

Aleksandrs Dauge

Audzināšanas ideāls un īstenība

Raksti par lietišķu pedagogiju

Cēsis un Rīgā 1928
O. Jēpes apgādībā

FILOL. un FILOZ.
FAKULTĀTES
BIBLIOTEKA



1974

Iespiests R. Jēpes grāmatu spiestuvē, Cēsis.

Ievadam.

Kultūras pasaulē nav neviena novada, kur vairāk vēlama un vajadzīga kopēja vadoša ideja, kā pedagogijā. Visai tautas dzīvei jācieš, kur valda pārāk lielas nesaskaņas jautājumos par audzināšanas uzdevumiem, mērķiem un metodēm.

Šādas nesaskaņas un pretešķības dažreiz ir tik lielas, viņu saknes guldītas tik dziļi visas dzīves uztveres principiālā dažādībā, ka tās nemaz nav izlīdzināmas, un tad visas pūles — radīt saskaņu un savstarpēju saprašanos, ir veltīgas.

Bet nesaprašanās un pat sīva apkaļošānās ne arvienu ceļas no neizlīdzināmām principiālām pretešķībām. Daudzreiz šķietami nesamierināmi pretinieki savās dziļākās tieksmēs viens otram patiesībā daudz tuvāk stāv, nekā varētu spriest no viņu lozungiem, kuņos tie savus centienus tērpj. Starp viņiem daudzreiz, kā bieža migla, paceļas nepietiekoši noskaidrotu, līdz galam neizdomātu jēdzienu un formulu mudžeklis, kas viegli būtu atrisināms, ja vien būtu laba griba un drosme atbrīvoties no dogmās sastingušiem spriedumiem un aizspriedumiem, griba un drosme arvienu no jauna skatīt cauri savas līdzšinējās pārlicības, salīdzinot tās ar dzīvo pedagogisko īstenību un tās pastāvīgi kritiski pārbaudot.

Šeit sakopoto rakstu nolūks ir — noskaidrot dažas pastāvīgi lietotas, bet bieži rupji pārprastas populāras formulas un rādīt, kādā ziņā un nozīmē un kādos apjomos tās atzīstamas un pieņemamas. Tas varbūt kaut cik varētu nolidzināt ceļus, pa kuņiem būtu iespējama lielāka savstarpēja tuvināšanās to starpā, kas tagad velti šķiež enerģijas nevajadzīgos, neauglīgos strīdos.

Skaidra, nosvērta, zinātniski motivēta un pārbauda-

dīta paidagoģiska doma varētu nākt par labu gan tiem, kas savā praktiskā paidagoga darbā par maz orientējas teorijā, kas kūtri konservatīvi dzīvo no rokas mutē, gan arī tiem, kas naivā optimismā sagaida brīnumus no katra jauninājuma un kas daudzreiz vieglprātīgā eksperimentēšanā neauglīgi šķiež dārgas enerģijas. Kritiski pārbaudīta, zinātniski noskaidrota doma vienus pamudinās kritiski revidēt savu seno paidagoģisko ideju inventāru, otru — atsacīties no dažām labām nepiepildāmām un naivām iluzijām.

Šāda „atsacīšanās no neiespējamā“ un „ierobežošanās uz reāli sasniedzamo“, ko pašlaik nerimst mācīt mūslaiku vislabākie paidagogi, šī „lietišķās paidagoģijas“ pretimstādīšana „romantiskai paidagoģijai“ audzināšanas lielo ideju nekādā ziņā nepazeminās, bet to tikai augstākā godā cels, ierādot tai viņas īsto sfēru, novelkot tai viņas dabīgās robežas, kuņās turoties tā visauglīgāk var rosīties un vislielāko svētību nest.

Un ja jautājam, vai šādas apdomīgas stingras lietišķības mācība nenomāks paidagoģisku ideālismu, entuziasmu un ticību, tad jāsaka, ka tas taču būtu ļoti zemas kvalitātes entuziasms, ļoti šķidr ideālisms un ka tā būtu ļoti vāja ticība, kas tūliņ saplok un izgaro, tiklīdz nāk pelēkā, skarbā dzīves īstenība ar savām stingrām prasībām, ar savu objektīvo lietu nelaužamo likumu.

No šeit sakopotiem rakstiem pirmie trīs bij iespiesti žurnālā „Audzinātājs“, ceturtais, mazliet citā veidā un ar citu nosaukumu — „Burtņiekā“. Pēdējais — par audzināšanas zinātnes sākumiem — kaut gan tanī ietilpst svarīgi motīvi un nodaļas no mana „Audzinātājā“ iespiestā raksta „paidagoģisku problēmu iztīrāšanas metodes“ uzskatāms kā jauns apcerējums un reizē arī kā ievads nodomātam lielākam darbam par šo pašu tēmatu.

A. D.—

Par lietišķu un romantisku paidaģoģiju.

Audzinaģšana cilvķeku ieliek pasaulķ, par cik tķ pasauli ieliek viņķ, un tķ viņam liek veidot pasauli, par cik tķ pasaulei liek viņķ veidot.

ģleiermachers.

Vai pķdķjo gadu desmitu strķdos un ciņķs par jaunu audzinaģšanu un jaunu skolu ir panķkta vienoģanķs par kaut kķdiem vispķrķģiem paidaģoģiskiem principiem, zem kuģiem varķtu parakģtķties visu paidaģoģisko strķvu pķrstķvķji, no galķjķ kreisķ lidz galķjam labam spķrnam? Vai ir noskaidrotas kaut kķdas tķdas vispķrķģas idejas par audzinaģšanu, uz kuģķm varķtu atsauktķties, pķc kuģķm rķkotķties, uz kuģķm droģi pamatot savu audzinaģšanas darbu katrs paidaģoģs?

Jķatbild, ka ir.

Pirmķ tķda, par absolķti pareizu atģita ideja ir tķ, ka katrķ audzinaģšanas un skoloģanas darbķ arvienu jķtur acu priekģķ vis veselais cilvķks. Ķi vecvecķ ideja, kuģķ dzķļi pamatoģis un karsti pķrstķvķjis jau Pestalocijs, ari no visas modernķs paidaģoģijas ir atģita par nesatricinķamu. Tķ uzsvķ to, ka katras audzinaģšanas un mķcķbas gala mķrķķim jķbķt pirmķ kķrtķ nevis — izskolot labu profesionķlistu, bet izaudzinaģt pilnķģu cilvķku. Ķis humanitķtes princips ir atģits no visiem mķslaķķu paidaģoģiem, un neviena balss pret to nepaceļas.

Otrs, tķpat no visu strķvu pķrstķvķjiem atģitais princips ir tas, ka audzinaģot un mķcot jķlķko audzķk-

ņiem nevis visu gatavu vien dot rokā, bet ieradināt un iemācīt tos pēc iespējas arī patstāvīgi meklēt un atrast vajadzīgās atziņas. Šis aktivitātes jeb pašdarbības princips ir otrs no visas paidagoģijas par pareizu atzītais.

Trešais ir — audzēkņu iespējami lielas individualizēšanas princips. Paidagoģija atzīst, ka gan katra indivīda, gan visas sabiedrības, gan subjektīvās, gan objektīvās kultūras celšanas labā ir — audzināšanā un mācībā pēc iespējas skaitīties ar katra audzēkņa iedzimtām īpatnībām, tieksmēm un dāvanām.

Tādu paidagogu, kas šos trīs principus apstrīdētu un noliegtu, nemaz nav. Par pašiem šiem principiem valda pilnīga un absolūta ieskatu saskaņa visā paidagogu pasaulē.

Bet ja šī harmonija, šī ieskatu vienība ir konstatējama tur, kur ir runa par pašiem principiem, tad tūliņ sākas domu starpība, tiklīdz pāriet uz šo ideju sīkāku analizēšanu, iztulkošanu un to reālizēšanu dzīvē.

Pie pirmās, t. i. humanitātes idejas iztulkošanas un tad pie tās izvešanas dzīvē tūliņ rodas jautājums: ja tā arī būtu, ka audzināšanas mērķis ir cilvēks kā tāds, viss veselais un pilnvērtīgais cilvēks, vai tad cilvēks maz var kļūt par tādu vispārīgi pilnīgu un vērtīgu personību, ja viņš neizaug un netiek izskolots par vērtīgu un derīgu cilvēku kaut kādā noteiktā vienā dzīves un darba speciālā nozarē? Kā tad — tā jā-jautā — cilvēks var būt vispār vērtīgs, ja viņam nav kaut kādas tīri noteiktas speciālas vērtības? Bet tiklīdz mēs atzīstam, ka ceļš uz ideālu vispārcilvēku iet caur krietnu un derīgu speciālcilvēku, tad tūliņ jau iznirst jautājums par speciāla aroda izvēli, par gatavošanos noteiktai speciālītai. Un te nu tūliņ sākas domu starpības par visu, kas saistīts ar šās speciālizēšanās jautājumu. Tā p. p.

par to, kādā vecumā šī speciālizēšanās lai iesākas, cik tālu tā drikst iet, vai, kā un kādos samēros jāsaista speciālais ar vispārīgo u. t. t. Un paidagogi, kas par pašu cilvēcīgas pilnības mērķi un ideju bij gluži vienās domās, tagad vieni uz otriem skatās kā uz pretiniekiem, kā parlamentā dažādās partijas, kas varbūt par kaut kādu vispārīgu principu, p. p. par tēvijas labklājību, par darba ražības pacelšanu u. t. t. bij pilnīgi vienādās domās, bet šo ideju realizēšanai meklē un māca pavisam dažādus un pretējus ceļus un līdzekļus.

Tāpat ir ar otro augšā minēto paidagoģisko principu, ar audzēkņu aktivitāti jeb pašdarbību.

Kā šo jēdzienu saprast? kā šo ideju realizēt praksē?

Dažs pašdarbības ideju grib sākt realizēt vai nu pārāk agri, vai arī pārāk plašos apmēros. Dažs uz bērniem skatās kā uz maziem māksliniekiem, rakstniekiem un pētniekiem, uz maziem dabaszinātniekiem un vēsturniekiem un nu tiem uzdod tik lielus darbus, no viņiem sagaida un prasa tik daudz, cik nemaz nedrīkst gaidīt un prasīt.

Cik tālu te var iet? Kur te robežas? Atkal iemesls pārpratumiem, strīdiem, asām nesaskaņām.

Es šeit galvenām kārtām gribu pakavēties pie trešā punkta, pie principa par audzēkņu individuālizēšanas vajadzību, un sakarā ar to tad gribu noskaidrot objektīvas, lietišķas paidagoģijas jēdzienu no vienas, un sentimentāli romantiskas paidagoģijas jēdzienu no otras puses.

Arī šeit par pašas šās idejas pareizību domu starpību nav. Katram ir skaidrs, ka audzināšana un apmācība arvienu sasniegs jo vairāk, jo vairāk prātis skatīties ar atsevišķu bērnu individuālo būtību.

Šo principu modernie paidagogi pēdējā laikā sevišķi sāk uzsvērt.

Tā p. p. Daltona sistēma patiesībā ir radusies kā apzinīga reakcija pret pārāk schematizēto un bieži šablonisko stabilās skolas klases darbu, pie kuŗa, kā šās idejas pārstāvji domā, nevar tikt pietiekošā mērā ievērotas atsevišķo audzēkņu intereses un dāvanas. Stabilās klasēs pēc viņu pārliecības tikai vienai audzēkņu daļai ir iespējams cik necik normāli attīstīties, un proti vidēji apdāvinātiem skolniekiem, kamēr vairāk un mazāk apdāvinātiem šā vai tā jācieš. Daltona plāns, sadalot audzēkņus nelielās plūstošās darba grupās, domā varam daudz labāk piekļauties dažādo audzēkņu īpatnībām un tā visus ievest daudz intensīvākā un augstākas kvalitātes darbā. Katrā ziņā šis ir viens no daltonisma galveniem motīviem.

Tālāk it īpaši „apdāvināto“ skolas, kā arī pakalpalikušu un defektīvu bērnu skolas grib vairāk skaitīties ar bērnu subjektīvām īpatnībām.

Arī šur tur augstākās skolu klasēs ievestā klases sadalīšana divās vai trijās dažādās nodaļās, kur katrs skolnieks var iestāties pēc brīvas izvēles, ir ceļš uz arvienu lielāku skolnieku individuālizēšanu.

Tā visādiem līdzekļiem un visādā ceļā modernā pedagogija lūko bērna dabai pielāgoties, lai ierosinātu spēcīgākus augšanas un veidošanās procesus.

Arī stabilās, nedalāmās klasēs veikli skolotāji lūko un prot lielā mērā piekļauties skolnieku individuālībai, prot darbus tā sadalīt, prasības tā uzstādīt, lai katrs skolnieks varētu intensīvāk strādāt sev piemērotu, savām īpatnībām vairāk atbilstošu darbu.*)

Visos šeit minētos paņēmienos ir bez šaubām daudz visai vērtīga, tanīs izpaužas ļoti pareiza un svarīga pedagogiska doma, un visu šo dažādo metodu

*) Sal. Otto Scheibner, Zwanzig Jahre Arbeitsschule. 1927. g.

pārstāvji tiešām daudzējādā ziņā ir pratuši skolas darbu padarīt ievērojami sekmīgāku.

Bet šinī individuālizēšanas tieksmē tomēr slēpjas zināmas briesmas, kuņas nedrīkstam neredzēt.

Lai tas arī izklausītos ļoti savādi un paradoksi, tomēr ir jāsaprot, ka skolas darbā audzēkņu individuālizēšanā nedrīkst iet par tālu. Skaitīties ar viņu īpatnībām un subjektīvām interesēm nedrīkst pārāk daudz. Ir robeža, kuņu šinī ziņā pārkāpjot, skola audzēkņim var atņemt vairāk ļaunuma, nekā labuma.

Pārāk daudz domājot par pašiem bērniem, pārāk saudzīgi un piekļāvīgi nākot pretīm viņu interesēm, bieži pat nemaz nezīn, vai tās ir dziļi pamatotas viņu pašu būtībā, vai varbūt tikai nejaušas un pārejošas, mēs tiem nedodam iespējas savus spēkus pietiekoši vingrināt un norūdīt. Mums vispār bieži vēl ne visai skaidrs ir arī šis pats intereses jēdziens, mēs daudzreiz samainām paviršu ziņkārību ar dziļām visas garīgās būtības pamata tieksmēm. Bet arī tad, kad acu priekšā turam šās pēdējās, un kad tās arī skaidri redzam un saprotam, mēs tomēr tām nedrīkstam pārāk iztapīgi piekļauties.

Nav arī jāaizmirst, ka jaunos cilvēkos šādas dziļas un gluži spilgti noteiktas uz tīri speciālām vērtībām un uz to realizēšanu vērstas intereses nemaz nav tik sevišķi bieži sastopamas. Tādas pa lielākai daļai mostas samērā vēlu un attīstās lēnām. Pa lielākai daļai ļoti jaunu cilvēku „intereses“ ir tās, kuņas Keršēnšteiners nosauc par Reizinteressen (ārēju kairienu modinātas intereses), stādot tām pretīm Triebinteressen (no dziļām dziņām modušās intereses), vai kuņas Deveys (Djüss) nosauc vienkārši interests, stādot tām pretīm efforts, kuņas izpaužas iz pašas cilvēka individuālās būtības dziļām saknēm augošas aktīvas enerģijas, parādoties gan ārēji, gan

arī iekšķīgā intensīvā darbībā, spēcīgos gribas aktos, vērstos uz zināmu mērķu sasniegšanu, uz zināmu specifisku vērtību radišanu.

Bet atkārtēju: arī tur, kur mēs konstatējam šādas patiesas „Triebinteressen“ un „efforts“, arī tur audzināšanas un izglītības nolūkos mums audzēkņiem jādod daudz tādu uzdevumu, jāliek vingrināt spēkus arī daudz tādos darbos, kas nebūt neiekļaujas šo viņu tiešo interešu sfērā, ja pat tādos, kas šām interesēm ir tiešām pretēji. Un tas ir jādara daudz lielākā mērā, nekā to šie individuālizēšanas idejas entuziasti domā.

Šo tēzi es nu šeit gribētu pamatot.

Kad mēs runājam par tā saukto „veco“ skolu un pret to cīnāmies, tad kā vienu no tās galvenām kļūdām uzsvējam, ka tā par maz skaitījās, vai pat varbūt nemaz neskaitījās ar atsevišķu audzēkņu īpatnībām. Ja mēs šo principu iedomājamies izvestu tīri radikāli (kas protams ekstrēmā veidā gan nekad un nekur neizpaudās), tad dabūjam šādu schemu (sk. fig. I.), kuņā loks nozīmē skolas vai audzinātāju prasības, un centrs — bērnu. Savas prasības skola nu neatvairāmi uzstādīja bērnam kā obligatoriskas un viņam tās uztiepa, nemaz neprasot, vai un kā viņš tās spēj pildīt, jeb vai tās pildot, viņš neatstāj novārtā kaut ko, kas viņā būtisks un sevišķi vērtīgs, un kas nu, kā neizlietots kapitāls, paliek neauglīgs. Tā bērnam vai nemaz, vai tikai ļoti mazā mērā tika dota iespēja realizēt savas īstās vērtības un sasniegt savu īpatnēju pilnību.

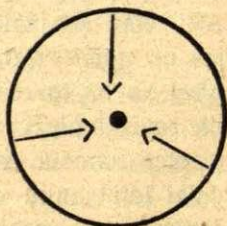


Figura I.

Un tā arī sabiedrība no viņa vēlāk varēja gūt daudz mazāk, nekā tā būtu mantojusi, ja viņa būtu

ticis atvērts un izcelts viņa īpatnējais, īstais, visvērtīgākais.

Pret šāda principa valdību, ja tas nu protams arī tik ekstrēmā formā, kā teicu, reti kur bij realizēts, bij dabīgi jānāk revolūcijai. Tā bij gluži nepieciešama. Bet kā tas ir ar katru revolūciju, ne tik vien ar politisku, bet arī ar pedagogisku, tā arī šai kustībai bij tendence iet līdz galam. Pendels, kas atradās vienā galējā punktā, aizlingoja uz otru, pretējo punktu līdz pašam galam. Jā vienā laikā pedagogijā pārmērīgi uzsvēra noteiktas objektīvas prasības un pārāk maz skaitījās ar bērnu pašu, tad tagad arvien mazāk sāka domāt par pirmo un arvien vairāk par otro. Šinī ziņā daudz pedagogi ir aizgājuši tik tālu, ka tie visu audzināšanu pamato vienīgi uz bērnu tieksmēm, interesēm, dāvanām, tic, ka tās noteic gan audzināšanas mērķi, gan arī pilnos apmēros aizrāda, kādi šo mērķu sasniegšanai lietojami līdzekļi. Tiem tā tad bērns pats, viņa daba un tās īpatnības ir sākums un gals, izejas punkts un ceļa noteicējs. Protams, arī šo otro principu gan ļoti reti, varbūt nekad nenāksies novērot realizētu pilnīgi radikālā veidā. Mēs šeit tikai dodam schēmu, kas lai raksturotu viena motīva pārmērīgu uzsvēršanu, kādu nākas bieži novērot.

Šo principu var attēlot tādā schemā: (skat. fig. II).

Bērns stāv centrā, un audzinātājs vērojas uz viņa uz āru vērstām enerģijām, tieksmēm, interesēm, uz viņa gribas virzienu, un ar to vien skaitās, uz tā dibina visu savu audzināšanas darbu, tam piekļaujoties uzstāda audzināšanas mērķus, pēc tā rīkojoties meklē līdzekļus, ticībā, ka citur šie mērķi un līdzekļi nemaz arī nav

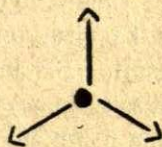


Figura II.

meklējami, kā vienīgi bērņā pašā. Tas ir tā sauktās pādidogijas „vom Kinde aus“ schema.

Audzintājs visu savu darbu ziedo tam, lai pālidzētu izcelt un atvērt to, kas no dabas bērņā ieguldits, un kam, pēc viņa domām, jāklūst reālizētam.

Šis viedoklis daudzējādā ziņā ir pareizs un ir bijis visai auglīgs, modinot jaunu interesi par bērņu pašu, cieņu pret viņa īpatnībām, liekot bērņu vairāk iemīļot un saprast.

No šās intereses modināta, radās griba bērņa iekšķīgo dzīvi arvien rūpīgāk un ar mīļu uzmanību pētīt. Sākās arvien plašākos apmēros sistemātiska bērņa psiches studēšana, kas, arvien labāk organizēta, deva un līdz šim dod arvienu jaunas, pādidogam ārkārtīgi svarīgas atziņas. Jaunieģūtās psiholoģiskās atziņas deva iespēju bērņā uzmodināt un ierosināt aplēptas enerģijas un to atsvabināt no visa, kas tās kaut kā aizturēja. Tādu atbrīvošanu no visādiem psihiskiem sastrēģumiem lielā mērā veicināja bērnam dotā iespēja izteikt to, ko viņš domā, jūt, kas viņam patīk, ko mīl, ko grib, pēc kā ilģojas un tiecas, un tādēļ tad arī ir bijusi un ir liela nozīme tā sauktajiem „brīviem domurakstiem“, „brīviem zīmējumiem“ un citāda veida „brīvai“ bērņu izteiksmei.

Viss tas vajadzīģs, ierosinoģšs, svētīģs. To neredzēt vai nolieģt, nozīmētu — neredzēt un nolieģt to, bez kā visa audzināģšana pārvērstos par meģhanisku dresuru. Šis jaunais viedoklis, šī „no bērņa izeģošā“ pādidogija ar visu savu tai bieģi piemītoģšo jūsmīģo romantismu bij veselīģa reakģija pret to pādidogiju, kas bērņa pašā itin kā nemaz neredzēja, bet ievēroģja un atģina tikai zināmas dzīves prasģbas, kuģu pildģģšanai tā gribēja sagatavot, izaudģināt, izdresēt jauno pāaudģi.

Bet ja mēs to visu arī pilnā mērā atģistam, tad

tomēr nevaram citādi, kā teikt, kā šī „mīlestības“ pā-
 dagoģija, kas, bērnam līdzjūtot un to intimi saprotot,
 tam visādi lūko tuvu piekļauties un to kā mīlošas
 mātes rokām saudzīgi kopt, ir pāidagoģiski nepietiekoša. Tikai kopt, lolot, balstīt, palīdzēt,
 veicināt, gādīgi visu pie malas bīdot, kas kaut kā
 bērna dabīgām tieksmēm neatbilst, tā visa vien ir
 par maz. Ja arī pāidagogam vārda visplašākā un
 visdziļākā nozīmē kaut kas ir vajadzīgs no mātes in-
 timitātes un dziļas līdzjūtības, tad tomēr jāuzsver, ka
 ar to nepietiek. Viņam ik brīdi jāapzinās, ka
 viņš ir dzīves un tās neatvairāmo prasību pārstāvis,
 ka viņam taču bērns jāieved iekšā, jāieaudzina iekšā
 dzīves reālos sakaros, jāiemāca dzīvē orientēties, ar
 tās uzdevumiem galā tikt. Viņam jāapzinās, ka bērns
 uzaugs par cilvēku tikai pastāvīgās aktīvās attiecībās
 ar dzīvi, neatlaidīgi veicot tās uzstādītos mazos un
 arvienu lielākos objektīvos uzdevumus. Mīlot bērnu
 un domājot par to, kā tam palīdzēt izaugt par cilvēku,
 pāidagogs, bez šaubām, lūkos viņa dabu izprast un
 ar tās īpatnībām uzmanīgi skaitīsies, bet viņš zinās,
 ka neviens nekad nekļūs par personību citādi, kā tikai
 tad, kad pašam ierindosies jēgas pilnos objektīvu
 lietu sakaros, iekļausies sociālās dzīves saistībās, kad
 pazīs, sapratis un respektēs tās likumus un normas.

Tas audzinātājs, kas tikai bērnu vien redz, viņā
 vien vērojas, ar viņu vien skaitās, viņu mīlot, tam
 tomēr galu galā slikti kalpo. Tāds pāidagogs jau
 vispirms bērnu mēdz ideālizēt, viņā atrod īpašas dā-
 vānas, ārkārtīgas spējas, visu, ko bērns runā, vai dara,
 iztulko kā zināmas savā būtībā jau noteiktas psichi-
 skas struktūras absolūti nemaldinošu izpaudumu, kā
 patstāvīgu radošu spēku pazīmi.

Bet arī, ja viņš bērnu varbūt nemaz nevērtēs par
 augstu, ja par viņu arī būs spējīgs samērā objektīvi

spriest, arī tad, ja viņš neredzēs dzīvi ar tās prasībām un nedomās par to, ka viņam bērns taču dzīvē jāieved iekšā un jāmaca ar to rīkoties un galā tikt, tad tomēr viņa audzināšanas darbā trūks objektīvu viedokļu un mērogu.

Audzinātājs nedrīkst aizmirst, ka viņam visām bērna dvēseles rosmēm taču jānodod objektīva jēga, visas jāattiecina uz skaidri apzināmām objektīvām normām. Īstam audzinātājam vajadzīga smalka izjūta par tīri objektīvu vērtību būtību un par to pakāpēm. Pie tām jāturās, pēc tām viss jāmēro, uz to realizēšanu viss jāvirza. Īstam audzinātājam tā tad daudz vairāk jādara, nekā vienīgi tikai jākopj, jābalsta, jānāk pretim, jāpalīdz atvērt to, kas bērnam ir. Tam arī jāizvēl un jānodod pašam, tam tādēļ arī jāprot izvēlē un jāprot pareizos samēros un pareizā veidā dot to, kas bērnam vajadzīgs, lai viņš izaugtu un ieaugtu iekšā šinīs dzīves jēgas sakaros, ārpus kuriem tas nebūtu nekas.

Paidagoģijai „vom Kinde aus“, kas „iemilējusies bērnam“, patiesībā visas bērna garīgās rosmes ir svarīgas un kaut kā vērtīgas. Īstai, lietišķai audzināšanai vērtīgs un svarīgs ir tikai tas, kas var garantēt dzīves jēgas un vērtību realizēšanu. Bet kad viņa par to domā un pēc tā rīkojas, tad nebūt nav jādomā, ka tā nu bērnu aizmirst, un ka no tam cietīs un jācieš audzināmā jaunā cilvēka individuālītai. Šī stingri lietišķā paidagoģija nebūt neapkaņo „individuālīti“, nekādā ziņā neatstāj neievērotas spilgtas un vērtīgas individuālas īpatnības. Tā tikai kaņo pret subjektīvisma pārmērību un patvaļību, pret subjektīvu iedomu un iegribu valdību un grib nodibināt tādu individuālu dzīvi, kas būtu objektīvi vērtīga un attaisnojama un tic, ka to nekad nepanāks pārāk saudzīga un jūtīga piekļaušanās bērna subjektīvām tieksmēm. Taisni

tādēļ, lai bērns izaugtu par individuāli un objektīvi vērtīgu cilvēku, tas ir arī jāaudzina autoritatīvi un normatīvi. Audzinātājam ne tik vien jābalsta, bet arī jāvada, ne tik vien jānāk pretim, bet jāvelk uz augšu un uz priekšu, jāpavēl, jāprasa, jādod likums.

Neviens no lielajiem pasaules domātājiem nav tik stipri uzsvēris šo nepieciešamību orientēties „objektīvā garā“, kā Hegels, kuŗš redzēja vienīgi pareizo ceļu uz patiesu izglītību taisni subjektīvisma pārvēršanā caur „objektīvo garu*). Viņš subjektīvo tieksmju saudzīgā balstīšanā redzēja nevērišķīgu jūtību, neattaisnojamu sentimentālu padošanos jūtām, šīm, kā viņš izteicās, pārāk „mīkstam elementam“, kuŗam viss kas varot izlikties vienādi labs un pareizs un uz kuŗām nekad nevarot paļauties. Jūtu pādidziņa ir kaut kas tik pat aplams un dzīvē neauglīgs, kā p. p. „jūtu“ politika. Te, kā tur nepietiek ar līdzjūtību, iztapīgu pretimnākšanu valdošām tieksmēm un interesēm, bet ir vajadzīgs plašs skats par visu situāciju, par laika un dzīves reālām prasībām un par to pildīšanas iespējamībām, vajadzīga skaidra objektīva mērķa apziņa. Un nav vis tik vien jāpielāgojas, jāpiekrīt, iztapīgi jāpaklausa, bet jāvada, jāprasa, jāpavēl, stingrā disciplīnā jāorganizē un jāvalda.

Tie pedagogi, kas tikai kā draugi nāk pie bērniem un ar siltu sirdi un mīļu prātu cenšas veicināt to augšanu, aizmirst, ka dvēsele atveŗas un uzplaukst taisni dzīvās, aktīvās, darbīgās attiecībās ar objektīvām lietām, stājoties klāt pie objektīviem uzdevumiem un lūkojot tos veikt, pildot objektīvās pasaules prasības un padodoties tās likumam. Jūtīgā un saudzīgā pādidziņa „von Kinde aus“ mēdz bērniem atņest vēlāk vairs neizlabojamus ļaunumus taisni ar to, ka nobīda

*) A. D a u g e, Ideals un īstenība, Kultūras ceļos, II d.

pie malas šķēršļus, kavēkļus, grūtības, ar kuņām cīnities, ja tās nav pārāk lielas un nepārvarāmas, jaunais cilvēks vingrina, attīsta un norūda savus spēkus un tikai tā aug un top par cilvēku, tikai tādā ceļā pats sevi atrod, pārbauda, piepilda.

Nekad neviens jauns cilvēks nekļūs par pilnvērtīgu personību, ja viņš ilgi nebūs dzīvojis paklausot, padodoties objektīvu lietu normām un likumam. Ne tik vien gribas un rakstura audzināšanai tas no liela svara, bet pieradināšanai pie darba, labu darba tikumu un ierašu attīstībai. Tie, kas sagaida personības tapšanu no bērna brīvo dziņu un brīvas garīgas radišanas spontānām rosmēm, tie maldās. Maz ir tādu cilvēku, varbūt pavisam nav, kas tīri paši no sevis, spontāni savas enerģijas rosot un uz tām paļaujoties kā, sacīsim, uz zirga bez grožiem, nevadīti un nevaldīti no citiem, atrastu tos darbības un dzīves novadus un veidus, kuņos varētu atvērt un realizēt savu īsto un īpatnējo vērtību. Jaunos topošos cilvēkus vajag modināt un mudināt, saukt, vadīt un arī piespiest. Tādēļ ir vajadzīgs, lai audzinātājs pie viņiem nāktu kā stingru lietišķu prasību un uzdevumu nesējs, kā objektīvu normu un likumu, kā augstāku ideju un obsolūtu vērtību pārstāvis. Viņam jānāk pārpersonīgu motīvu vārdā, kā sabiedrības, kulturas, „objektīvā gara“ apzinīgam un atbildīgam kalpotājam un jaunais cilvēks jā māca un jāpieradina tāpat kalpot, tāpat pie šā pārpersonīgā strādāt, lai ilgstošās darbīgās attiecībās ar to uzmodinātu, attīstītu un pārbaudītu savu personību.

Kur šādas lietišķības, šādu objektīvu normu un pārindividuālu uzdevumu nav, tur atsevišķās rosmes darbojas nekārtīgi un nesakarīgi, neapvienojas, nesakļaujas nepārtraucāmā vienībā, viengabalainā personības audumā.

Cilvēka garīgā attīstībā valda tāds likums, ka

cilvēks kļūst par individuālītāti nevis tad, kad tas par sevi vien domā, sevi vērojas, klausās un rakņājas, pats sevī vien meklē aizrādījumus par to, kurp ejams, kas darāms, bet kad tas padevībā kalpo pārpersonīgiem, pārindividuāliem objektīviem uzdevumiem.

Šo domu spilgti ilustrē Peer Ģinta dzīves piemērs Ibsena dramā.

Peer Ģints visu mūžu domāja par sevi un par to, ka viņam jākļūst par lielu vīru, jeb kā viņš milēja izteikties, par „ķeizaru“. Viņš ticēja, ka viņam ir visas tam vajadzīgās īpašības un dāvanas un ka viņš, pilnīgi paklausot savām subjektīvām tieksmēm, pats sevi atradīs, sevi piepildīs, un ka reiz būs liela personība. Viņš nekā nezināja un negribēja zināt par pārindividuāliem mērķiem, par vispārcilvēcīgiem uzdevumiem, par kalpošanu kaut kam pārpersonīgam, un taisni tādēļ visa viņa dzīve izputēja paviršās, sevi neapvienotās nesakarīgās un nejaušās epizodiskās romēs un tādēļ viņam galu galā bij jāatzīst pašam, ka viņš nav itin nekas un ka viņam, kā pogai bez cauruma, kuŗu nekur nevar piešūt, jātiek mestam kaušējamā katlā, jātiek pārkausētam par ko jaunu un labāku.

Par personību kļūst, sevi pašu tiešām realizē tikai tie, kas, kā Ibsens saka, „paši sevi aizmirst“, kamēr tie, kas sevis neaizmirst, „paši sevi pazaudē.“

Un nu ir saprotams, cik bīstami ir audzināšanā redzēt tikai to vien, ko jaunais cilvēks grib, mīl, par ko interesējas, pēc kā tiecas, vai arī domāt tikai par to vien, par ko viņš pats reiz gribētu būt.

Paidagogs, protams, ik brīdi pēc iespējas un vajadzības skaiti-

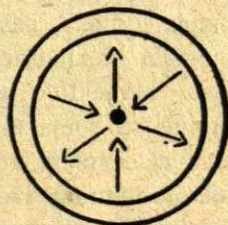


Figura III.

sies arī ar to visu, rīkosies arvienu saskaņā ar to. Ārpus bērna iedzimto īpatnību un dziļāko tieksmju robežām viņa darbībai taču būtu jāpaliek neauglīgai. Pats par sevi saprotams, ka gan paša subjekta labā, gan arī visu objektīvo lietu labā ir — turēties šinīs bērna psihē no dabas vilktās robežās. Bet arī šinīs robežās nekas pilnīgs nav sasniedzams, ja pie bērna nenāk stingri objektīvo normu vārdā.

Pareizas, isti lietišķas audzināšanas schema tad būtu tāda (sk. fig. III). Šeit arī redzam bērnu centrā, un ap viņu dzīves objektīvo prasību, objektīvā gara normu loku. Te arī notiek bērna enerģiju atbrīvošana, atvēršana un izcelšana uz āru. Bet reizē ar to notiek objektīvās pasaules iedarbība un bērna psihes iespaidošana tās prasību vārdā.

Tas nav saprotams kā bezspēcīgs kompromiss, kur abas puses no kā atsacītos, kaut kādā ziņā nevarīgi rezignētu. Nebūt nē. Abas puses — objektīvā un subjektīvā — pilnā mērā paliek ievērotas. Pilnā spēkā paliek prasība — atvērt visas bērnam guldītās īpatnējās patiesās vērtības t. i. tādas, kuŗu realizēšana dod viņa dzīvei dziļāku objektīvu jēgu, un tāpat pilnā spēkā paliek prasība — lai bērns laikā mācītos un pierastu pareizi pildīt dzīves objektīvus uzdevumus.

Šo sintezi nodibināt, tas ir istas audzināšanas, protams, ļoti grūts uzdevums. Tas ir daudz grūtāks, nekā bij sliktās vecās skolas dresēšanas darbs, arī daudz grūtāks, nekā dažu moderno paidagogu sentimentālā piekļaušanās bērna tieksmēm. Te ir vajadzīga visu, subjektīvo un objektīvo momentu pareiza izpratne un spēja tos racionāli kombinēt. Te ir vajadzīgs smalks acumērs un izjūta par to, kad un kādos apmēros bērnam jānodod brīvība, bet arī kā un kad tas jāsaista ar stingru priekšrakstu, cik tālu ir atļaujams bērnam brīvi izteikties par paša pārdzīvojumiem, cik

tālu no tā jāprasa skaidra, noteikta atbilde par objektīvām lietām un stingri lietišķu uzdevumu rūpīga un pamatīga izpildīšana*). Un te nu nekādā ziņā nepietiek ar karstu bērna mīlestību vien, ar ticību bērnam, arī ne ar siltu entuziasmu, kas raksturo ļoti daudzus no moderniem pedagogiem. Mīlestība, ticība un entuziasms ir tādas lietas, bez kuņģam audzināšanā, protams, nekas nav izdarāms, bet ar to vien arī nav saņiedzami tie mērķi, kādi patiesai un lietišķai audzināšanai sev jāstāda. Īstai, kā to Keršenšteiners nosauc, „pedagoģiskai“ mīlestībai jābūt gudrai, atturīgai, pastāvīgi no skaidras mērķa apzinīgas domas kontrolētai un regulētai. Tādai mīlestībai nav vis arvien tikai ceļi jāpašķir, bet ir arī ceļi noteikti jānosprauž, nav vis vienīgi jāļauj darīt to, uz ko bērna prāts nesas, bet jāpavēl darīt arī to, kas tam varbūt nemaz nav pa prātam.

Viena no visbiežāk sastopamām negudras, nepaidagoģiskas, sentimentālas bērna mīlestības pazīmēm, kas raksturo daudz modernus pedagogus, ir tas, ka tie pārāk daudz domā un rūpējas par daždažādu bērnu ierosināšanu un ļauj tos tīri kā pārplūdināt visvisādiem raibiem, spilgtiem, daudzreiz pārāk skaļiem iespaidiem. Nav jāaizmirst, ka centrifugalos spēkus, kas bērņā rosās, nedrīkst pārmērīgi un vienpusīgi balstīt un vairot, ja centripetālie, visu kopā saturošie, visu apvienojošie un koncentrējošie spēki vēl ir vāji. Taisni šie ir rūpīgi jākopj un jābalsta. Kad pirmējie ir daudz stiprāki par otrējiem, tad personības izveidošanai ceļā stāv vislielākie šķēršļi. Ja ārējo ierosinājumu daudzums

*) Tā tad p. p. blakus „brīviem domurakstiem“, kuņģos bērns „pats sevi izteic“, jāliek rakstīt, un proti ļoti bieži, par stingri noteiktu tēmatu, par lietām, notikumiem, sīki novērotām parādībām dzīvē vai dabā, jāliek stingri lietišķi atstāstīt lasīto vai dzirdēto stāstu vai referātu u. t. t.

ir pārāk raibs, ja viņu perifērija pārāk liela, tad koncentrējošās spējas pašā digli tiek vājinātas. Ja agros gados no ārienes sniedzamā viela ir pārāk liela, lielāka par tās uzņemšanas un pārstrādāšanas spējām, tad izaug cilvēki ar robiem, lūzumiem. Taisni tādi neizaug par personībām. Tādēļ arī šāda pāragra audzināšana ir visai bīstama. Bērni jāliek vairāk mierā, nekā to grib un mēdz ievērot daudzi moderni pedagogi, kas savās sentimentālās rūpēs par bērnu pastāvīgu interesantu nodarbināšanu, ierosināšanu un laika kavēšanu nemaz vairs nezina robežu. Es šeit runāju par pastāvīgiem visādiem izrikojumiem, izrādēm, izbraukumiem, visādiem „rītiem“ un „vakariem“ (par kuļu vērtību un nozīmi, kad viss tiek ieturēts gudrās robežās, es nebūt nešaubos), kas bieži tik ātri vieni otriem seko, ka bērni nepagūst ne elpas atvilkt un ar kuļiem tie tiek traucēti kārtīgā darbā un padarīti nepacietīgi, uztraukti, nervozi*).

Šiem pašiem bērna idejas tik karstiem suminātājiem, kas taču atsaucas uz Ruso, pedagogijas „vom Kinde aus“ īsto ciltstēvu, vajadzētu paklausīties, ko šis pats Ruso saka par šādu „pāragra“ audzināšanu un par to, cik tas slikti ir, ka bērnus neliek mierā un tos pārmērīgi izklaidē pastāvīgiem, nemitošiem arvieņu jauniem un raibiem iespaidiem. Tiem vajadzētu zināt, ka Ruso pats brīdina no tam, lai no ārienes sniedzamās vielas daudzums nebūtu lielāks par spēju, to pār-

*) Piemēra dēļ šet varētu minēt tādu monstra ideju, kā īpaša bērnu teātra dibināšanu, kas pie mums zināmās pedagogu aprindās tiek cilāta. Šī ideja jau var būt' labi domāta un var būt dzimusi no patiesas bērnu mīlestības, bet tad jāsaka, ka tā ir akla, negudra mīlestība, no lietišķas pedagogijas viedokļa absolūti neattaisnojama. To pieņemot, tad tiešām vairs nekādu robežu nebūtu bērnu „interesantai ierosināšanai.“ Kādēļ tad p. p. neatvērt bērniem īpašus dejas lokālus, vai nedibināt kādu bērnu dienas avīzi? u. t. t.

strādāt un tiešām padarīt par savu garīgu īpašumu, ka iekšīgi koncentrējošam spēkam jābūt lielākam par pārāk bagāto ārējo iespaidu izkļaidējošo spēku.

Protams, šie iespāidi nedrīkst arī būt pārāk bāli, nabadzīgi, nespilgti. Tad iekšējiem spēkiem vairs nebūtu nekāda darba, tie nepagūtu vingrināties un nobriest, un iekšīgā dzīve visa paliktu nabadzīga. Šeit ir meklējams ārējā un iekšējā pareizs saskaņojums, un pedagoga priekšā tur atkal izceļas liela un grūta problēma. Bet šī sintēze ir teorētiski jāatrod un praktiski jāreālizē. Un pie tam nedrīkst vadīties no romantiski aklas mīlestības un entuazisma vien.)*

Tās pašas liktenīgās kļūdas, kādas bieži izdara mājas un skolas audzināšanā, tiek izdarītas, tikai daudz plašākā mērogā, arī sabiedrības un visas tautas audzināšanā.

Kad p. p. latviešu tauta atradās zem Krievijas valdības, tad tai no ārienes deva likumus un priekšrakstus un rādīja noteiktus ceļus, pa kuriem jāiet. Toreiz neviens neprasīja, kādas latviešu tautai intereses un tieksmes, ko tā vēlas, pēc kā ilgojas, kāda tā pati, kāda tai dvēsele. Cik maz tam piegriezta vēribas, rāda tas, ka pat skolās mācīja ne tautas, bet svešā valodā. Tā bij spāida pedagogija, neauglīga un noziedzīga.

Pret to nevarēja neizcēties reakcija. Šis spāids bij jānomet un jāsalauž. Bij jānāk laikam, kur tauta pati savu gribu izteic un pati savas prasības uzstāda. Un tāds laiks atnāca. Tauta ieguva pašnoteikšanās brīvību. Tā pēc pašas gribas nu rīkoja savu dzīvi. Tās vadoņi jautāja: ko tu, tauta, gribi? saki — mēs gādāsim, lai tu to dabūtu. Tev jābūt pašai savu likteņu brīvai lēmējai. Tavas iedzīmtās dāvanas un tieks-

*) Par šo problēmu dziļi pamatīgi informē Th. Litt a grāmata „Führen oder Wachsenlassen?“ 1928. g.

mes, tavas intereses lai nu noteic tavas turpmākās gaitas. Tava pašas griba lai noteic mērķus, un tu pati, pēc savām iedzimtām īpašībām, pēc savas gribas, ieskatiem un gaumes atradisi līdzekļus, kādiem šie mērķi sasniedzami.

Tā ir tā pati paidagoģija „vom Kinde aus,“ tikai ka bērna vietā iedomājamies visu tautu. Šai brīvības un mīlestības paidagoģijai arī šeit, šinīs plašos nacionālos mērogos, protams, ir varen liela nozīme un taisnība. Tā izcēlās kā dabīga, nenovēršama, nepieciešama un svētīga reakcija pret veco spaida paidagoģiju, pazeminošo un demoralizējošo.

Un kā ar bērņā orientēto skolas paidagoģiju, tā arī šeit, ar tautā orientēto nacionālo paidagoģiju, sākās jaunš laikmets, jauni vareni uzplūdi. Sākās interese par tautas vēsturi, dabu, rakstūru, par pašu tautas dvēseli. Dzima jauna tautas mīlestība, iesākās spēcīga nacionāla kustība. Bij vajadzīgs un nepieciešams likt tautai pašai izteikties, pašai runāt par savām vajadzībām un interesēm, un tās valdoņiem, vadoņiem un audzinātājiem bij jāklausās, jānovēro, jāizprot un ar to jāskaitās.

Bet nu, gluži tāpat kā skolas audzināšanā, tā arī šeit šī mīlestības un jūtu paidagoģija var pieņemt un bieži, bez šaubām, arī pieņemt bīstamas formas.

Kad mēs orientējamies tikai tautas psihē, tikai tās tieksmēs un dāvanās, tās acumirkļa vajadzībās un interesēs vien, tad mēs to pašu kļūdu izdaram, ko vienpusīgā „no bērna izejošā“ skolas paidagoģija, un kā minētā skolas paidagoģija nebūt neizaudzina noteiktās „individuālītātes“, tā arī šāda tautas paidagoģija tautai nepalīdzēs nodibināt savu nacionālo individuālītāti un savu īpatnēju kultūru. Bet tam jānotiek. Katra tauta ir „viena Dieva doma pasaulē“, un tādēļ tai jābūt dārgai un svētai. Tā nedrīkst mirt, bet tai

jāpiepildās. Bet taisni tādēļ nekas nav bīstamāks, kā naiva pašpeticība un šaursirdīga noslēgšanās sevī.

Nacionāla kultūra patiesībā taču nav kaut kas pretējs vispārcilvēcīgai gara kulturai, bet ir tikai īpatnēji nacionāls veids un stils, kādā tauta šo vispārīgo kulturu piesavinājas. Īpatnēja nacionāla kultūra nodibinājas tad, kad tauta uzņem vispārcilvēcīgas garīgas kultūras vērtības, tās pārstrādā sev piemērotā veidā un padara par savu garīgu īpašumu, bet ne tad, kad tā no sevis vien smeļ. Tai jārikojas nevis vienīgi pēc subjektīvas izjūtas, iedomas, iegribas vai intereses, bet arī pēc objektīvu vērtību normām. Tā p. p. tai jāzin, jāsaprot un jāatzīst tas, kas ir un ko prasa īsta objektīva zinātne un jāklausa tās stingram likumam, tāpat tai jāklausa mākslas likumam un normām, tāpat jāpadodas augsta vispārcilvēcīga etosa un absolūtas taisnības prasībām. Tai ik brīdi jājūt par sevi arī šis objektīvais un pārnacionālais, un tautas vadoņiem tā jāvada arī šo mūžīgo prasību vārdā un virzienā un nevis tikai tā un turp, kā un kurp tautai pašai iegribas. Kā atsevišķais cilvēks kļūst par individuālītāti tikai ierindojoties objektīvas jēgas pilnos dzīves sakaros, bet nevis dzīvojot pats sevī un ar sevi vien, tā arī tauta kļūst par īpatnēju kultūras individuālītāti, kad tā sev piemērotā veidā un stilā apzinīgi ņem dalību vispārcilvēcīgu uzdevumu pildīšanā. Līdzībā runājot, varētu sacīt, ka tāpat kā atsevišķam vārdam valodā ir nozīme, vērtība un jēga tikai tik tālu, cik tas ir teikuma un teksta idejiski motivēta daļa un ar visiem teikumiem un visu tekstu tālāk iekļaujas lielu vispārīgu ideju lokā, tā arī atsevišķai nacijai ir vērtība un jēga tikai tad, ka tā savā nacionāli īpatnējā formā pārstāv patiesu vispārīgu gara kultūru.

Ja viņai ir tikai sava „īpatnība“ vien, kuŗa tikusi kultivēta jūsmīgā nacionālpaidagoģiskā romantismā,

bet ja tai nav īstas un patiesas zinātnes, mākslas, reliģijas, ja nav augsti kvalificētu sabiedriski-politiskas un saimnieciskas dzīves formu, tad tā vispār nemaz nav kultūras tauta. Un par tādu to nevar izaudzināt lutinoša, ideālizējoša, sentimentāli romantiska „mīlestības pedagogija“, kas tik raksturīga nepareizi saprastam un pārspilētam demokratismam, bet tikai objektīvu vispārīgu uzdevumu stingra skola.

Tāda jaunātnes un arī visas tautas audzināšana ir vienīgi pareiza un īsti lietišķa. Tā, kā redzējām, it nebūt nenoliedz visu to, ko uzsvēŗ romantiskā jūtu un mīlestības pedagogija, tā pilnīgi saprot arī visjūsmīgākā romantisma relatīvo vērtību, tā zin, ka romantisma domu un fantāzijas lidojumā bieži ir atvērušies un atveŗas varen plaši horiconti, ka visos garīgās kultūras novados taisni no romantiķiem ir izgājuši lieliski un svētīgi ierosinājumi, bet tomēr zin arī to, ka, strādājot konkrētu praktisku darbu, jāpazīst un jāpārredz tiešā dzīves īstenība un ar tās objektīvām prasībām apzinīgi un apdomīgi jāskaitās.

Taisni tagad, dziļas vispārīgas krīzes laikos, sevišķi būtu jāizvairās no katra maksimalisma un romantisma, kas valdošo neskaidrību un svārstību tikai vēl pavairotu, un taisni tagad visās lietās, katrā darbā būtu jāievēro stingra nosvēŗta lietišķība, bet it īpaši pedagogijā, kur katrai ekskluzīvai vienpusībai vai pārmēŗībai var būt visai tautai sāpīgi sajūtamas ļaunas sekas.

Audzinātāja jēdziens un būtība.

Šeit negribu runāt par tā sauktajiem „dabiskiem“ audzinātājiem, tēviem un mātēm, bet par tiem, kam audzināšana ir viņu tīri speciālais dzīves uzdevums, viņu tiešā profesija. Un nu jautāju:

Kas ir patiesa un īsta, aicināta un izredzēta pedagoga raksturīgās pazīmes?

Gribu iziet no dažām domām, kuņas savā grāmatā „Audzinātāja dvēsele“ un citur izteicis Keršenšteiners. Viņa ieskatus iztirzājot un tanīs izceļot to, kas neapšaubāmi pozitīvs, bet reizē arī to trūkumus, varēšu labi apgaismot uzstādīto problēmu.

Keršenšteiners kā pirmo īsta pedagoga pazīmi min to, ka to viņa darbā vada pirmā kārtā simpatija un mīlestība uz cilvēkiem vispār, bet it īpaši uz jauniem, topošiem cilvēkiem, kā nākamiem vērtību nesējiem. Īsts pedagogs, pēc Keršenšteintera domām, pieder pie socialā cilvēku tipa, t. i. pie tā, kuņa dvēseles struktūrā dominē tieksme dzīvot ar cilvēkiem, tiem kalpot un viņu dēļ upurus nest.

Bet mīlestība, ar kādu īsts audzinātājs mīl cilvēkus, ir citāda, nekā tā, ar kādu tā sauktā „tīrā“ sociālā tipa cilvēks mīl. Šo specifisko mīlestības veidu Keršenšteiners sauc par „pedagoģisku mīlestību“. Tur, kur pedagogu vada interese par cilvēkiem, tur tā nav interese par viņu laicīgo, bet garīgo labklājību. Pedagogam nevis tā gribas, lai cilvēkam, kuņu viņš audzina, laicīgi labi klātos, bet lai tas pats labs un arvienu labāks kļūtu, lai viņš garā un dvēselē kļūtu stiprs un arvienu stiprāks, lai varētu radīt un pārstāvēt

augstākās garīgās vērtības. Tā, acu priekšā arvienu turot nevis audzēkņa tiešo „zemes laimi“, bet viņa „ideālā tēla piepildīšanu“, paidagogs atšķiras no citiem sociālā tipa cilvēkiem. Un tiešām: paidagogs, kam galvenā lieta būtu viņa audzēkņa pašreizējs labums, ērtība, patika un kas aizmirstu kalpošanu viņa idejas un īstās būtības izveidošanai un piepildīšanai, pār-mērīgā saudzībā un piekļāvībā sava audzēkņa acumirkļa vajadzībām vai iegribām, būtu slikts audzinātājs. Sociāla sentimentalitāte, mīkstčaulīga saudzība un iecietība ir slikta paidagoga pazīme. Īstam paidagogam acu priekšā arvienu, Nicšes vārdiem runājot, stāv ne tuvākais, bet tālākais, ne acumirklis, bet nākotne.

Keršenšteiners nu tālāk saka, ka patiesam paidagogam piemīt īpašība noskārst topošā cilvēka dvēseles pamata tendenci, uzstādīt, tā sakot, viņa garīgās personības „diagnozi“.

Tas ir īpašs talants, kuŗa īstam paidagogam nedrīkst trūkt, bet kuŗš arī pastāvīgi jāizkopj, jāattīsta, jāizsmalcina. Šeit ir vajadzīgs ilgs, patiesībā nevienu acumirkli nerimstošs darbs. Bet tā jau vispār ir ar audzinātāju, ka viņš nemaz nevar stāvēt vajadzīgā augstumā, tiklīdz viņš pats savā augšanā apstājas. Cita cilvēka augšanas un attīstības tendenci saprast taču var tikai tas, kas pats sevī vēl arvienu pārdzīvo augšanas procesus. Paidagogs, kas pārliecināts, ka viņš jau pilnīgi „gatavs“, kas neapzinās pats savas nepilnības un pastāvīgi nestrādā pie paša tālākas un tālākas izglītības, tas patiesībā pavisam aizmirst, kas ir garīga augšana. Kā tāds lai būtu spējīgs citu cilvēku garīgās augšanas tendenci saprast un viņa garīgās dzīves izveidošanos iespaidot?

Ja nu paidagogs ir šis cilvēku dvēseles veidotājs, tad tam vajadzīga dziļa cilvēka dvēseles izpratne, vi-

ņam jābūt lielam cilvēku pazinējam. Tas nav jāsaprot tā, ka viņš nu katru cilvēku, ar kuŗu to liktenis saved kopā, pie pirmā acu uzmetiena jau tūliņ pareizi novērtētu, ka viņš satiksmē ar cilvēkiem praktiskā dzīvē nekad nemaldītos par viņu būtību un vērtību. Ļoti lieli cilvēku pazinēji, paidagogi, psihologi, arī smalkjūtīgi un dziļi poētiski cilvēki, dzejnieki, tiešā satiksmē ar cilvēkiem par tiem bieži maldās. Viens no visdziļākiem cilvēka dvēseles pazinējiem, Goethe, dzīvē ļoti bieži vilās cilvēkos, arī sievietēs, kuŗās daudzkreiz redzēja to, kā viņās nemaz nebij. Viņš tanīs iedzejoja iekšā savu ideju par tām, viņš tās ideālizēja. Un tomēr viņš tik dziļi ir sapratis sievietes, un vispār cilvēku dvēseli, kā reti kāds.

Tā arī mācīts psihologs un paidagogs praksē ļoti bieži var vilties, var daudzkreiz stiprāk maldīties savos spriedumos par kādu atsevišķu cilvēku, nekā gluži nemācīts cilvēks, tīrs praktiķis, kam varbūt ļoti sekls vispārīgs skats uz cilvēkiem, bet kas praktiskā dzīvē iemācījies uztvert vienu otru raksturīgu vilcienu, no kuŗa tad dažreiz var taisīt diezgan drošu slēdzienu par šā cilvēka vienu otru īpašību. Bet tas vēl nedod tiesības pašu spriedēju nosaukt par lielu cilvēku dvēseles pazinēju.

Bet tādām jābūt īstam paidagogam. Lai viņš varbūt arī nespētu no kāda cilvēka kaut kādām ārējām pazīmēm uz vietas ātru un drošu spriedumu par viņu nodot, bet viņam vajaga būt tādām, kas daudz spēj saprast, līdzjust, līdzī dzīvot, kam „nekas cilvēcis nav svešs“. Viņa dvēselei vajag būt piedzīvojumu bagātai, plašai un atsaucīgai, viņa skatam vajag būt gaišredzīgam, līdzīgam dzejnieka skatam, kam īsts paidagogs arvienu zināmā mērā kaut kā ir līdzīgs.

Šis spējas dažam piemīt lielākā, citam mazākā mērā, cits tām ir bagāti, pat ģeniāli apdāvināts. Bet

arī mazu talantu var un vajag attīstīt. Un jāsaprot, ka tas nemaz nav pedagogs, kam nerūp šo dāvanu rūpīga un sistēmātiska izkopšana.

Pedagogu spilgti raksturo šī interese par cilvēku dvēseles dzīvi, par cilvēku psihes būtību un parādībām, tā tad par psiholoģiju. Bet ne arvienu šī interese ir saistīta ar sevišķi stipru ticību eksakti zinātniskai psiholoģijai. Dzīvā audzināšanas darba darītājs, audzinātājs-praktiķis patiesībā arī sevišķi daudz no zinātniskās psiholoģijas tieši nevar mantot, it īpaši tur, kur viņa darbs ir vērsts uz sevišķi sarežģītu dvēseles stāvokļu izpētīšanu un iespaidošanu. Zinātniskā psiholoģija gan var atvērt un izskaidrot pašas vienkāršākās psihiskās dzīves parādības, bet vairāk komplikētais, visdziļākais un personības audzināšanā taisni vissvarīgākais, eksaktās psiholoģiskās zinātnes pētījumiem nav, mazākais tagad vēl nav, pietams. Tas atvejas tikai smalkai, ilgos praktiskos novērojumos vingrinātai, bet reizē arī skaidras un stingras loģiskas domāšanas darbā disciplinētai intuīcijai, bez kuņas nemaz nav iespējams cilvēka dvēseli tiešām „saprast“.

No visām zinātniskās psiholoģijas nozarēm pedagogu visvairāk varētu interesēt un visvairāk viņam arī spēj dot tā jaunā psiholoģijas disciplīna, kuņu sauc par garazinātnisko jeb struktūras psiholoģiju. Tā cilvēku dvēseli nevis sadala daļās, lai tad šīs daļas atsevišķi aplūkotu un izpētītu, bet to uztver tās visumā, tās dzīvā totalitātē, visās viņas aktīvās un pasīvās attiecībās pret visu garīgo. Šī psiholoģija cilvēku redz pirmā kārtā viņa kultūras dzīves saistībās, viņa atkarībā no objektīvās kultūras, viņa tieksmē nodibināt savu subjektīvo kultūru uzņemot sevī objektīvās kultūras vērtības. Šī zinātne cilvēku kā rāmī ieliek iekšā visa sava laika kultūras dzīves sfērā, lūko saprast, uz kuņiem kultūras novadiem viņš pēc savas iekšīgās

satversmes sevišķi stipri tiecās, kādas kultūras vērtības īpaši augsti vērtē, kādu radišanai viņam pašam vislielākās dāvānas ir*).

Keršenšteineram, kā tas it īpaši redzams viņa grāmatās „Das Grundaxiom des Bildungsprozesses“ un „Die Theorie der Bildung“, tas lielā mērā ir par labu nācis, ka viņš ir iedziļinājies taisni šinī psiholoģiskās zinātnes nozarē. Viņa „izglītības teorija“ ir orientēta struktūras psiholoģijā un tās viedoklis viņu arī ir vadījis viņa pētījumos par to, kas ir pedagoga būtība, kāda ir pedagoga dvēseles īpatnējā struktūra.

Pedagogu pasaulē pašlaik novērojama dzīva interese par šo jauno zinātņi, un jaunāko laiku pedagogiskā literatūrā arvien biežāk izmanāms tās iespaids. Tas nav tai ziņā saprotams, itin kā pedagogija iekļūtu arvien lielākā atkarībā no psiholoģijas. Taisni otrādi: tā kļūst arvienu vairāk patstāvīga autonoma zinātne. Bet tāpēc, ka pedagogija nevar būt bez dziļas cilvēku garīgās dzīves izpratnes un tāpēc ka taisni struktūras psiholoģija vislabāk māca cilvēku „saprast“ kā garīgu būti, kā gara pasaules dzīvu locekli, pedagogija arvien vairāk no tās arī mācās, arvien labāk saprot, ka viņai no tās jā mācās.

Pedagoga interese par cilvēku dvēseles dzīvi izpaužas arī tai ziņā, ka īsts pedagogs mēdz būt arī īsts mākslas un dzejas cienītājs, jo mākslā un dzejā tas jūt izpaužamies pašu dzīvo cilvēka dvēseli.

Viņu it īpaši interesē tā māksla un dzeja, kas attēlo jaunu, topošu cilvēku iekšīgo dzīvi, arī bērnu dzīvi. Īstu pedagogu raksturo tas, ka viņš vispār labprāt studē visu, kas vien kaut kā grozās ap cilvēka iekšīgo pasauli, kas to attēlo un dzīvās ainās rāda tās augšanas un veidošanās parādības. Viņu mēdz

*) Par struktūras jeb garazinātņisko psiholoģiju visievērojamākais darbs ir E. Spranger a Lebensformen 5-tais izd. 1925. g.

interesēt lielu personību biografijas, un šinīs sevišķi viņu bērnības un jaunības gadi. Tas mīl lasīt autobiografiskus apcerējumus, atmiņas, vēstules, visus šāda veida „cilvēciskus dokumentus“. To interesē bērnu un jauniešu pašu ražojumi, zīmējumi, domuraksti, literāriski mēģinājumi. Un jo vairāk viņš visos šādos materiālos gremdējas, jo labāk iemācās tos saprast un pareizi iztulkot.

Padziļinot un izsmalcinot savu dvēseles izpratni, pedagogs protams, vēl nekļūst tieši par labāku audzinātāju, jo psiholoģiska gaišredzība vēl negarantē pedagogiskās spējas un auglīgu pedagogisku darbību. Bet tas, kam šās spējas ir, arvienu vairāk panāks, ja viņš reizē arī būs labs psihologs. Tas, kas ir tikai psihologs vien, vai nu vairāk zinātniskā, vai vairāk dzejiskā tipa, var arī nemaz nebūt pedagogs, bet pedagogs nevar būt nedz bez zinātniskās, nedz arī bez dzejiski intuitīvās psiholoģiskās izpratnes.

Ja Keršenšteiners pareizi saka, ka pedagogu raksturo tas, ka viņš prot uztvert individuālās dvēseles pamata tendenci, tad tālāk viņš tik pat pareizi uzsver to, ka īsts audzinātājs arī praktiski prot un spēj šās īpatnēji noskaņotās dvēseles izveidošanos ilgstoši, noteikti iespaidot viņas pašas, šās dvēseles, dabiskās augšanas virzienā.

Ja pret šo apgalvojumu principā nekā nevar iebilst, tad tomēr tas, nepapildināts, lēti ir pārprotams.

Keršenšteiners, lai gan viņš arvienu orientējas objektīvās kultūras dzīves parādībās un prasībās, tomēr pats vēl ir pildīts tām noskaņām un domāšanas ierāšām, kas pārāk un dažreiz vienpusīgi uzsver tikai pašu bērnu vien, viņa tieksmes, intereses, specifiskos talantus, un samērā par maz izceļ visu to, ko no bērna prasa dzīve. Es nu itin nebūt nedomāju, ka Keršenšteiners, šis tik reāli domājošais cilvēks, būtu akls

reālo dzīves prasību priekšā. Viņš taču arvienu un visur taisni uzveļ cilvēka „lietderību“. Visiem pazīstama taču ir Keršenšteintera-reālista slavenā tēze, ka ceļš uz ideālo cilvēku iet caur lietderīgo (den brauchbaren) cilvēku. Bet viņš to savos rakstos par maz ir atzīmējis, ka šādu pašu lietderību cilvēks taisni tad nesasniegs, ja audzināšanā pārāk stipri un vienpusīgi skaitīsies tikai ar viņa individuālām dāvanām un tieksmēm. Tā bija viena no Keršenšteintera lielām kļūdām, kuŗu viņš savos pēdējos darbos zināmā mērā lūko izlabot, ka viņš pārāk vienkāršu bija iedomājies šo individuālo īpatnību izkopšanu viņu vienpusīgas uzsvēršanas ceļā.

Keršenšteiners vēl pārāk stipri tic arī vēl no vecā Pestalocija pārstāvētai mācībai, ka pedagogam jābūt kā dārzniekam, kas tikai dabai palīdz savus nodomus izvest. Šāda paidagoģija pārāk daudz skaitās ar audzēkņu pašreizējām tieksmēm, pārāk lūko piekļauties viņu individuālām iegribām, dāvanām, interešu virzieniem. Pats lielais, ģeniālais Pestalocijs nebija brīvs arī no lielām kļūdām, un viena no tām neapšaubāmi bija tā, ka viņš pārāk stipri ticēja dabai, tam, ka pati daba zin, kas bērnam vajadzīgs, un ka audzinātājam tikai jāseko tās nemaldinošiem aizrādījumiem. Šī pārliecība Pestalocijam nāca no viņa pārāk lielās optimistiskās ticības tam, ka pasaulē visi spēki, visas lietas, visas kustības pašas no sevis nodibina savstarpēju harmoniju un ka jaunā augošā dvēsele, paklausot sev pašai, augot pēc viņā pašā guldītās augšanas tendences, pati no sevis sasniegs to ārējās un iekšīgās dzīves veidu, kuŗā viņas ideja vispilnīgāk realizēsies, un ka audzinātājam nekas cits nav jādara, kā šo augšanas tendenci un virzienu saprotot, to balstīt un veicināt.

Lieta ir daudz sarežģītāka, nekā tas pie pavirša

skata izliekas. Pestalocijs, un tā arī Keršenšteiners redz tikai tās vienu pusi, vai mazākais šai vienai pusei piegriež pārāk lielu vērību. Augošais bērns pats tiešām dažā ziņā ir līdzīgs augošam stādam un viņa audzinātājs — dārzniekam. Un kā dārzniekam augošais stāds jākopj, jāaplaista, jāsilda, jāapgraiza, jāgādā par gaismu un telpu, lai tas krāšņi varētu uzplaukt un atvērt to, kas viņā no dabas ielikts iekšā, tā audzinātājam arī jāgādā, lai bērņā varētu uzplaukt un atvērties pēc iespējas visas viņā guldītās spējas un īpatnības. To turot par audzinātāja galveno uzdevumu, Pestalocijs un līdz ar viņu arī Keršenšteiners, arvienu un visur sevišķi uzsveļ to, ka bērņos pirmā kārtā jāmodina un jāizkopj spējas un ka daudz mazāk no svara ir, kādas tam dod tiešas zināšanas, kādus viņā liek iekšā saturus. Viņi par daudz ir orientēti subjektā, par maz objektīvā pasaulē, un tās vērtībās un prasībās.

Šo kļūdu mūsu dienās izdara lielākā daļa tā saukto moderno, „progresīvo“ pedagogu. Visi viņi pārāk stipri tic bērņa garīgai spontanitātei un pārāk daudz no tās sagaida. Viņi par daudz paļaujas uz bērņiem iedzimto iekšīgo produktivitāti, viņu dvēseles patstāvīgo augšanu, viņu personīgām, kaut arī bieži neapzinīgām radīšanas tieksmēm un spējām.

Tam visam neticēt mēs nevaram un nedrīkstam. To visu neredzēt, nozīmē neredzēt to, kas ir. Ar to visu neskaitīties, nozīmē neizbēgami pārrēķināties. Bet to vien redzēt, tam vien ticēt, ar to vien skaitīties, vai tam visam piešķirt pārāk lielu nozīmi un domāt, ka audzinātāja pirmais, galvenais vai pat vienīgais darbs ir ierosināt un ievadīt šādu spontānu radīšanu, šādu iekšīgu produktivitāti, ir tāds pats liels un bīstams pārpratums.*)

*) Par šo problemu sal. A. D a u g e, Māksla un audzināšana, 1925. g.

Bērnā ir dzīva spontanitāte, un tā ir jāierosina; viņā ir radišanas spējas, un tās ir jāmodina. Un tāpēc, ka tas bieži netika darīts, cēlās nemiers, protesti, jaunu ceļu meklēšana, jaunu metodu gudrošana, kā ierosināt un veicināt šo bērna iekšējās dzīves izveidošanu paša radošiem spēkiem. Šī kustība bija vajadzīga, neizbēgama un tā ir atnesusi daudz svētīgu ierosinājumu un ienesusi mājā un skolā daudz jaunas dzīvības. Tāpēc, ka senāk par daudz uzsvēra bērnu pasīvo uzņemšanu, receptivitāti, vajadzēja nākt laikam, kad lielāku svaru lika uz viņu spontanitāti un radošo aktivitāti. Abi viedokļi ir pareizi, bet vieni paši par sevi ņemti neauglīgi.

Audzināšanas un izglītības procesi tikai tur norisinājas auglīgi, kur dvēsele dod un ņem, prasa un dabū, kur ir spontanitāte un receptivitāte, kur šie abi spēki nešķirami kopā darbojas.

Un tādēļ audzināšanā ne tikai tas ir no svara, ka bērnus ierosina, ieinteresē, ka viņu aktivitāti modina, spēkus izvilina un vingrina, bet gluži no tik pat liela svara tas, ko tiem sniedz, ko tiem uzdod, kā tos no ārienes iespaido. Bērnus vajag ne tik vien „ierosināt“, bet arī „apstrādāt“, ne tik vien audzināt, bet arī audzēt, ne tik vien „erziehen“, bet arī „züchten“.

Ja skolotāji dažreiz ir bijuši un varbūt arī ir par daudz „skolmeistari“, tad viņi var arī būt par maz „skolmeistari“ un ar mūžīgu „ierosināšanu“ un „spēku izvilināšanu un vingrināšanu“ vien par maz sasniedz.

Audzināšanas procesā spontanitātei un receptivitātei jābūt kā izelpošanai un ieelpošanai, kuņas divi funkcijas nav šķīrāmas, kas patiesībā ir tikai divi dažādi posmi vienā un tai pašā organu funkcijā.

Senā pedagogija pārāk stipri uzsvēra receptivitātes momentu. Kā reakcija pret to cēlās otrā, spon-

tanitātes momenta izcelšana. Nu mēs esam vēl tālāk aizgājuši un prasām viņu abu vienādi stipru ievērošanu, pastāvīgu nemitošu saistišanu, organisku sintēzi.

Tas ir ists tīri paidagoģisks viedoklis. Tas raksturo īsta paidagoga drošu acumēru.

Tāpat ir ar divi citiem jēdzieniem paidagoģijā, ap kujiem vēl arvienu strīdas dažādu strāvu pārstāvji. Tie ir — forma un saturs. Arī šeit īsta paidagoga droši instinkti pasargā no bīstamas vienpusības.

Senāk paidagoģija sevišķi uzsvēra saturus, kādus audzināšanai jādod audzināmai jaunatnei. Jo vairāk satura, jo labāk — tā toreiz domāja. Mēs šo principu pazīstam no nosaukuma paidagoģiskais jeb didaktiskais materiālisms. Pret šo principu, vai pareizāk pret tā pārmērību un vienpusību cēlās reakcija. Nu prasīja nevis satura daudzumu, bet pirmā kārtā prasīja formu, veidu, galveno svaru liekot uz pašu veidošanas procesu. Audzināt un izglītēt, tā tagad domāja, nozīmē cilvēka garīgos spēkus vingrināt un formāli attīstīt. Uz saturiem, uz tiešām zināšanām un to daudzumu nu daudz mazāk sāka svaru likt.

Tā līdz šim uz to skatās arī Keršenšteiners. Šis ieskats zināmās robežās ir pareizs un auglīgs, bet viņš tomēr atkal redz tikai vienu pusi. Viņa piekritēji un pārstāvji ir svarīgu darbu darījuši, ka ir apkarējuši seno vienpusīgo paidagoģisko materiālismu, un viņu uzstāšanās ir atzīmējama kā liels solis uz priekšu. Bet nu ir atnācis laiks, ka atkal jāuzstājas pret šā pēdējā principa pārmērīgām pretenzijām.

Nevis to noliedzot, atkal tikai jāprasa, lai netiktu aizmirsts un novārtā likts otrs princips, lai tāpat tiktu ievērots satura moments. Šeit redzam to pašu, kā ar spontanitāti un receptivitāti. Šei arī abi faktori ir gluži vienādi svarīgi, un nevis kā divi atsevišķi un viens no otra neatkarīgi motīvi, bet kā viena un tā

paša motīva divi puses, kā vienas un tās pašas funkcijas divi nešķījami momenti.

Tiešām: kā tad ir domājama forma bez satura? Katrai formai ir vajadzīgs kaut kāds saturs, un tāpēc arī izglītībai un audzināšanai jādod ne tik vien forma, bet jādod arī saturs. Un audzināšanā ne tik vien zināmi dvēseles procesi ir no svara, kuros dvēsele veidojas un savu īsto formu meklē, bet arī tas, kādi ir saturs, kurus tā uzņem un kuņiem tad nu meklē atbilstošo formu. Ir nepareizi uz šiem saturiem, uz „vielu“, skatīties vienīgi kā uz dvēseles darbības un dzīvības ierosinātājiem, kā uz „spēku modināšanas un vingrināšanas“ līdzekļiem, bet uz tiem jāskatās kā uz nepieciešamiem, pašu dvēseli bagātāku darošiem, tieši to audzinošiem spēkiem.

Audzinašanā forma nevar būt bez satura, saturs bez formas. Viens otra prasa, viens bez otra nevar būt, lai tiešām notiktu tas, ko par audzināšanu sauc. Pedagoģisko materiālismu tāpat kā pedagoģisko formālismu vajag pārvarēt, saistīt jaunā augstākā apvienojumā, nodibināt abu principu organisku sintēzi.

Senā pedagoģija bez šaubām bija pārāk materiālistiska, domājot tikai par sniedzamo tiešo zināšanu daudzumu, par saturu. Modernā pedagoģija savukārt tikpat neapšaubāmi kļūst pārāk formālistiska, par maz piegriežot vēribu tiešām zināšanām, par daudz uztverot tikai spēku modināšanu un vingrināšanu*).

*) Šini ziņā no moderniem pedagogiem vistālāki aizgājis ir Gaudīgs, un viņa mācībām ir nepieciešams papildinājums un korektīvs. No personīgiem piedzīvojumiem un paša Gaudīga skolā gūtiem iespaidiem varu teikt, ka šā pedagoga audzēknes lieliski bij ievingrinājušās dažādu problēmu teorētiskā iztirzāšanā, bet ka tām trūka solīdu zināšanu. Gaudīga klases darbs dažā ziņā līdzinājās dzirnavām, kas veikli griežas, bet kurās nav maļamu graudu. Bij, itin kā asai asi tiktu trīs nazis, ar kuņģu tomēr nekā negriež. Bet, kā sacīts, minētā vienā ziņā Gaudīgam bij aprīnājami panākumi.

Senā paidagoģija tā tad ir aizvakardienas, tā sauktā „modernā“ ir vakardienas paidagoģija. Abas neder šai dienai. Abas ir novecojušas. Viņu vietā jānāk organiski-sintētiskai paidagoģijai, kas visu redz dziļā sakarībā, organiskā vienībā un nepārtrauktā dzīvā plūsmē.

Patiesībā īsts, dzimis paidagogs, no dabas nemaz nemēdz būt tik vienpusīgs, kā abu šeit raksturoto strāvu pārstāvji. Šāda doktrināra vienpusība daudzreiz mēdz izcelties zem „literātūras“ iespaidiem un ļoti bieži ir modes lieta. Īstu paidagogu raksturo viņa no modes strāvām neiespaidojamie drošie instinkti, kas viņu arvienu pareizi vada.

Kā jautājumā par paidagoģisko materiālismu un formālismu bieži novērojama šī doktrinārā vienpusība, tā arī jautājumā par individuālo un sociālo momentu audzināšanā. Arī tie abi nav jāšķir, bet jāsaprot, ka tie viens caur otru vien tikai var dzīvē patiesi realizēties. Dažos laikos un apstākļos paidagoģija ir redzējusi vairāk vienu, citos vairāk otru vien. Vienreiz tā ir vairāk vēribas piegriezusi indivīdam un tikai viņā redzējusi audzināšanas īsto objektu. Otrreiz tā vairāk ir ievērojusi sabiedrības, tautas, kolektīva dzīvi, un tās līmeņa pacelšanā redzējusi audzināšanas pēdējo, augstāko mērķi. Tā mēdz runāt par individuālu un par sociālu audzināšanu. Pirmā cenšas atsevišķā cilvēkā atvērt, izkopt un izdaiļot to, kas viņā no pašas dabas ir ielikts iekšā, vest viņu tuvāk savas īstās idejas piepildīšanai. Otrā cenšas indivīdu padarīt par sociālu būti, iekļaut iekšā sociālos sakaros. Nevis izcelt to no kolektīva, bet to kolektīvam pielāgot, pielīdzināt, asimilēt, padarīt par kolektīva orgānisku daļu un locekli. Audzināšanas process, pēc šā principa, ir indivīda asimilēšanas process caur kolektīvu.

Paidagogs ar skaidru izjūtu un drošu acumēru

par visiem būtiskiem audzināšanas momentiem saprot, ka ir pilnīgi nepareizi izcelt tikai vienu no šiem abiem faktoriem. Viņš redz, ka audzināšanai tikai tad ir jēga, kad tā vienādi stipri ievēro vienu kā otru. Nedz individuālizēšana par sevi vien, nedz arī sociālizēšana vien ir pareizā audzināšanas metode. Pareiza audzināšana ir tā, kas vienādi lielu svaru liek uz abiem momentiem. Un īsti un lieli audzinātāji to arvienu ir uzsvēruši un savā darbā ievērojuši. Īsts pedagogs, kam arvienu ir acu priekšā viss veselais, totālais cilvēks, kam rūp visa šā totālā cilvēka, kā individuālas un reizē arī kā sociālas būtes audzināšana, nekad neaizrausies tikai par vienu no šiem principiem, nekad neaizmirsīs otru.

Bet atkarībā no dažādām sabiedriskās dzīves, filozofiskās domas, vai literatūras strāvām zināmā laikā vispār sevišķu vērību sāk piegriezt kaut kādam vienam motīvam, to pārspilē un dažreiz aiziet līdz tādām ekstrēmām, ka jānāk reakcijai pret to, kas tad var vest pie veselīgas izlīdzināšanas un līdzsvara.

Šo domu var spilgti ilustrēt ar šādu konkrētu piemēru no mūslaiku skolas dzīves, pie kam izdevīgi noskaidrot isto pedagogisko viedokli uz „sociālo“ un „individuālo“ momentu audzināšanā.

Pēdējos gados ļoti populāra ir kļuvusi tā sauktā Daltona sistēma skolas mācības darbā.

Daltona sistēmas pamata ideja ir tā, ka viņa negrib ļaut ciest ļoti vājiem, kā arī sevišķi apdāvinātiem skolniekiem, kā tas pēc šā principa piekritēju domām notiek stabilās skolas klasēs, kuŗas patiesībā esot piemērotas tikai vidējiem. Daltona sistēma stabilu klasu vietā organizējot mazākas „darba grupas“, kuŗas skolnieki strādā uz savu roku, vājiem skolniekiem grib dot iespēju skolas prasības izpildīt lēnākā tempā un elementārākā kārtā, nekā stiprākiem, bet sevišķi spē-

jīgiem skolniekiem grib dot izdevību tos veikt ātrāk, lai tā atlicinātu daudz laika citiem patstāvīgiem darbiem un lielākiem uzdevumiem.

Bez tam Daltona „laboratoriskā“ metode katram atļauj ilgāk nodoties taisni tam, kas viņu sevišķi interesē, un kam varbūt klasē pārāk ātri paiet gažām, grib vispār dot iespēju vairāk koncentrēties, domās, vērojumos un fantazijā ilgāk un klusumā pie visa kavēties. Daltona sistēma grib ierosināt aktivitāti, iniciatīvi, pieradināt gudri iedalīt laiku, modināt personīgas atbildības apziņu, pieradināt dzīvot nevis no rokas mutē, bet rīkoties pēc noteikta un reizē arī katrā ziņā sasniedzama mērķa. Līdz ar to tad atkrīst ļoti grūtais klases disciplīnas jautājums, kuŗš bieži bojā labās attiecības starp skolotājiem un audzēkņiem.

Visi šie motīvi tiešām ir ārkārtīgi svarīgi, un nav noliedzams, ka daži no tiem dažā ziņā labāk var tikt ievēroti, strādājot pēc Daltona sistēmas, nekā pastāvīgās klasēs noteiktas stundas ziedojoš noteiktam priekšmetam. Bet arī labi organizētā, gudri vadītā skolas klasē tie visi var tikt, un īstu pādidagogu darbā arī tiek ievēroti, un ne tik vien vidējo skolnieku, bet arī vājo un sevišķi apdāvināto taisnīgās prasības var tikt un arī tiek pildītas. Bez tam arī sadalīšana mazākās darba grupās zināmos gadījumos nav izslēdzama, un tā viens otrs nedalītās klases darbā nesasniedzams rezultāts ir panākams šādā ceļā, bet tas notiek, bez kā tiktu jaukts klases stils, klases gars, bez kā sabruktu klases vienība. Daltona sistēma gan pieļauj kopējus klases kursus, bet tikai kā papildinājumu, un grupa ir un paliek šās sistēmas norma. Lietas labā vajadzētu būt otrādi: normai jābūt klasei, bet sadalīšana grupās drīkstētu būt tikai papildinājums, korektīvs, piedeva un palīga līdzeklis.

Visiem ir zināms, ka daudz skolās, kuŗās strādā

slikti skolotāji, klases darbs var tikt un arī tiek pārāk mechanizēts un šablonizēts, skolnieki visu laiku ir gluži pasīvi, nav ne vēsts no garīgas aktivitātes, nav runas nedz par dzīvu kopdarbību, nedz arī par personīgu iniciatīvu, un ir skaidra lieta, ka tādā skolā un klasē nevar izcelties un izveidoties nedz individuālais, nedz sociālais, ka tāda skola un klase ir reizē antiindividuāla un antisociāla.

Bet ir skolas un klases, un ir skolotāji, kas visus šos ļaunumus redz un tos pārvar tā, ka vājie, vidējie un stiprie skolnieki visi uz priekšu iet, ka visi speciālie talanti tiek ievēroti un tiem tiek dota iespēja atvērties, cik tālu tas skolā vispār ir iespējams. Ka, it īpaši mājas darbus gudri organizējot, nevienam netiek pāri darīts, neviens netiek pacelts augstāk uz citu rēķina, vai cits turēts zemāk citu dēļ.

Un pie tam netiek izjaukta klase. Bet klase kā tāda ir kaut kas audzinoši lieliski vērtīgs un ne ar kaut ko citu nav aizvietoājams, tāpat kā p. p. ģimene, arī ja tā nav ideāla, pati kā tāda ir ne ar ko citu nesalīdzināma, zināmos gados nepieciešama audzināšanas organizācija. Tā arī skola, pati kā tāda, ir vajadzīga, un viņas vietu nevar izpildīt privāti kursi, privātstundas vai pašmācīšanās.

Kā ģimeni, kā skolu, tā arī klasi kā tādu nedrīkst izjaukt. Tas nozīmētu izjaukt veselu pasauli ar savu gluži specifisku stilu, ģaru, noskaņām, ar savu ētosu, ar savu tīri īpatnējo poēziju. Ilgi dzīvot ar savu klasi, ar to saugt kopā kopējā darbā, kopējos priekos un bēdās, sargājot un aizstāvot kopēju godu, izdzīvojot kopējus likteņus, tas ir varen liels notikums jauno, topošo cilvēku dzīvē. Viss tas kļūst neaizmirstams uz visu mūžu. Viss tas atstāj neizdzēšamu iespaidu uz ierašām, raksturu, gaumi. Viss tas audzina un veido topošo personību.

Un arī tiešam mācības darbam stabilā klasē ir lieli labumi: tur visi visu redz un dzird, visam seko, tur katru problēmu apgaismo no visām pusēm, tur uz katru jautājumu rodas daždažādas atbildes, jo skolnieki paši dažādus jautājumus uzstāda un visi lūko tiem atrast pareizo atrisinājumu. Tur bieži atvejas gluži jaunas, vēl nemaz neparedzētas problēmas, pašķiras ļoti dažādi ceļi uz to atrisināšanu, tiek priekšā likti un izmēģināti daždažādi to atrisināšanas līdzekļi, un katram acu priekšā redzams, kādi kuņģiem no tiem panākumi.

Ir, protams, savi īpaši labumi gluži individuālam koncentrētam darbam vienatnē un klusumā, bet savādi labumi atkal piemīt taisni klases kopdarbam un kolektīvai, visus interesējošu problēmu iztīrīšanai. Bet pastāvot klasei, arvien ir iespējams uzturēt un kultivēt arī individuāla darba formas, gan laboratorijās strādājot, gan piemērotus mājas darbus uzdodot un mācot un pieradinot tos pilnīgi patstāvīgi veikt.

Nav vēl jāaizmirst tas, ka klasē bērni redz skolotāju-domātāju savā priekšā, kas, pievedot tos klāt zināmām problēmām, rāda, kā vispār problēmas uzstādāmas, rāda, kā tās atrisināmas, kā vispār kas izpētāms. Ja skolotājs nav tāds, kas tikai mechaniski kaut ko iekal, bet ja viņš tiešam rāda, kā sākas un norisinājas pareizi un auglīgi domāšanas procesi, un ja viņš prot skolniekus piespiest dalību ņemt šinī darbā, tad skolnieki no tā bez gala daudz var mācīties. Un daudz iemācījušies, ieraduši zem tāda skolotāja-domātāja vadības paši domāt, tie ar laiku tad tiešam arī prātis patstāvīgi problēmas uzstādīt un atrast ceļus un līdzekļus to atrisināšanai.

Bērniem ilgi jādzīvo zem skolotāja acīm, ilgi jātiek vadītiem, mācītiem, pieradinātiem zem skolotāja pastāvīgās kontroles vilkt pareizas un glītas domu līnijas, un tikai tad tie vēlāk prātis paši uz savu roku

to darīt. Tāpēc jāsaprot, ka klases organizācijas izjaukšana arī šinī ziņā ir absolūti neattaisnojama.

Ļoti bieži ir tā, ka klasē skolniekam ļoti daudz kas līdz šim nesaprotams uzreiz kļūst skaidrs, viņam tīri pēkšņi dažreiz uzaust šī skaidrība, kad viņš seko savu klases biedru pūlēm, vai kad viņam pašam klases priekšā kaut kas jāizskaidro vai jāaizstāv un kad viņš taisni te redz kādas lietas smago problēmātiku. Interese un spēju dažādība klases mācības darbam taisni par labu var nākt, jo taisni tad katrs jautājums tiek grozīts uz visām pusēm un tikai tā līdz pamatam var tikt izsmelts. Ja mēs iedomātos klasi, kurā visiem gluži vienādas spējas un gluži vienādas zināšanas, tad jāsaprot, ka tādā klasē nebūtu nekādas dzīvības un valdītu garlaicīga vienmuļība.

Pats par sevi saprotams, ka dažādība klases audzēkņu spējās un zināšanās nedrīkst par daudz liela būt. Tad vairs nebūtu īstas orgāniskas kopības, bet būtu nesakarīga, neapvienojama masa. Bet orgāniska, pastāvīga, ilgstoša kopība ir nepieciešama. Tikai ilgā dzīvošanā un darbā šādā stabilā kopībā var izaugt un attīstīties personība, var izveidoties īsts cilvēks, kas reizē ir spilgti individuāls un sociāls. Ilgi jādzīvo šādā sevī apvienotā pasaulē, kur visi par vienu stāv un viens par visiem un kur visu aktivitāte ilgstoši un apzinīgi ieplūst kopējā darbā un virzās uz kopēju mērķi.

Jāatzīmē, ka Daltona sistēmas piekritēji paši arvienu vairāk sāk atzīt, ka laboratoriskam patstāvīgam darbam mainīgās grupās nedrīkst dot pilnīgu pārsvaru par kopējo klases darbu un tādēļ pēdējo arvienu vairāk sāk paplašināt uz pirmējo rēķina*).

Ka šeit ilgāk kavējos pie Daltona sistēmas, nav izskaidrojams ar to, ka man šeit no svara bij šā prin-

*) Sal. Sergius Hessen, Die Idee der Arbeitsschule u. der Daltonplan, žurnālā „Die Erziehung“ VII/VIII 26.

cipa kritiska iztirzāšana. Es tikai pie šī viena konkrētā piemēra gribēju ilustrēt savu domu, ka īsts pārdagogs, tas ir tāds, kam, kā augšām teikts, visa viņa darba gala mērķis arvienu ir visa totālā cilvēka izveidošana, nekad nedrīkst redzēt un atzīt tikai kaut kādu vienu partikulāru motivu un to izcelt uz citu, tik pat svarīgu motivu rēķina*).

Šās domas ilustrēšanai ņemšu vēl pēdējo, tīri konkrēto piemēru no skolas prakses, un proti atkal no tādas sfēras, kur bieži konstatējama liela vienpusība.

Neviens taču nenoliegs, ka nepieciešami bērnos ir modināt aktivitāti, ierosināt viņu radošo iniciatīvi un ka tam nolūkam p. p. ir labi mācīt un tos pieradināt pagatavot brīvus zīmējumus, rakstīt brīvus domrakstus, bet tik pat nenoliedzams ir tas, ka šā principa pārmērīga un vienpusīga kultivēšana atnes lielus ļaunumus, ka šāda mūžīga „smelšana pašiem no sevis“ bērņus drīzi var iztukšot, ka tāda pastāvīga sava pašas izteiksme var attīstīt pārmērīgu subjektivismu, atradināt no stingras lietišķības, no pamatīgas objektīvo parādību novērošanas un pētīšanas, no stingri lietišķas orientēšanās tanīs. Pieradinot bērņus pastāvīgi „pašiem sevi izteikt“ var attīstīt bīstamu egocentrismu, aplamu iedomību, var pieradināt milināties pašiem ar sevi un pārāk pavirši skatīties uz visu ārpus sevis esošo. Īsts pārdagogs, kam rūp, lai jaunieši tiešām izaugtu par krietņiem, derīgiem un arī personīgi laimīgiem cilvēkiem, tos nekad tā nelutinās, izsargās viņus no tādas milināšanās ar savu es, pieradinās tos pat cīnīties ar šo savu es un ar nejaušām, ātri uzplūstošām un ātri aizplūstošām jūsmām, iedomām, iegribām un fantazijām un pieradinās tos būt stingri

*) Par to, cik plaši izvedama pārdagoģiski vēlama un ieteicama individualizēšana klases darbā, sk. O. Scheibner, Zwanzig Jahre Arbeitsschule, 1927. daļ. v.

lietišķiem, novērot objektivās dzīves parādības, attīstīt un izkopt sevī nemaldināmu īstenības izjūtu un izpratni, un tādēļ „brīvās radišanas“ darbu vērtību nekad nepārspīlēs, bet, blakus tam, mācīs pildīt gluži noteiktus stingri norobežotus tīri objektīvus uzdevumus*).

Tā istu paidagogu raksturo viņa plašais skats un visu atsevišķo audzināšanas faktoru relatīvas vērtības un nozīmes izpratne. Īsts paidagogs nekad nav sekstants, šaurs partikulārists, viņš visu, kas saistīts ar dzīvā totalā cilvēka audzināšanu, uztveļ dzīvi orgāniski un ne mehāniski. Viņš teorijā un praksē arvienu un visur prot radīt dzīvu sintēzi no subjektīvā un objektīvā, individuālā un sociālā, no brīvības un likuma, no vērtīgā jaunā un tikpat vērtīgā vecā. Arī šeit, izvēli taisot starp jauno un veco, īsts paidagogs drošiem instinktiem atradīs to, kas kuļam katram laikam, katrai vietai, katram gadījumam vislabāk piemērots. Arī šeit viņš nebūs tiepīgi vienpusīgs, bet atzīs labo un derīgo visur, vai tas jauns, vai vecs.

Īsts paidagogs nekad nav akls reakcionārs, bet arī ne akls revolūcionārs, visa vecā vai atkal tikai visa jaunā akls pielūdžs.

Ko Kroners**) saka par vēsturiski-izglītotu cilvēku, tas jāsaka arī par patiesi izglītotu un istu paidagogu: viņa skats ir vērstš pagātnē un arī nākotnē, un viņam tāpēc jo skaidrāka ir tagadne. Viņš zin, ka viss, kas dzīvē pašlaik valda, vēstures gaitā tāds ir tapis un ka visam saknes ir pagātnē. Viņš zin, ka mēs tagadnes uzdevumus aplam sapratīsim un ar to aplam rīkosimies, ja nezināsim, kā tā ir par tagadni kļuvusi. Viņš nekad neiedomās jaunu dzīvi iesākt no gluži jauna izejas punkta, aizmirstot bijušo un seno,

*) A. D a u g e, Ideāls un īstenība, Kulturas ceļos II d.

**) K r o n e r, Vom Wert der historischer Bildung, žurnālā „Die Erziehung, IX, 1926.

atmetot tradīcijas, bez kuņām taču nevar tikt uzcelta nekāda kultūra. Viņš arī vērsīs skatu uz turpmāko un tālāko, stādīs jaunus mērķus, ņemsies pildīt jaunus uzdevumus, kuņus uzdod dzīve, bet tikai stāvot uz jau sasniegtā, jau reiz nodibinātā pamata. Mēs taču nevaram padarīt nebijušu visu savu vēsturi, mēs nevaram atbrīvoties un izbēgt paši no sevis. Mums jāskaitās ar no saviem priekštečiem saņemto garīgo mantojumu, par kuņa celšanos un par kuņa būtību un vērtību mums jābūt skaidrībā. Ja mums šīs skaidrības nebūs pašiem par sevi un par to, kā mēs esam kļuvuši par tādiem, kādi nu reiz esam, tad mēs arī nepratīsim lāga pildīt tos uzdevumus, kādus mums uzstāda tagadne un neatradīsim pareizus ceļus uz šiem nākotnes mērķiem t. i. tādus ceļus, kas mūsu īpatnībai piemēroti. Mēs patiesībā tikai tik tālu esam brīvi savas gribas uzstādīšanā un savu ceļu izvēlē, cik tālu mēs savu vēsturisko mantojumu protam apzinīgi uzņemt un gudri ar to skaitīties.

Pats par sevi saprotams arī tas, ka mēs nedrīkstam dzīvot tikai tradīcijās, un tas, kas to grib, nekad nevar būt labs jaunatnes un tautas audzinātājs, īsts paidagogs. Bet tāpat mēs arī nedrīkstam dzīvot vienās jaunināšanas tieksmēs, un ja mēs arī nevaram nemaz būt īsti audzinātāji bez augsta mērķa un ideāla, tad mums jāzin, ka ideāls mīt ne tikai nākotnē, bet tāpat arī pagātnē.

Īsts paidagogs nekad nav bez tradīciju revolūcionārs, bet arī ne bez nākotnes ideālu reakcionārs. Aklais reakcionārs un aklais revolūcionārs — abi iet itin kā pā tumsu: pirmais tāpēc, ka viņš neskatās atpakaļ un tur nekā neredz, otrs tāpēc, ka neredz to, kas tam priekšā. Viens dzīvo tikai pagātnē bez nākotnes, otrs tikai nākotnē bez pagātnes. Nedz viens, nedz otrs tāpēc nedzīvo pilnu dzīvi tagadnē. Tikai

tas, kas pilns ir pagātnes atmiņu un dziļas pietātes pret to un kas tik pat pilns nākotnes ilgu, tikai tas spēj radīt kaut ko tādu, kam ilgstoša, mūžīga vērtība un kas padara skaistu un bagātu arī tagadni*).

Bet tādas mūžīgas vērtības radīt un tās modināt un nostiprināt jaunos, topošos cilvēkos, lai šie, kā Keršenšteiners saka, reiz paši kļūtu par tādu vērtību nesējiem, to grib katrs īsts audzinātājs.

Tas ir viņa īstais dzīves uzdevums, un tam kalpojot, kā tas pats Keršenšteiners saka, viņš arī pats pārdzīvo savu dziļāko personīgo laimi. Tādi ir un tādi ir bijuši visi īstie audzinātāji, tāds arī bija visu audzinātāju audzinātājs, lielais Pestalocijs, šinī ziņā visu mūsu gaišais un mūžīgais paraugs.

*) K r o n e r, turpat, 580 l. p.

Mūsu pedagogiskā prakse Pestalocija mācību apgaismojumā.

Kas ir sekojis notikumiem un parādībām pedagogiskā pasaulē, bez šaubām tur ir saskatījis pēdējā laikā notiekošās lielās pārmaiņas un zināmu lūzumu.

Mums, kas paši šai kustībai līdzī dzīvojam, nav viegli par pārdzīvojama momenta būtību un nozīmi, par šās kustības tālāko gaitu un par tās turpmākām varbūtībām un iespējamībām ko noteiktu un galīgu apgalvot. Bet zināmā mērā tas tomēr ir iespējams, un pašlaik labāk, nekā priekš nedaudz gadiem, un proti aiz sekošiem iemesliem:

Pēckaŗa un revolūcijas laikā, kad veidojās jauna sabiedriski-politiskā iekārta, kad veidojās jaunas valstis un kad veidoja arī „jaunu skolu“, tik nepārredzami liels un tik neatrisināmi raibs un sarežģīts bij pedagogisko domu, plānu un projektu mudžeklis, un tik dažādi rosijās, sādūrās, krustojās pedagogiskas darbības virzieni, ka toreiz šini patiesā chaosā orientēties bij nesalīdzināmi grūtāk, nekā tagad.

Tagad, ne tikai pie mums, bet visā kulturas pasaulē, šie pedagogiskās vētras un dziņas laiki itin kā pārgājuši, saviļņotā jūŗa sāk pamazām apmierināties. Visur nu jau ir izdarīti tik daudz un dažādi pedagogiski eksperimenti, tik daudzkārt ir pārbaudīta prakse katra jauna teorētiska doma, ka nu jau var taisīt zināmus drošus slēdzienus un visu mierīgi objektīvi nosvērt un novērtēt.

Daudz kas pēdējo laiku eksperimentos ir izrādījis gan par nopietni labi domātu un gribētu, idejā par varen skaistu, bet vienkārši par reāli neiespējamu, no daudz kā nākas atsacīties pavisam, daudz ko nākas mazākais stipri ierobežot vai pārveidot. Daudz gadījumos vecais ir izrādījis par labāku, nekā projektētais jaunais, par daudz ko no jaunā ir nācies konstatēt, ka, ja tas arī iespējams, tad tikai pavisam ārkārtīgos apstākļos un tikai darbojoties ārkārtīgi labiem audzinātājiem un skolotājiem, ar tikpat ārkārtīgi apdāvinātiem un augsti kvalificētiem skolniekiem, un ka tādēļ ļoti bīstami to uzstādīt par normu visur un visiem.

Ir pārgājis šis priekš nedaudz gadiem visur vēl novērotais eksperimentēšanas drudzis un naivais optimisms, ar kādu no visādu jaunu projektu realizēšanas brīnumus sagaidīja. Tikai nomalēs, tālās garīgās provincēs vēl ir novērojama šāda eksperimentēšanas kāre un tieksme, un tur vēl ar sajūsmu un rožainām cerībām mēdz izmēģināt to, kas citur jau pamatīgi izeksperimentēts, daudzkārt jau par pilnīgi neiespējamu, nelietderīgu, vai pat kaitīgu atzīts un nolikts ad acta.

Ar pedagogiskām idejām, teorijām un ideāliem nu reiz ir tāpat, kā ar visiem citiem ideāliem un solījumiem, ka tiem visiem jāiztur pārbaudījums praktiskā dzīvē, sadursmē ar dzīves reālībām, ikdienas pelēkā sīkdarbā. Ar daudz pedagogiskām idejām tas nu ir pietiekošā mērā noticis, un nu ir iespējams konstatēt, kas šeit ir un var būt dzīves spējīgs, kam ir nākotne, kam var ticēt un ko tādēļ der, un ko vajaga balstīt.

Šādas uzmanīgas kontrolēšanas nepieciešamību, rūpīgas pastāvīgas regulēšanas pienākumu nerimstošā katras teorijas pārbaudīšanā ikdienas praktiskā darbā neviens tā nav uzsvēris, kā savā laikā Pestalocijs, kurš patiešām fanātiski nīda visu, kas ir tikai teorētiska

ideja, tikai abstrakti konstruēts „ideāls“, kur viss nav, vai pastāvīgi netiek pie dzīves īstenības pārbaudīts. Abstrakta teoretizēšana par to, kas tiešā sakarā ar pašu dzīvi un kas tāpēc arī pareizi saprotams tikai redzot un pārbaudot to reālos dzīves sakaros, un entuziasma pilna aizraušanās un jūsmošana par abstraktiem ideāliem vien Pestalocijam šķita esam ne tikai neauglīga, bet reizē pat negodīga lieta, ētiski neattaisnojama tieksme, kā viņš saka, dārgo patiesības pērlī viltus ceļā iegūt zem tās cenas, pie kam tad arvienu izrādoties, ka galu galā tomēr ir iemainīta neista prece (Talmiware).

Nevienam vairāk kā Pestalocijam tādēļ nebūtu pa prātam pašlaik paidagoģiskā pasaulē konstatējamā nosvēršanās uz mierīgu, apdomīgu un stingri kritisku paidagoģiskās īstenības novērošanu un atsacīšanās no romantiskas jūsmošanas par labu tiešam, reālam, produktīvam darbam.

Šo nosvēršanos un koncentrēšanos uz reāli iespējamo, šos tagad visur novērojāmos paidagoģiskā romantisma atplūdus nu gan var dažādi uztvert un novērtēt: vieni tanīs redz enerģijas un intereses atslābumu, nogurumu un tumšas reakcijas sākuma pazīmi, otri — visai vēlamu enerģiju ievirzīšanu tiešā, auglīgā darbā, izveseļošanos no neauglīga ūtopisma, un tā tad taisni veselīgu, svaigu progresēšanu. Tie, kam nopietni rūp jaunatnes un tautas audzināšana, visu darīs, lai šis lūzums nevestu pie enerģiju zaudējuma, kas, protams, var notikt un tad tiešām arī var novest vistumšākā reakcijā, par prieku tiem akliem un īstiem reakcionāriem, kas visu mūžu ir stāvējuši uz vienas vietas un domā, ka turpat mūžīgi arī jāstāv, bet lai tas vestu pie paidagoģisko enerģiju konsolidēšanas un auglīgas izmantošanas tiešā audzināšanas darbā.

Pirmais solis šinī virzienā nu būs, kā saka viens

no šās jaunās kustības ievērojamākiem pārstāvjiem Litts, — no visa tā, kas ideālā vēlams, izcelt, izvēlēt to, kas reāli ir iespējams, tad to, kas pašlaik visvairāk vajadzīgs un tad treškārt — sevišķi uzsvērt to, tādus mācības priekšmetus un tādus mācības paņēmienus, kuļiem var būt panākumi arī tad, ja tie atrodas nevis ārkārtīgi, bet arī tikai vidēji apdāvinātu darbinieku rokās.*)

Tas tiesa, ka šādas prasības skan ļoti prozāiski, kā gurda rezignācija, salīdzinot ar to, ko paidagoģija vispār mēdz uzskatīt kā audzināšanas gala mērķi, t. i. cilvēkus, visu cilvēci audzināšanas ceļā vest uz augstākām būtības formām. Nav noliedzams, ka tam, kas pirmā kārtā domā un sapņo par tādām lietām, kā par autonomu personību izaudzināšanu, par radošu enerģiju modināšanu, par plaša, sevī noslēgta un apvienota pasaules uzskata nodibināšanu, tāds padoms, kā šis mūsu tik prozāiskais, ka bērni pirmā kārtā jāiemāca labi lasīt, rakstīt un rēķināt, šķiet esam gandrīz vai paidagoģijas goda aizskāršana un cieņas pamazināšana.

Bet šeit mēs droši varam atsaukties uz paidagoģijas lielāko autoritāti, uz Pestalociju. Cik augstus mērķus Pestalocijs pats stādīja bērnu, jaunatnes un tautas audzināšanai, tas ir zināms. Viss, ko viņš darīja, viss, ko un kā mācīja, arvienu bij vērstš šo augsto un visaugstāko mērķu virzienā. Pestalocija audzināšanas ideāls taču arī bij personība, īsts, pilnīgs un patstāvīgs cilvēks, arī viņš gribēja modināt radošas enerģijas, vingrināt spējas, izaudzināt valstij un sabiedrībai derīgus darbiniekus, cilvēkus ar tālu horizontu, ar plašu un sevī noslēgtu pasaules uzskatu. Bet viņš to visu turēja par iespējamu tikai tad, ja

*) Th. Litt, Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik, 1926.

visam tam būs likts stiprs un drošs pamats, ja viss izaugs no dziļām saknēm. Un tādēļ Pestalocijs visur taisni uztvēra šos pamatus, sākumus, šos „Anfangspunkte“, kā pirmo drošo soli un ceļu uz tālāko, uzsvēra to, ka viss lielais un plašais tikai tam atveŗas, kas līdz galam izpratis tuvo un mazo, ka, runājot Kanta vārdiem, parādības jāmāca un jāmācās burtot, lai tās kā pieredzi varētu izlasīt („die Erscheinungen buchstabieren, um sie als Erfahrung lesen zu können“).

Pestalocijs, vairāk kā jeb kāds, orientēts pēdējās, galīgās filozofiskās idejās, reizē arī tā kā neviens cits saprata visvienkāršākā, vissīkākā tiešā kokretā darba dziļo folozofiju un saprata šāda darba nozīmi un lomu personības izveidošanā. Visur viņš meklēja vienkāršos pirm pamatus („die einfachen Urgrundlagen“) pirmsakarus („Urfügungen“), istos iesākumus („die wahren Anfänge“) un bij pārliecināts, ka tikai pakāpeniskā uz priekšu iešanā („in stetiger lückenloser Fortschreitung“) sasniedzami ir droši rezultāti, bet nu atkal nebūt nedomādams, ka tad jāapstājas un jāapmierinājas ar sasniegto, bet ka tā iegūtais, kā kas relatīvi pilnīgs, jānostiprina, jāpadara par neatņemamu drošu atziņas piederumu, lai to tad atkal izlietotu kā pamatu un izejas punktu tālākam nerimstošam, nepārtraucamam progresam.

Pestalocijs brīdināja no visiem tādiem mācības paņēmiem, kur kaut kas paliek nepilnīgi noskaidrots un nepilnīgi padarīts, kur redzami robi, kur ir pārlekts pāri pār kādu nepieciešamu posmu, kur jaunais cieši nesaistās ar veco, kur nav ievērota dziļi orgāniska pakāpenība. Bet tas tikai tad var būt, kad ir dziļa cienība pret katru vismazāko sīkumu. Patiesībā, tā P. saka, pīdagoģijā nemaz nav tādu sīkumu, kuŗus

driktētu neievērot. („In der Pädagogik gibt es keine Kleinigkeiten“).

Pestalocijs nevarēja beigt teikt un sumināt mazu un vismazāku darbu ideālu izpildišanu. Darīt pilnīgas visas mazās un vismazākās lietas tam šķita esam ne tik vien svarīgs un nepieciešams, bet arī skaists darbs, ja to dara ar mīlestību un apgarotību, un tā, ka taņī liek nojaust tālākus sakarus un tā būtisko radniecību ar lielo un vispārīgo. Viņš pats stāsta par savām stundām ar bērniem un par to, cik tas skaisti bijis un kāds prieks visiem, kad sirsnīgā darbā kaut kāds uzdevums, kaut arī gluži maziņš, ticis labi veikts, vai kad kaut kas ideāli pilnīgi ticis pataisīts: „Bērni gribēja, varēja, izturēja, nobeidza un smējās“.

Šī pilnība viņam galvenais. Tādēļ viņš noliedz mācībā visus tādus darbus un uzdevumus, kas pārkaļp bērnu spējas un kompetenci un ko tie tādēļ nemaz nespēj labi izpildīt, tā ieronot vispār pavirši strādāt.

Kad skolotājs-audzinatājs bērnam uzdod pilnīgi viņa spēkiem piemērotus un šos spēkus uz jaunu tālāku darbību ierosinošus objektīvus uzdevumus un ja viņu iemāca pie tiem strādāt ar koncentrētu interesi un uzmanību un pieradina šos darbus ideāli un pilnīgi līdz galam izvest, tad un tikai tad viņā mostas paša spēku priecīga un lepna apziņa un reizē viņu aplaimojoša skaistuma un kārtības sajūta („ein beglückendes Schönheits - und Ordnungsgefühl“).

Tad, kad cilvēks mazus darbus pildīgi dara, saka Pestalocijs, un arvienu tā dara, tad un tikai tad viņā pamostas nojauta par to, kā vispār dzīvē viss darāms. Katrā līnijā, kuŗu bērns pareizi novelk, saka Pestalocijs, katrā burtā, kuŗu glīti uzraksta, viņš kaut ko nojauš no mūžīgās kosmiskās kārtības un likumības. Šīnī mūžīgajā kārtībā un likumībā cilvēkam taču apzinīgi reiz jāiekļaujas iekšā, bet to

nekad nepratīs tas, kas no paša sākta gala, katrā darbā jau nebūs uztvēris un izpratis tās „pašus elementus“ un to likumīgo nepārtraucamo sakarību. Pestalocijam mazais un lielais, tuvais un tālais, sīkais un plašais ir dziļi savstarpēji saistīts. Tā viņš māca, ka tas, kas ieron pareizi skaitīt un rēķināt, tas arī ieron vispār būt patiesīgs, un „rēķināšanas saprašana“ un „patiesības saprašana“ viņam šķiet esam cieši saistīta. Kur tiek piekopts „Rechnungssinn“, tur attistās arī „Wahrheitssinn“.

Jāsāk ar vienkāršo, jāpāriet uz komplicēto, jābeidz ar totālo. Un tā visur. Ne tikai visās zinātnēs, bet arī cilvēku savstarpējās dzīves attiecībās. Tuvākās attiecībās izveidotais spēks, saka Pestalocijs, arvienu ir dzīves gudrības un spēka avots tālākām attiecībām. Ģimene — skolas klase — skola — biedru pulciņš — sabiedrība — tauta — cilvēce: tādā virzienā jāiet dzīves līnijai. Un Pestalocijs ir pārliecināts, ka nekas netiks sasniegts, nekur nekas pilnīgs netiks padarīts, ja kaut kāds dabīgs attīstības posms un arī katrs nepieciešamais darba posms nebūs dziļi un pilnīgi izdzīvots.

Arī cilvēku savstarpējo attiecību izveidošanā Pestalocijs sevišķu svaru liek uz sākumu, uz pašu „pirm-pamatu“, uz ģimeni. Ģimenes apstākļi, viņš saka, ir vispirmie un vissvarīgākie cilvēku kopdzīvē. Viņos dzimst un izveidojas vissvarīgākie un paši fundamentālie sabiedriskie instinkti. Un ne tik vien maziem, bet arī lieliem cilvēkiem ģimene ir pastāvīga skola un pārbaudījums, jo ģimenē tiem ir izdevība un viņi arī ir piespiesti nepārtraukti vingrināties visos elementāros sociālos tikumos. Kas šo skolu pamatīgi izgājis cauri, kas šās skolas pārbaudījumus izturējis, tas ir labi sagatavots dzīvei plašākās sabiedriskās saistībās.

Kur nebūs šādas pamatīgas pirmskolas darbā un

dzīvē, tur, kā Pestalocijs saka, visās lielās lietās un tālākās attiecībās valdīs bīstams apjukums („Verworrenheit“). Ir zināms, kā Pestalocijs brīdināja no nodarbošanās ar tādām lietām, kam cilvēki vai nu vēl nav pietiekoši sagatavoti, vai kas arī nemaz neatbilst viņu spējām un būtībai, jo tā veicina tikai paviršību, diletantismu, un tas Pestalocija acīs ir itin kā ētisks defekts, patiess noziegums.

Cilvēkam jāturas savās robežās, viņam nav jāgrib par daudz, nav jāņemās nest, ko nevar pacelt, nav jāsolās, kā nevar izpildīt labi un līdz galam, nav velti laiks un spēki jātērē, lai iegūtu to, kas viņa „individuālam stāvoklim“ („Individuallage“) varbūt nepiestāv un arī nemaz nav vajadzīgs. Tā p. p. Pestalocijs apkaņo ieskatu, itin kā augstskola katram cilvēkam tiešām varētu būt tā iestāde, kuŗa tam garantētu viņa augstāko izglītību. Nebūt nē. Katram cilvēkam ir citi ceļi savas personības izveidošanai un izglītībai. Dažs cilvēks, saka Pestalocijs, var sasniegt visaugstāko izglītību un cilvēcīgas pilnības pakāpi kaut kādā praktiskā dzīves nozarē, kamēr tūkstoši cilvēku studēšanas skurbumā (im Studientaumel) par dakteriem un zinātniskiem diletantiem kļūstot, speciālai zinātniskai izglītībai pakaļ dzīdamies, savus elementaros cilvēcīgos spēkus pazaudē un tikai pagūst „izpuškoties ar zinātņu kankariem, vai pareizāk — notraipīties ar zinātnes putām“. („mit dem Flitter der Wissenschaften sich zieren oder vielmehr mit ihrem Schaum sich besudeln“) Šādi cilvēki, ieraduši pie „paviršas lidošanas“ („oberflächliches Herumfliegen“), esot kā abinieki, kas gan par augstām lietām un patiesību ko kurkstot, bet kam no tās ne jausmas neesot, un ka tiem neesot ne kāju, ko iet, ne spuru, ko peldēt, ne spārnus, ko lidot.

Dziļā pamatība pašos „elementos“ pēc Pestalocija

domām ne tik vien kā liek pamatus visa plašā un universalā izpratnei, bet tā arī audzina cilvēku kā tādu, kā ētisku personību, jo savus ētiskās dzīves uzdevumus saprast un arī gūt spēku tos pildīt cilvēks var tikai tik tālu, cik tālu viņš no sava „individuālā stāvokļa“ vērojoties, pasaules sakarus un kārtību pārredz un izprot.

Un tādēļ Pestalocijam visur likās tik izšķiņoši taisni paši pirmie soļi. Tādēļ arī pamatīga elementārā mācība tam likās tik svarīga, tādēļ viņš tā uzsvēra šādas mācības metodisko un neatlaidīgo stingrību un katrā lietā mācīja censties uz pilnību, ticībā, ka katra pilnība ved bez gala tālu („Jede Vollkommenheit führt unendlich weit“).

Kad māte bērnam māca rēķināt, zīmēt, rakstīt, runāt, tā saka Pestalocijs, viņa taču cita nekā nedara, kā rāda skaitļos, formā, valodā mūžīgo pasaules kārtību un likumību, tās dievišķo pirmveidu. Bērns tad dabas un garīgās pasaules likumus pats no sevis ienes iekšā savās attiecībās pret dzīvi un cilvēkiem, saprazdams, ka arī tanīs jāvalda tai pašai kārtībai un likumībai. „Māte bērnam rāda Dievu“ — tā raksta Pestalocijs savā grāmatā „Wie Gertrud ihre Kinder lehrte“ — „kā tas zīmē, kā skaita, kā mēro, rāda tam Dievu katrā viņa spēka rosībā, un bērns, pats sevi pilnīgu darot, nu redz Dievu, redz piepildīšanās likumu pirmā teicami no viņa novilkta taisnā vai likā līnijā. Tiešām: viņam pie katras līnijas vilciena, kad viņš pirmo reizi to izdara pilnīgi, pie katra vārda, kad viņš to izrunā pareizi, uzmostas krūtīs pirmā šā augstā likuma nojauta: esiet pilnīgi, kā jūsu Tēvs debesīs ir pilnīgs! Un tāpēc, ka mana metode pēc būtības pamatojas uz pastāvīgas tieksmes visu atsevišķo pilnīgu darīt, tai ir spēcīgs un vispusīgs iespaids, un šās likumības garu, no šūpļa sākot, tā dziļi ierok bērnu sirdīs“.

Apmērām to pašu saka viens no mūsu laiku ie-

vērojamākiem paidagogiem, Litts, runādams arī par šādu tīri elementāru darbu pamatīgas izpildīšanas vērtību.

Pat zem visneveiklākā un idejiski nabadzīgākā rakstīšanas skolotāja vadības, saka Litts*), bērns, mācoties rakstīt, kaut ko dzīvi pieredz, kā dziļākā jēga tam varbūt tikai daudz vēlāk skaidra kļūs: viņam atvežas tas gara strukturālais pamatmotīvs, kas parādās garīgā, idejiskā momenta saistībā ar jūteklisku formas tēlu . . . viņš šai darbā jau dalību ņem augstākās dzīvības pasaulē . . . Bērns tieši ieiet iekšā garīgās īstenības jaunā provincē, un tas respekts, tā apzinība un pietāte, ar kādu bērns šinīs gara priekštelpās mācās savu darbu darīt, tam var kļūt par priekšskolu tam iekšķīgam stāvoklim, kāds viņam reiz būs jāieņem pret gara diženo veidojumu prasībām, nemaz nerunājot par citiem tāda darba panākumiem, kā par gribas norūdišanu, pierašanu pie lietišķības, acu un rokas izskološanu u. t. t., kas saistās ar šo paidagoģiskās drāmas posmu . . . Bērna garīgā pacilātībā, turpinā Litts, kas priecājas par savu pirmo rakstīšanas mēģinājumu augļiem, ir vairāk paidagoģiskas gudribas, nekā tanī nicinošā žestā, ar kādu paidagoģiski fantasti nobīda no sevis nost šādus „sikumus“.

Tas pats ir attiecināms uz rēķināšanu, lasīšanu, runāšanu. Tā p. p. simtkārt svarīgāk ir modināt bērnos dziļu izpratni un iedvest dziļu pietāti pret savas valodas katra maza vārda stingro un daiļo formu, nekā šinī valodā, varbūt vēl ļoti nepareizā, ar bērniem gudri teoretizēt un rezonēt par augstām, tiem varbūt vēl pavisam nesaprotamām lietām, pie kam tanīs vēl modina tieksmi un ierašu par visu runāt līdz un iedomību, itin kā tie visu arī tiešām labi saprastu.

Pestalocijs katras lietas pilnīgi skaidrā izpratnē un katra darba ideālā izpildījumā redz garantiju tam,

*) Th. Litt, Möglichkeiten und Grenzen der Paedagogik, 1926.

ka visa cilvēku dzīve kļūs pilnīgāka un reizē ar to rāda, kā cilvēki nokļūs uz neceļiem un apmaldīsies tad, ja ieradīs visu darīt nepilnīgi. Bērni tādēļ no mazām dienām jāpieradina visu ne tik vien acīm redzēt, ausīm dzirdēt, rokām taustīt, bet arī garīgi, dvēseliski, ar dziļu iekšīgu aizgrābtību („tief im Innersten ergriffen“) uzņemt. Tikai tas dod tiešām skaidru „Anschauung“, viss cits dod tikai juklas ainas, atziņu juklu maisījumu, un cilvēks, kas, balstoties uz šādām neskaidrām atziņām, ko izteic, nododas māņiem un māna citus un tikai „muti plāta“. Tas ir pēc Pestalocija vārdiem, „grosser Schwindel“ un tas ved visus uz „Schwindelköpferei“. Nepilnīgu un neskaidru atziņu kolportēšana nāvē patiesības garu, un tas satricina visas dzīves pamatus.

Bērniem jā māca, visiem cilvēkiem jā mācās ticēt „objektīvo priekšmetu patiesībai“, padoties to likumam, kas nesatricināms viņu pamatos likts un kas, kā Pestalocijs saka, „katru patiesības aizskāršanu uz vietas soda un neļauj, jūsmojot, no tā aizmaldities prom, vai ar vārdiem par to kaulēties, un katru mēģinājumu, sevi pašu piemānīt, uz vietas apkauno.“

Tikai tie cilvēki, kas tādu skolu izgājuši cauri, kļūst tiešām izglītoti, tādā nozīmē, kā arī Hegels par īsti izglītotiem nosauc tos cilvēkus, kas ir „ideāli objektīvi“. Tādi cilvēki, visu redzot pareizā perspektīvē, pareizos samēros, ieraduši visu uztvert un vērtēt pēc tā īstās būtības, drošiem soļiem iet caur dzīvi, droši ir savā izjūtā un savos spriedumos un tādēļ arī tikai tādi — un tas šeit pavisam jauns motīvs — pazīst iekšīgās brīvības un līdzsvara aplaimojošo sajūtu. Tiešām, tikai tādi ir arī laimīgi. Un tādēļ tad arī Pestalocijs apgalvo, ka pareiza, stingri metodiska mācība cilvēku ne tik vien ved pie skaidrām atziņām un pie lielākas ētiskas pilnības, bet arī pie

personīgas laimes. Savu metodi viņš tādēļ arī dziļā ticībā nosauc par „ceļa rādītāju uz svētlaimīgu dzīvošanu“ („Anweisung zum seligen Leben“).

Kad mēs no šā Pestalocija viedokļa, pēc kuŗa lielākais ļaunums paidagoģijā ir visāda veida diletantisms, skatamies uz savu paidadoģisko īstenību, tad nākas skārties pie tās vissāpīgākās vietas.

Jo tiešām: kur mūsu audzināšanas un skolu lietās ir vislielākās kļūdas un visdziļākie robi, tur visbiežāk tāpēc, ka mēs visu vēl pārāk viegli diletantiski uztveŗam, iztulkojam un izmantojam. Mēs bieži par daudz gribot un, naivā optimismā, par daudz sagaidot gan no bērniem, gan no dažādu princīpu vai organizēšanas veidu brīnumspēka, bieži arī par augstu vērtējot paši savas spējas un tad pārāk daudz tikai par lielām lietām vien sapņojot, aizmirstam daudz mazas, bet bez gala svarīgas lietas, no kuŗu teicamas izpildīšanas gandrīz viss atkāŗājas.

Tā daudzi no mums ir aizmirsuši, vai arī pietiekoši dziļi vēl nav izpratuši, līdz galam to vēl nav izdomājuši — kāda jēga, vērtība un varen liela loma audzināšanā piešķirama stingri pamatīgi metodiskam mācības darbam.*)

Bet pamazām mums sāk uzaust skaidrība par to un arī savu kļūdu apziņa. Un pašreiz mūsu paidagoģiskā dzīvē notiekošais lūzums patiesībā ir zīme, ka mēs esam atģidušies, ka kaut kas ir aizmirsts, ka ir pazaudēts ceļš, ka nav ieturētas īstās robežas.

Par to jāprieģājas. Šis uzmodies kritikas gars ir jāveicina. Un jaunā godā atkal jāceļ šī pamatīgās skolas mācības ideja, jaunā godā arī jāceļ mācošā skolotāja persona, pats mācības amats un jāmodina griba šo amatu labi iemāģities un kļūt par tiešām

*) A. Dauge, Kāds vārds par skolas māģību, Kulturas ceļi II. d.

labu mācības meistarū, par skolas meistarū jeb, kā senāk runāja, par labu „skolmeistarū“. Šādā nozīmē arī pēdējā lielajā kongresā Vācijā (Veimarā) ir runāts par šā paša vecā „skolmeistara“ goda atjaunošanu.

Protams, mēs šo vārdu nedrīkstam uztvert viņa vulgārā un vulgārizētā nozīmē, jo tiešām: pedantiskais mechaniskas zināšanu iekalšanas meistars nav un nedrīkst būt mūsu ideāls, bet mums šis vārds jāsaprot tādā nozīmē un garā, kādā to uztvēra pats Pestalocijs, kad viņš, jau vecāks vīrs būdams, dzīvi un cilvēkus pazīdams, daudz piedzīvojis un vilies un nu kā visaugstāko un visvajadzīgāko karstā sajūsmā tomēr nolēma: „Ich will Schulmeister werden!“ tas ir, kļūt par cilvēku, kas pa drošu ceļu, pa drošiem kāpšiem jaunos cilvēkus droši varētu vest no apakšas uz augšu un arvien augstāk.

Pestalocijam tiešais mācības darbs, protams, nebija visas pādidzības darbības gala mērķis, tīrā didaktika vien, protams, nekādā ziņā nav uzskatāma par viņa pādidzības augstāko ideju. Viņam, šim lielajam cilvēkam draugam, nevienu acumirkli nezuda no skata visa totalā cilvēka audzināšanas ideāls. Bet viņš bij pārliecināts, ka mēs šim ideālam nekad netuvosimies, bet taisni otrādi: novirzīsimies no ceļa, kuŗš uz to ved, ja būsīm pāvirši arī vismazākos mācības darba sīkumos.

Pestalocijs ar plašu skatu redzēja cilvēku visās viņa sakarībās un atkarībās, sevišķi arī viņa saimnieciski-socialās saistībās. Viņš ik brīdi skaitījās ar visiem cilvēka būtības un tapšanas sakariem, un tāpēc mēs izdarītu lielu kļūdu, ja viņā redzētu tikai didaktiķi, kam galvenais vai pat vienīgais ceļš, kā cilvēku uz augšu vest, varētu būt tikai skolas mācības ceļš. Bet vēl lielāku kļūdu mēs izdarītu, ja neredzētu šāda dziļi pamatīga mācības darba nepieciešamību, ja to uztvertu viegli un pāvirši, ja aizmirstu, ka katrs skolas

darbinieks jo labāk pildīs savu audzināšanas uzdevumu, jo labāk, apzinīgāk, metodiski pareizāk viņš darīs savu mācības darbu.

Šī pārlicība, kas arī pie mums pēc daudz maldu un vilšanās pilniem pārdzīvojumiem, arvienu vairāk sāk nostiprināties, mūsu paidagogu visā dzīvē ienesīs lielāku nosvērtību, apdomību un spēcīgu enerģiju koncentrēšanu uz to, kas iespējams un kas visvairāk arī vajadzīgs. Un skolas paidagoģijai tiešām nekas ar to nebūs atņemts no viņas cieņas, bet taisni otrādi: savās dabiskās robežās un uz cieta pamata nostādīta, tā tikai tagad kļūs īpaši stipra un auglīga.

Un pašiem paidagogiem, arī tiem no viņiem, kas sevi netura par ģenijiem, un kuņiem nav lemts smelt un dot no savas personības pārbagātas pilnības, nu kļūs skaidrs, ka arī viņi tomēr daudz var dot un visai vērtīgu audzināšanas darbu var darīt ideāli nostādot savu priekšmetu mācību. Bet tam katrs, arī vidēji apdāvināts paidagogs, var labi sagatavoties. Ģeniāli paidagogi arvienu atradis paši savus ceļus, bet vidējiem, kādu pasaulē gan visvairāk ir, šos ceļus, kā mēs šeit redzam, rāda taisni Pestolocijs, kuņš taču arī ir vēlējis palīdzēt katram skolotājam, pat katrai mātei un ir gribējis tiem iemācīt, savu sīko darbu lielā garā pildot, viņu padarīt par svarīgu un lielu.

Īsts paidagoģisks ideālisms taču nenožīmē arvienu augstākus un skaistākus ideālus darīnāt, bet arvienu ideālāk darīt visus savus vissīkākos ikdienas audzināšanas un mācīšanas darbus.

Tā uz paidagoģiju skatijās viņas idejas vislielākais pārstāvis, Pestolocijs, un man šķiet, ka mums ir tiesība atzīmēt to, ka šis viņa uzskats, 100 gadus pēc viņa nāves, nav vis aizmirsts, bet taisni tagad pamazām sāk kļūt par valdošo.

Ir labas zīmes, kas to rāda.

Paidagoģija un politika.

Paidagoģija pārstāv kultūru. Un tāpēc, ka viņas uzdevums ir ievest topošos cilvēkus kultūras dzīvē, padarīt tos par kultūras cilvēkiem, tai jāzin, kādas kur guldītas kultūras mantas, vajadzīga izpratne un izjūta par to būtību, jāzin, kā tās pārvēršamas par personīgas izglītības vērtībām un kā šās pēdējās sniedzamas jaunai paaudzei, lai to padarītu spējīgu apziņīgi dzīvot kultūras dzīvi, tās bagātības sargāt, stiprināt un vairot.

Paidagoģijai, kā kultūrfilozofiskai disciplīnai, jāzin arī tas, kādas kultūras vērtības slēptas politikā, kas patiesībā ir politika kā īpatnēju vērtību nesēja un kā jaunā paaudze sagatavojama arī šo specifisko vērtību izpratnei.

Pavisam neattaisnojami ir pat izglītotu cilvēku aprindās bieži dzirdami spriedumi par politiku, itin kā par kaut ko kultūras ziņā zemu un mazvērtīgu, par kaut ko tādu, ar ko nepiestāv nodarboties istiem un ideāliem kultūras cilvēkiem un darbiniekiem. Arī pedagogu starpā daudz ir tādu, kas no augstienes skatās uz politiku, kā uz maz ideālu, pārāk prozāisku, pat ne visai tīru lietu, paši atturas no politiskas darbības un arī skolā izvairās skārties klāt politiskām problēmām. Pazīstama un itin kā vispār atzīta ir pedagogu prasība, ka „skolā nedrīkst būt politikas.“

Tas ir saprotams un attaisnojams tikai tādā nozīmē, ka skolā nav vietas partijas politikai, uzbāzīgi tendenciozai jaunatnes iespaidošanai un „apstrādāšanai“ tiešās partijas interesēs, bet ne tā, itin kā jaunatnē

nebūtu modināma izpratne par valsts dzīves un vispār par politikas būtību un galvenām kārtām par tās nozīmi kultūras dzīves nodibināšanā, nostiprināšanā un sargāšanā. Jaunatnei taisni jābūtu, ka kalpot valstij nozīmē kalpot arī kultūrai, ka piedalīšanās valsts dzīvē, politikā nav vis kultūras cilvēka necienīga, bet visai cienīga, pat goda lieta, un ka tai nopietni jāgatavojas kā visai svarīgam, katram apzinīgam valsts pilsonim obligatoriskam augstam kultūras darbam.

Var, protams, politisku darbību arī pārāk augstu novērtēt, var politikas nozīmi pārspīlēt, kā to mēdz darīt daudzi politiķi-profesionālisti. Tie, kas tic, ka cilvēks līdz galam ir ārējo „apstākļu produkts“, un ka tas, par ko kurš dzīvē kļūst, atkarājas vienīgi no ārējās dzīves nosacījumiem, tā tad vislielākā mērā arī no politikas, kā visas sabiedriskās dzīves organizētājas, tie politikai, protams, piešķir pārāk lielu un svarīgu lomu. Tie citu motīvu un faktoru nemaz neievēro un neatzīst. Sabiedriskās dzīves ārējo formu organizēšana un izveidošana tiem ir viss. Tiem pilnīgi pieņemams pazīstamais izteiciens par politiku, kas nācis no vispildīgākā, tipiskākā politikas idejas pārstāvja, Napoleona, mutes, ka „politika ir cilvēces liktenis“. Tas, protams, pārāk vienpusīgs un netaisnīgs spriedums.

Bet tik pat vienpusīgs un nepareizs ir pārmērīgu paidagoģisku optimistu ieskats, itin kā tas, ko cilvēks dzīvē panāk, par ko tas kļūst, atkarātos no pareizas audzināšanas vien, kā tam p. p. ticēja apgaismības laikmetā, vai kā to formulējis Kants, proti ka „cilvēcei par visu, ko tā sasniegusi, jāpateicas vienīgi audzināšanai.“

Patiesība ir tā, ka politikai un paidagoģijai dzīvē vienādi liels svārs un nozīme, ka abi šie spēki viens bez otra sevi nemaz nevar pilnīgi realizēt, ka tie viens otram absolūti nepieciešams nosacījums.

Tā skatījās uz politiku un paidagoģiju Platons, kuŗš abas tās tādēļ arī ir nosaucis par „māsām“.

Sociālā un individuālā kultūra taču ir viena otras pamats. Nav domājama un iespējama veselīga sabiedriskā dzīve, bez labi izaudzinātiem indivīdiem, bet indivīda audzināšanai tikai tad var būt labi panākumi, kad sabiedriskā dzīve norisinājas kārtīgi.

Tādēļ vēlams ir, lai paidagogu vidū mostos un valdītu spēcīga interese par sabiedrisko un politisko dzīvi un atbildības sajūta tās prasību priekšā, un lai, no otras puses, sabiedriskie un politiskie darbinieki savukārt saprastu, cik daudz visas sabiedriskās dzīves kārtošā un izveidošā atkarājas no jaunatnes un tautas audzināšanas un arī saprastu, ka viņiem pašiem pildāmi lieli sabiedrības audzināšanas uzdevumi, ka viss, ko tie dara, kā rīkojas, kā vada un valda, taču arvienu šā vai tā dara iespaidu ne tik vien uz tautas ārējās, bet arī uz tās garīgās un ētiskās dzīves izveidošanu, tā tad uz tautas audzināšanu.

Audzinātājos jāmostas valstspilsoniskai, politiķos — paidagoģiskai sirdsapziņai.

Arvienu ir laba zīme, kad var novērot šādu paidagoģijas un politikas savstarpēju tuvināšanos. Šo abu spēku sadarbība ir droša garantija tautas garīgās dzīves uzplaukšanai, un tā visādi ir jāveicina.

Bet ja šiem abiem spēkiem vienam otru balstot, sevišķi liela loma piekrit kultūras radišanas procesā, tad viss labais tiek par ļaunu pārvērsts, tik līdz tie pārkāpj savas kompetences un neturas savās dabiskās robežās. Ik reizes ceļas kļūmīgi sarežģījumi, tiklīdz politika tieši maisās iekšā audzināšanā, kad p. p. politiķi grib skolas dzīvi, programmas un mācību darīt atkarīgu no tīri politiskiem motīviem, varbūt pat no šaurām partijas politiskām interesēm. Ja pilnā mērā jāatzīst valsts autoritāte attiecībā pret skolām, kuŗas

tā dibina un uztur, tad tomēr valstij jārespektē skolas būtība, tās ideja un tās īpatnējais stils. Valstij ir tiesība un pienākums skolas dzīvi kontrolēt tai ziņā, vai tā visu dara jaunatnes pamatīgas vispārīgas un speciālās izglītības, arī valstspilsoniskās izglītības labā, bet valstij jādod skolai brīvība visu to darīt, rīkot un vadīt istā audzināšanas garā, tīri paidagoģiskiem līdzekļiem un arvienu patiesas izglītības nolūkos.

Tāpat paidagoģijai no savas puses jārespektē valsts dzīves un politikas stils, gars un likums. Kad paidagoģija, kas pārstāv humanitātes ideju, kas tura par savu uzdevumu cilvēkus audzināt istas humanitātes garā, kuŗai vismiļākais un svētākais vārds ir — cilvēcība, sastopas ar politiku, tad viņa pēdējai labprāt grib priekšā rakstīt s a v u s ieskatus par cilvēcību un cilvēcīgu morāli. Tā aizmirst, ka politikai — tāpat ka visām dzīves formām, tāpat kā zinātnei, mākslai, saimniecībai, reliģijai — ir sava īpatnēja daba un sava iekšķīga likumība, kuŗu nedrīkst jaukt, ka valstij un politikai ir s a v a „morāle“ un s a v a „taisnība“, kas jāatzīst un jārespektē arī tad, ja tā nesaskan ar humanās paidagoģijas jēdzienu par to, kas taisnīgs un labs.

Humanai paidagoģiskai domai grūti nākas to atzīt, ar to samierināties. Tai valsts dzīve un politika vispār šķiet esam grūti savienojama ar augstākas cilvēcības ideju. Politika tai liekas stāvam ārpus morāles, itin kā ārpus garīgās kultūras. Valsts un kultūra tai šķiet esam nesaskaņojami, neizlidzināmi pretstati.

Vai tā ir?

Tiešām: paviršam skatam varētu izlikties, ka šie abi jēdzieni — valsts un kultūra nemaz nesader, ka tiem patiesībā nav nekā kopēja. Valsts taču — tā mēs domājam — pirmā kārtā ir ārējas varas nesēja, bet kultūra nāk tīri garīgu prasību vārdā. Kultūra ir

kaut kas augsts, cēls, garīgs un dvēselīgs; valsts — tā liekas — ir pavisam neapgarota, bez dvēseles, bez jūtām, nežēlīga, brutāla. Kad par kultūru runājam, tad domājam par bibliotēkām un mūzejiem, skolām, dzeju, mūziku, filozofiju; kad runājam par valsti, mums prātā nāk kazarmas, policijas iecirkņi, tiesas zāles, cietumi, sausās un nežēlīgās likumu grāmatas un sausie nežēlīgie šo likumu devēji un šo grāmatu rakstītāji.

Jūtīgām dvēselēm viss lielais valsts aparats šķiet esam varbūt nepieciešams, bet tomēr liels drausmīgs ļaunums. Valsts gudrība, visa politika, iekšējā un ārējā, tiem liekas pilnīgi nesavienojama ar augstākās morales prasībām un tie tādēļ katru politiku mēdz nīst. Tie nemaz negrib ticēt, ka valsts darbībā, ka visā politikā varētu būt kaut kāda morāle un ir pārlicināti, ka, ja valstij vispār nekā kopēja nav ar patiesu garīgu kultūru, tad vismazāk kopēja tai ar ētisko kultūru. Valsts tiem šķiet esam pēc būtības amorāliska, politika pašā pamatā nesaskaņojama ar ētiku.

Lielu domātāju, filozofu, dzejnieku starpā ir bijuši un ir karsti valsts pretinieki, kā Tolstojs un sevišķi Niče. Pēdējam valsts šķita esam visa ļaunuma iemiesojums, nezvērs, briesmonis, mežonīga, kārīga, rijīga un melīga. Citāda tā, pēc viņa domām, nemaz nevar būt.

Tas, ka valsts ņem tiesību tik daudz gadījumos jaukties iekšā katra personīgā dzīvē, ka tā spriež tiesu, soda vai apžēlo, dod vai ņem brīvību un pat var pavēlēt nāvē iet, daudziem šķiet esam nežēlīga netaisnība, cilvēka cieņas apvainošana, personības vērdzināšana. Un nu tie vai nu prasa valsts radikālu pārveidošanu augstākās humanitātes garā, vai tās pilnīgu likvidēšanu. Tie grib vai nu valsti redzēt vadītu cēlas cilvēcības garā, vai tic, ka to kārtību, par ko tagad gādā valsts

ar savu smago aparātu, cilvēki tik pat labi un labāk varēs nodrošināt un uzturēt, dzīvojot nelielās autonomās sociālās kopībās un tic, ka šo kārtību daudz labāk varēs saskaņot ar personīgas morāles prasībām, tāpēc ka šās sociālās vienības būs daudz viengabalainākas un tanīs valdošie ieskati par morāli būs daudz vairāk saskaņoti.

Pirmais, valsts humanizēšanas viedoklis, ir paidagoģiskais viedoklis. Paidagoģija, kas taču grib audzināt cilvēkus, istus cilvēkus un visu dzīvi grib redzēt cilvēcīgu, protams arī valsti gribētu pildīt ar augstāko cilvēcības ideju.

Otro viedokli pārstāv anarchisti, kas tic, ka ista cilvēcīga taisnība tikai tur var valdīt, kur nevis ārējā vara kārtu un organizē dzīvi, bet kur vienādos ieska-tos un centienos brīvprātīgi apvienojas un visu savu biedrisko dzīvi patstāvīgi organizē un autonomi vada nelielas sociālas grupas.

Paidagoģiskā doma tā tad valsti grib humanizēt, anarchistiskā to grib pilnīgi likvidēt.

Mums, kas esam nodibinājuši savu patstāvīgu demokrātisku valsti, vispirms taču par pašu valsts ideju ir vajadzīga pilnīga skaidrība. Bet it īpaši paidagoģijai jāzin, kādā garā jāaudzina jaunā paaudze, lai tā reiz ieņemtu pareizu stāvokli pret valsti. Un arī pašai jaunatnei jāzin, kā gatavoties nākamai darbībai sabiedrībā un valstī.

Kas nu ir valsts, kad uz to skatamies no kultūras, pirmā kārtā no ētiskās kultūras viedokļa? Kādi var būt sakari, kādas var būt attiecības starp valsti un kultūru, starp varas ideju un taisnības ideju, starp ārējā spaida un istas cilvēcības principu? Vai te ir iespējama, vai ir domājama saskaņa, jeb vai antagonisms nenovēršams un mūžīgs?

Še mūsu priekšā visai sarežģīta problēma, kas

gadu simteņiem ir nodarbinājusi lielākos domātājus. Vistuvāk tās atrisinājumam nāksim, ja savos spriedumos atbrīvosimies no subjektīvām simpatijām vai antipatijām, ja izvairīsimies no katras romantikas un sentimentalitātes un ja lūkosim vispirms saredzēt to, kas īstenībā ir.

Un te nu redzam, ka valsts nekad nav bijusi un nevar būt bez varas lietošanas, ka vispār nekad nekāda sabiedriskas dzīves kārtība nav nodibināta un nav varējusi tikt uzturēta nelietojot varu.

Nav jāaizveļ acis tās patiesības priekšā, ka sabiedriskā un valsts dzīvē nekas nav panākams bez cīņas, bet ka cīņā jāgrib un vajag būt stipram, jālieto vara. Nekur nekādas cīņas nedod panākumus, kur nav stipras varas. Un tikai vājas dvēseles baidās no stipras varas, nīst pašu šo jēdzienu un varas lietošanā redz ko cilvēciģi ļaunu. Šādām maigām dvēselēm gribētos dzīvē visu panākt „ar labu“, tās tic, ka reiz arī tā būs, un ka cilvēki varēs iztikt bez sodiem, bez spaida, bez diplomātijas, un ka tie visi reiz dzīvos brālīgā mīlestībā un satiecībā, prātīgā un mīļā mierā.

Šādu jūsmīgu pācīfismu līdz šim dzīves īstenība un tās parādības un notikumi ir atspēkojuši. Vēl nekad un nekur cilvēku kopdzīve nav bijusi bez varas lietošanas, arī bez tiešas fiziskas piespiešanas. Nevar iedomāties, neiespējami ticēt, ka tas reiz būs. Tas ir, ar kāda liela valstsvīra vārdiem runājot, „tikai sapnis, un pie tam pat vēl ne skaists sapnis.“ Jo šāda vispārīga „brāļošanās“ dvēseles gan varbūt padarītu maigākas un mīkstākas, bet gan ne bagātākas un ne stiprākas. Pārāk liels savstarpējs cilvēku tuvums, pārāk liela personīga intimitāte ar daudziem vai pat visiem, bez izšķirības, bez izvēles un patiesas dvēselīgas radniecības cilvēkus nivelētu, darītu vienus otriem pārāk līdzīgus, izskaustu vērtīgas diferences un, bez

šaubām, vājinātu, pat iznīcinātu daudz nepieciešamu spēju un enerģiju. Un pašu cilvēku savstarpējās attiecībās sāktu trūkt tā, kas katru cilvēku kopdzīvi taisni skaistu dara: zustu atturīgā kautrība, kaunība, pašcieņa un īsts dvēseles cēlums.*)

Kad dzirdam par to, kā p. p. vācu komūnista, mākslinieka Heinricha Vogelera dibinātās komūnās to biedru dzīves intimitāte iet tik tālu, ka tanīs pat nav vēstuļu noslēpuma, ka katrs lasa cita vēstules, kas ik brīdī visiem pieejamas, tad mēs to citādi nevaram nosaukt, kā par sistēmātisku kaunības jūtu iznīcināšanu, un šādā bradāšanā pa citu dvēselēm nevaram neredzēt rupju nekaunību.

Arī cilvēku savstarpējā tuvumā un intimitātē ir vajadzīgas robežas. Šādu robežu ieturēšana, šāda atturība, šāda „distances“ ievērošana nevis nabagākas un vājākas darīs dvēseles, bet dziļākas, stiprākas, vīrišķīgākas.

Ja mēs to saprotam, tad mums arī valsts oficiālītāte, intimitātes trūkums viņas funkcijās, viņas bezjūtība un stingrā lietišķība neizliksies vairs kā ļaunums, bet taisni kā kas vēlams, vajadzīgs un nepieciešams. Šī valstī un valsts funkcijās neizbēgamā stingrā objektivitāte, šī apzinīgā neskaitīšanās ar personīgām iegribām, ar subjektīvām tieksmēm un jūtām mūs pieradina un māca būt objektīviem, atradina no mīlināšanās pa-

*) Sal. Plessner, Die Grenzen der Gemeinschaft. Kritik des sozialen Radikalismus. 1926.

Tālāk sal. Giese, Hegels Staatslehre und die Idee der staatsbürgerlichen Erziehung. 1925. un sevišķi Litt, Die philosophischen Grundlagen der staatsbürgerlichen Erziehung, papriekš iespiestu sējumā „Staatsbürgerliche Erziehung“, izdotu no Berlīnes „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ 1924. g. vēlāk pārdrūkātu Litt grāmatā — Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik, 1926. g. Uz to šīnī rakstā allaž atsaucos un uz to gribētu vērst lasītāju sevišķu uzmanību.

šiem ar sevi, atbrīvo no ierašas visus kopdzīves jautājumus izšķirt, visas savstarpējas attiecības rīkot un kārtot pēc personīgas izjūtas un gaumes.

Tas tāpat, kā stingra skola vairāk norūda audzēkņu garu, dvēseli un raksturu, dara viņus spējīgākus tikt galā ar dzīvi un tās prasībām, labāk tos iemāca pār sevi valdīt un tā kļūt par sava turpmākā likteņa darinātājiem, nekā tā skola, kur mīkstčaulīgi saudzīgi piekļaujas audzēkņu subjektīvām iegribām un acumirkļa interesēm, kur ar tiem pārāk milinājas un tos lutina.

Un tādēļ, ja mēs vispār gribam un atzīstam skolu, kā īpatnēju audzināšanas organizāciju, mums jāgrib ne mīksta, bet stingra skola. Un ja mēs gribam un atzīstam valsti, tad mums jāgrib stipra valsts, vajaga gribēt to redzēt varenu, vajaga gribēt tai dot stipru varu, jāpiešķir tiesība un iespēja šo varu arī izmantot, valsts pilsoņus piespiest darīt vienu, vai tiem aizliegt darīt otru. Jo valsts bez varas un bez tiesībām un līdzekļiem šo varu lietā likt, nemaz vairs nebūtu valsts.

Bet kas būtu, ja valsts tiešām nemaz nebūtu? Ja cilvēki katrs uz savu roku, vai atsevišķas nelielas autonomas grupas tīri patstāvīgi uzņemtos galā tikt ar visām sabiedriskās dzīves reālām prasībām un visiem tās konfliktiem?

Ja tagad valsts savus varas līdzekļus lieto visu labā, visas dzīves kārtošanas nolūkos, tad, valstij nesot, cilvēki varu lietotu cits pret citu. Tā tiktu ne tikai neauglīgi, bet tieši postoši šķiestas bezgalīgi lielas enerģijas savstarpēju konfliktu likvidēšanā, bet arī cīņā ar vispārīgiem dzīves apstākļiem, pret kuriem katrs par sevi un arī nelielas kopības daudzreiz pilnīgi bezspēcīgas.

Šās neauglīgi šķiestās cīņas un varas enerģijas

valsts koncentrē savos aparātos, tās itin kā monopolizē.*) Ne arvienu tas ir noticis un ne arvienu tas notiek racionāli, ne arvienu tas norisinājas pareizās formās, un valstis ir ļoti bieži savu varu izmantojušas brutāli savtīgos nolūkos. Bet tomēr šāda varas enerģiju koncentrēšana, to atņemšana katra cilvēka vai atsevišķu grupu patvaļīgai iniciatīvei ir liels solis uz priekšu visas dzīves kārtošānā, saskaņošanā un stabilizēšanā. Kur nebūtu šādas varas koncentrēšanas ļoti spēcīgas pārindividuālas organizācijas rokās, tur gala nebūtu aklām stichijiskām atsevišķu cilvēku un grupu savstarpējām sadursmēm, tur katrs par sevi apkaļotu un sodītu to, kas tam pāri darījis, jo tur katrs uz savu roku meklētu savu taisnību. Bet tur katrs varētu arī pats ik brīdī tikt uzvarēts vai pat iznīcināts. Nu valsts likums katru sargā un soda to, kas kam pārestību darījis.

Bet šeit vēl viens motīvs no svara.

Tur, kur katram personīgi ik brīdī vienam pašam par sevi būtu jāatbild, vai kur nelielām grupām pastāvīgi pašām sevi būtu jāaizstāv, vai arī vajadzības gadījumā jāuzbrūk citām, lai savu eksistenci nodrošinātu, tur arī visas garīgās enerģijas, domas, jūtas, fantazija, gribas spējas nepagūtu citu darbu darīt, kā tikai šās kailās eksistences dēļ rosīties. Tās nemaz nevarētu nodoties augstākām, tīri garīgām rosmēm, veicināt un balstīt gara valdību, celt garīgo kultūru. Tikai valsts, atbrīvojot cilvēkus no vajadzības ik brīdī personīgi domāt un stāvēt par savu eksistenci, tiem dod iespēju, zem viņas apsardzības nodoties tīri garīgiem centieniem, cilvēku garam tādā kārtā ļauj pildīt savus īstos uzdevumus. Kad varas enerģijas tiek koncentrētas un organizētas valstī, tad cilvēku gars

*) Th. Litt, Grenzen und Möglichkeiten der Pädagogik 67. l. p.

itin kā brīvāk var uzelpot un var domāt par savu īsto misiju. Valsts ar savu organizēto varu cilvēkiem atņem milzīgi lielu darbu un tiem dod daudz laika un izdevības darīt tīri garīgo darbu, kas citādi paliktu nedarīts. Gars tikai tagad sāk piederēt pats sev, var būt viņš pats, tikai tagad var pats sevi piepildīt.*)

Tas ir vislielākais valsts nopelns, ka tā cilvēku garu atbrīvo no viņam nepiemērotas, nevajadzīgas un neproduktīvas darbības un atver tam ceļus uz paša sevis realizēšanu. Tikai valsts drošā paspārnē gars var piederēt pats sev un veikt savu īsto darbu.

Tā arī tikai valsts sargāta, no valsts itin kā dabūjusi garantiju, ka tā drīkst klausīt pati savai balsij, ētiskā sirdsapziņa un ētiskā doma var patstāvīgi rosīties un savas atziņas un normas kaldināt. Tā valsts pašķir ceļus ētiskai domai un līdz ar to tad arī ētiskai dzīvei. Bez valsts un, protams, bez stipras valsts, bez valsts ar lielu varu, negūst auglīgi rosīties ētiskā doma, nespēj arī nodibināties ētiska dzīve.

Šeit redzam, cik paviršs un nepareizs ir spriedums, itin kā valstij nebūtu nekā kopēja ar morāli, itin kā vispār valsts un morāle, valsts un ētiskā kultūra būtu divi vienotrai gluži svešas lietas, divi mūžīgi šķirtas pasaules. Taisni otrādi: tikai zem valsts aizsardzības var mosties un plaukt kā ētiskā, tā visa garīgā kultūra. Jo tikai tad, kad stipra valsts vara uz sevi uzņēma tās funkcijas, kas garīgām enerģijām neļāva savu īsto, tīri garīgo darbu darīt, šās pēdējās kļuva brīvas savu augsto uzdevumu pildīšanai.

Tā valsts nodrošina un apsargā galu galā visus kultūras produktīvos spēkus, kļūst par kultūras visstiprāko balstu un dod tās nodibināšanai visdrošākās garantijas, nemaz nerunājot par to, ka varenas un visiem pieejamas kultūras iestādes, kā bibliotēkas, mū-

*) Th. Litt, turpat, 69. l. p.

zejus, kā visādas plašas un bagātas izglītības iestādes zināmos apstākļos vislabāk spēj organizēt valsts, kuŗa arī materiāli var bagāti pabalstīt visdažādākos kultūras uzņēmumus.

Ka tas arvien tā nav, un ka zināmos laikos zināmas valstis savu varu izmanto tīri rupji savtīgiem nolūkiem un valsts varas tiešo nesēju kaili egoistīgās interesēs, tas nevar atspēkot šeit izteiktās domas par valsts īsto nozīmi, par tās pašu ideju. Kur valsts nepilda minētās savas īstās funkcijas, tur protams tā arī kultūrai nekalpo, bet to posta. Bet tur nav vainojams pats valsts princips, bet tā nepilnīga, aplama, vai pat noziedzīga izmantošana.

Tāpat, taču visa valsts uzbūve var būt arī tehniski ļoti nepilnīga. Tanī var būt, sacīsim, par daudz ministriju, departamentu, ierēdņu, tās visi orgāni var būt smagi, neproduktīvi, tanī var valdīt pārmērīgs, neauglīgs un arī dārgs birokratisms. Tas viss jānovērš, lai valsts arī šinī ziņā kļūtu pilnīgāka.

Ja nu zināmos laikos kāda valsts, tās orgāni un tās vadītāji tā rīkojas, ka tas runā pretīm katrai ētikai, tad arī ētiskā doma drikst valstij uzstādīt savas prasības, tā nevar atteikties no valsts ētiskās vērtēšanas. Jo tāpat, kā valsts aparātu darbība tehniski arvien jāpapildina, tāpat tā jādara arī ētiski pilnīgāka un vērtīgāka.

Bet šeit tomēr ir zināmas robežas, kuŗas ētisko prasību vārdā nedrīkst pārkāpt, vai mazākais kur mūsu parastai ikdienas privātai morālei nav tiesības valstij dot priekšrakstus.

Lieta tā, ka arī viskultūrālākā, visideālākā valsts bez gala daudz tāda dara, daudz tāda pavēl vai aizliedz, kas runā pretīm mūsu personīgai, tīri cilvēcīgai morāles apziņai. Var pat sacīt, ka pret katru, arī vispilnīgāk uzbūvētas valsts soli vai rīkojumu tīri privā-

tās morāles vārdā daudzreiz var celt iebildumus. Valsts taču nevar skaitaties ar katru cilvēku kā tādu, ar katru gadījumu atsevišķi, ar katru faktu par sevi. Valsts likums arvienu vispārīna. Un to darot, tas arvienu, šā vai tā, vairāk vai mazāk var apvainot atsevišķa cilvēka privāto morālisko apziņu, ir vairāk vai mazāk netaisnīgs pret to.

Valsts morāle nav un nevar būt tā pati, kas ir katra cilvēka privātā morāle. Tur, kur cilvēki ar cilvēkiem privātā dzīvē sastopas un saduras, tur tie rīkojas pēc citādām ētiskām normām, nekā valsts, kuŗai visa sabiedriskā dzīve jākārtoti un par tās normālo gaitu jāgādā. Valsts nevar tādus likumus izdot, kas pilnīgi piekļautos katram individuālam gadījumam, pavisam to izsmeltu un tā katru apmierinātu. Tīri personīgā ētika arvien sadursies ar to, ko valsts vara prasa un pavēl visas sabiedriskās dzīves regulēšanas nolūkos. Šī nesaskaņa nemaz nav izlīdzināma. Tā ir pastāvīga, mūžīga, absolūti nenovēršama.

Kāds slēdziens no tam jātaisa? Vai valstij nu tādā ziņā jāpadodas, ka katrs tās solis vai rīkojums bez kritikas jāatzīst par pareizu? Vai ētiskā doma, kas vērtē un regulē cilvēku privātās attiecības, nemaz nedrīkst vērtēt vai kritizēt valsti? Ja valsts etoss nevar tikt identificēts ar privāto morāli, vai tad valsts darbība nemaz nevar tikt padota vispārīgās cilvēcīgās morāles vērtējumiem?

Valsts ne visos laikos, ne visās vietās un ne visos gadījumos, kā jau aizrādīts, pareizi pilda savu misiju. Tā var būt un bieži ir brutāla un mežonīga. Tā nebūt ne arvienu un ne katreiz vienādā mērā dod cilvēku garam paspārni, ne arvienu to sargā un balsta, bet dažreiz visas garīgās enerģijas lūko izmantot kaili savtīgiem nolūkiem. Un tādos gadījumos cilvēcīgā

morāle saceļas pret valsti. Tas citādi nevar un arī nedrīkst būt.

Tā vieta un tā forma, kur nu morāles iespaids uz valsti vispilnīgāk izpaužas, kur valsts un morāle visvairāk vienotrai tuvojas, ir valsts tiesiskās formas, izteiktas valsts likumos. Tiem arvienu vairāk jāpildās ar ētosu, arvienu vairāk jātiek ētizētiem. Bet tomēr nav jāaizmirst, ka nekad un nemūžam arī šie valsts likumi nevar pilnīgi tikt saskaņoti ar cilvēku „privāto“ sirdsapziņu. Valsts likumu „taisnība“ nekad pilnīgi nesaskanēs ar to „taisnību“, kādu cilvēki atzīst savās tīri privātās savstarpējās attiecībās. No tās ilūzijas ir pilnīgi jāatsakās.*)

Bet atsakoties no tās, nekad nav jāatsakās no valsts dzīves formu pastāvīgas papildināšanas un tīrīšanas. Jāvēlas, lai valsts vara nāktu un arvienu paliktu tādu vīru rokās, kas kultūrā visaugstāk stāv, jo no tiem visdrošāk var sagaidīt, ka tie apzinīgi balstīs un sargās kultūru. Ir jāvēlas redzēt par valsts varas nesējiem tautas visizglītotākos cilvēkus, tos, kam ir vis-skaidrākie ieskatī par valsti un sabiedrību, kam visatsaucīgākā valstiskā un sociālā sirdsapziņa un kas visur liek vadīties no tās, bet ne no kaut kādām šaurām grupu interesēm.

Valsti vislielākā noteikšana jānovēl tiem elementiem, kas grib, prot un spēj ražīgu darbu strādāt, vērtības radīt, gan garīgas, gan materiālas, kas arī saprot pareizi kārtotas un vadītas tautas saimniecības lielo nozīmi, kuļu ieskatī par to nav mākslīgi konstruēti, teorētiski sagudroti, praksē nepārbaudīti un nepārbaudāmi, bet izriet no tiešas pieredzes, un kuļi tādēļ zin, kas kuļā laikā un vietā saimnieciski vēlams, vajadzīgs un arī iespējams, kādas ražošanas formas visvairāk

*) Th. Litt, turpat, 76 l. p. u. t.

piemērotas konkrētai, vēsturiski izaugušai istenībai un cilvēku dabai. Ja tādi elementi valsts vadīšanā un izveidošanā iegūst galveno noteikšanu, tad tiem jānovēl un jāpalīdz nodibināt stipra vara un tai jāpadodas. Šī vara tad spēs gādāt par to, lai viņas aizsardzībā un viņas pabalstītas auglīgi roštos kultūru radošas enerģijas. Patiess īsts kultūras draugs balstīs katru kustību, kas veicina šādu vislabāko sabiedrisko elementu izbīdīšanu un no savas puses visu darīs, lai šādai vislabāko, viskultūrālāko elementu apvienībai rastos arvienu lielāka autoritāte, spēks un vara.

No tādiem cilvēkiem sastādītie dažādie valsts izpildu orgāni būs vislietišķākie, vistaisnīgākie un sabiedriski auglīgākie. Tādas valsts autoritātes pārstāvji un varas nesēji arī visvieglāk būs pieietami ētiskas domas iespaidiem, un viņu likumi un visas to dibināmās tiesiskās formas kļūs arvien tirākas un pilnīgākas. Tādiem tad arī sabiedrība arvienu vairāk ticēs, arvienu labprātāk paklausīs to likumiem un rikojumiem, ja tie arī ne arvienu saskanētu ar katra personīgiem ieska-
tiem. Visi zinās, ka valsts nevar izdabāt katram atsevišķam savam pilsonim visās viņa tīri partikulārās lietās, bet būs pārliecināti, ka tas, ko tā dara, lemj, pavēl vai aizliedz, ir vajadzīgs, lai viss sabiedrības orgānisms normāli varētu funkcionēt.

Ja valsti vada cilvēki, kam nav šādas autoritātes un arī nav diezgan lielas varas, lai to uzturētu, tad materiālās, garīgās un ētiskās dzīves uzplaukšana vismazāk ir garantēta.

Vismazāk autoritātes valstij ir tad, kad tanī nav viengabalības, noteiktības, stingra stila. Tāda nedz uz ārieni, nedz uz iekšieni nevar imponēt, tāda nekad nevar realizēt savu īsto ideju, nekad nevar būt garīgi-ētisku enerģiju balstīta un pildīta pārpersonāla, pāri visām grupu un klišu interesēm stāvoša dziļi autori-

tatīva orgānizācija. Valstij tikai tad ir vajadzīgā autoritāte, kad tanī valda vienbūtīga stingra griba, bet nevis tad, kad par visām tās normām un formām strīdas, tirgojas, kaulējas un tad atrod kādu „vidus līniju“, pie kuņas var turēties tik ilgi, kamēr jauna tirgošanās šo līniju atkal nepavirza uz citu pusi. Tādos laikos valsts nevar spēcīgi funkcionēt un viņas dzīvē iestājas sastingums. Un kur valsts vāja, tur arī vāji rosās garīgās un ētiskās dzīves enerģijas.

Valsts var būt stipra un varena visdažādākos nosacījumos, valdot pavisam dažādām valsts formām. Tās spēks nebūt nav atkarīgs vienīgi no zināma valsts satversmes veida. Tautas dzīve un tās kultūra var plaukt, ir plaukusi un arī turpmāk plauks atkarībā no ļoti daudz un dažādiem ārējiem un iekšējiem faktoriem un nebūt ne tikai no tam, kāda pastāv valsts satversme, tāpat kā p. p. skolas gars, viss tās garīgās un ētiskās dzīves līmenis var būt varen augsts valdot ļoti dažādai skolas ārējai satversmei, dažādām programmām un mācību metodēm. Nav tādas vienas vienīgas, visur, arvienu, visos apstākļos atzīstamas un lietderīgas satversmes, programmas un metodes.

Paidagoģiskā doma, pastāvīgi orientēta kultūras un izglītības idejā, nevēr kaut kādam vienam vienīgam ārējās dzīves organizēšanas principam. Attiecībā uz politiku, apsveļot politisko formu nozīmi un lomu tautas audzināšanas lietā, paidagoģija nevar būt orientēta kaut kādas tautas vienas daļas vai atsevišķas šķiras vai politiskas partijas interesēs, tā vispār nepārstāv nekādu noteiktu sabiedrības aprindu — nedz zemnieku, nedz strādnieku, nedz pilsoņu tiešās intereses, tā arī nevēr kaut kādai vienai zināmai valsts satversmes formai, bet, nākdama kultūras vārdā, grib arvienu par valsts dzīves galveniem noteicējiem redzēt

viskultūrālākos elementus, un to rokās tad grib redzēt vislielāko autoritāti un varu.

Protams, ka arī tad, kad valsts vara atrodas visaugstāk kvalificētu personu rokās, tā arvien tālāk ir jāizveido, valsts tiesiskās formas, valsts likumi pastāvīgi ir jāpapildina, jātira, jāētizē. Bet arī tad nekad nedrīkstam aizmirst, ka pilnīgi saskaņoti tie nekad nevar tikt ar katra personīgo sirdsapziņu. Valsts likums, arī vispilnīgākais un „taisnīgākais“ arvienu ir schēmatisks, zināmā mērā nivelējošs. Burtiski ņemot tas nekad nevar dot „katram savu“, nevar katru ētiski pilnīgi apmierināt. Taisni ar katra personīgo pārliecību visdziļāk saistītās, katram varbūt vissvētākās lietās tā ir. Ļoti bieži taisni dziļi guldītai ētiski-religiskai pārliecībai nākas protestēt pret valsts vispārīgo, nivelējošo likumu, kuŗš pārāk maz elastīgs, lai piekļautos katras dvēseles īpatnējai struktūrai un tās visliktenīgākām prasībām.*) Jau no senseņiem laikiem mums pazīstami tādi gadījumi, kur ētiski augstu stāvoši cilvēki protestējuši pret valsts „netaisnībām“, sacēlušies pret valsts likumu „necilvēcību“. Tā mums visiem atmiņā ir Antigonas piemērs, kuŗa negribēja atzīt valsts likuma tādēļ, ka tas aizliedza viņas brāļa liķi paglabāt. Viņa gribēja klausīt un padoties savas sirdsapziņas balsij un likumam, atzīt dievu gribu, bet cilvēku nežēlīgā likuma nepieņēma un labāk mirt gribēja, nekā to pildīt. Un arī Kristus vārdos: Dodiet ķeizaram (t. i. valstij), kas ķeizaram pienākas, bet Dievam, kas Dievam pienākas, izpaužas zināms protests pret valsts visvarenību, pret valsti, kā vienīgo noteicēju un lēmēju visās lietās.

Protams, valsts būs jo pilnīgāka un arvienu arī jo stiprāka, jo vairāk tā, apgarota un ētizēta, gribēs,

*) Th. Litt, turpat, 78 l. p. u. t.

prātis un spēs respektēt un sargāt atsevišķiem cilvēkiem personīgi dārgo un svēto, bet radikāli jāatsakās no domas, itin kā būtu iespējams pilnīgi saskaņot valsts ētosu ar personīgu ētosu, itin kā būtu domājama sevī noslēgta ētiska sistēma, kur personīgā un pilsoniskā morāle pilnīgi saplūstu kopā.

Un kā valsts likumus un rīcību uz iekšieni, tā arī uz ārieni nevar kritizēt no „jūtu“ un no „labas sirds“ viedokļa. Nekas nav mazāk vietā, kā sentimentālitate valsts dzīvē, nekas nav neauglīgāks un pat smieklīgāks par „jūtu“ politiku, gan attiecībā uz ārieni, gan tautas internā dzīvē.

Valstij ir jābūt, un, lai tā varētu savu darbu labi darīt, tai jābūt stiprai. Ja viņa nebūs stipra, ja tā atteiksies no savas varas, ja tā katru piespiešanu, katru spaida līdzekli turēs par netaisnīgu, tad tā nevarēs pastāvēt, bet pati sevi likvidēs. Bet ja tas notiktu, tad, kā jau redzējām, sāktos vēl daudz netaisnīgāka dzīve, jo tad patvaļīgi, nekontrolēti un nesavaldīti rosītos personīgas iegribas, kāres, skaudība un naidi. Tad iesāktos sabiedriskās dzīves barbārizācija.

Lai tas nenotiktu, nav jābaidās no stipras varas piešķiršanas valstij. Un valstij nav jāatsakās no piespiešanas, no fiziska spaida, un starpvalstiskās attiecībās tai jābūt gudrai un diplomātiskai. Tai arvienu jātur savas eksistences jautājums acu priekšā, ja tā zin, saprot un ciena savu lielo kultūrālo uzdevumu. Valsts vīri, kas ļauj sevi no svešas diplomātijas piekrāpt un apmuļķot, kas naivi tic tās visiem solījumiem, ir slikti valsts vīri, un viņu rīcība var būt tieši noziedzīga.*)

Šeit nevis „laba sirds“ drīkst visu izšķirt, bet pareizs un gudrs aprēķins. Nevis jūsmīga miermīlība,

*) Plessner, Die Grenzen der Gemeinschaft, nodaļā par diplomātiju un varu.

bet griba nostiprināt un uzturēt savas valsts autoritāti drikst būt vadoša starpvalstiskās attiecībās un satiksmē.

Protams, ka arī te kultūrāli visaugstāk stāvošas valsts paņēmieni un metodes būs augstākas kvalitātes, nekā uz zema kultūras līmeņa stāvošas valsts rīcība, bet viskultūrālākās valsts starpvalstiska politika tomēr nekad nedrīkst būt priekšā rakstīta no jūtīgas sirds, bet no valsts patiesu interešu viedokļa. Kad valsts tā nerīkojas, kad tā negrib vai neprot stingri stāvēt par savām eksistencs tiesībām, kad tā jūtīgā un naivi pašlāvīgā miermīlībā nepagūst nostiprināt savu varu, tad tas sabiedriskā dzīvē ienes iekšā pilnīgu dezorganizāciju, bet tas arī tīri cilvēcīgi ņemot, ir pazeminoši, cilvēka cieņu apvainojoši. Jūtīga iecietība, sirsnība, naiva ticība un pašlaušanās politikā arī pretiniekam nemaz neimponē un nevienam nav vajadzīga.

Tā ir ne tik vien starptautiskā bet arī katras valsts iekšējā un partiju politikā. Politika bez stingrības, bez noteiktas līnijas ne tik vien katrai politiskai organizācijai par jaunu nāk, bet bojā un diskreditē pašu politikas ideju, pazemina katras politikas svaru, nozīmi, kvalitāti. Mīkstčaulīga politika pat ētiski ņemot ir ļaunums, tāpat kā nenoteikta, izlaidīga, lutinoša audzināšana.

Ir taču smieklīgi, politikai pārmet to, ka tās prasības bieži atšķiras no partikulāras morāles prasībām, un politikā jaukt iekšā savas personīgās jūtas, ir naivi un bīstami, tāpat kā p. p. skolas režīmu gribēt „mīkstināt“ lutinošā saudzībā un audzinātājus un audzēkņus vienādi pazeminošā mīkstā iecietībā.

Bet ja nu katram valsts pilsonim tas jāsaprot un ar to jāskaitās, ka citādi nemaz nevar būt, tad tomēr katram pastāvīgi nākas pārdzīvot konfliktus starp paša sirdsapziņas prasībām un valsts varas rīkojumiem, kas, kā redzējām, nebūt arvienu nesaskan ar pirmajām. Kā

lai viņš te izturas? Vai lai viņš atsakās no savām personīgām ētiskām pārlicībām par labu neaprobežotai valsts varai, jeb vai viņam, taisni otrādi, sava morāle jāstāda augstāk par valsts ētosu un jāuzstāda par obligātorisku valstij visās tās rīcībās?

Šeit nekādā ziņā nav iespējams uzstādīt negrozāmus priekšrakstus un normas katram iedomājamam gadījumam. Ikkuŗā katrā lietā un vietā būs jauna problēma un tā par jaunu būs jāizšķir.*) Katrā vēsturiskā momentā tas būs citādi. Katrā konkrētā situācijā kas cits ētiski iespējams, kas cits arī ētiski prasāms. Šeit ir vajadzīga katra pārdzīvojamā vēsturiskā momenta izpratne, jāsaprot, ko tas prasa, ko pavēl, ko uzdod, kas tanī iespējams un nepieciešams. Jāsaprot, kas darāms, lai, pēc iespējas respektējot zināmā laikā un vietā valdošo morāli, tomēr nekādā ziņā nekaitētu valsts autoritātei.

Šeit protams pilnīgi neiespējams dot kaut kādus visiem gadījumiem piemērotus „receptus“. Šeit pilnīgi neauglīgas visas abstrakti konstruētas teorijas. Patiesi valstiski un reizē arī patiesi ētiski domājošs un jūtošs cilvēks, labi saprotot pārdzīvojamo vēsturisko momentu, arvienu atradīs to ceļu, pa kuŗu ejot tas nekaitēs valsts autoritātei, bet reizē arī pratīs stāvēt par to, kas viņam, tīri cilvēcīgi ņemot, liekas neaizskaŗams. Viņš, kā Litts saka, nekad nebūs ētiski indiferents, bet nekad arī nebūs tiepīgi doktrinārs.

Tikai ārpus dzīves stāvoši romantiķi, „ideālisti“ naivā radikālismā turēsies pie abstrakti konstruēta principa, neskaitoties ar patiesās dzīves un vēsturiskā momenta īstām prasībām, nesaprasdami vai, un kadas no tām un kādā veidā tās ir pildāmas. Ja es nu saku: ne arvienu un ne visur valsts labā viens un tas pats var būt atzīstams, tad tas nebūt nenozīmē, ka jābūt

*) Th. Litt, turpat, 82. l. p. u. t.

pieklāvīgam morāliski indiferentam oportunistam, bet tikai, ka ne vienu mirkli nav jāizlaiž no acīm valsts prestižs. Nav jāaizmirst, ka cilvēku visa dzīve un arī visa to morāle sabruktu, ka visas kultūras pamati būtu satricināti, ja nebūtu šās stiprās, autoritatīvās organizācijas, kas, kā mēs redzējam, sabiedrībai dod iespēju nodoties augstākām garīgām tieksmēm, kas savā aizsardzībā un paspārnē ļauj brīvi rosīties kultūru radošām enerģijām.

Bet tas arī nozīmē, ka valstij nu arī savukārt arvienu vairāk jāsmej no tām gara bagātībām, kas zem viņas protektorāta sakrājušās kultūras dzīvē, ka valstij pašai, ka tās vadoņiem un tās varas nesējiem nu savukārt ētiski arvienu augstāk jāpaceļas, tā savu istu autoritāti vēl jo vairāk pamatojot un nostiprinot.

Tas, kas vienādi labi saprot, kas dziļi izjūt un atzīst gan valsts, gan augsta ētosa prasības, vienalga vai viņš būtu valsts vadītājs, vai vienkāršs valsts pilsonis, arvienu atradis pareizo ceļu un vislabākos līdzekļus, lai reizē balstītu un celtu valsts un reizē visu kultūras dzīvi. No visa līdz šim sacītā ir skaidrs, ka nedz valsts, nedz vispārīgās kultūras problēma nav šķīrāma viena no otras, ka valsts un kultūra, speciāli valsts un morāle, nebūt viens otram nestāv pretim kā svešas naidīgas varas. Abi šie faktori nemaz nevar pastāvēt viens bez otra, nevar dzīvot neatkarīgi viens no otra, smeļot spēkus tikai katrs no saviem spēka avotiem. Valsts un kultūra ir nešķirāmas. Valsts dara iespējamu kultūru, bet tikai kultūras gara pildīta valsts ir īsta, pareiza un ideāla valsts. Milēt kultūru, nozīmē stāvēt par valsti, un stāvēt par valsti, nozīmē — gribēt, lai tā arvienu vairāk pildītos ar patiesas kultūras garu un arvienu mazāk rīkotos pēc savām kailām acumirkļa interesēm.

Bet nu vēl reiz: Atzīstot valsts vareno, ne ar ko

citu nesalīdzināmo nozīmi cilvēku sabiedriskās dzīves organizēšanā un kārtošanā, mēs tomēr arī nedrīkstam valsti ideālizēt un to padarīt par elku. Mēs nevaram, kā Hegels mācīja, valsti redzēt paša ētosa ideālo piepildījumu zemes virsū. Tas ētoss, ko valsts var un kuŗu tai vajag reālizēt, nebūt nav visaugstākā vai vienīgā tā forma. Tam jātiek ik brīdi tīritam, tālāk izveidotam. Tikai, protams, nekad nedrīkst domāt un cerēt, ka kādreiz būs iespējams teorētiski izdomāt un tad arī praktiski reālizēt pilnīgu saskaņu starp valsts dzīves formām un starp cilvēku personīgas sirdsapziņas prasībām. Tas nekad nevar notikt. Kā valsts, tā arī visas konkrētās ētiskās dzīves formas organiski, vēsturiski aug un attīstās, bet nekad nav teorētiski izdomājamas, abstrakti konstruējamas un tad dzīvē „ievedamas“. Un visas šādas konstrukcijas, visādas teorētiski izdomātas „ideālas nākotnes valstis“, ir un paliek nereālizējamas ūtopijas, un tie, kas fanātiskā ticībā tādām fantāzijām tās ar varu, ar „dzelzi un asini“ grib nodibināt, tie tikai dzīvi jauc un chaosu rada. Šādu teorētiski sagudrotu ideālvalšķu nodibinātāji un sprediķotāji dzīvei ir tikpat bīstami, kā tie, kas valsti pavisam noliedz. Vienu kā otru mācība ved sabiedrību postā. Kultūra, kā arī valsts, organiski, dabīgi attīstās un aug, izaug no dziļām saknēm, balstās uz vēsturiskām tradīcijām. Kultūru un valsti nevar teorētiski „izdomāt“ un „ievest“.

Bet kultūru un valsti nevar un nedrīkst neatzīt. Abu būtība dziļi jāizprot, abas tās jābalsta, bet abas arī savstarpēji jāsaista un jāveicina abu kopēja lēna, pakāpeniska, orgāniska augšana.*)

Par to visu vajadzīga skaidrība sevišķi mums pīdagogiem, jau tādēļ vien, ka mums tā jānod jau natnei. Un nepietiek ar to, kad mēs, kā tas pie

*) A. Dauge, Par valstisku kultūru, „Kultūras ceļi“, II. daļā.

mums parasts, skolās sniedzam visādas zināšanas par valsts uzbūvi, tās orgāniem un funkcijām, bet mums jā māca saprast valsts pašu būtību un, galvenām kārtām, tās lomu un nozīmi visas garīgās kultūras dzīvē.

Mācot saprast, cienīt un iemīļot visu garīgo, modinot cieņu un gribu kalpot kultūrai, reizē lūkosim modināt cieņu, mīlestību un gribu kalpot arī valstij. Un tādā, un tikai tādā nozīmē tad mēs politikai nevis nedosim vietas skolā, bet tās problēmām, tik tālu un tādā veidā, cik tas atbilst skolas specifiskiem izglītības uzdevumiem, audzēkņu vecumam un attīstības līmenim, piegriezīsim vislielāko vērību.*)

Sevišķi laba izdevība ne tik vien teorētiski iztirzāt valsts dzīves jautājumus, bet arī vingrināties vēlākā dzīvē vajadzīgos valstspilsoniskos tikumos, ir dažādās jaunatnes organizācijās, un tādēļ to pareiza organizēšana un vadīšana ir varen svarīgs un atbildīgs darbs. Šinī jaunatnes pulciņu dzīvē jāmodina un jānostiprina veselīgs solidaritātes gars, kopēju mērķu, uzdevumu, ceļu, kopēja likteņa un kopēja goda apziņa, tanīs jāvalda stingrai disciplīnai, brīvprātīgas nesavtīgas kalpošanas gribai kopējai lietai, personīgas atbildības sajūtai visa kolektīva priekšā, biedriskai savstarpējai uzticībai, īstai kamerādībai, bet reizē arī respektam pret īstām autoritātēm.

Ja mūsu jaunatnes organizācijas šādu garu kultivētu, tad dzīve šinīs pulciņos varētu būt laba priekšskola turpmākai valstspilsoniskai dzīvei, un tas, ko te iegūtu, būtu svētīgs papildinājums tam, ko devusi ģimene un skola.

*) Kā tas skolā darāms, kādā garā un kādām metodēm valstspilsoniskās izglītības nolūkos jāstrādā klasē, par to var smelt visai vērtīgas pamācības Th. Litta grāmatā „Geschichte und Leben“ 1921. g.

Audzināšanas zinātnes sākumi.

Audzināšana ir mūžīga, tik pat cieši ar cilvēku dzīvi saistīta parādība, kā valoda, tiesiskās un valsts dzīves formas, saimniecība, māksla, reliģija*). Un kopš šī nekad nerimstošā sabiedriskās dzīves funkcija pastāv, cilvēki par to ir domājuši un savas domas mutiski un rakstos citiem izteikuši. Vecvecas, jau sen izmirušas tautas mums ir atstājušas savas audzināšanas gudrības un mākslas mācības un padomus. Visi pasaules lielie domātāji, visi lielo filozofisko sistēmu nodibinātāji ir risinājuši arī pedagogiskas problēmas, un katra filozofiska mācība satur īpašu nodaļu par audzināšanu.

Tas citādi arī nemaz nevar būt. Audzināšanas un izglītības problēmas, kad tās dziļi uztveļ un līdz galam grib izdomāt un noskaidrot, neizbēgami saistās ar vispārīgiem pasaules uzskata jautājumiem. Kad un kur vien vecākās paaudzes ir nodarbojušās ar jaunākās paaudzes audzināšanu, tās ir izgājušas no zināma pasaules uzskata, no zināmas dzīves uztveres. Arvienu visi, kas citus, vai arī paši sevi apzinīgi ir audzinājuši, ir lūkojuši savu pedagogisko darbību saskaņot ar augstākām atziņām par vispārīgām garīgās dzīves vērtībām un ir to vērsuši uz šo vērtību realizēšanu. Katrā laikā un vietā, stādot sev audzināšanas mērķus, darinot izglītības ideālus, cilvēki tos ir saistījuši ar vispārīgiem saviem dzīves ideāliem. Cenzdamiem savus pasaules uzskatus un ideālus dzīvē piepildīt, tie ar

*) K r i e c k, Philosophie der Erziehung, 1922. g. 3. 1. p.

šiem ideāliem saskaņotā audzināšanā ir redzējuši visdrošāko ceļu uz šo mērķi un audzinot arvienu ir lūkojuši savu audzināšanas darbību motivēt ar vispārīgām idejām par visas dzīves mērķiem un jēgu.

Tā filozofiskā un paidagoģiskā doma pastāvīgi viena otru ir balstījušas un papildinājušas, pie tam abas ar sevišķu enerģiju rosījušās tad, kad ir nācies tikt galā ar svarīgām un liktenīgām dzīves problēmām.

Ne visos laikos plašākās dzīves jēgas idejās orientētā paidagoģiskā doma vienādi stipri ir nodarbinājusi cilvēku prātus. Citiem motīviem daudzreiz ir bijusi nesalīdzināmi lielāka nozīme tautu garīgā dzīvē, citi spēki brīžiem daudz lielākā mērā ir noteikuši tās dabu un virzienu: vienreiz reliģija, otrreiz zinātne un tehnika, vēl citu reizi politika.

Sevišķi liels svars bij paidagoģijai, tai visstiprāk ticēja, no tās visvairāk sagaidīja dziļas garīgas krīzes laikos, kad visā garīgā dzīvē radās smagi sastrēgumi, un kad zuda cerība, ka šos konfliktus izdosies likvidēt kaut kādiem ārējiem līdzekļiem, tīri tehniski, mehaniski-orgānizatoriski. Tādos brīžos arvienu mēdza mosties doma, ka jauna labāka dzīve nāks tikai tad, kad būs citi, atjaunoti, labāki cilvēki, un ka tādēļ galvenā, pirmā lieta ir — tos labi audzināt.

Tā ir arī mūsu dienu dziļas saimnieciskas, politiskas, reliģiski-ētiskas krīzes laikā, kur visas materiālās un garīgās dzīves pamati smagi satricināti. Mūsu dienās vairs netic tam, ka vienīgi ārējās dzīves racionālas kārtošanas ceļā būs iespējams pārvarēt sāpīgos, visu dzīvi ārdošos konfliktus, bet ka reizē ar sabiedriski politisko organizēšanas un kārtošanas darbu sevišķi intensīvi un plašos apjomos jānotiek jaunatnes un tautas audzināšanas darbam augsti ētiskā garā un virzienā. Nav noliedzams, ka pašlaik visās rietuma kultūras tautās tādēļ ir uzmodusies ārkārtīga interese

par pedagogiju, gan par konkrētiem praktiskās audzināšanas jautājumiem, gan arī par pedagogisko zinātnei.

Šī interese un šī no jauna uzplūdušā ticība audzināšanas varai dažreiz pieņem pat pārliecīgus apmērus, rada daudzus pārmērigu, gluži nekritisku optimismu. Vai nu no skolām, vai no citām un jaunām audzināšanas organizācijas formām, no jauniem priekšmetiem, vai mācības paņēmieniem tad gaida neredzētus brīnumus, uzplūst arvienu jauni, dažreiz pavisam fantastiski projekti un aizrauj un apmulsina ne tik vien nespeciālistus, bet arī profesionālos audzinātājus un pavedina tos neproduktīvi šķiest spēkus un laiku naivos mēģinājumos. Pret to tad savukārt, kā nepieciešams un dabīgs korektīvs, paceļas nosvērtā un lietišķā pedagogiskā doma, vērš uzmanību uz konkrēto īstenību un māca gudri apsvērt visus reālos faktoros un ar tiem skaitīties, izklaidē naivas iluzijas un pieradina stādīt patiesi sasniedzamus mērķus.

Ja pašlaik zināmās aprindās varbūt valda pārāk nekritisks optimisms, tad to tiesu jo stiprāka kļuvusi arī interese par stingri lietišķo pedagogiju, un taisni pašos pēdējos gados sevišķi daudz tiek darīts audzināšanas zinātnē, gan noskaidrojot šās pašas jaunās zinātnes būtību, gan ar labu, pārbaudītu metodu palīdzību izdarot svarīgus pedagogiski zinātniskus pētījumus par atsevišķām audzināšanas parādībām. Tas pamazām pieradina uz audzināšanu un tās uzdevumiem un līdzekļiem skatīties bez jeb kādiem blakus nodomiem, ar tīru, no personīgiem vai partejiskiem viedokļiem brīvu, neapmāktu skatu. Māca pareizi saredzēt to, kas audzināšana visur un arvienu ir bijusi, ko tā guvusi, ko tā spējusi un spēj, kā nespēj. Rāda audzināšanas darba robežas un kompetences. Liek pareizi novērtēt atsevišķu audzināšanas organizāciju, paņemienu, metodu relatīvo svaru un nozīmi.

Protams, viss tas nav uz mata aprēķināms, izmērams un nosveļams. Audzināšanas procesos rosās irracionāli, eksakti nenoteicami spēki, vēsturiski, sociāli vai arī tīri individuāli pastāvīgi variējoši. Bet jo vairāk mēs novērojam rosamies arī šos irracionālos spēkus, jo labāk iemācamies arī ar tiem skaitīties, arī tos kā svarīgu faktoru uzņemt rēķinā, jo vairāk pieronam ar mierīgu objektīvu skatu aptvert visu totālo paidagoģisko īstenību, jo drošāki un pašāvēģāki ir mūsu domu rezultāti, un jo auglīgāks tad kļūst arī mūsu praktiskais paidagoģiskais darbs.

Arvienu vairāk mēs sākam atzīt, ka pašlaik, visas mūsdienu dzīves, arī paidagoģisko ideju un projektu chaosā, vispirmā prasība ir gūt skaidru pārskatu par audzināšanas īstenību un līdz ar to drošu pamatu arī praktiskajam audzināšanas darbam.

Izpētīt un noskaidrot to, kas patiesībā notiek tur, kur audzina, kādas sekas kuņos nosacijumos kuņam katram audzināšanas paņēmienam, kāds kuņos apstākļos iespaids uz audzēkņu garīgo augšanu kuņam katram audzināšanas faktoram, kuņai katrai programmai, kuņam katram mācības priekšmetam vai metodei — tas pašlaik šķiet esam pirmais paidagoģijas uzdevums. Līdz šim taisni šī īstenības objektīva novērošana bij aizmirstā, novārtā likta. Līdz šim, patiesībā, vēl nemaz nebij tādas zinātnes, kas būtu tīri teorētiskās skaidrības nolūkos paidagoģiskās parādības un procesus stingri objektīvi pētījuši.

Paidagoģija nepētīja, bet praktiski darbojās. Tā nejautāja: kas ir? kas notiek? kā tas notiek? bet jautāja: kas darāms? kādi līdzekļi lietojami tāda un tāda mērķa sasniegšanai?

Paidagoģija stādīja mērķus un meklēja līdzekļus un ceļus, kā tiem tuvotes. Līdz pašam pēdējam laikam tā bij tīri praktiski orientēta. Tā redzēja tikai

praktiskus uzdevumus, redzēja tikai to, kas uzdots, bet ne to, kas dots, nevis dotos faktus, procesus, parādības, funkcijas, kas jāizpēta un jāizskaidro.

Tagad pedagogiskā doma vēršas uz pašu audzināšanas fainomēnu, tā grib izprast, izpētīt un noskaidrot audzināšanas īstenību.

Līdz šim tīri praktiski orientētā pedagogija arī gan griezās pie zinātnes, un proti pie zināmām viņas praksei īpaši noderīgām zinātnēm — pie psiholoģijas un pie ētikas. Tā meklēja balstus, pieturas un izejas punktus un pamatus, stādot sev mērķus un meklējot ceļus un līdzekļus to sasniegšanai. Herbartam ētika rādīja mērķus, psiholoģija mācīja atrast ceļus un līdzekļus. Bet visu to pedagogija darīja tīri praktiskos nolūkos. Ar citās zinātnēs gūtām atziņām tā lūkoja motivēt savu rīcību, savus mērķus un lietojamos līdzekļus. Tā nevis izskaidroja un lika saprast audzināšanas procesus, to būtību, to iekšējo likumību, bet tā pati deva likumus, uzstādīja normas praktiskam audzināšanas darbam.

No paša sākuma pedagogija ir bijusi normatīva disciplīna. Tā ir dzimusi no praktiskām vajadzībām, tai ir nācies kritizēt, reformēt, padomus un priekšrakstus dot. Pedagogiskā literatūra galvenām kārtām bij pamācību un normu krājums audzinātājiem, pie kam šās pamācības bij vairāk vai mazāk teorētiski pamatotas, zinātniski un filozofiski motivētas. Bet arvienu katrai pedagogiskai teorijai bij tiešs uzdevums un tendence — kalpot praksei.

Bet ar laiku, kā tas notiek katrā garīga darba novadā, pārdomas par to, kas un kā kas darāms, pārvērtās pārdomās par to, kas ir. Paidagogi teorētiski, kā katras disciplīnas teorētiski, sāka pamatīgāk novērot pašus audzināšanas faktus, to, kas notiek, kā ceļas un norisinājas garīgās augšanas procesi. Šos

notikumus, šās objektivās parādības, šos atsevišķos faktus lūkoja vispusīgi apgaismot un sīki aprakstīt. Nevis normatīvi, bet vienkārši deskriptīvi rīkojās, pamatīgi visu novērojot un katru faktu sīki aprakstot, pārlicībā, ka drošus slēdzienus var taisīt un praksē tieši lietojamas atziņas var gūt tikai uz pilnīgi un izsmeloši noskaidrotu faktu pamata.*)

Diltheijs savā rakstā par paidagoģijas zinātnes iespējamību**) runā par to, ka paidagoģija vai nu noslikusi tirā praksē, dažu paidagogu, kā Bēna un Spensera mācībās, pat visprimitīvākā praktikismā, visrupjākā utilitāriskā, vai atkal, no otras puses, dziļojot abstraktu domu augstumos, tālu no dzīves īstēnības, neesot guvusi noskaidrot audzināšanas pašu būtību un arī praktiskam audzināšanas darbam tādēļ neesot devusi drošus izejas un pieturas punktus.

Arī jaunākā un visjaunākā laika paidagogi pa lielākai daļai runā par praktisko paidagoģiju, lūko tiešam audzināšanas darbam uzstādīt mērķus un atrast to sasniegšanai atbilstošus līdzekļus.

Viens no jaunlaiku visievērojamākiem paidagogiem, Pauls Natorps, īpašas, patstāvīgas audzināšanas zinātnes nemaz neatzīst. Savā grāmatā „filozofija un paidagoģija“***) viņš tieši apgalvo, ka tāda autonoma stingra paidagoģiska zinātne nemaz nav iespējama. Teorētiskā paidagoģija nemaz neesot spējīga savus princīpus „pati no sevis motivēt un attaisnot“, tā esot pilnīgi atkarīga no citām zinātnēm. Ar ētiku un psiholoģiju, audzināšanas mērķu un li-

*) Fischer, Descriptive Pädagogik, žurnālā „Zeitschrift für pädagogische Psychologie...“ 1914. g. Lesser, Deskriptive Pädagogik, 1927. g.

**) W. Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemeinen Erziehungswissenschaft, Sitzungsberichte der Königl. preuss. Akademie der Wissenschaften 1888. g.

***) P. Natorp, Philosophie und Pädagogik, 1909. g.

dzēkļu noteikšanai, kā Herbartam, Natorpam nepietiek. Šās abas zinātnes viņam šķiet esam „pārāk šaurs pamats“ paidagoģijai, un viņš pats to pamato uz filozofijas. Visa audzināšanas darba vispārīgā vadība, tā viņš māca, piekritot vienīgi filozofijai. Citā vietā viņš tieši izsakās, ka paidagoģija vispār esot tikai „konkrēta filozofija“.

Tas nenozīmē, ka Natorps nebūtu sapratis audzināšanas tiri speciālo, tikai viņai vien dzīvē piešķirto lomu un tās lielo nozīmi. Taisni otrādi: jaunlaiku paidagogu starpā gan nav neviena, kas audzināšanas uzdevumu tik augstu un svētu būtu turējis, kā viņš. Audzināšana viņam bij visas garīgās dzīves, visas kultūras sākums, pamats un liktenis, „vispirms nacionālās, bet galu galā visas pasaules kultūras liktenis“ (Schicksal der Weltkultur).

Visspilgtāk Natorpa viedokli uz audzināšanu un reizē arī šo lielo cilvēku pašu raksturo viņa grāmata „Sociālideālisms“.*) Šī grāmata ir pārbagāta idejām, no tās dveš pretim dvēseles karsta aizrautība, dziļa, patiešām reliģioza ticība audzināšanas spēkam un misijai, tanī ir guldīta dziļa dzīves gudriba un augsts sociāls ētoss, un kaut gan tā līdz ar to, tāpat kā visi Natorpa raksti, pateicoties viņa ģeniālam skatam, met arī spilgtu gaismu uz objektīvām audzināšanas parādībām, tad tomēr šeit mūsu priekšā nav stingri zinātnisks pētījums, bet mācība par to, kas jādara, kā jāaudzina. Un ja Natorps savā „socialpaidagoģijā“**) tomēr grib dot veselu teorētiskās paidagoģijas sistēmu, tad arī tā viņam ir un paliek „konkrēta filozofija“, no filozofiskas „idejas“ atvasināta mācība par to, kā jāaudzina, filozofiski pamatota mācība par audzināšanas mērķiem un līdzekļiem.

*) P. Natorp, Socialidealismus, 1911. g.

**) P. Natorp, Socialpädagogik, 1913. g.

Pirmos soļus tīri objektīvu audzināšanas faktu un reālu parādību izpētīšanā un aprakstīšanā izdarīja pēdējās paaugstinātās mācītājas vēsture. Tā nebija tieši praksē orientēta. To vairāk interesēja fakti, notikumi, tai no lielāka svara bija zināt un saprast kas bijis un kā kas bijis, nekā tas, kam jābūtu. Tā vienkārši novēroja, krāja faktus, tos kopoja, kārtoja un tad taisīja slēdzienus. Šī zinātniskās pēdējās mācītājas nozarē līdz šim visvairāk ir darīts. Un pēdējās mācītājas vēsturi pētīt, audzināšanas zinātne arī vispirms ir savas īpatnējās pēdējās mācītājas metodes izveidojusi. Un pamazām ieradusi normu stādīšanas un likumu došanas vietā stingri metodiski izpētīt faktus, to savstarpējo sakarību un lomu, tā ierada arī pašu audzināšanu arvienu vairāk uzskatīt kā fainomēnu, kas jāizpēta un jāizprot viņa reālā būtībā. Tas, kā sacīts, visvieglāk bij izdarāms pēdējās mācītājas vēsturē. Tur nemaisījās iekšā praktiskās ikdienas prasības un intereses, tur bija iespējama un domājama pilnīga lietišķība. Un daudz un dažādu audzināšanas faktu un parādību salīdzināšana nu atvēra acis par pašas audzināšanas mūžīgo būtību un dabu, lika izprast viņas pašu „ideju“. Pirms tam par pašām reālām audzināšanas un augšanas parādībām un procesiem daudz nedomāja. Tas viss likās jau zināms, jau pilnīgi saprotams. To mēdza īsos vārdos minēt, īsās formulās definēt, un tad tūlīt pārgāja uz pēdējās mācītājas pamācībām, uzstādīja normas tam, kā jāaudzina. Šai normatīvai pēdējās mācītājas gandrīz arvienu trūka empiriskā pamata, bez kuļa arī padomi, likumi un normas patiesībā gaisā karājas.

Meumans, eksperimentālās pēdējās mācītājas nodibinātājs, runā par to, ka visiem lieliem pēdējās mācītājas, visiem pēdējās mācītājas klasiķiem, gan Herbartam, gan Fröbeļam, gan Ruso trūkstot faktu, trūkstot faktisku zināšanu par tiešām reālām audzināšanas parādībām.

Praktiskā vajadzība tiem stāvējusi pirmā vietā, un, daudz par pašiem faktiem nedomājot, tie meklējuši atbildes tiešiem praktiskas audzināšanas jautājumiem un tās nevis atvasinājuši no reāliem faktiem, bet no filozofiskām idejām.

Meumans uzstājas pret filozofu-paidagogu mākslīgi konstruētām teorijām un pret viņu deduktīvo metodi, ar kuŗas palīdzību tie no vispārīgām idejām lūko atvasināt savas mācības par audzināšanu.*) Viņš paidagoģiju gribēja atbrīvot no kalpības filozofijai un ar eksaktu dabaszinātnisku metodu palīdzību eksperimentālā ceļā gribēja izpētīt audzināšanas faktus, jaunā cilvēkā norisinošās garīgās augšanas parādības un uz tā gūto atziņu pamata tad uzstādīt normas praktiskai audzināšanai.

Šeit mēs redzam pirmo mēģinājumu stingri zinātniski, un proti ar dabaszinātnisko induktīvo metodi novērot un izskaidrot audzināšanas parādības, gluži objektīvi, kā kaut kuŗu dabas parādību, bez jeb kādiem ieprekšējiem jau gataviem spriedumiem, neatkarīgi no subjektīva filozofiska pasaules uzskata.**)

„Brīvam no filozofijas“ būt — tas bij Meumaņa un arī citu pozitīvistu-naturālistu lozungs. Šās strāvas uzvaru sludināja Krečmars ar savu grāmatu „filozofiskās paidagoģijas gals“,***) šai filozofiskai paidago-

*) Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, 2 izd., 1911. g. un Abriss der experimentellen Pädagogik, 1914. g.

**) Jau agrāk Dž. St. Mills bij uzstādījis prasību, ka jānodibina stingri objektīva audzināšanas zinātne, „etoloģija“ kas lai izpētītu, kā cilvēks par cilvēku top, kā par „raksturu“ izveidojas. Šo prasību tad Meumans domāja izpildam.

***) Kretschmar, Das Ende der philosophischen Pädagogik, 1921. g.

ģijai pretīm stādot tīro faktu zinātņi (reine Tatsachenwissenschaft).

Arī audzināšanas mērķi, pēc pozitivistu domām, uzstādāmi nevis izejot no kaut kādas filozofiskas idejas, bet atvasināmi no faktiem. Paidagoģija — tā viņi māca — kas gan dzimusi un uzaugusi mātes — filozofijas klēpī, nu jau tik stipra kļuvusi, ka varot no filozofijas vadības pilnīgi atsacīties un pati uz savām kājām nostāties. Tai no filozofiskas disciplīnas jāpārvēršoties par tīru pieredzes zinātņi.

Šie pozitīviskāš strāvas pārstāvji paidagoģijā visos gadījumos turējās pie faktiem, izgāja no tiešas pieredzes un cerēja, induktīvi apstrādājot paidagoģijai vajadzīgo materiālu, atrast negrozāmus, eksakti formulējamus likumus, lai uz to pamata varētu sniegt drošus, pilnīgi neapšaubāmus, visiem obligatoriskus aizrādījumus un priekšrakstus par audzināšanas un mācības līdzekļiem, un arī par tās mērķiem, kuņus tie redzēja izrietam iz faktiem, kā nenovēršamu dabiskas attīstības tendenci, kas praktistiem audzinātājiem tad jābalsta un jāveicina.

Šeit nav iespējams dot šo mācību izsmelošu kritiku, vai sīki aprādīt kādā nozīmē un kādos apjomos tā pieņemama. Tomēr jāaizrāda, ka to pārstāvji divējādā ziņā stipri maldījušies. Vispirms viņi, pašiem tā neapzinoties, nebūt nav „brīvi no filozofijas“, pat no metafizikas, bet acīm redzot paši atrodas noteiktas filozofiskas doktrīnas valgos, un prōti pilnīgā atkarībā no naturālisma metafizikas. Tad viņi maldās, ja domā, ka pētot gara dzīvi, iespējama tāda pat eksakta noteiktība, kā pētot dabas parādības, ka garīgās augšanas procesi un virzieni tik pat droši paredzami un aprēķināmi, kā parādības ķīmijā vai fizikā, ka „audzināšanas teknikai“ tikpat stringri, vispārob-

ligatoriski likumi un priekšraksti dodami, kā uz matemātiskām dabaszinātnēm pamatotai teknikai.

Nav noliedzams, ka dažus viselementārākos gara dzīves procesus ar dabaszinātnisku metodu palīdzību var izpētīt un noskaidrot. Par visvienkāršākām un tīri perifēriskām psīches parādībām eksaktu eksperimentu ceļā, bez šaubām, var kaut ko diezgan droši noteikt, un no tā tad slēdzienus taisīt un likumus, pat „receptus“ dot audzināšanas vai mācīšanas nolūkiem. Šiem paidagoģiskiem pozitīvistiem-naturālistiem ir izdevies uz savu pētījumu pamata pareizu un svētīgu kritiku nodot par daudz audzināšanas un skolas mācības kļūdām, tie ir ierosinājuši senu organizācijas veidu un metodu revidēšanu, ir arī izjaukuši dažas labas naivas un bīstamas iluzijas, ir daudz laba atnesuši bērniem, kuņiem bij nācies daudz ciest no audzinātāju un skolotāju ar vienkāršu nezināšanu izskaidrojamas aplamas rīcības.*) Bet viss tas attiecināms tikai uz tīri elementārām, gluži nesarežģītām parādībām, visvairāk uz visu, kas saistīts ar „darba higiēnu“. Visus vairāk sarežģītos dvēseles procesus ar dabaszinātnisko metodu palīdzību nav iespējams izpētīt un nav arī iespējams par to tālāko gaitu kaut ko drošu noteikt. Ar šām metodēm vien nekādā ziņā nevar iztikt, kad grib vispusīgi un dziļi izpētīt un izsmeloši noskaidrot visas tik varen komplicētās audzināšanas parādības visā viņu plašumā.

*) Nevar tomēr noliegt to, ka viņi daudzkārt arī ir veicinājuši pārmērīgu bērnu lutināšanu, arvienu uzsvērot darba atvieglināšanu un vienkāršošanu, prasot pārāk lielu piekļaušanos bērnu interesēm, tieksmēm un spējām, aizmirstot vienkāršo patiesību, ka bērns vislielākā mērā gūst savus spēkus norūdit, nevis kad pārāk saudzīgi viņam piekļaujas, bet kad viņš piespiests pārvarēt šķēršļus, tikt galā ar objektīviem, viņam nebūt ne arvienu viegliem un tikamiem uzdevumiem.

Naturālisti-pozitīvistī šeit visu iedomājas pārāk vienkāršu un pārāk līdzīgu mechaniski izskaidrojamām dabas parādībām. Tie cilvēku psīches dzīvi domā varam izskaidrot, kad to sadala daļās un katras daļas dzīvi par sevi mechaniski-kauzāli izskaidro, aizmirstot, ka dzīvā dvēsele nebūt nav vienkārša savu elementu summa, bet savā totalitātē kaut kas cits, jauns, kā izprātnei vajadzīgi citi orgāni, citas metodes.

Pat vislielākie jaunlaiku paidagogi vēl atrodas pa daļai zem šā naturālistiskā pozitīvisma iespaيدا, pat tie, kas prot paidagogijas problēmu plaši uztvert, kas to redz viņas sakaros ne tik vien ar psiholoģiju, bet arī ar socioloģiju, ar vēsturi, ar visu kultūras dzīvi, kas ļoti labi apzinās, ka tā galvenām kārtām iztīrājama ne dabas, bet gara zinātnes metodēm, kas raduši cilvēkā redzēt pirmā kārtā garīgu būti un paidagogijas uzdevumu saskata cilvēka ievēšanā, ieadzināšanā garīgā kultūrā. Pat tāds, kā Keršensšteiners savā grāmatā par izglītības procesa pamataksiomu,*) vēl dažā ziņā rāda pārāk lielu atkarību no dabaszinātniskās domāšanas metodēm, kuļām protams varen liela nozīme un nesatricināma taisnība savā īpatnējā pasaulē, bet ar kuļu nekādi nepietiek tur, kur noskaidrojamas sarežģītas gara dzīves parādības, kur cilvēka garam pats gars un tā dzīve un attīstība ir pētišanas objekts.

Arī Keršensšteiners par maz skaitās ar audzināšanas parādībās un procesos slēptiem varen lieliem irracionāliem faktoriem, ar viņos rosošos irracionālu spēku dināmiku, arī viņš, galu galā, visu problēmu uztver pārāk vienkārši un tādēļ tura par atļaujamu tik drošus, eksaktus „likumus“ stādīt. Arī Keršensšteiners tic, ka šeit visu itin kā varētu „izrēķināt“ un kā eksakta

*) G. Kerschesteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprocesses. 2. izd. 1924. g.

rēķina iznākumu droši un precīzi formulēt. Arī viņš vēl pilnīgi neapzinās un neizjūt, ka visi audzināšanas dzīves saturi un tēli, idejas un centieni dzimst un aug dziļās irracionālās visdzīves kustībās, ka visu to saknes guldītas daudz dziļākos slāņos, nekā tās spētu saredzēt tirā racionāla doma vien, un ka tādēļ arī garīgā audzināšanā tīri racionāla programmātiska rīcība vien nav pietiekoša un tās prasības nespēj izpildīt.

Ne dabaszinātniskās, bet garazinātniskās domāšanas metodes spēj pietiekoši apgaismot un noskaidrot garīgās dzīves tapšanu, rosības, attīstību, izpētīt un izskaidrot, kā cilvēks garīgi aug, ieaug iekšā gara pasaulē, kā viņš top par garīgās kultūras pasaules apzinīgu pilsoni, tikai šās metodes ir piemērotas audzināšanas fainomēna noskaidrošanai, tā tad tikai tās atbilst zinātniskai pedagogijai, kā īpatnējai gara zinātņu nozarei.

Keršenšteiners, kaut arī neapzinoties, dvēseles augšanas procesus pielīdzina miesas augšanas parādībām. Cilvēka miesa attīstās no pirmīgļa nenovēršami tās dabīgā tēla virzienā, pēc nelaužamiem fizikas un ķīmijas likumiem, uzņemot un pārstrādājot, uzsūcot un atdalot zināmas barības vielas. Keršenšteiners arī runā par garīgo barību, kas jāsniedz, jāuzņem, jāpārstrādā, no kuņas piemērotais jāasimilē, nepiemērotais jāatraidā un jāatdala. Šāda analogija, kaut gan tā patiesi norisinošos procesus savā ziņā labi ilustrē, tomēr tos līdz galam neizskaidro. Taisni tīri specifiskais, kas raksturo garīgo un dvēseles dzīvi, netiek izcelts. Taisni tas, kas šo dzīvi pēc būtības atšķir no visām citām parādībām, paliek nenoskaidrots un caur šo maldinošo analogiju tiek pat aptumšots.

Dvēseles tapšana un miesas orgāniska augšana ir pavisam dažādas parādības. Organiskā augšana notiek tā, ka stāda vai dzīvnieka miesa uzņem zinā-

mas „vielas“, kuŗas tā pārvērs orgāniskās sastāvdaļās un tad izmanto ķermeņa uzbūvei. Šās vielas nāk no fizikāli-ķīmiskās sfēras, un viņu pārveidošanās padota fizikāli-ķīmiskiem likumiem. Kad stāda vai dzīvnieka ķermenis tās orgāniski sevī uzņem, tās tālāk ir padotas šā ķermeņa īpašai likumībai, pilnīgi kļūst par viņa orgānisko daļu. Organisms nu attīstās gluži noteiktā nemainīgā un nemaināmā virzienā un sasniedz iepriekš jau zināmu veidu un nekad ne citu. Sniegtā barības viela šo zināmo paredzēto, dabīgo tēlu jeb tipu pēc būtības nevar mainīt. Tā viņam tiešām nekas cits nav bijusi, kā tikai viela, un viņš ir attīstījis pats pēc savas iekšķīgas likumības, un visi citi viņa sugas indivīdi attīstās gluži tāpat un reālizē pilnīgi līdzīgu tipu.

Cilvēka garīgā augšana norisinājas pavisam citādi. Šeit notiekošie procesi ir nesalīdzināmi sarežģītāki. Mazā cilvēka dzīvā dvēsele nebūt nav tādā veidā determinēta, kā stāda dīgļis, dzīvais cilvēka gars nebūt neattīstās noteikti tikai vienā zināmā virzienā, kā stāda ķermenis, vai dzīvnieka miesa. Tas, ko cilvēks sevī uzņem kā „garīgu barības vielu“ ir kas cits, nekā vienīgi „viela“, nekā „substance“, bet ir pats kas dzīvs, garīgs, dvēselīgs, plūstošs un mainīgs, un kuŗā katrā indivīdā tas ierosina citādus procesus, dzemdē citādus pārdzīvojumus, ierosina citādu attīstības virzienu. Šeit nekas nav aprēķināms, nosveŗams, izmērams, uz mata iepriekš noteicams un eksakti formulējams, tāpēc ka viss ir dzīvs, apgarots, dvēselīgs un vienreizējs. Ir kas cits, ja dīgļi savā stabīlais, iekšējā struktūrā nemainīgais, substanciālais stāda vai dzīvnieka ķermenis uzņem sāļus, vai citas vielas, vai kad dzīvā, elastīgā, no vēstures strāvām iešūpotā un applūdinātā cilvēka dvēsele uzņem iespaidus no garīgās kultūras. No šiem iespajdiem tā tiek ierosināta aktīvi un radoši

reaģēt uz visu, ar ko tā sastopas un kas nāk no „objektīvā gara“ pasaules, no mākslas, zinātnes, reliģijas, no sabiedriskās un saimnieciskās dzīves sfērām, kas viss savukārt atkal vēsturiski tapis un tālāk top, viss dzimis no atsevišķu cilvēku un cilvēku kolektīvu garīgām enerģijām, bet nu tālāk attīstījies par īpatnēju pasauli ar savu īpatnēju iekšķīgu likumību, un kas viss nekādi nav līdzīgs tai substanciālai sastingušai „vielai“, kuļu no dabas apkārtnes sevī uzņem organismi.

Kaut gan Keršenšteiners lielā mērā ir guvis atbrīvoties no naturālistiskās domāšanas paņēmieni vienpusības, kaut gan viņš arī savas grāmatas otrā izdevumā ir lūkojis pārvarēt savu naturālistisko psiholoģismu, savu naturālistiski substanciālo psihes uztveji un stipri tuvojies Diltheija un Sprangera garzinātniskās psiholoģijas viedoklim*), tad tomēr viņa domāšanas un izteiksmes paņēmieni par tīrām gara un dvēseles dzīves parādībām satura vēl pārāk daudz elementu no tām atziņu meklēšanas metodēm, kas piemērotas daba zinātnēs, bet ne gara zinātnēs.

Tomēr Keršenšteinera viedoklis ir nesalīdzināmi auglīgāks un daudz vairāk piemērots irracionālās gara dzīves parādību pētīšanai, nekā p. p. Meumaņa radikālais naturālistiskais pozitīvisms. Keršenšteiners tomēr lūko cilvēku uztvert kā garīgu būti, saredzēt to visā savā totalitātē un savās pasīvās un aktīvās attiecībās pret visu garīgo, pret „objektīvo garu“.

Keršenšteinera mācības, kaut gan ne pilnīgi brīvas no naturālistiskā psiholoģisma, no mehanistiskā determinisma, no otras puses ir pavisam brīvas no vienpusīgā loģicisma, kas visas gara dzīves, arī paidagoģiskās parādības izskaidro no mūžīgu absolūtu ideju viedokļa, un kas tad arī audzināšanas mērķus deducē no šām absolūtām idejām un uz tām

*) Sal. A. D a u g e, G. Keršenšteiners, Kultūras ceji, II. d.

abstraktā mākslīgā konstrukcijā uzceļ veselas paidagoģijas sistēmas.

Keršenšteiners tomēr, kā sacīts, diezgan tuvu stāv tādiem domātājiem, kā Diltheijs, Sprangers, Litts, kuriem paidagoģija ir gara jeb kultūras zinātņu nozare, kuŗas parādību pētišanai tie arī lieto ne dabas-, bet garazinātniskās pētišanas metodes.

Šo domātāju garazinātniski — kultūrfilozofiskais viedoklis nebūt nav izplūdis bezkrastu subjektīvisms, viņu paidagoģijai nekā kopēja nav ar to „paidagoģisko ekspresionismu“, kas smeļ no „paša dvēseles dziļumiem“ un kas neatzīst nekādu „objektīva“ gara stingru prasību un likuma.

Cik maz subjektīvisma un cik maz „metafizikas“ ir Diltheija mācībās, redzams no prasībām un speciāliem uzdevumiem, kādus tas uztāda paidagoģiskai zinātnei: tai jāizpēta un objektīvi jāapraksta daždažas audzināšanas formas, ierašas, organizācijas pie dažādām tautām dažādos vēsturiskos laikmetos; jāizpēta un jānoskaidro attiecības starp audzināšanas iestādēm un visām sabiedriskās organizācijas formām, kā ģimene, draudze, baznīca, valsts; jāanalizē un jāapraksta audzēkņa īpatnības, sīki jāizpēta, kā audzēkņa garā mostas, krājas, noskaidrojas visādas atziņas, dzīves īstenības izpratne, iekšķīga kārtība un rakstura vienbūtība; jāizpēta un jāapraksta audzinātāja, it īpaši ģeniāla paidagoga radīšanas psiholoģija; jāanalizē visu atsevišķo audzināšanas iespaidu daba, raksturs, visu viņu savstarpējie sakari, katras paidagoģiskas iedarbības sekas uz visām audzēkņa iekšķīgās dzīves sferām, arī katra mācības priekšmeta un dažādu metodu speciālā loma u. t. t.*)

*) W. Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen Erziehungswissenschaft. Sitzungsberichte der königl. preuss. Akad. d. Wiss. 1888.

Diltheijs, pārstāvot garazinātnisko viedokli, nebūt galīgi nenoliedza dabaszinātniskās metodes cilvēku dvēseles dzīves procesu pētišanā. Viņš tikai uzsvēra, ka abām metodēm ir sava vieta, savas kompetences, ka katrai ir savi īpaši dvēseles novadi, katrai sava province, kuņā tā valda. Pēc viņa ieskata tās noderīgas gluži īpatnēju problēmu atrisināšanai: dabaszinātniskas metodes lietojamas tur, kur jāstrādā k a u z ā l i - a n a l i t i s k i, kad lieta grozās ap parādībām, kas vienkārši „jāizskaidro“, ap tādiem dvēseles dzīves procesiem, kam galu galā tīri fizioloģiski cēloņi, kā vienkāršai dabas parādībai, bet garazinātniskās metodes vietā tur, kur jāuztveļ zināmu parādību jēga (Sinn), kad lieta grozās ap garīgās dzīves ieskīgiem jēgas sakariem, kas „jāsaprot“. „Dabu mēs izskaidrojam, dvēseli — saprotam.“ (Die Natur erklären wir, die Seele verstehen wir).*)

Diltheijs savās mācībās balstās uz Šleiermachersi, kuš pirmais audzināšanas parādību izskaidrošanai lietojis gara- jeb kultūrzinātniskas metodes, lūkojis arī uzvest patstāvīgas audzināšanas zinātnes sistēmu un to ierindot visu citu zinātņu kopsakarus. Ja Šleiermachers zinātnisko paidagoģiju arī vēl itin kā pamatoja uz ētikas, tad jāzin, ka viņa ētikas jēdziens tālu pārsniedza morāles mācības rāmjus un ka viņa ētika patiesībā bij aptveroša kultūras filozofija.

Šleiermachers uztvēra cilvēku kā ētiskas jeb kultūras sabiedrības locekli. Audzināšana viņam bij ievēšana kultūras dzīvē. Bet audzināšanas zinātnes uzdevums bij rādīt, kā cilvēks ieaug iekšā kultūrā, kā tur pārvēršas, izveidojas, kā viņš, arvienu paliekot viņš pats, tomēr iekļaujas iekšā plašākos kultūras dzīves

*) W. Dilthey, Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. Gesammelte Schriften, V. 1. 143. l. p.

sakaros un šo dzīvi apzinīgi dzīvo, kā viņā mostas kopēju uzdevumu apziņa un kā šī apziņa top par viņa vadošo ideju.*)

Šleiermachers tā tad pirmā vietā nevis normas un likumus gribēja dot praktiskai audzināšanai, bet lūkoja izprast audzināšanas un augšanas faktus, gribēja tos saredzēt un rādīt vēsturiski tapušo kultūras dzīves formu rāmjos.

Šleiermachera un viņa pēcteču, Diltheija un no Husserla iespaidoto Sprangera un Littā u. c. viedoklis ir stingri zinātnisks. Tas skaitās ar visām reālībām, un taisni tādēļ arī neaizvēļ acis audzināšanas parādību irracionālās dabas priekšā, bet to saredz, ar to skaitās un to lūko saprast. Šis viedoklis galīgi ir pārvarējis mechanistiski kauzālo naturālistisko psiholoģismu, bet tāpat arī abstrakto loģicismu, kuŗš iziet no abstraktas „idejas“ un visu ar to pamato. Bet tas nu nenozīmē, itin kā tas, no vienas puses, nesaredzētu dzīves reālo īstenību un ar to negribētu skaitīties, un, no otras puses, nebūtu diezgan „idejisks“. Šis viedoklis taisni jaunā godā ceļ gan īstenību, gan arī reizē ideju. Tas taisni cenšas šos šķietami nesavienojamos pretstatus pārvarēt. Dzīves īstenības plūsme un garīgo saturu objektivitāte tam nesašķelas divi nesavienojamās pasaulēs, bet abas šās pasaules pastāv kopā, viena ar otru, viena caur otru. Garīgās un dvēseles dzīves reālās parādības šim viedoklim nebūt nav tikai abstraktu loģisku ideju bāla atspulga, bet, „idejas“ savukārt tam arī nebūt neizkūst un neizplūst verdošajā īstenības plūsmē. Gara dzīves istā būtība, tās pats pamata motīvs šim viedoklim taisni šķiet esam šī īpatnējā mūžīgā savstarpējā atkarība un sakarība, ie-

*) Sleiermacher, Sämtliche Werke, ed. Platz, III. 6. 327. l. p. u. t.

spaidošana un iespaidošānās, došana un ņemšana, kas vērojama starp „dzīvi“ un starp „ideju“. Abas pasaules un abas problēmas tam šķiet saplūstam vienā. „Ideja“ tam netiek pārplūdināta no „dzīves“, dzīves plūsme netiek uzsūkta no idejas. Dzīvā dvēsele un ideja ir itin kā samierināti agrāki pretinieki, logos un psyche ir itin kā noslēguši ciešu koāliciju, pie kam nedz viena, nedz otra puse nekā nezaudē no sava spēka un savām tiesībām.)*

Šeit tālā plašā perspektīvē skata priekšā vežas visa audzināšanas dzīves reālā īstenība, bet šeit arī mostas nojauta par to, kas nav šī redzamā, dzirdamā, tveramā īstenība, bet kas tomēr eksistē un kas šo konkrēto īstenību iespaido un palīdz veidot: nojauta par idejām, par vērtībām, par vērtību starpībām, par mērķiem.

Un viss tas ir kā viens. Viena bez otra nemaz nav. Audzināšana taču arvienu reizē ir skaitīšanās ar to, kas īstenībā ir, bet arī ar to, kā vēl nav, bet kam jābūt. Audzināšanas nekad nav bijis un nevar būt bez tiekšanās uz kaut ko vēl neesošu, bet no kā un par ko domā, tic un grib, lai tas būtu.

Šī mērķtiecība, šis teleoloģiskais raksturs dabiski piemīt audzināšanai kā īpatnējai sabiedriskas dzīves funkcijai. To neredzēt nozīmē šās parādības īsto būtību nemaz nesaprast.

Minētie kultūrfilozofiski orientētie modernie pedagogi cenšas pārrēdzēt visu audzināšanas fainomēnu visā plašumā, un tādēļ tie arī prot skaitīties ar tās teleoloģisko raksturu. Audzināšana tiem ir teleoloģiski noskaņots kultūras akts, ir cilvēka apzinīga kultivēšana, subjektīvās kultūras nodibināšana objektīvās kultūras vērtību piemērotas piesavi-

*) Th. Litt, Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal. 1925. g. 54. l. p.

nāšanās ceļā, pie kam audzinātājs, kā vidūtājs starp subjektīvo un objektīvo, arī pats ir guldīts plašās kopējas garīgas atmosfēras plūsmē. Viss tas ir jāpārredz, viss jāuztver un jāsaprot tā dziļā iekšīgā saistībā, sakarībā un atkarībā.

Viss tas nav raibs juceklis, nav bezjēgas chaoss, bet ir garīgās dzīves kustību orgānisks saplūdums, kur viens motīvs nevar būt bez otra, kur visi pavedieni savstarpēji saistās, savijas, viens otrā, viens caur otru vien tikai var būt. Viss tas ir iekšīgi un būtiski radniecīgs, arī savās pretešķībās, viss pieder visam, katrs atsevišķs motīvs dzīvo tikai caur visu, viss ir savstarpēji mūžīgi saistītu, nekad nešķījamu un nesaraujamu sastāvdaļu kosmos. Bet viss tomēr racionāli vien neapņems, neapbrīnāms, uz priekšu nenoteicams, ik brīdi mainīgs, ik brīdi no vecā jaunu radošs, tā, ka nekad nekas neatkārtojas.

Audzināšanas, garīgas tapšanas, dvēseles augšanas procesu novērotājam zinātnei, apbruņotai plašām, ar uz sīki izpētītu faktu pamata gūtām zināšanām un atziņām, no lielas augstienes viss tas jāpārredz. Tās gala mērķis ir — uz ilgi krātu, pamatīgi pārbaudītu, sīki aprakstītu un sakārtotu „audzināšanas faktu“ pamata dot plašu, vienbūtīgu, skaidri pārredzamu audzināšanas procesu kopainu, un tani visu atsevišķo likt saredzēt kā vienas lielas mērķtiecīgas, iekšīgi dziļi vienbūtīgas kustības momentu, daļu, motīvu.

Paidagogam vērotājam, pētniekam, lai viņš visu tā saskatītu, nepietiek vienīgi ar analizējošo racionālo domu, bet ir vajadzīga visa totālā iekšīgā cilvēka līdzdalība un līdzdarbība. Tiešām, audzināšanas parādības, notikumi, visu paidagoģisko „faktu“ komplekss ir tik ārkārtīgi sarežģīts, viss lielais un sīkais savā starpā tā saistīts un reizē guldīts visas garīgās dzīves mūžīgi mainīgā plūsmē, ka tas visā savā dziļumā un

plašumā var būt saredzams un saprotams tikai tam, kas pats apzinīgi dzīvo šo garīgās kultūras dzīvi, kas pats šai plūsmei līdzī plūst.

Šo dvēseles parādību un notikumu vērotājam, lai viņš tās saprastu, pašam vajadzīga pārdzīvojumu bagāta, smalkjūtīgi atsaucīga dvēsele, bet līdz ar to arī „svētais respekts“ reālo faktu, objektīvā gara likuma, gara dzīves reālās īstenības priekšā. Viņam sava „subjektivitāte“ pie tam nav jānomāc, bet tikai jāpadziļina un jātira no visa nebūtiskā, nejaušā, jābūt brīvam no subjektīvas patvaļības un iedomības.

Tā tad audzināšanas fainomēna, tāpat kā vispār garīgās un cilvēka dvēseles dzīves dziļākai izpratnei jābūt īpaši sagatavotam, un šeit nepietiek ar kaut kādu iemācāmu, lietderīgu, mehānisku „metodi“ vien.

Bet galīgi jāatsakās no tam, ka šās irracionālās pasaules parādības iespējams izpētīt un izsmeloši izskaidrot ar dabaszinātniskām metodēm vien.

Tiešām: kad mēs novērojam parādības dabā un parādības cilvēku dvēseles dzīvē, tad saprast pirmās ir kaut kas pavisam cits, nekā saprast otrās. Saprast, kas notiek tur, kur ūdens sasilst ledū, vai vāroties pārvēršas garaiņos, vai kā akmens zem laika iespaidiem kļūst čaugans un drūp, ir kas cits, nekā saprast, kā p. p. jauna cilvēka iekšējīgā dzīvē uzmostas pirmā savu sociālo pienākumu apziņa, vai skaistuma, vai svētuma sajūta un izpratne. Saprast vispār cilvēku ir kas gluži cits, nekā saprast dabas spēku rosību tās cēloņos un sekās.

Paidagoģiskās domas pirmais uzdevums ir — saprast topošā, augošā cilvēkā norisinošos garīgos procesus. Tādēļ paidagogam-domātājam pirmā kārtā jāgatavojas lielajai grūtajai mākslai „saprast“ cilvēku, saprast viņa iekšējo dzīvi, tās mošanos, tapšanu un veidošanos.

Šo vārdu „saprast“ varam uztvert pārāk vienkārši, kā simpatiju, līdzjūtību, kā spēju iedomāties otra dvēseles stāvokļos, jūtās dalīt otra cilvēka bēdas un priekus.

Tā saprot draugs draugu, tā māte savu bērnu. Vienotram ļoti tuvi cilvēki, kas ilgi kopā dzīvojuši, viens otru redzējuši un novērojuši visdažādākās situācijās, pārdzīvojuši kopējus likteņus, un kas vienotram silti simpatizē, cits citu dažā ziņā bez šaubām visdziļāk var saprast, un tā p. p. mātes sapratne var būt tādas augstas kvalitātes, ka ar to nevar salīdzināt ne kaut kādas citas sapratnes veidus.

Bet „paidagoģiskā saprašana“ ir kas cits. Tas ir ļoti sarežģīts teorētisks akts, kuŗa mērķis ir — uztvert cilvēka augšanu un ieaugšanu iekšā sava laika gara pasaulē, redzēt, kā izveidojas visas viņa aktīvās un pasīvās attiecības pret visu apkārtējo dzīvi, kā viņš iekļaujas jēgas pilnos dzīves sakaros. Tik plaši „saprast“ draugs draugu vai māte bērnu gan reti varēs. Šādai saprašai vajadzīgas lielas plašas zināšanas, tālu sakaru pārredzēšana, izjūta par daudzējādām garīgām vērtībām, kā arī par to, kā šādu vērtību apziņa rodas un izveidojas topošā cilvēkā.

Tā „saprast“ var tikai skatoties no lielu zināšanu augstienes, bet arī tikai no zināma atstatuma, jo tikai tad ir domājama un iespējama vajadzīgā zinātniskā objektivitāte. Tādas bieži mēdz trūkt taisni personīgi ļoti tuvu cilvēku savstarpējās attiecībās. Tā p. p. mums drīzāk iespējams saprast kādu no mūsu senajiem tautas darbiniekiem, nekā tas bij iespējams viņa laika cilvēkiem, tāpēc ka starp mums un viņu ir objektīvam spriedumam nepieciešamais atstatums, vajadzīgā perspektīve, un ka mēs par viņu tagad daudz vairāk zinām, nekā tā laika cilvēki var būt zinājuši. Tie viņu varbūt nekad arī nav uzstādījuši par vērojumu

un pētījumu objektu, bet ir dzīvojuši ar viņu kopēju dzīvi, nemaz par tās nozīmi un jēgu nedomādami.

Nekas nav vairāk bīstams, kā „saprāšanas“ jēdzienu pārāk primitīvi uztvert. Vispirms jau nedrīkst redzēt izpētāmo novērojamo cilvēku vienu pašu par sevi, izolētu, bet vajag to redzēt sakarā ar citu, ar citiem, ar visu. Es taču nevaru kaut kādu drukātu vārdu patiesi un pilnīgi saprast, kad lasu to vienu pašu par sevi, bet tikai tad, kad to lasu kopā ar citiem vārdiem veselā teikumā. Bet arī tad vēl nebūšu to līdz galam sapratis, jo man vēl arī šis veselais teikums jauzveļ viņa sakarā ar visu tekstu, un šis teksts savukārt viņa nozīmē un jēgā vēl plašākos idejiskos sakaros.

Tāpat es kādas mašīnas riteni nekad nevaru „saprast“, ja es viņu redzu vienu pašu par sevi, lai es nez' cik rūpīgi un uzmanīgi viņā vērotos un viņu pētītu. Man jāzin, kādu nepieciešamu funkciju viņš izpilda zināmā mašīnas daļā, tad tālāk — kāda jēga šai daļai ir visas mašīnas uzbūvē, pie kam jāsaprot visas veselās mašīnas vispārīgā konstrukcija, viņas funkcionēšana, viņas specifiskais uzdevums, tā sākot viņas „ideja“.*)

Un tāpat kādu cilvēku saprast mēs varam tikai saprotot viņa lomu, nozīmi, jēgu plašākos sabiedriskos sakaros, to saredzot un uztveļot viņa aktīvās un pasīvās attiecībās ar visu sava laika garīgo dzīvi.

Bet ja es saku, ka cilvēku pilnīgi var saprast un tad arī pareizi objektīvi novērtēt, redzot to viņa sakaros ar dzīvi, tad zināms arī šī dzīve ir jāpazīst, ir jāsaprot tautas un sava laika gars visā tā laika objektīvās kulturas izpausmē. Katrs atsevišķais cilvēks ar savu „subjektīvo garu“ ir tikai daļa, ir tikai šā plašā „objektīvā gara“ loceklis. To, kā katrs cilvēks domā,

*) E. Spranger, Lebensformen, 5. izd. 1925.

jūt, ko viņš atzīst, vai noliedz, kā visu vērtē, to nemūžam nevar saprast, redzot viņu vienu pašu par sevi, kā izolētu indivīdu. Visi mēs esam un pastāvīgi tiekam veidoti no pārpersonīgiem, pārindividuāliem garīgiem faktoriem, esam no tiem atkarīgi, ar tiem saistīti, tiekam no tiem vadīti un valdīti. Visi mēs patiesībā esam tikai viņos un caur viņiem, visi esam un nevaram nemaz būt, dzīvot, elpot, ārpus tiem: ārpus tautas, valsts, saimniecības, morāles, reliģijas, zinātnes, dzejas, filozofijas. Viss tas kopā, visas tās reprezentētās garīgās vērtības kopā, ir tas, ko mēs nosaucam par objektīvo garu, un mēs katru cilvēku patiesi saprast varam tikai tad, kad redzam viņa subjektīvā gara attiecības pret šo objektīvo garu, tā tad redzam subjektu ne tikai kā izolētu vārdu tekstā, bet kā vesela teikuma daļu, un šo teikumu kā visa teksta daļu un tā galu galā šo vārdu visa teksta idejas un jēgas sakarībā un saistībā.

Tā tad atsevišķu cilvēku nevar saprast, redzot un saprotot vienīgi viņa individuālās dabiskās pamata īpašības un tieksmes, bet tikai redzot viņu saistītu ar sabiedrību, vai nu saskaņā ar to, vai cīņā, vai dodošu, vai ņemošu, no tās iespaidotu, vai to iespaidojošu, vadītu vai vadošu. Bet reizē arī vēl mērojot viņu pie viņa paša konkretizētā ideāla, pie viņa „es“ pašas idejas, stādot jautājumu: kāds viņš būtu, ja viņš visideālāk pildītu savai būtībai piemērotas un no dzīves uzstādāmās prasības? Kāds viņš būtu, ja pats sevi vispilnīgāk reālizētu?

Tā tad „saprast“ cilvēku tādā nozīmē, ir visai komplicēta atziņas funkcija, varen sarežģīts teorētisks akts, liels grūts uzdevums, kuņam daudz, ilgi un pamatīgi jāgatavojas.

Paidagogs-domātājs, kas vērojas jaunā topošā cilvēkā, tikai tad var teikt, ka saprot to, kas viņā no-

tiek, kad skaidri pārredz, kā viņš ieaug iekšā sava laika objektīvā un normatīva garā, kā viņš arvien vairāk no tā sevi uzņem, kā arvien ciešāk ievijas iekšā pārindividuālās garīgās sakarībās, tādā kārtā arvienu paplašina un padziļina savas dvēseles apjomus, pie tam tomēr neizjaucot, bet tikai kāpinot savu dabisko būtību un to izveidojot viņas iespējamās ideālās formas attīstības virzienā.

Tiklīdz mums tas viss ir skaidrs, tad mums arī skaidrs, cik nepietiekošs ir tas, ko mums cilvēka „saprāšanas“ nolūkiem var dot vienpusīga individual-psicholoģiska orientācija. Lai tas arī izklausās paradoksi, tad tomēr jāsaka, ka zinātnieki-psichologi ar savām visizsmalcinātākām individuālās psiches pētišanas metodēm mums daudzreiz ne tik vien ļoti mazā mērā palīdz „saprast“ cilvēku tā, kā mēs to vēlamies un kā to paidagoģiski-zinātniskā doma prasa, bet ka tie bieži novērš mūsu uzmanību no minētiem plašākiem sakariem un tā kavē patiesas un izsmeļošas objektīvi zinātniskas sapratnes iegūšanu. Vienpusīgā interese par zinātnisko individuālo psiholoģiju un orientēšanās tanī vien neļauj attīstīties un nodibināties tīrai paidagoģiskai domai, nedod iespējas iemācīties stādīt tīri paidagoģiskas problēmas. Vienpusīgais psiholoģisms, kas redz tikai cilvēka individuālo psichi un tikai tanī vien ir orientēts, mēdz aiziet garām tam, kas ir specifiski paidagoģisks, proti jautājumam par jaunā cilvēka ieaugšanu iekšā, iekļaušanos, ierindošanos jēgas pilnos objektīvu lietu un vērtību sakaros.

Tīrie psihologi starp paidagogiem, kas tikai ar bērnu individuālo psichi skaitās, mēdz ticēt, ka to, kurp audzināmais bērns jāved, nepārprotami noteic bērna paša daba. Ja mēs šo dabu saprotam — tā viņi domā — tad mums jau ir zināms ceļš, pa kuju bērnam

jātiek vestam. Tikai jādara viss, lai šo ceļu pašķirtu, lai nobīdītu pie malas visus šķēršļus, lai palīdzētu augošam cilvēkam realizēt visas viņā guldītās iespējamības. Šāds „no bērna izejošais“ paidagogs no bērna ļoti daudz, pa lielākai daļai pārāk daudz sagaida, paļaujas uz to un tic, ka, tiklīdz būs dota iespēja brīvi atvērties un izpausties viņa iedzimtām spējām, viņš pats no sevis sasniegs visaugstāko pakāpi, kāda tam sasniedzama.

Pa lielākai daļai šā tipa paidagogi mēdz skatīties uz dzīvi ar tās likumiem, prasībām un normām, itin kā uz kaut kādu bērnam pretēju, vai pat naidīgu varu, kas apdraud viņa būtības brīvu atvēršanos un uzplaukšanu. Un nu šo paidagogu darbība pastāv vairāk audzēkņa sargāšanā un kopšanā, viņos ir daudz kas no mātes gādības, un arī viņu ieskatos un spriedumos par savu audzēkni ir daudz no mātes saudzības, iecietības un bieži pat neapzinātas un neattaisnojamas ideālizēšanas. Gan viņu teorētiskai domai par sava audzēkņa būtību, gan viņu tiešai audzinošai iedarbībai mēdz trūkt vīrišķīgo vilcienu, kuņus raksturo stingri objektīvi mērķi, gluži noteiktas lietišķas prasības.

Būtu nepareizi šinī vienpusīgā teoretiskā viedokli un praktiskās darbības izejas punktā redzēt tikai negatīvu vien. Šeit bez šaubām ir uzsvērts viens visai svarīgs moments, un zināmos apstākļos tas tiešām arī sevišķi jāuzsver, jo bieži notiek, ka paidagogi taisni par maz orientējas bērņā, par maz prot vai grib skatīties ar viņa stiprākām tieksmēm, pārāk vienpusīgi turas tikai pie dzīves, sabiedrības, skolas vai mācības priekšmetu prasībām un nemaz nejautā, kuņas un cik no tām bērņš maz ir spējīgs izpildīt. Bieži notiek, ka paidagogs tiešām pārstāv bērņam pavisam svešus un pat naidīgus spēkus, un tad var notikt tā, ka

audzēknis un audzinātājs viens otram pretīm stāv kā patiesi pretinieki. Tādos gadījumos reakcija ir dabīga un nepieciešama, un tad arī mēdz pacelties prāsības par bērna tiesībām un viņa dvēseles dzīves pašvērtībām. Teorētiskā paidagoģija tad vērš skatus pirmā kārtā uz tiem procesiem, notikumiem un pārdzīvojumiem, kas notiek bērnā pašā un to būtības noskaidrošanā redz savu galveno uzdevumu.*)

Paidagoģiskā doma, kā viss cits pasaulē, attīstās pretstatos, dialektiski. Pašlaik tai domai, kas kā dabīga reakcija izcēlās pret bērna būtības pilnīgu nepazīšanu un neievērošanu, bet pati savukārt bij aizgājusi līdz otram ekstrēmam, līdz vienīgai orientācijai bērnā, ir pienācis laiks meklēt un atrast savu īsto vietu. Vienpusīgas individuālas brīvības uzsvēršanas vietā jānāk atkal gudrai un mērenai piespiešanai, subjektīvam momentam jāstāda pretīm uz stiprām tradīcijām vēsturiski nodibinājies objektīvais, personīgu pārdzīvojumu pārāk augstai vērtēšanai jāuzstāda kā pretsvars lietišķība, likums, norma, stingra forma.

Un ne tik vien audzināšanas praksei jāmeklē jauna, pareizāka orientācija, bet arī teorētiskai paidagoģiskai domai jāizvairās no vienpusīgas orientēšanās vienā vienīgā sfērā, vienīgi tikai audzināmā subjektā, bet jāredz augošais un audzināmais cilvēks viņa patstāvīgās saistībās ar visu apkārtējo dzīvi un ar tās prasībām.

Un nu nākamais jautājums ir tas: ar kādām metodēm nu strādā, ar kādām jāstrādā šai mūsdienu zinātnei? Kā atšķiras viņas lietotās un lietojamās metodes no tām, kādas izmanto citas zinātnes? Vai šo, kā redzējam, visai komplicēto audzināšanas un augšanas parādību un procesu daba ir tāda, ka viņu pē-

*) Sal. pirmo rakstu : Par lietišķu un romantisku paidagoģiju.

tišanai un noskaidrošanai tiešām nepieciešamas citas, īpatnējas metodes, un ja ir, — tad kādas tās ir?

Ja visās bez izņēmuma zinātnēs vēl līdz šai baltai dienai valda domu starpības par pētišanas metodēm, par dažādo metodu absolūto vai relatīvo vērtību, tad audzināšanas zinātnē, teorētiskā paidagoģijā, šās domu starpības ir sevišķi lielas, un ja citās zinātnēs nesaskaņas redzamas vairāk ieskatos par dažādiem tīri speciāliem pētišanas paņēmieniem, tad zinātniskā paidagoģijā bieži vieni otriem pretīm stāv principiāli nesamierināmi viedokļi.

Šās līdz mūsu dienām vēl nemitošās dziļās nesaskaņas var modināt un veicināt šaubas par to, vai vispār ir izredzes, ka paidagoģiskā doma tiešām reiz sasniegs īsti zinātnisku noteiktību un stingrību, vai tiešām var, jeb vai kādreiz varēs būt runa par paidagoģisko zinātņi tādā pašā vārda nozīmē, kā par citām, vecākām zinātnēm, kuŗām savs gluži noteikti nosprautais pētišanas objekts un savas stingras un sen pārbaudītas pētišanas metodes un uz kuŗu pētišanas rezultātiem tad arī var pilnīgi paļauties.

No visām gara zinātnēm, t. i. tām, kas pēta cilvēku gara dzīves parādības, audzināšanas zinātne ir tā, kuŗai patiesībā, kā Litts saka,*) nav ne kaut kādu ārēju, objektīvu, konkrētu pieturas punktu. Šī zinātne ir par visām citām tā sakot „iekšķīgāka“. Pat tādai, kā mākslas zinātnei, kas izpēta mākslas dzīves parādības, mākslas būtību, darbību, tapšanu, ir kaut kas objektīvi noteikts, pie kā turēties: proti tiešie konkrētie mākslas darbi, bet paidagoģiskai zinātnei ir tikai „iekšķīgais“, ir tikai „dvēseles izveidojums“, pie kā tā var turēties. Audzināšanas visi darbi ne kaut kur citur un ne kaut kā citādi neizpaužas, kā tikai cilvēka

*) Th. Litt, Die Methodik des pädagogischen Denkens. Kantstudien, 1921. d. v.

būtības padziļinājumā, izdaiļojumā, izveidojumā. Citu darinājumu, redzamu, dzirdamu, tieši lietišķi fiksējamu, tai nav. Visām citām gara zinātnēm ir zināma līdzība ar dabas zinātnēm, tāpēc ka tām visām nu reiz ir šie konkrētie priekšmeti, šās „objektīvās lietas“, uz kuņģam balstīties, atsaukties, pie kuņģam turēties. Vienīgi tikai paidagoģiskai zinātnei tādu trūkst.

Techniķa, architekta, muziķa praktiski radošā darbība arvien izteicas tveņamā darinājumā, bet paidagoga-praktiķa darbs nav „tveņams“ un nav „parādāms“, bet ir līdzīgs upes ūdeņiem, kas lielajā jūrā aizplūst un pazūd un nekādi nav nedz skaitams, nedz sveņams, ne mērams. Paidagoga domātāja skata priekšā nav nekā stingri norobežota, tieši saskatāma, bet viņa priekšā ir topošā, augošā, plūstošā, mainīgā dzīvā dvēsele. Viņa pētišanas objekts ir — dvēseles tapšanas procesi, un tur nu viss ir kā bez krastiem, bez stingri noteiktām robežām, un viss pilns un pārpilns irracionālā, tīriem prāta slēdzieniem nepieejamā, vienos abstraktos jēdzienos nefiksējamā, viss tāds, kā būtība skaidra kļūst tikai dziļam, koncentrētam dvēseles skatam, kā īstie saturi atveņas tikai smalkai nojautai, maigi atsaucīgai, bet arī norūdītai, disciplinētai dzejiskai intuīcijai.

Lai šās tik ļoti sarežģītās parādības varētu saprast, nepietiek ar kaut kādu labu „metodi“ vien, kā katrs vidēji apdāvināts cilvēks ar labas metodes palīdzību diezgan sekmīgi var strādāt p. p. kādā dabas zinātņū nozarē. Šeit ir vajadzīga, kā jau aizrādijām, liela dvēseliska atsaucība, vajadzīgi bagāti piedzīvojumi, nepieciešama liela dzīves un cilvēku pazīšana. Nekur tā no svāra nav tas, kāds šo parādību vērotājs un pētiņājs pats ir kā cilvēks. Neviens pētišanas darbs neprasa tik lielas smalkjūtības, visu smalku individuālās psihes vilcienu izpratnes, kā arī smalka acumēra

par to, kā šī individuālā dvēsele, augdama, veidodamās, reaģē uz visiem ārējās dzīves daždažādiem iespaidiem.

Tādēļ „paidagoģiskās domāšanas“, audzināšanas parādību auglīgam pētišanas darbam daudz grūtāk ir pietiekoši un cienīgi sagatavoties, nekā citām, tīri „eksaktām“ zinātnēm. Un te nāk klāt viena lieta, kur paidagoģiskai domai draud lielas briesmas.

Audzināšanas zinātnes „eksaktības“ trūkums, tas, ka šeit, kā jau sacīts, nekas nav uz mata noteicams, stingri fiksējams un formulējams, dažu labu domātāju var pavedināt visu uztvert pārāk viegli un pavirši, likt apmierināties ar vēl gluži nepietiekoši noskaidrotiem faktiem, var pieradināt pārāk stipri pajauties uz personīgu nojautu un izjūtu.

Audzināšanas faktu un parādību tik visai irracionālais raksturs pats nu reiz ir par iemeslu tam, ka šeit iespējama liela patvaļība, ka rodas izdevība izcelties pārmērīgam subjektīvismam, ka viegli ir izvairīties no stingrās racionālās domas kontroles. Jo ko tad — tā varētu jautāt — šī tīrā, racionālā doma var noteikt tur, kur zināmu parādību dzīvā būtība ir tik irracionāla un tik grūti racionalizējama, un kur mēs tādēļ esam piespiesti atsaukties uz jūtām, izjūtu, nojautu?

Tas ir skaidrs, ka šo parādību izpratnei absolūti nepieciešama ir maiga dvēseles atsaucība, smalka izjūta, dzīva intuīcija, ka vajadzīga arī zināma simpātizēšana pētamam un novērojamam cilvēkam, vajadzīgs pat to mīlēt, lai viņu labāk, tuvāk, intīmāk varētu saprast, bet šās izjūtas, intuīcijas un mīlestības nekādā ziņā nepietiek, lai tiešām būtu garantēta patiesa, dziļa un plaša izpratne. Miloša māte, smalkjūtīgs un dzejisks vērotājs un cilvēku draugs, protams, daudz ko izjūt un saprot, ko cits neviens tik labi nesapratis, bet simpatija, mīlestība, smalkjūtība, dzejiska intuīcija

arī var stipri maldināt. Milestība dažreiz redz to, kā varbūt nemaz nav, neredz tā, kas ir, vai šo un to redz pavisam citādu, nekā to redz mierīgs un nosvērts, objektīvs skats. Milestība daudzreiz pat ir akla un padara aklu.

Nekas nav bīstamāks par iekšķīgas izjūtas, dzesiskas intuīcijas pārmērīgu uzsvēršanu un tās izcelšanu uz stingrās racionālās domas rēķina. Ģenialā franču filozofa Henry Bergsona mācība par intuīcijas būtību un intuitīvās domāšanas veidiem, metodēm, bez šaubām, ir ienesusi lieliskus ierosinājumus domai, ir rādījusi jaunus atziņu gūšanas ceļus un līdzekļus, bet, vienpusīgi un pavirši uztverta, tā daudzus ir novedusi uz neceļiem. Tīri dabiskā un nepieciešamā protestā pret pārmērīgu racionālismu un intelektuālisma patvaldību, aizrāvušies par intuitīvas domāšanas priekšrocībām, daudzi ir aizgājuši tik tālu, ka tie sāk pārāk zemū vērtēt racionālās domas spēku, par daudz ierobežot tās kompetences. Tas bieži nav nekas cits, kā domāšanas nevarība, kā kūtra izvairīšanās no tīrā intelekta stingrām prasībām, ir vājības, un ne spēka zīme. Bieži šī cīņa pret „intektuālismu“ ir modes lieta, un Bergsona ģeniālās domas no to paviršiem tulkotājiem bieži tikušas praksē pārvērstas par sliktu „literātūru“.

Bet vainīgs šeit nav pats Bergsons, bet tikai tie, kas viņa lielās domas līdz galam nespēj izdomāt, nejaudā tās uztvert un lietot viņu īpatnējā nozīmē un noteiktās robežās, bet tās saprot primitīvi burtiski, un nu no tām sev darina ērtu, no atbildības stingras loģiskas domas priekšā izsargātu pozīciju.

Tas, kas grib iemācīties pareizi un auglīgi pedagogiski domāt, nemaz nevar iztikt bez tā, ko māca tādi domātāji, kā Bergsons, un, pastāvīgi neizkopjot intuitīvas domāšanas spējas, neviens pedagogs do-

mātājs arī nevar sagaidīt savu domu lielus iznākumus, bet ar „intuīciju“ vien operējot, uz to vien paļaujoties, nekāda ziņā nav iespējams gūt to skaidrību, kādu grib un prasa īsta zinātne. Intuīcija ir svarīgs, nepieciešams atziņu gūšanas līdzeklis, bet nekad ne vienīgais. Un arī tur, kur izsmalcinātas un disciplinētas, ilgi izkoptas un norūdītas intuitīvas domāšanas ceļā tiek gūtas zināmas atziņas, tur tikai tad tām ir objektīva vērtība, kad tās ir pārbaudītas arī no stingrās teorētiskās domas, kurai pastāvīgi jābūt un jāpaliek piešķirtām augstākās kontroles tiesībām.

Tā pastāvīgā sakarā un saistībā ar citiem domāšanas un pētišanas veidiem, vienā gabalā pārbaudāma, kontrolējama un koriģējama no skaidrās un stingrās loģiskās domas, intuīcija var iekļauties un tai jāieklaujas kā nepieciešamai sastāvdaļai tanī sarežģītā „teorētiskā aktā“, ko mēs saucam par „saprāšanu“ vārda zinātniskā un filozofiski-paidagoģiskā nozīmē.

Tik daudz par audzināšanas parādību novērošanas un pētišanas īpatnējiem paņēmieniem. Tagad kādus vārdus vēl par paidagoģisko atziņu izteiksmes veidu, tā sakot par īpatnējo „paidagoģisko valodu“, par to, kā šī valoda atšķiras, kā tai jāatšķiras no citu zinātņu izteiksmes formām.

Aprakstītā īpatnējā ceļā un īpatnējām domāšanas metodēm gūtās atziņas par dažādām, arvienu tik daudz irracionālu momentu saturošām audzināšanas parādībām nekad nav tik matēmatiski eksakti izteicamas stingrās formulās, kā eksakto dabas zinātņu eksperimentu rezultāti, mazākais tur, kur runa ir par vairāk sarežģītām parādībām augošā dvēselē. Bet būtu aplam domāt, ka eksaktības trūcumam arī katru reizi jābūt skaidrības trūcumam. Ir tādas lietas, par kurām ar matēmatisku eksaktību nemaz nevar neko izteikt, bet tomēr ir iespējams tās pilnīgi noskaidrot

un arī citiem skaidras darīt. Un naivi ir — prasīt vienādu eksaktību visās lietās, par visām parādībām. Kad tā saukto eksakto zinātņu pārstāvji dažreiz ar nicināšanu atsaucas par zinātniskās paidagoģijas neeksaktību, tad tas raksturo nevis šās zinātnes, bet šo naivo spriedēju un kritiķu idejisko neskaidrību. Jau Aristotels ir teicis, ka patiesi izglītots cilvēks katrā novadā tikai tādu eksaktības grādu sagaida, kādu zināmā priekšmeta daba pieļauj.

Izsakot savu novērojumu iznākumus tādā gara zinātnes novadā, kā audzināšanas parādību sfērā, izteiksme nevar būt tik precīza, kā kad runa ir, sacīsim, par fizikas vai ķīmijas faktiem. Kad jāizskaidro un jāattēlo, piemēra dēļ, nacionālās apziņas vai ētiska ideālisma mošanās jauna cilvēka dvēselē, tad šo sarežģīto notikumu nevar izteikt matēmatiskā formulā. Tas ir jāattēlo dzīvos priekšstatos, konkrētās ainās. Šeit nepieciešami konkrēti piemēri, salīdzinājumi, vajadzīgas spilgti dzīvas ilustrācijas, bieži jārunā līdzībās, analogijās. Paša priekšmeta daba un raksturs nu reiz tāds ir, ka bez šādām izteiksmes formām nav nemaz iespējams iztikt.

Nav noliedzams, ka te viegli ir aizrauties, izplūst, iziet ārā no robežām, palikt bez krastiem. Runājot līdzībās, simbolos, analogijās, var lēti aizmirst šādu izteiksmes veidu kompetences, simbolus un analogijas var sākt uzskatīt ne par vērtīgām ilustrācijām, bet par galīgām, izsmelošām, ar īstenību pilnīgi saskaņoām atbildēm. Tā šāda „simboliska“ valoda, kas, saprasta pareizi un ne burtiski, bet uztverta savā ilustratīvā nozīmē un lomā, var lieliski veicināt sarežģītu garīgu procesu labāku noskaidrošanu, var arī otrādi — šo parādību būtību aptumšot un noslēpt.

Šās domas ilustrēšanai šeit minēšu šādus, paidagoģiskā valodā allaž lietotus analogiju piemērus,

kas bieži ved pie kļūmīgiem pārpratumiem, par ko runā Litts savā rakstā par paidagoģiskās domāšanas metodiku.

Mēs bieži mēdzam salīdzināt praktiskā audzinātāja darbu ar mākslinieka darbu. Abi, kā mākslinieks, tā arī audzinātājs, „apstrādā“ zināmu „vielu“ un tai dod noteiktu „formu“. Šāds salīdzinājums bez šaubām daudz ko noskaidro, uz daudz ko svarīgu vērš uzmanību, bet tas noteikti maldina, tiklīdz mēs to uztveļam gluži burtiski. Patiesi veicināt mūs šāds salīdzinājums gan teorētiskā audzināšanas jautājumu noskaidrošanā, gan arī audzināšanas praksē var tikai tad, kad gluži skaidri apzinamies, kādās robežās un kādos apjomos tas tiešām atbilst īstenībai. Citādi mēs varam izdarīt lielas kļūdas, nemotivēti samaisot un samainot dažādas lietas.

Paliekot pie šā ļoti bieži lietojamā piemēra, palūkosim noskaidrot, kur te slēpjas briesmas paidagoģiskās domas skaidrībai un kādēļ un cik tālu jābridina no šādiem pārsteigtiem analogījas spriedumiem.

Vispirms māksliniekam, teiksim skulptoram, kas akmeni „apstrādā“, pavisam cits kas jāzina par savu apstrādājamo materiālu, nekā audzinātājam par savu, t. i. par dzīvā cilvēka dvēseli. Skulptoram par savu „vielu“ patiesībā tikai tik daudz jāzin, cik ir vajadzīgs, lai viņš to prastu tehniski apstrādāt. Šinīs skaidri apzinātās robežās mākslinieks ir brīvs un savam materiālam var dot to formu, kādu grib. Pats materiāls, viela pati nekā nenoteic par to, kāds tam jādod veids. To noteic mākslinieka fantāzija un griba. Māksliniekam pati viela arī nemaz nav galvenais, nekad nav mērķis, bet tikai līdzeklis viņa mākslinieciskās domas reālizēšanai. Šī viela kā tāda pat tiek itin kā iznīcināta. Viņa pati itin kā nemaz nebūtu no svara. Skulptora rokās akmens pārvēršas no akmens par garu,

par ideju, par mākslas tēlu. Audzinātājam turpretim viņa „materiāls“ — dzīvais cilvēks — pats kā tāds ir mērķis. Viņu pašu kā tādu audzinātājs iespaido, lai viņa es, viņa istā daba un būtība atvērtos un piepildītos. Audzinātājam simtkārt vairāk jāskaitās ar sava „materiāla“ iedzīmtām īpašībām, ar viņa dispozīcijām. Tikai ja viņš savā darbībā pastāvīgi ar tām skaitās, viņa audzināšanai var būt panākumi.

Bez tam viņš arī tai ziņā nevar rīkoties pēc savas personīgās brīvi izdomātās audzināšanas idejas, kā mākslinieks pēc savas, *ka viņam ik brīdi jāapzinās un labi jāsaprot, ko no bērna prasa dzīve. Mākslinieks no sava marmora bluža var izcirst dievekli, sapņu tēlu, portreju, vāzi, kolonnu, kā vien iedomājas. Audzinātājs var un drīkst darboties tikai no bērna dabas un no dzīves prasībām un normām vilktās robežās. Uz nepareizu analogijas slēdzienu pamata un aizrauts no brīvas mākslinieciskas radišanas idejas, audzinātājs var savā darbā aiziet pa pilnīgi nepareiziem ceļiem, var aiziet gažām kā pašam bērnam, kuŗa dabu un būtību viņš varbūt par maz pazīst, tā arī dzīvei, ar kuŗas likumu viņš neskaitās.

Tie paidagogi, kas ticībā tikai savai mākslinieka misijai, paļaujoties vienīgi uz savām brīvas radišanas spējām, gaidot dzejiskas iedvesmes, kā vienīgās ceļa rādītājas grūtā augzināšanas darbā, nenovēršami noiet no pareizā ceļa, izņemot tādos gadījumos, kad tie ir patiesi ģēniji, kuŗiem „nav likuma“, bet kas „paši sev likums“.*)

Tāpat — lai ņemtu vēl vienu piemēru — kļūmīgas sekas var būt tādām vienpusīgam audzinātāja būtības uztvērūnam un tulkojumam, kas audzinātāju redz līdzīgu dārzniekam. Arī šo salīdzinājumu mēs

*) Th. Litt, Die Methodik des pädagogischen Denkens. Kantstudien 1921. 20, l. p. u. t.

ļoti bieži lietojam, un arī tam zināmās robežās ir sava nozīme un taisnība. Tikai atkal nav jāaizmirst, ka, ja audzinātājs dažā ziņā ir līdzīgs dārzniekam, tad tomēr viņš ir kas cits. Starp viņa un dārznieka funkcijām vispirms jau pastāv tā starpība, ka audzēknis ir dzīva būte, ar paša domām, tieksmēm, gribu, ka viņš, jo lielāks izaug, jo vairāk apzinīgi dzīvo, un ka jo lielāka nozīme tad viņa pašaudzināšanas darbam, kamēr beidzot visvairāk taisni no tam atkarājas, ko viņš pats dara savas personības izveidošanas nolūkos. Kad audzinātājs neredz šās patiesībā pastāvošās radikālās starpības, tad viņš var izdarīt lielas kļūdas, vai nu sev stādot uzdevumus un mērķus par maz skaitoties ar bērna dabas īpatnībām, vai, no otras puses, redzot tikai bērnu vien savā priekšā, kā dārznieks stādus, un aizmirstot to, kurp šis bērns jāved, kā viņš jāieved iekšā sava laika dzīvē, lai tas tur varētu orientēties un ar tās prasībām galā tikt. Viņš tā, vai nu mērķus var stādīt par augstu, vai arī pārāk zemu, un, nespēdams pietiekoši plaši pārredzēt visu paidagoģiskās problēmas sfēru, var kļūt neauglīgs un pat izdarīt vislielākās kļūdas.

Tikpat neauglīgs — ņemšu trešo piemēru — var kļūt paidagogs savā darbā, kad viņš, pēc lēti maldinošas analogijas, paidagoģijā redz tikai audzināšanas un mācīšanās tehnoloģiju. Viņš te lēti var aizmirst to, ka „technikā“ objekts, pie kuŗa un kuŗā zināmais nodoms izvedams, zināmais mērķis realizējams, taču ir kaut kas noteikti fiksējams, smalki aprēķināms, kamēr audzināšanā šis objekts atkal taču ir dzīvais cilvēks savā psihofiziskā totalitātē, tā tad kaut kas bez gala komplicēts, mainīgs, elastīgs, irracionāls, kas smalki aprēķināmai mechaniski tehniskai iedarbībai nekad nepadodas tā, kā materiālās pasaules lietas, un ka šis objekts lielā un arvienu lielākā mērā arī pats

ir noteicējs par to, kāds tas grib kļūt un būt. Kur audzinātājs, tehnoloģijas jēdziena un idejas varā, to aizmirst, tur viņa darbs neizvairāmi tiek pārāk mehanizēts un šablonizēts. Bet audzināšanā nekas nav bīstamāks, kā mechanistiska garīgās dzīves parādību uztvepe, jo nekas pasaulē nav mazāk „mechanisks“, mazāk tīri „technoloģiski“ uztvejams un virzāms, kā garīgās personības tapšanas procesi. Mēs visi vēl pārāk esam pieraduši pie technicistiskas domāšanas paņēmieniem, mēs mēdzam aizmirst, ka šī domāšanas schema ir piemērojama tikai tur, kur mums darišana ar „dabas“ spēkiem un vielām, bet ka tur, kur ir „vairāk nekā daba“, šinī „augstākajā īstenībā“, kur norisinājas garīgās dzīves procesi, tā lietojama tikai tīri elementāru, mechanizētu funkciju izskaidrošanai. Gara dzīves īsto būtību nekas tā neaptumšo, pat neizķēmo, kā kad tanī ienes iekšā šo „technoloģijas“ viedokli un kad šeit tura par iespējamu visu izrēķināt un techniski konstruēt un regulēt. Bet it īpaši pārdarīgojiskai domai vienpusīga orientēšanās tehnoloģijas jēdzienā un idejā var kļūt visai bīstama.

Mēs tā nu esam konstatējuši, ka audzināšanas parādību irracionālā daba mūs piespiež viņu pētišanā un noskaidrošanā, bez tīrās racionālās domas, plašos apmēros lietot arī konkrētas, dzejiskās domāšanas, dzīvas intuīcijas metodes un paņēmienus, un ka savu novērojumu izteiksmē mums nepietiek ar eksaktas zinātnes stingri precīzo abstrakto valodu, bet bieži jārunā līdzībās, simbolos, dzejiskā, gleznainā valodā un analogijās. Tas ir neizbēgams, bet, kā redzējam minētos piemēros, daudreiz arī ļoti bīstams. Bet saprotot, no kuņas puses un kādos gadījumos mums šeit briesmas draud, varam no tām izvairīties, pilnā mērā tomēr izmantojot minētos specifiskos pētišanas paņēmienus un īpatnējos izteiksmes veidus.

Šinīs domāšanas metodēs un šinī izteiksmes mākslā mums pat apzinīgi jāvingrinājas. Tāpat, kā ir iespējams attīstīt un norūdīt intelektu un piesavināties ideāli eksaktas izteiksmes ierašas, tā arī var izkopt intuitīvas domāšanas un uztvešanas spējas un zināmā mērā arī iemācīties konkrētu gleznainu valodu, pie tam pilnīgi skaidru, nepārprotamu un pārliciecināšu.

Ne tik vien tam tas nepieciešams, kas speciāli pēta audzināšanas parādības un kam šo pētījumu iznākumi citiem jāizskaidro, tā tad paidagogam-zinātniekam, bet arī katram praktiķim-audzinaņtājam.

Lai to sasniegtu, ir vajadzīgs ilgs, neatlaidīgs darbs, ir pastāvīgi jāvingrinājas paša un citu iekšķīgas dzīves novērošanā, bez tam sistēmātiski jāstudē visāda veida literāriski ražojumi, kas runā tieši par cilvēku, visi, tā sauktie „cilvēku dokumenti“, kā dienas grāmatas, atmiņas, biogrāfijas un autobiogrāfijas, vēstules un tamlīdzīgi cilvēku dvēseles tēlojumi.*) Bez tam arī pastāvīgi jādzīvo lielas un īstas dzejas pasaulē, jāpazīst lielo dvēseles tulku tēlojumi pasaules literātūrā. Jāseko arī tam, ko izpētījusi zinātniskā psiholoģija visās savās nozarēs, gan analizējošā „elementu“, gan attīstības psiholoģija, gan garazinātniskā jeb struktūras, gan sociālā un tautu psiholoģija.

Vispār ir nepieciešams, paraleli sistēmātiskai intuitīvās domāšanas izkopšanai, tikpat neatlaidīgi vingrināt un norūdīt abstraktās stingri loģiskās domāšanas spējas. Jānodibina cieša orgāniska vienība, koalīcija, sadarbība starp psiches un logosa pētošiem spēkiem.

Tā pamazām var attīstīties un nodibināties teicamas paidagoģiskas vērošanas, pētišanas un izteik-

*) Sk. A. Dauge, Audzināšanas zinātne un audz. māksla, Kulturas ceļi, II. d.

smes metodes un ierašas. Jo vairāk mēs šim ideālam tuvosimies, jo auglīgāka kļūs mūsu teorētiskā doma, jo auglīgāka arī mūsu praktiskā darbība.

To, ko jaunā paidagoģiskā zinātne ar šādu jaunu, viņai speciāli piemērotu kultūrpsicholoģiski un kultūrfilozofiski orientētu metodu palīdzību līdz šim ir devusi, nav un nevar būt iekļaujams stingri loģiskas noslēgtas sistēmas formālā vienībā. Un tomēr tas viss lielā mērā ir palīdzējis iegūt arvienu plašāku un skaidrāku audzināšanas parādību kopainu, ir mācījis aptvert audzināšanas īstenību taisni visu tās pretešķību sadursmē, cīņā un izlīdzināšanā, tās mūžīgā dialektiskā plūsmē.

Paidagoģiskā zinātne nepretendē un nekad nepretendēs uz to, ka viņa spējīga dot teorētiski pamatotas absolūti drošas un katrā vietā un katrā laikā lietojamas normas praktiskam audzināšanas darbam. Bet tas nebūt nav nespēka zīme. Viņa mums tomēr, kā Frišeizens-Köhlers saka, spēj dot lielu īstenības tuvuma sajūtu (*Wirklichkeitsnähe*),*) liek dziļāk izprast kultūras un dažādo kultūras novadu īpatnējo iešķīgo struktūru, to sakarus ar dažādām cilvēku dvēseles struktūrām, viņa māca visu saredzēt tā vēsturiskā attīstībā, izprast garīgās dzīves tapšanu un attīstību vispār.

Gara jeb kultūras zinātnes nevar un negrib sniegt nekā tāda, ko katrā laikā un katrā vietā praktiski varētu izlietot, pilnīgi droši zinot, kādas tam būs sekas. Šeit nav iespējams, kā izmantojot dabaszinātniskas atziņas, vienkārši uzstādīt mērķus un to sasniegšanai izvēlēties līdzekļus, kurus zinātne atzīmējusi par vēlamā rezultāta cēloņiem.

Kad dabaszinātnes konstatē, ka pēc *a* nāk *b*, tad

*) Frischeisen-Köhler, *Bildung und Weltanschauung*, 1921.

mēs katrā gadījumā droši zinām: ja mēs gribam, lai būtu **b**, tad jāgādā, lai būtu **a**.

Tādas drošības mums gara zinātnes nedod, un smieklīgi būtu to no viņām prasīt, tā p. p. lai mēs uz vēstures zinātnē gūto atziņu pamata droši varētu vai nu pareģot nākotni, vai apzinīgi sagatavot zināmu vēlamu vēsturiskas attīstības posmu. Tā arī audzināšanas zinātne nekad mums nevar tapt par pamatu drošai audzināšanas teknikai. Tādas zinātnes nav un nevar būt. Tāda runātu pretim dzīvā gara pašai būtībai.

Tās atziņas, kuŗas mums dod zinātniskā pedagogija, tā tad nav tieši lietā liekamas praksē. Tās tikai atveļ plašākus horicontus, māca būt uzmanīgiem un kritiskiem. Tās mūs pavada, vai iet mūsu priekšā gaismu nesdamas, bet katrā vietā un lietā pareizais ceļš mums pašiem jāatrod un jāiet. Tās par labu nāk gan idejiski nabadzīgam tīram praktiķim, rutīnas cilvēkam, kuŗš bez orientēšanās teorijā viegli var palikt par neauglīgu pedantu, gan arī fantastam, kas liek vadīties no iluzijām un, neparredzot un nesaprotot visus audzināšanas motīvus to būtiskos sakaros, saistībās un atkarībās, neproduktīvi šķiež dārgas darba enerģijas.

Vienā kā otrā gadījumā pedagogiskā zinātne var izdarīt varen lielu pakalpojumu. Ne tāda zinātne, kas iedomājas varam dzīvi no ārienes un augstienes regulēt un normēt, bet tāda, kas garu atbrīvo no šablonas, no doktrīnārisma un katra veida sektantiskas māņticības.

Viena no šām māņticībām, no kuŗām audzināšanas zinātne vispirms liek un māca atbrīvoties, ir pārmērīgais pedagogiskais optimisms, ir naiva ticība, ka ar mākslīgām metodēm un gudrām audzināšanas programmām jaunu cilvēku var izaudzināt

tā, kā audzinātājs vēlas. Audzināšanas zinātne, rādot mums bagātas audzināšanas konkrētas ainas, dodot izdevību novērot daudz un dažādas vispusīgi apgaismotas audzināšanas parādības, māca saprast, ka visdziļākie un ilgstošākie audzināšanas iespaidi ir konstatējami taisni tur, kur vismazāk ir bijis tiešs nodoms audzināt, ka vistirākā un skaistākā veidā garīga un dvēseles augšana notiek taisni tur, kur kopēja kalpošana, sirsnīga nodošanās kaut kādai pārpersonīgai lietai audzēkni un arī pašu audzinātāju ir pacēlusi augstākā garīgas dzīves un darba sferā, no kurienes tad, nemaz negaidīta, pār abiem plūst gara vislielākā svētība.

Paidagoģiskā zinātne rāda, ka audzināšana pēc plāna un programmas daudz gadījumos ne tik vien mēdz būt bez vēlamiem panākumiem, bet bieži pat sasniedz pretējo, jo no audzēkņa manīts, nojausts audzināšanas nolūks viņā nereti saceļ instinktivu iekšķīgu protestu, izvairīšanos, pat tiešu pretošanos. Un taisni visspilgtākās un stiprākās individuālītātes mēdz attīstīties pavisam citādi, kā to noteikusi psiholoģiska prognoze un lēmusi paidagoģiska programma.

Ka visai dziļi, visu totālo cilvēku veidojoši, audzinoši iespaidi nāk taisni bez nolūka, negribēti un nemanīti, redzams zem cita arī no tam, ka tā skola vislabāk mēdz audzināt, kur varbūt vismazāk domā par tiešu audzināšanu, kur vismazāk galvu lauza par jaunām un arvienu jaunām audzināšanas formām un metodēm, bet kur tiešais un specifiskais skolas darbs — mācība — ideāli nostādīts, kur skolotāji un skolnieki ar siltu interesi, ar visu sirdi un visiem spēkiem, stingrā pašu gribētā disciplīnā pilda skolas tiešos mācības uzdevumus. Tādā sirsnīgā kalpošanā objektīvām, pārindividuālām lietām, pie kam pašu sevi

nākas aizmirst un pārvarēt, aug, briest un uzplaukst dvēsele, top plašāki tās apjomi. Kad tādā darba dzīvē izrādās, ka jaunatne ne tik vien ir guvusi lielākas zināšanas un veiksmes, bet garā un dvēselē tiešām ir lielāka izaugusi, tad tas ir kā skaista balva par ideāli pildīto brīvprātīgo kalpošanu, par šo stingri apzinīgo pārindividuālā objektīvā gara prasību pildīšanu.

Bet to, ko šis „objektīvais gars“ prasa, ko kuņā katrā vēsturiskā momentā, kuņā katrā vietā no katra prasa šis dažādos veidos sevi manifestējošais gars — vai tas būtu sociālās, valstiskās, nacionālās dzīves sferās, vai morālē, zinātnē, mākslā, reliģijā — tas jāzin, un to var zināt. Ar to tad jāskaitās, pēc tā jārikojas, tam jāpadodas.

Šāda pastāvīga apzinīga orientēšanās objektīvā kultūrā, jaunatni vedot iekšā kultūrā, kultūru nesot jaunatnei, ir saistīta ar varen lielu darbu, daudz grūtāku un komplikētāku, nekā kad taisnā līnijā seko teorētiski izdomātam audzināšanas un izglītības abstraktam „ideālam“.

Jo bagātāka un sarežģītāka top kultūras dzīve, jo nepārredzamāki tās saturi, jo grūtāk ir izvēlēties nepieciešamo, jauno cilvēku dvēseles satversmei atbilstošo, viņai visvairāk vajadzīgo.*) Un nav viegli atrast un gudri izmantot piemērotas metodes, lai to visu jaunatnei pareizā veidā, daudzumā un izvēlē sniegtu, visu savā starpā saistītu, ik brīdi novērojot, vai jaunā cilvēka iekšējīgā dzīve no tam tiešām izveidojas un izdaiļojas, pie tam nezaudējot, bet taisni nostiprinot savu dziļāko īpatnību un orgānisko vienbūtību.

Tas viss arī ir daudz grūtāks darbs, nekā tas, kad visu sagaida no bērna, vai jauna cilvēka „paš-

*) A. D a u g e, Kultūras traģēdija, Kultūras ceļu I. d.

darbības“, kad to tikai „ierosina“, tikai „interesi modina“, tikai „spēkus liek vingrināt“, gaidot, ka pats no sevis tādā kārtā nodibināsies tas jaunā cilvēka iešķīgās dzīves veids, kas viņa dvēselei itin kā iepriekš jau lemts.

Audzināšanas zinātne neatzīst nedz šādu, „no bērna izejošu“, nedz arī abstrakti konstruētā „izglītības ideālā“ orientētu paidagoģiju, bet tikai tādu, kas brīva no katras, kā no naturālistiskas, tā no ideālistiskas metafizikas, apzinīgi un stingri lietišķi pilda vidutājas lomu starp subjektīvo un objektīvo garu, kas ir reizē jaunās dvēseles un reizē objektīvās kultūras pārstāve, tās kultūras, kuŗas augstumos tai jāpaceļ jaunā dvēsele, un tās dvēseles, kas pati uz šiem augstumiem tiecas.



Saturs.

	Lp. p.
Ievadam	3
Par lietišķu un romantisku paidagoģiju	5
Audzinātāja jēdziens un būtība	25
Mūsu paidagoģiskā prakse Pestalocija mācību apgaismojumā	46
Paidagoģija un politika	60
Audzināšanas zinātnes sākumi	83
