UGDYMO
FILOSOFIJA

IDEOLOGINIAI ŠIŲ DIENŲ PEDAGOGIKOS PAGRINDAI

1. Pasaulėžiūra kaip pedagoginės tipologijos pagrindas

Ugdymas nėra tik tarpasmeninė sąveika, tik atskiro individo suformavimas ir apdailinimas. Ugdymas turi ir gilios istorinės reikšmės. Jis yra pirmutinis veikimas, kuris *tobulina* prigimtį, kuris ją *valdo* ir kuris *vaduoja* žmogų iš gamtos būtinumo.

Tobulinimo sąvoka glūdi pačiuose pedagoginio akto pagrinduose. Jau Aristotelis yra pastebėjęs, kad ugdymas turi papildyti prigimties plyšius. Pedagoginis visų tautų ir visų amžių darbas neturėtų jokios prasmės, jeigu žmonės netikėtų, kad ugdymas pagerina naująsias kartas, kad jis rengia joms tobulesnį gyvenimą ir kuria jose išvidinį žmogų. Tobulinamoji ugdymo įtaka eina ligi pačių prigimties gelmių. *Pedagoginėje kūryboje tobulėja ne tik individas, bet ir pati žmogiškoji prigimtis.* Taigi ugdymas padaro, kad iš pirmykščio chaoso esti sukuriamas žmogiškasis kosmas. Ugdymo dėka žemesni pradai pajungiami aukštesniesiems. Ugdymas yra pašauktas įvesti į maištingus vidaus gyvenimo gaivalus aukštesnį principą. Jis turi, pasak Fr. Paulseno, „pakelti individą iš gyvuliškumo į žmogiškumą"[1], nes chaotingos prigimties kūdikis tikru žmogumi, tikru ne tik moraline, bet ir ontologine prasme, tampa tik ugdomas. L. Vivesas aštriai, bet labai prasmingai yra pasakęs, kad be lavinimo, be auklėjimo, be mokymo žmogus būtų bestija. Ugdymas todėl, kaip dažnai sakoma, ir yra žmogiškumo išvystymas žmoguje.

Prigimties *apvaldymas* yra jos tobulinimo ir jos sužmoninimo

[1] Pädagogik, Stuttgart u. Berlin, 1911, p. 11.

padarinys. Apvaldyti išvidinį ir išviršinį pasaulį yra pirmasis žmogaus paskyrimas. Visa žmogiškoji kūryba yra ne kas kita, kaip šito paskyrimo vykdymas. Kalba ir Žinija valdo *idėjų* pasaulį. Technika ir menas valdo *medžiagos* pasaulį. *Ugdymas* ir dora valdo *dvasios* pasaulį. Ugdymo siekiamas prigimties valdymas nėra jos dresūra, bet *žmogaus gamtinio principo pajungimas dvasiniam jo principui.* Prigimtis yra paskirta dvasiai: dvasia yra gamtos pirmavaizdis, kaip Dievas yra dvasios pirmavaizdis. Gamta ilgisi dvasios. Ugdymas kaip tik stengiasi patenkinti šitą giliausią gamtos ilgesį. Palenkdamas prigimtį dvasiniam pradui, jis atstato organišką santykį tarp dvasios ir gamtos, tarp kūno ir sielos, tarp žemesniųjų ir aukštesniųjų galių. Ugdymas yra pirmutinis, kuris kuria sutartinę tarp buities pradų. Šiuo atžvilgiu jis turi kosminės reikšmės.

Palenkdamas gamtą dvasiai, ugdymas *vaduoja* žmogų iš prigimties būtinumo. Tai yra svarbiausias ir reikšmingiausias jo uždavinys. Pirmykščio puolimo tragedija buvo laisvas žmogaus nusilenkimas gamtai ir jos paramos ieškojimas, norint pasiekti dieviškumo. Istorinės mūsų eros pradžioje stovi *involiucija,* arba žmogaus grįžimas į gamtos įsčias, iš kurių jis buvo išvestas kuriamuoju Dievo aktu. Žmogus įsivystė į gamtos pasaulį, nusilenkė jo dėsniams ir pasidavė jo jėgoms. Ne iš dausų išvytas žmogus tapo barbaru: jis jau buvo išvytas kaip barbaras. Ir visas skausmingas dabartinis istorijos kelias yra ne kas kita, kaip žmonijos pastangos pakilti iš barbariškumo ir atšaukti pirmykštį pasidavimą gamtai. Žmogus tapo barbaru ne tik dėl to, kad buvo pajungtas išviršinėms gamtos jėgoms, bet ir dėl to, kad buvo pavergtas išvidiniams savo paties dėsniams: „Žmogaus pavergimas gamtos demonams", sako N. Berdiajevas, „buvo pavergimas ir žemesniajai jo paties prigimčiai"[2]. Dėl to ir istorinis žmonijos vyksmas yra vadavimasis ne tik iš gamtos, bet ir iš prigimties. Žmogiškoji kūryba apima abi šias istorijos kryptis. Bet atskiros jos sritys gali labiau liesti arba vieną, arba antrą. Technika vaduoja žmogų iš gamtos, bet ji labai mažai jį laisvina iš jo prigimties. Tas pat reikia pasakyti ir apie meną. Žmogų vaduoja iš jo paties dėsnių tik tie

[2] Der Sinn der Geschichte, Darmstadt, 1925, p. 162.

kūrybiniai veiksmai, kurie jį liečia kaip asmenį, kaip dvasinio prado atstovą, kaip pasaulio centrą ir mikrokosmą. Pirmoje eilėje čia todėl ir stovi *ugdymas.* Ugdymas iš esmės yra toks veikimas, kurio objektas yra žmogus, *kaip asmuo.* Giliausia savo prigimtimi jis liečia ne vieną kurią žmogaus galią, ne žmogaus būtybės periferiją, bet *visą* žmogų. *Pedagoginis aktas visados yra visuotinis.* Pedagoginė kūryba yra pirmutinė, kuri laukinę mūsų prigimtį prijaukina, sušvelnina ir sukultūrina; kuri grąžina žmogų iš barbariško padėjimo į paliktas kūrybos sritis; kuri išvaduoja žmogų iš klaidingos vienybės su gamtiniu pasauliu ir parengia sąlygas aukštesniems gyvenimo laipsniams: *dorai* ir *malonei:*

Šiuo atžvilgiu pedagoginė kūryba turi gilios istorinės prasmės. Ugdymas yra ne tik tarpasmeninis veiksmas, bet ir *vyksmas* istorijos eigoje. Jis prasidėjo su pirmojo kūdikio gimimu ir eina per kartų kartas ligi paskutinio žmogaus mirties. Pedagogikos istorija sudaro nė kiek ne menkesnę gyvenimo dalį, kaip mokslas, menas, dora, kalba ar technika. Ji turi visas tikrosios istorijos žymes: ji yra kuriama *žmogaus,* ji yra kuriama *sąmoningai,* ji yra *pažangi.* Ji yra valdoma tų pačių dėsnių, kaip ir visas gyvenimas. Jei kultūra apskritai yra simbolis žmogaus noro išsilaisvinti iš gamtos, tai ugdymas yra simbolis pastangų išsivaduoti iš savo žemesniojo *aš.* Doriniuose aktuose šitos pastangos pasiekia aukščiausią laipsnį. Bet jos prasideda *ugdyme.* Dėl to pedagoginės istorijos vyksmas reiškia ne tik neatbaigto žmogaus kūrimą, ne tik dieviškosios kūrybos tęsimą žmogaus būtybėje, bet taip pat ir nuolatinį žmonijos norą pakilti iš gamtinių sferų į dvasios sritis. Čia glūdi pedagoginės istoriosofijos pagrindas.

Kaip apskritai istorijos mokslas yra atbaigiamas istorijos filosofijos, taip ir pedagogikos istorija turi būti atbaigiama *pedagoginės istoriosofijos.* Pedagogikos istorija yra viena visuotinės istorijos dalis, kaip pedagoginis vyksmas yra viena visuotinio gyvenimo dalis. Ligšiolinių pedagogikos istorikų darbai maža buvo vaisingi dėl to, kad daugumas jų ugdymą tyrinėdavo taip, tarsi jis neturėtų jokių ryšių su visuotiniu gyvenimu. Čia jis būdavo atskiriamas nuo bendrojo dvasios vyksmo ir išjungiamas iš laiko bei erdvės kultūros. Betgi konkretus ugdymas visados yra organiška

gyvenimo dalis, įvairių įvairiausių įtakų audinys, dvasios ir gamtos, būtinumo ir laisvės sąveikos padaras. Jis todėl vaisingai gali būti tiriamas tik ryšium su visuotine kultūra, su žmogaus dvasios kaita ir su jos išsivystymu. *Pedagogikos istorija, labiau negu kuri kita, yra pedagoginės kultūros istorija.* Savo paskyrimą ji atlieka tik tada, kai suseka pedagoginio vyksmo pagrindus, juos atskleidžia ir išaiškina. Pedagoginių darbų ir pedagoginių institucijų aprašymas čia yra tik atrama aiškinamajam pagrindiniam uždaviniui. Pedagogų darbai ir jų sukurtos institucijos savo pagrinduose visados slepia tam tikras *idėjas.* Idėjos yra realizuojamos visoje kultūrinėje kūryboje, jos yra realizuojamos ir pedagoginiame istorijos vyksme. Išlukštenti šitas idėjas, jas atskleisti, išskirstyti, susisteminti - štai pedagogikos istorijos uždaviniai. *Pedagogikos istorija turi būti ideografinė*[3].

Pedagoginė idėja, kurios ieško pedagogikos istorija, visados glūdi įkūnyta tam tikruose istoriniuose pedagogikos arba ugdymo pavidaluose. Žmonijos dvasia sukuria idėjas, žmonijos gyvenimas parūpina joms konkrečių formų. Pedagoginės idėjos susikristalizuoja tam tikrais konkrečiais istoriniais tipais. Tai su šitais tipais pirmoje eilėje pedagogikos istorija susiduria. Tai juos ji visų pirma turi ištirti ir aprašyti. Šitie istoriniai pedagoginių teorijų ir pedagoginių institucijų tipai gali būti labai įvairūs. Jie gali kisti pagal amžiaus, tautos ir šalies dvasią. Jie gali žlugti, jie gali augti ir išsivystyti. Bet juose visuose gyvos tam tikros idėjos. Juose visuose, be išviršinio istorinio pavidalo, be istorinio drabužio, glūdi antlaikinė, anterdvinė, amžina *pedagoginė idėja,* kuri juos jungia vieną su kitu, kuri skleidžia juose visuose ir kuri sukuria *amži-*

[3] Bandymų rašyti tokias pedagoginės kultūros istorijas yra buvę jau gana seniai: *Schwarz* Fr. *A.* Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhang unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste, 1802. - *Anhalt JE.* Geschichte des Erziehungswesens im Zusammenhang mit der allgemeinen Kulturgeschichte, 1846. - *Schmidt.* Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhang mit dem Kulturleben der Völker, 1860-62. - *Barth P.* Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung, Leipzig 5-61925. - *Belm.* Allgemeine Geschichte der Pädagogik in problementwickelnder Darstellung, Paderborn, 1928.

nuosius tipus. Istoriniai pedagoginiai pavidalai yra tik regima šitų amžinųjų pedagoginių tipų išraiška. Gali istorinis pavidalas kisti, gali jis menkėti, gali jis iš naujo atgyti, bet amžinasis tipas visados lieka tas pats. Istoriniai pedagoginiai tipai yra konkretaus gyvenimo sąlygų padaras. Bet jie visados esti grindžiami tam tikru amžinuoju tipu, tam tikra idėja, kuri jau yra padaras žmogaus dvasios santykių su visa buitimi, padaras žmogaus nusistatymo, žmogaus dvasinės struktūros ir jo pažiūrų. *Amžinieji pedagoginiai tipai yra pasaulėžiūriniai.* Iš pasaulėžiūros, vadinasi, iš žmogaus nusistatymo buities atžvilgiu, kyla pedagoginės idėjos, kurios dedamos pedagoginių teorijų ir pedagoginių institucijų pagrindais. Tai yra dėsnis, kurio tikrumą patvirtina visas istorinis žmonijos gyvenimas. Kiekviena pasaulėžiūra turi savą pedagogiką, ir kiekviena pedagogika turi savą pasaulėžiūrą. Platonas pirmas sukūrė pedagogikos teoriją ir pirmas parodė, kiek šitoji teorija priklauso nuo pažiūrų į pasaulį ir į gyvenimą. Nuo Platono per Aristotelį, per šv. Augustiną, per Alkuiną, per šv. Pranciškų Asyžietį, per Vivesą, per Comenijų, Rousseau ir Pestalozzį ligi pat mūsų dienų eina eilė didžiųjų pedagogų, kurių teorijos buvo - pasaulėžiūrinių jų idėjų išraiška.

Todėl pedagogikos istorija, ieškodama konkrečių pedagoginių tipų pagrindo, neišvengiamai susiduria su pasaulėžiūrinėmis idėjomis ir su pasaulėžiūriniais tipais. Surasti istoriniame pavidale pedagoginę idėją iš tikrųjų reiškia - susekti pasaulėžiūrinę arba ideologinę šitos idėjos kilmę, įglausti ją į tam tikros pasaulėžiūros sistemą ir šitos pasaulėžiūros šviesoje aiškinti konkrečias pedagogines teorijas ir institucijas. Amžinosios pedagoginės idėjos ir amžinieji pedagoginiai tipai yra pasaulėžiūros pritaikymas ugdymo sričiai. Kai pasaulėžiūrinės idėjos taikomos pažinimui, mes gauname gnoseologiją. Kai jos taikomos buities supratimui, mes gauname metafiziką. Kai jos paliečia žmogaus gyvenimą, mes gauname etikos sistemas. Kai jos, pagaliau, eina į ugdymą, mes gauname *pedagogikų.* Dėl to ir pedagogikos istorija gali pedagoginio vyksmo prasmę susekti tik tada, kai pro istorinius šito vyksmo pavidalus ji prasiskverbia ligi amžinųjų idėjų ir tuo pačiu ligi pasaulėžiūrinio jų pagrindo. Pedagogikos istorija negali tirti

atskirų pedagoginių apraiškų. Ji turi jasjungti į tam tikrus tipus, į tam tikras sroves, į tam tikrus pavidalus. Šito jungimo pagrindas gali būti labai įvairus: amžius, vieta, tauta, kalba ir t.t. Bet giliausias pagrindas visados yra pasaulėžiūra, glūdinti atskirų apraiškų gelmėse. Taigi pasaulėžiūra suartina darbo mokyklą su bolševistine pedagogika. Ji padaro, kad atristokratinių luomų ugdymas visados buvo panašus į dabartinį vitalistinį ugdymą. *Pasaulėžiūrinis pedagoginės tipologijos pagrindas yra vienintelis, kuris leidžia pedagogikos istorijai susekti ir išaiškinti amžinąją pedagoginio vyksmo prasmę.*

Tai tinka visai pedagogikos istorijai. Tai tinka ir dabarties pedagoginėms srovėms, nes dabartinė pedagogika, labiau negu kuri kita, yra pasaulėžiūrinės kaitos padaras. Moderniosios pedagogikos srovės yra pasaulėžiūros srovės ir srovelės. Moderniosios pedagogikos atstovai yra pasaulėžiūros atstovai ir kūrėjai. Moderniosios pedagogikos institucijos yra pasaulėžiūrinių idėjų skleidimo įstaigos. Modernusis ugdymas yra pasaulėžiūros perteikimas naujosioms kartoms. Moderniojo ugdymo ir moderniosios pedagogikos pakrikimas yra pasaulėžiūros pakrikimas. Dvidešimtasis amžius atskleidė žmogaus dvasios sugebėjimą suvokti buitį daugybe atžvilgių. Jis išvystė daugybės pasaulėžiūrų užuomazgas. Pasaulėžiūrų įvairumas yra charakteringiausia mūsų amžiaus žymė. Ir čia yra pagrindas, dėl ko per paskutinius 35 metus buvo sukurta daugiau pedagoginių teorijų negu nuo Platono ligi Herbarto. Žmogaus dvasia apreiškė savo išsidiferencijavimą visų pirma pasaulėžiūroje, o paskui ir pedagogikoje. Jeigu todėl kas norėtų moderniosios pedagogikos tipologiją grįsti ne pasaulėžiūra, bet kuo kitu, prasilenktų su pačiu šitos pedagogikos pagrindu. Moderniosios pedagogikos srovės netelpa vienoje kurioje šalyje. Šiandien sunkiai įmanoma kalbėti apie prancūzų, anglų, vokiečių ar rusų pedagogiką. Pasaulėžiūrinis dabarties pedagogikos charakteris pralaužia tautų ar kontinentų sienas ir išplinta visoje žmonijoje. Įvairiausias pedagogines idėjas ir teorijas, įvairiausias institucijas ir bandymus šiandien galima sugrupuoti ir išaiškinti tik pasaulėžiūros pagalba. *Moderniosios pedagogikos pagrinduose teka pagrindinės pasaulėžiūrinės srovės.* Jų yra pagimdytos

pedagoginės idėjos, jų yra palaikomos pedagoginės institucijos ir jų yra skatinami pedagoginiai bandymai, jas tad visų pirma reikia išlukštenti, norint charakterizuoti ideologinius dabarties pedagogikos pagrindus.

2. Pagrindiniai pasaulėžiūros ir pedagogikos tipai

Pasaulėžiūrų įvairumas yra visuotinis faktas. Nuo pat žmogaus minties pabudimo dvasia nevienodai suprato pasaulį ir gyvenimą, nevienodai juos vertino ir todėl nevienodai formavo. Bet kokia yra šito pažiūrų įvairumo prasmė? Kas padaro, kad žmogus tą patį pasaulį ir tą patį gyvenimą nevienodai supranta ir nevienodai vertina? Štai klausimai, kurie mus veda į pačias pasaulėžiūros supratimo gelmes.

Pasaulėžiūra visados yra tam tikras žmogaus nusistatymas buities atžvilgiu. Pasaulėžiūra yra dvasios santykis su tuo, kas yra. Savo atsiradimui ji reikalauja dviejų dalykų: *objektyvios buities* ir *subjektyvios dvasios.* Pasaulėžiūra nėra tik vienos dvasios padaras, vadinasi, ji nėra tik subjektyvi. Bet ji nėra nė tik objektyvus realybės išreiškimas, vadinasi, ji nėra tik objektyvi. *Pasaulėžiūra yra buities ir dvasios sąveikos vaisius.* Ji nėra nei dvasiai primestas realizmas, nei dvasios sauvalia. Pasaulėžiūra atsiranda tik tada, kai dvasia organiškai susiliečia su buitimi, kai ji suima buitį į save ir sutapdo ją su išvidiniu savo pasauliu. Šio susilietimo ir sutapdymo *būdas* gali būti labai įvairus. Jo įvairumas kaip tik ir gamina pasaulėžiūrų įvairumą.

Objektyvi buitis nėra vienalytė. Ji yra turtinga laipsnių, sričių ir atžvilgių. *Gamta* nėra tik mechaniniam dėsningumui pajungtas daiktas. Ji taip pat yra Dievo kūrinys. Ji slepia savyje idėją. Ji šitą idėją išvysto ir atskleidžia. *Žmogus* nėra tik *artimai rationale.* Jis yra ir kūrėjas, ir kūrinys, ir atrama Dievo veikimui. *Dievas* yra ne tik pasaulio Kūrėjas, bet ir jo Palaikytojas ir jo Atpirkėjas. Jis yra ne tik transcendentus, bet ir imanentus. Kiekviena buitis yra antinominė savo struktūra, todėl turtinga bei įvairi. Galima todėl buitį suvokti *vienu* kuriuo atžvilgiu. Galima ją *šituo* atžvilgiu vertinti ir

formuoti. Dar daugiau! Žmogus negali aprėpti visu jos plotu. Žmogaus dvasia nesugeba pažvelgti į buitį iš begalybės punktų. Ji yra priversta pasirinkti vieną kurį atžvilgį ir juo pagrįsti savo nusistatymą. Čia ir glūdi pirmutinė pasaulėžiūrų įvairumo priežastis. *Pasaulėžiūrų įvairumas reiškia buities turtingumų ir įvairumą.* Kiekviena žmogaus sukurta pasaulėžiūra apima buitį vienu kuriuo atžvilgiu ir todėl visados yra vienašališka[4]. Buities turtingumas apsireiškia tik visose pasaulėžiūrose - visų laikų ir visų tautų. Atskiros pasaulėžiūros yra konkretūs šito buities turtingumo pavidalai.

Bet turtinga bei įvairi yra ne tik buitis. Įvairi yra ir *dvasia,* kuri šitą buitį suvokia, vertina ir formuoja. Dvasia turi savą struktūrą, kuri buitį keičia ir ją pertvarko pagal dvasios reikalavimus. Dvasia turi tam tikrą sugebėjimą įsibrauti į buities gelmes pro vieną arba pro kitą punktą. Ji turi tam tikrą lytį, kuri apsprendžia buitį, ją pažindama ir formuodama. Ji turi tam tikrą normą, kuria ji buitį vertina. Šitie sugebėjimai, lytys ir normos kaip tik ir sudaro dvasios struktūrą. *Dvasia yra struktūringa pačia savo prigimtimi.* E. Sprangeris yra suradęs ir aprašęs net šešetą dvasios struktūrų: teorinę, ekonominę, socialinę, estetinę, prievartinę ir religinę[5]. Galbūt galima tokių struktūrų surasti ir daugiau. Bet viena yra tikra, kad dvasia nėra vienalytė ir kad ji pati savyje yra tam tikru būdu apspręsta.

Šitas dvasios struktūringumas yra antra pasaulėžiūrų įvairumo priežastis. Pasaulėžiūra nėra faktų konstatavimas, o pasaulėžiūrinė sistema nėra faktų rinkinys. Pasaulėžiūra, kaip minėjome, išauga iš organiško dvasios susidūrimo su buitimi. Ji jau yra žmogiškosios kūrybos padaras. Bet kai dvasia suima į save buitį, kai ji ją suvokia, ji suima ir suvokia ne tik taip, kaip buitis yra, bet ir taip, kaip pati dvasia yra. Pasaulėžiūra nėra buities fotografija, bet buities portretas, kurioje žymu kuriančiosios dvasios bruožų. Išvidinė dvasios struktūra apsprendžia pažįstamą, vertinamą ir formuojamą buitį. Šita struktūra gyva visose pasaulėžiūrose. *Pa-*

[4] Jeigu Krikščionybę mes laikome *pilnutine pasaulėžiūra,* tai tik dėl to, kad ji yra ne žmogaus dvasios padaras, bet *Dievo.*

[5] Plg. Lebensformen, Halle a. S., 1930, p. 121-236.

saulėžiūrų įvairumas reiškia ne tik buities turtingumą, bet ir dvasios struktūrų įvairumą. Šita prasme K. Joëlis visai teisingai pasaulėžiūrą vadina *dvasios stiliumi.* „Jeigu šiandien", sako jis, „jau meno stiliai teisingai yra aiškinami, kaip pasaulėžiūrų išraiška, tai dar geriau pačias pasaulėžiūras galima suprasti, kaip dvasios stilius, kurie vis dėlto ne savavališkai eina vienas po kito, bet vienas kitą atitinka, vienas kitą papildo iš gyvenimo visumos, kuri įvairiose funkcijose išvysto vieningą savo struktūrą".[6] Pasaulėžiūra, formuodama ir išreikšdama buitį, ją formuoja ir išreiškia pagal dvasinę žmogaus struktūrą.

Du tad yra pagrindiniai dalykai, kuriais remiasi pasaulėžiūrų įvairumas: *buities turtingumas ir dvasios struktūringumas.* Bet šitie dalykai yra susiję ir tarp savęs. Dvasios struktūra visados atitinka tą ar kitą buities atžvilgį, tą ar kitą jos laipsnį arba sritį. *Tarp dvasinės žmogaus struktūros ir buities yra organiškas ryšys.* Pedagogikoje yra žinoma Kerschensteinerio „lavinimo vyksmo aksioma", kurią jis taip formuluoja: „Individo lavinimas yra galimas tik tomis kultūros gėrybėmis, kurių dvasinė struktūra visai arba iš dalies atitinka individualinės psichės struktūrą"[7]. Šita Kerschensteinerio aksioma tinka ir pasaulėžiūrai. Kaip lavinimo vyksme individas pastovių lyčių įgyja tik iš tų kultūrinių gėrybių, kurios atitinka išvidinę jo struktūrą, taip ir pasaulėžiūrą kuriant suimami tik tie buities atžvilgiai, tik tie buities laipsniai arba tik tos buities sritys, kurios atitinka kūrėjo dvasios stuktūrą. Žmogaus dvasia čia pasirenka tik tai, kas susiderina su jos struktūringumu. Buities turtingumas ir dvasios struktūringumas atitinka vienas antrą ir abu, organiškai sutapę, kuria vienokią arba kitokią pasaulėžiūrą. Jeigu mums pavyktų atspėti pagrindinius buities laipsnius ir pagrindines dvasios struktūras, mes lengvai surastume ir pagrindines pasaulėžiūras.

Susekti pagrindinius buities laipsnius nėra sunku. Visa buitis yra arba *gamta* (medžiaga ir gyvybė), arba *dvasia* (asmuo ir visuomenė), arba *Dievas.* Šitie trys buities laipsniai yra pagrindiniai,

[6] Wandlungen der Weltanschauungen I, Tübingen, 1928,1.
[7] Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, Berlin, [3]1927, p. 27.

pirmykščiai ir amžini. Jie nėra vienas iš kito išvedami, nors vienas su kitu susiję ir vienas kitą paremia. Visas buities turtingumas šitais trimis laipsniais ir tepasireiškia. Žemiau medžiagos yra nebuitis. Aukščiau Dievo taip pat yra nebuitis. Kiekvienas šitas laipsnis turi savų atžvilgių ir savų sričių. Bet pagrindiniams pasaulėžiūros tipams nustatyti jie nėra reikalingi.

Jau sunkiau yra surasti dvasios struktūrų tipus. Žmogaus dvasia šiuo atžvilgiu dar nedaug tėra tyrinėta. Vis dėlto šiandieninė psichologija yra tiek pažengusi, kad bent pagrindiniai dvasios struktūros tipai gali būti nustatyti. Lemiamos reikšmės čia turi E. Sprangerio tipologija. Jau esame minėję, kad Sprangeris surado ir aprašė šešetą dvasios struktūros tipų: teorinį, ekonominį, estetinį, socialinį, prievartinį ir religinį. Bet jeigu gerai įsižiūrėsime į visus šituos tipus, lengvai galėsime tarp kai kurių jų rasti organiškų ryšių ir suvesti juos į dar bendresnes kategorijas. Ekonominė dvasios struktūra, arba, kaip Sprangeris pats vadina, „ekonominis žmogus", yra panašus į prievartinę struktūrą arba į „prievartos žmogų" *(Machtmensch)* tuo, kad juos abu jungia Aristotelio *physis.* Ekonominio žmogaus pagrindas yra gamtinis daiktas. Prievartos žmogaus pagrindas yra gamtinė jėga. Abu juodu yra *gamtos* žmonės. Nei vienas, nei antras nepakyla viršum gamtinės tvarkos ir viršum jos dėsningumo. Jų dvasios struktūra savo pagrindu yra vienoda. Tik ekonominis žmogus labiau krypsta į *medžiagą,* kuri duoda naudos, o prievartos žmogus labiau žavisi gyvybe, iš kurios kyla jėga. Bet ir medžiaga, ir gyvybė yra gamtos pradai. Gamta supa ir ekonominį, ir prievartos žmogų ir jiems abiem sudaro bendrą pagrindą. Šitokią dvasios struktūrą, kuri visų pirma krypsta į gamtą, mes vadinsime *natūralistine,* o ją turintį žmogų - *homo naturalistą.*

Teorinė, estetinė ir socialinė struktūra arba teorinis, estetinis ir socialinis žmogus yra panašūs vienas į kitą tuo, kad visus juos jungia *dvasia.* Kiekviena šita struktūra yra paremta dvasios gyvenimu: ji iš dvasinio prado kyla ir į dvasią krypsta. Teorinio žmogaus pagrindas yra tiesa, estetinio - grožis ir socialinio - meilė. Bet visi šitie trys pradai: tiesa, grožis ir meilė yra dvasios pradai. Jie nėra iš gamtos. Jie nėra gamtinio dėsningumo padaras. Jie ky-

la kūrybiniu laisvos žmogaus dvasios veikimu. Dvasia yra jų visų pagrindas ir tuo pačiu pagrindas anų trijų struktūrų. Jos visos yra viena nuo kitos skirtingos. Bet visos jos savotiškais pavidalais išreiškia *dvasios gyvenimą.* Bet dvasia gyvena *žmoguje.* Žmogus yra vienintelis dvasios turėtojas ir jos reiškėjas. Dėl to *konkrečiai* šita dvasinė struktūra atsiremia į žmogų, kaip į dvasinį pradą. Žmogaus būtybė ir jos gyvenimas čia yra kiekvieno veikimo pagrindas ir centras. Todėl šitokią dvasios struktūrą, kuri visų pirma krypsta į žmogaus dvasią, mes vadinsime *humanistine,* o ją turintį žmogų - *homo humanistą.*

Natūralistinė ir humanistinė dvasios struktūra apima penketą Sprangerio tipų: ekonominį ir prievartinį, teorinį, estetinį ir socialinį. Lieka dar vienas: *religinis žmogus,* kuris negali būti sujungtas nė su vienu aukščiau minėtu tipu, nes jo pagrindas yra visai kitoks. Religinis žmogus iškyla aukščiau ir už natūralistinį, ir už humanistinį žmogų. Religinė dvasios struktūra pirma krypsta ne į gamtą ir ne į dvasią, bet į *Dievą.* Dievas čia yra kiekvieno veikimo pagrindas ir ta buitis, kuri tenkina šitos dvasinės struktūros reikalavimus. Tokią dvasios struktūrą mes vadinsime *teistine,* o ją turintį žmogų - *homo theista.*

Trys tad yra pagrindinės dvasinės struktūros: *natūralistinė, humanistinė* ir *teistinė.* Trys yra šitų struktūrų apspręsti žmonių tipai: *homo natūralistą, homo humanistą* ir *homo theista.* Iš kitos pusės yra trys pagrindiniai buities laipsniai: *gamta, dvasia* ir *Dievas.* Savaime aišku, kad šitos trys dvasios struktūros atitinka anuos tris buities laipsnius, nes dvasios palinkimas į tą arba į kitą laipsnį ir sudaro jos struktūros esmę. *Homo naturalista* savaime linksta į gamtą, *homo humanista* - į žmogaus dvasią, *homo theista* - į Dievą. Iš šito linkimo, iš dvasios santykiavimo su ją liečiančia buitimi išauga ir trys pagrindinės pasaulėžiūros: *natūralizmas, humanizmas* ir *teizmas.*

Natūralizmas yra padarinys natūralistinės dvasios struktūros santykiavimo su gamta. *Homo naturalista* gamtoje randa jo gyvenimą ir jo dvasią atitinkantį pradą, kuriuo remiasi ir juo apsprendžia savo santykius su kitais buities laipsniais. Natūralistinis žmogus gali neneigti nei dvasios, nei Dievo. Bet jis juos suvokia kaip

gamtinius principus. Gamtos dėsnius jis pritaiko dvasiai ir Dievui. Modernusis Dievo supratimas, kaip didžiojo Matematiko, kaip didžiojo Fiziko ir pasaulio Statytojo, yra natūralistinės dvasios padaras. Tai gamtinių sąvokų pritaikymas antgamtinei realybei. *Homo naturalista* nutraukia Dievą ir dvasią į gamtos sferas, taiko jiems gamtinius dėsnius ir mąsto apie juos gamtinėmis sąvokomis, jis juos *sugamtina.* Natūralistinės pasaulėžiūros pėdsakų galima rasti visur: ir moksle, ir mene, ir visuomeniniame gyvenime, ir religijoje. Pagrindinė jų žymė yra gamtinio dėsningumo pabrėžimas.

Humanizmas yra padarinys humanistinės dvasios struktūros santykiavimo su žmogumi. *Homo humanista* laiko žmogų buities centru, juo remia savo mąstymą bei veikimą ir iš jo kylančiais dėsniais apsprendžia visą gyvenimą. Gyvenimo šaknys humanistinei pasaulėžiūrai glūdi žmoguje. Žmoguje yra tiesos, gėrio ir grožio pagrindai. Žmogus yra gamtos viešpats. Žmogus yra antrasis Dievo aš. Žmogaus santykiai su gamta ir su Dievu čia yra tvarkomi pagal *dvasios* gyvenimo principus. Kiek natūralizme vyrauja priežastingumas ir būtinumas, tiek humanizmo pagrindas yra prasmingumas ir laisvė. Žmogus čia tam tikru būdu *suantropomorfina* visą gyvenimą, nes visą jį stengiasi prisunkti žmogaus dvasios.

Teizmas yra padarinys teistinės dvasios struktūros santykiavimo su Dievu. *Homo theista* į visą buitį žiūri *sub specie aeternitatis.* Dievas tokiai dvasios struktūrai yra vienintelis pradas, kuris patenkina giliausius žmogaus ir visos buities reikalavimus, kuris viską išaiškina, viskam duoda prasmę ir tikslą: kuriame gyvename, judame ir esame. Teistinis žmogus nori viską iš Dievo išvesti ir viską į Dievą suvesti. Pasaulio vyksmas jam Dievu prasideda ir Dievu baigiasi. Visa buitis eina Dievo linkui, stengiasi su Juo susijungti ir sudievėti. Teistinė pasaulėžiūra stato absoliutinius reikalavimus ir dvasiai, ir gamtai. Dieviškasis gyvenimas ir dieviškieji dėsniai čia yra laikomi normalaus ir tikro gyvenimo dėsniais. Kiekvienos normos pagrindo, vis tiek ar šita norma būtų tiesa, ar gėris, ar grožis, ieškoma absoliutinėje Buityje. *Mistinis* bruožas žymu visuose šitos pasaulėžiūros žygiuose.

Nereikia nė aiškinti, kad gryni šitų pasaulėžiūrų tipai nėra daž-

nas dalykas. Paprastai jie esti sumišę, susijungę ir susilieję. Bet kiekviena konkreti pasaulėžiūra visados priklauso vienam arba kitam tipui. Kiekvienas konkretus žmogus yra arba daugiau natūralistas, arba daugiau humanistas, arba daugiau teistas. Šitos trys pagrindinės pasaulėžiūros savo bruožais nudažo ištisas teorijas, ištisas tautas, kultūras ir amžius. Jos traukiasi per visą istoriją ir dialektiniu savo vyksmu kuria istorinius periodus: juos gimdo ir žudo. Neklysime pasakę, kad antikinės kultūros dvasia buvo humanistinė, kad viduriniais amžiais vyravo teistinė pasaulėžiūra, kad humanizmas atsigavo Renesanso laikais ir kad paskutinieji amžiai smarkiai pakrypo į natūralizmą. Neklysime taip pat tvirtindami, kad demokritiškoji filosofija yra daugiau natūralistinė, aristoteliškoji-tomistiškoji yra daugiau humanistinė, o platoniškoji-augustiniškoji yra daugiau teistinė. *Pasaulėžiūrų bangavimas istorijos vyksme sudaro įdomiausią filosofijos istorijos problemą.* Šitoje vietoje ji negali būti net nė paliesta. Čia mes tik pabrėžiame pagrindinius pasaulėžiūrų tipus ir juos labai trumpai charakterizuojame.

Pagal pasaulėžiūrą savaime formuojasi ir *pedagogikos* tipai. „Kiekviena gyva pasaulėžiūra", sako H. Rolle, „kuri turi savyje gyvenimui formuoti planą, išvidiniu būtinumu siekia tam tikros pedagogikos, iš kurios ji laukia nurodymų įkūnyti jos skelbiamam gyvenimo idealui"[8]. Pasaulėžiūros ir pedagogikos sąveika visados yra grįžtamoji. Pasaulėžiūra pagimdo pedagogiką, o pedagogika duoda pasaulėžiūrai priemonių. Pasaulėžiūra yra idėjų ir idealų kūrėja. Bet ji, kaip tokia, negali šitų idealų realizuoti. Čia ji būtinai reikalauja pedagogikos pagalbos. Iš kitos pusės, pedagogika šituos idealus realizuoja, bet ji, kaip tokia, negali jų sukurti. Čia ji vėl būtinai reikalinga pasaulėžiūros pagalbos. Viena be antros šitos dvi gyvenimo sritys yra nepilnos ir nestiprios. Jei kuri nors pasaulėžiūra nesusiformuoja savos pedagogikos, ji visados pasilieka tik teorinė. Jai nėra jokios vilties būti perteiktai naujosioms kartoms, nes šitas perteikimas gali įvykti tik *pedagoginiu*

[8] Weltanschauung und Erziehung, „Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik", 1926, p. 24.

būdu. Tokia pasaulėžiūra negali būti patvari. Jeigu kuri nors pedagogika praranda savo pasaulėžiūrą, ji tuo pačiu praranda savo atramą, nes ji praranda tikslus, kurių siekia, ir idėjas, kurias realizuoja. Ji turi priemonių, bet jai pradeda stigti tikslų. Tokia pedagogika taip pat negali būti patvari. Pedagoginis veikimas turi turėti idėjų. Betgi šitos idėjos yra sukuriamos tik *pasaulėžiūriniu būdu.* Kaip neįmanoma pasaulėžiūra be pedagogikos, taip lygiai neįmanoma pedagogika be pasaulėžiūros. Pedagogika sudaro atbaigą pasaulėžiūrai; pasaulėžiūra padeda pagrindus pedagogikai.

Štai kodėl kiekviena pasaulėžiūra visados būtinai siekia tam tikros pedagogikos, o kiekviena pedagogika ištikimai laikosi tam tikros pasaulėžiūros. *Pasaulėžiūros pagrindinės srovės savaime sukuria pagrindines pedagogikos sroves.* Pedagoginės kryptys, pedagoginės sistemos, teorijos ir institucijos yra pasaulėžiūrinių krypčių, pasaulėžiūrinių teorijų, sistemų ir institucijų išraiška. Natūralistinė pasaulėžiūra sukuria savotišką pedagogiką, kurią mes vadiname *pedagoginiu natūralizmu.* Iš humanistinės pasaulėžiūros išauga *pedagoginis humanizmas.* Teistinės pasaulėžiūros padaras yra *pedagoginis teizmas.* Pedagoginis natūralizmas, pedagoginis humanizmas ir pedagoginis teizmas yra trys pagrindinės pedagogikos srovės arba trys pagrindiniai pedagoginiai tipai. Jie yra amžini, kaip ir jų pasaulėžiūriniai šaltiniai. Įvairiais pavidalais jie traukiasi per visą žmonijos istoriją. Jie yra gyvi ir moderniojoje pedagogikoje, ir dar labiau negu pirmiau, nes dabartinis amžius yra dvasių persiskyrimo amžius, kada kiekvienas pradas išsiskiria iš visumos ir vysto savo esmę ligi galo. Moderniojoje pedagogikoje negalima susekti vieno kurio tipo persvaros, bent pastovesnės. XX a. pradžioje atrodė vyraująs pedagoginis natūralizmas. Atgijusi Rousseau pedagogika smarkiai apsireiškė pedagoginiu individualizmu (E. Key, Gurlittas, Wynekenas) ir susiformavo darbo arba aktyviosios mokyklos pavidalu. Bet čia pat greta augo ir visuomeninė pedagogika (Natorpas, Durkheimas), kuri iš esmės priklauso pedagoginiam humanizmui. Sykiu su šitomis srovėmis pasirodė ir pedagoginis teizmas Willmano ir Försterio veikaluose. Moderniosios pedagogikos ideologiniai pagrindai nėra vieningi.

Juose glūdi pagrindiniai amžinieji pedagoginiai tipai, kurie visi kartu veikia, visi yra gyvi, visi nuo vienas kito skiriasi ir visi stengiasi turėti gyvenimui lemiamos reikšmės. Dabartinė pedagogika tėra tik trisdešimt penkerių metų amžiaus. Bet srovių, šakotumo ji yra labai turtinga. Šiandien negalima pasakyti, kuri srovė stipresnė, o dar labiau negalima kalbėti apie vienos kurios srovės žlugimą kitos naudai. *Jokio dvasios persilaužimo dabartinėje pedagogikoje nėra.* Yra tik *dvasių persiskyrimas,* dvasių išsivystymas, stiprėjimas ir nuolat auganti įtampa. Amžinieji pedagogikos tipai moderniosiose teorijose ir institucijose stengiasi apreikšti visą savo esmę ir visą savo jėgą. Šitie tipai todėl turi būti dedami moderniosios pedagogikos tipologijos pagrindais. Pagal juos reikia sisteminti moderniųjų pedagogikos srovių išsišakojimą. Jie yra orientacinės gairės moderniojo ugdymo įvairume. Modernioji pedagogika yra sykiu ir natūralistinė, ir humanistinė, ir teistinė. Aplink šiuos didžiuosius branduolius telkiasi mažesnės srovės ir srovelės. Mūsų uždavinys yra išlukštenti šituos branduolius ir charakterizuoti šitas sroveles.

3. *Pedagoginis natūralizmas*

Pedagoginio natūralizmo pagrindas yra gamta su visomis savo sritimis, su visais savo dėsniais, su visu savo įvairumu ir turtingumu. Čia žmogaus santykis su gamta, pasak Euckeno, sudaro gyvenimo branduolį[9]. Gamta pedagoginiam natūralizmui yra ne sąlyga dvasiai išaugti, bet būtinas pagrindas jai būti. Gamta yra veiksnys, kuris žmogų kuria, kuris jį apsprendžia, išvysto ir veda. Gamtinis gyvenimas yra nepagadintas, pirmykštis ir nekaltas gyvenimas. Visa, kas yra gera, yra gamtos dalykas, ir atvirkščiai: visa, kas yra gamtos, yra gera. Rousseau posakis, kad visa yra tobula, kas išeina iš Kūrėjo rankų, ir visa genda žmogaus rankose, yra pagrindinis pedagoginio natūralizmo dėsnis.

[9] Der Sinn und Wert des Lebens, Leipzig, 1922, p. 19.

Žmogus pedagoginiam natūralizmui taip pat yra gamtos padaras. Ir kiek jis turi savyje gamtiškumo, kiek gamtinis pradas jame veikia laisvai, tiek jis yra tikras žmogus, tiek jis yra tobulas ir geras. *Gamtinio prado išaugimas čia yra matas žmogaus išaugimui.*

Šitokia žmogaus ir gyvenimo filosofija yra pagrįstos visos pedagoginio natūralizmo koncepcijos. Kiekviena pedagoginė teorija duoda atsakymą į keturis pagrindinius klausimus: *1. kas yra ugdymas iš savo esmės, 2. kokia yra svarbiausia ugdymo funkcija, 3. kokios yra pagrindinės ugdymo gėrybės ir 4. koks yra ugdymo tikslas.* Pedagoginis natūralizmas taip pat atsako į šiuos klausimus, ir jo atsakymas yra labai savotiškas.

Ugdymo esmė, pasak pedagoginio natūralizmo, glūdi pagelbėjime prigimčiai. Pagrindinis ugdymo uždavinys yra ne prigimtį formuoti, ne ją apspręsti tam tikromis normomis, bet saugoti ją nuo pašalinių neigiamų veiksnių ir jai padėti ten, kur ji pati neįstengia ko nors įveikti. Žmogus pedagoginiam natūralizmui auga kaip augmuo arba gyvis. Jo išsivystymas yra valdomas išvidinių dėsnių, o ne ugdytojo nustatytų išviršinių normų. Todėl ugdymas turi remtis šitais dėsniais, turi jų paisyti ir juos saugoti. „Mes negalime kūdikių formuoti pagal mūsų valią", pasakė kadaise Goethe ir tuo išreiškė visų natūralistų pažiūras. Kaip sėkla, sako Comenijus, slepia savyje visą medį, taip ir žmogus turi turėti savyje visa, kas vėliau jame išsiskleidžia. Jeigu žmogus yra mažytis pasaulis, tai ugdymas turi tik paraginti jo išvidines jėgas, kad jos pradėtų veikti. Ugdymas yra akstinas prigimčiai skleistis. Vis dėlto šitas akstinas, pasak Comenijaus, turi būti „švelnus ir malonus", nes pati gamta džiaugsmingai veržiasi ten, kur ją veda išvidinės jos užuomazgos. Kaip išmintingas sodininkas nieko neverčia, bet tik prižiūri, taip ir ugdytojas turi tik saugoti jauną padarą nuo neigiamų įtakų ir šalinti jo kelyje pasitaikančias kliūtis. Ugdytojas Comenijui ir visam pedagoginiam natūralizmui yra ne prigimties *reformator,* bet jos *conformator*[10]. Šitas savaiminis prigimties veržimasis iš vienos pusės ir saugojanti pedagogo parama iš antros kaip tik ir sudaro pagrindinę ugdymo esmę. *Pedago-*

[10] Plg. Didactica magna, 13-17 cap.

ginis aktas čia yra ne tarpasmeninė sąveika, bet sąveika tarp išsivysiančios vaiko prigimties ir objektyvios gamtos. Natūralistinėje pedagogikoje augantį žmogų išvysto ir išplėtoja ne kultūra, bet *gamta.* E. Abbas gražiomis antitezėmis aprašo senojo humanistinio ir naujojo natūralistinio ugdymo skirtumą. „Senasis ugdymas", sako jis, „kyla iš žmogaus valios jėgų; naujasis ugdymas kyla iš gamtos jėgų. Senasis ugdymas yra suaugusio žmogaus įtaka kultūros aplinkoje esančiam ugdytiniui; naujasis ugdymas yra laisvas išvidinis ugdytinio išvystymas veikliomis gamtos jėgomis. Tai išvidinis ugdytinio augimas natūraliame santykyje su gamtine aplinka ir gamtinėse sąlygose"[11].

Šitoks ugdymo esmės supratimas savaime pastūmi pedagoginį natūralizmą ypačiai pabrėžti *auginamąją* ugdymo funkciją. Fr. X. Eggersdorferis skiria tris pagrindines ugdymo funkcijas *(Grundfunktionen): auginimą arba globojimą (Pflege), lavinimą (Bildung)* ir *auklėjimą, arba vadovavimą (Führung)*[12]. Auginimą jis taip charakterizuoja: „Auginimo funkcija", sako jis, „ima ugdytinį tokį, koks jis yra. Ji nori ugdyti, išvystydama realią jo buitį. Išsivystymas yra natūralus vyksmas, prie kurio ji prisišlieja. Subrendimas yra jo tikslas"[13]. Kitur Eggersdorferis dar labiau paaiškina šitos funkcijos prigimtį: „Ugdomoji valia paprastai veikia trimis kryptimis: pirmiausia ugdymas nori išvystyti tai, kas ugdytinyje yra duota, kaip galimybės ir padėliai (679 p.). Jis nori žadinti, skatinti, budinti, auginti įgimtus pradus ir snūduriuojančias užuomazgas. Kaip toks, ugdymas yra visiškai globa arba auginimas"[14]. Savaime aišku, kad auginimo prigimtis atitinka pagrindinę pedagoginio natūralizmo koncepciją. *Pedagoginio natūralizmo ugdymas*

[11] Lehrbuch der allgemeinen Erziehungs- und Bildungslehre, Paderborn, 1932, p. 49.

[12] Prof. St. Šalkauskis šituos pačius ugdymo pradus vadina ne pagrindinėmis funkcijomis, bet *funkcionnliniais aspektais.* Pagrindinėmis ugdymo funkcijomis jis laiko *perteikimą, išvystymą* ir *įjungimą (Incorporation, Eingliederung).* Plg. Įvedamoji pedagogikos dalis, Kaunas, 1935, p. 12-13.

[13] Jugendbildung, München 1933, p. 9.

[14] Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, I, 673-74.

yra ne kas kita, kaip auginimas. Auginamoji ugdymo funkcija čia stovi pirmoje eilėje. Auginimo dėsniai čia yra pagrindiniai. Tuo, žinoma, dar nesakome, kad pedagoginis natūralizmas neigia kitas funkcijas: lavinimą ir auklėjimą. Jis jų tik nepabrėžia. Ugdomojoje pedagoginio natūralizmo sistemoje lavinimas ir auklėjimas nesudaro svarbių uždavinių, o jų tikslai čia yra siekiami *auginamuoju būdu.* Pastovios formos, kurių siekia lavinimas, čia stengiamasi žmogui gauti iš gamtos. Asmenybė, kurios siekia auklėjimas, čia laikoma gamtinio subrendimo vaisiumi. Pedagoginis natūralizmas žmogų ir augina, ir lavina, ir auklėja, bet - gamtiniu būdu, pagal gamtos dėsnius ir pagal gamtos reikalavimus.

Auginimo funkcijos pabrėžimas pastūmi pedagoginį natūralizmą ieškoti ugdomųjų gėrybių *gamtos srityse.* Auginimas nėra žmogaus formavimas aukštesnėmis lytimis arba jo apsprendimas aukštesnėmis normomis. Auginimas yra išvystymas to, kas jau prigimtyje yra. Bet kiekvienas išvystymas reikalauja tam tikrų objektyvinių gėrybių. Prigimtis plėtojasi tik susidūrusi su objektyviniu pasauliu, kai šis pasaulis pradeda daryti jai įtakos, kai jis įeina į žmogaus vidų ir sutampa su išvidiniu jo gyvenimu. Pedagoginis natūralizmas nori išplėtoti tik esamas prigimties užuomazgas, tik įgimtus polinkius, tik duotus pradus. Apie idealinę prigimtį, apie idealines jos normas ir apie idealinius transcendentinius jos tikslus jis negalvoja. Jis siekia tik imanentinio prigimties tikslo: konkrečios ir realios prigimties išplėtojimo. Dėl to jis savaime šiam reikalui renkasi *gamtines gėrybes.* Gamtinės gėrybės yra pirmutinės, kurios pažadina augančią prigimtį; pirmutinės, su kuriomis kūdikis susiduria ir kurias jis pasisavina. Gamtos ir augančio žmogaus prigimties užuomazgos organiškai viena kitą atitinka, nes šitos užuomazgos kaip tik ir yra gamtos sukurtos. Gamtines gėrybes žmogus lengviausiai pasisavina. Gamtinių gėrybių lytys lengviausiai apsprendžia prigimties galias. Gamtinės gėrybės žmogaus neformuoja, bet tik *maitina.* Jų pasisavinimas vyksta ne tiek sąmoningu darbu, kiek savaimine *asimiliacija.* O pedagoginis natūralizmas kaip tik reikalauja, kad ugdymas vyktų savaime, kad jis būtų ne formavimas ar normavimas, bet tik plėtojimas. Gamtinės gėrybės šį reikalavimą geriausiai patenki-

na. Jas tad pedagoginis natūralizmas visų pirma ir renkasi. Ugdomosios pedagoginio natūralizmo gėrybės yra *realijos:* fizinės ir realinės kultūros padarai. Aukštesniųjų kultūros sričių laimėjimams čia tenka antra vieta. „Ugdymo srityje", sako O. Willmannas apie pedagoginio natūralizmo gėrybių atranką, „mes randame pašalinimą dorinių papročių, dvasios lavinimo pajungimą kūno lavinimui, formos niekinimą ir apskritai menką kultūros vertinimą"[15]... Gamtos mokslų aukštinimas, sporto ir gimnastikos pabrėžimas, palinkimas į pedagoginį utilitarizmą - vis tai yra įvairios pedagoginio natūralizmo apraiškos. Pedagoginis natūralizmas sunkiai peržengia gamtos sienas ir sunkiai supranta idealinės kultūros gėrybių prasmingumą. Šitas sunkumas ypač pradėta jausti paskutiniais metais, kada vis labiau įsigalįs vitalizmas pasirodė besąs ryškiausia natūralistinės pasaulėžiūros forma.

Pedagoginio natūralizmo prisišliejimas prie gamtos siekia ne ko kito, kaip žmogaus ir gyvenimo pilnatvės. Žmogaus ir gyvenimo pilnatvė yra kiekvieno, taigi ir natūralistinio, ugdymo tikslai. Bet šitą pilnatvę pedagoginis natūralizmas supranta *gamtiškai.* Pilnutinis žmogus pedagoginiam natūralizmui yra tas, kuris harmoningai yra išplėtojęs gamtinį savo prigimties pradą. Pilnutinis gyvenimas yra tada, kai gamtos reikalavimams yra pajungtos visos sritys. Pedagoginis natūralizmas nori ugdyti *visą* žmogų ir jį rengti *visam* gyvenimui. Bet šitą visumą jis aprėžia tik gamtiniu pradu ir gamtinėmis sritimis. Pilnutinį žmogų, pasak Th. Litto, sudaro: *Eigensein, Echtsein* ir *Ganzsein.* Šitų dalykų siekia ir pedagoginis natūralizmas. Bet *Eigensein* jam yra ne kas kita, kaip įgimtas individualumas. *Echtsein* yra ne kas kita, kaip pirmykščio, nepagadinto gamtiškumo išlaikymas. *Ganzsein* yra ne kas kita, kaip gamtos įsigalėjimas visoje žmogaus būtybėje. *Pedagoginio natūralizmo ugdomasis tikslas yra gamtinis žmogus.*

Pedagoginis natūralizmas Europos ugdyme pradėjo įsigalėti nuo Rousseau laikų. Praktinių natūralistinių tendencijų būta visais laikais: Spartos ugdymas, pabrėždamas kūno išvystymą ir

[15] Lexikon der Pädagogik, hrsg. von Roloff, Freiburg i. Br., 1914, III, 826.

užgrūdinimą, riterių ugdymas, palikdamas moterims aukštesnį išsilavinimą, Renesanso ugdymas (Vittorino da Feltre), grįždamas prie graikiškojo fizinio lavinimo ir t.t. Bet visos šitos tendencijos neturėjo aiškios natūralistinės teorijos, jos buvo pagrįstos ne tiek principais, kiek savaiminiu išvidiniu linkimu, kylančiu iš tam tikros dvasios struktūros. Rousseau buvo pirmutinis, kuris šitoms savaiminėms tendencijoms padėjo teorinį pagrindą. A. Faulwasseris yra teisingai pastebėjęs, kad „gamtos principo išsiveržimas visados yra surištas su krizinėmis kultūros vyksmo sąsūkomis. Kultūros kritika ir natūralistinė pedagogika yra surištos grįžtamąja įtaka ir grįžtamaisiais santykiais"[16]. Tai tiesa. Pedagoginė Rousseau teorija kaip tik ir yra išaugusi iš jo kultūros kritikos. Laikydamas kultūrą gamtos gadintoja, jis reikalavo grįžti į pirmykštį natūralų gyvenimą, nusikratyti kultūrinėmis manieromis ir atgaivinti savyje nepagadintą gamtiškumą. Todėl ir ugdant jis neleido kūdikio formuoti pagal kultūros normas, bet liepė tenkintis pagalba ar apsauga. *Subsidiarinis ugdymo santykis su augančiu žmogumi yra charakteringiausia Rousseau pedagogikos mintis.*

Rousseau idėjas pedagogikoje visiškai įtvirtino Pestalozzis. Jam, kaip ir visiems pedagoginio natūralizmo atstovams, „visos žmogaus galios yra sukurtos ne dirbtiniu ir ne pripuolamu būdu, bet pagrindinės jų užuomazgos glūdi visų žmonių prigimtyje"[17]. Pati prigimtis turinti galios išsivystyti ir tikrai ji išsivysto. Ji skuba į tikslą, paslėptą išvidinėje jos struktūroje. Todėl ir kiekvienas ugdymas, pasak Pestalozzio, yra ne kas kita, kaip mokėjimas padėti šitam prigimties skubinimuisi[18]... - Pestalozzio mokinys Diesterwegas dar labiau pabrėžė savo mokytojo pagrindinę mintį. Prisitaikymas prie gamtos jo buvo padarytas aukščiausiu ugdymo principu. „Kaip pagelbėti gerai sėklai augti nereikia nieko daugiau, tik saugoti ją nuo piktžolių, kad gaivinanti saulės ir lietaus jėga galėtų turėti įtakos jaunam pasėliui, taip ir jaunimo auklėjime dažnai nereikia nieko daugiau, tik pašalinti prigimčiai priešingus da-

[16] Die Prinzipien der Naturgemässheit und Kulturgemässheit in der Pädagogik, Langensalza, 1928, p. 71.

[17] Abendstunden eines Einsiedlers, 39 aforizm.

[18] Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 2, 33.

lykus, nes sveika prigimtis pati viena džiaugsmingai išvysto žmogų"[19]. Ugdymas todėl Diesterwegui yra tik skatinimo menas *(Anregungskunst).* Šitie trys pedagogai: Rousseau, Pestalozzis ir Diesterwegas pedagoginį natūralizmą iškėlė ir ugdyme įtvirtino. P. Barthas yra pastebėjęs, kad „šita natūralistinė pedagogika buvo ne kas kita, kaip prigimtojoje religijoje, prigimtojoje teisėje, prigimtojoje laisvėje, ūkyje, prigimtojoje etikoje esančių principų pritaikymas ugdymui"[20]. Tai, ką skelbė Locke, Shaftesbury, Tindalis, Smithas, Voltaire, Turgot, visa tai rado atbalsio pedagogikoje ir susiformavo pedagoginio natūralizmo pavidalu.

XX a. pradžioje pedagoginis natūralizmas pasirodė keleriopomis formomis. Visų pirma jis apsireiškė kaip vienašališkas *pedagoginis individualizmas,* kurį pradėjo Ellena Key ir kuris ugdyme sukėlė tikrą audrą, tiesa, labai greitai nutildytą visuomeninės pedagogikos įsigalėjimu. - Iš pedagoginio natūralizmo išaugo ir *darbo mokykla.* Darbo mokykla, kaip pedagoginis *metodas,* remiasi savarankiškumo ir vaizdumo principais. Bet darbo mokyklos, kaip pedagoginės *srovės,* pagrindas yra natūralistinis ir specialiai *utilitaristinis.* - Marksizmo teorija pagimdė *pedagoginį materializmą,* kuris išaugo iš grynai materialistinės pasaulėžiūros ir kuris bolševizmo pedagogikoje buvo paskelbtas oficialia doktrina. - Rasės idėja, iškelta Gobineau, sukūrė taip pat savą pedagogiką *pedagoginio vitalizmo* pavidalu, kuris šiandien vis labiau pradeda įsigalėti nacionalistiniame sąjūdyje.

Šitos keturios srovės: *pedagoginis individualizmas, pedagoginis utilitarizmas, pedagoginis materializmas ir pedagoginis vitalizmas* yra charakteringiausios dabartiniam pedagoginiam natūralizmui. Visos jos remiasi tuo pačiu *gamtiniu* pagrindu. Bet kiekviena jį supranta kitaip. Pedagoginiam individualizmui šitas pagrindas yra žmogus, kaip *gamtinis individas,* kuris iškyla aukščiau už savo aplinką, aukščiau už savo giminę ir kuris virsta sprendžiamuoju kiekvieno ugdymo principu. Individo teisės, jo reikalai, jo išsivystymas yra pagrindinis individualistinės pedagogikos dėsnis.

[19] Plg. Rheinische Blätter, 1887.
[20] Die Geschichte der Erziehung, Leipzig, 1916, p. 387.

Nenuostabu todėl, kad praktikoje šita teorija virto anarchija, nes neribota individo laisvė būtinai veda į sumišimą. Neribotai laisvas gali būti tik asmuo, bet ne individas. - Pedagoginis utilitarizmas savo teoriją atremia į gamtą, kaip į *naudingą dalyką,* jis ugdo tik tas žmogaus įgimtas galias, kurios gali jam duoti *naudos.* Jis renkasi tik tas gamtines gėrybes, kurios yra *naudingos.* Nereikia nė minėti, kad tokios utilitaristinės pedagogikos teoretikas buvo Spenceris ir kad jo yra prisisunkęs dabartinis Anglijos ir Amerikos ugdymas. - Pedagoginis materializmas savai doktrinai pagrindo ieško *medžiagoje.* Jis nėra tokio praktinio pobūdžio kaip pedagoginis utilitarizmas. Jis yra savotiška ugdymo filosofija, kurioje aukščiausias principas yra *medžiagos,* kaip tokios, idėja. Medžiagos idėja yra taip lygiai galinga, kaip dvasios ar Dievo idėja. Tai ji palaiko ir gaivina nepaprastas bolševikų pastangas. Ugdymo srityje ji kuria naują žmogų, kuris yra pajungtas medžiagos išsivystymo procesui, kuris šitame procese dalyvauja ir jo yra apsprendžiamas. Pedagoginis materializmas yra *idealistinio* pobūdžio. Jis ugdo žmogų ne naudai, bet medžiagos idėjos misijai. Jis rengia jį būti medžiagos idėjos pranašu. Jis renkasi ne tas gėrybes, kurios yra naudingos, bet tas, kurios geriausiai išreiškia medžiagos galybę ir jos triumfą. Štai kodėl technikinis lavinimas Rusijoje statomas pirmoje vietoje, nes technikoje medžiaga iš tikro pasirodo visu savo nepaprastumu. - Pedagoginio vitalizmo atrama yra gyvybė arba žmogus, kaip *vitalinis padaras.* Pedagoginis vitalizmas taip pat nėra praktinio pobūdžio. Jis žmogų rengia ne jo paties reikalams, bet jo rasės, jo tautos tarnybai. Jis taip pat renkasi tas gėrybes, kuriose yra daugiau rasinio gyvingumo. Todėl ypačiai sustiprintas fizinis lavinimas, sportas, darbas, karas yra mėgiamos šitos doktrinos ugdymo priemonės. Pedagoginis individualizmas taip pat ugdė vitalinį žmogaus pradą. Bet šitas pradas čia buvo pats sau tikslas: jis tarnavo savo reikalams. Bet pedagoginis vitalizmas žiūri į žmogų kaip į rasinės bendrumos išraišką. Vitalinio prado išplėtojimas čia tarnauja ne jo paties, bet rasės gyvenimui. Rasei todėl žmogus čia yra rengiamas, ir rasinių dėsnių jis yra valdomas.

Pedagoginis individualizmas ir pedagoginis utilitarizmas yra

daugiau *individualinio* ir todėl *realinio* pobūdžio. Šitos dvi srovės atstovauja *gamtiniam individui* ir realiems jo reikalams. Žmogus, kaip individas, čia stovi centre. Bet pedagoginis materializmas ir pedagoginis vitalizmas yra daugiau *kolektyvinio* ir todėl *idealistinio* pobūdžio. Šitos dvi srovės atstovauja *gamtiniam kolektyvui* ir šito kolektyvo gyvenimui. Kolektyvas čia stovi pedagoginės teorijos ir praktikos centre. Pedagoginiame materializme šitas kolektyvas yra ***visas*** *medžiaginis pasaulis.* Pedagoginiame vitalizme šitas kolektyvas yra *rasė.* Šitos abi srovės pavergia žmogų vienam arba antram kolektyvui ir todėl dvasiniam gyvenimui, žmogaus asmenybės laisvei ir jos išsivystymui jos yra daug pavojingesnės negu pirmosios. Baigiant reikia pastebėti, kad kaip tik šios pastarosios srovės pradeda imti viršų dabartiniame Europos ugdyme.

4. Pedagoginis humanizmas

Kiek pedagoginio natūralizmo pagrindas yra gamta, tiek pedagoginis humanizmas remiasi žmogaus *dvasia* ir jos sukurtąja *kultūra.* Žmogus yra humanistinės pasaulėžiūros centras. „Žmogiškumo idėjos *(Humanitatsidee)* ypatybė, - sako E. Sprangeris, - ir yra ta, kad ji džiaugsmingu šios tikrovės jausmu paneigia kiekvieną askezą ir kiekvieną rezignaciją... Tuo ji skiriasi nuo stoicizmo ir nuo bet kurios antgamtiškai pagrįstos etikos. Visa galybe ji krypsta į šią tikrovę *(auf das Hier)"*[21]. Humanizmas nėra antgamtinė pasaulėžiūra ir su antgamtiniu pasauliu ji turi kuo mažiausia ryšių. Visa gyvenimo prasmė jam atsiskleidžia prigimtojoje tikrovėje ir su ja pasibaigia. Pagrindinis humanistinės kultūros uždavinys yra „absoliučiai aukščiausias žmogaus vertės pakėlimas"[22]. Žmogaus vertę pabrėžia ir teizmas. Bet kiek teizmas žmogų tobulina ryšium su Dievu Išganytoju, tiek humanizmas jį palieka vieną ir liepia pasitikėti savo jėgomis. Išsiganymo *(Selbsterlosung)* mintis yra pagrindinė humanizmo idėja.

[21] W. v. Humboldt und die Humanitatsidee, Berlin, 1909, p. 20.
[22] *E. Spranger,* op. cit. ibd.

Pasaulėžiūrinis pedagoginio humanizmo bruožas yra ryškus visoje pedagoginėje jo teorijoje: ugdymo esmės, ugdymo funkcijų, ugdymo gėrybių ir ugdymo tikslo supratime.

Ugdymo esmė, pasak pedagoginio humanizmo, glūdi *prigimties formavime.* Pedagoginis natūralizmas stengiasi prigimčiai tik pagelbėti. Kiekviena iniciatyva ir kiekviena forma čia turi savaime išplaukti iš savarankiško prigimties išsivystymo. O pedagoginis humanizmas eina daug toliau. Jis ne tik padeda prigimčiai plėtotis, bet jis pavidalina šitą plėtojimąsi pastoviomis lytimis. Jis įveda augantį žmogų į kultūros gyvenimą, perteikia jam žmonijos sukurtų gėrybių ir žadina jo dvasios kūrybiškumą. Pedagoginis aktas čia ne tik pagelbsti kilti įvairioms formoms iš prigimties gelmių, iš realių potencijų, bet jis jų ir *įdiegia* originaliu kūrybiniu veikimu. *Pedagoginis humanizmas ugdymą laiko kūryba,* kuri suteikia ugdytiniui naujos buities ir jį pakelia į naują gyvenimo laipsnį. „Humanistinė ugdymo mintis", sako E. Sprangeris, „savo amžinąsias šaknis turi nuolatos vykstančiame renesanse arba išvidiniame žmogaus, kaip pilnybės, gimime"[23]. Realus šitos pilnybės sukūrimas yra pagrindinis humanistinio ugdymo uždavinys. Žmogaus buities, žmogaus gyvenimo ir likimo harmonija, tobulas jo galių išvystymas ir įlytinimas, organiškas pasisavinimas kultūrinių gėrybių - štai tie siekimai, kurie charakterizuoja pedagoginį humanizmą. Visa tai reikalauja pozityvaus prigimties reformavimo, jos perkeitimo ir pertvarkymo. Pedagoginis humanizmas turi savo idėją, ir šita idėja jis pavidalina augantį žmogų.

Ugdomoji pedagoginio humanizmo idėja yra graikiškoji *kalokagathia,* vadinasi, gėrio ir grožio, individo ir bendruomenės, vyro ir moters, sielos ir kūno, gamtos ir dvasios suderinimas ir organiškas jų sujungimas. Pradedamasis pedagoginio humanizmo punktas ugdyme yra *individualybė.* Bet siekiamasis punktas yra *pilnybė,* kuri, pasak Sprangerio, „individualiai asimiliuoja visą buitį ir visą gyvenimą, bet ne grynai intelektualine prasme, tik visomis sielos galiomis ir dėl visų sielos galių. Jausmai ir valia taip pat turi dalyvauti šitame visuotiniame ugdyme. Mes turime realybę

[3] Psychologie des Jugendalters, [16]1932, p. 183.

ne tik pažinti, bet ją vertinti ir jos norėti"[24]. Kitoje vietoje tas pats Sprangeris sako, kad „grynas individas visomis savo galiomis turi būti padarytas žmogumi; idealiniai jo pradai iš potencinio padėjimo turi būti išvesti į realybę"[25]. Jie taip pat turi būti organiškai suderinti vienas su kitu ir sujungti viena pastovia lytimi.

Ugdymo, kaip prigimties formavimo, supratimas veda pedagoginį humanizmą į *lavinamąją ugdymo funkciją.* Kiek natūralistinis ugdymas yra auginimas, tiek humanistinis ugdymas yra *lavinimas.* E. Sprangeris teisingai yra pasakęs, kad „noras, kurio dėka individas per universalumą siekia pilnatvės, yra *formos noras (Formtrieb)"*[26], nes tik formaliniu atžvilgiu žmogus gali tapti visuotinis ir pilnutinis. Betgi lavinimas kaip tik ir yra toji pagrindinė ugdymo funkcija, kuri kildina ir kurdina žmogui pastovių formų. Lavinimui rūpi ne tiek pedagoginio turinio perteikimas, ne tiek idealinis žmogaus nusiteikimas, ne jo apsprendimas idealinėmis normomis, kiek *formalinis jo apipavidalinimas*[27]. Lavinimas siekia pastovios ir tobulos formos ir tuo patenkina pagrindinį pedagoginio humanizmo reikalavimą. Išugdytas žmogus, pedagoginio humanizmo akimis, bus išlavintas žmogus, vadinasi, tas, kuris visų savo galių veikimui turės tobulų ir pastovių formų. Dėl to grakščios ir plastikos lytys kūno gyvenime, silogistiškas mąstymas proto gyvenime, dorybės valios gyvenime yra pagrindiniai pedagoginio humanizmo ir sykiu lavinimo funkcijos siekimai. *Tarp pedagoginio humanizmo ir lavinimo funkcijos yra organiškas ir esminis ryšys.* Pedagoginis humanizmas ugdo visą žmogų, bet *lavinamuoju būdu.* Jis siekia *formos,* dėl to kovoja už bendrąjį ir formalinį ugdymo pobūdį. Specialusis ir materialinis ugdymas pedagoginio humanizmo praktikoje yra žymiai silpnesnis.

Lavinimo siekiama lytis žmogui ateina iš *objekto.* „Lavinimas", sako Fr. X. Eggersdorferis, nori išvystyti, kaip auginimas, nori apspręsti, kaip auklėjimas *(Führung),* bet ne tiesiog,

[24] W. v. Humboldt op. cit. 14.
[25] Op. cit., p. 12.
[26] W. v. Humboldt u. die Humanitatsidee, 14.
[27] Plg. mano straipsnį ***Lavinimas ir auklėjimas//Lietuvos*** Mokykla, 1936,1.

tik tarpininkaujamas objekto"[28]... Dėl to objekto vaidmuo lavinime yra kur kas didesnis negu kitose ugdymo funkcijose, ir turi čia savotiškos reikšmės. Jeigu auginime arba ir auklėjime objektas tarnauja kaip medžiaga, kuria žmogus tarsi minta, tai lavinime objektas yra reikšmingas *savo lytimi.* Lavinimas panaudoja objektą visų pirma prigimčiai lytinti ir naujoms formoms kurti. Dėl to jis ieško tik tokių objektų, kurių lytys būtų ryškios ir tobulos. Visi tie dalykai, kurių formos yra neišsivysčiusios, kurie yra nelytingi, visi jie lavinimui netinka. Pedagoginis humanizmas šitą dėsnį ypačiai pabrėžia, nes ieškodamas formos, jis turi jos ieškoti lytinguose objektuose.

Bet visi tobuliausių ir ryškiausių formų dalykai yra *kultūros* srityje. Kultūra yra žmogiškųjų idėjų pavertimas objektyviomis formomis. Tai subjektyvios lyties pavertimas daiktine lytimi. Idėja, kuri gyvena žmoguje, kultūrinės kūrybos metu perkeliama į daiktą ir padaroma šito daikto forma. Štai dėl ko kultūriniai padarai turi ryškesnes ir aiškesnes lytis negu gamtiniai daiktai. Žmogaus dvasia sava kūryba patobulina gamtines formas, jas perkeičia pagal idėjos reikalavimus, jas sudvasina ir sužmonina. Kultūrinėse gėrybėse gyvos tobuliausios formos, ir todėl į kultūrines gėrybes krypsta lavinimas ir sykiu su juo pedagoginis humanizmas. *Ugdomosios pedagoginio humanizmo gėrybės jau nebėra gamtinės, bet kultūrinės,* ir, be to, atrinktos iš aukščiausių žmogaus dvasios laimėjimų. Pedagoginis humanizmas ypačiai vertina idealinę kultūrą. Ugdomosios jo gėrybės yra idealijos: mokslas, kalba, dora ir menas. Taip pat nėra atsitiktinis dalykas, kad pedagoginis humanizmas kovoja dėl klasinės kultūros ugdymo sistemoje. Klasinė kultūra priklauso *pavidalo kultūros tipui,* vadinasi, tokiam tipui, kuriame yra pabrėžiama *idėja,* kaip būsimoji forma, ir šitos idėjos pavertimas *forma.* Pavidalo kultūros kūrėjas savo dėmesio centrą perkelia ne į idėjos išreiškimą, kaip išraiškos kultūroje, bet į *supavidalinimą* pagal idėją. Pavidalo kultūroje svarbiausias dalykas yra tobulų formų sukūrimas arba tobulas idėjos pavertimas forma. Čia vyrauja klasinės ir scholastinės estetikos dėsniai: *debi-*

[8] Jugendbildung, 10.

ta proportio, claritas, splendor. Dėl to pavidalo kultūros kūriniai yra lytingesni negu išraiškos kultūros, kuri yra daugiau simbolinio pobūdžio. Pedagoginis humanizmas, ieškodamas tobulos formos objektų, savaime kreipia akis į pavidalo kultūros tipus ir iš jų visų pirma į klasinę kultūrą, kuri yra geriausias ir ryškiausias pavidalo kultūros įsikūnijimas. Graikų dvasia yra formos dvasia. Tai Aristotelio dvasia, kurio filosofijoje *morfė* yra kiekvienos realybės principas. Šitoji *morfė* valdo visą graikų - didele dalimi ir romėnų - gyvenimą: jų kalbą, jų meną ir net jų visuomeninį gyvenimą. Graikiškoji kultūra yra formos kultūra. Todėl jos gėrybės organiškai susisieja su lavinimo funkcija ir tuo pačiu su pedagoginiu humanizmu. Ypatingas pedagogų humanistų susižavėjimas graikų ir romėnų kultūra nėra atsitiktinis istorijos padaras, bet organiškai suaugęs su pagrindinėmis pedagoginio humanizmo koncepcijomis.

Žmogaus pilnatvė, kaip ugdomasis *tikslas,* pedagoginio humanizmo yra pabrėžiama dar labiau negu pedagoginio natūralizmo. Pedagoginis natūralizmas kuria pilnutinį žmogų gamtinėje srityje. O pedagoginis humanizmas pakyla aukščiau ir stengiasi šitą pilnatvę realizuoti ir *kultūros* sferose. Jeigu prisiminsime tuos tris pagrindinius žmogaus pilnatvės pradus: *Eigensein, Echtsein* ir *Ganzsein,* galėsime lengvai pastebėti, kad pedagoginis humanizmas ugdymo tikslo supratimu žymiai skiriasi nuo pedagoginio natūralizmo. Žmogaus tikrąjį *Eigensein* pedagoginiam humanizmui sudaro ne įgimta individualybė, bet *dorinis charakteris.* Žmogaus *Echtsein* baigiasi ne pirmykščiu gamtiškumu, bet *kūrybišku originalumu.* Žmogaus *Ganzsein* glūdi ne gamtos įsigalėjime, bet *dvasios išplitime* žmogiškojoje būtybėje. Ugdomasis idealas pedagoginiam humanizmui yra išminčius, kurio visą gyvenimą valdo senųjų vadinamoji *virtus sapientiae.* Humanistinio ugdymo tikslas yra tobulai dvasiškas žemės *žmogus.*

Po Humboldto (1835) mirties humanistinis ugdymas Europos gyvenime buvo žymiai sunykęs. Natūralistinės ir net materialistinės pasaulėžiūros įsigalėjimas vis labiau gniaužė tikėjimą žmogaus dvasia, pakeisdamas ją medžiagos tikėjimu. Iš kitos pusės, gamtamokslinės psichologijos atsiradimas ugdymo problemas

perkėlė iš dvasios srities į psichės sferas. XIX a. antrosios pusės pedagogikai beveik be išimties buvo virtę psichologais. Pedagoginis psichologizmas yra iš vidaus susijęs su pedagoginiu natūralizmu. Kas prigimčiai tik pagelbsti, tas tiria ne jos gelmes ir ne jos idealą, bet konkrečias jos apraiškas. Pedagoginis natūralizmas savaime pedagogą veda į vaiko psichę, kurios išsivystymas apsprendžia ugdytojo darbą.

Bet trys dalykai vėl pažadino merdinčią humanistinio ugdymo idėją ir ją atgaivino mūsų laikams: 1. *psichologijos pobūdžio pasikeitimas,* 2. *nauja žmogaus koncepcija* ir 3. *kultūros problemos atsiradimas.*

Būtų iliuzija tvirtinti, kad gamtamokslinė *(naturwissenschaftliche)* psichologija žlugo. Kaip nėra žlugusi natūralistinė pasaulėžiūra, taip nėra žlugusi nė iš jos išaugusi gamtamokslinė psichologija. Bolševikų, prancūzų, amerikiečių laboratorijose ir šiandien žmogus yra matuojamas, sveriamas, dirginamas, erzinamas ir tyrinėjamas. Bet praėjus visuotinio psichologizmo blūdui, šalia gamtamokslinės psichologijos atsirado ir vad. *dvasiamokslinė (geisteswissenschaftliche) psichologija.* Gamtamokslinė psichologija tolimesnėje savo raidoje pastebėjo, kad pozityvistiniu eksperimentiniu metodu ji negali suvokti viso žmogaus būtybės turtingumo, kad šitas metodas tinka atskiroms galioms tirti, bet jis neapima žmogiškosios visumos; kad jis yra pakankamas žemesnės prigimties sritims, bet jis neįsibrauna į mąstymo, norėjimo ir gilesnio jautimo sferas. Dėl to eksperimentinis metodas savaime turėjo būti papildytas *kitostabos* ir *savistabos* metodu. Bet kitų ir savęs stebėjimas parodė, kad žmogaus veiksmai yra ne tiek atskirų galių padaras, kiek žmogiškosios visumos apsireiškimas šitomis galiomis. Kiekviename savo vidaus žygyje žmogus glūdi visas. Kiekvienas šitas žygis gali būti tiriamas tik *visumoje* ir *per* visumą. Šito dėsnio suvokimas pasuko psichologiją kita linkme: *atskirų pradų psichologija (Elementenpsychologie)* užleido vietą *visumos psichologijai (Ganzheitspsychologie).* Kas yra šita visuma ir kas yra *jos* principas, visumos psichologija šiandien dar atsako nevienodai. Ligi metafizinio žmogaus prado šita kryptis dar nėra aiškiai praėjusi. Vis dėlto ji pradeda gelbėti žmogaus tyrimą iš susmulkėjimo ir psichologiją iš *„siècle des petitesses".*

Iš kitos pusės, tas pats savęs ir kitų stebėjimas parodė, kad išvidinis žmogaus gyvenimas yra tikrovės dalis, kad jis yra surištas su laiku ir erdve. Jeigu tad norime šitą tikrovės dalį suprasti, turime žiūrėti į sielą ne kaip į vienalytį padarą, bet kaip į daugiapradį. „Individuali siela, - sako E. Sprangeris, - turi būti suprasta kaip prasmingas funkcijų ryšys, kuriame įvairios vertinės kryptys viena su kita yra susietos aš sąmonės vienumu"[29]. Šitos vertinės kryptys apsprendžia visą sielos gyvenimą ir atskiras jo sritis. Tos pačios kryptys padaro, kad siela turi tam tikrą struktūrą, kad ji yra struktūringa ir savo visuma, ir atskiromis savo galiomis. Pagrindinė sielos struktūra yra žymi visuose žmogaus veiksmuose, juos visus kreipia į tam tikrą vertybę, juos visus šita vertine kryptimi sujungia ir suprasmina. Atskirų galių veiksmai ir šitų veiksmų pobūdis įgyja prasmės tik ryšium su pagrindine sielos struktūra. Dėl to šalia visumos psichologijos, kuri daugiau pabrėžia žmogaus *vienybę,* šiandien formuojasi *struktūros psichologija* (Strukturpsychologie), kuriai labiau rūpi vieningas žmogaus daugingumas ir jo prasmingumas. Dėl to šita psichologijos kryptis dažnai vadinama ir *verstehende* arba *sinndeutende Psychologie*[30]. Apie Krügerio ir Sprangerio vardus telkiasi abi šios dvasiamokslinės psichologijos kryptys. Jos abi pabrėžia žmogaus pilnatvę, jo vieningumą ir atskirų galių ryšį su visuma. Jos abi todėl yra priešingos atomistinei psichologijai, kuri buvo žmogų išskaldžiusi į atskirus vienas su kitu nesusisiekiančius elementus. Jos abi yra nutolusios nuo natūralistinio žmogaus supratimo ir abi linksta atiduoti pirmenybę dvasiniam principui. Visumos ir struktūros psichologija atitinka humanistinę pasaulėžiūrą ir kuria pagrindus humanistiniam ugdymui atgyti.

Antra priežastis, gaivinanti mūsų laikais pedagoginį humanizmą, yra *nauja žmogaus koncepcija.* Pedagoginis humanizmas buvo užgniaužtas dėl to, kad įsigalėjusi natūralistinė pasaulėžiūra žmogų ištraukė iš kultūros ir įjungė į gamtos gyvenimą. Žmogus čia buvo laikomas *gamtiniu individu.* Visuomeninio gyvenimo

29 Lebensformen 17.
30 Plg. *Spranger E.* Psychologie des Jugendalters, 29.

suautonominimas ir pakrikimas buvo šitokio gamtinio individualizmo vaisius. Šiandien šalia individualistinės antropologijos atsiranda *universalistinė antropologija* (O. Spannas), kuriai žmogus yra įjungtas į dvasios ir į gyvybės bendruomenę. Šita antropologija žmogų visų pirma supranta *kaip narį.* Organiškas žmogaus ryšys su sava aplinka, su sava tauta, su sava šeima, su sava bendruomene dabar labiau yra pabrėžiamas negu praėjusiame amžiuje. Natūralistinė pasaulėžiūra iškėlė žmogaus individualumą. Dabartiniai laikai pradeda kelti žmogaus *universalumą* ir tuo pačiu jie pasidaro artimi humanistinei pasaulėžiūrai, kuriai, kaip minėjome, žmogaus universalumas yra pagrindinis siekimas.

Trečia priežastis, kuri rengia pedagoginiam humanizmui dirvą, yra *kultūros problemos atsiradimas.* Kultūros problema buvo iškelta ir švietimo laikais. Bet ano meto kultūra buvo atpalaiduota nuo žmogaus. Kultūros vyksmas, švietimo supratimu, buvo nuolatinė pažanga, vykdoma imanentinių dėsnių, nepriklausančių nuo žmogaus dvasios. O dabar kultūra yra suprantama kaip žmogaus dvasios objektyvacija. Žmogaus atsakingumas už kultūros ir net už viso pasaulio vyksmą vis labiau skverbiasi į žmonijos sąmonę[31]. Dabar žmogus jau nėra aklas kultūrinės pažangos įrankis, bet sąmoningas jos vykdytojas. XVIII ir XIX a. kultūrininkai buvo daugiau evoliucijos dėsnių reiškėjai. Dabarties kultūrininkai yra sąmoningi dalyviai besiskleidžiančioje kultūros prasmėje. Dėl to kultūros krizė, kultūros tragiką, kultūros dialektika yra žymiai giliau dabar suvokiama negu pirma. Dabar nebetikima į kultūros pažangą kaip į žmonijos gyvenimo tikslą. Lengvapėdiškas pasitikėjimas kultūros galybe dabar pasikeitė į giliaprasmį kultūros paskyrimo supratimą arba į atvirą kultūros niekinimą (vitalizmas). Kultūros problema dabar yra centrinė gyvenimo filosofijos problema[32]. Ir šitas vienoks ar kitoks kultūros pabrėžimas kaip tik yra artimas humanistinei pasaulėžiūrai, nes kultūra visados yra reikšmingiausias žmogaus dvasios padaras. *Kultūra yra žmo-*

[31] Plg. *Berdiajew N.,* Der Sinn des Schaffens, Tübingen, 1927.

[32] Pati gyvenimo filosofija yra taip pat naujųjų laikų padaras. Plg. *P. Lersch,* Lebensphilosophie der Gegenwart, Berlin, 1932.

giškoji kūryba, ir dėl to antropocentrizmui ji yra aukščiausia vertybė. Kultūrinė pedagogika, kuri šiandien yra labiausiai išsivysčiusi pedagoginio humanizmo srovė, suprantama tik ryšium su šituo ypatingu kultūros problemos aštrumu. Kultūrinėje pedagogikoje pedagoginis humanizmas pasiekia savo viršūnę ir sykiu toje pačioje kultūrinėje pedagogikoje kultūra yra ugdymo pagrindas. Dėl to ir pedagoginio humanizmo ryšys su dabartine kultūros problema niekur kitur negalima taip gerai suvokti, kaip kultūrinėje pedagogikoje. Kultūrinės pedagogikos vyravimas kai kuriose šalyse šiandien yra aiškus atgyjančio pedagoginio humanizmo ženklas.

Atgyjanti pedagoginio humanizmo dvasia Europos ugdymą jau spėjo žymiai pakreipti kitokia linkme, negu jis ėjo XIX a. Pedagoginis humanizmas prikėlė ugdymo *sintetiškumą,* kuris buvo palaidotas pedagoginio atomizmo laikais. Pedagoginis natūralizmas ugdė *specialistų.* Todėl jis žiūrėjo atskirų ugdymo sričių. Pedagoginė visuma jam buvo dingusi iš akių. Pedagoginis humanizmas stengiasi ugdyti *žmogų.* Todėl jis ieško principų, kurie ugdymą ne skaldytų, bet jungtų, nes ugdomas žmogus turi tapti pilnutinis ir universalus. Ir šitos pedagoginio humanizmo pastangos nenuėjo niekais. Jeigu šiandieninėje pedagogikoje yra įsigalėję koncentracijos ir tėviškės principai, jeigu vis labiau kreipiama dėmesio į vad. *Gesamtunterricht,* tai yra pedagoginio humanizmo nuopelnas[33]. Kadangi žmogus yra daugingai vieninga visuma, todėl ir ugdymas turi būti daugingai vieningas: jis turi būti sintetinis. Tam tikri principai turi valdyti ir jungti atskiras jo sritis ir atskirus jo pradus. Šitiems principams iškelti, pabrėžti ir įjungti į pedagoginį gyvenimą pedagoginis humanizmas yra daugiausia nusipelnęs.

Iš kitos pusės, humanizmas grąžino ugdymui *idealistinį pobūdį.* Pedagoginis natūralizmas, ugdydamas specialistą, visų pirma

[33] Teisingumas reikalauja pripažinti, kad *vaizdumo principą* iškėlė ir pedagogikoje įtvirtino pedagoginis natūralizmas. Savarankiškumo principo ypatingas pabrėžimas taip pat atsirado pedagoginio natūralizmo klestėjimo metu. Kiekviena pedagoginė srovė turi savų laimėjimų, kurie praturtina pedagoginę teoriją ir praktiką.

žiūrėjo, kam šitas specialistas tiks, kokį jis dirbs darbą, ar turės jis darbo ir ar jo darbas bus naudingas. Pedagoginio natūralizmo ugdymas buvo realistinis ir daugiausia utilitaristinis. O pedagoginis humanizmas, pabrėždamas žmogų kaip žmogų ir siekdamas žmogaus pilnatvės, neugdo jo kokiam nors specialiam darbui, bet jį ugdo *jam pačiam.* Humanistinis ugdymas rūpinasi ne tuo, ką žmogus gyvenime dirbs, bet tuo, *kas jis bus.* Idealinis žmogaus tipas yra pedagoginio humanizmo tikslas, kurį jis nori realizuoti *kiekviename* asmenyje. Ugdomąsias pedagoginio humanizmo praktikas valdo ne reikalas ir ne nauda, bet *idėja.* Dėl to šitos praktikos čia visados yra idealistinio pobūdžio. Idealistinis ugdymo bruožas šiandien žymu visos Europos ugdyme. Šita prasme iš tikro galima kalbėti apie utilitaristinės dvasios persilaužimą į idealistinę dvasią. Net ir pedagoginis materializmas arba bolševikų pedagogika šiandien žmogų ugdo ne jo naudai, bet jį rengia, kaip minėjome, medžiagos idėjos skelbėju. Tas pat reikia pasakyti ir apie vitalistinį nacionalizmo ugdymą, kuriame vyrauja „politinė pedagogika", grynai idealistinio ir net idėjistinio tipo. Įvairios techninės ir specialios mokyklos šiandien turi kitokios prasmės negu prieš keletą dešimčių metų. Kiekviena pedagoginė srovė dabar stengiasi ugdyme realizuoti savo *idėją,* kuria ji remiasi. Šiandien žmogus yra apsprendžiamas ne reikalo ir ne naudos, bet idėjos, vis tiek ar šita idėja bus medžiagos, ar žmogaus, ar Dievo idėja. Idealistinis charakteris yra aiški dabartinio ugdymo ir dabartinės pedagogikos žymė.

Pedagoginis humanizmas dabartyje yra atgijęs kaip pedagoginio natūralizmo vienašališkumų papildas ir dažnai kaip atveika prieš jo siekimus. Dėl to smulkesnės pedagoginio humanizmo srovės kaip tik ir vykdo šituos papildymo ir atveikimo uždavinius. XX a. pradžioje pedagoginis natūralizmas ypačiai pabrėžė žmogų, *kaip individą.* Iš pedagoginio humanizmo tada kilo reakcija *visuomenės pedagogikos* pavidalu, kurią pradėjo Natorpas, kurią tęsė Kerschensteineris, Krieckas ir kuri šiandien vis labiau plečia savo įtaką net kituose pedagoginiuose tipuose. Visuomeninė pedagogika į žmogų žiūri kaip į bendruomenės *narį* ir jį šitai bendruomenei auklėja. Vis dėlto pedagoginis hu-

manizmas neneigia nė atskiro asmens reikšmės. Siekdamas pilnutinio žmogaus, jis tuo pačiu siekia šitos pilnatvės kiekviename atskirame asmenyje. Bet šitas asmuo pedagoginiam humanizmui nėra palaidas individas, kaip pedagoginiam natūralizmui, tik gyvenąs bendruomenėje, iš jos semias savo vidaus turtingumą ir tuo būdu tampąs *asmenybe*. Priešais pedagoginio natūralizmo atpalaiduotą individą pedagoginis humanizmas pastato *asmenybę*. Jos pabrėžimas pedagoginėje praktikoje sukūrė savotišką pedagoginio humanizmo srovę, vadinamą *asmenybės pedagogika*. Asmenybės pedagogikai pagrindus padėjo Euckenas idealistine savo filosofija. Pedagogikoje Euckeno idėjas išvystė Budde, Gaudigas ir W. Sternas. - Kai pedagoginis humanizmas peržengia gamtinį žmogaus pradą, bet nepasiekia tikrų *dvasios* gelmių, jis sustoja žmogaus psichėje ir jos dėsniais pradeda grįsti pedagogines teorijas bei normuoti pedagoginę praktiką. Šita *psichės* persvara gimdo naują pedagoginio humanizmo srovę, vadinamą *psichologistine pedagogika*. Grindžiamasis psichologistinės pedagogikos mokslas yra *psichologija*. Bet čia ji turi dar daug gamtamokslinės psichologijos žymių. Čia ji dar nėra grynai dvasiamokslinė psichologija. Todėl ir visa psichologistinės pedagogikos teorija yra daugiau pedagoginės psichologijos pobūdžio. Šios krypties teoretikai niekados nepakyla ligi tikros ir grynos pedagogikos. Psichologistine pedagogika šiandien yra gyva visuose kraštuose. Vokietijoje jai atstovauja Meumanno ir Layaus idėjos; Prancūzijoje - Payot Šveicarijoje - Claparėde'as ir Ferrière'as ir visas Rousseau institutas Ženevoje; Belgijoje - Decrolio palikimas; Italijoje - Montessori; Amerikoje - W. Jameso laimėjimai; Rusijoje - Rubinsteinas ir t. t. - Esminis pedagoginio humanizmo ryšys su kultūra, kaip su žmogaus kūrybos padaru, negalėjo likti be atgarsio ir pedagoginėse teorijose. Paskutiniame dešimtmetyje susiformavo dar viena pedagoginio humanizmo srovė - *kultūrinė pedagogika*. Ji yra dar visai jauna, bet savo apimtimi ji stengiasi būti visuotinė humanistine prasme. Ji nori suderinti savyje kitų srovių priešybes. Ji neneigia nei visuomenės, nei asmens, bet bando abu šiuos pradus suvesti sintezėn aukštesnio dalyko pagalba. Šitas aukštesnysis dalykas kultūrinei

pedagogikai ir yra *kultūra.* Ugdymas kultūra ir kultūrai, kultūros perteikimas, kultūros palaikymas, kultūros išvystymas ir žmogaus parengimas kultūriniam gyvenimui yra svarbiausi ugdymo uždaviniai. Kultūrinėje pedagogikoje apsireiškia didžiausia reakcija prieš pedagoginį natūralizmą, kuris žmogų rengia *gamtai.* Šitai pedagoginio humanizmo srovei šiandien priklauso didžiausi Vokietijos pedagogai, kaip Sprangeris, Littas, Nohlis, Cohnas, Wagneris, Flitneris ir kiti. Kultūrinės pedagogikos gimtinė yra Vokietija. Kitose šalyse randame jos tik atgarsių. - *Visuomeninė pedagogika, asmenybės pedagogika, psichologistinė pedagogika ir kultūrinė pedagogika* yra keturios svarbiausios dabartinio pedagoginio humanizmo srovės.

Baigiant šitą pedagoginio humanizmo srovių apžvalgą dar reikia pastebėti, kad asmenybės pedagogika ir psichologistinė pedagogika pedagoginiame humanizme atstovauja *individualiniam* ugdymo atžvilgiui, o visuomenės pedagogika ir kultūrinė pedagogika - *visuomeniniam* atžvilgiui. Asmenybės pedagogikos tikslas yra tobula žmogaus asmenybė. Psichologistinės pedagogikos pagrindas yra atskiro asmens *psichė.* Ir viena, ir antra srovė remiasi *atskiru* žmogumi, žmogumi kaip *asmeniu.* O visuomeninė pedagogika savo teorijas grindžia visuomeniniu žmogaus pradu. Kultūrinė pedagogika taip pat ima žmogų ryšium su visuomenės kultūra, su kultūros visuma ir pilnatve. Abiejose šiose srovėse persvara tenka visuomeniniam pradui. Bet asmenybės ir psichologistinė pedagogika negrįžta į pedagoginį individualizmą, nes jų pagrindas yra ne *gamtinis individas, tik dvasinis asmuo.* Taip pat visuomenės pedagogika ir kultūrinė pedagogika negrįžta į pedagoginį kolektyvizmą, kuris įsigali pedagoginiame materializme ir pedagoginiame vitalizme, nes visuomenės pedagogikos ir kultūrinės pedagogikos pagrindas yra ne *gamtinis kolektyvas,* tik *dvasinė bendruomenė.* Visuomeninis pedagoginio humanizmo atžvilgis šiandien yra stipresnis negu individualinis. Vyraujančios srovės pedagoginiame humanizme dabar yra visuomeninė pedagogika (Prancūzijoje) ir kultūrinė pedagogika (Vokietijoje).

5. *Pedagoginis teizmas*

Pedagoginis teizmas nuo visų aukščiau minėtų srovių skiriasi tuo, kad savo pagrindo jis ieško ne gamtinėje, bet antgamtinėje tikrovėje; kad savo teoriją jis grindžia ne reliatyvia, bet *absoliutine buitimi.* Dievas pedagoginiam teizmui yra kiekvieno daikto ir kiekvienos vertybės pagrindas. Tiesos, gėrio ir grožio normos glūdi ne žmoguje, kaip mano humanistinė pasaulėžiūra, bet Dievuje. Dievas savo būtybės prisunkia visą buitį: ją kuria, palaiko ir atbaigia. Jis yra aukščiausias buities laipsnis, o žmogaus santykiai su Juo arba *religija* yra aukščiausias gyvenimo laipsnis. Šv. Augustino žodžiai „Deum et animam scire cupio. Nihilne plus? Nihil omnino" yra charakteringi kiekvienai teistinei pasaulėžiūrai ir kiekvienam pedagoginiam teizmui. Žmogaus gyvenimo tikslas teistinei pasaulėžiūrai glūdi ne šioje tikrovėje, kaip imanentus dalykas, bet jis yra transcendentus ta prasme, kad jį sudaro atgamtinės srities Absoliutinis Principas. Dievas viršum žmogaus ir Dievas žmoguje yra aukščiausias teizmo siekimas. Pagrindinis teistinio gyvenimo uždavinys yra žmogaus dvasios susijungimas su Dievu, išryškinimas savyje Jo paveikslo.

Dėl to ir ugdymo esmės supratime pedagoginis teizmas eina daug giliau negu anos dvi pedagogikos srovės. Pedagoginis teizmas nepasitenkina nei natūralistine, nei humanistine ugdymo apibrėžtimi. Jam ugdymas nėra tik pagelbėjimas prigimčiai arba tik jos pavidalinimas idealinėmis lytimis. Natūralistinė ir humanistinė pedagogika ugdomą žmogų palieka prigimtoje tikrovėje: iš šitos tikrovės ji ima ugdomąją medžiagą ir ugdomąsias lytis. Pedagoginis teizmas, tiesa, ugdo taip pat *šitos tikrovės* žmogų. Bet jis nenori jo šioje tikrovėje palikti. Mūsų buitį laike ir erdvėje teistinė pasaulėžiūra laiko tik praeinamu kosminio vyksmo tarpsniu, kuris reiškia nuolatinį žengimą į antgamtinę realybę. Antgamtinė tikrovė yra šios tikrovės pirmavaizdis bei tikslas. Todėl jos siekia visa mūsų buitis ir į ją eina visas mūsų gyvenimas. Žmogaus prigimtis taip pat yra apspręsta šito visuotinio vyksmo. Ji taip pat turi būti sutapdyta

su antgamtiniu pirmavaizdžiu. Todėl ir jos ugdymas pedagoginiam teizmui reiškia ne tik natūralaus jos išsivystymo skatinimą, ne tik jos galių suformavimą pagal kultūrinių gėrybių lytis, bet sykiu - ir net visų pirma - jos *apsprendimą idealinėmis normomis.* Amžinojo žmogaus pirmavaizdžio reikalavimai yra pagrindinės normos prigimties išsivystymui ir jos formavimui. Todėl *ugdymą pedagoginis teizmas supranta kaip prigimties normavimą pagal amžinąjį žmogaus idealą,* kaip konkrečios prigimties pakėlimą ligi idealinio jos padėjimo ir kaip idealinių normų įgyvendinimą visoje žmogaus būtybėje ir visame jo gyvenime. Kiek pedagoginis natūralizmas ugdymo koncepciją remia *medžiaga,* kiek pedagoginis humanizmas ugdymui pagrindo ieško *formoje,* tiek pedagoginiam teizmui ugdymo koncepcija yra pagrįsta *norma.* Norminis pobūdis yra aiškiausia teistinio ugdymo žymė.

Ieškodamas idealinių normų ir stengdamasis jomis apspręsti augantį žmogų, pedagoginis teizmas savaime į pirmą vietą stato *auklėjamąją* ugdymo funkciją. Auklėjimas pačia savo prigimtimi yra surištas su idealinėmis normomis ir su idealine žmogaus prigimtimi. „Vadovavimo funkcija", sako *Eggersdorferis,* turi prieš akis ugdytinį tokį, koks jis turi būti. Jį nori ugdyti tiesioginiu idealinės jo buities apipavidalinimu"[34]. Kitoje vietoje Eggersdorferis dar labiau pabrėžia šitą norminį auklėjimo pobūdį. Ugdomoji valia „nori augimą ir (gyvenimo gėrybių - A. M.) pasisavinimą reguliuoti, lenkti, apkarpyti, privesti prie tikrų normų ir prie dorinio subrendimo. Tokiu atveju ji (ugdomoji valia - A. M.) yra drausminimas ir vadovavimas"[35]). Auklėjamoji ugdymo funkcija prasiskverbia ligi „vertybinio asmens centro" (E. Sprangeris), šitą centrą paliečia ir jį perkeičia pagal žmogaus idealą. Kiek lavinimo objektas yra žmogaus prigimties *galios,* tiek auklėjimas renkasi šitų galių *subjektą* ir patį jų *centrą.* Auklėjimas pačia savo prigimtimi *yra žmogiškojo idealo realizavimas asmens branduolyje arba asmens centro sutvarkymas pagal šito idealo reikalavi-*

[34] Jugendbildung, 9.
[35] Lexikon der Pädagogik der Gegenwart I, 674.

mus[36]. Todėl ir pedagoginis teizmas pabrėžia ir vertina auklėjimą labiau negu kitas ugdymo funkcijas. Išauklėtas žmogus pedagoginiam teizmui yra vertingesnis už *tik* išaugintą arba už *tik* išlavintą žmogų. Pedagoginis teizmas neneigia auginimo arba lavinimo. Bet jis tik teigia, kad *pedagoginis aktas savo gelmes pasiekia ir atskleidžia tik auklėjime.* Auginimas ir lavinimas yra daugiau periferinės ugdymo funkcijos. Štai dėl ko visais laikais, kada tik vyraudavo teistinė pasaulėžiūra, visos pedagoginės praktikos būdavo prisisunkusios auklėjamosios minties. Norminis auklėjimo pobūdis organiškai atitinka norminį visos teistinės pasaulėžiūros charakterį.

Laikydamas ugdymo centru auklėjimo funkciją, pedagoginis teizmas ir į ugdomąsias gėrybes žiūri kiek kitaip negu anos abi pirmosios srovės. Kas pabrėžia auginimą, tas ieško tokių gėrybių, kurios būtų *medžiagingos,* nes auginimas visų pirma reikalauja medžiagos, kuria minta besiplėtojanti ugdytinio prigimtis. Kas pabrėžia lavinimą, tas savaime ieško *lytingų* gėrybių, nes lavinimas gėrybių lytimis pavidalina ugdytinio galias. Auklėjimo funkcijai netinka nei medžiagingos, nei lytingos gėrybės. Auklėjimas nori ugdytinio prigimtį normuoti, todėl jis renkasi tokias gėrybes, kurios yra sukurtos kaip idealinio gyvenimo išraiška, kuriose yra įkūnytos gyvenimo normos. Kur gyvenimas yra labiausiai priartėjęs prie savo idealo, kur žmogus savo kūryboje yra labiausiai apsireiškęs *kaip asmenybė,* ten auklėjimas ieškosi medžiagos ir iš tokių sričių jis ima ugdomąsias savo gėrybes. Auklėjimo gėrybės yra *norminės.* Objektyvinė gėrybė auklėjimui yra reikšminga ne kaip daiktas, ne kaip turinti tobulą lytį, bet *kaip idealinės normos išraiška.* Todėl pedagoginis teizmas visados krypsta į tokias gyvenimo sritis, kuriose tokių norminių gėrybių yra daugiausia ir kuriose jos yra ryškiausios. Pirmoje eilėje čia kaip tik ir stovi *religinė sritis.* Religijoje glūdi viso gyvenimo pirmavaizdžiai. Religija suprasmina visą buitį. Iš religijos kyla dėsniai žmogaus būtybei ir jos veiksmams. Religija todėl sukuria tobuliausių norminių gėrybių, kurios geriausiai atitinka

[36] Plg. mano str. *Lavinimasis ir auklėjimas*//Lietuvos Mokykla, 1936,1.

auklėjimo reikalavimus. Todėl religines gėrybes pedagoginis teizmas ypačiai vertina ir jas stato į ugdomųjų gėrybių sistemos centrą. Tai anaiptol nereiškia, kad čia yra niekinamos gamtinės arba kultūrinės gėrybės. Pedagoginis teizmas pripažįsta tam tikros vertės kiekvienos gyvenimo srities pavidalams. Bet aukščiausių vertybių jis randa religijoje. Ugdomosios pedagoginio teizmo gėrybės yra *sakralijos.*

Ugdymo tikslas pedagoginiam teizmui taip pat yra kitoks negu pedagoginiam natūralizmui arba pedagoginiam humanizmui. Laikydamas viso gyvenimo ir visos buities tikslu Dievą, pedagoginis teizmas ir ugdymo tikslą palenkia šiam bendrajam kosminiam tikslui. *Eigensein* čia yra daug daugiau negu tik įgimtas individualumas arba kad ir dorinis charakteris. Tikrąjį Eigensein žmogus turi tik tada, kai jis yra *šventa asmenybė. Echtsein* čia atsiranda tada, kai žmoguje esti malonės atnaujintas arba reintegruotas žmogiškumas. *Ganzsein* čia yra Dievo įsigalėjimas visoje žmogaus būtybėje arba dieviškoji žmogaus pilnatvė. Visų šitų pradų realizavimas pakelia žmogų ne tik aukščiau už gamtinį jo išsivystymą, bet net ir aukščiau už dorinį subrendimą. Pedagoginis teizmas siekia *šventojo žmogaus.* Šventumas yra pagrindinė vertybė, kurią pedagoginis teizmas nori realizuoti ugdomosiomis savo praktikomis.

Pedagoginis teizmas dabarties pedagogikoje yra taip lygiai gyvas, kaip ir kitos srovės. Tiesa, jis klesti daugiau religiniuose rateliuose, nes viešasis dabarties gyvenimas yra nureligintas, ir todėl jame pedagoginio teizmo koncepcijos neranda pritarimo. Vis dėlto didelis konfesinių mokyklų tinklas visame pasaulyje ir net jų persvara kai kuriose šalyse (Olandija) liudija, kad pedagoginio teizmo idėjos yra ne mažiau dabarčiai reikšmingos, kaip natūralistinės arba humanistinės. Bet reikia konstatuoti, kad šitos pedagoginio teizmo idėjos yra daug mažiau išryškintos ir daug menkiau suformuluotos negu pirmųjų dviejų srovių. Teistinio ugdymo idėjos savo *veikimu* stovi dabartinėje pedagogikoje greta pedagoginio natūralizmo ir pedagoginio humanizmo idėjų. Bet *teoriniu* savo pavidalu jos lieka toli užpakalyje. Teistinis *ugdymas* dabartyje yra labai galingas. Bet teistinės *pedagogikos*

tėra tik užuomazga. Šiandien mes dar neturime nė vieno veikalo, kuriame pedagoginio teizmo koncepcijos būtų išvystytos ir suvestos į vieningą sistemą. Jos tebėra išbarstytos atskirose studijose ir žurnalų skiltyse. Teistinė pedagogika dar laukia savo kūrėjo.

Nors pedagoginis teizmas yra vieningesnis už visas kitas pedagogikos sroves, vis dėlto ir jame dabar galima pastebėti tam tikrų krypčių, kurios labiau pabrėžia vieną arba kitą ugdymo pradą. Pirmoje vietoje reikia pažymėti *filosofinę kryptį.* Filosofinis ugdymo problemų sprendimas nėra naujas. Jau Thaulowas XIX a. norėjo sukurti ugdymo filosofiją. Leistis ligi pat paskutiniųjų pedagoginės tikrovės priežasčių bando visos pedagoginės srovės. Tik pedagoginis teizmas čia yra gal daugiausia padaręs, nes pati jo pasaulėžiūra jam laiduoja geresnį priėjimą prie buities pagrindų. Šiandieninė filosofinė pedagoginio teizmo kryptis telkiasi aplink pasaulėžiūros ir ugdymo, ugdymo esmės, ugdymo tikslo ir ugdymo idealų problemas. Iš tai krypčiai atstovaujančių pedagogų reikia paminėti: S. Behną, M. Ettlingerį, Grunwaldą, de Hovreą ir mūsų St. Šalkauskį. - Greta su filosofine kryptimi ir ryšium su ja eina *didaktinė kryptis,* kuriai visų pirma ir rūpi *lavinimo* problema. Šita kryptis turi nemaža bendrų pažymių su pedagoginiu humanizmu. Žymiausi jos atstovai yra O. Willmannas ir Fr. Eggersdorferis. - Šalia jos stovi *dorinė kryptis,* kuriai visų pirma rūpi charakterio auklėjimas, bet kuri šitą charakterio auklėjimą grindžia žmogaus santykiu su religija. Tuo ji skiriasi nuo pedagoginio humanizmo. Svarbiausi šios krypties atstovai yra Fr. W. Försteris ir Tihamer Tothas. - Labai artimai su dorine kryptimi yra susijusi grynai *religinė kryptis,* kuri stengiasi kultyvuoti specialiai religinį auklėjimą, vesdama augantį žmogų į tiesioginius santykius su Dievu. Šita kryptis pradeda dar visai naują liturginį auklėjimą, kuris daugeliui žadina didelių vilčių. Žymiausi religinės krypties atstovai yra L. Boppas ir Stonneris.

Scheminis vaizdas pedagoginių koncepcijų, kurios charakterizuoja ideologinius dabarties pedagogikos pagrindus:

\Pedagoginės \ koncepci- Peda\ jos gogines\ srovės \	Ugdymo esmė	Pagrindinė ugdymo funkcija	Svarbiausios ugdymo gėrybės	Ugdymo tikslas
Pedagoginis teizmas	Prigimties normavimas	Auklėjimas	Sakralijos	Dievažmogis
Pedagoginis humanizmas	Prigimties formavimas	Lavinimas	Idealijos	Dvasiažmogis
Pedagoginis natūralizmas	Pagelbėjimas prigimčiai	Auginimas	Realijos	Gamtažmogis

6. *Dabarties pedagogikos bendrosios žymės*

Minėtos dabartinės pedagogikos srovės: pedagoginis natūralizmas, pedagoginis humanizmas ir pedagoginis teizmas - kiekviena turi savų žymių, savų bruožų, kuriais viena skiriasi nuo kitos. Bet jau tas faktas, kad jos visos yra *dabarties* pedagogikos srovės, jas suriša vieną su kita ir suteikia joms visoms tam tikro bendro pobūdžio. Kaip nė viena gyvenimo sritis, taip ir pedagogika bei ugdymas, negali išsilenkti ir bendros amžiaus dvasios ir jos reikalavimų. Objektyvinė laiko dvasia, pagrindinės laiko tendencijos suriša net ir labai skirtingas gyvenimo sritis tarp savęs ir įspaudžia joms bendrų žymių. Antikinės kultūros metu humanistinė dvasia buvo prisunkusi visą graikų ir romėnų kūrybą. Viduriniais amžiais „viduramžiškas" buvo ne tik mokslas, bet ir menas ir visuomeninis gyvenimas. Todėl ir dabarties pedagogikos srovės, nors ir labai skirtingos tarp savęs, jos visos gyvena *dabartimi,* jos visos yra pajungtos objektyvinei *dabarties* dvasiai ir visos turi savyje tų pačių šitos dvasios žymių. Bendras mūsų amžiaus

nusiteikimas, bendros jo tendencijos vienodų bruožų įspaudžia ir pedagoginiam natūralizmui, ir pedagoginiam humanizmui, ir pedagoginiam teizmui. Pagrindinis mūsų amžiaus polinkis žymu visoje dabartinėje pedagogikoje ir atskirose jos srovėse.

Pirmutinė žymė, kuri yra bendra visoms dabarties pedagogikos srovėms, yra *pasaulėžiūros ir ugdymo santykių pabrėžimas.* Dar neseni laikai, kada buvo stengiamasi sukurti vad. *voraussetzungslose Pädagogik* ir kada buvo daroma labai didelių pastangų išvaduoti ugdymą iš bet kurios pasaulėžiūrinės įtakos. Šitų tendencijų padaras buvo pedagogikos atjungimas nuo etikos ir jos rėmimas eksperimentine psichologija, pašalinimas iš mokyklos religijos objekto ir jo pakeitimas „etinės kultūros mokslu". Betgi šiandien pedagogikos ir ugdymo vaizdas yra kitoks. *Pasaulėžiūrinis pedagogikos bei ugdymo charakteris dabar yra aiškiai pabrėžiamas ir sąmoningai gaivinamas.* Nė viena dabartinė pedagogikos srovė nėra ir negali būti laikoma „voraussetzungslose Pädagogik". Vertybių filosofijos įsigalėjimas paskutiniais metais aiškiai parodė, kad „be vertybių pažinimo negali būti jokio tvirto ugdomojo tikslo"[37]. Dabartinė pedagogika remiama vertybėmis: ekonominėmis, vitalinėmis, estetinėmis, etinėmis arba religinėmis. To neneigia nė viena dabartinė pedagogikos teorija. Bet *pažiūros į vertybes visados priklauso nuo pažiūrų į pasaulį bei į gyvenimą.* Šiandien šitas dėsnis taip pat yra aiškus. Jeigu M. Scheleris dar buvo bandęs šį dalyką paneigti, tai paskutinieji vertybių filosofai, kaip Hugo Münsterbergas, W. Sternas, S. Behnas[38], aiškiai prisipažįsta prie pasaulėžiūrinio vertybių charakterio. Per vertybes pasaulėžiūra šiandien yra įsibrovusi ir į ugdymą. Naujasis ugdymas, kuris kilo iš darbo mokyklos, taip pat jau buvo pasaulėžiūrinis. Bet jis šitą savo charakterį dar slėpė. Bet naujasis ugdymas, kuris dabar kyla iš materializmo, iš vitalizmo arba iš teizmo, aiškiai prisipažįsta prie savos pasaulėžiūros ir ją deda pedagoginių savo koncepcijų bei praktikų pagrindu. E. Krieckas, kuris ilgą laiką savo veikaluose kovojo dėl pedagogikos, nepriklausomos nuo bet kurios filosofijos,

[37] *Belm S.* Philosophie der Werte, München, 1930, p. 261.
[38] Plg. *Bethn S.,* op. cit.

nė pats nejausdamas pasidarė didžiausiu *nacionalizmo* pedagogu. Laikydamas ugdymą „pirmykšte dvasios funkcija"[39], kuri kyla iš bendruomenės, jis tuo pačiu buvo pasirėmęs tam tikra pasaulėžiūra, būtent *nacionaliniu universalizmu,* kuris išėjo aikštėn nacionalsocialistiniame sąjūdyje. Kriecko pavyzdys yra labai charakteringas visoms dabarties padagoginėms teorijoms. Pasaulėžiūrinė žymė yra labai aiški jose visose. Šitos žymės *buvimas* pedagogines sroves jungia. Bet šitos žymės *esmė* jas labai ir nuo viena kitos skiria.

Pasaulėžiūrinis dabarties pedagogikos charakteris yra išraiška bendro mūsų amžiaus noro *pagilinti gyvenimo supratimą.* Mechanistinė gyvenimo filosofija, kuri valdė praėjusio amžiaus pradus, gyvenimą suprato kaip periferinį dalyką, kuris vyksta buities paviršiuje. Gyvenimo kūrėjais buvo laikoma ne žmogaus dvasios branduolys, bet periferinės šito branduolio galios: protas, valia ir jausmai. Dėl to čia atsirado racionalizmas, šopenhaueriškas voluntarizmas ir sentimentalizmas. O dabartis vis labiau pradeda suvokti, kad *gyvenimas kyla ne iš buities periferijos, bet ir pačių jos gelmių,* kad žmogus gyvenimą kuria ne savo galiomis, bet *pačiu savo centru, pačiu galių subjektu, pačiu žmogiškuoju savo principu.* Galios yra tik netobuli instrumentai šitame kūrybiniame žmogaus branduolio veikime. Todėl čia savaime atsiranda noras pagilinti gyvenimo supratimą, ieškoti tokių gyvenimo koncepcijų, kurios atskleistų gyvenimo ryšį su giliausiais buities pagrindais. Dabartinėse pasaulėžiūrose vis labiau pradeda įsigalėti *mistinė kryptis.* Šiandien ne be pagrindo kalbama apie medžiagos mistiką sovietų gyvenime ir apie rasės mistiką nacionalizme. Platoniškosios Rytų krikščionybės atsigavimas reiškia mistinę kryptį ir teizme. Šiandien nė viena pasaulėžiūra nesitenkina paprastu sąvokiniu pažinimu: ji siekia aukštesniojo pažinimo, ji siekia *gnosio* tikra šito žodžio prasme. Šiandien norima užčiupti patį gyvenimo principą ir pačias jo šaknis. Todėl pasaulėžiūros reikšmė dabar savaime auga ir savaime reiškiasi pedagogikoje.

Gyvenimo koncepcijos pagilinimas veda žmogų nuo gyveni-

[39] Philosophie der Erziehung, Jena, 1930, p. 9.

mo paviršiaus, nuo jo formų prie idealinių gyvenimo pirmavaizdžių ir prie idealinių jo normų. Gyvenimas dabar yra pradedamas jausti ne tiek, kaip išvystomasis arba formuojamasis vyksmas, kiek kaip toks vyksmas, kuris įtraukia žmogų į savus dėsnius, kuris jiems stato savus reikalavimus, kuris žmogų apsprendžia, tvarko ir normuoja. *Gyvenimas dabar yra suprantamas visų pirma kaip norminis vyksmas.* Štai dėl ko šiandien mažėja individo laisvė, mažėja jo reikšmė, auga autoritetas ir bendruomenės galia. Visuomeninio gyvenimo sąjūdžiai ir naujosios valstybinės koncepcijos gali būti suprantamos tik gyvenimo norminio pobūdžio šviesoje. Kai šitoks norminis pobūdis pereina į ugdymą, mes gauname vad. *ugdytojo pedagogikų* (Pädagogik vom Erzieher aus). XX a. pradžios pedagogika buvo pastačiusi *vaikų* ugdymo centre. Ji sukūrė vad. *ugdytinio pedagogikų* (Pädagogik vom Kinde aus). Konkretinė vaiko prigimtis, vaiko išsivystymas ir jo reikalai čia buvo pradedamasis punktas kiekvienai teorijai ir praktikai. Ellen Key teorijoje šita ugdytinio pedagogika pasiekė aukščiausią laipsnį. Fr. W. Försteris cituoja charakteringus Kästnerio žodžius: „Seniau vaikas augdavo ir norėdavo tapti vyru. Šiandien pedagoginiai vyreliai ir moterėlės klūpo ties vaikeliu"[40].

Prieš šitokį *paidocentrizmų* kaip tik ir stoja dabartinė pedagogika. Dabartinei pedagogikai vaikas nebėra ugdymo centras, ir *jo* reikalavimai nebėra ugdymo normos. *Ugdymo normos šiandien kyla iš gyvenimo ir reiškiasi ugdytojo valia.* Vaikas neturi šitų normų imanenčiai, kaip buvo manoma seniau. Augančiai prigimčiai jos ateina iš viršaus, iš gyvenimo gelmių, ir joms turi nusilenkti kiekvienas individualinis vaiko reikalas. Dabartinėje pedagogikoje - visose jos srovėse - pradeda imti viršų *ugdytojo pedagogika.* Th. Litto iškelta antinomija leisti augti ar vadovauti[41] dabar yra išsprendžiama *vadovavimo* naudai. Ryškus vadovaujamasis bruožas šiandien matyti ir materialistinėje, ir vitalistinėje pedagogikoje. Pedagoginiame teizme vadovavimas niekados nebuvo išnykęs. *Ugdytojo pedagogikos persvara yra antra bendra dabartinės pedagogikos žymė.*

[40] Alte und neue Erziehung, Luzern, 1936, 63.
[41] Plg. Führen oder Wachsenlassen? Leipzig, 1927.

Su ja yra organiškai susijusi trečia žymė, būtent *auklėjimo funkcijos persvara.* Dabartinio amžiaus dvasia, siekdama gyvenimo normų ir norėdama jas realizuoti žmogaus veikime, savaime pedagoginėje srityje labiau pabrėžia *auklėjimą* negu kitas ugdymo funkcijas, nes auklėjimas, kaip matėme, iš esmės yra ugdytinio prigimties normavimas. Auklėjamasis dabartinio ugdymo bruožas matyti visose pedagoginėse srovėse. Visur dabar yra kreipiama daugiau dėmesio ne tiek į auginimą ir ne tiek į lavinimą, kiek į *auklėjimą,* vadinasi, į tiesioginį ugdytinio prigimties branduolio perkeitimą pagal tam tikrą idealą. Šitas idealas šiandien yra skirtingas kiekvienoje pedagoginėje srovėje. Bet kiekvienoje jis turi pirmenybę prieš auginimo medžiagą arba prieš lavinimo lytis. Dabartinė ugdomoji valia nori matyti ugdytinį tokį, koks jis turi būti, ir taip, kaip šitą „turi būti" supranta ugdomosios valios pasaulėžiūra. Kiekviena pedagoginė srovė dabar nori išsiauginti charakterio žmonių ir jos idėjos skelbėjų. Dėl to šiandien yra ne tiek pabrėžiamos kultūrinės gėrybės (kai kur jos yra net niekinamos, pav., pedagoginiame vitalizme), kiek *tiesioginis ugdytinio santykis su ugdytoju.*

Jau buvo minėta, kad dabartinė žmogaus koncepcija yra savotiška tuo, kad ji žiūri į žmogų ne tiek, kaip į atskirą individą, kiek kaip į *narį,* kuris iš esmės yra suaugęs su bendruomene. Dėl to ir ugdyme dabar stengiamasi įvesti žmogų į gyvenimą ir įjungti jį į gyvenimo vyksmą. *Žmogus dabartinei pedagogikai turi tapti organiška gyvenimo dalimi.* Pedagoginėje praktikoje tai reiškia *įjungimo funkcijos persvarą.* Kiekvienoje pagrindinėje ugdymo funkcijoje (auginime-lavinime-auklėjime) yra trys smulkesnės funkcijos: *išvystymas, perteikimas ir įjungimas.* Išvystymas išplėtoja ugdytinio prigimtį, perteikimas jam suteikia objektyvinių gyvenimo gėrybių, įjungimas įveda ugdytinį į objektyvinį gyvenimo vyksmą, į jo formas ir į jo santvarką. *Šita trečioji funkcija kaip tik ir nusveria moderniojo ugdymo praktikose.* Žmogaus, kaip nario, auklėjimas savaime stumia dabartinę pedagogiką šitą funkciją labiau pabrėžti negu kitas, nes *įjungimas padaro, kad iš tikro žmogus tampa nariu savos šeimos, savos tautos ar savos valstybės.* Įjungimo funkcija turi ryšių su dabartine žmogaus koncepcija ir todėl dabar yra pabrėžiama visose pedagoginėse srovėse.

Įjungimo funkcijos persvara padaro, kad dabartinė pedagogika daugiau dėmesio kreipia į *visuomeninį* negu į individualinį ugdymo atžvilgį. Visuomeninis ir individualinis ugdymo atžvilgis visados yra antinominėje įtampoje. Tik kartais yra labiau pabrėžiamas vienas, kartais antras šitos antinomijos narys. Mūsų laikai, laikydami bendruomenę pirmesne už individą, savaime linksta pirmenybę atiduoti visuomeniniam atžvilgiui. Kai kuriose dabartinio ugdymo srovėse šitas atžvilgis yra taip pabrėžiamas, jog individualinio ugdymo beveik visiškai nebelieka: žmogus čia yra laikomas *tik* nariu ir todėl auklėjamas *tik* bendruomenei. Tokių vienašališkų tendencijų dabar galima pastebėti pedagoginiame materializme ir pedagoginiame vitalizme, kur medžiaginis arba rasinis kolektyvas absorbuoja visą žmogaus būtybę. Kitos pedagoginės srovės nežengia taip toli. Vis dėlto visuomeninio atžvilgio persvara yra žymi ir jų pedagoginėse praktikose.

Penkios tad pagrindinės bendros žymės yra charakteringos visai dabarties pedagogikai:

1) pasaulėžiūros ir ugdymo ryšių pabrėžimas,

2) ugdytojo pedagogikos persvara prieš ugdytinio pedagogiką,

3) auklėjimo funkcijos persvara prieš auginimą ir lavinimą,

4) įjungimo funkcijos persvara prieš išvystymą ir perteikimą,

5) visuomeninio atžvilgio persvara prieš individualinį ugdymo atžvilgį.

Šitos žymės parodo ir pagrindinę linkmę, kuria eina *visa* dabartinė pedagogika. Ji jau yra palikusi atomistinį gyvenimo supratimą ir išėjusi iš paidocentrizmo. Šiandien ji gyvenimą ir žmogų supranta *kaip visumą* ir šitą visumą stato į savo praktikų centrą. *Dabartinė pedagogika yra universalistinė.* Tiesa, šito universalizmo supratimas priklauso nuo to, kokia pasaulėžiūra yra imama kiekvienos srovės pagrindu. Dėl to šiandien galima kalbėti apie natūralistinį, humanistinį ir teisinį universalizmą. Bet kiekvienu atveju žmogaus sąryšis su gyvenimu ir atskirų gyvenimo sričių sąryšis tarp savęs čia nėra atsitiktinis ir paviršutiniškas, bet organiškas ir esminis. Dabartinė pedagogika ir dabartinis ugdymas braunasi į pačias žmogaus bei gyvenimo gelmes.

Literatūra

Becker H. Ph. Die Probleme der Pädagogik in der kritischen Philosophie der Gegenwart, Langensalza, 1925.

Deiters H. und *Wolff G.* Führende Erzieher, Langensalza, 1932.

Ettlinger M. Die philosophischen Zusammenhänge in der Pädagogik der jüngsten Vergangenheit und der Gegenwart, Münster i. W., 1925.

Förster Fr. W. Alte und neue Erziehung, Luzern, 1936.

Gnimvald G. Die Pädagogik des XX. Jahrhunderts, Freiburg i. Br., 1927.

Hahn E. Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen, Leipzig, 1926-27.

Herget A. Svarbiausios pedagogines sroves dabarties gyvenime, I dalį verte P. D., II dalį verte K. Karklys, Marijampole, 1923.

Karstadt O. Methodische Strömungen der Gegenwart, Langensalza, [14]1926.

Knopp K. Der Einfluss der Naturwissenschaft auf das moderne Bildungsideal, Stuttgart, 1933.

Lehmann R. Die pädagogische Bewegung der Gegenwart, München, 1922.

Linde E. Pädagogische Streitfragen der Gegenwart, Leipzig, [2]1922.

Litt Th. Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal, Leipzig-Berlin, '1930.

Menzer O. Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart, Osterwieck, 1926.

Messer A. Pädagogik der Gegenwart, Berlin, [2]1931.

Moog W. Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart, Osterwieck, 1923.

Moog W. Philosophische Strömungen der Gegenwart, Langensalza, 1926.

Nohl H. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt a. M, [2]1935.

Petersen P., Die neueuropäische Erziehungsbewegung, Weimar, 1926.

Saupe E. Deutsche Pädagogik der Neuzeit, Osterwieck, 1927.

Schneider P. Die Erziehungswissenschaft in der Kulturphilosophie der Gegenwart, Langensalza, 1930.

Spranger E. Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule, Leipzig-Berlin, 1922.

Spranger E. Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung, Leipzig, '1931.

Sturm K. F. Erziehungswissenschaft der Gegenwart, Berlin, 1930.

Tumlirz O. Die Kultur der Gegenwart und das deutsche Bildungsideal, Leipzig, 1932.

Weber E. Die neue Pädagogik und ihre Bildungsziele, Bayreuth, 1931.

Zieroff Fr. u. a. Richtungen und Probleme in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart, Nürnberg, 1924-25.

LAVINIMAS IR AUKLĖJIMAS

Įvadas

Tradicinis lavinimo ir auklėjimo supratimas

Lavinimas ir auklėjimas sudaro dvi pagrindines ir svarbiausias ugdymo funkcijas. Bet kuo jos skiriasi viena nuo antros - štai klausimas, kuris mūsų dienų pedagogikoje dar nėra radęs tinkamo atsakymo. Paprastai manoma, kad lavinimo ir auklėjimo pagrindas glūdįs skirtingose srityse arba skirtinguose objektuose, kuriuos šitos funkcijos liečia. Tradicinė pedagogika lavinimui skirdavo *protą,* o auklėjimui - *valią.* Objektų skirtingumas, atrodydavo, galįs pagrįsti ir funkcijų skirtingumą. Vis dėlto šitas tradicinis pedagogikos nusistatymas nebuvo stiprus. Atvirkščiai. Jame visados glūdėjo slaptas nujautimas, kad *lavinimo ir auklėjimo skirtingumas yra daug gilesnis negu jų objektų skirtingumas,* kad esminis šitų funkcijų bruožas glūdi ne jų liečiamose srityse, bet *juose pačiuose.* Jau nuo Herbarto laikų yra žinomas *erziehender Unterricht* - dorinąs arba auklėjas mokymas, kuris kelia aikštėn *auklėjamąjį* lavinimo momentą. Herbartas šiuo posakiu norėjo nurodyti, kad tikrasis proto lavinimas liečia ne tik pažinimą, bet ir norėjimą, vadinasi, žmogų ne tik lavina tradicine prasme, bet sykiu ir auklėja. Fr. X. Eggersdorferis, išskaičiuodamas išsilavinimo elementus, šalia pažinčių *(Wissen)* pastato sugebėjimą *(Können)* ir norėjimą *(Wollen)*[1]. Suprantama, kad visų šitų pradų išvystymas yra galimas tik tada, kai lavinimas liečia ne tik protą, bet kai jis apima *visą* žmogaus būtybę. Jau net ir tradiciškai suprastas lavinimas, išvystytas ligi pat galo paliečia *visą* žmogų.

[1] Plg. Jugendbildung, München,[4]1933, p. 18-24.

Tas pat yra ir su tradicine *auklėjimo* funkcija. Pirmaeilis josios objektas, dažnai sakoma, yra *valia.* Bet valios veikimas tikrumoj yra tiek susijęs su visu psichiniu žmogaus gyvenimu, jog pedagogai esti priversti į auklėjimą įtraukti ir sąžinės, vadinasi, proto (sąžinė yra ne valios, bet proto nusiteikimas arba funkcija!), ir širdies *(Gemiit)* veikimą. Kaip išlavintas žmogus yra ne tas, kuris tik daug žino, bet tas, kuris *žino, sugeba ir nori,* taip ir išauklėtas žmogus yra ne tas, kuris turi tik stiprią valią, bet tas, kuris turi *stiprią valią, jautrią sąžinę ir kilnią širdį.* Apimties tad atžvilgiu auklėjimas negali apsirėžti viena tik valios sritimi, kaip lavinimas negali apsirėžti tiktai protu.

Kuo tad tradiciškai suprastas lavinimas skiriasi nuo auklėjimo? Savo apimtimi ir savo objektais jie negali skirtis, nes kiekvienas jų, kaip matome, apima *visą* išvidinį žmogaus gyvenimą. Tradicinis lavinimo ir auklėjimo supratimas išvidinio jų pagrindo neatskleidžia, nes pedagoginio akto objektas yra ne atskiros galios, bet *visas* žmogus, kaip asmuo, kaip vienybė ir pilnatvė. Kiekviena ugdymo funkcija skverbiasi į *visą* žmogų ir daro įtakos *visai* jo prigimčiai. Bet tai dar nereiškia, kad pedagoginis veikimas neturėtų jokių funkcijų. Tai tik reiškia, kad šitų funkcijų skirtingumas glūdi ne jų liečiamose srityse. Lavinimas apima visą žmogų, kaip ir auklėjimas. Bet lavinimas niekados nėra auklėjimas. Šitas skirtumas buvo aiškiai jaučiamas ir tradicinėje pedagogikoje. Tik jam pateisinti buvo pasirinktas nestiprus pagrindas. Jeigu lavinimas skiriasi nuo auklėjimo, nepaisant, kad juodu abu liečia visą žmogų, tai ne tuo, *ką* jie formuoja, bet tuo, *kaip* jie formuoja. *Materialinis* ugdymo funkcijų objektas visų yra tas pats, būtent *visas žmogus.* Bet užtat yra skirtingas *formalinis* objektas. Kiekviena ugdymo funkcija apima visą žmogų, bet kiekviena jam daro visai kitokios įtakos. *Pedagoginio veikimo funkcijų skirstymo pagrindas yra ugdymo santykis su prigimtu žmogaus augimu.* Ugdymas visados palieka tam tikrų žymių žmogaus prigimtyje. Jo įtaka gali būti paviršutiniška, bet ji gali siekti ligi pat asmens gelmių. Ji gali tik pagelbėti prigimčiai skleistis, gali šitą skleidimąsi apspręsti pastoviomis lytimis ir gali jį pertvarkyti pagal žmogaus idealą. Kiekvieną kartą šitoji ugdymo įtaka liečia *visą* žmogų su *visomis*

jo galiomis. Bet kiekvieną kartą ji yra visiškai skirtinga. *Iš skirtingos ugdymo įtakos prigimtam žmogaus augimui mes ir sprendžiame apie ugdymo funkcijų skirtingumą.* Kokios įtakos kuri nors ugdymo funkcija daro žmogaus prigimties išsivystymui, tokia yra pati šita funkcija ir tuo ji skiriasi nuo kitų funkcijų.

Taip yra ir su lavinimu bei auklėjimu. Ir jų skirtingumo pagrindas glūdi ne kame kitame, kaip tik jų įtakoje augančiai žmogaus prigimčiai. Kai ugdymas besiskleidžiančiai prigimčiai suteikia ne tik medžiagos, kaip auginimas *(Pflege),* bet ir pastovių formų, kai josios galias jis apsprendžia tam tikromis lytimis ir jų veikimą pakreipia tam tikra linkme, jis virsta *lavinimu.* Kai ugdymas veda augimą į žmogaus idealą, kai jis prigimčiai perteikia ne tiek medžiagą ir ne tiek lytį, kiek normą, jis virsta *auklėjimu.* Lavinimas formuoja, auklėjimas vadovauja. Lavinimas yra formalinė, auklėjimas - normatyvinė ugdymo funkcija. Čia glūdi jų reikšmė ir jų skirtumas. Pateisinkime ir pagrįskime šituos teigimus.

1. Lavinimo prigimtis

a. Išsilaisvinimo supratimas

Mes kalbame ne tik apie išlavintą protą, bet ir apie išlavintą ranką, apie išlavintą akį bei ausį. Ar tai yra tik metaforiški posakiai, ar gal jie slepia savyje instinktyvų išsilavinimo, o tuo pačiu ir lavinimo esmės nujautimą? Kas yra išlavinta ranka? Išlavinta ranka yra ta, kuri *pataiko:* pataiko mesdama sviedinį, tašydama kirviu ar droždama peiliu, grodama pianinu ar rašydama mašinėle. Išlavinta ranka yra įgijusi savo veikimui tam tikrą *pastovų būdą,* tam tikrą *pastovią formą,* kuri suima visą rankos veikimą į tam tikras lytis ir apgaubia jį tam tikru pavidalu. Neišlavinta ranka veikia *palaidai.* Ji gali būti net stipresnė už išlavintą ranką. Bet josios veikimas yra pakrikas, išblaškytas ir beformis. Ji *nepataiko,* nes ji nėra įgijusi pastovios lyties, kuri ją pakreiptų į tam tikrą tikslą. Tas pat yra ir su išlavintos akies veikimu. Išlavinta akis *pastebi.* Ji sugeba susikoncentruoti prie vieno dalyko, sugeba jį tarsi suskal-

dyti ir įžiūrėti jame net menkiausias smulkmenas. Išlavintos akies veikimas yra *disciplinuotas.* Ji neklajoja visu plotu, bet savaime esti kreipiama į tam tikrą daiktą. Neišlavinta akis žiūri ir nemato, nes josios veikimas yra pakrikas. Jis neturi pastovios ir įprastos formos. Išlavinta akis žiūri siauriau, bet užtat giliau ir todėl daugiau pastebi. Josios horizontas yra apipavidalintas. Josios veikimas yra apspręstas. Rankos ir akies išlavinimas yra ne kas kita, kaip *jų veikimo apsprendimas tam tikra pastovia forma.*

Tas pat yra ir su proto išsilavinimu. Sakydami, kad tas ar anas žmogus yra išsilavinęs, mes tuo anaiptol dar nepabrėžiame jo žinių kiekio. Fr. Paulsenas truputį paradoksiškai, bet iš esmės teisingai yra pasakęs, kad „žmogus gali būti išsilavinęs net nemokėdamas rašyti"[2]. Tai, kas vokiečių yra vadinama *gelehrte Bildung,* nepriklauso protiniam išsilavinimui. Išsilavinęs žmogus yra ne tas, kuris daug žino, bet tas, *kuris sugeba spręsti ir vertinti.* Tiesa, minimumas žinių visados yra reikalingas. Bet žinios nesudaro išsilavinimo elemento. Žinios yra tik išsilavinimui *atrama,* kaip raumens yra išlavintos rankos veikimui atrama. Išlavinta ranka dar anaiptol nėra raumeninga ranka, nors minimumas jėgos jai yra būtinas. Taip ir protui. *Proto išsilavinimo esmė yra sugebėjimas.* Bet šitas sugebėjimas visados apsireiškia kaip tam tikras proto veikimo suėmimas į tam tikras formas, kaip tam tikras jo apipavidalinimas ir apsprendimas. Neišlavintas protas tik todėl nesugeba spręsti ir vertinti, kad jis neįstengia palyginti, nes sprendimas visados yra dviejų ar daugiau dalykų palyginimas. Tuo tarpu išlavintas protas veikia pagal tam tikrą lytį: jis yra loginis arba geriau silogistinis protas, nes kiekvienas sprendimas ar vertinimas reiškiasi silogizmo - aiškaus ar paslėpto - lytimi. Viduriniu amžių praktika kiekvieną ugdytinio protavimą suimti į silogizmo formas turėjo šiuo atžvilgiu gilios prasmės. Tik tada, kai protas savo veikimui yra įgijęs pastovią lytį, kai jo veikimas eina logiška - silogistiška kryptimi, tik tada jis yra išlavintas protas.

Formaliniu tad atžvilgiu nėra jokio skirtumo tarp išlavintos rankos ar akies ir išlavinto proto. *Kiekvienos žmogaus prigimties galios*

[2] Modernes Bildungswesen, Berlin, 1912, p. 56.

išlavinimo esmę sudaro pastovi lytis, kuria reiškiasi šitos galios veikimas. Gali šita lytis būti labai įvairi, gali ji turėti dar įvairesnį turinį. Tai priklauso nuo galios prigimties, nuo laiko ir vietos reikalų. Indėno akis yra kitaip išlavinta negu laikrodininko; indų ir Egipto kunigai buvo kitaip išsilavinę negu modernieji mokslininkai. Bet tai, kas vienus ir antrus įjungia į tą pačią *išsilavinusiųjų* kategoriją, yra toji pastovi jų veikimo lytis, nepaisant ką šitas veikimas liestų. *Išsilavinimas yra ne kas kita, kaip pasiturėjimas pastovia lytimi, kuria reiškiasi bei kurios galios veikimas.* Išsilavinimas yra iš esmės *formalinis* dalykas. Tai „asmenybės apsprendimas, arba *habitus",* kaip yra pasakęs O. Willmannas. Turinys gali šitą įprotį pakilninti arba pažeminti. Jis gali jį padaryti vertingą ar nevertingą. Bet pačios išsilavinimo esmės jis nekeičia. Jis tik prideda dar vieną žymę išsilavinusiam asmeniui, *asmeniui,* bet ne pačiam *išsilavinimui.* Išsilavinimą mes skiriame prie įpročių *(habitus)* kategorijos ir todėl neapribojame jo tik protu. Šitą *habitum* gali įsigyti kiekviena žmogaus prigimties sritis ir todėl kiekviena gali būti išlavinta. Todėl ne metaforiškai, bet tikra prasme kalbama apie rankos, akies, ausies, proto, valios, estetinio ir net religinio jausmo išlavinimą.

Išsilavinimas yra *lavinimo* funkcijos paseka. Pastovi žmogaus veikimo lytis esti įgyjama tam tikru pedagoginiu veikimu, kurį mes ir vadiname *lavinimu,* lietuviškas šitos funkcijos pavadinimas nėra tikslus. Jis pabrėžia ne formalinį, bet dinaminį šitos funkcijos momentą, ne tiek tą esminę pastovią formą, kiek *miklinimą.* Tuo tarpu tikra prasme lavinimui yra charakteringa ne tiek miklinimas, kiek apipavidalinimas arba įlytinimas. *(Gestaltung, formation).* Tiesa, išsilavinimas, kaip *habitus,* gali atsirasti tik veikiant. Vitalinės ir dvasinės žmogaus galios įgyja pastovią lytį tik pačios veikdamos. Tam tikras miklinimas yra būtinai susijęs su lavinimu. Bet jis yra ne lavinimo esmė, tik lavinimui priemonė. Lavinimas prie išsilavinimo eina per miklinimą. Bet svarbiausias lavinimo uždavinys ir jojo pagrindas yra žmogaus apsprendimas tam tikra lytimi. Giliausia prasme *lavinimas yra ne miklinimas, bet apipavidalinimas.* „Lavinimas, sako E. Sprangeris, gali reikšti tik išvidinį žmogaus formavimą. Nei grynos pažintys, nei palinkimas į

tam tikrą darbą, nei grynai jausmai negali išsemti lavinimo idealo turinio"[3]. Tai, kas dažnai lavinimui priskiriama, kaip *geläutertes Wollen* sudarymas, tikrumoj yra jau nebe lavinimo, bet auklėjimo uždavinys. Lavinimui, kaip specialiai ugdymo funkcijai, rūpi ne idealinis žmogaus nusiteikimas, ne jo apsprendimas idealinėmis normomis, tik jo išsivystymo apipavidalinimas ir apsprendimas pagal tam tikrą idėją. Lavinimas žiūri į prigimtą žmogaus evoliuciją kaip į savo veikimui medžiagą, kuriai jis yra pašauktas suteikti ryškų ir pastovų kultūrinį pavidalą. *Lavinimas iš esmės yra formalinė ugdymo funkcija.* Formalinis lavinimas yra tikrasis lavinimas. Paprastai formalinis lavinimas yra suprantamas tik miklinimo prasme. Tai yra klaida. Formalinis lavinimas savo esmėje yra ne žmogaus galių miklinimas, bet šitų galių apipavidalinimas. Šita prasme jis negali būti statomas priešais materialinį lavinimą, nes žmogaus prigimties apipavidalinimas kaip tik ir kyla iš objekto, iš objektyvinės gėrybės, kuri yra perteikiama lavinimo metu.

b. Objekto vaidmuo lavinime

Objekto vaidmuo lavinime yra visai kitoks negu auginime. Auginime objektas tarnauja kaip medžiaga. Besiskleidžianti prigimtis juo tarsi minta. Tuo tarpu lavinime objektyvinė gėrybė visų pirma tarnauja savo *lytimi.* Lavinimas panaudoja objektą ne tik prigimčiai skleisdinti, ne tik pažadinti netūralioms žmogaus formoms, bet *visų pirma prigimčiai apipavidalinti ir naujoms kultūrinėms formoms sukurti.* Lavinimo esmėje glūdi formalinė arba, kaip sakoma, išvystomoji ugdymo funkcija. *Lavinimas pirmoje eilėje kreipia dėmesio į formų.* Tuo tarpu praktikoj niekas nėra taip ankštai susijęs su objektyvinėmis gėrybėmis, vadinasi, su medžiaga, kaip tas pats lavinimas. Lavinimo teorija mus veda į apipavidalinimą. Lavinimo praktika parodo labai ryškų perteikiamąjį, vadinasi, materialinį lavinimo charakterį. Tai nėra atsitiktinis dalykas. Jeigu lavinimas iš esmės yra nukreiptas į formą, jis taip pat turi būti

[3] W. v. Humboldt u. Humanitätsidee, Berlin, 1909, p. 492.

nukreiptas ir į medžiagą. Lavintojas jokios lyties nekuria. Jis tik ją randa ir ja apsprendžia ugdytinio prigimtį. Bet lavintojas šitą lytį randa objektyvuotą gyvenimo gėrybėse. Objektyvinių gėrybių lytys pedagoginiame veikime esti sutapdomos su užuomazginėmis ugdytinio prigimties lytimis, tuo būdu jas išskleisdamos ir apipavidalindamos. Lavinime šitas labai gilus ir labai įdomus procesas vyksta visu ryškumu. Lavinimas, iš viršaus žiūrint, atrodo kaip perteikiamoji funkcija. Bet tikrumoj jis perteikia objektyvines gėrybes ne kaip medžiagą, tik kaip turinčias savyje tas lytis, kuriomis ugdytinis turi būti apspręstas. Logikos mokymas stengiasi perteikti ne logiką, kaip tokią, ne logiką, kaip medžiagą, bet loginę mąstymo lytį, kuri logikoje yra įkūnyta ir kuri ugdytiniui yra įsąmoninama. Istorijos mokymas perteikia ne visą eilę įvykių ir faktų, bet istorinę nuovoką, sugebėjimą pažiūrėti į gyvenimą iš tolimų perspektyvų ir jį suprasti. Logiškai išlavintas žmogus yra ne tas, kuris žino visas silogizmų rūšis, vadinasi, kuris yra pasisavinęs logikos medžiagą, bet tas, kuris silogistiškai mąsto. Istoriškai išlavintas yra ne tas, kuris atsimena visas datas ir visus faktus, bet tas, kuris supranta gyvenimo vyksmo vieningumą ir nenutrūkstamumą. Lavinimas visados siekia vienybės ugdytinio prigimtyje. Lavinimo tikslui nepakanka perteikti palaidų objektyvinių gėrybių. Lavinimo gėrybės visados esti tam tikra sistema. Vieninga lytis, kuri turi būti sukurta ugdytinio prigimtyje, apsprendžia ir lavinimo gėrybių santvarką. Visa tai kaip tik ir rodo, kad lavinimas savo gėrybėse visų pirma ieško *formalinių* pradų. Materialiniai pradai - turinys, kilnios idėjos - čia tarnauja tik kaip anų formalinių pradų nešėjai.

Čia galima išaiškinti ir tą faktą, dėl ko lavinimas renkasi tik tokias gėrybes, kurios turi *ryškią ir tobulą lytį.* Lavinimui gali būti reikšmingos tik tokios gyvenimo gėrybės, kuriose lytis yra tobulai apvaldžiusi medžiagą, tiek tobulai, kiek tai yra galima šitoje netobuloje tikrovėje. Visa, kas kultūrinės kūrybos atžvilgiu yra nevykę, kas neturi ryškios lyties, visa tai lavinimui netinka ir negali įeiti į jo gėrybių sistemą. Taip yra dėl to, kad lavinimas yra priverstas objektyvinių gėrybių lytimis apspręsti ugdytinio prigimtį. Jis todėl ir renkasi tik tokias gėrybes, kuriose šita lytis yra

tobula, nes tik tobula lytis gali padaryti bent kiek gilesnės įtakos besiskleidžiančiai prigimčiai. Eilėraščiai, tegul jie būtų ir kilniausio turinio, bet jei nėra vykę poetinės formos atžvilgiu, negali sudaryti lavinimo gėrybės. Jeigu šiandien daugelis tiesiog aistringai kovoja už klasikinę kultūrą lavinimo sistemoje, tai dėl to, kad klasikinės kultūros gėrybių lytis yra ryškiausiai ir tobuliausiai sutapusi su sava medžiaga. Tai yra geriausia klasikinės kultūros apologija. *Lavinimo gėrybės visados turi būti atrenkamos iš aukščiausių kultūros laimėjimų.* Auginimas sau medžiagos ieško gamtoje. Jo gėrybės neturi ir negali turėti tobulos lyties, nes kitaip jos negalėtų būti asimiliuojamos. Lavinime savaimingos asimiliacijos procesas esti pakeičiamas sąmoningu darbu. Perteikiamų gėrybių pasisavinimas lavinime vyksta ne savaime, bet visados esti lydimas sunkaus, sąmoningo ir individualaus darbo. Aukštos kultūros gėrybės turi būti organiškai sutapdytos su ugdytinio prigimtimi, nes „tik tampančio žmogaus susikirtime su duotaisiais dalykais atsiranda ta dvasinė forma, kurią mes vadiname išsilavinimu".[4] Lavinimas todėl nebijo rinktis net ir tai, kas prigimtam sielos išsivystymui yra neprieinama, bet kas galima pasisavinti sąmoningu, nors lėtu ir sunkiu dvasios darbu. Auginime siela asimiliuoja medžiagą, kaip žmogaus entelechėja. Lavinime ji susitinka su medžiaga, kaip sąmoninga josios tvarkytoja ir perkūrėja. Sąmoningas ir kultūrinis ugdytinio veikimas lavinime yra daug reikalingesnis negu auginime.

c. *Ugdytojo vaidmuo lavinime*

Lavinime pasirodo aiškus ir *ugdytojo* veikimas. Auginime ugdytojas yra *tik* pagalbininkas. Jis renka medžiagą ir ją perteikia ugdytiniui, jos iš vidaus neperkurdamas ir neperkeisdamas. Auginimo gėrybės neturi individualinių ugdytojo bruožų. Visai kitaip yra lavinime. Tiesa, lavinimo siekiamos lytys kyla ne iš ugdytojo, bet iš perteikiamų objektyvinių gėrybių. Eggersdorferis teisingai sako, kad „ugdytojas ir ugdytinis atsitraukia vienas nuo

[4] *Fr. X. Eggersdorfer,* op. cit., p. 81.

antro, kad padarytų vietos trečiajam elementui - objektui. Ugdomoji įtaka čia turi ateiti ne tiesiog iš ugdytojo, bet iš lavinimo gėrybės"[5]. Vis dėlto šitoji įtaka lavinime eina *per* ugdytoją. Lavinimo gėrybes ugdytinis pasisavina ne tiesiog iš objektyvinio pasaulio, bet jas jam perteikia ugdytojas, perteikia ne kaip žalią bei neapdirbtą medžiagą, bet jas performuoja ir pertvarko savo dvasioje. Tarp receptyvios ugdytinio dvasios ir objektyvinės gėrybės lyties stovi perteikiančioji ugdytojo dvasia. Jeigu ugdytinis negali pasisavinti lavinamųjų gėrybių be asmeninio savo veikimo ir kūrybiškumo, tai iš kitos pusės ugdytojas negali tinkamai jų perteikti be savo dvasios gyvybės. *Ugdomoji, o ypač lavinamoji, gėrybė pradeda vaisingai veikti tik tada, kai josios lytis yra atgaivinama ugdytojo dvasioje.* Juo labiau šita lytis yra atgaivinama, juo labiau ji įgyja dinaminio pobūdžio ir tuo josios veikimas ugdytinio dvasioje darosi gilesnis bei vaisingesnis. Štai dėl ko visados yra reikalaujama, kad mokytojas ir pats mėgtų savo dėstomą dalyką, nes tik išvidinis objektyvinės gėrybės pamėgimas ir organiškas su ja sutapimas jai suteikia žmogaus dvasios gyvybės. Ugdytojas lavinimo vyksme visados yra tarpininkas tarp objektyvinio gyvenimo, kurio gėrybės jau yra virtusios statinėmis, ir subjektyvios ugdytinio dvasios, kuri visados yra gyva ir todėl dinaminė. Jeigu tad ugdytojas nepagyvintų ir neatgaivintų perteikiamos gėrybės, tarp josios ir ugdytinio prigimties negalėtų įvykti tikras ir gilus sutikimas ir ugdytinio prigimtis negalėtų pasisavinti siekiamos lyties. Štai dėl ko autodidaktizmas lavinime niekados nėra pageidaujamas. Autodidaktas, jeigu jis savo darbą pradeda labai ankstyvame amžiuje, niekados nepasiekia tokio išsilavinimo, kaip prityrusio mokytojo vadovaujamas mokinys. Nesubrendusi dvasia neturi pakankamai jėgos pati pagyvinti pasisavinamas gėrybes. Todėl autodidaktizme objektyviniai dalykai dažnai lieka tik svetimas dvasiai pradas. Jie nesuauga su išvidiniu autodidakto pasauliu ir todėl neturi tos organiškos vienybės, kuri yra žymi mokytojo išlavintame žmoguje. Autodidaktas paprastai *daugiau žino,* bet *mažiau sugeba.* Tie-

[5] Op. cit., p. 16.

sa, mokytojas lavinime nėra toks būtinai reikalingas, kaip suaugusis žmogus auginime. Bet užtat jo veikimas čia yra daug gilesnis ir prasmingesnis.

d. Lavinimo apimtis

Kadangi lavinimas savo esmėje yra žmogaus apipavidalinimas lytimi, kylančia iš perteikiamos gėrybės, jis todėl gali apimti *visą* žmogų: *visas jo prigimties sritis ir visas jų funkcijas.* Skirti lavinimą tik protui yra nepateisinama. Galimas daiktas, kad pažinimo galia labiausiai duodasi apipavidalinama objektyvinės tikrovės formomis. Tai išplaukia iš pačios josios esmės. Pažinimo galia yra *receptyvi,* vadinasi, linkusi *priimti* ir *sutapti* su priimtuoju turiniu. Todėl ji yra galima labiausiai ir lengviausiai apipavidalinti. Vis dėlto ir kitos žmogaus prigimties galios lavinti yra galimos ir tikrumoj yra lavinamos.

Visų pirma čia eina *kūnas.* Fizinis lavinimas, kuriuo taip didžiuojasi mūsų laikai, iš esmės yra kūno apipavidalinimas tam tikromis lytimis, kurios taip pat kyla iš kultūrinių gėrybių. Įvairiose gimnastikos sistemose, įvairiuose sporto pratimuose, įvairiuose žaidimuose yra įkūnytos tam tikros lytys, kurios pratybų metu pamažu apsprendžia kūno reiškimąsi: jo judesius, jo nusiteikimą santykiuose su gamta ir su dvasia. Per gimnastiką, per sportą ir per žaidimus kūnas pasisavina aukštesnio gyvenimo lytis, kurių jis neturi savyje ir kurių prigimta evoliucija negali jam parengti. Tuo fizinis lavinimas ir skiriasi nuo fizinio auginimo. Auginime kūno gyvenimo lytys išsiskleidžia savaime. Auginimas duoda joms tik medžiagos. Tai yra gamtinės kūno lytys. Tuo tarpu lavinime šitos lytys yra suvokiamos sąmoningai, ir plastinis kūno principas dažnai esti net priverčiamas jas pasisavinti ir jomis tarsi apsivilkti. Tai yra jau *kultūrinės* kūno lytys. Todėl ir fizinio lavinimo gėrybės yra iš aukštesnės fizinės kultūros srities.

Valios lavinimas taip pat tikrumoj yra vykdomas daug dažniau, negu paprastai apie jį kalbama. Pradedant indų jogais ir baigiant įvairiomis asketikos praktikomis, valia yra disciplinuojama

tam tikru būdu, pratinant ją vienodai, greitai ir pastoviai veikti. Tai dar nėra valios auklėjimas. Tai yra tik savotiška valios gimnastika, kurios paseka yra pastovi ir ryški valios veikimo *lytis.* Kas su šitos lyties įsigalėjimu tartųsi baigęs valios *auklėjimo* darbą, tas tegul žino, kad jis šito darbo dar nė nepradėjo. Sudarymas valiai įpročių *(habitus)* yra visai indiferentiškas idealinėms žogaus prigimties normoms, kurios sudaro kiekvieno auklėjimo pagrindą. Įpročiai dar nieko nesako apie valios gyvenimo turinį. Tuo tarpu valios lavinimas šito turinio kaip tik neduoda. Valios srityje, kaip ir visur kitur, lavinimas yra tik formalinis dalykas. Jis gali sudaryti tik tam tikrą *habitum,* bet jis negali jo pripildyti vertingu turiniu. Todėl *valios lavinimą reikia gerai skirti nuo valios auklėjimo.* Išlavinta valia yra *stipri* valia. Išauklėta valia yra *gera* valia.

Estetinis arba kūrybinis žmogaus sugebėjimas taip pat esti apsprendžiamas tam tikromis lytimis, kylančiomis iš meno kūrinių, vadinasi, taip pat esti lavinamas. Jeigu ligi šiol estetinis lavinimas vis dar neranda tinkamos vietos mūsų ugdymo sistemoje, tai tik dėl to, kad nuo racionalizmo laikų lavinimo sąvoka beveik be išimties yra taikoma tik protui, su skriauda paliekant šalia kitas žmogaus prigimties galias, tarsi jos jau iš prigimties būtų įsigijusios kultūrinio gyvenimo lyčių. Graikai ir Renesansas šiuo atžvilgiu buvo daug nuoseklesni.

Lavinimas tad nėra jokia proto privilegija, bet tokia ugdymo funkcija, kuri paliečia ir turi paliesti kiekvieną galią. Kaip visa žmogaus prigimtis neturi iš savęs aukštesniam gyvenimui lyčių, taip ji visa reikalauja lavinimo, kuris šitas lytis jai parengia. Tik lavinimo įtakoje žmogus tikra prasme yra padaromas kultūros padaru *(Kulturivesen).* Auginimas jį parengia tik toms kultūros lytims, kurios yra sukurtos patenkinti gamtiniam būtinumui. Tuo tarpu lavinimas parengia žmogų grynai idėjiniam gyvenimui. Jis atskleidžia jam idėjinį kultūros turinį, jis rengia jį pažangai ir tuo būdu istorijai. Jeigu auginimas įveda žmogų į *realinę* kultūrą, tai lavinimas jam atskleidžia *idealinės* kultūros pasaulį. Išaugintas žmogus vadovaujasi *reikalu.* Išlavintas žmogus esti vedamas *idėjos.*

2. *Auklėjimo prigimtis*

a. Etinis auklėjimo pobūdis

Auklėjimo sąvoka iš esmės yra surišta su doros sąvoka. Kur tik kalbama apie auklėjimą, ten visados turima galvoje žmogaus dorinimą arba jo asmens apsprendimą idealinėmis normomis. Jeigu auginti galima ir augmenis, ir gyvulius, jeigu lavinti dar galima tam tikra prasme aukštesnių rūšių gyvulius, tai *auklėti* galima *tik žmogų.* Tik žmogus yra etinė būtybė ir todėl tik jis gali patirti auklėjamosios įtakos. Etinis žmogaus vertingumas yra surištas su auklėjimo supratimu. W. Reinas todėl auklėjimą net stato priešais lavinimą. „Auklėjimas, pasak jo, yra nukreiptas į pagrindimą kilnaus nusiteikimo ir valios tvirtumo. Tuo tarpu lavinimas stengiasi sudaryti įvairios rūšies pažinčių ir sugebėjimų."[6] Labai dažnai auklėjimas yra suprantamas kaip *asmenybės* ugdymas, nes visas dorinis žmogaus gyvenimas kaip tik ir kristalizuojasi asmenybėje. Jeigu dorinį žmogaus veikimą laikysime sykiu su Flitneriu *asmenybės tapimu individe,* tai auklėjimas bus *pagalba* šitam tapimui, bus asmenybės kūrimas arba *dorinio asmens* ugdymas. Štai dėl ko Kriegas ir sako, kad „auklėjimas prie įgimtos individualybės prideda naują individualybę". Tai nėra išviršinis pridėjimas. Tai greičiau senosios individualybės keitimas pagal dorinio asmens idealą. *Auklėjimas iš esmės yra žmogaus dorinimas.*

Bet ką reiškia žmogų *dorinti?* Doros supratimas yra būtinas auklėjimo supratimui. Dora yra auklėjimo tikslas ir todėl nuo josios priklauso auklėjimo pobūdis. Dora yra toji kultūros lytis, kuri liečia žmogų, *kaip žmogų,* vadinasi, *kaip asmenį.* Žinija palenkia dvasiai ir persunkia žmogiškuoju pradu *idėjų pasaulį.* Menas keičia *gamtą* pagal dvasios esmę. Dora sudvasina pačią *žmogaus* prigimtį. Visa mūsų prigimtis, visas psichinis mūsų gyvenimas, kaip gamtos davinys ir padaras, yra tik medžiaga, iš kurios dvasia turi sukurti asmenybę. Dorinis asmuo arba

[6] Pädagogik, Langensalza, 1911, p. 11.

asmenybė nėra „augimo pasekmė", kaip mano E. Krieckas.[7] Asmenybė yra žmogiškosios kūrybos padaras, kūrybos, kuri liečia ne idėją, ne medžiagą, bet *dvasią, asmenį,* vadinasi, *žmogų giliausia šito žodžio prasme.* Bet dorinėje kūryboje, kaip ir kiekvienoje kitoje, pagrindinis vaidmuo tenka *idėjai.* Kiekviena kultūrinė kūryba yra ne kas kita, kaip gamtinės tikrovės keitimas pagal idėją. Mokslo ar meno atveju, šitoji idėja tikrovei visados yra *svetima.* Čia tikrovė tarnauja tik kaip idėjos nešėja, kaip josios apreiškėją regimu pavidalu. Menas apipavidalina medžiagą ne pagal medžiagos idėją, bet pagal žmogaus. Tasai marmuras, iš kurio Mikelandželas sukūrė savo Mozę, anaiptol neturėjo savyje Mozės idėjos. Tuo tarpu doroje idėja yra paties *objekto* idėja. Čia subjektas apipavidalina savą medžiagą ne pagal kurį nors svetimą pradą, bet pagal paties objekto giliausią esmę, pagal idealinės žmogaus prigimties reikalavimus. *Doros idėja yra žmogaus idėja arba žmogaus idealas.* Įkūnyti šitą idėją žmogiškoje tikrovėje arba žmogaus prigimtį, kaip gamtos davinį, keisti pagal josios pačios idealą - štai kame yra dorinės kūrybos esmė. Žmogaus idėjos įsigalėjimas žmogaus prigimtyje yra pagrindinis dorinio asmens bruožas. „Sąmoningai pažinta idėja turi mumyse virsti charakteriu taip, kad be gilesnės refleksijos mūsų būtybė veiktų idealo kryptimi."[8] Dora todėl išauga iš pačių asmens gelmių. Ji liečia ne žmogaus prigimties periferiją, bet pačią josios esmę, patį asmens branduolį ir jame žmogiškąją idėją realizuoja. Dora nėra pilnutinis visų galių išvystymas, kaip mano humanistinė pasaulėžiūra. Galios visados glūdi žmogaus asmens paviršiuje. Jos yra tarsi asmens instrumentai, kuriais jis pasigelbsti savo veikime. Tobulinti galias dar anaiptol nereiškia tobulinti ir patį šitų galių subjektą arba jų nešėją. Tobulos galios yra tik tobuli instrumentai, kuriais gali veikti ir labai netobulas subjektas. Dora todėl liečia ne vieną kurią galią ir ne visas jas drauge, bet ji leidžiasi ligi pat šitų galių subjekto ir jį pasirenka kaip medžiagą

[7] Erziehungsphilosophie, München u. Berlin, 1931, p. 19.

[8] *O. Braun.* Grundriss einer Philosophie des Schaffens, Leipzig, 1912, p. 218.

savo veikimui. *Dora yra žmogiškosios idėjos realizavimas žmogaus asmens branduolyje.* Tai, kas buvo žmogaus prigimtyje pakrika ir palaida, dora sujungia į tam tikrą vienetą. Iš prigimto žmogaus gyvenimo *chaoso* ji sukuria žmogiškąjį *kosmos.*

Šitaip supratę dorą, galėsime lengvai surasti ir paties auklėjimo esminį bruožą. E. Sprangeris yra pasakęs, kad „kiekvienam ugdymui rūpi prasiskverbti ligi vertybinio asmens centro ir paliesti tą punktą, kuriame autoriteto reikalavimas virsta pareiga, kurią išvidinis Aš pripažįsta ir tuo būdu padaro ją asmeniniu idealu".[9] Nei auginimas, nei lavinimas ligi šito centro neprasiskverbia ir giliausio branduolio nepaliečia. Auginimas šitą centrą tik skleisdina, pagelbėdamas natūraliai jo evoliucijai. Lavinimas apipavidalina jo periferiją, suteikdamas jo galioms pastovią reiškimosi lytį. Paliesti jį patį ir pasiekti jo paties gelmes yra pašauktas *auklėjimas.* Jeigu dorinis asmuo yra tas, kuriame yra realizuota žmogaus idėja ir kuri jam yra virtusi jo gyvenimo pradu ir jeigu sykiu šitas dorinis asmuo yra auklėjimo tikslas, savaime aišku, kad ir pats *auklėjimas bus ne kas kita, kaip šitos žmogiškosios idėjos realizavimas asmens branduolyje arba asmens centro sutvarkymas pagal šitos idėjos reikalavimus.* Auginimas paliečia tik žmogaus periferiją. Tuo tarpu auklėjimas leidžiasi į pačias išsivystančio asmens gelmes, pasiekia patį išsivystantį subjektą, pačią žmogaus entelechėją ir ją stengiasi sutapdyti su žmogiškąja idėja. Kiek lavinimo objektas yra žmogaus prigimties *galios,* tiek auklėjimas renkasi šitų galių *subjektą* ir patį jų *centrą.* Šiuo atžvilgiu auklėjimo veikimas yra labai panašus į doros veikimą, nes auklėjamojoje funkcijoje dora randa geriausią savo atramą. Ugdymas auklėjime pasiekia giliausią žmogaus prigimtį ir todėl arčiausiai susisiekia su dora. Kaip *doras žmogus yra ne tas, kuris turi stiprią valią, taip ir auklėjimas toli gražu nėra valios lavinimas.* Tradicinis auklėjimo apribojimas valia yra iš esmės klaidingas. Šita klaida yra daug pakenkusi asketinių praktikų supratimui.

[9] Lebensformen, Halle a. S., 1927, p. 347.

b. Auklėjimo apimtis

Auklėjimas, kaip ir lavinimas, išplinta *visoje* žmogaus būtybėje ir persunkia *visas* josios galias. Tik čia jo veikimas yra atvirkščias negu lavinimo. Lavinimas savo atbaigoje gali pasiekti asmens centrą ir tapti, pasak Herbarto, „doriniu mokymu". Šita prasme ir Eggersdorferis reikalauja *geläutertes Wollen.* Bet lavinimo pradžia visados yra žmogaus prigimties galios. Tuo tarpu auklėjimas pradeda asmens centru ir baigia žmogaus galiomis. *Auklėjimas vienija žmogaus prigimtį ne tuo, kad jis suriša atskiras galias, bet tuo, kad šitose galiose jis išplečia vieningo asmens centro veikimą.*

Auklėjimas stiprina *išvidinį žmogų* arba tai, kas žmoguje visados yra, tarsi dieviškosios šviesos atspindys, kurios niekas negali išnaikinti - net didžiausios nuodėmės, net didžiausi nusikaltimai. Bet šitas išvidinis žmogus labai dažnai neįstengia suvaldyti savo periferijos, savo galių, ir todėl įvyksta skilimas tarp giliausio žmogaus troškimo ir šito troškimo įvykdymo. Auklėjimas kaip ir stiprina asmens centrą ir tuo būdu, palenkdamas periferiją išvidiniam principui, vienija žmogaus būtybę. Realizuota žmogaus idėja asmens branduolyje išplinta ir jo pariferijoje ir ją palenkia asmens reikalavimams. Štai dėl ko sakoma, kad išauklėtas žmogus įstengia įvykdyti savo norus ir pasiryžimus. Išauklėtame žmoguje esti atstatoma harmonija tarp aukštesnių ir žemesnių galių, jas visas pagal kiekvienos prigimtį sujungiant su asmens centru.

Visas tad auklėjimo veikimas eina ne iš paviršiaus į vidų, bet iš vidaus į paviršių. Kiekvienas priešingas auklėjimo metodas iškreipia auklėjimo prigimtį ir todėl negali būti vaisingas. Charakteris yra vienybė. Bet šita vienybė *nesusideda* iš dorybių, kaip mano dauguma mūsų laikų dorintojų. Šita vienybė dorybėmis *apsireiškia.* Auklėti žmogų reiškia ne įdiegti jam tokių ar kitokių dorybių, bet daryti gilios įtakos jo asmens centrui. Dorybių, kaip įpročių *(habitus),* įdiegimas yra ne auklėjimo, tik lavinimo funkcijos uždavinys. Atsivertimas, pasiaukojimas ligi mirties, žuvimas už religiją ar už tėvynę ir visi kiti herojiški doriniai žygiai anaiptol nėra pažadinami dorybių. Jie dažnai išsiveržia staiga, kaip dvasinė revoliucija, kuri palietė asmens branduolį. Įvairios dorybės arba geri

įpročiai (dorybė ir yra ne kas kita, kaip *habitus operativus bonus),* reikalingi herojiškam veiksmui, kaip tik yra šitos revoliucijos sukuriami. *Asmens vidaus pasikeitimas keičia ir periferijų.* Bet niekados ne atvirkščiai! Dorybių įdiegimas gali būti gera dirva asmens centro keitimui. Bet kol šito keitimo nėra, tol nėra nė tikro auklėjimo. Kas pasitenkina tokiu asmens periferijos apipavidalinimu, tas ne tik žmogaus nevienija, bet dar labiau suskaldo, nes, nejungiamos su centru, apipavidalintos galios pradeda tolimesnėje eigoje skirtis viena nuo kitos. Štai dėl ko mes dažnai praktikoj sutinkame dorybingų žmonių, kurie yra suskilę savyje, nesugyvenami, nesocialūs, smulkmeniški ir silpnadvasiai. Jie yra susikūrę savyje pastovių formų, bet šitos formos apgaubia tik jų galias, vadinasi, tik jų asmens paviršių, bet jos nepaliečia paties jų prigimties branduolio, kuris todėl lieka neperkeistas. Kiekvienas doras žmogus yra dorybingas žmogus. Bet ne kiekvienas dorybingas žmogus jau tuo pačiu yra ir doras žmogus. *Dorybės yra doros apraiška tik tada, kai jos plaukia iš perkeisto asmens centro.* Bet kol šitas centras lieka tik gamtinis, jis gali būti apsuptas ir daugybės gerų įpročių, bet jis nebus išdorintas. Toks žmogus bus išlavintas, bet ne išauklėtas. Jis bus apipavidalintas pagal *tam tikras* idėjas, bet jis nebus perkeistas pagal *žmogiškąją* idėją. Auklėjimas kaip tik ir yra charakteringas tuo, kad jis nesiekia plačiai, bet giliai. Jis taiko į pačią žmogaus prigimties esmę ir tik iš josios išspinduliuoja per visas galias ir per visas sritis.

Išauklėtas žmogus *pažįsta, nori* ir *kuria* kitaip negu *tik* išlavintas. Net jo kūnas yra kitaip nusiteikęs negu to, kuris perėjo visas gimnastikos sistemas, bet kuris pamiršo savo asmenį. Vis dėlto šitos kitokios išauklėto žmogaus galių lytys kyla iš jo vidaus, iš jo branduolio, nes perkeista jo entelechėja perkeičia ir periferinių instrumentų veikimą. Šiuo atžvilgiu visai teisėtai galima kalbėti apie išauklėtą *protą,* apie išauklėtą *valią,* apie išauklėtą *kūrybinį gabumą* ir apie *išauklėtą* kūną.

Išauklėtas *protas* tuo skiriasi nuo *išlavinto* proto, kad šis pastarasis yra *taisyklingas* protas, o pirmasis yra *teisingas* protas. Išauklėtas protas yra ne tas, kuris moka logiškai - silogistiškai mąstyti, bet tas, kuris *trokšta tiesos.* Nereikia nė įrodinėti, kad tiesos troškimas

ir tiesos meilė ne visada eina sykiu su loginiu galvojimu. Mūsų amžiui kaip tik trūksta daugiau proto išauklėjimo negu proto išlavinimo.

Išauklėta *valia* taip pat skiriasi nuo išlavintos valios tuo, kad ji ne tik yra pastovi savo nusistatymuose, bet sykiu ji šitais nusistatymais siekia *gėrio.* Kur valios veikimą apsprendžia tik aiški veikimo linija, bet ne idealinės šito veikimo normos, ten valia yra tik išlavinta, bet dar neišauklėta. Išauklėta valia yra *gera* valia.

Tas pat reikia pasakyti ir apie *kūrybinio gabumo* išauklėjimą. Kūrybinis gabumas taip pat gali būti tik tiksliai bei saikingai veikiąs ir gali būti vedamas bei tvarkomas *grožinio idealo.* Pirmu atveju jis yra išlavintas, antru atveju jis yra išauklėtas. Pirmu atveju jis yra tik apipavidalintas pastoviomis lytimis ir suimtas į tam tikras formas: *jis veikia tiksliai.* Tai yra techniška jo veikimo pusė. Ji yra būtina, bet ji dar nepasiekia šitos *galios* centro, nes kūrybinio gabumo lytys nepasiekia žmogaus *asmens* centro. Antru atveju, kada žmogus kūrybinį savo gabumą jo veikime apsprendžia pagal grožio idealą, jis jį išauklėja, kitaip sakant, perkeičia pagal idealines normas. Mūsų amžiuje labai dažnai galima pastebėti, kaip vad. menininkai estetiniu atžvilgiu yra tik išlavinti, bet ne išauklėti. Estetinio auklėjimo stoka yra žymu visose moderniojo meno pastangose. Jo kūrėjai yra vedami techniškų sugebėjimų, techniškų pastovių lyčių, bet juose neglūdi ta didi grožio idealo jėga, kuri įkvėpdavo Renesanso kūrėjus. Modernusis menas kyla ne iš išvidinio estetinio žmogaus, ne iš estetiškai perkeisto žmogaus asmens branduolio, bet iš estetinių sielos periferijos lyčių. Jis todėl yra negilus ir neįstengia paliesti kitų sielos gelmių.

Kūno lavinime ir auklėjime pasikartoja tie patys principai. Kai kūnas pereina per įvairias gimnastikos ir sporto sistemas, jis įsigyja pastovių savo reiškimuisi lyčių ir darosi *išlavintas.* Bet kai kūnas yra palenkiamas dvasiai, kai dvasios reikalavimai darosi sykiu kūno reikalavimai, kai dvasios esmė išeina aikštėn kūno nusiteikimuose ir veiksmuose, toks kūnas yra *išauklėtas,* nes jis yra perkeistas pagal dvasinį idealą. Fizinio žmogaus prado ugdymas pirmoje eilėje kaip tik ir siekia palenkti kūną dvasiai, vadinasi, jį išauklėti. Dabartinis fizinis ugdymas eina kaip tik at-

virkščia kryptimi. Mūsų dienų sportas ir gimnastika, tiesa, apdailina kūno gyvenimą. Ir tai yra gera. Bet labai dažnai šitas apdailintas kūnas pasidaro dar nepaklusnesnis dvasiai, negu buvo ligi tol. Išvidinis kūno ir sielos skilimas dabartinio fizinio ugdymo yra dažnai padidinimas. Taip yra dėl to, kad dabar pamirštama auklėjamąjį fizinio ugdymo momentą ir visas dėmesys yra kreipiamas į fizinių formų įsigijimą. Iš esmės fizinis ugdymas daug labiau tinka vadinti *fiziniu auklėjimu* negu *fiziniu lavinimu,* nes kūno perkeitimas pagal dvasią čia yra svarbiausias ir pirmaeilis uždavinys.

Šitą proto, valios, kūrybinio gabumo ir kūno išauklėjimą visados reikia suprasti kaip žmogaus asmens centro perkeitimo pasekmę, kaip asmens branduolyje įkūnytos idėjos apsireiškimą proto, valios, kūrybinio gabumo ir kūno gyvenime. Lavinti galima žmogų suskaldžius. Žmogus gali būti išlavinto proto ir išlavintos valios. Bet negalima suskaldyto žmogaus auklėti. *Arba žmogus yra išauklėtas visas, arba jis yra visai neišauklėtas.* Negalima todėl auklėti protą neauklėjant valios ir kitų galių. Tiksliau sakant, *atskirų galių net negalima auklėti.* Auklėjimas prasideda ne atskiromis galiomis, bet pačiu šitų galių subjektu. Jis liečia asmens centrą, todėl visados yra vieningas ir apima *visą* žmogaus būtybę. Savo eigoje jis išsiveržia į asmens periferiją, ir tuomet mes kalbame apie išauklėtą protą, apie išauklėtą valią, apie išauklėtą kūną ir t.t. Atskirų žmogaus galių išauklėjimas visados yra tik pasekmė žmogaus asmens centro išauklėjimo.

c. *Auklėjimas kaip normatyvinė funkcija*

Auklėjimo nebūtų galima tikra prasme pavadinti nei formaline, nei materialine ugdymo funkcija. Jis neperteikia tikra prasme nei medžiagos, kaip auginimas, nei formos, kaip lavinimas. Tiesa, auklėjimas taip pat pasigelbsti tam tikromis objektyvinio gyvenimo gėrybėmis. Bet jis į šitas gėrybes žiūri visai kitaip negu auginimas arba lavinimas. Auginimas renkasi tokias gėrybes, kurios, pasakytume, yra *medžiagingos,* kurios duoda daug maisto ugdytinio prigimties skleidimuisi. Lavinimas renkasi tokias gėrybes,

kurios turi *tobulą lytį.* Tuo tarpu *auklėjimui rūpi tik tokios gėrybės, kurios yra sukurtos kaip idealinio gyvenimo išreiška, kuriose yra įkūnytos gyvenimo normos.* Kur gyvenimas yra labiausiai priartėjęs prie savo idealo, kur žmogus savo kūryboje yra labiausiai apsireiškęs *kaip asmenybė,* ten auklėjimas ieškosi medžiagos ir iš tokių sričių jis ima ugdomąsias savo gėrybes. Jeigu, pasekdami moderniaisiais filosofais, padalintume visą gyvenimą į gamtos, kultūros ir vertybių sritis, tai auklėjimo gėrybės būtų *specialiai iš vertybių srities.* Auklėjamasis perteikimas yra iš esmės vertybių perteikimas.

Bet kiekviena vertybė yra sykiu ir *norma.* Vertybė yra įkūnijimas to, kas *turi būti.* Tai *Sein* sutapimas su *Sollen.* Daiktas tik dėl to pasidaro vertingas, kad jis sutampa su idealine savo norma, kad jo tikrovė daugiau ar mažiau pradeda atitikti jo idealą. Auklėjimas tad, kaip normų ir vertybių perteikimas, iš esmės yra *normatyvinis* veikimas. Auklėjimo gėrybės yra normatyvinės gėrybės. Objektyvinė gėrybė yra auklėjimui reikšminga ne kaip daiktas, ne kaip turinti ryškią lytį, *bet kaip idealinės normos išraiška.* Todėl dorinės tradicijos, asketiniai dėsniai, šventųjų pavyzdžiai sudaro tinkamiausias auklėjimo gėrybes. Visos jos yra sukurtos žmogaus, kaip *asmenybės.* Visos jos yra kilusios ne iš žmogaus dvasios periferijos, bet iš paties josios branduolio. Jos todėl ir sugeba paliesti augančio žmogaus asmens centrą ir jame padaryti pakeitimų pagal idealinę savo prigimtį. Auklėjimas iš esmės yra pašauktas normuoti žmogaus būtybę, ir šitas normatyvinis jo pobūdis yra žymus ir jo gėrybių pasirinkime.

d. Ugdytojo vaidmuo auklėjime

Normatyvinis auklėjimo charakteris iškelia aikštėn ir didelį *ugdytojo* vaidmenį šitoje funkcijoje. Jeigu lavinime augančio žmogaus dėmesys yra nukreiptas visų pirma į objektyvinę gėrybę, kurią jis turi pasisavinti, jeigu ugdytojas čia yra tik tarpininkas tarp objektyvinės ir subjektyvinės dvasios, tai auklėjime yra visai atvirkščiai. *Objektyvinė gėrybė čia yra tik tarpininkė tarp ugdytinio ir ugdytojo.* Ugdytinio dėmesys auklėjime visų pirma yra nukreip-

tas į *ugdytoją*. Lavinime objektyvinė lytis apipavidalina subjektyvines ugdytinio galias. Auklėjime subrendusio žmogaus dvasia *tiesioginiu būdu* formuoja bręstančio žmogaus dvasią. Keičiamoji auklėjimo įtaka kyla iš susidūrimo su tam tikru asmeniu, kuris sugeba pažadinti jauno žmogaus asmens centrą ir jį perkeisti pagal žmogiškąją idėją.

Vienos tik idėjos jaunimo neauklėja. Teorinis idealo supratimas gali paraginti veikti subrendusį žmogų, kuris jau turi pakankamai jėgos save keisti pagal šito idealo reikalavimus. Bet jaunimui visados reikia konkretaus pavyzdžio. E. Sprangeris klausia: „Kas nulemia dorinį jaunimo išsivystymą?" Ir atsako: „Žmogus, prie kurio jaunuolis prisiriša visu savo gyvenimo tikėjimu".[10] Tas pats Sprangeris tvirtina, kad „tik susidūręs su suformuotu žmogumi, asmuo ir pats gali susiformuoti"[10]. Dėl ko taip yra, Sprangeris taip aiškina: „Įsivaizduokime, sako jis, šitą procesą realiose jo sąlygose. Štai žmogus, nepažįstąs pats savęs, savo viduje randąs tik chaosą ir daugybę galimybių bei polinkių. Jis dar neturi savyje jėgos, jis šitų polinkių yra stumiamas ir nešamas. Bet jis nori vairuoti, jis nori būti vieningas. Galbūt jame gyvena nesutinkąs paveldėjimas dviejų nevienodų tėvų. Galbūt jis turi perdirbti savyje net tris skirtingų nusiteikimų žmones. Šitie žmonės gyvena įvairiose sferose, kurios kartais pasirodo, kartais vėl išnyksta. Su jomis jis vienas nepajėgia apsidirbti. Jis visų pirma turi būti priklausomas nuo svetimos asmenybės, kad pats galėtų tokia asmenybe tapti. Tik laikinis pasinėrimas šitokioje prigimtyje jam pačiam duoda matą ir formą (185 p.)... Pavyzdžio jaunuolis yra būtinai reikalingas... Nėra didesnės jaunimo klaidos, kaip ta, kad jis turi būti laisvas nuo bet kurio autoriteto".[11] Didelis jaunimo noras būti suprastam ir pažintam reiškia ne ką kitą, kaip norą surasti žmogų, kuris jam atskleistų gyvenimo prasmę ne abstrakčių teorijų pagalba, bet gyva savo asmenybe ir gyvu savo pavyzdžiu. Kas supranta jaunuolį, tas tuo pačiu iš daugybės galimybių išrenka

[10] Psychologie des Jugendalters, 183-184 p., Leipzig, [16]1932.

[11] Op. cit. 185 p. 3 op. cit. ibd.

ir pabrėžia tas, kurios jam atrodo vertingiausios ir labiausiai atitinkančios jaunuolio prigimtį. Jaunuolis nežino, kas jis bus ir kaip reikšis visas jo gyvenimas. Ugdytojas todėl jam tai ir nurodo. Ugdytojas paregi būsimos asmenybės apmatus. Jis juos pripildo vertingu turiniu ir apsprendžia idealinėmis normomis. Jaunimas pasitiki ugdytoju, kuris jaunimą supranta, nes jaunimas instinktyviai jaučia, kad ugdytojas jį *teisingai* supranta ir *teisingai* išaiškina jo gyvenimo prasmę. Ugdytojo nurodomas ir atstovaujamas idealas apsupa ugdytinio asmenį, jame įsigyvena ir su juo sutampa. Žmogiškosios idėjos reikalavimus tokiu atveju ugdytinis pergyvena ne kaip abstrakčius principus, bet kaip gyvos ir jaučiamos realybės apsireiškimą. Ugdytojas jam yra ne tik žmogiškojo idealo rodytojas ir skelbėjas, bet *jojo turėtojas ir konkretus jo reiškėjas.* Ugdytojas jaunimui, kaip tvirtina Sprangeris, yra „žadintojas ir galop išganytojas... Jaunuoliškas *eros,* kuris čia išsiveržia, yra ne fantastiškai idealizuojąs, bet jau reikšmingas metafiziniu ir etiniu atžvilgiu... Šita asmens vidaus įtaka turi aiškų atgimimo pobūdį. Po tokio pergyvenimo tampama nauju žmogumi. Pasaulis taip pat pasirodo kitokioj šviesoj. Bet visų pirma čia yra sužadinamos Aš gelmės. Žmogus darosi perkeistas".[12] Tai ir yra tikroji auklėjimo įtaka. Štai dėl ko visados reikalaujama, kad auklėtoju būtų tik toks žmogus, kuriame žmogiškasis idealas jau yra radęs konkrečią ir jaučiamą išreišką. Štai kodėl galop dorinės asmenybės visais laikais ir visuose kraštuose turėjo ir tebeturi didžiausios auklėjamosios įtakos.

Auklėjamojoje ugdymo funkcijoje įvyksta giliausia ir tobuliausia *pedagoginė bendruomenė,* nes ji čia yra grindžiama bendru žmogiškuoju idealu. Auklėjime ugdytojo asmuo, pedagoginis jo nusiteikimas, jo taktas ir gabumai turi didžiausios reikšmės, daug didesnės negu kitose funkcijose. Kaip auginti gali tik tas, kuris yra subrendęs, kaip lavinti gali tik tas, kuris yra išsilavinęs, taip auklėti gali tik tas, kuris yra *doras,* kurio visas gyvenimas yra persunktas ugdytinio siekiamu žmogiškuoju idealu.

[12] Op. cit. 336.

e. *Ugdytinio veikimas auklėjime*

Auklėjime giliausios prasmės pasiekia ne tik ugdytojo, bet ir *ugdytinio* veikimas. Jeigu visame ugdyme ugdytinis turi būti veiklus, tai šitas jo veiklumas ypatingai yra žymus *auklėjime.* Dorinis žmogaus idealas niekados negali būti ugdytiniui primestas iš viršaus. Ugdytojas formuoja ugdytinį ne pagal jam svetimą, bet pagal *jo paties* idealą. Dorinė asmens gyvenimo lytis išauga iš paties ugdytinio. Subrendęs žmogus gali padėti bręstančiam asmeniui sutvarkyti savo vidaus chaosą, gali jam nubrėžti dorinio kosmo metmenis, bet juos užpildyti ir šitą kosmą tikra prasme sukurti turi pats ugdytinis, nes *dora yra pati gilioji asmens kūryba pačiame savyje.* Auklėjimas yra tiesioginis kelias į auklėjimąsi, vadinasi, į dorą, todėl dorinamojo asmens veiklumas yra didžiausias.

Ugdytojo tad uždavinys auklėjime kaip tik ir yra *žadinti kuo didžiausią išvidinį ugdytinio veiklumą,* siekti kuo giliausiai į jo asmens vidų, nes tik iš tokio gilaus veikimo, tik iš paties asmens pažadinimo gali išaugti tikra ir tobula asmenybė. „Jeigu mes šiandien norime turėti stiprių dvasių, stiprių ir pasiaukojančių charakterių, o visų pirma kilnių ir didžių širdžių, tai jaunimo auklėjimas ir suaugusių tobulinimas turi pamesti tą nelaimingą norą veržtis į platumą ir į įvairumą, bet užtat turi leistis į gilumą arba, mistikų žodžiais tariant, stengtis formuoti sielos pagrindą, dvasios kibirkštėlę, sielos centrą ir išvidinį žmogų".[13] Tik auklėjimo funkcijos pabrėžimas ugdymo praktikoje ir šitos funkcijos supratimas, kaip asmens branduolio pertvarkymas pagal žmogaus idėją, gali išgelbėti mūsų laikų ugdymą iš to suplokštėjimo, kuris įstengia išugdyti žmogų stiprų, daug žinantį ir daug sugebantį, bet kuris neįstengia jo padaryti *tikru žmogumi.* Be auklėjimo įtakos pedagoginis darbas sustoja pusiaukelyje, nes pasilieka tik augančios prigimties paviršiuje, nepasiekdamas josios gelmių. Auklėjimas atbaigia pedagoginį veikimą, atbaigia tuo pačiu ugdymą ir taip parengia žmogaus dvasią, kad ji pati toliau gali dorintis, vadinasi, kurti pačią save ir tuo būdu patenkinti autokreacinį savo likimą.

[13] *A.* M. *Weiss.* Apologie des Christentums, V, Freiburg i Brsg., 1911, p. 82.

KUR KRYPSTA DABARTINIS UGDYMAS?

Pasidairius greitomis po dabartinį ugdymą ir po dabartinę pedagogiką, galima manyti, kad Rousseau, Elenos Key ir Gurlitto *natūralizmas* jau yra visiškai nugalėtas. „Vaiko šimtmečio" autorės reikalavimas *ugdyti neugdymu* yra paneigtas ligi pat galo: šiandieninė pedagogika aiškiai suka į „ugdytojo pedagogiką" *(die Pädagogik vom Erzieheraus),* kuri prigimtam augimui nurodo kryptį ir nustato normas. 1926 m. pedagoginiame Veimaro Kongrese iškeltoji antitezė *vadovauti ar leist augti (Führen oder Wachsenlassen;* plg. tuo pačiu vardu Th. Litto veikalą 1927, Leipzig) šiandien vis labiau išsprendžiama *vadovavimo* naudai. Apie *vadą* yra kalbama ne tik politikoje, bet ir ugdyme. Rousseau lauktoji *vaiko laisvė* išsivystė į *vaiko paklusimą.* Iš *nežabotos laisvės* amžiaus, šiandien, atrodo, mes sukame į *autoriteto tironiją.*

Taip yra dėl to, kad pedagoginis natūralizmas kaip tik *dar nėra* nugalėtas. Galima net tvirtinti, kad paskutinių metų ugdymas žymiai giliau įklimpo į natūralizmą ir paklausė kraujo balso negu pačiais darbo mokyklos klestėjimo metais. Rousseau ir Elenos Key pedagogikoje glūdėjo ne tik *ugdymo metodologija,* bet ir *ugdymo filosofija,* kuri visados ir *būtinai* atsiremia į *žmogaus* bei *gyvenimo filosofiją.* Metodologiniai reikalavimai paprastai esti tik pagrindinių principų apsireiškimas. Kai priešais vad. „žodinę mokyklą" atsistoja vad. „veiklioji mokykla", kai „mokytojo verbalizmas" turėjo būti pakeistas „mokinio aktyvizmu", kai A. Ferrière paskelbė, kad „ne mes vaikus auklėjame: vaikai auklėjasi patys" - tai visuose šituose žodžiuose apsireiškė Rousseau *ugdymo metodolo-*

gija. Bet juose dar nebuvo matyti Rousseau *ugdymo filosofijos*. Štai dėl ko visuotinis susižavėjimas „darbo mokykla" nebuvo aplenkęs net katalikų. Tuo tarpu šiandien jau visai aišku, kad „darbo mokykla" *yra materialistinės pasaulėžiūros padaras*. Darbo mokykla nėra tas pat, kas ir *veiklumo bei savarankiškumo principas ugdyme*. Darbo mokykla yra ištisas pedagoginių problemų kompleksas, ištisa ugdymo filosofija, kilusi iš natūralistinės pasaulėžiūros ir išvystyta bei atbaigta materializmo gadynėje. Jau 1912 m. H. Schulzas pasakė, kad „su darbo mokykla žengia į pedagogiką visai naujas principas, kyląs iš ekonominio išsivystymo. Darbo mokykla ir mokslinis socializmas yra gimę tą pačią dieną ir dėl tų pačių priežasčių" (plg. L. Bopp, Weltanschauung und Pädagogik, Paderborn, 1921, p. 47-48). Darbo mokyklos pagrindas yra *pasaulėžiūrinis,* josios apsireiškimas - *metodologinis*. Jeigu tad šiandien atrodo, kad pedagoginis natūralizmas ugdyme yra nugalėtas, tai tik šitasai *metodologinis* natūralizmas, bet ne anasai *pasaulėžiūrinis*. Ugdymo metodologija šiandien linksta *vadovauti* ir žymiai *aprėžti* ugdytinio laisvę. Bet tai taip pat nėra atsitiktinis dalykas. Dar daugiau, tai yra *nuoseklus ir logiškas natūralizmo įsigalėjimas ugdymo srityje*. Laisva gali būti tik dvasia, bet ne prigimtis. Tuo tarpu *gyvulinis žmogaus* pradas (gyvybės, rasės, kraujo ir ekonominių reikalų pavidalu) kaip tik yra tapęs dabartinio ugdymo pagrindu, tikslu, vertybe ir norma.

Kas stebi pedagoginį šių dienų sąjūdį, gali lengvai jame įžiūrėti *tris* pagrindines sroves. Pirmajai, man rodos, geriausiai tinka *transcendentinės pedagogikos vardas*. Josios šalininkai į ugdymą eina stumiami religinių akstinų ir apsispręsdami *transcendentiniais motyvais*. Jiems visuomet yra gyvi Platono žodžiai, kad „nėra nieko dieviškesnio, kaip ugdymas". Šitoji pedagogikos srovė, atsirėmusi į religinę pasaulėžiūrą, mūsų laikams nėra nė kiek mažiau charakteringa, kaip ir kitos. Transcendentinis bruožas ugdyme paprastai apsireiškia tada, kai žmonių gyvenime atsiranda *gilus išganymo ilgesys*. Taip buvo Izraelio tautoje, taip buvo patristikos metu, viduriniais amžiais ir galop mūsų dienomis. Akivaizdoje gresiančių ir jau apsireiškiančių dvasinių ir medžiaginių katastrofų eschatologinė nuotaika vis labiau skverbiasi į pramatančių

žmonių sielas ir vis labiau verčia nepasitikėti praeinančiais šios tikrovės pavidalais. Be to, pati pedagoginė refleksija, nuosekliai išvesta ligi pat galo, atskleidžia transcendentinį ugdymo pobūdį. E. Sprangeris yra teisingai pastebėjęs, kad ugdymas „visados yra persunktas religine dvasia, nes jis yra nukreiptas į *visą sielą* ir į josios santykį su *visu* gyvenimu" *(Lebensformen,* 381 p. Halle a. S.[6]1927). Ugdomasis darbas tuomet virsta šventa pareiga, ir ugdytojas veikia *aukštesnės* valios vardu. - Transcendentinė mūsų dienų pedagogikos kryptis nėra aprėžta viena kuria šalimi. Ji gyvena atskirų ugdytojų darbuose, nors apskritai visą *katalikų* pedagoginį veikimą galima būtų priskirti visai šiai srovei. Transcendentinė kryptis yra taip pat gyva rusų emigrantų pedagogikoje *(Gessenas).* Iš atskirų pedagogų šalia katalikiškosios pasaulėžiūros reikia paminėti Fr. W. Försterį ir E. Sprangerį. Charakteringa, kad abu žymiausi šių dienų teoretikai yra išaugę iš humanizmo: pirmasis iš humanistinės etikos, antrasis - iš humanistinės *metafizikos.* Charakteringa taip pat ir tai, kad abiem šiems žmonėm Vokietijoje, kur vyrauja *vitalinė pedagogika,* dirbti yra uždrausta.

Antrąją mūsų dienų pedagogikos ir ugdymo kryptį galima pavadinti *psichologinės pedagogikos* vardu. Pedagogiką ir apskritai visą ugdomąjį darbą į *psichologiją* atrėmė jau Herbartas. Bet jis grindžiamuoju pedagogikos mokslu laikė ir *etiką.* Psichologija turėjo ugdymui nurodyti metodą ir priemones, o etika - normas ir tikslus. Bet jau antroje devynioliktojo šimtmečio pusėje psichologija tapo beveik vienintele pedagogikos atrama. Jau tuo metu buvo padaryta drąsių bandymų išlaisvinti psichologiją iš metafizikos, padaryti ją savarankišku mokslu ir juo pagrįsti pedagogiką. Etika, kaip iš esmės surišta su metafizika ir nebūdama eksperimentinis mokslas, netiko pozityvistinei mąstysenai ir dėl to nebeteko reikšmės šios srovės pedagogikai. Herbarto pedagogikos centras *erziehender Unterricht* tapo visiškai pakeistas. Psichologinė pedagogika tyrinėjo vaizdingo mokymo, skaitymo, skaičiavimo metodus, mokinių atmintį ir josios lavinimo būdus, nuovargio apraiškas, gabumų problemą (testai), mokyklos higieną ir kitas psichines apraiškas, surištas su ugdymo vyksmu. Tuo tarpu ugdymo tikslai, normos, gėrybės ir vertybės buvo išskirtos arba tiriamos tik

psichologiniu (vadinasi, aprašomuoju, ne normatyviu) atžvilgiu. Ugdytinis tapo ugdytojui tik tyrimo objektu. Etinis santykis ir valios bendruomenė tarp ugdytojo ir ugdytinio šioje srovėje išnyko. Negalima nepripažinti šiai krypčiai didelių nuopelnų. Ugdymo metodams ir priemonėms ji turėjo ir tebeturi labai didelės reikšmės. Modernusis lavinimo darbas didele dalimi yra atsirėmęs į psichologinės pedagogikos laimėjimus. Bet ji beveik nepalietė auklėjimo. Nespręsdama apie ugdymo tikslus ir vertybes, ji galėjo ugdytiniui *leisti augti,* bet ji negalėjo tikrai ir pastoviai *vadovauti.* Dar daugiau, iš josios kilusios *psichoanalizės ir seksualinio švietimo* teorijos auklėjimą pakreipė labai slidžiu keliu. Psichologinė pedagogika šiandien vyrauja Prancūzijos, Belgijos, Anglijos ir Amerikos ugdyme, nors šių dviejų pastarųjų šalių pedagogika turi dar ir kitą ryškų bruožą, kuris ją priartina prie trečiosios srovės.

Trečiąją kryptį pavadinčiau *vitalinės pedagogikos* vardu. Tai yra pati naujausioji srovė, dar neturinti ryškaus pavidalo, dar nesusikristalizavusi pastoviomis lytimis, bet jau labai jaučiama, kaip būtina natūralistinės pasaulėžiūros išvada. Pedagoginio natūralizmo problema joje vėl iškyla visu svarumu. Joje atgyja Rousseau, Elena Key, Gurlittas, Wynecke'as ir kiti natūralistai - tik jau ne metodologine, bet filosofine savo puse. *Vitalinė pedagogika yra Rousseau ugdymo filosofijos atgaivinimas.* Kiek psichologinė pedagogika daugiau kalba apie ugdymo priemones ir metodus, tiek vitalinė pedagogika smarkiai pabrėžia ugdymo tikslus, gėrybes ir vertybes. Bet šitie tikslai yra *vitaliniai tikslai;* šitos gėrybės yra *iš gamtinės srities;* šitos vertybės yra *kūninės vertybės; vitalinė pedagogika* tampa tuo būdu *priešingybe transcendentinei pedagogikai.* Nenuostabu todėl, kad Vokietijoje ir Rusijoje, kur vitalinė pedagogika yra įsigalėjusi, transcendentinės pedagogikos šalininkai randa mažiausia pritarimo. Kadangi šitoji kryptis šiandien braunasi į visus kraštus ir bando tapti viešpataujančia, bus pravartu atskleisti filosofinius josios pagrindus, josios akstinus, motyvus ir josios apsireiškimo formas.

Pasaulėžiūrinis vitalinės pedagogikos pagrindas yra *natūralistinis.* Natūralizmas nėra tas pat, kas materializmas. Materializmas remiasi *medžiaga,* natūralizmas - *gyvybe.* Materializmui

aukščiausia vertybė yra *naudingumas (nützlich),* natūralizmui - *rasinis gajumas (edel).* Materializmui istorija yra ekonominių santykių padaras, natūralizmui - rasių maišymasis arba „rasių chemija" (Gobineau). Negalima neigti, kad natūralizmas yra aukštesnės rūšies pasaulėžiūra negu materializmas. Bet jose abiejose nėra nei *dvasios,* nei *Dievo.* Tai charakteringa ir vitalinei pedagogikai. Nuo Nietzsche's laikų pradėta domėtis vitalinėmis vertybėmis. Pats Nietzsche savo *Umwertung aller Werte* ne tik bandė perleisti per kritiką visas vertybes, bet visų jų priešakyje pastatyti *kūno gyvastingumą.* Čia buvo padėti pamatai natūralistinei *metafizikai.* Per Bergsono *elan vital,* per Simmelio ir Schelerio *vitale Werte.* Kūno gyvastingumas buvo galop įtemptas į pirmykščią vertybių eilę šalia *šventumo, gražumo* ir *naudingumo.* Po to beliko vienas žingsnis: pastatyti gyvastingumą pirmoje eilėje ir paskelbti jį gyvenimo pagrindu. Rasizmo metafizikoje taip ir įvyko. Rasizmas atrado „rasinę sielą" (Rosenbergas). Ir jeigu šiandien S. Behnas įrodinėja, kad dabartinis *ethos* yra vis labiau apsprendžiamas vitalinių vertybių (plg. *Das Ethos der Gegenwart,* Bonn, 1934), tai čia yra ne kas kita, kaip natūralistinės metafizikos perėjimas į natūralistinę arba vitalistinę *etiką* - į *jėgos* ir *galybės etiką* (machiavelizmas). Kai šitokia metafizika ir etika yra grindžiama pedagogika, mes ir gauname tikrąją *vitalinę pedagogiką* teorijoje ir *vitalinį ugdymą* praktikoje.

Vitalinio ugdymo akstinas yra ne transcendentinio savo pašaukimo jautimas, kaip transcendentinėje pedagogikoje, ne dvasios noras išsiskleisti ir kurti, kaip humanistinėj (iš dalies ir psichologinėj) pedagogikoj, bet *kraujo balsas.* Savo gajumo ir gyvastingumo jautimas stumia žmogų išvystyti naujose kartose tai, kuo pasituri pats ugdytojas. Vitaliniai ugdytojai priklauso tam tipui, kurį E. Sprangeris vadina *im Körpergefühl Aufgehender.* Juose „grynai gamtinis pradas yra dar labai stiprus. Kraujas juos padaro laimingus arba kankina. Svarbiausias jų egzistencijos jausmas kyla iš kraujo šėlsmo" *(Psychologie des Jugendalters,* 353 p. Leipzig, "'1932). Šitame savo gyvastingumo pergyvenime Sprangeris suranda du momentu: *estetinį* arba teisingiau *erotiškai-estetinį* ir *jėgos* momentą (op. cit. ibd.). Kas pažįsta vitalinio ugdymo

teoriją ir yra patyręs jojo praktikos, negalės nepripažinti Sprangeriui tiesos. Šiandieninis, pvz., Vokietijos, ugdymas abu šiuos momentus iškelia labai ryškiai. Jaunimo sąjūdyje, pradedant *Wandervögel* ir baigiant SS, erotinis momentas yra labai stiprus. Gal ne visados jis veda į iškrypimus. Bet tai, kas buvo paskelbta apie žuvusius birželio 30 d., ne viskas yra *netiesa.* Didelis pamėgimas sporto ir rekordų manija atskleidžia jėgos viešpatavimą „Jaunas sportininkas yra mažiausiai dvasinis" (S. Sprangeris, ibd.). Klasikinės senovės sporto prasmės visu dangumi skiriasi nuo dabartinio mūsų sporto. Graikai sportavo tam, kad per išmiklintą kūną apsireikštų *kalokagathia.* Mūsų laikai sportuoja tam, kad *apreikštų vitalinio žmogaus triumfą.* Tai nėra pavojus kūnui iš gyvenimo santykių pablogėjimo, kaip kai kas bando aiškinti visuotinį jaunimo susportinimą. Giliausia mūsų sporto prasmė glūdi *vitalinio žmogaus* atsipalaidavime nuo dvasinio ir nuo dieviškojo žmogaus. Tai yra metafizinis atsigręžimas į gyvybę, kaip ženklas pavargusios dvasios ir prarasto Dievo. Tas pat reikia pasakyti ir apie ypatingą *eugenikos* garbinimą.

Kai kūno gyvastingumas yra ne tiek tobulinamas iš vidaus, kiek *aprūpinamas* iš viršaus, - gaunama savotiška vitalizmo ugdymo forma, kurią būtų galima vadinti *pedagoginiu ekonomizmu.* Pasaulėžiūrinis jo pagrindas yra toks pat. Nuo siaura prasme vitalinio ugdymo jis skiriasi tik tuo, kad pedagoginį darbą čia apsprendžia ne išvidinis gyvybinis akstinas, bet išviršinis *ekonominis motyvas.* Jau Spenceris pedagogikoje apsireiškė tikras *homo oeconomicus:* žinios čia buvo surikiuotos ne pagal išvidinį jų vertingumą, bet pagal jų naudingumą. Ir šiandien Amerikos bei Anglijos ugdomųjų gėrybių sistemą apsprendžia pragmatinis principas. Negalima neigti, kad ekonominės vertybės yra *būtiniausios* vertybės, nes kūno gyvybės išlaikymas yra visados prigimtas būtinumas aukštesnių vertybių realizavimui. Bet kai jos yra padaromos aukščiausiomis vertybėmis (Rusija) arba bent pirmaeilėmis (Amerika), tuomet apsireiškia jau ne pačių ekonominių vertybių būtinumas, bet natūralistinė ir net materialistinė (bolševizmo atveju) pasaulėžiūra. Tokiu pedagoginiu ekonomizmu šiandien yra persunktas pirmoje eilėje Rusijos, paskui Amerikos ir Anglijos

ugdymas. Iš pedagoginio ekonomizmo yra kilusi ir *psichotechnika.*

Suprantama, kad nei viena, nei antra vitalinio ugdymo forma negali vertinti *idealinės kultūros gėrybių. Pedagoginiam vitalizmui* svarbiausi yra fizinės kultūros laimėjimai. *Pedagoginis ekonomizmas* ypatingai žavisi ekonominės kultūros arba *ūkio* gėrybėmis. Bet nei Žinija, nei dorovė, nei menas nepriklauso nei kūnui, nei ūkiui. Šitų tad sričių gėrybės ir neranda palankaus priėmimo vitalinėje pedagogikoje. Vitališkai išugdytas žmogus yra stiprus, sveikas, gerai apsirūpinęs - ir gal net gražus. Bet jis neturi idealinės kultūros: jis yra *civilizuotas, bet nekultūringas.* Ir tai nėra tik teorinė išvada. Šiandien girdėti daug balsų, kurie kultūrą laiko tik prigimties priekaba. Idėja, kad kultūra prigimtį pakilnina ir patobulina, vitalinei pedagogikai yra tolima. Josios pagrinduose glūdi ironiški Mefisto žodžiai: „Paniekink mokslą ir protą, tą didžiausią žmogaus galybę". Tai yra barbariškumo išpažinimas. Ir čia glūdi didelis pavojus visai mūsų kultūrai. Vitalinė pedagogika trauko mokslo, meno ir dorovės ryšius, kurie jungia mūsų laikus su visais praėjusių amžių laimėjimais. Josios įtakoje išaugęs jaunimas darosi atskirtas nuo kultūrinių tradicijų, atskiras nuo istorijos vyksmo, kuris gali būti vieningas tik tada, kai organiškai sujungia savyje praeitį, dabartį ir ateitį. Vitalinis ugdymas, paneigdamas idealinę kultūrą, rengia kelią išvidiniam subarbarėjimui, paskui kurį neišvengiamai turi eiti ir civilizacijos žlugimas. „Kai žmogus (240 p.) nesugeba būti paveldėtoju, tuomet jis tampa barbaru; ir žlungančios kultūros barbaras sugeba parengti paveldėtojų" (S. Behnas, Sein und Sollen, 240-241 p. Berlin und Bonn, 1927). Jeigu tad pavyktų vitalinei pedagogikai įsigalėti, kelias į kultūros žlugimą būtų atviras, ir titaniškos žmonijos pastangos būtų veltui išeikvotos.

Kur tad krypsta dabartinis ugdymas? Iš vienos pusės į *transcendentinę tikrovę,* ugdymas amžinųjų vertybių skelbėjus, iš kitos - į *psichiką,* būdamas be aiškaus veido ir svyruodamas tarp religijos ir materializmo, iš trečios - į *kūno gyvybę,* rengdamas stipruolius, bet barbarus viduje ir iš viršaus. Jeigu laikysime ugdymą *vertybių įkūnijimu žmoguje* ir pažiūrėsime į istoriją, lengvai pastebėsime

smarkų dekadansą ugdymo srityje. Pradedant patristika, ugdymas buvo *šventumo* vertybės realizavimas. Transcendentinis bruožas apsprendė ir vidurinių amžių ugdymą. Renesansas vietoj šventumo pradėjo ugdyti žmogiškumą: vietoj Dievo čia centru tapo žmogaus *dvasia*. Humanistinio ugdymo idealas buvo vispusiškas dvasios išsiskleidimas. Mūsų dienomis dvasia užleido vietą *gyvybei*. Dabartinis ugdymas vis labiau tampa vitalinių vertybių realizavimu žmoguje. Nuo *šventumo per dvasingumą* ugdymas nusileido ligi *gyvastingumo*. Ar mūsų laikai įstengs pakilti bent ligi žmogiškosios dvasios, ar susipainios atpalaiduotos prigimties praduose, tai pareis ne tik nuo išvidinės istorijos vyksmo logikos, bet ir nuo atskirų asmenų darbo ir nusistatymo pedagogikos bei ugdymo srityje.

PEDAGOGINIO VITALIZMO PROBLEMA

a. Dvasių persiskyrimas dabartiniame ugdyme

Galima mūsų amžių vertinti labai įvairiai; galima jį peikti, galima aukštinti jo civilizaciją, galima pranašauti Vakarų pabaigą arba, viską sureliatyvinus, nematyti jame nieko ypatingo, ko nebūtų buvę ir praėjusiais laikais. Visos šitos nuomonės atstovų turi nemaža. Tai priklauso nuo vertintojų pasaulėžiūros, nes vertinimas suponuoja atranką, antranka suponuoja vertybę, o vertybės pažinimas arba pergyvenimas priklauso nuo pažiūrų į pasaulį ir į gyvenimą. Viena tik visiems aišku, kad mes gyvename savotiškame chaose, kur skilimas, irimas ir kova jungiasi su vienybe, kūryba ir rimtimi. Išcentrinės ir įcentrinės jėgos yra praradusios pusiausvyrą, ir visas dabartinis veikimas yra pažymėtas dažnai net tragiškomis priešingybėmis. Tai buvo nujausta dar prieš karą. Bet visai aiškiai tai pasirodė tik dabar. Visuotinė šių dienų krizė yra ne kas kita, kaip šitų išcentrinių ir įcentrinių jėgų, šito griovimo ir kūrimo kova. Daugelis šitą padėtį charakterizuoja kaip dvasios *persilaužimą* ir nori jame matyti esminę mūsų amžiaus žymę. Posakis yra neteisingas. Jokio bendros laiko dvasios persilaužimo nėra, nes *nėra bendros dabarčiai dvasios.* Galima buvo kalbėti apie dvasios persilaužimą vidurinių amžių pabaigoje, nes tuomet buvo ir *cor unum,* bet negalima kalbėti dabar, kai dar 18 šimt. prasidėjęs skilimas yra pasiekęs patį aukščiausiąjį laipsnį. Kur yra maišatis, ten stinga vienybės, o kur nėra vienybės, ten negali būti nė *bendro* pasisukimo *viena* kryptimi. Šitą klaidą dažniausiai daro katalikai, nes jų išsivadavimas iš visuotinio pakrikimo atrodo jiems kaip bendras „dvasios persilaužimas". Viduramžiškas *bendros dvasios* vyravimas nebegrįš niekados.

Šiandien galima kalbėti ne apie „dvasios persilaužimą", bet apie *dvasių persiskyrimą.* Įvairios pasaulėžiūros, įvairios socialinės, politinės ir etinės sistemos, kurios dar neseniai buvo sumišusios viena su kita, šiandien vis labiau persiskiria, vis labiau ryškina savo kontūrus ir grynina savo principus. Šiandien *religija* nebėra „privatinis dalykas", bet arba pilnutinis gyvenimas, arba - niekas. Religinis indiferentizmas persiskyrė į teizmą ir ateizmą. *Mokslas,* kuris seniau tarnavo daugiausia praktikai, šiandien iš vienos pusės grįžta į grynosios tiesos tarnybą, iš antros - esti pajungiamas tendencijai. Prieš idealinį ir objektyvinį mokslo charakterį vedama kova, kuri siekia net visiškai mokslą paneigti. Šiandien mes stovime mokslininkų idealistų ir analfabetų sąjūdžių išvakarėse. *Visuomeninis gyvenimas,* susiformavęs liberalizme ir bandęs apsireikšti demokratija, dabar suka vienur į „organišką valstybę" (O. Spannas), kuri praktikoje kuria korporatyvinę sistemą, kitur - į vado diktatūrą, kur bet koks organiškumas darosi neįmanomas ir nepakenčiamas. Demokratiškas „Gleichmacherei" skyla į hierarchinį organizmą ir į besielį bei bevalį mechanizmą. - Toks pat persiskyrimas yra žymus ir kitose - tegul ir siauresnio masto - gyvenimo srityse. Jose niekur nėra bendro persilaužimo *viena* kryptimi, bet jose visur vyrauja persiskyrimas į dvi priešingas ir net prieštaraujančias sroves. Plačiai įrodyti ir pagrįsti šitą teigimą būtų ilgos studijos dalykas. Čia jį tik iškeliame. Istorijos filosofijos šviesoje jis yra visai aiškus. Gyvenimo vyksmas ne „persilaužia" iš vienos tendencijos į kitą, bet telkiasi aplinkui pagrindines idėjas ir rengiasi galutinėms grumtynėms. Persilaužimo idėja yra nerealaus progresizmo padaras.

Persilaužimo nėra nė dabartiniame ugdyme. Visi faktai, kurie iškeliami įrodyti ugdymo pasisukimui kita linke, tikrumoj rodo ne pasisukimą, bet beveidžio, neryškaus ugdymo persiskyrimą į dvi priešingas sroves. Kas religijoje buvo indiferentizmas, mokslе pragmatizmas, visuomenėje liberalizmas, tas ugdyme buvo *psichologizmas. Psichės* supratimas 19 šimt. psichologijoje nebuvo aiškus. Psichė nebuvo nei medžiaga, nei dvasia. Tai kažkoks medžiagos ir dvasios junginys, iškeliąs žmogų aukščiau gyvulio, bet dar nerodąs, kad jame gyventų substancialus dvasinis pradas.

Psichės supratime tilpo ir materializmas, ir sykiu spiritualizmas, žiūrint kas kokį turinį įdėjo į šią sąvoką. Tuo tarpu jau nuo Herbarto laikų psichologija tapo grindžiamuoju pedagogikos mokslu. Tiesa, pats Herbartas šalia psichologijos grindžiamuoju pedagogikos mokslu laikė ir *etiką.* Psichologija turėjo nurodyti ugdymui metodą ir priemones, o etika - normas ir tikslus. Bet jau antroje devyniolikto šimt. pusėje psichologija virto vienintele ugdymo atrama. Jau tuo metu buvo padaryta drąsių bandymų išvaduoti psichologiją iš metafizikos ir padaryti ją eksperimentiniu mokslu. Etika, būdama iš esmės surišta su metafizika, netiko pozityvistinei mąstysenai ir todėl nustojo reikšmės ir šios srovės pedagogikai. Pozityvistinė pedagogika, atsirėmusi į besielę psichologiją, ugdė žmogų *kaip psichinį padarą,* nežinodama, kas sudaro jo prigimties esmę ir todėl daugiau leisdama jam pačiam *augti,* negu jį normuodama ir tvarkydama. Pozityvistinis ugdymas atsistojo tarp kūno ir dvasios, neapsispręsdamas, ar primenybę atiduoti vitaliniam ar spiritualiniam pradui. Šios krypties *pedagogika* buvo daugiau tiriamojo ir aprašomojo pobūdžio, o šios krypties *ugdymas* buvo ne kas kita, kaip *auginimas,* kur suaugęs žmogus tik pagelbsti skleistis bręstančiai prigimčiai, nedrįsdamas jos apspręsti, normuoti ir apipavidalinti, nes jis neturi aiškių vedamųjų idėjų ir pastovių normų.

Pastarieji metai suardė tokį pedagoginį indiferentizmą, nes ir senasis Psichės supratimas persiskyrė į dvi sroves. Šiandien psichologijoje pradedama vis labiau apsispręsti arba už *dvasią,* arba už *gyvybę.* Neaiškus ir svyruojąs psichologizmo punktas jau yra paliktas. Dvilypė žmogaus prigimtis vėl atkovojo sau vietą psichologijoje, bet *dvejopu būdu.* Viena šiandieninės psichologijos kryptis žmogaus gyvenimo, mąstymo ir kūrybos pagrindu laiko *dvasią,* antra - *gyvybę.* Pirmajai kūno įstatymas priešinasi proto įstatymui (šv. Povilas), antrajai - dvasia yra kūno priešininkė *(Geist als Widersacher des Lebens,* L. Klagesas). Žmogus šiandien jau nebėra *psichinis,* bet arba *dvasinis,* arba *vitalinis* padaras. Dabartinės antropologijos centras yra arba gyvybė, arba substanciali, dvasinė, nemirtinga siela. Savaime aišku, kad persiskyrimas pažiūrų į žmogų pažadino persiskyrimą ir *ugdyme,*

nes ugdymo filosofijos pagrindu visados yra žmogaus ir gyvenimo filosofija. Kam žmogaus prigimties esmę sudaro *dvasia,* tas ugdo *dvasią* ir rengia bręstantį asmenį *dvasios* gyvenimui. Jis yra žadinamas transcendentinių motyvų ir vedamas amžinųjų idėjų. Kam žmogaus būtybės centrą sudaro *gyvybė,* tas ugdo *gyvybę* ir rengia jaunimą kūno gyvenimui. Jo veikimas yra žadinamas *kraujo balso* ir vedamas *rasinio instinkto.* Abi šitos srovės dabartiniame ugdyme yra ryškios. Abi jos yra palikusios aprašomąjį psichologinės pedagogikos charakterį ir tapusios *normatyvinėmis.* Reikia normuoti gyvybę, kad galėtum pagerinti veislę. Reikia normuoti dvasią, kad ji įsigalėtų gyvybėje ir medžiagoje. Šitas dvasių persiskyrimas ugdyme šiandien yra toks gilus ir taip toli siekiąs, jog jis sudaro nepaprasto aštrumo problemą jau tik dėl to, kad vienoje ar antroje dvasioje išugdytos kartos darosi tikros vienos antrų priešininkės. Amžinas kūno ir dvasios nesutikimas, kuris gyvena kiekviename individe, čia esti perkeliamas į objektyvinę tikrovę, ištisas žmonių mases apsprendžiant stoti į kūno ar į dvasios pusę. Nenuostabu, kad paskui tokį ugdymo prieštaravimą eina etikos ir politikos prieštaravimai. Prieš *dvasios* etiką statoma *kūno* etika ir prieš *teisės* politiką (teisė yra dvasinis dalykas) statoma *jėgos* politika. Jeigu šiandien *praktikoje* šitasai prieštaravimas dar atrodo nesąs nenugalimas, tai tik dėl to, kad mes dar neturime nė vienos kartos, kuri būtų išaugusi šitų persiskyrusių dvasių įtakoje. Bet laiko eiga jas ugdo, ir mes turime pagrindo baimingai žiūrėti į ateities perspektyvas. Jeigu tikėti Leibnicu, kad, reformuojant ugdymą, yra reformuojama žmonių giminė, tai mūsų dienų ugdymo skilimas reikštų gilų skilimą pačiose žmonijos gelmėse, kur gyvybės išlaikymas ir ištobulinimas rengia nenumaldomą dvasios išlaikymo ir ištobulinimo priešą. Štai dėl ko autorius ir ryžosi kalbėti apie pedagoginį vitalizmą, kaip apie priešginybę pedagoginiam spiritualizmui arba transcendentinei pedagogikai, kuriai pagrindas ir atrama yra ne gyvybė, bet dvasia. Mes turime suprasti, kad naujausi ugdymo sąjūdžiai pedagoginę dvasią ne suka nauja kryptimi, ne „perlaužia", bet perskiria į dvi viena su antra kovojančias sroves, atsirėmusias į du žmogaus prigimties pradus.

b. Vitalinis pradas kaip ugdymo atrama

Ugdymas nėra bendruomeninių santykių išsivystymo padaras, kaip bandė įrodinėti iš Rousseau išaugęs pedagoginis natūralizmas. Kaip nėra tautų be religijos, be dorovės, be kalbos, taip jų nėra nė be ugdymo. Linkimas ugdyti yra toks pat gilus ir toks pat reikšmingas, kaip ir linkimas kurti. Gali jis apsireikšti įvairiomis lytimis, gali jis būti užstelbtas ir net iškreiptas, bet jis visados lieka kaip liudytojas žmogaus savaimingo veržimosi dalyvauti prigimties atbaigimo darbe. Ugdomasis nusiteikimas lydi žmogų visą gyvenimą ir priklauso prie pagrindinių jo prigimties pradų. Bet žmogaus prigimtis nėra vienalytė. Žmogus nėra nei *tik* vitalinis, nei *tik* dvasinis padaras. Žmogus yra gyvybės ir dvasios sintezė, kurioje abu pradai yra gyvi ir abu yra reikšmingi.

Pirmoje eilėje tad ir kyla klausimas, *kokie yra santykiai tarp ugdymo ir vitalinio prigimties prado?* „Homonaturalis" supratimas šiandien nėra vienodas. M. Scheleris gamtinį žmogų vadina „liguistu gyvuliu", kuriame gamta yra sunykusi.[1] Tuo tarpu V. Rüfneris atnaujina Platono nuomonę, kad gyvuliai yra *žmogaus* nuosmukio padaras. Bet ar vienu, ar antru atveju, vis tiek ar gamta žmogaus kūne yra pasiekusi aukščiausią laipsnį, ar išsigimusi bei sunykusi, vis tiek ji yra pirmutinis veiksnys, kuris žmogų lenkia ir apsprendžia[2]. *Vitalinis mūsų prigimties pradas sudaro medžiaginę atramą visam mūsų gyvenimui.* Tai yra pagrindinė filosofinės antropologijos tiesa. Pedagogikoje ji negali būti įrodinėjama. Čia ji tarnauja jau kaip prielaida.

Ja pasiremdami, mes galime padaryti išvadą, kad ir *ugdymas atsiremia į vitalinį žmogaus prigimties pradą.* Patyrimas rodo, kad mergaitės, kurios prieš vedybas neturėjo beveik jokio susidomėjimo kūdikiais, ištekėjusios ir sulaukusios savųjų, tampa rūpestingiausiomis motinomis. Tai nėra *tik* instinktas, bet tai yra *ir* instinktas. Motinos meilė savo visumoje iš esmės yra skirtinga nuo patelės meilės. Dvasios dalyvavimas gyvybinio instinkto veiki-

[1] Plg. Vom Umsturz der Werte, I, Leipzig, [2] 1919.
[2] Plg. Die Natur und der Mensch in ihr, Bonn, 1934.

me iškelia jį iš gamtinės srities ir paverčia *dorine vertybe. Tikroji* motinos meilė tik dėl to yra toks didis ir šventas dalykas, kad čia instinktyvus linkimas esti apipavidalinamas pagal dorines idėjas ir perkeičiamas pagal dorinio asmens esmę. Motiniško instinkto pavertimas motiniška meile yra galbūt sunkiausias laimėjimas, nes yra motinų, kurioms niekados nepasiseka tapti *motinomis.* Bet būtų perdėtas spiritualizmas šitoje meilėje nematyti savaimingo instinkto galios. Vitalinis *gyvulių* linkimas globoti yra stiprus ir *žmoguje.* Kai mergaitės rūpinasi savo lėlėmis, o berniukai peni prijaukintas kanarėles, didele dalimi čia kalba dar tik instinktas. Tiesa, jau ir šitas instinktas yra žmogaus *kūrybiškumo* apraiška. Bet jis yra iš *gamtinio pasaulio.* Ir tik dėl to, kad žmogus sujungia savyje *gamtos* linkimą kurti su *dvasios* linkimu kurti, tik dėl to jis kuria ir instinktyviai, ir sąmoningai. Vis dėlto instinktas visados yra dvasios atrama. Gali žmogus vadovautis kilniomis idėjomis, bet į veikimą visų pirma jį pastūmi gyvybiniai pradai. Tarp visų tų akstinų, kurie verčia žmogų ugdyti, pirmoje eilėje stovi *vitalinis akstinas.*

Tai nėra tik teorinė išvada. Kai pirmykštis žmogus pats savo rankomis turėjo gintis nuo atpalaiduotų gamtos gaivalų šėlimo ir savo kaktos prakaite dirbti žemę, kuri jam žeidė usnis, jis savaime turėjo pajausti, kad *kūno gyvastingumas yra būtina prielaida dvasiai įsigalėti pasaulyje.* Silpnas, liguistas ir neatsparus organizmas negalėjo išsilaikyti žiauriose sąlygose ir negalėjo būti naudingas žmogaus paskyrimui. Spartos praktika žudyti silpnus kūdikius buvo klaidinga, nes žmogaus vertingumą sudaro ne tik sveikata. Žmogus yra vertingas pačioje savo esmėje, kaip amžinosios idėjos nešėjas. Vis dėlto čia glūdėjo tikras nujautimas, kad gyvenimą kurti gali tik tie individai, kurių dvasia turi gerą fizinę atramą. Šiandien, kada žmogaus paskyrimas pasaulyje jau baigiamas įvykdyti, kada gyvenimas jau baigiamas sukurti ir suorganizuoti, šiandien (bent ligi 20 amžiaus pradžios) pirmenybė tenka *individui.* Mes reikalaujame teisės gyventi visiems tiems, kurie tik prasidėjo motinos įsčiose. Bet pirmykščiais ir net archainiais laikais, kada žmonija buvo dar tik savo kelio pradžioje, kada įsigalėjimas gamtoje buvo svarbiausias kiekvienos dienos uždavinys, pirmenybė buvo atiduota *gyvenimui.* Tuo tarpu šitas gyvenimas buvo nuolatinė

kova už dvasios prasiskverbimą į maištingą prigimtį. Mintis grįžti į pirmykštę padėtį ir į pirmykštę gamtą galėjo kilti tik nudvasintoje ir išsekusioje civilizacijoje, kokia ji buvo Rousseau laikais. Laimės ir ramybės metų žmonija nėra patyrusi niekados, tuo labiau pirmykščiame savo gyvenimo tarpsnyje, kada išvidinis blogio siautimas rado savo pagalbininką nenugalėtoje gamtoje. Todėl visi tie, kurie neturėjo jėgos priversti gamtos gaivalus tarnauti, turėjo savaime išnykti arba buvo išnaikinami. Paliegėliams prieglaudų pirmykščiai amžiai nežinojo. To meto žmogaus kūryba ėjo per kūno galybę, ir vitalinis pradas buvo nepakeičiama atrama aukštesniam gyvenimui. „Kūrybinių gabumų individas (28) dėl savo švelnumo, liguistumo ir atkaklumo nebūtų galėjęs kiltyje išsilaikyti."[3] Tiesa, tokiems žmonėms, kaip pastebi S. Behnas, buvo viena priebėga - *magiškieji rateliai*[4], kuriuose susispiesdavo pirmykščių tautelių žyniai ir vedėjai. Bet šitie rateliai buvo labai siauri ir dar labiau uždari. Individų masei tekdavo arba savo gyvastingumu ir gajumu nugalėti žiaurią aplinką, arba išnykti. Šiandieninė silpnakūnių talentų globa pirmykščiams amžiams buvo neįmanoma.

Pats tad gyvenimo išsivystymas padarė, kad pirmykščio žmogaus ugdymas visų pirma buvo žadinamas *vitalinio prado.* Kūno gajumo reikalas *savyje* žadino norą ugdyti tokį pat gajumą ir savo *kūdikiuose,* kad jie galėtų išsilaikyti ir kurti. Šitoje pačioje paprasčiausioje gyvybės pagalboje *dvasiai* pirmykštis žmogus įžiūrėjo kūno gajumo *vertingumą* ir todėl jį ugdė, nes ugdyti galima tik tai, kas vertinga. Net ir gyvuliai globoja savo mažuosiuose tik tai, ką jie instinktyviai jaučia kaip vertybę. Todėl kai modernioji *vertybių filosofija* iškėlė rasės arba kraujo kilnumą *(edel)* kaip *vertybę,* ji nepasakė nieko iš esmės naujo: ji tik formulavo tai, kas glūdėjo jau pirmykščio žmogaus nujautime ir kas apsireiškia kiekvieno gyvybei pavojaus (karo, bado, epidemijų) metu. „Kraujo kilnumas nėra prasimanymas. Ne tik metaforiškai kalbama apie karštą krau-

[3] *S. Belm.* Allgemeine Geschichte der Pädagogik, Paderborn, 1928, p. 28-29.

[4] Op. cit. ibd.

ją ir apie stiprų širdies plakimą. Ne kiekvienas kraujas yra lygiai chemiškai aktyvus. Gerai išaugintos rasės turi puikiai išsišakojusią gyslų sistemą".[5] Tai yra tiesa, savaime plaukianti iš substancinių sielos ir kūno santykių. Dvasia gali viešpatauti pasaulyje tik įsigalėjusi savame kūne. Tuo tarpu kilnus kraujas kaip tik sudaro geras sąlygas dvasiai veikti kūne, o per kūną ir gamtoje. Žmogiškieji pradai tuomet randa tinkamą atramą gerai išaugintame organizme ir todėl gali lengviau ir vaisingiau apreikšti kuriamąjį savo veiklumą. Jeigu pirmykštis žmogus labiau vertino kūno gyvastingumą santykiuose su *gamta,* o modernioji vertybių filosofija labiau pabrėžia kūno gyvastingumo reikšmę *dvasiai,* tai čia pasikeitė tik vertinimo atžvilgis, bet ne pati vertybė savyje. Vitalinio žmogaus prado tobulumas visados buvo pergyvenamas *kaip vertybė,* ir dėl to jis visados buvo ugdymo *atrama.*

c. Vitalinis pradas ugdymo istorijoje

Bet ne visados vitalinis pradas ugdyme buvo *viešpataująs,* vadinasi, ne visados jo veikimas buvo susikristalizavęs *tipo* pavidalu ir apėmęs masių ugdymą. Pirmykščio žmogaus ugdyme jis vyravo tik kaip *būtinybė.* Pirmykštis žmogus ugdė kūno gyvastingumą ne kaip *vertybę savyje,* bet kaip vertybę, įgyjančią savo vertingumo iš santykių su kuriamu gyvenimu ir su nujaučiamu žmonijos paskyrimu. Nietzschiškas grožėjimasis gerai išaugintu kūnu pirmykščiam žmogui buvo iš esmės svetimas. Vitalinio gyvenimo taisyklės jam turėjo magiškos reikšmės ir buvo *šventos.* Jau šitasai laukinis, kuris Darwino fantazijoje mokėjo tik baubti, nujautė, kad vitalinės vertybės nėra vertybės šalia dvasinių vertybių, kaip nepriklausomos, bet kad jos yra, moderniškais terminais kalbant, *vertybės - skoliniai (Lehnszvert),* vadinasi, tokie dalykai, kurie vertybėmis tampa tik nušviesti aukštesnių pradų vertingumo *(Strahlzvert).* Vitalinio prado vyravimas pirmykščiame ugdyme ir dabartiniame rasizme, kaip netrukus matysime, yra skirtingas *iš esmės.*

[5] *S. Belm.* Philosophie der Werte, München, 1930, p. 42.

Tas pat reikia pasakyti ir apie fizinį *graikų* ugdymą. Graikų tautoje *kūno kultūra* buvo pasiekusi aukščiausią laipsnį, kokį tik sutinkame visoje ugdymo istorijoje. Bet ir ten ji buvo palenkta *dvasios kultūrai.* Priešingai rymiečiams, graikai fizinio lavinimo, pirmoje eilėje gimnastikos ir sporto, ne tik neniekino, bet savo ugdymo praktikoje skyrė jam nemaža vietos. Bet *niekados graikų istorijoje vitalinis pradas nebuvo laikomas sau vertybe.* Spartoje fizinis lavinimas buvo palenktas *kariniam jaunimo paruošimui.* Atėnuose - *estetiniam ugdymui.* Karinio auklėjimo esmę spartiečiams sudarė karo dorybių įdiegimas ir charakterio ištobulinimas, nes antikinių karų metu individualus didvyriškumas daugiau reiškė negu technika (plg. Termopilų mūšį). Militarizuotas Spartos ugdymas buvo ištisai dorinio pobūdžio. Jis rengė *stiprius* žmones tam, kad jie būtų geri kareiviai, geri piliečiai ir tvarkingi miesto gyventojai, nes, graikų manymu, „doriausias yra tas, kuris išėjo griežčiausią mokyklą" *(Archidamos).* Apie savarankišką fizinį ugdymą *Spartoje* negali būti nė kalbos. Savarankiškesnis jis, atrodo, buvęs *Atėnuose.* Atėnų gimnastika ir sportas buvo apspręsti *estetinio prado.* Tai lyg ir pažadina mintį, kad kūno gražumas, kaip simetrijos, proporcijos ir jėgos sintezė, čia buvęs savarankiškas ugdymo tikslas. Bet reikia gerai suprasti graikų pažiūras į grožį. Grožio sąvoka graikams buvo daug labiau surišta SU *gėrio* (vad., ir su *dorovės)* sąvoka negu mūsų laikais. Graikams grožis visados reiškė *idėjos prasiskverbimą pro pojustinį pavidalą.*[6] Idealistinė Platono ir Plotino estetika buvo tik giliausio graikų nujautimo formulavimas. Tai, ką Fidijas ir Praksitelis pasakė savo *menu,* Platonas ir Plotinas formulavo žodžiais. Todėl ir estetinis kūno ugdymas atėniečiams reiškė ne savarankišką vitalinio prado išskleidimą, bet, Schillerio žodžiais tariant, „gražios sielos" apreiškimą per *gražų kūną.* Graikai instinktyviai jautė, kad negalima kūno lavinti taip, tarsi jame negyventų siela; kad žmogaus kūnas giliausia prasme nėra dresiruojamas, kaip gyvulių, bet įgyja gražumo, ritmiškumo ir plastiškumo, tik nusilenkęs dvasios grožio, ritmikos ir plastikos pradams. Štai dėl ko graikai fizinę mankštą visados jungė su *muzika.* Tai nebuvo tik judesiams suvienodinti, kaip mūsų die-

[1] Plg. *Platono* Phaedrus, Svmposion, Timeus ir kt.

nomis. Platonas yra gražiai charakterizavęs muzikos reikšmę atėniečių ugdyme. „Jie skiepija, - sako jis, - ritmą ir harmoniją į jaunas sielas, kad jas apvaldytų, padarytų taktingas, harmoningas ir sugebančias kalbėti bei veikti, nes visas žmogaus gyvenimas reikalauja takto ir harmonijos".[7] Šitasai sieloje įsigalėjęs ritmas ir harmonija padaro ritmingą bei harmoningą ir žmogaus kūną. Muzikoje glūdinti idėja per dvasią įsigali ir kūno gyvenime. Kai Olimpijos žaidimų nugalėtojams graikų poetai kurdavo himnus ir odes, jie kaip tik ir apdainuodavo ne pačią fizinę jėgą, bet ritmingos ir harmoningos dvasios apsireiškimą per šitą jėgą. Graikų ugdymas buvo *antropocentrinis,* bet jis nebuvo *somatocentrinis.* Vitalinis pradas juos vertė ugdyti kūną, bet ne kaip nepriklausomą gėrybę, tik kaip aukštesniam pradui pasireikšti sąlygą ir vietą.

Viduriniais amžiais vitalinio prado ryšys su dvasiniu žmogaus prigimties pradu buvo dar ryškesnis. Visas to meto gyvenimas buvo palenktas transcendentiniam principui, ir ugdyme vyravo ne vitalinis ir net ne dvasinis, bet *religinis motyvas.* Tiesa, dažnos kalbos apie „kūno priespaudą" viduriniais amžiais ne kartą yra tik legendos. Viduriniai amžiai mėgo gražiai puoštis, ypač didesnių švenčių metu, mėgo sočiai pavalgyti, maudytis ir linksmintis. Hrabanas Mauras turėjo vieną pamokslą specialiai skirti kovai prieš besaikį valgio ir gėrimo vartojimą, kuris buvo įsigalėjęs visuose luomose - net dvasininko.[8] Gamtos pajautimas ir ja grožėjimasis buvo taip lygiai prieinamas, kaip ir mūsų laikais.[9] Šv. Pranciškaus Asyžiečio himnas saulei yra charakteringas liudytojas vidurinių amžių žmogaus santykių su gamta. Riterių turnyrai, dvikovos, nuolatiniai karai grūdino kūną ir ugdė vitalinį prigimties pradą ne mažiau kaip ir kitais istorijos tarpsniais. Fizinio darbo pamėgimas, kuris nuo šv. Augustino[10] per šv. Benedikto vienuoliją

[7] Cit. *O. Willmann.* Griechische Erziehung, „Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik", v. W. Rein. III, 657 p. Langensalza,[2] 1909.

[8] Plg. G. *Schnürer.* Kirche und Kultur im Mittelalter, II, Paderborn, [2]1927, p. 68.

[9] Plg. G. Schnürer, op. cit., p. 99.

[10] „Dirbti tik kūnu, ne dvasia nieko nepadeda, nors tai ir atrodo gana; dirbti tik dvasia, ne kūnu, yra tinginių ženklas". Enchiridion in Ps. 83, 8.

prasiskynė kelią į tinginiavusių barbarų minias ir kuris sukūrė lig pat smulkmenų išdailintas gotikos katedras, atstojo klasikinės senovės sportą ir gimnastiką. Bet šalia viso to viduriniai amžiai niekados neužmiršo šv. Povilo žodžių: „Aš baudžiu savo kūną ir stengiuos jį pavergti..." (1. Kor. 9, 27). Šv. Pranciškus Asyžietis kūno pavadinime „brolis asilas" yra formulavęs savo laikų nusiteikimą fizinės prigimties atžvilgiu, ji nebuvo niekinama. Bet ji buvo lenkiama dvasiai. Pasninko ir atgailos praktikų pavidalu dvasia turėjo apreikšti savo viešpatavimą medžiagoje, kurią ji formuoja ir gaivina. Vitalinio prado veikimas vidurinių amžių ugdyme yra *mažiausiai* ryškus.

Daug ryškesnis jis vėl tampa *Renesanso* metu. Šiandien jau yra visai aišku, kad 15 šimt. sąjūdis pasisavino iš klasikinės senovės ne tik mokslo, meno ir ugdymo pavyzdžius (tai darė ir viduriniai amžiai), bet ir *antropocentrinę graikų bei rymiečių pasaulėžiūrą.* Tie žmonės, kurie augino pirmuosius Renesanso daigus, buvo *sąmoningi* vidurinių amžių priešininkai": jie stengėsi sukurti naują žmonijos išsivystymo tarpsnį, sujungtą su klasikine, kurios pasaulėžiūra „daugeliui atrodė kaip naujas apreiškimas"[12]. Atgaivintas antropocentrizmas savaime pabrėžė fizinę prigimtį labiau negu teocentrizmas, kuriam kūno paklusimas dvasiai buvo vienas iš pagrindinių tikro gyvenimo dėsnių. Paskui atsigręžimą į žmogų nuosekliai ėjo ir atsigręžimas į kūną. Jau pačioje Renesanso pradžioje randame Vittorino da Feltre *Casa giocosa,* kurioje fizinis auklėtinių lavinimas užėmė labai žymią vietą. Pastatyta ant ežero kranto, papuošta galerijomis, sodu ir fontanais, ši mokykla tikrai primena *Heros Akademos* ir leidžia pajausti, kad vidurinių amžių ugdymas jau yra pasibaigęs. Pats Vittorino, dar Padujoje bestudijuodamas, šalia klasikų ir matematikos buvo ir uolus *sporto* mėgėjas[13]. Todėl ir savo įsteigtoje mokykloje jis įvedė ne tik *trivium* ir *quadrivium,* bet ir *kūno lavinimą.* Jo mokiniai turėjo bėgioti, plaukyti, jodinėti, žaisti sviediniu ir šaudyti strėlėmis. Vasarą dažnai

[11] Plg. G. Schnurer, op. cit. III, p. 306.
[12] Plg. G. Schnurer, op. cit. III, p. 313.
[13] Plg. G. Schnurer, op. cit. III, p. 338.

būdavo daromos ekskursijos į Alpes. „Kas šitose pratybose pasirodydavo uoliausias, tas buvo tikras, kad pelnys Vittorino pagyrimą"[14]. Bet nei pats Vittorino, nei vėliau kiti Renesanso pedagogai nežiūrėjo į fizinį lavinimą kaip į nepriklausomą ugdymo uždavinį. Renesansui gyvenimo centras ir gyvenimo kūrėjas buvo ne žmogaus kūnas, bet žmogaus *dvasia.* Ir šitame punkte Renesanso skelbėjai buvo ištikimi graikų įpėdiniai. Ryškus estetinis Renesanso bruožas ir sykiu graikiškasis grožio supratimas savaime atgaivino Atėnų ugdymą ir jų pažiūras į kūno lavinimą. Todėl, ką pasakėme, kalbėdami apie graikus, tas *esmėje* tinka ir čia. Humanistams vitalinės vertybės dar nebuvo *vertybės* sau.

d. Vitalinio prado veikmės susikristalizavimas tipo pavidalu

Svarbiausių tad ugdymo istorijos tarpsnių apžvalga rodo, kad nė viename iš jų vitalinis pradas neturėjo lemiančios įtakos ir todėl masių ugdymo nesukristalizavo *vitalinio tipo* pavidalu. Visais laikais žmogaus linkimas ugdyti buvo apspręstas ir *kūno valios.* Bet nei senovėje, nei viduriniais amžiais, nei pagaliau Renesanso ir net apšvietos metu šitoji *kūno valia* arba moderniškasis *kraujo balsas* nebuvo pirmaeilis. Vitalinis pradas persveria tiktai ten ir tiktai tada, kai vitalinės vertybės yra laikomos ne *vertybėmis - skoliniais,* ne palenktomis dvasinėms vertybėms, bet *vertybėmis savyje ir sau.* Kai kūnas yra laikomas nepriklausoma gėrybe, tada fizinio prado ugdymui atsiranda nepriklausomas tikslas, nepriklausomi uždaviniai ir nepriklausomos priemonės. Tada vitalinio prado veikmė susikristalizuoja savotiško tipo pavidalu, kurį tiksliausia yra vadinti *pedagoginiu vitalizmu.* Jis visados yra atsirėmęs į vitalinį žmogaus prigimties pradą. Ugdomąjį šio tipo nusiteikimą geriausia yra charakterizuoti E. Sprangerio žodžiais, kaip „pasinėrusį į kūno išgyvenimus".[15] Tuose žmonėse, kuriuose jis

[14] *D. Petry, Vittorin von Feltre.* „Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik", V. W. Rein, IX, p. 635.

[15] Psychologie des Jugendalters, Leipzig,[16]1932, p. 353.

vyrauja, „grynas gamtinis pradas yra dar labai stiprus. Kraujas juos daro laimingus arba kankina. Svarbiausias jų egzistencijos jausmas kyla iš šito kraujo šėlimo".'" Kūno gyvastingumo klestėjimas kelia tam tikrą pasitenkinimą, pasakytume, net laimingumo jausmą, surištą su noru nugalėti ir viešpatauti *(Wille zur Macht).* Jėgos jautimas savyje stengiasi josios galybę išplėsti ir aplinkoje. Tai yra prigimta kiekvienam sveikam ir stipriam žmogui. Bet kai šitame gyvastingumo išgyvenime yra įžiūrima nepriklausomų vertybių, kurias mes šiandien vadiname *vitalinėmis vertybėmis* arba kartais *gyvybiniu polėkiu (élan vitol),* ir kai stengiamasi šitas vertybes realizuoti naujosiose kartose nepriklausomai nuo dvasios gyvenimo, tada ir atsiranda pedagoginio vitalizmo tipas. Jis nebūtinai turi būti surištas su laiku ir su erdve. Jis gali apsireikšti visada ir visur, kur tik vitalinės vertybės - teorijoj ar praktikoj - įgyja nepriklausomą vietą pagrindinių vertybių eilėje. Tokiu amžinu pedagoginio vitalizmo tipu yra *bajoriškasis ugdymas,* o šito tipo išplitimą masių ugdyme mes gyvename *dabar.*

Bajoriškasis arba kitaip aristokratiškasis ugdymas yra ryškus pavyzdys, kaip vitalinio prado veikmė tam tikruose, tegul ir siauruose, rateliuose nuolatos kristalizuojasi *vitalinio tipo pavidalu* ir apsprendžia visą pedagoginį šių ratelių darbą. Ar mes imsime aukštąsias Indijos kastas, ar Egipto valdovų gimines, ar Atėnų bei Rymo aristokratus, ar vidurinių amžių kunigaikščius, ar pagaliau moderniųjų laikų bajorus, visur rasime tą patį pagrindinį šitų sluoksnių ugdymo uždavinį: *išlaikyti ir ištobulinti kraujo kilnumą.* Net riterių auklėjime, kuris buvo labai suaugęs su religija, septynių laisvųjų menų[17] pakeitimas septyniais riteriškaisiais menais[18] rodo nemažą vitalinio tipo įsigalėjimą. Tai visai nenuostabu, nes riteriai juk ir buvo kilę iš aukštųjų luomų, kurių pedagoginio vitalizmo neįstengė nugalėti net nė vidurinių amžių teocentrizmas.

Renesanso pradžioje mes sutinkame charakteringiausią visoje

[16] E. *Spranger,* op. cit., ibd.

[17] Gramatika, dialektika, retorika, aritmetika, geometrija, astronomija ir muzika.

[18] Mankštintis, jodinėti, plaukyti, kautis, medžioti, šokti ir dainuoti.

istorijoje pedagoginio vitalizmo atstovą Machiavellio asmenyje. „Macchiavellis, gražiu S. Behno pasakymu, visados lieka tironiškojo idealo dainiumi".[19] Jo *Principe* yra jėgos atstovas, kuris priespauda, gudrumu ir klasta teigia savo viršenybę ir siekia save išlaikyti ir save išvystyti. Stiprus ir miklus kūnas, galingas kumštis ir nepalaužiama kovos valia yra idealas. Macchiavellis ligi galo išvystė bajoriškojo ugdymo užuomazgas ir į *etikos* pagrindus padėjo tai, kas ligi tol buvo laikoma žvėries atpalaidavimu žmoguje. *Jėgos* etika ir nuosekliai *ugdymas jėgai* glūdi visų aukštųjų sluoksnių praktikoje. Ne visados šitoji etika yra ginama viešai: jos dažnai net išsižadama. Bet tikrumoj ji visados yra. Machiavellis išdrįso ją formuoti ir paslėptas praktikas paversti teoriniais principais. Jo *Principe* yra *pirmoji* pedagoginio vitalizmo teorija.

Machiavellio vardas mus veda į Nietzsche ir sykiu į mūsų laikus. Nietzsche's antžmogis, kaip jį charakterizuoja S. Behnas, yra „raudonveidis, sveikas, karingas, užgrūdintas kaip fechtuotojas, švelnus kaip muzikas, stiprus kaip imtynininkas, išdidus, gražus, stiprus ir nepalaužiamas kaip deimantas".[20] Jame nesunku įžiūrėti Cezario bruožų, nors Nietzsche's fantazijoje jis atrodo kilnesnis negu Machiavellio teorijoje, nes Nietzsche buvo didesnis estetas negu Machiavellis. Machiavellio *Principe* yra daugiau politikas, Nietzsche *Übermensch* yra daugiau estetas. Bet ir vienas, ir antras savo galybę semia iš *vitalinio prado.* Ir vienas, ir antras turi būti kilnaus kraujo, tikros bei grynos rasės, žodžiu, *tobulo gyvastingumo tipas.* Nietzsche's teorijoje pirmą kartą buvo drąsiai ir aiškiai paskelbtas vitalinių vertybių nepriklausomumas, kurį nujautė visi aukštųjų sluoksnių rateliai ir kurį bandė pateisinti Machiavellis. Nuo Nietzsche's per Bergsoną, Simmelį ir pagaliau Scheleri vitalinės vertybės, *kaip nepriklausomos,* įsigalėjo pagrindinių vertybių sistemoje. Šiandien šalia *naudingumo, gražumo ir šventumo* mes pridedame dar ir *kūno gyvastingumą* arba *kraujo kilnumą* (edel)[21].

[19] Erzieherische Ideale, Bonn,[2]1928, p. 171.
[2U] Philosophie der Werte, p. 163.
[21] Plg. S. *Belm.* op. cit., p. 80.

Kad vitalinės vertybės, kaip *tokios,* gali būti nepriklausomos, kad kūno gyvastingumo kriterijumi galima *vertinti,* tai yra tiesa. Visame *gyvių* pasaulyje vitalinės vertybės yra aukščiausios, ir tikras gyvio vertinimas tik ir gali būti daromas pagal jo kūno išklestėjimą. Šituo atžvilgiu teisinga ir L. Boppo pažiūra, kad „biologinės vertybės tam tikra prasme yra *savarankiškos vertybės,* kiek jos yra Dievo idėjos, kurias jis norėjo įkūnyti organizmuose..."[22] Tai buvo žinoma ir prieš Nietzsche. Bet Nietzsche pirmasis šitą vitalinių vertybių nepriklausomumą perkėlė į *žmogų.* Pripažinti kūno gyvastingumui nepriklausomumą *gyviuose* ir *žmoguje* yra skirtingas dalykas *iš esmės.* Gyvis yra tik kūnas. Tuo tarpu žmogus yra *ir* kūnas, *ir* dvasia. Vitalinis žmogaus pradas gyvena *ne sau* ir *ne iš savęs,* bet *dvasiai* ir iš *dvasios.* Vertybė gali būti nepriklausoma tik tada, kai ji glūdi nepriklausomoje *gėrybėje* ir dėl to josios kriterijumi yra vertinama pati šitos gėrybės esmė. *Naudingumas yra nepriklausoma* vertybė *daiktuose,* gražumas yra nepriklausoma vertybė *meno kūriniuose,* nes šitos vertybės yra surištos su pačia minėtų gėrybių (daiktų, meno kūrinių) esme. Tuo tarpu vitalinis žmogaus pradas nėra jo prigimtyje nepriklausoma gėrybė ir nėra jo esmės išraiška. Žmogus yra *ir* gyvis. Bet žmogus nėra *tik* gyvis. Todėl *tikras* žmogaus vertinimas niekados negali būti išsemtas kūno gyvastingumu, kaip jis negali būti išsemtas nei naudingumu, nei gražumu. Žmogus, *kaip žmogus,* gali būti vertinamas tik *šventumu,* nes šventumas yra esminė *asmens* vertybė.[23] Taigi moderniosios vertybių filosofijos savotiškumas yra ne tas, kad šalia naudingumo, gražumo ir šventumo ji pastatė ir *kūno kilnumų*[24], bet tas, kad *vitalinių vertybių nepriklausomumą ji perkėlė į žmogų ir pirmoje eilėje ji pradėjo vertinti kūno gyvastingumą.* Taip buvo parengtas kelias *vitalinio tipo* išplitimui masių ugdyme. Iš aukštų bajoriš-

[22] Wir sind die Zeit, Freiburg i. Brs., 1930, p. 138.

[23] Plg. *S. Belm.* Philosophie der Werte, p. 73.

[24] Tai daro ir katalikai filosofai. Be minėto S. *Belm,* plg. dar: J. *Mausbach.* Werte u. Werterfassung in der Sittlichkeit, „Vierteljahrschrift f. wiss. Pädag. B. 2. Münster, 1926; M. *Honecker.* Versuch einer gegenstandstheoretischen Grundlegung der allgemeinen Wertlehre, „Philos. Jahrbuch der Görresgesellschaft", B. 36,1923.

kų ratelių per Machiavellio ir Nietzsche's teorijas pedagoginis vitalizmas žengė į platų gyvenimą ir pamažu virto dabartinio ugdymo principu. S. Behnas neklysta įrodinėdamas, kad „dabartis gyvybės gėrius renkasi ypatingu savo tikslu, kad jai tai atrodo geresnė norma negu *memento mori".*[15] *Mūsų amžiaus ethos yra apspręstas vitalinių vertybių.* Kūno išlaikymas, kūno išvystymas ir kūno ištobulinimas yra pagrindiniai masių gyvenimo uždaviniai, kuriems išspręsti yra rengiamos naujosios kartos. Kas stebi dabartinį jaunimo gyvenimą, lengvai gali jame rasti *vitalinį bruožą,* kuris yra ypač charakteringas *šviesuomenės* sluoksniams. Vitalizmas metafizikoje ir etikoje neišvengiamai turėjo apsireikšti ir vitalizmu *pedagogikoje.*

e. Vitalinio tipo apraiškos dabartiniame ugdyme

Du savotiški sąjūdžiai apreiškia vitalinį tipą dabartiniame ugdyme: *rasistinis ir sportinis.* Galima sutikti su O. Spannu, kad „rasių atsiradimo negalima išaiškinti materialistiniu ir apskritai gamtos mokslų būdu, vadinasi, pasigaunant priežastingai mechaniško tyrimo", kad „rasių istorija turi būti galiausiai įglausta į dvasios istoriją".[26] Galima net pripažinti, kad „rasė yra toji dvasinė tautų praeitis, kuri paliko žymių kūne".[27] Giliausią rasės esmę galima suvokti tik atsiremiant į kūno ir sielos santykių problemą. Bet kai šiandien mes žiūrime į rasę jau kaip į susiformavusį dalyką, negalime paneigti, kad ji *keroja kūne ir yra savotiškas zoologinis žmogaus nusiteikimas.* Tai savotiška žmogaus kūno struktūra, kuri galbūt turi už savęs „dvasios skilimą arba išsiskyrimą"[28], bet kuri šiandien apsireiškia jau kaip *vitalinio gyvenimo forma.* Dėl to ir dabartinis rasistinis sąjūdis atsiremia ne į dvasinį, tik į *vitalinį* pradą. Jis rasių nekuria, bet tik stengiasi jas išvystyti. Visi jo uždaviniai galiausiai susibėga į vieną centrinį tašką: *išugdyti gryną rasinį*

[25] Das Ethos der Gegenwart, Bonn, 1934, p. 6.
[26] Geschichtsphilosophie, Jena, 1932, p. 303.
[27] *O. Spann,* op. cit. ibd.
[28] *O. Spann,* op. cit., p. 380.

tipą. Jeigu apskritai ugdymas yra *vertybių įkūnijimas žmoguje,* tai rasistinio sąjūdžio ugdymas yra *vitalinių vertybių* įkūnijimas. Bet įkūnyti vitalines vertybes arba, kitaip sakant, išvystyti kūno gyvastingumą ligi norimo tipo galima ne lavinimu, ne auklėjimu ir net ne auginimu[29], bet tik *veislės gerinimu.* Kai sodininkas nori turėti geresnę kriaušių rūšį, jis atrenka gražiausių vaisių sėklas, pripratina daigus prie klimato sąlygų, kryžiuoja žiedus, duoda tam tikrų medžiagų maistui, pagaliau karpo neišsivysčiusias šakas ir globoja gražiąsias. Kas suvokia rasistinio mūsų dienų sąjūdžio esmę, lengvai gali jame pastebėti *sodininko* darbą. Kova už eugeniką ir nesveikų individų sterilizaciją, nepaprastos pastangos sukliudyti mišrių rasių vedybas, jaunimo grūdinimas militariniu auklėjimu, kelionėmis, gimnastika ir darbo tarnyba, pagaliau menkas rūpinimasis silpnaisiais ir paliegusiaisiais - visa tai yra charakteringos apraiškos, kurios slepia savyje *gryną pedagoginio vitalizmo tipą. Rasistinis ugdymas yra ne ugdymas tradicine prasme, bet biologinis veislės gerinimas.* Nietzsche vitalinių vertybių nepriklausomumą iš gyvių pasaulio perkėlė į žmogaus gyvenimą. Tuo būdu nurodytas pedagoginiam vitalizmui *tikslas* (kūno gyvastingumas). Rasistinis sąjūdis iš gyvių pasaulio pasiėmė šiam tikslui siekti *metodą: ugdymą jis pakeitė veislės gerinimu.* Rasistinio sąjūdžio ugdymas, kuris šiandien apima žymią Europos dalį, yra aiškus vitalinio tipo įsigalėjimas masiniame ugdyme.

Vitalinio tipo vyravimas yra ne mažiau ryškus ir *sportiniame* mūsų dienų sąjūdyje. Mūsų gimnastika ir sportas tuo skiriasi nuo graikų gimnastikos ir sporto, kad graikams, kaip minėjome, kūnas turėjo tapti ritmiškas ir plastiškas *iš dvasios* ritmiškumo ir plastiškumo, tuo tarpu mums jis turi tokiu tapti pats *iš savęs.* Graikai tikėjo, kad harmonija *sieloje* sukuria harmoniją ir kūne. Mes tikime, kad *mens sana in corpore sano* (iškreiptas Juvenalio posakis). Fiziniame mūsų dienų lavinime kūnas gyvena nepriklausomą gyvenimą ir yra ugdomas - geriau, dresiruojamas - tarsi jis visai neturėtų sielos. Kūno ir sielos perskyrimas ugdyme šiandien ga-

[29] Auginimas yra tik skatinimas *augti,* vadinasi, plėtotis tam, kas jau *yra.* Jis nesiekia to, kas *turi būti.*

mina sveikų, tvirtų ir raumeningų, bet *nedvasingų* individų. „Užtenka tik pasižiūrėti į šitų tipų fizionomiją" (E. Krieckas). Mes turime olimpiadų, rungtynių ir laimėjimų. Bet mūsų literatūroje *nėra* šitiems laimėtojams odžių ir himnų. Mūsų sportinis sąjūdis yra kilęs ne iš pablogėjusių kūno gyvenimo sąlygų (ankšti butai, stoka oro ir saulės, ilgas sėdėjimas), kaip kai kas bando aiškinti, bet *iš vitalinio prado atpalaidavimo.* Mūsų sportavimo būdas yra nelygstamas gyvastingumo teigimas, kaip ženklas pavargusios *dvasios* ir prarasto *Dievo.* Sportinis mūsų dienų sąjūdis artina dabartinį ugdymą į *kūno kulto laikus.*

f. Vitalinio tipo santykis su idealine kultūra

Savaime suprantama, kad pedagoginis vitalizmas, būdamas vitalinių vertybių įkūnijimas žmoguje, labiau vertina *fizinės kultūros* gėrybes negu idealinės kultūros. Mokslas, dorovė ir menas yra tokie dalykai, kurie su veislės gerinimu susisiekia tik iš tolo ir todėl vitalinio tipo praktikoje niekados neranda tinkamo pripažinimo. Pradedant septyniais riteriškaisiais menais ir baigiant rasistiniu mūsų dienų sąjūdžiu, ugdomosios vitalinio tipo gėrybės visados buvo labai skurdžios. Pedagoginis vitalizmas gerai perteikia *gamtinio* gyvenimo gėrybes: gamtos ritmą, gamtos energiją ir gamtos tikslingumą, kurios iš esmės yra pašauktos sukurti ugdytinio prigimtyje pastovių vitalinių nusiteikimų, kaip juslių tikslų veikimą, kūno paklusimą valiai ir savaimingą kūrybiškumą. Bet *kultūrinėje* tvarkoje šitasai tipas nepakyla aukščiau ***už** fizinę kultūrų.* Aukštesnės žmogaus galios, nesuvestos į tinkamus santykius su *idealinės kultūros* gėrybėmis, nepasiekia tinkamo išsivystymo, ir dėl to pedagoginiame vitalizme išyra harmonija tarp kūno ir sielos tobulėjimo. Vitalinio tipo praktikose apsireiškia sarkastiškas Mefisto patarimas: „Paniekink protą ir mokslą, tą didžiausią žmogaus galybę" (Goethe). O ten, kur pedagoginis vitalizmas idealinę kultūrą pripažįsta, dažnai esti paneigiamas nelygstamas šitos kultūros charakteris ir ji pati esti verčiama tarnauti vitalinio prado reikalams. Mokslas tuomet netenka savo kilnumo ir net objektyvumo (plg. daugybę šiandieninių Vokietijos mokslininkų

darbų), dorovė esti sureliatyvinama, menas išsigema ir virsta tuo, ką vokiečiai vadina *Kitsch.* Tokio idealinės kultūros sumenkėjimo ženklų galima aiškiai matyti dabartiniame rasistų ir sportininkų sąjūdyje.

Visa tai padaro, kad vitalinis tipas atsiduria nuolatiniame pavojuje *subarbarėti.* Kai šiandien iš rasistinio ir sportinio sąjūdžio vadų lūpų išsprunka žodžiai, esą kultūra esanti tik *linkas,* vadinasi, tik toks daiktas, kuris nesiekia žmogaus prigimties gelmių, tai tikrumoj tokie posakiai yra barbariškumo apologija.[30] Tai yra Rousseau kovos prieš kultūrą atgaivinimas ir sykiu grįžimas ne tik į gamtinį gyvenimą, bet ir į barbarybę. Idealinės kultūros paneigimas trauko ryšius su praeitimi ir ardo tradicijų perteikimą iš kartos į kartą. Tuo tarpu „kai žmogus nesugeba būti (240 p.) paveldėtoju, jis tampa barbaru, o žlungančios kultūros barbaras nesugeba turėti paveldėtojų".[31] Kultūrinės tradicijos, toji „istorinio tautos likimo simbolika"[32], kaip jas gražiai vadina N. Berdiajevas, yra būtina atrama kiekvienai tolimesnei žmonijos pažangai. Jose glūdi tasai nenutrūkstąs kūrybinis žmonijos vyksmas, kuris sužmogina gyvenimą ir dvasinį pradą įveda į laukinę gamtą. Šitų tradicijų paneigimas kaip tik ir perkerpa šitą vyksmą, pastato žmogų pažangos pradžioje, atiduoda jį neapvaldytos gamtos valdžiai ir paneigia visą ligi tol buvusią žmonijos istoriją. Jeigu tai įvyksta *sąmoningai,* niekas negali neigti, kad tai reiškia *žlugimą,* nes mūsų dienų barbaras naujam gyvenimui kurti neturi nei tiek drąsos, nei tiek jėgos, kiek jos turėjo *pirmykštis* barbaras. Štai kur glūdi vitalinio tipo pavojus kultūrai. Ir jeigu rasistiniam sąjūdžiui pavyktų įsigalėti Europoje ligi galo, jeigu pedagoginis vitalizmas nustelbtų kultūrinį ugdymą, tuomet ateitų O. Spenglerio pranašautasis Vakarų žlugimas ir šv. Augustino laikų barbarai būtų veltui palikę savo miškus.

[30] Plg. *S. Belm.* Das Ethos der Gegenwart, p. 71.
[31] *S. Belm.* Sein und Sollen, Berlin u. Bonn, 1927, p. 240-241.
[32] Sinn der Geschichte, Darmstadt, 1925, p. 49.

PEDAGOGINIO SANTYKIAVIMO PROBLEMA

1. *Dviasmeninis ugdymo pobūdis*

Dviasmeninis ugdymo pobūdis yra tiek jam charakteringas, kad jis ugdymą išskiria iš visos kultūros ir sykiu slepia savyje jo paties esmę. Visoje kultūrinių veiksmų skalėje tik ugdymas yra dviasmeninis. Nei mokslinio, nei techninio, nei meninio veikimo objektas nėra asmuo. Kiekvieno kito (išskyrus dorinį aktą) kultūrinio veikimo objektas yra *pasyvus.* Jis yra apipavidalinamas ne pagal savo prigimties linkimą, bet pagal veikėjo nusistatymą ir tikslus. Tiesa, menininkas, pvz., turi paisyti medžiagos reikalavimų. Marmure negalima įkūnyti to, ką galima drobėje arba garsuose. Bet šitoji objekto įtaka čia kyla ne iš to, kad jis yra *objektas,* tik iš to, kad jis yra *tos* ar *kitos rūšies medžiaga.* Dar daugiau, *ne medžiaga renkasi idėją ir ne iš medžiagos idėja kyla, bet meniška idėja renkasi sau tinkamą medžiagą ir joje apsireiškia.* Medžiaga, kaip objektas, reikalauja tik vieno: apipavidalinti. Pats apipavidalinimo vyksmas kyla iš veikėjo, yra jo pradedamas, vedamas ir atbaigiamas. Mokslinio, techninio, meninio ir net dorinio veiksmo esmės reikia ieškoti *veikėjuje.*

Visai kitaip yra *ugdyme.* Ugdymo objektas stato savus reikalavimus ne tik kaip medžiaga, kaip to ar kito temperamento, to ar kito amžiaus žmogus, bet ir *kaip ugdytinis apskritai,* kaip tampąs *asmuo.* Temperamentas, amžius, įvairūs polinkiai ir net lytis apsprendžia ugdymo metodą ir priemones. Kaip architektas savai kūrybai yra reikalingas kitokio pasiruošimo ir kitokių priemonių negu muzikas, taip ir vaikų darželio vedėja auklėja kitaip negu jaunimo organizacijų vadas. Bet šalia šitų atsitiktinių skirtybių

ugdyme visados lieka vienas bendras dalykas: *ugdytinio apsisprendimas ir laisvas jo dalyvavimas.* Jeigu architektas turi gabumų ir tinkamų priemonių, jis gali būti tikras, kad jo veikalas pasiseks. Tuo tarpu net ir gabiausias gydytojas nežino, ar jo darbas nebus tuščias. Moksle, technikoje ir mene objektas yra tik *veikiamas.* Ugdyme jis yra ir *veikiamas, ir sykiu veikia pats.* Ugdytojas sava iniciatyva ugdomąjį veiksmą pradeda. Bet jį veda jau abu: *ugdytojas ir ugdytinis.* O jį atbaigia ugdytinis *pats vienas.* Ugdymo veikėjas, arba subjektas, eina tik pusę kelio. Antrą pusę nueiti jis palieka pačiam objektui. Ugdytinio savarankiškumas nėra tik metodologinis principas, bet būtinai išplauka iš ontologinio žmogaus dvasios paskyrimo.

Štai dėl ko ugdymo esmės negalima rasti tik vieno subjekto veikime, kaip kad techniniame ar meniniame veikime. Gali ugdytojas turėti pedagoginį *Ethos,* vadinasi, veikti sąmoningai ir pagal vertybinį tikslą, bet šitas jo veikimas, kol jis yra tik jo vieno, dar nėra ugdomojo veikimo esmė. Tai greičiau tik šitos esmės apraiškos suaugusio žmogaus darbuose. Amžinoji ugdymo esmė apsireiškia abiejuose ugdomojo veiksmo poliuose: ugdytojuje ji žadina sąmoningumą ir tikslingumą, *ugdytinyje* - išvidinį imlumą ir išvidinį kūrybingumą. Bet visos šitos žymės, *paimtos skyrium,* anaiptol nesudaro ugdomojo veiksmo esmės. Jos yra tiktai loginė šitos esmės *sklaida.* Veiklus ir būtinas ugdytinio dalyvavimas neleidžia ugdymo esmės ieškoti tiktai vieno ugdytojo veikime, į ką buvo linkusi tradicinė mokykla. Iš kitos pusės, pradedanti, tvarkanti ir vedanti ugdytojo iniciatyva neleidžia šitos esmės rasti tik vieno ugdytinio veiklume, kaip tai bandė darbo mokykla. Ugdytojas yra tikras ir pirmaeilis ugdymo veikėjas, o ne tik instrumentinė jo priežastis. Jo veikimas siekia pačias ugdytinio prigimties gelmes ir nėra tik pagalba. Ugdytinis savo ruožtu yra veiklus pradas ugdyme, o ne tik pasyvus objektas. Jo dalyvavimas savęs apipavidalinime ir ugdytojo pradėtų įtakų atbaigime yra daugiau, negu tik sąlygų rengimas ugdytojo dvasios pradams. Nė viename tad ugdymo poliuje *skyrium* nėra pedagoginio akto esmės, nes ugdytojas čia nėra savarankiškas veikėjas, ir ugdytinis čia nėra pasyvi medžiaga.

Ugdomojo veikimo esmės tenka ieškoti tame taške, kur susiduria ugdytojas su ugdytiniu arba, tiksliau sakant, kur subrendęs žmogus tampa ugdytoju ir bręstas žmogus tampa ugdytiniu. Suaugusieji ne visados ugdo, ir augantieji ne visados yra ugdomi. Pedagoginis aktas atsiranda tiktai tada, kai subrendęs žmogus, kaip aukštesnio prado atstovas, susiduria su bręstančiu žmogumi, kaip šito prado ieškančiu. *Tiktai tada, kai du asmenys atsiduria pedagoginėje situacijoje, tiktai tada vienas tampa ugdytoju, o antras - ugdytiniu.* Nė vieno suaugusiojo nelaikome ir negalime laikyti ugdytoju, jeigu jis nėra apspręstas pedagoginio *ethos* ir neturi gyvų santykių su augančia karta. Nė vieno vaiko nelaikome ugdytiniu, jeigu jis neturi atsakingo vedėjo ir prižiūrėtojo. Gali suaugęs žmogus būti ir labai išlavintas pedagogikoje, gali vaikas būti ir labai didelėje aplinkos įtakoje, kol tarp jųdviejų nėra atsiradusi pedagoginė situacija, tol vienas bus tik pedagogas, o antras - tik tarpasmeninės difuzijos narys, ne ugdytinis. Ugdytinis savaime suponuoja ugdytoją, ir ugdytojas negali būti mąstomas be ugdytinio. Šitos dvi sąvokos yra iš esmės koreliatyvios ir todėl savaime nurodo vieną į antrą. Ugdomasis veikimas apima abu ugdymo polius, sujungia juos, kaip netrukus matysime, į bendruomenę ir jų abiejų sąveikoje atskleidžia savo esmę. Giliausia prasme pedagoginis aktas nėra nei tik veiksmas iš subjekto pusės, nei tik vyksmas iš objekto pusės, bet *savotiškas tapusio ir tampančio asmens santykiavimas,* kurį mes vadiname *pedagoginiu santykiavimu* ir kuris sudaro ugdomojo veikimo esmę. Realiame pedagoginiame santykyje ugdomasis veiksmas ir ugdomasis vyksmas nėra du atskiri pedagoginio akto tarpsniai, bet tik du to paties vieno ir vieningo veikimo atžvilgiai, arba loginiai momentai, tikrumoj vykdomi vienu sykiu ir kuriantieji nuolatinę ugdytojo ir ugdytinio sąveiką. Suaugęs ir augąs žmogus pedagoginiame santykyje nestovi vienas šalia antro, bet gyvena vienas antrame. Tasai aukštesnis pradas, kuriam atstovauja ugdytojas ir kurio ieško ugdytinis, yra bendras jiems abiem. Jis juodu suriša vieną su antru, jis perkelia jų dvasios pradus į vienas antro sielą, jis sukuria pedagoginę sintezę, kuria minta abu josios nariai. Štai kame glūdi paslaptis, kad mes mokydami mokomės ir auklėdami auklėjamės.

2. Pedagoginė meilė kaip pedagoginio santykiavimo pagrindas

Pedagoginis santykiavimas yra santykiavimas tarp subrendusio ir bręstančio žmogaus, kurie taip santykiauja vienas su antru, kaip realybė su galimybe, kaip esanti vertybė su būsima vertybe. Ugdytojas čia stovi priešais ugdytinį kaip žmogus, kuriame vertybės yra jau įkūnytos, kuriame jos yra jau *aktualiai* ir kuris turi stiprų nusiteikimą pasidalinti savo vidaus turtu. Ugdytinis stovi priešais ugdytoją, kaip žmogus, kuriame vertybės yra dar tik *potencialiai,* kuris dar neturi pastovios ir ryškios savo veikimui lyties nei pastovios gyvenime vietos. Ugdytojo akims ugdytinis yra nepajėgiąs, nežinąs ir nesugebąs žmogus: nepajėgiąs savęs aprūpinti, nežinąs kultūros laimėjimų ir nesugebąs savęs tobulinti. Ugdytinio akims ugdytojas yra augintojas, mokytojas ir vadovas, kuris pagelbsti nepajėgiančiai prigimčiai, perteikia žmonijos laimėjimus ir veda ugdytinį į visišką subrendimą. Iš kitos pusės, ugdytojas žiūri į ugdytinį ne tyrinėtojo akimis, kaip psichologas, biologas ar medikas. Jam rūpi pažinti ne tik tai, kas ugdytinis tikrumoj *yra,* bet ir tai, kuo jis *turi būti.* Grynai teorinis augančio žmogaus pažinimas yra psichologo, ne ugdytojo dalykas. Ugdytinio prigimties tikrovėje ugdytojas visados mato ištisą galimų vertybių pasaulį. Jis santykiuoja su ugdytiniu kaip su žmogumi, kuris slepia savyje neaprėžtų galimybių. Dar daugiau, jis nekonstatuoja šitų galimybių kaip gryno fakto, bet jis jaučiasi esąs pašauktas jas paversti realybėmis, apipavidalinti ugdytinio prigimties tikrovę pagal jos idealą, suteikti jo galioms pastovią jo reiškimosi lytį ir nurodyti jam vietą gyvenime. Neaprėžtas ugdytinio galimybes ugdytojas pergyvena kaip savo uždavinį ir dažnai (motinos atveju) kaip svarbiausią savo gyvenimo darbą. Pedagoginio nusiteikimo asmeniui ugdytinis visados yra *vertybinis žmogus.* E. Sprangeris yra pastebėjęs, kad „kas žmones studijuoja tik šaltai, kas juose tiria tik objektyvinę tikrovę, tas nemato juose snūduriuojančių galimybių, kurios galėtų išsivystyti patyrusios bent truputį šilimos"[1]. Toks šaltas tyrinėjimas yra teorinio

[1] Lebensformen, Halle a. s.[6] 1927, p. 196.

žmogaus nusiteikimas. Teoriniam žmogui yra nesvarbu, kiek jo tiriamame objekte yra „snūduriuojančių galimybių". Tuo tarpu ugdytojas prarastų esminę savo darbui atramą, jei augančiame žmoguje šitų galimybių nepastebėtų. Pedagoginio talento esmė ir yra ta, kad ji padeda ugdytojui vienu žvilgiu permatyti ugdytinio sielą, ją suprasti ir veikdyti. Pedagoginis genijus dažnai regi didžiausių vertybių ten, kur kitiems, atrodo, viešpatauja tik didžiausios ydos. Bet jis mato jas tik todėl, kad į ugdytinį žiūri meilės akimis ir šitoje meilėje paregi ydų nepaliestas sielos gelmes. *Ugdytojas supranta ir apsprendžia augantį žmogų tik todėl, kad jis kartu su juo jaučia ir jo vidaus įvykius atgaivina savyje.* Ugdytojas pedagoginiame santykyje apsireiškia kaip *simpatijos* žmogus pirmykščia šito žodžio prasme. W. Dilthey posakis, kad mes „suprantame tik mylėdami", visų pirma tinka ugdytojo veikimui. Be meilės dvasios negalima įsibrauti į jaunos sielos gelmes, negalima paregėti paslėptų vertybių ir todėl negalima ugdyti. *Pedagoginė meilė yra esminis pedagoginio santykio elementas.* Pedagoginis santykiavimas iš esmės yra *meilės* santykiavimas. Ugdytojas myli ugdytinį ne kaip sau lygų, ne kaip tobulesnį už save, bet kaip tampantį, dvasiškai skurdų ir neatbaigtą žmogų. Jis pasilenkia prie jo, kad jį praturtintų, pamokytų ir atbaigtų. Iš kitos pusės, ugdytinis myli ugdytoją kaip savo idealą, kaip tą, prie kurio jis stengiasi pakilti, kurio dvasios turtais jis gyvena ir kurio dvasine gyvybe jis minta. Meilės nusiteikimas ugdytinio sieloje yra tiek pat reikšmingas, kiek ir ugdytojo meilė ugdytiniui. Kur nėra meilės, ten negalima nei ugdyti, nei būti ugdomam.

Visas tad pedagoginis santykis yra atremtas į grįžtamąją jo narių meilę. Bet šita meilė savo esmėje - kiekvieno nario atžvilgiu - nėra ta pati. Dviasmeniniame meilės veiksme gali būti trejopas santykiavimas. Besimylintieji gali keistis dvasinėmis vertybėmis, sudarydami tuo būdu „vertybinę bendruomenę"[2]; netobulas asmuo gali kilti prie tobulojo, ir galop tobulasis gali pasilenkti prie netobulo, kad šį patobulintų. Žmonos ir vyro meilė priklauso pirmajai meilės rūšiai, nes sielų vertingumas čia paprastai esti vienodas arba bent panašus. *Mūsiškoje* Dievo meilėje apsireiškia antra

[2] *E. Spranger.* op. cit., p. 378.

meilės santykio rūšis. Čia mes kylame ligi dieviškumo ir religiniame perkeitime esame net sudievinami. Dievo meilėje *mūsų* atžvilgiu tobuliausiai pasirodo trečia meilės rūšis. Kai dieviškasis *Logos* įsikūnijo žmogaus prigimtyje, jis pasilenkė prie žmogaus, kad jį atpirktų ir išganytų. *Pedagoginės meilės santykis priklauso abiem pastarosioms meilės rūšims.* Ugdytojas ir ugdytinis nesikeičia dvasinėmis vertybėmis, kaip vyras su žmona arba draugai. Ugdytojo meilėje ugdytiniui apsireiškia noras *tobulinti,* noras pakelti augantį žmogų iš grynai gamtinio būvio į kultūrinį būvį ir atskleisti jam pasaulio bei gyvenimo prasmę. Jeigu apskritai kūrybiniu savo veikimu žmogus yra panašus į Dievą, tai ugdyme jis yra panašiausias. Ugdytojas čia tampa simboline ne tik Dievo Kūrėjo, bet ir Dievo Apreiškėjo ir Dievo Išganytojo. Pedagoginė meilė ugdytojo atžvilgiu yra tikroji, Eggersdorferio žodžiais tariant, *Heilszville am Kinde*[3].

Tuo tarpu ugdytinio meilėje ugdytojui vyksta atvirkščias procesas. Instinktyvus augančio žmogaus noras prilygti suaugusiajam savaime jame žadina *norą tobulėti.* Gali šitas noras būti net nesąmoningas, bet tikrumoj jis visados ugdytinyje yra. Kaip be noro tobulinti iš ugdytojo pusės negali būti jokio tikra prasme ugdymo, taip lygiai jo negali būti ir be *noro* (aiškaus ar paslėpto) *tobulėti* ir ugdytinio pusės. Kas nenori tobulinti, tas augančiai sielai nieko *neduoda:* jis gali būti geras psichologas, bet jis negali būti geras ugdytojas. Kas nenori tobulėti, tas nenori nieko *prisiimti,* vadinasi, nenori pažadinti savyje išvidinio veiklumo, kuris yra būtina sąlyga ugdymo vaisingumui. *Noras tobulinti ir noras tobulėti yra du koreliatyvūs linkimai ir du esminiai pedagoginės meilės* (tuo pačiu ir pedagoginio santykiavimo) *elementai.*

Vis dėlto patys vieni šitie elementai pedagoginio santykiavimo dar nesukuria. Kad ugdytojo noras tobulinti virstų realiu augančio žmogaus *tobulinimu,* reikia, kad ugdytinis atskleistų savo sielą, kad jis sutiktų prisiimti į save ugdytojo dvasios pradus, kad instinktyvus jo paties linkimas tobulėti virstų realiu išvidiniu *veiklumu.* Tai įvyksta tik tuomet, kai ugdytinis *pasitiki ugdytoju* ir kai

[3] Jugendbildung, München,[4]1933, p. 73.

jis mato jame įsikūnijusį savo idealą arba bent pergyvena ugdytoją, kaip šiam idealui atstovaujantį. Tuomet jis atidaro savo vidų, klauso ugdytojo žodžių, žavisi jo darbais ir seka jo pavyzdžiu. *Pasitikėjimas ugdytoju* yra būtinas *pedagoginio santykio* pradas, kuris psichologiškai parengia ugdytinį realiam tobulėjimui. Kur jo nėra, kur ugdytinis žiūri į ugdytoją kaip į sau lygų arba kaip į sau svetimą, ten negali būti jokio pedagoginio santykio ir tuo pačiu jokio ugdymo. Iš ugdytojo pusės šitą pradą atitinka *autoritetas.* Ugdytinis tik todėl pasitiki ugdytoju, kad jis jaučia (tegul ir labai neaiškiai), jog suaugęs žmogus jam kalba kažko aukštesnio vardu, kad tas pats dalykas, kurį jis girdėjo iš savo bendraamžių, ugdytojo lūpose įgyja aukštesnės prasmės ir gilesnės sankcijos. H. Bergsonas, kalbėdamas apie dorinę pareigą, teisingai yra pastebėjęs, kad vaikystėje „tėvai ir mokytojai mums atrodė veikią kaip atstovai. Mes to aiškiai nesuvokėme, bet už mūsų tėvų ir mokytojų mes įspėjome kažką (p. 1) nepaprastą arba, geriau, begalinį, kuris mus slėgė visu sunkumu per jų tarpininkavimą"[4]. Bergsonui šitas aukštesnis pradas yra *visuomenė.* Mums jis yra *žmogaus idėja.* Jai tėvai ir mokytojai atstovauja josios vardu, jie mus apsprendžia, ir dėl josios mes jais pasitikime ir esame jiems klusnūs. Ugdytojo autoritetas yra ugdytinio pasitikėjimo pagrindas ir dėl to koreliatyvus jojo pradas. Kas vaikui norėtų būti tik vaikas ir jaunuoliui tik jaunuolis, tas nustotų buvęs vaiko ir jaunuolio siekiamo idealo atstovas, prarastų jo pasitikėjimą ir tuo pačiu liautųsi buvęs ugdytoju. „Neautoritetingas ugdymas yra nesąmonė"[5]. Pedagoginis santykis autoriteto yra tiek pat reikalingas, kiek ir vaiko pasitikėjimo, nes giliausia prasme šitas pasitikėjimas yra atremtas ne į mokėjimą vaiką suprasti ir su juo susidraugauti, kaip manė Elena Key, bet *į nepažeistų ir vaiko akyse šventų ugdytojo atstovavimą aukštesniam pradui.* Vaiko pažinimas ir jo draugiškumo įsigijimas yra tik geras kelias šitam atstovavimui apsireikšti. Darbo mokykla ir visa „ugdytinio pedagogika" teisingai pabrėžė vaiko pasitikėjimą ir nurodė kelią šitam pasitikėjimui įsigyti. Bet ji

[4] Les Deux sources de la morale et de la religion, Paris, 1932, p. 1-2.
[3] W. *Flitner.* Systematische Pädagogik, Breslau, 1933, p. 67.

nesuvokė pasitikėjimo pagrindo. Mokytojo autoritetas, kaip žmogiškojo idealo išraiška, čia buvo sukeistas su ugdytojo nuoširdumu ir draugiškumu. *Ontologinė pasitikėjimo atrama čia užleido vietą psichologinei pasitikėjimo sąlygai,* kurios negalima neigti, bet kuri pedagoginiame santykyje visados lieka *tik sąlyga.* Šiandien, kada vėl pamažu grįžtama į „ugdytojo pedagogiką", pradedama suprasti, kad tikra ir tobula ugdytojo ir ugdytinio sąveika yra galima ne autoriteto išsižadant, bet jį tobulinant, nes tikrumoj ugdomasis autoritetas yra ne tik formalinis dalykas, bet sykiu jis slepia savyje didesnį ar mažesnį ugdytinio siekiamo idealo įsikūnijimą. *Ugdytojo asmenybės pilnatvė iš esmės yra susijusi su ugdomuoju autoritetu.* Tobulinti tad šitą autoritetą reiškia sykiu tobulinti patį ugdytoją ir tuo pačiu gilinti pedagoginį santykį. Ugdytinis atveria savo vidų tam, kuriuo labiausiai pasitiki, o labiausiai pasitiki jis tuo, kuriame mato geriausiai realizuotą tai, ko jis pats ieško: *žmogiškąjį savo idealą.*

3. Pedagoginio santykiavimo pradai

Pedagoginio tad santykiavimo analizė mums atskleidžia ketvertą pagrindinių jo pradų: *autoritetą bei norą tobulinti - iš ugdytojo pusės ir pasitikėjimą bei norą tobulėti - iš ugdytinio pusės.* Visi jie yra susiję vienas su kitu, ir visi jie pedagoginiam santykiui yra būtini. Organiškas jų susijungimas padaro, kad pedagoginis santykis virsta grįžtamąja ugdytojo ir ugdytinio sąveika. Atstovavimas aukštesniam pradui pažadina ugdytoją kreiptis į ugdytinį ir jį *pakalbinti.* Bet tas pats atstovavimas sukelia ugdytinyje pasitikėjimą ir pažadina jo *atsakymą.* Pedagoginis santykis įvyksta tik tada, kai ugdytinis atsako. Bet jis atsako tik tada, kai yra tikrai ir giliai pakalbinamas arba pažadinamas. Be ugdytojo pakalbinimo ugdytinis negali atverti savo vidaus. Bet be ugdytinio atsakymo ugdytojas negali išvystyti tobulinamojo savo veikimo. Ugdytojas visuomet pedagoginį santykiavimą arba ugdomąją sąveiką *pradeda.* Jis yra pirmasis, kuris savo aktyvumu pažadina tebesnaudžiančią bręstančio asmens dvasią. Vėliau josios veikimą jis ap-

sprendžia ir veda tam tikra kryptimi. Bet šitas vėlesnis darbas yra galimas tik pačiam ugdytiniui dalyvaujant, tik tada, kai ugdytinio dvasia jau yra atbudusi, kai ji prisiima ugdytojo pradus, kai ji juos perkuria ir sutapdo su asmeniniu savo gyvenimu, vadinasi, kai ji realiai tobulėja. Šitoje nuolatinėje sąveikoje išsiskleidžia ugdytinio prigimtis, ir jo dvasia nuolatos aktyvėja. Ugdytinis vis giliau yra pažadinamas ir vis giliau atsako, kol galop susiformavusi išvidinė jo lytis visą ugdymo darbą paima į savo rankas. Tuomet ugdytojas darosi tik patarėjas ir vyresnysis draugas. Bet ligi to momento, kuris reiškia subrendimo pradžią, dviejų asmenų sąveika yra ugdomojo veikimo esmė. Tai „draugiškos dviejų valių rungtynės"[6], kur vieno poliaus veikimas yra papildomas išvidiniu antrojo poliaus darbu. Th. Liftas net mano, kad „kultūrinis ugdymo veikimas reiškia ne ką kita, kaip kiekvieną sykį vis naują patarnavimą šitam abipusiam papildymui"[7]. Surasti naujų būdų ir naujų priemonių pagilinti pedagoginei sąveikai, ištirti ugdytojo ir ugdytinio prigimtį tam, kad būtų galima glaudžiau juodu vieną su antru sujungti, ieškoti naujų geresnių kelių pasitikėjimui žadinti ir autoritetui apreikšti - štai pedagoginės pažangos prasmė ir uždaviniai. Pedagoginės kultūros išsivystymas reiškia ne ką kitą, kaip iš vienos pusės - gilesnį pedagoginio santykiavimo pažinimą, iš antros - praktinį šito santykiavimo tobulinimą. Ugdomoji sąveika sudaro centrą ir pedagoginės teorijos, ir pedagoginės praktikos, nes ji yra viso ugdomojo veikimo centras.

4. Pedagoginio santykiavimo bendruomenė

Pedagoginio santykio nariai nėra schemos, bet gyvi ir konkretūs žmonės, kurie į ugdomąjį veikimą ateina su savo pažiūromis, su savo nusistatymais ir su savo temperamentu. Jie taip pat esti apsprendžiami aplinkos ir visuomenės tradicijų. Todėl pedagoginis santykiavimas, iš viršaus žiūrint, ne visur ir ne visados yra

[6] *S. Belm.* Erzieherische Ideale, Bonn,[2]1928, p. 48.

[7] Pädagogik, rink. Kultur der Gegenwart. I, IV, Leipzig u. Berlin,[1]1924.

vienodas. Asmeninės ir visuomeninės įtakos gimdo daugybę tipų, kurių vieni gali būti arčiau idealo, kiti toliau. Bet gali šitie tipai būti ir labai įvairūs, gali pedagoginis santykis būti pastovus ar tik epizodinis, *kol jis yra pedagoginis santykis, tol jis visados sukuria ugdytojo ir ugdytinio bendruomenę.* Sutikdami su Sprangeriu, kad „bendruomenės vieningumas remiasi daiktiškai psichiniu ryšiu"[8], turėsime pripažinti, kad ugdomojoje sąveikoje toks dvilypis vieningumas kaip tik ir yra. Ontologinis pedagoginės bendruomenės pagrindas yra tasai pradas, kuriam atstovauja ugdytojas ir kurio ieško ugdytinis; psichologinis pagrindas yra meilė, kuri iš vidaus riša ugdytoją su ugdytiniu. Iš ano aukštesnio prado kyla ugdytojo autoritetas ir ugdytinio pasitikėjimas. Iš meilės kyla ugdytojo noras tobulinti ir ugdytinio noras tobulėti. Anas aukštesnis pradas atstovauja Sprangerio minimam *daiktiniam* ryšiui, nes jis yra viršum ugdytojo ir ugdytinio, kaip nuo jų abiejų nepriklausanti transcendentinė tikrovė, kuri vis dėlto juodu giliausiai riša ir kuriai abu jaučiasi turį tam tikrų pareigų. Pedagoginė meilė sudaro *psichinį* ryšį, nes ji gyvena ugdytojuje ir ugdytinyje kaip imanentinė tikrovė. Be transcendentinės jungties pedagoginė bendruomenė virstų draugiškumu. Be imanentinės jungties ji būtų idėjinė bendruomenė, kaip mokslininkų ar menininkų rateliai. Ontologinis ir psichologinis pedagoginio santykio pradas apsaugo jį nuo abiejų vienašališkumų. Ugdomoji bendruomenė suima į save ir idėjinį dviejų asmenų bendrumą, ir sykiu sujungia juodu dvasinės meilės ryšiais. Ugdytojas nėra ugdytiniui tik draugas ir tik globėjas. Jis yra sykiu jam bendramintis, bendradarbis, kuris augančiam žmogui ne tik vadovauja, bet ir pats sykiu ieško tiesos, pats sykiu lavinasi, pats dorinasi ir kuria. Čia įvyksta tos S. Behno minimos draugiškos rungtynės, iš kurių išauga pastovi ugdytinio lytis ir kuriose tobulėja pats ugdytojas.

Vis dėlto net ir šitame idėjiniame bendravime ugdytojo dėmesys yra daugiau nukreiptas į *ugdytinį* negu į idėją, kurios juodu abu ieško arba kurią juodu abu aiškina. *Ugdytojo bendradarbiavimas daikto ar idėjos tyrime tarnauja ne daiktui ar idėjai, bet ugdytiniui.* Pedagoginiame santykyje suaugęs žmogus visados yra, pasak Rousseau, „visas prie

[8] Psychologie des Jugendalters, Leipzig, "'1932, p. 141.

vaiko". Ugdomasis veikimas, tegul jis apsireikštų ir lavinimo funkcija, renkasi savo objektu ne idėją, bet augantį žmogų. Idėja čia tarnauja tik kaip jungas, kaip pagrindas, o dažnai tik kaip priemonė. *Pati tikroji pedagoginė sąveika visados vyksta tarp gyvų ugdytojo* ir *ugdytinio asmenų.* Ugdomoji bendruomenė apima ne vieną kurią sritį, bet visą ugdytojo ir ugdytinio būtybę, nes ji yra ne tik ontologinė, bet ir *psichologinė* bendruomenė. Abu josios nariai čia dalyvauja visa savo prigimtimi ir esti rišami kaip realūs asmenys, kaip dviejų skirtingų funkcijų žmonės, bet ne kaip mokslininkai, dorovininkai ar menininkai. Kiekvienas partikuliarinis nusistatymas yra priešingas ugdomajam veikimui, kuris turi apimti visą prigimtį ir visą gyvenimą. *Pedagoginės bendruomenės pilnatvė yra esminė josios žymė.* Štai dėl ko ją Sprangeris ir vadina *Wesensgemeinenschaft,* nes ji apima asmeninio vertybių pergyvenimo visumą"[9]. Kiekvienas dalinis santykiavimas, kuris renkasi tik vieną kurią ugdytinio prigimties sritį, negali būti tikra prasme ugdomoji bendruomenė. Specialusis lavinimas, *jeigu jis vienokiu ar kitokiu būdu nepaliečia viso ugdytinio,* virsta savotiška dresūra, bet jo negalima vadinti tikra prasme ugdymu. Kiekviena ugdymo funkcija kyla iš viso asmens ir apima visą asmenį. Herbartas intuityviai suprato šitą pagrindinį ugdomojo veikimo dėsnį ir todėl, nors pats linko į pedagoginį intelektualizmą, proto lavinime teisingai įžiūrėjo ryškų auklėjamąjį momentą. *Erziehender Unterricht* yra Herbarto pedagogikos formulė. *Arba kiekviena ugdomojo veiksmo funkcija apima visą žmogų, arba ji nėra ugdymas.* Kitokios išeities čia nėra. Specialusis mūsų amžiaus lavinimas dažnai užmiršta šitą dėsnį ir todėl jis duoda daug intelektualiai išdresiruotų individų, bet labai maža *išlavintų* asmenų. Jame nėra tikro pedagoginio santykiavimo, jame negimsta tikra ugdomoji bendruomenė, nes ugdytojo dėmesys čia yra nukreiptas ne į augantį *asmenį,* bet tik į vieną jo prigimties sritį. Grynas specialusis lavinimas skaldo žmogaus būtybę ir tuo būdu susikerta su giliausiai suprastu ugdymu. Pedagoginė mūsų amžiaus praktika turi per daug grynos specializacijos, o per maža ugdymo dvasios. Štai dėl ko ji gamina daug pakrikusių natūrų ir štai dėl ko mes pasigendame asmenybių.

[9] Op. cit., p. 141.

UGDYTOJAS IR UGDYTINIS

Ugdymo filosofijos studija vykdančiosios ugdymo priežasties klausimu

1. Ugdymas, kaip tarpasmeninė difuzija

Ugdytojas ir ugdytinis yra ne tik skirtingi savo funkcijomis, bet ir atskirti savo prigimtimi. Pedagoginė sąveika yra padalinta tarp *dviejų asmenų.* Ugdymo objektas yra asmuo, vadinasi, būtybė, turinti savą pasaulį, egzistuojanti pati savyje ir pati sau. Tai *suppositum rationale* arba *substantia completa* ir *incommunicablis.* Josios negalima formuoti kaip medžiagos: skaldant, pridedant arba atimant. Išviršinis techniškas veikimas čia neturi jokios prasmės. Kiekviena ugdytojo įtaka, kiekvienas suaugusio žmogaus veikimas čia gali eiti tik per ugdytinio vidų ir gali kristalizuotis tik jo viduje. Todėl savaime kyla klausimas: *kokiu būdu ugdytojo veikimas pasiekia ugdytinio vidų?* Kokiu keliu eina ugdytojo įsakymai, patarimai, pabarimai, paskatinimai ir pavyzdžio įtaka? Kokiu būdu du atskiri asmenys - du pasauliai - suartėja, susijungia ir pradeda daryti vienas antram savotiškos įtakos? Kokiu keliu visų pirma eina ugdomoji įtaka?

Atsakymas gali būti tik vienas: *ugdytojo veiksmas pasiekia ugdytinio vidų tarpasmeninės difuzijos keliu.* Tarp ugdytojo ir ugdytinio atsiranda tokia pat sąveika, kaip ir apskritai tarp žmogaus ir žmogaus arba tarp atskiro individo ir ištisos žmonių grupės. Gamtos mokslai šiandien yra patyrę, kad kiekvieną medžiagos atomą supa elektromagnetinis laukas, kad šitame lauke veikiančios jėgos riša vieną atomą su kitu, sudarydamos tuo būdu molekules ir ištisus medžiagos kompleksus. Atomas gyvena savą gyvenimą. Akmens gabalo struktūra yra visai nepanaši į atomo struktūrą. Bet

šitas akmens gabalas nesubyra į atomus tik dėl to, kad vieno atomo elektromagnetinis laukas susisiekia su kito atomo tokiu pat lauku ir kuria nuolatinę jėgų srovę, trykštančią iš *atomo* vidaus ir jungiančią *atomus* iš viršaus. Negyvosios medžiagos struktūroje mes randame bendruomenės gyvenimo šešėlį. Šiandien taip pat linkstama manyti, kad aplinkui kiekvieną gyvą padarą esama gyvybinio lauko[1], kuriuo jis susisiekia su kitais, kuriame vyksta visas jo gyvenimas ir tam tikromis srovėmis spinduliuoja į aplinką. Gyvo sutvėrimo, kaip ir atomo, vidus nėra izoliuotas. Jis pereina į gyvybinį lauką, o iš čia patenka į kitų gyvų būtybių vidų. Sensityvinis pasaulis yra pilnas tokių gyvybinių bangavimų. Žmogui šitas dėsnis tinka trejopu būdu. Žmogus yra ir medžiaga, vadinasi, turi elektromagnetinį lauką; jis yra ir gyvūnas, vadinasi, turi gyvybinį lauką; jis yra galop dvasia, vadinasi, turi dvasinį lauką, kurio buvimas šiandieninei psichologijai yra visai aiškus. Visi metapsichiniai dalykai kaip tik ir vyksta šito dvasinio lauko sferoje.

Šitie trys laukai arba, tiksliau, šitas vieningas *psichofizinis* laukas kaip tik ir kuria tąją, pasak D. V. Hildebrando, „tarpasmeninę sferą"[2], kuria sklinda asmens gyvenimas. Ji yra tarsi tiltas, jungiąs tąsias „nesivienijančias substancijas" *(substantias incommunicabiles),* be kurio jos liktų izoliuotos kiekviena savyje ir be kurio būtų negalima jokia bendruomenė. Kiekvienas žmogaus gyvenimo įvykis, tegul jis kiltų ir iš slapčiausių dvasios gelmių, visų pirma išplinta jo paties būtybėje, o paskui, tarpasmeninės sferos arba psichofizinio lauko padedamas, pereina ir į kitų asmenų vidų. Dvasios įvykiai daro įtakos vaidiniams, šie sujudina mūsų nervų sistemą ir dvasią, tarsi išeina į kūno paviršių. Kiekvieną, net ir labiausiai abstrakčią idėją, net ir labiausiai slaptą mintį mes pergyvename visa savo būtybe: savo kalba, savo gestais, savo veido išraiška, savo elgimusi ir judesiais. Iš mūsų paviršiaus visados kalba mūsų vidus. Tai yra vad. *psichinė difuzija,* arba bet kurio

[1] Plg. *R. Woltereck.* Grundzüge einer allgemeinen Biologie, Stuttgart, 1932.

[2] Plg. Metaphysik der Gemeinschaft, Augsburg, 1930.

mūsų vidaus įvykio išplitimas visoje mūsų būtybėje. Jeigu žmogus neturėtų minėto psichofizinio lauko, šita psichinė difuzija būtų vienintelė: ji pasiektų kūno paviršių ir sustingtų. Bet tikrumoj taip nėra. Tikrumoj mūsų vidaus gyvenimas nuo mūsų kūno paviršiaus pereina į psichofizinį lauką, iš jo sklinda į kitų žmonių tokius pat laukus, pasiekia jų būtybę ir juos priverčia gyventi tuo, kuo ir mes gyvename. *Psichinė difuzija tolimesnėje eigoje virsta tarpasmenine difuzija:* mūsų asmens gyvenimas per tarpasmeninę sferą pereina į kitų asmenų vidų ir asmeninius mūsų pradus perkelia į jų dvasią. Mes ne tik apreiškiame save, mes ir priimame kitų įtaką įspūdžių, jausmų ir idėjų pavidalu. Žmonių gyvenimas, jų mąstymas ir likimas, jų kaltės ir atsakingumas yra daug bendresnis negu paprastai manoma. Taip kuriasi visuomenės psichologija, taip plinta įvairūs papročiai, mados, naujos idėjos ir teorijos.

Taip plinta ir *ugdomoji įtaka.* Pedagoginiame veikime tarpasmeninė difuzija yra dar našesnė ir dar vaisingesnė, nes ji čia turi gerą atramą ypatingoje ugdytojo ir ugdytinio prigimties struktūroje. F. X. Eggersdorferis yra pastebėjęs, kad „ugdymas yra audinys tam tikrų veiksmų, kurie plaukia iš ugdytojo vieno vienintelio nusistatymo".[3] Šitasai nusistatymas yra *meilės* nusistatymas. Ugdytojas veikia visu savo asmeniu, kurio gelmėse glūdi meilė augančiam žmogui ir noras jam padėti. Tokia meilės apspręsta ugdytojo prigimties struktūra yra ypatingai palanki psichinei, o ne nuosekliai ir tarpasmeninei difuzijai. Žmogus, kuris veikia iš meilės, daug greičiau išspinduliuoja savo vidų į aplinką negu tas, kuris yra vedamas naudos (ekonominis žmogus), idėjos (teorinis žmogus) arba galybės (jėgos žmogus).[4] Tarpasmeninė sfera tarp ugdytojo ir ugdytinio yra daug platesnė negu tarp kurių kitų asmenų. Čia stovi vienas priešais antrą ne du subrendusios prigimties ir nusistojusio charakterio žmonės, bet iš meilės veikiąs subrendęs asmuo piešais nesubrendusį, neišsivysčiusį asmenį, kurio prigimtis lyg kempinė godžiai sugeria visa, ką tik spėja patirti. Jeigu meilė verčia ugdytoją gausiai duoti, tai bręstanti pri-

[3] Jugendbildung, München,[4]1933, p. 9.

[4] Plg. E. *Spranger.* Lebensformen, Halle a. S.,[7]1930.

gimtis verčia ugdytinį dar gausiau ieškoti. Ugdytinis, be abejo, turi ir savą individualybę, kuri savaip laužia ateinančias įtakas, kaip prizmė laužia saulės spindulį. Bet savo veikime ji dar neturi pastovios lyties, ji dar josios tik ieško, todėl ieško sykiu ir medžiagos, kuri šitą lytį suformuotų. Nenumaldomas vaiko noras žaisti ir visas brendimo metų sąmyšis savo esmėje yra ne kas kita kaip pačios prigimties bandymas surasti augančiam žmogui jo veikimo lytį ir jo vietą gyvenime. Prigimtis čia eksperimentuoja pati su savimi, kad galop sukurtų pastovią formą, kuria turės reikštis visas būsimo žmogaus gyvenimas.[5] Bręstančio asmens imlumas *(Empfänglichkeit)* yra surištas su pačia brendimo esme. Ugdytojo veikimas, lengvai išplintąs dėl ypatingos jo prigimties struktūros, esti godžiai sugeriamas imlios ugdytinio prigimties. Ugdytinis darosi tarsi ugdytojo pagautas. Jis pradeda gyventi ugdytojo gyvenimu, jis atbaigia savyje dvasinius jo aktus, jame pamažu kristalizuojasi asmeniniai ugdytojo pradai. Šitas vyksmas dažnai esti labai lėtas. Kartais tik po keliolikos metų mes patiriame, ką esame laimėję iš to ar kito ugdytojo. Bet jis gali būti ir staigus; jis gali virsti tikra dvasine revoliucija, jei svarbus ugdytojo žygis randa ugdytinio sieloje ypatingai gyvą imlumą, arba F. Copei terminais sakant, „vaisingą momentą".[6]

Ugdomasis veikimas yra galimas tik todėl, kad žmogus sugeba savo vidaus gyvenimą perkelti į kito asmens vidų ir pats priimti aplinkos įtakas. *Ugdymas visų pirma apsireiškia kaip tarpasmeninė difuzija.* Psichofizinis laukas, arba tarpasmeninė sfera, įjungia ugdomąjį veiksmą į tarpasmeninės difuzijos kategoriją ir tampa materialine jojo atrama. „Tikslingos įtakos, sako O. Willmannas, liktų tik agregatas, jei ištisa eilė tarpininkų, glūdinčių gyvenimo bendruomenėje, nesudarytų joms atramos ir nepalaikytų jų nenutrūkstamumo *(Kontinuität)"*7 Ugdytojo patarimai, nurodymai ar įsakymai stengiasi daryti tiesioginės ugdytiniui įtakos ir pateikti tiesiog į jo vidų. Bet jie visados yra tik vienkartiniai veiksmai,

[5] Pig. *E. Spranger.* Psychologie des Jugendalters, Leipzig, [10]1932, p. 40.
[6] Plg. Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, Leipzig, 1930.
[7] Didaktik als Bildungslehre I, Braunschweig, 1903, p. 19.

tik ugdomosios įtakos mazgai, tik centrai nuolatinėje ugdytojo ir ugdytinio sąveikoje. Tuo tarpu bręstas žmogus yra ugdomas ne tuo, kad jis *kartais* yra patariamas, pataisomas, nurodomas ar įsakomas, bet tuo, kad jis gyvena *nuolatinėje* ugdytojo įtakoje, kad jis nuolatos, pasak E. Sprangerio, yra susižavėjęs jį viršijančia ugdytojo galia. *Ugdomojo veiksmo nenutrūkstamumas yra viena iš esminių jo žymių.* Katalikų kovos už konfesines mokyklas tikrumoj yra kovos už ugdomojo veiksmo nenutrūkstamumą. Mokyklos darbas turi būti tik vienas iš svarbesnių mazgų nuolatinėje ugdomojoje įtakoje, kuri prasideda konfesinėje šeimoje, eina per konfesinę mokyklą ir baigiasi konfesinėje bendruomenėje. Kai šitas nenutrūkstamumas esti suardomas, kai į vienos rūšies įtaką įsimaišo heterogeninių pradų, tada ugdymas nebetenka savo galios, ir jo veikimas nebepasiekia ugdytinio prigimties gelmių. Štai dėl ko yra visados reikalaujama, kad atsitiktinių veiksnių įtaka būtų suderinta su pašauktųjų veiksnių įtaka, o dar labiau, kad sutarimas viešpatautų šių pastarųjų darbe.

Ugdymo veiksnių sutarimas ugdomojo veiksmo nenutrūkstamumą *kuria.* Bet jį *palaiko* tarpasmeninė difuzija. Sąmoningus ugdytojo veiksmus tarpasmeninė sfera sujungia į vieną vieningą ir nuolatinę srovę, kuria ugdytinis esti apgaubiamas ir formuojamas. Bręstas žmogus yra ugdomas ne tik oficialiais momentais, kada jis yra mokomas, skatinamas ar patariamas, bet ir tąja nesąmoninga įtaka, kuri plaukia iš ugdytojo žodžių, iš jo balso, iš jo gestų, iš viso jo privataus ir kasdieninio gyvenimo, kurio ugdytinis nemato, bet kuris pas jį ateina žinių, gandų ir net prasimanymų pavidalu. „Šitasai irracionalus momentas, šitasai laukimas ir klausymas, šitasai sekimas ir susitikimas, kuris ugdomojo plano tiesiąją paverčia gyvenimo apspręsta kreivąja, būtinai priklauso prie ugdymo".[8] Oficiali ugdytojo ir ugdytinio sąveika gali būti vaisinga tik tada, kai ji yra panerta į plačią tarpasmeninės difuzijos srovę, kai ji yra josios gaivinama, palaikoma, jungiama ir kai ji sudaro reflektyvinį šitos srovės apžvelgimą. Ugdomoji įtaka eina ne kvantais, kaip šiluma, pasak Plancko teorijos, bet nuolatine nepertraukiama tarpasmeni-

[8] *J. Cohn.* Befreien und Binden, Leipzig, 1926, p. 19.

ne srove, tarpininkaujant trilypiam žmogaus būtybės laukui. Sąmoningi momentai yra sustojimai, refleksijos, apžvalgos, šitos srovės pasukimai ir sutvarkymai. Jie, kaip netrukus matysime, yra būtini. Jie išskiria ugdymą iš bendros tarpasmeninės difuzijos. Bet įtakingi jie darosi tik šitos srovės gaivinami ir jungiami. *Tarpasmeninė difuzija yra būtinas materialinis ugdymo pagrindas.*

Nagrinėdami ugdymą tik kaip tarpasmeninę difuziją, nerasime jame tikra prasme nei subjekto, nei objekto. Tas pats žmogus čia yra ir ugdytojas, ir ugdytinis, nes jis sykiu daro kitiems įtakos ir pats josios iš kitų patiria: jis formuoja ir sykiu yra formuotojas. Subjekto-objekto priešginybė čia tarsi ištirpsta, ir ugdymas pasidaro pagrindinė visų žmonių sąveikos funkcija.

Šitaip ugdymą supranta *fenomenologinė,* arba geriau *asimiliacijos pedagogika,* kurios žymiausias atstovas yra E. Krieckas. Krieckas, atsiremdamas į Husserlio fenomenologinį metodą, yra bandęs suvokti ugdymo esmę nepriklausomai nuo filosofijos ir tuo būdu sukurti autonominį pedagogikos mokslą. Šita esmė jam ir yra ta, kad *ugdymas esąs asimiliacija.* Pedagoginio veikimo savotiškumas esąs tas, kad ugdymas kyląs ne iš sąmoningo ir tikslingo žmogaus nusistatymo, bet esąs pirmykštė tarpasmeninės sąvokos funkcija. „Ugdymas, sako Krieckas, yra visur ir visada žmonijoje vykstanti dvasinė funkcija; ugdymas visur ir visada yra pirmykštis vyksmas. Jis yra suponuojamas kaip pirmykštis faktas. Kaip religija, teisė, kalba, bendruomenė ir valstybė kilo ne iš kurių nors sąmoningų ir tikslingų nusistatymų, bet visuomet žmonijoje buvo, taip ir ugdymas... Visos gyvenimo funkcijos ir gyvenimo normos pačiu savo veikimu ir savo buvimu kildina ugdomąjį veikimą".[9] Dėl to Krieckui „ugdymas yra kiekviena rūšis žmogaus formavimo arba apipavidalinimo, kuris kyla iš dvasinės įtakos"[10]. Ugdytinis savaime asimiliuoja šitą įtaką, darosi panašus į tuos, kurie jį apsupa, ir taip jis yra *ugdomas.* Planingas, organizacinis ir tikslingas ugdymo pobūdis yra tik atsitiktinis jo elementas, tik šalutinė jo apraiška.

[9] Philosophie der Erziehung, Jena, 1930, p. 3.
[10] Op cit., p. 75.

Savaime aišku, kad šitoje teorijoje ugdymas sutampa su tarpasmenine difuzija. Tarpasmeninė difuzija čia yra ne ugdymo pagrindas, ne toji plati srovė, kurioje esama *ir* ugdomosios įtakos, bet pati ugdymo esmė, pati ugdomoji įtaka. Ugdymo sąvoka čia apima kiekvieną žmonių sąveiką ir tuo pačiu netenka savo charakterio. Reikia sutikti, kad kiekvienas ugdymas yra tarpasmeninė difuzija. Bet negalima sutikti, kad kiekviena tarpasmeninė difuzija jau tuo pačiu būtų ir ugdymas. Šitą skirtumą būtinai reikia padaryti, jei norime išgelbėti ugdymo sąvokos aiškumą ir ugdymo praktikos reikšmingumą bei atsakingumą. Tarpasmeninė sfera yra pagrindas sklisti ne tik pedagoginei, bet ir kiekvienai kitai įtakai, kuri dažnai žmogaus neformuoja, bet jį ardo ir gadina. Mados viliojimai, politinių vadų demagogija, reklamų hipnozė - visa maišosi tarpasmeninėje sferoje su šventųjų pavyzdžiais ir išganingomis idėjomis. Mes gyvename įtakų chaose, kuris, ypač mūsų laikais, plūste užplūsta sielą, jog ji galop pradeda nebesiorientuoti, pradeda nebeskirti, kas gera ir kas bloga, kas šventa ir kas nuodėminga. Vadinti visa tai ugdymu reiškia ugdymo sąvoką suplakti su kiekvienu žmogaus dvasios kaitaliojimu. Krieckas yra teisingai supratęs, kad mus keičia visa ir visada. Net ir menkiausi įspūdžiai, net ir abstrakčiausios idėjos skverbiasi, prof. de Munnyncko žodžiais tariant, į slaptą mūsų psichikos konstrukciją, ir mes dažnai nežinome, iš kur atsirado šitas ar anas noras, šita ar ana mintis. Bet visas šitas įtakas laikyti ugdymu nėra jokios prasmės. Jau paprastas patyrimas parodo, kad kaip tik ugdymu mes stengiamės šitas, dažnai nepageidaujamas, įtakas atsverti. Ugdymą mes laikome priešginybe to, kas savaime ateina į mūsų vidų ir ne kartą sugriauna tai, kas ten buvo pastatyta. Ugdymą mes visados laikome *vertybiniu veikimu,* vadinasi, tokiu darbu, kuris iš esmės yra surištas su žmogaus *tobulinimu,* realizuojant jame ištisą vertybių eilę. Paprastas žmogaus keitimas, kuris neturi su vertybėmis jokių ryšių arba kuris šitas vertybes net griauna, nėra ir negali būti ugdymas. Krieckas kaip tik ir yra nepastebėjęs ugdymo *vertybinio charakterio,* kurį taip smarkiai ir visai teisingai yra pabrėžusi kultūrpedagogika. Tarpasmeninė difuzija keičia žmogų. Bet ne visados ji jį keičia vertybių linkui. Dėl to ji ne visados yra ug-

dymas. Ugdymas yra tik viena, gana siaura tarpasmeninės difuzijos sritis. Turtingoje, įvairioje ir didele dalimi chaotiškoje tarpasmeninėje sferoje esama savotiškų įtakų, kurias mes vadiname *ugdymu*. Jos skiriasi nuo kitų tuo, kad jos yra skleidžiamos sąmoningai ir tikslingai, kad jos nėra tik savaimingas asmens atsivėrimas, bet planingas subrendusios dvasios perkėlimas į nesubrendusi asmenį. Tiesa, šitas procesas visados pasigelbsti tarpasmenine difuzija. Bet jis niekados su ja nesutampa. Jis visados esti iškilęs aukščiau už ją, nes jis yra vadovaujamas *pedagoginio ethos*. Pedagoginis *ethos* išskiria ugdymą iš bendros tarpasmeninės difuzijos ir atskleidžia savotišką jo pobūdį.

2. *Ugdymas, kaip sąmoningas ir tikslingas veikimas*

Suaugęs žmogus ne visados yra ugdytojas, ir augąs žmogus ne visados yra ugdytinis. Tiesa, tarpasmeninė difuzija tarp jų esti nuolatos. Mes visi gyvename tarpasmeninėje sferoje, visi darome įtakos ir visi josios patiriame, todėl Kriecko nuomone, visi ugdome ir visi esame ugdomi. Bet kad šitoje nepertraukiamoje sąveikoje atsirastų tikras pedagoginis veikimas, kad tarpasmeninė difuzija taptų tikra prasme ugdymu, reikia tam tikrų sąlygų, tam tikro išvidinio nusiteikimo: *ugdytojui,* kad jis pakiltų aukščiau už nesąmoningą tarpasmeninę sferą ir iš veiksnio taptų veikėju; *ugdytiniui,* kad jis liautųsi buvęs palaidų įtakų tiltu ir taptų ugdytojo veiksmą koncentruojančia jėga. Kol suaugęs žmogus svaido savo įtaką į visas puses be plano ir be tikslo, tol jis yra tik tarpasmeninės difuzijos veiksnys, bet ne ugdymo veikėjas. Kol augąs žmogus leidžia per savo vidų chaotiškas patirtis, ilgiau ties jomis nesustodamas ir jų neperkurdamas, tol jis yra tik tarpasmeninės difuzijos veikinys, bet ne ugdymo objektas. Nesąmoningas, palaidas, neplaningas ir netikslingas suaugusio žmogaus santykiavimas su nesuaugusiu žmogumi yra tik paprasta, kasdieninė, bet ne pedagoginė sąveika.

Pedagogine sąveika ji gali virsti tik tada, kai suaugusio ir nesuaugusio asmens santykiavime atsiranda, W. Flitnerio žodžiais

tariant, *savas stilius".* Gali žmogus būti gabus ar negabus, optimistas ar pesimistas, kūrybiškas ar pedantiškas, kai jis veikia kaip ugdytojas, jis veikia savotiškai, kitaip negu tada, kai nejaučia savyje pedagoginės sąžinės balso. Pedagoginėje situacijoje kiekvienas pergyvena save kaip aukštesnio prado atstovą, kaip idealinių normų reiškėją, kuris apsprendžia ugdytinį ne pagal siaurą individualinį savo nusistatymą, bet pagal aukštesnę valią, vis tiek, ar ji bus pilnutinio žmogiškumo, ar tautos, ar valstybės, ar galop Dievo valia. Kiekvienas ugdytojas jaučiasi esąs pašauktas, atsakingas, vadinasi, turįs tam tikrą misiją ir tam tikrą paskyrimą. „Ugdymo procese, sako E. Sprangeris, viršum ugdytojo ir ugdytinio stovi aukštesnis trečiasis pradas, kuriam tarnauti jie abu yra įpareigoti, kurio dvasia jie abu yra vienas su antru surišti"[12]. Galima šitą trečiąjį pradą suprasti ir pergyventi labai įvairiai. Komunistinei pedagogikai jis bus *klasė* ir josios reikalai; nacionalistinei pedagogikai - *tauta,* kaip vitalinis ir kaip dvasinis vienetas; humanistinei pedagogikai - *žmoniškumo idėja* (W. Humboldt); religinei pedagogikai - *Dievas.* Bet net ir labiausiai priešingos ugdymo kryptys sutinka, kad tokio trečiojo prado esama ir kad *ugdytojas veikia ne savavališkai, ne kaip privatus ir neatsakingas asmuo, bet kaip šito prado reikalavimų vykdytojas.* Tikras ugdytojas yra amžinų vertybių skelbėjas"[13]. Štai dėl ko visi didieji žmonijos auklėtojai, kaip Pitagoras, Sokratas, Platonas, Pestalozzis, arba patys save laikė pranašais ir pašauktaisiais žmonių vadais, arba jų darbuose buvo jausti tasai trečiasis pradas, kuris yra daugiau negu paprasto gyvenimo reikalavimai. Jis davė jiems jėgos, jis pagrindė jų autoritetą ir sykiu apsprendė visą jų veikimą tam tikru būdu, tam tikra lytimi, tam tikru stiliumi. Atstovavimas aukštesnei valiai pakelia žmogų viršum siauros jo individualybės, išlaisvina jį iš jo paties kaprizų ir visiems jo darbams įspaudžia antasmeninę žymę. Ar ugdytinis kreipiasi į nomadų giminės motiną, ar į Pestalozzį, ar

[11] Systematische Pädagogik, Breslau, 1933, p. 52.

[12] Umriss der philosophischen Pädagogik, „Intern. Ztr. f. Erziehungswissenchaft", 1933/34, p. 333.

[13] *W. Sauer.* Sozialphilosophie, Berlin, 1929, p. 333.

jis nori sužinoti techninį ar metafizinį dalyką, kiekvienu atveju ugdytojo, *kaip ugdytojo,* atsakymas esmėje bus tas pats. Kai tik subrendęs žmogus atsiduria pedagoginėje situacijoje, kai tik jis pasijaučia veikiąs *kaip ugdytojas,* tuojau jo veikimas įgyja savotišką pobūdį, tąjį minėtą „savą stilių", kurį mes vadiname pedagoginiu *ethos. Pedagoginis ethos kaip tik ir yra pedagoginės situacijos kylanti ir į aukštesnį pradą atsirėmusi pastovi lytis, kuria reiškiasi subrendusio žmogaus, kaip ugdytojo, veikimas.* Šita lytis padaro, kad visi ugdytojo atsakymai, visos jo reakcijos, visa jo elgsena, net žodžiai ir gestai, esti lenkiami tam tikra kryptimi, pažymimi tam tikru autoritetu ir iškeliami iš paprastos kasdieninės sąveikos. Kur tokios pastovios lyties nėra, kur žmogaus veikimas nekyla iš pedagoginės sąžinės ir nesikristalizuoja pedagoginio *ethos* pavidalu, ten nėra tikro ugdymo *veikėjo* ir sykiu nėra tikro *ugdymo.*

Pedagoginio *ethos apraiškos* gali būti labai įvairios. Jos priklauso nuo ugdytojo individualybės, nuo krašto, amžiaus ir tautos pobūdžio. Pitagoro mokykloje pirmojo laipsnio mokiniai tylėjo ir klausė. Tuo tarpu Sokratas net ir vergus paskatindavo klausimais, o pačią problemą jie turėdavo išsiaiškinti ir formuluoti *patys.* Rytai ugdytojo asmenyje mato realų aukštesnio prado įsikūnijimą. Vakarams ugdytojas yra tik šito prado atstovas. Viduriniais amžiais ugdytojas veikė Dievo vardu. Ugdymas tuomet buvo teocentrinis. Renesanso ugdytojas atstovavo žmoniškumo idealui. Dabartinės Rusijos ugdyme vyrauja ekonominis, dabartinės Vokietijos - vitalinis motyvas. Kitaip ugdo mahometonai ir katalikai, kitaip aristokratai ir proletarai, kitaip miesto ir kaimo žmonės. Bet, nepaisant visų šitų skirtybių, kurios gali būti net ir labai žymios, pedagoginis *ethos* visais laikais ir visuose kraštuose turi vieną bendrą žymę, būtent *pedagoginę intenciją.* Kur tik yra tikras ugdymas, kur tik suaugęs žmogus veikia *kaip ugdytojas,* ten visados yra ir *noras ugdyti.* Tikras pedagoginis charakteris atsiranda tik dėl sąmoningos ugdomosios valios[14]. *Pedagoginė intencija yra esminė ugdytojo žymė ir tuo pačiu esminis ugdomojo veikimo pradas jo subjekto atžvilgiu.*

[14] E. Spranger. Op. cit., p. 172.

Esmėje pedagoginė intencija yra tokia pat ir primityvaus žmogaus ugdyme, ir Sokrato bei Platono darbuose. Be abejo, pedagoginė refleksija gali ją tobulinti ir gryninti, gali joje surasti ištisą ugdytojo pareigų skalę, gali ją formuoti *pedagoginio imperatyvo* pavidalu (E. Abb), bet iš esmės ji josios nekeičia. *Žmogus tampa ugdytoju ne dėl refleksijos, bet dėl intencijos.* Refleksija yra būtina ugdymo pasisekimui ir pažangai. Bet ji nebūtina pedagoginiam *ethos.* Pedagoginės intencijos pagrindas ir esmė visados yra ta pati: *tai nusistatymas tobulinti bręstantį žmogų.* Tai ugdytojo darbo kryptis, kad „kitam, kaip tampančiam, būtų pagelbėta įsigyti jėgos gyvenimui tvarkyti, pakilti ligi aukštesnio dvasinio supratimo bei vertybinio apipavidalinimo ir susirasti gilesnį dorinį pradą"[15]. Ugdomasis veikimas jo subjekto atžvilgiu nėra iracionalus vyksmas, bet sąmoningas pasilenkimas prie netobulo, kūniškai ir dvasiškai skurdaus žmogaus, kad jį patobulintų ir praturtintų. Ugdytojas, *kaip ugdytojas,* žino, kad jis yra pašauktas *tobulinti,* kad jo įtaka formuoja nesubrendusį asmenį ir jį veda tam tikro idealo kryptimi. Gali šitas žinojimas būti tik intuityvus, gali jis apsireikšti ištisa ugdymo filosofija, iš esmės čia niekas nekinta. Ugdomasis veikimas jo subjekto atžvilgiu visados yra sąmoningas veikimas. Be *sąmoningumo ir tikslingumo* - aiškaus ar tik nujaučiamo - *pedagoginė intencija nėra įmanoma.* Šitos dvi žymės išskiria ugdymą iš tarpasmeninės difuzijos ir sykiu padaro, kad subrendęs asmuo tampa tikru ugdymo *veikėju.*

Ugdytojo sąmoningumas apima trejetą pagrindinių dalykų: *bendrą ugdytojo nusistatymą, ugdytojo ir ugdytinio santykių pobūdį ir ugdytojo atsakingumą.*

Ugdytojo įsisąmoninimas, suprantama, negali apimti visų jo veiksmų. Irracionalus momentas ugdyme visados yra labai platus. Ugdytojas negali žinoti, kuris jo veiksmas siekia giliausiai ir kuris daro didžiausios ugdytiniui įtakos. Bet jis visados žino, kad net ir toji nesąmoninga įtaka, net ir tie irracionalus veiksmai yra žadinami išvidinio jo nusistatymo pagelbėti bręstančiam žmogui. Jis žino, kad visas ugdomasis jo darbas nėra palaidų bei vienkar-

[15] W. *Flitner.* Systematische Padagogik, p. 59.

tinių veiksmų rinkinys, bet nuolatinis vyksmas jame pačiame ir ugdytinyje: *jame* kyląs iš meilės, o *ugdytinyje* - iš prigimties pastangų susirasti savą lytį. Kai šitoks pagrindinis ugdytojo nusistatymas yra sąmoningas, tuomet ir visas pedagoginis veikimas yra sąmoningas. Ir tik iš šitokio nusistatymo kylančios tarpasmeninės įtakos yra vertos ugdymo vardo. „Ugdymas yra toks darbas, kuris negali būti atliktas, nei tik leidžiant save asimiliuoti, nei barstant sėklas, kurių dygimas lieka neprižiūrėtas"[16]. *Sąmoningas savo vidaus atvėrimas ir planinga įdiegtų užuomazgų priežiūra yra būtinos ugdomojo veikimo žymės jo subjekto atžvilgiu.*

Pedagoginė intencija, kaip sąmoningas ugdytojo nusistatymas, įjungia ugdymą į doros kategoriją. Kai ugdytojas žino, kad savo darbu jis brandina ir tobulina augantį žmogų, jis taip pat žino, kad šitas jo darbas yra etinio pobūdžio, kad jis kyla iš *dorinio* asmens ir eina į kitą *dorinį* asmenį. Asimiliacijos pedagogika kaip tik ir klysta, kiekvieną tarpasmeninį santykį laikydama ugdymu. Ji teisingai pastebi, kad ugdymas yra *santykis,* bet ji nepastebi, kad jis yra *etinis* santykis. Ugdymas kyla iš *viso* žmogaus ir paliečia *visą* žmogų. Pedagoginio santykio pagrindas yra ne viena kuri žmogaus galia, ne viena kuri jo prigimties sritis, bet *visas žmogus kaip asmuo.* Ugdymas subjekto atžvilgiu yra tikras dorinis veikimas. O. Braunas yra teisingai pastebėjęs, kad savęs formavimas „esti atbaigiamas ne savo aš srityje, bet virsta kitų formavimu"[17]. Dorinis idealas, kurį žmogus realizuoja savo asmenyje, savaime prašosi įkūnijamas ir kituose. *Bonum est diffusivum sui. Dorinimasis natūraliai pereina į dorinimą, ir ugdymasis virsta ugdymu.* Tai yra etinės kultūros ciklas, kuriame glūdi šitos srities pažangos paslaptis. Ugdymas padeda pagrindus dorai. Dora stengiasi įkūnyti pilnutinį žmogiškumą, kuris, kaip gėris, verčia juo pasiturintį asmenį rūpintis, kad jis būtų įkūnytas ir kituose, kad ir kiti galėtų dalyvauti jo pilnatvėje. *Dorininkas iš esmės yra ugdytojas.* Ugdymas, kaip materialinė atrama, siekia doros, kaip savo atbaigos as-

[16] *O. WUlmann.* Didaktik als Bildungslehre I, p. 19.

[17] Grundriss einer Philosophie des Schaffens als Kulturphilosophie, Leipzig, 1912, p. 209.

menyje. Dora siekia ugdymo, kaip savo praplėtimo bendruomenėje. Ugdymui pagelbstint, realizuotas asmenyje žmogiškasis idealas tarsi perkeliamas į ištisas naujųjų kartų eiles. *Ugdomasis veikimas darosi pašauktas praplėsti etinį veikimą ir etine kultūrą.*

Dorinis ugdymo pobūdis savaime veda ugdytoją į *savo atsakingumo įsisąmoninimą.* Pedagoginį santykį ugdytojas pergyvena kaip savo pareigą, už kurios atlikimą jis yra atsakingas savo sąžinei, bendruomenei ir Dievui. Su mums patikėtais nesubrendusiais asmenimis mes niekados negalime santykiuoti taip, tarsi jų likimas visiškai nepriklausytų nuo mūsų. Net ir fatalizmo šalininkai jaučia pedagoginį atsakingumą. Tai yra savaiminga išvada iš ugdytinio pasitikėjimo. Juk jeigu ugdytinis mumis pasitiki giliausia savo prigimtimi ir jeigu mes šitą jo pasitikėjimą prisiimame, mes negalime neatsakyti už tai, kas paskui įvyksta. Tai būtų melo įvedimas į pedagoginį santykį, kas sugriautų ugdytinio pasitikėjimą ir visą ugdomąjį darbą padarytų negalimą. *Pedagoginio atsakingumo supratimas priklauso prie giliausio pedagoginio sąmoningumo.* Jis aiškiausiai ugdymą išskiria iš visos tarpasmeninės difuzijos. Gali būti tarp žmonių sąmoningų santykių, gali šitie santykiai turėti net dorinį pobūdį, bet kol nė vienas santykio narys nejaučia už jį atsakingumo, tol šitasai santykis nėra *pedagoginis* santykis ir tol iš jo kylanti įtaka nėra ugdomoji įtaka. Asimiliacijos pedagogika, laikydama ugdymu „kiekvieną santykinį tapsmą"[18], kaip tik ir yra nepastebėjusi pedagoginio atsakingumo. Jeigu pedagoginiame santykyje ugdytinis yra klausėjas, o ugdytojas - atsakytojas, tai šitokia antitezė gali turėti prasmės tik tada, kai ugdytojas yra atsakingas už savo atsakymus. Bendroje tarpasmeninėje difuzijoje tokio atsakingumo kaip tik nėra. Todėl ir ugdytinis su jį supančiomis įtakomis santykiuoja ne kaip klausėjas su atsakytoju, bet kaip raidžių rinkėjas su šriftu, iš kurio jis pats turi sau atsakymą susirinkti. Į ugdytinio klausimą tarpasmeninė sfera reaguoja chaotiška medžiaga, o ugdytojas -t formuluotu atsakymu. Tarpasmeninei sferai yra vis tiek, kafugdytinis iš tos medžiagos išsirinks, kokia bus josios įtaka ir Kokia kryptimi ugdytinis

[18] *E. Krieck.* Philosophie der Erziehung, p. 175.

bus apspręstas. Tuo tarpu ugdytojas atsakymą duoda savu atsakingumu, siekdamas tam tikro tikslo ir kreipdamas tam tikra linkme visą ugdytinio išsivystymą. *Sąmoningas atsakingumas už savo darbą yra aiškiausia žymė, kuria ugdymas išsiskiria iš bendros tarpasmeninės difuzijos.*

Ugdymo sąmoningumas iš esmės yra surištas su jo *tikslingumu.* Pedagoginė intencija savo esmėje yra ne kas kita, kaip noras *tobulinti,* vadinasi, noras siekti to, kas *turi būti.* Kiekvienas ugdytojas žino arba bent instinktyviai nujaučia, kad „ugdymas turi papildyti prigimties plyšius" (Aristotelis), kad čia vyksta ne paprastas paviršutinis individo apdailinimas, bet kad čia yra tobulinama pati žmogaus *prigimtis.* Ugdytojo darbas visados atsiremia į ugdytinio tikrovę. Posakis *vom Kinde aus* yra kiekvieno ugdymo atrama. Bet jis išreiškia tik vieną pedagoginio veikimo pusę. Ugdytojo sąmonėje visados glūdi tam tikras idealas, į kurį jis veda ugdytinį, kuriuo apsprendžia jo prigimtį ir pagal kurį tvarko savo paties veiksmus. „Ugdytojo atžvilgiu šitas procesas prasideda būtinu noru suprasti tampantį žmogų, koks jis yra, ir baigiasi noru jį suprasti tokį, koks jis turi ir gali būti".[19] Iš ugdytinio tikrovės, kuri yra ugdymui medžiaga, ugdytojas žengia į ugdytinio idealą, kuris yra ugdymo tikslas. Gali šitas tikslas būti suprastas labai įvairiai. Tai priklauso nuo ugdytojo pasaulėžiūros. Materialistui ugdymo idealas yra *technikas;* intelektualistui - *mokslininkas;* voliuntaristui - *asketas;* estetikui - *estetas;* religininkui - *šventasis.* Bet nėra nė vienos pedagoginės srovės, kuri tokio idealo neturėtų. Kur yra tik netikslingas ugdytinio prigimties kaitaliojimas be aiškios ir vienodos linijos, ten nėra nė ugdymo. *Tikslingumas yra antra pagrindinė žymė, kuri neleidžia ugdomojo veikimo suplakti su tarpasmenine difuzija.*

Bet pedagoginis tikslas, kaip ir kiekvienas kultūrinis tikslas, yra charakteringas tuo, kad jis yra *vertybinis.* Ugdymas, vis tiek kokios pasaulėžiūros atžvilgiu į jį žiūrėsime, visados siekia to, kas yra vertinga, kas yra *verta* siekti, nes ugdymas visados yra *tobulinimas.* Be abejo, tai dar nereiškia, kad ugdymas nepriklauso

[19] *E. Spranger.* Umriss der philosophischen Padagogik, p. 336.

nuo pasaulėžiūrinių ugdytojo nusistatymų. S. Behnas įrodinėja, kad „mūsų pažiūros į vertybes priklauso nuo mūsų pažiūrų į pasaulį"[20]. Vertybės sąvoka galbūt geriausiai atskleidžia pasaulėžiūrinį ugdymo ir pedagogikos charakterį. Bet kaip nėra nė vienos pasaulėžiūros, kuri vertybes neigtų[21], taip nėra nė ugdymo, kuriame vertybių nebūtų. Galima kalbėti apie ugdomųjų vertybių pilnumą arba nepilnumą, bet ne apie jų buvimą ar nebuvimą.

Vertybinis pedagoginio tikslo charakteris kyla iš paties pagrindinio ugdytojo nusistatymo arba iš pačios pedagoginės meilės. Pedagoginė meilė apima ne tik visą ugdytinį su visomis jo galiomis, bet ir visą gyvenimą su visomis jo sritimis. Ugdytojas nėra nei mizantropas, kuris nekenčia žmogaus, nei anachoretas, kuris bėga nuo gyvenimo. Ugdytojas savo meilėje pasilenkia prie neišsivysčiusios sielos, kad joje pažadintų snaudžiančias galias ir realizuotų paslėptas galimybes. Bet jis taip pat pasilenkia ir prie gyvenimo gėrybių, kad jas perkeltų į ugdytinio prigimtį, kad jų lytimis apspręstų ugdytinio galias ir jų idėjomis praturtintų jo dvasią. Ugdymas padaro, kad tasai platus, išsišakojęs didžiulis gyvenimas esti sutelkiamas viename asmenyje, kad tai, kas yra šalia ugdytinio, įeina į jo vidų ir tampa jo paties gyvenimu. *Makrokosmas ugdymo įtakoje esti paverčiamas mikrokosmu.* Ugdytojo veikimas, kaip teisingai pastebi Sprangeris, eina nuo objektyvaus dalyko prie subjektyvaus[22], nuo gyvenimo prie ugdytinio, nuo gėrybės prie vertybės. *Pedagogine gėrybe mes vadiname objektyvaus gyvenimo* (gamtinio, kultūrinio ir religinio) *gėrybę, dalyvaujančią ugdymo vyksme. Pedagoginė vertybė mums yra pastovus ugdytinio prigimties nusiteikimas, sukurtas perteikiant tam tikrą pedagoginę gėrybę.* Kai ugdytojas turi intenciją ugdyti arba kai jis nori tobulinti bręstantį žmogų, tikrumoj jis nori įkūnyti jame visą eilę pedagoginių vertybių, perteikdamas jam visą eilę pedagoginių gėrybių. Kai jis sie-

[20] Sein und Sollen, BeVlin und Bonn, 1927, p. 9.

[21] Nihilizmas nėra pasaulėžiūra. Nihilizmas yra bet kurios pasaulėžiūros neigimas. Jis negali sukurti jokios metafizinės sistemos. Jis negali pagrįsti jokios pedagoginės srovės. „Nihilistinis ugdymas" yra *contradictio in terminis.*

[22] Plg. E. *Spranger.* Lebensformen, p. 380.

kia tam tikro idealo, kaip savo darbo tikslo, tikrumoj jis siekia tam tikrų pedagoginių vertybių, pasigelbėdamas tam tikromis pedagoginėmis gėrybėmis. Materialistas, siekdamas žmogaus - techniko, jo siekia per gamtamokslinio *(ńaturkundliche)* žinojimo, techninio sugebėjimo ir utilitaristinio norėjimo vertybes: jis pasigelbsti gamtinio gyvenimo ir *realinės* kultūros gėrybėmis.[23] Humanistas, siekdamas žmogaus *kaip žmogaus,* jo siekia per idėjinio žinojimo, kūrybinio sugebėjimo ir etinio norėjimo vertybes; jis pasigelbsti *idealinės* kultūros gėrybėmis. Teistas, siekdamas žmogaus - *šventojo,* jo siekia per tikėjimo, vilties ir meilės vertybes (senoviškai - dorybes); jis pasigelbsti *religijos* gėrybėmis. Ugdymo idealas visados yra vertybių įkūnijimo pasekmė. Tai savaiminga išplauka iš visos eilės veiksmų, kuriais yra kuriami pastovūs nusiteikimai ugdytinio prigimtyje. „Ugdytojas turi paleisti savo globotinį (Schützling) tada, kai jis jau yra tikras, kad pradėjo nujausti tą trečiąjį pradą, kurio tikrumoj siekė"[24]. Ugdymas baigiasi tada, kai ugdytojo siektos vertybės yra realizuotos. J. Spieleris todėl ir sako, kad „pedagoginis aktas yra tarpasmeninė aktinga ir tikslinga įtaka, kuriai ugdytojo vertingumas yra prielaida, o ugdytinio vertingumas yra tikslas".[25] Paprastoje tarpasmeninėje difuzijoje nėra sąmoningumo, bet dar labiau nėra vertybinio tikslingumo. Tarpasmeninei sferai yra vis tiek, ar josios įtakos žmogų tobulina, ar gadina, ar kuria pastovių nusiteikimų, ar juosius ardo. Tuo tarpu kas tikrai žino, *kad* jis ugdo, žino, *kam* jis ugdo. *Sąmoninga ir vertybinė intencija yra pirmoji charakteringa ugdomojo veiksmo žymė jo subjekto atžvilgiu.*

3. *Ugdymas, kaip individualinis veikimas*

Kieno ugdymas yra funkcija: *asmens ar bendruomenės?* Štai problema, kurią priešingai išsprendžia pedagoginis individualizmas ir

[23] Plg. F. X. *Eggersdorfer.* Jugendbildung, p. 50.
[24] E. *Spranger.* Umriss der philos. Pädagogik, p. 336.
[25] Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, I, Freiburg i. Brsg, p. 26.

pedagoginis kolektyvizmas. Nuo to laiko, kai Rousseau bendruomenę paskelbė ne žmogaus ugdytoja, bet gadintoja, individualinis elementas nuolatos prasiveržia tai vieno, tai kito pedagogo sistemoje. Jis yra ryškus Fichte's teorijoje, kurios tautinio auklėjimo programa reikalavo atskirti jaunimą nuo visuomenės ir pavesti jį parinktų asmenų globai. Jis žymu Herbarto pedagogikoje; jis yra pagrindinis Elenos Key, Gurlitto, Wyneken ir visų naujųjų natūralistų reikalavimas. Negatyvinis ugdymas, kurį iškėlė Rousseau, iš esmės yra susietas su pedagoginiu *individualizmu.* Iš antros pusės, jau Platono veikaluose buvo aiškiai iškeltas *kolektyvinis* pradas. Klasikinei senovei svarbiausiu ir pirmaeiliu ugdytoju buvo ne individas, bet *polis* arba *respublica.* Individas čia veikė kaip valstybės ir apskritai visuomenės atstovas. Viduriniais amžiais persvarą turėjo *bažnytinė* bendruomenė: atskiri ugdytojai tuomet jautėsi visuotinės Bažnyčios tarnyboje. Naujaisiais laikais po trumpo individualistinio tarpsnio pedagoginis kolektyvizmas vėl pradeda imti viršų. Socializmas ir nacionalizmas šiandien taip sukolektyvina ugdymą ir taip paneigia asmens vaidmenį, kaip niekados. Socializme ugdo *klasė,* nacionalizme - *tauta.* Socialistinis ar nacionalistinis ugdytojas net nebėra klasės ar tautos atstovas, bet tik instrumentas, per kurį reiškiasi klasės ar tautos dvasia. Individo ir kolektyvo antinomija yra žymi visų amžių ir visų kraštų ugdyme. Tik kartais viršų gauna individas, kartais kolektyvas; kartais ugdymas yra suprantamas kaip asmens funkcija, kartais kaip visuomenės. Ne veltui tad S. Behnas šitą antinomiją yra įterpęs į pagrindinių ugdymo problemų eilę.[26] Praktikoje ji negali būti idealiai išspręsta, nors galima stengtis sudaryti bent pakenčiamą pusiausvyrą tarp šitų dviejų polių.

Teorijoje individo - kolektyvo problemą galima išspręsti tik ryšium su dvejopu ugdymo pobūdžiu: su ugdymu, *kaip tarpasmenine difuzija,* ir su ugdymu, *kaip sąmoningu bei tikslingu veikimu.* Kai pravedame vieną paralelę tarp tarpasmeninės difuzijos ir bendruomenės, o antrą - tarp sąmoningo bei tikslingo veikimo ir asmens, tuoj aiškėja išvidinis šitų dvejetų ryšys. Ugdymas, kaip tarp-

[26] Plg. Allgemeine Geschichte der Pädagogik, Paderborn, 1928, p. 16-22.

asmeninė difuzija, iš esmės yra surištas su *bendruomene*. Ugdymas, kaip sąmoningas ir tikslingas veikimas, iš esmės yra surištas su *asmeniu*. Štai dėl ko tie, kurio ugdymą laiko tarpasmenine difuzija, jį laiko ir bendruomenės funkcija. E. Krieckui, kaip minėjome, ugdymas sutampa su kiekviena tarpasmenine sąveika. Jam todėl ugdymas yra pagrindinė bendruomenės funkcija. „Ugdymas nėra atskirų žmonių dalykas, bet prasmingas vyksmas bendruomenės visumoje. Kiekviena gyvenimo tvarka yra apipavidalinta lytis, arba modelis, kuris formuoja žmogų. Šitoji tipus gaminanti funkcija, kuri priklauso bendruomenės esmei ir todėl yra pirmykštė dvasios ir bendruomenės funkcija, ir yra ugdymas".[27] Tikrieji ugdymo veikėjai Krieckui yra ne atskiri asmenys, bet objektyvinė bendruomenės tvarka, bendruomenės papročiai, josios gyvenimo būdas, josios mokslas, menas, politinė santvarka, žodžiu, visuomeninio gyvenimo lytys. Bendruomenė šitomis lytimis apgaubia individą, įtraukia jį į save ir tuo būdu jį apipavidalina. „Tai buvo pagrindinė pedagogikos klaida laikyti ugdymo subjektu - ugdytoju atskirą žmogų. Atskiras individas visados yra tik perteikėjas tos aukštesnės jėgos, kuriai jis tarnauja. Jis yra samdinys, bet ne pirmykštis formuotojas. Anoji aukštesnė jėga leidžia įstatymus ir ugdymui, ir ugdytojui".[28] Asmeninės pažiūros ir asmeniniai nusistatymai ugdyme neturi rasti vietos. Pedagoginis *ethos* yra ne kas kita, kaip ugdomieji bendruomenės papročiai, kuriuos atskiras ugdytojas pasisavina ir pagal juos veikia. Charakteringa ir tai, kad Krieckas vietoj žodžio *ugdymas (Erziehung - Bildung)* mielai vartoja *terminą formavimas (Formung - Prägung),*[29] tuo pabrėždamas nesąmoningą jo momentą ir ugdymą dar labiau įjungdamas į tarpasmeninę difuziją.

Reikia sutikti su Kriecku, kad „išvidinės lyties atbaigimas yra surištas su atskiro individo perėjimu per visuomenės laipsnius ir institucijas, kurioms jis priklauso kaip narys".[30] Žmogus tikru

[27] Erziehungsphilosophie, München u. Berlin, 1931, p. 3.

[28] Philosophie der Erziehung, p. 181.

[29] Plg. Menschenformung. Grundzüge einer vergleichenden Erziehungswissenschaft. Leipzig, [2]1933.

[30] Erziehungsphilosophie, p. 27.

žmogumi, kaip kultūrine būtybe, tampa tik bendruomenėje. Bendruomenė yra toji būtina aplinka, kuri išskleidžia bręstantį asmenį ir padaro jį tikra asmenybe. Apie individą be ryšių su bendruomene galima kalbėti tik abstrakčiai. Individas, kaip izoliuota būtybė, yra tik sąvoka. Realus žmogus visados yra narys, narys šeimos, tautos, valstybės ir žmonijos, su kuria jis yra susirišęs savo gelmėmis, už kurios veiksmus jis yra atsakingas ir kurios įvykius jis patiria pats savyje. Pedagoginis individualizmas dėl to ir klysta, kad aną teorijoje būtiną abstrakciją jis suplaka su realiu individo buvimu. Galima apie žmogų mąstyti tik kaip apie individą. Bet žmogus negali būti tik kaip individas. Realus žmogus tik bendruomenėje gema, tik bendruomenėje išsivysto ir tik bendruomenėje gyvena. Dar daugiau, žmogiškasis individas gema ir gyvena ne tik *bendruomenėje,* bet ir iš bendruomenės. Žmogus yra *zoon politikon* ne tik savo palinkimais, bet ir giliausia savo buitimi. Psichologinis bendruomeninis individo nusiteikimas yra tik regima apraiška etnologinio bendruomeninio jo charakterio. Todėl ir ugdymas, savaime aišku, yra ir bendruomenės funkcija. Jeigu individas negali be bendruomenės realiai būti, jis negali be josios nė *išsivystyti.* Bendruomenės dalyvavimas ugdyme yra toks pat svarbus, kaip ir asmens dalyvavimas. Vis dėlto josios vaidmuo čia *iš esmės* yra skirtingas.

Kiek ugdymas yra tarpasmeninė difuzija, tiek jis yra bendruomenės funkcija. Tarpasmeninė difuzija yra galima tik bendruomenėje. Tik bendruomenė yra tarpasmeninės sferos palaikytoja ir gaivintoja. Tiesa, kiekvienas asmuo turi psichofizinį lauką, kuriuo sklinda išvidinis ir išviršinis jo gyvenimas. Bet šitas laukas esti veiklus tik dėl to, kad jis susisiekia su kitų asmenų laukais, kad jis sujungia mažiausiai du asmenis, tarp kurių atsiranda tam tikra srovė ir tam tikra įtampa. Atskiras individas gali turėti tik psichinę difuziją, kuri niekados nevirstų tarpasmenine difuzija, jei nebūtų kitų individų, kurie ją priimtų ir į ją atsakytų. Bendruomenė yra gyvastingas ir būtinas kiekvienos tarpasmeninės sąveikos pagrindas. Ir tik dėl to, kad ugdymas yra ir tarpasmeninė difuzija, kad jis yra įjungtas į tarpasmeninės sąveikos kategoriją, tik dėl to bendruomenė yra ir jo pagrindas. *Kaip tarpasmeninė difuzija yra būtina*

ugdymo atrama, taip bendruomenė yra būtina ugdymo palaikytoja. Be bendruomenės negalima tarpasmeninė difuzija, o be tarpasmeninės difuzijos negalimas ugdymas. *Dėl to bendruomenė ir yra tasai nesąmoningas veiksnys, kuris visų pirma žmogų apsprendžia ir formuoja.* Šita prasme galima ugdymą, kiek jis yra tarpasmeninė difuzija, laikyti *pirmykšte bendruomenės funkcija,* nes tarpasmeninė sąveika iš tikro yra pirmutinė ir pagrindinė bendruomenės funkcija.

Bet kai kylame aukščiau, kai ugdymą laikome sąmoningu ir tikslingu veikimu, turime pripažinti, kad čia jis yra jau *asmens* funkcija. Ugdymo sąmoningumas ir vertybinis tikslingumas, kaip matėme, yra esminės žymės, kuriomis jis išsiskiria iš bendrosios tarpasmeninės difuzijos. Bet bendruomenė negali būti kūrėja nei vienos, nei antros žymės. Bendruomenės veikimas negali būti sąmoningas, nes bendruomenė neturi savos koncentruotos sąmonės. Bendruomenė gali turėti savą psichologiją, kuri yra daugiau negu atskirų individų psichinių pradų suma. Bet ji negali turėti atskiros nuo individų *sąmonės,* nes ji nėra substancija. Bendruomenės jungtis yra psichinė, *bet ji nėra substanciali.* Ji yra tik bendra tam tikros individų grupės būsena ir veiksena, gyvenanti tamsiame pasąmonio plote ir todėl apsireiškianti nesąmoningai. Juo daugiau individas yra pasinėręs bendruomenėje, juo labiau jo veikimas yra apspręstas pasąmonės ir tuo labiau jo darbuose nematyti sąmoningumo ir tikslingumo. Žmogaus darbai darosi sąmoningi ir tikslingi tik tada, kai jis pradeda išsilaisvinti iš bendruomenės pasąmonio srities, kai jo veikimą apsprendžia ne instinktyvus, bet protinis motyvas, kai iš individo jis tampa asmeniu. Tiesa, nė vienas žmogus negali visiškai išsivaduoti iš bendruomenės būsenos ir veiksenos. Nė vieno asmens darbuose negali nebūti irracionalių pradų ir nesąmoningo momento. Net ir genijai savo gelmėmis yra surišti su bendruomene. Jie bendruomenei geriausiai atstovauja, nes jų pasąmonės sritis yra turtingiausia. Kiekvienas žmogus yra ir lieka bendruomenės narys ir todėl veikia pagal josios dvasią. Bet sąmoningumas ir tikslingumas pasirodo tik tokiuose žmogaus darbuose, kurie kyla iš jo, ne kaip iš bendruomenės nario, *tik kaip iš asmens.* Savo darbų prasmę ir tikslą žmogus gali suvokti tik kaip asmuo. Bendruomenė veikia instinktyviai: ji nežino,

kad veikia, ir ji nežino, *kam* ji veikia. Ji todėl yra priešinga anoms esminėms ugdomojo veikimo žymėms jo subjekto atžvilgiu. Jeigu tikra prasme ugdymui mes būtinai priskiriame sąmoningumą ir vertybinį tikslingumą, mes negalime šituo atžvilgiu ugdymo laikyti bendruomenės funkcija. *Ugdymas, kaip sąmoningas ir tikslingas veiksmas, kuris kyla iš pedagoginės intencijos, siekiančios įkūnyti vertybes, gali būti tik asmens funkcija.* Tik asmuo gali suvokti savo nusistatymą tobulinti bręstantį žmogų, tik asmuo gali suprasti etinį santykį tarp ugdytojo ir ugdytinio, tik asmuo gali būti už šitą santykį atsakingas ir tik asmuo galop gali siekti tikslo, kaip vertybės. Todėl *tik* asmuo yra *tikra prasme ugdymo veikėjas.*

Tai nėra pedagoginio individualizmo klaida. Mes neneigiame bendruomenės reikšmės ugdyme. Mes jai tik nurodome josios vietą. Bendruomenė yra ugdymo *palaikytoja,* asmuo yra ugdymo *vykdytojas.* Tamsios, nesąmoningos ugdymo gelmės glūdi tarpasmeninėje difuzijoje ir tuo pačiu yra bendruomenės funkcija. Bet kaip tikra prasme ugdymas nėra gryna tarpasmeninė difuzija, taip ir tikra prasme ugdo ne bendruomenė, tik asmuo. Tikrasis ugdymas visados yra individualinis veikimas. *Kolektyvas, kaip toks, negali nei ugdyti, nei būti ugdomas.* Nevadindami pasąmonės kaitaliojimo ugdymu, tuo pačiu negalime bendruomenės vadinti ugdymo *veikėju.* Ji yra galingas tarpasmeninės difuzijos veiksnys ir todėl ugdymo palaikytoja. Bet, pati veikdama tamsiame pasąmonio plote, ji visados yra vedama tik instinkto ir dėl to negali atstoti sąmoningo bei tikslingo asmens veikimo. Kas ugdyme pasitiki *tik asmeniu,* tas nepastebi ugdymo ryšių su tarpasmenine difuzija. Kas ugdymą kildina *tik iš bendruomenės,* tas paneigia jo sąmoningumą ir vertybinį tikslingumą. Tikrumoj ugdymo atrama glūdi tarpasmeninėj difuzijoj, todėl jo *vaisingumas* priklauso ir nuo *bendruomenės.* Bet ugdymas kyla iš pedagoginės intencijos, todėl jo *vykdymas* priklauso *tik nuo asmens.*

Ugdymas, kaip asmens funkcija, aiškiausiai pasirodo pedagoginėse Indijos praktikose. Senoje Budos šalyje, kol dar ji buvo nepaliesta Vakarų kultūros, būdavo daug dėmesio kreipiama į ugdytojo pasirinkimą. „Senuose indų raštuose skaitome, kad studentai važinėdavo iš krašto į kraštą, ieškodami tinkamo as-

mens, kuris juos mokytų. Budos laikais mokytojo pasirinkimas buvo tam tikra ceremonija, kuri sujungdavo du žmones visam jų gyvenimui, kaip ir moterystės atveju (p. 96)... Nuo pasirinkimo momento mokinys turėjo mokytoją sūniškai mylėti ir gerbti, o mokytojas turėjo žiūrėti į mokinį kaip į savo sūnų (p. 97)... Guru buvo absoliutinis autoritetas privatiniame ir viešame mokinio gyvenime (p. 98)... Jokiame atvejyje mokinys negalėdavo pasipriešinti mokytojui. Jis turėdavo sėstis žemiau negu mokytojas; turėdavo keltis anksčiau už savo mokytoją ir vakare eiti gulti vėliau".[31] Bet svarbiausia tai, kad Indijoje į guru buvo žiūrima *kaip į žmogiškojo idealo įsikūnijimą.* Jaunimas, kuris tokio idealo ieškojo, jį kaip tik ir rasdavo guru asmenyje. Todėl ugdytojo asmenybė čia įgijo nepaprastos reikšmės. „Ugdytojas buvo vienijąs kiekvieno ugdymo pradas".[32] Jis darydavo įtakos visa savo prigimtimi: mokinys tarsi pasinerdavo mokytojo asmenyje. „Guru buvo suprantamas kaip natūralus meditacijos objektas. Asmeninis susidūrimas su guru ilgoje meditacijų eilėje turėdavo apreikšti tą išvidinį nusistatymą, kuris abstraktinei, arba idealinei, tiesai duoda vertę ir prasmę".[33] Ir šiandien Indijoje yra žinomi *brachmachari,* vadinasi, tie, kurie gyvena su savo mokytoju miškuose, toli nuo žmonių ir nuo visuomeninės aplinkos įtakų, vesdami vargingą gyvenimą, kad niekas jiems netrukdytų sutelkti visą savo dėmesį į mokytojo asmenybę, „nes tik mokytojo pažinimas veda į tikrą gėrį" (Upanišados). Nenuostabu todėl, kad „Indijoje ir dabar yra paprotys pakelti guru į dievų eilę ir pagarbą, kuri jam teikiama, laikyti dieviška pagarba".[34] Visose šitose praktikose glūdi teisingas nujautimas; kad *tikras ir pats gilusis ugdymas kyla iš asmens ir, dar daugiau, iš vertingos bei tobulos asmenybės;* kad bendruomenė gali turėti įtakos, gali keisti žmogaus prigimtį, bet kad ją ištobulinti ir suidealinti sugeba tik rinktiniai, individualiniai ugdytojai. Indijoje ne kiekvienas gali būti guru. „Šitie mokytojai idealistai turėdavo būti aukščiau

[31] *N. Padmanabhan.* Le facteur personel dans le processus éducatif, Paris, 1932, p. 96-98.

[32] *N. Padmanabhan,* op. cit., p. 137.

[33] *N. Padmanabhan,* op. cit., p. 164.

[34] *N. Padmanabhan,* op. cit., p. 163.

už kiekvieną kastą, už kiekvieną politinę ir realinę organizaciją, kad jų mokymas nebūtų pažemintas propagandos motyvų... Mokytojas idealistas yra tasai, kuris neturi nuosavybės, vadinasi, neturi turto savo naudai ir malonumui".[35] Guru iš tikro įvykdo O. Willmanno reikalavimą: ugdyti ne tuo, ką žinai, bet tuo, kas esi.

Tokių pat praktikų galima pastebėti ir ankstyvame graikų ugdyme, ypač Pitagoro mokykloje. Absoliutinis klusnumas, pradžioje lydimas ilgų tylėjimo pratybų, pasitikėjimas ugdytojo asmenybe ir ja pasėkimas buvo charakteringos Pitagoro mokyklos žymės. Todėl mokiniai „laikė Pitagorą ne tik mąstytoju, bet pranašu ir religijos kūrėju; jie jam reiškė tokios pagarbos, kuri iš šalies žiūrintiems atrodo kaip žmogaus kultas".[36] Pitagoro atveju pasikartojo Rytų pažiūra matyti ugdytojo asmenyje įkūnytą ieškomą idealą. Ta pati pažiūra pasikartojo ir pirmaisiais Krikščionybės amžiais anachoretų praktikose, kada būriai jaunimo eidavo į tyrus ieškotis mokytojų ir gyvenimo vadovų. Iš šitų praktikų vėliau išdygo šv. Antano, šv. Pachomijaus, šv. Bazilijaus ir šv. Benedikto institucijos. Charakteringa ir tai, kad visais laikais ligi pat paskutiniųjų amžių didžiausios reikšmės ugdomąsias įstaigas yra sukūrę atskiri asmens. Nuo Pitagoro per Platono akademiją, Aristotelio licėjų, Origeno, Augustino, Alkuino mokyklas, per Vittorino *casa giocosa* mes prieiname ligi Comenijaus, Pestalozzio ir Francke's ugdomųjų įstaigų. Bendruomenė buvo aplinka joms skleistis ir išsivystyti. Bet jų siela buvo genialūs *asmenys.* Jose vyravo ne visuomenės, bet atskirų pedagogų pažiūros ir dvasia. Ugdymas, *kaip asmens funkcija ir kaip individualinis veikimas,* yra ryškus visoje pedagogikos istorijoje.

4. Ugdytinio veiklumas ugdyme

Ugdytinis niekados nėra tiktai objektas. Jis nėra medžiaga, iš kurios šis tas *padaroma.* Jis yra gyvas kūrinys, jis yra asmuo, kuris

[35] Ibd.

[36] O. *Willmann.* Pythagoreische Erziehungsweissheit, Freiburg i. Brsg., 1922, p. 83

pats šiuo tuo *tampa.* Ugdytinis ir ugdytojas yra skirtingi savo funkcijomis, bet jie *abu* yra *asmenys* ir todėl *abu* yra *veiklūs.* Apie gryną ugdytinio, kaip daikto, pasyvumą negali būti nė kalbos. Net ir materialistinė pedagogika, kuri į žmogų žiūri kaip į aukštesnį medžiagos susiorganizavimo laipsnį, ugdytinį laiko *veikliu* pradu. Bolševistinis ugdymas pats pirmasis pasisavino darbo mokyklos praktiką, kurioje ugdytinis yra labiausiai aktyvus. Čia nejučiomis buvo pripažinta, kad augančiam žmogui, tegul jis būtų tik „medžiagos agregatas", negalima lyties uždėti iš viršaus, bet reikia ją išvystyti iš vidaus. Čia dar kartą buvo patvirtintas materializmo nenuoseklumas, nes, logiškai išvystant jo pažiūras, turėtų būti prieita prie visiško ugdytinio pasyvumo, degraduojant jį į daikto kategoriją ir elgiantis su juo kaip su kiekviena medžiaga. Materialistinėje pedagogikoje ugdymas objekto atžvilgiu neturėtų skirtis nuo techniško ar meniško veikimo, kur objektas yra medžiaga ir todėl pasyvus. Jeigu praktikoje yra kaip tik atvirkščiai, jeigu aktyvioji mokykla kaip tik yra įsigalėjusi oficialaus materializmo krašte, tai čia ir pasirodo, kad materialistinės pasaulėžiūros principai negali būti ugdyme taikomi ligi galo, kad „tikrovėje lavinimo darbas niekados neklauso mechanistinio pasaulėvaizdžio".[37] Ugdytinio veiklumo pripažinimas yra savaimingas žmogaus dvasios išsiveržimas, nes ji, būdama lytis, vadinasi, aktyvumo pradas, negali būti apipavidalinta mechaniškai.

Vitalinis ir dvasinis žmogaus pradas įgyja tam tikras formas tik savo paties veiklumu. Sodininkas, norėdamas turėti geresnę kriaušių rūšį, atrenka gražiausių vaisių sėklas, pripratina daigus prie klimato sąlygų, kryžiuoja žiedus, duoda tam tikrų medžiagų maistui, galop karpo neišsivysčiusias šakas ir globoja gražiąsias. Bet tai yra *tik pagalba.* Pati rūšies gerinimo esmė glūdi ne šituose išviršiniuose veiksmuose, tik toje išvidinėje įtakoje, kuri pažadina kriaušės pradą, tąją Goethe's žodžiais tariant, *augmens idėją (Uridee - Pflanze)* apsireikšti sodininko norimu pavidalu. Tas pat yra ir su žmogaus veislės gerinimu. Visos eugenikos priemonės kuria geresnį tipą ne tiesioginiu būdu, bet tik pažadindamos ir tam

[37] *Fr. Paulsen.* Modernes Bildungswesen, p. 56.

tikra kryptimi veikdydamos patį vitalinį kūno pradą. Joks mechaniškas naujos rasės sukūrimas čia yra neįmanomas. Dar labiau šitas principas tinka dvasiniam žmogaus išsivystymui. Dvasia, kaip lytis ir tai kaip tobuliausia prigimtosios tikrovės lytis, iš esmės yra aktyvumo pradas ir todėl niekados negali būti tik pasyvi net ir santykiuose su Dievu, net ir mistinėje ekstazėje. *Dvasia formuoja visados net ir tada, kai yra formuojama.* Veiklus josios dalyvavimas visose gyvenimo srityse yra charakteringiausia josios žymė. Santykiuose su medžiaga dvasia yra vienintelis aktyvus pradas. Santykiuose su dvasia ji veikia kaip lygi su lygia. Santykiuose su Dievu ji veikia kaip *actus secundus* priešais *actum purum* ir todėl *primum.* Juo žengiame buities laiptais aukštyn, juo labiau tobulėja substancialinės lytys, tuo labiau jos aktyvėja ir tuo labiau jos dalyvauja savęs apipavidalinime ir perkeitime.

Žmogus, stovėdamas pačioje prigimtosios buities viršūnėje, iš visų prigimtųjų būtybių yra aktyviausias ir vienintelis, kuris gali ne tik dalyvauti savęs apipavidalinime, kaip augmuo ir gyvis, bet ir pats save apipavidalinti. Tai įvyksta visų pirma doroje, o paskui ugdyme, kaip parengiamojoje doros lytyje. Dora nėra, kaip mano humanistai, pilnutinis visų galių išvystymas, bet *asmens branduolio keitimas pagal idealinį žmogaus pirmavaizdį.* Tai netobulos arba puolusios prigimties rekreacija - antrasis sutvėrimas pagal pirmykščią dieviškąją idėją. *Doroje žmogus kuria pats save.* H. Wronskio iškelta ir atkakliai ginama autokreacijos sąvoka esmėje yra visai teisinga. Be herojiškų dvasios pastangų niekas negali tobulinti žmogaus prigimties, nelaužydamas jo laisvės ir nesusikirsdamas su jo protu. Tiesa, Wronskis ir visi humanistai klydo, manydami, kad žmogus *pats vienas* gali pasiekti absoliutinį savo buities tobulumą. Nepergalėdamas savyje esančio blogio, žmogus tuo pačiu neįstengia absoliučiai sutapti su idealiniu savo pirmavaizdžiu. Prometėjiškas nusistatymas doroje daug greičiau veda prie visiško sudužimo negu kur kitur. Visais amžiais ir visose tautose esąs išganymo ilgesys kaip tik ir yra šitos giliausios negalios apsireiškimas. Bet net nė religinis išganymas negali ateiti be aktyvaus žmogaus dalyvavimo. *Fiat mihi secundum verbum tuum* yra amžinas dvasios paskyrimo dėsnis. *Doroje* jis realizuojasi visu pilnumu.

Ugdyme jis yra kiek mažiau ryškus. Neišsiskleidusi ugdytinio dvasia neteigia savo savarankiškumo taip smarkiai kaip doroje. Klaidinga yra tvirtinti, kad vaikus auklėjame ne mes; jie auklėjasi patys (A. Ferrière). Humanistiškas optimizmas yra vienašališkas ne tik doroje, bet ir ugdyme. Tikrumoj ugdytojo vaidmuo net ir pačioje darbo mokykloje yra daug didesnės reikšmės, negu apie jį manoji pati. Galima net tvirtinti, kad darbo mokyklos vaisingumas kaip tik yra paremtas gabiomis pedagoginėmis asmenybėmis. Patekusi į profanų rankas, kaip buvo Rusijoje porevoliuciniais metais, šitoji mokykla virto visiška anarchija. Bet, gindami ugdytojo reikšmę, mes tuo dar neneigiame ugdytinio veiklumo. Kaip klaidinga yra ugdytoją perkelti į *passivum,* taip lygiai klaidinga žiūrėti į ugdytinį kaip į medžiagą, iš kurios ugdytojas gali pasidaryti, ką tiktai nori. *Ugdytinio išsivystymo dėsnis yra ne ugdytojo valia, bet tampančio asmens prigimtis.* Galima nesutikti su Rousseau antropologija ir ugdymo filosofija, bet negalima nepripažinti jam tiesos, jog prigimtis nori, kad vaikai būtų vaikai pirma, negu taps žmonėmis. *Didžiausias Rousseau nuopelnas ir yra tas, kad jis į ugdymą pažiūrėjo kaip į vyksmą jo objekto prigimtyje.* Tiesa, jis praleido antrą ugdymo momentą - ugdytojo veikimą. Jis nepastebėjo labai įdomios ir labai gilios ugdytojo ir ugdytinio sąveikos arba sintetinio momento. Bet jis pirmas atkreipė visų pedagogų dėmesį į ugdomąjį veikimą *jo objekto atžvilgiu.* Jeigu ligi Rousseau ugdymas buvo suprantamas kaip ugdytojo veikimas, jeigu šiandien mes linkstame į ugdytojo ugdytinio sąveiką, tai po Rousseau į ugdymą buvo žiūrima *kaip į vyksmą ugdytinio viduje.* Tik po pedagoginio Rousseau laimėjimo mes dabar galime leistis tirti sintetinį ugdomojo veiksmo pobūdį arba ugdymą jojo pilnatvėje, kurioje veiklūs yra abu poliai: *ugdytojas ir ugdytinis.*

Ugdymas negali būti primestas iš viršaus. Jis turi išaugti iš vidaus. Kaip kūnas plastinę savo formą išskleidžia ne mechaniškų veiksnių įtakoje, bet organiškai veikdamas, taip ir dvasia. „Tik išvidiniam principui veikiant, išauga ir organiška lytis, ir dvasinis išsiugdymas"[37]. Išviršinės įtakos - ugdytojas, ugdomosios

[37] *Fr. Paidsen.* Modernes Bildungswesen, p. 56.

gėrybės ir priemonės - turi labai didelės reikšmės. Bet *esmėje pastovią savo buvimo ir veikimo lytį kuria pati prigimtis.* Jeigu negalima mechaniškai apipavidalinti augmens ir gyvulio, tai dar labiau - žmogaus. Nesunku pastebėti, kad dabartinėje tvarkoje kuo kuri būtybė yra tobulesnė, tuo labiau ją galima formuoti. Akmuo gali būti tik tašomas. Akmens rasės pagerinti negalima. Augmuo sunkiau apipavidalinti negu gyvulys. Sraigė nesiduoda dresiruojama kaip beždžionė. Bet taip pat nesunku pastebėti, kad *šitoje būtybių gradacijoje auga ir jų pačių veiklumas.* Akmuo tašytojo kirviui yra visiškai pasyvus. Augmens lytį galima veikdyti keičiant sąlygas ir skiepijant, vadinasi, dar pusiau mechanišku būdu. Gyvulio skiepyti jau negalima. Jis gerėja lytinės atrankos ir priežiūros keliu. Jo veiklumas jau yra daug didesnis negu augmens. Gyvulius dresiruoti galima pavyzdžio įtaka. Pamėgdžiojime pasirodo didžiausias šitų neprotingų padarų veiklumas. Ugdymui netinka nė vienas iš šitų būdų, nors visi jie gali turėti reikšmės kaip materialinių sąlygų rengimas. Eugenika ir dresūra *nėra* be prasmės. Bet jos *būtų* be prasmės, jei jomis bandytume pakeisti ugdymą. Jos per maža duoda vietos dvasinės lyties veiklumui. Jų gali pakakti augmenims ir gyvuliams, nes tikrumoj iš gamtos srities jos ir yra kilusios. Bet jų nepakanka žmogui, nes vegetatyvinė ir sensityvinė lytis yra daug mažiau veikli negu dvasinė. Žmogaus dvasia nori turėti ne tik gerą atramą savo veikimui, bet ji nori veikti *ir pati.* Ji nori skleisti ne tik tiek, kiek leidžia vitalinis josios pagrindas, bet tiek, kiek reikalauja amžina josios esmė. Eugenika ir dresūra rengia dvasios veikimui atramą, bet josios neveikdo. Jos skleisdina *vitalinį* žmogaus pradą, bet neskleisdina pačios *dvasios.* Ontologinis žmogaus linkimas veikti neišsitenka organiškame veikdyme. Jis ieško dvasinio veikdymo, jis ieško *ugdymo,* o tolimesniame išsivystyme - *doros,* nes tik čia dvasia gali išvystyti visą savo aktyvumą. *Ugdytinio veiklumas yra žadinamas ne psichinio jo judrumo, ne jaunos prigimties, kuri negali ištverti neveikusi, kaip mano psichologistinė pedagogika, bet tojo amžino autokreacijos dėsnio, kuris jau žymu augmenyse, kuris pasirodo gyvuliuose ir kuris visa savo galia apsireiškia žmoguje.* Jis prabunda su vaiko *aš* suvokimu ir skleidžiasi vis labiau dvasiai įsigalint prigimtyje.

Ugdytinio veiklumas ne visados yra toks pat. „Įvairiais savo amžiaus tarpsniais žmogus yra įvairia prasme ugdytinis".[38] Arčiausia prie gyvūnų veiklumo stovi *kūdikis.* Kūdikis yra stebėtojas. Jis visų pirma stengiasi susivokti jam nežinomame pasaulyje, o tik paskui vertinti ir spręsti. Jo reakcijos yra daugiau išviršinės. Jis tebegyvena vienybėje su aplinka ir tampa įvairių įtakų telkimosi punktu. Šitoji vienybė pradeda irti *vaiko* amžiuje. Vaikas pradeda pergyventi pasaulį kaip *ne-aš,* kaip kažką skirtingą nuo savo asmens. Tai yra džiaugsmingas pergyvenimas, nes šiuo metu vaikas padaro daugybę „atradimų", kurie jam atskleidžia vis naujas sritis ir skaldo pasaulį bei gyvenimą. Reagavimas į aplinkos įtakas darosi gilesnis ir labiau išvidinis. Vaikas yra ypatingai *smalsus,* vadinasi, *imlus.* Jis visa savo būtybe sutinka būti ugdomas. Bet jo paties dalyvavimas savęs apipavidalinime dar yra menkas. Vaikas pamėgdžioja ir savaimingai asimiliuoja. Jo veiklumas dar neapsireiškia savarankiškumo teigimu ir tuo viliojančiu pergyvenimu, kad jis veikia *pats,* kas taip labai žavi jaunuolį. *Jaunuolis* atranda ne tik pasaulį, bet ir patį save. Vaiko savo *aš* suvokimas yra daugiau periferinis. Jo dėmesys yra daugiau atkreiptas į pasaulį, į objektą negu į save, į subjektą. Tuo tarpu jaunuolis atkreipia savo žvilgsnį į savo vidų ir ten pastebi ištisą pasaulį, kuris gyvena sau, kuris yra atskirtas nuo viso išviršinio pasaulio, nuo visų daiktų ir žmonių. Kiek vaikas savo išsiskyrimą iš aplinkos pergyvena atradėjo džiaugsmu, tiek jaunuolyje vyrauja pergyvenimas, kad tarp jo aš ir pasaulio atsivėrė gilus plyšys, kad jam pasidarė svetimi ne tik visi daiktai, bet ir visi žmonės, kad savo gelmėse jis pasiliko vienų vienas. Čia glūdi vienatvės jausmo šaknys. Išviršines įtakas jaunuolis priima ne tik jautriai, bet ir kritiškai. Jo vidus atsidaro daug sunkiau negu vaiko. Jis slepia pats save ir nori pats būti savo sielos šeimininku. Ir vis dėlto jis labai, daug labiau negu vaikas, ilgisi žmogaus, kuris jį suprastų, kuris jam padėtų, kuris jam nurodytų stiprų atramos tašką visuotiniame jo dvasios sąmyšyje. Sutikimą save ugdyti jaunuolis duoda ne visiems. Net ir tie, kurie jį gauna, jau veikia ne tiek savo, kiek jo

[38] *W. Flitner.* Systematische Pädagogik, p. 77.

paties vardu. Jaunystė yra paskutinis buvimo ugdytiniu tarpsnis. Už jo prasideda subrendėlio amžius, kur ugdymas virsta jau ir anksčiau prasidėjusiu ugdymusi ir kur savarankiškas savęs apipavidalinimas paima galop viršų. Kuo labiau dvasia išsivysto, tuo labiau apsireiškia autokreacinis josios linkimas, tuo labiau ugdytinis darosi veiklus ir tuo labiau mažėja ugdytojo reikšmė. Tai yra svarbi išvada ne tik filosofiniam ugdymo pažinimui, bet ir ugdymo metodologijai, ir ugdytojo nusistatymui, ir visai pedagoginei praktikai. Ugdomas natūraliai pereina į dorą ir todėl šita kryptimi jis ir turi būti vedamas.

5. *Ugdytinio veiklumo supratimas*

R. Hönigswaldas yra pasakęs, kad „pedagogika, kuri nesiskaitytų su ugdytinio veiklumu, neišvengiamai prarastų savą tikslą"[34]. *Išvidinis ugdytinio dalyvavimas savęs apipavidalinime yra kiekvieno ugdymo prielaida.* Ją paneigti reiškia paneigti autokreacinį dvasios linkimą ir tuo pačiu ontologinę josios esmę. Tai yra klaida ne tik metafiziniu atžvilgiu, bet ir visiško nevaisingumo pavojus ugdymo atžvilgiu. Dėl to ugdytinio veiklumą, kaip minėjome, pripažįsta net ir materialistinė pedagogika.

Bet kas yra šitas veiklumas pats savyje, pedagoginės teorijos atsako nevienodai. Tradicinis ugdymas, kaip jis susiformavo baroko ir apšvietos metu, ugdytinio veiklumą suprato kaip ramų ir klusnų pasidavimą ugdytojo įtakai. Tradicinė mokykla žinojo, kad žmogaus negalima apipavidalinti mechaniškai. Ugdytinis jai niekados nebuvo daiktas. Bet ugdytinio dalyvavimą ji suprato daugiau negatyviai: *nesipriešinti ugdytojui.* Ugdomumo problema jai buvo klusnumo ir pasidavimo problema. Jau Ratichijus buvo suformulavęs tokią didaktinę taisyklę: tylinčiam vaikui dažnai ir iš lėto perskaityti; jo akys nukreiptos į knygą, ausys atviros mokytojui, lūpos ir liežuvis - tylūs[40]. Iš Ratichijaus didaktikos šitasai

[39] Studien zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe, Stuttgart, 1913, p. 1.

[40] Plg. *E. X. Eggersdorfer.* Jugendbildung, p. 138.

principas perėjo į Herbarto mokyklą ir galop išsivystė į pedagoginį verbalizmą ugdytojo atžvilgiu ir į pedagoginį obedientizmą ugdytinio atžvilgiu. Verbalinėje mokykloje veikia tik ugdytojas ir tik žodžiu. Net ir pavyzdys čia buvo netekęs pedagoginės savo reikšmės. Pamokymas tapo svarbiausia ir vienintele ugdymo priemone. Ugdytinis buvo patikėtas ugdytojui „kaip marmuro gabalas skulptoriui. Į tokį pasyvumą atsirėmė ir mokyklos sąranga: tiesiai sėdėti, ramiai laikytis, stebėti, pakelti pirštą, tyliai klausytis, neveikliai prisiimti, būti vedamam iš katedros"[41]. Suprantama, tokioje mokykloje ugdytinio veiklumas pasidarė beveik negalimas. Autokreacinis dvasios linkimas čia buvo per daug suspaustas ir per daug sukaustytas.

Tradicinės mokyklos priešginybė buvo *darbo mokykla.* Ji atsirado kaip gaivalinga reakcija prieš kiekvieną „žodžio, knygos ir ausies mokyklą". G. Kerschensteineris 1908 m. pradžioje paskelbė: „Ateities mokykla bus darbo mokykla"[42]. Tuo buvo pradėtas tasai didžiulis pedagoginis sąjūdis, kuris galbūt ir liks charakteringiausias visam dvidešimtajam amžiui. Ugdymo sąvoka čia buvo pakeista *darbo* sąvoka. Ugdymo kelias tapo *tyrimo* keliu, tarsi kultūra būtų dar nesukurta ir ugdymo gėrybės dar būtų neatrinktos. Darbo mokykla nėra tas pat, kas ir veiklumo principas. Darbo mokykla yra ištisa pedagoginė srovė ir net ištisa ugdymo filosofija. Josios šaknys keroja natūralistinėje ir iš dalies net materialistinėje pasaulėžiūroje. Jau 1912 m. H. Schulzas pasakė, kad „su darbo mokykla žengia į pedagogiką visai naujas principas, kilęs iš ekonominio išsivystymo. Darbo mokykla ir mokslinis socializmas yra gimę tą pačią dieną ir dėl tų pačių priežasčių"[43]. Ji yra atsirėmusi į Rousseau antropologiją, kuriai visa yra gera, kas išeina iš Kūrėjo rankų, ir visa genda žmogaus rankose. *Tobulos žmogiškosios prigimties supratimas yra pagrindinė natūralizmo ir darbo mokyklos sąvoka.* Jei žmogus neturi savyje blogio, jei, laisva būdama, prigimtis tobulai ir tikslingai išskleidžia, tuomet, aišku, vaikas turi

[41] F. X. *Eggersdorfer,* op. cit., p. 139.

[42] Plg. Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule, Leipzig, 1910.

[43] cit. *L. Bopp.* Weltanschauung und Pädagogik, Paderborn, 1921, p. 47-48.

būti tik *saugojamas,* tik pagelbstimas, tik patariamas. Ugdytojas darbo mokyklai virsta ne *vykdančiąja, bet tik instrumentine ugdymo priežastimi,* kuria ugdytinis tik pasigelbsti tada, kai pats nepajėgia ko nors atlikti, kaip mes pasigelbstime teleskopu ar mikroskopu, kai neįstengiame matyti per daug tolimų ar per daug mažų dalykų. Bet „idealiniu atveju mokytojo veikimas virsta nuliu"[44]. Visas ugdomasis darbas čia yra „vaiko genijaus" (E. Key) budinimas. Kuo mažiausiai įsakinėti, kuo mažiausiai daryti, viską leisti daryti pačiam ugdytiniui, - štai pagrindinis darbo mokyklos principas. Elena Key net teigia, kad didžiausia ugdymo paslaptis glūdi neugdyme. Vaikas turi veikti pats. Jis turi dirbti, nes jis „pasituri tik tuo, ką asimiliuoja asmeniniu savo darbu"[45]. *Ugdytinio veiklumas darbo mokykloje yra išviršinis ir išvidinis jo aktyvumas.*

Jau pati šitų priešingų srovių charakteristika parodo, kad tiesa negali būti nei vienoje, nei antroje. Tradicinė mokykla teisingai pabrėžia ugdymą, *kaip veikimą* iš ugdytojo pusės. Bet ji pamiršta, kad ugdymas yra sykiu ir *vyksmas* ugdytinio prigimtyje, vadinasi, tam tikras procesas, kuriame ir ugdytinis turi dalyvauti, jei nenorime ugdymo suplakti su techniniu ar meniniu veikimu. Darbo mokykla teisingai iškelia ugdymą, *kaip vyksmą iš ugdytinio* pusės. Bet čia pat ji paneigia ugdymą, *kaip veikimą iš ugdytojo pusės.* Tikros ir gilios ugdytojo ir ugdytinio sąvokos nėra nei tradicinėje, nei darbo mokykloje. Tuo tarpu pati ugdymo esmė kaip tik ir glūdi šitoje sąvokoje. Tikrumoj ugdytinio prigimtis nėra tarsi vaško gabalas, kuris prisiima bet kokį antspaudą. Bet ji nėra nė tokia, kad savaime skleistųsi ir savą lytį išryškintų ir ištobulintų *pati viena.* Ugdytojo ir ugdytinio momentai šitose srovėse yra persiskyrę. Tradicinė mokykla yra *Pädagogik vom Erzieher aus.* Darbo mokykla yra *Pädagogik vom Kinde aus. Tuo tarpu tikrai vaisinga ir pilnutinė pedagoginė teorija gali būti pagrįsta ne ugdytoju ir ne ugdytiniu, bet pačia ugdomojo veikimo prigimtimi, kurioje ugdytinis ir ugdytojas harmoningai susiderina. Tikra pedagoginė teorija yra „Pädagogik*

[44] *H. Gaudik.* Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit I, Leipzig, 1917, p. 106.

[45] *A. Fernere.* L'école active, Genève, 1926, p. 17.

vom erzieherischen Akt aus". Todėl tradicinė mokykla savaime ilgisi papildoma darbo mokykla ir darbo mokykla ilgisi atbaigiama tradicine mokykla. Abu vienašališki ugdytinio veiklumo supratimai reikalauja sintetinio išsprendimo.

Kas tiria ugdomąjį veikimą jo objekto atžvilgiu, nesunkiai gali pastebėti, kad ugdytinio veiklumas yra tarsi vidurys tarp tikro aktyvumo ir tikro pasyvumo. Nesubrendusi prigimtis niekados nėra tikra prasme *aktyvi;* ji esti apipavidalinama net ir tada, kai, rodos, pati ką nors apipavidalina. Kūrybinis jaunimo užsidegimas, kuris gimdo eilėraščius, naujas teorijas ir naujus išradimus, tikrumoj yra ne kas kita, kaip padidėjęs noras *save* kurti. Tai atbudęs autokreacinis dvasios linkimas, visų pirma pasirenkąs *savą* asmenį. Tikros kūrybinės jėgos jaunimo fantazijoje nėra. „Ji tarnauja, kaip sako Schleiermacheris, tiktai savęs, o ne daikto apipavidalinimui".[46] Bet jau ir šitame savęs kūrime yra nemažas *aktyvumo* kiekis. Išvidinės ugdytinio galios - fantazija, atmintis, protas ir valia - yra tarsi tobuli instrumentai, kurie visi panaudojami, kad bręstančiam žmogui sukurtų ryškią ir pastovią jo buvimo lytį. Jie renka išviršines įtakas, jas keičia ir formuoja. Jie tarsi tašo prigimtą medžiagą, kad ji įgytų pastovų pavidalą. Ugdytinis sykiu veikia ir sykiu yra veikiamas. Šitokią savotišką veiksmo ir kęsmo sintezę, šitokį aktyvumo ir pasyvumo junginį mes vadiname *receptyvumu.* Ugdytinis nėra nei aktyvus, nei pasyvus: jis yra *receptyvus.*

Receptyvumas yra pirmykštė dar neišsiskaldžiusi veiksmo ir kęsmo harmonija. Jame yra abu šitie poliai, bet savotiškoje pusiausvyroje, kuri neleidžia receptyviai būtybei nei tikra prasme veikti, nei būti pasyviai tarsi negyvam daiktui. *Receptyvus nusiteikimas yra daugiau negu kęsmas (passio), bet mažiau negu tikras veiksmas (actio). Receptyvumas visų pirma apsireiškia kaip gyvas prigimties pasirengimas prisiimti.* Receptyvi siela nėra abejinga išviršinėms įtakoms, kaip pasyvus daiktas. Ji jų laukia, ji yra pasirengusi jas prisiimti. Receptyvumas yra „meilingas atsiskleidimas"[47], kuris ugdymo veiksme gali pasiekti net gilaus susižavėjimo. Pasitikėdamas subrendusiu

[46] E. *Spranger.* Psychologie des Jugendalters, p. 55.
[47] *F. X. Eggersdorfer.* Jugendbildung, p. 12.

žmogumi, ugdytinis sutinka, kad ugdomoji įtaka įeitų į jo vidų, jį apgaubtų ir apipavidalintų. Jis atidaro savo sielą ugdytojo sielai ir prisiima asmeninius jo pradus. Jis taria nuolatinį „fiat", ir tik tokiu būdu įvyksta dvasios keitimas. Kur šitokio išvidinio atsiskleidimo nėra, ten ugdytojas yra bejėgis. „Ugdančioji valia daro įtakos tik tuo būdu, kad sugeba laimėti ugdytinio valią ir ją pakreipti norimo tikslo linkui".[48] Prievarta ugdyme yra vaisinga tik tada, kai ji pažadina ugdytinio dvasią atsiskleisti. Bet ugdomoji įtaka prievartos keliu niekados neįsibrauna į ugdytinio vidų. Ugdymo praktikoje pasitaiko natūrų, kuriose atsiranda išvidinis pasipriešinimas ir kurios tarsi įsitraukia į savą kiautą. Prievarta tokiu atveju yra bejėgė. Ji gali nugalėti išviršinį pasipriešinimą, bet ji negali pralaužti išvidinio užsisklendimo. Ugdytojui tuomet nebelieka nieko kito, kaip tik įsigyti pasitikėjimo ir meilės. Ugdomumo problema, kurią Sprangeris vadina pagrindine pedagogikos problema, kaip tik ir glūdi ugdytinio sugebėjime ir nusiteikime atverti savo vidų. Ugdomumas nėra speciali prigimties būsena, bet tik nusiteikimas atskleisti savo dvasią ugdytojo įtakoms. Lengvai ugdomi yra tie vaikai, kurių šitas nusiteikimas yra didelis, sunkiai ugdomi yra tie, kurių šitas nusiteikimas dėl įvairių priežasčių yra nusilpęs ar sunykęs. Bet kiekvienu atveju *ugdytinio prigimties atsiskleidimas yra pirmoji jo veiklumo apraiška ir pirmoji ugdymo vaisingumo sąlyga.*

Nusiteikimas atsiskleisti ir prisiimti receptyvumo dar neišsemia. Jame yra dar ir antras bruožas, būtent: *išvidinis prisiimtų įtakų perkūrimas ir sutapdymas su savu asmeniu.* Kai ugdytinis atskleidžia ugdytojui savo vidų, tai dar nereiškia, kad jo asmuo čia visiškai pasitraukia ir kad ugdytojas tampa vieninteliu jo prigimties tvarkytoju. Čia kaip tik ir buvo tradicinės mokyklos klaida. Šitoks pasitraukimas yra negalimas ne tik psichologiškai, bet prieštarauja giliausiai dvasios esmei, kuri niekados negali būti tik pasyvi. Gali ugdytinis nežinoti, kad jis vienaip ar kitaip reaguoja į ugdytojo įtaką, kad iš visų ugdytojo veiksmų jis ypatingai renkasi tą ar kitą, bet tikrumoj taip yra. *Ugdytinis veikia sykiu su ugdytoju.* Jis ugdomąsias įtakas skirsto, atrenka, vertina, perkuria ir kri-

[48] *P. Natorp.* Sozialpadagogik, Stuttgart, 1922, p. 5.

tikuoja. Kuo kuris ugdytojo veiksmas skverbiasi giliau, tuo didesnę jis sutinka reakciją. Nebūtinai šita reakcija turi būti neigiama. Dažnai ji esti susižavėjimas, pasiryžimas ar net atsivertimas. Ji gali eiti nuo paprasto susidomėjimo ligi gilaus abejojimo ir tiesos ieškojimo. Bet, pedagogikos terminais kalbant, *juo giliau ugdytinis* yra pakalbinamas, *juo giliau jis atsako.* „Intensyviausias paskatinimas iš šalies reiškia sykiu intensyviausią savą veiklumą".[49] Ugdymas net ir objekto atžvilgiu nėra tik vyksmas. Kai ugdytinis atskleidžia savo prigimtį ir prisiima ugdytojo įtakas, ugdymas jame *vyksta.* Kai jis šitas įtakas pertvarko ir perkuria, jis tada *veikia* pats. Iš vyksmo nešėjo jis tampa veiksmo *subjektu,* kuris stato ugdytojui savus reikalavimus ir, kaip asmuo, reaguoja į jo atsakymus. Šita prasme galima ugdytinį laikyti *ugdymo veikėju, kuris sykiu su ugdytoju dirba jiems abiem bendrą prigimties apipavidalinimo darbą.* Šita prasme net galima sakyti, kad „pirmutinis ugdymo veiksnys *(Faktor)* yra pats vaikas"[50], nes nuo jo sutikimo ir nuo išvidinio jo veiklumo priklauso ugdymo sėkmingumas.

Ugdytinio veiklumas todėl yra ne kas kita kaip gyvas jo prigimties atsiskleidimas ugdytojo įtakai ir veiklus prisiimtojo turinio perkūrimas. F. X. Eggersdorferis todėl ir sako, kad „ugdymo stebuklai vyksta ne veikime, tik prisiėmime; bet šitas prisiėmimas yra būtinai apsuptas vargingo veikimo"[51]. Šitos dvi funkcijos - *išvidinis atsiskleidimas ir išvidinis perkūrimas* - išsemia ugdytinio veiklumo esmę. Išviršinis veikimas, kurio taip labai reikalauja darbo mokykla, gali būti gera priemonė pažadinti ugdytinio receptyvumui, *bet jis nėra jo esmė.* Jis paskatina ugdytinį giliau atverti savo vidų, giliau prisiimti išviršinę įtaką ir organiškiau ją sutapdyti su savu pasauliu. „Savas stebėjimas labiau pagauna visą asmenį negu svetimas vaizdavimas; savas permąstymas siekia giliau negu pasisavinimas kito minčių; savas kūrybinis darbas reikalauja nepalyginamai daugiau jėgų įtempimo negu grynas pavyzdžiu sekimas".[52] *Darbo mokykla,*

[49] *P. Natorp,* op. cit., p. 88.
[50] *L. Bopp.* Weltanschauung und Pädagogik, p. 15.
Jugendbildung, p. 19.
[52] *F. X. Eggersdorfer,* op. cit., p. 156.

kaip metodas, yra visai priimtina. Bet kai ji išviršiniame veikime mato ugdytinio veiklumo esmę, ji tampa jau nebe metodu, bet ištisa pedagogine teorija, kurioje glūdi klaidingos pažiūros į pedagoginį aktą, nes ji supranta jį vienašališkai, *tik kaip vyksmą ugdytinyje,* paneigia sintetinį jo pobūdį, kas sudaro pačią jo esmę. *Ugdomajame veikime nėra pasyvumo.* Jame yra aktyvumas iš ugdytojo pusės ir receptyvumas iš ugdytinio pusės. Receptyvumo sąvoka suderina tradicinės mokyklos nuomonę su darbo mokyklos pažiūromis ir geriausiai tinka charakterizuoti ugdytinio veiklumui. Ugdymas yra apipavidalinimas ne medžiagos, bet laisvo ir protingo asmens, kurio dvasia pačia savo prigimtimi yra skirta dalyvauti savęs pačios sukūrime. Aukščiausiame šito dalyvavimo laipsnyje receptyvumas sutampa su aktyvumu. Bet tuomet ugdytinis nustoja būti ugdytiniu: jis tampa subrendusiu žmogumi, ir ugdymas virsta ugdymusi.

Ypatingas ugdytinio veiklumo pabrėžimas dabar pradeda užleisti vietą vėl iš naujo atgemančiai *ugdytojo pedagogikai (Pädagogik vom Erzieher aus).* Tai yra dabartinės gyvenimo koncepcijos paseka. Dabarties pedagogikos charakteris yra išraiška bendro mūsų amžiaus noro pagilinti gyvenimo supratimą. Mechanistinė gyvenimo filosofija, kuri valdė praėjusio amžiaus protus, gyvenimą suprato kaip periferinį dalyką, kuris vyksta buities paviršiuje. Gyvenimo kūrėju buvo laikoma ne žmogaus dvasios centras, bet periferinės šito centro galios. Tuo tarpu dabar vis labiau pradedama suvokti, kad gyvenimas kyla ne iš buities periferijos, bet iš pačių josios gelmių, kad žmogus gyvenimą kuria ne savo galiomis, bet pačiu žmogiškuoju savo principu. Galios yra tik netobuli instrumentai šitame kūrybiniame žmogaus branduolio veikime. Gyvenimo koncepcijos pagilinimas veda žmogų nuo gyvenimo paviršiaus, nuo jo formų prie idealinių gyvenimo pirmavaizdžių ir prie idealinių jo normų. Gyvenimas dabar yra pradedamas jausti ne tiek, kaip išvystomasis arba formuojamasis vyksmas, kiek kaip toks vyksmas, kuris įtraukia žmogų į savus dėsnius, kuris stato jam savų reikalavimų, kuris žmogų apsprendžia, tvarko ir normuoja. *Gyvenimas dabar yra visų pirma suprantamas kaip normatyvinis vyksmas.* Štai dėl ko šiandien mažėja individo laisvė, mažėja jo

reikšmė, auga autoritetas ir bendruomenės galia. Visuomeninio gyvenimo sąjūdžiai ir naujosios valstybinės koncepcijos dabar gali būti suprantamos tik gyvenimo normatyvinio pobūdžio šviesoje. Čia glūdi ir ugdytojo pedagogikos šaknys. Kas visą gyvenimo vyksmą laiko normatyviniu, tas ir į ugdymą žiūri ne tiek kaip į žmogaus prigimties galių išvystymą arba į josios apipavidalinimą, kiek kaip į prigimties apsprendimą pagal idealines normas. Normatyvinis gyvenimo pobūdis ir ugdymą padaro normatyvinį. Tai ir yra ugdytojo pedagogikos pagrindas. Dvidešimtojo amžiaus pradžioje pedagogika buvo pastačiusi vaiką į ugdymo centrą. Konkreti vaiko prigimtis, vaiko išsivystymas ir jo reikalai čia buvo pradedamasis punktas kiekvienai teorijai ir praktikai. Ellen Key koncepcijose šitoji pedagogika buvo pasiekusi aukščiausią laipsnį. Fr. W. Foersteris cituoja charakteringus Goethe's laikų pedagogo Kastnerio žodžius, kurie tinka ir visai ugdytinio pedagogikai: „Seniau vaikas augdavo ir stengdavosi tapti vyru. Dabar pedagoginiai vyreliai ir moterėlės klūpo ties vaikeliu".[53]

Prieš šitą paidocentrizmą kaip tik ir stoja dabartinė pedagogika. Dabartinei pedagogikai vaikas nebėra ugdymo centras, ir jo reikalavimai nebėra ugdymo normos. Ugdymo normos šiandien kyla iš gyvenimo ir apsireiškia per ugdytojo valią. Dabar ugdytojas yra suprantamas ne kaip pagalbininkas vaiko prigimčiai skleistis, ne kaip josios *conformator Comenijaus* prasme, bet kaip šitos prigimties normuotojas ir kaip tikrasis josios reformatorius. Ugdymo normos dabartinei pedagogikai neglūdi imanenčiai vaiko prigimtyje, kaip buvo manyta seniau. Augančiai prigimčiai jos ateina iš viršaus, iš gyvenimo gelmių, ir joms turi nusilenkti kiekvienas individualinis vaiko reikalavimas. Dabartinėje pedagogikoje - visose josios srovėse - pradeda imti viršų ugdytojo pedagogika. Pedagoginiame Veimaro kongrese 1926 m. iškeltoji antinomija: *leist augti ar vadovauti,* kuri kongreso darbuose buvo sukėlusi tikrą sąmyšį, aiškiai yra išsprendžiama vadovavimo naudai. Ryškus vadovaujantis bruožas šiandien matyti net ir ten, kur vaiko veikimas buvo laikomas tiesiog pedagogine dogma, pvz.,

[53] Plg. Alte und neue Erziehung, Luzern, 1936, p. 63.

bolševikų pedagogikoje. Ugdytojo pedagogikos persvara šiandien yra bendra dabarties pedagogikos žymė. Su ja yra organiškai susijusi ir auklėjimo funkcijos persvara. Dabartinis ugdymas, norėdamas žmogaus veikime realizuoti gyvenimo normas, savaime auklėjimą pabrėžia labiau negu auginimą arba lavinimą. Dabar yra kreipiama daugiau dėmesio į tiesioginį augančios prigimties branduolio perkeitimą pagal idealą. Šitas idealas kiekvienai pedagoginei srovei yra kitoks, bet kiekvienoje jis turi pirmenybę prieš auginimo medžiagą arba prieš lavinimo lytis. Dabartinė ugdomoji valia nori ugdytinį ugdyti tokį, koks jis *turi būti*. Tuo dabartinė pedagogika nutolsta nuo pedagoginio natūralizmo, ir ugdytinio veiklumas joje yra suprantamas *išvidine prasme*. Šiandien norima daryti ugdytiniui įtakos tiesioginiu santykiavimu, kuris kyla iš ugdytinio susilietimo su ugdytojo asmenybe.

UGDYMAS KAIP KŪRYBA

Būties pilnatvė yra žmogaus gyvenimo tikslas. Prigimties tapimas yra kelias į šitą tikslą. Žmogaus tapime dalyvauja visos gyvenimo sritys ir visi jojo laipsniai: ir dora, ir religija, ir mokslas, ir menas, ir visuomeninio gyvenimo formos. Visi šitie dalykai, be objektyvinės savo prasmės, yra taip pat pašaukti padėti žmogui tapti realiu mikrokosmu, realiai siekti būties pilnatvės, pergalint savo prigimties suskilimą ir savyje atbaigiant užbrėžtą Kūrėjo planą. Bet pirmoje eilėje šitam uždaviniui yra skirtas *ugdymas. Ugdymas yra pirmutinis veikimas, kurio įtakon patenka tampąs žmogus.* Ugdymo įtaka nesibaigia tik išviršine pagalba prigimčiai, kaip mano pedagoginis natūralizmas. Ji nesibaigia nė žmogaus įstatymu į kultūrinį gyvenimą, kaip teigia kultūrpedagogika. Ugdymo įtaka siekia pačias žmogaus būtybės gelmes, nes ji *ex professo* dalyvauja šitų gelmių išsivystyme.

Pagrindinis klausimas yra, kokio pobūdžio šitas dalyvavimas. Ar pedagoginė įtaka žmogaus prigimties tapime dalyvauja kaip kuriamasis aktas ar kaip galimybių realizuotoja? Kitaip sakant, ar pedagoginis veikimas priklauso kūrybos ar gimdymo kategorijai[1]. Atsakyti į šitą klausimą, vadinasi, išspręsti pedagoginio veikimo prigimties problemą, galima tik ryšium su žmogaus tapimo problema. Jeigu išvidinis žmogaus tapimas yra jojo kilimas iš ne-

[1] Kūrybos ir gimdymo panašybės ir skirtybės yra mano nagrinėtos „Kultūros filosofijos įvade", p. 169-173. Todėl šiame straipsnyje jos bus liečiamos tik trumpai.

būties, tuomet pedagoginis veikimas yra kūryba. Jeigu išvidinė žmogaus istorija yra tik galimybių arba potencijų perėjimas į aktualybes, tuomet ir ugdymas yra tik šitų galimybių aktualizuotojas, tik pagalba apsireikšti tam, kas glūdi prigimties gelmėse, tik „techné maieutiké", tariant Sokrato žodžiais. Norint tad nustatyti pedagoginio veikimo pobūdį, visų pirma reikia nustatyti žmogaus tapimo pobūdį.

1. Žmogaus tapimo pobūdis

Žmogus turi ne tik išviršinę, bet ir išvidinę savo gyvenimo istoriją. Dar daugiau, išviršinė istorija yra ne kas kita, kaip regimas ir konkretus išvidinės istorijos apsireiškimas. Tai, kas atsitinka regimame žmogaus gyvenime, kas sudaro šito gyvenimo eigą, yra ne išviršinių veiksnių padarinys, kaip gyvulių srityje, bet išvidinio žmogaus keitimosi, jo išsivystymo, jo tapimo padaras. *Žmogus yra tampanti būtybė.* Jis tampa visų pirma savo vidumi, o paskui šitą tapimą apreiškia išviršiniais ženklais.

Išvidinė žmogaus istorija vyksta trijose sferose: *fizinėje, psichinėje* ir *dvasinėje.* Visos jos yra žmogui charakteringos ir visos yra skirtingos viena nuo kitos. Fizinė sfera sudaro žmogaus *kūno* gyvenimą. Fizinis žmogaus tapimas yra jo kūno augimas, išsivystymas ir brendimas. Dvasinė sfera, kaip pasako jau pats vardas, yra specialiai rezervuota *dvasios* gyvenimui. Čia išsivysto ir tampa žmogaus dvasia. Psichinė sfera yra junginys fizinio ir dvasinio žmogaus prado. Kūnas ir dvasia žmoguje negyvena vienas nuo antro atsiskyrę. Juodu sudaro tam tikrą sintezę. Juodu susijungia vienas su antru, ir šito susijungimo padarinys kaip tik ir yra *psichinis* žmogaus gyvenimas ir *psichinė* jo sfera. Išvidinė žmogaus istorija arba išvidinis jo tapimas apima visas šias sferas. Žmogus tampa visais savo pradais ir visose savo prigimties srityse. Bet šitas tapimas yra nevienodas, kaip nevienodi yra šito tapimo objektai. Kitaip tampa žmogaus kūnas, kitaip jo psichė, kitaip dvasia. Išvidinė žmogaus istorija nėra vienarūšė. Todėl negalima duoti vieno atsakymo į klausimą: kokio pobūdžio

yra žmogaus tapimas? Atsakymas čia darosi įvairus, žiūrint kokį pradą jis liečia.

Fizinis žmogaus pradas yra *gimdymo* padarinys. Žmogaus kūnas nėra sutveriamas, bet jis *gema.* Tuo tarpu gimdymas iš esmės yra rūšies apsireiškimas. Rūšinė būtis yra bendra ir todėl galinti egzistuoti tik potencijoje, tik realioje galimybėje. Gimdymas šitą bendrą rūšinę būtį kaip tik ir individualizuoja. Gimdyme neatsiranda nieko iš esmės nauja, ko nebūtų buvę rūšyje. Gimdymas tik iškelia iš tamsių rūšies gelmių tai, kas joje paslėpta, kas yra bendra ir kas *jau yra sukurta* iš nebūties. Gimdymas yra tik rūšies potencijos aktualizavimas ir individualizavimas. Rūšies būtis taip santykiuoja su gemančia būtimi, kaip potencija su aktu, kaip galimybė su realybe. Gimdymas, kaip toks, yra neoriginalus aktas, ir gimdymo padariniai yra nenauji kūriniai. Nauja yra tik tai, kas kyla iš kūrybos. Dieviškoji kūryba gimdymo yra reikalinga, bet tik tam, kad galėtų iš realios potencijos pereiti į aktą, kad bendras rūšinis josios pagrindas galėtų apsireikšti individualinėmis būtimis.

Šitoks fizinio žmogaus prado atsiradimo pobūdis apsprendžia ir jo išsivystymą arba tapimą. Kūnas gema iš potencijos. Potenciali būtis jį apsprendžia dar prieš jo atsiradimą ir sykiu ji nustato gaires visam jo išsivystymui. Fizinis žmogaus prigimties pradas, kaip toks, neturi ryšių su nebūtimi. Jis todėl žmogaus nėra kuriamas. Kūno gyvenime negalima sukurti nieko, ko nebūtų buvę potencijoje, *in nucleo,* kas nebūtų egzistavę bent užuomazgoje. Visas kūno išsivystymas, visas jo tapimas yra ne kas kita, kaip jo potencijų aktualizavimas, kaip užuomazginių jo lyčių skleidimasis ir brendimas. Turtinga ir įvairi kūno struktūra, nepaprastai komplikuotos kūno formos yra ne sukuriamos iš nebūties, bet gema iš potencijos. *Kūno tapimas savo esmėje yra ne kas kita, kaip pratęstasis jo gimimas.* Kūdikio atsiskyrimas nuo motinos fiziniu atžvilgiu reiškia tik tam tikrą kūno subrendimą, kada jis pats vienas be rūšies pagalbos sugeba iškelti iš potencijos savo gyvenimo lytis ir aktualizuoti savo padėlius. *Išvidinė kūno gyvenimo istorija priklauso ne kūrybos, bet gimdymo kategorijai.*

Visai priešingai yra su dvasiniu žmogaus pradu. *Dvasinis žmogaus pradas yra ne gimdymo, bet tiesioginės dieviškosios kūrybos padaras.*

Žmogaus siela kyla ne iš potencijos, bet iš nebūties. Ji nėra objektyvios rūšinės žmonijos dvasios aktualizavimas ir individualizavimas. Josios atsiradimas yra surištas su originaliu ir kūrybiniu Dievo veikimu. Tiesa, Dievas čia paiso tam tikrų realių sąlygų, tam tikro visos žmonijos nusiteikimo, kaip tai rodo Krikščionybės mokslas apie pirmykštę nuodėmę ir josios buvimą kiekvieno asmens sieloje. Bet šitas bendras žmonijos nusiteikimas yra tik materialinė Dievo veikimui atrama. Jis anaiptol nėra toji reali ir bendra potencija, iš kurios būtų kildinama žmogaus siela. *Siela yra vienkartinis apsireiškimas, nepakartojamas ir nepasekamas.* Josios atsiradimas yra iš esmės surištas su nebūtimi. Ji nėra apsprendžiama jokios *dvasinės* bendros potencijos. Josios pradžia iš esmės yra skirtinga nuo kūno pradžios. Sielos atsiradimas yra kūrybinis aktas *par excellence.*

Nebūdama kilusi iš potencijos, žmogaus siela, kaip dvasinės būties substancija, nėra šitos potencijos apsprendžiama ir savo tapime arba išsivystyme. Sielos gyvenimas ir išvidinė josios istorija nėra paslėptų užuomazgų aktualizavimas ar brandinimas. Žmogaus dvasia nėra baigta dieviškosios kūrybos metu. Bet ji nėra baigta ne ta prasme, kad joje būtų įdiegtos tam tikros potencijos, kurios vėliau skleistųsi ir aktualizuotųsi, bet ta prasme, kad *žmogaus dvasia nėra baigta kurti iš nebūties,* kad nebūtis joje dar nėra absoliučiai pergalėta, kad ji yra tik Dievo užbraiža. Žmogaus dvasia, išėjusi iš Dievo rankų, yra tarsi nebaigtas meno kūrinys. Šito kūrinio baigimas anaiptol nėra jame glūdinčių potencijų aktualizavimas, bet pradėtos kūrybos tęsimas. Kaip kūno gyvenimas ir tapimas yra gimdymo tęsinys, taip *sielos gyvenimas ir tapimas yra pradėtos dieviškosios kūrybos tęsinys.* Dievas nubrėžia pagrindines gaires ir sukuria dvasią, kaip asmeninį pradą. Bet kad iš šito prado, iš šitos užbraižos pasidarytų *asmenybė* - tam reikia pačios dvasios prisidėjimo. Savo išsivystyme dvasia kuria pati save. Ji yra vienintelis prigimtosios tikrovės dalykas, kuris turi autokreacijos galią. Todėl ir visa išvidinė žmogaus dvasios istorija, žmogaus pažanga mokslo, meno ir doros srityje, žmogaus santykiavimas su pasauliu ir su Dievu yra *kūryba,* o ne esančių potencijų aktualizavimas. Dvasios gyvenimas, dvasinės formos,

dvasiniai nusistatymai ne gema, bet yra sukuriami iš nebūties. Juos sukuria pati dvasia. Ji pati juos kildina iš nebūties, nes tuo ji ir yra panaši į savo Autorių. Dvasios gyvenimas yra laisvės gyvenimas. O kur yra laisvė, ten gali būti tik kūryba, nes *laisvė ir kūryba yra dvi koreliatyvios sąvokos ir du koreliatyvūs pradai būties tvarkoje.* Jokio determinuoto augimo ir brendimo, jokio priežastingo išsivystymo ir išsiskleidimo tikrame dvasios pasaulyje nėra ir negali būti. Dvasios pasaulis yra kūrybos pasaulis. Dvasia neauga ir nesiskleidžia, kaip augmuo iš sėklos arba kaip kūnas iš kiaušinėlio. Dvasia kuriasi iš nebūties. „Kūryba apsireiškia visur, kur tik pasirodo dvasia".[2] *Išvidinis dvasios tapimas ir išvidinė dvasios istorija priklauso kūrybos, ne gimdymo kategorijai.*

Psichinė žmogaus būtybės sfera, būdama fizinio ir dvasinio prado sąveikos padaras, turi abiejų šitų pradų žymes. Čia yra ir potencijų aktualizavimas, ir sykiu kūryba iš nebūties. Psichinės žmogaus galios ir psichiniai jo sugebėjimai nėra kuriami tikra prasme. Jie yra aktualizuojami, jie išsivysto ir subręsta. Bet šitas aktualizavimas čia vis dėlto yra kitoks negu fizinėje sferoje. Psichinis žmogaus gyvenimas yra junginys dvasios ir kūno. Kiek šitame psichiniame gyvenime dalyvauja dvasia, kiek psichinės galios priklauso nuo dvasios, jos kyla ne iš potencijos, bet jos jau yra ir prieš jų apsireiškimą psichinėje sferoje. Jos tik neveikia, nes jos dar neturi materialinės atramos fizinėje sferoje. Jos tarsi laukia, kol fizinis žmogaus gyvenimas įneš savo dalį į šitą abipusę sąveiką ir tuo būdu padės dvasiai apreikšti tai, kas joje glūdi jau nuo josios buvimo pradžios. Todėl *psichinių galių išsivystymas visados suponuoja fizinio prado subrendimą.* Fizinis pradas apsireiškia psichinėje sferoje kaip potencijų aktualizuotojas ir kaip materialinių sąlygų rengėjas dvasinio prado veikimui. Šiuo atžvilgiu psichinis gyvenimas priklauso *gimdymo* kategorijai, nes čia jo sritys ir jo galios gema iš realios potencijos. *Šiuo atžvilgiu psichinis žmogaus tapimas yra realių potencijų aktualizavimas ir esančių užuomazgų išvystymas.*

Bet psichiniam tapimui turi įtakos ir kūrybinė žmogaus dvasia

[2] *O. Spann.* Erkenne dich Selbst, Jena, 1935, p. 319.

ne tik ta prasme, kad ji, radusi tinkamas sąlygas, apreiškia tai, kas jau joje yra, bet ir ta prasme, kad ji keičia psichinį gyvenimą tikrais kūrybiniais savo žygiais. Psichiniame žmogaus išsivystyme apsireiškia ne tik dieviškosios kūrybos metmenys, ne tik dvasios būties pagrindai ir egzistencinės josios galios, bet sykiu ir tai, ką dvasia pati savyje yra sukūrusi. Psichinėje žmogaus istorijoje dalyvauja ne tik fizinis pradas, aktualizuodamas potencijas, bet ir dvasinis pradas, kurdamas iš nebūties. Dvasinė žmogaus kūryba nelieka be įtakos ir visam psichiniam jo išsivystymui. Pasaulėžiūros sukūrimas, dorinis asmens tobulinimasis, religinis dvasios susiartinimas su Dievu - visa tai yra galingi veiksniai, kurie apsprendžia ir psichinių galių brendimą. Mes drįstame tvirtinti, kad materialistinėje pasaulėžiūroje ir protas, ir atmintis, ir fantazija išsivysto kitaip negu teistinėje arba humanistinėje pasaulėžiūroje; kad aukštas doros laipsnis, ypač šventumo atveju, visai psichikai turi kitokios įtakos negu dorinis lėkštumas arba dorinis palaidumas. Kūrybiniai dvasios žygiai keičia pačią dvasią, keičia josios santykius bei sąveiką su fiziniu pradu ir tuo pačiu natūraliai keičia visą psichinį gyvenimą. Žmogaus psichė gyvena nuolatinėje kūrybinės dvasios įtakoje ir yra josios apsprendžiama. *Šiuo atžvilgiu išvidinis žmogaus psichikos tapimas priklauso dvasinės kūrybos kategorijai,* ne jis iš kūrybos kyla, kūrybos esti vedamas ir apsprendžiamas.

Vieno tad kurio nors bruožo pritaikyti psichiniam išsivystymui negalima. Jis yra gimdymo ir sykiu kūrybos padaras. Išvidinis psichės tapimas yra *jungtinis* dalykas. Jis yra žmogui charakteringas, bet ne giliausias. Psichinė sfera neišsemia viso žmogaus būtybės turiningumo. Už psichės yra dvasios sritis, kuri žmogui turi daug didesnės reikšmės, kuri žmogaus esmę išreiškia daug giliau negu psichinė sfera. Išvidinė dvasios istorija turi daugiau žmogiškumo negu psichinės sferos istorija. Kuo mes kylame aukščiau, tuo labiau didėja žmogiškumo sritys. Bet su jomis sykiu auga ir kūrybos laipsnis. Kūrybos beveik nežymu fizinio žmogaus prado išsivystyme. Jau daug daugiau josios yra psichiniame gyvenime. Ir visai ji viešpatauja dvasios srityje. Kaip ne fizinis pradas yra charakteringas ir esminis žmogaus būtybei, taip ir ne po-

tencijų aktualizavimas yra esminis elementas žmogaus išvidinėje istorijoje. Tiesa, jo negalima nepaisyti, nes jis parengia sąlygas kūrybinės dvasios veikimui. Bet tai, kas žmogaus išsivystymą skiria nuo augmenų ar gyvulių išsivystymo, kas išvidinį jo tapimą padaro tikrai žmogiška jo vidaus istorija, yra ne potencijų aktualizavimas, bet *kūryba.* Ne visas žmogaus tapimas yra jo kilimas iš nebūties. Vis dėlto kūrybiniai dvasios veiksmai yra žmogui charakteringiausi ir labiausiai išreiškia jojo esmę. Tikrai žmogiškas jo būtybės išsivystymas, tikrai žmogiška išvidinė jo istorija priklauso ne gimdymo, bet kūrybos kategorijai. Gimdymas čia patarnauja tik kaip materialinių sąlygų parengėjas autokreaciniam dvasios darbui. Jis apsprendžia fizinę žmogaus sferą ir per ją daro įtakos žmogaus dvasiai. Bet į dvasios tikrąją sritį jis nepatenka. *Dvasia negerna ir negimdo. Dvasia kuria.* Žmogus yra kūrėjas ne tik santykiuose su išviršiniu pasauliu, bet ir santykiuose su pačiu savimi. Kūrybinis žmogaus tapimo pobūdis yra išvidinei žmogaus istorijai esminis ir pagrindinis.

Šitaip suprastas žmogaus prigimties tapimas mums parodo tikrą kelią ir į ugdymo prigimties supratimą.

2. Kuriamasis ugdymo pobūdis

Mes dažnai sakome, kad ugdymo objektas yra žmogus. Bet mes retai atsimename, kad ugdymo objektas yra *prigimties* žmogus, žmogus, kaip prigimties padaras. Į ugdymo rankas žmogus patenka ne kultūringas, ne pasiekęs dvasios viešpatavimo tarpsnį, bet tik išėjęs iš gamtos gelmių, tik pradėjęs gyventi istorinį gyvenimą. Vaikas yra ne tik *silpnas* žmogus. Vaikas yra ir *mažiau* žmogus. Vaikas nėra žmogaus miniatiūra, kaip buvo manyta seniau. Tai buvo klaida ne tik psichologiniu, bet ir metafiziniu atžvilgiu. Kas vaiką laiko suaugusio žmogaus miniatiūra, tas mano, kad jame glūdi realiomis potencijomis visa, ką turi ir suaugęs žmogus. Ugdymas šitas potencijas tik aktualizuoja ir tuo būdu vaiką padaro subrendėliu. Tuo tarpu yra visai kitaip. Vaikas neturi tos žmogiškosios suaugusiojo būties ne tik aktualiai, bet net

nė *potencialiai.* Vaiko potencijų aktualizavimo negalima neigti. Bet šitas aktualizavimas visų pirma nesudaro ugdymo esmės ir sykiu nėra žmogiškosios būties didinimas. Būties didinimas gali kilti tik iš kūrybos, vadinasi, būtis turi būti sukuriama iš nebūties, o ne išvedama iš potencijos. Potencialios būties aktualizavimas yra tik paslėptų jėgų apreiškimas, bet ne naujas ir originalus aktas. Iš potencijos kilusi būtis nėra nauja ir originali. Jeigu vaikas ugdymo įtakoje tampa daugiau žmogumi, tai ne potencijų aktualizavimu, bet tuo kūrybiniu aktu, kuris paliečia neatbaigtą jo būtybę ir joje sukuria iš nebūties naujas formas, naujus įpročius, naujus polinkius, žodžiu, *naują būtį.*

E. Krieckas teisingai yra pasakęs, kad „pasaulio kilimas iš chaoso pasikartoja kiekvieno kūdikio sąmonėje"[3]. Kūdikis yra gamtos ir Dievo padaras. Kūdikio pradėjimas, jo brendimas motinos įsčiose ir jo gimimas yra dar tik pirmas tarpsnis tos kosminės kūrybos, per kurią turi pereiti kiekvienas žmogus, kol jis pasiekia savo būties pilnatvę. Kūdikis yra *gamtos žmogus.* Gamta jam parengia visas sąlygas, reikalingas tolimesniam jo tobulėjimui. Bet pati viena ji šito žmogaus siekiamo tobulumo neatbaigia. Gamtinis žmogus, koks jis patenka į ugdytojo rankas, yra neišsivystęs, pusiau chaotiškas, suskilęs ir pakrikęs. Žmogus gema iš gamtos ir gamtoje pasiliktų, jei nebūtų kas jį pakelia iš šito gamtinio stovio ir įveda jį į kultūrinį gyvenimą. *Žmogus yra neatbaigtas.* Tai yra pagrindinė antropologijos prielaida. Pilnutinis žmogiškumas yra ne davinys, bet uždavinys. Jį įvykdyti turi dvasia sava kūryba. Ir pirmutinis šitos kūrybos tarpsnis kaip tik ir yra *ugdymas.*

Kuriamasis ugdymo pobūdis yra pagrindinis ir esminis jo elementas. *Ugdymas yra kūryba!* Štai giliausia jojo koncepcija. Kiekviena pedagoginė teorija, kuri praeina tylomis pro kūrybinį ugdymo pobūdį jau tuo pačiu yra pasmerkta nepasiekti jojo gelmių. *Ugdymas yra originalus aktas, kuriuo yra kuriamas žmogus.* Ugdymas yra pirmutinis kultūrinis veikimas, vadinasi, pirmutinė kultūrinė kūryba, kuri liečia žmogų, kaip *žmogų,* vadinasi, kaip *asmenį.* Ugdymui rūpi ne išviršinis žmogaus apdailinimas, bet pačių

[1] Erziehungsphilosophie, München u. Berlin, 1931, p. 22.

jo gelmių performavimas. Ugdomasis veikimas nelieka tik prigimties paviršiuje, tik josios periferijoje, bet leidžiasi į patį žmogaus centrą, paliečia patį asmens branduolį ir jį formuoja. Ir tik tada, kai ugdymas pradeda daryti tokios gilios įtakos visam žmogui, tik tada jis pasidaro ugdymas tikra ir pačia giliausia šito žodžio prasme. Pedagoginės įtakos gilumas yra sykiu ir josios pedagogiškumo matas.

Pedagoginės įtakos gilumas atskleidžia ir kūrybinį ugdymo įvairumą. Ugdymas apima visą žmogų ne tik vertikaliai, bet ir horizontaliai. Jis formuoja ne tik patį asmens branduolį, bet ir visus žmogaus būtybės pradus ir visas jojo galias. Ugdymas iš esmės yra įsijungęs į išvidinį žmogaus tapimą arba į išvidinę jojo istoriją. Tuo tarpu šita istorija, kaip minėjome, nėra vienodo pobūdžio. Josios charakteris kinta pagal tai, kokiame prade ji vyksta. Fizinio žmogaus prado tapimas yra skirtingas nuo psichinio tapimo, o šis - nuo dvasinio. Todėl ir ugdomoji įtaka nėra vienoda, formuodama fizinį pradą ir dvasinį. Tiesa, kuriamojo savo pobūdžio ugdymas niekados neišsižada. Bet ne visados ir ne visur jis gali jį apreikšti. Tai priklauso nuo to, ar pedagoginė įtaka susiduria tik su potencijų aktualizavimu, ar su būties kilimu iš nebūties. Kur būtis yra tik aktualizuojama, ten ugdymas yra bejėgis kurti, nes jo veikimas čia esti iš anksto apspręstas realių potencijų buvimu. Bet kur būtis savo tapime kyla iš nebūties, ten ugdymas išvysto kuriamąją galią ligi aukščiausio laipsnio. Ten jis atskleidžia sykiu ir giliausią pedagoginį savo pobūdį.

Jau esame minėję, kad išvidinė žmogaus istorija vyksta trijose skirtingose jo būtybės sferose: fizinėje, psichinėje ir dvasinėje. Kiekvienoje šitoje išvidinėje istorijoje dalyvauja ir ugdymas. Bet kaip tik šitų sferų skirtingumas nulemia ir ugdymo charakterį. Ugdymas kitaip yra kūrybinis kiekvienos sferos istorijoje.

Iš viršaus žiūrint, atrodo, kad ugdymas didžiausios reikšmės turi fiziniam žmogaus išsivystymui. Juk argi nėra sakoma, kad be ugdymo kūdikis ne tik negalėtų augti, bet kad jis tuojau žūtų, nes jis pats nesugeba pasirūpinti nei maisto, nei drabužių, nei šilimos. Jis nemoka ir negali apsisaugoti nuo gamtos jėgų ir nuo visų pašalinių pavojų. Jauna jo gyvybė yra ugdymo būtinai reikalinga.

Tuo tarpu jo dvasia skleidžiasi ir be didelės priežiūros. Vaikas išmoksta kalbėti specialiai nemokomas; išmoksta pažinti daiktus ir apie juos spręsti be logikos ir silogizmų taisyklių; supranta, kas yra gera ir kas bloga be etikos, kas gražu ir kas bjauru - be estetikos. Dvasinės priežiūros ir dvasinio maisto teikimas yra ne toks ryškus ir, atrodo, ne toks reikalingas, kaip fizinio prado aprūpinimas. Čia savaime peršasi išvada, kad fizinio prado tapime ugdymas braunasi daug giliau ir turi daug didesnės reikšmės negu dvasinio prado gyvenime.

Bet tikrumoj yra kaip tik atvirkščiai. Fizinio prado tapimas ir jo išsivystymas, kaip minėjome, yra tik pratęstasis gimimas. Visos jo formos, visi jo polinkiai ir sugebėjimai kyla iš realių potencijų, kurios buvo jau nuo pat kūdikio atsiradimo. Kūne žmogus negali sukurti nieko, ko nebūtų buvę potencijoje. Todėl nors atrodo, kad ugdymas daręs didžiausios kūnui įtakos, bet tikrumoj šitoji įtaka yra paviršutiniška. *Ugdymas nesiekia kūno gyvenimo gelmių. Vitalinio principo branduolys jam yra neprieinamas.* Pedagoginis veikimas visados yra priverstas sustoti kūno periferijoje. Visos kūno gyvenimo lytys, kurioms išsiskleisti ugdymas, rodos, deda tiek daug pastangų, yra ne *jo* sukuriamos, bet išvystomos *paties kūno.* Ugdymas tik parengia vitalinio principo veikimui sąlygas. Kai sodininkas nori turėti geresnę kriaušių rūšį, jis atrenka gražiausių vaisių sėklas, pripratina daigus prie klimato sąlygų, kryžiuoja žiedus, duoda tam tikrų medžiagų maistui, karpo neišsivysčiusias šakas ir globoja gražiąsias. Visas jo veikimas yra tik pagalba. Pati rūšies gerinimo esmė glūdi anaiptol ne šituose išviršiniuose veiksmuose. Ji glūdi toje išvidinėje įtakoje, kuri pažadina kriaušės pradą, tąją, Goethe's žodžiais tariant, augmens idėją *(Uridee Pflanze)* apsireikšti sodininko siekiamu pavidalu. Taip yra ir fizinio žmogaus prado ugdyme. Kūno gyvenime ugdymas dalyvauja tik kaip pagalbininkas ir kaip klusnus vitalinio prado reikalavimų vykdytojas. Štai dėl ko Comenijus ir mėgo ugdymą palyginti su sodų menu, o ugdytoją vadindavo išmintingu sodininku. *Fizinio prado ugdymas iš tikro eina ir turi eiti iuxta methodum naturae.*

Šitoks būtinas ugdymo atsirėmimas į realias fizinio žmogaus

prado potencijas neleidžia pedagoginiam veikimui apreikšti kuriamojo savo pobūdžio. *Fizinio prado tapime ugdymas dalyvauja ne kaip kūryba, bet kaip pagalba prigimčiai.* Ugdymas čia nieko nekuria, bet tik padeda vitaliniam pradui iškelti iš potencijos tai, kas jose glūdėjo. Ugdymas padeda gimti potencialioms formoms, potencialiems sugebėjimams ir nusiteikimams. Sokratiškoji *maieutikė* čia yra vienintelis ugdymo metodas. Tiesa, ugdymas ir fizinio prado tapime visados stengiasi parodyti kūrybinę savo galią. Jis labai dažnai verčia kūną įsigyti tokių formų, kurios yra sukurtos kultūrinio gyvenimo. Per įvairias gimnastikos, sporto, žaidimų sistemas ugdymas bando įdiegti kūnui tokių lyčių, kurios kyla jau ne iš vitalinio prado, bet iš idėjos, kurios jau yra sukurtos žmogaus dvasios. Deja, reikia pripažinti, kad šitokių ugdymo brukamų lyčių pasisavinimas yra paviršutiniškas. Šitos lytys, nebūdamos vitalinio prado padaras, susisiekia su gyvybiniu principu tik iš tolo. Jos niekados neįeina į kūno gyvenimo vidų. Jos yra tik kūno apdailinimas, bet ne jo perkeitimas pagal norimą idėją. Aktualų šitų lyčių buvimą tikrumoj palaiko *dvasia,* ne kūnas. Jos daugiau gyvena žmogaus sąmonėje negu kūno galiose. Ir kai tik žmogus patenka į tokį padėjimą, kuriame sąmonės veikimas esti aptemdytas, tuojau kūnas praranda visas ugdymo įdiegtas lytis ir atsimena visas senąsias, su kuriomis ugdymas galbūt buvo net kovojęs. Reikia tik pažiūrėti į apygirtį žmogų, kaip jo kūnas, nekontroliuojamas sąmonės, netenka visų tų plastinių ir estetinių formų, kurios jam buvo ugdymo įdiegtos. Tuo tarpu jame aiškiai lieka visos tos lytys, kurios kilo iš vitalinio jo prado. Tai yra aiškus įrodymas, kokia paviršutiniška ugdymo įtaka yra visam kūno išsivystymui. Ugdymas todėl niekad nepasitenkina vitalinio prado globojimu. Nors šitas globojimas yra fiziniu atžvilgiu reikalingiausias, bet ugdymo prigimčiai jis yra labiausiai svetimas. Ugdymas yra kūryba, ir kur kuriamasis jojo pobūdis negali pasirodyti, ten ir pats ugdymas pasidaro nebe tas, kas jis turėtų būti. Žmogaus kūno gyvenime ugdymas yra tik *auginimas.*

Visai kas kita yra su *dvasios* gyvenimu. Dvasios gyvenimas tampa kaip ir kūno. Bet šitas tapimas čia yra visiškai kitoks. Dvasinis žmogaus išsivystymas yra ne potencijų aktualizavimas, bet kūryba

iš nebūties. Sielos gyvenimas ir tapimas, sakėme, yra pradėtos dieviškosios kūrybos tęsinys. Išvidinė žmogaus dvasios istorija yra kuriamasis tapimas. Dvasia neauga ir nesiskleidžia iš jau esančių užuomazgų. Dvasia kuriasi iš nebūties. Tasai pagrindas, į kurį atsiremia ugdymas, dalyvaudamas dvasios istorijoje, yra ne reali potencija, bet nebūtis. Dėl to ir ugdymo vaidmuo dvasios gyvenime yra daug didesnis negu fizinio prado išsivystyme. Paviršutiniškas žvilgsnis dažnai sprendžia priešingai. Dvasia nereikalauja ugdymo tokiu būtinumu kaip kūnas. Dvasia sugeba, bent minimaliai, išsiskleisti ir pati. Dvasia turi galią kurti pačią save. Todėl svetima kūryba jai nėra būtina ta prasme, kad be josios dvasia turėtų žūti. Tarp ugdymo ir dvasios išsivystymo nėra fizinio priežastingo ryšio. Bet užtat tarp šitų dviejų pradų - tarp dvasios autokreacijos ir pedagoginės kūrybos - yra ontologinis ryšys. Dieviškosios kūrybos aktas, kaip minėjome, palieka dvasią tam tikra prasme nebūtyje. Jis sukuria tik josios bruožus, tik jos škicą, kurį atbaigti ir išryškinti yra pašaukta pati dvasia. Ugdymas kaip tik ir atsiremia į šitą dvasios nebūtį, į šitą josios neatbaigimą. Jis įsijungia į išvidinį dvasios tapimą kaip kūrybinis aktas, kaip dvasinės būties kildinimas iš nebūties, kaip kūryba pačiose giliausiose žmogaus prigimties sferose. Ugdymo veikimas čia yra žymiai reikšmingesnis. Kūno gyvenime ugdymas tik pagelbsti iškilti iš potencijos gelmių tam, kas ten jau buvo suformuota. Dvasios gyvenime ugdymas kuria tikra prasme. Čia jis apsireiškia kaip tikra kūryba, kaip žmogaus kūrimas, kaip jo būties didinimas ir tobulinimas. Kūriamasis ugdymo pobūdis dvasios formavime yra visiškai aiškus. Pasaulėžiūros sudarymas, asmenybės išugdymas, estetinio skonio ir sprendimo išlavinimas ir visi kiti aukštųjų dvasios sferų dalykai, kuriuos parengia žmogui pedagoginė įtaka, anaiptol nėra kildinami iš potencijų. Jie yra sukuriami iš nebūties. Tai yra pagrindinė antropologijos tiesa, kuria remiasi žmogaus išvidinė laisvė, jo atsakingumas ir moralinis jojo pobūdis. Jeigu aukštųjų dvasios gyvenimo sferų dalykai, kaip pasaulėžiūra, asmenybė, estetinis išsilavinimas, būtų tik esančių potencijų aktualizavimas, tuomet apie jokią minties, sąžinės ir kūrybos laisvę nebūtų galima nė kalbėti. Tuomet neturėtų jokios prasmės nė

žmogaus dora, nes visas jo vidaus gyvenimas jau būtų predisponuotas realių potencijų. Tik kūrybos koncepcija išvidiniame dvasios tapime išgelbsti žmogų, kaip laisvą ir dorinę būtybę, iš determinizmo pinklių. Tik tada, kai dvasia kuria *pati save,* kai ji savo išvidinę būtį kildina iš nebūties, tik tada ji yra laisva ir atsakinga. Tik tada ir ugdymui atsidaro plačios perspektyvos.

Sakydami, kad ugdymas dvasios gyvenime yra kūryba, mes anaiptol tuo neneigiame kuriamojo *pačios dvasios* vaidmens. Dvasia kuria visų pirma *pati.* Autokreacinis josios linkimas niekados nedingsta ir niekieno negali būti panaikintas. *Kur pačios dvasios prisidėjimo kūrybiniu būdu nėra, ten negali būti nė išvidinės būties kilimo.* Savarankiškas dvasios dalyvavimas pedagoginėje kūryboje yra būtinas. Ugdymas dvasios tapime nėra vienintelis kuriamasis veiksnys. Jis visados turi žiūrėti pačios dvasios kūrybos. Išvidinė dvasios kūryba, šitos kūrybos tempas ir charakteris apsprendžia ir paties ugdymo kūrybą. Ugdymas čia nėra absoliučiai laisvas. Bet dėl to jis dar nepraranda kuriamojo savo pobūdžio ir nevirsta tik pagalba dvasiai. Išvidinėje dvasios istorijoje ugdymas pagelbsti žmogaus prigimčiai tuo būdu, kad jis ją kuria *sykiu su dvasia.* Ugdymas yra dvasios *concreator.* Šita prasme galima pateisinti ir Comenijaus posakį, kuriuo jis ugdymą vadino ne prigimties *reformator,* bet josios *conformator,* jei šitą formavimą suprasime kūrybos prasme. Kitokiu atveju Comenijaus posakis tinka tik fizinio žmogaus prado ugdymui. *Pedagoginis veikimas žmogaus dvasios išsivystyme visados yra kuriamasis bendradarbiavimas autokreaciniame dvasios akte.*

Psichinės žmogaus sferos ugdymas vėl yra savotiška apraiška, kaip savotiška yra ir pati šita sfera. Psichiniame gyvenime esti realizuojamos ir potencijos, ir sykiu kuriama iš nebūties. Tai priklauso, kaip minėjome, nuo to, kuris pradas čia turi įtakos: fizinis ar dvasinis. Kiek psichinis žmogaus tapimas priklauso nuo fizinio prado, tiek jis yra potencijų aktualizavimas. Bet kiek šitame tapime dalyvauja dvasia, tiek jis yra kūryba. Todėl ugdymo įsijungimas į psichinės sferos gyvenimą yra savotiškas. Ugdymas čia apsireiškia sykiu ir kaip pagalba prigimtai psichės evoliucijai, ir sykiu kaip tikra kūryba. Elementariniuose psichės gyvenimo

dalykuose ugdymas tik padeda, tik pagelbsti. Ugdymas nekuria kūdikiui jutimų, suvokimų, sąvokų arba jausmų. Jis taip pat nekuria elementarinių norų ir elementarinio estetinio jausmo. Net ir elementarinis religinis nusiteikimas yra taip pat prigimto psichės išsivystymo padarinys. Bet kai žengiame į aukštesnes psichės sritis, kuriose vyrauja ne fizinis, bet dvasinis pradas, ten jau randame kuriamąjį ugdymo pobūdį. Ten ugdymas jau apsireiškia ne tik kaip pagalbininkas, bet ir kaip *concreator.* Kad iš pojūčių atgabentos chaotiškos medžiagos būtų sudarytas išvidinis kosmas, harmoningas pasaulėvaizdis ir galop kritiška pasaulėžiūra, kad iš elementarinių norų ir valios judesių išaugtų kartais net herojiško laipsnio siekiančios dorybės, kad iš instinktyvaus linkimo į pojūčiams gražius daiktus išsivystytų aukštas estetinis suvokimas, kad ant temperamento būtų pastatytas tvirtas charakteris, kad elementarus linkimas į Dievą pasidarytų toks stiprus, jog vestų žmogų net į mirtį, kad iš individualybės išaugtų asmenybė - visam tam reikalinga gilus kūrybinis veikimas, originalus aktas, kuris šituos visus dalykus išvestų ne iš potencijos, bet iš nebūties. Apie potencialų aukštesnių psichės gyvenimo sričių buvimą negali būti nė kalbos. Todėl ir ugdymas čia veikia kuriamuoju būdu. Žemesniajai psichės sričiai jis tik padeda išsivystyti ir apreikšti savo potencijas. Aukštesnėje srityje jis imasi tikros kūrybos ir įsijungia į autokreacinį dvasios veikimą. Tiesa, konkrečiai yra beveik negalima nurodyti, kada psichinėje sferoje ugdymas yra tik pagalba, o kada jis yra kūryba. Konkretus žmogaus gyvenimas yra toks komplikuotas, kad jokia schema negali išsemti visų jo apraiškų ir nustatyti jų pobūdžio. Vis dėlto ugdymo filosofijoje yra aišku, kad psichiniame gyvenime yra dalykų, kuriems ugdymas tik pagelbsti, ir yra dalykų, kuriuos ugdymas kuria. Pirmuosius mes vadiname žemesniaja psichės sfera, antruosius - aukštesniaja. Pavadinimai nėra turiningi. Bet teoriniam ugdymo prigimties tyrinėjimui, atrodo, jų pakanka.

Šitoks ugdymo kuriamojo pobūdžio supratimas savaime iškelia vieną charakteringą dalyką: *juo labiau ugdymas paliečia aukštesnes žmogaus būtybės sritis, juo jis darosi kūrybiškesnis.* Tai yra išvada, kuri priešinasi daugeliui pedagoginių teorijų. Tradicinė pedagogika bu-

vo nepakankamai pastebėjusi šitą dėsnį. Tuo tik ir galima išaiškinti, kodėl šiandien mes turime labai smulkmeniškai išvystytą *vaiko* ir *paauglio* pedagogiką, o beveik visiškai neturime *jaunimo pedagogikos.* Apie akademinę, pvz., pedagogiką net nedrįstama kalbėti. H. Schmidkunzo[4] bandymas pedagogų sluoksniuose rado labai menką pritarimą. Atrodo, kad jaunimas ugdymo būtų jau nereikalingas ir kad ugdymas jaunimui negalėtų nieko duoti. Tuo tarpu yra atvirkščiai. Juo žmogus labiau bręsta, juo labiau jame įsigali dvasia ir juo ugdymui atsiskleidžia platesnės perspektyvos. Pedagoginis veikimas, aišku, turi savo galą. Bet šitas galas anaiptol nėra surištas su paaugėlio amžiumi. Jaunystės metu dvasia labiausiai parodo norą ieškoti paramos kitos, labiau subrendusios dvasios. *Jaunuolis labiau ir giliau linksta į ugdymą negu vaikas arba paaugėlis.* Tuo tarpu tradicinė pedagogika šitą linkimą palieka nepatenkintą ir duoda jaunuoliui tik labai šykščių priemonių. Patys aukščiausi dvasinio gyvenimo dalykai, kaip pasaulėžiūros sukūrimas ir asmenybės išugdymas, yra paliekami netikslingoms ir nesąmoningoms aplinkos įtakoms, vietoj juos kūrus planingai ir sistemingai. Tradicinė pedagogika dieną ir naktį galvoja, kaip lengviau vaikas galėtų pažinti spalvas, formas, skaitmenis, kaip lengviau jis išmoktų skaityti, skaičiuoti ir rašyti. Bet ji beveik nieko nedaro, kad palengvintų jaunuoliui kovoti sunkią išvidinę kovą, kad padėtų jam pergalėti išvidinį skepticizmą ir nihilizmą, kad padėtų jam lengviau suvokti pasaulio bei gyvenimo prasmę. Tradicinė pedagogika yra įklimpusi į žemesniąsias psichikos sferas ir apleidusi aukštesniąsias. Ji supranta ugdymą kaip pagalbą, bet ji menkai supranta ugdymą kaip kūrybą. Štai dėl ko mes neturime jaunimo pedagogikos, nes ugdyti dvasią reiškia visų pirma kurti.

3. *Ugdymas, kaip originalus aktas*

Kuriamasis ugdymo pobūdis apsireiškia ne visur vienodai. Fizinio prado išsivystyme jis yra mažiausiai ryškus. Jau daug

[4] Einleitung in die akademische Pädagogik, Halle a. S., 1907.

ryškesnis jis pasidaro psichinėje srityje ir visai aiškiai pasirodo dvasios gyvenime. Su šituo jojo kūrybiškumu auga ir jojo *įtaka*. Vitalinio prado formoms jis tik pagelbsti. Psichinių galių išsiskleidime jis dalyvauja ir kaip pagalbininkas, ir sykiu jau kaip kūrėjas. Dvasios tapime ugdymas yra tikra kūryba, tikras originalus aktas. Bet jeigu, kaip minėjome, ugdymo kūrybiškumas yra sykiu ir jo pedagogiškumas, vadinasi, jeigu kūrybos laipsnis ugdyme yra sykiu ir jo tikrumo ženklas, tuomet reikia sutikti, kad ugdymas tikrąją savo esmę atskleidžia ne fizinio prado formavime, net ne psichinės srities lavinime, bet *žmogaus dvasios kūrime*. Juo labiau ugdymas liečia aukštesnes žmogaus prigimties sferas, tuo labiau jis atskleidžia tikrąją savo prigimtį ir tuo labiau parodo amžinąją savo esmę. Žemesni žmogaus būtybės pradai, būdami aukštai susiję su gamta, varžo pedagoginį veikimą, kuris yra specifinis dvasios aktas, ir neleidžia jam pasirodyti taip, kaip jis tikrumoje yra. Todėl ir tos pedagoginės teorijos, kurios tyrinėja žmogaus kūno arba žmogaus psichės formavimą, negali suvokti pačios giliosios ugdymo esmės, nes šitoji esmė minėtose sferose negali aiškiai pasirodyti. Ugdymas tikriausia ir pačia giliausia šito žodžio prasme išeina aikštėn tik dvasiniame žmogaus gyvenime, tik toje srityje, kuri gamtos priežastingumui yra mažiausiai prieinama, kurioje viešpatauja laisvė ir kurioje būtis nėra iš anksto realių potencijų apspręsta. Kaip specifiškai žmogiška sritis yra ne fizinio prado gyvenimas, ne psichikos veikimas, bet dvasios sfera, taip ir ugdymas, kaip specifiškai pedagoginis, geriausiai išeina aikštėn tik susidūręs su dvasios tapimu. Esminės pedagoginio veikimo šaknys glūdi išvidinėje žmogaus dvasios istorijoj.

Šitoji žmogaus dvasios istorija, kaip jau esame minėję, yra dvasinės būties kilimas iš nebūties. Todėl ir ugdymas, dalyvaudamas šitame kilime, darosi labiausiai kūrybinis ir sykiu labiausiai tikras. Ne visur ir ne visados ugdymas yra kuriamasis veikimas. Bet ten, kur šito kuriamojo savo pobūdžio jis neparodo, ten jis nėra nė tikras ugdymas. Ten jis yra auginimas, globojimas, dresūra ar kas kita, bet ne ugdymas, kaip savotiškas dvasinis aktas. *Tikras ugdymas visados yra kūryba*. Ir *tiek jis yra tikras, kiek jis yra kūrybinis*. Ugdymo ryšys su dvasiniu žmogaus tapimu apsprendžia pačią ug-

dymo esmę, padarydamas jį kuriamuoju veikimu. Svarbiausias ir esminis ugdymo elementas yra tas, kad *ugdymas yra žmogiškasis žmogaus kūrimas.* Pedagoginiame akte žmogų kuria ne Dievas, kaip malonėje, jis nesikuria pats vienas, bet jis yra kuriamas *kito* žmogaus ryšium su savos dvasios autokreacija. Pedagoginė kūryba visados yra sąveika. *Ugdymas yra žmogaus kūrimas per žmogų ir žmoguje.* Žmogaus, kaip žmogaus, kūrimas yra giliausia ugdymo esmė.

Būdamas kuriamasis veikimas, ugdymas tuo pačiu yra *originalus aktas,* vadinasi, ugdymo padariniai yra ne potencijų aktualybės, bet nauji kūriniai. Visa, ką sukuria ugdymas, kaip ugdymas giliausia šito žodžio prasme, visa yra nauja ir originalu, visa yra nepasekama ir nepakartojama. Pedagoginės, kaip ir kiekvienos kitos kūrybos, sąlygos yra nebūtis ir laisvė. Ugdymas yra kūryba iš nebūties ir sykiu kūryba iš laisvės arba *laisva kūryba.* Šita prasme galima ugdymą vadinti *menu,* kurio negalima išmokti. Šita prasme pateisinamas ir posakis, kad ugdytoju negalima tapti: juo reikia *gimti.* Pedagoginė teorija nepadaro pedagogo-praktiko, kaip estetika ar meno istorija nepadaro skulptoriaus ar architekto. Ugdymui reikia įgimtų gabumų, nes ugdymas yra kūryba.

Vis dėlto ugdymo, kaip kūrybos, koncepcija, sutinka vieną nemažą kliūtį. Tvirtinimas, kad ugdymas yra originalus aktas, kad ugdymo padariniai yra nauji kūriniai, kurių ligi tol nebuvo jokioje potencijoje, priešinasi ugdytinio padėliams ir jų išsivystymui. Padėliais yra vadinamos tos įgimtos užuomazgos, kurios iš sykio glūdi tik potencijoje, bet kurios, kai ateina laikas, pradeda savaime veikti ir skleistis. Padėlių skleidimasis padaro, kad ugdytinis *auga;* padėliai apsprendžia ugdytinio išsivystymą, jo kryptį ir tempą; padėlių buvimas lenkia ugdytinį tam ar kitam darbui. Todėl jau nuo Rousseau laikų yra įprasta manyti, kad ugdymas yra tik šitų padėlių atpalaidavimas, kad ugdymas nieko žmoguje nekuria, bet tik aktualizuoja tai, kas glūdi jo prigimties potencijose. Iš tikro, jeigu padėliai nulemia visą ugdytinio išsivystymą, kur čia gali būti ugdymas, *kaip kūryba,* kaip originalus aktas? Ką čia ugdymas gali sukurti iš nebūties ir kokios prasmės turi šita kūryba?

Tradicinė pedagogika todėl ir linksta manyti, kad ugdymas padėlių atžvilgiu yra ne kuriamasis, bet tik *pagelbimasis* veikimas, kad ugdymas padėlius tik išvysto ir atpalaiduoja, kad ugdymo uždavinys šiuo darbu ir baigiasi, jau Goethe yra pasakęs, kad mes negalime kūdikių formuoti pagal savo valią. Šitą Geothe's mintį patvirtina daugelis moderniųjų pedagogų. Jiems yra nepaneigiama aksioma, kad vaiko išsivystymo dėsnis yra ne ugdytojo valia, bet pati vaiko prigimtis. Pedagoginis veikimas išsisemiąs tuo, kad jis suvokiąs šitos prigimties principus, suprantąs josios reikalavimus, prie jų prisitaikąs, sykiu jiems padėdamas ir pagelbėdamas. „Kiekvienas ugdymas, - sako E. Sprangeris, - yra toks, kad jis nieko neįdiegia, bet tik globoja tai, ką randa, ir padeda tam, kas yra tamsu ir instinktyvu. Jis pakilnina rastą linkimą, bet jis jo nekuria. Ugdymas, tai suvokė jau Sokratas, padeda (p. 227) žmogui, duodamas medžiagos, tapti tuo, kuo jis gali tapti"[5]. Tas pats Sprangeris kitame veikale sako, kad ugdymas „gali sudaryti galimybių tik išvilioti, bet ne, kaip nori, formuoti arba įdiegti".[6] Todėl paprastai ir yra manoma, kad „ugdymas yra kiekvienam žmogui būtinas, nes jis yra sąlyga žmogui augti ir bręsti"[7]. Vadinasi, padėlių atžvilgiu ugdymas yra suprantamas tik kaip sąlygų sudarymas prigimtam padėlių skleidimuisi ir brendimui, bet ne kaip kuriamasis veikimas, ne kaip originalus aktas.

Ar šitoks tradicinės pedagogikos nusistatymas gali būti pateisinamas? Ar iš tikro ugdymas ryšium su padėliais jau nustoja kuriamojo savo pobūdžio? Tradicinė pedagogika teisingai tvirtina, kad ugdymas negali padėlių kurti *fizine* prasme, vadinasi, jis negali įdiegti naujų gabumų, naujų polinkių, naujų galių, žodžiu, viso, kas kyla iš substancialinės žmogaus lyties. Ugdymas padėlius jau *randa*. Bet nė tradicinė pedagogika neneigia, kad ugdymas padėlius *formuoja*. Čia todėl mes ir keliame klausimą: kokios rūšies yra šitas formavimas? Ar ugdymas, formuodamas padėlius, ką nors *juose* kuria ar tik realizuoja ir išvysto tas užuomaz-

[5] Kultur und Erziehung, Leipzig, 1928, p. 227-228.
[6] Lebensformen, 343 p. Halle a. S., 1930.
[7] *E. Krieck*. Erziehungsphilosophie, p. 18.

gas, kurios glūdi padėliuose? Štai klausimas, kurio pedagogika dar nėra išsprendusi.

Kiekvienas padėlys, vis tiek ar jis bus psichinis, ar fizinis, turi du pagrindinius elementus: *išvidinį branduolį,* kuris esti nuo pat žmogaus gyvenimo pradžios, *ir formą,* kuri išsivysto žmogaus gyvenimo eigoje. Tapybinis Rafaelio genijus glūdėjo jo sieloje jau nuo pat pradėjimo momento. Bet kad šitas jo padėlys apsireiškė renesansiškąja forma, tai buvo atsitiktinis dalykas, kurį apsprendė įvairios sąlygos. Naivu būtų tvirtinti, kad Rafaelis turėjo ne tik tapytojo, bet net ir renesansiško stiliaus padėlių. Padėlio formos atsiranda vėliau, kada pats padėlys patenka įvairių veiksnių įtakai, kuri jį formuoja ir apsprendžia. Ir štai, *šitas išvidinio padėlių branduolio formavimas kaip tik ir yra kūryba.* Iš kitos pusės, *ugdymas yra pirmutinis ir svarbiausias išvidinio padėlių branduolio formuotojas.* Ugdymas negali kurti padėlio *branduolio.* Bet jis gali kurti ir tikrumoj kuria padėlio *formas,* kuriomis išvidinis jo branduolys apsireiškia. Jeigu Raffaello buvo renesansininkas, jeigu Goethe buvo klasikas, jeigu Novalis buvo romantikas, dėl to kaltas yra ugdymas (suprastas plačiausia prasme). Ir renesansiškoji kultūra, ir klasika, ir romantika yra žmogaus dvasinės kūrybos padarai, kurie vėliau yra atkuriami ugdytinio dvasioje ir kurių formomis yra apsprendžiami esantieji padėliai. Padėlio formos, kuriomis jis reiškiasi konkretiniame veikime, yra išvedamos ne iš potencijos, bet sukuriamos iš nebūties arba, tiksliau, atkuriamos ugdytinio dvasioje. Padėlyje jų nėra. Padėlys duoda tik bendrą likimą į tą arba į kitą sritį. Bet kokia forma šitas linkimas apsireikš, kokią išvaizdą jis įgis, tai nustato jau tolimesni veiksniai, tarp kurių pirmą ir svarbiausią vietą užima ugdymas. Žmogų kuria ne tik pedagoginis veikimas. Žmogaus kūrimas yra labai komplikuotas ir labai sudėtingas veiksmas. Vis dėlto ugdymas čia yra svarbiausias. Todėl ir padėlių formos sukūrime ugdymas taip pat turi pirmaeilės reikšmės. Tradicinės tad pedagogikos pažiūros į ugdymo ir padėlių santykius yra tiek teisingos, kiek jos liečia padėlių branduolį. Bet jos būtų netikslios, jeigu jas taikytume padėlio formoms. *Ugdymas nekuria padėlių branduolio, bet jis kuria padėlių formas.*

Vis dėlto net ir su padėlių formos sukūrimu ugdymo uždavinys dar nesibaigia. Pedagoginę įtaką negalima apriboti tik padėlių formos kūryba ir joje matyti galutinę ugdymo prasmę. Ugdymas padaro žmogų kultūriniu padaru. Bet tai, kas žmogų padaro kultūriniu, yra visai kas kita negu prigimtų padėlių išvystymas. Jeigu ugdymas apsiribotų padėlių formos kūrimu, jis niekados neperžengtų auginimo slenksčio ir niekados negalėtų žmogaus pakelti į aukštos kultūros laipsnį. Padėlių išvystymas yra tik materialinės atramos prirengimas tikram pedagoginiam veikimui. Kaip lipdytojas, prieš kurdamas statulą, gerai išminko molį, nes kitaip realizuotina idėja, nerasdama iš anksto prirengtos dirvos, negalėtų būti įkūnyta, taip ir ugdytojas, skleisdindamas prigimtas žmogaus užuomazgas, rengia sąlygas tikrai tobulam ir giliam pedagoginiam kūrimui. Bet kas manytų radęs čia ugdymo esmę, tas molio minkymą sukeistų su statulos kūrimu. Pedagoginis veikimas reikalauja padėlių išvystymo ar išsivystymo. Bet tai yra tik pirmas parengiamasis tarpsnis žmogaus dvasios kūryboje. Kai lavinimas suteikia žmogaus galioms pastovių lyčių, kai auklėjimas perkeičia pagal idėją patį asmens centrą - visa tai yra visiškai nauja ir visiškai originalu. Prie išsivystančių padėlių ugdymas prideda visai naują dalyką; į išsivystančius padėlius jis įveda naują idėją, kurios, kaip tokios, kaip pastovios lyties, kaip normos arba kaip dėsnio, nebuvo jokiame padėlyje ir jokioje potencijoje. *Žmogaus išsivystymas yra ne tik ilgas ir nuolatinis gimimas, bet sykiu ilga ir nuolatinė kūryba,* kur laisva dvasia išveda iš nebūties žmogiškąją būtį. Todėl ir ugdymas ne tik pagelbsti prigimčiai skleistis, ne tik aktualizuoja prigimtas potencijas, bet jis keičia patį prigimties pobūdį, pačias josios galias ir joms įspaudžia tokių žymių, kokių jos neturėjo ne tik aktualiai, bet nė potencialiai. Ugdymas yra ne tik sąlyga padėliams skleistis ir bręsti, kaip mano E. Krieckas, bet padėliai taip pat yra sąlyga tikrai vaisingam ir subrendusiam pedagoginiam veikimui. Šitas veikimas jau yra ne padėlių skleisdinimas, bet kūrimas žmogaus viduje naujų formų, naujų nusiteikimų, naujų pažinčių, kurie sudaro išsilavinimą, pasaulėžiūrą arba etines dorybes. Kildinti visus šituos dalykus iš padėlių ir laikyti juos padėlių išvystymo rezultatu yra ne tik pedagoginė, bet ir ant-

ropologinė klaida. Ugdymas padėlius išvysto ir juos skleisdina. To negalima neigti. Čia ugdymo kuriamasis pobūdis nėra ryškus. Dėl jo kyla ginčų ir nesusipratimų. Bet už padėlių skleisdinimo ribų yra dar kitos labai plačios žmogaus dvasios gyvenimo sritys, kuriose ugdymas jau turi laisvas rankas, kuriose nėra padėlių determinacijos, kuriose viešpatauja laisvė ir kūryba. Todėl ten ir kuriamasis ugdymo pobūdis negali būti neigiamas. Šitose dvasios srityse ugdymo originalumas pasirodo visu aiškumu. Kiekvienas ugdytojo aktas, kuriuo jis kuria ugdytinyje pasaulėžiūrą, dorybes arba estetinius nusiteikimus, yra kūryba iš nebūties, ne realios potencijos aktualizavimas. Tai laisvas ir originalus aktas, kuriuo žmogaus būtybėje yra sukuriama šis tas naujo, ko ligi tol jame nebuvo. *Ugdymas yra originalus aktas, kuriuo būtis yra ne keičiama iš vieno pavidalo į kitą, ne aktualizuojama iš potencijos, bet kuriuo būtis yra kildinama iš nebūties laisvu ir asmeniniu ugdytojo bei ugdytinio bendradarbiavimu.*

UGDYMO SANTYKIS SU KULTŪRA

Prieš įsigalint Vokietijoje nacionalsocializmui, vyraujanti srovė ten buvo *kultūrpedagogika,* palaikoma ir plečiama tokių pedagogų, kaip E. Sprangeris, Th. Littas, Nohlis, Wagneris ir kitų. Šitos srovės atsiradimas ir vis didesnis įsigalėjimas pedagoginėje teorijoje iškėlė ugdymo santykių su kultūra klausimą. Ugdymo ir kultūros ryšiai buvo pastatyti šitos srovės centre. Iš tikro, jeigu ugdymas didele dalimi eina per kultūrinius laimėjimus ir jeigu jis rengia žmogų, tarp kito ko, ir kultūrai, kaip tad jis su šita kultūra santykiauja?

Žmonės, kurie turi reikalų su jaunimu ir sykiu kurie nepaleidžia iš akių kultūros išsivystymo, yra pastebėję, kad *kultūrinio gyvenimo išsišakojimas prailgina dvasinį žmogaus brendimą.* Kuo kultūros lygis darosi aukštesnis, kuo kultūros sritys labiau skaidosi ir šakojasi, tuo ilgiau žmogus lieka nesubrendęs. *Kultūra ir jaunystė žengia kartu.* Dėl ko taip yra, atspėti nesunku. Žmogus visiškai subręsta ne tada, kai baigiasi jo kūno išsivystymas, bet tada, kai jis suranda *savo* vietą gyvenime. Kūno subrendimas yra tik sąlyga dvasios subrendimui. Visas jaunystės dienų sąmyšis, visas jaunimo nerimas ir blaškymasis yra ne kas kita, kaip šitos savos vietos ieškojimas. Prigimtis čia, kaip pastebi E. Sprangeris, eksperimentuoja pati su savimi, kad ištirtų, kam ji tinka. Jaunystės metu pamažu išsivysto būsimo gyvenimo planas. Ir tik tada, kai šitas planas paaiškėja, kai jis visiškai esti prigimties sukuriamas, tik tada žmogus pasijunta baigęs jaunystės klydinėjimus, vadinasi, *subrendęs.* Jaunas žmogus nuvokia, kad jis ne taip, kaip

vaikas, gyvena kiekvieną momentą atskirai, bet kad gyvenimas yra vieninga visuma ir kad toje visumoje jis turi rasti *savą* vietą ir atlikti *savą* uždavinį.

Bet kuo gyvenimas yra labiau išsiskaidęs ir išsišakojęs, tuo sunkiau yra jaunuoliui surasti šitą *savą* vietą, tuo ilgiau nesusiformuoja jame būsimo jo darbo planas ir tuo ilgiau užtrunka dvasinis jo brendimas. Tai yra faktas, kuris turi reikšmės ne tik jaunimo psichologijai, bet ir visai pedagogikai ir visam ugdymo darbui. Jis atskleidžia išvidinį kultūros išsivystymo ryšį su žmogaus išsivystymu. Žmogus, kurdamas ir tobulindamas kultūrą, sykiu sukuria tokias sąlygas, kurios paliečia ne tik išviršinį jo gyvenimą, bet kurios braunasi į jo vidų ir jį savotiškai pertvarko. *Kūrinys čia pradeda kurti savo kūrėją.* Tai yra paradoksas, bet sykiu ir labai prasmingas kultūros bruožas. *Žmogaus išsivystymas neina šalia jo paties kūrinių, bet per juos.* Ir kadangi ugdymas visados yra atsirėmęs į žmogaus išsivystymą, jis savaime darosi surištas su kultūros išsivystymu ir šiojo apspręstas. Ugdymo darbas darosi priklausomas nuo kultūros ne tik tuo, kad jis iš josios imasi sau priemonių ir nurodymų, bet ir tuo, kad jis tampa surištas su ja pačiose savo gelmėse. Išsišakojęs kultūrinis gyvenimas ugdymui iškelia tokių problemų, kurios pertvarko patį ugdymo pagrindą. Prailgintas dvasinis žmogaus brendimas tuo pačiu prailgina ir ugdomąjį darbą. Prailgintas ugdomasis darbas kinta ne tik savo metodais, bet ir savo prasme bei tikslais. Menkos kultūros gyvenime ugdymas rengia žmogų daugiau praktiniams reikalams. Aukštos kultūros gyvenime ugdymas turi rengti žmogų tam tikrai profesijai ir sykiu ugdyti jį *kaip žmogų.* Išsišakojusi kultūra priverčia ugdymą ne tik diferencijuotis pagal objektyvinius pašaukimus, bet ji reikalauja ir vieningumo, nes kultūros išsišakojimas savo esme yra ne kas kita, kaip kultūros vieningos idėjos skleidimasis. Kultūra yra organiška. Ji nėra mechanizmas, kurio dalys yra šalia viena kitos. Ji yra panaši į organizmą, kuriame gyvena viena idėja, vienas plastinis pirmavaizdis, kuris auga ir skleidžiasi. Kultūra todėl ir iš ugdymo reikalauja, kad jis nebūtų vienalytis, nes nė kultūra nėra vienalytė. Bet ji taip pat reikalauja, kad ugdymas nebūtų pakrikas, nes nė kultūra nėra mechaniškas įvairių pradų telkinys. Štai

kodėl šiandien sykiu su profesinio ugdymo reikalavimu yra smarkiai pabrėžiamas ir ugdymo vieningumas. *Kultūra ugdymą skaldo, ir kultūra jį vienija. Kintant kultūrai, kinta ir ugdymas.*

Iš antros pusės, *kintant ugdymui, kinta ir kultūra.* Visi pedagogai yra pastebėję, kad *ugdymo reformavimas yra sykiu ir kultūros reformavimas.* Leibnitzas ėjo net tiek toli, jog manė, kad reformavus ugdymą, būtų reformuota žmonių giminė. Jeigu kultūra daro ugdymui tiesioginės įtakos, tai *ugdymas keičia kultūrą per išugdytą žmogų.* Ušugdytas žmogus yra *daugiau* žmogus. Jis turi daugiau būties. Ir iš šitos padidintos būties jis gali kurti jau tobulesnius kultūros pavidalus. Štai dėl ko visi didieji kultūros reformatoriai paprastai pradėdavo nuo ugdymo. Taip pat visų gyvenimo filosofų darbas baigiasi ugdymo problemos sprendimu. Iškeltoms idėjoms realizuoti reikia tam tikrų žmonių. O jų parengti gali tiktai ugdymas. Čia glūdi prasmė ir to posakio, kad kieno rankose yra jaunimas, to rankose yra ir ateitis.

Štai koks yra ugdymo ir kultūros sąveikos ciklas. Kultūrinis gyvenimas skaldo, vienija ir tobulina ugdymą. Patobulintas ugdymas savo ruožtu tobulina ir keičia kultūrą. Ugdymas yra ypatingas fenomenas kultūros gyvenime. Jis yra apėmęs pačias kultūros šaknis, kuriomis jis minta ir kurias jis maitina.

VAISINGASIS MOMENTAS UGDYME

1. Vaisingojo momento esmė

Ugdymas visados yra santykis tarp dviejų asmenų, santykis nenutrūkstąs ir nuolatinis. Pedagoginio santykio nuolatinumas yra esminė jo žymė. Tarpasmeninė sfera sujungia vienkartinius ugdytojo veiksmus į vieną nuolatinę pedagoginę įtaką, kurioje ugdytinis gyvena ir kurios jis esti formuojamas. Bet ne visi šios nuolatinės įtakos momentai turi vienodos reikšmės. Pedagoginis santykis negali būti sudėtas iš atskirų veiksmų. Bet jis gali turėti ir tikrumoje turi tokių momentų, kurie ugdytiniui yra ypatingai reikšmingi, nes jų metu pedagoginė įtaka ypatingai ir giliai paliečia ugdytinio sielą ir apsireiškia kaip jos pačios veiksmas. Tai yra ir vad. *vaisingasis momentas* (F. Copei), arba *vaisingoji situacija* (W. Flitner).

Vaisingojo momento esmė geriausiai pasirodo *Sokrato metode*. Ar istorinis Sokratas šį metodą vartojo ar ne, tai ugdymo istorijos dalykas. Galimas daiktas, kad vad. Sokrato *maieutika* yra sutelktinis Sokrato ir Platono darbas, nes, kaip įrodinėja J. Stenzelis[1], visi Platono veikalai yra persunkti ugdymo mintimi. *Philosophia ir paideia* yra taip susiję Platono mąstyme viena su antra, kad filosofuodamas Platonas moko ir mokydamas filosofuoja. Akademijos vedėjas buvo ne tik mokslininkas filosofas, bet ir pedagogas ugdytojas. Todėl jo veikaluose Sokrato mintys ir metodas vargiai yra tik vieno Sokrato. Įkvėptas savo mokytojo, Platonas bus greičiausiai pratęsęs jo mintis ir išvystęs jo metodą. Sokrato pradėtoji

[1] Plg. Piaton der Erzieher, Leipzig, 1928.

maieutika atitiko Platono mąstyseną ir todėl savo idėjoms išdėstyti jis ja vaisingai pasinaudojo.

Sokrato metodas, kaip jį vaizduoja Platono dialogai, yra *savotiškas kelias,* kuriuo ugdytinis yra vedamas į ugdytojo siekiamą tikslą. Ugdytojas čia yra visiškai laisvas. Jis gali vesti ugdytinį, kaip tik jis nori. Jis gali rinktis įvairiausias priemones ir įvairiausius būdus. Bet jis visados yra surištas su trimis išvidinio ugdytinyje vykstančio proceso tarpsniais: su *ieškojimu, įtampa ir išsprendimu.* Sokratas visados pradeda tuo, kas ugdytiniui jau yra žinoma ir eina prie naujo dalyko, kurį ugdytinis tariasi išmanąs, bet kurio esmės tikrumoj jis nesupranta. „Štai kvadratas, sako Sokratas neišprusintam vergui „Menono" dialoge. Jo plotas yra keturios pėdos. Koks bus jo plotas, jeigu mes jį padvigubinsime?" - „Aišku, dvigubas", - atšauna savimi pasitikėdamas vergas. Sokratas šitos klaidos netaiso. Jis brėžia dvigubą kvadratą, matuoti leidžia vergui, ir šis nustebęs patiria, kad dvigubas keturių pėdų kvadratas ploto turi ne aštuonias, bet šešiolika pėdų. Taip Sokratas elgiasi ir su kitomis vergo klaidomis. *Jas taiso ne jis pats, bet tikrovė, geriau, vergas pats prieina tiesą ir pats sugriauna pirmykštę savo nuomonę.* Sykiu su paviršutiniško sprendimo griuvimu vergui griūva ir pasitikėjimas savimi. „Bet, Sokrate, aš jau nebežinau"! - galop jis ištaria, bijodamas spręsti, kad vėl nereiktų patirti klydus.

Šitas trumpas, bet ryškus pavyzdys talpina savyje visus tris sokratiškojo metodo tarpsnius. Sokrato klausimais vergas visų pirma yra pažadinamas *ieškoti.* Sokratas tiesos ieško, ir pats F. Copei yra teisingai pastebėjęs, kad pirmieji Platono dialogai paprastai baigiasi staiga nutrūkdami[2]. Tuo tarsi nurodoma, kad ir pats Sokratas dar yra ieškotojas, kad jis nenori perteikti kurios nors dogmatiškai suformuluotos tiesos, bet tik pažadinti norą šitą tiesą pačiam susirasti. Sokrato pokalbiai yra ne ginčai, kad katra pusė laimėtų, bet tiesos mėgėjų ir tiesos ieškotojų pašnekesiai. Dėl to jis turi galios pažadinti gilų susidomėjimą ir karštą tiesos ieškojimą savo dalyviuose. Bet kad šitas ieškojimas iš tikro būtų vaisingas, Sokratas taip veda savo pokalbių dalyvius, kad jie patys su-

[2] Plg. Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, Leipzig, 1930, p. 12.

griauna pirmykštes savo pažiūros ir galop prisipažįsta nieko nebežiną. Tai *įtampos* tarpsnis. Čia įvyksta įtampa tarp pažadinto tiesos noro ir jautimo, kad tiesa neglūdi taip arti ir taip paviršiuje, kaip pirma atrodė. Šitas savo nežinios pajautimas sokratiškajame metode yra labai svarbus, nes jis prirengia žmogaus dvasią vaisingai prisiminti ieškomą tiesą, kuri paprastai esti jau nebetoli. Kai galop žmogus taip yra prirengtas, staiga jam ateina problemos *išsprendimas,* bet neužmestas iš viršaus, tik jo paties surastas. Sokrato pokalbiuose dėl galutinių išvadų niekas jau nebesiginčija, nes jos esti jau ne Sokrato, tik pačių pokalbio dalyvių. Sokratas čia buvo tik pagalbininkas, tik „savo motinos amato vykdytojas", bet pats atsakymas, pati tiesa gimė savaime ieškotojo dvasioje.

Šitas paskutinis tarpsnis kaip tik ir sudaro vaisingąjį momentą pedagoginiame santykyje. Jeigu ugdytojas seka Sokrato pavyzdžiu, jis visų pirma pažadina ugdytinyje norą *ieškoti,* paskui sugriauna jo paties nusistatymą, jo pažiūras į save, jo savimi pasitikėjimą ir pasitenkinimą. Į taip parengtą dirvą jis tarsi meta sėklą, kuri vieną dieną išdygsta ir pasirodo ugdytinio dvasioje, *kaip jo paties laimėjimas.* Tai ir yra vaisingasis momentas. Šitas ugdytinio suvoktas idealas jau yra aukštesnis negu tasai, kurį jis turėjo pirma. Tai nėra apdailinta tikrovė, bet *tikras* idealas, kuris jį kviečia ir vilioja. Vaisingas momentas turi nepaprastos ugdomosios reikšmės, nes jo metu atsiradę ugdytinio dvasioje idealai yra pergyvenami, kaip jo *paties* surasti. Pedagoginė įtaka apipavidalina ugdytinį tik tada, kai šis ją paverčia sava ir sutapdo su savu asmeniu. Vaisingame momente šitas sutapdymas pasiekia aukščiausią laipsnį. Ugdytojo veikimas čia, Gaudigo žodžiais tariant, virsta beveik nuliu, ir ugdytinis pasijaučia veikiąs pats vienas: pats randąs tiesą, pats ją suprantąs, pats ją formuluojąs ir pats ją stengiąsis įkūnyti savyje, kituose ar pasaulyje. Štai dėl ko W. Flitneris ir sako, kad „vaisingiausios ir galingiausios ugdomosios įtakos remiasi trumpai trunkančiais susitikimais[3]. Kaip Dieviškajam Mokytojui užteko ištarti „sek mane", kad padarytų perversmą žvejų sieloje, taip dažnai užtenka vieno tik žodžio ar vieno tik pavyzdžio, kad

[3] Systematische Pädagogik, p. 61.

nesubrendęs žmogus patirtų radęs tai, ko ieškojo ilgus metus, arba supratęs tai, ko ištisas savaites negalėjo suprasti. Bręstančio asmens išsivystymas kiekvieną dieną eina per ieškojimą, įtampą ir išsprendimą. Ir kuo šitas paskutinis momentas esti gilesnis, tuo didesnių žymių jis palieka ugdytinio prigimtyje, tuo labiau jis ją apipavidalina ir tuo didesnės jis turi ugdomosios reikšmės. Pirmieji du tarpsniai - ieškojimas ir įtampa - yra tik sąlygų prirengimas šiam pastarajam. *Bet pedagoginio akto centras yra vaisingas momentas.* Jo siekia ugdytojo vadovavimas, jam parengti tarnauja ugdymo priemonės ir metodai.

2. *Vaisingasis momentas ugdymo funkcijose*

Kas tad yra įvairios ugdymo funkcijos vaisingojo momento atžvilgiu? J šį klausimą atsako F. Copei savo studija *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess* (Leipzig, 1930), kurioje autorius įrodinėja, kad vaisingasis momentas yra kiekviename žmogaus dvasios veikime, vis tiek ar jis būtų mokslinis tiesos ieškojimas, ar meninė kūryba, ar dorinis savęs tobulinimas ar galop religinis nusistatymas. Antroje savo studijos dalyje Copei šitą išvadą pritaiko pedagoginiam santykiui, nagrinėdamas jį pagal įprastą ketveriopą jo reiškimąsi: lavinimą, estetinimą, dorinimą ir religinimą. Šitie pritaikymai mums kaip tik ir yra svarbiausi.

Žmogaus proto veikime vaisingasis momentas apsireiškia tuo, kad „šitame tikrame pažinimo akte dvasia darosi visa (objekto) pagauta, visa gyva ir sykiu visa pasirengusi prisiimti. Ji įsibrauna į objekto gelmes ir šitame susiliejime su objektu pasirodo tikrai lavinanti daikto reikšmė"[4]. Tada protas ne tik sugeba daiktą suprasti, bet jis susilieja su jo lytimi, jis ją prisiima į save ir ja apipavidalina savo veikimą. Jeigu tikėti G. Kerschensteineriu, kad individą lavina tik tos kultūrinės gėrybės, kurių dvasinė struktūra visai arba bent iš dalies atitinka išsivystančio asmens struktūrą[5],

[4] F. *Copei,* op. cit., p. 28.
[5] Plg. Grundaxiom des Bildungsprozesses, Berlin,[2] 1924.

tai vaisingo momento meru šitoji asmens struktūra pasidaro lanksti, tarsi prasiplečia ir todėl sugeba prisiminti net ir tokį turinį, kuris šiaip nėra per daug artimas prigimtam individo nusiteikimui. W. F. Flitneris todėl visai teisingai minėtą Kerschensteinerio „lavinimo vyksmo aksiomą" papildo tuo būdu, kad, pasak jo, „individualybės lavinimas yra pasiekiamas tik atitinkamomis kultūrinėmis gėrybėmis ir tik atitinkamoje situacijoje[6]", kurią Flitneris vadina „vaisinga situacija". Ta pati lavinimo gėrybė vieną sykį gali turėti labai didelės reikšmės, o kitą sykį josios įtaka gali būti visai nejaučiama. *Pater noster* ištisoms minioms nedaro jokio įspūdžio ir religiniam jų auklėjimui neturi jokios reikšmės. Tuo tarpu šv. Pranciškus Asyžietis įsakė savo broliams vienuoliams kalbėti šitą maldą 75 kartus per dieną, o jam pačiam ji tapo nuolatiniu jo meditacijų objektu. Bet tas pats šv. Pranciškus, kol dar nebuvo patyręs Spoleto perversmo, Viešpaties maldoje nerado nieko, kas būtų galėjęs jį giliau sukrėsti. Religinė gėrybė čia liko ta pati. Bet kito psichika, ir vaisingo momento metu dvasia paregėjo ir suprato joje tai, kas pirmiau jai buvo tamsu ir neaišku. Tokį išvidinį pasikeitimą yra patyręs kiekvienas ne tik santykiuose su religinėmis, bet ir apskritai su visomis gyvenimo gėrybėmis. Atsiskleidusi dvasia sugeba suprasti gėrybės esmę, sugeba ją įsiimti į save ir save su ja sutapdyti. Štai dėl ko F. Copei ir tvirtina, kad „mokyti reiškia ne perteikti, bet parengti vaisingą momentą, pažadinti gyvą pasirengimą, kuris, grumdamasis su objektu, stengiasi imti į save jo prasmę"[7]. Jeigu F. X. Eggerdorferis reikalauja, kad lavinimo vyksme mokytojo dėmesys būtų nukreiptas ne į daiktą, bet į mokinį[8], tai dėl to, kad jis ne tiek analizuotų ir aiškintų *patį objektą,* kiek skleisdintų mokinio dvasią ir rengtų joje vaisingą momentą. Kol mokinio dvasia nėra praskleista, kol jame nėra atsiradusi įtampa tarp noro žinoti ir nežinios jautimo, tol net ir geriausia dėstomo dalyko analizė objekto prasmės neatskleis. *Prasmė esti suvokiama ne palaipsniui ir ne dalimis (nes ji yra neskaldoma), bet visa vienu*

[6] Systematische Pädagogik, p. 109.
[7] Op. cit., p. 101.
[8] Jugendbildung, p. 10-11.

sykiu. Kiekviena analizė šalina tik tai, kas šitą suvokimą trukdo ir pasikviečia tai, kas jam padeda.

Todėl mokymasis arba perteikiamų gėrybių pasisavinimas šiuo atžvilgiu yra „ne įspaudimas į atmintį perteikto turinio, bet jo pagyvinimas ieškančioje dvasioje ir besigrumiančioje sieloje"[9]. *Mokytojas gerai moko tada, kai jis padaro gyvą ir pasirengusią priimti mokinio dvasią; mokinys gerai mokosi tada, kai jis padaro gyvą, perteiktą objektą.* Mokytojo uždavinys yra atskleisti mokinio sielą; mokinio uždavinys yra atsiskleisti mokytojo perteikto turinio *prasmę.* Vaisingas momentas *mokyme* įvyksta tada, kai mokinys atveria savo dvasią; vaisingas momentas *mokymesi* įvyksta tada, kai objektas atveria savo prasmę. Individo lavinimas galop įvyksta tada, kai atsivėrusi dvasia įima į save atsivėrusią prasmę ir ją sutapdo su išvidiniu savo pasauliu. Taip pasisavinta gėrybė nelieka paviršutiniame psichikos sluoksnyje, bet nusileidžia į sielos gelmes. Ji esti siejama su kitomis gėrybėmis ne asociacijų, bet suauga su jomis į vieningą organizmą. Tik tokios organiškai susietos lavinimo gėrybės išugdo tą pastovią dvasios gyvenimo lytį, kurią mes vadiname *išsilavinimu.*

Estetiniame lavinime vaisingasis momentas nėra toks ryškus, nes ir pats estetinis lavinimas dar nėra radęs tinkamos vietos mūsų ugdymo praktikoje. Dabartinis estetinis lavinimas yra per daug suintelektualintas. Užuot įsigyvenęs ir pergyvenęs estetinę kūrinio prasmę mūsų dienų ugdytinis dažnai suvokia tik idėjinį kūrinio turinį. Tiesa, protinis momentas estetiniame pasigėrėjime visados yra. Bet jis čia turi tik parengiamosios reikšmės. Protas supranta kūrinį tik tam, kad dvasia galėtų įsibrauti pro praskleistą jo prasmę, jį tarsi suskaldyti ir vėl iš naujo sukurti. F. Copei, pasiremdamas menininkų kūrybos analize, teigia, kad „gėrėjimosi procesas pagrindiniais bruožais yra analogiškas su meno veikalo kūrimu (p. 77)... Kūrinys, kaip visuma, esti tarsi nuardomas, kol pirmykščiai škicai, pagrindinis planas ir struktūra yra surandami ir vėl fantazijos atkuriami[10]. Šitame kūrybiniame fantazijos pro-

[9] *F. Copei,* op. cit. ibd.

[10] Op. cit., p. 77-78.

cese kaip tik ir pasirodo vaisingo momento buvimas, kada kūrinys tarsi iš naujo gema stebėtojo dvasioje. Todėl estetinio lavinimo uždavinys yra parengti ugdytinyje sąlygas šitam atkuriamajam fantazijos veikimui. Kiekvienas meno veikalo aiškinimas ir nagrinėjimas gali būti tik įvadas į tikrą juo pasigėrėjimą ir į estetinį jo pergyvenimą. Ugdytojas, kuris savo ugdytiniui atskleistų tik idėjinį kūrinio turinį, kuris aiškintų jo istoriją, jo siužeto atsiradimą ir motyvus, blogai suprastų estetinio lavinimo esmę. Kierkegardas teisingai yra pasakęs, kad refleksija, kuri lieka tik refleksija, yra mirtinas kiekvieno meniško gėrėjimosi priešas. *Ugdytojas turi padėti atgimti kūriniui ugdytinio dvasioje.* Sokratiškoji *maieutika* estetiniame lavinime yra tiek pat reikšminga, kaip ir visame ugdyme. Tik tada, kai ugdytinio fantazija atkuria menininko veikalą, tik tada jo padarytas įspūdis nelieka dvasios paviršiuje, bet apgaubia visą psichiką ir pamažu joje kuria savotišką lytį, mūsų vadinamą *estetiniu išsilavinimu.* Estetinis lavinimas priklauso tai pačiai giminei, kaip ir protinis lavinimas, todėl jo vyksmas yra labai analogiškas intelektualinio lavinimo vyksmui, nors jo esmė yra visai skirtinga. Estetinis *išsilavinimas,* kaip pastovi estetinio mūsų reiškimosi lytis, esti įgyjamas tik atgaminant tai, kas vyko estetinių gėrybių kūrimo metu.

Doriniame auklėjime vaisingasis momentas yra ryškiausias, nes dorinis vyksmas paliečia patį asmens branduolį ir todėl visados turi didžiausios formuojančios reikšmės. Dorinimasis *par excellence* yra *paties asmens veikimas.* Jeigu apskritai ugdyme reikalaujama, kad ugdytinis pradėtą ugdytojo veikimą paverstų savu ir jį atbaigtų, tai šitas reikalavimas labiausiai turi būti paisomas dorinime. Dorinis veikimas kyla ne iš vienos kurios galios, bet iš paties šitų galių nešėjo, iš paties asmens gelmių, ir todėl negali būti nei priverstas, nei primestas. Šituo atžvilgiu Kanto autonomija turi gilios prasmės. Kur nėra asmens branduolio dalyvavimo, kur veiksmas kyla iš dvasios periferijos, ten nėra tikro dorinimosi. Kiekvienas dorinis aktas yra *viso* žmogiškojo asmens keitimas. Jis todėl turi iš paties šito asmens kilti ir paties šito asmens būti vykdomas.

Bet kiekvienas asmuo gyvena sau lygių asmenų bendruomenėje,

kuri jam diktuoja dorinius įsakymus. Iš karto atrodo, kad tie įsakymai esti asmeniui užmetami iš viršaus. Tikrumoj ne vienas juos taip ir pergyvena, ne vienas juos vykdo tik kaip svetimus, todėl nevykdo tikro dorinio darbo ir savęs nedorina. Tarp asmeninio nusistatymo ir dorinio dėsnio įvyksta įtampa, kuri gali virsti net labai skaudžiu sąžinės konfliktu. Tai yra neišvengiamas kiekvieno žmogaus likimas. Gali šita įtampa būti didesnė ar mažesnė, ilgesnė ar trumpesnė, bet ji esti visados. Tikras dorinantis savęs formavimas vyksta tik per šitokio konflikto *išsprendimą.* Bet išsprendimas gali būti dvejopas. Asmuo gali atmesti jam atrodantį išviršinį įstatymą ir elgtis pagal savo paties nusistatymą arba jis gali jį priimti ir juo vadovautis. Abiem atvejais išsprendimas ateina anaiptol ne logiškos dedukcijos keliu. Pirmu atveju kovojąs asmuo paregi, kad jo dvasios gelmės nesutinka su išviršiniu doriniu dėsniu, kad jis, jo laikydamasis, griauna save ir, užuot save dorinęs, tik save ardo ir žemina. Gali šitoks paregėjimas būti klaidingas, bet kiekvienas *rimtas* dorinio dėsnio paneigimas visados yra savo asmens gelmių gelbėjimas nuo svetimo prado. Antru atveju, kai dorinis įstatymas esti priimamas, tikrumoj jis yra priimamas ne kaip kažkas svetima, *bet surandamas savo asmens gelmėse.* Kovojąs asmuo čia patiria tai, ką bendruomenė yra formulavusi įstatymo lytimi, tai, kas glūdi jame pačiame, kaip giliausias nepagadintos jo prigimties reikalavimas. *Ir vienu, ir antru atveju dorinės įtampos išsprendimas ateina per dorinio įstatymo sutapdymą su savu asmeniu.* Tai ir yra vaisingasis momentas doriniame žmogaus veikime. Jo metu, kaip sako F. Copei, „dorinė asmenybė išsikovoja išvidinės savo struktūros įstatymą"[11]. Jo metu dorinis įpareigojimas gema iš pačios dvasios ir esti pergyvenamas, kaip paties asmens reikalavimas. Jo metu taip pat įvyksta asmens tikrovės palyginimas su asmens idealu, lydimas išvidinio perversmo, kuris apsireiškia gailesčiu, atgaila ar atsivertimu. Kol šitokio momento žmogus nėra pergyvenęs, tol jis vykdo dorinį įstatymą be savo asmens dalyvavimo, ir tol doriniai jo veiksmai pasilieka tik jo psichikos periferijoj.

[11] Op. cit, p. 87.

Dorinti tad augantį žmogų reiškia ne reikalauti ir prižiūrėti, kad jis vykdytų visus dorinius įsakymus, bet rengti jį šitų įsakymų sutapdymui su jo paties asmeniu; rengti jį tam momentui, kada jis paregės, kad ir jis pats reikalauja to, ko reikalavo ugdytojas, kad iš ugdytojo lūpų kalba slapčiausia jo paties prigimtis. Kas atidžiai skaito Fr. W. Försterio veikalus, tas lengvai gali pastebėti, kad šitokiu metodu yra persunktas kiekvienas jų puslapis. Försteris nori įtikinti, kad ne Dievas reikalauja žmogaus, bet žmogus Dievo, kad dorinis dėsnis nėra užmetamas iš viršaus, bet kildinamas iš pačios prigimties vidaus. Försteris yra geriausiai supratęs F. Copei tvirtinimą, kad „įtikinimo galia glūdi ne logiškuose išvedžiojimuose, bet paraleliškai einančiame etinio subjekto sukrėtime ir pažadinime, iš kurio kyla palankus ir tikras sprendimas"[12]. Jeigu Platono dialoguose Sokrato priešininkai galop sutinka, tai ne dėl to, kad silogizmais jis būtų juos privertęs sutikti, bet dėl to, kad savo metodu jis pagelbsti juose pačiuose gimti tokiai išvadai, prie kurios eina ir pats Sokratas. Dorinis auklėjimas todėl niekados negali būti mechaniškas dorinių dėsnių perteikimas ir mechaniškas įpratinimas automatiškai juos vykdyti. „Kiekvienas mechaniškas perteikimas, kalba Copei, niekados negali vesti į etinės buities židinį (p. 122); perteiktas turinys ir normos naujai ir visiškai atsiveria tik tam, kuris... aistringai ieško naujo atsakymo, naujos formos ir naujo dėsnio. Kiekvienas tik mechaniškas perteikimas, kiekvienas įspaudimas į atmintį turi būtinai pasilikti paviršiuje, jeigu jo nelydi ieškojimas. Prisiimtos etinės pažintys neformuoja charakterio; atvirkščiai, sukietindamos mechanizuotą etinį sprendimą, jos kaip tik atitveria (žmogų) nuo tikros ir gyvos etinės buities. Vaisingas susidūrimas įvyksta tik ten, kur ieškojimas, nebijąs abejonių ir sudužimo, išsprendimą randa naujai sušvitusiame *ethos*. Todėl kiekvienas mokymas gali būti vaisingas tik tada, kai jis susiduria su jauno žmogaus ieškojimu arba bent sugeba jį pažadinti".[13] Iš ieškojimo kylanti įtampa tarp asmens ir dorinio įstatymo ir šitos įtampos išsprendimas, surandant

[12] Op. cit. ibd.
[13] Op. cit., p. 122-123.

savyje dorinį dėsnį, yra esminiai dorinimosi momentai, kuriuos žadinti yra pagrindinis dorinio auklėjimo uždavinys.

Svarbiausių tad ugdymo funkcijų[14] nagrinėjimas parodo, kad vaisingas momentas jose visose turi pagrindinės reikšmės. Kiekvienas lavinimas ir kiekvienas auklėjimas, pasak Copei, „turi pasistūmėti ligi pat centro, iš kurio būtų galima apipavidalinti pati tikroji žmogaus buitis"[15]. Vaisingame momente šitoks pasistūmėjimas kaip tik ir įvyksta. Atsiskleidusi ugdytinio dvasia suvokia lavinimo gėrybių prasmę, atgamina savyje estetinės kūrybos vyksmą ir išviršinį dorinį įstatymą suranda savyje. Ugdytojo įtaka, jo mintys, žodžiai ir pavyzdys, kurie pirma glūdėjo ugdytinio psichikos periferijoje, dabar nusileidžia ligi pat dvasios dugno, jį apgaubdami ir apipavidalindami. Visa, kas ligi tol buvo tik svetimas išviršinis pradas, dabar suaugę į vieningą dvasinį organizmą, turintį aiškią, pastovią ir konkrečią lytį. „Vaisingo momento metu jaunai sielai atsiveria dvasinis pasaulio turinys ir vertingumas taip, kad dvasia, surasdama bei prisiimdama daikto prasmę, atsiveria ir pati ir todėl esti formuojama".[16] Vaisingame momente apsireiškia didžiausias ugdytinio veiklumas, kuris apsireiškia kaip gyvas pasirengimas prisiimti ugdytojo įtaką ir ją sutapdyti su savu pasauliu. Iš kitos pusės, ugdytojo veikimas taip pat pasiekia augančios prigimties gelmes ir ten susiduria su ugdytinio asmens veiklumu. *Vaisingojo momento metu ugdytojo ir ugdytinio sąveika pasiekia aukščiausią laipsnį.* Štai dėl ko mes ir laikome ugdomojo veiksmo esme pedagoginį santykį, o pedagoginio santykio centru - vaisingąjį momentą.

[14] Vaisingas momentas religiniame auklėjime ligi šiol tebėra dar labai menkai ištirtas. Silpnai jį nagrinėja ir Copei. Gal taip yra dėl to, kad ir pats religinis auklėjimas mūsų ugdymo praktikoje kol kas yra beveik visai sulietas su doriniu auklėjimu, dažnai būdamas tik šio dalimi. Todėl tai, ką šiuo atžvilgiu pasakėme apie vaisingą momentą doriniame, tinka ir religiniam auklėjimui.

[15] Op. cit., p. 101.

[16] Op. cit., p. 131.

Įvadas

Mokykla, kaip tautinio auklėjimo veiksnys

1. Tautinio auklėjimo reikalas mokykloje

Vienas amerikietis yra pasakęs, kad viešoji mokykla yra tautinės vienybės laboratorija ir tautinės ateities garantija. Todėl visuose kraštuose, kuriuose tautinis auklėjimas yra pabrėžiamas, mokykla užima šioje srityje labai svarbią vietą. Tiesa, tautinis auklėjimas prasideda šeimoje. Bet mūsų laikų gyvenimas yra toks painus ir tautinis auklėjimas yra toks platus, kad šeimos ratelis tautinio auklėjimo atžvilgiu darosi per ankštas ir per paprastas. Tiktai per šeimą perėjęs žmogus dar nėra tinkamai paruoštas, kad galėtų vaisingai dirbti plačiose ir sudėtingose tautos gyvenimo srityse. Be abejo, mokykla niekados šeimos neatstos. Šeimoje žmogus gauna pačius tautinio auklėjimo pradmenis. Čia jam yra įdiegiamos pirmos jo tautinės individualybės užuomazgos, čia jam yra įkvepiama tautos bei tėvynės meilė, čia jis mokomas sąžiningai dirbti tautinės kultūros darbą. Ir juo visos šitos užuomazgos geriau yra šeimoje suformuotos, juo mokyklos darbas darosi lengvesnis. Ir priešingai, juo šeima tautiniu atžvilgiu yra labiau pakrikusi, juo mokyklai tautinis auklėjimas sunkiau sekasi, bet sykiu juo jis yra ir *reikalingesnis*. Jeigu norime, kad mokykla išleistų pilnutinius žmones, mes turime į jos darbą įimti ir tautinį auklėjimą, *nes tautinės individualybės išvystymas yra integralinė pilnutinio auklėjimo dalis*. Todėl kur šeima šio darbo neįstengia ar nesugeba atlikti, ten turi ateiti mokykla. Mokykla turi papildyti šeimos spragas. Tuo tarpu šių spragų esama visose šeimose, nes jos visos tautiniu atžvilgiu yra netobulos, kadangi per siauros ir per ankštos. Štai dėl ko šiuo metu tautinis

auklėjimas yra visų mokyklų reikalas ir vienas iš pagrindinių mokyklos darbo uždavinių.

Mokyklą į tautinio auklėjimo sritis veda ne tik būtinybė pagelbėti šeimai. *Pats mokyklos darbas šiuo metu yra toks, kad jis negali prasilenkti su tautiniu auklėjimu.* Visų pirma pačių dėstomųjų mokykloje *objektų sąranga* yra taip sutvarkyta, kad ji savaime stumia mokyklą į tautinio auklėjimo darbą. Vėliau matysime, kad tokie dalykai, kaip gimtoji kalba, tautos istorija, literatūra, paišyba, geografija, tikyba, karinis parengimas, tarnauja tautiniam auklėjimui. Bet visi jie yra sykiu ir bendrojo lavinimo dalykai. Mokykla turi su jais mokinius supažindinti, nes kitaip mokinių bendrasis išsilavinimas pasiliks labai spragotas. Bet šitas supažindinimas atlieka sykiu ir tautinio auklėjimo tam tikrus uždavinius. Vadinasi, šių dienų mokykla savo dėstomųjų dalykų sąrangos neišvengiamai yra susieta su jaunimo parengimu tautos gyvenimui.

Tas pat yra ir su šių dienų mokyklos *lavinimo metodu.* Modernioji pedagogika reikalauja, kad lavinimas prasidėtų tais dalykais, kurie yra vaiko aplinkoje, kuriuos jis tiesiog regi ir užčiuopia. Vadinamas tėviškės principas *(Heimatprinzip)* valdo visą šių dienų lavinimo vyksmą. Tėviškė, sako Fr. Eggersdorferis, „padeda lavinamajam darbui vaisingai perteikti mokomąjį lobį", nes ji „duoda pagrindą mokymo vaizdingumui"[1]. Lavinimas, kaip jau Kerschensteineris savo garsiojoje lavinimo vyksmo aksiomoje yra formulavęs, vyksta tik tokiomis objektyvinėmis gėrybėmis, kurių struktūra atitinka mokinio dvasinę struktūrą, arba, kitaip sakant, kurioms mokinys jaučiasi esąs artimas, kurios jam yra savos. Tuo tarpu tėviškė pirmoje eilėje, paskui tėvynė ir tauta, kaip tik ir duoda tokių *savų* gėrybių. Štai dėl ko tėviškės principas šių dienų pedagogikoje yra pagrindinis ir štai dėl ko šių dienų mokykla savo metodu yra surišta su tautiniu auklėjimu. Pradėdama savo darbą nuo vaiko tėviškės ir vykdydama jį per tėvynę bei tautą, mokykla tuo pačiu dirba tautinio auklėjimo darbą, net jeigu ji jo ir nenorėtų.

[1] Jugendbildung, München, 1933, p. 213.

Šitos priežastys kaip tik ir verčia mūsų laikų mokyklą įsijungti į tautinio auklėjimo veiksnių eilę. *Dabartinė mokykla turi būti labiau tautinė negu senesnioji.* Kai seniau tauta *sąmoningai* gyvenime nedalyvavo, mokykla galėjo pasitenkinti tiktai nesąmoningu tautiniu auklėjimu, sąmoningai atsidėdama ugdymui žmogaus, *kaip žmogaus.* Bet šiandien, kai tauta yra pasidariusi pirmaeilė gyvenimo kūrėja, ir sąmoninga kūrėja, mokykla nebegali pasilikti tiktai nesąmoningo tautinio auklėjimo srityje. Ji turi imtis šito darbo visu aiškumu ir rengti gyvenimui mokinį ne tik kaip žmogų, bet ir *kaip tautietį.* Ji turi paruošti jaunimą ne tik apskritai žmogiškajam, bet ir *tautiškajam* gyvenimui. Kaip pilnutinio gyvenimo šiandien negali būti be tautos, kaip pilnutinio žmogiškumo negali būti be tautinės individualybės, taip ir pilnutinio išlavinimo negali būti be tautinio auklėjimo. M. Grossmannas teisingai todėl yra pasakęs, kad „tautinis auklėjimas yra būtinas ne tik tautai, bet jo vykdymas praturtina ir bendrąjį lavinimą"[2].

2. Tautinio auklėjimo pobūdis mokykloje

Mokykloje esama dviejų dalykų: *mokomųjų objektų* ir *mokomųjų principų.* Mokomasis objektas yra koks nors mokykloje pagal tam tikrą programą dėstomas dalykas, pav., algebra, geografija, vokiečių ar prancūzų kalba ir t.t. *Mokomasis principas yra toji kryptis, pagal kurią yra dėstomi visi ar kai kurie objektai.* Pavyzdžiui, mandagumas nėra dėstomasis objektas, bet mokomasis principas, nes visose pamokose ir apskritai visame mokyklos gyvenime mandagumas yra apsprendžiąs pradas. Tas pat yra su tvarkingumu, punktualumu, sąžiningumu ir su visa eile kitų dalykų. Konfesinėse mokyklose *tikyba* yra dėstomasis objektas, bet *religingumas* yra mokomasis principas, nes visi dalykai tokiose mokyklose yra vedami religijos dvasioje ir religine kryptimi. Todėl ir kova už konfesines mokyklas tikrumoje yra kova ne už tikybą, kaip dėstomąjį objektą, bet už religiją, kaip už mokomąjį principą.

[2] Nationale Forderungen an die schweizerische Mittelschule, Zürich, 1915, p. 25.

Prie katros rūšies reikia priskirti tautinį auklėjimą? Ar jis yra mokomasis objektas ar mokomasis bei auklėjamasis principas? Į šitą klausimą atsako pati tautinio auklėjimo esmė. *Tautinis auklėjimas yra pilnutinis tautinės individualybės išvystymas.* Čia tobulinama yra ne kuri tik viena žmogaus galia arba jo būtybės sritis, bet visas žmogus, kaip tautietis, kaip tautinis individas. Šitoks tautinio auklėjimo supratimas kaip tik ir verčia pripažinti, kad *tautinis auklėjimas mokykloje negali būti aprėžtas tik vienu kuriuo dėstomuoju objektu arba net ir ištisa šių objektų eile.* Kiekvienas dėstomasis dalykas iš esmės yra skirtas lavinti tik vienai kuriai žmogaus prigimties sričiai. Matematika neugdo estetinio skonio, ir paišybos ar literatūros pamokos vargiai miklina matematinius gabumus. Tokio dėstomojo objekto, kuris apimtų visą žmogų, nėra ir negali būti. Jeigu tad tautinis auklėjimas apima visą žmogų, jis tuo pačiu turi apimti ir visus dėstomuosius dalykus, visą mokyklos darbą, visą jos mokymą ir auklėjimą. Tautinė individualybė žmoguje nėra kokia nors speciali galia ar atskira sritis. Ji yra savotiška žmogaus būsena bei veiksena, apimanti visą jo būtybę. Todėl ir jos išvystymas reikalauja visos lavinimo bei auklėjimo sistemos. *Tautinis auklėjimas įtraukia į savo darbą visą mokyklą, tapdamas tuo būdu lavinamuoju ir auklėjamuoju principu.* Kaip principas, tautinis auklėjimas neturi vieno kurio specialaus objekto. Bet kaip tik dėl to jis reikalauja, kad *visi* mokykloje dėstomieji objektai, *visas* mokyklos darbas, net pati mokykla, kaip įstaiga, išvystytų tautinę individualybę ir jaunimą rengtų tautos gyvenimui. Tautinis auklėjimas turi būti vykdomas visoje lavinimo sistemoje - visuose jo laipsniuose ir visose srityse.

Be abejo, ne visi mokomieji objektai ir ne visos mokyklos darbo sritys yra *vienodai* reikšmingi tautiniam auklėjimui. Mokyklos sąrangoje esama dalykų, kurie artimai susisiekia su tautinės individualybės išvystymu, ir dalykų, kurie tautinę individualybę paliečia tik iš tolo. Vieni objektai, kaip logika ir matematika, lavina mokinį, kaip žmogų, ir tautiniam auklėjimui turi *grindžiamosios* reikšmės. Kiti, kaip visuotinė istorija, svetimų kraštų geografija, gamtamokslis, supažindina mokinį su svetimomis tautomis, padeda jam per palyginimą geriau suprasti savą tautą ir todėl tauti-

niam auklėjimui turi *netiesioginės* reikšmės. Treti, kaip gimtoji kalba, tautinė istorija, jau susisiekia su pačia tautine individualybe ir dėl to *tiesioginiu* būdu žmogų auklėja tautiniu atžvilgiu. Nevienodas dėstomųjų dalykų reikšmingumas reikalauja ir nevienodo jų pabrėžimo tautinio auklėjimo darbe.

Šioje studijoje bus nagrinėjami tik tie mokykloje dėstomieji objektai, kurie turi *tiesioginės* reikšmės tautinei individualybei išvystyti. Kadangi tautinės individualybės išvystymas arba tautinis auklėjimas eina trimis pagrindinėmis kryptimis[3]: *tautiška, patriotine ir nacionaline,* todėl ir dėstomieji dalykai bei jų vaidmuo čia bus sugrupuoti pagal šias tris linkmes arba pagal tris pagrindinius tautinio auklėjimo uždavinius. Vieni objektai žmogų auklėja daugiau tautiškai, vadinasi, išvysto žmoguje *tautiškumą;* kiti jį auklėja daugiau patriotiškai, vadinasi, įdiegia jam tautos bei tėvynės *meilę* ir skatina jį į patriotinį veiklumą; treti daugiau auklėja jį nacionališkai, vadinasi, rengia jį būti aktyviu kūrėju tautinėje kultūroje ir garbingu savos tautos atstovu santykiuose su svetimomis tautomis. Visus šituos objektus surasti, juos sugrupuoti ir įžiūrėti juose vienokią ar kitokią reikšmę tautiniam auklėjimui kaip tik ir bus tolimesnis šios studijos uždavinys.

I *Mokyklos vaidmuo tautiškumui auklėti*

1. Tautiško auklėjimo supratimas ir uždaviniai

Žmogus, kaip tautietis arba kaip tautinis individas, gema iš tautos ir tautoje pasilieka visą gyvenimą. Savo būtybės gelmėmis jis yra susijęs su tautos bendruomene, iš jos jis semiasi savo darbams gyvybės ir savo kūriniams lyčių. Tai, kas tautoje išsivystė ir susiformavo ilgų amžių metu, žmoguje, kaip tautietyje, apsireiškia

[3] Plačiau tautinio auklėjimo uždavinius, jų sąrangą ir jų priklausomumą vienas nuo kito autorius yra nagrinėjęs savo knygoje „Tautinis auklėjimas" (Kaunas, 1934), todėl čia visus šiuos dalykus mini tik trumpai, pasiųsdamas susidomėjusį skaitytoją pasiinformuoti minėtame veikale. - *A.* M.

tam tikromis pastoviomis ypatybėmis ir pastoviais linkimais. Mes tarsi atgaiviname savyje tautos istoriją. Iš mūsų veikimo, iš mūsų gyvenimo būdo kalba mūsų tauta. Istorijos įspausti bruožai atgyja mūsų būtybėje. Mes daromės tautos atspindys. Šitas tad tautines ypatybes, šituos tautinius bruožus, šitą tautos atgaivinimą mūsų prigimtyje mes ir vadiname *tautiškumu.* Tautiškumas yra tautinės individualybės apsireiškimas individe, arba, kaip dažnai sakoma, tautiškumas yra „tauta mumyse".

Tautiškumas yra daugiau įgyjamas negu paveldimas dalykas. Jis yra paveldimas fizine savo puse, kaip tam tikri fiziniai palinkimai, kurie, be abejo, turi reikšmės ir žmogaus dvasiai. Bet pati žmogaus dvasia savo pradžioje yra tik žmogiška. Tautiškų žymių ji neturi. Ji jų įsigyja savo išsivystyme. Jeigu tautiškumas, kaip minėjome, yra tautinės individualybės apsireiškimas individe, tai šitas apsireiškimas turi būti kieno nors įvykdytas. Jis turi būti žmogui suteiktas, kitaip sakant, *istorijos suformuota tautinė individualybė turi būti perkelta į kiekvieną žmogų,* turi būti jame prigydyta ir išvystyta. Savo grynu gimimo faktu žmogus priklauso tik tam tikrai rasei, bet ne tam tikrai tautai, kaip dvasinei bendruomenei. Į tautą žmogus turi įaugti. Jis turi pasidaryti tautiškas. Vienas tik kraujas duoda kryptį, bet ne tautiškas formas.

Tautinę individualybę į žmogų perkelia ir ją jame prigydo *tautinė kultūra.* Tautinė kultūra yra kilusi iš tautinės žmogaus-kūrėjo dvasios, ir tik dėl to ji yra tautinė, kad joje atsispindi tautos ypatybės, kad per ją byloja tautos siela, tautos aspiracijos ir net jos istorija. Pasisavindamas šitą kultūrą, žmogus tuo pačiu pasisavina joje realizuotą tautinę individualybę, tautines ypatybes ir jomis apsprendžia savo prigimtį. Tautinės kultūros formų tautiškumas tampa žmogaus prigimties galių tautiškumu.

Čia mes kaip tik ir surandame tautiško auklėjimo esmę. Tautiškas auklėjimas yra pašauktas perkelti istorijos suformuotą tautinę individualybę į žmogaus vidų, tautinės kultūros lytimis apspręsti jo prigimtį ir tuo būdu padaryti žmogų tautišką tikra prasme. *Tautiškas auklėjimas yra individualinio žmogiškumo apsprendimas tautiška lytimi per tautinių gėrybių perteikimą.* Tautiškumas apima visą žmogų: ir jo kūną, ir jo sielą. Kūninis tautiškumas yra

sukuriamas rasės bei gyvenamosios aplinkos ir yra paveldimas. Dvasinis tautiškumas yra įgyjamas iš tautinės kultūros. Tautiškas auklėjimas turi rūpintis abiem šiais tautiškumo pradais. Bet kiek tautiškas auklėjimas gali būti vykdomas mokyklos, jis visų pirma liečia dvasinį tautiškumą, nes vad. rasės higiena jau nebėra tiesioginis mokyklos uždavinys. Mokykla pirmoje eilėje yra pašaukta tautiškomis lytimis apspręsti mokinio dvasią, padaryti jį tautišką jo išvidiniame gyvenime.

Šitas dvasinis tautiškumas turi trejetą pagrindinių sričių: mąstymą, kūrimą ir santykiavimą su Dievu. Žmogus nemąsto tiktai apskritai žmogiškai. Jis mąsto tautiškai. Jo proto veikimas yra apspręstas tautos mąstysenos ypatybėmis. Dar ryškiau tautinės ypatybės išeina aikštėn estetinėje kūryboje. Menas gal labiausiai turi ryšių su tautos siela, todėl ir estetinis žmogaus nusiteikimas yra palenktas bendram tautos estetiškumui. Taip pat santykiuose su Dievu žmogus reiškiasi ne tik kaip žmogus, bet kaip tos ar kitos tautos narys. Įvairios Dievo garbinimo formos yra sukurtos tautinės dvasios. Tautiniai papročiai ir tautiniai simboliai visados sudaro atramą ir medžiagą liturgijai. Mažiausiai tautiškumo galima pastebėti valios srityje. Valia, būdama laisva, sunkiausiai duodasi palenkiama kokiems nors tautiniams bruožams. Todėl apie valios tautiškumą yra sunku kalbėti. Dvasinis tad žmogaus tautiškumas suskyla į tris pagrindines sritis: intelektualinį, estetinį ir religinį tautiškumą.

Tautiškas auklėjimas mokykloje, siekdamas išvystyti dvasinį žmogaus tautiškumą, konkrečiai kaip tik ir susiduria su šitomis trimis sritimis. Mokykla dvasinio tautiškumo atžvilgiu turi todėl tris pagrindinius uždavinius: *išmokyti mokinį tautiškai mąstyti, perteikti jam tautos estetinio grožėjimosi formas ir įvesti jį į tautinės bendruomenės santykius su Dievu.* Kitaip sakant, mokykla turi išmokyti jaunimą tautiškai *galvoti, kurti ir melstis.* Tai yra trys pagrindiniai jos uždaviniai tautiškumo atžvilgiu.

Tarp mokyklos dėstomųjų objektų yra keletas tokių, kurie specialiai šiems uždaviniams tinka, kaip labai sėkmingos ir tiesioginės priemonės. Mūsų supratimu tautiškai mąstyti jaunimą moko gimtoji kalba, tautiškai kurti ir grožėtis moko tautinė literatūra ir

tautinis menas, tautiškai melstis tikybos pamokos ir apskritai religijos mokslas. Apie visas šias mokyklos turimas tautiško auklėjimo priemones reikia plačiau pasakyti.

2. *Gimtosios kalbos mokymas*

Vl. Solovjovas yra pasakęs, kad „kalbų įvairumas apreiškia sielos gyvenimo formų skirtingumą"[4]. Kalbos yra įvairios dėl to, kad yra skirtingas žmonių suvokimo ir mąstymo būdas. Tikra prasme, sako Fichte, „kalba ne žmogus, bet jame kalba žmogiškoji prigimtis"[5]. Būdama skirtinga, šitoji prigimtis sukuria ir skirtingas kalbas. Kalba, būdama pirmykštis tautos kūrybos vaisius, yra geriausias tautos atspindys. „Tautos genijus, sako Herderis, niekur kitur taip gerai neapsireiškia, kaip kalbos fizionomijoje"[6]. Kalboje tauta įkūnija savo pasaulio suvokimo būdą, savo pažiūras į daiktus, savo istoriją, žodžiu, visą save. Kalboje „gyvena visi tautos minčių turtai, josios tradicijos, istorija, religija ir gyvenimo dėsniai, visa josios širdis ir siela"[7]. Moksle tauta apsireiškia savo protu, visuomeninėje santvarkoje savo valia, meniškoje kūryboje estetiniu savo gabumu. Kalboje ji apsireiškia visa savo individualybe.

Todėl suprantama, kodėl gimtosios kalbos mokymas yra pirmutinė tautiško auklėjimo priemonė. Gimęs žmogus turi mąstymo galią, bet šitoji galia dar neveikia, nes ji neturi konkrečios savo veikimui formos arba būdo. Pojūčių pažinimas protui duoda tik medžiagos. Bet kad iš šitos medžiagos protas šį tą padarytų, jam reikia aktyviai veikti, reikia veikti tam tikru būdu, pagal tam tikras lytis. Kalbos išmokymas kaip tik protui suteikia tokį būdą. Per kalbą protas įgyja konkrečią mąstyseną, kuria jis vaduojasi visame mąstymo plote.

Pirmoji žmogaus išmoktoji kalba paprastai yra jo tautos kalba. Ji todėl visų pirma ir apsprendžia individualinį mąstymą konkre-

[4] Rechtfertigung des Guten, Stuttgart, 1922, p. 560.

[5] Reden an die deutsche Nation, Berlin, 1808, p. 120.

[6] Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, II, Riga, 1784, p. 236.

[7] *J. Herder.* Briefe zur Förderung der Humanität, I, Riga, 1793, p. 146.

čia forma arba konkrečiu būdu. Šita forma arba šitas būdas jau yra tautiškas, nes kalboje, kaip buvo sakyta, glūdi tautos individualybė. Todėl žmogus, išmokdamas savos tautos kalbą, pasisavina šitos kalbos lytis, jomis apsprendžia savo mąstymą, įgydamas tuo būdu tokią mąstyseną, kuri yra jo tautos mąstysena. „Žmogus, sako L. Weisgerberis, mokydamasis gimtosios kalbos, yra įglaudžiamas į savos tautos minties pasaulį"[8]. Žmogiškasis jo mąstymas įgyja tam tikrą veikimo būdą ir kryptį, kuri yra vienoda su visos tautinės bendruomenės mąstymo kryptimi. Mąstymo galia esti nuteikiama veikti taip, kaip reikalauja tautinė individualybė. *Per kalbą tauta apsireiškia atskirame žmoguje intelektualiniu atžvilgiu.* Kalba žmoguje sukuria intelektualinį tautiškumą. Šita prasme ir yra sakoma, kad *lingua gentem facit.*

Iš kitos pusės, kalba įjungia žmogų į tautinės kultūros vyksmą. Kalba yra istorinis padaras ir kinta sykiu su tautos istorija ir su tautos kultūra. Kalba apima visą tautos gyvenimą. Todėl visas šitas gyvenimas su savo pasikeitimais kalboje kaip tik ir atsispindi. Kalba yra organiškai suaugusi su tauta. Todėl tautos kultūros išsivystymas ir kitimas neišvengiamai palieka žymių ir kalboje. Kalba darosi savotiškas tautos istorijos veidrodis, kuriame akylas žvilgsnis gali įžiūrėti tautos gyvenimo eigą ir šitos eigos tarpsnius. „Kiekviena kalba, teigia L. Weisgerberis, yra dvasinio darbo vaisius ir sutelktinis visų ankstesnių kalbos bendruomenės narių padaras".[9] Kad iš tikro kalba yra tautinės kultūros atspindys, tai įrodė savo darbais K. Vossleris, H. Naumannas, H. Brinkmannas ir kiti.

Todėl pasisavindamas gimtąją kalbą, žmogus kartu pasisavina ir tautinę kultūrą, kiek ji kalboje apsireiškia. Per kalbą atskiram žmogui prabyla jo tautos istorija, josios žygiai ir josios gyvenimo siekimai. Išmokdamas gimtosios kalbos, žmogus įsijungia į tą gyvenimo srovę, kuri iš tolimos praeities eina per jį į nežinomą ateitį. Kalba suriša žmogų su tautine bendruomene, padaro jį

[8] Die Stellung der Sprache im Aufbau der Gesamtkultur, „Wörter und Sachen", 15 Bd., 1933, p. 145.

[9] Op. cit, p. 146.

tikru josios nariu, kuris dalyvauja josios mąstyme ir veikime. W. v. Humboldtas kalbą yra pavadinęs „istorine žmonijos galybe". Iš tikro, atskiram žmogui kalba yra istorinė galybė, kuri jį įterpia į tautą, susieja jį su jos kultūra, apsprendžia jo mąstymą ir tuo būdu visą jo gyvenimą pakreipia tokia ar kitokia linkme. Gimtosios kalbos išmokymu žmogus esti sutapdomas su nenutrūkstamu tautinės kultūros vyksmu.

Šitie du gimtosios kalbos pasisavinimo rezultatai: mąstymo apsprendimas tautiška lytimi ir žmogaus įvedimas į tautinės kultūros vyksmą, stato savų reikalavimų ir praktiniam gimtosios kalbos mokymui. Žmogaus mąstymą apsprendžia pats kalbos išmokimas arba plačiai duprastos *gramatikos* pasisavinimas. Žmogų įveda į tautinės kultūros vyksmą mokinio supažindinimas su kalbos išsivystymu, arba *kalbos istorija.* Todėl gramatika ir kalbos istorija yra du gimtosios kalbos dėstymo objektai, kurie tiesiog susiliečia su tautišku auklėjimu ir turi tiesioginės įtakos tautiškumui išvystyti.

Gramatikos mokymas prasideda žodžio *tartimi.* Šitas dalykas turi ypatingos reikšmės intelektualiniam tautiškumui. Žodis nėra tik grynas sutartinis ženklas. Tarp žodžio ir juo reiškiamo daikto yra organiškas atitikimas taip, kaip jį suvokė pirmykštis kalbą kūręs žmogus. Šiandien mes mąstome jau sąvokomis, ir todėl žodis mums atrodo esąs tik sutartinis, negyvas ženklas. Bet pirmykštis žmogus, kurio rankose buvo kalbos kūryba, mąstė vaizdais. Jis apie daiktus negalvojo. Jis juos regėjo ir juos pavadino vardais, išreikšdamas šitais vardais jų ypatybes. *Todėl savo atsiradime žodis, kaip daikto vardas, nebuvo atsitiktinė garsų kombinacija, bet garsinis apreiškimas daikto ypatybių, kaip jas pergyveno pirmykštis žmogus.* Garsinėje žodžio struktūroje yra įkūnytas tautiškai suvoktas daikto vaizdas. Žodžio kirtis ir priegaidė, balsių ilgumas ir trumpumas, priebalsių charakteris - visa tai yra toji garsinė medžiaga, kuri tarnauja išreikšti daikto pergyvenimui. Žodis yra savotiškas muzikinis kūrinys, kuris slepia savyje daikto idėją, ir žodžio kilmė yra grynai meniška. Todėl gerai tarti žodį, reiškia garsais atgaminti tąją daikto ypatybę, kaip ją suvokė pirmykštė tautos dvasia. Netikęs žodžio ištarimas sudarko pirmykštį žodyje realizuo-

tą daikto vaizdą, kaip netikęs muzikinio kūrinio išpildymas paslepia tikrąjį jo grožį. Todėl mokant gimtosios kalbos intelektualinio tautiškumo reikalui, visų pirma reikia kreipti ypatingo dėmesio į gerą žodžio ištarimą. *Tarties iškraipymas yra pirmas nutautėjimo ženklas.* Štai dėl ko ir toji rašyba, kuri žymi ilguosius ir trumpuosius balsius, kad ir praktikoje yra kiek nepatogi, bet tautinio auklėjimo atžvilgiu yra palaikytina, nes ji verčia žmogų labiau kreipti dėmesio į žodžio tartį ir tuo pačiu labiau saugo pirmykštį garsinį kalbos grynumą.

Suprantant žodį, kaip garsinį daikto vaizdą, reikia kiek kitaip pažiūrėti ir į patį gramatikos mokslą. Dabartinė gramatika daugiausia nagrinėja formalinę žodžio pusę: jo kilmę, jo darybą, jo vietą sakinyje. Tai yra reikalingas darbas, bet jis dar nėra galutinis. Jeigu žodis nėra tiktai sutartinis ženklas, vadinasi, mechaninis padaras, bet savotiškas muzikinis kūrinys, kuris išreiškia daikto vaizdą, tai šalia formalinės jo nagrinėjimo pusės turi būti iškeltas ir jo ryšys su jo reiškiamu daiktu. *Gramatika turi tyrinėti ne parašytus, bet gyvus, pasakomus žodžius.* Kaip muzikos mokslas nėra gaidų, bet gaidomis išreikštų garsinių kūrinių mokslas, taip gramatika turi būti ne raidinių, bet garsinių žodžių mokslas. Šalia formalinės gramatikos reikia vad. „gyvosios gramatikos", kuri sugebėtų atskleisti santykį tarp žodžio garsinės struktūros ir juo reiškiamo daikto. Konkrečiai kalbant, mums reikia tokios gramatikos, kuri sugebėtų mums parodyti, koks, pavyzdžiui, yra santykis tarp žodžio „vanduo" ir vandens, kaip daikto. Kaip mūsų tauta yra pergyvenusi vandenį, jeigu ji jį pavadino tokiu skambiu, savotišką garsų kombinaciją turinčiu vardu, o ne kokiu kitokiu, kaip *aqua, Wasser, eau* ir t.t.? Apie tokią gramatiką svajojo jau septynioliktojo šimtmečio filologai, kurie, būdami sykiu ir kalbos filosofai, labiau suprato ryšį tarp žodžio ir daikto. Tiktai 19 ir 20 šimt. filologai, pasak Weisgerberio, savo tyrinėjimo objektą suknygino ir suskaldė. Mūsų laikų filologija, sako Weisgerberis, elgiasi taip, „tarsi kalba žmogaus gyvenime būtų toks dalykas, kurį galima nuo visų ryšių atpalaiduoti ir padaryti mokslo objektu"[10]. Prieš

tokį gramatikos suknyginimą ir suformalinimą pradedama pamažu kelti „gyvą gramatiką, kuri savo objektą tyrinėtų ryšium su žmogaus gyvenimu ir kultūros vyksmu"". Šitos pastangos žadina mūsų dienomis didesnį susidomėjimą fonetika, kuri yra reikšmingiausias tautišku atžvilgiu mokslas. Be abejo, šitoks naujas gramatikos supratimas dar tik gema. Bet E. Lercho, K. Wildhageno, K. Vosslerio darbai žada šioje srityje gražių vaisių. Gyvosios gramatikos sukūrimas ir įvedimas mokyklon tautiškumui auklėti būtų pirmaeilės reikšmės. Tuomet mokiniai pažintų ne tik kalbinį žodžio drabužį, bet ir tąją dvasią, kuri glūdi žodyje ir kurią čion įdėjo tautos siela.

Gramatikos mokslą pratęsia ir atbaigia *gimtosios kalbos istorija*. Gimtosios kalbos istorijoje kalba atgyja, ir dabartinės lytys, kurios pačios vienos būtų neaiškios ir nesuprantamos, įgyja prasmės, nes esti suvokiamos istorinėje perspektyvoje. Per gramatiką žmogus įeina į dabartinę savos tautos bendruomenę. Per kalbos istoriją jis įsijungia į josios praeitį. „Kas dar bent truputį jaučiasi surištas su savo tautos likimu, sako Weisgerberis, kas pripažįsta tradicijų galybę, tam kalbos istorijos pažintys įgyja gyvybės, tas jaučiasi pasisavinęs gyvą palikimą, kuriame žymu jo tautos likimas"[12]. Pro jo akis praslenka tautos išsivystymas, ir dabartinė tauta darosi geriau suprantama. Štai kodėl kalbos istorijos mokymas atbaigia gramatikos mokymą, nes atskleidžia dabartinės kalbos kilmę ir sykiu įjungia žmogų į tautinės kultūros vyksmą. Be abejo, kad gimtosios kalbos istorija būtų naudinga, ji turi būti dėstoma labai gyvenimiškai, ankštame ryšyje su tautos istorija. Kalba kinta dėl to, kad kinta tautos dvasia ir tautos gyvenimas. Todėl dėstant kalbos istoriją, negalima tik grynai filologiškai konstatuoti kalbinių faktų pasikeitimų. Toks grynai formalinis dėstymas tautiškumui būtų nenaudingas. Mokytojas turi mokiniams nurodyti arba bent stengtis nurodyti, kodėl tos ar kitos lytys yra pakitusios, koks yra jų pakitimo santykis su tautos gyvenimo kitimu,

[11] *L. Weisgerber,* op. cit., p. 136.

[12] Die deutschsprachliche Jugendbildung in ihren Grundlagen, München, 1932, p. 62.

kokios priežastys vertė šias lytis kisti ir kodėl jos kito tokia, o ne kitokia linkme. Tiesa, šitoks mokymas yra nelengvas, bet jis yra būtinas, jeigu nenorime kalbos istoriją paversti negyvų kalbinių lyčių arba kalbinių lavonų anatomija.

Gimtosios kalbos mokymo uždaviniai stato keletą reikalavimų ir gimtosios kalbos mokytojui. Gimtosios kalbos mokymas yra visiškai skirtingas nuo svetimų kalbų mokymo. „Mokyti gimtosios kalbos, sako minėtas Weisgerberis, yra daugiau negu tik perteikti nustatytos medžiagos kiekį, daugiau negu tik skatinti mokinio išsivystymą. Tai yra rūpintis pačia kalba ir sykiu tautybės pagrindais"[13]. Gimtosios kalbos mokytojas moko ir kalbos, ir filologijos; jis įveda mokinį į tautinę kultūrą, jis auklėja jį savos kalbos ir savos tautos meilei. Gimtosios kalbos mokytojo asmenyje susitinka psichologas, filologas, filosofas ir auklėtojas. Mokytojui reikia pažinti vaikų kalbėjimo psichologiją, kad jis galėtų juos išmokyti gerai kalbėti ir gerai tarti. Jam reikia būti susipažinusiam ir su filologijos mokslu, kad galėtų mokiniams atskleisti kalbos mokslo pasaulį. Kalbos ir kultūros filosofija jam yra reikalinga, kad galėtų dėstyti kalbą, kaip tautos ir jos kultūros išraišką, kad galėtų žodį susieti su daiktu. Galop jis turi būti auklėtojas, kad galėtų įkvėpti mokiniams gimtosios kalbos meilės ir pagarbos. Tik šitaip pasiruošęs gimtosios kalbos mokytojas bus tikrai sėkmingas tautiško auklėjimo veikėjas mokyklos darbe.

3. *Tautinės literatūros ir meno mokymas*

Kaip intelektualinės, taip ir estetinės tik gimusio žmogaus galios nėra apspręstos jokia forma. Meniškas suvokimas ir linkimas kurti dar nėra susikristalizavęs konkrečiomis lytimis ir dar neturi pastovios linkmės. Tik vėliau, kai žmogus įauga į estetinę savos tautos gyvenimo sritį, jis pasisavina estetinį suvokimo būdą, linkimą į tam tikrą stilių ir į tam tikrą meno rūšį. *Kūrybinis žmogiškumas savo išraišką įgyja iš tautos.* Todėl estetinis lavinimas kaip tik ir turi rūpintis įvesti beaugantį žmogų į estetinį tautos gyvenimą,

[13] Op. cit., p. 180 p.

sutapdyti jį su estetiniu tautos savotiškumu, apspręsti jo estetinius polinkius tautiška lytimi ir tuo būdu suteikti jiems tautišką reiškimosi būdą. Kaip intelektualinis tautiškumas žmogui ateina iš gimtosios kalbos, taip estetinis tautiškumas esti jo įgyjamas iš tautinio meno. Mūsų dienų mokykla šalia intelektualinio lavinimo atlieka ir estetinio lavinimo uždavinius. Ji tad ir šiuo atžvilgiu yra pašaukta perteikti mokiniui estetinę tautos individualybę. Pagrindinės priemonės, kuriomis mokykla gali vykdyti šitą uždavinį, yra tautinė literatūra ir tautinis menas, kiek jo mes randame mokykloje paišybos, muzikos, dainų, šokių ir žaidimų pavidalu.

Tautinė literatūra yra *dvigubas* tautos kūrinys: tauta sukuria žodžius ir tauta iš šitų žodžių sukuria literatūrinį kūrinį. Kitose meno rūšyse tautiška yra tik forma arba idėja. Medžiaga, kaip marmuras, dažai, garsai, nėra tautos padaras. Tuo tarpu literatūroje yra tautiška ir forma, ir medžiaga - žodžiai. Todėl estetinis tautos nusiteikimas literatūroje spindi daug ryškiau negu kitose meno rūšyse. „Tautinių literatūrų istorija, sako H. Weinstockas, rodo, kad poezijoje glūdi giliausios tautiškumo šaknys ir stipriausia tautą auklėjanti įtaka"[14]. Dailiosios literatūros kūrėjai visai nesąmoningai atlieka „švenčiausią savo pareigą", kaip ją vadina Fichte, „sujungti savo tautą ir jai patarti svarbiose valandose"[15].

Todėl tautinė literatūra visados stovi pirmoje vietoje estetinio tautiškumo auklėjime. Pasisavindamas dailiuosius tautos kūrinius, jais grožėdamasis ir gyvendamas, žmogus įauga į savo tautos jautimo ir pasisakymo būdą. Tauta čia prabyla į jį ne per akmenis ir marmurą, kaip architektūroje ir skulptūroje, ne per spalvas, kaip tapyboje, bet per suprantamus ir savus žodžius. Mokydamasis kalbos, žmogus mokosi tautiškai mąstyti. Mokydamasis tautinės literatūros, jis mokosi tautiškai jausti ir pasisakyti.

Ypatingos ir pirmaeilės reikšmės čia turi tautosaka, pasakų, legendų, mitų ir dainų pavidalu. Tautosaka yra tiesioginis tautos kūrinys, kilęs tuo metu, kada tauta ne tiek galvojo, kiek veizdėjo,

[14] Neue Jahrbücher für Wissenschaff und Jugendbildung, 3 sa>, 1933, p. 211.

[15] Reden an die deutsche Nation, p. 397.

kada daiktas, jausmas ir žodis buvo organiškai vienas su kitu suaugę. Pasakos ir padavimai perkelia vaiką į kitą pasaulį; mitinės ir legendinės būtybės atgyja jo fantazijoje, ir jis pergyvena tai, ką tauta buvo pergyvenusi gal prieš tūkstančius metų. Tautosakos kūryboje yra įamžintas intuityvinis estetinis tautos gyvenimo tarpsnis, kuris vaikui atgyja pasakų, legendų ir net dainų pasaulyje. Vaikas tuo būdu visai savaimingai įsijungia į tautos pergyvenimo bei jautimo būdą ir esti įvedamas į tautos nueitą kelią. „Auklėjamoji pasakų vertė, pastebi J. Prestelis, nėra ta, kad ją pamokos gale būtų galima suimti į tam tikrą formulę: ji glūdi pasąmonėje ir asociacijų keliu savaime iškyla"[16]. Todėl auklėjant estetinį tautiškumą į tautosaką reikia atkreipti ypatingą dėmesį. Reikia tik pasigailėti, kad mes per maža turime jaunimui pritaikytų tautosakos dalykų. Mes esame gerai išsivertę Brolių Grimų, Anderseno, Haufo ir kitų pasakas. Bet mes nedaug turime tinkamai paruoštų savų pasakų. Svetimų tautų kūriniai lietuviško estetinio tautiškumo neišugdys.

Tautinės literatūros, kaip ir gimtosios kalbos, dėstymas tautiškumui bus naudingas tik tada, kai literatūra bus nagrinėjama ryšium su visos tautos gyvenimu. Nei grynai filologinis, nei grynai estetinis, nei grynai psichologinis ar filosofinis metodas tautinei literatūrai netinka. Tautinė literatūra yra išaugusi iš tautos ir todėl gali būti suprantama tik ryšium su tauta. Todėl josios dėstymas turi būti atliekamas tokiu metodu, kuris pajėgtų iškelti literatūros kūriniuose glūdinčias tautos ypatybes, kuris atgaivintų estetinę tautos individualybę ir ją perkeltų į mokinio dvasią. *Tautinė literatūra vaisingai gali būti dėstoma etnologiniu (volkskundliche)* metodu, kurį formulavo Saueris ir kurį praktikoje pritaikė J. Nadleris. Šitas dalykas šiandien jau imamas vis labiau suprasti. „Šiandien literatūros kritika, sako Ch. Demmig, labiau negu kada nors literatūrinę kūrybą nagrinėja kaip tautos tapimo, josios mąstysenos, josios ideologijos atvaizdą. Atskiri veikalai yra vertinami ne tik kaip menininko asmenybės išraiška, bet visų pirma kaip išraiška amžiaus, klasės ir tautinės bendruomenės... Visur, kur tik

[16] Cit. Deutschsprachliche Jugendbildung, p. 250.

atsiranda tautinis susipratimas, praeities ir dabarties poetai pirmoje eilėje yra tiriami išvidiniame sąryšyje su tauta".[17]

Antroji priemonė estetiniam tautiškumui auklėti yra *tautinis menas*. Tautinis menas, kaip toks, mūsų mokyklose nėra dėstomas. Jis yra paskirstytas į keletą sričių, kurios mokyklų programoje užima didesnės ar mažesnės reikšmės vietą. Tarp jų svarbumo atžvilgiu pirmoje vietoje po literatūros reikia pastatyti *tautines dainas ir tautinę muziką*. Daina yra žodžio pratęsimas ir praplėtimas. Ji yra tarsi vienas ilgas garsinis žodis, kurio esmę sudaro melodija. Tai, ką tauta miniatiūroje išreiškia žodžio garsuose, ji pratęsia ir pagilina dainos melodijoje. Todėl visa, kas yra žodyje, yra ir dainoje, tik žymiai tobuliau ir ryškiau. Daina, kaip ir žodis, yra tautinio pasaulėvaizdžio reiškėją. Dainoje glūdi įvystytos tautos pažiūros ir tautos filosofija. Štai kodėl dažnai ir sakoma, kad muzika stovi arčiausiai prie metafizikos.

Šiuo atžvilgiu tautinės dainos ir tautinė muzika pagilina ir atbaigia tautinės literatūros įtaką. Tautinė literatūra, kaip sąvokinių žodžių menas, kalba daugiau į žmogaus sąmonę, į jo protą. Tautinė muzika, kaip garsų menas, prabyla į pačias žmogaus prigimties gelmes. *Tautinėje muzikoje išeina aikštėn irracionalinė estetinio tautiškumo pusė.* Nietzsche teisingai muziką yra skyręs prie dionyziškųjų menų, vadinasi, prie tokių, kurie tarsi nugirdo ir apsvaigina. Muzikoje siaučia giliausia žmogaus prigimtis su savo chaosu, su savo aistromis, nusiteikimais ir pasaulėžiūra. Muzika įkūnija idėją tiesioginiu būdu, nereikalaudama vaizdų ir palyginimų pagalbos. Todėl muzikos įtaka yra daug gilesnė ir labiau tiesioginė negu kitų menų, nors ši įtaka sunkiau apčiuopiama ir išreiškiama. Muzikoje tautos individualybė apsireiškia daug ryškiau negu kitose meno rūšyse. Iš muzikos kalba tautiškumas pačia savo esme. Todėl tautinės muzikos niekas kitas pakeisti negali, įsigyvendamas į tautines dainas ir tautinę muziką, žmogus paliečia pačią tautinės individualybės esmę ir patiria tiesioginės tautiškumo įtakos. Mokyti tad tautinės muzikos reiškia įvesti žmogų į pačias tautinės individualybės gelmes, irracionalines jo ga-

[17] Der Gral, 28 Jahrg, p. 19-20.

lias sujungti su irracionalinėmis tautos kūrybinėmis galiomis. Tautinė muzika estetinį tautiškumą išplečia visoje žmogaus būtybėje ir savo įtaka apgaubia visą prigimtį. Graikai gerai suprato muzikos įtaką ugdymui, muziką laikydami esminiu auklėjimo elementu. Mūsų mokykla šiuo atžvilgiu yra labai spragota. Mes žymiai daugiau laiko skiriame kūno lavinimui - sportui ir gimnastikai, - negu muzikai. Tuo tarpu tautinio auklėjimo atžvilgiu muzika yra nepalyginamai didesnės vertės negu kūno kultūra. Mes pasekėme graikais fiziniame lavinime, bet labai toli nuo jų atsilikome muzikiniame lavinime.

Su tautine muzika yra susiję *tautiniai šokiai ir žaidimai.* Tiesa, kaip tokie, jie mokyklose nėra dėstomi *ex professo.* Vis dėlto daugiau ar mažiau mokiniai yra mokomi šokti ir žaisti. Todėl ir šokiai bei žaidimai gali būti panaudojami tautiniam auklėjimui. Kaip tautos individualybė apsireiškia literatūroje, dainose ir muzikoje, taip ji apsireiškia ir šokiuose bei žaidimuose. Ir čia ji apsireiškia ne tik dvasine, bet net ir fizine savo puse. Šokiuose bei žaidimuose glūdi įvystytas ir fizinis tautiškumas. Todėl mokymas tautinių šokių bei žaidimų yra sykiu ir kūno apsprendimas tautinėmis estetinėmis formomis. Šokdamas tautinius šokius ir žaisdamas tautinius žaidimus jaunimas įsigyja tų tautinių plastikos lyčių, kurios yra tautos sukurtos ir šokiuose bei žaidimuose realizuotos. Šiuo atžvilgiu mokymas tautinių šokių bei žaidimų yra estetinio tautiškumo pratęsimas į kūno sritį.

Vienas dalykas tautiniuose šokiuose bei žaidimuose reikia pabrėžti, būtent jų bendruomeniškumas. Tautiniai šokiai ir žaidimai yra sukurti ne kokių nors baletmeisterių, bet visos tautos. Tai yra bendruomeninės kūrybos padarai. Jie todėl šitą bendruomeninį savo pobūdį išreiškia ir savo formose. Savo šokiuose ir žaidimuose tauta džiaugiasi kaip kolektyvas, kaip bendruomenė. Čia ji išreiškia savo vienybę ir šitą vienybę bendru džiaugsmu dar labiau stiprina. Tautinės vienybės atžvilgiu tautiniai šokiai ir žaidimai yra labai didelės pedagoginės svarbos. Jaunimas, šituos šokius bešokdamas ir šituos žaidimus bežaisdamas, visai nesąmoningai mokosi dalyvauti bendruomeninėje tautos dvasioje, jos jausmuose, jos džiaugsme, ir tuo pačiu mokosi sugyventi

kasdieniniame gyvenime. Dėl to tautiniai šokiai ir žaidimai yra nepalyginamai vertingesni mokyklai ir visai pedagogikai negu modernieji šokiai. Modernieji šokiai yra suindividualinti. Jų išpildymas yra uždarytas dviejų žmonių judesiuose. Jie yra atpalaiduoti nuo žaidžiančio ar šokančio kolektyvo. Juose dalyvaujantieji rūpinasi tik savimi, kitų nepaisydami arba net nekęsdami, kam maišosi po kojomis. Todėl šie šokiai solidarumui ir bendram sugyvenimui jaunimo neauklėja. Juose ne tik nėra tautinių bruožų, bet juose nėra nė tautai būtino solidarumo jausmo. *Todėl jų įsileidimas į mokyklą tautinio auklėjimo atžvilgiu yra žingsnis atgal.* Mokykla turi ypatingai rūpintis tautiniais šokiais ir žaidimais, nes juose glūdi ir tautos charakteris, ir tautos bendruomeniškumo dvasia.

Viena iš estetiniam tautiškumui auklėti priemonių yra ir *paišybos pamokos.* Paišybos pamokų uždavinys yra meniškai išlavinti žmogų. Tiesa, darbo mokykla paišybą palenkė grynai lavinamajam momentui. Estetinis momentas čia buvo nustumtas į antrąją vietą arba ir visai pamirštas. Lavinti pastabumą, akį ir ranką čia buvo pagrindiniai uždaviniai. Be abejo, jie ir šiandien paišybos sėkmingai yra vykdomi. Vis dėlto šalia jų paišybos mokytojas turi atkreipti dėmesį ir į estetinį mokinių lavinimą, kuriam paišybos pamokos gali duoti labai gerų progų.

Šitame punkte, estetiniame paišybos pamokų momente, mes kaip tik ir susiduriame su jų reikšme tautiškumui auklėti. Estetinis lavinimas taip pat yra valdomas tėviškės principo, vadinasi, turi prasidėti tais objektais, kurie vaikui ir artimi, ir savi. Tuo pačiu paišybos pamokos yra priverstos susiliesti su tautinio meno ir tautinės gamtos kūriniais, nes vaikas estetiškai pradeda pergyventi visų pirma gamtą, o paskui savos tautos sukurtus meno kūrinius, pirmoje eilėje liaudies meną. Šitie tad dalykai - gyvenamos šalies gamta ir liaudies menas - kaip tik turėtų būti pirmaeiliai paišybos pamokų objektai. Paišybos mokytojas turėtų rasti būdų atskleisti mokiniams savos šalies grožį, išmokyti juos gamtoje grožį pastebėti, atskleisti ryšį tarp peizažo nuotaikos ir tautinio nusiteikimo. Iš kitos pusės, paišybos mokytojas turėtų įvesti mokinius į liaudies meno pasaulį. Liaudies architektūra, skulptūra, austiniai

ir siūtiniai raštai - visa tai sudaro dirvą, kurioje mokiniai gali užčiuopti savos tautos dvasią. Reikia tik jiems parodyti kelią. Reikia jiems parodyti, kas slepiasi po tomis primityviomis formomis ir kokia dvasia kalba iš tų vad. inteligentiškomis akimis žiūrint „bjaurių" dievukų. Kad iš tikro liaudies menas savo ornamentikos formomis ir motyvais atskleidžia gilių amžių tautos tradicijas ir nuotaiką, gali parodyti kad ir toks pavyzdys. Šiandien etnologijoje yra konstatuota, kad geometrinės figūros ornamentikoje ir augalų motyvai yra kilę iš moteriškosios kultūros vadinamo matriarchatinio ciklo, kuris visa savo dvasia ir savo gyvenimo santvarka yra skirtingas nuo vyriškosios kultūros arba totemistinio ciklo, kurio ornamentikoje vyrauja pamėgdžiojimas gamta ir gyvulių motyvai. Tuo tarpu kas tik susiduria su mūsų liaudies menu, tuojau pastebi, kad mūsų ornamentika iš tikro yra geometrinė stilizacija ir kad joje yra beveik tik vieni augalų motyvai. Vadinasi, šitas faktas veda mus į tolimus mūsų tautos amžius, kada moteris mūsų kultūroje turėjo labai didelės reikšmės. Tai tik pavyzdys. Tokių problemų galima rasti ir daugiau. Paišybos pamokų metu jos kaip tik turėtų būti iškeltos, išaiškintos, kad tuo būdu mokiniai pajaustų, jog iš tikrųjų per liaudies meną kalba gili tautos dvasia. Žodžiu tariant, paišybos pamokose estetinis momentas turėtų būti ypatingai pabrėžiamas, panaudojant šalies gamtą ir liaudies sukurtus meno kūrinius. Paišybos pamokos turi būti ne tiek techniško, kiek estetiško lavinimo valandos.

4. Tikybos mokymas

„Religijos uždavinys, sako Solovjovas, yra atnaujinti mūsų gyvenimą, jį pašvęsti ir sujungti su dieviškuoju gyvenimu. Tai padaryti gali tik Dievas; bet tai įvykti gali tik mums prisidedant. Religija yra dievažmogiškasis kūrinys, kuriame ir mes turime turėti savo dalį"[18]. Per šitąją dalį mes kaip tik ir įnešame į religiją žmogiškąjį ir tuo pačiu tautiškąjį elementą. Žmogus su Dievu santykiuoja ne tik kaip asmuo, ne tik kaip vyras ir moteris, bet ir kaip

[18] Geistige Grundlagen des Lebens, Stuttgart, 1922, p. 3.

tautietis, kaip tos ar kitos šalies gyvenojas, kaip tos ar kitos tautinės dvasios ir tautinio nusiteikimo reiškėjas. Kiek religija yra dieviškasis kūrinys, tiek ji yra ta pati visiems žmonėms. Bet kiek religijoje dalyvauja žmogus, tiek jis nudažo šitą religiją konkrečiomis savo ypatybėmis, tarp kurių tautiškumas užima vieną iš svarbesnių vietų. Tautiški žmogaus bruožai, tautinė jo individualybė religijoje taip pat turi savo dalį. Jau tik dėl to, kad žmogus Dievą visados garbina gimtąja kalba, kad jis mąsto apie jį savo tautos sąvokomis ir vaizdais, kad į liturgiją jis įpina savos tautos kūrybos, kad bažnytinei organizacijai jis įspaudžia savo tautos visuomeninių formų, jau tik dėl to jis negali būti kosmopolitas santykiuose su Dievu. Todėl visai teisėtai mes galime kalbėti apie religinį tautiškumą, kurio esmę sudaro iš tautinės individualybės kilęs Dievo pergyvenimo ir garbinimo būdas. Taip pat visai teisėtai mes galime reikalauti, kad šitas religinis tautiškumas būtų jaunosiose kartose išvystomas, kaip yra išvystomas intelektualinis ar estetinis tautiškumas, ir kad mokykla aktyviai šitame išvystyme dalyvautų. Religinis tautiškumas atbaigia tautiškumo auklėjimą, todėl jis negali būti paliktas be pedagoginės įtakos.

Pagrindinė mokyklos turima priemonė religiniam tautiškumui auklėti yra *tikybos pamokos.* Iš jų tautinio auklėjimo atžvilgiu visų pirma yra reikalaujama, kad jos rengtų mokinį ne tik apskritai religijai, bet religiniam savos tautos gyvenimui. Religijos mokymas, pasak J. Broggerio, turįs žiūrėti ne tik jaunimo psichologijos ir gyvenimo reikalų, bet ir įterpti jaunimą į religinį tėviškės pasaulį ir įtikinančiai įvesti jį į religinę tėviškės bendruomenę"[19]. Iš religinių tautos gėrybių, sako tas pats autorius kitame savo straipsnyje, „prabyla praėjusieji laikai; jose gyvena tėvų tradicijos; jos paneria žmogų į tą gilią religingumo srovę, kuri teka tautoje. Šitų

gėrybių perteikimas žadina viltį, kad vaikystės dienų meilė tėviškės religijai pasiliks visados, kaip pasilieka meilė ir ištikimumas pačiai tėviškei"[20]. Religija yra labai stiprus ryšys, kuris riša žmogų su jo tėviške ir tėvyne. Todėl josios dėstymas mokykloje negali

[19] Theologie und Glaube, 1924, p. 280.
[20] Op. cit., p. 193.

likti nepanaudotas tautiškumui auklėti. Tai yra ne tik pedagoginis, bet ir oficialus bažnytinės vyriausybės reikalavimas. Šv. Sosto konkordatas su Vokietija sako, kad „religijos pamokose bus ypatingai pabrėžiamas patriotinės, valstybinės ir socialinės sąmonės auklėjimas pagal katalikų tikėjimo ir dorovės principus, kaip tai yra daroma visame lavinime" (str. 21). Tai, be abejo, tinka ne tik Vokietijai. Tautų atbudimo metu šitoks reikalavimas savaime išplinta visame pasaulyje. Jaunimo rengimas religijos gyvenimui negali apsieiti be ryšių su sava tauta. Tėviškės principas religijos pamokas taip lygiai apsprendžia, kaip ir visas kitas.

Jeigu konkrečiai nagrinėtume, kaip atskiros mokykloje einamos religinės disciplinos turėtų patarnauti religiniam tautiškumui ugdyti, turėtume sustoti ir kiek panagrinėti atskiras šitų disciplinų pamokas ir jų vaidmenį tautiškame auklėjime.

Be abejo, *katekizmas* ir *biblinė* istorija yra bendriausio pobūdžio dalykai ir tautiniam auklėjimui sunkiai panaudojami natūraliu būdu. Bet užtat su *liturgika* jau prasideda toji tikybos pamokų eilė, kurioje tautinis elementas vis labiau iškyla. Liturgikoje tėviškės principas gali būti pritaikytas labai gerai ir tuo būdu tautinis auklėjimas iš liturgikos gali patirti labai geros įtakos. Liturgika nagrinėja ne tik šventus veiksmus, bet ir šventus daiktus, ir šventas vietas, ir pačias šventes. Čia todėl ir atsiranda progos iškelti ir mokiniams parodyti tautines ypatybes. Visų pirma liturgika susiduria su mokinių gyvenamos apylinkės bažnyčia. „Dievo namai, yra pasakęs Broggeris, yra religinio tėviškės gyvenimo centras ir šaltinis".[21] Visa, ką tauta sukuria savotiška religinėje srityje, ji stengiasi pritaikyti bažnyčiai. Josios stilius, altoriai, statulos, paveikslai, klausyklos, vėliavos, liturginiai drabužiai - visa turi savyje tautinių bruožų ir tautos religinės dvasios. Tauta niekados šių dalykų nepasisavina jų neperkūrusi ir neįspaudusi jiems savų žymių ir savo charakterio. Visais laikais ir visose tautose religinės šventyklos buvo ne tik tikėjimo, bet ir tautiškumo židiniai. Todėl apylinkės bažnyčia yra pirmoji religinio tautiškumo žadintoja

[21] Op. cit., p. 187.

ir auklėtoja. Be abejo, šitoji įtaka didėja, kai bažnyčios tautiškumas vaikui esti išaiškinamas ir tiesiog rodyte parodomas. Kai vaikas sužino, ką slepia jo bažnyčios praeitis, jis giliau su šita praeitimi suauga ir ją pamyli. Todėl pirmutinis ir vienas iš pagrindinių liturgikos uždavinių kaip tik ir yra supažindinti mokinį su jo apylinkės bažnyčia ir iškelti tautines bažnyčios ypatybes, kurios glūdi jos stiliuje, jos sąrangoje ir joje esančiuose atskiruose daiktuose. Šiam reikalui, kaip pastebi Broggeris, „reiktų dažniau padaryti pamokas bažnyčioje ir atskleisti mokiniams šitą pasaulį". *Liturgikos pamokos negali būti uždarytos klasėje.* Jos turi būti atliekamos prie tų daiktų ir tose vietose, kuriuos jos liečia. Tik tada jos gali patenkinti vaizdingumo ir tautiškumo pedagoginius principus. Taip pat liturgika, kalbėdama apie atskiras šventes, gali iškelti tautinių šventųjų garbinimą ir jų reikšmę, nes šventieji yra ne tik žmonės apskritai, bet ir tautiečiai. Juose tautiškumas yra net ryškesnis negu kituose žmonėse. Šventų, tautos dažnai lankomų, vietų nagrinėjimas liturgikai taip pat gali duoti progos parodyti vieną kitą tautos ypatybę. Visa tai rodo, kad liturgika tautiškumo auklėjime turi ypatingos reikšmės, didesnės negu kitos religinės disciplinos.

Bet ir kitų reikšmė yra gana nemaža. Dorovės mokslas, pavyzdžiui, gali išnagrinėti tautos etinius papročius ir tradicijas, išaiškinti jų kilmę, jų prasmę ir jų vertę. Bažnyčios istorija gali atskleisti religijos įsigalėjimą tautoje, susijusius su tuo įsigalėjimu pasikeitimus tautos gyvenime. Reikia tik kad bažnyčios istorija nebūtų tik vardų bei faktų registracija, bet taptų savotiška istoriosofija, kurioje religijos skleidimasis būtų susietas su tautos gyvenimu ir josios dvasia.

Kaip matome, tikybos pamokoms yra labai plati dirva pareikšti savo įtaką tautiškumo auklėjime. Bet taip pat reikia pastebėti, kad *tikybos pamokos vis dėlto faktiškai į tautiško auklėjimo reikalavimus nepakankamai kreipia dėmesio.* Įvairūs veiksniai ir papročiai padaro, kad religija yra per daug atsiejama nuo tautos gyvenimo ir nuo tautinio prado. Gyvenime taip nėra. Gyvenime tauta yra ankštai suaugusi su religija. Reikia todėl, kad šitas gyvenimiškas suaugi-

mas išeitų aikštėn ir religijos mokyme. Tikybos pamokos turėtų vadovautis tėviškės principu, kaip ir visi kiti mokykloje dėstomi objektai, ir tuo būdu dalyvauti tautinio auklėjimo darbe, atbaigiant tautinės individualybės formavimą. Be tikybos dėstymo pagalbos, be atbaigiamosios jos reikšmės tautinio auklėjimo darbas mokykloje negali būti privestas ligi galo. Todėl tikybos mokytojams yra ypatinga pareiga susidomėti tautinio auklėjimo problemomis ir tautinio auklėjimo principą realizuoti pedagoginiame savo darbe.

II. *Mokyklos vaidmuo patriotizmui auklėti*

1. Patriotinio auklėjimo supratimas ir uždaviniai

Patriotizmas yra visai instinktyvus žmogaus prisirišimas prie gimtosios žemės ir prie savos tautos. Šitas prisirišimas yra įgimtas, vadinasi, pirmesnis negu sąmoningas žmogaus nusistatymas ir pasiryžimas tarnauti savai tautai. Žmogus pačia savo prigimtimi yra suaugęs su savo tėvyne bei tauta, nes tėvynė bei tauta dalyvauja žmogaus sukūrime. Žmogų kuria ne tik Dievas, ne tik tėvai, bet ir toji aplinka, kurioje mes gyvename, ir tie žmonės, su kuriais mes bendraujame. Sava tauta bei sava tėvynė žmogui tampa tarsi jo paties dalis. Todėl jis ją ir myli visai instinktyviai. Patriotizmas yra pirmesnis už tautinę sąmonę. Jis taip pat yra neišnaikinamas. Klaidingos kosmopolitinės idėjos gali nustebinti patriotinį susipratimą, bet jos negali numarinti patriotinio jausmo. Mes dėl to mylime savą tautą ir savą tėvynę, kad mes esame su jomis suaugę, kad mes jas nešiojame savyje. „Mūsų širdis, sako Fr. V. Goltz, yra pririšta prie tėvynės, kaip ir prie namų, ne dėl pareigos, ne dėl dėkingumo, bet dėl to, kad joje yra įsišaknijęs mūsų gyvenimas"[22]. Dėl to neigti patriotizmą reiškia neigti patį save. Norėdami išrauti iš savo prigimties patriotinį jausmą, mes tuo pačiu naikiname savyje mūsų prigimties dalį. Tai yra žalojimas mūsų pačių būtybės.

[22] Die Vaterlandsliebe, Gütersloh, 1867, p. 23.

Jeigu tad patriotizmas mūsų asmeniui ir mūsų gyvenimui yra vertingas, savaime suprantama, kad jis turi būti *auklėjamas.* Patriotinis auklėjimas yra pašauktas išvystyti patriotines mūsų prigimties užuomazgas, ištobulinti mūsų turimą tautos bei tėvynės meilę, padaryti ją veiklumo pradu ir kūrybiškumo akstinu. Patriotizmas yra įgimtas. Bet kaip tik dėl to jis yra reikalingas auklėjimo. Kiekvienas mums prigimties duotas dalykas yra netobulas ir neatbaigtas. Mums yra įgimtas sugebėjimas kalbėti, bet mes ilgai mokomės gimtosios kalbos. Mums yra įgimtas sugebėjimas mąstyti. Bet kiek reikia laiko, kol mes išmokstame taisyklingai ir turiningai mąstyti. Mums yra įgimtas grožio pajautimas. Bet skonio lavinimas ir estetinio jausmo auklėjimas yra labai reikalingas. Visi prigimties duoti dalykai reikalauja išvystomi žmogaus pagalba. Tas pat yra ir su patriotizmu. Būdamas įgimtas, jis yra tik jausmas, tik emocija. Tuo tarpu šitą jausmą reikia padaryti tvarkingą, sąmoningą ir kūrybišką. Reikia, kad gyvenime patriotizmas apsireikštų ne tik ašaromis ar pigiais šūkavimais, bet realiais žygiais, rimta kūryba ir doru gyvenimu tautos gerovei. Šitų dalykų prigimtis mums neduoda. Jie visi turi būti žmogui išvystyti pedagoginėmis priemonėmis. Čia mes kaip tik ir susekame patriotinio auklėjimo reikalingumą ir sykiu jo esmę. Patriotinis auklėjimas yra ne kas kita, kaip išvystymas tų prigimtų patriotinių užuomazgų, kurios žmogui atsiranda dėl jo išvidinio suaugimo su savu kraštu ir su savais žmonėmis. Šitas išvystymas siekia, kad patriotizmas būtų sąmoningas ir kūrybiškas.

Mokykla yra vienas iš pirmaeilių veiksnių patriotiniame auklėjime. Patriotizmą padaryti sąmoningą ir kūrybišką ji turi visą eilę priemonių, kurias ir pravartu bus panagrinėti.

2. Tautinės istorijos mokymas

Kiek tautiškumui auklėti turi reikšmės gimtoji kalba, tiek patriotizmui auklėti turi reikšmės *tautinė istorija.* Tautos praeitis yra nepaprastos reikšmės tautos dabarčiai. Kad tauta galėtų gyventi ir kurti, ji turi nenutraukti ryšių su savo praeitimi, su savo istorija. Ji visados turi jaustis esanti ta *pati tauta,* kuri gyveno, veikė ir

kentėjo nuo pat neatmenamų amžių. „Kai šitas valios ryšys su istorija nutrūksta, sako Schumannas, tada tauta miršta, nors atskiri individai gali daugintis ir toliau".[23] Tautą kuria ne tik rasė bei gyvenamoji aplinka, bet ir istorinis likimas. Todėl yra būtina, kad šitas istorinis likimas visados būtų pergyvenamas kaip tas pat. Jis gali kisti, jis gali pasidaryti ne toks pat. Bet tautai yra būtina, kad ji pergyventų šitą kintantį istorinį likimą, kaip *savo* likimą, kad šito likimo tapatybė būtų išlaikyta tautos sąmonėje. Kitaip tauta pasidaro nebe ta pati. Tautos tapatybei išlaikyti yra būtina išlaikyti sąmonėje istorinio likimo tapatybę. Todėl teisingai yra sakoma, kad „tauta yra tautos istorija" (Lavisse).

Šitą istorinio likimo tapatybę į tautos sąmonę kaip tik ir iškelia tautinės istorijos mokymas. Kaip gimtoji kalba, taip ir tautinė istorija, buvo mokoma jau tada, kai dar nebuvo mokyklų, kai dar nebuvo rašytų istorijos vadovėlių nei istorinių veikalų. Tautos instinktyviai nujautė, kad naujosios kartos turi žinoti, kaip gyveno jų tėvai. Todėl jos istorijos mokė pasakomis, legendomis, mitais, dainomis ir ištisomis epopėjomis. Didžiosios tautų sukurtos epopėjos, kaip *Odisėja* ir *Iliada, Nybelungų giesmė, Kalevala,* buvo tikrosios istorijos mokytojos.

Be abejo, kylant kultūrai, istorijos mokymas darėsi kitokio pobūdžio. Bet jo prasmė liko ta pati: *supažindinti naująsias kartas su istoriniu tautos likimu ir parodyti, kad šitas likimas tautai yra savas.* Tai yra pagrindinis tautinės istorijos mokymo uždavinys, kuris buvo gyvas visais amžiais. Todėl tautinės istorijos mokymas pasidaro nepakeičiama priemonė patriotiniam auklėjimui. Naujosios kartos gali suprasti savą tautą ir jų pačių patriotinį nusistatymą tik tada, kai pamato tą visą kelią, kuriuo tauta yra ėjusi. Istorijos mokymas atskleidžia tautinio gyvenimo prasmę ir paskatina jaunus žmones į kūrybinius žygius. „Kai tauta atsimena savo praeitį, sako Lavisse, kai apverkia savo tėvų kaltes ir džiaugiasi jųjų laimėjimais, ji pajaučia savyje kilniausią jausmą, ji pajaučia tėvynės meilę".[24].

[23] Volk und Geschichte, Giessen, 1931, p. 15.

[24] Cit. *E. Bocquillon.* La crise du patriotisme a l'école, p. 416, Paris, 1905.

Šitaip suprantant pagrindinį tautinės istorijos mokymo uždavinį, reikia, kad josios praktinis dėstymas jį patenkintų. Istorija turi būti dėstoma taip, kad mokiniai iš tikro pajaustų savos tautos istorinį likimą, kad prieš jų akis atsivertų tautinės praeities vaizdas, kad jie pamatytų dabarties gyvenimo ryšius su praeitimi ir kad pasiryžtų pataisyti, kas buvo neigiama, ir palaikyti bei tobulinti tai, kas yra teigiama. Dėl to *tautinė istorija iš esmės turi būti tautinės kultūros istorija*. Geras yra dalykas politinė karų, imperatorių, karalių, kunigaikščių, jų intrigų, jų vaidų istorija. Iš jos mes taip pat patiriame savos tautos vienokias ar kitokias tendencijas. Bet tai yra tik paviršiaus istorija. Tikrasis tautos gyvenimas anaiptol neišsisemia josios politika. Politika visada išreiškia tik tautos gyvenimo periferiją. Bet tai, kas vyksta šito gyvenimo gelmėse, kur tauta tikrai atskleidžia savo veidą ir savo dvasią, yra ne politika, bet *kultūra*. Todėl tautinė istorija niekados neturi pasitenkinti tiktai politine puse. Ji turi būtinai apimti *visą* tautos kultūrą: jos meną, jos dorinį gyvenimą, jos papročius ir tradicijas, jos didžiųjų genijų laimėjimus, jos ekonominį gyvenimą. Mūsų mokyklose tautinės istorijos dėstymas turi labai daug spragų šiuo atžvilgiu. Mūsų istorija yra per daug supolitinta: mes beveik ištisai girdime tik apie mūsų valstybės vyrų žygius, apie kunigaikščių kovas tarp savęs ir su svetimaisiais. Visa tai yra reikalinga. Bet kai tuo mūsų tautinės istorijos mokymas ir baigiasi, tai jau negerai. Be abejo, mokytojai čia yra mažiausiai kalti. Mes per maža turime mūsų kultūros istorikų, kurie ištirtų ne tik politinį, bet ir kultūrinį tautos praeities gyvenimą. Vis dėlto šitas darbas turi prasidėti. Šiuo metu mokytojas kiek galėdamas turi stengtis pats papildyti mūsų istorijos vadovėlių spragas. Jis turi susidomėti tautosaka, iš kurios galima pažinti tautos papročius. Jis turi susidomėti tautos religija, kurioje reiškiasi tautos dvasia. Jis turi pažinti liaudies meną ir apskritai tautinio meno istoriją. Tai yra nemaži reikalavimai. Bet juk istorija yra *visas* gyvenimas, ir istorijos mokytojas yra šito gyvenimo atskleidėjas prieš mokinių akis. Taigi šiuo metu svarbiausia istorijos mokytojų pareiga yra kuo daugiausiai tautinę istoriją paversti tautinės kultūros istorija ir ją išvaduoti iš to visuotinio supoli tinimo.

Kitas uždavinys, kuris kyla istorijos mokytojams, yra: *dėstyti tautinę istoriją ryšium su visuotine istorija.* Tautos gyvenimas niekados nėra atskirtas nuo žmonijos gyvenimo. Žmonija yra savotiška tautų šeima, kurioje kiekviena tauta turi savo dalį. Todėl dėstant tautos gyvenimo istoriją negalima jos dėstyti izoliuotai. Reikia, kad mokiniai pažintų tautos praeitį žmonijos gyvenimo šviesoje, kad šitoji praeitis būtų sujungta su visuotiniu kultūros vyksmu. Mokiniai turi pažinti, kokį vaidmenį jų tauta yra suvaidinusi visuotinėje istorijoje, koks yra josios tautinis pašaukimas, ką ji yra padariusi visuotinei kultūrai ir ką dar turi padaryti. Tik žmonijos gyvenimo šviesoje galima suvokti tautos gyvenimo prasmę ir pasiryžti sąmoningai dalyvauti tautinių uždavinių vykdyme. Šitas uždavinys mokytojams yra lengvesnis negu pirmasis. Bet jis yra lygiai reikalingas. Iš mokytojo jis reikalauja truputį pagalvoti apie savos tautos gyvenimą ir įžiūrėti, kaip šitas gyvenimas reiškėsi visuotinėje tautų šeimoje. Šiuo atžvilgiu istorijos mokytojas turi būti susipažinęs su istorijos filosofija. Apskritai istorijos filosofija yra reikalinga kiekvienam istorijos mokytojui, nes be josios jis negalės suprasti istorijos prasmės ir tuo pačiu negalės vaisingai dėstyti savo dalyko.

3. *Tautinės geografijos mokymas*

Patriotizmas, kaip buvo sakyta, pirmoje eilėje yra gimtosios žemės meilė. Žmogus visų pirma suauga su sava žeme. Savo įtaka žemė apsprendžia žmogaus gyvenimo būdą, jį pririša prie savęs ir prie viso to, kas su žeme yra susiję. Todėl susigyventi su žeme, ją pažinti ir ištirti savaime reiškia pagilinti su ja savo ryšį ir tuo būdu pagilinti savo patriotizmą. Dėl to gimtosios žemės pažinimas yra būtina priemonė patriotiniam auklėjimui. C. Ritteris teisingai yra pasakęs, kad „žemė yra didžiulis žmonių auklėjimo namas"[25].

Supažindinti mokinius su gimtąja žeme yra pašaukta *tautinė geografija.* Kiek tautinė istorija atskleidžia mums žmonių gyvenimo

[25] Cit. *P. Zepp.* Die Weltkundliche Jugendbildung, Munchen, 1931, p. 10.

vaizdą, tiek geografija mums parodo, *kokia* yra mūsų gimtoji žemė. Istorija yra tautos mokslas. Geografija yra tėvynės mokslas. Istorija mums parodo tautos praeitį. Geografija atskleidžia prieš mokinio akis tėvynės dabartį. Šiuo tad atžvilgiu geografija kaip tik ir įsijungia į patriotinio auklėjimo priemonių eiles. „Geografijos mokymas, sako Zeppas, supažindina mokinius su žemėvaizdžio ar kraštovaizdžio grožiu ir harmonija, paskatina juos vertinti visa tai, ką tauta yra sukūrusi, žadina pagarbą ir meilę tautai bei valstybei, auklėja veiklius piliečius, kurie vėliau pažins tautines savo pareigas ir jas įvykdys"[26].

Geografijos dalyvavimas patriotiniame auklėjime apsprendžia ir praktinį josios dėstymą. Visų pirma tautinė geografija turi būti pagrįsta *visuma*. Jeigu kitų kraštų geografijos gali būti sudėtos iš tam tikrų dalių, kurių vienos yra skiriamos lygumoms, kitos kalnams, trečios upėms, ketvirtos jūroms, tai *tautinė geografija negali būti tokių atskirų žemės elementų suma*. Ji turi būti organiška visuma. Šitas reikalavimas tautinei geografijai yra statomas dėl to, kad josios pašaukimas yra ne tik pripildyti mokinio galvą žiniomis, bet jį nuteikti šitos žemės meilei, jį arčiau su šita žeme sujungti. Tai yra galima tik atsiremiant į mokinio pergyvenimą, kuriuo jis santykiuoja su žeme. Tuo tarpu kiekvienas žmogus žemę pergyvena kaip visumą. Jis ją regi ir su ja santykiuoja kaip su vieningu pradu. Jis neskaldo jos į ežerus, upes, kalnus, miškus, slėnius. Visa jam sudaro glaudų vienetą ir organišką visumą. Jungiamasis šitos visumos pradas yra *kraštovaizdis,* arba landšaftas. Kraštovaizdis kaip tik suvienija savyje visus gimtosios žemės elementus, ir žmogus su žeme santykiuoja per kraštovaizdį. Todėl ir geografija, norėdama pavaizduoti mokiniams gimtosios žemės visumą, kaip tik turi atsiremti į kraštovaizdį. „Geografija, sako Eggersdorferis, negali atskirai nagrinėti žemės sudėtį, vandenis, klimatą, gyventojus arba tik iš eilės sugrupuoti kalnų, upių ir miestų vardus. Ji turi padaryti kraštovaizdį jungiančiu pradu ir pamokyti į įvairius kraštovaizdžius žiūrėti kaip į tautos gyvenimo vietą".[27] Geografijai gimtoji žemė nega-

[26] Op. cit., p. 6.
[27] Jugendbildung, p. 210.

li būti negyva ir negyvenama. Ji turi mokiniams atskleisti žemės ryšį su tauta. Šitas ryšys kraštovaizdyje kaip tik ir yra aiškiausias.

Padėjus kraštovaizdį į geografijos dėstymo pagrindą, iškyla naujas geografijai uždavinys, būtent *paversti ją antropogeografija.* Kraštovaizdis nėra vienos tik gamtos padaras. Jame jau yra ir žmogaus dvasios. *Kraštovaizdis yra gamtos ir žmogaus sąveikos junginys.* Ir tik tada, kai žmogus į aplinką įdeda savo sielos, kai jis šitą aplinką suformuoja, sukultūrina, tik tada aplinka jam tampa sava ir tik tada laukinės gamtos dalis tampa kraštovaizdžiu. Kalnai tikruoju kraštovaizdžiu virsta tik tada, kai juose yra pravesti takai, nutiesti tiltai; jūra virsta tikru kraštovaizdžiu tada, kai joje plaukioja laivai. Jūra be laivo yra laukinė. Todėl Hassingeris ir sako, kad „kultūrinis kraštovaizdis yra žmogaus dvasios pagimdytas ir žmogaus tikslams pritaikytas. Jis yra bendras padaras žmogaus dvasios ir motinos žemės. Žemė duoda medžiagos ir gyvybinių jėgų, žmogaus dvasia ir valia formuoja medžiagą ir ją padaro panaudotiną žmogiškiems tikslams"[28]. Dėl to geografija turi nagrinėti ne laukinį kraštovaizdį, bet sukultūrintą. Ji turi mokiniams parodyti, kaip tauta keičia savo aplinką, kaip tautos bruožai ir jos gyvenimas atsispindi žemės paviršiuje ir jo formose. Geografija turi būti žmogaus ir gamtos sąveikos mokslas, arba antropogeografija. Tai ypač tinka tautinei geografijai. Jeigu apie kitus kraštus galima kalbėti ir be ryšio su juose gyvenančiais žmonėmis, tai apie savą kraštą tokia kalba būtų nusižengimas tautinio auklėjimo principams. Tautinės geografijos mokymas turi būti glaudžiai susietas su tautine kultūra. Mokiniai tuomet pajėgia suvokti savos šalies gamtą ne atskirtą nuo savos tautos kultūrinio gyvenimo, bet sykiu su juo, kaip vieningą organišką visumą. Šiam reikalui yra būtina, kad geografijos mokytojas susidomėtų iš vienos pusės antropogeografija apskritai, o iš kitos pusės kultūros filosofija. Kiek istorijos mokytojui yra reikalinga istorijos filosofija, tiek geografijos mokytojui yra reikalinga kultūros filosofija, ypač toji josios dalis, kuri kalba apie gamtos ir kultūros santykius.

[28] Geographische Grundlagen der Geschichte, Freiburg i. Brsg., 1931, p. 6.

Su geografijos dėstymu ypatingai yra surištos *ekskursijos ir kelionės.* Geografijos dėstymas niekados nebus vaisingas, jei jis bus daromas tik žodžiu. Tėvynė žmogui atsiskleidžia tik tada, kai su ja susiduriame. Todėl ekskursijos ir kelionės yra būtina patriotinio auklėjimo priemonė. Geografijos dėstymas kaip tik duoda daugiausiai progų šitoms kelionėms ir ekskursijoms. Kelionės ir ekskursijos turi du uždaviniu: *supažindinti mokinius su lankomais daiktais ir pažadinti šitų lankomų daiktų meilę.* Kitaip sakant, kelionėse ir ekskursijose glūdi du momentai: *didaktinis* ir *tautinis.* Didaktinis momentas jau seniai pedagogikoje yra žinomas. Šiuo metu pradedama kelti aikštėn ir tautinį momentą. Pirmas šį dalyką suprato ir iškėlė Fr. L. Jahnas, miręs praėjusio šimtmečio viduryje. Pats būdamas amžinas nenuorama ir nuolatos keliaudamas iš vietos į vietą, jis gerai pažino savo šalį ir vėliau savo raštuose ypatingai pabrėžė patriotinę kelionių vertę. Šiandien Jahno mintys randa visuotinio pritarimo.

4. *Karinio parengimo mokymas*

Šiandien mes stovime prieš keistą prieštaravimą: visi kalba apie taiką ir visi rengiasi karui. Tai rodo, kad žmonija aiškiai žino, jog taika, kaip idealas, visus kviečia ir vilioja. Bet karas yra šios žemės tikrovė ir, norint būti realiam, reikia šiai tikrovei pasirengti. Dėl to ir mokykla, dalyvaudama tautinio auklėjimo darbe, negali tylomis praeiti pro karinio parengimo klausimą.

Karinis jaunimo paruošimas šiandien yra labiau reikalingas negu kada nors pirmiau. Ne dėl to, kad šiandien karai būtų dažnesni, bet dėl to, kad pasikeitė karo pobūdis. Šiandien ginti tėvynę nėra tik ginti tą ar kitą politinę josios santvarką. Tai buvo pirmiau. Pirmiau karo pralaimėjimas buvo tik politinės krašto santvarkos pakeitimas: tai buvo pasikeitimas valstybės formos. Tuo tarpu šiandien pralaimėti karą yra beveik tas pat, ką pražudyti tautą, nes šiuo metu nugalėtojas ne tik panaikina valstybines formas, bet stengiasi *nutautinti,* vadinasi, pražudyti ir pačią tautą. Štai dėl ko P. Bertas ir sako, kad „ginti tėvynę nėra tiktai ginti šeimos židinius, asmenis ar tautos darbo vaisius; tai gelbėti tautai

josios idealą, josios pasaulėvaizdį, josios pastangas siekti gėrio, josios ateities viltis ir tuo pačiu tarnauti sau ir žmonijai"[29]. *Kova už tėvynę šiuo metu yra kova už kūrybinio savo gyvenimo pagrindus.* Dėl to patriotiniame auklėjime karinis jaunimo paruošimas šiandien pasidaro vienas iš svarbiausių uždavinių.

Karinis paruošimas turi du pagrindiniu uždaviniu: *dvasinį* ir *techninį.* Pirmasis reikalauja, kad jaunimas būtų net herojiškai pasiryžęs gelbėti savo tėvynę pavojaus metu. Antrasis reikalauja, kad jis sugebėtų pasinaudoti karo technika. Abu uždaviniai yra lygios vertės. Tėvynė negali būti apginta, jeigu josios gynėjams trūksta pasiryžimo ir drąsos mirti. Bailumas, neryžtingumas, neveiklumas yra didžiausios kareivio ydos. Toks kareivis gali būti ir gerai apginkluotas, ir gerai įgudęs į karo techniką, bet jeigu jis nebus savo dvasia tinkamai nusiteikęs, jis bus nugalėtas. Taip pat jeigu kareivis neturi pakankamai ginklų arba jeigu tinkamai nemoka jais naudotis, tėvynės jis neapgins, kad ir labiausiai būtų pasiryžęs. Vadinasi, dvasinis pasiryžimas ir techninis įgudimas kariniame paruošime yra vienodos reikšmės.

Svarbiausi kariniam paruošimui veiksniai šiandien yra *mokykla* ir *kariuomenė.* Šitie du veiksniai apima abu minėtus karinio paruošimo momentus, bet nevienodai. Ir mokykla, ir kariuomenė turi jaunimą nuteikti dvasiškai ir išmokyti jį techniškai. Bet šitų uždavinių vykdymas mokykloje ir kariuomenėje nėra vienodas. Kariuomenėje aiškią persvarą turi ir privalo turėti *techninis momentas.* Be abejo, tai nereiškia, kad dvasinis momentas, tinkamų kareiviškų dorybių įdiegimas čia turi būti pamirštas. Anaiptol. Tik daugiausiai laiko ir energijos čia yra skiriama įsigyti techninėms žinioms ir techniškai įgusti. Tuo tarpu mokykloje persvarą turi turėti *dvasinis* momentas. Tai irgi nereiškia, kad čia negalėtų būti techninio paruošimo pradmenų. Jie turi būti. Tik mokykla pirmoje eilėje turi rūpintis mokinį dvasiškai nuteikti tėvynei ginti. Ji turi įdiegti kareiviui reikalingų dorybių, kaip drąsos, pasiaukojimo, ryžtingumo, aktyvumo, tėvynės meilės, klusnumo ir t.t. Techninis parengimas mokykloje atsistoja antroje vietoje, nors ir

29 Cit. *E. Bocquillon.* La crise du patriotisme à l'école, p. 15.

negali būti visiškai apleistas. Bet jis turi būti aprėžtas tik bendrybėmis, tik tuo, kas visiems piliečiams karo metu yra reikalinga. Specifiškų kariuomenės dalykų mokykloje neturėtų būti.

Šį dalyką reikia kiek pagrįsti, nes šiandien pradėta į karinį paruošimą mokykloje žiūrėti kaip į kariuomenės pavadinimą. Tai yra klaida. *Karinio paruošimo pamokos negali virsti kareivių pamokomis kariuomenėje.* Štai keletas priežasčių. Visų pirma *moralinė* priežastis. Specialus karo technikos mokymas yra mokymas *žudyti.* Tai yra baisus dalykas, bet neišvengiamas. Tuo tarpu mokyklinio amžiaus jaunimas dar yra per jaunas, kad pajėgtų suprasti žudymo baisumą ir žuvimo rimtumą. Per ankstyvas supažindinimas su žudymo technika jaunimo charakteriui yra nesveikas. Tautai yra svarbu, kad josios piliečiai mokėtų ne tik žudyti, bet ir kurti, nes šiaip ar taip karas yra vis dėlto nenuolatinė tautos gyvenimo forma. Per anksti išmokyti žudyti jauni žmonės gali būti paskiau nelabai tinkami kultūriniam gyvenimui, nes jų charakteris bus susiformavęs be tam tikros baimės didžiausiam šios tikrovės fiziniam blogiui - mirčiai. Kas mirčiai nejaučia pagarbos, to charakteris yra iškreiptas. O jį iškreipti yra labai lengva, jeigu per anksti pradėsime mokinius mokyti žudyti. Karo speciali technika reikalauja bent minimaliai subrendusio amžiaus. Šiam reikalui kariuomenės amžius kaip tik gali būti jau tinkamas.

Antra priežastis yra *psichologinė.* Mokykla karo technikos tinkamai ir pakankamai niekados neišmokys, nes jai stinga ir priemonių, ir žmonių. Todėl kariuomenės tarnyba visados bus reikalinga. Tuo tarpu jeigu stengiamasi mokykloje kuo daugiausia duoti specialių karo technikos žinių, mokiniai jų pasisavina gana daug, bent teoriškai, nes šitos žinios jaunimui yra gana įdomios. Bet praktiškai mokiniai karo technikos vis tiek neišmoksta, kiek reikalinga. Kas dabar atsitinka, kai tokie karo „teoretikai" nueina į kariuomenę. Visų pirma kariuomenės pamokos jiems pasidaro nuobodžios, nes dažnai jie girdi kartojant tai, ką jau buvo girdėję mokykloje. Kariuomenės pamokos jiems pasidaro tik priminimas mokykloje girdėtų žinių. Tai jau yra negera, nes nuobodumas yra kiekvieno vaisingo darbo priešas. Taip pat psichologiškai jie nėra nusiteikę paklusti savo viršininkams, nes jie jaučiasi esą mokyti,

o ir patys viršininkai gal nesugeba taip sklandžiai dėstyti ir aiškinti, kaip specialiai šiam dalykui skirti karinio paruošimo mokytojai. Tokiu būdu atsiranda tam tikras grynai subjektyvus kritiškumas, nusilenkimas tik išviršinei drausmei, kas yra nepageidaujama ir net negera.

Trečia priežastis yra *militarinė.* Vienas vokiečių generolas pastebėjo, kad mokiniai, atėję iš tų mokyklų, kuriose karinis paruošimas yra ypatingai stiprus, būna blogesni kareiviai, negu iš kitų arba visai be jokio specialaus karinio paruošimo. Todėl šitas generolas, vaduodamasis savo patyrimu, primygtinai reikalavo karinį paruošimą mokykloje padaryti dvasinį, o techninį momentą apriboti pačiu minimumu. Kodėl taip pasidaro, kodėl tokie „karo teoretikai" esti blogesni kareiviai, suprasti nėra sunku. Jiems kariuomenėje gaunamos žinios pasidaro nebeįdomios, jie per daug kritiškai žiūri į kariuomenėje esančius viršininkus ir mokytojus, jie yra nepaklusnūs ir nenusiteikę pasiduoti drausmei sykiu su visais kitais. Šitie nepalankūs nusiteikimai kaip tik ir padaro juos blogesnius kareivius.

Visos šitos priežastys pakankamai aiškiai rodo, kad mokykloje persvarą turėtų turėti dvasinis momentas kariniam paruošimui, o techninis momentas apimtų tik tuos dalykus, kurie yra reikalingi visiems piliečiams, ir kad specialus karinis paruošimas būtų paliktas kariuomenei. Tai yra naudingiau ir pačiai mokyklai, ir kariuomenei, ir tautai.

III. Mokyklos vaidmuo nacionaliniams nusiteikimams auklėti

1. Nacionalinio auklėjimo supratimas ir uždaviniai

Tauta, kaip tampąs dalykas, niekados nestovi vietoje; ji nuolatos skleidžiasi ir išsivysto. Šitame išsivystyme mes galime susekti trejetą pagrindinių tarpsnių. Visų pirma tauta pereina per savo tapimo tarpsnį, kada rasė, gyvenamoji aplinka ją dar tik *formuoja.* Šiuo metu tautos dar nėra. Šiuo metu ji dar tik tampa.

Susiformavusi tauta pradeda *bręsti* savo viduje. Ji dabar ugdo savo individualybę, ji ją ryškina, ji kelia tautinę sąmonę ir tautinį susipratimą. Tai yra tautos brendimo tarpsnis. Galop subrendusi tauta pradeda *veikti*. Šiuo metu ji įeina į žmoniją kaip pilnateisis ir lygiavertis narys, ji kuria aukštą kultūrą ir dalyvauja apskritai gyvenimo problemų sprendime. Tai yra tautos veikimo tarpsnis. Pirmame tarpsnyje tauta tampa, antrame bręsta, trečiame veikia. Pirmame tarpsnyje ji yra rasinė grupė, antrame tauta, trečiame nacija. Todėl *nacija yra subrendusi ir kultūringa tauta*. Tai yra savotiška tautinė asmenybė. Kaip kiekvienas žmogus yra individualybė, bet ne kiekvienas jau tuo pačiu yra asmenybė, taip ir kiekviena tauta yra tautinė individualybė, vadinasi, turinti savų bruožų, ją išskiriančių iš kitų tautų, bet ne kiekviena tauta yra asmenybė, vadinasi, sugebanti kurti didelių kultūrinių vertybių ir dalyvauti žmonijos gyvenimo problemų sprendime. Kai šitą tarpsnį ji pasiekia, iš paprastos tautos ji virsta nacija.

Tautai tapti nacija reikalinga tam tikro subrendimo, pasireiškiančio tam tikrais ženklais. *Pirmas nacijos ženklas yra tautinis susipratimas*. J. Felsas teisingai yra pasakęs, kad „nusistatymas priklausyti tam tikrai tautai yra subjektyvus ženklas, kad tauta baigė išsivystyti"[30]. Ir tai nėra tiktai formalinis paviršutinis nusistatymas. Nacijai neužtenka, kad tautos nariai gali pasisakyti, kas jie esą. Jie taip pat turi žinoti šito priklausymo prasmę ir pareigas. Jie turi suvokti jų tautinio gyvenimo paskyrimą, savos tautos reikšmę žmonijos gyvenime ir tuos uždavinius, kuriuos jų tauta turi vykdyti. Tiktai tada tautinis susipratimas yra turiningas ir vaisingas. Tiktai tada jis yra nacijos žymė.

Antroji nacijos žymė yra *aukštas kultūrinis lygis*. Kultūrinė kūryba subrandina tautą. Subrendusi tauta kuria aukštą kultūrą. Aukšta kultūrinė kūryba yra galima tiktai subrendusioje tautoje, nes tauta sugeba didžioms problemoms ir idėjoms duoti originalią tautinę formą tik tada, kai ji yra visiškai išsiskleidusi savo viduje. Todėl apie naciją galima kalbėti tik ten, kur tauta savo

[30] T. Staatslexikon III, 1488 p. v. H. Sacher.

kultūriniais darbais laimi reikšmingą tikrą vietą žmonijos gyvenime.

Šitas išėjimas į žmonijos gyvenimą ir įsijungimas į gyvenimo sąmoningą vyksmą kaip tik ir sudaro trečiąją nacijos žymę, kurią prof. Šalkauskis yra pavadinęs *dalyvavimu anttautinių problemų sprendime*[31]. Žmonijos gyvenimas rymo ant tam tikrų idėjų, kurios istorijos vyksme pamažu skleidžiasi ir nuo kurių priklauso vienoks ar kitoks žmonijos likimas. Subrendusi tauta negali nedalyvauti šių problemų sprendime. Ji turi prisidėti prie kitų tautų pastangų ir atskleisti šitose problemose naujus atžvilgius ir naujas sritis. Kaip žmogaus asmuo vispusiškai subręsta ir išsiskleidžia tik dirbdamas antasmeniniams tikslams, taip ir tauta įprasmina savo buvimą tik aktyviai dalyvaudama anttautinių uždavinių vykdyme. Visuotinės reikšmės problemų sprendimas atbaigia tautos virtimą nacija.

Visuotinės reikšmės problemų sprendimas vyksta tautoje savotišku originaliu būdu, kuris yra skirtingas nuo kitų tautų panašaus darbo. Kiekviena tauta anttautines idėjas pergyvena pagal savo individualinę struktūrą, todėl jas ir sprendžia savotiškai. Šitos *savotiškas visuotinių problemų sprendimo būdas sudaro vadinamąjį tautinį uždavinį arba tautinį pašaukimą.* Tautinis pašaukimas nėra koks nors *konkretus* darbas materialiniu atžvilgiu. Tai yra tasai atžvilgis arba tasai būdas, kuriuo tauta įsijungia į žmonijos vyksmą ir kuriuo šitas vyksmas reiškiasi tautos kultūroje. Tautinio uždavinio arba tautinio pašaukimo vykdymas sudaro ketvirtą nacijos žymę. Tiesa, šitas vykdymas gali būti ir nesąmoningas. Bet jis turi būti realus. Be abejo, tautai visados yra geriau, jeigu ji ne tik sąmoningai dalyvauja žmonijos gyvenime, bet ir žino, *kaip* ji dalyvauja, kitaip sakant, suvokia tąjį būdą, kuriuo žmonijos gyvenimas, kaip minėta, joje reiškiasi. Tokiu atveju tautinio pašaukimo vykdymas pasidaro žymiai vaisingesnis.

Šitos tad žymės: tautinis susipratimas, aukštas kultūrinis lygis, dalyvavimas žmonijos gyvenimo problemų sprendime ir šitų problemų sprendimas originaliu tautos prigimtį atitinkančiu būdu,

[31] Plg. Lietuvių tauta ir jos ugdymas, Kaunas, 1933, p. 169.

kaip tik ir parodo, kad jas turinti tauta yra virtusi nacija, kad ji yra pasiekusi aukščiausią savo išsivystymo ir subrendimo laipsnį. *Nacija yra tautos gyvenimo tikslas išvidine prasme.* Štai dėl ko W. Saueris ir sako, kad „tauta ilgisi nacijos, kad sukultūrėtų, sudvasėtų ir apvaisintų kitas tautas"[32].

Nėra jokios abejonės, kad tautinis auklėjimas turi prisidėti ir prie nacionalinių nusiteikimų išugdymo. Kaip tautiškas auklėjimas išvysto tautinę individualybę, kaip patriotinis auklėjimas nustato tinkamus santykius su sava tauta, taip *nacionalinis auklėjimas rengia sąlygas tautai tapti nacija.* Žinoma, vienas auklėjimas tautos nacija nepavers. Auklėjimas nacijos nekuria. Naciją kuria kultūra. Bet auklėjimas rengia sąlygas kultūrai. Todėl jo reikšmė nacijai tapti yra labai svarbi. Nacionalinis auklėjimas kiekviename tautos naryje sudaro tokių nusiteikimų, kurie atitinka minėtas nacijos žymes. Nacionalinis auklėjimas skatina žmogų į kūrybiškumą, į originalumą, kas turi didelės reikšmės kultūriniam tautos lygiui pakilti. Nacionalinis auklėjimas veda žmogų į žmonijos gyvenimą, atskleidžia pagrindines šio gyvenimo problemas ir moko jas spręsti solidariai ir šitame sprendime tinkamai reprezentuoti savą tautą. Galop nacionalinis auklėjimas atskleidžia žmogui tautinį uždavinį arba jo tautos pašaukimą, tuo būdu jam atskleisdamas tą būdą, kuriuo jis, kaip tautietis, žiūri į gyvenimą.

Mokykla, dalyvaudama visuose tautinio auklėjimo uždaviniuose, negali praeiti nė pro nacionalinį auklėjimą. Savo programoje ir savo metode ji turi keletą dalykų, kurie minėtiems nacionalinio auklėjimo uždaviniams kaip tik yra nemaža reikšmingi. Tautinės kultūros lygiui pakilti turi reikšmės mokykloje esąs naujosios pedagogikos ypatingai pabrėžiamas *savarankiškumo principas,* dalyvauti visuotinių problemų sprendime atitinkamu savai tautai būdu yra reikšmingas *svetimų kalbų mokymas,* ir galop tautiniam pašaukimui suvokti būtų reikalingas savotiškas mokykloje objektas, kurį mes vadiname *tautinės kultūros mokslu.* Visus šituos dalykus tenka kiek plačiau panagrinėti.

[32] Sozialphilosophie, Berlin, 1929, p. 191.

2. *Savarankiškumo principas mokykloje*

Savarankiškumo principas yra vienas iš gražiausių moderniosios pedagogikos laimėjimų. Kultūrinei kūrybai tautoje skatinti jis turi pagrindinės reikšmės. Jeigu aukšta kultūra yra viena iš pagrindinių nacijos žymių, tai šitoji aukšta kultūra bus sukurta tik tada, kai atsiras pakankamas skaičius gabių ir savarankiškų kultūros kūrėjų. Mokykla savaime yra įjungta į kultūros kūrėjų išugdymą ir šitame darbe ji turi net pirmaeilės reikšmės. Ir čia savarankiškumo principui tenka ypatingas vaidmuo.

Nusiteikimas kurti ir šito nusiteikimo originalumas yra pažadinamas ne tiek materialine lavinimo puse, vadinasi, įsigytomis žiniomis, kiek formaline arba sugebėjimu šitas žinias savotiškai panaudoti. Žinios visados sudaro tolimesnio kultūrinio veikimo tik materialinį pagrindą. Be abejo, be materialinio bagažo kultūrinė kūryba nėra įmanoma. Vis dėlto šitas bagažas pats vienas kultūrinei kūrybai yra nevertingas, jei sykiu su juo neina savotiškas kūrybinis entuziazmas, kūrybinis užsidegimas ir originali linkmė. *Kultūros kūrėjų aukėjime svarbiausia yra ne prikrauti jų galvas žiniomis, bet sukelti juose kūrybinį entuziazmų ir jį pasukti originalia, savotiška kryptimi.* Jeigu mokyklose dėstomieji objektai savo turiniu tarnauja tolimesnei kultūrinei kūrybai kaip materialinis pagrindas, tai pats šitų objektų pasisavinimo *būdas* turi tarnauti kaip priemonė kelti minėtam kūrybiniam entuziazmui ir kūrybiniam originalumui. Todėl mokykla kaip tik ir turi rūpintis, kad kūrybiškumas ir originalumas lydėtų visą mokinio darbą, kad jis mokymosi vyksme kuo daugiausia įdėtų savo sielos, kad kuo daugiausiai būtų originalus, kad kuo daugiausiai stengtųsi dirbti *pats.* Savarankiškumo principas realizuoja šiuos reikalavimus. Reikia tik, kad pats šitas principas būtų realizuotas mokykloje.

Savarankiškumo principo vykdymas mokymo darbe atpalaiduoja mokinio dvasioje slypinčią asmeninę ir tautinę jo struktūrą, pagal kurią jis pradeda atlikti mokyklos užduodamus darbus. Tai yra įvadas į tolimesnės kultūrinės šito žmogaus kūrybos originalumą. Kultūros originalumas smarkiai nukenčia dėl mokykloje esančio šablono, dėl nuolatinio neleidimo prasikišti

originalesnėms asmenybėms. Savarankiškumo principas tokio prasikišimo ne tik nebijo, bet jį skatinte skatina ir tuo pačiu tiesioginiu būdu auklėja originalių tautinės kultūros kūrėjų. Iš kitos pusės, savarankiškumo principas žadina mokinio kūrybiškumą, jo norą aktyviai ir nuoširdžiai dalyvauti mokyklos vadovaujamuose darbuose. Kai mokinys gauna veikti savarankiškai, į mokyklines pareigas jis pradeda žiūrėti ne kaip į uždėtas iš viršaus, bet kaip į plaukiančias iš paties jo vidaus. įsakymais ir bausmėmis paremtas mokyklinis darbas vis labiau pradeda virsti išvidinio susidomėjimo darbu. Prievarta čia bent iš dalies pasikeičia entuziazmu. Tai yra taip pat savos rūšies įvadas į tą vėlesnį kūrybinį užsidegimą, kuris turės kultūros kūrėjus lydėti visą jų gyvenimą.

Mūsų mokyklose šitas principas turėtų būti realizuojamas visu platumu. Didelio aktyvizmo ir dinamizmo šalys savarankiškumą, kūrybiškumą ir originalumą realizuoja pačiu savo gyvenimu. Žmonės, pasinėrę į dinamiško, aktyvaus ir originalaus gyvenimo srovę, savaime pasisavina šio gyvenimo ypatybes. Todėl tokių kraštų mokykla gali kartais savo praktikose ir mažiau kreipti dėmesio į savarankiškumo principą. Situos mokyklinius trūkumus ten papildo pats gyvenimas. Tuo tarpu mūsų krašte yra visai priešingai. Mūsų gyvenimas yra per daug neaktingas, nesavarankiškas ir neoriginalus. Todėl priaugančių kartų kūrybiškumo ir originalumo jis beveik neskatina. Šitas darbas mūsų krašte tenka beveik tik vienai mokyklai. *Mūsų mokykla turi sudaryti mūsų gyvenimo priešingybę.* Iš mūsų mokyklų turi išeiti aktyviai, kūrybiškai, originaliai nusiteikę žmonės. Dėl to ir savarankiškumo principo realizavimas mūsų mokyklose turėtų būti kuo plačiausias. Brandos atestatas ateityje turėtų pažymėti ne tuos, kurie sugeba ką nors išmokti iš galvos, bet tuos, kurie savarankišku darbu pasirodo esą minimaliai subrendę kultūriniam darbui tautinėse srityse. Šiam reikalui reikėtų mokyklose šalia teorinių pamokų įvesti daugiau savotiškų pratybų. Taip pat turėtų būti sustiprintas mokslo ratelių veikimas, kurie galėtų pasiimti bent dalį lavinamojo mokyklos darbo. Tam tikra programos dalis arba programos pagilinimas savo darbu kaip tik galėtų būti atliekamas šiuose rateliuose. Šitas pratybinis lavinimo pobūdis turėtų

ypatingai daug vietos rasti mūsų universitete, kuriame didelė dalis teorinių paskaitų turėtų būti pakeista savarankiškomis studentų pratybomis. Šiuo metu Aukštoji mūsų Mokykla dar per daug yra verbalinė ir pasyvinė.

Taip pat daugiau dėmesio reikėtų kreipti ir į gabių žmonių atranką. Savarankiškumo principo didesnis realizavimas ir šioje srityje būtų gera priemonė pastebėti, kas gali būti vėliau naudingas kultūrinėje kūryboje ir ką reikėtų jau mokykloje pradėti globoti ir šelpti.

3. *Svetimų kalbų mokymas*

Žmonijos kultūra, kaip yra pasakęs Goethe, yra lyg fūga, kurioje nuolatos girdimi atskirų tautų balsai. Kiekviena kultūrinė gėrybė yra tautinė. Bet nė viena nėra tiek tautinė, kad žmonijai būtų neprieinama ir nesuprantama. „Tautiškiausioje dirvoje, - pastebi J. Maritainas, - leidžia šaknis žmogiškiausios ir visuotiniausios mintys".[34] Kultūros šaknys keroja tautoje, bet jos žiedai skleidžiasi žmonijoje. Izoliuoti kultūrą reikštų atskirti jos turinį nuo žmogiškumo, kuris yra jo šaltinis ir gaivintojas. Nacionalistinis atsitvėrimas nuo kitų tautų kultūros veda kultūrą į subergždėjimą ir į mirtį. Todėl pats tautinės kultūros pobūdis ir josios išsivystymo reikalas veda tautas į kultūrinį bendradarbiavimą.

Konkrečiai tautos kultūriškai bendradarbiauja ir bendromis pastangomis sprendžia anttautines problemas per atskirus asmenis, kurie pasidaro lyg ir tautinės kultūros atstovai ir josios reiškėjai. Tauta turi parengti gausingą būrį žmonių, kurie sugebėtų tinkamai savo kultūrai atstovauti, sugebėtų dirbti su kitų tautų kultūrininkais ir pajėgtų įnešti į žmonijos kultūrą savo originalių laimėjimų. Be tokio rinktinių žmonių būrio tauta niekados negalės pasiekti nacijos viršūnių. Ji visados liks tik stebėtoja kitų tautų kultūriniuose žygiuose.

Viena iš pirmųjų priemonių, kurios padeda tautos elitui dalyvauti anttautinių problemų sprendime, yra *svetimų kalbų mokėjimas.*

[34] Enquête sur le nationalisme, Paris, 1922, p. 5.

Tiesa, pats vienas svetimos kalbos mokėjimas dar nėra pakankamas pagrindas žmogui reprezentuoti savą tautą ir dalyvauti kultūriniame žmonijos gyvenime. Šiam reikalui reikia didelių gabumų ir aukšto išsilavinimo. Vis dėlto svetimos kalbos yra pagrindinė *priemonė,* kuri padaro prieinamus žmonijos lobius ir kuri savo ruožtu įgalina tautos reprezentantą atskleisti tautos kultūrą žmonijos atstovams. Todėl mokykla šalia savarankiškumo principo realizavimo turi kreipti ypatingo dėmesio ir į svetimų kalbų mokymą, kad iš jos išėję žmonės galėtų turėti priemonių vaisingai bendrauti su kitų tautų kultūrininkais.

Mažoms tautoms, savaime suprantama, reikia mokėti *daug* svetimų kalbų. Bet tai nereiškia, kad kiekvienas žmogus turėtų *visas* šias reikalingas kalbas mokėti. Svarbu, kad tautoje būtų daug įvairiakalbių žmonių. Atskiri asmenys paprastai sunkiai pasisavina kelias svetimas kalbas, ypatingai mūsų laikais, kada be kalbų mokslo yra dar labai daug ir kitų darbų. Atrodo, kad pateisinamas būtų toks principas: *kiekvienas mažos tautos inteligentas turi gerai mokėti vieną svetimą kalbą.* Iš kitos pusės, taip pat turėtų būti principas: *mažose tautose negali būti vyraujančios vienos kurios svetimos kalbos.* Mažoms tautoms visados yra pavojinga savintis išskirtinai tik vieną kurią svetimą kalbą, nes su kalba visados ateina ne tik svetimos kultūrinės gėrybės, bet ir svetima mąstysena, svetimas stilius kūryboje ir svetimi nusiteikimai. Dėl to negera, jeigu maža tauta pasiduoda išskirtinei vienos kurios didesnės tautos kultūrinei įtakai. Mažos tautos turi ypatingai saugoti savo kultūrinį originalumą. Šiam reikalui būtina vienos tautos kultūrinę įtaką atsverti kitos tautos įtaka. Įvairių svetimų kalbų buvimas mažoje tautoje kaip tik sudaro tokią pusiausvyrą tarp svetimų įtakų ir geriau saugo kultūrinį tautos originalumą bei savarankiškumą. Štai kodėl reikalinga mažoms tautoms mokėti keletą svetimų kalbų, bet neleisti viešpatauti kuriai vienai.

Kai šituos principus taikome mokykliniam darbui, gauname tokias praktines išvadas. Visų pirma *mokykloje turėtų būti dėstoma tiktai viena kuri svetima naujoji kalba.* Vadinamų *antrinių* svetimų naujųjų kalbų mokyklose neturėtų būti. Antrinės kalbos mokymas yra nenaudingas ir netikslingas. Turėdama nedaug pamokų,

tokia kalba mokinio nėra pakankamai pasisavinama. Baigęs mokyklą žmogus antrine kalba nesugeba nei kalbėti, nei naudotis literatūra. Argumentas, kad mokykla duoda kalbos pagrindus gramatikos ir žodyno pavidalais, neišlaiko kritikos, nes tokius pagrindus galima, baigus mokyklą, įsigyti žymiai greičiau ir be skriaudos kitiems dalykams, negu būnant mokykloje. Pedagoginiu atžvilgiu antrinių kalbų mokymas taip pat yra netikslingas. Pačių elementarinių kalbos dėsnių pasisavinimas naujosiose kalbose neturi lavinamosios reikšmės. Šitoji reikšmė atsiranda tik tada, kai kalba yra pasisavinama ligi josios pagrindų, kai suvokiama kalbos dvasia, josios stilius, josios logika. Tuo tarpu antrinių kalbų mokymas nuo viso to lieka labai toli. Todėl pedagoginės lavinamosios įtakos iš tokio mokymo mokinys nespėja patirti.

Antrinių kalbų pamokos turėtų užleisti vietą vad. *pagrindinei kalbai.* Mokyklose turėtų būti tik viena naujoji svetima kalba - būtent *pagrindinė.* Užtat ji turėtų būti išmokoma taip, kad mokyklą baigę mokiniai galėtų laisvai šia kalba kalbėti ir naudotis josios literatūra.

Antra praktinė išvada iš aukščiau minėtų principų yra ši: *mokyklose turėtų būti įvairios pagrindinės kalbos.* Jeigu reikalaujama, kad mažų tautų kultūrininkai mokėtų daug kalbų, yra būtina padaryti, kad įvairiose mokyklose pagrindinės kalbos būtų įvairios. Mažai tautai yra tiesiog nesusipratimas turėti visose mokyklose vieną ir tą pačią pagrindinę kalbą. Pagrindinės kalbos turėtų būti įvairios. Konkrečiai kalbant apie mūsų lietuviškąją mokyklą, tektų pastebėti, kad mes šiuo atžvilgiu, kaip ir daugelyje kitur, einame nuo vieno vienašališkumo prie kito. Iš sykio mūsų mokyklose buvo visur ta pati pagrindinė vokiečių kalba. Dabar ji pakeista taip pat visur ta pačia prancūzų kalba. Tai yra šokinėjimas be jokio reikalo ir tikslo, šokinėjimas vienašališkas, nepedagogiškas ir netautiškas. *Mūsų mokyklos turėtų būti padalintos kalbų atžvilgiu bent į tris grupes: vienose būtų pagrindinė vokiečių kalba, kitose - prancūzų, trečiose - anglų.* Galima dar būtų turėti keletą gimnazijų su pagrindine rusų kalba. Jokių antrinių svetimų naujųjų kalbų daugiau neturėtų būti. Pagrindinės kalbos mokymas turėtų būti žymiai sustiprintas. Tokiu būdu iš mūsų mokyklų galėtų išeiti

žmonių, kurių vieni gerai mokėtų vokiškai, kiti prancūziškai, treti angliškai. Mes paruoštume kadrą atstovų, kurie galėtų kultūriškai bendradarbiauti su visomis Vakarų Europos tautomis.

4. Tautinės kultūros mokslas

Savarankiškumo principas ugdo savarankiškus ir originalius tautinės kultūros kūrėjus. Svetimų kalbų mokymas parengia žmones vaisingai bendrauti su kitomis tautomis. Šiuo atžvilgiu mokykla gerai patarnauja tautinei kultūrai kurti ir anttautinėms problemoms spręsti, vadinasi, abiem pirmiesiems nacijos uždaviniams. Tuo tarpu trečiasis uždavinys arba tautinio pašaukimo vykdymas šiomis priemonėmis taip pat iš dalies yra realizuojamas. Vis dėlto jam aiškiau suprasti reikalinga yra mokykloje specialaus mokslo, kurį mes vadiname *tautinės kultūros mokslu.*

Tautinės kultūros mokslas būtų savotiška tautos istoriosofija, kuri mokinius giliau įvestų į tautos gyvenimą, supažindintų juos su tautine kultūra, su tautiniu pašaukimu ir su jo vykdymo sąlygomis. Tautinė istorija, kaip dėstomasis dalykas, šio uždavinio neatlieka. Ji tautos gyvenimą ne tiek aiškina, kiek aprašo. Tuo tarpu gilesniam tautos supratimui, ypač supratimui, koks yra tautinis pašaukimas, nepakanka tiktai pažinti tautos praeitį. Čia būtina yra suprasti jos dabartį ir nuvokti josios ateities perspektyvas. Paprastąją todėl tautos istoriją turėtų papildyti gilesnis tautos gyvenimo aiškinimas. Šiuo metu, kada tautinis principas skverbiasi į visas objektyvinio gyvenimo sritis, toksai tautinės kultūros mokslas būtų labai reikalingas.

Šio mokslo apimtis suimtų savin svarbiausias tautos gyvenimo problemas. Pirmoje eilėje *tautinės individualybės problemą:* josios susidarymą, josios elementus, rasės, gyvenamosios aplinkos, istorinio likimo vaidmenį. Tautinė individualybė yra pagrindinis apsprendžiamasis tautos gyvenimo veiksnys. Todėl ji turėtų būti pirmoje eilėje giliau pažinta. Toliau, tautinės kultūros mokslas apimtų pačios *kultūros problemą,* būtent, kaip kultūra reiškiasi tautoje, kokiomis lytimis ji formuojasi, kaip apskritai tautinė individualybė pasirodo tautinėje kultūroje. Tautinė

kultūra yra tautinės individualybės objektyvacija regimais pavidalais, kurių analizė turėtų mokinius giliau įvesti į savos tautos pažinimą. Galop tautinės kultūros mokslas apimtų *tautinio pašaukimo* problemą: jo pagrindus, jo esmę, jo uždavinius ir vykdymo sąlygas. Tautinio pašaukimo vykdymas sudaro vieną iš svarbiausių tautos gyvenimo uždavinių. Todėl jaunimas turėtų būti gerai su juo susipažinęs.

Tautinės kultūros mokslas kiekvienoje tautoje turi būti kitoks, nes kiekviena tauta turi kitokią individualybę, kuria kitokią kultūrą ir realizuoja kitokį pašaukimą. Vis dėlto vienu atžvilgiu jis yra bendras visoms tautoms, būtent, kad *jis atbaigia kraštotyros principo realizavimą.* Kraštotyros principas yra ryškus žemesniuose lavinimo laipsniuose. Bet kylant aukštyn, jo vaidmuo menkėja. Aukštesnėse klasėse jo beveik nežymu. Tuo tarpu tautinės kultūros mokslo įvedimas į aukštesnes klases kraštotyros principą išbaigtų savyje ir juo atbaigtų apskritai tautinį auklėjimą mokykloje. Mokiniai čia giliau susipažintų su savos tautos gyvenimu ir įsisąmonintų visus tuos nusiteikimus ir visas tas ypatybes, kurie juose būtų suformuoti. Tautinės kultūros mokslas būtų ir mokyklos darbo atbaigimas tautinio auklėjimo srityje.

P a b a i g a

Mokyklos, kaip įstaigos, vaidmuo tautiniame auklėjime

1. Mokyklos pastatas ir jo aplinka

Tautinis auklėjimas, kaip principas, reikalauja, kad tautinė individualybė būtų išvystoma ne tik pamokų metu, bet kad visa mokyklos sąranga eitų tautinio auklėjimo linkme. Tiek pats mokyklos pastatas, tiek jo aplinka turi turėti tautiškų bruožų, kurie nesąmoningai darytų mokiniams įtakos ir juos auklėtų. Mes esame auklėjami ne tik to, ką pažįstame savo protu, bet ir visų tų daiktų, su kuriais susiduriame. Todėl negera yra, kai mokyklos darbas eina viena linkme, o nesąmoninga įtaka iš mokyklos pastato

ir jo aplinkos stumia mokinį kita linkme. Sąmoningi ir nesąmoningi veiksniai tautiniame auklėjime turi būti suderinti.

Visų pirma *mokyklos namas turėtų būti aiškiai tautiško stiliaus.* Tautiškas stilius glūdi pagrindinių tautos architektūros ypatybių suderinime su gamtine aplinka. Mokyklos pastatas neturi būti svetimas tam kraštovaizdžiui, kuriame jis stovi. Jeigu mes reikalaujame, kad gamtinės ir kultūrinės įtakos susiderintų mokinio sieloje, tai visų pirma turime reikalauti, kad šitoks susiderinimas būtų įvykdytas tarp mokyklos namo ir jį supančios gamtos. Dėl to reikia papeikti tokią mokyklų statybą, kurios projektus gamina žmonės be ryšio su kraštovaizdžiu, be ryšio su tautinės architektūros esme. *Mokykloms statyti turi būti specialūs žmonės, kurie žinotų ne tik statybos, bet ir pedagogikos ir tautiškumo dėsnius.* Galima mokyklos statybą standartizuoti. Bet šitie standartai arba nustatyti mokyklų namų tipai turi būti sudaryti pagal pagrindinius kraštovaizdžio tipus. Mūsų šalies kraštovaizdžiai vis dėlto yra gana įvairūs. Todėl vieno mokyklos namo tipo visam kraštui negali būti. Kas tinka Aukštaitijai, tas netiks Žemaitijai. Zanavykų lygumos reikalauja kitokio mokyklos namo stiliaus negu Dzūkijos kalneliai. Mokyklos namas turi tapti organiška kraštovaizdžio dalimi, todėl jis turi būti gerai su aplinka suderintas.

Mokyklos *vidus ir viršus* turi būti taip sutvarkytas, kad kiekvienas mokinio pažvelgimas nejučiomis jį pakreiptų tautos gyvenimo linkme. Valstybės ženklas, žymių tautos žmonių atvaizdai, svarbesnių tautos gyvenimo įvykių paveikslai turėtų puošti klasių ir koridorių sienas. *Mūsų mokykloms baisiai trūksta paveikslų.* Mūsų mokyklų sienos yra tuščios arba nukabinėtos zoologijos bei botanikos paveikslais. O kas pedagoginiu ir psichologiniu atžvilgiu yra geriau, ar nuolatos žiūrėti į smauglį boa, ar į mūšį ties Žalgiriu, gali pasakyti kiekvienas. Viešose ir lengvai prieinamose vietose galėtų būti pakabintos tam tikros diagramos, vaizduojančios tautos augimą, jos sienų kitimą, jos tarmių santykius, ūkio, pramonės, prekybos gyvenimą, valstybės aparato santvarką, mokyklų sistemą ir kitus tautos gyvenimą liečiančius dalykus.

Mokyklos *aplinka* taip pat turi išreikšti tautos charakterį. Mokyklos sodas, gėlynas ir apskritai laisvas nuo trobesių sklypas tu-

ri būti taip sutvarkytas, kad šitoje santvarkoje nebūtų svetimų tautos dvasiai ir papročiams priemaišų. Todėl lietuviškos mokyklos sode statyti graikiškų nimfų ar satyrų statulas yra nusikaltimas tautiškumui. Mokyklos aplinkoje turi įsikūnyti tautos dvasia ir tautos tradicijos.

2. Mokytojas ir jo asmenybė

Visų šitų dalykų tvarkytojas ir didžiausias tautinio auklėjimo veikėjas yra *mokytojas.* Apskritai yra sakoma, kad mokytojas auklėja ne tuo, ką jis sako, bet tuo, kas jis yra. Šitas dėsnis tautiniame auklėjime yra ypatingai reikšmingas. Ilgos kalbos apie tautiškumą, apie patriotizmą mokiniams yra kuo mažiausiai naudingos. *Mokytojas negali būti geras tautinio auklėjimo veikėjas, jeigu jo paties tautinė individualybė yra skurdi, neišvystyta, jeigu jis nemoka tautiškai mąstyti, jei jo gimtoji kalba yra pilna svetimų priemaišų tiek žodyno, tiek sintaksės ir net tarties atžvilgiu, jeigu jis neturi skonio tautos meno kūriniams, jeigu jis nejaučia ir nepergyvena ypatingo ryšio su gimtuoju kraštu ir su savos tautos žmonėmis.* Tautinės individualybės visapusiškas išskleidimas yra ypatingai reikalingas pačiam mokytojui, nes tik tokiu būdu jis sugebės tautines ypatybes spinduliuoti į aplinką ir jomis pažadinti tautines užuomazgas savo mokiniuose. Tai ypač reikia pasakyti apie tuos mokytojus, kurie mokyklose dėsto visus minėtus dalykus. Gimtosios kalbos ir literatūros, paišybos ir muzikos, tikybos, istorijos, geografijos, karinio parengimo mokytojai turi būti pilnutinės tautinės asmenybės, vadinasi, geri patriotai ir uolūs tautinės kultūros darbininkai.

Bet mokytojas tautiškai auklėja ne tik savo asmeniu, bet ir savo *žodžiu.* Žodis visados yra galinga auklėjimo priemonė. Dėl to ir tautiniame auklėjime žodžio galios negalima niekinti, nors josios ir nereikia perdėti. Progų tautiniams pamokymams žodžiu atsiranda labai dažnai: tautinės šventės, žymesnių žmonių sukaktys, mirtys, tautiniai ar tarptautiniai laimėjimai, svarbesnės sutartys su kitomis valstybėmis - vis tai yra medžiaga, kurią galima panaudoti tautiniam auklėjimui. Bet reikia pastebėti, kad tokie minėjimai turi būti labai pedagogiškai suorganizuoti. Jų ilgumas,

dažnumas ir nuobodumas yra didžiausi tautinio auklėjimo priešai. Ilgos, menkai parengtos, moralizuojančio turinio kalbos čia yra ne vietoje. *Žodį reikia gerbti.* Todėl nedera juo švaistytis be reikalo, jau yra praėję humanizmo laikai, kada buvo žavimasi tik žodžių ir sakinių skambėjimu. Mes jau reikalaujame minties. Tautinių minėjimų progomis mokiniai turi šį tą sužinoti, ko jie dar nežinojo, jie turi šį tą pajausti, ko dar nebuvo pajautę. Tik tada tokie minėjimai bus vaisingi tautiniu atžvilgiu. Kai jie virsta tik formalinių ceremonijų atlikimu, jie yra nenaudingi visais atžvilgiais. Jeigu dar galima tokį formalizmą pateisinti suaugusioje visuomenėje, tai mokykloje jam yra ne vieta.

Mokyklos tad vaidmuo tautiniame auklėjime yra labai svarbus. Šalia šeimos, valstybės ir Bažnyčios mokykla šiuo metu yra labiausiai organizuotas tautinio auklėjimo veiksnys. Todėl *tautinio auklėjimo principą joje išplėsti taip, kad jis apimtų visas mokyklos darbo sritis, yra pagrindinis šių dienų mokyklų santvarkos uždavinys.*

ATITAUTINIMAS IR JO BŪDAI

Įvado žodis

Kai Pietuose lenkai, o Vakaruose vokiečiai tiesiog su įniršimu stengiasi neleisti užgydyt jų pačių padarytų mums nutautinimo žaizdų - iš tikro šiuo metu mūsų tautai kyla rimtas *atitautinimo* klausimas, nuo kurio išsprendimo pareis mūsų laimėjimai tuose sužeistuose kraštuose. O jų turime nemaža. Visas lenkų pasienis dar nėra nuoširdžiai suaugęs su lietuviškumu. Laikraščiai kartas nuo karto praneša net apie išdavikiškus žygius šitose vietose. Mokytojai pasakoja apie visas tas sunkenybes, kurių tenka patirti dirbant aplenkintuose kraštuose. Bet ypačiai didelio susirūpinimo kelia Klaipėdos kraštas. Vokiečiai kiek galėdami stengiasi, kad vokietybė čia ne tik nemažėtų, bet, priešingai, dar labiau plistų. Ir tam reikalui jie naudoja visas priemones. Naivu būtų manyti, kad kuomet nors vokiečiai atsisakytų nuo savo siekimų. „Vokiečių ateitis, - sako Hansas Altmanas, - yra neįmanoma, nepersunkus pasaulio vokiškąja mintimi. Aukšta kultūra duoda mums teisės visomis išgalėmis perteikti pasauliui vokiškąjį būdą"[1]. Šitas gana atviras pasisakymas yra vienokiu ar kitokiu būdu savas visiems vokiečiams, pradedant kaimo gyventojais ir baigiant filosofais. Jau nuo J. G. Fichte's laikų, kuris savo veikale *Reden an die deutsche Nation* įtikinėjo vokiečius, kad jie esą geriausi iš visos germaniškosios rasės, visi rašytojai nuolat kalė žmonėms į galvą, kad tik vokiečių tauta yra verta tikrai kultūringos tautos vardo. Tautų lygybės idėja vokiečiuose neturi nei pasisekimo, nei net

[1] Wie es zum Weltkrieg kam., III Aufl., 1916, Berlin, p. 31.

pripažinimo. Toks, rodos, idealistas, kaip Maxas Scheleris, savo knygoje *Nation und Weltanschauung* aiškiai pasako, kad vokiečiai tautų nelaiko lygiomis, kaip prancūzai, ir šitą nusistatymą palieka nuteisti istorijai. Galimas daiktas, kad istorija jį ir nuteis. Bet tuo tarpu mums tenka atkreipti į jį dėmesys, nes jo pasekmes mes jaučiame kiekvieną kartą vis skaudžiau.

Atplėštą tautos dalelę ir keletą šimtmečių buvusią svetimam kūne, žinoma, sunku yra vėl prigydyti, ir šitas darbas neina greitai. Atitautinimo vyksmas yra labai lėtas ir reikalauja gabių rankų. Tai ypač pasakytina apie mus, kurie susiduriame, be to, dar su tokia stipria svetimųjų pagalba nutautintam gaivalui. Ir vis dėlto mes turime smarkiai dirbti, nes kiekvienas pasivėlinimas gali būti nebeatitaisomas. Visa tai pateisina norą iškelti atitautinimo problemą ir panagrinėti ją pedagoginiu atžvilgiu, nes *atitautinimo problema iš esmės yra pedagoginė problema.* Tautinis auklėjimas apima ne tik ugdymą tų, kurie yra sveiki tautybės atžvilgiu, bet ir tų, kurie yra sužeisti ir todėl reikalauja ypatingos globos ir ypatingų ugdymo metodų. Visa tai šitas straipsnis ir bandys iškelti, pirma išaiškinęs atitautinimo prasmę ir jo pobūdį.

I. Atitautinimo prasmė ir pobūdis

1. Nutautinimo politikos smerktinumas

Užsiminus apie atitautinimą, tuoj ateina galvon *nutautinimo* klausimas. Todėl negalima tylomis pro jį praeiti, tuo labiau kad jis parodo ir pačio atitautinimo prasmę. Juk atitautinimas yra atitaisymas tų blogybių, kurių pridirbo nutautinimas, o šis savo ruožtu yra ne kas kita, kaip pastangos sugriauti žmoguje vienos tautybės žymes ir jų vietoj prigydyti kitos. Kokios tad vertės yra šios pastangos?

Žmonija nėra vienlypė masė, susidedanti tik iš paskirų individų ir vienodų tautų. „Pasaulio dvasią galima palyginti su orkestru, kuriam reikalingi visi muzikos instrumentai" (R. Cur-

tius). Šituos instrumentus kaip tik ir sudaro *tautos,* skirtingos viena nuo kitos ir fiziniu savo tipu, ir dvasiniu savo charakteriu. Žmonija yra išsisklaidžiusi tautomis būtinu būdu. Jau filosofas H. Grotius pastebėjo, kad „Dievas ne visoms žemės dalims visa suteikė, bet šalimis išskirstė savo dovanas, kad žmonės sudarytų bendruomenę, vieni kitų padedami". Ir šiandien mes negalime nė Įsivaizduoti kitokios žmonijos, kaip tik *tautų* susivienijimo pavidalu. „Grynoji žmonija", apie kurią svajoja kosmopolitai, yra ne tik utopija, bet ir bespalvė, bekraujė, nevaisinga idėja. Ir todėl labai teisingai yra pasakęs J. G. Fichte, kad „tik tame nematomame, savoms akims paslėptame, tautų savotiškume, kuris ankštai yra susijęs su pirmykščio gyvenimo versmėmis, glūdi ir dabartinio, ir būsimo žmonijos vertingumo, dorybės ir nuopelno laidas".[2] Pavertimas žmonijos vienlype mase būtų ne kas kita, kaip tos pačios žmonijos paženklinimas išsekimo ženklu. Prieš kosmopolitų pageidavimus, istorijos vyksmas eina ne prie tautybių naikinimo, bet dar prie didesnio jų ištobulinimo ir kartu suderinimo vienos su kita į vieną puikų visuotinės žmonijos vainiką. Tautos bus amžinai, ir tik jų buvimas duoda pagrindo kalbėti apie visos žmonijos bendruomenę. „Mes esame įsitikinę, - rašo F. Benthinas, - kad pasaulio gale bus ne viena *viso* pasaulio kultūra, bet žydintis Dievo sodas *įvairiausių* kultūrų"[3], kultūrų, sukurtų paskirų tautų ir kartu sujungtų anttautinių idėjų pagalba į vieną visuotinę kultūrą. Tauta yra pagrindas žmonijos bendruomenei, ir tautinė kultūra yra pagrindas žmonijos kultūrai.

Dar ryškesnę tautos įtaką matome *individui ir jo gyvenimui.* Paskiras žmogus nesantykiuoja nei su žmonija, nei su visuotine kultūra betarpiškai, *bet tik per savo tautą ir per jos kultūrą.* Tai atsitinka dėl to, kad individas, gimęs ir augęs tautoj, negali izoliuotas nei mąstyti, nei veikti apskritai žmoniškai, nes visuomet yra sąlygojamas tų tautinių lyčių, kurias jis pasisavino, šv. Augustino žodžiais

[2] Reden an die deutsche Nation, Berlin, 1808, p. 423.

[3] Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, v. W. Rein. II, Aufl. 2 Bd. str. „Nationale Erziehung", Langensalza, 1904, p. 553.

betariant, su „auklės glamonėjimais". „Tarp individo, per daug linkusio savo vienatvėj prie egoizmo, - sako prof. Šalkauskis, - ir žmonijos, per maža sutrauktos draugijos ir todėl ne visada turinčios pakankamai vykdytinės jėgos, laisvoji tauta privalo iš tikro tapti jungiamąja grandimi".[4] Šitas jungiamasis tautos vaidmuo yra svarbus ir žmonijai, sudarydamas pamatą visuotinei draugijai bei visuotinei kultūrai, ir pačiam individui, duodamas jam realios dirvos jojo darbams. Tauta daro nepakeičiamos įtakos ir individo išsivystymo pradžiai, ir pabaigai. Būdama, kaip prasmingai pastebi V. Solovjovas, „tiesioginė individo tąsa ir praplėtimas", tauta apsprendžia individą visu plotu dar jojo lopšyje. Žmogus yra suaugęs su savo tautos individualybe ne tik kūnu, bet ir savo mąstymu, ir savo doriniu charakteriu, ir estetiniu nusiteikimu, ir net religiniu reiškimosi būdu. „Tautybė iš pagrindo yra tas individualybės ratas, kuris iš visų pusių apsiaučia individą, papildo jo asmens buitį ir patiekia būtinas sąlygas pilnutiniam jo gyvenimui".[5] Individo išsivystymo tobulumas kaip tik ir pareina nuo to, kiek jis įauga į šitas jo tautybės patiektas sąlygas. *Tautinės individualybės išryškinimas savyje padeda išryškinti ir asmeninę individualybę.* Ir pilnai išsivysčiusiu negalima laikyti to žmogaus, kuris nėra ligi gelmių suaugęs su savo tauta. Šito paslaptingo ir kartu labai konkretaus suaugimo stoka bus matyti visuose tokio asmens darbuose: jie neturės ryškios lyties, bus bespalviai, bekraujai, nes trūks gimtosios žemės syvų. Todėl prof. Šalkauskio posakis, kad „pilnutinis individas tegalimas pilnutinėje tautoje"[6], yra teisingas, kalbant ne tik apie tautos pilnatvę, bet ir apie individo.

Šitie pasvarstymai apie tautybės reikšmę buvo mums reikalingi tam, kad galėtume jau iš karto pamatyti, ko verta yra nutautinimo politika. Jeigu individas pilnutinio savo išsivystymo gali pasiekti tik būdamas glaudžiai susijęs su tautine individualybe, tai jį nutautinti, vadinasi, suardyti jame tautinę individualybę, reiškia kartu atitverti jį neperžengiama tvora nuo pilnutinio išsisklei-

[4] „Romuva", 1921, nr. 1, p. 24.
[5] Prof. *St. Šalkauskis.* „Romuva", 1921, nr. 1, p. 21.
[6] „Romuva", 1921, nr. 1, p. 24.

dimo ir tuo pačiu nuo produktingesnės kultūrinės kūrybos. Pakeiskite žmogaus gyvenimo vietą, sąlygas, profesiją, pašaukimą, tuo dar nepadarysite jam didelės skriaudos. Bet priverskite jį pakeisti savo temperamentą - ir jūs jį sulaužysite. Tas pat yra ir su tauta. Nutautinta tauta darosi sulaužyta tauta. Dar daugiau, tauta net nėra giliausia prasme nutautinama, bet pamažu išnaikinama. „Šalia tikėjimo, - sako J. V. Siwersas, - švenčiausi žmogui dalykai yra gimtoji jo kalba ir teisė. Jie sudaro tą šventą trejybę, kuri kovoje kartu laimi arba žūva. Būdamas šitiems dalykams ištikimas, žmogus yra teisingas, drąsus, stiprus, pasiaukojąs, kilnus, - juos išplėšus, jis tampa sukirmijęs, melagis, bailus, silpnas, savanaudis, neteisingas, ciniškas..."[7] Ar tik ne čia rasime išaiškinimą, kodėl nutautinti arba nureliginti žmonės darosi tiesiog fanatiški kovotojai su paliktąja tautybe arba religija? Tautos savo dvasios gelmėmis nujaučia šitą gresiantį išsigimimą, ir todėl niekam taip turbūt gaivalingai nesipriešina, kaip nutautinimui. Tai instinktyvus savisaugos jausmas, tai pačios prigimties pastangos apsaugoti nuo sudužimo tai, ką joms sukūrė jų istorija, jų tėvynė, jų kultūra.

Nutautinimo problema nėra tik politinė, bet ir *etinė problema.* Fr. W. Försteris, kuris, kaip retai kas, drįsta principus taikyti ligi pat galo, ir šiuo atžvilgiu yra pastebėjęs, kad „tautinio organizmo išlaikymas yra daug gilesnė *dorinė* problema, negu politikai suvokia greita savo ranka ir trumpa akimi"[8]. Iš tikro, suardyti neliečiamą, pačios prigimties sukurtą tautos individualybę, pasmerkti ją lėtam išnykimui - tai yra blogas darbas ne tik kultūriniu atžvilgiu, bet ir etiniu - ir *jis vadinasi nuodėmė.* „Tautiškumas yra dorinis gėris... Norėti tautiškumą pašalinti arba išnaikinti būtų nusidėjimas žmonijai ir gamtai, kuri jį sukūrė, - sako J. Fels.[9] Prel. A. Dambrauskas eina dar toliau ir dar giliau įžiūri etinį nutautinimo blogumą. „Atėmimas iš žmogaus, - sako jis, - o tuo labiau iš

[7] Cit. *Fr.* W. *Förster.* Politische Ethik und politische Pädagogik. IV Aufl., München, 1922, p. 110.

[8] Politische Ethik und polit. Pädagogik, p. 470.

[9] Staatslexikon, v. H. Sacherer. III Bd., V Aufl. 1493 šp. str. „Nation". Freiburg, 1929.

visos tautos galios apreikšti savo turimąsias pajėgas yra ne tik didžiausioji žmonijos akivaizdoj neteisybė, bet ir *didžiausias nusidėjimas prieš Dievą"* (m. pbr.).[10] Ir jeigu šiandien net katalikai praeina tylomis pro nutautinimo problemą, tai tik dėl to, kad ligšiolinė mūsų etika labai smulkiai nagrinėjo asmens reikalus ir darbus, o neatkreipė dėmesio į bendruomenės etiką, kuri taip pat rastų nemaža kolektyviųjų nuodėmių ir kolektyviųjų kalčių. Šiandien reformacijos laikų šūkis „Kieno valdžia, to ir religija" laikomas barbarišku. Bet ar ne tokiu pat barbarišku reikia laikyti ir mūsų dienų šūkį „Kieno valdžia, to ir tautybė"? *Prijungti karo metu žmones prie savo valstybės tai dar nereiškia prijungti juos prie savo tautybės.* Ir ateis laikas, kada nutautinimo politika bus tokiu pat visuotinio pasmerkimo objektu, kokiu šiandien yra XVI amžiaus nureliginimo politika.

2. Atitautinimo prasmė

Jeigu yra smerktinas nutautinimas, tai visai ką kita reikia pasakyti apie *atitautinimą.* Atitautinimas yra atitaisymas tų blogybių, kurių padarė nutautinimas. Tai yra tiesiog išganingas darbas tiems, kurie jau buvo pasmerkti lėtai išnykti, kad užleistų vietą svetimos tautybės gaivalui. Atitautinimas *tautos atžvilgiu* visų pirma yra prijungimas iš naujo jau atplėštos dalies prie kamieno. Ne visada galima kalbėti apie politinį prijungimą. Bet ne jis svarbu atitautinimui. Žinoma, politinis tautos apsisprendimas yra puiki sąlyga ir pačiai tautybei ugdyti, ir atitaisyti nutautinimo padarytas skriaudas. Bet tai yra tik sąlyga. Nutautintą tautos dalį galima atitautinti ir neprijungus politiškai. Ne visada tai net ir galima padaryti, pvz., kai kalbama apie nutautintą arba nutautėjusią išeiviją. Jeigu tad politinis prijungimas yra tik pageidaujamas, tai kultūrinis yra *būtinas.* Sužeistoji ir net apmirusioji tautybė tik tada atsigauna, kai tautinės kultūros syvai pradeda vaikščioti po visą tą apmirusią dalį, kai įsiskverbia į visas josios sritis, ją tiesiog persunkia ir

[10] „Draugija", 1908, nr. 13, p. 66.

panardina. Nutautintiems žmonėms daug daugiau reikalinga šitos gyvos, šviežios tautinės kultūros, šitų ryškių tautinių lyčių negu kitiems. Jos turi ne tik iš viršaus prijungti juos prie visos tautos, bet ir iš vidaus pažadinti apmirusias tautiškas jėgas, užgydyti padarytas žaizdas, atgaivinti nuslopintą jų tautinę individualybę. Todėl visi moralizuojantieji pamokymai ir graudinimai, taikomi nutautintiems žmonėms, nueis niekais, jei šitie žmonės nebus iš vidaus surišti su gyva tautos kultūra, jei nepajaus, kad jų kultūriniam gyvenime pradeda tekėti kažkokios naujos srovės, naujos, bet kartu taip labai savos, primenančios kažką užmirštą, bet kartu gražų ir artimą. *Kultūrinis prijungimas, tiesiog stiprus nutautintos dalies sujungimas su tautos kultūra, sudaro atitautinimo esmę.*

Šitas kultūrinis prijungimas grąžina nutautintą dalį į savą tėvynę, tą, pasak E. Arndto, „visų pavidalų motiną", kuri tik viena duoda tautos kultūrai neatstojamą ir nepakartojamą pobūdį. Nutautinimo veiksmu atplėštoji dalis buvo pasmerkta kultūriniam bespalviškumui ir tiesiog nevaisingumui. Atitautinimas jai vėl grąžina kultūrinės jėgos, trykštančios iš atitaisytos tautinės individualybės ir apsireiškiančios kartais dar gausingesniais ir dar savotiškesniais kūrybiniais žygiais.

Jeigu žiūrėsime į atitautinimą *teisės atžvilgiu,* tai kaip nutautinimas buvo prigimtosios teisės sulaužymas, taip atitautinimas yra šitos teisės atitaisymas. Tai amžinas pabrėžimas, kad tautinė individualybė yra neliečiama, kaip ir asmeninė individualybė. Todėl teisė atitautinti yra prigimties teisė. Kaip prigimtis tautinę individualybę kuria, kaip ją saugo, taip prigimtis ir duoda teisės ją sužeistą gydyti. Žinoma, praktikoj labai dažnai susipina dviejų tautybių interesai, ir kas vienai yra atitautinimas, tai kitai - nutautinimas. Vis dėlto net ir čia nėra taip sunku įžiūrėti, katroj pusėj yra tiesa ir kas yra atitautintojas, o kas nutautintojas. *Ne žemė privalo spręsti tą ginčą, bet žmonės.* Jei žemės gabalas istoriškai ir priklauso vienai tautai, bet jei šios tautos žmonių čia jau nėra, jei jų vietoj gyvena kolonistai, vargu ar tuomet bus galima kalbėti apie šito krašto atitautinimą. Tai bus jau nutautinimas.

3. *Pedagoginis atitautinimo pobūdis*

Dabar mums paaiški *pedagoginis* atitautinimo pobūdis. Atitautinimas yra vienas iš tautinio auklėjimo veiksmų ir būtent tas, kuris kreipiamas į sužeistąją ir apmirusiąją tautos dalį, kad joje vėl pažadintų tautinę individualybę ir pastūmėtų ją į sėkmingesnę kultūrinę kūrybą. Čia tad ir išeina aikštėn atitautinamojo darbo sunkumas. Jis privalo neleisti, kad nutautintoji arba nutautėjusi dalis atsiliktų kultūroje, ir iš kitos pusės, jis privalo smarkiu žingsniu stumti priekin jos tautinės individualybės išsivystymą, kuris neišvengiamai buvo atsilikęs. Nutautintoji dalis turi pasivyti visos tautos pasiektąjį subrendimo laipsnį, turi jai prilygti ir stoti kartu su ja į kultūrinį darbą. Todėl jei tautinis auklėjimas yra reikalingas tautai apskritai, tai ypačiai jis reikalingas nutautintai josios daliai. Sveika tautinė individualybė gali išsiskleisti ir savaimingai, nors, žinoma, tai niekuomet nėra pageidaujama. Viena prigimtis, be kultūros pagalbos, niekad nieko negali išplėsti ligi tokio tobulumo, jog jis jau būtų visai tinkamas savo tikslui. Savaimingumas privalo visados būti papildytas sąmoningumu, ir prigimtis - kultūra. Tik ten, kur sueina sutartinėn smarkus prigimties veržimasis ir smarkios kultūrinės žmogaus pastangos, - tik ten galima laukti puikių išdavų. Bet ypač sąmoningas žmogaus prisidėjimas yra reikalingas ten, kur prigimtis yra apardyta, kur josios dėsniai veikia netikslingai, kur natūrali jų eiga buvo iškreipta pašalinių veiksnių. Čia sąmoningas kultūrinis veikimas turi būti dvigubas: jis turi atitaisyti tai, kas iškreipta, ir kartu stumti priekin šitą sužeistąjį padarą. *Vienos* prigimties čia niekados neužtenka. Taigi *viena* prigimtis negali tinkamai atitaisyti nė nutautinimu iškreiptos tautinės individualybės. Palikta viena sau, ji skurs, nyks ir, jeigu visiškai ir nežus, tai vegetuos šalia puikiai klestinčios visos tautos. Tai bus apdžiūvusi kamieno šaka. Todėl ji reikalinga ypatingos globos ir ypatingo susirūpinimo. *Atitautinimas yra spartesnis tautinės individualybės ugdymas,* yra ypatingas tautinio auklėjimo atvejis, nes čia ir auklėjimo *objektas* yra ypatingas.

Jeigu į atitautinimą žiūrime kaip į ugdomąjį veikimą, tai į atitautinamuosius žmones reikia žiūrėti kaip į *ugdymo objektą.* Bet

šitasai objektas nėra paprastas. Tai nėra nuoseklia prigimties ir istorinio išsivystymo eiga suformuota tautinė individualybė. Tai individualybė pažeista, svetimų gaivalų ir svetimų elementų prisigėrusi ir todėl ugdomajam darbe traktuotina kaip *nenormali*. Vadinasi, *atitautinimo objektas yra nenormalus tautinio auklėjimo objektas, ir atitautinimo pedagogika yra nenormaliųjų pedagogika.* Nesusipratimams išvengti čia pat reikia pastebėti, kad šitas nenormalumas yra kitoks negu individualinis nenormalumas, kaip ir pati kolektyvinė pedagogika yra kitokia negu individualinė. Vis dėlto tautiniam auklėjime į atitautinamąjį darbą reikia žiūrėti kaip į *tautiniu atžvilgiu* nenormaliųjų ugdymą.

Kokie bruožai yra charakteringi atitautinamiesiems žmonėms? Visų pirma yra aiškiai pastebima *jų dvilypė psichologija.* Senoji tautinė individualybė, apsireiškianti jų mąstysenoj, jų charakteryj, jų dailiojoj kūryboj, dar nėra išnykusi (ir tik dėl to galimas atitautinimas). Prigimties gelmėse ji dar teberusena ir tebedaro dar gana stiprios įtakos visam šitų žmonių gyvenimui. Vis dėlto ant jos jau yra susiformavęs svetimas sluoksnis, sudėtas iš svetimos tautinės individualybės elementų, kurie paviršiuje turi pirmenybę. Nutautintų žmonių galvosenoj ir josios išraiškoj - kalboj yra daug svetimų žodžių ir posakių, jų charakteryj yra žymus linkimas pasiduoti svetimoms sugestijoms, dailioji jų kūryba jau yra apvilkta svetimais drabužiais, ir fizinis jų tipas jau yra gavęs svetimo kraujo, atėjusio per mišrias vedybas. Bet šitos dvi tautinės individualybės dar nėra susiliejusios į vieną: naujoji dar nėra išstūmusi senosios - ir štai šitas faktas yra tos dvilypės psichologijos priežastis. Bet jis taip pat yra ir atitautinimo pagrindas. Kai senosios individualybės jau nebelieka, tuomet negalima kalbėti apie atitautinimą. Todėl atitautinimas, kaip tautinio auklėjimo darbas, savo plotu ne visados sutampa su atitautinimu, kaip politinio prijungimo išdava. Politinis „atitautinimas" ne kartą peržengia ribas ir virsta nutautinimu, kuriam taikytina tai, kas buvo aukščiau pasakyta apie nutautinimą.

Antroji charakteringa atitautinamųjų žmonių žymė yra *instinktyvus jų priešinimasis atitautinimo darbui.* Nutautintoji dalis niekados nepuola į glėbį savo tautai. Pradėjusi suaugti su svetima tautine

individualybe ir su svetima kultūra, ji į paliktąją tautą žiūri kaip į savo priešininkę ir ne kartą nekenčia jos net fanatiškiau už svetimuosius. Tai greičiausia yra pačios prigimties troškimas ramybės. Prasidėjus nutautinimo vyksmui, prigimtis purtėsi prieš ateinančias svetimas lytis. Nereikia manyti, kad nutautinimas arba nutautimas vyksta visai ramiai. Anaiptol! Tai yra didelių sukrėtimų laikas, ne kartą lydimas net ir labai skaudžių sąžinės konfliktų. Pirmoji karta visados pergyvena gilią tragediją. Ir tik laikas pamažu dildo padarytas žaizdas, kol pagaliau svetimas sluoksnis pridengia jas lyg kokiu plasteriu ir apmarina jų skausmą. Tuo tarpu atitautinimas vėl nori tą svetimą plasterį nuplėšti, vėl atnaujinti žaizdas ir jas gydyti jau *savais* vaistais. Čia gal ir rasime paaiškinimą, kodėl nutautintieji žmonės instinktyviai priešinasi atitautinimui. Tai yra ligonio baimė. Tad kokie švelnus, kokie rūpestingi ir sąžiningi privalo būti tie, kurie yra pašaukti dirbti atitautinimo darbą. Jų asmenyj turi susijungti gydytojas ir pedagogas. Jie turi būti specialistai ir tautinės medicinos, ir tautinės pedagogikos.

Konstatuodami šitą faktą, mes prieiname prie atitautinimo *veikėjų.* Atitautinimo veikėjai iš esmės yra *kolektyviški pedagogai.* Jie privalo *ugdyti* iškreiptą nutautintos dalies tautinę individualybę ir tai *sparčiai* ugdyti. Tad pedagoginio sugebėjimo, pedagoginio pasirengimo ir pedagoginio takto reikalavimai, specialiai pritaikyti kolektyvinei pedagogikai, yra *ypačiai* jiems statytini. Kas eina į atitautinimo darbą tik su *teisiniais ar sociologiniais* pabūklais, bet palikęs šalia *pedagogiką,* tas vargiai susilauks žymesnių laimėjimų. Gali net pasitaikyti, kad toks veikimas pasieks tik priešingų rezultatų: užuot nutautintą dalį prijungęs prie visos tautos, jis pastūmės ją dar labiau į svetimųjų glėbį. Ir tai, kas ne kartą primetama svetimųjų įtakai, yra ne kas kita, kaip netikęs savųjų veikimas.

Dėl atitautinimo objekto nenormalumo tautiniu atžvilgiu, ugdomasis darbas darosi labai sunkus, ir todėl atitautinimo veikėjų prisirengimas turi būti labai rūpestingas ir labai platus. Visų pirma *atitautinimo veikėjai privalo gerai pažinti atitautinamųjų tą dvilypę psichologiją.* O tai reikalauja ne tik išstudijuoti savą tautą,

bet ir tą, kurion nutautintoji dalis linksta, ne tik apatinį sluoksnį, bet ir viršutinį, nors jis ir yra svetimas. Todėl tarp ko kito dviejų kalbų mokėjimas atitautintojams yra *būtinas.* Toliau, *reikia taip pat gerai pažinti kultūrinius nutautintosios dalies santykius su svetima tauta.* Buvo minėta, kad atitautinimo darbo sėkmingumas pareina nuo to, kiek pasiseka nutautintąją dalį prijungti *kultūriniu* atžvilgiu prie paliktos tautos, tiesiog perlieti jai kultūrinių syvų. Viso to nebus galima tinkamai atlikti, nežinant, kiek ir kaip nutautintoji dalis yra susirišusi su svetima kultūra, kokios srovės turi toje vyraujančios reikšmės ir ar labai jos skiriasi nuo savos tautos tautinės kultūros. *Atitautintojas,* kaip ir kiekvienas pedagogas, *privalo būti kartu ir kultūros filosofas.* Socialinės nutautintojo krašto santvarkos pažinimas taip pat reikalingas. Ne kartą atitautinimo vyksmas neina reikiamu greičiu tik dėl to, kad šitiems žmonėms primetama svetima socialinė santvarka, sukelianti juose dar didesnį pasipriešinimą. Jei atitautinamoji dalis buvo pirmiau prijungta prie respublikos, o paskui tapo monarchijos ar diktatūros dalimi, sunku tikėti, kad atitautinimo darbas čia rastų palankios dirvos. Todėl tautinės pedagogikos atžvilgiu atitautinamųjų kraštų *autonomija* yra labai sveikas dalykas. Garantuodama žmonėms jų įprastąją santvarką, ji sumažina pasipriešinimą atitautinimo darbui. Išmintingų atitautintojų rankose šitoji autonomija yra puiki priemonė. Kiekvienas nenormalusis pedagogikoj naudojasi tam tikra „autonomija". Pedagogo uždavinys kaip tik ir yra pakreipti šitą suteiktą laisvę ugdymo reikalams. Tiesa, politiniu atžvilgiu atskirų kraštų autonomija gali sudaryti kartais ir keblumų. Bet čia jau politikų išminties dalykas palaikyti gerus ir nuoširdžius santykius tarp centro ir autonomiškų vienetų. Šitie santykiai labai svarbūs ir atitautinimo sėkmingumui. Ne paskutinėj vietoj stovi ir atitautinamojo krašto ekonominio gyvenimo pažinimas, reikalingas ypač tiems, kurie turi tiesioginių su juo santykių. Ekonominių šito krašto interesų surišimas su tautos ekonomika ne kartą padeda pagrindą sparčiam atitautinimo vyksmui.

Iš atitautinimo veikėjų taip pat reikalautina ir tinkamo nusistatymo pačio atitautinimo atžvilgiu. Jie turi gerai žinoti, kad

nutautinimo vyksmas yra labai lėtas. Tai yra gydymas ir ugdymas kartu, o tai neina greitai. *Kantrus laukimas,* tiesiog žvejo charakteris, atitautintojams yra būtina savybė. Karščiavimasis, šūkavimai, žodžiu, pigi agitacija čia turi paprastai kuo mažiausia pasisekimo. Atitautintojai taip pat neturi užmiršti, kad *atitautinimas yra vienas iš nenormaliųjų ugdymo darbų* ir kad todėl jis reikalauja daug *tolerancijos ir meilės.* Reikia toleruoti daug dalykų, kurie kartais yra net priešingi tautinei kultūrai. Bet juos reikia pakęsti iš viršaus, kertant šaknis viduje. Griebimasis prieš juos prievartos niekados neišeina naudon. Apie prievartos politiką atitautinimo darbe kalbėsime vėliau. Čia tik galima pažymėti, kad *kiekvienas prievartos žygis atitautinamajam krašte sulaiko atitautinimo vyksmą. Prievarta ir atitautinimo sėkmingumas yra atvirkštiniam santykyj.* Tai turi gerai žinoti ir jausti kiekvienas atitautintojas.

Bet ypač iš atitautintojų reikalautinas yra *tikrasis tautiškumas.* Pavyzdys turi begalinės reikšmės ne tik individualinėj, bet ir kolektyvinėj pedagogikoj. Tai yra nejaučiama įtaka ugdomajam, bet labai galinga ir labai pastovi. Kas yra atitautintojas tik dėl pinigo, kam savoji tauta yra tik pragyvenimo vieta, kam tautiškumas yra tik švenčių dalykas, pasidedamas į spintą kartu su franku, tas atitautinime nieko nelaimės. Ir vargas tam kraštui, kurio atitautinimo darbą yra paėmę tokie „atitautintojai". „Ne gražių žodžių, bet gražių darbų!" - tai yra šūkis kiekvieno sėkmingo kultūrinio veikimo, o ypač atitautinimo. Ir niekas gal taip nepažadina nutautintuose žmonėse paliktos tautybės ir kultūros pasiilgimo, kaip nuoširdus atitautintojų santykiavimas su savąja tauta ir su josios kultūra. Pastatyti prieš pilnutines asmenybes, pro kurių kiekvieną žygį trykšta nenudėvėtos, šviežios, gaivinančios lytys, kylančios iš glaudaus suaugimo su savo tautine individualybe, nutautinti arba nutautusieji žmonės savaime pasijunta tik atlaužos, tik skeveldros, kurių darbams trūksta spalvos ir charakterio. Sužadinti nutautintuose žmonėse jausmą, kad jie nėra pilnutiniai, reiškia atidaryti atitautinimui plačius vartus. Bet tai galima tik pastačius priešais pilnutinę tautinę individualybę.

II. Atitautinimo būdai

Atitautinimo būdai yra ne kas kita, kaip tos priemonės ir tie metodai, kurių pagalba stengiamasi gydyti ir ugdyti nutautintosios dalies individualybę. Pasvarstę patį atitautinimo darbą pedagoginiu atžvilgiu, negalime kitaip nagrinėti nė to darbo būdų, arba metodų. Bet kadangi atitautinimo darbas paprastai yra dirbamas ne paskirų asmenų savo pačių iniciatyva, o visos tautos ar valstybės, todėl šituos atitautinimo būdus mes vadiname *politikos* vardu. Vis dėlto šitą „politiką" čia vertinsime ne politiniu atžvilgiu, bet pedagoginiu.

1. Izoliacijos politika

Pirmutinis būdas, kurį pagunda gali atitautintojam pasiūlyti, yra vadinamoji *izoliacijos politika.* Juk atrodo labai natūralu visomis priemonėmis atitverti nutautintą ar nutautusią dalį nuo tos tautos, su kuria ji, nelaimei, buvo susirišusi. Žinoma, šitoks atitautinimo būdas galimas yra tik ten, kur nutautintoji dalis ir politiškai prijungiama prie buvusios paliktos tautos, sudarydama su ja vieną valstybę. Jutimas galios tuos „neištikimuosius" paimti į savo rankas iš tikro ne kartą sugundo valdovus izoliuoti nutautintą dalį svetimos valstybės ne tik politiniu, bet ir - svarbiausia - kultūriniu atžvilgiu. Tiesa, viduje svetimos tautybės sluoksnis nėra spaudžiamas ir gniuždomas jėga, kaip matysime prievartos politikoj, bet tik stengiamasi neleisti jai turėti jokių reikalų su svetima tauta.

Šitoks atitautinimo būdas turi sau panašų ugdymo būdą individualinėj pedagogikoj, kai susiduriama su nenormaliais asmenimis. Ir juos norima išugdyti atskyrus nuo visuomenės, uždarius tam tyčia skirtuose namuose. Vis dėlto, jeigu šitokia izoliacija kartais esti pateisinama individualinėj pedagogikoj, tai kolektyvinėj - šiuo atveju atitautinimo darbe - ji negali rasti pateisinimo.

Visų pirma izoliuotasai kraštas per daug staiga pasijunta atsidūręs naujuose santykiuose. Kultūriniai sveikosios dalies syvai nespėja taip greitai persunkti nutautusios dalies, ir ši atsiduria

labai nevaisingoje būklėje, tiesiog „dvasios sausroje", pasakytų asketai. Nutautinimo darbas surišo ją tūkstančiais siūlų su svetima tauta ir josios kultūra. Dabar staiga tie visi siūlai yra nutraukiami, bet jų vieton dar nieko nesuspėjama duoti. Toks staigus perversmas, tokia didi operacija negali būti sveika jau ir taip pažeistai tautiškai individualybei. Prie to kultūrinio neryškumo, kuris atsirado nutautinimo darbu, čia dar pridedamas kultūrinis tuštumas, ir viso to pasekmė gali būti tik dar didesnis šito krašto individualybės apardymas. Izoliacijos politika tuo būdu nutautintą dalį padaro dar labiau be savojo veido. Atskirti nuo pirmiau juos rišusios kultūros, jie netenka senojo pobūdžio, tuo tarpu pozityviai neugdomi, neįsigyja naujo. Izoliacija atitautinimo darbe negali būti vaisinga jau vien dėl to, kad ji yra grynai negatyvinis veiksnys, pedagogiškai kalbant, tai yra tik drausminimas be skatinimo. Tuo tarpu drausminimas tegali būti naudingas tik ten, kur pirmoj eilėj stovi skatinimas.

Žinoma, negalima neigti, kad izoliacija atitautinimo darbe *visiškai* nereikalinga. Yra įtakų, einančių iš svetimos tautos, nuo kurių būtinai reikia nutautintąją dalį izoliuoti. Bet paprastai šitoji izoliacija atsiranda savaime, jei kraštas prijungiamas ir politiškai. Jeigu ne, tuomet izoliaciją tegali sudaryti tik smarkus nutautintųjų prijungimas kultūriniu atžvilgiu. Vis dėlto šitoji izoliacija, būdama tiktai išvidinė, ne visada yra tiek sėkminga, kaip politinis atskyrimas. Bet šiuo atveju kitokios nė būti negali. Politinis atskyrimas nėra taip smarkiai pergyvenamas, ypač jeigu nesikėsinama prieš prijungtojo krašto socialinę santvarką, ir tai yra vienas iš atitautinimo pedagogikos reikalavimų. Tuo tarpu kultūrinis atskirojo krašto santykiavimas su svetima tauta privalo pasilikti. Atitautinimas nėra naujų drabužių užsivilkimas, bet išvidinis nutautintos dalies *perauklėjimas.* Todėl jis turi būti labai atsargus ir labai tolerantingas visam tam, kas tik gali būt pakenčiama. Kultūrinių santykių palaikymas nėra baisus, jei iš atitautintojų eina pakankamai planingas ir uolus kultūrinio prijungimo darbas. Žinoma, jei jo nėra, tuomet santykiavimas nutautintos dalies su svetimąja gali būt ir blogas. Bet čia reikia ne santykiavimą naikinti, o prieš jį pastatyti uolų ir pozityvų atitautinimo darbą.

2. *Prievartos politika*

Jeigu netikusi yra atitautinimo darbui izoliacijos politika, tai dar labiau netikusi, tiesiog smerktina yra vadinamoji *prievartos politika.* Tai ne kas kita, kaip labai pasenusi iš esmės netikusi „lazdos pedagogika", pritaikyta kolektyviniam ugdymui.

Prievartos politikos esmė yra jėgos pagalba užspausti svetimosios tautybės kiekvieną apraišką ir taip pat jėga brukti senosios tautybės lytis. Prievartos politika atitautinime yra tikroji sesuo prievartos politikos nutautinime. Todėl ji paprastai seka šios pastarosios pėdomis: uždraudžia svetimą kalbą, svetimą spaudą, keičia socialinę santvarką, o vietoj to *įsako* visa tai, kas eina iš atitautintojų.

Nereikia daug aiškinti, kad šitoks atitautinimo būdas labai dažnai sulaukia visai priešingų rezultatų. Tautiškumą suteikia žmogui ne oficialus ir tendencingas spaudimas iš viršaus, bet laisvas ir sąmoningas jo tautinio savotiškumo ugdymas iš vidaus. „Kokia silpna ir trumparegė yra prievarta pagrįsta jėgos politika, - sako Fr. W. Försteris, - ir kaip greitai ji turi sudužti dėl visos aplinkos susitelkimo prieš ją - pagal amžinus individualinės ir kolektyvinės psichologijos dėsnius".[11] Iš tikro, kiekviena prievarta sukelia pasipriešinimą, ir niekur šitas pasipriešinimas nėra taip labai jaučiamas, kaip atitautinime arba nutautinime. Jei vokiečiai per 40 metų nė kiek nesuvokietino Elzaso gyventojų, tai jie turi padėkoti savo prievartos politikai. Spaudžiami žmonės pasidaro atkaklūs ir fanatiškai prisiriša prie to, kas norima juose užgniaužti. Iš kitos pusės, prievarta gimdo neapykantą tų, kurie spaudžia, ir kartu viso to, kas tik iš jų eina. Jeigu tad prievarta vartojama atitautinime, ji pagimdo neapykantą ne tik atitautintojų, bet ir jų tautybės, ir jų kultūros, ir jų šalies, ir apskritai viso jų gyvenimo. Priverstinis atitautinimo darbas neturi jokios pozityvios reikšmės ir jokios vertės. „Biurokratija ir schematizmas yra mirtis kiekvienos asimiliavimo politikos", - sako Fr. W. Försteris[12]. Ji padaro

[11] Politische Ethik und politische Pädagogik, p. 107.
[12] Politische Ethik und politische Pädagogik, p. 108.

kraštą nevaisingą kultūriniu atžvilgiu, ji mažina gyventojų darbo produktingumą, nes skatina svajingą laukimą kada nors išsivaduoti iš šitos priespaudos. Neretai šitas noras išsiveržti apsireiškia net ginkluotu sukilimu.

Tiesa, atitautinimo darbe, norint užkirsti kelią sąmoningam svetimųjų gaivalų veikimui, tenka kai kada griebtis ir smarkesnių priemonių. Bet tuomet: 1) krašto gyventojai turi aiškiai jausti, kad jos taikomos ne jiems, bet svetimiesiems ardytojams tautinio darbo; 2) šitos priemonės turi tęstis tik labai trumpą laiką; ilgas jų taikymas neišlaikytų gyventojų jausmo, kad jos taikomos ne jiems; 3) jos privalo liesti tik pačius stambiuosius dalykus ir gali būt vartojamos tik kraštutiniais atvejais. Nieku būdu jos negali brautis į kasdieninį gyvenimą ir sutrukdyti normalią jo eigą. Kai šitos visos sąlygos išpildomos, smarkesnių priemonių panaudojimas gali būt iš tikro naudingas. Ugdomasis turi jausti, kad ugdytojas nėra bevalis, ištižęs, bet rimtas ir galingas. Vis dėlto jėgos vartojimas yra pateisinamas tik labai retais atvejais. Prievartos politika su šituo pedagoginiu drausmingumu neturi nieko bendro.

3. *Pralenkimo politika*

Vienintelis, mūsų manymu, tikras atitautinimo būdas yra *pralenkimo politika.* Jau kaip pats vardas parodo, tai yra ne kas kita, kaip perviršinimas nutautintosios dalies visame kultūriniame plote. Jeigu graikai kultūriniu atžvilgiu nugalėjo politinius savo užkariautojus, tai tik dėl to, kad juos buvo pralenkę kultūrinėse rungtynėse. Kai ir socialinis, ir politinis, ir ekonominis, ir apskritai visas kultūrinis gyvenimas sveikos tautos paima viršų, kai pralenkia nutautintosios dalies gyvenimą, atitautinimo darbas eina beveik savaime. Kultūrinė pirmenybė yra tiesiog neatsispiriamas patraukimas. Ir kas svarbiausia, kad šitas patraukimas yra jaučiamas, nesąmoningas, - rodos kilęs iš pačių traukiamųjų prigimties. Todėl jie laiko visai natūraliu daiktu prisišlieti prie šitos aukštesnės kultūros, tuo labiau kad ji atrodo tokia sava: senoji tautybė pradeda atgyti viduje. Ir kai susijungia patraukimas iš viršaus su senosios tautinės individualybės skatinimu iš vidaus - tuomet ati-

tautinimo darbas tikrai gali tikėtis puikių laimėjimų. Todėl *pralenkimo politikos esmė reikalauja taip pakreipti kultūrą, kad naujieji gyventojai ją ryškiai pajaustų kaip aukštesni; natūralaus jų pačių kultūros išsivystymo formą.* Tai ir yra visa atitautinimo paslaptis.

Pralenkimo politika turi labai gerų ypatybių, tiesiog būtinų atitautinimo sėkmingumui, - ypatybių, kurių arba visiškai, arba bent labai žymiai trūksta kitoms atitautinimo politikoms. Visų pirma *ji palieka gyventojams visa, kas yra sena.* Tai yra labai svarbus dalykas. Prievartos politika dėl to ir darosi nesėkminga, kad ji pirmoj eilėj rūpinasi išnaikinti visa, kas tik eina iš svetimos tautinės individualybės. Pralenkimo politika elgiasi visai priešingai: ji tiesiog gerbia visa, kas tik yra brangu nutautintojo krašto žmonėms. Todėl Fr. W. Försteris visai teisingai pastebi, kad „pagrindinis kiekvienos tikrai sielas laiminančios ir širdis pavergiančios asimiliavimo politikos žygis privalo visuomet būti didžiadvasis pagerbimas prijungtųjų žmonių ypatybių, tradicijų - net jų atkaklumo"[13]. Išmintingi ir tolregiai politikai gerai supranta šitą reikalavimą, ir jų žygius todėl visada lydi pasisekimas. Galbūt gražiausią tokią tautos brangenybių pagerbimo pavyzdį yra parodę romėnai. Užkariavę Galiją, jie labai saugojo kaimų ir miestelių teisinius įpročius ir padėjo juos į pagrindą tvarkyti žmonių santykiams. Tautinės šventės buvo uoliai globojamos, visos tradicijos gerbiamos. Romėniškoji kultūra nebuvo primetama iš viršaus, bet sujungiama su tautos būdu, religija ir laisve. Faktas, kad užkariauti dievaičiai visų pirma buvo pastatomi Rymo panteone, rodo romėnų taktiką ir elgesį su politiškai pavergtąja tauta. K. Vossleris pastebi, kad „romėnai niekados nesikėsindavo į užkariautos šalies kalbą"[14]. Neapolyj, pvz., visą romėnų viešpatavimo laiką graikų kalba nebuvo paliesta. Net imperatoriai, vizituodami šitą kraštą, prisitaikydavo prie graikiškų šalies papročių[15]. Taip elgėsi ir prancūzai Elzase. Prancūzų politika šitam krašte buvo išreiškiama dviem žodžiais: *pas toucher!* - neliesti! Jie beveik kiekvie-

[13] Cit. Fr. W. *Förster.* Politische Ethik und polit. Pädagogik, p. 105.
[14] Cit. Fr. *W. Förster.* Politische Ethik und polit. Pädagogik, p. 105.
[15] Plg. *Mommsen.* Römische Geschichte, III Bd.

nam kampelyj įsisteigė muziejų vokiškai kultūrai, jie nė nebandė vesti karo prieš vokiečių kalbą. Strasbūras dar net XIX a. pirmoj pusėj buvo vokiečių kultūros židinys. Viso to vaisiai buvo tokie, kad vėliau vokiečiai per 40 metų neįstengė šito krašto prisijaukinti. Tai pamokymas visiems žemažiūriams politikams. „Tokia didžiadvasiška apsauga, - sako Fr. W. Försteris, - tu geriausiai prijungtiesiems parodysi, kad jie randa vietos pas tave visai savo būtybei - vietos ir savo ištikimybei; tik tuo būdu išsiauklėsi juos klausyti savo reikalavimų".[16]

Kita svarbi pralenkimo politikos ypatybė yra ta, kad ji, palaikydama visa, kas yra sena, *nauja parodo aukštesniam laipsnyj.* Tai visų pirma pažadina pagarbos nutautintam krašte, o paskui ir meilės šitai aukštesnei kultūrai. Pralenkimo politika šituo atveju įgyja skatinančio ir tiesiog viliojančio pobūdžio. Tai yra tikras pedagoginis veikimas. Atitautinimas yra ugdomasis darbas. Bet „ugdoma tik tas, kuriam įstengiama parodyti aukštesnis žmogaus buities laipsnis". Kultūra, jeigu ji yra aukštesnė, apvaldo kraštą daug geriau ir daug giliau negu policija ar kariuomenė. Ji pašalina iš žmonių tąjį instinktyvų norą ginti savo tegul ir iškreiptąją tautinę individualybę. Tuo būdu esti sulaužoma svarbiausia atitautinimui kliūtis. Kultūrinės idėjos patraukia žmones, primena jiems senąją, jų paliktąją tautybę ir tuo būdu parengia puikias išvidines sąlygas ugdomajam atitautinimo darbui.

Trečia gera pralenkimo politikos ypatybė *yra jos keitimasis kultūrinėmis vertybėmis.* Palikdama, kas yra sena, ir kartu atnešdama naujų, tobulesnių elementų, ji įgalina glaudų bendradarbiavimą tarp visos kultūros ir nutautintosios dalies. Ir tik šitokiu keliu teka tie kultūriniai syvai, kurie yra būtini sužeistai nutautintųjų individualybei gydyti. Nutautinimas nėra tik ardomasis veiksmas. Jis duoda ir pozityvių dalykų. Todėl atitautinime svarbu šituos naujus teigiamus dalykus organiškai įjungti į visos tautos kultūrą. *Atitautinime reikia ne tik duoti, bet ir imti.* Ir tik su šitokiu nutautintosios dalies kultūros įjungimu yra įjungiami ir žmonės. Jie pamažu suauga su senąja savo tautine individualybe, svetimieji

[16] Politische Ethik und politische Pädagogik, p. 109.

elementai ištirpsta, ir žaizdos būna išgydytos. Šitoks savitarpinis keitimasis kultūrinėmis vertybėmis pastato tiltą ant to plyšio, kuris buvo padarytas kraštą nutautinant. Ir kol tie *plyšiai* tebejuoduoja, atitautinimo darbas neina sėkmingai.

III. Klaipėdos krašto atitautinimas

Mes turime kraštą, kuriam galime ir privalome pritaikyti visa tai, kas buvo aukščiau pasakyta. Mums istorija lėmė tarp kitų parodyti ir atitautinamojo darbo gabumus. Todėl šitas straipsnis būtų nepilnas, jei jo išvados nebūtų specialiai pritaikytos Klaipėdos kraštui. Žinoma, autorius tuo tarpu tegali šitą pritaikymą padaryti tik labai bendrą. Bet ir jis gal mes vieną kitą šviesos spindulėlį į taip svarbų šito krašto tautinį auklėjimą.

1. Mūsų politikos kryptis

Kokią mes esame pasirinkę politiką Klaipėdos krašto atitautinime? Likimas jau yra nulėmęs tai, kad Klaipėdos krašto autonomija neleidžia mums pavartoti ten nei izoliacijos, nei tuo labiau prievartos. Vadinasi, mes būtinai turime pasirinkti *pralenkimo politiką,* nors ji reikalauja daug judrumo ir todėl rambesniems gali nepatikti. Bet susidėjusios aplinkybės mus būtinai prie to verčia. Ir labai gerai! Tai dar vienas akstinas, stumiąs mus skubos keliu - vajaus keliu sukrusti kelti tautinę kultūrą.

Pralenkimo politika reikalauja, kad Didžioji Lietuva pralenktų Mažąją savo kultūros laipsniu. Tai nėra lengvas darbas. Bet tai vienintelė priemonė organiškai prisijungti Klaipėdos kraštą. Kol to nebus, tol su Mažąja Lietuva mes vis turėsime didelio vargo. Praėjusią vasarą šio straipsnio autoriui teko gyventi Klaipėdos krašte. Puikūs keliai, medžiais apsodinti lygūs plentai, gražiai sutvarkyti miškeliai, malonios ūkininkų trobos, mašinos laukams dirbti - rodos, tai išviršiniai daiktai, bet jie yra didžiulė kliūtis organiškam šio krašto suaugimui su D. Lietuva. Argi gali klaipėdietis pasijusti esąs savas D. Lietuvai, kuri nė iš tolo neprilygsta savo tvarka ir

materialine kultūra jojo kraštui. Kol pas mus bus dūminių pirkių (pavaikščiokit Punios, Rumbonių ir apskritai Alytaus apskrity), kol mūsų keliai bus neišvažiuojami, kol mūsų kaimo bernai laužys pasodintus prie plentų medelius ir daužys akmenimis kelią rodančias lenteles, tol galime nelaukti, kad klaipėdietis nežiūrėtų į mus kaip į pusiau barbarus. Praėjusiais metais nuskambėjo pas mus šūkis „Pažinkime Klaipėdos kraštą!" Skatinta ekskursijos, kelionės ir t. t. Tai iš tikro neblogas dalykas. Bet Klaipėdos atitautinimui jis neduoda beveik nieko. Ne tiek mums reikia pažinti Klaipėdos kraštą, kiek klaipėdiškiams D. Lietuvą. Klaipėdos krašte turi būt paskleistas šūkis: „Pažinkite D. Lietuvą!" *Klaipėdiškiai* turi rengti ekskursijas pas mus. Bet ką mes jiems parodysime? Kauną! Taip, bet to dar maža! Mes turime jiems parodyti visą kraštą. Ir čia iškyla didelis keblumas: mes turime gražių *gamtos* padarų, bet neturime *kultūros* laimėjimų. Materialinė mūsų krašto kultūra nesužavės klaipėdiečio išlepintos akies. Ir jis sugrįžęs daug mieliau žiūrės į Rytprūsius negu į D. Lietuvą. Taigi *materialinės gerovės pakėlimas mūsų krašte yra būtina sąlyga Klaipėdos krašto atitautinimui.* Tai nėra tik netiesioginė sąlyga ir tolimas reikalavimas. Tai yra pagrindas. Jeigu atitautinimo esmė yra kultūrinis prijungimas, tai mes kitaip Klaipėdos krašto neprisijungsime, kaip tik per materialinę kultūrą. Reikia neužmiršti klaipėdiečių pobūdžio.

2. Senosios individualybės globojimas

Mes turime būti tiek didžiadvasiai, kad sugebėtume pagerbti klaipėdiečių tradicijas, vokiškąsias jų brangenybes, žodžiu tariant, visą komplikuotą tautinę jų individualybę ir josios apraiškas. Tai nėra pataikavimas. Ir vokietintojai gal džiaugsis, bet gilesnieji supras, kad tik šitokiu būdu Klaipėdos kraštas nebegrįžtamai sprūsta iš vokiškosios įtakos. Vokiečiai džiaugėsi ir dėl prancūzų politikos Elzase. Bet jų džiaugsmas buvo labai apgaulingas. Kalbant konkrečiai, ką mes turėtume padaryti, rodydami pagarbą senosioms Klaipėdos krašto vertybėms? Visų pirma reikia paminėti skirtingą jų religiją. Jos negalima slopinti. Bet negalima nė leisti, kad josios skelbėjai būtų rengiami Vokietijoj. Tam reikalui jau se-

niai yra įsteigtas Evangelikų Teologijos fakultetas V. D. U-te. Bet jis veikia Kaune. Tai labai netikslinga. *Jis turi veikti Klaipėdoj!* Jeigu jis būtų per siauras to krašto reikalams, jį reikia praplėsti. Tuo mes parodysime pagarbą klaipėdiškių religijai ir išmušime iš vokietininkų rankų stiprų argumentą, kad susijungęs su D. Lietuva, Klaipėdos kraštas turėsiąs virsti katalikišku.

Toliau, Klaipėdos krašte yra nemaža vokiškosios kultūros vertybių, kurias privalu išlaikyti. Tam reikalui būtina įsteigti keletą, tegul ir nedidelių, muziejų didesniuose miestuose. Jie turi dvejopą tikslą: 1) apsaugo nuo žuvimo kultūrinės vertybės ir 2) parodo krašto gyventojams, jog rūpinamasi jų reikalais. Ir vienas, ir kitas atžvilgis yra svarbus. Tiesa, pasunkėjęs mūsų laikų ekonominis gyvenimas apsunkina šitų sumanymų realizavimą. Bet vis dėlto net ir dabar dar būtų galima juos įvykdyti. O dar labiau, *jie jau turėjo būti seniai įvykdyti.*

Svarbus dalykas patraukti Klaipėdos krašto besimokantį jaunimą studijuoti aukštosiose mūsų mokyklose. Tam reikalui tiek V. D. U-tas, tiek Z. Ūkio Akademija turėtų paskirti net po keletą stipendijų kiekvienam fakultete klaipėdiškiams. Jeigu negalima skirti naujų, reikia bent rezervuoti tam tikrą skaičių iš esamų. Nuo to truputį nukęs D. Lietuvos studentai, bet jie pasiaukos sužeistojo krašto naudai. Mūsų aukštosiose mokyklose studijavę klaipėdiečiai vėliau bus tikri savo krašto ugdytojai.

Tas pat reikia pasakyti ir apie mokytojų parengimą. Mokytojai atitautinimo darbe ypatingai yra svarbūs. Ir Klaipėdos kraštas per visą metų eilę beveik nepažengė priekin tautiškumo atžvilgiu dėl to, kad ten mokytojai buvo ir tebėra vokietininkai. *Klaipėdos* kraštui mokytojus iš klaipėdiškių žmonių reikia rengti D. Lietuvoj. Tam reikalui mūsų mokytojų seminarijose taip pat turi būti paskirtas tam tikras skaičius stipendijų ar bent padaryta šiaip palengvinimų tiems, kurie iš Klaipėdos krašto atvyks čia mokytis. Kai turėsime prirengę tautiškai nusiteikusių mokytojų, Klaipėdos krašto veidas bus atnaujintas.

Visi šitie dalykai mūsų spaudoje ir šiaip paskaitose jau buvo iškelti. Bet jie praskambėjo beveik be jokio aido. Juos tad vėl reikia iškelti, nes tik šitokiu keliu galima prieiti didesnių laimėjimų.

3. *Keitimasis kultūrinėmis vertybėmis*

Labai svarbus yra keitimasis kultūrinėmis vertybėmis. Klaipėdos kraštas gali daug ko mus pamokyti, jei mokėsime tinkamai pasirinkti. Jo tvarka, jo įsakymų gerbimas - tai vis dalykai, kurių mums trūksta. Iš kitos pusės mes turime to, ko neturi klaipėdiečiai. Mes turime tad ir imti iš jų, ir jiems duoti. Tik šitoks aukštas kultūrinis bendradarbiavimas sujungs arčiau D. Lietuvą su Mažąja.

Kultūriniam bendradarbiavimui turi nepaprastos svarbos *keitimasis kultūriniais darbininkais.* Todėl klaipėdiškiams reikia parūpinti darbo D. Lietuvoj, o mūsų inteligentus kelti į Klaipėdos kraštą. Bet šitas keitimasis reikalauja ypatingo apdairumo: *į Klaipėdos kraštą negali patekti nė vienas, kuris savo darbais kompromituotų lietuviškumą.* Reikia atsiminti, kad Klaipėdos krašte dirbantieji D. Lietuvos žmonės yra iš savo padėties *atitautinimo veikėjai,* vadinasi, *tautiniai pedagogai.* Todėl svarbu, kad jie būtų tinkami. Ir kol aukštų valdininkų žmonos viešai demonstruos savo rusiškumą, kol valdininkai už nusikaltimus bus keliami į Klaipėdos kraštą (nes ten negaus „antros" algos), tol atitautinimo darbas neis reikiamu spartumu, nes visi tokie „pedagogai" darys tik išvirkščios įtakos. J Klaipėdos kraštą skiriami žmonės turi būti ypač sąžiningi, kultūringi ir lietuviški. Pedagoginis jų veikimas lietuviškumo ugdyme pasirodo ne amatininkiškam sugebėjime atlikti savo profesijos darbą, bet veikime, pabaigus tarnybą, veikime savo šeimoj, siauruose rateliuose, iš kurių srovi lietuviškumas. Tai privalo niekados neužmiršti tie, nuo kurių tai pareina. *Klaipėdos kraštas neturi būti ištrėmimo vieta.*

Apskritai visų mūsų nusiteikimas Klaipėdos krašto atžvilgiu turi būti labai pedagogiškas. Klaipėdiečių neatitautinsime įsakymais, rezoliucijomis ar protestais. Tam reikia gilaus kultūrinio susiartinimo. Kaip šiandien yra su mūsų atitautinimo darbu Klaipėdos krašte, paaiški iš šitų pasvarstymų ir iš visų įvykių, apie kuriuos praneša spauda. J. Gorres kartą pasakė: „Elzase yra daug žmonių, kurie galėtų valdyti visą Prūsiją, bet Prūsijoj nėra nė vieno, kuris mokėtų valdyti Elzasą". Kyla baimės, kad kartais šitie žodžiai netiktų mūsų santykiams su Klaipėdos kraštu.

TAUTINIS AUKLĖJIMAS NUTAUTINTOJE VILNIAUS APLINKOJE[1]

Įvadas

Atitautinimo prigimtis

Tautinis auklėjimas nutautintoje aplinkoje yra ne kas kita, kaip šitos aplinkos ir joje gyvenančių žmonių atitautinimas. Tai yra pirmutinis, pasakytume, negatyvinis uždavinys. Pozityviai suprastas tautinis auklėjimas yra tautinės individualybės išvystymas pedagoginėmis priemonėmis. Bet nutautintoje aplinkoje šitoks pozityvus tautinės individualybės išvystymas yra negalimas. Čia visų pirma reikia nuvalyti tai, ką ilgi amžiai yra pridengę svetimos tautybės dulkėmis. Čia reikia visų pirma prigydyti tai, kas svetimųjų buvo atplėšta nuo tautos kamieno. Kitaip sakant, nutautintą aplinką ir joje gyvenantį žmogų visų pirma reikia atitautinti, o tik paskui imtis tiesioginio tautinės jo individualybės išvystymo. Kol tautinė individualybė yra apaugusi svetimu kiautu, kaip tas Platono minimas legendarinis graikų dievaitis Glaukas, tol tiesioginis tautinės individualybės išvystymas yra neįmanomas. Vadinasi, *tautinis auklėjimas nutautintoje aplinkoje yra ne kas kita, kaip nutautintų žmonių atitautinimas,* jų grąžinimas į savą tautą ir į savą dvasinę tėvynę, kuri, pasak E. Arndto, yra „visų pavidalų motina".

Kas sudaro šito atitautinimo esmę? Kas yra šitas nutautintų žmonių grąžinimas į savą tautą? Atitautinimo esmei nušviesti tebūna man leista pasinaudoti prancūzų rašytojo, jeigu neklystu, Prospero Mérimée, vienos novelės psichologine idėja. Šioje novelėje

[1] Paskaita, skaityta L. K. Mokytojų S-gos konferencijoje Vilniuje 1939 m. gruodžio 30 d.

Prosperas Mérimée pasakoja vienos mergaitės meilės dramą. Mergaitė buvo įsimylėjusi laivyno karininką, kuris paskui išvyko iš salos, kurioje mergaitė gyveno, ir daugiau nebegrįžo. Nelaimingąją šitas smūgis taip sukrėtė, kad ji pamišo, neteko tikrovės sąmonės ir visą laiką laukė grįžtančio karininko, kiekvieną sykį bėgdama į uostą sutikti atplaukiančio laivo ir kiekvienam karininkui žiūrėdama į veidą. Mergaitės pagailo vienam karininkui, ir jis pasiryžo grąžinti nelaimingajai tikrovės sąmonę. Jis kažkur buvo skaitęs, kad įvykių sukrėtimo pamišusius žmones galima išgydyti tuo būdu, kad jie pastatomi į tokias aplinkybes, kurios jiems kuo vaizdingiausiai primenančios juos sukrėtusį įvykį. Todėl ir anas karininkas ryžosi pakartoti nelaimingos mergaitės atsiskyrimo sceną ir tuo būdu stengtis pažadinti josios sąmonę. Kiek galėdamas jis išklausinėjo žmonių, mergaitės tėvų, pažįstamų, senesnių karininkų, kurie dar atsiminė aną atsiskyrimą, ir tuo būdu sužinojo daug charakteringų smulkmenų. Visa kuo stropiausiai paruošė ir inscenizavo. Mergaitė buvo aprengta baliniais drabužiais, grojo orkestras, uoste stovėjo vėliavomis pasipuošęs laivas. Mergaitė visą laiką buvo kažkaip nustebusi ir stengėsi vis kažką prisiminti. Kai visa minia triukšmingai atvyko į uostą ir kai visą šį vaidinimą surengęs karininkas atsisveikino su mergaite ir lipo į laivą, mergaitė suriko ir - atgavo sąmonę.

Mums čia nesvarbu, ar mediciniškai šitas būdas yra geras pamišusiems žmonėms gydyti. Mums svarbu yra tik tai, kad Prosperas Mérimée čia atvaizdavo psichologišką įvykį, kada senoji sąmonė grįžta senųjų įvykių ir vaizdų įtakoje. Mergaitė atgavo sąmonę dėl to, kad jos sielą palietė senieji įvykiai ir vaizdai, kurie jai buvo nepaprastai giliai įsmigę ir kuriuos ji buvo nepaprastai giliai pergyvenusi. Šita novelės išreikšta mintis, man rodosi, gerai tinka atitautinimo prigimčiai suprasti. Nutautinimas yra ne kas kita, kaip senosios tautinės sąmonės praradimas. Nutautęs arba nutautintas žmogus nesijaučia, pavyzdžiui, esąs lietuvis, nes jis neturi senosios lietuviškosios sąmonės. Negalima sakyti, kad jis neturi senosios lietuviškosios individualybės. Anaiptol! Šitoji individualybė nėra išnykusi. Kur senoji tautinė individualybė jau yra visiškai išnykusi, ten negalima kalbėti apie atitautinimą. Ten

galima kalbėti tik apie naują nutautinimą. Nutautinimo ar nutautėjimo atveju paprastai senoji individualybė pasilieka labai ilgus amžius. Tačiau toks žmogus netenka senosios tautinės sąmonės. Šią sąmonę pridengia nauji įvykiai, nauji vaizdai, naujos kultūrinės gėrybės, kurios paprastai eina sykiu su svetima, vadinasi, nauja tautybe. Norint tad tokį žmogų atitautinti, reikia jam grąžinti senąją tautinę sąmonę. Šitą sąmonę jam bus galima grąžinti tada, kai jis susidurs su tais įvykiais ir vaizdais, kurie jam šitą sąmonę sukūrė. Kitaip sakant, *senąją tautinę sąmonę žmogus atgaus tada, kai jis bus suvestas į gyvą organišką santykį su senosios tautybės kultūrinėmis gėrybėmis, nes tautinę sąmonę sukuria tautinė kultūra. Vadinasi, atitautinimas giliausia esme yra senosios tautinės sąmonės pažadinimas tautinės kultūros gėrybių pagalba.*

Tai yra teorinis principas. Bet mums svarbu žinoti konkrečiai, kokiomis gairėmis vaduodamiesi mes galėsime šitą senąją lietuvišką sąmonę žadinti nutautintame Vilniaus krašte. Mums taip pat svarbu žinoti, kokių konkrečių priemonių turėsime imtis, kad šitas žadinimo darbas būtų sėkmingas. Svarbiausia, mums reikia žinoti su kokia nutautinimo rūšimi mes turime reikalo Vilniaus krašte. Todėl šioje paskaitoje norėčiau minėtus tris klausimus ir paliesti: 1. Koks yra Vilniaus krašto nutautinimo pobūdis; 2. Kokios yra Vilniaus krašto atitautinimo gairės ir 3. Kokios yra Vilniaus krašto atitautinimo priemonės. Visus šiuos klausimus ir teks iš eilės panagrinėti.

1. Vilniaus krašto nutautinimo pobūdis

Nutautinimas gali būti labai nevienodas. Tos pačios tautos vienas kraštas gali būti nutautintas vienaip, o kitas visai kitaip. Tai priklauso nuo tų būdų ir nuo tų priemonių, kuriomis nutautinimas buvo vykdomas. Per dvidešimtį savo nepriklausomo gyvenimo metų mes turėjome reikalo su dviem mūsų tautos nutautintais kraštais: su Klaipėdos kraštu ir dabar su Vilniaus kraštu. Apie šių dviejų kraštų nutautėjimo skirtybes mes kalbėsime kiek vėliau. Čia iškeliame tik patį faktą, kad nutautinimo skirtingumas

reikalauja ir atitautinimo skirtingumo. Tų pačių būdų ir priemonių negalima taikyti visiems nutautintiems kraštams. Šiuo tarpu mums ir rūpi: koks yra Vilniaus krašto nutautinimo pobūdis.

Mūsų tautos istorinis likimas padarė, kad mes su lenkais esame turėję labai artimų santykių ir kad šitie santykiai buvo neigiami mūsų tautiškumo atžvilgiu. Dvasiniame savo gyvenime ir dvasinėje savo kūryboje tautos labai dažnai ieško tarpusavio kontakto ir tarpusavės pagalbos bei paramos. Tai yra visai natūralus dalykas, nes visuotinė žmonijos kultūra kaip tik ir išauga iš tokio darnaus tautų bendradarbiavimo. Mūsų istorija taip pat mus suvedė į kontaktą su kaimynėmis tautomis. Pirmykštės savo istorijos metu, Mindaugo-Vytauto laikais, mes arčiau santykiavome su rusais. Didžių žygių dvasia, kuria gyvena nomadinis mūsų tautinės individualybės pradas, mus vedė į plačias Rusijos lygumas, kuriose mes tenkinome savo norą plačiau mąstyti ir svajoti. Vėliau, priėmus Krikščionybę ir pasukus daugiau išvidinės statmeninės kūrybos linkme, mes pakrypome į lenkus. Kiek rusų žemėse mes ieškojome plačios erdvės, tiek lenkų kultūroje mes ieškojome apvaisinančių akstinų. Dvasinė ano meto lenkų kultūra buvo ankstesnė, todėl mes natūraliai pasukome į ją ir laukėme, kad iš jos galėsime gauti gyvos jėgos savai kultūrai kurti. Deja, turime pripažinti, kad šitas lūkestis buvo apviltas. Užuot davę mums paskatinančios ir apvaisinančios jėgos, lenkai mums atgabeno savo objektyvinę išviršinę kultūrą. Lietuviškoji individualybė ieškojo gyvos dvasios, o gavo sustingusių kultūros gėrybių. Lenkų įtaka pradėjo į mūsų tautą brautis objektyvinės kultūros keliu. Mes iš lenkų prisiėmėme visuomeninės kultūros formas, papročius, kalbą, meną, titulus, mokslo laimėjimus, religinės liturgijos lytis, žodžiu, visa, kas yra vadinama objektyvinėmis kultūros gėrybėmis, arba, trumpai, civilizacija. Lenkai atėjo į mūsų tautą ne su kultūra, vadinasi, ne su gyvąja dvasia, bet su civilizacija, vadinasi, su išviršiniais laimėjimais ir su šių laimėjimų organizacija.

Šitas faktas turi pagrindinės reikšmės Vilniaus krašto sulenkinimui suprasti. Civilizacijos prisiėmimas yra visai kas kita negu kultūros prisiėmimas. Civilizacija neįsibrauna ligi tautinės individualybės gelmių ir todėl tautinės individualybės nekeičia jo-

sios esmėje. Civilizacijos gėrybės yra savotiškai uždaros, baigtos, nebegyvos. Tarp subjektyvinės žmogaus dvasios ir civilizacijos gėrybių yra visados tam tikras tarpas, kuris dar labiau padidėja, jeigu šitoji civilizacija yra svetima tautiškumo atžvilgiu. Svetimos civilizacijos prisiėmimas tautinę individualybę tiktai sužaloja. Jis uždeda tiktai išviršinį sluoksnį, po kuriuo senoji tautinė individualybė paprastai pasilieka gyva. Nutautinimas, kuris kyla iš svetimos civilizacijos prisiėmimo, yra paviršutiniškas. Jis eina ne iš žmogaus vidaus, bet iš jo paviršiaus. Civilizacijos nutautina ne žmogaus gelmes, bet tiktai jo išorę.

Dėl to ir Vilniaus krašte tasai ilgas lenkinimo procesas lietuvybę apardė tik paviršiumi. Vilniaus krašto gyventojų dauguma neteko lietuviškos kalbos, lietuviškų papročių, savos valstybės, savo visuomeninės ir socialinės santvarkos. Visi šie dalykai buvo prisiimti iš lenkų. Bet visi jie buvo išviršiniai. Lietuvis vilnietis, mokydamasis lenkų kalbos, dalyvaudamas lenkų visuomenės ir valstybės gyvenime, gyveno tąja sena mintimi, kuri lietuvį suvedė į uniją su lenku ir kuri palaikė lietuviškumą lietuvyje ir lenkiškumą lenke, nes uniją daryti gali tik dvi skirtingos ir šituos skirtingumus žinančios tautybės. Vilniaus lietuvis, prisiimdamas lenkišką civilizaciją, niekados nė negalvojo, kad jis atsisako lietuvybės. Jis ėmė tik kultūrą, nes ši buvo tobulesnė, ir ja naudojosi savo dvasios reikalui. Nenuostabu, kad ilgi metai ir ypač pastarųjų laikų sąmoningos pastangos civilizaciją suplakti su tautybe kiek sužalojo tąjį senąjį lietuvio savarankiškumą ir išvidinį laisvumą, kuriuo jis pirmykščiais laikais savinosi lenkišką civilizaciją. Bet šitas sužalojimas dar anaiptol nėra lietuviškumo paneigimas. Po visu išviršiniu lenkišku pavidalu vilnietyje yra pasilikęs aiškus lietuviškas charakteris, kuris išeina aikštėn ir jo mąstysenoje, ir estetinėje kūryboje. Vienas etnologas yra pasakęs apie europiečius: *Grattez l'européen et vous trouverez le sauvage-* „Nugramdykite europietį ir rasite laukinį". Šitas posakis tinka ir Vilniaus krašto gyventojams: *Nugramdykite Vilniaus lenką ir rasite lietuvį.* Nugramdykite tąjį kiautą, kurį vilniečiui uždėjo kalba, papročiai, visuomenė, valstybė, mokslas, ir rasite aiškią lietuvišką dvasią: lietuviškai mąstančią, lietuviškai mylinčią ir lietuviškai kuriančią.

Dar ryškiau Vilniaus nutautėjimo pobūdis išeis aikštėn, jeigu Vilniaus kraštą palyginsime su buvusiu Klaipėdos kraštu. Klaipėdos krašte proporcingai buvo lietuviškai kalbančių žmonių kur kas daugiau negu Vilniaus krašte. Ir vis dėlto Klaipėdos kraštas buvo daug labiau nutautintas negu Vilniaus kraštas. Klaipėdos kraštas buvo svetimesnis lietuviškai dvasiai negu Vilnius. Tai gali jausti kiekvienas, kuriam teko lankytis Klaipėdoje ir dabar tenka lankytis Vilniuje. Vokiška dvasia buvo persunkusi Klaipėdos krašto žmogų iš vidaus. Šita įtaka paliko klaipėdiečiui lietuviškos civilizacijos pradus, kaip kalbą, papročius, meną, bet ji pasikėsino į pačią lietuvišką tautinę dvasią. Klaipėdietis suvokietėjo savo vidumi. Klaipėdiečio lietuviškumas buvo tik paviršutiniškas. Nugramdykite klaipėdiečio lietuviškumą ir rasite vokietį. Vienas įvykis ateina man į galvą, kada 1924 m. ekskursijos metu sutiktas klaipėdietis kaimietis daužė kumščiu savo diviračio balnelį ir gryniausia lietuvių kalba šaukė: „Mes buvome kaizerio tarnai ir būsime". Klaipėdietis yra suvokietintas savo individualybėje, nors iš viršaus ir atrodo lietuviškas. Vilnietis yra pasilikęs lietuvis savo individualybėje, nors iš viršaus ir atrodo sulenkintas. Todėl atitautinimo darbas Vilniaus krašte yra visiškai kitoks, negu jis galėjo būti Klaipėdos krašte. Klaipėdos krašte reikėjo pradėti nuo vidaus. Reikėjo pažadinti sunaikintą lietuviškąją sąmonę. Vilniuje reikia pradėti iš viršaus. Čia reikia nugramdyti, nuskusti tąjį lenkišką lukštą, kurį uždėjo lenkiška civilizacija.

2. Vilniaus krašto atitautinimo gairės

Iš tikro, žodžiuose „nugramdyti", „nuskusti" glūdi visa Vilniaus krašto atitautinimo politika ir pedagogika. 1932 m. man teko rašyti „Židinyje" (nr. 1, 2) apie Klaipėdos krašto atitautinimą. Ten pasisakiau už vad. *pralenkimo* politiką Klaipėdos atitautinimo darbe, vadinasi, klaipėdietį patraukti prie jo palikto lietuviškumo esą galima tik tada, kai Didžiojoje Lietuvoje jis matys aukštesnę ir simpatingesnę kultūrą negu Klaipėdos krašte. Apie jokį išviršinį vokiškumo nugramdymą Klaipėdoje nebuvo galima nė

kalbėti, nes vokiečių kalba ir tuo pačiu vokiškos civilizacijos institucijos ten buvo apsaugotos tarptautinės sutarties nuostatais. Be to iš viršaus didelė Klaipėdos krašto gyventojų dauguma, ypač kaimuose, atrodė esą lietuviai. Todėl Klaipėdos gyventojus buvo galima tiktai patraukti iš vidaus, juos savotiškai priviliojant ir sukeliant juose susidomėjimą lietuviška kultūra.

Visai kitaip yra Vilniaus krašte. Vilniaus krašte negalima kalbėti apie pralenkimo politiką, nes kultūra čia daugeliu atžvilgių yra žemesnė negu kitose Lietuvos srityse. Susižavėjimas aukštesne kultūra čia ateina savaime su šitos kultūros pažinimu. Taip pat vilniečio nereikia nė privilioti, nes savo viduje jis yra lietuvis. Lietuviškosios individualybės pradai jame dar tebėra gyvi ir stiprūs. Štai kodėl Vilniaus kraštui galima taikyti tiktai „nugramdymo bei nuskutimo metodą". Jeigu vilnietis yra nutautintas tiktai paviršiumi, jeigu jam yra uždėtas svetimos civilizacijos sluoksnis, tereikia šitą sluoksnį nugramdyti, ir lietuviškumas pasirodys savaime. Atitautinimo gairės, pagal kurias turi vykti Vilniaus krašto prijungimas prie lietuviškojo kamieno, yra visiškai kitokios negu Klaipėdos krašte.

Pirmas ir pats pagrindinis Vilniaus krašto atitautinimo uždavinys yra *lenkiškos civilizacijos gėrybių pašalinimas iš gyvenimo.* Lenkiškoji įtaka, kaip minėjome, atėjo į mūsų tautą objektyvinių išviršinių gėrybių pavidalu. Todėl šalinant šitą įtaką kaip tik reikia pradėti nuo šitų gėrybių. *Vilniaus krašte kuo skubiausiai turi būti sugriauta lenkiškoji civilizacija.* Šitoji civilizacija yra kalta, kad Vilniaus kraštas buvo nutautintas. Todėl josios pašalinimas iš gyvenimo yra gyvybinis Vilniaus krašto reikalas. Kol lenkiška civilizacija bus persunktas viešasis objektyvinis Vilniaus krašto gyvenimas, tol vilnietis negalės tinkamai pajausti savyje atbundančios senosios lietuviškosios individualybės. Reikia išlaisvinti vilnietį iš to lenkiško košmaro, kuris jam ateina iš lenkiškos aplinkos, iš lenkiškos kalbos, iš lenkiško meno, iš lenkiškos literatūros, iš lenkiškų mokyklų. Reikia, kad vilnietis paliautų buvęs slegiamas išviršinių lenkiškos civilizacijos gėrybių. Reikia, kad gyvenime jis jų regėtų kuo mažiausiai ir kuo rečiausiai. Todėl *bet koks lenkiškų institucijų toleravimas visuomenės, mokslo, meno ar religijos*

srityse yra nusikaltimas Vilniaus krašto atlietuvinimui. Šitos institucijos yra sukūrusios tą sluoksnį, kuris skiria vilnietį nuo jo tautos. Todėl šitos institucijos turi būti išnaikintos, kad jos toliau minėto sluoksnio nestiprintų ir nepalaikytų.

Bet mes nesame vandalai. Mes anaiptol nesikėsiname žlugdyti lenkiškos civilizacijos gėrybių, kaip tokių. Vilniaus krašte jų esama gana daug ir gana vertingų. Jos turi reikšmės bendroje civilizacijos istorijoje. Mes nedeginsime lenkiškų knygų Vilniaus aikštėse. Mes nedaužysime lenkiškų meno paminklų. Visas šias gėrybes mes norime ne išnaikinti, bet tik pašalinti iš gyvenimo. Mes norime sunaikinti ne pačias šitas *gėrybes,* bet tiktai civilizacijos *organizaciją* ir jos *gyvenimiškumą.* Mes tiktai norime, kad šitos gėrybės būtų išimtos iš gyvenimo, atsieto nuo organiškų santykių su Vilniaus krašto žmonėmis, kad jos nustotų dariusios įtakos vilniečio dvasios formavimuisi. Bet jos pačios turi likti ir turi būti padėtos į muziejų. Fr. W. Försteris labai giria romėnus, kad jie užkariautų tautų dievų statulas atsigabendavę į savo Kapitolį. Taip pat Försteris žavisi prancūzais, kad šie, turėdami Elzasą, visur buvo pristeigę muziejėlių vokiškai kultūrai konservuoti. Romėnų ir prancūzų keliu turime eiti ir mes. Muziejus turi būti vieta, kurioje būtų sukrauta lenkiškos civilizacijos gėrybės. Lenkiškos civilizacijos perkėlimas iš gyvenimo į muziejų būtų naudingas ir šiai civilizacijai, nes ji išliktų ir galėtų patarnauti mūsų ir lenkų istorikams, ir sykiu būtų naudinga Vilniaus kraštui, nes šio krašto gyvenimą atpalaiduotų nuo ilgus laikus slėgusios svetimos įtakos. Dėl to ir pačiame Vilniuje, ir visame Vilniaus krašte turėtų būti įsteigta ištisa eilė muziejų lenkiškai kultūrai rinkti ir konservuoti. Muziejinė kultūra jau yra niekam nepavojinga, nes iš muziejaus niekas į gyvenimą jau nebegrįžta. Muziejus yra praeities reiškėjas. Šiuo atžvilgiu jis turi reikšmės, bet jokia prasme jis nėra pavojingas. Jeigu mums pasiseks lenkišką civilizaciją iš Vilniaus krašto perkelti į muziejų, mes būsime padarę pagrindinį darbą, nes būsime pašalinę svarbiausią kliūtį vilniečiui atlietuvėti.

Lenkiškos civilizacijos pašalinimas iš gyvenimo yra pašalinimas to veiksnio, kuris žalojo ir tebežaloja lietuvišką dvasią ir kuris silpnina lietuvišką sąmonę. Tai yra negatyvinė Vilniaus ati-

tautinimo pusė. Tačiau josios vienos dar nepakanka. Pašalintos gėrybės padaro gyvenime spragą, kurią reikia užpildyti lietuviškosios civilizacijos gėrybėmis. Šitoje vietoje vėl mums reikia prisiminti Prospero Merimėe novelės idėją. Sąmonė žmogui grįžta susidūrus su šitą sąmonę kūrusiais įvykiais ir vaizdais. Lenkiškoji civilizacija žadina ir palaiko svetimąją sąmonę. Lietuviškoji civilizacija žadina senąją lietuvišką sąmonę. Žmogus, kuris savo gelmėse yra lietuvis, susidūręs su lietuviškosios kultūros gėrybėmis, instinktyviai pajaus, kad jos jam yra savos, kad jose glūdi kažkas jam artima, kad jos sukelia jo viduje kažkokių tolimų, neaiškių, bet stiprių atsiminimų. Nutautinti žmonės geriausiai gali būti grąžinami prie jų paliktos tautybės, sujungiant juos su tautine kultūra. Tautinė kultūra yra sukūrusi senąjį jų dvilypės individualybės pradą. Ta pati tautinė kultūra yra pašaukta šitą pradą atgaivinti ir senąją prigesusią tautinę sąmonę įžiebti. Šitiems žmonėms reikia sudaryti tokias sąlygas, kad senosios individualybės dvasia juose atbustų ir pradėtų išsivystyti. Be abejo, šitas atbudimas negali būti toksai staigus, kaip Prospero Merimėe novelėje. Kaip nutautinimas, taip ir atitautinimas yra labai lėtas. Bet kultūros gėrybių įtaka visados yra tikra. Svetima civilizacija tautinę sąmonę bukina ir ją migdo. Sava civilizacija tautinę sąmonę aštrina ir ją žadina.

Todėl *sykiu su lenkiškosios civilizacijos šalinimu turi eiti Vilniaus krašto organiškas įjungimas į lietuviškosios civilizacijos gyvenimą.* Visas objektyvinis Vilniaus krašto gyvenimas - ligi pačių smulkmenų - turi būti sulietuvintas. Lietuviškosios civilizacijos institucijomis turi būti apsėtas visas Vilniaus kraštas. Visa lietuviškosios civilizacijos organizacija Vilniaus krašte turi būti ypatingai tampri ir ankšta. Čia negali būti palikta plyšių ir tuštumų. Visa, kas yra lenkiška, kas yra svetima, turi būti pakeista lietuviškomis vertybėmis. Jeigu išviršinis Vilniaus krašto gyvenimas bus sulietuvintas, Vilnius bus savaime atitautintas, nes jo vidus, Vilniaus siela, yra lietuviška.

Šalia objektyvinio gyvenimo lietuvinimo turi eiti ir *tiesioginis lietuviškosios sąmonės palaikymas.* Jau pats lenkiškos civilizacijos pašalinimas ir jos vietoje lietuviškosios prigydymas turi pagrindinės

reikšmės lietuviškajai sąmonei atbusti. Vis dėlto šitas darbas bus žymiai spartesnis, kai lietuviškoji sąmonė bus žadinama ir tiesioginiu būdu. Jeigu lietuviškoji sąmonė įsižiebia, susidūrusi su lietuviškosios civilizacijos gėrybėmis, tai dar labiau ji įsižiebia susidūrusi su gyva lietuviška dvasia. Santykiai su žmonėmis, pokalbiai, pamokymai, patarimai - vis tai yra keliai, kuriais lietuviškoji dvasia gali patekti į vilniečio sąmonę ir joje pažadinti lietuviškąją sąmonę. Todėl kiek lenkiškąją civilizaciją pakeisti lietuviškąja gali daugiau visuomenė ir valstybė, tiek lietuviškąją sąmonę tiesioginiu būdu gali žadinti kiekvienas. Kiekvienas lietuvis Vilniaus krašte yra lietuviškosios sąmonės gaivintojas. Į vieną tiktai dalyką čia reikia atkreipti ypatingo dėmesio: *reikia vilniečiams primygtinai pabrėžti, kad jie yra lietuviai.* Reikia jiems išaiškinti, kad kalba nesudaro tautybės esmės. Reikia nė abejonės nekelti dėl jų lietuviškumo. Visomis progomis jie turi jausti, kad jie yra tos pačios lietuvių tautos nariai, tik turėję nelaimės pamiršti savo tėvų kalbą. Vilniečiai turi jausti, kad šalinimas iš gyvenimo lenkiškos civilizacijos yra ne koks nors jų slėgimas, bet parama jiems atsigauti ir atsitiesti. Todėl kiek griežti santykiai turi būti su lenkiška civilizacija, tiek švelnūs turi būti santykiai su žmonėmis. Be abejo, su vietiniais, bet ne su tais, kurie šitą civilizaciją čion yra atnešę, kurie ją čia palaiko ir net nori stiprinti. Tokius žmones mes turime izoliuoti ne todėl, kad jie yra lenkai, bet todėl, kad jie yra lenkiškos civilizacijos skleidėjai ir tuo būdu lietuviškos sąmonės žalotojai. Leisti tokiems žmonėms pasilikti visuomenės, mokslo, meno ar religijos vadovaujamosiose vietose būtų tiesiog nusikaltimas šio meto lietuvybės misijai. Lenkiška civilizacija turi būti uždaryta muziejuje tam, kad atsigautų lietuviškas Vilniaus žmogus.

Trimis tad principais turi būti paremtas Vilniaus atlietuvinimo darbas: 1. lenkiškos civilizacijos pašalinimu; 2. lietuviškos civilizacijos išplatinimu ir 3. lietuviškosios sąmonės gyvu žadinimu. Kiekvienas, kas tik dirba Vilniaus krašte, turi jaustis esąs lenkiškos civilizacijos šalintojas iš gyvenimo ir jos rankiotojas muziejui, lietuviškos civilizacijos skleidėjas ir jos organizatorius, galop gyvas ir simpatingas lietuviškos sąmonės gaivintojas. Tik šitais principais paremtas atitautinimo darbas galės būti sėkmingas.

3. *Vilniaus krašto atitautinimo priemonės*

Panagrinėję keletą principų, kurie gali eiti pagrindinėmis gairėmis tautiniam auklėjimui nutautintoje Vilniaus aplinkoje, norime dabar iškelti vieną kitą bendresnę priemonę, kurios galėtų padėti šituos principus konkrečiai realizuoti.

Pirmas ir pats svarbiausias šiuo atžvilgiu dalykas yra skubus lietuvių kalbos mokymas. Jau esame sakę, kad kalba nesudaro tautybės esmės. Yra tautų, kurios neturi savos kalbos (šveicarai, žydai...). Tačiau kalba visados buvo ir bus geriausia tautybės reiškėją. Joks kitas ženklas nėra toks ryškus ir toks dažnai lemiantis, kaip kalba. Kalba yra viena iš didžiausių tautos brangenybių, kurią tauta saugo visomis priemonėmis ir kurią ji pirmiausia stengiasi atgaivinti tuose kraštuose, kurie buvo nutautinti. Tai įvyksta dėl keletas priežasčių. Visų pirma *kalba organiškai įjungia žmogų į tautos bendruomenę.* Žmogus gali priklausyti tautai ir nemokėdamas savos kalbos. Tačiau toks žmogus niekados nebus taip organiškai suaugęs su sava tauta, kaip tas, kuris savą kalbą moka ir ją praktiškai naudoja. Jis visados tam tikru atžvilgiu jausis svetimas. Todėl norint, kad nutautinti žmonės organiškai kuo glaudžiausiai suaugtų su savos tautos bendruomene, būtinai reikalinga juos išmokyti savos kalbos, ypač tada, kai valstybė yra tvarkoma visiems tautos kraštams vienoda sistema. Toliau, *kalba užgrindžia plyšį, kuris yra pasidaręs žmoguje tarp senosios jo individualybės ir jo vartojamos svetimos kalbos.* Senoji žmogaus individualybė turėjo kadaise savą kalbą, kurios vietą dabar yra užėmusi svetima kalba. Dėl to tarp šito žmogaus senosios individualybės ir jo išviršinio reiškimosi kalbos priemonėmis visados esama tam tikros priešginybės, kuri psichologiškai žmogui yra sunkiai pakeliama. Todėl išlyginti atitautinamų žmonių psichologijos dvilypumui būtinai reikalinga, kad pamirštoji tėvų kalba vėl būtų kuo greičiausiai išmokta.

Dėl visų šitų priežasčių ir Vilniaus krašte lietuvių kalbos mokymas turi būti kuo plačiausias ir kuo prieinamiausias. Kol lietuviškai vilnietis nekalbės, jis galės jausti esąs lietuvis, bet jis taip pat jausis savotiškas naujokas lietuvių tautos bendruomenėje. Taip pat savyje jis jaus tam tikrą priešingumą tarp lietuviškosios sąmonės

ir lenkiško reiškimosi būdo. Visa tai yra nepageidaujami dalykai vilniečio psichikoje. Vilnietis turi kuo glaudžiausiai suaugti su lietuvių tauta. Visos šiuo atžvilgiu skiriančios kliūtys, taigi ir lenkų kalba, turi būti pašalintos.

Konkrečiai kalbant, *Vilniaus pradžios mokyklose lietuvių kalba turi užimti pirmųjų vietų dėstomųjų objektų sąrangoje.* Ji turi turėti daugiausiai pamokų ir į ją turi būti kreipiama kuo didžiausio dėmesio. Bet pradžios mokyklų mokytojai neturi apsirėžti tik lietuvių kalbos pamokomis. Kiekviena proga jie turi su vaikais kalbėti lietuviškai, ypač tada, kai pasakojamas dalykas pats savimi gali patraukti vaikų dėmesį. Vidurinėse lenkų kalba dėstomosiose mokyklose bent pora dalykų nuo pat pirmos klasės turėtų būti dėstomi lietuviškai. Tokiais dalykais galėtų būti Lietuvos istorija ar istorija apskritai, geografija, visuomenės mokslas. Galimas daiktas, kad dėl to kiek nukęs pats dalykas. Bet iš to laimės lietuvių tauta, nes lietuviškai dėstant kokį nors dalyką, lietuviškai jį atsakinėjant mokiniai per dvejetą trejetą metų būtinai turės gerai išmokti lietuvių kalbos. Todėl įvedimas į gimnazijas bent poros dalykų, dėstomų tiktai lietuviškai, būtų viena iš sėkmingesnių priemonių pramokyti greitai naująją kartą lietuvių kalbos. Universitete visi kursai turi būti dėstomi tik lietuviškai. Jokie pasiteisinimai, kad bus nemaža studentų lietuviškai nesuprantančių, čia negali būti imami dėmesin. Įstaigose valdininkai turėtų kalbėti tiktai lietuviškai. Vilnius mums nėra dvikalbis kraštas, kaip Klaipėda. Vilnius mums yra lietuviškas kraštas, kuriame mūsų tautą ir valstybę atstovaują žmonės turėtų naudotis tiktai lietuvių kalba.

Antras dalykas, kurį galima būtų rekomenduoti priemonių eilėje, yra *intensyvios vilniečių kelionės po Lietuvą.* Kelionės turi didelės auklėjamosios reikšmės. Jos supažindina žmogų su kraštu ne tik teoriškai, bet jos leidžia žmogui kraštą pajaust. Keliaudamas žmogus su kraštu susigyvena ir jį pamyli. Iš kitos pusės, kelionės leidžia pažinti krašto kultūrą. Todėl jeigu norime Vilniaus kraštą organiškai sutapdyti su visa Lietuva, turime kuo labiausiai skatinti vilniečių keliones. Nepadarykime klaidos, kurią darėme, turėdami Klaipėdos kraštą. Buvo anuo metu mestas šūkis: „Pažinkime Klaipėdą!" Tai geras dalykas. Bet reikėjo ne tiek mums

pažinti Klaipėdą, kiek klaipėdiškiams pažinti Didžiąją Lietuvą. Tai ypač pasakytina šiuo metu apie Vilniaus kraštą. „Vilniečiai turi pažinti visą Lietuvą" - turi būti mūsų šūkis. Todėl ne tiek mums reikia važinėti po Vilniaus kraštą, kiek vilniečiams reikia važinėti po kitas Lietuvos sritis. Mes sakome, kad kitų Lietuvos sričių kultūra yra aukštesnė už Vilniaus krašto kultūrą. Todėl vilniečiui žmogui kaip tik šią kultūrą ir reikia parodyti. Reikia, kad Vilniaus kaimietis pamatytų mūsų ūkininkų, ypač Suvalkijos, trobas, gyvulius, žemės darbo padargus, javus, laukų dirbimą, apskritai, kad jis pamatytų kaimo gyvenimą. Tada jis žinos, kad Lietuva šiuo atžvilgiu yra kur kas pralenkusi Vilniaus krašto gyvenimą ir kad ji turi priemonių pakelti ir jo krašto ūkinį gyvenimą. Lietuviai inteligentai turi pamatyti mūsų intelektualinį gyvenimą. Mokytojai turi aplankyti Lietuvos mokyklas. Todėl inteligentijos ekskursijos į atskirus suvažiavimus, į atskiras institucijas būtų labai naudingas dalykas. Mokyklinis jaunimas turėtų būti suvestas su kitų Lietuvos sričių mokykliniu jaunimu ar bendrose stovyklose, ar varžybose, ar sporto rungtynėse. Didelės reikšmės yra jaunimo kelionės į lietuviškąjį pajūrį, ypač į Palangą.

Trečias dalykas, kuris atitautinimo darbe turi ypatingos reikšmės, yra *sėkmingas pedagoginis darbas mokyklose.* Lietuvis mokytojas Vilniaus krašto mokyklose turi išvystyti ligi maksimumo pedagoginį savo pajėgumą. Jeigu jis jaučiasi esąs šiuo atžvilgiu nepajėgus, jis turi kuo greičiausiai pasitraukti. Menkai pajėgius lietuvius mokytojus mes galime toleruoti kitose Lietuvos srityse, bet tiktai ne Vilniaus krašte. Dažnai laikraščius pasiekiančios juokingos mokinių „revoliucijos" kaip tik dažnai kyla iš mokytojų nepajėgumo. Mokytojas, kuris nereaguoja į mokinių išsišokimus prieš lietuvių kalbą, prieš lietuvių tautą ar valstybę, negali pasilikti Vilniaus krašte jau tik dėl to, kad jis į tai turi reaguoti vien pedagoginiais sumetimais. *Mokinių skandalai mokyklose turi būti vertinami ne tik tautiniu, bet ir pedagoginiu atžvilgiu.* Galima nekaltinti mokinių dėl to, kad juos kas nors sukursto tautiniu atžvilgiu. Bet jie yra kalti sulaužę pedagoginę drausmę ir todėl turi už tai atsakyti. Praleisti tokius dalykus negirdomis reiškia išduoti visišką pedagoginį savo nesusivokimą ir pedagoginio talento stoką.

Mokyklų tinklas Vilniaus krašte turi būti kuo tankiausias. Ligi šiol jis buvo gana retas. Todėl reikia jį praplėsti, nes iš mokyklos šio krašto atitautinimas laukia kuo didžiausių rezultatų. Vilniaus krašto mokytojams parengti Vilniuje turėtų būti įsteigta speciali mokytojų seminarija, kurioje būsimieji mokytojai įgytų ne tik bendrą pedagoginį pasiruošimą, bet ir specialiai pasirengtų darbui Vilniaus krašte, pažindami šio krašto gyventojų psichologiją, šio krašto sąlygas ir išeidami tautinio auklėjimo teoriją. Todėl tautinis auklėjimas turėtų sudaryti vieną iš dėstomųjų objektų šioje seminarijoje.

Pabaiga

Mokytojas, kaip atitautinimo darbo centras

Gali kai kam atrodyti, kad šita paskaita yra nacionalistinė. Jeigu nacionalizmą suprasime sveika prasme, tuomet iš tikro ji tokia yra. Bet jeigu nacionalizmu vadinsime svetimų tautybių naikinimą, tuomet ji yra toli nuo tokių tendencijų. Mes nenorime nieko svetimo naikinti. Prieš svetimas tautybes mes nesikėsiname. Bet mes nenorime palikti nuskriaustų ir sužalotų savųjų. Pasisakymas prieš lenkišką civilizaciją yra pasisakymas už lietuviškumo atgaivinimą, nes šita civilizacija lietuviškumą buvo nuslėgusi. Atgaivinti sužalotą lietuviškąją individualybę Vilniaus krašte mes turime ir teisės, ir pareigos. To niekas negali vadinti nei nacionalizmu, nei šovinizmu.

Taip pat baigiant reikia pasakyti ir apie mokytojo vaidmenį atitautinimo darbe. Tautinių kultūrų kovoje mokytojas visados užima pirmą vietą. Jį pirmiausia puola svetima kultūra ir iš jo daugiausiai laukia savo tauta, pradėjus atitautinimo darbą. Todėl mokytojui tenka labai didelis uždavinys. Šiuo metu, atgavus Vilnių, mokytojas yra didžiausia lietuvių tautos viltis. Aplinkui jį telkiasi kaimo ir miestelio gyvenimas. Tuo pačiu aplinkui jį telkiasi ir atitautinimo darbas. Jis yra pirmutinis, kuris kas dieną ir kas valandą susiduria su nutautinta aplinka ir su nutautintais žmo-

nėmis. *Mokytojas Vilniaus krašte šiandien yra tautinis misionierius.* Jis eina į tautinį auklėjimo barą kaip lietuviškumo pasiuntinys. Jam pirmoje eilėje yra patikėta toji didi istorinė misija, dabar skirta visai lietuvių tautai ir kiekvienam lietuviškos kultūros darbininkui, ypač tam, kuris turi reikalo su priaugančiomis Vilniaus krašto kartomis.

FILOSOFIJOS PROPEDEUTIKOS PROGRAMA

Kritinė dalis

Filosofijos propedeutika gimnazijos programose gali būti vertinama dviem atžvilgiais: *1. filosofijos propedeutika tarnauja kaip bendrojo lavinimo atbaigimas:* jo pagilinimas ir suvedimas tam tikron sintezėn ir *2. filosofijos propedeutika tarnauja kaip įvadas į pačią filosofijos sistemą.* Abiem atžvilgiais filos. propedeutika gimnazijose yra reikalinga. Vis dėlto pirmasis filos. propedeutikos uždavinys yra žymiai svarbesnis. Gimnazija, jauną žmogų bendrai lavindama žinijos pagrindų pasisavinimu, turi šitą lavinimą suvesti vienybėn ir apvainikuoti aukščiausiais žmogaus minties laimėjimais. Tai kaip tik ir yra filosofijos propedeutikos uždavinys. Ją išėjęs, mokinys turi sintetiškai aprėpti visą žmonijos mintį ir sugebėti orientuotis šitos minties laimėjimuose. Pasisavindamas svarbiausias filosofijos problemas, kurios suima savin žinijos pradus ir juos suveda vienybėn, mokinys bus savaime įvestas ir į pačią filosofijos sistemą ir supažindintas su pagrindinėmis josios sąvokomis.

Sudarant tad filosofijos propedeutikos programą, kaip tik ir reikia pirmoje eilėje žiūrėti šito atbaigiamojo uždavinio. Pabrėžti programoje filosofijos propedeutika, kaip įvadą į filosofijos sistemą, yra netikslu, nes retai kas vėliau pačią sistemą studijuoja. Lavinimo susintetinimas ir pagilinimas yra ir turi likti pagrindinis filos. propedeutikos uždavinys bendrojo lavinimo eigoje.

Vertinant šitų principų šviesoje dabartinį filos. propedeutikos programos projektą, visų pirma reikia pastebėti, kad *šitas projektas kaip tik per maža kreipia dėmesio į minėtą svarbiausią filos. propedeutikos uždavinį - atbaigti ir pagilinti mokinio bendrąjį išsilavinimą.*

Dabartinė filos. propedeutikos programa yra sudaryta taip, kad ji duotų bendrais bruožais, santraukos pavidalu, visą filosofijos sistemą. Tai yra ne kas kita, kaip išplėstoji filosofijos įvado enciklopedinė dalis. Čia pradedama bendromis filosofijos, kaip mokslo, sąvokomis, duodama kiek plačiau psichologijos ir logikos programa, trumpai perbėgama gnoseologija, metafizika, etika, estetika ir pedagogika. Šitokia programa turi nemaža trūkumų tiek didaktiniu, tiek sisteminiu atžvilgiu.

1. Didaktiniu atžvilgiu. Pagrindinis dabartinės programos trūkumas didaktiniu atžvilgiu yra *santraukinis josios pobūdis.* Mes vis dar nesugebame išrinkti pačias pagrindines kokio nors dalyko problemas. Mes vis dar duodame viso dalyko santrauką, manydami tuo būdu patenkinę didaktikos reikalavimus. Taip yra ir dabartinėje filos. propedeutikos programoje. Pakanka dirstelti į gnoseologiją, į metafiziką, į etiką arba į pedagogiką, kad pamatytume, jog čia yra duota *visų šitų* disciplinų santrauka, o ne organiškai iškeltos pagrindinės problemos. Norint išeiti programą, kokia ji yra, kiekvienas mokytojas bus priverstas skubėti ir duoti mokiniams nesuvirškinamą klausimų kratinį, kuris ne tik bus naudingas jų išsilavinimui, bet kuris dar atgrasys mokinius ir nuo filosofijos.

Antras trūkumas didaktiniu atžvilgiu yra tas, kad *dabartinėje programoje yra tokių dalykų, kurie patys savyje yra problematiški,* kurie sprendžiami dar labai neaiškiai ir neturi nusistovėjusių atsakymų. Pirmoje eilėje čia reikia priskirti visą *gnoseologiją.* Gnoseologinė problema, *kaip tokia,* dar yra labai neaiški. Pažinimo esmė, pažįstančio subjekto santykis su pažįstamu objektu, minties atitikimas realybę yra tokie klausimai, kurie patenkinamo atsakymo šiandien dar neturi. Net ir vienoje kurioje filosofijos srovėje jie sprendžiami nevienodai. Todėl bendrojo lavinimo mokykloje tokie neaiškūs ir neišspręsti klausimai neturėtų rasti vietos. Jie išeina iš bendrojo lavinimo rėmų ir tinka tik aukštosioms mokykloms. Tas pat tenka pasakyti apie estetiką ir apie pedagogiką, kaip apie filosofines disciplinas.

2. Sisteminiu atžvilgiu. Jeigu dabartinė programa norėjo duoti filosofijos sistemos santrauką, ji turėjo būti atidesnė.

Tuo tarpu ji iš vienos pusės daug ką praleido, o iš kitos - į filosofiją įvedė tokių dalykų, kurie jai nepriklauso.

Svarbiausia spraga sisteminiu atžvilgiu yra *gamtos filosofijos, arba kosmologijos, nebuvimas.* Kosmologinė problema šalia psichologijos yra reikšmingiausia, nes ji suveda vienybėn ir įprasmina gamtos ir matematikos mokslus, kurie gimnazijos programose sudaro labai žymią dalį. Tuo tarpu dabartinėje programoje apie gamtos filosofiją nėra nė žodelio. Kodėl šitoji disciplina liko nuskriausta, neaišku. Teodicėja yra suvesta prie vienos vienintelės Dievo buvimo problemos. Tuo tarpu kitos problemos, kaip Dievo prigimtis, Dievo santykiai su pasauliu, Dievo veikimas istorijoje, čia nėra net nė paminėtas.

Iš kitos pusės, dabartinė filos. propedeutikos programa sisteminiu atžvilgiu yra net per plati, nes į filosofiją įima tokių dalykų, kurie filosofijai nepriklauso. Pirmoje eilėje čia priklauso *pedagogika.* Kokiu būdu pedagogika pateko į filosofijos propedeutiką? Galima kalbėti apie *ugdymo filosofiją.* Bet tuomet šitos disciplinos programa turi būti visiškai kitokia, negu dabar yra. Apskritai pedagogika, kaip ugdymo mokslas, bendrojo lavinimo programose be skriaudos galėtų būti praleista.

Pozityvinė dalis

Praėjusį kartą buvo minėta, kad filosofijos propedeutikos programa turi patenkinti tuos uždavinius, kuriems pati filosofijos propedeutiką yra įvesta į vidurinių mokyklų mokslo planą. Apie šiuos uždavinius, pozityviai siūlant filos. propedeutikos programos bruožus, reikia kiek daugiau pasakyti.

Filosofijos propedeutikos uždavinys įvesti mokinį į filosofijos sistemą, kaip ir pirmiau buvo sakyta, nėra nei pagrindinis, nei pirmaeilis. Daug svarbiau yra duoti mokiniui jo lavinimo atbaigą, jo išsilavinimą tam tikru būdu apvainikuoti, sutvarkyti, suvienyti ir pagilinti. *Lavinimo pagilinimas ir jo atbaigimas yra pagrindiniai filosofijos propedeutikos uždaviniai.* Kaip nė vienas mokslas vidurinėse mokyklose nesiekia būti tik įvadu į tolimesnį šios sri-

ties tyrinėjimą, taip to nesiekia nė filosofijos propedeutika. Faktiškai, tiesa, dažnai taip esti. Įvairių mokslų pradmenys, įgyti gimnazijoje, patarnauja vėliau kaip įvadas specialioms studijoms. Bet principialiai visos gimnazijoj einamos disciplinos turi kitą uždavinį: *išlavinti mokinio dvasia, suteikiant jai miuimum reikalingų žinių.* Taip turi būti ir su filosofijos propedeutika. *Todėl ne sisteminis visų disciplinų apžvelgimas, bet parinkimas tokių problemų, kurios natūraliai įsijungtų į lavinimo vyksmą, turi būti filosofijos propedeutikos programos pagrindas.*

Pirmoje eilėje filosofijos propedeutika yra skirta lavinimui *pagilinti.* Kiek visos kitos gimnazijoje einamos disciplinos supažindina mokinį su mokslo atskiromis sritimis, su atskiromis pažintimis ir su atskirais žmogaus minties laimėjimais, tiek filos. propedeutika turi supažindinti su pačiais mokslo pagrindais: su mąstymu, kaip tokiu, su mąstymo taisyklėmis ir su metodologijos principais. Mokiniui yra svarbu ne tik žinoti, *koks* yra mokslas, bet ir *kaip* jis yra ir turi būti kuriamas. Čia mokiniai turėtų gauti sykiu ir praktinių nurodymų mokslo darbui dirbti.

Antras filos. propedeutikos uždavinys yra lavinimo *atbaigimas.* Lavinimo vyksmas, kad ir pagilintas, niekados nebus tinkamai privestas ligi galo, jei jo įdiegtos žinios nebus suvestos aukštesnėn vienybėn. O šitoji aukštesnioji vienybė yra ne kas kita, kaip pasaulėžiūrinės sistemos bent bendriausi bruožai. *Lavinimo vyksmas turi baigtis pasaulėžiūra.* Tik tada jis yra tvirtas ir patvarus. Fr. X. Eggersdorferis todėl ir sako, kad „tai, kas galų gale sudaro bendrojo asmeninio lavinimo branduolį, yra pasaulėžiūrinis lavinimo gėrybių ir lavinimo darbo turinys" (Jugendbildung, München[4],1933, p. 33). Šiandien nė vienas pedagogas neabejoja, kad pasaulėžiūra yra lavinimo tikslas. Kur mokinys išeina iš mokyklos nesusidaręs bent bendriausių pasaulėžiūros bruožų ir josios pagrindų, ten mokykla yra prasilenkusi su savo uždaviniu. Grynas materialinis žinių perteikimas yra tik atrama pasaulėžiūriniams principams ir pasaulėžiūrinėms koncepcijoms. Lavinimas yra atbaigiamas pasaulėžiūra.

Mūsų vidurinėje mokykloje lavinimas eina trimis ruožais:

realiniu, humanistiniu ir religiniu. Pirmajam atstovauja gana gausus gamtos mokslų disciplinų būrys: geografija, matematika, gamtos mokslas. Antrajam atstovauja dar gausesnis *kultūros* mokslų (vadovaukimės, mokslus skirstydami, Rickerto metodu!): kalbos, istorija, visuomenės mokslas, muzika, paišyba. Trečiajam atstovauja tikybos mokslas. Norint todėl, kad lavinimas būtų tinkamai atbaigtas pasaulėžiūrine prasme, yra būtina filos. propedeutikos programon įvesti tokias sritis, kurios turėtų tiesioginio ryšio su minėtais ruožais: juos pratęstų, pagilintų ir atbaigtų. Religiniam ruožui atbaigti turėtų tarnauti tikybos programa, nes ji vienintelė šiam ruožui teatstovauja. Todėl apie šio ruožo atbaigimą nė nekalbėsime. Filos. propedeutikai, kaip tokiai, lieka pasirūpinti dviejų ruožų atbaigimu: realinio ir humanistinio. Josios programa šiuo atžvilgiu turi ankštai prisišlieti iš vienos pusės prie *gamtos* mokslų, iš kitos - prie *kultūros* mokslų, kaip natūralus jų pervedimas į aukštesnę nagrinėjimo sferą ir kaip supažindinimas su gamtos bei su kultūros pagrindais, ne tik su jų apraiškomis, ką padaro specialios gamtos ir kultūros disciplinos.

Štai tie principai, pagal kuriuos turėtų būti surėsta filos. propedeutikos programa. Kaip tai atrodytų praktiškai?

Lavinimui *pagilinti,* kaip minėjome, mokinys turi būti supažindinamas: 1. su žmogaus mąstymu apskritai; 2. su mąstymo taisyklingumu; 3. su metodologijos principais ir 4. su praktinio mokslinio darbo principais. Pirmąjį reikalavimą praktiškai patenkina *psichologija.* Ji todėl ir turi stovėti pirmoje filosofijos propedeutikos programos vietoje. Taip dabartinėje programoje beveik ir yra. Kadangi šiandien yra jau aišku, kad žmogus negali būti nagrinėjamas, kaip sudėtas iš dalių, bet turi būti tiriamas *visumoje,* todėl gilesnis mąstymo pažinimas negali būti nagrinėjamas izoliuotai nuo viso žmogaus. Štai kodėl į psichologijos programą turi įeiti ne tik mąstymo psichologija, bet *psichologija visoje savo platumoje, kaip filosofinis žmogaus tyrinėjimas,* nes mąstymas nevyksta be visos žmogaus būtybės ir visų jojo pradų bei galių dalyvavimo. Svarbiausios nagrinėtinos sritys čia gali būti: 1. pažinimas; 2. norėjimas; 3. veikimas arba kūrimas ir 4. vad. sielos problema, nes siela

yra visų minėtų žmogaus funkcijų subjektas ir pagrindas[1]. Dabartinėje psichologijos programoje beveik visas šias problemas ir randame, išskyrus tik kūrimo psichologiją, kuri turi didelės reikšmės žmogui ir jo santykiui su gyvenimu pažinti. Sielos problema turėtų būti plačiau paliesta negu yra dabar.

Su mąstymo taisyklingumu ir su metodologijos principais supažindina *logika*. Ši disciplina mūsų mokyklose yra jau įsigalėjusi ir tenka ją tik palaikyti. Dabartinė filos. propedeutikos programa logiką yra įėmusi. Tik metodologinė pusė šioje programoje yra gerokai nukentėjusi. Tuo tarpu ji yra labai svarbi. Ją reikėtų praplėsti.

Kaip logikos metodologinės dalies pratęsimas į praktiką, galėtų būti prijungta *mokslinio darbo metodika*. Atrodo, kad nepakanka žinoti tik bendriausius metodologijos reikalavimus, bet reikia mokėti juos realizuoti ir praktiškai. Tuo tarpu šito praktiškumo mūsų abiturientams kaip tik ir trūksta. Universitetan jie dažniausiai ateina be jokio nusimanymo apie mokslinį darbą. Todėl *paskutiniais gimnazijos metais vertėtų įvesti mokslinio darbo metodiką ir jai skirti bent keliolika valandų į metų pabaigą*. Josios principai tinka visiems mokslams ir visoms specialybėms, ir šios rūšies žinios pravers visose aukštosiose mokyklose. Tai padaryti yra labai nesunku, nes mokslinio darbo metodika lengvai gali būti sujungta su logika, kaip praktinis josios užbaigimas.

Taigi *psichologija ir logika su metodologija bei su mokslinio darbo metodikos pagrindais sudarytų filos. propedeutikos programą lavinimo pagilinimo atžvilgiu*.

Lavinimo *atbaigimo* atžvilgiu į filosofijos propedeutikos programą visų pirma reiktų įtraukti gamtos *filosofiją*. Gamtos filosofija būtų natūralus pasaulėžiūrinis *realinio* lavinimo ruožo atbaigimas. Per geografijos, matematikos ir gamtos mokslų pamokas mokiniai pakankamai gauna specialių žinių apie pasaulį. Gamtos

[1] Čia kalbama apie psichologijos problemas *apskritai,* neskiriant empyrinio ir racionalinio metodo. Bet būtų geriau empyrinę psichologiją atskirti nuo racionalinės. Tuomet filos. propedeutikai liktų rac. psichologija, ir minėtos problemos būtų nagrinėjamos racionaliniu metodu.

filosofija atskleistų jiems gilesnius pasaulio pagrindus. Mūsų laikais gamtos filosofijos reikalingumas pasaulėžiūriniam lavinimo atbaigimui yra aiškus jau ir dėl to, kad dauguma geriausių pasaulio gamtininkų patys savarankiškai filosofuoja apie pasaulį ir stengiasi surasti giliausius jojo buvimo dėsnius. Taigi palikti realinį ruožą be gilesnių nagrinėjimų būtų nedovanotina spraga bendrajame lavinime. Gamtos filosofija šitą spragą kaip tik ir užpildytų. Dabartinė filos. propedeutikos programa gamtos filosofijos nesiteikė nė paminėti. Tuo ji pasirodė nesuvokianti mūsų dienų filosofijos santykio su gamtos mokslais. Pasaulėžiūriniam lavinimo pradui gamtos filosofija yra daug svarbesnė negu gnoseologija arba estetika. Penkios problemos galėtų sudaryti gamtos filosofijos programą: 1. gamtos esmė; 2. gamtos dėsniai, kaip gamtinio gyvenimo vykdytojai; 3. negyvoji medžiaga, kaip gamtinio gyvenimo materialinis pagrindas; 4. gyvybė ir josios rūšys, kaip gamtinio gyvenimo lytys; 5. gamtos tikslas ir gamtos santykis su žmogaus kūryba.

Humanistinio lavinimo ruožo atbaigimas ateitų natūraliai iš *kultūros* filosofijos. Humanistinio ruožo lavinimą vykdo kultūros mokslai, kurių kultūros filosofija kaip tik atskleistų gilesnius pagrindus mokinio dvasioje. Kultūros filosofijoje mokinys suvoktų žmogaus gyvenimo prasmę ir pats nusiteiktų aktyviai šitame gyvenime dalyvauti, nes čia jis pamatytų, kad *gyvenimas yra vienas nuolatinis ir didžiulis kūrybinis vyksmas.* Tiesa, kultūros filosofijos disciplina yra dar gana jauna. Vis dėlto ji tiek jau yra susiformavusi, kad pagrindinės josios problemos jau yra aiškios ir gali būti sprendžiamos. Kultūros filosofijos reikalingumą filos. propedeutikos programoje palaiko dar ir tai, kad mūsų dienų kultūros krizė ir įvairūs josios negalavimai, apie kuriuos tiek daug kalbama ir kurie pro mokinio ausis negali praeiti negirdomis, gali būti suprasti tik kultūros filosofijos šviesoje. Todėl kultūros filosofija, kaip ir gamtos filosofija, yra ne tik didaktikos, bet ir laiko reikalavimas. Kultūros filosofijos programą sudarytų taip pat penketas pagrindinių problemų: 1. kultūra, kaip žmogiškoji kūryba; 2. žmogus, kaip kultūros kūrėjas; 3. kultūros santykis su gamta; 4. kultūros formos: Žinija, dora ir menas; 5. kultūros tikslai: civilizacija ir religija.

Schemoje visa šita filos. propedeutikos programa taip atrodytų:

I. *lavinimui pagilinti:*

Psichologija:
a) pažinimas,
b) norėjimas,
c) kūrimas,
d) sielos problema.

2. *Logika:*
a) mąstymo taisyklingumas,
b) metodologijos principai,
c) mokslinio darbo metodikos pagrindai.

II. *lavinimui atbaigti:*

1. *Gamtos filosofija:*
a) gamtos esmė,
b) gamtos dėsniai,
c) negyvoji medžiaga,
d) gyvybė ir josios formos,
e) gamtos tikslai.

2. *Kultūros filosofija:*
a) kultūra, kaip žmogiškoji kūryba,
b) žmogus, kaip kultūros kūrėjas,
c) kultūros santykiai su gamta,
d) kultūros formos: Žinija, dora, menas,
e) kultūros tikslai: civilizacija, religija.

Taigi filos. propedeutikos programa susideda iš dviejų pagrindinių dalių, kurių kiekviena turi po dvi disciplinas. Jos turėtų būti praktiškai taip einamos. Kadangi filos. propedeautikai yra skiriamos 2 vai. savaitėje per dvejetą metų, tai pirmaisiais metais VI klasėje turėtų būti einama: 1 vai. savaitėje psichologijos ir 1 vai. gamtos filosofijos. Antraisiais metais būtų einama: 1 vai. savaitėje logikos ir 1 vai. kultūros filosofijos. Šitoks padalinimas yra geras dėl to, kad gamtos filosofija yra lengvesnė už psichologiją, o kultūros filosofija - už logiką. Tuo būdu mokiniai vieną valandą galėtų kiek laisviau atsikvėpti. Tuo tarpu dabartinėje programoje numatyta psichologiją ir logiką išeiti per vienerius metus (VI klasėje). Porcija per sunki ir per didelė. *Šitos dvi disciplinos turi būti išeinamos iš pagrindų.* Todėl jos turi būti išdėstytos dvejiems metams. Gamtos filosofijos ir kultūros filosofijos būtų išeinamos tik

pagrindinės problemos, kurios savo įdomumu ir aktualumu nevargintų mokinių, ir jie todėl galėtų geriau pasisavinti sunkokus psichologijos ir logikos pagrindus.

Štai pozityvus filos. propedeutikos programos kontraprojektas. Jis čia pateiktas tik bendrais bruožais, nes žurnalo skiltyse nėra reikalo leistis į smulkmenas. Jau ir iš šitų bendrų bruožų projekto pobūdį galima lengvai suvokti. Bet mes esame pasirengę, jei būtų reikalo, šį projektą paversti smulkiai išdirbta ir detalizuota programa.

P. S. Tarp kito ko, mažas klausimas: palikus dabartinę filos. propedeutikos programą, kas apsiims parašyti VII klasės vadovėlį, kuriame būtų 2 sav. pamokų kursui išdėstyta gnoseologija, metafizika, etika, estetika ir pedagogika?

MOKYKLŲ LAISVĖ IR VALSTYBĖ

(Vieno veikalo proga)

Ugdymas, objektyviai suprantamas, yra ne kas kita, kaip žmogaus prirengimas visoms gyvenimo sritims. Užtai ir tos institucijos, kurios yra svarbiausios gyvenimo sričių atstovės, paprastai esti susirūpinusios ugdomuoju veikimu, nes joms ne vis tiek, kaip jaunoji karta bus prirengta. *Bažnyčiai* nėra vis tiek, ar žmogus bus ugdomas pagal religinius principus, ar prieš juos; *Valstybei* ne vis tiek, ar jaunoji karta bus rengiama visuomeniniam solidarumui, ar jokios tvarkos nepripažįstančiai anarchijai; *Seimai* ne vis tiek, ar josios pagimdytas kūdikis išvystys įgimtas galias ir taps reikšminga asmenybė, ar sunyks, ir liks pasmerktas visą amžių tik vegetuoti. Šitos trys institucijos, atstovaujančios svarbiausioms gyvenimo sritims, kišasi ir *privalo* kištis į ugdomąjį darbą, *nes ir jos pačios yra pašauktieji ugdymo veiksniai.*

Mūsų dienomis yra ypač aktualus klausimas, liečiąs *valstybės vaidmenį ugdyme.* Tiesa, pati šitoji problema yra labai sena. Ryškių pavyzdžių randame jau Spartos ir Romos ugdomose sistemose. Bet mūsų laiku ji yra įgavusi *ypatingo* aktualumo. Persiformuojant valstybės supratimui, kartu kinta ir pažiūros į valstybės ir ugdymo santykius. Kad valstybė yra vienas iš ugdymo veiksnių, vadinasi, kad ji gali ir privalo *aktyviai* dalyvauti ugdyme, to, rodos, niekas (arba bent reta kas) neneigia. Bet visai kitas dalykas, *kokiu pavidalu privalo apsireikšti šitas valstybės dalyvavimas ugdomajame darbe.* Šitam punkte mūsų laikai kaip tik parodo daugiausia naujų bandymų.

šitą patį klausimą sprendžia ir Dr. Pr. Dielininkaitis savo veikale *La liberté scolaire et l'état* (Régimes soviétique, français, belge et hollandais. Vers une solution synthétigue. Paris, 1933, Alcan, p. 306[1]). Problemos aštrumas ir josios išsprendimo reikalingumas verčia mus iškelti pagrindines minėto veikalo idėjas ir paraginti skaitytojus gyvai susidomėti pačiu veikalu, duodančiu *labai* daug medžiagos, patvirtinančios principų reikalavimus[2].

Taigi kokiomis formomis gali apsireikšti ir tikrumoj apsireiškia valstybės ir ugdymo santykiai?

Dr. P. Dielininkaitis savo veikalo įvade formuluoja trejetą šių santykių formų: „monopolio sistema, sistema laisvės šalia valstybės ir sistema laisvės per valstybę" (p. 8). Pastarąją formą autorius teisingai laiko „sintetiniu mokyklų organizacijos problemos išrišimu" (ibd.). Mums belieka plačiau panagrinėti kiekvieną iš šių formų.

1. Monopolio sistema

Monopolinės mokyklų organizacijos klausimas buvo iškilęs jau pačioje senovėje. Valstybės, kaip vienintelio žmogaus tikslo supratimas, ir auklėjimą atidavė į josios rankas. Ir galbūt niekas taip griežtai šios sistemos neformulavo kaip *Platonas.* Mūsų laikų mokykliniai monopoliai yra ne kas kita, kaip atgaivinimas graikiškų pažiūrų į valstybę, kaip į žemės gyvenimo tikslą.

„Monopolis auklėjimo srityje apskritai yra tokia mokymo sistema, kur teisė auklėti yra atiduota tiktai valstybei arba privilegijuotai korporacijai" (p. 13). Kiek mokyklinė laisvė laiduoja taiką

[1] Šitas pats veikalas, įvardytas *L'éducation et l'état,* buvo pristatytas Sorbonai, už kurį p. Pr. Dielininkaitis ir yra gavęs daktaro laipsnį.

[2] Šia proga tenka pažymėti, kad dr. Pr. Dielininkaičio veikalas antai prancūzų ir belgų spaudoje sutiktas nepaprastai palankiai, ir tokiuose rimtuose prancūzų žurnaluose, kaip *Vie intellectuelle* (žiūr. 1933-IX-25 numerį, p. 641, kaip *Études* (1933-IX-20 Yves de la Briere'o straipsnyje), karštai rekomenduojamas skaityti kaipo vienas iš pirmaeilių šiais klausimais veikalų.

tarp individo ir bendruomenės ar tarp paskirų bendruomenių, tiek „monopolis, priešingai, dažniausiai yra iš esmės prievartus ir diktatoriškas (ibd.). Suprantama, kad tokioj būklėj tikros taikos negali būti. Čia gali jvykti tik *priverstinė* ramybė.

Dr. Dielininkaitis, pasekdamas Alfredu Croiset'u, mokyklinį monopolį skirsto į dvi rūšis. „Pirmoji grupė apima tas monopolio formas, kurios neturi savyje jokios filosofinės doktrinos" (p. 14). Šios rūšies monopoliui priklauso Spartos auklėjimo sistema, kur „valstybė nesistengė jauną spartietį padaryti tikinčiuoju ar filosofu, bet tiktai geru piliečiu ir drąsiu bei atspariu kareiviu" (ibd.). Šiai rūšiai galima priskirti ir Aristotelio pažiūras, kurio „gero piliečio koncepcija, kaip ir spartiškoji, neturi savyj jokio filosofinio auklėjimo" (ibd.). Čia pagal minėtąjį Croiset'o telpa taip pat ir liberalinio monopolio rūšis, kaip jį formulavo Condorcet'as. Pasak jo, mokymas privalo būti nemokamas ir priverstinis visuose laipsniuose. Jis neigia, kad valstybė turi teisę įsakyti dėstyti išimties keliu kurią vieną doktriną" (p. 15). „Viešasis mokymas Condorcet'o sistemoje yra autonomiška ir valdžios nepriklausanti organizacija" (ibd.). Dėl to daros truputį neaišku, dėl ko ji yra priskiriama monopolio formai.

„Antroji grupė, pagal Croiset'o klasifikaciją, apima tuos monopolius, kurie moko vienos kurios aprėžtos doktrinos. Bet šioje grupėje jis išskiria dar dvi monopolių rūšis: tie, kurie moko bendrai priimtos doktrinos, bent iš principo, ir tie, kurie stengiasi įdiegti specialinę doktriną" (ibd.) Pirmosios rūšies pavyzdžiu gali būti Bažnyčios monopolis viduriniais amžiais, nes katalikybė, bent principialiai, tuo metu buvo visų pripažinta doktrina. Antrajai rūšiai priklauso Platono pažiūros. Jojo mokslas buvo naujas ir todėl jo peršamas monopolis turėjo mokyti specialios doktrinos.

Šios dvi didžiosios monopolių grupės galima būtų pavadinti *praktiniu ir ideologiniu* monopoliu. Pirmasis, kaip Spartoje, rengia jaunąją kartą grynai praktikos reikalams, neauklėdamas josios jokiai ideologijai. Tuo tarpu antrasis jau iš anksto yra pasiryžęs išugdyti žmonėse tokias, o ne kitokias pažiūras. Pirmuoju atveju valstybė neatstovauja jokiai ideologijai, antruoju - valstybė skelbiasi vienos kurios pasaulėžiūros atstove ir skelbėja. Nesunku

suprasti, kad vienoks ar kitoks nusistatymas plaukia iš pagrindinės valstybės koncepcijos ir iš nustatymo valstybės santykių su pasaulėžiūra.

Atgimstantis mūsų dienomis mokyklinis monopolis kaip tik ir yra šitasai *ideologinis monopolis.* „Doktrinalinis monopolis, kaip mokyklų problemos sprendimas, nėra praradęs savo aktualumo nė dabartyj. Po Didžiojo karo dvi skirtingos partijos pasisekusios revoliucijos keliu laimėjo valdžią dviejose didelėse šalyse - Rusijoj ir Italijoj. Jos naudoja ten mokyklą, kaip priemonę perkeisti visuomenei pagal determinuotas doktrinas" (p. 17). Vadinasi, tiek fašistinis, tiek bolševistinis mokyklų monopolis yra ideologinis, turįs tikslą perauklėti visuomenę naujai santvarkai. Dėl to daugelio apsirinkama, laikant šiuos du sąjūdžiu turinčiu tiktai politinio ar ekonominio pobūdžio. „Fašistinė mokyklų reforma... galėtų būti tam tikru atžvilgiu svarstoma kaip reforma, savo esmėje esanti ne politinė, bet filosofinė" (ibd.). Mussolinio posakis, kad „viskas valstybei, niekas prieš valstybę, niekas šalia valstybės" lieka teisingas ir ugdymo srityje. Tiesa, šiandien fašizmas mokymo srityje duoda daug laisvės, bet „ministerijų dekretai ir cirkuliarai kiekvieną dieną vis labiau pabrėžia judėjimą, siekiantį uniformiškumo praktiniam monopolyj" (p. 18).

Dar ryškesnis mokyklinis monopolis yra Sovietų Rusijoj. Jam Dr. Dielininkaitis skiria net ištisą savo knygos dalį (p. 19-44). įsižiūrėkime arčiau į bolševistinio monopolio principus.

„Pradedamasis sovietų mokyklinės sistemos taškas yra grynai teorinis. Šios sistemos kūrėjai iš pat pradžios kiek galėdami stengėsi sulaužyti senuosius sluoksnius ir nutraukti ryšius su praeitimi. Ši sistema yra organiškai suaugusi su bendrąja sovietų valstybės dokrina" (p. 19). Sovietiškoji valstybė priklauso tokiai valstybių rūšiai, „kur valstybė yra valdoma pačio subjekto ir kur ji laikoma jojo daiktu" (ibd.). Sovietų Rusijoj tokiu subjektu yra darbininkų klasė, vykdanti savo galią per komunistų partiją. „Ji, - kaip pasakyta sovietų konstitucijoj, - ryžtasi garantuoti proletariato diktatūrą tikslu išnaikinti buržuaziją, užgniaužti žmogaus išnaudojimą ir realizuoti komunizmą tokiu pavidalu, kur nebus nei pasidalinimo klausimo, nei valstybės valdžios".

Tokiu valstybės ir josios tikslo supratimu yra pagrįsta ir mokyklinė sovietų sistema. „Josios tikslas atitinka komunistinės valstybės tikslą" (p. 22). Naujųjų kartų auklėjimu turi būti palaikomas dabartinis režimas ir rengiamos sąlygos įvykdyti numatytiems komunistų planams. „Mokykla privalo būti ne tik skleidėjas komunistinių principų apskritai, bet ir ideologinės įtakos kelias, organizuotoja ir auklėtoja proletariato... tikslu išauklėti naująją kartą būti tinkama stipriai pagrįsti komunizmą" (Komunistų partijos programa). Dėl to Dr. Dielininkaitis daro labai teisingą išvadą, kad „yra visiškai aišku, jog tokia sistema jau savo prigimtimi nėra suderinama su bet kokia politinio, filosofinio ar religinio neutralumo rūšimi" (p. 23-24). Patys sovietų vadai, kaip Leninas, Šulginas ir kiti, aiškiai neigia mokyklinio neutralumo principą (plg- p. 24). Vadinasi, mokyklinis sovietų monopolis yra ryškiausias ideologinio monopolio įkūnijimas.

Toliau Dr. Dielininkaitis aprašo sovietų monopolio išsivystymą. Pradžioj sovietai neturėję savo pedagogų-ideologų. Jie priėmę ir įvykdę darbo arba aktyvinęs mokyklos principus, kaip juos formulavo Dewey, Lay, Kerschensteineris ir kt. Bet pamažu mokykla buvo performuota pagal sovietų ideologijos reikalavimus. Ir šiandien auklėjimas Sovietų Rusijoj yra normuojamas pagal šiuos dėsnius. „Mokymas yra išimtinė funkcija valstybės, kurios valdžia priklauso komunistų partijai, palenkiančiai be jokių kompromisų savo doktrinai visas auklėjimo įstaigas. Privatinės mokyklos neturi teisės egzistuoti. Tokie auklėjimo veiksniai, kaip tėvai ir mokomasis personalas, nevaidina to pačio vaidmens, kaip demokratinių valstybių mokyklinėse sistemose. Jei tėvai ir yra kviečiami bendradarbiauti mokyklos veikime, tai tiktai tuo būdu, kad jųjų bendradarbiavimas sutiktų su tikslais, leistais komunistų partijos... Tėvų susirinkimai negali turėti jokios įtakos ideologinei *(doctrinal)* mokyklos dvasiai. Jie patys privalo nusilenkti propagandai idėjų, skelbiamų mokykloje... Mokomasis personalas savo ruožtu yra laisvas tik tada, kai jo sąjūdžiai derinasi su bendrąja komunistų partijos linija... Štai kokie yra pagrindiniai komunistinio auklėjimo principai, bendrai bolševikų partijos siekimai ir rūpesčiai išsaugoti revoliucinį savo tikslą" (p. 43-44).

2. *Laisvė šalia valstybės*

Antroji valstybės ir ugdymo santykių forma yra *auklėjimo laisvė šalia valstybės.* Šitą formą ir tąją, kurią Dr. Dielininkaitis vadina „sistema laisvės per valstybę", galima vadinti vienu vardu: *ugdymo laisvės sistema,* kaip priešingybė monopolio sistemai. „Mokyklinė sistema, - sako autorius, - įvykdyta bet kurioje valstybėje, kuri leidžia steigti ir tarpti laisvojo mokymo ir auklėjimo įstaigoms, pagal daugiau ar mažiau įstatymų nustatytas sąlygas, yra įprasta vadinti laisvojo mokymo sistema" (p. 45). Bet šitoji laisvė gali būti dvejopa: *negatyvinė ir pozityvinė.* Pirmuoju atveju valstybė netrukdo ir nedraudžia laisvojo mokymo. Bet jam nė nepadeda: jo rėmimo atžvilgiu valstybė laikosi *pasyviai.* Antruoju atveju valstybė ne tik nedraudžia laisvojo mokymo, bet jį dar pozityviai paremia. Čia valstybės nusistatymas yra aktyvus. Užtai ir gauname du laisvojo mokymo tipus: *laisvė šalia valstybės,* nes laisvasis mokymas čia tarsi atsiduria už valstybės reikalų srities, kadangi ji juo nesirūpina; ir *laisvė per valstybę,* nes čia laisvasis mokymas yra valstybės globojamas ir *per valstybę* įgauna savo buvimą bei išlikimą.

Laisvė šalia valstybės yra vienas iš būdų spręsti klausimui, kaip valstybė privalo elgtis su savo piliečiais, kurie neturi ir nenori turėti vienodų pažiūrų į pasaulį ir į gyvenimą. „Galima tvirtinti, - teisingai sako Dr. Dielininkaitis, - kad šiandien nė viena kultūringa tauta savo sudėtimi nėra homogeniška (p. 46) ideologijos atžvilgiu" (p. 46-47). Šiandien tautos yra suskaldytos savo pasaulėžiūroje, o laisvos minties ir laisvo žodžio principai tąjį susiskaldymą dar labiau didina. Ir būtų gryna utopija suuniformuoti žmonių galvojimą ir suvienodinti jųjų pažiūras.

Tai faktas, kurio negali paneigti nė valstybė, jei ji nori garantuoti savo piliečiams laimėtą istorinėj eigoj sąžinės ir įsitikinimų laisvę. „Iš tikrųjų, demokratinė valstybė, nebūdama ideologijos arba oficialinės tiesos teikėja, nesistengia piliečiams sąžinės srityj įsakyti kurias nors pažiūras arba kurį nors vieną idealą (p. 47); ji užima tolerancijos ir neutralumo poziciją" (po 47-48). Bet kaip bus su mokymu ir auklėjimu? Pedagoginis darbas negali būti be

pasaulėžiūros jau tik dėl to, kad jis yra žmogaus rengimas *gyvenimui*. Kaip čia turi pasielgti valstybė? Josios elgesys šiuo atveju gali būti dvejopas: arba ji visai *nesteigia* mokymo bei auklėjimo įstaigų, jas *atiduodama* pasaulėžiūrinėms bendruomenėms, arba *leidžia* šios rūšies bendruomenėms steigti mokyklas, kartu laikydama ir savąsias, kuriose „ji mokydina... dorovinės doktrinos, daugiau ar mažiau bendrai pripažįstamos" (p. 50). Vadinasi, pasaulėžiūrinį principą valstybinėse mokyklose šiuo atveju apsprendžia daugumos nusistatymai ir pažiūros.

„Bet kad išsaugotų sąžinės laisvę ir patenkintų tuos piliečius, kuriems nepatinka viešojo mokyklinio mokymo neutralumas, valstybė leidžia ir toleruoja laisvąjį mokymą, tvarkomą įstatymo numatytų sąlygų ir josios kontroliuojamą. Šių laisvųjų įstaigų atžvilgiu, skirtingų savo religiniu ar ideologiniu pobūdžiu, valstybė laikosi lygiai neutraliai. Vis dėlto laisvės šalia valstybės pagrinde yra padėta pasyvaus neutralumo sąvoka. Valstybė šiuo atveju pasitenkina pripažinusi ir legalizavusi įkūrimą įvairių laisvojo mokymo įstaigų, bet ji nesirūpina jų buvimu, ji neteikia jokios pozityvios pagalbos jųjų išlikimui. Visa šių įstaigų išlaikymo našta yra uždedama jų steigėjams ir tėvams tų mokinių, kurie jas lanko" (p. 50).

Suprantama, kad tokiu atveju neutralinėmis mokyklomis nepasitenkiną piliečiai privalo turėti *dvigubų* išlaidų švietimo reikalams, nes jie moka lygią dalį su kitais viešosioms mokykloms, kuriomis nesinaudoja, ir kartu išlaiko laisvąsias arba privatines mokyklas, atitinkančias jų pasaulėžiūrą. Aišku, kad šiuo atžvilgiu piliečiai atsiduria nevienodoj būklėj, ir praktiškai čia paneigiamas lygybės principas. Guy Grand'as bando atsakyti į šitą priekaištą, kad „tai yra lygiai tas pat, ką ir įpareigoti žmogų mokėti teatrui, kur jis gal nė kojos nekelia, arba muziejui, nors jis visai nemėgsta dailiojo meno... Viešosioms mokykloms mokama dėl to, kad tai yra viešoji tarnyba"... (p. 51). Tai yra tik iš dalies tiesa. Žinoma, visi piliečiai moka teatrui, nors ne visi jį lanko. Bet iš kitos pusės, argi privatinės mokyklos nėra skiriamos viešajai tarnybai? Jų palyginimas su teatru ar muziejum yra netikslus jau vien dėl to, kad šiomis įstaigomis kiekvienas *gali* pasinaudoti, tuo

tarpu neutraliomis mokyklomis daugelis *negali,* nes tai būtų nusižengimas savo įsitikinimams, jeigu aš nelankau teatro ar muziejaus, tai dėl savo *nenoro.* Bet aš jį *galiu* lankyti ir už šitą *galimybe* sumoku tam tikrą sumą valstybės biudžetui. Tuo tarpu pasinaudoti neutralinėmis mokyklomis aš negaliu, nes jųjų pasaulėžiūra prieštarauja manajai, kurioje aš turiu pareigos išauklėti ir savo vaikus. Ir vis dėlto už šitą negalimybę aš privalau sumokėti. Ar tai yra teisinga? Vadinasi, G. Grand'o palyginimas nevirto argumentu ir nepateisino daromos tam tikrai piliečių daliai skriaudos.

Ryškiausiu šitos formos tipu Dr. Dielininkaitis laiko prancūziškąją mokyklų sistemą. „Prancūziškoji mokyklų sistema yra tipiškas „pavyzdys valstybinės ir centralizuotos sistemos" (p. 77). „Mokyme valstybė turi pirmaeilės reikšmės. Šitas valstybės viešpatavimas auklėjimo sistemoje iš viršaus yra aprėžtas buvimu laisvojo mokymo, kuris yra įvykdytas tiktai privatinės iniciatyvos ir esąs šalia valstybės rūpesčių"... (p. 80). Vis dėlto ir Prancūzijoj galima pastebėti „tam tikrų tendencijų, mažinančių viešpataujantį valstybės vaidmenį išvidinėje mokyklų sistemos organizacijoj", (p. 80) „Tarp svarbiausių veiksnių, kurie mažina etatizmą, galima pažymėti laisvojo mokymo buvimą, ilgas ir tvirtas pedagoginės prancūzų tradicijas, ekonominės industrializacijos augimą, kuris privertė steigti technikos mokyklas, išsivysčiusias šalia universitetų" (p. 81).

Prancūzų sistemai Dr. Dielininkaitis savo veikale skiria nemaža vietos (p. 52-84). Čia jis išdėsto valstybės ir mokyklos santykių istoriją Prancūzijoj nuo revoliucijos laikų ligi paskutinių tendencijų, linkusių sukurti Prancūzijoj vadinamąją *L'Ecole Unique.* Vietos stoka ir šio straipsnio pobūdis neleidžia mums išdėstyti šito konkretaus pavyzdžio visoj pilnumoj. Pasitenkiname iškėlę tik jo esminį bruožą.

3. *Laisvė per valstybę*

Sistema laisvės šalia valstybės, žinoma, yra tobulesnė už monopolio sistemą. Vis dėlto ir ji turi dar daug sunkenybių. Visų

pirma jau yra netikęs tas dalykas, valstybė, resp. *valdžia,* sprendžia, kokia ideologija turi būti padėta į viešojo mokymo ir auklėjimo pagrindus. Keičiantis valdžioms, kas ypač dažnai atsitinka demokratinėj santvarkoj, keičiasi ir viešųjų ugdymo įstaigų ideologija. O tai nėra sveika nei pačiai valstybei, nei ypač patiems auklėtiniams. Mokinių tėvai tokiu atveju yra verčiami atsiimti savo vaikus iš viešųjų įstaigų ir rūpintis privatinių steigimu. Tuo būdu „kai kurios piliečių grupės jaučia, kad jų įsitikinimai, jų pažiūros ar moraliniai jausmai esti įžeidžiami ir jų interesai paneigiami. Tokiu atveju gema dėl mokyklos aštrios kovos, apie kurias kalba daugelio dabartinių valstybių politinė ir religinė istorija" (p. 87). Skriaudžiamos grupės ne kartą virsta tiesiog valstybę ardančiais veiksniais.

Dėl to valstybė privalo ieškoti tokios formos savo įtakai ugdomajam darbui, kad nė viena piliečių grupė nesijaustų esanti podukra ar augintinė. „Taip suprasta demokratinė valstybė, - rašo Dr. Dielininkaitis, - ne tik leidžia ir toleruoja buvimą individų ir kolektyvų, išsiskaidžiusių dėl religijos, filosofijos ar tautybės, bet, kai jų tikslai sutinka su bendrais valstybės interesais, valstybė ima jas į savo rūpesčių eilę ir teikia jų veikimui tiesioginės ir pozityvios pagalbos" (p. 88). Sistemoje laisvės šalia valstybės šitos bendruomenės yra taip pat laisvos. Bet toji laisvė yra tik grynai negatyvi. Tuo tarpu čia „šitų įstaigų laisvė ir lygybė valstybės atžvilgiu įgyja naujo interpretavimo" (p. 89). *„Pasyvus valstybės neutralumas pasikeičia aktyviu neutralumu" (ibid.)...* „Ideologinė laisvė yra ne tik leidžiama šalia valstybės veikimo, bet platesniu ar siauresniu mastu ji yra realizuojama pačios valstybės arba su josios pagalba" (ibid.). Dėl to šioji sistema visai teisingai Dr. Dielininkaičio ir yra vadinama *laisve per valstybę.*

Kaip šioji sistema apsireiškia tikrumoj? Visų pirma skirtingoms laisvoms mokyklinėms įstaigoms patikrindama panašias išviršines jų veikimo sąlygas, valstybė joms stato tiktai *formalinį tikslą* ir iš jų reikalauja *kvalitatyvinės lygybės,* bet ne mokymo ir ugdymo principų *tapatybės.* Tuo būdu visos konfesijos ir visos įstatymų leidžiamos doktrinos, kurių tikslai sutinka su bendruoju valstybės tikslu, gali lygiai ir praktiškai rasti vietos tautinio auklėjimo

sistemoje" (p. 89). Vadinasi, valstybė, kaip buvo minėta, atsisako būti reiškėją kurios nors ideologijos, tegul ji būtų ir daugumos piliečių ideologija. Užtai šiuo atžvilgiu bet kuri konfesija ar doktrina valstybės akyse yra lygios vertės ir todėl užsitarnauja lygaus traktavimo. Valstybė čia neuniformuoja ir nemechanizuoja paskirų piliečių grupių. Ji pripažįsta *diferenciaciją.* Bet iš kitos pusės, vienodu visų grupių traktavimu ji suveda jas *vienybėn.* Štai dėl ko Dr. Dielininkaitis ir laiko šitokią formą sintetiniu valstybės ir ugdymo santykių problemos išsprendimu.

„Sistema mokyklinės laisvės per valstybę yra pasekmė susidūrimo trijų veiksnių: visų pirma, veiksniai ideologinės tvarkos, kaip konfesijos ir įvairios pasaulėžiūros, toliau tie dalykai, kurie liečia šeimų arba draugijų teises, ir galop tai veiksniai, kurie priklauso valstybei" (p. 91). Kitaip sakant, sistema laisvės per valstybę yra suderinimas visų trijų pašauktųjų ugdymo veiksnių: *šeimos, valstybės ir Bažnyčios,* nes dr. Dielininkaičio minimi ideologiniai veiksniai *(facteurs de l'ordre doctrinal)* kaip tik ir randa ryškiausios išraiškos Bažnyčios teisėse ugdyti. Yra visai aišku, kad ugdymas be pasaulėžiūros yra negalimas. Iš kitos pusės, taip pat yra aišku, kad valstybė, *kaip valstybė,* negali būti reiškėją nė vienos pasaulėžiūros, jei nenorime grįžti į tuos laikus, kada vyravo obalsis „kieno valdžia, to ir religija". Tuo būdu lieka viena racionali ir teisinga išeitis, kad valstybės lygiai traktuotų visas pasaulėžiūrines grupes ir visoms joms pozityviai padėtų ugdymo darbe. Dėl to ir *sistema laisvės per valstybę darosi ne tik sintetiniu, bet ir teisingiausiu išsprendimu šitos taip aštrios ir kartu aktualios problemos.*

Dr. Dielininkaitis, pasekdamas prof. St. Šalkauskiu, šią sistemą remia trimis principais:

1. Tėvų laisvės teigti ir pasirinkti mokyklas. Šitoji laisvė kyla iš ugdomosios tėvų pareigos ir yra surišta su žmogaus *prigimties* laisvėmis. Valstybė gali versti mokyti, gali nustatyti programą, gali kontroliuoti mokymą, bet ji negali įsakyti tėvams siųsti vaikus į šitas arba anas mokyklas.

2. Mokyklinis teisingumas. Šitas principas plaukia iš pirmojo, nes jei ne visos mokyklos yra traktuojamos *lygiai,* tėvų laisvė parinkti savo vaikams mokyklas virsta fikcija. Jei valstybė

privatinių mokyklų neremia, jei, dar daugiau, net nepripažįsta joms lygių teisių, suprantama, kad tėvai yra *moraliai* priversti siųsti savo vaikus į viešąsias mokyklas.

3. Mokyklinė taika. Mokyklų organizacija turi būti tokia, kad ji žadintų piliečiuose solidarumą ir sugyvenimą. Tuo tarpu nelygus traktavimas kaip tik kiršina vieną grupę prieš kitą. Atstumtieji negali sugyventi su favorizuojamais. Dėl to šiuo atveju pati valstybės švietimo politika ardo tautinę ir valstybinę vienybę.

Šitų principų formulavimu baigiasi pirmoji Dr. Dielininkaičio veikalo dalis. Antrojoj dalyj, pavadintoj „Tipiškos sintetinio mokyklų problemos išsprendimo apraiškos" yra išdėstyta belgų ir olandų mokyklų organizacijos sistemos, kaip šito sintetinio išsprendimo pavyzdžiai. Čia yra duota graži šių šalių mokymo istorija. Belgų, o ypač olandų mokyklinė santvarka ir kelias į josios sukūrimą yra labai įdomūs ir pamokantieji dalykai. Bet apie tai reiktų rašyti ištisą straipsnį, juos čia tenka mums praleisti.

Vis dėlto reikia paminėti bendrą politikos linkimą mokyklų organizacijos problemą spręsti sintetiniu būdu. Šiam dalykui Dr. Dielininkaitis skiria vieną antrosios savo veikalo dalies skyrelį (p. 243-253). Pasirodo, kad pasaulėžiūriniai skirtumai vis labiau įgyja tarptautinės teisės apsaugos, ir tuo būdu mokymas tampa ne vienos kurios valstybės grynai *vidaus* reikalas, bet visos žmonijos ir visų tautų rūpestis. Užtai įvairiose tarptautinėse sutartyse ir net pačiame Tautų Sąjungos pakte kreipiama nemaža dėmesio į mokymo bei auklėjimo dalykus. Iš tikro po Didžiojo Karo pasirodė stipri tendencija pagerbti individualius įsitikinimus, kas ir ugdymo reikalams davė nemaža naudos. Bet paskutinės tendencijos hitlerizmo ir fašizmo - apskritai perdėto nacionalizmo ir valstybiškumo - pavidale vėl pamažu siaurina šitas laisves. Valstybė įtraukia į save privatinę iniciatyvą ir ją pamažu gniuždo. Auklėjimas vėl valstybinamas. Ar ilgai taip bus ir kur šitos tendencijos pakryps, dabar dar sunku pasakyti. Keičiantis pažiūroms į valstybės uždavinius, gali pasikeisti ir valstybės santykiai su auklėjimu.

4. *Sintetinio išsprendimo argumentai*

Trečioje savo veikalo dalyje (p. 257-288) Dr. Dielininkaitis nagrinėja argumentus, kurie paremia sintetinį mokyklų organizacijos išsprendimą.

Pirmasis dalykas, kuris kalba už laisvę per valstybę, pasak Dr. Dielininkaičio, yra *šeimų ir pasaulėžiūrinių bendruomenių troškimas.* Istorija aiškiai rodo, kad mokyklinės kovos prasidėjo tada, kai valstybė ėmė steigti neutralines savo mokyklas arba kai ji vertė įvairių nusistatymų žmones lankyti tam tikros ideologijos mokyklas. Šitoks susikirtimas kaip tik ir įvyko visų pirma su šeimomis, o per jas su pasaulėžiūrinėmis bendruomenėmis ir galop su Bažnyčia. Ir visai suprantama. Nė viena šeima lengvai nesutiks, kad josios vaikai būtų auklėjami kitokioj pasaulėžiūroj, negu yra ji pati. *Auklėjimas ir pasaulėžiūra* - vėl pabrėžiame, *yra dalykai, surišti savo esme.* Šeimos ir pasaulėžiūrinės skirtingos bendruomenės yra pirmesnės negu valstybė. Todėl įsikišimas į šeimos teises buvo skaudus konfliktas, kuris traukiasi ir dabar. Be to, „valstybės įsikišimas į šią sritį, steigiant savo mokymo įstaigas ir tvarkant mokymą jau esantį su skriauda privatinei iniciatyvai, buvo pašauktas daugiau politinių negu pedagoginių motyvų" (p. 258). Tai taip pat negalėjo nesukelti šeimų prieš tokį valstybės nusistatymą.

Suprantama tad, dėl ko šeimos ir apskritai pasaulėžiūrinės bendruomenės trokšta sintetinio mokyklų problemos išsprendimo. Juk jis yra ne kas kita, kaip nauja forma atstatymas senųjų šeimos teisių. Tai pripažinimas būtino sąryšio tarp ugdymo ir pasaulėžiūros. Tai nuraminimas tų kovų, kurios *būtinai* bus tol, kol valstybė brausis į neliečiamą šeimos sritį. Šitos kovos daro nemaža skriaudos tiek pačioms šeimoms, tiek valstybei, tiek galop naujajai kartai, kuria savo viltis remia ir šeima, ir valstybė. Sintetinis išsprendimas pašalina šitas nenormalybes ir todėl jis yra visų pirma laukiamas. „Štai dėl ko mums rodos, kad šitie troškimai yra pirmoji priežastis, reikalaujanti sintetinio mokyklų organizacijos problemos išsprendimo" (p. 264).

Antrasis, dar svarbesnis argumentas už sintetinį šios problemos išsprendimą yra *privatinės iniciatyvos ir valstybės bendradar-*

biavimo būtinumas auklėjimo darbe. Pasirodo, kad nei viena privatinė iniciatyva, nei viena valstybė nėra tinkama tobulam ugdymo darbui. „Iš tikro, Belgijos, Anglijos ir Jungtinių Amerikos Valstybių patyrimas rodo, kad auklėjimo organizacija, palikta tiktai vienai privatinei iniciatyvai, be valstybės įsikišimo (p. 269), dėl viešojo gyvenimo intensyvumo ir dėl susipynimo socialinių sąlygų, kuriose tenka tautoms jau ištisas šimtmetis gyventi, turi didelių spragų ir įvairių kategorijų mokyklų pusiausvyroj, ir mokyklų išsklaidyme tam tikroj teritorijoj arba tam tikrose socialinėse klasėse, ir galop grynai pedagoginiu atžvilgiu. Joms trūksta visumos aprėpimo ir vadovaujančio elemento bendrojo mokymo žygiuose... Grynai privatinės iniciatyvos be valstybės pagalbos jau nepakanka nei intelektualiniu, nei ypač finansiniu atžvilgiu, ne tiktai visiems tautinio gyvenimo reikalavimams, bet taip pat ir tam, kad būtų galima lenktyniuoti su panašiomis viešosiomis įstaigomis" (p. 269-270).

Iš kitos pusės, nepakanka nė vienos valstybės. „Savo uniformizmu ir privatiniu neutralumu šitoji sistema, negalėdama apimti tam tikrų konfesinių ar ideologinių piliečių grupių, žadina tėvų nepasitenkinimą ir pastangas patenkinti savo norus šalia viešojo mokymo, kuriant laisvąsias mokymo įstaigas. Dar daugiau, valstybinės sistemos yra ankštai surištos su valstybe arba, tikriau, su vykdomąja josios valdžia, už kurios dažnai slepiasi viena ar keletas politinių partijų. Dėl to šios sistemos mokyklos lengviau (p. 270) yra paliečiamos politinių kovų, kurios suerzina daugiau ar mažiau svarbias visuomenės grupes ir nuosekliai sukelia mokyklines kovas. Pedagoginiu atžvilgiu tokios sistemos, priklausydamos centralinės administracijos biurams bei jų valdininkams, įgauna biurokratinės dvasios bruožų, gaminančių pedagoginį sustingimą. Atnaujinimas metodų, iniciatyvos žadinimas ir naujų įstaigų kūrimas čia sutinka daug sunkenybių... Stokodama privatinės iniciatyvos, valstybinė sistema tai apsnūsta, tai per staiga keičia metodus ir programas" (p. 270-71).

Vadinasi, pati privatinė iniciatyva reikalauja valstybės paramos, ir ugdomasis valstybės darbas trokšta būti papildomas privatiniu laisvu veikimu. Valstybė turi duoti privatinei iniciatyvai

bendrą kryptį ir bendrą tikslą, privatinė iniciatyva turi papildyti valstybės nejudrumą. Privatinė iniciatyva be valstybės yra per daug pakrikusi ir išsklaidyta. Valstybė be privatinės iniciatyvos yra per daug suveržta ir centralizuota. Tik šitų dviejų jėgų pusiausvyra laiduoja tinkamą auklėjimą. „Laisvoji visuomenės iniciatyva ir valstybės įsikišimas į tautos auklėjimo visumą papildo vienas kitą ir moraliniu, ir finansiniu, ir pedagoginiu atžvilgiu" (p. 272). Tokį papildymą kaip tik ir duoda sintetinis mokyklų problemos išsprendimas.

Kokios yra šitokio išsprendimo pasekmės? Jų Dr. Dielininkaitis pamini dvejetą: 1) *geresnis panaudojimas privatinės ir viešosios iniciatyvos* ir 2) *teisingesnis bendrųjų lėšų padalinimas.*

Sintetinis išsprendimas, pripažindamas viešosios ir privatinės iniciatyvos lygiareikšmingumą auklėjime, išvengia dviejų kraštutiniškumų: „To, kuris neigia valstybei teisę tvarkyti auklėjimą ir juo rūpintis, ir to, kuris nori mokymą palenkti išimtinei valstybės vadovybei" (p. 273). Ir viena, ir kita nuomonė yra nepilna, nors ir turi savyje tiesos. Sintetinis išsprendimas jas papildo leisdamas apsireikšti privatinei iniciatyvai visu pilnumu ir kartu leisdamas valstybei ją tvarkyti, prižiūrėti ir jai pagelbėti. Suprantama, kad šitoj sistemoj nežūsta nei privatiniai sugebėjimai, kaip tai dažnai įvyksta visiškam suvalstybinime, kur formalumai kliudo laisvą veikimą; nei nestokoja čia tvarkos ir krypties, kas esti ten, kur nėra vieno tvarkytojo ir valdytojo. Tuo būdu privatinė iniciatyva ir viešosios pastangos čia yra geriau panaudojamos negu kur kitur. „Pirmoji tautos auklėjimo darbe duoda įvairumo, o antroji - vieningumo" (p. 278).

Tas pat yra ir su bendrosiomis lėšomis. Valstybės lėšos yra teisingiau naudojamos tada, kai visi piliečiai *gali* pasinaudoti tomis įstaigomis, kurioms tosios lėšos yra skiriamos. Kas liečia mokyklų organizaciją, sintetinis išsprendimas - *tik vienas* - šitas lėšas teisingiausiai naudoja. Sistema laisvės šalia valstybės tam tikrą piliečių dalį apkrauna dvigubais mokesčiais. Be to, neturtingos šeimos yra tiesiog moraliai verčiamos siųsti savo vaikus į joms nepriimtinas viešąsias mokyklas. Tuo tarpu sintetinis išsprendimas atiduoda kiekvienai ideologinei grupei pagal josios dydį tam

tikrą sumą ir dėl to nieko neskriaudžia ir niekam nepataikauja. *Išskirstomasis teisingumas yra įvykdomas mokyklų atžvilgiu tik sistemoje laisvės per valstybę.*

5. Pats veikalas

Baigiant tenka pasakyti keletas žodžių ir apie patį veikalą. Šio straipsnio skaitytojai galėjo susidaryti įspūdžio, kad Dr. Dielininkaičio veikalas yra grynai *teorinio* pobūdžio. Tuo tarpu tikrumoj taip nėra. Įspūdis galėjo kilti dėl to, kad mes atpasakojome tik teorinius veikalo principus, praleisdami praktinius nagrinėjimus ir pavyzdžius. Dr. Dielininkaitis savo knygoj yra sutelkęs daugybę medžiagos apie belgų, olandų, prancūzų, rusų, Kvebeko ir kt. mokyklų sistemas. Skaitant pačią knygą, į teoriją linkusiems žmonėms net gali kilti pageidavimo, kad principinius-teorinius dalykus autorius būtų plačiau panagrinėjęs. Bet, kreipdamas daugiau dėmesio į sociologinį negu į pedagoginį mokyklų org-jos pobūdį, Dr. Dielininkaitis visai teisėtai daugiau vietos užleido faktinės medžiagos tyrinėjimui. Iš tikro, pvz., olandų mokyklų sistema yra išnagrinėta labai plačiai ir labai gražiai.

Veikalas duoda daug naudos tiek pedagogui, tiek sociologui. Pirmajam atskleisdamas socialinę mokymo reikšmę ir parodydamas konkrečių pavyzdžių; antrajam - duodamas pedagoginių principų ir nurodydamas jų reikšmę bei įtaką socialiniam gyvenimui. Reikia tik pageidauti, kad autorius savo knygą, žinoma, su tam tikrais pritaikymais mūsų šaliai, išleistų ir lietuviškai. O skyrius apie Olandijos mokyklų sistemą iš tikro vertėtų tuojau išversti ir paskelbti arba brošiūros forma, arba bent kuriam žurnale. Kas paskaito prancūziškai ir domisi mokymo klausimais, tam veikalas labai rekomenduotinas.

PROF. ST. ŠALKAUSKIO PEDAGOGIKA

Jo 50-ties metų sukakties proga

Pasiaiškinimas

Prieš dvejus metus, pasibaigus mano doktorato egzaminams, prof. Šalkauskis man pasakė: „Tamsta dar per maža pamiršai". Posakio prasmė man iš karto buvo aiški. Prof. Šalkauskis yra mano Mokytojas jau nuo 1926 metų, nors jo paskaitų pradėjau klausyti tik 1928 m. ir su juo arčiau susidūriau tik 1930 m. Pirmoje eilėje filosofinės, o paskui ir pedagoginės jo idėjos formavo visą intelektualinį mano išsivystymą. Jų įtakoje studijavau užsienyje, rašiau disertaciją ir jų vedamas laikiau doktorato egzaminus. Savaime suprantama, kodėl aš dar buvau per maža pamiršęs to, kas buvo ne mano, o prof. Šalkauskio. Ir šiandien aš esu dar per maža pamiršęs. Man dar yra sunku rašyti apie prof. Šalkauskį, nes man dar nėra visiškai aišku, kur baigiasi Mokytojo pažiūros ir kur prasideda mokinio. Tai ypač reikia pasakyti apie pedagogiką.

Bet, iš kitos pusės, aš imuosi šito darbo su dideliu pietizmu. Prof. Šalkauskis man yra daug daugiau negu tik mokytojas paprasta šito žodžio prasme. Jis buvo pirmutinis, kuris mane pastūmėjo į dabartinį mano kelią. Savo viduje aš esu juo sekęs, juo žavėjęsis ir su juo kovoies. Ir šitasai išvidinis suaugimas, šitoji *patria spiritualis,* kurios žymių pasiliks visame mano gyvenime, kaip tik ir kildina pietistinį jausmą, be kurio negalima kalbėti apie artimą didžią asmenybę. Todėl ir šitas straipsnis skaitytojų tegul būna suprastas ne tik kaip teorinė apžvalga, bet ir kaip pagarbos bei meilės pareiškimas didžiajam mano Mokytojui.

I. Filosofiniai pagrindai

1. Filosofija ir pedagogika

Kiekvienas tikras filosofas, filosofas, kaip jį suprato Platonas ir kuriam jis skyrė valdyti gyvenimą, būtinai prieina prie pedagogikos. Visi didieji išminties mylėtojai, kurie šitos išminties ieškojo ne popieriui, bet gyvenimui, filosofines savo išvadas apvainikuodavo pedagoginėmis sistemomis arba bent jų apmatais. Tai yra neišvengiamas filosofijos likimas. Gyvenimiškoji - ne knyginė - filosofija stengiasi gyvenime įsitvirtinti, stengiasi šitą gyvenimą perkeisti, perkurti ir sutvarkyti pagal savas koncepcijas. Filosofas, kuris didžiomis intuicijomis yra pažinęs gyvenimo idealą, negali būti ramus, kol šitas idealas yra tik jame, kol jis nėra perkeltas į naująsias kartas ir kol jos šituo idealu negyvena. Filosofija miršta kartu su filosofu, jei jis nesugeba savo koncepcijų įtvirtinti savo amžiaus aplinkoje.

Tuo tarpu tasai įtvirtinimas gali įvykti tik *pedagoginiu būdu* „Kiekviena gyva pasaulėžiūra, - sako H. Rolle, - kuri turi savyje gyvenimui formuoti planą, išvidiniu būtinumu siekia tam tikros pedagogikos, iš kurios ji laukia nurodymų, kaip įkūnyti josios skelbiamą gyvenimo idealą".[1] Tai tinka ir filosofijai. Šiandien yra aišku, kad kiekvienos pedagogikos *pagrindas* yra pasaulėžiūrinis arba filosofinis. Bet šiandien taip pat vis labiau aiškėja, kad kiekvienos filosofijos *atbaiga* turi būti pedagoginė. Filosofija pagimdo pedagogiką, o pedagogika duoda filosofijai priemonių. Filosofija yra idėjų ir idealų kūrėja. Bet, *kaip tokia,* ji negali šitų idealų realizuoti. Čia ji būtinai yra reikalinga pedagogikos paramos. Jei kuri nors filosofija nesusiformuoja savos pedagogikos, ji visados lieka tik teorijoje. Jai nėra jokios vilties pereiti į praktinį žmonių gyvenimą ir šitą gyvenimą pertvarkyti, nes gyvenimo pertvarkymas pareina nuo ugdymo, o ugdymas nuo pedagogikos. Štai kodėl visi didieji filosofai buvo kartu ir pedagoginių sistemų kūrėjai, nes šitomis sistemomis jie norėjo pakeisti savo meto ugdymą, o su

[1] Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1926, p. 24.

ugdymu ir patį gyvenimą. Tai yra kiekvieno gyvenimo filosofo kelias.

Toks pat kelias buvo ir prof. Šalkauskio. Šiandien prof. Šalkauskis Lietuvoje yra žinomas kaip vienodo stiprumo ir filosofas, ir pedagogas. Bet taip buvo ne visados. Filosofijos studijas prof. Šalkauskis yra pradėjęs dar toli prieš karą. Tuo tarpu su pedagogika jis susidūrė tik Šveicarijos Fryburgo universitete karo pabaigoje. Filosofinis prof. Šalkauskio išsivystymas buvo natūralus kelias į pedagoginę jo sistemą. Jo, kaip ir visų kitų pedagogų teoretikų, pedagogika yra ankštai susijusi su filosofinėmis jo pažiūromis, iš jų kilusi ir jomis paremta. Todėl bent bendriausių prof. Šalkauskio filosofijos žymių atskleidimas yra būtinas, norint suprasti jo pedagogikos charakterį.

2. *Prof. Šalkauskio filosofijos kilmė*

Prof. Šalkauskis, kaip filosofas, yra išaugęs iš Rytų - iš Solovjovo. Rytų filosofija yra charakteringa tuo, kad ji nėra tiek racionalinė, kiek intuityvinė, kad ji paliečia ne tik žmogaus protą, bet visą jo būtybę ir atpalaiduoja visas jo galias. Vakarų filosofai daugiau apie idėjas *mąsto,* Rytų filosofai daugiau idėjomis *gyvena.* Daug kas Rytų filosofiją laiko fantastine. Tuo tarpu ji tikrumoj yra gyvenimiškesnė negu Vakarų filosofija, nes ji kyla iš gyvenimo pajautimo, iš gyvenimo jausmo, iš susidūrimo akis į akį su gyvenimo gelmėmis. Rytų išmintis yra ne išskaityta, bet išgyventa išmintis.

Solovjovas, kuris Rytų filosofijos pradus galbūt geriausiai yra išvystęs, buvo pirmas filosofinis prof. Šalkauskio mokytojas. Vėliau prof. Šalkauskis sakosi nutolęs nuo Solovjovo. Tebūna man leista čia pridurti, kad šitas nutolimas nuo rytietiškojo pasaulio suvokimo ir aiškinimo prof. Šalkauskio filosofijoje nėra didelis. Visos giliausios ir įdomiausios koncepcijos, kuriomis žavisi mūsų jaunieji intelektualai, prof. Šalkauskio yra sukurtos Rytų išminties įtakoje. Šito teigimo čia negalime įrodinėti. Tai gal teks padaryti vėliau. Čia tik viena aišku, kad Solovjovo filosofija paliko neišdildomų žygių prof. Šalkauskio minties kelyje.

Bet pats gyvenimas padarė, kad prof. Šalkauskis pasisavino ir Vakarų išmintį. Be Solovjovo, prof. Šalkauskio mokytojas buvo ir šv. Tomas Akvinietis, kurio pasaulėžiūroje susikaupė visa Vakarų dvasia. Fryburgo universitete prof. Šalkauskis yra sistematingai išėjęs tomistinės filosofijos kursą ir šitos filosofijos įtakoje parašęs savo disertaciją - apie Solovjovo pasaulio sielos koncepciją. Šitas darbas buvo, bent prof. Šalkauskis taip įsitikinęs, nukrypimas iš Rytų į Vakarus. „Autorius disertacija apie pasaulio sielą Solovjovo filosofijoje, sako prof. Šalkauskis, yra sykiu tiek dėkingumo, kiek ir emancipacijos išraiška atžvilgiu į filosofą, kuris pirmas yra sužadinęs autoriuje filosofijos meilę ir pakreipęs jį į savo minties vagą". Sužavėtas plačiu sintetiniu Solovjovo užsimojimu, autorius bandė išaiškinti ir pateisinti centrinę intuityvinio jo sintetizmo koncepciją, kuri, kad ir buvo tiek pačio Solovjovo, kiek ir jo sekėjų skelbiama prie kiekvienos progos, tačiau nebuvo iki šiolei sistemingai išdėstyta ir kritiškai patikrinta. Šitokiu sistemingos apologijos tikslu ir buvo autoriaus sumanyta minėtoji disertacija. Dirbdamas šitą darbą, autorius beveik iki pat galo, būtent, neprieidamas tik kritiškosios jo dalies, turėjo vilties apginti Solovjovo koncepciją ir todėl visą laiką stengėsi išrodyti ją iš stipriausios pusės. Tačiau, kai teko viskas suimti krūvon, autoriui galutinai paaiškėjo, kad Solovjovo koncepcija apie pasaulio sielą negali būti pateisinta kritiškosios minties šviesoje. Tuo pačiu laiku aristoteliškos - tomiškos filosofijos studijavimas autorių įtikrino, kad tarp Platono intuityvinio sintetizmo, kuriuo sekė Solovjovas, ir Aristotelio intelektualinio bei integralinio sintetizmo, kuriuo sekė šv. Tomas Akvinietis, yra istorinės evoliucijos arba net skirtumo filosofinio subrendimo atžvilgiu, nors tarp jų dviejų *apskritai* nėra principialaus prieštaravimo, kaip kad tokio prieštaravimo nėra tarp romantinio jaunatvės idealizmo ir idealinės pilnutinio subrendimo nuotaikos"[2].

[2] Logos, 1926, nr. 2, p. 125.

3. *Integralinis sintetizmas*

Paskutinis sakinys parodo, kaip prof. Šalkauskis yra nusistatęs dviejų didžiausių ir galingiausių filosofinių srovių atžvilgiu: *platonizmo ir aristotelizmo.* Būdamas jų abiejų įtakoje prof. Šalkauskis negalėjo pasisakyti nei už Solovjovą, nei už šv. Tomą. Jis norėjo Solovjovo pažadintą savo dvasios intuiciją suderinti su šv. Tomo sistemos išlavintu protu. *Pats tad prof. Šalkauskio minties išsivystymas jį vedė integralinio sintetizmo keliu.* Jo filosofijoje Rytų pradai yra derinami su Vakarų pradais, Rytų veizdėjimai yra pateisinami kritišku protu ir paremiami logiškais argumentais.

Šiuo atžvilgiu prof. Šalkauskis savo filosofija kaip tik vykdo tą uždavinį, kurį jis stato visai lietuvių tautai: *realizuoti Rytų ir Vakarų sintezę.* Integralinis sintetizmas yra pirmutinė ir aiškiausia prof. Šalkauskio filosofijos žymė, kuri lemiančios įtakos turėjo ir jo pedagogikai.

4. *Idealistinis realizmas*

Platonas ir Solovjovas yra filosofai idealistai. Aristotelis ir šv. Tomas yra filosofai realistai. Prof. Šalkauskis, derindamas savo mintyje abi šitas filosofines sroves, neatitrūko nuo realios būties, kaip Platonas. Bet jis nepaneigė nė aukštesnio idėjų pasaulio, kaip Aristotelis. Platoniškųjų pirmavaizdžių šv. Augustino prasme koncepcija prof. Šalkauskio filosofijoje yra labai gyva. Bet, iš kitos pusės, realybės pajautimas ir josios vertinimas čia taip pat nėra sunykęs. Prof. Šalkauskio filosofijos pagrindinė mintis yra ta, kad *realybė stengiasi pakilti ligi savo pirmavaizdžio ir su juo sutapti.* Šiuo atžvilgiu prof. Šalkauskio filosofija yra *idealistinis realizmas.*

Šitas pobūdis padaro, kad prof. Šalkauskis yra *gyvenimo filosofas.* Nei savo disertacijoje, nei vėlesniuose veikaluose jis nesprendė specialių gnoseologijos arba bendrosios metafizikos klausimų. Visa jo filosofija yra pavesta gyvenimo problemoms: *gamtai, kultūrai ir religijai.* Prieš keletą metų prof. Šalkauskis viename *interviu* yra pareiškęs norą parašyti visą gyvenimo filosofijos sistemą. Tikėkimės, kad šitas noras bus realizuotas, jei tik leis profesoriaus

sveikata. Ligi šiol prof. Šalkauskio dėmesys buvo sukoncentruotas į *kultūrą,* ir kultūros filosofijoje jis yra pasiekęs žymiausių rezultatų.

Kultūros problema susidomėti prof. Šalkauskį vertė vis didesnis jo atsidėjimas pedagogikos mokslui. Prof. Šalkauskiui buvo aišku, kad „visuomenės kultūringumas ir jos pedagoginė sistema turi vienas antrai grįžtamos įtakos"[3]. Todėl „pedagogas, nesiorientuojąs laisvai ir sąmoningai kultūros problemoje, bus visados linkęs nesąmoningai ir pasyviai plaukti su srove ir laiku ir nepajėgs sunaudoti aukštiems ugdymo tikslams tų galimybių, kurių yra laisvoje žmogaus asmenybėje"[4]. Net ir pati kultūros filosofija, kurios sisteminis kūrėjas prof. Šalkauskis yra pirmas ne tik Lietuvoje, bet ir Europoje, jo buvo laikoma „savo rūšies filosofiškąja įvadą į kultūrinius pedagogikos uždavinius"[5].

Šitas prof. Šalkauskio filosofijos palinkimas į gyvenimą ir specialiai į kultūros problemas, šitas idealistinis realizmas turėjo, kaip matysime, didelės įtakos jo pedagoginių koncepcijų išsivystymui bei santvarkai.

17. *Sistemos metmens*

1. Bendrieji ugdymo pagrindai

Prof. Šalkauskio pedagogika yra *filosofinio pobūdžio.* Prof. Šalkauskis nėra grynas ugdymo filosofas, kaip Krieckas[6] arba Wenslovas[7]. Bet jis nėra nė grynas ugdymo praktikas. Savo pedagogikoje jis nori suderinti ugdymo patirtis su ugdymo filosofijos išvadomis ir tuo būdu sukurti *filosofinę pedagogiką,* kuri būtų reikšminga ir pedagoginei praktikai, ir naujai atsirandančiai ugdymo

[3] Kultūros filosofijos metmens, Kaunas, 1926, p.6.
[4] Ibd.
[5] Ibd.
[6] Philosophie der Erziehung, Jena, 1930.
[7] Plg. Metaphysik der Erziehung, 1933.

filosofijai. Šitas bendriausias bruožas yra žymus visose prof. Šalkauskio pedagoginėse disciplinose. Ir čia prof. Šalkauskis išlaikė sintetinį savo linkimą: *gyvenimą suderinti su idėja.*

Prof. Šalkauskio pedagogika yra išaugusi iš jo gyvenimo filosofijos ir yra ja paremta. Tuo tarpu gyvenimas, pasak prof. Šalkauskio, turi tris pagrindines *sritis:* prigimtį (gamtą), kultūrą (civilizaciją) ir religiją (Bažnyčią); tris pagrindinius *ruožus:* teorinį, praktinį ir estetinį; galop keturis pagrindinius *atžvilgius:* individualinį, visuomeninį, tautinį ir tarptautinį. Todėl ir ugdymas, kurio integralumo siekia visa prof. Šalkauskio pedagogika, turi apimti visą gyvenimą: „Integralinis arba pilnutinis yra ugdymas, kuris reiškiasi visais funkcionaliniais savo aspektais, eina visas ugdomąsias funkcijas ir vykdo visus ugdomuosius uždavinius pagal tris ugdymo sritis, tris jo ruožus ir pagrindinius jo atžvilgius"[8]. Funkcionaliniais ugdymo aspektais prof. Šalkauskis vadina tai, ką F. Eggersdorferis laiko pagrindinėmis ugdymo funkcijomis *(Grundfunkcionen[9]),* būtent: *auginimą-globojimą, lavinimą* ir *auklėjimą.* Tuo tarpu pagrindinės ugdymo funkcijos prof. Šalkauskis yra: *perteikimas, išvystymas ir įjungimas.*[10] Pilnutinis tad ugdymas prof. Šalkauskio supratimu bus tik tas, kuris žmogų ir *augins,* ir *lavins,* ir *auklės,* kuris jam *perteiks* gyvenimo gėrybes, *išvystys* jo sugebėjimus ir *įjungs* jį į visuomeninį gyvenimą ir į jos kūrybinį darbą[11], kuris apims *gamtinę kultūrinę ir religinę* gyvenimo sritį; kuris neapleis nei *intelektualinių,* nei *moralinių,* nei *estetinių* galių; kuris žmogų padarys *asmenybe, visuomenės, tautos ir žmonijos* nariu. Tik šitų reikalavimų šviesoje galima suprasti sintetinę prof. Šalkauskio ugdymo aptartį: „Ugdymas yra globojamasis, lavinamasis ir auklėjamasis veikimas, kuriuo suaugusi karta stengiasi paruošti gyvenimo tikslams priaugančiąja kartą su prigimtinių, kultūrinių ir religinių visuomenės gėrybių pagalba"[12].

[8] Įvedamoji pedagogikos dalis, Kaunas, 1935, p. 22.
[9] Plg. Jugendbildung, München, ""1933, p. 9.
[10] Plg. Prof. Šalkauskis, op. cit., p. 12.
[11] Prof. Šalkauskis, op. cit., p. 13.
[12] Op. cit. ibd.

Bendruosius ugdymo pagrindus prof. Šalkauskis yra tyrinėjęs pagal keturias Aristotelio priežastis: *vykdančiąja, materialinę, formalinę ir siekiamąją.*

Vykdančioji ugdymo priežastis arba ugdymo veiksniai prof. Šalkauskiui yra pašauktieji ir atsitiktiniai. Prie pirmųjų priklauso *šeima, valstybė* ir *Bažnyčia,* kurios yra pašauktos iš prigimties; ir *ugdomosios įstaigos bei jaunuomenės ugdymosi organizacijos,* kurios yra pašauktos iš paskirties. Atsitiktinius ugdymo veiksnius sudaro šeimos dalyviai, draugai, tėviškė, aplinka, gamta ir klimatas; tėvynė, tauta ir kultūros lytys.[13]

Materialinė ugdymo priežastis yra pats ugdytinis arba augąs žmogus. Prof. Šalkauskis čia yra iškėlęs įdomią mintį, kad *ugdytinis ugdyme yra ne tik veikinys, bet ir veiksnys,* vadinasi, kad jis nėra ugdymui tik objektas, bet ir subjektas. Ugdymo galimumo atžvilgiu prof. Šalkauskis, kaip ir visur kitur, yra sintetikas. „Ugdymas iš tikrųjų nėra nei beviltiškai nepajėgus, nei visagalis: jis yra sėkmingai išdavus, bet jo galimumai yra riboti"[14]. Šitų apribojimų gali atsirasti ir iš paties ugdytinio, ir iš ugdytojo, ir iš juos supančios aplinkos.

Formalinę ugdymo priežastį, prof. Šalkauskio supratimu, sudaro „tie veiksniai, kurie ugdytinį apsprendžia ir formuoja..., kurie šiaip ar taip formuojamai veikia ugdytinį"[15]. Tokių veiksnių esama ketverto: *ugdomasis idealas - ugdytinio prigimtis ir asmuo, ugdytojo asmenybė ir ugdomosios gėrybės.* Ugdomasis idealas turi vienodos reikšmės ir auginime, ir lavinime, ir auklėjime. Paties ugdytinio vaidmuo yra ypatingai ryškus auginime - globojime, kadangi „auga ir išsivysto pats ugdytinis, nes jame glūdi prigimties tendencijos ir asmeninių pastangų šaltinis"[16]. Ugdytojo asmenybės formuojančioji įtaka ypatingai pasirodo auklėjime, nes „čia turi sugestyvinės reikšmės ne tik tai, ką ugdytojas skelbia, bet tai, koks jis pats yra"[17]. Galop ugdomųjų gėrybių veikimas labiausiai

[13] Plg. op. cit., p. 38-46.
[14] Op. cit., p. 26.
[15] Op. cit., p. 46.
[16] Op. cit., p. 47.
[17] Op. cit., p. 48.

pasirodo lavinime, nes „lavinimas yra formavimas labiau negu kuris kitas ugdymo aspektas"[18].

Siekiamoji ugdymo priežastis yra patsai ugdymo *tikslas.* Ugdymo tikslas, pasak prof. Šalkauskio, gali būti *tiesioginis ir netiesioginis.* Tiesioginis ugdymo tikslas „yra ugdomosios vertybės subjektyvine prasme, arba ugdytinio nusiteikimai, kurių pagalba tik paskui galima siekti gyvenimo tikslų"'[19]. Šitie gyvenimo tikslai kaip tik ir sudaro netiesioginius ugdymo tikslus, „kurie yra siekiami su tiesioginių tikslų pagalba arba per tiesioginius tikslus[20].

Nuo ugdymo tikslo prof. Šalkauskis skiria ugdomąjį *idealą,* kuris „yra visų pirma tasai konkrečiai įsivaizduojamas ugdytinio tipas, kurį ugdytojas yra pasiryžęs realizuoti ugdomuoju veikimu... Idealas yra stipriai pergyvenama gėrybė, turinti labai sugestyvaus tikslo reikšmę. Todėl idealas vaidina ugdyme, kaip ir kitose žmogaus veikimo rūšyse, labai didelę rolę"[21]. Šito idealo supratimas ir jo turinys pareina nuo pasaulėžiūros.

Tokia yra pačių bendriausių ugdymo pagrindų koncepcija prof. Šalkauskio pedagogikoje. Čia aiškiai matyti prof. Šalkauskio pastangos savo filosofinį integralinį sintetizmą pritaikyti pedagoginei sistemai ir tuo būdu sukurti *paedagogiam perennem.*

2. Fizinio lavinimo principai

Prof. Šalkauskis, kurdamas pedagoginę savo sistemą, atsiremia, kaip matėme, į gyvenimo filosofiją, susidedančią iš trijų pagrindinių disciplinų: *prigimties filosofijos, kultūros filosofijos ir religijos filosofijos.* Šitos trys disciplinos liečia tris pagrindines gyvenimo sritis: *prigimtį, kultūrą ir religiją,* kurioms visoms ugdymas turi žmogų prirengti. Todėl visas didelis ugdymo plotas prof. Šalkauskiui pasiskirsto į tris pagrindines sritis: *į fizinį, kultūrinį ir religinį ugdymą.* Savo sistemą prof. Šalkauskis jau yra išvystęs ligi religi-

[18] Op. cit., p. 49.
[19] Op. cit., p. 17.
[20] Ibd.
[21] Ibd.

nio ugdymo. Šios srities jis dar nėra lietęs, nors pagrindinių principų jau galima rasti jo studijoje „Pilnutinio ugdymo gairės"[22] Užtat kitos dvi ugdymo sritys - fizinis ir kultūrinis ugdymas - prof. Šalkauskio jau yra išvystytos tiek, kiek mūsų sąlygose ligi šiol buvo galima.

Fizinio lavinimo teorijai prof. Šalkauskis yra visų pirma nusipelnęs tuo, kad jis aiškiai ir įtikinamai gina josios vietą pilnutinės pedagogikos sistemoje. Nesutikdamas su Gessenu, kuris fizinį lavinimą skiria ne pedagogikos, bet higienos sričiai, prof. Šalkauskis sako, kad toks teigimas „neteisėtai susiaurina pedagogikos objektą, apribodamas jį viena tik kultūros sritimi. Iš tikrųjų, pedagogika turi apimti visą ugdymo plotą, o ne vieną tik kultūrinio lavinimo sritį. Ugdymu, imamu visoje jo platumoje, žmogus turi būti ruošiamas pilnutiniam gyvenimui, kuris yra žymiai platesnis už kultūros reiškimosi plotą. Pilnutinis gyvenimas suima į save, tarp kitko, fizinės žmogaus prigimties klestėjimą, ir to pakanka, kad jis būtų pedagoginio tyrinėjimo objektas, kai jis yra siekimas suaugusios kartos veikimu nesuaugusiajai. Tuo būdu fizinis lavinimas yra plačiai suprasto ugdymo dalis, ir atitinkamai fizinio lavinimo teorija yra viso pedagogikos mokslo šaka"[23].

Šį klausimą iškeliame dėl to, kad labai dažnai vadinamoji *kūno kultūra* yra laikoma lyg ir nepriklausoma gyvenimo sritimi, ir fiziniam lavinimui dažnai yra netaikomi bendrieji pedagogikos reikalavimai. Yra žmonių, kurie fizinį lavinimą per maža vertina ir jo reikalais beveik visai nesirūpina, patys pasilikdami tik kultūrinio ir religinio ugdymo srityse. Yra taip pat žmonių, kuriems fizinis lavinimas sudaro viską, ir jie nesujungia jo su kultūriniu bei religiniu ugdymu. Pirmieji nepastebi, kad žmogus, fiziškai auklėjamas *viena* kryptimi, sunkiai gali būti auklėjamas kultūriškai ir religiškai *kita* kryptimi. Antrieji nepastebi, kad žmogus be kultūrinio ir religinio ugdymo yra daugiau išdresiruotas negu išugdytas žmogus. Prof. Šalkauskis, kovodamas už fizinį lavinimą pilnutiniame ugdyme ir už fizinio lavinimo teoriją pilnutinėje

[22] Plg. „Romuva", 1922, nr. 2.
[23] Fizinis lavinimas ir jo tikslai, Klaipėda, 1928, p. 4-5.

pedagogikoje kaip tik ir reikalauja, kad fizinis lavinimas nebūtų nei ignoruojamas, nei atskiriamas nuo kultūrinio bei religinio ugdymo. Mūsų dienoms šitas reikalavimas yra ypač aktualus, nes dabar, sakoma, filosofinė antropologija vėl atrado žmogaus kūną[24]. Vitalinis pradas dabar virsta pagrindu naujai pasaulėžiūrai, todėl tinkamas susiorientavimas šioje srityje visiems yra būtinas. Prof. Šalkauskio fizinio lavinimo principai čia kaip tik ir yra geros vedamosios gairės.

Fizinis žmogaus pradas prof. Šalkauskio pažiūra yra atrama dvasiniam pradui, kaip visa prigimtis yra atrama kultūriniam dvasios veikimui. Tuo pačiu ir fizinis lavinimas yra atrama kultūriniam bei religiniam ugdymui. „Lemtas dvasinis auklėjimas bei lavinimas negali būti vykdomas be reikiamo fizinio lavinimo"[25]... Bet, kaip pats fizinis žmogaus pradas savo prasmę įgyja tik iš dvasinio prado, taip ir fizinio prado lavinimas yra prasmingas tik ryšium su dvasinio prado reikalavimais. „Lemtas kūno lavinimas tėra galimas vien sąryšyje su dvasiniu auklėjimu bei lavinimu."[26] „Tikra fizinio lavinimo (12) reikšmė pasirodo pareinanti nuo to, kiek jis palengvina žmogui atlikti savo gyvenimo uždavinius ir pasiekti savo pašaukimo tikslus".[27] Todėl prof. Šalkauskiui fizinio lavinimo tikslas yra „fizinis žmogaus galingumas, palenktas aukštesniems gyvenimo tikslams"[28], o „bendrasis fizinio lavinimo uždavinys ir yra suteikti auklėtiniui maksimas fizinės energijos, išskleidžiant fizinėje jo prigimtyje arba kūne nusiteikimą tarnauti aukštesniems gyvenimo tikslams"[29].

Bendro fizinio žmogaus galingumo „pagrindą sudaro sveikata, jo dinaminį pasireiškimą - stiprumas ir išviršinę jo išraišką - gražumas. Kitaip sakant, specialesniais objektyviniais fizinio la-

[24] Plg. Prof. /. *Tennis.* Die Wiederentdeckung des Leibes i. d. phîl. Anthropologie der Gegenwart, „Bildung u. Erziehung", 1936, 2.

[25] Prof. *Šalkauskis,* op. cit., p. 11.

[26] Ibd.

[27] Op. cit., p. 12-13.

[28] Op. cit., p. 16.

[29] Op. cit., p. 17.

vinimo tikslais yra sveikata, stiprumas ir gražumas"[30]. Iš kitos pusės, prof. Šalkauskis reikalauja, kad kūnas būtų nusiteikęs patarnauti dvasiai. Tuo tarpu šitas patarnavimas „gali reikštis arba teorinėje pažinimo srityje, arba praktinėje veikimo srityje, arba, pagaliau, estetinės kūrybos srityje"[31]. Teorinėje srityje, pasak prof. Šalkauskio, kūnas gali patarnauti dvasiai *tiksliu juslių bei jauslių veikimu,* nes pažinimas visados yra atremtas į pojūčių veikimą. Tiksliai pojūčiams neveikiant, ir dvasinis pažinimas yra menkas. Praktinėje srityje kūnas patarnauja dvasiai savo *paslankumu* „palenkti visą savo energiją valios reikalavimams"[32]. Ištižęs kūnas apsunkina valios pasiryžimų įvykdymą. Čia tarp valios noro ir jo įvykdymo atsiranda per didelis tarpas. Estetinėje srityje kūnas patarnauja dvasiai, *nusiteikimu savaimingai kūrybai,* „kas tiesia materialinį pagrindą dailiajam menui".[33]

Tarp šitų trijų dvejetų: sveikatos ir tikslaus pojūčių veikimo, stiprumo ir fizinės energijos palenkimo valiai, gražumo ir nusiteikimo savaimingai kūrybai, prof. Šalkauskis suseka organišką ryšį. Pirmieji dalykai yra šaltiniai, iš kurių išplaukia antrieji: tikslus pojūčių veikimas kyla iš sveikatos, fizinės energijos, paklusimas valiai - iš stiprumo ir nusiteikimas savaimingai kūrybai - iš gražumo, nes tikras kūno gražumas prof. Šalkauskiui pareina nuo to, „kokiame laipsnyje dvasinės sielos esmė peršviečia inertingą kūno medžiagą ir ją tikslingai apvaldo" [34]. Šitas tikslingas apvaldymas kaip tik ir padaro, kad kūnas įgyja nusiteikimo kurti savaimingai be didesnių pačios dvasios pastangų. Jeigu kūryboje kūnas būtų kiekvieną kartą įsakinėjamas, jokis kuriamasis medžiagos apvaldymas būtų negalimas. Todėl auklėjant fizinį žmogaus pradą reikia jį auklėti trimis pagrindinėmis linkmėmis: *reikia lavinti pojūčius ir tikslinti jų veikimų, reikia žadinti fizinę energijų ir josios veikimą nukreipti valios pageidaujama linkme, reikia galop perskverbti kūninį pradą dvasine žmogaus esme,* kad tuo būdu

[30] Op. cit., p. 19.
[31] Ibd.
[32] Ibd.
[33] Ibd.
[34] Op. cit., p. 37.

kūnas pasidarytų tobulas pagalbininkas kūrybiniame žmogaus darbe.

Tokie yra patys svarbieji fizinio lavinimo pagrindai, ant kurių prof. Šalkauskis stato ištisą fizinio lavinimo teoriją. Reikia pripažinti, kad savo koncepcijų gilumu, platumu ir originalumu prof. Šalkauskio fizinio lavinimo teorija yra vienintelė šios rūšies visoje pedagoginėje literatūroje. Man atrodo, kad ji yra originaliausia ir visoje prof. Šalkauskio pedagogikoje.

3. *Mokyklų tvarkymo principai*

Lavinimo mokslas prof. Šalkauskiui tenka dėstyti jau nuo pat universiteto darbo pradžios. Bet lavinimo teoriją ištisai ir sistemingą, nors ir sutrumpintą, jis pradėjo spausdinti tik šių metų „Lietuvos Mokykloje". Todėl kol ji nėra baigta, negalima dar tiksliai nurodyti pagrindinių prof. Šalkauskio didaktikos principų. Šiuo tarpu mums reikia pasitenkinti tik mokyklų organizacijos problema, kurią prof. Šalkauskis jau yra senokai išsprendęs. Mokyklų organizacijos problema mūsų krašte dabar yra ypač aktuali, ir pats prof. Šalkauskio išsprendimo būdas yra labai priimtinas ir racionalus. Todėl ties šita prof. Šalkauskio lavinimo teorijos vieta ir norėtume truputį ilgiau apsistoti. Jubiliejaus metu reikia iškelti tai, kas Jubiliatui galbūt labiausiai rūpi ir ko jis labiausiai trokšta mūsų tautai.

Racionalią mokyklų organizacijos sistemą prof. Šalkauskis remia keturiais principais: 1. *Mokymo laisvės; 2. Mokyklinės laisvės;* 3. *Mokyklinės teisybės* ir 4. *Mokyklinės taikos.*

„Mokymo laisvė, sako prof. Šalkauskis, yra faktinai tiesioginė išvada iš suderinimo kitų konstitucinių laisvių, kuriomis yra sąžinės, žodžio ir susidraugavimo laisvės. Mokymo laisvės pripažinimas randa racionalaus pateisinimo tarp kitko tame fakte, kad tėvai turi teisės ir sykiu prievolės suteikti savo vaikams tokio mokyklinio lavinimo, kuris, jų supratimu, yra tinkamiausias. O kadangi atskiros šeimos, tik susibūrusios tokiu ar kitokiu būdu, tepajėgia laiduoti mokyklinio lavinimo organizaciją, tai, savaime suprantama, kad mokymo laisvė nuosekliai veda prie mokyklų

steigimo laisvės, arba, kitaip tariant, kad *mokyklų steigimo laisvė glūdi įvystyta mokymo laisvėje.*

Tam atsitikimui, kai tėvai nedalyvauja tiesioginiu būdu mokyklų steigime, galioja *mokyklinės laisvės principas.* Jis reikalauja laiduoti tėvams laisvę pasirinkti savo vaikams mokyklą pagal savo nuožiūrą. Valstybė gali tėvams uždėti prievolę mokyti savo vaikus pagal tam tikrą minimalinę programą; ji net gali nuo jų pareikalauti leisti savo vaikus į mokyklas apskritai; bet ji negali jiems uždėti prievolės leisti savo vaikus į tam tikras mokyklas, kurių pasirinkimas nėra laisvas, šitokis suvaržymas tampa mokykline prievarta, kuri faktinai paverčia mokymo laisvę fikcija, neturinčia jokios realios reikšmės. Taigi (4 p.) *mokyklinės laisvės principas yra ne kas kita, kaip mokyklos pasirinkimo laisvė, kuri principialiai negali būti suvaržyta reikalavimais rinktis tam tikrą mokyklą.*

Kad pirmos dvi laisvės, t. y. mokymo ir mokyklos pasirinkimo laisvės, turėtų visados vienodai realios reikšmės, reikalinga toliau mokyklų organizacijoje *mokyklinės teisybės principas.* Kiekviena teisė į laisvę tampa apgaulinga, jei nuo žmonių yra atimamos lygios apsireiškimo galimybės. Todėl irgi mokymo ir mokyklos pasirinkimo laisvės tampa apgaulingomis, kai viena kuri mokyklų rūšis yra labiau už kitas favorizuojama valstybinės organizacijos priemonėmis... Todėl principialiai privalu reikalauti, kad mokyklų organizacijos sistema ne tik laiduotų mokymo ir mokyklos pasirinkimo laisvę, bet dargi sudarytų lygaus pasireiškimo galimybes mokyklos steigimo ir išlaikymo atžvilgiu. Bet, žinoma, mokyklinė teisybė privalo laiduoti lygaus pasireiškimo galimybes vien proporcionalumo ribose, kas materialiniuose santykiuose kaip tik yra teisybės išraiška.

Pagaliau racionalioje mokyklų organizacijos sistemoje turi būti išlaikytas *mokyklinės taikos principas.* Kalbėti apie mokyklinę taiką arba apie piliečių susitaikymą dėl mokyklų santvarkos negalima, pavyzdžiui, tada, kai mokykla tampa tautinės, politinės arba ideologinės prievartos objektas, t. y., kai per mokyklinį lavinimą bei auklėjimą yra realizuojama kokia nors ekskliuzivistinė pakraipa, nepriimtina piliečiams, kurie siunčia savo vaikus į mokyklą. Tai atsitinka dažniausiai tada, kai valstybė ima žiūrėti į mokyklą kaip

i savo reiškimosi organą ir kai vyriausybė sprendžia apie pasaulėžiūrą, dėtiną į mokyklinės pedagogikos pagrindą... Užtat iškėlus lojaliai mokyklinės taikos obalsį, lengva būtų suprasti, kad tik tokia mokyklų santvarka gali labiausiai laiduoti sutarimą tarp piliečių dėl mokyklų tvarkos, kuri savo pagrindu nuosekliai išlaiko tris pirmuosius principus"[35].

Šita kiek ilgesnė ištrauka parodo, kokie sveiki ir racionalūs principai yra prof. Šalkauskio dedami į mokyklų organizacijos sistemą. Visi jie išplaukia iš *organiško mokyklos ryšio su pasaulėžiūra.* Mokykla yra ir lavinimo, ir sykiu auklėjimo įstaiga. Tuo tarpu abu šitie funkcionaliniai ugdymo aspektai negali būti be pasaulėžiūros. Mokomųjų gėrybių atrinkimas (atranka suponuoja vertybę, o vertybė suponuoja pasaulėžiūrą), jų sutvarkymas mokomojoje sistemoje, jų perteikimas, galop auklėjamieji principai ir idealai negali neturėti pasaulėžiūrinio charakterio ir negali būti pasaulėžiūros neapsprendžiami. „Mokykliniu lavinimu ir auklėjimu mokiniams, taip ar šiaip, yra suteikiamas tam tikras nusistatymas teorinės ir praktinės pasaulėžiūros atžvilgiu"[36]. Ir tai nėra tik atsitiktinis mokyklos gyvenimo dalykas. Šiandieniniai lavinimo mokslo teoretikai teigia, kad „idėjų koncentracija yra galutinis koncentracijos minties įvykdymas" (131)... Visos koncentracijos pastangos siekia to, kad mokinys pasinertų visuotinėje daiktų prasmėje ir vertėje... ir kad jis šitą vienybę sąmoningai pergyventų kaip savo pasaulėžiūrą"[37]... Vadinasi, koncentracijos principas, dėl kurio tiek vargstamą dabartinėje mokyklinėje pedagogikoje, reikalauja pasaulėžiūros, kaip paskutinio savo siekimo. Kaip gyvenimas, nevaldomas pasaulėžiūros, yra tik atskirų veiksmų ar įvykių suma, taip ir lavinimas, iš kurio yra išbraukiamas pasaulėžiūrinis principas, „virsta tuomet atskirų pažinčių krūva, nesuvesta hierarchinėje tvarkoje į vieną visumą, kurios viršūnę turi sudaryti pasaulėžiūros mokslas"[38]. Todėl mokykla be pasaulėžiūros arba „nelygstamasis neutralumas, nuosekliai išlaikomas mo-

[35] Racionali mokyklų organizacijos sistema, Kaunas, 1927, p. 4-5.
[36] Prof. *St. Šalkauskis,* op. cit., p. 7.
[37] *Fr. X. Eggersdorfer.* Jugendbildung, München 4. 1933, p. 131,133.
[38] Prof. *Šalkauskis,* op. cit., p. 10.

kyklos praktikoje, negalėtų paruošti naujos kartos tam intelektualinės kultūros stoviui, kuris yra laimėtas ištisų amžių pažangoje"[39]. Tikrumoje mokykla be pasaulėžiūros yra tik teorijoje, ir tie, kurie tokios mokyklos reikalauja, jau tuo pačiu reikalauja pasaulėžiūrinės mokyklos, nes pedagogikos ir ugdymo atskyrimas nuo pagrindinių gyvenimo principų taip pat yra savotiška pasaulėžiūra. Mokyklos ir pasaulėžiūros ryšiai yra esminiai ir jų niekur negalima paneigti.

Bet ligi šiol dar visame kultūringame pasaulyje pripažįstama tėvams teisė ugdyti savo vaikus pagal savo pasaulėžiūrą. Šita teisė, sako prof. Šalkauskis, „tarp kitko, duoda tėvams principialios galimybės spręsti už savo vaikus visus tuos klausimus, kurie negali būti šių pastarųjų sąmoningai ir teisėtai sprendžiami, kadangi jie tėra vien tampančios, bet ne atbaigtos asmenybės. Todėl tėvai sprendžia suvereniškai savo vaikų sąžinės klausimus, kai šitie klausimai negali būti pačių vaikų sąmoningai išspręsti. Taip, pavyzdžiui, tėvams priklauso teisė spręsti apie tai, kokia ideologinė pakraipa turi būti auklėjami bei lavinami jų vaikai. Iš šitos teisės, tarp kitko, visai nuosekliai plaukia mokymo laisvės principas, kuris, būdamas išplėstas ligi galo, reikalauja mokyklų steigimo bei pasirinkimo laisvės, ir jų kontroliavimo teisės"[40]. Šitoje vietoje kaip tik mūsų laikais ir vyksta konfliktas tarp šeimos ir valstybės. Modernioji valstybė, kurioje nuolatos didėja totalistinės tendencijos, kuri vis labiau nori brautis į žmogaus asmenybę ir *virsti* pasaulėžiūrine bendruomene, čia susikerta su šeima, *kuri jau* yra pasaulėžiūrinė bendruomenė ir kurios pasaulėžiūra ne visados sutinka su valstybinėmis tendencijomis. Prof. Šalkauskis neneigia valstybės vaidmens mokyklų organizacijoje. Jis tik reikalauja, kad mokyklos steigimo veiksniai būtų tie, kurie gali būti ideologiniai ir gali apie šitą ideologiją spręsti. „Tai, kad ugdomasis veikimas negali būti visai atpalaiduotas nuo bet kurios pasaulėžiūros, ir kad, tarp kitko, mokykla, kaipo suorganizuota ugdymo vykdytoja, negali būti nelygstamai neutrali pasaulėžiūros atžvilgiu,

[39] Prof. Šalkauskis, op. cit., p. 8.
[40] Op. cit, p. 16.

sugestionuoja išvadą, kad mokyklų steigėjais ir tvarkytojais visai neutraliai tegali būti vien tie veiksniai, kurie gali turėti pasaulėžiūrą ir todėl bent patys sau spręsti pasaulėžiūros klausimus"[41].

Tuo tarpu prof. Šalkauskis paneigia valstybei turėti savą pasaulėžiūrą ir ją veikti. „Pagrindinė valstybės pareiga, sako jis, yra išlaikyti visuomenėje teisėtus tvarkos bei gerovės pamatus laisvės ir lygybės principais, bet tai toli gražu neįgalioja valstybės, kuri, *kaip tokia, negali turėti savos pasaulėžiūros (m. pbr.),* spręsti apie pasaulėžiūrą, dėtiną ir pedagoginės sistemos pamatą"[42]. Šiuo atžvilgiu moderniąsias valstybės tendencijas kištis į mokyklų organizaciją prof. Šalkauskis suprato tik kaip ypatingai padidėjusio privalomo švietimo rėmimą iš valstybės pusės. Bet „šiaip jau tiesioginė valstybės ir kitų visuomeninių organizacijų intervencija į švietimo reikalus reikia laikyti humanitarinės kultūros išsivystyme atžangos apraiška"[43]. Valstybinės mokyklos prof. Šalkauskio supratimu *normaliame* gyvenime negali būti pateisintos. „Valstybės teisė mokyklinio šviet. srityje tik tiek tegali siekti, kiek tai būtinai reikalinga jos reikalams apsaugoti. Tuo tarpu, kad valstybinės teisės švietimo srityje būtų patenkintos, valstybei normaliose aplinkybėse pakanka iš vienos pusės remti savo resursų priemonėmis privatinė iniciatyva mokyklų steigime bei tvarkyme, o iš kitos kontroliuoti mokyklinis švietimas natūraliose savo užinteresavimo ribose. Tik tuo atveju, kai privatinė iniciatyva nepajėgia aprūpinti švietimo reikalų, valstybei gali susidaryti teisė steigti, tvarkyti ir administruoti savas mokyklas, kaipo tam tikrą neišvengiamą blogybę, nes... viešoji mokykla nėra normalus mokyklos tipas"[44].

Praktikoje racionalia mokyklų organizacijos sistema prof. Šalkauskis laiko *proporcionaliai subsidijuojamų mokyklų sistemą,* kuri yra kuriama kultūrinės autonomijos pagrindais. Pagrindiniai šitos sistemos ir sykiu kultūrinės autonomijos principai prof. Šalkauskio yra sutraukti jo dar prieš devynerius metus pasiūlytame

[41] Op. cit., p. 20.
[42] Romuva, 1922, nr. 2, p. 81.
[43] Racionali mokyklų or-jos sistema, p. 21.
[44] Op. cit., p. 22.

projekte, kuris turėtų būti įrašytas į mūsų valstybės konstituciją. Šitą projektą čia išrašome, nes jis yra labai reikšmingas ir dabartiniams laikams, kurie taip pat yra susirūpinę mūsų valstybės reformomis. Per ištisus devynerius metus mes nieko nepadarėme net nė teoriniam šito projekto išaiškinimui ir pagrindinimui. Prof. Šalkauskio jubiliejaus proga aš jį noriu vėl mūsų visuomenei priminti ir kviesti ją juo susidomėti, nes tik jo idėjų įgyvendinimas gali laiduoti mūsų tautai spartų ir visapusišką kultūrėjimą, kurio vyksme visos ideologinės grupės lygiai dalyvaus ir nė viena nesijaus ujama arba skriaudžiama. Štai tasai projektas:

KULTŪRINĖ AUTONOMIJA

2. Visos tautinės, konfesinės ir šiaip jau ideologinės Lietuvos piliečių grupės naudojasi kultūrinio apsisprendimo bei pasireiškimo laisve švietimo, kulto, meno, labdarybės, savitarpinės pagalbos ir apskritai kultūros bei religijos dalykuose.

2. Kiekviena tautinė, konfesinė ir šiaip jau ideologinė grupė turi teisę susiorganizuoti į atskirą bendruomenę pagal vieną bendrą kultūrinės autonomijos įstatymą, tvarkantį vienodais nuostatais visų kultūrinių bendruomenių gyvenimą.

3. Visos kultūrinės bendruomenės sudaro kultūrinio federalizmo pagrindais vieną Vyriausiąją Kultūros Tarybą, kurioje jos yra atstovaujamos proporcionaliai savo narių skaičiui, išeinant iš pagrindo, kad kiekvieni 75 000 narių turi V. K. T-je vieną atstovą. Kultūrinės bendruomenės, turinčios ne mažiau 50 000 narių, bet negalinčios siųsti į V. K. T-ą pilnateisio atstovo, turi teisės deleguoti į ją vieną atstovą su patariamuoju balsu.

4. V. K. T-a kultūrinio gyvenimo srityje yra vyriausias lygiagretis Lietuvos Seimui organas, kuris yra pašauktas apsaugoti bei realizuoti gyvenime kultūrinių bendruomenių teises į laisvą kultūrinį apsisprendimą bei lygų pasireiškimą, pagrįstą proporcionaliai skirstomų subsidijų principu.

5. V. K. T-os nariai naudojasi Seimo atstovų teisėmis pagal Konstitucijos 37, 38 ir 39 paragrafus, o jos pirmininkas yra sykiu Kultūrinių Reikalų (Švietimo) Ministeris, tik prieš ją atsakingas.

Konstitucijos skyrius „IX. Švietimo reikalai" turėtų būti suredaguotas šitokiu būdu:

Švietimo reikalai

1. Švietimo reikalai perleidžiami su visu valstybiniu jiems tarnaujančiu turtu į V. K. T-os ir kultūrinių bendruomenių žinią.

2. Kiekviena kultūrinė bendruomenė laisvai steigia, tvarko ir administruoja savas mokyklas, kurios tik lieka bendroje V. K. T-os vadyboje, priežiūroje ir kontrolėje. Mokyklų gyvenimas ir šiaipjau švietimo reikalai tvarkomi pagal tam tikrą įstatymą, bendrą visoms kultūrinėms bendruomenėms.

3. V. K. T-a gauna švietimo reikalams Lietuvos Seimo sprendimu ne mažiau 15 nuošimčių viso Valstybės biudžeto. Gaunamas švietimo reikalams tiek iš Valstybės, tiek ir iš savivaldybių sumas V. K. T-a skirsto tarp atskirų kultūrinių bendruomenių proporcionaliai jų narių skaičiams. Atskaitomybės ir valstybinės kontrolės vykdymo tvarka tiksliai nustatoma mokyklų įstatyme.

4. Nepritenkant švietimo ir kitiems kultūriniams reikalams lėšų, gaunamų iš Valstybės ir savivaldybių, V. K. T-a turi teisės apkrauti visus kultūrinių bendruomenių narius lygiais mokesčiais, kurie rankiojami iš mokėtojų Valstybės ir savivaldybių priemonėmis.

Šiame Konstitucijos pakeitimų projekte tesurašomos vien pagrindinės idėjos, turinčios būti išvystytos atskirais įstatymais, iš kurių vienas sutvarkytų vienodu būdu pagal kultūrinės autonomijos principus visas kultūrines bendruomenes, antras nustatytų Vyriausios Kultūros Tarybos santvarką ir kvalifikuotų jos ir kultūrinių bendruomenių visuomenines pareigas, ir trečias sureguliuotų mokyklų gyvenimą kultūrinio federalizmo santvarkoje. Aišku savaime, kad, nuosekliai einant į šitą santvarką turėtų būti numatytas pereinamas tarpsnis nuo dabartinio stovio prie galutinio reformos įvykdymo" (op. cit. 37-39 p.).

4. Visuomeninio auklėjimo principai

Visuomeninis auklėjimas prof. Šalkauskiui yra integralinė pilnutinio ugdymo dalis. Ugdymas nėra ir negali būti pilnutinis, jei-

gu jis neparengia žmogaus visuomeniniam gyvenimo atžvilgiui. Todėl prof. Šalkauskis jau seniai yra susidomėjęs visuomeninio auklėjimo principais ir šiuo klausimu yra skaitęs V. D. U-to Teologijos-Filosofijos fakulteto Filosofijos skyriuje ištisą epizodinį kursą, kurį jis vėliau išleido atskiru veikalu[45].

Vis dėlto visuomeninio auklėjimo teorija, prof. Šalkauskio pažiūra, nėra speciali pedagogikos disciplina šalia didaktikos arba auklėjimo mokslo. „Pedagogikos mokslas tikslingiausia skirstyti pagal gyvenimo sritis, kombinuojant jas su auklėtinomis žmogaus galiomis. Tuo tarpu... visuomeninis auklėjimas liečia gyvenimo atžvilgį, bet ne atskirą gyvenimo sritį, kuri galėtų pasidaryti objektu atskirai pedagoginei disciplinai"[46]. Visuomeninis žmogaus gyvenimas, kaip ir individualinis, prof. Šalkauskiui nėra speciali gyvenimo sritis, kaip prigimtis, kultūra arba religija, bet vienas žmogaus gyvenimo būdas, vienas gyvenimo atžvilgis, kurį galima rasti visose gyvenimo srityse: ir prigimtyje, ir kultūroje, ir religijoje. Pilnutinis ugdymas negali tylomis pro šitą atžvilgį praeiti. Bet jis auklėja žmogų visuomeniškai ne *atskira* sritimi, bet *visomis* sritimis. „Visuomeninis auklėjimas gali ir net privalo būti siekiamas visomis pilnutinio ugdymo dalimis... Visuomeninių nusiteikimų galima auklėti ir fiziniu lavinimu, kuris, pavyzdžiui, išvysto kolektyvinį drausmingumą, ir protinimu, kurie gali pateikti doktrinalinį susipratimą visuomeninio gyvenimo klausimuose, ir dorinimu, kuris, pavyzdžiui, auklėja dorinius solidarumo nusiteikimus, ir estetiniu lavinimu, kuris gali išvystyti sutarimo įpročių sutelktiniame dailiųjų kūrinių atgaminime, ir, pagaliau, religiniu auklėjimu, kuris suteikia visuomeniniams nusiteikimams aukščiausios sankcijos ir giliausios prasmės".[47] Vis dėlto visuomeninis auklėjimas daugiausiai susiduria su dorinimu, „kadangi daugelis visuomeninių nusiteikimų yra dorinės prigimties"[48].

Visuomeninio auklėjimo tolimesnis tikslas, pasak prof. Šalkauskio, yra *visuomeninis idealas.* „Visuomeninis idealas, kuris turi

[45] Visuomeninis auklėjimas, Kaunas, 1927-1932.
[46] Op. cit., p. 6.
[47] Op. cit., p. 7.
[48] Ibd.

būti taip ar šiaip realizuojamas visuomeninės santvarkos ir visuomeninių žmogaus nusiteikimų pagalba, ir yra tolimesnis visuomeninio auklėjimo tikslas, turįs šitam auklėjimui vedamosios reikšmės"[49]. Prof. Šalkauskis, remdamasis prof. Novgorodcevo pažiūromis ir jas koreguodamas, visuomeninį idealą mato *laisvame universalizme*[50]. Laisvas universalizmas, kuriame kiekvienas asmuo skyrium ir visi drauge yra susijungę visuotinėn vienybėn laisvės ir lygybės pagrindais, kaip tik ir yra viso visuomeninio žmonijos gyvenimo siekimas ir tuo pačiu tolimesnis visuomeninio auklėjimo tikslas. Šitas tikslas yra siekiamas artimesniais tikslais arba tais išvidiniais žmogaus nusiteikimais, kurie turi būti žmoguje išvystyti visuomeninio auklėjimo priemonėmis. Tokių nusiteikimų prof. Šalkauskis skiria du pagrindinius. „Vienas nusiteikimas liečia labiau visuomeninio gyvenimo lytį ir yra tai, kas yra vadinama teisės sąmone arba teisine sąmone... Antras nusiteikimas liečia labiau visuomeninio gyvenimo turinį ir yra ne kas kita, kaip solidarumo jausmas arba, trumpiau tariant, solidarumas. Teisės sąmonė faktinai yra ne kas kita, kaip dorinė sąžinė, pasireiškianti visuomeninių santykių srityje (p. 23)... Solidarumas yra asmens sugebėjimas suderinti savo reikalus su aukštesniais platesnės visumos reikalais... Tikras solidarumas reikalauja, kad siauresnės visumos reikalai būtų suderinti su platesnės visumos reikalais, ir todėl normali solidarumo sąmonė turi būti orientuojama universalumo pakraipa... Taigi, iš vienos pusės, teisės sąmonė, liečianti visuomeninio gyvenimo lytį ir orientuojama visų pirma prigimtosios teisės idėja, ir, iš antros pusės, solidarumo sąmonė, liečianti visuomeninio gyvenimo turinį ir orientuojama universalizmo pakraipa, yra du pagrindiniu nusiteikimu, siektinu visų pirma visuomeninio auklėjimo priemonėmis"[51].

Visuomeninio auklėjimo priemonių, pasak. prof. Šalkauskio, yra dvi pagrindinės: *teorinė priemonė,* arba lavinimas visuomeninio susipratimo ir *praktinė priemonė,* arba pratinimas dirbti visuo-

[49] Op. cit., p. 14.
[50] Plg. op., 19 cit.
[51] Op. cit., p. 23, 25.

meninį darbą. Teorinė priemonė yra pirmesnė už praktinę priemonę, pagal dėsnį: pirma doktrina, paskui akcija. „Pradedamuoju punktu turi būti visuomeninė doktrina, suteikianti visuomeninio susipratimo, bet ne akcija, kuri be tinkamo teorinio susipratimo yra savaimingas krutėjimas, nežinia dėl ko kilęs ir nežinia kur vedąs"[52]. Kalbėdamas apie praktinę priemonę arba apie jaunimo pratinimą dirbti visuomeninį darbą, prof. Šalkauskis iškelia dvi smulkesnes priemones, kurios gali būti įdomios specialiai mokytojams, būtent: *vadovavimą mokinių rateliams ir vadovavimą visuomeninei mokinių skaitybai.* Abiem šiom priemonėm prof. Šalkauskis nustato bendrą dėsnį: „Vadovaujant mokinių lavinimo rateliams ir visuomeninei jų skaitybai, svarbu įteigiamaisiais patarimais laikyti mokinių interesai bendrų visuomeninių klausimų plotmėje ir neleisti jiems paskęsti be reikiamo pasiruošimo painiose politikos ir socialinio gyvenimo problemose. Šitoms problemoms turi ateiti vėliau tinkamas laikas spręsti".[53] Mūsų dienoms šis dėsnis ypatingai tinka, nors jis dar labiau tiko netolimoje mūsų praeityje.

Prie bendrųjų visuomeninio auklėjimo uždavinių prof. Šalkauskis priskiria auklėjimą pasyviųjų visuomeninių nusiteikimų, kaip menas paklusti, visuomeninis drausmingumas ir taikumo dvasia, ir auklėjimą aktyviųjų visuomeninių nusiteikimų, kaip atsparumas prieš neigiamąją visuomeninės aplinkos įtaką, sugebėjimas visuomenėje propaguoti savo idėjas, praktinis visuomeninis veiklumas ir menas vadovauti. Specialiaisiais visuomeninio auklėjimo uždaviniais prof. Šalkauskis laiko politinį auklėjimą, ekonominį auklėjimą, socialinį auklėjimą, tautinį auklėjimą ir tarptautinį auklėjimą.

Visuomeninio auklėjimo veiksniai, prof. Šalkauskio pažiūra, gali būti visi apskritai ugdymo veiksniai. Čia dalyvauja ir šeima, ir mokykla, ir kariuomenė, ir bažnyčia, ir įstatymai, ir spauda, ir apskritai visos visuomenės organizacijos. Šitų veiksnių sutarimas yra būtinas visuomeninio auklėjimo vaisingumui.

[52] Op. cit., p. 34.
[53] Op. cit., p. 43.

5. *Lietuvių tautos ugdymo pagrindai*

Lietuvių tautos likimu prof. Šalkauskis jau seniai yra susidomėjęs. Atgemant Lietuvai po didžiojo karo, prof. Šalkauskis negalėjo nepasiklausti: kokia yra šitos atgyjančios tautos misija visuotinėje kultūroje? Kuo ji gali pateisinti savo buvimą istorijos akivaizdoje? Kuo ji gali paremti savo teises egzistuoti šalia kitų tautų? Šitiems klausimams atsakymą prof. Šalkauskis davė ištisu veikalu[54]. Jame jis pirmą kartą sukūrė Lietuvos istoriosofijos metmenis. Jame jis pirmą kartą iškėlė lietuvių tautos pašaukimą ir nurodė mūsų gyvenimo idealą. Šiandien mes visi žinome, kad lietuvių tautos gyvenimo uždavinys, prof. Šalkauskio pažiūra, yra *realizuoti kultūrinę sintezę tarp Rytų ir Vakarų*. Šitą uždavinį prof. Šalkauskis išveda iš istorinio mūsų likimo, iš geografinės mūsų padėties ir iš paties mūsų tautos charakterio. Daug kas šitos prof. Šalkauskio koncepcijos nesupranta arba ją blogai supranta. Mūsų tautos uždavinys nėra imperija, kuri išviršiniu būdu sujungtų Rytų ir Vakarų žmones ir jų gyvenimą. Prof. Šalkauskio skelbiama sintezė yra grynai dvasinė. Todėl negalima šitos sintezės paneigti arba į ją netikėti dėl to, kad mūsų tauta yra maža ir nestipri materialiniu atžvilgiu. Materialinių turtų stoka kaip tik ir turi pažadinti tautą pasitikėti savo dvasios didybe. Mūsų tautinio gyvenimo trūkumai, visas mūsų klaidžiojimas ir nuolatinis laukimas, „ką gyvenimas parodys", kaip tik ir kyla iš to, kad mes nežinome, kam mes gyvename, kaip tauta, ir kokius uždavinius mes turime atlikti, kaip tautinis vienetas. Prof. Šalkauskis tokį uždavinį yra parodęs. Bet filisteriškai nusiteikusi mūsų visuomenė pasistengė juo net nesusidomėti. Aš nenoriu įtikinėti, kad prof. Šalkauskio koncepcija būtų vienintelė arba kad ji būtų jau visiškai tobula. Bet ji yra pakankamai didinga, kad ja būtų verta susidomėti, ją giliau panagrinėti, koreguoti ir tobulinti. Kol mes, kaip tauta, gyvensime nežinioje, tol visa mūsų kultūra neturės ryškaus veido ir tol mūsų ieškomas lietuviškumas bus tik savo paties šešėlio vaikymasis. Todėl pirmojo mūsų tautos istoriosofo jubiliejaus proga reikia, kad mes susidomėtume mūsų tautos idea-

[54] Sur les confins de deux mondes, Genève, 1919.

lu ir pašaukimu, kad mes pasistatytume ir išspręstume klausimą: kam mes gyvename kaip tauta. Tai bus geriausias prof. Šalkauskio penkių dešimčių metų amžiaus paminėjimas.

Nusistatęs lietuvių tautos pašaukimo ir idealo klausimu, prof. Šalkauskis vėlesnėse savo studijose yra nurodęs uždavinius ir priemones šiam idealui realizuoti.

Bendriausias lietuvių tautos ugdymo uždavinys, prof. Šalkauskio supratimu, mūsų *kultūrėjimas vajaus tvarkoje*. „Akivaizdoje susidariusios tarptautinės konjunktūros lietuvių tautai šiuo metu yra privalomas aliarminis kultūrėjimo tempas, nes kitaip jai teks paskęsti svetimos kultūrinės ekspansijos bangose anksčiau, negu ji pajėgs kultūriškai apsiginkluoti sėkmingam pasipriešinimui... Kultūrėjimas vajaus tvarkoje yra neatidėliotinas mūsų tautinės gyvybės reikalavimas".[55] Čia prof. Šalkauskis stato pavyzdžiu rusų tautos penkmečio planą, kuris psichologiniu atžvilgiu labai daug padaręs rusų tautai, nors materialiai jis ir galėjo nepavykti. „Analoginis sumanymas, pritaikytas plačiajai tautinės kultūros sričiai (153), galėtų mums padėti trumpiausiu laiku tikslingiausiomis pastangomis atsiekti didžiausių kultūrinių laimėjimų ir tuo pačiu atsistoti lygiomis Europos nacijų eilėje".[56]

Pirmutinis dalykas, kur šitas kultūrėjimas vajaus tvarkoje turėtų būti pritaikintas, yra *tautinės lietuvių individualybės ugdymas naujose kartose*. „Lietuvių tautos amorfiškumas, kilęs iš primityvaus josios stovio, ir paskui sustiprintas liaudies ir šviesuomenės suskilimu tautinio gyvenimo dirvoje, susilpnino tautinę lietuvių individualybę ir atsparumą, neleido išsidirbti juose aiškiam ir aktyviam kultūriniam tipui ir iki šiol laiko lietuvių tautą kultūrinio atsilikimo stovyje. Todėl kova su lietuvių tautos amorfiškumu yra vienas iš svarbiausių lietuvių tautos ugdymo uždavinių"[57]. Šios kovos priemonės arba būdai yra: *formalinio elemento pabrėžimas kultūrinėje mūsų kūryboje* ir apskritai kultūrinio *lietuvio tipo formavimas*. Mūsų kultūrinė kūryba turinio atžvilgiu ne kartą yra labai aukšta. Bet

[55] Lietuvių Tauta ir jos ugdymas, Kaunas, 1933, p. 153.
[56] Op. cit., p. 153-154.
[57] Op. cit., p. 157.

formaliniai josios elementai yra silpni ir todėl nevertingi. Šiuo atžvilgiu mes negalime kol kas prilygti kultūringoms Vakarų tautoms. Šitas kultūrinės mūsų kūrybos menkas formingumas mums yra net pavojingas, nes kultūra turinio atžvilgiu yra visuotinė, o neturėdami tobulų kūrybai lietuviškų formų, mes labai dažnai lengvai pasiduodame svetimoms įtakoms, neperleisdami jų per savo tautos prizmę. Priemonių šitam tautinės kūrybos formingumo ugdymui prof. Šalkauskis randa visų pirma mūsų kalboje ir mūsų lyrikoje, mūsų tautos mene, galop stiprinime rasinio mūsų tipo, kuris sudaro materialinę tautinių kultūros lyčių atramą.

Kad lietuvių tauta galėtų iš paprastos tautos virsti nacija, ji turi „pirma, atsistoti tautinio ir kultūrinio savo išsivystymo aukštumoje, arba, kitaip sakant, išvystyti savo tautines ir kultūrines galimybes ligi aukščiausio laipsnio, antra, vykdyti savo labai reikšmingą pašaukimą, ir, trečia, aktyviai ir kuriamai dalyvauti universalių kultūros problemų sprendime"[58]. Tautinio ir kultūrinio mūsų pajėgumo išvystymas, kaip jau minėta, turi eiti vajaus keliu. Bet „mūsų tautinės gyvybės aliarmiškai reikalaujama spartesnė kultūrinė pažanga tik tada tegalės būti sėkmingiau realizuojama, jei, pirma, mokytojų atranka ir tobulinimas bus vykdomas pagal objektyvinius pedagoginio ir kultūrinio pašaukimo reikalavimus, antra, jei bus atsisakyta nuo mokyklų monopolizavimo tendencijos su jos palinkimu į biurokratišką centralizaciją, trečia, jei į švietimo darbą bus prileisti suinteresuoti iš prigimties ir pašaukimo veiksniai, ir, ketvirta, jei mokyklų programos realizuos ne vieną kurią vienašališką pedagoginę tendenciją, bet pilnutinio ugdymo reikalavimas"[59]. Situos prof. Šalkauskio postulatus reikia ypatingai pabrėžti, nes jų aktualumas ir platesnis jų nagrinėjimas mūsų dienomis yra labiau aktualus negu tada, kai jie buvo parašyti.

Tautinio mūsų pašaukimo vykdymas visų pirma pareina nuo jo *įsisąmoninimo*. Todėl „lietuvių šviesuomenė turi pareigą ypatingai susidomėti savotišku lietuvių tautos pašaukimu ir padaryti iš jo išvadas savo kultūriniam nusistatymui ir kūrybinei lini-

[58] Op. cit., p. 169.
[59] Op. cit., p. 177.

jai"[60]. Kaip lietuvių tautos pašaukimą prof. Šalkauskis supranta, mes jau žinome. Čia tik tenka dar priminti jo pobūdį. „Ne vergiškas elektrizavimas, bet gyva kūrybinė sintezė tautiškos kultūros lytyse turi būti siekiama mūsų tautos pastangomis, jei norima eiti jos pašaukimo keliu"[61]. Šiam reikalui „naujos mūsų kartos turėtų būti sąmoningai auklėjamos politinės pusiausvyros ir kultūrinio sintetizmo nuotaikoje"[62].

„Tautinio pašaukimo realizavimas, pasak prof. Šalkauskio, turi visados visuotinės reikšmės žmonijai, nes tautinis pašaukimas apsprendžia tuos visuotinai reikšmingus uždavinius, į kuriuos tauta linksta dėl savo prigimties ypatybių"[63]. Todėl ir mūsų tauta, vykdydama savo pašaukimą, jau tuo pačiu dalyvautų anttautinių kultūrinių problemų sprendime. Vis dėlto reikia pasakyti, kad šitas dalyvavimas negali būti masinis. Jeigu plačios masės gali dar suprasti tautinį pašaukimą, gali dalyvauti savo kultūros kėlime, tai anttautines problemas spręsti gali tik atskiri rinktiniai tautos asmens. Visa tai verčia tautą rūpintis tokių asmenų auklėjimu ir jų antranka. „Reik gabiausius tautos individus, išėjusius visus tautinės (182) mokyklos aukščiausius laipsnius, komandiruoti į užsienį, kad ten jie galėtų įsigyti aukščiausių kultūrinių kvalifikacijų sykiu su tuo kūrybiniu užsimojimu, kuriuo pasižymi Europos kultūringosios nacijos... Naujos gerai kvalifikuotų mūsų inteligentų kartos turi būti tinkamai paruoštos aktyviam ir garbingam dalyvavimui tarptautiniuose kongresuose bei konferencijose, ir palaikymui nuolatinių santykių su užsienio intelektualiniu elitu, kad tokiu būdu susidarytų pakankamas kadras žmonių, įstengiančių vertingai reprezentuoti mūsų tautą kitų tautų šeimoje ir kuriamai dalyvauti kultūriniame visos žmonijos užsimojime".[64] Šituos darbus turi atlikti ne tik vyriausybė, bet ir pati visuomenė, atskiros įstaigos ir net atskiri asmens. Visi turi jausti pareigos prisidėti prie mūsų tautos kėlimo į nacijos rangą.

[60] Op. cit., p. 178.
[61] Op. cit., p. 180.
[62] Op. cit., p. 181.
[63] Ibd.
[64] Op. cit., p. 182-183.

Lietuvių tautos ugdymo uždaviniai prof. Šalkauskio yra užsimoti labai plačiai. Jie apima visą mūsų tautos gyvenimą, pradedant etninėmis josios savybėmis ir baigiant anttautinėmis problemomis. Tiesa, jie nėra plačiai išvystyti. Jie reikalauja dar didelio darbo, kol jie bus susisteminti ir išplėsti atskirose savo dalyse. Tai sudarytų ištisą tautinio auklėjimo sistemą, specialiai pritaikytą lietuvių tautai. Bet net ir tokiame pavidale, kaip jie yra dabar, jie yra reikšmingi savo platumu ir originalumu. Lietuvių tautos istoriosofinė koncepcija prof. Šalkauskio pedagogikoje ir filosofijoje yra viena iš originaliausių. Sintetinis prof. Šalkauskio, kaip filosofo ir kaip pedagogo, linkimas čia yra aiškiausiai pasirodęs.

III. Bendra charakteristika

Šitoji trumpa sisteminė pagrindinių prof. Šalkauskio pedagogikos idėjų santrauka gali parodyti ir bendras prof. Šalkauskio pedagogikos žymes bei linkimus.

1. Sintetinis pobūdis

Prof. Šalkauskis yra sintetikas ne tik savo filosofijoje, bet ir pedagogikoje. Jo pedagogikos sistema apima *visą* ugdymo plotą. Tiesa, ne viskas prof. Šalkauskio yra paskelbta spaudoje, kas jo dėstoma universitetiniame pedagoginiame kurse. Dėl to platesnė visuomenė gali, kartais, ir nesusivokti toje sintezėje, kuri tikrumoje prof. Šalkauskio yra kuriama. Bet jo klausytojai gerai žino, kad prof. Šalkauskis savo sistema aprėpia visą ugdymą, neišskirdamas nė vienos jo dalies. Prof. Šalkauskis nėra tik didaktikos arba tik dorinio auklėjimo specialistas, kaip ne vienas Vakarų pedagogas. Jis nori lietuvių tautai sukurti *pilnutinio ugdymo sistemą* arba bent parodyti tikrą kelią į tokios sistemos sukūrimą. Sintetinis pobūdis yra ryškiausioji prof. Šalkauskio pedagogikos žymė. Siekdamas integralinio sintetizmo filosofijoje, jis tuo pačiu jo siekia ir pedagogikoje. Rytų ir Vakarų pradai jo yra derinami ir pilnutinio ugdymo sistemoje.

2. *Teorinis pobūdis*

Prof. Šalkauskis, kaip buvo minėta, nėra ugdymo filosofas tikra šito žodžio prasme. Bet jis nėra nė ugdymo praktikas. Visa jo pedagoginė sistema priklauso vad. *filosofinės pedagogikos* sričiai. Ji yra *teorinio* pobūdžio. Prof. Šalkauskis sąmoningai vengia per didelio konkretumo, nes, nebūdamas pedagogas praktikas, jis negali atsidėti grynai konkrečios pedagogikos problemoms. Tarp pedagogų teoretikų ir pedagogų praktikų visados yra tam tikras skirtumas. Bet čia nėra jokio prieštaravimo. Pedagogų praktikų raštai dažnai yra tik ugdymo technologijos vadovėliai. Tuo tarpu pedagogai teoretikai nori kurti tikras pedagogikos mokslo sistemas. Šiuo keliu eina ir prof. Šalkauskis. Todėl daugelis, kas ieško grynai praktinių pedagoginių nurodymų, nusivilia paskaitęs prof. Šalkauskio raštus. Bet dėl to prof. Šalkauskio pedagogikos vertingumas nė kiek nemažėja. Filosofinė pedagogika yra vertinga ne tuo, kad ji duoda, kartais, vieną kitą ir praktinį nurodymą, bet tuo, kad kiekvienai praktikai ji padeda stiprius pamatus ir įprasmina kiekvieną platesnį pedagoginį užsimojimą. Šiuo atžvilgiu prof. Šalkauskio pedagogika gali būti praktikai labai vertinga, nes joje glūdi sintetiniai pradai, kurie neleidžia pedagogui praktikui nuklysti į vieną arba į kitą vienašališkumą.

3. *Linkimas į aktualų gyvenimą*

Nors prof. Šalkauskis savo pedagogikoje ir yra daugiau abstraktus negu konkretus, vis dėlto kiekvienas jo sistemoje gali jausti aiškų linkimą į aktualaus gyvenimo problemas. Prof. Šalkauskis, kaip pedagogas, yra atsiliepęs į visus mūsų krašto klausimus, kurie tik turėjo didesnio ar mažesnio ryšio su ugdymu. Jis yra įvertinęs ir pasiūlęs kultūrinės autonomijos projektą, jis yra peikęs ir kritikavęs moderniuosius šokius, jis yra rašęs apie koedukaciją, apie mūsų švietimo politikos tendencijas, apie mūsų tautos aktualiuosius uždavinius ryšium su prof. Pakšto veikalu.[65] Žodžiu, vargiai

[65] Baltijos respublikų politinė geografija, Kaunas, 1929.

rasime nors vieną svarbesnį mūsų šalies klausimą, kuris nebūtų buvęs prof. Šalkauskio įvertintas pedagoginiu atžvilgiu. Todėl nors jo sistema ir yra teorinio pobūdžio, nors ne vienam ji yra sunkiai įkandama dėl savo idėjų kondensuotumo, užtat savo aktualumu ir atsiliepimu į visus mūsų opiausius klausimus ji įgyja gyvybės ir didele dalimi paslepia teorinį savo pobūdį.

Baigiamasis žodis

Kituose kraštuose yra priimta mokslininkų jubiliejams paminėti leisti tam tikrus veikalus, vad. *Festschrift'ais.* Mes ligi šiol nė vieno tokio festšrifto neišleidome. Nesulaukė jo nė prof. Šalkauskis. Vis dėlto būtų gera, kad prof. Šalkauskio jubiliejus nepraeitų taip tylomis, kaip praeina daugelio kitų. Šiuo atžvilgiu mūsų pedagogai ir filosofai turėtų būti pirmieji, kurie nugalėtų lietuviškąjį inertiškumą. Man norėtųsi baigiamajame žodyje padaryti keletą konkrečių siūlymų, kurie įvykdyti galėtų būti tikras Jubiliatui paminklas:

1. Mūsų pedagogai ir filosofai katalikai turėtų suorganizuoti ir išleisti pilnutinio ugdymo ir pilnutinio pažinimo sistemas.

2. Mūsų visuomenininkai katalikai turėtų grįžti prie prof. Šalkauskio paskelbto kultūrinės autonomijos projekto, jį išnagrinėti ir padaryti konkrečių pritaikymų bei siūlymų visuomeninio gyvenimo reformoms.

3. Mūsų katalikiškoji visuomenė apskritai turėtų labiau susidomėti lietuvių tautos pašaukimu bei idealu, jį išnagrinėti ir padaryti konkrečių išvadų. Šiam reikalui reiktų parašyti platesnį veikalą apie mūsų tautos pašaukimą.

Štai trys pasiūlymai prof. Šalkauskio jubiliejui paminėti. Reikia tikėtis, kad naujoji mūsų inteligentijos karta eina ne tuo inertišku keliu, su kuriuo taip labai kovoja prof. Šalkauskis, ir todėl joje gal greičiau ras atgarsio ir Jubiliato skelbiamos idėjos. *Jaunieji katalikai turėtų būti pirmutiniai, kurie prof. Šalkauskio integralinį sintetizmą suprastų, išpopuliarintų ir tęstų savo darbuose toliau.* Prof. Šalkauskis, atsiliepdamas į romuviečių deklaraciją, pasisakė, kad ligi šiol jis žygiavo vienas su savo idėjomis. „Dabar, rašo jis, man

pasidarė drąsiau ir džiaugsmingiau matant, kad aplinkui tai, kas man rūpėjo, yra susibūręs gražus ratelis daugiausia jaunų pajėgų, daug žadančių mūsų tautai ir, valstybei. Aš tiesiu Jums savo ranką ir tariu: nuo šiolei žygiuokime drauge į laimingesnę mūsų tautos ateitį!"[66] Jaunieji katalikai neapvils Jubiliato pasitikėjimo! To reikalauja jų principai, jų garbė ir toji meilė, kuri juos riša su prof. Šalkauskiu. Prof. St. Šalkauskio veikalai:

L PEDAGOGINIAI:

1. Lietuvių tautos ugdymo uždaviniai, Kaunas, 1926.
2. Bendrosios mokslinio darbo metodikos pradai, Kaunas, 1926.21933.
3. Racionali mokyklų organizacijos sistema, Kaunas, 1927.
4. Fizinis lavinimas ir jo tikslai, Klaipėda, 1928.
5. Jaunuomenės idealizmas ir modernieji šokiai, Kaunas, 1928.
6. Skautai ir pasaulėžiūra, Kaunas, 1930.
7. Visuomeninis auklėjimas, Kaunas, 1927-1932.
8. Lietuvių tauta ir jos ugdymas, Kaunas, 1933.
9. įvedamoji pedagogikos dalis, Kaunas, 1935.

II. FILOSOFINIAI:

1. Sur les Confins de deux mondes. Essai synthétique sur le problè me de la civilisation nationale en Lithuanie, Genève, 1919.
2. L'âne du monde dans la philosophie de Vladimir Soloviev (disertacija), Berlin, 1920.
3. Kultūros filosofijos metmens, Kaunas, 1926.
4. Tautybė, patriotizmas ir lietuvių tautos pašaukimas, Kaunas, 1928.
5. Filosofijos įvadas. L Propedeutinė dalis, Kaunas, 1928.

III. VISUOMENINIO POBŪDŽIO:

1. Ateitininkų ideologija, Kaunas, 1930.
2.15 metų kultūrinėje Lietuvos tarnyboje, Kaunas, 1934.

[66] Naujoji Romuva, 1936, nr. 11, p. 246.

PEDAGOGIKOS ISTORIJA

ĮVADAS

Pedagogikos istorijos mokslas

1. Pedagogikos istorijos žymės

Istorinis pobūdis. Pedagogikos istorija, kaip rodo jau pats šito mokslo pavadinimas, yra istorinė disciplina, vadinasi, tokia, kuri savo objektą tyrinėja *genetiniu* atžvilgiu. Ne statinis atskirų ugdymo tipų, atskirų teorijų, atskirų problemų ar įstaigų pavaizdavimas yra šio mokslo uždavinys, bet dinaminis ugdymo aprašymas laiko eigoje. Kiekvienas istorinis mokslas stengiasi užčiuopti gyvą gyvenimą, kuris pulsavo gal jau net prieš tūkstančius metų, stengiasi parodyti mums šitą gyvybę su visais jos pasikeitimais ir leisti mums pajausti josios pulsą. Istorija stengiasi atgaivinti praeitį, nes tik per šitą atgaivinimą įvyksta istorinis pažinimas. Kol istorijos mokslas yra šaltas, negyvas, kol jis yra tik senienų registravimas ir statinis jų aprašinėjimas, tol jis neduoda tikro istorinio pažinimo, nes kiekvienas pažinimas yra sykiu ir pergyvenimas.

Visas šitas istorinio mokslo žymes turi ir pedagogikos istorija. Ji tyrinėja savo objektą gyvenimiškoje tikrovėje; ji stengiasi jį atvaizduoti visoje jo pilnumoje; ji bando mums atskleisti išvidinį jo kitimą ir išsivystymą. Pedagogikos istorijai yra svarbūs ne tiek patys statiniai ugdymo pavidalai, kiek šitų pavidalų susidarymas, jų susiformavimas ir tos priežastys, kurios juos sukūrė ir keitė amžiams slenkant. *Pedagoginio gyvenimo išsivystymas yra pagrindinis pedagogikos istorijos mokslo objektas.* Tuo būdu pedagogikos istorija įsijungia į visuotinę istoriją ir pasidaro viena disciplina *istorinių* mokslų sąrangoje.

Pedagoginis pobūdis. Antra vertus, pedagogikos istorija yra *pedagoginis* mokslas, vadinasi, jis savo objektu renkasi tiktai pe-

dagoginę gyvenimo sritį. Negatyviai pedagogikos istorija atsisieja nuo visų tų gyvenimo apraiškų, kurios nėra pedagoginės arba kurios pedagoginiam išsivystymui turi tiktai netiesioginės reikšmės. Pozityviai pedagogikos istorija apima visas tas gyvenimo apraiškas, kurios yra pedagoginės tikra prasme ir kurios tiesioginiu būdu susisiekia su ugdymu. Tuo būdu pedagogikos istorija savo objekto neišskiria iš gyvenimo ir jo neizoliuoja nuo kitų sričių. Ji žiūri į ugdymą kaip į viso gyvenimo, visos kultūros rezultatą ir šitoje visumoje stengiasi jį mums pavaizduoti. Pedagoginis darbas visados yra visuotinis. Jis kyla iš viso žmogaus ir iš viso gyvenimo. Vis dėlto jis turi savų žymių, kurios jį skiria nuo kitų žmogaus darbų. Todėl pedagogikos istorija, nors ir nagrinėja savo objektą gyvenimo visumoje, nevirsta bendrąja istorija, bet visados pasilieka pedagogine disciplina ir įsijungia į *ugdymo* mokslų eilę.

Kultūrinis pobūdis. Rišdama pedagoginį išsivystymą su artimomis tiesioginėmis gyvenimo apraiškomis, nagrinėdama jį gyvenimo visumoje, pedagogikos istorija virsta savotiška *kultūros* istorija tiek, kiek ir pats pedagoginis darbas yra kultūrinis. Tarp ugdymo ir kultūros yra esminė ir organiška sąveika. Ugdymas padaro, kad kultūrinis vyksmas yra nuolatinis ir nepertraukiamas, nes tik ugdymu vieno amžiaus laimėjimai yra perteikiami kitam amžiui. Antra vertus, kultūra duoda ugdymui gėrybių, nurodo jam kryptį, sąlygoja jo priemones ir tikslus. Dėl šito išvidinio ryšio tarp kultūros ir ugdymo pedagogikos istorija kaip tik ir virsta *pedagogine kultūros istorija.* Atskirti pedagogikos istoriją nuo kultūros istorijos reikštų atimti jai gyvybę, paversti ją lavonu, padaryti ją sausų faktų, vardų ir datų rinkiniu. Tik kultūrinio gyvenimo visumoje ji saugo gyvybinį savo pobūdį. Kultūrinis pedagogikos istorijos pobūdis yra vienas iš pagrindinių josios bruožų.

Kai kurių pedagogikos istorijos tyrinėtojų darbai buvo nevaisingi dėl to, kad jie ugdymą nagrinėjo be ryšio su kultūriniu gyvenimu. Atskirų pedagoginių darbų ir pedagoginių institucijų aprašymas yra reikalingas, bet jis turi būti tik atrama tam kultūriniam fonui, kuriame turi vykti pedagoginio išsivystymo pavaizdavimas.

Bandymų rašyti tokias pedagogines kultūros istorijas pirmieji yra padarę romantikos pedagogai: *Fr. A. Schwartzas (Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenlmng unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste,* 1802), *E. Anhaltas (Geschichte des Erziehungswesens im Zusammenhang mit der allgemeinen Kulturgeschichte,* 1846); mūsų laikais šiuo atžvilgiu pro kitus prasikiša *P. Bartho* veikalas *Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung* (Leipzig [5-6] 1925). *K. Schmido* manymu, pedagogikos istorija įvedanti žmogų į „tikrąjį kultūros istorijos centrą ir gyvybės šaltinį".

Visuomeninis pobūdis. Šiandien vis labiau imama suprasti, kad ugdymo objektas ir veikėjas gali būti ne tik atskiras *individas,* bet ir *visuomenė,* kad *visuomeninis ugdymo atžvilgis yra tiek pat reikšmingas kaip ir individualinis.* Ugdymas yra ne tik asmens dalykas, bet ir visuomenės. Ugdyme reiškiasi kolektyvus visuomenės noras išlaikyti savo gyvenimo būdą, savo tradicijas, savo papročius, savo objektyvinę dvasią ir savo kultūrą. Visuomeninis ugdymo atžvilgis praplečia ir papildo individualinį.

W. Jaegeris žinomame savo veikale *(Paideia. Die Formung des griechischen Menschen,* Berlin und Leipzig, 1934) kalba apie ugdymą, kaip apie tokį principą, kuriuo žmonija pasigelbsti, kad „išlaikytų ir perteiktų kūninę ir dvasinę savo rūšį" (p. 1). Toliau Jaegeris pastebi, kad ugdymas esąs ne kas kita, kaip tas pats kūrybinis žmogaus noras, kuris esąs žmogui bendras su gyvosios gamtos gimdomuoju noru. „Ugdyme, sako Jaegeris, kokį jį žmogus praktikuoja, veikia ta pati plastinė gimdančioji gamtos valia, kuri savaime verčia kiekvieną gyvą rūšį išlaikyti savą formą ir ją toliau perteikti" (p. 2). Taip pat ir O. Willmannas teigia, kad „auklėjimo ir lavinimo mokslo uždavinius tik tada galima visiškai suprasti, kai jau iš anksto esti susiejami individualinis ir socialinis uždaviniai (p. 26) ir kai teisingai yra įvertinami tiek asmeninių santykių, tiek įvairių socialinių bei istorinių sampynių turtai"[1]. Dėl to jeigu pedagogikos istorija turi savo objektą tyrinėti gyvenimo visumoje, tai kartu ji turi neišleisti iš akių ir vi-

[1] Didaktik als Bildungslehre, Braunschweig, [5]1923, p. 26-27.

suomenės vaidmens ugdymo išsivystyme. Jau tik tas faktas, kad ir primityviųjų tautų, ir graikų bei romėnų, ir vidurinių amžių ugdyme visuomenė turėjo sprendžiamosios reikšmės, verčia pedagogikos istoriją savo objektą vaizduoti visuomeninio gyvenimo šviesoje ir perspektyvoje.

Todėl pedagogikos istorija yra ne tik pedagoginė kultūros, bet ir *pedagoginė visuomenės istorija.* Ji yra istorija visuomeninių tendencijų, visuomeninių santykių, visuomeninių teorijų, kiek visi šie dalykai turėjo tiesioginės įtakos ugdymui vienaip ar kitaip išsivystyti. Pedagogikos istorijos visuomeninis pobūdis organiškai jungiasi su *kultūriniu* jos pobūdžiu, nes *kultūra* ir visuomenė yra susijusios savo esme.

Pasaulėžiūrinis pobūdis. Ugdyme turi reikšmės ne tik visuomenė, bet ir *asmuo.* Tuo tarpu asmens veikime didžiausios svarbos turi *pasaulėžiūra.* Asmuo ugdyme veikia visu savimi: savo charakteriu, savo įpročiais ir savo pažiūromis. Didžiosios pasaulėžiūros yra perteikiamos ir palaikomos ugdyme tuo, kad joms atstovauja ir jas reprezentuoja atskiri ugdytojai. *Pasaulėžiūra yra perteikiama ir palaikoma ne teoriniu jos išdėstymu, bet asmeniniu išpažinimu.* Tik toks ugdytojas gali būti pasaulėžiūros perteikėjas, kuris yra karštas josios išpažintojas. Dėl to pasaulėžiūros santykis su ugdymu yra toks pat esminis, kaip jo santykis su kultūra ir su visuomene. Iš pasaulėžiūros kyla pedagoginės įdėjos, kurios imamos pedagoginių teorijų ir pedagoginių institucijų pagrindais. Tai yra dėsnis, kurio tikrumą patvirtina visa žmonijos istorija. Kiekviena pasaulėžiūra turi savą pedagogiką, ir kiekviena pedagogika turi savą pasaulėžiūrą. Platonas pirmas sukūrė pedagoginę teoriją ir pirmas parodė, kiek šitoji jo teorija priklauso nuo jo pasaulėžiūrinio nusistatymo.

Todėl savaime suprantama, kad ir pedagogikos istorija turi būti susieta su pasaulėžiūrų atsiradimu, jų išsivystymu ir kitimu. Pedagogikos istorija negali tylomis praeiti pro pasaulėžiūros įtaką ugdymui, nes tokiu atveju ji praeitų pro pagrindinį veiksnį, kuris ugdymą lemia. Kintant tautos arba amžiaus pasaulėžiūrai, kinta ir jo ugdymas. Šita prasme K. Kesseleris ir sako, kad „visi pedagoginiai tyrinėjimai turi prasidėti didžiaisiais pasaulėžiūrų

idealais, kurie sąlygoja kiekvieno pedagogo kūrybą"[2]. Pasaulėžiūrinis pedagogikos istorijos charakteris natūraliai atsistoja šalia kultūrinio ir visuomeninio josios pobūdžio.

Apibrėžtis. Trimis tad žymėmis yra būdinga pedagogikos istorija, kaip istorinis ir pedagoginis mokslas: savo kultūriškumu, savo visuomeniškumu ir savo pasaulėžiūriškumu. Sujungę šitas žymes organiškai vieną su kita, galėsime gauti tokią pedagogikos istorijos mokslo apibrėžtį: *Pedagogikos istorija yra tasai istorinis mokslas, kuris pedagoginį vyksmą tyrinėja kylantį iš kultūrinio gyvenimo, vykstantį visuomeninėje aplinkoje ir vedamą pasaulėžiūrinių principų.*

2. Pedagogikos istorijos apimtis

Trys atžvilgiai. Pedagogikos istorija apima visą ugdymą, visą jo įvairumą ir turtingumą. Bet pedagoginė gyvenimo sritis yra labai plati, todėl pedagogikos istorija praktiškai gali labiau pabrėžti vieną arba kitą pedagoginio gyvenimo sritį, vieną arba kitą jo atžvilgį. Taigi ir pats pedagogikos istorijos mokslas pasidaro vienaip ar kitaip paspalvintas, žiūrint koks ugdymo momentas, kokia sritis arba koks atžvilgis turi jame persvaros.

Yra trys pagrindiniai atžvilgiai arba gal net trys sritys, kurios nuolatos traukia į save ugdymo istorikų dėmesį, būtent: *pedagoginės idėjos arba pedagoginiai principai, pedagoginės praktikos arba pedagoginės institucijos ir patys pedagogai veikėjai: teoretikai ir praktikai.* Pedagogikos istorijos vystymesi visais laikais šias sritis kaip tik ir buvo stengiamasi iškelti ir aprašyti. Vieni ugdymo istorikai labiau tyrinėjo pedagogines idėjas, jų atsiradimą, jų santykius, jų išsivystymą, kitimą ir formavimąsi. Kiti kreipė daugiau dėmesio į atskirų tautų ir amžių pedagogines praktikas, pavyzdžiui, į mokomuosius objektus, į lavinamąsias ir auklėjamąsias įstaigas, į jų santvarką ir į jų organizaciją. Treti aprašinėjo daugiau atskirų pedagogų gyvenimą, jų veikimą, pažiūras ir teorijas. Tokiu būdu pedagogikos istorijoje susiformavo šiandien aiškiai užčiuopiamos trys kryptys, kurios savo pobūdį įgyja iš savo objekto apimties,

[2] Pädagogische Charakterköpfe, Frankfurt a. M., 1916, p. 2.

būtent: *pedagoginių problemų istorija, pedagoginių praktikų istorija ir pedagogų istorija, arba pedagoginė biografija.*

Problemų istorija. Pedagoginių problemų arba idėjų bei principų istorija sudaro pagrindą kiekvienai pedagogikos istorijai. Jau buvo minėta, kad ugdymas, taigi ir istorinis ugdymo tyrinėjimas, esmingai yra susijęs su kultūriniu gyvenimu ir su pasaulėžiūra. Tuo tarpu kultūros ir pasaulėžiūros sritys specialiai yra idėjų sritys. Kultūroje idėjos yra realizuojamos, pasaulėžiūroje jos pasidaro gyvenimo normomis. Todėl ugdymas, būdamas susijęs su kultūra ir su pasaulėžiūra, tuo pačiu esmingai susyja ir su kultūrinėmis bei su pasaulėžiūrinėmis idėjomis. Šiuo atžvilgiu J. Wagneris teisingai sako, kad „pedagogikos istorija realizuoja savyje dvasios istorijos dalį. Idėjos yra kultūrinės kūrybos pagrindas ir sykiu pagrindas pedagoginių teorijų"[3].

Pagrindinis pedagoginių problemų istorijos uždavinys yra iššifruoti centrinę idėją, aplinkui kurią telkiasi vienos ar kitos tautos, vieno ar kito amžiaus pedagoginės mintys ir pedagoginiai darbai. K. Kesseleris pastebi, kad visos kitos pedagoginės idėjos yra „vienos didžios žmonių formavimo idėjos atspindžiai"[4]. Kiekviena tauta ir kiekvienas amžius savaip supranta šitą bendrą žmonių formavimo idėją, todėl kitaip sprendžia pedagogines problemas ir kitaip tvarko savo pedagogines praktikas. Pedagogikos istorijos uždavinys yra parodyti šitą centrinę idėją, atskleisti josios reiškimąsi pedagoginėse teorijose ir pedagoginiame gyvenime.

Pedagoginių problemų istorija yra dar gana jauna. Tiesa, nuo pat pedagogikos mokslo atsiradimo kiekvienas pedagogikos istorijos veikalas negalėjo apsieiti daugiau ar mažiau nepalietęs ir pedagoginės problematikos. Vis dėlto specialus pedagoginių problemų tyrinėjimas atsirado palyginti gana vėlai. Metodinį pagrindą jam davė sėkmingos Windelbando pastangos rašyti problemų istoriją filosofijos srityje. Savo veikalu *Lehrbuch der Geschichte der Philosophie* (Tūbingen[8], 1919) Windelbandas parodė, kad tokia

[3] Lehrbuch der Erziehungswissenschaft, I, Leipzig, 1926, p. 65.
[4] Pädagogische Charakterköpfe, p. 98.

problemų istorija faktiškai yra visai galima. Šito bandymo paskatinti ir ugdymo istorikai atkreipė daugiau dėmesio į pedagoginės problematikos tyrinėjimą. Iš sistemingesnių veikalų, kurie nagrinėja pedagogines problemas istoriniu atžvilgiu, galima paminėti: S. Behno *Geschichte der Pädagogik in problementwickelnder Darstellung* (Bonn, 1928), K. Kynasto *Problemgeschichte der Pädagogik* (Berlin, 1932). Prie šių veikalų taip pat priklauso ir jau minėtas P. Bartho veikalas. Šioje vietoje reikia paminėti ir puikų, jau cituotą W. Jaegerio veikalą *Paideia*. Tiesa, šis veikalas nagrinėja tiktai graikų ugdymą. Bet graikiškojo ugdymo problematikos išvystymas čia yra tiesiog pavyzdingas.

Praktikų istorija. Bet viena pedagoginių problemų istorija viso pedagogikos istorijos objekto išsemti negali. Šalia pedagoginių problemų ir sykiu su jomis eina ištisa eilė pedagoginių praktikų, kurios sudaro integralinę pedagoginės gyvenimo srities dalį. E. Sprangeris teisingai sako, kad „ugdymo istorijoje teorijų išsivystymo negalima atsieti nuo institucijų išsivystymo. Abu jie sudaro vieną didžiulę organinę kultūrinę vienybę: dvasinis gyvenimas susikuria išviršinių formų, o iš šitų formų vėl gema naujos gyvenimo kryptys"[5]. Pedagogikos istorijoje pedagoginių praktikų ir pedagoginių institucijų tyrinėjimas turi eiti sykiu su pedagoginėmis idėjomis, kaip šių pastarųjų konkretus reiškimasis gyvenime. Jeigu pedagogikos istorija paliktų neaprašiusi pedagoginių praktikų, ji nebūtų gyvenimiško pobūdžio.

Pedagoginių praktikų ir institucijų istorija yra žymiai ankstesnė už pedagoginių problemų istoriją. Josios pradžia sutampa su pedagogikos istorijos pradžia. Ugdymo istorikai visų pirma yra atkreipę dėmesį į ugdymo praktikas, jas tyrinėję ir aprašę. Todėl šiuo metu beveik kiekviena platesnė pedagogikos istorija faktiškai yra pedagoginių praktikų istorija. Šiandien mes turime monografinių veikalų, kuriuose yra aprašoma net atskirų pedagoginių institucijų arba mokomųjų objektų išsivystymas. Iš jų, kaip pavyzdžius, galima paminėti: Fr. Paulseno *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten"* (1919).

[5] Wilhelm v. Humboldt und die Humanitätsidee, Berlin, 1909, p.l.

H. Denifle's *Die Universitäten* (Berlin, '1885), J. B. Hermano S. J., *La pédagogie des Jésuites* (Louvain, 1914).

Pedagogų istorija. Galop pedagogikos istorija susiduria su didžiaisiais pedagogais, kurie ugdymą formavo, reformavo ir jį lenkė vienokia ar kitokia kryptimi. Pedagogų gyvenimas, jų darbai ir jų pažiūros taip pat yra labai plati ir labai dėkinga dirva ugdymo istorikui. Pedagogai labai dažnai esti minėtos centrinės pedagoginės idėjos ieškotojai ir reiškėjai. Jų darbuose dažnai susitelkia visas jų tautos ir jų amžiaus pedagoginis genijus. Todėl organiškas jų įterpimas į pedagogikos istoriją yra būtinas.

Bet čia vėl reikia pasakyti, kad viena tiktai pedagoginė biografija ugdymo neišsemia, kaip jo neišsemia tik viena pedagoginė problematika arba tik viena pedagoginė praktika. Tuo tarpu naujųjų laikų pedagogikos istorijoje aiškiai yra pastebimas linkimas kalbėti daugiausiai apie atskirus pedagogus, per maža kreipiant dėmesio į problemas ir į praktikas. Tiesa, naujaisiais laikais genialių pedagogų gal būta daugiau negu kitais amžiais. Net ne jie vieni suformavo naujųjų laikų ugdymą. Šalia genialių pedagogų veikimo ir naujaisiais laikais ėjo gilus visuomeninės ir kultūrinės aplinkos veikimas, taip pat didelės reikšmės turėjo pasaulėžiūrinis pasikeitimas. *Naujųjų laikų pedagoginis sąmyšis yra atsiradęs ne tiek dėl pedagogų gausumo, kiek dėl pasaulėžiūrinio sąmyšio.* Didžios pedagoginės asmenybės turi didžios reikšmės. Vis dėlto jos yra, kaip Dilthey gražiai yra pasakęs, kultūrų ir organizacijų susikryžiavimo punktai.

Pedagoginė biografija šiuo metu yra išsivysčiusi gana gerai. Retas kuris kiek žymesnis pedagogas nėra aprašytas net specialioje monografijoje. R. Lehmanno redaguojamas rinkinys *Die grossen Erzieher* yra davęs puikių šiuo atžvilgiu veikalų. Iš vieningesnių biografinio pobūdžio veikalų galima paminėti: K. Kesselerio *Pädagogische Charakterköpfe* (Frankfurt a. M., 1919); leidžiamas E. Hahno *Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen* (Leipzig, 1 Bd. 1926,2 Bd., 1927), Fr. de Hovre'o *Le Catholicisme. Ses pédagogues et sa pédagogie* (Bruxelles, 1930), kuriame autorius kalba apie naujuosius katalikų pedagogus: Spaldingą Amerikoje, Dupanloupą Prancūzijoje, Newmana Anglijoje, Mercierą Belgijoje ir Willmanna Vokietijoje.

Ugdymo visumos istorija. Visa tai rodo, kad pilnutinė pedagogikos istorija turi būti ir pedagoginių problemų, ir pedagoginių praktikų, ir pedagogų istorija. Ji turi išryškinti ir surasti atskirų tautų ir atskirų amžių pedagoginę problematiką, ji turi aprašyti ir paaiškinti tautų ir amžių pedagogines praktikas ir institucijas, ji galop turi išdėstyti atskirų pedagogų darbus, pažiūras ir teorijas. Tik organiškas visų šių trijų momentų sujungimas gali duoti pilną pedagoginės gyvenimo srities išsivystymo vaizdą. Pedagogikos istorija, aprėžta tiktai viena kuria sritimi, visados bus nepilna, ir josios objektas bus neišsemtas.

Šiame veikale kaip tik ir bus stengiamasi eiti tokiu sintetiniu keliu. Autorius ryžtasi savo pedagogikos istorijoje duoti ne kurios nors atskiros srities, bet *ugdymo visumos istoriją.* Čia bus nagrinėjama atskirų istorinių periodų pedagoginės problemos, kiek jos priklauso nuo kultūrinio ir pasaulėžiūrinio gyvenimo; čia bus charakterizuojamos pedagoginės praktikos ir pedagoginės institucijos, sykiu nurodant, kiek jose reiškiasi bendri amžiaus pedagoginiai principai; čia galop bus išdėstomos atskirų pedagogų teorijos ir aprašomas jų praktinis veikimas. Šitų trijų klausimų nagrinėjimas kaip tik ir sudarys kiekvieno skyriaus bendriausią planą. Visų pirma kiekvieno skyriaus pradžioje bus apibūdinamas patsai laikotarpis, iškeliant aikštėn pasaulėžiūrinį ir kultūrinį jo charakterį. Toliau bus atskleidžiami šio laikotarpio pedagoginiai pagrindai, kaip kultūrinio ir pasaulėžiūrinio gyvenimo išraiška. Šitie du klausimai sudarys pirmąjį kiekvieno laikotarpio pedagogikos istorijos skyrių, kuris bus pavadintas... *ugdymo pagrindai.* Toliau bus einama prie pedagoginių praktikų, kurias sudarys šeimos ir mokyklos veikimas, lavinimo turinys, lavinimo tipai, lavinimo įstaigos ir kiti šios rūšies dalykai, kurie kiekviename laikotarpyje paprastai esti skirtingi. Šie klausimai sudarys kiekvieno laikotarpio pedagogikos istorijos antrą skyrių, kuris bus pavadintas... *ugdymo praktikos.* Galop bus aprašomi to laikotarpio pedagogai: jų gyvenimas, jų praktinis pedagoginis veikimas, jų veikaluose išdėstytos pedagoginės pažiūros ir jų reikšmė ugdymo išsivystymui. Šie dalykai sudarys kiekvieno laikotarpio pedagogikos istorijos trečią skyrių, kuris bus pavadintas *pedagogai.* To-

kiu būdu autorius tikisi gal galėsiąs sintetiškai atvaizduoti ugdymo visumos istoriją ir padėti skaitytojui susivokti margame pedagoginio gyvenimo vaizde.

3. *Pedagogikos istorijos padalinimas*

Padalinimo pagrindas. Pedagogikos istorijos padalinimas yra gana keblus dalykas. Pedagoginė gyvenimo sritis pasaulio istorijoje reiškiasi labai įvairiai. Todėl surasti kokį nors aiškų ir visiems priimtiną pagrindą yra nelengva. Mūsų laikų pedagogikos istorijos veikalai paprastai eina sykiu su tuo istorijos vyksmu, kuris veda kultūrą nuo Rytų per klasikinę senovę prie Europos centro ir šiaurės. Juose paprastai dėstoma senovės Rytų auklėjimas, paskui graikų, romėnų, vidurinių amžių, galop naujųjų laikų. Šitoks padalinimas yra naudingas mūsų europiško ugdymo šaknims susekti. Bet jis anaiptol neatvaizduoja pedagoginės gyvenimo srities žmonijos istorijoje. Rytų tautos gyveno ne tik senovėje. Jos gyvena ir šiandien. Bet šiandien jų ugdymas jau yra kitoks, negu buvo prieš tris tūkstančius metų. Dėl to yra netikslu ir net klaidinga kalbėti apie Rytų ugdymą žilojoje senovėje, o nekalbėti apie jo išsivystymą ir apie jo formas dabartyje. Be to, šitas Rytų ugdymas paprastai paliečiamas tik apgraibomis. Antra vertus, Europos ugdymo istorija mūsų pedagogikos veikaluose yra dalinama pagal dabar priimtą istorijos mokslo schemą: į senovę, viduramžius ir naujuosius laikus. Šitas padalinimas yra tik darbo hipotezė. Realybėje gyvenimas yra žymiai įvairesnis ir turtingesnis. Jo negalima išreikšti šita trinare schema. Pedagogikos istorijai šioji schema yra per daug plati. Ypač tai jaučiama kalbant apie naujuosius laikus, kuriuose įvairios srovės ir srovelės nesiduoda palenkiamos kuriam nors vienam principui. Dėl to pedagogikos istorijai reikia ieškoti kitokio pagrindo jos medžiagai padalinti.

Jeigu ugdymas turi esminių ryšių, kaip buvo minėta, su kultūriniu gyvenimu, todėl visai natūraliai šitą kultūrinį gyvenimą galima imti pedagogikos istorijos padalinimo pagrindu. Pedagogikos istorija iš tikrųjų yra savotiška kultūros istorija. Todėl kaip

dalinasi kultūros istorijos vyksmas, taip natūraliai pasidalina ir pedagoginio gyvenimo vyksmas. Pedagogikos istorijai tereikia susekti šito vyksmo narius ir pagal juos paskirstyti savo nagrinėjamąją medžiagą.

Trys tipai. Jeigu perbėgsime dabartinę pasaulio kultūrą, nesunkiai galėsime joje įžiūrėti *šiuo tarpu* trejetą esančių tipų, būtent: *Tolimųjų Rytų kultūra* - Indijos, Kinijos, Japonijos, *Tolimųjų Vakarų kultūra* - Amerikos su jos šakomis ir niuansais, ir *Europos kultūra,* kuri sudaro vidurį, ne tik geografinį, bet ir kultūrinį. Pietų kultūra - Afrika su visu savo turtingumu - šiuo tarpu nevaidina pasaulio istorijoje jokio *specifiško* vaidmens. Vietiniai josios gyventojai yra pasilikę pirmykštės kultūros tarpsnyje. Ateiviai yra importavę kultūrą daugiausia iš Europos. Kaip tik todėl Pietų kultūra yra tiktai Europos kultūros filiale. Tuo tarpu to negalima būtų pasakyti apie Tolimųjų Rytų ir Tolimųjų Vakarų kultūras. Tolimųjų Rytų kultūra yra visai savotiška ir savo kilme, ir savo išsivystymu, ir savo pavidalais. Tolimųjų Vakarų kultūra, tiesa, kilusi iš Europos, bet patekusi į skirtingas gyvenimo sąlygas ir kuriama savotiško nusiteikimo žmonių, jau spėjo išsivystyti kitokia kryptimi negu Europos kultūra. Tolimųjų Vakarų kultūra jau baigia susiformuoti atskiru kultūros tipu, kurio vaidmuo pasaulio istorijoje, atrodo, bus labai reikšmingas.

Šitie trys tipai kaip tik ir sąlygoja pedagogikos istorijos padalinimą. Kiekvieno šito tipo ir kultūrinis, ir pedagoginis gyvenimas vyko ir tebevyksta skirtingai. Todėl reikia apie juos visus kalbėti *skyrium.* Pedagogikos istorija tuo būdu pasidalina į Tolimųjų Rytų pedagogikos istoriją, į Tolimųjų Vakarų pedagogikos istoriją ir į Europos pedagogikos istoriją. Tai yra pirmutinis stambiausias padalinimas. Toliau, laikantis to paties pagrindo, galima kiekvieno šito tipo pedagogikos istoriją skirstyti smulkesniais periodais, žiūrint, kaip realiai formavosi laikui slenkant kultūrinis, o su juo sykiu ir pedagoginis kiekvieno tipo gyvenimas.

Šiame veikale imamės nagrinėti tiktai vidurinio kultūros tipo, būtent *Europos ugdymą.* Nei Tolimųjų Rytų, nei Tolimųjų Vakarų neliesime. Kalbėti apie šių kultūrų ugdymą prabėgomis yra netikslu, tuo labiau kad palaidos mintys, neišnagrinėtos ligi galo,

neatskleidžia jokio šių kultūrų ryšio su Europos ugdymu. Jeigu laikas ir sąlygos leistų, autorius gal galės šių mums svetimų kultūrų ugdymą nagrinėti atskiruose veikaluose. Šiuo tarpu jis duoda skaitytojui tik jam artimos, jam savos kultūros ugdymo istoriją. Todėl faktiškai šis veikalas turėtų būti vadinamas „Europos ugdymo istorija". Bendras pavadinimas jam yra paliktas aiškumo ir galbūt mūsų europiškos „puikybės" dėlei.

Ketvirtas tipas. Bet yra dar vienas kultūros ir ugdymo tipas, kuris istoriškai yra ankstyvesnis negu visi minėti tipai ir kuris sudaro pagrindą visai pasaulio istorijai ir visam ugdymui. *Tai yra pirmykščio gyvenimo ir pirmykštės kultūros tipas.* Visa įvairi pasaulio kultūra yra ne kas kita, kaip šio pirmykščio tipo išsiskleidimas ir išsivystymas vienokia ar kitokia linkme. Šio tipo nagrinėjimas yra reikalingas ne tik kultūros, bet ir ugdymo istorijai, vis tiek ar ji būtų Tolimųjų Rytų, ar Tolimųjų Vakarų, ar Europos ugdymo istorija. Todėl ir šiame veikale mums teks visų pirma kalbėti apie pirmykštės kultūros ugdymą kaip apie pagrindą visos žmonijos ugdymui.

Pirmykščių tautų reikšmė yra suvokta tik labai neseniai. Kol etnologijoje vyravo evoliucionistinė mokykla, tol į pirmykštes tautas buvo žiūrima kaip į artimas gyvulių gyvenimui, iš kurio pamažu išsivystė tikrai žmogiškasis gyvenimas. Visa, kas primityvu, buvo laikoma netobula. Tuo tarpu naujoji, vadinamoji *kultūristorinė* etnologijos mokykla, tarp kurios atstovų minėtini Grabneris, Koppersas, Schmidtas, Schebesta, Gusindė, atskleidė visai kitokį pirmykščio gyvenimo vaizdą. Čia buvo pamatyta, kad pirmykštis gyvenimas yra tikrai kultūrinis gyvenimas, kad jame yra daug tokių dalykų, kurie išsigimė tiktai vėliau, kad šitas gyvenimas nėra vieningas, kad jis susideda iš savotiškų tipų, kuriuos naujoji etnologija vadina *kultūros ciklais (Kulturkreis)* ir kurie aukštajai kultūrai formuotis turėjo labai didelės reikšmės.

Tinkamai supratus pirmykščių tautų reikšmę kultūros gyvenimui, ir pedagogikos istorijai atsidarė platesnės perspektyvos. Šiuo metu ne tik kultūros istorija negali apsieiti be pirmykščių tautų tyrinėjimo, bet ir pedagogikos istorija negali tylomis praeiti pro pirmykščių tautų ugdymą. *Šiandien ugdymo istorija turi prasidėti*

ne babiloniečiais ir asiriečiais, bet pigmėjais, nes šitų mažaūgių gyvenime glūdi vėlesnės pedagoginės evoliucijos šaknys. K. Schmidas sako, kad „net ir menka ugdymo pradžia vadinamosiose gamtinėse tautose yra pamokanti, nes rodo bendrą žmogiškąjį norą auklėti ir pirmąsias dvasios pastangas pralaužti gamtinį dėsningumą ir gamtą palenkti savo tarnybai"[6]. Taip pat žinomas etnologas Gusinde teigia, kad „gamtinių tautų auklėjime slypi pačią žmonijos pradžią siekiantis patyrimas ir neapsakomai brangaus ilgai išbandyto patvarumo vertybės"[7]. Štai kodėl prie minėtų trijų tipų dar reikia prijungti ketvirtąjį tipą - *pirmykštės kultūros ugdymą.*

Europos ugdymo padalinimas. Dalinant smulkiau Europos pedagogikos istoriją, taip pat reikia laikytis to paties pagrindo, būtent kultūrinio gyvenimo išsivystymo. Kaip jau buvo minėta, Europos kultūros padalinimas į senovę, viduramžius ir naujuosius laikus yra teoriškas ir per platus. Europos kultūra pagal savo išsivystymą realiai skirstosi į žymiai smulkesnius tarpsnius, ypač vadinamaisiais naujaisiais laikais. Tik šitie smulkesni tarpsniai pedagogikos istorijai yra naudingi.

Peržiūrėdami Europos kultūrinio bei pasaulėžiūrinio vyksmo bangavimus, galėsime rasti šiuos vienas nuo kito skirtingus periodus. Visų pirma *graikų kultūra* su savo pasaulėžiūra, su savo filosofija ir menu. Toliau eina *romėnų kultūra* su savo praktika, su savo teise ir valstybe. Paskui prasideda *patristikos periodas,* kurio metu Krikščionybė ne tik atsirado, bet suformavo savo užuomazgas ir gyveno klasikinį savo periodą. Po šio tarpsnio eina tikrieji *viduramžiai,* kada germaniškosios tautos įsijungė į aukštosios europiškos kultūros kūrybą. Toliau eina *Renesansas,* kaip naujos dvasios apsireiškimas Europos kultūriniame ir pasaulėžiūriniame gyvenime. Renesansas pagimdė *baroką,* kaip savotišką priešingybę ir kaip milžiniškas pastangas pasukti pasaulį atgal į buvusios koncentracijos principą. Po baroko Europos kultūroje pasirodė *apšvieta,* atpalaidavusi žmogaus mintį ir

[6] Geschichte der Erziehung I, Stuttgart, 1884, p. 7.
[7] Der Urmensch als Erzieher: Um Seelen, 1929, nr. 2, p. 6.

jo gyvenimą nuo visuomenės ir pasukusi kultūrą individualizmo linkme. Po apšvietos eina *romantikos* sąjūdis, kuris savotiškai suprato kultūrą ir kuris ugdymui turėjo didelę reikšmę. Galop dvidešimtasis šimtmetis dar neturi savo vardo. Vadinkime jį *dabartimi.*

Vadinasi, Europos kultūros, taigi ir pedagogikos istorijos, susidaro devynetas tarpsnių. Pridėję prie jų pirminės kultūros tarpsnį, gausime iš viso dešimtį, kuriuos ir ryžtamės šiame veikale išnagrinėti, būtent: I tomas: 1) pirmykštės kultūros ugdymas; 2) graikų ugdymas; 3) romėnų ugdymas; 4) patristikos ugdymas; 5) viduramžių ugdymas; II tomas: 6) Renesanso ugdymas; 7) baroko ugdymas; 8) apšvietos ugdymas; 9) romantikos ugdymas; III tomas: 10) dabarties ugdymas.

4. Pedagogikos istorijos bibliografija

Kiekvieną pedagogikos istorijos periodą liečiantys svarbesnieji veikalai bus surašyti atitinkamuose skyriuose. Čia paminėsime tik keletą tokių veikalų, kurie yra bendro, bet ne vadovėlinio pobūdžio.

1. *K. A. Schmid.* Geschichte der Erziehung, 5 Bde. Stuttgart, 1884-1902.

Šitas veikalas, pradėtas K. Schmido (nesumaišyti jo su K. Schmidtu, kuris taip pat yra parašęs menkos vertės pedagogikos istoriją) ir atbaigtas G. Schmido, yra parašytas įvairių autorių ir apima visą ugdymo istoriją. Savo medžiagos gausumu jis yra vertingas ir šiandien.

2. *O. Willmann.* Didaktik als Bildungslehre, Braunschweig [5], 1923.

Willmannas savo garsaus veikalo pirmą dalį yra skyręs lavinimo istorijai. Charakteringa, kad autorius čia nagrinėja ne tik lavinimo objektus, priemones ir įstaigas, bet ir lavinimo ethos. Willmanno veikalas istorine savo dalimi, kaip ir teorine, yra nesenstantis.

3. *E. Krieck*. Menschenformung, Leipzig, 1925. - Bildungssysteme der Kulturvölker, Leipzig, 1927.

Šiuose abiejuose veikaluose Krieckas parodo, kiek ugdymas yra susijęs su visuomenės gyvenimu. Savo dėsnį, - „ugdymas yra visuomenės funkcija", - kurį Krieckas reiškia savo veikale „Philosophie der Erziehung" (Jena, [2]1930), čia jis pailiustruoja konkrečiais pavyzdžiais.

4. P. *Barth*. Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung, Leipzig,[5-6] 1925.

Šitas veikalas yra charakteringas tuo, kad, kaip jau pavadinimas rodo, jame autorius pedagoginę gyvenimo sritį sieja su socialiniu ir dvasiniu gyvenimu. Tokiu būdu Barthas šiuo veikalu, kaip jau buvo minėta, įsijungia į pedagoginių problemų istoriją, nors joms vienoms ir neatsideda. Šalia pedagoginių problemų šiame veikale gausu ir praktinių dalykų.

5. *W. Moog*. Geschichte der Pädagogik, 2 u. 3 Bd., Osterwieck, 1933.

Šio veikalo yra išėję dar tik antras ir trečias tomas, kurie nagrinėja ugdymo istoriją, pradedant nuo Renesanso laikų. Senajai pedagogikos istorijai skiriamas tomas dar tebėra neišleistas. Moogas savo veikale duoda daug medžiagos įvairiais klausimais, nors ryškių linijų ir neišveda.

6. E. *Dürkheim*. L'Evolution pédagogique en France, 2 vol., Paris, 1938.

Nors šitas veikalas yra skiriamas Prancūzijos pedagogikos istorijai, bet jis yra reikšmingas apskritai Europos ugdymo tyrinėjimui, nes Prancūzijoje ilgus amžius koncentravosi pedagoginis sąjūdis, ypač senesniais laikais.

7. Die Pädagogik der nichtchristlichen Völker, hersg. v.J. Schröteler, München, 1934.

Fr. X. Eggersdorferio ir kitų leidžiamas „Handbuch der Erziehungswissenschaft" yra skyręs savo plane pedagogikos istorijai

ketvertą tomų. Pirmas tomas aukščiau minėtu pavadinimu jau yra išėjęs. Jis apima Rytų tautas, graikus ir romėnus. Parašytas įvairių autorių.

Literatūra:

1. *H. Brunnengräber.* Geschichte der Erziehung und Erziehungswissenschaft: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart I, 1918. Freiburg i. Brsg., 1931. 2. *H. Brunnengräber.* Geschichte der pädagogischen Ideen und Einrichtungen. Ihre methodologische Grundlegung: Handbuch der Erziehungswissenschaft, hersg. v. Fr. X. Eggersdorfer u. a. V. Teil, 1 Band, München, 1934. 3. W. *Dilthey.* Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. Gesam. Werke IX. Bd., Berlin, 1934.4. /. *Dolch.* Gegenstände und Formen der pädagogischen Geschichtsschreibung: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, 1930. 5. /. *Heigenmooser.* Zur Geschichtsschreibung der Pädagogik, Pharus, 1917/1.