēram, tīrs elements *dzelzs*, bet nav aizmirsta *dzelzsrūda*. Ja no dzelzsrūdas izdala dzelzi, kur paliek atkritumi?... Un pēc analogijas – vai visa dvēsele ir sadalīta tādā skaitā elementu, kuri atklāj dvēseles kopveselumu? Vai ir arī *atkritumi*?

Pauls Jurevičs norāda, ka ar *dvēseli* saprot cilvēka subjektīvo pasauli. Šajā dvēselē “ jāietilpina viss tas, ko sauc par jūtām, par priekiem un bēdām, par līksmību un skumjām, par ilgām un sapņiem, par domām, nojautām un gribu, vēlēšanos utt.” Viņš norāda uz šādām dvēseles īpašībām: netelpiskums, kompleksums, faktu cauraustība; dvēselē nav izolētu faktu; dvēseli nav iespējams salikt pa patstāvīgiem elementiem, jo tādu atsevišķu elementu tur vispār nav, ir tikai dažādi atklāšanās un parādīšanas veidi. Dvēsele ir vispilnīgākais *veselums*, tā padota nemitīgai maiņai, ilgšanai, laika iespaidam. Dvēseli saprot kā nemitīgu plūdumu, “kurā neviens mirklis nav līdzīgs citam, kur viss kustas, viss plūst un kur tieši pati *esamība* atklājas kā kustība, kā dzīve, kā virzīšanās uz priekšu”. Šīs dvēseles plūsmas dēļ ikviens pasaules mirklis ir absolūti vienreizējs, absolūti oriģināls, nekad vairs neatkārtojams.

“Dvēseles bezgalīgā vērtība ir tā, ka, būdama jaunizvēles princips, tā ir arī brīvības princips...” Dvēsele kā nemitīga plūsma ir jaunrades spēks. Vispārināti – dvēsele ir patstāvīga īpatnēja substancionāla rakstura nemateriāla realitāte.

Ne dvēsele, ne gars necieš steigu, troksni, nekārtību. Dvēseles kopšanas priekšnosacījums ir miers, klusums, harmonija, sakārtotība, smalka niansētība, smalks jutīgums. Paša dvēsele ir sevī. Pašam ciest nekad nav tas pats, kas otram, citam līdzī just. Ir viegli klausīties cita cilvēka lūgšanu,

mācītāja sprediķi, godbijīgi svinīgu svētku uzrunu, bet grūti pašam to izdarīt, jo gan sevi jāieiet, gan sevi arī jāatklāj. Ticība, cerība, mīlestība. Saprašana un atziņas, nevis zināšana. Vispirms pārdomas par sevi, savām sajūtām, tad par citiem utt.

“.. Mūsu dzīves saindējošā steiga... nedod ne mazāko iespēju pārdomāt par sevi. .. Nekad nevērsdams skatu sev uz priekšu, cilvēks nemaz neredz savu dvēseli, nekā nezina par to, un, ja šāds stāvoklis turpinās ilgi – tad tur arī maz paliek ko redzēt un zināt” (Pauls Jurevičs). Audzināšana ir dvēseles kopšana.

Ir viegli uzdot jautājumus un arī atbildēt uz citu jautājumiem, bet grūti uzturēt – *virzīt kulturālu* sarunu, arī *mācību sarunu* (to nodod skolēnu grupu ziņā...), jo par dvēseli, garīgumu, mīlestību ir grūti runāt, jo jāatklāj sevi... “Vārdi ir doma, bet doma ir cilvēks. Teicot vārdus, mēs radām domu, bet doma, ja tā *īsta un patiesa*, un *dziļa*, ir mūsu dvēsele. Dāvājot otram vārdus, kas nāk no sirds, mēs tam dāvājam savu dvēseli,” teicis latviešu filozofijas profesors Pauls Jurevičs.

Visas alternatīvas runā vispirms par garīguma kopšanu, ir dvēseliskas.

Pedagoģija un psiholoģija, kas orientējas tikai uz dabzinātniskumu, nekādā gadījumā neatnāo arī garīgās dzīves savdabību. Garīgais ir būtiski atšķirīgs no tīri dabiskās esamības. Garīguma kopšanai ir savas metodes (E.Šterns).

Ar teikto ieskicēju pamatstrīdu starp garazinātnisko un zinātniski psiholoģisko pieeju cilvēka būtībai, tāad arī alternatīvo teoriju metodoloģijai.

Teoloģija runā par cilvēka dvēseli kā nedalāmu, neanalizējamu veselumu, daudz mazākā mērā par tās kopveselumu.

Garazinātniskā pedagoģija Vācijas pedagoģisko domu paliekoši ietekmēja pirms Pirmā pasaules kara līdz pat 20. gadsimta 60. gadiem, un pēc vispusīgas kritikas mūsdienās tās centrālie elementi atkal iegūst nozīmību, vērtību. Lai gan arī garazinātniskā pedagoģija apvieno daudz dažādu atšķirīgu heterogēnu strāvojumu, tās *tēvs* ir Vilhelma Dilteja filozofija, tātad arī – metodoloģija. Ētika vai teoloģija tiek nodalīta no dabaszinātnēm.

Gara zinātņu pamatmodelis nav vis izskaidrojums, bet gan cilvēka rīcības jēgas un nozīmes saprašana. Dabu mēs izskaidrojam, bet dvēseles dzīvi saprotam.

Līdz ar to gribošais, jūtošais un darbīgais cilvēks ar savām dzīves iezīmēm ir viduspunktā, bet viņa pilnība nekādā ziņā nav domājama bez racionālā. Jebkāda cilvēka vienpusīga prāta izglītošana nonāk pretrunā ar viņa cilvēcesamības kopveselumu.

Šo novirzienu sauc arī par *dzīves filozofiju*, un tās pamattēze nosaka, ka ar *dzīvi vienmēr domā, saprot arī sākotnēji nesamaitāto un dzīvo dzīvi pretstatā sastingušajām jēdzieniskās, teorētiskās domāšanas traucējošajām formām.*

Gara zinātniskās pedagoģijas spilgtākie pārstāvji ir Hermanis Nols (*Herman Nohl*) (1879–1960), Teodors Lits (*Theodor Litt*) (1880–1962), Eduards Sprangers (*Eduard Spranger*) (1882–1962), Vilhelms Flitners (*Wilhelm Flitner*) (1889–1990) un Ēriks Venigers (*Erich Weniger*) (1894–1961).

Kā zināms, audzināšanas prakse ir daudz vecāka par audzināšanas teoriju. Un šai praksei ir īpaša cieņa. Tas ir garazinātniskās pedagoģijas pamatprincips – vēsturiskums audzināšanā: audzināšanu var izprast tikai caur *vēsturisko*. Bet – kādu vēsturisko? Tikai to, kas ved uz *racionālo* un pamato to. Bet kas ir *pārējais*?

Nereti nākas dzirdēt, ka garazinātne un daudz kas šajās alternatīvās ir *māņi* – naivi, fantastiski ticējumi, kulta un maģijas paņēmieni; burvības; uztveres izkropļojumi, ar iedomām saistītas, īstenībai neatbilstošas uztveres parādības utt. Bet visās alternatīvās ir daudz *mākslinieciskuma*...

Tikai apzinot audzināšanas vēsturisko īstenojumu, ir iespējams atrast nākotnē nozīmīgus audzināšanas struktūrelementus.

Bet paliek problēma: kā šajā vēsturiskajā pīecējā izvairīties no historisma un ieiet mūsdienu laikmeta politikā, ekonomikā utt.

Pamatmetode – *hermeneitika*, tās pamatjēdziens – atslēgas vārds “sapratne”. Pedagoģiska attieksme.

Kā zināms pretpols gara zinātniskajai pedagoģijai 60. gados attīstījās empīriskā audzināšana (audzināšanas empīriskās metodes), sociālā audzināšana un ideoloģizētā audzināšana.

REINKARNĀCIJA UN KRISTIETĪBA

Valdorfpedagoģijas metodoloģija ir antropozofija, un tās pamatideja ir reinkarnācija – atdzimšana, atkaliemiesošanās. Reinkarnācija nav savienojama ar kristietību vairāku ļoti principiālu, aplūkojamās problēmas aspektā metodoloģisku atšķirību dēļ. Kristietības pamatatziņa ir ticība, “ka cilvēku pēc nāves gaida mūžīga tiesa”, bet reinkarnācijas piekritēji apgalvo, “ka mums sevis pilnveidošanai dotas daudzas dzīves”; kristietībā pastāv ticība grēku izpiršanai, bet reinkarnācija apgalvo, “ka mums nav vajadzīgs Pestītājs”, un tā tad noliedz pašu pestīšanas nepieciešamību – saskaņā ar “realitāti” tā nav vajadzīga; “kristietība tic Kristus dievišķajai dabai”, bet reinkarnācijā “priekšstats par “Dievu” ir neskaidrs un

pretrunīgs. Apgalvo, ka Jēzum nebija nepieciešamības būt Dievam un ka Viņš bija tikai garīgi attīstītāks par citiem, jo tika piedzīvojis vairākas inkarnācijas"; kristietība tic sātana un kritušo ļauno garu – dēmonu eksistencei, bet reinkarnācija uzskata, ka "viss ļaunums rodas pēc paša cilvēka brīvas izvēles. Sātans ir paša cilvēka izdomājums. Ļaunie gari ir nevis dēmoni, bet regresēti cilvēku gari, kas rodas "starpinkarnāciju stāvoklī"; kristietība "tic, ka Bībele ir vienīgais Dieva Vārds pasaulei", bet reinkarnācija uzskata, ka "visi reliģiskie raksti ir Dieva vai garu pasaules vēstījumi, lai palīdzētu cilvēkiem". Kristietība "tic dzīvajam Dievam, kurš Trīsvienībā atklājas kā Tēvs, Dēls un Svētais Gars", bet reinkarnācija "noliedz dzīvo Trīsvienīgo Dievu. Galīgā realitāte ir bezpersonisks karmiskais likums". Kristietība "tic konkrētas un mūžīgas debesu valstības pastāvēšanai", reinkarnācija "tic dažādu pakāpju garu valstībām". Kristietība "tic Kristus bezgrēcībai", reinkarnācija noliedz to un uzskata, ka "neviens nav pilnīgs (daži saka – Kristus tagad ir sasniedzis pilnību, bet pirms tam bijis tāds pats grēcinieks kā visi)". Kristietība "tic, ka Jēzus Kristus ir fiziski augšām cēlies uz mūžiem", reinkarnācija to noliedz un uzskata, ka "viņš atgriezīšoties jaunā inkarnācijā vai arī Viņam vispār vairs nav nepieciešams atgriezties". Kristietība "tic personīgi augšāmcelšanai un nemirstībai", bet reinkarnācija atzīst, ka "personība kā indivīds pazūd nākamajā inkarnācijā".^{1,2}

Te uzrādītie krasi pretējie, principiāli nesavienojamie viedokļi par kristietību un reinkarnāciju ir Valdorf-pedagoģijas, no vienas puses, un izglītības kristīgās paradigmas, lielā mērā arī garazinātniskās pedagoģijas,

¹ Dž.Makdauels, D.Stjuards. Okultisms. – Rīga, 1996. – 107. – 108. lpp.

² V.Maldonis. Evaņģēliskā dogmatika. – Rīga, 1996. – 164. – 178. lpp.

aksioloģiskās izglītības teorijas u.c., no otras puses, *nodalīšanas pamats metodoloģiju līmenī*.

Pēc šī visai detalizētā kristietības un reinkarnācijas pretējo uzskatu konfrontējošā salīdzinājuma lasītājam vismaz teorētisko zināšanu līmenī varētu būt zināma skaidrība par pedagoģiskajā literatūrā lasāmajiem dažkārt atturīgajiem, dažkārt asi kritiskajiem vērtēspriedumiem par Rūdolfa Šteinerja antropozofiju un Valdorfpedagoģiju, kā arī prasību, ka Valdorfskolas pedagogiem jābūt antropozofiem.

KOPSAVILKUMS

1. Katrai izglītības teorijai/pedagoģijai un didaktikas sistēmai/metodikai ir savs metodoloģiskais pamats. Visai bieži pie šī vērtējuma piebilst, ka katra šāda teorija/pedagoģija utt. ietver sevī zināmu autora personības *nospiedumu*. Tādēļ vienmēr būtu arī labi jāzina autora personības raksturojums. Tādējādi faktiski ir runa par autora pasaules uzskatu un izglītības/pedagoģijas problēmu risinājuma redzējumu šīs personības pasaules un dzīves redzējumā. To neapzinot, ir ļoti grūti izdalīt mūsdienīgi nozīmīgo katrā alternatīvajā teorijā. – Fakts vienmēr jāaplūko noteiktas teorijas kontekstā, turklāt pedagoģijā tam ir būtiska, izšķiroša nozīme, jo pedagoģiskie fakti nav elementāri.

2. Visas alternatīvās teorijas/mācības ir radušās noteiktā vēsturiskā laikmetā. Tādēļ ir ļoti svarīgi zināt šī laikmeta cilvēku audzināšanas pamattendences, *austošo* un vēlāk arī (varbūt!) dominējošo izglītības ideju pamatkopumu – paradigmu, un to, kas no šī laikmeta izglītības paradigmas vispār ir transformējams mūsdienu Latvijas izglītības paradigmā. Teiktais visai reljefi attiecas uz visām manis aplūkotajām alternatīvām. Izvēlei – alternatīvu piedā-

vājumam un to atlasei – bez metodoloģisko pamatu apzināšanas nav lielas jēgas.

3. Teocentrisms, kristocentrisms, antropocentrisms un prognozētais kristīgais humānisms ir viena no jēdzienu virknēm, kura iezīmē pedagoģiskās domas attīstības gaitu (fāzes) Rietumeiropā un lielā mērā arī Latvijā. Piecdesmit gadu ilgā komunistiskās audzināšanas fāze nav vienkārši izdzēšama, it sevišķi antirelīģiskās audzināšanas dēļ. Aplūkotajās izglītības alternatīvās ir ļoti daudz kristīgo vērtību, it sevišķi fenomenoloģijas aspektā: garazinātniskā pedagoģija un ne tikai V.Klafki, bet arī K.Melleres izglītības un mācību mērķu taksonomijas bez fenomenoloģiskā sākuma nav lietojamas. Vērtīborientētie pedagoģiskie procesi kļūst dominējoši, bet, ja tos pārņem mehāniski, tie absolūti zaudē savu pamatjēgu, jo praktiski pārņem tikai tās pašas normas – prasības, nevis humānās vērtības. Turklāt jābilst, ka lielākajā daļā Rietumeiropas valstu (viņu attīstības kontekstā) izglītībā lieto jēdzienu *kristīgās un humānās vērtības*, bet pie mums – tikai *humānās vērtības*.

4. Emancipācija ir visnotaļ aktuāls jēdziens audzināšanas/izglītības filozofijā. Bet ne mazāk aktuāls ir arī jautājums, kā vārdā noris šī emancipācija? Mūsdienīgā emancipācijas problēma, šķiet, nav risināma bez kristīgajām un humānajām vērtībām.

IZGLĪTĪBAS ALTERNATĪVO TEORIJU PAMATSATURS

FRĪDRIHS FRĒBELS (1782 – 1852)

Vācu pedagogs Frīdrihs Frēbels dzimis garīdznieka ģimenē. Viņš ir Johana Heinriha Pestalocija (1746–1827) skolnieks. F. Frēbels uzskatījis, ka bērnu pirmsskolas audzināšanai ir ļoti liela, izšķiroša nozīme visas sabiedrības pilnveidē. Audzināšanai jebkurā situācijā jābalstās uz priekšstatiem par *ideālu dzīvi*, jo *visdziļākās un paliekošākās ietekmes ir tās, kuras cilvēks guvis bērnībā. (Šteiners teiks – turklāt naktī).*

Pēc F. Frēbela nāves viņa idejas sāka izmantot dogmatiski.

Frēbels ir tipisks kristīgās paradigmas pārstāvis un uzskata, ka cilvēks ir garīga un radoša būtne un viņš rada tāpat kā Dievs. Viņa mācības pirmais atslēgas vārds ir *religiski garīgais*. Tādēļ pastāv vienprātība, ka viņa mācību skaidrot mūsdienīgi, arī eksistenciāli, pragmatiski ir grūti. Tā skaidrojama atbilstoši kristietības dogmatikai.

Frēbelu uzskata par *romantiķi*. Romantisma laikmets Eiropā un ASV 18. gs. beigās 19. gs. sākumā iezīmējās ar cīņu par jauniem estētikas principiem un *vēršanos pret klasicisma racionālismu*.

Galvenais Frēbela nopelns ir tas, ka viņš iestājās par visu bērnu pedagoģisku audzināšanu un lielā mērā to arī īstenoja.

Savu pedagoģisko praksi Frēbels sācis 1836. gadā, nodibinot Blankenburgā (Tīringenē) bērnu rotaļu pulciņu, vēlāk – bērnudārzu. Viņš izstrādājis *pirmsskolas audzināšanas sistēmas pamatus* un didaktiskās *rotaļlietas* – pedagoģiski metodisko domu *materia-*

lizācijas – un jau 1836.gadā rūpnieciski ražotas vairāk nekā 10000 vienību.

Frēbela pirmsskolas audzināšanas sistēma 19.gs. otrajā pusē izplatījās visā Eiropā un arī ASV.

Krievijā darbojās Frēbela biedrības un laikā no 1872.–1917. gadam – *Frēbela kursi*, kur sagatavoja pirmsskolas vecuma bērnu audzinātājas turīgām ģimenēm un bērnudārziem, vēlāk (1907–1917) – arī jaunāko klašu skolotājus.

TEORĒTISKIE UN METODOLOĢISKIE PAMATI

Pedagoģija un dzīve, *dzīves* un *darba jēgas* meklējumi ir vienmēr saistīti jēdzieni. Dzīves jēgas meklējumi vispirms sakņojas dzīves jēgas meklējumos *religijā*. Reliģijas centrālais jēdziens ir *svētais*, svētums – tās īpašības, ar ko dievišķam mērķim kalpojoša persona vai lieta atšķiras no pasaulīgā jeb laicīgā vai ar ko Dievs atšķiras no cilvēkiem un pasaules. Sevišķi plaši svētuma jēdziens figurē kristietībā un jūdaismā. *Šai aspektā svēts* nozīmē: (a) *dievbijību* modinošs, (b) *ar Dievu saistīts*, (c) *šķīstību un tikumību*. Tās ir arī Frēbela mācības pamat- un caurviju idejas, tās nosaka Frēbela mācības terminoloģiju un raksturojumu.

Tās ietver sevī arī humānpedagoģijas atziņas. Izvērtējot Frēbela mācības mūsdienu nozīmi, der atcerēties, ka arī mūsdienīgā vērtībizglītība par savu pirmo atslēgas vārdu atzīst tikumu, tikumību. Arī, piemēram, J.A.Students rakstīja: “.. ja cilvēku saskatā ar pedagoģijas prasībām audzina virzienā uz *labo, taisno, skaisto, patieso*, it dabiski viņš tiek vadīts arī uz *svēto*” (Izcēlums mans – I.B.). Pedagoģiskais ceļš, kas jānoiet katram bērnam, lai viņš vienmēr un pakāpeniski tuvinātos svētumam, ir *godināšanas un godbijības ceļš* (Georgs Keršenšteiners, Rūdolfs Šteiners), un augstākā godbijība ir *godbijība pašam pret*

sevi, pret savu dvēseli un garu, jo tie ir nemirstīgi. Tādējādi indivīdā tiek kopts garīgums, kā arī viņa dvēseles ģenētiskais mantojums.

F. Frēbela mācības priekšplānā ir izvirzīta cilvēka garīgā dzīve. Garīgās dzīves izpratne lielā mērā noteica Frēbela pedagoģiskos uzskatus. Viņš postulēja, ka visa pasaule ir *gara attīstības simbols* – noteiktas idejas jēgpilna zīme, tēls.

Katram cilvēkam apriori dots viņa attīstības potenciāls. Tas nozīmē, ka ideāls ir katrā cilvēkā pašā, nevis ārpus viņa. Šis ideāls ir jāizkopj. Tādējādi katrs cilvēks ir individualitāte.

Šo potenciālu sauc arī par cilvēka garu. Tam jādarbojas – jāatklājas, jāizpaužas – cilvēka pārliecībā un rīcībā un pakāpeniski jāattīstās līdz viņa uzvedības pamatprincipiem.

Ja cilvēks neizpaužas, viņš šo savu potenciālu neattīsta. To nevar izdarīt cits viņa vietā.

Cilvēka attīstība noris pa šādām pakāpēm:

- apriori dotais potenciāls;
- pārliecība, darbs, uzvedība;
- pamatprincipi, raksturs;
- apzinīgs radošs darbs un veikums;
- brīva pašnoteikšanās.

Frīdriha Frēbela pedagoģiskā sistēma vairāk nekā jebkura līdz tam laikam pastāvējusī pedagoģiskā sistēma dibināta uz filozofiskajiem priekšstatiem par cilvēka būtību. Kādi ir šie priekšstati?

Pirmkārt, viņš balstās uz to, kas ir kopīgs visām dzīvajām būtnēm – uz veidošanās tieksmi, uz dzīvības tieksmi;

otrkārt, par būtisku atzīst katrā bērna/ cilvēka garīgo spēku, bet garīgā spēka avots ir Dievs. Dievs ir pirmatnējā

(sens) un pirmatnīgā (sākums) vienība, sens sākums. Viss nāk no dievišķā, bet ietiecas tagadnē, un tādēļ viņa mācības pamatjēdziens ir *religiski garīgais*, tādējādi uzsverot garīguma reliģisko pamatu;

treškārt, viņš atzina, ka *katram cilvēkam ir sava sūtība*, un tādēļ būt laimīgam nozīmē dzīvot saskaņā ar savu uzdevumu;

ceturtkārt, cilvēka dvēseles stiprākā dziņa ir *mūžīga radīšanas un veidošanas dziņa*. Uz šīs dziņas pamatojas cilvēka attīstība. Cilvēka radošā darbībā atklājas Dievišķais.

Galvenā teorētiskā un metodoloģiskā ideja ir bērna vai cilvēka vispār *darbības dziņas veicināšana un izkopšana*, jo cilvēka *gars* attīstās caur pastāvīgu, resp., nepārtrauktu veidošanos.

F. Frēbela filozofiski pedagoģiskie uzskati ir šādi:

- jaunpiedzimušais piepildīts ar spēku, ar savu ideju. Šis spēks tiecas uz attīstību, uz āru – tiecas izpausties, šī tieksme jāsekmē. Bērns, pēc F. Frēbela (pretstatā Komenska, Frankes u.c. uzskatiem), nav samaitāts;

- pirms Frēbela sistēmas vairāk akcentēja cilvēka loģiskumu un tikumisku autonomiju, bet Frēbels uzsvēra veidošanos un attīstību *kā cilvēkbērna iekšējo dziņu ārējo izpausmi, rotaļāšanos*. Bet akcents nav jāliek tikai uz *iekšējo izpaust ārēji*, bet būtība ir tāda, ka bērna *rotaļa ir uzdevums pirms nopietnās dzīves*, tā ir sagatavošanās dzīvei, un bērns ir spējīgs šo sagatavošanos veikt, vēl šo dzīvi nedzīvojis. Šo rotaļu funkciju jau labi izprata F. Frēbels.

F. Frēbels ir pirmais pedagogs, kurš nācis pie atziņas, ka cilvēka radīšanas un veidošanas tieksmei nav jāliek šķēršļi, bet gan jāļauj visam iekšējam brīvi un netraucēti izpausties. Tas ir cilvēka attīstības un izglītošanas (pašizglītošanās) galvenais noteikums.

Frīdriha Frēbela *principu sistēma* ir divu līmeņu sistēma un atklāj cilvēka būtības izpratni. Augstākajā līmenī cilvēku raksturo divi fundamentāli principi – radošas darbības princips un reliģisko jūtu audzināšanas princips. Pedagoģiskie principi ir trīs: cilvēka vienotība ar viņa darbu, bērnudārza ideja un rotaļa. Šos principus iztīrāšu kompleksi.

CILVĒKA UN VIŅA DARBA VIENOTĪBA

Cilvēkā mītošais gars, dievišķais gars (inkarnācija) tiecas izpausties, un cilvēks spēj attīstīties tikai un vienīgi darbībā, darbojoties, cilvēka dzīve veidojas tāda, kāds ir viņa darba process un rezultāts.

Visi cilvēki – gan pieaugušie, gan bērni – grib sevi apliecināt darbā, turklāt – cilvēku *kopējā* darbā kā šī darba līdzdalībnieki.

Veikt noteiktu darbu nozīmē piedot lietai jaunu veidolu un caur to izpaust savu garu. Cilvēks darbodamies iemieso savu garu arvien pilnīgākos veidojumos.

Cilvēka rīcību vada viņa pārdomas. Šīs pārdomas pārbauda ar darba veikumu. Šajā pārdomu un darba procesā cilvēks sasniedz apziņas skaidrību, tāvad attīsta savu garu. F.Frēbels māca: vēro savu darbu, un tu redzēsi, kas un kāds tu esi.

Darbu viņš uzskatīja par ļoti spēcīgu tikumiskās audzināšanas līdzekli. Darbā persona gūst sevis piepildījumu un dzīves jēgu.

Cilvēks strādā nevis tādēļ, lai iegūtu dzīves līdzekļus – maizi, mājokli, apģērbu, bet gan tādēļ, ka *viņā mītošais gars – dievišķais gars – tiecas izpausties*. Tas notiek līdzīgi tam, kā darbojas Dievs, visa Radītājs.

Tātad – cilvēks ir radoša būtne un viņš rada tāpat kā Dievs. Kā rada Dievs? – F. Frēbels raksturo *cilvēka darbības procesu* ar terminu virkni, kas paver mums citu – *humānpedagoģisku cilvēka darbības procesa raksturojumu*. Šo terminu virkne ir šāda: *ticība, darbīgums (aktivitāte), pilnīgāks veidojums, sevis apliecinājums, apziņas skaidrība, tikumiskā audzināšana, paštēls; ideja, rīcība, brīvība*.

Turpinājumā ļoti konspektīvi ieskicēšu ideju virkni, kas paver ieskatu uz Frēbela mācību tai ziņā, ka šo mācību grūti, vai pat neiespējami skaidrot mūsdienu racionālajā – tehnoloģiskajā – terminoloģijā, resp., eksistenciāli, pragmatiski, un tai pašā laikā izceļu nozīmīgus humānpedagoģiskus aspektus, kuriem ir praktiska nozīmē, ja domā par bērnu, skolēnu mīlestību.

Cilvēka, arī bērna darbība vienmēr ir *subjektīvi* radoša. Bērna atdarinājums nekad nav kopija! Viņš to veic ar lielu piepūli – ar visu sevi. Runa ir par veselumu, bet vēl ne par kopveselumu.

Pragmatiski un tehnoloģiski cilvēka, arī bērna, skolēna *darbība* sākas ar mērķi. Pedagoģiskāk un labāk – skolēna mācību darbība kā *viņa gara aktivitāte* sākas ar motīvu un/ vai motivāciju.

F.Frēbels māca, ka darbība sākas ar *ticību*. Bet ticība ir jēga, pārliecība par kaut ko, tas, kas atrodas starp *mērķi un motīvu*, turklāt – vispēcīgākie motīvi ir *neapzināti*. Teoloģiskā izpratnē *ticība nav intelektuāls akts* (V.Maldonis). Mūsdienīgi pedagoģiski ticība ir darbības *subjektīvā* motivācija, ne tā – *skolotāja vērstā darbība uz skolēnu*.

Bērna skolēna gars izpaužas *pats*. Bērna gars nemaz nevar neizpausties. Un cilvēka *ticība* ir pašāvēība uz *savu darbīgo garu*. (Gars, protams, ir inkarnācijas rezultāts.)

Mūsdienīgi humānpedagoģiski ticība ir pārliecība par

kā patiesumu, atbilstību īstenībai, pārliecību par kā vērtību, nozīmīgumu un galvenais – *bez pierādījumiem, bez pārbaudes.*

Kristietībā ticību apliecina mutvārdos, vārdiski. Tā attiecas uz būtisko un transcendentālo, piešķir jēgu lietām, kurām tās nebija. Ticība nav objektīva fakta vienkārša atzīšana, bet gan tā skaidrošana. Ticība ir nesvārstīga – vai nu tic, vai netic. Ticība nav intelektuāls akts, bet ir paļaušanās, un tai piemīt radīšanas spēks – ticība rada. Ticībā darbojas visas dvēseles un gara kustības, un tā aptver un apgāro visu cilvēku. Cilvēka ticība ietekmē visu viņa dzīves un pasaules redzējumu un nosaka cilvēka dzīvesveidu. Ticībā cilvēks pārvar visu nebūtisko, netikumisko, grēku un nāvi. Cilvēka jūtas ir mūžīgās dzīvības plūsmā (V.Maldonis).

Radīšana ir sava gara īstenojums *arvien pilnīgākos veidojumos*. Parasti gan jautā, ko tu domā? Kāda ir tava ideja? Bet F. Frēbela mācībā tiek atzīts, ka *vispirms ir jārada pati ideja un tikai pēc tam iespējams izveidot tai atbilstošu konstrukciju*. Tās ir divas likumsakarīgi secīgas, precīzi nodalītas fāzes. Šaurākā izpratnē tas nozīmē, ka bez skaidras domas (aspekts – gara) nav iespējama precīzi konstruktīva darbība. Konstruktīvo darbību vada doma. Un tas ir garazinātniski, ja vien akcentu liek uz domu, idejas radīšanu, tās verbalizēšanu un turklāt tam atvēl pietiekami daudz laika. Lai arī cik ātri cilvēks domātu (ģenerētu ideju virkni), domāšana ir process, tāpat (laikā) secīga norise. Tādēļ bērnu, skolēnu domāšanai ir jāatvēl *mierīgi plūstošs laiks* (dvēseles jeb jūtīguma aspekts), jo radīšana nav tikai *intelektuāls akts*, bet *vispirms* ir atskārsme – *īstenojusies* (laikā un saturiski) spēja, situācijas *jauna* redzējuma *netīša* un *pēkšņa* atklāšana – *gaismas stariņš*, kas pat vizuāli vērojams bērnu, skolēnu sejās (*insaits, insight*) (arī M.Montesori,

R.Šteiners, G. Keršenšteiners). Ja šādu pazīmju nav, pedagoģiskais process ir bērniem, skolēniem svešs un *tādēļ* neatbilstošs arī izglītības humānajai paradigmai.

BĒRNUDĀRZU IDEJA

Bērnudārzu ideja pieder F.Frēbelam. Šīs iestādes vispirms tika dibinātas kā *bērnu kopšanas, bērnu rotaļu, bērnu audzinātāju izglītošanas* iestādes.

Organizatoriskā ziņā F.Frēbels savas pedagoģiskās idejas sāka iedzīvināt t.s. *rotaļu skolās*. Tās ir skolas viena gadagājuma bērniem.

Vienlaicīgi radās arī *bērnu patversmes*, bet tās noteikti jānodala no rotaļu skolām, jo patversmes bija paredzētas tikai trūcīgiem bērniem. Uzskata, ka bērnu patversmju bija vairāk nekā rotaļu skolu. Tā, piemēram, 1923. gadā Anglijā bija jau ap 500 šādu patversmju, bet Francijā 1940. gadā – ap 330.

Frīdrihu Frēbelu pamatoti uzskata par bērnudārzu dibinātāju. Pirmo iestādi viņš nodibināja 1836. gadā, un šo iestāžu vajadzībām jau 1838. gadā pasūtīja rūpnieciskai izgatavošanai 913 kastītes, 6556 veselus kubus, 300 puskubus, 300 ceturtdaļkubus, 100 caururbtus kubus, 1100 divcollīgās plāksnītes utt. Šai uzskaitē ir nozīme tikai tai ziņā, lai atzīmētu, apmēram kad bērniem izstrādāti atbilstoši mācību līdzekļi kā *noteiktu pedagoģiski metodisku ideju materializācija*. Tādēļ mācību materiālā līdzekļa lietošana nav augstākais pedagoga un skolēna sasniegums; *augstākais sasniegums ir šo garīgo līdzekļu garīgās dimensijas apzināšana un izmantošana*.

Katrai bērna audzināšanas pakāpei ir sava jēga, savi attīstības likumi. Slavens ir šāds viņa apgalvojums: kas nav bijis mazbērns, nekļūst par bērnu, kas nav bijis bērns,

nekļūst par jaunietai un, kas nav bijis jaunietis, nekļūst par īstu pieaugušo.

Savas pedagoģiskās darbības izpratni viņš izsaka šādi: visu nenoteikto, svārstīgo un negatīvi ietekmējošo attālināt no bērnu vides un virzīt viņus uz mūžīgo kā dabā, tā cilvēces vēsturē, visu audzināšanu iedibināt atbilstoši pamatlukumiem. Bērna audzināšanā jāveicina, lai bērni uztvertu tikai labo, labestīgo, jo arī bērna daba tiecas pēc tā paša – pēc labestīgā.

Vēlākajās izglītības pakāpēs arvien vairāk sāk dominēt racionālais, abstraktais.

Frīdriha Frēbela rotaļu teorija atklāj viņa pedagoģisko domu dziļumu. Viņa pamattēze ir šāda:

bērns, kurš tikumiski, klusi un ilgstoši rotaļājas, attīstās par tikumisku, mierīgu, nosvērtu, izturētu cilvēku – pieaugušo.

Rotaļām jāizriet no iespējami vienkāršākām darbībām un jānoris līdzīgi tam, kā augs attīstās no sēklas, dzīvnieks – no olšūnas. Visas daudzveidības šajā pasaulē ir kaut kādā veidā vienotas, visas nejaušības ir kāda likuma izpausmes, un tādēļ visas lietas bērnam jāatklāj tā, lai šis likums, būtība kļūtu bērnam skaidra un pārtaptu viņa dvēseles skaidrībā un tīrībā.

Mātes vai audzinātājas vārdam, dziedāšanai, žestiem ir dziļa ietekme uz bērna attīstību. Bērnam savā darbībā pastāvīgi jābūt *jūtu vienotībā ar savu māti vai audzinātāju* līdzīgi tam, kā māte vai audzinātāja ir vienotībā ar Dievu.

Vispirms mātei pašai jāvingrinās rotaļā, lai viņa vēlāk spētu šo rotaļu *attēlot bērnam un rotaļāties ar viņu*. Labi jāpārzina rotaļu *darbību secība*. Jāsaista vārds ar *simbolu uztveri*.

Nekas nav pārāk dziļš, silts, rosinošs, ja vien tas nāk no bērna un atveidojas viņa darbos.

Pavadot bērnu rotaļu ar dzejas rindām, kuras māte runā vai dzied, viņa palīdz bērnam aptvert kustību vai tēlu jēgu, garu.

Ne rotaļlietas pašas par sevi ir nozīmīgas bērna audzināšanā, *bet gan tikai tās lietas gars, kurš izpaužas bērnam tīkamās, ar priecīgu prātu veiktās reliģiozās, dievišķā garā izturētās bērna darbībās.*

CILVĒKA CILVĒCISKĀS DABAS BŪTĪBA — KREATIVITĀTE

Pamatoti uzskata, ka cilvēka cilvēciskās dabas būtība izpaužas viņa radošā darbībā, bērnam – rotaļā. Rotaļu kā bērna radošās darbības pamatformu F.Frēbels pamatojis teorētiski un pratis to izmantot audzināšanas praksē. *Tas, ka rotaļa nonākusi pedagoģisko interešu centrā, ir F.Frēbela nopelns.* Tādēļ radošās darbības principa realizēšanas pamatforma ir rotaļa. Rotaļa un spēle nav identiski jēdzieni.

Rotaļa bērnu un pieaugušo attīstībā tiek vērtēta ļoti atzinīgi. Dr. Ērika Hofmane rotaļu vērtē kā *dāvanu cilvēcei*. Rotaļa vispirms ir *bērna garīgās attīstības forma*, bet cilvēka vēlākajos dzīves posmos rotaļa veido *jēgpilnus dzīves momentus*.

Parasti, runājot par mācību un audzināšanas darba formām, iet *analītisko ceļu* – uzskaita vairākas formas un raksturo tās īpatnības un katras formas vietu personības attīstībā. Bet, ja personības būtība ir tās *pilnībā*, tad šī *pilnība* personībā jāattīsta. Šim mērķim atbilstošākā forma ir rotaļa, jo rotaļā darbojas viss bērns – kā veselums.

Rotaļa ir bērna gara atmodināšanas forma. Rotaļa ir bērna iekšējās pasaules tēls, viņa domu, jūtu un gribas iemiesojums.

Bērnu var piespiest izdarīt kādu darbu, bet nekad nevar piespiest rotaļāties.

Rotaļa ir bērna pašdarbības (spontanitātes) izpausmes forma, bērna iekšējās enerģijas – gara – izpausmes forma ārējās darbībās.

Bērnu rotaļu *pamats* ir viņu iztēle un fantāzija. Iztēles un fantāziju pamats – viņa gars. *Vērojiet, kā bērns rotaļājas, un jums atklāsies viņa gars.*

Bet rotaļu dziļākā būtība ir tāda, ka bērns, guvis atziņas tikai par atsevišķu veseluma daļu, spēj aptvert visu šo kopveselumu; no fragmentāri pārdzīvotā spēj izveidot sev viengabalainu piedzīvojumu.

Zināmā mērā tas ir tādēļ, ka bērns *pats* piešķir rotaļu priekšmetiem tās īpašības, *kādas viņam šajā rotaļā vajadzīgas.*

Mācībās cilvēkbērns arvien vairāk un vairāk iepazīst lietu un parādību *objektīvās īpašības*, mācās ar tām apieties.

Uzskata, ka bērns dzīves pirmajos gados vairāk dzīvo savas *cilts pāgātnē* nekā tās nākotnē.

Rotaļa ir priekšmēģinājums kādai darbībai nākotnē. Rotaļu dažādie veidi ir sugas stiprāko instinktu pārmanojums. Rotaļa ir it kā atmodināta sugas instinkta atmiņa.

Arī bērnam piemīt tieksme pēc panākumiem, pēc uzvarām.

Rotaļas galvenā pedagoģiskā jēga ir tā, ka visu, ko bērns jūt, no kā viņš ir aizkustināts, ideju, kura to pārņemusi, *viņš ar pilnu pašreizējību un izturību var realizēt.* Un *visi rotaļu biedri gūst panākumus, gandarījumu.*

Tas bērns, kuram bērībā nav bijis iespēju rotaļāties, nekļūst par patstāvīgu personību, jo viņam jau no mazotnes nebija atļauts brīvi attīstīt savas spējas un tieksmes. Šādā izpratnē rotaļa ir bērna brīvības izpausmes forma.

Dot bērnam rīcības brīvību nozīmē ļaut viņam rotaļāties. Vislabāk to var darīt brīvu rotaļbiedru vidū.

Rotaļājoties bērns vispirms atdarina to, kas ir sugas atmiņā (gars; absolūtā ideja; absolūtais gars; absolūtās vērtības u.t.jpr.).

Tieksme uz atdarināšanu ir viens no galvenajiem bērna dvēseles attīstības noteicošajiem faktoriem. Uzskata, ka bērniem tikami vispirms vienmērīgi ritmi – šūpulis, grabulis, ritniskas kustības u.t.jpr. Šīs ritmiskās darbības, ko izpilda bērns, pieaugušajos var atstāt arī nepatīkamu iespaidu, bet bērnam tas rada prieku.

Dziedāšanai F.Frēbels piešķir lielu nozīmi. Viņa bērnudārzā daudz dziedāja gandrīz pie visām kustībām. Pēc F.Frēbela domām, bērnam jāļauj izteikt dziesmā visu, ko vien viņš grib izteikt skaņās.

Rotaļu saturā *var ietilpt arī viss*, ko bērns redzējis, dzirdējis utt.

Bet, jo stiprāka ir indivīda personība, jo ātrāk tai zūd atdarināšanas tieksme – cilvēks grib būt oriģināls. Un šī jau ir visai augsta ranga radošas personības pazīme.

Diemžēl jāatzīst, ka reliģisko jūtu audzināšanas princips literatūrā atspoguļots ļoti skopi.

F.Frēbela metodes pamats: a) centrālā ideja (piemēram, pavasarī) ideja par gaudiem, vasarā – par bitēm, ziemā – par Ziemassvētkiem u.tml.) un b) gadījuma ideja. Tā ir ideja, kura rodas pašu bērnu dzīvē. Šīs idejas ir programmas pamats, plāna pamats. Taču arī tolaik jebkurā programmā un plānā saskatīja draudus bērna brīvībai, resp., viss, kas iepriekš paredzēts – neder, ja uzreiz tverts no bērna dzīves, tad der.

Vācijā F.Frēbela idejas tika vērtētas augstu, bet ASV, Anglijā – nē. Tur valdīja brīvā metode: sāk un attīsta to, ar ko bērns nonāk saskarsmē.

F.Frēbela mācību tālāk attīstīja Marielli Hillere. Viņa atteicās no visa drūmā, bērna garu nospiedošā un sevišķi izcēla *labestīgumu*, jo tas vispilnīgāk atbilst bērna dabai.

Marielli Hillere attīstīja šādus cilvēka darbības veidus: brīvās rotaļas (šūpošanās, rotaļas ar smiltīm, bumbu, dejas, bilžu grāmatu aplūkošana, nodarbošanās ar koka klucīšiem u.t.jpr.); stāstīšana; jēdzienu noskaidrošana; pastaigāšanās a) kā atpūta, b) kā mācīšanās; dziedāšana; gadījuma tematu iztirzāšana; zīmēšana; pārrunu stundas; dzīves atdarinājumi un imitējumi.

F.Frēbela idejas sāka ieviest Francijā ap 1870. gadu, bet francūžiem tās izrādījās svešas un nepieņemamas. Francijā panākumus guva t.s. Mātes skolas, kuras atbilda franču garam.

ASV ap 19.–20. gs. miju dibināja Bērnu skolas. Tās tika balstītas uz Djūija (*Dewey*) principu, kas nosaka, ka visai bērna audzināšanai jādibinās uz paša bērna piedzīvojumiem un šo piedzīvojumu pārveidojumiem.

MARIJA MONTESORI (1870–1952)

MARIJA MONTESORI UN VIŅAS PEDAGOĢISKO UZSKATU ATTĪSTĪBA

Marijas Montessori pedagoģiskos uzskatus un darbību ir ļoti grūti raksturot un vērtēt, jo viņas pedagoģiskie uzskati gadu gaitā ir ļoti mainījušies, attīstījušies, var teikt arī – ļoti progresējuši, jo sākumā, kā viņa pati apgalvo, viņai bija tikai vispārpieņemti aizspriedumi par bērnu.

Viņas teorijā ir 6-gadīgais vecumposms. Visvairāk viņa raksta par bērniem līdz 6 gadu vecumam, tad arī par bērniem vecumposmā 6–12 gadi, visai maz par bērniem 12–18 gadu periodā. Kad viņa dibināja savu pirmo bērnu namu 1907. gadā 3–6 gadus veciem bērniem, viņai vēl nebija *nekādas savas sistēmas*. Vēlāk viņa nonāk no *antropoloģiska* (kas Montessori laikos bija galvenokārt *fiziskais*) bērna tēla caur bērnu kā *sociālu* būtni līdz *kosmiskajam* bērna tēlam, kas iezīmējās 1933. – 1946. gados teozofu ietekmē. Viņa, izrādās, bijusi ticīga katoliete, bet teozofija un katolicisms ir grūti savienojamas uzskatu sistēmas, drīzāk pat nesavienojamas (Helēna Blavatska). Tas ir milzīgs, turklāt pretrunu pilns uzskatu intervāls, kura sākumu (*fiziskais*) grūti konsekventi sasaistīt ar nobeigumu (*kosmiskais*). Ja savas pedagoģiskās darbības sākumā viņu raksturo kā racionālu zinātnieci ar kripatiņu reliģiskas ticības, tad pakāpeniski arvien vairāk viņa interesējās par mistiku – arī teozofu iespaidā. Zinātnieki, kuri pētīja viņas pašas praktisko pedagoģisko darbību un rezultātus un vērtēja tos (ne tikai rakstus, piemēram, U.Boids, 1925), un mūsdienu viņas ideju interpretētāji – *montesoristi* –

izliek visai nesakritīgus akcentus. Teiktais nozīmē tikai to, ka Marijas Montessori teorētiskie un metodoloģiskie pamati laika gaitā mainījušies (pretēji kā Rūdolfam Šteineram). Tomēr, neraugoties uz viņas pievēršanos kosmiskajai audzināšanai, kopumā Marija Montessori ir vairāk *uz zemes stāvoša* nekā Rūdolfs Šteiners.

Marijas Montessori pedagoģiskais devums tiek nosaukts resp. raksturots ļoti dažādi. Pašā sākumā to nosauca vienkārši par *jaunu praksi*, vēlāk – par *metodi, didaktisku sistēmu*, tad – par *mācību*, par *pedagoģiju*, konkretizējot pēdējo un izceļot mūsdienīgo. Uzsver, ka Montessori pedagoģija ir *audzināšanas stils*, kas orientēts uz bērnu un konsekventi ievēro bērna vajadzības, ir *mācību prakse*, kuras pamatu veido audzināšanas attieksme. Uzrādīto jēdzienu virkne, proti – *jauna prakse, metode, didaktiska sistēma, mācība, pedagoģija, audzināšanas stils, mācību prakse* – arī raksturo Marijas Montessori pedagoģiskā devuma *izpratnes* attīstību. Audzināšanas zinātnes struktūrā Montessori devums ierindots *alternatīvo teoriju* grupā.

Marija Montessori dzimusi augsta Itālijas valsts ierēdņa ģimenē. Viņas māte ir senas itāļu zinātnieku dzimtas atvase. Marija Montessori ir vienīgais bērns ģimenē, audzināta progresīvi – neatbilstoši tā laika katoliskās Itālijas tradicionālajiem priekšstatiem par sievietes lomu. Pēc vecāku nodoma meitai vajadzēja kļūt par skolotāju, bet viņa tam stingri pašpārliecināti pretojās. Skolas pirmajos gados viņa neizcēlās ar īpašām spējām, bet vēlāk viņa mācījās viegli, ar labiem panākumiem, bija mērķtiecīga, disciplinēta un visnotaļ patstāvīga, temperamentīga, spontāna, ar labu intuīciju apveltīta meitene. Viņu sevišķi saistīja matemātika. Pēc pamatskolas beigšanas viņa nekādi nepiekrīta turpināt mācības meiteņu ģimnāzijā, bet iestājās zēniem paredzētā tehniskā skolā. Vēlāk studēja medicīnu

Itālijas universitātē, lai gan medicīna tolaik bija tīra vīriešu izglītības un darba joma, un kļuva par šīs universitātes pirmo medicīnas zinātņu doktori.

1896. gadā M. Montesori bija Berlīnes Sieviešu kongresa delegāte. Viņa izcēlās ar savu enerģiskumu, kritiskumu un kompetenci.

Vispirms M. Montesori strādāja par ārsta asistenti Universitātes klīnikā (1897), nodarbojās ar garīgi atpalikušu (idiotu) bērnu psiholoģijas zinātnisko izpēti, bet vēlāk (1899) uzsāka patstāvīgu ārsta praksi. Viņa studēja psiholoģiju un pedagoģisko darbību, sāka 1898. gadā Turīnā, bet pirmais Montesori bērnunams tika atklāts Romas sociālās dzīves degpunktā 1907. gadā.

Strādājot klīnikā, viņa nonāca saskarē ar plānprātīgu bērnu kopšanu un, reiz novērojot šādu bērnu rīcību, zināmā mērā pretēji tā laika uzskatiem secināja, ka šo bērnu problēma drīzāk ir pedagoģiska, nekā medicīniska, ka šiem bērniem vispirms nepieciešama pedagoģiska palīdzība. Šīs atsevišķās situācijas novērojums un atziņa tiek uzlūkota par Montesori pedagoģijas dzimšanas brīdi.

Marija Montesori ir Eduarda Segena (1812–1880) darba turpinātāja. Proti, 1798. gadā Francijā Avezonas departamenta mežā atrada pilnīgi mežonīgu ap 11–12 gadus vecu zēnu. Bērnu nodeva Parīzes doktoram Itaru (1774–1838). Viņš daudz nopūlējās ar zēna izglītošanu, tiecoties izveidot kaut niecīgas intelektuālās spējas, bet viss palika bez nozīmīgiem praktiskiem panākumiem zēna attīstīšanā, jo zēns bija idiots. Taču pedagoģijas zinātnē idiotu pētījumiem ir nozīmīga vieta. Savu garīgo mantojumu doktors Itars novēlēja savam skolniekam Eduardam Segenam, kurš 1864. gadā Parīzē izdeva grāmatu par idiotu izglītošanu "Idiotu morālā ārstēšana, higiēna un audzināšana". Šī zinātnieka idejas visu mūžu saistījušas Marijas Montesori zinātniskās un praktiskās intereses. Turklāt viņas uzskatus spēcīgi ietekmējusi Darvina teorija.

Norādot, ka par Marijas Montessori jaunību ir maz ziņu, dažkārt tomēr min arī visai intīma rakstura faktus. Vieni autori uzskata viņu par racionālu zinātnieci ar pīlīti reliģiskas pārliecības un nelielām humanitārām interesēm, citi – tieši pretēji – par dziļi ticīgu katolieti un ļoti iejutīgu cilvēku, sievieti, audzinātāju. Atzīst arī, ka tikai savas darbības sākumā viņu var uzskatīt par racionālu zinātnieci, bet ar gadiem viņa arvien vairāk pievērsusies reliģiskai domāšanai. Kopš 1898. gada viņa katru gadu divas nedēļas meditēja kādā klosterī netālu no Boloņas. Tomēr viņas mācība tiek uzskatīta par pārkonfesionālu, resp., nepiederošu nevienai reliģijai. Raksta arī par viņas attiecībām ar darbabiedru doktoru Montesano un abu kopējo 1898. gadā dzimušo dēlu, kuru viņa līdz 17 gadu vecumam ik nedēļu apmeklēja kā sveša dāma, piebilstot, ka visu savu dzīvi viņa tomēr veltījusi svešu bērnu audzināšanai.

Otrā pasaules kara sākumā Marija Montessori ar dēlu, kas kļuva par viņas tuvāko līdzdarbnieku, bija Indijā, kur pēc Teozofu biedrības ielūguma lasīja lekcijas. Vēlāk dzīvoja un turpināja savu darbu Indijā Teozofu biedrībā. Abi atgriezās Eiropā 1946. gadā.

Lai labāk izprastu Marijas Montessori pedagoģisko uzskatu un darbības attīstību, precīzāk – pilnīgošanos, jāuzsver, ka *kosmiskais* un *kosmiskā* audzināšana viņas darbos parādās tikai 1946. gadā kā teozofijas ietekme. Ar *kosmisko* Montessori vispirms saprot Dievišķo, tad cilvēka īpašo vietu Visumā, viņa sasaisti ar Visumu un vispārējo kārtību kā Visuma struktūras likumu. Nevienu priekšmetu, ne atomu, ne šūnu mēs nevaram izskaidrot bez zināšanām par Visumu. Viņa runā par objektīvo (doto) kosmisko harmoniju, par dzīvības, Zemes, Kosmosa dievišķo pirmcēloni, ka cilvēkam ir kosmiska misija.

Montessori tic Radītāja kosmiskajai kārtībai, tādēļ bērns ir svēts, dievišķs radījums. Šajā kosmiskajā kārtībā

cilvēkam ierādīta sava vieta kā vides veidotājam un Zemes valdniekam. Viņa uzskata, ka katrs normāls cilvēks nav tikai šodienas kultūras *nospiedums*, bet visas cilvēces kultūrmantojums.

Ar *kosmisko audzināšanu* viņa saprata kaut ko vairāk par tīri *dabzinātnisku* cilvēka skatījumu, kas tomēr dominē viņas pedagoģiskajos uzskatos. *Kosmiskā audzināšana* Montesori izpratnē ir kosmisko likumu atzišana un respektēšana audzināšanā jeb – bērna cienīšana, bijīga attieksme pret bērnu, viņa godāšana, kā arī tāds cilvēka kā radības apceres veids, kuram ir reliģiozs raksturs. Kosmiskais caurvij visus vecumposmus un izpaužas augstākajās garīgajās formās. Kosmiskajā audzināšanā tiek īstenota indivīda fundamentāla ievirze saskaņā ar kosmisko radīšanas plānu. Tomēr pilnīgi noteikti arī jābilst, ka cenoša attieksme pret cilvēku kā radību visos cilvēka dzīves posmos ir fundamentāls Montesori princips un to viņa īstenojusi visos savas dzīves un darbības posmos, ne tikai pēc 1946. gada.

Bez klasiskajiem Marijas Montesori mācību materiāliem viņa izstrādājusi arī speciālus mācību materiālus kosmiskajai audzināšanai, to skaitā arī globusu, uz kura attēlotas ne tikai kontinentu un okeānu kontūras, bet arī planētas Zeme virsmas veidojums – reljefs, lai tie būtu ne tikai redzami, bet arī taustāmi. Līdzīgi arī par Zemes ģeoloģiju – lai būtu redzams, taustāms Zemes un Zemes garozas sastāvs un uzbūve. Par kosmiskās audzināšanas materiāliem viņa uzskata arī tādus uzskates un darba līdzekļus kā attēlu albumi, atlanti, minerālu kolekcijas u.tml. Šie materiāli ir interdisciplināri – aptver vairākus mācību priekšmetus un sekmē Pasaules kopveselu uztveri, izpratni, attieksmi pret to.

Marija Montesori uzskatīja, ka bērni tiek mums sūtīti kā dvēseļu lietus, kā bagātība, kā vēstījums. Tie var kļūt

arvien pilnīgāki, ja vien mēs viņiem palīdzam. Viņa aicināja neuzlūkot bērnu par vāju būtni, jo viņš ir tas, kas izveidosies par cilvēcisku personību.

Montesori metode vai arī sistēma vispirms saistāma ar viņas dibināto "Bērnunamu" 1907. gadā Romā. Taču viņas idejas ātri kļuva populāras. Jau 1912. gadā autoritatīvi pedagogiskie izdevumi Montesori metodi kvalificē kā "jaunu kustību audzināšanas jomā", 1913. gadā S.Pēterburgā E.Aleksandrovičs izdod grāmatu ar visai revolucionāru nosaukumu *Jaunā pedagogija*, bet jau 1911. gadā Šveicē pieņem likumu par Montesori sistēmas ieviešanu visās Šveices vispārizglītojošajās skolās. Nākamajā – 1912. gadā viņas sistēmu centās ieviest arī Anglijā, Indijā, Ķīnā, Meksikā, Korejā, Honolulu, ASV.

Alternatīvo izglītības teoriju idejas un brīvās skolas ievērojami mazinājās totalitāro režīmu periodā (1933 – 1945), PSRS to vispār nebija, bet Vācijas Demokrātiskajā Republikā tikai viena – Valdorfskola Drēzdenē. Pēc Otrā pasaules kara Marijas Montesori idejas atkal gūst arvien pieaugošu atzinību. Turklāt svarīgi piezīmēt, ka Montesori idejas izmanto arī apvienoto klašu darbā. Montesori aizstāv apvienoto klašu jeb vairāku secīgu gadagājumu audzēkņu/skolēnu mācību posmu ideju, uzskatot, ka šāda *vecumu jaukšana* satur nozīmīgus pedagogiski progresīvus bērnu audzināšanas / pašaudzināšanas priekšnosacījumus. *Apvienotās klases* tiek veidotas no trīs gadagājumiem pa 30 – 40 skolēniem klasē. Tā kā *mācību darbs* (nav runa par bērnodārzu!) apvienotajās klasēs ir ļoti ļoti specifisks, arī ar daudziem ļoti būtiskiem trūkumiem, tad apvienoto klašu organizēšana valsts skolās Rietumeiropā ir pilnā mērā atkarīga no valsts ekonomiskajiem panākumiem – tās vairāk tiek organizētas ekonomiskās krīzes periodos.

MARIJAS MONTESORI PEDAGOĢIJAS PRINCIPI UN TO VISPĀRHUMĀNAIS, ANTROPOLOĢISKAIS UN METODISKAIS ASPEKTS

Pamatprincipi

Pats *vispārīgākais* princips, kurš izsaka Marijas Montessori pedagoģijas būtību, atspoguļo *bērnu gadsimta* pamatideju – visu, *izejot tikai no paša bērna*. Bērna tieksmi visu izdarīt pašam viņa paaugstināja līdz savas pedagoģijas *pamatprincipam* – *bērna pašdarbības principam*. Viņa gribēja bērnu audzināt bez jebkādas pieaugušo iejaukšanās bērna darbībā. Pēc Montessori uzskatiem, notiek un rezultējas tikai tas, ko katrs bērns spēj *pats un patstāvīgi, balstoties uz savu garu*. Tā ir bērnu gadsimta pamatideja, kuru 1902. gadā zviedru skolotāja un rakstniece Ellena Keija (*Key*) raksturoja grāmatā *Bērna gadsimts*, vēršoties pret autoritāro audzināšanas stilu, kuram ir arī skaidri redzama un nenoliedzama politiska nokrāsa, cerot, ka tādējādi tiks izaudzināts jauns cilvēks – brīvs, patstāvīgs, ar pilnīgi izkoptām fiziskajām un garīgajām spējām un būs garants mieram un taisnībai.

Marija Montessori 1922. gadā Berlīnes universitātē lasītajā referātā teica: kad mēs audzinām bērnu, lai izveidotu no viņa pieaugušo pēc mūsu līdzības, mēs viņu izaudzinām tikai līdz mūsu pašu spēju pakāpei. Viņš mums nevar parādīt savas jaunās dvēseles svaigumu, jo mēs viņu vadām uz mūsu pašu atdarināšanu un tādējādi apspiežam viņā topošā cilvēka spēku. Bērna dvēsele ir maiga, un nepieciešams, lai to aizsargātu, jo tai pašai nav spēka aizsargāties pret apspiešanu no pieauguša cilvēka puses; bērns ir vienīgā cilvēciskā būtne, kas spēj ciest bez vaimanām. Dzīvības likumi ir viņā, bet viņš spēj tos atklāt tikai tad, ja mēs viņam

nodrošinām attīstīšanās brīvību. Tanī pašā laikā viņa uzskatīja bērnu arī par pasīvu būtni un centās viņu aktivizēt noteiktai darbībai. Šai sakarā min tradicionālos Marijas Montessori didaktiskos materiālus, kuri neapšaubāmi bija sava laika sasniegums (ja neko nezina par Frīdriha Frēbela didaktiskajiem materiāliem), taču arī kritizēti tai aspektā, ka Montessori gribējusi, lai bērni darbojas tikai ar viņas izstrādātajiem materiāliem, resp., ar tiem ierobežo bērna brīvību. Šīs kritiskās piezīmes nozīmē tikai to, ka politiskie saukļi precīzi jānodala no pedagoģijas principiem, no to pedagoģiskās izpratnes. Politiskā un izglītības politiskā maksima – *visu, izejot tikai no paša bērna*, konkretizējās, pilnveidojās un pārtapa par – *Palīdzi man pašam veikt manu darbiņu!* Tas izsaka īsteno Marijas Montessori pedagoģisko kredo. Viņa pati nenogurstoši, bez jebkādas apnicības spēja demonstrēt bērniem labākos paraugus. Bērna atdarinājums nekad nav *tehniska, mehāniska* kopija, kaut kas tāds, kas nav saistīts ar viņa apziņu, ko veic automātiski, bez radošas domāšanas. Pedagoģiska kopija ir absurds.

Montessori bērna tēls

Šajā gadījumā ar *bērna tēlu* saprot kopveselu, strukturāli pilnīgu *pedagoģisko* uzskatu sistēmu par bērnu.

Visu alternatīvo izglītības teoriju, tāpat kā visu sistemātisko pedagoģijas kursu sākums ir šāds bērna tēls. Lai izprastu katras alternatīvās izglītības teorijas būtību, resp., savdabīgumu, nepieciešams šo tēlu raksturot. Tas nozīmē definēt to, ar ko viena teorija atšķiras no katras citas, un tādējādi arī tuvotos tās nozīmīguma, noderīguma, vērtīguma izpratnei un noteikšanai.

Raksturot nozīmē uzrādīt *būtiskās* pazīmes – pamata pedagoģiskās idejas, tātad – pamatprincipus.

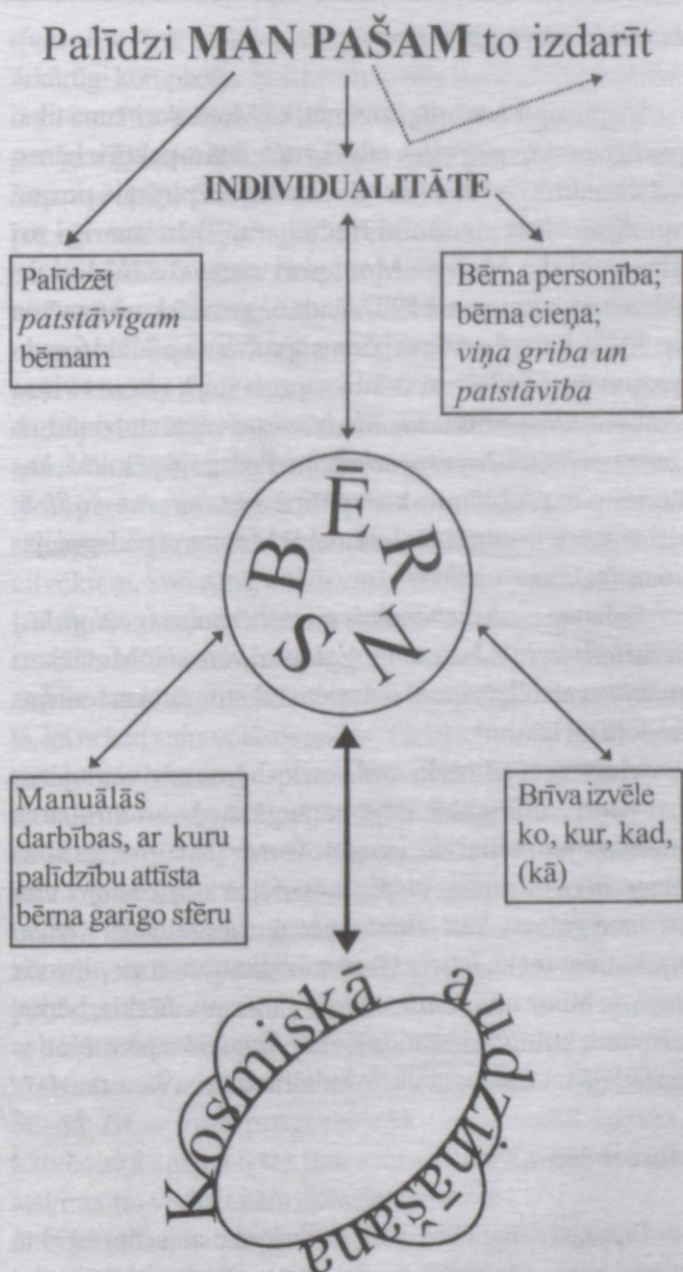
Dažādos laika posmos Montessori ideju kopums dažādi izakcentēts, izceļot to, kas derējis attiecīgā laika posma aktualitātēm, vai pat pilnīgi noliedzot viņas idejas. No tā izvairīties ir grūti. Tādēļ arvien biežāk alternatīvās teorijas sāk aplūkot arī caur tās personības prizmu, kura to radījusi. To centos izdarīt šīs nodaļas sākumā.

Ievērojot Marijas Montessori personības *vispārējo* raksturojumu, kurā lietots arī vārds *ģeniāla*, nedrīkst piemirst viņas kā sievietes, kura dzimusi ne tikai tā laika *redzamā*, bet arī *senā* ģimenē, visai dramatisko likteni – jaunības mīlestības visai dramatiskās sekas deviņpadsmitā gadsimta beigū katoliskajā Itālijā.

Racionāli vērtējot Montessori pedagoģisko uzskatu sistēmu, jau izsenis izdala trīs pamatprincipus: *individualitātes, brīvības un sajūtu attīstīšanas principu*. Vēlākajos periodos pakāpeniski šos principus sadala atsevišķās pakārtotās idejās, pievienojot vēl arī *kosmisko* audzināšanu. Kosmiskās audzināšanas ideja, kā jau rakstīts, ir visai vēlīna perioda ideja (1933–1946), turklāt radusies tomēr, visticamāk, svešā – teozofu ietekmē.

Vispārinot izveidoju šādu pamatprincipu un pazīmju sistēmu, arī bērna pedagoģiski kopveselu tēlu, labi iegaumējot, ka Montessori bērns vispirms ir sociāla būtne, tātad Montessori audzināšana ir *socializācija*.

Savas pedagoģiskās darbības sākumā viņa izstrādājusi didaktisko materiālu, kas sastāv no 26 ierīcēm, kas paredzētas sajūtu attīstīšanai (audzināšanai), atskaitot garšas un ožas sajūtas. Vēlāk – arī materiālus kosmiskajai audzināšanai, bet mūsdienīgu Montessori skolās lieto visus modernos mācību līdzekļus, modernās informācijas tehnoloģijas ieskaitot.



3. zīmējums. Palīdzī man pašam to izdarīt!

Individualitātes princips

Vispirms ir nozīmīgi atzīmēt, ka Montesori runā tikai par *bērnu*. Lai gan katrs cilvēks noteiktā aspektā ir bērns, taču konkrēti ir runa par cilvēku dzīves pirmajā posmā apmēram līdz dzimumbriedumam. Taču svarīgi arī atgādināt, ka Marijas Montesori *sistēma sākās* viņas dibinātajā bērnunamā 1907. gada 6. janvārī, kurā uzņēma ap 50 ļoti ļoti nabadzīgus bērnus apmēram no 3 līdz 6 gadu vecumam. Tādēļ arī ir labi saprotams, ka bērns viņas skatījumā vispirms ir *sociāla būtne* un viņas audzināšana galvenokārt ir *bērna socializācija*. Pedagogi pētnieki, kas domā par problēmu, ko nozīmē *būt bērnam šodien*, risinājumus zināmā mērā arī meklē Montesori pedagoģijas *socializācijas idejās*.

Jēdzieni – *absorbējošais gars, bērna pašveidojums, sensibilitātes un bērnam sagatavotā vide* – ir Montesori mācības atslēgas vārdi – ar tiem raksturo viņas teorijas kodolu un būtību.

Montesori pētnieki uzskata, ka bērns nav veidojams pat pēc vispilnīgākā ārējā parauga, nedz arī atbilstoši modernajam biheiviorismam. Tomēr jāatzīmē, ka abas tēzes ir nepilnīgas, vispirms tādēļ, ka *apkārtējo vidi bērnam* galvenokārt iekārto *pieaugušie* atbilstoši *saviem* uzskatiem un ka *bērns Montesori skatījumā* vispirms ir *sociāla būtne* un *socializācija* ir galvenais mērķis; bērns, *uzņemot kultūras iespaidus*, var *pilnīgi* tiem piemēroties un tādējādi vēlāk piedalīties *kultūras dzīvē*.

Kāds?

? Ko viņa ar to domāja?

Absorbējošais gars

Pretstatā dzīvniekiem bērns cilvēcisko attiecību aspektā piedzimst ne tikai ļoti nevarīgs, bet viņš ir arī it kā cilvēka dvēseles embrijs – maigs un trausls. Šajā embrijā ir *cilvēka*

dvēseles tīrā būtība, kamēr mēs, pieaugušie, esam ārkārtīgi komplicēti. Īpašu embrionālo stadiju bērns izdzīvo *ārpus* mātes klēpja. Šo bērna stadiju M. Montessori sauc par *garīgo embriju*. Garīgajam embrijam piemīt garīgo impulsu spēja. Šos garīgos impulsus Montessori nosauca par bērna *absorbējošo garu*. Precīzāk – ar jēdzienu *bērna absorbējošais gars* viņa saprot *bērna garīgo spēku vai spēju vispusīgi un simultāni uztvert apkārtējās pasaules iespaidus un nenogurstoši tos savākt un uzkrāt zemapziņas dziļumos*. Bērna absorbējošais gars darbojas kā sūklis, kas iesūc sevī visu. Ar savu absorbējošo garu bērns spēj uztvert valodu jau psihoembrionālajā fāzē, tādēļ par bērna valodu ir jārūpējas jau pirms tam, kad viņš sāk apzināti izrunāt pirmās zilbes. Bēnam jādzīvo starp cilvēkiem, kuri runā, citādi viņš nebūs spējīgs runāt pats. Līdzīgi kā ar valodu, bērns ar savu absorbējošo garu uztver sociālās attieksmes, reliģiju, kultūras iespaidus, turklāt ar stabilu, ietekmīgu un uz visiem laikiem paliekošu nozīmi un tā, kā nekad vairs vēlākos gados. Tādēļ atbilstoši Montessori uzskatiem bērnam jau pēc dažu nedēļu ilga cieša kontakta ar māti nomoda brīžos jānonāk saskarē ar iespējami daudzām un visaptverošām savas ģimenes kultūras attieksmēm. Vēlāk – mātes saskarsme ar cilvēkiem, ja bērns ir līdzās, ir nozīmīga kultūras un valodas mācībstunda bērnam un pakāpeniski sekmē viņa dalību sava laika kultūras vērtību aprītē.

Absorbējošais gars cilvēka vēlākajā dzīvē pakāpeniski mazinās un izzūd. To otrajā trešajā dzīves gadā aizstāj bērna *Es* – viņa progresējošā *cilvēciskā* apziņa. Cilvēciskā apziņa ir tas fenomens, ar ko cilvēks būtiski atšķiras no visām citām dzīvajām būtnēm.

Tādējādi ar šo tēzi par bērna absorbētājgaru viņa noliedz iepriekšējo *tabula rasa* (lat.) jeb *baltās lapas* teoriju, kura postulēja, ka bērna apziņa ir bez jebkādiem

iepriekšējiem priekšstatiem, t.i., ka bērna psihiskā gatavība iestājas, tikai gūstot pieredzi. Bet *ar absorbētājgара ideju viņa uzsver arī kaut ko pirms pieredzes.*

Viņa uzskatīja, ka bērns ir pats sevī veidotājs un šī sevī veidošana noris kā *savas attīstības vadlīniju* piepildījuma *meklējumi*. Taču pavirši vērojošam pieaugušajam šie bērna meklējumi šķiet *difūza globāla aktivitāte*.

Bērns ierodas kultūrlietu pasaulē, kuru gadsimtos radījuši pieaugušie cilvēki. Tā galvenokārt ir mākslīga pasaule, tās priekšmeti ir nesamērojami ar viņu – bērnu, vai nu tie ir par lielu, vai par mazu. Tā kā kultūrlietu saturs bērnam neeksistē, ap viņu valda *lietu haotiska pārpilnība*. Un viņš sāk darboties šajā lietu pasaulē. Līdz Montessori un arī pati Montessori sākumā uzskatīja, ka bērns pēc savas dabas ir nekārtīgs. Bet tad viņa ievēroja, ka bērns vāc priekšmetus un sakārto tos telpā pēc sava prāta – pats iekārto sev vidi. Tā ir bērna sev iekārtotā vide jeb *bērna pašiekārtotā vide*. Tādēļ viņa atzina, ka, sākot ar otro dzīves gadu, bērnam piemīt raksturīga *kārtības mīlestība*, saukta arī par *kārtības sensitivitāti*. Izvēloties un sakārtojot lietas ap sevi, bērns izveido sev orientierus vidē, kas nepieciešami viņa tālākai darbībai šajā vidē. Savā lietu sakārtojumā *bērns atpazīst sava absorbējošā gara struktūru*. Līdz ar šādu priekšmetu sakārtojumu ap sevi bērns ir arī iekārtojis pats savu telpu, kurā ir sava lietu / priekšmetu kārtība, un nu šajā telpā viņš jūtas drošs. *Savas vides radīšanas procesā bērns iegūst patstāvību.*

Montessori uzskatīja, ka bērna atkārtotus meklējumus – pašizveidotās vides pārkārtojumus – vada viņa bērnišķīgā dinamiski mainīgā, bet arī mērķtiecīgā *interese*. Plašākā skatījumā bērna attīstības vadlīniju piepildījumi īstenojas tikai pilnīgi noteiktā vidē un noteiktos periodos, kurus Montessori sauc par *sensibliem periodiem*.

Sensiblie periodi ir bērna gatavības mācīties periodi (fāzes), kad bērns jūt sevī motivāciju kādam noteiktam mācību darbam. Un šim darbam viņš spēj nodoties pilnīgi – šajā darbībā viņš ir nenogurstošs un nenovirzāms, kamēr sasniedz vajadzīgo.

Katram periodam atbilst savs cilvēces kultūras saturs. Bērna attīstība jāvirza saskaņā ar šo periodu īpatnībām.

Katrā sensiblaajā periodā bērnam ir īpašas ierosas, kuras izpaužas kā *kāpināta interese* par noteiktu apkārtni un priekšmetiem. 3–6 gadu vecumā bērnam piemīt *kustību, kārtības un valodas* sensibilitāte, 7–12 gadu vecumā – *sociālā* sensibilitāte, pāreja uz *abstrakcijām*; sensibilitāte *morāles* un *sociālo* attiecību jomās. Ja ir atbilstoši sagatavota vide (*bērnā sagatavotā vide*), tad bērns var iemācīties arī lasīt, rakstīt, rēķināt, apgūt noteiktus mācību priekšmetus.

Atzīt bērnu par individualitāti vispirms nozīmē cienīt un respektēt bērnu kā būtni, kas izveidosies par *personību*. Personība veidojas un izpaužas dzīvesdarbībā. Jāievēro, ka katram bērnam ir *savas* intereses; katrs bērns attīstās pēc *sava* iekšējā plāna; katram bērnam piemīt *savs* absorbētājs gars; ir *sava* bērnišķīgā brīvības izjūta. Lai gan bērns ir pilnā mērā atkarīgs no pieaugušajiem, tomēr viņa absorbētājs gars veido *savu* dvēseli; audzināšana ir katra bērna kā personības bērnišķīgās brīvības īstenošana. Bērnu sensitīvo fāzu būtība ir *individuāli* ietonēts iekšējs jutīgums; bērns pats attīsta *savu* patstāvību, *brīvi* izvēloties materiālus un *spontāni* darbojoties ar tiem.

Montesori skolu mazāk uzlūko kā kultūras iestādi, bet vairāk kā bērna aizsargāšanas vietu. Šī vieta jāiekārto tā, lai bērns tur justos aizsargāts no ārējiem iespaidiem un varētu brīvi attīstīties.

Lai bērns pats sevi veidotu, kā jau teikts, pēc *sava* iekšējā plāna *vadlīnijām*, bet ne pēc konkrēta plāna, viņam

jau piedzimšanas brīdī nepieciešama **esamības telpa**. Ne tikai visai abstraktais apgalvojums – katram cilvēkam nepieciešama *sava dzīves* vide, bet arī katrs bērns jau piedzimšanas brīdī pieprasa sev **esamības telpu**. Vispirms tā ir *bērns-māte* telpa. Tūdaļ pēc piedzimšanas bērnam pēc iespējas vairāk laika jāpavada kontaktā ar savu māti. Tomēr nepietiek tikai ar to, ka māte bērnu baro, silda, sargā, *eksistenciāli* nepieciešami arī maiguma un mierinājuma psihiskie stimuli. “Pienu un mīlu” – tā to raksturo M.Montesori.

Taču drīz vien bērnam ar mātes vidi vien nepietiek un viņš tiecas iziet plašākā sabiedrībā. Viņa absorbētājs gars tiecas uz visu cilvēcisko šajā vidē. Un viņš šajās tieksmēs ir nepiesātināms, jo viņš pats veido sevi.

Bērnā nepieciešama īpaši iekārtota vide. Bērna videi jābūt tādai, kas nodrošina viņam visu. Ja bērnam nav tādas pārpilnas, bagātas kultūrvides, tad viņam draud garīgais bads.

Bērna izolācijai ir zināma higiēniska nozīme, tomēr vienlaicīgi tā satur arī sociālo bīstamību, jo ne tikai valodu, bet arī visas cilvēciskās attiecības bērns vislabāk apgūst cilvēku tikumiskā vidē.

Savā *pirmatnējā* dzīves pakāpē normālā ģimenē bērns nesastop šķēršļus un aizliegumus savām kustībām, nodarbībām, atkārtotības tieksmēm. Bet progresējošajā kultūras diferenciacijā tas kļūst arvien grūtāk izdarāms, un civilizācija bērnam arvien vairāk atņem viņa sociālās dzīves jomas. Bērns kļūst par *aizmirsto pilsoni*. Tas ir pamats M.Montesori prasībai par *bērnā īpašas vides iekārtošanu* atbilstoši viņa sensitivitātes periodiem – attīstības fāzēm – un saskaņā ar pieaugušo cilvēku *pašreizējo* kultūrlietu lietojumu. Bērns pats nespēj tādu vidi sev iekārtot. To spēj tikai pieaugušie. Šāda vide ir bērnu iespēju vide, nevis “svēto sala”. Videi jāatbilst

tagadnes kultūrai, jo šajā kultūrā viņam kā pieaugušajam būs jādzīvo un tā tālāk jāattīsta. Videi jāatbilst divām pamatprasībām: 1) tai jāatbilst bērna sensibilitātes periodiem un 2) kultūrdotumiem – valodai, matemātikai, bioloģijai u.c.

Tātad ir divas vides (arī komponentes): *bērna pašveidotā vide* un *pieaugušo iekārtotā vide bērnam*.

1907. gadā viņa iekārtoja savu pirmo bērnnamu 3–6-gadīgiem bērniem. Tā ir liela telpa, ja vien iespējams – ar blakus telpām vai pārbīdāmām sienām, zemām, vieglām mēbelēm, kuras atbilst bērna augumam un spēkiem un noteikti ir arī skaistas. Spēļu laukums, pļava, dārzs un, ja iespējams, arī daži dzīvnieki. Putni atlidos paši.

Tiek veidota jaukta dzimuma un vecuma grupa, bet vienā sensibilitātes periodā. Montessori uzsver vecuma atšķirīguma nozīmi, jo šādā grupā ir rosinoši izglītībāparaugi, bet bez dedzīgas konkurences. Bērna pieredze veidojas daudzveidīgās konkrētās situācijās, kuras sniedz grupā.

Audzinātāja šajā vidē ir *vides dzīvā daļa*. Šādā dzīves telpā atraisās bērna aktivitāte visos kulturālas rīcības veidos, kādi tie tapuši cilvēces kultūrvēsturiskajā attīstībā: mazgāšanās, matu sukāšana, ģērbšanās, vārīšana, galda klāšana un ēšana, veļas mazgāšana, spodrināšana, utt. Neviena no šīm prasmēm nav iedzimta. Tās bērns apgūst pieredzes nodošanas ceļā.

Uzmanības polarizācija (arī *uzmanības koncentrēšana, interese, meditācija*) kā *dzīvas un ilgstošas uzmanības mošanās, dziļa interese, kas saistīta ar visu bērna personību, ir pedagogijas atslēga*, tas ir fenomens, kurā, pēc Montessori domām, atklājas bērna īstenā un labākā daba.

Bērna interese un kaut kā jauna atklāšana ir cieši saistītas. Uzmanības polarizācija kā *koncentrēšanās* ir *aktīva meditācija ar lietu (priekšmetu)* un nozīmē bērna

gara atvēršanos. Tas ir radošs moments un aktīva sapratne. Koncentrēšanās galvenokārt ir garīgs process, kas pārņem visu bērna personību, un šī garīgā procesa nobeigumā bērni izstaro dzīvesprieku un liksmību. Tā ir bērna garīgā dzīve. Uzmanības polarizācijas fenomens prasa laiku – *radošu, nesteidzīgu, brīvu laiku*.

Visiem zināmie un slavenie Montessori didaktiskie materiāli nodrošina uzmanības polarizāciju. Bet šo materiālu jēgu viņa skaidro dažādi. Vispirms tie ir domāti bērnu *manuālai* darbībai, kura sekmē bērna *garīgās* sfēras attīstību; tad – līdzekļi *jutekļu* attīstībai, tad – materiālās *abstrakcijas*, ar kuru palīdzību bērns atpazīst un iepazīst lietu formas un to atbilstības, tad – *meditācijas* priekšmets un, beidzot, *kosmiskās* (1946. gads) audzināšanas materiāli. Tā kā viņa didaktiskie materiāli ir materiālās *abstrakcijas*, ir svarīgi atgādināt viņas domu, proti, mācīt atsevišķo, mācīt detaļas nozīmē – sekmēt cilvēka apjukumu. Nodibināt attiecības starp lietām nozīmē sniegt un gūt atziņas.

Viņa novērojusi, cik pilnīgi bērns spēj nodoties tādām darbībām, kuru pats brīvi izvēlēties. Reiz bērnamā viņa novērojusi kādu meitenīti, kura, darbodamās ar saviem darbarīkiem, tik dziļi bija iegrimusi šajā darbībā, ka viņa ne ar ko nevarēja novirzīt no šīs nodarbošanās, pat apzināti un mērķtiecīgi traucējot. Meitenīte darbojās ar saviem darbarīkiem tik ilgi, kamēr sasniedza pilnīgu apmierinājumu – piesātinātību, un tad izskatījās gandarīta un laimīga. Šis šķietami maznozīmīgais atgadījums vēlāk tomēr izrādījās par nozīmīgu atklājumu. Kopš šī brīža visas viņas pārdomas un pūles rotēja ap šo novērojumu.

Viņa saprata šīs parādības būtību, proti, tā bija meitenītes sīksma tieksme atkārtot. Šo atkārtojamību, tieksmi pēc tās viņa izvērtā par savas pedagoģijas atslēgu.

Šajā fenomenā, pēc Montesori domām, izpaužas cilvēka esamība, tā ir šīs esamības pamatforma.

Uzmanības polarizācijas aspektā ir svarīgi tvert bērna koncentrēšanās vērtīgos mirkļus, lai tos izmantotu lasītmācīšanā, rakstīšanā, rēķināšanā, vēlāk gramatikā, matemātikā, svešvalodās.

Uzmanības koncentrācijas objekti mainās kā saskaņotība starp bērna vecumu un priekšmetu, kas viņu interesē, turklāt tas priekšmets, kuram bērns jau kaut kad pievērsis uzmanību un, darbodamies ar to, pilnīgi apmierinājis savas vajadzības, viņa uzmanības centrā vairs nenonāk. Priekšmeti, kas spējīgi izsaukt piecgadīga bērna koncentrēšanos, uz septiņgadīgu bērnu vairs neatstāj nekādu iespaidu. Bērna uzmanību saista priekšmeti, kuri piemēroti viņa vecumam, – secina Montesori, pretēji tam, kas tai laikā ticis teikts par mazbērna koncentrēšanās spējām, proti, ka tie vispār nav spējīgi koncentrēties.

Bērns, ilgi, intensīvi un rūpīgi meklējot, pats izvēlas didaktisko materiālu – tos priekšmetus (lietas), kuri viņam noderēs, un darbības veidus ar tiem. Te darbojas uzmanības polarizācijas fenomens, arī viņa bērnišķīgā interese.

Bērns ilgi darbojas, atkārtoti risinājumus, koncentrējas. Viņš nostiprina savu kustību koordināciju un sper nākamo soli savas patstāvības attīstīšanā, vienlaicīgi arī pats sevi kontrolējot. Šajā periodā dzimst bērna pašcieņas izjūta, sociālā izjūta. Bērns apgūtās darbības lieto citās situācijās. Tas ir radošais moments. Un nav runa par vingrinājuma utilitāro derīgumu, labumu, bet gan par bērna individualitātes pilnveidošanās procesu.

Ir arī nozīmīgi vēlreiz uzsvērt, ka Montesori didaktiskie materiāli ir *materializētās abstrakcijas*, ar kuru palīdzību bērns apgūst *kategorijas un garīgo pamatkārtību*. Ar šiem didaktiskajiem materiāliem, no vienas puses – bērns

diferencē savu absorbējošo garu, atklāj tā struktūru, no otras puses – viņš apgūst jaunas īstenības formas.

Par to, vai bērns ir pievērsis uzmanību dotajam priekšmetam (lietai) vai ne, spriež pēc tā, vai bērns spontāni atkārtojis vingrināšanos ar šo priekšmetu.

Bērna uzmanības polarizācijā jeb bērna koncentrēšanās procesā vērojamas trīs fāzes: *ievingrināšanās fāze, lielā darba fāze un kontemplatīvā fāze.*

Ievingrināšanās ir sākumfāze – bērns mēģina, ir nemierīgs un vērojamas noguruma pazīmes. Te var palīdzēt audzinātājs.

Lielā darba fāzi raksturo bērna *pašdisciplīna* un *koncentrēšanās*, kad bērns *pilnīgi* nodevies darbam ar izvēlēto priekšmetu. Audzinātājs atturas no jebkādas iejaukšanās bērna darbā.

Kontemplatīvā fāze ir tāds bērna *miera stāvoklis, kurā viņš izdara atklājumu, salīdzina, vispārina, izvērtē.* Šī fāze ir pārdomu pilna darba apzināšanās fāze, kuras laikā skolotājs ir tikai potenciāls partneris, visu laiku pa rokai, līdz brīdim, kad bērns lūdz: "Palīdzi man pašam izdarīt manu darbu!"

Šie teorētiskie pārspriedumi ir pamats Montesori iedibinātajam *jaunajam* audzināšanas veidam, proti, bērna uzmanības rosināšanai ar lietu (priekšmetu), norādot, ka tas ir pretējs tam, kāds bija iepriekš – kad bērna uzmanību rosināja audzinātāja persona. Teiktais ir arī Montesori didaktisko materiālu pamatojums, tomēr, kā jau teikts, Montesori izpratnē šie materiāli ir *materializētās abstrakcijas*. Šis jēdziens raksturo Montesori pedagoģiski filozofisko uzskatu dziļumu.

Montesori jaunā skola raksturojama kā dzīves vieta, kur lielu lomu spēlē *priekšmeti – didaktiskie mācību līdzekļi*, kur skolotājs aiziet no priekšplāna, *nokāpj no katedras*, kur *katedra nozūd* un mazie bērni seko *savai*

iekšējai dziņai. Viņi paši iet un izvēlas tās materiālās lietas, kuras viņiem vajadzīgas, vingrinās ar tām tik ilgi, cik ilgi viņiem patīk vingrināties, un atpūšas, kad iekšējā dziņa ir izsmelta, vai arī meklē sev citu lietu. Skolotājs kļūst pasīvs, bet bērni – aktīvi, skolotājs kļūst par bērnu kalpu, bērns kļūst valdnieks pār visu viņa apkārtnē esošo. Skolotājam jātērpjas zemībā, lai kalpotu dzīvībai. – Lai šo tēzi nepārprastu, jāatgādina, ka ir runa par bērnam speciāli iekārtotu vidi. Bet šī vide ir lietu vide un tajā nav autoritārā skolotāja. Ir tikai tāds skolotājs, kas spēj ikreiz uzminēt bērna vēlmi un sniegt pareizo lietu. Turklāt skolotājs īsteno individuālo pieeju grupā, klasē, bet nevis strādā ar katru skolēnu individuāli. Montessori uzskatīja, ka gadījumā, ja skolotājs strādātu ar katru grupas bērnu individuāli, bērnam būtu vēl grūtāk nekā tad, kad skolotājs strādātu ar grupu frontāli. Domāts, ka tad skolotājs nomāktu bērnu ar savu vadošo, virzošo ietekmi.

Bērna inteliģence jaunajā skolā attīstās caur bērna pašaudzināšanu.

Pakāpeniski šī problēma savijas ar bērna patstāvību un brīvību.

Montesori mācībā jēdzieni “bērna paša darbs”, “bērns ir sevis pašveidojums” ir primāri un raksturo svarīgu likumību, proti – bērns pats veido sevi. (Šīs tēzes kritika lasāma šīs sadaļas sākumā.)

Diemžēl dzīvē ir citādāk. – Cilvēkam ir mūžsena tieksme pēc varas pār otru cilvēku, it sevišķi pār bērnu. Pieaugušie realizē savu varu pār bērnu, pārtraucot jebkādas bērna iniciatīvas. Bērna iniciatīvas pārtraukšanas rezultāts ir tāds, ka bērnam ikreiz piespiež pārlicināties, ka viņš nav spējīgs kaut ko izdarīt patstāvīgi.

Šo atziņu Montessori paaugstina pamatprincipa līmenī un nosauc to par rīcības, izturēšanās izmaiņas principu.

Šī principa būtību izsaka bērna lūgums: *Palīdzi man pašam izdarīt manu darbu!*

Tikai tai gadījumā, ja pieaugušais ar mīlestību izturas pret bērnu, ja audzinātājs ir ļoti, ļoti vērīgs un mīl bērnu, *bērns kļūst spējīgs* izpaust savu īsto dabu un pieaugušais savukārt saskatīt un izprast bērna maigās izpausmes un to, kā viņš audzināms.

Brīvības princips

Audzinātājas bērna patstāvības ideju nesaprata un, nogurušas no Montesori aizrādījumiem, pameta bērnus savā vaļā. Bērna brīvība nav viņa atstāšana savvaļā. Atstāt bērnu savā vaļā, lai viņš dara, ko grib, nenozīmē padarīt bērnu brīvu. Brīvību arī neiegūst, izskaužot tirāniju, salaužot važas, likvidējot skolotāju autoritārismu. Apstākļu radīšana bērna brīvai uzvedībai/rīcībai nekādi nedrīkst norisināties līdztekus ar viņa uzglūnošu novērošanu.

Brīvība ir liels pozitīvs sasniegums. Brīvība ir jāiedibina gan apkārtējā vidē, gan sevī pašā. Šajā vidē vispirms jābūt lietām, kuras pēc lieluma būtu piemērotas bērnam, lai bērna rotaļām domātās lietas būtu patiešām viņam atbilstošas, ne par lielu, ne par mazu, lai viņš ar tām spētu darboties. Bērns viņam piemērotā vidē īsā laikā lieliski iemācās apgērbties un izgērbties, radīt un ieturēt kārtību, slaucīt istabu, noslaucīt putekļus, mazgāt un slaucīt traukus un šos darbus veic patstāvīgi un ar lielu prieku.

Brīvību bērnam nodrošina ar viņam *iekārtotu vidi, ar ieinteresētu līdzdarbošanos (ne uzglūnošu novērošanu)* un *pedagoģisko palīdzību*, kuras būtību izsaka vārdiem: *bērns, mēs tev palīdzēsim to veikt pašam.*

Arī pašam pedagoģam jābūt un jājūtas brīvam.

Ar bērna *audzināšanu* Montesori saprot *palīdzību* bērna *psihiskajā attīstībā*.

Bērna *brīva* darbība vispirms ir viņa pašdarbība. Bērna *pašdarbība* ir Montessori princips. Bērna pašdarbības avots ir viņa *bērnišķīgā spontānā brīvības izjūta*.

Bet bērna rotaļa arī ir bērna pašdarbība. Taču Montessori par rotaļu runā maz un drīzāk negatīvā nozīmē, proti, kā par *bērna bezdomīgu rīcību*. Bērna spontāno nozīmīgo darbību viņa sauc par “bērna darbu”. Taču šī *bērna darba* raksturojums pilnā mērā sakrīt ar F.Frēbela rotaļu raksturojumu vispār. Pamatatšķirības ir tikai terminos.

Katram, kurš šodien runā par bērna brīvību, uzsver Montessori, tūdaļ viņam jāpiedāvā brīvības īstenojuma instrumentārijs. Montessori izpratnē tas nozīmē nodrošināt bērnam

- priekšmetu un materiālu brīvu *izvēli*,
- brīvu pārvietošanos, lai *sadarbotos* ar citiem bērniem un dzīvē vispār;
- brīvi *izvēlētu koncentrēšanās ilgumu*.

Ar *bērna brīvību* viņa saprot neiejaukšanos bērna augšanas procesā. *Nodziedot himnu* bērna pašaktivitātei, viņa paskaidro, ka iespējama arī ārēja palīdzība, bet tikai tāda, kas nekādi netraucē, neierobežo bērna paša kustības, un vēl piebilst “pats par sevi saprotams, ka nav runa par nelietderīgām vai bīstamām rīcībām, tādi akti jāapspiež, jāpārtrauc”.

Šis viņas viedoklis tiek kritizēts no *absolūtās brīvības* pozīcijām.

Par bērna brīvības robežu viņa uzskata *labo, labestīgo, kolektīvo interesi*. Kolektīvās intereses forma – *laba audzināšana*. Bet *brīvība savu augstāko izpausmi rod mīlestībā*. Jābūt mīlētam, lai varētu dzīvot. Mīlestība ir dzīves saknes, iekšējā jēga, simpātijas pret līdzcilvēkiem, tā ir cilvēka garīgā brīvība un nozīmē – pacelties pāri visam, lai kļūtu par nobriedušu personību *ētiskā* nozīmē. Bet *īstās*

attieksmes starp cilvēkiem, *kaut arī tās viņos ienāk ar sajūtām*, īstenībā veidojas cilvēka dvēselē. Personības kodols ir *dvēsele kā sirdsapziņa* – cilvēcisko saikņu un atbildības vieta. Dvēsele kā personības kodols veidojas saskarsmē, ir atkarīga no cilvēcisko attieksmju struktūras.

Tā ka brīvība ir *pozitīvs ieguvums*, tad bērnam jāapspiež viss, kas viņa uzvedībā apvaino vai satrauc citus vai kas virzīts uz rupjībām, kas apliecina bērna sliktu audzināšanu. *Brīvība un disciplīna ir vienas medaļas divas puses.*

Bērni mācās staigāt, skriet, kāpt pa kāpnēm, apgērbties, darboties ar dažādiem priekšmetiem utt. bez svešas palīdzības. Nav nekādu parasto disciplinēšanas formu – ne pavēļu, ne draudu, ne uzslavu, ne sodu (nosodījumu).

Bērni mācās no parauga. Rāda arī paraugu, kā vajag pakļauties. Brīvības princips saskaņā ar Montesori uzskatiem pieprasa, lai bērns apgūst tikai to, ko viņš pats spēj izveidot vai atklāt. Tādēļ sistēmas lietošanas sākumperiodā bērni nezīmēja, nedziedāja, nemācījās dzejoļus, jo, pēc Montesori uzskatiem, šīs darbības neietilpst tai sfērā, kuras bērns spēj izpildīt bez pieauguša cilvēka palīdzības. Taču muzikālās audzināšanas piemēri tomēr ir.

Bērnu brīvība nenonāk pretrunā ar disciplīnu, lai gan visi, kas pirmo reizi vēro Montesori skolas nodarbības, secina, ka tur valda haoss. Taču dziļākajā būtībā tur valda “pašsavaldīšanās disciplīna”.

Brīvības atmosfēra, kura labvēlīgi un harmoniski sekmē bērnu audzināšanu, bērnu savstarpējais draudzīgums, savstarpēja labvēlība attīstās pati no sevis, un rodas cieņa pret likumiem un citu taisnīgām prasībām.

Gadās, ka skolā tiek pieņemts bērns, kas sistemātiski traucē citus audzēkņus un neklausu skolotāju. Ja skolotājas aizrādījumi nelīdz, tad vispirms bērnu sūta pie ārsta noskaidrot, vai bērns ir normāls. Ja viņš ir normāls, to

nosēdina kopējā bērnu darba istabā (klasē) pie atsevišķa malā novietota galda savrup tā, lai viņš pilnīgi var pārredzēt, ko un kā darbojas visi pārējie bērni. Turklāt viņam nodrošina pilnīgu komfortu – apgādā ar visām iespējamajām rotaļlietām, kādas vien skolā ir, ar viņu apietas labvēlīgi un mīļi, līdzjūtīgi, iejūtīgi, t.i., tā, kā apietas ar slimnieku. Katrreiz, kad klasē ienāk skolotāja, viņa vispirms dodas pie šī skolēna, apmīļo viņu kā mazu bērniņu un tikai pēc tam vēršas pie pārējiem bērniem, aplūko viņu darbus un veido savas attiecības ar tiem kā ar pieaugušiem cilvēkiem.

Parasti tāda vientulība bērnu nomierina, un pēc neilgas citu bērnu rotaļu vērošanas viņš pats izsaka vēlēšanos tiem piebiedroties. Grūti pateikt, kas norisinās šāda bērna dvēselē, bet labojas pat paši nerātņākie bērni un deg nepacietībā parādīt, ka arī viņi zina, kā jāstrādā un cienīgi jāuzvedas.

Vispār Montessori skolās nav nedz sodu, nedz apbalvojumu. Montessori uzskata, ka ir slikta tāda audzināšanas sistēma, kura paredz uzslavu lietošanu, lai panāktu bērna mācīšanos. Uzslava, apbalvojumi un sodi iedarbojas uz cilvēciskās dabas slikto pusi – uzskata Montessori. Ja tos lieto, tad tas nozīmē, ka bērns izpilda uzdevumus kaut kā ārēja ietekmē (*nebrīvē*). Tas zināmā mērā neatbilst bērna dabai. Bet draudu ietekmē bērns izturas pat vardarbīgi pats pret sevi, un gala iznākumā tas viņam nenāk par labu.

Tātad Montessori skolās valda disciplīna, kura balstīta uz brīvību.

Viena veida apbalvojums Montessori skolās tomēr ir. Tā ir laime, ko izjūt katrs normāli attīstīts bērns, kad viņam izdienes patstāvīgi pārvarēt grūtības un sasniegt savu mērķi. Tieksme pārvarēt grūtības sava mērķa sasniegšanā spēcīgi attīstās jebkuram normālam bērnam.

Montesori brīvības princips skaidri nodala bērna darbības procesu grūtību pārvarēšanā no šīs darbības rezultāta skolotāja parastajā izpratnē. Tiek aprakstīts piemērs, kad mazulis darbojas smilšu kastē savas ļoti mīlošās auklītes uzraudzībā. Bērns ar lāpstiņu cenšas piebērt spainīti. Dara to vienreiz, otrreiz... bet aukle grib ar mazuli doties mājās. Auklīte steidz mazulim palīdzēt spainīti piepildīt ar smiltīm, uzskatīdama, ka bērna mērķis ir tieši tāds – smiltīm piebērts spainītis. Kad aukle to izdarījusi bērna vietā, bērns neapmierināti brēc vēl skaļāk...

Auklītes priekšstats bērna darbības rezultāts ir piepildīts spainītis, mazuļa – pats darbības process, kustības, muskuļu piepūle. Bērna neapzinātais mērķis šajā gadījumā bija pašattīstība un nevis fakts – piepildīts spainītis.

Mazulis acīmredzot vēlējās koordinēt savus gribas aktus; vēlējās vingrināt savus muskuļus, ceļot lāpstiņu ar smiltīm; vingrināt savu acumēru, vērtējot attālumus no zemes līdz spainītim; vingrināt savu prātu ar spriedumiem par darbības aktu pareizību; stimulēt savu gribasspēku, nosakot savas darbības. Bet auklīte, kas viņu tik ļoti mīl, padarīja viņu nelaimīgu, domādama, ka viņa – bērna – darbības mērķis ir tikpat utilitārs kā viņai – *piepildīts spainītis...*

Vispār Montesori uzskata, ka pieaugušie bērnus nesaprot, viņi mēra bērnus ar savu mēru. Pieaugušais domā, ka bērns grib iegūt taustāmu priekšmetu, un pasniedz viņam to, bet bērns tiecas apmierināt savu tieksmi pēc pašattīstības, ko realizē kā šī priekšmeta iegūšanas procesu. Tādēļ viņš noņem visu, ko iepriekš ar piepūli paņēmis. Tā, piemēram, bērns dod priekšroku ģērbšanās procesam, nevis apģērbtam stāvoklim; patstāvīgam patīkamam mazgāšanās procesam, nevis tīrības sajūtai; patstāvīgai mājiņas uzbūvēšanai, nevis gatavai mājiņai utt.

Patiesā un vienīgā viņa bauda – pašattīstība.

Tātad – galvenais princips, kas likts Montesori

audzināšanas sistēmas pamatā, ir brīva pašattīstība. Visvairāk bērna brīvu pašattīstību var veicināt agrā bērnībā vai arī – apspiest to.

Bērni Montessori skolā ir mierīgi, līdzsvaroti, disciplinēti tādēļ, ka viņi vispirms dara to, ko visvairāk grib darīt.

Sajūtu audzināšanas princips

Sajūtu izkopšanai Montessori ierāda izšķiroši lielu nozīmi, jo uzskata, ka *īstās* attieksmes starp cilvēkiem ienāk caur *sajūtām*, bet veidojas cilvēka *dvēselē*. Tādējādi sajūtas sasaistītas ar dvēseli un vismaz daļēji konfrontē ar viņas reliģiskajiem, vēlāk arī ar teozofiskajiem uzskatiem.

“Manas metodes tehnika,” raksta M. Montessori, “sadalāma trīs daļās: *muskuļu, sajūtu* (uztveres orgānu) un *valodas* attīstīšana.”

Indivīdu viņa apraksta galvenokārt ar bioloģiskiem jēdzieniem. Atbilstoši viņas uzskatiem bērns vispirms sastāv no ķermeņa, kas aug, un tikai tad – dvēseles, kas attīstās. Abām šīm formām – fizioloģiskajai un psihiskajai – ir viens mūžīgs avots – pati dzīve. Galvenais Montessori uzskatus raksturojošais moments šajā apgalvojumā ir – *pati dzīve*, tātad – socializācija, jo Montessori bērns vispirms ir sociāla būtne.

Bērnā spontāni mostas spēcīga un nenogurstoša kustību dzīve. Bērna spontānās kustības nedrīkst ierobežot. Bērns pats veido savas kustības un attīsta tās, apgūstot kustību pieredzi cilvēkvidē.

Bērna kustības nav tikai muskuļu nodarbināšanas veids, bet tās ir saistītas ar *visu bērna personību*. Turklāt cilvēciskā indivīda kustības ir ļoti individuālas. Vērojot cilvēka gaitu, rokrakstu, var spriest par cilvēka raksturu. Tādēļ bērna kustības Montessori uzlūko līdzās ar absorbējošo garu, uzsverot, ka bērns atšķirībā no

dzīvniekiem nemanto nevienu cilvēkam specifisku kustību, resp., nevienu *cilvēciskās kultūras* nosacītu kustību formu, it sevišķi roku daudzveidīgās kustības. Visas cilvēkam specifiskās kustības/darbības (futbols, deja, klavieru spēle, maizes mīcīšana utt.) bērnam jāapgūst pakāpeniski. Vispirms tā ir kustību *koordinācija*. Kustības apgūst vingrinoties, ne teorētiski. Tā kā bērna kustības nosaka tas priekšmets/lieta, ar kuru viņš darbojas, tad vecāku un audzinātāju uzdevums ir nodrošināt bērnam pieejamību tādiem priekšmetiem, kuri atbilst viņa sensiblam periodam. Šādu priekšmetu kopums veido bērna kustībām sagatavoto vidi.

Tā kā bērna kustību koordinācija prasa īpašu gribas un saprāta piepūli un telpu, tad kustība vienlaicīgi ir arī bērna intelekta attīstīšanas faktors. Ja bērnam neļauj kustēties, tad tā ir līdzvērtīga bērna apstulbināšanai.

Bērnus vada nevis sociāla prasība darboties, veikt kādu darbu, bet gan pati viņa dzīvība. Bērns mums rāda savu muskuļu nozīmīgumu. Tās ir pūles kustēties, kas ir ciešā sakarā ar bērna kā attīstībā esoša cilvēka dzīvības norisēm. Bērnam savu muskuļu vingrināšana ir viņa darbs. *Tā kalpo viņa inteliģences attīstībai* un ir citādāka nekā pieaugušo cilvēku vingrošana, – domā Montessori.

Montessori uzskata, ka viņas audzināšanas mērķim ir divējāds raksturs: bioloģisks un sociāls. Bioloģiskajā ziņā jāpalīdz indivīda dabiskajai attīstībai, sociālajā ziņā – jāpalīdz indivīdam pielāgoties apkārtējai videi. Agrā bērnībā dominē fiziskā, vēlāk – garīgā attīstība.

Ja bērna sajūtu audzināšana (Montessori terminoloģija) netiek pienācīgi veikta agrā bērnībā, vēlāk tas vairs nav iespējams, un šī nepilnība smagi negatīvi iespaido viņa garīgo attīstību.

Sajūtu audzināšana tiek veikta, balstoties uz šādiem principiem:

1) sajūtu audzināšana noris *stimulu diferencētas uztveres izsmalcināšanā*, šo uztveru atkārtošanas rezultātā, bez zināšanām par tām un priekšmetiem, ar kuriem bērns darbojas. Zināšanas – pēc tam. Vispirms *jutekliskās atšķirības*, tad šo *atšķirību fiksēšana valodā*, tad – *izpratne* par to, kas tika *uztverts*. Tāda ir pareizā kārtība. Viņa uzskata, ka bērnam jāspēj izdalīt vismaz astoņus vienas krāsas toņus, protams, nespējot katru no tiem apzīmēt ar savu vārdu, jo uztvērumš ir daudzveidīgāks, bet valoda joprojām ir nabadzīga. Līdzīgi ir ar ģeometriskām figūrām;

2) sajūtu audzināšanai pēc savas būtības jānoris kā pašaudzināšanai. Neviens nav spējīgs *iedot* bērnam veiklību, tāpat kā nav iespējams iedot uztveru smalku diferencēšanu. Bērnam pašam jāredz, jādzird, jāsaž... citādi viņa sajūtas nav attīstāmas. Audzinātāja uzdevums – ierosināt bērnu uz pašaudzināšanu, apgādājot ar materiālu, kurš rosina viņu vingrināties. To nodrošina izstrādātie didaktiskie materiāli.

Visiem viņas didaktiskajiem materiāliem ir viena kopīga īpatnība: katrs didaktiskais materiāls (priekšmets) bērnam ir interesants, bet bērnam, darbojoties ar to, iespējama arī kļūdišanās, un šīs kļūdas (neveiksmīgs mēģinājums) pašas rosina bērnu atkārtot vingrinājumu, izlabot tās. Tā ir mēģinājumu un kļūdu metode, kura "ielikta" šajā didaktiskajā līdzeklī. Piemēram, koka klucītis ar dažāda diametra caurumiem un cilindri.

Skolotāja palīdzība ir lieka. *Ar didaktisko līdzekli attīsta sajūtas, bet nevis apgūst līdzekli*. Ja pēc vingrinājumu sērijas pabeigšanas bērnam interese zūd, tas nozīmē, ka viņš ar šo līdzekli izdarījis visu iespējamo un gatavs uzdrošināties veikt citu, kaut ko sarežģītāku;

3) veidojot vairākas sajūtas, jāievēro divas kārtulas:

a) katra sajūta jāattīsta maksimāli patstāvīgi, t.i.,

neatkarīgi, neietekmējoties no citām augstākām sajūtām. Visvairāk traucē redze, tā nospiež, nobīda malā citas sajūtas, it sevišķi tausti. Tādēļ izmanto vingrinājumus, kurus bērni veic ar aizsietām acīm,

b) jāsāk vingrinājumi ar maksimāli kontrastainiem objektiem, īpašībām (sarkans – zils) (gaišs – tumšs), pakāpeniski kontrastumu samazinot.

Runāt nozīmē sākt spēt izteikt sevi un vairs nebūt atkarīgam no savu vēlmju fomulēšanas ar pieaugušo palīdzību.

Montesori novērojusi, ka bērniem ir izteikta *klusuma un miera izjūta, ka viņiem ir tīkama klusa, mierīga izturēšanās*. Bērni tūdaļ piekrīt apvaldīt kustību, lai panāktu pilnīgu klusumu, kas lēni un pamazām nolaižas pār bērniem. Klusuma radīšanas vingrinājums tā sajūsmina bērnus, ka viņi atkal un atkal tiecas pēc iespējas dažus mirkļus pavadīt klusumā.

Pretstatā vispārējai praksei muzikālajā audzināšanā ar mūziku (skaņām) viņa iedibina *klusēšanas* stundu, *klusuma* stundu, tas ir, pēc iespējas pilnīgāka visu skaņu mazināšana un likvidēšana. Šādas stundas neparastā veidā iemāca bērniem pašsavaldību, koncentrēšanos, un tam savukārt liela nozīme disciplīnas jomā. Skolotāja neapmierinās ar prasību – *sēdiet klusi*, bet pati demonstrē paraugu. Bērniem māca, kā izpildīt vingrinājumu *nekustīgums un klusums*.

Galvenais klusuma radīšanas nosacījums – lai bērns atrastu ērtu situāciju jebkurā telpas vietā un jebkurā ķermeņa stāvoklī, arī līdzsvara stāvoklī. Pirms vingrinājuma bērni apsēžas ērtāk uz maza krēslīņa vai uz grīdas. Kad nekustīgums panākts, tiek aptumšoti logi, bērni aizver acis, liek galvu uz rokām u.tml.

Klusums – milzīga bauda mazajiem: viņi it kā nododas kādam burvīgumam, sastingst svētlaimīgā pašaiizmirstībā.

Pakāpeniski katrs bērns sāk sekot sev, arvien vairāk un vairāk kļūdams nekustīgāks; klusums pieaug kā saulrieta krēsla, kamēr neiestājas tāds klusums, kuram nav vārda.

Pulksteņu tikšķēšana, zvirbuļu čivināšana dārzā, pat tauriņa lidošana istabā kļūst dzirdama. Pasaule piepildās maigām skaņām un ar tām padziļina klusumu...

It kā jauna pasaule atklājas tur, kur ir klusums. Skaļās skaņas un troksnis nomāc dvēseli, garu. Bet nu tas ir atkal brīvībā un atplaukst kā zieds.

Mēs katrs atceramies, kā jūtamies saulrietā... Mēs neaizmirstam dienu, bet mūsu dvēsele briest, kļūst smalkāka, kļūst tuvāka cilvēka iekšējā dzīve.

Rotaļa *klusums* beidzas ar katra bērna izsaukšanu pēc vārdiem. To izdara skolotāja vai kāds bērns, kas izgājis otrā istabā. Izsauc pa vienam. Vārdus izrunā klusi. Katra bērna uzmanības koncentrācijai, kurš grib sadzirdēt savu vārdu, jābūt ļoti lielai. Bērna kustības, kura vārds nosaukts, vieglas un uzmanīgas, koordinētas – viņš cenšas aiziet līdz skolotājam, neradot troksni.

Klusuma stundas padara bērna dzirdi smalkāku, viņš labāk uztver skaņas. Asās skaņas bērniem kļūva nepatīkamas, kad viņi iemācījās baudīt klusumu, kad atklāja sev jaunu skaņu pasauli – maigās skaņas. No šī momenta bērni sāk uztvert paši sevi: cenšas staigāt viegli, neaizskarot mēbeles, pārvietojot krēslus, pieskaroties priekšmetiem. Šādas pašaudzināšanas rezultāti ietekmē arī bērnu gaitu un visas viņa kustības. Svarīgāks, protams, pats process, kā rezultātā sasniedz pārmaiņas. Klusuma un pilna miera skaistums rada bērna dvēselē tieksmes pēc grācijas un kustību miera – jaunais rodas pašā bērnā, no *iekšienes*... Visā šajā procesā bērni ir sava garīgā *Es* kalpi.

Klusuma stundas ļoti attīsta bērnos sabiedriskos instinktus. Ne ar kādiem līdzekļiem tas nav panākams.

Klusumu var panākt istabā, kurā atrodas ap 50 bērnu,

ja visi bērni to grib; pietiek ar vienu *dumpinieku*, lai izjauktu visu burvīgumu.

Bērni mācās valdīt pār sevi.

Klusuma stundai ir trīs pamatfāzes:

- 1) klusuma radīšana,
- 2) klusuma baudīšana,
- 3) klusuma mazināšana – normāla trokšņa radīšana.

Katrai fāzei jābūt savam ilgumam, tā nedrīkst būt ne par garu, ne par īsu. Pārejai no vienas fāzes uz otru jābūt kontrastainai.

SOCIĀLĀ AUDZINĀŠANA

M. Montesori pamattēze: cilvēks pēc dabas ir sociāla, resp., sabiedriska būtne un arī bērns pakāpeniski tiecas pēc cilvēku sabiedrības un brīvprātīgi tajā iekļaujas. Bērns var augt un attīstīties tikai cilvēku sabiedrībā. Bet sabiedrība kaut ko no bērna arī prasa kā obligāti respektējamu. Tādēļ sociālā audzināšana Montesori izpratnē ir bērna/jaunieša *brīva individualizācija*.

Vispirms ir runa par 3–6 gadus vecu bērnu organizētu dzīvi bērnu sabiedrībā, resp., bērnunamā un bērnu grupā. Šī vecuma bērnu viņa sauc par *sociālo embriju*.

Septiņgadīgs bērns sociālā ziņā ir *jaundzimušais*. 7–12 gadus veci bērni apzināti tiecas pēc citiem bērniem, meklē bērnu grupu un brīvprātīgi iekļaujas tās dzīvē, pakļaujoties grupas likumiem, noteikumiem un vadoņiem (skauti). Bērns dzīvo apzināti pašorganizētā bērnu sabiedrībā un identificē sevi ar grupu, kurai viņš pieder.

Par individualitāti bērns kļūst socializācijas procesā, tātad ir runa par socializētu individualitāti. Tā kā tikumība veidojas kā cilvēku savstarpējās attiecības, tad tikumība bez šīm attiecībām nav iespējama. Šīs attiecības tiek

pedagoģiski organizētas arī tai nolūkā, lai modinātu bērna sirdsapziņu.

12–18 gadus vecu jauniešu socializācijā pirmais nosacījums ir jaunieša produktīvs darbs, kas nodrošina viņam ekonomisku neatkarību. Vispirms ir domāts darbs laukos – zemes kopšana, preču ražošana. Tā ir sociālā kopdzīve un kopdarbs, vienlaicīgi arī dabas un kultūras izzināšana, un tas viss – lai attīstītu cilvēcisko sapratni un solidaritāti.

Tikai pagājušā gadsimta četrdesmitajos gados, kritizējot skolu sociālās audzināšanas aspektā, viņa norāda, ka sociālās dzīves pazīme nav tā, ka bērni sēž viens otram blakus un klausās kādu, kas runā, lai gan tā domā visbiežāk. Zināma sociālā dzīve noris tikai starpbrīžos, ekskursijās. Bet precīzāk – tikai *skolas sabiedrībā*. Sociālie kontakti motivē tālejošu interesi un gatavību mācīties.

Socializāciju skolas sabiedrībā sekmē:

apvienotās klases (3–6, 7–9, 10–12 gadagājumu mācību posmi);

atvērtās durvis, resp., komunikācija starp minētajām apvienotajām klasēm (bērnu brīva pārvietošanās no vienas apvienotās klase uz otru; arhitektūra – sienas un durvis no stikla, lai bērni varētu ieskatīties citu grupu dzīvē; bērnu tieša komunikācija; amfiteātris; zemas sienas, lai var redzēt pāri; durvju aizkari; telpas bez durvīm u.tml.);

brīva cirkulācija – bērnu brīva komunikācija pa visu klašu vertikāli pirmsskola-sākumskola, lai iepazītos ar to, ko dara, kā un ko mācās citi;

kooperatīvās mācības – *atvērtās durvis* plus *brīva cirkulācija* savstarpējās palīdzības nolūkos; bērni vislabāk mācās, mācot citus;

koncentrācija un kohēzija. Koncentrācija – maza grupa (2–3), kas mācīšanās nolūkos izolējas no visiem

pārējiem. Kohēzija – sociālās kopdzīves gaisotne – jūtu caurausta bērnu/jauniešu saskarsme kopdarbībai. Galvenais rezultāts – kohēzijas radīta sabiedrība jeb cilvēku kopdzīve visa mūža garumā. Tās pazīmes: (1) savstarpējs morāls spontāns atbalsts *veiksmīgos* brīžos; (2) savstarpēja morāla palīdzība *grūtos* brīžos; (3) sociāla harmonija – patiesa savstarpēja saskaņa. Bērnu māca pacietīgi pagaidīt, kamēr cits bērns izdarīs visu ar kādu lietu, ko viņš nodomājis ar to izdarīt. Tad viņš priekšmetu/lietu noliek vietā (skapī plauktā). Nākamais bērns to paņem no plaukta. Tā tiek izkopta patiesa saskaņa; (4) kopējas aktivitātes – spontāna palīdzība otram bērnam pabeigt savu darbu; (5) sociāla disciplīna – katrs dara savu, bet visi strādā saskaņā; (6) patiesa paklausīšana – saskaņa starp brīvu izvēli un obligātu pienākumu.

Audzinātājiem Montesori izvirza ļoti ļoti augstas prasības, jo viņi ir visu iepriekš raksturoto cilvēcisko norišu netiešie vadītāji. Tieši vadīt ir grūti, kur nu vēl netieši. Bet tieši vadīt vispār nav iespējams. Montesori par audzinātāju saka: "Mēs esam viņu (bērnu) ierosinātāji, pie mums viņiem ir jāvingrina jūtas, kuras attīstās maigā veidā. Saprātam ir daudz priekšmetu..., bet garam esam tikai mēs. Mēs esam barība bērna tīrajai dvēselei, viņiem sirdis ir jāvērs uz mums, tāpat kā uzmanība vērsas uz izvēlēto priekšmetu, un savā mīlestībā pret mums ir jāpaceļas, kļūstot par garīgu radījumu."

Vērtējot M. Montesori vispārhumānos uzskatus, prof. Fricis Bletners raksta: "Skola bērnam bija lielā izmisuma vieta... Viņa pasaule neizprata, un viņa sirds tika kā ar zobenu pārcirsta... Bet bērns ierodas no jauna, nāk atkal kundrs un smaids, lai dzīvotu starp cilvēkiem. Bērns ir mūžīgs Mesija, kas ierodas atkal un atkal..."

KOPSAVILKUMS

1. Cilvēka izglītība jādibina uz zinātniskiem pamatiem un audzinātājiem jābūt zinātniski sagatavotiem. Montesori savu praksi cieši sasaista ar teorētiskajām atziņām par bērna būtību un attīstību.

2. Bērns nav audzināšanas, mācīšanas objekts. Audzinātājs var tikai palīdzēt bērnam attīstīt pašam savu personību, pašam īstenot sevi kā gara, ķermeņa un dvēseles vienotību.

3. Katrs bērns attīstās atbilstoši savam iekšējam plānam, kas maigi un jūtīgi reaģē uz apkārtnes ietekmēm. Vide var šo bērna iekšējās uzbūves plānu arī sagraut vai iedibināt tajā nekārtību.

4. Bērnā dzīvo absorbējošais gars. Tas ir bērna garīgais spēks. Tas spēj uztvert ārpusaules ietekmes un tās neapzināti uzkrāt, uzglabāt. To bērns dara jau pirms apzinātas mācīšanās. Bērns vispirms absorbē valodu jau ilgi pirms tam, kad viņš sāk runāt.

5. Bērns un viņa absorbētājs gars izdzīvo sensibilitātes fāzes, resp., vecuma fāzes, kuras raksturo bērna gatavību mācīties, viņa iekšējo jūtīgumu, kurš ārēji izpaužas kā sakāpināta interese par noteiktu apkārtni un priekšmetiem. 3–6 gadu vecumā bērnam piemīt kustību, kārtības un valodas sensibilitāte, 7–12 gadu vecumā – sociālā sensibilitāte, pāreja uz abstrakcijām; sensibilitāte morāles un sociālo attiecību jomās.

6. Bērna koncentrēšanās spējā Montesori izdala trīs fāzes: ievingrināšanās fāzi, lielo darbu fāzi un kontemplatīvo fāzi.

Ievingrināšanās ir sākumfāze – bērns mēģina, ir nemierīgs, un vērojamas noguruma pazīmes. Te var palīdzēt audzinātājs.

Lielā darba fāzē audzinātājs atturas no jebkādas iejaukšanās bērna darbos. Šo fāzi raksturo bērna pašdisciplīna un koncentrēšanās.

Kontemplatīvā fāzē ir tāds bērna miera stāvoklis, kurā viņš izdara atklājumu, salīdzina, vispārina, izvērtē. Šī fāze ir pārdomu pilna darba apzināšanās fāze, kuras laikā skolotājs ir tikai potenciāls partneris, visu laiku pa rokai, līdz brīdim, kad bērns lūdz: "Palīdzi man pašam izdarīt manu darbu!"

7. Saskaņā ar M. Montesori teoriju audzinātājs ir tikai bērnu spontāno darbu vadītājs, palīgs dzīvot, vides iekārtotājs un bērna radošo aktivitāšu pavadonis.

Audzinašanas faktors ir arī vide.

8. Brīvības princips ir dzīve sabiedrībā, drošībā, kuru bērns apzina kā piederību sabiedrībai. Bērna brīvība ir viņa aktivitāte viņa paša īpaši stingri noteiktā vietā. Brīvības ierobežojums ir labestība.

9. Montesori mācība dibinās uz trim metodikas pamatprincipiem:

- individualitātes,
- brīvības un
- ārējo jūtu veidošanas principa.

10. "Klusuma stunda" – audzina arī ar klusumu, mieru, maigajām, dzīvajām skaņām.

MONTESORI SISTĒMAS VĒRTĒJUMI

Vērtējot Marijas Montesori ieguldījumu pedagogijā, parasti uzsver, ka viņa nav bijusi teorētiķe, bet gan tikai praktiķe un visu, ko darījusi, pati izrisinājusi no saviem bērnu novērojumiem. Viņai bija savs īpašs, autonoms redzesviedoklis.

Dažādos laika posmos ir atšķirīgi vērtējumi, turklāt vērtējumiem, kuri izdarīti Montesori pašas darbības laikā,

ir vieni akcenti (struktūra), mūsdienās – citi, resp., izvēlēti pilnīgi atšķirīgi kritēriju saraksti, un tādēļ nav iespējams tos salīdzināt savā starpā. Vieni vērtējumi ir kritiskāki, otri – labvēlīgāki. Padomju pedagoģijas kursus – mācību grāmatās – Montessori vārda nav. Divos pēcatmodas laika publicētos sistemātiskos pedagoģijasursos – V. Zelmenis, L. Žukovs – arī nav. Tādā fundamentālā izdevumā kā *International Encyclopedia of teaching and teacher education* (1995) Montessori vārds pieminēts trīs sīkos aspektos, bet R. Šteiners vispār nav minēts. H. Gudjona grāmatā *Pedagoģijas pamata atziņas* (1998) Montessori kritika ir sarkastiski iznīcinoša, secinot, ka Montessori bērna aktivitāti vēlējusies veicināt jau no zīdaiņa vecuma (sk. 112. lpp.). Par šādu izpratni liecina arī H. Stūres uzsvērums, ka *pasīvai baudu dailei arī agrā bērnībā nav pozitīvi audzinošas ietekmes* (4. lpp.). Visas vienas personas radītās pedagoģijas nosauktas par teoriju, kas balstās uz “doktrīnu”.

Daudzi Montessori *oriģinālie* pamatjēdzieni (embrijs, absorbējošais gars, bērna darbs (ne rotaļa), bērns – sociāla būtne) ir dabzinātniski racionāli (ne garazinātniski) un tādi, kuri tiek izmantoti, lai precīzi *nošķirtu* viņas *personisko* ieguldījumu pedagoģijā no vispāratzītām progresīvām pedagoģijas idejām, it sevišķi reformpedagoģijas idejām. Ar *reformpedagoģiju* saprot divdesmitā gadsimta sākuma (1900 – 1933) nacionālu vai internacionālu kustību, kuras priekšplānā tika izvirzīta tāda skolu prakse, kuras centrā būtu pats bērns. Šī kustība ir teorētiski neviendabīga, politiski dažādi traktējama, tā ietver arī pedagoģiskās diskusijas pirms deviņpadsmitā un divdesmitā gadsimtu mijas.

Pirmkārt, viņas ideju izcelsmei, to pirmavotiem un apstākļu sakritībai (nejaušs gadījums) pievērš arvien lielāku uzmanību, proti, sākumā viņa ir ārste, turklāt nodarbojas

ar garīgi atpalikušu cilvēku ārstēšanu. Savu pirmo bērnnunamu viņa atvēra 1907. gada 6. janvārī *visnabadzīgākajā* Romas rajonā (vide – I.B.) ļoti nabadzīgiem bērniem. Turklāt vēl nebija nekādas Montessori metodes. Viņa tikai sāka to izstrādāt, *darbojoties ar šiem bērniem*, vairums no tiem bija analfabētu bērni, bailīgi, neveikli, un daži pat mirka asarās. Bet tas tomēr bija viņas *pirmais* darbs ar *normāliem* bērniem. Viņa rakstījusi: “Es ticu, ka nav vajadzīgs visai daudz loģiskas domāšanas, lai nonāktu pie slēdziena, ka tie paši līdzekļi, kas devuši tik labus panākumus pie vājpārīgiem un noziedzīgiem bērniem, varētu tapt par īstu atslēgu, lai atrastu normālo bērnu attīstības ceļu.” Šādā situācijā prof. U. Boida secinājums, ka visu laiku Montessori prātā brieda pārliecība, ka “metodes, kuras ar panākumiem var lietot idiotu mācīšanai, savā lielākajā daļā pilnīgi pieņemamas arī normālu bērnu mācīšanai parastā skolā”, nebūt nav tik kritisks un pārmetošs. Vēlāk situācija bija un ir cita. Bet runa ir par sākumu;

otrkārt, M. Montessori pamatviedoklis – “indivīda transformēšana nākotnes skolā”. Uzskata, ka viens no galvenajiem Marijas Montessori nopelniem varētu būt tas, ka viņas sistēma pirmo reizi pedagogijas vēsturē deva iespēju individuālo sistēmu lietot darbā klasē;

treškārt, viņas principi nav pirmreizēji, tie jau bija pazīstami un lietoti praksē;

ceturtkārt, ne principi un to kombinācijas ir Montessori sasniegums, bet gan jaunā prakse, kas dibināta uz šiem principiem; viņas panākumus kvalificē kā brīnumus;

piektkārt, uzskata, ka diez vai šī metode ir attiecināma arī uz vecāko bērnu grupām;

sestkārt, un tas ir ļoti svarīgi, Montessori savā sistēmā ignorē humanitāros priekšmetus (te gan jāpiezīmē, ka muzikālo dzirdi viņa attīsta, bērni paši dzied, soļo marša

pavadijumā u.tml.). Uzskata, ka šī viņas sistēmas nepilnība nav nejaušība, bet dibinās pašas Marijas Montessori temperamentā un psiholoģijā: viņa bija un palika racionāla zinātniece pētniece; arī pati neesot pievērsusies mākslām, esot tikai nelielas norādes uz interesēm daiļliteratūras jomā.

Šai ziņā secinājums, kam ir nozīme arī mūsdienās – katrai pedagoģiskajai sistēmai ir tās autora personības zīmogs. Viņas pedagoģiskā sistēma, balstīta uz bērnu mīlestību, ietver sevī arī *cietsirdības un pacietības* momentus. Montessori ideālais bērns ir tāds, kas rotaļājas tikai ar viņas (Montessori) rotaļlietām un turklāt viņš (bērns) alkst pēc zināšanām. Prof. Boids Montessori personības raksturojuma nobeigumā saka: “Turpiniet bērna audzināšanu Montessori “Bērnunama” garā, un jūsu priekšā parādīsies personība, līdzīga pašai Montessori – uzticīga pozitīvajai zinātnei, ar “pilīti” reliģijas, bet ar ļoti nabadzīgām estētiskajām interesēm.”

Marijas Montessori pedagoģiskās idejas atbilda viņas laikmeta garam.

RŪDOLFS ŠTEINERS (1861–1925)

Rūdolfs Šteiners ir dzimis Kraljevecā (tai laikā – Austroungārija) dzelzceļa ierēdņa ģimenē un ir vecākais dēls trīs bērnu ģimenē; vācu *filozofijas doktors, okultists* un pedagoģijas *teorētiķis*, izstrādāja savu *misticisku* (resp., reliģisku, kas balstīts uz mistiku – tiešu, intuitīvu saskarsmi ar dievišķo) un *garīgu mācību – antropozofiju*. Šteiners neatzina materiālismu un loloja mērķi atrast *visus cilvēkā apslēptos* intelektuālos, sociālos un, *vispirmām kārtām, garīgos spēkus*. Viņš domāja, ka, iekams cilvēks sasniedz pilnīgu sevis apzināšanos, ar viņu vairākas reizes notiek *reinkarnācija* (pārmiesošanās). R. Šteiners uzskatīja, ka izstrādājis zinātņi, kas aptver cilvēku tā veselumā – *fizisko* miesu, *dvēseli* un *garu – antropozofiju*, bet pats šai zinātnei/mācībai *pakāpeniski* devis dažādus konkrētus nosaukumus – *okultā* zinātne jeb slepenā zinātne/zinātne par (ap)slēpto (*Geheimwissenschaft*), *dievišķā* zinātne (*goettliche Wissenschaft*), *garazinātne* (*Geisteswissenschaft*). Humānpedagoģijas un/vai reformpedagoģijas aspektā šie nosaukumi nav tāpatīgi. Šteinera garazinātne ir antropozofiski orientēta, un tā laika oficiālā zinātne to nepieņēma, daudzos tā izraisīja pat akla naida jūtas. – Šteiners izstrādājis Valdorfpedagoģiju un no 1919. gada līdz 1925. gadam pats organizējis tās īstenošanu Valdorfskolā. Valdorfpedagoģijas *pamatā* ir *antropozofija*, un tādēļ, protams, Šteiner / Valdorfskolas pedagogam jābūt *antropozofam*. Šajās skolās spēcīgs uzsvars likts uz *māksliniecisko jaunradi* un *intuitīvo domāšanu*. Taču pēc Otrā pasaules kara, kad atdzima Valdorfskolas, pakāpeniski arvien spēcīgāka kļuva tendence *nošķirt Šteiner/Valdorfskolu no Šteinera antropozofijas*. Antropozofijas pedagoģiskā aspekta

pamatjēdzieni ir *fiziskais ķermenis, dvēsele, gars; reinkarnācija un karma; eiritmija*.

Sava mūža pēdējos četrpadsmit gadus Rūdolfš Šteiners uzstājās ar daudziem priekšlasījumiem dažādās zinātnēs – mākslā, pedagogijā, teoloģijā, dabaszinātnēs, socioloģijā, medicīnā, tautsaimniecībā – un kļuva plaši pazīstams. Viņa rakstu krājumā ir vairāk nekā 350 sējumu. Pēdējo 10 lekciju ciklu par antropozofiskās pedagogijas uzskatu būtību viņš nolasīja Holandē 1924. gadā.

Pedagoģiskā aspektā par nozīmīgāko uzskata viņa kustību mākslu (*eurhythmie*) un darbību brīvajā Valdorfskolā, kuru viņš dibināja 1919. gadā. Pašreiz Valdorfskolu un Šteinera skolu skaits pasaulē pēc dažādiem ziņu avotiem ir no 600 līdz 680, bērnodārzi – ap 40.

RŪDOLFA ŠTEINERA ANTROPOZOFISKI PEDAGOĢISKO UZSKATU ATTĪSTĪBA UN TO ORIGINĀLITĀTE

Uzskatu attīstība

Daudzās pedagogijas vēstures grāmatās un citos izdevumos vēl joprojām Rūdolfā Šteinera vārds netiek pieminēts, lai gan viņa domu vērtībai pēdējos gados pievēršas arvien vairāk un plašāk, turklāt interpretācijas aptver arvien dziļākus slāņus.

R. Šteinera uzskatu attīstību var raksturot šādi: praktiska ievirze (viņa tēvs bija dzelzceļnieks, un kā jau zēnu viņu saistīja viss uz dzelzceļa notiekošais); savas sevišķās gara spējas viņš pamanījis septiņu gadu vecumā, par kurām gan neko nevienam neesot teicis; zēnu saistīja katoļu baznīcas kulta, neraugoties, ka tēvs reliģiskā ziņā bijis *brīvdomātājs*; četrpadsmit gadu vecumā jau lasījis Imanuela Kanta (1724–1804) darbus, it sevišķi viņu

saistījusi Kanta *Tīrā prāta kritika*; studējis bioloģiju, ķīmiju, fiziku; būtisku impulsu filozofisko uzskatu attīstībā viņš guvis no pasaules matemātiski dabzinātniskā skatījuma un Johana Volfganga Gētes (1749–1832) – rakstnieka, valstsvīra un zinātnieka (ģeoloģija, okultās zinātnes, fizika, filozofija, bioloģija, salīdzinošā anatomija un optika) – darbu studijām.

Rūdolfš Šteiners bijis arī labs mākslinieks un literāts; bijis teozofs (līdz apmēram 1913. gadam), vēlāk – antropozofs. R.Šteinera cilvēktēls ir holistisks un audzināšana vispirms arī holistiska.

Šteinera mācības pedagoģiskā dimensija, *specifiskā antropozofiski orientētā* garazinātniskā nozīmē, ir dziļa, Eiropai netradicionāla, labi strukturēta.

Okulto, reinkarnācijas un karmas ideju dēļ R. Šteiners bija tik asās konflikta attiecībās ar kristietību, ka 1922. gada Ziemassvētkos viņa projektēto un celto namu (*Goetheanum*), kurā strādāja 17 tautību līdzstrādnieki, upurēja liesmām. Sava *integratīvā* rakstura dēļ Valdorfpedagoģija ir konflikta attiecībās arī ar diferen-cētām pieejām cilvēka audzināšanā.

Kopumā vērtējot, var teikt, ka viņa uzskati jau sākotnēji ir holistiski. Tie attīstījušies, meklējot saskares punktus un atbilstības dabas zinātnēs, matemātikā, filozofijā, teozofijā, līdz kamēr izveidojis savu *originālu* – *antropozofisku pasaules uzskatu*, filozofijas novirzienu un/vai zinātni – *antropozofiju*, un tādēļ tā nosaukumu vienmēr saista ar R.Šteinera vārdu.

Viņa uzskatu tālāku attīstību var raksturot arī fakts, ka viņš pats savas zinātnes nosaukumus secīgi mainījis, proti, vispirms to nosaucis par *okulto* zinātni (*Geheimwissenschaft*), tad par *dievišķo* zinātni (*gottliche Wissenschaft*), tad par *garazinātni* (*Geisteswissenschaft*). Bet, tā kā tie nav identiski jēdzieni, tad ar šo

jēdzienu secību arī var raksturot viņa uzskatu attīstību.

Šteiners pats ar savu antropozofisko *pedagoģisko* uzskatu *praktisku* īstenošanu nodarbojās visai īsu laika sprīdi – tikai sešus gadus, no 1919. gada līdz 1925. gadam. Tādēļ ir likumsakarīgi jautāt, kāda bija Valdorfskola paša Šteintera aktīvās pedagoģiskās darbības laikā un cik savdabīgs ir tas papildinājums, ko Valdorfpedagoģijā ienes viņa ideju praktiskie turpinātāji pēc 1925. gada. Dabiski, ka šāds turpinājums var būt iestrādāts tikai uz antropozofijas kā Valdorfpedagoģijas metodoloģijas pamata.

Antropozofija

R. Šteiners uzskatīja, ka izstrādājis *zinātni* antropozofiju, kuras mērķis ir pētīt cilvēka cilvēcisko būtību un gūt īstenas atziņas par cilvēku, aptverot to *veselumā* – *fizisko* miesu, *dvēseli* un *garu* un arī transcendentālās, resp., pārjutekliskās, transempīriskās pasaules pētīšanas zinātnisku *metodi*. Antropozofija ir cieši saistīta ar reliģiju un mākslu. Māksla, pēc Gētes domām, ir apslēptu dabas likumu atklājēja.

Antropozofiskā garazinātne dibinās uz vispārīgu atziņu par to, ka pasaule ir fiziski garīga, ka savijumā ar jutekliski fizisko pasauli pastāv arī gara pasaule jeb transcendentālā pasaule un ka cilvēks, attīstot sevi, ir spējīgs ieskatīties šajā jutekliskajā un pārjutekliskajā savijumā. Cilvēks pats ir fiziski garīga būtne. Gan transcendentālā (pārjutekliskā) pasaule, gan fiziskā pasaule Rūdfam Šteineram pašam bija skaidras un noteiktas īstenības. Viņš respektēja dabas zinātnes un negribēja nonākt konfliktā ar tām. Problēma bija to sasaistē.

Šteiners loloja mērķi atraisīt *visus* cilvēkā *apslēptos* intelektuālos, sociālos un *vispirmām kārtām* garīgos spēkus. Viņš uzskatīja, ka, iekams cilvēks sasniedz pilnīgu

sevis apzināšanos, ar viņu vairākas reizes notiek *reinkarnācija* (pārmiesošanās).

Galvenās pretrunas, kuras ir arī konfliktu pamats, ir antropozofijas attiecības ar *teozofiju*, *kristietību* un *reformpedagoģiju*.

Par *antropozofijas* dzimšanas laiku uzskata 1902. gadu, bet rakstveidā tā noformēta 1904. gadā grāmatā *Teozofija*. Ar šo publikāciju antropozofija oficiāli nodalās no teozofijas. Savukārt *kristietībai* (galvenie virzieni – katolicisms, pareizticība un protestantisms) absolūti ir nepieņemami jēdzieni *reinkarnācija* un *karma*.

Starp reformpedagoģiju un Valdorfpedagoģiju pastāv zināms konflikts vispirms tādēļ, ka Šteiners savos darbos neatsaucas uz pedagoģijas zinātnes un prakses autoritātēm, proti, pastāv uzskats, ka viņš daudz jeb visu aizguvis no reformpedagoģiem.

Originalitāte

Par galveno R. Šteinera oriģinālo ieguldījumu *pedagoģijā* atzīst *eiritmiju* un Valdorfskolu *praksi*. Taču īsteni oriģināls ir arī tas, kas izriet no R. Šteinera antropozofijas un ko viņš pats izklāstījis savās lekcijās. Parasti viņš audzināšanu aplūko laikmeta garīgās dzīves kontekstā un struktūrā.

Būtiska Rūdolfa Šteinera pedagoģijas atšķirība no pārējām vispārhumānajām pedagoģijām ir nevis tā, ka viņš sevišķi izceļ garīgumu (šo kategoriju bez izņēmuma lieto visās vispārhumānajās pedagoģijās un izglītības teorijās), bet gan ar *dvēseles transcendentālās (pārjutekliskās) dzīves, intuitīvās domāšanas (gars)* sevišķu izcēlumu un ar konsekventu to prasību ievērošanu bērna audzināšanā, kādas antropozofija konstatē *cilvēces* attīstībā (sk. 6. zīmējumu 127. lpp.).

Svarīgi ir arī tas, ka daudzās citās vispārhumānajās (arī t.s. padomju) pedagogijās bērna audzināšanas ideāls ir ārpus bērna, bet Rūdolfa Šteinera pedagogijā bērna audzināšanas ideāls ir pats bērns, t.i., viņa garīgais potenciāls, kas jāatmodina. Un tādēļ bērna audzināšana jāsaprot kā bērna gara atmodināšana.

Ja cilvēka galvenās dimensijas/miesas/ķermeņi ir fiziskais ķermenis (veģetatīvais), dvēsele, gars un Es organizācija un tie veido veselumu, tad tikpat rūpīgi, kā šodienas cilvēks kopj savu fizisko ķermeni un rūpējas par ēdiena ikdienas devām, jākopj arī sava dvēsele un gars, protams, ar dvēselei un garam atbilstošiem līdzekļiem. R.Šteiners uzskata, ka tas ir pilnā mērā iespējams, ja vien katrs pats to veic apzināti atbilstoši antropozofiskajam pasaules uzskatam. Šajā uzskatā dvēsele ir jutīgais cilvēkā (jūtas, emocijas), gars ir domas. Gara izkopšanas forma ir domāšana. Cilvēks kā garīga būtne vispirms ir domājoša būtne. Vispirms intuitīvā domāšana, abstraktā domāšana, teorētiskā domāšana, bet nenoliedzot empīrisko domāšanu un īstenu juteklisku dzīvi, ļoti rūpējoties par sajūtu, jūtu, emociju tīrību un tikumiskumu.

Domājot par R.Šteineru, nedrīkst piemirst, ka viņa laika biedri ir *dziļu* psiholoģijas jeb analītiskās psiholoģijas iedibinātāji – Zigmunds Freids (1856–1939), Alfrēds Ādlers (1870–1937), Karls Gustavs Jungs (1875–1961) (jēdziens *kolektīvā bezapziņa u.c.*), Alberts Einšteins (1879–1955) (speciālā relativitātes teorija publicēta 1905.gadā, bet vispārīgā – 1915. gadā).

Rūdolfs Šteiners vispirms mācījies reālskolā, bet sākumā ar mācībām veicies grūti, vēlāk – ģimnāzijā. Studējis matemātikas un dabaszinātņu nodaļā Vīnes tehniskajā augstskolā. Studiju laikā pievērsies Johana Volfganga Gētes darbu par dabas zinātnēm pētījumiem un no tiem ietekmējies.

Rūdolfā Šteintera pedagoģisko uzskatu *originalitātes* izpratne vispirms jāmeklē viņa *teozofiskajos* uzskatos, jo par audzināšanas jautājumiem viņš jau lasījis lekcijas 1884., 1906.–1907. gadā, bet oficiālais *antropozofijas dzimšanas gads ir tikai 1912.*

Teozofu biedrību dibināja H. Blavatska un H.S.Olkots 1875. gadā Ņujorkā. Helēna Blavatska uzskatīja, ka cilvēce savā attīstībā izgājusi vairākas fāzes un gala rezultātā cilvēks izveidosies *kā tīri garīga būtne*. Atziņas par šādu cilvēces attīstības gaitu un rezultātu viņa guva no agrīno kultūru – Ēģiptes un Grieķijas – “senajām gudrībām”. Šādas gudrības sauca par *okultām* vai slepenām. Uzskata, ka R.Šteiners lasījis Akaša (*Akasha*) hronikas un no tām ietekmējies. R.Šteiners domāja, ka cilvēki eksistējuši uz Zemes kopš planētas rašanās un savā sākotnē bijušas tīri garīgas būtnes. Cilvēks savā attīstībā izgājis vairākas attīstības fāzes laika periodā no Atlantīdas nogrimšanas 7227.gadā pirms mūsu ēras. Pašreizējais ir Eiropas – Amerikas laikmets, tas turpināsies līdz 3573. gadam, un cilvēks pakāpeniski atgūs gaišreģa spējas. Šis uzskats zināmā mēra ir arī viņa cilvēka individuālās attīstības pamatā.

Teozofija ir jebkura reliģiska vai filozofiska sistēma, kas balstīta uz pieņēmumu, ka ar intuīciju var atklāt dievišķā dabu, bet precīzāk – šīs teozofijas pamatidejas ir *karma, reinkarnācija* un *nirvāna*.

Pēc Rūdolfā Šteintera priekšlasījuma *Kristietība kā mistisks fakts* viņu uzaicināja kļūt par jaundibinātās Teozofu biedrības Eiropas sekcijas ģenerālsekretāru (1902.gadā). Viņš uzskatīja, ka šī biedrība ir vienīgais forums, kas paver viņam labas iespējas skaidrot savus *antropozofiskos* uzskatus. Taču pakāpeniski R.Šteintera uzskati arvien vairāk atšķīrās no teozofu uzskatiem, un tādēļ viņš pārtrauca darbību Teozofu biedrībā un 1912. gadā nodibināja Antropozofu biedrību. Tās mītne vēl joprojām ir Šveicē, Dornahā.

Valdorfpedagoģija

Šteinera pedagoģiskie uzskati, pazīstami arī ar nosaukumu Valdorfpedagoģija, ir relatīvi jauni, to metodoloģiskais pamats ir Šteinera filozofisko uzskatu sistēma – *antropozofija*.

Taču jābilst, ka jau izsenis pastāv tendence Šteinera Valdorfpedagoģiju *nodalīt no Šteinera antropozofijas kā tās metodoloģiskā pamata*. Šajā ziņā ļoti interesanti atzīmēt, ka Rūdolfs Šteiners, 1919. gadā atklājot Valdorfskolu un mierinot daļu bērnu vecāku, teicis, ka šajā skolā antropozofijas dogmas *tiešā veidā nemācīšot*, bet *visa Valdorfskola darbosies atbilstoši antropozofiskajiem uzskatiem par cilvēku*. Lai gan šis ir visai divdomīgs apgalvojums, tomēr antropozofija ir un paliek Valdorfpedagoģijas metodoloģija.

*Antropozofija ir reliģiskas filozofijas sistēma, kuru izveidojis vācu misticists un pedagoģijas teorētiķis Rūdolfs Šteiners. Antropozofijas uzdevums ir dot cilvēkam iespēju attīstīties kā vienam veselumam, un tā uzsver, cik svarīgi ir atmodināt latentu garīgo dzīvi, vingrinot prātu, pacelties pāri materiālajām lietām. Antropozofi uzskata, ka viena no garīgās attīstības atslēgām ir spēja uztvert mākslu un ka mūzikai un krāsām piemīt ārstnieciskas īpašības. Pedagoģiskā aspektā pamatjēdzieni ir cilvēka *miesa, dvēsele, gars; reinkarnācija un karma; eiritmija*. Šajās skolās spēcīgs uzsvars likts uz *māksliniecisko jaunradi un intuitīvo domāšanu*.*

Šteinerskolas jeb Valdorfskolas *pamatā ir antropozofija*, un tādēļ Valdorfskolas pedagogam jābūt *antropozofam*. Tomēr pēc Otrā pasaules kara, kad

atdzimst Valdorfskolas, pakāpeniski kļūst arvien spēcīgāka grūti izskaidrojamā *tendence nošķirt Valdorfskolu no Šteineru antropozofijas*.

R.Šteineru pedagoģijas originalitāti var saprast tikai viņa antropozofisko pedagoģisko pamatideju (principu) kontekstā, bet, tā kā viņš bieži lieto *austrumteozofisko* terminoloģiju, kas Rietumeiropas cilvēkam ir visai grūti saprotama, šo mācību visai bieži raksturo kā mistisku.

Jautājums par Rūdolfa Šteineru pedagoģijas pamatidejām (principiem) ir visai sarežģīts, vispirms tādēļ, ka viņa pedagoģijas metodoloģiskais pamats – antropozofija – ir sarežģīta, resp., daudzlīmeņu un daudzdimensionāla filozofija. Bet grūtības rada arī tas, ka viņš pats savos darbos noliedz citu pedagoģiju principus un pats šo terminu *principis* tikpat kā nelieto, ja neskaita viņa, domājams, pēdējā lekciju ciklā, kuru viņš nolasījis 1924. gada jūlijā Holandē, nodaļu par Valdorfa skolas pamatprincipiem.

Bet arī šajā nodaļā principi nav strikti formulēti. Vairāk un biežāk viņš runā par likumiem, kārtulām (regulām). Liela daļa no šiem likumiem ir, protams, formulēti specifiskā gara (okulto) zinātņu terminoloģijā. Lai izprastu viņa pedagoģijas pamatlikumus (principus), visai rūpīgi jāiedziļinās antropozofijā un liela daļa viņa atziņu jāpieņem kā aksiomas vai balstoties uz ticību, uz to, kas ir pašsaprotams.

Visai bieži viņa teozofisko un/vai antropozofisko uzskatu pedagoģiski psiholoģiskos aspektus ilustrē ar Gētes sacerējumu *Pasaciņa par zaļo čūsku un skaisto liliju*, ko viņš uzskatījis par *atklāsmes* pasaku. R.Šteiners rakstīja: “Gētes pasaciņas tēli sasaucas ar tām imaginācijām, ko jau pirms viņa bieži lietojuši dvēseles garīgo pārdzīvojumu meklētāji ... Tikai Gētem šie bilžutēli ir skaistāki, cēlāki, mākslinieciskā fantāzijas formā...”

Šajā pasaciņā Gēte fantāzijas tēlus pievedis tuvu tai robežai, aiz kuras tie pārtop dvēseles iekšējā norisē, kas jau ir īstenās garīgās pasaules patiesa izziņa.”¹

Vispirms Rūdolfa Šteinera pedagoģijas pamatidejas meklējamas viņa pēdējā 10 lekciju ciklā, kuru viņš nolasa Holandē 1924. gadā. Šīs idejas ir šādas: pedagoģiskās apziņas atmodināšana, kas izriet no kopvesela cilvēka izpētes (izzināšanas); cilvēka dzīves izgaismojums no garazinātņu viedokļa; diferencēšana pa vecuma grupām; vitālā pietuvošanās bērna dabai, veidojot viņam attieksmi pret pasauli; dzīves un pasaules “īenešana” pedagoģijā; temperamentīgais cilvēkorganizācijā; ķermeniskā (miesiskā) un garīgi dvēseliskā kopaplūkojums; ģimnasts, retors (orators) un doktors. Acīmredzot šāds jautājumu cikls aptver Rūdolfa Šteinera pedagoģiskos uzskatus to kopveselumā.

Viens no pamatprincipiem nosaucams par totalitātes principu. Totalitātes principi ir visās pedagoģijās, bet to konkrētie nosaukumi un saturs – atšķirīgi. Vienā pretpolā ir R.Šteinera totalitātes princips, tas pretstatā citām izpratnēm pieprasa ne tikai apzināt (izzināt), bet arī apjaust cilvēku tā kopveselumā no piedzimšanas līdz nāvei, bet labāk, ja ietver vēl arī dvēseles transcendentālo dzīvi. Šis princips pieprasa apjaust cilvēku tā četru būtību – fiziskais, dvēsele, gars, Es – kopveselumā.

Lai gan R.Šteiners lieto tos pašus mums visai pierastos vārdus, jēdzienu dažkārt ir pavisam citi. Viens no tādiem vārdiem (un prasība) ir novērošana, bērna novērošana. R.Šteinera izpratnē tas ir kontemplatīvais novērojums vai apcere. Bet, lai to veiktu, ir nepieciešama mīlestība kā īpašs pedagoga darbīgs noskaņojums. Ja pedagogs ir sasniedzis

¹ R.Šteiners. Bērna audzināšana. J.V. Gēte. Pasaciņa. – 80. – 81.lpp.

mīlestību kā darbīgu noskaņojumu, tad skolotājs kļūst par priesteri un viņš spēj valdīt pār to, ko Dievs šim bērnam ir nolēmis. Tāda tad arī ir R.Šteinera izpratne par skolotāja būtību.

Varbūt, ka R.Šteinera prasību pēc vitalitātes arī var uzskatīt par principu, jo tieši šī prasība (princips) visvairāk kontrastē ar ikdienišķo priekšstatu par dvēseles transcendentālo dzīvi. Šo prasību viņš attiecina ne tikai uz tradicionāli dzīvo (dzīvā daba, nedzīvā daba), bet arī uz zināšanām: katram cilvēkam jā rūpējas, lai viņa zināšanas būtu dzīvas, nevis sastingušas vai pat mirušas.

Antropozofija māca, ka cilvēks vispirms ir garīga būtne, resp., domājoša būtne un tādēļ tā tiek raksturota ar dvēseli un garu, atzīstot pēdējo par augstāku. Dvēsele un gars ir katra cilvēka garīguma potenciāls. Šis garīguma potenciāls ir jāatmodina, jāļauj tam atraisīties. Dvēseles un gara atmodināšana ir cilvēka kā indivīda audzināšanas pamatuzdevums un jēga. Cilvēka dvēseles atmodināšana būtībā ir pašatmodināšana un noris pa pakāpēm, kur katru nākamo pakāpi sasniegt ir daudz grūtāk nekā iepriekšējo. To visu skaidro, uzrādot speciālo vingrinājumu ceļu.

Speciālo – antropozofisko vingrinājumu ceļu jeb garīguma kopšanas formulu viņš izklāstījis grāmatā *Kā iegūst atziņas augstākajās pasaulēs?* Uz šo grāmatu parasti atsaucas, rakstot par Valdorfpedagoģijas metodoloģiskajiem pamatiem.

Garīguma kopšanas formula ir vienkārša: viss jutekliskais jāaplūko caur garīgo (vispirms pārdomas) un viss garīgais (domas, atziņas) – caur juteklisko. Un tādēļ, lai attīstītu dvēseli un garu, jā rūpējas par vitālām sajūtām un jūtām. Tām jābūt tīrām, skaidrām, spilgtām, cēlām utt., jo tās ir dvēseles un gara *barība*. Ja fizisko ķermeni baros ar akmeņiem, tas nomirs. Bet nonīks arī cilvēka dvēsele un viņa gars, ja tie netiks rūpīgi *baroti* ar atbilstošām vielām.

Tātad cilvēka fundamentāla īpašība ir garīgums, un cilvēkbērna audzināšana, mācīšana jāsāk ar to, kas sastāda šīs fundamentālās īpašības būtību. Tāda īpašība ir tas, ka dvēsele ir nemirstīga, tā cilvēkam dota, bet tā snauž. Un, kamēr cilvēka dvēsele, gars snauž, viņā darbojas zemākie spēki un tie valda pār augstākajiem – cilvēka dvēseli, garu. Kad augstākie spēki cilvēkā atmodināti, cilvēks sāk dzīvot cilvēcīgu dzīvi. Tas nozīmē, ka nu jau augstākie spēki valda pār zemākajiem, augstākais cilvēks cilvēkā valda pār savu zemāko cilvēku. Bet līdz šai atmodināšanai augstākais cilvēks cilvēkā bija sava zemākā cilvēka vergs. Šajā izpratnē Rūdolfs Šteiners savu Valdorfskolu nosauc par cilvēces (plašā izpratnē), par cilvēcības skolu.

Šis princips attiecināms uz metodoloģisko pamatu, bet no praktiskās audzināšanas un mācīšanas viedokļa jāizceļ viņa nākamā tēze. Visa viņa mācība izturēti ideālistiska. Materiālistiskais viedoklis postulē, ka “nekas nav apziņā, kas iepriekš nav bijis sajūtās”. (Šai ziņā atšķirība starp Marijas Montesori pedagoģiski filozofiskajiem uzskatiem un Rūdolfa Šteinera antropozofiskajiem uzskatiem ir fundamentāla: M. Montesori vadošais princips ir ārējo jūtu, t.i., ķermenisko sajūtu audzināšanas princips. Turpretī Rūdolfs Šteiners uzskata, ka cilvēkam ir dotas idejas, domas (Georgs Keršenšteiners – ideju struktūras). Cilvēkam jāiemācās apieties ar savām domām kā ar īsteniem faktiem. Tādējādi Rūdolfs Šteiners māca, kā cilvēkam virzīt savu izzinošo Es no savām domām uz vērojumu; materiālistiskais – tieši otrādi: no vērojuma uz domām (uzskatāmības princips). Ja doma rodas uz novērojumu (plašāk – uz sajūtu) pamata, tad cilvēka domai ir otršķirīga, pasīva loma izziņā; ja no domas uz novērojumu, tad cilvēka cilvēciskākā spēja – domāšana – kļūst aktīva, vadoša, un, tā kā to neierobežo sajūtas, tā kļūst visvarena, visaptveroša, bezgalīgi dziļa un plaša. Bet

specifiski cilvēciskais pretstatā dzīvnieciskajam cilvēka četru būtību sistēmā – fiziskais – ēteriskais – astrālais – Es – ir saprotams, ja atceramies, ka tikai cilvēku raksturo tādas absolūtās jeb mūžīgās vērtības kā patiesība, svētums, skaistums, tikumība utt.

Autobiogrāfiskajā darbā *Mana dzīves gaita* viņš apgalvo, ka ir trīs atziņu veidi. Pirmais veids ir tādi jēdzieni, kas rodas uz jutekliskā vērojuma pamata – tās ir zināšanas. Otrs veids – jēdzieni, kas veidojas uz pārdzīvojumu pamata. Šis atziņu veids pamatojas garīgajā īstenībā. Un trešais veids – atziņas, kas gūtas meditācijas procesā. Šāda meditācija nodrošina intīmu kopdzīvi ar šo garīgo pasauli. Tātad pirmais veids ir zināšanas, otrais un trešais – atziņas. Domājams, šie viņa uzskati ir likti pamatā prasībai, ka bērnam līdz 9 gadu vecumam nav mācāmas nekādas abstrakcijas. Un vēl – pilnā mērā atzīstot dzīves pretrunīgo dabu, pretrunas un pretstatus uzskatot par vitalitātes būtību, viņš uzskata, ka cilvēka pietuvināšana (pietuvināšanās) kādam izolētam pretstatam nav vairs dzīve, bet gan – nāve. Ja cilvēks pārāgri pāriet no pārdzīvojumiem garīgajā pasaulē uz pārdzīvojumiem savā fiziskajā pasaulē, tad viņš vairs nekad nebaudīs nedz tīrus garīgos, nedz tīrus fiziskos pārdzīvojumus, tie viņam kļūst nesasniedzami. Šāds cilvēks pilnīgi intīmi turpina jaukt to, ko viņam saka apkārtējās lietas, ar to, ko viņa dvēsele pārdzīvo caur savu garu, viņš zaudējis to vienmēr atjaunoto, ko būtu varējis jaust, pretstatot šos pārdzīvojumus (“vienmēr atjaunotais” ir novitātes moments, vitalitātes moments).

Asociācijas šajā ziņā izraisa Ērikas Hofmanes apgalvojums, ka bērns ir spējīgs no atsevišķi rosinātas domas, dzīves fragmenta fiksācijas izveidot sev pilnīgu priekšstatu par šo lietu, parādību. Doma “bezgalīgi dziļa un plaša” nozīmē “aptvert parādību tās kopveselumā” kā vienotu kopveselumu. Par to Rūdolfs Šteiners runā,

skaidrojot savus pedagoģiski filozofiskos pamatus. Šī pamattēze ir kopveseluma tēze (totalitātes princips), un runa nav par materiālās parādības, lietas kopveselumu, kas jau dota cilvēkam viņa garīgumā. Šajā sakarā viņš raksta: pirms mūsdienu civilizācijas garīgā pasaule bija vienota, un cilvēks šo garīgo pasauli pārdzīvoja visaptverošos tēlos, ainās. Mūsdienās tas notiek daudz diferencētāk, un, dabiski, viņš – cilvēks – zaudē kopveseluma izjūtu, kļūst epizodisks, fragmentārs. Šis sadalīšanas jeb analītiskais ceļš ir zinātniskais ceļš, bet sintezētais, kopveselais – mākslinieciskais ceļš. Abiem ir viens pamats (saknes). Bet civilizācijas intelektualizācijas procesā izveidojies bezdibenis starp zinātni un mākslu. Sākās viss ar to, – viņš raksta, – ka garīgajām lietām (lekcijās u.c.) sāka pieprasīt uzskatāmību, “lai mazāk būtu jādomā”. Klausītāji pieprasīja fotogrāfijas, ilustrācijas, pretējā gadījumā “sāka žāvāties, iemīga, neprata domāt”. Vārds vairs nekalpoja par domas rosinātāju... Uzskate iznīcināja cilvēka iekšējo aktivitāti. Bet tā ir jāatjauno, “jo domāšana nav kaut kas no ārienes ierosināms, bet gan – cilvēka iekšējais spēks”, skaidro Rūdolfs Šteiners. Savos metodoloģiska rakstura apcerējumos viņš māca, kā valdīt pār savām domām, kā operēt ar domām. Pedagoģiskais ceļš, kā to izdarīt, ir antropozofijas mācība par tās barjeras pārvarēšanu, kura izveidojusies starp zinātni un mākslu. Varētu arī teikt – starp zinātnisko (analītisko) un māksliniecisko (sintezēto, kopveselo) pasaules tvērumu. Protams, jāsāk vispirms ar sevi pašu. Un viņš norāda, ka nevienam cilvēkam nav iespējams pietuvināt gara zinātnēm, ja viņš pats to negrib vai nav aicināts to izdarīt. Tātad šī tēze varētu tikt nosaukta par domas kopveseluma tēzi. Bet pamācības – kārtulas būtu par to, kā darboties ar savām domām.

Nākamais princips varētu noteikt šī vispārcilvēciskā garīgajā aspektā pamata būtību. Par tādām fundamentālām

īpašībām viņš (bet ne tikai R. Šteiners) uzlūko harmoniju (tēls, ritms, aprīte (tai skaitā vecuma periodi), simetrija, asimetrija (arī temperamenti, grupas u.tml.).

Kā nākamo varētu izdalīt vitalitātes principu. Īsi un kodolīgi tas nozīmē: Viss ir dzīvs! Dzīvs bērns dzīvā vidē.

Bērnām skolas vecuma sākumā visi priekšmeti *jāpārveido* par dzīviem. Viss ir dzīvs un ar bērnu runā – gan augi, gan koki, gan mākoņi utt. Un bērns pats ir šajā dzīvajā vidē.

Apmēram līdz 9 gadiem bērnam nav jājūt starpība starp sevi un apkārtējo pasauli. Ar mākslinieciskiem līdzekļiem viņam jāveido jūtas par to, ka visi priekšmeti ap viņu arī prot runāt, un no tiem uz bērnu jāplūst kaut kam garīgi runājošam. Šo pašu tēzi Rūdolfs Šteiners dziļi pamato savos metodoloģiska rakstura darbos, bet – runājot jau par cilvēku, ne tikai bērnu. Viņš māca, kā “cilvēkam saplūst ar dabu, un tas nepieciešams tādēļ, lai cilvēks iemācītos iegrimt citāda veida iekārtojumu, sajūtu un domu pasaulēs”. Viņš uzskata, ka visa daba ar “savām izpausmēm čukst cilvēkam savus noslēpumus”. Kas līdz šim dvēselei bija nesaprotams troksnis, ar šo brīdi un pakāpeniski kļūst par jēgpilnu dabas valodu. Un, ja līdz šim viņš sadzirdēja tikai skaņas, ko radīja nedzīvie skaņu avoti (piemēram, zvans), tad tagad viņš sāk apjēgt kādu jaunu valodu – dvēseles valodu. Viņš sāk sadzirdēt kaut ko tādu, ko līdz šim vispār neatskārtā, ko līdz šim pat nespēja iedomāties. Viņš būs apjautis, kā jāklaušās ar dvēseli. Bet tas viss galvenokārt vajadzīgs tādēļ, lai cilvēks sāktu sadzirdēt otru cilvēku, lai attīstītu sevī otra cilvēka uzklausišanas spēju, lai prastu ieklausīties otrā cilvēkā, lai prastu uzklausiēt bērnus. Šajā gadījumā nav runa tikai par jēdzienisko valodas saturu. Jāmācās apjaust otra cilvēka dvēseles un gara toni. Lai to panāktu, vispienācīgākā vieta ierādāma pašaudzināšanai. Ja vingrinājumus sasaista ar dabas toņu (skaņu) apguvi, tad

dvēsele attīstās, sasniedzot augstāko pakāpi šajā ziņā – dzirdīgumu vai spēju sadzirdēt jēgu. Un tad arī cilvēks ir sagatavots (sagatavojies) uztvert garīgās pasaules ziņojumus, kuri, protams, neizpaužas tādās skaņās, kuras sadzirdamas ar ausi. Atmosas iekšējo vārdu uztveres spēja. Pakāpeniski cilvēkam atklājas īstenības izpausmju garapasaule. Viņš dzird, ka ar viņu runā garīgā pasaule. Bet... apkārtējā gara pasaule cilvēkam neko nesaka, tā klusē tik ilgi, kamēr cilvēks nav iemācījies nesavtīgi uz klausīt otru cilvēku. Visas augstākās patiesības – uzskata Rūdolfs Šteiners – tiek sasniegtas caur šādu iekšējo iedvesmu. Visas šīs pamācības ir jāsaista ar t.s. iekšējo mieru, kur valda kluso skaņu, maigo skaņu pasaule. Viss teiktais šajā rindkopā skaidro transcendentālo – cilvēku savstarpējo attieksmi, attieksmi pret dabu.

Rūdolfs Šteiners uzskata, ka mūsu civilizācijā ir četri zari: izziņa, māksla, reliģija un tikumība. Bet radušies tie no vienas saknes. Šī kopējā sakne ir veselums, vienotība. To agrāk cilvēks uztvēra, pārdzīvoja kā tēlu, ainu – tā tad adekvāti šim veselumam. Lai zinātne spētu apgūt cilvēku, tai pašai jāklūst par mākslu, tas nozīmē – jāiemācās tvert cilvēku tā kopveselumā, nevis pa daļām. Intelektuāli – zinātnisko jāiemācās transformēt imaginārajā izziņā (imaginārs – no latīņu val. – attēls, šķietamība – iedomāts, attēlots, šķietams), t.i., tēlainība. Otrs ceļš – inspirācija (iedvešana, ietekmēšana). Ar to R.Šteiners saprot tikumisku iekšējās pašuzupurēšanās aktu.

Valdorfpedagoģijas sarežģītību atzīst pats tās autors, norādīdams, ka tā nav nekas tāds, ko var iemācīties un apspriest. Tikai ar piemēru palīdzību var tā pa īstam atklāt, kā praktiski jāīstojas vienā vai otrā gadījumā. Prakse veidojas tieši no pieredzes. Pedagoģija un didaktika kļūst par sociālu jautājumu, jo bērna audzināšana sākas tūdaļ pēc viņa piedzimšanas. Taču savos metodoloģiska rakstura

darbos viņš skaidri un gaiši raksta, ka gara zinātņu apguve pastāv tādās pašās attiecībās ar mācību procesu kā, piemēram, iemācīšanās rakstīt. Tikai patiesi jāvēlas šīs zinātnes apgūt. Šajā jomā tāpat ir savi likumi kā fiziskajai pasaulei – savi.

Par garazinātņu pamatlikumu viņš atzīst ideju, kura nosaka, ka vienkārša zināšanu vairošana ("to kraušana kaudzē") novirza cilvēku no ceļa; bet katra atziņa, kuru cilvēks meklē, lai bagātāks kļūtu savā ceļā uz sevis padarīšanu par cildenāku būtni, paverza cilvēku soli uz priekšu.

Līdz šim aplūkotās pamattēzes – pamatprincipi bija drīzāk metodoloģiska rakstura (līmeņa).

Valdorfskolas pamatprincipi

Holandē 1924. gadā nolasītajās lekcijās nodaļā par Valdorfskolas pamatprincipiem, bez jau iepriekš norādītā, viņš īpaši uzsver šādus pamatprincipus:

1) skolas skolotāju konference. Tā ir skolas dvēsele. Šādu konferenci vada skolas kolēģija. Konference nodarbojas padziļināti ar visu skolas dzīvi, bet īpaši ar to, ko skolas dzīvē vajag padarīt apgarotāku; konference ir psiholoģijas skola; priekšmets – skolēna un klases garīgā struktūra;

2) skolas mācību un audzināšanas procesa vadīšanas pamatprincips – cilvēces, cilvēka izzināšana un katra bērna individualitātes izpēte. Tādējādi bērna psiholoģiskā novērošana ir būtisks nosacījums visa mācībprocesa konkrētajā veidošanā. Individuālajos novērojumos bērns jāapzina visā tā kopveselumā no psiholoģiski fizioloģiskās mazvērtīguma sajūtas līdz viņa ģenialitātei;

3) bērna bērnišķīgo spēju apzināšana. Viss ārpusējais jāaplūko un jāizvērtē no bērna četrām miesām/būtībām /

dimensijām (fiziskais, dvesele, gars, Es (patība)) to kopsakarībās; augošajā bērņā jāsaskata tas, kas atklāsies vēlāk;

4) skolotājam zināmā mērā jābūt arī ārstam, bet skolas ārsts ir arī skolotājs, skolotājam jāmacās;

5) skolēnu klases ir dzīvas būtnes ar savu īpašu garu, katrai klasei ir sava garīgā struktūra;

6) klasei viens skolotājs;

7) priekšmeti koncentrēti "laikmetos": matemātikas "laikmetā" – dominē matemātikas apguve; vēstures "laikmetā" – dominē vēsture utt.;

8) dzīves princips: Valdorfskolā nekomandē, bet visu dara tā, kā ir pašā dzīvē;

9) pedagoģiskajā procesā jāizmanto gan vajadzīgās, gan arī nevajadzīgās īpašības, iezīmes u.tml.;

10) skolēnu māca galvenokārt tikai ar to, kas viņam ir patīkams;

11) nevienu skolotāju nedrīkst laist skolā, ja viņš ar miesu, dvēseli un garu nav individualitāte;

12) pasaule darbojas, balstīdamās uz brīvību un cilvēka cieņu.

Principus kā pamatidejas izsaka arī galvenās kategorijas un jēdzieni, kurus lieto Rūdolfš Šteiners. Ievērojot viņa paša lietoto secību, varētu nosaukt šādas pamatkategorijas: godinājums (godinājuma taka, ceļš); augstākā cilvēka sevī atmodināšana; iekšējais miers; sagatavošanās, apgaismība, viedais; godbijība; zinātniski intelektuālais un mākslinieciski tēlainais; imaginācija, inspirācija, intuīcija; ideja, doma; domu kopšana; iekšējā iedvesma; ritms, aprite, takts, simetrija, asimetrija; veselums, vienotība; kontemplatīvais vērojums (apcere); garīgā gaisma.

Šī īsā apskata nobeigumā jāatzīmē, ka lielāko daļu vai pat visu no teiktā par Rūdolfā Šteinera principiem, protams, varētu pakārtot kādai jau visai racionālai iestrādātai principu

sistēmai (individualitātes, totalitātes, garīgās aktivitātes utt. principi). Bet šajā gadījumā uzdevums tika izvirzīts uz specifiskā nodalīšanu un izdalīšanu no R.Šteinera idejām un izmantot viņa paša formulējumus vai šo formulējumu pamatdomu. Visu teikto var visai ātri pārprast un pat izkropļot, ja piemirst, ka Rūdolfs Šteiners uzskata, ka katrā cilvēkā snaudošo garīgo spēku (potenciāla) pamatforma ir ideja, doma. Kad viņš runā par kopveselumu (vienotību, totalitāti), tad vispirms ir runa par garīgo veselumu kā pretēju viedokli materiālistiskajiem uzskatiem. Bet tanī pašā laikā, runājot par iekšējo mieru, par dvēseles atmodināšanu, par to, ka dvēsele plaukst, zied tikai dzīvo un maigo norišu pasaulē, nav jādoma, ka viņš sludina izslēgšanos no šīs reālās pasaules. Tieši otrādi – viņš pats pievērš lasītāja uzmanību tam, ka nevar pat runas būt par kaut kādu glēvu izvairīšanos no šīs pasaules reālajām norisēm, bet gan katram pašam jākopj sevī dzīvas, skaidras, pat asas sajūtas un jūtas. Caur godbijību mūsos ienāk cits sajūtu veids. Tā būtība ir tāda, ka cilvēks atvaira ārējās pasaules iespaidus, lai attīstītu iekšējo dzīvi. Cilvēks, kas steidzas no viena ārējā iespada uz citu, ceļu uz savu garīgumu neatradīs. Ārējā pasaule visās savās parādībās ir piepildīta ar Dievišķo brīnišķīgumu. Bet Dievišķais vispirms ir jāpārdzīvo savā dvēselē, ja to grib atrast apkārtējā vidē. Vispirms cilvēkam jābūt ievirzītam uz tādu dzīves mirkļu radīšanu, kad viņš kluss un vientuļš iegrimst pats sevī. Šajos mirkļos jāļauj visā klusībā sevī atbalsoties tam, ko viņš – cilvēks – ir pārdzīvojis, ko viņam ir pateikusi ārējā pasaule. Bet... kas grib baudīt vienu mirkli pēc otra, tā izzīņas spējas ar laiku pilnīgi aprims. Viņš ar laiku kļūs kaut kas priekš sevis, bet par neko priekš pasaules. Un pasaule beigās viņu izmetīs ārā. Baudījums drīkst būt tikai līdzeklis, kā sevi padarīt cildenāku pasaulei. Cilvēks mācās tādēļ, lai ar savu

apgaismību kalpotu pasaulei. Bet Rūdolfa Šteinera pasaule ir garīgā pasaule, dievišķā pasaule.

RŪDOLFA ŠTEINERA ANTROPOZOFISKAIS CILVĒKTĒLS

Vispirms R.Šteiners ieskicē savu antropozofisko cilvēktēlu, kritizējot dabzinātnisko pieeju cilvēkam, atzīdams to par pavisu. Viņš uzskata, ka, vērojot tikai cilvēka ārējās, precīzi mērāmās izpausmes, ir neiespējami tvert un saprast cilvēka dziļāko – īsteno būtību, viņa dvēseli un garu.

Tanī pašā laikā jāatzīmē, ka Šteinera karmas izpratne nav fatāla – *nav identiska tradicionālajai indiešu izpratnei. Viņš tikai uzskata, ka inkarnācijai ir arī pašai savi pašreizējā dzīvē dibināti cēloņi (vienlaicīgums).*

Cilvēktēlu Šteiners skaidro arī ar reinkarnāciju (daudzu seno reliģiju, arī senēģiptiešu un sengrieķu, budisma un hinduisma jēdzieni) un karmu (hinduisma un budisma jēdzieni), uzsverdams, ka izšķiroši svarīgs ir arī jautājums par to, no kurienes cilvēks nāk un uz kurieni aiziet. Viņš kritizē arī teozofiskos uzskatus, kas pauž viedokli, ka cilvēka dvēsele rodas no gara pasaules, tad iemājo fiziskajā ķermenī, lai uz Zemes veiktu savu uzdevumu un pēc fiziskās nāves garīgajā pasaulē izietu šķīstīšanos un tad atkal iemiesotos šīs Zemes ķermenī (inkarnācijas aspekts).

Antropozofija ir saistīta ar teozofiju, tā savukārt – ar budismu, tādēļ Šteineram ir arī nepieciešams savu cilvēktēlu zināmā mērā norobežot no budisma. Visai bieži antropozofiju cieši sasaista ar to, lai gan līdzīgais ir tikai daži vārdi, kuriem tomēr ir atšķirīgi nojēgumi.

Antropozofijā Kristus ir centrālā figūra un tēls. Problēma pastāv R.Šteinera antropozofisko uzskatu interpretācijā, ko veic katrs atbilstoši savām zināšanām un vērtību sistēmai – meklē identisko (tāpatīgo), līdzīgo,

retāk – būtiski atšķirīgo, oriģinālo. Vislabāk būtu, ja ievērotu visus trīs aspektus sabalansēti. Pats R. Šteiners norāda, ka antropozofija neaizstāj kristietību, bet tiecas kļūt par tās instrumentu.

R. Šteiners uzskata, ka arī cilvēciskā indivīda ķermenis ir pakļauts pārmantojamības likumam. *Tas nozīmē, ka katrs cilvēciskais indivīds, mirstot un dzimstot, nenes sevī tikai sevis paša pieredzes (pašpieredzes), kas gūtas dažādās inkarnācijās un dvēseles dzīves laikā garīgajā pasaulē, bet katram cilvēkam ir arī pašam savas likteņa kopsakarības, jo indivīda ķermenis ir pakļaut pārmantojamības likumam: katram cilvēka veiktajam darbam ir savas sekas viņa ķermenī. Katra cilvēka dvēsele ir pakļauta savam pašveidotajam liktenim – karmai. Karma ir cilvēciskā indivīda pašveidotais liktenis – pašpieredžu summa.*

Rūdolfa Šteintera antropozofiskā cilvēktēla raksturojums ir visai noteikti strukturēts un tādēļ arī viegli shematizējams, uzrādot cilvēka attīstības procesu cilvēces attīstības kontekstā.

Kāda tad ir antropozofiskā cilvēktēla kā pamatprincipa būtība un pati vispārīgākā struktūra?

Antropozofiskais ir kopveselais dažādās dimensijās, tas aplūkojams aspektā makrokosms (lielā pasaule, Visums) un mikrokosms (mazā pasaule, cilvēks), tad – cilvēka fiziskais, ēteriskais (vitālais) un astrālais vai fiziskais, dvēsele un gars, tad – indivīda imaginācija, inspirācija un intuīcija utt.

Apgalvojot, ka cilvēks ir kosmiska būtne, tiek teikts, ka katra cilvēciskā indivīda kvalitātes nav determinētas tikai un vienīgi ar viņa paša juteklisko pieredzi, bet sniedzas tālu cilvēcē un ir tikpat vecas un noturīgas kā pati cilvēce. Tikai bērņā tās snauž, antropozofiskajā audzināšanas

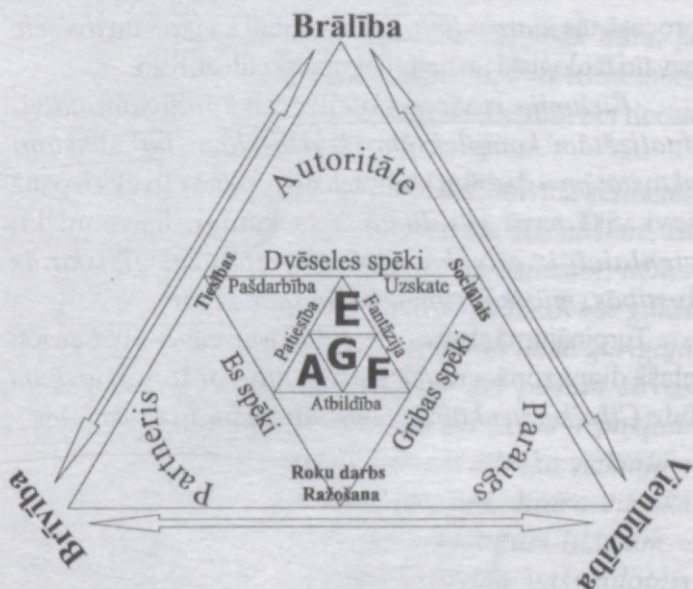
procesā tās jāatmodina. Tādi jēdzieni kā *gars* un *dvēsele* nav tīri teoloģiski un rietumeiropiski filozofiski.

Eiritmija ir viena no cilvēciskā indivīda individualizētām kompleksām (kopveselām, holistiskām) aktivitātēm – darbību kompleksiem, kurā cilvēks izpauž sevi visā savā veselumā – saskanīgi, harmoniski, vienlaicīgi: cilvēka dvēsele izpaužas fiziskajās kustībās, mūzikā, ritmā, balss skaņās utt.

Turpinājumā shematizēti aplūkosim cilvēka būtību ļoti plašā diapazonā – no *Visuma* un cilvēka kopsakarībām līdz *Cilvēka struktūras elementiem* un to funkcijām.

Minerālu un principu dimensija	Sistēmas un attiecību dimensija	Formu/veidu un spēku dimensija	Dzīvo būtņu un gara dimensija
MAKROKOSMOSS		MIKROKOSMOSS	
Visums	Pasaule/Zeme	Institūcijas	Miesa
Radošās idejas	Cilvēktiesības	Vērtības un normas	Tikums
Cilvēce	Sabiedrība	Kopiena/ kolektīvs	Cilvēks

4. zīmējums. Visuma un cilvēka kopsakarības

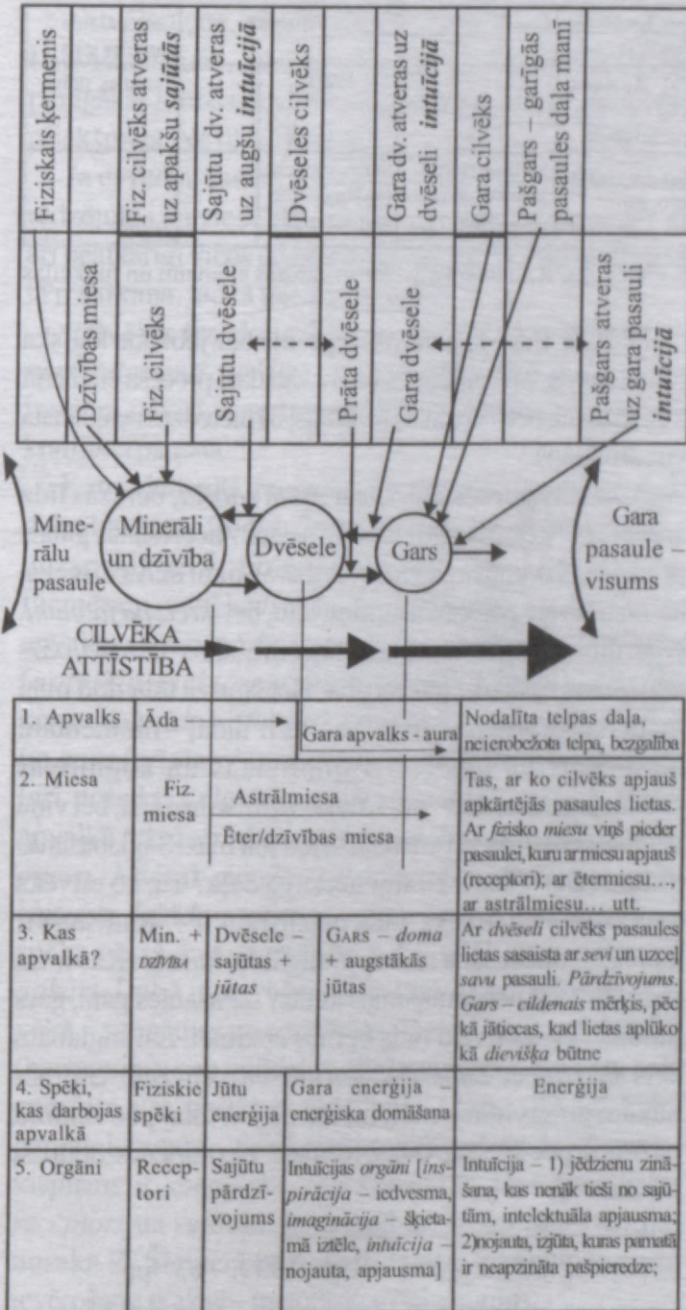


5. zīmējums. Cilvēka veselums

F – fiziskā dimensija – kustības, atdarināšana;
 E – ēteriskā dimensija (vitālais, dzīvais) – augšanas spēki, paradumi, sliecības, atmiņa; A – astrālā dimensija – sajūtas/jūtas, patika/nepatika, vajadzības, inteliģence;
 Es – patība – gars un gudrība.

R.Šteiners teicis, ka viņš *integrē* moderno dabaszinātņu sasniegumus, psiholoģiju, reliģiju, filozofiju utt. Tomēr galvenais jaunais, ko viņš pievienojis senākām atziņām par cilvēku, ir dabzinātniskais. Viņa pedagoģiskos uzskatus nevar interpretēt *tikai*, piemēram, teoloģiski vai – šauri psiholoģiski, tostarp – šauri pedagoģiski. Bet to tiecas darīt un, protams, nonāk konflikta attiecībās.

Viņš lieto jēdzienus – viela/miesa, vielas agregātstāvokļi (cietviela – fiziskais ķermenis, šķidrums/plūstamība – dvēsele, gāzveida viela – gars) nezūdamības un pārvēršanās likuma aspektus (*reinkarnācija*).



(a) Smadzeņu funkcija		Apziņa	Gara pasaule pasaules gars
(b) Apziņas izpausmes pamatveids		Prāts	Pasaules prāts
(c) Psihiskie procesi	Sajūtas (kā psihofiziskā un kogn. psiholoģijā)	Sajūtas/maņas (apziņas jūtīguma pamats)	Procesi

6. zīmējums. R. Šteinera cilvēka struktūras elementi un funkcijas

INTUĪCIJA – 1) notikušā izpratne bez jebkāda loģiska pamatojuma; 2) domāšanas veids, kad daži procesa elementi ir neapzināti, bet ir apzināts rezultāts; 3) pieredzes neapzināta vispārināšana.¹

Apjautas priekšstats, kas ir manī *šobrīd*, beidzas līdz ar *šobrīdi*. Atcerēšanās ir kaut kā sekas. Atcerēšanās gūtais priekšstats ir kaut kas *jauns*. Atceras tikai *dzīvs* cilvēks, tas nozīmē arī pārdzīvot atmiņu tēlu, bet *ikreiz pa jaunam*. Neurdiet sāpīgas atmiņas! Atminēšanās ir *atkalpārdzīvojums*. Tātad – pārvērtība. Bet šībrīža tēlu dod man mani receptori un sajūtas. Vai tas ir tūda! – momentāni *pārdomāts un apjēgts*? Psihofizikas un kognitīvās psiholoģijas izpratnē – *nē!* Cilvēki dzimst un mirst, bet viņu veidols nemainās vai arī mainās ļoti ļoti maz. Saglabāšanās likums. Bet – kas ir strauji mainīgā daļa? Tā, ko cilvēks pats rada. Bet cilvēks rada nepārtraukti... Radīšana ir kaut kā iemiesošana arvien pilnīgākās formās. Kas ir tas *kaut kas*? Šis neizsmeļamais avots? – Pasaules gars, gara pasaule. Garacilvēki rada bērnus apzināti. Lai saglabātu sevi nākamībai. *Labestīgi!* Lai attīstītos cilvēce... Ja mēs nākam no saviem senčiem, tad ne jau tikai pēc *veidola* pazīmes, pēc ārējā apvalka, formas? No kurienes dotības, talanti?

¹ Psiholoģijas vārdnīca. – Rīga, 1999. – 63. lpp.

Cilvēka gars, viņa radošais, resp., jaunrades gars, Dievišķais gars, kas vienmēr tiecas izpausties arvien pilnīgākās formās, ir visu šajā grāmatā aplūkoto alternatīvu priekšmets. Ne tikai Šteinera.

Ja es redzu sarkanu rozi, tad tas ir mans subjektīvais redzējums un viedoklis. Ja visi citi, kas vēro šo augu un arī neatkarīgi viens no otra apgalvo, ka šis augs ir roze un tā ir sarkana, tad tā jau ir patiesība.

Cilvēka fiziskais ķermenis, dvēsele un gars ir *pamatelementi, turklāt – tradicionāli*, bet to skaidrojums ir stipri atšķirīgs no teoloģiskā. Un tas arī ir galvenais konflikta pamats.

Katrs elements ir noteikts (definēts) vispirms ar telpas daļu, kurā tas atrodas. Šo telpas daļu norobežo *apvalks*, un apvalkam ir noteikts *veidols*, arī (*iz*)*starojums*. Piemēram, cilvēka *fiziskajam* ķermenim un *dzīvībai* šo apvalku sauc par *ādu*, izstarojums – *termiskais / siltums* (*noteikta elektromagnētisko viļņu josla*), cilvēka ķermeņa *veidols (forma)* – *redzams, sataustāms* utt. – un *aura* (arī starojums, kuru *parasti* raksturo ar krāsām (arī noteiktas elektromagnētisko viļņu *joslas*). Katrā apvalkā *iekšā* atrodas *kaut kas* noteikts. To viņš sauc par *miesu*. Miesai piemīt spēks/enerģija. Spēks/enerģija izpaužas *dažādos* virzienos – vispirms tai virzienā, no kura spēks nācis, kas to radījis, tad – tālāk uz *priekšu un apkārt*. Dabā ir atgrūšanās un pievilkšanās spēki, cilvēkā – simpātijas un antipātijas. Tie var būt gan līdzsvarā (harmonija), gan nelīdzsvarā (dominante). Un galu galā enerģija var pastāvēt patstāvīgi (gars). Tā kā katrs pamatelements – *fiziskais ķermenis, dvēsele un gars* – vispirms ir *specifisks, tad katram ir savi specifiskie receptori* un veidošanās likumības. To *izpratne* (teorija) nosaka R. Šteinera *pedagoģijas* pamatprincipus un to ievērošanu praksē – metodiskos risinājumus.

Vielas agregātstāvokļi:				Gāzveida		Plazma	
Cietas		Šķidras		Gāzveida		Plazma	
Līdzība ar minerāliem augiem, dzīvniekiem	Zemākais cilvēks cilvēkā	Psihologu pētniecības joma – psiholoģija	Cilvēks	Augstākais Cilvēks Cilvēkā	Domāšana izvēd cilvēku no savpatīgās dzīves – viņš iziet ārpus savas prāta un sajūtu dvēseles, jo uz cilvēku runā viss Visums, ne tikai viņam tuvākā vide. Domājot izzina patiesību, bet patiesība ne rodas, ne zūd, to nevar iznīcināt. Turklāt domāt var par visu – neierobežoti.	Garzinātnes joma	Domāšana izvēd cilvēku no savpatīgās dzīves – viņš iziet ārpus savas prāta un sajūtu dvēseles, jo uz cilvēku runā viss Visums, ne tikai viņam tuvākā vide. Domājot izzina patiesību, bet patiesība ne rodas, ne zūd, to nevar iznīcināt. Turklāt domāt var par visu – neierobežoti.
Dabas zin. joma	Līdzības nav	Līdzjūtība					
Fiziskā mīcība							
Miesīgie maņu orgāni							
Sajūtu pārdzīvojums				Garīgā izziņa			
Katrai savi orgāni attīstāmi				Katrai savi orgāni attīstāmi			
Vielas agregātstāvokļi: cietas šķidras (plūstamība) gāzveida				Vielas agregātstāvokļi: cietas šķidras (plūstamība) gāzveida			

7. zīmējums. R. Šteinera uzskatu sistēma par cilvēka attīstību

Šo shēmu sistēmu sākām ar *Visuma un cilvēka kopsakarībām*, bet beigsim ar paša cilvēka struktūru – ar R.Šteinera uzskatu *sistēmu* par cilvēka *attīstību*.

Kā jau teikts, visi R.Šteinera pedagoģiskie uzskati ir izrisināmi no iepriekš uzrādītajām shēmām. Tie ir šo elementu un funkciju pedagoģiskās interpretācijas.

RŪDOLFA ŠTEINERA ANTROPOZOFISKĀS PEDAGOĢISKĀS PAMATIDEJAS (PAMATPRINCIPI)

1919. gadā Valdorfskolas atklāšanā Rūdolfs Šteiners teicis, ka Valdorfskolā nemācīs antropozofijas dogmas, bet visa skolas dzīve tiks organizēta saskaņā ar antropozofiskajiem uzskatiem par cilvēka audzināšanu. Šis ir divdomīgs apgalvojums un to var dažādi saprast. Tanī laikā šim apgalvojumam bija arī liela sabiedriska nozīme, jo antropozofija būtiski konfrontē ar kristietību (katholicismu, pareizticību un protestantismu). Ne mazāk interesantas ir Valdorfpedagoģijas attiecības ar reformpedagoģiju – ar XIX gadsimta progresīvajām pedagoģiskajām idejām. Kā jau teikts, Rūdolfam Šteineram pārmet, ka viņš Valdorfpedagoģijas pamatidejas aizguvis no reformpedagoģijas, resp., ka tās nav oriģinālas. 14 lekciju ciklā par tematu *Mūsdienu garīgā dzīve un audzināšana*, kuru viņš lasa Anglijā, Jorkšīrā 1923. gada 5.–17. augustā, viņš apgalvo, ka Valdorfpedagoģijas principi *nav revolucionāri* un tajos ievēroti *XIX gadsimta visu valstu sasniegumi pedagoģijā*. Tādējādi vēl jo aktuālāks kļūst jautājums, kas Valdorfpedagoģijā ir īsteni šteinerisks/antropozofisks, lai gan pats viņš šīs atšķirības raksturo galvenokārt tikai vispārīgi. Valdorfskolu nosaukumā parasti ir vārds brīvās, resp., Brīvās Valdorfskolas. Jautājums: brīvas no kā? – Vispirms no valsts, kurā šī skola atrodas, un no valstī dominējošiem pedagoģiskajiem uzskatiem par

bērnu / jauniešu audzināšanu. Bet antropozofiski – cilvēks top brīvs līdz ar augstākā cilvēka atmodināšanu viņā.

Godbijība pret bērna garīgo izcelsmi

Ja *jaundzimušo* cilvēcisko būtni uzlūko par cilvēces nepārtrauktības individualitāti, kura nāk no garīgās pasaules un ir *noteikta vecāku pāra apzināti radīta būtne*, kurā inkarnētas noteiktas likteņsakarības, tad nav iespējams pretējais, proti – uzskatīt to par tīri bioloģisku būtni, kurai ir daudz trūkumu, salīdzinot ar *pieaugušajiem* cilvēkiem.

Audzināšanas procesā jānodrošina *bērna* – šīs garīgās būtnes – pašatplauksme (sk. Attīstības raksturojumu). To nodrošina audzinātāja gara un bērna gara transcendentālā (pārpersoniskā) saskarsme, resp., garu saskarsme.

Apspiest *bērna* īsteno būtību un piepildīt bērnu ar kaut ko citu ir pedagoģisks noziegums.

Veseluma princips – cilvēka veselums un kopveselas uztveres princips

Veseluma principam ir *divi aspekti*. Pirmais attiecas uz *paša cilvēka kopveselumu* un tiek aplūkots, no kādām miesām / ķermeņiem / sastāvdaļām / dimensijām tas veidots; *otrais* zināmā mērā izriet no pirmā un skaidro klasisko tēzi, ka *cilvēka veselums jāveido ar kopveselu ietekmi*. Šajā gadījumā vispirms runā par *kopveselu uztveri* (sk. 5., 6., 7. zīmējumu).

Kopš *Pestalocija* laikiem pedagoģijā tiek aktualizēta bērna/cilvēka *veseluma* ideja un tās ievērošana praksē. Šim principam ir bijuši dažādi nosaukumi, ar kuriem arī aktualizēja kādu laikmetā dominējošu audzināšanas ideju – harmoniska pieeja, harmoniska un vispusīga pieeja, kompleksa pieeja, holistiska pieeja u.tml.

Audzināšanā un mācīšanā viss atkarīgs no cilvēka veseluma struktūras izpratnes. Diskusija ir tikai par to, no kā šis veselums sastāv, resp., kādas daļas un / vai sastāvdaļas, ķermeņi, miesas vai dimensijas veido šī veseluma struktūru un tad – kā tā ievērojama pedagoģiskajā praksē. Šo veselumu veido galva, sirds, rokas; domāšana, sajūtas, griba; zināšanas (teorija) un prasmes (prakse); mācību priekšmetu stingra nenodališana. Taču ir nozīmīgi bilst, ka R.Šteinera kopveseluma ideja ir savdabīga ne tik daudz ar pašām sastāvdaļām, cik ar šo sastāvdaļu un atbilstošo rīcību pamatojumu, turklāt neapšaubāmi ir arī politiski ietonēta (brīvība, brālība, vienlīdzība; Brīvās Valdorfskolas).

Visas reliģijas atzīst, ka cilvēks sastāv no kaut kā vairāk nekā tikai no fiziskā ķermeņa/miesas. Un tas *vairāk* ir dvēsele un gars. R.Šteinera izpratnē cilvēka veselumu veido *viņa fiziskais, viņa dvēsele un gars* un/vai *fiziskais, ēteriskais, astrālais un Es*. Šie trīs ķermeņi/miesas no piedzimšanas brīža nav attīstīti vienādi lielā mērā, bet attīstās, pakāpeniski atbrīvojoties no mātes aizsargapvalkiem. Bērna attīstība ir arī pakāpeniska atbrīvošanās no mātes aizsargapvalkiem un iziešana ārpusaulē. Norises nedrīkst steidzināt, bet tām jānotiek pilnā atbilstībā bērna attīstības likumsakarībām (sk. 7. zīmējumu 130. lpp.).

Dvēsele ir sasaistes elements starp fizisko ķermeni un garu. Dvēsele ir cilvēka jūtu un jūtīguma ķermenis. Cilvēka gars iesniedzas garīgumā – cilvēcē, makrokosmā.

Katrs iepriekšējais stāvoklis/ķermenis rada (*grūt-niecība*) nākamo stāvokli/ķermeni (*piedzimšana*). Tiek domāta šo stāvokļu/ķermeņu līdzība ar cilvēces un cilvēcības attīstību – no fiziskā ķermeņa līdz patībai. Visi ķermeņi/miesas ir saistīti un arī pilnīgi patstāvīgi. Indivīda attīstība – augstākais ķermenis/miesa cildeno zemākos (*reinkarnācijas* aspekts). Indivīda Es darbība maina *viņu*

visu – fiziskās miesas izskatu, kustības, žestus, vaibstus, bet zemākās sastāvdaļas (ķermeni/miesas) mainās lēnāk. *Pašapzināta* individuāla izglītošanās/mācīšanās un/vai vispārhumāno vērtību apguve kā pašaktivitāte cildeno sevi – individualitāti.

Viss, ko bērns mācās, ir kopvesels piedzīvojums. R.Šteinera pedagogijā visa bērna pieredze veidojas vienlaicīgi caur *sajūtām, sirdi un galvu*. (Racionālā pieeja sākas ar *galvu*). Ģeometriju māca, mērot laukumus dabā, valodu – dzīvās situācijās, teatralizētos uzvedumos. Rokdarbos – plāni, aprēķini, skices. Vienas dienas ietvaros mācību plāns tā izkārtots, lai tiktu nodarbināts viss cilvēks kopveseli. Dzejoli ritmiski lasa, izklausvē ritmu, ritmiski kustas, skrien, attēlo zīmējumos, ievērojot gadalaikus.

Mākslinieciskais tāpat kā reliģiskais ir visa caurviju idejas. Nekad nesniedz tikai tīrus, t.i., abstraktus faktus.

Bērns visu mācās saskaņā ar sevi un kosmu – t.i., saskaņā ar savu sirdi, sajūtām, galvu un cilvēces vērtībām – izcelsmi, dabu un pašreizējo dzīvi, godbijību pret dzīvību.

	Šie ķermeni nav materiālas dabas, un tos nevar izskaidrot materiālistiski		
Fiziskais ķermenis	Sajūtas -->	Jūtas, jūtīgums. Kustīgu, krāsainu mirdzošu tēlu veidojums	ES JEB PATĪBA (Augstākais cilvēkā. Par <i>Es</i> sauc tikai sevi un to dara tikai <i>pats. Es</i> veido citus ķermeņus/miesas cildenākus) Augstāks par dzīvnieku
	Ēteriskais ķermenis, dzīvība/dzīvības spēks	Astrālais ķermenis	
Materiālas dabas vielas	Spēki. Līdzība ar augiem un dzīvniekiem	Līdzība tikai ar dzīvniekiem	

8. zīmējums. Fiziskais, ēteriskais, astrālais Es

Sajūtu izkopšanas princips

Kā jau teikts, antropozofiski orientēto garazinātņi ir grūti skaidrot mūsdienīgi. *Viena no šādām problēmām ir sajūtas.*

Mūsdienu psiholoģijā sajūtu jēdziens ir ļoti diferencēts. Ar to saprot psihisku procesu, kurā atspoguļojas *stimulācijas*, kas iedarbojas uz sajūtu orgānu receptoriem. Turklāt kognitīvajā psiholoģijā ar tām saprot sensorās informācijas pārstrādes sākotnējo veidu, kas vēl nav pakļauts augstāko izziņas procesu (uztveres, atmiņas, domāšanas) analīzei un interpretācijai.

Turpretī antropozofiskā garazinātne ar sajūtām saprot *sajustā dvēselisku pārdzīvojumu* (cilvēks) pretstatā *fizioloģiskajam jēdzienam reakcija uz kairinājumu* (gliemezis). Tikai šādā izpratnē sajūtas ir vērti, pa kuriem *cilvēkā* ienāk pasaule.

Apgalvot, ka pirmajā septiņgadē bērns ir sajūtu kamoliņš, tas nozīmē – viņš vēl nedomā par savām sajūtām.

Nevar izkopt dabiskās sajūtas, dzīvojot rezervātā, t.i., mākslīgā vidē, arī bērnudārzā. Sajūtas izkopj dabiskajās, nevis mākslīgi radītājās situācijās. Mūsdienų modernajā pasaulē viss ir mākslīgs un samākslots, tostarp ... arī visas preces ir iepakotas. Jānodrošina bērna saskare ar dabisko – ar koku/koksni, augiem, ūdeni (lietus, upe, strauts), zemi dārzā, vilnu, svaigu gaisu mežā, pļavā pretstatā gaisam lielpilsētas ielās u.tml. Jārūpējas, lai bērna sajūtas būtu dabiskas, tīras, gaišas un dzīvas. Bērns mācās nevis no modernās veļas mazgājamās mašīnas, bet mazgājot lelli ar rokām, nevis lietojot metāla, bet gan koka karoti u.tml.

Mēs radām bērnam nepārtrauktu iekšējo konfliktu virkni, ja par agru radām viņā šķietamo, neīsto jeb kvāzi sajūtu iespaidus (plastmasu rotaļlietas, televīzijas tēli).

Lai zinātu, kāds ir ūdens, jālieto tīrs avota ūdens, lai zinātu, kāds ir gaiss, jāelpo svaigs, tīrs meža, kalnu, pļavas, ielejas gaiss u.tml. un jābauda tas.

Vingrošanā – kustības un līdzsvars, spriedzes izjūta starp dinamisko un statisko situāciju. Fizikā – jānodarbina visas maņas.

Eiritmija.

Tā kā Valdorfskolā nepieciešams nodrošināt *sajustā dvēselisku (tātad arī harmonisku) pārdzīvojumu*, izcila loma ierādīta *eiritmijai* – vienam no vispāratzītiem oriģināliem, būtiskiem Valdorfpedagoģijas elementiem. *Eiritmiju raksturo, salīdzinot to ar vingrošanu*. Visai bieži pedagoģijas teorētiķi eiritmiju raksturo pavirši un

vienkāršoti, sakot, ka tā ir kustību māksla. Eiritmija kā *R.Šteinera* antropozofijas jēdziens un parādība ir *garazinātiski* ievirzīta un pamatota.

Geometriskā telpa ar savām dimensijām ir abstraktā telpa. *Vingrojot* bērns kustas šajā telpā, izjūt telpu atbilstoši tās *objektīvajām* dimensijām. *Vingrošana ir ārēja*.

Eiritmija nav *ārēja* vingrošana, bet ir tās kontrasts. Eiritmija dibināta uz atziņu, kā katrs cilvēks *pats* izjūt *savu* telpu, mērot to *no sevis*: augša-galva, apakša-kājas; labā un kreisā puse, izstiepjot *savas* rokas, labo – pa labi, kreiso – pa kreisi; priekša ir priekšā, bet aizmugure – aizmugurē. Tā ir cilvēka paša telpa, kuras *centrā vienmēr ir viņš pats*, tā ir viņa subjektīvā telpa – tā, kuru nosaka *cilvēks pats, arī ikreiz mainot sava ķermeņa stāvokli*. Tādējādi tas, kas bija *pa labi un uz ziemeļiem*, pēc pagriešanās var būt *pa kreisi un uz dienvidiem* utt.

Eiritmijā cilvēka kustības tiek izrisinātas no *paša cilvēciskā kopveselā organisma* un vispirms kā *dvēseles kustība* (kustība plašā *antropozofiskā* izpratnē, resp., aktivitātē). Cilvēks kustas tā, kā to prasa viņa *trīs dimensionālais* organisms. *Eiritmijas* būtība – iekšējam izpausties ārēji, turklāt – *mākslinieciski*. Turpretī *vingrošanas* būtība ir sasaistīt sevi ar ārējo pasauli, uzskata R. Šteiners. Parasti vingrošana trenē gribu, izpildot vienvēidīgus, nogurdinošus vingrinājumus. Bet nepieciešams izjust kustību prieku un baudīt savas kustības.

Eiritmijas vingrinājumi *harmonizē* bērnu. Valdorfskolā mācības veidotas no trim sastāvdaļām – *kustību* daļas, *vēstījuma* daļas un *darba* daļas. Eiritmijas mērķis ir izpaust ārēji *dvēseles kustību*. Ārēji paust melodijas izjūtu, ritma izjūtu, runas izjūtu, savu iekšējo dzīvi, resp., izteikt to *redzamās kustībās un dzirdamās balss skaņās un darīt to pēc iespējas vienlaicīgi*. (Neverbālās

komunikācijas aspekts, t.sk. žesti, mīmika – sejas muskuļu kustības, kas atbilst dvēseles stāvoklim, kermenā valoda). Bērni izstaigā dažādas konfigurācijas – priekšmetu un /vai to daļu izkārtojuma ārējo formu, burtus raksta gaisā, atdarina pirmatnējo cilvēku darba veidus (graudu sēšanu ar rokām, priekšmetu izvirpošanu, koka apdarināšanu ar cirtni, siena, zāles grābšanu u.c.). Tādēļ jau arī Šteinera pedagoģiju raksturo ar vārdiem *mistiski reliģiska*.

Temperamentu jeb raksturu ievērošanas princips

Šteiners izcili lielu nozīmi piešķir temperamentiem. Temperaments ir nozīmīgākā Valdorfpedagoģijas caurviju ideja. Viņš iesaka skolēnus grupēt pēc temperamentiem sakrītīgi, jo vislabāk sadarbojas līdzīgie. Viņš uzskata, ka melanholiķu (dziļdomīgi, iekšēji stipri, sliecība uz pārdomām) darbību nosaka Es jeb patība, holēriķu (iekšēji stiprs, viegli uzbudināms, ātrs dusmās) darbību – astrālais, sangviniķu (iekšēji mazāk stiprs, viegli novirzāms, pavisms, sekls) – ēteriskais un flegmatiķu (iekšēji mazāk stiprs, mierīgs, gandrīz slinks, sliecīgs uz mazkustīgumu) – fiziskais ķermenis.

Audzinātāju pašaudzināšanas princips

Pedagogu pašaudzināšanas prasība ir sena, bet tās principus īsteno tikpat mazā mērā, cik tie īsi kodolīgi formulēti.

Vispirms Šteiners vēršas pret tīru intelektuālismu, resp., tīri racionālu pieeju bērnu audzināšanai, kuras pamatā ir mācību priekšmetu sistēma, turklāt mācību priekšmeti atveido sava laika zinātņu sasniegumus, tālu otrā plānā atstājot jūtas, emocijas. Līdz ar to audzināšanas metožu gars tiek aizgūts no zinātniskā pamatsatura. Šāda pieeja,

protams, sekmē teicamu dabaszinātņu pamatu apguvi, bet ne cilvēka audzināšanu, kur centrālajai domai ir jābūt atziņām par cilvēku pašu. Audzinātāju pašaudzināšanu Rūdolfš Šteiners īstenojis ar konkrētiem *meditācijas un atziņu teorijas (epistemoloģiskiem) apguves vingrinājumiem* saistībā ar skolēnu temperamentu pamatīgu izpēti un praktisku ievērošanu. Tikai tādi saskaņoti divu veidu vingrinājumi nodrošina transcendentālās skolotājskolēns attieksmes, resp., garīgās attieksmes – patiesas, īstenas, tikumiskas, taisnīgas utt. attieksmes un pedagoga patiesu autoritāti (skolas pedagogu konference).

RŪDOLFA ŠTEINERA ANTROPOZOFISKĀS PEDAGOĢISKĀS IDEJAS

Pastāv prasība, ka R.Šteinera idejas Valdorfskolās spēj īstenot tikai pedagogi antropozofi.

Antropozofiskā gara zinātne tiecas pacelties no ikdienišķā parastā jutekliskā vērojuma uz garīgo – uz tādiem dvēseles kustības veidiem un tādās jomās, kurās ar ikdienišķajiem jutekļiem nekas nav sasniedzams. Dvēseles darbības veidus šajās jomās, atbilstoši R.Šteinera terminoloģijai – augstākajās pasaulēs, izsaka ar jēdzieniem imaginācija, inspirācija un intuīcija.

Turklāt R.Šteiners pieprasa, lai antropozofiskās atziņas būtu lietojamas tikpat noteikti kā atziņas dabaszinātnēs. Viņš raksta: “Es iemācīšu jūs apieties ar savām domām tikpat noteikti kā ar materiāliem priekšmetiem.”

Cilvēks, kurš neatlaidīgi meklē šādas atziņas, tās gūst pakāpeniski, soli pa solim. Šādu meklējumu un atradumu ceļa galā ir tāds dvēseles stāvoklis, kuru R.Šteiners raksturo vārdiem “māceklis ir kļuvis par viedo”. “Viedais” viņa izpratnē ir cilvēks, kurš spēj apzināti darboties transcendentālajā pasaulē.

No pasaules antropozofiskās izpratnes viedokļa makrokosmoss (univers) un mikrokosmoss (cilvēks) viens ar otru ir cieši saistīti, *turklāt kosmosa* elementi cieši saistīti ar cilvēka elementiem – būtībām: miesu jeb fizisko ķermeni, dvēseli un garu.

Ar antropozofisko metodi cilvēks spēj atklāt sev iespēju intuitīvā ceļā gūt ieskatu pārjutekliskajā pasaulē un apjaust jutekliskās un pārjutekliskās pasaules kopsakarības.

Cilvēcisko brīvību R.Šteiners vispirms saprot kā gara brīvību. Šādu gara brīvību cilvēks var iegūt tikai pats caur savu garīgo piepūli, šādai piepūlei jābūt dziļi tikumiskai. “Katrā no mums,” viņš raksta, “mīt augstākais cilvēks, resp., kāda dziļāka būtība, un šī cilvēka dziļākā būtība ir brīvība, brīvs cilvēks.” Mēs nevaram pilnīgi apgūt cilvēka jēdzienu citādi, kā tikai un vienīgi caur viņa brīvo garu, kas savukārt ir cilvēciskās dabas izpausme. Īsteni cilvēki mēs esam tikai tiktāl, cik brīvi mēs esam.

Atziņu gūšanas un iegūšanas process ar antropozofisko metodi vienlaicīgi ir arī cilvēka cilvēciskās brīvības iegūšanas process. Un gala iznākumā nav runa par cilvēka gribu būt brīvam, bet gan par cilvēka domu.

Tātad ne cilvēka griba nosaka, cik brīvs viņš ir, bet cilvēka doma par to, ka viņš ir brīvs.

Cilvēka būtības izpēte, resp., cilvēka cilvēciskās būtības izpēte ir antropozofijas pamatuzdevums. Tā atzīst cilvēku kā miesas, dvēseles un gara trīsvienību. Cilvēks ir triju valstību pilsonis. Ar savu miesu – fizisko ķermeni – viņš pieder tai pasaulei, kuru viņš ar šo miesu uztver; ar savu dvēseli viņš izveido pats savu īpašo pasauli; ar savu garu viņš atver sev pasauli, kura paceļas pāri virs šīm abām iepriekšējām pasaulēm.

Cilvēka gara pētniekam jāizzina četras cilvēka jomas – viņa eksistences sfēras: fiziskais ķermenis, vitālais jeb ēteriskais ķermenis, sajūtu-izjūtu jeb astrālais ķermenis un

“Es” ķermenis. Cilvēka fiziskais ķermenis ir tādu pašu vielu kopums (kopsavienojums) kā visa pārējā nedzīvā pasaule – minerālpasaule, bet tā tiek caurausta ar ēteriskā (vitālā, dzīvīgā) ķermeņa dzīvesspēku, kas savukārt darbojas kā augšana, vairošanās, vielmaiņa utt.

Antropozofa priekšstatī par cilvēka garīgo dzīvi ir šādi. Cilvēka fiziskais ķermenis nav tikai un vienīgi šo vielu un spēku tiešs, adekvāts veidojums, bet arī patstāvīga īstena būtība – dzīvība. Cilvēks ar savu ēterisko ķermeni ir līdzīgs augiem un dzīvniekiem, bet ar astrālo ķermeni viņš ir līdzīgs tikai dzīvniekiem. Astrālais ķermenis ir sāpju, prieka, dziņu, iekāres, ciešanu savijums. Bet svarīgākā būtība, tā būtība, kura piemīt tikai un vienīgi cilvēkam un kuras dēļ cilvēks paceļas pāri visām citām dzīvajām būtnēm, ir “Es” ķermenis. Šis ķermenis ir augstākās būtības – cilvēkdvēseles – nesējs. Un kā tāds tas padara cildenākus visus pārējos ķermeņus.

Visi ķermeņi – būtības ir vienotas. No šo ķermeņu mijietekmēm veidojas cilvēka raksturs.

Antropozofijas būtiska atziņa ir reinkarnācija – cilvēka dvēseles atkaliemīesošānās, atdzimšana. “Es” ir nemirstīgais cilvēkā, tas atdzimst.

Dvēselē iemiesojas pašveidotais liktenis – karma.

Rūdolfa Šteinera antropozofijas būtiskā joma ir reinkarnācija un karma mijietekmēs ar kristoloģiju. Šajā pasaules skatījumā ietilpst arī mācība par karmu un reinkarnāciju. Šo ideju cilme ir Indija. “Karma” nozīmē “rīcība” un “reinkarnācija” – “pārdzimšana” jeb “atkaliemīesošānās”.

Kristietība un reinkarnācija nav savienojamas parādības, uzskatī. Kristiešu galvenā iebilde pret antropozofiju ir attiecināta uz reinkarnāciju.¹

¹ Dž.Makdauels, D.Stjuarts. Okultisms. Kristietim dotā vara cīņā pret tumsas spēkiem. – R. : Svētdienas Rīts, 1996. – 107.–108.lpp.

Cilvēkam, kurš grib gūt atziņas, vispirms jāklūst mākslinieciski vērojošam. Mākslinieciskā vērojuma procesā tver dvēseli. Tādējādi R.Šteiners iezīmē ceļu – metodi, kas norāda uz iespēju gūt naturālās atziņas (“baudīt dabu un dabisko”) un vienlaicīgi arī kaut ko tādu, kas der īstām gara atziņām. Šādā procesā tiek atvērts dvēseliskais. Bet šādai aktivitātei jābūt īstai audzināšanas un mācīšanas mākslai. Šāda audzināšana vērsta uz tādu cilvēka izzināšanu, kas pamatojas uz kustīgo, mainīgo, vitālo. Audzinātājs šīs kustīgās, vitālās idejas iedibina, organizējot bērna praktisko vērojumu. Un tas, kurš to spēj, ir īstenais audzinātājs.

Īsāk – audzināšana ir darbība; darbība – tāds mākslinieciskais vērojums, kuram piemīt ietekmes spēja; ceļš uz dvēseli iet caur naturālo – caur smalkām, filigrānām sajūtām un jūtām; audzina ar kustīgo, vitālo (ideju). Kustīgais un vitālais, filigrānais ir tas, ar ko rezonē dvēsele.

Pedagoģijas saturu R.Šteiners aplūko divos aspektos: antropozofiskajā cilvēkizjūtu aspektā un sociālajā aspektā. Abi ir cieši saistīti.

Audzinašana ir bērna vitalitātes uzplauksme, un tā noris līdzīgi, kā mākslinieks ar mākslas līdzekļiem rada mākslas darbu. Cilvēka audzināšanā tiek ievēroti antropozofiskie uzskati par to, kā cilvēkveidīgā būtne kļuvusi par cilvēku – par cilvēcisku būtni.

Audzinašanas uzdevumi izriet no antropozofijas uzskatiem par cilvēku. Tie nosaka, ka cilvēks jāaudzina tā, lai viņa audzināšanas procesā notiktu iepriekšminēto četru cilvēka būtību izkopšana, atplaukšana.

Nozīmīgākās antropozofiskās pedagoģiskās atziņas ir šādas:

- 1) garīgā un sociālā brīvība, vienlīdzība un brālība ir makrokosmosa vērtības un Radītāja idejas;

- 2) lai cilvēks justos sociāli brīvs, viņam nepieciešamas fantāzijas spējas, vienlīdzība likuma priekšā un brālība

saimnieciskajā dzīvē; tā tiek iedibināts drošums un pašapziņa;

3) cilvēka gara brīvība balstās uz Es-spēju, uz gribas spēju un dvēseles spēju attīstību; kur Es-spēki ir fantāzija, gribas spēki ir patiesības mīlestība un dvēseles spēki ir atbildība;

4) griba nav viegli attīstāma. Gribu spēcina atkārtoti vingrinājumi. Cilvēks savu gribu attīsta tādā darbību izpildes procesā, kurš ir neatkarīgs no iznākuma – rezultāta;

5) visam dzīvajam ir savs veidols, viss dzīvais top un zūd, visa dzīve norit ritmā. Svarīgākais ritms ir diennakts maiņa, turklāt tieši norises naktī ir pedagoģiski visnozīmīgākās; nākamais ritma elements ir gadi, bet cilvēka attīstībā – septiņgade. Laikā līdz 70 gadu vecumam cilvēka fiziskais ķermenis, dvēsele un garīgie spēki attīstās desmit septiņgadu ritmā.

Pirmajā septiņgadē veidojas, attīstās fiziskais ķermenis atdarināšanas un kustību procesā; otrajā – zobumaiņas fāzē – piedzimst un attīstās ēteriskais ķermenis, augšanas spēki, paradumi, sliecības un arī atmiņa; trešajā septiņgadē piedzimst un attīstās astrālais ķermenis – sociālā saskarsme un spriešanas spējas. Astrālais ķermenis ir sajūtas, prieks, nepatika, īgnums, vajadzības, inteliģence. Ar III fāzi beidzas cilvēka fiziskā un dvēseliskā attīstība, bet ne gara attīstība (Es ķermenis);

6) nākamajā – IV fāzē – piedzimst un attīstās Es-ķermenis – gars un gudrība. Tikai šajā Es-fāzē cilvēks pats spēj aptvert sevi un nodalīt sevi no citiem cilvēkiem. Viņš kļūst spējīgs apzināt pats savu individualitāti, vienreizējību un spēj ne tikai reaģēt uz ārējo pasauli, tās impulsiem, bet arī pats spēj pārņemt iniciatīvu un iniciatīvi darboties;

7) cilvēka attīstības procesu – fiziskais → ēteriskais → astrālais → Es – nedrīkst steidzināt;

8) cilvēka organiskās pārvērtības (metamorfozes) ir viņa rīcības priekšnosacījumi, tās ir primārās;

9) taču R.Šteiners arī uzskata, ka cilvēka cilvēciskās pārvērtības (metamorfozes) visai bieži noris divos pretvirzienos, proti, vai nu dvēseliskajām pārvērtībām seko fiziski ķermeniskās, vai otrādi – fiziski ķermeniskajām seko dvēseliskās pārvērtības;

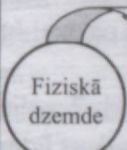
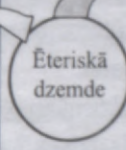
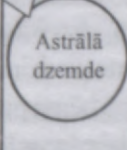
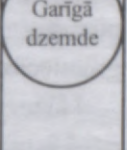
10) gatavas zināšanas, zināšanu mehāniska iekalšana savažo cilvēka garu, un vēlāk “tas var izpausties reimatismā”;

11) visam cilvēkā un ar cilvēku jānoris kopsakarībās – galva un rokas, priekšstati un griba, uztveres un sajūtas. Tikai tāda darbība, kurā iesaistīts viss cilvēks, nodrošina cilvēka attīstības virzību uz pilngadību un sevis pašapzināšanos;

12) kustība, valoda un darbs ir cilvēka cilvēciskās būtības izpausmes.

Eiritmijas mērķis ir ļaut izpausties bērna būtībai redzamās kustībās – muzicēšanā, taktī, ritmā, valodā. R.Šteiners uzskata, ka ar eiritmiju realizē psiholoģisku un terapeitisku ietekmi;

13) tā kā atbilstoši R.Šteinera uzskatiem bērnam darbojas viņa transcendentālā personība, skolotājam jāmacās bērnu cienīt, godāt, saprast. Skolotājam jāmacās aptvert to, kādas būs sekas skolotāja darbībai ar skolēnu, resp. – kā skolotājs ietekmē skolēnu.

Attīstība	Fiziskā	Ēteriskā	Astrālā	ES patība
Grūtniecība bērns mātes aizsarg- apvalkā	0 → 6 gadi FIZISKĀ – sajūtu orgāni atveras ārpa- saulei	7 → 13 gadi ĒTERISKĀ – atbrīvojas no mātes ēterap- valka	14 → 20 gadi ASTRĀLĀ – atbrīvojas no mātes astrāl- apvalka	21 → 28 gadi ES – patība
Piedzimšana atbrīvošanās no atbilstošā aizsargap- valka	 Fiziskā dzemde	 Ēteriskā dzemde	 Astrālā dzemde	 Garīgā dzemde
Piedzimšanas pazīmes	P i r m a i s elpas vil- ciens, pār- mantotie zobi	Zobu maiņa bērna paša īstie zobi	Dzimungata- vība jeb astrāl- miesa tieši pie- vērsās ārpa- saulei	G a r ī g ā autonomija
Atbilstība cilvēces vēs- turiskajai attīstībai	P i r m s kultūras	3000 g.p.m.ē. Ēģiptes kultūra	700 g.p.m.ē. Grieķu un ro- miešu kultūras un viduslaiki	1500 g.m.ē. Renesanse
Dvēseles attīstība		Miesa – dvē- sele (sajūtu dvēsele). Dabas radījums	Dvēseļu dvē- sele (Sapratne un raksturs) Sabiedrības radījums	Gars – dvē- sele (Apzi- ņas dvēsele) Pašradījums
Audzināšanas veids	Mazbērna audzināšana ar (caur) atda- rināšanu (M ā t e s audzināšana)	B ē r n a audzināšana ar (caur) atda- rināšanu (M ā t e s audzināšana)	S k o l ē n a audzināšana ar iecienītu au- toritāti (Tēva audzināšana)	D z ī v e s skološana ar brīvību (ES audzināšana)
Mācību plāns	Piecelšanās vertikāli. Staigāšana. Runāšana	Bērnudārzs Skola	S k o l a 1.kl. Pasakas 2.kl. Legendas 3.kl. Vecā Derība 4.kl. Germāņu mitoloģija 5.kl. Kultūras līdz Grieķijas kultūrai 6.kl. Roma, viduslaiki 7.kl. Renesanse 8.kl. Revolūcijas 9.kl. XX.gs.	

9. zīmējums. Rūdolfa Šteinera uzskatu sistēma par cilvēka attīstību

Rūdolfs Šteiners izdala trīs bērna – jaunieša attīstības fāzes – periodus. Periodus nosaka pēc divām pazīmēm:

- 1) ķermeņa četrām būtībām (veidiem – locekļiem);
- 2) fāzes ilguma – 7-gade.

Šo fāžu aprakstā lieto jēdzienus “grūtniecība un piedzimšana”: fiziskā grūtniecība un piedzimšana un garīgā grūtniecība un piedzimšana.

I fāze – no bērna piedzimšanas līdz 7 gadiem, no bērna fiziskās piedzimšanas līdz dzīves 7. gadam, līdz zobu maiņai. Tāpat kā kristietībā un visās vispārhumānajās pedagogijās vislabāko vidi bērnam nosauc mīlestības vārdā. Šajā fāzē dominē sajūtas.

Princips, kas nosaka bērna esamību pirmajos septiņos gados, ir *atdarināšana*. *Bērns šajā vecumā ir atdarinātāj būtne*. Viņš, dzīvodams fiziskajā un morālajā vidē, atdarina *gan fiziskās, gan morālās* (tikumisks, netikumisks; gudrs, mulķīgs) vides paraugus. Šajā atdarināšanas procesā bērns izkopj formas, kuras vēlāk maināmas un mainās ļoti maz. Audzināšanas pamatprincips – atdarināšana, *paraugu atdarināšana*. *Tādēļ ļoti stingri jāraugās, lai bērna apkārtne – fiziskajā un morālajā – nenotiktu nekas tāds, ko bērns nedrīkstētu atdarināt*. Nedrīkst būt nekas tāds, kādēļ būtu jāsaka: “Tu gan tā nedari!” Protams, ir runa par dabisku tikumisku vidi, ne samākslotu. Turklāt vēl jāatceras, ka moralizēšana un pamācības vispār neiedarbojas. Daudziem pedagogijas teorētiķiem, ne tikai antropozofiem, patīk apgalvot, ka bērns pirmajos dzīves gados apgūst vairāk nekā visā pārējā dzīvē.

R.Šteiners aizstāv t.s. *lupatu lelles* iepretī mūsdienu lellēm – *tehnoloģiski pilnīgajām konstrukcijām*. *Lupatu lelles* bērna fantāzijā kļūst par bērnišķīgu pilnību un tādēļ izkopj bērna fantāziju. Turpretī tehnoloģiski

pilnīgās *konstrukcijas* šādu fantāzijas attīstības impulsu priekšnosacījumus vispār nesatur.

Bērna īpatnībām atbilst arī vides un bērna apgērba krāsas. *Faktisko* ietekmi rada t.s. *papildkrāsa*, kas rodas bērnā. Sarkanās krāsas papildkrāsa ir zaļā krāsa, zilās – oranždzeltenā u.tml., resp., tā, kas kontrastē acu tīklenē, kad acis pārvirza no kādas krāsas, piemēram, sarkanas, uz baltu fonu.

Bērns mācās runāt, sarunājoties ar savu māti, klausoties un runājot tāpat kā citi. Nav jāpamāca, kā pareizi jārunā, bet vienkārši – pašiem pareizi jārunā.

Mātei, audzinātājiem jādzied bērnu dziesmas – labskanīgi, ritmiski; jāizdara ritmiskas kustības kopā ar bērnu dziesmas, mūzikas pavadījumā, jādejo. Bērns pats pieprasīs ēst to, kas un kad viņam vajadzīgs.

II fāze – piedzimst ēteriskais ķermenis. Noris juteklisko uztvērumu (sajūtu) pārdzīvojums. Notiek pāreja no sajūtām uz jūtām.

Bērna sirdsapziņa, raksturs, atmiņa, temperaments, tieksmes, paradumi jāaudzina ar attēliem, piemēriem. Tādējādi tiek attīstīta bērna fantāzija. Šajā periodā vispirms jārupējas par bērna vides priekšmetu *iekšējo jēgu bērnam*. To sauc par *garīgo* uzskatāmību. Tādēļ arī bērns savā audzinātājā sāk saskatīt *personību, resp., autoritāti* un viņš savas morālās un intelektuālās spējas veido saskaņā ar audzinātāja *rīcību* un viņa *uzskatiem*. Viņam ir *godbijība* pret šo autoritāti, kurai seko godbijīga autoritātes atdarināšana. Te vēl nav citu diferencējumu.

Notikumu/vērojumu skaidrojumi jāsāk ar līdzību (dvēseles nemirstība, tauriņa izkūņošanās un aizlidošana; sēkla (grauds), dīglis, zieds; uzplaukšana, ziedēšana, atmiršana utt.), kas parādību tver veselumā, resp., arī garīgi. Lai antropozofiski skaidrotu dvēseles nemirstību bērnam, pašam audzinātājam tam jātic, resp., jābūt antropozofam.

Šī ticība izpaužas kā strāvojums no audzinātāja uz bērnu un rada bērnam pārliecību.

Runājot par atmiņu, vispirms uzsver mākslinieciskumu, tēlainību un lieto šādu jēdzienu secību: sajūtas, jūtas, sirds, prāts. Vispirms ir attieksme, tad – izpratne. Šajā vecuma periodā ietekmes nozīme piemīt tādai tiešajai garīgajai uzskatei, kura bērnam ir pašsaprotama, bet bērna patstāvīgajai domāšanai tīrā veidā, resp., abstraktai domāšanai un bērna kritizēšanai nav nekādas nozīmes.

III fāze – trešās septiņgades sākumā bērns iegūst spriešanas un izpratnes spējas. Šīs fāzes sākums – dzimumbriedums, gatavība.

R.Šteiners uzskata, ka bērnam nevar nodarīt neko ļaunāku kā pārāgri prasīt, lai viņš izdara savus spriedumus par lietām, parādībām, notikumiem un veido savus uzskatus.

Līdz šim bērns dzīvoja harmonijā ar pasauli; šī harmonija ir viņa naivi reālistiskā attieksme pret pasauli. Bet, sākot ar 14–15 gadiem, viņš šo harmoniju sāk uztvert racionāli – ar prātu. Un nu viņš sāk veidot savu individuālo saskaņu pasauli – pašveidoto individuālo harmoniju.

Ar 20–21 dzīves gadu sākas Es dzimšana: jaunietis kļūst par pieaugušu cilvēku.

Visas attīstības fāzes ir jāizdzīvo! Pakāpeniski!

Visiem cilvēka būtības veidiem – būtībām jāattīstās saskaņoti un sakārtoti – katram savā laikā un kvalitātē, ne par agri, ne par vēlu. Šo būtību – I, II un III fāzē – attīstības samērojamība, saskaņotība ir Es attīstības priekšnosacījums, brīvas domāšanas attīstības priekšnoteikums. Cilvēks pie brīvības nonāk tikai savas likumsakarīgas attīstības procesā. Dvēseliski nabadzīgs cilvēks nevar kļūt un būt brīvs. Ja cilvēks savās iepriekšējās attīstības fāzēs nav uzkrājis sevī Es-fāzes potenciālu, viņa domas klejos tukšumā.

Skolas antropozofiskajai audzināšanai jānorisinās tiešā saistījuma ar politiski sociālo audzināšanu. Pirmā pasaules kara politiskās un kultūras krīzes laikā R. Šteiners attīsta savus priekšstatus par *sociālo organismu*. Viņš izdala trīs sociālā organisma sastāvdaļas: valsti, saimniecību un gara dzīvi. Katrai no šīm daļām jāattīstās pēc saviem likumiem, bet kopumā jātiecas pēc brīvas gara dzīves.

Skolā jāiedibina brīva gara dzīve. Visam jānotiek tā, lai topošais cilvēks kā individualitāte gūtu atziņas. Valsts organizācijai jābūt tādai, lai tā veicinātu cilvēka cilvēciskās dabas attīstību, atplaukumi.

Skola un mācības jāpakļauj antropozofiskajai cilvēkizziņai un bērna dzīves fāžu – vecuma periodu – īpatnībām, vajadzībām. Mācību plānam jāatspoguļo īstenā cilvēkizziņa pa nedēļām, mēnešiem un gadiem.

- Pirmsskolas periodā darbojas Valdorfbērnodārzi saskaņā ar atdarināšanas principu. Visa pedagoģiskā vide iekārtota tā, lai rosinātu bērnus atdarināt.

- Otrā septiņgade aptver pirmos 8 skolas gadus. Visa pedagoģiskā vide tiek organizēta atbilstoši principam par audzinātāja personības autoritātes pašsaprotamību bērnam. Šajā laikā tiek veidotas intensīvas bērna un skolotāju attiecības. Valdošā ideja – klases skolotājs (princips). Klases skolotājs organizē tādas mācības, lai tajās dominētu tēlainība. Tādējādi noris bērna dvēseles darbība. Šī dvēseles darbība tiek sekmēta ar tēlaino simboliku, kura iekvēlina skolēnus darbībai. Sliktie paradumi jāizskauž ar atbilstošiem attēliem.

- Trešajā septiņgadē, sākot ar 9. klasi, klases skolotāju nomaina mācību priekšmetu skolotāji. Vairāk pievēršas zinātniskuma principam, noskaidro kopsakarības un sekmē spriedumu patstāvību par sevi un pasauli.

VALDORFSKOLU ORGANIZĀCIJA

1. Valdorfskolā visi skolotāji ir līdztiesīgi. Skolas pārvalde ir koleģiāla, nav skolas vadītāja. Skolas pārvaldes funkcijas realizē skolas vadības konference. Šajā konferencē izdiskutē visus skolas pārvaldes jautājumus, kamēr tiek panākts konsenss.

2. Pedagoģiskā konference iztīrā visus audzināšanas jautājumus, kā arī atsevišķu skolēnu audzināšanas problēmas. Nozīmīga ir skolēnu vecāku līdzdalība.

Vecāku līdzdalība skolēnu audzināšanā ir svarīgs priekšnoteikums, lai skolēnu vispār pieņemtu Valdorfskolā.

3. Mācību ilgums Valdorfskolā kā likums ir 12 gadi. Vienā klasē – līdz 30 skolēniem – zēniem un meitenēm. Līdz 8.mācību gadam skolēnus māca klases skolotājs, sākot ar 9. klasi – priekšmetu skolotāji. Līdzās visai tradicionāliem mācību priekšmetiem – dzimtā valoda, vēsture, matemātika, fizika utt. – māca arī tādus priekšmetus kā eiritmija, rokdarbi, dārzniecība, zemes mērīšana – zemes ierīce.

4. Mācību laikmeti ilgst vairākas nedēļas, māca vienu mācībpriekšmetu. Mērķis, lai skolēni labāk iedzīvotos problemātikā. Parasti nodarbības vada klases skolotājs un tās notiek laikā no plkst. 8.00 līdz 10.00. Pēc 12.00 seko vingrinājumu stundas svešvalodā, sportā, reliģijā, eiritmijā, mākslas priekšmetos. Novērtējumus ciparos neizdara. Tā vietā katrs skolēns saņem viņa darbības kvalitātes apliecinājumu, kurā detalizēti aprakstīts viņa veikums – panākumi, sasniegumi mācību procesā, kā arī norādīts uz viņa attīstības iespējām. Nav svarīgi, *cik* skolēns paveicis, bet gan *ko* un *kā* paveicis.

VALDORFSKOLU PEDAGOĢISKĀ KONCEPCIJA

Audzināšana un mācīšana ir cilvēka dzīves norises, vienlaicīgi arī personāli notikumi. Fantāzijas nepieciešamība (tieksmes), patiesības izjūta = īstenības izjūta ir svarīgākais skolotāja tikumībā. Fantāzija un patiesības izjūta ir pedagoģijas nervi:

1) skolai jāsekmē skolēna spējas atvērties dzīvei un pasaulei. Tas nozīmē, ka

- jebkura pārāgra intelektualizācija un specializācija ir noraidāma un atvairāma,
- katrā mācībvielā (tematā) jāatklāj cilvēktēls;

2) mākslinieciskajam elementam jācaurstrāvo visi mācībpriekšmeti. Mācībām jābūt skolotāja veidotam mākslas darbam, tās jāveido saskaņā ar mākslas likumiem.

Visos mācībpriekšmetos jāatklāj cilvēktēls;

3) audzināšana noris galvas un roku, priekšstatu un gribas kopdarbībā, mijietekmēs. Darbībā atklājas, izpaužas dzīvīgums (vitalitāte). Darbībā izpaužas arī bērna patstāvība, un tai ir liela nozīme to mācībpriekšmetu apguvē, kuros dominē bērna pasīvs vērojums. Tas nepieciešams, lai bērns veselīgi pārdzīvotu šo situāciju;

4) jāsekmē daudzveidība:

- metožu daudzveidība,
- mācību vietu maiņa (dārzs, skatuve, darbnīca, eiritmijas telpa utt.),
- savas iniciatīvas realizēšanas daudzveidība (tirgū, svētkos).

Šī daudzveidība nodrošina individuālās mācīšanās iespējas;

5) katra lieta jāatklāj kustībā – tapšanā un pārmaiņās. Jājauc sev:

- ko es esmu izdarījis?
- kā es to izdarīju?
- kas un kāds ir mana darba rezultāts?

Atbildes uz šiem jautājumiem ļauj sevi apzināt kā darbības subjektu. Apzina pats sevi darbībā. Apzināta tiek patība, paša īpašības, izturēšanās un spējas, kā arī paša nepietiekamības (un nevis trūkumi!).

Galvenās grūtības Valdorfpedagoģijā ir šādas:

- viegli runāt par veselumu (fiziskais, dvēsele, gars; reinkarnācija, karma), bet grūti īstenot veseluma pieeju bērnu/skolēnu audzināšanā;
- grūti saprast un atzīt, ka bērnā vienlaicīgi darbojas viņa transcendentālais un šīs dzīves ietekmes;
- grūti saprast un atzīt, ka bērns pats mums sniedz informāciju par to, kā viņš audzināms.

RŪDOLFA ŠTEINERA PEDAGOĢISKO UZSKATU KRITIKA

Ir divas galvenās kritiķu grupas – ne-antropozofi un kristieši. Ne-antropozofi pārmet R.Šteineram neoriģinalitāti, apgalvojot, ka daudz ideju aizgūts no orientālistu tradīcijām un filozofijas, no romantikas laikmeta idejām un vācu pedagoģijas skolas klasiķiem, tādējādi izveidojot konglomerātu. Aizrāda, ka R.Šteiners pārņēmis reformpedagoģijas idejas un skaidro, tulko tās savā stilā un integrē savā antropozofisko uzskatu sistēmā.

Transcendentālās zinātnes kritiķi pārmet R.Šteineram materiālistiskas tendences. Taču R.Šteiners, visnotaļ atzīdams dabaszinātņu atziņas un visai bieži uz tām atsaukdamies, tomēr norāda uz šo zinātņu ierobežotību: tās neesot spējīgas ieskatīties cilvēka dvēselē un garā. To,

protams, spēj antropozofs, kurš paceļas no *dvēseliskām* sajūtām (pārdzīvojums) uz garu, resp., *domu*, caur *intuīciju*, un atgriezeniski pilnveido visu sevi – veselumā.

Ar R. Šteineru nevarot diskutēt, jo viņa mācība esot ideoloģizēta, mistiska un sektantiska, ievirzīta šaurā pasaules uzskatā.

Kristiešiem okultās zinātnes ir absolūti nepieņemamas, jo tās zaimo Dievu.

Taču ir vispāratzīts, ka R. Šteiners ir sistematizētājs un viņš savā antropozofiskajā pedagogijā sintezē *dabaszinātnes, filozofijas, reliģijas un mākslas atziņas*. Un tādēļ, protams, viņa uzskati pilnā mērā neatbilst nevienai no šīm diferencētajām īstenības apzināšanas jomām. Turklāt viņa laikabiedri ir tādas izcilas personības kā *dziļu psiholoģijas* jeb analītiskās psiholoģijas iedibinātāji – Zigmunds Freids, Alfrēds Ādlers, it sevišķi Karls Gustavs Jungs (*introvertais personības tips, arhetipi, kolektīvā bezapziņa u.c.*) un fiziķis Alberts Einšteins (speciālā relativitātes teorija publicēta 1905. gadā, bet vispārīgā – 1915. gadā) u.c.

Viens no vispārinājumiem iepriekšteiktā sakarā varētu būt arī šāds: ja *kaut ko* visi kritizē no visām pusēm, *bet tas tomēr pastāv un vēl joprojām ir atraktīvs*, tad tas *kaut kas* ir nozīmīgs oriģinālais.

Interesants vērtējums – kritika ir arī šāda: fakts, ka cilvēki kādai lietai nododas pašai aizliedzīgai un līdz ar to atbilstošos apstākļos dod savai apkārtni šķietami ļoti nozīmīgus sasniegumus, vēl neko neliecina par to, vai aiz šīm norisēm stāvošais pasaules uzskats – metodoloģija – cilvēcei ir veicinošs vai postošs (K. Gratenaua).

GEORGS KERŠENŠTEINERS (1854–1932)

Vācu pedagoģiskās domas attīstības 4. periodā – reformpedagoģijas laikā (1900–1933) darbojās četras izcilas personības – Bertolds Otto (1859–1933), *Georgs Keršenšteiners (1854–1932)*, Hugo Gaudigs (1860–1932), Pauls Ostoestreihs (1878–1959). Bet *Georgu Keršenšteineru uzskata par vienu no izcilākajiem reformpedagoģiem.*

Šo personību pedagoģisko devumu raksturo divi pamatjēdzieni: “skolēnu patstāvīgā darba skola” un “darba skola”. Vienojošā ideja ir “skolas garīgais darbs”. Šīs pedagoģiskās idejas guva plašu atbalsojumu arī Latvijā XX gs. 20.–30. gados.

Taču *Georga Keršenšteintera pedagoģisko ideju nozīmīgumu mūsdienās sevišķi vairo viņa izglītības teorija (izdota 1926.g.), kuras metodoloģiskais pamats ir aksioloģija.* Bet mūsdienu – 70.–90. gadu – pedagoģiskās domas dominante ir vērtībizglītība.¹ Viņam, G.Keršenšteineram, arī šajā ziņā ir prioritāte.

Aksioloģiju (vērtībteorija, vērtībfilozofija) Georgs Keršenšteiners pasludinājis par savas izglītības teorijas metodoloģisko pamatu. Šīs teorijas priekšmets ir individualitāte, bet cilvēka izglītošanas līdzekļi ir kultūras un izglītības vērtības, mērķis – tikumiski autonoma (brīva) personība.

Runājot par šo izglītības teoriju, jānorāda, ka problēmu aplūko ģenētiski, resp., ir runa par veselu atvasinājumu virkni: kultūra → kultūras tēzaurs → kultūras vērtība; izglītības tēzaurs → izglītības vērtība. Neapšaubāmi, ka

¹ “Domas”, 1996., 3.nr.

izglītība bāzējas tautas kultūrā, vairo, attīsta to, tikai jautājums, kas, piemēram, no visas tautas kultūras (kultūra) ir derīgs jaunās paaudzes izglītošanai (kultūras vērtīgais krājums, tēzauris) un kas savukārt no tā der konkrētas paaudzes un tās grupu izglītošanai. Un tikai pēdējā ir izglītības vērtība, kas funkcionē kā izglītošanas līdzeklis. Galvenā vērtība ir absolūtais gars.

Georgs Keršenšteiners izglītību saprot kā objektīvā gara transformēšanu subjektīvajā garā. Izglītību kā stāvokli definē kā individuālo garīgo esamību, kura ir attīstīta kultūrvērtībās objektivizēto garīgo vērtību iekšējā idejiskā satura pārdzīvojumu rezultātā, kad šie pārdzīvojumi paši kļūst par vienotu garīgo vērtību caustrāvētu idejisko struktūru vai arī izjūt iekšēju nepieciešamību kļūt par šādu idejisko struktūru. Citiem vārdiem – izglītība ir individuāli iespējamā plašumā un dziļumā organizēta vērtībjēga, kura attīsta kultūrvērtību pārdzīvojumu rezultātā. Par absolūti derīgām vērtībām uzskata patiesības, skaistuma, svētuma, tikumības u.c. vērtībidejas, tostarp arī izglītība ir tāda pati – visaugstākā ranga vērtībideja. Šādu vērtībideju realizācijas izpratnē izglītots cilvēks kā šo vērtībideju nesējs pats ir vērtība, personība kā vērtība.

Georga Keršenšteina aksioloģisko izglītības teoriju metodoloģiskajā līmenī raksturo četri pamatjēdzieni: izglītība, vērtība, interese, garīgā struktūra.

GEORGA KERŠENŠTEINERA VĒRTĪBIZGLĪTĪBAS TEORĒTISKAIS UN METODOLOĢISKAIS PAMATS

Individualitāte – izglītības procesa priekšmets

Georgs Keršenšteiners šī jautājuma iztirzājumu sāk ar klasisko Džona Loka atziņu, ka katrs bērns piedzimst kā

balta lapa, bet būtiski korigē to, apgalvodams, ka balta lapa gan, bet ... katrai lapai savs baltums.

Vispirms viņš nodalīti aplūko cilvēka fizisko ķermeni un viņa apziņu, teikdams, ka cilvēka fiziskais ķermenis izpaužas caur atšķirīgām visai noteikti nodalāmām akcijām–reakcijām. Turpretī apziņas būtiska īpatnība ir tāda, ka tā vienmēr ir savu funkciju *savdabīgs neatšķetināms* savijums – kopums un kā tāds savijums vienmēr arī *funkcionē*. Tā ir vērtībizglītības pamatatziņa.

Cilvēks jāaplūko analītiski un integrāli kā četru būtību strukturāls kopums: veģetatīvā, dzīvnieciskā, augstākā emocionālā un tūrā prāta būtības.

Individualitāte ir vienreizējs savdabīgs cilvēka akciju, reakciju veids uz vidi, apkārtni. Šīs īpašās akcijas–reakcijas ir iedzimtas, un atkarībā no cilvēka dzīves apstākļiem tās var attīstīties noteiktās formās un pakāpēs.

Šādi izprasta individualitāte ir izglītības procesa priekšmets, un tas ir līdzīgs skulptora priekšmetam – materiālam – kokam, marmoram, granītam utt., bet nekas vairāk.

Katrai šādai individualitātei ir savas īpašas attīstības iespējas, pat vairāk – likumības, kuras katram indivīdam dotas apriori.

Visi mēģinājumi individualitāti veidot jābalsta uz pašas individualitātes attīstības potenciālajām iespējām. Indivīda izglītojamība, mācāmība u.tml. nav nekas cits kā vien šī indivīda attīstības josla – attīstības plašums, kas viņam dots kopš piedzimšanas viņa funkciju savijumā, saišķī, vienotajā veselumā. Dažiem šīs attīstības iespējas ir plašas, citiem turpretī – ļoti šauras. Tiem, kuriem šīs attīstības plašums ir ļoti mazs, kaut ko no ārpuses iedvesmot var ļoti nedaudz. Indivīdi ar plašām attīstības iespējām labi uzņem ārējās ietekmes un ir plastiski. Bet nav neviena cilvēka, kuru nevarētu izglītēt.

Individualitātes dzīvnieciskā būtība

Individualitātes funkciju savienojumā izšķir trīs funkciju grupas:

- veģetatīvās funkcijas (barības vielu uzņemšana, gremošana, asimilēšana, augšana, vairošanās utt., šīs funkcijas ir arī augiem);

- dzīvnieciskās funkcijas (pārvietošanās, sajūtas, izjūtas, uztvere, pretstati, jutekliskums, dzīvu griba un primitīvā bezvalodas domāšana);

- garīgās funkcijas. Tās rodas apziņā, kurai ir spēja apgūt valodu. Tās ir tikai cilvēkam apriori dotās spējas. Pateicoties tām, cilvēks apgūst lietu būtību, ideju, lietu imanento vērtību. Šīs funkcijas sauc par prāta funkcijām. Tajās izpaužas pasaules prāta vara, kura vienīgā dod iespēju aplūkot cilvēku kā radošu subjektu. G.Keršenšteiners respektē Imanuela Kanta uzskatus par šī fenomena – garīguma – transcendentāli loģisko raksturu, kura pamatā ir gara vai prāta likumības.

Tikai šis garīgums – transcendentāli loģiskais, gars vai prāts – cilvēku nošķir no dzīvnieka.

Cilvēka veģetatīvā un dzīvnieciskā būtības izpaužas viņa dziņās. Bet tieši veģetatīvo un dzīvniecisko funkciju līmenī bērns pārdzīvo pirmās vērtības un nevērtības. Viss, kas šīs funkcijas apmierina, ir vērtības, viss, kas tās neapmierina, traucē, skādē tām – ir nevērtība.

G.Keršenšteiners nodala garu no psihes, proti, ja cilvēciskā indivīda apkārtņē neparādīsies gara radīti veidojumi, kuri modinās viņa apziņas likumības, tad šāds cilvēkbērns mūžīgi paliks dzīvnieciskās apziņas līmenī.

Priekšmetiskās attiecības, kuras cilvēkam sniedz dzīve ap viņu, ir viņam kā cilvēkam būtiskas tikai tik lielā mērā, cik lielā mērā tajās tiek atklātas šīs garīgās struktūras.

Veģetatīvās un dzīvnieciskās vērtības kopā sauc par jutekliskām vērtībām, un tām atbilstošā apziņa balstās uz subjektīvi juteklisko, un šajā gadījumā nevar runāt par cilvēka garīgo būtību, bet tikai par viņa psihisko būtību, bet to savukārt nevar pacelt augstāk par viņa fizisko būtību. Visiem dzīvniekiem ir šāda psihiska būtība. Cilvēka darbošanās tīri naturālā vidē veido viņu kā subjektīvi juteklisku kompleksu, t.i., viņam ir tikai dzīvnieciskā psihe.

Individualitātes garīgā būtība

Cilvēka individualitāte attīsta sevī funkcijas, kuras dzīvniekam ir liegtas.

Tās apziņas likumības, no kurām šīs funkcijas izriet, nevar izskaidrot ar fiziskās dabas likumībām.

Raksturīgākais šajā ziņā ir tas, ka cilvēciskā būtība ne tikai uztver priekšmetiskos apstākļus, situācijas, bet spēj šīs lietas atspoguļot vairāk vai mazāk viennozīmīgās zīmēs (skaņu zīmes – notis, formas, burti, cipari utt., tas nozīmē – spēj šīs lietas objektivizēt).

Tā kā šāda objektivizācija apmierina apziņas likumības, šīs zīmes atspoguļo ne tikai ārpusindividuālo, bet arī pārindividuālo, visaptverošās pārindividuālās garīgās vērtības, un tādējādi tās pārtop par kaut ko *derīgu, nozīmīgu, vērtīgu visām individualitātēm*. Līdz ar to cilvēciskās būtības attīstība ir ievirzīta objektivizāciju kopumā (kompleksā), kurš ir kritiski (izšķiroši) nozīmīgs – vērtīgs tikai cilvēkam.

Šis objektivizāciju kopums vēsturiskās attīstības gaitā veido cilvēka garīgo dzīvi, un līdztekus attīstās arī cilvēka garīgās funkcijas – spēja darboties, rīkoties ar šīm objektivizācijām – runāt, sarunāties, saprasties; skaitļot, gleznot, komponēt; radīt skulptūras utt., resp., radīt arī kultūras šedevrus.

Līdz ar to katra cilvēciskā indivīda apziņa vairs nav atkarīga tikai no viņa dabiskās, naturālās vides. Tā daudz vairāk kļūst atkarīga no lietām un personām, kuras saucam par kultūras produktiem, par kultūras kvalitātēm, kultūras vērtībām.

Tāpat, kā šīs kultūrkvālitātes / vērtības izriet no pārindividuālā kārtībā iedibinātām garīgajām funkcijām, tāpat atgriezeniski katrs indivīds savā saskarsmē ar šīm kultūrkvālitātēm lieto, izjūt, bauda tās, apmierinot savas šīm garīgajām funkcijām atbilstošās vajadzības. Un tas ir tas, kas dots tikai cilvēkam, bet nav dots dzīvniekam.

Par garīgo vērtību būtību vēlāk, bet tagad vēlreiz un konkrētāk — kas ir šīs garīgās vērtības? Jēdzienu *garīgās vērtības* lieto pretstatā dzīvnieciskajām vērtībām.

Garīgās vērtības vispirms ir patiesība, skaistums, tikumība, svētums, dzīvnieciskās vērtības ir jutekliskā bauda, fiziskā labsajūta, materiālās vajadzības, fiziskā vara u.c.

Šādi iezīmē tikai vērtību hierarhiju, bet nekādā ziņā netiek apgalvots, ka fiziskais ir sliktāks par garīgo, tas ir tikai cilvēka dižums un dzīvnieka lielums, cilvēka gara spēks un dzīvnieka fiziskais spēks, bet nevis labais un sliktais.

Garīgo vērtību ārējā pamatpazīme ir to mūžīgums — nemainība laikā un telpā. Mūžība nav salīdzināma ar viena cilvēciskā indivīda dzīves ilgumu. Mūžīgums kā garīgo vērtību īpašība radās un pastāv, tikai pateicoties vispārējām pārindividuālām cilvēciskās apziņas likumībām. Cilvēks rada nepārtraukti, un garīgo vērtību kopums (komplekss) palielinās — vispirms tā ir cilvēka iekārtotā vide.

Garīgo vērtību iekšējo pamatpazīmi definē ar cilvēka-indivīda un šīs vērtības attiecību/attieksmi; tā ir katra cilvēciskā indivīda spēja baudīt tās — ētiskais, estētiskais, intelektuālais u. tml. pārdzīvojums. Tās cilvēkam ir absolūti, objektīvi nozīmīgas.

Ja cilvēks jūt apmierinājumu saskarsmē ar šīm augstākajām kultūrvērtībām, tad viņš ir ieguvis savu garīgo būtību.

INDIVIDUALITĀTES GARĪGĀS BŪTĪBAS ATTĪSTĪŠANAS GALVENĀS PAZĪMES

Pirmā pazīme. Cilvēciskā indivīda prāts ir atvērts (noskaņots, motivēts u.tml.) garīgo vērtību apguvei.

Cilvēka prāts ir smadzeņu substance, t.i., būtība; pastāvīgais, relatīvi nemainīgais, pastāvīgi klātesošais, visa smadzenēs notiekošā kopapzīmējums. Bet apziņa ir prāta saturs (substrāts).

Ja personas prāts ir atvērts garīgo vērtību apguvei un apgūst tās, tad šai personai veidojas un ir vērtībapziņa.

Otrā pazīme. *Personas dvēseles centralizācija* jeb dvēseles virzība, tieksme (mūsdienīgāk – vērtīborientācija) radīt sev pārdzīvojuma apstākļus, nosacījumus, faktorus. Pārdzīvojums vienmēr ir emocionāls.

Ievērojot, ka gan prāts, gan apziņa abi ir tikai teorētiski nodalāmi un aplūkojami izolēti, bet īstenībā abi ir cieši savijumi, nedalāmi saišķi, ļoti stabilas struktūras, vērtībtēls ir monolīts – garīgo vērtību caurausta viengabalaina (monolīta) struktūra.

Šie skaidrojumi ir veseluma, totalitātes, holistikas principa pamatojumi. Izglītības process būs vērtīborientēts tikai tādā gadījumā, ja pratīsim īstenot veseluma jeb holistikas principu.

Trešā pazīme. Dvēseles centralizācijas procesu nevar uzspiest. Personas individuālā garīgā esamība rada, dibinoties tikai *savā* subjektīvajā vērtībjēgā. Jēga vienmēr ir subjektīva.

Objektīvā vērtība ne vienmēr rod atbilstoši spēcīgu atspulgu subjekta apziņā. Bet pēc tā pedagogi tiecas un

sāk apelēt pie skolēnu *intelekta* ("Zini taču, ka ..., saproti taču, ka...").

G.Keršēnšteiners norāda, ka vērtībideju atkailināta *teoretizēta* apguve ar *intelekta* palīdzību nav iespējama, jo vērtībpārdzīvojumu var gan atvieglināt, radot atbilstošus apstākļus (piemēram, iedot naudu ceļojumam uz Luvru), bet nekādi nav iespējams piespiest objektīvās vērtības pārdzīvot. Tas ir tāpat, kā ar zirgu un bērnu: zirgu var pievest pie avota, bet nav iespējams to piespiest dzert, tāpat kā bērnam var sagādāt rotaļlietas, bet nevar viņu piespiest rotaļāties ar tām un vispār — rotaļāties. Mācīties un strādāt gan var piespiest, un to visi labi prot attiecībā pret otru cilvēku.

Respektējot šīs G.Keršēnšteintera idejas, seko, ka augstākais sniegums, veikums, uz ko ir spējīgs pedagogs, ir apstākļu, t.i., vērtībideju gaisotnes radīšana. Mūsdienīgāk — tādu pedagoģisko situāciju radīšana katrā mācībstundā, kurā dominē *vērtībideju gaisotne*.

Visbiežāk gan sagādā tikai materiālas dabas faktorus (*klases telpa, uzskates, izdales mācību materiāli un līdzekļi*). Un atšķirība ir tāda pati kā starp mākslas priekšmetu ekspozīcijām muzeja zālēs un muzeja pagrabu, kur mākslas priekšmetu ir pat daudz vairāk nekā zālēs.

Didaktiskā aspektā šīs idejas Latvijā, tāpat kā Eiropā, tika aktualizētas līdz 1940. gadam un runāja par *uzskati un uzskatāmību*, uzsverot atšķirību starp to, ko *skolotājs demonstrē* un ko *skolēni redz*. Tas nav viens un tas pats. Bet vērtībideju gaisotne ir vēl daudz kas vairāk.

Ceturtā pazīme. Uzņemot sevī pārpersonisko, t.i., objektivizācijas, tiek atmodināta personas autonomā izglītības apziņa. Citiem vārdiem — uzņemot sevī pārpersonisko atbilstoši savas apziņas likumībām, šis pārpersoniskais rada un spēcina dvēseles harmoniju, un tas ir pilnveidošanās nosacījums un (daļ-)rezultāts.

Tātad cilvēka cilvēciskā (humānā) pilnveidošanās nenotiek citādi, kā vien apgūstot kultūrvērtības, tādējādi ierakstoties civilizācijā un cilvēcībā.

Jēdziens *dvēsele* un mūsdienīgi *tehnoloģiskie* jēdzieni *kopums*, *kopveselums*, *komplekss*, *viengabalainība*, *holiskais* ir kādas dziļākas būtības aspekti, dimensijas un tādēļ ļoti tuvi jēdzieni.

Visi absolutizē *nedalāmību* un šoreiz likumīgi, bet *dvēsele* uzsver vēl arī jutīgumu, iejutīgumu, emocionalitāti u.tml. Tā ir atšķirība, kas jārespektē, ja runā par humāno paradigmu un vērtībizglītību.

Izglītības aksioloģiskā definīcija: *Izglītība ir kultūrvērtību atmodināta individuāli organizēta vērtībīgā.*

Jēga vienmēr ir subjektīva, individuāli plaša un dziļa. Tātad izglītība tiek definēta ar dialektisku pāri — *objektīvo vērtību subjektīvo jēgu.*

No aksioloģiskās izglītības teorijas viedokļa *izglītības process ir objektīvo vērtību transformēšana individuāudzēkņu subjektīvajā vērtībīgā. (Transformēšana noris kā bērnam apriori dotā garīguma atmodināšana ar objektīvajām kultūrvērtībām, kuras pamatnosacījums ir vērtībideju gaisotne, paraugs, bet ne tikai piemērs.*

PAMATPRINCIPU SISTĒMA

Georga Keršēnšteinera aksioloģiskā izglītības teorija atklāta septiņos pamatprincipos: totalitātes, aktualitātes, autoritātes, brīvības, aktivitātes, socialitātes un individualitātes principos. Visi septiņi principi aptver kopveselu izglītības procesu, kura struktūru veido trīs komponenti: mērķis – objekts – līdzeklis. Mērķa būtību atklāj divi principi – autoritātes un brīvības, objekts aplūkots trīs aspektos – totalitātes, aktualitātes un individualitātes, bet līdzeklim ir divas puses – aktivitāte un socialitāte, turklāt

tikai viens princips šajā izglītības teorijā velīts audzināšanai, un tas ir socialitātes princips.

1. TOTALITĀTES PRINCIPS.

Aksioloģiskās izglītības teorijas priekšmets ir individualitāte. Ar individualitāti G.Keršenšteiners saprot īpašus, savdabīgus subjekta akciju un reakciju veidus pret ārpusauli. Šie veidi determinēti ar iedzimtību un dzīves procesā attīstāmi līdz noteiktām formām (pakāpēm). Mērķa aspektā individualitāte attīstāma līdz tikumiski autonomai personībai. "Totalitāte," norāda G.Keršenšteiners, "ir raksturs." Bet raksturs savukārt jāsaprot kā organizētu maksimumu kopums. Totalitātes princips pieprasa katrā audzēknī attīstīt tikumiski iespējamo.

Indivīda būtība raksturo viņa totalitāti. G.Keršenšteiners izšķir veģetatīvo, dzīvniecisko un garīgo būtību vai arī veģetatīvo "esamību", dzīvniecisko "esamību" un garīgo "esamību". Definējot individualitāti ar funkcijām, šīs pašas pazīmes raksturo funkciju grupas – veģetatīvās funkcijas, dzīvnieciskās funkcijas un garīgās funkcijas. Izglītības procesā visas šīs trīs funkciju grupas jāaptver to kopumā, mijiedarbībā. Garīgo funkciju grupu G.Keršenšteiners saprot arī kā prāta, saprāta funkcijas, saskata tajās gara likumības un cilvēku kā radošu subjektu.

G.Keršenšteiners uzskata, ka atsevišķu daļu hipertrofija nevar nodrošināt augstas indivīda darbaspējas, it īpaši garīgajā sfērā. Pedagoģiskajā procesā kā tikumiskā rīcībā vienmēr jāorientējas uz kopveselu audzēkņa garīgo veidojumu, uz viņa pašreizējo idejisko struktūru attīstības līmeni.

G.Keršenšteiners uzskata, ka skolotājs nekad nedrīkst virzīt savu pedagoģisko darbību uz kādu atsevišķu audzēkņa iezīmi, bet viņam vienmēr jāpatur prātā topošās

personības kopveselums, un tieši šim topošās personības kopveselumam jānosaka skolotāja sadarbība ar audzēkni.

“Darbojies tā,” norāda G.Keršenšteiners, “lai pēc iespējas mazāk iedragātu audzēkņa ticību sev, un tanī pašā laikā virzi viņu uz savas (audzēknim uz savas) darbības visasāko kritiku, t.i., virzi viņu pašu attīstīt savu paškritiskumu.” (Ticība sev un paškritiskums).

Divu sabiedrības locekļu vērtīborientācijas nekad nesakrīt.

2. AKTUALITĀTES PRINCIPS.

Šis princips pieprasa audzēkņa pašreizējās garīgās struktūras ievērošanu.

Ievirzi savu pedagoģisko rīcību vienmēr tā, lai katra vērtīb- un mērķsistēma katrā audzēkņa attīstības pakāpē tiek sasniegta, turklāt neizlaižot no redzesloka nākotnē iespējamās vērtīb- un mērķsistēmas.

Katra darbība, kas attiecas uz audzēkņa nākotni, audzēkņiem ir arī apmierinājums. Jo vairāk šie divi momenti caurstrāvo pedagoģisko darbību, jo šī pedagoģiskā darbība ir tikumiskāka, pilnveidotāka.

3. AUTORITĀTES PRINCIPS.

Vispirms pats jēdziens *autoritāte*.

Izšķir iekšējo un ārējo paklausību. Ārējo realizē ar ārējās varas spaidiem.

Jebkura tāda vara, kas savu gribu rod bērna gribā, pedagoģiskā ziņā ir autoritāte.

Izšķir trīs autoritātes veidus: pirmā, kas balstās uz *uzskatiem*, otrā – balstās uz *ticību*, trešā – uz *jūtām*.

Trešajai – autoritātei, kas balstās uz jūtām – ir trīs realizēšanas varianti: 1) mīlestība, 2) godbijība, 3) dresūra, bet tāda, kura ir sugestēšanas ceļā iedibināta paklausība tradicionālām vērtībām (piemēram, krievu cars krievu

muižniekam). Tādas autoritātes forma pastāvēja visās patriarhālajās sabiedrībās. Tāda autoritāte balstās arī uz cilvēka mazvērtības jūtām. Uz tām aug un attīstās despotisms.

Autoritātes principa būtību skaidro ar jēdzienu “tikumiskās varas pašizjūta”. Tikumiska vara vienmēr ir tikumiska krietnuma rezultāts, sekas. Tā ir tikumības būtība. Tātad tikumības pamatā – krietnums.

Skolotājam jā rūpējas par heterogēno paklausību tik ilgi, kamēr viņš nespēj izglītības procesu balstīt uz autonomo paklausību.

Jautājums nav par to, cik lielā mērā izglītības procesā ir nepieciešama autoritatīva ietekme, iedarbe uz audzēkni. Vairāk par to, cik dziļi audzēknī var būt ievirzīta autoritātes ideja kā vērtība, cik dziļi viņā attīstītas autoritātes jūtas, autoritātes ticība un autoritātes apziņa.

Ar autoritātes jūtām saprotam audzēkņa spēju just autoritāti. Tā ir audzēkņa ietekmējamība no autoritātes puses. Tā ir vērtībnēsēja izraisītās autoritatīvās ietekmes uzņemība no audzēkņa puses.

Šīs autoritātes jūtu saknes var būt pretmīlestība sniegtajai mīlestībai, ieaudzinātā godbijībā pret noteiktiem vērtībnēsējiem, kā arī agri ieaudzinātā mazvērtības apziņa pret uzspiestām autoritātēm.

Autoritātes ticība vai ticība autoritātei ir cilvēka absolūta pakļāvība morālo, garīgo, tehnisko utt. vērtībnēsēju pārkumam.

Autoritātes ticības saknes ir vai nu suģestija, vai atdarināšana un paradumi (akla ticība autoritātei), vai arī vērtībnēsēja darbības kā vērtības izzināšana, kā arī tikai ielūkošanās izcilu (tātad jau apriori pieņemtu) zinātnieku, tehniķu, mākslinieku, organizatoru utt. tikumiskā darbībā kā vērtībā.

Autoritātes uzskati ir psihiska rakstura kopvesela izturēšanās un rūpēšanās par autoritatīvās varas taisnīguma uzturēšanu. Tie ir vai nu valdošās varas uzskati, vai kāda sabiedrības slāņa vai šķiras iedzimtā krietnība, vai vienkārši – uzskati par kārtību.

Autoritātes jūtas, kas balstītas uz mīlestību un pretmīlestību, dibinās uz visai nestabila pamata, jo, ja mīlestība kā jūtas izzūd, izzūd arī iemīlētais, un kā sekas rodas mīlestības izraisītā mazvērtības apziņa, bet tā savukārt jau pati par sevi ir netikumisks veidojums personības struktūrā. Tādēļ vienīgais, kurā var sakņoties autoritātes jūtas, ir godbijība. (Bet godbijība nav bailes no kaut kā; godbijība ir līdzvērtīgā vai augstākvērtīgā cieņa.)

Tādējādi patiesi pedagoģiska vērtība ir tikai godbijības jūtām. Tām izglītības jomā visos laikos ierādīta izcila vieta. Bet šī vērtība savukārt ir ietverta izglītības principā, kuru sauc par autoritātes principu.

Pedagoģiskais autoritātes princips savā dziļākajā būtībā pieprasa veidot audzēkņos godbijīgu attieksmi pret patiesām cilvēku un cilvēces vērtībām.

Tātad G.Keršenšteiners uzskata, ka no visa samērā plašā autoritātes jēdziena aplūkojuma īstenā pedagoģiskā vērtība ir tikai vienam momentam – godbijīgumam. Tātad autoritātes principu zināmā mērā varētu nosaukt arī par godbijības audzināšanas principu.

4. BRĪVĪBAS PRINCIPS.

Pašcieņa ir autoritātes jūtu dvīnis. Pašcieņa vienmēr ir brīvības radīta, bet savukārt brīvība ir pašnoteikšanās, ko izpilda, realizējot kādu garīgu vērtību.

Pašnoteikšanās pretēja ir svešnoteiksme. To cilvēkam uzspiež no ārienes.

Brīvība ir neatkarība no citiem. Tas ir tāds stāvoklis, kad cilvēks uz savas gribas pamata un, realizējot savu gribu,

pats izvēlas savas darbības mērķus, izstrādā sev šīs darbības plānus, izvēlas līdzekļus, pats izlemj, vai izpildītais darbs vēl prasa kādu uzlabojumu vai nē, un, ja nepieciešams kaut ko labot, tad pats izvēlas līdzekļus, pats tos akceptē vai noraida, pats novērtē iznākumu. Tas viss sastāda cilvēka būtības pamatu. Katrs, kas spēj darboties tā, kā grib, dzīvo apgarotas brīvības izjūtās. Vai viņš tomēr savā gribā ir pilnīgi brīvs, šo jautājumu cilvēks, savās brīvības izjūtās dzīvodams, sev neizvirza. Viņš apzina sevi par kāda veidojuma pirmcēloni, un, ja šis darbs ir labs un visi to atzinīgi novērtē, arī viņš pieprasa, lai atzīst viņu kā šī darba veicēju. Bet, ja darbs ir iznācis slikts, cilvēks noliedz savas pūles un slikto darba iznākumu pamato ar savas gribas izpausmju nebrīvi. Tādējādi labu veikumu cilvēks atzīst kā savu brīvi veiktu darbu, bet, ja darbs ir slikts, tad vainīgi ir citi, kuri apspieduši viņa rīcības brīvību. Tātad – brīvību vai nebrīvību konstatē pēc tam, kad darbs ir paveikts un rezultāts novērtēts arī no citu cilvēku puses. Darba iznākuma vērtīgumam ir izšķiroša nozīme.

Cilvēks kā aktīva būtne savā darbībā ir nebrīvs, jo viņa darbības ir viņa dziņu izpausmes. Izglītības procesa uzdevums – atbrīvot cilvēku no viņa jutekliskajām tieksmēm, prast valdīt pār tām. Audzināšana sākas ar šo atbrīvošanās brīdi.

Veltīgas būtu cilvēka pūles, ja viņš nespētu pārdzīvot neko augstāku par jutekliskajām vērtībām, jo cilvēka garīgo esamību veido tikai tās vērtības, kas atrodas virs jutekliskajām. Ja šīs augstākās vērtības reiz ir pārdzīvotas, tad cilvēks vairs nav spējīgs no tām atteikties, tās vienmēr izvirza cilvēkam prasību pēc sevis. Neiznīcīgajam garīgajam jāvalda pār miesīgo iznīcību.

Būt brīvam nozīmē stiprināt savas sirds balsi, sekot savu garīgo vajadzību aicinājumam. Tā ir tikumiska brīvība.

Brīvība izriet no personības totalitātes kā likums.

Brīvību nodrošina kārtīborganizācija, kuras pamats – cilvēka vērtībapziņa. Kārtīborganizācija balstās, no vienas puses, uz satversmi un likumiem, no otras – uz garīgo vērtību apgarotiem paradumiem. Uz to pamatojas autoritātes un brīvības principu nodalīšana.

Nešaubīgi ir tas, ka miljoniem cilvēku paliek neziņā par savu būtību, jo bez pašnoteikšanās un pašpārbaudes nav neviena pašapzināšanās. Sevi izzināt nozīmē – nodarboties ar pašnoteikšanos: kas pārbaudījumos nav piemeklēts, nav nedz peļams, nedz slavējams. Kas panākumus caur maldiem nav sasniedzis, tas nav nācis pie atziņas, tas nav pieredzējis, vai viņā mīt centieni pēc patiesības, kas pats nav nonācis briesmās, tas nezina, vai spēj būt drošsirdīgs...

Cik vien agri iespējams, jāļauj audzēknim noteikt pašam savu rīcību.

5. AKTIVITĀTES PRINCIPS.

Aktivitāti saista ar darba procesu un tā rezultātu – ar pilnīgi pabeigtu darbu. Tādēļ jāraugās, lai skolēns vienmēr izvēlētos savām spējām atbilstošu darbu. Tikai spējām atbilstošu darbu audzēknis spēj pilnīgi pabeigt un pārdzīvot to kā vērtību. Tātad – spējas raksturo ar darba pabeigtību un to uzlūko kā vērtību. Turklāt runa nav tikai par gala rezultātu.

Galvenais audzināšanas panākums ir jāsasaista ar gandarījumu par veikumu, kas savukārt kļūst par jaunas apņemšanās motīvu.

Rūpējies, lai ikviens darbs, kuru audzēknis brīvi izvēlas, atbilstu viņa pašreizējām garīgām struktūrām vai arī rosinātu tās vairāk attīstīt, lai tas nesaistītu audzēkni tikai ar savu procesu, bet arī ar savu pilnīgu pabeigtību – produktu un lai šo produktu audzēknis pats pakļauj rūpīgai pašpārbaudei un veiktu to tādā mērā, cik vien viņa pašpārbaudes saturs un forma pieļauj.

Aktivitātes principa skaidrojums sākas ar "paš...": pašierosme, pašdarbība, paškontrole utt.

Humanitārajos priekšmetos, bet it īpaši literatūrā, mākslā, vēsturē, jādod skolēniem darbi tādās jomās, kurās skolēna brīva pašdarbība – pašaktivitāte – noris bez jebkādām iepriekšdotām jēdzienu shēmām.

6. SOCIALITĀTES PRINCIPS – vienīgais tikai audzināšanai veltītais princips.

7. INDIVIDUALITĀTES PRINCIPS.

Agrāk G.Keršenšteiners šo principu saucis par kongruences principu, kura pamatjēga ir šāda: lai kāda kultūrvērtība pārtaptu par izglītības vērtību, šīs kultūrvērtības individuāli garīgajai struktūrai un audzēkņa individuālajai darbības struktūrai pilnīgi vai daļēji jāpārklājas, jāsakrīt.

Šajā principā paustas atziņas par lietišķo un personālo vērtību, par objektīvā un subjektīvā gara mijiedarbībām.

Pirms individualitātes principa aplūkošanas G.Keršenšteiners analizē problēmu par garīgumu un tā cirkulāciju. Individualitāti kā tikumiski autonomu personību zināmā mērā var uzlūkot kā garīguma aprites sabiedrībā, skolā, ģimenē rezultātu.

SALĪDZINĀJUMU SHĒMAS

Visas alternatīvās sistēmas ir autora *personības attīstības* atspulgs. Frēbels – garīdznieka dēls, Montessori – racionāla zinātniece.

Salīdzinājuma pamati – diskusijai.

1. No reliģiski garīgā kā *ideālas pilnības* līdz *sajūtām*.
2. *Rotaļa* (Frēbels) – *bērna darbs* (Montessori).
3. *Veselums (integrāls)* (Frēbelam nav atsevišķu mācību priekšmetu) – *daļas* (Montessori – ievirze mācību priekšmetos).
4. *Ideālā pilnība* – *bērna dabiskais varējums*.

FRĒBELS	MONTESORI
1. Frēbela sistēma <i>īzaugusi</i> no dzīves kā <i>ideāla veseluma</i> , īpaši nozīmīgu vietu ierādot <i>cilvēka garīgajai dzīvei</i> , uzskatot, ka pasaule ir <i>gara attīstības simbols</i> .	Montessori sistēma <i>īzaugusi</i> no <i>garīgajā attīstībā atpalikušu bērnu pētīšanas</i> . Viņai pieder apgalvojums, kā liecina prof. U.Boids, ka metodes, kuras ar panākumiem var lietot garīgi atpalikušu bērnu apmācīšanā, savā lielākajā daļā pilnīgi pieņemamas arī normālu bērnu mācīšanā parastā skolā.
2. Frēbels balstījās uz <i>konceptijām</i> , kurām ir <i>religiskas ievirzes pamats (religiski garīgais, apriorais, cilvēka gars, cilvēks rada kā Dievs u.c.)</i> .	Montessori uzskati dibināti uz <i>ārējām jūtām, resp., sajūtām</i> .
3. Frēbels tiecās uz <i>jūtu un domu ideāliem</i> ar <i>simbolikas palīdzību</i> .	Montessori sniedza <i>sistemātisku vingrinājumu sēriju</i> , kuri sagatavo tālāku autonomu darbību.
4. Frēbels ievēroja zināmas attiecības ar <i>realitāti caur rotaļām</i> un nodarbošanos.	Montessori savu autodidaktisko materiālu daļēji ņēma no dzīves, bet mācīja kā <i>abstrakcijas, uzsvēra bērnu darbu, nevis rotaļu</i> .
5. Frēbels bērnus sagatavoja <i>nākotnei</i> , bet manāmi trūkumi sagatavošanā <i>tagadnei</i> .	Montessori – tieši otrādi: sagatavoja <i>tagadnei</i> , bet nesagatavoja <i>nākotnei</i> .

6. Frēbels attīstīja bērnu fantāziju .	Montesori lielāku vērību pievērsa praktiskajai dzīvei un negatīvi izturējās pret bērna fantāzijas izkopšanu.
7. Frēbels lielu vietu ierādīja pasakām , viņa mācībā daudz dramatisku rotaļu un daudz dziedāšanas.	Montesori sistēmā pasaku ļoti maz, maz arī dramatisku rotaļu dziedāšanas ievērojami mazāk nekā Frēbelam.
8. Frēbels pievērsa vērību ārējo jūtu attīstīšanai.	Montesori tām piešķīra daudz lielāku nozīmi .
9. Frēbela sistēmā nav mācību priekšmetu .	Montesori ir vingrinājumi rakstīšanā, lasīšanā, rēķināšanā .
10. Frēbela sistēmā ir grupu un kolektīvās nodarbības.	Bet Montesori – individuālās .
11. Frēbela sistēmā ir vairāk skaistuma elementu nekā Montesori sistēmā.	Montesori sistēmā ir mazāk skaistuma elementu nekā Frēbela sistēmā.
12. Frēbels vēlējās, lai bērni savos darbos sasniegtu zināšanu pilnību .	Montesori ar savu autodidaktisko pašizlabojošo materiālu varēja rēķināties tikai ar bērna paša dabisko attīstību .
12. Frēbela mācību līdzekļos ir ieviests kustību un fantāzijas elements .	Montesori autodidaktiskajā materiālā ir ļoti maz kustību un fantāzijas elementu .
13. Frēbels aplūkoja uzreiz vairākas priekšmetu īpašības.	Montesori sistēmā – katru reizi aplūko vienu no īpašībām.

10. zīmējums. Ievirze diskusijai – Frēbels un Montesori

MONTESORI	ŠTEINERS
<i>Antropoloģiskais cilvēktēls. Tā laika antropoloģija nodarbojās ar cilvēka fizisko attīstību. Kosmiskais parādās 1935. gadā kā teozofu ietekme. Kosmiskais Montessori galvenokārt kā visu lietu un norišu savstarpējā saistība, komplekss, veselums.</i>	<i>Antropozofiskais/garazinātniskais cilvēktēls – reinkarnācija un karma mijietekmēs ar kristoloģiju. Makrokosms (Visums) un mikrokosms (cilvēks). Kosmiskais – augstākais garīgais – gars; patiesība, taisnīgums, tikumība, cildenums utt.</i>

11. zīmējums. Pamatprincips – cilvēktēls. Montessori un Šteiners

1. Bērna individualitātes cienišana – caurviju ideja. Visu – izejot no bērna. Pamats – dabzinātnisks: viss ģenētiski noteikts, bet atvērts, nav tik viennozīmīgi noteikts kā citām dzīvajām būtnēm. Tādēļ ģenētiskais ir tikai viena viņas uzskatu daļa. Svarīgāki ir humānie un reliģiozie uzskati. Brīvība noteiktās robežās, un tad bērns pats veido sevi. Pieaugušo neiejūtīgums pret bērnu ir viņu uzkrītošs aklums, tas ir viņu pašu dzīves auglis un tiek pārmantots no paaudzes uz paaudzi, un pieaugušie neapzinās, kādas ciešanas viņi bērniem rada. Viņas pieeja: būt vienmēr līdzās ar bērnu. Mazu lietu, vienkāršu notikumu lielā nozīme. <u>Nav svarīgi redzēt lielos notikumus, daudz svarīgāk atpazīt lielo notikumu cēloņus (teorija, hipotēze).</u> Ir runa par simptomu atpazīšanu pirms paša lielā notikuma. Nevienam bērnam neuzspiest tādu zīmogu, kas varētu ierobežot viņa turpmāko attīstību. Netiešu palīdzību bērnam attīstībai. Viņa dziļi ticēja bērnam.	Godbijība pret bērna garīgo izzelsmi. Jaundzimušo uzlūko par cilvēces nepārtrauktības individualitāti, kas nāk no garīgās pasaules un ir noteikta vecāku pāra apzināti radīta būtne, kurā inkarnētas noteiktas liktenisakarības). Tādēļ nav iespējams pretējais, proti – uzskatīt to par tīri bioloģisku būtni, kurai ir daudz trūkumu, salīdzinot ar pieaugušajiem cilvēkiem. Audzināšanas procesā jānodrošina bērna – šīs garīgās būtnes – pašatplauksme (sk. Attīstības raksturojumu). To nodrošina audzinātāja gara un bērna gara transcendentālā (pārpersoniskā) saskarsme, resp., garu saskarsme. Apspiest bērna īsteno būtību un “piepildīt” bērnu ar kaut ko citu ir pedagōģisks noziegums.
--	--

2. Sajūtu un kustību attīstīšana. Fiziskā aktivitāte – viņas kredo. Bērna garīgā attīstība noris saskarē ar ārējo pasauli. Katrs cilvēks pasauli uztver ar saviem sajūtu orgāniem individualizēti. Jo niansētāka kāda sajūta, jo bagātāka ierosa. Pasaules tieša – ne pastarpināta – un kopvesela uztvere ir bērna kreativitātes pamats. Neattīstītas sajūtas – trulums. Vispirms ķermeņa fiziska kopvesela kustība, tad – gara kustība. Bērna sapratne un viņa inteliģence attīstās ar viņa kustību palīdzību. Ne vingrošana, bet kustību filozofija. <u>Muskuļu atmiņa</u> – to neraksturo aizmīšanas likne. Viss, ko cilvēks pieredzējis ar savu fizisko, resp., muskuļu ķermeni, nekad netiek aizmirsts. Mācībstundā bērni brīvi pārvietojas, mācīšanās jebkurā ērtā, patīkamā vietā un stāvoklī. "Kurš garīgi grib tālu tikt, tam ar kājām jāpieskaras Zemei." Staigāšana pa līniju.	Trīsdimensionālais cilvēks (<i>attīstība</i>) – fiziskais, dvēsele, gars. Visas reliģijas atzīst, ka cilvēks sastāv no kaut kā vairāk nekā tikai no fiziskā ķermeņa/miesas. Un tas <i>vairāk</i> ir dvēsele un gars. Šie trīs ķermeņi/miesas no piedzimšanas brīža nav attīstīti vienādi lielā mērā. Dvēsele ir sasaistes elements starp fizisko ķermeni un garu. Cilvēka gars iesniedzas garīgumā – cilvēcē, makrokosmā. Dvēsele ir cilvēka jūtu un jūtīguma ķermenis. Cilvēka organisms tiek dalīts vielmaiņas sistēmā, ritma sistēmā (sirdspuksti, asinsrite, ieelpa izelpa) un nervu sistēmā. Katrs iepriekšējais stāvoklis/ķermenis rada (<i>grūtniecība</i>) nākamo stāvokli/ķermeni (<i>piedzimšana</i>). Tiek domāta šo stāvokļu/ķermeņu līdzība ar cilvēces un cilvēcības attīstību – no fiziskā ķermeņa līdz patībai.
3. Brīvība. Skolotāja nodrošināta materiālu izvēles brīvība. No haosa nevar izvēlēties. Brīva, bet ne pavirša izvēle. Gūt var, tikai brīvi izvēloties. Materiālu izkārtšanas princips un brīvības telpas paplašināšana individuāli. Bērns izvēlas to darbu, kuru veikt viņš jūtas gatavs. Ne jebkāda kopuma, bet jēgpilna kopuma izvēle. Var labi izvēlēties tikai tās lietas, kuras labi pārzina. Lekcijas. Darba atmosfēra – ne	Temperamenti (līdzīgais). Šteiners izcili lielu nozīmi piešķir temperamentiem. Temperaments ir nozīmīgākā Valdorfpedagoģijas caurviju ideja. Viņš iesaka skolēnus grupēt pēc temperamentiem sakritīgi, jo vislabāk sadarbojas līdzīgie. Viņš uzskata, ka melanholiķi (dzīldomīgi, iekšēji stipri, sliecība uz pārdomām) darbību nosaka Es jeb patība, holerīķi (iekšēji stiprs, viegli uzbudināms, ātrs dusmās)

trokšņainā, agresīvā, konkurences situācijā. Brīvības ierobežojums – tukmiskais.	darbību – astrālais, sangviniķu (iekšēji mazāk stiprs, viegli novirzāms, paviršs, sekls) – ēteriskais un flegmatiku (iekšēji mazāk stiprs, mierīgs, gandrīz slinks, sliecīgs uz mazkustīgumu) – fiziskais ķermenis.
4. Uzmanības polarizācija – uzmanības koncentrācija, tās respektēšana. Trīs fāzes: bērna pievēršanās darbībai, lielie darbi, iekšējā nomierināšanās. Sajūtu/izjūtu-domāšanas-gribas-darbību komplekss.	Kopveselas uztveres princips (<i>kopvesels piedzīvojums</i>) Kopš Pestalocija (1746–1827) laikiem – galva, sirds, rokas; domāšana, sajūtas, griba; teorija (zināšanas) un prakse (prasmes); bez mācību priekšmetu stingri noteiktas nodalīšanas. Viss, ko bērns mācās, ir kopvesels piedzīvojums. Visa bērna pieredze vairojas vienlaicīgi caur galvu, sirdi un sajūtām. Ģometriju – mērot laukumus dabā, valodu – dzīvās situācijās, teatralizētos uzvedumos. Rokdarbos – plāni, aprēķini, skices. Vienas dienas ietvaros mācību plāns tā izkārtots, lai tiktu nodarbināts viss cilvēks kopveseli. Dzejoli lasa ritmiski, izklauvē ritmu, ritmiski kustas, skrien, attēlo zīmējumus, ievērojot gadalaikus. Mākslinieciskais tāpat kā reliģiskais ir visa caurviju idejas. Nekad nesniedz tikai tīrus, t.i., abstraktus faktus. Bērns visu mācās saskaņā ar sevi un kosmu – t.i., saskaņā ar savu sirdi, sajūtām, galvu un cilvēces vērtībām – izcelsmi, dabu un pašreizējo dzīvi, godbijību pret dzīvību.

5. Bērnam sagatavotā vide. Dzīvokļos arī mazākā istaba, kaktiņš. Nav telpas! Bēnu mēbeles un ģimenes mājturības lietas. Ērta patīkama situācija. Nekustīgi nemācās, mācās kustoties. Vide – harmoniska, kopvesela.	Sajūtas – dvēseles pārdzīvojums. Sajūtas ir vērti, pa kuriem individuā ienāk pasaule. Pirmajā septiņgadē bērns ir sajūtu kamoliņš, tas nozīmē – viņš vēl nedomā par savām sajūtām. Nevar izkopt dabiskās sajūtas, dzīvojot rezervātā, t.i., mākslīgā vidē, arī bērnudārzā. Sajūtas izkopj dabiskajās, nevis mākslīgi radītajās situācijās. Mūsdienų modernajā pasaulē viss ir mākslīgs un samākslots, tostarp arī visas preces ir iepakotas. Jānodrošina bērna saskare ar dabisko – ar koku/koksni, augiem, ūdeni (lietus, upe, strauts), zemi dārzā, vilnu, svaigu gaisu mežā, plāvā pretstatā gaisam lielpilsētas ielās u.tml. Jārūpējas, lai bērna sajūtas būtu dabiskas, tīras, gaišas un dzīvas. Bērns mācās nevis no modernās veļas mazgājamās mašīnas, bet mazgājot lelli ar rokām, nevis lietojot metāla, bet gan koka karoti u. tml. Mēs radām bērnam nepārtrauktu iekšējo konfliktu virkni, ja par agru radām viņā šķietamo, neīsto jeb kvāzi sajūtu, iespaidus (plastmasas rotaļlietas, televīzijas tēli). Lai zinātu, kāds ir ūdens, jālieto tīrs avota ūdens, lai zinātu, kāds ir gaiss, jāelpo svaigs, tīrs meža, kalnu, plavas, ielejas gaiss u. tml. un jābauda tas. Vingrošanā – kustības un līdzsvars, spriedzes izjūta starp dinamisko un statisko situāciju. Fizikā – jānodarbina visi maņu orgāni.
6. Bērna pašsagatavotā vide.	Audzinātāju pašaudzināšana – meditācija Šteiners vērsas pret tīru intelektuālismu, resp. – tīri racionālu pieeju bērnu audzināšanai, tālu otrā plānā atstājot jūtas, emocijas. Audzinātāju pašaudzināšana vispirms ir <i>meditācija</i>, kas vēlāk nodrošina transcendentālās skolotājs–skolēns attiecsmes, resp., garīgās attiecsmes – patiesas, īstenas, tikumiskas, taisnīgas utt. attiecsmes.

7. Darbs ar mācību materiāliem. – *Materializētas abstrakcijas.* Dominē uzskats – ja par Montessori, tad mācību materiāli! Tas ir aplami. Ja Montessori, tad centrā ir **bērns** un bērna **darbs** ar materiāliem. Tikai pilnīgā saskaņā ar Montessori mācību var norisināties bērna darbs ar materiāliem (līdzīgi kā R.Šteineram – Valdorfskolas pedagogam vispirms ir jābūt antropozofam!). Materiāliem jābūt bērnam sagatavotās vides elementam atbilstoši Montessori mācībai. Ar materiāliem piekrautai telpai nav nekādas jēgas. Montessori materiāli sekmē aktivitāti ar savu estētiku, bet nav nekāda interesantu, raibu, jautru, fantāziju rosinošu rotaļlietu kaudze. Ar Montessori materiāliem bērns patstāvīgi un pašdarbīgi nonāk pie savas paša atziņas. Atbilstoši Montessori skolotājs rosina bērnu ar trīspakāpju *lekciju*, un, tiklīdz kā bērns ar materiālu sāk darboties, skolotājs distancējas. Pirmā pakāpe – skolotājs vienlaicīgi nosauc materiālu vārdā un rāda to. Otrā – skolotājs tikai nosauc priekšmetu, bērns pats to izvēlas. Trešā – skolotājs jautā, kā priekšmetu sauc, un bērns to nosauc. Turklāt jāievēro, ka priekšmetam ir pašam sava valoda un tas pats sekmē uzskatāmu bērna pašmācību. Ar materiālu sakārtošanu Montessori domā sekmēt bērna paša sakārtotību. Materiālu ārējā un iekšējā kārtība; noteikts materiālu izkārtojums telpā (skapī). Ir tikai viens eksemplārs. Lai to dabūtu – pacietīgi jāgaida, kamēr otrs bērns beigs ar to darboties. Tam ir liela audzinoša nozīmē. Katram mācību materiālam ir sava īpašā funkcija, kura jālieto. Bērns izdara ar tiem visas darbības konkrēti – ņem rokās, groza to, paijā u.tml., krata, liek guļus, stāvus, uz šķautnes; atver, sakārto, konstatē atšķirības un līdzības, sarindo, sver, jauc, būvē ... un visu atkārt no jauna, kamēr priekšmets vispusīgi apgūts. Un nu var pievērsties citam – grūtākam uzdevumam.

KRITIKA: Montessori materiāli esot pārāk sterili, konkrēti ievirzoši un tādēļ ierobežojot bērna fantāziju. Bet Montessori: materiāli ir atslēga uz pasauli, nevis pati pasaule. Bērna iekšējā sakārtotība ir viņa kreativitātes un brīva cilvēka tapšanas pamats.

8. Audzinātāju loma – pedagogija bez pedagogiem. Skolotājam jābūt klusam un pasīvam, lai bērna gars pats brīvi izpaustos.

9. Palīdzi man pašam veikt savu darbiņu!

11.^a zīmējums. Cilvēktēla pamatpazīmes un to raksturojums

Montesori antropoloģiskās koncepcijas pamatidejas.	Šteinerā antropozofiskās audzināšanas pamatidejas.
1. BĒRNA GARS. Tikai cilvēkam ir gars. Bērns ir fiziski garīga būtne. Gars ir pamatimpulss cilvēka attīstībai, un tas izpaužas attīstībā. Tikai pateicoties savam garam, <i>cilvēks</i> spēj atbrīvoties no instinktiem un ieņemt savu īpašo vietu citu dzīvo būtnu vidū, attīstīties par brīvu cilvēku.	1. INDIVĪDS. Indivīds ir brīvs, nemirstīgs un vienreizējs .
2. ATTĪSTĪBA. BĒRNA CIEŅA, PATSTĀVĪBA UN BRĪVĪBA. Attīstības priekšnosacījums – mīlestība un cieņa. Katram cilvēkam piemīt pašcieņa. Viņas pedagogijas pamats un mērķis ir šīs pašcieņas atzišana jau agrā bērnībā. Bērnu cienīt nozīmē ļaut viņam patstāvīgi darboties. Patstāvības paaugstināšanas pakāpes ir viņa brīvības attīstības pakāpes un priekšnosacījums. Bērna attīstība ir process , kas noris virzienā no patstāvīgas darbības uz atbildīgu darbību un uz brīvību . Bērna patstāvīga darbība un atbildība ir viņa brīvības attīstības pakāpes. Bērna attīstība noris pa fāzēm, kurām ir sešgadu ritms. Zobu maiņa un pubertāte iezīmē fāžu maiņu. Montesori fāzēm nav tik liela nozīmē kā Šteinerā fāzēm. Viņa lielāku nozīmību piešķir sensibilitātes fāzēm. Bērns pats parāda, kas viņu interesē.	2. AUDZINĀŠANA. Audzināšanas divas pamatkomponentes: 2.1. Mainīgā komponente – audzināšana ir dziļi sociāls uzdevums , jo bērni jāsagatavo dzīvei sociāli strauji mainīgajā pasaulē. 2.2. Fundamentālā komponente – audzināšanas fundamentālais pamats – garazinātiskie pētījumi par likteņa kopsakarībām – reinkarnāciju un karmu kopsakarā ar kristietību. 3. AUDZINĀTĀJA. Audzinātāja ir bērna garīgās attīstības palīgs . Viņai labi jāpārvalda gara attīstības likumsakarības, attiecinātas uz katru bērnu kā vienreizēju parādību. Viņai jāspēj būt visaptveroši mīlošai, kā to nosaka kristietība. 4. ATZIŅAS PAR BĒRNA AUDZINĀŠANU. Atziņas par bērna audzināšanu tiek gūtas no garazinātiskiem pētījumiem un no gaišredzības . 5. KULTŪRLAIKMETI. Šteiners runā ne tikai par atsevišķa cilvēka attīstību, bet arī par visas Zemes attīstību, resp., kultūrlaikmetiem. Visas pasaules attīstība tiek aplūkota no septiņ-

3. SOCIĀLAIS UN KOSMISKAIS, resp., Dievišķais. Montessori mācībā pastāv viedoklis par cilvēka "sociālo un kosmisko misiju" – veiksmes un neveiksmes, pat briesmas, draudus ieskaitot. Galvenokārt viņa sniedz atbildi uz jautājumu, kā indivīdam ieņemt savu vietu sociālajā vidē.	gadu ritma viedokļa, un tas Valdorfpedagoģijā tiek īstenots kopveseluma vai viengabalainības principā.
4. NOVĒROJUMI UN PRAKSE. Montessori antropoloģija nav teorētiska koncepcija un pamats viņas pedagoģijai. Viņas pedagoģija drīzāk ir ilgu gadu novērojumu un prakses rezultāts.	6. SEPTIŅGADES. Pirmajai septiņgadei Šteiners piešķir īpašu veidojošu nozīmi. Viņš runā par trim "piedzimšanām": pirmā – fiziskā piedzimšana – līdz pirmās septiņgades beigām. Šajā periodā "audzināšanas buramvārdiņš" ir paraugs un atdarinājums. Otrajā septiņgadē noris ēteriskā piedzimšana jeb dzīvības spēku atsavināšanās. Šajā periodā galvenais – lai bērnam būtu mīloša un mīlama autoritāte. Tās ietekmē bērns attīsta labus dzīves ritmus un paradumus. Tikai trešajā septiņgadē, t.i., ar dzimumgatavību bērns gūst savu īpašo, vienreizējo pieredzi un kļūst spējīgs patstāvīgi spriest. Attīstās patstāvīga "īpaša" domāšana, viņš kļūst patiesi brīvs.
5. ATTĪSTĪBAS RITMS. Sešgadīgs bērna attīstības ritms/ sensibilitātes fāzes. Montessori lieto sensibilitātes fāzes. Audzinātāja nevar pilnīgi noteikti zināt, kas bērnam vajadzīgs. Bērns to parāda, izpaužot savas vajadzības. Audzināšana seko šīm fāzēm.	7. BRĪVĪBA. R.Šteiners "Brīvības filozofijā" izskaidro savu brīvības izpratni. Tā ir šāda: cilvēks ir vienīgā radība, kura apveltīta ar garu. Šis gars dod cilvēkam iespējas izzināt sevi un pasauli un brīvi pieņemt lēmumus par savu rīcību. Gars izpaužas ķermeņa veselīgumā, dvēseliskajās jūtu un gribas izpausmēs un izglītojot vitālo
6. PAMATSPĒJAS. Cilvēka pamatspējas – sajūtas, domāšana, griba – Montessori mācībā nav primāri sasaistītas ar bērna attīstības fāzēm, bet fundamentāls ir tas, ko bērns dara, viņa izjūtas, pārdzīvojums.	
7. ATBILDĪBA. Bērns mācoties nonāk pie atziņas par savu atbildību.	

8. ROTAĻAS. Bērns rotaļājas nevis sava <i>prieka</i>, savas <i>patikas</i> dēļ, bet lai <i>izzinātu</i> lietu iekšējās likumības un tādējādi <i>iemācītos</i> ar šīm lietām atbilstoši rīkoties.	domāšanu. Nekādas antropozofiskās domāšanas vērtības nav ienesamas Valdorfskolās mehāniski un tādās diskusijās, kur izlemšanas priekšrocības tiek dotas pieaugušajiem.
9. VIDE. Bērnām iekārtotajā vidē pieaugušajiem ir vadošā loma, bet tikai tāda, kas netraucē bērna spontanitāti, pašiniciatīvu, brīvību.	8. VALDORFSKOLAS PEDAGOGS. Tikai caur Valdorfskolu pedagogu <i>personisko antropozofiskās domāšanas garu</i> tiek īstenota <i>audzinošā</i> ietekme.
BĒRNA TĒLS Mīlestība un cieņa. Katrai dzīvai būtnei ir savs aplēpts uzdevums, kas tai jāīsteno. Tas ir galvenais virzošais spēks savu dotumu, dotību un talanta attīstībai. Audzinātājas izturēšanās un bērnam sagatavotā vide nodrošina bērnam attīstības iespējas atbilstoši viņa interesēm, vēlmēm un tieksmēm. Ja bērns savas vajadzības ir apmierinājis, var tikt izvirzīti jauni uzdevumi. Nav iespējams visus bērnus vienlaicīgi mācīt ar tām pašām metodēm un mācību vielu. Bērns pats izlemj, ko mācīties. Bērna individualitātes ievērošana ir pedagogiskās darbības stūrakmens.	BĒRNA TĒLS Godbijība pret bērna būtību. Valdorfpedagoģijas skolotājs tver (<i>uztver, apgūst</i>) bērnu kā garīgu būtni, dažus gadus viņš vada šo garīgo būtni. Ne bērns ir slikts, dumjš, tikai viņa rīcība var tāda izskatīties. Bērna izdarības nevar būt pamats viņa personības nosodījumam. Bērnu neaudzina vis saskaņā ar kādiem pieaugušo cilvēku pieņēmumiem par to, kādam bērnam jābūt, bet gan tikai atbilstoši paša bērna attīstības potenciālam – viņa garīgumam, viņa dotumiem. (<i>Ideālu problēma audzināšanā.</i>) Temperamenti. 1. klasē ap Ziemassvētku laiku bērnus sasēdina pēc temperamentu <i>līdzības</i>, lai viņi varētu savstarpēji pieslīpēties.

11.^b zīmējums. Pedagoģijas pamatidejas

KLASES	
Iedalījums vecuma grupās un skolēnu klasēs nav stingrs. Parasti vienā klasē ir trīs gadu gājumu bērni, un galvenais nav vis nodalījums, bet sasaiste – lai bērni varētu savstarpēji viens otram palīdzēt, mācīties viens no otra, resp., sadarboties. Šodien Montessori skolās ir visi varianti – viena gada gājuma, divu un četru gadu gājumu bērni vienā klasē. Montessori tomēr uzskatīja, ka vajag tā: 3–6, 6–9, 9–12 gadu klases. “Atvērtās durvis” bērniem – <i>katrs sameklēs savu stūrīti.</i>	Tīrās gadu gājumu klases, sākot ar septiņiem gadiem. Skolēnus uzņemot, skolotājs bērnus iedala pēc vecuma, sagatavotības pakāpes, temperamenta, personīgā likteņa un vecāku ģimenes, mājas apstākļiem, klases skolotājs uz 8 gadiem. Klase dzīvo kopēju dzīvi.
SKOLOTĀJS UN AUDZINĀTĀJS	
Skolotāja personība, paraugs: tiklīdz kā bērns sāk darboties patstāvīgi, skolotājs <i>atiet malā</i>, kļūst pasīvs, bet <i>vēro</i>... Pamatideja – klases skolotājs uz 2–4 gadiem, viņam mēdz būt asistents un arī <i>pa rokai</i> atsevišķa mācību priekšmeta skolotājs.	Klases skolotājs sasaista <i>savu likteni ar savu klasi</i> – viņš formē savu klasi pēc <i>savas sejas</i>, jo skolotāja personība un viņa transcendentālais garīgais, kas izpaužas un iedarbojas caur viņa aktivitāti, ir daudz svarīgāks <i>nekā mācību saturs, didaktiskā izsmalcinātība, tehniskā precizitāte</i>. Liela nozīme pašaudzināšanai. Skolotājs pirms gulētiešanas nododas atskata pārdomām (<i>apcerei</i>) par saviem skolēniem tā, lai otrā dienā šīs pārdomas produktīvi virzītu viņa pedagoģisko darbību. Ar devīto skolas gadu – klasi sākas mācību priekšmetu sistēma.

MĀCĪBU STRUKTŪRA	
GALVENAIS ir BRĪVS skolēna darbs – mācību darbs brīvajā laikā un to organizē skolēns <i>pats</i>. (Vācijas Montessori skolās vispār 2–3 stundas dienā ir paredzētas skolēnu brīvam mācību darbam – patstāvībai; citās valstīs – pat visa pēcpusdiena). Līdz ar to brīvajā mācību laikā nav nodarbību kopēja obligāta sākuma. SVARĪGĀKAIS – tas, ko skolēns izvēlas, kā viņš darbojas, cik veiksmīgi tas viss notiek, par to rūpējas un atbild skolotājs. Skolēns darbojas patstāvīgi, bet skolēna patstāvība tiek pedagoģiski virzīta – lai skolēns izvēlētos to, <i>ko vajag izvēlēties</i>. Brīvība ir izvēle, bet izvēles saturs un apjoms ir <i>skolotāja noteikts</i>.	Mācību priekšmets ir kosmos, resp., pasaule, cilvēce, cilvēcība. Nav svarīgas priekšmetiskās zināšanas, neņemot pat vērā to, cik tās varētu būt nozīmīgas skolēnam <i>nākotnē</i>, bet gan <i>būtiska pasaules un cilvēka izpratne</i>. Atvairīties no empīriskās, materiālās apziņas, no dabzinātniskajiem faktiem un uz visu raudzīties no <i>Cilvēka un Kosmosa</i> viedokļa, resp., cilvēkmīlestība, godbijība, Dievišķā radība. Mācību centrālais jēdziens ir RITMS – bērna psihes stabilizējošs pamatelements. Mācību laikmeti – 3–4 nedēļu ritms. Skolas rituāli: personiska sasveicināšanās, kopējas pārrunas, pārgājieni, dziesmas – klases dzīves iekšējais <i>rituāls</i> utt. Neviens rituāls nav kaut kas sastindzis, bet gan vienmēr kaut kas tāds, kas dod <i>jaunu</i> impulsu.
SAJŪTAS	
Sajūtu audzināšana – <i>princips</i>. Sajūtas – “Pasaules atslēga”. Uz iegūto sajūtu pamata noskaidro attiecības starp lietām.	Cilvēka sajūtas – “Pasaules vārti vai vārti uz pasauli”. Viņš izdala 12 sajūtu veidus. Neko abstrakti, bet visu caur dzīvo uztveri – sajūtām.
KUSTĪBU AUDZINĀŠANA	
Montessori pedagoģija ir kinestētiskās mācības – visu maņu izmantošana. Kustību un to koordināciju apzināšana.	Melodija; ritms un kustība, balss skaņas = eiritmija.

RELIGIOZĀ AUDZINĀŠANA

Reliģiskā dimensija katram bērnam ir eksistenciāla – cilvēka eksistences jēga, viņa attiecības ar dzīvi un nāvi, gribas brīvība, determinisms utt. Montessori – ticīga katoliete. Viņas pedagoģiju katoļu baznīca atzina, cienīja. Otrā pasaules kara laikā viņu internēja uz Indiju. Tur viņa dzīvoja un strādāja teozofu biedrībā. Montessori skolas ir visās konfesijās. Viņa iesaka vecākiem kopā ar saviem bērniem piedalīties baznīcas svētkos un rituālos, uzskatot, ka bērnam ir reliģiozitātes sensibilitātes fāze. Reliģiozitātes pamatjūtu – aizsargātība, drošība, mīlestība; klusums, svinīgums – kopšana ir ļoti nozīmīga. Simbolikai piemīt audzinoša ietekme.	Kristiānisms ir Rietumeiropas garadzīves pamatprincips un tādēļ arī kristīgā audzināšana . <i>Audzinašana</i> Šteīniera izpratnē nav domājama bez priekšstata par cilvēku kā garīgu būtni. Bērnam reliģiozitāte piemīt dabiski. Bērns dabiski mīl, ciena, godā. Reliģiozitāti pirmcēloniskā izpratnē kopj Valdorf-pedagoģija. Viss Dieva radība. Reliģiozitāte ir būtiska caurviju ideja visos Valdorfskolas notikumos, tādēļ jāmaca viss dabiskais – kristāli, koksne, augi, dzīvnieki utt. Audzināt saskarē ar dabu un dabisko nozīmē sekmēt bērna kreativitāti. Bērniem, kuri nepieder nevienai konfesijai, piedāvā <i>brīvu reliģisko mācību, kas sekmē skolēna kristīgu pamatorientāciju un vēlāk varētu nodrošināt viņa reliģisko dzīvi.</i>
---	---

MĀCĪBU MATERIĀLS

Mūsdienīgi: uzskates un izdales materiāli un mācību tehniskie līdzekļi katrā mācību priekšmetā. <i>Montessori</i> materiāli. No <i>tveršanas</i> uz <i>uztveri</i> .	Bērnu <i>pašizgatavotie</i> mācību materiāli, bērnu pašsagatavotā un sakoptā vide. Bērnam <i>sagatavotie</i> materiāli tikai <i>grāmatas</i> un citas tehniski sarežģītākas lietas. Tā kā cilvēks mācās ar <i>ķermeni, dvēseli un garu</i> , resp., kopveseli, tad <i>jutekliskais</i> un <i>mākslinieciskais</i> caurvij visu mācību darbu. Bērnu līdzpaņemtais mācību materiāls ir intīms – iekšēji tuvs, sirsnīgs, draudzīgs. Nekādi standartizēti pierasti (darba burtņīcas), bet bērna paša izvēlēti un brīvi izpildīti, mākslinieciski apdarināti.
--	--

JAUNĀS TEHNOLOĢIJAS UN MONTESORI PEDAGOĢIJA. Vienmēr līdzī visam jaunajam, jo visas jaunās tehnoloģijas ar laiku kļūst par mūsu kultūras sastāvdaļu.	Antropozofiskā mācību mediju kritika. Cilvēkiem jāizgatavo sev tikai tādas lietas, kuru būtība un ietekmes veidi ir pilnīgi pārzināmi un pārzināti. Mūsdienu Valdorf-pedagogi: datorspēles un datorprogrammas nav pārzinātas. Mediju tirānija. Mediji bieži ir visai naidīgi vai agresīvi un sabojā bērna bērnišķīgo iztēli, pasaules uztveri. Vecākiem jāattur bērni no televīzijas līdz tam brīdim, kad viņiem būs izveidojusies un nostiprinājusies sava vērtību sistēma. Līdz briedumam labākais audzinātājs un medijs ir cilvēks ar savu klausīšanos, lasīšanu, sarunu, rotaļām un spēlēm vispārcilvēcisko vērtību aspektā. Pēc brieduma – ar savu īpašu, vispārhumānu skatu uz medijiem.
1. SKOLĒNU UZŅĒMŠANAS KRITĒRIJI	
Nekādi uzņemšanas pārbaudījumi, bet vēlams no Montessori bērnudārziem. Visai bieži tiek praktizēta bērnu ievirze mācībām rotaļu veidā.	Nekādi uzņemšanas pārbaudījumi, nekāda bērnu atlase pēc iepriekšējiem sasniegumiem, bet vēlams no Valdorfbērnudārziem.
2. MĀCĪBU PLĀNI	
Strādā pēc valsts mācību plāniem.	Strādā pēc Šteinera mācību plāniem.
3. VĒRTĒŠANA	
Vērtējumi ar standartatzīmi neatbilst Montessori pedagogijai, jo centrālā uzmanība ir individualitātei – paškontrolēi un pašvērtējumam. Tāpat sasniegumi individuāli apzināti, individualizēti. Svešvērtējumam, arī skolotāja vērtējumam, atzīmēm, nopelniem vai pārmērīgai uzslavai ir pedagogiski negatīva ietekme. <i>Pārejas problēma:</i> līdz ar gadu skaitu pieaug formālā novērtējuma nozīme. Iestājoties valsts ģimnāzijā vai reālskolā, parasti kārto iestāj-pārbaudījumus.	Bez standartizētas vērtēšanas un novērtējumiem, tikai bērna paša sasniegumi individuāli. Vērtēšanai jāsekmē katra bērna kā individualitātes spēju izkopšana (dotības, apdāvinātība). Tādēļ atsevišķa skolēna griba un varēšana ir viņa vērtēšanas mērogs. Vērtēšana ir vārdiski aprakstoša. (Paraugu!) <i>Pārejas problēma:</i> pārejot uz valsts skolām, jākārto uzņemšanas pārbaudījumi. Abiturklasē izliek atzīmes – orientējoši.

<i>VECĀKU DARBS</i>	<i>SKOLAS PADOME</i>
Montesori skolā vecāku vispusīga līdzietekme ir ļoti svarīga. Partnerattiecības ar pedagogiem; draudzīgas. Ne tikai hospitēšana pie skolotājiem, bet aktīva pedagogiska līdzdarbība. Daudzās iestādēs notiek vecāku mācības.	Bērnu vecāki pieder skolas saimei. Sadarbība ir absolūti nepieciešama kā garīgā, tā materiālā ziņā. Vecākus izglīto.

11.^o zīmējums. Galvenās organizatoriskās pazīmes

TERMINU SKAIDROJUMI

alternatīva – katra no savstarpēji izslēdzošām iespējamībām; eksperimentāls, netradicionāls. Parasti – radikāli un progresīvi risinājumi

antropoloģija – nostabilizējās XIX gs. vidū kā zinātne par cilvēku, par tā *izcelšanos* un *evolūciju*, rasu veidošanos, cilvēka morfoloģiju, par to, ar ko *fiziski*, *sociāli* un *kultūras* ziņā cita no citas atšķiras dažādas *pagātnes* un *tagadnes* cilvēku sugas. – *Junga* antropoloģija interpretē cilvēka esamības un kultūras formu pastāvēšanas *psiholoģisko* dimensiju, norādot uz *pirmtēliem* jeb *arhetipiem*. *M. Montesori* antropoloģijā galvenokārt ir *fiziskā* dimensija

antropozofija – reliģiskas filozofijas sistēma, kuru izveidojis vācu misticists un pedagoģijas teorētiķis Rūdolfs Šteiners. Antropozofijas uzdevums ir dot cilvēkam iespēju attīstīties kā vienam veselumam, un tā uzsver, cik svarīgi ir atmodināt latento garīgo dzīvi, vingrinot prātu, pacelties pāri materiālajām lietām. Antropozofi uzskata, ka viena no garīgās attīstības atslēgām ir spēja uztvert mākslu un ka mūzikai un krāsām piemīt ārstnieciskas īpašības

attīstība – secīgas neatgriezeniskas likumsakarīgas kvalitatīvas pārmaiņas cilvēka dzīvē, dabas, sociālo un garīgo procesu norisē virzienā no zemākā uz augstāko, uz jaunā rašanos. Attīstību raksturo ar objekta stāvokļu (situāciju), posmu, fāžu u.tml. maiņas likumsakarību

atziņas – indivīdam (bērnam/ skolēnam) subjektīvi nozīmīgs secinājums, atklājums, kas radies *pašpieredzes* rezultātā. Bērna atziņas ir subjektīvs monolīts veselums, nediferencēts vai ļoti vāji diferencēts veselums. Skolēna atziņas veidojas kā komplekss guvums intelektuālā, emocionāli voluntārā un praktiskās darbības vienotībā. Nepieciešama bērnu/ skolēnu atziņu objektivizācija

biheiviorisms – psiholoģijas virziens, kas radās ASV kā dzīvnieku uzvedības novērošanas rezultāts. Biheiviorisms neatzīst psihi, apziņu par psiholoģijas pētīšanas priekšmetu, bet uzvedību skaidro kā funkcionālu saistību starp stimulu un reakciju. Psihiskās parādības skaidrošanā atzīst tikai dabzinātniskās novērošanas un skaidrošanas metodes. Psiholoģiskās atziņas ir gūstamas tikai atbilstoši novērotajai un kvantitatīvi noteiktajai (izmērītajai) rīcībai (darbībai)

daudzdimensionāls – (pedagoģiskā procesa) būtības daudzveidīgo raksturīgo izpaudumu kopums

dimensija – mērījams un vērtējams vai – pedagoģijā – tikai vērtējams lielums

dogma – 1. Tēze, mācība, ko bez kritiskas pārbaudes, neapšaubot tās pareizību, pieņem kā apstākļos derīgu. 2. Nekritizējama patiesība teoloģijā. (Līdz apm. 17.gs. arī dabaszinātnēs lietoja terminu “dogmas” mūsdienu termina “aksioma” nozīmē)

dvēsele – Cilvēka psihiskā struktūra, garīgā pasaule, kas izpaužas jūtās, pārdzīvojumos. Emocionāli nozīmīgākais, būtiskākais, tas, kas iedvesmo, saista pie kā.

Pēc daudzu reliģiju priekšstatiem – cilvēka nemateriālā un nemirstīgā daļa, kas saglabājas arī pēc fiziskā ķermeņa nāves.

Pēc kristietības priekšstatiem – cilvēka dvēsele ir tā viņa daļa, ko dievišķā žēlastība var atpestīt no grēka.

Antropozofija atzīst dvēseles pārmiesošanos (reinkarnācija). (Psihe – filozofijā – hipotētiska psihiska vai fiziska būtne vai kvalitāte, kas cilvēkam dod iespēju domāt, gribēt un just; saprāta un atmiņas mājvieta)

dzīļu psiholoģija – Z.Freida un viņa sekotāju, kā arī A.Ādlera, K.G.Junga u.c. psiholoģisko teoriju kopapzīmējums

eiritmija (*eurhythmie*) (radās 1912. gadā kā māksla) R. Šteinerā izstrādātās garazinātniski pamatotās kustību (*antropozofiskā, ne tikai šaurā – fizisko kustību izpratnē*) mākslas nosaukums. *Nodoms* – paust mākslinieciski dvēseles kustību. *Aktivitāte* (darbība) – savas *holistiskās* (fiziskais, dvēsele, gars) personības *harmonizēšana* savā subjektīvajā telpā, paužot savas dvēseles pārdzīvojumus, melodijas izjūtu, ritma izjūtu, runas izjūtu utt. *redzamās* kustībās un *dzirdamās* balss skaņās, *pēc iespējas visas darbības veicot vienlaicīgi un baudot kustību prieku*

ezotērisks – paredzēts vienīgi iesvētītiem reliģiskos, maģiskos rituālos; slepens

ezotērisms – ticība kādam iekšējam ceļam, kurā indivīdam gaišredzību un pestīšanu palīdz gūt īpašas zināšanas. Gājumā pa šo ceļu nepieciešama rosīga iztēle, dažkārt redzama eņģeļu vai citu starpnieku klātbūtne. Ezotērisms ir antīkās pasaules mistēriju reliģiju sastāvdaļa; agrajos viduslaikos ar to saskārās kristietība. XX gs. otrajā pusē interese par ezotērisma atjaunojusies, attīstoties antropozofijai un teozofijai – mūsdienu garīgajām kustībām, kas sevī apvieno kristietības, budisma un hinduisma elementus

fiziskums (*cilvēciskā indivīda*) – materiālajai pasaulei identais (pilnīgi vienāda) cilvēkā

Gara fenomenoloģija – G. V. F. Hēgeļa (1770–1831) darbs (1807) – filozofiskie uzskati, kas postulē, ka cilvēces garīgās kultūras attīstība ir *pasaules prāta* pakāpeniska radoša izpausme. Bezpersoniskais gars (*pasaules gars, objektīvais gars*) pakāpeniski īstenojas arvien pilnīgākos cilvēces kultūras fenomenos

garazinātne – pretmets dabaszinātnēm, nav obligāti saistāma ar teoloģiju – zinātne par cilvēka dvēseli, garu, garīgumu; par cilvēka kā garīgas būtnes (*spiritual hu-*

man being, Geistiges Wesen, духовное существо) garīgo dzīvi *pretstatā* viņa fiziskajai dzīvei, bet *vienotībā* ar to. Garazinātnē cilvēka *apziņa ir prioritāra*.

Vācu filozofs Vilhelms Diltejs (1833–1911) aizstāvēja viedokli, ka *garazinātnes* nevar strādāt ar tām pašām metodēm kā *dabaszinātnes*, ka cilvēka dvēseliskās norises iespējams aptvert tikai ar *saprašanu*, nevis ar *analīzi*, kā to dara dabaszinātnēs (sk. humānpedagoģija, garīgums).

Pēdējos gados ir vērojams, ka pamiers starp zinātni un reliģiju ir trausls. *Izveidojusies dalīta attieksme pret nesen valdošo uzskatu, ka zinātne spēj dot atbildes uz visiem jautājumiem*. Pastāv arī uzskats, ka reliģija un zinātne ir partneri. Ja atzīstam, ka teoloģija mūs bagātina ar tādiem *jēgas* slāņiem, kādu zinātnē nav, *tad abas jomas var pastāvēt līdzās*. Daži kristieši pauž viedokli, ka arī zinātne prasa akli kaut kam ticēt, *turklāt šis lēciens ticībā ir vismaz tikpat radikāls kā pievēršanās reliģijai*, turklāt daži zinātnieki mudina pieņemt uzskatu, ka mūsu sliecībai uz reliģiozitāti *ir pozitīva nozīme izdzīvošanas aspektā*. No šā viedokļa raugoties, mūsu iedzimtību nosaka *nevis savtīga konkurence, bet gan altruisms — pašai izdzīvot gādība par citiem, gatavība uzpurēties citu labā; nesavtība*. – Zinātnē uzskata, ka visas zināšanas ir pierādāmas. Reliģija nav pierādāma un tādēļ nav uzskatāma par zināšanām, resp., reliģijā nav jēdziena *zināšanas, bet ir ticējumi māņiem, kuriem nav nekādas intelektuālas vērtības*. – Par to, kā izmantota zinātnieku radītā tehnoloģija, ir divējāds viedoklis. Tā pamats – ekoloģiskā krīze

garīguma izglītība – augstāko piederības – pienākuma un atbildības izjūtu (Zemei, cilvēcei, biosfērai) un tām atbilstošas uzvedības izkopšana izglītības procesā

garīgums (humanitāte) – cilvēciskajam indivīdam apriori dotais attīstības potenciāls (pirmtēli/arhetipi; tradīcijas, smadzeņu struktūrās kodētais, kultūrvērtību ideja, genofonds u. tml.), kas to būtiski atšķir no visām citām dzīvām būtnēm, balstās uz izkoptu cilvēku kopuma (cilvēces, tautas, ģimenes, indivīda) garīgo sfēru, garīgo būtību, garīgo mantojumu (apziņa, domāšana, doma, emocijas). Indivīda garīgums determinē viņa cilvēcisko pašapziņu, pašvērtības, pašrefleksijas spēju izkopšanu viņa izglītošanas/-ās procesā. Ja cilvēciskais indivīds savā dzīvē nesastopas ar savas ģimenes, tautas, cilvēces garīgajām un/ vai kultūrvērtībām, tad viņa garīguma potenciāls paliek neizkopts neatgriezeniski (bērni, kurus nolaupījuši dzīvnieki – vilcenes – un kuri auguši dzīvnieku vidē).

Cilvēciskā indivīda garīguma izkopšanu, t.i., viņa pašapziņas, pašvērtības un pašrefleksijas spēju izkopšanu galvenokārt nodrošina ģimene un skola.

Uz garīgumu balstās reliģijas mācības, tomēr garīgums humānpedagoģijā ir plašāks jēdziens un nav obligāti saistāms ar reliģiju

gars – 1. (Matemātikā, filozofijā, dabaszinātnēs) visu apziņas funkciju kopums, īstenības atspoguļojums, aktīvs iedarbīgs cilvēka spēks; sekundārs attiecībā pret esamību); tomēr arī – gars rada īstenību, ne tikai to atspoguļo(!); apziņas sinonīms; cilvēka psihisko īpašību kopums – prāts, domāšana, apziņa. 2. Reliģijā gars ir mitoloģiska būtne ar pārdabiskām īpašībām (svētais gars, eņģelis, dēmons) 3. (Antropozofijā) cilvēka gars (aspekts) – process domāšana kā cilvēka smadzeņu darbība un tā rezultāts – doma. Cilvēciskā indivīda domāšanas rezultāti pastāv arī vēl tad, kad paša cilvēka vairs nav (sk. arī inkarnācija, reinkarnācija)

godbijīgs – tāds, kas izturas ar bijību – ļoti lielu cieņu, kas savukārt bieži saistīta ar apbrīnu vai bailēm. 2. Tāds, kurā izpaužas bijība, cieņa (pret ko)

gods – cienījamība, sociāls rangs vai privilēģija; cilvēka morālā vērtība; tikums – morālā atzinība, cildinājums

holistika – izziņas teorijā – virziens (teorija), kam raksturīgi uzskati, kas uzsver fiziskā un garīgā vienotību. Saskaņā ar šiem uzskatiem indivīds ir nedalāms un darbojas kā veselums. Holistiskā pieeja vienmēr paredz saglabāt veselumu un vienmēr vienotības iedibināšanu kā īpašu uzdevumu un darbību

holistiskā pieeja – metodoloģija un / vai tehnoloģija, kas jebkuru lietu, parādību tver tās veselumā, saglabā šo veselumu, kā arī paredz vienotības iedibināšanu kā īpašu darbību

holistiskā uztvere – lietu (parādību, dzīvu būtņu u.tml.) uztvere to kopveselumā – daļu, komponentu, elementu u.tml. saistībā, saskatot lietas sastāvdaļu mijiedarbību

humānpedagoģija – garazinātniskā pedagoģija – zinātne par cilvēka audzināšanu, kuras pamatjēdziens ir humanitāte – garīgums. Tā izveidojās par patstāvīgu zinātni 19. gs. vidū, nodaloties no teoloģijas un dabaszinātnēm. Humānpedagoģija vēršas pret cilvēka prāta vienpusīgu izkopšanu, pret viņa dvēseles, viņa uzvedības un rīcības nozīmes un jēgas izskaidrošanu eksperimentāli pierādāmu matemātisku likumsakarību veidā. Tās metodoloģiskais pamats ir cilvēks kā veselums, viņa dvēseles, uzvedības un rīcības saprašana viņa audzināšanas nolūkos. Dabu izprot, to izskaidrojot, bet otra cilvēka dvēseli apjauš, nepārtraukti nodibinot un uzturot saprašanos (sk. garazinātne, garīgums, humānpedagoģija)

ideja – īstenības atspoguļojums cilvēka apziņā; būtiskais, galvenais princips; pamatdoma, iecere. Mūsdienās to aizvieto ar konkrētākiem terminiem, proti,

sajūta, priekšstats vai jēdziens. **Iedzimta ideja** – priekšstats, jēdziens vai cits nojēgums, kas pastāv *pirms* jebkādas pieredzes un *nav no tās radies*.... *Mums ir iedzimta sliecība iemācīties*...

ideju vēsture – zinātnes nozare, kas izcelsmes un ietekmju aspektā pēta ideju un teoriju vēsturi un attīstību

ideoloģija – ideju, uzskatu, viedokļu kopums par cilvēku dabu un sabiedrības raksturu; uz ko balstīta kāda teorija par to, kā cilvēkam vajadzētu dzīvot, cik laba ir sabiedrība. Katra izglītības alternatīvā teorija, kā arī pedagoģija zināmā mērā ir ideoloģija

iedvesmošana – garīgā ietekmēšana, kas cilvēku apvelta ar neikdienišķu, pat pārcilvēcisku spēju domāt, runāt vai rīkoties. **Iedvesma** – 1. Garīga pacilātība, jaunrades spēku uzplūdi. 2. Psihiska iedarbība uz cilvēku, kas izraisa noteiktu psihisku stāvokli. **Iedvest** – pārliecinot panākt

inkarnācija – reliģijā ir tas pats, kas iemiesošanās. Kristoloģijā, kristietībā – Dievišķā gara inkarnācija – iemiesošanās cilvēkā

introspekcija – mērķtiecīgs savas būtības, savu apziņas stāvokļu izziņas process. Mērķtiecīga personas pašas apziņas stāvokļa, pārdomu procesa novērošana un skaidrošana, sava uzdevuma veikšanas procesa, lēmuma pieņemšanas, rīcības, darbības plānošanas un realizēšanas skaidrošana un aprakstīšana šo procesu gaitā

izglītības alternatīvā teorija – *eksperimentālu, netradicionālu* priekšstatu, jēdzienu, principu un metožu sistēmisks kopums par *cilvēktēlu* un/vai *bērntēlu*, kas *izveidots izglītības nolūkos* un pēc *autoru* uzskatiem satur *oriģinālus, radikālus un progresīvus* aktuālo pedagoģisko problēmu risināšanas nosacījumus un tādēļ ir zināmā mērā pretstata un vai konfliktattiecībās ar oficiālo valsts izglītības sistēmu

izglītības humānā paradigma – pedagoģisko uzskatu sistēma par cilvēka audzināšanu, kas balstīta uz tādu sistēmisku kvalitāti, kas piemīt tikai un vienīgi cilvēkam – viņam apriori doto humanitāti – cilvēciskā indivīda pašapziņu, pašvērtību un pašrefleksijas spēju (sk. garazinātne, garīgums, humānpedagoģija)

izglītības situācija – izglītības *apstākļu* kopums, izglītības stāvoklis (valstī, reģionā, pašvaldībā, skolā, klasē)

izglītības vērtības – izglītojamo apguvei *piedāvātais* vērtībizglītības pamatsaturs – galvenais, būtiskais. Arī izglītības taksonomiju taksonu/klašu pamatsaturs, atskaitot *vienkāršos* faktus

karma – (sanskritā *ričība*) – hinduismā – cilvēka rīcību summa, kas viņam nāk līdzī no mūža uz mūžu, uzlabodama vai pasliktinādama viņa likteni

klusums – 1. Stāvoklis, kad nav dzirdami nekādi trokšņi, skaņas; kad nav intensīvas darbības. 2. *V. Maldonis*: “Cilvēks *klusumā* atraisās no empīriskā un nokļūst tādā dvēseles noskaņojumā, kur empīriskais vairs nav galvenais.” – Kristoloģijā: Lūgšana ir kontemplatīva, *klusā* un pazemīga dvēseles ziedošanās, nodošanās kādai varai. Klusums nav tukšums, klusumā ienāk svētums

kolektīvā bezapziņa (K.Jungs) – *analītiskas* personības koncepcijas, kurā tā tverta *filozofiskā, reliģiskā* un *mistiskā* aspektā, viena no trim pamatkomponentēm – visai cilvēcei kopējās un iepriekšējo paaudžu *pieredzes* atspoguļojums, kas fiksēts indivīda smadzeņu struktūrās kā īpašu pirtmēlu jeb arhetipu kopums, bet kas nekad nevar tikt apzināts; to iedzimtības ceļā nodod nākamajām paaudzēm. (Pārējās divas komponentes ir indivīda *apziņa* un viņa *bezapziņa*.)

Kolektīvās bezapziņas *saturu* veido *vispārcilvēciskie pirtmēli jeb arhetipi*. Arhetipi nav indivīda sajūtu objekti,

tie nav arī viņa uztveres objekti. Arhetipisko *indivīdā aktualizē* ar mītiem, rituāliem u.tml.

konceptija – sistēmā apkopoti uzskati. Ideju un uzskatu sistēmiskas izpratnes skaidrojums, pamatojums, kas izklāstīts noteiktā loģiskā secībā un tādējādi atklāj koncepcijas praktiskā īstenojuma galvenos posmus, pamata nostādnes. Konceptija prognozē attīstību un likumsakarīgi atklāj šīs attīstības norisi

kontemplācija – 1. Apcerīga vērošana, vērošana. 2. *teol.* Iedziļināšanās Dieva vārdā un darbos, atzīšana izzinot

konvencionāls – parasti – pieņēmums, noruna

kosmisks – 1. Visuma, pasaules. 2. Montesori, daļēji arī Šteineram – dievišķais. – Dieva kosmoloģiskā pierādījuma aspekts, Dievs – Visuma pirmcēlonis. Dieva teoloģiskais pierādījums un Dieva tikumiskais pierādījums

lūgšana – 1. Darbība – lūgt – pieklājīgi, pazemīgi prasīt; aicināt, saukt. 2. (*rel.*) Dievišķas varas uzrunāšana, kurai var būt dažāds raksturs – no maģiskām formulām līdz nesavtīgai uzrunai meditācijā

māksla – *plašā noz.* – visi cilvēka meistarības, iztēles un izgudrotājspējas procesi un produkti; *pretmets dabai.* *Mūsdienīgi šaurākā noz.* – termins attiecas uz literatūru, mūziku, skatuves mākslu, glezniecību, tēlniecību un to atbilstību estētiskiem kritērijiem

mesija – judaismā un kristietībā ir cilvēces pestītājs vai glābējs

metafizika – mācība par lietu *patieso* būtību, kas pastāv *ārpus* jutekliskās pieredzes

misticisms – reliģiska ticība vai garīgs pieredzējums, kas balstīts uz mistiku – *tiešu, intuitīvu saskarsmi ar dievišķo*. Mistēriju reliģijas – dažādie senatnes kultī, kuros piedalīties bija atļauts tikai *iesvētītajiem*. Mistēriju reliģijas spēcīgi ietekmējušas *agrīno kristietību*

mīlestība – 1. Emocionāls stāvoklis, kam raksturīgas dziļas simpātijas, sirsnība pret *pretējā dzimuma cilvēku* un jutekliska tieksme (pēc tā); pašizliedzīga pieķeršanās (kam). Sirsnīga vai kaislīga pieķeršanās kādai būtnei. 2. *Sengrieķi* mēdza izšķirt (a) *simpātijas vai draudzīgu mīlestību*, (b) *erotisku mīlestību* un (c) *nesavtīgu mīlestību* (ziedošanās). 3. Nepilnīgā alkas pēc pilnības vai pilnīgu būtņu rūpes par nepilnīgām būtnēm

natūrfilozofija / dabas filozofija – filozofijas paveids – uzskatu sistēma, kuras pamats ir daba un kura noliedz visu pārdabisko

okulta – slepenais, drīzāk – neizzinātais, neatklātais, arī – atklāt, izzināt aizliegtais

okultisms – terminam izveidojusies negatīva nokrāsa, jo šādi mēdz saukt visāda veida darbības, kurām piedēvē sakaru ar pārdabisko, – no spiritiskiem seansiem līdz melnajai maģijai, no sava horoskopa lasīšanas avīzē līdz noziedzīgām izdarībām ar bērniem. Pie okultajām zinātnēm pieder telepātijas, gaišredzības un citu parapsihisku parādību pētīšana un praktizēšana

operacionalizācija – vispārīgi un abstrakti formulēto izglītības un/vai mācību mērķu pārformulēšana un konkretizēšana (transformēšana) skolēnu uzvedību, rīcību raksturojošā terminoloģijā – terminu kopumā

paradigma – konceptuāla pamatsistēma, problēmu izvirzīšanas, formulēšanas un risināšanas modelis, kas domine noteiktā vēsturiskā periodā

pāreja – (pedagoģijā) divu un vairāku pedagoģisku parādību, pedagoģiskā procesa komponentu savstarpējo atbilstošo sakarību izrisināšana. Pāreja no mērķa formulējuma uz atbilstošo uzdevumu kopuma noteikšanu, no uzdevumiem uz atbilstošā satura noteikšanu, no metodoloģijas uz metodēm, no mērķa uz rezultātu (daļrezultātu) kopuma noteikšanu

pašpriedze – indivīda paša praktiskajā darbībā gūto atziņu kopums

pedagoga transdarbība – pedagoga darbība, kura ir viņa skolēnu noteikta (determinēta) pirms tās īstenojuma

pedagoģiska likumsakarība – pedagoģisku parādību iekšēja, būtiska sakarība

pedagoģiska parādība – pedagoģiskā procesa būtības ārējs izpaudums

pedagoģiskā procesa būtība – pedagoga un audzēkņu attieksmju – resp., pedagoģisko attieksmju galvenās, raksturīgākās īpatnības; svarīgākās īpašības; fundamentālās likumsakarības

pedagoģiskā situācija – pedagoģiskās saskarsmes situācija konkrētā mācībstundā / nodarbībā, kā arī citā pedagoģiskajā saskarē (ar kolēģiem, skolēnu vecākiem (vecāku sapulcē), izlaidumā u.c.), kur tiek īstenoti pedagoģiski nodomi

pieeja – problēmas pamatnostādne, kas nosaka tās risinājuma veidu

priedze – cilvēku praktiskajā darbībā gūto zināšanu, prasmju un attieksmju kopums (sk. arī pašpriedze)

pozitīvisms – (radies 19. gs. 30. gados) – filozofijas novirziens/ teorija, kas par īstām atzīst tikai tādas zināšanas, kuras nesniedzas ārpus zinātnes un novērojumu ietvariem. Šī teorija saistīta ar empīrismu. XX gs. 20. gados radās loģiskais pozitīvisms. Tas noliedza jebkādu metafizisku pasauli ārpus empīriskās zinātnes un veselā saprāta un par patiesiem apgalvojumiem uzskatīja tikai formālās loģikas vai matemātikas atziņas

pragmatisms – filozofijas novirziens, radies 19. gs. 70. gados ASV, pamatlicēji filozofi Č. Pīrs, V. Džeimss, Dž. Džūijs), kurā par uzskatu, atziņu patiesumu spriež no to praktisko seku, *it sevišķi no šo seku lietderības*

viedokļa. Pedagoģijā pragmatisma jēdzienu lieto arī prakticisma izpratnē, resp., uzsverot kaut kā atbilstību praktiskām vajadzībām

postulāts – tēze, ko nevar pierādīt, bet ko pieņem par patiesu; pieņēmums, nepierādīts apgalvojums, kas kalpo par izejas punktu tālākiem secinājumiem

princips – 1. Pamatuzskats, pamatdoma. 2. Pieņēmums, pārliecība, uz kā pamatojas kāda teorija, mācība, uzskati, noteikumi. 3. Personas pašas nospraustie, svarīgākie noteikumi savai dzīvesdarbībai

reinkarnācija – miruša cilvēka dvēseles vai dzīvnieka gara pārmiesošānās jaunā cilvēkā vai dzīvniekā. Mācība par reinkarnāciju ietilpst daudzās reliģijās un filozofijās, piemēram, dažādās senēģiptiešu un sengrieķu reliģiskajās un filozofiskajās sistēmās (Pitagora un Platona filozofijā), budismā, hinduismā, džainismā, atsevišķās kristīgās ķecerībās (tādās kā kataru mācība) un *teozofijā*. Reinkarnāciju sauc arī par *transmigrāciju* un *metempsihozi*

reliģija — ticības vai filozofijas kodekss, bieži vien saistīts ar Dieva vai dievu pielūgšanu. Ticēt pārdabiskiem spēkiem nav būtiski (piemēram, budismā). – Ticējumu kopums, kas mēģina izskaidrot mums līdz galam neizprotamus dzīves aspektus

svētums – (rel.) tās īpašības, ar ko dievišķam mērķim kalpojoša persona vai lieta atšķiras no pasaulīgā jeb laicīgā vai ar ko Dievs atšķiras no cilvēkiem un pasaules. Sevišķi plaši svētuma jēdziens figurē kristietībā un jūdaismā. *Šai aspektā svēts* nozīmē: (a) *dievbijību* modinošs, (b) *ar Dievu saistīts*, (c) *šķīstību un tikumību* (dzīvot svētu dzīvi).

Vispārināta īpašība *svēts*: 1. Tāds, kas attiecas uz Dievu. 2. (*pārn.*) – ārkārtīgi nozīmīgs, dārgs, kas saistīts ar visdziļākajām jūtām, ar godu. 3. Reliģiskas pielūgsmes priekšmets; relikvija

teoloģija – 1. Zinātne, kas, balstīdamās uz dogmām, pētī, skaidro un pamato kādas reliģijas mācību; mācība par Dievu. 2. Pētījumi un atziņas par Dievu un dieviem. Galvenie paveidi – dabiskā teoloģija un atklāsmes teoloģija

teorija – priekšstatu, jēdzienu, principu un metožu sistēmisks kopums par *ideāltipu* un/vai *ideālo objektu*. *Ideāltips/ideālais objekts* – abstrakts, ideāls (*tīrs paraugs*), idealizēts (*pilnīgāks nekā īstenībā*), jo pielāgots *noteiktam mērķim*, strukturāls (kop-vesels) objekts

teozofija – jebkura reliģiska vai filozofiska sistēma, kas balstīta uz pieņēmumu, ka *ar intuīciju var atklāt dievišķā dabu*. It sevišķi par teozofiju sauc uzskatus, ko pauž H. Blavatskas un H. S. Okolta 1875. gadā Ņujorkā nodibinātā Teozofijas biedrība. Šo uzskatu pamatā ir hinduisma priekšstati par karmu un reinkarnāciju un nostādne, ka visa galamērķis ir *nīrvāna* – pilnīgas brīvības, miera un svētlaimes stāvoklis, kas sasniedzams, izdzēšot visas alkas

ticība 1. (*rel.*) Pārlicība, ka Dievs spēj lemt un paredzēt visas pasaules likteņus, un uzticīga palaušanās uz Dieva providenci (*providence* — *pasaules likteni lemjoša Dieva griba*). 2. Pārlicība par kā patiesumu, atbilstību īstenībai, arī pārlicība par kā vērtību, nozīmīgumu bez pierādījumiem, pārbaudes; palaušanās

tikums – spēja vai prasme ar *morālistisku vērtību*

tradīcijas – vēsturiski izveidojušās, iedibinātas paražas, ieražas un ticējumi, kas pāriet no paaudzes paaudzē (tradīcijas mainās, attīstās)

transcendentāls – 1. (attiecībā uz indivīdu) Tāds, kas nosaka cilvēciskā indivīda pieredzi, nevis ir gūts no pašpieredzes; arī neempīriskais/nejutekliskais, pār- un virsjutekliskais / virsempīriskais; metafiziskais. 2. (filoz.) Termins, ar kuru apzīmē tādu esamību, kas iziet ārpus empīriskā, ārpus ierobežojumiem, ārpus galīgā. Apzīmē

augstākos un universālos metafizikas priekšmetus – vienotais, īstenais, labestīgais; laiks un telpa, substance, kauzalitāte, arī ticība, Dievs, nemirstība

transfērs – pārnese – rīcības, uzvedības pārmaiņas, kuras ir determinētas ar iepriekšapgūto līdzīgo. Par transfēriem runā tai nozīmē, kā (ka) iepriekšapgūtais izglītības saturs ietekmē jaunā izglītības satura apguvi. Transfērus sauc arī par izglītības fenomenu genotipiem, izglītības universālajām kvalitātēm, par izglītības programmu kodolu (piemēram, ideju, teoriju, metožu, vērtību zināšanas; analīzes, sintēzes, vispārināšanas, klasificēšanas, izvērtēšanas prasmes; indivīda vērtīborientācijas u.tml., bet elementāru faktu zināšana nav transfērs). Visi minētie ir t.s. pozitīvie transfēri, bet ir arī negatīvie, tie, kuri kavē, traucē, bremzē sekmīgi mācīties

veģetatīvums – dzīvībai dabai identais (pilnīgi vienāda) cilvēkā; arī cilvēka dzīvnieciskums

vērtība – 1. Pozitīvo īpašību kopums, kas nosaka praktisko noderīgumu, izmantošanas iespējas, darbīgumu. 2. Ietekmes; lietas, parādības, paradumi, principi u. tml., ko cilvēks uztver kā sev vai citai personai tīkamus, būtiski nozīmīgus, vēlamus konkrētos apstākļos, noteiktā kultūrā un konkrētā sabiedrībā un kas sekmē viņa izaugsmi, viņa personības veidošanos.

Vērtībām ir ideālas un/vai materiālas formas. Ideālās formas – idejas, ideāli; arī principi, normas, mērķi utt.

Materiālās vērtības – pats cilvēks vidē; uguns, ūdens, zeme, gaiss; pārtika, mājoklis, nauda u. tml.

Personas vērtību sistēma raksturo viņa attieksmi pret sevi, līdzcilvēkiem, darbu, dabu; valsti un kultūru.

Personas vajadzību hierarhija atspoguļo viņa vērtību hierarhiju

vērtībizglītība – audzināšanas jēdziena mūsdienīga modifikācija – personas pamatvērtību – garīguma, morāles,

kultūras, garīguma un fiziskuma – *vienotības* izkopšana izglītības procesā. Personas pašapziņas, pašvērtības respektēšana, viņa pašrefleksijas, valodspējas un kreativitātes (radošuma) izkopšana; tolerances, kompromisa, līdzjutības u.c. vispārhumāno spēju attīstīšana; ievirze, motivēšana un sagatavošana veiksmīgai profesionālai karjerai

vērtībspriedums – subjektīvs apgalvojums, kurā kaut kas novērtēts kā tikumiski, estētiski, ideoloģiski vai teorētiski labs vai slikts. Zinātnes filozofijā nerimst diskusijas par to, vai sociālās zinātnes, tostarp pedagogija, vispār var būt brīvas no vērtībspriedumiem. Ja nevar, vai sociālajās zinātnēs iespējama objektīva patiesība

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

Adamovičs L. Latviešu tautskolotājs un laikmeta prasības. Atjaunotās Latvijas skola un skolotājs. – Rīga, 1936. – 56. – 63. lpp.

Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre. – Berlin-Leipzig, 1930.

Bitinas B.P. Ievads audzināšanas filozofijā. – Maskava, 1996.

Beļickis I. Didaktiskā doma Latvijā 1920. – 30. gados. – Rīga, LR TIM, RSKGI, 1990.

Beļickis I. Izglītības humānā paradigma un Latvijas izglītības reforma. – Rīga, 1995.

Bērns, mēs tev palīdzēsim to veikt pašam. – H. Holštīges un P. Osvalda materiāli. – Rīga, 1995.

Blätter F. Geschichte der Pädagogik. – 1956.

Biezais H. Kristiānisms. Nacionālisms. Humānisms. – Imanta, 1953.

Bohne G. Grundlagern der Erziehung. – I, II d. – 1952.

Boston R. Anthroposophy; Rudolf Steiner's "Spiritual Science". – 1996.

Boids U. Montessori sistēma. – Sistēmas vēsturiski kritiskā analīze (krievu valodā). – M.: Mir, 1925.

Celms T. Personības psiholoģija. Rakstu krāj.: Personības nozīme audzināšanā. – Rīga, 1933.

Dauge A. Audzināšanas ideāls un īstenība. Raksti par lietišķo pedagogiju. – Cēsis – Rīga, 1928.

Dēķens K. Rokasgrāmata pedagogijā. – Rīga, 1919.

Drabinskis J. Pedagoģija un dzīve. – Rīga, 1934.

Flugins J. Skolotāja personības kultūras problēma. Rakstu krāj.: Personības nozīme audzināšanā. – Rīga, 1933. – 18. – 26. lpp.

Ficker P. Freitätigkeit. – Leipzig, 1926.

Frenē S. Pedagoģisko rakstu izlase. – 1990.

Gaudig H. Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. – Breslau, 1922.

Gratenaua K. No Rūdolfā Šteinera pie Jēzus Kristus. – Rīga, 1993.

Gudjons H. Pedagoģijas pamatatziņas. – Rīga, 1998.

Gullasa R. Mājas audzināšana Montesori garā. – Rīga, 1991.

Hansson S. O. Is anthroposophy science? – 1991.

Huczynski A., Buchanan D. Organizational behaviour. – 1991.

Hergets A. Pedagoģika. Tulk. A.Smilga. II daļa. Loģika. Didaktika. – Rīga, 1925.

Hergets A. Galvenās strāvas tagadnes pedagoģiskā dzīvē. Tulk. B.Jirgensons. – Mākslas audzināšana. Darba skola. Pilsoniskā audzināšana. Morālpedagoģika. – Rīga, 1927.

Hergets A. Pedagoģika. Tulk. A.Smilga. I daļa. Psiholoģija. Audzināšanas mācība. – Rīga, 1923.

Jānis Pāvils II. Pārkāpjot cerības sliekšni. – Rīga, 1996.

Jungs G.K. Psiholoģiskie tipi. – Rīga, 1996.

Jurevičs P. Pretstatu pasaule. – 1973. – 91. – 146.lpp.

Keršenšteiners G. Audzinātāja dvēsele. – Rīga, 1926.

Kerschensteiner G. Theorie der Bildung. – Leipzig-Berlin, 1926 (1928).

Kerschensteiner G. Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für Schulorganisation. – Berlin, 1924.

Kerschensteiner G. Autoritāt und Freiheit als Bildungsgrundsätze. – Leipzig, 1925.

Klīve V.V. Gudrības ceļos. – Rīga, 1996.

Klīve V.V. Ticības ceļos. – Rīga, 1995.

Kranihs E.M. Brīvās Valdorfskolas (krievu valodā). – Maskava, 1993.

- Ladusāns S. J. Reliģijas filozofija. – Rīga, 1996.
- Ladusāns S. J. Daudzpusīgā gnozeoloģija. – Rīga, 1994.
- Makdauels Dž., Stjuarts D. Okultisms. – Rīga, 1996.
- Maldonis V. Evaņģēliskā dogmatika. – Rīga, 1996.
- Mauriņa Z. Uzdrīkstēšanās. Izlase. – Rīga, 1990.
- Müunch P.G. Die Kunst Kinder zu Unterrichten. – Leipzig, 1992.
- Montesori M. Ievirze darbam ar manu metodi (krievu valodā). – Maskava, 1916.
- Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca. Sastādījis autoru kolektīvs Valentīnas Skujiņas vadībā. – Rīga, 2000.
- Pētersons E. Vispārējā didaktika. – Rīga, 1931.
- Rößger K. Freie Elementarunterricht. – Leipzig, 1921.
- Seitz M./ Hallwachs. M. Montesori oder Waldorf. – Minhe, 1996.
- Students J.A. Vispārīgā paidagoģija. – Zinātne un māksla sevis un citu audzināšanai. – Rīga, 1933.
- Students J.A. Dzīve un izglītības ideja. Pedagoģiski-sabiedrisku rakstu krājums: Tautas audzināšana. Sakopojis A. Višs. Skola un dzīve. Latvijas nacionālo skolotāju centrs. – Rīga, 1928. – 35. – 76. lpp.
- Stüre H. Dr. Marijas Montesori bērnu audzināšanas metodes pārskats. – 1940.
- Štāls M. Audzināšana un mācīšana agrā bērnībā. – Rīga, 1927.
- Steiner R. Mein Lebensgang. – Dornach, 1925.
- Steiner R. Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit. – 1911. – Kaluga, 1992.
- Steiner R. Die Philosophie der Freiheit. – Dornach, 1929.
- Steiner R. Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Gesteswissenschaft. – Berlin, 1921.
- Steiner R. Die pädagogische Wert MENSCHENER-KENNTNIS und der Kulturwert der PÄDAGOGIK. –

Zehn Vorträge gehalten in Arnheim (Holland) vom 17. bis 24. Juli 1924. – Sweiz, Marie Šteiner Dorhach, 1929.

Steiner R. Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? – Berlin, 1920.

Šteiners R. Mūsdienu garīgā dzīve un audzināšana (lekciju cikls).

Šteiners R. Gadarites garīgie ceļrāži. – Rīga, 1995.

Šteiners R. Bērna audzināšana. J.V.Gēte. Pasaciņa. – Rīga, 1996.

Šteiners R. Pedagoģijas garīgā atjaunošana (krievu valodā). – Maskava, 1995.

Šteiners R. Teozofija. – Rīga, 1998.

Speck J. Geschichte der Pädagogik des 20. Jh. II. 1978.

Dr. M.Montesori bērnu audzināšanas metodes pārskats. Sast. H.Stūre. – Rīga, 1940.

Valdorfpedagoģijas (R.Šteinera) galvenās idejas. – 1991.

Valdorfpedagoģija. M. Arapovs u.c. Internets. –2000.

Wittig H. Verleichende Pädagogik. – 1973.

Weber E. Didaktik als Theories des Unterrichts. Eine allgemeine Unterrichtslehre auf geisteswissenschaftlicher Grundlage. – Michael Prögel Verlag Ansbach, 1925.

Zelmenis V. Īss pedagoģijas kurss. – Rīga, 1991.

Zelmenis V. Pedagoģijas pamati. – Rīga, 2000.

Žukovs L., Kopeloviča. A. Pedagoģiskā doma Latvijā. I un II daļa. – Rīga, 1997.

LATVIJAS NACIONĀLA BIBLIOTĒKA



0302009147

OBLIGĀTAIS
EKSEMPĻĀRS

2.40



2002-A
11

Par izglītības alternativajām teorijām jau rakstīju agrāk. Šis ir trešais – pilnveidotais un pārstrukturētais izdevums. Visas izglītības alternatīvās teorijas ir eksperimentālu, netradicionālu priekšstatu, jēdzienu, principu un metožu sistēmisks kopums par cilvēktēlu un/vai bērntēlu, kas izveidots izglītības nolūkos un pēc autoru uzskatiem satur oriģinālus, radikālus un progresīvus aktuālo pedagoģisko problēmu risināšanas nosacījumus un tādēļ ir zināmā mērā pretstata vai pat konfliktattiecībās ar oficiālo valsts izglītības sistēmu.

Galvenās šī izdevuma atšķirības no abiem iepriekšējiem ir autoru pedagoģisko uzskatu attīstības un oriģinalitātes apzināšana, to salīdzināšana mūsdienu vērtības noteikšanas nolūkos.

Žurnāla

SKOLOTĀJS

MAZA PEDAGOĢISKA BIBLIOTĒKA

ISBN 9984-15-363-0



9 789984 153636