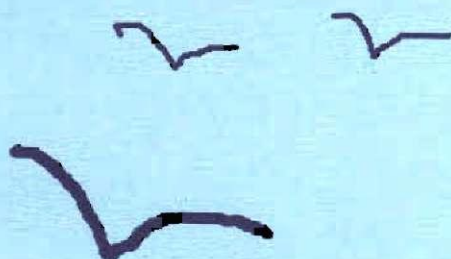


Mārtiņš Veide

**Garīgās brīvības veidošanās
pusaudžiem skolā**



LATVIJAS UNIVERSITĀTE

Mārtiņš Veide

Garīgās brīvības veidošanās pusaudžiem skolā

Promocijas darbs psiholoģijas doktora zinātniskā grāda iegūšanai

Darba zinātniskā vadītāja
Dr.paed. Maija Pļaveniece

Rīga 1998

Zinātniskie recenzenti:

Dr.psych., doc. Rita Bebre

Dr.habil.psych., prof. Ārija Karpova

Dr.psych, Dr.habil.paed., prof. Imants Plotnieks

98-10242

Saturs

IEVADS	7
1. BRĪVĪBA, TĀS PSIHOLOĢISKĀ BŪTĪBA UN VEIDI.....	13
1.1. BRĪVĪBAS JĒDZIENA IZPRATNE FILOSOFIJĀ, PSIHOLOĢIJĀ UN PEDAGOĢIJĀ	16
1.2. GARĪGĀ BRĪVĪBA KĀ SOCIĀLI PSIHOLOĢISKA PROBLĒMA.....	29
2. GARĪGĀS BRĪVĪBAS VEIDOŠANĀS ĪPATNĪBAS PUSAUDŽU VECUMĀ	49
2.1. PUSAUDZIS UN SOCIĀLĀ VIDE.....	51
2.2. PUSAUDŽA KRITISKUMS UN SPONTĀNĀ AKTIVITĀTE KĀ SVARĪGS GARĪGĀS BRĪVĪBAS VEIDOŠANĀS FAKTORS.....	62
3. GARĪGĀS BRĪVĪBAS ATTĪSTĪŠANAS IESPĒJAS SKOLAS PEDAGOĢISKAJĀ PROCESĀ	77
3.1. EMPĪRISKĀ PĒTĪJUMA OBJEKTS UN METODES	77
3.2. PUSAUDŽU PRIEKŠSTATI PAR SKOLU UN MĀCĪBĀM GARĪGĀS BRĪVĪBAS VEIDOŠANĀS KONTEKSTĀ.....	80
3.3. GARĪGĀS BRĪVĪBAS ATTĪSTĪBAS IESPĒJAS SKOLĀ UN TĀS BREMZĒJOŠIE FAKTORI	99
NOBEIGUMS.....	127
Izmantotā literatūra.....	131

IEVADS

Apvienoto Nāciju organizācijas dokumentos priekšroka attiecībā pret sociālām struktūrām, ekonomiskiem projektiem, grupu labklājību, nāciju privilēģijām šodien tiek piešķirta cilvēkam kā individuālai būtnei. Līdz ar to par absolūtu vērtību kļūst cilvēka brīvības.

Brīvības jēdziens nav tikai politiskās vai juridiskās leksikas daļa. Brīvības nozīme neaprobežojas arī tikai ar ekonomiskiem aspektiem, uz kuriem līdz šim pasaulē ir likts galvenais uzsvars. Neiztrūkstoši šeit ir kulturālie aspekti, kas balstās uz tādām sabiedriskajām zinātnēm kā filosofija, psiholoģija, un pedagoģija.

Cilvēka brīvība, pretēji Jauno laiku valdošajiem uzskatiem, šodien vairs netiek uztverta kā tikai un vienīgi labais. Ļaunums no pasaules joprojām nav iznīdēts un sabiedrības attīstības gaita rāda, ka, lai arī kādi cilvēku izglītības un audzināšanas pasākumi, ekonomiski un politiski projekti netiktu īstenoti, tas vienalga arvien uzplaukst no jauna.

Mūsdienu modernajā domāšanā, kas orientējas uz miera kultūras apjēgšanu, līdz šim dominējošās kara kultūras vietā, tiek uzsvērtas komunikācijas (saskarsmes), tolerances un dialoga idejas. Bez saskarsmes nav iespējama cilvēka brīvība. Tas izvirza problēmas saskarsmes psiholoģijā. Bez tolerances un dialogiskās attieksmes brīvība priekšplānā izvirza savus tumšos, neapzinātos dziļumus un savu graužošo dabu. Tas, savukārt, liek griezties pie sociālās psiholoģijas un psiholoģiski analītiskiem cilvēka dabas pētījumiem.

Brīvības eksistenciālā daba, kas ievērojami apgrūtina brīvības fenomena izpēti, pievēršoties tai, katreiz liek konkretizēt: tieši par kādu brīvību tiek runāts. Sasaistot brīvības tēmu ar cīņu pret ļauno, mēs neizbēgami nonākam pie cilvēka eksistences jautājuma, respektīvi, pie diviem dažādiem eksistences veidiem: 1) būt un 2) piederēt (īpašot). Akcentējot pirmo eksistences veidu, kas orientējas uz patības veidošanu un nozīmi, brīvība, kam šajā darbā būs dota centrālā loma, tiek definēta, kā

patstāvība spriedumos un rīcības izvēlē. kā neatkarība gan no ārējiem viedokļiem un stereotīpiem, gan no iekšējiem stereotīpiem un psiholoģiskajām barjerām. Tā izpaužas attieksmes veidošanā pret pasauli. Šī brīvība tiek nosaukta par garīgo brīvību pamatojoties uz to, ka cilvēka autentiskais ES, uz ko tiecas īstenā patība, slēpjas cilvēka garā.

No psiholoģiskā viedokļa šo brīvību visdetalizētāk aplūko humānistiskās psihoanalīzes attīstītājs Ēriks Fromms (*Eric Fromm*).¹ Viņš konstatē, ka mūsdienu dabūšanas (īpašošanas) tieksmes pārņemtajam cilvēkam tā izdzīvošanai ir būtiski pievērsties sevis paša veidošanai, taču mūsu laikmets to nebūt nesekmē. Ē.Fromms apraksta cilvēku, kas nevis tiecas uz brīvību, bet hēg no tās, jo tā ir ērtāk: nemeklēt savu patību, bet uzvesties, domāt un darīt tā, kā rīkojas visi, tiekties pēc tā, ko grib visi.

Šī problēma ir aktuāla arī mūsdienu Latvijas sabiedrībai, kurā dominē masu kultūra, pūļa domas, populistiski mērķi un lozungi.

Arī vācu psihologs un psihoterapeits Pēteris Lausters (*Peter Lauster*), pievērsties cilvēka brīvības jautājumam, sasaista psihoanalīzi ar ētiskiem un sociāliem jautājumiem.² Viņš akcentē gan cilvēka iekšējos aizsargmehānismus, gan sabiedrībā valdošās ideoloģijas, kas nereti izrādās ne tikai iekšējo psiholoģisko barjeru, bet arī fizioloģisku saslimšanu cēlonis.

Amerikāņu psihoterapeits Everits Šostroms (*Everitt Shostrom*), izvērtējot cilvēka brīvības mūžīgā jautājuma psiholoģiskos aspektus, apraksta "cilvēku manipulatoru", kas apdraud mūsu brīvību kā no ārpuses, tā arī no iekšpuses...³

Pret normativismu un manipulēšanu, kas veido mūsu sabiedrības audzināšanas sistēmas bāzi un ierobežo brīvas personības veidošanos, izgaismojot šo parādību psiholoģiskos mehānismus, vēršas Anna Freida (*Anna Freud*), Frederiks Perls (*Frederick S.Perls*), Abrahams Maslovs (*Abraham H.Maslow*) un citi humānistiskās psiholoģijas pārstāvji. Tas ir likumsakarīgi, jo šī psiholoģijas virziena centrālais motīvs ir pašdeterminizācija, kas nav nekas cits, kā savas brīvības izmantošana (pie tam – saprātīga savas brīvības izmantošana: likvidēšanas vietā veicot samazināšanu un uzliepšanas vietā – palielināšanu).

¹ Э.Фромм, Бегство от свободы. Москва, 1990.; Э.Фромм, Иметь или быть. Москва, 1990.

² P.Lauster, Lassen sie der Seele Flügel wachsen. Düsseldorf, Wien, New York: ECON Verlag, 1987.; P.Lauster, Lebenskunst. Düsseldorf, Wien, NY.: ECON Verlag, 1991.

³ Э.Шостром, Айти-Картеги. Москва, 1994.

Būtiski, ka cilvēka brīvības psiholoģisko izpausmju *pilnīga* izpēte nav iespējama ar vēl šobrīd dominējošajām empīriskās zinātnes metodēm. Brīvība nevar viennozīmīgi kļūt par objektu. Un jebkura cilvēka pārvēršana par zinātniskās izziņas priekšmetu paredz cilvēka abstrahēšanu no viņa(-as) brīvības. Kā raksta vācu psihiatrs Kārlis Jaspers (*Karl Jaspers*), "vai nu cilvēks kā pētījuma priekšmets, vai nu cilvēks kā brīvība"⁴. Tas izskaidro to, kāpēc brīvībai psiholoģijas zinātnēs tradicionāli līdz šim ir tikusi atvēlēta pavisam neievērojama vieta.

Pēdējos gados skolās pastiprinājusies interese par psiholoģiju rāda, ka jaunās paaudzes apziņa no materiālās ārpasauls ir sākusi aktīvāk pievērsties subjektīvajai iekšpasaulei. Līdz ar šo interesi ir novērojams, ka no psiholoģijas tiek daudz gaidīts – tiek gaidīts arī tas, ko agrāko laiku cilvēkam lielā mērā saturēja reliģija, bet ko mūsdienu caurmēra cilvēkam tā vairs nesatur. Runa ir par eksistenci, tās jēgu un ar to saistīto cilvēka brīvību. Šo jautājumu skaidrojumam mūsu gadsimtā tradicionāli ir gnostisks raksturs. To pavada zinātniskuma apropriācija un orientēšanās uz izziņu, vienlaikus izjūtot nepatiku pret ticību. Tas, savukārt, uzliek psiholoģijai zināmu atbildību. No tā, kā brīvības jautājumu risinās psiholoģija, būs atkarīgs kā šo jautājumu priekš sevis atrisinās ļoti daudzi jaunās paaudzes pārstāvji.

Pievērsoties pusaudžiem vēsturiskā perspektīvā, jāatzīmē, ka svarīgs ir ne tikai to izglītības līmenis, bet arī vispārējā virzība.

Pusaudži vēl neuzrāda brīvību starp vissvarīgākajām savas dzīves vērtībām. Taču šodienas pusaudži ir potenciālie rītdienas jaunieši un jauniešiem, kā to norāda pēdējie studējošās jaunatnes vērtību orientācijas pētījumi Latvijā⁵, brīvība galveno tautas nākotnes vērtību hierarhijā ieņem augstākās pozīcijas. 1991.gadā "brīvība" statistiski tika izvirzīta par 1. galveno vērtību, bet 1996.gadā – par 2. galveno vērtību, piekāpjoties vērtībai "augsts dzīves līmenis", kas norāda uz to, ka, pirmkārt, kaut kāda brīvība jau ir sasniegta un, otrkārt, ka iekšējās brīvības nozīme tomēr piekāpjas ārējās brīvības aktualitātei, resp., ir diferencējamas dažādas atšķirīgas brīvības.

Sasaistot garīgās brīvības aktualitāti ar skolu, kas neapšaubāmi ir viens no notiecošākajiem pusaudža apkārtējās vides elementiem, vistiešākajā

⁴ K.Jaspers. *Der philosophische Glaube*. München, 1962. 50.lpp.

⁵ I.Tunne. *Studējošās jaunatnes orientācija Latvijā*. LU: Rīga, 1997. 105.lpp.

veidā nākas saskarties ar ikdienas problēmām: gan ar pārejas laika problēmām skolā, gan visā sabiedrībā.

Daudzas grūtības skolā, manuprāt, sākas tieši ar darbošanās lietderīguma jautājumu. Tas, ar ko mūsu kultūrā bērni nodarbojas skolā ļoti bieži pilnīgi atšķiras no tā, ar ko nodarbojas vecāki (kuri mācīties skolā ir jau beiguši), resp., no tā, kas atbilst reālajai pieaugušo dzīvei. Un pati mācīšanās parasti nedara nekādu prieku – liela daļa skolēnu zināmu laiku pēc 1. klases tiek desiluzionēti.

Šo vilšanos labi raksturo citāts no kādas vidusskolnieces domraksta: “Kad biju maza, iedomājos, ka skolā būs ļoti labi un jauki, iztēlojos dažnedažādas lietas, kuras skolā nemaz nav iespējamas. Sāku iet skolā un ar katru dienu mana iztēlē radītā skola arvien vairāk zuda. Neatceros, vai skumu, bet man padomā pilnīgi droši bija kaut kas cits, ko vajadzētu iepazīt”. Jau pirmajās klasēs bērnu priekšstatos izveidojas falsificētu kategoriju komplekts: rotaļāšanās, skola, darbs: darbs – vecākiem, rotaļas – bērnu priekam, skola – pilnīgi neizskaidrojams, nepatīkams gadījums, par kuru gan tomēr var saņemt zināmas kompensācijas. Ļoti daudz no tā, ko mēs faktiski no skolas paņemam dzīvei, oficiāli skolā nemaz netiek mācīts. Tieši tas: kā iegūt zināšanas, kā apieties ar savām jūtām, bailēm, vēlmēm, kā apieties ar citiem cilvēkiem, problemātiskām dzīves situācijām – tas netiek mācīts, bet tiek atstāts pašplūsmā.

Tā vietā mūsu skolu sistēmu raksturo tas, ka visi mācās pēc vispārēja, kopēja mācību plāna (izņemot dažas alternatīvās skolas), visi – pēc vienas metodes, bez iespējām apmierināt individuālās intereses, bez spontānu iespaidumu vai kreatīvu ideju iespējām. Pie tam no visiem izturēšanās aspektiem pārsvarā skolu interesē tikai skolēna spējas informācijas reproducēšanā.

Kaut arī ārēji Latvijā pēdējo septiņu gadu laikā ir notikušas lielas pārmaiņas (tai skaitā arī vispārīzglītojošo skolu pedagoģiskajās programmās), attieksme pret individualitātes patstāvības, atbildības un neatkarības veidošanos tās spriedumos un rīcībā globālā mērogā praktiski nemainās. Bolševistisko kolektīvismu nomaina Rietumu civilizācijas konformisms, kas ir vienlīdz naidīgi autonomai individualitātei – kā viens tā otrs. Atklātu prasību, pakļaut savas intereses sabiedrības interesēm, nomaina daudz smalkākās un slēptākās utilitāri ekonomiskās prasības pielāgoties vispārpieņemtajiem šabloniem.

Tāpēc izvēlējos tēmu: “Garīgās brīvības veidošanās pusaudžiem skolā”.

Pētījuma objekts: pusaudžu dzīvesdarbība skolā.

Pētījuma priekšmets: pusaudžu garīgās brīvības veidošanās skolas dzīvesdarbībā.

Pētījuma mērķis: atklāt pusaudžu garīgās brīvības veidošanās psiholoģiskos nosacījumus un faktoros skolā.

Hipotēze: pusaudžu garīgā brīvība skolas dzīves darbībā veidojas sekmīgi, ja

- audzināšanas un mācību metodes balstās uz pusaudžu psiholoģiskajām īpatnībām, akceptējot vides nozīmību, pusaudža personības vajadzības un patstāvību, bet nevis – apelējot pie primitīvi deterministiskiem priekšstatiem:

- pusaudžu izziņas darbībā tiek nodrošināta līdztiesīga, dialogiska līdzaudžu un dažādu paaudžu cilvēku sadarbība:

- audzināšanas process tiek veidots tā, lai novērstu baiļu reprodukciju pusaudžiem:

- skolotāju un līdzaudžu vidē dominē un tiek veicināts adekvāts pašvērtējums, akcentējot tā pozitīvo virzību.

Mērķa sasniegšanai un hipotēzes pārbaudei tiek izvirzīti šādi uzdevumi:

- iepazīt un izvērtēt brīvības izpratni zinātniskajā literatūrā;
- izanalizēt garīgās brīvības psiholoģiskos mehānismus;
- konstatēt cēloņus, kas pusaudžiem traucē būt neatkarīgiem no neapjēgtiem ārējiem viedokļiem un stereotipiem skolā;
- konstatēt iekšējos faktoros, kas kavē garīgās brīvības veidošanos pusaudžiem;
- izstrādāt psiholoģiski pamatotas rekomendācijas pusaudžu garīgās brīvības veidošanās veicināšanai skolā.

Pētījuma gaitā izmantotās metodes:

1. Teorētiskās:

- filosofiskās, psiholoģiskās un pedagoģiskās literatūras apguve, analīze un apkopošana.

2. Empīriskās:

- 2.1 novērošana;
- 2.2 anketēšana ar ranžēšanai paredzētiem parametriem;
- 2.3 skolēnu domrakstu, mācību metodisko līdzekļu, metodisko ieteikumu u.c. pedagoģisko dokumentu analīze;
- 2.4 nepabeigto teikumu metode;
- 2.5 diskusijas ar audzēkņiem un pedagogiem.

Pētījuma bāze:

Rīgas 1.ģimnāzija, Rīgas 2.vidusskola, Rīgas 93.vidusskola, Rīgas V.Zāliša pamatskola, Jelgavas Spīdolas skola, Aizputes vidusskola un Dabas un pieminekļu aizsardzības biedrības organizētās skolēnu vasaras nometnes.

1. BRĪVĪBA, TĀS PSIHOLÓGISKĀ BŪTĪBA UN VEIDI

Brīvība vienmēr ir bijusi cilvēces sapnis. Gadsimtiem ilgi brīvības lozungs ir pavadījis politiskās atbrīvošanās kustības, to skaitā arī Latvijā. Apgaismības laikmetā brīvība pati par sevi tika uzskatīta par labo, bet viss, kas brīvību ierobežo – par ļauno. Liberālisms brīvību (līdzās indivīda pašpietiekamībai) vienmēr ir atzinis par augstāko vērtību.

Tomēr līdztekus brīvība bijusi arī asa sociāla problēma. Nereti tā ir pārprasta kā visatļautība vai vienkārši kā tiesības darīt to, kas ir izdevīgi vai sagādā baudu. Tās vārdā ir arī rīkoti nežēlīgi slaktiņi.

Tas norāda, ka šī plaši izplatītā mērķa interpretācija var būt dažāda. Šim mērķim pilnīgi droši var izdalīt savu negatīvo aspektu: atbrīvoties, atgrūsties, noliegt (ko mēdz apzīmēt kā “brīvību no”), kā arī savu pozitīvo aspektu, kas norāda uz jēgu: kāpēc jātop brīvam, kas ar to tiks panākts? (“brīvība, lai”).

Bez tam mūsu gadsimta totalitāro valstu vēsture liecina par tādiem notikumiem, kur miljoniem cilvēku vispār atsakās no savas brīvības un dara to ar tādu pašu entuziasmu un dedzību, kā viņu priekšteči par to ir cīnījušies.

Kur ir runa par brīvības izpausmēm, neizbēgami parādās arī gribas akts. Cilvēks nevar būt brīvs, ja pats to negrib. Ja agrāk šai parādībai tiek pievērsta ļoti liela uzmanība filosofijā, tad 20. gadsimtā griba tāpat kā jūtas nonāk psiholoģijas kompetencē.¹

Protams, ar matemātisku precizitāti noteikt gribas lēmuma katra motīva intensitātes pakāpi nav zinātniskajam psihologam pa spēkam. Tomēr pieņēmums: kur nākas sadurties ar neatkarīgu mainīgo, tur zinātnei nav vietas – ir pārāk kategorisks. Psiholoģijai nākas saskarties ar gribas aktu likumsakarībām, tā kā tās ir cilvēka rīcības impulss vai aizkavētājs, taču tai nav obligāti jāmēģina noteikt cilvēka gribas intensitātes (piepūles) precīzu pakāpi, jo, ja griba ir brīva, tad tas arī nemaz nav iespējams. (Acīmredzot, tāpēc daudzi

¹ L.Vitgenšteins, Loģiski filosofiskais traktāts// Kentauris #6, 1994. 123.lpp.

psihologi gribas brīvību bez šaubīšanās noliedz vai uzskata to par nenozīmīgu faktoru).

Cilvēkam dod spēku dzīvot gan fiziskais spēks, gan prāts, gan veselība, gan veiksmē. Tomēr šie faktori vairāk attiecas uz to, kas viņam(-ai) *pieder*. Cilvēka *būtību* veido viens no šiem faktoriem neatkarīgs faktors, proti, gribas piepūle. Tikai ar gribas piepūli cilvēkam ir iespējama savu dzīves potenci aktualizēšana un savas personības veidošana.

Tai pašā laikā nesaprātīga griba nodod cilvēku savu vēlmju verdzībā. Tā noved pie nepacietības, neiecietības un pat pie savas personības sagrāves. Kā liecina ekologu un militāristu ziņojumi, šodien tā jau var beigties arī ar visas pasaules sagrāvi.

Acīmredzot, brīvība nav tikai vienas sabiedriskās zinātnes problēma. Tā ir īpaši svarīga psiholoģijas aspektā, jo tā tieši saistās ar daudzām cilvēka ikdienas problēmām, resp., ar tiem cilvēka psihes dinamiskajiem procesiem, kas viņam(-ai) liek apstāties pie brīvības negatīvā aspekta vai vispār atteikties no šīs brīvības. Un tiklīdz sabiedriskajās zinātnēs rodas nepieciešamība risināt praktisku uzdevumu, tā nepieciešama ir sociālās psiholoģijas aktīva līdzdalība, jo tas, kas sabiedrībā notiek un notiks, ir atkarīgs no cilvēku psiholoģiskajām īpatnībām.

Psiholoģiskie faktori, protams, nekalpo par izejas punktu sociālo procesu noteikšanai (definēšanai) drīzāk – otrādi. Taču psiholoģiskajiem faktoriem ir tieša ietekme uz konkrētiem sabiedriskās dzīves notikumiem. Lai saprastu sabiedrisko procesu norisi, ir nepieciešama psihisko norišu izpratne.

Vai brīvību nosaka tikai un vienīgi ārējo ierobežojumu un piespiešanas prombūtne, vai ir nepieciešama arī “kaut kā” iekšējā klātie un ja – jā, tad: kas tas “kaut kas” ir? Kāpēc vienam cilvēkam brīvība ir lolots mērķis, bet citam – draudi, no kuriem ir apzināta vai neapzināta vēlēšanās izvairīties?

Kaut arī šodienas cilvēka daba ir vēsturiskās evolūcijas produkts, tai pašai piemīt savi pārmantotie mehānismi un likumi, kā, piem., nepieciešamība apmierināt savas fizioloģiskās vajadzības vai vajadzība reducēt jebkuru nedrošību un nenoteiktību. Arī vēsture ir cilvēku darbības produkts. Tāpēc ir būtiski nepieciešams šo mehānismu un likumu psiholoģisks skaidrojums.

Brīvības cilvēcisko aspektu analīze liek pievērsties sabiedriskās attīstības procesa aktīvajam spēkam, kas var tikt pilnībā izprasts tikai vienlīdz rēķinoties gan ar psiholoģiskajiem, gan kultūrvēsturiskajiem, gan ideoloģiskajiem faktoriem.

Nemot vērā, ka psiholoģija relatīvi ir ļoti jauna zinātne un brīvības izpratne ir attīstījusies jau daudzus gadsimtus pirms tās izveidošanās, kā arī pieņemot, ka brīvība ir mazāk ģenētiski determinēta, vairāk – visas dzīves laikā audzināšanas un pašaudzināšanas ceļā attīstāma kvalitāte, jāsecina, ka brīvības būtība atklājas dažādu zinātņu, proti, psiholoģijas, filosofijas un pedagogijas kontekstā. Tāpēc 1.1. nodaļā tiks analizēta brīvības izpratne visu šo trīs zinātņu skatījumā.

1.1. BRĪVĪBAS JĒDZIENA IZPRATNE FILOSOFIJĀ, PSIHOLĒIJĀ UN PEDAGOĒIJĀ

Sirds taču tiek atvieglināta un atbrīvota no sloka, kas to vienmēr slepenībā nomac, ja paradītajos tura morālā lēmuma piemēros cilvēkam tiek atklāta kāda iekšēja, turklāt viņam pašam pat ne gluži pazīstama spēja – iekšējā brīvība...

(Imanuels Kants)

Ārējā brīvība un iekšējā brīvība

Var izšķirt ārējo brīvību un iekšējo brīvību.

Ārējā brīvība visdrīzāk atbilst revolūcijas ideālam, kas prasa: “Brīvību, vienlīdzību, brālību!” Tā ir brīvība no ekspluatatoriem, no sabiedriskās dzīves ierobežojošajām normām. Tā ir vārda brīvība. Arī zināma rīcības un izvēles brīvība. 20. gadsimta deviņdesmitajos gados Latvijā ir notikušas vairākas izmaiņas iedzīvotāju ārējās brīvības labā. Piemēram, politiskas iespējas brīvāk pārvietoties, lielāka patērējamo preču klāsta izvēle, plašākas iespējas izglītības laukā, skolās – brīvas sestdienas un lielāka brīvība mācību priekšmetu izvēlē. Arī darba vietas izvēle pēc augstskolas pabeigšanas ir brīvāka nekā agrāk.

Visaugstāko ārējās brīvības pakāpi bauda tas cilvēks, kurš dzīvo bagātībā un nepazīst finansiālus ierobežojumus, kurš var ceļot, kad un kur vien vēlas, kura rīcībā ir pietiekoša dzīves telpa un, kurš pēc sirds patikas var nodarboties ar saviem vaļas priekiem.

Taču, ja nelielas ziņā par dvēseles vajadzībām, ārējā brīvība var ātri radīt garlaicību, apnikumu un tukšuma izjūtu. Parasti, to, kurš tiecas pēc bagātībām, pēc īpašuma, šī tiekšanās absorbē. Un materiālo mērķu sasniegšana visbiežāk prasa no cilvēka tik daudz enerģijas, ka pēc tam nekas nepaliek pāri dvēseles attīstībai. Bet nauda un īpašums vēl nesniedz apmierinātību un nosvērtību šajā dzīvē, ja nav iekšējās brīvības. Kas ir daudz ieguvījis savā īpašumā – *ne tikai materiālās vērtības, bet arī idejas, zināšanas, ticību* utml. – un stingri pie tā turas, kļūst par sava īpašuma ieslodzīto un zaudē savu dabīgo elastīgumu. Kristus ir teicis, ka “vieglāk karnielim ir iziet

caur adatas aci, nekā bagātam ieiet Dieva valstībā”². Ar to viņš gribēja pateikt, ka lai dzīvotu pilnvērtīgu un jēgpilnu dzīvi, bagātībai – naudai un īpašumam – nav noteicošā nozīme.

Protams, nabadzību un atteikšanos no naudas un finansiālas neatkarības būtu nevēlami izvairīties par pašmērķi. Būtu mulķīgi ticēt, ka nabadzība ir taisnākais ceļš uz garīgu brīvību un “Dieva valstību”. Ēriks Fromms ar savu monogrāfiju “Būt vai piederēt(īpašot)” (*To be or to have*) arī nebūt neapgalvo, ka viss, kas mums pieder, ir jāizmet ārā un jādzīvo nabadzībā.³ Viņš tikai salīdzina: iekšējai brīvībai ir lielāka nozīme nekā – ārējai. Izšķirošā šeit ir atbilde uz jautājumu: vai mana sirds ir fiksēta uz īpašumu, privātīpašnieciskumu, piederību (uz “*to have*”), vai – nav?

Nauda nav kaut kas bezjēdzīgs. Manuprāt, ļoti trāpīgi spricž vācu psihologs P.Lausters, apgalvodams, ka “arī dzīvošana pilnīgā nabadzībā, tāpat kā dzīvošana absolūtā pārticībā ir izteikti ekstrēms pārdzīvojums un pārbaudījums dvēseliskajam briedumam”⁴. Rietumu pasaulē lielākā daļa iedzīvotāju ir jau izbaudījusi patērēšanas priekus un labsajūtu, bet arvien palielinās to cilvēku skaits, kas apzinās, ka nav no tā guvuši apmierinājumu un laimi. Vecā ilūzija par laimi, ko sniedz īpašums, ir saglabājusies tiem, kuriem vēl nav bijusi dota iespēja dzīvot pārticībā un greznībā. Tas vislielākajā mērā attiecas uz postsociālistiskajām valstīm, tai skaitā arī uz Latviju, kur ievērojami lielās ļaužu masās vēl arvien valda nabadzība.

Praktiski visi cilvēki tiecas pēc nosvērtības un miera, ko sniedz iekšējā brīvība. Taču, neatsakoties no vēlmes visu kontrolēt, neatsakoties no “*to have*”, šī tiekšanās var novest pie depresijām, bezspēcības izjūtas un izolētības, tātad, dot gluži pretēju efektu.

Lai atpūstos un lai jauki pavadītu laiku, ir nepieciešami līdzekļi. Proti, lai uzceltu māju vai lai aizbrauktu paslēpot, ir vajadzīga nauda. Mūsu kultūras ikdienā ierautais cilvēks mēdz rezignēti konstatēt: “Nekas šajā pasaulē netiek dāvināts. Viss ir jāpērk par naudu, tai skaitā arī brīvība!” Taču šajā dzīvē eksistē arī patiešām būtiskas lietas, kas ir bezmaksas. Acis redz sauli, mēnesi un lāsteku spīguļošanu bez maksas. Ausis agrā rīta stundā dzird putnu dziesmas par velti. Deguns bez maksas sajūt rudens meža mitro lapu smaržu. Mīlestība nav nopērkama. “labākajā gadījumā” – tikai sekss vai

² Lūkas Evaņģēlijs 18.25 // Bībele. Bībeles Sabiedrība.

³ Э.Фромм. Иметь или быть. Москва, 1990.

⁴ P.Lauster. Lebenskunst. Düsseldorf. 1991. 69.lpp.

laulība. Domas ir brīvas un bezmaksas... arī sapratnes dzirkstis sarunas biedra acīs...

Brīvības izpratne dažādos vēsturiskos posmos

Daudzi lielie domātāji, filozofi, psihologi un pedagogi ir mēģinājuši skaidrot šo tik grūti definējamo jēdzienu – brīvība.

Antīkajā laikmetā brīvība tiek uztverta kā pašizziņa, kā atteikšanās no ilūzijām par sevi. Sofokla darbs "Valdnieks Oidips" nepārprotami pasvītrotu domu, ka cilvēks, kurš nepārzina sevi, nav brīvs. Tragēdija sākas ar to, ka Tēbās sāk plosīties sērga, kas nebeigsies, kamēr no Tēbām netiks izraidīts iepriekšējā valdnieka Lāja (Oidipa tēva) slepkava. Bet Oidips vērtē sevi pašu pēc pārāk subjektīva mēra. Ir nepieciešama sevis meklēšana, atteikšanās no ilūzijām par sevi, kas Oidipam izrādās grūts ceļš.⁵

Senie grieķi domā, ka cilvēks pats saviem spēkiem vienmēr spēj sasniegt labo, tādā veidā it kā uzsverot liberālistisko pašpietiekamību. Viņiem vēl nerodas jautājums: *vai cilvēka spēkos ir noturēt šo brīvības smagumu?*

Vēlāk brīvībai tiek piešķirta nesatricināmas nelokāmības nozīme. Stoīķu ideāls ir brīvība no kaislībām. Tieši no kaislībām un nevis no jūtām vispār. Par būtisku šeit tiek uzskatīts, atšķirt lietas, kuras nav mūsu varā – mūsu miesu, naudu, mantu, slavu, amatus utml. (lietas, kas lielā mērā ir atkarīgas no ārējiem faktoriem) no lietām, kuras ir mūsu varā – mūsu domas, vēlmes, tieksmes utml. (lietas, kas ir neatņemamas). Laimīga un brīva dzīve iespējama tikai tad, ja cilvēks saskaņo savu prātu un rīcību ar dabas likumiem. Šādu saskaņošanu, pēc stoīķu domām, traucē kaislības – nesaprātīgas dvēseles kustības, kuras izraisa maldīgi priekšstati.

Arī dižais domātājs Renē Dekarts 17. gadsimtā, daloties savās filosofiskajās pārdomās, vēl joprojām (jeb atkal no jauna) apgalvo, ka brīvība ir prāta vara pār kaislībām un vēlmēm: "drīzāk pārvarēt sevi nekā likteni", "drīzāk mainīt savas vēlēšanās nekā pasaules kārtību"⁶.

Romiešu stoicisms lielā mērā ietekmēja agro kristiānismu, kurā maksimāla atkarība no Dieva vienlaikus ir arī maksimāla brīvība, un šī

⁵ Sofokls. *Kēniņš Oidips*. Rīga, 1920.

⁶ R. Dekarts, *Parruna par metodi*. Rīga, 1978. lpp.

brīvība zūd līdz ar attālināšanos no sava izejas stāvokļa, no Dieva. Šī doma, protams, ir raksturīga ne tikai kristiānismam. Līdzīgus spriedumus, tikai atšķirīgā formā, var atrast, piemēram, Vēdu rakstos⁷ vai mūsdienu populārās amerikāņu psihoterapeites Šakti Gavainas darbos⁸.

Radītājs rada pēc savas sejas un līdzības un tāpēc dod cilvēkam arī brīvo gribu. Gan Aurēlijs Augustīns, gan Akvīnas Toms atzīst gribas brīvību, kurai pateicoties tad arī notikusi cilvēka grēkā krišana.⁹

Brīvība kristietībā tomēr mēdz būt saprasta arī nevis kā neatkarība rīcībā, bet kā subjektīvais neatkarības pārdzīvojums, resp., cilvēks neko nevar izmainīt. Dievs jau iepriekš visu zina, kas notiks ar katru no radītajām būtnēm: "Viss, kas notiek, ir jau sen noteikts un jau laikus ir stingri nolikts, kas kāds cilvēks būs un kā kuram klāsies"¹⁰.

Vienpadsmit gadsimtus vēlāk augustīnietis Mārtiņš Lutērs vispār noliedz, ka cilvēkam vēl varētu būt gribas brīvība, jo tā esot totāli sabojāta. Viņš sludina: "Brīva griba – tas jau ir Dieva apzīmējums"¹¹.

Līdzīgas domas par neizbēgamu pakļaušanos liktenim, piem., 19. gadsimta sākumā pauž arī Pjēra Simona Laplasa (*P.S.Laplace*) absolūtais determinisms, kas balstās šoreiz nevis uz reliģiskajiem rakstiem, bet uz "fundamentāliem" fizikas likumiem.¹²

Pilnīgi atšķirīgs viedoklis 20. gadsimtā ir eksistenciālistiem, kuri pēc viņu domām, vienīgi pauž patiesu humānismu un kuriem brīvība nozīmē sevis izvēli. Pēc Žana Pola Sartra (*J.P.Sartre*) domām, cilvēka eksistence ir absolūti brīva izvēle, par kuru viņš pats ir absolūti atbildīgs. Cilvēka ES veidojas spontānas nedeterminētas izvēles rezultātā. "Ja es esmu mobilizēts karā, tad šis karš ir mans karš, tas ir radīts pēc līdzības ar mani, un es esmu to pelnījis. Es esmu pelnījis šo karu vispirms jau tāpēc, ka es varēju arī izvairīties no tā pašnāvības vai dezertēšanas ceļā... Ja es neesmu no tā izvairījies, tad es esmu to izvēlējis".¹³

⁷ A.Č. Bhaktivedānta Svāmī Prabhupada, Bhagavad-gīta, kāda tā ir. The Bhaktivedanta Book Trust International, 1991.

⁸ Š. Gavaina, Dzīve gaismā, Rīga, 1993.

⁹ The Summa Theologica of St. Thomas Aquinas burns Oates Washbourne, London, 1929. Part I.Q 23. Art. 8

¹⁰ Salamans Mācītājs 6.10 // Bībele. Bībeles Sabiedrība.

¹¹ M. Lutērs, The Bondage of the Will, B. Erdmans Publishing Co., Grand Rapids, Michigan, 1931. 74. lpp.

¹² П.С. Лаплас, Опыт философии теории вероятностей, Москва, 1908.

¹³ J.P. Sartre, L'Être et le Néant, Paris 1960. 640. lpp.

Visās iepriekšējās filozofiskajās koncepcijās būtība vienmēr ir pirms eksistences. Proti, kā ar nedzīviem priekšmetiem. Piemēram, kad cilvēks no māliem izveido krūzi, pirms tam jau ir zināms, kāda tā būs un kādam nolūkam tā kalpos. Līdzīgi šī koncepcija izpaužas gan Bībeles reliģijā: Dievs rada un izveido cilvēku pēc savas sejas un līdzības, gan materiālistiem, kuriem reizi par visām reizēm ir dota gatava cilvēka iedaba, kura vienāda visiem. Ž.P.Sartram pirmajam eksistence ir pirms būtības: cilvēks vispirms parādās pasaulē un tikai pēc tam nosaka sevi: kas viņš būs, tātad – brīvība kā sevis izvēle.

Zinātniskais marksisms dialektiskā materiālisma ietvaros kritizē gan brīvās gribas atzinējus, gan tās noliedzējus un pauž, ka brīvība ir apzināta nepieciešamība.

Marksismā dominē pārliecība par dabiski vēsturiskiem likumiem, kuri raksturo *nepieciešamu* pāreju no vienas sabiedriski ekonomiskās formācijas uz citu. Brīvība tiek saistīta ar šo likumu izziņu un sekošanu nepieciešamībai. Visa starpā šāda brīvības izpratne pieļauj, piemēram, arī to, ka Latvija sakarā ar vēsturisko nepieciešamību ir jāiekļauj Krievijas sastāvā...

Diez vai vispār varētu tā vienkārši uzskaitīt visas iespējamās nozīmes, kādas mūsu planētas iedzīvotāji ir piešķīruši un piešķir vārdam brīvība. Vienam tā var būt viennozīmīgs revolūcijas ideāls, otram – nirvāna, trešajam – kad ir brīvlaiks, un nav jāiet skolā.

Tāpēc, rezumējot augšminētās pārliecības, atliek tikai pievienoties lūgšanai uz kāda medaļona Kurta Vonnegūta romānā: "Dievs, dod man rāmu garu pieņemt visu, ko nespēju ietekmēt, drosmi ietekmēt visu, ko spēju, un gudrību vienmēr atšķirt vienu no otra"¹⁴.

Garīgās brīvības jēdziens

Vispārējai noteiktībai tagad būtu nepieciešams dot pēc iespējas konkrētāku garīgās brīvības definīciju. Tomēr vēl pirms tam es vēlētos atzīmēt dažus būtiskus jēdzienus, kas ir vistiešākā veidā saistīti ar garīgo brīvību tādā nozīmē, kā es to saprotu.

¹⁴ K.Vonneguts, *Pērles cukam priekšā*, Rīga, 1987.

Pirmkārt, tās ir tādas trīs savā būtībā atšķirīgas parādības kā persona, personība un ES. Balstoties uz S.Lasmanes, A.Milta un A.Rubeņa formulējumiem, šos jēdzienus varētu nodiferencēt šādi.

"Persona raksturo cilvēku – sociālo lomu izpildītāju"¹⁵. Tā ir veids, kā indivīds parādās attiecībā pret sabiedrību. Līdzīgi kā aktieris izpilda Hamleta vai karaļa Līra lomu persona izpilda savu profesionālo, ģimenes, pilsonisko u.c. lomas. Analītiskajā psiholoģijā šajā sakarā runā par arhetipu: "persona".¹⁶ Persona ir čaula, kas nespēj pilnībā atklāt indivīda iekšējo būtību. Cilvēka priekšstats par sevi visbiežāk ir tikai daļēji apzināts.

"Personība izsaka augstāko sevi apzināšanās un sevi veidošanas darbu"¹⁷. (Latviešu valodā minētie autori vārdam "personība" piedāvā sinonīmu "pats". "patība".) Būtisks šajā formulējumā ir vārds "darbs", kas norāda uz to, ka *personība izsaka procesu*. Burtiski citējot Ļevu Vigodski (Л.Выгодский), "personība ir jāsaprot nevis kā pabeigta forma, bet kā organisma un vides savstarpējās iedarbības dinamiskā forma, kas ir pastāvīgi mainīga"¹⁸. Tas sasaucas arī ar Žana Pola Sartra domu par to, ka cilvēks ar savu apziņu ir "nekas", jo nekad nav tas, kas viņš ir, tāpēc, ka atrodas pastāvīgā dinamiskā tapšanā.¹⁹

"ES raksturo individuālu nesamaināmību ar citiem"²⁰. Katrā cilvēkā ir savs ES. Situācijās, kad pie aizvērtām durvīm kāds klauvē, uz jautājumu: "Kas tur ir?" bieži vien skan atbilde: "Es,...". Viens un tas pats vārds "es". Bet katrs to pasaka savādāk. Nav divu identiski vienādu atbilžu: "Es".

ES ir mūsu apzinātās rīcības bāze, ordinārās apziņas centrs. Šis ES pazūd, kad mēs guļam, esam ģibonī, hipnozē vai narkozē. Tomēr, kad pamostamies, tas atkal ir klāt, it kā nekur nebūtu pazudis. Atsaucoties uz Roberto Assadžoli, var secināt, ka eksistē vēl arī dziļākais (jeb augstākais, jeb īstais) ES, kas nav pakļauts domu plūduma un fiziskā ķermeņa stāvokļu ietekmēm.²¹ ES var uzskatīt par šī dziļākā ES projekciju personības darbības laukā.

Otrkārt, es gribētu bilst dažus vārdus par tādām trim uz cilvēka struktūru attiecināmām abstrakcijām kā fiziskais ķermenis, gars un dvēsele.

¹⁵ S.Lasmane, A.Milts, A.Rubenis, *Ētika*, Rīga, 1995. 11.lpp.

¹⁶ K.G.Jungs, *Dvēseles pasaulē*, Rīga, 1994. 197.lpp.

¹⁷ S.Lasmane, A.Milts, A.Rubenis, turpat, 13.lpp.

¹⁸ Л.С.Выгодский, *Педагогическая психология*, Москва, 1991. 241.lpp.

¹⁹ J.P.Sartre, *L'Être et le Neant*, Paris, 1960. 60.-65.lpp.

²⁰ S.Lasmane, A.Milts, A.Rubenis, turpat, 12.lpp.

²¹ Р.Ассфлжолл, *Психосинтез*, Рефл-бук, Валкер, 1997. 22.-24.lpp.

Es tišuprāt lietoju jēdzienu "abstrakcija" un nevis –"vienība" vai "daļa", lai izvairītos no populārā aizsprieduma par cilvēka sašķeltību: par dvēseles (gara) un ķermeņa dihotomiju un lai uzsvērtu, ka cilvēks ir vesela organiska vienība. Mēs varam abstrahēt vairākas šīs vienas vienības puses, bet ne atdalīt.

Jēdzieni gars un dvēsele tika pilnīgi izslēgti no padomju psiholoģijas zinātnes terminoloģijas. Taču Latvijas brīvvalsts ievērojamā psihologa Paula Dāles darbos šie jēdzieni izmantoti ļoti plaši. Garīgās brīvības skaidrojums nav iespējams bez šiem terminiem.

Faktiski nav grūti abstrahēt substanci, ko var tiešā veidā (fiziski) saskatīt, saost, sadzirdēt, sataustīt un sagaršot (ķermenis) un citu substanci, ko nevar tiešā veidā sajūst.

Dažkārt otrā substance netiek diferencēta, pie tam ar garu un dvēseli saprotot aptuveni to pašu. Tomēr, manuprāt, tas aprobežo cilvēka būtības izpratni. Arī tie strāvājumi, kas izdala atsevišķus jēdzienus "dvēsele" un "gars", ne vienmēr ir vienoti, tāpēc šeit ir nepieciešami daži konkretizējumi.

Atsaucoties uz antropozofijas vai rožkrustiešu filsofa Makša Heindela skatījumu, cilvēkā tiek aplūkotas tieši trīs abstrakcijas: ķermenis, gars un dvēsele²². Ar dvēseli tādā gadījumā tiek saprasta dievišķā dzirkstele, kas ir universāla – viena un tā pati visur un visā. Ar garu, savukārt, tiek domāts individuālais, tas, kas konkrēto cilvēku atšķir no citiem un ko mēs varam atklāt savas psihiskās dzīves refleksijās. Gars palīdz apzināties sevi kā vērtību citu apzinīgo būtņu vidū, atdalīt sevi no lietu pasaules un kļūt no vispārējā līdzekļa par pašmērķi. Caur garu mēs izsakām savu patieso ES. (Grieķu valodā garu apzīmē vārds: "ego", t.i. "es".)

Konstantīns Raudive raksta: "Gars ir spēks, kas [...] cilvēku veido no iekšienes uz ārieni. Šis spēks ir vienreizīgs, un tā ārējās izpausmes nekad un nekur citur nevar atkārtoties"²³.

Krievu filsofs N.A.Berdjajevs saista garu ar eksistenci, ar eksistenci saprotot nevis to, kas dibinās tikai uz prātu, bet to, kurā cilvēks saglabā savas izteiksmes sākotni. "Gars ir radošais akts, kas noris dziļumā, tas, ko tagad dēvē par Existenz"²⁴.

²² M.Heindels, Dzīves maksas atrisinājums // Psihe #1(61),1934. 31.lpp.

²³ K.Raudive, Dzīves kulturai. Rīga,1940. 63.lpp.

²⁴ Н.А.Бердяев, Истина и откровение. СПб., 1996. 74.lpp.

Arī latviešu psihologa P.Dāles darbos gars ir brīvs radītājs spēks, sevis apzinātājs. Pie tam "miesa nav gara vergs, bet pakļāvīgs palīgs, derīgs instruments, spodrs mikrokosma spogulis"²⁵.

Fiziskais ķermenis, tātad, ir gara instruments. Atsaucoties uz mūsu gadsimta indiešu reliģisko filosofu Šri Aurobindo, tādi ir arī vitals (emociju, dziņu, īpašošanas tieksmju, entuziasma, artistiskās gaumes avots; dinamisma centrs) un prāts (izziņas un saprašanas funkcionālis, kura darbības produkts ir domas)²⁶. Atbilstoši filosofa atziņām vitalais un mentālais plāns tā pat kā fiziskais jeb materiālais plāns ir atsevišķas pasaules pašas par sevi, ar saviem spēkiem, formām un radībām²⁷. Tas nav pretrunā ar iepriekš minētajām abstrakcijām un kalpo par visai būtisku papildinājumu shēmai ķermenis–gars–dvēsele. Tas sasaucas arī ar K.Jaspersa atziņu, ka gars ir domāšanas, jūtu un darbības integritāte.²⁸

Ikdienas dzīvē uz starpību starp prātu un garu norāda, piemēram, tas, ka augstas intelektuālās spējas vēl nenodrošina personības garīgumu un tās var pastāvēt līdzās ar konformitāti, destruktivitāti, bailēm. Savukārt, ne viss individuālais, piem., muzikālā gaume, ir izskaidrojama ar prātu.

Jāpiebilst, ka izdarītā cilvēka būtības abstrakciju shēma nebūt neatspoguļo visus cilvēka fenomena aspektus un nevar kalpot par pilnīgu modeli. Tās uzdevums ir, ievērojot cilvēka psihiskās dzīves galvenos vektorus un pamat- atšķirības, sniegt zināmu pamatojumu garīgās brīvības definīcijas izveidei. Neskaitāmi daudzās detaļas šai gadījumā varētu aizēnot kopējo skatu un traucēt apzināt jēgu.

Plaši pieejamās psiholoģijas un pedagoģijas terminu vārdnīcās tāds jēdziens kā brīvība netiek definēts. Tradicionāli līdz šim tas tiek apspēlēts tikai filozofiskos vai juridiskos kontekstos. No psiholoģijas un pedagoģijas enciklopēdijām brīvība vispār tiek pieminēta jaunākajā amerikāņu R.J.Korsini (*R.J.Corsini*) un A.J.Auerbaha (*A.J.Auerbach*) enciklopēdijā, kura brīvības jēdzienu komentē šādi: "Tā kā dominējoši deterministiskā stratēģija ir ļoti ietekmējusi psiholoģijas attīstību, uzvedības zinātne nav radījusi konsekvētu, precīzu brīvības formulējumu. Ņemot vērā, ka uzvedība tiek apskatīta deterministiskās dabiskās sistēmas ietvaros, zinātniskajā psiholoģijā brīvības jēdzienam šķietami nav vietas"²⁹.

²⁵ P.Dale. Vērojumi un pārdomas. Rīga, 1994. 20.lpp.

²⁶ Ауробиндо. Интегральная йога. Москва, 1992. 41.lpp.

²⁷ Turpat, 7.lpp.

²⁸ K.Jaspers. Vernunft und Existenz. Granningen, 1935. 33.lpp.

²⁹ R.J.Corsini, A.J.Auerbach (Ed.). Concise encyclopedia of psychology. NY.: John Willey & Sons, 1996.

Un tomēr mūsdienu attīstītākajās psiholoģijas teorijās brīvībai ir atradusies pilnīgi pamatota vieta blakus atbildībai un patstāvībai kā humānas personības neatņemamam raksturlielumam.³⁰

Reti, bet tomēr brīvībai atvēlēta vieta arī psiholoģijas un pedagogijas pamatu grāmatās, kas izdotas Latvijā līdz Otrajam pasaules karam. Pedagoģis M.Štāls atzīst domu brīvību, radišanas un veidošanas brīvību un reliģisko brīvību, par vissvarīgāko audzināšanā tomēr izvirzot autoritātes uzturēšanu.³¹ Psihologi Jūlijs Aleksandrs Students un Longins Ausejs brīvību saista ar sekošanu sirdsapziņai, kaut gan J.A.Students šai sakarā vairāk akcentē pienākumu.³² Vissaprotamāk šis jautājums, manuprāt, tiek apskatīts Sergeja Hessena "Pedagoģikas pamatos", kur brīvības būtība tiek izteikta šādās divās definīcijās:³³

1. Brīvība ir pakārtošanās nedalītai gribai, t.i., sirdsapziņas balsij, kam sekojot cilvēks nav pretrunā pats ar sevi.
2. Brīvība ir subordinācija likumam, ko personība pati sev uzlikusi.

Pirmo formulējumu ir izteicis Žans Žaks Ruso. Otro – Immanuels Kants.

Abos izteikumos mēs varam atrast nepieciešamību *būt pašam*, lai izpildītos nosacījums *būt brīvam*. Proti, tiek likts akcents uz individualitāti, uz savu patieso ES, kas, savukārt, slēpjas cilvēka garā.

No šejienes, uzsverot to, ka tieši personība ietekmē iekšējo brīvību, uzsverot autonomiju, relatīvu neatkarību no apstākļiem, patstāvību spriedumos un rīcības izvēlē, uzsverot vienreizību un nesamaināmību ar citiem, no šejienes tad arī jēdziens – garīgā brīvība. Tā ir neatkarība gan no neapjēgtiem ārējiem viedokļiem un stereotipiem, gan no iekšējiem stereotipiem un psiholoģiskajām barjerām.

Sasniedzot šo iekšējās brīvības pakāpi mēs spējam sevi uzlūkot no malas, izvērtējot gan savu rīcību, gan savas iekšējās pasaules norises.

Garīgā brīvība nav saprotama kā *status quo*, kas iestājas pēc kaut kādu nosacījumu izpildīšanās. Tāpēc nevar vienreiz un uz visiem laikiem atrast tādus konkrētus kritērijus, pēc kuriem varētu viennozīmīgi un absolūti noteikt, vai cilvēks ir garīgi brīvs vai – nav. Etimoloģiski runājot, ar

361.lpp.

³⁰ A.Špona, Pedagoģiskā prakse - studijas - zinātne // Skolotājs #5. 1997. 5.lpp.

³¹ M.Štāls, Audzināšana ģimenē un skolā. Rīga, 1929. 142.,147.lpp.

³² J.A.Students, Vispārīgā pedagoģija. Rīga, 1935. 579.lpp.

L.Ausejs, Ceļi uz laimi. Dzīves māksla. Rīga, 1936.

³³ S.Hessens, Pedagoģikas pamati. Rīga, 1929. 71.-76.lpp.

empīriskām metodēm var izšķirt tikai to, vai cilvēks ir vairāk garīgi brīvs vai mazāk garīgi brīvs.

Cilvēka garīgā brīvība ir visciešākajā saistībā ar attieksmes veidošanu pret apkārtējo pasauli, ko pavada ne tikai prāts un vērtējums, bet arī jūtas un griba. Nav iespējams tiešā veidā no ārienes sekmēt cilvēka garīgās brīvības veidošanos, ja cilvēks pats to negrib. Var tikai stimulēt un rosināt faktorus, kas nosaka garīgās brīvības veidošanos.

Garīgo brīvību stimulējošās attieksmes veidošanās nevar pastāvēt līdzās ar pakļaušanos neapjēgtiem ārējiem viedokļiem, apstākļiem vai aklām dziņām. Filofofi atgādina, ka "cilvēka brīvība un gara spēks ir attieksmes veidošanā pret pasauli. Pat, ja ārējie apstākļi ir nelabvēlīgi, cilvēks var ieņemt noteiktu attieksmi pret tiem, tādējādi paužot savu gribasspēku un brīvību"³⁴.

Garīgā brīvība ir izvēles lieta, gluži kā – sekošana savai sirdsapziņai (savam visdziļākajam, patiesajam ES). Pie tam ir tikai divas alternatīvas: sekot vai nesekot sirdsapziņas balsij. Tas tādēļ, ka sirdsapziņai kaut ko diktēt priekšā nav iespējams – to var tikai uz klausīt.

Konkretizējot izteikto domu, jāatzīmē, ka eksistē vairākas atšķirīgas sirdsapziņas interpretācijas. Sociālistiskajā sabiedrībā tika pasludināts, ka sirdsapziņas prasības nozīmē kalpošanu citu cilvēku interesēm un kolektīvam.³⁵ Cita interpretācija liecina, ka sirdsapziņa ir saprotama kā cilvēka sociālā vajadzība sekot normām, kas ir vēsturiski izveidojušās sabiedrībā, kurai cilvēks pieder.³⁶ Psiholoģijā šo domu atbalsta Zigmunds Freids, kurš apgalvo, ka sirdsapziņas funkcijas pilda morālo cenzūru nesošais SUPEREGO.³⁷ Tomēr šādā interpretācijā, manuprāt, ir runa drīzāk par pienākuma izjūtu nekā par sirdsapziņu. Pienākums ir sociāls. Bez tam pienākumi var būt vairāki un pat savā starpā pretrunīgi. Sirdsapziņa turpretī ir tikai viena. Tās balss var būt klusa, prāts var atrast subjektam neskaitāmi daudzus rīcības attaisnojumus, tomēr sirdsapziņas daba no tā nemainās. Bez tam sirdsapziņa var izrādīties nesavietojama ne ar paklausīšanu ārējām autoritātēm, ne ar prasībām, kādas cilvēkam izvērza sabiedrība.

Ir zināmi mēģinājumi definēt sirdsapziņu gan zinātniski, balstoties uz cilvēka dabas procesiem, gan teoloģiski. Pirmajā gadījumā var minēt šādu definīciju: "Sirdsapziņa ir cilvēka spēja emocionāli reaģēt uz savas prognozējamās vai notikušās rīcības sekām tādā mērā, kādā tā skar divu sekojošo

³⁴ M. Kūle, R. Kūlis. *Filosofija*. Rīga, 1996. 500.lpp.

³⁵ I. Kous (red.). *Ētikas vārduca*. Rīga, 1987.

³⁶ Л.Фейербах, *Избранные философские произведения*, т.1. Москва, 1955. 630.lpp.

³⁷ Э.Фрейд, *Введение в психоанализ*. Москва, 1989. 439.lpp.

vajadzību apmierināšanu: vajadzību iepazīt objektīvo īstenību (patiesību) un altruistisko vajadzību, lai citam(-iem) būtu labi"³⁸. Otrajā gadījumā sirdsapziņu mēdz definēt kā Dieva balsi cilvēkā.³⁹

Protams, nevar noliegt nozīmīgumu, piemītošu bezgalīgajam, mūžīgajam, patiesībai un ticībai pēc tās, kā arī spējām uz emocionālu rezonansi, atbildot uz citas būtnes emocionālo stāvokli, kas paver ceļu uz vienotības apziņu ar visu pasauli (cilvēci, dzīvniekiem, dabu utt.). Tomēr, ja mēs atzīstam, ka sirdsapziņai ir sava iekšējā vērtība, tad jebkurš mēģinājums rast pabeigtu, noslēgtu definīciju, t.i., rast izsmeļošu skaidrojumu, no kurienes tā nāk un kas tā pēc savas būtības ir, pretendē uz pārlietu kategorismu. Kā pamatoti ir atzīmējis filozofs A.A.Guseinovs (A.A.Гусейнов), sirdsapziņa ir uztverama kā personiskās autonomijas apgabals, savukārt, sirdsapziņas pakļaušana objektīvizēšanai, reducēšanai uz konkrētām formulām un shēmām nozīmē iedarbošanos uz personības motīviem un manipulēšanu ar to.⁴⁰

Aptuveni desmit gadu vecumā bērnos, pavisam nemanot, notiek pārmaiņas, kad kādu dienu atnāk atskārsme par savu atšķirību no citiem, par kādu daļu sevī, ko nekādi nevarētu sapludināt ar mammu, brāli vai vēl jebkādu citu klātesošo: sākas savas individualitātes, savas iekšējās pasaules apzināšanās.

Atsaucoties uz Ērika Fromma atziņām⁴¹, šajā laikā cilvēkā vienlaicīgi sākas divi procesi:

- 1) personības paātrināta attīstīšanās,
- 2) vientulības izjūtas pastiprināšanās.

Pie tam otrais process norisinās ātrāk nekā pirmais. Tādā veidā indivīdu arvien vairāk pārņem vientulības izjūta.

Vientulības izjūtai ir ciešs sakars ar cilvēka garīgo dzīvi. K.Raudive apgalvo, ka "tas ir gars, kas cilvēkam piešķir viņa vienreizību un liek apzināties to pasauli, kurā tikai viņam vienam lemts dzīvot"⁴². Tas tomēr nenozīmē, ka garīgam cilvēkam ir neizbēgami jākļūst vientuļam. Vientulība dotajā kontekstā nav pretstats patiesai saskarsmei, bet gan saskarsmes vēlme. Drīzāk tās pretstats ir vienatne, proti, kad cilvēks ir viens, bet neizjūt kopības (saiknes ar citiem) trūkumu. Šo domu apliecina arī psiholoģiski pētījumi, kas

³⁸ П.В.Свионов, Аватомия совести // Человек #5, 1990. 7.лpp.

³⁹ С.П.Ворошлов, Опыт отлыгающего ума // Человек #4, 1994. 24.лpp.

⁴⁰ А.А.Гусейнов, О совести // Человек #4, 1995. 108.лpp.

⁴¹ Э.Фромм, Бегство от свободы. Москва, 1990. 32.-36.лpp.

⁴² K.Raudive, Dzīves kultūrai. Rīga.1940. 238.лpp.

norāda, ka vientuļāki jūtas jaunieši, taču sevi par tādiem daudz retāk uzskata gados vecāki šķirtie ļaudis un atraitņi.⁴³

Atšķirībā no vientuļības, vienatnes periodi personības attīstībā ir absolūti nepieciešami. Kā atzīmē psiholoģe Rita Bebre, "bez nepieciešamās vienatnes bērns sastopas ar vientuļību, kas izraisa psihisku diskomfortu, kurš reizēm neaizmirstas visu mūžu"⁴⁴. Vienatnē tiekoties pašam ar sevi, tiek atjaunināta stagnatīvā pasaule, ir lielākas iespējas izrauties no standartizētajiem uzvedības noteikumiem un skaidrāk ir dzirdama savas sirdsapziņas balss. Izsakoties G.V.F.Hēgeļa vārdiem, "sirdsapziņa ir visdziļākā iekšējā vienpatība, kurā ir pazudis viss ārējais, jebkuri ierobežojumi: tā ir vienatne sevī pašā"⁴⁵.

Kaut arī šī vienpatības apzināšanās būtībā ir otrreizējā piedzimšana, bez kuras cilvēka iekšējā tapšana vispār nav iespējama, tā tomēr arī biedē. Tā nesaudzīgi pierāda ne tikai to, kas mēs esam, bet arī to, kas mēs neesam. Apzinoties vecuma, slimību un nāves neizbēgamību, nākas izjust savu nenozīmīgumu, salīdzinot ar visu apkārtējo pasauli...

Ir iespējami divi ceļi, kā reaģēt uz šīm biedējošām izjūtām. Pirmais ceļš ir spontāni kontakti ar dabu un līdzcilvēkiem, kas nenomāc individualitāti. Tas paredz vientuļības baiļu pārvarēšanu, apzinoties, ka bailes no vientuļības ir bailes no saskarsmes.

Taču ikdienā vairāk sastopamies ar tendenci iet otru ceļu. Tas ir pakļaušanās, automātiskās konformitātes ceļš, kad tiek pārņemti (ne obligāti – apzināti) vispārpieņemtie uzvedības šabloni, kad indivīds kļūst tāds pats kā citi, resp., tāds, kādu citi vēlas viņu redzēt. Tādā veidā tas atbrīvojas no savas nomācošās pamestības un bezspēka izjūtas.

Zināma līdzība ar dzīvnieku pasauli: dzīvnieki, kas krāsu salikuma ziņā saskan ar apkārtējo vidi, gūst tādā veidā drošību.

Cilvēku populācijas gadījumā tie, protams, nav runa tikai par savu apģērbu pieskaņošanu jaunākās modes krāsu salikumiem, bet galvenokārt par oriģinalitātes pazaudēšanu domās un jūtās. Var gadīties, ka mums liekas: "mēs domājam", "mēs jūtam", bet patiesībā tās domas un jūtas ir uztieptas. Cilvēkam šķiet, ka viņš(-a) zin, ko viņš(-a) pats(-i) grib, taču faktiski viņš(-a) grib to, ko ir pieņemts gribēt pēc vispārpieņemtajiem šabloniem. Ja bērnam vaicā, vai viņš grib katru dienu iet uz skolu un seko atbilde: "jā, gribu!" – pēc tā vēl nevaram spriest, vai tā ir patiesa vai nepatiesa atbilde. Ē.Fromms to

⁴³ A.Karpova, Vientuļība // Skola un Ģimene #7, 1990. 14.lpp.

⁴⁴ R.Bebre, Mākslinieka personība, tās attīstība, Rīga, 1987. 36.lpp.

⁴⁵ Г.Гегель, Сочинения, т. VII, Москва, 1960.

komentē šādi: "Bērnš jūt, ka no viņa tiek gaidīts, lai viņš vēlētos katru dienu apmeklēt skolu. Izrādās, ar to pietiek, lai neļautu viņam apjaust, ka viņš to dara tikai pienākuma dēļ"⁴⁶.

Turpinot viņš konstatē: "Mūsdienās cilvēks ir kļuvis brīvs no ārējām ķēdēm, bet nevar brīvi rīkoties, jo tas nezina, ko vēlas, ko domā un ko jūt"⁴⁷. Dzīve nevar nozīmēt spontānu, brīvu darbošanās, ja cilvēks ir automatizēts, ja tas ir cilvēks-robots, bez savas iekšējās brīvības, kaut arī tas beidzot dzīvo demokrātiskā valstī. Līdz ar piemērošanos apkārtējiem cilvēks ir guvis zināmu drošību, kopības izjūtu un šķietamu pārlicību, toties samaksājot par to ar savu spontanitāti, individualitāti un brīvību.

Globālā mērogā to pašu varētu attiecināt arī uz visu cilvēci kopumā, kas veidojot savu pasauli ir radījusi kungu, kam atdot savu neatkarību. Runa ir par atkarību no ekonomiskajām krīzēm, no bezdarba, kariem, ekoloģiskām katastrofām...

Tātad, brīvība ir iespēja rīkoties saskaņā ar saviem priekšstatiem un savām vēlmēm. Tradicionāli ar to ne vienmēr tiek saprasta tiekšanās būt par to, kas mēs esam.

Garīgā brīvība ir personības neatkarība no ārēji uzspiestiem viedokļiem un stereotipiem, kā arī no iekšējiem stereotipiem un psiholoģiskajām barjerām, patstāvība spriedumos un rīcībā, kas akceptē jau izdarīto izvēli – sekot savai sirdsapziņai.

⁴⁶ Э.Фромм, Бегство от свободы. Москва, 1990... 169. lpp.

⁴⁷ turpat, 213. lpp.

1.2. GARĪGĀ BRĪVĪBA KĀ SOCIĀLI PSIHOLOĢISKA PROBLĒMA

Cilvēkam nav mokošāku rūpju par tām, kā atrast kādu, kam pēc iespējas ātrāk nodot to brīvības devu, ar kuru šī nelaimīga būtne ir piedzimusi.

(Fjodors Dostojevskis)

Pūļa cilvēks

Kas mūsu laikmetā visvairāk apdraud cilvēka neatkarību, viņa garīgo brīvību? Spāņu filosofs Hosē Ortega i Gasets domā, ka šo dārgumu visvairāk apdraud vienādība, kas valda rietumu zemēs: "cilvēks-masa, kas neizturamā vien-muļībā ir iznīcinājis sevī pats savu stāstu, kam vairs nav personīgu alku un personīgu tiesību"¹

Pūļa cilvēks pēc spāņu filosofa nostādnēm ir tas, kas no sevis neko sevišķu neprasa, kas, nepiepūloties sevi pilnveidot, plūst līdzī parastības straumei un lokās līdzī visiem ikdienas vējiem. Būtiski, ka H.Ortega i Gasets cilvēka piederību masām jeb pūlim nesaista ar piederību kādai sociālai šķirai vai politiskajam spēkam. Piederību pūļa cilvēkiem nosaka *tikai* tādi filozofiski psiholoģiski raksturojumi kā garīgā aprobežotība un nespēja eksistēt kā brīvai personībai.

No psiholoģiskā viedokļa pūļa cilvēku raksturo orientācija uz īpašošanu un piederību, kā arī nosliece uz manipulāciju – tādā veidā, kā to apskata Ē.Fromms un E.Šostroms.² Var teikt, ka pūļa cilvēkam atbilst vai nu sado-mazohistiskais vai konformistiskais raksturs.³

Jau vēsturiski pūļa cilvēks nevienā laikmetā nav bijis skaidrībā par sevi un viņa vienīgās rūpes ir bijušas eksistences rūpes. Bet 20. gadsimta sākumā vairāki zinātnieki, tādi kā H.Ortega i Gasets un K.Jaspers konstatē pūļa

¹ H.Ortega i Gasets. Mīlestība un gudrība. Rīga, 1995. 15.lpp.

² Э.Фромм. Иметь или быть. Москва, 1990.; Э.Фромм, Анатомия человеческой деструктивности. Москва, 1994.; Э.Шостром, Автн-Карнеги. Москва, 1994.

³ Э.Фромм. Бегство от свободы. Москва, 1990.

cilvēka nākšanu pie absolūtās sociālās varas.⁴ Savukārt pūļa psiholoģijas pamatlicējs Gustavs Le Bons (*G.Le Bon*) secina, ka šī laika posma galvenā iezīme ir "indivīdu apzinātās darbības nomainīšanās ar pūļa neapzināto darbību"⁵. Iedziļinoties cilvēku eksistenciālajā stāvoklī, var saprast, ka arī masu slepkavības un citas bezjēdzības Pirmā pasaules kara un boļševistiskās revolūcijas laikā, kā arī fašisma uzplaukums 20.gs. vidū ir lielā mērā likumsakarīgas sekas valdošajai masu kultūrai atbilstošajos reģionos.

Masu kultūras, populistisko mērķu un lozungu pārlietā dominēšana, diemžēl, attiecas arī uz mūsdienu Latvijas sabiedrību.

Garīgā brīvība veidojas visciešākajā saistībā ar savas attieksmes veidošanu pret apkārtējo pasauli. Bet pūļa cilvēks ne tikai nespēj būt radošs un oriģināls savās domās un jūtās; sakūstot kopā ar pūli, tas izvairās no atbildības par savu esību un līdz ar to arī no atbildības par apkārt notiekošo.

Tas izpaužas atsvešinātā attieksmē gan pret globālām ekoloģiskām problēmām, gan pret stagnatīvajām metodēm un nelabvēlīgajiem apstākļiem darba vietā, gan arī pret personiskās dvēseles kustībām.

Lai savā attieksmes veidošanā izvairītos no pakļaušanās ārējiem apstākļiem un stereotipiem, cilvēkam ir nepieciešama spēja *būt aktīvam un patstāvīgi un kritiski domāt*. Šīs īpašības kā nepieciešamus un pietiekamus cilvēka brīvību veicinošus faktorus, pievienojot tiem vēl arī ticību dzīvei, min Ē.Fromms.⁶

Ar aktivitāti šeit nekādā gadījumā nav domāta sociāli atzīta, mērķtiecīga uzvedība, kas dod redzamu rezultātu – kā tā ikdienā visai bieži tiek interpretēta. Tādā šī vārda nozīmē vergi arī ir aktīvi! Pretstatā vienkāršai aizņemtībai vai nodarbinātībai šeit ar aktivitāti ir domāta produktīva, apzināta savu cilvēcisko potenču realizēšana, t.i., *iekšēja aktivitāte*. Lietojot Ē.Fromma terminoloģiju, tā sasaucās ar *produktīvo aktivitāti*, jeb viņa agrākos darbos – *spontāno aktivitāti*. Šī aktivitāte kā specifiska kreativitāte ir neatņemama un universāla pašaktualizējošās personības kvalitāte A.Maslova personības teorijā.⁷ Tā attiecas nevis uz redzamu rezultātu, bet uz kvalitāti. Citiem vārdiem, būt aktīvam nozīmē būt orientētam nevis uz rezultātu, bet uz

⁴ H.Ortega i Gasetis. Masu sacelšanās (La rebelio'n de las masas) // Kentaurs #3.1992. 55.lpp.; К.Ясперс. Смысл и назначение истории. Москва, 1991. 313.-314.lpp.

⁵ Г.Ле Бон. Психология народов и масс. СПб., 1995. 145.lpp.

⁶ Э.Фромм. Иметь или быть. Москва, 1990. 86.lpp.

⁷ А.Н.Маслов. Motivation and personality. NY.: Harper & Row, 1970. 170.-171.lpp.

procesu, liekot uzsvaru uz nepārtrauktu iekšēju kustību un dziļu sevis apzināšanos. Šāda aktivitāte var būt ne tikai kreatīvs radīšanas process, bet arī, piemēram, jūras redzēšana (un nevis tikai skatīšanās uz to), vai kāda gatava mākslas darba uztveršana un dziļa iekšēja pārdzīvošana, kad būtībā nekas jauns radīts netiek.

Kas attiecas uz kritisko domāšanu, tad jau agrā bērnībā, kad vecāki ar visiem iespējamajiem līdzekļiem cenšas nepieļaut kritisko attieksmju izpaušanos, tās aizsākumi tiek bremsēti. Šādas sabiedriski atzītas vecāku rīcības epigrāfs ir: "Pieklājīgi un kārtīgi uzvesties ir svarīgāk nekā būt patiesam". Tas ir fakts, ko sniedz novērojumi.

Būtiski atzīmēt, ka kritiskā domāšana kā pozitīva kvalitāte izslēdz nepamatotas un neobjektīvas sevis, citu cilvēku vai apstākļu kritizēšanas (nomelnošanas) iespēju. Kritiskā domāšana paredz kritisku attieksmi arī pret pašmērķīgu kritizēšanu jeb vainīgā meklēšanu. Bieži vien šādas apstākļu, citu cilvēku vai sevis neproduktīvās kritizēšanas motīvi un nereti – arī pati kritizēšana netiek apzināti. Tas norāda uz kritiskās domāšanas ciešo saistību ar dziļas sevis apzināšanās, resp., iekšējās aktivitātes nepieciešamību.

Pūļa cilvēks, kam nepiemīt pastāvīgas iekšējas aktivitātes spēja un kritiskā domāšana, ir viegli manipulējams un ir izdevīgs politiķiem, darījuma cilvēkiem un karavadoņiem, kas tiecas pēc varas.

Dažādās pūļa formas un tā mijattiecības ar vadoni ir izanalizējis mūsdienu psihologs S.Moskovičs (*Serge Moscovici*), kurš cita starpā atzīmē pūļa transformāciju par publiku, t.i., par telpā un laikā izkliedētu pūli, kas ir iespējams pateicoties masu komunikācijas līdzekļiem.⁸ Paliekot katrs savās mājās, avīžu lasītāji(-as), radioklausītāji(-as), televīzijas skatītāji(-as) utt. veido specifisku cilvēku kopību kā īpašu pūļa paveidu.

Vidē, kurā dominē pūļa griba, ar individuā vērē atlikušās kritiskās domāšanas iznīcināšanu nodarbojas ievērojama sabiedriskās kultūras daļa. Šo funkciju veic, piem., masu informācijas līdzekļi. No TV, radio un laikrakstiem milzīgos ātrumos nāk milzīga informācijas plūsma: pēc informācijas par pilsētu bombardēšanu Bosnijā-Hercogovinā uzreiz seko veļas pulvera reklāma; reportāžai par jaunākajiem kara kuģiem seko modes izstādes; populāru televīzijas banālie izteikumi un ēdienu receptes mijas ar lieliem notikumiem kultūrā un zinātnē. Rezultātā tiek likvidēta pasaules uztveršana kopumā. Nespēja apstrādāt un sašķirot šo informācijas lavīnu rada racionālās šaubas, proti, tādu kā vienaldzību – it kā uz mums tas neattiektos.

⁸ С.Московичи. Век голш. Москва, 1996. 15.лрр.

Sabiedrībā kurā valda pūļa cilvēks, tādi indivīdi, kas atšķiras no pārējiem ar izpratni un tiecību saglabāt oriģinalitāti savās domās un jūtās, tiek atstumti un noniecināti. "Veiksmīgie" šādā sabiedrībā, K.Jaspersa vārdiem, "kā likums izceļas ar tādām īpašībām, kas nav samierināmas ar to, lai cilvēks paliktu viņš pats. Tāpēc viņi ar nekļūdīgu maņu konstatē tādus cilvēkus un jebkuriem līdzekļiem mēģina tos izstumt no savas darbības sfēras: viņi sauc tos par augstprātīgiem dīvainiem, pārāk vienpusīgiem un nepieņemamiem kopējā darbībā; to darbība tiek vērtēta nepatiesā absolūtā mērogā; tie izsauc aizdomas, to uzvedība tiek uztverta kā provocējoša, kas, pārkāpjot vispārpieņemtās robežas, apdraud mieru sabiedrībā. Tā kā augstu stāvokli sasniedz tikai tāds, kas ir upurējis savu būtību, tad tas negrib pieļaut, ka kāds cits to saglabātu"⁹.

Kritiskās domāšanas iztrūkums novērojams arī šādā fenomenā: pūļa cilvēkam ir raksturīga citu pūļa cilvēku mietpilsonības dzelīga kritizēšana un tai pašā laikā nespēja būt vaļsirdīgam pašam pret sevi. Jo, kaut arī šādi X-generācijas pārstāvji labprāt pavada savu laiku pulcējoties vienkopus (nereti veidojot drūzmu), tie dzīvo atdalīti – katrs par sevi. Gluži kā unificējušies Pēri Ginti, kas formulu "esi pats!" aizvietojuši ar "dzīvo pats sev!" "esi mierā ar sevi!"¹⁰.

Pūļa cilvēks negrib būt brīvs, bet viņš tāds grib skaitīties!

Nespēju kritiski domāt un bezierunu pielāgošanos apkārtējai videi, protams, nosaka ne tikai sabiedriskās kultūras vara, bet arī katra indivīda spēja un vēlēšanās apzināties šīs parādības. Izprast konformās pielāgošanās procesu, noskaidrot kāpēc un kā tas notiek, manuprāt, veiksmīgi palīdz psihoanalīze.

Psiholoģiskie aizsargmehānismi.

Viens no veidiem, kas ļauj atklāt konformās pielāgošanās procesa īpatnības, ir saistīts ar psiholoģisko aizsargmehānismu darbību. Pirmā tos aprakstījusi Anna Freida 1936. gadā, t.i., trīs gadus pēc sava tēva grāmatu sadedzināšanas.

⁹ К. Ясперс, Смысл и назначение истории. Москва, 1991. 312. lpp.

¹⁰ Sal.: H. Ibsens, Pērs Gints, Rīga, 1979.

Kā pirmais noteikti jāmin psiholoģiskais aizsargmehānisms, kuru var apzīmēt kā *identifikāciju*¹¹ un, kam ir būtiska loma jau agrā bērnībā. Pie *identifikācijas* noved cilvēkiem tik iemīļotā nevarība pretoties autoritātes prasībām un bailes varas priekšā, kā arī bailes no soda par SUPEREGO ietverto normu neizpildīšanu. *Identifikācijas* būtība ir izvairīšanās no draudiem, pašam pārvēršoties par draudētāju, introjicējot tā tēlu savā psihē. Frustrācija *identifikācijas* procesā netiek vis apstrādāta un iznīcināta, bet gan nodota tālāk. *Identifikācijas* procesa princips saistībā ar agresiju ir šāds: "Ko man kāds nodara pāri, es nodaru citam desmitkārtīgi" Šis princips izskaidro, piem., to, kāpēc padotais pret savu apakšpadoto izturas agresīvāk, nekā pret viņu izturas priekšnieks.

Identifikācija ievērojami sašaurina izvēles iespējas, ievirza cilvēka darbību noteiktā šablonā.

Ne mazāk ietekmīgs ir aizsargmehānisms, ko dēvē par *izstumšanu*. *Izstumšana* parādās vienmēr tad, kad jāskatās acīs nepatīkamai vai biedējošai patiesībai. *Izstumšanas* procesā motīvs, kas atklātā, apzinātā skatījumā ir saistīts ar baiļu vai vainas izjūtām un nesaskan ar EGO mērķiem, tiek izstumts no apziņas uz bezapziņu (*das Unbewusste*).

Pārsvarā šeit ir runa par EGO cīņu ar ID, kad cilvēks kādu iekšējo impulsu (dusmas, vēlmes, bailes, utml.) nevēlas atzīt par savu. Šo parādību ilustrē tādi cilvēku izteicieni, kā: "TAS mani traucē" "Šī uzmācīgā doma – TĀ ir stiprāka par mani" "Šīs bailes – TĀS mani nomāc" Citiem vārdiem sakot, *izstumšana* ir saistīta ar savas totālās pieredzes noliegšanu.

Varam secināt, ka šajā gadījumā cilvēka garīgās brīvības diapazons sašaurinās, tiek aizmesta un noliegta nepatīkamā pieredze.

Pārējos psiholoģiskos aizsargmehānismus lielākajā daļā gadījumu var interpretēt kā *izstumšanas* sekas.

Aizsargmehānismu, kas rada un stimulē izlikšanos, kas pēc būtības ir meli, dēvē par *reakcijas veidošanu* (jeb jūtu un emociju dozēšanu). Līdzīgi kā *izstumšana*, arī *reakcijas veidošana* ir aizsardzība pret nepatīkamu vai

¹¹ Ši, kā arī turpmāk minēto aizsargmehānismu eksistences pamatojumi atrodami šādos darbos:

Anna Freud, *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. München, 1973. W.Böhm, *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart, 1994.; F.Dorsch, *Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Verlag Hans Huber, 1991. P.Lauster, *Lebenskunst*. Düsseldorf, Wien, NY.: ECON Verlag, 1991.

biedējošu patiesību. Pie tās parasti noved bailes no ID impulsiem stingrā SUPEREGO priekšā, kas neļauj izpaust patiesās jūtas un domas.

Ja skolas direktors vai tā vietnieks bieži nepamatoti apvaino kādu skolotāju, kurā, dabiski, līdz ar to rodas agresija un dusmu izjūtas, bet šī skolotāja SUPEREGO morāle saka: "Labi cilvēki nedusmojas", radušās jūtas tiek nomainītas, piem., ar draudzības jūtām. Līdz ar to šis skolotājs regulāri izrāda uzspēlētas draudzības jūtas, resp., mākslīgi *veido* savu *reakciju*.

Cits *reakcijas veidošanas* piemērs ir, kad cilvēkam radušās mīlestības jūtas pret kādu personu, bet nepārvaramās bailes atzīties viņam(-ai) tā vietā liek izrādīt pret iemīloto personu skarbumu un pat naidu. Tas raksturīgs arī zēnu attieksmēm pret meitenēm pusaudža gados.

Reakcijas veidošana nereti kalpo par pamatu faktu sagrozišanai zinātniskos darbos un daudzās ietekmīgās ideoloģijās. Īpašu uzmanību šeit izraisa fakts, ka cilvēks samelo ne tikai citiem, bet arī pats sev! Dzīvnieku pasaulē arī ir novērojama melošana (piem., kad čūska izliekas par lēnu, nevarīgu un aizmīgušu radījumu, lai pievilinātu tuvāk savu upuri), taču tā nekad nav vērsta pret sevi. Amerikāņu zoologs un psihologs Roberts Andrejs (*Robert Andrey*) šai sakarā raksta: "Tas, ka mēs melojam viens otram, ir dabiski, bet tas, ka mēs ar panākumiem melojam arī sev – tas ir dabas brīnums. Un tas, ka arī trīs cilvēka izpratnei pamatā esošas zinātnes – psiholoģija, antropoloģija un socioloģija – veiksmīgi melo pašas sev un viena otrai, apmelo savus audzēkņus un atklātību, tas ir vienreizējs zinātņu laikmeta brīnums".¹²

Aizsargmehānisms *skotomizācija*, izpaužas kā *izvairīšanās* no tā, kas modina nevēlēšanos piedalīties un nes frustrācijas briesmas, tādā veidā distancējoties no realitātes.

Parasti *skotomizācija* notiek, pieņemot pasīvā novērotāja lomu.

A.Freida un P.Lausters norāda, ka liela loma šī aizsargmehānisma izveidošanā ir autoritatīvās audzināšanas metodēm skolās, kad absolūti netiek ņemts vērā, vai katrs konkrētais skolēns ir nobriedis aptvert doto mācību vielu, vai – nē¹³. Skolēns izvairās no darbošanās, lai nepiedzīvotu frustrāciju, un tā kā tas tiek uzskatīts par slinkumu, skolēns tiek ietekmēts ar sodiem un autoritāru stingrību, tādā veidā tikai vēl vairāk pastiprinot *izvairīšanos*.

¹² R.Andrey. Der Gesellschaftsvertrag. München 1974. 18.lpp.

¹³ A.Freud. turpat. 44.lpp.; P.Lauster. Lassen sie sich nichts gefallen. Hamburg. 1983. 50.lpp.

Dogmatiski domājošs cilvēks izvairās no jaunas informācijas aiz bailēm zaudēt savu pārliecību. Skolēnam šī ievirze uz dogmatisko domāšanu tikai sāk veidoties, galvenokārt psiholoģisko barjeru formā, kas ir viens no lielākajiem iekšējās brīvības ienaidniekiem.

Skotomizācija var izpausties ne tikai kā pasīvā novērotāja lomas pieņemšana, bet arī kā bēgšana uz citu sfēru. Piemēram, kad līdz ar bailēm no neveiksmes tiek kavēta pusaudža izaugsme intelektuālajā sfērā, viņš(-a) ziedo pilnībā visu savu laiku sportam vai vaļaspriekam.

Cilvēki ļoti labprāt mēdz slēpt ne tikai savas patiesās domas un emocijas kā, piem., *reakcijas veidošanā*, bet arī savas izturēšanās patiesos cēloņus. Tādā gadījumā tiek izmantots *racionalizācijas* mehānisms. *Racionalizācija* ir savas uzvedības pamatošana (attaisnošana) ar "saprātīgiem" iemesliem, kuri aizklāj patieso cēloni. To cilvēki visbiežāk izmanto, lai attaisnotu savas nosodāmās rīcības un negatīvās īpašības. Šie saprātīgie, bet ne patiesie iemesli tiek izvirzīti priekšplānā, tiklīdz tos leģitimē personiskais SUPEREGO. *Racionalizāciju* ļoti trāpīgi attēlo teiciens: "Tās vīnogas, kas aug krūma augšgalā un nav aizsniedzamas, lapsa sauc par skābām".

Tā uzņēmējs, kas nodarbojas ar alkatīgu izrakteņu izsmelšanu, vai ar augsnes toksizēšanu lielākas un ātrākas peļņas iegūšanai, racionalizē savu rīcību ar to, ka viņš rūpējas par jaunām darba vietām un valsts ekonomikas augšupeju.

Egoismu un tieksmi pēc personiskā komforta racionalizē sauklis: "Es jums ne ar ko nevaru palīdzēt, katram pašam jācīnās par sevi! Tās taču ir jūsu problēmas!"

Kā arguments *racionalizācijai* var kalpot arī "nepieciešamība" *izturēties atbilstoši sociālajai lomai*. Piemēram, "Man kā skolotājam ir jā rūpējas par to, lai skolā valdītu kārtība un disciplīna, tāpēc man ir jāprasa no skolēniem klausīšana uz vārda!"

Profesiju, dzimuma vai citas statusa lomas klišeja dod drošību un noteiktību. Savukārt, tas, kurš atsakās no savas lomas stereotipiem un mēģina ignorēt citu pieņemtās lomas, sastopas ar spēles nodevēja grūtībām.

Šī skrupulozā turēšanās lomas ietvaros sekmē stereotipiskās izturēšanās modeļa veidošanos, kas būtiski traucē garīgās brīvības izpausmēm.

Substitūcija (*kompensācija*; lat.: *substituere* - likt kā vietā) būtībā ir oriģinālo mērķu aizvietošana ar drošākiem, vai nepatīkamo jūtu, arī dabisko dziņu kompensācija ar vispārpieņemtām tendencēm.

Saistībā ar agresiju *Substitūcija* var izpausties divējādi. Gadījumā, kad frustrācijas faktors (direktors, policija, birokrātijas aparāts utml.) tiek *aizvietots ar sevi* pašu, radusies dabiskā agresija kā reakcija uz pāridarījumu tiek nobīdīta uz sava organisma iekšējo pasauli, resp., uz savu veģetatīvo nervu sistēmu. Šo gadījumu sauc par *autoagresiju*. Tā tiks apskatīta atsevišķi kā nākošais psiholoģiskais aizsargmehānisms. Otrs gadījums, kad frustrācijas faktors tiek *aizvietots ar citiem* uz doto situāciju patiesībā neattiecināmiem objektiem (uz laulāto draugu, bērniem, dzīvniekiem u.c.), ir it kā veselīgāks sev, taču parasti ir sociāli traumējošs. Citi līdz ar to ir spiesti novadīt negatīvos impulsus uz sevi vai identificēties un atrast nākošo grēkāzi.

Substitūcija ir, piemēram, tieksme pēc varas pār līdzcilvēkiem vai dzīvniekiem, jo tā ir savas mazvērtības izjūtas, iekšējā tukšuma un nespēka kompensācija.

Arī piedzīvojumu filmu, seriālu un romānu industrijas milzīgos panākumus var izskaidrot ar *substitūciju*. Šāda veida māksla, tāpat kā pusaudža gados raksturīgā aizraušanās ar pārejošām modes vērtībām, piem., mūzikā, sašaurina indivīda interešu loku, un arī garīgās brīvības izvēle sašaurinās.

Autoagresijas (konversijas) tāpat kā *identifikācijas* cēlonis ir bailes no ārējās varas un iekšējā SUPEREGO. Šajā gadījumā frustrāciju izraisītāji var būt ļoti dažādi: kustību trūkums, rutīna, seksuālo vajadzību apspiešana (te domāta tieši apspiešana un nevis transformācija, ko veic jogi, mūki vai garīdznieki, pieņemot celibātu), individuālās attīstības ierobežojumi (prasība pielāgoties), niecīgās iespējas pašvērtības celšanai, iecietības prasība pakārtotā darbībā, intrigas, rivalitāte utt. “Uz augšu” izlādēt agresiju parasti liedz bailes no soda, “uz leju” – vainas izjūta, sirdsapziņa. Rezultātā radusies agresija tiek vērsta uz sevi.

Indivīds var pakļauties *reakcijas veidošanai* un spēlēt ar ārējo pasauli komēdiju: it kā viss būtu kārtībā, taču ķermenis, tā orgāni un nervu sistēma sevi piemānīt neļauj. Simptomi kā *autoagresijas* sekas neliek uz sevi ilgi gaidīt. Tie ir gan *somatiskie simptomi*: aukstas pēdas vai rokas, dūrējs sirdī, galvassāpes, muskuļu krampji, pirkstu trīcēšana, sviedru lēkmes, paaugstināts vai pazemināts asinsspiediens, gastrīts, vēzis u.c., gan *psihiskie simptomi*: iekšējs nemiers, sasprindzinājums, pastāvīgs nogurums, nespēja koncentrēties, mazvērtības izjūta u.c.

Simptomu cēloņu meklēšana un frustrāciju analīze parasti prasa daudz spēka un pacietības. Tāpēc ļoti populārs veids, kā atbrīvoties no psihiskā sasprindzinājuma un simptomiem ir apreibināšanās ar alkoholu vai narkotikām un “ārstēšanās” ar tabletēm. Šī parādība arī ir apskatāma kā psiholoģiskais aizsargmehānisms, ko var nosaukt par *izolāciju*, jo tā būtība ir izolēšanās no realitātes un patiesajiem frustrāciju faktoriem.

Alkohols uz laiku noņem neatrisinātu konfliktu, baiļu un vainas izjūtas varu pār psihi, ļaujot atslābināties, taču pēc apreibināšanās stāvokļa beigām vecās problēmas ir atkal atpakaļ, nesot sev līdzī vīl jaunus simptomus un pašvērtības problēmas, kas, savukārt, tikai pastiprina vēlēšanos apreibināties atkal. Tādā veidā izveidojas tāds kā apburtais loks, kurā iekļūšana notiek praktiski nemanot, jo pirmie nopietnie ar alkoholismu saistītie simptomi un pašvērtības kritumi parādās tikai pēc sešiem, septiņiem gadiem. Ne velti tautā saka, ka glāzē ir vairāk nosliukuši, nekā upē.

Tas pats attiecas arī uz psihofarmāciju, kura gan, salīdzinot ar alkoholu, ir ienākusi mūsu dzīvē ļoti nesen, taču izplatās neiedomājamā ātrumā. Rietumos jau labu laiku var dzirdēt runājam par tablešu cilvēku kā par nākotnes cilvēku ar ķīmiski regulējamu plastisko dvēseli.¹⁴

Ja psihiskie simptomi pārsvarā tiek apkaroti ar alkoholu vai tabletēm, tad somatisko simptomu gadījumā bieži tiek apmeklēts ārsts. Bet lielākā daļa ārstu mūsu sabiedrībā – kā to paredz viņu izglītība – ir viennozīmīgi fiksēti uz molekulāri ķīmiskajiem procesiem un, neiedziļinoties psihiskajos cēloņos, izraksta pacientam psihofarmaceutiskos līdzekļus (antibiotikas), jeb, labākajā gadījumā, iesaka vingrot, peldēt, nesmēķēt utml.

Zīmīgi, ka, tā kā sākumā tabletēm ir daudz acīmredzamu pozitīvu efektu, tad vēlākās grūtības pacients izskaidro ar savu vājo organismu. Lietojot tabletes, viņš(-a) tiek *izolēts(-a)* no saspilētajām ikdienas situācijām, un šīs situācijas tāpēc var netraucēti pastāvēt tālāk.

Klasisks aizsargmehānisms ir *projekcija*.

Emocionālā stāvokļa projekcijai un pieredzes projekcijai parasti nav briesmīgu seku, ja nu vienīgi – nepatīkama vilšanās. Tās izpaužas attiecīgi tā, kad, piem., bailīgais visur redz briesmas, tikko iemīlējis cilvēks “skatās caur rozā brillēm”, vai kad kriminālam elementam tiek piedēvētas negatīvas īpašības, kādu viņam īstenībā nemaz nav.

¹⁴ P.Lauster. Lassen sie der Seele Flügel wachsen. Düsseldorf, 1987. 25.lpp.

Turpretī *izstumto motīvu projekcija* ierobežo izziņas spējas un darbības brīvību, un tās iznākums var būt arī fatāls. Šāda *projekcija* ir saistīta ar baiļu un vainas izjūtām, visbiežāk – sava SUPEREGO priekšā. Biedējošais motīvs, kurš iesākumā tiek izmisīgi *izstumts* bezapziņā, nākošajā etapā tiek *projicēts* uz citu personu vai sabiedrības daļu un kritizēts tur. Tā, piemēram, personiskās seksuālās vēlmes, kas nav realizējamas vai vismaz – atklājamas SUPEREGO stingro morāles normu dēļ, tiek kritizētas partnerī, kā rezultātā var rasties ļoti nopietna greizsirdība.

Tādos aizsargmehānismos kā *racionalizācija*, *reakcijas veidošana*, *substitūcija* “problēmas rada” jūtas, kuras nepadodas manipulēšanai tikpat viegli kā šķietami loģiskais prāts. Tāpēc lielākajai daļai cilvēku ir bailes no savām (patiesajām!) jūtām. Jūtas tehniski attīstītajā civilizācijā kļūst par suspektu. Emocionalitātei tiek piekārtota vienādība ar nelīdzsvarotu uzvedību vai garīgu slimību.

Kritisko nelabvēlības jūtu izpaušanu aizliedz pieklājības normas un likumi, bet dziļu simpātiju un mīlestības jūtu izrādīšana tiek pielīdzināta naivai sentimentalitātei.

Būtībā *jūtu slēpšana* un kontrolēšana arī ir uzskatāma par psiholoģisko aizsargmehānismu, kas rada zināmu drošības izjūtu un noteiktību. Šī aizsargmehānisma karogā ir sauklis: “Intelekts ir svarīgāks nekā jūtas!”, kura dzimšana jādatē ar R.Dekarta idejām un Jaunlaiku racionālismu 17.gadsimtā, un kurš mūsdienās izplatības ziņā, šķiet, ir sasniedzis savu visaugstāko kulmināciju. Katrs cenšas nospēlēt otram aukstasinīgu un nosvērtu personu, kura nekad neuztraucas un nebaidās nenieka un kurai “nav problēmu!” Bet jūtas nepazūd, ja tās nedrīkst izrādīt. Par to liecina gan aizraušanās ar banāliem TV seriāliem, gan milzīgās naudas summas, izdotas mirušā izvadīšanai un apglabājumam, gan arī aukstas pēdas, galvassāpes un muskuļu krampji... Zīmīgi, ka mazi bērni parasti ir daudz emocionālāki un atklātāki savās jūtās un ievērojami retāk cieš no aukstām pēdām un galvassāpēm nekā picaugušie...

Visu minēto aizsargmehānismu pozitīvais devums ir tas, ka tie dod zināmu drošību. Psiholoģiskie aizsargmehānismi dod iespēju bez liekas piepūles un, nešķiežot savu dārgo laiku dziļām un rūpīgām dzīves epizožu analizēm, tikt vaļā (kaut arī uz neilgu laiku!) no mokošām, baiļu un vainas izjūtu nesošām situācijām mūsu jau tā sarežģītajā un smagajā, tomēr arī ļoti interesantajā dzīvē. Taču šiem aizsargmehānismiem ir arī negatīvais devums.

Un, proti, ar tiem mēs distancējamies no realitātes un sava dziļā ES, attālinoties no savām patiesajām domām, jūtām un gribas, iemantojam neelastīgumu savā attīstībā un attiecībā pret apkārtnotiekošo, ļaujām pastāvēt netaisnībām un pat paši tās veicinām, ciešam no psihosomatiskiem simptomiem, zaudējam savu spontanitāti un iekšējo brīvību un, visbeidzot, līdz ar esošo problēmu nobīdišanu perifērijā un to atrisināšanas atlikšanu uz vēlāku laiku tikai padziļinām šīs problēmas un radām jaunas.

Distancējot indivīdu no realitātes un sava patiesā ES, līdz ar to ierobežojot spontāno aktivitāti un kritiskās domāšanas spējas, psiholoģiskie aizsargmehānismi nodrošina cilvēka piederību pulim, kas ir pretrunā ar garīgās brīvības attīstīšanos.

Labi apdomājot, negatīvais aizsargmehānismu devums izrādās krietni lielāks par pozitīvo. Un tomēr vēlme tos apzināties un spēja atteikties no saviem aizsargmehānismiem ir reta parādība. Tāpēc būtu nozīmīgi apskatīt cēloņus, kas pamudina tos pieņemt un stingri pie tiem turēties.

Bailes

Visus psiholoģiskos aizsargmehānismus vieno tas, ka to veidošanās pamatā acīmredzami var izdalīt vienu un to pašu parādību. Un tā ir – *bailes!*

Vispirms jau tās ir EGO bailes no stingrā SUPEREGO. Savukārt, pati pirmā EGO kapitulācija vienmēr notiek ārējās autoritātes priekšā, parasti jau agrā bērnībā – vecāku autoritātes priekšā, jo varas samēri šeit, acīmredzami, ir pārāk nevienādi. Vecāku autoritāte panāk paklausīšanu, draudot ar sodiem, izpildot tos, kā arī vienkārši – liedzot savu mīlestību, tādā veidā pakāpeniski radot SUPEREGO pašā bērnā. Te nekādā gadījumā netiek noliegts fakts, ka vecāki ieprogrammē arī daudz vitāli nepieciešamas informācijas, kuru iegūšana personiskās pieredzes ceļā būtu atkārtota "velosipēda izgudrošana". Diez vai cilvēka absolūti patstāvīga iemācīšanās šķērsot ielu būs uzskatāma par veiksmīgu, ja lielāko bērnības daļu tas būs pavadījis traumatoloģiskajā slimnīcā... Atsaucoties uz psihologu P.Lausteru, "personības attīstīšanās bez normām nav iedomājama. Arī utopiski liberālā audzināšana ietver noteiktas normas, kuras ir jāievēro. Arī šīs normas tiek introjicētas un veidojas

SUPEREGO (*Über-Ich*). Taču svarīgi ir pamanīt, ka šeit pastāv graduālas atšķirības: no ļoti maza līdz spēcīgi izteiktam SUPEREGO”¹⁵.

F.Perls, atšķirībā no Z.Freida, personības struktūrā līdzās Virs-ES (*Über-Ich* jeb SUPEREGO) izšķir arī Zem-ES (*Unter-Ich*), kas vienmēr darbojas vienlaicīgi.¹⁶ Kamēr Virs-ES tiranizē ar noteiktām prasībām, Zem-ES pastāvīgi atvainojas un attaisnojas: “Es esmu visu izmēģinājis, bet es to nevaru. Es pūlējos, cik spēju! Esmu vājš un bailīgs, bet es mēģināšu Jums izpatikt!” F.Perls salīdzina Virs-ES un Zem-ES ar diviem klauniem, “kas uz mūsu fantāzijas skatuves inscenē sevis mocīšanas izrādes”¹⁷.

SUPEREGO varas ietekmi uz cilvēka psihi tāpat ir apskatāma arī Ērika Bernes (*Eric Berne*) personības struktūranalizē, kur tam ir ļoti liela līdzība ar struktūrvienību “Vecāks”¹⁸.

Būtiski ir tas, ko atzīst visi augšminētie autori, ka, jo biežāk virsroku gūst SUPEREGO, jo vairāk cilvēks tuvojas neurozei. Un jo vairāk varas iegūst EGO un SUPEREGO to zaudē, jo brīvāks un veselāks cilvēks jūtas. Jau Z.Freids par galveno uzdevumu savā praksē izvirzīja stiprināt EGO, t.i., “paplašināt tā uztveres lauku un organizāciju, lai tas varētu piesavināties jaunus ID segmentus”¹⁹.

Teicienu: “Ceļš uz elli ir bruģēts labiem nodomiem” šai sakarā varētu konkretizēt tā: “Ceļš uz elli ir bruģēts “labām” SUPEREGO prasībām”.

SUPEREGO prasības un normas netiek pārskatītas un kritizētas, jo bezspēcība varas priekšā un neticība saviem spēkiem izrādās daudz vilinošāka nekā pirmajā brīdī varētu šķist. Un tas arī ir saistīts ar kādām specifiskām bailēm – *bailēm nākt pie atziņas, kas parādītu mums mūsu atbildību savas dzīves priekšā*. P.Lausters šo parādību apraksta kā atsevišķu psiholoģisko aizsargmehānismu un nosauc to par *bezspēcības pasludināšanu*.²⁰ Būtībā *bezspēcības pasludināšana* ir īpašs *skotomizācijas* paveids, kurā izvairīšanās no problēmu risināšanas notiek pēc principa: “Esmu tikai mazs cilvēciņš un neko tur nevaru izdarīt!” Abrahams Maslovs šo fenomenu sauc par *Jonaha kompleksu*. Viņš raksta: “Vairāk nekā no visām citām zināšanām, mēs baidāmies no zināšanām par sevi, no zināšanām, kuras varētu transformēt mūsu personisko drošības izjūtu un imidžu... Cilvēciskās radības mīl

¹⁵ P.Lauster, Lassen sie sich nichts gefallen. Hamburg, 1983. 61.lpp.

¹⁶ F.S.Perls, Gestalttherapie in Aktion. Stuttgart, 1974. 25.lpp.

¹⁷ turpat, 26.lpp.

¹⁸ Э.Берн. Люди, которые играют в игры. Игры, в которые играют люди. Москва, 1988.

¹⁹ S.Freud, New introductory lectures on psychoanalysis. NY.: Norton, 1937. 112.lpp.

²⁰ P.Lauster, Lassen sie sich nichts gefallen. Hamburg, 1983. 60.lpp.

zināšanas un tiecas pēc tām, bet vienlaicīgi – un tas ir kuriozs – baidās no tām. Jo tuvāk tās ir zināšanām par sevi, jo vairāk viņi(-as) baidās”.²¹

Un kāda gan var būt jēga rāpties zinību debesskrāpī, ja zināšanas par sevis meklēšanu un antiautoritāras audzināšanas priekšrocībām tiek sholas-tiski arhivētas tikai zinātniskajām teorijām?

Bailes ir ļoti svarīgs un bieži izplatīts garīgās brīvības bremzētājfaktors. Tā kā autoritātes normu un likumu introjicēšana notiek ļoti agri, indivīds neizbēgami nokļūst dilemmas priekšā: viņš(-a) grib justies brīvāk, bet – baidās. Arī praktiski visi demokrātiski noskaņotie politiķi runā par brīvību, bet ikdienā to ne tikai neveicina, bet – apkaro. Secinājums: brīvība mums ir vēlama kā tāls un ļoti nozīmīgs ideāls, bet tā nedrīkst pietuvoties pārāk tuvu!

Jāatzīmē, ka blakus bailēm nozīmīgu lomu psiholoģiskajos aizsargmehānismos spēlē mazvērtības komplekss, kas var izpausties gan kā no mazotnes ieaudzinātā vainas apziņa, gan kā dzīves pozīcija “es esmu slikts – tu esi labs”, kura, izsakoties transakciju analītiķa Tomasa Harisa (*Thomas A.Harris*) vārdiem, ir katra cilvēka pats pirmais patstāvīgi izdarītais secinājums, mēģinot saprast, kas viņš ir un kas ir šī pasaule, kurā viņš dzīvo.²² Šī dzīves pozīcija zināmā mērā nosaka visu tālāko cilvēka likteni un tās izmaiņšana (uz pozīciju “es esmu labs – tu esi labs”) prasa ārkārtīgi lielas, apzinātas pūles, par ko smalki apraksta T.Hariss savā grāmatā “Es esmu labs, tu esi labs” (*I'm OK – You're OK*).

Arī mazvērtības komplekss var kalpot par pamatu bailēm un – otrādi.

Tā kā cilvēks ir sabiedriska būtne, sevis apzināšanās darbs cīņā ar bailēm un nepilnvērtības kompleksiem pilnā mērā nevar būt veiksmīgs, kamēr mazvērtības izjūta un bailes tiek reproducētas sociālajā vidē, kurā cilvēks dzīvo. Bailes un nepilnvērtības kompleksus pilnībā var likvidēt tikai tad, kad tos nestimulē audzināšana un, kad sabiedrība ir humāna. Mūsu sabiedrībā var uzskaitīt veselu sarakstu ar baiļu avotiem. Tie ir gan cilvēku savstarpējo attiecību tīrgus raksturs un atsvešinātība kā dzīves norma, gan oficiālās varas struktūras un nesakārtotā likumdošana, gan arvien progresējošais princips par samaksu pēc padarītā darba. Kā baiļu avoti kalpo konkurences princips, mazās ģimenes, valdošā tikumu, seksa un īpašuma ētika. Nereti bailes nākas piedzīvot sociālās piederības dēļ (kādai grupai vai

²¹ A.H.Maslow. *The psychology of science: A reconnaissance*. NY.: Harper & Row, 1966. 16.lpp.

²² Т.А.Харрис. *Я хороший, ты хороший*. Москва, 1993. 36.lpp.

statusam). Bailes tiek aktīvi reproducētas arī skolā, it īpaši, ja tur valda autoritārās pedagoģijas principi.

Priekšstati par cilvēka dabu

Iedziļinoties cilvēku savstarpējo attiecību tīklus rakstura un atsvešinātības motīvos, jāatzīmē, ka te noteikti ir būtiski mūsu vispārīgie priekšstati par cilvēku. Mūsu SUPEREGO ir pilns ne tikai ar visādām normām, kuras vada mūsu personīgo izturēšanos, bet arī pilns ar pamatpieņēmumiem par cilvēka būtību.

Līdz ar mūsu valsts virzīšanos uz pašreizējo mērķi – Eiropas Savienību, kuru H.Ortega i Gasetis ir nodēvējis par "visai nabadzīgas fantāzijas lolojumu"²³, vienlaicīgi notiek arī sabiedrības garīgās dzīves tendenču orientācija uz Rietumu industrializētajai sacensību sabiedrībai un tās kolektīvajiem ideāliem raksturīgajām tendencēm.

Jebkuras personības struktūras pamatā ir kāda dzīves filozofija. Tās sabiedrības pamatā, uz kuru mēs šobrīd tiecamies, ir dzīves filozofija, kuras pamatpostulāti varētu būt aptuveni šādi:²⁴

- Dzīve ir nežēlīga cīņa, kurā spēcīgais iet uz augšu un kļūst par uzvarētāju. Jo vairāk izrāda centību un gatavību optimistiski darboties, jo ātrāk tiek uz augšu.
- Dzīvē tāpat kā sportā galvenais uzdevums, lai uzvarētu, ir atstāt citus aiz sevis.
- Līdzcilvēki nav vis neitrālas, mīlestības vērtas personības, bet gan konkurenti, kuri jebkurā brīdī var tev kļūt bīstami.
- Ja tev kaut kas pieder, tad tu kaut kas esi! Panākumi ir atpazīstami īpašumā. Jo cilvēkam ir vairāk īpašuma, jo tas ir panākumiem bagātāks un spējīgāks.
- Cilvēkā pēc dabas ir ļaunums, kas tiek ierobežots ar likumiem un sabiedrisko kārtību. Ja nebūtu šīs kārtības, nenovēršami rastos haoss.
- Dzīve sastāv no pastāvīgas došanas un ņemšanas. Ja tu saņem vairāk, nekā esi iedevis, tad esi veicis labu darījumu, un tu esi otru uzvarējis.

²³ H.Ortega i Gasetis. *Mīlestība un gudrība*. Rīga. 1995. 14.lpp.

²⁴ P.Lauster. *Lebenskunst*. Düsseldorf. 1991. 49.lpp.

- Dzīves īstenība vienmēr rāda, ka taisnība ir stiprākajam; tāpēc mēģini katru dienu arvien no jauna noturēties priekšgalā (izrādīties) un būt stiprākais.

- Agresivitāte ir pilnīgi dabiska. Dzīve ir cīņa, kurā agresīvākais (stiprākais) tiek uz augšu, bet vājākajam ir jāpakļaujas. Pastāv dabiskās izlases process – tā pat kā dzīvnieku valstī.

Šādi uzskati atklāti gan netiek proklamēti. Tie tiek iepludināti zemtekstu formā gan kinofilmās (visā Eiropā gandrīz vienlaicīgi tiek demonstrētas vienas un tās pašas grāvējfilmās) un "populārajos" romānos, gan progresējošajā konkurences principā un derīguma meklējumos, gan masu spēka apziņā un pašsaprotamajā(?) valdonībā pār dabu.

Būtiski, manuprāt, ir tas, ka *dzīvošana* šajās nostādnēs tiek aizstāta ar *cīnīšanos*. Cīņa no līdzekļa ir pārvērtusies par pašmērķi! "Laime" šajā filozofijā ir kaut kas, par ko ir jācīnās, nemaz nepieļaujot iespēju, ka patiesībā tā varētu būt kā blakus produkts pastāvīgai tieksmei dāvināt laimi kādam citam. Interesanti, ka senajā austrumu filozofijā atrodamas pilnīgi pretējas atziņas, piem., attiecībā uz "stipro" un "vājo":

"Maigs un nevarīgs ir tikko piedzimušais.
 Ciets un stings kļūst cilvēks, kad viņš mirst.
 Zāle un koki dīgstot ir maigi un sulas pilni.
 Cieti un siksti tie kļūst, kad bojā iet.
 Jo cietība un stiprums pieder nāvei.
 Maigums un vājums piemīt dzīvībai."²⁵

Augšminētajiem postulātiem un tiem līdzīgiem apgalvojumiem pamatā ir darvinistiskās likumsakarības un primitīvi deterministiskie priekšstati par cilvēku, resp., zināmi pieņēmumi.

Ja runājam par evolūcijas teoriju, neviens, droši vien, nebūs redzējis, kā no nedzīvas matērijas būtu radies kāds dzīvs organisms vai kā kādas augstākas kārtas pērtiķis būtu pārņēmis visas tikai cilvēkam raksturīgās īpašības. Toties gandrīz katru dienu varam pārlicināties par pretēja virziena pārvērtībām, piemēram, kā augi satrūdot pārvēršas par zemi un kā cilvēki attiecīgās situācijās pārvēršas par zvēriem. Darvinisms nekādā gadījumā nav evolūcijas teorijas kodols, kā tas bieži tiek aplam pieņemts, bet tieši otrādi:

²⁵ Laodzi. Sacerējums par Dao un De. Rīga, 1986. LXXVI.

evolūcijas teorija ir darvinisma centrā, kas šīs teorijas idejas spekulatīvi un ideoloģiski vispārina²⁶.

Kaut gan mūsdienu vadošajās akadēmiskajās aprindās primitīvi deterministiskie priekšstati par cilvēku netiek atzīti, reāli ikdienas dzīvē tie tomēr pastāv. Tie deklarē, ka cilvēka personības struktūra ir ģenētiski noteikta un tāpēc lielākoties nav izmaināma. Konkrētāk:²⁷

- personības īpašības, sievišķās un vīrišķās īpašības, iniciatīva, iznesīgums, centība un izturība, kā arī vadītāja īpašības ir ģenētiski iedzimtas;
- inteligence, kreativitāte un talanti tiek līdz pat 80% pārmantoti;
- arī tendences uz kriminalitāti, ģenialitāti vai psihopātiju ir stipri determinētas caur iedzimtību;
- audzināšanas uzdevums ir sekmēt mazāk apdāvināto un mazāk inteligento virzišana uz caurmēra vidējo līmeni. Vairāk apdāvinātie veido eliti.

Ekstrēma determinisma gadījumā tiek vispār noliegta gribas brīvība. Gribas un rīcības brīvība tad tiek uztverta tikai kā zināma veida ilūzija, kas dotajā sabiedriskajā kārtībā vienkārši ir vēlama vai pat vajadzīga²⁸.

Tā saucamās iedzimtības noteiktās robežas nebūt neiekļauj tik cieši mūsu dzīves telpu kā to apgalvo deterministi. Šeit, daļēji neapzināti, bet daļēji arī ļoti apzināti tiek izmantota ideoloģija. Zinātnieki bieži nav brīvi no ideoloģijām, nedz dabas zinātnieki, nedz psihologi vai vēsturnieki. Visbiežāk viņi seko kādam noteiktam priekšstatam par cilvēku, kuru noprojiēc savās hipotēzēs, tādā veidā vairāk vai mazāk ietekmējot savu pētījumu rezultātus. Arī, ja zinātnieks ir daļēji finansiāli neatkarīgs, tas vēl nenozīmē, ka viņš ir brīvs no vajadzības pamatot savu ideoloģiju, pat tad, ja hipotēze nav apstiprinājusies.

Daži zinātnieki iet vēl tālāk. Lai pierādītu to, ko sākumā ir uzņēmušies pierādīt, tie manipulē ar savu pētījumu rezultātiem. Angļu zinātnes žurnāls "New Scientist" 1976. gada septembrī publicēja interesantus aptaujas datus par to, cik bieži tika atklātas manipulācijas ar pētījumu rezultātiem:

²⁶ H.J.Sandküler(Hrsg.), Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Hamburg: Felix Heiner Verlag. 1990. 477.lpp.

²⁷ A.R.Jensen. Heritability and Teachability // J.E.Bruno. Emerging Issues in Education. D.C.Health, Lexington, Mass. 1972.; H.J.Sandküler(Hrsg.), turpat. 540.lpp.

²⁸ A.J.Ayer. Philosophical essays. London, 1954.; I.Berlin. Concepts and categories. London, 1974.

zinātniekikonstatēto gadījumu skaits

fiziķi	20
psihologi	14
bioķīmiķi	13
ķīmiķi	12
biologi	11

Tādā veidā, piemēram, pēc Kalifornijas Barkleja Universitātes profesora A.R.Jensena (*Arthur R.Jensen*) un Londonas Universitātes profesora H.I.Aizenka (*Hans I.Eysenck*) inteligences testiem Ziemeļamerikas nēģeri izrādījās par caurmērā 15 punktiem vājāki nekā baltie iedzīvotāji.²⁹ Bet tradicionālās angļu audzināšanas psiholoģijas pamatlicējs C.Barts (*Sir Cyril Burt*) divdesmitajos gados formulēja savu teoriju, saskaņā ar kuru inteligence ir iedzimtas, vispārīgas un kognitīvas dotības, kas vēlāk attīstījās par tēzi, ka indivīda ienākumi ir atkarīgi no iedzimtajām spējām³⁰. Savukārt, antropozofijas pamatlicējs R.Šteiners (*Rudolf Steiner*) uzsver lielo iedzimto atšķirību starp cilvēkiem (garīgajā ziņā), lai pamatotu savu reinkarnācijas teoriju³¹.

Arī mūsu šodienas skolās bioloģijas stundās tiek uzsvērtas iedzimtības lielā nozīme. Tas izpaužas, piemēram, tādā apgalvojumā. Zinātnisku pētījumu rezultātā ir atklāts, ka cietumnieku ģenētiskie kodi procentuāli daudz biežāk satur vienu X hromosomu un divas Y hromosomas, nekā parasto iedzīvotāju ģenētiskie kodi. Šim faktoram it kā būtu jāpamato iedzimtā nosliece uz kriminalitāti un nežēlīgu agresiju. Bet šādā pieejā netiek ņemts vērā, ka ģenētiskā koda atšifrēšanai, lai to sasaistītu ar noteiktu uzvedības tipu, ir nepieciešama citu ģenētisko kodu ietekmes izpēte un tās dzīves situācijas analīze, kurā cilvēks ir piedzimis un dzīvo.

Ir pamats bažām, ka mēs varētu ļaut līdzīgiem zinātniski statistiskiem konstatējumiem sevi maldināt – ļoti labprāt ļaut sevi maldināt, lai izvairītos no problēmu risināšanas un leģitimētu savu bezspēcību. P.Lausters šai sakarā konstatē: "Mēs nevaram iegūt vairāk politiskās un personīgās brīvības, kā to atļauj mūsu priekšstati par cilvēku. Mūsu sabiedrisko sistēmu – skola, profesija, partnerība – nosaka deterministiski priekšstati par cilvēku: tāpēc gandrīz nemaz nepaliek labvēlīgu apstākļu personībai un individualitātei"³².

²⁹ P.Lauster. Lassen sie der Seele Flügel wachsen. Düsseldorf :ECON Verlag, 1987. 25.lpp.

³⁰ C.Bart. Ability and Income. London, 1948.

³¹ P.Штайверт. Теозофия. Москва, 1915. 51.lpp.

³² P.Lauster. Lassen sie der Seele Flügel wachsen. Düsseldorf :ECON Verlag, 1987. 33.lpp.

Iedzimtības noteiktās robežas, kas ierobežo personības un individualitātes aktualizēšanās iespējas, rada šauruma izjūtu un līdz ar to – arī bailes. Vispārēja neticība savas individualitātes aktualizēšanas un attīstīšanas iespējam beigu beigās nostāda cilvēku neizbēgamas iekšējās nabadzības priekšā. Tas neļauj izdzīvot savu vienpatību, liek justies vientuļam(-ai) un izmisumā mesties sabiedrības masā un saplūst ar to. Bailes no vientulības, bailes tikt atraidītam pamudina indivīdu pielāgoties un, ja ir vajadzīgs, pieņemt kā savu jebkuru sabiedrībā pieņemto tradīciju, tai skaitā, arī psiholoģiskos aizsargmehānismus.

Neatkāpšanās no savas unikalitātes cilvēkam var atņemt viņa(-as) ārējo brīvību, ja valstī ir militārais režīms, vai arī liek viņam(-ai) riskēt ar savu karjeru, darba vietu un lielākās cilvēku daļas atzinību un simpātijām.

Te jāmin B.Skinnera radītā biheiviorisma ļoti stabilā ietekme uz mūsu priekšstatiem par cilvēka būtību. Tā nav nejaušība, ka egoisms mūsu kultūrā tiek uztverts kā norma, ka par cilvēku tiek spriests kā par interesi pelnījušu egoistu, tai pašā laikā, kad solidaritāte it kā pašsaprotami veido izņēmumu. Biheiviorisms balstās uz aksiomu par egoisma un personiskā labuma primātu salīdzinājumā ar citām cilvēka tieksmēm. Blakus tam B.Skinners izvirza domu, ka cilvēka dabā nav nekā tāda, kas varētu traucēt miera pilnas un taisnīgas sabiedrības pakāpenisku veidošanos.³³ Šo ideju savos psiholoģiskajos padomos tālāk attīstījis tāds Latvijā populārs monogrāfiju autors kā Deils Kārnegi (Dale Carnegie).

Ē.Fromms to raksturo kā “oportunitisma psiholoģiju, kas sevi uzdod par zinātnisko humānismu”³⁴.

Kaut arī vairums cilvēku neapzinās savu iekšējo diskomfortu, viņi(-as) tomēr izjūt vairāk gan neskaidras nekā skaidras bailes no dzīves, bailes no vientulības un skumjām, no nākotnes un no savas eksistences bezjēdzīguma. To vienkārši nevar nejust, kad *subjekta* ideāli nerod atbalstu sociālajā realitātē. Kādu gan milzīgu atvieglojumu vajadzētu izjust šiem cilvēkiem, uzziņot, ka *pielāgošanās* ir pati labākā, pati attīstītākā dzīves forma. Kā to komentē Ē.Fromms, “Skinnera pārvērš izolētā, viegli manipulējamā indivīda kibernetisko eļļu par progresu paradīzi”³⁵. B.Skinnera liberāli optimistiskās tēzes un tām līdzīgas idejas tiek ļoti labprāt pieņemtas plašās sabiedrības masās, jo tās norobežo no bailēm nākotnes un savas eksistences bezjēdzības

³³ B.F.Skinner. Wissenschaft und menschliches Verhalten. München. 1973.

³⁴ Э.Фромм. Анатомия человеческой деструктивности. Москва.1994. 53.лpp.

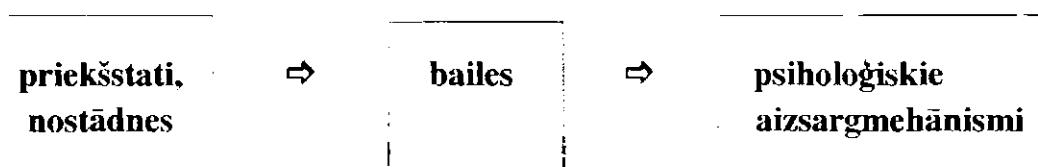
³⁵ turpat. 53.лpp.

priekšā, zinātniski pamatojot, ka industrializētā sistēma ir tas, par ko vienmēr ir sapņojuši dižie humānisti.

Bet iekšēji nebrīvs cilvēks nav brīvs arī no augšminētajām bailēm. Tās turpina pastāvēt – tikai atdalīti no cilvēka apzinātās pasaules.

Zīmīgi, ka bailes, bezspēcība un izolētība kā eksistenciālie stāvokļi spēlē milzīgu lomu totalitārisma veidošanā un nostiprināšanā. Kā to atzīst mūslaiku eksistenciālisti, totalitārisms ir ne tikai sociālpolitiska forma, bet arī cilvēku garīgā ievirze.

Rezumējot var teikt, ka pielāgošanās ārējiem apstākļiem un stereotipiem, pakāpeniski zaudējot savas spējas kritiski izvērtēt sabiedrībā propagandētās idejas, akla sekošana tām un attālināšanās no savas garīgās brīvības notiek pēc shēmas:



Pie tam šī shēma ir vienlīdz attiecināma gan uz cilvēka iekšējās pasaules procesiem, gan arī globālākā mērā – uz sociālajiem procesiem. Tādā veidā jebkuram aizsargmehānismam var izdalīt mikroproblēmu un makroproblēmu. Piemēram, *bezspēcības pasludināšanas* jeb *Jonaha kompleksa* mikroproblēma ir EGO bezspēcība SUPEREGO varas priekšā. Šī paša fenomena makroproblēma ir cilvēku bezspēcība atomkara draudu, vides piesārņošanas, jaunattīstības valstu izvarošanas, koncernu un birokrātijas varas priekšā.

Gluži tāpat arī priekšstati un nostādnes, kas izraisa bailes, var jau atrasties cilvēka personiskajā SUPEREGO, tās var tikt arvien vēl “uzspiestas” arī no ārienes.

Pirmajā gadījumā tie būtu personiskie SUPEREGO priekšstati, piem., par to, ka, lai dzīvētu kaut ko sasniegtu un lai izpildītu pienākumu pret saviem tuvākajiem, ir jātaisa karjera. Tāds priekšstats rada bailes zaudēt konkurentam, bet šīs bailes kā aizsargmehānismu izsauc agresīvu uzvedību.

Otrajā gadījumā tas varētu būt, piem., daudzās sabiedrības institūcijās kultivētais konkurences princips kā attīstības virzītājspēks. Tā neievērošana var draudēt ar darba vietas zaudēšanu, ja biroja darbinieks (kuram var arī nebūt savas nostājas par karjeras virzīšanas nepieciešamību) neizrāda pietiekami lielu piemērošanās gatavību salīdzinājumā ar citiem šī biroja darbiniekiem. Šis princips var draudēt arī ar pašvērtības samazināšanos, ja potenciālais pirmklasnieks, stājoties vecāku izvēlētajā skolā, ar saviem testa rezultātiem neiztur konkurenci pārējo līdzaudžu vidū, kuri pirms tam mājās vai speciālos sagatavošanasursos ir labāk sagatavoti lasīt, rakstīt un risināt siloģiskus uzdevumus.

2. GARĪGĀS BRĪVĪBAS VEIDOŠANĀS ĪPATNĪBAS PUSAUDŽU VECUMĀ

Šīs daļas mērķis ir pamatot, kāpēc, pētot garīgās brīvības veidošanos, pievērsos tieši pusaudža vecumam. kaut arī garīgās brīvības veidošanās iespējas nav ierobežotas tikai šajā vecuma posmā kā, piemēram, fizioloģiskās izmaiņas, kas noved pie dzimumbrieduma.

Vēsturiski pusaudžu vecuma stadija kļūst arvien pamanāmāka, un, kā tas ir raksturīgi vismaz mūsu kultūrai, šī stadija ir īpašs dzīves posms starp bērnību un pieaugušo dzīvi. No malas izskatās, ka pusaudži cenšas izveidot *savu* – pusaudžu subkultūru.

Kā norāda Filipa Ariesa (*Philip Aries*) pētījumi¹, līdz industriālā perioda sākumam Eiropā praktiski nebija starpības starp bērnību un pusaudzības periodu, proti, 18.gadsimtā vēl nebija nekādas izpratnes par to vecuma kategoriju, ko mūsdienās sauc par pusaudža gadiem. Par nozīmīgu tematu literatūrā, par politiķu un morālistu rūpju objektu šis periods kļuva tikai 19.gadsimta beigās. Savukārt, par pusaudzību kā par piederību noteiktai grupai (subkultūrai) ar savām problēmām un virzību var runāt tikai sākot ar 1. Pasaules kara beigām, kad padsmītgadīgie, visas lielā kara nianse pieredzējušie kareivji, pēc likumsakarīgas vilšanās vecās pasaules ideālos atdalīja sevi no iepriekšējās paaudzes. Šo procesu psiholoģiski diferencēti un ļoti izteiksmīgi savos romānos ir attēlojis E.M.Remarks (*E.M.Remarque*).²

Kaut arī fizioloģiski pusaudzības perioda ilgums no gadsimta uz gadsimtu praktiski nemainās (protams, nevaram ignorēt somatiskās akcelerācijas parādību un atšķirības individuālajos attīstības tempos), sociālā līmenī šī vecuma robežas mūsu sabiedrībā līdz ar zinātniskajiem sasniegumiem un tehnoloģisko progresu ir arvien paplašinājušās, resp., ir vērojama sociālās patstāvības veidošanās perioda paildzināšanās. Var teikt, ka

¹ Ph.Aries, *Lenfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Regime*. Paris, 1973. 8.-21.lpp.

² E.M.Remarks. *Mājupceļš*. Rīga, 1993.

cilvēkam pusaudžu jeb pārejas vecums turpinās, kamēr sabiedrība to atzīst par pieaugušu. Dažās tā saucamajās pirmatnējās sabiedrībās pārejas vecums ilgst dažas stundas rituālās iesvētīšanas laikā.

Pusaudža vecumam nevar viennozīmīgi piemērot noteiktas hronoloģiskā vecuma robežas. Izplatīta ir vecuma posmu periodizācija, kas pusaudzību pieraksta vidējam skolas vecumam, t.i., no 11 līdz 15 gadu vecumam.³ Tomēr šāda periodizācija neņem vērā hronoloģiskā un bioloģiskā vecuma nesakritību. Piemēram, 13 gadīga meitene vienā gadījumā vēl var būt bērns, bet citā gadījumā – pilnīgi nobriedusi sieviete. Ir ziņas par kanādieti Rikiju Galantu, kurš nomira no vecuma 11 gadus jauns, nodzīvojis īsu, bet bioloģiski pilnīgu dzīves ciklu – bērnību, brieduma gadus, sirmu norietu...⁴

Ja pusaudža vecuma sākumu var datēt ar pubertātes iestāšanos, tad šā perioda beigas ir grūti precīzi noteikt, jo mūsu kultūrā tam nav precīzu kritēriju, nav nekādu iniciāciju, kas ļautu hronoloģiski noteikt iestāšanos pieaugušo sabiedrībā.

Dažu psiholoģijas teoriju periodizācijās bez pusaudža gadiem tiek izdalīts arī jaunieša vecums. J.A.Students, piemēram, izdala agrīno jaunību (13.-17.g.) un vēlāko jaunību (18.-25.g.).⁵ Tomēr tad paliek atklāts jautājums: kas ir jaunība? Pusaudzības turpinājums vai pieaugušā cilvēka sākums?

Problēmu rada fakts, ka tradicionāli pusaudža periodam tiek saskatīts bioloģisks sākums, bet kulturāli sociālas beigas. Par cilvēku pieņemts teikt, ka viņš(-a) ir pieaudzis(-gusi), resp., nav vairs “pārejas vecumā”, ja viņš(-a) ir sociāli un emocionāli nobriedis(-usi) un ja viņam(-ai) ir pietiekoša pieredze un motivācija, lai izpildītu pieaugušā cilvēka lomu.⁶ Paliek tikai jautājums par kompetenci: kas noteiks, vai dotā pieredze un motivācija katrā atsevišķā gadījumā ir pietiekoša vai – nav? Ikdienas novērojumi norāda, ka ir vairākas pieaugušo cilvēku lomas kā, piem., profesionālās darbības lomas, kurās padsmītgadīgie mūsu valstī šodien nereti iekļaujas daudz veiksmīgāk (nopenot vairāk naudas, ieņemot augstākus un atbildīgākus amatus) nekā pusmūža indivīdi. Diez vai tas varētu liecināt par to, ka pēdējie vēl ir pārejas (pusaudzības) vecumā. Drīzāk tas norāda, ka šo jautājumu nekādi nevar risināt atdalīti no konkrētās sociālās vides un tajā notiekošo procesu konteksta.

³ В.А.Крутецкий/ Н.С.Лукин. Психология подростка. Москва. 1965. 3.лpp.

⁴ М.Будовскis. Personības un sociālās vides rezonanse. Rīga. 1986. 116.lpp.

⁵ J.A.Students. Bērns, pusaudža un jaunieša psiholoģija. Rīga. 1935. 17.lpp.

⁶ М.Кле. Психология подростка // Ю.И.Фролов(сост.). Психология подростка. Москва. 1997. 121.lpp.

2.1. PUSAUDZIS UN SOCIĀLĀ VIDE

Tad, kad cilvēkam ir slikti, runājam par neirastēniju. Vērsis arēnā arī ir neirastēniķis, bet pļavā – veselības iemiesojums.

(Ernests Hemingvejs)

Balstoties uz Ērika Eriksona (*Erik H. Erikson*) atziņām, pusaudžu vecumam spilgtāk nekā citos vecuma posmos ir raksturīga nepieciešamība *brīvi izvēlēties*.⁷ Ja jaunākā skolas vecuma zēnam vai meitenei ir izteikta vēlēšanās *kaut ko* izdarīt labi, tad pusaudzim statuss vai “samaksa” par padarīto nav tik svarīga. Daudz svarīgāka tam ir iespēja *pašam izvēlēties*, ko darīt. Šo nepieciešamību pavada “nāves” bailes izrādīties par vārguli, kurš ar spēku ir iesaistīts kaut kādā darbībā, kurā ne tikai nav iespēju iegūt pārliecību par saviem spēkiem, bet kurā vēl piedevām jāuzņemas izsmieklu objekta loma.

Šīs bailes sekmīgi veicina sacensību gaisotne, sodi par atpalcību un intelekta nozīmīguma pārspilējošais priekšstats mūsu sabiedrībā.

Protams, arī pati pusaudžu subkultūra nav brīva no saviem priekšstatiem, kas sekmē bailes. Kā piemēru varētu minēt uzskatu, ka paklausība vecākiem ir savas patstāvības zaudēšana un sekošana aizspriedumiem.

Daudzi vecāki un skolotāji mūsu sabiedrībā uzskata sevi par neapstrīdamiem bērnu un pusaudžu rīcības ekspertiem. Viņu saskarsmē ar jauno paaudzi ļoti bieži figurē izteicieni, kas sākas ar: “Tev ir jā-....!” (jāklausa, jāmacās, jāprot, jāģērbj, utml.), tādā veidā atstājot ļoti ierobežotas iespējas brīvajai izvēlei. Būtu lieki piebilst, ka, ja pusaudzim šīs brīvās izvēles iespējas sarūk, seko izaicinoša izturēšanās.

Autoritārās audzināšanas pieejas nelietderīgumu pusaudžu vecumam atzīst daudzi psiholoģijas un pedagoģijas virzienu pārstāvji: Anna Freida, Frederiks Perls, Ēriks Berne, Everits Šostroms, Rūdolfs Šteiners u.c. Ēriks

⁷ Э.Эриксон. Идентичность: юность и кризис. М., 1996. 140.лрр.

Fromms autoritāro ideoloģiju vispār salīdzina ar neirotisku simptomu.⁸ Neskatoties uz to, ļoti daudzi pedagogi, arī tie, kas sākumā vēl svārstās, nostrādājot kādu laiku skolā, viennozīmīgi pārņem tradicionālās angļu audzināšanas vadlīnijas, kas balstās uz pieņēmumu, ka jebkuru skolēna uzvedību vai darbību var regulēt, pārvēršot saskarsmi ar skolēniem par utilitāri pragmatisku “subjekts → objekts” saskarsmi, resp., par manipulēšanu. Ar retiem izņēmumiem tā ir manipulēšana no augšas, t.i. tāda, kas balstās uz skolotāja autoritāti.

Dažkārt šķiet, ka savādāk nemaz nav iespējams: līdz “pārejas vecumam” bērns jau ir sapratis, ka *tieši* apstrīdēt norādes “no augšas” ir bezjēdzīgi un, nemaz neizvairoties no “Tev ir jā-.....!”, ļoti prasmīgi šīs norādes izmanto savā labā, tādā veidā ļoti ērti izvairoties no atbildības. Un tā ir manipulēšana no apakšas. Tāpēc reāli bieži ir tā, ka, no vienas puses, pusaudzis pieprasa brīvu izvēli, bet, no otras puses, pārmērīgās bailes no tā, ka izdarītā izvēle būs nepareiza, liek viņam ārēji provocēt pat no vishumānāk noskaņotā pedagoga norādījumus: “Tev ir jā-.....!”

Bet iekšēji šie norādījumi pusaudzi tomēr nekādi neapmierina. Nespēja uzņemties atbildību par sevi neļauj attīstīt pašcieņu, pastiprina mazvērtības izjūtu un tādējādi liek tam “iestrēgt” savā personības attīstībā pie pašapliecināšanās nepieciešamības, jeb, atsaucoties uz Abrahama Maslova vajadzību hierarhiju, pie atzišanas un pašcieņas vajadzībām (*Esteem Needs*)⁹, neļaujot pietuvoties augstākai savas rīcības motivācijas pakāpei – pašaktualizēšanās vajadzībai. Jo atbildība, franču eksistenciālista Ž.P.Sartra vārdiem izsakoties, “ir vienkārša, no cilvēka brīvības izrietoša vajadzība”¹⁰.

Šai nozīmē brīvās izvēles iespējai ir visciešākais sakars ar sevis apzināšanās iespēju, kas kā minēts Vēdās no 8 400 000 dzīvības veidiem jeb sugām ir dota vienīgi cilvēkam.¹¹ Brīvā izvēle individam noteiktā attīstības stadijā ir tik ļoti nozīmīga, jo tam ir nozīmīga *apzinīga sevis pilnveidošana*. Ž.P.Sartrs ir konstatējis: “Vajag būt apzinīgam, lai izvēlētos, un vajag izvēlēties, lai būtu apzinīgs. Izvēle un apzināšanās ir viens un tas pats”¹². Šo divu tik svarīgo faktoru izpausmes pusaudža vecumā ir ļoti sarežģītas, bieži pretrunīgas.

⁸ Э.Фромм, Бегство от свободы. М., 1990. 200. lpp.

⁹ A.H.Maslow, Motivation and personality. New York: Harper & Row, 1970.

¹⁰ J.P.Sartre, L'Être et le Neant. Paris. 1960. 639.lpp.

¹¹ A.Č.Bhaktivedanta Svami Prabhupāda, Šri Išopanišada. - The Bhaktivedanta Book Trust International. 1995.102.lpp.

¹² J.P.Sartre, turpat. 539.lpp.

Lietojot Ē.Bernes ieviestos trīs cilvēka EGO stāvokļu apzīmējumus, brīvi izvēlēties nozīmē piešķirt galveno lomu izlemšanā nevis *Vecākam* vai *Bērnam*, bet gan *Pieaugušajam*. Gluži tāpat kā pusaudzis vairs neapmierina ārējie dialogi *Vecāka-Bērna* līmenī, to nevar apmierināt arī iekšējie dialogi šajā līmenī, kad jāizšķiras par kaut kādu rīcību. Pusaudža vecums ir īstais laiks ne tikai fizioloģiskajām izmaiņām, bet arī – sociālajām. Bērna loma vairs nav derīga un tāpēc ir jāpieņem kāda no pieaugušo dzīves lomām. Šīs izmaiņas reāli ir iespējamās, ja atbildību par risinājumu uzņemas *Pieaugušais*. Taču *Pieaugušais* labi apzinās, ka noteiktība un pārliecība nebūt ne vienmēr ir panākamas: izdarītā izvēle var būt gan pareiza, gan nepareiza. Savukārt *Bērnam* tas rada bailes. *Bērns* grib noteiktību, grib būt pārliecināts. Tāpēc rodas vēlēšanās labāk paļauties uz *Bērnu* (emocijām) vai uz *Vecāku* (norādījumiem “no augšas”). Psihoanalītiķis T.Hariss, kurš strādā pēc Ē.Bernes transakciju analīzes modeļa, no savas prakses secina: “Kad galvenā loma pieder *Bērnam* vai *Vecākam* iznākums ir pilnībā noteikts. Tas ir raksturīgi visām [psiholoģiskajām] spēlēm. Tajās ir kaut kas tāds, uz ko var paļauties. Kaut arī to rezultāts mēdz būt sāpīgs, spēlētāji pie tā pierod”¹³. Kad galveno lomu uzņemas *Pieaugušais*, iznākums nav zināms (tas var būt gan veiksmīgs, gan neveiksmīgs). Ja *Bērna* bailes ņem virsroku, tad indivīds tā arī paliek pie *Vecāka* un *Bērna* iekšējiem dialogiem un nekādas progresīvas izmaiņas nenotiek.

Lai aktualizētu savu *Pieaugušo* (spētu brīvi izvēlēties, gūtu pašcieņu, kompetenci utml.) ir nepieciešama *Vecākā* iemūžinātās informācijas pārvērtēšana, tieši šeit tad arī parādās grūtības: ar *pretrunām* starp *Vecākā* ierakstītajām informācijām. Vecāki ir teikuši vienu, bet ar savu piemēru rādījuši kaut ko citu. Tie nav izņēmuma gadījumi, kad vecāki apgalvo, ka lietot alkoholu ir kaitīgi, bet paši iedzer, kad viņi liek runāt pieklājīgi, bet paši lieto “sliktos” vārdus, māca nemelot, bet paši melo.

Taču ar to nomāktība, ko rada turpmāko pieaugušo dzīves lomu nenoteiktība, tikai sākas. Mūsu kultūra ir pārpildīta ar dažādiem reliģijas virzieniem, filosofiskiem viedokļiem un pretrunīgiem morāles standartiem. Pusaudzim tieši vai pastarpināti nākas saskarties ar daudzām atšķirīgām pieaugušo grupām, katra no kurām propagandē citus uzvedības standartus, kuri nereti izrādās diametrāli pretēji un viens otru izslēdz. Piemēram, runājot par dzimumdzīvi (uz šī jautājuma neapšaubāmo aktualitāti norāda fakts, ka tieši pusaudžu vecumā organismā sāk veidoties androgēni), dažas grupas

¹³ Т.А.Харрис. Я хороший, ты хороший. М., 1993. 57.лрр.

atzīst attiecības bez jebkādiem ierobežojumiem, kamēr citas – tikai absolūtu monogāmiju. Pie tam reālā ikdiena: TV-filmas un žurnāli rāda, kā jebkuri pieņemtie noteikumi ir masveidā pārkāpjami.

Pat tad, ja pusaudzis ir izdarījis izvēli, kuras grupas idejām pievienoties, kādam dzīves filozofijas virzienam ticēt, problēmas nebeidzas. Tas, ka mammai ir citi uzskati nekā tētīm, jeb tēta uzskati ir pretrunā ar vectētiņa viedokli, ir tikai tāds “pārbaudījums vājākajiem”. Jo pretrunu netrūkst arī pašos virzienos. Piemēram, kristietībā, kur blakus cilvēka dzīves vērtībai nostājas krusta kari un inkarnācijas vai, piem., demokrātiski noskaņotajās politiskajās partijās, kuras vārdos dedzīgi atbalsta valsts neatkarības un tās pavalstnieku vienlīdzīgu tiesību(brīvību) ideju, bet ikdienā reāli ne tikai nerealizē, bet apkarō to, veicinot gan ekonomisku atkarību no citām valstīm, gan dažādu iedzīvotāju slāņu juridisko tiesību nevienlīdzību. Gandrīz jebkurā politiskā formā kā pašsaprotama tiek reprezentēta humanitātes ideja. Taču to, ko mēs saucam par humānismu, ir izmantojuši marksisti, liberāļi, nacisti, katoļi...

Tai pašā laikā tieši pusaudža vecumā pamostas saasināta vajadzība *kaut kam ticēt*. Ir tik ļoti nepieciešams uz šīs zemes kaut kas, kam varētu uzticēties, uz ko varētu paļauties. Ja kaut kā tāda pietrūkst, veidojas labvēlīga augsne skepsei, vienaldzībai un ciniskai attieksmei.

Par to liecina pašu pusaudžu izteiktie spriedumi domrakstā "Mana vērtību hierarhija". Veicot statistisku apkopojumu par to, kādas vispār vērtības (eksistenciālās, materiālās un rakstura īpašības kā vērtības) šajā domrakstā četrās vidusskolas klasēs visbiežāk tika minētas kā svarīgākās, izveidojās provizoriska 40 vērtību hierarhija, kas ir attēlota 2.1.tabulā. Jāatzīmē, ka skolēniem par doto tēmu netika dota nekāda ievirze, t.i., netika piedāvāts konkrētu vērtību saraksts vai tam līdzīgi. Vienīgā informācija, kas pavadīja šo uzdevumu, bija par to, ka vērtības var būt jebkuras lietas, parādības, būtnes, rakstura iezīmes, kas pašu skolēnu pašreizējā dzīves posmā ir visbūtiskākās, un lūgums vērtību izvēli pēc iespējas pamatot. Jāsecina, ka pusaudžu domrakstos pārlicinoši dominē *uzticība* un *godīgums*(patiesīgums) – vairāk nekā 60% pusaudžu katru no šīm vērtībām ir minējuši starp pašām būtiskākajām savā pašreizējā dzīvē. 52% pie nozīmīgākajām vērtībām min *atklātību* un *tiešumu*(neviltotību). Vēl tikai *mīlestību* un *draudzību* piemin vairāk nekā puse skolēnu. Pie tam, šajos domrakstos izskan atziņa, ka draugs ir cilvēks, kam var izsūdzēt bēdas, prasīt padomu un kam var *uzticēties*...

	<i>pusaudžu pieminētās vērtības</i>	<i>cik bieži attiecīgā vērtība tika pieminēta</i>
1.	Godīgums (patiesīgums)	63%
2.	Uzticība	62%
3.	Mīlestība	60%
4.	Draudzība (draugi)	54%
5.	Atklātība, tiešums	53%
6.	Veselība	36%
7.	Cieņa (sevis un citu)	28%
8.	Nauda	27%
9./10.	Ģimene Labvēlība (labestība)	22%
11.	Gudrība	18%
12.	Sapratne	17%
13.	Sevis pilnveidošana	15%
14./15.	Zināšanas (fakti, informācija) Godīgums (solījumu izpilde)	10%
16.-18.	Cilvēks Dzīvesprieks Taisnīgums	8%
19.-23.	Iejūtība Līdzcietība Izpalīdzība Oriģinalitāte	5%
24.-29.	Atbildība Sirdsmiers Skaistums Mērķtiecība Vara Drosme	3%
30.-40.	Strādīgums (čaklums) Laiks Pienākuma apziņa Kauns Spēja atsacīties Sirdsapziņa Patstāvība Nevainība Dievs Individualitāte Brīvība	1%

2.1.tabula.

Tai pašā laikā vairāk nekā puse skolēnu savās pārdomās labprāt vēlas izdalīt divas, pilnīgi atšķirīgas vērtību skalas: vienā skalā – vērtības, kuras gribētu atrast citos, otrā – tās vērtības, kas attiektos uz viņu pašu. Savos līdzaudžos, kā arī citos cilvēkos visdedzīgāk tiek meklēta vaļsirdība, godīgums, vēlme: vispirms palīdzēt citam (altruisms). Toties attiecībā uz sevi šīs īpašības ne tikai netiek novērtētas, bet dažkārt pat ir minētas kā nevēlamas un pat bīstamas!?!...

Tātad var teikt, ka pusaudzis ārējā pasaulē visvairāk meklē tieši tās vērtības (uzticību, godīgumu, atklātību), kuru attīstības nepieciešamību sevī pašā stipri apšaubā. Raksturīgs citāts: "Kā ļoti pozitīvu īpašību es vērtēju uzticību. Protams, nevienam nekad nedrīkst uzticēties pilnībā, pat labākajam draugam – nē..."

Lai izskaidrotu šo paradoksu nevar neievērot sociālās vides milzīgo ietekmi.

Tam, kurš mūsu kultūrā uzdrošinās atklāties un uzticēties citiem, nereti norāda ceļu uz psihiatrisko slimnīcu.

Aizspriedumaino gaisotni, kura vēršas pret absolūtu godīgumu un atklātību uztur dažnedažādas "gudro" pamācības. Kā piemēru var minēt presē publicēto psiholoģisko testu "Jūs un apkārtējie", kas atbild uz jautājumu: "Vai cilvēki, kas ir jums apkārt, meklē jūsu draudzību vai arī izvairās no jums?"¹⁴ Ja jūs, piemēram, jautājumā

"Jūs neatzīstat sava drauga jauno aizraušanos. Ja viņš lūgs jūs izteikt savu viedokli: A) atbildēsiet godīgi; B) mēģināsiet sadomāt labvēlīgu versiju"

atzīmēsiet atbildi A), bet jautājumā

"Jūsu paziņa jūsmīgi stāsta par televīzijas raidījumu, kurš, jūsuprāt, domāts bērniem. Jūs sakāt: A) es to neesmu redzējis, bet protams, tas jānoskatās; B) esmu redzējis, bet man tas nepatīk"

atzīmēsiet atbildi B), tad rezultātā visticamāk saņemsiet padomu: izvairīties spontāni darīt zināmas savas pārdomas, ja vēlaties labus un uzticamus draugus.

Problēma par uzticēšanos (ticēšanu kaut kam) un atklātību šai vecumā arvien pastāv, un tās risinājumu nereti mēdz pavadīt fatālas vilšanās. Par to liecina, piem., šāds citāts no vidusskolēna domraksta par būtiskākajām dzīves vērtībām:

"Labi pārdomājot, secinu, ka man svarīgākā [vērtība] ir uzticība. Es nespēju paciest, ja mani krāpj un izmanto, zinot, ka esmu uzticīgs. Tikai

¹⁴ Aste//Rīgas Balss.- 1997.gada 21.marts.- 4.lpp.

tagad saprotu, ka agrāk biju pārāk vaļsirdīgs un uzticīgs, bet prāts jau nāk tikai ar vecumu.

Aizvien vairāk kļūstu atsvešinātāks un neuzticīgāks. Kāpēc? Tāpēc, ka pārāk daudz esmu cietis nodevības dēļ. Labāk uzmanos un neiesaistos apšaubāmos kontaktos, tādējādi iekonomējot svarīgo vitālo enerģiju, kura man ir nepieciešama, lai normāli pastāvētu."

Kas tas īsti ir par "prātu", kas "nāk tikai ar vecumu"? Un, ko gan nozīmē – "neiesaistīties apšaubāmos kontaktos"? Intelektuālā prāta iemīļotākā nodarbošanās taču ir: *par visu šaubīties*. Cik šī jaunieša dzīvē paliks tādu kontaktu, kuri nebūs apšaubāmi?

Bez tam, kas tad ir tā "vitālā enerģija", kas nepieciešama, lai "normāli pastāvētu", lai vispār pēc kaut kā tiektos, par kaut ko cīnītos? Ēriks Eriksons uz to atbild viennozīmīgi: ja bērnībā tās ir cerības, vecumdienās – gudriba, tad jaunībā šī vitālā enerģija ir *uzticība*.¹⁵ Šī vajadzība ir atklāta arī A.M.Maslova vajadzību hierarhijā, un tā atbilst jau minētajai pamatvajadzību klasei, kas ietver nepieciešamību pēc atzišanas un pašcieņas (*Esteem Needs*). Tādējādi enerģija, kuru šai gadījumā mēģina iekonomēt, patiesībā tādā veidā tiek nobloķēta bez ārā izklūšanas iespējām!

Pusaudža kritiskā attieksmē pret pieaugušo dzīves kārtību (kurā tam jāiekļaujas) bieži vien ir izteikta tiekšanās pēc patiesības. Un šo tiekšanos absorbē minētās pretrunas mūsu sabiedrībā, resp., pretrunas sociālajā sistēmā. Šādu parādību ir konstatējusi un savus secinājumus izdarījusi arī amerikāņu etnoloģe Margarita Mīda (*Margaret Mead*), kas ir veikusi vairākus antropoloģiskus pētījumus Okeānijas salu civilizācijās: "Normu pretrunīgums mūsdienu sabiedrībā ir tik acīmredzams, ka pats neapdāvinātākais, pats bezrūpīgākais cilvēks nevar tās nepamanīt."¹⁶

Jebkura sabiedrība, kurā dominē primitīvi deterministiskie priekšstati, attaisno savu sociālo sistēmu ar to, ka cilvēkam ir iedzimta vajadzība dzīvot šajā sistēmā, ka cilvēka daba, t.i., cilvēka bio- un psihostruktūra prasa attiecīgo sabiedrisko sistēmu.

Tomēr šādā spriedumā netiek ņemta vērā kāda cilvēkus ļoti raksturojoša īpašība, kuru var traktēt kā piemērošanos apkārtējiem, kā nepieciešamību

¹⁵ Э.Эриксон. Идентичность и кризис. М., 1996. 245.лрр.

¹⁶ M.Mead. Coming of age in Samoa. New York: The New American Library, 1952. 136.лрр.

sajust, ka viņi pieder kādai īpašai grupai vai vienkārši kā pievienošanās jeb piederības vajadzību¹⁷.

Arī pēdējo simts gadu antropoloģiskie atklājumi saistībā ar pirmatnējām tautām¹⁸ pierāda, ka cilvēks ir sabiedriska būtne un viņa raksturs un personības struktūra pielāgojas attiecīgajai sabiedrībai, kurā tas dzīvo.

Ļoti daudziem tradicionālās pedagogijas un psiholoģijas pārstāvjiem ir tendence pusaudžu vecumu dēvēt par krīzes vecumu, kam raksturīga pārmērīgi paaugstināta uzbudināmība un neveiklība, konfliktu un stresu sindromi un pārmērīga vēlēšanās pašapliecināties, kas it kā būtu atkarīgs no paša pubertātes procesa kategorijām, t.i., saistīts tikai ar pārejas vecuma "dabiskajām" pārmaiņām.¹⁹ No šādas nostādnes var rasties aplams priekšstats, it ka pusaudzība ir hronoloģiskā vecuma "slimība" un audzinātājam būtu jāattiecas pret pusaudzi kā pret slimnieku, kam jāpalīdz izvesēloties un pielāgoties dotajai sociālajai kārtībai. Taču šeit drīzāk vajadzētu uzdot jautājumu, kas ietverts psihologa Imanta Plotnieka monogrāfijas "Psiholoģija ģimenē" kādas nodaļas virsrakstā: "Vai nepārspilējam pusaudža nervozitāti?"²⁰ Konceptiju, kas pusaudzību dēvē par emocionālo krīžu periodu un, kas tika aizsākta mūsu gadsimta sākumā²¹, stipri apšaubā amerikāņu etnoloģu pētījumi, pie tam gan tādu pieeju, kas pusaudzības (pubertātes) vecumam viennozīmīgi piedēvē krīzi kā lūzuma punktu, pēkšņas izmaiņas uzvedībā un domāšanas veidā, gan tādu, kas saskata neizbēgamu krīzi kā psiholoģiskos traucējumus, ko pavada uztraukumi, nomāktība utml.

Piemērus tam, ka izšķirošā loma arī šai jautājumā tomēr ir videi, var atrast etnoloģes Margaritas Mīdas pētījumu aprakstos par dzīvi Samoa, kur vairākus mēnešus etnoloģe ir novērojusi un kontaktējusies ar vietējām pusaudžu meitenēm.

Un, proti, vai taisnība, ka pieaugšanas procesu, kurā maza meitenīte pārvēršas par pieaugušu sievieti, ar acīs krītošajām pēkšņajām fiziskajām

¹⁷ Э.Фромм. Беретство от свободы. Москва 1990. .lpp.; Э.Эриксон, ib., 247..lpp.; А.Н.Маслов. Motivation and personality. NY:Harper & Row. 1970. 44.lpp.

¹⁸ M.Mead,ib.: E.R.Service. The Hunters. Englewood Cliffs. N.J.Prentice-Hall. 1966.; R.Benedict. Urformen der Kultur. Reinbek bei Hamburg. 1955.; C.M.Turnbull. Wayward Servants, or the Two Worlds of the African Pygmies. New York. 1949.; M.Murdock, Our primitive Contemporaries. New York. 1934.; J.Nance. The gentle Tasaday. New York. 1972.

¹⁹ Piem.. В.А.Крутецкий / Н.С.Лукин. Психология подростка. Москва. 1965. 61.lpp.

²⁰ I.Plotnieks. Psiholoģija ģimenē. Rīga. 1988. 121.lpp.

²¹ S.G.Hall. Adolescence (2.vol.). New York. 1908.

izmaiņām, kas noved pie dzimumbrieduma, pavada spazmatiska, emocionāli apgrūtināta attīstība, ideālisma uzplaukums un liela vēlēšanās pašapliecināties autoritātes priekšā? Vai jaunība augošai meitenei ir tik pat neizbēgams prāta un emocionālā diskomforta periods, kā laiks, kad bērnam aug zobī? Vai mēs varam uzskatīt, ka pusaudža vecums ir tāds laiks katras meitenes dzīvē, kurš ir tik pat obligāti saistīts ar konflikta un stresa sindromiem, kā ar ķermeņa fiziskajām izmaiņām?

Novērojot meitenes Samoa visās viņu dzīves izpausmēs, M.Mīda mēģināja uz šiem jautājumiem atbildēt un nonāca pie secinājuma, ka atbilde uz šiem jautājumiem var būt tikai un vienīgi noliedzoša! *Vienīgā atšķirība* starp meiteņu grupu, kura ir pubertātes periodā, meiteņu grupu, kurai tas sāksies pēc apm. 2 gadiem un meiteņu grupu, kurai tas ir pirms apm. 2 gadiem beidzies, *ir fizioloģiskās izmaiņas.*²²

Ja viens un tas pats pubertātes process dažādās sociālajās vidēs (Samoa un kontinentā) izpaužas dažādi, tad, loģiski, balstoties uz paša procesa kategorijām, ignorējot sociālo vidi, šo atšķirību pamatot nekādi nevar.

To var izdarīt, iedziļinoties un saprotot sociālos procesus, kas risinās kontinentā, un tos procesus, kas risinās primitīvajā kultūrā Samoa, kur cilvēkiem nedraud nabadzība, nav ne lielu likmju, ne lielu zaudējumu un tāpēc nav jābaidās no nākotnes, kur neviens savā dzīvē nesteidzas un neviens netiek sodīts par atpalcību, kur nepastāv izvēles problēmas (starp profesijām, reliģijām, ētiskajām normām, utml.), jo visi domā vienādi (izņemot misionārus, kuru aicinājumi visbiežāk paliek saucēju balsis tuksnesī), kur bērni no dzimšanas saprotošu pieaugušo atmosfērā redz seksu, dzemdības un nāvi (un tāpēc tiem nerodas psihiskas traumas, kas tos pavadītu visu atlikušo mūžu), kur nav gramatiskās formas salīdzināmajām pakāpēm un nepastāv relatīvā kvalitāte, bet skaistums, gudrība un labsirdība tiek pierakstīta visiem, kā pati par sevi saprotama lieta, kur vienkārši *neeksistē* tādas parādības kā frigiditāte, psihiskā impotence vai pusaudzības periods...

Ar to es nebūt negribu idealizēt kādu primitīvo civilizāciju (Samoa vai kādu citu) un apgalvot, ka būtu labi un jēgpilni tagad iznīcināt visus mūsdienu tehniskās civilizācijas sasniegumu radītos produktus un pārņemt kādu no primitīvo kultūru sabiedrības modeļiem. Tieši pretēji, manā uztverē, tas nebūtu nekāds ieguvums, nokopēt, piemēram, Samoa heterogēno ģimeņu attiecību veidu, kurš gan aktīvi atbalsta augošā cilvēka patstāvības veidošanos, taču vienlaicīgi veicina arī izteikti neindividualizētas, seklas jūtas savstarpējās partnerattiecībās. Ar augšminētajiem piemēriem es vēlējos

²² M.Mead. *Coming of age in Samoa*. New York. 1952. 130.lpp.

pateikt tikai to, ka sociālā vide arvien var izrādīties kā būtiskākais faktors, kas ietekmē personības attīstību un garīgās brīvības veidošanos.

"Audzināšanas pamatjautājumi nevar tikt atrisināti, neatrisinot pirms tam sociālo jautājumu. Pareizi organizētas sociālās vides apstākļos cilvēkam ir raksturīgs bezgalīgs plastiskums. Atbilstošas sociālās iedarbības rezultātā ir iespējams cilvēkā visu ieaudzināt un pāraudzēt"²³. Šo tēzi savā teorijā ir izvirzījis Ļevs Vigodskis. Pilnībā piekrītot domai par sociālā jautājuma primātu salīdzinot audzināšanas pamatjautājumiem, manuprāt, izteikums par to, ka atbilstošas sociālās iedarbības rezultātā iespējams cilvēkā ieaudzināt un pāraudzēt *visu*, tomēr ir pārāk kategorisks. Tādā veidā tiek pamazināta bioloģiskā faktora nozīme.

Strīds par to, vai izšķirošā ietekme personības attīstībā ir bioloģiskajam vai sociālajam, nav viennozīmīgi atrisināma par labu vienam vai otram. Ķermenis ar tā ģenētiski noteiktajiem raksturojumiem zināmā mērā ir uztverams kā vide, kurā cilvēks dzimšanas brīdī nokļuvis. Savukārt, sociālā vide, kurā cilvēks piedzimis, acīmredzot ir dzimšanas brīdī determinēta.

Atsaucoties uz Alfrēda Poļa veiktajiem pētījumiem, jāatzīmē, ka svarīgi ir izvairīties no abām metodoloģiskajām galējībām: kā no sociālā reducēšanas uz bioloģisko, tā arī no sociālā atdalīšanas no tā dabiskās bāzes, t.i., no bioloģiskā.²⁴

Saistībā ar bioloģiskā un sociālā ietekmēm personības attīstībā ir interesantas Jaunlaiku zinātnieka G.Leibnica (*G.W.Leibniz*) vilktās paralēles ar skulptūru tapšanu.²⁵ Proti, ne jebkura statuja izveidojama no jebkura marmora bloka, jo katram no tiem ir savs stiegrojums. Bet atbildīgs par statuju galarezultātā tomēr ir tēlnieks (mūsu gadījumā: visi socializācijas faktori kopā ņemti).

Raksturojot konkrēti pusaudža periodu, Ļ.Vigodskis min tādu iezīmi kā "pastāvīgu savas neatbilstības videi apzināšanos"²⁶. Šī psihologa pieminētā pusaudžus raksturojošā iezīme būtībā arī norāda uz to, ka pusaudža kritiskumu, resp., vēlēšanos protestēt, izsauc nevis pārejas vecumam atbilstošās dabiskās pārmaiņas, bet savas neatbilstības videi apzināšanās, kas saistīta ar eksistenciālās patiesības meklējumiem un aktuālajām vajadzībām pēc uztici-

²³ Л.С.Выгодский, Педагогическая психология. Москва 1991. 241.лpp.

²⁴ А.Ф.Полис, Единство социального и биологического в гармоническом развитии личности. Рига. 1981. 162.лpp.

²⁵ А.Полис. Mūsdienu raksturnācība: metodoloģiskie un sociālie aspekti. Rīga. 1986. 40.лpp.

²⁶ Л.С.Выгодский, *turpat*. 247.лpp.

bas un brīvas izvēles. Tas uzvedina uz domu, ka grūti saprotamie pusaudži mūsu sabiedrībā ir devianti.

Ļoti bieži pusaudžu vidū ir vērojami tikai divi atšķirīgi veidi, kādu nostāju pieņemt attiecībā pret doto sabiedrisko vidi. Viens veids ir konformās pielāgošanās ceļš, kas ved pie savas iekšējās brīvības iznīcināšanas. Visi pārējie, kas gan ir kreatīvāki, bet tomēr nedod apmierinošu risinājumu, ir protesta ceļi. Atšķirība ir tikai, kā šis protests izpaužas. Vienam tā ir absolūta noslēgtība sevī, citam – ekstravaganta frizūra, speciāls žargons, vai vēl kaut kas cits.

Pie tam par dabisku šajā periodā ir uzskatāma pusaudžu "aiziešana pie savējiem", t.i., ka vide šajā vecumposmā tiek uztverta līdzaudžu, un nevis vecāku vai skolotāju (audzinātāju) skatījumā, kā tas ir bijis līdz šim periodam. Tas vēl vairāk pastiprina nepieciešamību pusaudžu garīgās brīvības veidošanās veicināšanu sākt ar sociālo jautājumu risināšanu.

2.2. PUSAUDŽA KRITISKUMS UN SPONTĀNĀ AKTIVITĀTE KĀ SVARĪGS GARĪGĀS BRĪVĪBAS VEIDOŠANĀS FAKTORS

*Jāiemil tas, kas ir būtisks jaunībai.
(Karols Vojtila)*

Iepriekšējā nodaļā tika aprakstīts paradokss par vienlaicīgu pusaudža tiekšanos pēc neatkarības (patstāvības) un pēc norādījumiem. Būtībā to var skatīt plašākā mērogā kā paradoksu par pusaudžu kritiskuma (kas nereti pāraug negatīvismā) un pielāgošanās tieksmes (kas mēdz pāraugt galējā konformismā) līdzāspastāvēšanu.

No vienas puses, pusaudža gadus neapšaubāmi vērojama domu darbības aktivizēšanās un patstāvīgums, dziļāka, izvēlīgāka un neatlaidīgāka jautājuma "kāpēc?" uzdošana, rūpīga doto skaidrojumu argumentācijas pārbaude, kritiskāka attieksme pret skolotājiem, vecākiem, vienaudžiem un sevi.

No otras puses, pusaudži, kā izteicies psihologs Igors Kons, "ir īsti normas vergi"²⁷. Viņi(-as) it kā ir pārliecināti(-as) par to, ka visiem notikumiem dzīvē ir stingri noteikti universāli likumi, kas rada bažas kaut kādā ziņā atpalikt no saviem līdzaudžiem. Itin bieži ir vērojama pakļaušanās grupas ietekmei, atteikšanās no savas iepriekšējās pārliecības, lai iemantotu līdzaudžu labvēlību, un izvairīga izturēšanās pret tiem līdzaudžiem, kuru pārliecība kaut kādā ziņā atšķiras no grupas uzskatiem.

Pusaudži labprāt ievēro, pārbauda un izvērtē pieaugušo pasaules sociālās normas un stereotipus, bet tai pašā laikā ļoti stingri ievēro līdzaudžu vidū izveidojušos normu un stereotipu sistēmu, kas netiek pakļauta nekādai apšaubīšanai.

Pie šīs sistēmas pieskaitāma, piemēram, to skolēnu nosodīšana, kuri nedod norakstīt vai nevēlas stundā teikt priekšā.

Ļoti raksturīgi ir dzimumu stereotipi, kuri tiek attiecināti ne tikai uz savu ārējo izskatu, bet arī uz uzvedību un daudzām sociālām un psiholoģiskām īpašībām. Pusaudžu vecumā ir īpaši skaidri novērojama

²⁷ I.Kons, Vecako klašu skolēnu psiholoģija. Rīga, 1985. 115.lpp.

pašvērtējuma atkarība no atbilstības idealizētajiem sievišķības un vīrišķības stereotipiem. Pusaudžu subkultūra it kā caur palielināmo stiklu atspoguļo, ar kādām vienreizēji smagām klišejām mūsu sabiedrībā ir apkrauti tādi jēdzieni kā “sievišķs” un “vīrišķs”, bieži vien pilnīgi ignorējot pretējā dzimuma enerģiju (*anima* vai *animus*) sevi.

Pārmērīgā cenšanās atbilst vīrišķības stereotipam zēniem pusaudža vecumā mēdz izpausties uzsvērtā agresivitātē, rupjībā, kā arī jūtīguma, laipnības, rūpīguma un citu pašaktualizācijai svarīgu īpašību, kas mūsu kultūrā tiek pierakstītas sievišķīgam, nonicināšanā. Meitenēm šajā vecumā sievišķības stereotipa ietekme rada tādu kompensatoriska rakstura izturēšanos, kas paredz savas loģiskās domāšanas, aktivitātes un vispār spējas patstāvīgi pastāvēt pasaulē izstumšanu.

Ekstrēma konformisma gadījumā kā norma var izrādīties arī nelabvēlīga un pat naidīga attieksme pret “svešajiem” un “jauniņajiem”. Šajā gadījumā, pakļaujoties vairākumam, pusaudzis neapgrūtina sevi ar vairākuma uzskatu analīzi un savus uzskatus, ja tādi viņam(-ai) ir, situatīvā komforta labad rūpīgi slēpj. Ar apbrīnojamu subordinācijas izjūtu tiek uztverts, kurš dotajā situācijā ir stiprākais, un tam arī sava pozīcija tiek piemērota. “Jauniņais” tādā gadījumā tikai rada liekas problēmas, jo, ja tas pēc kāda laika izrādās spēcīgāka personība, tad būs nepieciešams piemēroties atkal no jauna.

Gan šajā, gan dzimumu stereotipu piemērā ir jūtama savas identitātes un vērtīguma izjūtas problēma. Abos piemēros ir aktuāla to apliecināšana un pierādīšana. Interesanti, ka šī problēma ir saskatāma ne tikai pielāgošanās un konformisma piemēros, bet arī daudzos *ārēji* kritiskas attieksmes gadījumos.

Kā piemēru var minēt vecāku uzvedības kritiku, ko psiholoģe Ārija Karpova pamato kā “pusaudža vajadzību lepoties ar saviem vecākiem”²⁸. Bieži vien asās un nesaudzīgās vecāku kritizēšanas cēlonis ir uztraukums par vecāku autoritāti un vienkārši – vislabākie nodomi novērst to, kas varētu būt slikts. Šāda vajadzība norāda uz ilgstošo un pastāvīgo *identificēšanos* ar saviem vecākiem līdz pusaudzības periodam. Jo spēcīgāka ir bijusi šī *identifikācija*, jo vairāk personīgā vērtīguma izjūta ir atkarīga no vecāku vērtības, t.i., no viņu autoritātes, vietas un lomas sabiedrībā.

Izteikti kritiska attieksme pret sevi pašu pusaudzim var izpausties ne tikai kā atklāta paškritika, bet arī kā spītība, kad jebkurus visniecīgākos aizrādījumus par personiskajām kļūdām un neveiksmēm, kas patiesībā tiek ļoti skaidri apzinātas, pusaudzis ļoti dedzīgi pilnībā noliedz. Arī šajā

²⁸ Ā.Karpova, Grūti audzināmo pusaudžu veidošanās // I.Žogla (sast.). Lai nebūtu pusaudža kļūmīgo soļu. Rīga, 1984. 19.lpp.

gadījumā visa pamatā ir sava vērtīguma izjūtas problēma: pusaudža pret sevi izvirzītā kritika ir tik nomācoša, ka savu nepilnību atklāta atzišana pusaudzim draud (tā viņam(-ai) pašam(-ai) šķiet) kļūt citu acīs par niecību, kas nav pelnījusi, lai to mīlētu vai vismaz akceptētu.

Lai labāk izprastu konformisma veidošanos un savas identitātes un vērtīguma izjūtas aktualitātes nianse pusaudzības periodā, ir izsekojamas dažas raksturīgas personības struktūras pārvērtības, kas noris tieši šajā vecumā.

Saistībā ar libido pieplūdumu pusaudža psihiskajā sfērā noris aktīva instinktīvo procesu stimulācija. Pie tam, tas neaprobežojas tikai ar seksuālo dzīvi. Ar libidoālo enerģiju tiek piesātināti visi pieejamie ID impulsi. Līdz ar to latentā perioda pamiers starp EGO un ID pārtrūkst. ID pusaudžu vecumā kļūst spēcīgāks, bet EGO tiek pavājināts.

Maza bērna gadījumā EGO problēma bija daudz vienkāršāka nekā tā izveidojas pusaudža periodā. Ja bērna EGO nostājās ārējo ietekmju pusē, tad bērns visbiežāk tika apzīmēts kā "labs bērns". Ja viņa(-as) EGO nostājās ID pusē, tad bērns tika apzīmēts kā "slikts". Pusaudža vecumā jau ir izveidojies un spēlē visai svarīgu lomu SUPEREGO. Bērna EGO varēja vienkārši sacelties pret ārējo pasauli, solidarizējoties ar ID, bet pusaudža EGO tādā pašā situācijā neizbēgami nokļūst konfliktā ar SUPEREGO.

Radusies cīņa par sava EGO neizmaināmību, resp., par līdzsvara atjaunošanu starp EGO un ID tad arī kļūst par vienu no galvenajiem psiholoģisko aizsargmehānismu aktivizācijas iemesliem pusaudžu vecumā.

Runājot par pusaudžu vecumā no jauna saasināto konfliktu starp EGO un ID A.Freida īpaši izdala divus ekstrēmus šī konflikta iznākumus.²⁹

Viens iznākums: uzvaru savstarpējā cīņā gūst ID, un no iepriekšējā bērna rakstura, kas līdz šim piemita tagadējam pusaudzim, gandrīz nepaliek pāri ne miņas. Tas tiek atstumts malā kopā ar visām morāliskajām nostādnēm, un iekļaušanās pieaugušo dzīvē tiek atzīmēta ar savu instinktu apmierināšanas plosīšanos.

Otrs iznākums: uzvaru gūst EGO. Šajā gadījumā iepriekš izveidojies raksturs nostiprinās "vienreiz un uz visiem laikiem". ID impulsi tiek ierobežoti tik stingri, ka pieaugošais libido nekādā veidā nevar tikt produktīvi izmantots. Piedevām, lai to noturētu vajadzīgajos rāmjos, nepieciešama pastāvīga psiholoģisko aizsargmehānismu aktivizācija.

²⁹ А.Фрейд, Психология Я и защитные механизмы // Ю.И.Фролов(сост.), Психология подростка. Москва, 1997. 73.лрр.

Apzinātās audzināšanas mērķis tradicionāli ir: panākt, lai pusaudzis savā uzvedībā vadītos no morāliskiem principiem, protams, tiem pašiem, kuri ir jau izvirzīti viņa(-as) bērnības laikā (ja vien pusaudzis nav nokļuvis kardināli atšķirīgā sabiedrībā). Tāpēc, ja pirmo iznākumu kā negatīvu uztver visi audzinātāji, tad otro iznākumu daudzi pedagogi un vecāki, pamatojoties uz morālā krietnuma un asimilēšanās pieaugušo sabiedrībā primāro nozīmīgumu, vērtē kā vēlamu. Tomēr otrais iznākums ir vienlīdz ekstrēms kā pirmais, arī tā ir “iebraukšana grāvī”, tikai – “otrā ceļa pusē”, jo, pirmkārt, tiek izkropļota (un nevis apzināta un sakārtota) instinktīvā dzīve un, otrkārt, indivīda EGO formācijas jeb nostādnes kļūst neelastīgas, it kā pārakmeņojušās uz visu dzīvi (ar retiem izņēmumiem, kas var rasties ārkārtīgi smagu psiholoģisko pārdzīvojumu rezultātā vai mainot civilizāciju); cilvēks tādā gadījumā nav spējīgs spontāni mainīties atkarībā no realitātes prasību izmaiņām.

Abi aprakstītie iznākumi, kā tika minēts, ir galēji ekstrēmi. Reāli, protams, lielākoties ir konstatējami dažādi graduāli atšķirīgi starpvarianti. Abi galējie iznākumi, kas dzīvē novērojami retāk, šeit attēloti, lai iezīmētu divas iespējamās virzības.

Neskaitot pārmaiņas instinktīvajā un afektīvajā dzīvē, kas izraisa EGO formāciju izmaiņanos, tam mēģinot iegūt kontroli pār instinktiem un afektiem, pusaudzības periodā būtisku lomu spēlē arī kognitīvā attīstība un sociālā reorganizācija. Dotajā kontekstā ir ievērojama konkrēti tiekšanās pēc ētiskajām (morālajām) vērtībām, pašaudzināšana un intelektuālo interešu padziļināšanās saistībā ar attieksmi pret sevi un apkārtējiem. Arī šajā jomā konstatējama libido pieplūduma ietekme un attiecīgā ambivalence.

Nereti pašaudzināšana un morālā ticība pusaudzīm balansē uz askētisma robežas, kas pusaudža gadījumā ir *izstumšanas* paveids. Tas ne vienmēr ir acīmredzams fakts, jo pusaudzis ir norūpējies ne tik daudz par konkrētu instinktīvo vēlmju apmierinājumu vai frustrāciju, kā par instinktu apmierinājumu vai frustrāciju kā tādu. Kā raksta A.Freida, “pusaudži, kas nokļūst askētisma fāzē, bēg no savu instinktu daudzuma un nevis – no to kvalitātes”³⁰. Pusaudžu askētisms, kura moto: “nedrīkst izpatikt savām fiziskajām vajadzībām!”, mēdz neaprobežoties ar atturīgo attieksmi pret seksuāliem impulsiem, bet izplatās tālāk, kas izpaužas kā mākslīgu šķēršļu radīšana un sava ķermeņa nepieciešamības pēc siltuma, regulāras barības un

³⁰ A.Фрейд, turpat, 76.lpp.

miega ignorēšana. Šāda pārprasta šķēršļu pārvarēšanas nozīme pašaudzināšanas procesā ir attiecīgas (visbiežāk – autoritatīvas) audzināšanas sekas. Bez tam jau radies pusaudža askētisms bieži tiek uztverts vai nu kā “pārejas vecuma īpatnība”, kas pāries līdz ar pārejas vecuma beigšanos, vai arī kā stingras morālās stājas un stipra rakstura rādītājs. Askētisms nav sociāli traumējošs. Problēma tiek saskatīta tikai tad, kad pusaudža askētismam neseko *substitūcija* vai *autoagresija*, bet gan pēkšņa visatļautības tieksme – neapturama tieksme pēc visa tā, no kā pusaudzis ilgāku laiku bija kategoriski novērsies, jo šī visatļautības tieksme jau ir sociāli traumējoša.

Neapšaubāmi pusaudžu vecums ir nozīmīgs intelektuālo spēju attīstības posms. Pēc Ž.Piažē (Jean Piaget) uzskatiem, uz ko mūsdienu psiholoģijā balstās intelekta attīstības izpēte, vecums no 12. līdz 15. dzīves gadam ir periods, kad rodas hipotētiski deduktīvā domāšana, spējas abstrahēt jēdzienus no īstenības, formulēt un izsvērt alternatīvas hipotēzes un padarīt paša domas par savas analīzes priekšmetu.³¹ Tomēr virtuozajiem pusaudža intelektuālajiem sasniegumiem ir ļoti niecīga ietekme uz viņa(-as) reālo uzvedību, par ko liecina tādi ikdienā novērojami pusaudžu mentālās dzīves un reālās izturēšanās neatbilstības kuriozi kā teorētiskā empātija un praktiskā vienaldzība pret līdzcilvēkiem; cēlā attieksme pret mīlestību, tieksme pēc uzticības un skarbums, neuzticība partnerattiecībās; sapratne, dzīva interese attiecībā uz sabiedrisko struktūru un grūtības atrast savu *īsto* vietu sabiedrībā; interešu daudzpusība un izteikta sakoncentrēšanās uz savu personu (egocentrisms).

Kā to ir konstatējusi A.Freida, pusaudža intelektuālismu raksturo apmierinājums no paša domāšanas procesa pašas prātošanas vai apspriešanas laikā.³² Te var saskatīt līdzību ar zēnu pirmspubertātes vecumā, kurš fantazē par to, ka viņš ir supermens vai šerifs, kas veic visādus varoņdarbus, tai pašā laikā neizjūtot nekādu vajadzību pierādīt savu drosmi un izturību reālajā dzīvē. Abos gadījumos zināmie intelektuālie vingrinājumi nebūt neietekmē uzvedību.

Tādā veidā intelektualizācija pusaudžiem ir kā sava veida aizsargmehānisms, mēģinot iegūt kontroli pār instinktiem un afektiem, kas kļūst par nozīmīgu šķērslī kritiskās domāšanas veidošanās ceļā. Formāli var teikt, ka, ja pirmajā etapā notiek bēgšana no instinkta, kas ekstrēmākajā gadījumā iestrēgst pie pusaudža askētisma, tad otrajā etapā noris atgriešanās pie

³¹ I.Kons. Vecako klašu skolēnu psiholoģija. Rīga, 1985. 45.lpp.

³² A.Фрейд, turpat, 81.lpp.

instinkta, bet jau citā – domāšanas dimensijā, kas izpaužas kā racionāla prātošana par instinktu apmierināšanu, resp., kā intelektuāls process. Pie tam, pusaudža abstraktā intelektuālā prātošana vai apspriešana norāda ne tik daudz uz mēģinājumu atrisināt realitātes izvirzīto uzdevumu, bet drīzāk – uz saspringtu modrību attiecībā uz saviem instinktīvajiem procesiem. Tādējādi var gadīties, ka, pašizliedzīgas draudzības vai mūžīgās uzticības ideāli praktiski ir tikai EGO nemiera atspoguļojums, kas saistīts ar jaunajām ID instinktīvajām prasībām. Savukārt, iemesls tam, ka uzmanība ir tik saspringti sakoncentrēta uz instinktiem, meklējams tajā apstākļi, ka tiek veikts mēģinājums tikt ar tiem galā pavisam citā psiholoģiskajā līmenī, proti, domāšanas dimensijā.

Ja pusaudža askētisma mērķis ir ierobežot ID, vienkārši ieviešot aizliegumus, tad intelektualizācijas mērķis ir pēc iespējas ciešāk sasaistīt instinktīvos procesus ar domāšanas saturiem, lai tos tādā veidā kontrolētu, līdz ar to radot labvēlīgu augsni arvien jauniem psiholoģiskajiem aizsargmehānismiem.

Tātad var secināt, ka lai gan bez morālās tīrības, pašaudzināšanas un intelekta attīstīšanas patstāvīgas kritiskās domāšanas veidošanās nav iespējama, arī jebkura šo trīs prasību hipertrofija noved pie mākslīga askētisma, augstprātības, neiecietības, kā arī identifikācijas, izstumšanas, racionalizācijas u.c. psiholoģiskajiem aizsargmehānismiem, kuru pamatā ir bailes no dzīves.

Pusaudžiem izvirzītās morālās prasības tiek uzskatītas kā nepieciešama kontrole, lai pasargātu nenobriedušos cilvēkus no kļūdām un nolaidības. Grāmatās publicētie padomi vecākiem māca: "Sāciet ar stingriem ierobežojumiem, lai jūs varētu piešķirt arvien lielāku brīvību. Ja to visu dodat sākumā, jums vairs nav kur iet, nav ar ko atalgot pusaudzi par viņa arvien atbildīgāko rīcību"³³. Vecāki un pedagogi jūt, ka viņiem(-ām) uz pusaudža ceļa ir jāizvieto zināmi morāli ierobežojumi. Tomēr, kaut arī viņi(-as) stūrgalvīgi apgalvo, ka tas tiek darīts pusaudžu (bērnu) dēļ, patiesībā šie audzinātāji cenšas sevis dēļ, jo kā to pamato E.Šostroms, nav īpaši pārliecināti paši par sevi.³⁴

Nav noliedzams, ka pusaudža rīcībai ir vajadzīga empātiska un taktiska kontrole, taču audzinātāju vajadzība kontrolēt (intelektualizēt) bieži izrādās daudzkārt spēcīgāka par pirmo vajadzību, un tādā situācijā intelektualizācija,

³³ R. Kempbels. Kā patiesi milēt pusaudzi. Rīga, 1991. 66.lpp.

³⁴ Э.Шостром. Агнн-Қарнеги. Москва, 1994. 74.lpp.

citu cilvēku un pašmanipulācija un psiholoģiskie aizsargmehānismi tiek nodoti no paaudzes paaudzei, vienkārši neradot nekādu iespēju iesprausties kritiskajai domāšanai.

ASV psihologi E.Dovans (*E.Douvan*) un J.Adeisons (*J.Adeison*) kā arī citi empīriķi ar saviem pētījumiem kvantitatīvas aptaujas veidā ir mēģinājuši parādīt, ka pusaudžu vecumā krīzes situācijas ir izņēmums, ka lielākā daļa pusaudžu ļoti veiksmīgi risina savas personīgās attīstības uzdevumus un bez jebkādām problēmām iekļaujas pieaugušo dzīvē.³⁵ Kā pozitīvu faktu šo pētījumu autori uzsver to, ka respondenti tikuši izraudzīti pārsvarā no visplašāk izplatītā vidējā slāņa. Tomēr arī šādu apgalvojumu pamatā ir tā pati 2.1. nodaļā aprakstītā pusaudža gadu kā neizbēgama krīzes vecuma izpratne, kas nepietiekami novērtē sociālās vides un tajā notiekošo procesu ietekmi. Proti, šo psihologu empīriķu dati nesniedz nekādu informāciju par respondentu konformitātes līmeni. Ja veiksmīga sociālā nobriešana, izvairoties no konfliktiem un emocionālām krīzēm, ir atkarīga tikai no adaptācijas iespējām, tad tā ļoti labi padodas pusaudžiem konformistiem, kas neriskē un konsolidizējas ar savu paštēlu. To, ka priekšlaicīgā sociālā nobriešana nav nekas cits kā sociālās konformitātes (kas valda ASV vidējā slānī) kopēšana, izteiksmīgi pamato kāds cits amerikāņu psihologs, E.Z.Frīdenbergs (*E.Z.Friedenberg*) savā monogrāfijā "Izgaistošais pusaudzis" (*The Vanishing Adolescent*)³⁶.

Šo domu akceptē arī psihologa L.Kolberga (*L.Kohlberg*) pētījumi par to, kā 7-16 gadus jauni indivīdi pārrunās, kurās tiem tika uzdots risināt sarežģītas morāles problēmas, spriež un argumentē savus spriedumus.³⁷

Būtiski, ka L.Kolbergs šajos pētījumos ir saistījis pusaudža morāli ar viņa(-as) *motīviem* un nevis ar uzvedību kā biheivioristi, vai – morālo zināšanu un to pakāpeniskās socializācijas aspektā kā kognitīvisti, jo, kā pilnīgi pamatoti ir atzīmējis Ē.Fromms, reālā cilvēka būtība (esība) ir atrodama tā iekšējā realitātē (konkrēti – motīvos), kas visbiežāk nav apzināta un nav novērojama tieši.³⁸

Pētījuma rezultātā L.Kolbergs sakārtoja visas sniegtās atbildes trīs līmeņos. Zemākajā līmenī, kurā atbildes bija viennozīmīgi orientētas uz pamudinājuma vai soda iespēju, ietilpa apm. 10% pusaudžu vecumā no 13.

³⁵ E.Douvan/J.Adeison. *The Adolescent Experience*. New York, 1966.

³⁶ E.Z.Friedenberg. *The Vanishing Adolescent*. Boston, 1959.

³⁷ L.Kohlberg. *The development of children's orientations toward a moral order*. The University of Chicago, 1963.

³⁸ Э.Фромм. *Иметь или быть*. Москва, 1990. 103.лpp.

līdz 16. dzīves gadam. Tomēr arī trešajā – augstākajā līmenī, kuru pētījumu autors raksturo kā patstāvīgi pieņemto tikumisko principu morāli vai autonomo morāli, ietilpa tikai 10% pusaudžu 16 gadu vecumā un vēl mazāks % to pusaudžu, kas jaunāki par 16 gadiem. Ievērojami lielākā pusaudžu daļa, tāpat, ietilpa otrajā līmenī, kuru raksturo tas, ka pusaudzis uzņemas "krietnā tiņa" lomu, kuru citi slavē, vai arī pieņem morāli, kas ļauj tam uzturēt apkārtējo vidū savu autoritāti, galvenokārt, orientējoties uz līdzaudžu grupas atzinību vai nosodījumu. Citiem vārdiem var teikt, ka vairāk nekā $\frac{1}{5}$ pusaudžu (no 11.-16.g.) viennozīmīgi pieņem no apkārtējo cilvēku vērtējuma atkarīgu morāli.

Arī kritiskā attieksme pašam pret sevi (pret savām nepilnībām) pusaudža vecumā, pēc psihologu pētījumiem, nav autonoma, bet ir atkarīga no attieksmes pret konkrētajām nepilnībām klases kolektīvā.³⁹ Neatkarīgi no tā, kāda pēc sava rakstura ir izdarība, tā vairs netiek atkārtota, ja ieguvusi līdzaudžu grupas negatīvu vērtējumu.

Tāpat, ņemot vērā sociālās vides lielo ietekmi, jāsecina, ka patstāvīgas, kritiskas domāšanas veidošanās pusaudžiem ir uzskatāma par nozīmīgu un netriviālu problēmu.

Psihologu pētījumos par patstāvīgas domāšanas veidošanos parasti ir iekļauts arī kritiskās attieksmes aspekts.

Tā, piemēram, M.F.Morozovs (*М.Ф.Морозов*) ir pētījis 5.-7. klašu skolēnu patstāvīgās domāšanas veidošanos skolā.⁴⁰ Patstāvīgo domāšanu viņaprāt raksturo tādas īpašības kā 1) prasme pēc sava prāta pievērsties tādu sarežģītu mācību uzdevumu risināšanai, kas rodas mainīgos apstākļos, 2) prasme pareizi [?] un patstāvīgi risināt dotos uzdevumus un izteikt savas domas saviem vārdiem un nevis ar iekaltām gatavām frāzēm, 3) prasme brīvi izteikt savas domas, neatkarīgi no citu audzēkņu spriedumiem par šo pašu jautājumu, 4) kritiska attieksme attiecībā pret citu audzēkņu izteiktajiem spriedumiem mācību stundās.

M.F.Morozovs secināja, ka patstāvīgā domāšana, kas audzināšanas procesā ir veidota vienā mācību priekšmetā, izpaužas audzēkņiem arī citu mācību priekšmetu nodarbībās, bet – tikai tajā gadījumā, ja šī priekšmeta skolotājs ievēro tos mācību stundas organizācijas principus, kuri ierosina skolēnus uz radošu domu darbību.⁴¹

³⁹ А.П.Краковский. О подростках. Москва, 1970. 48.-52.лрр.

⁴⁰ М.Ф.Морозов. Воспитание самостоятельности мысли школьников. Москва, 1959.

⁴¹ М.Ф.Морозов, туграт. 91.лрр.

Latvijā skolēnu patstāvīgās domāšanas aktivizāciju ir pētījis V.Zelmenis, kas arī balstās uz viedokli, ka patstāvīgā domāšana izpaužas noteiktu uzdevumu risināšanā mainīgās (jaunās) situācijās un tās pretstats ir skolēnu orientācija uz reproduktīvu darbību, uz skolotāju vai citu personu izteiktajām domām un kanonizētiem spriedumiem. V.Zelmenis savu pētījumu rezultātā ir secinājis, ka, lai sekmētu skolēnu patstāvīgās domāšanas attīstību, ir nepieciešams vairāk aktivizēt domāšanas procesu mācību stundā, it īpaši salīdzināšanu, sistematizāciju un konkretizāciju. To sekmēšanai viņš iesaka pareizu un kļūdainu apgalvojumu analīzi, kas liek pārvērtēt pretrunas starp skolēnu uzkrāto pieredzi un jaunajām atziņām mācībās.⁴²

Patstāvīgas un kritiskas domāšanas veidošanās ir saistīta arī ar pusaudža ES-tēlu un pašvērtējumu, jeb – vienā vārdā – ar ES-koncepciju. Un arī šai jautājumā vērojama atkarība no sociālās vides. Uz to norāda skolas ikdienā novērojamās psiholoģiskās grūtības, īpaši – pašpārliecinātības trūkums, kas rodas tiem pusaudžiem, kuriem pubertātes fāze sakrīt ar pāreju uz citu skolu. Tas ļauj secināt, ka dzimumnobriešana pati par sevi ne vienmēr obligāti ārdā jau izveidojušos ES-tēlu, kā tas varētu būt, piem., pusaudža askētisma gadījumā, kad tiek pilnībā sarautas attiecības ar SUPEREGO, bet gan paaugstina personas ievainojamību un jūtīgumu pret vidi, tādā veidā padarot šo ES-tēlu problemātisku.

No sociālajām reakcijām uz individu ir atkarīgs tā pašvērtējums. Atsaucoties uz R.Bernsa (*Robert B. Burns*) atziņām par pašvērtējuma veidošanos, cilvēkam ir nosliece raksturot sevi tā, kā pēc viņa(-as) domām viņu raksturo citi.⁴³ Šī parādība ir īpaši labi novērojama vidusskolēniem, kad tiem klasē tiek piedāvāts triviāls uzdevums: nosaukt vienu savu labāko un vienu sliktāko īpašību. Ļoti izplatīta reakcija ir aizbildināšanās ar to, ka tas jāvaicā klasesbiedriem, jo citiem no malas tās ir labāk redzamas. Bažas par to, ka paša minētais raksturojums kaut kādā ziņā nesakrīt ar klases biedru viedokli tiek *racionalizētas* kā objektivitātes nepieciešamība.

Tomēr sociālās reakcijas un refleksivais ES nav vienīgie faktori, kas ietekmē pusaudža pašvērtējumu. Tādi ir arī starpība starp reālo ES un ideālo ES un jau iepriekšējā nodaļā aprakstītā indivīda identitātes prizma, t.i., pusaudzis gūst apmierinājumu nevis, ja vispār kaut ko dara labi, bet gan tajā

⁴² V.Zelmenis, Skolēnu patstāvīgās domāšanas aktivizācija mācību stundā. // Skolēnu patstāvīgās domāšanas audzināšana. Rīga, 1970. 49.lpp.

⁴³ Р.Бернс, Развитие Я-концепции и воспитание. Москва, 1986. 36-37.lpp.

gadījumā, ja viņš(-a) ir pats(-i) izvēlēties(-usies) konkrētu darbību un tieši to dara labi.

To svarīgo nosacījumu ziņā, kas ietekmē pašvērtējumu ir vērojama nozīmīga atšķirība starp meitenēm un zēniem. Ja meitenēm svarīgākais nosacījums ir ārējā pievilcība, tad zēniem tas ir: veiksmīga aktivitāte. Meitenēm ES-koncepcijas pamatu galvenokārt veido *attiecības ar citiem* indivīdiem (kurās var izpausties viņu pievilcība), bet zēniem – *sava* individualitāte.⁴⁴ Tas gan nenozīmē, ka pusaugu meitenēm vienmēr būtu lielāka nosliece uz konformitāti nekā zēniem. Kaut arī tas ir acīmredzami absurdi, savas individualitātes apliecināšana zēnam var izpausties arī kā tiekšanās pēc tā, pēc kā tiecas visi līdzaudži.

Visizplatītākais identitātes problēmas risināšanas veids pusaudžu vecumā ir pieķeršanās objektiem (vienaudžiem vai vecākas paaudzes cilvēkiem, līderiem vai "zvaigznēm"). Pie tam objekti visai nereti tiek mainīti, bet sava veida uzticība izpaužas tādējādi, ka tiek saglabāta pieķeršanās forma. Biežas izmaiņas skar ne tikai runas veidu, frizūru, apģērbu, paradumus, bet arī dzīves filosofiju, uzskatus, kas ir atkarīgi no pieķeršanās objekta, kaut arī ārēji tiek pārstāvēti kā patiesi savējie.

Starp pusaudžiem – atšķirībā no pieaugušo ģenerācijas – daudz grūtāk atrast tādas patērēšanas tipus, kas pārstāvētu slēptās iegūšanas un īpašības formas. Ē.Fromma vārdiem, "pusaudži daudz aktīvāk meklē iespējas būt pašiem, nekā – īpašot"⁴⁵. Tiem var novērot neviltota prieka izpausmes par to, ka cilvēks rīkojas, kā viņam(-ai) pašam(-ai) gribas, arī neiegūstot kaut ko drošu un paliekošu. Atšķirībā no pieaugušajiem pusaudži lielākoties neizšķiež savu enerģiju, lai noslēptu patiesību. Tomēr, neskatoties uz to, lielākajai daļai pusaudžu neizdodas pacelties no pakāpes "brīvība no" līdz pakāpei "brīvība, lai". Kritiskuma mērķis nereti izrādās nevis garīga nobriešana, bet gan – atgriešanās bērnībā, kā to visuzskatāmāk līdz šim ir atspoguļojusi hipiju kustība. Lai gan pusaudzis nemēģina īpašot savu katreizējo pieķeršanās objektu, tas cenšas tam maksimāli pielīdzināties. Tā rezultātā, kad beidzas visas eiforijas, ko pieļauj pārejas vecums, un iestājas pilngadība jeb laiks uzsākt savu patstāvīgo dzīvi, seko vilšanās – vilšanās savā idejā kaut ko mainīt, vilšanās sava patiesā ES meklējumos – un apātija, kas pamudina samierināties un plūst līdzī parastības straumei.

Identitātes formēšanās ir sākusies ar dažādām identifikācijām, kas notikušas jau agrā bērnībā un līdzīgā veidā, varbūt, ne tik acīmredzami, tas

⁴⁴ P. Бернс, тулpat. 178.лpp.

⁴⁵ Э. Фромм. *Иметь или быть*. Москва, 1990. 80.лpp.

turpinās arī pusaudža vecumā. Kā apgalvo A.Freida, tā saucamā mīlestības fiksācija uz savu pieķeršanās objektu pusaudzīm vispār nav attieksme pret šo objektu, bet gan primitīva *identifikācija*.⁴⁶ Nepastāvīgums un biežas izmaiņas nav tik daudz indivīda iekšējo pārliecību vai mīlestības izmaiņas, cik – savas personības pazaudēšana daudzo *identifikāciju* rezultātā.

Par aktīvajām *identifikācijām* un cenšanos pielīdzināties var spriest arī no tiņu avīzei "Mana" sūtītajām vēstulēm, kuru autori(-es) nepārstāj tincināt: "Kā jāuzvedas, lai pievērstu pretējā dzimuma uzmanību? Ko iesākt, lai patiktu citam? Kā pareizi jāskūpstās? Kāpēc ar mani ir citādāk nekā ar visiem citiem?"⁴⁷ – it kā tikai pielāgojoties varētu iegūt otra cilvēka atzinību vai mīlestību.

Veco attiecību saraušana un nedrošā vai pat naidīgā attieksme pret instinktīvajiem impulsiem novērš libidoālo uzmanību no ārpusaules, no apkārtējiem cilvēkiem, un tas draud ar tās pievērsanu sev. Tas izpaužas kā sava veida egocentrisms, kas mēdz pāraugt narcismā. Pusaudzis no tā mēģina izvairīties ar drudžainu piepūli, mēģinot iegūt arvien jaunus kontaktus ar ārējiem objektiem (jaunus draugus)⁴⁸, arī tad, ja to var panākt tikai ar zināmu *identifikāciju* virkni un egocentrisku vai narcistisku nostādni. Tādā veidā izveidojas tāds kā apburtais loks.

Egocentriskā nostādne – visu lietu un notikumu centrēšana sevī un savas pieredzes vērtēšana atkarībā no tā, vai šī pieredze apstiprina sevi kā unikālu indivīdu – paredz, ka personīgā identitāte un vērtīgums sakņojas paštēlā un ka tā ir jāpierāda (kas, savukārt, norāda uz izjūtu, it kā tā trūkst). Pie tam identitāte allaž ir būtiskāka par vērtību, jo, lai varētu pierādīt kaut kā vērtīgumu, tam vispirms ir kaut kam jābūt. Šāda nostādne var kļūt par nozīmīgu cēloni daudzām grūtībām, kas saistītas ar savas identitātes, patstāvības, kritiskās domāšanas un spontānās aktivitātes veidošanos.

Gan konforma pielāgošanās, kas izpaužas kā izteikta orientācija uz citu cilvēku viedokļiem, vērtējot sevi, citus vai kaut kādas dzīves situācijas, gan greizā kritiskuma novirze, kas izpaužas, kā dedzīga, brīžiem pat naidīga citu cilvēku kritika vai iekšēja pārākuma izjūta saskarsmē ar citiem, gan spontānu aktivitāti bremzējošā dogmatiskā un steidzīgā to vērojumu un atziņu, vērtību un uzskatu noliegšana, kuri kaut kādā ziņā nesakrīt ar paša(-as) pieņemtajiem – visi minētie varianti vienlīdz ir uzskatāmi par negatīvas pašapliecināšanās

⁴⁶ А.Фрейд. Психология Я и защитные механизмы // Ю.И.Фролов(сост.), Психология подростка. Москва. 1997. 87.лpp.

⁴⁷ mana #29-43. 1997. 11..12. vai 15.лpp.(„mana guļamistaba”)

⁴⁸ mana #35. 1997. 15.лpp.

pazīmēm, t.i., par sevis apliecināšanu, apzināti vai neapzināti demonstrējot pārākumu pār citiem.

Zīmīgi, ka ļoti raksturīga šādas pašapliecināšanās pazīme, ir patstāvīga vēlme salīdzināt: kas labāks, kas sliktāks; kam vairāk, kam mazāk utml.⁴⁹

Psiholoģisko eksperimentu rezultāti rāda, ka pašvērtējums virzienā no bērnības uz jaunību krītas.⁵⁰ Daži psihologi to izskaidro ar pusaudža pieaugušo reālismu, kas cieši saistīts ar intelekta attīstību. Taču šāda cēloņa pamatotība ir tādā pašā mērā apšaubāma kā ideālisma pierakstīšana pusaudža vecumam citās teorijās.⁵¹ Zināmu norādi uz to, ka patiesais pašvērtējuma krišanās cēlonis būtu meklējams sociālajā struktūrā, resp., sistemātiski vadītajā izglītības organizācijā, sniedz fakts, ka viena un tā paša vecuma (12.g.) pusaudžiem 6.klasē pašvērtējums izrādījās augstāks nekā 7.klasē.⁵²

Līdz ar vecumu pusaudžiem mēdz pieaugt arī bažas par savu nākotni, kas arī zināmā mērā nosaka pašvērtējumu. No 12 gadus jauniem pusaudžiem nepabeigto teikumu "Dažkārt nākotne man liekas..." turpināja ar drūmiem izteikumiem tikai katrs piektais (20%), bet no 16 gadus jauniem pusaudžiem to darīja vairāk par pusi (60%).⁵³

Tas liecina par dažādo laika projekciju – pagātnes, tagadnes, nākotnes – nozīmes izmaiņām. Ja "bezrūpīgā bērnība" vēl dzīvo tagadnei, proti: šeit un tagad, tad vecāko klašu pusaudžim galvenais laika rādītājs ir kļuvusi nākotne, kas nereti izpaužas kā bēgšana nākotnē, jeb, kā to apzīmē T.Hariss – "zaļās gaismas gaidīšana"⁵⁴. Domu gaita šajā gadījumā ir tāda, ka "labāki laiki" jeb problēmu risinājums nāks tad, "kad es mācīšos ģimnāzijā un varēšu izvēlēties priekšmetus", "kad būs pabeigta vidusskola", "kad es būšu atradusi puisī, ar kuru gribētu dzīvot kopā", "kad būs nolikti visi eksāmeni", "kad es beidzot sāksšu strādāt", utt., kas bieži turpinās arī pieaugušo dzīvē, līdz pat savai pēdējai stundiņai: "kad mani bērni kļūs mazliet lielāki", "kad viņiem beigsies šis grūtais pārejas vecums", "kad es dabūšu paaugstinājumu darbā", "kad es atradīšu citu partneri", "kad es aiziešu pensijā", "kad tikai es kļūšu vesels"...

Pusaudža dzīvē daudz kas atgādina kāda padsmiņnieka stāstīto situāciju: "Es stāvēju krustojumā. Dega sarkanā gaisma. Mans *Vecāks* teica: "Stāvi!", *Bērns* teica: "Iesim!", un kamēr viņi tā savā starpā strīdējās, iedegās zaļā

⁴⁹ Л.Петровска, Самоугверждение. Москва, 1987. 6.лpp.

⁵⁰ Р.Бернс, Развитие Я-концепции и воспитание. Москва, 1986. 206.лpp.

⁵¹ J.A.Students, Вегна, pusaudža un jaunieša psiholoģija. Rīga, 1935. 441.лpp.; Р.Бернс, turpat. 172.лpp.

⁵² Р.Бернс, turpat. 208.лpp.

⁵³ Р.Бернс, turpat. 212.лpp.

⁵⁴ Т.А.Харрис, Я хороший, ты хороший. Москва, 1993. 150.лpp.

gaisma." Pusaudži, kas ir sākuši bēgt nākotnē, gaida, ka gan lielo, gan mazo problēmu atrisinājumu noteiks ārējie apstākļi, jo paši(-as) patstāvīgi pieņemt lēmumus nav gatavi(-as). To pastiprina arī tāds fakts, ka, lai gan fiziski un mentāli viņi(-as) jau ir nobrieduši(-as), juridiski un ekonomiski viņi(-as) paliek atkarīgi(-as).

Šāda peldēšana pa straumi un "zaļās gaismas gaidīšana" ir sava veida *skotomizācija*, kas nekādi neveicina spontāno aktivitāti.

Bieži pusaudža milzīgā aktivitāte ir tikai ārēja, kas pieļauj absolūtu iekšējās aktivitātes trūkumu. Un otrādi; pusaudzis, kas ārēji ir kluss, izvairās no acīmredzamām aktivitātēm, no sociāli atzītas mērķtiecīgas uzvedības, iekšēji ļoti produktīvi realizē savas cilvēciskās potences.

Šis fakts bieži netiek pamanīts, jo tradicionāli mūsu kultūrā par aktīviem pieņemts saukt, piem., uzbāzīgus pārdevējus, izmanīgus naudas apgrozītājus, ierēdņus, kas aizpilda veidlapas, indivīdus, kas daudz apmeklē saviesīgus izklaides pasākumus. Tomēr šī aktivitāte kā uzvedības veids, jeb aktivitāte-aizņemtība ir tikai "vētra ūdens glāzē". Tā tiek savērpta ar kņadu, uzbudinājumu, milzīgu steigu, kad patiesībā tiek pazaudēta iekšējā saite ar to, ko dara, kad tiek pazaudēta dziļa sevis apzināšanās. Darbība, kas saistīta ar šādu aktivitāti (aizņemtību) mēdz būt tīri iluzora. Var teikt, ka "darbības ilūzija ir viena no vislielākajām cilvēciskās dabas ilūzijām"⁵⁵. Tas ir pamanāms, piem., pievērsoties darbošanās lietderīguma jautājumam mūsdienu skolā, kurā visi mācās pēc vispārēja, kopēja mācību plāna, bez iespējām apmierināt individuālās intereses.

Jau tika minēts, ka pusaudžu vecumu raksturo interešu daudzpusība, izziņas funkciju un intelekta kvantitatīvā un kvalitatīvā attīstība. Taču tādā mācību procesā, kurā indivīda brīvā un aktīvā interese tiek pakārtota vispārīgajiem standartiem un kopējiem grafikiem, intelektuālā attīstība noris pilnīgā atsvešinātībā no savas pašattīstības. Pusaudzis, kas tādā situācijā kļuvis par pastāvīgas uzraudzības un vērtēšanas priekšmetu, savu dabisko spontāno aktivitāti ļoti sekmīgi iemācas *substituēt* ar parastu aizņemtību un nodarbinātību.

Bailes no nepatīkamām frustrācijām, kas varētu rasties savas spontānās aktivitātes rezultātā, ja tā neatbilstu no pusaudža gaidītajai uzvedībai vai izrādītos neiederīga attiecīgajā situācijā, liek viņam(-ai) no tās izvairīties, t.i., aizsargāties ar *skotomizāciju*. Nepieciešamība sevi apliecināt *skotomizācijas* rezultātā ne tikai nesamazinās, bet tieši otrādi – palielinās. Un

⁵⁵ При Луробивло, В глубинах сознания. Москва, 1993. 74.лрр.

sevis apliecināšanas iespēja tiek meklēta dabiskās aktivitātes *substitūcijā* ar aizņemtību (nodarbinātību), kuras demonstrēšana sola vispārēju atzīšanu. Šajā aizņemtībā tiek rasta arī nosacīta distancēšanās no instinktīvajiem impulsiem, kam seko jau aprakstītā pusaudžu *intelektualizācija* vai vienkārši – *racionalizācija*.

Un intelektuālo prasību izvirzīto pedagoģisko uzdevumu risināšana nemanot pārvēršas par "darvinistiskām" sacīkstēm par atzīmēm un kredītpunktiem.

Tomēr tieši pusaudžu vecums ir īpaši labvēlīgs spontānās aktivitātes attīstīšanai. Savas iekšējās pasaules atklāsme visbiežāk ir tieši pusaudzības perioda psiholoģiskais guvums. Šī pēkšņā atklāsme paver pusaudzim it kā jaunu pasauli, kas pilna jaunām jūtām, dabas skaistuma, mūzikas skaņām un sava ķermeņa izjūtām. Praktiski jebkura satura vienībā pusaudzi arvien vairāk sāk saviņņot tās "iekšējais" psiholoģiskais saturs, arvien mazāku nozīmi picšķirot "ārējam" notikumu kontekstam.

Arī savas emocijas pusaudzis sāk uztvert un apjēgt nevis kā atvasinājumu no kādiem ārējiem notikumiem, bet gan kā sava ES stāvokli. Tas, savukārt, liek atkal griezties pie identitātes meklējumos gūtajām ietekmēm. Ja, piem., pusaudzis būs identificējies ar personu, kuru nekas nesatrauc, kurai nemēdz būt nekādu problēmu vai pārsteigumu (tas ir biežāk novērojams zēniem), tad emocijas netiks pieļautas vispār (vismaz ārēji), neskatoties ne uz kādiem, pat ne uz visekstrēmākajiem notikumiem.

Rezumējot var secināt, ka vienas un tās pašas pusaudžu vecumposma īpatnības var izrādīties gan garīgās brīvības veidošanos veicinošas, gan to kavējošas. Tāpēc pusaudža garīgā brīvība veidojas atkarībā no tā, kāda ir vecāku, skolotāju un citu pieaugušo attieksme un darbība. Pie tam, tiešas pieaugušo ietekmes uz pusaudžiem var veicināt diametrāli pretējus rezultātus. Viennozīmīgi pusaudžu garīgās brīvības veidošanos spēj ietekmēt tikai pieaugušo personiskais piemērs, protams, arī atkarībā no attieksmes.

Garīgās brīvības kā attieksmes veidošanos būtiski nosaka pusaudža identitāte un ar to saistītā savas vērtības izjūta, no kuras ir atkarīgs, vai pusaudzis savā garīgajā attīstībā "iestrēgs" pie pašapliecināšanās vajadzības, vai arī transformēs savu ES tēlu, attīstot savu garīgo brīvību un nonākot pie pašaktualizācijas vajadzības.

Atbilstoši Mišela Klē (*Michel Klee*) teorijai, pusaudžu periodam ir četras attīstības zonas: pubertatīvā attīstība (apm. 10.-14.g.), kognitīvā attīstība (apm. 11.-15.g.), socializācijas reorganizācija (apm. 13.-18.g.) un

identitātes veidošanās (11.-... g.), un katrai no tām ir savi attīstības uzdevumi.⁵⁶ Identitātes veidošanās uzdevumi ir sevas individualitātes apzināšanās, norobežojoties no interiorizētajiem vecāku tēliem, sava subjektīvā ES provizoriskās dimensijas apzināšanās un izvēles sistēmas realizācija (kas saistīta ar profesiju, dzimumu polarizāciju un ideoloģiskajām nostādnēm). Un tieši šo uzdevumu, t.i., identitātes problēmas atrisināšana noslēdz pusaudzības periodu. Tas, kā un kad šis periods noslēdzas, tad arī vislielākajā mērā nosaka visu indivīda turpmāko garīgās brīvības veidošanos arī pretējos procesus.

⁵⁶ М.Кле, Психология подростка// Ю.И.Фролов(сост.), Психология подростка. Москва, 1997. 125.лpp.

3. GARĪGĀS BRĪVĪBAS ATTĪSTĪŠANAS IESPĒJAS SKOLAS PEDAGOĢISKAJĀ PROCESĀ

3.1. EMPĪRISKĀ PĒTĪJUMA OBJEKTS UN METODES

Balstoties uz teorētiskajām atziņām, kas izklāstītas divās pirmajās nodaļās, kā arī lai pēc iespējas objektīvāk izvērtētu tos šīsdienas situācijas aspektus, kas ir saistīti ar indivīda garīgās brīvības veidošanās iespējām skolā, papildus savai praksei un tās laikā veiktajiem novērojumiem 1996./97. mācību gadā izdarīju pilotāžas aptauju, kuras rezultāti parādīja, ka tiešās aptaujas metode nedod gaidīto efektu, ka nepieciešamas pastarpinātākas metodes. Tāpēc izveidoju nepabeigto teikumu variantus ar desmit teikumiem. Arī tie tika pārbaudīti vairākkārt, līdz palika šāda teikumu kopa:

- (1) No rīta, ejot uz skolu, es domāju . . .
- (2) Ja es skolā saņēmu sliktas atzīmes, mana mamma . . .
- (3) Salīdzinot ar laiku, kad es gāju 1. klasē, tagad man skolā . . .
- (4) Tajās reizēs, kad es mācos uzdoto, es to daru, lai . . .
- (5) Ja es netieku galā ar mājas darbiem, . . .
- (6) Es apmeklēju skolu, jo . . .
- (7) Skolā man visvairāk nepatīk . . .
- (8) Ja es skolā saņēmu sliktas atzīmes, mans tētis . . .
- (9) Izglītība man ir vajadzīga, jo . . .
- (10) Es domāju, ka cilvēks ir brīvs tad, kad . . .

Teikumi sastādīti tā, lai pusaudzis, ļaujoties brīvajām asociācijām, sniegtu informāciju par to, kāpēc viņš apmeklē skolu, kādi šai ziņā ir dominējošie motīvi (4.,6.,9. un daļēji arī 1.teikums), kas pusaudzim rada vislielākās problēmas un nepatiku skolā (7. un daļēji arī 1. un 3.teikums), kā pusaudži izprot brīvības jēdzienu (10.teikums), kādi faktori ietekmē skolēnu pašizjūtu un kā tie sekmē vai bremsē garīgās brīvības veidošanos (2.,3., 5. un 8. teikums).

Teikumi veidoti tā, lai pusaudži netiešā veidā atklātu savus priekšstatus par skolu, par to, kas ietekmē viņu izvēles iespējas un garīgo brīvību.

Izpētei ar nepabeigto teikumu metodi tika iesaistīti 315 skolēni (182 meitenes un 143 zēni), kas mācījās 6.,7.,8.,9. un 10. klasē piecās Latvijas skolās: Rīgas 1.ģimnāzijā, Rīgas 2.vidusskolā, Rīgas 93.vidusskolā, Rīgas V.Zāliša pamatskolā, Jelgavas Spīdolas skolā, Aizputes vidusskolā.

Konkrēto izpētes rezultātu piemēri ir atrodami pielikumā 135.lpp.

Pēc šīs informācijas ieguves tika izveidotas vairākas anketas ar ranžēšanai paredzētiem parametriem.

Pirmās anketas parametru izvēli papildus noteica arī mācību gada sākumā veiktā aptauja par to, ko skolēni gaida no psiholoģijas nodarbībām skolā, kurā viņiem(-ām) tika lūgts uzrakstīt par savām vēlmēm un bažām saistībā ar jauno mācību priekšmetu. Anketas parametri ir:

1. Audzinošas situācijas
2. Baiļu pārvarēšana
3. Cilvēku uzvedības motīvi
4. Drosme pašapliecināties
5. Dzīves jēgas meklējumi
6. Dzīvesprieka meklējumos
7. Konflikta noregulēšana
8. Mazvērtības kompleksi
9. Sabiedriskā struktūra
10. Seksualitāte un pašapziņa
11. Spēju attīstīšana
12. Terapiju metodes

Šīs 12 problēmas sevī ietver visus tos jautājumus, uz kuriem visbiežāk tiek meklētas atbildes, kas atklājas gan racionālu vēlējumu formās, gan emocionāla rakstura izteikumos un secinājumos. Izpētē tika iesaistīti 124 skolēni (70 zēni un 54 meitenes), kas mācījās 9.,10. un 11.klasē.

Otra anketa sastāv no divām daļām.

1. daļas parametri tika izvēlēti no vērtību spēlē piedāvātajām vērtībām. Tika izvēlētas, pirmkārt, tās vērtības, kas saistītas ar intelektu, zināšanām, jūtām un emocionalitāti, lai izpētītu līdzsvaru starp intelekta un jūtu nozīmīgumu pusaudžu un viņu audzinātāju priekšstatos; otrkārt, tās vērtības, kas saistītas ar priekšstatiem par atklātības, patiesuma un kārtīguma nozīmīgumu; treškārt, vērtības, kuras saistītas ar radošo potenciālu un tradīciju nozīmīgumu; ceturtkārt, vispārīgāka rakstura vērtības kā personības pilnveidošanās, atbildība, patstāvība, sava fiziskā veidola apzināšanās. Kopumā izveidojās šādu 24 vērtību saraksts:

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Adevāta uzvedība | 13. Patiesīgums |
| 2. Atbildība | 14. Patstāvīgs vērtējums |
| 3. Atklātība, vaļsirdība | 15. Radoša domāšana |
| 4. Attīstītas ētiskās jūtas | 16. Radoša kompetence |
| 5. Cieņa pret autoritātēm | 17. Sava fiziskā veidola apzināšanās |
| 6. Cieņa pret likumu | 18. Solidaritāte |
| 7. Emocionalitāte | 19. Tautas kultūras mantojums |
| 8. Estētisko jūtu attīstība | 20. Tehnoloģijas apzināšanās |
| 9. Gatavība patstāvīgai dzīvei | 21. Tolerance |
| 10. Intelektuālā attīstība | 22. Valodu prasmes |
| 11. Nacionālā apziņa | 23. Vispārējas zināšanas |
| 12. Personības pilnveidošanās | 24. Zināšanas par savu novadu |

Anketas 2. daļas pamatā ir T.Kūna (*T.S.Kuhn*) tests: uzdevums divdesmit reizes atbildēt uz jautājumu: "*Kas es esmu? (Kāds es esmu?)*". un piecas līdz desmit reizes – uz jautājumu: "*Kāds es gribētu būt?*".

Šajā izpētē tika iesaistīti 75 skolēni (42 meitenes, 33 zēni) no trim vidusskolas klasēm.

Tika praktizēti arī domraksti par tematu "Mana vērtību hierarhija". Tos rakstīja 117 skolēni (63 meitenes, 54 zēni) no divām desmitajām un divām divpadsmitajām klasēm.

3.2. PUSAUDŽU PRIEKŠSTATI PAR SKOLU UN MĀCĪBĀM GARĪGĀS BRĪVĪBAS VEIDOŠANĀS KONTEKSTĀ

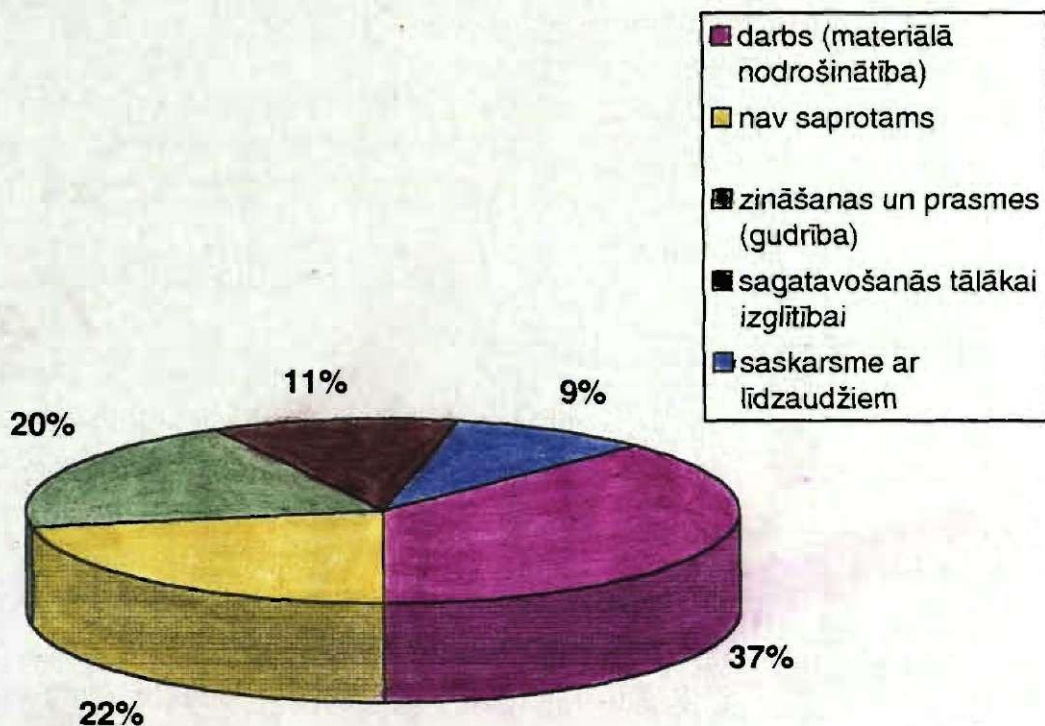
Skolas apmeklēšanas motivācija

Pirmais jautājums, kas raksturo situāciju skolā, ir skolas apmeklēšanas un mācīšanās motivācija. Iegūtie dati atspoguļoti 3.1. attēlā.

Vairāk nekā katrs trešais pusaudzis uzskata, ka ir saprātīgi un nepieciešami apmeklēt skolu, lai turpmākajā dzīvē varētu iegūt darbu un pelnīt naudu (37%). Pie tam, kaut kādi minējumi par nākotnes profesiju, resp., interese kādā konkrētā virzienā saistībā ar vēlmi iegūt darbu, piemēram, "apmeklēju skolu, jo gribu kļūt par juristu", jeb "izglītība man ir vajadzīga, lai es vēlāk varētu aktīvi darboties sabiedriskajā dzīvē", parādās kā rets izņēmums tikai dažu 6., 7. un 8. klašu skolēnu atbildēs. Lielākoties tiek uzrādīta nepieciešamība tikt "normālā", "labi apmaksātā" vai "prestīžā" darba vietā. Proti, visa aktīvā interese ir vērsta uz materiālo nodrošinājumu un statusu. Nav nejauši, ka starp pieminētajiem profesiju virzieniem dominē tieši ekonomika, jurisprudences un žurnālistika, kas pēdējos gados ir reāli vispieprasītākās un prestižākās specialitātes. Tāpat nav nejauši, ka laba darba iegūšana (materiālais nodrošinājums) kā dominējošais motīvs apmeklēt skolu procentuāli visbiežāk (41% gadījumos) tika minēts tieši lauku vidusskolās.

Būtībā arī liela daļa no tiem 11%, kuri kā savu vadmotīvu ir atzīmējuši nepieciešamību labāk sagatavoties augstskolai, nesapņo vis par konkrētām studijām pēc vidusskolas beigšanas, bet gan tikai detalizētāki pieiet pastāvošajai sistēmai: ar augstāku izglītību, t.i., ar "labāku" diplomu ir lielākas iespējas atrast darbu. Interesanti, ka šis motīvs pieaug tieši vecākajās klasēs (9. un 10.kl.), samazinoties motīvam "iegūt zināšanas un prasmes". Iespējams, ka tas saistīts ar mērķtiecīgāku virzību uz izvēlēto specialitāti. Zināšanu apguve ieplūst motīvā "sagatavošanās studijām augstskolā".

Motīvs: kāpēc es apmeklēju skolu?



Procentuālais sadalījums pa klasēm ($\pm 0,5\%$)

Motīvs apmeklēt skolu	6.kl.	7./8.kl.	9.kl.	10.kl	vidēji
darbs (materiālā nodrošinātība)	32	33	42	42	37
nav saprotams	25	29	20	13	22
zināšanas un prasmes	29	24	17	17	20
sagat. studijām augstskolā	4	6	10	19	11
saskarsme ar līdzaudžiem	10	8	11	9	9

Mācīšanās motivāciju konkrētāk atklāj 4. nepabeigtā teikuma nobeigumi. $\frac{3}{4}$ no aptaujātajiem skolēniem šo teikumu nobeidz šādi: "Tajās reizēs, kad es mācos uzdoto, es to daru, lai nopelnītu labu atzīmi (nedabūtu sliktu atzīmi, nesarūgtinātu mammu utml.)". Bez tam, puse no atlikušās $\frac{1}{4}$ mācās, lai nopelnītu labu atzīmi *un*, lai uzzinātu ko jaunu, kļūtu gudrāks(-a) utml. Tikai katrs desmitais kā galveno argumentu savām mācībām saskata iespēju iegūt sev derīgas prasmes un zināšanas.

Tātad tuvākais mācību darbības mērķis izteikti lielākajai daļai skolēnu ir – saņemt atzīmi. Un gandrīz puse no visiem 7.-10. klašu skolēniem par nākošo mācību darbības mērķi aiz atzīmju pelnīšanas viennozīmīgi uzskata darba vietu jeb finansiālo nodrošinātību.

Neapšaubāmi, šie rādītāji atspoguļo ne tikai skolās valdošo atmosfēru, bet visas valsts pašreizējo ekonomisko un politisko situāciju. Kad pieaugušie ar savu izvēlēto profesiju pēkšņi vairs nevar nopelnīt pārtikai, kad strauji norisinās sociālā diferencēšanās, praktiski gandrīz neradot vidējo slāni, diezgan loģiska reakcija ir *ārējās brīvības nozīmes izvirzīšana priekšplānā*.

Šo situāciju, manuprāt, labi raksturo arī divi teikumi no kādas vidusskolnieces domraksta: "Šķiet, ka pirms pirmklasnieku ierašanās skolā skolotāji sagatavo "garīguma" šprīces, proti, doma tāda, ka mums jau kopš pirmās klasītes nepārtraukti tiek potēta apziņa, ka garīgās vērtības ir vienīgais, pēc kā cilvēkam vien būtu jādzenas – apmēram pa galvu, pa kaklu. Pretmetā reālā pasaule vēl nenobriedušo un neizveidojušos cilvēk bērnu nostāda notikuša fakta priekšā – ētika, morāle, garīgums ir labas lietas, bet galu galā dzīvojam tikai vienreiz, un rodas gluži pamatots jautājums – kā gan to var izbaudīt, ja nepaņem līdzīgu vezumu mīlestības un divus vezumus naudas."

Uzmanību piesaista izvēlētās proporcijas: tikai 1 vezums mīlestības, bet 2 vezumi naudas!

Vienai piektdaļai skolēnu motivācija ir neskaidra un bezpersoniska, bieži – izteikti konformistiska ("visi tā dara", "mamma liek" utml.).

Tikpat daudz skolēnu uzskata, ka skolā var papildināt savas zināšanas un iemaņas ("tur kaut ko iemāca", "lai kļūtu gudrāks").

Visi pārējie kā galveno saskata iespēju skolā satikt un iepazīt jaunus draugus, kontaktēties ar līdzaudžiem un izvairīties no garlaicības un vienmuļības ("tur ir daudz draugu", "mājās sēdēt ir garlaicīgi"). No vienas puses, šis rādītājs ir kā apstiprinājums pusaudžiem raksturīgajai tendencei "aiziet pie savējiem", uztvert vidi galvenokārt līdzaudžu skatījumā. No otras puses, ir ievērojams motīvs ātrāk tikt galā ar radušos vienpatības izjūtu.

Pusaudža problēmas skolā

Līdz ar vispārējā datorizācijas procesa paplašināšanos arvien biežāka kļūst skolēnu konfrontācija ar jauno tehniku. Attiecības ar to pārsvarā tiek veidotas labprāt: tās nerada īpašus sarežģījumus, jo dators vienmēr atbild tikai to, ko no tā prasa un kas tam ir iepriekš iedots. Tam blakus daudz smagāks izrādās jautājums par attiecībām ar klasesbiedriem un skolotājiem, kura risinājumi skolas ikdienā bieži kavējas.

Te būtu vietā ielūkoties to parādību sarakstā, kas pusaudzīm skolā rada vislielākās problēmas un nepatiku. Uzskatāmībai tas attēlots 3.2. attēlā.

Skolotāja pavadonis un ienaidnieks allaž ir laika trūkums. It īpaši, ja tas ir uzņēmies vairāk nekā vienu slodzi vai strādā paralēli vēl arī citu darbu. Katrs, kas ir izmēģinājis savus spēkus diendienā nonākt trīsdesmit zinātkāru un dzīvīgu jaunās paaudzes pārstāvju priekšā, zina, ka, lai sistemātiski apdomātu pagājušo un priekšā esošo darbību mācību stundās, ir nepieciešams ne mazums laika. Vēl viens aspekts šai sakarā saistīts ar pienākuma izjūtu pret vispārējo mācību programmu: skolotājam mācību priekšmetam atvēlētajās stundās ir jāpaspēj "izņemt" noteikts mācību satura daudzums!?! Tā, piemēram, Latvijas Republikas Izglītības Ministrijas metodisko ieteikumu brošūrā, kura attiecas uz matemātikas mācīšanu, ir atzīmēts, ka "skolotāja pienākums ir nodrošināt, lai viņa audzēkņi iegūtu valsts standartam atbilstošu izglītību matemātikā"¹, taču absolūti nekas netiek norādīts par iespējamiem mācību sociālā aspekta mērķiem matemātikas nodarbībās. Es šeit pārstāvu viedokli, ka jebkurai mācību interakcijai vienmēr ir *divi* aspekti: saturiski zinātniskais un sociālais aspekts.² Tāpēc, manuprāt, arī matemātikas nodarbībās būtu svarīgi pievērsties sociālā aspekta pedagoģiskajiem mērķiem, jo skolēns pastāvīgi kaut ko iegūst no mācību priekšmeta un tai pašā laikā kaut ko iemācās saistībā ar savu attieksmi pret sevi, pret citiem un pret attiecīgo priekšmetu.

Manuprāt, ļoti daudzas problēmas skolā sākas tieši ar darbošanās lietderīguma jautājumu. Šķiet, nav grūti iztēloties, kā skolotājs, sākot stundu, skolēniem paziņo, ka "šodien tiks apskatīta 8. nodaļa par tēmu...", tā pat kā

¹ LR IM, Metodiski ieteikumi matemātikas mācīšanai pamatskolas 5.-9. klasē 1992./93. mācību gadā. Rīga, 1992. 3.lpp.

Ar 1992./93. mācību gadu tika ieviests pamatzglītības standarts matemātikā, kas ir reglamentējošs dokuments, t.i., nosaka priekšmeta mācīšanas mērķus, uzdevumus, saturu un sasniedzamo galarezultātu un ir spēkā arī šobrīd (1996./97. m.g.). Vienotas sistēmas izglītības kvalitātes novērtēšanai gan mūsu valstī joprojām nav!

² E.Guhl/ E.H.Ott, Unterrichtsmethodisches Denken und Handeln. Darmstadt, 1985. 97.lpp.

vakar tika "izņemta" 7. nodaļa, bet rīt būs kārtā 9. nodaļai, un tas, *kāpēc* – šodien tieši astotā, bet vakar – septītā nodaļa, nereti paliek noslēpums ne tikai skolēniem, bet arī pašam pedagogam. Arguments, ka tas ir saskaņā ar mācību programmu, kuru ir sastādījuši atbilstoši speciālisti, nekādi nespēj pilnībā apmierināt ne skolēnus, ne arī skolotājus. Kāda nozīme šodienas stundā apskatāmajam saturam ir skolēnu pašreizējā dzīvē? Kāda nozīme šodienas stundā apskatāmajam saturam būs skolēnu personīgajā nākotnē? Ja atbilde uz šiem jautājumiem ilgstoši netiek atrasta, tad izglītības process skolā pakāpeniski pārvēršas par mācīšanos mācīšanās pēc, par darbošanos bez savas jēgas.

Jautājums, kā mēs sadzīvojam viens ar otru, ir ļoti nozīmīgs gan skolēniem, gan skolotājiem, un apmierinoša atbilde uz šo jautājumu ir vitāli svarīga abām pusēm. To apstiprina arī 3.2. attēla diagramma. Kaut arī pusaudži mēdz sūdzēties par stresu sekmju dēļ, par daudzajiem mājas darbiem, par ierobežojumiem sakarā ar nodarbību apmeklējumiem utt., tomēr kā vislielāko un vissāpīgāko problēmu tie min attiecības ar skolotājiem (40%) un saviem līdzaudžiem (24%).

Rādītājs "visvairāk nepatīk attiecības ar skolotājiem" (40%) gan *nenorāda*, ka šie 40% skolēnu savas attiecības uzskata par neapmierinošām ar visiem savas skolas skolotājiem. Bieži teikumu nobeigumos tika minēti konkrēti viena vai divu priekšmetu pasniedzēji. Acīmredzami, ar to pietiek, lai attiecības ar skolotājiem (kaut arī tikai – ar vienu vai diviem) veidotu to faktoru, kas skolā šobrīd *nomāc visvairāk*.

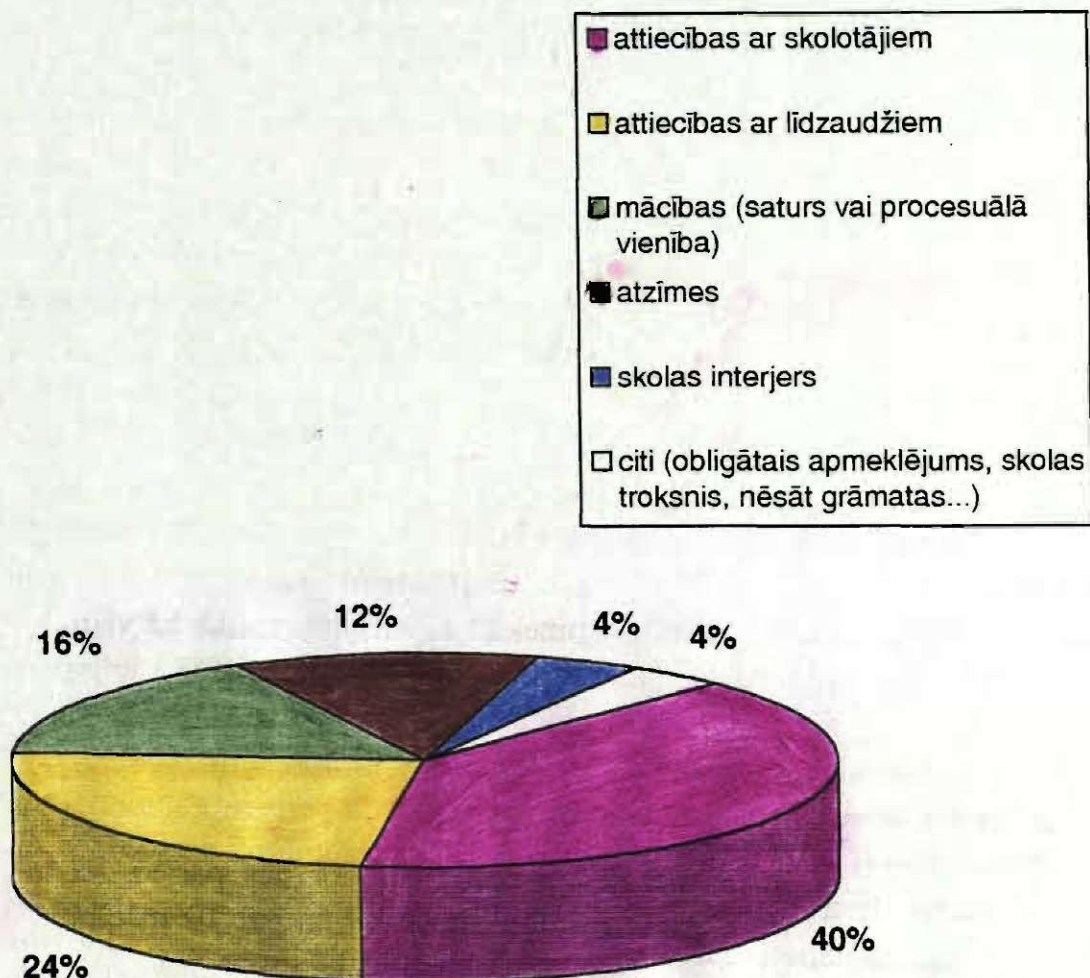
Starp skolēnu minētajiem iemesliem, *kāpēc* neapmierina attiecības ar skolotāju, parādās arī faktori, kas bremzē skolēnu garīgās brīvības veidošanos. Piemēram,

- netiek uztverta un respektēta pusaudža individualitāte tās kopumā (skolotāji "nevērtē cilvēku pēc smadzenēm, bet drēbēm un izskata"³, "liek atzīmes par nezin ko", "izmantojot 10 baļļu sistēmu var vazāt skolēnus aiz deguna", skolotājiem ir "neobjektīva attieksme pret skolēniem" utml.);

- mācību nodarbībās dominē atsvešinātība no mācību satura un atsvešinātība savstarpējās attiecībās (skolotāju darbību raksturo "novecojušas pasniegšanas metodes", "fantāzijas trūkums", skolotāji "nemāk paskaidrot vielu", "daudz runā" utml.);

³ Izteikumi ņemti no "nepabeigto teikumu" nobeigumiem.

Kas pusaudžim rada vislielākās problēmas un nepatiku skolā?



Procentuālais sadalījums pa klasēm ($\pm 0,5\%$)

Visvairāk nepatīk	6.kl.	7./8.kl.	9.kl.	10.kl.	vidēji
attiecības ar skolotājiem	35	44	36	43	40
attiecības ar vienaudžiem	33	20	25	22	24
mācības (saturs vai procesuālā vienība)	15	11	22	15	16
atzīmes	18	16	8	8	12
skolas interjers	0	5	5	4	4
citi faktori	0	4	4	8	4

- ir vērojama nelīdztiesīga, uz autoritārismu bāzēta saskarsme (skolotāji "lamājas", "bļauj" un "k dzied", "uzskata skolēnus par maziem dresējamiem sunīšiem", "kafejnīcā lien pa priekšu", "rēc un izplata muļķīgus jokus").

Nereti ļoti sāpīgi veidojas pusaudžu attiecības ar saviem skolas biedriem, kuri "cenšas iedzelt", "uzkundzējas", "apsmej", "aprunā" vai "nicina citus" utml. Bet taču tieši līdzaudžu vērtējums šajā vecumā visbūtiskāk ietekmē apkārtējās vides uztveri. Jau psihologs un pedagogs Uri Bronfenbrenners izpētīja, ka bērnu intelektuālo attīstību skolā gandrīz nemaz neietekmē tādi faktori kā gada vidējie izdevumi uz vienu bērnu, skolu aprīkojums, laboratorijas, bibliotēkas, dažādi skolēnu iedalījumi spējīgajos un mazāk spējīgajos utt., bet gan *skolotāju kvalifikācija* un, galvenokārt – *līdzaudži*¹! Ja līdz apm. 7. klasei lielākā ietekme uz bērnu vēl ir vecākiem un skolotājiem (padomi tiek prasīti tieši no viņiem), tad vēlāk lielāko ietekmi veido tieši līdzaudži. Tas liecina par to, ka nekādi mācību pamatmērķi nebūs pilnībā sasniedzami, kamēr skolēniem pedagoģiskajā procesā kā līdzvērtīgs netiks izmantots mijattiecību faktors, arī pedagoģiskais klimats klasē, klimats, kas sekmē, rosina un akceptē garīgo brīvību.

Rādītājs "visvairāk nepatīk mācības" (16%) ietver tādus teikumu papildinājumus, kas atklāj grūtības, kuras izraisa atsevišķi mācību priekšmeti (te tika summētas tās atbildes, kuras nesniedza konkrētas norādes par to, ka tas ir priekšmeta pasniedzēja dēļ), garās mācību dienas (9 un pat 10 mācību stundas), apjomīgie un sarežģītie mājas uzdevumi, nepieciešamība mācību stundās ļoti daudz rakstīt. Uz šo rādītāju attiecas arī neapmierinātība ar mācību plānojumu, resp., ar to, ka ir obligāti jāapmeklē mācību priekšmeti, "kuri nav vajadzīgi", bet nav iespējas izvēlēties tos priekšmetus, "kas noteikti ir vajadzīgi".

Komentējot rādītāju "visvairāk nepatīk atzīmes" (12%), jāatzīmē, ka vispār pastāvīgu stresu atzīmju dēļ uzrāda 66% aptaujāto pusaudžu, bet apm. katram desmitajam tas ir pats *galvenais* neapmierinātības cēlonis skolā. Stresu rada tas, ka ir daudz "slikto atzīmju", sasprindzinājumu veicinošas pārbaudes formas, kā arī tas, ka atzīmes tiek liktas neobjektīvi un nav skaidra pati vērtēšanas sistēma.

¹ У.Бронфенбреннер. Два мира детства. Москва, 1976. 79.лрр.

Uz rādītāju "visvairāk nepatīk skolas interjers" (4%) lielākoties attiecas skolas tualetes, arī garderobe un aprīkojums plašākā nozīmē ("skolas nabadzība").

Pēdējais rādītājs apvieno tādus atsevišķus teikumu papildinājumus, kuri neiekļāvās nevienā no augšminētajiem rādītājiem. Tie liecina, ka pusaudzīm skolā visvairāk nepatīk tas, ka "ēst jāiet tikai pēc 5.stundas", ka "jānēsā grāmatas", kā arī "milzīgais skaļums", "agrie rīti", "rindas pie ēdnīcas lodziņa", "zvans uz stundu"...

Pusaudžu izpratne par brīvību

Mūsdienu attīstītākajās psiholoģijas teorijās brīvībai ir pilnīgi pamatota vieta blakus atbildībai un patstāvībai kā humānas personības neatņemamam raksturlielumam. Balstoties uz viedokli, ka audzināšanas mērķis ir humāna personība, šis mērķis noteikti būs sasniedzams vieglāk, ja tas būs apzināts arī no audzēkņu puses, resp., ja arī skolēns pats apzināsies tās vērtības, pēc kurām ir nozīme tiekties. Tāpēc bija lietderīgi noskaidrot, ko ar brīvību skolēni šodien saprot.

Ārkārtīgi grūti būtu atrast kādu pusaudzi, kas kategoriski paziņotu, ka nevēlas būt brīvs. Atšķirības pastāv tikai brīvības izpratnē. Saistībā ar vienu un to pašu vārdu "brīvība" dažādiem cilvēkiem mēdz būt dažādas un pat stipri atšķirīgas asociācijas.

Tātad: kad, pēc pusaudža domām, cilvēks ir brīvs?

Apkopojot datus, ko sniedz ar nepabeigto teikumu metodi gūtie rezultāti, var izdalīt piecus galvenos brīvības interpretācijas virzienus (3.3. attēls).

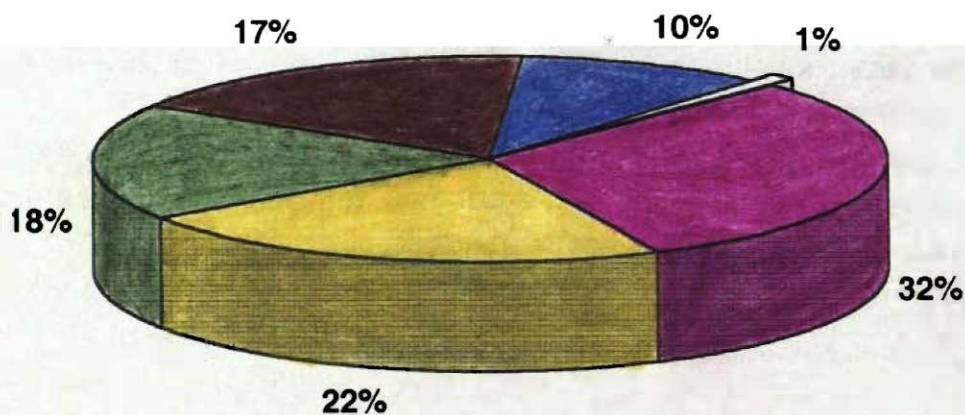
1. Aptuveni 17% aptaujāto pusaudžu ir likuši manīt, ka šis jautājums viņiem(-ām) ir absolūti un pilnīgi neskaidrs vai arī vienkārši izvairījušies no konkrētākas savu domu izpaušanas, piem., atzīmējot, ka cilvēks ir brīvs vienkārši tad, "kad tāds jūtas", resp., brīvība, kā kaut kas, ko varbūt var izjust, bet (šobrīd) nevar aprakstīt vārdiem.

Visi pārējie ir mēģinājuši atrast brīvībai savu skaidrojumu, kas pamatos saskan ar kādu no šādām četrām brīvības interpretācijām.

2. Brīvība kā pietiekamas zināšanas par sevi, skaidrība par sevi. Var teikt, ka katrs desmitais pusaudzis līdzīgi seno grieķu uzskatiem saista brīvību

Kad, pēc pusaudža domām, cilvēks ir brīvs?

- brīvība kā nekā nedarišana
- brīvība kā patstāvības atvasinājums
- brīvība kā materiālā nodrošinātība
- nav skaidrības šajā jautājumā
- brīvība kā pietiekamas zināšanas par sevi



3.3. att.

ar pašizziņu. Tiek uzsvērta nepieciešamība “stāvēt pāri pār saviem kompleksiem”, “zināt, ko pats grib”, apzināties sevi. Tomēr arvien paliek aktuāls jautājums, vai šis pašizziņas mērķis ir noteiktas un drošas (neizmaināmas) zināšanas par sevi, t.i., pieķeršanās savam Es vai *nepārtraukta* atteikšanās no ilūzijām par sevi.

Apzinīgai sevis pilnveidošanai, kas iespējama vienīgi cilvēkam, ir visciešākais sakars ar brīvas izvēles iespēju. Un tā savukārt ir pamatā nākošajai brīvības interpretēšanas tendencei.

3. Brīvība kā finansiāla neatkarība. Virzienā no 6. uz 10. klasi arvien palielinās to pusaudžu skaits (vidēji 18%), kas viennozīmīgi apgalvo, ka brīvība ir sasniegta tad, kad “ir darbs un laba samaksa”, t.i., “var pietiekoši daudz nopelnīt”, kad “pašam pieder māja, ģimene[!] un laba mašīna”, kad “sieva var iztikt bez vīra algas” utml. Tātad aptuveni katram piektajam pusaudzim brīvība viennozīmīgi nozīmē ārējo brīvību.

4. Brīvība kā patstāvības atvasinājums. Šķiet, tas nav nekas pārsteidzošs, ka nedaudz vairāk kā katrs piektais pusaudzis uzskata, ka brīvs cilvēks var būt tikai tāds, kam “neviens nediktē, ko darīt”, kura “katrs solis netiek pārbaudīts”, kuru neapspiež ar: “dari tā un dari šitā, ej tur, izdari to”, kura “galvu nenoslogo domas par vecāku bažām par savu atvasi” un, kurš var “brīvi izteikt savas domas”, bet vienlaicīgi arī: kurš ir *spējīgs* būt patstāvīgs un “tāpēc nesastrādā noziegumus”.

Tas saskan ar faktu, ka pusaudžu vecumā izteiktāk nekā citos vecuma posmos ir nepieciešama patstāvība rīcības izvēlē. Tomēr būtiski šeit ir pamanīt, ka, lai īstenotu patstāvību rīcības izvēlē, vispirms ir absolūti nepieciešama patstāvība spriedumos, t.i., neatkarība no ārējiem viedokļiem un stereotipiem. Jo kāda gan var būt jēga tiesībām izteikt savu viedokli un brīvi rīkoties, ja cilvēks vispār nav spējīgs uz to, lai tam būtu *savas* domas un *personiskās* vēlmes. Tāpēc primāra šeit ir radošas attieksmes veidošana pret apkārtējo pasauli, variatīvās domāšanas attīstība.

Pretējā gadījumā ideja par savu patstāvību paliek tikai ilūziju līmenī. Nav noslēpums, ka lielākā daļa cilvēku mūsu kultūrā ar šo ilūziju, it kā viņi(-as) būtu patstāvīgi indivīdi, nodzīvo visu savu mūžu.

Skolas laikā reāla patstāvības veidošanās, manuprāt, būs arvien stipri apšaubāma, kamēr apm. 45% vecāku uzskatīs par neizbēgamu palīdzēt saviem bērniem (6.–10.kl.) pildīt mājas darbus. (Sestajās klasēs šis rādītājs sasniedz 60%.)

5. Brīvība kā nekā nedarišana. Pilnīgi pretēja tendence iepriekš minētajai, tomēr – ne mazāk izplatīta (gandrīz trešdaļa no visiem aptaujātajiem) ir tāda brīvības izpratne, kas paredz, ka “var darīt, ko grib”, “var atpūsties” un “nav jāmacās”. Tā ir brīvība, kad “ir brīvdienas vai atvaļinājums”, kad

“beidzot ir pabeigta skola”, kad ir “absolūta anarhija”. Šāda nostādne neapšaubāmi pretendē uz tādu prioritāti kā ērtums un komforts, mēģinot visiem spēkiem izvairīties no atbildības. Daži ir pat tieši tā arī definējuši: “Brīvība ir tad, kad nav ne par ko jāatbild”.

Lielā mērā tā ir atbilde uz tehnokrātisko audzināšanu, kas balstās uz pieņēmumu par kārtīguma, resp., krietnuma primātu salīdzinājumā ar patiesu individualitāti un atklātību. Un pusaudža formulējums: “Brīvība ir tad, kad ir pabeigta skola” ir kā likumsakarīga atbilde uz skolotāja frāzi, beidzot stundu: “Tagad varat būt brīvi!”

Bailes pusaudžu ikdienā

1.2. nodaļā tika parādīts viens no veidiem, kā analizēt konformistiskās attieksmes veidošanos, kad notiek pakļaušanās ārējiem apstākļiem un stereotipiem un tiek kavēta savas garīgās brīvības veidošanās. Šis veids paredz psiholoģisko aizsargmehānismu izvērtējumu garīgās brīvības veidošanās kontekstā. Tika atklāta arī baiļu loma aizsargmehānismu ģenēzē. Tāpēc būtu jēga noskaidrot, vai pusaudžu ikdienā ir novērojams tāds emocionālais vai eksistenciālais stāvoklis kā bailes un, ja – jā, tad, kāda ir to aptveramība, cik tās ir apzinātas un kā tās tiek pusaudžiem reproducētas.

Šim nolūkam ir izmantojami dati par pusaudžus interesējošiem jautājumiem, kuri iegūti ar ranžēšanas metodi sešās vidusskolas klasēs, kopsummā – no 124 skolēniem. Aptaujas anketas saturs ir 12 dažādu tēmu nosaukumi, kurus skolēni sanumurēja tādā secībā, kādā tie vēlētos ar šīm tēmām iepazīties (jeb uzzināt kaut ko vairāk), vadoties pēc savām interesēm. Resp., anketu rezultāti norāda, kuras no dotajām tēmām šobrīd ir vairāk aktuālas un kuras – mazāk. Lūk, 12 tēmu nosaukumi, sarindoti pēc to aktualitātes, balstoties uz aptaujas rezultātiem:

1.	Drosme pašapliecināties	63,1 %
2.	Cilvēku uzvedības motīvi	62,3 %
3.	Spēju attīstīšana	57,6 %
4.	Mazvērtības kompleksi	54,8 %
5.	Dzīves jēgas meklējumi	54,0 %
6.	Baiļu pārvarēšana	51,2 %
7.	Konfliktu noregulēšana	47,8 %

8.	Seksualitāte un pašapziņa	46,9 %
9.	Dzīvesprieka meklējumos	38,1 %
10.	Audzinošas situācijas	29,5 %
11.	Sabiedriskā struktūra	18,1 %
12.	Terapiju metodes	11,9 %

(procenti tika rēķināti no maksimāli iespējamā punktu skaita; par katru 1. pozīciju tika rēķināti 10 punkti, par katru 2. pozīciju – 9 punkti, utt., par katru 10. pozīciju – 1 punkts)

Tēma "Baiļu pārvarēšana" pati par sevi norāda uz baiļu problēmām.

Var pamanīt, ka bez šīs vēl trīs no sešām pirmajām tēmām (kuras pārsniegušas 50 %) ir saistītas ar baiļu problēmām. Pirmkārt, nav nejauša tēmas "Spēju attīstīšana" procentuāli augstā izvēle: nedrošība par savu nākotni, bailes, ko rada arvien progresējošais nežēlīgas konkurences princips veicina diezgan izmisīgu savu spēju attīstīšanas iespēju meklēšanu. Otrkārt, cīņā ar bailēm no sabiedriskās neatzīšanas un vientulības ir nepieciešama "Drosme pašapliecināties" un, protams, traucē "Mazvērtības kompleksi".

Tātad lielākajai daļai pusaudžu ikdienā pastāvīgi nākas saskarties ar baiļu izjūtām. Tēmas "Baiļu pārvarēšana" izvēle norāda, ka vidusskolēni diezgan lielā mērā apzinās iekšējo diskomfortu, kas saistīts ar bailēm (½ iekļauj šo tēmu pirmajā sešiniekā un ¼ to min kā vienu no pirmajām trim).

Savukārt tēmu "Sabiedriskā struktūra" un "Audzinošas situācijas" procentuāli zemā izvēle salīdzinājumā ar "Spēju attīstīšanu" un "Mazvērtības kompleksi" norāda, ka ievērojami lielākā daļa vainu meklē vienīgi sevi pašā, t.i., savu baiļu cēloņus attiecina galvenokārt tikai uz sevi pašu.

Tomēr, ja mēs akceptējam vides ietekmi, ir jāņem vērā, ka no nomācošajām baiļu izjūtām pusaudzis pilnībā var atbrīvoties tikai tad, kad tās netiek reproducētas apkārtējā sabiedrībā un audzināšanas procesā. Šis fakts ir attiecināms arī uz sociālo vidi skolā, resp., uz savstarpējo skolēnu un skolotāju saskarsmi. Bet jau minētie pētījumi liecina, ka vairāk nekā pusei skolēnu vecumā no 12 līdz 17 gadiem skolā lielākās problēmas rada tieši savstarpējās attiecības un attiecības ar skolotājiem. Bez tam nevar nepamanīt skolas stresu atzīmju dēļ. Pamatojoties uz pētījumiem⁵ apm. 66% skolēnu (šis rādītājs samazinās no 75% sestajās klasēs līdz 60% desmitajās klasēs) *pastāvīgi izjūt bailes sekmju dēļ.*

⁵ Sec. no 1..2..6..9. teikumiem 77.lpp. un parrunam

Galvenie baiļu avoti skolā tātad ir cilvēcisku kontaktu trūkums un konvencionāla panākumu novērtēšana.

Tēmas "Drosme pašapliecināties" aktualitāte ir saistīta ar pusaudžu vecumam spilgtāk nekā citos vecuma posmos izteikto nepieciešamību pašam(-ai) brīvi izvēlēties. No vienas puses, šī nepieciešamība paver radikālas iespējas apzinīgai sevis pilnveidošanai un savu ideālu atklāšanai. No otras puses, tā pamodina arī bailes no neveiksmīgas izvēles, no izolācijas – bailes tikt atraidītam. Arī skolas stress sekmju dēļ būtībā nav tik daudz saistīts ar bailēm no pārbaudes darbiem (eksāmeniem) un vērtēšanas, kā tādas, bet gan – ar bailēm netikt akceptētam.

Pusaudžu identitātes meklējumi

Lai diferencētāk izpētītu pusaudžu identitātes problēmu pašvērtējuma un vērtīborientācijas aspektā un tās saistību ar klases audzinātāja vērtīborientāciju tika izmantota ranžēšanas metode. Trīs klašu skolēniem (16.-17.g.) tika piedāvāts sanumurēt 24 vērtības pēc to svarīguma: kuras no dotajām vērtībām viņi(-as) vēlētos sevī saskatīt vairāk, kuras vērtības – mazāk? (Tātad 1. – visbūtiskākā... 24. – vismazāk būtiskā.)

Šīs pašas vērtības sanumurēt tika lūgts arī šo klašu audzinātājiem (kas ir bijuši(-as) šo klašu audzinātāji pēdējos sešus gadus): kuras no dotajām 24 vērtībām viņi(-as) vēlētos saskatīt savos audzēkņos vairāk, kuras vērtības – mazāk?

Skolēniem vēl papildus tika lūgts, pirmkārt, atbildēt uz jautājumu: "*Kas es esmu? (Kāds es esmu?)*" 20 reizes, kur katra atbilde varēja būt gan lietvārds, gan īpašības vārds, gan neliels izteikums (vārdu salikums), ar piebildi, ka svarīgākais ir, lai viņi(-as) uzrakstītu to, kas pirmais nāk prātā bez pārdomām un bez vērtējumiem, un, otrkārt, atbildēt uz jautājumu: "*Kāds es gribētu būt?*" 5 līdz 10 reizes (pēc skolēnu izvēles).

Kā liecina ranžēšanas rezultāti, kas attēloti 3.4. tabulā, gan skolotāji (klašu audzinātāji) savos skolēnos, gan skolēni paši sevī par vissvarīgāko no piedāvātajām vērtībām uzskata *atbildību*. Pie tam skolotāju viedoklim starp visām vērtībām tieši šai vērtībai ir vismazākā standarta novirze ($\sigma_x = 2,2$), kas liecina par lielu vienprātību.

	skolēnu viedoklis	skolotāju viedoklis
1.	Atbildība	Atbildība
2.	Patiesīgums	Gatavība patstāvīgai dzīvei
3.	Personības pilnveidošanās	Personības pilnveidošanās
4.	Intelektuālā attīstība	Patstāvīgs vērtējums
5.	Gatavība patstāvīgai dzīvei	Intelektuālā attīstība
6.	Vispārējās zināšanas	Radoša domāšana
7.	Valodu prasmes	Cieņa pret likumu
8.	Patstāvīgs vērtējums	Patiesīgums
9.	Radoša domāšana	Attīstītas ētiskās jūtas
10.	Atklātība, vaļširdība	Estētisko jūtu attīstība
11.	Emocionalitāte	Adekvāta uzvedība
12.	Estētisko jūtu attīstība	Atklātība, vaļširdība
13.	Tolerance	Vispārējās zināšanas
14.	Adekvāta uzvedība	Radoša kompetence
15.	Radoša kompetence	Sava fiziskā veidola apzināšanās
16.	Attīstītas ētiskās jūtas	Emocionalitāte
17.	Sava fiziskā veidola apzināšanās	Tolerance
18.	Solidaritāte	Valodu prasmes
19.	Cieņa pret likumu	Zināšanas par savu novadu
20.	Tehnoloģijas apzināšanās	Nacionālā apziņa
21.	Cieņa pret autoritātēm	Tautas kultūras mantojums
22.	Nacionālā apziņa	Solidaritāte
23.	Tautas kultūras mantojums	Cieņa pret autoritātēm
24.	Zināšanas par savu novadu	Tehnoloģijas apzināšanās

3.4.tab.

Līdzīgi, skolēnu un skolotāju viedoklis pilnībā sakrīt vēl arī attiecībā uz "personības pilnveidošanās" svarīgumu. Protams, šī vārdu salikuma izpratne, kā liecina pārrunas, ir stipri individuāla un tā interpretācijas mēdz būt visatšķirīgākās, salīdzinot ar citām dotajām vērtībām. Tas uzskatāmi parāda, cik labi var darboties "trāpīgie vārdi". Pie šādiem "trāpīgajiem vārdiem", acīmredzot, pieder arī "autoritārs" (salikumā ar negāciju). "Cieņu pret

autoritātēm" skolotāji atstāj uz pašām beigām, tomēr "cieņu pret likumu" vēlas skolēnos saskatīt daudz vairāk nekā to grib paši skolēni.

Arī vērtība "gatavība patstāvīgai dzīvei" tiek izprasta atšķirīgi. Ar to tiek sprasta pietiekama patstāvība spriedumos, sociālā patstāvība, finansiāla neatkarība, arī individuālā pašpietiekamība, kas mēdz robežoties ar mūsu laikmetam raksturīgo gatavību unificēties, dzīvot katram par sevi...

No ranžēšanas rezultātiem vēl var secināt, ka skolotāji savos skolēnos vairāk vēlas ieraudzīt patstāvību, radošo domāšanu, ētisko jūtu attīstību, adekvātu uzvedību. Savukārt, mazāku nozīmi (nekā paši skolēni) klašu audzinātāji piešķir tādām vērtībām kā patiesīgums, tolerance, vispārējās zināšanas un valodu prasmes.

3.5.tabulā ir salīdzinātas trīs klašu (kas apzīmētas kā A., B., un C.) skolēnu un atbilstošo klašu audzinātāju vērtīborientācijas saistībā ar diviem priekšstatiem. Saistībā ar priekšstatu "Intelekts ir svarīgāks nekā jūtas"(I) tiek salīdzināti vērtībām "4.Attīstītas ētiskās jūtas"(-), "7.Emocionalitāte"(-), "8.Estētisko jūtu attīstība"(-), "10.Intelektuālā attīstība"(+), "22.Valodu prasmes"(+), "23.Vispārējās zināšanas"(+) un "24.Zināšanas par savu novadu"(+) piešķirtie kārtas numuri, kas tabulā ir saskaitīti ar iekavās norādītajām zīmēm. Tātad jo lielāks iznākuma skaitlis (kas attēlots tabulā), jo mazāka ir minētā priekšstata ietekme uz skolēnu (caurmēra rādītājs) vai attiecīgās klases audzinātāju.

Analogi, saistībā ar priekšstatu "Būt kārtīgam ir svarīgāk nekā būt atklātam"(II) ir salīdzināti piešķirtie kārtas numuri vērtībām "1.Adekvāta uzvedība"(+), "3.Atklātība, vaļširdība"(-), "5.Cieņa pret autoritātēm"(+), "6.Cieņa pret likumu"(+), "13.Patiesīgums"(-), un "21.Tolerance"(-).

Pieņemot, ka šāda vērtīborientāciju salīdzināšana patiešām atspoguļo minēto priekšstatu reālo ietekmi, varam secināt, ka II priekšstatam lielāka ietekme ir uz skolotājiem nekā uz skolēniem. Pie tam ir vērojama arī lineāra sakarība starp šī priekšstata ietekmi uz skolēniem (S) un ietekmi uz atbilstošās klases audzinātāju (A), ko var pierakstīt šādi: $S \approx A + 13,4$. Tātad, jo lielāka II priekšstata ietekme uz audzinātāju, jo lielāka tā ir arī uz skolēniem. No trīs klašu salīdzināšanas, protams, vēl nevar izvirzīt universālu secinājumu par šādu sakarību, taču attiecībā uz konkrētajām trīs klasēm personīgā prakse un novērojumi pilnībā apstiprina šīs sakarības patiesumu.

Saistībā ar I priekšstatu gan nekādu sakarību konstatēt neizdodas, ko īpaši akcentē rādītāji par C klasi.

**Sakarība starp skolēnu un klašu audzinātāju
vērtēšanas orientācijām saistībā
ar diviem priekšstatiem: "Intelekti ir svarīgāki nekā jūtas"
un "Būt kārtīgam ir svarīgāki nekā būt atklātam"**

		KLASES			vidēji
		A	B	C	
I "Intelekti ir svarīgāki nekā jūtas"	skolēni	16,1	27,1	10,8	18,0
	audzinātājs(-a)	14	23	24	20,3
II "Būt kārtīgam ir svarīgāki nekā būt atklātam"	skolēni	7,5	12,6	22,2	14,1
	audzinātājs(-a)	-4	0	6	0,7

3.5.tabula

Pusaudžu identitātes objekti

(procentuālais sadalījums)

objekti	tai skaitā	KLASES			vidēji
		A	B	C	
Pasaule. Visums. Dievs.		0	0	0	0,0
Pats subjekts		26	62	87	58,3
Lielā grupa		358	301	341	333,3
	dzimums	88	72	55	71,7
	nācija	50	30	25	35,0
Mazā grupa		328	445	377	383,3
	ģimene	110	181	135	142,0
Cits cilvēks (jūsmas obj.)		75	10	20	35,0
Vecumposms		65	56	75	65,3
Dzīvnieki. Augi.		27	210	74	103,7
Priekšmeti. Parādības.					
Rakstura iezīmes		950	853	988	930,3
Izskats		171	63	38	90,7
	kopā	2000	2000	2000	2000

3.6.tabula

Biežākās atbildes uz jautājumu:**kāds es gribētu būt? (procentuālais sadalījums)**

	KLASES			vidēji
	A	B	C	
gudrāks(-a)	120	110	110	113,3
saprātīgāks(-a)	0	0	27	9,0
atjautīgāks	20	25	33	26,0
čaklāks(-a), uzcītīgāks(-a)	35	16	31	27,3
kārtīgāks(-a), precīzāks(-a)	51	16	18	28,3
savāktāks(-a), organizētāks(-a)	0	16	27	14,3
paklausīgāks(-a)	10	10	10	10,0
pievilcīgāks	43	66	30	46,3
iespaidīgāks, būdīgāks	0	0	20	6,7
skaistāka (tievāka, apaļīgāka, garāka, īsāka...)	43	34	0	25,7
iekārojama, neatvairāma	33	10	36	26,3
interesantāka	43	10	20	24,3
atsaucīgāks(-a), izpalīdzīgāks(-a)	0	25	20	15,0
iejūtīgāks(-a), saprotošāks(-a)	24	52	45	40,3
materiāli nodrošinātāks(-a)	35	40	36	37,0
mīļāks(-a), labestīgāks(-a)	43	34	36	37,7
laimīgāks(-a)	24	34	45	34,3
jautrāks(-a)	51	25	10	28,7
drošāks(-a)	0	25	36	20,3
pārliecinātāks(-a)	0	20	36	18,7
atkļātāks(-a)	0	10	5	5,0
godīgāks(-a)	20	5	20	15,0
es pats(-i)	0	34	20	18,0
kopā	595	617	671	645,7

3.7. tabula

3.6.tabulā ir salīdzinātas šo pašu trīs klašu skolēnu identitātes objektu procentuālais salīdzinājums⁶. Dati šai tabulai ņemti no atbildēm uz jautājumu: "Kas es esmu? (Kāds es esmu?)". Tā kā katrs skolēns atbild 20 reizes, tad kopējais procentu apjoms katrā klasē ir 2000%.

Lielākoties pusaudži meklē identitāti dažādos sociālos grupējumos. Uz lielo grupu attiecināmas galvenokārt tādas atbildes kā "cilvēks", "būtne", "planētas Zeme iedzīvotājs", "Latvijas pilsonis", kā arī dzimumu vai nāciju raksturojoši apzīmējumi". Savukārt, uz mazo grupu attiecināmas atbildes: "skolnieks/ skolniece", "draugs/ draudzene", "klasesbiedrs", "dejojotāja", "fiziķis", "parašūrists" utml., kā arī ģimenes lomu raksturojošie apzīmējumi, kuri veido aptuveni 1/3 no šī iedalījuma objektiem.

Vislielākais atbilžu skaits tomēr attiecas uz jautājumu: "Kāds es esmu?" un jo īpaši uz rakstura iezīmēm.

Zīmīgi, ka starp rakstura īpašībām ar negatīvu ievirzi dominē "nepārāk gudrs(-a)", "slinks(-a)", "nekārtīgs(-a)", "rupjš(-a)" un starp atbildēm uz jautājumu: "Kāds es gribētu būt?" (skat. 3.7.tabulu) ir daudz tādu atbilžu kā "gudrāks(-a)", "čaklāks(-a)", "kārtīgāks(-a)".

Daudzi pusaudži gribētu būt vēl "laimīgāki", "miļāki", "iejūtīgāki". Ne reti bažas rada neapmierinātība ar savu izskatu.

Viscaur (sākot ar vērtību ranžējumu un beidzot ar atbildēm uz jautājumu: "Kāds es gribētu būt?") ir vērojamas atšķirības starp trim klasēm. Piem., A klases skolēni salīdzinoši biežāk uzsver kārtīguma nepieciešamību, biežāk meklē identitāti ar dzimumu, nāciju, jūsmas objektu un saistībā ar ārējo izskatu, bet retāk – ar savu personību, jeb apzinātu ES tēlu. B klases skolēni, atbildot uz jautājumu: "Kas es esmu?", ievērojami biežāk min asociācijas ar dzīvniekiem un dabas parādībām, un ģimenes lomas (meita, māsa, brālis, brālēns, mazmeita utt.), kā arī uzrāda mazāku atkarību no intelekta nozīmi pārspilējošā priekšstata. C klases skolēnus vismazāk ietekmē II priekšstats (par kārtīguma primātu salīdzinājumā ar atklātību), un viņi(-as) biežāk meklē identitātes iespējas ar savu individualitāti, kā arī biežāk kritiski atklāj savas īpašības ar negatīvo ievirzi.

Interesanti arī, ka A klases audzinātāja vērtībai "atklātība, vaļširdība" piešķir 23. kārtas numuru ("cieņai pret autoritātēm" – 24.), bet C klases pamatskolas klašu audzinātāja šai vērtībai piešķir 1. kārtas numuru ("cieņai pret autoritātēm" – 9.).

⁶ Identitātes objektu iedalījuma avots:

I.Plotnieks, Identitāte kā teorētiska un praktiska problēma.// Skola un Ģimene #6, 1997. 22.lpp.

Tātad, ja mēs pieņemam, ka skolēnu sākuma kontingents visās klasēs ir aptuveni vienāds, tad pusaudžu identitātes meklējumos, vērtīborientācijā un pašvērtējumā, acīmredzot, varam konstatēt klases audzinātāja un klases atmosfēras ietekmi.

3.3. GARĪGĀS BRĪVĪBAS ATTĪSTĪBAS IESPĒJAS SKOLĀ UN TĀS BREMZĒJOŠIE FAKTORI

Mans pētījums nav virzīts uz konkrētas rīcības programmas izveidošanu. Tas neatbilstu ieceres sākotnējam mērķim. No vēstures ir zināms, kā jebkura, pat vislabākajiem nodomiem veidota programma var kļūt par apspiešanas ieroci un instrumentu. tāpēc visas rekomendācijas ir mēģinātas sniegt tādā formā, kas nevis dotu jaunas receptes, bet rosinātu saskatīt problēmas, kritiski izvērtēt veco, virzībā uz to faktoru veicināšanu, kas stimulē garīgās brīvības veidošanos.

Jautājums par garīgās brīvības atbalstīšanu un veicināšanu skolā nav risināms, meklējot pedagoģiskos, metodoloģiskos un psiholoģiskos līdzekļus tikai pašā skolā, atdalīti no sociālās vides, kurā šī skola darbojas, un tajā notiekošajiem procesiem. Mūsu atomāro, ekoloģisko un plaša mēroga sociālo problēmu laikmetā šī jautājuma aktualitāte ir saistīta ne tikai ar cilvēka pašrealizēšanās iespēju šajā dzīvē, bet arī ar cilvēces izdzīvošanu. Tāpēc šeit parādās nepieciešamība veikt sociālās sistēmas attiecību pētījumus vismaz valsts mērogā. Saistībā ar garīgās brīvības veidošanos nav nopietni pētīt skolā notiekošos procesus pilnīgi atdalīti no valsts politikas tendencēm, jo īpaši tādā situācijā, kad lielākā daļa skolu ir valsts ministrijas pakļautībā. Jau čehu pedagogs Jans Amoss Komenskis tā pat kā Platons un Aristotelis saskatīja pedagoģijas un valsts politikas ciešo saistību un mijiedarbību¹.

Valsts nostāju attiecībā pret savu pavalstnieku neatkarīgas autonomas personības attīstību atspoguļo mērķtiecīgs kapitāla sadalījums. Runa ir ne tikai par skolotāju algu, kas pēdējos gados Latvijā tiek pielīdzināta oficiāli noteiktajam iztikas minimumam.

¹ J.A.Komenskis. Lielā didaktika. Rīga, 1992.

Ir pašsaprotami, ka individuālas pedagoģiskās pieejas praktisku realizēšanu skolotājam nereti apgrūtinā pārmērīgais audzēkņu skaits vienā klasē. Tikai nelielā (15-20 skolēnu) mācību grupā konfliktus ir iespējams risināt ne ar spēku, iebiedēšanu un ierobežojumiem, bet ar abpusēju vēlmju, baiļu un interešu ievērošanu un akceptēšanu. Tomēr Statistiskais biļetens par izglītības iestādēm Latvijā liecina, ka, salīdzinot ar 1940. gadu, 1995. gadā audzēkņu skaits ir gandrīz pusotras reizes palielinājies, bet vispārizglītojošo skolu skaits tai pašā laikā ir pusotras reizes samazinājies²...

Zinātnisko pētījumu aktivitātes un sasniegumus kādā konkrētā virzienā nenoliedzami ietekmē finansiālais atbalsts. Bet zinātniskās darbības bāzes finansējuma sadalījums pa zinātnes nozarēm 1995. un 1996. gadam parāda, ka nozare: "Filosofija, socioloģija, psiholoģija, pedagoģija" atrodas 11. vietā, aiz sevis atstājot tikai vēsturi, valodniecību, folkloru un mežzinātni, priekšroku dodot tādām uz ekonomikas un tehnisko attīstību orientētām nozarēm kā "Astronomija, fizika, matemātika", "Ķīmija", "Mehānika, enerģētika, mašīnbūve", "Molekulārā bioloģija, mikrobioloģija, biotehnika" utml. (Skat. 6.1. tabulu).

Tā vien šķiet, ka putekli uz Mēness mūsu valsts zinātnei arvien izrādās svarīgāki nekā pirmklasnieka baiļu sviedri aritmētikas stundā...

Diezgan dabiski, ka ar sociālpsiholoģiskiem pētījumiem tiešā veidā nekādu biznesu uztaisīt nevar, tie ir ekonomiski nerentabli. Bez tam šādi pētījumi ir nevēlami arī tāpēc, ka tie varētu celt gaismā birokrātiskas, hierarhiski organizētas sacensību sabiedrības sociālos procesus, apšaubīt konkurences efektivitāti, atklāt cilvēku ierobežojošos mehānismus un sasaistīt cilvēka psihiskās ciešanas (stresu, iekšēju tukšuma izjūtu, dzīves jēgas trūkumu, depresivitāti un psihosomatiskos simptomus) ar sociālās sistēmas attiecībām, tādā veidā apgāžot pārspīlētos priekšstatus par iedzimtības noteicošo lomu. Tie varētu parādīt arī skolā notiekošo procesu milzīgo atkarību no sociālās struktūras.

Atgriežoties pie konkrētā pedagoģiskā procesa skolā tā efektivitātes, jāatzīmē, ka ļoti daudz no tā, ko mēs faktiski no skolas paņemam dzīvei, oficiāli skolā nemaz netiek mācīts. Tieši tas, kā iegūt zināšanas, kā izturēties pret savām jūtām, bailēm, vēlmēm, arī pret saviem līdzaudžiem un citiem cilvēkiem, problemātiskām dzīves situācijām, – tas tiek atstāts pašplūsmā.

² Izglītības iestādes Latvijā. Statistiskais biļetens. Rīga: Latvijas Statistika, 1996.

Zinātniskās darbības bāzes finansējuma sadalījums pa zinātnes nozarēm

	Finansējums	1995.g.	1996.g.
1.	Astronomija, fizika, matemātika	515 970	644 962
2.	Lauksaimniecības zinātnes	515 970	644 962
3.	Medicīnas zinātnes	454 230	567 787
4.	Ķīmija	454 230	545 076
5.	Enerģētika, mašīnbūve, mehānika	367 353	459 191
6.	Bioloģija, ģeogrāfija, ģeoloģija, ekoloģija	339 570	423 887
7.	Biotehnika, molekulārā bioloģija, mikrobioloģija, virusol.	313 570	423 887
8.	Tehnoloģijas zinātniskie pamati	311 346	389 182
9.	Informātika	298 116	372 645
10.	Ekonomikas un juridiskās zinātnes	229 320	286 650
11.	Filosofija, socioloģija, psiholoģija, pedagoģija	216 090	270 112
12.	Valodniecība, literatūrzinātne, folkloras, mākslas zin.	189 630	237 037
13.	Vēsture	136 710	170 887
14.	Mežzinātne	68 355	85 443

3.8. tabula³

No visiem izturēšanās aspektiem skolu lielākoties interesē tikai skolēna spējas faktu reproducēšanā, t.i., mācību procesa mērķis tiek uzskatīts par sasniegtu, ja skolēns zina no galvas definīciju, likumu, uzbūvi utml., īpaši neinteresējoties, kur viņš(-a) to izmantos. Ir populārs uzskats, ka, "jo vairāk pusaudzim būs zināšanu, jo daudzpusīgāk un pilnvērtīgāk tam būs attīstīts pasaules redzējums"⁴. Domāšana un darbošanās līdz ar to kļūst it kā

³ LR Izglītības un zinātnes ministrijas Augstākās izglītības un zinātnes departamenta atskaite. Rīga, 1996.

⁴ И.Ф.Добрынин/А.М.Бардина/Н.В.Лаврова. Возрастная психология. М., 1965. 196.lpp.

otršķirīgi mācību procesa elementi. Protams, domāšana bez faktu zināšanas ir fikcija, taču arī apjomīga informācija pati par sevi var kļūt par domāšanas kavēkli.

Ja nav attīstījušās variatīvās domāšanas prasmes, nevar runāt arī par patiesu garīgo brīvību.

Mūsu skolās domāšana parasti, tāpat kā faktu zināšana, tiek pakārtota zinātnei. Šādu domāšanu raksturo *silogismi* ("Visi cilvēki ir mirstīgi. Sokrāts ir cilvēks. Tātad Sokrāts ir mirstīgs."), *jēdzienu definēšana* ("Kas ir saule? Kas ir riņķis?") un to *salīdzināšana* ("Kas ir kopīgs gaisam un ūdenim? Kuri 3 no dotajiem 4 vārdiem pieder vienai grupai: brilles, glāze, kastrolis, pudele?"). Būtībā tā ir ļoti specifiska domāšana, ko var dēvēt par zinātnisko domāšanu, kas atbilst formālajai loģikai: tā ir eiropēiskai zinātnei atbilstoša domāšana, kas dabiskā ceļā radusies tikai senajā Grieķijā⁵. Piesātinātība ar zinātņi mūsu kultūrā izpaužas jau pirmajās klasītēs, kad bērni risina silogiskus uzdevumus ar zinātnisko domāšanu un nevis ar veselo saprātu. Citiem vārdiem, galvenais uzsvars uzdevumu (problēmu) risināšanā tiek likts uz secinājuma *loģisko pareizību*, praktiski neinteresējoties par tā patiesīgumu. Bet secinājuma patiesīgumam ikdienas dzīvē bieži ir daudz svarīgāka nozīme nekā tā loģiskajai pareizībai.

Arī vecākajās klasēs skolēna primārais uzdevums parasti ir pierakstīt vai izlasīt grāmatā jauno mācību saturu, iegaumēt to un saprast loģisko sakarību starp frāzēm. Taču šāda procesa rezultātā mācību saturs vēl nebūt nekļūst par subjektīvās domāšanas sistēmas daļu. Respektīvi, uzsvars šādā procesā arvien tiek likts uz *faktu saglabāšanu* (ar iegaumēšanu vai ar konspektiem kladēs), fiksējot sakarību formālo *loģiku*. Faktu saglabāšana un to konvencionālā loģiskuma neizmaināmība savukārt sekmē orientēšanos uz īpašošanu (uz *to have*), kas ir noteicošais šķērslis ceļā uz iekšēju brīvību. Manuprāt, šeit būtiska nozīme ir psiholoģiskajiem aizsargmehānismiem (racionalizēšana, reakcijas veidošana u.c.). Un par pamatu tiem kā allaž ir bailes: tādas idejas, kas, tiecoties pēc patiesības, attīstās un līdz ar to mainās, nepadodas kontrolei, biedē. Jaunas, patstāvīgi radušās skolēna (vai paša pedagoga) domas kāda konkrēta mācību satura virzienā vieš nemieru, jo apšaubā fiksēto zināšanu summu, kura uz doto brīdi jau "pieder".

Es šeit balstos uz viedokli, ka jebkurš cilvēks kaut kad (manuprāt, tas ir īpaši raksturīgi pusaudžu vecumam) tiecas pēc patiesības, un "patiesība nebūt nav metafizisks jēdziens"⁶. Savukārt, patiesības gaiss ir vaļširdība.

⁵ P.Tulviste. Par domāšanas izmaiņām vēsturē. Rīga. 1990. 83.lpp.

⁶ Э.Фромм. Бегство от свободы. Москва. 1990. 207.lpp.

Diemžēl, būt vaļsirdīgam lielākajai daļai nozīmē padarīt sevi smieklīgu. Padarīt sevi smieklīgu intelekta priekšā. Un vispirms jau tieši *sava* intelekta priekšā. Šajā ziņā ļoti veiksmīgi darbojas psiholoģiskais aizsargmehānisms *jūtu slēpšana* ar savu lozungu: "Intelekts ir svarīgāks nekā jūtas!". Emocionalitātei un savu jūtu atklātai izpaušanai tiek piekārtota vienādība ar nelīdzsvarotu uzvedību vai garīgu slimību. Tāds domāšanas veids, ka, dodot priekšroku intelektam, jūtas ir jāsavaldā, un tas jādara gribai, tiek kultivēts jau vairākus gadsimtus: šādi aizspriedumi ir radušies līdz ar racionālisma noskaņām Eiropā 17. gadsimtā⁷. Kā šo Rietumu pasaules pārņemto noskaņu simbolisks žests kalpo Prāta dievietes celšana tronī Parīzes dievmātes katedrālē. Jaunlaiku racionālisma prasība par jūtu un emociju savaldīšanu ir spēcīgi ietekmējusi racionālisma virzienu skolu un universitāšu attīstībā. Bet par pamatu šīm racionālisma noskaņām bija raganu dedzināšanas – sadistiskas jūtas bez racionālas, apsvērtas tiesas⁸.

Kaut arī raganu dedzināšanas jau labu laiku netiek praktizētas, skolu audzināšanas principi arvien vairāk ir likuši uzvaru uz racionalitātes (intelekta) trenēšanu, it kā tieši šāds, racionāls cilvēks, kurš cītīgi apspiež savas jūtas, būtu nepieciešams sabiedrībai un tehniski attīstītai ekonomiskajai sistēmai. Bet vai tā ir?

Kā raksta K.Raudive, racionālās "civilizācijas triumfs nav gara triumfs pār matēriju, bet gan intelekta triumfs pār garu"⁹. Ja var uzskatīt, ka intelekts dzīvi nokārto ārēji (labi apmaksāts darbs garantē zināmu ārējo brīvību), tad tas tomēr nespēj to nokārtot iekšēji (ceļā uz iekšējo brīvību nepielūdzami nostājas bailes).

Ar visu iepriekšminēto negribu apgalvot, ka intelekta attīstīšanai skolā nebūtu svarīga loma. Protams, jebkuram vajadzētu dot iespēju attīstīt savu intelektu; vajadzētu būt attiecīgai pedagoģiskai programmai, kas nodrošinātu katram adekvātu attīstīšanās iespēju. Taču reāli dotajā brīdī šādas programmas, manuprāt, nav, jo arvien vairāk intelektuālā attīstīšanās pārvēršas par nežēlīgu cīņu nežēlīgā pedagoģiskās izlases sistēmā. Vairākās Rīgas skolās jau, lai tikai iestātos pirmajā klasē, ir jāiztur konkurence, risinot "labāko atlasei" paredzētos intelektuālos testus! Šādu izlašu veidošanas pamatā mēdz būt uzskats, ka inteligence, kreativitāte, atmiņas u.c. spējas ir *lielākoties iedzimtas*, tomēr faktiski šādas atlases metodes fiksē iepriekšēju

⁷ M.Kūle. R.Kūlis. *Filosofija*. Rīga, 1996. 264.,499.lpp.

⁸ P.Lauster. *Lassen sie sich nichts gefallen*. Hamburg, 1983. 168.lpp.

⁹ K.Raudive. *Dzīves kulturai*. Rīga, 1940. 278.lpp.

sagatavotību un stimulē vecāku aktivitāti pirmsskolas apmācībai, kas ļoti bieži notiek neprasmīgi, neprofesionāli. Proti, netiek respektēta bērna individualitāte, tiek atlasīti nevis spējīgākie, bet labāk formāli sagatavotie.

Arī iedzimtības nozīmes pārspilēšana var veidot psiholoģiskas barjeras un ar tām saistītās bailes, kas, savukārt, stimulē psiholoģisko aizsargmehānismu veidošanos un ierobežo individualitātes attīstības iespējas.

Skola, kurā skolēni var mācīties un attīstīt savu intelektu savā *individuālā* ritmā, bez bailēm, vainas izjūtas un atsvešinātības, parasti tiek dēvēta par "eksperimentu" vai pat par "utopiju" un netiek ņemta nopietni, jo mācīšanās šeit izskatās rotaļīgāka un brīvāka nekā tradicionālajā centralizētās izglītības skolā.

Bet skola, kura neņem vērā skolēna individuālo attīstības ritmu, un skolēna nepietiekamo gatavību apgūt konkrēto mācību vielu uzskata par slinkumu, ietekmējot to ar pazeminātu vērtējumu vai autoritāru stingrību, attīsta skolēnam psiholoģisko aizsargmehānismu – *izvairīšanos*. Līdz ar *izvairīšanos* no aktīvas līdzdarbošanās, pieņemot pasīva novērotāja lomu, tiek iegūta drošība no iespējamām frustrācijām. Taču vienlaicīgi tiek kavēta personības veidošanās un skolēna pašvērtējums tiek nostādīts uz akrobātu virves: nepiedalīšanās, izvairīšanās no aktivitātēm neļauj indivīdam gūt pašpārlicinātību un rada lielas iespējas krist mazvērtības kompleksos.

Psiholoģiskais aizsargmehānisms *izvairīšanās* pieradina ar visu samierināties, visam pielāgoties, un tas nebūt neatstāj cilvēku arī tad, kad tas ir jau pieaudzis. Ja skolēnam *izvairīšanās* traucē, piem., izvīrīt priekšlikumu par tādu rīcību, kas varētu ienest pozitīvas izmaiņas kopējā klases situācijā, palikt aktīvam grupā arī tad, ja tajā notiek konflikti, un izteikt savas domas saistībā ar konkrēto mācību saturu, tad pieaugušajam šis aizsargmehānisms liek pakārtoties birokrātiskām sistēmām, izvairīties no konfrontēšanās ar netaisnībām, pie tam gan visas planētas, gan savas valsts, gan darba vietas mērogā, par primāro uzdevumu izvīrziot: saglabāt savu "pilsoņa mieru". Bez tam pēc skolas beigšanas palikusī neskaidrība attiecībā uz zināšanām pašam par sevi sekmē *izvairīšanos* un rada *bezspēcības izjūtu*, kas noved pie tā, ka visu ar sevi notiekošo cilvēks vērtē kā ārējo apstākļu neizbēgamas sekas.

Acīmredzot, attiecībā uz šo faktu valsts skolās globālā mērā nekas netiek mainīts (kaut gan ir zināms, kā būtu jāmaina), jo tas nebūtu izdevīgi politiskajiem lēmējorgāniem un pie varas esošajiem monopolistiem: samazināt to cilvēku milzīgo skaitu, kas ir ar mieru funkcionēt pakārtotā darbībā un samierinās ar praktiski jebkādam netaisnībām...

Pastāvošā sistēma ne tikai netiek mainīta, bet drīzāk – visai apzināti atbalstīta. Proti, skolā nav iespējams nekāds individualizācijas process un nav iespējams samazināt autoritārās ideoloģijas ietekmi uz audzināšanas procesiem, kamēr zināma ierēdniecības slāņa pamatuzdevums būs: pedantiski pārbaudīt, vai skolas atbilst valsts Izglītības likumam un visiem normatīvajiem dokumentiem un standartiem, un ar autoritatīvu stingrību kontrolēt pedagogu darbību! No frustrācijām savas individuālās pieejas un sava "slinkuma" dēļ nav pasargāti vispirms jau paši skolotāji. Kā gandrīz vienīgais pedagoga darba kritērijs Izglītības valsts inspekcijai kalpo "papīri": precīzs skolēnu kavējumu uzskaites kopsavilkums, alfabēta grāmata, klašu žurnāli utml., kas galvenokārt vērsas pret tiem skolotājiem(-ām), kuri(-as) mēģina strādāt vairāk radoši nekā ievērot formalitātes.

Manuprāt, šeit nereti ļoti perfekti darbojas psiholoģiskie aizsargmehānismi: *substitūcija* un *identificēšanās*. Skolas administrācija, kas saņēmusi aizrādījumus vai brīdinājumu no "augstākām instancēm", frustrācijas faktoru *substituē* ar skolotāju (bailes zaudēt ieņemamo amatu); bet skolotājs(-a), ja vien nepārvērš saņemto pāridarījumu par *autoagresiju*, pats(-i) *identificējas* ar "kārtības ieviesēju" un nodod saņemto frustrācijas devu tālāk skolēniem vai savas ģimenes locekļiem (bailes zaudēt darbu/ bailes sava SUPEREGO priekšā), t.i., *substituē* frustrācijas faktoru ar skolēniem vai ģimeni. Piemēram, ja pedagogs sastopas ar autoritāriem norādījumiem, jo atstājis klases žurnālā aiz semestra atzīmes brīvu ailīti, tad skolēnam tiks izdarīts aizrādījums vai pat samazināts vērtējums par to, ka tas savā mājas darbu burtnīcā nav ievērojis "maliņas". (Tas, protams, nenozīmē, ka vispār nevajadzētu skolēnus radināt pie rūpības un precizitātes).

Psiholoģiskie aizsargmehānismi, kas saistībā ar autoritārām ietekmēm raksturīgi vadības un administratīvo instanču darbiniekiem, ir šādi.

Vispirms tā ir *identificēšanās* ar morālo krietnumu kā SUPEREGO prasību ("Kārtībai jābūt!"). *Apspiešana* stājas pretī sirdsapziņas aizrādījumiem par cilvēcības trūkumu, par to, ka eksistē daudz būtiskākas lietas, kas nav izmērāmas nedz skaitļos, nedz atskaitēs, nedz aizpildītās vai neaizpildītās ailītēs. *Projekcija* apgalvo: "Ja mēs neveiksim novērtējumus un vienotu un stingru kontroli, katra mācību iestāde rīkosies pēc saviem ieskatiem, radot vēl skrupulozākas vadīšanas metodes". *Racionalizēšana*: "Vecākiem ir svarīgi izvēlēties skolu, lai bērns iegūtu konkurētspējīgāku izglītību, tāpēc sabiedrība ir ieinteresēta, lai mēs pārbaudītu skolu atbilstību visiem izstrādātajiem dokumentiem un valsts izglītības standartiem". *Reakcijas veidošana* izpaužas tādā veidā, ka vārdos tiek atzīts, ka kontrolei un likumiem jābūt elastīgiem un cilvēcīgiem, ka pārbaude skolās jāveic ar labestīgu un draudzīgu attieksmi, darbos tai pašā laikā paliekot pie formālisma.

Ir pamanāmi arī psiholoģiskie aizsargmehānismi, kas saistībā ar autoritāro ideoloģiju raksturīgi skolotājiem.

Apspiešana neitralizē šaubas par autoritārās pieejas lietderīgumu, kas rodas līdz ar atmiņām par savām skolas gaitām. *Projekcija* vaicā: "Kāpēc augšas (Izglītības ministrija, skolas vadība) neko nemaina un neievieš jaunas radikāli atšķirīgas programmas?" *Racionalizēšana* atgādina: "Man, kā skolotājam(-ai) taču ir jā rūpējas, lai skolā būtu kārtība un disciplīna". *Izvairīšanās* saka: "Šajā sistēmā tik un tā neko nav iespējams izmainīt". Un *Bezspēcības pasludināšana* piebalso: "Esmu tikai vienkāršs(-a) skolotājs(-a) (mazs cilvēciņš)!" *Reakcijas veidošana* var izpausties kā vēlāmā pieņemšana par patieso jeb kā pašāvība uz autoritāti: "Gan jau vadība zina, kuras ir tās progresīvākās metodes un ja būs nepieciešams – laikus ieviesīs jaunas", kam seko *Izolēšanās*: "Uz to ir atkal jāiedzer!"

Līdz ar to psiholoģisko aizsargmehānismu tikls noslēdzas, praktiski neatstājot nekādas iespējas brīvām domu kustībām.

Būtiski pamanīt, ka šādai aizsargmehānismu sistēmai par pamatu kalpo zināmi pieņēmumi par cilvēka būtību.

Kaut arī, neapšaubāmi, ir dažādas skolas un to pedagogiem kā likums ir dažādi priekšstati par pusaudžu personības attīstību, tomēr nevar nepamanīt primitīvi deterministiskās nostādnes lielo ietekmi. Par to liecina arī šāds piemērs. Nav noliedzams, ka likums un burts vienmēr ir Izglītības un zinātnes ministrijas Izglītības valsts inspekcijas pusē, bet šīs iestādes vadītāja uzskati pauž, ka "skolas darba kvalitāte un rezultāti nav tik daudz atkarīgi no tā, kā skolēnus māca, cik daudz no tā, kāds ir audzēkņu sākuma kontingents"¹⁰. Tas nozīmē, ka izšķirošā nozīme tiek piešķirta skolēna sākuma sagatavotībai, ģimenei, iedzimtībai. Līdz ar to rodas iespēja skolu procesu neveiksmīgākos gadījumus vienmēr attiecināt uz audzēkņu "sākuma kontingentu", organizētajai videi automātiski atstājot tikai izteikti otršķirīgu lomu. Bet tās veidošana taču ir skolas primārais uzdevums.

Ja visas skolas darbojas pēc vieniem un tiem pašiem principiem un standartiem, tad, protams, skolas vecuma indivīda sekmes un personības attīstību galvenokārt ietekmē ģimene, Ja pamatprincipi uz ko balstās audzināšanas process visās skolās ir vieni un tie paši, resp., centralizēti, tad vienkārši nepastāv iespējas salīdzināt dažādu pamatprincipu ietekmi.

Jautājums tikai – ja vēl pēc Latvijas atmodas deviņdesmito gadu sākumā skolu direktoriem tika dota iespēja pašiem organizēt darbu katram savā skolā, tad, kāpēc pēdējos gados arvien tiek radītas jaunas ierēdniecības institūcijas, kuru uzdevums ir: rūpēties par skolu atbilstību normatīvajiem dokumentiem, t.i., par vienotu kārtību skolās? *Cui bono?*

¹⁰ Rīgas Balss. 16.07.1996.(#138). 6.lpp.

Šodien daudz tiek runāts par antiautoritatīvas audzināšanas pieejām un demokratizācijas procesiem skolās. Tomēr jāņem vērā, ka vieni un tie paši vārdi (demokrātija, antiautoritatīvā pieeja) tiek ekspluatēti kā dažādu ideoloģiju trafareti lozungi, kā "trāpīgie vārdi", kas garantē momentānu (aklu) atbalstu plašās ļaužu masās. Cilvēks var azartiski apgalvot, ka viņš ir kategoriski pret jebkādu autoritāti, tai pašā laikā faktiski neatsakoties no vēlmes saglabāt savas personas autoritāti un no ekstrēmas paļāvības uz citām autoritātēm.

Par to liecina arī amerikāņu psihologa S.Milgrama (*Stanley Milgram*) veiktais eksperiments.¹¹ Testējamai personai mācību eksperimentā bija jāsoda apmācāmais par tā izdarītajām kļūdām. Sods izpaudās kā sitiens ar strāvu 8 pakāpēs – no "viegla šoka" līdz maksimāli bīstamam "neparedzamas iedarbības sitienam". Apmācāmo spēlēja aktieris, kas testējamai personai nebija pazīstams. Aktieris tēloja reakciju uz dažādu pakāpju elektriskajiem šokiem: vaidēja, protestēja, izrādīja sāpju sajūtas, kļiedza utml. – atkarībā no strāvas stipruma. Eksperimenta vadītājs deva sodītājam tādus rīkojumus kā: "Turpiniet tālāk!", "Jums nav izvēles, jums ir jāturpina!" un iedrošināja sodītāju ar to, ka viņš (t.i., vadītājs) nes par visu atbildību. Pirms eksperimenta praktiski visi psihologi, kas novēroja šo eksperimentu, paredzēja, ka tikai 0,1% no testējamām personām izmantos augstāko soda pakāpi. Bet šo pakāpi – 450 voltus(!) – izmantoja 65% (bez dzirdes kontakta ar upuri) un 62,5% (ar dzirdes kontaktu). Šie rezultāti var likties neticami – tie skaidri norāda, ka 2/3 savā būtībā ir tik ekstrēmā mērā pakļāvīgi autoritātei, ka autoritātes vārdā ir gatavi citu cilvēku nonāvēt!

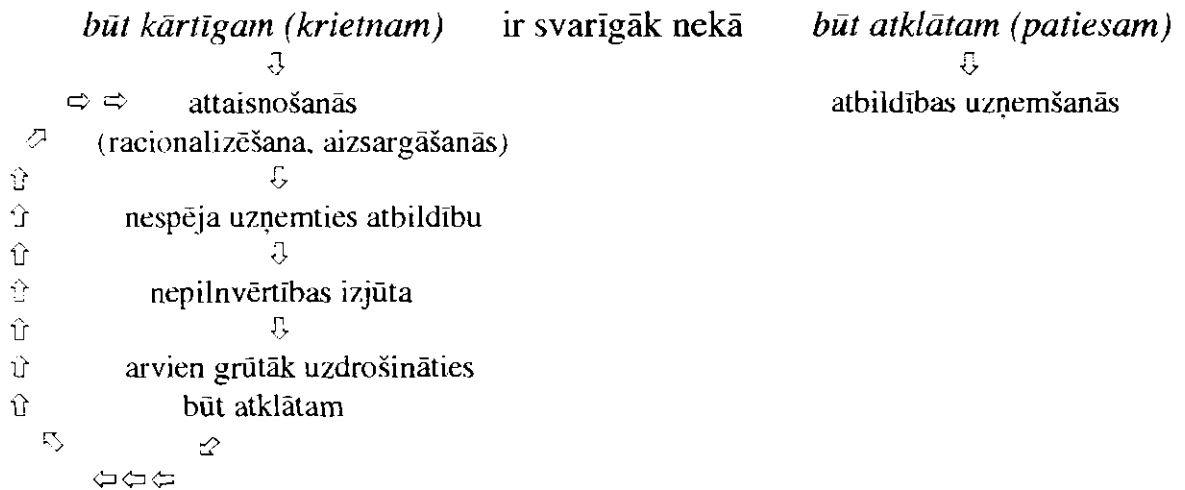
Visticamāk, ka tam, kurš šo eksperimentu iztēlojas, kļūst bail no līdzcilvēkiem un varbūt arī no sevis paša, tāpēc S.Milgrama testa rezultāti tika notušēti un par tiem vairs netika skaļi diskutēts... Neviens nav arī uzdrošinājies šādu testu veikt atkārtoti, tomēr ir pamats bažām, ka Latvijā līdzīgā testā rezultāti varētu būt ļoti tuvi S.Milgrama iegūtajiem skaitļiem.

Iepriekšējā nodaļā minētie pētījumi liecina, ka gan skolotāji, gan skolēni ļoti augstu vērtē atbildību (skat. 3.4.tabulu 93.lpp.). Tai pašā laikā gandrīz katram trešajam pusaudzim brīvības izpratne absolūti nesaistās ar atbildības uzņemšanos. Tās pat tiek raksturotas kā tieši pretējas kategorijas ("brīvība ir tad, kad nav ne par ko jāatbild").

Atbildības priekšnosacījums ir atklāts, patiešs skatījums uz visu – arī, ja reālā īstenība ir neapmierinoša vai biedējoša. Savukārt, prasība: būt kārtīgam, būt krietnam mudina uz attaisnošanos, kas ir solis prom no atbildības uzņemšanās. Nespēja uzņemt atbildību izraisa nepilnvērtības

¹¹ S.Milgram, *Das Milgram Experiment*. Reinbek bei Hamburg, 1975.

izjūtu. Un jo spēcīgāk sevi piesaka mazvērtības izjūta, jo cilvēkam ir grūtāk kļūt atklātam un rodas arvien lielāka vēlēšanās būt nevainojamam, perfektam, kas šī projekta bezcerīguma dēļ liek meklēt attaisnošanās un aizsargāšanās iespējas. Shematiski to var attēlot šādi:



Vecāki, kuri ir stipri pieķērušies savām sociālajām lomām, slavējot un apbalvojot vēlamo bērna izturēšanos un kritizējot un sodot pieņemtajām morāles normām neatbilstošo izturēšanos, ļoti agri pārliecina jauno paaudzi par to, ka *būt paklausīgam un kārtīgam ir svarīgāk nekā būt patiesam un atklātam*. Agrā vecumā bērni, kuru tīrā uztvere balstās uz iekšējām izjūtām un intuīciju, vēl nespēj sniegt acīmredzamus un racionālus pamatojumus, tāpēc tiem ir grūti un pat praktiski neiespējami aizstāvēt savutaisnību. Bez tam izšķirošo lomu nospēlē šajā vecumā *izdzīvošanai* nepieciešamā vecāku mīlestība, kas nepaklausības gadījumā tiek liegta.

Vēlāk šī priekšstata veidošana un atbalstīšana nav iedomājama bez sekošanas paraugiem, resp., sastingušiem ideāliem. Pie tam galvenais akcents šai sakarā ir nevis uz iedvesmu vai entuziasmu nesošiem faktoriem augstākiem ideāliem), bez kuriem vispār nav iespējama auglīga garīgā darbība, bet uz identificēšanos ar tēliem, jeb to īpašībām. Vēl arvien populāra audzināšanas pieeja māca, ka personības veidošanai jānotiek saskaņā ar to morālo paraugu, kurā ietvertas sabiedrības prasības pret cilvēku.¹² Ekstrēmā gadījumā (un tādu audzināšanas vēsturē nav mazums) autoritatīvā veidā tiek norādīti gatavi paraugi, kuriem ir jālīdzinās.

Lielākā pedagogu daļa šodien kritiski vērsas pret tiešu līdzināšanos gataviem paraugiem un pret aklu atdarināšanu. Dziļākā nozīmē parauga jeb

¹² L.Božoviča. Personība un tās veidošanās skolas gados. Rīga, 1975. 9.lpp.

sastingušā ideāla absolūta nepieciešamība tomēr paliek aktuāla. Pirmkārt, to var izskaidrot ar plaši izplatīto tradīciju: uztvert paraugu kā kaut ko pašu par sevi un sevī esošu, bez jebkādas attieksmes pret cilvēku – šī parauga radītāju. Otrkārt, vispār iztikt bez paraugiem praktiski ir neiespējami. Identificēšanās ar paraugu sākas jau agrā bērnībā. Līdz ar to pusaudzībā un pilngadībā protests pret sekošanu paraugam tikai pārvēršas par sekošanu antiparaugam, t.i., citam gatavam paraugam, kas vienlīdz noved pie pašmanipulācijas.

Visu sarežģī tas, ka sekošana paraugam lielākajam vairumam izpaužas nevis kā akla atdarināšana, bet kā tāda savu akciju kalkulēšana, lai tās atbilstu *paštēlam*. Sastingušais ideāls, kam līdzināties, ir jau nostiprinājies personīgajā SUPEREGO.

Identificēšanās ar vecākiem un ar skolotājiem pirmsskolas un jaunākajā skolas vecuma posmos ir acīmredzama. Arī identificēšanās ar elkiem, ar sabiedrību un tās normām, kā arī identificēšanās ar profesiju pēc iestāšanās darbā vēl ir konstatējama. Visgrūtāk cilvēkam ir pamanīt tā identificēšanos ar savām idejām par to, kas viņš(-a) ir kā atsevišķs indivīds.

Tādā veidā iepriekšminēto aplamo priekšstatu varētu formulēt arī šādi: *paštēls sastāda cilvēka īsto patību*. Indivīds savā attīstībā, vadoties pēc šī pieņēmuma (visbiežāk – neapzināti), tā vietā, lai stiprinātu savu patību, strādā pie sava paštēla.

Tāpēc kļūst iespējams, ka cilvēks noliedz jebkādu nepieciešamību līdzināties gatavam paraugam un tai pašā laikā "iet cauri sienai", lai pielīdzinātos paraugam, ko sniedz tā paštēls.

Uz šī fenomena plašo izplatību norāda arī F.Perls: "Cik tas būtu nejēdzīgi, ja zilonim apniktu staigāt pa zemi un sagribētos lidot, ēst trušus un dēt olas, bet ērglim sagribētos, lai tam būtu milzīgs spēks un bieza āda. Atstāsim to cilvēkam: censties būt par to, kas viņš nav, lolot ideālus, kuri nevar būt sasniegti, tiekties pēc pilnības, lai izglābtos no kritikas un atklāt ceļu uz bezgalīgiem prātojumiem"¹³.

Tā vietā, lai tiektos pēc sevis, cilvēks nereti tiecas pēc tām īpašībām, kas viņu raksturotu kā krietnu (vērtīgu) indivīdu. Pie tam, tā kā vairumam cilvēku, īpaši pusaudžu vecumā, ir nosliece raksturot sevi tā, kā pēc viņa(-as) domām viņu raksturo citi, tad šī tiekšanās pārvēršas par normēta rakstura veidošanos, t.i., par konformu to īpašību apropiāciju, kas atbilst dotajai sociālajai videi raksturīgajām morāles normām. Pusaudzīm šo procesu

¹³ Ф.С.Перлз. Внутри и вне помойного ведра.-СПб., 1995. 14.лрр.

veicina arī sociālās adaptācijas nepieciešamība. Šāds normēts raksturs ir gan piemērots sociālajai adaptācijai, taču tas predestinē cilvēkam ar jebkuru gadījumu tikt galā tikai vienā vienīgā veidā, atstājot ļoti niecīgas iespējas dzīvai ekspresijai un spontānai aktivitātei. tādā veidā bremzējot garīgās brīvības veidošanos.

Var pamanīt, ka pateicoties minētajam priekšstatam var eksistēt arī tehnokrātiskā jeb manipulatīvā audzināšana, t.i., tāda, kas par savu mērķi izvirza sabiedrību un par līdzekli – individu, kuru veido kā objektu, lai rezultātā tas derētu sabiedrībai. Jo tā balstās tieši uz šī pieņēmuma par krietnuma/ kārtīguma primātu salīdzinājumā ar atklātību/ patiesīgu.

H.G.Luis un V.V.Perki (*H.G.Lewis, W.W.Purkey*) to sauc par "skolu-fabriku", kuras loma ir ražot produktu, kas nepieciešams sabiedrībai, un kurā skolēni ir strādnieki – bez iespējām kontrolēt to sistēmu, kurā tie ir ieslēgti.¹⁴

Šo audzināšanas sistēmu var provizoriski iedalīt divos etapos.

Pirmajā etapā noris aktīva manipulācija no augšas, kas tieši vai netieši balstās uz autoritāti un kuras uzdevums ir audzināt vēlamās īpašības: būt kārtīgam, pieklājīgam, uzcītīgam, patriotiskam, spēcīgam utml. – atkarībā no kultūras vides, resp., no valsts interesēm. Šajā etapā audzināmais introjicē savā SUPEREGO normas un konvencijas.

Otrajā etapā jau darbojas un tiek uzturēta pašmanipulācija: notiek tiekšanās pēc parauga, pēc valdošās ētikas konstruētā ideāla un nevis pēc sevis.

Prozā šo audzināšanas sistēmu ir aprakstījis E.M.Remarks: "Viņi [četrpadsmit gadīgie] atnākuši uz skolu no savām pļavām, rotaļām un sapņiem kā jauni zvēriņi – vēl skolas nesamaitāti, atklāti un patiesi; viņiem vēl spēkā dabas vienkāršais likums – pats mazākais un stiprākais bija vadonis, kuram sekoja pārējie. Taču ar iknedēļas izglītības devām viņiem pamazām tika iedvests cits – mākslots vērtēšanas likums: tas, kurš akurātāk izstrēba šīs porcijas, tika izcelts un uzskatīts par labāko. Citiem bija jācenšas tam sekot kā paraugam"¹⁵.

Varētu vaicāt: kam ir izdevīga šāda sistēma, kas balstās uz manipulācijām no malas un uz pašmanipulāciju? Kāpēc priekšstats, kas veicina normētā rakstura veidošanos, netiek izgaismots?

¹⁴ H.G.Lewis, W.W.Purkey. *Factories of families*. (unpublished paper). University of Florida, 1978.

¹⁵ E.M.Remarks. *Mājupceļš*. Rīga, 1993. 153.lpp.

Uz to ir divas atbildes. Pirmkārt, indivīds ar normēto raksturu tiek plānots kā darba spēks, kā konsuments un kā politiskās balsošanas faktors. Otrkārt, šī sistēma šķiet izdevīga arī pašam indivīdam, jo ar šādu raksturu tā pat kā ar psiholoģiskajiem aizsargmehānismiem tam ir drošāk un ērtāk.

Bailes no iespējamā haosa, jukām un neprognozējamiem pagriezieniem vienotas kārtības trūkuma gadījumā, kas uz jebkuru neparedzētu individualitātes aktivitāti iesaucas: "kārtībai jābūt!", būtībā ir nepamatotas.

Šāda vispārējās kārtības ideja aizēno skatījumu uz individuālā cilvēka patību. Cilvēkam visupirms nepieciešams apzināties savu ES un tā saistību ar savu paštēlu, t.i., stingri nostāties uz savas patības ceļa, lai tas reāli varētu sevī un ap sevi veidot un uzturēt kārtību. Dāņu reliģiskais filozofs Sērens Kirkegors (*Søren Kierkegaard*) viennozīmīgi apgalvo: "Ja mēs vēlamies kārtību pasaulē, tad mums ir jārūpējas vispirms par to, lai katrs cilvēks būtu atsevišķs, vienīgais. Tikko mēs atļaujam ļaudīm drūzmēties pūlī, [...] tikko šo abstrakciju atzīst par kaut ko, nepaiet ilgs laiks, līdz to dievišķo"¹⁶.

Ar izglītību saistīto sociālo grupu ārējā saliedētība, ko rada vienotas, unificētas kārtības ieviešana bez savstarpējas koriģējošas vienošanās, ir gaužām mānīga. Ja sabiedriskā institūcija pārāk intensīvi cenšas vienādot sev pakārtoto sociālo grupu domāšanu, rodas pretējs process – nevis izpratne, bet nemotivēts protests, nevis kopība, bet atsvešinātība. Tas ir tāpēc, ka šāda vienādošana, kā atzīmējis K.Jaspers, ir pretrunā ar apziņas kultūrvēsturisko nosacītību, ar katra cilvēka unikalitāti, kurai neatbilst vienāda, unificēta saprašana.¹⁷ Ja cilvēks netiek uztverts kā unikāla personība, bet gan kā bezpersoniska sabiedrības daļa, neatstājot vietu kritiskajai domāšanai un dziļai sevis apzināšanai, tad jebkura tiekšanās pēc individualitātes brīvības šodien var novest tikai pie pretējā – pie individualitātes graušanas. Ja skolā netiek radīta vide, kurā var attīstīties autonoma personība, tad skolēns, kā dzied *Pink Floyd*, kļūst tikai par "kārtējo ķieģeli sienā"...

Aktuāli un eksistenciāli nozīmīgi šodien ir blakus konvencionālajām, absolūtajām un sastingušajām nozīmēm saskatīt un apzināt allaž atklātās nozīmes un realizēt pāreju no monoloģiskās pasaules uztveres uz dialogisko. Vēsturiski attiecībā uz praktiskām audzināšanas pieejām galvenais strīds tomēr arvien ir norisinājies starp *vadišanās* un *brīvības* principiem. Un, lai pietuvotos psiholoģiski pamatotām rekomendācijām, kas sekmē garīgās

¹⁶ S.Kirkegors, *Slimība uz nāvi*// Grāmata. 1991.#5. 61.lpp.

¹⁷ К.Ясперс. Смысл и назначение истории. Москва. 1991. 322.lpp.

brīvības veidošanos skolā, šie principi var kalpot par izejas punktu – tie nebūt nav jāignorē.

Ja mēs vēlamies palikt objektīvi, tad nevaram dot absolūtu priekšroku vienam no šiem principiem, pilnīgi noliedzot otru. Būtībā tie ir viens otru papildinoši pretpoli, kuri neizslēdz viens otru. Gluži otrādi: katram no šiem abiem principiem vispār ir jēga tikai tikmēr, kamēr eksistē arī otrs princips. Tie veido vienlīdz svarīgu savstarpēji saistītu substanču pāri, līdzīgi kā diena un nakts, dzīvība un nāve, haoss un kosmos vai in un jaņ.

Turpinājumā būtu nepieciešams konstatēt šo abu principu raksturīgākās iezīmes skolas darbībā.

Vadīšanas principu galvenās raksturojošās iezīmes skolā ir:

- (A) Mācību plāns, resp., nolikums, kas nosaka mācību saturu un secību.
- (B) Stundu plāns ar noteiktu laika iedalījumu.
- (C) Dažādi mācību priekšmeti, kas stingri sašķiro zinātnisko vielu.
- (D) Dota viena konkrēta metode, pēc kuras ir jā mācās.
- (E) Obligātā izglītība.
- (F) Mācību darba, panākumu sistemātiska novērtēšana.
- (G) Aizliegumi. No skolēniem tiek gaidīta noteikta izturēšanās un tāpēc tiem tiek dotas noteiktas instrukcijas.
- (H) Sodi un uzslavas. (Uzslavas arī vada, jo tas pamudina skolēnu savu izturēšanos atkārtot.)

Brīvības principu galvenās raksturojošās iezīmes skolā ir:

- (A) Saistībā ar to, kas un kādā veidā tiek mācīts, tiek izpildītas visas skolēnu vēlmēs.
- (B) Nav noteikta stundu plāna; notiek vadīšanās pēc katrreizējām pārrunām.
- (C) Mācību priekšmetu robežām netiek piešķirta nekāda nozīme; svarīgi ir tikai tas, kas interesē skolēnus.
- (D) Metodes tiek izvēlētas, atkarībā no skolēnu vajadzībām.
- (E) Mācības ir pilnīgi brīvprātīgas.
- (F) Novērtējums tiek dots tikai tad, ja skolēns pats to vēlas.

- (G) Pamatā skolēni var darīt ko vēlas: tiem netiek doti nekādi norādījumi.
- (H) Skolēni netiek sodīti un to izturēšanās netiek iespaidota ar uzslavām.

Tādas skolas, kas pilnībā strādātu pēc otrā principa iezīmēm, Latvijā nav zināmas. Un tas ir iepriecinoši. Taču skolu, kas pilnībā strādā pēc pirmā principa iezīmēm, ir ļoti daudz – praktiski, gandrīz visas. Un tas vairs nav tik iepriecinoši.

Kā jau tika minēts, lai veicinātu garīgās brīvības veidošanos, nevar respektēt tikai vienu no šiem principiem, pilnīgi izslēdzot otru. Atrast alternatīvas "vecās" skolas principam nenozīmē: darīt visu pretēji – piespiedu izturēšanos, stingras instrukcijas nomainīt ar visatļautību (*šķietamu* brīvību), katra sākuma regulēšanu un "no ārpuses" uzspiestus plānus aizvietot ar haotisku bezsakarību un acumirkļa varu. To ka šāda pieeja nevar dot pozitīvus rezultātus ir jau konstatējuši vairāki mūsu gadsimta psihologi un pedagogi.¹⁸

Viena galēja principa kategoriska nolieguma sekas ir monoloģiskās idejas nomaīņa ar tai pretējo un tieši tāpēc – arī monoloģisku ideju. Tāpēc garīgās brīvības veidošanās priekšnosacījums ir alternatīva abiem šiem principiem.

- (A) Mācību plānu, apgūstamo zināšanu summu var modificēt ar skolēnu un to vecāku vēlmēm.

Garīgās brīvības veidošanās, sekmīgi savas patības meklējumi un cilvēces nākotne ir atkarīgi no tā, vai cilvēkos attīstās vienotības izjūta ar visumu un tai skaitā – citam ar citu.

Tam pretī darbojas bezpersoniskas mācību nodarbības, sekmju stress, rivalitāte, skaitliski pārlietu lielas klases pārlietu lielās skolās un mācību satura sadalījums pa daudziem atdalītiem mācību priekšmetiem, kam pateicoties skolēnam vienlaicīgi ar daudziem skolotājiem ir maz personīgu attiecību. Kavējoši darbojas arī centralizētais un obligātais mācību plāns un saturs.

¹⁸ R. Winkel, *Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik*. Düsseldorf, 1988. 111.lpp.
M Behr, *Freie Schulen und Internate*. Düsseldorf, 1988. 41.lpp.

Būtiska ir skolēnu, skolotāju un vecāku savstarpējā sapratne un tāpēc – tiesības kopīgās pārrunās izteikt savu viedokli, savas vēlmes un bažas, kas saistītas ar mācību plānu un apgūstamo zināšanu summu. Pie tam attiecībā uz skolēniem te nav vecumu ierobežojumu. Šādas kopīgas pārrunas ar skolēniem ir iespējamās vienlīdz kā 12. tā arī 1. klasē. Ja skolēnam tiek dots vārds un viņa(-as) teiktais tiek uztverts nopietni, tas, pirmkārt, ļauj viņam(-ai) praktiski konstatēt, ka viņa(-as) izteiktais vai uzrakstītais vārds var kaut ko reāli izmainīt un, otrkārt, pastiprina skolēna atbildības izjūtu. Pedagogam šādas pārrunas atvieglo darbu, jo tās dod lielisku iespēju darboties nevis pret skolēnu gribu, bet kopsolī ar to.

Tomēr jāatzīmē, ka priekšnosacījums tam, lai skolēns izmantotu iespēju izteikties, ir tāda organizētā vide, kurā netiek reproducētas bailes.

Vai starp skolotāju un skolēnu izveidosies personiskas, individualizētas attiecības – tas ir stipri atkarīgs arī no skolotāja pašvērtējuma. Skolotāji ar negatīvu pašvērtējumu allaž dod priekšroku saskarsmei ar bezpersonisku raksturu.¹⁹

Visu to pašu var attiecināt arī uz skolotāju un vecāku, kā arī skolotāju savstarpējo sadarbību.

(B) Ir saprātīgi noteikt laika un satura robežas, tomēr dažādiem skolēniem nav obligāti vienlaicīgi jādara viens un tas pats un jānobeidz visiem reizē.

40 vai 45 minūšu nodarbības, kas aptver ļoti dažādus priekšmetus, veido pārliki saraustītu mācību procesu, kas kā dabisku aizsargreakciju veicina atsvešinātību no mācību stundā notiekošā un ātru apgūtā satura aizmiršanu. Turpretī mācību projekti, kas ilgst nedēļu vai vēl lielāku laika posmu, ļauj dziļāk un daudzveidīgāk polemizēt ar mācību vielu un palikt ar mācību priekšmetu personīgās attiecībās.

Plaši izplatītā zināšanu un iemaņu pārbaudes metode, kas paredz, ka visiem skolēniem klasē vienā un tai pašā laikā ir jāatrisina vieni un tie paši uzdevumi (kas tiks vērtēti ar atzīmi), rada sava veida izņēmuma situāciju, kas nedod iespēju visiem skolēniem parādīt savu patieso zināšanu līmeni. Turpretī zināšanu un iemaņu kontrole bez "laika spiediena", kas ļauj darboties individuālā tempā, atīsta skolēnam paškontroli.

¹⁹ Р.Бернс, Развитие Я-концепция и воспитание. Москва, 1986. 357.лрр.

- (C) Daudzas tēmas ietver sevī dažādas zinātnes nozares, tāpēc dažādu mācību priekšmetu apvienošana ilglaicīgākos projektos nereti ir sekmīgāka nekā stingra priekšmetu norobežošana.

Daudzas psiholoģiskās, ekonomiskās un morālās problēmas mūsu kultūrā pastāv tikai dēļ pārmērīgas specializēšanās. Tās nereti tiek traktētas kā pārāk sarežģītas – vidusmēra cilvēkam nesaprotamas – kurās orientējas tikai šauras nozares speciālists. Un cilvēks, sapinies faktu haotiskajā masā, ar aizkustinošu pacietību gaida, kad "speciālisti" nolems, ko viņam darīt.

To veicina arī mācību priekšmetu sašķirošana atbilstoši atsevišķām zinātnes nozarēm, izolētas mācību vielas iekalšana, atbildēšana un ātra aizmiršana. Tāpēc ir svarīgi, lai skolēniem tiktu attīstīta kritiska, uz reālu dzīves problēmu atrisināšanu orientēta domāšana, kas stāv pāri zinātnes nozaru noteiktajām robežām un lai mācību saturs pēc iespējas biežāk būtu tāds, ka tas dotu iespēju skolēniem vingrināties *patstāvīgi pētīt un atklāt*.

- (D) Dažādas metodes, kuru dažādību vienlīdz ierobežo tēma, pedagoga fantāzija, zināšanas par saskarsmes īpatnībām un iejūtība pret skolēnu.

Lai darbošanās skolā nepārvērstos tikai par mācīšanos mācīšanās pēc, vispirms ir noskaidrojami vispārīgie un tematiski perspektivizētie pamatmērķi. Un šo mērķu sasniegšanai ir būtiski izvēlēties metodi, kura nenozīmē iedarbošanos uz skolēnu, bet gan – dialogisku attiecību nodibināšanu, kas palīdzētu skolēnam apjēgt izvīrīto mērķi, resp., palīdzētu viņam(-ai) *šeit un tagad* saskatīt jēgu savām mācībām.

Pusaudža garīgās brīvības veidošanās tiek sekmēta, ja viņš(-a) tiek uztverts(-a) un respektēts viss kopumā, kā individualitāte ar savu savdabību. Pētījumi rāda, ka skolotājs lielākajā daļā gadījumu nevērtē skolēnu kopumā, bet – tikai pēc 3 kritērijiem: uzcītība, disciplinētība un ārējais izskats. Pie tam uzcītības vērtējums (atzīme) ar laiku ģeneralizējas par visu skolēna personīgo īpašību vērtējumu.²⁰

Pašreizējā situācijā vēl arvien tiek pārspīlēta intelektuālo spēju nozīme, resp., abstraktā mācīšanās. Bet dažādi skolēni mācās dažādos veidos: daži dod priekšroku abstraktajam mācīšanās veidam, citiem ir būtiskākā koncentrācija, kamēr vēl citiem nepieciešama patstāvīga darbošanās vai mācīšanās saskarsmē ar citiem. Tāpēc mācīšanās izmantojot prātu,

²⁰ Л.Петровска. Самоутверждение. Москва. 1987. 17.1pp.

mācīšanās darbojoties "ar rokām" un emocionālā mācīšanās ir uztveramas kā vienlīdz nozīmīgas.

Mācīšanos var uzskatīt kā sagatavošanos jaunām situācijām. Optimālā gadījumā tas ir process, kurā noris tuvošanās gan vispārīgajām zināšanām, gan personīgajai dzīvei. Līdz ar to, izvēloties mācību metodes, ir būtiski ievērot ne tikai zinātniski saturisko aspektu, bet arī – sociālo aspektu.

(E) Skolēnam, kurš drīkst mācīties neobligāti (t.i., kad viņa persona tiek uztverta nopietni) obligātās jeb piespiedu mācīšanās problēmas atkrīt automātiski.

Lai ļautu indivīdam dzīves laikā brīvi mainīties, ir svarīgi, ka izglītība netiktu rezervēta tikai kādam vienam cilvēka dzīves posmam, bet gan būtu nepārtraukti piedāvāta iespēja. Proti mūsu laikmetā ir aktuāla izglītošanās jeb mācīšanās visa mūža garumā. Tāpēc skolas uzdevums ir modināt skolēnos gatavību un spējas arvien turpināt savas mācības.

Jautājums: "Ko skolēns mācību nodarbībā ir iemācījies?" nav tik svarīgs kā jautājums: "Vai pēc šīs nodarbības viņš(-a) vēlēties sevis dēļ turpināt mācīties?"

Līdz ar to nozīmīgu lomu mācībās spēlē *interese*, pie tam nevis pasīvā interese: ieinteresētība dabūt labu atzīmi, materiālā ieinteresētība utml., bet gan – brīva, aktīva interese: dzīva nosliece uz kaut ko, vēlme būt "iekšā" starp notiekošajiem procesiem (*inter esse* burtiski tulkojot no latīņu valodas nozīmē "būt starp"). Tikai tad, ja audzēkņa aktīvā interese skolā iztrūkst, rodas jautājums par obligātās izglītības nepieciešamību. Ir pamatots, ka, ja nodarbība neizraisa interesi, audzēkņi, kuri nav orientēti uz īpašošanu (*uz to have*), resp., kuri ir ceļā uz iekšēju brīvību, vispār neklausās pedagogu un koncentrējas uz personīgajām domām.²¹

Rēķināšanās ar skolēnu dzīvo interesi, savukārt, prasa sabalansēt jautājumu skaitu, ko uzdod skolotājs, ar jautājumu skaitu, ko uzdod skolēns. Kamēr šī attiecība – kā to liecina novērojumi – vienas mācību dienas laikā ir vidēji 120 pret 1, grūti runāt par skolēna intereses akceptēšanu un aktivizēšanu.

Brīvprātīga mācīšanās ir aktivizējama, iedrošinot un dodot iespēju skolēniem jautāt, ļaujot tiem izvēlēties tēmu vai apakštēmu, pie kuras strādāt, ar skolēnu personīgi (brīvprātīgi) izvēlētiem mājas darbiem un personiskiem (patstāvīgiem) darba procesa plānojumiem.

²¹ Э.Фромм. Иметь или быть. Москва, 1990. 37.лрр.

(F) Arī sabiedrībai ir nepieciešams novērtējums – ne tikai skolēnam – taču to var darīt humāni, bez diskriminācijas.

Uz ekonomisko domāšanu orientētais sekmīguma princips par samaksu pēc padarītā darba neatbilst pusaudža personības attīstības būtībai. No psiholoģiski pedagoģiskā viedokļa attīstības gala produkts nav vis sekmes, bet – sekmīgs skolēns un sekmīgs mācību process.

Daudzu skolēnu garīgās brīvības attīstības iespējas skolā tiek ierobežotas, pateicoties vērtēšanas sistēmai, kas balstās uz atzīmju (skaitlisku novērtējumu) izlikšanu. Šāda vērtēšanas sistēma ir nepedagoģiska, jo:

1) atzīmes nav objektīvas: dažādos mācību procesos, pie dažādiem skolotājiem, dažādās klasēs un skolās atzīmes tiek liktas atšķirīgi (vienai un tai pašai pakāpei atbilst atšķirīgas vērtējuma nozīmes):

2) atzīmes neatklāj, kur tieši skolēna iemaņas ir "labas" un kur – "nepietiekošas", tās neatklāj, vai skolēna pūles ir atzītas un kādā veidā viņš(-a) savus panākumus var uzlabot. Atzīmes tikai uzslavē "stiprākos" un dara nedrošākus "vājākos":

3) atzīmes atsvešina skolēnus no mācību satura. Izteikti lielākā daļa skolēnu mācās galvenokārt dēļ atzīmēm un nevis ar aktīvu interesi. Tādā veidā atzīmes novirza skolēnus uz kļūdainiem mācīšanās motīviem:

4) atzīmju ietekme ir ētiski un morāli apšaubāma, jo tā rada stresu un reproducē bailes, kā arī tāpēc, ka vērtēts ar atzīmi tiek tikai tas, kas ir izmērāms, proti, mācību saturī tiek izvēlēti atkarībā no tā, vai tiem var piemērot atzīmju skalu. Cilvēciskās vērtības līdz ar to tiek novirzītas tālu otrajā plānā.

Tāpēc atzīmju vietā priekšroka ir dodama izsmelošiem vārdiskiem (rakstiskiem) novērtējumiem, kas atklāj, kur ir rodamas skolēna personīgās priekšrocības, kādas ir turpmākās attīstīšanās iespējas, kā skolēns mācās un kā sadarbojas ar citiem. Šāds recenzijas tipa vērtējums dod informāciju, kā labāk atsevišķajam skolēnam mācīties tālāk un kā skolotāji un vecāki var viņam(-ai) palīdzēt.

Bez tam būtiski ir sniegt vērtējumu nevis objektīvā, resp., intersubjektīvā attieksmē – salīdzinot skolēna sasniegumus ar citu skolēnu sasniegumiem, bet subjektīvā attieksmē – konstatējot *personisko* zināšanu un iemaņu pieaugumu.

Garīgi brīvai skolas atmosfērai katastrofāli traucē arī nepedagoģiski skolotāju profesionālās darbības novērtējumi. Pašreizējā situācijā kategoriska

vērtējuma vietā skolotājam katrā ziņā ir nepieciešams koleģiāls padoms un palīdzīgs atbalsts.

(G) Aizliegumi provocē to pārkāpumus... Taču aizliegumus ir iespējams aizvietot ar visiem kopēji aprunātiem noteikumiem, kuriem visi piekrīt. Jo mazāk skolēnu izturēšanās ierobežojumu, jo vairāk aug to atbildības jūtas, solidaritāte un patstāvība.

"Kārtības ieviešana" un skolēnu izolējošie pasākumi (izraidīšana no klases, izsūtīšana uz citu skolu utml.) ir psiholoģiski absolūti nepamatoti un nekādi nevar kalpot par pedagoģisko līdzekli. "Grūtie" pusaudži ir grūti tāpēc, ka tiem ir grūtības. Un šo grūtību risināšana ir atkarīga no apkārtējo cilvēku (vecāku, skolotāju un līdzaudžu) sapratnes un iejūtības.

(H) Slavēšana var būt mācību procesu veicinoša, ja tā ir patiesa, t.i., ja tā ir atklāta savu pozitīvo jūtu verbalizēšana un nevis kā psiholoģisks dresūras akts.

Sods kā disciplīnas metode nenovērš un neaptur antisociālu uzvedību, bet tieši pretēji – pastiprina tādas uzvedības iemeslu. Par to viennozīmīgi liecina kriminālistu pētījumi²².

Sodīšana nomāc nosodāmā dabisko spontanitāti un jūtu pasauli, kā arī veicina negatīvu pašvērtējumu un iekšēju nepārliecinātību, kas tieši vai pastarpināti atspēlējas pret pašu sodītāju. Kā māca senas patiesības, "netiesājiet un jūs netiksiet tiesāti!".

Sods ir veidojošais elements autoritārajā struktūrā, kuru shematiski var attēlot šādi:

grēks ⇔ vainas izjūta ⇔ sods ⇔ piedošana

un kurā *grēks ir nepaklausība*. Jo lielākā mērā cilvēks introjicē un izplata tālāk sabiedrības autoritāro struktūru, jo lielākā mērā tas dzīvo piederības jeb īpašošanas pasaulē²³ un jo tālāk tas attālinās no savas iekšējās brīvības.

Esības pasaulē, resp., orientācijā uz patību un garīgo brīvību grēks nav nepaklausība, bet gan – *atsvešinātība*, kas, savukārt, nepadodas soda ietekmēm, bet ir "ārstējama" ar mīlestību.

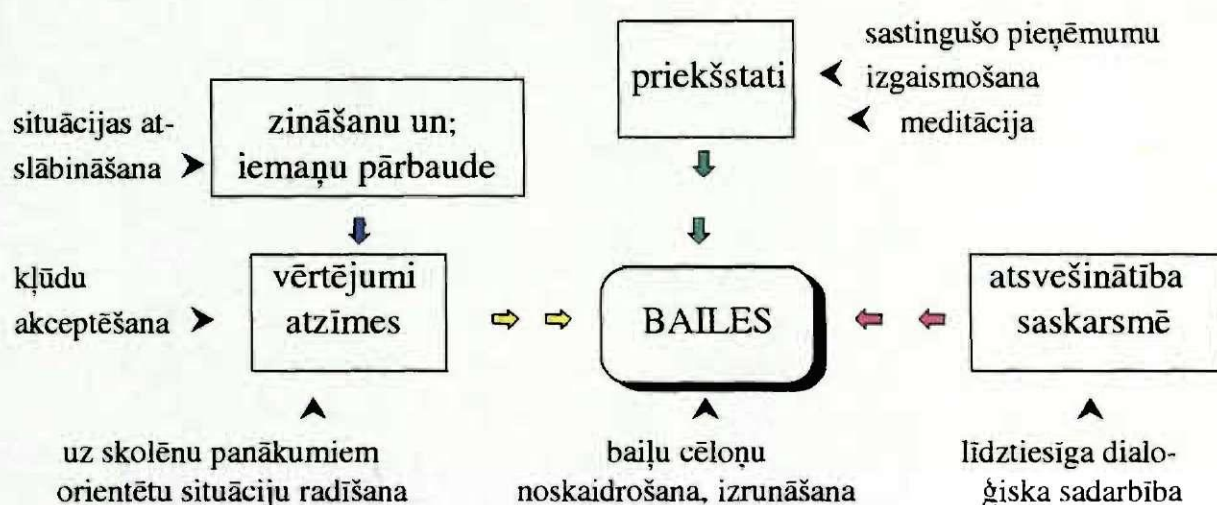
Ja konkrētā interaktīvā skolas situācijā tās dalībniekiem sods tomēr šķiet nepieciešams, allaž ir iespēja ļaut to izvēlēties pašam pusaudzim.

²² Э.Шостром. Агги-Карвеги. Москва. 1994. 84.лpp.

²³ Э.Фромм. Иметь или быть. Москва. 1990. 129.лpp.

Prakse rāda, ka lielākajā daļā gadījumu pusaudzis izvēlas sev relatīvi ļoti bargu sodu, taču neuzskata to par netaisnīgu vai aizvainojošu.

Kā ļoti svarīga garīgās brīvības veidošanās procesā ir uzskatāma baiļu problēmas atrisināšana. Shematiski šīs problēmas risinājumi parādīti 3.6.attēlā.



3.6.att.

Lai radītu skolēniem iespēju savas bailes apstrādāt un nevis apspiest bezapziņā ir nepieciešama skolēnu konkrēto bažu un baiļu noskaidrošana, ko skolotājs var veikt rakstisku aptauju, kopīgu un individuālu pārrunu ceļā, tādā veidā uzzinot: kā tad skolēnam patiesībā "iet"? Optimāli ir, ja *bailes un to pārvarēšana* var būt vairāku mācību nodarbību tēma.

➔ Kā viens no raksturīgākajiem baiļu avotiem skolā ir zināšanu un iemaņu pārbaude, ko pavada panākumu novērtējumi, pārsvarā – atzīmes. Situācijās, kurās tiek veikta zināšanu un iemaņu pārbaude, sasprindzinājums var tikt ievērojami samazināts, ja

- skolēni skaidri zina, *kāda* mācību satura vienība tiks pārbaudīta;
- skolēniem pirms pārbaudes ir pietiekoši daudz laika sagatavoties;
- skolēni paši piedalās pārbaudes darbu satura un laika izplānošanā;
- skolēniem sagatavošanās laikā ir iespēja uzdot skolotājam jautājumus;
- pirms lielākiem (aptverošākiem un nozīmīgākiem) pārbaudes darbiem tiek rīkoti izmēģinājuma pārbaudes darbi, vai(un) pārbaudes darba

laikā tiek radīta situācija, kas pēc iespējas mazāk atšķiras no ierastās mācību stundas;

- pārbaudes darbs sastāv nevis no strikti testa jautājumiem, bet – no iespējami atvērtiem uzdevumiem, kas ļauj skolēnam parādīt to, ko tas ir iemācījies;
- skolēnam, kam ar pārbaudes darbu nav veicies, ir tiesības veikt šo darbu atkārtoti, lai uzlabotu savus rezultātus.

Šie secinājumi izdarīti uz savas pedagoģiskās pieredzes un interviju pamata.

⇒ Kā jau tika minēts, bailes no pārbaudes darbiem un vērtējumiem pusaudžu vecumā pamatā ir bailes rīkoties nepareizi un bailes tikt atraidītam. Tāpēc šīs problēmas risinājums ir sasaistāms ar pozitīva pašvērtējuma veicināšanu skolēniem, resp., tādu mācību situāciju radīšana, kas priekšplānā ļautu izvirzīt skolēnu panākumus un nevis – nepilnības un trūkumus. Konstatēt nepilnības un perspektīvas to novēršanai vislabāk var vērtējot to, ko skolēns zin un prot un nevis meklējot, ko viņš(-a) vēl nezina, kā rezultātā visbiežāk vispār netop skaidrs: ko tad viņš(-a) īsti zina.

Bez tam humāna vērtēšana akceptē atziņu, ka arī kļūdu izdarīšana pieder pie mācīšanās procesa. Tāpēc skolēna kļūdišanās ir atzīstama kā dabiska parādība un tā neprasa tūlītēju novērtējumu vai – vēl mazāk – nosodījumu.

⇒ Atsvešinātību saskarsmē galvenokārt rada tādas īpašības kā meli, noslēgtība, pārmērīga kontrole, cinisms, vienaldzība. Pavisam citādi ir saskarsmē, kur valda patiesīgums, atvērtība, spontanitāte, uzticība(paļāvība), iejūtība. Pēdējās īpašības paver ceļu uz daudzpusīgiem cilvēciskiem kontaktiem, resp., uz dialogisku saskarsmi, proti, tādu, kur saskarsmes partneris ir subjekts (nevis – objekts) un kuru raksturo nepārtraukta svārstība starp iegremdēšanos partnera pasaulē un atrašanos visa ārpusē, citiem vārdiem sakot, starp atsaucīgu, vērīgu ieklausīšanos partnerī un tikpat vērīgu ieklausīšanos savā ES (subjektīvā refleksija) vai vēršanos pie citām pieejām, citu cilvēku redzes punktiem.²⁴

Līdztiesīga dialogiska sadarbība nav skolu pedagogiem izvirzāma prasība, bet gan reāla iespēja uzlabot savu saskarsmi ar skolēniem.

²⁴ Diferencētāk dialogiskās attiecības ir analizētas darbā:

J.Jermolajeva, Dialogiskā pieeja mācībās mūsdienu skolā. LU: Rīga, 1997. 17.-25.lpp.

Atsvešinātība saskarsmē ar citiem būtībā ir indivīda iekšējās atsvešinātības atspoguļojums.

Pasaules lielākās reliģijas aicina mīlēt savu tuvāko kā sevi pašu. Bet cilvēks pie viskvēlākās vēlēšanās nav spējīgs mīlēt savu tuvāko, jo tas nemīl sevi. Līdzīgi, cilvēks saskarsmē ar citiem nevar būt tolerants, ja tas neakceptē visas savas individuālās īpašības un tieksmes. Ir grūti un pat neiespējami būt iekšējai pret līdzcilvēkiem, vienlaicīgi ignorējot un apspiežot savus iekšējos pārdzīvojumus un jūtas.

Tādēļ primāra ir dialogiska attieksme pret sevi pašu. Un šai sakarā kā ar baiļu avotiem nākas saskarties ar vairākiem dziļi iesakņotiem vispārīgiem priekšstatiem par cilvēka dabu.

⇒ Iepriekš jau tika analizēti kļūdaini pieņēmumi, kas stāv ceļā uz individualizētu, autonomu EGO. Tomēr garīgi brīvas personības veidošanās nenoslēdzas ar apzinīgu un neatkarīgu individualitāti. Nosacīti to var nodēvēt par garīgās brīvības veidošanās pirmo posmu. Eksistē vēl arī otrais posms.

Pirmajā posmā būtiskākie faktori ir:

- kritiska attieksme pret manipulēšanu un konformistisku domāšanu;
- drosmē atzīt savas kļūdas;
- tolerance attiecībā pret līdzcilvēku individualitātes reakcijām;
- humāna (pacietīga) attieksme maksimālisma vietā attiecībā pret savu personīgo atbrīvošanos no konformistiskās pielāgošanās: individualizēšanas visbiežāk var norisināties tikai soli pa solim;
 - esošo konvenciju pārskatīšana: sabiedriskās normas un likumus uzvert kā mākslīgi radītus spēles noteikumus;
 - izvairīšanās no galējībām: sevis meklēšana nav protests, saskaņā ar kuru tiek darīts tieši pretējais;
 - fleksibilitāte stabilitātes vietā: sevis meklēšana nenozīmē atrast paštēlu un censties tam līdzināties;
 - neatkarība no panākumu un neveiksmju novērtējumiem: vislielākais panākums ir atgūta iekšējā brīvība;
 - spontāna mirkļa piedzīvošana – šeit un tagad – atsakoties no drošības primātas, t.i., “necenšoties justies droši, bet gan pieņemot nedrošību bez panikas un bēgšanas”²⁵.

²⁵ E.Fromm, Der moderne Mensch und seine Zukunft. Frankfurt, 1960. 176.lpp.

Koncentrēšanās uz konfliktu starp EGO un ID un EGO stiprināšana, atņemot savam SUPEREGO neierobežoto varu, par ko, sākot ar Z.Freidu, runā daudzi psihologi, ienes zināmu skaidrību cilvēka iekšējās dzīves labirintos, un tomēr tāda pieeja arvien ir pakļauta duālistiskajai mentalitātei, t.i., šī pieeja joprojām balstās uz ordināro maņu apziņu (piecas sajūtas + konceptualizēšana), ar kuru cilvēks sevi apzinās kā atšķirtu no visa pārējā (no līdzcilvēkiem, dzīvniekiem, pasaules) un kuru tāpēc ierobežo *subjekta/objekta* dualitāte.

Šo cilvēka iekšējo sašķeltību (bifurkāciju) ir aprakstījis Roberts Mūks: "Izlaužoties no sava ES krātiņa, cilvēks joprojām apzinās sevi kā tādu, kas šo izlaušanos paveic, t.i., viņš var būt subjekts, tikai simultāni paliekot sev pašam par objektu"²⁶.

Šaurā EGO apziņa neļauj transcendentēt cilvēka *subjekta/objekta* struktūru un spēcīgajam EGO ķermeniskais komponents un pasaule arī bezkonflikta situācijā starp EGO un ID arvien paliek kaut kas svešs, tātad – daļa no ID teritorijas.

Liela daļa psihologu pilnīgi aplami pieņem, ka šī konvencionālā pašidentitātes apziņa sastāda cilvēka būtību. Tas tad arī kļūst par aizķeršanās cēloni ceļā uz īsto patību un garīgo brīvību. Arī eksistenciāli humānistiskie psihologi dažkārt identificē cilvēka ES ar individuālo organismu, atsvešinot to no vides kā plašāka ID, no pārējām dzīvajām būtnēm un kosmosa.

Cilvēka EGO aktivitāte, ar kuras palīdzību tas identificējas ar apziņas objektiem: domām, izjūtām, sajūtām (percepcijām) un vienlaicīgi pieķeras visam, kas šo identificēšanos uztur, arvien no jauna sašķel pasauli divos segmentos (EGO un ID). Tāda identificēšanās nemanāmi pāraug par identificēšanos ar savu paštēlu un par EGO aktivitātes mērķi rezultātā kļūst solīda paštēla saglabāšana.

Tāpēc spēcīgs EGO vēl nav garīgās brīvības attīstības kulminācija. Tam seko otrais posms: sava EGO transcendence, ko panāk, īstenojot plašāku un aptverošāku apziņu, apziņu, kas nav nepieciešami piesaistīta idejām par to, kas mēs esam vai kādiem mums vajadzētu būt. Identificēšanās ar savām idejām par to, kas mēs esam kā atsevišķi indivīdi pamudina aizsargāties no ār pasaules un tādā veidā pretoties visam, kas varētu paplašināt mūsu izziņas horizontu.

²⁶ R.Muks, Kas ir meditācija? Rīga, 1993. 14.lpp.

Praktiski EGO transcendēšana nozīmē darbu ar sevi pašu, galvenokārt, savu mentālo stāvokļu disciplinēšanu. Tā paredz pasaules izzināšanu, vispirms iepazīstot sevi pašu (kas atbilst jogai austrumu filosofijās).

Cilvēku domāšanas veids bieži ir saindēts ar tādām stereotipām pamatatziņām kā: "Ja tev kaut kas pieder, tad tu kaut kas esi!" "Cilvēku panākumi ir atpazīstami viņu īpašumā", "Mīlēt – nozīmē privatizēt" "Drošībai ir jābūt primārai, brīvība bez drošības virza uz haosu" Šādu atziņu eksistenci uztur cilvēku pieķeršanās savam EGO, privātīpašnieciskā attieksme pret savu ES: bailes no neskaidriem un neparedzamiem faktoriem attiecībā uz sevi pašu, vēlēšanās "iet cauri sienai" lai izmainītu savu ES jeb arī bailes pazaudēt savu pašreizējo, stingri noteikto ES. 13. gadsimtā vācu dominikānis Meistars Ekharts (*Meister Eckhart*) ļoti skaidri norādīja, ka "cilvēka brīvība ir ierobežota tādā mērā, kādā tas ir pieķēries savam īpašumam, darbam un savam ES"²⁷ Cilvēks, kas pieķēries savam ES, maisās pats sev pa kājām, nespēdams pilnībā realizēt savas iespējas. Tāpēc Meistars Ekharts aicina atbrīvoties no visām lietām un no sevis paša. Ar to tiek domāts, ka cilvēks savas būtības dziļēs ir visvairāk pats tikai tad, kad tas nemēģina sevi iedomāties kā atsevišķu, no Visuma jeb kā Plotīnam – no Vienotā²⁸ atdalītu būtni. Kā rakstījis dominikāņa sprediķos, "ja man jāiepazīst visaugstākais labums, mūžīgā labestība, tad man tā jāiepazīst tur, kur tā ir laba pati sevī, nevis tur, kur labestība sadalīta. Ja man jāiepazīst īstā esamība, tad man tā jāiepazīst tur, kur esamība ir pati sevī, nevis tur, kur tā jau sadalīta radījumos"²⁹

Tas gan nenozīmē EGO iznīcināšanu, kas varētu novest psihozē. Spēcīgs EGO nav gala mērķis, tomēr tas ir nepieciešams garīgās brīvības attīstības procesā.

Minētā aptverošākā jeb meditativā apziņa ir vienkārša, tieša, atvērta, receptīva apziņa *bez jēdzienu, vārdu, tēlu vai interpretāciju piejaukuma*. Šī apziņa ir vakanta (tukša), to nevar aprakstīt parastā veidā, t.i., definēt, jo definēt nozīmē uzskaitīt tai piederošus atribūtus, bet apziņa nav ar zinātniskām kvalitātēm apveltīta substance, tā ir kvalitātes atspoguļojošs medijs.

Vairums cilvēku maldīgi pieņem, ka viņu kvalitātes (rakstura īpašības) sastāda visu viņu patību. Iemesls tam tāds, ka apziņa netiek pieredzēta kā

²⁷ J.L.Quint (Hrsg.), Deutsche Predigten und Traktate. Carl Hanser Verlag: München, 1955. 6.-8.

²⁸ Plotins, *Enneadas*, V.1.6.

²⁹ Meistars Ekharts, *Sprediķi*. // *Grāmata* #5. 1991. 54.lpp.

atšķirīga no objektiem jeb fenomeniem, kuriem tā pievērš savu uzmanību un ar kuriem identificējas. Šis kvalitāšu jeb īpašību kopums, kurā, pēc daudzu cilvēku domām, sakņojas viņu identitāte un vērtība, ir paštēls, kas nebūt neveido cilvēka īsto patību. Uz to, ka tas ir tikai paštēls, kas nav dots cilvēkam no dzimšanas vai no dabas, norāda arvien aktuālā vajadzība to pierādīt un aizstāvēt, resp., tieksme pēc citu cilvēku atzinības, kas nav nekas cits kā mēģinājums pārliecināt par savu identitāti un vērtīgumu sevi pašu, vispirms pārliecinot par to citus.

Patiesībā sava identitāte nekad nav pilnībā nostiprināma, jo tā ir tikai viens no apziņas objektiem jeb saturiem – tā nevar būt stabila, jo balstās uz kaut kā tāda, kas ir tukšs (vakants).

Problēma te paliek arī ar sava vērtīguma izjūtas trūkumu: citu atzinība ir nepieciešams, taču reizē arī nepietiekošs nosacījums – tās nekad nav gana...

Patības apziņa turpreti paredz, ka sava vērtīguma izjūta nav atkarīga no paštēla satura.

Tāpat otrajā garīgās brīvības attīstības posmā runa ir par tīri praktisku iedziļināšanos sevī (apzinātu meditāciju) un pašizpēti. Šajā punktā varētu rasties vairākas iebildes, kuras pamatā varētu reducēt uz sekojošām trim.

Pirmā iebilde ir saistīta ar bailēm. Konkrētāk, tās ir bailes iztukšot savu apziņu jeb bailes no nezināmā. Cilvēkam ir bailes piedzīvot tukšu bezobjektu apziņu, t.i., apklusināt savu prātu, jo viņam šķiet, ka tas noteikti novedīs pie muļķīgas rīcības un pat – pie idiotijas. Patvērums un drošība jau no agras bērnības tiek meklēta *no ārienes*, pirmām kārtām pie vecākiem, kuri kā dievišķīgas būtnes pasargā no visām iespējamām briesmām, soda un apbalvo, uzklasa lūgšanas un kuriem vienmēr ir taisnība... Tomēr šajā gadījumā ceļā uz brīvību vienīgā izeja ir meklēt drošību *iekšējo* resursu krātuvē. Kā raksta K.G.Jungs, "kad speram soli uz augstāku apziņu, visas garantijas un nodrošinājumi pārstāj darboties. Cilvēkam pilnīgi jāpaļaujas uz sevi, jo tālāk tikt var tikai, ejot no savas integritātes, un vienīgi šī integritāte var garantēt to, ka viņa gājums nepārvērtīsies absurdā piedzīvojumā"³⁰. Kamēr indivīds identificējas ar savu organismu, tas nevar pilnībā izvairīties no bailēm. Gribot negribot apzināti vai neapzināti tam nākas saskarties ar eksistenciālām bailēm, kas saistītas ar neizbēgamo organisma nāvi.

Otrs varbūtējais iebildums skar jautājumu, vai meditāciju iespējams praktizēt skolā. Jebkura doma par tūlītēju speciāla atsevišķa mācību priekšmeta ieviešanu šai sakarā, protams, ir utopija. Tomēr jāatzīmē, ka

³⁰ K.G.Jungs. Dvēseles pasaulē. Rīga, 1994. 4.vāks.

pusaudži vidusskolas klasēs ļoti daudzos gadījumos ir faktiski nobrieduši šādai pašdisciplīnas praksei un tiem tieši šajā vecuma posmā savas iekšējās pasaules atklāšana un vēlēšanās atbrīvoties no bērnu dienu identifikācijām ir ļoti aktuāli jautājumi. Savas unikalitātes un atšķirtības apzināšanās, kas rodas pusaudža vecumā, ievada izpratni par savām ciešajām saiknēm un *vienotību* ar apkārtējiem cilvēkiem un dabu.

Būtiski atzīmēt, ka meditācija nav reliģija, meditācija arī neizvirza apgalvojumus par kādas vienas reliģijas pārākumu pār citām reliģijām. Kā atzīmē ANO meditāciju vadītājs Šri Činmojs, "reliģija skar fizisko, vitālo un mentālo plānu, bet meditācijai ar šiem plāniem nav nekāda sakara. Meditācijai ir sakars tikai ar vienotības plānu"³¹. Paliekot fiziskajā, mentālajā un vitālajā pasaulē, neizbēgami nākas saskarties ar nesaskaņām, ar sasaistošām un apžilbinošām domām. Bet, ieejot meditācijas pasaulē, cilvēks aiziet tālu aiz visu reliģiju robežām.

Trešais iebildums ir redukcionistiska rakstura, proti, apgalvojums, ka mentālā dzīve pati par sevi neeksistē, ka to var pilnībā reducēt uz fizioloģisko. (Šāds redukcionisms psiholoģijas zinātnēs bieži tiek saukts par empīrismu vai pozitīvismu.)

Daudzi zinātniskie psihologi noraida meditāciju, jo saista to ar reliģiska, dogmatiska satura mācībām, kā arī tāpēc, ka meditācijas tehniku izpēte nav nekādi nošķirama no pašdisciplīnas prakses. Rietumu zinātnē ir pieņemts pētīt citus, distancējoties no *savas* mentālās uzbūves. Tas tiek pamatots ar to, ka zinātniskās izpētes būtība un mērķis pastāv objektivitātē, bet pašizpēte ir subjektīvas dabas. Iepriekš tiek pieņemts, ka zinātniskajā izpētē iesaistās vairāki subjekti. Taču tādā gadījumā objektīva patiesība nevarētu pastāvēt, ja visā pasaulē būtu tikai viens cilvēks. Tāpēc, kā iesaka R.Mūks, vārda "objektivitāte" vietā šai sakarā pareizāk būtu lietot vārdu "intersubjektivitāte".³²

Tomēr meditācijas fenomenoloģiskā izpēte pilnīgi saskan ar zinātniskās piecejas centrālo maksimu: ja ir radīti zināmi nosacījumi (A), tad parādās noteikts fenomens (B).

$$A \Rightarrow B$$

Un lai pārbaudītu meditācijas (jogas) fenomenu, piem., lai konstatētu bezobjektu apziņu (B), ir jārada zināmie nosacījumi, proti, meditācija ir

³¹ Sri Chinmoy, *Soulful questions and fruitful answers*. New Jersey, 1976. 3.lpp.

³² R.Mūks, *Kas ir meditācija?* Rīga, 1993. 83.lpp.

jāpraktizē (A). Daudzi zinātnieki vēršas pret šāda veida sevis (un visas pasaules) izpēti, jo uzskata, ka meditācija vai, piem., gavēšana izsauc halucinācijas un tāpēc tādā situācijā nav iespējams iegūt objektīvus datus. Bet tādu uzskatu tad varētu attiecināt arī uz mikroorganismu izpēti: varētu apgalvot, ka siko būtņu saskatīšana, izmantojot mikroskopu, ir halucinācija, ka, ja tādi mikroorganismi vispār eksistē, tad tos vajadzētu varēt saskatīt arī ar neapbruņotu aci, bez mikroskopa. Meditācijas praktizēšana tāpat kā mikroskops savā gadījumā ir nepieciešamais priekšnosacījums (A).

Tātad, resumējot var teikt, ka garīgās brīvības attīstības iespējas skolā ir saskatāmas gan skolas un valsts politikas mijiedarbībā, gan konkrētu skolas psiholoģiski pedagoģisko principu izprašanā, gan zināmu vispārīgu pieņēmumu par cilvēka būtību pārskatīšanā. Pie tam, personības garīgās brīvības attīstīšanos provizoriski var iedalīt divos posmos: patstāvīgas, autonomas individualitātes veidošanās un sava EGO transcendence, īstenojot plašāku un aptverošāku vienotības apziņu.

NOBEIGUMS

Darbā atspoguļotas dažādos zinātniskās literatūras izdevumos iepazītās brīvības izpratnes, kuras snieguši gan mūsdienu, gan pagājušo gadsimtu ievērojami filosofi un psihologi. Šīs brīvības izpratnes pētījumā apkopotas un analizētas, galvenokārt atklājot to savstarpējās sakarības un fenomena "garīgā brīvība" būtību un psiholoģiski pedagoģisko aspektu.

Tā kā pētījuma objekts ir *pusaudžu* dzīvesdarbība skolā, tad empīrisko pētījumu ceļā tika iepazītas un saistībā ar garīgo brīvību izanalizētas arī dažādu Latvijas skolu 6.-10.klašu audzēkņu brīvības interpretācijas. Paralēli tam tika pētītas pusaudžu vērtīborientācijas un priekšstati plašākā nozīmē. Šie pētījumi ļauj secināt, ka pusaudži ļoti augstu vērtē tādas īpašības kā, piem., atbildība un patstāvība, taču, ja ar patstāvības nepieciešamību brīvība pusaudžu interpretācijās tiek sasaistīta bieži, tad ar atbildības nepieciešamību – ievērojami mazāk. Aptuveni katra trešā pusaudža nostādne saistībā ar brīvību pretendē uz tādām prioritātēm, kas paredz izvairīšanos no atbildības. Šai sakarā pētījumā tika analizēts pusaudzības paradokss par vienlaicīgu tiekšanos pēc patstāvības (neatkarības) un pēc norādījumiem, kā arī garīgo brīvību bremzējošais priekšstats par kārtīguma (krietnuma) primātu salīdzinājumā ar atklātību (patiesīgumu).

Ļoti augstu pusaudži vērtē arī vispārīgās zināšanas un intelektu un par vienu no aktuālākajām problēmām viņi(-as) izvirza cilvēka uzvedības motīvus. Tai pašā laikā tikai katrs desmitais pusaudzis saista brīvību ar reālu pašizziņu. Līdzīgi citos cilvēkos pusaudži dedzīgi meklē atklātību, godīgumu, uzticību, kamēr attiecībā uz savu reālo uzvedību piemērot šīs īpašības diezgan bieži nemaz necenšas. Šai sakarā kā pusaudzībai raksturīgs psiholoģiskais aizsargmehānisms citu aizsargmehānismu kontekstā tiek analizēta intelektualizācija, kā arī intelekta nozīmi pārspīlējošie vispāriņņemtie priekšstati.

Pamatojoties uz garīgās brīvības ciešo saistību ar atbilstošas attieksmes veidošanos, kas nevar pastāvēt līdzās ar pakļaušanos neapjēgtiem ārējiem viedokļiem, apstākļiem vai aklām dziņām, pētījuma gaitā tika noskaidroti cēloņi, kas pusaudžiem traucē būt neatkarīgiem no neapjēgtiem ārējiem viedokļiem un stereotipiem skolā. Tika konstatēti šādi cēloņi:

- bailes tikt atraidītam(-ai), bailes no vientulības;
- pazemināts pašvērtējums, kam pamatā ir
 - 1) tiešas nelabvēlīgas sociālās reakcijas uz pusaudža aktivitātēm,
 - 2) jau izveidojies paštēls kā ideālais ES (paraugs, kam līdzināties), kurš nesakrīt ar reālo ES.
 - 3) identitātes prizmas problēma, kas saistīta ar pusaudzim aktuālo nepieciešamību nevis vispār kaut ko darīt labi, bet gan pašam izvēlēties konkrētu darbību un tieši to darīt labi:
- priekšstati, kas veicina vispārēju neticību savas individualitātes aktualizēšanas un attīstības iespējām.

Galveno iekšējo faktoru vidū, kas kavē garīgās brīvības veidošanos pusaudžiem, nozīmīgu vietu ieņem psiholoģiskie aizsargmehānismi, kuru darbības pamatā ir bailes. Savukārt bailes var tikt reproducētas gan sociālajā vidē, resp., skolā, gan arī veidoties kā sekas zināmiem personiskiem pieņēmumiem un priekšstatiem, tai skaitā, par cilvēka un viņa(-as) dzīves būtību, kā, piemēram,

- "konvencionālā pašidentitātes apziņa veido cilvēka būtību";
- "paštēls sastāda cilvēka īsto patību";
- "savu identitāti un vērtību var nostiprināt, iegūstot citu cilvēku atzīnību";
- "būt krietnam (kārtīgam) ir svarīgāk nekā būt patiesam (atklātam)";
- "intelekts ir svarīgāks nekā jūtas;";
- "dzīve ir cīņa, kurā stiprākais (agresīvākais) tiek uz augšu, bet vājākajam ir jāpakļaujas";
- "cilvēku panākumi ir atpazīstami viņu īpašumā";
- "drošībai vienmēr jābūt primārai, brīvība bez drošības virza uz haosu".

Vai iespējams izstrādāt metodisku darbību skolēnu garīgās brīvības veidošanā tāpat kā, piem., matemātisko iemaņu veidošanā? Matemātikā ir pieņemta noteikta aksiomātiska sistēma, ar kuru ir jāsaskan jebkurai teorijai un uzdevumu risinājumam; tādā veidā ir iespējams pārbaudīt matemātisko iemaņu līmeni pirms un pēc zināma laika posma, kurā ir lietota konkrēta

metodiskā darbība. Attiecībā uz garīgo brīvību jāsecina, ka tādas vispār noteiktas aksiomātiskas sistēmas nav (un nevar būt), tāpēc šeit arvien pastāv kompetences jautājums. Līdz ar to pētījuma mērķis nevarēja būt: izveidot konkrētu rīcības programmu pusaudžu garīgās brīvības veidošanai skolā. Tomēr ir iespējams izstrādāt psiholoģiski pamatotas rekomendācijas, kas darbā arī tika izdarīts, pie tam, nevis dodot jaunas receptes, bet rosinot saskatīt problēmu cēloņus un kritiski izvērtēt veco virzībā uz to faktoru veicināšanu, kas stimulē garīgās brīvības veidošanos. Šie faktori ir:

- * līdztiesīga, dialogiska līdzaudžu un dažādu paaudžu cilvēku sadarbība;
- * baiļu reprodukcijas novēršana.
 - 1) novēršot atsvešinātību saskarsmē,
 - 2) skolotāju un pusaudžu vidē veicinot adekvātu pašvērtējumu, akcentējot tā pozitīvo virzību,
 - 3) veidojot vērtējumu sistēmu skolā, kas atzīmju vietā dod priekšroku izsmeļošam vārdiskam (rakstiskam) novērtējumam,
 - 4) atsakoties no sastingušiem, dogmatiskiem pieņēmumiem par cilvēka būtību un sūtību, kas rada zināmu draudu situāciju;
- * audzināšanas un mācību metožu izvēle, kas akceptē vides nozīmību un pusaudža personības vajadzības un autonomiju.

Varam runāt arī par pazīmēm, kas raksturo garīgi brīvu cilvēku (pareizāk sakot, tādu cilvēku, kas vairāk ir garīgi brīvs nekā nav garīgi brīvs, kas ir ticībā uz pilnīgu garīgo brīvību). Šīs pazīmes var zināmā mērā izmantot arī par kritērijiem.

- ❶ Autonomija, pretošanās ārējam konformismam un savu psiholoģisko aizsargmehānismu apzināšanās.
- ❷ Spēja uz kritisku pašrefleksiju, t.i., spēja novērot sevi no malas un izdarīt secinājumus par savu rīcību un savām domām, ņemot atskaites punktu ārpus sava EGO, proti, neatkarīgi no tā, vai šie secinājumi apliecina sevi kā vērtīgu personu (unikālu indivīdu) vai – nē.
- ❸ Kritiskās attieksmes un tolerances līdzsvarots sakopojums, t.i., spēja kritiski izvērtēt apkārt notiekošos procesus un propagandētās idejas, tai pašā laikā vienādi akceptējot gan labo, gan slikto visā un visur.

④ Pašpārliciecinātības un domāšanas elastīguma līdzsvarots sakopojums, t.i., spēja pastāvēt par savu viedokli, arī, ja tas nesakrīt ar pārējo domām un spēja mainīt savu viedokli uz cita (labāka) ierosinājuma pamata.

⑤ Tiecība meklēt savu identitāti ar visu cilvēci, ar dabu, ar Visumu.

⑥ Radošu tiecību pārsvars pār patērēšanas tendencēm.

⑦ Dziļa savas darbības ētisko implikāciju apzināšanās.

⑧ Spēja izdzīvot savu vienpatību (kad nav nepieciešama pastāvīga atrašanās starp citiem cilvēkiem).

⑨ Spēja dzīvot šeit un tagad, resp., gūt patiesu prieku no paša dzīves procesa un nevis tikai no pagātnē iegūtā un nākotnē sasniedzamajiem rezultātiem.

Ļoti iespējams, ka šos kritērijus var vēl konkretizēt, bet tas prasa papildus īpašus pētījumus.

Rezumējot jāatzīmē, ka izvirzītais pētījuma mērķis un uzdevumi ir veikti. Hipotēzes visumā apstiprinājušās. Taču pētījums atklāja vēl jaunas determinantes, kas hipotēzēs netika paredzētas. Ne visas hipotēzes pārbaudītas empīriskos pētījumos. Uzskatu, ka daži atsevišķi hipotēžu apgalvojumi ir pamatojami ar korektiem teorētiskiem spriedumiem, savukārt, nekādu empīrisku paņēmieni pielietošana šo apgalvojumu pārbaudē vēlamos rezultātus nesniedz.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. *Andrey, R.* Der Gesellschaftsvertrag.- München. 1974.
2. *Aries, Ph.* L'enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Regime.- Paris. 1973
3. *Ausējs, L.* Ceļi uz laimi. Dzīves māksla.- Rīga, 1936.
4. *Ayer, A.J.* Philosophical essays.- London. 1954.
5. *Bart, C.* Ability and Income.- London. 1948.
6. *Bebre, R.* Mākslinieka personība. tās attīstība.- Rīga. 1987.
7. *Behr, M.* Freie Schulen und Internate.- Düsseldorf. 1988.
8. *Benedict, R.* Urformen der Kultur.- Reinbek bei Hamburg. 1955
9. *Berlin, I.* Concepts and categories.- London. 1974.
10. *Božoviča, L.* Personība un tās veidošanās skolas gados.- Rīga. 1975.
11. *Böm, W.* Wörterbuch der Pädagogik.- Stuttgart. 1994.
12. *Buber, M.* Das dialogische Prinzip.- Heidelberg: Schneider. 1984.
13. *Budovskis, M.* Personības un sociālās vides rezonanse.- Rīga. 1986.
14. *Chinmoy, Sri* Soulful questions and fruitful answers.- New Jersey. 1976.
15. *Corsini, R.J./Auerbach, A.J. (Ed.)* Concise encyclopedia of psychology.- NY. John Willey & Sons. 1996.
16. *Dāle, P.* Vērojumi un pārdomas.- Rīga. 1994.
17. *Dekarts, R.* Pārdoma par metodi.- Rīga. 1978.
18. *Dorsch, F.* Psychologisches Wörterbuch.- Bern:Verlag Hans Huber. 1991.
19. *Douvan, E./Adeison, J.* The Adolescent Experience.- New York. 1966.
20. *Ekharts, Meistars* Sprediķi. // Grāmata #5, 1991.
21. *Freud, A.* Das Ich und die Abwehrmechanismen.- München. 1973.
22. *Freud, S.* New introductory lectures on psychoanalysis.- NY.: Norton. 1937.
23. *Freud, S.* The problem of Lay-analysis.- NY: Brentono`s. 1927.
24. *Friedenberg, E.Z.* The Vanishing Adolescent.- Boston. 1959.
25. *Fromm, E.* Der moderne Mensch und seine Zukunft.- Frankfurt. 1960.
26. *Gavaina, Š.* Dzīve gaismā.- Rīga. 1993.
27. *Hall, S.G.* Adolescence (2.vol.)- New York. 1908.
28. *Harris, T.A.* I'm OK – You're OK.- NY.: Harper & Row. 1969.
29. *Heindels, M.* Dzīves mākslas atrisinājums. // Psihe #1(61).1934.
30. *Hessens, S.* Paudzotājamā pamati: ievads lietājamā filozofijā.- R..1929.
31. *Ibsens, H.* Pērs Gints.- Rīga. 1979.
32. Izglītības iestādes Latvijā. Statistiskais biļetens.- Rīga: Latvijas Statistika, 1996.
33. *Jaspers, K.* Der philosophische Glaube.- München. 1962.
34. *Jaspers, K.* Vernunft und Existenz.- Grannigen. 1935.

35. *Jensen, A.R.* Heritability and Teachability. // Bruno, J.E. Emerging Issues in Education.- D.C. Health, Lexington, Mass. 1972.
36. *Jermolajeva, J.* Dialogiskā pieeja mācībās mūsdienu skolā.- Rīga: LU. 1997.
37. *Jungs, K.G.* Dvēseles pasaulē.- Rīga. 1994.
38. *Karpova, Ā.* Grūti audzināmo pusaudžu veidošanās. // I. Žogla (sast.), Lai nebūtu pusaudža kļūmīgo soļu.- Rīga. 1984.
39. *Karpova, Ā.* Vientulība. // Skola un Ģimene #7, 1990.
40. *Kirkegors, S.* Slimība uz nāvi. // Grāmata #5, 1991.
41. *Klafki, W.* Die Bildungstheoretische Didaktik ins Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft.- Hamburg. 1991.
42. *Kohlberg, L.* The development of children's orientations toward a moral order.- The University of Chicago. 1963.
43. *Komenskis, J.A.* Lielā didaktika.- Rīga. 1992.
44. *Kons, I.* Vecāko klašu skolēnu psiholoģija.- Rīga. 1985.
45. *Kons, I. (red.)* Ētikas vārdnīca.- Rīga. 1987.
46. *Kūle, M./ Kūlis, R.* Filosofija.- Rīga. 1996.
47. *Laodzi* Sacerējums par Dao un De.- Rīga. 1986.
48. *Lasmane, S./ Mīlts, A./ Rubenis, A.* Ētika.- Rīga. 1995.
49. *Lauster, P.* Lassen sie der Seele Flügel wachsen.- Düsseldorf, Wien, New York: ECON Verlag. 1987.
50. *Lauster, P.* Lassen sie sich nichts gefallen.- Hamburg: Rowohlt. 1983.
51. *Lauster, P.* Lebenskunst.- Düsseldorf, Wien, NY.: ECON Verlag. 1991.
52. *Lewis, H.G./ Purkey, W.W.* Factories of families. (unpublished paper).- University of Florida. 1978.
53. *Luter, M.* The Bondage of the Will.- Michigan: B.Erdmans Publishing Co., Grand Rapids. 1931.
54. *mana* #29-43. 1997.
55. *Maslow, A.H.* The psychology of science: A reconnaissance.- NY.: Harper & Row. 1966.
56. *Maslow, A.H.* Motivation and personality.- NY.: Harper & Row. 1970.
57. *Mead, M.* Coming of age in Samoa.- New York. 1952.
58. *Milgram, S.* Das Milgram Experiment.- Reinbek bei Hamburg. 1975.
59. *Murdock, M.* Our primitive Contemporaries.- New York. 1934.
60. *Mūks, R.* Kas ir meditācija? - Rīga. 1993.
61. *Nance, J.* The gentle Tasaday.- New York. 1972.
62. *Ortega i Gasets, H.* Masu sacelšanās. // Kentauris #3, 1992.
63. *Ortega i Gasets, H.* Mīlestība un gudrība.- Rīga. 1995.
64. *Perls, F.S.* Gestalttherapie in Aktion.- Stuttgart. 1974.
65. *Plotīns* Enneadas. V.1.6.
66. *Plotnieks, I.* Identitāte kā teorētiska un praktiska problēma. // Skola un Ģimene #6, 1997.

67. *Plotnieks, I.* Psiholoģija ģimenē.- Rīga. 1988.
68. *Polis, A.* Mūsdienu raksturmācība: metodoloģiskie un sociālie aspekti.- Rīga. 1986.
69. *Prabhupāda, A.Č.B.S.* Bhagavad-gīta. kāda tā ir. The Bhaktivedanta Book Trust International. 1991.
70. *Prabhupāda, A.Č.B.S.* Šri Išopanišada.- The Bhaktivedanta Book Trust International. 1995.
71. *Quint, J.L. (Hrsg.)* Deutsche Predigten und Traktate.- Carl Hanser Verlag: München. 1955.
72. *Raudive, K.* Dzīves kultūrai.- Rīga. 1940.
73. *Remarks, E.M.* Mājupceļš.- Rīga. 1993.
74. *Sandküler, H.J. (Hrsg.)* Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Hamburg: Felix Heiner Verlag. 1990.
75. *Sartre, J.P.* L'Étre et le Neant.- Paris. 1960.
76. *Service, E.R.* The Hunters.- Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall. 1966.
77. *Skinner, B.F.* Wissenschaft und menschliches Verhalten.- München. 1973.
78. *Sofokls* Kēniņš Oidips.- Rīga. 1920.
79. *Students, J.A.* Bērna, pusaudža un jaunieša psiholoģija.- Rīga. 1935.
80. *Students, J.A.* Vispārīgā pedagoģija.- Rīga. 1935.
81. *Špona, A.* Pedagoģiskā prakse - studijas - zinātne. // Skolotājs #5. 1997.
82. *Štāls, M.* Audzināšana ģimenē un skolā.- Rīga. 1929.
83. The Summa Theologica of St. Thomas Aquinas burns Oates Washbourne.- London. 1929.
84. *Tunne, I.* Studējošās jaunatnes orientācija Latvijā.- Rīga: LU. 1997.
85. *Turnbull, C.M.* Wayward Servants, or the Two Worlds of the African Pygmies.- New York. 1949.:
86. *Vitgenšteins, L.* Loģiski filosofiskais traktāts. // Kentauris #6. 1994.
87. *Vonnegūts, K.* Pērles cūkām priekšā.- Rīga. 1987.
88. *Winkel, R.* Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik.- Düsseldorf. 1988.
89. *Zelmenis, V.* Skolēnu patstāvīgās domāšanas aktivizācija mācību stundā. // Skolēnu patstāvīgās domāšanas audzināšana.- Rīga. 1970.
90. *Ассфлжолі, Р.* Психосинтез.- Рефл-бук, Валкер, 1997.
91. *Ауробиндо, Шри* В глубинах сознания.- Москва, 1993.
92. *Ауробиндо, Шри* Интегральная йога.- Москва, 1992.
93. *Бердяев, Н.А.* Истина и откровение.- СПб., 1996.
94. *Бери, Э.* Люди, которые играют в игры. Игры, в которые играют люди.- Москва, 1988.
95. *Бернс, Р.* Развитие Я-концепции и воспитание.- Москва, 1986.
96. *Воронцов, С.П.* Опыт отдыхающего ума. // Человек #4. 1994.

97. *Выгодский, Л.С.* Педагогическая психология.- Москва, 1991.
98. *Гегель, Г.В.Ф.* Сочинения, т. VII.- Москва, 1960.
99. *Гусейнов, А.А.* О совести. // Человек #4. 1995.
100. *Добрынин, Н.Ф./Бардиан, А.М./Лаврова, Н.В.* Возрастная психология.- Москва, 1965.
101. *Каиров, И.А.(гл.ред.)* Педагогический словарь.- Москва, 1960.
102. *Кле, М.* Психология подростка // Фролов, Ю.И.(сост.) Психология подростка.- Москва, 1997.
103. *Краковский, А.П.* О подростках.- Москва, 1970.
104. *Крутецкий, В.А./Лукин, Н.С.* Психология подростка.- Москва, 1965.
105. *Лаплас, П.С.* Опыт философии теории вероятностей.- Москва, 1908.
106. *Ле Бон, Г.* Психология народов и масс.- СПб., 1995.
107. *Морозов, М.Ф.* Воспитание самостоятельности мысли школьников.- Москва, 1959.
108. *Московичи, С.* Век толп.- Москва, 1996.
109. *Перлз, Ф.С.* Внутри и вне помойного ведра.- СПб., 1995.
110. *Петровская, Т.* Самоутверждение.- Москва, 1987.
111. *Полис, А.Ф.* Единство социального и диалогического в гармоническом развитии личности.- Рига, 1981.
112. *Симонов, П.В.* Анатомия совести. // Человек #5. 1990.
113. *Шостром, Э.* Анти-Карнеги.- Москва, 1994.
114. *Штайнерт, Р.* Теозофия.- Москва, 1915.
115. *Эриксон, Э.* Идентичность: юность и кризис.- Москва, 1996.
116. *Фэйербах, Л.* Избранные философские произведения. т.1.- Москва, 1955.
117. *Фрейд, А.* Психология Я и защитные механизмы. // Ю.И.Фролов (сост.), Психология подростка.- Москва, 1997.
118. *Фрейд, З.* Введение в психоанализ.- Москва, 1989.
119. *Фромм, Э.* Бегство от свободы.- Москва, 1990.
120. *Фромм, Э.* Иметь или быть.- Москва, 1990.
121. *Фромм, Э.* Анатомия человеческой деструктивности.- Москва, 1994.
122. *Харрис, Т.А.* Я хороший, ты хороший.- Москва, 1993.
123. *Ясперс, К.* Смысл и назначение истории.- Москва, 1991.