

Diploma darts.

Brīvības princips pedagogijā.

stud. paed. S. Ūdre.

Mtr. № 8468.

1933. g.

Brīvības princips pedagogikā.

Plāns :

I Vēsturiskais atskats.

Ievads.

1. Pedagogikas un filosofijas savstarpējs sakars.
2. Brīvības jēdziens no metafiziskā, etiskā un psiholoģiskā viedokļa.
3. Brīvības principa realizēšanas vēsturiskā attīstības gaita: A. Vecā skola.
B. Reformas kustība.

II Sistemātiskā daļa.

Ievads.

1. Pedagoģisko un psiholoģisko pētījumu rezultāti brīvības principa no-skaidrošanā.
2. Brīvības principa realizēšana pedagoģiskā darbā: a) nebrīvība, b) brīvība, c) sintēze.
3. Gala vārds.

I

Vēsturiskais atskats.

Ievads.

Brīvības principa un tā pretstata nebrīvības, resp. autoritātes principa robežu problēma ir viena no vecākām problēmām audzināšanas darbā. Šī problēma nešķirami saistīta ar pašas audzināšanas sistēmas būtību, jo kur ir apzināta, sistematiskā audzināšana, tur arī nepieciešami izriet jautājums par audzinātāja un audzēkņa savstarpējām attiecībām, tās nostādot uz brīvības vai nebrīvības principa pamata vai arī sintezējot šos abus principus. Tāpēc varētu teikt, ka brīvības principa realizēšana ir tikpat veca, cik veca ir pati audzināšanas sistēma. Šī principa realizēšanas sākums ir līdz ar to pašas audzināšanas sākums. Bet senatnē šī realizēšana vēl nebija apzinīga, teoretiski pamatota, jo pati audzināšana bija tīri praktiska, ne teoretiski-sistematiskā rakstura. Teoretiski izstrādātu un nopietni pamatotu audzināšanas sistēmu mēs sastopam tikai pēdējos g.s., jo pārdabiskā kā zinātne vēl ir jauna, varētu pat teikt, ka no visām zinātnēm viņa ir viena no jaunākām un viņas teoretiskās sistēmas ir

tikai visjaunākā vēsturiskā laikmeta auglis. Tāpēc brīvības un nebrīvības principa problēma, kaut gan jau sen pazīstama praktiskā audzināšanas darbā, par apzinīgo, teoretisko pārdomu objektu ir kļuvusi tikai pagājušā gadsimta beigās, bet pietiekošā mērā šī problēma nostādīta mūsu dienās, t. i. 20. g. s. sākumā. Speciāli par šo jautājumu teoretiski-sistematisko apcerējumu ir diezgan maz. Pagājušā gadsimta raksti bija vai nu vairāk literāriska rakstura, piem. Ruso, Tolstoja u. c., vai epizodiskā rakstura. Speciāli brīvības principa problēmai veltīti apcerējumi parādījušies vļajā tikai beidzamajos gados, piem. Jonas Kohn (Cohn) 1926. g. sarakstīta grāmata „Befreien und Binden”, un gadu vēlāk Teodora Litta „Führen oder Wachsenlassen”, bet Georga Keršēnšteinera „Autorität und Freiheit” iznākusi pag. gadā, t. i. 1931. g. un gada laikā bija jau galīgi izpārdota. (Šis fakts ziņīgi rāda apskatāmas problēmas akuto raksturu).

Brīvības princips, kas vērsas uz vienu no svarīgākām audzināšanas darbā konstatējamām attiecībām, un proti uz audzinātāja un audzēkņa savstarpējām attiecībām, ir neviens viens no veicākiem, bet arī viens no svarīgākajiem principiem audzināšanā. No septiņiem Keršēnšteinera uzstādītiem un pamatīgi iztīrātiem izglītības principiem: totalitātes, aktualitātes, autoritātes, brīvības, aktivitātes, individuālītātes un sociālītātes (sk. Keršēnšteinera grā-

matu „Theorie der Bildung“ (1928.g.), brīvības principam un viņa nešicīzamam pretstatam - autoritātes principam piešķirta viena no galvenām lomām izglītības darbā. (Izglītības jēdziens saprasts plašākā nozīmē nekā audzināšanas jēdziens, jo ietver sevī kā audzināšanas tā arī mācīšanas momentu.).

Brīvības jēdziens ir daudznozīmīgs. Tas nav noskaidrojams ar kādas definīcijas, resp. formulējuma palīdzību. Jāapskata brīvības jēdziens kā tāds, ar viņa dažādi iespējamo tulkojumu un dažādu vērtības objektu, lai vēlāk noskaidrotu, kāds brīvības veids ir domāts brīvības principā. Šim nolīkam jāorientējas dažādos brīvības jēdziena izpratnes veidos, to apskatot kā no metafiziskā, tā psiholoģiskā un etiskā viedokļa. Brīvības jēdziena filosofisks izteikums ir nepieciešams divējādu apstākļu dēļ: pirmkārt tāpēc, ka visa pedagogika kā zinātne ir filosofiski fundēta un katrai pedagogiskai problēmai jāatrod savs filosofisks pamatojums; otrkārt tāpēc, ka bez sistēmiskā filosofijas un pedagogikas savstarpēja sakara, konstatējams arī filosofisko un pedagogisko problēmu vēsturiskās attīstības savstarpējs sakars. Lielākas skaidrības labad tāpēc jāapskata arī filosofijas un pedagogikas savstarpējs sakars, zinējoties it sevišķi uz brīvības problēmas vēsturiskās attīstības gaitu, jo dažādi brīvības jēdziena uztveres veidi filosofijā, atkarībā no ievienā laikmetā valdoša vēsturiskā gara, ir atstā-

juši iespaidu arī uz brīvības principa uztveres mainu pēdējā daļā.
Šis pēdējais un filosofijas savstarpējo sakaru ap-
skats, tāpat arī paša brīvības jēdziena noskaidrošana no dažādiem
viedokļiem dos vajadzīgo plašāku skatu apskatāmās problēmas
vēsturiskās attīstības gaitas izsekšanai. Samūktā brīvības prin-
cipa realizēšanas attīstības vēsture ir nepieciešama kā svarīgs
materiāls brīvības principa sistematiskam izklāstījumam no pai-
dagogiskā viedokļa, kuram veltīta darba otra daļa, ņemot
vērā palīgā dažus citus, kā pedagogiskus tā psiholoģiskus datus.
Tātad šai brīvības principa apskatījumā lietātas abas zināt-
niskās metodes: empiriski-induktīva un sistematiski-dēdukti-
va. Ar pirmās metodes palīdzību no konkrētiem vēsturiskiem
un psiholoģiskiem faktiem konstatēsim šī principa realizēša-
nu un realizēšanas iespējamību konkrētos gadījumos, bet
ar otras, t. i. sistematiski-dēduktīvas metodes palīdzību at-
radīsim vispārnozīmīgas normas, kas noteiks, piemērot, paša
brīvības principa nozīmīgumu, atskārt, līdz ar to atskārs šī
principa realizēšanas veidu īstēnībā. Abas metodes jāapvieno.
Ar induktīvo metodi vien nevar apmierināties, jo viņa tikai
piegādā faktus, kurus parādās brīvības vai autoritātes prin-
cipa realizēšana konkrētā darbā. Bet viņa nav kompetenta
noskaidrot, kādā veidā un kādā mērā viens no šiem prin-
cipiem ir nemams vēzā vairāk, otrs mazāk. Šis jautājums

jam pārsniedz induktīvās metodes robežas un ietveras deduktīvajā metodē. Deduktīva jeb sistematiskā metode spēj noskaidrot jautājumu, kādam principam īstēni ir dodama priekšroka, nebrīvības vai brīvības principam. Jāpiezīmē vēl, ka brīvības principu nav iespējams apskatīt izolētā veidā no viņa pretpola - nebrīvības, resp. autoritātes principa. Tāpēc, lai gan dominējoša visā darbā būs brīvības principa noskaidrošana, tomēr līdz ar to lielākā mērā būs saistīta arī nebrīvības principa būtības iztīrīšana un nebrīvības principa realizēšanas dažādas iespējamības.

1. Pēdāgogikas un filosofijas savstarpējs sakars.

Pēdāgogikas un filosofijas savstarpējs sakars viegli konstatējams, ja ieskatāmies pēdāgogikas vēsturē. Pēdāgogisko uzskatu principiāla maiņa galvenā kārtā novērojama ar kāda ievērojama filosofa jaunas filosofiskas sistēmas realizēšanos dzīvē. Šī savstarpēja sakara sākumi meklējami jau -sīmā -senatnē, vēl pirms Kr. dz. Piemēra dēļ, mināmi kaut no senās grieķu vēstures Sokrata, Platona vai kinīķu skolas uzskati un to iespāids uz audzināšanas veidu. Vēl ciešāks savstarpējs sakars konstatējams jaunākos laikos. Piem. ilgā gadu filosofijā valdošais racionālisms, it sevišķi Francijā, at-

stājis stipru iespaidu uz audzināšanas sistēmas iekšējas uzbu-
ves veidu. Intellexta vienpusīga izkopšana kļuva arī par izglī-
tības mērķi. Apvienojoties ar tiešo mācības nolūku - zināšanu gu-
šanu, viņa izveidoja vēl mūsu dienās tik labi pazīstamo, racio-
nālā garā ietvērtu audzināšanas sistēmu. Turpmāk redzēsim,
ka šī racionālisma iespaidota, ir radusies tā saucama "vecā
skola" - viens no vecākām skolu organizācijas tipiem, kuras
sākums meklējams pašas skolu vēstures piemētos, un kas
vēl sastopama šur tur arī vēl tagad, 20. g. s. sākumā.

Pēc valdošā racionālisma jaunu uzskatu maiņu pai-
dagoģikā ienesis no Anglijas nākušais filosofiskais virziens - em-
pirisms, ar sensualistisku novirsi, kurā priekšstāvji galvenā
kārtā ir Hobs, Loks u.c. Radās asociatīvu psiholoģija, kas
lielā mērā sāka uzsvēt psihisko un fizisko procesu paralelis-
mu. 19. g. s. šo psiholoģiju pilnīgāk izkopa Herberts, Vundts,
Kertlijs u.c. Pamazām arī izveidojās psiholoģiskais virziens,
pamatots uz zinātniskās dvēseles attīstības pētīšanas ar experi-
mentālās un novērošanas metodes palīdzību. Šim pozitivistiski-
naturālistiskam virzienam filosofijā atbilst tāds pats paidagoģikā.
Šai paidagoģikas virzienā valda tieksme pamatot audzināšanu
uz pieredzi, par audzināšanas mērķi nostādot - turināšanas da-
lāi, ignorējot visas metafiziskās idejas. Audzināšanā galvenā kārtā
sāk vērsties uz audzināšanas metodi, pieturoties pie tā uzskata, ka

audzināšana ir bērna iedzimto iedziģļu un spēju attīstība. Ar psiholoģiski pamatotu metožu palīdzību var vai nu sasmēt vai aizkrāvēt šo dažādo spēju izkopšanu. Galīgā nāca arī tikko radusies attīstības psiholoģija ar saviem pētījumiem. Lai gan drēseles dzīves izprašana bija vēl parīzā, vienpusīga, tāla no īpatnējas bērna struktūras izpratnes, tomēr tās loma pedagogikā bija ļoti liela. Radās veselas pedagogiskās strāvas, kas savu mācību centrā lika šo empiriski-sensuālistisko psihes uztvērumu. Īpatnā psihē apskatīja tikai tās parādības, kurām bija sakars ar dabas norisēm, proti, sajūtas un viņu dažādi saistības veidi. Arī visu gara dzīvi uztvēra, izējot no sajūtām. Tāpēc audzināšanas darbā galveno vērtību pieņēma sajūtu izkopšanai. Apilidināts un padziļināts šis pedagogiskais virziens nav zaudējis savu nozīmi arī mūsu dienās. Zem viņa iespaida brīvības principa realizēšana, kā vēlāk redzēsim, ieguvusi citādāku veidu, nekā racionālisma laikmetā.

Prete vienpusīgi tvērtu racionālismu, tāpat arī prete vienpusīgu empirismu nostājās ievērojamais filozofs Kants, nodibinādams filozofijā jaunu virzienu, kuru mēdz saukt par kriticismu. Ar savu kriticismu Kants mēģināja apvienot, papildināt un novērst divu iepriekšējo strāvu empirisma un racionālisma rēdas. Pēc Kanta domām, katru reālu atzina nepieciešami pamatojas uz pieredzes sniegta faktu materiāla un izziņošanas apziņas (resp. atzinas subjekta) apriorēm formām, tēzās intuīcijas un prāta immanento likumību. Vienību un sakarību atzinas materiāla ienes tēzās prāts, loģiskās domāšanas kategorīālas sintēzes un

trās intūicijas formas jeb šēmas (laiks un telpa). Katra atziņa gan sākas ar pieredzi, bet neceļas | loģiskā pamatojuma un attaisnojuma zinā | no pieredzes. Pati pieredzes iespējamība noteikta no faktoriem, kas apriori sacņojas izziņo-
šas apziņas satversmē. Pamatojoties uz šīs atziņas teorijas, Kants kritizē gan empirisko psiholoģiju un paidagogiku, kas galējus mērķus atrasiņāja no pieredzes, saskanā ar bērna īpatņo attīstības gaitu un visu viņa funkciju izveidošanu, gan vello metafizisko, racionālo psiholoģiju un paidagogiku, kas psiholoģiskas norises izskaidroja, izejot no prāta apriori, bet ne no pieredzes. Psiholoģijas pamatojuma Kants cenšas apvienot abus momentus - aposteriori un apriori. Šī doma kļuvisi par vienu no svarīgākām vēlāk izveidotas gara zinātniskās psiholoģijas un paidagogikas sistēmā.

Zīmējoties uz paidagogisko disciplīnu izveidošanu, svarīga ir Kanta "prak-
tiskā prāta kritika", kurā starp citu viņš runā par postulātiem: divseles nemirstību, Dieva esamību un gribas brīvību. Kanta izceltais normu jēdziens ienesis jaunu gaismu ne vien zinātniskā paidagogikā, bet arī viņas praktiskā izlietājumā. Kriticismā paidagogiskās teleoloģijas centrs vērsās no natu-
ralisma uz pārindividuālo vērtību sfāiru. Naturalisms bija aptumšojis pārin-
dividuālo, pārsubjektīvo normu problēmu lielāku vērtību piegriezdamus pie-
redzes datiem un uzsvērdamus paidagogisko psiholoģismu. Kriticismā paidagogikas mēdoxlis principiāli cētāds, kā formāli, tā arī materiāli. Mērķis vairs netiek uzstādīts no pieredzes, bet no vērtību zinātnes. Kategoriskā impe-
ratīva doma piešķir visai paidagogikai noslēktas sistēmas raksturu. At-
pasaulē uzskata izveidošanu blakus teoretiskam momentam Kants prasa

vērtību momenta ieviešanai. Dabaszinātniskā psiholoģijā fundētas pedagoģiskas mērķis izrietēja no atsevišķu iedabu attīstības. Kopējais audzināšanas mērķis sastāvēja no atsevišķiem daļu mērķiem. Trūka pārbaudes par kādu veselo, sintētiski saistošu pārindividuālo norunu. Kanta filosofijā turpretim veseluma idejai piekrit liela loma, lai gan viņš pats to vēl nebija pietiekami izlietājis. Jāatzīmē tomēr, ka Kanta lielais iespaids uz tagadnes spilgtākiem garzinātniskiem pedagoģiem pamatojas vairāk viņa filosofijā, mazāk pedagoģijā, kurā vēl manāms Ruso iespaids.

Idealistiski-kritiskais virziens filosofijā radīja tādu pašu virzienu pedagoģijā, kas sadalījās divās daļās - spekulatīvajā un kritiskajā virzienā. Spekulatīvais virziens pedagoģijā centās likvidēt lielu plaisu starp cilvēku kā dabas būtni un cilvēku kā gara būtni. Kritiskais virziens dabas būtni cilvēkā mēģina pārvērst ar cilvēka garīgo būtni, kā audzināšanas mērķi uzstādot vispārnozīmīgo vērtību pasauli, kurai uzskata neatkarīgu no pieredzes pasaules. Kanta transcendentālās filosofijas garā ir ietuvēta slavētais pedagoģa Natorpa sociālā pedagoģika. Natorps ir tikpat stingrs apriorists kā Kants. Pedagoģikas uzdevums ir izveidot bērnu par vērtību pilnu kultūras cilvēku. Bet tāka kultūras nesēja ir kopa, tāpēc arī par kultūras cilvēku kāds var kļūt tikai kā kopsas loceklis. Pie Natorpa tā nav kopsas prevalence pār subjektu, jo tāpat kā Kants, viņš vērtē individu kā pašmērķi, bet ne kā līdzekli. Tomēr kā visvairākais individuālas dzīves saturs Natorps atzīst labprātīgu nodošanos kopai. Uz šī pamata Natorps veido savu sociālu pedagoģiku.

Kanta kriticismā apdrausta ir arī lielāka pedagoģa praktiskā Pestalocija sistēma. Lai gan Pestalocijs uzsvēra cilvēka spēju dabisko attīstību,

Tomēr tā nebija domāta sensualistiskā empirisma garā, kādā gāja piem. Ruso. Jo Pestalocijam pirmā vietā nestāvēja pilnīga saskana un iepazīšanās dabas dzīvē, bet gan metode, kas nav sastopama pašā dabā. Sava pedagogisko metodi viņš fundē psiholoģijā. Metode ir saskana ar audzināšanas mērķi, un tas ir - parāpēniska droses attīstība, ar attiecīgi piemērotiem vingrinājumiem radot harmonisku un progresējošu droses funkcionēšanu. Audzinātajam galvenā kārtā jāskatās, lai visi tie iespaidi, kurus bērns uzņem, vienmēr būtu saskaroti ar jau sasniegto spēju lielumu un raksturu. Tāpēc zināšanas sniedzamas bērniem zināmā kārtībā, skatoties pēc vajadzības. Pamatzināšanas jāpiemēro piematņējo spēju attīstībai, pārejot uz arvien sarežģītākām un grūtākām zināšanām, saskana ar paralelu bērnu spēju attīstīšanos. Pestalocijs sevišķi uzsvēra garīgo aktivitāti, kas veicināma un veidojama pedagogiskā darbā. Mācīšanas uzdevums nav zināšanu gūtais krājums, bet kādu lietu attiecību, vai kādas pieredzes datu starpā esošas likumības intuitīvā uztveršana, izprašana un izlietošana. Pestalocija ideju tālāk veidotāji un padziļinātāji ir - Sprangers, Gaudigo, Keršēnšteiners u. c., kuri saskana ar kriticisma virzienu arī brīvības principa problēmu centās apgaismot citādāk, nekā to darīja racionalisti un empiristi.

Liels iespajds uz pedagogisko uzskatu veidošanos ir jaunākā laikā izplatītai dzīves filosofijai. Dzīves filosofijas strāvai ir īpatnēja tendence atbrīvoties gan no dabaszinātnisko likumu kausātas nepieciešamības, gan no formāli loģisko likumu ideālā vajadzīguma (das Sollen). Radošā sintēze, totalitāte, veidols un par visām lietām personālais un pārpersonālais veslais ir šī virziena galvenie saucastī. Dzīves filosofijas virziens sākas ar Niči un to turpina Diltejs,

Bergsons, Simmels un citi. Paraleli šim virzienam filozofijā, arī pedagogikā arvien skaļāk savu balsi sāk pacelt saucieni pēc dzīvei piemērotas audzināšanas. Līdzšinējās saskaldīšanas vietā prasa totalitātes ieviešanu; dabas un loģikas neatvairāmas nepieciešamības autoritātes vietā, nostāda brīvību pret ikkuru katru spaidu. Kā individu, tā sabiedrību mēģina tvirt kā veselo, kurā apvienotos esamība ar ideālo vajadzīgumu (Sollen), īstenība ar ideālu. Radusies cēršanās pēc individuālas un sociālas pedagogikas apvienošanās saistās ar vispārējo tendenci pēc dzīves veseluma un totalitātes līdzšinējās saskaldīšanas vietā. Harmonijas princips kļuvis par valdošo principu izglītības procesā, kurā individuālais un sociālais moments vairs nedrīkst nostāties vieno otram pretim, bet tie jāietilpina vienvērtīgi vienā pašā brīvās dzīves procesā. Līdz ar tuvošanos dzīvei konsekventi valdošais racionalisms arvien vairāk sāk piekāpties metafiziska irracionalisma priekšā. Jo viss, kas saistās ar tieso dzīvi, ar viņas nežūgo, neapturamo plūsmu, ar viņas radošo brīvību, pa lielāku daļu ir irracionāls, prātam netverams. Tādā dzīves filozofijas garā ir parādījusies pag. g.s. beigās un šī g.s. sākumā jaunatnes kustība. Pret nevien jaunatni, arī pašus audzinātājus arvien vairāk sāk iespaidot jaunas idejas totalitātes un brīvības principa realizēšana tuvošanās dzīvei u.t.t. Kā sekas šim virzienam radās un izveidojās jauna tipa skolas, piem. pārdozvojuņu skola ("Erfahrungsschule"), kopaskola ("Gemeinschaftsschule"), darba skola, produktīvas skola u. c.

Tomēr dzīves filozofiskais virziens nav visjaunākais virziens filozofisko sistēmu attīstības vēsturē. Pašu heidzamo gadu desmitu filozofisko sistēmu attīstībai ir raksturīgs kultūrvēsturiskais virziens, jeb kā Simmels to apzīmējis "die Wendung zur Idee". Tā ir zināmā mērā atpazal atgriešanās pie Kanta kriti-

risma. Kultūr vēsturiskais virziens filozofijā noteikti atšķir ideju pasauli kā nemainīgu un pārlaicīgu no dzīves, kā nepārtrauktas laiciskas plūsmas. Starp šīm diviem pretpoliem - starp dzīves heterogēno kontinuitāti un starp ideju jeb vērtību nemainīgo pasauli konstatējama garīga istemība. Šī kultūrfilosofiskā virziena pārstāvji ir - Sprangers, Treiers, Lits, Riverts un daudzi citi. Vīnu starpā īpatnēju vietu ieņem Huserls ar savu fenomenoloģiju, kurā viņš neuzskata pārdzīvojumus (Erlebnis) un nozīmi (Geltung) kā divi dozādus, nošķirtus momentus, bet gan apskata tos kā tādas, kas atrodas ciešā savstarpējā sakarā un nepārtrauktā mainā. Kultūrfilosofiskais virziens subjektīvā momenta vietā uzsvēr objektīvo momentu - kultūras vērtību sfēru. Par gara dzīves būtisko elementu uzskata vērtības idejas un to pārdzīvojumus.

Šī kultūrfilosofiskā virziena iespaidota, radās garazīnātiskā psiholoģija ar Dilteju un Sprangeru priekšgalā. Viņi jo sevišķi uzsvēra garadzīves fundēšanu ne dabas, bet gara, resp. vērtību pasaulē. Tikai vērtības veido cilvēku par personību. Šīs vērtības ir it kā regulatīvas idejas kanta nozīmē, kuras vada psihes garīgo attīstību. Vispārī visur sāc izpausties arvīn vairāk tendence pēc apvienošanas, pēc sintēzes starp tādiem pretstatiem kā subjekts-objekts, atburošana-saistīšana, laiciskais process - pārlaiciskā ideja u.tul.

Paralēli šim kultūr vēsturiskam virzienam filozofijā, arī pēdējā laikā mānāma cenšanās atbriroties no šaura subjektīvisma un lielāka pievēršanās objektīvo vērtību pasaulē. Pie kam subjekta un idejas attiecības vairs nav domājamas kā savstarpējas, parārstojamas attiecības. Subjekts nepaplaujas, nepadodas idejai, bet nepie kāpiņi cenšas, tiecas uz viņu. Tikai ar šo nenīcīgo tieksmi pēc pārlaicīgas idejas, pēc tās realizēšanās savā struktūrā, subjekts kļūst par garu, par personību. Garlības vērtības un izglītības mantas vairs netop par psihisku procesu līdzekļiem,

Kas palīdz izraisīties dažādām psihiskām funkcijām, bet gan par mērķi, kura sasniegšanai dažreiz arī nekais pat atstat novārtā subjektīvas intereses un vajadzības, un censties pēc šī mērķa viņa pašā dēļ. Kultūrvēsturiskais virziens pedagogikā neatzīst to harmonijas viedokli, kas raksturīgs dzīves pedagogikai. Ne pretstatu apvienošana harmoniskā vienībā, bet taisni šo pretstatu savstarpējas attiecības sastāda meklēto vienību. Tā ir vienība dažādībā un dažādība vienībā. Dzīves pedagogikas vietā pamazām sāk attīstīties gara zinātniskā pedagogika. Šis gara zinātniskais virziens pedagogikā sevišķi spilgti parādījās tikai beidzamajos gados, kaut gan pirmsākumi atrodamī jau pag. p. s. vidū. Viņas pārstāvji tagad ir - Lits, Keršēnšteiners, Sprangers, Štans u. c., kas vērsās pret vienpusīgo un pērspilēto subjektīvismu pedagogikā, pret tā saucamo ekspresionismu un aicināja no jauna pievērsties tās lietišķiem objekta sastāvjiem („Zucht des Gegenständlichen“). Cildros šo laikmetu nosaucis par robežu atrašanās laikmetu - „die Wiederentdeckung der Grenze“. Šī robeža, resp. sintēzes atrašanās tendence raksturīga kā filosofijai tā pedagogikai. Abās disciplinās vērtību pasaule tiek nostādīta pretim subjektīvai pasaulei un izglītības procesa būtību redz vērsšanās un tuvošanās šai vērtību pasaulei. Visai raksturīgs piemērs šim garazinātniskam virzienam pedagogikā ir Šprangera uzstādītais šīs dzīves formas un tāpat viņa jaunatnes psiholoģija un jaunatnes audzināšanas sistēmas izpratne, izejot no šo sešu vērtību sfairu viedokļa. (sk. Ed. Sprangera „Lebensformen“ un „Psychologie des Jugendalters“, 1926.g.).

Noskaidrojusi filosofijas un pedagogikas savstarpējo sakaru, jāpievēršas pašas brīvības jēdzienam un viņas būtības izpratnei.

2. Brīvības jēdziens no metafiziskā, psiholoģiskā un etiskā viedokļa un brīvības principa jēdziens no pedagogiskā viedokļa.

Jēdziens „brīvība” ir ļoti daudznozīmīgs jēdziens. Vīnu var visādi iztulkot, atkarībā no tā sakara, kādā tas atrodas ar savu pretstatu - nebrīvības jēdzienu. Tāpēc stingri jāšķir dažādi brīvības jēdziena iztulkojumi. Populārā, ikdieniskā valodā brīvības jēdziens vairots negatīvā nozīmē, kā atbrīvošanās, atvairināšanās no kaut kā. Brīvības pretpols ir āreji spiedi, saistība. Šai negatīvā nozīmē, kā atbrīvošanās no kaut kā, brīvības jēdziens ir relatīvs jēdziens, jo vienmēr tie ir divas relatīvas ar savstarpējām attiecībām. Tāpēc šī jēdziena noskaidrošanai vispirms jāprasa, kas ir tas, kas ir brīvs, un atzīst, no kā šis brīvais ir brīvs. Mūs interesē brīvības jēdziens attiecībā pret cilvēkiem, bet ne nedzīvām lietām (piem. brīvais balons pretstatā saistītam balonam). Psiholoģiski noskaidrots, ka cilvēka apziņā brīvība jēdziens var parādīties divējādā nozīmē: pirmkārt brīvības apziņa rodas pārdomas brīdī (lemšanas brīdī), kad ir apziņa par spēju brīvi izšķirties par vienu vai otru gribas veidu, t.i. kad ir brīvības apziņa attiecībā uz iespēju kaut ko gribēt; otrkārt brīvības apziņa rodas izlemtas gribas realizēšanas brīdī. Tā ir apziņa, ka esmu brīvs tā rīkoties un darīt kā gribu. Šos divus dažādus gribas jēdzienus, gribas brīvību un rīcības brīvību visai bieži sajauc vai apvieno, dažreiz pat nepareizi uzskata rīcības brīvību kā pierādījumu gribas brīvībai.

Rīcības brīvība nav gribas brīvība, bet gribas realizēšanas brīvība.

Tikai tad mēs spējam rīkoties ar oīm vairāk saskaņā ar savu gribu, kad mūsu miesiskās un garīgas spējas ir izveidotas mūsu gribas kalpībā. Gribas brīvība vērsas ne vien uz cilvēka fizisko varēšanu darīt tā, kā viņš grib, bet arī uz garīgo un sociālo varēšanu, jo šo varēšanu ierobežo gan fiziskās spējas un spēki, gan garīgas spējas gan sociālais stāvoklis, kādā īpatnis atrodas. Īpatņa vispusīgo spēju attīstība kāpina rīcības brīvību. Vispārī viss tas palielina šo brīvību, kas veicina dabas pārveidēšanu no cilvēka puses. Tāpēc saprotama ir audzināšanas nozīme rīcības brīvības izveidošanā, jo tikai ar audzināšanas palīdzību var attīstīties visas tās spējas, kas sekmē un nodrošina rīkošanos un darbību mūsu gribas virzienā. Bet, kā jau aizsācēju, ne vien no dabas puses rodas ierobežojumi rīcības brīvībai. Tādi ierobežojumi rodas arī no atsevišķu cilvēku un no veselas cilvēku kopas puses. Piem. jaunatnes tieksmes pēc brīvas dzīves pirmā kārtā ir tieksme pēc rīcības brīvības, t. i. tieksme pēc iespējas darīt to, ko grib, nerīkojoties ar dažu personu vai visas sabiedrības autoritatīvo norobežojumu. Šo rīcības brīvību, kā turpmāk redzēsim, cenšas ievest arī brīvās skolas piekritēji, ļaujot bērniem darīt to, ko viņi grib; pāriet no vienas grupas otrā tad, kad viņi grib; uzņemties vienu vai otru uzdevumu un pienākumu tādu, kādu viņi grib (līdzekļu izvēles, bet ne mērķu izvēles nozīmē). Vispārī - atļauj rīkoties tā, kā tas saskaņā ar bērnu brīvo gribu, pat iekšējās disciplīnas un pašvaldības jautājumos, kā tas piem. ir noticis Amerikāņu skolās ar viņu republikānisko iekārtu.

Gribas brīvības veids ir visai svarīgs reālā dzīvē un zināmā mērā stāv saskaņā ar citu brīvības veidu - ar gribas brīvību. Tomēr abi šie brīvības veidi noteikti šķirami viens no otra. Tāpat arī tiesiskā brīvība atšķiras no rīcības brī-

vības, sevišķi sociālā laukā. Jo sociālā dzīvē daudz ko drīkst darīt (drīkstēšanas brīvība - Tundürfen), bet nevar (varēšanas brīvība - Tun können) un otrādi, daudz ko var darīt, ko nedrīkst. Šeit rīcības brīvība ir konfliktā ar tiesisko brīvību.

Rīcības brīvības lielo nozīmi īpatnā dzīvē pierāda tas fakts, ka šīs brīvības atņemšana vienmēr ir uzskatīta kā sods, sākot ar maza bērna liešanu kastī un beidzot ar pieaugušā cilvēka ieslodzīšanu cietumā. Tomēr, kā jau aizsādīts, rīcības brīvība, nedz ārējā, nedz iekšējā, resp. garīgā nav iegūstama pilnā mērā. Lai vienmēr ir ierobežojumi no dažādu apstākļu puses. Lai gan tieksme pēc rīcības brīvības ir jo stiprā, tomēr vēl stiprākas ir daudzas citas tieksmes un tendences īpatnā psihē. Abi paši dzīves un darba apstākļi piespiež īpatni ierobežot savu rīcības brīvību. Ieviens ir saistīts ar savas dzīves mērķi, savu vārdu, sabiedrības tradīcijām, laika prasībām un garu. Katrs ir sava laika bērns un šai ziņā nekad nevar būt absolūti brīvs savā rīcībā. Piem. šī laukmētā bērnū aizraušanos ar tehnisku lietas pilnīgi brīva dvēseles prasība, bet tomēr tā ir saistīta ar tagadnes vispārējo tehnisko garu. Minētā piemērā, kā redzējam, brīvības ierobežošana vērsās ne tik daudz uz mūsu rīcību, jo mēs varam arī citādāk rīkoties, ja vien gribetu, bet uz mūsu gribu, kas ir deteminēta.

Tā rīcības brīvības apskats ir novedis pie vajadzības turāk apskatīt pašas gribas brīvības problēmu. Kas zīnējas uz gribas brīvību, tad parasti to nedz apskatīt no tiem dažādiem viedokļiem: metafiziskā, psiholoģiskā un etiskā. Patiesību sakot no šiem tiem viedokļiem varam iztērot nevienu gribas brīvību, bet īpatnā garīgā brīvībā vispārī. Apskatīsim katru no šiem viedokļiem atsevišķi.

Grības brīvība no metafiziskā viedokļa. Jau no senatnes bija dzīva metafiziskā interese par trim problēmām, jeb kā Kants nosaucis postulatorām idejām: Dieva esamību, dvēseles nemirstību un grības brīvību. Jo sevišķi spūgti šo triju problēmu iztēzējums radās 18. g. s. un 19. g. s. un vienu no dzīlākām atrisinājumiem guvis Kanta filosofiskā sistēmā.

Par grības brīvības problēmu pastāv divas pretīstīgas mācības. Pirmā mācība - determinisms attiecina uz cilvēka grību un tās lēmumiem kāusālo dabas likumību. Cilvēks nav brīvs savos grības lēmumos, jo viss ir kāusālo likumu noteikts. Grības lēmumus rodas atkarībā no zināmiem dotiem apstākļiem un iestājiem apstākļiem, kuriem atkārtojoties, atkārtosies arī tads pats lēmums, rēķinoties ar noteiktiem fizioloģiskiem un psihiskiem likumiem. Otrā mācība - indeterminisms atzīst, ka uz grības lēmumiem kāusālais dabas likums nav attiecināms, jo tā spēlē lomu psiholoģiskais izvēles process un nenoliedzama brīvības apziņa. Tāpēc balstoties uz savu brīvo grību, cilvēks ir atbildīgs par saviem darbiem, jo noteiktā konkrētā gadījumā viņš var arī citādāk lemt nekā ir lēmis. Pēc deterministu domām turpretim, atbildības un pienākuma apziņa loģiski un reāli nav pierēķināma cilvēkam, jo viņa grības lēmumi nav atkarīgi no viņa pašā. Kā grība varētu izšķirties arī citādāk (šo faktu indeterministi jo sevišķi uzsver), nerunā pretim ne loģiskai, ne reālai iespējamībai, bet gan runā pretim loģiskai un reālai nepieešāmībai, jo tiem pašiem apstākļiem un motīviem atkārtojoties, grības lēmums nevarētu būt citādāks. Tātad no metafiziskā viedokļa deterministi pieņem jau iepriekš kāusālo likuma vispārnozīmību, kas attiecināma uz ikvienam norisēm, kā fiziskām, tā psihiskām. Tāpēc šī kāusālo likuma nepieešāmības dēļ, pēc deterministu domām, nevar būt grī-

bas brīvība tās istā nozīmē. Ar to nav teikts, ka deterministi noliegtu ikvienu brīvību. Ir brīvības veidi, kurus arī viņi pieņem. Piemēram, deterministi atzīst rīcības brīvību tās nozīmē, ka īpatnis darbojas tā, kā pats grib, neiespaidots no fiziskā vai psihiskā veida ārējiem apstākļiem. Tāpat atzīst arī gribas brīvību psiholoģiskā nozīmē, ja gribas akti notiek saskaņā ar indivīda garīgo struktūru, īpatnējo raksturu, citu indivīdu vai citu apstākļu neiespaidoti, kā hipnoze, aferti u.tul. Šī gribas brīvība tomēr neizslēdz pieņēmumu, ka visi personības gribas akti un to motīvi notik stingrā kausālā sakarā. Tāpat arī, pieņemot etiskās brīvības iespējamību, cīn tāls indivīds saskaņā savu gribu ar ticamiskām normām, deterministu nojēgumā tas nerunā pretim tam apstāklim, ka atsevišķā izšķiršanās par labu etiski launam vai labam izriet tikai no nepieciešamiem cēloņiem. Turpretim daži indeterministi, uz jautojumu, vai kausālais likums nozīmīgs visām atzinām jeb vai tasattiecas vienīgi uz tām zinātnēm, kas pēti indivīda gribu un rīcību, atbild pozitīvi pieņēma pieņēmuma nozīmē. Viņi nerudz pretuma starp gribas brīvību un kausālo likumību, jo kausālais likums nosaka, ka katrai parādībai ir savs cēlonis. Arī brīvam gribas aktam ir savs cēlonis, kas atrodas viņa pašā viņa spējā tā vai citādoā izšķirties. Šeit ir gan attiecināms kausālais likums, bet bez viņa nepieciešamības rakstura. Tomēr lielālais indeterministu vairums uzskata attiecības starp cēloni un sekām kā nepieciešamības attiecības un tāpēc gribas brīvība pēc viņu domām ir tikai tad pieņemama, kad ir noliegta kausālā likuma vispārnozīmība. Šo atzīsmājumu indeterministi atrod arī apstākli, ka ikviena kausālā rinda, novesta līdz pirmcēlonim, kas ir domājams bezgalībā, rada atzini, ka ir pirmcēlonis, kuram nav vairs nekāda cēlona. Arpus pašas kausālās rindas ir iespējamība atrast tādas parādības, kurām nebūtu vairs cēlona, kas būtu pašas par sevi brīvas un līdz ar to

pašas būtnes par cēloni citām parādībām. Tāda brīva parādība, ārpus kausāta rindas, pēc šo indeterministu domām ir brīva griba, ar kuru iesākas jauna kausāta rinda. Izstrādājot šo kausālo likumību, indeterministi pat tik pārdroši apgalvo, ka cilvēki rīkojas un labāk zin, kā viņu griba ir brīva, nekā to, ka katrai noīsei ir savs cēlonis. It sevišķi viņi vērstājas pret gara dzīves dabaszinātniski-mehaniško vērtēšanu. Dzīves process uzskatāms ne kā sastindzis mehānisms, bet kā dzīvs organisms, kas pastāvīgi attīstās.

Šis savstarpējs strīds starp determinismu un indeterminismu ilgst visai filozofijas vēsturei cauri. Enerģisks determinisma piekritējs ir Spinoza, kas izskaidro brīvības apziņu cilvēka darbībā ar pamatcēlonu nezināšanu. Ja būtu izpētīti visi pamatcēloņi, tad arī ikkura katra cilvēka darbība un izturēšanās būtu jau iepriekš nosakāma. Angļu filozofs Hobbs arī nolieda gribas brīvību, bet viņš tomēr atzīst vienu brīvības veidu - rīcības brīvību. Jaunu apgaismojumu šim strīdum devis Kants, mēģinādamus attaisnot kā determinismu, tā indeterminismu. Viņš noliedz negatīvo gribas brīvības jēdzienu, t. i. gribas neatkarību no kaut kā. Kā visas reālās dabas parādības pakļautas kausālam likumam, tā arī cilvēka griba, jo kausātais likums nepazīst izņēmuma, arī pret cilvēka garīgo dzīvi nē, kā to domāja mērāmi indeterministi. Cilvēka rīcība un cilvēka griba ir neatvairāmi pakļauta šai likumībai. Tāpēc negatīvās brīvības vietā Kants mēģina vērsties pozitīvo. Tā iespējama tikai tāda gadījumā, ja cilvēks ietveras ne tikai dabas pasaulē, bet arī citā pasaulē, ar kuru nav attiecīnāmi dabas likumi, un kurā realizējas cilvēka griba, t. i. Kanta vārdiem runājot, ja cilvēks nav tikai dabas būtne (Naturwesen), bet arī prāta būtne (Vernunftwesen). Cilvēks kā dabas būtne atrodas reālā pasaulē, bet kā prāta būtne intelligīblā pasaulē. Reālā pasaulē atrodamies, viņš ir nebrīvs, bet intelligīblā pasaulē viņu dara brīvu un autonomu. Tā ka nevar noliegt reālā pasaulē valdošo kau-

sāto likumu, kuram viss pakārtojas, arī cilvēka griba, kā arī gribas brīvību pārnes no reāli-empīriskās pasaules transcendentī-intelligēblā. Šai intelligēblā pasaulē griba kā lieta par sevi (Ding an sich) ir brīva, bet reālā pieredzes pasaulē, kā parādība, tā ir nebrīva, pakļauta kausālāi nepieciešamībai. Lai gan teoretiski tomēr, pēc Kanta domām, nav pierādāma gribas brīvība, tā ir praktiski nepieciešama un nozīmīga, lai ar viņas palīdzību cilvēks varētu pacelties pāri ikdienai-citai dabas būtnai. Izējot no vispārnozīmīga etiskā likuma-kategoriskā imperatīva, jāņemam brīva griba, kas var sekot un var nesekot šim kategoriskam imperatīvam. Tāpēc praktiski cilvēkam tā jāzina un jādzīvo, it kā (als ob!) gribas brīvība būtu arī teoretiski pierādāma. Tāds ir īsumā Kanta uzskats par gribas brīvību.

Noskaidrot šo gribas brīvības iztērojumu no metafiziskā viedokļa, jākonstatē, ka indeterminista metafiziskais gribas brīvības pieņēmums ir bez pietiekoša pārliecības spēka. Savu mācību par cilvēka gribas brīvību pa lielāki daļai viņi pamato uz dažiem psiholoģiskiem un etiskiem faktiem, kā brīvības apziņas lemsjamas un izveles brīdi, nopelna-soda, atbildības-vaimes apziņas un citi fakti, neievērojot citus faktus, kas norāda pilnīgi pretēji. Bet arī galējais determinisms nav pieņemams, sevišķi tad, kad iespaidots no dabas kausalitātes neatvairāmas nepieciešamības, vienkārši nonāc līdz fatalismam, kurā nojēgmā visas vīses jau iepriekš noteiktas, nospraustas un cilvēkam atlika tikai arli padoties javam likumam (fatum), vairs neticot savas gribas brīvībai. Gribas brīvība un gribas nebrīvība ir atrodām, ir labi savienojami jēdzieni determinista vai indeterminista uzskatos. Piem. riets brīvība, kā spēja atēji vai iestēji tā rēties, kā spētis grib, var tēri labi apvienoties ar pārliecību, ka ikviens gribas stārnklis kausālā ir jau noteikts, determinēts. Tāpat arī gribas brīvība ir apvienojama ar determinismu, jo gribas brīvība nenozīmē gribas lemsumu noteiksānu no jutekliskām dzinām, no

brībtai saviem momentiem, no neltiskiem motīviem, bet gan no citiem garīgiem nepieciešamību faktoriem. Tātad no vienas puses neatkarība, brīvība, no otras puses atkarība, nebrīvība saistāmas savā starpā.

Grības brīvība no psiholoģiskā viedokļa. Kā no metafiziskā, tā arī no psiholoģiskā viedokļa aplūkojot grības brīvības problēmu, var izšķirt divējādas pretešīgas mācības - indeterminismu un determinismu. Indeterministi kā pierādījumu grības brīvībai min brīvības apziņas faktu, kas konstatējams katrā normālā psihē. Šī brīvības apziņa visai spilgti izpaužas bērnības laikā, jo katrs apzinās sevi kā galveno noteicēju grības lēmumā. Šeit grības brīvība parādās īpatnā spējā - apspiest un novērst dažādas subjektīvas iekāres un tieksmes. Brīvības apziņa šeit nozīmē savu spēju apziņāties, kas saistīta ar vērtību apziņu un vērtību mērauklām. Pilnas brīvības apziņai mināma arī aktivitātes, spontānitātes, iekšējās pašdarbības apziņa, kas raksturoja grības aktam. Šai aktivitāte brīvība parādās kā pozitīvs faktors, jo grībasais, "es" tiekst kā spēks, kā apziņas enerģija, kura vērtas gan uz nevēlamo tieksmju novēršanu, gan uz pārdomu un uzmanības procesiem, gan uz daļību un spēle izšķirošu bērnības motīvu cīņā. Krējais indeterminisms noliedz ikvienu motīvu iespaidu uz grības lēmumiem, kamēr relatīvais, vairāk implētais indeterminisms - atzīst nevien zināmu motīvu, bet arī īpatnā rakstura iespaidu uz grības lēmumiem, nenostādot tomēr to tieši kausātā sakarā, jo grības izšķiršanās ne vienmēr ir rakstura izpausme un tajā arī raksturs nav kausāli determinētas attīstības rezultāts. Determinists turpretim oponēdamus pret indeterministu domām, norāda, ka biežāk par brīvības apziņu psihē ir konstatējama nebrīvības apziņa. Kā ir konstatējama nevien tad, kad jāseko pavēlēm un citu aizrādījumiem, bet arī tad, kad klausām savas sirdsapziņas balsij, kad se-

kojam etiskām vai praktiski vajadzīgām vērtībām. Reproducējot leņķiskas artu, nav tik vien apziņa, ka spējam arī citādi kļūt, bet gan vairāk ir apziņa, ka zem tādiem pašiem nosacījumiem būtu tāpat kļūši arī citā veidā. Zināties uz pašdarības un aktivitātes apziņu, deterministi aizrāda, ka tiepat bieži ir sastopama arī pretēja - pasivitātes un nospiestības apziņa. Atbildības apziņa arī varētu izstīst bez gribas brīvības, ja viņa vienmērīgi ir ieaudzīnāta, ņemot vērā gan personīgo, gan visas sabiedrības labumu. Pēc deterministu domām ikviens psihiska norise ir kārtāli determinēta. Pat tādas parādības, kā brīvības un aktivitātes apziņa, nav domājamas, ārpus sarkera ar visu psihi. Ikoiluz gribas kļūmus ir saistīts ar psihofizisku individu un nepieciešami izriet no šī individu īpatnējās struktūras. Tikai relatīvā nozīmē indivīds būtu brīvs, ja savos kļūmus viņš balstītos uz savu raksturu, īpatnējo psihisku struktūru, bet ne uz ārtējiem iespaidiem, svešām autoritātēm, pārtējiem gara stāvokļiem u. t. t.

Tāpat psiholoģijas laukā indetermīnisms gribas brīvības pieņēmums, atsaucošies uz brīvības apziņu, neietur kritikas, jo pirmskāt - ne vienmēr mūsdi apziņa atbilst faktiskam lietu stāvotam, piem. var justies spīzīts, lai gan visa enerģija jau izstīkusi; otrkārt - ne katra brīvības apziņa norāda uz gara brīvību, piem. sarkotāja, dzēzāja u. tūl. brīvības apziņa nav vēl pierādījums viņu patiesai gara brīvībai. Jaunā laukā vairs nešaubās par determinismu pareizību, jo psihiskā dzīvē nav neienas norises, kas būtu radusies bez sava cēlona un kurai nebūtu savu sekū. No psiholoģiskās puses brīvības izpratnē lielu lomu spēlē izvēle starp dažādām, šķietami brīzīgām iespējamām darbībām, jo rīcības brīvība (Freiheit des Handelns) nozīmē atkarību no subjekta, kas darbojas, bet gribas brīvība ir vai nu spekulatīvais pieņēmums, kuram nav sarkera ar psiholoģiskiem datiem, vai arī no psiholoģiskā viedokļa sarkut ar aktivitātes apziņu, kas

šā) zināšanas, nedz nepietiekīga intelektuālā spēju izpēšana, nedz atkarība no kādas autoritātes, nedz jutu vai kādu citu psihisku norisu traucējoss iespaids. Tā piem. pēc tagadnes filsofa Šelera domām, gribas brīvība ir atbrīvotānās no dažnreizīgiem instinktiem un impulsiem. Tāpēc ar brīvu gribu apveltīto cilvēku viņš nosauc par „dabīgo cietu”. (sk. Max Scheler „Philosophische Weltanschauung” 1929. g. 148. lpp.).

Gribas brīvība no etiskā viedokļa. Pedagoģiskā sarakstā lomu spēlē brīvības jēdziena apskats no etiskā viedokļa, morālā no metafiziskā un psiholoģiskā. Tāpēc sīkāk jāpaskaidrojas pie jautājuma, kā brīvības jēdziens izprotams no etiskā viedokļa. Tāpat kā iepriekšējās laukos, tā arī etiskā laukā konstatējami divi galēji uzskati - determinisms un indeterminisms. Etiskā laukā determinisms pieņem tikumisko normu absolūtu imperatīvu, bet apstrīd absolūtais norēšanas iespējamību šī imperatīva realizēšanā. Tomēr lai gan ideālais vajadzīgums (Sollen) nesecina neatvairāmu norēšanu un tās realizēšanu, tās norēdē savu nozīmi arī tad, ja nav realizējama konkrētā empiriskā pasaulē. Ideālā vajadzīguma prasība nav atkarīga no brīvās gribas esamības vai neesamības. Ja būtu iespējams pazēt īpatnā raksturu līdz beidzamam sīkumam un ja būtu pārskatāmā veidā doti visi apstākļi un attiecības, kādās atrodas indivīds, tad pēc deterministu domām būtu iespējams iepriekš noteikt ikvienu gribas aktu un tā veidu. Tikai šīs neesības dēļ, noteikt un paredzēt visus apstākļus rodas iespaids, itkā indivīdā būtu brīvās rīcības iespējamība. Patiesībā šādas brīvības nav, jo viss ir kausāli determinēts. Neskatoties uz šo visur valdošo kausālo likumību deterministi etiskā laukā grib ticēt cilvēka brīvībai. Tā ir praktiskā ticība brīvībai, ticība īpatnā spējai etiski gribēt un rīkoties. Šī spēja pēc deterministu un indeterministu domām nav dota jau no sākuma visā pilnībā,

bet pamazām attīstās, paklausot tikumiskās dzīves arvien jauniem uzdevumiem un šīm tendencēm stiprinoties ar vingrinājumu un atkārtojumu palīdzību. Līdzīgi indeterministam, arī determinists uzskata to gribu un darbību par brīvu, kas izriet no personas būtības, neietekmēta no ārējiem vai iekšējiem apstākļiem. Indeterminists, apskatot gribas brīvību no etiskā viedokļa, atzīst, ka etiskais likums kā kategorisks imperatīvs būtu nenozīmīgs, ja īpatnim nebūtu spējas brīvi sekt šim imperatīvam, bez spaida no neetiskā motīvu puses. Indeterminists pārliecināts, ka no neatvairāmā ideālā vajadzīguma (das unbedingte Sollen), kas mums apziņā dots kā tikumiskais likums, nepieciešami izriet neatvairāma varēšana, t.i. indeterministiskā brīvība, bez kuras ideālais vajadzīgums zaudētu savu nozīmi. Tomēr relatīvais indeterminisms uzstājas ne tik krasi un ne ideālā vajadzīguma nesecina absolūtu varēšanu. Brīvība ir tikumības un tiesību priekšnosacījums. Ētiski sodīt var tikai ar to apziņu, ka indivīds varējis arī citādāk rīkoties. Bet ar to nav tiešs, ka visi brīvi gribas lēmumi ir etiski. Arī etiski zemi un pat noziedzīgi lēmumi var būt pilnīgi brīvi izņemti. Ētiski vērtīga ir tikai tā brīvība, kas seko etiskām normām. Pētam indeterministi uzstāda, ka etiskā ideāla realizēšana vēl nedara cilvēku par zināma veida etisku automātu, kas vienmēr ir determinēts no etiskiem motīviem. Jo etiskā dzīve uzstāda arvien jaunus uzdevumus, kuru realizēšanai tiek ierosināta indivīda brīva aktivitāte, kas nebūtu spējīga realizēties bez šīs brīvības. No etiskā viedokļa indeterminists vērtē kāda īpatņa rīcību par labu vai par ļaunu, kura varētu būt arī citādā, atkarībā no brīvās gribas. Determinists turpretim labā un ļaunā predikātus uzskata kā gribas īpašību, neatkarīgi no tās brīvības. Brīva gribā pēc viņa domām var parādīties tikpat labi etiski labā kā etiski sliktā rīcība un darbība. Tiesas prasē labā vai ļaunā darba lielumu vērtē pēc to pretstatu pārvēršanas, kas bija doti. Piem. smagāk

tiesā to noziegumu, kas bija izdarīts apziņīgi, bet ne afekta stāvoklī; augstāk vērtē nabaga, bet ne bagātā dāvaru u.tul. Zīmējties uz moraliskām atbildības jūtām, indeterminists pārliccināts, ka tikai gribas brīvība spēj darīt cilvēku atbildīgu par saviem vārdiem un darbiem, jo viņš var arī citādi rīkoties un darīt. Determinists turpretim atbildības spējas pieņem bez brīvas gribas līdzdalības, jo atbildības spējas viņa nojēgmā ir normas motivācijas spēja, t.i. spēja sekot etiski vērtīgam un atmest etiski nevērtīgo. Šī spēja konstatējama pie gandrīz visiem pieaugušiem īpatņiem (izņemti ir topoši indivīdi un arī psihiski slimi, kas nav spējīgi atbildēt par savu rīcību).

Praktiskā dzīvē valda indeterministiskais uzskats. Piem. mēģinot atgriezt kāda noziedznieka rīcību ar to, ka pastādatais noziedzīgais darbs ir viņa iedzimto tieksmju, slīktas audzināšanas, samaitājošas apstākļu un citu nelabvēlīgu apstākļu rezultāts, indeterministiskāki noskaņotais tiesnesis tomēr neradītu atkārtoties no domām, ka noskaņoties uz visiem šiem determinējošiem momentiem, noziegums varētu būt arī neizdarīts. Šai ziņā arī deterministam jāpieņem, ka tikai tad indivīds var kļūties par saviem ideāliem, etiskai personībai, kad pieņem viņa brīvību. Šo brīvību neattiecinā uz prātes sfairu, kas vienmēr ir kausāli determinēta, bet uz garīgo sfairu, kurā ir nozīmīga ideālā vajadzīguma, bet ne esamības normas. Tātad zīmējties uz cilvēka atbildību par saviem darbiem, no vienas puses jāpiesūta deterministu domām, ka šie darbi lielā mērā ir determinēti no dažādiem motīviem, rakstura, parāšām, apstākļiem u.t.t., no otras puses jāatzīst arī indeterministu taisnība praktiski nepieciešamās brīvības pieņemšanā, kā spējai sekot etiskām normām.

Reflektējot pie apskatītas gribas brīvības problēmas no etiskā viedokļa, etiskā brīvību varam raksturot divējādi: negatīvi un pozitīvi. Negatīvi tā ir gribas

šāmas uzdevums ir - paaugstināt cilvēku, kas jau tā tik augstu stāv citu dabas būtnu vidū, par pasaules visuma līdzradītāju, par Dievam līdzīgu. Nemot vērā filosofijā valdošā uztveruma par cilvēka būtes stāvokli attiecībā pret kosmosu izšķirošu nozīmi brīvības principa realizēšanā, audzināšanas darbā, jāatzīmē arī citi iespējami cilvēka būtes uztverumi. M. Šelers savas grāmatas „Philosophische Weltanschauung” vienā nodaļā („Mensch und Geschichte”) konstatē sešus dažādus cilvēka būtes uztveres veidus. Vēsturiski-chronoloģiski šie veidi atdalāmi vienīgi zīmējoties uz savu izcelšanos, jo gandrīz visi viņi vēl sastopami mūsu dienās. Viens no vecākiem uztverumiem ir kristīgi-teoloģiskais. Šim uzskatam raksturīga ir pilnīga cilvēka pakārtotības absolūtas idejas, resp. Dieva priekšā. Līdz ar to ir saistītas nebrīvības un bailes, grēka un nožēlošanas jūtas augstākās varas priekšā. Otrais uztverums - racionāli-humānais, ir tikpat vecs kā pirmais, savu sākumu ņemot grieķu filosofijā. Viņa nojēgumā cilvēks kā „homo sapiens” ir radikāli šķirts no kustoņu, pasaules un pacēlies pāri visai dabai ar savu specifisku funkciju - prātu (Vernunft), kas ir daļa no dieviskajam prātam, idejas. Tikai tuvojoties kāi mūžīgai idejai, cilvēks spēj atbrīvoties no instinktu pasaules un ieiet absolūto ideju pasaulē. Tādā veidā atrisinātais brīvības jēdziens ir raksturīgs ne vien grieķu filosofiem, piem. Platonam, bet arī vēlāko laiku ievērojamākiem filosofiem un pedagogiem. Cilvēks vieno empīrisku pasauli, kur valda matērija, ar intelligīblo pasauli, kur valda gars, ideja. Cilvēks vieno abas šīs pasaules, cenšoties pēc lielākas brīvības sasniegšanas, kas iespējama, mazinot pēc iespējas vairāk empīriskās pasaules iespaidu un arvien vairāk iejot intelligīblā ideju pasaulē. Pilnīgi to sasniegt nav iespējams, tāpēc cenšanās pēc garīgas brīvības ir neapstītoja cēšanās pēc nesasniedzamā. Trešais

cilvēka būtes uztrieums - naturāli-positīvistiskais - arī vēl tagad konstatējams, neat-
zist cilvēkā nekādas specifiskas spējas, kā piem. prātu. Cilvēks ir „homo faber”, kas
atspoguļo no pārejas pasaules ne kvalitatīvi, bet kvantitatīvi, jo viņā parādās
tās pašas funkcijas un spējas, kas dzīvnieku pasaulē, vienīgi vairāk diferencētas
un attīstītas, sasniegušas augstāku veidošanās pakāpi. Līdzīgi otram racionāli-
humanistiskam uzskatam, ir arī ceturtais „dioniziskā” cilvēka uzskats ar savu
krasi dabas un gara šķirtojumus divās pretējās pasaulēs. Bet pretēji racionālam uz-
skatam viņš neceļas atbrīvoties no dabas pasaules, lai iesēju brīvību meklētu ideju
pasaulē. Dioniziskais cilvēks vairās no gara pasaules kā no slimas pasaules, augstā-
ko dzīves vērtību atrodot iejušajās un iedziļojamajās dabas radošajā spēkā. Visi tas,
kas attiecas uz garu, ir kaitīgs, nevērtīgs, ar visām sacnēm izraujams. Vienīgi tas ir
vērtīgs, kas nāk no dabas radošiem piemērotiem. Zīmējoties uz būvības problēmu, šī
vīziena piekritēji dzīvnieku instinktīvi droši ieturēšanos nostāda augstāk par
kulturāla cilvēka laipnīgo, šaubīgo leņķošanu un lēmuma realizāciju. Cilvēks nav
brīvs, ja viņš attālinās no visa radītājas dabas, radītājiem no ideju normām. Šī mā-
cība ir saprotama, ņemot vērā, ka garu viņa identificē ar tehnisku intelliģenci. Kā
pienācīgi baidāms un pietam visjaunākais cilvēka būtes uztrieums Maks Šelers min
„postulatorisku ateismu”, kas nozīmē Dzeva noliedzšanu cilvēka atbildības un brī-
vības jēgu dēļ. Cilvēks nostādīts viens pats, brīvs savā darbā, savā rīcībā, atbildīgs par
visu, pretēji Kanta postulatoriskam teismam. Tikai tāda pasaule, kurā ir pāri neval-
da teleoloģisks likums, var stāvēt cilvēks kā etiski brīva persona. Tāpēc šis reā-
lais istēmbas mehānisms ir cilvēka brīvības priekšnosacījums, kurā nevalda kā-
das citas varas priekš nolikumi. Postulatoriskais ateisms paceļ cilvēku lielos

suverenas atbildības augstums. Šādā pasaulē cilvēks stāv šausmīgā vientulībā un vienatnībā, meklējot spēku sevī pašā, bet ne ārpus sevis. Cilvēks iegūst iespējami lielāku iekšējās brīvības apzini, tālu no ikkatras patvaļas, jo vadošs no absolūtiem vispārnozīmīgām vērtībām.

Šo heidzamo, visjaunāko cilvēka būtes vērtējumam arī H. Hartmanis lieis savu etisko pētījumu pamatā. Etisko problēmu izveidojumā Hartmanis nepiekrīt pilnīgi Kanta vērtējumam. Kants mēģina pārvarēt heteronomiju, kas rodas, ja brīvai gribai no ārienes uzspriestu tikumisko likumu kā svešu autoritāti, pārnesot etisko likumu no svešlikuma par gribas pašlikumu, resp. autonomu likumu. Šī pašlikumība ir gribas brīvības, iekšējās, gatavās tendences izpausme, ar kuras palīdzību griba kļūst no heteronomas par autonomu. Tūpat Hartmana nojēgumā tā nav īsta brīvība, kad griba pakļauta autonomam principam tāpat kā ikviena dabas parādība kausātam likumam. Gribas brīvībai raksturīgais moments ir - viņas distance pret etisko principu, bet ne viņas autonomija. Tāda arī to Hartmanis atbalsta materiālo etiku, kas gribeno pamatu smel vērtību sfērā ar personas jēdziena palīdzību. Jo tikai persona konstatējama metafiziskā tendence pēc absolūto vērtību realizēšanas. Šai ziņā Hartmanis ir devis personalisma, jaunāka laika pedagogiskā parzīstamas strāvas, filosofisku pamatojumu un apguisinojumu. Šo personalisma virzienu pedagogiskā aizstāv tagadnes ievērojamāki pedagogi, kā Šterns, Gaudīgs, Šprengers, arī Keršensšteiners un citi. Personu raksturo divi būtiski momenti: piemērt tā ir vērtību nesēja, kuras vērtību ieskatījums tulīn, vēstāda prasību to realizēšanai; otkārt tā ir brīvības nesēja, jo vērtību realizēšanas moments pielauj etiskai brīvībai to darīt vai nedarīt, ar to nostādīdamus personu lielos etiskos augstumos. Pašas par sevi

vērtības nezaudē savu ideālā vajadzīguma raksturu, skatoties pie tā, vai tās tiek realizētas vai nē. Tikai tad, kad individuāla psihe ieskata šīs vērtības un sāk tās realizēt, vērtību jābūtības likums sāk darboties reālā pasaulē. Ar to atšķiras vērtību ideālā vajadzīguma likums no dabas kausālā likuma neatvairāmības un nepieciešamības rakstura. Šai apstāsti, ka etisko vērtību realizēšanas nepieciešamībai neatbilst iespējamība no īpatņa puses, Hartmanis saskata īpatņa brīvības pamatojumu. Tas saprotams tā, ka īpatnis nav spiests, arī un bez ierunām paklausīt un sekot etiskām normām. Un savukārt gribas brīvībai ir nepieciešama zināma distance starp vērtībām un to realizētāju. Bet šī distance nozīmē vērtību realizētāja nepilnību attiecībā pret absolūtiem vērtībām: „... die Unvollkommenheit ist seine (eigene) Freiheit. Sie besteht eben darin, daß er nicht wie der Automat gezwungen ist ein ihm Vorgezeichnetes zu tun - und sei es auch ein von den höchsten Werten Vorgezeichnetes - sondern immer wenigstens prinzipiell die Möglichkeit behält, es nicht zu tun.“ (Nie. Hartmann „Ethik“, 1926. g., 568. lp.). Tikai šīs nepilnības dēļ arī iespējama garīgā augšana. Vienmēr pastāvot distancei pret vērtību sfairu, pastāvēs arī vienmēr tendence to realizēšanai, īpatnis arvien entusias novērst savu nepilnību, etiski augot arvien augstākām vērtībām pretim. Apzinoties prasību kopt par etiski vērtīgu personību, individuam līdz ar to jāapzinās vajadzība pēc garīgas brīvības, jo persona nevar kļūt etiska, ja tai nav dota brīvība. Tātad Hartmanis līdzīgi Kantam uzstāda gribas brīvību kā nepieciešamu postulātu etiskā dzīvē, bez kājas cilvēks būtu etiski indiferaenta būtne, nespējīga nest atbildību par saviem darbiem, jo no metafiziskā viedokļa gribas brīvības problēma nav nedz pierādāma, nedz apgājama, bet tikai diskutējama. Jaunu mor-

mentu būtības izpratnē Hartmanis ienesis, pašu brīvības jēdzienu neattiecinot un nepamatojot uz acumirdīgu, apzinīgu izšķiršanos, lēmumu un citiem faktoriem, kas norāda uz citādas rīcības un gribas iespējamību, bet gan uz individa etisko kopstruktūru, uz relatīvi konstanto pamatizturēšanās veidu, kas nebūtu īslai-cīga, acumirdīga. Brīvības būtība raksturīga ar visas psiķes vispārējo, ne at-sevišķo spēju rīkoties tā vai citādi, ar tās nepiespiestības apziņu, kas kā prin-cipiālais pamats vienmēr neatvairāmi nepieciešams etiskās personas struktūrai un nav atkarīgs no brīvības apziņas. Hartmanis noliedz negatīvās brīvības jēdzieni, kā brīvību no kaut kā, piem. fiziķi no ārējā spaida, psiķiķi no likumīgas notises rindas, un atzīst brīvību tikai pozitīvā nozīmē, t.i. pašas gribas pozitīvo noteik-šanos, determinēšanos no kaut kā, kā augstāko determinācijas veidu no etisko normu puses. Ģpatnā brīvības būtība konstatējama tai apstākļi, ka viņu aptver, divas determinantes, no vienas puses viņš kā dabas būtne ir kausāli determinēts, no otras puses kā persona, viņš ir determinēts no vērtībām. Denn der Men-schenwille ist immer schon kausal mannigfaltig determiniert. Die positive Freiheit aber besteht darin, das er über diese Determiniertheit hinaus noch ein Plus an Determination erfährt, welches in den Kausalmomenten nicht enthalten ist, eine Determination durch das Sittengesetz." (N. Hartmann, Ethik, 594. lp.). Otra veida determinācija no vērtību puses ir augstāka par kausāli likuma determināciju, tāpēc persona kā etiskā būtne slādoma augstāk par dabas būtni. Cilvēks ir brīvs tikai tad, kad viņš ir determinēts no abām pusēm. Viņš ir gan vienmēr dabas būtne, bet ne vienmēr ir brīva etiskā būtne. Par tādu viņš tikai top. Protams nevar noliegt etisko iedzīgu, dispoziģiju slātbūtni, bet tās

vēl nesastāda etisko personu, jo var palikt arī neizveidotas. Augstāka, etiskā determinance nav attiecināma uz psihes struktūru. Psyche ar savu apziņu ir gan stiprāka, bet nebrīvāka kategorija, salīdzinot ar etiskās personas, ar personālitātes kategoriju. Šī etiskā determinante, kā augstāka kategorija, ir brīva attiecībā pret apziņas kategoriju, jo brīvības likums nosaka, ka tas determinācijas tips ir brīvs attiecībā pret otru, kas ir augstāks: „Gesetz der Freiheit: jeder höhere Determinationstypus ist dem niederen gegenüber durchaus neue Formung, die sich über ihm erhebt (kategoriales Normm). Als solche hat er oberhalb der niederen (materialen und stärkeren) Bestimmtheit unbegrenzten Spielraum. D. h. ungeachtet seiner Abhängigkeit vom niederen Determinationstypus ist der höhere ihm gegenüber frei.“ (N. Hartmann, Ethik, 607. lp.). Disparī šai brīvības problēmas atrisinājumā Hartmannis ievēd zināmu determinantu pakāpenības rindu, neattiecinot to tikai uz grības parādību. Grības brīvība visā šai pakāpenības rindā ir tikai viens no daudzojiem momentiem. Pārsteidzīgais viņai līdai ir tas moments, ka augstāka determinante ir brīva, salīdzinot ar zemāko. Tā piem. organiskā daba ir brīva, salīdzinot ar neorganisko dabu, bet dzīvnieku pasaule ir brīva attiecībā pret augu valsti. Tāpat cilvēka apziņas dvēseles dzīves pasaule ir brīva attiecībā pret dzīvnieku valsti un savukārt gara cilvēks, etiskā būtne ir brīva attiecībā pret tīri psihisko cilvēku. Augstākais veidojums rada arvien jaunu autonomiju. Die tam paliek spēkā spūstarpējā sakara likums, ka augstāka determinante ir gan brīvāka attiecībā pret zemāko, bet zemāka vienmēr ir stiprāka, spēcīgāka, zīmējoties uz augstāko. Šī augstāka determinante ir vērtību sfēra, kuru ideālā vajadzīguma raksturs nav nozīmīgs kā likums, bet

kā prasīta (Gebot), jo lai gan savā ideālā vajadzīgumā tā ir nemainīga un nepieciešama, tomēr tās realizēšana nav neatvairāmi iespējama. Etisķās personības varā stāvēt to pilnībā vai nepilnībā. Tāpēc etisķā likuma priekšā persona ir brīva šīs iespējamās, bet ne nepieciešamās realizēšanas ziņā. Tātad etisķā persona ir brīva ne vien zīņējoties uz dabas likumību, jo pakārtota augstākai determinantei, bet arī zīņējoties uz pašu etisķo ideālā vajadzīguma likumu, šī ideālā vajadzīguma realizēšanas iespējamības, bet ne nepieciešamības rakstura dēļ. „Ethische Freiheit ist Selbstbestimmung nicht nur gegenüber dem Naturgeschehen, sondern gerade auch gegenüber der Sollens-Forderungen der Werte, also auch gegenüber der des Persönlichkeitswertes.“ (N. Hartmann, „Ethik“, 677. lp.). Šis viedoklis etisķās brīvības problēmas atrisinājumā, kā vēlāk redzēsim, atstājis lielu iespaidu uz tagadnes izglītības ideāla veidošanu, no kurās savukārt ir atkarīgs brīvības principa realizēšanas veids pedagogiskās teorijā un praksē.

Noskaidrojusi brīvības jēdzienu no metafiziskā, psiholoģiskā un etisķā viedokļa, jāpaskaidrojās vēl pie jautājuma, kādā saņēmumā šīs brīvības jēdziens ir tverams no pedagogiskā viedokļa. Zīņējoties uz audzināšanas sistēmu, brīvības noliedzēju, resp. deterministu un brīvības atzīņu - indeterministu viedoklis arī šeit šķīst. Pie indeterministu domām brīvības apzīmā nav dota galīgā veidā. Tā pamazām attīstās. Ne vien brīvības apzīmā, bet vispārī - arī brīvībai pašai ir zināmas attīstības pakāpes: bērni tā vēl ir nedrīzli stāvēkli, vēlākos gados pieaug un pamazām attīstās. Bet tā ka ikvienai sekmīgi gribas realizēšanai ir vajadzīgas zināšanas, tāpēc kā zināšanu piesavināšana, tā psihisku spēju un funkciju izveidošana ir ceļš, kas ejams individuam, lai sa-

smiegtu garīgu pilnību. Relatīvais indeterminisms atzīst arī zināmu iedzimtības, audzināšanas un apkārtnes iespaidu faktoru iespaidu uz rakstura un psihisku spēju izveidošanu un izkopšanu. Tomēr viņš pieņem, ka neskatoties uz visiem šiem gan iedzimtiem, gan citiem faktoriem, topošā psihē ir vienmēr brīvības iedīgļis, t.i. pirmatnēja spēja radīt sevi pašu, savu individuālo raksturu. Pēc indeterministu domām brīvība ir audzināšanas priekšnosacījums, bet etiskā brīvība ir audzināšanas mērķis. Ar to atšķiras audzināšana no obstrukcijas, ka viņa vienmēr vērsas uz audzināšanu brīvību, uz viņa iekšējo aktivitāti. Audzināšana jāorganizē tāda gērā, lai tā vēlāk kļūtu par pašaudzināšanu. Apkratot audzināšanas, t.i. personības attīstības jautājumu, determinists atzīst audzināšanas procesu kā noteiktu procesu, pakļautu kausālai nepieciešamībai. Ar iedzimtību ir dots zināms rakstura iedīgļis, iedzimtas spējas, kas ir iespaidojamas, attīstāmas un izveidojamas atkarībā no apkārtnes prasībām, atkarībā no etiskām normām. Tomēr no visām daudzām attīstības iespējamībām tikai tā patiesība ir realizējama, kas faktiski ir dota. Protams svarīga ir arī pašā īpatņa griba, jo ikviens gribas arts, atstādams dispozīcijas, veicina gribas stiprumu. Īpatnis var apzinīgi pats izveidot vienas-savas spējas un citas normas. Tomēr visi šie apzinīgi procesi, visi gribas arti par sevi nav brīvi, bet ir kausāli determinēti. Deterministi atzīst arī iekšējas pašdarbības atnodināšanu kā vērtīgu audzināšanas mērķi. Bet arī šai jautājumā neiziet no atzītām nebrīvības robežām, mēģinot vienīgi noskaidrot, kādi motīvi determinē cilvēku uz pašdarbību. Konsekvents determinisma piekritējs ir pazīstamais pedagogs Harbarts. Viņš atzīst gribas nebrīvības mācības nepieciešamību, jo bet tāš

Kārtīga un sistematiska audzināšana pārveido par patvalīgu un nejausā darī-
jumu vienk. Novērtējot šīs abas mācības - indeterminismu un determinismu,
jānāk pie slēdziena, ka, ja gribas artus mēs uzņemam kā kausāli nepieciešamus,
kas izskaidrojami ņemot vērā dažādus motīvus, raksturu, sociālo apkārtni u.t.t.,
tad mēs ņemam vienpusīgi individa psihi, jo bez empiriski konkrētiem datiem un
saturiem, viņa ir vēl konstatējami pārempiriski saturī, kas saistīti ar vērtēšanas
momentu. Šis vērtēšanas moments, ar kura palīdzību īpatnis uzstāda sev zināmas
etiskas normas, ir tikpat svarīgs moments viņa gribas lēmumos un viņa rīcības vei-
dos, kā iepriekš minēti faktori (dažādi motīvi, rakstura īpatnība u.tul.). Īpatnis
ir pakļauts divējādiem likumiem - dabas kausāliem likumiem un etiskiem likumiem,
resp. noāmām. Pirmie vērsas uz esamības, otri uz ideālā vajadzīguma (Sollen)
sfairu. Ja gribošais cilvēks uzstāda sev kā mērķi etisko normu realizēšanu, tad
nepieciešamais nosacījums šai realizēšanai ir - lai kausālam likumam pakļau-
tas reālas norises atbilstu normas likumam. Šī esamības sfairas atbilstāna
ideālā vajadzīguma sfairai norit visbiežāk tad, kad īpatnis noteiktāk, palāšāk
un vispusīgāk pārceļ un izprot psihisku mehānismu, to nostādīdams
etisko mērķi kalpībā. Audzināšanā un pašaudzināšanā jāapvieno abi vie-
doxli - indeterminisms un determinisms. Pirmais uzstāda tikumiskus ideālus
ir ir pārliccināts, ka to sasniegšana atkarājas no individa paša; otrs tur-
pretim pastūpo atsevišķa individa atkarību no savas iedabas, no ap-
kārtejas un vēsturiskās apkārtnes, blakus individuālai pādidagoģikai ie-
vērojāni izcelt arī sociālo. Psihologiiski novērojāni rāda, ka uzstādīto
gribas mērķi var sasniegt tikai tad, kad ir tiecha šīs gribas brīvībai. Tam

būs grība uz labo, kuram būs ticība savai spējai realizēt etiski labo. Šeit parādās
audzināšanā liela praktiskā vērtība ticībai uz indeterministisku brīvību. Praktiskās
brīvības ticības vērtība jāatzīst arī deterministam, jo reāli fakti rāda, ka cilvēks ar
tādu ticību var un spēj citādāk rīkoties nekā bez šīs ticības savai grības brīvībai. Šai
ziņai ir ziņiņi C. F. Bārta (Bahrdt) vārdi: „Dies System gab mir jetzt viel Be-
ruhigung. - Oft fragten mich junge Leute mit sichtbarer Unruhe, wenn sie durch Ver-
teidiger des Determinismus in ihren Begriffen von Freiheit wankend geworden waren,
was ich denn davon hielte, Meine Antwort war allezeit diese: Freund, der Deter-
minismus ist unwiderleglich. Ich will Ihnen aber sagen, wie ich mich dabei be-
nehme und wohl befinde: ich glaube ihn theoretisch fest und werde dadurch äußerst
tolerant gegen die Menschen bei ihren Fehltritten, aber ich selbst handle als ob ich
das freieste Geschöpf wäre und alles durch meine Vernunft über meine Taten und
Schicksale vermöchte.“ (C. F. Bahrdt, „Geschichte und Tagebuch meines Gefängnis-
ses“, 1792. g. 106. lp.). Tātad lai gan no metafiziskā viedokļa indeterminisma
mācība neiztūēja kritikas, no etiskās un pārdarģiskās puses, kā praktiska
ticība grības brīvībai un tās realizēšanas spējai, indeterminisms ir neviens pie-
ņemams, bet pat nepieciešams.

Zinējoties uz pašas brīvības veidiem, kādi ir konstatējami no pārdarģis-
kā viedokļa, tad tie ir divi: pozitīvais un negatīvais. Pozitīvais brīvības
veids nozīmē brīvības noteikšamu no kautkā, tātad savā ziņā ir ierobežojums.
Šis brīvības veids turāk ir apskatīts Hartmana etikā, kā grības noteikša-
na no augstākas determinantes. Negatīvā brīvība ir brīvība no kautkā; tā
ir neatkarība no kāda ārēja vai iekšēja spaida. Brīvība var koncentrēties no

vienu pusi audzinātāja rokās, zīmējoties uz audzinājamas mērķa uzstādīšanu un zīmējoties uz audzēkņa psihiskās attīstības virzīšanu un vadīšanu un viņa rīcības brīvības ierobežošanu. Šai gadījumā audzēkni ietver ārējs spāids, nebrīvība. No otras puses brīvība var koncentrēties audzēkņu rokās, aizstāvēt viņu brīvās attīstības tiesības, viņu īpatnējo tieksmi un spēju neierobežotu veidošanu; šo gadījumu novērojam tā saucāmā "pauzējošā ekspressionismā". Abi brīvības veidi cieši saistīti savā starpā. Ja audzinātājam dota liela rīcības brīvība, tad audzēkni saista nebrīvības varas. Un ja lielāka brīvība dota audzēknim, jo vairāk ar to tiek ierobežota audzinātāja rīcības brīvība. Brīvība un nebrīvība kopā uzskatāmas kā patstāvīga lieluma spēks, kurā vienai daļai palielinoties, nepieciešami samazinās otra daļa un otrādi. Šo savstarpējo pretstatu starp audzinātāju un audzēkni brīvības principa jautājumā nemazina tas apstāklis, ka audzinātāja griba samērā ir ierobežota no vispārnozīmīgo normu un priekšrakstu rakstura (zinātnisko, sabiedrisko, reliģisko u.c.), kuri vārdā audzinātājs cenšas attīstīt audzēkņa etisko personību. Lai gan šo normu objektīvi nozīmīgām prasībām ir pakārtots kā audzinātājs tā audzēkni, tomēr viņi nenastājas līdzvērtīgi blakus, jo audzinātājs jau iepriekš pārdzīvoto un izprasto sniedz audzēknim kā kaut ko jaunu. Topošais indivīds vēl nevar skaidri apzināties negatīvas un pozitīvas brīvības jēdziena būtību un nozīmi. Tikai audzinātājs pats var atrast šo abu pretstatu paliekošu izskaidrojumu. Negatīvas brīvības jēdziens, kas noved pie dabas kausālā likuma saistības atzīšanas, jāapvieno jāsinotē ar pozitīvas brīvības jēdzienu kā brīvu pakārtošanos objektīvam vērtībam.

Bez šī negatīvā brīvības jēdziena, kas vērsas galvenā kārtā uz audzināma neatkarību no audzinātāja autoritātes, nedz runāt arī par vienu citu negatīvās brīvības veidu un proti, par skolu organizācijas brīvību ziņējoties uz ārējām autoritatīvam varām, kā baznīcā, valsti u.tml. Šis brīvības veids vairāk aizskar skolu ārējās organizācijas uzdevi, bet ne audzināšanas iekšējo būtību. Kaut ziņāmā mērā abi momenti iz eiesā sakarā, tomēr šts brīvības problēmas iztīzājumā gūstams nēsoties uz pašas audzināšanas būtības, bet ne viņas ārējās organizācijas izpratni.

Brīvības jēdziena noskaidrošana no došādilu vīdskļiem palīda atrisināt brīvības principa problēmu. Kas ir brīvības princips? Pašas brīvības veidus, kādi iespējami audzināšanas darbā, esam apskatījuši. Kādi no šiem veidiem ir ietverti brīvības principā? Kas ir viņa vēstības objekts? Pirms atbildēt uz šiem jautājumiem, jānoskaidro pašā principa jēdziena būtība un tā attiecības pret likuma jēdzieni. Princips nav tāds likums, kā piem. ir dabas likums, kas neatrāizāmi prasa jāvu realizēšanu un kurā nepieciešāmība ir vispārnozīmīga. Principam ir vairāc normatīvs raksturs, tā ir norma, jeb kā Kersēnšteiners nosauc „vispārējs pamatlikums” („allgemeiner Grundsatz”). Ar savu jābūtības raksturu princips prasa savu realizēšanu, bet tomēr nav nozīmīgs kā neatrāizāms spēids. Tā ir tāda prasība, kas var būt īpildīta vai neīpildīta, atstājot brīvības iespējamības. Šāda principa realizēšana iespējama tikai zem noteiktiem nosacījumiem; ar to šis normatīvais pamatlikums atšķiras no kausālā dabas likuma, kurā realizēšana nav atkarīga ne no kādiem priekšnosacījumiem. Tātad brīvības principam ir normatīvs raksturs. Uz ko vērsas šis princips? Brīvības prin-

eipa vēstības objekts galvenā kārtā ir negatīvās brīvības veids no pāridago-
ģiskā viedokļa un proti, audzērna rīcības brīvība attiecībā pret audzinātāja au-
toritatīvo vadību, tā vēžot galveno vērtību uz audzērna un audzinātāja sar-
starpējo attiecību noskaidrošanu. Bet ievērojot to apstākli, ka izglītības pro-
cesā bez šiem svarīgiem momentiem, kā izglītības objekts, resp. topošā īpatna
psīhiskā struktūra un izglītības subjekts - audzinātājs, ir vēl citi ne vien svarīgi,
bet arī būtiski momenti, piem. izglītības mērķis, izglītības līdzekļi u.c., pašas brī-
vības principa problēmas atšisnājumus kop sarežģītāks un līdz ar to grūtāks, iet-
verot sevī arī pozitīvās brīvības jēdzienu. Tāpēc tas nav noskaidrojams ar vienas
definīcijas palīdzību. No sistēmiskā viedokļa varēsim uzstādīt brīvības prin-
cipa realizēšanas tagadnē iespējamus un attaisnojamus veidus. Vispirms apska-
tot audzinātāja un audzērna sarstarpējo attiecību mainu no vēsturiskā viedokļa,
kur galvenā kārtā jāoperē ar brīvības principu, zīmējoties uz negatīvās brīvības
veidu, un pēc tam ņemot vērā dažus būtiskus izglītības procesa momentus, kā
izglītības ideālu un psiholoģiskus datus.

3. Brīvības principa realizēšanas vēsturiskā attīstības gaita.

A. Vecā skola. No seniem audzināšanas teoriju un praksi
nodarbina jautājums, kādā veidā audzināt bērnu, vai ļaujot brīvu valī tā
tieksmēm un iegribēm, vai arī ieliekot stingras rokas visu audzināšanas gaitu.
Citiem vārdiem, vai audzināšanā ielērot brīvības vai nebrīvības, resp. autoritā-
tes principu. Dažādos laikmetos atbildes uz šo jautājumu bija dažādas. Pa-

gājušā gadu simtēm vēl kā viduslaiku audzināšanas sistēmas turpinājums valdīja tā saucama "vecā skola". Pā lielākai daļai tas izskaidrojams ar to apstākli, ka iekšējā skolas dzīvē valdošais miedoklis par labu brīvības vai nebrīvības principam visai ievērojami atkarīgs no skolu ārējās organizācijas stāvokļa attiecībā pret valsti un no tā laimmeta valdošām filosofiski-pedagoģiskām strāvām, kas savukārt iespaido izglītības ideāla vēsturiski īpatņi izveidojumu. Piem. to rāda Spartas skolu ārēja atkarība no valsts autoritātes un tai laimmetā valdīja izglītības ideāla izpratnes un sakarā ar to visas audzināšanas sistēmas no krāsni. Tāpat arī jezuitu skolu iekšējā izbūve un valdošais gars bija lielā saskarņā ar pašā jezuitisma ideālu. Tas pats konstatējams vecā skolā. Vecā skola, kas tik raksturīga ar auklo, varmācīgi uzspiesto autoritātes spiedi, radās saskarņā ar sava laika prasībām un valdošām filosofiskām strāvām, tāpat arī atkarībā no vispārēja skolu stāvokļa attiecībā pret valsts varu, kā neatvairāmi dotu, nenovēršamu autoritāti, kurai jāpanāks bez iebildumiem kā skolēnam tā pašam skolotājam. Kā visas valsts izbūve pamatojās uz aukli turētām un uzspiestām autoritātēm, tāpat arī skolas dzīvē no augstākām varām noteikta autoritāte uzspieda savu zīmogu visai iekšējai skolu satversmei, līdz ar to arī skolotāja un skolēna savstarpējām attiecībām.

Raksturīgākais moments vecās skolas audzināšanas sistēmā bija didaktiskais materialisms: tā ir mācības vielas principa viskumbzība. Ņemot vērā vecā skolā valdošo didaktisko materialismu ir mēģināts, ka te nu varēja būt runa par brīvības principu. Izglītības mērķis bija - pēc iespējas lielāka zināšanu krājuma gūšana. Tas sasniedzams īsā laikā lekciju un pierakstījumu veidā, bet ne skolēnu pašdarbības ceļā, tāpēc brīvības izpausmes no audzēkņu puses bija pēc iespējas ierobežotas. Līdz ar pāpīlētu cenšanos pēc zināšanu piesavināšanās konsekventi attīstī-

jās vienpusīgais intelektualisms. Visa uzmanība bija vērsta uz prāta attīstību, atstājot novārtā pārējās psihiskas funkcijas. Pat arī pati prāta audzināšana bija vienpusīga. Tā necentās attīstīt prāta asumu, loģiskumu, kritiskas spējas. Taisni otrādi. Skolotājs ar visiem līdzekļiem centās novēst, novārt ievienmāzāku kritiskas spēju diēti bērni, karoja pret katru patstāvīgu domu. Visam bija jābalstās uz autoritatīviem, skolotāja izteiktiem spriedumiem un slēdzieniem. Katru brīvāku domu izravēja pašā sākumā. Prāta attīstība bija domājama tikai kā atmiņas un asociatīvo funkciju izkopšana līdz iespējamam augstumam. Patiesību saņemt visas skolā gūtas zināšanas nebija nekas cits, kā liels atmiņu balasts. Pie tam arī šī atmiņas izkopšana bija vienpusīga, jo vēzās vienīgi uz mehānisko atmiņu, gandrīz pilnīgi ignorējot loģisko atmiņu. Visi kļuva intelektuālisti un vienpusīgi saprastas Herberta pieejas formālās prakāpes bija pārnestas uz ikvienu mācības priekšmetu. Patstāvīgo domāšanu notrulināja un veicināja domu nepatstāvību un parvēršību aplama jautājumu sistēma. Kā jau zināms jautājumu veidi ir dažādi, gan zināšanas, gan attīstītie, gan citi. Vecās skolās lietājamais jautājumu veids bija visneproduktīvākais. Ar šo jautājumu palīdzību noskaidrojā skolēna zināšanu krājumu, neinteresējoties par to, kādā veidā šīs zināšanas gūtas un kā izprastas. Šī jautājumu metode pilnīgi nomāca skolēna radošo darbību, atradināja no patstāvīgas domāšanas, jo visu domu gaitu vadīja un virzīja audzinātājs ar saviem jautājumiem. Vispārī didaktiskais materialisms, saistīts ar šo jautājuma metodi, nelabvēlīgi iespaidoja skolēnu garīgo attīstību, pieradinot pie parvēršības un sekluma, jo nevar gūt daudz zināšanu viņās visās vienādi iedziļinoties. Pārāk stingrs autoritatīvs garis nomāca audzināja radošus spēkus un pieradināja pie domu kūtības. Līdz ar

nomārtā patstāvīgo domāšanu bija iznīcināta ar loģisku domāšanu, kura vienmēr ir patstāvīga un kritiska. Vēlā skolā kritikas garu centās iznīcināt jau no pašā sākuma, smiecot vienīgi domu apgalvojuma, bet ne pamatojumus. Nepatstāvība domāšanā, spriedumos radīja samūnāt nepatstāvību gribā un jūtās. Maz ievērata audzēkņa individuālitate un brīvās attīstības tiesības radīja skolas dzīvē daudz nevēlamu parādību. Pārāk apdāvināti gūva samēra trūcīgu garīgu barību, bet mazāk apdāvinātiem mācības slūpa par nepanesamu slogu, jo nebija saskanā ar viņu spējami. Bez patstāvīgo spriedumu izveidošanas šādas skolas audzēkņus neprata orientēties daudzveidīgu uzskatu jecelī un parļāvās autoritātei, kas bija stiprāka par viņu. Kā sekas nomārtai individuālitatei attīstījās lielā mērā pūļa garš. Saskaņā ar vēlā skolā valdošo pasīvo un receptīvo mācīšanas veidu centās apspriest ikkatru iniciatīvu no skolēnu puses. Skolēns bija parļauts bez ierunām augstākai varai, svešai autoritātei. Personīga griba un tiesmes, nemoz netika ievērotas un iznīcinātas jau pašā diēlī. Skolēns slūpa par bezgribas mehānismu. Īpatnīme bija jānīvelējas, jāpiemērojas kopīgai, ar varu uzspiestai autoritātei. Visi skolēni bija ietverti vienā vienveidīgā masā, kurā neviens indivīds neatšķīzās no citiem. Skolotāja prasības vērsās pret visiem skolēniem vienādā mērā, nerēķinoties ar īpatnējām spējami ar individuāli dažādu darba tempu. Zīmānā mērā šī parādība bija sakarā ar trūcīgām bērnu psiholoģijas zināšanām un ar vienpusīgi izprasīto audzinātāja darba uzdevumiem. Uzspiesta parļāvība autoritātei un ar samūnīgāko zināšanu piesavināšanu saistīta stingras disciplīnas ievērošana nerarēja labvēlīgi atsaukties uz skolēnu etisko attīstību. Bija marīnāta, gandrīz pilnīgi iznīcināta atbildības apziņa. Veidojās garīgi nebrīvi īpatnī, kas nespeja atbildēt par saviem vārdiem un darbiem, jo bija pieraduši arli parļāv-

šit mašai autoritātei. Šim autoritātem zūdot, īpatnis bezspēcīgi nostājas dzīves mudzēklī un jūtas atvieglots, ja gadās kāda cita autoritāte, cilvēka vai masas veidā, kas viņu sāk vadīt, neprasot no viņa pašas patstāvīgas rīcības.

Protams vecā skola nav uzskatāma vienīgi kā negatīva audzināšanas sistēma. Tas būtu pārspēlēts un vienvirsijs apgalvojums. Viņā ir daudz strādāts, veicinot tās topoša īpatņa spējas un psihiskas funkcijas, kuras bija nodomājuši veicināt, saskamā ar tā laika prasībām. Kūnēls savā grāmatā "Die alte Schule" min arī esēās skolas pozitīvos ieguvumus, ar problēm tos izlobot no vecās skolas gara. Piem. kā vienu no tādiem momentiem viņš min elementāru tikumu ieaudzinašānu, kā kārtību, tīrību, paklausību utul. Zīmējoties uz šiem tikumiem, jāpiesūst Kelpacha aizrādījūmam, ka tie visi ir tā saucamie "verdizkie tikumi" ("Untertanen-Tugenden"), kuri neraksturo etiski brīvo cilvēku. Pēc tam kā pozitīvo momentu vecās skolas sistēmā Kūnēls min uzdeva darba kārtīgu un bezierunas izpildīšānu, kaut arī tas neatbilstu individuālām interesēm un spējām, un dažus citus momentus, kuri pēc Kūnēla domām ir kā smilšu graudiņš veselā negatīvo īpašību jūzā. Šim atzinūmam nevar piekrist. Kūnēls vienpusīgi tūvēis vecās skolas jēdzienu, lebot to tikai negatīvā gaismā, ar pilēm saskatot niecīgas pozitīvas īpašības. Protams nevar noliegt, ka tādā krāsā nebrīvības garā bija daudz skolu, varbūt pat lielais vairūmums. Bet tās bija pa lielākai daļai tautskolas, pamatskolas, kamēr augstākās skolas, ģimnasijās parādījās arī nopietns un sekmiġs darbs lietpratēju vadībā. Autoritātais gars saprotams valdēja arī te, tāpat arī stingra disciplina, bet pie daudziem krietiņiem pāidagogiem šī stingrība nebija patvalīga, bet augstākās nepieciešamības dēļ, pašu skolotāju aptverošās likumības un vērtību dēļ, kuras viņš respektē un cieņ, un līdz ar to iedroš arī skolēnos šo respektu un cieņu pret vis-

pārnozīmīgām vērtībām un idejām. Teiktais ziņējis uz antisīka garā nostādītām klasiskām ģimnazijām. Tās iekļaudzināja krietus, viengabalainus (kaut arī vienspusīgus) cilvēkus, neskalditus un nedalītus, kā tas bieži novērojams tagadnes skolās. Šīs viengabalainības, noslēgto raksturu dēļ, vēl klasiskā ģimnazija ir vēl nepārspēta. Tas pa daļai izskaidrojams ar to, ka tagadnes pārspēlētā individualisma vietā tur valdīja pārindividūālais (sērīši tipiskais) moments un diferencēšanas, saskaldīšanas vietā - veclais, vienotais - gars. Tāpēc Kūnela negatīvā kritika ziņējis uz veclā tipa skolām, izņemot klasisko ģimnaziju, kurā var saskatīt daudz tādē pozitīvu īpašību, kas būtu bijai ieteicamas tagadnes nemiēģīgajā, traucsmīgajā laimētā. Šis klasiskais gars ar savu mieru (kas nav garīgs trulums vai vienaldzība, bet mūžīgo vērtību skatīšana) un ar savu viengabalainību daudz sūtības atnestu arī mūru setrauktai, nemiēģīgai, nervozai skolai. Protams tikai citādā veidā, citādiem līdzekļiem kā tas bija veclā skolā. Jaunais laimēts nāk ar jaunām prasībām un tas nobīdīt pie malas būtu - ar savu centies atgriezt neatgriežamo un iestigt konservatīvā.

Nobeidzot veclās skolas aprakstu, atzīmējama viena interesanta parādība un proti, dabiskā izlases principa sekmešana. Pārmērīgais režīms, pārspēlētā autoritatīvais gars un liela zināšanu krājuma piegavināšana, dēļ gandrīz nemaz neievērotais radošais gars mēģināja pats izcelt no šīm ārēji valīstām varām. Kuram radošā gara bija maz, tas tika pilnīgi apspiests un garīgi izmīnāts, bet kuram tā bija vairāk, tas savu spontaneitāti, savu radošo enerģiju vēl vairāk norādīja un nostiprināja, atdurpties uz lielām protestībām un šķēršļiem. Tāpēc no vienas puses veclā skola veidoja nevarīgus, drīvei nederīgus, nepatstāvīgus īpatņus, no otras puses tā veidoja norādītus, cīnās stiprinātus un izturīgus indivīdus, kuri pārstei-

dza ar savu neatlaidību spraušā mērķa sasniegšanā un ar saviem patstāvīgiem un brīviem dzīves un pasaules uzskatiem. Tomēr šo beidzamo nebija vairums. Tā ar šo apstākli izskaidrojama zīmīga parādība, kas bieži bija konstatējama tai laikmeta, ka nedaudz izcilām personībām kā fons izcēlās lielas nevarīgo individu masas. Kā vecās skolas galvenos negatīvus momentus varētu minēt šādas: intelekta hipertrofija, jutekļu asāre un uzspiestas autoritātes anka parlausība. Šie momenti radīja dzīvu pretrastību brīvās skolas veidā, kā arī redzēsim, savukārt iestīga otrā galējībā, pārspīlāti noliedzot visu veco un atzīstot tikai jauno, sevišķi zīmējoties uz brīvības principa realizēšanas veidu.

B. Reformas kustība. Vecās skolas rigorozi autoritārais gars nevarēja viņam laiku pastāvēt. Pēc ilgu gadu ārijas un ievērojamas resp. garīgas nebrīvības cīvēki bija izslāpuši pēc brīvības. Saprotot brīvību negatīvā nozīmē kā neatkarību, atbrīvošanos no kaut kā, viņi galvenā ceļā arī virzījās uz atbrīvošanos no visām līdzšinējām autoritātēm. Radās bērības un jaunības laikmeta brīvas garīgās attīstības tiesību aizstāvji. Šī ceuma pamatotas tiesības sāka sarīgt no pieaugušo un bāzīgas iekļaušanās un pielīdzināšanas sev. Bērma un pusaudža individuālitāti atzina kā vienreizējo un īpatnējo psihisku parādību. Pedagoģikas vēsturē izrīnējās jauns posms - reformas kustība, kas nostājas savas attīstības sākumā kontrastā pret veco skolu. Viņa pieņēma pa lielākai daļai to, ko vecā skola noliedza un daudz ko atzīdīja, kas vecā skola bija vērtīgs. Tas zīmējās arī uz brīvības un autoritātes principa ievērošanu. Vecā skola pārspīlētā veidā balstījās uz nebrīvības principa, jo pēc viņas atzinuma galvenais audzināšanas uzde-

vums ir zināšanu piesavināšana, kas vislabāk pamākama stingras autoritātes, stingras disciplīnas veidā. Jaunā skola mainās audzināšanas mērķis. Ne vairs zināšanu gūšana, bet audzēkņa spēju attīstība ir galvenais audzināšanas uzdevums. Visu audzēkņa iedzīnāto tieksmju, dziņu un spēju attīstīšanās tikai tad sekmiņi notīs, kad šo attīstību neierobežos ar ārējas autoritātes spaidu, bet ļaus brīvu rādītās gaitai. Tāpēc nebrīvības, resp. autoritātes principa vietā jaunās skolas audzinātāji lieta brīvības principu daudzreiz visai pārspīlēta formā, sevi pašus nobīdīdami gandrīz pilnīgi pie malas, visu iniciatīvu ielīdādami bērnu rokās.

Reformas kustību sākmuru W. Flitners saskata ap 1890. g. (sk. viņa rakstu: "Die drei Phasen der pädagogischen Reformbewegung" žurnālā "Die Erziehung" - 1928. g.). Šo reformas kustību, kas turpinās vēl mūsu dienās, Flitners iedala trīs fazēs.

I fāze. Pirmajai reformas kustības fāzei, kas aptver laikmetu apmēram pāris gadu desmitu pirms kara, raksturīga pazīme ir - dažādu reformu rašanās no dažādiem piemēļiem, dažādu apstākļu pamudinātas, bez iekšēja būtiska sakara savā starpā. Katra reforma stāv atsevišķi, par sevi, savstarpēji neinteresējoties par citu reformu sasniegumiem. Tāpēc šai laikmetā nereti konstatējama paradība - ko viena reforma atzīst par vajadzīgu, atzīstamu un nepieciešamu, to pašu problēmu otra reforma noliedz kā lieku, nevajadzīgu, pat nevērtīgu. Vienā laikā ar atsevišķu reformu rašanos parādījās arī atsevišķi pedagogi, kas izejot no sava noteikta viedokļa un balstoties uz savas īpatnējā elā iegūtas pieredzes, mēģina uzstādīt kādu noteiktu pedagogisku sistēmu un tās virzienā pārveidot arī pedagogisku praksi. Kā šī laikmeta reformas bija atsevišķas, savstarpēji stāvošas, tā arī paši pedagogi ar savām jaunām atzinām un pedagogis-

kām sistemām atradās bez lielāka kontakta savā starpā. Ko viens ir uzstādījis kā neatrācāmu patiesību, to otrs kritizē uz uzstāda. Eitu, dažreiz pilnīgi pretēju uzskatu. Bet pa lielāku daļu iztiek arī bez savstarpējas kritizēšanas un strādā katrs uz savu roku, nepieņemot vērības pārējo darbam. Kā piemērs minama mākslas audzināšanas kustība, kuras vadītājs un ierosinātājs ir Adolfs Liehtvarms no Hamburges. Šīs kustības galvenais mērķis bija - veicināt mākslas izplatšānu tautā, vispirms ar skolu palīdzību. Skolēnu vakari ar muzikālo programmu lai būtu pieejami visiem vecākiem, bet arī pārējiem interesentiem. Bez tam kā līdzeklis mākslas izplatšānai bija ieteicami priekšlasījumi, intimi muzikas vakari (kamer-muzikas stils) u. t. t. Vādā veidā mākslas audzināšanas reformatori, kas vērsa uzmanību ne vien uz muziku, bet arī uz citām mākslas nozarēm, kā glezniecību, literatūru, dramatisko mākslu u. c., centās veicināt tā saucamo mākslas diletantismu kā pirmo ceļu uz īstas mākslas izpratni. Dienpusīga intelekta izkopšanas vietā sāka vērtēt lietu jūtu dzīves nozīmi un radošo spēku nodināšanu. Līdz ar jūtu dzīves nozīmes ievērošanu radusies lielāka interese pret mākslu un tās pārdozvojumu. Radās vajadzība pēc mākslas audzināšanas dienu sarīkošanas, kuras notika Vācijā 1901. g. Drezdenē, 1903. g. Veimārā, 1905. g. Hamburgā. Mākslas pārdozvojums nav modināms spaidu vārdā, tāpēc pamazām sāk mazināties autoritātes nozīme un arvien vairāk tiek ievērots brīvības princips. Šis brīvības princips no šaurāka mākslas audzināšanas lauka pāriet uz citiem audzināšanas laukiem, līdz apņem visu audzināšanas sistēmu. It sevišķi viņš koncentrējas darba skolas izveidojumā. Šīs skolas brīvības princips vērsis visvairāk uz skolēnu pašdarbības nodināšanu, verbalisma vietā ievēlot manuālo

kurā skolēns gūst jaunus atziņas patstāvīgu roku, ar saviem personīgiem pieredzējumiem un novērojumiem, bez audzinātāja autoritatīvas vadības. Darba skolas būtība atrodama jau Hegela kulturfilosofijā, kas nostāda lietišķo, objektīvo momentu pretim subjektīvam ekspresionismam. Pretēji mākslas audzināšanas kustības romantiski ideālam garam, darba skolas kustība galvenā kārtā ir ietvēta praktiski-reālā garā. Viņa vērsās pret vecā skola valdošu skolēnu mehānisku klonēšanu un ardu parakausību skolotāja autoritātei. Šo kustību varētu iedalīt divos nosaukumos. Pirmais no šiem nosaukumiem, kurā ierosinātais un galvenais izveidotājs ir Hugo Gaudigs, par galveno mērķi uzskatīja spontānitātes principa ieviešanu bērnu audzināšanā, saistītu ar brīvības principu, jeb kā pats Gaudigs nosaucis: „Prinzip der freien geistigen Tätigkeit”. Pēc Gaudiga domām skolotājs nevar nostāties pret skolēnu kā ārēji uzspiesta autoritāte, kurai jāparakaus bez ierunām. Savstarpējām skolotāja un skolēna attiecībām jābūt dozīrām, radošām un biedriskām attiecībām, patiesi audzināšanai. Lietojot audzināšanā spontānitātes un brīvības principu, Gaudigs un viņa piekritēji cerēja nodināt bērni visus radošus spēkus, lai audzināšana pamazām pārverstos par pašaudzināšanu. Šim nolūkam bija pilnīgi jāatsakās no vecās skolas sistēmas, ar tās mācības plānu un klašu iedalījumiem un bija jāveid kursu un laboratoriju darbs, vairāk ievērojot paša bērna iniciatīvu un mazāk audzinātāja autoritāti. Otrās darba skolas veids ir Georga Keršēnšteina izveidots. Keršēnšteiners darba skolas ideju saistīja ar manuāla darba jēdzienu, kurā Gaudigs ne visai augsti vērtēja. Tomēr pašm manuālo darbu Keršēnšteiners nestāda darba skolas centrā, kā to daži pārprata, bet gan garīgo, it sevišķi intelektuālo darbību, vispārīgāk

izkopjot patstāvību un pašdarbību, ievērojot bērnu spontaneitāti. Šo pašdarbību un spontāno nodarbošanos Keršensšteiners ļoti uzsvē, lai ar to palīdzību spētu modināt un izkopt īpatni snaidošus radošus spēkus. Šim nolūkam viņš mēģināja ieviest speciālu darba metodi, kas ziņētos uz visiem beidzas vecumiem vienāda mērā. Pēc tam darba skolas ideju Keršensšteiners cieši saistīja ar aroda skolas ideju, t.i. tāda darba izveidošanu un pabalstīšanu, kas atbilst audzēņa īpatņīgi individuālām interesēm, tieksmēm un spējām. Tomēr valdošais viņa skolas sistēmā ir totalitātes - sintēzes gars. Ģeometriskās funkcijas viņš - ceršas vienot ar miesas funkcijām, psihisko spēju attīstīšanu un veidošanu ar materia- la tehnisku pārvaldīšanu u. tml., kā vienu no svarīgākiem izglītības procesa mo- mentiem uzskatot kultūras vērtību pasauli. Pēc Keršensšteineru domām īpatņa iz- glītība iespējama vienīgi ar kultūras vērtību palīdzību, pārvēršot tās par izgli- tības mantām. Izglītības būtība nepastāv kultūras mantu „ieliešanā” īpatņa dzīvē, kā to domāja vēlā rēola. Izglītības process prasa aktivitāti, pašdarbību no audzēņa puses, pie tam radošu darbību, jo tikai tad audzēnis spēs pilnīgi izprast un pārdzīvot kultūras vērtības, kad viņš tām lietišķi rādīs. Radošos spē- kus īpatni iespējams tikai tad modināt, kad viņa individuāla iedaba atbilst kultūras mantu strukturai. Šo domu Keršensšteiners izteicis izglītības aksiomā, ka tikai tās kultūras mantas var izglītēt individu, kuru ģeometriskā struktūra pil- nīgi vai daļai atbilst individa ģeometriskai strukturai. Pēc tam ar darba sko- las ideju Keršensšteiners saistīja vēl vienu - citu audzināšanas ideālu - valsts pilsonisko audzināšanu, kuras sasniegšanai pēc viņa domām ir nepieciešams aroda izglītības celš.

Reformas kustības pierādīti varot, seviņi to apstākli, ka izglītības procesam jābūt organiskam veselam, bet ne saskaldītam divās daļās: audzinātājs - audzēnis, kā līdz šim vea skolā. Veseluma idejas dēļ, kas izriet no dzīvei tuvošanās tenden-
ces, jāmainās arī audzinātāja un audzēņa savstarpējām attiecībām. Nedrīkst vairs
būt autoritatīvās (pakārtotās) veids, kas ir svešs dzīves organiskam veselam.
Tā vietā jāveido tāds pats organiskais veselais, kāds vērojams dzīves parādībās.
Šo jauno ideju - audzinātāja autoritātes mazināšanu un audzēņa brīvības
respektēšanu - sāk pamazām realizēt dažāda veida skolās, vai arī šaurākā
apjomā dažādos planos. Piem. šai pirmajai reformas kustības attīstības fazei
raksturīga ir internatu izveidošanas kustība, kuru priekšgalā stāv Lies (Lietz) un Vi-
nenens, nodibinādami katrs savā novadā skolas-internatus, Lies - "Landerziehungsheim",
Vinenens - "freie Schulgemeinde". Šo skolu-internatu mērķis bija: 1) pasargāt jaunatni no
kultūras un, kā domāja Vinenens, no ģimenes graujošiem iespaidiem un 2) līdzšinējās
audzēņu verdzības paklausības skolotāja autoritātei vietā izveidot biedrības attie-
cības starp audzinātāju un audzēni, ievērojot dabiskās autoritātes tikumisko spē-
ku. Bez tam kā pirmās reformas kustības fāzes piemērus Plitners min individualprī-
choloģijas attīstību, Montessori sistēmu, atsevišķas skolas fiziskai audzināšanai u.c.

Kas ziņēja uz brīvības principa realizēšanu, tad pirmās fāzes reformatori
gan ir ievērojuši šo brīvības principu un līdz ar to atzinuši par nelikumīgu mazināt
audzinātāja autoritātes iespaidu, bet tikai attiecībā uz kādu noteiktu lauku, ka-
mēr turpat līdzās uz kādu citu lauku attiecināja visstingrāko autoritātes ievē-
rošanu. Tā piem. Perstolds Otto savā skolā ievēroja vislielāko bērnu brīvību attie-
cībā pret viņa tieksmēm, interesēm, nodarbošanos, skolas mācības uzdevumiem

u.tml., atļaujot bērniem pašiem izvēlēties sev darbu saskaņā ar savu dziņām un
tieksmēm un nelaujot šai sfairā iejaukties skolotāja autoritātei, bet kopas gara sa-
glabāšanu un veicināšanu B. Otto atstāj audzinātāja rokās. Šai laulā valda sko-
lotājs ar savu stingru, nepiekāpiņu autoritāti. Pretēji B. Otto skolām, līca sko-
lās brīvība ir ievērota attiecībā pret skolēnu savstarpējām attiecībām, tāpat arī
skolotāju un skolēnu kopdzīvē, bet šī brīvība vairs neeksistēja pašās mācību stun-
dās, kurās skolēnam bija jāpiekāpjas skolotāja autoritātes priekšā. Tāpat arī Vi-
nensens brīvības principu un spontāno darbībasnos attiecina uz skolēnu sabiedris-
ko dzīvi, bet ne uz pašām skolas mācībām. Gaudijs iet tālāk. Brīvības principu
viņš ievēro arī mācības stundās, bet tomēr ievēro arī te ierobežojumu, brīvības
principu attiecinot tikai uz mācības vielas izvēli, iztirzājumu, skolotāja rokās
atstājot pašas darba metodes pārvaldīšanu un disciplinēšanu. Līdzīga ir Kenēnstei-
nera sistēma, kurā viņš ļauj brīvību pārvaldīšanā un tieksmju ierobežošanā, bet
uzstāda autoritatīvu prasību pēc darba nobeigšanas un kopas gara respektēšanas.
Tāpat Daltona planā brīvības princips ievērots lielākā mērā gan uzdevuma izvēlē,
gan atīsinājuma eļā meklēšanā un līdzekļu izlietošanā, bet autoritātes princips
nesaudzīgi prasīja uzdevuma izpildīšanu noteiktā laikā.

Visām pirmās reformas kustības stadijas sistēmām raksturīga ir kā brīvības,
tā nebrīvības principa ievērošana tikai zināmos laukos un robežos, pie kāmi, kā
redzējām, bija sastopamas arī pretuma). Kā viena skola ievēroja brīvības prin-
cipu zīmējoties tikai uz sadzīvi, tur otra skola taisni uz šo faktoru attiecināja
nebrīvības, resp. autoritātes principu vai arī - kur viena sistēma ievēroja stin-
gru autoritātes principu mācības stundu izvešanā, tur otra sistēma mēģi-

nāja ievērot vislielāku brīvību. Tomēr visā visumā, unajot par brīvības prin-
cipa realizēšanu, reformas kustības attīstības pirmās fāzes laikā visiem šī laik-
meta pedagogiem ir raksturīga brīvības un spontaneitātes atmosfēras
meklēšana. Šie pedagogi centās arī audzināšanā ievērot organizētās dzīves
spontanas augšanas brīvību, audzinātāja un audzēkņu savstarpējas attiecī-
bas izveidojot biedriskā garā (ein kameradschaftliches Verhältnis).

II fāze. Reformatoru kustības attīstības otrās fāzes laikmeta, kas sākas
ap 1914.g. un ilgst apm. 10 gadus, nāk pie izskata, ka audzināšanas būtībai ir to-
tāls (visuma) raksturs. Šis visuma raksturs zīmējas gan uz pašas izglītības būtī-
bu, gan uz tās formām, gan uz līdzekļiem tā sasniegšanai. Attiecībā uz individu,
izglītības process vērtas uz viņu kā uz totālu būtni, uz visām viņa funkcijām.
Pārvirta, kas piešķirama topošam īpatnīm, nezīmējas uz kādu vienu viņa attī-
stības faktoru, bet uz viņu, kā uz totālu veselo. No atsevišķa individa šis
totalitātes, resp. harmonijas princips vērtas uz sabiedrību, uz tautu un pašā
galā cenšas pārveidot visu cilvēci. Ēpriensēja laikmeta, reformas pirmās
fāzes sasniegumus gan nem vērtā, bet nemēn šos sasniegumus katru par sevi, bet
visā viņu kopumā un attiecina uz individu kā vienu nedalītu vienību. Visa
audzināšanas programma vērtas ne uz sabiedrības, bet kopas jaunizveido-
jumu. Šim laikmetam raksturīgas daudzas un dažādas jaunatnes kopas,
kas izejot no pašaudzināšanas, cerē pārveidot visu cilvēci. Jaunatnes
kustības gahenā cenšanās bija - atbrīvoties no pieaugušo aizbildniecības, au-
toritātes un nostāties pašai uz savām kājām. Šīs brīvības tiesības apvieno-
jās ar pieaugušo pašapziņu un savu spēju augstu novērtējumu. Jaunatne

negribkaies sevi uzskatīt kā pieaugušo cilvēku miniaturā, bet gan kā īpatnēji, vienreizēji būtni, ar savām īpašām tiesībām un vērtību. Jaunatnes kustības attīstīšanās izskaidrojama ar dzīves filosofijas uzplaukšanu. Abām šīm kustībām - filosofiskai un pedagogiskai - ir raksturīgi kopēji virzieni: cenšanās atbrīvoties no visa mehāniska un racionāla, kas skaida dzīves vienību un saglabāt dzīves piemērotību un dzīves radošus spēkus; vienpusīgas intelektuālās attīstības vietā liela pārdomājumu bagātība; duālistiskās - sakaldīšanas, vietā mīestas un dvēseles vienība; egoistiskās atšķirtības vietā cilvēka kopas totālais raksturs; gaidos pēc universālas harmonijas, kurā vienotos pasaulē makrokosmā ar cilvēka mikrokosmu. Līdz ar organizētās vienības meklēšanu mainās audzinātāja un audzēma savstarpējas attiecības līdzšinējās sakaldīšanas vietā sludina organisks vienību, kurā valdītu savstarpējo attiecību brīvība. Jaunatnes kustības galvenā tendence no sākta gala bija - patstāvīga pašaudzināšana, atbrīvojoties no audzinātāju autoritatīvās iejaukšanās. Jaunatne grib būt brīva un radoša sevi pašas izveidošanā. Saprotams, pats brīvības jēdziens bija saprasts vēl šauri vienpusīgi. Tas bija tierts negatīvā nozīmē, kā atbrīvošanās no kaut kā. Bet šo atbrīvošanos no ārējām autoritātem nevarēja izvest konservanti, jo noliedzot vienu autoritāti, jaunatne neapzinīgi pievērsās citai autoritātei vai nu no savu biedru vidus dabisko vadonu veidā, vai arī no valdošo filosofisko garu un to sistēmu vidus, kuru uzskati radniecīgi viņu pašu uzstādītam mērķim.

Tiesme vienot atsevišķus līdzekļus par vienu veselo bieži noreca pie neskaidības un dažreiz pat vispāri pie skolu nolīgšanas. Tas ir mēģinājums izglītības

garīgas vienības sasmieģānā, kas savā ekstremā izveidojumā turojas mistiski-panteistiskai reliģijai. Zīmēties uz brīvības principu, šī laikmeta uzskats bija - nostādīt skolotāju pilnīgi pie malas, jo jaunatne pati spontāni var noteikt savu garīgo augšāmu. Prūšu, kas pirmā fāzē zīmējās tikai uz atsevišķiem audzināšanas noradiem, tagad nostādīja uz visas audzināšanas veselo. Priedurkas attiecības starp skolotāju un skolēnu uzskatītas kā nepieciešams un kategorisks savstarpējo attiecību veids. Pāršpārvaldīšanas veidu, kas pirmā periodā zīmējās tikai uz atsevišķiem, bet ne visiem konkrētiem skolas uzdevumiem un organizācijas veidiem, otrā reformmas kustības attīstības fāzē nostādīja kā pamatprincipu visai skolu organizācijai un skolēnu attiecībām pret to. Līdz ar jaunatni arī paši audzinātāji atzīst brīvības principa nepieciešamību, lai jaunatnes spēki varētu brīvi un neierobežoti izpausties visas kultūras lauros. Tāpēc Vācijas un citu valstu skolu reformmas mēģina klasēs sastingušo satversmni mainīt pret brīvām organizācijām skolotāju un skolēnu kopām, iznīcinot vienpusīgo stundu plāna sistēmu un ievēdot brīvo darbu kursu un grupu sistēmas veidā. Prūšu prānija ne vien zīmēties uz skolotāju un skolēnu attiecībām un zīmēties uz skolas, klases mācības gaitas iekšējo uzdevi, bet arī zīmēties uz pašas skolas attiecībām pret ārējo sabiedrību, pret valsti, prasot pilnīgu skolas autonomiju.

Jaunas brīvības idejas virksoņventānā izveda Hamburges skolu reforma ap 1918.g. Pirmkārt savu reformmu tā vērsa uz līdzsīnēja stundu plāna pārgrāzīšanu, istēni sarakst pilnīgu atmešānu. Skolā vairs neeksistēja ne stundu plāns, ne vispārī kāds mācības plāns. Mācības priekšmetu neuzspiež bērnam kā vajadzīgu un nenovērtānu pienākumu. Mācības stundu vietā ievēda gru-

pa un kursu darbu. Grupu darbs zīmējas uz jaunāko gadu gājīmu, kursu darbs zīmējas uz vecākiem skolēniem. Šai darba veidā izkristējas prasības nosaka izreizējo darba veidu, darba nozari. Otrkārt, attiecībā uz autoritātes un disciplīnas jautājumiem šīs skolas pierocītēji prasīja gan autoritāti, bet tikai tādu, kas pati par sevi dabīgi izaug un nav uzspiesta no ārienes. Pēc viņu domām tikai tā disciplīna sasniedz vērtīgus audzināšus rezultātus, kas ir saskaņā ar paša bērna īpatnējām interesēm un kas izriet no viņa tieksmēm un dzīnām. Līdz ar to audzināšanas darbā svarīgu vietu sāk iņemt interesu jautājums. Arī Prūsijas skolas ievēda daudz jaunu reformu, sevišķi prasot līdzšinējas autoritātes vietā ievest autonomijas un pašatbildības darbu. Mechaniskas un automatiskas vielas piešarināšanās vietā prasa bērnu aktivitāti, līdz daļību vielas pārdoziņošana un pārstrādāšana. Brīvības principu attiecināja ne vien uz bērnu, ļaujot valēt tā individuālām spējām, izvēloties ikvienam priekšmetu saskaņā ar šīm individuālām tieksmēm, spējām un spēkiem, bet attiecināja arī uz skolotāju, neierobežojot tā rīcību ar noteikti un šķīti vāstrādātu mācību un stundu plānu. Skolotājam - dāvā tikai gahenās līnijas, gahenos virzienus, kuos viņš varēja brīvi rīkoties saskaņā gan ar sava paša, gan bērna individuālām īpatnējām spējām.

III faze. Trešā faze reformas kustības attīstībā sākas apm. ap 1924.g. un pastāv gahenā kārtā no iepriekšējo laikmetu gūto atzīnu kritikas. Šī kritika nostāda skolu no jauna viņas vecās robežās, atzīstot ne vien brīvības, bet arī autoritātes nozīmi audzināšanā. Tāpēc šī kritika vērsās vispirms pret otrā fāzē valdošo pārmeēriģo brīvības principa sumināšanu un ietver, to noteiktās robežās. Pret tā vērsās arī pret pirmā fāzē valdošo dogmatiski-principiālu

pieeju šim jautājumam un nostāda atkarībā no brīvas radošas darbības ne kā-
de atsevišķu audzināšanas daļu, bet visu veselu, konkrētu audzināšanas si-
stēmu. Visai raksturīga šīs trešās fāzes garā ir ieturēta Ceidlera grāmata ar
tās zīmīgu virsrakstu: „Niederentdeckung der Grenze.“ Jo tiešām visai kustībai
īpatnējs raksturs ir - robežu meklēšana un atrošana dažādu pretēju faktoru
starpā. Šai trešā reformas kustības periodā nāk pie atziņas, ka biedriskām
attiecībām starp skolotāju un skolēnu ir arī savas robežas. Vecam autoritātes vei-
dam ir sava pozitīva puse, jo starp abām paaudzēm jābūt arī zināmāi distan-
cei, nevien brīvības attiecībām. Audzināšanas praksē skolotājam jābūt gan
tuvam, gan tālam - robežas var atrast tikai ikvienā konkrētā gadījumā. Arī
zīnējoties uz skolēnu pašpārvaldīšanu mēģināja atrast robežu starp skolēnu
brīvību un nebrīvību. Jaunatnes psihē ir novērojama nevien tieksme pēc brīvī-
bas, pēc pašvaldības, bet arī tieksme pēc pakļaušanas visai autoritātei, kura
spētu ņemt lielu daļu un atbildības nastu no viņas pleciem, kas izriet no
lielas brīvības realizēšanas. Šī liela atbildība un pienākumu nasta nav vēl jau-
natnei pa spēkam, jo tā vēl nav garīgi tik liela un stipra izaugusi, lai spētu to
nest, tāpēc vienmēr gan apzinīgi, gan neapzinīgi tiecas pēc autoritātes varas.
Bez tam otras fāzes reformatori sevišķi uzmanīgi nopietno lietišķību audzinā-
šanas sistēmā iepriekšējās otras fāzes izkonstruēta brīva un nenoteikta iz-
glītības gara vietā. Atzīst arī sabiedrības, ne tikai kopas nozīmi skolas dzīvē,
raksturīgu modernai dzīvei. Bet šim sabiedrības garam šī laimneta priedzo-
gi uzlika noteiktas robežas, pieņemot, ka tomēr skolas mērķis būtu - izvērsties par
izglītības kopu, bet ne izglītības sabiedrību. Tikai tas vēl ir uzdevums, audzināja-

na) darba mērķis, bet ne fards, kā to uzskatīja pēc viņu domām kļūdaini un nepareizi reformas kustības otra perioda pārstāji.

Ievērojot aprēķinātas reformas kustības trīs attīstības stadijas, varam konstatēt arī zināmu attīstības gaitu ziņēties uz brīvības principa noskaidrošanu un tā realizēšanas veidiem. Vecā skola noliedza brīvības principu, to novedot audzināšanas darbā gandrīz līdz minimumam, tai vietā krasi izcēluma nebrīvības, resp. autoritātes principu. Šī vienpusīga autoritātes principa izcelšana izsauca pretēju kustību - reformas kustību tās pirmajos gadu desmitos (pēc Plitnera iedalījuma I^o un II^o fāzē). Reformas kustība savā sākumā vērsās it sevišķi pret to verdzisko autoritatīvo garu, kas valdīja vecā skolā. Audzinātāja autoritāte pilnīgi izmēlina audzēkņu radošo garu. Pret šo parādību asi vēstījās reformas kustības pārstāji, autoritātes vietā par svarīgāko nostādīdēmi brīvības un spontānitātes, vēlāk arī individualitātes principu audzināšanā. Tikai caur brīvību bērns kļūst pie brīvības, tā viņi domāja un tāva bērnam arvien lielāku brīvību. Brīvības principa izcelšana sarēstās arvien plašākos apmēros un bija kļuvusi gandrīz par jaunu reliģiju, kā tas novērojams reformas kustības otrās fāzes laikā. Samūst pret šo vienpusīgu un pārspīlētu brīvības principa sludināšanu sacēlas reformas kustības līdzamā posma pārvērtēji. Šī līdzamā posma pedagogi vērsās kā pret pirmo, vecā skolā vienpusīgu autoritātes principa pārspīlējumu, tā pret reformatoru dedzīgu un tikpat vienpusīgu un nekritisku brīvības principa aizstāvēšanu. Ikvienā no šiem principiem noskaidroja gan negatīvas, gan pozitīvas īpašības un mēģināja atrast vajadzīgo robežu, kādā ievadama šo abu principu realizēšana audzināšanas darbā. Šis kritiskais posms pedagogikā

ir dziļāks un nopietnāks, bet tas vēl nav pabeigts un noapaļots. Kai viņš ir jau sasnie-
dzis savas attīstības kulminācijas punktu, jeb vai nav sasniedzis, tas pagaidām nav
nosaukams, jo nav pietiekošas vēsturiskas distances. Bestam jākonstatē, ka kritiskais posms
audzināšanā zīmējas vairāk uz teoretisko, bet ne praktisko pusi. Pedagoģiskās praktiskais
darbs arvien ar novēlošanos realizē pedagoģiskās teorijā pieņemtas idejas un vskatu.

Īssais vēsturiskais apskats rādīja, ka brīvības un nebrīvības principa realizēšanas gai-
ta vīzija uz šo abu principu sintezēšanas mēģinājumu, meklējot ikvienam principam at-
bilstošas realizēšanas robežas. Bet vēsturiskais atskats vien nevar pilnīgi noskaidrot brī-
vības principa būtību. Tas spēj dot tikai zināmus datus, zināmus norādījumus, bet nespēj
dot izsmelšu atbildi uz jautājumu, kādā veidā brīvības princips realizējams mūsu
dienās. Šo atbildi var gūt, apskatot brīvības principu no sistēmatiskā viedokļa.

II

Sistēmatiskā daļa.

Ievads. Brīvības princips kā tāds nav noskaidrojams par sevi, t. i.
apskatot tikai viņa paša būtību - audzinātāja un audzēņa savstarpējas attiecības
un jautājumu, ar kādiem līdzekļiem, ar autoritātes vai ar brīvības principa palīdzību
veidojams audzināšanas darbs. Nepieciešami vajadzīga - diem momentu iepriekšēja
apskatišana: vispirms jānoskaidro kas ir audzināšanas ideāls, uz kuru jāved
topošais īpatnis. Vienīgi zinot šo ideālu varēs noskaidrot jautājumu kā šis ide-
āls saimiedzams, lietājot no audzinātāja puses brīvības vai nebrīvības principu.
Otrkārt jānoskaidro cits svarīgs jautājums un proti, kādi mums ir zināmi topošā
īpatņa dvīseles struktūras psihiskie dati. Bez šo psihisko datu izpētīšanas, ne-

zinot kāda ir tā objekta būtība, uz kuru vērsas audzināšanas darbs, nevar atrisināt brīvības principa realizēšanas problēmu.

1. Pedagoģisko un psiholoģisko pētījumu rezultāti brīvības principa noskaidrošanā.

Izglītības ideāls sistematiski skatīts, var būt trijāds, atkarībā no trim dažādiem objektiem, pret kuriem vērsas audzināšanas mērķis. Piemēram audzināšanas mērķis var būt tiezi lietišķi, objektīvs, kā saimnieciskais vērtību saturs (zinātnisks, saimnieciskais, reliģiskais vai cits). Otrkārt mērķis var vērsties uz sabiedrību, uzskatot īpatni kā sabiedrības daļu, piem. ļoti pazīstama Keršēnšteina valstspilsoniskā audzināšana, vai Katorpa sociālā pedagoģika. Treškārt audzināšanas mērķis var būt tiezi personāls, kā personīgas dzīves formas pilnība. Šis izglītības ideāls var būt tipisks, kāds piem. bija viduslaikos bruņinieka tips, vai arī vispārīgs, piem. tagadnē bieži pieminētais brīvās etiskas personības jēdziens. Tomēr brīvības principa realizēšanas noskaidrošanai nav tik daudz no svara vispārnozīmīga pārļaiciska un pārtelpiska izglītības ideja un izglītības ideāla sistematiskais skatījums vispārī, bet gan vēsturiski determinētais izglītības ideāls. Kā redzējam no vēsturiskā apskata, gan vecā skolā, gan reformas kustības skolās brīvības principa realizēšanas veids atkarīgs no tai laikmetā dominējošā izglītības ideāla. Tāpēc lai noskaidrotu jautājumu kādā garā realizējams tagadnē brīvības princips, jānoskaidro šī laikmeta izglītības ideāls. Izglītības ideāls, kas stāv tagadnes pedagoģu acu priekšā, ir atkarīgs no jaunāko filosofu ieskats par cilvēka pilnības jēdzienu. Jēpriekš minētām Šelera un Hartmana domām par cilvēka augstākās pilnības ideālu piesienas tagadnes ievērojamākie pedagoģi, kā Sprangers, Keršēnšteins, Lits, Šterns u.c. Brīvā etiska personība ir šī izglītības

ideāla kodols. Gan tas kļuva visādi variēts un dažādi apzīmēts, bet savā būtībā paliecis viens un tas pats. Šis izglītības ideāls visai stingri mērā ir iespaidots no tagadnes laimēta raksturīga kulturfilosofiskā virziena. Tikai ar kultūras vērtību palīdzību iespējama brīva cilvēka izglītošana. Kas ir brīvs cilvēks kā audzināšanas ideāls? N. Hartmana pētījumi rādīja, ka etiskā brīvība nekad nav pilnīgi sasniedzama, bet tikai aptuvenis vai tai tuvoies. Kā jau aizrādīts, šī izglītības ideāletiski brīvas personības sasniegšana iespējama tikai ar kultūras vērtību palīdzību. Tāpēc visu jaunāko pedagogu galvenā vērtība piegriežas vērtību sfērai. Tas saistāms ar tagadnes filosofisko pētījumu rezultātiem. Piem. pēc M. Šelera domām izglītības process ir viens no svarīgākajiem, ievērojot to augsto un izcilo stāvokli, kādu ienem īpatnīs empiriskā pasaulē, jo tikai caur cilvēku absolūtais gars var realizēties. Tātad no vienas puses absolūtai idejai vajadzīgs cilvēks, bez kura tā nevar iemiesoties, realizēties; no otras puses arī cilvēkam ir vajadzīga absolūta ideja, lai izauptu par brīvu etisku personību. Šī augšana notiek izglītības procesā tad, kad cilvēks nostāda sevi absolūtas idejas kalpībā, pamazām atbrīvojoties no šauri subjektīvām dainām un interesēm. Tapšana par brīvu personību un diemīšās idejas realizēšana ir divi, kaut dažādi pēc sava izejas punkta, tomēr viens bez otra neiespējami procesi. Citiem vārdiem runājot, objektīvā gara sfērai apvienojoties ar subjektīvā gara sfēru, jeb kā Šterns saka, personai interešējot objektīvas vērtības, rodas personība. Ģenerālais pedagogs un psihologs Viljams Šterns māca, ka personības kodols ir cenšanās realizēt vērtības. Šī cenšanās izriet no organiskskas būtnes vispārīgas mērķtiecības, kas vēšas uz pašsaglabāšanos (Selbsterhaltung), pašveidošanos (Selbstentfaltung) un arī lielākas pilnības (Hoherentwielung) aizsniegšanu. Zem šī personalisma zvaigznes

atrodas visa jaunāka pedagogika. Tikai personību var saukt par izglītotu cilvēku, i. t. tādu, kas Kersēnsteina nojēgumā nevien rīkojas pēc objektīvām vērtībām, bet pats irklusis par tādu: "Bildung als Zustand ist jenes individuell geistige Sein, das, durch das Erleben der in den immanenten Sinngehalten der Kulturgüter objektivierten geistigen Werte gewecet, selbst ein einheitliches, von geistigen Werten durchsetztes Sinngefüge geworden oder doch innerlich genötigt ist, ein solches Sinngefüge zu werden. (Theorie der Bildung", 18. lp.). Šis Kersēnsteina domas par izglītoja cilvēka būtību atbilst H. Freiera uzskatiem, kas par izglītoja cilvēku nosauc tādu objektīvu veidojumu, kura objekts nav kāds priekšmets, nav kāda cita materiāla vai garīga vērtība, bet pats cilvēks, viņa garīgais es. Šis garīgais es izveidojas par noteiktu strukturālo vienību ar savu pašvērtību: "Nicht darum handelt es sich in der Kategorie Bildung, das objektive Formen in subjektiven Acten erfüllt werden, sondern das sich im Actgefüge des persönlichen Lebens selbst Formen herausbilden, Formen im strengen Sinn des dritten Objektivations-schrittes." (Hans Freyer, "Theorie des objektiven Geistes", 69. lp.). Tātad garīga augšana nozīmē no vienas puses atraisīšanos no subjektīvā gara un iepilcēšanu objektīvajā gara, no otras puses tā nozīmē objektīvā gara pārveidošanu subjektīvajā gara, padarot pēdējo par objektīvo veidolu. Šo radušos objektīvo veidolu arī varētu saukt par personību, kas ir izglītības mērķis. Šāda personas izveidošana par objektīvo veidolu jeb par personību iespējama tikai, kā redzējam, pa vienu ceļu - ar kultūras vērtību palīdzību, kuras izprotot un sevi pārveidojot saskaņā ar īpatnējo strukturu, cilvēks iegūst savas personas vispārnozīmīgu raksturu, paceļas etiskas būrības augstumos. Tātad izglītots cilvēks nav tas, kas quis visvairāk zinašāms, nav arī tas, kas iedzīlinājies un pārzin dažādu parādību un procesu likumību, bet

ritas, kas ir izveidojis savu personīgo struktūru, savu personīgo stilu, kas ir neatkarīgs no iegūto zināšanu daudzuma. Paskaidrojot vispārnozīmīgām vērtībām īpatnis aug ne vien kvantitatīvi, t.i. parādotot zinājumu krājumu, bet arī kvalitatīvi, t.i. zināmās robežās mainot savu struktūru un veidojot to lielākas pašlikumības un līdz ar to lielākas garīgas brīvības virzienā jo kā etiski pētījumi rādījuši, etiskā personība nevar būt bez brīvības jēdziena, kā nepieciešama izglītības priekšnosacījuma. Tāpēc personības jēdzienā brīvības un etisko vērtību jēdziens ir neatvaicāmi saistīti kopā.

Tātad izglītības ideāla būtībai raksturīgais moments ir - subjektīvas psihiskas struktūras izveidošana par objektīvi nozīmīgu struktūru, jeb citiem vārdiem - vērtību apziņas individuālais iekārtojums, kurā galvenām būtiskām vērtībām pakārtojas visas pārējās vērtības. Zīmīgi raksturo personības jēdziena īpašības G. Keršēnsteiners, personas pašizveidojumu vedot sakarā ar absolūto vērtību pārdzīvojumu: "Je klarer, einheitlicher, übersichtlicher diese Gestaltung (vienai vērtībai valdot) im Leben der Person zum Ausdruck kommt, desto deutlicher ist die Persönlichkeit. Je mannigfacher die Werte sind, die sich in Sein und Tun widerspiegeln, desto reicher ist die Persönlichkeit. Je einheitlicher die Wertorganisation sich in ihr vollzogen hat, desto geschlossener ist die Persönlichkeit. Je lebhafter und erfolgreicher die Gestaltung der Wertorganisation im Wirken nach außen sich kundgibt, desto stärker und größer erscheint uns die Persönlichkeit. Je mehr endlich die Gestalt das Werk bewusster Eigentätigkeit ist und je mehr sie aus der eigenen Individualität heraus den Bewusstseinsgesetzmäßigkeiten getreu sich formt, desto mehr sprechen wir von einer autonomen oder sittlich freien Persönlichkeit" ("Theorie der Bildung" 89. lp.).

Sarevelkot kopā gūtas atziņas, varam teikt, ka tagadnes izglītības ideāls - brīva

etiskā personība, satur sevī gan tīri psihisku audzināšanas momentu, t.i. psihisko spēju attīstību, gan - sociāli vēsturisko, resp. teleoloģisko, Kersēnštēinera terminoloģijā, t.i. iepazīstināšana ar vēsturiski determinētām kultūras vērtībām un īpatnā ievēšana sabiedriskā dzīvē, saistīta ar vārda izvēli, gan pārindividuālo momentu - etiskās brīvības, autonomijas izveidošana ar absolūto vērtību palīdzību. Tāpēc mēģinādami noskaidrot brīvības principa realizēšanas iespējamības, jāievēro visi šie trīs izglītības ideālā ietilpstošā audzināšanas momenti.

Noskaidrojot šā tagadnes izglītības ideāla būtību, vēl jāpaskaidrojams pie jautājuma, kādus svarīgus datus var dot brīvības principa izpratnē bērnu un pusaudžu psiholoģijas pētījumi. Pār psiholoģiski pamatotu brīvības principa realizēšanu pagājušā gadsimtā neradīja būt ruma, jo bērnu un pusaudžu psiholoģija attīstījās tikai 19. g.s. beigās un 20. g.s. sākumā. Pēdējā laikā vēl līdz 20. g.s. bija izplatīta Vundta voluntaristiskā un Herbartā konstruktīvi-intellektualistiskā psiholoģija, kura bija specifiski pieaugušo psiholoģija, attiecināta uz jauniešiem. Tā vēl bija dabas zinātniskā psiholoģija, kas sadalīja psihiskus pārziņojumus elementos, mechanizēja gara dzīvi, nespējama tikt galā ar to augstāko gara dzīves parādību, kur cilvēks iekļūst un iedzīvojas vispārnozīmīgās vērtībās, kur viņš kļūst par personību. Tāpēc ar šīs psiholoģijas palīdzību neradīja pareizi izprast brīvības principu, jo tas neattiecas uz atsevišķām psihiskām funkcijām, bet uz personu kā veselo. Brīvības principa realizēšanas jautājumu palīdz sekmīgāk atrisināt nesekmīgi radušies garazinātniskā jeb izpratnes psiholoģija, kas nesaskalda cilvēka psihi atomistiskos elementos, neizskaidro dvēseles dzīvi celoniski, bet izprot to teleoloģiski kā mērķtiecīgu vienību. Garazinātniskais virziens mēģina izprast cilvēku kā veselo

personu un šo personu tvirtais jēgas saturs, kādos tā stāv ar objektīvo vērtību pasauli. No šīs garāzīmātniskā rindokļa sāk izprast arī topošā īpatņa psihē. Īpatņa garīgās attīstības gaita var izšķirt dažādas, lielāki garīgi brīvībai pakāpeniski tuvojošās stadijas, atkarībā no cilvēku determinēšanas no dažādu faktoru puses. Pirmo stadiju raksturo īpatņa uztveres un visu garīgo funkciju noteikšana no viņa paša organismā valdošām dozinām, instinktiem un citām vajadzībām. Šīs stadijas būtība saprotama, apskatot īpatņa pirmās bērnības raksturīgās īpašības, kur viss ir noteikts no organismā valdošām bioloģiskām un psihiskām vajadzībām un tieksmēm. Otra stadija ir jau tālāk attīstības posms. Topošais īpatnis pamazām sāk atbrīvoties no dozinu un instinktu smaga sloga un arvien vairāk viņa garīgā struktūra tiek noteikta no priekšmetīgās pasaules lietiskā sastāva. Šīs stadijas novērojama bērnībā, tā saucamā realitātes attīstības posmā. Otrā stadijā iezīmē pakārtotās pasaulei kā tādai, tās virsumam, atšķirībā no iekšējas pilnas dozinveidīgas pakārtotās lietām. Ceturta un beidzamā attīstības stadijā notiek pakārtotās pasaules būtībai, tās dozilīkai jēgai. Šīs pakārtotās iespējama, kad nošķir, lietu reālo esamību no ideālās nozīmības, reālo pasauli no ideāli pasaules, no vispārnozīmīgo vērtību sfēras. Īpatnis kļūst brīvs attiecībā uz iepriekšējiem determinantiem, jo viņš pakārtotās augstākai determinantei.

Šīs attīstības stadijas zīmējas uz īpatņa attīstības gaitu vispārī. Brīvības principa realizēšanas noskaidrojuma dēļ turpretim galvenā vērtība jāpiegriež īpatņa psihiskās attīstības lēmā un pusaudzā vecumam. Bērnības vecumā īpatnim vēl nav savu vērtējumu. Atējais rosinā, instinktiem un impulsīvo dozinu izpausme noumā pretim spējai un tieksmei bez ierunām, bez kritiskas pārbaudes pamlaust arēji dotai picauspišo autoritātei. Priekšpubertātes vecumā notiek pacelšanās pār bērnības autoritātem un raisīšanās no to sautēm. Rodas pašapziņa - savu spēji un spēku apziņšanās, kas liecina par iesējas patofānības, iesējas brīvības augšanu. Mostas

brīvības apziņa. Šī brīvības apziņa jeb izveles apziņa konstatējama apsvēršanas brīdī, kad iespējama dažāda veida izšķiršanās. No dažādiem darbības veidiem īpatnis izveles vienu, apzinoties, ka viņa gribas spēkā stāv izveleties kādu citu. Brīvības apziņa ir apziņa reāloset noliedzosu vai piekritosu gribas aktu. Izšķiries par vienu, puzaudzis jau sāk apzināties, ka varēja izvēlēties arī citādi. Protams šī brīvības apziņa nav vienkārša nēra stipra. Viņai gribas akta tā izjūtama ar lielu spēku un iekšēju pārlicību, bet cita gribas akta tā var būt tikko nojaušama. Tas sevišķi novērojams pie darījumu arvien lielākas mehanizācijas. Ķirvina jauna darbība prasa gribas sprāgumu un izturību un saistīta ar spīgtu gribas brīvības izjūtu. Bet šim lēmumiem vairākskārt atkārtojoties, brīvības apziņa vairs nav tik spīgta un skaista. Mehanizācijas parādība balstās uz tā fakta, ka ikviens gribas akts atstāj zināmu dispoziciju tā pašā vai kārta gribas akta atkārtotāšanai. Pēc vairākas atkārtotāšanas gribas darbība realizējas arvien vieglāk, ātrāk un automātiskāk. No brīvības apziņas, kas konstatējama pārdomāšanas brīdī, t.i. apziņas ka varu būt arī citādi, jāšķiro cits brīvības apziņas veids, savu spēju apzinātānās, t.i. apziņa, ka spēju to izvest, ko gribu. Pirmais brīvības veids nozīmē iespēju vienu vai otru lēmumu izpildīt, bet otrais brīvības veids - iespēju vienu vai otru lietu gribēt. Sākumā šī brīvības apziņa puzaudzīm ir nenoteikta, neskaista, vēlāk tā stabilizējas. Tāpat arī sākumā rūpja pašapziņa pubertātes gados top vairāk drošelīga. Tiesme pēc brīvības iekārtu autoritāti no pieaugušo puses uzskata kā nepāmesamu slogu un meklē izeju kumārā bāra draudzībā. Pēc šāda veida draudzība puzaudzis samūķāt zaudē brīvību pēc kuras tā bija tiecis, jo kolektīvās gribas virziens nosaka īpatnā gribas lēmumu un rīcības patstāvību. Šāds jauniešu pulciņos darbības iedvesme, t.i. ievēja priekšmā iedarbība, kuras rezultāts parādās vienkārda stāvokļa iemēstānā pret kādu lietu, personu vai parādību, un pašaldevošana, kā ārējs motorisks izturēšonās veids. Dabīgi izvirzās doži īpatni per radonēm par autoritātem, kuri pāvērtu savai gribai pāvērtis pulciņa locekļus. Bez tam izveidojas arī zināmi priekšmā un pielāpības prasības pret biedriem (bet ne

pieaugušiem.) Kas ierobežo jauniešu rīcības brīvību. Daudzi no dažādi faktori no pusaudžu psihiskās dzīves norāda uz audzinātāja autoritatīvas vadības vajadzību un nepieciešamību. Piemēram tas fakts, ka pusaudžu gados bieži sākas neaizsargāta fantazēšana, kas rīcēm spēj izvērsties par hiperfantaziju. Audzinātāja uzdevums ir - stiprināt īstenības izjūti. Tāpat ar audzināšanas palīdzību var tikt uzlabota koncentrācijas attīstība, vai nu aizsargājot pusaudzi no nevēlamiem kāriņājumiem un interesēm, no iespaidu subjektīvi patvaļīgas izteikšanās, vai arī pozitīvā ziņā disciplinējot gribu, izkopjot tikumisko raksturu, spēju vadīt pār savām dzīvē un tiesībām, pieradināt pie kārtīgas, sistematiskas domāšanas, kas spiež turēties pie lietotajām mērķiem. Kārtības nozīme psihiskā dzīvē ir ļoti liela, kā intelektuālā, tā jūtumu gribas sfērā, bez kuras psihē valdītu nevēlamais chaos un nebrīvība. Tās iegūšana iespējama tikai ilgu gadu darbā zem audzinātāja autoritatīvas vadības, kas piemēro mācības vietas un mācīšanas metodes mainu atzīmes funkciju maiņai. Tomēr ideālas procesa (sava "s" atzīšana) attīstības gaitā nav ieteicama autoritātes pārāk stingra vadība. Attīstībai jāiet paši savs ceļi. Savas personas uzskatīšana, tiesme pēc brīvības, pēc autoritātes varēšanas, vēl nav garīgās brīvības īstie liecinieki. Tā ir tikai priekšparāpe garīgai brīvībai un bieži tā ir dvēseles aizsargu forma, ar kuras slēpjas nedrošība par sevi, iestēja nebrīvība. Pret tradīcijām jaunieši izturas negatīvi, grib to tām pilnīgi atbrīvoties, lai celtu ko jaunu. Protams tas viņiem neizdodas nerēstīti kā intelektuālisma dēļ, neatkārtot pagātnes mantojumu lielo nozīmi. Patstāvība un brīvība ir savstarpīgi, kas valdīna un aizrauj jaunieci. Tā tiesme pēc brīvības ir topošas personas emocionāli voluktatīva reakcija pret atkarību, kāda bija bērnības laiks, un viņai ir sava teleoloģiskā vērtība un nepieciešamība, kā priekšparāpe citinās brīvības saņemšanai. Labs pusaudzis vēl nemeklē brīvību tur, kur tā atrodama: tikumiskajā patstāvībā, patīkamībā un pārvērtībā. Brīvību viņš vēl iedomājas kā patvaļi, kā sacelšanos pret līdzīgām autoritātem un pīnātkumu normām. Bet līdzās šīm slēpēm pēc brīvības un patstāvī-

bas, jauniesā dvēselē pastāv arī slāpes pēc mūs vadības, pēc padošanās kādai autoritātei (nav izlēgti arī rādāda veuma jaunietij). Pusaudzis brīdās, jo viņa personas uzturē tel nav pabeigta. Ar savu ideālu nodrošinā vīnš ir lielā mērā atkarīgs no apkārtnes vērtībām un apkārtnes valdībēm uzstātiem. vajadzīga audzinātāja vadība, kas pasargā jauniesā ideālu veidošanos no nevelanā norisēm. Šai ideālu veidošanā izglītība dod jaunietim nepieciešamus subjektīvos dvēseles priekšnosacījumus: pozitīvas zināšanas, formālo gara disciplīnu un tehnisko veiksmi. Bet arī citi jauniesā psihiskās dzīves momenti, kā strauja fantāzija, bezrupība, nedisciplinētas gara normas u. t. t. nekā to atbāt savā valā, bez autoritatīvos vadības. Protams izglītībai jānāk pretim jaunātes - dvēseles prasībām, bet līdz ar to arī jāattīsta pietiekosī pretpēki cīņai ar nevelanām un kaitīgām parādībām. Kaut gan nav stipra paralelisma starp inteliģences un tikumības augstumu, tomēr augsta inteliģence ir labvēlīgs nosacījums augstai tikumībai, kaut arī tas nav vienīgais priekšnosacījums. Inteliģentai jaunātei ir augstāki tikumiskās motivācijas dzinuli, smalkāka pienākuma izpratne, plašāks pienākumu lauks, lielāka spēja atkārtot parādību sankciju. Šai jaunātei drīzāk var orientēties, no sareģītām sadzīves situācijām izlobot vērtīgo. Vīnš nepietiek arī brīdāpīnājas vadības tikumiskajā laukā, bet nekāle klaidonība pašās tikumiskās problēmās. Nevien izglītība vispārī, bet pats nolāks darbs ir svarīgs factors tikumiskās gribas un rāestīza veidošanā. Gestājoties skolā, bērns iekļūst jaunā sadzīves kopībā. Vīnš spiests iekārtoties šai veselā, kur ir savi likumi, kur uz katru locekli gūlštas savi pienākumi. Jāparstātojas kādai augstākai mēnē, sistēmai. Jutu momenti kopā ar darbu labu vai sliktu veidošanos, strādā pie bērna dvēseles lai veidotu pienākuma un atbildības apziņu. Leuma gūba sadzīves ar labu, tikumiski labi darbi ar zeriem un aizliegumiem. Tas pamudina melet mērcāulas tikumiskai pašnovērtēšanai, palīdz piegūesties autonomai tikumisko mēnē, spraušanai. Klāses gara spāids, ar viņa paradumiem, gūda un pienākības likumiem jāveidā seot kā spontānas pašnoteikšanas normas, kas vada izvērēšanos katrā konkrētā gadījumā, pārvarot subjektīvos impulsus un

iepriekš. Šis etiķis ir process, kas sācies jau bērnībā, audzināšanā, šodā tiek virzīts noteiktā gultnē un vadīts no audzinātāja saprātīgas autoritātes.

Īsais psiholoģiskais apraksts rāda, ka pusaudzis gribīgi vēl nav nobriedis, tāpēc tas nevar vienmēr atbildēt par savu darbu un savas rīcības sekām tik lida mērā, kā pieaugušais cilvēks. Tāpēc nav pareizi jauniešiem pieņemt tās pašas tiesības, veikt tos pašus pienākumus un prasīt to pašu atbildību kā no nobrieduša īpatņa. Atbildības apziņa, kā viens no raksturīgākajiem brīvības etiskās personības momentiem, ir attīstāma un veidojama, pieņemot viņas dispozicionālo klātesamību. Kā viss tapšanas process, tā arī atbildības un brīvības apziņas mērāšanās notiek pamašanās, nemācīt. Tādēļ nevar spraukt noteiktas robežas, kad īpatnis ir nobriedis, nesepējīgs atbildēt par saviem darbiem un kad viņš sāk tapt brīvs, ar skaidru atbildības apziņu.

2. Brīvības principa realizēšana pedagogiskā darbā.

A. Nebrīvība.

Pamatojoties uz gutiem datiem, gan pedagogiskiem, gan psiholoģiskiem, varam atzīmēt brīvības principa realizēšanas problēmu no sistematiskā viedokļa. Šim nolūkam jānovērtē pašā brīvības principa kā pozitīvas tā negatīvas īpašības, un apskatīt šo abu principu sintēzes negatīvajumus ieviešjamāko pedagogu audzināšanas sistēmās, jāatrod pamatots atzīmējums, atbilstošs tagadnes izglītības ideālam. Jevērojot brīvības principa vēsturiskās attīstības gaitu, aprakstu, arī sistematisko daļu sāksim ar brīvības principa pretotā - nebrīvības, resp. autoritātes principa novērtējumu.

Aplami ir teikt, ka nebrīvības principam, kā brīvības principa antītezei, nebūtu savs attaisnojams pamats. Jevienai filozofiskai vai pedagogiskai parādībai ir savs dzīvs pamats atbilstošā laika vēsturiskā garā, tāpat arī autoritātes principa realizēšanas pamats nerlejamus vidus laiku

gara, kas neietā nekādu brīvību izpausmi. Cīņās bija vērtēts ne par sevi, bet kā viena augstāka vesela sastāvdaļa. Šim uztverumam vēl pievienojās dogmatiski tvērtais reliģiskais uzskats, kas vispārīgāk izpaudās Katolu baznīcas iekšējā satverumā. Īpatnīs kā masas loceklis bija pārcērtots noteiktai autoritātei, kura sargāja to no pazušanas, jo dodot īpatnīm lielāku brīvību, tas pasaudētu katru mēraukļu pašapziņā un pašpalāvētībā un nostādītu sevi par pasaules centru. Šis individualisms bijis mūsdienu viduslaiku garam un pasaules uzskatam. Tāpēc visai nopietni stāstījās uz to, lai cilvēks neapziņātos savas īpatnības un sevišķības, līdz ar to auzzināšanas darbā konsekventi spērija ar nebrīvības principu brīvības principa vīti. Nebrīvības principu vērsa kā uz īpatņa jūtu dzīvi, tā uz gribas un intelekta sfāru. Kā vis tas, kas sekme īpatnēji individuālo un nomāc tipiski vispārējo, ir jāizslauž no skolas dzīves, tā ar to jādarbojas ar jūtām, jo jūtas spēle būtu vairāk individa personīgā dzīvē, viņa subjektīvajā pasaulē, bet ne sabiedrībā dzīvē, kuras loceklis viņš ir. Vienīgi atzīstamas ir godbijības, cieņas un atkarības jūtas no kādas ārēji dotas autoritātes. Jaukā ar šo padrošināto autoritāti un nebrīvības principa virskundzību, šķērsojot ar izglītības ideāla raksturu, ar gribas un rakstura attīstību un veidošanos virzija šai garā, pēc iespējas nomācot gribas brīvības un gribas pretstāvības tēksmes. Tūmējoties uz intelektuālo attīstību, ar šī protams vajadzēs no visa tā, kas sekmetu patstāvīgo domu attīstību. Cilvēkam kā kopas loceklim ir būtami nodoties pašradīto domu gaitai. Vislabāk viņš ievērot viņu pagātnes autoritatīvo garu domes pasaulē, nodot godbijības un respektu jūtas pret vispārnozīmīgām normām un vērtībām. Tāpēc izglītības darbā nav pilnējama autoritatīvo domu analīze, kritizējums, kritika, bet tieša piesavināšanās. Auzzināšanas darbā valdošā intelekta virskundzība bija sarkanā ar tā laika mācīšanas prastām pēc plašākas un vispusīgākas zināšanu iegūšanas. Un samērot no šīs prastes loģiski izrietēja brīvības principa neievērošana, jo degūt šā laika lielu zināšanu daudzumu vissermīgāk var ar autoritātes, bet ne brīvības principa palīdzību. Brīvības princips tikai aizskāvētu un pāldrošinātu mācīšanas gaitu.

Tādā veidā neā skola pamatoti un konsekventi negūnēja realizēt savus uzskatus ar nebrīvības principa palīdzību. Kāpēc šāda garā nebrīvības principa realizēšana veā skolā bija attaisnojama, jo sarakņēja gan ar šīs skolas iekšējo būtību, gan ar vēsturiski detominēto izglītības ideālu.

Noraidījuši nebrīvības principa nozīmi veā skolā no vēsturiskās perspektīves, rodas jautājums vai šī nebrīvības principa vērtība ir relatīva, atkarīga no zināma vēsturiski laukmeta un tam atbilstošā izglītības ideāla. Jēb vai viņi ir ar savos vispārnozīmīgo, pārļaiensk satur, kas zīmētos uz audzināšanas darbu, uz audzinātāja un audzērna savstarpējām attiecībām vispārī. Atbildi uz šo jautājumu gušim, apskatot došus nebrīvības, resp. autoritātes veidus. Ir iespējamās daudzas un došādas pārejas no tēri mehaniski uzspiestas autoritātes, kurai jāparklausa bez ierunām, līdz tā samcamai audzināšanai autoritātei, kas neņem vērā bērna īpatnības, ar savu vadību tās vēl vairāk noslīnēt un attīstot. Kāpēc ārēji uzspiestas autoritātes iespējams nav ilgstošs, bet tūlīn, pasūid līdz ar pašas autoritātes pazūšanu? Kas izskaidrojams ar to apstānkli, ka mehaniskā trelda ārēji uzspiestā autoritāte neizraisa nozīmīgas pārdozīvojumu īpatnā psīchē. Īpatnīs netver, autoritāti kā kaut ko nozīmīgu, kam ir kautkāda vērtība. Viņūgi baidīs un sava respektā apzīmā spīez īpatnī parklaust autoritātes priekšrakstiem. Šo autoritātes veidu Košēnsteiners nosauc par ārēji parklaustas autoritātes veidu. Ārējās parklaustības autoritāte nostājas īpatnā priekšā kā vares nesēja, kurai jāparklausa bez ierunām, bez iebildumiem. Tāda ārēji uzspiesta autoritāte visai bīzī veā skolā ir bīzī audzinātājs, kuram samrūkāt pašam bija jāpadodas tikpat ārēji uzspiestai autoritātei valsts vai baznīcas veidā. Tāda spīedu vērtā ievērotā autoritāte nav ieteicama skolas un vispārī audzināšanas darbā. Uz viņas negatīvo rezultātu nosērtējumu zīmējas vis tas, ko Kūnēls ir rakstījis par veā skolu, nesaudzīgi to kritizēdamus. Jo viņš uztvēra veā skolu kā tādu audzināšanas sistēmu, kas nebrīvības principu realizēja šīs ārēji uzspiestas autoritātes veidā. Un tiešām tāda garā organizētai skolai tūkst katra audzināša vērtība. Jo mehaniski izpildot valīntas

normas, neieskatot šo normu jēgas saturu, audzinātis netiek audzināts, netiek disziplinēts, bet vieni-
nīgi iedrosēts. Nu kā iekšēja dresūra, tā arī šī ir bez audzināša rakstura. Autoritatīvi uzspiestas nor-
mas izpilda un ievēro tik ilgi, cik ilgi jūtam autoritatīvās varas spaidus. Otrās autoritātes veido ir-
iesēji paklausīta autoritāte. Tā ir tāda autoritāte, kuras realizēšana saistīta ar viņas nozīmības pār-
dzīvošanu no īpatņa puses. Īpatnis ne vien paklausē tādas autoritātes priekšrakstiem, bet arī atzīst
šo priekšrakstu jēgu vai nu pašs par sevi vai arī atkarībā no atzītas autoritātes vērtības. Tāpēc pa-
klusība šādi autoritātei, kas saistās ar šīs autoritātes vai viņas priekšrakstu vērtības pārdzīvo-
jumu, ir kelpmātīga un nepiespiesta, izrietotā no paša īpatņa gribas. Šāda iesēji atzīta un paklausī-
ta autoritāte ir vērtīgs un nepieciešams faktors audzināšanas darbā. Šie divi autoritātes vei-
di mainās arī satura ziņā, atkarībā no īpatņa attīstības gaitas, atkarībā no īpatņa garīgās pa-
saeles paplašināšanas un padziļināšanas. Būrnība kā tāda autoritāte bieži figurē vecāki vai skol-
lotāji. Skolas laikā audzinātāja autoritāte nevar nostāties pati par sevi izolētam pretim, tai jābūt
orientētai un pakārtotai kādai augstākai autoritātei. Kā minami tādi audzinātāji, kas paši diez
kādas idejas dēļ, un autoritatīvi vada savus audzēņus ne sevi, bet šīs augstākās idejas dēļ. Tikai
tāds audzinātājs kļūst par atzītu autoritāti audzēņu acīs, kas pats godbijīgi nolice galvu kādas
augstākas autoritātes priekšā. Šeit iesēja būrnība aug proporcionāli iesējai autoritātes ap-
ziņai, jo būrnība nozīmē puslūkmību. Kārtuma nojēgumā, kā spēja sērot pasūtītai autoritā-
tei. Iesēji paklausīta autoritāte ir lielāka mērā audzināša. Audzināšanas darbā iespējams
arī tāds gadījums, ka sākumā atzīti uzspiesta autoritāte pamazām kļūst par iesēji atzītu. Tas
notiek tikai tadā gadījumā ja sāk pārdzīvot šīs autoritātes vērtību, vai arī, ja sāk ievērot
tas vērtības, kuru vārds uzstājas autoritāte. Tāi iesēji atzītas autoritātes pārdzīvoji-
mā samātkāmi doši raksturīgi momenti, kā mīlestības, godbijības, aplūkošanas jūtas, savas mā-
vērtības izjūta u.c. Savādā liela nozīme audzināšanā ir godbijības jūtam. Tāpēc pēc iespējas jāpūlās

vērtība uz šo jūtu izkropššanu. Šīs iesēji atzītas autoritātes jeb nebūvības vērtība nav relatīva, nav atkarīga no vēsturiski determinēta izglītības ideāla, bet ir vispārnozīmīga, pārļaietiska, atbilst pašas audzināšanas būtībai. Bet arī nekatolies uz iesēji paklausītas autoritātes audzināšos nozīmi, nebūvības principa realizēšanā konstatējams pozitīvais moments, kā audzināšanas organizācijas gāra veicinātājs. No citādu psiholoģiskā apraksta redzējam, ka pilnīga rīcības brīvība nav iespējama, bet audzināšanas darbs rāda, ka šī rīcības brīvība ne vien nav iespējama, bet viņa, ne vien ar vēlami. Tāpēc, ka neviena sabiedrība, to starpā arī skolas un šaurāka nozīmē klases kopa nevar pastāvēt bez viņai imanentiem likumiem. Ja bērniem būtu dota rīcības brīvība pārkāpt šos likumus un ja viņi realizētu pieņēmo brīvību, tad līdz ar to būtu iznīcināta pati kopa ar viņas iesējo vārdi un satveroni. Organizētas vienības vietā bērnus atzīstos haotiska, nekārtīga pulci, kurā ikviens loceklis dara un rīkojas tā, kā viņam dīkte acmīnīkla patvaļa. Šādā neorganizētā pulci īpatnis nevar izpildīt nevienu darbu, vārdītu vai pašvārdītu, nevar sarnīot nevienu sprāstu mērķi. Vārdīdīto mērķi sarnīgākas realizēšanas vien īpatnim jāīerobēs sava brīvība un jāpaīlāujās sabiedrības autoritatīvam gāram viņas imanentā likumu veidā. Bez tam arī paīdagoģiskā praksē pierādījās, ka āīejā, resp. sabiedrības (skolas, klases utul.) organizācija un kārtība lielā kā mērā veicina tai pakārtotā īndīvida gārigās struktūras organizēšanu un kārtosānu. Šī organizācija pierādīna īndīvidu pie dola vārdēruma noteiktas un kārtīgas pīldīšanas, pie sarnas gārigās dzīves disciplīnēsānas, bez kurās nav iespējams vēlāk atzīt un pakārtotīs absolūtām vērtībām, kas gāla rezultātā veīdos būvni personību. Tāpēc arī vārdē skola, kurās negatīvās puses tīx plānī un vispārīgi aprīkātās no daudziem paīdagoģijim, ī sava nopīetnī vēmama pozitīva puse šīs organizācijas nozīmes atzīšanā un līdz ar to psīchīkās pasāules organizēsānā. (Citas vārdē skolas pozitīvas puses jān āīpār īn āīpīrātīs). Protāms īn vārdē brīvība no organizācijas puses var kīt arī pāī nevārdēmu pāīrādībā tādā gādījīnā, ja īn brīvības īerobēsānā īn bez mērā,

audzinašana, kas individuālās un sociālās dzīvēs ir absolūti nepieciešama, lai cilvēki būtu pilnīgi atbrīvoti, ir līdz ar to ar reliģiozu audzināšanu, pieņemot kā kopā ar godbijības un cieņas jūtām pret absolūtiem vērtībām sacīstās ar mētnu izjūtu. Tikai šai istai autoritātei ir nozīme audzināšanā. Mēs haben also im Grunde gar nicht die Wahl zwischen Autorität und Freiheit, sondern nur die Wahl zwischen der wahren Autorität und der Autorität der Tages- und Modegrößen, deren Altäre heute aufgerichtet und morgen umgestoßen werden und deren Kultus die Menschen zu ewiger Unruhe und Selbstbetäubung verdammt. (Fr. N. Förster, "Autorität und Freiheit" 1911. g. 62. lpp.). Tomēr Försters uzstājas ne vien pret brīvo vidi, bet arī pret veļas skolas valdošo vienpusīgo autoritāti, ko par lietu audzināšanas klūdu uzskatīt to apstākli, kad uz audzināšanu iedarbojas mehāniski uzspiestas autoritātes veida, nepieprasot vērtības un rīnu īpatnību un patstāvību. Skolas disciplina ir gan svarīgs līdzeklis audzināšanas darbā, bet ne veļas skolas gara tuvs. Autoritātei tikai tad vēlami rezultāti, kad tā nonācē individuālo iniciatīvu, nenoliedzot pieredzes materiāla neziņu pašizveidošanā. Bet nepieciešama un vajadzīga viņa ir, lai īpatnis nezaudētu savu garīgo līdzsvaru, lai eksperimenta moments nepārsniegtu organizācijas momentu. Tātad Försters savas audzināšanas sistēmā pamatojas uz nebrīvības principa, pie kām autoritāti tuvs, ieviešas, bet ne ātrās paklausības nozīme.

Resumējot sacīto par nebrīvības principa realizēšanas iespējamību un vajadzību, jānāk pie slēdziena, ka nebrīvības princips ir nepieciešams vajadzīgo audzināšanas darbā, bet tikai zināmās, stingri nospraustās robežās, ieviešot audzināšanas autoritātes veidu.

B. Brīvība.

Brīvības principa pautēju mācīta, jū kā šo pedagogi nēl visiem vēl sauc; „pedagogiķais ekspresionisms”, tācis ar angļu sensualīstiku un Ruso mācītām un savu nozīmi

nav daudzis arī mūsdienās. No vienas puses sašaurināts, no otras puses papildināts un padzi-
līnāts, viņš ieņem svarīgu vietu ievērojamāko tagadnes pedagogu teorētisko apcerējumu
un praktiskā darbā. Pedagoģiskā ekspresionisma galvenā doma ir - ļaut bērniem izpatņējas
strukturāli brīvai, neaprobežotai izpausmei un attīstībai. „Don Kinde aus!“ šis Ruso sauksts zi-
nīgs visai kustībai. Pretēji vecai skolā pārspūlētai zināšanu uzrādīšanai un individuālo spēju
ignorēšanai, brīvās skolas piekritēji samucāt sludina pārspūlētu individuālo spēju izpā-
šanas nozīmi, zināšanu gūšanu stādīdami otzā vietā. Šī prasība pēc brīvības principa red-
zēšanas lielākā mērā, kurā Th. Lits tur raksturīgi apzīmē kā „die Forderung des Wachstums“,
jau no Ruso laikiem ir kā pretstats pedantiski - autoritatīvam mācīšanas veidam. Ar šo sau-
kstu „Don Kinde aus!“ kas bija kā jaunas epochas izsvantājs pedagogijā, Ruso itkā ap-
grīza atzādāt līdzsmejas skolotāja un skolēna savstarpējas attiecības. Kas līdz tam laikiem
bija varīgs, to tagad nicināja, ko līdz šim atstāja novārtā, to tagad cēla līdz nepieciešotam
augstūmam. Nebrīvības principa piekritēji uzskata par nepagāzamu patiesību un nepie-
cīšanu vajadzību pārveidot bērnu pieaugušo autoritatīvai grībai. Brīvības principa aiz-
stāvji ar Ruso priekšgalā sludina mācību visu pārveidot bērnu grībai, bērnu individuāli īpat-
ņajām spējām, gan mācības vielu, gan mācības metodi, gan pašā skolotāja īpatņo grību. Uz
bērnu sāk attiecināt brīvības principu tā vispiemīgākā realizējumā (protams) te gāja ruma tikai
par rīcības brīvību). No bērnu individuālo spēju brīvās attīstīšanas izveidojās personības kults,
sākumā personības jēdzienu saprotot sānci psiholoģiski, piemērojot šai izpratnei audzināšanas
mācību. Personības jēdziena šaura izpratne bija atkarība no angļu empirisoma, kas uzvece psi-
chisko elementāro funkciju - dzīvi un instinktu attīstību. Sāncā ar šo sensualistisko mācību ar
Ruso audzināšanas mācība baltās uz sensualistisko psiholoģijas un pedagogijas, galveno
vērību piegriezot īpatnā jūtībā darbības, kā jūtā nepieciešamos rīkus, attīstīšanai un brī-

grīnāšanai. Šo sensorālistisko vīziju no Ruso priekšējām viskonkrētāk un vispilnīgāk ir
reālizējusi itāliete Montessori. Pirmpas principa realizēšana tik pilnīgā mērā, kā to konstatējam Ruso
mācītās, pa daļai ir sakarā ar valdošo uzskatu, ka cilvēka daba savos radošos priekšmetos ir laba,
tāpēc audzinātājam pēc iespējas mazāk jāiedarbojas uz bērna psihi. Šīs šķēršļa pozitīvas audzinā-
šanas vieta, kas centās bērna psihi ielikt kaut ko no ārienes, Ruso sludina negatīvo audzināšanu,
kuras vienīgais uzdevums ir - pasargāt bērnu no visādiem ārēju ierociem, citiem vārdiem, kuras
uzdevums ir - reaudzināt. Šī negatīva audzināšana vairās ierest kaut ko no sevis audzina dvē-
selē. Viņa vienīgi cenšas pasargāt topošo dvēseli no mazāka ārēja ierocīda, apeļojot pie šīs
dvēseles neizmēlamas, vēl smaudošas psihiskās bagātības. Bērns Ruso nojēgumā ir absolūti
labs jau no dzimšanas, launais nāk no samaitāta kultūras gara. Tāpēc lai cilvēks arī turpmāk bū-
tu labs, tas jāizsargā no ikviena kultūras ietekmējuma. Visas garīgas bagātības jau atrodas to-
pošā psihi, tikai tās ir potenciāli dotas. Šo garīgo dotību aktualizēšana notiek dabiskās atti-
stības procesā. Kevienam kaitējošam ierocīdam no ārienes neiedarbojoties, varēs attīstīties brī-
va, patstāvīga persona, kas vēsturiskās attīstības gaitā radīs jaunu cilvēci. Šo jaunu cilvēci
Ruso grib atbrīvot no vienpusīgas intelekta viskundzības, kas valdīja racionālisma laik-
metā. Tāpēc ir saprotama Ruso naidīga izturēšanās pret tā laika kultūru, jo šeit tas viss sa-
pnota tehnikas un intelekta uzvaru pār dabas radošiem spēkiem. Saskaņā ar šādu kultūras
izpratni, Ruso atzina kā audzināšanas uzdevumu - pasargāt ipatni no kultūras nāvējošās
atmosfēras, aizkavēt ikviena ārēju ierocīdu ierpišanu bērna dvēselē, ar to veicinot psi-
chisko spēku brīvo rašanās un veidošanos. Tāpat Ruso teorija zināmā mērā ir pretu-
nā ar omās praktisko realizēšanu, jo ipatni vajadzīgo prastu, interešu un tieksmu mo-
šanos zināmā laikā, rada stingra audzinātāja roka.

Pēc Ruso mācītes parauga kļūst jā uzskatīto topošās psihiskās dzīves pašizpaušmi. Š

pašizpausme var notikt vienīgi brīvā radošā darbā, bez ārējas autoritātes spaida. Īstenā skolas mācību nozarējamā cenšas ievērot šo spontaneitātes principu - nedod bērnam kaut ko no ārienes, bet lai katrā savā darbā, katrā vārdā un kustībā izpaustu viņa individuālitate, viņa radošo īpatnību. Visai spilgti Ruso idejas atbalsojas Zriedetes Ellen Key audzināšanas sistēmā. Viņa aizstāv negatīvās brīvības ideju, t.i. bērnu brīvu attīstību, nepiespiestu un neierobežotu ne no kādiem ārējiem spaidiem, neietekmētu no ārējām autoritātēm, par vērtīgāko audzināšanas veidu atzīstot to, kas neaudzina, bet ļauj pašam bērnam augt un attīstīties tā, kā tas saskān ar viņa iedzimto iedību un individuālām spējām. Audzinātāja uzdevums - veicināt un palīdzēt dabisko augšanu un novērst tos apstākļus, kas šo dabisko augšanu un attīstīšanu varētu kaut kā aizkāvēt.

Az brīvības principa lielāku ievērošanu pedagogi cerēja visu audzināšanas sistēmu un skolas darbu nostādīt labvēlīgākos apstākļos. Prasītiot bērniem lielu rīcības brīvību mācības laikā, šie pedagogi domāja ar to nodināt bērnu lielāku darba prieku, darba nīkstību un līdz ar to veicināt lielāka mēra darba seksmīgāku un ražīgāku izdošanos. Viņu mērķis bija - pabeigt, ligsmu darbs, kurā audzēkni stādā ar labām seksmēm, labprātīgi, dziļi ieinteresēti un aizrauti, bez ārēja spaida un piespiedšanās sasniegto labākus darba rezultātus, kā līdz šim. Darbu nostāda rotalu garā. Tādā veidā ar brīvības principa realizēšanē nodinot skolēnu pašdarbību un patstāvību, brīvās mācības piekritēji bija pārliecināti, ka spēš labāk sagatavot bērnu dzīvei un spēš viņus stiprināt pret visām iespējamām dzīves likstām. Līdz ar brīvības principa lielāku respektēšanu, dabīgi mānās audzinātāja un audzēkņa savstarpējās attiecības. Audzinātājs nav vairs zinātņu dēvējs, nav arī tiesnesis, kas vērtē bērnu atbildes, nav mācības stundu vadītājs un vizitājs, ar vienu vārdu sakot, viņš nav vairs ārējā autoritāte, kurai jāparlaunājas un jāparlāva. Audzinātājs nostāties kā biedrs skolēnam līdzās, ar tiem kopā sastādot draudzīgu vienību.

Jāskaidrā lielā sajūsmā par jaunatrastām idejām un patiesām, zinātniskām un brīvības principa neaprobežotu realizēšanu, pedagogi entuziasti jaunās skolas garu skatīja vecās skolas gara pretējā raksturā. Vecā skola bija spaidis, jaunā skola - brīvība; vecā skola valdīja mācības vielas autoritatīvu absolutismu, jaunā - skolēnu pašnoteikšana; vecā skola - mācības vielas stingra iekārtošana mācības planā, jaunā skola - atvērta vadība, nepieciešamība un nesāistība ne ar kādiem ārējiem noteikumiem un regulām. Praksē tomēr pierādījās šī viopusīga uztveruma negatīvās sekas. Pusi brīvās skolas pieredzēji atdarinās uz daudziem šķēršļiem, kas apgāza viņu cildināto brīvības principa vispārnozīmību un visprecību. Skolotāji nostājās bērnu kaulpiņā. Visādi viņi centās bērnu ierosināt darbu un mācīšanas prieku, gan ar daļrūmību, gan ar uzslavu, mudinot sacensības garu, gan ar citiem līdzekļiem. Jo tieši kā autoritāte viņi varēs nevarēja uzstāties - to nepielāva brīvības principa neaprobežota realizēšana. Interesi bērni mēģināja nodināt mākslīgi, patērējot cēlā. Tajāc tais skolās, kur vēl palika klasu sistēma, un to bija lielais vairums, galveno vērību pieņēma mācīšanas metodei. Ļoti reti pedagogikas vēsturē konstatējams fakts - tikpatīgā daudzumā rakstoto metodikas grāmatu izplatīšanās pag.g.s. beigās un š.g.s. sākumā zinātniski liecina par skolotāju cenšanos pielāgoties bērnu īpatnībām, visādiem līdzekļiem nodināt viņos darbu un mācīšanas prieku un interesi. Bet arvien vairāk mēģina likvidēt arī šo klasu sistēmu.

Tā piem. 1922.g. janvārī Prūsijas skolu valde izdeva rīkojumu, kas pilnā spēkā atbalstīja brīvības principa neaprobežotu realizēšanu. Šis rīkojums nosauca, ka klases vieta ir atsevišķas grupas, kas organizētas ap vienu centrālo priekšmetu. Šīs grupās ir gan priekšmeta izvēles brīvība, gan pārejas brīvība no vienas grupas otrā. Tomēr praksē ļoti, pierādījās šī rīkojuma negatīvās puses. Visai bieži skolēni izvēlējās sev dažādus arodus, dažādas priekšmetu grupas ne lieti šo pamatu pamudināti, ne savu iedzīvito, īpatnējo tieksmiņu un spēju ierosināt,

un neatkarības, patstāvības, bet neredz dzimu pēc priekšzīmās kādai autoritātei, pēc patvēruma un drošības meklēšanas šīs autoritātes aizvērjā. Vieni nav vēl izpratūši bērnu īpatnējo psihisko strukturu, kas nav stabila, bet mainās ar dažādos attīstības posmos īpatnēji raksturīgu. Ideāli augstu turētais bērns audzināšanas darbā rādīja ne vien pozitīvas, bet arī negatīvās rakstura īpašības. Šie piedziņojumi mācīja, ka blakus pirmajai atzīnei, ka bērnam var attīstīties tikai to, kas iedziļinā veidā tam jau dots, ir nepieciešama arī cita atzīne un proti, ka ne visus iedziļības momentus vajaga attīstīt un stiprināt. Audzināšanas uzdevums ir - pozitīvo veicināt, negatīvo vājināt. Uzskatīt brīvības principa pievēršēji aplēsm izprata audzināšanas ideālu, kurā gan tūris kā brīvo, pašdarbīgo un pašatbildīgo personību, bet pašu personas brīvības jēdzienu izprata šauri un vienpusīgi, tikai negatīvā nozīmē, kā atkāšanās no ikviena ārēja spaida un no ikvienes autoritātes. Piem. Ruso un slavenuis krievu rakstnieks un paldespegs, Tolstoj brīvības jēdzienu izprata kā nebrīvības iznīcināšanu, pie kam zem nebrīvības skatīja to organizēto nebrīvību, kādu rada stolas apstākļi, pamešamni neievērtu vēl plašāku neorganizētas nebrīvības lauku. Bet kā jau norādījuši iepriekšējo filozofisko un psiholoģisko pētījumu rezultāti, šāda negatīvā veidā saprasta brīvība nav īsta brīvība un nav arī iespējama, jo īpatnis nekad nevar būt brīvs negatīvā nozīmē, t. i. neatkarīgs no visa. Ja viņš ir brīvs zīmējoties uz vieniem dzīves faktoriem, tad līdzos tam konstatējama nebrīvība, zīmējoties uz citiem dzīves faktoriem. Brīvība negatīvā nozīmē nekad nevar būt. Ja ir neatkarība no vienas puses, tad tūris būs atkarība no otras puses. Ja ir brīvība zīmējoties uz priekšmetu izvēli un darba lauku, tad tūris ir nebrīvība no apkārtnes, no ģimenes un sabiedrības-gara, par ko pēc rūgtiem piedziņojumiem vajadzēja pārliecināties arī pašam brīvības principa paldespejam L. Tolstojam. Tieškat brīvības principa pievēršēji kļūda tā, ka viņi ir gan uztvēruši pareizi psihiskās augšanas un attīstības procesu, bet nav uztvēruši garīgās

augšanas procesu. Izglītība turpatim nepastāv no priekšētas augšanas vien, bet arī no garīgās augšanas. Šī garīgā augšana nekad nevar sekmiņi notēt, ja balstās vienīgi uz pašas personas subjektīvi imanentiem spēkiem un spējām. Te jānāk klāt kādai citai autoritātai vai varai, kas dod garīgu barību. Kā tāda autoritāte nostājas objektīvai gaus, kultūras mantu veidā, kas topošai cilvēcei uzstāda savas īpatnējās normas un prasa šo normu pilnīšānu saistībā ar viņu imanento likumību. Tāpēc ievērojot audzināšanas mērķi - brīvo etisko personību - tā samieģāšanai nedrīkstam iestīgt šaurā individualismā. Cilvēks kā dabas būtne ir gaus iedegts no dabas spējas, gaus ietveras sev līdzīgo būtnu sabiedriskā dzīvē. Pēt šie momenti neraksturo viņu kā garīgo būtni. Tikai tas apstāklis, ka cilvēku ietver, arī pāraindividuālo vērtību spēja, to pacel pāri visām citām dabas būtnēm. Tāpēc persona var nosaukt sevi par brīvu tad, kad viņa pārkārtojas augstākai determinantei, vispārnozīmīgām vērtībām. Darba diferenciacija dod pilnīgu iespēju attīstīties zināmāi individualitātei, bet kā redzējam šai individualitātes izkopšanai ir tikai tad liela nozīme, kad viņas jēdzīnu izprot pareizi un kad to tver, zināmās robežās pāri kurām tā izvēršas šaurā subjektīvismā. Šis subjektīvisms neļauj īpatnīm pacelties sev pašam pāri un vienmēr turā šaurās robežās. Bet individualitāte tikai tad ir nozīmīga, kad viņa pārkārto īpatnā subjektīvo pusi objektīvam kultūras vērtībām. Šai pārkārtošanā stingri jāievēro bēma īpatnējās spējas. Tātad individualitātei ir tik daudz nozīmes, cik tā rāda ceļu un veidu objektīvo vērtību realizēšanai topošā īpatnā psihē, bet tai nav nevis nozīmes, ja tā ievēro šo psihē vien un uz tās balsta audzināšanas darbu. Krāsā un absolutā veidā tvērtais brīvības princips izmācina pašas audzināšanas jēgu un nozīmi, jo te navs nav individualitātes augšana ar objektīvo vērtību palīdzību, bet šauri subjektīva psihes dabīga augšana. Kā ir brīvības principa realizētāji dūda, ka viņi uzskata individualitāti kā audzināšanas mērķi. Patienbā tā ir viens no

audzināšanas faktoriem, kas dots jau pašā sākumā, bet ne uzdots. Mūsdienām pedagogam
protams jārēķinās ar individualitāti kā atsevišķā cilvēka īpatnēju būtību un rīcības vei-
du un reaģēšanu uz ārējās pasaules parādībām un jāievēro šīs individualitātes immanenta li-
kumība, pēc kuras tā garīgi veidojas un attīstās. Tomēr lai gan jāievēro īpatnā individualitāte,
nav jāizmirst, ka viņa nav sastindzis un nemainīgs vesels, bet ir dota dispozīciju veidā, kas ir vei-
dojamas tādā vai citā virzienā, atkarībā no dažādiem apstākļiem. Tai ir vairāki formāli, ne mate-
riāli raksturs, kas tikai pamazām pilnīgi nokaidrojas un nostabilizējas.

Ka vēsturiskaj attīstības aprakstā redzējam, ka audzināšanas veidotāji bija spiesti meklēt
iseju starp brīvības un nebrīvības resp. autoritātes principa realizēšanu vienā sistematiskā vie-
nībā. Bet ne vien vēsturiskās attīstības gaitā, arī pat sistematiskais apraksts un novērtējums ir
spiests meklēt sintēzes ceļu brīvības principa realizēšanā. Brīvības principa pilnīga nolieg-
šana, kā redzējam, tagadnes laikmetā nav pieņemama dažādu apstākļu dēļ, bet šī principa
pārspīlētā uzvēršana arī nav pieņemama kā tehnisku tā psiholoģisku un pedagogisku ap-
stākļu dēļ. Nepieciešama ir šī principu - brīvības un nebrīvības - sintēze, kuru ieviešanā šie
tagadnes pedagogi arī cenšas atrast un pamatot.

C. Sintēze.

Mūsu dienu filozofiskā kustībā vērojama tendence apvienot un sintezēt dažādas un pat pret-
runīgas domas un uzskatus, piem. racionalismu ar irracionalismu u.t.t. Mēģina sintezēt
tādā vienībā, kurā šie pretstati nesaudētu savu īpatnību, nebūtu nīvēti, bet pastāvēt savu
īpatnēji raksturu. Tomēr vienotos kādā lielākā, augstākā vienībā. Šī vienība nerodas no
vienādam domāšanai, no lietotās momentu sarežģības, bet tā būtu, kā liels apziņē - dia-
lektiskā kopradība („dialektische Zusammengehörigkeit“), kas mizslēdz esošo momentu

lietišķas pretamās. (Theodor Litt, „Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal, 1939.g., 4. lp.). Ne tikai filozofijā, bet arī pedagogikā dažādu konstruktīvo uzskatu attīstība un pilnīgāka izveidošana iespējama pa lielāki daļai savstarpējā savienā, kas ir iekšējas cīņas, pils un ar tendenci pēc augstākas vienības. Tikai savstarpējo cīņu laukā ir viens no patēriņu uzskatiem samieroz pilnīgāku un vispusīgāku apgaismojumu un pamatojumu, lai galu galā vienotos jaunā vērtīgākā sintēzē. Tas pats zīmējas arī uz brīvības un nebrīvības principa realizēšanas mēģinājumiem un veidiem. Aprēķinot tuvāk tagadnes lielāko pedagogu audzināšanas sistēmas, piem. Kersēnšteina, Kōna, Šeibnera u.c. redzam tendenci sintezēt abus principus - brīvības un nebrīvības - jaunā vienībā, pie tam tāda, kas neiznīcina neviena principa īpatnējo struktūru, bet paglabājot to īpatnības, nostāda katru savā vietā, t.i. piešķirot īpaši, katram atbilstoši nozīmi, rada jaunu sintētisku vienību. Šo laikmetīgo tendenci sintēzes meklēšanā ierosatījis arī J. Kōns: „Unsere Zeit ist eine Periode, in der der befreite Geist Erfüllung sucht, ohne seine Freiheit zu verlieren. Erfüllung aber kann er nur finden, wenn er sich bindet. Daher erscheint der Gegenwart die Aufgabe der Erziehung als Vereinigung von Befreien und Binden.“ (Jonas Cohn, „Befreien und Binden“, 1926.g., V. lp.).

Sintēzi starp brīvības un nebrīvības principa realizēšanu mēģina uzstādīt savā grāmatā P. Hofmannis (Dr. P. Hoffmann „Die gegenwärtige Krise in der Schulreform, 1927.g.) - ar spontānās receptivitātes un reaktivitātes jēdziena palīdzību. Ar šo sintēzi Hofmannis cer novērst gan brīvās skolas kļūdas: pārspīlētu individualismu un relativismu, kas cēlies no vienspusīgi uzvērtas spontanitātes, kā dabiskās attīstības likuma, par maz novērtējot lietišķības momentu; gan nees skolas kļūdas: vienspusīgi pāstrūpota lietišķo faktu pasauli ar tās immanentu attīstības likumu, pārspīlējot autoritātes un pasīvo receptivitātes nozīmi. Starp nees skolas receptivitāti un jaunās skolas spontāno aktivitāti Hofmannis sintēzi atrod

spontānā receptivitātē un reaktivitātē. Citiem vārdiem, tā ir iekšēji paklausītas autoritātes atzīšana, kas ietver ne vien audzināja intelektuālās funkcijas, bet arī gribu un jūtas, atceļot pie iespējas plašāku interešu skalu. Šai sintētiskā vienībā ietilpst gan lietišķi objektīvais, gan subjektīvais moments, jeb kā pats Hofmanns definē spontānā receptivitāti, tā ir „Hingabe an ein fremdes und Hingabe von Eigenem.“ (Die gegenwärtige Krise - 34. lpp.). Šīs sintēzes pilnveidīgumu saistāma personas autonomija, kuras neatņemamais moments ir ka īpatnis ir iekārties un iepazīties kā dabas likumus, tā kultūras vērtību jēgu un atzīt šīs vispārnozīmīgas vērtības lalprātīgi par personīgo likumu, par norunu. Tāpēc audzināšanā neaprobežotas brīvības atmosfērā nav attaisnojama, jo īpatnis var iepazīties ar dabas un kultūras vērtību momentu likumību tikai ar audzinātāja autoritatīvās vadības palīdzību, kas nostājas ne kā autoritāte par sevi, bet kā absolūtu vērtību autoritātes reprezentētājs. Spontānā receptivitāte tikai tad ir pareiza un attaisnojama, kad viņā sintētiski izlīdzinās individa īpatņojai likumu ar pārpersonīgo vērtību nozīmību. Tāpēc izglītības procesā no vienas puses jāietilpina brīvības princips kā īpatņa psihes daļiņas augšanas respektējama, no otras puses nebrīvības princips, jo garīgā augšana var notikt tikai ar objektīvā gara personāles palīdzību.

Tomēr lielākos pedagogu vārdos mēģina sintezēt brīvības un nebrīvības principu atkarībā no īpatņa attīstības stadijām, piem. Šeiblers, Herrens u.c. Viņi atzīt, ka brīvības principu pirmos mēģinājumus nav iespējams realizēt tādā mērā, kā vēlāk, jo sākotnējā bērnība vēl ir vieglā izpildojama būtne, kas savu psihu gan izspauž lielā aktivitātē, bet šī aktivitāte ir vēl bez noteiktas divēses struktūras, neraksturo viņa īpatnību. Tikai tad, kad ir stabilizējies psihiskā struktūra, brīvības princips realizējams lielākā mērā, jo viņam attīstījis spēja darboties savā ar savām īpatņojām tiensmēm un prātikām. Šis uzskats ir pareizs, bet netver brīvības principa problēmu visā plašumā, jo atstāj novārtā dažu citu būtīgu izglītības procesa momentus.

Vaicān ievērtas pelna K. Leidlera māģinājums sintezēt šos abus principus, kurus atrodam viņa grāmatā, ar tik zināgu virskautu: „Die Wiederentdeckung der Grenze“, 1926. g. izn. Kas visai atbilst J. Kona un Th. Lita uzskatiem. Brīvība un nebrīvība pēc Leidlera domām ir divi peltēji, tomēr nepieciešami momenti audzināšanas darbā. Abi momenti ir svarīgi, abi ir vajadzīgi. Nevienam no šiem principiem Leidlers nemelē, ka atbilst katra īpatņojošai, bet tikai līdz zināmām robežām, kurās pārkāpjot tie radītu ne pozitīvas, bet negatīvas rezultātas. Šo principu parāda sintētiskā vienībā Leidlers redz audzināšanas darbā vienu no svarīgākiem momentiem: „Freiheit und Gesetz, Gelöstheit und Bindung gehören unzertrennlich zueinander, nicht wie eine angenehme Mischung verschiedener Säfte, die auch anders bereitet werden könnte, sondern als die beiden Seiten eines und desselben körperlichen Wesens, das eine nicht ohne das andere möglich und denkbar. Sinn und Ziel alles Daseins ist, einen Ausgeglichenheitszustand zwischen beiden Polen zu schaffen.“ (Kurt Leidler, „Die Wiederentdeckung der Grenze“, 19. lpp.). Iespējamais sintezes priekšnosacījums starp brīvības un nebrīvības principu ir klases organizācija, kurā gan ievēro bērna individuālo spēju attīstības brīvību, bet tikai zināmās, vajadzīgās robežēs. Šādā organizētā vienībā īpatnā rīcības brīvība tiek ierobežota ne vien disciplīnas pārkaipinumu konteksta veidā, bet arī no tās tehniskās puses. Bez tam arī pašā darbā sekmīgāka izpildīšana vienmērīga noteiktas kārtības ieviešanai, kas ierobežo īpatnā brīvības izpausmi.

Šo viedokli brīvības un nebrīvības principa sintezēšanā papildinājis un padziļinājis ievērojamākais tagadnes pedagogs praktiskis un teoretiskis, O. Kersēnsteiners. Uztverot justājumus, kādā veidā iespējama labprātīga darba pieņemšana un izpildīšana, tādā darba, kas neatbilst individa īpatņojošam tieksmēm un dzīvē un došreiz ir taisni pretējs tām, bet kas tomēr ir vajadzīgs un nepieciešams, kā tas bieži notiek skolas darbā, Kersēnsteiners redz divus došādus ceļus, pa kuriem var iet šai audzināšanas darbā. Pirmais no tiem ir — atēji uzpiestas

autoritātes veids, kas tik plašā mērā valdīja vēlā skolā. Pēt šāda nebrīvības principa realizēšana gūst ļoti vajus darba panākumus, jo līdz ar autoritātes nozūšanu nozūd arī iespēja izpildīt uzdoto darbu. Atēji uzspiestais darbs iespējams tikai šādai autoritātei klātesot. Tāpēc tāds darbs zaudē audzināšo nozīmi, jo mēs nevar vienmēr bērniem iniciatīvi un pašdarbību. Audzināšanas darbā ejam otrā ceļā - ar ierēji paklausītas autoritātes palīdzību. Te ir gan ievērojama autoritāte, bet tikai tāda, kas vērstā uz bērnu īpatnējām tieksmēm un spējām, kas palīdz nodzināt jaunas intereses un stiprināt jau esošās. Šāds autoritātes spāids vērstas uz audzēkņa individuāli īpatnējo psihisko struktūru ar tās immanento ievēri, kuru Kersēnšteiners zīmīgi nosaucis „innere Berufenheit”. Tikai tā autoritatīvā audzināšana būs sekunīga un vērtīga, kas balstīsies uz šīs ierējas tieksmes: „Nur jene Macht, die ihren Willen im Willen des Züglings wiederfindet, ist Autorität im pädagogischen Sinne.” (G. Kersēnšteiners, „Theorie der Bildung”, 123. lpp.). Pēt kā iespējams tāds darbs, kas nesaskau ar šo īpatnējo tieksmi un spējām un kas tomēr ir vajadzīgs? Tas iespējams tad, kad ar īpatnējām tieksmēm nesarkanošo, bet nepieciešamo darbu nostāda kāda mērķa sasniegšanai kā līdzekli, pie kam tāda mērķa, kas savukārt atbilst audzēkņa īpatnējām interesēm. Šāda garā ievērtāis audzināšanas darbs sintezē sevi kā brīvības tā nebrīvības principu. Bez tam visā audzināšanas gaitā jāievēro tas apstāklis, ka sākumā vairāk jāopere ar autoritātes, bet nebrīvības principu. Un tikai vēlāk, līdz ar intelektuālo un etisko augšanu autoritātes principam mazinoties var realizēt brīvības principu plašākā mērogā. Šim ziņā Kersēnšteiners pihīgi atbalsta Hofmāna, Šēlneta, Hessena un citu pāidagoģu domas, ka brīvības principa realizēšanas iespējamība atrodas tiešā proporcijā ar attīstības vecumu.

Sintezējot brīvības un nebrīvības principu Kersēnšteiners no mēnas puos atzīst nepieciešamu vajadzību dot bērnam brīvību savu spēju un tieksmju neapspiestai attīstīšanai.

nai (protams tikai to spēju, kas nenāk konfliktā ar etiskām normām), jo tikai pati viņa darot, pati uz savu roku dzīvo, vai sevi parit, kas viņam ir solis sevī veidošanā. Maldīšanās, kas konsekventi izriet no patērības patstāvīgas veselības, vislabāk palīdz novērst savas spējas, izpaust sava sprauda ideāla vērtību un iekšējās savas spēkos. Šī mērķa sasniegšanai, stiprināt tos. Bet šī dota brīvība jāapņemas pirmkārt ar pārveidošanu organizācijas un vispārī sabiedrībā valdošiem immanentiem likumiem un normām, iekšējot šo normu pildīšanu par nepieciešamību un vajadzību un atkārt, ar godbijības, pietātes u. c. jūtu izveidošanu, kas vēlas uz kādu autoritāti kā uz vispārnozīmīgo vērtību nesēju un tāpat arī pašu vērtību jābūtības rakstura iekšējumu. Tāpat jāievēro brīvības un nebrīvības principa robežas, ziņējoties uz izglītības mantām, kuras jāpiesavina audzēkņiem. Ja šo darbu atstātu tikai audzēkņu ziņā, audzināšanas un mācīšanas darbs reproduktīvi pielīdzinātos. Vajadzīgs ir zināms izglītības mantu krājums, kas iegūstams ar skolotāja autoritatīvas vadības palīdzību. Bet no otras puses vajadzīgs arī atstāt zināmus laukus, kurus audzēkņi varētu balstīties uz patstāvīgi iegūto personīgo pieredzi, veidojot un attīstot savas īpatnējās intereses. „Das Bildungsverfahren will ja den Weg vieltausendjähriger Erfahrung, die zur gegenwärtigen Struktur und zum Gebrauch des Werkzeuges geführt haben, abkürzen; es will nicht, wie eine neue Erziehungswissenschaft gelehrt hat, den ganzen Weg durch eigene Erfahrung rekapitulieren lassen. Aber sobald der Gebrauch des Werkzeuges und der Sinn seiner Struktur vom Zögling erfasst ist, soll das Bildungsverfahren dem Prinzip der Freiheit gehorchen und sobald die geistige Struktur des Zöglings und die entsprechenden geistigen Interessen sich deutlich zeigen, dann soll es ihnen genügend Freiheit gewähren, auch geistigen Interessen nachzugehen, die nicht im offiziellen Plan der Bildungsanstalt liegen.“ (Georg Kerckheimer, „Theorie der Bildung“, 111. Sp.).

Tātad pie Kersēntēinera domām arī autoritatīvā garā organizētā mācības stunda ir iespējams realizēt brīvības principu tāda veidā, ka autoritātes ierosinātie mērķi kļūst par paša topošā īpatņa mērķiem. Tas iespējams, kā redzējam, tā saucamās ievērojamas autoritātes celā, t. i. tad, kad mācība nodrīna īpatni esošās intereses un mērķus, kuriem pamatoties, īpatnis tos uzņem labprātīgi savas gribas darbībā. Šādā veidā organizētā audzināšanas darbā Kersēntēiners atrod attaisnojumu brīvības un nebrīvības principa sintētisko vienību.

3. Gala vārds

Veimara sanākušais pēdējais pedagogiskais kongress (1927. g. spilgti rādīja, ka nav vēl pilnīgas vienprātības brīvības principa realizēšanā, jo šai kongresā pieņemam referātā, kas plaši un pamatoti aizstāvēja nebrīvības, resp. autoritātes principa realizēšanu, bija daudzi, turklāt radās spēcīgi oponenti, kuri dedzīgi aizstāvēja brīvības principa ieviešanu. Tomēr gandrīz visi atzina, ka absolūta brīvība nav iespējama ne dzīvībai, ne sabiedrības dēļ, kurā viņi iedzīvojas, jo tā ienes sabiedrībā kaitīgu neētiku un tādēļ vienmēr paliek sabiedrības satveršni. Pat arī absolūta nebrīvība nav vēlama un nav arī iespējama, kura pārvērstu audzināšanu par mehānisku drošību. Jāmeklē kompromisa ceļš starp abiem principiem. Prūvēs audzināšanas konserventam pieņemam joprojām katru organizētu audzināšanu, jo tā stāv pretim viņa principiem. Un ne tikai organizētu audzināšanu, bet vispārī iekšēju katru audzināšanu, saprasta šaurāka nozīmē, kā apzinīga un plānveidīga bērnu ietekmēšana un vadīšana. Audzināšanas sistēma kā tāda, zaudē savu jēgu, ja izglītības procesu pielīdzina dabiskās attīstības procesam. Jo patiesību saka Kuro sludinātā brīva audzināšana jeb kā Ellen

Key saka, māksla nekā nemācīt, nav audzināšana, nav izglitošana, bet ir dabiskās attīstības process, kādam par lauki ir viena dabes būtne un kādam citā par lauki ir bērns, nemēģinot atrast viņa attīstības gaitā nekā specifiski savādāka, īpatnējāka. Ar šādu brīvās audzināšanas mācību tās pierutēji noliedz paši sevi, gan nobīdīdami sevi pie māks, gan vispārī noliedzdami katru apzinātu audzināšanas sistēmu. Tāpēc dažreiz liekas divains pretums, ka šīs brīvās mācības pedagogi tūlī kārsti un dedzīgi aizstār savu teoriju, kas viņus pašus izmēcina. Neizprotama ir daudzu brīvās skolas pierutēju domas, ka nobīdot skolotāju pie māks klases darbā, viņa vērtība kā audzinātājam nemazinās bet pieaug. Ar šīm domām pedagogi it kā meklē izeju no draudošas, konservanti izvestas, skolotāju funkciju galīgas izmēcināšanas. Protams tā nav lietas noraidošana, bet ierīšana neskaidrības dimākā. Daudzu brīvības principa konservantas realizēšanas piekritēju kļūda ir tā, ka kaut gan viņi ir par brīvības principa absolutismu, tomēr citā pasargot arī audzināšanas sistēmas izmēcināšanu un tāpēc it kā sarakta šāda veida brīvības principa realizējumā audzināšanas uzdevus palielināšanu. Protams tāds atzīmējums nav pieņemams. Pieņemdami vērtību atsevišķām dzīves funkcijām un spējam, analītiski tverdami psihisko norisu daudzējādību, viņi nedrēja sarak-
tēt tieši bērna psihes īpatnējo strukturālo vienību, kurā pasa atāda brīvības prin-
cipa realizēšanu. Tāpēc varētu teikt, ka brīvās skolas jaunie bērni, jauni principi un
metodes ir gan saraknā ar psiholoģiskām atzīmām, bet tāka šīs psiholoģiskās atzīmas
nav īpatnēji bērna un prosakā psiholoģijas atzīmas, tāpēc arī viņi jaunie bērni
audzināšanas darbā vienā, atzā zīmā ir jāpārveido, it sevišķi zīmējoties uz brīvības prin-
cipa realizēšanas veidu. Vērtīgas norādījumus šim pārveidojumam var dot dažādo iespē-
jamo zīmāšanu pārskats, kurās konstatējamās īpatnā garīgās attīstības gaitā. Vis-

piems ir iespējams zināšanas par dzīvo un nedzīvo dabu. Šo zināšanu objektu ir priekš-
metīgās un psihiskās pasaules parādības, norises un to likumība, cin tālu beidzamas ir
varatāmas kā reāli procesi, pakļauti dabas kausātiem likumiem. Šo zināšanas tendē
pēc iespējami pilnīgākas dabas likumu pārzināšanas, visas rēlītātes pārvaldīšanas, jēp-
tens noraidīdrot iespējami lielāka likumu daudzuma būtību. Šom zināšanu zinā-
mā ir tieksme praktiski valdīt un pārveidot reālo pasauli sevā labā. Bīstama ir šo
zināšanu viempusīga uzsvēšana, kas jo spilgti notiek mūsu tehniskajā laikmetā.

Pie kam arī pašas zināšanas mēdz uztvert viempusīgi, vēsoties tikai uz nedzīvās dabas
pārveidošom, aizmirstot, ka arī dzīvo dabā un psichē ir parādības, kurās ir jāpārvar,
jānostāda kāda augstāka mērķa kalpība. Šai neskītīsi viempusīgai vāros zināšanu
pārsptēšanai dažreiz padodas brīvā darba skola. Tes notiek tad, ja zināšanas par da-
bu un tās pārveidošom, kas no sānta gala nostādītas kā līdzenlis audzinom, izglītō-
nai, pomasom izvēsās par mērķi, kur om jān kalpot to pašis indivīds. Darba skolai
te draud brīsonis izvēstis no darba skolas par produkcijas skolu. Šāds viempusīgi
uztvertais celis jau konstatējam, Blonska nodibinātā skolā, kurā pats darba process
un tā rezultāti zaudē savu primatējo svarīgo audzinomšo īspaidu un pārvēstis
par viempusīgi uztvertu mērķi. Vījai svarīgo audzināšanas darba ir otrs zinā-
nu veids, tā saucamas izglītības zināšanas. Vīnu objekts ir topotā eihēra psihiskās
strukturās izveidošom, izglītōšom. Šīs zināšanas pāri laiciskās apzinās plūsmas
ieiet vispārnozīmīgo strukturu tvoršomā un kalpo personas tapšomāi un piepaldī-
šomāi, kas ir izglītības mērķis. Šīs zināšanas jānostāda audzināšanas darba centrā
un vīnu kalpībā pakārtotot iepriekšējās - vīces zināšanas. Bet arī izglītības zināšanas,
kurās lielu lomā spēlē ne izskaidrošomā, bet izpratnes metodes, tuvtas Sprungers garā,

nav stādāmas par sevi, neatkrīgi no tēsa, augstāka zināšanu veida, kuru objekts vēsās uz absolūto vērtību sfāru. Izglītības zināšanu, kas nostādāmas brīvās skolas centrā, kā līdzeklis der pirmā veida zināšanas, t.i. dabas parādību un to likumu pārzināšanai un nostādīšanai savā kalpībā, bet kā mērķis, nodot tēsa veida zināšanas, vispārnozīmīgo vērtību tveršana. Tikai tāda gora organizēto brīvo skolu varētu pienest un attaisnot. Absolūtais stāv kā pasaules tapšanas mērķis un līdz ar to cilvēka garīgās tapšanas mērķis, ja tikai individuālā prīchē absolūtais gars spēj iemiesoties un parādīties reālā pasaulē. Šai cilvēka garīgās tapšanas mērķi, resp. izglītības ideālā, kuru tagadnes pāidegoģi tver, ar etiski brīvās personības jēdzīnu, tātad konstatējami tās būtiski audzināšanas momenti, atbilstoši tiejādīem zināšanu veidiem, psiholoģiskais, teleoloģiskais un arhīoloģiskais, ūmājot ķersēstīnura terminoloģijā.

Audzīnāšana ir mērķtiecīga, no audzinātāja gribas izrietosa ilgstoša darbība, tāpēc zīmējoties uz audzinātāja gribu pret audzekni vajadzētu lietāt nebrīvības principu. To varētu darīt pilnīgā un absolūtā mērā, ja šī griba vēstos uz audzekni kā pasīvu mehānismu. Bet audzeknis ir dzīvs organisms, apveltīts no savas puses ar īpatnējiem gribas lēmumiem, kas izrāda aktīvu līdzdalību audzināšanas procesā. Šī topošai būtnai immanenta psihiskā likumība nostāda ierobeģojīmus audzinātāja gribas visspēitai un prasa topošās būtnes īpatnēji dvēseles spēku attīstības tiešību ievērošanai. Tāpēc tikai tad pareizi var attiecināt uz topošo īpatni brīvības principa realizēšanas veidu, kad ievēro divus svarīgus audzināšanas momentus: pirmkārt, kad ievēro psiholoģisko faktu, ka viss jau potenciāli ir pārformēts un vienīgi tas var attīstīties, kas kā dīgļis jau dots īpatnā prīchē, un ka tapšanas gaitā ne visi iedīgļi attīstās un arī nav vajadzīgs visus attīstīt, jo daģi no tiem var būt ne-

labvēlīgi vispārējai garīgai strukturai. Jāceus izņem tikai daži iedzīļi līdz visvērtīgākām īpašībām, šo īpašību vērtīgā apvienojumā. Tajāc tas varbūt, ka brīvības princips jāievēro zīmējoties un audzināšanas subjektīvo pusī, resp. zīmējoties uz to pašu īpatnā interesī un spēju neierobežotu attīstību, pieņemams tikai tai nozīmē, ka attīstība zīmējas uz vēlamo un vērtīgu īpašību izkopšanu, kamēr zīmējoties uz pārejām dispozīcijām brīvības princips jāierobežō un jāopere ar nebrīvības principu. Otrkārt brīvības principa realizēšanas veidu tikai tad var parasi attiecināt uz to pašu īpatnā attīstības un izglītības gaitu, kad īpatnā dvēseles daīvi saprot tās jēgas sakarus, kādos tā stāv ar augstāko gara daīvi, ar objektīvo vērtību sfāiru. Aizrauti no jāmatrastas psiholoģiskās zinātnes, daudzi pāidagogi iestīga vienpusībā un pāzspūtētā veidā uzsvērt psiholoģiskus datus, aizmīesa pašas audzināšanas būtību un tās ideālu. Šī pāzspūtēta psiholoģisma briesmas labi ieskatījis Ed. Spraugers, gara zinātniskās psiholoģijas un pāidagogīskas nodibinātājs. Viņš atgādina pāidagogiem entuziasmīem, brīvības principa neierobežōtas realizēšanas pierītētīku, neaizmīst to apstāīli, ka psiholoģija nī tikai pāidagogīskas pamats, izējas punkts, bet ne mērķis, uz kuru jāvirza audzināšanas darbs. „Und doch liegt in dieser intensiv betriebenen psychologischen Arbeit auch eine große Gefahr, die Gefahr der Verwechslung von Psychologie und Pädagogik. Die Feststellungen über die tatsächliche Entwicklung des Seelenlebens verführen leicht dazu, in dem Vorgefundenen allein Normen zu sehen, das Recht des Kindes schrankenlos zu setzen und in übertriebenem Rousseauismus jeden Eingriff in die natürliche Entwicklung für Verbrechen zu halten. Die Psychologie ist nur die Basis; die Spitze: ein der Zeit angemessenes Bildungsideal, vermag sie nicht zu geben. Und so leidet denn die experimentelle Psychologie und Pädago-

gik, wo sie allein herrscht, am Mangel eines totalen Kulturbewusstseins. Die Erziehung aber kann, wie unser Überblick zeigt, zu keiner Zeit von den übrigen Faktoren der Kultur isoliert werden: sie hat ihre Aufgaben und Normen dem großen Leben der Nation zu entnehmen." (Eduard Spranger, „Kultur und Erziehung“, 1919, g. 22. p.).

Īpatnējas dabas izveidošana vēl nav cilvēka augstākais sasniegums. Tas panākams arī bez tiesās skolu iedarbības, dabiskās attīstības ceļā, bet tas vēl nepaceļ cilvēka etiskās brīvības augstumos. Taisni otrādi, indivīds top vēl vairāk ieslēgts, ierobežots no saviem īpatnējām tieksmēm un interesēm un nekad nevar atbrīvoties no to varām. Lai audzinātu brīvo cilvēku, no īpatnēji iedabā pasaulē tas jāpaceļ pārindividuālo vērtību pasaulē. Pretējus šai vērtību pasauli jāpārveido, nezaudējot indivīda psihiskās struktūras īpatnējo raksturu. Šo izglītības ceļu labi parādījis G. Kersēnšteiners, vārdā didaktikas izglītības aksiomas. Izglītības aksiomas nosaka starp citu arī to, ka ne visi vērtību lauki derīgi un iespējami smērīgi īpatnēji garīgi attīstībai. Jāņem vērā arī īpatnā individuāla struktūra un tai jāmeklē radniecīgas vērtības izglītības nautu veidā. Tātad ceļā uz etisko brīvību nav jāizmēina īpatnēja daba, bet tā stingri jāņem vērā un uz vienas jāpamato tālāka etiskās attīstības ceļš, tomēr atzīstot, ka audzināšanā nespēti vienīgi lomā tikai īpatnējas dabas attīstība, bet tiepat liela nozīme ir arī pārindividuālo vērtību pasaulē. Ir nepareizi atstāt bērnu zināšanu jaunus atziņu gušanas darbu, palūdzoties vienīgi uz viņa personīgo pieredzi. Dažs brīvības principa piekritējs iebilstu, ka tikai tāds mācīšanas veids atbilst bērna tieksmēm. Šis iebildums pieņemams ar diviem ierobežojumiem. Vispirms tas apstāklis, ka bērna psihei nemaz nav tik smērīga vēlēšanās jaunus atziņas gūt ar kādas autoritātes palīdzību, sevišķi pirms pubertātes laikmetā, kad bērns uz pieaugušo skatās ar godbijību kā uz augstākās varas nesēju un labprāt bez ierunām un kritikas seklo tā aizcādījumiem. Cī-

tādi tas ir pusaudzī veemā kad krit vecās autoritātes un kad nav vēl nēkas jauns radies, kuram varētu piekrist ar palāmbu un uzticību. Pret tomā arī šai veemā brīvības principa ievēošana jaunū atzini qušānas darbā nav piemērojama tādā neaprobētā mērā, kā dāsi mēģina realizēt, otra ierobežojuma dēļ, un proti, ka ar pašā spēkiem un personīgo priedei pusaudzis gan varēs iepazīties ar vienu otru kultūras lauku, bet pilnīgi izprast, dzilāzi iedziroties viņš nevarēs, jo nav vēl nostabilizētu mērauklu un bez tam, ievērojot mūdu laikmeta lielo kultūras veidojuma bagātību, tāds zināšanu vāšanās darbs un iepazīšanās ar kultūras vērtībām ir gluži neiespējama lieta. Brīvības principa realizējumus, kādu novērojam būrās skolas organizācijā, skolēnu pašdarbības, spontānās aktivitātes veidā, neatbilst topošā īpatnā garīgai strukturai. Skolēns nevar aptvert visus tos nenkaitāmus sakarus, kādos viņš priekšā aprakstnes sabiedriskā dzīvē un objektīvo vērtību sfērā. Skolotājs ir nobīdīts pie māks, atstādams skolēna ziņā orientēties nenkaitāmās fiziskās un garīgās dzīves bagātībās, kurās ir kāpjās un augušās gērā vēsturiskās attīstības procesā. Šis nodomums skolēnam nav pa spēkam, jo nav neka pietiekošu mērauklu, neka pietiekošā pārskata par viņu šo bagātību daudzumu. Visas kultūras vērtības īpatni nevar tuert un tas arī nav vajadzīgs, jo izglītības darbā svarīgs ir tikai to kultūras mantu atrašana un pārvēšana izglītības mantās, kurās struktūra atbilst audzēma psihiskai strukturai. Pret iepazīties tikai ar tām kultūras vērtībām, kas ir vajadzīgas un kas atbilstu viņa dūseles strukturai, iespējams tikai tad, kad ir aptverošs skats par vērtībām vispārī, un tāda skata topošam īpatnim nav. Tāpēc ļaujot īpatnim valū ieriet kultūras sfērā, no vienas puses lielākā mērā top pāldzināts izglītōšanas laiks un no otras puses, norakoties uz lielāka laika un garīgās enerģijas patērijuma iegūtie rezultāti tālu neapmierina ne audzinātāju, ne pašū audzēmi. Tāpēc mēģinot atvērniat brīvības principa problēmu, nepie-

ciešami jāievēro abi faktori, kā psiholoģiski dati, tā kultaŗas vērtības, kuras ietveras izglītības ideāla strukturā. Ja mēs ņemtu vērā tikai pirmo faktoru, tad brīvības principa realizēšana būtu iespējama plašākā mērogā, lai gan, kā redzējām, arī šeit ir savi ierobežojumi no pašu bērnu psihiskās struktūras puses. Bet ņemot vērā otru audzināšanas faktoru - izglītības ideālu un ar to saistārā kultaŗas un izglītības vērtības, jo izglītības ideāls kā brīva etiska personība tikai tad var tapt, kad savas garīgās struktūras pamatā lieto vispārnozīmīgas vērtības, jeb kā Štoms saka, tās intorepē, brīvības principa realizēšanai jāvelk vēl lielāki ierobežojumi. Tomēr š. ārijā, resp. rīcības nebūtība, kas nepieciešama audzināšanas darbā nemaz nerunā pretim etiskai brīvībai, uz kuriem jāved audzēkņus.

Audzinatājs nostājas vidē starp subjektīvo un objektīvo garu. No vienas puses viņš atzīst un aizstār subjektīva gara, resp. topošas dvēseles specifiskās tiesības, no otras puses viņš aizstār un lieto ar to reprezentē objektīvo vērtību normatīvo likumību. Tikai šādu divu normatīvu apvienojoties, rodas ista izglītība. Brīvības principa pārspīlētās nozīmes uzsvēŗēji vienpusīgi sarkata tikai pirmo izglītības momentu - subjektīvo garu ar viņa īpatnējām tiesībām, bet brīvības principa krasi noliedzēji, kādus bīzī sastopamu vecā skolā, vienpusīgi ievēro tikai otru izglītības momentu - objektīvo garu un tā autoritatīvai kalpībai ziedo bērna psihes brīvo attīstību. Nepieciešami vajadzīga šo abu principu nesaraŗjama sintēze, kuru Th. Litt istais iris, bet zīmīgs vārds: „Ein Maximum von Bindung, verbunden mit einem Maximum von Freiheit, dies ist das Wunder, das sich in jeder Begegnung idealer Gehalte mit seelischer Bewegung aufs neue verwirklicht.“ (Theodor Litt, „Führen oder Nachlassen“, III izd, 1931 g. 83. lpp.). Kā ir apvienojama autoritāte ar brīvās personības, ar patstāvīgas domāšanas jēdzienu? Kā jau aizstārājām, autoritāte ir vajadzīga, lai paceltos pāri saram subjektīvam horizontam. Ne eaur rīcības brīvību un patvali, bet eaur autoritāti īpatnis var kļūt par personību, var sasniegt

iesējo brīvību. Keviens īpatnis netaps par personību, ja viņš visu vērtību piegriezīs tikai savas personas jēdzībam. Tādā veidā viņš nevarēs izejties no šaura subjektīvisma loka, kas viņu aizkavē sasniegt spraudto mērķi. Kas grib tapt par personību, tam jāatbrīvojas no šīm subjektīvisma varām, nerīkot katu uz pārēmpietīri nozīmīgo vērtību sfairu un pārceļoties šo vērtību normatīvam līmenam. Bet pārceļoties objektīvo normu autoritātei, vai netiek lieta novērtā subjektīva pašnoteikšana? Šis jautājums atrisināms, ievērojot apskatītus divējādas autoritātes veidus - ārēji vai iesēji paklausītas autoritātes veids. Piemā nav audeinoša, turpretim otra ir tā, kas ne tikai nomāc, bet vēl vairāk modina un attīsta subjektīvas intereses un spējas un līdz ar to ir ar ievērojamu audzināmo raksturu. Tāpēc iesēji paklausīta autoritāte bez iedibuma ir apvienojama ar brīvās personības jēdzienu. Visa kultura ir dibināta uz autoritātes, tādēļ arī izglītības darbā, kura galvenais uzdevums, veidot bērnu par brīvu personību, ievadot objektīvo vērtību pasaulē, t. s. kultūrā, jābalstās uz autoritātes, protams ne ārēji uzspiestas, bet iesēji atzītas. Ja brīvības principa būtībā ievērotu brīvības jēdzienu tikai kā etiskās brīvības problēmu, tad varētu pieņemt šī populāra pedagogiskā teiciena patiesību, ka brīvība ir uzdevums, bet ne darums. Turpretim brīvības principa būtībā ietilpst arī cits brīvības jēdziens un proti, negatīvās brīvības jēdziens, kā tiesības brīvība no dozādām ārējām saistībām. Tiesības brīvība nav vairs uzdevums, bet darums, kas piešķiramus topošam īpatnim ne pats par sevi, bet saucurā ar otru, t. s. pat nozīmīgu darumu - nebrīvību. Audzināšanas darbā jācīnās ar nebrīvību kā nenovērsāmu un neizmēināmu izglītības faktu. Bet tūpat nenovērsāms un vajadzīgs izglītības fakts ir brīvība. Brīvību nevar attiecināt uz pieaugušo vecumu vien, bet arī uz bērnu un pusaudžu vecumu, protams tikai ikvienā vecumā ar tam iespējamu brīvības mēru, jo ārējās tiesības brīvības realizēšana audzināšanas darā zināmā mērā ir atkarīga no vecuma un attī-

stības pakāpes. Iespējai patstāstībai un iespējai, resp. garīgai brīvībai pieaugot, iespējams
piešķirt arī lielāku rīcības brīvību, citiem vārdiem, plašākā mērā realizēt brīvības princi-
pu. Kad īpatņa garīga struktūra vēl nav izveidota, nostabilizēta, t. i. bērības un pusaudža
gadus nevar dot īpatnīm tādu pašu brīvības mēru kā tai vecumā, kad viņi jau izveidojušies
noteikta strukturāla vienība. Jāpieņem Hofmana domām, ka tik plašā mērogā realizētais brī-
vības princips iespējams tikai tai vecumā, kad jau sācies zināms uzskats. Tāpēc tikai
augstākās skolu pakāpēs, universitātēs u. tml. iespējams brīvības principu pielietāt tāda
mērā, kādā daži brīvības fanātiķi mēģināja izvest gan bērībā, pamatskolu vecumā. Kaut gan
jāatzīst, arī augstskolā daudz kas vēl piesavināmus tur receptīvā ceļā, lai tikai vēlāk re cep-
tīvi piesavināto zināšanu pamata varētu spontāni radīt kaut ko jaunu, īpatnēju, patstā-
stīgu. Ar šeit vēl attiecināms asprātīgais Hofmana teiciens: „Eist muss du Kämml gewesen
sein, bevor du Löwe und Adler sein kannst.“ Garīgās attīstības sākumā lielā mērā dota
rīcības brīvība neatbilst pieņemt topošā īpatņa psihiskai struktūrai, jo viņa nav vēl
tik nostabilizēta, lai varētu uzņemties visu atbildību un pienākumu, kas izriet no piešķirtas
brīvības. Piem. pamatskolas vecumā, kad koncentrācijas spēja, kas veicina etiski brīvās personi-
bas augšanu, ir ļoti vāja, tad dota rīcības brīvība šo spēju vēl vairāk samazina un gandrīz
pilnīgi iznīcina. Otrkārt lielā mērā piešķirta brīvība īpatņa garīgās attīstības sākumā neat-
bilst tagadnes valdošam izglītības mērķim, kas nestāda par savu galveno uzdevumu attīstīt
bērnu spējas, kā to darīja brīvās skolas piekritēji, bet gan ievadīt bērnu kultūras vērtību pasaulē,
lē, psihiskās datus uzskatot par līdzekli un par pamatu personības veidošanas darbam, bet
ne par mērķi. Ja arī varētu teikt, ka zināmā mērā personā ir novienlīdzināts, bet arī izglī-
tības mērķis, tad tas nezīmējas uz atsevišķo funkciju izkopšanu, tās ir un paliek pedagoģiskā
darba izjūpums, bet gan uz personas kā totalas vienības izveidošanu, tās pārveidošanas

par objektīvi nozīmīgu strukturu, veidolu, par personību. Šai izglītības darbā protams note-
cīga loma ir kultūras vērtībām. Vispārnozīmīgo kultūras vērtību pārdzīvojumus, kā redzē-
jam, iespējams tikai ar īpatņa un šo kultūras vērtības iekšējas struktūras identitātes pa-
līdzību. Identitātes jautājums samucērt atbilstošus ar īpatņa būtisko garīgo interešu
ieskatījumu. Šis interešu celšis ir par savu audzētnis no heteronomijas var nokļūt auto-
nomijā, ja sākumā autoritatīvi heteronomi dotas vērtības, vēstas uz audzētna īpatnē-
jam interesēm, kļūst par autonomi atzītu ideāla vajadzīguma nozīmi, kuru realizēšanai
audzētnis labprātīgi izlietā savus spēkus un spējas. Tāpēc jāatzīst nebrīvības prin-
cipa loma celā uz elisko brīvību arī tai zinā, ka audzētnatājs ar savu autoritāti pa-
līdz paplašināt bērna interešu lokus. Tomēr garīgās attīstības sākumā nevar operēt tikai
ar nebrīvības principu, jo to pašais īpatnis nav tikai tik daudz vērts, kā nākamais pie-
audzis, bet gan tam pašam ir savas īpatnējas tiesības, arī savas brīvības tiesības. Kā jau
agrāk noskaidrojām, brīvības princips jāievēro attiecībā uz īpatņa individuālo spēju un
interesu attīstību (protams tikai zināmās robežās). Šis psiholoģiskais factors svarīgs au-
dzināšanas darbā no pašā sākuma. Tāpēc brīvības princips jālietā jau pirmā garīgās
attīstības posmā. Nebrīvības, resp. autoritātes princips jāievēro attiecībā uz kultūrvērtībām un
īpatņa ieradīšanu kultūras pasaulē. Samucērt arī šis audzināšanas uzdevums svarīgs
no pašas pirmās audzināšanas darba dienas, tāpēc arī nebrīvības princips jārealizē jau pir-
mā garīgās attīstības periodā. Tātad abi principi, kā brīvības, tā nebrīvības ir nepieciešami
vajadzīgi jau pirmā attīstības stadijā. Tāpēc nevar brīvības principa problēmu at-
sīnāt tā, kā to darījuši daži pedagogi, ka sākumā jālietā autoritātes princips un ti-
kai vēlākos attīstības gados brīvības princips. Abi principi ir sintētiskā vienībā
lietājami ikvienā attīstības posmā, vienīgi grozāmas ir šo principu savstarpējās

Kvantitatīvas attiecības. Katrā attīstības stadijā brīvība un tāpat arī nebrīvība kā vērtība ir tikai līdz zināmām robežām, kuras pārkāpjot, tā vairs nav vērtība. Tāpēc audzināšanas darbā konstatējama interesanta parādība, ka brīvība un nebrīvība var būt gan kā vērtība, gan kā nevērtība. Šīs robežas, kuras ietver, veļamas brīvības realizēšanas iespējamību, atkarājas no īpatņa individuālām spējam. Šīs īpatņa individuālas spējas sarūstēt ir ierobežotas, tāpēc tās ierobežo arī brīvības mēru. Brīvības principa realizēšanas mēra pieaugšana atkarājas no īpatņa geroji etiskās augšanas. Jo mazāk attīstīts ir īpatnis etiski kā zinā, jo mazāku brīvības mēru tas spēj panest. Kā vāja rakstura cilvēkiem liela bagātība kļūst par lastu, bet ne svētību, tā etiski maz attīstītam liela brīvība top par nepanesamu slogu. Robeža vienmēr pastāv, kur etiski zemu, tā augstu attīstītam, protams tikai dažāda, kuru pārsmiežot brīvība vairs nav vērtība, bet nevērtība.

Tikumiskā audzināšanā nebrīvība ir izejas punkts, no kuras nevar atsvebināties to ārēji iznīcinot. Iznīcināt ārējo nebrīvību nevar, vienīgi ko var darīt tikumiskā audzināšanā, tas ir - attīstīt pratspēkus šai nebrīvībai, citiem vārdiem - veidot personības autonomiju, iekšēju gara brīvību. Un tas, kā redzējam, iespējam tikai tad, kad persona ir deternēta no pārpersonīgiem momentiem, no objektīvam, vispārnozīmīgām vērtībām. Nerienas audzinātājs, kas nostājas kā autoritāte šo vispārnozīmīgo vērtību vārdā, nepārkaips tik viegli pārkāpjamo viņam dotas autoritatīvas varas robežas, ja tam būs ikvienam istam audzinātājam tik nepieciešama mīlestība pret bērnu un godbīža pret topošo dzīvī, kā nākotnes nesēju. Bērna psihisko spēju brīvās attīstības tieksme izpratne un bez tam arī kultūrvērtību normatīvā likuma ieskatījums, saistīts ar dziļām godbīžas jūtām kā pret pagātnes un tagadnes kultūras datiem, tā arī pret nākotnes iespējamām formām un satūriem, pasargā audzinātāju no nevēlāmām galejībām brīvības

un nebrīvības principa realizēšanā. No šīm pārspīlētām galejībām brūnina arī tagadnes ievērojamais filozofs un pedagogs J. Korns, pašiem audzinātajiem ieteikdam) tur izsōpt godbijības un pazemības jūtas: „Fūr den Erzieher folgt aus dem allem eine doppelte Ehrfurcht; die eine der Freiheit des Zōglings entgegengebracht, leitet seinen emgreifenden Willen, die andere, die vor dem Neuen, Unbekannten schōtet ihn vor dem stolzen Vertrauen auf seine Allwissenheit, vor dieser Hybris des Erziehers. (Yous Cohn, „Geist der Erziehung“, 1919. g, 125. lp.).

Pamatjōties uz visa saeta, brīvības un nebrīvības principa realizēšanas prasību audzināšanas darbā vārietu ieteikt jācī: Ar godbijības, mīlestības jūtēm un ar attīdības apziņu vadot topošā individa garīgo augšānu un veidošānu, neizmirst šīs augšās dvēseles īpatnējās, tai piederošās tiesības; pacietīgi ļauj t bērnam valū viņa īpatnējo spēku un spēju izpausmei un attīstīšanai, neizmirst izglītības mērķi, kas piešķir jēgu audzināšanas darbam. Audzināšā iztvesānās iespējama tikai tad, kad viņa apvienojas kā brīvības tā nebrīvības tiesmes zīmējoties uz audzināmo. Brīvības un nebrīvības principa sintēze attiecināma uz ikvienu attīdības laikmetu. Šī sintēze kā tāda nemainās atkerībā no vecuma un garīgās attīdības pakāpes, bet gan mainās šīs sintēzes abu locekļu savstarpējās attiecības. Jevērojot dažādos apstākļus, attīdības sākumā dominē nebrīvības princips. Tam pakāpeniski pamazīnoties, palielinās brīvības principa tiesības, līdz tas sāk dominēt garīgās attīdības beigās.