

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS UN PSIHOLOĢIJAS INSTITŪTS

AR ROKRAKSTA TIESĪBAM

SOLVEIGA LINDA REMESE [✶]

RELIGIJAS PEDAGOĢIJAS TEORIJU ATTĪSTĪBA
PROMOCIJAS DARBS



RĪGA

2002

Ievads

Konverģences un integrācijas procesi, kuri 90. gados iezīmē reliģijas pedagogijas un pedagogijas attiecības, ir interesanti un neapgūti, jo tie virzīti virzienā uz subjektīvu personības domu un jūtu gammas kolorītu pilnveidi, uz vēlēšanos apzināties garīgās problēmas, kas virknējas ap dzīves mērķa, jēgas, vērtību izvēli, tikumiskās skaidrības, svētuma, dievbijības u.c. cilvēkam nozīmīgu jautājumu izpratni.

Postmodernisma iezīme, ka viss ir relatīvs, tai skaitā morāle, norāda uz tradicionālo vērtību nozīmīgumu. Sociālo un ekonomisko labirintu konfigurācijās un pieņēmumos cilvēks maldās un pazaudē savu reliģisko apziņu, transpersonālo uztveri un garīgo pīcēdē. Tomēr postmodernā kultūra ir visapkārt, no tās nav iespējams izvairīties. tā kļūst par dzīvesveidu bez priekšstatiem par objektīvu patiesību. Cilvēks visbiežāk izvēlas to, kas tam patīk vai kas attaisno viņa pārlieko pragmatismu.

Centieni ieskatīties cilvēka iekšējā pasaulē parāda, ka daudz tiek uzsvērtā gribas un intelekta loma, no kā cieš mūsdienu cilvēks, kas ieguvis izglītību, bet piedzīvo emocionālu un garīgu izsīkumu.

Jebkura taustīšanās pēc atbildēm par dzīves jēgu un savu vietu tajā vēl vairāk pastiprina iekšējo spriedzi. Tomēr cilvēka uzdevums ir tuvojies šiem jautājumiem, lai tapšanas un nobriešanas procesā viņam atklātos to būtība. Dziļākajā slānī šie jautājumi apkopojas kā viens jautājums par savu un pasaules pirmcēloni, kā arī par savu patību un esamību.

Ikvienu cilvēka personību raksturo sabiedriskums. Bez starppersonu attiecībām nav iespējams attīstīties. Tas nozīmē, ka sabiedrība ir personu kopa, kas var sasniegt savus mērķus tikai ar visas apkārtējās sabiedrības aktīvu un atbildīgu līdzdalību.

Tikai reliģiski izglītots cilvēks spēj izvērtēt un saprast, ka garīgo vērtību atmešana apdraud un degradē viņa personību, kā arī novērtēt savu unikalitāti un prasmi izlemēt, kā

reaģēt konkrētos apstākļos. Šāds cilvēks nepaklausies kādai nevēlama grupējuma ietekmei, kuras dalībniekiem parasti ir raksturīga nosliece bezpersoniski domāt vai rīkoties un kas bieži vien noved personību savstarpējā atkarībā no šīs grupas līderiem un pseidoideoloģijas.

Mūsdienās ir tendence cilvēku vērtēt nevis pēc viņa sabiedriskā stāvokļa, attieksmes pret lietām un parādībām, godīguma, bet gan pēc viņa materiālās labklājības.

Cilvēks, pievēršoties tikai laicīgajam, atstāj novārtā garīgo, apdraudot pats savu personību. Viņš zaudē reliģisko apziņu, iracionālo uztveri, garīgo pieredzi, kļūdams par racionālistu.

Doma par slimu sabiedrību ir izskanējusi jau Sokrāta laikos. Tomēr daļa sabiedrības vienmēr ir meklējusi patieso un īsto, alkdamā pēc eksistenciālas iedziļināšanās.

Reliģija nav tikai Dieva atklāsme, tajā tiek atklāts arī pats cilvēks, kuram tiek piedāvāts mūžības aicinājums. Cilvēks tiek aicināts sadarboties ar Dievu, veidojot savu dzīvi un sniedzoties pēc sava garīgā mērķa. Tas pamato personības cieņu un neaizskaramību, kas vispirms izpaužas brīvībā.

Ja cilvēka dzīvei ir mērķis un pastāv personiska atbildība par tā sasniegšanu, tad tikai garīgi brīvs cilvēks ar pašnoteikšanās spēju to var realizēt.

Ja pedagogs vēlas iekļauties procesā, kas rosina skolēnus uzsākt garīgu un vērtīborientētu meklējumu ceļu, tad vispirms katram pašam jātiek skaidrībā, kāda būtu optimālākā reliģijas mācības kā priekšmeta satura un didaktiskā modeļa koncepcija.

Sarunās ar pedagogiem, kuri māca ticības mācību, kristīgo ētiku vai reliģijas mācību, autore ir atklājusi dažus problēmjautājumus:

- skolotāju apziņā vēl nav nostiprinājusies tāda reliģijas pedagoģijas darbības shēma, kas harmonizētu arī ar socializācijas procesiem;
- pedagogs ne vienmēr ir pārliecināts, ka reliģijas pedagoģijai jābūt ciešā saistībā ar gnozeoloģiju jeb izziņas teoriju, un tādējādi priekšstats par reliģiju tiek balstīts tikai uz ticību.

Tas izsaka to, ka ne vienmēr prasība izvirzīt filosofisko jautājumu par cilvēka esamību, dzīves jēgu, garīgām vērtībām vispār un tās robežām kļūst par dominanti.

Ja bērns jau no bērnības nav iemācīts ieklausīties sevī un saskatīt, kas der personiski viņam, vai viņa uzskati un dzīves koncepcija nav kādas no ārienes uzspiestas ideoloģijas

rezultāts, tā vietā, lai attīstītu pats sevi, viņš sāk nodarboties ar visdažādākām darbībām, lai izvairītos no pamatjautājuma par dzīves jēgu un viņa vietu tajā, vai arī lai izteiktu protestu pret kādu uzspiestu ideoloģiju.

Arī pārmērīga reliģiskā dedzība var būt izvairīšanās no šī jautājuma būtības pat tad, ja cilvēks centīgi darbojas baznīcas labā.

Dedzība par tradīcijas augstajām vērtībām vēl neliiecina par cilvēka garīgo briedumu. Cilvēks var justies drošībā, izpildot kādas grupas normas, bet palikt sastindzis savā reliģiskajā nostājā, tā kļūdams atkarīgs no šīm tradīcijām un rituāliem.

Kā viena no negatīvo seku izpausmēm mūsdienu reliģiskajā izglītībā jāatzīmē iluzorais un pat optimistiskais priekšstats, ka Izglītības likumā paredzētā ticības mācības un ētikas ieviešana vispārīzglītojošās skolās spēs īstenot samilzušo sabiedrības atveseļošanas programmu.

Ticības mācības pedagogiem nākas pakļaut savus skolēnus tādai reliģiskai izglītībai, kas pakārtota kristietības fundamentālās teoloģijas tradīcijām. Lielākā daļa skolotāju orientē skolēnus uz to konfesijas ticības dogmām, pie kuras viņi pieder, jo tā atbilst subjektīvai izvēlei un līdz ar to liekas pareizākā.

Neliela šobrīd ir Latvijā to skolotāju daļa, kurus varētu saukt par reliģijas pedagogiem, un kuri ir pārliecināti, ka nepieciešams strādāt pēc tādas reliģijas mācības programmas, kas aptvertu ne vien kristietības, bet arī citu pasaules reliģiju pamatprincipus un vērtību sistēmas. Neraugoties uz savu personīgo pārliecību, šādi orientēti pedagogi spētu vispusīgāk veicināt bērna garīgo attīstību, respektējot brīvas izvēles iespēju.

Bērns būtu jā sagatavo uzņemties atbildību par savu līdzcilvēku, ne tikai noslēgtu baznīcas sabiedrību un vidi.

Baznīcas vēsture parāda, ka dažādu apstākļu dēļ cilvēki vai cilvēku grupas savu reliģisko meklējumu rezultātā paliek ārpus lielo tradicionālo konfesiju draudzēm, reliģisko izjūtu un dievatziņu realizējot citās mazākās vai mazāk tradicionālās reliģiskās kustībās.

Kaut arī Rietumu pasauli un Latviju tai skaitā vieno kristīgā kultūra, tomēr sarežģītā sabiedrības struktūra, sociālā vide un sociālās parādības tajā ir par iemeslu daudzajiem atšķirīgajiem reliģiskiem strāvojumiem.

Profesors H. Biežais šo situāciju raksturo šādi:

"Katra no šīm grupām apjauš svēto savā veidā un to pārdzīvo kā absolūtu vērtību. Tādai absolūtā vērtībā pamatotai reliģiskās grupas pārliecībai ārpus tās esošais netiek

klāt. Tas var tikai par sevi teikt, kāda ir tā reliģiskā pārlicība. No tā izriet atbilde uz jautājumu, kāpēc ir šķietama reliģiskā bezjēdzība ar milzīgo sektu un grupu skaitu, kas viena otru apkaro. Tā sakņojas reliģijas sociālajā struktūrā. ” (14)

Šo struktūru spektrs var būt sarežģīts: tās var censties viena otru iznīcināt, gan saplūst, gan arī mācīties būt tolerantām.

Šī ir situācija, ar ko jāreķinās Latvijas Izglītības ministrijai, kā arī lielo tradicionālo konfesiju vadītājiem, paredzot vispārīzglītojošās skolās vietu reliģiskai izglītībai.

Starptautiska mēroga dokumenti (Vispārējā cilvēku tiesību deklarācija, Starptautiskais pakts par pilsoņu un politiskajām tiesībām), kuriem pievienojusās vairākums pasaules valstu, norāda, ka ikvienam ir tiesības uz apziņas un reliģisko brīvību. 1995. gadā no 6. – 12. martam Kopenhāgenā notika 117 valstu vadītāju, to starpā arī Latvijas Valsts prezidenta Gunta Ulmaņa tikšanās, lai izstrādātu un parakstītu “Kopenhāgenas sociālās attīstības deklarāciju un darbības programmu sociālai attīstībai.”

Deklarācijā izskanēja aicinājums:

“Atzīsim un respektēsim kultūras, etniskās un reliģiskās atšķirības, sekmēsim un aizsargāsim tiesības tām personām, kuras pieder nacionālajām, etniskajām, reliģiskajām vai lingvistiskajām minoritātēm, un veiksīm pasākumus, lai visos aspektos veicinātu viņu piedalīšanos politiskajā, ekonomiskajā, sociālajā, reliģiskajā un kultūras dzīvē...” (48)

Kaut arī reliģijas un kultūras attiecības, kuras veidojušās Rietumeiropas kristietības ietekmē, vēstures gaitā Latvijas garīgajā dzīvē ir radījušas zināmu izpratni par baznīcas, valsts un sabiedrības savstarpējo ietekmi un struktūru, tomēr jāpiebilst, ka cilvēku reliģiskās aktivitātes stimulēšanai piedāvātā ticības mācība kā priekšmets vispārīzglītojošās skolās ir radījusi lielu rezonansi sabiedriskajā domā.

Atklāts paliek jautājums, kādai tad jābūt ar reliģiju saistītai izglītībai un kāds būtu vēlamais reliģiskās izglītības saturs, kas aptvertu ne tikai informatīvo materiālu par reliģijām, ko būtu iespējams saņemt reliģiju vēstures stundās, bet arī praktiski palīdzētu atklāt ikvienam skolēnam individuālo ceļu uz dziļāku reliģiskās pieredzes pasauli, kas sakņotos ticīga cilvēka kultūras matricēs modernajā sabiedrībā.

Šāda kopsaucēja meklējumi ir noteikuši šī pētījuma tēmas aktualitāti un izvēli.

Pētījuma objekts: reliģijas pedagogija

Pētījuma priekšmets: reliģijas pedagogijas teoriju attīstība

Pētījuma mērķis: izpētīt reliģijas pedagogijas teoriju attīstību Eiropā un Latvijā, analizēt reliģijas pedagogiju kā pedagogijas zinātnes struktūrkomponentu, izstrādāt reliģijas pedagogijas satura integratīvos modeļus Latvijas izglītības sistēmai.

Darba uzdevumi

1. Izvērtēt reliģijas pedagogijas teoriju attīstību un dominējošās skolas Eiropā un Latvijā.
2. Izpētīt latviešu nacionālās identitātes un kristīgās kultūras mijattiecības.
3. Veikt reliģiskās izglītības satura salīdzinošo izvērtējumu aksioloģijas kontekstā.
4. Modelēt mūsdienu reliģiskās izglītības saturu.

Izmantotās metodes

1. Referatīvā analīze
2. Kontentanalīze
3. Modelēšana

1. Reliģijas pedagoģijas būtība, ietekmējošie faktori un teoriju attīstība

1. 1. Reliģijas pedagoģijas vieta pedagoģijas zinātnē

Pedagoģijas zinātnei attīstoties, tā kļūst aizvien sazarotāka un nav iespējams noteikt kādu vienotu iedalījumu vai vispārpieņemtu shēmu. Tomēr ir iespējams izdalīt atsevišķas pētniecības un izglītošanas darbības jomas, palīgdisciplīnas un nozares, ko nepieciešams pētīt atsevišķi, ņemot vērā to specifiku.

Konkrēti, runājot par reliģijas pedagoģiju kā vispārīgās pedagoģijas apakšnozari, tā tiek skatīta, pamatojoties uz pedagoģijas zinātnes vispārējām atziņām, principiem un likumsakarībām didaktikā, pedagoģijas vēsturē un audzināšanas teorijā.

Neraugoties uz lielajām pārmaiņām Rietumu modernajā mentalitātē, joprojām notiek meklējumi mūžīgās filosofijas un pedagoģijas krātuvēs, lai tās analizētu, papildinātu, pārveidotu un visbeidzot metodiski piedāvātu jaunas paradigmas.

Visos laikmetos kopš cilvēces sākuma dažādos reģionos metafiziskās, filosofiskās un ētiskās atziņas ir tikušas ietērtas noteiktos reliģiski dogmatiskos veidos ar visdažādāko simbolu vai citu formu izteiksmes līdzekļu palīdzību un piedāvātas kā "vienīgā patiesība" un "augstākā" vērtība.

Lielākai daļai cilvēku tieši konkrētas dogmas kļūst par veidu, kā realizēt savas ticības alkas, pakļaujot tās Universa visvarenībai un bezgalīgajai patiesībai.

Šāda pieeja noder arī jautājumu risināšanā par patību un identitāti. Kaut arī cilvēks bieži vien savā apziņā piedzīvo ideoloģisku simbolu maiņu, tomēr būtiskais jautājums, "kas paliek ārpus tā?" nezūd.

Šajā jautājumā mazāk rezonē tagadnes attiecības ar pagātņi, bet gan cits aspekts, kas cilvēka dzīves struktūrā šķiet svarīgāks. To varētu saukt par laika trešo dimensiju, nākotnes dimensiju, kas kļūst par obligātu laika apziņas elementu un sāk dominēt jau dzīves agrīnās stadijās.

Viljams Sterns uzskata, ka *“priekšstatu agrīno attīstību viscaur raksturo tas, ka priekšstati uzņirsi ne tik daudz kā atmiņas, kas zīmējas uz kaut ko pagājušu, cik kā gaidas, kas vērstas uz nākotni - kaut vai tikai uz vistuvāko nākotni. Tāds ir pirmais vispārējās attīstības likums. Saistību ar nākotni apziņa uztver vieglāk nekā saistību ar pagātnei.”* (145, 100)

Šaubās, bailēs un satraukumā par nākotni cilvēks dzīvo biežāk nekā atmiņās vai tagadnes pārdzīvojumos.

Pavirši skatoties, cilvēka ieguvums šķiet apšaubāms, jo nākotnes iluzorās mirāžas varētu kļūt arī par pašapmānu, no kā ir brīdinājuši gan filosofi, gan reliģiskie skolotāji. Reliģija māca nebīties no nākamības, piešķirot tai noteiktu jēgu un saturu.

Nākotnes pasaules redzējums kļūst par nozīmīgu faktoru visās kultūras dzīves fāzēs. Nākotni, ko cilvēks iztēlojas, viņš plāno apzinātāk un rūpīgāk.

Terminam “apdomība” latīniski atbilst “priedentia”, kas etimoloģiski ir saistīts ar terminu “providence” – providentia. Tas nozīmē spēju paredzēt nākotnes notikumus un sagatavoties nākotnes vajadzībām. Teorētiskā nākotnes ideja, kas ir augstāko kultūras izpausmju priekšnosacījums, vairs nav tikai iluzori sapņi un gaidas, bet tā kļūst par cilvēka dzīves imperatīvu, kas sniedzas pāri ikdienas praktiskajām vajadzībām.

Ernsts Kasīrers to ir nosaucis *“simboliskā nākotne, kas atbilst simboliskai pagātnei un ir tai stingri analogs”*. (45, 60)

Tomēr dižo skolotāju mērķis nav tikai nākotnes paredzēšana vai brīdināšana no gaidāma ļaunuma, bet gan runāt par nākotni nevis kā par empīrisku faktu, bet kā par ētiski reliģisku uzdevumu, reizē attīstot cilvēkos intuitīvo spēju reliģiski domāt, kas patiesībā jau no dabas ir katrā cilvēkā kā potenciāls fenomens. Šajā gadījumā nav runa par sociāli piespiestu tradicionāli statisku reliģiju, bet gan kā brīvu un dinamisku tās formu.

Interesanti par to runā Anri Bergsons, akcentējot, ka svarīgi ir nokļūt tālāk aiz tradicionālās reliģijas un sasniegt jaunu, kurā ir cita izpratne par pienākumu un kas nav atkarīga no sociālās piespiešanas un dogmām, bet kur pilnīga un patiesa morāle izpaužas kā aicinājums. Bergsons šīs abas reliģijas formas nosauc par “spaidu” reliģiju un “aicinājuma” jeb “dabisko” reliģiju. Racionālās dabiskās tieksmes un atziņas ir ne vien lielākais reliģiskās audzināšanas balsts, bet arī vērtība jebkuras tautas mantojumā, kas virza uz saistību ar Dievu kā dzīves un laimes pirmavotu. “Dabiskā” reliģija ir gan tagadnes, gan pagātnes izpausme, ko apskata un iztīrā reliģijas filosofija. Lai to raksturotu, autore akcentē dažus tās elementus:

- pats cilvēks, ar saprātu apveltīta būtne, var būt dabiski reliģiozs;
- dabiskā reliģija nav iespējama bez paša Dieva, kurš cilvēka apziņā ir kā radītājs un likumdevējs;
- fakts, ka Dievs izvēlējies cilvēku, pakārtojot viņam visas materiālās vērtības un to vadību, izpaužas sirdsapziņā;
- reliģiskā prakse.

Šie dabiskās reliģijas specifiskie elementi padara to atšķirīgu no visiem kultūras fenomeniem. (120, 25; 97, 30)

Bergsons uzskata, ka starp “spaidu” un “dabisko” reliģiju pastāv fundamentālas atšķirības un pāreja no vienas formas uz otru nav ilgstošs, nepārtraukts process, bet gan pēkšņa domāšanas krīze un ticības revolūcija.

Autore nepiekrīt šim uzskatam, jo grūti ir nošķirt abas šīs reliģijas formas. Antropologu jaunākie atzinumi norāda, ka jau pirmatnējā sabiedrībā cilvēki gan vadījušies pēc grupu tradīcijām un ciltis paražām, tomēr tās nav bijušas vienīgā vara, kas noteikusi dzīvi.

Šajās primitīvajās sabiedrībās nav tikusi izslēgta individuālā darbība garīgajā jomā. Indivīda Es kā arī etniskas cilvēku kopas izteiksmes paņēmieni ir dažādi, bet tie visi apliecina vienu un to pašu pamattendenci – turēties pretī laika varai, paceļoties pāri nerimīgajai eksistences straumei un cenšoties dzīvību padarīt mūžīgu, tā pietuvojoties patiesībai.

Nemot vērā, ka reliģija ir tikpat sena kā cilvēce, ir iespējams izdalīt elementus, kas raksturo pirmatnējā cilvēka reliģiskās dzīves izpausmes, kas savukārt nav atdalāmas no audzināšanas. Katrā ģimenē svarīgi ir nodot pieredzi, kura apkopo cilvēku spēju pazīt Dievu kā visaugstāko būtni, šķirtu no pasaules, tātad - sakrālā un profānā nodalīšana.

Reliģiskā audzināšana vienmēr ir saistīta ar kulta piedāvājumiem – lūgšanām, upurēšanām, rituāliem, ceremonijām, simboliem u.c. Jau no bērnības cilvēka prāts ir dabiski vērsts virzienā iepazīt patiesību un ar īpašu tieksmi atklāt lietu un notikumu cēloņus.

Metafiziskās patiesības nepieder nevienai skolai ne indivīdam, jo tās nav cilvēku izgudrotas. Tās ir atrodamas katrā tradicionālā civilizācijā un izpaužas dažādās reliģiskās formās. Par to raksta arī katoļu teologs Staņislavs Ladusāns, akcentējot pētījumus, ko

veicis rumāņu kultūras filosofs Mirčea Eliade (1907–1986). Ladusāns citē no M. Eliādes “Dienasgrāmatas”:

*“Nekad nav eksistējušas tautas bez reliģijas, un es esmu pārliecināts, ka tāda tauta nemaz nevar eksistēt. Ja tomēr eksistētu kāda gluži nereliģiska tauta, tā jau dažu paau-
džu laikā ietu bojā aiz garlaicības, neirozes vai arī sevi iznīcinātu kolektīvā pašnāvībā”.*

(66, 10)

Tālāk nāktos noskaidrot, kas tad īsti ir reliģija un reizē arī reliģiskā audzināšana, to-
mēr tas ir neiespējami, jo piedāvāto definīciju ir pārāk daudz. Autore min tikai dažas.

1. Kants (1724 – 1804) uzskata, ka filosofija ir svarīgāka nekā teoloģija un ka reliģija aplūkojama tikai prāta robežās. Interpretējot kristīgo mācību, jā-
lieto racionāla analīze. Prātam jāvalda pār ticības izpratni – reliģija jāierobežo
“vienīgi prāta ietvaros”.
2. Pēc Šleiermahera (1768 – 1834) domām, reliģijas būtība nav zināšana vai da-
rīšana, bet gan absolūtas atkarības apziņa jeb attiecības ar Dievu.
3. Ludvigs Feierbahs (1804 – 1872) uzskata, ka reliģija ir cilvēka dziļāko vēl-
mju un jūtu fundamentāla izpausme.
4. Zigmunds Freids (1856 – 1939) uzskata, ka reliģija ir “*universālas apsēstības
neiroze*”, kuras izcelsme meklējama “tabu” jēdzienā (“tabu”- polinēziešu iz-
celsmes vārds ar nozīmi “aizliegts”).
5. Teologs P. Tillihs (1886 – 1965) uzskata, ka reliģija pastāv tajā apstākļī, ka
cilvēks “*kaut kam*” pievēršas kā pēdējam glābiņam, un šis “*kaut kas*” ne-
drīkst būt nekas galīgs jeb pabeigts.
6. Teologs V. C. Tremmels reliģiju definē kā cilvēka uzvaru pār galīgumu.
7. Andris Rubenis apgalvo, ka reliģija ir tāds garīguma stāvoklis, kad cilvēks
kaut ko apzinās kā sev visvērtīgāko, kā absolūto.
8. Antropologs Klifords Gīrcs piedāvā:
*“Reliģija ir simbolu sistēma, kas nostiprina cilvēkos spēcīgus, plaši izplatītus
un stabilus noskaņojumus un motivācijas, formulējot jēdzienus par pastāvošā
vispārējo kārtību un apveltot šos jēdzienus ar tādu faktualitātes auru, ka šie
noskaņojumi un motivācijas šķiet ļoti reāli”.* (31, 93)
9. Pēc Roberta Mūka teiktā:
“Reliģija ir sakrālās realitātes pieredze un cilvēka atbilde uz šo pieredzi”.

10. Filozofs Emīls Dirkeims (1858 – 1911):

"Reliģija ir ticējumu un rituālu sistēma, kas attiecināta uz sakrālām lietām, t.i., uz lietām, kas ir atdalītas (no profānā) un aizliegtas (tabū) un kas apvieno visus šai sistēmai piederošos". (122)

11. Pedagoģs A. Hergarts izteicies sekojoši:

"Reliģija ir dziļākais cilvēka radījums, savu garīgo vērtību augstākā atziņā un garīga sevī apgādāšana." (35, 169)

Reliģija ir cilvēka dvēseles vajadzība un parādās kā visas zinātnes un visu centienu beidzamais un galīgais noslēgums." (35, 172)

Vadoties no dažādām subjektīvi izteiktām reliģijas definīcijām, autore attiecīgi mēģina rast atbildi, kāda ir reliģijas pedagoģijas būtība. To varētu izsecināt:

- atklājot tās eksistences sākumu jau pirmatnējā cilvēka dzīvē;
- meklējot atbildi cilvēka dabā;
- aplūkojot reliģiju kā pieredzi, kas izriet no kāda transcendentā avota un kas iegūta noteiktos apstākļos konkrētajā laika periodā un reliģiskajā vidē;
- novērojot, kā reliģiskā audzināšana aktuāli ietekmē cilvēka dzīvi noteiktajā kultūrvidē.

Jau no bērnības cilvēka prāts ir dabiski vērstis iepazīt patiesību ar īpašu tendenci - atklāt lietu un notikumu cēloņus. Ikvienā cilvēkā mīt tieksme un nepieciešamība pēc garīguma, ko nevar aizstāt ne laicīgā civilizācija, ne kultūras progress. Tieši šo vajadzību apmierināšana ir viens no reliģiskās audzināšanas uzdevumiem.

Morāles principi un ētiskās atziņas ar visdažādāko izteiksmes līdzekļu palīdzību tiek pieteiktas reliģijas pedagoģijā.

No minētā izriet secinājums ne vien par reliģijas, bet arī par reliģijas pedagoģijas dzīvotspēju, kā arī tās vietu un lomu pedagoģijā.

Tikai 20.gs. otrajā pusē eiropieši ir nākuši pie atziņas, ka faktiski cilvēku likteņus, sākot no senas pagātnes, ir ietekmējušas visdažādākās reliģijas pedagoģijas skolas, kuru attīstība savukārt pakļauta neskaitāmiem faktoriem, no kuriem autore pieminēs tikai dažus.

Kā dominējošo varētu nosaukt **filosofisko teoriju dažādību**, kas parāda Eiropas tradīciju gājumu lineārā laikā.

Reliģija un filosofija aizvien ir bijušas dziļi saistītas. M. Kūle raksta:

"Saskaņā ar vispārpieņemto uzskatu, teoloģija un filosofija pēta līdzīgas lietas – cilvēku dzīvi, pasauli, Dievu, taču katra no tām iet savu ceļu: filosofija pievēršas prātam, teoloģija – ticībai un atklāsmei. Tajā skatījumā filosofiju un reliģiju, vieno ciešas saites, prāts un ticība var tikt apvienoti, ticot, lai saprastu, un saprotot, lai ticētu."

(60, 56)

Interesantu atzinumu izteicis filozofs Pauls Dāle:

"Filosofija un reliģija ir fundamentāli kultūras spēki un vērtības, kuros izpaužas mūsu prāta un sirds augstākās un dziļākās atziņas un tieksmes."

(23, 96)

Jauni un nozīmīgi filosofisku teoriju pieteikumi ir veikuši acīmredzamu korekcijas darbu visdažādākajās jomās, tai skaitā arī reliģijas pedagogijā. Filosofija ir liecība par pedagogijas vēstures pirmsākumiem un tās attīstības gaitu.

Tā kā filosofija nav tas "ko tu zini", bet gan tas, "kā tu domā", tad katrs jauns domas pieteikums prasa no domas autora noteiktu drosmi, lai izdarītu vispārinājumus un pasniegtu tos sabiedriskajai izvērtēšanai. Nevienu no filosofiskajām teorijām nevar uzskatīt par pareizu vai nepareizu, tās ir laikmeta paradigmu, cilvēces apziņas stāvokļa, vērtīborientāciju, civilizācijas un kultūras līmeņa, reliģisko attieksmju pret iracionālo izteicējas. Konkrētas filosofijas teorijas iedzīvināšana sabiedrībā notiek ar dažādu pedagogisku paņēmieni palīdzību.

Varētu izvirzīties jautājums, kādi faktori tad ir spējuši ietekmēt kādas filosofijas vai reliģijas teorijas rašanos un kā tie ietekmējuši reliģisko audzināšanu? Šo problēmu jau ir risinājuši gan natūrfilosofi, gan antīkie domātāji.

Kā vienu no faktoriem varētu minēt **dabu** un tās ietekmi uz cilvēku un sabiedrību, kas visas cilvēces vēsturē aizvien ir bijusi iedvesmas avots kosmoloģiskos un cilvēka identitātes meklējumos.

ASV ģeogrāfs, profesors Edmunds Valdemārs Bunkše raksta: *"Noturīgu atšķirību starp Rietumu un citām kosmoloģijām īpaši skaidri paskaidro ainavu un politiskās dzīves mantojumus: Rietumi ir mēģinājuši uzkrāt svētumu katedrālēs un baznīcās, varu – noteiktās teritorijās un zemes izmantošanu – plānotās zonās..."* (19, 143)

Arī Platons un Aristotelis bagātina versijas par kultūru un vidi, to ietekmi uz gudrību, prāta asumu, enerģiju, tikumību u.c., neiedziļinoties fizioloģiskos izskaidrojumos.

Antīkajā pasaulē ir arī daudzi citi, kas pēta un uzsver vides ietekmi uz filosofiju, kultūru, pedagogijas vēsturi, kā arī uz vēsturi vispār. Kā, piemēram, Posidonijs un Lukrēcijs pēta klimatiskās ietekmes uz cilvēka apziņas procesiem. Cēzars izskaidro daudzas etniskās atšķirības un kultūras dažādību. Plīnijs lieto klimatu teoriju, lai izskaidrotu pat rasu aizsākumu.

Vissenākie mīti norāda, ka ģeogrāfiskas pārmaiņas vidē ir cilvēka rokdarbs. Cilvēks tiek attēlots kā dabas sakārtotājs. Cilvēks, sekodams ārpuszemes arhetipiem jeb makrokosmosam, pārvērš uz Zemes mikrokosmosā laukus, pļavas, pilsētas, tempļus, svētnīcas, kapsētas u.c. Pārvēršot dabu kultūrainavā, cilvēks tajā ietver domas par kosmosu, kas savukārt tiek pedagoģiski apstrādātas un piedāvātas reliģiski filosofisku teoriju veidā.

Reģioni, kuros cilvēki nedzīvo un nekopj, tiek vēl šodien uzskatīti par mežonīgām vidēm, un no reliģiski filosofiskā aspekta šādām vidēm nav debesu prototipa, tās atrodas haosa stāvoklī.

Rietumu pasaules akadēmiskās dzīves rītausmā ģeogrāfija un filosofija tiek uzskatīta par dzīves pamatu, lai būtu iespēja darboties tādās sfērās kā tieslietas, medicīna, tirdzniecība, politika un arī pedagogija.

Kā piemērs – Homēra “Odisejā” (apm. 800 g.pr.K.) lasāmas detaļas par konkrētām vietām, cilvēkiem, migrāciju, darbiem un kosmiskajiem ritmiem, kas pieskaņoti dažādām vidēm.

Grieķi izsecina, kādam jābūt klimatam, kas veicinātu civilizācijas uzplaukumu. Par ievērtības cienīgiem kļūst vairāki ģeogrāfijas prakses modeļi. Kā vienu būtisku var minēt Ptolomeja, kurš mēģina ieviest “koordinātu sistēmu”, kas būtu kā ģeometrisks ietvars, kurā varētu ierakstīt un analizēt dažādu informāciju, tai skaitā kosmoloģisku, kas savukārt varētu kļūt par bāzi filosofijas un reliģijas pedagogijas teorijām.

Tomēr kristiešu kosmogrāfi nesaskata lielu jēgu šādā pētniecībā un praktiski to pārtrauc, uzskatīdami šīs lietas par pagāniskām. Jāpaiet ilgam laikam, līdz Zeme atkal, nu jau kristiešu redzējumā, iegūst apaļu formu; līdz prāta ainavas un reālās ainavas savstarpējā mijiedarbībā gūst zināmu bilanci un veido svarīgu izskaidrošanas arēnu akadēmiskajai un reliģiskajai pasaulei kopumā.

Antropoloģiskā interpretācija ir vēl viens svarīgs un nozīmīgs faktors.

Mitoloģiskajos Visuma skaidrojumos līdzās pirmatnējai kosmoloģijai vienmēr ir sastopama arī antropoloģija un tās pedagoģiskie skaidrojumi. Tie ir nesaraujami komponenti veselumā. Jautājums par pasaules izcelsmi ir cieši savijies ar cilvēka izcelsmi. Jau antīkie filosofi pievērs vērību šiem pirmajiem skaidrojumiem mitoloģiskajā kosmoloģijā un antropoloģijā, piešķir tiem jaunu veidolu, pedagoģiski apstrādā un turpmāk pašizziņu neatstāj kādā teorētiskā līmenī, bet pasludina to par cilvēka svarīgāko pienākumu. Šo morālo prasību uzstāda arī vēlākie reliģiskie domātāji, filosofi un pedagogi.

Autore tālāk akcentēs trīs aspektus, kas raksturo vispārīgās un reliģijas pedagoģijas specifiskos apgabalus antropoloģijas kontekstā.

Cilvēka patība jeb iekšējais Es, kā viens no antropoloģijas aspektiem, ir paliekošs, un tas izskaidro un pamato iekšējo garīgo dzīvi.

Visās augstākajās reliģiskajās dzīves formās maksima “izzini pats sevi” tiek uzskatīta par morālu, pedagoģisku un reliģisku pamatlīkumu. Tieši šī maksima it kā apvērš dabisko, pirmatnējo izziņas instinktu uz pretējo pusi, t.i., – to sāk uztvert kā vērtību pārvērtējumu. Tieši šāda veida apvērsumi ir vēsturiski noteikuši cilvēka apziņas un filosofiskās domāšanas attīstību, un līdz ar to arī pavēruši ceļu reliģijas pedagoģijas evolūcijai.

Piemēram, kaut arī grieķu agrīno filosofiju vairāk saista fiziskais Visums un kosmoloģija dominē pār citām filosofiskās izpētes nozarēm, tomēr ikkatrs filsofs savā nozarē sniedz kaut ko jaunu:

Pitagorieši atklāj matemātikas filosofiju, elejieši – loģikas filosofiju, Hērakleits, kaut arī runā kā natūrfilosofs, tomēr ar tendenci iedziļināties cilvēka noslēpumos. To raksturo viņa teiktais “Esmu meklējis sevi”. Šeit saskatāma robežšķirtne starp natūru un cilvēkmeklējumiem.

Tātad – ne tikai reliģijas filosofija, bet arī reliģijas pedagoģija šajā vietā atrodas it kā lūzumpunktā, ceļā uz jaunu fāzi. Runājot par kādu noteiktu antropoloģisku interpretāciju kā faktoru jaunas filosofiskas un reizē arī pedagoģiskas domas izraisītāju, nav iespējams nepieminēt apziņas attīstības fāzes cilvēces vēsturē.

Priekšstati, ko cilvēks veido, ir atkarīgi no apziņas formas un veida. Tieši priekšstati ir tie, kas pārveido domāšanu.

Apziņa – cilvēka psihi struktūra, kas nodrošina aktuālā tēla un zināšanu par apkārtējo pasauli diferenciāciju un kas veidojas kā sociālās mijiedarbības produkts un mehānisms. Apziņas saturu nodrošina izziņas sfēra – uztvere, atmiņa, domāšana un iztēle, bet apziņas strukturēšanu – emocionālā sfēra. (83)

Reliģijas pedagogs Žans Gebser piedāvā interesantu apziņas attīstības struktūru. (27)

Kā zemāko viņš min sākotnējo, jeb **arhaisko apziņu**, kas varētu tikt pielīdzināta paradīzes stāvoklim, kad pats cilvēks vēl dzīvo nešķirami no Kosmosa, reizē arī no Dieva.

Nākošajā posmā (Bībeliski – pēc grēku plūdiem vai ap Atlantīdas pastāvēšanu, vai pēc leduslaikmeta) Ž. Gebser runā par **magisko apziņu**, kad jau pati no sevis ir sabrukusi arhaiskā identitāte un cilvēkam ir piešķirts pašam savs statuss veselumā. Viņš pakāpeniski nostājas pretī pasaulei, tomēr vēl reizē zināmas identitātes ietvaros, veidojot vienotību ar visu, kas ir ap viņu. Magiskā apziņa cilvēku nostāda pretī dabai, kurā viņš pats vēl mīt. Magiskais cilvēks vēl nespēj saskatīt parādību cēloņsakarības. To raksturo domāšanas trūkums – viss ir vienotība, kas izpaužas dziļā padevībā dzīvei. Magijā indivīds tic, ka vēlamās rezultātus var sasniegt, manipulējot vidi ar pārdabisku tehniku palīdzību, tā “piespiežot” dabas spēkus izpildīt viņa gribu.

Vēsturnieki ir atzinuši, ka magija un reliģija iet roku rokā, īpaši pildot magiski reliģiskus rituālus un piekopjot kultus. Tieši šajā periodā spilgti iezīmējas reliģijas pedagoģijas aizsākums. Tiek pielietotas jau zināmas metodes kultu rituālu apguvē. Piemēram, antropologs Džeims Fraizers (1854 – 1941) nosauc magijas piekopšanu par tiešu pedagoģisku metodi un reliģiju ceremoniālus kā netiešu metodi, ar kuru palīdzību var izsaukt pārmaiņas cilvēka dzīvē. Magiju praktizē, lai pārveidotu dabiskas situācijas. Reliģija operē netieši, t.i., piesaucot dievus, kā rezultātā lietas var tikt pārmainītas pārdabiski. (126, 26)

Kā nākošo Ž. Gebser piedāvā **mītiskās apziņas** struktūru.

Vienotības, kurā vēl atrodas magiskais cilvēks, vietā mītiskajam cilvēkam nāk polaritāte, viens otru papildinošais. Mītiskajās izpausmēs runa ir par dvēseles atmodu cilvēkā. Kosmoloģiskie priekšstati mainās, Visums un Zeme iegūst polārās atbilstības nozīmi, gluži tāpat kā gaismā un tumsā, saulē un mēness, kas veido veselumu savā polārajā saistībā, bet tie mītiskajā domāšanā nav pretstati. Gebser raksta:

“Mītiskā situācija ir psihiska un iracionāla; racionāli un kauzāli to nav iespējams atainot.” (27, 22)

Pirmo reizi cilvēks iegūst reflektējošu apziņu par to, kas ir laiks, toties telpu viņš vēl nepazīst. Nav vēl pamodies šī cilvēka Es, tādējādi spēcīga ir piederības izjūta dzimtai.

Mītā un pirmatnējā reliģijā dominē stipri izteikta stabilizācijas tendence. Mītiska domāšana izcelsmes ziņā ir tradicionāla, jo mīts dzīves tagadni spēj izskaidrot un interpretēt, reducējot to uz tālu pagātni. Viss, kas pastāvējis no senseniem laikiem, ir stabils. To apšaubīt nozīmētu apgānīt svētumu, kas izārdītu mītiskās dzīves struktūru. Dzīve ir ielēgta šaurā prasību, svētījumu, rituālu un tabū lokā. Tajā nenotiek redzama attīstība. To var attiecināt arī uz reliģijas pedagogiju, jo galvenais audzināšanas uzdevums ir – noturēt tradicionālo kārtību.

Mītiskās un reliģiskās domāšanas uzliktie aizspriedumi tikai ļoti ilgā laika periodā sāk vājināties, līdz ceļu paver dinamiskākas vēsmas.

Apziņas attīstībā mutācija (lēciens – mutare), kā to nosaucis Ž. Gebseris, notiek vēl vienu reizi – no mītiskās sfēras **mentālajā**. Pēc Ž. Gebsera piedāvātā šis periods ir aizsācies apmēram 500 g.pr.K. Grieķijā.

Mentālā domāšana pašos pamatos izmaina skatījumu uz cilvēku. Pats cilvēks līdzās laika ritumam ierauga arī telpu. Jaunā mentālā īstenība ar “Es” apzināšanos redzami ielaužas rietumu kultūrā, iespaidojot jebkuru dzīves sfēru, tai skaitā arī pedagogiju.

No šādas apziņas dialektikas var izsekot, kā mainās cilvēka domāšana un attieksmes pret lietām. Pēc Ž. Gebsera hipotēzes, arhaiskās, maģiskās un mītiskās apziņas struktūras, integrējoties ar mentālo, veido jaunu domāšanas un uztveres veidu – **integrālo** apziņu.

Visus šos minētos domāšanas veidus ir iespējams attiecināt ne tikai uz cilvēces evolūcijas procesu, bet arī uz ikviena indivīda intelektuālo attīstību un garīgo izaugsmi.

Līdzīgi par šo tēmu runā somu teologs Reijo Hainonens. Arī viņš piedāvā simboliskus apziņas attīstības posmus, kas varētu raksturot jebkuras reliģijas pārstāvi:

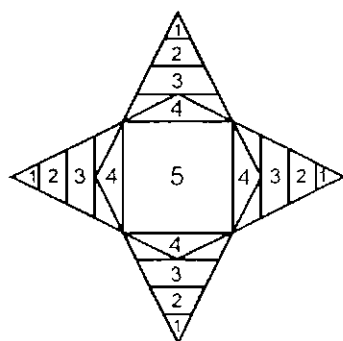
- **maģiskais** līmenis, kurā cilvēks piešķir maģisku nozīmi dažādiem reliģiskiem rituāliem un darbībām;

- **fundamentālais** līmenis, kurā cilvēks uzskata savu reliģisko pārliecību par vienīgo pareizo, nepievēršoties simboliskiem skaidrojumiem;
- **triviāli simboliskais** līmenis, kurā indivīds pievērš uzmanību simboliem, mēģina tos izprast, tomēr viss skaidrojums tiek pakārtots savu reliģisko tradīciju īpatnībām;
- **simbolu interpretāciju** līmenis, kam raksturīga indivīda spēja un tendence atzīt, ka ir dažādas iespējas, kā interpretēt simbolus;
- **saistošais līmenis**, kurš uzskatāms par augstāko reliģiskās domāšanas līmeni, t.i., cilvēks nonāk pie atziņas par kopējo dažādās reliģijās.

(50)

Gan Gebsera, gan Hainonena izstrādātie apziņas attīstības modeļi ir orientēti atspoguļot vienu un to pašu mērķi, t.i., cilvēka virzīšanās ceļu uz kopēju interreligiķu vērtību saskatīšanu un atzīšanu.

Shematiski šis apziņas attīstības process ir attēlots sekojoši:



Hainonena apziņas attīstības interaktīvais modelis

1. zīm.

(50)

Grafiskajā attēlā saskatāmi visi Gebsera un Hainonena piedāvātie apziņas attīstības līmeņi. Ja iztrūkst kāds no cilvēka apziņas attīstības posmiem, mutācija praktiski nenotiek un indivīdam nav iespējams sasniegt augstākās attīstības līmeni. Tikai, sasniedzot piekto līmeni, t.i., integrālo apziņas līmeni (pēc Gebsera) jeb saistošo līmeni (pēc Hainonena), indivīds spēs veidot dialogu un pozitīvu interreligiķu saskarsmi starp cilvēkiem, kas pieder pie dažādām reliģijām. Radīsies kopības sajūta un toleranta attieksme vienam pret otru, jo mūžīgās un sakrālās vērtības ir visu reliģiju īpašums.

Tieši tolerance, kas saistīta ar plurālismu, sevī ietver ētikas bausli – neizturies tā, it kā tu zinātu absolūto patiesību, uzklausi citu viedokļus.

Mūsdienās šāds mērķis nosaka arī prasības reliģijas mācības skolotāja kvalifikācijai.

Pēc autores domām, neatkarībā no tā, ka mentālā domāšana ir piespiedusi no daudz kā atteikties, ka Es apzināšana ir radījusi ego hipertrofiju (pārmērīgu uzsvēršanu), izsaukdama bezattieksmju situāciju, ko sastopam ik brīdī, cilvēkā ir saglabājusies viņā eksistējošā reliģiskā dimensija un reliģiskās vajadzības, ko nevar aizstāt nekāda laicīgā civilizācija, ne kultūras progress. Tieši mentālā apziņas struktūra palīdz laicīgajam un reliģiskajam atrasties zināmā mijiedarbībā, kas īstenojas kristīgajā morālē, kuru E. Šmits raksturo kā *"vispārīgu vērtību apziņu" jeb "normālu apziņu, pārdzīvotu kā transcendentu realitāti"*. (103, 35)

Arī pedagogs un teologs K. Kundziņš norāda uz šīs vienlaikus laicīgās un garīgās kopības eksistences pamatprincipu:

"Tā ir lielā savstarpējā izlīdzināšanās un agrāko pārestību izpirkšanas doma, kas realizējas tur, kur agrāk bija naidis un šķelšanās, kur antagonisma un egoisma principi bija sasnieguši nepieredzētus, bīstamus apmērus. Kā redzam - tas nav ārīgs sociāls apvērsums, bet ētisks apvērsums un ar to saistīta sociālās psiķes un dzīves struktūras maiņa. Jaunā sabiedrība, raugoties pēc elementiem, no kā viņa sastāv, nav homogēna, bet heterogēna (laicīgā ziņā), kas nav par šķērslī viņai būt vienveidīgai (homogēnai) garīgā ziņā".

(62, 46)

Ontoloģijas un apziņas attīstība veido cilvēku kā personību. Tomēr šī mentālā domāšana ir atrāvusi cilvēku no kosmoloģiskas vienotības un to pakļāvusi redzamās pasaules struktūrai kā vienīgajai orientācijas sistēmai. Šis ir process, kas šodien ir aktuāls un pārrauj saikni starp cilvēku un Absolūto, novedot pie dehumanizācijas un aizvien lielāku iedzīljināšanos lietu pasaulē, padarīdams sevi pilnībā no tām atkarīgu. Cilvēks kļūst par manipulāciju objektu, pret ko viņš vairs nespēj cīnīties.

Būtisks ir **starppersonu saskarsmes** antropoloģiskais aspekts, kam piemīt horizontāls raksturs, jo tas pamatā atspoguļo ikdienas norises, tomēr tajā integrējas elementi, kas raksturīgi arī reliģijas saturam. Tas izpaužas tādējādi, ka cilvēks, cienot un esot tolerants pret līdzcilvēkiem, spēj būt arī atvērts mīlestībā uz Dievu, tomēr ar to vēl nav izteikts fakts, ka cilvēks patiešām ir attiecībās ar Dievu.

Pazīstamais katoļu teologs Alberts Dondeins uzsver, ka *"cilvēks kļūst par cilvēku vienīgi tad, kad veido cilvēcisko attiecību pasauli, kad rada pats sevi, kad veido sev apkārt civilizācijas un kultūras pasauli."* (147)

Mūsdienu humānpedagoģijā ir raksturīga antropocentriska un sociāli centrēta vērtību sistēma, kurā primāru vietu ieņem tikumiskās vērtības, t.i., tās vērtības, kas veido cilvēku kā personību, kas nosaka viņa pašcieņu un pašvērtību. Dzīves jēga tiek meklēta "Es–sabiedrība" attiecībās.

Filosofs E. Šmits 1928. gadā, raksturojot dažādu vērtību mijiedarbību, pievēršas tikumisko un reliģisko vērtību, morāles un ticības, filosofijas un reliģijas savstarpējo attiecību analīzei. Pēc viņa teiktā:

"Pilnīga vienaldzība starp vērtību un reliģiju praktiski pilnīgi neiespējama, jo katrai lielai, nopietnai reliģijai ir sava īpata morāles mācība. Jau tamdēļ vien, ka neviena reliģijas sistēma nevar iejaukties morāles robežās, filozofiskā ētika nevar pāriet garām pastāvošai, valdošai reliģijas mācībai..." (103, 30)

Mentālā domāšana, kaut arī racionāla, tomēr palīdz laicīgajam un reliģiskajam atrasties zināmā mijiedarbībā un līdzsvarā. Tieši prāta un emocionālā līdzsvarotība ir viens no faktoriem, kas nosaka personības izaugsmi un varētu palīdzēt būtiski risināt eksistenciālismā izvirzīto problēmu – kā dzīvot.

Sakrālā un profānā sabalansētība ir viens no priekšnoteikumiem, lai saskarsmē ar līdzcilvēkiem izpaustos kristīgās morāles principi. E. Šmits to raksturo kā *"vispārīgu vērtību apziņu"* jeb *"normālu apziņu, pārdzīvotu kā transcendentu realitāti"*. (103, 35)

Vērtību sistēmā vietu rod kāda hierarhiski augstāka vērtība.

Tas ir **transcendentālais** antropoloģijas aspekts, kas saistīts ar reliģijas filosofiju un tam ir vertikālas virzības raksturs. Citiem vārdiem tas nozīmē -- augstākās vērtības esamību.

No mūsdienu eksistenciālās domāšanas izriet, ka ar prātu vien vērtēta cilvēka esamība pamatā tiek izprasta kā eksistence, toties dzīves jēga ir integrāls jēdziens un tās garīgie aspekti vairs nav meklējami tikai personības attīstības konceptā un attiecībās ar sabiedrību, bet gan transcendentalitātē, kas cilvēkam liek justies atkarīgam no Dieva kā radītāja un vienotam ar Universu. Līdz ar to patiesības izpratne ontoloģijas kontekstā ir saistāma ar cilvēka personisko iesaistīšanos sakrālās pasaules izzināšanā.

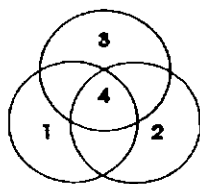
Mentālā apziņas struktūra palīdz indivīdam kritiski izvērtēt un organizēt gnozeoloģisko procesu. Ceļā uz postmodernisma laikmetu lielākā sabiedrības daļa vairs nepieņem tādu reliģisku modeli, kas dibinās uz kādas baznīcas piedāvātu dogmatisku pieņēmumu par vienīgās patiesības eksistenci.

Racionālā domāšana ir liberāla pēc būtības un ir noteikusi savu virzienu: proti, universālo patiesību transcendentālā sfērā nav iespējams izzināt, tai var vienīgi pietuvoties.

Ikdienas dzīves problēmas piespiež cilvēku pārorientēties no materiālā pola uz garīgo. Pārorientēšanās brīdī indivīds sastopas ar vēl nebijušu reliģijas izpausmi ticību. Šajā gadījumā ar ticību nav jāsaprot konkrēta reliģiska ticība, bet gan plaša spektra process, kurā soli pa solim veidojas cilvēka garīgā izaugsme, attīstoties aizvien jaunām fāzēm, kas praktiski izmaina cilvēka attieksmi pret problēmām, sabiedrību un visaugstāko vērtību – Dievu.

Cilvēks parasti vairs neaprobežojas ar zināšanām un morāli, jo ticība kā jēdziens pats par sevi nosaka programmu, pēc kuras būtu iespējams tuvināties patiesības izzināšanai.

Pieminot divus pirmos aspektus, t.i., cilvēka patības, kas nozīmē pašattīstību, pašrealizāciju, pašapliecināšanos, pašpārliecību, pašizteikšanos u.c. tamlīdzīgas kvalitātes, un starppersonu saskarsmes aspektu, pēc autores uzskatiem jāsaprot, ka runa ir par humānpedagoģiju ar visnotaļ kvalitatīvām tās iezīmēm. Šiem diviem aspektiem integrējoties ar minēto trešo, t.i., transcendentu, ir saprotams, ka šajā gadījumā pedagoģija atsedzas jau reliģiskā izpratnē, citiem vārdiem to varētu saukt par **reliģijas pedagoģiju**.



2. zīm.

1. Pedagoģiskā vide Es tēla veidošanās procesā.
2. Sociālā vide, starppersonu saskarsme.
3. Transcendentālā un imanentā garīguma līmeņa mijattiecības.
4. Sabiedrību vienojošais vērtību apgabals – garīgums.

Metafiziskās patiesības nepieder nevienai skolai, ne indivīdam, jo tās nav cilvēku izgudrotas. To interpretācija sastopama katrā tradicionālā civilizācijā un izpaužas dažādās reliģiskās formās.

Vēsturiski reliģijas pedagogija aizvien ir bijusi kā vispārīgās pedagogijas struktūrkomponents, kas realizējas kā trīsdimensionāls humānisms, t.i., cilvēka patības, starppersonu saskarsmes un transcendentālā aspekta kvantitatīvs veselums, kas vērsts uz iracionālās pasaules apjaušmi.

Pateicoties mentālās apziņas struktūrai, mūsdienu cilvēkam ar pedagogisku līdzekļu palīdzību vajadzētu sabalansēt laicīgo ar garīgo eksistenciāli nozīmīgos pamatjautājumos. Kā vienu no svarīgākiem līdzekļiem varētu minēt pieredzi, tās izpratni un struktūranalīzi, kas īpaši populāra 20. gs. filosofijā.

Reliģijas pedagogija varētu būt kā viens no līdzekļiem, lai ikdienā atklātu, apzinātos un pielietotu pārmantojamību un pieredzi.

Filosofs Roberts Mūks norāda uz vācu reliģiju pētnieka J.Vaha atziņām, kas balstoties uz fenomenoloģiskiem pētījumiem, uzskaita kritērijus, ar kuru palīdzību var noskaidrot, kas ir reliģiskā pieredze: (75, 75)

- reliģiskā pieredze ir atbilde kaut kam tādām, ko cilvēks uzskata par absolūtu realitāti, tātad reliģiskās pieredzes pamatā ir prasības pēc absolūtā;
- reliģiskā pieredzē iesaistāms viss cilvēks kā integrāla, nedalāma personība;
- reliģiskā pieredze ir visintensīvākā no visām iespējamām pieredzēm, tātad potenciāli katrai reliģiskajai pieredzei ir šāds raksturs, kas, protams, nenozīmē, ka visas reliģiskās pieredzes izpaužas ar šādu intensitāti;
- reliģiskai pieredzei piemīt praktiska nosliece, t.i., tā ietver prasību pēc aktīvas iesaistīšanās no cilvēka puses. Šādi aplūkota reliģiskā pieredze ir universāla un tai ir tendence izpausties.

No pēdējā laika pētījumiem izriet, ka visās reliģijās galvenā loma ierādīta spēka jēdzienam. Šis "spēks" norāda uz saskarsmes punktu starp reliģiskā pieredzē pārdzīvoto un ikdienas pasauli. Reliģijas savā starpā atšķiras ar to, kā, kur un kad šis "spēks"

parādās laikā un telpā. Toties atziņa, ka tas vienmēr parādīsies ikvienam pieejamā formā, ir universāla.

Saistoši par to vēsta pāvests Jānis Pāvls II, laicīgajā vārdā Karols Vojtila. Tieši viņš visu savu dzīvi strādājis, lai līdzsvarotu cilvēka esamību no teoloģiskā, filosofiskā, antropoloģiskā, pedagogiskā un ētiskā viedokļa. Filosofo M. Kūle ir apkopojusi K. Vojtilas atziņas par to, kas ir pieredze :

- " - *pieredze ir cilvēka pašatklāšanās process;*
- *pieredzē cilvēks apgūst ne tikai ārējās lietas, bet atklāj arī pats sevi;*
- *pieredze ir izziņas kognitīvs process;*
- *cilvēka pieredze realizējas, ja pastāv izziņas attiecības, kurās Es ir gan subjekts, gan objekts;*
- *pastāv pieredze par cilvēku vispār un katram pašam par sevi.* "

(59, 173)

Vojtila speciāli neizdala kādu no pieredzes veidiem, bet gan skata to veselumā. Ar reliģijas pedagogijas metodoloģijas palīdzību personībai ir radītas lielākas iespējas izvērtēt tādu īpašību kā griba, kurai ir intencionāla virzība un kura vienmēr ir vērsta uz objektu, no kuras refleksijas kāda vērtība. Tas nozīmē, ka griba ir vērsta arī uz Ego kā uz objektu. Griba vispirms realizējas brīvības alkās, ko cilvēces vēsturē cildinājis ikviens morālists. Šis termins ir ļoti ietilpīgs ar bezgala daudz skaidrojumiem, tomēr cilvēks ir brīvs izvēlēties, no kāda skatupunkta viņš vērtē savu brīvību. Šī brīvības tēma reliģijas filosofijā un pedagogijā ir ieņēmusi centrālu vietu, jo patiesībā tā atver cilvēku īstenībai un reizē saista arī ar iekšēju atkarību no patiesības. Līdz ar to brīvības izpratne vistiešākā veidā ir saistīta arī ar gnozeoloģiju, ar apzinātas kādas noteiktas vērtību skalas pieņemšanu.

Tieši pedagogiskā procesā iespējama šīs skalas optimizācija tādā mērā, lai cilvēks savu brīvību spētu aplūkot plašākā kontekstā un sāktu to apzināties kā atbildību. Tomēr atbildība nav tikai zināšanas. Tai jāpāriet ricībā, kas ir aktuāla reliģijas pedagogijas un kristīgās ētikas tēma 20. gs. Cilvēka darbība kļūst jēgpilna un morāli pamatota.

Attiecībā uz vērtībām, personas spēks balstās uz pareizu izvēli un lēmumu pieņemšanu.

Analizējot Pāvila II filosofiju, M. Kūle raksta:

"Persona tādējādi realizē sevi darbībā ne tikai caur emocionālo spontanitāti, bet arī caur to transcendentu tieksmi uz patiesību, kas ir saistīta ar pienākuma un atbildības jūtām. Šī tieksme tiek saukta par intelektu.

Vojtila parāda, kā personas darbībā savijas integrācija, kas apvieno somatiskos un psihiskos procesus, tātad ķermenisko pusi, un transcendēšana, kura attiecas uz intelektu un dvēseli." (59. 41)

Tomēr, neskatoties uz 20. gs. izteikto mentālo domāšanu, reliģijas pedagoģiju varētu skatīt kopsakarībās ar misticisma izpausmēm. Misticisma pētnieks W.R. Inge norāda, ka mistiskā pieredze pastāv spējā redzēt ārpus dimensijām esošo vai transcendentu dimensiju robežās, tas nozīmē skatīt lietas un parādības no mūžības perspektīvas.

(132, 5 – 9)

Roberts Mūks kā nozīmīgus uzsver G. Parindera piedāvātos misticisma stilus reliģiju vēsturē:

- teistiskais misticisms meklē vienību ar Dievu, bet šī vienība nav identitāte. Pie šīs kategorijas pieder kristiešu un jūdu misticisms, pēc kuriem cilvēks var savienoties ar Dievu mīlestībā. tomēr nekļūstot viņam līdzīgs;
- monistiskais misticisms meklē identitāti ar kādu vārdos grūti izsakāmu principu, ko var dēvēt par dievišķu. Šim stilam pieder Austrumu reliģiju mistiskā nosliece. Cilvēks šeit grib atklāt un pieredzēt identitāti, kas jau pastāv starp cilvēku un Dievu kā visa pamatu.
- nereliģiskais misticisms, kas arī meklē vienību ar Visumu. Šajā procesā var veidoties vienības sajūta ar dabu, tajā mītošu cilvēku, kādu ideoloģiju un tml., kas iegūst prātam nepieejamas zināšanas raksturu. (75. 71)

Autores skatījumā jebkuram no piedāvātajiem misticisma stiliem ir transcendentāls raksturs, tomēr tie ir ierobežoti domāšanas modeļi, kuri balstās uz doktrīnām, kas norāda ceļu uz "vienīgās patiesības" īstenošanu un kas ir atšķirīgi katrā atsevišķā reliģijā vai sektā.

Raugoties uz misticismu kā fenomenoloģisku jēdzienu plašākā nozīmē, ar reliģijas pedagoģijas metodoloģijas palīdzību būtu jāizvērtē tā vēsturiskās attīstības gaita, lai izsecinātu, ka visos laika periodos to raksturo kopējas iezīmes: vēlme sabiedrībā radīt

apjausmu par to, ka eksistē kaut kas svēts, transpersonāls, cilvēka prātam neizdibināms, bet pielūgsmes cienīgs.

Tas fakts, ka liela daļa elementu, kas nosaka kādas reliģijas esamību, kā, piemēram, ticība, pieredze, garīgās dzīves mērķi, garīgā teorija un prakse u.c., ir analogi visās vēsturiski nozīmīgās reliģijās, un stāv ārpus konkrētā reliģijā esošā specifiskā vērtību apgabala. dod iespēju izsecināt, ka cilvēka garīgā pieredze visās kultūrās ir līdzīga vai pat identiska, tikai ietērpta lingvistiski un doktrināli atšķirīgās konstrukcijās.

No minētā skatu punkta raugoties, reliģijas pedagoģijai ir universāls raksturs un līdz ar to dažādām reliģijām piederoši cilvēki. pateicoties prasmīgai metodoloģijai. spēj kontaktēties un saprasties. (132, 23)

Katrā no lielajām pasaules reliģijām ir sastopami daudz cilvēku, kurus neapmierina reliģiskie rituāli, ceremoniālie aspekti, dogmatiskie ierobežojumi u.c. un kuri mēģina atrast garīgās ticības jēgu, nevis pielāgojoties ārējās morāles normām, bet gan dziļākas pieredzes līmenī.

Šo cilvēku reliģija meklējama iekšējā Es dimensijā. līdz ar to jēdziens "misticisms" atgādina, ka reliģija pastāv ne tikai ārējās formalitātēs, bet arī lai atklātu zināmu cilvēka pamatnostāju, viņa pašizpratnes vai garīgās dzīves dziļāko līmeni, kas saistās ar individuā vai attiecīgajā kultūrā esošajiem principiem un tēliem, nereti izteiktiem simbolu veidā.

Rietumu kultūras vēsturē tie veidojuši veselumu un bijuši identiski ar cilvēka dzīves stilu, kurā svarīga loma ir dziļi iekšējiem meklējumiem un visaptverošām darbībām, kas orientētas uz patiesības izpratni. Šis faktors norāda uz vienu no galveniem reliģijas pedagoģijas mērķiem – palīdzēt pietuvoties pilnības ideālam, izkopjot cilvēku garīgo dzīvi.

Šajā sakarā autore secina, ka reliģijas pedagoģija vienmēr ir bijusi ciešā saistībā ar gnozeoloģiju jeb izziņas teoriju. Ko tad šinī skatījumā gnozeoloģija izsaka? Tā izsaka gara neremdināmo prasību izvirzīt filosofisko jautājumu par cilvēka integrālās apziņas un domāšanas reālo vērtību. tās robežām, kā arī iespējām tuvoties transcendentālajai patiesībai.

Mūsdienu kultūras gnozeoloģiskās izpausmes un intelektuālā apziņa liecina, ka cilvēka kritiskā pieeja reliģiskiem jautājumiem un prasība dziļi pārbaudīt izziņu ir aktuāla.

Rodas jautājums, cik tālu cilvēks vispār ir spējīgs izzināt īstenību un cik tas ir objektīvi?

Cilvēkam, kurš izvirza izziņas kritisku problēmu, nepieciešams būt filosofiski un reliģiski izglītotam, lai varētu sistematizēt savas domas, tādējādi autore izvirza reliģijas pedagogijai vairākus uzdevumus:

- atklāt un izskaidrot cilvēka prāta reālo vērtību, kā arī spēju, kā izziņas procesā iekšējos un ārējos juteklus pakļaut prātam;
- ņemot vērā prasību pēc sistematizācijas, palīdzēt cilvēkam nonākt pie atziņas izmainīt domāšanas procesu: no dzīve – realitāte – izziņa uz izziņa – realitāte – dzīve.

Šāda procesa maiņa nozīmētu pāreju no fragmentāras, nesakārtotas, filosofiskas domāšanas uz loģiski sakārtotu. Lai sasniegtu šādu intelektuālo briedumu, ir nepieciešams attīstīt cilvēka apziņu, radot labvēlīgus pedagogiskos apstākļus.

Katram cilvēkam būtu jārada iespēja apzināties, ka tieši viņš ir izvirzījis vienu vai otru problēmu un ka viņam pašam piemīt intelektuālā spēja šo problēmu ne vien apzināties, bet arī piedalīties gnozeoloģiskā procesā un plānveidīgi to risināt.

Reliģijas pedagogijas centrā aizvien būtu jābūt kritiskās izziņas problēmai, kas ir svarīga un aktuāla ikvienam, lai paklausītu dabiskajai prasībai dot racionālus pamatus dzīvei un kultūrai visās tās dimensijās saskaņā ar laikmeta problemātiku.

Rezumējot iepriekš minēto, autore definē reliģijas pedagogiju.

Reliģijas pedagogija ir pedagogijas zinātnes apakšnozare, kas pēta garīgās audzināšanas un izglītošanās pedagogisko procesu, saskaņā ar kuru indivīds izkopj vajadzību sevi izprast, apzināties un pašaktualizēties, izmantojot kognitīvās un aksioloģiskās darbības metodes un līdzekļus.

1. 2. Reliģijas pedagoģijas attīstība antīkās filosofijas kontekstā

Tālāk pētījums aptver laika periodu, kas iesākas ar īpašu tendenci, t.i., ap 500 g. pr. K., kad šķiras ceļi starp rietumiem un austrumiem.

Antīkā pasaule – brīnišķīga ar savu svaigumu un telpas civilizāciju. Filosofija, reliģija un pedagoģija saplūst vienā nedalāmā nekritiskā vienībā,

“... kurā ietilpst prāta kategorijas un tieksmes, antropomorfizējošas iejūtas un fantāzijas, priekšmeti un specifiski reliģiskās tieksmes un domas, svētībīgas izjūtas, dievišķīgo spēku nojautas un pielūgšanas formas.” (23, 98)

Antīkās pasaules kosmam ir telpiska struktūra. Kosma iekšienē pat laiks ir dots telpiskuma veidā. Antīkās gudrības visbiežāk ir uzticēšanās nevis laikam, bet telpai, nevis nākotnei, bet tagadnei (pretēji bībeliskajam pamatmotīvam – apsolījumam nākotnei, kuras dēļ nepieciešams obligāti mainīt esošos labumus). Antīkajā sabiedrībā lielā interese par kosma kārtību saistīta ar orientāciju uz kārtību polisās. Šeit nav ne vēsts no bībeliskā eshatoloģiskā optimisma. Viss akcents vērsts uz cilvēka izglītošanās faktoru, cilvēka, kurš kalpos polisai, savai valstij.

Antīkās pedagoģijas tendences ir, saglabājot mitoloģisko kosmoloģiju un pirmatnējo antropoloģiju, piešķirt tām jaunu satvaru, kurā cilvēka pašizziņa ieņem dominējošu vietu. Līdz ar to lielie antīkie filosofi par cilvēka svarīgāko morālo pienākumu pasludina pašizziņu.

Herakleita filosofiskos iedīgļus “esmu meklējis pats sevi” tālāko attīstību iespējams saskatīt sokratiskajā pedagoģijā. Pats Herakleits vēl tikai stāv uz robežlīnijas starp kosmoloģisko un antropoloģisko domāšanu.

Tikai **Sokrata** (470 – 399) personā līdzšinējās problēmas parādās jaunā izgaismojumā, kuras akcents likts uz cilvēku kā intelektuālu centru. Tomēr, kaut arī Sokrata izglītības filosofija ir tīri antropoloģiska, nekur netiek piedāvāts jaunizvirzītās problēmas atrisinājums.

Platona sokratiskos dialogos parādās smalka un pedantiska atsevišķa cilvēka tikumu un īpašību analīze, viņš cenšas noteikt šo īpašību būtību un definēt krietnumu, taisnību,

mērenību, drosmi utt., bet pats cilvēks netiek definēts. Tieši šī Sokrata atteikšanās iedziļināties, šo jautājumu atklāj citā, jaunā izgaismojumā.

Cilvēka dabu nevar atklāt līdzīgi lietām, to nevar atklāt ar parastiem pētījuma paņēmieniem. Empīriskā novērošana un loģiska analīze kā metodes, ko lietojusi pirmsokratiskā filosofija, vairs nav piemērojama, jo cilvēku var definēt tikai viņa apziņas terminos.

Vienīgi ciešā saskarsmē ar cilvēkiem var rasties kāda nojēga par viņa raksturu. Šādas domāšanas funkcija raksturo Sokrata audzināšanas filosofijas savdabību.

“Filosofija, ko iepriekš uztvēra kā intelektuālu monologu, pārvērsas par dialogu: tikai ar dialogisku vai dialektisku domāšanu var tuvojies nojēgumam par cilvēka iedabu.” (45, 18)

Tajā pat laikā saskarsmes uzdevums ir nevis audzināt cilvēkam cilvēku, bet gan uzvedināt uz pašaudzināšanu, sevis paša iepazīšanu. Pašiepazīšana nozīmē zināt savu vietu, apzināties to, ko nezina, nesaprot un nevar zināt. Pašiepazīšana ļauj būt nosvērtam – tā ir vingrināšanās nosvērtībā, kas paredz iekāru savaldīšanu, mēra sajūtu, pašpietiekamību.

Pēc autore domām tieši Sokratu var uzskatīt par mūsdienu pedagogijas aktualitātes “mācīt mācīties” aizsācēju. Viņš ir nevis mācītājs, bet gan rosinātājs uz pašmācīšanos, sevis iepazīšanu. Tās ir rūpes, kas rodas dvēselē un vērstas uz sevi un arī apkārtējiem. Te sokratiskā pedagogija iezīmē divas dažādas lietas: rūpes par sevi un rūpes par savām lietām.

Platona atainotajā sarunā ar Alkibiādu Sokrats atgādina:

“Vai tad tu, draugs, nekaunies rūpēties par to, lai tev būtu pēc iespējas vairāk naudas, slavas un pagodinājuma, bet nerūpējies un nedomā par to, lai jo krietnāka būtu tava dvēsele?”

(82, 101)

“Rūpes par sevi” ir pitagoriskas izcelsmes jēdziens, ko atspoguļo Platons sokratiskajos dialogos. Ar šo jēdzienu ir domāta pašpievēršanās un pašatbildība. Tomēr pašrūpes, kā to varētu domāt, nav tikai rūpes par sevi. “Apoloģijā” Sokrats mudina savus līdzpilsoņus rūpēties pašiem par sevi, jo katrs kalpo arī polisai, tātad pašrūpes ir arī rūpes par polisu.

Rūpes ir raksturīga dvēseles darbība un arī vēršas uz pašu dvēseli, kura kļūst par objektu. Tātad pašrūpes var skaidrot kā rūpīgu nodarbi pašam ar sevi, ko uzsāk nevis paša labā, bet, lai sadzīvotu ar citiem.

Pašrūpes nav kaut kas ārējs, tās skar patību, kas rodama dvēselē, kura pēc antīko filosofu piedāvājuma pastāv mūžīgi. Šādu pašrūpēm nododošos dvēseli piepilda nevis jūtas un emocijas, bet zināšanas un gudrība. Tā ir sevis “uzlabošana”, kurai nepieciešama pašizziņa. Pie “uzlabošanas” pieder arī tikumiska rīcība. Zināšana, pēc Sokrata domām, satur sevī arī darīšanu, jo kas zina, kas ir labs, tas arī tā rīkosies. Labais pēc Ksenofonta (Sokrata skolnieks) liecībām ir derīgais, kas veicina cilvēka labklājību un laimi. (41, 67)

Tomēr labklājība un laime ir relatīvi, tie ir no kaut kā atkarīgi, un tieši šī atkarība virza sokratisko domu uz tālākiem absolūtā labuma meklējumiem, kas pēc autores viedokļa ir reliģijas pedagogijas pamatā.

Sokratiskie dialogi mudina pašrūpes īstenot savlaicīgi, lai cilvēks vēl var pagūt būt derīgs kādam citam. Cik noprotams, tad tā laika sabiedrībavēl pilnībā neizprot pašrūpju patieso jēgu, bet gan vairāk attiecina to uz miesisko un materiālo nodrošinājumu. To liecina arī dialogs ar Alkibiadu, kurš precīzi nesaprot Sokrata teiktā nozīmi. Šis koncepts jau sākotnēji saistīts gan ar filosofiju, gan reliģijas pedagogiju un tieši minētais dialogs par to liecina, ko apstiprina Albīns jau 2.gs. pr. K., kā arī neoplatoniķis Jamblihs.

“Alkibiads” lasīšana, sākot filosofijas studijas, ir pastāvoša prasība Platona akadēmijā, lai iepazītos ar galveno noteikumu – pievērsties sev pašam.

Zināma loma pašrūpēm ir arī citos Platona sokratiskajos dialogos. Doma par zināšanu iegūšanu, kas ietver rūpes par dvēseli, lasāms arī dialogā “Protagors”. Dvēsele tiek transformēta, jo Sokrats ir pārliecināts, ka cilvēciskās rūpes ir tieši tas, kādēļ labais top par labo. Vilhelms Šmīds raksta:

“Rūpes tiek pilnībā saistītas ar pedagogiju, kuras mērķis ir veicināt rūpes par citiem, lai tie savukārt sāktu rūpēties par pašu dvēseli”. (102, 69)

Kodols ir tajā, ka rūpes par sevi ir veids, ar kā palīdzību atklāt pagātnes dzīves nepilnības, un iespēju nākotnē sevi tikumiski pārmainīt. Šāda dvēseļu teorija ir sokratiska cerība uzlabot sabiedrības tikumus un izpratni par mūžīgo dvēseles dzīvi.

Pašrūpes ietver vēl ko plašāk – prasmi izvērst sabiedrībai vajadzīgu darbību. Tieši šajā pašrūpju kontekstā labāk kļūst saprotama arī Sokrata atziņa “Es zinu, ka es nezinu”.

Šeit runa nav par zināšanām zināšanu dēļ, runa ir par dzīves pareizu dzīvošanu, kas nepieļauj pašpārliecinātību. Tas ir uzaicinājums veikt savas apziņas inventarizācijas darbu, vērsties pret jebkādu dogmatismu un skepticismu. Sokrata “nezināšana” bija aizsardzība pret sofistu viszinību. Pašrūpes varētu nosaukt par lielisku metodi reliģijas pedagoģijā.

Ļoti precīzi to raksturo Vilhelms Šmids:

“... sokratiskie dialogi nekalpo lietas pilnīgai noskaidrošanai, bet sensibilizē, lai apzinātāk un gudrāk varētu iet savu ceļu. Runājot par pašrūpēm Sokrāts nesaka, kas konkrēti būtu darāms, viņš rāda, kādus aspektus nevar atstāt bez ievērības”. (102, 70)

Ksenofonta “Atmiņās” tiek uzsvērta arī pašrūpju eksistenciāli praktiskā nozīme, t.i., - ieteikums šīs teorijas sekotājiem rūpēties par veselīgu dzīves veidu – fiziskās nodarbības, uzturs u.c. Robežas starp fizisko un garīgo (dvēseles) veselību ir plūstošas. Miesa, kurai jācieš var stipri vien ietekmēt dvēseli.

Antīkajā pasaulē ir pilnīgi skaidrs, ka politika un filozofiskā ētika ir savstarpēji cieši saistītas.

Šī pati problēma turpinās arī **Platona** (429 – 348) filosofijas uzmanības lokā, kur akcents tiek likts uz patiesības meklējumiem. Patiesība pēc dabas ir dialektiskas domāšanas auglis un to var sasniegt vai vismaz pietuvoties savstarpēji sadarbojoties. Platons liek runāt dialogiem, īpaši tuva viņam šķiet Sokrata metode majeutika (sokratiskā ironija), kurai jāpalīdz atmodināt iesnaukušā cilvēka apziņu. (51)

Simulētā vientiesība komunikācijā ar skolēniem palīdz izprast arī mūsdienās aktuālo patiesību – cilvēki tic tam, ka zina labo un tikumisko, bet īstenībā šīs zināšanas ir tikai šķietamas.

Antīkā pedagoģija akcentu liek uz pareizu jautājumu formulējumu, ar kā palīdzību skolēni paši varētu atklāt un secināt to, ka viņi maz zina.

Meklētās zināšanas ir praktiskas, to saturs ir labā un ļaunā izziņa. Atbildības tēma ieskanas kā skaļa bazūne. Atbildīga attieksme pret pašrūpēm, pret zināšanām ir galvenais, kas nosaka tikumības būtību, kam atbilst tēze: neviens nedara kļūdas brīvprātīgi.

Prāta nepietiekamība ir morālās nepilnības cēlonis. Tikai zināšanas noved apziņu pie pārliecības, kas nepieļauj cilvēkam darīt ļaunu. Sokrats izslēdz iespēju, ka var zināt, kas ir tikums, un nebūt tikumisks. Netikumu viņš identificē ar nezināšanu. (110)

Pirmo reizi antīkajā pasaulē tiek iezīmēts dvēseles (psychē) un ķermeņa (sōma) pretstats. Šīs antinomijas izvirzīšana kultūras priekšplānā nosaka arī reliģijas pedagogijas mācību saturu. Dvēsele – cilvēka vadītāja, kas nodrošina šīs zemes tikumiskās darbības un kontroli pār sevi. Un tieši fizisko vēlmju ierobežošana ar prāta līdzdalību ir vienīgais ceļš uz augstāko patiesību, jo pats prāts ir daļa no kosmiskā prāta. (90, 276 – 279)

Dzīve Platonam nav ne absolūts labums, ne absolūts ļaunums, bet gan relatīvs lielums savā vērtībā. Visam – prātam, gribai un jutekliskām iekārēm – jāatrodas pilnīgā harmonijā.

(42, 137)

"Platonam, kas pirmo reizi cilvēces vēsturē ieraudzīja ideju pasauli, bija droša ticība un pašvērtība šai pasaulei." (42, 137)

Sokrats prasa Gorgijam:

"Kāpēc es tev prasu, bet nesaku pats? Tāpēc, lai mēs sarunātos. Mūsu sarunai tā jāiet, lai tā pilnīgi skaidri rādītu, par ko mēs runājam". (79, 26)

Vārds "teorija", ar kuru mūsdienās apzīmē pavisam citu saturu, grieķiem nozīmē "vērojumu" jeb "raudzīšanos", t.i., pasīvu ieskatīšanos ķermeniskā un neķermeniskā īpašībās, šodien mēs to varētu apzīmēt ar terminu "prāta redze". Gara cilvēks grieķu filosofijā nav darbonis sekulārajā pasaulē, taču nav arī askēts; viņš izvairās no pakļaušanās pasaulīgajiem priekiem. Grieķis ir skatītājs, un pasaule viņam ir izrāde, viņš cītīgi ieskatās lietu dabā un formās. Kaut arī viņam dzīvē dominē "skatāmā" pieeja lietām, darbības spēks liek atklāties pretdarbības spēkam, un grieķu tradīcijā parādās centieni - no novērotāja iekļūt būtības jeb tīrās esamības noslēpumainajā sfērā. Šai "prāta redzei" kā pretstats tiek izvirzīts fiziskais aklums (akls ir Homērs, arī Oidips izdur sev acis, kas viņu nodevušas, utt.).

Brīvības ideāls ir saistīts ar neatkarīgas stājas ideālu, kas pauž tieši garīgo brīvību vajātāju priekšā.

Platons šos ideālus ir literāri iemūžinājis "Apoloģijā". Viņš nepieļauj mazināt ne Sokrata tēlu, ne kāda cita atēnieša gudrā diženumu, kuru nevar pazemot ar fizisku varmācību. Tomēr Platons nepaliek sokratisko ideālu līmenī, viņš iezīmē jaunu pavērsienu domāšanā. Platons saskata sokratiskās iztaujāšanas šaurību. Pēc viņa domām šāda pedagogiska metode nevar izveidot kādu vērienīgu teoriju par cilvēku, jo

parādības, ko sastopam individuālajā pieredzē ir tik dažādas, sarežģītas un pretrunīgas. Cilvēks pētāms nevis kā indivīds, bet kā politiska un sabiedriska būtne. Cilvēka iedaba jāvispārina, lai sniegtu pienācīgu cilvēka teoriju un to var vienīgi, izveidojot valsts teoriju.

Platona darbā "Valsts" ir iespējams iepazīties ar piedāvātajiem filosofisko skaidrojumu pamatvirzieniem kā arī metodēm. Viņš turpina Sokrata iedibināto principu visu pārbaudīt, noskaidrot zināšanas, centrā izvirzot labā problēmu. Labo Platons nosauc par "augstāko mācību priekšmetu". Tas tad arī nozīmē, ka noskaidrot, kas ir cilvēks, nenozīmē izziņāt kādu noteiktu indivīdu, bet gan to, kas ir labs vai ideāls cilvēks.

Ētikas priekšmets atrodas aiz jutekliskās pasaules, tas ir neredzams un var tikt ieraudzīts tikai garīgām acīm. Šis saskarsmes ar transcendentu piedāvājums arī nosaka Platona pedagogijas reliģisko raksturu. (90, 286)

Darbā "Valsts" VI nodaļā Platons ievieš "Dalītās līnijas" shēmu, lai aprakstītu dažādus zināšanu veidu četrus līmeņus:

no mīta (zemākās pakāpes) → uz "zināšanu kā" darboties → tālāk hipotētiski deduktīvs skaidrojums → līdz sistēmas izpratnei augstākajā pakāpē.

Šos četrus izziņas līmeņus viņš piemēro mācību procesā. (121) Augstākais tikumiskās audzināšanas mērķis ir tuvojies labā idejai. Dvēseles nemirstību nodrošina tās pacelšanās līdz idejām. Nāve neatbrīvo no morālās atbildības.

J. A. Students raksta:

"Platons (tāpat kā vēlāk Aristotelis) ir tai pārliecībā, ka atziņa ir dvēseles augstākā dievišķā īpašība ... un augstākā labuma ideja ir patiesības pamats..." (97, 120)

Toties augstākais, kas Platonam pastāv uz zemes ir taisnīga valsts. Cilvēks dzīvo valsts dēļ, nevis otrādi. Vispārējam jādominē pār individuālo. Dzelzs likumu valdīšana noliedz personības brīvību, ģimenes funkcijas bērnu audzināšanā, īpašumu u.c.

(90, 294)

Par vienu no galvenajiem pedagogijas uzdevumiem Platons izvirza zināšanas zināšanu. Šis moto ir mērķis tautas audzināšanai pretim izvirzītajiem ideāliem.

Platona secinājums, ka saprātīguma galvenā pazīme ir zināšanas zināšana izvirza jautājumu, vai cilvēkam var būt zināšana par to, ka viņš kaut ko zina vai nezina. Vai tādai zināšanai ir kāda vērtība? Platons zināšanas zināšanai piešķir tikpat lielu nozīmi kā nezināšanas atziņai.

Pēc J. A. Studenta domām svarīgs ir Platona atzinums, ka jāatšķir zināšana kā process no zināšanas kā apzinīgas darbības. Atziņas faktā integrējas divi aspekti – psiholoģiskais un loģiski gnozeoloģiskais. Platons saka:

“Prāta zināšana rodas no iemācīšanās, pareizs priekšstats – vienkārši no pārliecināšanās. Pirmā dibinās uz patiesa pamatojuma, otrajai tāda nav.”

(98, 151 – 157)

Valsts uzdevums ir kalpot cilvēka izglītošanai. Lai tiktu nodrošināta veiksmīga un cēla tikumiskā audzināšana, Platons piedāvā bērnus aizvest uz laukiem, kur audzinātāji var saudzīgi izturēties pret bērna personību, ko nosaka saprātība, paklausība, mērenība, atturība un pacietība.

Reliģiskās un tikumiskās audzināšanas mērķis ir pilnveidot audzēkņu zināšanas par trim dvēselei piemītošām daļām: saprātu, garu un iekāri, un, atdalot jūtas no prāta, attīstīt skolēnu interesi un tieksmi maksimāli tuvojies augstākai labā ideju pasaulei.

(102, 71)

Platons akcentē vecuma īpatnību ievērošanu un bērna kā personības respektēšanu, noliedzot mehāniskās mācīšanās formu.

Platons ir pirmais, kurš pamato reliģijas pedagogijas teoriju ar psiholoģiskām atziņām. Viena no interesantākajām ir savienot bērna gara izkopšanas tehniku un zinātņu pamatu apgūšanu ar rotaļu palīdzību.

Platons norāda uz harmonisku garīgā un fiziskā pirmsākuma saskaņotības nepieciešamību cilvēkā, atbrīvojot to no antropomorfiskās reliģijas izpratnes.

Savā reliģijas mācībā Platons personiski demonstrē platonisko ideālismu, kurā klaji atklājas duālisms starp garīgo un fizisko, cīņa starp garīgām un materiālām koncepcijām. Tas nozīmē arī cīņu starp to sabiedrības daļu, kas sasniegusi garīgo pārkāpumu un to, kam tas nav izdevies. Līdzīgi kā gars un ķermenis arī Universs pēc savas dabas ir duālistisks. (42)

Patiesība kļūst par intelekta īpašumu, iegūta caur atklāsmi vai intuitīvas spriešanas rezultātā, kas vienmēr ir garīga lieta. Platons savā reliģijas mācībā aicina to nesajaukt ar materiālām substancēm. Tā kā universālai patiesībai nav fizikāls raksturs, to nevar ne apskatīt, ne pārbaudīt ar materiālu objektu palīdzību. Patiesība vienmēr paliek tikai un vienīgi garīgas nozīmes atziņa, tieksme atklāt patiesību saistās ne tikai ar meklētprieku kā garīgu darbību, bet arī ar jaunu vērtību atklāsmi kultūras vēsturē. Mūzika, matemātika, kas ietver aritmētiku un ģeometriju, astronomiju, filosofija un fiziskā

audzināšana ir priekšmeti, ar kuru palīdzību Platons ir iecerējis jaunatni sagatavot augstākajai, transcendentālajai zinātnei.

Autore secina, ka Platona reliģijas mācībai nekādā mērā nav bijis dogmatisks raksturs, netiek piedāvāts nekāds konkrēts ontoloģiska rakstura modelis, jo, pamatojoties uz viņa atziņas teoriju, cilvēka prātam patiesība nav pieejama, ideju pasaule ir atkarīga no subjektīvas indivīda domāšanas veida. Jutekliskā uztvere rada priekšstatus, bet nedod pareizu liecību par priekšmetu un parādību būtību.

Laikmeta audzināšanas un izglītošanas attīstības sasniegumi gūst atspoguļojumu arī **Aristoteļa** (384 – 322 pr. K.) pedagoģiskajā teorijā. Salīdzinot ar Platonu, kurš par zinātnes uzdevumu uzskata apziņas sagatavošanu ideju vērošanai un izpratnei, Aristotelis ir racionālāks un līdz ar to arī viņa pedagoģiskā sistēma – praktiskāk virzīta.

Aristotelis noraida un principiāli norobežojas no Platona transcendentālās ideju pasaules, izvirzīdams uzdevumu – atrast esamību pašā jutekliskajā pasaulē. Sāk attīstīties tendence globālo skaidrojumu savienot ar atsevišķu lietu un parādību pētīšanu un detalizētāku apskati.

Ja Platons noraida iespēju mainīgās parādības un lietas pētīt no zinātniskā skatupunkta, tad Aristotelis cenšas pierādīt, ka fizika citu zinātņu starpā arī uzskatāma par zinātni, izvirzīdams priekšplānā analītiku kā zinātnisku metodi.

Aristoteli nodarbina jautājums, kā savienot Platona izvirzītos pretstatus starp ideju un matēriju. Viņš veido universālu zināšanu klasifikāciju. Kosmiskā aina, kas līdz šim bijusi viengabalaina, tiek sadalīta pa nozarēm. Tai skaitā arī ētika šajā sistēmā ieņem noteiktu vietu. Filosofiskajā refleksijā izvirzīto garīgo problēmu tālāk propagandēšana gūst pedagoģisku raksturu. Aristoteļa pedagoģiskā koncepcija kļūst metodiski sakārtota. Tiek izvirzīts “Vispārējās izglītības” ideāls, kas ikvienam indivīdam palīdzētu attīstīt kultūras vērtības uztveres spējas. Skolas galvenais uzdevums – ieaudzināt prasmi pareizi spriest, nevis veidot profesionāļus kādā zinātņu jomā. (58)

Aristotelis audzināšanas procesu ieteic sākt ar praktisko iemaņu veidošanu un tikai pēc tam pāriet uz teorētisko zināšanu apguvi.

Tiek izvirzīti uzdevumi, kas sniegtu pārliecinošas zināšanas.

- Par mainīgo pasauli.

Pretēji Platonam, Aristotelis parāda, ka lietas ideja ir pašā lietā, un tā sakrīt ar šo lietu būtību, kas ir vienota un nedalāma, jutekļiem neuztverama visu konkrētās lietas īpašību nesēja.

- Par materiālā ķermeņa un dvēseles vienotību.

Matēriju filosofs dēvē par lietas potenci, formu – par potences realizētāju jeb enerģiju. Augstākā būtība – tīrā forma, kas ir kustības un dzīvības avots visam kosmosam, t.i., kad potenciālais pārvēršas aktīvajā.

J. A. Students secina:

"Aristotelis pirmsubstanci, pirmkustinātāju un pirmcēloni nosauc par dievu. Augstākā garīgā dzīve, kas cilvēkam pieejama tikai uz acumirkli, dievā ir ilgstoša dzīve." (96, 187)

Autore šo domu vērtē kā perspektīvu visā tālākā reliģijas pedagogijas attīstībā.

Esamība Aristotelim jau pastāv, tā ir dota. Lai kaut ko izzinātu par esamību, ir nepieciešami teleoloģiski pamatojumi. Tātad visi mācības principi, kas attiecas uz matērijas un formas attiecībām ir virzība uz teleoloģiju. Tas ir drošs apliecinājums, ka arī Aristoteļa pedagogiskā koncepcija gūst reliģisku raksturu un tajā dominē veseluma princips, ko viņš īpaši akcentē, piedāvājot dvēseles divu daļu savstarpēju vienotību, t.i., saprātīgo (loģisko) un nesaprātīgo (alōģisko). Loģiskais atklājas caur prātu, zināšanām, apzinātiem mērķiem un nodomiem. Tomēr loģiskais vien neradītu tikumības problēmas, tādējādi Aristotelis tam līdzās novieto alōģisko – cilvēka dabas nepilnību, kas satur alkas, kaislības, tieksmes. Loģiskais un alōģiskais nedrīkst viens otru traucēt. Spēku darbībai izraisa tieši šī cilvēka pretrunīgā dvēsele. Viņš ir rīcības sākums.

Aristotelis mūžīgo sevī koncentrēto nekustīgo cēloni, kas pats ir kustības pirmcēlonis, dēvē par kosmisko prātu jeb Dievu. Šis ir kosmoloģisks Dievs – pamatojums pasaules kārtībai.

Mācība par dvēseli no vienas puses ir saistīta ar matēriju, no otras – ar Dievu. Dvēseles dalījuma trim veidiem (augu, dzīvnieku, cilvēku) ir īpaša nozīme reliģijas mācībā. Ja augu un dzīvnieku dvēseles nav nodalāmas no ķermeņa, jo bez tām nav iespējamās sajūtas, tad trešajā gadījumā cilvēka dvēselē ir kāda daļa, kurai neatbilst neviens orgāns ķermenī, un to Aristotelis ir nosaucis par prātu. No prāta tikumiem par augstāko ir atzīta filosofiska gudrība, kas apvieno sevī gan intuitīvo prātu, gan loģiski teorētiskās zināšanas. (100, 47)

- Par tikumu.

Aristoteļa praktiskās filosofijas uzdevums ir zināt, kā kļūt tikumīgam. Tomēr zināt ir viena lieta, bet visā ir jāvingrinās. Atklājas Aristotelim raksturīgais eiropēiskais darbīgums attiecībā pret cilvēka uzdevumiem. (68, 32)

Cilvēks kā personība var pilnveidoties, virzoties aizvien uz pilnīgāku stāvokli – maksimālu emocionālo un tikumisko jūtu attīstību, kas veido garīgās audzināšanas pamatu. Tomēr cilvēka veselumu veido ķermenis kā matērija un gars kā forma.

Pamatojoties uz konstatēto, Aristotelis izvirza teleoloģisko ētiku, kas nosaka visa pastāvošā tieksmos uz galamērķi – augstāko labumu, t.i., – uz svētlaimi.

Teleoloģiskās virzības pamatā ir darbīgās enerģijas dinamisms, garīgs spriegums, kā rezultātā notiek pašpilnveides process.

Lai realizētu divu pretrunīgo dvēseles daļu saskaņu, ar zināšanām un gudrību ir par maz, nepieciešama arī praktiska vingrināšanās. Tikai ar prakses palīdzību tikumi iegūs paraduma nozīmi.

Šajā aspektā manāmas Aristoteļa un Platona atšķirīgās pieejas. Platons neveltī īpašu vērību ētiskiem tikumiem, bet gan prātam un būtības meklējumiem, toties Aristoteļa pedagoģijā ētiskie tikumi ir svarīgi un tie ir jāapzinās. Viņa nolūks ir praktiski pamudināt, lai cilvēks pats sekotu augstākam labumam, pie kam tikums ir augstākā labuma nosacījums.

Ja Platons tiecas tvert pārlaicīgu formu, kas mīt loģiskas telpas abstraktā laikā, un pieturas pie sintētiskas skaidrojuma metodes, kas uzsver kontinuitāti un kopējās iezīmes, tad Aristoteļa pedagoģijā dominē analītisku skaidrojumu metode, kas cenšas izcelt atšķirību starp lietām, virzoties uz atsevišķiem elementiem. Visa pamatā nepateicīgs smags darbs – pašizkopšana, akcents uz cilvēka individuāliem pienākumiem. (17)

Antīkās reliģijas pedagogijas teorijas rezumējums.

Sokrats, Platons un Aristotelis – antīkās pasaules milži, kuri ietekmējuši mācīšanās un mācīšanas metodoloģiju līdz pat mūsdienām. Viņi teorijas izstrādātības ziņā pārspēj visu šajā nozarē jau radīto, tomēr šī antīkā audzināšanas sistēma nekļūst par neviena nozīmīga sabiedrības grupējuma morālās uzvedības pamatu.

Pēc autores piedāvājuma antīko reliģiskās izglītības koncepcijas celtni varētu salīdzināt ar lielu kasti, ko dodam skolēnam. Kastē ir dažādi celtniecības bloki, kuri jāizmanto, lai izveidotu nepieciešamo modeli.

Protams, skolēniem rodas liela izvēles iespēja; viņi iepazīst savas potences, var veikt visdažādākās manipulācijas, lai veidotos gala produkts.

Kamēr eksistē iespējas iegūt virkni dažādu rezultātu no kastē piedāvātajiem blokiem, tikmēr arī pedagogam ir iespējas ierosināt virkni priekšlikumu dažādu finālu sasniegšanai. Protams, viņš var uzmanīgi virzīt un ietekmēt darbošanās gaitu, attīstot katrā skolēnā iespējamo radošās darbības līmeni, kā rezultātā skolēns var izveidot tādu objektu, kuru viņam nekad saviem spēkiem nebūtu bijis iespējams pat iecerēt.

Rodas jautājums, vai tas ir labi vai slikti? Kamēr ir runa tikai par bloku celšanu, te nav redzamu problēmu, tomēr jābūt uzmanīgam, lai šis modelis netiktu izveidots pēc pedagoga subjektīvā redzējuma. Ja skolēns sāktu atspoguļot vienīgi skolotāja viedokli, notiktu balansēšana uz teokrātiskas bīstamības robežas.

Antīko pedagogu iecere ir transformēt cilvēka darbības enerģiju uz mūžīgām vērtībām, kas sasaucas ar kosmiskā prāta abstrakciju. Pirmo reizi vēsturē ar Aristoteļa izstrādātās loģikas sistēmas – siloģistikas – palīdzību skolēni tiek iesaistīti likumu noskaidrošanā par mūžīgo patiesību.

Autore secina, ka antīkās reliģijas pedagogijas pamatā ir sekojošas atziņas:

- reliģiskās izglītības filosofija piedāvā zināšanas par cilvēku un viņa dvēseli;

- mācību process tiek pamatots uz indivīda pašaudzināšanu un pilnveidošanu un tiek realizēts, virzot un stimulējot pašizziņas un pašpilnveides motivāciju;
- tiek pierādīta pašmācības attīstošā nozīme;
- pašizziņa un pašrūpes – dvēseles izaugsmes veicinātājas;
- par veiksmīgiem pedagoģiskā procesa priekšnoteikumiem tiek izvirzīta
 - patstāvīga izziņas darbība skolotāja vadībā.
 - pašapziņas "atmodināšana",
 - patstāvīga domāšanas attīstība.
 - prasme komunikēties;
- pielietojamās metodes ir
 - strukturālisms, kas nosaka, ka subjekts, t.i., cilvēks pētāms noteiktu attieksmju struktūrā kā daļa no veseluma,
 - heuristikā (gr. heuriskein – atrast), t.i., pamatojoties uz pareizi formulētiem jautājumiem, palīdzēt praktiskajā dzīvē un darbā saskatīt neatrisinātas problēmas,
 - majeutika (sokratiskā ironija),
 - dzīves situāciju analīze un secinājumi (no atsevišķā uz vispārīgo);
- audzināšanas līdzekļi – iedvesma un pārliecināšana.

Antīkajā pasaulē valda samierinošas un koordinētas attiecības starp filosofiju, reliģiju un pedagoģiju. Filosofija racionāli papildina, formulē un korigē reliģiski kosmoloģisko priekšstatu saturu, neatstājot novārtā atziņu, ka cilvēka daba un dzīve ir audzināšanas pamata centrs. Visas pedagoģijas pamatā vērojama tendence saskaņot cilvēka prātu, loģisko domāšanu ar zināmā mēra racionalizētu reliģiju.

Stoiķu un jaunplatoniešu teorijās vēl vairāk jūtama filosofisko mācību un reliģisko pārliecību cieša vienība. Teosofisko teoriju sintēze kopā ar stoiķu spilgtajām cilvēka pašveidošanās programmām tikumības aspektā līdz pat mūsdienām ir atstājusi izstrādātu izglītības un audzināšanas sistēmu, kurā reliģijas pedagoģijai ierādīta centrālā vieta. Vispusīgas izglītības ideja nav zaudējusi savu aktualitāti, jo tā kalpo cilvēka interesēm.

1. 3. Pedagoģiskā doma agrīnās kristietības periodā

“Uz vēstures arēnas nāca jauns, spēcīgs, dzīvi un kultūru atdzemdinošs faktors – kristīgā ticība (kristiānisms). Antīkā pasaule nolēdza savu ēru ar izmisīgu cīņu pret jauno vēsturisko spēku, apvienodama šai cīņā savu filosofisko un reliģisko sistēmu elementus un ieročus. Cīņa beidzās ar jaunās uzvaru, taču tā nebija iznīcināšanas, bet tālāk radoša un pārredzoša spēka uzvara.” (20, 100)

Universālā mīlestības principā atklājas personības pilnības un mūžīgās cerības kristīgais piedāvājums. Kulminē pašrūpju kā pedagoģiska jēdziena izvērsums, kas ilgst vēl vairākus gadsimtus pēc Kristus.

Rūpēm par dvēseli Vilhelms Šmids piedāvā plašu izvērsumu, minot dažādus iespējamus aspektus (102, 75).

1. **Pašreceptīvais aspekts** – akcents uz patības vērienīgo lomu.
2. **Pašrefleksīvais aspekts** – saistīts ar pievēršanos sev pašam un sevis pārbaudi.
3. **Pašproduktīvais aspekts** – patība nav dota gluži tāpat, tā tiek radīta.
4. **Terapeitiskais aspekts** – dvēsele ir kopjama, brūces dziedināmas, lai spēcīnātu savu patību.
5. **Askētiskais aspekts** – cieši saistīts ar praktisku vingrināšanos domās un darbos.
6. **Parrēsiskais aspekts** – saistīts ar patiesības teikšanu par sevi pašu, vai arī uzklausīšanu.
7. **Mutatīvais aspekts** – pašizmaiņas ceļš uz pilnību.
8. **Prospektīvais aspekts** – rūpes, kas vērstas uz savas dzīves papildījumu, kā arī nāvi.
9. **Preventīvais aspekts** – īstenot profilaktisku sevis aprūpi (medicīnisku).
10. **Pedagoģiskais aspekts** – stimulēt citus līdzcilvēkus par nepieciešamību rūpēties par sevi.
11. **Politiskais** – pie varas esošajiem sagatavoties rūpēm par citiem.

Dažādos kristietības periodos uzsvars uz vienu vai otru aspektu ir mainīgs. No šādām pašizglītošanas un sevis vadīšanas rūpēm laikmets virza Rietumu cilvēku uz citas kvalitātes dvēseles aprūpi, t.i., pāreju no filosofiskām pašrūpēm uz baznīcas piedāvāto.

Dažās Jaunās Derības rakstvietās, kā, piemēram, Mateja un Lūkas evaņģēlijos u.c., pašrūpes tomēr netiek vairs akcentētas ar tādu domu kā antīkajā pedagoģijā, bet drīzāk gan klasificētas kā nejēdzīgas rūpes tikai par šīs pasaules dzīvi, kas piedēvē pašrūpēm negatīvu ievirzi jeb zūdīšanos.

"Tāpēc es jums saku: nezūdaities savas dzīvības dēļ, ko ēdīsiet un ko dzersiet, ne arī savas miesas dēļ, ar ko ģērbties."

(13. Mat. 6:25)

"Bet es gribu, ka jūs būtu bez zūdīšanās."

(13. 1.Kor. 7:32)

Galvenā lieta – patikt tam Kungam.

Jēdziens "pašrūpes" pakāpeniski pārtop par "dvēseles aprūpe", kas ir vispārināts pārnese uz citu rūpu objektu. Šis uzsvars laika periodā, kuram ir plūstošas robežas, tiek pārvirzīts vēl tālāk, līdz jēdziens "dvēseles aprūpe" iegūst savas patības nolieguma nozīmi.

Antīkajam pašapliecināšanās ideālam kristietība sāk pretstatīt pašierobežošanās, pazemības, savstarpējās palīdzības un no laicīgās varas neatkarīga gara ideālu. Reliģijas pārziņā tiek iekļauti psihoanalīzes elementi.

V. Šmids atzīmē:

"Dvēseles aprūpētāji vadītāji, kas rūpējas par uzticētajām dvēselēm, bija sagatavoti jau sokrātiskajā filosofijā". (102, 76)

To liecina domātāji 2. – 4. gs., piemēram, Aleksandrijas Klements (2. gs.), atsaucoties uz Platonu, norāda, ka dvēseles harmonijas dēļ jā rūpējas arī par miesu, kuru "uzlabojot" var nevainojami kalpot Dievam. To pašu piedāvā arī Origēns (3. gs.).

Tomēr sokrātiski stoiskā kristīgā tradīcija pamazām atkāpjas un 3. gs. Plotīna filosofiskā sistēma atšķir dvēseli kā īpaši radošu no miesas savtīgām dziņām. Šāda domāšana turpinās arī 4. gs. Atanasija mantojumā.

Interesantas tendences parādās pedagoģijā. Igors Šuvājevs savā darbā "Prelūdijas" citē Aleksandrijas Klementa darba "Pedagogs" raksturīgu fragmentu:

"Mūsu audzinātājs – Svētais Dievs Jēzus, Vārds, kas māca visu cilvēci, pats cilvēkmīlošais Dievs ir audzinātājs."

"Cilvēka dzīve ir pedagogiskās pārveides laiks, un tās mērķis – cilvēka sagatavošana īstajai dzīvei, pilngadībai. Var tikai atzīmēt, ka vārds, ko pievieno kristiešu dievam un Jēzum un ko tradicionāli tulko kā "Kungs", grieķiski nozīmē "aizgādnis". Tādējādi kristiešu dieva aizgādā un aizbildniecībā cilvēks gatavojas pilngadībai, un visa dzīve atrodas zem skolas zīmes. Cilvēka dzīvei jēga ir tikai tad, ja tā ir viņa pedagogiskās pārveides laiks." (104, 101)

Autores skatījumā skolotāja tēls iegūst pilnīgi atšķirīgu veidolu, viņš kļūst atbildīgs par sabiedrības likteni kopumā un sabiedrībā tā arī tiek uztverts – drīzāk kā misionārs ar pretenzijām uz dvēseļu glābšanu. Viņam jāizkļiedē tumsība, aizspriedumi un vecās tradīcijas. Šādas skološanas pamatā ir nepieciešams sekotājiem ieaudzināt vajadzīgās īpašības un sniegt zināšanas, kas skolotājam pašam ir pilnībā zināmas un saprotamas.

Kristietības sākuma periodu caurauž aizbildniecības un sekotāju aprūpes tendences ar tipisku ideoloģijas producēšanu. Šis reliģiski orientētais pedagogiskais process paver plašas iespējas manipulēt ar cilvēku prātiem un jūtām.

Cilvēka kā personības attīstībai nepietiek ar senās kultūras un reliģijas arheoloģijas druskām, jo dziļā ir personības izglītības ietilpība. Nepieciešams jauns garīgais saturs un formas. Tādējādi kristīgās ticības skolotājiem nav īpašu grūtību pievērst "izsalkušos". Liekot akcentu uz cilvēka personību kā vērtību, uz ģimeni kā vērtību, uz nabago un slimo priekšrocībām, uz vienlīdzību starp vergiem un brīvajiem, uz bērnu īpašo lomu u.c., kristīgā mācība gūst ārkārtīgi dziļu un paliekošu rezonansi sabiedrībā.

Šī mācība ietver:

- vispārējas izglītības ideju;
- individuālas audzināšanas ideju;
- ideju par universālas sabiedrības audzināšanu mūžībai.

Centrā izvirzās mīlestības jūtu un rūpju izpausme starppersonu attiecībās (pašrūpju pedagogiskais aspekts), cilvēku vienlīdzība, personības vērtība.

Ja grieķu skola (scholi – brīvais laiks) ir savdabīga brīvā laika pavadīšanas vieta, kurā var vingrināties brīvībā, izdarīt loģiskus secinājumus par reliģiskiem priekšstatiem, kā arī praktizēt pašrūpes, tad līdz ar kristietības rašanos iezīmējas skolas kosmiskā universalizācija. Kristus sekotāji kļūst par viņa mācekļiem, par "skolas" audzēkņiem,

par meklētājiem pēc dzīves jēgas, kura pārsniedz laika robežas. Bībeles līdzību poētika attēlo šīs “skolas” audzēkņus, kuri seko savam skolotājam kā izvēles un darbības subjekti.

Jaunās pedagoģiskās koncepcijas sekotājiem motivācijai tiek piedāvāti apsolījumi, pret kuriem nepieciešams mainīt visus esošos labumus. Jau krīžpilnajā praviešu laikmetā izveidojušamies eshatoloģiskais optimisms, kas no tagadnes likstām secina nākotnes labklājību, pilnībā iekļaujas jaunajā kristīgajā mācībā. Līdz ar to autore secina, ka šai mācībai ir grandiozs iespaids uz audzināšanu un izglītību. Ar savu mācību par cilvēka dzīves mērķi kristietība ienes reliģijas pedagoģijas attīstībā jaunus ierosinājumus un idejas.

Par paraugmodeļi tiek izvirzīta kristīga cilvēka tikumiska dzīve, nevis intelektuāla mācības sistēma. Kristīgā draudze ar šo jaunizvirzīto ideālu kļūst par ievērojamāko parādību Rietumeiropas vēsturē.

Autore mēģina rast pamatojumu **Jēzus** mācības pedagoģiskajai teorijai un darbībai, kā arī rast izskaidrojumu uz vairākiem neskaidriem jautājumiem.

Jēzum seko ne vien tuvākie mācekļi, bet arī citi ļaudis. Pēc rakstos atainotajām vietām iespējams uzzināt, ka ap Jēzu vienmēr pulcējas milzu pūlis. Jautājums ir, vai Jēzus klausītāji viņā klausās ar prieku vienīgi tāpēc, ka viņa mācīšanas metodes ir efektīvas? Grūti būtu atrast skolotāju, kurš ir spējīgs piesaistīt lielu pūli tāpēc, ka viņa mācāmajam materiālam ir strīdīga daba.

Jēzus tomēr nav tikai to dienu skolotājs, viņš nav arī garīgais vadītājs. Kas tad liek viņam izcelties pārējo skolotāju vidū? Vai tam raksturīgajam, ko viņš demonstrē, ir kāda nozīme mūsdienu pedagoģijā? Vai viņš ir tikai konkrētā laikmeta cilvēks? Nebūtu pareizi pielīdzināt Jēzu citiem lieliem skolotājiem, vai arī viņa metodoloģiju salīdzināt ar citu skolotāju metodoloģiju, bet gan vissvarīgākais ir noteikt atšķirīgās iezīmes.

Jēzus piesaista ar savu garīgo, dvēselisko realitāti, kas ir tverama un kuru ir iespējams piedzīvot. Tā nav abstrakta mācība, jo atklājas darbībā. Saskaņā ar kristīgajiem uzskatiem, Jēzus ir Dievs un reizē arī cilvēks, kurš pats personīgi pilnībā piedzīvojis dievišķo, un viņā ir arī norisinājies cilvēciskās attīstības process, kas ir kā mēraukla Bībeles personāžam, kā arī var par tādu kļūt ikvienam, kas to vēlas.

(84, 24 – 29)

Jēzus pats norāda, ka viņš ir “*ceļš, patiesība un dzīvība*”. (13, Jņ. 14:6)

Tas nozīmē, ka evaņģēlija autors Jānis viņu uztver kā ceļu. Šī Rakstu vieta norāda, ka Jēzus dzīve tiek uztverta nevis tikai kā ārēja darbība, bet arī iekšēja attīstība. Psihologs Gvido Kreppolds par šo tēmu raksta:

“Ar šo personisko vai iekšējo ceļu ir domāts iekšējs process, attīstība, “tapšana”, un vienmēr, kad Bībelē ir runa par ceļojumu, ceļu, ceļošanu, simboliskā valodā tiek izteikta iekšēja mainīšanās un nobriešana.

Pēc Junga domām, tieši mainīšanās ir cilvēka patiesais uzdevums. Šo norisi viņš sauc par individualizāciju.

Indivīdam, ikvienam cilvēkam, ir jāsasniedz savs vienreizīgums. Tātad individualizācija ir personības mainīšanās no iekšpuses, no pilnīgi individuālā.”

(52, 38)

“Jēzus viennozīmīgi apliecina, ka viņš, Dieva aicinātais un sūtilais, neatkārtojams un veidnē, nepiepilda savas vides gaidas, neidentificējas ar kolektīvu, bet gan viens iet savu ceļu. Šis savs un īpašais ir individualizācijas pazīme un ir atkarīgs no tās apmēriem.”

(53, 37)

Autores skatījumā visi tie Jēzus mācības raksturīgākie un svarīgākie aspekti, kas nepieciešami, lai būtu labs skolotājs, vispirms meklējami viņa paša dzīvē un demonstrējumos. Efektivitāte tiek panākta tādejādi, ka Jēzus dzīvo tā, kā māca, viņš pats ir izdzīvojis visas individualizācijas procesa stadijas, aspektus un attīstību, iegūdamas dziļu un patiesu pieredzi. Viņš pats spēj atraisīties no sociālās vides un atrast savu individuālo identitāti. Līdz ar to, personiski piedzīvodams šo pārmaiņu, Jēzus spēj pamudināt savus sekotājus uzsākt sarežģīto iekšējās attīstības ceļu, palīdzēdams katram savam māceklim dzīvē saskatīt kādu konkrētu, bet īpašu notikumu, kurā viņam var atklāties jauna pasaule, jauna esamības dimensija. Šī Jēzus pieredze atklājas Sv. Rakstos Jēzus kristīšanas laikā, kad viņš jau ir sasniedzis zināmu dvēseles gatavību:

“Un, redzi, debesis tika atvērtas, un viņš redzēja Dieva Garu kā balodi...”

(13. Mat. 3:16)

Jēzus piedāvā jaunu atskaites sistēmu līdzšinējās vietā. Viņš nesniedz pamācības un ierosinājumus, kā dzīvot, ja viņš pats šo faktu nav demonstrējis personiski. Šis

mācīšanas veids ir tik konsekvents, ka rodas pārlicība, ka visas runas ļaudīm par dzīves stilu, kas dzīvojams uz šīs planētas, izriet no Jēzus personīgās pieredzes, kas ne visa atrodama Sv. Rakstos.

Sekojošam materiālam, kas tiek mācīts, ir iespējams konstatēt, ka Jēzus personīgi ir izdzīvojis katru mācību stundu. Mācībā tiek ietvertas laicīgās un mūžīgās lietas – redzamās lietas attiecībā pret neredzamajām, ikdienas dzīves pārejošie notikumi un nākotnes iespējas.

Šīs dzīves lietām skolotājs ierāda to īstās attiecības, kas pakārtotas mūžības interesēm, reizē nenoliedzot šo ikdienas lietu svarīgumu. Viņš māca, ka debesis ir saistītas ar zemi, un dievišķās patiesības atzīšana sagatavo cilvēku kvalitatīvāk izpildīt savus ikdienas pienākumus. Jēzus nemāca ļaudīm pētīt cilvēku teorijas par Dievu, bet gan saskatīt, kā Dievs atklājas savos vārdos, darbos un gādībā.

"Nekad vēl neviens cilvēks tā nav runājis, kā runā šis cilvēks."

(13, Mat. 10:8)

"Ļaudis ļoti brīnījās par Viņa mācību".

(13, Lūk. 4:32)

Aplūkojot Jēzus mācībā ietverto ētisko vēsti no četru evaņģēlistu skatupunkta, visizsmeļošāko tās izklāstu sniedz Matejs. Jēzum centrālais reliģiskais un ētiskais jēdziens ir mīlestība pret Dievu un līdzciltiekiem, tādējādi radot divkāršu mīlestības bausli.

Evaņģēlijos tiek pieminēts arī sociālais taisnīgums, kas vairs nav attiecināms tikai uz sociālpolitisko situāciju, bet runa ir par Dieva valstību un jaunām ētiskām maksimām.

(13, Mk. 1:15)

Kalna sprediķī visskaidrāk tiek attīstīta sirds taisnīguma tēma. Jēzus radikāli interpretē Vecās Derības dekalogu, prasot ne tik daudz pareizu rīcību, cik taisnīgu sirdi.
(140, 96)

Zviedru teologs Ragnārs Holts raksta:

"Jēzus prasība pēc taisnīguma, mīlestības un žēlastības īpaši attiecināma uz Israēlu sabiedrības marginālajiem vai izstumtajiem – gan sievietēm un bērniem, gan grēciniekiem, muitniekiem un netiklēm."

(36, 15)

Jēzus saka:

“Dieva valstība ir jūsos”.

(13, Luk. 17:21)

Tātad te ir runa par personības pilnveidi, par to, ka cilvēkos tiek skarts viņu dziļākais kodols – esība, un par dievišķā ienākšanu cilvēkā. Mācīdams par Dieva valstību, Jēzus izvirza divus būtiskus mērķus.

1. Atklāt sekotājiem savas individuālās būtības nozīmi un radošās enerģijas potences, kas spētu izpausties dzīves sociālajā jomā.
2. Atklāt transcendentu dzīvības avotu.

Individualizācijas procesam jeb Dieva valstībai cilvēkā ir raksturīga izaugsme no līdz tam esošiem priekšstatiem un domāšanas veida.

Jēzus mācība pamudina, veicina un iedrošina gūt jaunu dzīves izjūtu.

Gvido Kreppolds sekojoši interpretē “Dieva valstību”:

“Var arī teikt, ka Dieva valstība ir otra galējība tukšumam, virspusībai, garlaicībai, bezjēdzībai. Tur, kur valda garlaicība, Dieva valstības notēikti nav. Vienlaikus pamostas sapratne par individuālās būtības nozīmi. Tas izpaužas tādējādi, ka cilvēks vairs nedzīvo tāpat vien, bet gan pats radoši veido savu dzīvi. Jūtas, situācijas, kurās viņš agrāk jutās bezpalīdzīgs, viņš tagad pats spēj radīt un tikt tām pāri. Lūkass ir teicis, ka Jēzus izrādījās stiprāks par dēmoni, t.i., Dieva valstība cilvēkā ir spējīga pārvarēt visus psihiskos un sabiedriskos mehānismus un nonākt pie patiesas cilvēka eksistences. Nevar apšaubīt to, ka tā izprasta cilvēka attīstība dod iespēju darboties sociālajā jomā un nosaka izturēšanās veidu”.

(55, 44)

Jēzus izveido tādu mācīšanas pieeju, kas ir pilnīgā kontrastā ar to, kas viņam apkārt, tādā veidā krasi nostājoties pret tiem pamatiem, kuri virza abstraktos prāta procesus.

Lai realizētu iepriekš minētos mērķus, Jēzus izvirza virkni uzdevumu (autore interpretējumā).

1. Novēro un analizē konkrēto situāciju, nosaka lietu un parādību kopējās iezīmes, izvirza problēmjautājumus.
2. Ar empīriskām metodēm palīdz mācekļiem atklāt problēmu kopumā. Skaidro cēloņus – seku mījsakarības, teorētiski tās pamato, izsaka savus priekšlikumus.

3. Analītiskajiem novērojumiem piešķir kritisku raksturu.
4. Veic jaunatklāto faktu analīzi un izskaidrošanu.
5. Rosina ikvienu praktiski piedalīties gnozeoloģiskā procesā, sniedzot motivāciju, kādēļ tas nepieciešams.
6. Rosina katram personiski iesaistīties izvirzītās problēmas risināšanā, atzīstot ikviena indivīda unikalitāti.
7. Pedagoģisko procesu organizē, vada un kontrolē gan individuāli, gan dažāda lieluma grupās.
8. Rada piemērotus pedagoģiskus apstākļus un mācību vidi.
9. Rosina gūt teorētiskas zināšanas un praktiskas iemaņas pašmācības un pašrealizācijas ceļā.
10. Respektē mācekļu izvēli.
11. Nodibina teicamu kontaktu ar auditoriju.
12. Prasmīgi pielieto jautājumu tehniku.

Jēzus savas mācības un atziņu ilustrēšanai izvēlas konkrētai situācijai piemērotus un saviem skolotājiem labi saprotamus **izteiksmes līdzekļus**.

1. Kā vieni no būtiskākiem ir aforismi un simboliska rakstura īsi sacerējumi jeb epifānijas, kas dažādās variācijās sastopami Jēzus izteicienos un runās.

Virkne īso aforismu ir sinoptiskajos evaņģēlijos.

Piemēram:

“Kā tu redzi skabargu sava brāļa acī, bet haļķi pats savā acī neieraugi?”

(13, Mat. 7:3)

“Daudzi, kas bija pirmie, būs pēdējie, un kas bija pēdējie, būs pirmie.”

(13, Mat. 7:1)

Īpašs aforismu paveids ir makarismi (svētīšanas vārdi). piemēram:

“Svētīgi tie, kas izsalkuši, tie tiks paēdināti.”

(28, Mat. 5:6)

“Vai, jums rakstu mācītāji un farizeji, jūs liekuļi!”

(28, Mat. 23:23)

Pretošanās sekli racionālai dzīves izpratnei izpaužas aforismos ar paradoksālu raksturu:

"Labi tiem, ko moka izsalkums, tie būs paēduši."

(13, Mat. 20:26)

"Kas savu dzīvību manto, tas to zaudēs, bet kas savu dzīvību zaudē manis dēļ, tas to iemantos."

(13, Mat. 10:39)

Šādi aforismi klausītājiem liek būt uzmanīgākiem, palīdz domāt, vērtēt un secināt. Dažkārt tajos parādās it kā šķietamas pretrunas, kas izskaidrojamas ar situāciju dažādību:

"Svētīgi tie, kas nes mieru, tie tiks saukti Dieva bērni."

(13, Mat. 5:9)

"Es neesmu nācis mieru nest, bet zobenu."

(13, Mat. 10:34)

Raksturīgs izteiksmes līdzeklis ir simboliskā runa jeb līdzības (parabolas).

Simboli tiek pielietoti, kad vārdos nav iespējams adekvāti (saturam atbilstošā veidā) izteikties. Tie ar pazīstamu, no klausītāju dzīves ņemtu, tēlu starpniecību palīdz izprast lietas dziļāko būtību.

Simboliskai runai ir īpaša priekšrocība – tā saista dažāda intelekta klausītājus. Jēzus pedagoģiskais talants un spējas visspilgtāk izpaužas tur, kur tieši ar līdzību palīdzību stundām ilgi viņš piesaista gan izglītotos, gan neizglītotos klausītājus, saviļņojot viņus emocionāli un reizē padziļinot dzīves izpratni. (119, 120)

Arī līdzības iespējams tematiski un metodiski klasificēt. (134, 25–28)

- 2.1. Līdzības ar sabiedriskā rakstura motīviem. To starpā ir tādas, kur glezna, simbols ar attēlojamo lietu nav pat saistīti un rada klausītājos zināmu nesapratni, pat noslēpuma sajūtu.

Tāda ir līdzība par strādniekiem, kas bez darba stāv tirgus malā un dažādās stundās tiek nolīgti darbam vīnogu laukā, bet vakarā, saņemdami savu atalgojumu, visi, neraugoties uz nevienādo darba dienas garumu, saņem vienādu algu. (13, Mat. 20:1 – 6) Šāda situācija nav visai izprotama cilvēcisksajai uztverei. Ar šiem sadzīviskajiem notikumiem Jēzus meistarīgi palīdz saviem klausītājiem saskatīt savas dzīves jēgu visas piedāvātās filosofijas kontekstā, kaut arī būtība un līdzībā izmantotā glezna atrodas tālu viena no otras. Skolotājs tomēr

palīdz ieraudzīt motīvus, kādēļ izraudzīta tieši tāda un ne citāda līdzība.

- 2.2. Blakus minētajām līdzībām, kurās distance starp gleznu un domāto augstāko īstenību ir visai liela, ir arī tādas, kur simbolu no lietas būtības šķir pavisam šaura robeža.

Viena no šādām ir līdzība par pazudušo dēlu, kur cilvēku likteņi un raksturi attēloti pilnīgi reālās krāsās. Negaidītā, no parastās nosodīšanas un apvainotās patmīlības tik tālu stāvošā tēva mīlestība, kas skrandās tērpto paklīdušo dēlu ceļ augšā no visa zemiskā, liek nojaust dievišķās žēlastības atspulgu.

(13, Lūk. 15:11 – 32)

- 2.3. Garīgās mācības izskaidrošanai ļoti svarīgas ir tās līdzības, kas tiek saistītas ar dabas likumsakarībām un norisēm. Jēzus aicina klausītājus pievērst dabai īpašu uzmanību un mācīties no tās:

“Skatieties uz putniem gaisā...”

(13, Mat. 6:26)

“Ņemiet vērā kraukļus...”

(13, Lūk. 12:24)

Tas, ko cilvēks spēj uztvert ar savām sajūtām, kļūst saprotams un palīdz tulkot iracionālo, neaptveramo pasauli. Akcents tiek likts uz to, lai klausītāji izprastu, ka tie paši likumi, kas pārvalda dabu, ir attiecināmi arī uz cilvēku. Caur dabu tiek rosināts saskatīt Dieva spēku, mīlestību un gudrību. Saskaņā ar kristietības piedāvājumu, Kristus nāca šai pasaulē “kā tāds, kas kalpo”. Tādējādi pilnībā ir saprotams viņa skaidrojums, ka lielais dzīvības likums ir kalpošanas likums, jo tas tiek attiecināts arī uz visām lietām dabā. Putniem, zvēriem, kokiem, lapām, zālei – it visam ir savs uzdevums, katrs ņem, lai dotu. (144)

“Dodiet, tad jums taps dots.”

(13, Lūk. 22:27; 6:38)

Kā vissvarīgākais dabā tiek uzsvērts augšanas un dīgtspējas likums, no kura var mācīties jebkurš. Jēzus to izmanto kā īpašu pedagoģisku līdzekli, lai attēlotu personības veidošanās procesu un rosinātu uz pašattīstību, uz rakstura izkopšanu.

3. No Jēzus runām iespējams nodalīt vēl vienu stāstu grupu, kuros nav tēloti vairs simboli, bet cilvēku tipi.

Stāsti par farizeju un muitnieku (13, Lūk. 18:9–15), par bagāto zemkopi, žēlsirdīgo samarieti. (13, Jņ. 10:25–27)

Šie stāsti iepazīstina ar Jēzu kā ar reālistu, kam reālais nav šķirts no mūžīgā. Caur sadzīviskajām norisēm interesentiem atklājas piedāvātās mūžības konceptuālā būtība.

Centrā tiek izvirzīts cilvēks kā ar gribu un sajūtām apveltīta, darbīga būtne visās dzīves jomās. Kā dominējošais eksistē “dzīves filosofijas” aspekts. Tas nozīmē, ka Jēzus pretstatā sastingušām, dzīvi traucējošām jēdzieniskās ideoloģijas domāšanas formām, piedāvā garīgās un fiziskās dzīves vajadzībām nepieciešamo saturu audzināšanas darbības veikšanai.

Antīkās filosofijas un agrīnās kristietības pedagoģisko principu un metožu salīdzinošā analīze

Autore mēģina sniegt īsu analītisku salīdzinājumu par divām atšķirīgām, pasaulē labi pazīstamām reliģijas pedagoģijas teorijām, kuras, pateicoties vēsturiskiem dokumentiem un hermeneitikai kā saprašanas metodei, ir spējušas ietekmēt mācīšanas un mācīšanās metodoloģiju līdz pat mūsdienām.

Abi laikmeti ir radījuši katrs savu, kaut arī atšķirīgu visnotaļ respektablu reliģiskās audzināšanas teoriju, kā arī mācīšanas un mācīšanās stilu. Tomēr abu teoriju un pedagoģisko praksi caurstrāvo kopīga iezīme, kas varētu saukties "pedagoģiskā attieksme", kuras audzināšanas pamatā ir pedagoga emocionālā attieksme pret skolēnu viņa paša dēļ, lai viņš būtu spējīgs "pareizi" dzīvot un uzturēt "pareizas" attiecības ar transcendentu.

Abi laikmeti izvirza savus reformpedagogus.

Aristotelis, apvienojis lielo grieķu filosofu idejas, virza savus audzēkņus abstraktās domāšanas jomā, nespējams īsti saskatīt šī "pareizā" cilvēka iekļaušanās iespējas nedz platoniskās valsts modelī, nedz arī "mūžīgās valstības" jeb "kosmiskā prāta" aprītēs.

Turpretim Jēzus pedagoģiskās attieksmes modelis ir apolitisks, dziļi individualizēts virzienā uz katru klausītāju personiski, reizē tomēr nenoraidot sociālo realitāti.

Salīdzinot ar antīko, kristietības pamatā dominē konservatīvs īstenības piedāvājums, kas izpaužas neiecietībā pret jebkuru svešu ietekmi (heteronomiju) vai iejaukšanos. Toties cilvēka individualitāte paliek kā dominante, saglabājot savu nozīmīgumu.

Līdz ar to kristietības audzināšanas teorija pedagogam izvirza prasību būt kritiski konstruktīvam, t.i., redzeslokā paturēt "uzlabošanas" aspektu, kas pieprasa nemitīgas pozitīvas pārmaiņas reliģiskās audzināšanas praksē.

Šī evolucionārā procesa pilnveidei Jēzus praktizē neuzspiestu diskusiju, kuras gaita tomēr ir ideoloģiska un autoritāra. Viņš pilnībā nodrošina iespēju ikvienam klausītājam ieraudzīt konkrētu fināla attēlu, pie kura katram savas dzīves laikā būtu jānonāk. Tas ir gan šīs pasaules, gan transcendentais mūžības modelis, toties ceļš uz šo ideālo modeli ejams katram pašam. "Ceļš" nozīmē pašattīstību un sokratiskās pašrūpes, kā arī rūpes par citu dvēseli.

Dzīves jēgas meklējumi ieņem centrālo vietu abās pedagoģiskajās sistēmās un jauno atziņu praktiska pielietošana kļūst par noteicošo faktoru reliģijas pedagoģijā. Šajā aspektā skaidri redzama kristīgās mācības saistība ar antīko pedagoģiju.

Salīdzinot un analizējot antīkās un agrīnās kristietības reliģijas pedagoģijas teorijas, autore piedāvā abu teoriju izvirzītos uzdevumus, kurus pedagogam būtu iespējams izmantot arī mūsdienās:

Antīkās reliģijas pedagoģijas uzdevumi

1. Sniegt nepieciešamo informāciju par Universa likumsakarībām, pamatojoties uz loģisku analīzi.
2. Sniegt norādes par informācijas izmantošanu izziņas procesā.
3. Piedāvāt izvēles iespējas mācību satura apguvē.
4. Attīstīt spēju filosofiski vispārināt, pamatojoties uz lietu praktiski – empīrisku, detalizētu analīzi.
5. Aktīvi līdzdarboties pedagoģiskā saskarsmē.
6. Rosināt izdarīt loģiskus secinājumus.
7. Attīstīt iespējamo radošās darbības līmeni.
8. Attīstīt abstraktās domāšanas spēju.
9. Veicināt spēju reproducēt iegūto mācību informāciju.

Agrīnās kristietības reliģijas pedagoģijas uzdevumi

1. Raksturot Universa būtību, sniedzot informāciju par tā likumsakarībām.
2. Norādīt, kādam jābūt izziņas rezultātam.
3. Sniegt konkrētā rezultāta izvērstu raksturojumu.
4. Izraisīt interesi par sasniedzamā gala rezultātu.
5. Piedāvāt vienu risinājuma variantu.
6. Ar jautājumu palīdzību rosināt uzzināt maksimāli daudz informācijas par izvirzīto uzdevumu.
7. Attīstīt prasmi patstāvīgi domāt un analizēt.
8. Pielietot diskusiju kā mācību metodi.

9. Mācīt strādāt mērķtiecīgi.
10. Aktīvi līdzdarboties pedagoģiskā saskarsmē un kontrolēt darbības gaitu.
11. Mācāmās vielas izklāstā lietot plašu uzskates materiālu – simbolus, sabiedriska rakstura motīvus, salīdzinājumus u.c.

Pirmais variants ir ar problēmorientētu pieeju, kurā netiek dots liels informācijas daudzums, bet gan visnepieciešamākais, kas skolēnam būtu jāzina radošajā meklējumu procesā, kas palīdzētu pietuvoties problēmas atrisinājumam.

Otrais variants ir orientēts uz maksimālu informācijas daudzuma sniegšanu skolēnam par konkrētu tēmu. Skolotājs piedāvā vienu iespējamo gala rezultātu, kas tiek uzskatīts par vispilnīgāko. Tiek radīta interese un arī motivācija to apgūt. Ar dialoga un citu prasmīgu metožu pielietošanu skolēni tiek rosināti uzzināt aizvien padziļinātāku informāciju par piedāvāto tēmu.

Jau pirmajos gadsimtos pēc Kristus antīkās kultūras iespaidā sākas Svēto Rakstu skaidrojumi un sistematizācija, jo no vienas reliģiskas pakāpes uz otru neved pēkšņa domāšanas krīze vai tikai izjūtu revolūcija. Ļoti lēni un pakāpeniski kristietība savā formēšanās sākumā kā dinamiska reliģija pakļauj cilvēku nevis piespiežot, bet gan aicinot, liekot brīvprātīgi saraut visas agrākās statiskās un tradicionālās morāles sociālās važas, reizē modinot jaunas prāta spējas un aktivitāti.

Pēc autores domām tādi pedagogi kā apustuļi Pāvils, Pēteris, Jānis un citi Kristus sekotāji, spēj sekmēt šo apjomīgo pedagoģisko procesu kā līdzekli un stimulu izmantojot cilvēka atkarības izjūtu, vēlmi uzticēties un tapt uzklausītam, kā arī mūžīgās dzīvošanas cerību.

Nevis kristietības piedāvātā pazemība, ko nevienā kultūras sfērā nevar uzskatīt par īstu un būtisku stimulu, jo no pasīvas attieksmes nevar rasties produktīva enerģija, bet gan aktivitāte ticībā Kristus fascinējošajai mācībai un aicinājumam apliecina ne vienu vien apbrīnojamu cilvēka pašapziņas atmodu. Tomēr zemapziņā ir dzīvi pārmantotie sabiedrības morāles, audzināšanas u.c. stereotipi, kas sakņojas antīkās filosofijas matricās.

Antīkās kultūras reliģiskais saturs, domāšana, reliģiskā iztēle viduslaiku garajā vēsturiskajā periodā cieši seko kristīgajiem postulātiem pa pēdām, reizēm attālinoties, bet reizēm saplūstot ar tiem. Antīkās un kristīgās filosofijas sintēze ar dziļu potenci kalpo kā iedvesmas avots daudziem kristīgajiem pedagogiem, pavisam netieši sarežģītā domāšanas attīstības procesā novedot tos pie idejas par abstrakto laiku un telpu.

Arī agrīnajā kristietības periodā, gluži tāpat kā antīkajā Grieķijā, nav pazīstama skola kā sabiedriski organizēta izglītības sistēma. Tautas pakāpeniska ieaugšana kultūrā un sabiedrībā pilnībā notiek bez organizētiem izglītības procesiem. Toties veidojas interesanti garīgie centri, kuros tad arī formējas kristīgās teoloģijas un antīkās kultūras sintēze.

Kristiešu domātāju radīto doktrīnu kopums veidojas kā kodols, kuru apņem noteiktas ideoloģijas esence, kas atspoguļojas visās kultūras un sabiedriskās jomās, tai skaitā pedagogijā, un kļūst par viduslaiku sabiedrības apkalpotāju.

No pirmajām kristiešu organizētajām skolām ievēribu pelna **katehumenu** skolas. Par katehumeniem tiek saukti cilvēki, kuri vēlas kļūt par kristīgo draudžu locekļiem. Kandidātiem ir apgūstams noteikts reliģijas mācības kurss, kuram ir morāles mācības un tikumiskas uzraudzības raksturs. Tikumisko audzināšanu sekmē mūzika, īpašu vērību pievēršot psalmošanai. (79, 56)

Katehumenu šūnas darbojas neskaitāmās vietās, tomēr dažas no tām izveidojas par lieliem garīgiem centriem, kur attīstās kristīgā teoloģija, un izglītību gūst šīs teoloģijas sludinātāji. Par vienu no tādiem II gs. beigās uzskatāms **Aleksandrijas centrs** jeb skola Aleksandrijā, viena no lielākajām Romas impērijas pilsētām. Ptolemajs Sotērs dibina tajā grandiozu bibliotēku ar ≈ 700000 sējumiem, kas ir tajā laikā lielākā pasaulē. Aleksandrijā ir arī liels muzejs, kas ir daļa no valdnieka pils un aizņem trešdaļu pilsētas. (107, 205)

Minētie faktori kā arī pilsētas ģeogrāfiskais izvietojums un kosmopolītiskā gaisotne, t.i., romiešu kultūru, ēģiptiešu tradīcijas, hellenizējušies jūdi, kā arī kristiešu kopiena ir noteikušas ne tikai šī lielā garīgā centra izveidi, bet arī tās intelektuālo saturu.

Aleksandrijā jau eksistē kristiešu skola pirms tam, kad Pantaēns, kristietībai pievērsta stoīķis, kļūst par tās vadītāju (ap 180. g.). Šī skola piedzīvo neparastu popularitāti, īpaši, kad Pantaēna skolnieks **Klements** izstrādā teoloģiskās un pedagoģiskās sistēmas pamatus. Viņa teoloģijas fundamentālais pamats ir ideja par

Dieva sniegto izglītību, kura ir nepieciešama, lai “kritušais” cilvēks no jauna spētu “pacelties” un savienoties ar dievišķo. (148, 86)

Klements savu teoriju īsteno ar visdažādāko metožu palīdzību: disciplīnas ievērošanu, sodiem, pamudināšanu, pamācīšanu u.c. Tieši šāda izglītošana ir materiālās pasaules būtība un pamats. Klementa pazīstamākās grāmatas, kas apliecina viņa mācību saturu un metodes ir: “Pamācība grieķiem”, “Skolotājs”, “Almanahs”. (34, 59)

Galvenais Klementa nolūks ir mācīt kristīgo ticību neticīgajiem un pārliecināt viņus par patiesumu, kā arī mudināt atteikties no elku pielūgšanas.

Klements reliģijas mācībā izvirza moto:

- zināt, kas ir patiess, lai to pieņemtu,
- zināt, kas ir pareizs, lai to darītu.

Tam, kas pievērsies kristīgajai mācībai, tiek piedāvāts mainīt vai labot morālās nostādnes. Šāda personības attīstība veicama pedagoga jeb Logosa (Dieva) vadībā. Šī pedagogiski netiešā metode saplūst ar teoloģiskām nostādnēm. Klements uzraksta īsu traktātu ētikā “Pedagogus” I – III, kurā tiek aptverti šādi viņa izvirzītie principi:

- pedagogs kā izglītotājs un dziednieks;
- pedagogs kā tiesnesis;
- pedagoga personiskais paraugs, viņa morālā rīcība.

(115, 69)

Klements savā reliģijas pedagogijas teorijā un ētikā aizstāv vienkāršību, mērenību, vecumam un sociālajam stāvoklim piedienīgu uzvedību. Šāds morālās dzīves priekšstatījums ar patiesi kristīgu raksturu liek secināt, ka kristietība ir savienojama ar ārējām dzīves formām, ja tā ir atbilstoša saprātam.

Grieķu filosofiju Klements nenoliedz, bet piedāvā kā noteiktu fāzi Dieva dotās izglītības procesā. Tātad grieķu vidū kristietība tiek piedāvāta ar antīkās filosofijas starpniecību. Toties jūdus kristīgajai izpratnei Klements cenšas sagatavot ar bauslības starpniecību. Diferencēta pieeja dažādas etniskas un kultūrvēsturiskas izcelsmes studentiem sekmē viņu saprašanos un pozitīva rezultāta sasniegšanu.

Pēc Klementa domām, šāda pieceja ir iespējama tikai tādējādi, ka filosofija un kristietība netiek pretstatīta. Filosofija pēc viņa izpratnes izsaka to pašu atklāsmi, kura vēlāk piepildās kristietībā. Filosofijas īstā funkcija audzināšanā ir vingrināt prātu, attīstot intelektu un uztveri, lai spētu sagatavoties kristīgā evaņģēlija izpratnei. Viņš gan atzīmē, ka, atšķirībā no jūdu praviešiem, grieķu filosofi nav saņēmuši īpašu atklāsmi, tomēr, tā kā prāts pats par sevi ir Dieva piešķirta dāvana, tad Dievs arī ar filosofijas palīdzību virza pretī Kristum.

Tomēr Klements arī nenoliedz to, ka filosofija pati par sevi nav patiesība, bet tikai kāda daļa no tās, tai trūkst dabiskās vienotības.

Etjēns Žilsons raksta:

“Būtu vienlīdz nepareizi noliegt to, ka Klements ir izjutis lielu patiku pret filozofiju, un aizmirst to, ka filozofija bija pilnībā iekļauta viņa reliģiskajā dzīvē; tas, ko viņš sauca par filozofiju, bija viņa paša reliģijas izpratne”.

(115, 57)

Viņa filosofija savieno kristīgo domāšanu ar pagānisko kultūru. Klementa uzsvars uz to, ka gudrība ir augstākā pakāpe, kurā ticība sasniedz savu pilnību, un aicinājums kristiešiem no ticības pievērsties arī zināšanām, ir fundamentāls pamats teoloģijas un reliģijas pedagogijas attīstībai Rietumu kultūras integrētā sistēmā.

Klements ir pirmais, kas runā par kristīgo ticību kā “patieso filosofiju” un kristīgām zināšanām (gnosis), kas ir augstākas nekā gudrība.

Galvenās Klementa izstrādātās kristīgās gnozes idejas atkārtojas un tiek arī papildinātas **Origena** teoloģiskajā un pedagogiskajā sistēmā.

Origens ir drosmīgs, ass un universāls kristīgais domātājs. Visa kristīgā viduslaiku filosofija zināmā mērā balstās uz viņa darbos liktā pamata.

Origens ir teologs un pedagogs, kurš pats no 202. – 215. gadam ir mācījies Aleksandrijas skolā. (115, 76) Pēc tās beigšanas viņš ir mācījies gan Palestīnā, gan Kaisarejā, kur vada plaukstošu skolu, līdz atgriežas Aleksandrijā un pārņem sava skolotāja Klementa pienākumus skolas pārvaldē. Aleksandrijas teologi vēlas, stingri balstoties uz Svētajiem Rakstiem, saglabāt kristīgo tradīciju. Šajā sakarā pastāvošās filosofiskās izpausmēs tiek ietilpināts atklāsmes saturs, lai tā rezultātā rastos jauna teoloģiskas un reliģiskas mācības sistēma.

Kaut arī Origens vēlas vienīgi sniegt Sv. Rakstu interpretāciju, tomēr tendence piedēvēt Sv. Rakstu vietām filosofisku nozīmi paliek spēkā. Origena uzskati ir

eklektiski. Viņam tuvs ir platonisms, kas atkal atdzīvojas Aleksandrijā. Tas faktiski uzskatāms par antīkās akadēmijas turpinājumu; taču platonisms tiek pārveidots visaptverošā pasaules uzskatā.

Origens no platonisma aizgūst un turpina izstrādāt Bībeles stāstu un vēsturisko notikumu alegoriskās interpretācijas metodi. Viņa alegorija balstās uzskatā, ka ikviena Rakstu vieta slēpj kādu garīgu nozīmi. Būdams izcils eksegēts, Origens norāda arī uz tekstu vēsturisko nozīmīgumu. Viņš Sv. Rakstu interpretācijas iespējas skaidro, ņemot par analoģu cilvēku kā trijdaļīgu, kas sastāv no miesas, dvēseles un gara. Līdzīgi arī Sv. Rakstiem piemīt burtiskā jeb somātiskā, morālā jeb psihiskā, garīgā jeb pneimatiskā nozīme. (35, 62)

Šo principu Origens pielieto savā pedagoģiskajā sistēmā. Garīgā ceļa iesācējs ir spējīgs saprast Sv. Rakstus vienīgi burtiski, līdz tas izaug līdz morāliskajai, tālāk līdz intelektuālajai un garīgajai izpratnei. Bieži Bībeles stāstiem vai notikumiem tiek piešķirts ārpuslaika raksturs, tas nozīmē, ka Origens māca tos atklāt dažādos laikos – tagadnē, pagātnē un nākotnē. Nevis notikuma laiks, bet tēls ir tas, kas dod iespēju nonākt līdz abstraktai nozīmei. Toties tiek izcelta telpiskā harmonija. (7, 78)

Bez reliģijas mācības Aleksandrijas skolā tiek pasniegta arī literatūra, filosofija, mūzika, dialektika, ģeometrija, kura tiek atzīta par zinātnes pamatu.

Rezumējot: Aleksandrieši piedāvā sistemātisku pasaules uzskatu, kura pamatā ir filosofiskas nostādnes, ar kurām tie cenšas risināt Aleksandrijā populāro hellēnistisko problemātiku. Platona Vienotā jeb Vienais vietā nostājas teocentriskais Dievs.

Reliģijas pedagoģijas saturā tiek ietilpināts problēmjautājums – kā Dievs eksistē? Šajā saturā atklājas kristietības un platonisma konverģence.

Vienotais – Dievs aleksandriešu domāšanā iegūst zināmu mistisku noslieci. Tas vienlaicīgi ir arī Labais, no kura izriet citas vērtības. To pašu varētu teikt arī par skaistumu. Ļaunums atrodas ārpus esamības, tas nav Vienotā – Dieva izpausmes veids.

(58, 68–70)

Tieši šāds reliģijas pedagoģijas saturs var gūt atsaucību grieķu publikā, jo tā pazīst platonisma populāro ideoloģiju.

Abstraktās un mistiskās domāšanas attīstīšana bībelisko tekstu eksegēzē Aleksandrijas katehētu skolā gūst lielu piekrišanu studējošo vidū. (151)

Aleksandrijas skolai ir konkurents un oponents – **Antiohijas katehētu skola**. Pretstatā aleksandriešu alegorismam antiohieši eksegēzes uzsvāru centrē uz Bībeles burtiski saprotamo un vēsturisko jēgu ar noslieci uz racionālismu. To varētu uzskatīt par zinātniskāku mācību iestādi. Platonizējošajam Aleksandrijas antologismam un kosmologismam tur vieta neatrodas.

Rietumos nav tādu skolu kā Austrumos. Rietumu teoloģijas un pedagogijas spilgts pārstāvis ir latīņu apoloģēts **Tertulians** (≈ 130 – 230). Rietumos dominē praktiskā Baznīcas dzīves problemātika, kuras centrā izvirzās grēcīguma un grēku piedošanas jautājumi, kuriem ir tīri praktiska nozīme. Tertulians ir tas, kurš ievada jaunu argumentu virkni, kurai ir un vēl vēlākos laikos būs dedzīgi sekotāji, antidialektiķi. Viņš definē aleksandriešu izglītību kā melu mācību, ir asā konfliktā ar gnosticizmu. Filosofija Tertuliana uztverē ir visa ļaunuma sakne un bezdievības avots. Savu attieksmi viņš publicē rakstā “Par skolotājiem un viņu strīdiem”, kurā viennozīmīgi izsaka savu viedokli un kritiku visam, kas saistās ar antīko filosofiju un reizē arī tās pedagogiju.

Šo domu apstiprina populārie divi izsaukumi, ko Tertulians izvirza:

“Kāds sakars Atēnām ar Jeruzalemi? Kāda gan saskaņa pastāv starp Akadēmiju un baznīcu?” (115, 81)

“Vai iespējams neticīgos samierināt ar kristīgiem? Nost ar mēģinājumiem radīt stoiķu, platoniķu un daiļdialektiķu domu izraišinātu kristianismu!” (79,65)

Tertulians savu viedokli pret jebkāda veida filosofisku domāšanu attiecībā uz ticību ir izteicis īsās sentencēs un apgalvojumos, kuros nav vieta gnozoloģiskajai pieejai, bet ticībai kā faktam. Šīs Tertuliana stingrās nostājas un attieksmes rezultātā reliģijas pedagogijā vietu rod stingri noteikta doktrināla ticības mācības ievirze.

Minēto ievirzi arī turpmāk palīdz nostiprināt un realizēt Nīkajas koncilā (325. g.) apstiprinātā Trīsvienības formula. Šis fakts nosaka radikālas izmaiņas arī reliģiskās izglītības saturā.

1. 4. Pedagoģiskā sistēma viduslaikos

Sokratisko pašrūpju vietā antropoloģiskās filosofijas un pedagoģijas vēsturē ienāk jauns piedāvājums – pašpārbaude. Jauno viduslaiku sabiedrību sāk apkalpot kristīgo domātāju radītās doktrīnas, kas, noformētas Baznīcas koncilos, laika gaitā kļūst par centru, ap kuru veidojas spekulatīva garīga ideoloģija, kuru domformas meklējamās gan hellēnisma laika stoiskajās koncepcijās, gan gnosticisma mistiskajās izpausmēs, gan antīko domātāju ideālisma struktūrās.

Sabiedriskās apziņas tiekšanās pēc garīgas sakārtotības ontoloģijas aspektā nosaka vajadzību pēc kārtības kategoriskā imperatīva.

Šāda 4. gs. kristietība formējas hierarhiskās baznīcas institūtos, patristiskās filosofijas un pedagoģijas atziņās.

Uz kultūrvēstures skatuves parādās izcila personība Sv. Aurēlijs Augustīns (354 – 430), teologs, antropologs, filosofs un pedagogs.

Sv. Augustīns sniedz pirmo izcilo īstas autobiogrāfijas piemēru – “Atzišanās” (Confessiones). Autors piemin tos mūža notikumus, kuros viņš saskata vēsturiski simbolisku nozīmīgumu. Sv. Augustīns vēstī par cilvēces reliģijas drāmu, atspoguļojot vispārēju reliģisku procesu – grēkākrišanu un grēku izpirkšanu. (118)

Autors savu dzīvi izprot un pārspriež kristīgās ticības simbolu valodā, kļūdams par jaunas pedagoģijas un psiholoģijas, jaunas pašpārbaudes un introspekcijas (pašnovērošanas) metodes dibinātāju.

Darbā “Confessiones” var izsekot katram solim, ko autors sper, pārejot no grieķu filosofijas uz kristietisku atklāsmi. Atklājas sistemātisks domāšanas un kristīgās dogmatikas formēšanās process, kas iespaido ne vien kristīgo pasauli, bet visu Rietumeiropas kultūru. Sv. Augustīns stāv uz divu laikmetu robežas. (5)

Kaut arī Sv. Augustīna filosofiju iespaidojušas grieķu filosofijas tradīcijas, īpaši neoplatonisms, viņš secina, ka reliģiski filosofiskā mācība pirms Kristus ir bijusi pakļauta maldiem. Tas galvenokārt tiek attiecināts uz prātu, kas cildināta kā cilvēka galvenā spēja, iekams to nav apgaismojusi īpaša atklāsme. Pēc Sv. Augustīna atskārsmes prāts ir viena no visvairāk apšaubāmākajām lietām pasaulē.

(45, 22)

Tā kā cilvēks ir radīts sekošanai un savienībai ar Dievu, tad tas tiek saprasts prioritārā secībā.

Prāts – daļēji kontemplatīvs (lat. contemplatio – vērošana) un daļēji aktīvs. Kontemplatīvā prāta funkcija ir virzīties uz zināšanām par Dievu un savienību ar Viņu. Aktīvā prāta daļa būtu virzāma uz tuvākā mīlestību, kā arī uz sava paša personības attīstību.

Juteklība – šī sfēra aptver pašsaglabāšanās, vairošanās u.c. impulsus.

Kermenis – tam piemīt veselības, spēka, augšanas u.c. potenciāla attīstīšana.

Shematiski to varētu attēlot sekojoši: (141, 25)

Dabiskā kārtība cilvēkos	Dabiskais impulss vai nepieciešamība	Morālā nepieciešamība
Kontemplatīvais prāts	Ilgošanās pēc Dieva	Dieva mīlestība
Aktīvais prāts	Sociālais impulss, griba sevi attīstīt	Tuvākā mīlestība, personiskā pilnveidošanās
Jutekliskā sfēra, ķermenis	Pašsaglabāšanās, vairošanās u.c. impulsi	Mērenība (juteklisko objektu pienācīga izmantošana saskaņā ar dabisko kārtību)

Pēc Sv. Augustīna morālajām normām, kuras sakņojas cilvēka psihofiziskajā struktūrā, izveidojas dabisks likums, kura apzināšanos sauc par sirdsapziņu. Tomēr ar to nepietiek, tikumiskā audzināšana vainagosies rezultātiem, ja cilvēka griba sakrīt ar morālās patiesības priekšrakstiem un pilnīgas personīgās ļaušanās Dievam. (79, 26)

Mīlestība uz Dievu ir saistīta ar kontemplatīvo prātu. Savukārt tā ietver paklausību, kas izpaužas dabā.

Sv. Augustīna reliģiskās audzināšanas pamatmērķis – virzība uz “patieso”. Visas zinātnes, pēc viņa domām, nav radījuši cilvēki, bet tās rodas dabas norisēs. Metafiziskais optimisms apņem visu Sv. Augustīna reliģiski tikumisko mācību. Šāds fizikāls patiesīgums un taisnīgums tiek izvirzīts kā ideālais paraugs, ar kuru saskaņā būtu jānorit arī katra indivīda paša rīcībai. “Mūžīgā likuma” atsevišķām izteiksmēm, t.i., uzvedības normām, kas piemērotas morālās dzīves specifiskām problēmām.

Ir četri tikumi: gudrība, kas sasniedzama zemes dzīves laikā, drošsirdība, saprātīgums un taisnīgums.

Lai arī Sv. Augustīna pedagoģiskajos uzskatos atspoguļojas viņa sarežģītā personība un patiesības meklējumi, viņš ir atstājis mantojumā zināmā mērā sakārtotu reliģijas pedagoģijas sistēmu.

Pirmais posms bērna personības tapšanā veicams mazotnē, mācot runāt, rakstīt un skaitīt.

Otrais posms iedala apmācību divos blokos pēc pazīstamā Romas impērijas izglītības modeļa, kuros tiek iekļautas brīvās mākslas.

Savā darbā “De ordine” (“Par kārtību”) Sv. Augustīns norāda kristīgam cilvēkam apgūstamo zinātņu sarakstu, t.i., trivium – gramatika, retorika, dialektika; quadrium – mūzika, aritmētika, ģeometrija, astronomija.

Sv. Augustīna izglītības programma tiek orientēta uz Bībeles un kristietības doktrīnu studēšanu. Šis pozitīvais faktors veicina padziļinātu reliģijas izpratni. Pēc būtības šāda programma ir vairāk piemērota izglītotas garīdzniecības sagatavošanai.

Rakstā “De katechisandes rudibus” (“Par mācību iesācējiem”) Sv. Augustīns izvirza šādus didaktikas principus:

- skolēna respektēšana;
- prasmīga mācību procesa vadīšana, ievērojot skolēna intereses;
- skolēna bāzes zināšanu izmantošana jaunas mācību vielas apguvē;
- starppriekšmetu saikne;
- reliģijas mācības un tikumiskās audzināšanas integrēšana visā pedagoģiskā procesā;
- pedagogs kā paraugs, vienmēr pozitīvi noskaņots.

Filosofijas un reliģijas pedagoģijas nostādnes atklāj Sv. Augustīna padziļināto skatījumu uz cilvēku kā personību. Pamatojoties uz dziļo personisko reliģisko pieredzi, viņš spēj cilvēku saskatīt kā iracionāli un emocionāli bagātu un unikālu.

Ar dažādu pedagoģisku metožu palīdzību Sv. Augustīns cenšas sabalansēt cilvēka racionālo prātu ar metafizisko pieredzi, kas sakņojas Dieva atklāsmē. priekšplānā izvirzot gribu. (93, 5) Viņš ir pārliecināts, ka cilvēks nespēj pārvarēt virkni antinomijas, it īpaši būtiskāko – pretrunu starp dvēseli un ķermeni.

Kaut arī šis duālisms ir kristīgās antropoloģijas pamatā, Sv. Augustīns savā reliģijas pedagoģijas modelī redz vienotu cilvēka tēlu, ko apzīmē jēdziens "cilvēks ceļinieks". (60, 214)

Pamatojoties uz vēsturiskiem apstākļiem, reliģijas pedagoģija kļūst arvien askētiskāka. Par tikumiskās audzināšanas perspektīvo mērķi tiek izvirzīts moto "sirds skaidrība".

Klostera izglītība, kuras galvenais mērķis ir realizēt audzēkņu garīgo pārorientāciju un pārtapšanu par "jaunu cilvēku", kļūst par dominējošo.

Šīs pedagoģiskās sistēmas pamatā ir stingra pakļaušanās kristietības doktrīnām, kā arī diferencētai autoritatīvo tekstu apguvei. Te nevar būt runa par personības patstāvību vai personiskās izvēles respektēšanu. Skolu vadītāju, t.i., mūku, uzdevums ir sniegt skolēniem iespējas maksimāli precīzi iegaumēt, pārrakstīt u.c., ko varētu dēvēt par intelektuālu treniņu.

Pamatā izglītība, tai skaitā reliģiskā izglītība, ir paredzēta klērikiem, baznīcas kalpu pēctečiem, neatkarībā no skolas veida (klostera, doma, patversmes). Uz iepriekšējo mācību līdzekļu un programmu bāzes joprojām pastāv no antīkās kultūras pārmantotās septem artes liberales (septiņas brīvās mākslas).

Autore piekrīt interesantajam A. Rubeņa situācijas raksturojumam:

"Viduslaikos izziņas statuss izmainījās. Tā kā patiesību jau bija dota un Dievs par to bija paziņojis ar atklāsmes palīdzību, tad nevis cilvēks tiecās apgūt patiesību, bet patiesība – cilvēku, izmantojot šai nolūkā visu cilvēka radīto instrumentāriju, galvenokārt septiņas brīvās mākslas." (91, 334)

Viduslaiku skola nav apskatāma kā kaut kas stacionārs. Pretrunas starp mūsu reliģiskajiem mērķiem un klosteru sabiedriskajām funkcijām tiek risinātas ar reformu

palīdzību, kas galvenokārt ir valdnieku ierosinātas. Līdz ar to notiek klosteru zināma integrācija dižciltīgajā sabiedrības slānī.

Ievērojamas izglītības reformas notiek imperatora Kārļa Lielā (771 – 814) valdīšanas laikā. Vēsturiskās situācijas nosacījumi ir labvēlīgi teoloģiskā materiāla inventarizēšanai, kā arī kristīgi – antīkās izglītības uzplaukumam. Strauji rodas pieprasījums pēc jaunām metodēm, kas sakņojas antīkajā filosofijā.

Kārlis Lielais lieliski apzinās kultūras politikas nozīmi. tādējādi nosakot impērijā vispārējo obligāto izglītību, kuras saturam ir izteikti reliģisks raksturs. Brīvās mākslas tiek pielāgotas Bībeles interpretācijai. Baznīcas ideoloģiskā izglītības sistēma kļūst par centrālo Karolingu impērijas varas balstu.

Anglijas un Īrijas klosteru skolas, salīdzinot ar līdzīgām skolām kontinentā ir stipri vien cerīgākas, jo kristīgās mācības apguve tiek cieši saistīta ar latīņu valodu, literatūras un filozofijas studēšanu.

Karolingu reformas paver ceļu uz kristīgās reliģijas mācības teorijas un prakses atšķirību pārvarēšanu, līdz ar to mazinot dogmatisko ietekmi uz reliģijas mācības saturu un saglabājot nākotnei antīkās pasaules kultūras mantojumu.

(91, 339)

Minētie procesi virza pretim **sholastiskās sistēmas** veidošanās priekšnoteikumiem. Sholastiku zināmā mērā var uzskatīt par mantotās doktrinālās tradīcijas neatkarīgu pēcteci, kuras piceja pedagoģijai sakņojas filosofijā. Dziļāki teoloģisku problēmu pētījumi rezonē arī reliģiskās izglītības jaunajā piedāvājumā.

Sv. Akvīnas Toms (1225 – 1274), ievērojams dominikāņu teologs, apvieno Augustīna un Aristoteļa uzskatus. Attiecībā uz gnozeoloģiju augustīniskā nostāja balstās uz pieņēmumu, ka intelektuālās zināšanas pamatā ir iegūstamas no “atklāsmes”. Aristotelisma gnozeoloģija balstās idejā, ka cilvēks saņem zināšanas no ārpusēs ar jutekliskās izziņas palīdzību. Parādās empīriskā interese un izteikta realitātes izjūta. Akvīnas Toms ar akcentu uz saprātu cenšas atainot Dieva radītās pasaules loģisku koncepciju.

Atšķirībā no Augustīna, Akvīnas Tomam svarīgākais ir hierarhiskās pasaules vērojums un tās izpratne, nevis cilvēka prātam netveramā metafiziskā sfēra.

Pasaule kā Dieva augstākā mērķa izpausme tiek saistīta ar kārtību un visu lietu virzību, kas ir drošības garants cilvēkam. Prāta izcēlums un racionālā izziņa ieņem stabilu vietu Toma ontoloģiskajā koncepcijā.

Savā unikālajā darbā “Summa Theologica” (“Teoloģijas summa”) spilgti atspoguļojas Toma orientācija uz empīrismu un intelektuālo izziņu. Loģiskā sistēmā saskaņoti līdz šim atšķirīgie argumenti par cilvēcisko filosofiju un kristīgo mācību, virza pretim brīvības un demokrātijas attīstībai pedagogijā.

Akvīnas Toms, aktīvi iesaistīdamies skolu organizēšanā un morāles sludināšanā, reformē reliģijas pedagogiju kopumā. Jau tas, ka viņš attīsta teoriju, pēc kuras Bībeles tekstam iespējamās vairākas nozīmes, nosaka pieaugošā intelekta lomu un tā sekularizējošo virzību.

Filosofo Solveiga Krūmiņa, atsaucoties uz Amerikas Kristīgo filosofu biedrības dibinātāju Alvinu Plantingu, akcentē viņa norādes par to, ka Akvīnas Toms nošķir teoloģiju no citām zinātnēm, kas ir prāta un loģisku argumentu darbošanās sfēra. Tādējādi teorētiskajās jeb interpretatīvajās zinātnēs (filosofijā, antropoloģijā, ekonomikā, socioloģijā u.c.) iespējama attīstība, izmantojot vienīgi zināšanas, kuras balstītas uz prātu. Filosofija, kas balstīta arī uz ticību Dievam, tuvinās teoloģijai un darbojas kā teoloģijas palīgnozare. (57, 73)

Līdz ar to arī rodas izmaiņas reliģijas pedagogijā, jo bez loģiskiem pierādījumiem Toms neredz iespēju apliecināt ticību. Tajā pat laikā viņa cilvēks ir pārāk saistīts ar Dievu, lai iedrošinātos būt pilnīgi patstāvīgs, jo augstākā laime, ko atklāj prāts, ir Dievs. Ar gribas palīdzību jāierobežo jutekliskās tieksmes, lai cīnītos pret ļaunumu, kas ir labā nepietiekamība. Cilvēka galvenais uzdevums ir pārvarēt egoismu un maksimāli vairot labo. Šī atziņa ir reliģijas pedagogijas pamatā, kurā Akvīnas Toms paredz vietu arī cilvēka tieksmēm, kuru regulēšanai tiek piedāvāti četri likumu veidi:

- universālie likumi, kuri ir Dieva noteikti un mūžīgi;
- dabas likumi, kas pakārtoti pirmajiem, un attiecas uz cilvēka racionālo dabu;
- valsts likumi, kas ir cilvēka veidoti;
- Dieva likumi, kuru mērķis ir vadīt cilvēku ticības, cerības un mīlestības virzienā.

Minētie likumi regulē cilvēka morālās uzvedības normas. Reliģijas pedagogijas mērķis tad arī ir šo likumu apguve un lietošana. Tiek izmantota sholastikai raksturīgā

dedukcijas metode, ar kuras palīdzību Akvīnas Toms morāles jautājumus pamato gan no prāta, gan atklāsmes apsvērumiem. Viņš izvirza uzdevumu panākt sava laikmeta dažādiem strāvojumiem piederošu cilvēku savstarpējo saprašanos. Jo uzskata, ka kopīgam labumam, salīdzinot ar individuālo, dodama priekšroka. Toms savā pedagoģiskajā teorijā un darbībā attīsta strīda, polemikas un disputa metodes, radot iespēju Parīzes universitātes studentiem brīvi diskutēt par savu izvirzīto tēmu. Garīgā strīda mērķis arvien ir virzīts uz patiesības izzināšanu, nevis pretinieku apstrīdēšanu.

(91. 499)

Pasaules, dabas un sabiedrības racionālās izpratnes sakausējums ar ticību absolūtajam ir jaunās reliģijas pedagoģijas koncepcijas pamatā.

1. 5. Renesanses un reformācijas ietekme uz relīģijas pedagoģijas attīstību

Vēlie viduslaiki (14. – 16. gs.) ir nākamās kultūras, ko varētu nosaukt “bērns un pusaudzis līdzās”, ieskandinātāji. Renesanse un baznīcas reformācija sagatavo augsni sabiedriskās apziņas izmaiņām.

Humānistiem un reformatoriem sākumā ir kopējs mērķis – atsvabināt cilvēku no baznīcas uzmācīgās ietekmes, pāvestības un garīdzniecības aizbildniecības. Humānisma ciešā sasaiste ar teoloģiju pirmajās divās 16. gs. desmitgadēs sagatavo pamatu protestantu reformācijai. Renesanse – pārejas un jaunu kritēriju meklēšanas laikmets. Par galveno atskaites punktu kļūst joprojām maz izpētītā būtne cilvēks. Dievišķais iegūst cilvēcisku seju. pārvērtīgais pārvēršas vērtīgajā, bet reālais – cilvēks – kā izzināšanas objekts no antīkās pasaules tiek pārvietots uz renesanses pasauli.

Par galveno kultūras elementu kļūst garīgā izglītība, cilvēka gara un tikumsisko spēju kopšana.

Pretēji līdzšinējam priesteru un mūku reliģiski pārdabiskajam ideālam veidojas humānistiskais dzīves ideāls. Šo akcentu maiņa radikāli izmaina arī tendences izglītībā. Relīģijas pedagoģija pakārtojas cilvēka jaunajai domāšanai, kurā Dievs netiek noliegts, bet viņa gudrības un mīlestības augstākais ideāls skatīts Dieva radītajās lietās – dabā un cilvēkā.

Jaunā kvalitātē nostiprinās pārliecība, ka par cilvēku nav nekā skaistāka. Trīs renesanses raksturlielumi – humānisms, reālisms un individuālisms ieņem stabilu vietu sabiedrībā un kļūst par vadmotīvu bērnu un pusaudžu izglītībā.

Humānistu morālā filosofija kompleksi cenšas risināt valsts, sabiedrības, audzināšanas un reliģijas problēmas. Kaut arī humānistiem nav izteiktas reliģiskās programmas, tomēr kristietība un baznīca kā tās institūcija ir paliekošs faktors arī renesanses laikmetā.

No smagajiem baznīcas noteiktajiem doktrināliem spaidiem akcents tiek pārcelts uz kristīgo dzīvesveidu.

Individualizētā subjektīvisma tendence virza cilvēku pretī transcendentajai pasaulei ar sirdsapziņas palīdzību. Humānisti nedistancējas no ticības Dievam un patiesības meklējumiem, bet atsakas vienīgi no baznīcas priekšrakstiem. Drīzāk jūtama vēlēšanās restaurēt kristīgo mācību tās sākotnējā formā. (88, 107)

Dižais renesanses kultūras darbinieks, pedagogs, holandiešu **Roterdams Erasmus** (1439 – 1536) ir ievērojama personība humānistu vidū. Viņš izvirza ideju sintezēt antīko un kristīgo kultūru, lai būtu iespējama ideālā modeļa izveide vispusīgas personības audzināšanā.

Reliģiskajai izglītībai viņš redz pamatu Platona un Cicerona koncepcijās, kas apgūstamas līdztekus Bībelei.

Erasmus izvirza svarīgu principu reliģijas pedagoģijā – cilvēka darbības un attīstības pamats ir dabiskajā tieksmē pēc pilnības. Pateicoties tam, ir iespēja kļūt tikumiskam.

Būdams sholastikas nīdējs, Erasmus uzskata, ka “skolmeistaru” sistēmas nedod nekādu labumu gara izaugsmei. Pestīšanas vēsturi viņš skaidro kā reliģiskās izglītošanas procesu, kuru vada dievišķā gudrība. (94, 6)

Saskaņā ar Erasma viedokli, Kristus ir jāatdarina atbilstoši cilvēka dabai un iespējām. 1516. gadā Jaunās Derības tekstu pirmpublicējums grieķu valodā ar papildinājumu latīņu valodā, liecina par Erasma reliģiozitāti un vēlmi pilnībā izmainīt reliģijas pedagoģijas stereotipiskos principus. Viņš ir pārliecināts, ka cilvēka pašizglītībai kalpo Bībeles vārds, kuru iespējams saprast ikvienam, kā arī saskaņot savu dievbijību ar Jaunajā Derībā teikto, neatkarīgi no baznīcas, bet gan no iekšējās sirdsbalss.

Šāda ideja pamato personības gribas brīvības atzīšanu, kas pilnībā saistās ar izglītību, caur kuru indivīds spētu attīstīt savas prāta spējas un realizēt radošās potences, kas tiecas savienoties ar dievišķo gudrību, skaistumu un pašu Radītāju.

Reanimējot cilvēka personības vērtību, Erasmus sāk attīstīt reliģiskās audzināšanas teoriju un praksi, kas ir brīva no pāvesta ierobežojošās baznīcas.

Humānistisko ievirzi pedagoģiskajā domā vislabāk atspoguļo Erasma uzskati par tautas izglītību un audzināšanu visiem. To liecina viņa raksti: “Mācības pamats”, “Bērnu sarunas”, “Pamācība priekšzīmīgam kristietim”, “Smalkjūtība bērna raksturā”.

(78, 20)

Minētajos darbos īpaši akcentēta pozitīvo emociju loma reliģiski tikumiskajā audzināšanā.

Par rūpēm tautas reliģiskajā izglītošanā liecina Erasma kristīgo tekstu filoloģiskā izpēte, rediģēšana un rūpīga analīze. Tā kā nabadzīgo pilsoņu bērniem nav iespēja gūt zinātnisku izglītību, Erasms ierosina klasiskus aizvietot ar garīga satura stāstiem no Bībeles.

Tomēr personības brīvības ideāls ir neatņemama Erasma esības daļa. Rakstā “Par gribas brīvību” 1524. gadā viņš droši stājas pretī Luteram, kurš adresē Erasmusam pārmetumus par zināšanu prioritāti salīdzinājumā ar Dieva žēlastību un Kristu.

(32, 19 – 24)

Jaunā renesanses pedagoģiskā koncepcija katrā valstī neizpaužas pilnīgi vienādi. Tomēr daži mērķi paliek vienojoši:

- iemācīt ticēt Dieva radītajai dabiskajai pilnībai;
- icaudzināt mīlestību pret Dievu – Radītāju un Sv. Rakstiem;
- audzināšanas ideāls – reliģiozi tikumiska personība.

Itālijas renesanses pedagoģisko domu pārstāv:

Paolo Verdžerio (1350 – 1444), kurš pirmais atklāti uzstājas par dievbijīgu audzināšanu ārpus klosteru audzināšanas iestādēm savā darbā “De ingeniis moribus et liberalibus studiis”(Par cēliem ieradumiem un zinātnisku izglītību).

Mateo Vedžo (1406 – 1458) darbs “De puerorum educatione” (Par zēnu audzināšanu)

Vitorīno da Feltre (1378 – 1446) – visievērojamākais sava laika pedagogs Itālijā.

(78, 14 – 15)

Par **vācu humānistiem**, pedagoģiskās domas avangardiem, uzskatāmi:

Rudolfs Agrikola (1444 – 1485) un **Jēkabs Vimfelings** (1450 – 1528).

viņi liek akcentus uz filoloģiju, uzsverot vācu nacionālās audzināšanas lomu. Agrikolas humanitāri filoloģiskās izglītības programmas saturā izmantoti trīs avoti:

- filosofu darbi (Aristotelis, Seneka, Cicerons u.c.),
- Sv. Raksti,
- dabas zinātnes apcerējumi.

(78, 17-19)

Minēto avotu sintēze veido reliģijas mācības saturu, kuras pamatā ir tikumiskā audzināšana.

Francijā – Pjērs Ramuss (1515 – 1572) un Mišels de Montēns (1538 – 1592). Pedagoģiskajai izvērtēšanai tiek piedāvāts jaunās kultūras cilvēks – vispārīgi izglītots, kritiski spriest spējīgs indivīds.

Montēna jaunradošā filosofija pieprasa cilvēka tikumiskās būtības izpēti, piešķirot īpašu vērtību pieredzei, ko uzskata par zināšanu pamatu. Pieredze un attiecības ar Dievu saistāmas ar dabas izzināšanu. (78, 58-64)

Autore rezumē renesanses filosofiskās domas ietekmi uz reliģijas pedagoģiju.

1. Tiek izvirzīts jautājums par aktuālās filosofiskās domas un kristīgās ticības mijiedarbību reliģijas pedagoģijā, uzskatot, ka starp reliģiju un filosofiju pastāv vienība, kas ved pie patiesības izpratnes.
2. Iezīmējas tendence atgriezties pie kristietības pirmavotiem (tekstu rediģēšana, tulkošana, mācību grāmatu izdošana ebreju valodā, Jaunā Derība grieķu valodā u.c.).
3. Manāma iestāšanās pret sholastiku, tiecoties reformēt baznīcu un tās doktrinālo mācību.
4. Reliģiozitāte virzīta uz dabas skaistumu kā dievišķās pilnības iemiesojuma veidu. Šīs atziņas ir ar tendenci uz panteistisku redzējumu, kas atklāj Dieva un pasaules vienības ideju un sakņojas neoplatonisma filosofijā, īpaši Platona uzskatos.
5. Reliģijas mācībā netiek akcentētas, bet attaisnotas citas pasaules reliģijas – jūdaisms, hinduisms, islams u.c.
6. Individuālisms, viena no svarīgākām renesanses kultūras iezīmēm, izpaužas kā iekšējā apziņa cilvēka reliģiskajā pozīcijā, kas vērsta uz sevis apliecināšanu, nevis pakļaušanu formalizētās baznīcas priekšrakstiem.
7. Tiek aktivizēti neoplatonisma teosofiskie meklējumi ar natūrfilosofijas tendenci, kas virzīti pa misticisma ceļu, padarot interesantu reliģijas mācības saturu, kā arī reizē meklējot piemērotas reliģiskās dzīves praktiskās izpausmes.
8. Tiek uzsvērta ģimenes loma reliģiski tikumiskajā audzināšanā.
9. Skolēni, kā nākamie reliģiozi un patriotiski noskaņoti pilntiesīgi valsts pilsoņi, tiek aicināti iegūtās atziņas praktizēt sadzīvē.

Reformācijas kustība tiek saistīta ar vācieti **Mārtiņu Luteru** (1483 – 1546), francūzi **Žani Kalvinu** (1509 – 1564) un šveicieti **Ulrihu Cvingliju** (1484 – 1532).

Procesi, kas vērsti pret katoļu baznīcu, prasa tautas reliģiskās apziņas pārveidi un gūst īpašu rezonansi reliģijas pedagoģijā. Notiek sarežģītas uzskatu sadursmes. Ja Erasms pieļauj jebkura Svēto Rakstu teksta dažādu interpretāciju, paplašinot cilvēka subjektīvās brīvības robežas un reizē iestājoties pret pārakcentētu atkarību no Dieva žēlastības, tad Luters savā darbā “Par gribas verdzību” nāk klajā ar stingru nostādni, kas vērsta pret Erasma skepticismu. Luters stingri nošķir Dieva un cilvēka iespējas, varēšanu un spēku. (68, 82)

Reformācijas ideoloģija ir vērsta uz atgriešanos pie sākotnējās kristietības, kuras devīze pauž visu cilvēku vienlīdzību Dieva priekšā. Šāds traktējums kopā ar jau izskanējušajām humānistiskām brīvības idejām rada tautas pacilātu un revolucionāru noskaņojumu.

Reformācijas piekritēji lielu lomu ierāda izglītības sistēmas pārorganizēšanai, prasot vispārēju izglītību visiem. Tas dod iespēju paplašināt skolu tīklu. Luteru “Mazais katehisms” laikā no 1529. – 1563. gadam tiek iespiests 100 000 eksemplāros. Īpašs akcents tiek likts uz Bībeles tulkojumiem.

Reformatoriskā audzināšanas ievirze ir “dvēseles glābšana”, kas orientēta uz mīlestības tēmu. Tikumiskais ideāls vairs nav askēts, kas norobežojies no sabiedrības, bet gan ticīgs, tikumīgs un darbīgs cilvēks.

Domīnējošās protestantismā kļūst dogmatiskās diskusijas, nevis praktiskā dzīve. Ētiskie jautājumi daļēji tiek atstāti morāles filosofijai, tos pedagoģiskajā aspektā aplūko vienīgi sakarā ar teoloģisku pestīšanas mācību, iztīrājot labos un sliktos darbus bauslības kontekstā.

Izglītības jautājumi tiek ietverti baznīcas likumos. Īpašie uz skolu attiecinātie paragrāfi nosaka ne tikai reliģiski orientētu izglītības pamatvirzību, bet arī baznīcas virsuzraudzību.

Ja Luters akcentē reliģijas caurstrāvētu izglītību pamatskolā, tad vidusskolu un augstāko mācību iestāžu pārbūvi realizē **Filips Melanktons** (1497 – 1560) un **Johans Šturms** (1507 – 1587).

Viņu mērķis ir racionāla mācīšanas un audzināšanas satura izstrāde. Melanktons ir personība, kurš pilnībā spēj apvienot reliģiskas intereses ar zinātnisku izglītību.

Melanktona atvārtā privātskola Vitenbergā ir paraugmodelis reliģijas, klasisko valodu, literatūras un mūzikas integrētām studijām. (78, 31)

Eiropēiska jauna tipa ģimnāzija Strasburgā, ko vada **J. Šturms**, piesaka sevi kā nākotnes modeli humānistiski virzītai mācību iestādei, kas balstās uz dievbijību, daiļrunību un zināšanām.

Laī arī izglītības politikas ievirze reformācijas sākuma periodā ir dziļi reliģioza, tā sevī ietver arī sabiedrības sociāli politisko transformāciju. Lutera tēze reliģijas mācībā "*no ticības taisnais dzīvos*" izskan kā piedāvājums, kuru ikviens ir tiesīgs saņemt neatkarīgi no sabiedriskā stāvokļa. Bauslība tiek attiecināta uz visu veidu cilvēku saskarsmēm, mācību saturā īpaši akcentējot mīlestības bausli un Dekalogu.

Polemikā pret viduslaiku izglītības sistēmu klosteru skolās, izskan Lutera aicinājumi uz morālo dzīvi, labu rīcību un ikdienas darbu, kas iestrādājami mācību programmās.

Lutera bauslības interpretācijai ir arī teoloģisks pielietojums, pēc kura visu morāles prasību rezumējums apkopojas pirmajā bauslī. t.i., no visas sirds mīlēt un klausīt Dievu. Tas liek apzināties, ka bausļi tiek attiecināti ne tikai uz ārējām rīcībām, bet uz sirdi, kas kļūst par pamatu reliģiskajai audzināšanai.

Dievbijība un reliģiozitāte ir Lutera audzināšanas sistēmas pamatā, pie kam "dievbijība" saskaņā ar Lutera komentāriem katram bauslim, kas izteikts: "Mums būs Dievu būties un mīlēt...", virza audzēkni pretim vainas apziņai, kas loģiski noved pie meklējumiem pēc piedošanas. (36. 35)

Izglītības un audzināšanas modelī Luters uzsver arī socializēšanās nepieciešamību, galvenokārt otra cilvēka tiesību respektēšanas aspektā ("Par laicīgo varu"). Viņš nošķir sociālos normatīvus no specifiskām kristiešiem domātām individuālām normām, pēc kurām cilvēks tiek vērtēts kā izejmateriāls Dievam, lai veidotu viņa nākošo mūžīgo dzīvi. Cilvēks tiek definēts kā būtne, kurš taisnots ticībā. Līdzība Dievam (imago Dei) tiek skaidrota kā sākotnējā dabiskā taisnīguma un svētuma izpausme, kas apzīmē cilvēka pilnīgumu un harmoniju. Cilvēks ir pakļauts lielākam spēkam – Dievam vai velnam - , pats saviem spēkiem viņš neko neiespēj.

Šis teocentriskais skatījums rezonē arī reliģiskajā izglītībā un audzināšanā.

Citādi reformācijas tendences izglītībā izpaūžas Šveicē, kur tās pamatā nosaka **Žans Kalvins** (1509 – 1564). Viņa izstrādātās reformas, kas paredzētas Ženēvas uzturēšanai

kārtībā, liecina par autoritāru disciplīnu un stingri noteiktu morāli (krogu slēgšana, deju aizliegums, atturībnieku kafejnīcu atvēršana, stingras lūgšanas, sodi u.c.).

Līdzīga un vēl stingrāka morāle tiek attiecināta uz jaunatnes reliģisko audzināšanu. Kalvins savos vispārējos filosofiskajos uzskatos ir reālists. Vispārējie jēdzieni dominē pār konkrētām lietām. Tas nozīmē, ka morāles likumi tiek vispārināti, gūstot prioritāti pār atsevišķu rīcību. Šīs izpausmes skaidri samanāmas arī reliģiskās audzināšanas modelī.

Jaunatnes vidū tiek izplatīti jēdzieni "cilvēcība", "lojalitāte", "brālība", kas akcentē tuvākmīlestības faktoru, reizē baušļiem piešķirot universālu raksturu un uzsverot gan Vecās Derības morāles bauslības, īpaši Dekaloga, gan Jaunās Derības bauslības, kā piemēram, Kalna sprediķa īpašo nozīmi ar mūžīgu vērtību. Pēc Kalvina programmas galvenais bauslības noteiktais likums cilvēka dzīvē ir sekošana Kristum un pilnīga pašatteikšanās, kas nozīmē savas pašvērtības nonīcinājumu.

Abos reliģiskās audzināšanas modeļos likts svarīgs akcents uz bauslības civilo un politisko pielietojumu, kas aicina jaunatni uz mierīgu sociālu līdzāspastāvēšanu.

(36, 32 – 33)

Turpretim **Ulrihs Cvinglijs**, reģformācijas līderis Cīrihē, reliģiskajā audzināšanā akcentē šādus uzsvārus:

- Bībele ir augstākā autoritāte, un tā lasāma dzimtajā valodā;
- pestīšanu nodrošina ticība, nevis darbi;
- katram nepieciešama personīga ticības saikne ar Dievu.

Šie trīs minētie aspekti tiek iekļauti reliģijas mācības saturā.

XVII gs. 50. gadu beigās kontrreformācijas rezultātā veidojas jauna – Jezuītu audzināšanas sistēma, kuras pamatlicējs ir katoļu mūks un priesteris **Loijola**. (1491 – 1556).

Jezuītu ordeņa, ko Loijola dibina, galvenais uzdevums ir atjaunot baznīcas un pāvesta varu, kā līdzekli izmantojot jaunatnes reliģisko audzināšanu un izglītību. Jezuīti atver neskaitāmas skolas katoļu zemēs, tai skaitā ģimnāzijas, kā arī teoloģijas fakultātes.

Ideāls reliģiskajai un intelektuālajai audzināšanai jezuītu mācību iestādēs ir izkopt audzēkņu dvēseli, attīstot augstu tikumisko apziņu. Garīgais audzinātājs un skolotājs ir priesteris, kura nolūks ir arī sekmēt skolēnu pilnīgu uzticību Romas katoļu baznīcai, lai

veicinātu tās atjaunotni ar garīgiem ieročiem. Tādējādi īpaša loma tiek pievērsta tādām kvalitātēm kā pazemība, paklausība, pašsavaldīšanās spēja, lai audzēknis pilnībā spētu pārvaldīt savas jūtas.

Tādā veidā sagatavoti, jaunie potenciālie ordeņa locekļi, kas atteikušies no personīgām interesēm un savas gribas, pārrāvuši saites ar ģimeni, valsti un sabiedrību, tomēr paplašina savu ietekmes sfēru, attīstot saviem mērķiem piemērotu jaunatnes reliģisko audzināšanas sistēmu, kas tomēr neveicina atbilstošu un svarīgu pedagoģisku problēmjaudājumu risināšanu.

Kaut arī jezuītu skolu programmās daudz kas tiek pārņemts no humānistu izglītības modeļa, ieskaitot laicīgās zinātnes elementus un protestantu latīņu skolās mācāmos priekšmetus, tomēr smagā reliģijas mācības nasta bremzē brīvas un radošas personības izaugsmi, kā arī īpaši neveicina zinātnes un kultūras progresu. (78, 40 – 43)

1. 6. Reliģijas pedagoģijas virzieni 17. – 19. gs.

Deantropomorfizējoties un pārkāpjot mitoloģiskās domāšanas sliekšni, renesanse un reformācija sagatavo sabiedrisko apziņu jaunam pasaules ainās redzējumam, kurā cilvēku un pasauli sabiedrība sāk uztvert kā savas praktiskās darbības produktu. Notiek diferenciācija starp klērikiem un izglītotiem cilvēkiem, līdz ar to arī starp ticību un zinātņi. Audzināšana sāk izpausties kā patstāvīgs mehānisms, nevis tikai kā reliģiskas ideoloģijas apguve.

Viens no pirmajiem jauno ideju paudējiem ir **Jans Amoss Komenskis** (1592 – 1670), kurš cilvēka paša rokās ieliek gan glābšanu, gan pazušanu, uzskatīdams, ka cilvēkam pašam ir dota iespēja sakārtot pasauli. Slimās pasaules ārstēšana sākas ar dievbijīgu audzināšanu. Viņa pansofija (visgudrības mācība) nozīmē zinātņu saistību ar Dieva un pasaules izpratni.

Īpaši drosmīga sabiedriski politiskā ziņā ir Komenska apjomīgā programma mācīt "visu visiem pamatīgi". "Viss" ir uztverams kā vienots priekšstats par pasauli, kas nemītīgi paplašinās dažādās skolas pakāpēs.

"Pamatīgi" - nozīmē kritisku vērtēšanu pret toreizējo tradicionālo izglītības verbālismu, kā arī pret dabiskām iekalšanas metodēm, to vietā piedāvājot uzskatāmības metodi.

(33, 89)

Attēlu grāmata "Orbis sensualium pictus" (Redzamā pasaule gleznās) piedzīvo neskaitāmus izdevumus un apbrīnu.

Metodisku mācīšanas sistēmu Komenskis sniedz darbā "Didactica Magna" (Lielā didaktika). Neuzspiestās, dabiskās, vecumam atbilstošās metodes tiek orientētas uz frontālo nodarbību formu un viena vecuma skolēnu klašu sistēmu.

Viengabalainā reliģijas pedagoģijas sistēma, kas ietver intelektuālo, tikumisko un reliģisko audzināšanu, rod atsauci Bēkona principā – dabu pārvalda tās likumu zinātājs un labs dabas parādību novērotājs. Komenska didaktikas empīriski induktīvā metode varētu tikt nosaukta arī par natūrpsiholoģisko metodi.

Reliģijas pedagoģija izvirza maksimālu ideālu – sagatavot mūžībai.

Lai to veiktu, skolēnam sevī jāattīsta viņa zemapziņas dziļēs apslēptās Dieva dotās īpašības. Komenskis salīdzina cilvēka dvēseli ar sfērisku spoguļi, kas atstaro visus tēlus, kas ir ap to. Realitāte nav ne cilvēka prātā, ne dvēselē, ne arī uztverē, bet dabiskajā pasaulē.

Komenskis piedāvā četrpakāpju skolu:

- bērna apmācība mājās, ģimenē, kur liekams pirmais akcents uz reliģisko audzināšanu, iepazīstināšanu ar Sv. Rakstiem;
- dzimtās valodas skola, kur skolēns visu apgūst mātes valodā;
- latīņu skola, kur tiek apgūtas latīņu, grieķu, ebreju valodas;
- universitāte un ceļojumi.

“Lielā didaktikā” pausti deviņi otrās pakāpes skolas reliģiskās audzināšanas principi, kas skatīti analogiski dabas universālajiem attīstības principiem.

1. Daba ievēro piemērotu laiku.
2. Daba sagatavo materiālu, pirms tā sāk ko dot.
3. Daba izvēlas piemērotu objektu darbības virzībai vai arī vispirms pakļauj to apstrādei, lai padarītu derīgu.
4. Daba nerada neskaidrības savā darbībā, bet gan mērķtiecīgi un skaidri virzās no punkta uz punktu.
5. Visās dabas izpausmēs attīstība sākas no iekšienes.
6. Dabā nenotiek lēcienveida attīstība, bet pakāpeniska virzīšanās uz galamērķi.
7. Ja dabā kas iesācies, viss tiek arī pabeigts.
8. Daba izvairās no šķēršļiem, kas to varētu ievainot.

(47)

Komenskis ar piemēriem ilustrē katru principu. Viņš aicina skolas attīstīt metodoloģiju, sekojot universa likumiem dabā, tādējādi konstruējot grandiozu shēmu – mācīt visu viesiem, un nosaukdams to – “*pansophia*”.

“Viņš cerēja ar Eiropas zinātnieku līdzdalību publicēt universālo zināšanu enciklopēdiju. Viņš cerēja nodibināt pansofijas koledžu, kuras laboratorijās notiktu zinātniski pētījumi, kurās viņš pats arī varētu darboties, lai izstrādātu metodiskas instrukcijas, kas sekmētu ikvienai personai sasniegt maksimālo. Visas šīs idejas radās

no viņa ticības, ka audzināšanas spēks spēj pasargāt cilvēci.” (123, 180; autores tulkojums)

Kaut arī Komenska pedagoģiskais reālisms ir pretrunā ar Platona klasisko ideālismu, tomēr viena lieta sakrīt – kopīgais sapnis par pedagoģijas iespējām sabiedrībā. Komenskis dziļi tic, ka reliģijas pedagoģijas sociālā funkcija ir pārveidot sabiedrību.

“Komenskis mudināja vairāk līdzekļus izdot skolām, kas ir vislabākais kapitālieguldījums. Instrukcijas, norādījumi, mācību grāmatas kā pirmais palīgs skolotājam ir brīvprātīgi jānodrošina. Reliģija ir skolu sistēmas ietekmētāja, t.i. – sekošana Jēzum, nevis ortodokssālais diktāts.” (138, 237; autores tulkojums)

Komenskis ir arī novators attiecībā uz skolotāja lomu. Gudrs skolotājs ir ieinteresēts apliecināt patiesību ikdienas dzīvē.

Viņš iestājas pret miesas sodiem, kas ir raksturīgi 17. gs. Eiropas skolās. Šim protestam ir svarīga motivācija – cilvēks uzlūkojams kā Dieva radīts un mīlēts.

Komenska ideja attiecībā uz mācīšanās procesu – mācīties darot – ir atslēga viņa pedagoģiskajai sistēmai, kuras saturs ir universālas zināšanas, kas izriet no trīs avotiem – dabas, mākslas un Dieva. (142, 230)

-

Pavērsiens reliģijas pedagoģijas vēsturē saistās ar priekšstatiem par dabaszinību tālāku attīstīšanu un teorētiskās izziņas pilnveidošanu jaunā problemātikā, kas saistās ar nepietiekamu zinātnes attīstību, rod risinājumu metodes pamatošanā.

Precīzi šo situāciju raksturo V. V. Klīve:

“...pirmais un pats svarīgākais jautājums ir par mūsu metodi zināšanu apgūšanā. ... mēs redzam empīrisko tradīciju, kas pareizo metodi meklēja vērojumos. Citiem vārdiem, jautājums bija par pareizo zinātnes metodi, ar kuras palīdzību mēs izpētām pasauli.” (46, 97)

Pasaules jaunā izpētes metodoloģija saistāma arī ar Universa izpēti, kas nosaka reliģijas pedagoģijas saturu un metodes.

Īpaša nozīme priekšstatu veidošanā par mācību metodēm ir angļu filosofam empīriķim

F. Bēkons (1561 – 1626) turpina ievērot Komenska izvirzīto dabatbilstības principu, kas nosaka pilnīgu pakļaušanos dabas likumībām. Šis nosacījums liek Bēkonam izvēlēties indukciju kā metodi; no vienkāršā uz sarežģīto, no konkrētas novērošanas uz

vispārīgiem secinājumiem. Novērojums un indukcija – ceļš uz eksperimentu. Akcents tiek likts uz prāta attīstīšanu, caur kuru sekmējas arī gara izaugsme stingrā reliģiozi tikumiskajā jaunatnes audzināšanas procesā. Galvenais uzdevums, ko laikmets izvirza, ir iegūt zināšanas, kas sakņojas pieredzē. (94, 38)

Šāda pieeja reliģijas mācībā ir ar panteistisku ievirzi. Pedagoģs R. Obšteins atzīmē:

“Pēc Bēkona domām daba ir grāmata, kurā cilvēks var rast īsto patiesību. Bēnons zinātne ir kultūras ierocis, viņa pauž dabas likumos slēpto patiesību un dod cilvēcei spēju dabu uzvarēt un pakārtot savai gribai.” (79, 67)

Bēkons uzsver:

“Bet, ja labi apdomā, tad dabas filozofija tūlīt aiz Dieva vārda ir visdrošākais līdzeklis pret mānticību un līdz ar to arī visvērtīgākā barība ticībai.” (12, 76)

Dekarts (1596 – 1650) – racionālisma ideju aizsācējs Francijā, ar kuru saistās filosofiskās domas virziena maiņa Eiropā, pēc kura par vienu no filosofijas izpētes objektiem kļūst indivīda pašizziņa, kas balstās uz subjektīvo pieredzi. Laikā, kad reliģija ar aizdomām izturas pret zinātnei un zinātne – skeptiski pret reliģiju, Dekarta mērķis ir parādīt, ka iespējams paturēt abas. (86, 47)

Akcents uz īpašo prāta lomu liek Dekartam apgalvot, ka Dieva esamība ir nepieciešama, lai būtu iespējams Dievu definēt. No tā izriet, ka Dievs ir. Dekarts izmanto Dieva esamību kā ārējās pasaules esamības garantu, kas nosaka filosofa ticību Visuma racionālajam iekārtojumam. Viņa reliģijas pedagoģiju ietekmē Platona ideju teorija, uz ko pamatojoties, Dekarts ir pārliecināts, ka bērns piedzimst ar iedzimtām idejām. Taču atšķirībā no Platona Dekarts par sākuma punktu ņem indivīda nepastarpinātu subjektīvo pieredzi, nesākot ar teoriju, bet ar “es” un to, kā tas domā.

Spriešanas metode tiek aizgūta no Aristoteļa. To sauc par universālo šaubu metodi, kas kļūst par vienīgo līdzekli zināšanu ieguvē. Metodiski viņš aicina izvērtēt visu pieredzē gūto. Visa pamatā: *domāju, tāpēc esmu.* (60, 266)

Domāšana balstās uz racionālistiskās zinātnes koncepciju, uz likumu sistēmu. Augstākais izziņas likums tiek formulēts kā nepieciešamība skaidri un precīzi domāt.

Lai gan Dekarta filosofijā ticība Dievam ir pirms ticības zinātnei, viņa Dievs tomēr nav kristiešu Dievs, kas saistās ar pestīšanu, atmaksu un sodu.

Dekarts Dievu mēģina parādīt divējādi:

- a posteriori, vadoties no izteikumiem par faktiem un pamatojoties uz kauzalitātes principu;
- a priori, analizējot Dieva jēdzienu.

Dekarta Dievs ir bezgalīga un pilnīga esamība, visu pilnību pārpilnība. Viņa reliģijas filosofija izskaidro nepilnīga cilvēka un visupilnīgās esamības attiecības.

Šajā attiecību pilnveides procesā atklājas domāšanas fenomens, to metodiski maksimalizējot jeb, kā Dekarts māca, virzoties pa "*pilnības pakāpēm*". Dievs savā realitātē kļūst par apziņas faktu. (88, 251 – 252)

Bez Dieva idejas cilvēks nebūtu spējīgs tiekties uz progresu, domāt un rīkoties.

Pilnveidojoties cilvēka "Es" apziņa nes sevī ne tikai Dieva ideju kā priekšstatu, bet tā savā substancālā esamībā pati ir Dieva ideja, ja vien tā dod iespēju ieraudzīt pilnīgo dievišķo esamību un to atspoguļo. Par reliģiskās audzināšanas mērķi tiek izvirzīta iedzimtās Dieva izziņas atmodināšana, jo apziņu ir piesārņojuši jutekliski tēli un kaislības.

Lai realizētu šo mērķi, jālieto universālā didaktikas metode – no vispārīgā izsecināt atsevišķo.

Dekarts kā reliģiskās izglītības reformpedagogs aicina balstīties uz absolūti drošu izziņu, likvidējot nepamatotus apgalvojumus un spriedumus, kā arī racionālo filosofiju izmantojot kā līdzekli pedagogiskajai praksei, kurai jābūt humānai un tikumiskai.

"Dievs viņa sistēmā ir vajadzīgs kā princips, kas garantē prāta darbības un materiālās pasaules norišu saskaņotību." (60, 275)

Prāta darbība ir dvēseles pamatdarbība. Attīstot prāta darbību, iespējams tuvojies ideālam – skaidrai domai, kas tad arī ir tikumības pamats. Dekarta reliģijas mācība nav tikai paļaušanās uz doktrīnām, bet metodiska vispārējo likumsakarību analīze, kas saistīta ar skolēnu jutekliskās un ikdienišķās pieredzes kritiku. Cilvēcisko maldu cēlonis ir juteklisko iespaidu mātīgums. Ja no mazotnes bērni tiks radināti analītiski saskatīt un novērtēt Dievu, pasauli, dabu un lietas tādas, kādas tās īstenībā ir, nevis tādas, kādas tos redzam, tad tā būs reliģiskā audzināšana.

Dekarta idejas un pedagogiskie principi vēl līdz mūsdienām ir iespaidojuši reliģijas pedagogiju un ir aktuāli. Kā piemēram: iemācīt metodi, nevis zinātnes.

Pats autors raksta:

"... man kopš jaunības laimējies atrast dažus ceļus, kas mani veduši pie apsvērumiem un atzinumiem, no kuriem esmu izveidojis metodi, ar kuras palīdzību, kā man šķiet, esmu guvis iespēju pakāpeniski pilnveidot savas zināšanas un pacelt līdz tik augstam līmenim, kādu vien atļauj sasniegt mana prāta aprobežotība un dzīves īsums."

(24, 16)

Jaunās vēsmas sekmē ne vien izmaiņas sabiedriskajā domā, bet arī luteriskās tradīcijas iekšējo pārveidošanos. Piētisma kustība 17. gs. beigās uzskatāma par jaunu teoloģisku nostāju ar modernu uzskatu pazīmēm.

Piētisma dibinātājs ir teologs **Filips Jakobs Speners** (1635 – 1705). Jaunais domāšanas veids izpaužas gnozeoloģijā. Pēc Spenera domām, personīgā pieredze ir jebkuras pārliecības pamats gan dabiskā, gan arī atklāsmes līmenī. Personīgās pieredzes rezultāts ir pārliecība teoloģisko zināšanu jomā. (34, 331) Kristīgās dzīves pamats ir individuālā ticība un garīgā atdzimšana.

Piētisma ietekme uz jaunu reliģiskās audzināšanas teoriju izveidi ir apjomīga. Piētisms izvirza gan baznīcas kā institūcijas, gan skolu sistēmas paplašinātus praktiskus uzdevumus, kas saistās galvenokārt ar nabadzīgo sabiedrības slāņu aprūpi (bāreņu nami, nabagmājas, trūcīgās ģimenes) un misijas darbu, t.i., subjektīvās reliģiozitātes veicināšanu, kas tiek vērtēta kā primāra attiecībā pret dogmatiskām saistībām.

Pēc autores domām, šis process sekmē ekumēnisko tendenču attīstību, kas vistiešākajā veidā skar kristīgo audzināšanu, izlīdzinot konfesionālās barjeras starp luterisko ortodoksiju un kristietību vispār. Izejot ārpus Lutera nospraustajām doktrīnām, statiskais reformācijas jēdziens kļūst dinamisks, izmainot arī reliģiskās izglītības programmas.

Notiek reliģijas subjektivizēšanās. Tas ir process, kas nosaka, ka praktiska rīcība ir reliģisks uzdevums. (88, 67 – 68)

Piētisms akcentē dzīvu dievbijību, atklājot, ka ar teoloģiskām zināšanām vien nepietiek.

"Piētisms pilnīgi piesienas Komenskim un mēģina radīt jaunu audzināšanas sistēmu, kurā galvenā vērtība piegriezta sirds un gribas attīstībai ar kristiešu dievbijību pamatā." (78, 105)

Īpaša loma tiek ierādīta audzināšanai, atzīstot sabiedriskās dzīves praktiskās intereses. Reliģijas mācība maksimāli tiek pietuvināta praktiskajai dzīvei. Tomēr smaga kļūst reliģiskās audzināšanas obligātā nasta un stingrā disciplīna, kas izslēdz visu bērnu dabai piemēroto un tuvo, t.i., izpriecas, kas saistītas ar rotaļām, teātri, dejām, jokiem u.c.

Ar šo kustību saistāma vācu pedagoga **Augusta Hermana Frankes** (1663 – 1727) darbība – dedzīga cīnītāja par baznīcas un skolas atsvabināšanu no sholastikas doktrinālām važām. Franke traktē kristīgo audzināšanu kā audzinātāja iedarbību uz skolēna gribu ar nolūku saskaņot to ar Dieva gribu, kas panākams, ieaudzinot dziļi dievbijību, t.i., lūgšanas un Bībeles studijas neatkarībā no skolēnu mantiskā stāvokļa vai ģimenes sabiedriskā statusa.

Franke ietekme reliģijas pedagogijas vēsturē ir ļoti iespaidīga, jo viņš ir spējis ar reliģiskās audzināšanas palīdzību reprezentēt praktisko kustību, gūdam sabiedrības atbalstu. (128, 171–177)

Savos uzskatos Franke ietekmējies no Komenska pedagogijas.

Dievbijības ieaudzināšanai tiek akcentēti tādi pedagogiski līdzekļi kā pedagoga loma un priekšzīme. Skolēnu brīvā laika organizēšana, kas vestu pie dzīvas Dieva atziņas, tiek piedāvāta kā vienīgais pareizais veids, lai bērnus sagatavotu šai un nākamajai dzīvei.

Franke sāk atdzīvināt "*sauso*" katehisma mācību un Bībeles tēlus ar zīmējumu palīdzību.

Reliģijas pedagogijas attīstība piētistiem vēlamā virzienā tiek organizēta ar īpašu entuziasmu Frankes un citu piētistu vadībā; skolas tiek atvērtas gan trūcīgajiem, gan maksātspējīgajiem. Īpašas uzmanības lokā nonāk bāreņi un bērni, kuri palikuši bez vecāku uzraudzības. Lielu rezonansi sabiedrībā gūst meiteņu izglītība, viņām tiek pavērts ceļš uz skolotāju vietu skolās.

Piētistu pedagogiskie centieni panākt Dieva gara klātesamību sociālā realitātē praktiski neīstenojas. Piētisms nav pietiekami pamatojis sistemātiskās teoloģijas jautājumus, kas tad arī veicina novirzīšanos no viņu iecerētajām pozīcijām.

Doktrinālā nošķirtība no tradicionālās baznīcas kā arī pārmērīgs akcents uz svētu dzīvi, kas veicina audzināšanas iestāžu izolāciju no sabiedriskām instancēm un dzīves norisēm, norāda uz piētisma sektantisko raksturu. (139, 292)

Tomēr reliģijas un izglītības filosofijas saikne ir acīm redzama. Arī Frankes izglītības sistēma balstās uz vairāk vai mazāk noteiktām teoloģijas premisām. Franke veido savas

relīģijas mācības programmas ar mērķi maksimāli attīstīt vīdi, kas veicinātu jauniešu pievēršanos kristīgajai ticībai.

Franke pats ir uzsvēris:

“Viss mūsu darbs ir orientēšanās uz galamērķi, t.i., pielietot galveno līdzekli – Dieva vārdu, kas ir ieliekams bērņā kopš bērņības. Neviltota ticība mūsu Kungam Jēzum Kristum ir dievbijības pamats un jēga, kurai seko apzinīga uzvedība.”

(125, 35: autores tulkojums)

Frankes reliģijas pedagoģijas attīstība bāzējas uz nedalāmām attiecībām starp intelektu, emocijām un gribu darboties.

Reliģijas pedagoģijas rezumējošais mērķis ir iemācīt bērņiem veidot savu reliģisko pieredzi, godājot Dievu ikdienas dzīvē. Līdz ar to skolotāja – kristieša personībai un viņa uz mīlestību centrētam personīgam piemēram Franke ierāda lielāku lomu, nekā pedagoģiskajai profesionalitātei un kompetencei.

Franke attīsta ne tikai skolu un skolotāju koledžu programmas, bet reformē arī teoloģisko programmu saturu Halles universitātē, liekot uzvaru uz senebreju un grieķu valodas radošām studijām, kā arī attīstot tādus mācību priekšmetus kā lūgšanas māksla un pastorālās teoloģijas tehnika.

Frankes reliģiski pedagoģiskās darbības ietekme ir neizmērojama. Viņa principiem seko Džons Veslijs, agrīnie metodisti, Ludvigs Cincendorfs u.c.

Kad Komenska un Frankes izglītības filosofija sāk zaudēt savu nozīmīgumu, Grāfs Nikolauss fon Cincendorfs (1700 – 1760), Hernhūtes brāļu draudzes veidotājs, ar savu personisko ekumēnisko nostāju, reizē reliģisko kristocentrisko jūsmošanu un entuziasma pilno darbošanos arī pedagoģijas jomā, mērķtiecīgi cenšas atjaunot praktisko kristietību, kas paceltos pāri konfesijai dogmatiskajām nesaskaņām.

Kristīgās izglītības programmas saturā tiek iestrādāti katehisms, psalmošana, Bībeles stāsti.

Metodi, kuru Cincendorfs bieži pielieto, viņš pats nosaucis par “liturģisko metodi”, kur galvenais akcents ir koncentrēts uz ciešo saikni starp psalmiem un Sv. Rakstiem. (128, 181 – 183)

Cincendorfs un Franke pievērš īpašu uzmanību videi kā pedagoģiskam līdzeklim, kas bērņiem iedvesmotu pievērsties reliģijai. Tiek akcentēta arī ģimenes loma un abu vecāku reliģiskās pieredzes pārmantošanas pozitīvā nozīme.

"Cincendorfs visos reliģiskās izglītības jautājumos ir brīvības un pārliecinošs individuālās ticības piekritējs. Pašaktivitāte, kas izpaužas Sv. Gara vadībā reliģiskā vidē, ir vislabākā reliģiskās audzināšanas forma. Tas, kas ir bērņā iedzimts un attīstīts ar Kristus palīdzību, ir patiesās reliģiskās audzināšanas bāze, kas ir daudz nozīmīgāka, nekā vecāku cilvēku sniegta dogmatiska mācība." (137, 201; autores tulkojums)

Uzsvars tiek likts uz emocionāla pārdzīvojuma izraisīšanu bērņos. Šādaī metodei oponē ne vien ortodoksie luterāņi, bet arī konservatīvie piētisti. (35. 337)

Lielu popularitāti Vācijā un citās protestantiskās zemēs gūst Hamburgas skolotāja J. Hibnera grāmata "Zweimal 52 auserlesene biblishe Historien aus dem alten und neuen Testament", kas izdota 1714. gadā.

1756. gadā Godharts Frīdrihs Stenders to iztulkotu un pārstrādātu izdod Latvijā ar nosaukumu "Mazā Bībele". Kurzemes skolās šo grāmatu lieto līdz pat 19. gs. vidum. Šis ir pirmais mācību līdzeklis, kurā Bībeles stāstu izklāsts pakļauts noteiktai metodikai. Stāsti ir uzrakstīti īsos, saprotamos teikumos. Stāstam seko jautājumi teksta atkārtošanai un izpratnes padziļināšanai. Pēc jautājumiem – īsas pamācības, kas izriet no stāsta satura. Visbeidzot seko īsi pantiņi, kas vielu attiecina uz bērņa ikdienas dzīvi.

Šie metodiskie paņēmiēni norāda uz hermeneitikas kā metodes būtisko nozīmi, kas palīdz attiecināt Bībeles tēlojumu saturu uz katra indivīda personisko dzīvi.

Stendera mērķis ir uzrakstīt tautas Bībeli, kurā tiek ietverti stāsti no radīšanas līdz pat kristietības atzīšanai Romā. (22)

Piētisma periodā reliģiskais pārdzīvojums saistās ar saprotamu Bībeles tēlu pasauli un atdzīvina notikumus par cilvēces grēkā krišanu un atpestīšanu caur krustā sisto, kas atmodina reliģiskās jūtas un pārdzīvojumus. Subjektīvā, antropocentriskā attieksme praktiski izmaina objektīvo realitātes koncepciju reliģiskajā izglītībā, salīdzinot ar luterisko.

"Piētisms no vienas puses, sagatavoja ceļu uz baznīcu apgaismībai, uzrunājot indivīdu un prasot no tā praktisku rīcību; no otras puses, tas distancējās no prāta."

(88. 69)

Salīdzinot ar iepriekšējiem gadsimtiem, reliģiozitātes jēdziens aizvien vairāk zaudē savu nozīmi. Orientācija uz nākotni saistās ar prāta lielo varu pār garu. Audzināšana, tai skaitā reliģiskā, pakļaujas **apgaismības filosofijas** ienākošajām vēsmām.

Viens no populārākajiem franču apgaismības aspektiem ir agresīvi uzbrukumi jebkurai vēsturiskai reliģijas formai.

Kaut arī apgaismotājiem ir atšķirīga nostāja pret reliģijas jautājumiem un mācību, tomēr viena lieta ir kopēja – pievērst īpašu uzmanību cilvēka prāta spējām un to attīstībai. Sāk veidoties jauns pasaules uzskats un dažādas intelektuālas teorijas. Apgaismības laikmets par izejas punktu izvirza subjektu, kas izziņas procesā tiek uzskatīts par primāro.

Viens no visnozīmīgākajiem apgaismības laikmeta modernās domas priekšnosacījumiem ir jauna izglītības koncepcija.

Reliģiskā izglītība vairs netiek pakļauta teoloģijai un sholastiskajai metafizikai, bet gan balstīta pieredzes ceļā gūtos novērojumos un racionālos principos.

Jau 17. gs. sāk attīstīties “dabiskās izziņas” koncepcija, kas pamazām veido sistēmu, kura pamatojas domā, ka humānistiskā erudīcija, reliģija un morāle, likumdošana un politika var tikt balstīta noteiktos principos, kuriem ir universāls raksturs un vērtība un kurus cilvēki atzinuši visos laikos.

Racionālās zināšanas tiek uzskatītas par autonomām un brīvi pieejamām, kas saprotamas visiem cilvēkiem, neatkarīgi no atklāsmes. Apgaismības laikmeta kultūrai ir raksturīga aizvien pieaugoša sekularizācija. Jaunie zinātnes atklājumi pretendē uz racionālu pasaules skaidrojumu. (34, 342 – 344)

Autores skatījumā sekularizācijas process nenozīmē kristīgās reliģijas mācības atmešanu skolās, bet gan dziļas pārmaiņas, kas atklājas noteiktās tendencēs mācību saturā.

1. Prasība pakļaut saprātu Sv. Rakstu liecībām tiek aizstāta ar pārlicību, ka atklāsmē un racionālie principi atrodas pilnīgā harmonijā.
2. Atklāsmē tiek pakļauta stingrai analīzei.
3. Par galveno mērķi tiek izvirzīta morāle un moralizēšana, kas kļūst svarīgāka par pašu reliģiju.
4. Reliģijas pamats tiek meklēts cilvēka saprātā. Reliģija kļūst par individuālu, privātu jautājumu, kurā pārlicība balstās personiskajā pieredzē.
5. Kristietības humanizācijas iezīme antropocentriskā kontekstā sekmē ilūziju, ka cilvēka labklājības garants ir harmonija ar vispāratzītiem racionāliem principiem un sekulāriem mērķiem.

(34, 342 – 344)

Ja 17. gs. racionālisma tendence ir lietu un parādību izskaidrošana, tad apgaismība pievēršas tādiem projektiem, kas orientēti uz pārveidi un pilnveidi. Visu projektu saturs attiecināms uz sabiedrības intelektualizēšanu, kurā tikumības stāvoklis ir dominējošais rādītājs.

Pārpasaulīgā teisma vietā apgaismības atbalstam kalpo deisms, kas nosaka, ka Dievs ir radījis pasauli un ir dabas likumu avots, taču pasaules notikumos neiejaucas. Racionālais gars, kas priekšplānā izvirza personības atbrīvošanu no pakļaušanas absolūtismam, izvirza ideju par cilvēka saprāta nenovērtējamajām iespējām.

Reliģiskās audzināšanas saturs pamatojas aicinājumā būt tikumīgiem, jo tikumības stāvoklis ir viens no būtiskākajiem pilnvērtīgas sabiedrības rādītājiem. (68, 101-104)

Šo ideju uzskatāmi pauž apgaismības laika izglītības liecinieks Šarls Luijs de Monteskjē (1689 – 1755) "Persiešu vēstulēs". Viņš ieskicē jaunās sabiedrības noskaņu, kas izrāda atbalstu universālām vērtībām:

"...taisnīgums ir mūžīgs un nebūt nav atkarīgs no cilvēku likumiem: un, ja tas būtu atkarīgs no tiem, tad tā būtu tik briesmīga netaisnība, ka to vajadzētu noslēpt pašiem no sevis.

...Visas ticības satur sabiedrībai derīgas pamācības, un ir labi, ja tās ievēro ar degsmi. Bet kas gan vēl vairāk var vairojot šo degsmi, ja ne vairāku reliģiju blakuspastāvēšana?"

(74, 145 – 147)

Aicinājums uz brīvību reliģiju izvēlē liecina par cilvēciskajam prātam piešķirto lomu.

Ievērojamais apgaismības laika pārstāvis **Žans – Žaks Ruso** (1712 – 1778) autonomo cilvēka brīvību virza pretim ideālam, kuras varonis cīnās par augstiem sabiedrības standartiem un vērtībām.

1762. gadā tiek publicēta audzināšanas mācību grāmata-novele "Emīls", kurā ir paustas pedagoģiskās atziņas, kuras pavada trīs atslēgvārdi – emocijas, cilvēka daba, dievbijība. Ruso ir pārliecināts, ka indivīdam intuitīvi būtu jāizjūt dabas fenomenu sev apkārt. Daba kā augstākā vērtība kļūst par reliģijas pedagoģijas principu.

Ruso pārdzīvo iedzimtās dievbijības un samaitātās sabiedrības nemītīgo sadursmi, kuras novēršanai piedāvā audzināšanas uzdevumus.

1. Bērnām piemērotas dabiskas audzināšanas vides radīšana (izolācija no sabiedrības), kas veicinātu personiskās dzīves pieredzes uzkrāšanu un nodrošinātu bērna ideālu attīstības pakāpi, kas būtu balstīta uz paša prātu.
2. Saskaņot indivīda brīvību ar vispārējiem taisnīguma principiem, kas caur morālu pienākumu izpildi nodrošinātu pāreju no dabiskās brīvības uz pilsonisku brīvību.
3. Attīstīt fiziski un garīgi spēcīgu cilvēka personību, kas nebūtu sagatavota amatam, bet gan humānām cilvēciskuma cauraustām attiecībām ar līdzcilvēkiem, sabiedrību un valsti, un kura varētu realizēt vispārcilvēciskos ideālus.
4. Audzināt ar pedagogu personisko piemēru.
5. Radīt piemērotus apstākļus darbaudzināšanai, kas sekmētu ideju par roku darba mīlīgo nozīmi, prāta pilnveidošanā.
6. Veicināt tikumisko audzināšanu, kura balstītos uz pozitīvu jūtu, spriedumu, uzskatu un gribas attīstību.
7. Rosināt aktīvu izzīni.

(136. 193 – 196)

Minētie audzināšanas uzdevumi tiek izvirzīti ar noteiktu mērķi – attīstīt skolēnos kritisku domāšanu un prāta spēju saprast mācību par Dievu. Ruso piedāvā garu ceļu, sadalot to piecos audzināšanas posmos, kā arī ievērojot pakāpenību (zīdaiņa, bērnības, zēna, pusaudža, jaunieša vecumposmi). Tikai pēdējā vecumposmā audzēknis spēs uztvert dabas fenomenu kā labāko reliģijas skolotāju. Reliģiskās izglītības kontekstā Ruso norāda, ka 15 gadus vecs jauniešs vēl pat nezina, ka viņam ir dvēsele, varbūt pat 18 gados viņš vēl nebūs gatavs uzzināt šo patiesību. Ja audzēknis par to uzzinātu pārāgri, tas nozīmētu viņu pakļaut riskam, ka viņš vispār nekad par to negribēs zināt.

(142, 241 – 244)

Ruso audzināšanas programmas projekts paredz noārdīt visu to, kas bijis kļūdainš. Ruso aicina uz jaunu attīstības līmeni, t.i., no individuālās brīvības uz pilsonisko, cenšoties saskaņot cilvēka un sabiedrības intereses. Piedāvājums sekot demokrātiskam dzīves stilam attiecināms arī uz reliģijas izvēli un apguvi.

Būdams deisma piekritējs, Ruso ne velti savu Emīlu ievieto dabiskā vidē, kur nav dogmu un gatavu atklājumu, jo tic, *“ka viss ir labs, jo tas nāk no pasaules Radītāja rokas; viss deģenerējas cilvēka rokās.”* (143; autores tulkojums)

Sabiedrība ar entuziasmu pieņem Ruso optimistisko audzināšanas teoriju par to, ka bērns pēc būtības ir labs un skolotājs ir tas, kas, balstoties uz bērna interesēm, dabisko attīstību un personīgā piemēra pārliecinošo ietekmi, spēj audzēkņos atraisīt iedzimto, nesamaitāto dabu un spējas, ko Radītājs viņos ielicis. Tieši šī “baltās lapas” teorija (bērns piedzimst tīrs un nevainīgs) kā pretstats baznīcas iedzimtā grēka doktrīnai gūst atbalstu un piekrišanu.

Apgaismības patoss ir ikviena cilvēka audzināšana un izglītošana ar brīvas personības idejas ideālu centrā. Programmatiskā atraisīšanās no vēsturiskās kristīgās baznīcas dogmām noved pie koncentrēšanās uz ētiku kā reliģijas mācības patieso kodolu.

Imanuels Kants (1724 – 1804) tradicionālo ētikas pakārtojuma sakarību ar dogmatiku apvērš otrādi, proti, Dievs nav izzināms, un praktiskais prāts var vienīgi pieprasīt, lai Dievs būtu kā tikumības un harmonijas garants.(20) Atbilstoši tam kļūst iespējams vienīgi morāls Dieva pierādījums.

Gadsimtiem ilgā baznīcas noteiktā dogmatika kļūst atkarīga no ētikas.

Kants savā esejā “Atbilde uz jautājumu: kas ir apgaismība?” apliecina, ka tā ir izešana no nepilngadības un tās pārvarēšana, atbrīvojoties no baznīcas doktrinālās aizbildniecības un nodrošinot saprāta izmantošanu. Cilvēks ir jāaudzina brīvs. Esejas noslēgumā Kants raksta:

“Apgaismības – izešanas no nepilngadības, kurā cilvēki atrodas paši savas vainas dēļ – galveno punktu es principā saskatu reliģijas lietās...”

(105, 127)

Kants vēršoties pret reliģiskajiem aizgādņiem, izstrādā cilvēka brīvības pamatošanas filosofiju, kas nosaka reliģiskās audzināšanas saturu. Pedagogam jārada tādi pedagoģiski apstākļi, kas audzēkņiem izraisītu vēlēšanos drosmīgi apņemties izmantot savu saprātu.

Kants atbalsta Ruso un iestājas pret reliģijas mācīšanu mazotnē. Primārais ir attīstīt prātu, kas izzina pasauli, atbilstoši konkrēta indivīda skatījumam. Bērns, pēc Kanta domām, var izzināt tikai parādību pasauli, dabu. “Lietas par sevi” ir abstraktas un par tām nedrīkst sākt mācīt pārāgi.

"Bērnus pat nedrīkst iepazīstināt ar reliģijas praktisko pusi, t.i., pienākumu pret Dievu, jo viņi nezina, kas ir pienākums vispār".

(78, 21)

Par svarīgāko Kants uzskata tādu apziņas attīstību, kas spētu risināt četrus izvirzītos filosofiskos jautājumus:

Ko es varu zināt? Kas man jādara? Uz ko es varu cerēt? Kas ir cilvēks? (42, 313)

Šie ir jautājumi, ko nobriedinājusi tā laika sabiedrība. Izgaisušās Dieva autoritātes un baznīcas mācības vietā stājas sirdsapziņas autoritāte, ielaužas prāts. Mūžīgās svētlaimes vietā debesīs, sabiedrība pieprasa laimi tepat uz zemes.

Reliģijas kulta kopšana vairs neietilpst Kanta audzināšanas sistēmā, tā tiek aizstāta ar iedvesmas pilnu kultūras radīšanu. Par radošo pirmsākumu tiek piedāvātas cilvēciskās darbības, nevis agrākais bībeliskais Dievs.

Kants izvirza tikumiskos pienākumus: pienākums pret sevi; pienākums pret līdzcilvēkiem. Pašcieņas apziņa un cieņa pret citiem nosaka rīcības vērtību.

Kants piedāvā netradicionālu reliģiskās audzināšanas ceļu, jo tikumību nebalsta uz tradicionālajiem reliģiskajiem priekšstatiem, bet gan otrādi – reliģiskos priekšstatus attīsta, pamatojoties uz cilvēka iekšējo tikumisko apziņu.

Tikai augsti tikumiska personība spēs sajust reliģisko pārdzīvojumu un saskatīt svēto ideālu. (78, 22)

Reliģiju bez tikumības, t.i., aklu Dieva slavēšanu un likumu pildīšanu, Kants uzskata par fanātisku māņticību.

Teorētisko zināšanu apguve reliģiskajā izglītībā cieši saistāma ar cilvēciskā pienākuma jēdzienu, no kā izriet gan Dieva atzišana, gan praktiskā rīcība. Tas nozīmē, ka transcendentālais Dievs tomēr tiek piedāvāts kā klātesošs, un kaut arī zināšanas par to ne vienmēr ir, Dieva klātie paliek kā neatņemama sastāvdaļa ikdienas dzīves pieredzē. Tikai attīstīts prāts, intelekts un augsta morāle palīdzēs orientēties jutekliskās pasaules sfērā.

"Tādējādi abu spēju – prāta un intelekta – nošķirums sakrīt ar divu pavisam atšķirīgu prāta darbību – domāšanas un izziņas – nošķirumu un ar divu pavisam dažādu interešu sfēru nošķirumu – jēga ir vienā un izziņa – otrā." (4, 36)

Tas nozīmē, ka jutekliskajai pieredzei tās formu un robežas piešķir noteiktas cilvēka sapratnes kategorijas moralitātes līmenis.

Savā darbā “Praktiskā prāta kritika”, kas veltīta brīvās gribas un morāles sfērai, Kants raksta: “...tīrā praktiskā prāta vajadzība ir dibināta uz pienākumu – padarīt kaut ko (augstāko labumu) par manas gribas priekšmetu, lai veicinātu to ar visiem saviem spēkiem: bet, ja man turklāt jāpieņem, ka tas ir iespējams, tad jāpieņem arī tā nosacījumi, proti, dievs, brīvība un nemirstība, jo ar savu spekulatīvo prātu es tos nevaru pierādīt, kaut gan nevaru arī atspēkot. Šis pienākums dibinās uz likumu, kurš gan nekādi nav atkarīgs no šiem pēdējiem pieņēmumiem, bet ir apodiktiski drošs pats par sevi, proti, uz morālo likumu, un tiktāl tam nevajag nekādu citu atbalstu, ko sniegtu mūsu teorētiskie uzskati par lietu iekšējo raksturu, pasaules kārtības vai tai priekšgulā stāvoša vadītāja slepenajiem mērķiem, lai jo pilnīgi liktu mums darboties absolūti atbilstoši likumam.”

(43, 164)

Kanta kategoriskais imperatīvs iegūst universālu raksturu. Morāle, kas balstās uz pienākumu, atzīst tikai tādu cilvēka rīcību, kuru vada pienākuma apziņa. Akcents uz pašpilnveidi, cilvēka tiesībām uz brīvību, prāta autonomiju atbilstoši iespējām, nepadara lieku morāli.

Tādējādi Kanta pedagogijā lielākais uzsvars likts uz moralitāti, reizē paužot apgaismības laikmeta domu par cilvēkā esošo jeb iedzimto labestības dīgli.

“Cilvēkam jāattīsta savas tieksmes dievišķā virzienā. Providence nav novietojusi viņā labestību gatavā veidā, bet tikai tieksmi uz to. Cilvēka pienākums ir sevi pašu ar to nodrošināt, attīstot savu prātu.

Cilvēkam nepieciešama audzināšana un kultūra. Kultūra sevī ietver disciplīnu un instrukcijas. Cilvēks var kļūt par cilvēku tikai audzināšanas ceļā. Viņš ir tikai audzināšanas produkts. Tas ir acīmredzams, ka cilvēku var audzināt tikai cilvēks, kurš savukārt pats ir ticis audzināts.”

(135; autores tulkojums)

Kants ir ienesis jaunu reliģijas pedagogijas modeli, nojaucot tradicionālo reliģijas ētiku, nostādot izpratni par Dievu pilnīgi nebijušā gaismā, līdz ar to izraisot arī pārmaiņas cilvēka attiecībās ar transcendentu. Tas atspoguļojas Kanta pēdējā lielajā darbā “Reliģija tikai prāta ietvaros” (1793), kurā pilnībā kļūst skaidrs reliģijas filosofijas mērķis, un tas ir – izprast reliģiju un maksimāli par to noskaidrot. Kants cenšas ne vien noskaidrot, bet arī izskaidrot, kāpēc cilvēks apzināti izvēlas darīt ļauno. Pēc viņa domām tas notiek tādēļ, ka morālais pamats ir sagrauts.

Par centrālo kļūst jautājums, kā cilvēkam pārvarēt jaunuma sakni.

Izejot no tā, par galveno uzdevumu reliģijas pedagogijā tiek izvirzīta cilvēka pārveides programma, kas arī nozīmē morālās dzīves pamatu atjaunošanu. Kants ir arī pārliecināts par to, ka kristietība kā augstākās universālās reliģijas izpausmes veids spēj realizēt cilvēka morāles pārveidošanu ar kristīgās audzināšanas palīdzību. (46, 47)

Bez Kanta arī citi vācu klasiskās filosofijas pārstāvji manāmi ietekmē reliģijas pedagogijas virzību 18. un 19. gs. mijā. **Johans Fihte** (1762 – 1814) izveido visaptverošu subjektīvā ideālisma sistēmu. Par galveno audzināšanā viņš uzskata tikumības un gribas attīstību. Morāle nozīmē personības tieksmi atkal apvienoties ar Absolūto. Par cilvēka augstāko mērķi Fihte atzīst apziņas brīvību, jo tieši tīrās apziņas brīvībā atrodama pasaules tikumiskā kārtība, ko filosofs pielīdzina Dievam, saprotot to kā iekšējā Es jaunu sākumu. Tas nozīmē, ka par reliģiskās audzināšanas mērķi tiek izvirzīti centieni pēc iekšējās neatkarības, kas praktiski nozīmē aicinājumu dzīvot pēc sirdsapziņas, tikumiski pildot cilvēciskos pienākumus. Skolēnam jāmača mīlēt labais. Priors kļūst cildenais mīlestības motīvs. Mīlestība kā iedvesmojošs faktors pieprasa no bērna nešaubīgu ideālu esamību pēc kā tiekties. Bez tā izglītībai nebūtu nekāda seguma, jo bērns var gribēt tikai to, ko mīl. Mīlestība kļūst par gribas ierosinātāju un tikumiskas uzvedības virzītājspēku. (116, 143)

Fihtes nolūks ir ar tikumiskās audzināšanas palīdzību sekmēt vācu nācijas attīstību, uzskatot, ka tieši nācijai ir mūžības statuss.

“Cilvēka ticību mūžībai, savu darbu un domu neiznīcībai uztur cerība savas nācijas mūžīgai pastāvēšanai un ticība viņas īpatnībai. Šī īpatnība ir tas mūžīgais, kam cildens gars uztic savu un savas darbības neiznīcību, mūžību.”

(78, 33)

Tikumības un brīvības garants Fihtem ir saprātīga aktivitāte. Šo procesu var sekmēt prāta spēka un nozīmes apzināšanās, kā arī zinātnes mācība, nevis ticība baznīcas dogmām. Fihte saka:

“Ja vien griba ir tieši un godīgi vērsta uz labo, tad saprāts pats no sevis uztvers patieso. Ja tiek vingrināta tikai griba, pametot novārtā saprātu, tad nerodas nekas vairāk kā prasme prātot un gudrot kaut kādā nenoteiktā tukšumā.”

(26, 105)

Fihte akcentē cilvēka ticības nozīmi iekšējam gribasspēkam, kas virza pretim augstākajai patiesībai:

"Manī ir dziņa uz absolūtu, neatkarīgu pašdarbīgumu..."

(26, 101)

Apguvīs cilvēci, cilvēks var ne tikai iedarboties uz citiem laikabiedriem. Fihte tic un visā savā pedagoģiskajā darbībā aicina un norāda uz kādu nezināmu un neaptveramu iracionālu sfēru:

"Visi indivīdi ir ietverti Vienā lielajā Tīrā Gara vienotībā. Tīrā Gara vienotība man ir nesasniedzams ideāls, visaugstākais mērķis, kas tomēr nekad neīstenojas."

(26, 161)

Par godu šim cēlajam mērķim Fihtes reliģiskā audzināšana ir vērsta uz sabiedrības solidaritāti, tautas spēka atmodu, ticību mīlestības fenomenam kā garīgo interešu un sociālās apziņas pilnveidotājam.

Reliģijas pedagoģijas teorijas attīstībā īpaša loma ir **Fridriham Šleiermaheram** (1768 – 1834). Neskatoties uz to, ka Šleiermahers ir teologs, spilgti izpaužas viņa tieksme pēc brīvas baznīcas, pēc brīvas nācijas, pēc brīvas personības.

Reliģiskās audzināšanas būtību viņš redz kultūrvēstures kontekstā, akcentējot nevis dogmatismu, bet gan reliģiski estētiskos uzskatus. Kā svarīgu faktoru Šleiermahers izvirza personīgo reliģisko pieredzi un pārdzīvojumu.

Reliģiskajai audzināšanai tiek piedāvāti divi virzieni – individuālais un universālais, ar pēdējo saprotot konkrētas sabiedriskas institūcijas: ģimeni, skolu, baznīcu, valsti.

Indivīdam jābūt tikumiski, fiziski un garīgi sagatavotam, lai iekļautos universālajās institūcijās. Kā zinātniskās pedagoģijas aizstāvis, Šleiermahers lielu uzmanību pievērš skolēnu psiholoģijas pārzināšanai, kas garantē veiksmīgāku reliģijas un moralitātes apguvi.

Reliģiskās apziņas attīstība un izkopšana ir ģimenes uzdevums. Dievbijību nevar apgūt kā teorētisku materiālu, bet gan izjust kā ģimenes dzīves stilu, kas izpaužas mīlestībā pret tuvāko un attiecībās ar Dievu. (78, 42 – 45)

Georgs Vilhelms Frīdrihs Hēgelis (1779 – 1831) savās filosofiskajās koncepcijās risina jautājumus par universu kā mūžīgā absolūta gara esamību.

Hēgelis izvirza filosofiskas dabas uzdevumus:

- kāda ir absolūtā gara būtība;
- atsegt universu kā mūžīgo ideju, kas pārvērsta realitātē;
- pierādīt, ka absolūtais gars pauž universā savu ideju un izpaužas pats cilvēka apziņā.

(78. 51)

Hēgelis redz pasauli tās garīgajā vienotībā un attīstībā, ko nosauc par absolūto garu, kas varētu būt domāta cilvēces garīgā pieredze kultūras attīstības gaitā. Absolūtais gars to simbolizē. Tas ir vispasaules prāts, ko filosofijā sauc par substanci. Hēgelis par absolūtā gara pašattīstības kāpnēm uzskata mākslu, reliģiju un filosofiju. (60, 315)

Pēc Hēgeļa domām, reliģijas dziļākā būtība ir mīlestība, tādējādi tā mācāma pēc iespējas agrākā vecumā.

Pretēji Ruso piekritējiem, Hēgelis ir dogmatiskās reliģijas mācības piekritējs un atbalstītājs. To viņš iesaka kā sagatavošanas posmu filosofiskās loģikas apguvei, kas būtu akadēmisko studiju pamats.

Ja Ruso un Kantu reliģijas pedagoģijas jomā varētu dēvēt par teorētiķiem, tad kā izcilu praktiķi sevi piesaka **Johans Heinrihs Pestalocijs** (1746 – 1827). Viņš izmanto Ruso idejas un priekšstatus, lai tos modificētu darbizglītības un tikumiskās izglītības filosofijā. Kaut arī Pestalocijs piedzīvo daudz neveiksmju pedagoģiskajos eksperimentos bāreņu patversmēs, viņš tomēr izstrādā savu pedagoģisko koncepciju. Darbā “Lingards un Ģertrūde” (1781) autors prezentē skolu un ģimeni kā audzināšanas iestādes un pauž savas naturālistiskās audzināšanas doktrīnas.

1. Ļaunums drīzāk rodas deformētā sociālā vidē, nekā cilvēka dabā.
2. Audzināšana – tas nozīmē nodrošināt personības izaugsmi un sociālās reformas.
3. Pareiza audzināšana attīsta cilvēka morāli, intelektu un fiziskos dotumus.
4. Morālā attīstība sākas mājās bērnībā, kad bērns var izjust mātes rūpes un gādību.
5. Jūtu un profesionālā izglītība sagatavo ekonomiski neatkarīgu un brīvu personību.

(129: autores tulkojums)

Pestalocija izglītības filosofija paredz bērnam audzināšanu, kas atgādina mājas atmosfēru un garantē drošības sajūtu.

Neskatoties uz to, ka Pestalocija filosofija ir apgaismības racionālisma, naturālistiskā romantisma, vācu ideālisma, kristietības piētisma, sociālā filantropisma, politisko reformu un industriālā liberālisma apdvesta un atrodas šo ietekmju krustpunktā, noteicošais un dominējošais ir audzināšana ģimenē, ar to saprotot arī reliģisko audzināšanu, ko bērns saņem no saviem vecākiem.

Pestalocija pedagogija balstīta un indukciju, virzību no vienkāršākā uz sarežģītāko, no tuvākā uz tālāko. Tādā veidā tiek virzīta arī reliģijas pedagogija.

No konkrētā → abstrakto, no elementiem → veselumu

Pestalocija liktais uzsvars uz emociju un jūtu pieredzi ir kontekstā ar viņa reliģiskiem uzskatiem. Viņš ir “sirds reliģijas”, nevis doktrīnu un rituālu piekritējs. Noraidot “iedzimtā grēka” doktrīnu, priekšplānā tiek izvirzīts pretējais – cilvēka dabas iedzimta labestība. Līdzīgi kā Ruso, kas cenšas savam audzēknim radīt no sabiedrības izolētu vidi, Pestalocijs to saskata ģimenē.

Arī skolā bērnam jājūtas drošam, ka par viņu rūpējas un mīl. Pestalocija reliģijas pedagogija tiek realizēta mīlestības un emocionālās stabilitātes kontekstā, vispirms izzinot redzamās tuvākās apkārtnes norises. Viss apgūstams caur sajūtām, caur noteiktu pieredzi.

Līdzīgā veidā Pestalocijs piedāvā apgūt arī reliģisko pieredzi, galvenokārt tajā saskatot visu tikumisko. Tā kā viņš pats ir ticīgs cilvēks, tad bieži izmanto Bībeles motīvus, īpaši Jauno Derību, ilustrējot savas domas un pieredzi ar noteiktu epizožu un tēlu palīdzību.

Tikumiskās izglītības ideālu prioritāti Pestalocijs apliecina savā darbā “Gars un sirds metodē” (1805).

“Pestalocija galvenā atziņa sakņojas domā, ka daba cilvēku rada nepabeigtu, un tādējādi cilvēkam pašam jāpabeidz viņa tapšana par cilvēku.

Cīņā ar jauno cilvēkam jāsavāc tā pieredze, kura viņu pārliecina par dzīvnieciskā jēgas nevērtību un viņa egoistisko tieksmju mazvērtību un kura māca viņu saprast, ka viņam jāgrib labais.”

(81. 36)

Pestalocijs tikumību saprot kā pilnīgi individuālu, tā saistīta ar sirdsapziņu, ar katra cilvēka iekšējo Es. Tomēr tikumība ir arī rīcība, kurā dominējošais kļūst kāds cits un līdz ar to sociālā darbība izpaužas kā sava tuvākā mīlestība.

Cēlais tuvākmīlestības motīvs kļūst par Pestalocija reliģijas pedagogijas vadmotīvu. Vislabāk to raksturo pats autors savā “Vēstulē draugam par uzturēšanos Štansā”:

“... Man vispirms daudz svarīgāk bija atmodināt viņu iekšējo pasauli, atdzīvināt un ierosināt viņos tikumisku dvēseles noskaņu... Man vajadzēja veidot uz Jēzus Kristus cēlā principa: padariet vispirms tīru iekšieni, lai tādējādi kļūtu tīrs arī ārējais. Šis princips manā pieejā izrādījās neapstrīdams un pareizs. Manu rīcību vadīja princips: vispirms dari savu bērnu sirdis plašas un liec saprast viņu sajūtām un darbībai mīlestību un labdarību tādējādi, ka tu apmierini viņu ikdienas vajadzības. Tad mīlestība viņu dvēselē iegūs pamatu un nostiprināsies.”

(81, 97)

Pestalocijs reliģijas mācību neizdala kā mācību priekšmetu, bet gan, lai pilnveidotu cilvēka “dabisko stāvokli”, reliģiskie jautājumi tiek ietverti audzināšanas uzdevumos, kas izvirza intelekta, tikumības un darbprasmes (galva, sirds, rokas) harmonisku attīstību. Pestalocijs uzskatāms par praktiķi, kurš vairāk balstās uz savu iekšējo intuīciju un pedagoga talantu, nevis uz teorētiskiem pamatojumiem.

Līdzīgi Kantam, arī Pestalocijs par reliģiskās audzināšanas mērķi izvirza tikumīgas personības attīstību.

Īpaša vieta reliģijas pedagogijas attīstībā ierādāma teorētiķim, racionālās didaktikas pamatlicējam **Johanam Herbartam** (1776 – 1841), kura teorētiskās nostādnes pamatā izriet no filosofijas.

Herbarts meklē risinājumu par iekšējās un ārējās pasaules uztveres atbilstību īstenībai. Viņš nācis pie atziņas, ka visas īstenības pamats ir realitāte. Par reālu tiek uzskatīta arī dvēsele.

Caur sajūtām un uztveri veidojas dvēseles attiecības ar reliģiju, uz kā balstās priekšstati, un uz tiem savukārt pamatojas mācīšanās. Priekšstatu mehānisms ir tas, kas izskaidro prāta darbības, jūtu un gribas izpausmes. (131)

Priekšstatu savstarpējās attiecības nosaka dvēseles harmonisku vai disharmonisku stāvokli. Cilvēka gribu un jūtas vada tieši šī priekšstatu saskaņa vai nesaskaņa. Herbarta reliģijas pedagogija sakņojas dvēseles dzīves jeb garīgās dzīves satura meklējumos.

Viņš uzskata, ka pedagoģijas pamatā nepieciešami noteikti izveidojušies filosofiski priekšstati.

Herbarts reliģijas pedagoģijas metodoloģiju skata kopsakarībā ar ētiku un psiholoģiju. Pamatojoties uz ētiku, ir nosakāmi audzināšanas mērķi, bet, pamatojoties uz psiholoģiju, jāizvēlas pedagoģiskie līdzekļi un metodes mērķa sasniegšanai.

Par galveno mērķi Herbarts izvirza personības morālo attīstību. Tās nozīmē, ka augsti izglītots cilvēks nav tāds, kurš tikai spēj izklāstīt savas domas vai faktus, bet gan tāds, kuram ir prasme asimilēt slēdzienus, lai pēc tam tos atspoguļotu tikumiskā rīcībā un darbībā. (142, 250)

"Tikumiskie spriedumi nav iedzimti, pie tiem cilvēki nonāk pakāpeniski pieredzes ceļā."

(116, 157)

Viens no būtiskākajiem uzdevumiem ir sekot skolēna rakstura veidošanās procesam. Herbarts raksta:

"Izglītību veido domāšanas attīstība un rakstura audzināšana. Pēdējais neko nenozīmē bez pirmā. Šai apstākli summējas visa mana pedagoģija."

(131: autores tulkojums)

Savās programmās Herbarts īpaši akcentē tos jautājumus, kas varētu skolēniem pavērt plašas zināšanas par cilvēka dabu un kosmosa likumiem.

Herbarta pedagoģiskajā sistēmā skolotāja loma ir rosināt skolēna interesi par šīm tēmām, asistēt, kad skolēns analizē un sintezē priekš sevis būtiskus eksistenciālus problēmjautājumus, respektējot viņa personīgos secinājumus un spriedumus. Zināšanu apguves un pētniecības procesus skolotājs virza piecos posmos:

- sagatavošana, kad skolēns tiek sagatavots mācīšanās procesam, pamatojoties uz pagātnes pieredzi;
- demonstrēšana, kad jauniegūtā informācija tiek izskaidrota skolēniem;
- asociācijas, kad skolēns pats izpēta attiecības starp jauno informāciju un pagātnes pieredzi;
- vispārināšana, kad skolēns spēj saskatītās likumsakarības uztvert kā principu;
- pielietošana, kad skolēns eksperimentē jaunatklāto principu reālās dzīves modelēšanā.

Šo etapveidīgo pieeju var attiecināt uz jebkura priekšmeta apguvi, tai skaitā reliģiju. Herbarts uzskata, ka reliģiskā audzināšana jāsāk agrā bērnībā, lai vēlāk nebūtu problēmas ar reliģijas izvēli.

Ja Kants un arī Pestalocijs reliģiju pietuvina tikumībai, tad Herbarts uzskata, ka tās ir divas atšķirīgas lietas. Reliģija ir saistīta ar iekšēju dvēseles mieru, pasivitāti un atkarības sajūtu no Dieva, turpretim tikumībai raksturīga darbība un rīcība.

Herbarts par reliģijas vietu pedagogijā sniedz šādu informāciju:

“ Reliģija ir nevis objektīva, bet subjektīva, tā atbalsta un aizsargā, bet skolēniem tā nevar tikt piemērota jebkuram gadījumam. Šis darbs ir drīzāk vadāms nekā mācāms. Reliģija nedrīkst tikt pārspīlēta un vissvarīgākais – nevar tikt pielietota, ja bērns nav tam sagatavots. To nevar pasniegt dogmatiski, jo tas izraisa šaubas, bet gan saistībā ar zināšanām par dabu un cilvēku.

Tā var sniegt zināšanas, bet nekad tās pārsniegt, jo tādā gadījumā var sekot paradokss: instrukcijā tiek pateikts vairāk, nekā patiesībā ir iespējams izziņāt.

Bībele ir kā palīgīdzeklis, lai apgūtu vēsturi un sagatavotu bērnu baznīcai.”

(136, 209)

Skolotāji, tāpat kā vecāki, tiek aicināti skolēnos attīstīt reliģisko apziņu un priekšstatus.

Tuvs Pestalocija darba stila turpinātājs, “dabiskās audzināšanas” piekritējs **Frīdrihs Frēbels** (1782 – 1852), kurš ir arī F. Šellinga, J. Fihtes un G. Hēgeļa filosofisko atziņu piekritējs, ir ievērojama figūra savdabīgā reliģiskās audzināšanas pieejā.

Viņš tic mūžīgam, vienotam universālam likumam un uzskata, ka cilvēks, tāpat kā viss dabā, ir tam pakļauts. Vispārīgā likuma pamatā ir visu aptveroša mūžīgi esoša darbīga vienība – Dievs, kas ir visu lietu būtība un esamība.

Saskaņā ar tādu pasaules uztveri, cilvēka uzdevums ir attīstīt savas esamības avotu un sevī atrodošos dievišķo dzirksti. Līdz ar to par reliģijas pedagogijas mērķi kļūst gara attīstība tikumiskai darbībai.

Daba – cilvēks – Dievs. Šie trīs veido vienu sistēmu, tie apvienojas vienā veselumā un šī veseluma pamatā ir mīlestība.

Frēbels uzskata, ka bērna uzvedību nosaka četri iedzimtie instinkti: darbīguma, izziņas, mākslinieciskuma, reliģiskais.

Visi instinkti attīstāmi jau agrā bērnībā. Īpaši Frēbels akcentē reliģiskā instinkta attīstīšanas nozīmīgumu. No agras bērnības bērnam jā māca izprast, ka viņš jebkuros dzīves apstākļos visādā ziņā ir vienots ar Dievu. Šāda dievatziņa var veidoties tikai ģimenē: vispirms mīlestība vienam pret otru, un tikai tad visaptverošā mīlestība pret Dievu. (116, 164)

Lai nonāktu pie šādas atziņas, bērnam attīstāmi arī pārējie trīs instinkti, kas uzskatāmi par pamatu, lai izprastu lietu un parādību savstarpējās kopsakarības, iekams bērns spēš nonākt pie visaptverošās dievišķās būtības idejas.

Savā darbā “Cilvēka izglītība” (1826) Frēbels raksta:

“Visas lietas aptver un vada mūžīgais likums... Šis visu kontrolējošais likums neizbēgami ir visas izplatības, enerģiju, dzīvīguma, paškontroles pamatā. Tā ir mūžīgā vienotība.

Cilvēks ar mierīgu un vērīgu prātu, domājoušu un attīstītu intelektu nekad nav cietis neveiksmi un nekad to necietīs, ja viņš būs uzpazinis vienotības likumu. Šī vienotība ir Dievs.”

(127; autores tulkojums)

Savas idejas Frēbels mēģina realizēt ar spēļu un rotaļu palīdzību. Spēlēm ir simboliska jēga. Tās reprezentē cilvēcību, atklāj mieru, prieku, harmoniju, un tām ir saikne ar pasauli. Spēle nav tikai starpnieks bērna pirmajām mācībām, tai ir arī simboliska nozīme pasaules iepazīšanā un atveidošanā. Bērns mācās, spēlējoties ar priekšmetiem. Tāds vienkāršs priekšmets kā humba, piemēram, simbolizē pasaules sfērisko dabu un ilustrē absolūta vienotību ar cilvēku. Bumbas, kubus, cilindrus u.c. tiem līdzīgus priekšmetus Frēbels nosauc par Dieva dāvanām.

Cita veida materiāli, kā līme, smiltis, māli tiek nosaukti par okupējamajiem, un bērni tiek iedrošināti tos veidot, pakļaujot savai iztēlei un izpētei.

Frēbelis mistiskā interpretācijā spēle-darbs simbolizē attīstības procesu no nediferencētas un neapzinātas uz apzinātu un mērķticīgu pasaules vienotības izpratni.

Šāda konstruktīva fiziska un garīga darbošanās sagatavo bērnu nākotnes aicinājumam un reliģijas izpratnei. (127)

Frīdrihs Ādolfs Dīstervēgs (1790 – 1866) uzskatāms par J. Pestalocija sekotāju un ideju paudēju. Viņa attīstošā mācība, kuras atslēgas vārds ir “rosināt”, pilnā mērā tiek attiecināta arī uz reliģijas mācību.

Rosināt skolēnu domāt nozīmē pavērt viņam iespēju ne tikai redzēt cēlsirdību un cilvēcību, bet arī aktīvi darboties, lai kalpotu taisnīgumam un labajam kā augstākajām universālajām vērtībām.

Skolēna prāta spēju un izziņas pilnveidošana, ievērojot kultūratbilstības, dabatbilstības un pašaktivitātes principus. nepārprotami norāda uz filosofijas, reliģijas un pedagoģijas savstarpējām mijattiecībām un uz to saplūdi nedalāmā vienībā. Dīstervēga centieni reformēt reliģijas pedagoģiju, apkarojot baznīcas abstrakcijas un spekulatīvās dogmas, ir nozīmīgs solis ekumēnisma virzienā.

2. Reliģijas pedagogijas attīstība Latvijā

2.1. Reliģiskās audzināšanas sākums 16. – 18. gs.

Neraugoties uz latviešu tautas audzināšanas tradīcijām un pagānisko atziņu realizēšanu kultos, kas pauž pretestību pret iekarotāju mēģinājumiem apspiest jebkuru domāšanas izpausmi, 16. – 17. gs. tomēr arī Latvijā veidojas sakari ar Eiropas kultūras centriem.

Baltijas klosteru bibliotēkas glābā ne tikai Anselma, Akvīnas Toma, Galēna u.c. darbus, bet dažādos krājumos var atrast arī Aristoteļa, Avicennas, Hipokrata paustās idejas.

Liels ieguvums ir mājskolotāji, kurus no Rietumiem uzaicina Baltijas muižnieki. Ar vācu rakstnieku un filosofu palīdzību Latvijā atbalsojas humānistu idejas par personības brīvību un no baznīcas neatkarīgas kultūras attīstību. Paralēli tam nostiprinās arī protestantiskās reformācijas dogmatika, ņemot vērā faktu, ka M. Luters izvērsis saraksti ar Rīgas protestantu draudzēm. Pēc reformācijas garīdzniecība sāk izrādīt interesi par latviešu zemnieku izglītošanas jautājumiem. Tiek apspiesti skolu darbības mērķi un reliģiskās audzināšanas uzdevumi. Daļa progresīvāk noskaņotie garīdznieki uzskata, ka latviešu bērniem nepieciešama izglītība, turpretim citi uzskata, ka tā nav nepieciešama, tomēr atzīstot, ka reliģiskā audzināšana spēj kalpot kā līdzeklis, lai turētu zemniekus stingrā paklausībā.

Par vienu no tādiem uzskatāms **Georgs Mancelis** (1593 – 1654), vācu tautības teoloģijas profesors, latviešu valodnieks, kas izvirza skolai uzdevumu – pārvarēt elkdievību ar luterāņu baznīcas pozīciju nostiprināšanu. Viņš uzsāk pētījumus valodniecībā, sagatavo vācu – latviešu vārdnīcu (1638), darbojas pie pedagogiskās terminoloģijas izveides.

Lai iedvesmotu skolu attīstības darbam, garīdznieks Mancelis izdod luterāņu rokasgrāmatu “Latviešu ceļvedis” (1631). Apjomīgais darbs “Ilgi gaidītais latviešu sprediķu krājums” (1654) gūst lielu popularitāti zemnieku vidū. Šis darbs ir dziļas

dievatziņas caustrāvots, pauž autora uzskatus par tikumisko audzināšanu un kristietības morāli.

Sprediķu uzdevums ir izcelt cilvēku kā personību, likt viņam apzināties sevi kā svarīgu sabiedrības locekli. Šādā kontekstā Mancelis arī baznīcu uzskata par skolu, kur to visu var apgūt.

“G. Mancelis bija viens no pirmajiem baltvācu mācītājiem, kas uzsāka dialogu ar latviešu lasītājiem par audzināšanas jautājumiem.”

(80, 27)

Par izglītības problēmām domā arī katoļu garīdznieki. Piemēram, E. Tolgsdorfis (1550 – 1620) izdod katoļu katehismu, kurā ir lūgšanas un dziesmu teksti. G. Elgers (1588 – 1672) sakārto katoļu dziesmu grāmatu latviešu valodā.

Īpaši nozīmīgi ir **Ernsta Glik**a (1652-1705), Baltijas vācu mācītāja un literāta, latviešu zemnieku un viņu bērnu reliģiskās izglītības atbalstītāja, centieni izglītības jomā.

Savā ziņojumā Ekonomijas valdei 1684. gadā E.Gliks raksta:

“Cik bēdīgi šeit stāv ar nevācu ticību, tas vairāk ir apraudāms nekā aprakstāms. Starp desmitiem viens mācītājs un starp simtiem viens – to mazumiņu, ko viņi mēdz skaitīt no 5 katehisma galvas gabaliem. ... Pret šādu postu var ko līdzēt vienīgi caur skolām.”

(80, 35)

Viņa regulārie ziņojumi Virskonsistorijai liecina par nepietiekamo skolu skaitu pagastā, par skolotāju zemo atalgojumu, par vācu mācītāju sliktajām latviešu valodas un teoloģijas zināšanām.

Gliks iestājas par plašu tautas izglītošanas programmu luteriski konfesionālā virzienā. Viņā ir jaušams optimistisks reformpedagogs, kas atzīst skolu par nozīmīgu cilvēka garīgās un tikumiskās izaugsmes vietu, kur tiek radīti tādi pedagogiskie apstākļi, kas veicina garīgo spēju attīstīšanos, kaut arī M. Luteru Mazais Katehisms, kas iespiests 1586. gadā, un daži dziesmu un sprediķu krājumi ir vienīgie mācību līdzekļi.

Lielākais tā laika notikums – E. Glikas tulcotā Bībele (1685 – 1694). Bībele tiek izmantota ne tikai ticības mācībai, bet arī lasītprasmes apguvei. Bībeles tulkojums ienes jaunu latviešu valodas stilistiku, izteiksmes līdzekļus, kas pamazām saplūst un pārklājas ar latviešiem daudz pazīstamākajiem specifiskajiem folkloras tekstiem gan nozīmes, gan reliģiskā satura ziņā.

Pēdējais izglītības likums, ko izdod Zviedru karalis Kārlis XI par baznīcu un skolu ir 1686. gadā, bet 1711. gadā krievu ķeizars izdod pirmo valdības rīkojumu Vidzemes skolu attīstības sakarā.

Tiek prasīts, lai muižnieki *“saviem zemniekiem pavēlētu viņu bērnus ziemā skolā sūtīt, kur tie varēs baudīt vajadzīgās kristīgās mācības, izteikta cerība, ka ikviens šo darbu darīs Dievam par godu un nabaga zemniekam par svētību”*

(111, 7)

17.gs. vidū Latvijā, it sevišķi Vidzemē, atbalsojas piētisma garīgais strāvojums, kas izpaužas ikviena draudzes locekļa līdzatbildībā par jebkuru garīga vai fiziska rakstura aktivitāti filantropijas kontekstā. Bērnu audzināšanas un izglītošanas jautājumi tiek izvirzīti kā primāri.

Izveidojas brāļu draudzes, kuras ap 1735. gadu uzsāk strauju, optimisma pilnu darbību. Luteriskā baznīca uz to raugās ar neuzticību, pat naidīgi. Pāriet daudz gadu desmitu, iekams tiek atzīts brāļu draudzes ieguldījums cilvēku tikumiskajā un garīgajā audzināšanā.

No Vācijas iebrauc liels skaits kaismīgu hermētisku teorijas sludinātāju, kuri klaji apdraud tradicionālās luteriskās baznīcas pozīcijas, kaut arī tas absolūti nav viņu mērķis. Šī hermētisku kustība atspoguļo reliģijas pedagoģijas mērķnostādņu un problēmu saturisko mainību. Tas kļūst iespējams, pateicoties zemnieku atbalstam.

Autore izvirza četrus galvenos šīs kustības mērķvirzienus.

1. Aktuālo sabiedrisko un konfesionālo ticības jautājumu konfliktu novēršana.
2. Sistemātisku skolēnu subjektīvi emocionālu pārdzīvojumu veicināšana un priekšstatu par Dievu attīstīšana.
3. Pirmskristiešu dzīves vēsturisku dimensiju atjaunošana.
4. Praktiskas, uz ikdienas dzīvi un vajadzībām orientētas kristietības akcentēšana, kas formējas rīcībā, nevis teorijā un dogmatikā.

1736. gadā ģenerāliene Hallerte atver skolu Valmierā. Superintendants

F. Brūnings pēc skolas revīzijas raksta ziņojumu:

“Hallerte ierīkojusi labu skolu, kura tiekot ar mīlestību kopta un apgādāta, ne tikai ar pārtiku bērniem, bet ar vajadzīgām katķisma rokasgrāmatām un Jaunajām derībām.

Skolā 110 bērni, kas tiek četru skolotāju vadībā uzraudzīti un mācīti. Bērnus māca lasīt katķisma gabalus. Lai Dievs dod, ka daudzu strādātu tik svētīgu darbu mūsu nabadzīgo jaunekļu labā, tad tumsība izzudīs un svētību nesošā kristīgā ticība dvēselēs bagātīgi dzīvos.”

(80, 227)

1737. gadā Hallerte iedrošinās dibināt skolotāju semināru Valmierā, kur tiek gatavoti brāļu draudžu darbinieki, kas reizē ir arī skolotāji.

Tā kā luterāņu baznīca jūtas apdraudēta, tad 1742. gadā superintendants pavēl izmeklēt hernhūtiešu kustību, bet 1743. gada aprīlī iznāk ķeizara pavēle šo kustību Latvijā aizliegt. Tomēr 1764. gadā, pateicoties Katrīnas II rīkojumam par ticības brīvību brāļu draudzēm, to darbība tiek legalizēta, līdz ģenerālgubernatora Brauna valdība to atkal aizliedz 1767. gadā. 1766. gadā tiek izdots vēl viens rīkojums par pilsētas bērnu izglītošanu. Pamatojoties uz šiem rīkojumiem, 1776. gadā tiek izveidota skolu vizitācijas instrukcija, kas paredz skolmeistara uzdevumus:

- mācīt gan zemnieku, gan pilsētnieku bērniem lasīt;
- realizēt kristīgo audzināšanu;
- mācīt bērnus ar centību un uzcītību.

(111, 79)

Tomēr muižnieku landtāgi zemnieku skolu lietās neiejaucas un neveicina to attīstību. Visa atbildība par to gulstas uz mācītājiem, kuri, izejot no saviem ieskatiem par izglītību, cenšas rūpēties par zemnieku bērniem.

Tikai 1787. gadā tiek izdota izglītības patente, kurā pirmo reizi muižniecība kopā ar garīdzniecību ir saskaņojusi savus lēmumus. Saskaņā ar patentu, mācītājs nosaka skolu iekšējo kārtību, pieņem un atbrīvo skolotājus, pārbauda viņu zināšanas reliģijas jautājumos.

Šī patente paredz arī jaunatnes izglītošanu, kas ir sākums atskolu izveidei 19. gs. sākumā. (95, 9)

19. gs. iezīmē izmaiņas ne tikai skolu attīstībā, bet arī reliģijas pedagoģijas saturā.

Aleksandra I valdība izveido Tautas apgaismošanas ministriju, kurā darbojas izglītotākie un liberālākie Krievijas muižnieki 1833. gadā iznāk jaunie tautas izglītības noteikumi, kas apdraud vietējās vācu muižniecības un garīdzniecības monopolu. 1804.

gadā Tautas apgaismošanas ministrijas radītie mācību iestāžu resori nosaka universitātēm pakļautos apgabalus. Baltijas priekšgalā izvirzās Tērbatas universitāte, kura izdod cirkulāru par skolotāju semināru organizēšanu, kā arī par draudzes skolu dibināšanu katrā apriņķī. Skolu pārzinis ir draudzes mācītājs, kurš sadarbojas ar inspektoru.

Visa 19. gs. izglītības sistēma ir kristīgi orientēta.

Kurzemes mācītāju sinode 1846. gadā formulē prasības izglītībā. Lielākajai daļai dalībnieku ir kļuvis skaidrs, ka līdzšinējais kristīgās izglītības transparents, kurš paredz iemācīt dažus katehisma gabalus un dziesmu tekstus, vairs neatbilst laikmeta prasībām. (112) Skolotāju semināros topošie pedagogi tiek sagatavoti citai pieejai, t.i., skolotājam nevajadzētu būt ticības jautājumu fanātiskam funkcionāram, bet gan, aktualizējot savas zināšanas reliģijas aspektā, piedāvāt skolēniem jaunu un citādu ikdienas problēmu izpratni, pamatojoties uz kristietības pamatvērtībām, kas veicinātu skolēnu domāšanas attīstību. (113, 32)

19. gs. ir pārvarējis plaisu starp dažādām izglītības pakāpēm. Kaut arī latviešu inteligenti – jaunlatvieši cīnās par savas tautas izglītošanu, tomēr viņu reliģiskā orientācija ir mainījusi virzienu – tā kļūst aizvien tautiskāka, pievēršoties senlatviešu garīgajam folkloras mantojumam.

Pēc brīvvalstības Vidzemē darbojas 19 draudzes skolas, Kurzemē tikpat ir 1833. gadā. 1850. gadā skolu pārskatā tiek ziņots, ka Vidzemē ir 176 skolas, bet pēc pieciem gadiem – 277, tai skaitā 209 draudzes jeb ķirspēles skolas.

1886. gada pārskats liecina, ka Baltijā ir 545 luterāņu skolas, viens seminārs, 11 draudzes skolas ar 20498 skolēniem. Turpmāka gados draudzes skolu skaits samazinās sakarā ar pārkrievošanas politiku un tautas atmodas sākumu. Skolu vadību pārņem Izglītības ministrija, kā rezultātā pārtrūkst saikne ar vietējo draudzi, kas līdz šim ir bijusi konkrētās sabiedrības dzīves degpunktā.

1887. gada inspektoru ziņojums apstiprina faktu, ka eksistē vairs tikai 6 draudzes skolas. (9)

2. 2. Latviešu nacionālā identitāte un kristīgā kultūra 19. gs.

Laika periods no 16.–19. gs. ir iezīmējis dziļu pretrunu starp latviešu nacionālo identitātes izjūtu un kristīgās kultūras veidošanās procesiem.

Profesors Leonīds Taivāns raksta:

“Caur Bībeli mūsu senči ieraudzīja pasauli laikā un telpā, caur Bībeli viņi ieraudzīja arī paši sevi. Gluži tāpat tas bija ar citām Eiropas tautām, un tādēļ apvainojumi, ka tā ir samīdīta kāda mitoloģiska, tieši latviešu “pirmkultūra”, ir bez pamata.” (106)

Kaut arī šīs pretrunu problēmas vēl 19. gs. beigās nav kas risina, tās pastāv, tādēļ tikai daļēji var piekrist L. Taivānam. Vācu mācītāju kopējais repertuārs, kas izlasāms P. Einhorna darbos un G. Manceļa tik spilgtajā sprediķu grāmatā, liecina par to, ka zemnieki tiek audzināti pret pagāniskajām tradīcijām, kuras joprojām ir dzīvas, jo tiek praktizētas kultos un citās ieražās. Arī vēsturnieks A. Švābe 20. gs. 20. un 30. gados raksta par mācītāju gadsimtiem garo cīņu pret latviešu pagāniskajiem priekšstatiem.

Šāda cilvēku “pāraudzīnāšanas” tendence ir raksturīga kopš kristietības ieplūšanas Latvijā un tiek realizēta ar sprediķošanas palīdzību. Sprediķim kā reliģiskās un tikumiskās audzināšanas līdzeklim ir sena izcelsme ar stingrām satura un formas tradīcijām, jo tas balstīts uz Eiropas un arī Āzijas lielāko garīgo kustību tradīcijām jau pirms kristīgās ticības izveidošanās. Sprediķis – tā ir ne tikai dievvārdu sludināšana, tā ir arī prasme izteikties. Jau pravieši Izraēlā, pitagorieši Grieķijā u.c. izkopj oratoriskus sacerējumus, kas ir didaktisku un ētisku prasību postulāti vai traktāti. To mērķis ir audzināt klausītājus, veicinot emocionālu pārdzīvojumu, kas nākošajā etapā jau varētu pārtapt morālā rīcībā. (10, 57)

Šajā faktā iespējams saskatīt reliģijas pedagogijas universālo iezīmi un dažādām kultūrām piemītošo tipoloģisko līdzību. Reliģiski filosofisku virzienu un kustību vadītāji pēc zināmas formas un satura aizvien ir veidojuši apcerējumus jeb sprediķus, kas teorētiski apcer un cenšas rast atbildi uz dažādām cilvēka dzīves problēmsituācijām.

Jau Sv. Augustīns savā darbā “Par kristīgu mācību” formulē sprediķa kā audzināšanas pamatlīdzekļa principus.

Arī viduslaikos sprediķis nezaudē savu nozīmīgumu, piemēram, Asīzes Franciska sacerējumos tas gūst psiholoģisku ievirzi, akcents audzināšanā tiek orientēts uz pašizpēti, iedziļināšanos sevī.

Sprediķa loma pedagoģijā gūst īpašu nozīmi reformācijas laikā Mārtiņa Lutera interpretācijā.

Neraugoties uz latviskās senkultūras tradīciju apspiešanu, kristīgā ticība Latvijā ienāk ar savu universālo ētiku, ienesot arī augstākas kvalitātes reliģiskus tekstus gan pēc formas, gan satura. Tie kļūst par vissvarīgāko un uzskatāmāko veidu, kā sekmēt kristīgo audzināšanu un atspoguļot kristīgās ticības būtību.

Mancelis un Gliks kā reliģijas pedagoģijas celmlauži Latvijā, izprotot latviskās identitātes problēmu, ar lielu uzmanību seko, lai sprediķa valodu tuvinātu latviešu zemnieku runātajai valodai, kas bagāta ar pagāniskajai reliģijai raksturīgo terminoloģiju, salīdzinājumiem un jēdzienu apzīmējumiem, ko cilvēki lieto ikdienā.

Tomēr par galveno uzdevumu šie pedagogi izvirza tādu teksta formu un stilistikas izveidošanu, kas uzsvērtu teksta īpašo vēstījumu par neikdienišķiem un garīgiem notikumiem. Meistarīgi tiek savīts didaktiskais ar izzinošo materiālu.

Tradicionālie priekšstati par vācu mācītāju drakoniskām metodēm audzināšanā un Dieva vārda iekalšanā, ne gluži atbilst patiesībai. Par to liecina vairāku vācu mācītāju sprediķi, arī Manceļa tai skaitā, kas bieži vien tikuši pārspriesti. Viņš ir aicinājis cilvēkus ielūkoties sevī, novērtēt sevi attiecībā ar citiem cilvēkiem, mācīties izteikt savu attieksmi, pamatojoties uz kristietības pamatvērtībām. (10)

Folkloristiskais kolorīts, asprātīgi salīdzinājumi, asi, precīzi izteicieni, ko Mancelis izmanto sprediķošanā, kļūst daudz saprotamāki, nekā katehisma dogmatikā valoda, kuras apguve bieži ir tikusi realizēta ar spaidu līdzekļiem.

Saprātīgākie sprediķotāji meklē to toni, kas latviešu folkloras universālo saturu padarītu saskanīgu ar kristietības universālismu.

Lai arī kā, gan vācu, gan latviešu mācītāji jau kopš 18. gs. cenšas pilnveidot latviešu valodu, piemērojot to baznīcas liturģijai, kristīgo dziesmu tekstiem, lūgšanām, tomēr laikmets dara savu – tautas atmodas jeb tautiskā laikmeta iezvanītāji K. Valdemārs, J. Alunāns, K. Barons u.c. latviešu nacionālismu nebūt vairs nesaista ar kristīgo baznīcu un tās vāciskajām tendencēm.

Aktualizējas interese par zinātniska tautasdziesmu krājuma izveidi, par repertuāra nomaīņu koru dziesmām. Līdz tam dziesmu svētkos bija skanējušas reliģiska satura

dziesmas. Piemēram, J. Neikena rīkotajos dziesmu svētkos Dikļos 1864. gadā, Bauņos 1865. gadā, Rūjienā 1866. gadā, kā arī A. Bīlenšteina organizētajos dziesmu svētkos Dobelē 1870. gadā.

Ar lielu sajūsmu tiek atbalstīts un gūst lielu rezonansi Ata Kronvalda aicinājums 1868. gada publicētajā rakstā “Lūgšana” turpmāk vākt un dziedāt latviešu skanīgās dziesmas. Līdzīgs aicinājums tiek atkārtots arī Vidzemes skolotāju konferencē Turaidā 1869. gadā.

Jānis Cimze (1814 – 1881), Valkas skolotāju semināra vadītājs, uzņemas sagatavot krājumu latviešu koriem, kurš tiek izdots 1872. gadā. (3, 47)

Latviešu tautas nacionālās pašapziņas celšanai ierosinātā folkloras vākšanas kustība gūst plašus apmērus un radikāli ietekmē kristīgās izglītības modeli skolās. Tiek sekmēta interese par tautas mitoloģiju. Folklorā kļūst par vienu no latviskās identitātes meklējumu avotiem.

Ar mītiskā materiāla palīdzību latviešu romantiķi cenšas atdzīvināt ciklisko domāšanu, jo tieši šāds domāšanas veids ir pretstatā lineārai domāšanai, kurai ir hronoloģisks ietērs, un kas ir raksturīga kristietībai. Šī tendence ieplūst visās kultūras jomās, bet īpaši literatūrā. Romantiķi no folkloras tekstiem izceļ bināro pretstatu savējais – svešais, kurā tiek ielikts vēlamais saturs.

Latviešu identitātei naidīgais tiek saskatīts visā vāciskajā, ar kuru ir cieši saistīta arī kristietība. Par sabiedrotā tēlu kļūst igauņi. Par to vēsta, piemēram, eposa “Lāčplēsis” III nodaļa.

19. gs. 80. gados lielākā daļa Latvijas un Igaunija ietilpst vienā Krievijas guberņā, bet Lietuva un Latgale – citā.

Šeit parādās arī konfesionālais dalījums, kas nosaka kopības izjūtu. Igauņi un latvieši ir luterāņi, bet latgaļi un lietuvieši – katoļi. Par to liecina tas, ka latgaļi 19. gs. sevi dēvē nevis par latviešiem, bet gan katoļiem. Pēc autores domām, minētais fakts apstiprina to, ka strauji turpinās kristietības un latviešu nacionālās reliģijas asimilēšanās process.

Tomēr joprojām aktuāli ir tautiskie motīvi, ko pauž romantisma laika dzejnieki (Auseklis, Pumpurs u.c.) un kuros tiek aktualizēts kosmogoniskais mīts.

Ar dzejiska romantisma caurstrāvētu sacerējumu palīdzību konkrētā laikmeta ikdienas problēmās un situācijās tiek pārcelti senī arhetipiski modeļi ar kosmogonisku tematiku, kas ir saistīti ar senlatviešu izveidoto harmonisko dzīves uztveri. Par šādu procesu liecina gan latviešu romantiķu izvēlētie pseidonīmi (Miķelis Krogzemis –

Auseklis, rītausmas dievība; Jēkabs Dravnieks – Pērkoņdēls; Ansis Lerhis – Puškaitis, auglības dievs u.c.), gan literārie tēli. (64, 353)

Visas minētās tendences atbalsojas arī skolās, jo gandrīz visi tā laika atmodas pārstāvji darbojas pedagogijas jomā. Piemēram, pēc J. Zvaigznītes (1833 – 1867) uzskatiem, svarīgākā bērnu lasāmviela ir folklorā, to pašu var teikt par Juri Daugi (1835 – 1910), kurš uzsver nepieciešamību latviešiem apzināties savu tautību un cilvēka pašcieņu, akcentē prāta lomu pasaules izpratnes un pašizziņāšanas procesā, kā arī Krišjāni Baronu (1835 – 1923), Reini Kaudzīti (1839 – 1920), Ausekli (1850 – 1879) u.c.

Uzdevumus, ko izvirza ticības mācība, pamazām sāk realizēt folkloras tekstu līdzīgā interpretācija un to ieviešana mācību programmās.

Piemēram, Auseklis izvirza jautājumu, uz kuru arī sniedz atbildes:

“Kādi nolūki caur latviešu tautas dziesmām tiek panākti skolās?”

- 1. Estētisks nolūks ir viens no lielākajiem, kas panākams caur tautas dziesmu kopšanu skolās.*
- 2. Tikumišķīgs nolūks.*
- 3. Ideālists nolūks. Ikkatra garīgi dzīvodama cilvēka augstākais mērķis ir ideāls.*
- 4. Vēsturisks nolūks.”*

(6, 458)

Skolu programmās paralēli sāk mācīties sadzīvot gan folklorā, gan kristietībā. Tā pamazām mītiskais, atmetot pagāniskos kultus un pasaules izjūtu, asimilējas ar kristīgo pasaules uzskatu. bet nepazūd. Dažādu latvisko dievību mīti nemanāmi saplūst ar kristietības mītiem, izkopjot reliģiskus svētkus u.c. tautas parašas, kas sevi pauž kā kristīgās kultūras sastāvdaļu.

2. 3. Reliģijas pedagogija Latvijā 19. un 20. gs. mijā

2. 3. 1. Filosofiskie un teoloģiskie virzieni rietumu kultūrā – priekšnosacījums reliģijas pedagogijas attīstībai 20. gs.

Sarežģīts ir reliģijas pedagogijas attīstības ceļš Latvijā. Morālās saskāņas meklējumi uz aizvien pieaugošās sociālās diferenciācijas un teoloģisko teoriju daudzveidīguma fona paver radošas iespējas teologiem un pedagogiem bagātināt kulturalizācijas procesu, pievēršot īpašu vērību gan kultūras saturā, gan sabiedrības morāles principu izkopšanai un attīstībai.

Tā kā reliģijas pedagogija pakārtojas filosofiskām, socioloģiskām, teoloģiskām, psiholoģiskām un pedagogiskām atziņām, tad arī Latviju 20. gs. sākumā skar Eiropā dominējošie priekšstati un virzieni.

Protestantiskā teoloģija neakcentē kosmoloģisko problemātiku, kas būtu saistīta ar gnozeoloģiju, bet galvenokārt runā par dogmatikas jautājumiem. Centrā tiek izvirzīta morālteoloģija, cilvēka esības jēga, cilvēka reliģiskā pieredze, kas saistīta ar dievišķā un cilvēciskā attiecībām u.c.

Viens no 20. gs. protestantiskās teoloģijas virzieniem ir neoortodoksija jeb dialektiskā teoloģija, otrs – liberālā teoloģija. Abi virzieni ir iespaidojuši Latvijas inteliģenci.

Dialektiskās teoloģijas piekritēji iestājas pret tradīciju, kas ievieto kristietību cilvēka pārdzīvojumu lauciņā un uzlūko ticību kā garīgas dzīves elementu. Kā viens no ietekmīgākajiem šī virziena piekritējiem ir šveiciešu mācītājs **Karls Barts** (1886 – 1968). Dialektika, kuru viņi saskata Bībelē, ir fundamentāls kontrasts starp mūžību un laiku, starp Dievu un cilvēku.

Šī koncepcija izraisa cilvēkā noliegšanu, izceļot dievišķās atklāsmes nozīmi. Dieva vārds un darbi uzskatāmi par pilnīgi transcendentiem, kas norāda uz absolūtu kristocentrismu. Cilvēka reliģiozitātei Barts nepiedēvē nekādu lomu, tādējādi noliedzot reliģiskās pieredzes nozīmi. (34, 403 – 405)

Ļoti būtiska ir cilvēka vieta protestantiskajā neoortodoksijā, kas vērsta uz cilvēka būtības meklējumiem. Cilvēka būtība atklājas protestā, kas ir nemītīgi klātesoša pazīme. Protests – tā ir nepieciešamība dialektiskā aspektā. Cilvēks tiek aicināts pašizziņas virzienā, tomēr tas nedrīkst pārkāpt Dieva noteiktās robežas. Cilvēkam jānonāk pie atklāsmes, ka vaina ir viņā un saviem spēkiem to nav iespējams dzēst. Viņa dzīves ceļš un rīcība ir iespējama tikai profānās pasaules ietvaros, nevis Dieva valstības sasniedzamībā saviem spēkiem. Cilvēks tiek atsvabināts no nepamatotām ilūzijām.

(89. 15 – 17)

Ar bartiānismu saistīta teoloģiska sistēma, kuras ietekme rezonējas Latvijā, ir vācu filosofa un reliģijas domātāja Paula Tilliha (1886 – 1965) koncepcija, kas balstās vecākā vācu filosofijas tradīcijas apvienojumā ar eksistenciālistu idejām.

Viņa darbos apskatītā pamatproblēma saistīta ar attiecībām starp teoloģiju un filosofiju, starp atklāsmi un empīrisku realitāti, starp teoloģiju un kultūru.

Tilliha darbība gūst lielu atsaucību un pozitīvu novērtējumu, jo, neskatoties uz to, ka sistēma ir ideālistiska, viņš spēj tai pakārtot eksistenciālu analīzi.

Saskaņā ar Tillihu, teoloģijas objekts ir tas, kas sabiedrību visvairāk nodarbina. Dievs ir atbilde uz cilvēka būtiskākajiem jautājumiem, jo viņš ir iejaucies cilvēka esamībā. Metodoloģiskā sistēma pamatojas tādā ontoloģijā, kura, pēc Tilliha domām, sniedz absolūtu atbildi uz cilvēka jautājumiem, izjūtot savu atsvešināšanos.

Sistēmā kopumā iekļauta kristīgās mācības būtība, kaut arī tā tikusi pārinterpretēta un reducēta uz simboliem, kuri tiek izmantoti cilvēka pārejas procesa uz jaunu būtni ilustrēšanai. (34, 410 – 412)

Sevišķi pievilcīga latviešu teologiem un reliģijas pedagogiem ir Tilliha ieinteresētība atspoguļot kristietību kā izeju no laikmeta sajukuma, kas dod iespēju cilvēkiem sajūst vienotību, kā arī mēģinājums radīt kultūras sistēmu, kurā humānisms būtu harmoniskās attiecībās ar kristietību.

Svarīgas un aktuālas tajā laikā ir Tilliha atziņas par eksistenciāliem dzīves jautājumiem, tās neskaidrībām, par pašaktualizāciju kā pamatfunkciju katram cilvēkam piešķirtajā brīvībā, par meklējumiem, radošo darbību un atziņām garīgajā dimensijā, par neskaidrībām reliģiskajās nostādnēs to vēsturiskajās tradīcijās u.c.

Šajā jomā Tilliha teoloģija ir pilnīgā pretstatā bartiānismam, tā piešķir ētisku nokrāsu reliģijas pedagogijai.

Otrs virziens – liberālisms, kuras piekritēji pauž ticību zinātniskajam nākotnes progresam, ir optimistiski noskaņoti attiecībā uz vēsturisko evolūciju, tai skaitā personības attīstību, pauž humanistiskas idejas par brīvību, vienlīdzību un tml.

Jēzus Kristus tiek vērtēts kā tikumisks ideāls, un lielāka vērtība tiek pievērsta Jēzum kā vēsturiskai personai.

Par liberālās teoloģijas pamatlicēju varētu uzskatīt teoloģijas profesoru **Frīdrihu Šleiermaheru** (1768 – 1834). Viņš nošķir reliģiju no teoloģijas un ētikas, uzskatīdams, ka reliģija ir jūtas un pieredze. Bībele tiek interpretēta drīzāk kā reliģiskās pieredzes izklāsts nekā Dieva atklāsmē vai vēsts. Cilvēka un Dieva jeb subjekta un objekta savstarpējās attiecības rada īpašu pasaules reliģisko pieredzi, no kuras izriet, ka Dievs objektīvi nav atrodamas ne Bībelē, ne pasaulē.

Liberālā viedokļa būtība ir ideālā modeļa kā parauga izvirzīšana, un par tādu kļūst Jēzus, kas stimulē cilvēka dievatziņu un aicina dzīvot saskaņā ar morāli. Cilvēka attiecības ar Dievu ietekmē arī viņa attiecības ar līdzcilvēkiem. (86)

Šādas brīvības telpas epicentrā nonāk jautājums, **kādam tad būt reliģijas pedagogijai**, vai tai jāturpina skolēna dzīves praksi virzīt uz senajām teorijām, kas balstās uz imperatīviem “tev būs” un “tev nebūs”, vai arī pakārtot sev nozīmīgus jautājumus tradīcijām, kas nenoliedzami saistās ar personības ierobežošanu, vai arī meklēt jaunus ceļus, kā izpaust evaņģēlija vēsti.

Šis jautājums nodarbina gan filosofus, gan teologus, gan arī pedagogus, kuri patiesībā ir sabiedrības funkcionāri, kuriem jārealizē izvirzītās prasības konkrētā laikmetā, saistot normatīvismu ar dzīvi, ko izvirza antropoloģiskais Es koncepts, kas pakārtojas universālām likumsakarībām.

Liberālās teoloģijas domu sistēma, kuras centrā dominē holisma tendence, orientēta uz cilvēka dzīves izjūtu. Tā pauž ideju par garīgu patstāvību, kas patiesībā nozīmē iespēju izšķirties, un tā jau ir evolūcija transcendentālās subjektivitātes virzienā, kas rada iespēju personībai sekmīgi socializēties un iekļauties kultūras apritēs un sabiedriskās norisēs saskaņā ar domu, ka reliģija ir tikai viens no kultūras komponentiem.

Cilvēks pats kļūst par vērtību neatdalāmo jēdzienu “Dievs” un “kultūra” kontekstā, kur garīgais ir izteikti personisks.

Cilvēkam kā personai ir personiska attieksme un attiecības ar Dievu kā augstāko radošo realitāti. Personālā substance ir personības autonomijas un jaunrades avots, visaugstākās esamības intensitātes pakāpe.

Latvijā personālisma idejas ieplūst no Tērbatas universitātes, kur darbojas vācu filozofs **Gustavs Teihmillers** (1832 – 1888), kura uzskats ir kā reakcija uz Hēgeļa monismu un pozitīvistu empīrismu.

Teihmillers piedāvā plurālismu ontoloģijā un iekšējās pieredzes pašpietiekamību, ko tālāk attīsta viņa skolnieks **Jēkabs Osis** (1860 – 1920), pirmais akadēmiski izglītais latviešu filozofs. Savukārt J. Oša personālistiskās tradīcijas turpinātājs 20., 30. gadu latviešu filozofijā ir LU profesors **Pauls Dāle** (1889 – 1968). (38)

Nopietna ietekme uz latviešu reliģijas filozofijas un reliģijas pedagoģijas attīstību ir vācu reliģijas filozofa **Rūdolfa Oto** (1869 – 1937) idejām, kas izplatās ne tikai minētajās jomās, bet arī plašākā kultūras kontekstā uz reliģiskā elementa uztvēruma psiholoģisko un strukturālo īpatnību vispārīgo skaidrojumu, uz reliģiskā elementa meklēšanu un interpretēšanu latviešu kultūrā un izglītībā. R. Oto uzskatāms par liberālās teoloģijas pārstāvi, kam sveša konfesionāla ierobežotība. Viņa teorētiskais devums ir ne tikai filozofijā un teoloģijā, bet arī reliģijfenomenoloģijā.

20. gs. filozofiskajā apziņā dominē teleoloģijas jēdziens, kas aptver tādas tēmas kā dzīves jēga, mērķis, cerība, ilgas un tml. Teleoloģisko apziņu tematiski sakārto fenomenoloģija, kas būtiski palīdz izprast ne tikai cilvēka esamību, bet arī viņa dzīves struktūru, ko savukārt reliģijfenomenoloģija saista ar kosmiskām likumsakarībām un cilvēces kopīgo mērķi. (18, 26)

Filozofs **Teodors Celms** ir pirmais fenomenoloģijas interpretētājs Latvijā, uz kā pamatojoties reliģijas pedagoģijas saturs ir projektēts virzienā uz humānisma pāveidību sasaist gan ar reālo dzīvi, gan Dieva normatīvajiem likumiem, gan arī pozitīvām komunikatīvām attiecībām starp cilvēku un Absolūtu.

Būtisks ir T. Celma secinājums, ko min Ella Buceniece:

“Fenomenoloģijai ir raksturīga visu transcendentu problēmu reducēšana uz tīrās dzīves problēmām. Šajā nozīmē fenomenoloģija ir dzīves filozofija.”

(18, 62)

R. Oto vairāk pievēršas universālajam, kas refleksējas reliģiskajā pārdzīvojumā, ar to uzsvērdams atšķirību starp pārdzīvojumu un morālo pieredzi. (70, 18)

R. Oto idejas ir audzinošas, tās aicina un māca ieklausīties savās jūtās un atklāt, ka ikvienā ir dzīva reliģiskā pārdzīvojuma dzirksts un ka ikviens spēj sajust “svētā” klātbūtni. Viņš norāda, ka svētā jēdziens ir zaudējis savu sākotnējo nozīmi un tiek interpretēts kā tikumiska kategorija.

R. Oto savukārt izvirza tādu kategoriju, kas nav saistīta ar tikumisko un racionālo, nosaucot to par numinozo, kas domāts kā svētā jēdziens un pārdzīvojums, kam ir universāls raksturs, kaut arī katrai tautai ir atšķirīgs tās manifestēšanas veids.

Viņš uzsver reliģiskā pārdzīvojuma autonomitāti, reizē noliedzot racionālistiskus reliģiju skaidrojumus. (70, 19) Par galveno uzdevumu R. Oto izvirza dogmatisko aizspriedumu likvidēšanu, reizē atspoguļojot tās vērtības, kas sastopamas nekristīgajās reliģijās.

Latvijā kristietības attīstības vēsturiskie apstākļi nav bijuši īpaši labvēlīgi ne nacionālajā, ne sociālajā jomā. Reliģiskajā sfērā ir daudz pretrunu un nesakārtotu jautājumu, ieskaitot pašu baznīcu. Tādējādi R. Oto idejas un izvirzītie uzdevumi gūst rezonansi un atsaucību.

Liberālās teoloģijas piekritēji saskata un apzinās latviešu sabiedrības antiklerikālo un skeptisko noskaņu.

Praktiski ir nobriedusi situācija, kas nosaka izmaiņu nepieciešamību reliģijas pedagoģijas saturā, kas būtu reizē saistīta arī ar latviskās identitātes meklējumiem un apliecinājumiem.

Progresīvākā pedagogu un teologu daļa iesaistās radošā darbībā un gnozeoloģiskos procesos, kurus raksturo:

- atbalsta punktu meklēšana Eiropas filosofiskajās un reliģiskajās tendencēs;
- latviešu senkultūras, t.i., folkloras tekstu u.c. izvērtēšana;
- kristietības un nekristīgo reliģiju kopvērtību sintēze.

Mācītājs L. Adamovičs raksta:

“Nav nepieciešams apzinīgs tautiskums, bet gan faktiskā patiesa sakņošanās tautiskā kultūrā.

Kristīgā kulta latviskumam vajadzēja dabiski attīstīties un izveidoties, ciktāl latviešu iesakņošanās kristietībā nenomāca latvisko garu. Vai kristianizēšanas sākumi bijuši

brīvprātīgi vai uzspiesti ar varu, tas apstāklis neizšķir nodibinātās kristietības latviskumu. Jāpieņem, ka mūsu senči skatījuši kristietību paši savām acīm, īpatnēji pārdzīvojuši to savas kultūras dzīves apstākļos un piesavinājušies tās elementus tādā veidā un ietērpā, kas atbilda viņu garīgajai dabai un struktūrai.”

(1, 46 – 47)

2. 3. 2. Reliģiskās izglītības nostādnes 20. gs. 20., 30. gados

Latvijas Universitāte kopš savas dibināšanas 1919. gadā uzskatāma par Latvijas intelektuālo centru, kurā citu zinātņu starpā īpaša vieta tiek ierādīta pedagogijas un reliģiju pētniecības darbībai.

Sākot ar 1920. gada 4. februāri, kas ir Teoloģijas fakultātes atvēršanas diena, Latvijas Universitāte kļūst arī par reliģijas izpētes centru, kas tiešā veidā ietekmē ticības mācības programmas skolās.

Pateicoties profesoru V. Maldoņa, K. Kundziņa nostājamai un uzskatiem, teoloģijas fakultātē tiek veicināta liberālisma atmosfēra, reizē saglabājot luteriskās teoloģijas studiju virzienu, kā arī dažādu citu reliģijas fenomenu izpēti.

Publicētajā intervijā reliģiju pētnieks, profesors H. Biezais (1909 – 1995) pēc daudziem gadu desmitiem, izvērtējot LU Teoloģijas fakultātes darbību, atzīst:

“Fakultāte bija zinātnisks institūts, neatkarīgs no baznīcas, tādēļ arī tam drīkstēja būt dažādas domas un dažādi viedokļi.”

(15)

Teoloģijas fakultātes pasniedzēji ir pirmie, kas sāk zinātniski izvērtēt, kāda nozīme ir tam, kāda izskatās sociālā vide un kāda kvalitāte piemīt mijiedarbībām sociālajās grupās un kā konkrēti vajadzētu veidot un sabalansēt sociālās un reliģiskās dzīves nosacījumus.

Sociālreliģiskajā aspektā tiek uzsākts reliģisko sistēmu kompleksā un savstarpēji atkarīgā sakārtojuma pētījums, kas ietver gan materiālos faktorus (iela, skola, materiālie dzīves apstākļi u.c.), gan personas (pedagogi, vecāki, vienaudži), kurām ir ietekme un nozīme bērna dzīvē.

Šie “horizontālie” faktori tiek analizēti “vertikālās” kopsakarībās, izmantojot augstākās pakāpes universālos transcendentālos nosacījumus.

H. Biezais, izsakoties par reliģijas pētniecības nozīmi sabiedrībā, atzīmē:

“Mēs zinām, ka reliģija ir kultūras integrējošs moments, elements, apjausts kultūras dzīves kopumā. Bet reliģijas pētniecība? Ko gribēja Kundziņš, ko gribēja Maldonis, Gustavs Menšings, Imanuels Bencingers? [...] Brīvās Latvijas divdesmito gadu sākumā iepriekš minētie pētnieki bija sapratuši, ka baznīca saņēmusi gadu simtiem izauklētu

caurcaurēm vāciski noteiktu baznīcu. Viņi to gribēja pārvērtēt ar brīvas pētniecības palīdzību.

Reliģiju zinātnes vienīgais nopelns ir atvērt brīvības vārtņus.”

(14)

Teoloģijas fakultātes mācību spēki cenšas risināt arī kristietības un latvietības savstarpējo attiecību problēmas. Šī problēma ir nozīmīga un reizē sarežģīta, jo tā ir attiecināma uz reliģijas mācību satura izveidi.

H. Biezais izgaismo šo problēmu sekojoši:

“.. universālā ētika, kas grib dot priekšrakstus visiem cilvēkiem, ir reizē individuāla ētika. Nacionālā ētika, izprazdama atsevišķas tautas gara īpatnības, grib tai dot savus īpatnējus gara likumus. Nacionālā ētika ir pamatota tautas apziņā un tai ir sociāls raksturs.”

(16, 136)

Pretrunīgas attiecības, kas vairāku gadsimtu garumā mezglojušās starp universālo un nacionālo reliģiju, rada spriedzi visā sabiedrībā, kas tiešā veidā rezonējas arī skolās. Šo pretrunu būtību iezīmē nevis kristietības universālisms un tautiskās reliģijas nošķirtība, bet gan šo abu reliģiju saistība ar cilvēku ierasto dzīves veidu un vidi, kādā tie dzīvo.

H. Biezais raksta, ka kristietība “*pārāk lielu nozīmi piešķir indivīdam un par maz ievēro cilvēku sakņošanos dabīgajā kopībā.*”

(16, 143)

Viņš akcentē dabiskās kopības lielo nozīmi tautas pastāvēšanā, tai pat laikā norādot, cik svarīgas ir arī universālās reliģijas vispārcilvēciskās vērtības, kas nostiprina kopības pastāvēšanu.

“Kā nav pastāvējusi neviena reliģija bez tautas atbalsta, resp. asimilācijas, tāpat nevar pastāvēt nacionālā ētika, resp. tauta, ja tā nesaņem arī vispārcilvēcīgus ierosinājumus no vispārīgās cilvēcības sfairas.”

(16, 144)

Šāda un līdzīga rakstura problēmas, kas ietekmē reliģijas pedagogiju, palīdz risināt 1922. gada 31. oktobrī LU Teoloģijas paspārnē dibinātā Filosofijas un reliģijas zinātņu biedrība, kuras lielākā daļa biedru ir arī ticības mācības skolotāji un šī priekšmeta programmu sastādītāji.

Kā viens no tiem ir **Voldemārs Maldonis** (1870 – 1941), kurš atklāj dibināšanas sapulci, akcentēdams šādas biedrības nozīmīgumu tādējādi, ka tā par savu mērķi izvirza

iedziļināties latviešu dzīvesziņas un pasaules uzskata problēmās, jo augstskolu pedagogi, skolotāji, pārejā inteliģence un arī tauta vēlas tikt skaidrībā ar šiem aktuālajiem jautājumiem. (29, 34)

Voldemārs Maldonis (1870 – 1941) skolotāja tiesības iegūst 1889. gadā, un sāk strādāt Bomes pagasta skolā Smiltenes draudzē. No 1892.–1895. gadam strādā Rīgas Torņakalna pirmmācības skolā. Turpinot pašizglītošanos, V. Maldonis īpaši pievēršas pedagogijas, psiholoģijas un ētikas jautājumiem. Viņu interesē arī tautas nacionālās kultūras un reliģijas problēmas.

No 1895. – 1900. gadam Maldonis studē Tērbatas universitātē teoloģiju. 1901. gadā viņš nodibina Rīgā sieviešu ģimnāziju, kurā strādā par direktoru un skolotāju līdz 1909. gadam, reizē darbodamies un iesaistīdamies arī citās kultūras sfērās. Pedagoģijas jomā kā nozīmīgu var minēt viņa darbību Konversācijas vārdnīcas rīcības komisijā, būdams arī līdzstrādnieks vārdnīcas Filozofijas un psiholoģijas nodaļā (no 1903. – 1905. gadam), Pedagoģijas un skolu vēstures nodaļā (no 1905. – 1910. gadam). Tā kā 1909. gadā V. Maldonis tiek ordinēts par mācītāju, tad viņš sāk darboties arī kā mācītājs, reizē turpinot pedagoga gaitas tajās vietās, kur atrodas draudzes, t.i., no 1909. – 1912. gadam ir skolotājs Lubānas pilsētas skolā un no 1913. – 1919. – skolotājs Cēsu “K. Apkaln un M. Neij” ģimnāzijā. No 1919. gada jūlija – 1930. gada septembrim viņš strādā par filosofijas skolotāju Rīgas 2. vidusskolā, neskatoties uz aktīvo zinātnisko darbību. No lektora 1920. gadā līdz filosofijas doktoram 1921. gadā, un profesoram – 1922. gadā:

Dr. hon. causa Prāgas ev. Teoloģiskā Huga fakultātē 1924. gadā; Dr. theol. hon. cusa LU; vairākkārtējs teoloģijas fakultātes dekāns. (116, 65 – 70)

Šie neizvērstie pedagoģiskās darbības hronoloģiskie dati liecina par V. Maldoņa profesionalitāti reliģijas pedagoģijā.

Atgriežoties pie jau minētās problēmas, t.i., universālās un nacionālās reliģijas mijattiecībām, V. Maldonis iedibina un attīsta latviešu mitoloģijas un literatūras analīzi reliģijas psiholoģijas un reliģijas filosofijas aspektā.

Pateicoties šāda rakstura pētījumiem, atklājas neierasts skatījums uz latviešu nacionālās un universālās reliģijas kopsakarībām.

V. Maldonis šīs problēmas teorētiski iztīrā rakstu krājumā, kas veltīts Bratislavas universitātes profesoram J. Kvačalam 1933. gadā.

Kad Latvijas sabiedrībā, tai skaitā arī skolās, atkal aktualizējas šī problēma un izvērsas spraigas diskusijas, ko īpaši uztur dievturības piekritēji, piemēram, Viktors Eglītis, Voldemārs Dambergs, Jēkabs Bīne, Juris Kosa u.c., raksts tiek tulkots un izdots Latvijā 1937. gadā H. Biezā redakcijā.

V. Maldonis lieliski izprot reliģijas sociālo vajadzību un Teoloģijas fakultātes atvēršanas dienā savā lekcijā izvirza jautājumu:

“Vai reliģija resp. baznīca ir uguns stabs vai lazarete? Vai uguns stabs, kas ceļu rāda visai cilvēcei visā viņas vēsturiskā uzvaras gaitā, vai lazarete, kas pēc kaujas iepakļ ceļo, uzņemdamā nespēcīgos un ievainotos?”

(71, 6)

V. Maldonis pārliecināti apstiprina vēsturiskās pieredzes patiesīgumu – uguns staba kā katra indivīda garīgā ceļa, gan arī latviešu tautas kopējā gājuma izgaismotāja lomu nākotnē.

V. Maldonis izsaka arī domu, ka progresīvo pedagoģisko mērķu labā, t.i., kulturālas un humānas sabiedrības audzināšanas labā, baznīca spēs ziedot savas dogmas un ceremonijas. (71, 18)

Dominējoša ir ideja par veco reliģijas formu nelietderību.

V. Maldonis, R. Oto ideju iedvesmots, norāda uz latviskajā dzīvesziņā sastopamajiem svētuma izjūtas elementiem: svinīgais, klusais, daiļais, briedīgais, darbīgais, gaišais. (73, 17)

Ļoti būtiski reliģiskās audzināšanas saturu ietekmē V. Maldoņa atziņa par nacionālo un internacionālo elementu mijattiecībām reliģijās. Viņš secina, ka kristīgās ētikas un morāles principi atrodas tuvās pozīcijās ar latviskās senkultūras ētiskajām prasībām un morālo tradīciju.

V. Maldonis ar saviem secinājumiem apliecina to, ka reliģiskās audzināšanas mērķi pakļauti vēsturiskām pārmaiņām. Viņš aicina nenorobežoties no latviešu nacionālās savdabības, tā cenšamies vienlaikus stabilizēt un atjaunot vērtību izpratni sabiedrībā:

- “1. Reliģiskie iedīgļi apriori atrodami visos cilvēkos un tautās. Tie ir augsti cienījami kā vispārcilvēcīgi, resp., internacionāli, reliģijas elementi.*
- 2. Kristīgajiem pamata motīviem ... ir tiesības uz nacionālo vispārīgumu, jo tie ir atrodami vairāk vai mazāk katrā nacionālā reliģijā.*
- 3. Dogmatu ārējā veidošana un kulta formas un to ritms pēc iespējas jāpakļauj nacionālām prasībām.*

4. *Reliģijas stiprums un tās iedarbība tautā atkārtojas no tā, cik stipras ir tās nacionālās saknes.*
5. *Reliģisko sabiedrību saturam, resp., kristīgajai baznīcai, jānāk no tautas sirds.*
6. *Kristīgā baznīca izpildīs savu misiju pilnā mērā tikai tad, ja tajā valdīs kristīgā nacionālā reliģija.*"

(72, 27 – 28)

Pēc autores domām, galvenie secinājumi, ko V. Maldonis konstatē minētās problēmas kontekstā ir nozīmīgi un aktuāli arī šodien. Kā reliģiskās jūtas kristietībā tiek minētas mīlestība, ticība, cerība, godbijība, ilgas tikt atpestītiem utt., kas pretendē uz universālismu, bet reizē ir arī nacionālās reliģijas izpausmes.

1. V. Maldoņa centieni izlīdzināt pretrunas starp nacionālo un kristīgo reliģiju palīdz ieviest un attīstīt skolu mācību programmās universālo kopsakaru principu, kā rezultātā pakārtoti notiek mērķu, satura kā arī metožu maiņa. Uz šī koncepta bāzes līdzšinējā dogmatiskā ticības mācības modeļa vietā tiek piedāvāts paplašināts un saturiski pilnveidots universāls modelis reliģijas pedagogijā, kas nav norobežojams no pārējiem mācību priekšmetiem un tiek iekļauts intencionālā audzināšanas darbībā, kas vērsta uz garīgās pieredzes paplašināšanu.
2. Tā kā V. Maldoņa uzskati saistās ar F. Šleiermahera (1768 – 1834) teoloģijas personālistisko ievirzi, īpaši risinot cilvēciskās personības problemātiku, tad arī šī tēma ir tikpat aktuāla mūsdienās. Pēc Maldoņa skatījuma, Dieva radīšanas darbs nav pabeigts process, tas turpinās cilvēka attīstībā. Pilnīgas personības nav, cilvēks ir ceļā uz personību. Tapt par personību nozīmē spēt mīlēt, sadzirdēt Dieva vārdu, tiekties pēc tā, un censties līdzināties ideālajam modelim – Jēzum Kristum. Līdz ar to arī ticība nav statisks stāvoklis, bet gan dinamisks attiecību process, kas pilnveidojas līdz ar personību. (38, 7)

Ernsts Ludvigs Adamovičs (1884 – 1943) šīs problēmas sakarā raksta:

"Noteikti jānoraida dievturu pretkristīgā agitācija, kas uzskata kristietību par tautas naidnieci un daudzina kristietības pieņemšanu par tautas nodevību un "latviešu lielāko

negodu". Šāds uzskats izaudzis no reliģijas vēstures pārprašanas un sajaukšanas. ..Kristietība un tautiskums nebūt neizslēdz viena otru."

(1, 46 – 47)

Milzīgs ir L. Adamoviča ieguldījums reliģijas pedagogijas reformēšanā un attīstībā.

1909. gadā L. Adamovičs beidz Teoloģijas fakultāti Tērbatas universitātē; jau studiju laikā sāk apgūt pedagogisko pieredzi. No 1909. gada strādā par ticības mācības skolotāju Rīgas pils. ģimnāzijā un vairākās citās vidusskolās. No 1915. – 1918. gadam – evakuētajās latviešu skolās Tērbatā. Visu savu radošo mūžu L. Adamovičs līdztekus zinātniskajam darbam ir saistīts ar reliģijas pedagogiju un skolu jautājumiem, vadot sabiedriskas skolotāju organizācijas. Viņš ir arī Latvijas Izglītības ministrs no 1934. gada maija – 1935. gada jūlijam.

L. Adamovičs iegūst teoloģijas doktora grādu un tiek ievēlēts par profesoru Teoloģijas fakultātē, ir bijis arī vairākkārtējs dekāns un LU prorektors. Aktīvi tiek izdotas arī viņa grāmatas, kas pazīstamas vēl šodien:

"Dzidrais avotiņš. Kristīgās ticības un mācības sākumi mājniecībai un pirmskolas bērniem" (1926., 1936.)

"No dzīvības avota. Ticības mācības viela Latvijas skolām. I – IV burtnīcas"

(1935., 1936., 1938., 1939.)

"Ceļā uz pilnību. Vispārēja reliģiju vēstures un Izraēla reliģijas vēstures viela vidusskolas 1. klasei" (1937.)

"Pilnības ideāls. Jaunas derības viela" (1939.)

L. Adamovičs ir izveidojis arī reliģijas mācības metodikas kursu, ko lasa Rīgas skolotāju institūtā. Būdam pilsonisko vidusskolu skolotāju biedrības priekšsēdis, viņš reprezentē Latviju starptautiskos kongresos. (65)

Par Teoloģijas fakultātes profesoru interesi un galveno lomu reliģijas un ticības mācības norisēm skolās, to saturu, mācību grāmatām u.c. liecina L. Adamoviča referāts "Programmas un mācību grāmatas ticības mācībā", kas nolasīts Teoloģijas fakultātes absolventu biedrības zinātniskās dienās 1936. gada 29. oktobrī.

"Programma ir tikai skelets, mācības grāmatā šis skelets ar miesu, bet dzīvību iepūš skolotājs. Mācības viela blakus skolotāja personai spēlē galveno lomu. Pie labas programmas var būt arī sliktas grāmatas un arī otrādi. Šinī ziņā pirms kara bija sasniegums un naivitāte. Verbālims tomēr bija galvenais. Viss burtiski bij jāzin no galvas. Jaunas vēsmas sākās ar K. Kundziņa darbību Valmieras skolotāju seminārā.

Jau 1912. gadā viņš prasīja reformu tic. māc. programmā. Viņam tomēr nācās justies kā baltam zvirbulim. ... Tika izstrādātas jaunas programmas. Gribēja, lai programmas atbilstu zinātniskai teoloģijai un pedagogijai. 1934. gada 15. maija pārmaiņas valstī atsaucās arī uz skolas dzīvi. Ticības māc. stundu skaitu vidusskolās pavairo, ticības māc. ieved arī arodskolās."

(2)

Pie Izglītības ministrijas tiek nodibināta īpaša komisija, kas koordinē ticības mācības jautājumus. 1936. gada vasarā tiek pārveidotas un izstrādātas jaunas mācību grāmatas.

(21)

L. Adamovičs piedalās šajā reformu procesā, īpašu vērību pievēršot tādai vielas atlasei, kas veicinātu jaunatnes ētisko audzināšanu.

Viņš akcentē skolēnu personīgās pieredzes lomu kā arī mācīšanās procesa personīgo nozīmību. Ne pārāk tradicionāli izskan aicinājums ticības mācības stundās plašāk izmantot tādus avotus kā folkloru un daiļliteratūru. Augstu tiek vērtēta subjektivitātes nozīme vielas apguvē, kad tā tiek traktēta kā no subjekta un viņa motīviem izrietošas subjektīvās pieredzes.

L. Adamovičs aicina izkopt skolēnu nacionālās jūtas un vēlēšanos piederēt pie savas tautas, personiski piedaloties tās garīgajā un morālajā augšupejā.

Vienlaikus izskan arī aicinājums latviešu skolēniem iepazīt pasaules kultūras klasikas darbus.

"Dzīve jārāda tāda, kāda tā patiesībā ir, tikai jādod audzēknim mēraukla, ar ko viņš var droši un apzinīgi vērtēt un izšķirt, kas labs un kas ļauns. Tas jau audzinātāja svētais uzdevums. Un tik asām jātop mūsu jaunatnes skatam, ka viņš var saredzēt negatīvo un prot no tā izvairīties ne tikvien tad, kad tas tuvojas viņam visā savā atbaidošā kailumā, bet arī tad, kad cēlas vispārības idejas, piem., patriotisms un nacionālisms, ir maksa savtīgai pašlabuma meklēšanai."

(2)

Ievērojams pīlārs reliģijas pedagogijas jomā ir **Kārlis Kundziņš** (1886 – 1967), kurš savu praktisko pieredzi ir attīstījis Valmieras skolotāju seminārā, strādādam par reliģijas mācības skolotāju no 1908. – 1916. gadam, 2. Rīgas pilsētas vidusskolā, kur strādā gan par direktoru, gan par skolotāju.

Līdz ar Teoloģijas fakultātes atvēršanu K. Kundziņš sāk aktīvi nodarboties ar zinātnisko darbību teoloģijā un pedagogijā.

“K. Kundziņa kritiskās domāšanas spējas, kas vienmēr bija ētiskuma apdvestas, izpaudās katrā viņa darbības sfērā – pedagogijā, teoloģijā un kultūrā.”

(29, 64)

K. Kundziņš uzskata, ka reliģiskās izglītības funkcija ir ne tikai sniegt skolēnam informatīvu materiālu par notikumu aprakstiem Bībelē un vingrināt viņu ievērot tās noteiktos likumus, bet arī orientēt uz kritisku pieeju un spēju izvērtēt eksistenciālus jautājumus, pamatojoties uz Sv. Rakstiem. Profesors cenšas izvērtēt tradicionālo ticības mācības formu un saturu sabiedrisko strāvojumu un modernās kultūras dzīves kontekstā.

Šajā sakarā profesors H. Biezais raksta:

“Nav nekāds noslēpums, ka Teoloģijas fakultātē Maldonis un Kundziņš pārstāvēja vienu virzienu. Viņi visos jautājumos sapratās un viens otru atbalstīja. Viņiem pretī stāvēja baznīcas politikas ļaudis, kas bija mazieciētīgi un konservatīvi.”

(15, 88)

K. Kundziņš ir pirmais, kurš profesionāli apskata reliģijas pedagogijas attīstības ceļu Eiropā. Viņš kritiski izvērtē Lutera “Mazā katehisma” kā vienīgā mācību līdzekļa izmantošanu, nosaukdam to par “*nemākulību reliģijas pasniegšanā*” (61, 37) Ar to viņš domā skolotāju zemo izglītības līmeni, mehānisko iekalšanu, sodus, maģisko ticību Bībelei, tās burtisku izpratni u.c.

Ar dziļām simpātijām K. Kundziņš raksturo 17. – 19. gs. reformpedagogu devumu:

“Vajadzēja nākt rindai lielu pedagogu, lai no jauna atklātu aizmirsto dievcilvēcību un uz jauniem pamatiem nostādītu audzināšanas darbu, radot sintezi starp antīki humanistisko cilvēku ideālu no vienas un Kristus mācību par katra cilvēka dvēseles dievišķo vērtību no otras puses.”

(61, 38)

J. A. Komenska, Dž. Loka, A. H. Frankes, G. Zalcmaņa, J. H. Pestalocija, L. Šleiermahera u.c. idejas dziļi iespaido K. Kundziņa uzskatus un rīcību, tās viņu rosina apkopot šo dižo reliģijas pedagogu atziņas:

- “ 1. Reliģija tāpat kā tikumība savā dziļākā būtībā nav mācāma, bet intuitīvi izjūtama un izkopjama dzīvē un kultūrā.*
- 2. Teorētiskā mācība vajadzīga vienīgi kā papildu līdzeklis. Viņas labākais veids ir stāsts.*

3. *Mājas bērnu vecumā piemērotai reliģijas mācībai nav sistemātisks, bet gadījuma raksturs.*
4. *Plānveidīgai reliģijas mācībai ir jāierāda vieta skolā, lai papildinātu bērnu pieredzi ar vēstures ziņām par lielajiem reliģiski ētisko atziņu nesējiem.*
5. *Reliģijas mācības centrālais saturs nav saistīts pie vienas vai otras konfesijas dogmām, bet ir universāls, t.i. tāds, kādu to paudis Jēzus Kristus."*

(61, 46)

Šīs atziņas ietver reliģijas mācības reformas programmu, ko K. Kundziņš tiecas īstenot. Viņš rūpīgi seko un analizē šo reformu ceļa gājēju pieredzei un prasībām Vācijā, Krievijā, Zviedrijā u.c. valstīs, kas pamatjautājumos ir analogas.

- Revidēt mācāmo vielu, klasificējot un sakārtojot to atbilstoši bērnu izpratnei un kristīgai ētikai.
- Izslēgt dogmatiskā katehisma apguvi.
- Reliģijas stundās izmantot ne tikai Bībeli, bet arī citus avotus – piemērotus literārus darbus, dzeju, mākslas darbus ar reliģisku saturu.
- Mācīšanas metodes pamatot uz jaunākām psiholoģiskām atziņām.
- Novērst gadsimtiem ilgos konfliktus starp teoloģiju un zinātni.
- Atbrīvot reliģijas mācību skolā no baznīcas uzraudzības.

1913. gadā sinodē K. Kundziņš referē par sasāpējušajiem jautājumiem reliģiskajā izglītībā un izvirza konkrētas tēzes.

- Pastāvošā dogmatiski deduktīvā katehisma mācība nesaskan ar pedagoģijas elementārām prasībām.
- Tautskolā, kā arī mājāmācībā atmetama katehisma apguve no galvas, izņemot dekalogu un Tēvreizi.
- Tradicionālo Bībeles stāstu iepazīšanas veids un interpretācija neatbilst izvirzītajiem mērķiem.
- Samazināt Vecās derības vielu, saklasificējot to pēc grūtības pakāpes.
- Reliģijas stundās izvēlēties bērniem saprotamu un pazīstamu materiālu no viņu pašu pieredzes, literatūras un mākslas.

- Izveidot metodisku materiālu skolotājiem.
- Izstrādāt jaunu mācību plānu.

(61, 53 – 54)

Tradicionāli noskaņotie mācītāji neatbalsta tik radikālu reformu. Toties, sociālisma ideju iespaidoti, daudzi pedagogi sāk vērsties ne vien pret tradicionālo ticības mācības veidu, bet pret reliģijas mācības likvidēšanu skolās vispār.

Vēsturiskajā kongresā, kurš notiek 1917. gada vasarā Tērbatā, Latvijas skolotāju delegāti velta trīs dienas, lai izdiskutētu ticības mācības reformas ieviešanu. Tomēr smagas diskusijas rezultātā jautājums pavēršas citā virzienā – vai ticības mācībai vispār būt. Ar nelielu balsu vairākumu tiek nobalsots pret ticības mācību skolās.

Tomēr īsu periodu pēc Latvijas valsts pastāvēšanas sabiedriskā doma sāk atkal pamazām pārvērtēt pedagoģijas funkcijas par labu reliģijai un ētikai.

Pirmais pagaidu Latvijas Izglītības likums, kas pieņemts 1919. gada 8. decembrī, nosaka, ka reliģiski-ētisks mācību priekšmets pamatskolās un vidusskolās uzskatāms par obligātu. Likuma 10. pantā norādīts, ka vecāki, kuri nevēlas, lai skolēni apgūst minēto priekšmetu, tiek no tā atbrīvoti, tomēr šādu vecāku skaits ir neliels.

Pamatskolas programmas projekts 1925. gadā liecina, ka Latvijas Izglītības ministrija pilnībā atbalsta jau sen pieteikto reformu reliģijas un ētikas mācības pārveidei, atbilstoši konkrētajiem vēsturiskajiem apstākļiem un sabiedriskajai domai.

K. Kundziņš raksta:

“Viss tas uzliek mums pienākumu, ar divkāršu sparū ķerties pie nokavētā. Ētiskai audzināšanai un pašaudzināšanai jānostājas mūsu kultūrpaidagoģisko centienu degpunktā.”

(61, 5)

K. Kundziņš risina arī mūsdienās aktuālu jautājumu par to, kam jāuzņemas atbildība un kas pretendē uz tiesībām plānot un realizēt reliģisko audzināšanu un izglītošanu skolās.

Pamatojoties uz vēsturisko pētījumu analīzi, K. Kundziņš secina:

“... neraugoties uz speciālas garīgas organizācijas pastāvēšanu, īsti atbildīgiem par vienotas, pilnvērtīgas kultūras izkopšanu jābūt laicīgām instancēm: ģimenei, sabiedrībai un valstij, pie kam šī atbildība attiecināma ne vien uz tā sauc. “laicīgajiem”, bet arī uz garīgās kultūras elementiem. Tāpēc, raugoties tagadnes

stāvoklī, nevar būt šaubu, ka visvēlamākais uzskatītā jautājuma atrisinājums ir visu ieinteresēto orgānu kopdarbība.”

(61, 67)

Rezumējot reliģijas pedagogijas attīstību 20. gs. 20., 30. gados, autore secina, ka K. Kundziņš, V. Maldonis, L. Adamovičs u.c. noteicošo lomu reliģijas pedagogijas attīstībai un veicināšanai piedēvē skolai. Viņi ir pārliecināti, ka izglītības iestādes nedrīkst kultivēt konfesionālo dogmatismu, kas nepakļaujas kritikai, bet gan veicināt ētisku ekumenisma attīstību virzienā uz vēsturiskās konfesiju sašķeltības pārvarēšanu.

Par skolas galveno uzdevumu tiek izvirzīts – sekmēt noteiktas konfesijas tradīcijās audzināta bērna izpratni par nacionāli un humāni vienojošiem reliģijas un ētikas elementiem, kas reizē ir arī vispārcilvēciski un saistoši jebkuras nācijas pārstāvim.

Mācītāju un reliģijas pedagogu centrālais strīdu jautājums ir mācāmās vielas atlase. Vieni kategoriski iebilst pret Vecās derības apguvi, citi, reformu iedvesmoti, pat labprāt atsakās no Jaunās derības vielas, priekšplānā izvirzot latviešu folkloras materiāla apguvi vai arī populārāko rakstnieku daiļdarbus.

Šie dažādie viedokļi, kas izriet bieži vien no tīri subjektīvas orientācijas, sabiedrībā izraisa apjukumu un vēlēšanos refleksivi distancēties.

Par galveno risināmo problēmu 20., 30. gados kļūst reliģisko tradīciju modernizēšana, reizē saglabājot garīgā mantojuma fundamentālo jēgu, kas veicinātu sabiedrības integrāciju ar tai raksturīgo kultūras pluralitāti, kas Latvijā izrādās apdraudēta un pat reizēm destruktīva.

K. Kundziņš trāpīgi raksturo šī laikmeta iezīmes reliģijas pedagogijā:

“Katķisms un Bībeles panti kļuvuši par visvairāk neieredzēto reliģijas mācības vielu. .. mīlestības vietā pret reliģiju bērnu sirdis paņēmusi vienaldzība un pat riebums.”

(61, 115)

Reliģijas izglītības nostādnes nedaudz mainās līdz ar 1934. gada 12. jūnija likumu “Par tautas izglītību” (69) .

Šis likums paredz obligātu ticības mācības apguvi visiem skolēniem. Ev. lut. baznīcai tiek noteiktas pārraudzīšanas funkcijas, kā arī programmu izstrāde kopā ar Izglītības ministriju.

Šāda valsts nostāja pauž slēptu vēlēšanos vairāk iespaidot baznīcas autoritāti, pakļaujot to valsts interesēm. Arī Ev. lut. baznīcas iekšējā dzīvē ir vērojama tendence

reformēt ticības mācību, atmetot novecojušo un sabiedrībai nepieņemamo, tā vietā piedāvājot latviskošanu visā baznīcas ceremoniālā.

Sabiedrībā viļņojas neizpratne un diskusijas par to, cik tālu var norisināties latviskošanas process, reizē nedeformējot kristietības vispārcilvēciskos elementus un principus.

Ev. lut. baznīcai tomēr nav pieņemami baznīcas un valsts tuvināšanās centieni, ko savā referātā 1936. gada 16. jūnijā mācītāju konferencē izsaka arhibīskaps T. Grīnbergs.

(28, 26)

Skolu reliģiskajā izglītībā vairāk izpaužas morālteoloģijas tendences, kas ir virzītas uz nemainīgo reliģiski ētisko vērtību stabilizēšanu.

Latvijas neatkarības gadi ir pārāk īss laiks spriedis, lai tauta, kas ir tikusi iespaidota un pakļauta dažādām reliģiskajām teorijām, doktrīnām un audzināšanas normām, spētu izstrādāt savas tautas kultūrai atbilstošu un piemērotu programmu reliģijas pedagoģijā, kas aptvertu audzināšanu kā garīgās dzīves izpausmi personības veidošanās procesā.

3. Reliģijas pedagoģijas tālākās attīstības konceptuālie virzieni un to integrācija Latvijas izglītības sistēmā 20. gs. 90. gados

3.1. Reliģiskās izglītības struktūras un sistēmas kontekstualitāte Latvijas vispārizglītojošās skolās

Lēciens pāri pusgadsimta sastinguma periodam Latvijā ir bijis samērā veiksmīgs, jo reliģijas pedagoģija nav pazaudējusi ideju tuvoties ideālajām vērtībām, ko izvirza reliģijas universālisms, kam visos laikmetos un kultūrās tiek pakārtota moralitāte un likumi, kuri izriet no kāda cilvēkam nepieejama avota, ko J. Students nosaucis par “objektīvo garu”.

Pamatojoties uz tieksmi vispārcilvēcisko domāšanu loģiski sakārtot sistēmā, mūsdienu reliģijas pedagoģija varētu kļūt par vienu no instrumentiem, ar kā palīdzību nodot nākamajai paaudzei tās patiesības, kas uzkrātas pagātnes pieredzē, kā arī trenētu apziņu un sagatavotu ceļu jaunām atklāsmēm, kas pamatotos jau esošajās.

Latvijas sabiedrībā ar postmodernām iezīmēm, pēc autores domām, šobrīd raksturīgas divas pieejas reliģijas pedagoģijas aspektā: sociālantropoloģiskā un sociālpsiholoģiskā.

Pirmajai pamatus licis franču sociologs E. Dirkeims darbā “Reliģiskās dzīves elementārās formas”. Šo pieeju raksturo sabiedrības uzmanības pievēršana tam, kā ticība un rituāls stiprina ikviena indivīda tradicionālās sociālās saiknes, uzsverot sabiedrības pamatvērtību simbolizācijas rituālo un mītisko nozīmi, kas uztur dzīvu grupas sociālo struktūru.

Otra pieeja īpaši akcentē to, ka reliģija spēj apmierināt indivīda kognitīvās un afektīvās vajadzības pēc stabilitātes un drošības sajūtas.

Šīs divas pieejas pretendē risināt jautājumu par vērtību maiņu sabiedrībā. Tomēr autore piekrīt ASV kultūrantropologam Klifordam Gīrcam (1926), kas norāda, ka abām

minētajām pieejām ir tendence veltīt vairāk uzmanības konkrētas tautas sociālo ieražu un tradīciju funkcionālajiem aspektiem, nevis disfunkcionālajām sekām vērtību devalvācijas aspektā. (31)

Nevēsturiskas pieejas rezultātā lielai sabiedrības daļai ir radies uzskats, ka ticības nozīme sociālā dzīvē ir pārspīlēta. Īpaši, runājot par valsti, kurā daļēji ir izplēnējusi reliģiskā izjūta un vēsturiskā reliģiskā pieredze.

Kultūras sekularizācija un latviešu samērā paviršās zināšanas par reliģijas vēsturi ir pamatojums tam, ka baznīca nav guvusi vēlamo rezultātu sabiedrības reliģiskajā ieinteresētībā un vērtību nostiprināšanā.

Darbs ir aizsākts un būtu turpināms, cilvēka dzīves kulturālos un garīgos aspektus nenodalot no sociālajiem, kas neatkarīgi viens no otra var mainīties un reizē tomēr būt atkarīgi.

Raksturīga kļūst dzīves vienkāršošanas shēmas producēšana. Latvijai ierasto reliģisko tradīciju un garīgā mantojuma atjaunošana un kopšana pašreiz vēl nespēj kļūt par pietiekamu sabiedrību integrējošu spēku, jo daudzveidīgo reliģisko piedāvājumu un pasaules uzskatu subjektīvā fragmentācija, kas raksturīga postmodernismam, novedusi pie garīgas krīzes.

Attiecībā uz reliģijas pedagoģiju ir radusies analoga situācija kā 20. – 30. gados Latvijā. Plurālistiski noskaņotajai sabiedrības daļai būtisks ir reliģiskās daudzējādības faktors, kas garantē reliģijas brīvību. Pretēji tam fundamentāli noskaņotie cenšas atjaunot ticības mācību denominācijas ietvaros.

Latvijā maz ir pētījumu, kas norādītu uz reliģijas ietekmi sabiedrībā, kā arī reālo ainu reliģiskajā izglītībā.

Daži fakti, pamatojoties uz Kristīnes Baltrukas pētījumu 1997. gadā, daļēji atspoguļo skolu jaunatnes orientāciju, tās atbilstību klasiskajai kristietības izpratnei.

Aptaujātie 232 vidusskolēni atzinuši sevi par kristiešiem.

Tēma	Jā %	Nē %	Daļēji %	Šaubās %	Nav viedokļa %
1. Pēcnāves eksistences pastāvēšana	44	4	–	47	5
2. Dievs ir personiska būtne	38	18	44	–	–
3. Dievs ir bezpersonisks kosmisks spēks	38	...	...	...	...
4. Dievs aktīvi piedalās cilvēku	43	17	32	8	5

dzīvē un pasaules vēsturē					
5. Dievs ir radītājs, bet pasaules norisēs neiejaucas (deisms)	34	26	20	–	15
6. Dievs darbojas pie visiem cilvēkiem	59	7	–	21	4
7. Jēzus Kristus ir patiess Dievs	56	...	12		
8. Jēzus Kristus ir cilvēces skolotājs	21	...	20	...	...
9. Uz zemes gaidāma vēl cita Dieva sūtīta persona	17		...	...	42
10. Tic cilvēka dievišķuma potenciāliem	27	66	33	...	40
11. Grēka skaidrojums no psihoanalīzes pozīcijām	5	13	7		22
12. Gara pasaules eksistence	65	13	...	...	21
13. Reinkarnācijas iespējas	53	13	...	...	30
14. Astroloģija ietekmē cilvēka likteni	24	7	37	4	26
15. Ticība NLO	28		26	7	32

Šie dati dod daļēju pārskatu par jauniešu zināšanām klasiskajā kristietībā.

Rezultāti apliecina, ka jauniešu vidū ir lielāka nosliece uz liberālismu, izpratne par tradicionālām dažām katehisma doktrīnām ir pilnībā izmainījusies. Pētījuma autore norāda arī uz “sektantisma sindromu”. (11, 18)

Būtisku ainu atklāj arī kristīgi noskaņotu jauniešu zināšanas reliģijā.

Tēma	Kristieši %	Latvieši kopumā %	Kriev- valodīgie kopumā %
1. Dievs ir personiska būtne	59	36	48
2. Dievs ir bezpersonisks kosmiskais spēks	27	27	27
3. Dievs ir radītājs, bet cilvēku dzīvē neiejaucas	27	31	28
4. Dievs ir radītājs un aktīvi piedalās cilvēka dzīvē	75	59	60
5. Dievs ir radītājs, bet pieņem tikai īstos kristiešus	26	21	19
6. Jēzus Kristus ir patiess Dievs	77	57	59
7. Jēzus Kristus nav Dievs, bet cilvēces skolotājs	41	42	51
8. Cilvēks ir Dievišķs	60	44	62
9. Grēks ir novecojis termins, kurš apzīmē neatrisinātas medicīniskas vai sociālas problēmas	12	20	17
10. Garu pasaule neeksistē	13	22	17
11. Garu pasaule eksistē, tajā jāieklausās, lai gūtu jaunas	45	45	46

atziņas			
12. Āpkārtējā sabiedrība ir jaunums, no kuras jāizvairās	23	22	23
13. Āpkārtējā sabiedrība ir jāpilnveido saskaņā ar kristīgajiem principiem	53	56	34

Arī šie dati liecina, ka kristīgo jauniešu identitāti nosaka ģimenes un novada tradīcijas, nevis reliģiskā izglītība – vienalga, vai tā būtu formāli informatīva, vai indokrinējoša ticības mācība. Dati kopumā apstiprina reliģiskās izglītības nepieciešamību, jo reliģiskā pieredze gluži tāpat kā dzīves pieredze, ir izglītības rezultāts. Pieredze dod iespēju izvēlēties pareizos ceļa rādītājus un neietekmēties no blakus apstākļiem, kas ir mainīgi un tiešā veidā spēj ietekmēt jaunieša izvēli. Pieredzes trūkums un neziņa var radīt grūtības dažādu pseidoreliģisku, destruktīvu un sektantisku piedāvājumu apzināšanā un novērtēšanā. Ikvienam nepieciešams ieskats par sabiedrības reliģisko dzīvi, tradīcijām, virzieniem.

Tā kā Latvija ir pārdzīvojuši smagu kultūras krīzi, tad sabiedrības uzdevums ir nodrošināt bērniem tādu audzināšanu un izglītību, kas tos sagatavotu mūsdienu sociālajām, ekonomiskajām un jaunās kultūras dzīves prasībām.

Tomēr jebkurā gadījumā vajadzētu dot iespēju ikvienai ģimenei izvēlēties, kāda reliģiska izglītība tai būtu vispieņemamākā.

Latvijas Izglītības ministrijas reliģiskās izglītības konsultatīvā padome ir piedāvājusi sekojošu terminu skaidrojumu:

1. Ticības mācība – noteiktu kristīgo konfesiju uzskatu, dogmu un priekšstatu sistēma, kas kalpo attiecīgas konfesijas identitātes saglabāšanā, norobežojoties no citām konfesijām un pasaules uzskatiem;
2. Kristīgā mācība – mācība par tradicionālo kristīgo konfesiju kopējo un atšķirīgo, par to pamatiem Bībelē un izpausmēm pasaules kultūras attīstībā. Kristīgā mācība ietver sevī objektīvu informāciju par citām pasaules reliģijām un jauniem reliģiskiem strāvojumiem;
3. Ētikas mācība – mācība par cilvēces morāles pamatiezīmēm un no tiem izrietošiem rīcības veidiem. Ētikas mācība balstās uz noteiktām pasaules uzskatu premisām.

Latvijas valsts Izglītības likuma 10. pants nosaka, ka skolu programmās būtu mācāmi divi priekšmeti – kristīgā ticības mācība un ētika. 1999. gada septembrī, starpkonfesionālās kristīgās izglītības veicināšanai, pieciem tradicionālo konfesiju bīskapiem vienojoties, tiek izveidota *kristīgās mācības* programma sākumskolai, kas ir apstiprināta LR Izglītības un zinātnes ministrijā. (Rīkojums Nr. 99/78 09.09.1999.)

Tomēr mācību plānā nav paredzētas stundas ne kristīgajā mācībā, ne arī kristīgās ticības mācībā, ētika paredzēta 7. klasē viena stunda nedēļā.

Kas attiecas uz ticības mācību, tad, pamatojoties uz minēto skaidrojumu, tiek runāts par fundamentālās teoloģijas konfesionālu mācību. Tas nozīmē, ka skolēni būtu sadalāmi grupās pēc ģimeņu konfesionālās piederības, kas varētu veicināt pretēju efektu jau tāpēc vien, ka cilvēka būtība atklājas protestā pret uzspiestām un varbūt pat nevēlamām lietām. Ar laiku protests varētu vērsties pret jebkādu konfesionālu baznīcas institūciju, pret reliģiju kā teoloģisku un kultisku manipulāciju, līdz beidzot – pret reliģiju vispār.

Tā vietā, lai skolēns varētu sekmīgāk socializēties sabiedrībā, notiktu pretējais – noslāpošanās reliģiskās pārliecības dēļ, kas būtu personību deformējošs process un radītu šķelšanos skolēnu vidū.

Daudz ir tādu cilvēku, kas nepieder ne pie vienas no skaitliski lielajām tradicionālajām konfesijām, kas kolektīvi var paust savu pārliecību, tomēr uzskata sevi par kristiešiem, jo savu reliģisko izjūtu cenšas īstenot citādā veidā. K. G. Jungs (1875–1961) raksta:

“Piederība pie konfesijas ne vienmēr ir reliģijas izpausme, drīzāk tā ir sociāls fenomens, un līdz ar to tai nav nekādas nozīmes indivīda pamatojumā. Tas ir pilnīgi atkarīgs no indivīda attieksmes pret nepasaulīgu instanci, turklāt kritērijs ir nevis formāls ticības apliecinājums, bet gan tas psiholoģiskais fakts, ka indivīda dzīvi patiešām nosaka ne tikai Es, tā viedoklis vai sociālās determinēte, bet arī transcendentā autoritāte. Indivīda autonomiju un brīvību nosaka nevis augstākās ētiskās tēzes vai ortodoksālais ticības apliecinājums, bet – vienīgi un tikai – empīriskā apziņa, t.i., viennozīmīga pieredze par to, ka viņš piedzīvo vispersoniskākās attiecības ar ārpusaulīgo instanci, kas līdzsvaro pasauli un tās prātu.”

(40, 16)

Ir arī ģimenes, kuras padomju režīma laikā ir zaudējušas savu reliģisko identitāti un nekompetences dēļ reliģiskos jautājumos nezina, kur īsti pieslēties. Varētu domāt, ka

šajā gadījumā piemērotākā izvēle būtu kristīgā mācība. Tomēr autorei nav saprotams, kā kristietība objektīvi varētu izvērtēt citu reliģiju mācības, to nespētu arī neviena cita reliģija. Jebkurā kristieša interpretācijā šie skaidrojumi būs tendenciozi. Tātad vajadzētu izmainīt šī mācību priekšmeta skaidrojumu, saīsinot to un paturot tikai tā pirmo daļu.

Pagaidām nav būtisku iestrāžu attiecībā uz mācību priekšmetu, kas sauktos "*reliģijas mācība*".

Vārds "reliģija" nozīmē subjektīvu attieksmi pret noteiktiem metafiziskiem faktoriem un tās mērķis un jēga ir indivīda attiecības ar Dievu. Varētu teikt, ka nenopietna attieksme pret reliģijas mācību ir trūkums, kas tuvākajā laikā būtu jānovērš, jo plurālistiski noskaņotākā sabiedrības daļa sākusi nopietnāk apsvērt tās nozīmi mūsdienu sabiedrības savstarpējo attiecību konsolidēšanā.

Iepazīstoties ar citu pasaules reliģiju vērtību sistēmu, skolēniem būtu vieglāk izprast šīm reliģijām piederošo cilvēku tradīcijas, kā arī saprast vērtību universālo raksturu.

Ļoti pievilcīgas liekas jau iepriekš minētā somu profesora R. Hainonena atziņas. Viņš apcer interreligiskās apziņas attīstības iespējas reliģijas stundās, akcentējot reliģijas, kultūras un politikas sadarbību kā veiksmīgu faktoru. Ja reliģija paliktu personisku eksistenciālu meklējumu līmenī, vai arī veidotos reliģisks fundamentālisms, tad tā nespētu pozitīvi ietekmēt kultūru un politiku. Reliģijai būtu jārod izpausmes kultūrā, pretējā gadījumā tā varētu sākt tiešā veidā ietekmēt politisko un ekonomisko sfēru, tādējādi radot bīstamu situāciju. Hainonens atzīmē, ka reliģiskais fundamentālisms var kultūrai nodarīt tikai zaudējumus. (50)

Hainonena ideja par globālu problēmu risināšanu reliģijas mācības stundās pašreiz ir ļoti aktuāla arī Latvijā, jo kristīgā mācība nav orientēta uz interreligisku pieeju. Pagaidām tā vairāk akcentē kristietībai raksturīgus un būtiskus jautājumus.

Sabiedrībai atklāti ir iespējams vērot un izvērtēt, kā skolās noris reliģiskās izglītības likuma īstenošana ticības mācības ietvaros, un būt liecinieki tam, ka tas nenotiek tik spoži, kā iecerēts. Varētu pat apgalvot, ka šobrīd šis darbs ir iestrēdzis.

Sabiedrisko domu 1996. gadā par minētajiem jautājumiem raksturo Latvijas Kristīgo skolotāju asociācijas veiktais pētījums Laimas Geikinas vadībā, kurā 2517 respondentu izteikuši savu viedokli.

Rezultātā: 1402 (55,7%) – iestājas par laicīgu izglītību,

670 (26,6%) – iestājas par kristīgu izglītību,

430 (17,1%) – izsaka vēlēšanos, lai bērni saņemtu gan laicīgu,

gan kristīgu izglītību.

Tātad kristīgu izglītību vēlas saņemt 1100 (43,7%) respondentu.

Aptaujas otrs mērķis, kurā piedalās 1050 respondentu, ir noskaidrot, kāda kristīgā izglītība būtu vēlama.

Rezultātā – konfesionālu kristīgo izglītību vēlas iegūt 281 (26,8%) aptaujāto;

starpkonfesionālu atbalsta 769 (73,2%).

(146,4 – 6)

3. 2. Reliģijas pedagoģijas teoriju analīze aksioloģijas kontekstā

20. gadsimts ir īpašs pārmaiņu laiks rietumu modernajā mentalitātē. Cilvēka dzīve, kā arī tautas dzīve ir nepārtraukts pārveides laiks, kurā notiek gan jauni atklājumi, gan arī paaudžu mantojuma pārvērtēšana visdažādākajās jomās, tai skaitā filosofijā, reliģijā un pedagoģijā, kas dod iespēju mūsdienu paaudzei rūpīgi analizēt un papildināt iepriekšējo devumu, kā arī piedāvāt jaunas atziņas.

Paradigmu maiņa īpaši skar pedagoģijas zinātni, jo tās pētījumu centrā ir cilvēks kā personība un ar tās starpniecību ir jāatklāj lietu un apstākļu mijattiecības un cēloņsakarības.

Izglītības filosofija skata pedagoģiskā procesa būtību un visus tās izpausmes veidus: izglītības ontoloģiju, izglītības loģiku, izglītības ētiku, izglītības metodoloģiju, izglītības aksioloģiju u.c.

Īpaši aktuāls ir kļuvis jēdziens "vērtībizglītība". Vai ir iespējama izglītība bez vērtībām? Ko tas nozīmē un kā izpaužas? Turpmāk autore aplūkos sīkāk problēmjautājumu, kas skar izglītības aksioloģiju.

Aksioloģija [gr. axia – vērtība + logos – jēdziens, mācība] – vērtību teorija – filosofiska mācība par vērtībām. (101) Šī disciplīna izvirza jautājumu par vērtību savstarpējo ietekmi, to sasaisti ar dabu, kultūru, sabiedrību un personību.

Jēdziens "vērtība" norāda uz tās īpašo nozīmi konkrēta cilvēka vai kādas sabiedrības daļas dzīvē un patiesības atklāsmē. Vērtības iezīmē patiesas vai šķietamas realitātes raksturojumu, kas atklājas savā nozīmīgumā vienīgi tad, ja izpaužas dziļa vēlēšanās cilvēkam personiski tās ievērot un pēc tam vadīties savā darbībā.

Vajadzība rast vērtībām kādu izskaidrojumu un meklēt to metafizikā ir universāla parādība, atšķiras vienīgi veids, kā tas tiek darīts.

Izglītības aksioloģija, kā viens no izglītības filosofijas aspektiem, ir disciplīna, kas izvirza jautājumu par vērtību savstarpējo ietekmi, to sasaisti ar dabu, kultūru, sabiedrību un personību.

Viss, kas pasaulē eksistē, var kļūt par objektu izvērtēšanai, t.i., cilvēks lietas un parādības var izvērtēt kā labas vai sliktas, pieļaujamas vai nepieļaujamas, patiesas vai nepatiesas.

20. gs. beigās, kad pamatā dominē relativisms un subjektivitāte, tas, kas vienam šķiet nevērtīgs, citam var likties vērtīgs. Mūsdienās daudz tiek runāts par vērtību devalvāciju, kas ir iespējama tieši šīs relatīvās attieksmes dēļ. Jo tā rada iespēju dažādiem sabiedrības slāņiem un grupām dzīvot pēc pašu noteiktām vērtībām un tikumiem.

Runāt par kādu vērtību sistēmu būtu nozīme vienīgi tad, ja visai sabiedrībai noteiktā kultūrā tā ir dominējoša. Tieši tā šis jautājums ir nostādīts visā Eiropas filosofijas vēsturē.

Viduslaikos, kad kristietība ir pilnībā pakļauta baznīcas doktrīnām, vērtību raksturojums galvenokārt tiek saistīts ar priekšstatiem par to, kas ir patiesība.

Līdz pat mūsdienām aksioloģijai ir tendence saplūst ar ontoloģiju, t.i., jautājums par to, kas ir vērtīgs, tiek aizstāts ar Universa vai Dieva esamības problēmas izzināšanu un risināšanu.

Skatoties uz šo jautājumu no sekulāra skatu punkta, vērtību sfēras apzināšana izraisa nopietnu humanitāri zinātnisku problēmu. Jo nākas atzīt, ka nav vienotas vērtību sistēmas, bet gan dažādu grupējumu piedāvājumi, kas pretendē uz līdzāspastāvēšanu. kaut arī nereti tie ir sabiedrību destabilizējoši. Ikviens kļūst tiesīgs izvēlēties. Tomēr šādi pieejai pretojas veselais saprāts, tādēļ vairākums sabiedrības locekļu labprātāk pakļaujas vienojošai un vēsturiski pārbaudītai vērtību sistēmai un kritērijiem.

Tā kā ikvienai reliģijai ir savs specifisks vērtību apgabals, tad dažādos laikmetos un reģionos vērtību sistēma var būt atšķirīga.

Mūsdienu pedagogijas filosofijas uzdevums ir izpētīt, kā notiek cilvēka garīgā un tikumiskā attīstība kultūrvidē un kā to var sekmēt.

Filosofi un filosofiskās skolas aizvien ir mijiedarbojušās ar pedagogiju un centušās risināt radušās problēmas, meklējot jaunas idejas, kas sekmētu gan filosofijas, gan pedagogijas attīstību un ļautu dziļāk izprast un atbalstīt personības individuālo izaugsmi konkrētā kultūrvidē.

Īpaši spilgti tas izpaužas viduslaikos, kad Eiropas kultūra ir daļēji zaudējusi antīko ietekmi, un kļuvusi ne tik daudz kristietiska, cik baznīciskota.

Aksioloģija kā patstāvīgs filosofijas apgabals var tikt īpaši pamanīts, kad baznīcas autoritārisms kļūst piekāpīgāks un cilvēciskie centieni sāk izpausties virzienā uz sabiedrības un savas dzīves sakārtošanu. Aksioloģijas uzdevums ir atsegt, kādu vietu ieņem noteiktas vērtības sistēma pasaules esamības struktūrā un kā tā atklājas ikviena indivīda reālajā dzīvē.

20. gs., kad relatīvisms un subjektivitāte ir kļuvuši par normu pasaules norižu un kosmisko likumsakarību izvērtēšanā, arī aksioloģija ir zaudējusi savu tradicionālo nozīmi.

J. Students jau 30. gados ir saskatījis relatīvisma problēmu izglītībā. Viņš raksta:

"Vērtības viennozīmīgums norāda uz to, ka vērtība savā individuālajā norobežotībā ir viena, .. ja nebūtu spēkā vērtības viennozīmīgums, nekādi nevarētu izdarīt zinātnisko, tiesisko, tikumisko, māksliniecisko, reliģisko vērtēšanu. Tādā gadījumā katram būtu sava taisnība, sava tikumība, savs skaistums, savs svētums.

(99. 192)

Vērtības nozīme ir tās absolūtais raksturs, t.i., nemainīgums. .. Tiesa: dažādos laikos un dažādiem cilvēkiem ir savi uzskati par taisnību, tikumību, skaistumu. Bet tas nebūt nesatricina vērtības nemainīgo raksturu. Mainās gan cilvēku uzskati par vērtībām, bet vērtības nemainās."

(99. 93)

Vērtības dzīvotspēju, lai kāda tā arī nebūtu, – objekta, parādības, attiecību u.c. – nosaka tās nozīmi subjekta dzīvē. Individuālā vērtību orientācijas sistēma ir svarīgākais aspekts personības izaugsmē. Tā nostiprinās indivīda dzīves pieredzes rezultātā, kas izriet no starpattiecībām ar apkārtējo vidi un sabiedrību. Šāda sistēma nodrošina personības stabilitāti un briedumu, nosaka vajadzību, interešu un mērķtiecības koeficientus.

Vērtības ir tās, kas nodrošina dzīves mērķu stratēģiskās perspektīves un motivē cilvēka rīcību.

Tā kā vērtības nosaka tikumiskos pamatus, tad jebkuras sabiedrības vairākums ir ieinteresēts, lai cilvēki atzītu šīs sabiedrības pārmantotos un noteiktos uzvedības principus, tādējādi pakļaujot tos konkrētai un mērķtiecīgai audzināšanai. Minētā kontekstā pedagoģiskais process ir cieši saistīts gan ar audzēkņa, gan audzinātāja pasaules uztveri un uzskatiem.

Vēsturiskā pieredze rāda, ka daudzas sabiedrībai svarīgas un aktuālas problēmas var tikt risinātas ar zināmu normatīvu palīdzību, ko sabiedrība labprāt pieņem. Tā veidojas arī ideāli normatīvi, kas kļūst par paraugu un ceļa iezīmētāju ikvienam, kas tos akceptējis. Parasti tie balstās uz kādu konstruktīvu veidojumu vai idealizētas pārdabiskas personības rīcību (Kristus, Buda, Višņa u.c.) konkrētas reliģiskas sistēmas ietvaros.

Mūsdienu pedagogijas filosofijas virzienus Latvijā aksioloģijas un reliģijas pedagogijas kontekstā varētu iedalīt divās grupās: **konservatīvisms un liberālisms**.

Konservatīvisms ir viena no senākajām izglītības ideoloģijām, tā iestājas par tradicionālo un pārbaudīto kultūras un reliģisko tradīciju pārmantošanu. Konservatīvistu parasti pretojas vai ignorē revolucionāri noskaņotas idejas.

Reliģiskās izglītības mērķis netiek pietiekami piemērots ikdienas dzīves problēmām, bet gan nepārejošiem standartiem un normām, t.i., mūžīgai patiesībai. Ētikas un morāles jautājumi tiek pakārtoti noregulētai domāšanai. (146, 141)

Pēc konservatīvistu teorijas ne vien reliģiskā, bet arī vispārīgā izglītība ir virzīta uz civilizācijas saglabāšanu.

Konservatīvismam kā aksioloģijas virzienam reliģijas pedagogijā ir vairāki izpausmes veidi un tos varētu sagrupēt apakšvirzienos.

- **Klasiskais reālisms.** Tā centrālais princips ir esamības un lietu izzināšana pēc to formas un idejas. Forma netiek traktēta kā iztēles auglis vai kultūras produktus, bet kā vienīgā augstākā objektīvā patiesība. Arī cilvēciscai dzīvei ir zināma forma – tā ir dabas jeb Universa likumu nosacīta. Lai sasniegtu augstāko cilvēciskās laimes koeficientu, ir nepieciešams izprast šos Universa likumus. Reliģiskās izglītības aspektā klasiskā reālisma pamatā tiek izvirzīts jautājums:

Kāds spēks ir visai cilvēcei kopīgs?

Atbilde: Ikvienam ir spējas piedalīties gnozeoloģiskā procesā un iegūtās zināšanas pielietot dzīvē. No tā arī izriet pedagogijas uzdevums – paradumu veidošana un izziņas procesa organizēšana.

- **Essenciālisms** ir galēji konservatīvs virziens, kas ir vērsts uz reliģiskā un kultūras mantojuma pilnīgu saglabāšanu bez jebkādiem pārveidojumiem. Šī virziena piekritēji ļoti kritiski vērtē mūsdienu novirzes no “patiesām” vērtībām. Kā vienīgo sabiedrības atveseļošanās līdzekli šis aksioloģijas apakšvirziens piedāvā pagātnes “tīro” reliģisko un kultūras pieredzi pārcelt uz mūsdienām neizmainītā veidā, tādējādi nepieļaujot nekādas skolēnu patstāvīgas individuālas darbības un meklējumus. Labākajā gadījumā skolēns var kļūt par Universa rūpīgu novērotāju.

Essenciālisti ģenealoģiju [gr. genealogia ‘radu raksti’ – dati par pētījamā indivīda izcelsmi] balsta antīkajā filozofijā, t.i., cilvēks kā mikrokosms spēj izziņāt makrokosmu par tik, par cik viņš spēj to paust caur sevi. Cilvēka vērtība ir Universālās vērtības būtība. (146, 143)

Essenciālisti uzskata, ka cilvēks ir gan kulturāla, gan dabas būtne, kas pakļauta ģenētiskajiem un fizioloģiskajiem likumiem, kā arī ne mazākā mērā – cēloņu un sekū likumsakarībām, kas antropologiem vēl būtu jāpēta un jānoformulē.

Essenciālisti, kristietības piekritēji, reliģijas pedagoģijas pamatā izvirza baznīcas noteiktās doktrīnas un stingru to ievērošanas kārtību.

Abos gadījumos vērojamas līdzīgas iezīmes: par izglītības mērķi kļūst kādas kultūras mantojuma daļas uztveršana un pieņemšana, ko izvirza pedagogs kā pārstāvis, kurš ir šī virziena pilnvarots uz vēsturisko faktu, likumu, tradīciju, paražu, sasniegumu, fragmentu atlasī un pedagoģisko situāciju organizēšanu.

Īsi raksturojot šo aksioloģiskās izglītības virzienu, pedagogs Rihards Pīters apgalvo, ka skolēnam savā attīstībā zināmā mērā jāatkārto uzkrātā pagātnes pieredze, kā pamatā ir fundamentālas idejas un priekšstati par Universa būtību. Šo teoriju apguve ir priekšnoteikums tam, lai skolēns tās spētu piemērot mērķtiecīgai darbībai ikdienas situācijās. (146, 145)

Perenniālisms (lat. perennia – ‘mūžība’) – arī uzskatāms par vienu no konservatīvisma izpausmes virzieniem, kā pamatā tiek izvirzīta ideja par to, ka antīkās un viduslaiku kultūras vērtības ir aksiomātiskas, tās ir ārpus

laika, telpas, vēstures un citām kultūrām un tādējādi spēj būt par personības attīstības virzītājspēku, vienīgo būtisko un drošo.

Uz 20. gs. garīgās krīzes sliekšņa izskan perenniālistu aicinājums atjaunot mūžīgās vērtības. Par autoritātēm garīgā deficīta un haosa ārstēšanai izvirzīti antīkās filosofijas pīlāri – Platons un Aristotelis, kā arī viduslaiku ievērojamais reliģijas filosofijas pārstāvis Akvīnas Toms, kurš izvirza ideju, ka šīs zemes dzīve ir tikai sagatavošanās nākošajai – dzīvei transcendentālajā debesu sfērā.

Kuru no filosofijas teorijām izvēlēties, ir atkarīga no šī virziena piekritēja subjektīvās pārliecības, ticības un varbūt arī spējas sintezēt antīko ar Akvīnas Toma teoriju.

Pedagoģisko vērtību jomā perenniālisti līdzinās essenciālistiem, viņi tic universālo formu pastāvēšanai un iespējām ar izziņas palīdzību noskaidrot to būtību un jēgu. Filosofijai un reliģijas pedagoģijai tiek izvirzīts uzdevums formulēt principus un metodes šādam izziņas procesam.

Universa traktējums ir cieši saistīts ar reliģiju, īpaši teorētisko uzskatu praktiskajā pielietojumā. Perenniālisti ar reliģijas palīdzību cenšas ietekmēt arī vispārīgo pedagoģiju sev vēlamajā virzienā.

Essenciālisms un perenniālisms kā aksioloģijas virzieni ir ideālistiski tai nozīmē, ka tie orientēti uz ideālu, kas kļūst par vienīgo reālo esamības pamatu. Tas nenozīmē, ka šo virzienu piekritēji ignorētu personību kā tādu, tieši otrādi – viņi cenšas atbalstīt ikviena skolēna kā garīgas būtnes tieksmi pašrealizēties un pašpilnveidoties mūžības kontekstā.

Perenniālistu virziena piekritējs, austriešu reliģijas pedagogs Hermanis Horns izstrādā reliģiskās audzināšanas mērķu hierarhisko struktūru, kas nosaka, kā veicināt cilvēka vēlēšanos apzinīgi veidot attiecības ar Absolūto garu, t.i., – iemācīt cilvēku kalpot Dievam, reizē pārveidojot savu raksturu un taisnīguma izjūtu, un sniegt tādu izziņas materiālu, kas motivētu cilvēku uz bezgalīgu pašpilnveidi un pārdomām par kosmisko kārtību.

Perenniālisti iesaka arī attīstīt skolēnā prasmes, kas saistītas ar dzīvi šajā pasaulē un vietu sabiedrībā. Augstākais reliģiskās audzināšanas

mērķis ir motivēt cilvēku labprātīgi atklāt savu unikālo dabisko potenciālu un saistību ar Universālo Absolūtu.

Angļu perenniālists Džons Donalds Batlers raksta:

"Audzināšana ir vispārīgs process, kas nošaka brīva un atbildīga cilvēka pielāgošanos Dievam."

(99, 147; autores tulkojums)

Perenniālisti uzskata, ka skolēns ir personība, kas spējīga attīstīties, pilnveidoties, izrādīt iniciatīvu un salīdzināt sevi ar ideālo modeli. Kā svarīga tiek akcentēta ne vien pasīva cilvēka iekšējās motivācijas un stimulu veidošanās, bet arī to izpausme rīcībā.

Hermanis Horns raksta:

"Izglītots cilvēks - tas nav vienkārši sarežģīts mehānisms, ne arī vienkāršs nosacījuma refleksu salikums... Tas ir – kultivēta personība, kas pastāvīgi kļūst aizvien vairāk kultivēta un aizvien vairāk personība."

(99, 147; autores tulkojums)

Perenniālistu problēma daudzās dzīves jomās ir teorijas un prakses vienotības trūkums. Jēdziens "prakse" nesamērīgi kontrastē ar abstraktas idejas jeb teorijas jēdzienu. Izpaliek reliģijas teorijas un prakses integrācija. Minētie trūkumi nosaka to, ka ticības mācības studijas ir dibinātas uz ļoti zema korelācijas līmeņa starp zināšanām par reliģiskiem ideāliem un aktīvu morālu rīcību.

Līdzās konservatīvismam kā aksioloģijas virzienam reliģijas pedagoģijas kontekstā pastāv otrs virziens – **liberālisms**, kas arī ietver vairākus apakšvirzienus.

- **Analītiskais.** Šī virziena piekritēji cenšas rast kopsaucēju starp zinātnes progresu un loģiskām metodēm. Par galveno tiek uzskatīta darbība, nevis izzināmais objekts. Filosofiskā analīze ir metode, nevis doktrīna, kuras mērķis nav dot padomus, bet gan loģisku izpratni par kompleksas skolēna darbības procedūrām un principiem.

Analītiķi cenšas izsekot un rast saikni starp vēsturisko un loģisko cilvēkam būtiskos un eksistenciāli nozīmīgos jautājumos. Viņi izglītību traktē kā praktiskas dabas mākslu, kas, attīstot skolēna prāta un

domāšanas spējas, orientē viņa pārliecību virzienā uz objektīvās patiesības izzināšanu. Analītiķi uzskata, ka zinātne abstrahējas no praktiskās darbības, rada zinātniski teorētiskus skaidrojumus par parādībām un lietām. Tiek ieteikts atklāt skolēniem pasaules ainu pēc iespējas plašāk un daudzpusīgāk, attīstot ne tikai loģisko domāšanu un spējas analizēt, bet arī prasmi aktīvi rīkoties, iesaistoties morāles problēmu risināšanā. Kultūras un tradicionālo vērtību saglabāšana analītiķiem un arī citiem mūsdienu liberālo virzienu piekritējiem liekas pilnīgi pašsaprotama, tādējādi tā netiek akcentēta.

Ja konservatīvistu īpašu nozīmi piešķir pedagoga darbībai, viņa augstajai pienākuma apziņai, tad liberāļi vispirms akcentē skolēna darbošanās nozīmību un viņa piedalīšanos tādā gnozeoloģiskā darbībā, kas veicinātu personības pašpilnveidošanos un attīstību.

- **Eksperimentālisms.** Arī šis aksioloģijas apakšvirziens reliģijas pedagoģijā uzskatāms kā mūsdienu liberāls virziens, kas par skolas galveno uzdevumu izvirza tādu mērķtiecīgas skolēna darbības organizēšanu, kā rezultātā skolēnam pašam būtu iespējams nonākt pie objektīviem secinājumiem par norisēm pasaulē un Universā.

Eksperimentālisti apgalvo, ka patiesas zināšanas un izpratni par esamību nav iespējams iegūt, pārmantojot tradicionālo pagātnes pieredzi, bet gan ar katra indivīda darbošanos un piedalīšanos pētnieciskajos eksperimentos, par ko ir atbildīga mācību iestāde.

Pedagogs ir atbildīgs par piemērotu pedagoģisko apstākļu veicināšanu un laboratoriskās metodes pielietošanu, kas varētu būt kā garantis skolēna pašaktivitātes un intereses attīstīšanai. Skolēna pašiniciatīva ir noteicošais faktors mācīšanās procesā.

Pēc eksperimentālistu uzskatiem, tas nenozīmē, ka būtu atklājamas jaunas vērtību sistēmas. Netiek noraidīts ne pagātnes kultūras materiāls, ne arī vērtības, kas pārbaudītas pieredzē.

Tomēr, viņuprāt, atstātais mantojums, kā arī reliģiskie simboli un orientācijas iegūst jēgu vienīgi tad, ja tiek integrēti katra indivīda personiskajā dzīvē un kļūst par līdzekli ikdienas problēmu risināšanā.

Tādā veidā eksperimentālisti cer veikt sociālas rekonstrukcijas un uzlabot sabiedrisko kārtību. Pedagogi tiek aicināti pilnveidot skolas funkcijas, lai skola kļūtu par sociālās plānošanas un krīzes situācijās nonākušās sabiedrības pārveides centru.

Nenoraidot konservatīvistu teorijas, eksperimentālisti uzskata sevi par jaunas kultūras veidotājiem, kuri spējīgi pārvaldīt procesus industriālā sistēmā, sociālajā sfērā, dabas resursu izmantošanā un kultūrā. Izglītībai jābūt orientētai uz jaunā cilvēka pielāgošanu minētajām prasībām un procesiem, t.i., uz entuziasmu pētīt, izziņāt un izplatīt savu personisko pozitīvo pieredzi. Kultūra un reliģija nav norobežošanās, tā pastāv komunikatīvā saskarsmē.

- **Eksistenciālisms.** (lat. *existentia* ‘pastāvēšana’) Tas ir filosofijas virziens, kas pievēršas tādām problēmām kā cilvēka eksistences jēga, viņa attiecības ar dzīvi un nāvi, gribas brīvība u.c. pamatrealitātēm. (139) Cilvēka eksistences analīzei par izejas punktu kļūst persona. Pamatjautājumi, ko uzdod eksistenciālisti ir sekojoši: Kas es esmu? Kas ir dzīves jēga? Kā es varu pašrealizēties?

Eksistenciālisma saknes meklējamas 19. gs dāņu filosofa Sērena Kirkegora teorijā, ko tālāk attīsta Rollo Meijs (dz.1919) Kirkegora tēze ir: “*Subjekts, cilvēks nekad nevar būt kaut kas atsevišķs, atdalīts no objekta, kuru viņš novēro*”. (44, 203–205)

Eksistenciālisms kā liberālas un demokrātiskas skolas darbības izpausmes virziens patlaban ir sevišķi aktuāls Latvijā. Pēc šī virziena piekritēju domām reliģiskie jautājumi organiski būtu jāiekļauj obligāto mācību priekšmetu saturā.

Autore **rezumē** aksioloģijas virzienu – **konservatīvisma un liberālisma** – teorijas.

Konservatīvisma apakšvirzieni

Nr.	Nosaukums	Teorijas raksturojums
1.	<u>Klasiskais reālisms</u>	▪ Centrālais princips: orientēts uz esamības un lietu izzināšanu pēc to idejas un formas, ar ko domāta augstākā objektīvā patiesība. ▪ Cilvēci vienojošie faktori: piedalīšanās gnozeoloģiskajā procesā par - dabas likumsakarību izzināšanu, - humāna cilvēka dzīves modeļa izzināšanu. ▪ Galvenais uzdevums: lietot iegūtās zināšanas par cilvēka dabu kā objektīvi noteiktu parādību visas cilvēces labā.
2.	<u>Essenciālisms</u>	▪ Centrālais princips: ideālistisks virziens ar galēji konservatīvu orientāciju uz ideālu kā visa esamības pamatu. ▪ Cilvēci vienojošie faktori: - pasīva Universa vērošana bez radošas pašizpaušmes iespējām; - reliģiskā un kultūras mantojuma saglabāšana bez pārveidojumiem; - "tīrās" reliģiskās pieredzes pārcelšana uz mūsdienām – vienīgais sabiedrības atveseļošanas līdzeklis; - reliģijas pedagoģijas pamatā – baznīcas noteikto doktrīnu stingra ievērošanas kārtība, nevis cilvēka radoša un patstāvīga darbība. ▪ Galvenais uzdevums: maksimāli apgūt pagātnes pieredzi un noteiktas fundamentālas teorijas, tās piemērojot ikdienas situācijām un darbībai.

3.	<u>Perennialisms</u>	▪ Centrālais princips: ideālistisks virziens, orientēts uz ideālu kā visa esamības pamatu. ▪ Cilvēci vienojošie faktori: - mūžīgo vērtību saglabāšana; - antīko un viduslaiku kultūras vērtību atzīšana par aksiomātisku personības attīstības virzītājspēku; - vispārīgās pedagogijas ietekmēšana ar reliģijas palīdzību perenniālistiem vēlamā virzienā; - universālās formas būtības un jēgas noskaidrošana ar gnozeoloģiskajām metodēm. ▪ Galvenais uzdevums: izvirzīt ideālo modeli, kā arī motivēt un stimulēt cilvēka dabiskā reliģiskā potenciāla pozitīvu izpausmi, kas pašrealizētos rīcībā atbilstoši ideālā modeļa kvalitātēm.
----	----------------------	---

Liberalisma apakšvirzieni

Nr.	Nosaukums	Teoriju raksturojums
1.	<u>Analītiskais</u>	▪ Centrālais princips: orientēts uz kopsaucēja meklējumiem starp reliģiju, zinātni un loģiskām gnozeoloģiskām metodēm, mēģinot cilvēkam atklāt plašāku pasaules ainu. ▪ Cilvēci vienojošie faktori: - kultūras mantojuma nozīmīguma atzīšana, neakcentējot baznīcas doktrīnas; - izglītības traktēšana kā praktiskas dabas māksla, kas attīsta intelektuālās spējas un orientē cilvēku virzienā uz objektīvās patiesības izzināšanu, par primāru uzskatot nevis izzināmo objektu, bet piedalīšanos gnozeoloģiskās aktivitātēs. ▪ Galvenais uzdevums: veicināt cilvēka interesi piedalīties procesuālā darbībā, kā arī attīstīt prasmi analizēt un aktīvi rīkoties, iesaistoties morālu problēmu risināšanā.
2.	<u>Eksperimentālais</u>	▪ Centrālais princips: orientēts uz tādu darbību, kas veicinātu cilvēkam pašam nonākt pie objektīva secinājuma par Universa likumsakarībām. ▪ Cilvēci vienojošie faktori: - ontoloģiskās izpratnes balstīšana uz cilvēka līdzdalību pētnieciskajos eksperimentos, nevis uz tradicionālās pagātnes pieredzes pārmantošanu, - izglītības orientēšana uz cilvēka pašiniciatīvu un spēju pašrealizēties, rodot iespēju personiskajā pieredzē gūto atziņu pieejamībai. ▪ Galvenais uzdevums: sekmēt cilvēka entuziasmu pētīt un izzināt Universa likumsakarības, lai mācību iestāde kļūtu par noteicošo sociālās rekonstrukcijas pārveides centru.

3.	<u>Eksistenciālais</u>	▪ Centrālais princips: orientēts uz interreligiisku vērtību atzīšanu. ▪ Cilvēci vienojošie faktori: - pedagoģiskas vides organizēšana, kas veicina cilvēka personības veidošanos ar brīvu pašrealizēšanās un pašnoteikšanās iespēju, - procesuālo meklējumu rezultātā gūto izziņu un pārdzīvojumu kritiska izvērtēšana. ▪ Galvenais uzdevums: organizēt problēmorientētas situācijas ontoloģiskās izziņas aspektā, aktivizēt to risināšanas procesu.
----	-------------------------------	---

Eksistenciālisti uzskata, ka mūsdienu skola par daudz ir aizņemta ar disciplināru jautājumu risināšanu, kas negatīvi iespaido skolēna iniciatīvu, zinātkāri un radošas izpausmes iespējām.

Šajā teorijā pedagogs darbojas tikai kā viens no rosinošajiem komponentiem skolēna pašizpaušmē. Viņš veido pedagoģisko vidi, kas rada iespēju katram skolēnam brīvi pieņemt savu personīgo lēmumu, nevis to vērtību sistēmu, doktrīnas un normas, ko tradicionāli izvēlējušās iepriekšējās paaudzes. Pedagogs uz līdztiesīgu attiecību pamata kļūst par dalībnieku dialogā ar skolēnu, radot viņam visas iespējas kļūt ne tikai par novērotāju, bet arī aktīvu pētnieku vidē, kurā ir vajadzīgais instrumentārijs, kas pieejams ikvienam.

Pedagogs nedod gatavas atbildes, viņš norāda uz problēmu un izvirza to skolēnu pašu izpētei. Pārdzīvojuma un procesuālā meklējuma prieku eksistenciālisti uzskata par vērtību, jo ikviens skolēns pats var kritiski izvērtēt un izdarīt personiskos secinājumus, kā arī pieņemt lēmumus. Pedagogs izvēlas eksistenciāli nozīmīgas problēmas: nāve, ciešanas, konflikti, vainas apziņa, bēdas, prieki u.c.

Skolotājs – eksistenciālists – visdziļākajā nozīmē nepārtraukti mācās izprast Universālas lietas un parādības kopā ar saviem audzēkņiem, aizvien tās ieraugot no katra bērna subjektīvā skatu punkta.

Eksistenciālistu izglītības filosofija balstās uz piemērotas pedagoģiskās vides veidošanu skolēna pašattīstības un pašrealizācijas vajadzībām. Mācību programmas piedāvā lielu informatīvā materiāla klāstu, tomēr skolēnam ir iespēja izvēlēties priekš

sevis vēlamo. Mācību saturs nav izveidots, lai skolēni to iekaltu un par atbildēm saņemtu atzīmi, bet gan lai audzēknim būtu atlases iespēja.

Reliģijas pedagoģija piedāvā plašas izvēles iespējas. Eksistenciālisti parasti reliģijas jautājumus integrē sociālā mācību blokā, nevis izvirza kā atsevišķu mācību priekšmetu. Pedagoģa mērķis nav piesaistīt skolēnu noteiktai konfesijai, bet gan atklāt kristietības būtību un pamatprincipus, reizē stimulējot reliģisko kultu piekopšanu baznīcās, pie kurām ģimenes vēsturiski ir piederējušas.

Ja vēsturiskās piederības nav, tad ikviens skolēns, ja vēlētos, jau pamatskolas vecākajās klasēs būtu tik reliģiski izglītots, ka spētu izvēlēties sev piemērotāko sakrālo kulta veidu un vietu.

Šajā gadījumā reliģijas pedagoģijas uzdevums ir veicināt katra skolēna personisko ieinteresētību, lai pagātnes pieredzes un tagadnē gūtās atziņas sekmētu personisko problēmu risināšanu.

90. gados Latvijā ir veikti dažādi mēģinājumi reliģiskās izglītības jomā. Konflikti, kas tieši vai netieši veidojušies starp konservatīvistiem un liberāļiem, nav risināmi ne strīdos, ne kā citādi, jo abi virzieni satur vērtīgas idejas un spēj pastāvēt līdzās.

Multikulturālā un plurālistiskā sabiedrībā, kāda patlaban veidojas Latvijā, nav ieteicams novērtēt kādas reliģiskas tradīcijas kā pozitīvas vai negatīvas, jo nav tādu objektīvu kritēriju.

Arī mūsdienu humānpedagoģijas personālisma ievirze sakņojas eksistenciālismā, kas vērsts uz personības attīstību caur pasaules subjektīvo pārdzīvojumu, kultūru un vēsturiskām realitātēm. Līdzīgi arī reliģijas pedagoģijā eksistenciālais virziens pieprasa morālās stājas diagnostiku, visa cita starpā norādot uz potenciālajām iespējām arī reliģijā, kas ļautu indivīdam izturēt un pārvarēt hronisku stresu, saspīlējumu u.c. ikdienas problēmas un grūtības.

Tādējādi, ņemot rietumu kultūras elementu – kristietību – par ideoloģisko pamatu, ar reliģijas pedagoģijas palīdzību būtu iespējams Latvijā risināt eksistenciālistu izvirzīto problēmu – kā dzīvot.

Brīvības, atbildības un radošas jaunrades motīvs ir būtiskākie eksistenciālajā humānpedagoģijā. Ar brīvību šajā gadījumā būtu jāsaprot tāds apziņas stāvoklis, ka principiāli relativizējušās visas par absolūtām uzskatītās normas un vērtības.

Šīs tēmas var palīdzēt risināt arī reliģijas pedagoģija. Kaut arī skolēnam pašam jārada sava pasaule, tomēr, ja pedagoģa mērķis ir orientēts uz kristīgo pamatvērtību

saglabāšanu un evaņģēliskās vēsts piedāvājumu, arī eksistenciālisma ietvaros zināmā mērā būs iespējams normativizēt subjektivizētās vērtības.

Liberālisma apakšvirzieniem reliģijas pedagogijas aspektā ir vairākas kopējas iezīmes.

1. Orientācija uz interreligisku vērtību atzīšanu.
2. Dominējošais izziņas ieguves veids par Universa likumsakarībām -- procesuāli meklējumi.
3. Brīva personības attīstības un pašrealizēšanās iespēja.

Martina Heidegera, vācu eksistenciālista (1889 – 1976), jautājums:

“Kas ir esamība un kādam ir jābūt cilvēkam, kas nevēlas intelektualizēt pasauli, bet dzīvot ar to vienībā un izprast esamības patiesību?” ir guvis rezonansi 90. gadu Latvijā.

(60, 406 – 417)

Universālās jēgas vienības izpratne, transcendentālā Es un apziņas fenomenoloģiskā analīze ir process, uz ko orientē mūsdienu liberālās reliģijas pedagogijas metodoloģija vispārizglītojošās skolās.

Šie dažādie domu un piedāvājumu varianti un bieži vien subjektīvā orientācija izraisa gan apjukumu, gan vēlēšanos refleksivi distancēties.

Vērā ņemama ir eksistenciāli noskaņotā franču filosofa **Gabriela Onore Marsela** (1889 – 1973) patiesības esamības izpratne, kuru viņš saista ar cilvēka personisko iesaistīšanos sakrālās pasaules izziņāšanā.

Marsela mācības intersubjektivitātes principa pamatā ir Latvijas izglītībai nozīmīgi jautājumi, kas saistīti ar sociālo komunikāciju, dialogu un eksistenciālo atbildību.

Eksistenciālā domāšana aptver plašu cilvēka jūtu gammu un pārdzīvojumus. Ar prātu vien vērtēta cilvēka esamība tiek izprasta kā eksistence, toties tās jēga un nolūks meklējami transcendentalitātē. Līdz ar to eksistenciālismu nav iespējams loģiski sistematizēt, bet vienīgi pietuvoties apziņas dažādajiem slāņiem. (25, 49)

Atgriežoties pie Ž. Gebsera apziņas modeļa, kurā strukturētas piecas apziņas mutācijas (arhaiskā, maģiskā, mītiskā, mentālā, integrālā), un, saistot tās ar mūsdienās raksturīgo antropoloģisko eksistenciālismu, ir iespējams izsecināt, ka visas šīs apziņas formas jeb domāšanas veidi, no kuriem katrs ietver noteiktas kultūras, reliģijas, sociālās

pieredzes u.c. atspoguļojumus, ir savstarpēji cieši saistītas un 20. gs. vienojas savās izpausmēs.

Mentālā jeb racionālā apziņas struktūra atdala Es no kolektīvās apziņas un padara to antropocentrisku. Šis apziņas veids norāda uz intelekta lielo lomu mūsdienās.

Ja konservatīvisti izglītību, kultūru, politiku u.c. jomas ir dibinājuši uz pieņēmumu, ka eksistē vienīgā universālā patiesība, tad racionālā apziņas struktūra jeb racionālā domāšana, ir liberāla pēc būtības un ir noteikusi savu virzienu: proti, kārtības uzturēšana sabiedrībā ir atkarīga no realitātes zināšanas. Tomēr universālo patiesību transcendentālā sfērā nav iespējams izzināt, tai var vienīgi pietuvoties.

Saistoša ir Marsela eksistenciālajā personālismā saskatītā indivīda virzība uz tādu attīstību, ko nosaka izvēles brīvība un spēja tuvoties patiesības atklāsmei, nevis jau skaidri noteiktai "vienīgajai patiesībai".

Eksistenciāla tiekšanās sevi apliecināt nozīmē arī emocionālu izpausmi. Tieši pārdzīvojums ir tas, kas pārkāpj "vienīgās patiesības" dogmatisko sliksni.

Daudzviet Eiropā reliģijas pedagoģijā tiek izmantotas Marsela eksistenciālisma idejas, kas realizējas kristietības liberālajā teoloģijā un var tikt iekļautas arī Latvijas reliģijas mācības saturā. Autore tās ir apkopojusi.

1. Cilvēka esamība kā Dieva dāvana, ar ko ir iespējams brīvi rīkoties.
2. Esamības neracionalitāte, personiskā noslēpuma mistērijas.
3. Cilvēka brīvības izvēles idejas transcendentālā ievirze.
4. Iekšējās brīvības motīvs kā dzinējspēks tieksmē tuvoties absolūtam.
5. Cilvēka un Dieva attiecības kā brīvas izvēles līdztiesīga savienība, kas balstās uz mīlestību.
6. Pār pasaulīgo kā vērtību noteicējs.
7. Cilvēka atkarība no Dieva žēlastības, nevis uzvara cīņā pašam pār sevi un kārdinājumiem.
8. Cilvēka pilnveidošanās process – noteicošs faktors, lai izdarītu izvēli.
9. Cerības ontoloģiskās nozīmes akcentēšana (cerība pārvar nāvi un iziet ārpus ierobežotā).
10. Cilvēka atbrīvošanās iespējas motīvi.
11. Pasaules jaunuma skaidrojums, grēkā krišanas un pastardienas tēmas risinājumi.
12. Bezcerības un izmisuma metafiziskās nostādnes intersubjektivitātes kontekstā.

13. Dzīves un svētuma savienojums kā ontoloģiska iepriekš noteikta vērtība.

(149)

Pēc Marsela domām, iekšējā koncentrēšanās un sirdsapziņas refleksija veido pieredzes un pārdzīvojumu gammu, kas kopā ar racionālisma klātbūtni izpaužas kā cilvēka personiska piedalīšanās subjektīvā un objektīvā izzināšanas un sašķeltības pārvarēšanā. No šī skatupunkta Marsela sakrālās dimensijas ceļa meklējumi pilnībā saskan ar Gebsera piedāvāto apziņas struktūras veidošanās procesu. Pēc Gebsera hipotēzes arhaiskās, maģiskās, mītiskās apziņas struktūras, integrējoties ar mentālo apziņu, rada jaunu domāšanas un uztveres variantu – integrālo apziņu. (92, 1)

Integrālās apziņas veidošanās faktori meklējami ne tikai sociālā un ekonomiskā kārtībā, bet arī reliģijā, jo tieši reliģijai piemīt dinamiskums, kas var skart cilvēku visās viņa dzīves jomās.

Ikdienas dzīves problēmas liek cilvēkam savu orientāciju novirzīt no materiālā pola uz garīgo. Pārorientēšanās brīdī cilvēks sastopas ar vēl nebijušu reliģiski filosofisku izpausmi – ticību. Šajā gadījumā ar ticību nav jāsaprot konkrēta reliģiska ticība, bet gan plaša spektra process, kurā soli pa solim veidojas cilvēka garīgā izaugsme, attīstot arvien jaunas fāzes, kas praktiski izmaina cilvēka attieksmi pret problēmām, attiecības ar sabiedrību un Absolūtu. Mācītājs I. Jēkabsons ticību raksturo sekojoši:

“Kristietība ticībā nenoraida zināšanas, gudrību un cilvēciskās spējas, bet uzskata, ka cilvēka problēmas ir dziļākas nekā zināšanu vai morālā līmenī. Tā nevar būt akla dogmu pakalrunāšana, jo pats ticības vārds iekļauj sevī programmu ticības objektu pārbaude.”

(39, 10)

Integrālās apziņas veidošanās procesu ticības kontekstā apstiprina arī J. Foulera teorija, kas nosaka ticības periodizāciju:

1. **Primārais** ticības periods – zīdaiņa vecums, kad no vecākiem ir atkarīgs, vai bērns tiek vai netiek pakļauts uzticēšanās un drošības pozīcijām.
2. **Intuitīvi – projektīvais**. Tas ir agrās bērnības periods, kad bērns novēro ģimenes reliģiskās tradīcijas, vēlas tās atdarināt un iesaistīties kopējā reliģiskā

kulta praksē. Bērna priekšstati nav pakļauti loģiskai analīzei, bet gan vecāku piemēram.

3. **Mītiski – literārais** ticības periods nosaka bērna spēju domāt un mēģināt saskatīt kopsakarības starp ģimenes reliģiskajiem priekšstatiem un literāriem stāstiem vai Bībeles stāstiem. Bērna reliģiskā pasaule pakārtojas burtiskai un antropomorfskai izpratnei, kurā vecāki ir kā pozitīvais piemērs.
4. **Sintētiski – konvenciālais** ticības periods raksturīgs pubertātes vecumā. Krasi ir izmainījusies bērna sociālā vide un ietekmes faktori. Šis ir smags periods, kad notiek priekšstatu pārvērtēšana. Bērns krasi pamana un novēro apkārtējos, cenšas rast izskaidrojumu saviem līdzšinējiem priekšstatiem, salīdzinot tos ar citu indivīdu uzskatiem un domām. Pretrunas mulsina pusaudzi, un tas viņu pamudina meklēt autoritātes ārpus ģimenes.
5. **Individuāli – reflektīvais** ticības periods iestājas jau pieauguša jaunieša dzīvē, kad viņš apzinās savu pasaules uzskatu citu starpā, kad viņš jūtas morāli atbildīgs par savu rīcību, dzīves veidu un izvēli. Kritiska doktrīnu, tradīciju un autoritāšu izvērtēšana paver tālākā ceļa meklējuma iespējas. Šis ir maksimālisma periods, kad jauniešiem grūti saskatīt dzīves niansētākās krāsas, eksistē "jā" vai "nē". Šāda nostāja robežojas ar zināmu bīstamību. Ne vienmēr izdodas sabalansēt emocionālo ar racionālo.
6. **Paradoksāli – konsolidatīvais** ticības periods, kas parasti raksturīgs pusmūža vecumam. Cilvēks vairs nav maksimālists, sākas rūpīga citādi domājošo izvērtēšana, kas rada vajadzību daudzpusīgāk izskaidrot iracionālā likumsakarības. Apziņā tiek integrēti visi iepriekšējie attīstības periodi, kā arī līdz šim neatzītās reliģiskās teorijas. Cilvēks spēj saskatīt patiesības lielo daudzpusību un dažādu pasaules uzskatu relativitāti, kā arī atrasties dialogā ar citu ideoloģiju pārstāvjiem.

7. Universālais ticības periods uzskatāms par augstāko fāzi. Cilvēks ir spējīgs atrast kopīgo visās reliģijās, jo ikvienā spēj saskatīt universālo likumu dažādās izpausmes formas.

Šāds indivīds ir psiholoģiski sagatavojies piedalīties visai cilvēcei kopējo problēmu risināšanā. Viņš ikvienu cilvēcisku būtni redz kā kosmiskās kopības daļiņu un ir gatavs Dieva mīlestības fenomenu paust ikvienam ar savu rīcību un piedalīšanos.

Foulers norāda, ka ikvienam ir iespēja iziet minētos ticības un reliģiskās izglītošanās periodus, bet tas nenozīmē, ka indivīdam nebūtu iespējams apstāties kādā no šiem periodiem, kā tas visbiežāk arī notiek. (124)

Šobrīd Latvijas valstij ir ļoti svarīgi izstrādāt metodoloģiju, kas sekmētu sabiedrības pārvērtēšanās, garīgās un morālās atveseļošanās un integrācijas procesus, pie kam, ņemot vērā, ka terminam "garīgs" ir liela jēdzieniskā slodze.

Tā kā socializācijas jēdzienam, kas ir teorētisku jautājumu un problēmu nostādņu kopums, loģiski tiek pakārtots audzināšanas jēdziens, tad arī reliģiskā audzināšana un izglītība varētu būt pozitīvs virzītājspēks ceļā uz garīgu socializāciju, kas ir viens no indivīda tapšanas par pilnvērtīgu sabiedrības locekli priekšnosacījums.

No eksistenciālistu skatupunkta, attieksmes sabiedrībā mainās, pateicoties ikviena indivīda iespējām radoši darboties, tādā veidā pārliecinoties par kultūras vērtību nemainīgumu un to nozīmi savā personiskajā dzīvē.

Par reliģijas pedagogijas mērķi Latvijā kļūst būtisku **uzdevumu** izvirzīšana:

- gūt fundamentālu izpratni par reliģijas būtību un tradīcijām;
- izprast bagātīgās reliģiju garīgās transcendences raksturu un to daudzveidību reliģiskās dzīves praktiskajās izpausmēs dažādās kultūrās un vēsturiskajos periodos;
- atklāt, kādos apstākļos un pie kādiem nosacījumiem dažādi arhetipi – mīti, rituāli, simboli u.c.– kļūst par cilvēka pasaules uzskata formēšanās pamatu un tautas vitalitātes un dzīvotspējas saglabātāju.
- iepazīstināt ar jaunākām zinātniskām atziņām metafizikā, psiholoģijā un ētikā, atklājot to nozīmi reliģiski ontoloģiskā aspektā;

- paust dievišķās realitātes izpausmes vēsturisko pieredzi;
- panākt cilvēka iekšējo un ārējo harmoniju;
- veikt sabiedrības atveseļošanu, saskaņojot individuālo un kolektīvo apziņu vēsturiski pārbaudītā un kristīgā kultūrā noteiktajā vērtību sistēmā;
- apzināties nepieciešamību attīstīt dialogu starp reliģijām, kas norādītu uz jēgpilnām attiecībām starp kādas tautas uzturētām reliģiskām vērtībām un vispārējo eksistences kārtību.

Šie uzdevumi norāda, ka reliģijas pedagoģija ir būtiska pedagoģijas zinātnes sastāvdaļa. Arī mūsdienu vispārīgā pedagoģija izvirza un realizē virkni uzdevumus, ar kuru palīdzību tiek risināti eksistenciāli nozīmīgi pamatjautājumi, un šis fakts pilnībā nosaka reliģijas pedagoģijas kā pedagoģijas apakšnozares iespējamību un nepieciešamību.

Piemēram:

- atklāt skolēnam personības individuālās iespējas un sekmēt to attīstību;
- radīt tādas pedagoģiskus apstākļus, kas skolēnu stimulētu izzināt cilvēces uzkrāto kultūras pieredzi;
- palīdzēt praktiski izmantot savas individuālās iespējas uz apzinātas pieredzes bāzes;
- atklāt kultūras un izglītības vienotību;
- akcentēt sociālo lojalitāti personības attīstībā u.c.

Latvijā joprojām notiek plašas debates par reliģijas mācīšanas jautājumiem vispārīzglītojošās skolās.

Ņemot vērā kristietības universālo raksturu, izglītību pasaulē, tās iespaidu uz cilvēces kultūru, kā arī dziļās nākotnes potences, vairākums sabiedrības neiebilst pret kristīgo mācību skolās.

Teologs Līss Andersons raksta:

"Vecā paradigma mācīja: turoties pie pareizās mācības, tu piedzīvosi Dievu. Jaunā paradigma saka: ja tu piedzīvosi Dievu, tava mācība ir pareiza". (117)

Šis zīmīgais citāts pilnībā raksturo eksistenciālo personālismu, kas izvērtē doktrīnas ar subjektīvās pieredzes palīdzību.

Šādā interpretējumā kristietība ienāk Latvijas skolās.

3. 3. Reliģijas pedagoģijas integratīvie modeļi

Mūsdienu saspringtais laiks kopā ar komplicēto kultūras un reliģisko vidi, sekmē variatīvas pieejas reliģijas pedagoģijā. Jautājums ir, kāds modelis būtu piemērotākais Latvijā un vai tajā būtu ietilpināms tikai kristietības saturs?

S. S. Averincevs, apcerot šo tēmu, norāda, ka kristietībai nav savas ģeogrāfiskās dzimtenes, ir iespējams nosaukt tikai valstis un reģionus, kuriem ir bijusi zināma loma kristietības veidošanās sākumā. Šī procesa turpinājums ir daudzu gadsimtu garš periods, kurā noris kristietības un Eiropas identifikācija.

Misionāru darbība notiek soli pa solim, reizēm smagi un pretrunīgi, tomēr, pateicoties kristietības globālajai ideoloģijai un teoloģiskajām nostādnēm, šīs ticības integrēšanās process aizvien turpinās, saplūstot ar etniskajām reliģijām un tradīcijām. (8)

Arī Latvijā šīs jaunās etnokulturālās formas joprojām ir attīstībā, jo nav iespējams pārtraukt tās veidošanās procesu. Kristietība pēc būtības nav nekas pabeigts un noformēts. Kristus ir nācis pie cilvēkiem, "*kad laiks bija piepildīts*" (13. Mark. 1:15) un joprojām turpina to darīt.

Kristus nāciens neapstājas uz divu tradīciju robežas (latviešu pagāniskās un kristietības), bet gan ienāk cilvēku apziņā, izmainīdams tās kvalitāti. Tomēr Kristus nenāk pie visiem vienlaicīgi un nepārveido cilvēku domāšanu pēkšņi un pēc sava prāta. Tas ir Svētā Gara fēnomens, kas nepakļaujas ne klišejai, ne arī laika kategorijai: tas ir process, kas turpinās pie ikviena indivīda personiski.

Individuālās attīstības sakarā ir nepieciešamas vairākas formas un modeļi, pēc kuriem būtu iespējams vadīties reliģijas pedagoģijā.

Turpmāk tiks atspoguļoti četri variatīvi modeļi, kas 20. gs. vairāk vai mazāk ir pielietoti Eiropā un kurus joprojām ir iespējams izmantot arī Latvijā.

Vēsturiski prototipiskais modelis

Šis modelis atspoguļo deviņpadsmit gadsimtu ilgā laika periodā izveidojušos baznīcas uzskatus un pārlicību, kas, neskatoties uz atšķirībām dažādās teorētiskās koncepcijās, kopumā tiek orientēta uz teocentrisku objektu un bībelisko kosmoloģiju. Neatkarībā no zinātnes progresa un sasniegumiem, reliģijas pedagogijas mērķi, procesuālā norise un attīstība pamatā tiek balstīta uz Dieva lēmumiem par pasaules un katra indivīda nākotni, kas pavēstīti cilvēcei caur Bībeles vārdu kā drošs un paties vēstījums. Mācīšanas prakse ietver stingru verbālo transmisiju.

Kaut arī minētā modeļa statuss 20. gs. nav īpaši augsts un populārs, tomēr lielākā daļa reliģijas pedagogu nav spējuši pilnībā no tā atkāpties un vēl joprojām izmanto vairāk vai mazāk elementu, kas raksturīgi šim modelim.

Prototipiskais modelis pilnībā ir izveidojies Jēzus ideāla un Jaunās Derības autoru iespaidā, bet tā dziļākās saknes atrodamas ebreju reliģijas vēsturē, kas atspoguļota Vecajā Derībā un grieķu kultūrā. Tā saturs pauž Dieva kā personas eksistenci un cilvēces glābšanas tēmu, kas tiek balstīta uz Sv. Rakstiem.

Gadsimtu ritējumā šī modeļa šablons, protams, nav konstants, jo teoloģiskie akcenti un bībeliskais interpretējums noteiktu sociālo pārmaiņu periodos ir mainījušies. Piemēram, ir mainījusies vīzija par indivīda glābšanu virzienā uz visas sabiedrības izmainīšanu ar dažādu metožu palīdzību, tai skaitā, arī ar zinātnisku. Šo procesu varētu nosaukt par "cilvēces izaugsmi". Tomēr šī modeļa ietvaros viena atziņa ir palikusi nemainīga – Kristus kā stūrakmens.

Prototipiskā modeļa galvenais mērķis ir sekmēt indivīda pievēršanos noteiktai kristīgai konfesijai un praktizēties tās liturģijā, ievērot tradīcijas un ceremoniālu. Šis modelis ir veidojies vairākus gadsimtus.

Rezumējot reliģijas pedagogijas prototipiskā modeļa raksturīgākās iezīmes, autore secina:

- reliģiskā izglītība un audzināšana ir fundamentāli pakārtota Dieva paustajai vēstij;

- mērķi un saturs izriet no vēsturiskajām doktrīnām, kurām rasts pamatojums Bībeles tekstos.

Minētais modelis izvirza arī ticības mācības skolotājam konkrētus uzdevumus:

- radīt piemērotu pedagoģisko vidi, lai, darbojoties Sv. Gara vadībā, sekmētu ne vien audzēkņa, bet arī visas cilvēces Dieva glābšanas plāna realizēšanos;
- piesaistīt audzēkņus kādai konkrētai konfesionālai ticībai un baznīcai;
- veidot skolēna uzvedības prasmes, kas būtu atbilstošas kristīgajā konfesijā noteiktajām ētikas, morāles un sadzīves normām;
- radīt audzēkņos pārliecību, ka, pamatojoties uz Dieva žēlastību, baznīca un arī Dievs pozitīvi novērtēs viņa iesaistīšanos un piedalīšanos kristīgās dzīves darbībā, kas spētu iespaidot arī viņa likteni mūžībā.

Prototipiskais modelis nav zaudējis ne savas pozīcijas, ne nozīmību un šobrīd Latvijā pamatā tiek pielietots svētdienas skolās. To pārstāv tādi konservatīvā reliģijas pedagoģijas virziena piekritēji kā esenciālisti, perenniālisti u.c.

Liberālais modelis

Liberālisms kā teoloģijas virziens 19. gs. ir saistīts ar kontrastu izlīdzināšanu starp subjektīvo un objektīvo, kas nosaka, ka galīgā autoritāte piemīt baznīcā pastāvošajai ticības apziņai, nevis Sv. Rakstu pilnīgam patiesīgumam. Būtiska kļūst cilvēka intuitīvā izjūta par tā atkarību no bezgalīgā, kas veicina pašapzināšanos un nojausmu par Dieva klātbūtni cilvēkā. Vispārējā reliģijas koncepcija tiek stādīta augstāk par Sv. Rakstiem un Dieva vārdu.

Izmaiņas teoloģijā nosaka arī jauna modeļa nepieciešamību reliģijas pedagoģijā.

(3, 360 – 362)

Liberāli noskaņotie teologi un pedagogi uzskata vēsturiski prototipisko modeli par nožēlojamu un deformējošu, aicinādami reliģisko audzināšanu un izglītību integrēt vispārīgajā pedagoģijā. (Pestalocijs, Frēbelis u.c.)

Liberālo modeli raksturo šādas iezīmes:

- uzsvars uz audzēkņa pašnoteikšanās brīvību, interesēm, drošu un radošu aktivitāti;
- zinātniski atzītu pedagoģisko principu ievērošana;
- individuāla pieeja;
- reliģiskā izglītība kā būtiska cilvēka dzīves sastāvdaļa, nevis tikai kā sagatavotāja dzīvei;
- akcents uz jūtu izkopšanu, uz emocionālu pārdzīvojumu.

Liberālā modeļa piekritēji galvenokārt akcentē trīs mērķus:

- demonstrēt ticības attīstības procesu darbībā;
- ņemt vērā indivīda garīgo reliģisko pieredzi;
- radoši risināt sociāli sasāpējušas problēmas ar apslēptu transcendentālu spēku palīdzību, kā arī nodrošināt sociālo taisnīgumu ar reliģiski izglītotas un morāli stabilas personības līdzdalību un iesaistīšanos.

Skolotāja loma liberālajā modelī ir ļoti svarīga un nenovērtējama, viņš vada un organizē tādu pedagoģisku procesu, kurā skolēnam paredzēts veidoties par atbildīgu personību, kas labprātīgi, būdams kristietis, vēlētos demokrātiski “sadarboties” gan ar Dievu, gan sabiedrību, kā arī pats aktīvi piedalīties reālajā dzīvē. Liberālais modelis ir aktuāls Eiropā līdz 20. gs. vidum, toties Latvijā tas ir būtisks arī mūsdienās, jo spēj pielāgot izvirzītos mērķus un uzdevumus straujajai sociālai evolūcijai un izmaiņām sabiedrībā.

Modeļa mobīlais raksturs atbilst tam, lai augošā sociālās dzīves sarežģītībā palīdzētu risināt teoloģiskus un filosofiskus, kā arī psiholoģiskas dabas un ētiska rakstura konfliktus, jo:

- teoloģiskie koncepti ir atvērti pārmaiņām;
- reliģiskā izglītība ir saistīta ar sociālo un kultūras dzīves rekonstrukciju;

- reliģijas pedagoģijas uzdevums skolā ir izkopt sociālo apziņu un attīstīt sociālās dzīves prasmes, tādējādi optimizējot socializācijas procesus sabiedrībā;
- uzsvars tiek likts uz reliģisko pieredzi, pārdzīvojumu un imanentu dievatziņu.

No izglītības aksioloģijas skatupunkta šo modeli izvēlas eksistenciālisti, kas ar hermeneitiski interpretatīvu metodoloģiju spēj sekmīgāk sasniegt izvirzītos mērķus. Pielietojot vēsturisko Bībeles kritiku kā metodi, liberālā modeļa piekritēji cenšas Bībelē nošķirt Dieva vārdu no cilvēku teiktā. (49, 16)

Jau kopš Šleiermahera laikiem hermeneitika pazīstama kā saprašanas mākslas mācība. Apgūstamā Bībeles teksta izpratne balstās uz eksegēzi un uz jau esošām zināšanām par tēmu. Tādējādi, paplašinoties skolēna zināšanām, ir iespēja pievērsties atkal jaunam tekstam un tā analīzei. Notiek it kā virzīšanās pa apli vai spirāli.

Tas ir divējāds process – vai nu atsevišķo tekstu izpratne, pamatojoties uz kopumu, vai arī teksta izpratne kopumā pēc tā atsevišķiem fragmentiem.

Hermeneitiskā izpratne nebeidzas, bet aizviēn attīstās procesā. (33, 63 – 64)

Pielietojot minēto metodi, nav pārāk sarežģīti Sv. Rakstu tekstus piemērot mūsdienu situācijām un rast atbildes uz ikdienas problēmām, kas skolēnam ir aktuālas un nozīmīgas. Būtiski ir tas, ka netiek noformulētas gatavas atbildes un dots viens vienīgs risinājums. (49, 17)

Rezumējot liberālā reliģijas pedagoģijas modeļa pamatatziņas, autore secina, ka pedagoģiskā procesa centrā atrodas skolēns – ar gribu un sajūtām apveltīta, darbīga būtne visās dzīves jomās, kam ir savas vajadzības un dzīves filosofija.

Liberālā modeļa pamatā ir pieeja, kas vērsta virzienā uz problēmsituāciju risināšanu un izpratni par dažādu procesu kopveseluma apzināšanu, kas ir arī humānpedagoģijas pamatprincips.

Šī modeļa metodoloģija nav vis izskaidrojama, bet gan cilvēka rīcības nozīmes un jēgas izpratne. Herberts Gudjons, citējot Vilhelmu Dilteju (1833–1911), raksta:

“Dahu mēs izskaidrojam, bet dvēseles dzīvi mēs saprotam.”

(33, 31)

Lai sevi apliecinātu, cilvēkam jāizmanto sava apzinātā garīgā un intelektuālā pieredze un radošais potenciāls. Šādas atziņas ir arī humānistiskās psiholoģijas pārstāvju Abrahama Maslo (1908–1970) un Karla Rodžersa (1902–1982) teoriju pamatā. Maslo hierarhiskā vajadzību struktūra noved pie augstākā, t.i., vajadzību pašīstenoties.

(85, 172)

Ā. Karpova norāda uz A. Maslo interesanto diferenciaciju, kas pašaktualizējošos cilvēkus iedala divās grupās – viena, kuriem ir nenozīmīga transcendēšanās pieredze un otra, kuri tiecas pēc pārdzīvojuma un kuriem transcendēšanas pieredze ir svarīga. Otrai grupai piederošie cilvēki biežāk apzinās mistisko, jo ikdienā jūt transcendētās dzīves aspektu. Papildinot zināšanas, viņos attīstās spējas izjust un uztvert Universu kā veselumu, tādējādi mazinot sava Es izteiksmi. (44, 173)

Liberālais modelis pievērš uzmanību cilvēka pašrealizēšanās iespējām un pozitīvai attieksmes veidošanai pašam pret sevi un līdzcilvēkiem.

Vēsturiskie apstākļi, t.i., sākot jau ar I Pasaules kara izraisīto sabiedrības depresiju līdz pat II Pasaules kara ieskaņām un notikumiem, ir noteikuši reliģiskās izglītības tālāko virzību. No teoloģiskā skatupunkta raugoties, ir nepieciešams uzsākt indivīda garīgās atdzimšanas veicināšanu un baznīcas aktīvāku iesaistīšanos reliģiskajā audzināšanā un izglītībā. (K. Barts, R. Niebuhrs, R.C. Millers u.c.)

Ne vien teologi un pedagogi, bet arī sabiedriskā doma 20. gs. vidū pauž idejas, kas saistās ar klasiskā liberālā modeļa teorētisko pamatu pārvērtēšanu. Kā primārs tiek izvirzīts mērķis, kas paredz indivīda personisku attiecību nodibināšanu ar Dievu, kā sekundārs – indivīda audzināšanu par sociāli atbildīgu un intelligentu personību. Par skolotāja pienākumu kļūst abpusēju pozitīvu attiecību nodibināšana ar skolēnu, lai sekmētu viņa pašizaugsmi virzienā uz kontaktēšanos ar Dievu un pozitīvu saskarsmi ar līdzcilvēkiem, kā arī atklātu baznīcas lomu viņa garīgajā izaugsmē. Pakāpeniski nostabilizējas jauns reliģijas pedagogijas modelis.

Evaņģēliski kerigmātiskais

Šī it kā jaunizveidojušamies modeļa saknes atrodamas jau Sv. Augustīna teoloģijā un pedagogijā. 20. gs. tās tālāk attīsta liberālās skolas pārstāvji Ādolfs fon Harnaks (miris 1930.), baznīcas dogmatu vēsturnieks, kas īpaši labi pārzina patristiku un ekseģētiku, un Vilhelms Hermans (miris 1922.), teoloģijas profesors, kas par ticības pamatu uzskata personīgu Kristus pieredzēšanu.

Harnaks vairāk uzsver kristietību kā vēsturisku parādību. norādīdams, ka tās vēsts mūžīgā vēsts un mācība ir tas pats, kas Jēzus mācība. Harnaka evaņģēlija skaidrojuma kopsavilkums atspoguļojas trīs tēzēs:

- Dieva valstība ir cilvēka sirdī;
- Dievs ir cilvēka absolūtā vērtība;
- visam pāri stāv augstākā vērtība – Kristus pasludinātais mīlestības bauslis.

Šīs tēzes varētu uzskatīt par centrālām topošā evaņģēliski kerigmātiskā reliģijas pedagogijas modeļa saturā.

Tālāka kerigmātiskā virziena attīstītāji ir Karls Barts un viņa sekotāji. (34, 395 – 398) kuriem šķiet, ka zinātnes un tehnikas attīstība mazina kristīgās mācības nozīmi, tādējādi šī teologu un pedagogu grupa (dialektiskās teoloģijas piekritēji), uzskata, ka ir jāakcentē tie kristīgās ticības komponenti, kas ir pastāvīgi un nemainīgi. Tādējādi par mērķi tiek izvirzīta Evaņģēlija vēsts pasludināšana.

Skolotāja uzdevums ir: veicināt skolēnu izšķiršanos kļūt par kristietiem. Reliģijas mācības saturs šajā modelī paliek nemainīgs – tajā ietilpst Bībeles stāsti, baznīcas dziesmas, katehisms un informācija par ievērojamiem ticības vīriem. (49, 15)

Kerigmātiskā pieeja vairāk izpaužas kā evaņģēliskā audzināšana, kuras pamatā skan aicinājums atgriezties pie Kristus un viņa mācības, kas kļūst arī par reliģiskās izglītības bāzi, un kas pamatojas Sv. Rakstos un baznīcas tradīcijā. Pedagogijā netiek izmantoti citi avoti.

Skolotāja galvenais uzdevums ir ļauties Sv. Gara vadībai. lai pasludinātu teoloģiski nopamatotu Bībeles vēsti kā ultimatīvu un negrozāmu Dieva vārdu, kas ietver sevī atklāsmes faktus. Viss reliģijas mācības saturs atrodams Bībelē, kuras centrālā tēma ir

Kristus. Audzināšanas galamērķis – patiesi ticīgs skolēns, kurš pilnībā pieņēmis autoritatīvu evaņģēlija vēsti un tās iedarbībā kļūst pats par liecinieku, integrējot Bībelisko teoriju ikdienas praktiskajā dzīvē. (16, 145 – 185)

Sociāli - instruktīvais jeb sociālās prasmes modelis

Šis modelis, kas balstās uz sociāli kognitīvo biheiviorismu (Alberts Bandura, dz. 1925.), formējas kā konceptuāli atšķirīgs un pretstatīts evaņģēliski kerigmātiskajam modelim 60. – 80. gados. Tas pievērš lielāku uzmanību indivīda kā personības izpratnei un attīstībai. (44, 27) Tā ir mērķorientēta kristīgās un reliģijas mācības didaktika.

Šis modelis tā veidošanās sākumā gūst atbalstu arī no vācu filosofa un teologa Paula Tilliha, jo tas atbilst eklektiskās kultūrfilosofiskās un teoloģiskās sistēmas īstenošanai, kas sevī ietver gan Sv. Augustīna, gan Huserla fenomenoloģijas, gan eksistenciālistu u.c. idejas.

Kaut arī Tilliha sistēma pēc būtības ir ideālistiska, viņš spēj arī veikt eksistenciālu analīzi. Saskaņā ar Tillihu, teoloģijas objekts jeb augstākās esamības izziņas objekts ir tas, kas cilvēku visvairāk nodarbina. Viņš mēģina reizē arī radīt kultūras sistēmu, kurā humānisms atrastos pilnīgā harmonijā ar Kristu. (36, 411)

Amerikā šo modeli sistemātiski attīsta reliģijas pedagogs Džeims Mihaels Lī 70. gados. Tas gūst arī atsaucību Eiropā.

Sociāli – instruktīvā modeļa koncepcijas pamatā ir:

- empīriskā metodoloģija;
- orientācija uz datu objektīvu un kvantitatīvu apstrādi un analīzi;
- uzsvars uz motivētu indivīda morālo stāju, kas izriet no empīriskiem novērojumiem un pierādītiem fenomeniem un kas apstiprina uzvedības likumu universalitāti un nepieciešamību;
- indivīda koncentrēšanās spēja uz hipotēzes izvirzīšanu un pārbaudīšanu praksē, kas atvieglotu un droši sekmētu uzvedības normu ievērošanu ikdienā;
- stingras saiknes ievērošana starp teoriju un praksi;

- precīzu mērķu noteikšana, kam nepieciešams praktisks un zinātnisks pamatojums.

Mācību mērķi tiek sakārtoti hierarhiskā secībā – orientējošie, vispārējie un precizējošie. Visbiežāk tie tiek pakārtoti kognitīvajai, afektīvajai un psihomotoriskajai uzvedības shēmai.

Šis modelis praktiski aplūko iespēju sociālās problēmas risināt ar reliģiska rakstura instrukciju un norāžu palīdzību, kas izriet no bībeliski teoloģiskām koncepcijām, tomēr dodot personisko izvēles iespēju, kas ir motivēta. Banduras teorija nosaka, ka izziņas līmenis, tās saturs un vides notikumi ietekmē viens otru un tie ir uzvedības īstais cēlonis.

Skolotāja galvenie uzdevumi:

- izveidot tādu mācību saturu, kas nosaka skolēna morālo uzvedību un rīcību;
- izvēlēties efektīvas mācību metodes;
- sekmēt skolēna motivāciju attiecībā uz normatīvu uzvedību, izturēšanos un morālu rīcību, balstot to uz skolēnam pieņemamu reliģisku teoriju, līdz apgūtās normas kļūst par paradumu un izpaužas kristīgajā dzīvesveidā. Šis mērķis var realizēties vienīgi tad, ja skolotājs sadarbojas ar vecākiem, audzēkņi un baznīcas pārstāvjiem, veicot regulāru pedagoģisko situāciju analīzi un individuālo pieeju;
- gūt zināšanas par kristietības būtību, doktrīnām un kristīgajām vērtībām, kas var atšķirties, izejot no konfesionālās piederības;
- veikt stingru zināšanu kontroli ar empīriskām metodēm;
- radīt tādu pedagoģisku vidi un atmosfēru, kurā Sv. Gara darbība varētu sekmīgi realizēties.

Reliģiskā audzināšana tiek uzskatīta par integrālu procesu, kuras pamatā ir trīs atslēgu vārdi: saprašana, rīcība un mīlestība.

Kristīgais dzīvesveids ietver sekojošas dimensijas:

- ideoloģisko, t.i., ticību;
- rituālo, t.i., reliģisko praksi;
- pieredzes, t.i., jūtas;
- intelektuālo, t.i., zināšanas par reliģiju;
- pašapziņas, t.i., reliģisko iedarbību.

Pamatojoties uz aksioloģijas teorijām un rezumējot iepriekš aprakstīto, autore piedāvā katra reliģijas pedagogijas integratīvā modeļa izvirzāmo mērķi un uzdevumus, kas atvieglotu reliģijas pedagogu darbu Latvijas izglītības sistēmā un dotu iespēju izvēlēties sev un auditorijai atbilstošāko modeli.

Nr	Modeļa nosaukums	Mērķi un uzdevumi
1.	<u>Vēsturiski prototipis – kais</u>	<u>Reliģijas pedagogijas mērķis</u> Orientēt audzēkņus pievērsties noteiktai kristīgajai konfesijai, pedagogisko procesu pakārtojot bibliskai kosmoloģijai un nemainīgām vēsturiski pārbaudītām doktrīnām, kuru saturs izriet no Bībeles tekstu interpretācijas. <u>Uzdevumi</u> 1. Izmantot Sv. Rakstus kā vienīgo inspirēto avotu, kā arī konfesijas izdoto palīgmateriālu. 2. Skolēna personības un sabiedrības atveseļošanas programmu balstīt uz eshatoloģiskiem pravietojumiem. 3. Mācību satura pamattēma – cilvēka glābšana mūžīgai dzīvībai. 4. Izvirzīt ideālo modeli – Jēzu Kristu. 5. Radīt piemērotu vidi, kas sekmētu Sv. Gara darbību. 6. Veidot tādas uzvedības prasmes, kas atbilstu konfesijas noteiktajām ētikas un morāles normām. 7. Radīt skolēnos pārliecību, ka, pamatojoties uz Dieva žēlastību, Dievs pozitīvi novērtē piedalīšanos kristīgās dzīves aktivitātēs, kas spētu iespaidot likteni mūžībā.

2.	<u>Evanģēliski kerigmāts – kais</u>	<u>Reliģijas pedagogijas mērķis</u> Veicināt audzēkņu pievēršanos noteiktai kristīgajai konfesijai, pasludinot Evanģēlija vēsti. <u>Uzdevumi</u> 1. Mācību saturā iekļaut bībelisko tematiku ar Kristus mācīto teoriju centrā. 2. Izvirzīt ideālo modeli – Jēzu Kristu. 3. Par reliģiskās audzināšanas bāzi izmantot Sv. Rakstus un baznīcas tradīcijas. 4. Vērtēt personības attīstību, pamatojoties uz skolēna ticības potenciālu. 5. Sekmēt skolēna pašizaugsmi, lai veidotos motivācija personīgi kontaktēties ar Dievu.
3.	<u>Liberālais</u>	<u>Reliģijas pedagogijas mērķis</u> Iepazīstināt ar kristietības un citu pasaules reliģiju būtību, izraisot interesi un attīstot ticības apziņu un nojausmu par Dieva klātbūtni, kas izlīdzinātu kontrastu starp subjektīvo un objektīvām vispārcilvēciskām universālām likumsakarībām. <u>Uzdevumi</u> 1. Ievērot pedagogijas zinātnes principus. 2. Kā avotus izmantot Sv. Rakstus, folkloru, daiļliteratūru. 3. Attīstīt skolēna garīgo reliģisko pieredzi un emocionālo pārdzīvojumu. 4. Dinamiski pieiet jautājumam par teoloģisko konceptu maiņu. 5. Demonstrēt ticības attīstību darbībā. 6. Rosināt skolēnu uz radošām aktivitātēm, interešu izkopšanu, pašnoteikšanās brīvību. 7. Optimizēt socializācijas procesus sabiedrībā, piedaloties sociālu un kultūras dzīves problēmu risināšanā.

4.	<u>Sociāli</u> <u>instruktīvais</u> jeb <u>sociālās</u> <u>prasmes</u>	<u>Reliģijas pedagogijas mērķis</u> Sniegt zināšanas par kristietības būtību un konfesionālajām doktrīnām, pamatojoties uz empīrisku metodoloģiju. <u>Uzdevumi</u> 1. Mācību uzdevumus pakārtot kognitīvajai, afektīvajai, psihomotoriskajai uzvedības shēmai. 2. Ievērot saikni starp teoriju un praksi. 3. Izveidot tādu mācību saturu, kas nosaka skolēna uzvedību un rīcību. 4. Izvirzītās hipotēzes pārbaudīt praksē, lai sekmētu uzvedības normu ievērošanu. 5. Sekmēt skolēna motivāciju attiecībā uz normatīvu uzvedību, līdz tā kļūst par paradumu un izpaužas kristīgajā dzīvesveidā.
----	--	--

Kā redzams, par garīguma meklējumiem reliģijas pedagogijas kontekstā, aizvien ir bijusi interese un neskaitāmi daudz piedāvājumu.

Mūsdienu zinātniskā etiķete it kā prasa Latvijas sabiedrībai piedāvāt gatavu modeli reliģijas pedagogijā, kas kalpotu kā līdzeklis tās garīgajā atveseļošanā un daudzu problēmu risināšanā. Tomēr nav iespējams garantēt viena konkrēta modeļa absolūtu pareizību. Viss paliek reliģiski izglītota pedagoga ziņā, kurš ir tiesīgs izdarīt izvēli saskaņā ar Latvijas likumdošanu, sabiedrības prasībām, situāciju skolā un savu subjektīvo pārlicību.

Literatūra

1. Adamovičs E. L. Latviskums mūsu dievkalpojumos. - R.: Latvijas vidusskolu skolot. kooperatīvs, 1939. - 3. - 101. lpp.
2. Adamovičs L. Latviešu tautskolas uzdevums agrāk un tagad // Audzinātājs. - 1936. - Nr. 9. - 495. lpp.
3. Ambainis O. Latviešu folkloristikas vēsture. - R.: Zinātne, 1989. - 40.- 65. lpp.
4. Ārendte H. Prāta dzīve 1. daļa: Domāšana // Filosofijas almanahs. - R.: LU Filozofijas un socioloģ. institūts, 1998. - 36. lpp.
5. Augustīns. Confessiones // Grāmata. - 1990. - Nr. 1.- 30.- 38. lpp.
6. Auseklis. Kopotie raksti: 2. sēj. - R.: 1923. - 448. - 466. lpp.
7. Averincevs S. Cilvēks un vārds. R.: Inteleks, 1998. - 263 lpp.
8. Averincevs S. S. Ticības jēga un kultūras forma // Ceļš. - 1994.- Nr. 1. (45.) - 109. - 115. lpp.
9. Balss 1906. Nr. 166.
10. Baltiņa M. Mancelis un viņa sprediķi. Atcerei un ierosmei // Ceļš.- 1994.- Nr. 1. (45.)- 56. - 60. lpp.
11. Baltruoka K. Reliģiozitātes aina Latvijas skolās // Socioloģisks pētījums: Bakalaura darbs. - R.: LU Teol. fak., 1997. - 2. - 44. lpp.
12. Bēkons F. Jaunais Origons. - R.: Zvaigzne, 1989. - 315 lpp.
13. Bībele / 1965. gada izdevuma revidēts teksts. - R.: Latvijas Bībeles biedrība, - 1997.
14. Biezais H. // Labrīt. - Nr. 158. - 1994. gada 11. jūlijā.
15. Biezais H. Saki tā, kā tas ir. - Gauja, 1986. - 88. - 89. lpp.
16. Biezais H. Universālā un nacionālā ētika // Reliģiski - filozofiskie raksti. - V - R.: Gulbja apg., 1936. - 136. - 144. lpp.
17. Brumbauhs R. S. Prolegomeni / Metafiziski aizspriedumi un laika izpēte // Kentaurs. - 1998.- Nr. 17. - 88. - 103. lpp.
18. Buceniece E. Saprāts nav ilūzija. - R.: Pētergailis, 1999. - 27. - 72. lpp.
19. Bunkše E.V. Sirēnu balsis: ģeogrāfija kā cilvēcīga erudīcija, Bērnlīja ainavu skola. - R.: Norden, 1994. - 204. lpp.
20. Burkhardts H. Ievads ētikā. - R.: Svētdienas Rīts, 1999. - 22. - 25. lpp.
21. Ceļš: laikraksts reliģijai un gara dzīvei / red. G. Šaurums. - II gads. - R.: Ev. Lut. Bazn. virsvalde, 1936. Nr. 6 - 409. - 410. lpp.
22. Čakars O., Grīgulis A., Losberga M. Latviešu literatūras vēsture no pirmsākumiem līdz IX gs. 80. gadiem. - R.: Zvaigzne, 1987. - 27., 88. - 89. lpp.
23. Dāle P. Filosofija, reliģija un dzīve // Reliģiski filozofiskie raksti. - Nr. VI - R.: Fil. un soc. institūts, 1997. - 96. - 137. lpp.
24. Dekarts R. Pārruna par metodi. - R.: Zvaigzne, 1978. - 91 lpp.
25. Felcis A. Gabriels Marsels un patiesās esamības meklējumi // LZA Vēstis. - 1998. - 52. sēj., Nr. 4./6. (597./599.) - 49. - 53. lpp.
26. Fihte J. G. Cilvēka būtība. Par cilvēka lielumu. - R.: Zvaigzne, 1991. - 161 lpp.
27. Gebasers Ž. Laika ielaušanās. R.: LU. 1998. - 146 lpp.
28. Gills N. Evaņģēliski Luteriskā baznīca Latvijā: statuss un stāvoklis (1918 – 1940) // LZA Vēstis. - 1992. - Nr. 11 - 22. - 32. lpp.
29. Gills N. Reliģiski filozofisko rakstu (1925. - 1936. g.) autori un filozofijas un reliģijas zinātņu biedrība (1922. - 1940.g.) Latvijā // Reliģiski filozofiskie raksti. - Nr. VI - R.: Filozof. un sociol. instit., 1997. - 32. - 94. lpp.
30. Gills N. Rudolfs Oto un Latvija // Ceļš. - 1995.- Nr. 2. (47.) - 25. - 45. lpp.

31. Gīrcs K. Kultūru interpretācija. - R.: izd. AGB, 1998. - 478 lpp.
32. Grīslis E. Mārtiņš Luters - reformātors. Amerika: LELDA'S apgāds, 1992. - 165 lpp.
33. Gudjons H. Pedagoģijas pamatatziņas. - R.: Zvaigzne ABC, 1998. - 394 lpp.
34. Heglunds B. Teoloģijas vēsture. - R.: Augsburgas apliecības institūts, 1998. - 442 lpp.
35. Hergarts A. Galvenās strāvas tagadnes pādidagoģijas dzīvē. - R.: Rīts, 1927. - 181 lpp.
36. Holte R. Kur sakņojas morāle? // Ētikas dimensijas. - R.: Latvijas Ev. lut. bazn. Konsistorijas izdevn., 1997. - 71 lpp.
37. Ideju vārdnīca. - R.: Zvaigzne ABC, 1999. - 659 lpp.
38. Jansons G. Tērbatas personālistu skolas iespaids Latvijā // Grāmata. -1991. - Nr. 9. - 4. - 8. lpp.
39. Jēkabsons I. Reliģijas būtība un tās nozīme sākumskolas bērnu audzināšanā // Kvalifikācijas darbs pedagoģijā. - R.: LU Teoloģijas fak., 1996. - 18. lpp.
40. Jungs K. G. Tagadne un nākotne // Tagadnes izaicinājums. R.: Intelekt, - 1996. - 9. - 23. lpp.
41. Jurevičs G. Sōkrats // Antīkā pasaule Latvijā. - R.: Filozofijas un socioloģijas institūts, 1998. - 57. - 97. lpp.
42. Jurevičs P. Platōns // Antīkā pasaule Latvijā. - R.: Filozofijas un socioloģijas institūts, 1998. - 97. - 123. lpp.
43. Kants I. Praktiskā prāta kritika. - R.: Zvaigzne, 1988. - 188 lpp.
44. Karpova Ā. Personība: Teorijas un to rādītāji. - R.: Zvaigzne ABC, 1998. - 222 lpp.
45. Kasīrers E. Apcerējums par cilvēku. - R.: Intelekt, 1997. - 222 lpp.
46. Klīve V. V. Gudrības ceļos: Īss ievads Rietumu filozofijā. - R.: Zinātne, 1996. - 224 lpp.
47. Komenskis A. Lielā didaktika. - R.: Zvaigzne, 1992. - 229 lpp.
48. Kopenhāģenas deklarācija un darbības programma. R., - 1996. - 35. lpp.
49. Kraukle I. Bibliskas didaktikas pamatjautājumi // Bakalaura darbs. - R.: LU Teoloģijas fak., 1997. - 46 lpp.
50. Kraukle I. Kristīgā ētika reliģijas stundās skolā // Vienādi un Citādi.- 1997.- Nr. 2., LU Teoloģijas fak. - 46 lpp.
51. Kraukliņš K. Platōns. // Antīkā pasaule Latvijā. - R.: Filozofijas un socioloģijas institūts, 1998. - 123. - 146. lpp.
52. Kreppolds G. Bībele - grāmata, kas dziedina // Ejiet un māciet. - Nr. 14. - R.: Romas katoļu Garīgais seminārs, 1996. - 32. - 43. lpp.
53. Kreppolds G. Bībele - grāmata, kas dziedina // Ejiet un māciet. - Nr. 15. - R.: Romas katoļu Garīgais seminārs, 1996. - 32. - 42. lpp.
54. Kreppolds G. Bībele - grāmata, kas dziedina // Ejiet un māciet. - Nr. 16. - R.: Romas katoļu Garīgais seminārs, 1997. - 32. - 40. lpp.
55. Kreppolds G. Bībele - grāmata, kas dziedina // Ejiet un māciet. - Nr. 17. - R.: Romas katoļu Garīgais seminārs, 1997. - 42. - 52. lpp.
56. Kristīgās izglītības vieta un loma Latvijas izglītības sistēmā / projekta vadītāja Laima Geikina. - R.: Latvijas Kristīgo skolotāju asociācija, 1996. - 43. lpp.
57. Krūmiņa S. Kādaī būt kristīgai filosofijai: Alvina Plantingas programma // Mūžīgais un laicīgais: Zin rakstu krāj. / red. M. Kūle. - R.: Lielvārds, 1995. - 70. - 75. lpp.
58. Kūle M. Aristotelis un viņa filozofija. - R.: Avots, 1990. 102. - 121. lpp.

59. Kūle M. Cilvēka tēma Karola Vojtīlas filosofiskajos uzskatos // Mūžīgais un laicīgais: Zin rakstu krāj. / red. M. Kūle. - R.: Lielvārds, 1995. - 173 lpp.
60. Kūle M., Kūlis R. Filosofija. - R.: Apg. Burtnieks, 1996. - 651 lpp.
61. Kundziņš K. Reliģijas mācība un ētika jaunatnes audzināšanā. - R.: Valters un Rapa, 1927. - 173 lpp.
62. Kundziņš K. Sabiedrība un gara kopība (draudze) // Reliģiski - filosofiski raksti. - Nr. III. - R.: Gulbja apg., 1930. - 46. - 47. lpp.
63. Kursīte J. Latviešu folklorā mītu spoguļi. - R.: Zinātne, 1996. - 417. - 425. lpp.
64. Kursīte J. Mītiskais folklorā, literatūrā, mākslā. - R.: Zinātne, 1999. - 344. - 355. lpp.
65. Ķiploks E. Profesora L. Adamoviča piemiņai // Ceļš. - 1995. - Nr. 1. (46.) - 59. - 61. lpp.
66. Ladusāns S. J. Reliģijas filozofija. - R.: Romas katoļu Garīgais seminārs, 1996. - 77. lpp.
67. Ladusāns S. J. Daudzpusīgā gnozeoloģija. - R.: SIA Atols, 1994. - 157 lpp.
68. Lasmane S. Rietumeiropas ētika no Sokrata līdz postmodernismam. - R.: Zvaigzne ABC, 1998. - 190 lpp.
69. Likums par tautas izglītību // Valdības Vēstnesis. - 1934. - Nr. 156.
70. Lūse A. Rūdolfs Oto un reliģijfenomenoloģijas aizsākumi // Ceļš. - 1995. - Nr. 2. (47.) - 14. - 24. lpp.
71. Maldonis V. Ievadlekcija Teoloģijas fakultātes atvēršanas dienā // Svētdienas Rīts. - Nr. 2. - 1920. gada 1. janv. - 6. lpp.
72. Maldonis V. Nacionālie un internacionālie elementi reliģijā. - R.: Latvijas Universitāte, 1937. - 1. - 28. lpp.
73. Maldonis V. Reliģijas fainomenoloģija // Ceļš. - 1935. - Nr. 1. - 3.
74. Monteskiē Š. L. Persiešu vēstules. - R.: Zvaigzne, 1990. - 266 lpp.
75. Mūks R. Reliģijas misticisms. - R.: Apg. Cīrulis, 1994. - 148 lpp.
76. Mūsu Izglītība '98. - R.: IZM izdevn. Nr. 7-8
77. Obšteins K. Pedagoģijas vēsture: Audzināšana un izglītība XIX gadsimtā. - R.: Latvijas Vidusskolu Skolot. Kooperatīvs, 1932. - 225 lpp.
78. Obšteins K. Pedagoģijas vēsture: Jaunie laiki. - R.: Valters un Rapa, 1930. - 193 lpp.
79. Obšteins K. Pedagoģijas vēsture: Senatne un viduslaiki. - R.: Valters un Rapa, 1929. - 107 lpp.
80. Pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1890. gadam. R.: Zvaigzne, 1991. - 230 lpp.
81. Pestalocijs J. H. Darbu izlase. - R.: Latvijas Universitāte, 1996. - 140 lpp.
82. Platons Menons. Dzīres. - R.: Zvaigzne, 1980. - 114 lpp.
83. Psiholoģijas vārdnīca. - R.: Mācību grāmata, 1999.
84. Remese S. Kristīgās audzināšanas iespējas personības veidošanā // Maģistra darbs. - R.: LU Pedagoģijas fak., 1994. - 24. - 29. lpp.
85. Renģe V. Psiholoģija: Personības psiholoģijas teorijas. - R.: Zvaigzne ABC, - 1999. - 172. lpp.
86. Rēpers V., Smite L. Ievads ideju vēsturē. - R.: Zvaigzne ABC, 1997. - 44. - 45. lpp.
87. Rubenis A. Dzīve un kultūra Eiropā absolūtisma un apgaismības laikmetā. - R.: Zvaigzne ABC, 1996. - 1935. 365 lpp.
88. Rubenis A. Dzīve un kultūra Eiropā absolūtisma un apgaismības laikmetā. R.: Zvaigzne ABC, - 1996. - 365 lpp.
89. Rubenis A. Neoprotestantiskā ortodoksija // Ceļš. - 1989. - Nr. 5. - 58. lpp.

90. Rubenis A. Senās Grieķijas kultūra. R.: Zvaigzne ABC, 1998. - 335 lpp.
91. Rubenis A. Viduslaiku kultūra Eiropā. - R.: Zvaigzne ABC, 1999. - 527 lpp.
92. Salīte I. Integrētās mācīšanas tematiskā satura un tā metodiskā nodrošinājuma izstrāde 3. un 4. klasei // Valsts pasūtījuma pētījuma otrā posma atskaite. - Daugavpils Ped. universit., 1999. - 131 lpp.
93. Saļimova K., Bezrogovs V. u.c. Ārzemju pedagoģijas vēstures apcerējumi: 2. burtnīca. - Liepāja: LPI, 1994. - 51 lpp.
94. Saļimova K., Bezrogovs V. u.c. Ārzemju pedagoģijas vēstures apcerējumi: 3. burtnīca. - Liepāja: LPI, 1994. - 60 lpp.
95. Strazdiņš V. Kristīgās izglītības un pedagoģijas attīstības tendences Latvijā // Bakalaura darbs. - R.: LU Teoloģijas fak. 1996. - 34 lpp.
96. Students J. A. Aristotelis // Antīkā pasaule Latvijā. - R.: Filozofijas un socioloģijas institūts, 1998. - 177. - 215. lpp.
97. Students J. A. Atziņas teorija grieķu filozofijā // Disertācija filozofijas doktora grāda iegūšanai. - R.: 1927. - 232. lpp.
98. Students J.A. Platona atziņas mācība // Antīkā pasaule Latvijā. - R.: Filozofijas un socioloģijas institūts, 1998. - 146. - 162. lpp.
99. Students J.H. Vispārīgā pedagoģija. - R.: Fr. Blaumaņa apgāds, 1933. - 652 lpp.
100. Sūna U., Oļševskis G. Ievads filozofijā. - R.: Pētergailis, 1993. - 149 lpp.
101. Svešvārdu vārdnīca / Dr. philol. Jura Baldunčika red. - R.: Jumava, 2000.
102. Šmids V. Pašrūpes // Filozofijas almanahs. - R.: LU Filozof. un socioloģ. institūts. 1998. - 68. - 85. lpp.
103. Šmits E. Tikumisko vērtību filozofija un reliģija // Reliģiski - filosofiski raksti V. - R.: A. Gulbis, 1936. - 27. - 36. lpp.
104. Šuvajevs I. Prelūdijas. - R.: Intelekts, 1998. - 197 lpp.
105. Šuvajevs I. Psihoanalīze un dzīves māksla. - R.: Intelekts. 1998. -126. - 131. lpp.
106. Taivāns L. Kristietība un kultūra // Neatkarīgā Cīņa. - 1993. 16. nov.
107. Taivāns L. G. Teoloģijas vēsture I daļa. - R.: Ceļš, LU izdevn., 1995. - 261. lpp.
108. Trūps H. Katoļu Baznīcas vēsture. - R.: Avots, 1992. - 341 lpp.
109. Vēbers E. Izzini sevi jeb versija par Sokratu // Domas par antīko filozofiju. - R.: Avots, 1990. - 61. - 80. lpp.
110. Vecvagars M. Filozofijas savveidība Platona skatījumā // Domas par antīko filozofiju. - R.: Avots, 1990. - 80. - 102. lpp.
111. Vičs A. Latviešu skolu vēsture I daļa. - R.: R.L.B., 1923. - 238 lpp.
112. Vičs A. Pedagoģijas vēsture II daļa. - R.: R.L.B., 1926. - 125. lpp.
113. Vičs A. Pedagoģijas vēsture III daļa. - R.: R.L.B., 1928. - 32. - 36. lpp.
114. Ziedonis A. Pauls Tillihs, viņa dzīve un darbi // Ceļš. - 1889. - Nr 5. - 59. - 75. lpp.
115. Žilsons E. Kristīgās filozofijas vēsture Viduslaikos I daļa. - R.: Filoz. un socioloģ. instit., 1997. - 276 lpp.
116. Žukovs L. Pedagoģijas vēsture. - R.: Raka, 1999. - 303 lpp.
117. Anderson L. A Church for the Twenty - First Century. - Minneapolis: Bethauy House, 1992. - p. 20.
118. Augustine. The Confessiones // Encyclopedia Britanica, vol. 18. - Chicago. 1977 - 101 p.
119. Beasley-Murray G.R. Word Biblical Commentary, Vol. 36. - Dallas. Texas: Word Publishing, 1987 - 320 p.
120. Bergson A. The Two Sources of Morality and Religion. - New York, 1935. - 184 p.

121. Brumbaugh R. S. The Divided Line and the Direction of Inquiry // *Philosophical Forum* 2, 1970. - 71. - p. 172 – 199
A New Interpretation of Platon's Republic // *Journal of Philosophy*.
N 54 - 1967. – p. 661 - 670
122. Durkheim E. The Elementary Forms of Religions Life. - Oxford: Oxford University Press, 1915. - p. 47
123. Filkin Warren W. John Amos Comenius in Elmer L. Towns, ed. // *A History of Religious Educators*. - Grand Rapids: Baker, 1975 - p. 180
124. Fowler I. W. Stages of Faith. - San Francisco: Harper & Row, Publishers, 1981 - p. 9 - 15
125. Francke A. H. Pietas Hallensis or an Abstract of the Marvelous Footsteps of Divine Providence. - London: T. Downing, 1907 - 35 p.
126. Frazer J. New Golden Bough. - New York: Macmillan, 1959.
127. Froebel F. The Education of Man. - New York: D. Appleton & Co, 1897. - p. 39 - 58
128. Gangel K. O., Benson W. S. Christian Education: Its History and Philosophy. - Chicago: Moody Press, 1983 - 394 p.
129. Gutek G. L. Pestalozzi and Education. - New York: Random House, 1968. -194.p.
130. Hardy W. G. The Greek and Roman World. - Rochester Vermont: Schenkman Books, 1991. - 123 p.
131. Herbart J. F., in Lange A. Herbart's Outlines of Educational Doctrine. - New York: Macsimillan, 1901. - p. 13
132. Inge W. R. Christian Mysticism. - New Yourk: Methuen Co., 1933. - 96 p.
133. Jahsmann A. H. What's Lutheran Education? - St. Louis: Concordia, 1960 - 48 p.
134. Jeremias J. The Parables of Jesus. - New York: Scribner's Sons, 1972 - 248 p.
135. Kant I. Kant of Education. - Boston: Houghton - Mifflin, 1969.- 251. p.
136. Kenneth O. G., Warren S.B. Christian Education: Its History and Philosophy. - Chicago: Moody Press, 1983. – 393 p.
137. Kinloch T. F. Nicholas Ludwig Zinzendorf // *A History of Religions Educators*. Grand Rapids: Baker, 1975 – 201 p.
138. Mayer F. A History of Educational Thought, 2d ed. - Columbus, Ohio: Merrill. 1966 - 237 p.
139. Marty E. M. A Short History of Christianity. - Cleveland: World, 1959. - 292 p.
140. Nolland I. Word Biblical Commentary // Vol.: 35 a. - Dallas, Texas: Word Buks Publisher, 1989 - 415 p.
141. Ogletree T. W. The Use of the Bible in Christian Ethics. - Oxford, Oxford: - 1983, 208 p.
142. Reed J. E. A History of Christian Education. - USA Nashville, Tennessee: B&H, 1993 - 386 p.
143. Rousseau J. J. Emile, Julie and other Writhings / Ed. R.L. Archer Woodbury. - N. Y.: Barron's Educ. Series, 1964. - 55 p.
144. Stein R. H. An Introduction to the Parables of Jesus. - Philadelphia: The Westminster Press, 1935. - 180 p.
145. Stern W. Psychology of Childhood. 2nd cd. - New York: Heet & Co., 1930. - p. 112
146. Гусинский Э. Н., Турчаринова Ю. Т. Введение в философию образования. - Москва: Логос, 2000 - 222 стр.

147. Дондейн А. Христианская вера и современная мысль. – Москва: Изд. Жизнь с Богом, 1974. - с. 202.
148. Кернс Э. Е. Дорогами христианства. - Москва: Протестант, 1992. - с. 413
149. Марсель Г. Самосознание европейской культуры XX века. - Москва, 1991. - 352 - 364 стр.
150. Педагогическая энциклопедия // т. 1. - Москва: СЭ, 1964 - 746 - 749 стр.
151. Хосроев А. Л. Александрийское христианство по данным текстам из Наг-Хаммади. - Москва: Наука, 1991. - с. 77