

**Gunta Silīņa-Jasjukeviča,
Aīda Rancāne**

SAVĒJAIS UN CITĀDAIS: TRADICIONĀLĀS KULTŪRAS SATURS UN METODIKA PAMATIZGLĪTĪBĀ



Raksta mērķis ir pievērst uzmanību Latvijas novadu, tajā skaitā Latgales, tradicionālās kultūras apguves jautājumam pamatizglītībā, aktualizēt diskusiju par tradicionālajai kultūrai un valodai velītu mūsdienīgu mācību līdzekļu sagatavošanas nepieciešamību. Tradīciju funkcionēšana un to apguve analizēta, izmantojot opozīciju „savējais–svešais/ citālais”. Piedāvātas idejas Latvijas novadu kultūras tradīciju integrētai apguvei pamatizglītībā.

Atslēgas vārdi: savējais–citālais kultūrā, novada tradicionālā kultūra, saturs un metodika pamatizglītībā, mūsdienīgs mācību līdzeklis.

OWN AND OTHER: CONTENT AND METHODOLOGY OF TRADITIONAL CULTURE IN PRIMARY EDUCATION

At the given moment, the traditional exists in a post-functional situation – many traditions are not getting inherited from generation to generation. If traditions are not transferred by acknowledging the old ones and by expressing them anew – they simply disappear. The freedom of a person to “carry out” his or her affiliation to a certain cultural space gets endangered. How can it be possible to strengthen one’s local, Latgalian cultural capital by learning and comprising the traditions of other regions of Latvia?

The aim of the study is to draw attention to the issue of learning the traditional culture within the margins of primary education in regions of Latvia, including Latgale by actualizing the discussion about the importance of preparing contemporary teaching aids for acquisition of the traditional culture and language within different primary school subjects. In the article, the functioning of traditions and their learning is analysed by using the opposing terms “one’s own – alien/ different” as a universal, persistent notion in the binary worldview, by inviting to see within the alien not only the destructive, the opposite to one’s own, but also the forces that initiate the getting to know of the different, and allow it to become useful, usable, or

<http://dx.doi.org/10.17770/latg2016.8.2233>

refutable. A conceptual insight is offered within the context of the issue of creating a learning aid and selecting and arranging the content of Latvian regional traditions for the said aid in order to carry out a meaningful primary education for a student.

The contraposition of terms “one’s own – other” is analysed as a universal, durable notion in the binary worldview. “The other begins, where one’s own ends, and this boundary moves along with the person” (Баўбурин 1993: 185). One tends to see in the other not only the destructive, the contrary to one’s own, but also the powers that have initiated the creation of person’s world. In modern culture, the opposition of “one’s own – other” is being replaced by the opposition “one’s own – different” by getting to know the different, it can be allowed to become useful, applicable or rejectable.

To arrange the surroundings of a person in the manner of a world, first a home is needed. To reside means to be somewhere familiar and intimate, in one’s own territory, and it is indispensable in order to specify oneself, to aggregate oneself. It is also a place where an encounter happens with the other, the different. On the other hand, often it is the different that allows one to perceive oneself as a unique entity and to recover one’s identity amidst the many changes and transformations.

Learning the traditional culture of one’s region in the family and school is residing, being together with one’s own culture. Recognition of that which is one’s own, getting to know it, remembering it is an important condition for building one’s identity, which begins in childhood.

A mechanical reproduction of the forms of traditional culture is useless. With the intermediation of personal meaningfulness, the socially significant norms and cultural values are made tangible in the mind of an individual and turn into inner motives of his or her actions and behaviour.

It is important for the modern person to understand the traditional mechanism of thought, the system of perceptions and rituals, the reason behind them by using critical thinking already before beginning to learn about traditions, thus approaching the spiritual horizons of the archaic. By getting to know the different, it can become useful, applicable or rejectable.

Within the concept of the content of the traditional culture it is important to respect the concepts and the principles that characterize every era and its society in general. Those are: time, space, participants, rituals, and results. The traditional culture can be incorporated in learning every area of basic education – the content of all subjects: languages, basics of technology and sciences, art, man and society. Traditional festivities offer the systemic and systematic option of absorption of the diversity of cultural traditions by using the content of different subjects of the basic education as a meaningful tool. Within this kind of education the artificially created margins of subjects disappear – life is reflected as a whole.

Modern didactic concepts in creating useful insights suitable for learning the traditional culture are found in the empirical approach and action theory (Dewey 1979; Gill, Brockbank 2004; Griffin, Holford, Jarvis 2003; Kolb 2000; Леонтев

2005) that accentuates the significance of the personal experience and activity of an individual in constructing a new experience and comprehension, in the theories of personal development accentuating the part society and cultural space play in the process of the becoming of a personality (Bronfenbrenner 1989; Rogoff 2003), in the critical thinking approach the use of which in the education of an individual provides them with a deeper understanding of the changing reality (Kolb 2000; McWilliam, Taylor 2012).

Experience about one's regional traditional culture can be obtained in a theoretical and cognitive way, but the true depth of the cultural awareness is revealed only, when those traditions are being applied. Celebrations consolidate people of different generations within a common experience. By celebrating together with those close to child, that child will not question the importance of traditions. Learning by cooperating with people from different generations is one of the most important principles in the practice of the traditional culture. The meaningful understanding forms easier if a practical activity with a specific material takes place within a specific environment. Experience strengthens the connections to the surrounding world.

Keywords: one's own – different in culture, regional traditional culture, content and methodology in primary education, contemporary teaching tool.

Ievads

Latvijas novadu tradicionālā kultūra ir strapdisciplinārs pētījumu objekts. Suitu kultūrtelpā un Latgalē tiek veidotas un realizētas novada mācības programmas un izdoti tradīciju audio, video materiāli (piemēram, „Suitu novada mācība” (2016); „Baļtinovys receptis” (2014); „Viļakys ticējumi” (2016) u. c.), sabiedrībā tiek diskutēts, kā novadam raksturīgās kultūras vērtības sistēmiski un sistemātiski piedāvāt formālajā un neformālajā izglītībā.

Novada mācības saturā līdzās latviešu valodas izlokšņu, novada vēstures un personību devuma iepazīšanai ir ļoti svarīgi nodrošināt novada tradicionālās kultūras apguvi. Tradicionālajā kultūrā ietilpst novadam raksturīgās ikdienas un svētku ieražas, zināšanas un paražas, kas saistītas ar dabu un Visumu, tautasdziesmas, rotaļas, spēles, pasakas, mīklas, sakāmvārdi, tautastērps, ēdieni, amatniecība u. c. Tā kā tradicionālā kultūra eksistē postfunkcionālā situācijā – daudzas tradīcijas vairs netiek pārmantotas no paaudzes paaudzē, būtiski to apguvi pārdomāti īstenot izglītībā, tādējādi nodrošinot kultūras ilgtspēju nākotnē.

Ja tradīcijas netiek pārnestas, seno aptverot un izsakot no jauna, tās vienkārši zūd (Gadamers 2002: 92; Kūle 2016: 246). Tādā gadījumā zūd arī vērtības, kas ietvertas tradīcijās. Vērojot jauno ģimeņu klātbūtni gadskārtu svētkos gan Rīgā, gan novados daudzu gadu garumā, redzams, ka daudziem vecākiem ir būtiski dot iespēju saviem bērniem iegūt zināšanas un prasmes, ar kurām viņi varēs veidot piederību konkrētai kultūras telpai: *Audzināšanas sastāvdaļa ir tradīciju turpināšana – audzinot*

un skolojot nemanāmi liek ieaukt noteiktā kultūrā (Kūle 2016: 241). Kā īstenot tradicionālās kultūras apguvi pamatizglītībā?

Raksta mērķis – pievērst uzmanību Latvijas novadu, tajā skaitā Latgales, tradicionālās kultūras apguves jautājumam, aktualizēt diskusiju par tradicionālās kultūras apguvi pamatizglītībā un tā īstenošanai atbilstošu mūsdienīgu mācību līdzekļu sagatavošanas nepieciešamību.

Raksta autoru latviešu folkloras praktizēšana un ietvertā novērošana 30 gadu garumā izmantota kā emiskā pieeja nozīmīgu likumsakarību saskatīšanai pētījuma laukā. Šāda pieeja liek fokusēties uz iekšējām, būtiskām, dotajai kultūrai raksturīgām iezīmēm. Tā paredz datu aprakstīšanu un apceri veikt ar „sava cilvēka acīm” jeb „skatu no iekšpuses”. Emiskās konstrukcijas ir svarīgas intuitīvai un empātijā balstītai kultūras izpratnei (Pike 1954: 8-28). Rakstā pamatota darbības teorijas un empīriskās mācīšanās teorijas aktualitāte tradicionālajai kultūrai vēltītu mācību līdzekļu izstrādē (Dewey 1979; Kolb 1984; Леонтьев 2005). Kloda Levī-Strosa (*Claude Lévi-Strauss*) bināro opozīciju analītiskā metode izmantota kā skatījums tradīciju funkcionēšanas un apguves analizē. Opozīcija „savējais–svešais/ citālais” rosina citādajā kultūras faktā saskatīt ne tikai destruktīvo, savējam pretī stāvošo, bet arī spēkus, kas iniciē „citādā” iepazīšanu, ļaujot tam kļūt derīgam, izmantojamam vai noraidāmam.

Opozīcija „savējais–svešais/ citālais” kultūrā

Binārais pasaules tvērums, tāpat kā opozīcijas „savējais–svešais” izmantošana telpas un tajā notiekošo procesu strukturēšanā, ir universāls, noturīgs priekšstats, kas sastopams daudzās kultūrās (Левин-Строс 2000). Šāds divdaļīgs strukturējums, no vienas puses, paredz cilvēkam piederošo, apgūto pasaules daļu, no otras – citu daļu, kas pieder visam necilvēciskajam, dzīvniekiem, gariem, dieviem, mirušajiem. Svešā, nesakārtotā, neapgūtā, nezināmā pasaules daļa ir kvalitatīvi atšķirīga un stājas pretī sakārtotai, apdzīvotai, organizētai, pazīstamai telpas daļai. „Svešais” tradicionālās sistēmas ietvaros ir ne tikai nepazīstams, savādāks, bet arī definējams kā potenciāli naidīgs, bīstams, atsvešināts. *Svešais sākas tur, kur beidzas savējais, un šī robeža ceļo kopā ar cilvēku* (Байбурин 1993: 185). Svešā pasaule var sākties viņpus cilvēka apgūtās telpas, tā var sākties tūlīt aiz viņa mājas sliekšņa, tā var pastāvēt arī mājas iekšienē, noteiktās mājokļa zonās.

Līdzība saskatāma sakrālās telpas dialektikā, kur viena no tās iezīmēm – būt atkarīgojamai dažādos cilvēkam pieejamos līmeņos. Pateicoties analogijas principam, viena un tā paša arhetipa¹ (pasaules radīšana Kosmosa centrā) atdarināšana iespējama dažādos „rupjākos”, „lokalizētos” variantos. Piemēram, jebkura pilsēta, dievnams vai mājoklis ir Visuma centrs, jebkurš koks spēj pārvērsties Pasaules kokā utt. No vienas puses, centrs, sakralizētā pasaules daļa ap to pieļauj neskaitāmus imitācijas

¹ M. Eliade jēdzienu *arhetips* lieto atšķirīgi salīdzinājumā ar K. G. Jungu. Viņam arhetipi ir modeļi, *Sakrālā* ideālie paraugi, kuru imitācijai jeb atdarināšanai piemīt ne tikai reliģiska, bet arī ontoloģiska un eksistenciāla nozīme. Šāda atdarināšana palīdz atrast patieso realitāti jeb kļūt reālam.

variantus, no otras, pēc Mirčas Eliades (*Mircea Eliade*) domām, pats cilvēks nepārtraukti tiecas tuvoties šim arhetipam un realizēt to (Элиаде 2015: 327). Tikai imitējot kādu arhetipu, jebkurš priekšmets vai darbība kļūst reāla. Tātad, no cilvēka ritualizētās darbības būs atkarīgs – kura, vai cik liela pasaules daļa kļūs sakārtota, apgūta un padarīta par savējo.

Kāpēc svešais tomēr ir pievilcīgs un noderīgs? No mīta un rituāla viedokļa, kur redzam, ka kosmoss tiek izdalīts no haosa, svešais nav otršķirīgs, drīzāk otrādi. Svešais (haoss) eksistē pirmsākumā, vēl pirms parādījies savējais (kosmoss). Lūk, kāpēc cilvēks tiecas svešajā saskatīt ne tikai destruktīvo, savējam pretī stāvošo, bet arī spēkus, kas iniciējuši cilvēka pasaules rašanos un joprojām apgādā to ar „resursiem” (Байбурин 1993: 183). Kultūra rada ne tikai savu iekšējo organizāciju, bet arī veido savu ārējās dezorganizācijas tipu – svešo, ar kuru tā atrodas aktīvas apmaiņas un saspringta pretnostatījuma stāvoklī (Морина 2011).

Mūsdienu kultūrā vērojama tendence mīkstināt pretnostatījumu „savējais–svešais”, pateicoties tolerances idejai, dialoga koncepcijai un sociālajai partnerībai, svešais sociālā aspektā zaudē savu jēgu, un opozīciju „savējais–svešais” nomaina opozīcija „savējais–citālais”. Citādā kultūra ir mazāk pretnostatīta un mazāk potenciāli bīstama. Mūsdienu globalizētajā pasaulē „svešais” netiek izdalīts kā īpašs sociāls fenomens. „Svešais” ir vai nu visur klātesošs, vai nemanāms. Urbanizētā vide padara sociālās attiecības bezpersoniskas un anonīmas, tajās nav savstarpējas tuvības, siltuma (Штихве 1998). Šādā situācijā „svešais” atrodas ārpus atšķirību shēmas „savējais–svešais”, tāpēc, ka vai nu visi ir „svešie”, vai visi – „savējie”. Un tomēr, tiklīdz parādās resursu ierobežojums, latenti eksistējošais binārisms „savējais–svešais” manifestējas un kļūst par nepārvaramu kultūras iezīmi (Гороховская 2011).

Ieva Lapinska, analizējot filozofu Emanuela Levina (*Emmanuel Levinas*), Martīna Heidegera (*Martin Heidegger*) un Lisas Irigarajas (*Luce Irigaray*) darbus, runā par mājošānu kā esamību pasaulē, kas nav tikai telpiska atrašanās tajā iekšā. Mājošana ir attiecības ar tuvo un zināmo. Lai apkārtne cilvēka uztverē būtu sakārtota kā pasaule, ir vajadzīga māja. Mājošana – pazīstamais, tuvais, savējais, ir nepieciešams nosacījums sevis konkretizēšanai, sakopšanai. Mājošana ir arī nepieciešams nosacījums, lai varētu notikt sastapšanās ar citu (Lapinska 2012: 72–73). Bieži vien tieši citālais ir tas, kas palīdz uztvert sevi kā savdabīgu patību un daudzajās pārmaiņās atgūt identitāti. *Pēc Levina domām, raksta Lapinska, būt mājās nozīmē būt kopā ar kādu, būt kāda pieņemtam. Mājīgumu rada attiecības ar Citu, kura klātbūtne ir diskrēta, būdama vienlaikus prombūtne. (..) attiecības ar tuvo un pazīstamo ir patības nošķiršanās piepildījums, un nošķiršanās tajā konstituējas kā mājošana. „Kopš šī brīža eksistēt nozīmē mājot”* (Lapinska 2012: 74).

Attiecinot minētās filozofiskās nostādnes uz tradicionālās kultūras apguvi, svarīgi būtu sākt ar „savējā”, tuvā apzināšanu un apguvi, savas mājas izveidi. Mājas, kas būvēta no paaudzes paaudzē mantotām vērtībām un atziņām. Paradoksāli, bet mūsdienu patērētāju sabiedrībā dažkārt savas tautas aizmirstās, pazaudētās tradīcijas tiek uztvertas kā „svešais”, nepazīstamais un to apguve saistās ar krietnu piepūli.

Jautājums par tradicionālās kultūras kā vispārcilvēciskās un Latvijas nacionālās kultūras nozīmi mūsdienu sabiedrībā ir saistīts ar arvien pieaugušo globalizāciju, kas būtiski konkurē ar etnosa vēsturisko atmiņu, tradīcijām un identitāti. Dažādu sociālu, ekonomisku un politisku iemeslu dēļ savējais bieži vien ir ticis aizmirsts un kļuvis par nesaprotamu, nepazīstamu, svešu. Tā atpazīšana, iepazīšana, atcerēšanās ir svarīgs nosacījums savas patības konstituēšanā.

Patības konstituēšanas process sākas bērnībā, kad kopā ar sev tuviem pieaugušajiem bērns mācās izprast savu izcelšanos, dzīves jēgu, vērtības. Kultūras telpai raksturīgo tradicionālo zināšanu un prasmju kopums ļauj viņam iekļauties novada kultūrvidē un sabiedrībā, atklāt un realizēt savas personības potenciālu un vienlaikus ar atbildību saglabāt tradicionālās vērtības nākamajām paaudzēm. Mūsdienīga mācīšanās nav paklausīga autoritāšu parauga reproducēšana, apgūstot novada tradīcijas, bērnam un skolotājam jāklūst par sadarbības partneriem, tautas kultūras pieredzes atklājējiem un interpretētājiem. Šajā sakarā ļoti svarīgs jautājums ir mācību līdzekļu veidošana.

Tradicionālās kultūras satura izvēles un sakārtojuma pamatojums

Mācību literatūras veidotājiem tiek izvirzīta prasība nodrošināt ne tikai Valsts pamatizglītības standartā noteiktā obligātā mācību priekšmeta satura apguvi, bet rūpēties par bērna kultūrizpratnes, kritiskās domāšanas, problēmrisināšanas prasmes, pašiniciatīvas, sadarbības un radošās izpausmes sekmēšanu (MK noteikumi 2013: Nr. 894).

Raksta autoru pieredze pedagogu sagatavošanā un tālākizglītošanā liecina, ka vairums skolotāju apzinās savu atbildību novadu tradicionālās kultūras mantojuma saglabāšanā, bet norāda, ka pietrūkst tā īstenošanai atbilstošas mācību literatūras. Tam jāpiekrīt, jo, izvērtējot pamatizglītības mācību grāmatu saturu, redzams, ka informācijai par Latvijas novadu vēsturi, folkloru, valodu, cilvēku dzīvesveidu trūkst sistēmas. Informācija par tradīcijām tiek piedāvāta epizodiski, virspusēji, bieži kā ārpus konteksta esošu piemēru, vingrinājumu u. tml. uzdevumu kopums. Latvijas novadu kultūras tradīciju savdabības iepazīšana paliek skolotāju ziņā (Siliņa-Jasjukeviča, 2011).

Lai risinātu tradicionālās kultūras mācību literatūras pieejamības problēmu, autore uzsākušas darbu pie grāmatu sērijas „Sauls gads”. Divas grāmatas „Sauls gads. Ziemassvētki” un „Sauls gads. Lielā diena” jau ir izdotas un pieejamas lietošanai (Rancāne, Siliņa-Jasjukeviča, Briška 2014; 2016). Grāmatu veido trīs savstarpēji saistītas daļas. Pirmajā nodaļā plaši skaidrotas Latvijas novadu gadskārtu svētku tradīcijas, otrajā nodaļā piedāvāti integrēti mācību uzdevumi, kas domāti skolēniem, trešajā nodaļā apkopoti metodiskie ieteikumi skolotājiem starpdisciplinārai tradicionālās kultūras apguvei mācību procesā.

Ideja tradicionālās kultūras apguvi piedāvāt gadskārtu svētku tradīciju kontekstā nav nejauša. Koncentrētā veidā svētki atklāj tautas kultūras kodolu un piedāvā laika pārbaudītu sistēmu indivīda un pasaules saskaņas meklējumiem. Raksta autoru 30 gadus ilgā pieredze tautas tradīciju izzināšanā un bagātā svētku svinēšanas

pieredze dažādās mērķauditorijās ļauj apgalvot, ka svētki kā kultūras parādība saliedē dažādu paaudžu cilvēkus kopīgā pārdzīvojumā. Svinot gadskārtu svētkus kopā ar saviem tuvākajiem cilvēkiem, bērnam nerodas šaubas par svētku nozīmību. Tradicionālie gadskārtu svētki joprojām tiek svinēti visos Latvijas novados.

Izstrādājot grāmatas „Saules gads” koncepciju, gadskārtu svētku saturs strukturēts pēc būtiskām, ikvienu laikmetu un sabiedrību kopumā raksturojošām filozofiskām kategorijām un kultūras struktūrelementiem. Tie ir *laiks, telpa, dalībnieki, rituāli un rezultāts*. Šāds mācību satura sakārtojums bērnam piedāvā iespēju dziļi un nopietni izzināt un izprast mūsu kultūrai raksturīgos arhaiskos priekšstatus par pasauli un tās uzbūvi. Minētie kultūras struktūrelementi un pasaules interpretācijas modeļi ir jāpazīst, jo tie nosaka kultūras specifiku konkrētā vēsturiskā periodā.

Tradicionālajā kultūrā iekodēts savdabīgs laika pārdzīvojums un telpas redzējums. Reliģiski mītiskajos priekšstatos atklājas, ka laiks nav viendabīgs un nepārtraukts. Pastāv laika intervāli ar unikālu vērtību, nozīmi un blīvumu: *Laiks, kurā norisinās reliģiski nozīmīgas darbības, ir sakrālais laiks* (Eliade 1996: 65). Tas ir svētku laiks, piepildīts ar dažādām tradīcijām un rituāliem. Līdzīgs ir telpas neviendabīgums. Tajā ir daudz pārrāvumu, laužumu. Nekas nevar tikt iesākts vai uzsākts bez iepriekšējas orientācijas, bet jebkura organizācija paredz kaut kāda atskaites punkta pastāvēšanu. (Eliade 1996: 27–28) Centrs, robeža, mala, trīs kosmiskās zonas – debess, zeme, pazeme, debesspušu orientācija, šīsaule/ viņsaule – tie ir telpiskie orientieri, kuros norit dzīve un notiek rituāli. Kā raksta Vladimirs Toporovs (*Владимир Топоров*), rituālā laiks kļūst par telpas īpašību, tās ceturto dimensiju. Rituālā laiks un telpa neeksistē atsevišķi (Топоров 1983: 227–284).

Svētku rituāls vai tradīcija nepastāv pati par sevi. Rituālu veic konkrēti rituāla dalībnieki. Svarīgs nosacījums ir ievērot sabiedrības pamatstruktūrvienības – saimes locekļu funkcijas, pilnvaras, uzdevumus svētku rituālu veikšanā un pasaules kārtības nodrošināšanā. Jāpiezīmē, ka tikpat svarīgs šajā laikā ir arī neredzamās, ar prātu neaptveramās pasaules klātbūtnes apjēgums. Komunikācija un kontaktu veidošana ar citpasauls pārstāvjiem (piemēram, maskošanās, veļu mielošana, zīlēšana, gavilēšana u. c.), kā arī saziņa starp cilvēkiem un dieviem (piemēram, ziedošana, koklēšana, rituālo ēdienu gatavošana u. c.) var notikt vienīgi tradicionālajā sabiedrībā reglamentētā veidā – ar rituāla palīdzību. Atgriežoties pie opozīcijas „savējais–svešais”, antropologs Alberts Baiburins (*Альберт Байбурын*) uzsver: jo *augstāk „svešā” hierarhijas sistēmā novietoti tie vai citi personāži, jo tālāk tie atrodas no cilvēka, jo augstāka ritualizācijas pakāpe nepieciešama saziņai ar viņiem* (Байбурын 1993: 187). Tieši rituāls kā simbolisku darbību kopums iezīmē robežas starp dzīvei svarīgo un mazsvarīgo. Tas nodrošina un stiprina dzīvības nepārtrauktību.

Kā runāt par seno un vēsturisko ar bērniem mūsdienīgi? Mūsu pieredze liecina, tradicionālo kultūru ir iespējams veiksmīgi iepazīt tad, ja to mācās kopsakarībās ar mūsdienu zinātnes sasniegumiem. Tradicionālie svētki piedāvā sistēmisku un sistemātisku iespēju iedziļināties kultūras tradīciju daudzveidībā, dažādu pamatizglītības mācību priekšmetu saturu izmantojot kā jēgpilnu līdzekli.

Starpdisciplinārās mācībās mākslīgi izveidotās mācību priekšmetu robežas izzūd – dzīve atklājas veselumā. Šo domu pamato etnopsiholoģes Marinas Zikovas (*Марина Зыкова*) teiktais, proti, tradicionālā kultūra izpaužas gan zinātniskā, gan mākslinieciskā veidā. *Ja mūsdienu zinātne piedāvā bezpersonisku, atsvešinātu pasaules redzējumu, kas pamatots teorijās un matemātiskos aprēķinos, bet mūsdienu māksla pārlietu afektīvu un emocionāli sakāpinātu atsevišķa indivīda pārdzīvojumu, tad tradicionālā kultūra, sintezējot mākslu un zinātni, atklāj tādu pasauli, kurā līdzās bezpersoniskajam, zinātniskajam un racionālajam koncentrējas tas fenomena spēks, kas atklājas brīdī, kad cilvēks to radoši lieto* (Зыкова 2006: 11). Dažādu mācību priekšmetu satura integrāciju ļauj īstenot ar svētku tradīciju izziņu saistīts temats, tam atbilstošs izzināmais jautājums, tāpēc pāreja no viena mācību priekšmeta uz citu ir nemanāma un loģiska, tā netraucē bērna izziņas darbību un neprasa darīt visu pēc pulksteņa, bet tad, kad dabiski tas ir nepieciešams.

Mācību procesā dabas zinību un sociālo zinību obligātā satura apguve kopsakarībās palīdz izprast laika konceptu. Konkrēta svētkiem raksturīga ēdiena, telpas rotājuma vai rituālā atribūta pagatavošanā jēgpilna ir starpdisciplināra mājturības un tehnoloģiju, matemātikas, latviešu valodas un sociālo zinību satura apguve, ko iespējams īstenot veselumā, izmantojot trīs mācību stundas. Novadu folkloras: rotaļu, tautasdziesmu, ticējumu apguves nepieciešamību pamato uzdevumos ietvertais rosinājums pielietot iemācīto svētku situācijā. Gatavojoties svētkiem, folkloru savstarpēji saistīti var īstenot mūzikas, latviešu valodas un sociālo zinību stundās. Starpdisciplināra tradīciju iepazīšana mācībām piedāvā dziļumu.

Svētku tradīcijas mērķtiecīgu izzināšanu padara saprotamu skaidri formulēts sasniedzamais rezultāts. Lai tradīcijas nekļūtu par muzejisku vai bibliotēku krājumā ievietotu faktu, tās ir jālieto. Kas jāņem vērā, veidojot gadskārtu svētku scenāriju, gatavojoties svētkiem mūsdienās? Tā kā atsevišķas tradīcijas vai svētku rituāli ir saglabājušies tikai vienā vai dažos no Latvijas kultūrvēsturiskajiem novadiem, svētku scenārijā iespējams inkorporēt idejas arī no citu novadu folkloras materiāliem un tradīcijām. Kā liecina pedagoģiskā procesa vērojumi, jo darba specifikas dēļ regulāri nākas apmeklēt skolas dažādos Latvijas novados, tradīcijas svētkos bieži tiek izmantotas kā dekoratīvs elements, citāts „iz senatnes”. Veidojot priekšlikumus svētku norisei, īpaši svarīgs kritērijs ir novadu tradīciju autentiskuma² saglabāšana. Par to īpaši domāts, piedāvājot praktiskas svētku svinēšanas idejas grāmatās „Saules gads”. Izmantojot šo grāmatu, novadiem raksturīgās svētku tradīciju nianšes un folkloras materiālus skolotāji Latvijas novados var aizstāt ar sava novada kultūras vērtību apguvi. Šāda darbība paver iespēju novada valodas īpatnību jēgpilnai apguvei un saglabāšanai.

Tradīcijas mācoties, „citādā” iepazīšana ļauj tām kļūt derīgām, izmantojamām vai noraidāmām. *Sākotnēji visas atšķirības fiksējas pēc shēmas „ne mūsu”, tā tad, nepareizas, nepatīšanas. Taču šī shēma netiek stingri fiksēta* (Гороховская 2011).

² Autentiskums kā sociāli konstruēts koncepts lietots ar nozīmi – kultūras forma, kuras saikne ar pagātni vai pirmveidolu ir kvalitatīvi pārāka, taču aktīvi dzīvo cilvēku saziņā.

Agrārājās sabiedrībās „svešais” ir nepieņemams, turpretī mūsdienu pilsētvidē robeža starp „savējo–svešo/ citādo” regulāri tiek pārkāpta, izjaucot tradicionālās nostādnes un izveidojot nenoteiktības stāvokli. Pēc Larisas Gorohovskas (*Лариса Гороховская*) domām, tieši ikdienas kultūras prakses ir tās, kas „svešo” pārstrādā „savējā” (Гореховская 2011). Svarīgi ar jauninājumiem un interpretācijām nesagraut tradīcijas kodolu, kurš saistīts ar kopienas atmiņu un pašidentifikāciju. Pēc Kristinas Vaisvalavičienes (*Kristina Vaisvalavičienē*), *papildus tam, ko konkrēta sabiedrība vai kopiena atzīst par „savējo”, tās identitāti palīdz izcelt arī tas, no kā kopiena norobežojas, ko identificē kā „nesavējo”. Tradīcijām vai vērtībām, kuras tiek konotētas ar pozitīvo indeksu, pastāv iespēja pāriet uz savējo lauku, tostarp elementi ar negatīvo vērtējumu tiek attiecināti uz „svešā” kategoriju un tiek noraidīti vai izmantoti „savējā” simboliskā kapitāla stiprināšanai* (Vaisvalavičiene 2014: 157). Piemēram, bluķa vilkšana Ziemassvētkos, putnu dzīšana Lieldienās vai uguns riteņa ripināšana no kalna Jāņos kā liecības Latvijā pierakstītas vienā vai dažos kultūrvēsturiskajos novados. Taču tāpēc vien mēs nevaram apgalvot, ka citur tas nekad nav ticis darīts. Pētījumi atklāj arvien jaunus faktus. Izzinot un iepazīstot rituālu jēgu svētku svinēšanas procesā, mēs varam vai nu atmodināt savu ģenētisko atmiņu un integrēt tos sava novada kultūrā vai otrādi – saprast, ka tie neiederas lokālajā tradīcijā.

Pasaules tautu tradicionālo kultūru pamatā ir vieni un tie paši likumi. Jebkura tradicionālā kultūra dažādās dzīves parādības un notikumus uztver caur opozīcijas prizmu „savējais–svešais” un demonstrē pārsteidzošu mobilitāti „svešā” racionālo elementu apgūvē. Tradicionālā kultūra funkcionējusi nepārtrauktā starpkultūru dialogā un „citādā” pieredzes apgūšanā. Tā ir dzīvs organisms, kas rodas, dzīvo un attīstās, iesūcot sevī labākos „svešā” paraugus (Ковалева 2014). Tā tas turpinās arī mūsdienās.

Tradīciju apguve pamatizglītības mācību procesā

Katra paaudze tradīcijas pārbauda no jauna. Lai indivīds tradīcijas atklātu kā „derīgas”, personīgi nozīmīgas, ir nepieciešams izprast tradicionālo domāšanas mehānismu, priekšstatu un rituālu sistēmu, to jēgu, tādējādi tuvoties atbilstoši arhaiskajam garīgajam apvārsnim. Kas jāņem vērā, realizējot tradicionālās kultūras apguvi pamatizglītībā?

Vispirms svarīgi zināt, kāds ir rituālo darbību rezultāts. „Kāds labums man no tā būs?” vai „Kāpēc man tas jādara?” Ja šādu jautājumu uzdotu tradicionālās sabiedrības pārstāvim, atbilde, iespējams, būtu: „Tā darīja mani senči”. Nepārtraukta iedibinātu rīcību atkārtošana ir bijusi iepriekšējo paaudžu dzīve, tā ir veidojusies tradīcija. Mūsdienīgums pieprasa tradīcijas apgūšanā tādu aspektu, kā jēgas izpratne. Mākslīgi tradīcijas neatdzimst, mehāniska tradicionālās kultūras formu reproducēšana mūsdienu cilvēkam, visticamāk, var šķist bezjēdzīga. Taču ar *personiskās jēgas starpniecību sabiedriski nozīmīgas normas un kultūras vērtības konkretizējas indivīda apziņā un pārtop viņa rīcības un uzvedības iekšējos motīvos*

(McWilliam, Erica; Taylor, Peter 2012). Informācijas gūzma, nekvalitatīva ezotēriskā tradīciju interpretācija vai vienkārši atsevišķu indivīdu iztēles spēle, kas tiek uzdots par tradīciju, kā arī garīgā biznesa idejas var radīt „klupšanas akmeņus” nezinošam iesācējam.

Mūsdienās tradicionālās kultūras apgūvē, tradīciju atjaunošanā nepieciešama kritiska un radoša pieeja. Kritiskā pieeja ietver analīzi un loģiku jeb kritisko domāšanu, radošā pieeja jeb diverģentā domāšana paredz jaunu risinājumu meklēšanu, un tas pamatojas spējā kritiski novērtēt tradīciju aktualitāti mūsdienu kontekstā (Fišers 2005).

Lai īstenotu tradicionālās kultūras apgūvi pamatizglītībā bērnam personīgi nozīmīgā veidā, svarīgi pievērst uzmanību bērna dzīves pieredzei (esošajām zināšanām, pārdzīvojumiem, notikumiem). Ja mācības būs saistītas ar bērna dzīves pieredzi, viņš būs ieinteresēts iesaistīties darbībā, kas viņa pieredzi paplašina. Šo domu pamato Deivida Kolba (*David Kolb*) empīriskās mācīšanās teorija, kurā akcentēta personīgās pieredzes un darbības nozīme jaunas pieredzes un izpratnes konstruēšanas procesā (Kolb, 1984) un Alekseja Ļeontjeva (*Алексей Леонтьев*) darbības teorija (Леонтьев 2005). Būtiskākās šo teoriju atziņas iestrādātas raksta autoru veidotās grāmatu sērijas struktūrā, *ietverot*:

- *jautājumus bērna pieredzes aktualizēšanai;*
- *uzziņas materiālu pieredzes bagātināšanai;*
- *autentiskus folkloras tekstus: tautasdziesmas, ticējumus, pasakas, rotaļas un spēles;*
- *pētnieciskus un radoši praktiskus uzdevumus;*
- *āķīgus jautājumus prāta asināšanai;*
- *vārdnīcu mazāk zināmu vārdu nozīmju izpratnes veicināšanai;*
- *atgriezeniskās saiknes uzdevumus paveiktā pašnovērtējumam* (Rancāne, Siliņa-Jasjukeviča, Briška 2016: 242).

Piedāvātais tradīciju saturs var nebūt bērnam pazīstams vai svarīgs, bet dažāda veida vērtību pārdzīvojumi ir katra bērna pieredzē. Dzīvesprieka, pārsteiguma, izbrīna, azarta, pašpaļāvības, gandarījuma, draudzības, sāncensības, nopietnības un bijības, „varēšanas” vai kopā būšanas pārdzīvojuma pieredze liecina, ka notikums ir bijis personīgi nozīmīgs bērnam. Rosinot sarunu ar bērniem par viņu tradīciju pieredzi, tradicionālo vērtību pārdzīvojums tiek atsaukts atmiņā un pārdzīvots vēlreiz. Ja pieaugušais zina, kāda jēga (un līdz ar to – vērtību pārdzīvojums) ir viņa piedāvātajām zināšanām un darbībām, iespējams katram tematam atrast paralēles bērna dzīvē.

Tradicionālās kultūras izziņas procesā bērnus aktīvāk iesaistīties rosina problēmjautājumi vai noformulēta pretruna. Piemēram: *Kāpēc svētkos jāslauka grīda, ja tā tik un tā atkal kļūs netīra? Vai tu proti iztīrīt istabu, māju sētu? Kā tu to dari ikdienā, kā pirms svētkiem? Kādēļ tieši pavasarī ir tradīcija veikt lielo tīrīšanu?* (Rancāne, Siliņa-Jasjukeviča, Briška 2016)

Tradīciju apgūvē nepieciešama praktiska darbošanās – gatavošanās svētkiem,

svētku svinēšana, rituālo darbību veikšana. *Priekšmetiskai apziņai, sapratnes piepūlei, cenšoties ietiekties parādību likumā, patiešām nekad nav īsti izzināms tas, kas ir dzīvs. Dzīvais nav tāds, ka no ārienes varētu ieskatīties tā dzīvēstībā. Gluži pretēji, vienīgais veids, kā aptvert dzīvestīgo, ir kļūt ar to iekšējam,* (Gadamer 1999: 242) raksta filozofs Hanss-Georgs Gadameris (*Hans-Georg Gadamer*). Piemēram, gatavojoties Ziemassvētkiem, bērnus var iesaistīt tradicionālo telpu rotājumu izgatavošanā. Izgatavojot puzurus svētkiem, bērni latviešu valodā paplašina vārdu krājumu ar iepriekš nezināmiem vārdiem: *spīdzenis, puzurs, ķists, valgi, spurguļi*, mācās lasīt un izmantot, kā arī paši veidot rotājuma izgatavošanas instrukciju. Matemātikā bērni mācās aprēķināt rotājuma izgatavošanai nepieciešamos materiālus un apgūst prasmi mērīt un konstruēt telpiskas ģeometriskas figūras. Mājturībā un tehnoloģijās – vākt un sagatavot dabas materiālus, griezt, vērt, siet, rotāt. Sociālo zinību saturs paplašina bērnu izpratni par Ziemassvētku tradicionālo rotājumu nozīmi saistībā ar tautas priekšstatiem par laiku un telpu. Rosina bērnus iesaistīties svētku savlaicīgā plānošanā, pienākumu un atbildības sadalē sagatavošanās procesā. Dabas zinību saturs bērniem palīdz izprast augšanas un miera periodu auga dzīvē un gada ritumā, salmu izmantošanas skaidrojums rotājuma izgatavošanā rada priekšnosacījumus rotājuma simboliskās nozīmes izpratnei (Rancāne, Siliņa-Jasjukeviča, Briška 2014).

Veidojot mūsdienīgu mācību literatūru, ļoti svarīgi piedāvāt uzdevumus, kas rosina bērnus izmantot dažādus folkloras materiālus un tradīciju izziņas avotus esošās pieredzes paplašināšanai. Piemēram, izzinot sava novada gadskārtu svētku tradīcijas, bērni vienlaikus var pilnveidot savu digitālo pratību, mācīties izmantot informācijas un komunikācijas tehnoloģijas kā līdzekli tradīciju izpētē. Bērni var veikt intervijas ar tradīciju lietpratējiem savā novadā, izvirzot sev svarīgus jautājumus. Apkopot iegūto informāciju ar saviem domubiedriem, strādāt kopā, sadarboties. Salīdzināt savu un citu pieredzi, lasīt un analizēt folkloras tekstus un dažādus izziņas materiālus, mācīties spriest par tradīciju jēgu mūsdienu kultūras kontekstā. Tradīciju pētīšana, salīdzināšana, apspriešana, vērtēšana ļauj mācības individualizēt un personalizēt. No darbības jēgas viedokļa skolotājam ir jādara viss, lai bērni izprastu tradīciju mācīšanās mērķi. Svētki ir opozīcija ikdienai, tie cilvēkam sniedz savīņojuma, prieka un sajūsmas solījumu. Autoru pieredze liecina, ka doma par svētkiem bērnus iedvesmo aizrautīgāk un mērķtiecīgāk iesaistīties svētku sagatavošanā piedāvātajās mācību darbībās. Kopīga mērķa izpratne saliedē mācību procesā iesaistītos un rosina konstruktīvai sadarbībai. Zināšanu un prasmju praktiska pielietošana svētku situācijā rada apstākļus emocionālam pārdzīvojumam un personības iesaistīšanai veselumā. Neviens mācību līdzeklis vai skolotāja stāstījums par tradīcijām no vēsturiskās perspektīvas nevar ietvert visu dzīves un kultūras pasaules daudzveidību un šodienas notikumu dinamiku, ja bērnam netiek piedāvāta iespēja pašam pārlicināties par iegūto zināšanu un prasmju izmantošanu. Plānojot svētkus, skolotājam ieteicams apsvērt svētku rituālam atbilstošas vides izvēli. Kā liecina pieredze, spēcīgu svētku pārdzīvojumu izraisa iespēja svētkus nosvinēt tuvāk dabai, lauku sētā. Organizējot

svētkus, ieteicama sadarbība ar bērnu vecākiem, visiem kopā meklējot vislabākā risinājuma iespējas.

Tradīciju apgūvē gūtajai pieredzei nav nozīmes, ja nav atgriezeniskās saiknes. To nodrošina refleksija – iespēja bērnam apzināt jaunajā tiešajā pieredzē gūto pārdzīvojumu, zināšanas un prasmes. Raksta autoru grāmatu sērijas „Sauls gads” grāmatās iekļauti dažādi refleksijas veidi: *aprakstošā* pievērš uzmanību reālajiem faktiem, t. sk., ļauj bērnam niansēti uztvert savas izjūtas, pamanīt izvēles un vērtējumu (ko darīju?, kas notika?, ko jutu/ domāju?); *analītiskā* – piedāvā no dažādiem skata punktiem analizēt atsevišķus darbības aspektus gadskārtu svētku sagatavošanā un īstenošanā, papildinot bērna subjektīvo vērtējumu ar skolotāja piedāvātajiem kritērijiem (kā risināju jautājumus?, kā panācu efektu?, kas man bija svarīgi?, kā to varu pilnveidot?); *kritiskā* – piedāvā bērnam gūt darbības vērtējumu plašā sociālo un kultūras vērtību kontekstā (kas ir svarīgi?, kāda jēga manai darbībai?, kādēļ es tā izvēlējos?). Refleksijā bērns apzinās, ko ir iemācījies, zina, prot, saprot, kādu attieksmi pret to jūt.

Iepriekš piedāvātie apsvērumi ir būtiski novada tradicionālās kultūras mūsdienīgai īstenošanai pamatizglītībā.

Secinājumi

Kultūras tradīciju apguves ierosinātājas sākumā ir vecāku, pēc tam skolotāja piedāvātās vērtību koordinātes. Bērns pieredzi par novada tradicionālo kultūru var iegūt teorētiskā un kognitīvā ceļā, tomēr patiess kultūrizpratnes dziļums atklājas brīdī, kad tradīcijas tiek lietotas.

Mehāniska tradicionālās kultūras formu reproducēšana ir bezjēdzīga. Ar personiskās jēgas starpniecību sabiedriski nozīmīgas normas un kultūras vērtības konkretizējas indivīda apziņā un pārtop viņa rīcības un uzvedības iekšējos motīvos.

Personīgajā pieredzē pārstrādāti jēdzieni, parādības un norises funkcionē kā augstākas pakāpes kognitīvās saiknes, tādējādi jēdzieni tiek nostiprināti indivīda domāšanas struktūrā mijiedarbībā ar apkārtējo sociokultūras vidi. Tradicionālās kultūras apguvi bērnam svarīgi būtu sākt ar „savējā”, tuvā apzināšanu, savas mājas izveidi, tātad, sava novada tradīciju izzināšanu. Sastapšanās ar „citādo” mūsdienu pasaulē ļaus tam identificēt sevi kā patību un izvēlēties – izmantot „svešo” savas kultūras kapacitātes stiprināšanai vai nē.

Tradicionālās kultūras satura apgūvē svarīgas filozofiskas kategorijas un kultūras struktūrelementi ir *laiks, telpa, dalībnieki, rituāli un rezultāts*. Šāds strukturējums palīdz atklāt gadskārtu svētku svinēšanas tradīciju jēgu. Tradicionālās kultūras apguvi integrēti var īstenot visu pamatizglītības jomu – valodas, tehnoloģiju un zinātņu pamatu, mākslas, cilvēka un sabiedrības mācību priekšmetu satura apgūvē.

Mācīšanās, sadarbojoties dažādu paaudžu cilvēkiem, ir viens no svarīgākajiem principiem tradicionālās kultūras praksē. Jēgpilna izpratne veidojas vieglāk, ja notiek praktiska darbība ar konkrētu materiālu konkrētā vidē, tādā veidā gūtā pieredze stiprina saikni ar apkārtējo pasauli.

LITERATŪRA

- Bronfenbrenner, Urie (ed., 2005). *Making Humans Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Sage Publications: Thousand Oaks, CA.
- Dewie, John (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Eliade, Mirča (1996). *Sakrālais un profānais*. Rīga: Minerva.
- Fišers, Roberts (2005). *Mācīsim bērniem domāt*. RaKa, Rīga.
- Gadamers, Hanss G. (1999) *Patiesība un metode*. Rīga: Jumava.
- Gadamers, Hanss G. (2002). *Skaistā aktualitāte*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Ministru kabinets (2013). *Kārtība, kādā izvērtē un apstiprina mācību literatūras atbilstību valsts pamatizglītības standartam un valsts vispārējās vidējās izglītības standartam*. MK noteikumi Nr. 894 Rīgā, 2013.gada 17.septembrī.
- Kolb, David (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New York.
- Kūle, Maija (2016). *Jābūtības vārdi. Eīdes par zināšanām un vērtībām mūsdienā Latvijā*. Rīga: Zinātne.
- Lapinska, Ieva (2012). *Identitāte un citādība*. Rīga: LU aģentūra „LU Filozofijas un socioloģijas institūts”.
- Lipsne, Aleta, Bukne-Sala, Kristīne, Leimane, Ilga, Jankovska, Laila (2016). *Suitu novada mācība*. Alsunga: Suitu etniskās kultūras centrs.
- McWilliam, Erica; Taylor, Peter (2012). *Personally Significant Learning*. <http://www.ericamcwilliam.com.au/personally-significant-learning/>, sk. 20.10.2016.
- Pike, Kenneth, L. (1954) *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. Preliminary edition. Glendale, CA: Summer Institute of Linguistics.
- Rancāne, Aīda, Siliņa-Jasjukeviča, Gunta, Briška, Ilze (2014). *Saules gads. Ziemassvētki*. Rīga: Madris.
- Rancāne, Aīda, Siliņa-Jasjukeviča, Gunta, Briška, Ilze (2016). *Saules gads. Lielā diena*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Rogoff, Barbara (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford, USA: Oxford University Press.
- Siliņa-Jasjukeviča, Gunta (2011). *Novada tradicionālā kultūra lokālās kultūrpiederības veicināšanai sākumskolā*. Promocijas darbs doktora zinātniskā grāda iegūšanai pedagogijā. Rīga: LU. https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4684/20789-Gunta_Silina_Jasjukevica_2011.pdf?sequence=1, sk. 10.11.2016.
- Šuplinska Ilga, Justs, Māris (2014). *Baļtinovys receptis* [CD]. Rēzekne: Rēzeknis Augstskola.
- Šuplinska Ilga, Justs, Māris (2016). *Viļakys ticiejumi* [CD]. Rēzekne: Rēzeknis Tehnoloģiju akademeja.
- Vaisvalavičiene, Kristina (2014). Tradicionālās kultūras robežu maiņa lietuviešu un latviešu bērnu periodikā (1866–1940). *Via Latgalica: humanitāro zinātņu žurnāls* VI. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola. 151–171.
- Байбурин, Альберт (1993). *Ритуал в традиционной культуре. Структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов*. Санкт-Петербург: Наука.
- Гороховская, Лариса (2011). Образ „чужого” в традиционной и современной культурах. *В мире науки и искусства вопросы филологии, искусствоведения и культурологии* I. Новосибирск: Сибак. <https://sibac.info/conf/philolog/vi/26523>, sk. 10.11.2016.
- Зыкова, Марина (2006). *Фольклоротерапия: структурирование жизни через обряд*. Москва: Издательство психолого-социального института.
- Ковалева, Татьяна (2014). Опыт трансформации чужого в свое в русской

- традиционной культуре. *Теория и практика общественного развития* 2. 160–162. <http://cyberleninka.ru/article/n/opyt-transformatsii-chuzhogo-v-svoe-v-russkoy-traditsionnoy-kulture>, sk. 12.11.2016.
- Леви-Строс, Клод (2000). *Мифологиики. Сырое и приготовленное* 1. Москва, Санкт-Петербург: Университетская книга.
- Леонтьев, Алексѣй Н. (2005). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл.
- Морина, Лариса (2011). Концептуализация чужого в аспекте проблемы мультикультурализма. *Международный журнал исследований культуры*. <http://www.intelros.ru/readroom/mezhdunarodnyy-zhurnal-issledovaniy-kultury/mgis-1-2011/14598-konceptualizaciya-chuzhogo-v-aspekte-problemy-multikulturalizma.html>, sk. 22.10.2016.
- Топоров, Владимир Н. (1983). Пространство и текст. *Текст: Семантика и структура*. Москва: Наука. 227–284.
- Штихве, Рудольф (1998) Амбивалентность, индифферентность и социология чужого. *Журнал социологии и социальной антропологии*. Т. 1. Вып. 1. http://ecsocman.hse.ru/data/654/735/1231/004_Shtihve.pdf, sk. 20.10.2016.
- Элиаде, Мирча (2015). *Трактат по истории религии*. Москва: Академический проект.