

SATURS

Ievads.....	2
AVOTU UN LITERATŪRAS APSKATS.....	11
I SOCIĀLĀS AUDZINĀŠANAS TEORĒTISKĀ IZPRATNE	
1.1. Sociālpedagoģiskās domas veidošanās Latvijā vēsturiskais konteksts un teorētiskie avoti.....	27
1.2. Latvijas pedagoģiskā doma par sociālās pedagoģijas aizsākumiem un vietu pedagoģijas zinātnē.....	37
1.3. Socializācijas procesa izpratne Latvijas pedagoģiskajā domā 20.gs. 20.- 30.gados.....	44
1.4. Sociālās audzināšanas definējums 20.gs. 20.- 30.gados.....	58
1.5.Sociālās audzināšanas koncepcijas veidošanās Latvijā reformpedagoģijas ideju kontekstā	73
1.6 Sociālās audzināšanas teorētiskā izpratne Latvijā 20.gs. 20.-30.gados un mūsdienās.....	88
II SOCIĀLO VĒRTĪBU INTEGRĒŠANA INDIVĪDA VĒRTĪBSISTĒMĀ SKOLAS PEDAGOĢISKAJĀ PROCESĀ	
2.1. Kopdarbības un pašpārvaldes attīstība kā sociālās audzināšanas uzdevums.....	100
2.2. Sociālo vērtību aktualizēšana izglītības saturā.....	108
2.3. Pilsoniskā audzināšana sociālās audzināšanas kontekstā.....	119
III SABIEDRISKO INSTITŪCIJU MIJEDARBĪBA PERSONĪBAS SOCIĀLĀS AUDZINĀŠANAS PROCESĀ	
3.1.Sociālā audzināšana ģimenē un skolā.....	129
3.2. Sociālā audzināšana jauniešu sabiedriskajās organizācijās.....	142
Secinājumi.....	153
Avotu un literatūras saraksts.....	161

IEVADS

Cilvēks vēsturiskās attīstības gaitā tiek uzlūkots kā sabiedriska būtne, pieņemot, ka, dzīvojot konkrētā vidē – esošajos sociālajos, ekonomiskajos un politiskajos apstākļos, katrs indivīds gandrīz automātiski kļūst par sabiedrības daļu, objektīvajiem nosacījumiem piemērojot savas subjektīvās vajadzības. Pirmatnējās sabiedrības vienkāršajās sabiedriskajās attiecībās, kuru galvenais uzdevums bija nodrošināt katra atsevišķa indivīda eksistenci un jaunās paaudzes izdzīvošanu, lielā mērā tā tas arī bija. Situācija mainījās, kad, attīstoties dažādiem valstiskajiem veidojumiem, sabiedriskās attiecības kļuva iekšēji sarežģītākas un par realitāti kļuva dažādu attīstības pakāpju un organizācijas modeļu sabiedrību līdzāspastāvēšana. Attīstoties sabiedrībai, cilvēks, no vienas puses, kļuva arvien autonomāks, jo spēja pilnvērtīgāk nodrošināt savas fizioloģiskās, ekonomiskās un garīgās vajadzības, bet no otras puses - arvien atkarīgāks no sabiedriskajām attiecībām kopumā, no to pastāvēšanas un attīstības iespējām. Līdz ar to jebkurš indivīds savas subjektīvās vajadzības bija spiests saskaņot ar sabiedrības interesēm. Atkarībā no sabiedrības valstiskās organizācijas formas – monarhijas, impērijas, autoritārā režīma vai demokrātijas-lielā mērā ir atkarīga indivīda personības attīstības vajadzību akcentēšana sabiedrības attīstības prioritātēs. Autoritatīvisms un autoritārie režīmi indivīda un sabiedrības mijattiecībās priekšplānā izvirza valsts intereses, izmantojot gan represīvo aparātu, gan ideoloģizējot sabiedrības vērtībsistēmu. Savukārt demokrātiskajās sabiedrības pārvaldes formās indivīda un sabiedrības attiecībās ievēro personības brīvas attīstības vajadzības, vienlaikus cenšoties tās saskaņot ar sabiedrības vajadzībām, mērķiem un uzdevumiem. Tādējādi demokrātiskā sabiedrība nav pasargāta no pastāvīgas **pretrunas** kā personības individuālo brīvību saskaņot ar sabiedrības kopīgajām attīstības interesēm. Jau 16.-17. gadsimtā šie jautājumi arvien vairāk saistīja literātu, filozofu, arī pedagogu uzmanību. 18.gadsimtā, apgaismības ziedu laikos, noteicošās kļuva individuālpedagoģiskās pieejas, kas indivīda socializācijā uzsvēra personības unikalitāti, tai pakārtojot sabiedrības procesus un attīstības likumsakarības. Dominēja viedoklis, ka sabiedrības esamība un progress ir atkarīgs no personībām, kas to veido. Radikālākajos uzskatos sabiedrība tika uztverta kā drauds personības brīvai un dabīgai attīstībai.

19.gadsimta vidū pasaules tirgus saimniecības veidošanās veicināja pielietojamo zinātņu attīstību. Straujās saimnieciskās pārmaiņas, kas aptvēra visu pasauli, izraisīja grūti kontrolējamus procesus sabiedriskajās attiecībās, ietekmēja valstu nacionālos un politiskos procesus, izraisot daudzos gadsimtos nostabilizējušos tradicionālās vērtībsistēmas krīzi. Izeju no šīs situācijas meklēja gan praktiķi, gan teorētiķi, arī pedagoģijas zinātnieki. 19. gadsimta vidū vācu pedagogs Ā. Dīstervēgs pauda viedokli par jaunas pedagoģijas nozares – sociālpedagoģijas - nepieciešamību. Sociālpedagoģijas ideju piekritēji uzskatīja, ka indivīda un sabiedrības mijattiecības ir nedalāmas, vienlaikus pakļautas nepārtrauktām pārmaiņām un attīstībai. Akceptējot vācu filozofa P. Natorpa uzskatus, kas pauda, ka cilvēks kā cilvēciska būtne var izpausties tikai sabiedriskajās attiecībās, šī virziena piekritēji uzsvēra nepieciešamību apzināt konkrētās sabiedrības audzinošās iespējas, vienlaikus veicinot šīs sabiedrības sociālās kultūras pilnveidi. Nenoliedzot personības unikalitāti, sociālpedagoģiskā virziena atbalstītāji priekšplānā izvirzīja sociālo aspektu personības audzināšanā. Tomēr līdz pat 20. gadsimta 20. gadiem šie teorētiskie viedokļi būtiski neatspoguļojās audzināšanas praksē.

Pasaules ekonomisko, politisko un sociālo problēmu eksplozija – Pirmais pasaules karš - pavēra ceļu jaunām, būtiskām pārmaiņām, kas skāra arī pedagoģisko praksi. Lielākā daļa Eiropas valstu nostājās uz demokrātiskās attīstības ceļa. Līdz ar saimniecisko un politisko sistēmu pārmaiņām mainījās arī sabiedrības vērtībsistēma. Jaunajām demokrātijām aktuāla kļuva sociāli aktīva un valstiski domājoša sabiedrība, kuras radīšanā ar lielu entuziasmu iesaistījās arī pedagogi. Arvien lielāku popularitāti ieguva tā saucamās reformpedagoģijas vai „jaunās skolas” idejas, kuras kļuva par pamatu izglītības sistēmas radikālām pārmaiņām jaunajās Eiropas demokrātijās, tostarp arī neatkarīgajā Latvijas valstī. Par šo jautājumu sabiedrisko un valstisko nozīmīgumu liecina plašā pedagoģiskā diskusija, kurā iesaistījās arī Latvijas pedagogi. Reformpedagogi radikāli paplašināja skolas sociālās funkcijas, uzsverot sociālās audzināšanas nozīmību demokrātijas ideālu iedzīvināšanā. Tomēr pedagogu vidū nevaldīja vienprātība – audzināšanas mērķos iezīmējās zināmas atšķirības. 20. gs. 20. gados sabiedriski pedagoģiskajā literatūrā dominēja viedoklis par sabiedrību, kuras pamatā ir personības izvēles brīvība individuālo un sabiedrības vajadzību saskaņošanā, bet valsts ir „instruments” sabiedrības, tātad arī katra atsevišķa indivīda, pilnvērtīgas funkcionēšanas nodrošināšanai. 20. gadsimta 30. gados, mainoties pasaules politiskajam kontekstam, valsts pamazām tīcās pārņemt sabiedrības

funkcijas un audzināšanas mērķis atbilstoši pieaugošā autoritārisma prasībām tika pārorientēts uz valsts pilsoņa audzināšanu.

Aplūkojot 20.gadsimta 20.- 30.gadu sociālās audzināšanas pieredzi no šodienas skatupunkta, iespējams atzīmēt vairākus mūsdienās nozīmīgus aspektus. Pirmkārt, izvērtēt sabiedrības attīstību un pedagoģijas problemātiku vēsturiskajās mijšakarībās, veidojot kopskatu pedagoģiskās un audzinātājdarbības izpratnei un nosacītai virzības prognozēšanai. Otrkārt, izmantojot sakārtotu vēsturisko pieredzi, iespējams izprast un prognozēt politiskos notikumus, izglītības sistēmas darbību, dažādu sabiedrības grupu attīstību. Šāda pieeja īpaši nozīmīga kļūst sabiedrības transformācijas periodos, kad pārmaiņas liek justies nedroši visām sabiedrības grupām. Tādā situācijā vēsture palīdz izprast šodienas pārmaiņu cēloņus, kā arī, balstoties uz pagātnes pieredzi, parāda, kā sabiedrība pārdzīvo pārmaiņu periodus. Vēsture sniedz priekšstatu ne tikai par sabiedrības attīstību kopumā, bet arī par katra indivīda vietu šajā sabiedrībā, tās attīstības procesos. Treškārt, vēsturiskā pieredze, atklājot autoritārisma specifiskās iezīmes, brīdina par tā atdzimšanas iespējām un draudiem demokrātiskai sabiedrībai. Īpaši nozīmīgs šis izvērtējums ir sabiedrībā, kurā vairāku paaudžu laikā ir mazinājušās vai pat zudušas demokrātiskas audzināšanas tradīcijas. Tomēr jāņem vērā – lai arī cik spilgta un pārliecinoša nebūtu pagātnes pieredze, tā nevar tikt tieši piemērota šodienas apstākļiem. Vēsturiskās analogijas izmantojamas tikai kā salīdzinošs materiāls esošās situācijas izpratnei un izvērtējumam, iespējamo attīstības tendenču prognozei. Ignorējot šo atziņu, var tikt panākts emocionāls efekts, taču vienlaikus radīta neprecīza izpratne par problēmas būtību.

Izvēlētais pētījuma temats „**Sociālās audzināšanas vēsturiskā attīstība Latvijā 20.gadsimta 20.- 30.gados**” paredz audzināšanas teorētisko nostādņu un pieredzes izvērtēšanu apstākļos, kad neatkarīgā Latvijas valsts bija izvēlējusies demokrātiskās attīstības ceļu, kas raksturojas ar aktīvām indivīda un sabiedrības mijattiecībām un atbilstošu sociālās apziņas un aktivitātes līmeni. Šādos pārmaiņu periodos socializācijas un ar to nedalāmi saistītie audzināšanas jautājumi iegūst nozīmību ne tikai ģimenē un skolā, bet visas sabiedrības un valsts mērogā. Vēsturisko analogiju atklāšana ir būtiska mūsdienu Latvijas sabiedrības demokratizācijas vajadzībām, kas aizvien no jauna aktualizē sabiedriskās un valstiskās audzināšanas uzdevumus.

Lai izvērtētu sociālās audzināšanas vēsturisko pieredzi, tika izvirzīti šādi **pētījuma jautājumi:**

1. Kādas ir latviešu sociālās audzināšanas vēsturiskās tradīcijas pirmsvalsts periodā un kā tās transformējās sociālās audzināšanas izpratnē neatkarīgajā Latvijas valstī 20.gadsimta 20.- 30.gados?
2. Kā sociālās audzināšanas mērķi, uzdevumi un metodes reflektēja demokrātiskas sabiedrības attīstības vajadzības, un kā tie mainījās autoritārā režīmā?
3. Kā audzināšanas praksē izpaudās sociālo un valstisko vērtību integrēšana individuālajā vērtībsistēmā?

Pētījuma priekšmets: Sociālās audzināšanas teorija un prakse Latvijā 20.gadsimta 20.-30.gados.

Mērķis: Izpētīt sociālās audzināšanas teorētisko izpratni un praktiskās realizācijas pieredzi Latvijā demokrātiskas valsts veidošanās un autoritāra režīma apstākļos 20.gadsimta 20.-30.gados un novērtēt pieredzes pārmantošanas iespējas mūsdienu audzināšanas teorijas attīstībā.

Uzdevumi:

1. Analizēt sociālās audzināšanas izpratnes teorētiskos avotus un praktisko pieredzi Latvijā pirmsvalsts periodā.
2. Izanalizēt sociālās audzināšanas jēdziena būtību un saturu; izvērtēt tā izpratnes pēctecību Latvijas pedagoģiskajā domā.
3. Izpētīt, salīdzināt un atklāt mijsakarības sociālo institūciju (kopu) darbībā sociālajā audzināšanā.
4. Analizēt sociālās audzināšanas mērķu un uzdevumu, metožu un formu dinamiku demokrātiskas valsts apstākļos, un to pārmaiņas, nostiprinoties autoritārai valsts pārvaldei.
5. Apkopot un analizēt sociālās audzināšanas vēsturiski praktisko pieredzi un teorētiskās nostādnes neatkarīgajā Latvijas valstī, demokrātiskas sabiedrības attīstības vajadzību kontekstā.

Pētījuma robežas.

Pētījumā ir analizētas tikai tās teorētiskās nostādnes, kas pamato sociālās audzināšanas kā audzināšanas sociālā aspekta pedagoģiskos nosacījumus, mērķus un uzdevumus sabiedrības mainīgajā vidē. Padziļināti netiek analizēti socializācijas socioloģiskie un psiholoģiskie aspekti, vērtību teorijas un valsts sociālekonomiskā

politika. Mūsdienu Rietumvalstu (M. Fullan, E.A.Weber, E. McLeish, H.Gudjons), Krievijas (Mudriks A.V., Mustajeva F.A., Mardahajevs L.V.) un Latvijas (I.Plaude, R.Alijevs, L.Dribins) pētnieku viedokļi tiek vērtēti, reflektējot vēsturisko problemātiku mūsdienu kontekstā un pamatojot sociālās audzināšanas jēdziena izpratni, mērķu un uzdevumu aktualitāti un mainību vēsturiskajā attīstībā.

Jāatzīmē, ka promocijas darbā sociālā audzināšana tiek vērtēta 20.gadsimta sākuma neatkarīgās Latvijas valsts izglītības politikas kontekstā. Aktualizējot reformpedagoģijas idejas par individuālā un sociālā vienotību audzināšanā un skolas tuvināšanu reālajai dzīvei, sociālā audzināšana tiek vērtēta kā pieeja,¹ kas caurvij visu pedagoģisko procesu, īpaši iezīmējot tos virzienus, kuru aktualitāti nosaka Latvijas sabiedrības attīstības vajadzības.

Promocijas darbā uzmanība tiek veltīta jēdzienu skaidrojumam, precizējot jēdzienu socializācija, pašpārvalde, pašvaldība u.c. mūsdienu un vēsturisko skaidrojumu, akcentējot šo jēdzienu pedagoģisko izpratni.

Pētījuma veids.

Atbilstoši pētnieciskajiem jautājumiem, tas ir vēsturiskais pētījums.

Pētījuma metodes.

Atbilstoši pētāmajai problēmai (pedagoģijas vēsture) tiek izmantotas kultūrvēsturiskā un ar to cieši saistītā sociālvēsturiskā pieeja, kas nosaka pētāmās problēmas vēsturisko avotu pētīšanas metodes:

1. Hermeneitika izmantota sabiedriski pedagoģiskās periodikas un dokumentu tekstu studēšanai, to jēgpilnai izpratnei atbilstoši attiecīgā laikmeta apstākļiem.
2. Kvantitatīvās metodes izmantotas atbilstoši sociālvēsturiskajai koncepcijai, kas paredz, ka argumentācijā tiek izmantoti no vēsturiskiem avotiem iegūti skaitliski dati (promocijas darbā šīs metodes izmantotas vērtējot Latvijas pedagogu iesaistīšanos pasaules pedagoģiskajās aktivitātēs, jaunatnes organizāciju audzinošās ietekmes, audzināšanas ideju saistību ar pedagogu politisko pārliecību).

Pētījuma teorētisko pamatu veido Latvijas pedagoģijas klasiķu (J.A.Students, A.Dauge, K.Obšteins, E.Pētersons) un mūsdienu pētnieku (H.Gudjons,

¹ Pieveca – problēmas pamatnostādnes risinājuma ceļš, veids, no kā atkarīga metožu, paņēmienu izvēle un kas nosaka saikni, mijattieksmi starp objektiem (subjektiem) un izturēšanās veidu. Pareizas pieejas izvēle ietekmē rezultātu (Skujiņa V. u.c. (Sast.) *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga, Zvaigzne ABC, 2000, 129.lp.)

A. Špona, Ā.Karpova, V.Zelmenis) atziņas par audzināšanas būtību, personības brīvu, vispusīgu attīstību.

Sociālpedagoģiskās pieejas raksturojums, personības sociālo aspektu aktualizēšana un personības un sociālās vides audzinošo ietekmju mijdarbība skatīta R.Garlejas, J.Anspaka, A.Šponas, I.Plaudes pētījumos.

Mūsdienu publikācijās vācu (Oelkers, Riesmann, Schulz, Spurk, Uhle, Walzer) un angļu (Dealey, Elizabeth McLeish, Fullan, Funkhouser, Haydom, Hursh, Russel, Voelker, Were,)valodā sociālās audzināšanas aspekti rodami socializācijas, sociālā atbalsta, sociālās izglītības, pēdējā laika aktualitātes - sociālās integrācijas - problēmskatījumā. Šajos darbos sociālā audzināšana galvenokārt saistīta ar indivīda sociālās piederības veicināšanu, kas ir samērā virspusēja sociālās audzināšanas uzdevumu izpratne. Pedagoģiskajās teorijās mūsdienu Krievijā sociālās audzināšanas jautājumi ir populāri, tiem ir pievērsušies autori - V.Mudriks, V. Nikitins, F. Mustajeva, L. Mardahajevs -, saglabājot padomju periodā iedibināto tendenci sociālo audzināšanu pakārtot valstiskās audzināšanas mērķiem.

Atbilstoši pētījumam izvēlētajai sociālvēsturiskajai pieejai izmantota literatūra par sabiedrības attīstības likumsakarībām, nacionālo valstu veidošanos, to sabiedrības pārvalžu politiskajiem modeļiem, saimnieciskās, sabiedriskās un kultūras dzīves vēsturiskajām mijšakarībām. Šo problēmu pētīšanai izmantoti gan darbi ar historiogrāfisku nozīmi kā F.Brīvzemnieka, K.Valdemāra, J.Alunāna, pirmā latviešu vēsturnieka J.Krodznieka – Krīgera publikācijas, gan 20.gs. 20.- 30.gadu teorētiskās atziņas P.Jurevica, P.Zālītes darbos, gan mūsdienās publicētie J.Anspaka, V.Ūsiņa, A.Stara, L.Dribina, J.Strangas, R.Alijeva, E.Vēbera (Weber), Entonja D. Šmita (Anthony D.Smith), A. Kemilanenas (Kemiläinen), K. O’Sullivana (O’Sullivan), M.Fulana (Fullan), B.Rassela (Russel) pētījumi.

Pētījuma metodoloģisko pamatu veido pedagoģijas, psiholoģijas, vēstures, socioloģijas un filozofijas zinātnēs aprobētās teorētiskās atziņas par personības attīstības likumsakarībām, individuālā un sociālā vienotību personības attīstībā, sabiedrības un indivīda savstarpējām ietekmēm un to izvērtējumu individuālpedagoģiskajās un sociālpedagoģiskajās pieejās. Nozīmīga loma tiek ierādīta sabiedrības vēsturisko likumsakarību pēctecības nozīmībai audzināšanas sociālo aspektu izvērtēšanā un sociālās audzināšanas konceptuālajās izstrādēs.

Pētījuma posmi.

1. posms (2000 – 2004). Literatūras un avotu atlase.

2. posms (2000 – 2006). Literatūras un avotu analīze, apkopojums.
3. posms (2000 – 2006). Publikāciju sagatavošana par sociālās audzināšanas problēmām un vides audzinošajām iespējām sociālajās institūcijās.
4. posms (2006 – 2009). Promocijas darba noformēšana

Pētījuma bāze.

1. Latvijas Valsts vēstures arhīva dokumenti (60 vienības).
2. Latvijas Nacionālās bibliotēkas fondu materiāli (ap 120 vienību).
3. Latvijas Akadēmiskās bibliotēkas fondu materiāli (ap 50 vienību).
4. Latvijas Universitātes bibliotēkas fondu materiāli (ap 20 vienību).

Pētījuma zinātniskā novitāte.

1. Apzināti un atklāti sociālās audzināšanas jēdziena izpratnes teorētiskie avoti Latvijā, kā arī jēdziena izpratne dažādos vēstures periodos. Līdz ar to parādīta sociālās audzināšanas jēdziena attīstība, atklātas tā kontinuitātes problēmas, tādējādi bagātinot arī priekšstu par pedagogijas zinātnes attīstību Latvijā. Atklājot sociālās audzināšanas jēdzienu izpratnes saistību ar sabiedrības pārmaiņu procesiem, pamatota sociālās audzināšanas mērķu un uzdevumu dinamika.
2. Pedagoģijas teorijas un prakses kontekstā izvērtēta sociālās audzināšanas problemātika, analizētas sociālās audzināšanas konceptuālās nostādnes, pamatojot indivīda un sociālās vides mijattiecību objektivitātē. Raksturoti pedagoģiskie līdzekļi, formas, metodes, kas tika izmantotas sabiedrisko un valstisko vērtību integrācijas sekmēšanai indivīda vērtīstīstēmā demokrātiskas valsts attīstības apstākļos.
3. Atklāta sociālo institūciju (ģimenes, skolas, valsts, jaunatnes organizāciju, neformālo grupu) nozīme, mijiedarbība, funkciju pārbīde un prioritātes sociālajā audzināšanā dažādos vēstures periodos. Izvērtēta audzināšanas tradīciju pārmantojamība un jaunās tendences sabiedrības pārmaiņu kontekstā.

Praktiskā nozīme.

- Audzināšanas problemātika tiek vērtēta sabiedrības demokratizācijas kontekstā, saistot ar pārmaiņām sociālo institūciju (ģimenes, skolas, valsts) funkcijās. Vēsturiskās pieredzes analīze ļauj konstatēt audzināšanas problēmu objektivitāti, prognozēt to attīstības virzienus, vienlaikus izstrādājot atbilstošas darba formas un metodes.

- Promocijas darba izstrādes gaitā iegūto faktu materiālu un atziņas var izmantot:
 - Teorētiskajos pētījumos pedagoģijas vēsturē un metodiskā materiāla izstrādē pa sociālās audzināšanas problēmām (skolas un ģimenes sadarbība, skolēnu pašpārvaldes, pedagoģiskā darba organizēšana jaunatnes sabiedriskajās organizācijās, patriotiskā un valstiskā audzināšana, vērtībaudzināšana).
 - Lekcijuursos pedagoģijas vēsturē, sociālajā pedagoģijā, audzināšanas teorijā un metodikā pedagoģijas studiju programmās.
 - Pedagogu, audzināšanas darba metodiku un klašu audzinātāju profesionālās pilnveides kursu programmās un semināros.

Pētījuma rezultāti aprobēti 11 zinātniskajās konferencēs, 9 publikācijās.

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes:

1. Sociālās audzināšanas teorētiskās izpratnes veidošanās pamatā ir folklorā, kas papildināta ar kristīgajām vērtībām, nacionālās valsts veidošanās periodā – ar nācijas konsolidācijas idejām, kā arī bagātināta ar Rietumvalstīs aizgūtajām reformpedagoģijas idejām. Līdz ar to sociālās audzināšanas mūsdienu izpratnē reflektē pedagoģijas kā zinātnes attīstība Latvijā – no tautas audzināšanā balstītu tradīciju transformācijas nacionāli demokrātiskas valsts izglītības un audzināšanas koncepcijā, līdz teorētiski pamatotām un praktiskajā pieredzē aprobētām audzināšanas konceptuālajām prognozēm globalizācijas ietekmē mainīgajā sabiedrībā.

2 Sociālās audzināšanas būtībā, mērķos un uzdevumos atspoguļojas sabiedrības sociālpolitiskie procesi. Demokrātiskas sabiedrības rašanās un attīstība sociālajā audzināšanā padara prioritārus sabiedriskās audzināšanas uzdevumus, kas balstīti humānpedagoģiskajos principos par individuālā un sociālā vienotību personības attīstībā. Situācijā, kad nostiprinās valsts varas (mazākuma) pozīcijas, sociālajā audzināšanā par prioritāti kļūst valstiskās audzināšanas uzdevumi., kuri realizējas šādi:

- valsts interesēm piemērojot esošās audzināšanas formas un metodes, atbilstoši mainot vai koriģējot to saturu,
- radot jaunas audzināšanas formas, kas piemērotas valstiski nozīmīgu vērtību transformēšanai sabiedrības apziņā,

- sociālo institūciju audzinošās vides iespēju izmantošanā valstiskā audzināšana pastiprināti orientējas uz mazāk noturīgām sociālajām kopām, kuru vērtību dinamika ir vieglāk piemērojama valsts vajadzībām.

3. Nodibinoties demokrātiskai valstij, sociālās audzināšanas organizēšanas un koordinēšanas funkcijas tiek deleģētas skolai, sabiedrības un valsts attīstības intereses integrējot izglītības saturā. Pilsonisko un valstisko vērtību transformēšanu ģimenes audzināšanā realizē un koordinē skola. Autoritārisma tiek ierobežota personības izvēles brīvība un uz humānpedagoģijas pamatprincipiem orientētā skola cenšas norobežoties no valstiskās audzināšanas uzdevumiem kā prioritāriem, norādot uz sabiedrisko organizāciju audzinošajām iespējām.

4. Sociālo institūciju uzdevumus sociālajā audzināšanā nosaka to vēsturiskā specifika, personības individuālās un konkrētās sabiedrības attīstības vajadzības. Mērķtiecīgi organizēta un koordinēta sadarbība veicina individuālā un sociālā harmonizēšanu personības attīstībā, kā arī sociālo vērtību integrēšanu indivīda vērtībsistēmā.

AVOTU UN LITERATŪRAS APSKATS

Lai gan padomju okupācija ietekmēja Latvijas pedagoģiskās domas kontinuitāti, tomēr tajā saglabājušās gadsimtu gaitā uzkrātās tradīcijas. To apzināšana labāk izskaidro mūsdienu pedagogu pozīciju sociālās audzināšanas jautājumā, savukārt salīdzinājums ar mūsdienām ļauj pilnīgāk izprast sociālās audzināšanas virzību. Pagātnes pieredze reflektē, konceptuāli vērtējot sociālās audzināšanas tendences mūsdienās. Demokrātiskās pasaules pedagoģijas teorijā tiek skarti dažādi sociālās audzināšanas aspekti: individuālais un sociālais personības attīstībā, skolas tuvināšana ikdienas realitātei, ģimenes un skolas audzinātājdarbības vienotība, sociālās vides audzinošo ietekmju apzināšana un integrēšana audzināšanas procesā. Viena no būtiskākajām modernās sabiedrības problēmām ir globalizācijas procesu veicinātā sociālā atsvešināšanās, kad „patstāvīgais, domājošais, racionālais, uz sevi vērtais, kā arī vientuļais indivīds kļūst par kultūras modeli”. Šādā skatījumā pozitīvi vērtējams ir Rietumu autoru R. Ūles (Uhle), J.Oelkera (Oelkers) viedoklis par saskarsmes un sadarbības kultūru veicinošām dinamiskām kopdarbības formām – pulciņiem, klubiem, jaunatnes organizācijām, interešu apvienībām, pašpārvaldēm-, kas veicina personības sociālo aspektu attīstību un atvieglo socializācijas procesu globalizācijas mainīgajos apstākļos.

ASV pedagoģiskajā literatūrā rodamais skatījums uzsver nepieciešamību aktivizēt indivīda un sabiedrības mijattiecības un savstarpējo atbildību, kas padarītu efektīvākas sabiedrības kolektīvās funkcijas.² P.F.Volkera (Voelker) viedoklis atspoguļo modernās demokrātijas uzskatu, ka kopējā labklājība nodrošina labumu ikvienam. Indivīda sociālā attīstība tiek orientēta kolektīva interešu atbalstīšanā, kā rezultātu apzinoties arī savu individuālo progresu. Tādējādi, no individuālā skatupunkta sociālā attīstība ir personības sociālo aspektu, saskarsmes, komunikācijas prasmju attīstība, no sabiedrības skatupunkta – iespēja apgūt kolektīvas kopdzīves funkcijas. P.F.Volkers (Voelker) kā audzināšanas prioritāti uzsver indivīda sociālās aktivitātes veicināšanu, kas galvenokārt realizējama ar pārmaiņām izglītības saturā. Arī citi autori (Hursh, Wayne Ross) uzskata, ka sociālais aspekts iezīmējas diskusijā ar mērķi sakārtot attiecības starp izglītību, darba pieprasījumu un pilsoniskajām

²Voelker, P.F. *The Function of Ideals and Attitudes in Social Education: An Experimental Study*. BiblioBazaar, LLC, 2008, 136 p.

koncepcijām³. Visai pārlicinošā sociālo audzināšanas problēmu sasaiste ar izglītību, ietekmējusi arī jēdziena interpretāciju. Vācu pedagoģiskajā literatūrā joprojām lietotais „sociālā audzināšana” (*Sozialerziehung*), angļu valodā tiek saukts par „sociālā izglītība” (*Social Education*), kas ietver:

1. atbilstošu mācību programmu saturu. Izmaiņas mācību programmās mūsdienās galvenokārt skar sociālo zinību mācību priekšmetus, tās izvirza prasību sabalansēt attiecības starp „šauri tradicionālajiem”: vēsturi, ģeogrāfiju, politisko izglītību, un „plašāk definētajiem”, kas ietvertu mākslu, medijus un atspoguļotu mūsdienu sabiedrībā aktuālās daudzkultūru tendences;
2. pilsoniskās izglītības aktivizēšanu skolās, pastiprināti pievēršoties sociālo grupu lojalitātes, iniciatīvas un kooperācijas attīstībai. P.F.Volkers (Voelker) uzskata, ka pārmērīgā izglītības procesa individualizācija atstājusi novārtā sociālo motivāciju. Pilsoniskā audzināšana, kas sākotnēji bijusi Amerikas skolas galvenais mērķis, ir zaudējusi savu nozīmīgumu. To ir aizstājuši indivīda profesionālie mērķi cīņai par eksistenci, bet šī situācija ir jāmaina;⁴
3. skolas tuvināšanu dzīves realitātei. D.V. Haršs un E.Vaine Ross (Hursh, Wayne Ross) vērs uzmanību, ka Rietumeiropas skolās saglabājusies tendence uzturēt vidi, kas balstās īpašās tradicionālās vērtībās, kas izpaužas kā zināma norobežošanās no sabiedrības. Autori uzskata, ka tradīcijas, kas pamato konservatīvu dzīvesveidu, traucē demokrātijai raksturīgajai daudzkultūru dažādībai.⁵ Šim viedoklim pievienojas arī P.Vere (Were), uzsverot, ka modernajā sabiedrībā tradicionālā kultūra ar tās simboliem (ticējumiem, tradīcijām, folkloru,) vairs nenodrošina pilnvērtīgu sociālo audzināšanu⁶. D.V. Haršs un E.Vaine Ross (Hursh, Wayne Ross) uzskata, ka sociālās apziņas un aktivitātes veicināšanai, skolai jāiegūst atvērtāks sociālais pamats – izmantojot skolotāja kompetenču pilnveidi, „modernās” tradīcijas, ģimenes audzināšanu, reliģiju, interešu kopu, vienaudžu vidi. Nosaucot to par „aktīvo sociālo izglītību”, autori lielu nozīmi

³ Hursh, W. D., Wayne Ross, E. Democratic social education: social studies for social change. *Teaching and Thinking*, Vol.3, Taylor & Francis, 2000, 263. p.

⁴ Turpat, 17. lpp.

⁵ Turpat.

⁶ Were, P. *The Kenyan we want: an approach to social education and ethics*. East African Publishers, 1987, 176.lpp.

ierāda klases videi, kur skolēns un skolotājs „diskutē, mācās, dalās zināšanās un maina pasauli”.⁷

Kā atklāj iepriekš minētais, mūsdienās lietotā sociālās audzināšanas (izglītības) izpratne iekļauj visus arī Latvijai raksturīgos sociālās audzināšanas galvenos aspektus, kas saistās ar personības individuālās un sociālās attīstības vienotību, skolas tuvināšanu dzīvei, pilsoniskās audzināšanas uzdevumiem. Tas apliecina, ka teorijā nav būtiskas nepieciešamības nodalīt jēdzienu „sociālā audzināšana” un „sociālā izglītība” lietojumu.

Nepārprotami atzīstot skolas prioritāti sociālajā audzināšanā, pētījumos plaši tiek aplūkotas arī audzinošā vide ģimenē. Teorijā tiek uzsvērtas autoru atziņas, kas atspoguļo ģimenes tradicionālo socializējošo funkciju maiņu modernajā sabiedrībā. Ģimenes un dzimtas saišu pavājināšanos kā likumsakarīgas postmodernisma sekas vērtē M.Valcers (Walzer), arī H.Gudjons (Gudjons) norāda, ka ģimenes vēsturiskās funkcijas modernajā sabiedrībā ir pakļautas pārmaiņām un zaudē savu unikalitāti⁸. Šim viedoklim pievienojas P.Vere (Were), atzīstot, ka virkni audzināšanas tradīciju, kas sakņojās ģimenes vai dzimtas vērtībās, modernajā sabiedrībā aizstāj plašsaziņas līdzekļi vai vienaudžu vide⁹. Faktu, ka pēdējo divu gadsimtu laikā ģimene atkāpusies no sava patriarhālā modeļa un piedzīvojusi dažādas pārmaiņas, atzīst arī J.K.Dīlijs (Dealey). Norādot, ka industrializācija un urbanizācija mainījusi ģimenes struktūru, autors vērš uzmanību uz pārmaiņu neviennozīmīgumu, uzskatot, ka dažas no tām norāda uz regresu, citas rosina uz iespējami augstāku un ētiskāku ģimenes tipu. Gan P.Vere (Were), gan J.K.Dīlijs (Dealey) uzsver, ka pārmaiņas aizsākās jau 19.gs. ar industrializācijas radīto sievietes un bērnu darbu, kas saīsināja bērnību un vājināja ģimenes saites. Aizvien pieaugošā sabiedrības dinamika mazina ģimenes audzināšanas atkarību no tradīciju uzturētajām normām, padarot to atvērtāku un tolerantāku pārmaiņu politikai. Tas nozīmē, ka ģimenes vidē atspoguļojas ne tikai emocionālie, bet arī sabiedrības ekonomiskie, sociālie un kultūras procesi.¹⁰ Minētajā atziņā pamatojas arī skolas un ģimenes sadarbības politika, kuras problemātika visai plaši atspoguļojas pētījumos pedagoģijā.

⁷ Hursh, W. D., Wayne Ross, E. *Democratic social education: social studies for social change. Teaching and Thinking*, Vol.3, Taylor & Francis, 2000, 17. p.

⁸ Gudjons, H. *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1994, 166. lpp.

⁹ Were, P. *The Kenyan we want: an approach to social education and ethics*. East African Publishers, 1987, 128.lpp.

¹⁰ Dealey, J.K. *The Family in Its Sociological Aspects*. BiblioBazaar, LLC, 2008, 4.p.

Gan Krievijas, gan Rietumu mūsdienu autori par galveno sociālās audzināšanas institūciju atzīst skolu. Atšķirības iezīmējas audzinošo mērķu izpratnē. Daļa Krievijas autoru, kurus īpaši spilgti pārstāv L. Mardahajevs, uzsver skolas atbildību valstiskajā audzināšanā,¹¹ savukārt Rietumu pedagogu viedokli pauž R. Ūle (Uhle), uzsverot, ka vājinoties ģimenes un tuvākās sociālās vides audzinošajai ietekmei, skolai būtu lielā mērā jākompensē ģimenes socializējošie uzdevumi, galvenokārt piederības izjūta konkrētai sociālajai videi.¹² Visumā piekrītot minētajai nostādnei, S.Kristensone (Christenson), S.M.Šeridana (Sheridan), J.Funkhousers (Funkhouser) orientējas uz skolas un ģimenes sadarbību, akcentējot mijiedarbības un līdztiesības aspektus. Autori uzsver, ka skolas un ģimenes attiecības nedrīkst uztvert vienkāršoti – tikai kā skolotāja un vecāku sadarbību audzināšanas mērķa sasniegšanai. Gan skola, gan ģimene ir atsevišķas sistēmas, un sadarbība jāorganizē starp divām sistēmām, kas, savukārt, nav izdalāmas no kopējiem globālajiem procesiem. J.Funkhousers (Funkhouser) uzskata, ka reālai sadarbībai nepieciešams mainīt arī skolas organizāciju – tai jākļūst mazāk hierarhiskai, vairāk personīgai un pieejamākai vecākiem.¹³ Šādas nostādnes tiek pamatotas ar postmodernisma sabiedrībai raksturīgo pieaugošo kultūrvides dažādību: valodu un kultūras atšķirības, kā arī pieaugošā sociālā diferenciācija, sadarbību padara sarežģītāku. Līdz ar to, skolas un ģimenes sadarbības prioritātes ir ne tikai skolēna mācību sasniegumi, bet arī sociālā attīstība, integrācijas u.c. problēmas.¹⁴ Skolas un ģimenes sadarbības iespēju vērtējumā pētnieku uzmanība tiek vērsta uz globalizācijas radītajām postmodernisma problēmām: straujajiem sabiedrības pārmaiņu procesiem un pieaugošo kultūrvides dažādību. J.Funkhousers (Funkhouser) uzskata, ka modernajā sabiedrībā skolas un ģimenes sadarbības efektivitātes atslēga ir fleksibilitāte un dažādība, kas pieļauj mobilitāti problēmu risināšanā.¹⁵

Sākot no Latvijas neatkarības atgūšanas 1991.gadā, Latvijas pedagogi, pārvarot intelektuālo izolāciju no Rietumu pasaules, plaši pievērsušies jautājumiem, kas saistīti ar personības socializāciju, arī ar sociālo audzināšanu. Mūsdienu Latvijas pedagoģiskajā domā atsevišķi sociālās audzināšanas aspekti skatīti V.Zelmeņa,

¹¹ Мардахаев, Л.В. *Социальная педагогика*. Москва, 2003, 269 с.

¹² Uhle, R. *Individualpädagogik Order Sozialerziehung*. Klinkhardt, 1995, 17 S.

¹³ Funkhouser, J. *Family Involvement in Childrens Education*. DIANE Publishing, 1997, 140.p.

¹⁴Christenson, S., M. Sheridan, S. *Schools and families: creating essential connections for learning The Guilford school practitioner series*. Guilford Press, 2001, 246.p.

¹⁵Funkhouser, J. *Family Involvement in Childrens Education*. DIANE Publishing, 1997,127p.

A.Šponas, I.Jurgenas, I.Maslo, R.Garlejas, I.Plaudes pētījumos. Pārsvārā tie ir saistīti ar personības sociālo attīstību (V.Zelmenis, A.Špona), sociālo raksturu, sociālo uzvedību, gribas kvalitātēm (A.Špona, R.Garleja, M.Vidnere), sociālo vērtības sistēmu (I.Jurgena, R.Garleja), sociālās vides audzinošo ietekmi (R.Garleja, V.Zelmenis, I.Plaude), sociālo institūciju audzinošo mijiedarbību (A.Špona, I.Plaude, V.Zelmenis), izglītības satura un skolas organizācijas sociālajiem aspektiem (I.Maslo, R.Alijevs, A.Špona, I.Jurgena, D.Dīmante) audzināšanas un socializācijas procesa kopsakarībām (I.Jurgena, I.Maslo, A.Špona, I.Plaude). Daudzpusīgais Latvijas pedagogu skartais problēmu loks ir apliecinājums I.Plaudes paustajam uzskatam, ka audzināšana sabiedrības attīstības rezultātā objektīvi kļūst arvien sociālāka.¹⁶ Tomēr izvērtējot mūsdienu Latvijas pedagoģiskajā teorijā atrodamo sociālās audzināšanas jēdziena izpratni, jāsecina, ka tā joprojām atrodas attīstībā. V.Zelmenis sociālo audzināšanu saista ar audzināšanu vispār un runā par „audzināšanas sociālajiem uzdevumiem”, ar to saprotot konkrētas attieksmes veidošanos pret konkrētiem apkārtnes objektiem,” kas uz teorētisko vispārinājumu pamata raksturo attieksmju veidošanos pret nozīmīgākajām objektu grupām.¹⁷ Tātad sociālā audzināšana tiek saprasta kā attieksmes veidošana pret visu apkārtējo vidi. Arī A.Špona uzsver sociālās vides un personības mijiedarbības nozīmību audzināšanā.¹⁸ I.Jurgena sociālo audzināšanu skata sociālās izglītības kontekstā, ar to saprotot: „visus pasākumus, ar kuriem tiek veicināta bērnu (pusaudžu) sociālā mācīšanās”.¹⁹ Vienlaikus autore atzīst, ka robežas starp sociālo audzināšanu, sociālo mācīšanu un politisko izglītību nav stingri novilkta. Saistot sociālo audzināšanu arī ar sociālās vides audzinošajām iespējām – interešu izglītību un jaunatnes sabiedriskajām organizācijām -, I.Jurgena uzsver tās resocializējošo aspektu²⁰ Kopumā vērtējot mūsdienu Latvijas pedagogu sociālās audzināšanas jēdziena izpratni, jāatzīst, ka tā ir tuva Rietumu pasaules izpratnei par socializāciju, sociālo izglītību un audzināšanu saistībā ar ģimenes, skolas un sabiedrības vidi.

Atbilstoši pētījuma mērķim un uzdevumiem, pētījumam tika izvēlētas trīs avotu grupas – 1) Latvijas Valsts vēstures arhīva (turpmāk – LVVA) fondu materiāli,

¹⁶ Plaude, I. *Sociālā pedagoģija*. Rīga: RaKa, 2001, 7.lpp.

¹⁷ Zelmenis, V. *Pedagoģijas pamati*. Rīga: RaKa, 2000, 210.lpp.

¹⁸ Špona, A. *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: RaKa, 2001, 162.lpp.

¹⁹ Jurgena, I. *Vispārīgā pedagoģija*. Rīga: Izglītības solī, 2002, 144.lpp.

²⁰ Resocializācija – socializācijas atjaunošanās (Šiļņeva, L. *Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca*. Rīga, 2000, 160.lpp.)

2) 20.gs. 20.-30.gadu Latvijas pedagoģiskā prese, 3) 20.gs. 20.-30.gadu Latvijas pedagoģiskā literatūra.

Arhīva materiāli. Pētījumā izmantotie Latvijas Izglītības Ministrijas (turpmāk – IM) dokumenti, kas apkopoti Latvijas Valsts vēstures arhīva 1632. fonda otrā apraksta šādās lietās:

1. Nr. 86, kurā apkopoti IM rīkojumi, apkārtraksti, rezolūcijas par skolu darbinieku iecelšanu un atbrīvošanu, skolu iestāžu reorganizēšanu, skolu mācību un audzināšanas darbu, u.c. 1934.- 1936.g.,
2. Nr.23 (Noteikumi par Latvijas skolu reformas komisijas pienākumiem),
3. Nr.130 (IM apspriežu protokoli Nr.1-3 1922.gada aprīlis – maijs),
4. Nr. 131 (IM atbildīgo darbinieku apspriežu un ģimnāziju un arodskolu direktoru konferences protokoli 1940.gada 10.01. un 29.03.),
5. Nr.136 (Latvijas skolu reformas komisijas protokolu grāmatas. 1927. 18.09.- 1928. 21.03.)
6. Nr.139 (Ārpusskolas izglītības komisijas protokoli 1925.-1928.gads),
7. Nr. 203 (Latvijas skautu centrālās organizācijas protokoli, darbības pārskati, budžets, darbības plāns. 1934.-1938.gads.),
8. Nr. 458 (Sarakste ar izglītības pārvaldēm skolu darbības jautājumos, skolu mācību plāni un programmas.),
9. Nr.584 (Sarakste ar Kara ministriju),
10. Nr. 1272 (IM atskaite par Latvijas Skolotāju Savienības 23. delegātu konferenci),
11. Nr. 1278 (Raksti par jaunatnes organizācijām),
12. Nr.1282 (Raksti par starptautiskajām pedagoģiskajām konferencēm),
13. Nr. 1334 (Raksti par skolu mācību darbu),
14. Nr.1355 (Raksti par audzināšanas jautājumiem),
15. Nr.1356 (Raksti par audzināšanas jautājumiem).

Latvijas Skolotāju savienības materiāli apkopoti Latvijas Valsts vēstures arhīva 3016 fonda pirmā apraksta lietās:

1. Nr.20 (Norādījumi par sabiedrisko audzināšanu skolās),
2. Nr.60 (Sarakste ar Baltijas valstu un starptautiskajām pedagogu organizācijām)

Latviešu vecāku biedrības (turpmāk – LAB) dokumenti apkopoti Latvijas Valsts vēstures arhīva 1813 fonda pirmā apraksta lietās:

1. Nr.264 (Latviešu vecāku biedrības protokolu grāmata),
2. Nr.265 (Latviešu vecāku biedrības valdes sēžu protokoli),
3. Nr.266 (Latviešu vecāku biedrības pilno sapulču protokolu grāmata),

Jautājumos par jaunatnes organizāciju audzinošajiem uzdevumiem, kopīgajiem un atšķirīgajiem mērķiem sabiedriskajā un valstiskajā audzināšanā, izmantoti materiāli:

1. LVVA 2415 fonda pirmā apraksta 496.lieta (Latvijas Skautu Centrālās organizācijas sarakste ar Sabiedrisko Lietu ministriju),
2. LVVA 4083 fonda pirmā apraksta pirmā lieta (Sporta un morāliski – fiziskās audzināšanas biedrība „Tēvijas sargi”).

Pētījuma gaitā izmantoti IM rīkojumi, apkārtraksti, rezolūcijas par skolu darbinieku iecelšanu un atbrīvošanu, skolu iestāžu reorganizēšanu, skolu mācību un audzināšanas darbu valsts demokratizācijas periodā un laikā no 1934.- 1936.g. (1632 fonda otrā apraksta lietas Nr. 86,94.lp.), kas atspoguļo IM (ministrs L.Adamovičs) rīkojumus par valsts svētku organizēšanas nosacījumiem skolās, par skolas padomju darbības reorganizēšanu un pārtraukšanu, IM un Kara ministrijas saraksti par Latvijas aerokluba Lidmodeļu sekcijas iecerētajiem izglītojošajiem un audzinošajiem uzdevumiem saistībā ar skolu jaunatni.

Pētījuma gaitā atklāto pāreju no sabiedriskās uz valstiskās audzināšanas prioritātēm raksturo arī 1940.gada 29.martā notikušās ģimnāziju un vidējo arodskolu direktoru konferences materiālos (1632 fonda otrā apraksta lieta Nr. 131, 21.lp.) atrodamais A. Jaunzema (varētu būt IM vidusskolu direktora biedrs, Ventspils ģimnāzijas direktors Atis Jaunzemis) referāts „Par audzināšanas un disciplīnas jautājumiem.”

Valstiskās audzināšanas politisko kontekstu atsedz Latviešu Vecāku biedrības (LVB) Protokolu grāmata (1813.fonda pirmā apraksta 264.lieta). Biedrības valdes sēžu protokoli apliecina, ka kopš 1935.gada, bet īpaši 1936.gadā, biedrība ļoti plaši iesaistās bērnu svētku u.c. publisku pasākumu rīkošanā un atbalstīšanā. Savu nozīmību nezaudē arī priekšlasījumi, kas bieži tiek piedāvāti šo masu pasākumu ietvaros (piemēram, ārsta Feddera lekcijas par iedzimtības saistību ar sabiedrības attīstību, rakstnieka V.Damberga, M.Oliņa publisks priekšlasījums Ģimenes dienu pasākumos 1937.gadā).

Virksne LVVA fondos esošo dokumentu atklāj militārās mācības pedagoģiskos un politiskos aspektus. Militārā iepriekšsagatavošanas (militārā audzināšana un apmācība) mācību iestādēs 1925.-34.gads /projekts/ (1632 fonda otrā apraksta lietas Nr. 584, 83.lapas) apkopo dokumentus par aktuālo militārās mācības ieviešanas procesu, diskusijām, noteikumiem, kā arī saraksti ar Kara ministriju par militārās mācības integrēšanu skolu pedagoģiskajā procesā. Izglītības ministrijas dokumentos atspoguļojas ne tikai pedagogu, bet visā sabiedrībā valdošā neskaidrība, vērtējot militārās mācības audzinošo un politisko nozīmību. Dokumenti apliecina, ka līdz 1926.gada 31.decembra IM rīkojumam, ar kuru tiek oficiāli paziņots, ka vācu, krievu, žīdu, poļu un baltkrievu izglītības pārvaldēm „saskaņā ar š.g. „Valdības Vēstneša” 30.numurā publicētajiem noteikumiem par militāro apmācību un skolu virsvaldes rīkojumu, militārā apmācība ievadama visās valsts, sabiedriskās un privātās mācību iestādēs (1. st. nedēļā ikvienā klasē)” Starp Izglītības un Kara ministrijām norit aktīva sarakste, kas atsedz diskusijas, paredzot pakāpenisku un diferencētu militārās audzināšanas un apmācības ieviešanu Latvijas skolu sistēmā, uzsverot audzinošos aspektus īpaši vispārējā izglītībā (sociālās rakstura īpašības, fizisko attīstību un nacionāli valstiskās vērtības). Militāro mācību kā valstiskās audzināšanas prioritāti apliecina 1940.gada 29.martā notikušās ģimnāziju un vidējo arodskolu direktoru konferences materiāli, kuros kā līdzvērtīgi „pozitīvie audzināšanas faktori” minēti estētiskā, militārā un fiziskā audzināšana.²¹

Minētie dokumenti pētījumā izmantoti, raksturojot audzināšanas metodes, formas, pedagoģiskos līdzekļus. Tie atklāj sabiedriskās un valstiskās audzināšanas atšķirīgos mērķus sabiedrības attīstības un pārmaiņu kontekstā, kā arī atsedz izglītības politikas maiņu pēc autoritārā režīma nodibināšanās 1934.gada maijā un pamato valstiskās audzināšanas prioritāšu pastiprināšanos sociālajā audzināšanā.

LVVA fondu materiāli pētījuma ietvaros atspoguļo sociālās audzināšanas problēmu attīstību skolēnu un jauniešu sabiedriskajās organizācijās. Latvijas skautu centrālās organizācijas protokoli, darbības pārskati, budžets, darbības plāns 1934.-1938.gadam (1632 fonda otrā apraksta lietas Nr. 203, 25.lapas), ietver dokumentus par Latvijas skautu nacionālās komitejas dibināšanu, datus par skautisma attīstības tendencēm Latvijā, par darba un sadarbības iespējām ar citām organizācijām. Pētījumam nozīmīgi ir dokumenti, kuros raksturota šo organizāciju audzināšanas

²¹ Ģimnāziju un vidējo arodskolu direktoru konference 1940.gada 29.martā. *LVVA, 1632.f., 2.apr., 131.l.* 21.lp.

mērķu un uzdevumu saskaņošana valstiskajā audzināšanā. Piemēram, apspriedes materiālos par Latvijas skautu nacionālās komitejas dibināšanu (1934.gada 9.maijā) atrodams K.Goppera viedoklis, ka valstī jābūt vienotai skautu organizācijai, kas valstiskās audzināšanas uzdevumus realizētu, „papildinot skolas darbu, palīdzot skolai gatavot jaunatni praktiskās dzīves vajadzībām”, tādēļ būtu nepieciešams kustībai aktīvāk piesaistīt skolotājus un vecākus.²² Kaut arī šinī pašā dokumentā ir atzīmēta valsts prezidenta G.Zemgala paustā vajadzība pēc vienotas jaunatnes organizācijas, kuras pamatā būtu valstiskā audzināšana²³, jaunatnes organizāciju vadītāji šo vienotības principu saskata dažādo organizāciju sadarbībā, bet nevis apvienošanā. Savā atskaitē K.Goppers īpaši uzsver sadarbību ar Aizsargu organizāciju, Latvijas aeroklubu, mazpulkiem²⁴. Līdzīga nostāja ir arī Latvijas Nacionālā aerokluba (L.A.K.) valdei, vēršoties pie IM skolu departamenta direktora ar lūgumu atbalstīt nodomu dibināt pie katras skolas, uzņēmuma, organizācijas lidmodeļu pionieru pulciņu. Tiesa gan, L.A.K. valde uzskata, ka būtu ieteicams šos pulciņus būtu apvienot ar „skautu, mazpulku, u.t.t. kustībām, bet var būt arī atsevišķi.”²⁵ Dokumentos minētie fakti pamato sabiedrības demokratizācijas periodam raksturīgo tendenci sociālajā audzināšanā akcentēt sabiedriskās audzināšanas uzdevumus. Pastiprinoties autoritārisma, pieauga organizāciju loma valstiskajā audzināšanā. Šī procesa politiskais neviennozīmīgums atspoguļojas organizāciju dokumentācijā. Skautu centrālās organizācijas sarakstē ar Sabiedrisko lietu ministru parādās ziņas par nesaskaņām starp vietējām skautu un mazpulcēnu organizācijām, kas radušās mazpulku privileģētās situācijas rezultātā²⁶, ko noteica Ulmaņa atbalsts šai organizācijai.

Raksturojot daudzpusīgo, visai sarežģīto sociālās audzināšanas procesu jaunatnes sabiedriskajās organizācijās, arhīva fondos atrodami dokumenti (sarakste,

²² Latvijas skautu centrālās organizācijas protokoli, darbības pārskati, budžets, darbības plāns. 1934.-1938.gads. *LVVA*, 1632.f., 2.apr., 203.l.8.lp.

²³ Turpat.

²⁴ Turpat.

²⁵ IM rīkojumi, apkārtraksti, rezolūcijas par skolu darbinieku iecelšanu un atbrīvošanu, skolu iestāžu reorganizēšanu, skolu mācību un audzināšanas darbu, u.c. 1934.- 1936.g. *LVVA*, 1632.f., 2.apr., 86.l.64.lp.

²⁶ Tā Gulbenes skautu organizācijas vadītāji raksta par situāciju, kad skolēnam, abu organizāciju biedram, nav dota iespēja izvēlēties, kuras organizācijas pasākumā piedalīties. Acīmredzot šādi gadījumi atkārtojas, jo Latvijas Skautu centrālā organizācija 1937.gada aprīlī vēršas pie sabiedrisko lietu ministra A.Bērziņa ar ziņojumu par mazpulcēnu privilēģijām uz skautu rēķina, vienlaikus norādot, ka šādas mākslīgas, politisko interešu radītas priekšrocības, apgrūtina audzināšanas mērķu vienotību.

atskaites, sēžu protokoli), atsedz šo organizāciju iekšējās problēmas, savstarpējos konfliktus un valsts politiskā pasūtījuma radītās pārmaiņas organizāciju audzināšanas uzdevumos. Iekļaujoties kopējā sistēmā, šīs organizācijas vēlas saglabāt savus specifiskos darbības principus un mērķus, sabiedrības demokratizācijas apstākļos tieši neizceļot valstiskās audzināšanas prioritātes. Nodibinoties autoritārisma, īpaši spilgti šie konflikti iezīmējas organizācijas iekšējā sarakstē. Materiālu par jaunatnes sabiedrisko organizāciju darbību izpēte ļāva pamatot pārmaiņas sociālās audzināšanas koncepcijā.²⁷ Pētījumā materiāli izmantoti, raksturojot jaunatnes sabiedrisko organizāciju specifiskās iespējas vides „pedagoģizēšanā” un vienota audzināšanas procesa veicināšanā, kā arī atsedzot sabiedrības politisko pārmaiņu radītās pretrunas un to ietekmi uz sabiedrisko organizāciju sociālās audzināšanas uzdevumiem.

Reformpedagoģijas idejās balstītās „jaunās skolas” koncepcijas veidošanās avotus un praktiskās iestrādes Latvijā atklāj Latvijas skolu reformas komisijas protokolu grāmatas 1927. 18.09.- 1928. 21.03. (lietas Nr. 136, 41.lp.), kas atspoguļo skolu reformas komisijas mērķus, uzdevumus un praktisko darbu, nosakot skolu reformas aktualitātes (piemēram, J.Grestes sacītais par ekskursiju, skolas muzeju un skolēnu patstāvīgā darba sabiedriskās audzināšanas vērtību, Z.Lancmaņa uzskati par apkārtnes kultūras dzīves materiālu izmantošanu skolas audzināšanas un mācīšanas darbībā). Dokumentu analīze ļauj izsekot cilvēku viedokļiem, uzskatiem, diskusijām, kuru ietekmē veidojusies sociālās audzināšanas koncepcija Latvijā.

Līdztekus šiem tēmas izpētē lietderīgākajiem materiāliem, darbā izmantota arhīvā atrodama informācija par starptautiskajām jaunās audzināšanas konferencēm Helsingērā (Dānija), Parīzē un Nicā (Francija), atsevišķu pedagogu publikāciju rokraksti, uzstāšanos fragmenti. Daļa minēto materiālu, kas apkopoti LVVA 1632

²⁷ Sporta un „morāliski – fiziskās audzināšanas” biedrība „Tēvijas sargi” savā nostājā attiecībā pret citām organizācijām uzsver, ka ņemot vērā biedrības īpatnējos mērķus un taktiku, nav vajadzīga ne cieša saistīšanās ar pārējām organizācijām, ne arī izturēšanās pret viņām naidīgi”, kontakti veidojami atbilstoši mērķiem (LVVA, 4083.f., 1.apr., 1.l. 15.lp.). Sarežģītākā situācijā ir laifi („Save your life!”) dibināti Anglijā 1899.g., no 1925.gada septembra arī Latvijā), kuri pēc organizācijas un darbības veida bija tuvi skautiem. Kā liecina štaba iekšējā sarakste, laifu vadītāji ir nobažījušies, ka apvienojoties tiks apdraudēta organizācijas iekšējā specifika, kas to atšķir no līdzīgām organizācijām (sarakstē atklājas, ka laifus varētu apvienot vai nu ar studentu korporācijām vai skautiem. Abi varianti to vadītājiem šķiet nepieņemami – pirmajā gadījumā tādēļ, ka korporācijās netiek veicināta atturība, savukārt skautiem nav prasības pēc svētdienas skolu apmeklējuma (LVVA, 4246.f., 1.apr., 33.l. 171.lp.)

fonda otrajā aprakstā, tieši nesaistās ar pētījuma tēmu, tādēļ tiek izmantoti tikai papildinformācijai.

LVVA 3016 fonda pirmā apraksta „Sabiedriskā audzināšana” lietās Nr.20 *Norādījumi par sabiedrisko audzināšanu skolās*, Nr.23 *Skolotāju delegāti un kongresu protokoli* un Nr.60 *Sarakste ar Baltijas valstu un starptautiskajām skolotāju organizācijām* iekļauti materiāli, kas saistās ar sabiedriskās audzināšanas nostādņu teorētisko pamatojumu: Skolotāju savienības 1931.-1932.gada atskaite par Pedagoģiskā biroja darbību 1931.gadā (20.lieta 16.lapas), darba grupas atskaite Latvijas Pedagogu savienības Pedagoģiskam birojam (20.lieta, 5.lapas) par skolēnu pašvaldību tēžu sagatavošanu un pieņemšanu. 23.lietas 133 lapās apkopoti 1920.g. 31.decembra Latvijas skolotāju kongresa materiāli. Pārsvarā tie ir darba materiāli rokrakstā, tostarp arī T.Zeiferta izstrādātās tēzes par skolu iekšējām pašvaldībām.

Pētnieciskajā procesā iepriekš minētie arhīva fondu materiāli izmantoti galvenokārt pētot un atklājot pasaules pieredzes apgūšanas praktiskās aktivitātes sociālās audzināšanas koncepcijas izstrādē un iedzīvināšanā Latvijā (piemēram, darbība starptautiskajās pedagogu un vecāku organizācijās, konferencēs, biedrībās), kā arī raksturojot sociālās audzināšanas pieredzes veidošanos Latvijā (piemēram, dokumenti, kuros aplūkota Skolu reformu komisijas, Latvijas Pedagogu savienības Pedagoģiskā biroja, Latviešu vecāku un pedagogu biedrības, skolu padomju, pašpārvalžu, skolotāju – mēģinātāju darbība).

Latvijas Valsts vēstures arhīva 1813 fonda 1.apraksta lietā Nr. 264 („Latviešu vecāku un pedagogu biedrība”) saglabāti biedrības valdes sēžu protokoli, no pirmās valdes sēdes 1927.gada 11.oktobrī (sēde notikusi divas dienas pēc biedrības dibināšanas sanāksmes) līdz pēdējai - 1940.gada 1.jūlijā. Regulāri rakstītie un precīzi reģistrētie biedrības pilnsapulču un valdes sēžu protokoli sniedz nozīmīgu pārskatu par Latviešu vecāku biedrības dibināšanas pedagoģiskajiem un politiskajiem mērķiem, tās darbības attīstību un vietu „jaunās skolas” izveidē, kas ir cieši saistīti arī ar sociālās audzināšanas uzdevumiem, īpaši – skolēnu vecāku iesaistīšanu izglītības politikas attīstībā. Protokolos atzīmēti LVB galvenie darbības virzieni (1927.gada protokols Nr.1), kas galvenokārt saistās ar izglītības darbu vecāku vidū. Protokolu analīze sniedz ieskatu par darbības organizāciju un saturu: padziļinātam un daudzpusīgam pedagoģisko problēmu atspoguļojumam tiek piedāvāti priekšlasījumu cikli par audzināšanu un mācīšanu, fizisko audzināšanu un sportu, vecāku tiesībām, reformu komisijas darbu u.c. (1927.gada protokols Nr. 5). Šie dokumenti rada

priekšstatu arī par organizācijas politisko ievirzi, par ko liecina gan piesaistītās personības,²⁸ gan sadarbībai izvēlētajās organizācijas.²⁹ LVB valdes sēžu protokolu materiāls apliecina, ka biedrības darbību un aktivitātes visai izteikti ietekmējusi orientēšanās uz „pilsoniskās sabiedrības” nacionāli politiskajiem ideāliem. Tomēr vienlaikus vērojama tendence sadarboties arī ar radikālāk noskaņotajiem spēkiem: lūdzot atbalstu Skolotāju savienībai atbalstīt sadarbību ar pamatskolām un vidusskolām Rīgā un Jūrmalā, (1927.gada protokols Nr.1), uzdodot pamatskolu padomēm nodrošināt Latviešu vecāku biedrības lektoru pieaicināšanu vecāku sapulcēs (1928.gada protokols Nr.18).

LVB dokumentācija rada pētījumam svarīgu priekšstatu par Latvijas sabiedrības attieksmi pret „jaunās skolas” idejām, izpratni par skolas un sabiedrības mērķu vienotību demokrātiskā valstī, kā arī praktisko gatavību iesaistīties šo mērķu realizēšanā. Pētījumā minētie materiāli izmantoti, raksturojot skolēnu vecāku kā sabiedrības izglītībā ieinteresētākās daļas iesaistīšanu „jaunās skolas” izveidē (piemēram, biedrības aktivitātes piesaistot „jaunās skolas” idejām dažādu nozaru speciālistus un sabiedriskās autoritātes, atbalstot vides audzinājošo ietekmju „pedagoģizēšanu ” un organizēšanu), kā arī vērtējot sociālās audzināšanas koncepcijas pedagoģiskos pamatprincipus un pārmaiņas, realizējot sabiedrības un valsts pasūtījumu audzināšanai.

Arhīva fondu dokumentu izmantošana rada iespēju ticami pierādīt un pamatot valsts politikas galvenās tendences sociālās audzināšanas atsevišķu uzdevumu izvirzīšanā, kas izpaužas kā valsts pasūtījums izglītībai aktualizēt valstiski nozīmīgus elementus mācību programmu un atsevišķu priekšmetu saturā, ārpusstundu un ārpusskolas audzināšanas procesā. Vienlaikus arhīvu materiāli sniedz iespēju dokumentāri izsekot sociālās audzināšanas koncepcijas izveides praktiskajam procesam.

²⁸ Priekšlasījumu komisijai ir tiesības piesaistīt sabiedrībā pazīstamus speciālistus, īpaši augstskolu mācībspēkus, pedagoģijas, sociālo, tiesību, medicīnas nozaru pārstāvjus, kas iespējami daudzpusīgi atsegtu problēmas sociāli pedagoģisko nozīmīgumu. Priekšlasījumu komisijā ievēlēti: A.Spekke, L.Ausējs, L.Adamovičs, P.Dreimanis. Tiek pieaicināti : A.Dauge, (1928.gada protokols Nr.8), P.Lācis, V.Lazdiņš, doc. Adamovičs, doc. Ausējs, P.Dreimanis, E.Vanags (1928.gada protokols Nr.18), L.Bērziņš, V.Cekule, dr.Elsbergs, Dr.phil. J.A.Jansons, phil.Siliņš (1933.gada protokols Nr.1).

²⁹ Sadarbībā ar Nacionālo skolotāju savienību tapis priekšlasījumu cikls par ģimenes, skolas un sabiedrības ietekmēm audzināšanā (1928.gada protokols Nr.8), „Skolēns un dzīve” (1932.gada protokols Nr. 11), „Bērnu vasaras atpūta”, apskatot šo jautājumu no trīs viedokļiem: skolas, vecāku un ārstu (1934.gada protokols Nr.6).

Pedagoģiskā prese. Kaut arī Latvijas pedagogi uzsver politisko neitralitāti, tomēr sabiedrības politiskās noskaņas izpaužas arī pedagoģiskajā periodikā – kreisi, sociāldemokrātiski noskaņotie autori grupējas ap „Mūsu Nākotni”, paužot savus uzskatus par sociāli nozīmīgām tēmām, atrodoties opozīcijā gan nacionāli orientētajiem „Audzinātāja”, gan arī oficiozā „Izglītības Ministrijas Mēnešraksta” autoriem, kas savās publikācijās vairāk pievēršas teorētiskajam problēmas pamatojumam, piesardzīgāk izturoties pret straujām pārmaiņām un tiecoties saglabāt līdzsvaru starp tradicionālo un jauninājumiem. Preses salīdzinājums ar arhīva materiāliem padziļina un precizē atsevišķus faktus un viedokļus, tādējādi bagātinot problēmas izpratni.

Pētījuma plašāko avotu grupu veido 20.gadsimta 20.-30.gadu Latvijas sabiedriski pedagoģiskā periodika: Izglītības Ministrijas, tātad valdības oficiālais izdevums „Izglītības Ministrijas Mēnešraksts” (1920-1939), redaktori – T.Zeiferts, ar 1929.g E.Blese, „Audzinātājs” (1925 – 1939) - pedagoģiski sabiedrisks mēnešraksts, kuru izdeva nacionāli, konservatīvi orientētais Latvijas Nacionālo skolotāju centrs (kopš 1928.gada – Latvijas Nacionālo skolotāju savienība, redaktors A.Vičs), laikraksts (žurnāls) „skolotājiem un vecākiem”, kreisi orientētās Skolotāju savienības pedagoģiskais žurnāls „Mūsu Nākotne” (1922-1934), redaktors M.Liepa (kopš 1931.gada R.Liepiņš), kā arī darbā mazāk izmantotie izdevumi „Māja un Skola”, „Vanags”, „Skola un Dzīve”, „Pēterburgas Avīzes”, „Austrums”.

Plašu un daudzpusīgu pedagoģisko problēmu loku, kas saistās ar pedagoģisko pieeju teorētisko pamatojumu, sabiedrības sociālajām un pedagoģiskajām aktualitātēm, skolotāja profesionālās meistarības un kompetenču atbilstību sabiedrības pārmaiņu procesiem, risina „Audzinātājs,” no kura darbā tieši vai pastarpināti izmantotas 68 publikācijas, kas risina šādus sociālās audzināšanas jautājumus:

1. Audzināšanas būtība, skolas kā sabiedriskas institūcijas audzinošās funkcijas sabiedrības pārmaiņu periodos, skolas audzinošo un sociālo funkciju pastiprināšanās. Minētos jautājumus aplūkojuši A. Dauge, P.Dreimanis, M.Štāls V.Reiznieks, E.Pētersons.
2. Pārmaiņas izglītības politikā, mācību programmu satura un metodiskās pilnveides jautājumi – P.Dreimanis, lauksaimniecības un praktiskā darba aktualizēšana mācību programmās – L.Ausējs, M.Štāls, E.Junge, J.Berķis; mācību programmu „tuvināšana dzīvei”, aktualizējot sociāli nozīmīgais

mācību priekšmetus – Landavu Ziedonis, C.Seniors, L.Strautzelis, A.Grīnblats (sports), K.Butevics, E.Melbārdis (militārā mācība), P.Dreimanis, A.Dravnieks (vēsture un literatūra).

3. Skolas sadarbību ar citām sociālajām kopām – piemēram, ģimeni aplūko P.Dreimanis, A.Dauge, P.Danis, E.Pētersons, P.Vēciņš, jaunatnes sabiedriskās organizācijas, pulciņus, klubus, kooperatīvus vērtē M.Gaide, K.Bruņinieks, P.Upeslācis.
4. Sabiedriskās un valstiskās audzināšanas būtību, mērķus sabiedrisko un pedagoģisko aktualitāti analizē L.Ausējs, P.Dreimanis, J.Auškāps, M.Štāls, A.Vfs, A.Dauge.
5. Pasaules pedagoģiskās pieredzes izvērtējums – A.Dauge (G.Keršenšteiners), M.Štāls (J.Pestalocijs), H.Kreicers, Bebru Juris (Ž. Ž. Ruso, Ļ.Tolstojs).

Populārākais opozicionārais periodiskais izdevums žurnālam „Audzinātājs” bija „Mūsu Nākotne”, kas arī aktīvi pievēršas sociālās audzināšanas problēmām, akcentējot skolas un sabiedrisko procesu mijiedarbības nozīmīgumu un valsts ietekmi uz sabiedriskajiem un pedagoģiskajiem procesiem. Darbā izmantotas 40 publikācijas, kurās uzmanība tiek pievērsta šādiem jautājumiem:

1. Skolas reformas problēmām, „darba skolas” principu izpētei, analīzei, piemērošanai Latvijas vajadzībām pievērsušies K.Dēķens, L.Brante J.Greste, M.Celms, R.Liepiņš, R.Zeidels.
2. Valsts pilsoņa audzināšanai, pašpārvaldes un pašapkalpošanās jautājumiem – M.Pērle, J.Salmgrieze, O.Svenne, R.Liepiņš, J.Valdmanis, L.Taivans, R.Lībietis, M.Olis, K.Brants.

Otrajai avotu grupai pieskaitāmi arī Latvijas pedagogu rakstu krājumi, lekciju materiāli, arī monogrāfijas, kas sava apjoma un problēmas teorētiskā dziļuma ziņā vairāk ir publicistiski, nevis zinātniski, sniedzot vērā ņemamu sabiedrības un audzināšanas problēmu skatījumu, arī analīzi un izvērtējumu. Pētījumā tika izmantoti šādi materiāli: pedagoģiski sabiedriskā rakstu krājuma „Tautas audzināšana” 1.daļa „Nacionālā audzināšana” (1923), T.Zeiferta, K.Kundziņa, K.Goppera raksti par ģimenes un sabiedrības vērtību pārmantojamību, sabiedrisko organizāciju audzinošās vides iespējām. Rakstu krājuma „Tautas audzināšana” 3.daļa „Skola un dzīve” (1926) J.A.Studenta, L.Ausēja, A.Dauges, P.Dreimaņa raksti par skolas, valsts, sabiedrības un ģimenes audzinošo mijiedarbību. Plašs aktuālu audzināšanas problēmu loks skarts A.Dauges rakstus krājumos „Kultūras ceļi” (1926), kuros autors izvērtē Hēģeļa, Ž.Ž.

Ruso pedagoģiskos uzskatus, meklējot pamatojumu sabiedrības kultūras dzīves attīstības tendencēm, to mijietekmēm ar personības attīstības procesiem. Minētie un vēl citi rakstu krājumi, kuros analizētas pedagogu un filozofu idejas, teorētiskās atziņas un praktiskā pieredze sociālās audzināšanas jautājumos pazīstamu pedagogu (J.Flugins, M.Štāls, L.Taivans) skatījumā, paplašina periodikas un arhīvu materiālu radīto priekšstatu par sociālās audzināšanas aktuālajām problēmām, to dinamiku un risināšanas mēģinājumiem Latvijas valstī 20. gadsimta 20.-30.gados.

Pedagoģiskā literatūra. Lai atklātu sociālās audzināšanas pirmsākumus Latvijas pedagoģiskajā domā, tika izmantota latviešu tautas folklorā, jaunlatviešu sacerējumi. 20.- 30.gadu pedagoģiskajā literatūrā sociālās audzināšanas jautājumiem pievērsušies K. Dēķens, K.Obšteins, J.A. Students, M.Štāls, O.Svenne. Sociālā un individuālā kopsakarības vērtētājs K.Obšteins grāmatas „Pedagoģijas vēsture” 3. un 4. daļā (1932 un 1939), izceļot problēmas filozofisko skatījumu. J.A.Studenta monogrāfijā „Vispārīgā pedagoģija” (1933) tiek atklāts plašs un daudzpusīgs audzināšanas problēmu klāsts. Palikdams uzticīgs individuālpedagoģijas nostādņēm, autors sniedz sava laikmeta pedagoģisko koncepciju izvērtējumu, kā arī savu skatījumu par individuālā un sociālā vienotības principiem, nosacījumiem, par individuālo un sociālo vērtību ieaudzināšanu, par sociālās vides pedagoģisko ietekmi un par skolas un ģimenes sociālās audzināšanas uzdevumiem.

K.Obšteina un J.A. Studenta darbi pētījumā galvenokārt izmantoti, lai raksturotu sociālpedagoģijas jēdziena izpratnes rašanos 19.gadsimta beigās un 20.gadsimta sākuma pasaules pedagoģiskajā domā un tā attīstību Latvijas pedagoģiskajā vidē.

Audzināšanas procesa vienotības nodrošināšanai sociālās audzināšanas aspektā pievērsies K.Dēķens darbā „Sabiedriskā audzināšana” (b.g.). Pētījumā izmantotas autora atziņas par ģimenes un skolas audzinošo mijietekmi un skolas uzdevumiem valstisko vērtību integrācijā indivīda vērtībsistēmā. Nozīmīgas ir darbā analizētās atziņas par skolēnu pašpārvalžu un skolotāja autoritātes nozīmi demokrātisko vērtību praktiskajā apgūvē. Sociālās audzināšanas mērķu un uzdevumu izpratne atklāta arī K.Dēķena darbā „Rokas grāmata pedagoģijā” (1919). Tā kā viens no 20.gs. sākumā populārās darba skolas uzdevumiem bija valsts pilsoņa audzināšana, tad pētījumā iekļauti autora uzskati par „darba skolas” pamatprincipiem, to analīze un vērtējums Latvijas kontekstā. K.Dēķena uzskatiem tuvas ir M.Štāla darbos „Audzināšana ģimenē un skolā”(b.g.) un „Audzināšanas mācība” (1935)

paustās atziņas par ģimenes un skolas socializējošajiem uzdevumiem, sociālās audzināšanas mērķu vienotību personības attīstībā un pedagoģiskajiem līdzekļiem (izzināšanas aktivitāti rosinošām mācību un ārpusstundu darba metodēm, kopdarbības formām) to sasniegšanai.

Pētījumā atspoguļoti J.A.Studenta, K.Dēķena, M.Štāla uzskati par skolas un ģimenes audzinošo uzdevumu specifiku un vienotību, vērtētas atšķirīgās pieejas J.A.Studenta, M.Štāla un J.Dēķena uzskatos par sadarbības un kopdarbības formām un metodēm, analizēti jautājumi par gribas sociālajiem aspektiem, autoritātes un disciplīnas izpratni demokrātiskā sabiedrībā.

20.gadsimta 20.-30. gadu pedagoģiskajā mantojumā sociālās audzināšanas jēdziena teorētiskā izpratne un prakse galvenokārt atspoguļojas pedagoģiskajā periodikā un arhīva materiālos. Mazāka nozīme šīs problemātikas izziņāšanā ir pedagoģiskajai literatūrai. Tas arī saprotams –mainīgajos sabiedriskajos apstākļos, bieži vien nebija laika ilgstošiem teorētiskajiem pētījumiem. Arhīvu materiāli apliecina, ka jaunās idejas dažkārt tiek realizētas paralēli vai pat pirms to oficiālā akcepta. Laikmetam raksturīga iezīme ir plašas sabiedrības iesaistīšanās pedagoģisko problēmu diskusijās periodikā. Pētījumā tas rada iespēju sniegt vispusīgu skatījumu par sabiedrības attieksmi, tās ietekmi uz pedagoģisko ideju attīstību. Arhīva materiālu analīze rada pamatu apgalvojumam, ka audzināšanas problemātika patiesi bija ieguvusi valstisku skanējumu un par to sabiedrība juta kopīgu atbildību. To apstiprina aktīvā Izglītības ministrijas sarakste ar Labklājības, Ārlietu un Kara ministriju, valsts amatpersonu iesaistīšanās audzinoša rakstura pasākumos. Tas liecina par jaunās paaudzes audzināšanas nozīmību neatkarīgas Latvijas valsts periodā.

Kopumā jāatzīst, ka pētījumiem pieejamajos 20.gadsimta pedagoģijas avotos un literatūrā ir skarts plašs un daudzpusīgs sociālās audzināšanas jautājumu loks, kas izvērtējams šajā un turpmākajos pētījumos.

I SOCIĀLĀS AUDZINĀŠANAS TEORĒTISKĀ IZPRATNE

1.1. Latvijas sociālpedagoģiskās domas veidošanās vēsturiskais konteksts un teorētiskie avoti

19.gadsimta nogalē un 20.gadsimta sākumā, pastiprinoties interesei par eksistenciālismu un līdz ar to arī par izglītību un personības attīstības iespējām, veidojās jauni pedagoģijas ideju virzieni (kultūrpedagoģijas, mākslas pedagoģijas, sociālās un personības pedagoģijas) un strāvojumi (jaunā skola, darba skola, fiziskās audzināšanas teorija), kas izraisīja jaunus impulsus mācību un audzināšanas teorijas un prakses attīstībā. Līdztekus virzieniem, kuros tika uzsvērtā personība, tās dabisko dotumu, spēju, tieksmju, interešu un vajadzību attīstība (brīvās audzināšanas teorija, personības pedagoģija, eksperimentālā pedagoģija), pedagoģiskajā domā aizvien skaļāk skanēja uzskati, kas pauda nepieciešamību pedagoģiskajā darbībā akcentēt sabiedriskās intereses, izglītību un audzināšanu pakļaujot sociālajam pieprasījumam, mācību un audzināšanas mērķi saistot ar indivīda socializāciju (sociālā pedagoģija, pilsoniskā audzināšana, dažādi sociālās pedagoģijas strāvojumi).

Latvijas sociālpedagoģiskā doma veidojusies ciešā kopsakarā ar sava laika sociāli politiskajiem apstākļiem, ekonomisko attīstību, sabiedrības vajadzībām. 20.gadsimta sākuma vēsturisko notikumu izraisītie politiskie procesi izvirzīja demokratizācijas uzdevumus sabiedrībām ar ļoti atšķirīgu valstisko pieredzi. Ceļš uz jaunu teorētisko orientieru izstrādi Latvijā nesaraujami saistījās ar šo dažādo koncepciju apguvi un izvērtēšanu, analizējot izglītības un audzināšanas praksi Latvijā, pārvērtējot pedagoģiskās vērtības, radot jaunas teorētiskās izstrādnes to pārbaudei praksē. „Mēs nedrīkstam dzīvot vienās jaunināšanas tieksmēs... mums jāzina, ka ideāls mīt ne tikai nākotnē, bet tāpat arī pagātnē,”³⁰ rakstīja A.Dauge, uzsverot, ka sociālpedagoģiskās idejas sakņojas sabiedrības vēsturiskās attīstības kopsakarībās, tādēļ jo būtiskāk ir iespējami daudzpusīgi izvērtēt tos faktorus, kas ietekmējuši sabiedrības pieredzi, radījuši audzināšanas ideālus. Latvijas sociālpedagoģiskajā domā atspoguļojās 20.gadsimta sākuma jaunizveidoto nacionālo demokrātiju pasūtījums pedagoģijai – nepieciešamība tuvināt skolu reālajai dzīvei, kā

³⁰ Dauge, A. Audzinātāja jēdziens un būtība. *Audzinātājs*, Nr.2, 1927, 44.lpp.

arī sabiedriskā un valstiskā audzināšana. Vienlaikus īpaši tika akcentētas nacionālās un pilsoniskās audzināšanas problēmas, uzsverot Latvijas sabiedrības vēsturiskās attīstības atšķirīgo pieredzi šajos jautājumos.

Būtiskas politiskas pārmaiņas Latvijas teritoriju skārušas vairākkārt, ietekmējot tautas ekonomisko, sociālo un garīgās kultūras attīstību. Vēsturisko procesu radītās problēmas un sabiedrības vajadzības atspoguļojās arī pedagoģiskajās idejās, tostarp – sociālās audzināšanas teorētiskajā izpratnē. Līdz ar to pedagoģiskās domas attīstības tendences ir skatāmas sabiedrības vēsturiskās attīstības kontekstā, kuru izpratnei nozīmīgi ir šādi jautājumi:

1. Kā vēsturiskie apstākļi reflektē pedagoģiskās domas veidošanās procesā Latvijas teritorijā?
2. Kā Latvijas pedagoģiskajā domā saistībā ar sociālo audzināšanu atspoguļojās nacionālās attīstības vajadzības?

Kopš vācu krustnešu ienākšanas Latvijas teritorijā 13.gadsimtā, vietējās ciltis (lībieši, kurši, letgaļi, sēļi, zemgaļi) atradās vācu, bet atsevišķos vēstures periodos arī zviedru un poļu muižniecības pakļautībā. Kvalitatīvu, savam laikam atbilstošu izglītību latvieši varēja iegūt mācoties vācu valodā, bieži vien arī ārpus dzimtenes robežām. Līdz ar to latviešu vidē priekšstatus par skolu un audzināšanu vairākus gadsimtus veidoja un ietekmēja vācu izglītībā notiekošais, vācu skolotāji, vācu skolas tradīcijas. Tomēr tādējādi latviešu inteliģence ieguva priekšstatus arī par citur Rietumeiropā notiekošo. Latviešu nacionālās pedagoģiskās domas attīstība saistās ar 19.gadsimta vidu, kad jaunlatvieši, pievēršoties tautiešu izglītības jautājumiem, izteica arī pirmās teorētiskās atziņas pedagoģijā. Līdz tam par pamatu tautas audzināšanai kalpoja latviešu zemnieku praksē uzkrātie novērojumi. Ievērojamais latviešu filozofs P.Jurevičs uzskatīja, ka senie paaudžu pieredzējumi un atzinumi – tradīcijas - tautām izpilda sabiedrības atmiņas funkciju. Bieži dzirdētas un atkārtotas, bet galvenais – izpildītas, tradīcijas mehanizējas un kļūst par pastāvīgu rīcības veidu. Tādējādi tradīcijās atspoguļojas gadu tūkstošiem senas atziņas, kas noteic kādas tautas spriedumu un attīstības stabilitāti³¹. Līdzīga nozīmība tiek piedēvēta arī tautas mākslai un kultūrai, kas ar tautas pedagoģijas starpniecību transformēja vēsturisko un sociālo pieredzi, tautas morāli ētiskos ideālus. Tam visam vēlāk bija būtiska nozīme sociālās audzināšanas koncepcijas izveidošanā.

³¹ Jurevičs, P. *Nacionālās dzīves problēmas*.R.,1936, 312.lpp.

Izvērtējot tautas pedagoģijas avotus un attīstību ietekmējošos faktoros, Latvijas pedagoģiskajā literatūrā iezīmējas divi viedokļi. 19. gadsimta nacionālās domas pārstāvji – jaunlatvieši F.Brīvzemnieks, K.Valdemārs, J.Alunāns, pirmais latviešu vēsturnieks J.Krodznieks-Krīgers, kā arī Kronvaldu Atis, periodiskajos izdevumos „Pēterburgas Avīzes” (1862 – 1865), „Austrums” (1885 – 1906) Jaunlatviešu K.Valdemāra, J.Alunāna, K.Barona veidotā iknedēļas izdevuma „Pēterburgas Avīzes” centieni rosināt tautas nacionālās kopības un pašapziņas atmodu vistiešāk saistās ar F.Brīvzemnieka valodniecības problēmu pētījumiem. Savās publikācijās viņš aicināja tautiešus aktīvi iesaistīties valodas un vēstures izpētē. Viņa rosināts vēsturei pievērsās pirmais latviešu vēsturnieks J.Krodznieks – Krīgers. „Pēterburgas Avīžu” iezīmēto virzību turpināja un izvērta „Austrums”. Pirmos desmit gadus, būdams vienīgais latviešu literārais žurnāls, tas veica plašu informatīvu izglītojošu darbu, piesaistot latviešu sabiedrību tautas nacionālās atmodas problēmām un iezīmēja tendenci, kuru 20. gadsimta 30. gados turpinājās arī neatkarīgajā Latvijas valstī.³² Šī viedokļa pārstāvji pauda pārliecību, ka vācu pārvaldes gadsimti nevar būt par kritēriju latviešu tautas potenci vērtējumam, jo tas vērtējams kā sastinguma periods tautas vēsturē, bet tautas patieso vērtību saknes meklējamas aizvēsturē: valodā un mitoloģijā, atklājot līdzības ar citām Eiropas tautām, kā arī tradīcijās, kas pamato atsevišķu garīgās kultūras izpausmju kontinuitāti.

Savukārt mūsdienās pedagoģijas vēstures pētnieks J.Anspaks atbalsta šādu viedokli: kopš 13. gadsimta, latviešiem nonākot gan vācu bruņnieciskās kultūras, gan Romas kristīgās kultūras ietekmē, arī tautas audzināšanas praksē arvien ciešāk saliedējās kristietības ideāli un baznīcas ietekme. Šīs divas kultūras saknes - kristietība un tautas dzīvesziņa - arī veido tautas pedagoģijas pamatu, kas etniskajās savdabībās pamatotās tautas vērtības integrē vispārcilvēciskajā vērtībsitēmā. Latviešu tautas pedagoģiskā gudrība – kopdarba, saskarsmes, izziņas un tikumiskā pieredze veidojusies ilgstošā laika periodā, kurā bieži vien mitoloģiskais un folkloristiskais pasaules skatījums un senie arhetipiskie veidoli saplūst ar tautas vēstures pavērsieniem, kristietības idejām un citiem idejiskajiem strāvojumiem. J.Anspaks uzskata, ka līdz 19.gadsimta vidum tautas audzināšanas ideāls ir orientēts uz

³² Īpaši atzīmējamas ar mitoloģiju, ticējumiem, tradīcijām un folkloru saistītās publikācijas (F.Brīvzemnieks „Latviešu tautas gara mantas”, Sils „Par dažiem veco latviešu svētkiem”, Skursītis „Latviešu tautas apģērbs savā vēsturiskajā attīstībā”, Apsīšu Jēkabs „Kāds vārds mūsu teiku krājējiem”, Lautenbahs I. „Par veco latviešu rakstu”, kas tiek vērtētas kā tauta pamatvērtības, ētiski tikumiskais depozijs („tautas gara mantas”).

galvenajām tikumiskajām, garīgajām un estētiskajām vērtībām, kuras palīdz apjaust personības veidošanās kodolu (brīvs, radošs darbs, darba tikums, gudrs padoms, labā un skaistā vienotība, vārdu atbilstība darbiem, labvēlības, kopdarba un saskaņas gars).³³

Līdzīgs, tikai nedaudz diferencētāks skatījums ir arī A.Starim un V.Ūsiņam, kuri uzsver, ka līdz pat 15.gadsimtam tautas pedagoģijas pamats ir balstījies vēsturiski pārmantotajās tautas tradīcijās un ticējumos, un tuvināšanās ar kristīgās morāles dogmām notikusi pakāpeniski, līdz pat 17.gadsimtam, kad radās pirmās skolas latviešu bērniem un kristīgās morāles vērtības reformācijas ietekmē nonāca līdz pamatiedzīvotājiem viņu dzimtajā valodā³⁴. Pētnieku viedokļi saskan atziņā, ka latviešu etnopedagoģiskajai un kristīgajai morālei piemita vairākas kopīgas vispārcilvēciskas vērtības, kas palīdzēja pārvarēt spēcīgo nacionālo antagonismu un veicināja pedagoģisko vērtību integrēšanos.³⁵

Līdz 17.gadsimtam latviešu tautas audzināšanas un izglītības centrs bija ģimene un tuvākā sociālā vide. Tā kā šī ierobežotā vide nebija iedomājama bez ciešas savstarpējas sadarbības un palīdzības, tad arī tautas pedagoģijā galveno vietu ieņēma tās idejas, kas virzītas uz bērna sekmīgu iekļaušanos sava laika sabiedrībā (mūsdienās mēs to varētu saukt par sociālo adaptāciju). Sociālās audzināšanas uzdevumos tika akcentētas arī tās vērtības, kas nodrošināja etniskās kopības pašsaglabāšanos sociālās un politiskās nevienlīdzības apstākļos – darba tikumu, ģimenes un sociālās kopdzīves vērtības, etniskās atpazīstamības komponentus (tradīcijas, simbolus, valodu).

Galvenās sociālpedagoģiskās idejas tautas pedagoģijā, kurās balstījās audzināšana, bija šādas:

Darbs un darba tikums. Darbs ir ne tikai cilvēka dzīves dabiskais stāvoklis un eksistences nosacījums, bet vispirms cilvēka veidošanās un izaugsmes pamats. Ar darba tikumu saistās izpratne par dzīves jēgu, godu, taisnīgumu, labo, cildeno un skaisto.

³³ Anspaks, J. *Pedagoģijas idejas Latvijā*. Rīga: RaKa, 2003, 43.lpp.

³⁴ Staris, A., Ūsiņš, V. *Izglītības un pedagoģijas ideju attīstība Latvijā līdz 1900.gadam*. Rīga: RaKa, 2007, 107.-108.lpp.

³⁵ J.Krodznieks - Krīgers pārstāvēja viedokli, kas nodala „netikumīgo”, „iekarotāju” kristietības funkciju – kristietības vārdā veiktās mantiskās un morālās nelikumības, kuru vienīgais mērķis ir bijis tautas varmācīga pakļaušana, un „garīgo”, „gaišo” kristietību, ar to domājot audzinošo un izglītojošo kristietības funkciju, kuru saista ar atsevišķām personībām (Krodznieks, J. Par zemgaliešiem. *Austrums*, Nr.4, 1886.)

Darba tikums nosaka cilvēka vērtību. Viss cilvēka dzīves gājums tiek identificēts ar darba darīšanu.

Humānisms, optimisms un kopdarbība. Individā izdzīvošanas priekšnoteikums ir sadarbība ar kopieni, tādēļ ir jāapgūst sadzīvošanas normas un prasmes. Optimistiskais dzīves skatījums tautas pedagoģijā saliedējas ar daudzveidīgajām cilvēku savstarpējās sadraudzības un kopdarba tradīcijām, kas ir pamats sadarbībai.

Tēvzemes mīlestība. Tautas pedagoģijā tēvzemes mīlestība saistās ar darbu savas vides sakārtošanā, ar dabas dailes saskatīšanu un apjūsamošanu, ar cieņu pret valodu, kā arī ar tautas svētku un godu tradīciju zināšanu un ievērošanu.

Zināšanas un prasmes. Lai gan izglītības iespējas ir ierobežotas, paaudžu pieredze uzkrājusi zināšanas par dabas parādībām, norisēm, likumsakarībām. Tautas pedagoģija tiek izmantota mājniecībā – lasītprasmes apguve, atjautības uzdevumu risināšana, valodas attīstība. Daudzpusīgu zināšanu un prasmju apguvi nosaka arī saimnieciski praktiski uzdevumi – latviešu zemnieka sociālais un politiskais statuss.

Fiziskais spēks un veselība. Tautas pedagoģija arī fiziskajā attīstībā galveno nozīmi piedēvē darbam- darbā cilvēks norūdās; darbs un dzīves grūtību pārvarēšana vairo cilvēka fiziskos un garīgos spēkus. Tāpēc jau no mazām dienām bērni audzināmi piemērotā darbā, iekļaujami daudzveidīgās spēlēs un rotaļās.

Etniskās kopības apziņa, kas izpaudās tautas audzināšanas uzturētajā vērtībsitēmā, pamazām ieguva nacionālas iezīmes – 18.gadsimta apgaismotāju paustās brīvības, vienlīdzības un brālības idejas atspoguļojās augošajā vēlmē pēc nacionālās skolas un garīgās izglītības iespējām, sociālo un ekonomisko iespēju vienlīdzības.

19.gadsimta vidū pasaules saimnieciskajā dzīvē notika būtiskas pārmaiņas. Attīstoties tirgus saimniecībai, sākotnējo nozīmību zaudēja ģeogrāfiskais izdevīgums un vietējās saimniekošanas tradīcijas. Tehniskie sasniegumi ļāva līdzvērtīgā konkurencē iesaistīties arī tiem reģioniem, kas neatradās ģeogrāfiski un stratēģiski izdevīgos rajonos. 19. gadsimta otrajā pusē tirgus saimniecība kļuva par noteicošo saimniecisko sistēmu lielā Eiropas daļā. Savukārt, saimnieciskā efektivitāte kļuva arvien atkarīgāka no zinātnes sasniegumiem un to praktiskā pielietojuma iespējām, padarot tos par saimnieciskās dzīves attīstības priekšnoteikumu. Līdz ar pasaules tirgus saimniecības izveidošanos, ekonomiskā veiksmē bija atkarīga ne tikai no saimnieciskajām iespējām, bet arī no sabiedrības iekšējās organizētības un attīstības, tās spējas iesaistīties starptautiskajās norisēs. Tādējādi 19.gadsimta ekonomiskās

attīstības procesi bija cieši saistīti ar pārmaiņām sabiedrībā un tās politiskajā organizācijā. Gadsimtiem pastāvējušās seniorālās attiecības nomainīja principi, kas saistījās ar strauju sabiedrības modernizācijas procesu – industrializāciju, urbanizāciju, sabiedrības struktūru diferenciaciju, centralizētas valsts varas nostiprināšanos, sociālās un ģeogrāfiskās mobilitātes strauju pieaugumu. Jaunajām iezīmēm var pieskaitīt arī strauju sociālās komunikācijas attīstību, kas mazināja vietējo tradīciju lomu un veicināja masu iesaistīšanos sabiedriskajā dzīvē plašākā tās spektrā-politikā³⁶.

Aktualizējās jautājums par nācijas veidošanos, kam vēlāk bija būtiska loma sociālās audzināšanas virzībā uz nacionālo vajadzību izpratni. Pasaules attīstības procesi virzīja nāciju konsolidāciju, kuras unikalitāti nosaka katras konkrētās nācijas vēsturiskās attīstības ceļš, kultūras savdabība, etniskās īpatnības, ģeogrāfiskais stāvoklis³⁷. L.Pērkone kā galvenos kritērijus nācijas definējumam izvirza teritorijas, valodas, etnoģenētisko un kultūras kopību, kā arī ekonomikas patstāvību, uzsverot, ka šos kritērijus lielā mērā ietekmē saimnieciskie mērķi, kas nodrošina katras atsevišķas tautas iespēju eksistēt un attīstīties, integrējoties pasaules saimnieciskajā sistēmā. Jāatzīst, ka nācijas idejas attīstībā pastāv ievērojamas reģionālās atšķirības. E. D. Šmits (Anthony D. Smith) darbā „Nacionālā identitāte” akcentē viedokļu dažādību nācijas jēdziena izpratnē. Rietumos nācija radās uz jau pastāvoša politiska organisma bāzes un tika uzskatīta par pilsoņu apvienību, kas integrējas ap valsts ideju un kopējiem mērķiem³⁸. Rietumu filozofi nāciju definē kā cilvēku kopumu, kas pakļauti vieniem un tiem pašiem likumiem un institūtiem un dzīvo noteiktā teritorijā. Vēsturiskā teritorija, sabiedrības locekļu tiesiski politiskā kopība, tiesiski politiskā vienlīdzība, kopējā pilsoņu ideoloģija un kultūra – komponenti, kas veido nācijas rietumniecisko standartmodeļi.

Centrālajā un Austrumeiropā nācijas ideja sakņojās pieņēmumos par tautas vēsturisko un kultūras mantojumu, kopēju etnisko izcelsmi. Šajā gadījumā izšķiroša nozīme bija valodas un kultūras kopībai, un nācijas rašanās saistās ar nacionālās pašapziņas un nacionālistu kustības veidošanos³⁹. A. Kemilanena (Kemiläinen) par Austrumeiropas tautu nacionālās pašapziņas elementiem uzskata valodu, tautas paražas, folkloru,

³⁶ Weber, E.A. *Modern history of Europe*. London, 1973.

³⁷ Pērkone, L. *Latviešu nācijas veidošanās*, Rīga, 1990, 411pp.

³⁸ Entonjs D. Šmits. *Nacionālā identitāte*. AGB, 1997.

³⁹ Hobsvams, E. *The Age of Capital 1848.-1875*. London: 1997.

moderno literatūru, tradicionālo administratīvo kārtību, reliģiju, ilgstošu kopīgo vēsturi⁴⁰. Daudzos gadījumos šos elementus papildina kopīga etniskā izcelsme un dzīve apspiestībā. Šī reģiona īpatnības piemīt etniskajam nacionālismam, kas veidojas, ja jaunā nācija ir radusies pirms savas valsts nodibināšanās. Etniskās nacionālās kustības izcelšanās visvairāk iespējama tur, kur pastāv nevienlīdzīga resursu un varas sadale pēc etniskā principa. Šādu stāvokli rada iekarošana, kolonizācija vai migrācija, kas vietējos iedzīvotājus nostāda opozīcijā ienācējiem. Etniskais nacionālisms saistās ar nacionālās identitātes apziņas attīstīšanos. E.D. Šmits (Anthony D.Smith) izvirza šādas nacionālās identitātes pamat pazīmes:

- vēsturiskā teritorija (tēvzeme),
- kopīgi mīti un ar vēsturi saistītās atmiņas (vēsturiskā apziņa),
- vienota tautas kultūra,
- visiem sabiedrības locekļiem vienādas likumīgas tiesības un pienākumi,
- kopēja ekonomika ar iespēju visiem sabiedrības locekļiem pārvietoties savas teritorijas robežās.

Autori atzīst, ka nacionālās identitātes apzināšanās ir būtiska katram indivīdam – tās ir iespēja caur tautas kolektīvās individualitātes un savdabīgās kultūras prizmu apzināties pašam sevi un noteikt savu vietu pasaulē. O'Sullivan (O'Sullivan) uzskata, ka etniskās grupas politizēšanās un tai sekojoša savas teritorijas apzināšanās ir galvenie kritēriji, kā etniskā kopiena pārtop par nāciju.⁴¹

Minētās teorijas pamato arī latviešu nācijas konsolidācijas periodu 19.gadsimta 30.- 50.gados, kas iezīmēja jaunu periodu pedagoģiskās domas vēsturē. Vēstures, valodas, etnisko elementu izmantošana nenoliedzami liecināja par nacionālās apziņas rašanos noteiktā sabiedrības daļā. Par zīmīgu pavērsiena punktu var uzskatīt 1862.gadu, kad iznāca pirmais latviešu periodikas izdevums „Pēterburgas Avīzes”. Nacionālās preses iznākšana liecina par noteikta sabiedrības slāņa gatavību uzņemties sabiedriskās apziņas procesu virzību un attīstību. Sabiedrībā popularitāti ieguva atziņas, kas atspoguļojās arī pedagoģiskajā domā. Oponējot baltvācu kultūrtrēģerisma teorijām, analizējot valodniecības, folkloras un etnogrāfijas materiālus, jaunlatvieši nostiprināja pārliecību, ka latviešu tauta ir līdzvērtīga citām

⁴⁰ Kemiläinen, A. *Nation, Nationality and the Factors of National Consciousness in Modern Europe*. Stockholm, 1985.

⁴¹ O'Sullivan, K. *First World Nationalism*. Chicago, 1986.

Eiropas tautām un savā vēsturiskajā attīstībā ir pārdzīvojuši dažādus posmus, iekļaujoties Eiropas reģiona ziemeļu tautu attīstības likumsakarībās. Kaut arī tautas valodas attīstību ietekmējuši specifiski vēsturiskie apstākļi, tomēr tās saknes un vispārējās likumsakarības atspoguļojas radniecīgu tautu valodās: „ja gribam pamatīgi dabūt zināt par mūsu senčiem, jāpēta valodu zīmes radniecīgām tautām”⁴². Valoda ir viens no galvenajiem līdzekļiem, kas dod iespēju tuvoties tautas etniskajām vērtībām. Nenoliedzot nepieciešamību izzināt un izvērtēt pagātnes saimniecisko dzīvi, F.Brīvzemnieks lielāko vērtību saskata tautas garīgajās izpausmēs, ētiskajās vērtībās. Tādējādi latviešu nacionālā prese, paužot jaunlatviešu idejas, ieguva sabiedriski pedagoģisku ievirzi. Arī J.Anspaks akcentē „Pēterburgas Avīžu” īpašo nozīmi tautas nacionālās pašapziņas celšanā, zinātnes un mākslas popularizēšanā, nacionālās un pasaules kultūras vērtību apzināšanā, nacionālās skolas ideju izstrādē, tautiskuma un dzimtās valodas pozīciju aizstāvēšanā un nostiprināšanā. Ar valodas, etnogrāfijas un tautas garīgās kultūras mantojuma aktualizēšanu, pamatojot latviešu tautas garīgās attīstības līdzvērtību citām tautām, jaunlatvieši veicināja arī nacionālās skolas un līdz ar to nacionālās pedagoģiskās domas attīstību. Jaunlatviešu prese „Pēterburgas Avīzes”, „Austrums”, vēlāk arī „Pagalms”, popularizējot valodas un etnogrāfijas jautājumus, aicināja materiālu vākšanā aktīvi iesaistīties skolotājus. Jāatzīmē, ka 19.gadsimta beigās novadpētniecības darbs Latvijas tautskolās ieguva plašu attīstību – vācot folkloras un etnogrāfijas materiālus, rīkojot ekskursijas un pārgājienus, iekārtojot vietējos muzejus⁴³.

Jaunlatviešu izvērtētās tautas pedagoģijas idejas attīstību piedzīvoja A.Kronvalda paustajos uzskatos, kurš, vērtējot skolotāju semināru darbu tautskolotāju sagatavošanā, kā vienu no būtiskākajām nepilnībām uzsvēra vēstures, kā sabiedrības attīstības likumsakarību izpratnes pamata un valodas, kā kultūras piederības un tautas ētisko vērtību uzturētājas nenovērtēšanu.⁴⁴ Tautskolotāju vidū lielu popularitāti ieguva A.Kronvalda paustās idejas par skolas nesaraujamo saistību ar tautas dzīvi, laikmeta prasībām, audzināšanas tradīcijām ģimenē. Uzsverot, ka tautskolai un skolotāju semināram jārisina pavisam noteikts uzdevums „tās ne var, ne drīkst strādāt

⁴² Krodznieks, J. Druskas par senlatviešiem. *Austrums*, Nr.9, 1885.

⁴³ Ar 1892.gadu žurnālā „Austrums” tiek ieviesta nodaļa „Etnogrāfija”. Vēsturiskās intereses pacēluma periods saistās ar Latviešu etnogrāfijas izstādi Rīgā 1896.gadā. Materiālu apzināšanā un apkopošanā tiek aicināti iesaistīties skolotāji, tādejādi šim procesam kļūstot arī pedagoģiski nozīmīgam.

⁴⁴ Kronvalds, A. *Kopoti raksti. I*, R.:Valters un Rapa,1937, 403.lpp.

tikai izglītības labā vien, abām šīm iestādēm jā sagatavo tieši dzīvei”.⁴⁵ Vēlāk šīs idejas atspoguļoja arī reformpedagoģija: skolas un ģimenes sadarbība vienota audzināšanas procesa nodrošināšanā („laba skola vecāku trūkumus var par labu vest”), sociālo kopu – ģimenes, skolas, sabiedrības kopīgie un atšķirīgie audzināšanas uzdevumi („laba skola nestāv nedz gaisā, nedz kādā atšķirtā savrupībā, tā ir ar dzīvi un tautu saaugusi kopā.”), sociālās vides audzinošās ietekmes un skolas uzdevumi šo ietekmju koordinēšanā (atbilstoši sava laika situācijai A.Kronvalds kā galveno sabiedrības audzinošo organizāciju saskatīja kultūras biedrības)⁴⁶.

Latvijā nacionālās atmodas periods raksturojās ar Austrumeiropai tipiskajām etniskās nācijas konsolidēšanās iezīmēm, kas saistās ar etnisko elementu - valodas, vēstures, teritorijas, garīgās un materiālās kultūras akcentēšanu tautas pastāvēšanas apliecināšanā. Zīmīga ir arī E. Hobsvama (Hobswam) atziņa par nacionālistu kustības veidošanos⁴⁷. Latviešu nacionālo centienu paudēji – nacionālā inteliģence - rosināja nacionālās pašapziņas un nacionālās identitātes attīstību, liekot pamatus sabiedriskajai apziņai. Latviešu periodikā tika skartas saimnieciski un sociāli aktuālas tēmas, aicinājumi apzināt tautas kultūras, garīgās un materiālās vērtības, paust attieksmi par sabiedriskajiem un saimnieciskajiem jautājumiem, veidojot biedrības, pulciņus, teātru kopas, korus, tādējādi rosinot sabiedrības nacionālās kopības apziņu un aktivitāti. Aktīvi popularizējot izglītības un audzināšanas problēmas presē, aicinot tautskolotājus pievērsties nacionālās audzināšanas problēmām, iesaistoties novada izzināšanā, nacionālās kultūras mantojuma apzināšanā un popularizēšanā, ģimenes audzināšanas atbalstīšanā, jaunlatvieši aktualizēja tautas izglītību kā nozīmīgu pamatelementu nacionālās sociālkultūras attīstībai.

Šo periodu var uzskatīt par pirmo, kurā apzināti tika paustas pirmās sociālās audzināšanas idejas. Sociālās audzināšanas būtība un galvenie uzdevumi nacionālās atmodas sākumposmā saistījās ar vēsturiskās nozīmības un etniskās piederības elementu stiprināšanu nacionālajā apziņā. A.Kronvalds šos uzdevumus apvieno jēdzienā „tēvuzemes mīlestība” (turpmākais analogs – patriotiskā audzināšana), vienlīdz būtisku nozīmību piešķirot kā zināšanām – ģeogrāfijai, vēsturei, valodai, tā pozitīvām attieksmēm pret vidi, vēsturi, tautas vēsturiskajām un garīgajām pagātnes

⁴⁵ Kronvalds, A. *Tagadnei*. Rīga, 1987, 124. lpp.

⁴⁶ Kronvalds, A. *Kopotī raksti. I*, R.:Valters un Rapa,1937, 183.-187.lpp.

⁴⁷ Hobswam, E. *The Age of Capital 1848.-1875*. London: 1997.

un šodienas vērtībām. Atzīstot to kā skolas, nacionālās inteliģences („to, kas raksta”) un ģimenes kopīgo atbildību, A.Kronvalds akcentēja ģimenes funkcijas audzināšanā, uzsverot pirmās sociālās pieredzes nozīmību cilvēka sociālās apziņas attīstībā⁴⁸.

Nacionālās atmodas radītais idejiskais pamats izpaudās kā neparasta spēja pašorganizēties kultūras laukā. Tautskola tiecās vadīt latviešu sabiedrības nacionālās identitātes apzināšanās un attīstības procesus, kas raksturojās ar izteiktu tautas kultūras savdabības akcentēšanu un izkopšanu, kultūras stiprināšanā saskatot pretspēku ģermanizācijai. Latvieši izveidoja savu kultūrvidi – presi, korus, biedrības. J.Cimzes uzskati par izglītības un kultūras vienotību gan personības, gan sabiedrības attīstībā ne vien tuvināja skolu sabiedrības vajadzībām, bet radīja iespēju pedagoģizēt sociālo vidi, izmantojot etniskās kultūras tradīcijas. Kaut arī zināmā lojalitāte Krievijas cariskās impērijas politikai un rusifikācijas tendencēm gan dažkārt kavēja nacionālo uzdevumu apzināšanos, L.Dribins atzīst, ka latviešu kultūrnacionālisms kļuva par „traplīnu” vēlākajai pārejai uz politisko nacionālismu⁴⁹, kam bija nozīmīga loma turpmākajā patstāvīgās valsts periodā.

Atrašanās Vācijas, Krievijas u.c. lielvalstu ietekmes zonā ilgu laiku neļāva Latvijā radīt tautas nacionālajām īpatnībām atbilstošas pedagoģijas teorētiskās nostādnes. Tomēr Latvijas pedagoģiskā doma, kas izpaudās plašās sabiedriskās diskusijās par izglītības jautājumiem pirmajos neatkarīgās valsts pastāvēšanas gados, liecināja par bagātīgu atziņu uzkrājumu. Tās bija gan skolotāju praktiskā darba pieredzē gūtās atziņas, gan idejas, kas Latvijā ieplūda no ārvalstīm. Būtiska nozīme te ir Latvijas ģeogrāfiskajam stāvoklim – atrašanās starp Rietumiem un Austrumiem ietekmēja ne tikai politisko un saimniecisko dzīvi, bet ļāva Latvijas kultūras telpu bagātināt arī ar jaunām idejām pedagoģijā. Šie procesi, kā jau minēts, aizsākās 19.gadsimta vidū, kad jaunlatviešu kustības ietekmē konsolidējās latviešu inteliģence, kas bija nacionāli domājoša, bet izglītību guvusi vai papildinājusi arī Rietumeiropā un Krievijā. Šo pirmo inteliģentu tradīcijas turpināja ievērojamākie Latvijas 20.- 30.gadu pedagogi: Eduards Pētersons (pēc Valmieras skolotāju semināra un LU beigšanas, zināšanas papildinājis Vācijā), Aleksandrs Dauge (studējis Tērbatā, strādājis Tērbatā, Sedļecā, Varšavā un Maskavā), Jūlijs Aleksandrs Students (absolvējis LU, zināšanas papildinājis Jēnā), Longīns Ausējs (absolvējis Pleskavas ģimnāziju, Pēterpils

⁴⁸ Kronvalds, A. *Tagadnei*. Rīga, 1987, 56.-66. lpp.

⁴⁹ Dribins, L. *Etnisko attiecību vēsture Latvijā*. Rīga, 2000.

Universitāti, kā eksterns LU), Otto Svenne (absolvējis Pēterpils skolotāju semināru), Kārlis Dēķens (pēc Valkas un Kuldīgas skolotāju semināra, absolvējis Šņavaska TU Maskavā), Kristis Obšteins (izglītojies dažādās mācību iestādēs Krievijā, Pirmā pasaules kara laikā dažādu mācību iestāžu vadītājs Pēterpilī), Pēteris Dreimanis (absolvējis Tērbatas Universitāti), Ludvigs Adamovičs (absolvējis Tērbatas Universitāti).

Tie bija cilvēki – personības, kuru idejas un praktiskā darbība kļuva par pamatu neatkarīgās Latvijas izglītības koncepcijai, kas Latvijas tautu ierindoja Eiropas izglītotāko cilvēku pulkā.

Izvērtējot vēsturisko apstākļu refleksijas Latvijas pedagoģiskajā domā, rodas šādi secinājumi:

1. Sociālpedagoģiskās domas aizsākumi meklējami latviešu tautas pedagoģijā, kas balstās etniskās kultūras, tradīciju, vietējās sadzīves uzkrātajās atziņās. Tās tiek nodotas no paaudzes paaudzē caur audzināšanu ģimenē un tuvākajā sociālajā vidē. Tradicionālo un kristīgo vērtību ciešāka integrācija notiek ap 17.gadsimtu, paverot sākotnēji vismaz teorētisku iespēju tautas pedagoģiskajai domai bagātināties ar kristīgās pasaules pedagoģiskajām idejām.
2. Latvijas teritorijā kopš 19.gadsimta vidus veidojās tipiska etniskā nācija, kuras pamatvērtības bija tradīcijas, valoda, etniskie un etnogrāfiskie simboli, kas apliecina arī sociālo piederību noteiktai videi (ģimenei, radnieku kolektīvam, sociālajam slānim) un ģeogrāfiskajai teritorijai (tēvzemei). Šīs vērtības izpaudās tautas pedagoģijas atziņās un audzināšanas praksē, realizējoties arī tautskolu skolotāju darbībā.

1.2. Latvijas pedagoģiskā doma par sociālās pedagoģijas aizsākumiem un vietu pedagoģijas zinātnē

Līdz ar nacionālo valstu veidošanos par aktuālu diskusiju tēmu pedagoģiskajā vidē kļuva personības socializācijas process, nosakot arī izmaiņas priekšstatos par pedagoģiju kā zinātnes nozari kopumā, tās robežu paplašināšanos. Sociālā pedagoģija un sociālā audzināšana, kā tās būtisks komponents, aizsāka savu teorētisko attīstību.

Pasaules pedagoģiskajā literatūrā jēdziens „sociālā pedagoģija” kļuva pazīstams 20.gadsimta sākumā. Par to, ka sociālās pedagoģijas virziens ir atsevišķi

izdalāms pasaules pedagoģiskās domas vēsturē, vienisprātis bija arī lielākā daļa neatkarīgās Latvijas valsts pedagoģu. Veicot pedagoģiskā mantojuma analīzi, viņi radījuši savu izpratni par sociālās pedagoģijas būtību. Vērtējot sociālās pedagoģijas jēdziena izpratni un devumu pedagoģiskās domas attīstībā Latvijā, tiek izvirzīti šādi jautājumi:

1. Kā Latvijas pedagogi izprot sociālās pedagoģijas veidošanos ārvalstu pedagoģu koncepciju kontekstā?
2. Kā sociālās pedagoģijas jēdziens tiek saprasts Latvijas pedagoģiskajā domā?

J.A.Students darbā „Vispārīgā paidagoģija” (1933) sava laika pedagoģijā izdalīja sekojošus virzienus: individuālais, sociālais, personības un kultūras, uzsverot, ka, attīstoties tālāk pedagoģijas zinātnei, arvien ciešāka kļuvusi tās saite ar socioloģiju, tādējādi izveidojoties atsevišķai pedagoģijas nozarei – sociālajai pedagoģijai.⁵⁰ Par socioloģijas nozīmi pedagoģijā runāja arī A.Dauge grāmatā „Vispārīgā paidagoģija” (1932) rakstot, ka no socioloģiskā viedokļa plašāk ir pārredzama audzināšanas atkarība no sabiedrības⁵¹. Par socioloģijas pamatlicējiem, kā arī par ievērojamiem sociālā virziena pārstāvjiem pedagoģijā J.A.Students uzskatīja O.Kontu (1798.-1857.) un H.Spenseru (1820.-1903.), par viņiem sakot: „Šie sociologi dabas likumības pārnes uz sabiedrības dzīvi un par audzināšanas uzdevumu uzlūko cilvēka sagatavošanu sabiedrībai un valstij.”⁵² Turpmāk savā darbā J.A.Students Konta un Spensera pārstāvēto virzienu sauca par naturālistiski – bioloģisko sociālpedagoģiju, „kas pasvītro dzīvības (bioloģisko) uzturēšanas apstākļu lomu sociālajā dzīvē”⁵³. Atsevišķi J.A. Students izdalīja reālistiski noskaņoto sociālpedagoģu uzskatu, ka cilvēka darbības virzītājspēki ir nevis prāts, bet instinkti un emocijas, kuru veidošanā nepieciešama sabiedriskā pieredze⁵⁴. Arī viens no ievērojamākajiem Latvijas 20.-30.gadu pedagoģijas vēsturniekiem K.Obšteins savā četru sējumu darbā „Pedagoģijas vēsture” izdalīja atsevišķus pedagoģijas virzienus 20.gadsimta pedagoģijā: revolucionārais, psiholoģiskais, filozofiskais, morāles, personības, mākslas. Sociālā pedagoģija tika aplūkota kā filozofiskā virziena daļa. Jēdziens „sociālpedagoģija” izvēlēts tādēļ, „lai pasvītrotu, ka šis virziens pedagoģijā audzēkni galvenokārt uzskata

⁵⁰ Students, J.A. *Vispārīgā paidagoģija*. R.: Fr.Baumaņa apg., 1933.,83.lpp.

⁵¹ Dauge, A. *Vispārīgā paidagoģija*. (Latvijas Universitātē lasāmo lekciju kurss). b.i., 1932,7.lpp.

⁵² Students, J.A. *Vispārīgā paidagoģija*. R.: Fr.Baumaņa apg., 1933.,147.lpp.

⁵³ Turpat,149.lpp.

⁵⁴ Turpat,151.lpp.

par sabiedrības locekli, pretēji individuālpedagoģijai, kas to vispirms uzskata par „atsevišķu būtni”⁵⁵. Par sociālās pedagoģijas idejisko pamatlicēju K.Obšteins uzskatīja vācu filozofu I.Kantu (1724.-1804): „... tagadnes tā dēvētā „sociālā paidagoģija”, ievērojot indivīda un sabiedrības vienotu dzīvi, cenšas viņus arī vienoti audzināt. Sociālā paidagoģija pamatojas uz I.Kanta uzskata, ka tikumības princips ir sociāls princips, kas prasa no cilvēka savstarpēju tiesību cieņu.”⁵⁶ Par sociālās pedagoģijas izveidošanos darbā „Audzināšanas mācība” (1935.) runāja arī M.Štāls. Nodaļā par audzināšanas ideāla maiņu dažādos vēstures periodos autors uzsvēra, ka 19.gadsimta beigās, saistībā ar saimniecības attīstību, radies jauns virziens pedagoģijā – sociālā paidagoģija, kas īstenībā ir individuālpedagoģijas turpinājums. Sociālās pedagoģijas pārstāvji, pēc M. Štāla, neuzskata, ka pasaule riņķo tikai ap cilvēku kā indivīdu, bet ir līdzīga elipsei – ar diviem centriem: indivīds – sabiedrība⁵⁷. Sociālās pedagoģijas izveidošanos 19.gadsimtā atzina arī pedagogs P.Kūla, rakstot, ka šajā periodā kultūras dzīvē izpaužas individuālisma un sociālisma virzieni, kuri meklē atbildi uz jautājumu – vai audzināšanai un izglītībai ir individuāli vai sociāli mērķi, vai indivīds jāaudzina, ievērojot viņa īpatnības, savādības, vai audzināšanai jācenšas indivīdu ierindot kopībā, sabiedrībā⁵⁸.

Runājot par sociālo pedagoģiju kā atsevišķu virzienu pedagoģiskajā domā, K.Obšteins, J.A.Students, A.Dauge, L.Ausējs, P.Kūla pamatoti īpašu vietu ierādīja vācu filozofam P.Natorpam (1854-1924). Viņa 1909. gadā izdotais darbs „Sociālpedagoģija”, kā raksta K.Obšteins, izveidoja „lielisku uz tikumiskām idejām pamatotu sociālpedagoģijas sistēmu”⁵⁹. No 11 (J.A. Students, K.Obšteins, A.Dauge, P.Kūla, E.Pētersons, V.Maldons, O.Svenne, P.Dreimanis) analizētajiem rakstiem par sociālpedagoģiju, septiņos ir atsauce uz P. Natorpu, kas 19. un 20.gadsimta. mijā nepārprotami sevi ir pieteicis kā noteiktas pedagoģiskās sistēmas radītājs. Citi minētie pedagogi un filozofi (Platons, Pestaloci, Kants u.c.) vairāk izvēlēti atbilstoši autoru subjektīvajam viedoklim – spējai saskatīt sociālpedagoģiskas idejas pagātnes rakstos. Līdz ar to P.Natorpa ietekmi var uzskatīt par būtiskāko priekšstatu veidošanās procesā par sociālo pedagoģiju neatkarīgās Latvijas valstī. Vispopulārākās ir P.Natorpa

⁵⁵ Obšteins, K *Paidagoģijas vēsture. IV*, R.: Latvijas vidusskolas skolotāju kooperatīvs, 1939, 94.lpp.

⁵⁶ Turpat, 23.lpp.

⁵⁷ Štāls, M. *Audzināšanas mācība*. R.: Valters un Rapa, 1935, 110.lpp.

⁵⁸ Kūla, P. Darba skolas principi Vācijas skolās. Pedagoģiski raksti. b.i., b.g., 26.lpp.

⁵⁹ Obšteins, K *Paidagoģijas vēsture. IV*, R.: Latvijas vidusskolas skolotāju kooperatīvs, 1939, 102.lpp.

atziņas par indivīda sagatavošanu dzīvei sabiedrībā (E.Pētersons, M.Štāls, A.Dauge), indivīda un sabiedrības savstarpējā ietekmēšanās – „savā dziļākajā būtībā cilvēki vienmēr pieder savam laikam un savai tautai”⁶⁰, gribas sociālā nozīmība (J.A. Students, A.Dauge, V.Maldons, K.Obšteins u.c.)

Taču, aplūkojot sociālo pedagoģiju kā vienu no pedagoģijas domas virzieniem, Latvijas pedagogi uzskatīja, ka tā nevar pastāvēt „tīrā” veidā – indivīdu nedrīkst uztvert tikai kā sabiedrības sastāvdaļu, cilvēks ir jāuzlūko kā vērtība par sevi, jāattīsta tā individualitāte. Visprecīzāk šo domu izteicis K.Obšteins: 20.gadsimta „... jaunā pedagoģija nevar būt nedz tīri individuālpedagoģija, nedz arī tīri sociālpedagoģija, tai jābūt abējām”. Autors uzsvēra individuālpedagoģijas „humāno ievirzi”, kas izkopj individuālās īpašības, ievērojot vispusīgas un harmoniskas attīstības principus „kur gars, jūtas un griba izdaiļoti un apvienoti jaukā harmoniskā vienībā, tur individualitāte kļūst personība”.⁶¹ Jaunajai pedagoģijai jālūkojas uz bērnu kā uz atsevišķu būtni un arī kā uz savienības locekli, veicinot viņu individuālo īpašību un gara bagātību attīstību, kas viņiem, izejot sabiedrībā, to padarīs bagātāku un daudzpusīgāku. Spriedumos kategoriskāks bija O.Svenne, uzskatot, ka vienīgais pareizais ir pedagoģiskais virziens, „kurš meklē ciešākas saites audzināšanas darbam ar reālo īstenību” un personību uztver ne kā dominējošo vienību, bet ciešā sakarā ar visiem apkārtnes apstākļiem, attiecībām un iespaidiem, kādos aug un nobriest bērna gars”.⁶²

Sociālo pedagoģiju kā vispārīgās pedagoģijas nozari pārliecinoši minējuši tikai nedaudzi Latvijas 20.- 30.gadu pedagogi. Savu izpratni par sociālo pedagoģiju devis A.Dauge: „To pedagoģijas nozari, kas teorētiski noskaidro visu sociālo kopu vērtību un kas atkal praktiski izmanto sociālās kopas enerģiju, nosauc ne visai skaidri ar nosaukumu – sociālpedagoģija.”⁶³ Lai gan, kā pats autors atzina, izpratne ir „ne visai skaidra”, darbā „Vispārīgā pedagoģija” A.Dauge parādīja savu skatījumu uz sociālās pedagoģijas vietu un nozīmi pedagoģijas zinātņu sistēmā: tās uzdevums ir mācīt, kā dažādas sociālās kopas izmantot audzināšanā. Šīs sociālās kopas ir ģimene,

⁶⁰ Pētersons, E. Sociālās audzināšanas elementi mūsu dzīves problēmu gaismā *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.8, 1926.lpp.

⁶¹ Obšteins, K *Paidagoģijas vēsture. IV*, R.: Latvijas vidusskolas skolotāju kooperatīvs, 1939, 83.lpp.

⁶² Svenne, O. Zociālās audzināšanas problēmi. *Mūsu Nākotne*, Nr.11/12, 1924, 321.lpp.

⁶³ Dauge, A. Vispārīgā pedagoģija. (Latvijas Universitātē lasāmo lekciju kurss). b.i., 1932,5.lpp.

skola, jaunatnes organizācijas, valsts u.c. Sociālo pedagoģiju kā atsevišķu pedagoģijas nozari minējis arī J.A.Students. Kā jau teikts, tās izveidošanos viņš saistīja ar socioloģijas un pedagoģijas tuvināšanos: šī saikne ir „ļāvusi izveidoties lielai vispārīgās paidagoģijas nozarei – sociālai paidagoģijai, kas ietver sevī elementus no visām gara zinātnēm, tāpat arī no mākslas, politikas, reliģijas un filozofijas”.⁶⁴ Sociālā pedagoģija „apgaismo indivīda un sabiedrības attiecības un noskaidro, kādi nosacījumi indivīdam jāpilda, lai izaugtu par krietnu sabiedrības locekli”.⁶⁵

Jēdzienu „sociālpedagoģija” grāmatas „Audzināšana ģimenē un skolā” (1929.) nodaļā „Audzināšanas būtība un uzdevumi” lietojis arī M.Štāls, atzīmējot, ka sociālpedagoģija parāda, kā bērns audzināms sabiedrībai – tas jādara kopībā un kopībai. Taču vienlaikus M.Štāls uzsvēris, ka sociālo pedagoģiju nedrīkst absolutizēt: „Apzinīga sociālā paidagoģija cilvēku neuzaudzina tikai kopībai vien; tā piegriež lielu vērtību arī indivīda personīgajai attīstībai. Tā neaizliedz indivīdam attīstīt savas iekšējās vērtības.”⁶⁶ Tā tad jaunajai pedagoģijai jābūt reizē personību audzinātājai un sabiedrības attīstītājai un pārveidotājai.”⁶⁷

Veidojas priekšstats, ka vairums pedagoģu sociālo pedagoģiju tiekušies uztvert kā vispārīgās pedagoģijas virzienu, kas pamatojas socioloģijas atziņu pielietojumā pedagoģijā (A.Dauge, E.Pētersons). Līdz ar to vērojams, ka pedagoģiskajā teorijā sociālā pedagoģija bieži tikusi identificēta ar sociālo audzināšanu, vienlaikus minot gan „visu sociālo kopu vērtības noskaidrošanu” gan „sociālās kopas enerģijas izmantošanu”.⁶⁸ 1924.gadā O.Svenne rakstīja, ka par vienīgo pareizo uzskatāms pedagoģijas virziens, „kurš meklē ciešākas saites audzināšanas darbam ar reālo ikdienību un rod svarīgus audzināšanas faktorus arī ārpus cilvēka individuālas sfēras”.⁶⁹ Līdzīgs viedoklis bija arī P.Dreimanis, kurš uzskatīja, ka jaunatnes audzināšanas pamatā „ir mūsu pašu dabiskie un sabiedriskie apstākļi, mūsu kultūra un tās pakāpeniska attīstība”.⁷⁰ Savā apjomīgajā publikācijā „Sociālais motīvs audzināšanā” A.Dauge, izvērtējot sabiedrības sociāli politisko attīstību, secināja, ka

⁶⁴ Students, J.A. *Vispārīgā paidagoģija*. R.: Fr.Baumaņa apg., 1933.,93.lpp

⁶⁵ Turpat, 161.lpp.

⁶⁶ Štāls, M. *Audzināšana ģimenē un skolā*.R.: Zemnieka Domas, b.g., 27. lpp.

⁶⁷ Turpat, 169.lpp.

⁶⁸ Dauge, A. *Vispārīgā paidagoģija*. (Latvijas Universitātē lasāmo lekciju kurss). b.i., 1932, 26. lpp.

⁶⁹Svenne, O. Zociālās audzināšanas problēmi. *Mūsu Nākotne*, Nr.11/12, 1924, 322. lpp.

⁷⁰ Dreimanis, P. Demokrātija un skola. *Tautas audzināšana*, 3.sēj., R.,1926, 97.-111.lpp.

20. gadsimta sākuma „saimniecisko un sabiedrisko katastrofu laikā” sabiedrību iekšējās sociālās struktūras ir deformētas, nespējot nodrošināt vienotu, harmonisku sabiedrības attīstību. Pedagoģiskajā darbībā būtiski ir „audzināšanas faktus, parādības, procesus saredzēt viņu plašos sabiedriskās dzīves sakaros, lai paplašinātos vērotāja pedagoga horizonts un viņš varētu pedagoģiskās problēmas pārredzēt visā to plašumā”.⁷¹ Tieši šādā sakarībā pedagoģijai nepieciešams „socioloģijas pakalpojums” – jauna pedagoģijas nozare, „...kas teorētiski noskaidro visu sociālo kopu vērtību un kas atkal praktiski izmanto sociālās kopas enerģiju”.⁷²

Sociālpedagoģijas izpratne vēl vairāk saistās ar sociālās audzināšanas jēdzienu O.Svennes definējumā: „Sociālpedagoģijai tā tad jānoskaidro sociālo apstākļu nozīme audzināšanas darbā, kā arī audzināšanas nozīme sociālās dzīves veidošanā un uzplaukšanā.”⁷³

Sociālās pedagoģijas jēdziena skaidrojums nebūtu pilnīgs, ja netiktu turpināts tā izpratnes skaidrojums arī mūsdienās:

Sociālās pedagoģijas jēdziena izpratnes salīdzinājums

1.tabula

Mūsdieniu izpratne ⁷⁴	Latvijas pedagoģiskā doma 20.gs. 20.-30.gadosi
<ul style="list-style-type: none"> -- pedagoģijas zinātnes apakšnozare, kuras izziņas priekšmets ir sociālā audzināšana, -- pēta socializācijas, sociālās vides un personības attīstības mijietekmi, -- atklāj sociālās audzināšanas iespējas 	<ul style="list-style-type: none"> -- vispārīgās pedagoģijas virziens, kura izziņas priekšmets ir socioloģijas atziņu pielietojums pedagoģijā, -- pēta sociālās vides ietekmi uz personības attīstību socializācijas procesā, -- akcentē individuālā un sociālā vienotību personības attīstībā

20.gadsimta vidū (50.-60.gados) aktualizējās tendence sociālo pedagoģiju padarīt arvien „praktiskāku” – kā palīdzību vai atbalstu socializācijas procesā (E.Mollenhauers, G.Pfaffenbergs). Arī I.Plaude atzinusi, ka mūsdieniu izpratnē sociālā pedagoģija galvenokārt ir darbības teorija. Tās darbības jomas ir šādas: sociālā palīdzība, ģimeņu aprūpe, palīdzība un atbalsts skolēniem, jauniešu brīvā laika

⁷¹ Dauge, A.Sociālais motīvs audzināšanā. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.5/6, 1932, 405.lpp.

⁷² Turpat,401.lpp.

⁷³ Svenne, O. Zociālās audzināšanas problēmi. *Mūsu Nākotne*, Nr.11/12, 1924, 321.lpp.

⁷⁴ Jēdziena skaidrojumā izmantoti R.Garlejas nepublicētie lekciju materiāli (2009)

koordinēšana utt. Plašākā nozīmē tā ir audzināšanas sociālais aspekts. Atzīmējot mūsdienās dominējošo uzskatu, ka sociālā audzināšana ir pedagoģijas pamatjautājums, I.Plaude uzsver, ka sociālās pedagoģijas nopelns ir tas, ka audzināšana vairāk pievēršusās personības sociālajam aspektam. Pastāvot uzskatam, ka sociālajai pedagoģijai kā vienotam veselumam neizdosies saglabāties, tā sadalīsies pēc darba jomām, A.Špona atzīmē, ka jau šobrīd Latvijā ir nepieciešama sociālās pedagoģijas cieša integrācija ar vispārīgo pedagoģiju un attīstības psiholoģiju, lai atbalstītu skolas vecuma bērnu un jauniešu socializāciju sabiedrības pārmaiņu perioda radītajos sociālās nestabilitātes apstākļos. Tādējādi jāatzīst, ka iezīmējas zināma tuvināšanās sociālās pedagoģijas vispārīgo mērķu un uzdevumu izpratnei mūsdienu un 20.gadsimta 20.- 30.gadu Latvijas pedagoģiskajā vidē, kas rosina pievērsties sociālās audzināšanas pieredzes izpētei neatkarīgajā Latvijas valstī.

Apkopojot Latvijas pedagogu priekšstatus par sociālo pedagoģiju, var izdarīt šādus secinājumus:

- Sociālās pedagoģijas jēdziena teorētisko pamatojumu Latvijas pedagogi meklēja Platona, Pestalocija, Kanta atziņās. Īpašu vērību izpelnījās P.Natorpa sociālpedagoģiskie uzskati. Tomēr pārsvarā sociālās pedagoģijas jēdziens Latvijā 20.gadsimta 20.- 30.gados tika lietots galvenokārt analizējot tendences pasaules pedagoģiskajā domā tās vēstures kontekstā. Sociālās pedagoģijas jēdzienu izmantoja, lai radītu zināmu sistēmu pedagoģisko uzskatu daudzveidībā, atvieglotu to uztveri. Šī jēdziena izvēlei trūkst izstrādāta teorētiskā pamatojuma, definīcijas, līdz ar to tā izmantošanai bieži ir gadījuma raksturs.
- Sociālā pedagoģija tiek pretstatīta citiem pedagoģijas virzieniem, galvenokārt – individuālpedagoģijai. Līdz ar to, aplūkoti „tīrā” veidā, atrauti viens no otra, kā nepilnīgi tiek kritizēti abi šie virzieni. Loģisks ir secinājums, ka pedagoģijas zinātnē individuālajam un sociālajam ir jādarbomas sintēzē. Kā sociālās pedagoģijas virziena galveno vērtību Latvijas autori atzinuši domu, ka cilvēks ar audzināšanas palīdzību ir jāsagatavo dzīvei sabiedrībā, kā arī jāaudzina par nacionālas valsts pilsoni.
- Būtisks ir sociālās pedagoģijas un socioloģijas saiknes meklējums J.A.Studenta un A.Dauges darbos, parādot, ka tieši socioloģija kā zinātne ir paplašinājusi pedagoģijas sfēru. Ja iepriekš pedagoģija bija bināra: tēvs

– dēls, skolotājs – skolnieks, tad tagad audzināšanā tiek iesaistītas plašas sabiedrības struktūras. Socioloģija dod aprakstu, „kā ir”, pedagoģija rāda ceļu, „kur bērnu vest”.⁷⁵ Šī socioloģijas un pedagoģijas saikne atkārtoti aktualizējās 20.gadsimta 60.gados, taču Latvija tad jau bija izslēgta no pasaules intelektuālās aprites. Latvijas pedagoģiskajā domā noteicošā ir tendence sociālo pedagoģiju uztvert kā virzienu, ko radījusi objektīvā nepieciešamība respektēt sociālās vides vajadzības, saglabājot līdzsvaru personības individuālajā un sociālajā attīstībā. Pozitīvi vērtējot socioloģijas un pedagoģijas tuvināšanos, Latvijas pedagogi šo procesu uztvēruši kā pedagoģijas teorijas pilnveidi, bet ne kā kādu īpašu, „augstāku” pedagoģiju (kā sociālo pedagoģiju izprata P.Natorps⁷⁶). Vides audzinošās ietekmes Latvijas pedagogu skatījumā negūst vērā ņemamu teorētisku izvērtējumu. Dominē viedoklis, ka vides audzinošo ietekmju apzināšana un izmantošana kļūst par audzināšanas virzienu (sociālā vai sabiedriskā audzināšana).

1.5. Socializācijas procesa izpratne Latvijas pedagoģiskajā domā

20.gs. 20.- 30.gados

Laikā, kad pasaules pedagoģiskajā domā un skolu praksē aizvien populārākas kļuva reformpedagoģijas idejas un Latvija bija uzsākusi ceļu uz demokrātiskas sabiedrības veidošanos, arī Latvijas pedagoģijas teorijā nostiprinājās atziņa par pedagoģijas funkciju paplašināšanos. Plaši tika runāts par sociālās vides objektīvo ietekmi uz personības attīstību un līdz ar to pedagoģijas problemātikā kļuva nozīmīgi jautājumi, kas saistījās ar vides „pedagoģizēšanas”⁷⁷ iespējām. Sabiedrības demokratizācijas radītā indivīda un sabiedrības mijiedarbības aktualitāte noteica audzināšanas konceptuālo virzību, pastiprināti pievēršoties socializācijas jautājumiem. Latvijas pedagoģiskajā domā socializācijas jēdziena izpratnes

⁷⁵ Dauge, A. *Vispārīgā pedagoģija. (Latvijas Universitātē lasāmo lekciju kurss)*. b.i., 1932, 7. lpp.

⁷⁶ Marburger, H. *Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik*. Juventa Verlag, 1981, S.36.

⁷⁷ Plašāk par pedagoģizāciju skat. Depaepe, M. Educationalization: a key concept in understanding the basic process in the history of Western Education. *History of Education Review*, 1998, Vol.27, No.1, p.16.- 28.

jautājumiem pievērsušies A.Dauge, P.Dreimanis, A.Brods, E.Pētersons, K.Dēķens, M.Štāls, K.Obšteins, J.A.Students, L.Ausējs.

Vēsture apliecinājusi, ka, atbilstoši sabiedrības attīstības radītajām vajadzībām, katrai sabiedrībai ir bijuši savi mērķi, uzdevumi, kā arī sociālie, kultūras, reliģiskie un ētiskie ideāli. Attiecīgās sabiedrības determinēto profesionālo, politisko, ģimenes un dzimuma lomu apguve arī nosaka socializācijas procesa saturu konkrētajā sabiedrībā. Vienlaikus jāņem vērā, ka sabiedrība atrodas nemitīgā pārmaiņu procesā un, kvalitatīvi jaunai sabiedrības attīstības pakāpei ir nepieciešams atbilstoša sociālā tipa cilvēks, kurš, būdams pārliecināts, drošs par savu vietu attiecīgajā sabiedrības attīstības pakāpē, spētu akceptēt un pats radīt pozitīvas izmaiņas sabiedriskajās attiecībās un sabiedrības struktūrā kopumā. Vērtējot socializācijas rezultātu, jāņem vērā, ka sabiedrības un indivīda mijattiecības ir nepārtraukti mainīgs process, kurā katra attīstības posma noslēgums ir pāreja uz nākamo posmu. Līdz ar to indivīda socializācijā ir būtiski akcentēt uzskatus, vērtības, citas individuālās un sociālās īpašības, socializācijas faktorus, kas būs nozīmīgi sabiedrības tālākajā attīstībā, nodrošinot indivīda spēju orientēties neparedzētās sociālajās situācijās. Atklājot mūsdienu socializācijas procesa pedagoģisko problemātiku, pētījumā izmantoti D. Rīsmāna (Riesmann), R. Ūles (Ule), J. Oelkera (Oelkers), V.Šulca (Schulz), M.Valcera (Walzer), H.Gudjona (Gudjons), R.Alijeva, R.Garlejas, A.Mudrika (Mudrik), L.Mardahajeva, (Mardahajev), Z.Ņikitina (Nikitin), V.Semenova (Semenov) uzskati par socializācijas procesa būtību un mījsakarībām. Minētajā socializācijas jēdziena izpratnes kontekstā 20.gs. 20.- 30.gadu pedagoģiskais matojums tiks analizēts, izvirzot šādus jautājumus:

- 1) Kā izpaužas un kādas ir indivīda un sociālās vides savstarpējās mijietekmes?
- 2) Kā socializācijas procesu ietekmē individuālā un sociālā saskaņošana personības attīstībā?
- 3) Kādas galvenās socializācijas problēmas iezīmējas Latvijas pedagoģiskajā domā?

Jēdziens „personības socializācija” tiek lietots sociālajā psiholoģijā, socioloģijā un pedagoģijā, socializācijas procesā nosacīti nodalot divas „fāzes”: sociālo adaptāciju un interiorizāciju. Adaptācijas procesā indivīds piemērojas sociāli ekonomiskajiem apstākļiem, sociālajām lomām, sociālajām grupām un organizācijām, kas veido tā dzīvesdarbības sociālo vidi. Interiorizācijas rezultātā sociālās normas un vērtības iegūst personīgo nozīmīgumu, integrējas indivīda vērtības sistēmā, ko

A.Mudriks (Mudrik) saskata kā pamatu individualizācijai -- indivīda spējai pašattīstīties un pašrealizēties konkrētajās sabiedriskajās attiecībās.⁷⁸ Pilnvērtīgas socializācijas rezultātā tiek radīta iespēja personības attīstībai, spējai pilnveidot sevi un organizēt savu dzīvesdarbību. Atbilstoši cilvēces vēstures attīstības gaitai, D. Rīsmans (Riesmann) indivīda un sabiedrības mijattiecības ir iedalījis trīs posmos:

1) cilvēks, kas vadās pēc tradīcijām – pirmsmodernisma cilvēks, kura sociālā darbība un pasaules uztvere veidojas atbilstoši grupas tradīcijām un vērtībām,

2) uz sevi vērtais – 19.gadsimta beigu un 20.gadsimta sākuma cilvēks, kurš apzinās savas individuālās vajadzības un cenšas tās realizēt, respektējot sabiedrības vērtības sistēmu.⁷⁹

3) uz āru vērtais – kopš 20. gadsimta vidus - postmodernais cilvēks, kurš pakļaujas masu kultūras prasībām, kļūstot no tām atkarīgs.⁸⁰ D.Rīsmans izteikto viedokli par postmoderno cilvēku atbalsta R. Ūle (Ule), atzīstot, ka postmodernajā sabiedrībā indivīda attīstība ir pakļauta tirgus saimniecības nosacījumiem, kas arvien padziļina indivīda autonomizāciju, radot tam grūtības apvienot individuālo un sociālo.⁸¹ Runājot par indivīda un sabiedrības attiecībām postmodernismā, arī virkne citu mūsdienu autoru, kā problēmu akcentē indivīda tendenci uz „sevis īstenošanu”, zaudējot personības sociālo orientāciju sabiedrības vērtībās. Pastāvot šādām tendencēm, indivīda adaptācija sociālajā vidē ir apgrūtināta un fragmentāra, gluži tāpat arvien nosacītāka kļūst iespēja sevi identificēt ar kādu sociālo kopu, būtībā veicinot indivīda norobežošanos no sabiedrības. Tas nozīmē, ka „patstāvīgais, domājošais, kas racionāli kalkulē pats ar savām interesēm, kā arī vientuļais indivīds kļūst par kultūras modeli”.⁸² Vērtējot socializācijas procesa virzību mūsdienās un prognozējot tā iespējamās tendences, R.Alijevs pauž viedokli, ka šodien uzmanības centrs no sabiedrības struktūrām kā cilvēka attīstības ārējiem apstākļiem tiek pārvietots uz pašu cilvēku kā „homo aktīvus”, uz cilvēka lomu pastāvošo struktūru izmaiņā, kā arī jaunu struktūru radīšanā, kas palīdzētu pārvarēt cilvēka nošķirtību. Mūsdienu autori plaši analizē indivīda vajadzību pēc sociālās piederības noteiktai videi, sociālajam statusam, profesionālajai grupai. Apzinoties, ka sabiedrības

⁷⁸ Мудрик, А.В. *Социальная педагогика*. Москва, 2003.

⁷⁹ R.Alijevs uzskata, ka izpratne par sabiedrības un indivīda brīvības nošķirtību radās sākoties Eiropas tradicionālo sabiedrību liberalizācijai, kas kulminēja 18.- 19.gadsimta revolūcijās.

⁸⁰ Riesmann, D. *Die Einsame Masse*. Hamburg, 1958, S.12.

⁸¹ Uhle, R. *Individualpädagogik Oder Sozialerziehung*. Klinkhardt, 1995.

⁸² Turpat.

attīstības gaitā ir vājinājušās tradicionālo socializētāju (ģimene, radnieku kolektīvs) socializējošās funkcijas, uzmanība tiek pievērsta gribas īpašībām⁸³, uzskatot, ka pienākums un līdzatbildība būtu pamats spējai saskaņot savas un līdzcilvēku vēlmes. Vienlaikus attīstot saskarsmes un sadarbības prasmes, veidotos līdzjūtīga, „solidāra sabiedrība”. J. Oelkers (Oelkers) ir pārliecināts, ka īpaši lietderīgi šo mērķu sasniegšanai ir izmantot brīvprātīgas sociālās kopdarbības formas: interešu pulciņus, draugu kopas utt., kurās indivīds labprātīgi ierobežos savas vajadzības kopības labā. Šāda labprātīga kopdarbība kļūtu par pamatu sociālo prasmju, sociālās apziņas un piederības izjūtas veicināšanai, „kultūrai, kā apieties ar cilvēku” („*Kultur mitmenschlichen Umgangs*”).⁸⁴ Šādu socializācijas konceptu par nepilnīgu uzskata V.Šulcs (Schulz), norādot uz tendenci vienkāršot sociālās vides un indivīda mijattiecības, uzsverot tikai vienu – saskarsmes kultūras aspektu. Būtībā V.Šulcs netieši uzsver, ka tā ir nosliece radīt bezkonfliktu sabiedrību, kas nav savienojama ar demokrātijas principiem. 20.gadsimta 20.-30.gadu Latvijas pedagogu viedokļi daļēji saskan ar mūsdienu autoru paustajām idejām par to, ka jaunatne jau pēc būtības ir sociāli orientēta un brīvprātīgās sociālajās kopās sociālā attīstība noritēs dabiski. Šādu atziņu izteicis A.Brods, aicinot jaunatnes „sociālos instinktus kalpināt kā pedagoģiskus faktorus”.⁸⁵ Arī O. Svenne rakstā „Zociālās audzināšanas problēmi” pauž domu, ka jaunatnes sociālos instinktus var padarīt par pedagoģiskiem līdzekļiem, īpaši morālo vērtību izkopšanā.⁸⁶

Arī 20.gadsimta neatkarīgās Latvijas pedagoģiskajā domā tiek meklēta atbilde uz pirmo un vēsturiski senāko socializācijas jautājumu – kā apvienot individuālo un sociālo? Kā savienot personības unikalitāti ar prasmi pilnvērtīgi iesaistīties un realizēties sabiedriskajās attiecībās? Jautājums par individuālā un sociālā attiecībām personības attīstībā kā pamats pilnvērtīgai socializācijai tika vērtēts arī 20.gadsimta pirmās trešdaļas Latvijas pedagoģiskajā domā. 20.gadsimta sākuma demokrātijas Eiropā veidojās kā nacionālas valstis, kurās vienlaikus ar nepieciešamību pēc indivīda autonomizācijas (tirgus saimniecības prasība pēc brīvas, riska un atbildības spējīgas personības) arvien vēl pastāvēja vajadzība identificēt savu piederību nacionālajai,

⁸³ Starp citu, tas parāda, cik joprojām populāras ir P.Natorpa 19./20.gs. mijā izteiktās idejas par cilvēka gribas nozīmi socializācijas procesos

⁸⁴ Oelkers, J. *Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpädagogischer Optionen*. Weinheim, 1991, S.21.

⁸⁵ Brods, A. Karaktera attīstība, *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.4, 1922, 368.-388.lpp.

⁸⁶ Svenne, O. Zociālās audzināšanas problēmi. *Mūsu Nākotne*, Nr.11/12, 1924, 376.lpp.

sociālajai, kultūras kopībai. Šajā kontekstā vēsturiskos atskatos virknē publikāciju tika kritizētas, piemēram, Ž.Ž. Ruso dabiskās attīstības idejas, kuras tika novērtētas kā radikālas. K.Obšteins šādu pieeju nosauca par „ekstrēmu”, arī A.Dauge uzsvēra, ka bērns ir nākamais sabiedrības loceklis, par kādu tas jāizaudzina, mācot patstāvīgi domāt, runāt, darīt.⁸⁷

Latvijas pedagogi kā noteicošo indivīda rakstura sociālo izpausmi atzina gribu, atbalstot P.Natorpa uzskatus, ka cilvēka un sabiedrības attiecības ir gribas attiecības. Tādēļ audzināšanā īpaša uzmanība jāpievērš gribas izkopšanai, kas panākams, krājot zināšanas, attīstot jūtu dzīvi, reliģisko apziņu. K.Obšteins gribu nosauca par „audzināšanas kodolu”, norādot, ka individuālā pieeja humāna kļūs tikai tad, ja, izkopjot individuālās īpašības, tiks radīta iespēja vispusīgai attīstībai – „harmoniski apvienojot garu, jūtas, gribu”.⁸⁸ Arī E.Pētersons uzsvēra, ka griba ir sociālā pienākuma apziņas un atbildības izjūtas (E.Pētersons lieto vārdu „sajūta”) pamatā, ko nosauca par „sabiedriskās apziņas pamatu”. Mērķtiecīgas pašattīstības rezultātā būtiskas gribas izpausmes – disciplinētība, atbildība, pienākuma apziņa-attīstās par personīgi un sociāli nozīmīgām rakstura iezīmēm, kļūstot par pamatu saskarsmes un sadarbības formu apguvei. Izkopjot un pilnveidojot saskarsmes un sadarbības prasmes, indivīds gūs sociālās darbības pieredzi, radīs iespēju analizēt un prognozēt savu sociālo pilnveidi. Ar atbilstošām audzināšanas metodēm un formām šo procesu var mērķtiecīgi orientēt sabiedrības vajadzībās un vērtībsistēmā, tādējādi veicinot sociālās apziņas un sociālās aktivitātes rašanos sabiedrībā.

Neatsakoties no indivīda vajadzību un interešu prioritātes socializācijas procesā, Latvijas 20.- 30.gadu pedagogi tomēr arvien noteiktāk uzsvēra sabiedrības procesu saistību ar indivīda vispārīgo attīstību. Sociālais faktors pamazām ieņēma arvien būtiskāku vietu pedagoģijas izpratnē. P.Dreimanis, savos uzskatos būdams pārliecināts individuālpedagoģijas atbalstītājs, pauda pārliecību, ka: „vispāri dzīvei ir sagatavots tas, kas laikā ir konstatējis savas īpatnības, individuālās spējas un tieksmes, tās attīstījis līdz darbā nepieciešamajai pakāpei, atradis viņām piemērotu nodarbošanos un tajā sasniedzis iespējamo pilnību”.⁸⁹ Taču arī viņš atzina, ka ar to vien nevar apmierināties: ja indivīds orientēsies tikai uz savām vajadzībām, apstāsies

⁸⁷ Dauge, A. Domas par Ruso. *Raksti II Kultūras ceļi*. O. Jēpe C un K., 1925, 146.lpp.

⁸⁸ Obšteins, K. *Paidagoģijas vēsture. IV*, R.: Latvijas vidusskolas skolotāju kooperatīvs, 1939, 83.lpp.

⁸⁹ Dreimanis, P. Audzināšanas augstākais uzdevums. *Audzinātājs*, Nr. 7/8, 1932, 161.lpp.

sabiedrības attīstība. Kā galveno sabiedrības attīstības virzītājspēku arī P.Dreimanis saskatīja katra indivīda „izkoptā gara pasaulē”, pēc būtības pievienojoties A.Dauges pārlicēbai, ka „kulturāls” indivīds „savu specifisko darbu pratīs saskaņot ar augstākām garīgām un visas kultūras dzīves prasībām, kā arī ar to, ko prasa augstākā sociālā, nacionālā un valsts ideja, likumi, taisnība”.⁹⁰

20.gadsimta. 20.-30.gados pedagoģiskajā literatūrā saistībā ar socializācijas izpratni bieži tiek lietoti jēdzieni: „kultūras cilvēks”, „kultūras sabiedrība”, „kultūras valsts”. Izpratni par kultūras cilvēku A.Dauge cieši saistīja ar „kultūras sabiedrības” jēdzienu, uzsverot, ka kultūras cilvēks ir iespējams tikai sabiedrībā, kuras materiālās, sociālās, kultūras un garīgās dzīves formas ir balstītas humānisma principos un orientētas vispārcilvēciskajās vērtībās. Neievērojot šo objektīvo sakarību, neradot apstākļus personības radošuma izpausmēm, sabiedrība būs spējīga sevi atražot, bet ne attīstīties. Jāatzīmē, ka A.Dauge jēdzienu „socializācija” saistīja tikai ar sabiedrības atražošanas procesu, bet personības autonomizāciju ceļu saskatīja garīgo kultūras vērtību apgūvē, ko arī uzskatīja par augstāko audzināšanas uzdevumu.⁹¹ A.Dauge darbā „Ceļi uz sociālu kultūru” rakstīja, ka tradicionāli ar kultūru tiek saprasta māksla, literatūra, arī zinātne. Tomēr šīs jomas neatspoguļo sabiedrības, tautas, valsts, atsevišķu indivīdu savstarpējās attiecības, saskarsmes un sadarbības problēmas. Cilvēks ar labām zināšanām un izsmalcinātu māksliniecisko gaumi var būt nepieņemams un savtīgs saskarsmē ar citiem cilvēkiem, nerēķināties ar sabiedrības interesēm. Saskaņojot zinātnisko, māksliniecisko un sociālo attīstību, cilvēks realizējas sabiedrībā, vienlaikus spējot izpausties kā autonoma, radoša personība, kas orientēta vispārcilvēciskajā vērtībsistēmā.⁹²

Piekrītot daudzkārt paustajai atziņai, ka indivīds nevar attīstīties ārpus sabiedriskajām attiecībām, savukārt sabiedrība nevar pastāvēt bez atsevišķiem indivīdiem, Latvijas pedagogu uzskatos izkristalizējas secinājums, ka audzināšanas koncepcijā šie faktori nav šķirami: personības un sabiedrības attīstība skatāma kopsakarībās. Šo domu apliecina E.Pētersona atziņa: „Mūsu „es” var tikai tad pilnīgi attīstīt visas savas spējas, ja viņš darbojas sabiedrībā, un sabiedrība pieaug savā vērtībā, top stiprāka un bagātāka, ja viņā ierindoti locekļi ar spēcīgām un izkoptām

⁹⁰ Dauge, A. Izglītības problēma. *Audzinātājs*, Nr.7/8, 1936, 438.lpp.

⁹¹ Turpat, 398.-399.lpp.

⁹² Dauge, A. Ceļi uz sociālu kultūru. *Audzinātājs*, Nr.1, 1930,1.-7.lpp.

individuālām spējām.”⁹³ Tādējādi pedagogs apliecināja atbalstu P. Natorpa viedoklim, ka ikviens indivīds kā sabiedriska būtne realizējas savā laikā un savā sabiedriskajā vidē⁹⁴. Tomēr zināmā mērā neatkarīgās Latvijas pedagogi palika uzticīgi arī individuālpedagoģijas pieejai, akcentējot personības individualitātes respektēšanu.

Populārāko viedokļu kvintesenci pauž E.Pētersons un A.Dauge: atzīstot indivīda brīvas radošo spēku attīstības ideju, viņš saskatīja un tiecās atbalstīt individuālā un sociālā vienotības principu: indivīds attīstās sabiedrībā, savukārt sabiedrība spēj attīstīties, ja „ir spēcīgi indivīdi”;⁹⁵ sociālā kopa nevar būt stipra, ja katrs atsevišķs indivīds nav stiprs, kā arī - ja indivīdi dzīvo atšķirti no sociālās kopas.⁹⁶

Nākamais ar socializāciju saistītais jautājums, kura evolūcijai varam izsekot līdz mūsdienā, ir socializācijas aģenti jeb sociālās vides nozīme personības socializācijas procesā. Vērtējot sabiedriskās (sociālās) vides socializējošo ietekmi, precizējama jēdziena izpratne. Mūsdienu skatījums par sociālo vidi kā cilvēku eksistences un darbības sociālo, materiālo un garīgo apstākļu kopumu, kurā attīstās personība, apstiprinājumu rod H.Gudjona uzskatos. Autors uzsver, ka socializācijas jēdziens ir vērsts pret pārāk šauru audzināšanas izpratni, vēršot uzmanību, ka socializācijas process bez „plānotiem un apzinātiem ietekmēšanas veidiem”, kā bieži tiek uztverta audzināšana, ietver indivīda un visas sabiedrības (ekonomiskās, sociālās, politiskās struktūras) mijiedarbību.⁹⁷ Mūsdienu Krievijas zinātnieku viedokli par šo jautājumu raksturo A.Mudriks (A.Mudrik), kurš nošķir nosacīti mērķtiecīgo un stihisko socializāciju. Mērķtiecīgā socializācija noris apstākļos, kad valsts realizē noteiktus ekonomiskos, likumdošanas un organizatoriskos pasākumus, ietekmējot noteiktas sociāli profesionālās, etnokultūras un vecuma grupas. Stihiskā socializācija noris objektīvu sabiedrības apstākļu ietekmē, un tās rezultātus nosaka sociāli ekonomiskā un kultūrvides realitāte. Vērtējot stihiskās socializācijas ietekmi,

⁹³ Pētersons, E. Sociālās audzināšanas elementi mūsu dzīves problēmu gaismā *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.8, 1926, 109.lpp.

⁹⁴ Uz P.Natorpa uzskatiem balstītā Latvijas pedagogu socializācijas koncepcija sasaucas ar marksistu uzskatiem šajā jautājumā, taču šis virziens prasa īpašu izpēti

⁹⁵ Pētersons, E. Sociālās audzināšanas elementi mūsu dzīves problēmu gaismā *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.8, 1926, 106.-120.lpp.

⁹⁶ Dauge, A.Sociālais motīvs audzināšanā. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.5/6, 1932, 397.-407.lpp.

⁹⁷ Turpat, 169. lpp.

mūsdienu autoru viedokļi maz atšķiras formulējumos: H.Gudjons, analizējot Rietumu autoru nostādnes, uzsver, ka šis process norit sabiedrības ekonomiskajās, politiskajās un sociālajās struktūrās, ietekmējot subjektu caur pieredzes paraugiem, nostādnēm, zināšanām, emocionālajām struktūrām, kognitīvajām spējām. Šī ietekme nenotiek tieši, bet pastarpināti – ar institūcijām (ģimene, skola, armija, baznīca, plašsaziņas līdzekļi) un mijiedarbību to ietvaros (attiecības starp vecākiem un bērnu, skolas mācības, komunikācija starp vienaudžiem, draugiem, paziņām). Socializācija mūsdienās notiek aizvien straujāk un sarežģītāk, M.Valcers (Walzer), piemēram, norāda uz četrām postmodernisma mobilitātēm:

- ģeogrāfiskā mobilitāte (bieži tiek mainīta dzīvesvieta, vājinās emocionālā piesaiste mājai, tuvākajai videi, dzimtenei),
- sociālā mobilitāte (arvien retāk bērni pārņem vecāku profesiju, sociālo statusu, neiekļaujas vecāku pārlicības un vērtībsistēmā),
- laulību mobilitāte (šķiršanās un jaunu ģimeņu dibināšanas gadījumi arvien pieaug, un bērni arvien vairāk konfrontējas ar attiecību pārtrūkšanu),
- politiskā mobilitāte (arvien mazinās cilvēku lojalitāte attiecībā pret partijām, kustībām, organizācijām, nenoturīgas politiskās, ideoloģiskās, reliģiskās pārlicības)⁹⁸

M.Valcers (Walzer) kā likumsakarīgas šī procesa sekas atzīmē ģimenes un dzimtas saišu pavājināšanos. Vecāku un bērnu attiecības kļūst par „partnerattiecībām”, ne vairs „atkarības attiecībām”, sociālā izcelsme zaudē savu nozīmīgumu, zūd arī emocionālā atbildība par ģimenes vērtībām. Svarīgākas par ģimenes radnieciskajām saitēm kļūst draugu, kaimiņu attiecības. Aktuālākas kļūst pašattīstības (*Selbstentfaltungswerte*) un pārdzīvojumu (*Erlebniswerte*) vērtības. Rietumvalstu pedagogi īpaši uzsver plašsaziņas līdzekļu radīto ietekmi uz personības vērtīborientāciju. Krievijas zinātnieki (Z.Ņikitins (Nikitin), V.Semenovs (Semenov), F. Mustajeva (Mustajeva)) pārsvarā akceptē A.Mudrika teorētiskos uzskatus, kurš socializācijas faktorus iedala makrofaktorus (kosmos, planēta), mezofaktorus (etnokultūra, reliģiskā vide, dzīvesvieta) un mikrofaktorus. A.Mudriks (Mudrik) uzsver, ka vistiešākā socializējošā ietekme uz konkrētiem indivīdiem ir

⁹⁸ Walzer, M.. Die kommunitaristische Kritik am Liberalismus. *Honneth, A.: Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften.* Frankfurt, 1993, S.164.

mikrofaktoriem – ģimenei, vienaudžu grupām, plašsaziņas līdzekļiem, mācību, profesionālajām, reliģiskajām, interešu organizācijām, kas savstarpēji mijiedarbojas, papildina vai konfrontējas cita ar citu. Z.Ņikitins (Nikitin) atzīst, ka sociālās vides iedarbība ir objektīva, bet tiešā socializācija notiek „sabiedrības un personības saskares punktā, kur tā ir uztverama” – socializācijas instancēs (H.Gudjons) vai socializācijas institūtos (A.Mudriks, L.Mardahajevs) – ģimenē, skolā, ārpuskolas organizācijās, līdztekus un paralēli organizētajai audzinošajai darbībai, vienmēr pastāvot vides stihiskajai ietekmei. Analizējot vides neprognozējamās ietekmes sabiedrības pārmaiņu procesu kontekstā, M.Fulans saskata izglītības un audzināšanas integrēto uzdevumu – indivīda spēju „pārdzīvot kāpumu un kritumu, ko rada plānotas un neplānotas pārmaiņas, tajā pašā laikā pašam augot un attīstoties”.⁹⁹ Pastāvot atbilstošai audzinošajai darbībai, šī visai sarežģītā un dažkārt pretrunīgā sistēma rada objektīvu pamatu indivīda autonomijai - spējai patstāvīgi pieņemt lēmumus, pretpastāvēt vai iedarboties uz ārējām ietekmēm, ko H.Gudjons (Gudjons) raksturo kā „izveidošanos par sabiedriski rīcībspējīgu subjektu”.¹⁰⁰

Sociālās vides nozīmei tās plašākā izpratnē (ne tikai ģimene un skola) Latvijas pedagogi pievērsās jau 20.gadsimta 20.- 30.gados. Pedagogu darbos vides socializējošā ietekme tika atzīta minot „apkārtni, kas rāda paraugus, kas ir spēcīgāki par vārdiem”,¹⁰¹ personības attīstību „ciešā sakarā ar visiem apkārtnes apstākļiem, attiecībām un iespaidiem”,¹⁰² tomēr kā būtiskas tika izdalītas tikai atsevišķas spilgtākas ietekmes: sports, literatūra, kinematogrāfs, prese. Tieši presi, K.Dēķens min kā svarīgāko jaunatnes audzināšanas faktoru.¹⁰³ Par šādu uzskatu liecina arī fakts, ka Vispasaules pedagoģisko biedrību savienības kongresā Ženēvā audzināšanas un preses problēmas tika apkopotas atsevišķas sekcijas darbā.¹⁰⁴

Atšķirībā no O.Svennes, kurš vides iedarbību vērtēja kā atsevišķu „sociālo apstākļu” ietekmi, A.Dauge uzskatīja, ka stihiskā audzinošā ietekme pastāv objektīvi un ir atkarīga no sabiedrības sociālkultūras – sabiedrības materiālās, garīgās, politiskās kultūras attīstības tendencēm un vērtību orientācijas. Viņš to nosauca par „objektīvo kultūru”, „sociālo kultūru”, ar to saprotot „augstas kvalitātes cilvēku

⁹⁹ Fulans, M. *Pārmaiņu spēki*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999, 16lpp.

¹⁰⁰ Gudjons, H. *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1994, 167.lpp.

¹⁰¹ Gaide, M. Skolu jaunatnes pulciņi. *Audzinātājs*, Nr.5/6, 1933,173.lpp.

¹⁰² Svenne, O. Sociālās audzināšanas problēmi. *Mūsu Nākotne*, Nr.11/12, 1924, 321.lpp.

¹⁰³ Dēķens K. Kāds vārds par skolas reformu. *Mūsu Nākotne*, Nr.11/12, 1928, 344.-356.lpp.

¹⁰⁴ LVVA,1632.f., 2.apr., 1282.l, 119.lp.

kopdzīves formas”, kas ir atkarīgas no sabiedrības materiālās un garīgās kultūras.¹⁰⁵ Arī E.Pētersons pauda domu, ka indivīda spēja izprast un iesaistīties sarežģītajos sabiedrības procesos ir augstāka, jo „augstāk attīstījusies ir tautas kultūra”.¹⁰⁶

Ne tik plaši vides stihisko iedarbību vērtēja J.A. Students. Viņš uzskatīja, ka skolai ir jāspēj norobežoties no apkārtējās dzīves negācijām, apzinoties skolas atbildību par labo un ļauno sabiedrībā.¹⁰⁷ J.A.Studenta pausto uzskatu neatbalstīja A.Dauge, paužot viedokli, ka sabiedrības procesi ir jāpēta un jācenšas pedagoģiski „iespaidot”.¹⁰⁸ Šo domu padziļina L.Ausējs, uzsverot, ka dzīves parādībām ir jābūt fonam, uz kura norit skolas darbs, un „dzīves parādībām pedagoģizētā veidā ir jānonāk skolā” skolēniem atbilstošā un pieņemamā formā.¹⁰⁹

Konkrētāk vides ietekmi skata J.Valdmanis (piemēram, rakstā „Alkohols un skola”), K.Videnieks (rakstā „Audzinošā apkārtnē”), kuri problēmas risinājumu saskata vides organizēšanā (pulciņi) un - galvenais – skolas un ģimenes audzinošo ietekmju vienotībā.

Bez minētā vispārinātā problēmas skatījuma pedagoģiskajā periodikā minēti vairāki konkrēti vides audzinošie faktori, kas bija kļuvuši aktuāli jaunās demokrātiskās Latvijas valsts veidošanās apstākļos:

Māksla, literatūra, zinātne. K.Melnalksnis, K.Dēķens, P.Ozoliņš saskatīja mākslas un visas kultūras kopumā audzinošajā spēkā pretsparu „ģimenes tikumu pagrimšanai”, taču vienlaikus viņi atzīmē arī jaunatnei raksturīgās nevēlamās tendences – pārmērīgu aizraušanos ar nekvalitatīvu literatūru. To atzīst arī citi 20.- 30.gadu pedagogi, līdz ar to pedagoģiskajā periodikā regulāri tiek publicēti saraksti ar jauniešiem nevēlamo literāro darbu nosaukumiem. „Sēnalu literatūras iespaids uz jaunatnes morāli” kā viens no problēmjaudājumiem tiek izvērtēts Latviešu vecāku biedrības organizētajā konferencē 1929.gada 29.decembrī.¹¹⁰ Ļoti kritiski tiek vērtēts kinematogrāfs. 1925.gada 28.oktobrī Izglītības Ministrijas uzdevumā Pārvaldes priekšnieks, atbildot uz Rīgas Pilsētas 4. vidusskolas un Latvijas Nacionālās Jaunatnes Savienības vēstuli par pornogrāfijas apkarošanu, paziņo, ka ar IM ierosinājumu izdoti noteikumi, kas

¹⁰⁵ Dauge, A. Ceļi uz sociālu kultūru. *Audzinātājs*, Nr.1, 1930,3.lpp.

¹⁰⁶ Pētersons, E. Sociālās audzināšanas elementi mūsu dzīves problēmu gaismā *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.8, 1926, 113.lpp.

¹⁰⁷ Students, J. Gribas audzināšanas metodes. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.2, 1929, 112.-126.lpp.

¹⁰⁸ Dauge, A.Jauni uzdevumi. *Audzinātājs*, Nr.4, 1926,108.-111.lpp.

¹⁰⁹ Ausējs, L. Skola un Dzīve. *Tautas audzināšana*, 3.sēj., R.,1926, 90.lpp.

¹¹⁰ LVVA,1813.f., 1.apr., 264.l, 35.lp.

aizliedz skolas gados esošai jaunatnei apmeklēt kinoizrādes, izņemot tās, kuru programmas iepriekš cenzētas IM.¹¹¹ Paradoksāli, bet arī zinātnes pieaugošā ietekme tiek vērtēta kritiski. A.Dauge norādīja, ka zinātne ar savu tehniku un metodiku „nedod garīgo audzināšanu”, līdz ar to jāatbalsta ģimenes iespējas garīguma veicināšanā.¹¹²

Tautas vēsturiskās tradīcijas. Tradīciju audzinošo ietekmi sabiedrībā saskata J.Auškāps, norādot, ka sabiedriskajai audzināšanai ir „spēcīgs „tautisks” pamats, bet vēsturiskā attīstība un latviešiem raksturīgais individuālisms traucē sabiedriskām tieksmēm, kas jāņem vērā, aktualizējot kopības izjūtas veicināšanu.”¹¹³

Sports. Landavu Ziedonis sporta aktualitāti raksturo kā „sabiedriskās audzināšanas izpausmi” un „laikmetiski nopietnu audzināšanas jautājumu.”¹¹⁴ Apjomīgais publikāciju skaits un asā diskusija pedagoģiskajā periodikā, izvērtējot sporta audzinošo un destruktīvo funkciju, tiešām ļauj pieskaitīt sportu vides audzinošajām ietekmēm. Pedagogi vērtē sporta ietekmi uz garīgās un fiziskās attīstības vienotību personības attīstībā (J.A.Students, K.Dēķens, K.Melnalksnis), gribas kvalitātēm un indivīda vērtībām (J.A.Students, A.Dauge, A.Grīnblats). Par diskusijas dziļumu liecina fakts, ka sports tiek minēts kā viena no apspriežamajām problēmām „skolēnu izlaidību sakarā” Ministru Padomes sēdē 1940.gada 9.maijā. Izglītības ministra J.Aukškapa vadībā tiek vērtētas „sporta organizācijas, kuras ar savu neieklāšanu skolas audzināšanas stilā grauj skolas disciplīnu”.¹¹⁵

Iepriekš minētais rosina izdarīt secinājums, ka Latvijas pedagogi, izvērtējot vides audzinošās iespējas, ir uztvēruši tās ietekmes, kas pastāv neatkarīgi vai paralēli mērķtiecīgi organizētajai audzinošajai darbībai. Lai gan pastāv viedoklis no vides ietekmēm norobežoties (piemēram, J.A.Students), lielākā daļa pedagogu, kā tas ir raksturīgs 20.gs. pedagoģijas teorijā vispār¹¹⁶, saskatīja nepieciešamību šīs ietekmes „pedagoģizēt” – ceļot vispārējo sabiedrības sociālo kultūru (A.Dauge, E.Pētersons), pastiprinot vides pozitīvos audzinošos elementus kultūrā, mākslā, tradīcijās, sportā

¹¹¹ LVVA,1632.f., 2.apr., 139.l, 118.lp.

¹¹² Dauge, A. Audzināšana kā profesija. *Audzinātājs*, Nr.7/8, 1926, 165.-177.lpp.

¹¹³ Auškāps, I. Atjaunotās Latvijas ceļi audzināšanā.(referāts Kultūras padomē 1939.g.1.II). *Audzinātājs*, Nr.1, 1939, 75.- 78.lpp.

¹¹⁴ Landavs, Z. Laikmeta problēmas audzināšanā. *Audzinātājs*, Nr.5/6, 1938, 300.-314.lpp.

¹¹⁵ LVVA,1813.f., 1.apr., 264.l, 129.lp.

¹¹⁶ Par šo problēmu skat., piemēram, Depaepe, M., Herman, F., Surmont, M., Van Gorp, A., Somon, F. About pedagogization...From the perspective of the history of education. *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Spring Netherlands, 2008, p.13 – 30.

(A.Dauge, Landavu Ziedonis, A.Grīnblats, K.Melnalksnis), atbalstot ģimenes iekšējo kultūru un veicinot dažādu sociālo institūtu (īpaši skolas un ģimenes) sadarbību.

Vērtējot kopumā Latvijas pedagogu socializācijas izpratni starpkaru periodā, jāatzīst, ka tā iekļāvās vispārējā 20.gadsimta 20.- 30.gadu pasaules pedagoģiskās domas kontekstā, kas atbilstoši demokratizācijai raksturīgajām sabiedrības humanizācijas idejām sociālo kopu audzinošās iespējas primāri skatīja kā indivīda personības attīstību ietekmējošus nosacījumus. Runājot par „grūti audzināmajiem” bērniem, sociālās vides un ģimenes apstākļu ietekme tiek nodēvēta par pedagoģisko problēmu „pirmcēloni” 5.Starptautiskajā jaunās audzināšanas konferencē Helsingērā (Dānija, 1929.gads). Arī Jaunās audzināšanas vispasaules pedagoģiskajā konferencē Nicā (Francija, 1929.gads) izskanēja aicinājums skolēna audzināšanas problēmu kontekstā vērtēt ģimenes sociālo statusu un objektīvās iespējas.¹¹⁷

Ne mazāk būtiska tendence ir vērtēt sociālās kopas kā indivīda sociālo piederību veicinošus faktorus. Pedagoģiskajā periodikā A.Dauge („Audzināšana kā profesija,” 1926), M.Štāls (J.H.Pestalocijs,” 1927), P.Dreimanis („Bērnu audzināšana ģimenē,” 1928) vērtēja ģimenes funkcijas emociju, sociālo jūtu un attieksmju attīstībā. A.Dauge („Audzinātāja jēdziens un būtība,” 1927), P.Dreimanis („Simpātiskās jūtas un to nozīme audzināšanā,” 1928) uzsvēra vienaudžu kolektīva, īpaši – klases, iespējas sabiedriskās kopdzīves un kopdarbības prasmju un iemaņu izkopšanā, piederības, sabiedriskās apziņas veicināšanā. Svarīga nozīme socializācijā tika piedēvēta pulciņiem un sabiedriskajām organizācijām, uzsverot to iespējas ļaut indivīdam izkopt un pilnveidot tos personības aspektus, kuros ir īpašas dotības un intereses, tādējādi veicinot indivīda sociālās nozīmības un piederības apziņu konkrētai sociālajai videi.

Autori uzsvēra, ka tieši **pulciņos, klubos, sabiedriskajās organizācijās**, atšķirībā no ģimenes un skolas, ir visdaudzveidīgākās iespējas realizēt valsts vajadzības sabiedrības un indivīda mijiedarbībā. Pēc autoritārā režīma nodibināšanās 1934.gada 15.maijā valstiska nozīmība tika piešķirta sabiedrisko organizāciju (skautu, bet īpaši – mazpulku) darbībai. To apliecina arī pieaugušais publikāciju skaits sabiedriski pedagoģiskajā periodikā – piemēram, presē parādījās raksti ar zīmīgiem virsrakstiem: E.Junge „Kā tuvināt jaunatni lauku dzīvei,” 1935., K.Bruņinieks „Mazpulku pedagoģiskā nozīme,” 1937., M.Štāls „Kopuma dzīves iedarbība uz

¹¹⁷ LVVA,1632.f., 2.apr., 1282.l, 42.lp.

jaunatni,” 1938., Landavu Ziedonis „Laikmeta problēmas audzināšanā,” 1938., A.Vfs „Jaunatnes valstiskā audzināšana,” 1938. Jaunatnes organizāciju darbība, vērtēta kā valstiski nozīmīga audzināšanas sastāvdaļa, lielu vietu ieņēma arī Izglītības Ministrijas darbībā, par ko liecina tādi dokumenti kā „Apspriede par Latvijas skautu nacionālās komitejas dibināšanu. 1934.gada 9.05.”, „Latvijas Skautu centrālās organizācijas 1935.gada darbības pārskats”, „Latvijas Skautu centrālās organizācijas ziņojums IM 1936.gada 13.01.”¹¹⁸

Apkopojot 20.gadsimta pirmās trešdaļas neatkarīgās valsts pedagogu paustos viedokļus par socializācijas procesa būtību un pedagoģiskajām problēmām, kas ar to saistīti, tie skatāmi mūsdienu socializācijas jēdziena skaidrojuma kontekstā: socializācijas procesa sākumā indivīds ir socializācijas objekts, vēlāk kļūstot par sociālo attiecību subjektu – viņš pats socializēs citus cilvēkus, pildot sociālo lomu kultūras vērtību sistēmā.¹¹⁹ Latvijas 20.- 30.gadu pedagoģiskajā domā socializācijas izpratne bija šaurāka – ar to saprata indivīda objektīvās eksistences nodrošināšanu konkrētajās sabiedriskajās attiecībās. Tas arī noteica sociālās audzināšanas virzienus – vides audziņošo ietekmju diagnosticēšanu un „pedagoģizēšanu” un personības sociālo aspektu (gribas komponentu, saskarsmes, sadarbības kvalitātes) attīstību, neuzsverot indivīda un vides savstarpējo nepārtraukto mijietekmi. Pedagogu viedokļos izpaudās zināma vēlme kontrolēt vai ierobežot atsevišķu vides faktoru ietekmi uz indivīda attīstību (O.Svenne, KDēķens), vai pat norobežoties no vides ietekmes (J.Students). Vides un personības mijattiecību objektivitātes vērtējumā mūsdienu izpratnei tuvāki ir A.Dauge un E.Pētersons, tomēr arī šie pedagogi uzskatīja, ka personības autonomizācija ir īpašs audzināšanas uzdevums, nesaistot to ar socializācijas procesu kopumā. Modernisma izraisītās pārmaiņas sabiedrībā- zinātnes progress, kas rosināja ideju par vienotu sabiedrības kultūru un veicināja kultūras universalizēšanos, pedagoģiskajā domā atspoguļojās kā zināms apdraudējums personības unikalitātei un izpaudās kā neskaidrība par individuālās un sociālās pieejas savstarpējām attiecībām audzināšanā¹²⁰. Jāatzīst, ka Latvijas pedagoģiskā doma socializācijas jautājumus skatīja no individuālpedagoģijas pozīcijām, kas arī ietekmēja sociālās audzināšanas konceptuālos uzdevumus un mērķus.

¹¹⁸ LVVA,1632.f., 2.apr., 203.l.

¹¹⁹ Garleja, R. *Cilvēkpotenciāls sociālā vidē*. Rīga, RaKa, 2006, 83.lpp.

¹²⁰ Latvijas pedagoģiskajā domā personības autonomija saistīta ar „kultūras cilvēka” ideju, kas balstās uzskatā, ka iekšējo autonomiju rada garīgā brīvība, kas nepieciešama katram cilvēkam, lai tas spētu iekļauties sociālās un kultūras dzīves progresā.

Socializācijas jēdziena izpratnes salīdzinājums

3.tabula

Mūsdienu izpratne ¹²¹	Latvijas pedagoģiskā doma 20.gs.20.-30.gadi
<p>Indivīda un sabiedrības mijattiecību izlīdzināšanas process: -- sociālo normu, tradīciju, kultūras vērtību apgūšana, -- personības pašattīstība, pašrealizēšanās, -- adaptācija sociālajā vidē un konkrētās sabiedriskās attiecībās.</p> <p>Personības attīstības process: -- pārmantojot zināšanas, pieredzi, -- integrējoties sabiedrībā, identificējoties, adaptējoties</p> <p>Jēdzienā konstrukcija, teorētisku jautājumu un nostādņu kopums, kurš reāli pastāv kā process (modulis), kurā indivīds kļūst par kādas sociālās kopas locekli. Moduļus var iedalīt grupās, kurās: -- tiek apgūtas sabiedrības normas, pieredze, tradīcijas, -- notiek izziņas process, apgūst zināšanas, kognitīvas un pētnieciskas darbības metodes.</p> <p>Process, kurā veidojas indivīda sociālais intelekts – integrāls personības un sabiedrības veidojums, jauns interpersonālo attiecību līmenis.</p>	<p>Indivīda spēja apzināti un mērķtiecīgi iekļauties sabiedriskajās attiecībās: -- Indivīda pašsaglabāšanās un eksistences nodrošināšana, -- adaptācija sociālajā vidē un konkrētās sabiedriskās attiecībās.</p> <p>Personības attīstības process: -- pārmantojot zināšanas, pieredzi, -- adaptējoties sabiedrībā</p>

Vērtējot socializācijas procesa izpratni Latvijas pedagoģiskajā domā, var izdarīt šādus secinājumus:

1. Pedagoģiskajā literatūrā tiek lietoti jēdzieni: „sociālas rakstura iezīmes” (K.Obšteins), „sociālā apziņa”, „sociālā aktivitāte” (E.Pētersons), „sociāls cilvēks”, „kultūras cilvēks” (A.Dauge), „sociālā domāšana” (M.Štāls),

¹²¹ Jēdziena skaidrojumā izmantoti R.Garlejas npublicētie lekciju materiāli (2009), Skujiņa, V. u.c. (Sast.) Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca (2000), Šiļņeva, L. Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca (2000)

- „sociālās jūtas” (P.Dreimanis), tādējādi norādot uz personības audzināšanas sociālajiem uzdevumiem. Tomēr tiek uzsvērtā vajadzību saglabāt individuālā un sociālā vienotību personības attīstībā, vienlaikus veicinot sabiedrības vērtību integrēšanu indivīda vērtībsistēmā. (A.Dauge, K.Obšteins, E.Pētersons, O.Svenne).
2. Vērtējot personības un sociālās vides savstarpējās ietekmes, Latvijas pedagogi piekrīt atziņai, ka personība attīstās esošajās sabiedriskajās attiecībās un ir no tām atkarīga. Analizējot vides un personības audzinošo mijiedarbību, pedagogi uzsver vides audzinošo ietekmju organizēšanas („pedagoģizēšanas”) nepieciešamību audzināšanas procesā: norobežojoties no vides negācijām (J.A.Students), izmantojot sociālo kopu (ģimenes, klases, vienaudžu grupu) socializāciju veicinošos faktoros (A.Dauge, P.Dreimanis), izmantojot pulciņu, klubu, sabiedrisko organizāciju audzinošās iespējas (A.Dauge, M.Štāls, E.Junge, K.Bruņinieks). Atzīstot sociālās vides objektīvo ietekmi, A.Dauge, J.A.Students, P.Dreimanis pauž viedokli, ka socializācija nodrošina sabiedrības atražošanu, bet ne attīstību („socializācija ir pielīdzināšana”). Attīstība ir iespējama tikai tad, ja tiek nodrošināta vides pedagoģizēšana, t.i., mērķtiecīgi organizēta indivīda un vides audzinošā mijiedarbība.
 3. Vērtējot vides audzinošās ietekmes, to realizētāji (mediji, aģenti) tiek saukti par „sociālajām kopām” (A.Dauge, K.Dēķens, E.Pētersons), „sabiedriskajām formām” (M.Gaide), „sabiedriskajiem faktoriem” (Bebru Juris), „sociālajiem veidojumiem” (M.Štāls), „sabiedriskajām vienībām” (K.Brants), „sociālajām vienībām” (P.Vēciņš). Jēdzienu dažādība liecina, ka 20.gadsimta pirmajā trešdaļā Latvijas pedagoģiskajā domā vēl nav izveidojusies vienota koncepcija par šo sociālo kopu socializējošo specifiku un par to audzinošajām ietekmēm.

1.4. Sociālās audzināšanas definējums 20.- 30.gados

Atsaucoties 20.gadsimta sākuma straujajiem un grūti prognozējamajiem sabiedrības pārmaiņu procesiem, arvien uzskatāmāk izpaudās katra indivīda attīstības atkarība no visas sabiedrības attīstības tendencēm. Paspilgtinoties sociālajiem

aspektiem audzināšanā, radās nepieciešamība formulēt šo procesu mērķus, uzdevumus, teorētiskās nostādnes. Līdz ar to izvirzās šādi jautājumi:

1. Kāds bija sociālās audzināšanas diskusiju loks? Kas un kā diskutēja par sociālās audzināšanas jautājumiem?
2. Kā Latvijā tika izprasta sociālā audzināšana? Kādas bija tās „attiecības” ar vispārējo pedagoģiju?
3. Kā sabiedriski politiskie notikumi reflektēja sociālās audzināšanas izpratnē?

Tikpat nenoteikta kā par sociālo pedagoģiju 20.gadsimta. 20.- 30.gados Latvijā ir arī izpratne par sociālās audzināšanas jēdzienu un saturu, par tās vietu pedagoģijas zinātnes sistēmā. Pedagoģiskajā literatūrā sociālā audzināšana tika nodēvēta par audzināšanas virzienu (E.Pētersons), audzināšanas motīvu (A.Dauge), audzināšanas centieniem (K.Obšteins), audzināšanas metodi (A.Brods). Bieži vien kā sociālās audzināšanas analogs tika lietots jēdziens „sabiedriskā audzināšana”.

Sociālās audzināšanas neskaidrā vieta pedagoģijas sistēmā noteica arī šī jēdziena dažādu interpretāciju. 20.gadsimta 20.-30. gadu pedagoģiskajā periodikā ar līdzīgu nozīmi tika lietoti jēdzieni „sociālā audzināšana”, „sabiedriskā audzināšana”, „valstiskā audzināšana”, „pilsoniskā audzināšana”. Bieži vien autori necentās skaidrot to nozīmi, tādēļ paveras plaša iespēja viņu uzskatu interpretācijām. Piemēram, A.Brods uzskatīja, ka „tīri” sociālā audzināšana attīsta vispārējās kolektīvas jūtas un spējas, „ jo orientēta uz sadarbību ar vienādi domājošajiem, tādēļ vērsta uz saskarsmes un sadarbības izkopšanu, kamēr valstiskajai audzināšanai jāveicina sadarbība starp dažādi domājošiem, jāsaskaņo tos kopīgai rīcībai”.¹²² Daļēji šim viedoklim pievienojās arī E.Pētersons, gan atzīstot, ka valstiskā audzināšana ir neatdalāma no sabiedriskās audzināšanas: „Dzīves pamatos jāliek zināma virziena audzināšana, kas gatavo cilvēku sabiedrības un pilsoņa pienākumu izpildīšanai un izpratnei.”¹²³ Daļa autoru šos jēdzienus nenodalīja, uzskatot, ka sociālās audzināšanas mērķis ir personības attīstībā akcentēt sociālo aspektu – saskarsmes, sadarbības prasmju, gribas, sociālās apziņas izkopšanu (J.A.Students, A.Dauge, O.Svenne). Šinī gadījumā iezīmējās tendence sociālo audzināšanu uztvert kā audzināšanas virzienu,

¹²² Brods, A. Karaktera attīstība, *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.4, 1922, 381.lpp.

¹²³ Pētersons, E. Sociālās audzināšanas elementi mūsu dzīves problēmu gaismā *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.8, 1926, 111.lpp.

kas saglabā esošās metodes, bet maina audzināšanas darba formas un paplašina saturisko ievirzi: ģimenes un skolas audzināšanas satuvināšana - kopīgi pasākumi, vecāku sanāksmes, skolas padomes (K.Dēķens, M.Štāls, M.Olis), izziņu un kopdarbību veicinošu metožu un darba formu ieviešana mācību procesā (A.Dauge, L.Taivāns, K.Brants, M.Freiberģis). Jāatzīmē, ka daļa pedagogu, kurus īpaši spilgti pārstāvēja A.Dauge, atzina skolas ārpusstundu sociālo attīstību veicinošās darba formas – skolēnu pašvaldības (pašpārvaldes), pulciņus, klubus, arī sabiedriskās organizācijas, taču to audzinošo nozīmību nesaistīja ar valstisko audzināšanu. Savukārt, tieši sociālo kopu audzinošo ietekmi kā valstiskās audzināšanas pamatu saskatīja citi Latvijas pedagogi – K.Dēķens, K.Obšteins, L.Ausējs, E.Pētersons. Minētajā jēdziena interpretācijā sociālā audzināšana apvieno sabiedrisko audzināšanu (sabiedrības normu, vajadzību, vērtību aktualizēšanu personības attīstībā) un valstisko (pilsonisko) audzināšanu, kas aktualizē valsts (konkrētu politisko spēku pārstāvētās intereses, valsts vērtības) personības attīstībā. Līdz ar to īpaša nozīme tiek ierādīta sabiedrības kopām – ģimenei, sabiedriskajām organizācijām, skolai, kurās līdztekus to specifiskajām funkcijām personības attīstības veicināšanā valsts deleģē īpašus uzdevumus, bieži vien ietekmējot arī audzināšanas formas un saturu (organizāciju militarizēšana, mācību programmu vai audzināšanas satura politizēšana utt.).

Īpaši aktīvi sabiedriskās audzināšanas jautājumus risināja Latvijas Skolu reformas komisija, kas tika nodibināta ar sociāldemokrātiski noskaņotā Izglītības ministra Raiņa rīkojumu, kurš atbalstīja Latvijas Skolotāju savienības radikālās „jaunās skolas” idejas. Šīs idejas pārstāvēja arī Latvijas skolu reformas komisijā esošie R. Liepiņš (IM Skolu virsvaldes direktors), M.Liepa („Mūsu Nākotne” un „Nākotnes Spēks” redaktors), J.Greste (Jelgavas 2.vidusskolas skolotājs un Valsts Centrālā pedagoģiskā institūta pasniedzējs), Z.Lancmanis (Rīgas 6.pamatskolas pārzinis), C.Serģis, L.Taivāns. Neraugoties uz komisijas skaitliski nelielo sastāvu, sēžu protokolu grāmatas liecina par intensīvi uzsāktu darbu.¹²⁴ Pirmajā sēdē (1927.gada 21.septembrī), apspriežot Izglītības ministra J.Raiņa rīkojumu par Latvijas skolu reformu, kā būtiskākās norādītas ir šādas problēmas: mācību

¹²⁴ Reformas komisijas budžets latos 1927./28.gadam (laikā no 18.09.27.-31.03.28.) sēdēm (84 sēdes ar 4 stundām 6 personām) bija 4032,- komandējumiem 1600,- izdevniecībai (biļeteni u.c. literat) 2000,- bibliotēkas paplašināšanai 1000,- kopā: 8632,-
1928./29.g. plānoti 10, 552,- Ls (LVVA, 1632.f., 2.apr., 136.l., 3.lp.).

programmu pārslodzes, jaunatnes sociāli ētiskā līmeņa nestabilitāte, nepārliciecināma attieksme pret darbu un darba tikumu un sabiedriskās dzīves norišu nepilnīga izpratne (zināšanu tuvināšana dzīvei). Par izvirzīto jautājumu pedagoģisko nozīmību liecina fakts, ka komisijas sēdes notika gandrīz ik dienas, un jau 24.septembrī (protokols Nr.3) tika formulēti audzināšanas uzdevumu cikli, kas saturēja galvenās skolas reformas problēmas:

- a) Sabiedriskā audzināšana skolā.
- b) Skolēnu veselības nostiprināšana.
- c) Bērnu interese un radošais elements.
- d) Skolas saskaņotība ar apkārtnes dzīves prasībām.

1927.gada 30.septembrī L.Taivāns referējis par darba apvienībās sastādītajiem tematiem, cenšoties iezīmēt galvenos virzienus:

1., „Kā nostādīt sociālo audzināšanu skolā?” Šis virziens ietvēra jautājumus par konkrētiem sociālās audzināšanas uzdevumiem un skolas atbildību to realizēšanā, par teorētiskās literatūras un praktiskās pieredzes izmantošanas iespējām un speciālistu pieejamību sabiedriskajā audzināšanā.

2. „ Skolas saskaņotība ar dzīves prasībām” tika formulēta nepieciešamība izvērtēt, kādas audzināšanas prasības uzstāda dzīve un kādas „zināšanas un veiksmes prasa dzīve no skolas”, un konkrētizēt, ko sniedz tagadējā pamatskolu programma atsevišķos priekšmetos praktiskajām dzīves vajadzībām un kas šinīs programmās būtu maināms.¹²⁵

Pēc sanāksmes aizrādījuma „sabiedriskās audzināšanas uzdevumus vairāk vērst praktiskus”, jau dažas dienas vēlāk L.Taivāns komisijai iesniedz precizējumus, akcentējot mācību stundu darba formu un satura izmantošanas iespējas sabiedriskajā audzināšanā, sabiedriskās audzināšanas elementu pastiprināšana ārpusstundu nodarbībās (ekskursijās, skolēnu sarīkojumos), klases kopības izmantošana atbildības, sabiedriskās apziņas, solidaritātes un izpalīdzības jūtu izkopšanai, skolas iespēju aktualizēšana pilsoniskajā un patriotiskajā audzināšanā.¹²⁶

No dotā faktu materiāla var secināt, ka sociālajā audzināšanā tikuši nodalīti abi virzieni – sabiedriskā (kas ietver sabiedriskās apziņas un aktivitātes elementu izkopšanu, pilnveidojot mācību stundu darba formas, izmantojot ārpusstundu un klases darba formas) un valstiskā („cieņa pret Latvijas valsti un pareiza Latvijas

¹²⁵ Protokols Nr.4. 30.09.1927., *LVVA, 1813.f., 1.apr., 264.l.* 5.lp.

¹²⁶ Protokols Nr.5. 3.10.1927., *LVVA, 1813.f., 1.apr., 264.l.* 6.lp.

republikas un pilsoņa idealu izpratne”). Vērtējumā būtiski ir atzīmēt, ka L.Taivāna pārstāvēto darba grupu radītās sociālās audzināšanas koncepcijas iestrādes par tās centrālo posmu akceptē skolu. Jau dažus gadus vēlāk tendence mainīsies, pastiprinot sabiedrisko organizāciju nozīmību šīnī procesā.

Komisijas plānoto reformu virzība lielā mērā balstījās sabiedriskās audzināšanas principos – sociālā un individuālā vienotība, sociālās vides iespēju izmantošana personības attīstībā, sabiedrisko vērtību personīgais nozīmīgums, gribas īpašību veicināšana. Un, kaut arī 1928.gadā, kad par Izglītības ministru kļuva nacionāli noskaņotais A.Tentelis, komisija pieņēma lēmumu „praktiskus soļus skolu reformā turpmāk nespert”, pārmaiņas saglabāja „jaunās skolas” pamatprincipus.¹²⁷

Ar sabiedriskās audzināšanas jautājumiem nodarbojās arī Latviešu vecāku biedrība, kuras dibinātāju un biedru rindās bija tādas sabiedrībā pazīstamas personības kā A.Spekke (diplomāts, LU profesors), L.Ausējs (LU docents), L.Adamovičs (LU profesors), P.Dreimanis (vēstures skolotājs, radiofona literārās daļas vadītājs), V.Lazdiņš (advokāts, Rīgas Jūrmalas bāriņtiesas priekšsēdētājs), P.Zālīte (LU profesors), A.Tentelis (LU profesors, rektors, izglītības ministrs), E.Pētersons (LU vec. docents), E.Virza (dzejnieks), E.Benjamiņš („Jaunākās Ziņas” izdevēja), A.Vičs („Audzinātāja” redaktors, skolotājs, rakstnieks), M.Štāls (IM ārpuskolas izglītības un papildskolas inspektors), P. Pētersons (rakstnieks), K. Goppers (ģenerālis, Latvijas skautu organizācijas priekšnieks)¹²⁸. Latviešu vecāku biedrības darbības koncepcijā uzsvērto skolas tuvināšanu dzīvei īpaši aktīvi realizēja priekšlasījumu komisija. Kā liecina sēžu protokoli un atskaites, biedrības priekšlasījumu komisija organizējusi virkni referātu par sociāli aktuālām tēmām: „Mājas audzināšana” (P.Dreimanis), „Valsts, ģimenes, skolas nozīme bērna audzināšanā”(L.Adamovičs), „Vecāku loma skolu dzīvē”(A.Ausējs), „Kā vecāki var veicināt audzināšanas un mācīšanas darbu skolā.” (M.Štāls), Krauliņš „Kļūdas mājas

¹²⁷ Vēl 1931.gada Skolotāju Savienības atskaitē par Pedagoģiskā biroja darbību minēts, ka Pedagoģiskajā birojā reģistrēto jaunās skolas piekritēju un mēģinātāju skaits pārsniedz 300 personas un sastāv ne tikai no skolotājiem, bet arī no rakstniekiem, ārstiem, bibliotekāriem. Biroja sekciju skaits Rīgā - 23, provincē – darba apvienības pastāvēja Liepājā, Madonā, Ventspilī, Bauskā (*LVVA, 3016.f., 1.apr., 20.l., 16.lp.*)

¹²⁸ Latviešu vecāku biedrība dibināta 1927.gada 9.10., kad valdi ievēlēja 34 personas.

1927.g. 11. tās rindās ir apm. 300 biedri,

1928.g. 10. – 506 biedri

1929.g.11. -- 554 biedri.

1936. g. 24.05. apvienojoties Latviešu vecāku (230-250 biedri) un Audzinātāju un vecāku biedrībai (64 biedri) tiek izveidota „Latviešu vecāku un Paidagogu biedrība” (*LVVA, 1813.f., 1.apr., 264.l. 134.lp.*)

audzināšanā” (cand.phil.Krauliņš), „Bērns un lielpilsēta”, „Jaunatnes organizāciju nozīme” (A.Smits), „Kā jaunatne nokļūst neceļos”(L.Ausējs), „Ko tagadnes skola prasa no vecākiem” (A.Vičs, P. Radziņš). Vecāku izglītošana pedagoģiski aktuālos jautājumos bija viens no galvenajiem biedrības darbības virzieniem un tam tika pievērsta liela vērība, domājot gan par referātu satura aktualitāti, gan darba organizācijas kvalitāti. Kā apliecina LVB sēžu protokoli, darbs ar vecākiem tika veidots kā sistēma, ietverot būtiskus sociāli integrējošus aspektus. Vecāku auditorijas izglītošanas sabiedrisko aktualitāti noteica ne tikai priekšlasījumu tēmu saturs un lektora profesionalitāte (atbilstošas kvalifikācijas lektoru pieaicināšana tika apstiprināta priekšlasījumu komisijas sēdēs). Jau pēc nepilna pusgada darba pieredzes tiek pieņemts lēmums, ka īpaša uzmanība jāpievērš „nomaļu skolām”. Un kaut arī pirmais mēģinājums nav bijis īpaši veiksmīgs – 1928.gada 10. oktobrī uz L.Ausēja priekšlasījumu Bolderājā ieradušies tikai pieci klausītāji un tāpēc tas nav noticis, darbu nolemts turpināt, izsūtot visām pamatskolu padomēm rakstu uzaicināt biedrības lektoros visās vecāku sapulcēs vai izrīkojumos¹²⁹. Dokumenti apliecina, ka padarot vecāku izglītošanu par vienu no biedrības centrālajiem uzdevumiem, darbs tiek plānots, domājot gan par satura kvalitāti, gan sistēmu. Jau 1927. gada 4.novembra sēdē P.Kulitans uzsvēris nepieciešamību plānot lekciju ciklus par sociāli aktuāliem audzināšanas jautājumiem: audzināšana un mācīšana, fiziskā audzināšana un sports, vecāku tiesības, reformu komisija u.c. 1928. gada aprīlī, sadarbībā ar Nacionālo Skolotāju Savienību, pirmais šāds cikls arī tiek realizēts trijos savstarpēji saistītos blokos: ģimenes audzināšana (P.Dreimanis), skolas audzināšana (A.Dauge), sabiedriskā audzināšana (A.Spekke). Jāatzīmē, ka LVB valde rūpīgi sekojusi, lai biedrības darbs nekļūtu formāls. To apliecina tēmu sabiedriski pedagoģiskā satura padziļināšana. Tā 1932.gada 21.decembrī tiek pieņemtas lēmums par priekšlasījumu ciklu „Skola un dzīve”, ietverot laikmetīgi daudzpusīgus jautājumus: skolēnu attiecības pret: fizisko darbu, sportu, jaunatnes organizācijām, mākslu. 1933.gada 3.janvāra sēdē nolemts pievienot tematus „Skolēns un grāmata” un „Skolēns un kinematogrāfs”. Šo tēmu pedagoģiskās aktualitātes sociālo ievirzi raksturo forma, kādā tie piedāvāti: referentiem (L.Bērziņam, V.Cekulei, Dr. Elsbergam, Dr.phil.

¹²⁹ Protokols Nr. 18 1928.g.7.11., LVVA, 1813.f., 1.apr., 264.l. 17.lp.

J.A.Jansonam, A.Daugem, phil.Siliņam) tikuši pieaicināti koreferenti ārsti¹³⁰. Šādā formā organizētie priekšlasījumi izraisīja diskusijas un saasināja sabiedrības uzmanību uz sociāli nozīmīgiem audzināšanas jautājumiem, atklājot skolas un sabiedrības audzināšanas uzdevumu nedalāmību.

Vienlaikus LVB intensīvi strādāja, lai aptvertu maksimāli plašu vecāku auditoriju – apzinot un sadarbojoties ar pamatskolām un vidusskolām Rīgā un Jūrmalā, lūdzot atbalstu Skolotāju savienībai,¹³¹ sadarbojoties ar Latviešu Nacionālo skolotāju savienību priekšlasījumu organizēšanā,¹³² uzdodot pamatskolu padomēm nodrošināt Latviešu vecāku biedrības lektoru pieaicināšanu vecāku sapulcēs.¹³³ Intensīvi norit darbs teritoriālo Latviešu vecāku biedrības organizāciju dibināšanā. 1927. gada decembrī valdes sēdē tiek izskatīts pirmais iesniegums, kurā tirgotājs Andersons lūdz atļauju noorganizēt Latviešu vecāku biedrības nodaļu Limbažos.¹³⁴ 1928.gadā noris biedrību dibināšanas pasākumi Daugavpilī, Rēzeknē, Cēsīs, Mazsalacā,¹³⁵ Jelgavā un Tukumā,¹³⁶ arī citur. Dokumenti apliecina, ka, neraugoties uz intensīvajām aktivitātēm (īpaši jāatzīmē biedrības sekretāres E.Vanagas darbība personīgi izbraucot uz vietām, lai atbalstītu biedrības nodaļu organizēšanu), vecāku vēlme aktīvi iesaistīties sabiedriskajos procesos ne vienmēr ir apmierinoša – ilgstoši nespēj pastāvēt nodaļa Kandavā, tās darbība apstājas arī Cēsīs.

Atzinīgi vērtējot LVB sabiedriskās pedagoģiskās aktivitātes skolēnu vecāku iesaistīšanā „jaunās skolas” politikas izveidē, jāatzīst, ka pati LVB tiecās ieņemt samērā neatkarīgu pozīciju attiecībā pret citām ar izglītību saistītām organizācijām. Jau biedrības statūtos strikti ticis noteikts, ka par biedriem var kļūt tikai tie skolēnu vecāki, kas paši nav skolotāji un kuru bērni ir skolas vecumā. Šo nostāju konsekventi uzturēja viens no biedrības dibinātājiem un aktīvākajiem biedriem L.Adamovičs, kad 1929.gada sākumā biedrības valdes sēdē tika izvirzīts jautājums par ciešāku kopdarbību ar skolu pedagogiem.¹³⁷ Vēlēšanās sadarbībā ieturēt savu pozīciju, zināmā mērā saglabājot „izglītotāja”, nevis partnera attiecības, dažkārt radīja zināmas

¹³⁰V.Linde iesaka diskutablajam un sabiedriski aktuālajam tematam „Skolnieks. un kinematogrāfs” par lektoru pieaicināt dr. Akermani, kurš ir kinocenzūras loceklis, bet kā koreferentu doc. L Ausēju (Protokols Nr. 1. 1933.g. *LVVA, 1813.f., 1.apr., 264.l. 57.lp.*)

¹³¹ Latviešu vecāku biedrības protokolu grāmata. *LVVA, 1813.f., 1.apr., 264.l. 1.lp.*

¹³² Turpat, 10.lp.

¹³³ Turpat, 17.lp.

¹³⁴ Latviešu vecāku biedrības protokolu grāmata. *LVVA, 1813.f., 1.apr., 264.l.,8.lp.*

¹³⁵ Turpat, 16.lp.

¹³⁶ Turpat, 18.lp.

¹³⁷ Turpat, 63.lp.

problēmas. Tā, piemēram, E.Vanaga ziņoja, ka grūtības ar biedrības organizācijas dibināšanu radušās Liepājā, kur valsts vidusskolas direktors Švainbergs sasaucis pedagogu konferenci, kura vienbalsīgi nolēmusi biedrības dibināšanu neatbalstīt, jo „šo biedrību mērķis esot tikai kontrolēt skolotājus”¹³⁸. Un, kaut arī ir atšķirīgi piemēri, kad skolas vēršas pie biedrības pēc atbalsta, kā, piemēram, 22.pamatskola „Solītude”, risinot radušās nesaskaņas skolotāju starpā, pieaicināja L.Adamoviču ar referātu „Valsts, ģimenes, skolas nozīme bērna audzināšanā”, tomēr vēlme saglabāt zināmas kontroles funkcijas jaušama. Piemēram, ļoti kritiski vērtēta biedrības apvienošanās ar Audzinātāju un vecāku biedrību¹³⁹. Jautājums oficiāli tika skatīts jau 1933. gada 23.oktobra valdes sēdē, kad V.Linde atzina: sadarbība būtu vēlama, ņemot vērā, ka minēto biedru skaitā ir daudz skolotāju, jo „viņiem vieglāk rīkoties lielākā mēroga, atklājot pa visu Latviju nodaļas”.¹⁴⁰ Tomēr reāli apvienošanās notiek tikai 1936.gada 24.maijā.¹⁴¹

Sākotnēji zināmu neizpratni rada LVB attieksme pret Skolu reformu komisiju, kuru biedrības valde atzīst par „vienpusīgi sastādītu” un īslaicīgu, kādēļ tiek pieņemts lēmums tās aktivitātēs nepiedalīties.¹⁴² Līdzīga attieksme ir arī pret skolu padomēm, kurām Skolotāju savienība un tās atbalstītā Skolu reformu komisija piešķir ievērojamu lomu skolas un sabiedrības interešu tuvināšanā un skolas demokratizācijas procesu veicināšanā.¹⁴³ 1931.gada februārī L.Adamovičs atklāti atzina biedrības nostāju - skolu padomes neizpaužot vecāku īsto gribu, ir nelikumīgas, jo tās vadot sociālisti, kas ignorē pilsonību.¹⁴⁴ LVB valdes sēžu protokolu saturs apliecina, ka politiskais motīvs ir izteikti ietekmējis biedrības darbību un aktivitātes. Tas saistāms ne tikai ar lēmumu izvērst intensīvu izglītojošo darbību Rīgas nomalēs un visos valsts reģionos, bet atspoguļojās arī virknē citu aktivitāšu. Tā A.Pilsatnieks

¹³⁸ Turpat, 30.lp.

¹³⁹ Audzinātāju un vecāku biedrība tikusi dibināta pie 2.pilsētas ģimnāzijas apvienojoties pedagogiem un vecākiem, lai nepieļautu papildklases slēgšanu. Noformējoties par oficiālu biedrību, 2.pilsētas ģimnāzijas direktors E.Nagobads tās darbības mērķus raksturo: „raudzījušies uz biedru morālisko tīrību, veicinājuši vecāku morālisko audzināšanu un uzstājušies pret skolotāju nomelnošanu.” (Protokols Nr.9 1935.g.27.05. 83.lp.)

¹⁴⁰ Latviešu vecāku biedrības protokolu grāmata. *LVVA, 1813.f., 1.apr., 264.l.* 30.lp.

¹⁴¹ Turpat, 88.lp.

¹⁴² Turpat., 8.lp.

¹⁴³ Skolu padomju izveidošanu pie katras skolas noteica 1919.gada 8.decembrī Latvijas Tautas Padomes sēdē pieņemtais Likums par Latvijas izglītības iestādēm. (Latvijas tautskola: likumi un rīkojumi obligatorisko skolu jautājumos (līdz 1925.gada sākumam. I, (sast.K.Melnalksnis). R: A.Gulbja apg., 1925, 4.-8.lpp.)

¹⁴⁴ 1934.gada 14.jūlijā, būdams Izglītības ministra postenī, L.Adamovičs paraksta rīkojumu par līdzšinējo skolas padomju darbības izbeigšanu. (*LVVA, 1632.f., 2.apr., 86.l.*, 34.lp.)

paudis bažas par Tuberkulozes apkarošanas biedrības ierosināto vasaras kolonijas projektu, kas „stiprā mērā varētu tikt iespaidots no sociālistiem”.¹⁴⁵ LVB uzmanību piesaista arī Pilsētas izglītības nodaļas lēmums atvērt bērnu klubus pie skolām, kur „trūcīgo bērni varētu sagatavot uzdevumus un piekopt sportu”. Tā kā par šo uzdevumu atbildīgais ir demokrātiski noskaņotais L.Taivāns, tad valdes sēdē tiek uzskatīts, ka arī šis projekts prasa vecāku un skolotāju sadarbību arī tādēļ, „lai nevarētu šīs pēcpusdienu stundas pārvērst par sociālisma propagandu”.¹⁴⁶ Vienlaikus jāatzīst, ka šādā aspektā politiskais motīvs veicināja sabiedrības aktivitāti, iesaistoties izglītības pārmaiņu procesos. Un, kaut arī politiskie uzskati dažkārt traucēja kopdarbībai, vienlaikus tas vedināja meklēt daudzpusīgas pieejas līdzīgu vai pat vienādu pedagoģisko mērķu sasniegšanai. Tā, piemēram, demokrātiski noskaņotais pedagoģiskās domas virziens par galveno mehānismu skolas un sabiedrības vienotības realizēšanā uzskatīja skolas padomes, kuru darbības pamats ir reāla kopdarbība, iesaistot vecākus ne tikai saimniecisku, bet arī ar izglītību un audzināšanu saistītu problēmu risināšanā un lēmumu pieņemšanā. Šādas nostādnes paustas ziņojumā par sabiedriskās audzināšanas principiem Latvijas Pedagogu savienības Pedagoģiskam birojam¹⁴⁷, J.Valdmaņa, K.Bauera, L.Taivāna un R.Liepiņa ziņojumos Latvijas Skolotāju Savienības 23. delegātu konferencē 1931.gada 31.martā¹⁴⁸, delegātu atskaitē par dalību 5.starptautiskajā jaunās audzināšanas konferencē Helsingerā (Dānija) 1929.gada augustā.¹⁴⁹ Savukārt LVB sabiedrības iespējas ietekmēt izglītības pārmaiņu procesus saskatīja divos aspektos: pirmkārt, kā jau minēts, veicot izglītojošo darbu. No sociālās audzināšanas viedokļa īpaši nozīmīgi bija tas, ka LVB izvēlējās sociāli laikmetīgas un pedagoģiski aktuālas tēmas, piesaistot augsti kvalificētus dažāda profila speciālistus un akadēmiskus mācītājus. Otrkārt, biedrība izmantoja iespēju iesaistīties likumdošanas un lēmējvaras struktūrās. Jau neilgi pēc dibināšanas, 1927.gada decembrī, valdes sēdē viens no tās dibinātājiem un aktīvākajiem dalībniekiem V.Lazdiņš uzsvēra, ka „vecāku biedrībai turpmāk būs jāseko sabiedriskajai dzīvei un skolas politikai” un tādēļ ir jācenšas, lai vecāku

¹⁴⁵ Latviešu vecāku biedrības protokolu grāmata. *LVVA, 1813.f., 1.apr., 264.l.* 12.lp.

¹⁴⁶ Turpat, 17.lp.

¹⁴⁷ Skolotāju savienības 1931.-1932.gada Atskaite par Pedagoģiskā biroja darbību 1931.gadā. *LVVA, 3016.f., 1.apr., 20.l.5.* lp.

¹⁴⁸ Apraksti par skolotāju biedrību darbu. *LVVA, 1632.f., 2.apr., 1272.l., 137.* lp.

¹⁴⁹ 5.starptautiskā jaunās audzināšanas konference Helsingerā (Dānija) 1929.gadā 8.-21.08., Jaunās audzināšanas savienība pasaules kongress Nicā 29.07. – 11.08. 1932.g. *LVVA, 1632.f., 2.apr., 1282.l., 21.* lp.

pārstāvji tiktu pieaicināti pie skolu likumprojektu izstrādāšanas un Saeimas izglītības komisijas sēdēs.¹⁵⁰ Arī Latviešu vecāku biedrības I konferencē 1929.gada 29.decembrī, atbilstoši tās mērķim: „lai vadītu skolu politiku pareizā virzienā,” jautājums par vecāku pārstāvju līdzdalību „visās izglītības instancēs” bija viens no galvenajiem. To apliecina arī konferences atklāšanā pieaicinātie sabiedrības pārstāvji: LU rektors prof. A.Tentelis, direktori Dobuls un Čuibe, Saeimas deputāts A.Bergs¹⁵¹.

Nodibinoties autoritārajam K.Ulmaņa režīmam, LVB palika vienīgā legālā vecāku organizācija. Orientācija uz valsts interesēm saskarsmi ar sabiedrību padarīja formālāku. Demokrātiskajai sabiedriskajai videi raksturīgos sadarbības principus nomainīja atbalsts valsts realizētajai politikai, kas ietekmēja darba formas un arī saturu. Kopš 1935.gada, bet īpaši 1936.gadā, biedrība ļoti plaši iesaistījās bērnu svētku u.c. pasākumu rīkošanā un atbalstīšanā. Savu nozīmību nezaudēja arī priekšlasījumi, kas bieži tika piedāvāti šo masu pasākumu ietvaros. Biedrībai aktīvi iesaistoties masveida pasākumu organizēšanā, tie kļuva publiskāki un vispārīgāki, mazinājās to problemātiskā aktualitāte. Par to liecināja gan tēmu piedāvājums: „Iedzimtība kā indivīda un tautas likteņa noteicēja” (Dr. Fedders 1936.g.18.dec.), „Latviskā pasaules uzskata pamati” (V.Dambergs 1937.g. 26.martā.), gan apmeklējuma statistika.¹⁵²

Tiesa, saglabājās arī mazāk formālas darba formas – tā, piemēram, darbību visai sekmīgi turpināja Padomu punkti. Par šādiem vecāku konsultācijas punktiem tika lemts jau 1932.gada beigās,¹⁵³ un pirmais Padomu punkts atklāts jau 1933.gada 3.janvārī ar M.Štāla kupli apmeklētu ievada referātu „Kā vecāki var veicināt audzināšanas un mācīšanas darbu skolā”.¹⁵⁴

Neapšaubāmi, ka šāda saskarsmes formu maiņa ieviesa darbā zināmu, valsts interesēs orientētu vienpusību. Tomēr nepamatoti būtu apgalvot, ka Latvijas autoritārisma apstākļos sabiedriskā organizācija pilnībā kļuva par valsts instrumentu, zaudējot iespēju realizēt savas intereses. Tā 1937.gada 24.novembra atskaitē par ārzemju komandējumiem LVB valde ziņoja, ka E.Vanaga apmeklējusi Pamatskolu

¹⁵⁰ Protokols Nr. 5 1928.g.12.01., *LVVA, 1813.f., 1.apr., 264.l.* 9.lp

¹⁵¹ Turpat, 13.lp.

¹⁵² 1920.-os gados priekšlasījumu noturēti 20 – 50 klausītājiem. 1938.gadā, 15 un 24.martā, dr.med. Feddera lekciju „Bērnu seksuālā audzināšana” apmeklējuši 190 – 220 klausītāji (1938.gada 4.05.protokols Nr10.)

¹⁵³ Turpat, 56.lp.

¹⁵⁴ Latviešu vecāku biedrības protokolu grāmata. *LVVA, 1813.f., 1.apr., 264.l.* 57.lp.

kongresu Parīzē (23.-28.07.) un Montesori kongresu Kopenhāgenā (1.-10.08.). Ministru Kabinets šiem braucieniem piešķīris 400 latu.¹⁵⁵

Kā jau minēts, Latvijas vecāku biedrības darbība tika orientēta uz skolēnu vecāku auditoriju.¹⁵⁶ Jau 1929.gadā izskanēja doma, ka „biedrības darbā būtu pievelkamas plašākas vecāku aprindas, ne tikai kā priekšlasītāju klausītāji, bet kā darba darītāji.”¹⁵⁷ Šinī pašā gadā LVB organizētajā konferencē tika nolemts, ka vecāku pārstāvjiem būtu jāiesaistās visās izglītības instancēs - pedagoģiskajā padomē, skolu valdē, augstākās izglītības padomē (ja tāda būtu)¹⁵⁸.

Arī pēc politiskā režīma, neraugoties uz valstiskās audzināšanas prioritāti, sabiedriskās audzināšanas uzdevumi saglabājas. Kā liecina 1940. gada 9.maija sēdes protokols, LVB pārstāvji ir piedalījušies Ministru padomes sēdē, kur Izglītības ministra J.Auškāpa vadībā notikušas pārrunas „skolēnu izlaidību sakarā”. Atskaitē norādīts, ka galvenokārt vērtēti sociāla rakstura cēloņi: ģimenes apstākļi, kinoteātris ar „krimināla rakstura filmām”, sports, t.i., sporta organizācijas, kuras ar savu neiekļaušanos skolas audzināšanas stilā grauj skolas disciplīnu, vēl nenokārtotais jaunatnes organizāciju jautājums. Šinī sakarā tiek uzsvērts, ka audzināšanas darbā ciešāk jāiesaista skolu padomes un vecāku un audzinātāju organizācijas vecāku iepazīstināšanai ar audzināšanas jautājumiem, rīkojot īpašus kursus.¹⁵⁹

Neraugoties uz pretrunām, Skolu Reformas komisijas un Latviešu vecāku biedrības realizētie sociālās audzināšanas uzdevumi bija līdzīgi: izglītojošais darbs un sadarbība ar ģimeni, vecāku iesaistīšana ar izglītības reformu saistīto jautājumu risināšanā, sociālās vides pedagoģisko problēmu aktualizēšana audzināšanā, sociālās vides „pedagoģizēšana” (organizācijas, pulciņi, klubi, konsultāciju punkti). Tādējādi, neraugoties galvenokārt uz politiska rakstura pretrunām, kas liedz šīm organizācijām

¹⁵⁵ Līdz ar atskaiti par uzstāšanos sekcijā par ģimenes un skolas sadarbību, ir piezīme, ka E.Vanagai nācies nepārtraukti atbildēt uz jautājumiem par politiskajiem notikumiem Latvijā un kļūdēt citu valstu delegātu šaubas par demokrātijas principu pārkāpumiem nodibinoties diktatūrai (1934.gada 24.11.protokols Nr.4.)

¹⁵⁶ LVB statūtos tiek paredzēts, ka biedrībā tiek uzņemti skolas bērnu vecāki (ne skolotāji un ne cilvēki bez , vai ar pieaugušiem bērniem). Par šī neatkarības principa ievērošanu stingri uzstājas L.Adamovičs. (Protokols Nr. 2 1929.g. *LVVA, 1813.f., 1.apr., 264.l.102.lp.*)

¹⁵⁷ Latviešu vecāku biedrības valdes sēžu protokoli. *LVVA, 1813.f., 1.apr., 265.l., 24.lp.*

¹⁵⁸ Turpat, 13.lp.

¹⁵⁹ Latviešu vecāku biedrības valdes sēžu protokoli. *LVVA, 1813.f., 1.apr., 265.l., 129.lp.*

aktīvi sadarboties, sociālās audzināšanas konceptuālā ievirze netika mainīta arī pēc Skolu Reformas komisijas darbības izbeigšanas.¹⁶⁰

Sociālās audzināšanas jēdziena izpratne ir vērtējama sabiedrības pārmaiņu dinamikas kontekstā. Sabiedrības demokratizācijas periodā audzināšanas procesa galvenie sociālie elementi ir ģimene un skola, no kuru audzinošās mijiedarbības ir atkarīgs, cik veiksmīgi integrēsies tradicionālās un jaunās (modernās) sociālās vērtības. Neatkarīgās valsts demokrātiskās attīstības posmā ģimenes audzināšanā tika aktualizētas sociālās aktivitātes (saskarsmes, sadarbības prasmes), sociālās apziņas (atbildības, pienākuma, kopības, patriotisma) veicināšana bērna sociālajā attīstībā. No laika posmā no 1920. līdz 1934. g. analizētajiem 80 periodikas rakstiem skolas un ģimenes problemātika tiek skatīta 24 rakstos. Tai pievērsušies A. Dauge, O. Svenne, M. Štāls, K. Dēķens, T. Zeiferts, L. Adamovičs, arī citi mazāk pazīstami pedagogi. Visvairāk publikāciju ir konservatīvajā žurnālā „Audzinātājs” (14 raksti), vismazāk – kreisi noskaņotajā „Mūsu Nākotnē” (3 raksti), kas izskaidrojams ar šo izdevumu sabiedriski politisko ievirzi. Atšķirības ir arī ģimenes lomas un funkciju interpretācijā. Gan konservatīvie, gan radikāli noskaņotie pedagogi izcēluši ģimenes audzinošo nozīmi sabiedrības demokratizācijas procesos. Nacionāli konservatīvā virziena pārstāvji akcentējuši ģimenes unikālās audzinošās un socializējošās funkcijas. Šie pedagogi skolas un ģimenes sadarbībā uzsvēra skolas atbalstu ģimenei (M. Štāls) un ģimenes audzināšanas turpināšanu (P. Dreimanis), uzskatot skolu par starpnieku starp ģimeni un valsti (L. Adamovičs). Minētajā interpretācijā tika uzsvērtas katras sociālās institūcijas specifiskās funkcijas un savstarpējo ietekmju iespējas. A. Dauge gan atzina, ka gluži tāpat kā visa sabiedrība, arī ģimene ir pakļauta pārmaiņām, tomēr tāpat kā P. Dreimanis un M. Štāls uzskatīja, ka „pedagoģiskajai izglītošanai” jāstiprina tās tradicionālās vērtības, kas ar skolas atbalstu un līdzdarbību transformēsies sabiedriskajās un valstiskajās vērtībās: „Skolas izglītojošais darbs iespējams tikai līdzāspastāvot ģimenes audzināšanas darbam.”¹⁶¹ Kreisi noskaņotā virziena pārstāvji skolas un ģimenes sadarbībā akcentēja dinamiskās, sociālās un valstiskās vērtības, neuzsverot šo institūciju tradicionālās funkcijas: „Skolas darbības pamatus dod

¹⁶⁰ 1927. gada 4. novembra LVB sēdē tiek lemts jautājums par sadarbību ar citām organizācijām. Atbildot uz V. Lazdiņa jautājumu par atļauju piedalīties Skolu reformas komisijas sēdēs, tiek nolemts: „līdzšinējā vienpusīgi sastādītā Reformu komisijā nepiedalīties, jo paredzams, ka šī komisija nomirs dabīgā nāvē.” (Protokols Nr. 5 1928. g. 12. 01., *LVA, 1813. f., 1. apr., 264. l. 9. lp.*)

¹⁶¹ Štāls, M. *Audzinašana ģimenē un skolā*. R.: Zemnieka Domas, b. g., 27. lpp.

ģimene, bet mērķus – valsts).”¹⁶² Tādēļ sadarbībā tika uzsvērtas kopdarbības formas: vecāku aktīva līdzdalība skolas dzīves, iekšējās organizācijas un mācību procesa pilnveidē (vecāku sapulces, skolas padomes).

Nozīmīga vieta sociālajā audzināšanā tika ierādīta skolas ārpusstundu darbam – kooperatīviem, pulciņiem, klubiem, īpaši pašpārvaldei, kā iespējai apgūt pašapkalpošanās un kopdarbības prasmes (A.Dauge, M.Gaide, R.Liepiņš, O.Svenne, L.Taivāns, M.Pērle). Atzinīgi tika vērtētas arī ārpusskolas jauniešu sabiedrisko organizāciju audzinošās iespējas, īpaši – apgūstot daudzpusīgās sociālās prasmes un attīstot dotības, „īpaši tās, kurām nav uzkrītošu rezultātu”¹⁶³, kā arī ļaujot jauniešiem meklēt un veidot savu sociālo tēlu dažādās sociālajās vidēs, ne tikai skolā.

Sabiedrības demokratizācijas periodā (līdz 1934.gada 15.maija apvērsumam) sociālās audzināšanas prioritāte bija sabiedriskā audzināšana. Respektējot indivīda brīvību, audzināšanas uzdevums bija to mērķtiecīgi orientēt sabiedrībai nozīmīgās vērtībās (izglītība, darba tikums, vispārcilvēciskās vērtības). Valstiskā (pilsoniskā) audzināšana tika pakārtota sabiedriskajai kā tās integrēts rezultāts. Kā apstiprinājums šī jautājuma nozīmībai Latvijas valsts demokratizācijas periodā ir pedagoģiskā diskusija, kurā uzvarēja viedoklis, ka valstiskā audzināšana nav nepieciešama kā atsevišķs mācību priekšmets (M.Štāls „Keršenšteina domas par valsts pilsoniskās audzināšanas pamatiem”, E.Pētrsons „Sociālās audzināšanas elementi dzīves problēmas gaismā”, O.Svenne „Skolēnu pilsoniskā audzināšana”, J.Valdmanis „Valsts pilsoniskās audzināšanas problēmas”, L.Taivāns „Kā ievadīt audzināšanu skolā valstiskā garā”, R.Liepiņš „Valsts pilsoņu audzināšana demokrātijā”, P.Dreimanis „Demokrātija un skola”, „Pamatskolas programmas”, „Politika skolās”, A.Dauge „Georgs Kerhenšteiners”)

Veidojoties autoritārisma, parādījās tendence valstij (politiskajam mazākumam) asociēt savas vajadzības ar visas sabiedrības interesēm. Līdz ar to sociālajā audzināšanā tika mobilizētas sociālo kopu audzinošās iespējas, caur kurām realizētos valsts mērķi. To tiešas izpausmes saistījās ar valsts simbolu izmantošanu (parādes valsts svētku laikā, akcijām, svētkiem tiek piešķirta valsts nozīmība, apbalvojumi), sabiedrisko organizāciju (skautu, gaidu, mazpulku) darbībā, kā arī militāro organizāciju attīstības veicināšanu, un sabiedrisko organizāciju

¹⁶² Dēķens, K. Sabiedriskā audzināšana. *Pedagoģiski Raksti*. b.i.,b.g., 12.lpp.

¹⁶³ Dauge A. Par lietīšu un romantisku pieeju pedagoģijā. *Audzinātājs*, Nr.9, 1927, 202.lpp.

militarizēšanu (militārie sporta klubi, aizsargi, militārie lidmodelistu pulciņi utt.). Savukārt, skolas mācību programmās parādījās tiešas norādes par saturiskajām izmaiņām (konkrētu tēmu izdalīšana, personību glorificēšana vēsturē, literatūrā) Zīmīga bija atsevišķu mācību priekšmetu (vēstures, literatūras) politizēšana, sporta militarizēšana, kā arī militārās mācības obligātums mācību programmās. Gluži tāpat iezīmējās tendence ideoloģizēt skolas ārpusstundu pasākumus un svētkus, akcijām piešķirot valstisku nozīmību (Mežu dienas, Draudzīgais aicinājums), skolas svētkos uzsverot valsts simboliku un rituālus.

Autoritārisma apstākļos sociālajā audzināšanā arvien nozīmīgāku vietu ieņēma valstiskā audzināšana, ar tendenci pārņemt sabiedriskās audzināšanas funkcijas, autoritārisma padziļinoties. Valstiskajā audzināšanā efektīgi tika izmantotas sociālo kopu audzinošās iespējas, atbilstoši ietekmējot gan to audzināšanas saturu, gan metodes un formas. Šo tendenci apliecina pedagoģiskā periodika: sabiedrības demokratizācijas periodā (1920.-1934.g.) no aplūkotajiem 80 rakstiem par jauniešu sabiedriskajām organizācijām atrodami septiņi (K.Goppers, P.Ābele, R.Liepiņš, M.Olis, M.Gaide), bet par sporta un militāro audzināšanu – četri raksti (K.Dēķens, A.Dauge, J.Valdmanis). Pēc autoritārā režīma nodibināšanās (1934.-1940.gads), attiecīgi – no aplūkotajiem 40 rakstiem par jauniešu sabiedriskajām organizācijām ir seši (L.Ausējs, P.Upeslācis, L.Ziedonis, K.Bruņinieks, E.Jumge, A.Dauge), par sportu un militāro audzināšanu -pieci (K.Butevics, K.Melbārdis, L.Strautezelis, A.Grīnblats, P.Dreimanis) raksti (statistikā netiek iekļauti atsevišķi izdevumi par šīm tēmām, kā arī specializētie periodikas izdevumi).

Jāpiebilst, ka Latvijas pedagoģiskajā domā šīs personības izvēles brīvību ietekmējošās tendences gan iezīmējās visai izteikti, bet mērenajā autoritārisma nenotika valsts un sabiedrības interešu konfrontācija tik krasi kā totalitārajos režīmos, kad valsts tiecas pilnībā pārņemt sabiedriskās audzināšanas funkcijas.

Sociālās audzināšanas jēdziens

2.tabula

Mūsdienu izpratne ¹⁶⁴	Latvijas pedagoģiskā doma 20.gs. 20.-30.gados
Sociālā audzināšana ir sociālās pedagoģijas virziens, kurš vērsts uz	Sociālā audzināšana ir audzināšanas virziens, kurš vērsts uz

¹⁶⁴ Jēdziena skaidrojumā izmantoti R.Garlejas npublicētie lekciju materiāli (2009)

-- adaptāciju sociālajā vidē, -- saskarsmes un sadarbības kultūru, -- gribas kvalitāti, -- sociālo apziņu, -- cilvēka personisko aktivitāti, -- individuālā un sociālā kopību, -- mijiedarbību ar sociālo vidi, -- sociālo vērtību sistēmas veidošanu	-- adaptāciju sociālajā vidē, -- saskarsmes un sadarbības kultūru, -- gribas kvalitāti, -- sociālo apziņu, -- cilvēka personisko aktivitāti, -- individuālā un sociālā harmonizēšanu, -- sociālās vides „pedagoģizēšanu”, -- sabiedrisko un valstisko vērtību sistēmas veidošanu
--	---

Pēc salīdzinājuma var secināt, ka jēdziena teorētiskā izpratne konceptuāli saglabājas, atspoguļojot demokrātiskas sabiedrības attīstības vispārējās likumsakarības un ar tām saistītās pārmaiņas (no nacionālajām demokrātijām 20.gadsimta 20.-30.gados uz postmodernisma radītās globalizācijas sabiedrību). Tomēr jāņem vērā, ka Latvija salīdzinoši ilgu laika periodu bija norobežota no demokrātiskās pasaules attīstības procesiem. Atjaunojot valstisko neatkarību, sociālās audzināšanas koncepcijā jāapvieno demokrātiskās sociālās un pilsoniskās pamatvērtības, kas uzkrātas vēsturiskajās audzināšanas tradīcijās, gan arī tās vērtības, kas strauji ienāk mūsdienu dažādajā un mainīgajā sabiedrībā.

Apkopojot sociālās audzināšanas jēdziena izpratnes vēsturisko pieredzi, jāatzīst, var izdarīt šādus secinājumus:

1. Sociālā audzināšana ir audzināšanas virziens, kas:
 - a. aktualizē personības sociālo aspektu pilnveidi, veicinot tās sociālās apziņas un sociālās aktivitātes attīstību,
 - b. apzina un organizē sociālo kopu audzinošās iespējas personības vispusīgas attīstības un sabiedriskās vērtīborientācijas veicināšanā,
 - c. veicina valstisko (pilsonisko) vērtību transformāciju personības un sabiedrības vērtīborientācijā.
2. Kā audzināšanas nozare sociālā audzināšana integrējas vienotā audzināšanas procesā, vienlaikus realizējot savus uzdevumus un izmantojot specifiskas iespējas sabiedriskās organizācijas, pašpārvaldes institūcijas, plašsaziņas līdzekļus, sociālās vides etniskās un nacionālās tradīcijas utt. Līdz ar to sociālo kopu audzinošās vides apzināšana un izmantošana ne tikai paplašina

- audzināšanas iespējas tās plašākā mērķa – personības socializācijas veicināšanā, bet rada iespēju izkopt un pilnveidot sabiedrības sociālo kultūru.
3. Jau neskaidrība sociālās audzināšanas jēdziena nosaukumā („sabiedriskā audzināšana, sociālā audzināšana, valstiskā (pilsoniskā) audzināšana) noteica tā atšķirīgo saturu, mērķu un uzdevumu izpratni un interpretāciju. Diskusijās nepietiekami tika nodalīti sabiedriskās un valstiskās audzināšanas mērķi un uzdevumi. Neskaidra sociālās audzināšanas būtības izpratne atspoguļojās diskusijās par dažādu sociālo institūciju kopīgajiem un specifiskajiem uzdevumiem vienotā audzināšanas procesā.
 4. Nekonsekventa izpratne 20.- 30.gados bija arī par sociālās audzināšanas vietu pedagoģijas zinātnes sistēmā. Pedagoģiskajā literatūrā sociālā audzināšana tika nodēvēta par audzināšanas virzienu (E.Pētersons), audzināšanas motīvu (A.Dauge), audzināšanas centieniem (K.Obšteins), audzināšanas metodi (A.Brods). Vairumā gadījumu iezīmējās tendence sociālo audzināšanu uztvert kā audzināšanas virzienu, kas saglabā tradicionālās pedagoģijas metodes, bet maina audzināšanas darba formas un paplašina saturisko ievirzi: ģimenes un skolas audzināšanas satuvināšana, izziņas darbības aktivizēšana, ārpusstundu sociālo attīstību veicinošās darba formas.
 5. Demokrātijas periodā (līdz 1934.gada 15.maija apvērsumam) sociālās audzināšanas prioritāte bija sabiedriskā audzināšana. Audzināšanas uzdevums bija indivīda izvēles brīvību mērķtiecīgi orientēt sabiedrībai nozīmīgās vērtībās (izglītība, darba tikums u.c. vispārcilvēciskās vērtības). Valstiskā (pilsoniskā) audzināšana tika integrēta sabiedriskajā audzināšanā. Autoritārisma apstākļos sociālajā audzināšanā arvien nozīmīgāku vietu ieņēma valstiskā audzināšana, ar tendenci pārņemt sabiedriskās audzināšanas funkcijas.

1.5. Sociālās audzināšanas koncepcijas veidošanās Latvijā reformpedagoģijas ideju kontekstā

Kā jau uzsvērts iepriekš, gadsimtiem ilgajā sabiedrības attīstības gaitā gan pedagoģiskā doma, gan izglītības prakse (skola) ir bijusi cieši saistīta ar sabiedrības vajadzībām, atspoguļojusi sabiedrības pieprasījumu. Pirmais pasaules karš (1914 – 1918) ne tikai sagrauva pasaules tirgus attīstību kavējošos Eiropas politiskos režīmus,

bet pavēra iespēju straujām politiskajām, saimnieciskajām un sociālajām pārmaiņām. Šie pārmaiņu procesi skāra arī Latvijas teritoriju, kur, sagrūstot Krievijas impērijai, 1918.gada 18.novembrī izveidojās neatkarīga Latvijas valsts. Pirmo reizi tautas vēsturē Latvija ieguva valstisko patstāvību. Tikpat būtiski kā izveidot jaunu saimniecisko un politisko sistēmu, bija radīt valsts izglītības un audzināšanas koncepciju. Šo periodu var uzskatīt par sabiedrības transformācijas fāzi, kad saasinās visas šādiem periodiem raksturīgās problēmas, kas reflektējas arī jaunatnes sociālajā audzināšanā.

Priekšstati par pārmaiņu saturu un jēgu parasti ir krasi atšķirīgi. Vienprātība pastāv tikai tajā, ka šīm pārmaiņām jābūt progresīvām, modernām, laikmetam atbilstošām¹⁶⁵. Tas atbilst M.Fullana (Fullan) domai, ka pārmaiņas nav iespējamās stagnējošās sabiedrībās, jo pārmaiņu kultūra sastāv no ātras un nelineāras attīstības, kas bieži saskatās ar lielām iespējām radošai izpaušmei, taču vienlaikus tās nav iespējamās bez līdzpavadošas nekārtības¹⁶⁶. Rodas objektīva nepieciešamība pēc jaunām zināšanām un prasmēm, kam daļa sabiedrības nav gatava. Zaudējot ierasto zināšanu un vērtību pamatu, rodas bailes un nedrošība par sevi, savu sociālo statusu. Lai nelineārās attīstības procesā nezaudētu pozitīvo virzību, cilvēkiem ir jābūt gataviem paplašināt un pilnveidot savu domāšanu. Šinī situācijā skolas atbildība ir veicināt jaunas pieredzes, jaunu izziņas un domāšanas prasmju apguvi.¹⁶⁷

Pārejas procesa sarežģītību uzsver E.Makleiša (McLeish), izvērtējot izglītības saistību ar sabiedrības transformācijas procesiem posttotalitārisma valstīs ceļā uz demokrātisku sabiedrību, atzīmējot, ka ar to saistītās izmaiņas nav uztveramas kā vienas lietas nomaina ar citu. Šo viedokli var attiecināt arī uz Latviju starpkaru posmā, kad totalitāro carisma režīmu nomainīja jaunās valsts demokrātija. E.Makleiša uzskata, ka standarta jēdziens „reforma” nespēj ietvert visu pārejas procesa būtību. Plašā izglītības pāreja sakņojas esošajā politiskajā sistēmā, taču izglītības pārejas procesi pēc totalitāro režīmu bojāejas izskaidrojami ne tikai ar valdību maiņu. Šāda politiskā pārveidošanās no autoritārisma uz demokrātiju nenotiek zibenīgi, tā aizņem lielu laika posmu ar atšķirīgām, bet savstarpēji saistītām un savstarpēji atkarīgām

¹⁶⁵ Ķestere, I. Traditions and modernity in the schools of Latvia during formation periods of an independent state. Presentation in ISCHE XX Sao Paulo (Brasil) July, 2003. Npublicēts materiāls.

¹⁶⁶ Fullan, M. *Leading in a Culture of shange*. Unated States: Jossey- Bass, 2001,31. p.

¹⁶⁷ Fullan, M. Resiliency and Sustainability. *The Shool Administrator*, February 2005, 16.-18p.

fāzēm. Svarīgi, ka šīs fāzes nevar tikt uztvertas kā fiksēti elementi lineārajā progresijā: „tie ir elastīgi un adaptīvi pret izmaiņām apstākļi, kuru ideālais sasniegums ir demokrātija”.¹⁶⁸ Par šo procesu atskaites punktu tiek uzskatītas izmaiņas pastāvošajā ideoloģijā. Politiskā situācija acīmredzami ir kritiskais komponents izglītības pārejā, bet tas sākotnēji ir otršķirīgs faktors un sāk aktivizēties tikai pēc ideoloģiskā sabrukuma. Kad *status quo* vairs nevar tikt definēts pa vecam, ideoloģiskā iekārta nokļūst pārejas laika posmā, kuru raksturo sabiedrības nepārliecinātība un nedrošība par procesa gala rezultātu. E.Makleiša (McLeish) uzskata, ka ekonomiskā sabrukuma radītā nedrošība un satraukums neapšaubāmi atspoguļojas arī izglītības pārejas procesos. Šo fāzi, tāpat kā lielu daļu izglītības pārmaiņu procesa, pavada zināma sabiedrības anēmija. Tādējādi nedrošība un satraukums politiskajā jomā arvien pastiprina esošās negācijas izglītības procesos. Izglītības sistēmas pārkārtošana atbilstoši sabiedrības attīstības vajadzībām ir viens no būtiskākajiem transformācijas procesu uzdevumiem un arī to koordinēšanas un ietekmēšanas līdzekļiem. Sakārtotā sabiedrībā dažādu sociālo grupu un slāņu intereses ir harmonizētas, ir skaidra vērtības sistēma. Nestabilā sabiedrībā sociālo grupu intereses saduras, arī valsts bieži vien nespēj pilnvērtīgi veikt savas stabilizējošās funkcijas. Sabiedrība ir jāmaina, bet kā un kādā virzienā – bieži vienotības nav. Nesaņemot sabiedrības un valsts atbalstu, tradicionālā vērtības sistēma ir apdraudēta, tādēļ pieaug skolas audzinošās un sabiedrības audzinošo spēku koordinējošajās funkcijas. Taču skola nevar būt izolēta no apkārtējās sabiedrības. G.Heidoms (Haydom), vērtējot skolas un vides savstarpējās ietekmes, uzsver, ka skolai ir jāatpazīst un jārēķinās ar vides kultūras iezīmēm, bet tai jābūt spējīgai arī norobežoties no atsevišķām izpausmēm, kuras ir pretrunā ar tās uzturētajām ētiskajām vērtībām.¹⁶⁹

20.gadsimta sākuma neatkarīgās Latvijas valsts pedagogiem vairakkārt nācās sastapties ar transformācijas periodam raksturīgajām grūtībām, kad zūd pierastie sabiedrības vērtību orientieri. Vispirms tā bija pāreja no cariskās Krievijas izglītības sistēmas uz demokrātisku patstāvīgas valsts skolu, kuras darbību 1934.gada 15.maijā uz autoritārismu pārorientēja K.Ulmaņa vadītais valsts apvērsums. Visas šīs

¹⁶⁸ Elizabeth,McLeish. Post- Totalitarian Educational Transition: to change a label is easy, but to effect a comprehensiven change in practice represents far greater challenge. *European Journal of Education*, Vol. 38 Issue 2, Jun 2003, 163.p.

¹⁶⁹ Haydom, G. *Values for Educational Leadership*. Sage Publications, 2007, 166 p.

pārmaiņas ietekmēja gan izglītību, gan pedagoģisko domu, atspoguļojoties gan teorijā, gan praksē. J.Anspaks gan uzsver, ka mērenais autoritārisms būtiskas pārmaiņas Latvijas izglītības un audzināšanas pamatkonceptijā neienesa¹⁷⁰, tomēr, pētot periodikas un arhīvu materiālus, pārmaiņu tendences iezīmējas visai spilgti. To attīstību aizkavēja tikai Ulmaņa režīma īsais mūžs – 1940.gadā Latviju okupēja Padomju Savienība.

Līdz pat 20.gadsimta sākumam visā pasaulē noteicošā „iekalšanas skola” (*chram school*) apliecināja valsts un sabiedrības formālo mijiedarbību. Monarhijām raksturīgā valsts pārvalde bija neatkarīga no sabiedrības vēlmēm un vajadzībām, indivīda sociālais statuss sabiedrībā lielā mērā bija valsts reglamentēts. Valsts pasūtījumu skolai radīja noteikts zināšanu apjoms un savai sabiedriskajai kārtai atbilstoša sabiedrisko attiecību modeļa apguve. Vienpusēji reglamentētas tika arī valsts un indivīda attiecības. Līdz ar to skolas sabiedriskās funkcijas tika sašaurinātas, lielā mērā aptverot tikai konkrēta apjoma teorētiskās zināšanas. Būtiskas pārmaiņas Eiropas un pasaules saimnieciskajā dzīvē bija ienesis Apgaismības laikmets. Sabrūkot viduslaiku sabiedriskajām attiecībām, pavērās ceļš kapitālismam - dinamiskajām, mobilām saimnieciskajām un sabiedriskajām attiecībām, kuru attīstībai traucēja neelastīgās, tradīciju un aizspriedumu sasaistītās kārtu attiecības, kā arī no saimnieciskajiem un sabiedriskajiem procesiem attālinātā valsts pārvalde.

Pārmaiņas, kaut arī sākušās, skolu mainīja lēni. Jāpiekrīt B.Rassela paustajam viedoklim, ka skolas sistēma parasti stingri balstās pārbaudītā pieredzē, tādēļ pārmaiņas un ar tām saistītās progresīvās idejas sastopas ar zināmu pretestību.¹⁷¹ Vēl jo vairāk -, aktivizējoties pārmaiņām sabiedrībā, skola ir tendēta no tām norobežoties, noslēdzoties savā iekšējā organizācijā. Arī 18.gadsimta Apgaismības idejas, kļūstot arvien populārākas Eiropas izglītību baudījušās sabiedrības vidē, maz ietekmēja skolas realitāti – mācību formas un metodes, skolēnu un skolotāju savstarpējās attiecības. Skolu dzīvē būtiskas pārmaiņas saistījās ar 19. gadsimta otro pusi, kad, izveidojoties pasaules tirgum, ļoti strauji attīstījās zinātne, teorētiskos atklājumus arvien ciešāk saistot ar to praktisko pielietojumu. Zinātnei kļūstot praktiskai, tā kļuva par sabiedriskās dzīves neatņemamu sastāvdaļu. Šādos apstākļos „iekalšanas skola” vairs nespēja apmierināt ne indivīda, ne sabiedrības vajadzības. Skolu reformas nepieciešamība kļuva par vienu no centrālajiem sabiedriskās un pedagoģiskās

¹⁷⁰ Anspaks, J. *Pedagoģijas idejas Latvijā*. Rīga: RaKa, 2003, 186.lpp.

¹⁷¹ Russel, B. *Education and the Social Order*. New York, 1993, 20.-23. p.

diskusijas jautājumiem. Presē rakstīja par krīzi izglītībā, tika pieprasītas radikālas reformas. Kā „vecās skolas” raksturīgākās iezīmes tika minētas mācīšanās tikai no grāmatām, mehāniska iekalšana bez izpratnes, zināšanu nesaistīšana ar reālo dzīvi, stingri reglamentētas attiecības starp skolotājiem un skolēniem. Šinī kontekstā aktuāls kļuva jautājums, kādai jābūt „jaunajai skolai”. Atbildēt uz to mēģināja gan pedagoģijas teorētiķi, gan praktiķi, gan nespeciālisti. Lai radītu noteiktu izvērtējuma sistēmu lielajam skaitam jauno pedagoģijas teoriju, kas īpaši strauji attīstījās 20.gadsimta pirmajā trešdaļā, izveidojās pedagoģijas vēstures klasifikācija ne tikai pēc hronoloģiskā, bet arī saturiskā principa. Visus dažādos virzienus kopumā sāka apzīmēt ar vārdu „reformpedagoģija”, ar to saprotot sabiedrisku kustību par izglītības demokratizāciju laikposmā no 19.gadsimta 90. līdz 20.gadsimta 30.gadiem. Pedagoģiskajā literatūrā jēdzienam „reformpedagoģija” kā sinonīmu lieto „alternatīvā izglītība”, „alternatīvā skola”, „jaunā skola”, „reformskola”, „progresīvā kustība izglītībā”.¹⁷² Latvijas pedagoģiskajā literatūrā biežāk sastopamais apzīmējums ir „jaunā skola”. Īpaši aktuālas reformpedagoģijas idejas kļuva 20.gadsimta 20.-30. gados, neatkarīgajai Latvijas valstij veidojot savu izglītības un audzināšanas koncepciju. Demokrātiskas sabiedrības vajadzībām atbilstošas skolas pamatprincipi paplašināja audzināšanas sociālos aspektus. Tādējādi sociālā audzināšana, kas vēsturiski bija ģimenes un tuvākās vides prioritāte, nodibinoties neatkarīgai valstij, kļuva par izglītības politikas sastāvdaļu.

Vērtējot sociālās audzināšanas koncepcijas veidošanos neatkarīgajā Latvijas valstī, izvirzās trīs jautājumi:

1. Kādēļ pasaulē populārā reformpedagoģiskā kustība kļuva aktuāla arī Latvijā?
2. Kā Latvijas pedagoģiskajā domā atspoguļojās kaimiņvalstu pedagogu izpratne par sociālo audzināšanu?
3. Kādas sociālās audzināšanas aktualitātes tiek izvirzītas kā Latvijas prioritātes?

Pēc Pirmā pasaules kara nepieciešamība pēc „jaunās skolas” pārtapa par demokrātisko valstu un visas sabiedrības aktualitāti: „Karš sadragāja veco iekārtu, vecos dzīves veidus, uz drupām jāceļ jauna dzīve. Tās celšanai lielu lomu piešķir

¹⁷² Kestere, I. *Pedagoģijas vēsture: skola, skolotājs, skolēns*. Rīga, Zvaigzne ABC, 2006, 75.-76.lpp.

skolai. Jaunai dzīvei meklē jaunu skolu,” rakstīja K.Dēķens¹⁷³. Meklējot atbildi uz jautājumu, kādai ir jābūt „jaunajai skolai”, izkristalizējās izglītības pārmaiņu aktualitāte un galvenie principi: skolai jākļūst par demokrātiskas valsts organisku sastāvdaļu, kas ciešā sasaistē ar sabiedrības ekonomiskajām, sociālajām un sociālkultūras vajadzībām realizētu savu galveno uzdevumu – demokrātiskas valsts pilsoņa audzināšanu.

Latvijas pedagogi ne tikai izvērtēja ārzemju pieredzi, bet arī paši jau kopš 20.gadu sākuma līdzdarbojās demokrātiskās pasaules pedagoģiskās domas attīstībā. Atskaitē par līdzdalību Vispasaules pedagoģisko biedrību savienības kongresā Ženēvā 1929.gadā M.Štāls atzīmē, ka spraigs darbs noritējis 19 sekcijās, no kurām populārākajā „Vecāki, māja un skola” visu savu laiku pavadījis arī Latvijas pārstāvis.¹⁷⁴ Par interesantāko sekciju to atzinis arī otrs Latvijas delegāts - Latviešu vecāku biedrības pārstāvis L.Adamovičs. Par starptautisko aktivitāšu sistemātiskumu liecina rūpīgā gatavošanās un līdzdalība Jaunās audzināšanas savienības (*New Education Fellowship*) pasaules kongresā Nicā (Francija)1932.gadā (29.07.-12.08.), kura galvenā tēma arī bija saistīta ar sociālajām pārmaiņām audzināšanā. Atskaite liecina, ka 10 dienās uzstājušies 160 lektori, nolasot 300 lekcijas. Bez vispārējām lekcijām plenārsēdēs notikuši priekšlasījumi 11 sekcijās, kuru aktuālās tēmas - audzināšana skolas brīvlaikā, ģimenes loma audzināšanā; kursi atsevišķos speciālos jautājumos, komisijas, pedagoģiskā izstāde, skolu filmu demonstrēšana. Latviju pārstāvējuši 11 dalībnieki –Reinis Liepiņš (Latvijas Skolotāju savienības pārstāvis), A.Dzeivers, H.Dzeivers, N.Dzeivers, E.Lieknis, J.Lieknis, A.Lielausis, A.Paegle, J.Pilsātnieks, A.Rūmans, A.Šteins. Dokumenti liecina, ka Latvijas valdība delegācijas dalību bija nodrošinājusi, piešķirot finansējumu 2000 latu apmērā¹⁷⁵. To, ka audzināšana arvien aktīvāk kļuva par valsts sociālās kultūrpolitikas sastāvdaļu, liecina atskaite par 1937.gada skolotāju kongresiem, kurā norādīts, ka sakarā ar Parīzes

¹⁷³ Dēķens, K. Jaunā skola. *Mūsu Nākotne*, Nr.16, 1927, 459.lpp.

¹⁷⁴ LVVA, 1632.f.,2.apr.,1282.l.,119.lp.

¹⁷⁵ Jaunās audzināšanas savienības kustības izaugsmi raksturo dalībnieku skaita pieaugums:
1921.gadā Kalē – 100 dalībnieku,
1923.gadā Montie – 300
1925.gadā Heidelbergā – 800
1927.gadā Lokarno – 1500
1929.gadā Helsingerā – 2500 no 43 tautām,
1932.gadā Nicā – 1500 no 52 zemēm. Pastāvēja viedoklis, ka dalībnieku skaits samazinājies pasaules saimnieciskās krīzes radīto finansiālo apstākļu dēļ.(LVVA, 1632.f.,2.apr.,1282.l.,119.lp.)

izstādi visas plašākās starptautiskās sanāksmes, tostarp Starptautiskais tautas audzināšanas kongress (23.-31.07), notiks Parīzē. „Mūsu vēlēšanās, lai kongresā izdotos sapulcināt no visām valstīm ievērojamākās personas zinātnē, mākslā un tehnikā, kuras savu vērību piegriezušas arī audzināšanai, lai tādā kārtā būtu iespējams parādīt aptverošā kopainā to stāvokli, kādā atrodas patlaban pētījumi un meklējumi jaunās paaudzes audzināšanā,” rakstīts kongresa manifestā.

Sociālās audzināšanas prioritārie uzdevumi atspoguļojās sekciju darba tēmās: tautas audzināšanas vispārīgā filozofija, audzināšanas virzieni, skolas attiecība pret filozofiskām, reliģiskām un politikas problēmām, personības tiesības un sociālā pienākuma izpratne, nacionālā audzināšana un internacionālā audzināšana, pilsoniskā audzināšana, vēstures un ģeogrāfijas mācīšana, līdzekļi apvienot nacionālo audzināšanu un starptautiskās sadarbības garu.¹⁷⁶ Sekcijā par ģimenes un skolas sadarbību ar referātu „Ģimenes, skolas un sabiedrības sadarbība” uzstājās Latvijas vecāku biedrības pārstāve E.Vanaga. Tādējādi paralēli pedagogu organizāciju aktivitātēm starptautiskajā apritē iesaistījās arī Latviešu vecāku biedrība. Jau 1928.gada aprīlī pēc L.Adamoviča iniciatīvas tiek nodibināti sakari ar Starptautisko audzināšanas institūtu (sniedz konsultācijas pedagoģiskos jaut un zinātniskos pētījumos), bet 1929.gadā LVB ir „Vispasaules paidagogu federācijas” un „Starptautiskā audzināšanas biroja Ženēvā” biedrs, bet „Starptautiskajā skolas un ģimenes organizācijā” („The International Organization of Home and School”) Latviju pārstāvēja L.Adamovičs.

Sociāli orientētās „jaunās skolas” idejas tika apspriestas Latvijas skolotāju profesionālajās organizācijās, no kurām ievērojamākās – Latvijas nacionālā skolotāju savienība (ievērojamākie dalībnieki – L.Ausejs, A.Dauge, A.Vičs, L.Adamovičs, M.Štāls, P.Dreimanis) un Latvijas skolotāju savienība (ievērojamākie dalībnieki – J.Greste, K.Dēķens, P.Kūla, L.Taivāns, R.Liepiņš). Lai arī pedagogi bija vienoti uzskatā, ka skolai jāatbilst demokrātiskas sabiedrības vajadzībām, Latvijas skolotāju savienība bija radikālāk noskaņota, aizstāvēja jaunu ideju un metožu ieviešanu izglītībā, mācību procesa demokratizāciju, kas virknē publikāciju tika piedāvātas sabiedrības diskusijai: E.Pētersons „Darba skola Gaudiga un Keršenšteinerā uztverē”¹⁷⁷, M.Štāls „Georga Keršenšteinerā domas par valstiski pilsoniskās

¹⁷⁶LVVA,1632.f., 2.apr., 1282.l., 25.-40. lp.

¹⁷⁷ Pētersons, E. Darba skola Gaudiga un Keršenšteinerā uztverē. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.3, 1929, 218.-232.lpp.

audzināšanas pamatiem”¹⁷⁸, M.Celms „Par vai pret darba skolu?”¹⁷⁹. Vērtējot skolas uzdevumus socializācijas kontekstā, pedagogi analizēja H. Gaudiga un G.Keršenšteintera uzskatus par fiziskās un garīgās aktivitātes vienotību, kritizējot G. Keršenšteintera vienpusīgo skatījumu par darba ietekmi uz personību. R.Zeidels¹⁸⁰, M.Štāls uzsvēra, ka ir būtiski nodalīt „darba mācību kā principu un darba mācību kā priekšmetu”. Arī E.Pētersons, analizējot pasaules pedagogu pieredzi, nonāca pie secinājuma, ka, lai darbam piešķirtu personisko nozīmību arī sabiedrības vajadzību kontekstā, tam jāklūst par visa mācību procesa vienojošu elementu, savukārt, izdalot kā atsevišķu mācību priekšmetu, tas nedrīkst zaudēt intelektuālo ievirzi – radošumu¹⁸¹. Apjomīgu rakstu sēriju „Jaunā skola” laikrakstā „Mūsu Nākotne” 1927. gadā publicēja K.Dēķens, apkopojot pasaules pieredzi skolas „tuvināšanā dzīvei”.

Kopumā atbalstot skolas reformas nepieciešamību, Latvijas nacionālās savienības nostāja bija piesardzīgāka pret radikāliem jauninājumiem: „Mēs nedrīkstam dzīvot tikai tradīcijās, bet tāpat mēs nedrīkstam dzīvot jaunināšanas tieksmēs” - nacionāli noskaņoto pedagogu viedokli pauda A.Dauge.¹⁸² Abu profesionālo organizāciju pārstāvju un to atbalstītāju starpā izvērsās aktīva diskusija, izkristalizējot galvenās „jaunās skolas” idejas: kā savienot sociālo un individuālo audzināšanu, brīvību un disciplīnu, kā dažādot mācību saturu, tuvinot to reālajai dzīvei, un aktivizēt mācību procesu, izmantojot dažādas formas un metodes, kā demokratizēt skolēnu un skolotāju attiecības, ar cieņu izturoties pret bērna personību. Tomēr atsevišķos gadījumos Latvijas apstākļos demokrātiskā un nacionālā virziena pārstāvji saskatīja dažādus ceļus šo ideju iedzīvināšanai. Šeit jāatgādina A.Stara un V.Ūsiņa viedoklis, ka pedagogu politiskie uzskati ne vienmēr noteica viņu pausto pedagoģisko atziņu saturu un virzību. Nereti pedagogi ar atšķirīgiem politiskajiem uzskatiem pauda līdzīgas vai vienādas atziņas, ja tās atbilda to profesionālajai pārlicēbai.¹⁸³

¹⁷⁸ Štāls, M. Georga Keršenšteintera domas par valstiski pilsoniskās audzināšanas pamatiem. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.3, 1928, 239.-246.lpp.

¹⁷⁹ Celms, M. Par vai pret darba skolu. *Mūsu Nākotne*, Nr.-7, 1925,196.- 201.lpp.

¹⁸⁰ Zeidels, R., Darba skolas principi. *Mūsu Nākotne*, Nr.2, 1922, 38.- 43.lpp.

¹⁸¹ Pētersons, E. Sociālās audzināšanas elementi mūsu dzīves problēmu gaismā *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.8, 1926, 106.-120.lpp.

¹⁸² Dauge, A. Audzinātāja jēdziens un būtība. *Audzinātājs*, Nr.2, 1927, 44.lpp.

¹⁸³ Staris, A., Ūsiņš, V. *Izglītības un pedagoģijas ideju attīstība Latvijā līdz 1900.gadam*. Rīga: RaKa, 2007, 57.lpp.

Kaut arī Pirmā pasaules kara izraisītais monarhiju sabrukums virknei Eiropas valstu radīja Latvijai līdzīgu situāciju: ekonomiskā sabrukuma pārvarēšana un jaunu politisko un sabiedrisko sistēmu veidošanās notika vienlaikus daudzās Eiropas valstīs, Latvijas pedagogi visvairāk sadarbojas ar Vācijas kolēģiem. Noteicošās bija valodu zināšanas un kopīgās izglītības tradīcijas. Tomēr „jaunās skolas” ideja veidojās, vērtējot arī citu Rietumeiropas valstu (Austrijas, Šveices, Lielbritānijas) un ASV, kā arī Krievijas teorētiskās nostādnes un praktisko pieredzi. Līdz ar to teorētiskās koncepcijas un praktiskā pieredze attīstījās vienlaikus. No vienas puses, tas vedināja uz ļoti ciešu sadarbību un pieredzes apmaiņu, no otras puses – neizbēgama bija konfrontācija, kas izpaudās uzskatu sadursmēs, viedokļu neskaidrībā, izvērtējot individuālo un sociālo personības vienotā attīstībā, sabiedriskā un valstiskā izpratnes skaidrojumos, skolas, ģimenes, sabiedrisko organizāciju sociālpedagoģisko funkciju raksturojumā. Tās savos rakstos apskatīja K.Dēķens („Jaunā skola,” 1927.), E.Pētersons („Darba skola Gaudīga un Keršenšteina izpratnē” 1929.; „Keršenšteina piemiņai” 1932), M.Štāls („Skolu krīze un jaunbūve ZA Savienotajās valstīs” 1935.), P.Rožlauks („Sabiedriskās audzināšanas jautājums Vakareiropas modernās pādidagoģiskās sistēmās” 1932.), R.Zeidels „Darba skolas principi”1922.), P.R.(„Laboratorijas plāns kā pādidagoģiskā procesa organizācijas sistēma” 1931.), M.Celms („Par vai pret darba skolu?” 1925.), C.Serģis („Daltona plāna elementi mūsu skolu praksē” 1925.). Pedagoģiskās diskusijas valstisko un sabiedrisko nozīmību apliecina M.Štāla paustā atziņa par vairāku plaukstošu valstu pieredzi, kas viskritiskākajos ekonomiskās krīzes apstākļos, kas ir jebkuru sabiedrisko pārmaiņu elements, maksimāli ieguldījušas līdzekļus skolu reformā.¹⁸⁴ Periodikā paustās atziņas, diskusijas un meklējumi liecina ne tikai par pedagogu, bet arī par visas sabiedrības aktīvu ieinteresētību „jaunās skolas” koncepcijas idejās. Periodikā aplūkotā daudzveidīgā tematika norādīja galvenos reformas virzienus arī audzināšanā: **Skolas tuvināšana dzīvei, sabiedrības vajadzību aktualizēšana mācību un audzināšanas darba procesā** (P.Dreimanis, A.Dauge, L.Adamovičs, O.Svenne, J.Greste, K.Brants). Vērtējot pasaules pieredzi Latvijas vajadzību kontekstā, „sabiedriskās audzināšanas pamatprincipos” pausta atziņa, ka skolas iekšējās organizācijas pārmaiņu galvenais nosacījums ir attiecības starp „trim galvenajiem faktoriem” – pedagogiem, vecākiem un skolēniem. Arhīva materiālos atrodami

¹⁸⁴ Štāls, M. Skolu krīze un jaunbūve ZA Savienotajās valstīs. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.1, 1935, 40.-43.lpp.

protokoli par Latvijas pārstāvju līdzdalību 5.starptautiskā jaunās audzināšanas konferencē Helsingerā (Dānija) 1929.gada augustā, kur, izvērtējot „jaunās skolas” sociālpedagoģiskos aspektus, tika analizēti „sabiedrībai atvērtās skolas” principi, īpašu nozīmīgumu piedēvējot bērnu vecāku aktīvai ieinteresētībai skolas attīstībā, šādi iezīmējot skolas un sabiedrības tuvināšanās iespēju. Tikpat būtiska Latvijas pārstāvjiem šķitusi Amerikas un Francijas kolēģu pieredzē balstītā atziņa par bērnu vecāku pedagoģisko izglītošanu, kas ir aktuāla, „ja nopietni runā par audzināšanas nepieciešamību”. Uzmanības vērtā pedagogiem šķitusi pieeja, kas rosina „grūti audzināmo” bērnu problēmu skatīt sociālās vides ietekmju kontekstā, skaidrojot, vai „pirmcēlonis meklējams sociālos apstākļos, ģimenes dzīvē, rakstura īpatnībās, gara spējās”.¹⁸⁵ Demokrātiski noskaņotie pedagogi uzskatīja, ka mērķis sasniedzams ar abpusēji aktīvām metodēm – veicinot sabiedrības (īpaši vecāku) un skolēnu iesaistīšanos skolas dzīvē ar dažādiem pasākumiem, darbojoties vecāku organizācijās, skolas padomēs, pašpārvaldēs utt.

Skolotāja personības un profesionālo kompetenču pilnveide atbilstoši demokrātiskas skolas vajadzībām (A.Dauge, J.Flugins, KDēķens, P.Danis) (KDēķens, P.Ozoliņš). Pretstatā „vecās skolas” stingri reglamentētajām, atsvešinātajām attiecībām, „jaunajā skolā” tām jāveidojas biedriskām, balstītām savstarpējā cieņā, „kas ir vienīgais ceļš uz pareizu skolas disciplīnu, kooperāciju, pašvaldību un citu pašdarbības veidu atrisinājumu”. Dažādojot sadarbību, iesaistoties kopīgos problēmu risinājumos, iepazīstot viens otra vajadzības un motīvus, tiks izkoptas kopdarbības prasmes, nostiprināsies savstarpējā cieņa un autoritāte. Principiāli atbalstot minēto nostādni, nacionālā virziena pārstāvji uzsvēra, ka pedagoga autoritātes stiprināšana sabiedrībā panākama, akcentējot pedagoga cilvēciskās īpašības, profesionālo meistarību, vispirms -zināšanas savā mācību priekšmetā, metodikās, un profesionālo godaprātu, uzsverot pedagoģiskos principus kā vienīgo pieļaujamo attiecību pamatu, nepakļaujoties nekādām ideoloģiskajām vai politiskajām ietekmēm. Šo viedokli īpaši izcēla A.Dauge: „Skolotājs, kurš nezina savu priekšmetu, bet paļaujas tikai uz jaunām un modernām metodēm, ir diletants.”¹⁸⁶ Skolēna vispusīgu attīstību kā skolas un ģimenes sadarbības pamatu vērtēja P.Dreimanis, norādot, ka to nedrīkst ietekmēt sociālās un politiskās pretrunas.

¹⁸⁵ LVVA, 1632.f, 2.apr., 1282.l., 21.lp.

¹⁸⁶ Dauge, A. Audzināšana kā zinātne un audzināšana kā māksla. *Audzinātājs*, Nr.2, 1925, 33.-42.lpp.

(„Skolotāja sabiedriski – kulturālais darbs”, „Individuālās jūtas un to nozīme audzināšanā”, „Politika skolās”). Savukārt P. Danis uzsvēra, ka skolotājs nav izolēts no apkārtējās vides, un skolotāja autoritāte ir atkarīga ne tikai no viņa profesionalitātes, bet arī no „apkārtnes garīgā kolorīta”, kas lielā mērā nosaka sabiedrības attieksmi.¹⁸⁷ Zināmā mērā skolotāja autoritātes koncepcija abos skatījumos varētu tikt nodalīta sekojoši: demokrātu skatījumā skolotājs ir sabiedriskā autoritāte – ne tikai labs profesionālis, bet arī organizators, novators. K.Dēķens to nosauca par „demokrātiski izglītotu skolotāju”.¹⁸⁸ Nacionālie pedagogi skolotāja autoritātes pamatu orientēja praksē pārbaudītās pedagoģiskajās vērtībās, uzsverot sabiedrības izglītāja, padomdevēja funkcijas: skolotājs – pedagoģiskā autoritāte kā speciālists savā priekšmetā, metodīkis. Jau minētās Latviešu vecāku biedrības I konferences materiālos skolotāju kvalifikācijas jautājumi tiek raksturoti kā būtisks skolotāju un vecāku sadarbības uzdevums.¹⁸⁹

Ārpusstundu un ārpuskolas darba formu aktualizēšana mācību procesa organizēšanā (J.Greste, Z.Lancmanis, O.Svenne). Metodes, kuras pieļāva plašu un daudzpusīgu vietējās sabiedriskās, saimnieciskās un kultūrvides izmantošanu (mācību ekskursijas, muzeji) aktīvi aizstāvēja Z.Lancmanis (par apkārtnes kultūras dzīves materiālu izmantošanu skolas audzināšanas un mācīšanas darbībā) un J.Greste, kurš bija pārliecināts, ka ekskursijas (“sākot ar skolas durvju priekšu, un beidzot ar rūpnīcām, iestādēm, muzejiem utt.”) un mācību līdzekļu izgatavošana ir formas, kurās visvairāk varētu izpausties audzināšanas darbs¹⁹⁰.

¹⁸⁷ Danis, P. Vecāki, skolotāji, bērni. *Audzinātājs*, Nr.2, 1936, 107. lpp.

¹⁸⁸ Dēķens, K. Sabiedriskā audzināšana. *Pedagoģiski Raksti*. b.i.,b.g.,129.lpp.

¹⁸⁹ piemēram, zinot, ka valodas skolās ir pabērna lomā, vecākiem būtu jāraugās, lai skolotājs pats prastu kādu svešvalodu. Kā viens no piedāvātajiem risinājumiem – valodu palīgs stundās (*LVVA, 1813.f., 1.apr., 265.l., 13.lp.*).

¹⁹⁰ Jāatzīmē, ka periodikā tika apkopota un semināros popularizēta Šveices un Vācijas skolās apgūtā pieredze mācību līdzekļu un uzskates materiālu izgatavošanā un pielietojumā. Pedagogi uzskatīja, ka bērniem, iesaistoties savas vides aprīkošanā, tiek veicināta tikumiski ētiska attieksme pret darbu, redzot darba personisko un sabiedrisko nozīmību paaugstinās pašvērtējums, bet, izgatavojot uzskates materiālus, tiek veicināts izziņas process un radošā aktivitāte. Vienlaikus, pieredzei vēršoties plašumā, uzmanība tika vērsta arī uz nevēlamajām blakusparādībām. Novērtējot bērnu ieinteresētību un uzskates līdzekļu un koplietošanas piederumu, tostarp mēbeļu pagatavošanā, pedagogi uzsvēra, ka obligāts nosacījums vēlamā audzinošā mērķa sasniegšanai ir to reālais praktiskais pielietojums un kvalitāte, tātad – paveiktā darba rezultāts. Piekrītot, ka bērnu izziņas procesu veicina pašu gatavotās ģeogrāfijas kartes un citi uzskates līdzekļi, ir jāapzinās iespēja nodrošināt to kvalitāti. Kaut arī pašu gatavotas, bet nekvalitatīvas lietas, neveic ne didaktisko, ne audzinošo funkciju, bet gan rada pavisam attieksmi pret darbu. Šīs metodes mērķis ir veicināt attieksmi, ka mācīties darot var

Daļa pedagogu uzskatīja, ka sociālā audzināšana vispilnvērtīgāk realizēsies, pamatskolā ieviešot apvienoto mācību.¹⁹¹ Tā P.Dreimanis rakstā „Pamatskolas programmas” (1926) aizstāvēja domu, ka pirmajos skolas gados nepieciešama tikai viena mācība – dzimtenes jeb apkārtnes mācība. Izmantojot savā un ģimenes pieredzē apgūtās zināšanas un praktiskās iemaņas, šī mācību priekšmeta ietvaros bērni turpina darīt pazīstamas un saprotamas lietas, kuras dara viņu vecāki un kas ir būtiskas apkārtnes saimnieciskajā dzīvē. Tādējādi skola, izmantojot ģimenes pieredzi un rosinot paplašināt un padziļināt zināšanas, veicina procesa nepārtrauktību un vienotību: „bērni ciešāk saistās ar savu vecāku un visas sabiedrības dzīvi, pēc iespējas mēģina tanī piedalīties un sāk domāt par viņas izkopšanu”.¹⁹² Svarīgi, kā šādā personīgi nozīmīgā darbībā veidojas emocionālā piederība apkārtējai videi, izpratne un atbildība par tās attīstību un vajadzībām. Skola attīsta un padziļina šo attieksmi, saistot tuvākās apkārtnes norises ar valsts kopējo politiku, attīstību un vajadzībām. Bērns tiek virzīts saskatīt savas un sev tuvās norises visas sabiedrības kontekstā, virzot izziņu no atsevišķā uz vispārīgo. Tādējādi arī vispārīgais – sabiedriskie procesi - iegūst personisko nozīmību un veicina pozitīvu attieksmju nostiprināšanos: „viņu (bērnu) apziņā tautas kulturelie sasniegumi ir cieši saistīti, tāpat kā ikdienišķā dzīvē; tāpēc bērni neapzinīgi pieskaras šai dzīvei, mācās to izprast un veidot pēc zinātniskiem atzinumiem... tādas zināšanas apvieno skolēnus ar savu tautu vienā saimē un ierauj viņus dzīves veidošanā”.¹⁹³ Apvienotās mācības atbalstītāji ieguva popularitāti arī skolotāju vidū. Jau 1922.gadā piecās vietās – Talsu apriņķī, Liepājā, Rīgā, Priekules, Latgalē – tiek organizēti skolotāju vasaras kursi dabaszinātnēs un apkārtnes mācībā.¹⁹⁴ Periodikā sastopamie aicinājumi pieteikties šajosursos, dokumentos reģistrētā sarakste starp kursu organizētājiem un potenciālajiem dalībniekiem, skolotāju mēģinātāju kustība apliecina interesi par šo savam laikam progresīvo metodi.

Tomēr daļa pedagogu pauda bažas par sabiedrības kopējā intelektuālā līmeņa pazemināšanos, kas var rasties nepārdomātu reformu rezultātā, piekrītot L.Ausēja

katrs, un tas ir apsveicami un novērtējami, bet darba kvalitāte ir svarīgākais padarītā kritērijs, kas nosaka darba audzinošo un sabiedrisko nozīmību.

¹⁹¹ 1927. 19.oktobrī Latvijas skolu reformas komisijā, atklājot diskusiju par sabiedriskās audzināšanas principiem skolu reformā, J.Greste uzsvēra ārzemju pieredzi, kur „pirmsskolā uzvar Montessori metodes, bet jaunākajās pamatskolas klasēs iesakņojas apvienotā metode.”

¹⁹² Dreimanis, P. Pamatskolas programmas. *Audzinātājs*, Nr.1.-8, 1926, 14.lpp.

¹⁹³ Turpat.

¹⁹⁴ LVVA,1632.f., 2.apr., 130.l.,3.lp.

uzskatam, ka izpratne par „gatavību dzīvei” bieži vienkāršoti tiek saprasta kā gatavība sevis uzturēšanai – izceļot tikai tos personības aspektus un individuālās spējas, kas atbilstu sabiedrības pieprasītu amatu apgūšanai un savas eksistences nodrošināšanai. Taču uzdevums ir daudz plašāks: „to spēju attīstība, kas ir nepieciešamas ikvienā dzīves nozarē, ikvienā darbā, ikvienam cilvēkam”.¹⁹⁵ Šo viedokli netieši izvērta arī A.Dauge, uzsverot, ka ir jāvingrina visas spējas un prasmes, arī tās, kurās nav būtisku rezultātu, bet kuras dzīvē var būt nepieciešamas, tādējādi radot iespēju orientēties dzīves situācijās un veidot patstāvīgu, aktīvu attiecību pamatu. Ja indivīds tiek gatavots kādai konkrētai dzīves funkcijai, neizkopjot prasmes vispusīgām, dinamiskām dzīves attiecībām, viņš mainīgajos sabiedrības procesos var palikt ārpus šīm attiecībām, nespējot piemēroties pārmaiņām. Tādējādi A.Dauge akcentēja daudzu autoru atziņu par individuālā un sociālā saskaņošanas nepieciešamību, kas novestu pie „aktivitātes un pašdarbības”, kas, ievērojot humanitātes principu, sasniegtu mērķi: „...nevis izskolot labu profesionāli, bet izaudzināt pilnīgu cilvēku”.¹⁹⁶

Sociālā un individuālā attiecības izglītībā un audzināšanā (J.A.Students, A.Dauge, E.Pētersons, K.Obšteins) izpaudās arī principiāli pretējos viedokļos, ko radīja demokrātiskā virziena skolotāju vēlme atteikties no stingras klašu un stundu sistēmas atbilstoši Latvijā populārajām reformpedagoģijas idejām. C.Sergīšs („Daltonas plāna elementi mūsu skolu praksē”) sabiedrisko elementu saskatīja bērnu savstarpējā palīdzībā. Šo pieeju atbalstīja K.Brants („Jaunākie paņēmieni praktiskajā pedagoģijā”), uzskatot, ka „modernā individualizācija” veicina „sociālos motīvus un intereses”, attīstot atbildību, kopdarbību, izpalīdzību. Minētie argumenti gan nemainīja A.Dauges viedokli, kurš, kritizējot Daltonas plānu, pauda pārliecību, ka skolas darbā nedrīkst aizrauties ar individualizāciju, tāpat kā nedrīkst šķirt individuālo no sociālā, kas dzīvē realizējas „viens caur otru”, un klase, tāpat kā ģimene, ir īpašs sociāls veidojums, kas neizslēdz individuāla darba formas.¹⁹⁷ Savukārt M.Štāls klasi nodēvēja par „kopības audzināšanas sākumu”, tādējādi norādot uz skolas iekšējās organizācijas dažādu faktoru savstarpējo saistību.¹⁹⁸ Autoru sniegtie apzīmējumi - „klases kopas gars” (*klassengemeinschaft*) (J.Greste), „klases kopas ideja” (M.Liepa),

¹⁹⁵ Ausējs, L. Skola un Dzīve. *Tautas audzināšana.*, 3.sēj., R.,1926, 83.lpp.

¹⁹⁶ Dauge, A. Par lietīšku un romantisku pieeju pedagoģijā. *Audzinātājs*, Nr.9, 1927, 197. lpp.

¹⁹⁷ Dauge, A. Audzinātāja jēdziens un būtība. *Audzinātājs*, Nr.2, 1927,37.-44.lpp.

¹⁹⁸ Skolu reformas komisijas sēžu protokoli liecina, ka arī demokrātiski noskaņoto pedagogu vidū nav bijis īsti skaidrs, cik dziļām jābūt skolas iekšējās organizācijas pārmaiņām un tādējādi izraisījies diskusija, vai „sabiedriskās audzināšanas „sīkumus” nevar jau ieviest vecajā sistēmā, vai tikai pēc radikālas reformas.”(LVVA,1632.f., 2.apr.,136.l., 9.lp.)

„grupas dzīve”, „klases organizācija” (L.Taivāns) - vedina secināt, ka klases kopdarbības audzinošā izpratne nav bijusi viennozīmīga. Vērtējot klases sociālo nozīmību, M.Štāls to nodēvēja par „kopības audzināšanas sākumu.”¹⁹⁹ Klases sociālās funkcijas analizēja arī citi autori, norādot uz sociālās pieredzes apgūšanas iespēju (prasmes respektēt citu gribu, apzināties un padarīt personīgi nozīmīgas kopības intereses).²⁰⁰ Savukārt L.Taivāns klases organizācijā saskatīja valsts pārvaldei raksturīgās likumdevēja, izpildu un tiesas funkcijas.²⁰¹

Dokumenti (sēžu protokoli, lietišķā sarakste, konferenču delegātu atskaites) un publikācijas sabiedriski pedagoģiskajā presē ļauj secināt, ka „jaunās skolas” pedagoģiskās koncepcijas Latvijā veidojās atbilstoši sabiedrības demokratizācijas vajadzībām, gūstot sociālpedagoģisku ievirzi. Likumsakarīgs ir secinājums, ka sociālpedagoģisku ievirzi ieguva arī audzināšanas nostādnes. Sociālās audzināšanas mērķus un uzdevumus iztīrāja populārie sabiedriski pedagoģiskie izdevumi „Audzinātājs”, „Mūsu Nākotne”, „Izglītības Ministrijas Mēnešraksts”. Noteikumos par jaunizveidotās Latvijas skolu reformas komisijas pienākumiem uzsvērtā nepieciešamība apkopot vietējo un ārvalstu teorētisko un praktisko pieredzi, visu, ”kas atbilst uzstādītiem skolas audzināšanas uzdevumiem un būtu piemērots audzināšanas uzdevumu veikšanai mūsu apstākļos.”²⁰² Arī Skolu reformas komisijas materiālos un sēžu protokolos tika akcentēti sociālās audzināšanas jautājumi, sabiedrisko audzināšanu vērtējot kā vienu no ”jaunās skolas” galvenajiem uzdevumiem.1931. gada Latvijas Skolotāju savienības 23. delegātu konferencē par sabiedriskās (sociālās) audzināšanas pamatprincipiem referēja J.Valdmanis, K.Bauers, L.Taivāns un R.Liepiņš, uzsverot, ka sabiedriskajai audzināšanai ir jāklūst „visu skolas dzīvi aptveroša pieejai.”²⁰³

Tādējādi 20.gadsimta 20.-30.gados „jaunās skolas” ideju attīstība noritēja ciešā saistībā ar sociālo ietekmju aktualizēšanu izglītības un audzināšanas procesā, sociālajai (sabiedriskajai) audzināšanai kļūstot par vienu no pamatprincipiem un konceptuāli paplašinot audzināšanas jēdziena izpratni. Izpētot Latvijas pedagoģisko domu reformpedagoģijas kontekstā, iespējams izdarīt šādus secinājumus:

¹⁹⁹ Štāls, M. *Audzinašana ģimenē un skolā*. R.: Zemnieka Domas, b.g., 52. lpp.

²⁰⁰ Salmgrieze, J.Kā es tīkoju veidot sabiedrisko audzināšanu savā klasē? *Mūsu Nākotne*, Nr.1, 1930, 5.- 10.lpp.

²⁰¹ Taivāns, L. Kā ievadīt audzināšanu skolā valstiskā garā. *Mūsu Nākotne*, Nr.2, 1925, 36.- 39.lpp.

²⁰² LVVA,1632.f.,2.apr., 23.l.,7.lp.

²⁰³ LVVA,1632.f., 2.apr., 1272.l.,137.lp.

1. Sakārtotā sabiedrībā dažādu sociālo grupu un slāņu intereses ir harmonizētas, ir skaidra vērtībsistēma. Nestabilā sabiedrībā sociālo grupu intereses saduras, arī valsts bieži vien nespēj pilnvērtīgi veikt savas stabilizējošās funkcijas. Nesaņemot sabiedrības un valsts atbalstu, tradicionālā vērtībsistēma ir apdraudēta. tādēļ pieaug skolas kā vienas no konservatīvākajām un tradīcijas glabājošākajām institūcijām audzinošās un sabiedrības audzinošo spēku koordinējošās funkcijas.
2. Reformpedagoģijas ideju aktualitāti Latvijā noteica to atbilstība Latvijas pedagoģijas tradīcijām – jau iepriekšējos gadsimtos izkristalizētajām idejām par darba un īpaši kopdarba nozīmību, individuālā un sabiedriskā saskaņošanu. Reformpedagoģija piedāvāja arī plašu ideju krātuvi periodā, kad Latvijas sabiedrība atradās pārmaiņu (transformācijas) procesā un meklēja savu pedagoģisko identitāti.
3. Pagātnes pieredzes izmantošana un iepazīšanās ar kaimiņvalstu pedagoģisko domu noteica galvenos virzienus, kuros attīstījās sociālās audzināšanas izpratne Latvijā:
 - Dažādojot izglītības saturu un aktivizējot izziņas procesu, tuvinot to reālajai dzīvei – jaunu, sabiedriski aktuālu mācību priekšmetu (sporta, militārās mācības, lauksaimniecības) nepieciešamības izvērtēšana, kā arī sociālo aspektu pastiprināšana mācību programmās (vietējo saimniecisko vajadzību aktualizēšana dabaszinībās, darba mācībā, ģeogrāfijā), valstisko un sociālo vērtību integrēšana vēstures, nacionālās literatūras, ģeogrāfijas, dabaszinību mācību programmās.
 - Atbilstoši mainās arī mācību metodes un formas – aktīvo izziņas veicināšanas formu (ekskursijas, skolas muzeji, mācību saimniecības) izmantošanas pieredzes popularizēšana.
 - Uzsverot sociālā un individuālā vienotību personības vispusīgā attīstībā mācību saturā akcentējot personības nozīmību sabiedrības vēsturiskajā attīstībā un sociālajās norisēs (personības loma īpaši tiek izcelta pēc 1934.gada autoritārā apvērsuma).
 - Izkopjot kolektīvās mācību metodes un darba formas (klases kopdarbību, skolas pašpārvaldes, kooperatīvus, klubus, pulciņus, citas sabiedriskās organizācijas), kas veicina sadarbības un komunikatīvās prasmes, attīsta sociālās rakstura iezīmes (patstāvību, atbildību,

mērķtiecību, disciplinētību). Īpaši atzīmējamas tradicionālās akcijas: Draudzīgais aicinājums, Mežu dienas, Pļaujas svētki, kuru laikā tika uzsvērti katra indivīda sociālā un valstiskā nozīmība, padarot personīgi nozīmīgas sociālās vērtības.

- Aktualizējot sociālo faktoru un sociālās vides audzinošo ietekmju nozīmību personības attīstībā, pedagoģijas problēmu loks paplašinās, pievēršoties ar sociālo diferenciaciju (pilsēta – lauki, materiāli nodrošināts – mazturīgs), bāreņu, dzimumu tiesību, reliģisko pārliecību un bērnu ar speciālām vajadzībām izglītības un audzināšanas jautājumiem. Arvien noteiktāk izskan nepieciešamība teorētiski pamatoti novērtēt sociālās vides (ģimenes, sociālā statusa, vidē dominējošo vērtību) audzinošo ietekmi uz personības attīstību, kā arī šīs vides pedagoģizēšanas iespējas (ārpusstundu un ārpusskolas laika organizēšana, plašsaziņas līdzekļu, īpaši – literatūras un kinematogrāfa, audzinošo ietekmju apzināšana, sporta iespējas personības attīstībā un vērtībaudzināšanā, ģimenes audzināšana).

1.6. Sociālās audzināšanas teorētiskā izpratne Latvijā 20.gs. 20.-30.gados un mūsdienās

Sociālās audzināšanas jēdziena izpratnes pārmaiņas pētījuma ietvaros tiek vērtētas par pamatu ņemot D. Rīsmāna (Riesmann) piedāvāto indivīda un sabiedrības mijattiecību iedalījumu. Autora raksturotais „uz sevi vērsta” – 19.gadsimta beigās un 20.gadsimta sākumā cilvēks, kurš apzinās savas individuālās vajadzības un cenšas tās realizēt, respektējot sabiedrības vērtībsistēmu”²⁰⁴ sociālās audzināšanas teorētiskajā izpratnē atspoguļojas kā :

- personības sociālo aspektu – saskarsmes un gribas kvalitāšu attīstīšana,
- komunikācijas prasmju izkopšana,
- sociālo un valstisko vērtību integrēšana indivīda vērtībsistēmā, uzsverot to personīgo nozīmīgumu.

²⁰⁴ Riesmann, D. *Die Einsame Masse*. Hamburg, 1958, S.12.

Atbilstoši D. Rīsmāna (Riesmann) uzskatam, „uz āru vērtais” postmodernais cilvēks pakļaujas masu kultūras prasībām, kļūstot no tām arvien atkarīgāks. Tas atspoguļojas mūsdienu sociālās audzināšanas jēdziena definējumā:

- uzsverot personības dzīvesdarbības kvalitātes: gatavību darbībai, pašrealizāciju, produktīvai saskarsmei nepieciešamo iemaņu apguvi,
- papildinot sociālo vērtību subjektīvo nozīmīgumu: tolerances, humānisma, kopatbildības, sociālā vērtība iezīmējas kā personības spēja veiksmīgi pašrealizēties globālajā sabiedrībā.

Socializācijas procesa saistību ar sociālās audzināšanas jēdziena izpratni ietekmē vispārējais skatījums uz personības un sabiedrības attīstības savstarpējām mijsakarbībām. 20.gadsimta 20.- 30. gadu pedagoģiskajā domā sociālās audzināšanas izpratnē ar socializāciju tika saistīta:

- ģimenes un tuvākās sociālās vides audzināšanā balstīto saskarsmes, komunikācijas prasmju un indivīda personības sociālo aspektu attīstība, kas nodrošinātu indivīda iespēju eksistēt un realizēties esošajās sabiedriskajās attiecībās,
- sociālo pamatvērtību – piederības, līdzatbildības, kopdarbības, savstarpējā atbalsta, līdzietības – integrēšana indivīda vērtībsistēmā,
- socializējošo institūciju audzinošās darbības atbalsts un koordinēšana.

Mūsdienu socializācijas jēdziena izpratnē indivīda un sabiedrības savstarpējo attiecību mijiedarbībā uzsvērta procesa nepārtrauktība un mainība. M.Valcera (Walzer) raksturotās postmodernisma mobilitātes pamato sociālās audzināšanas uzdevumu maiņu:

1. individuālā un sociālā vienotībā veicināmas tās personības iezīmes, kas spēj nodrošināt indivīda saskarsmi un komunikāciju mainīgajā sabiedriskajā vidē,
2. socializācijas institūciju tradicionālo funkciju maiņa veicina tradicionālo vērtību nestabilitāti, par prioritāti izvirzot mainīgās sociālās vērtības,
3. sociālās audzināšanas uzdevumu prioritātēs izvirzās nepieciešamība pēc tradicionālo vērtību izvērtēšanas sabiedrības attīstības tendenču kontekstā, lai nodrošinātu piederības, sociālās identitātes, kopības, emocionālās atbildības, patriotisma u.c. sociālo pamatvērtību atpazīšanu un uzturēšanu mainīgajā sabiedrībā.

Ar socializāciju cieši saistīti ir autonomas personības audzināšanas uzdevumi. Vēl neizveidojusies vienota socializācijas jēdziena pedagoģiskā izpratne radīja pamatu 20.gadsimta 20.-30. gados pedagoģiskajā domā dominējošajam viedoklim, kas autonomizāciju neuztvēra kā personības attīstības pakāpi vienotā socializācijas procesā. A. Duges, P. Dāles, P. Dreimaņa pedagoģiskajās idejās personības autonomizācija saistās ar „kultūras cilvēka” ideju, kas sociālās audzināšanas mērķus orientē vispārcilvēciskajās vērtībās. Garīgo vērtību dominante personības autonomijas izpratnē atspoguļo 20.gadsimta 20.-30. gadu pedagogu vēlmi saskaņot individuālo un sociālo, līdzsvarojot profesionālo, racionālo un garīgo personības attīstībā. Postmodernisma sabiedrībai raksturīgā vērtību pārbīde no garīgajām uz materiālajām prioritātēm atspoguļojas autonomas personības izpratnē, priekšplānā izvirzot :

1. pašattīstības prasmes, kas orientētas indivīda spējā darboties neatkarīgi no apkārtējās vides ietekmēm,
2. tendenci pašrealizēties ar sabiedrībā akceptētām vērtībām.

Indivīda autonomizācijas procesu postmodernajā sabiedrībā raksturojis R. Ūle: „patstāvīgais, domājošais, kas racionāli kalkūlē ar savām interesēm, kā arī vientuļais indivīds kļūst par kultūras modeli”.²⁰⁵

Vērtējot sociālās vides pedagoģiskās mijiedarbības procesu 20. gadsimta 20.-30. gados, sociālās audzināšanas uzdevumos atspoguļojas nepietiekamā izpratne par sociālās vides iekšējo dinamiku, pārmaiņām un to objektīvo ietekmi uz indivīda attīstību kopumā. Pedagoģiskajos uzskatos vide atspoguļojas kā :

1. konkrētas sociālās institūcijas, kurām piemīt vēsturiski noteiktas audzinošās funkcijas,
2. atsevišķas ietekmes, kas radušās materiālās kultūras attīstības rezultātā (prese, kinematogrāfs) .

Līdz ar to, sociālās audzināšanas uzdevumos uzsvērtas vides audzinošo mijietekmju mērķtiecīgas organizēšanas un „pedagoģizēšanas” iespējas. Mūsdienu sociālās vides izpratnes rezultātā radušās atšķirīgas sociālās audzināšanas dominantes:

1. postmodernisma ietekmē socializācijas institūciju audzināšanas funkcijas zaudē savu tradicionālo specifiku un vienreizīgumu,
2. pieaugot vides attīstības dinamikai socializācijā nozīmīgākas kļūst sociālās vērtības, atvieglojot indivīda iekļaušanos globālajās sabiedrības stereotipu kultūrā,

²⁰⁵ Uhle, R. *Individualpädagogik Order Sozialerziehung*. Klinkhardt, 1995, 20 S.

3. sociālās vides un indivīda savstarpēji attīstošas mijiedarbības veicināšanai rodas nepieciešamība pēc jaunām, mobilām socializējošajām struktūrām, kas veicinātu tradicionālo vērtību atpazīstamību globālās sabiedrības vērtībsistēmā un nodrošinātu personības identitātes saglabāšanos mainīgajā sabiedrībā.

Atbilstoši sociālās vides raksturojumam, tiek vērtētas arī sociālo institūciju audzinošās funkcijas. 20.gadsimta 20.-30. gados:

3. uzsvērts audzināšanas atbalsts tradicionālo socializācijas pamatfunkciju saglabāšanai un uzturēšanai,
4. sociālo un valstisko vērtību integrēšanas uzdevumi tiek saistīti ar audzināšanas organizācijas formu un metožu dažādošanu tradicionālajos socializētājos.

Mūsdienu sabiedrībā sociālās audzināšanas uzdevumus ietekmē:

1. sabiedrības attīstības izraisītā „tradicionālo socializētāju” – skolas un ģimenes vēsturisko socializējošo funkciju mazināšanās, kas atvieglo indivīda socializāciju globālajā sabiedrībā, bet vājina sabiedrības tradicionālo vērtību transformāciju personības vērtībsistēmā,
2. tradicionālo socializētāju vēsturiskās audzinošās funkcijas aizstāj sociālo komunikāciju veicinoši socializētāji, kas atbilst globālās sabiedrības iekšējai mobilitātei, bet vienlaikus veicina vērtību stereotipus, apgrūtinot piederības un personības identitātes veidošanos,
3. mazinoties sociālo institūciju tradicionālajām funkcijām, tās kļūst atvērtākas pārmaiņām, kas pozitīvi ietekmē savstarpējo audzinošo mijiedarbību, mazinot tradīciju dogmatismu un tādējādi veicinot toleranci un tradicionālo vērtību atpazīstamību globālajā sabiedrībā.

Arī savstarpēji saistītajos sociālās apziņas un sociālās aktivitātes jēdzienu skaidrojumos atspoguļojas pārmaiņas indivīda un sabiedrības mijattiecībās. 20. gadsimta 20.- 30. gados minēto jēdzienu izpratnē atspoguļojas:

- indivīda spēja reflektēt sabiedrisko procesu personisko nozīmību,
- personības izvēles brīvības saistība ar pilsonisko pienākumu un tiesību izpratni, kas kļūst par pamatu sociālās aktivitātes audzinošajam mērķim – pienākuma un atbildības vienotībai personības sociālajā attīstībā,
- pienākuma un atbildības vienotība tiek tieši saistīta ar sabiedriskajiem un valstiskajiem audzināšanas ideāliem.

Sociālās apziņas un sociālās aktivitātes mūsdienu izpratnē uzsvērti indivīda dzīvesdarbību veicinošie nosacījumi, kas atspoguļo personības iespēju organizēt savu darbību atbilstoši situācijai. Sociālās audzināšanas uzdevumi tiek orientēti:

1. indivīda komunikācijas prasmju izkopšanā, īpaši uzsverot spēju manipulēt ar informāciju,
2. spējā vērtēt sabiedrisko darbību kā indivīda apzinātu un patstāvīgu reakciju uz sabiedriskajiem procesiem,
3. sabiedriskā atbildība tiek izdalīta kā īpaša personības sociālās aktivitātes iezīme, kas atkarīga no indivīda pasaules uzskata un vērtībsistēmas,
4. sabiedriskie un valstiskie audzināšanas ideāli nav dominējošais indivīda sabiedriskās aktivitātes komponents.

20.gadsimta 20.-30. gados sociālo vērtību skaidrojumā atspoguļojas tendence sabiedrības vērtībsistēmā saglabāt tradicionālo vērtību pamatu:

1. nostiprinot moderno vērtību vēsturisko atpazīstamību tradicionālajās vērtībās,
2. veicinot tradicionālo vērtību attīstību, piemērojoties jaunajiem demokrātiskas sabiedrības ideāliem.

Postmodernisma izraisīto globalizācijas procesu ietekmē nemitīgām pārmaiņām pakļautatās sociālās vērtības zaudē mazdinamisko tradicionālo orientāciju, priekšplānā izvirzot demokrātijas standartvērtības. Lai saglabātu sabiedrības nacionālo savdabību un sociālo identitāti, sociālās audzināšanas uzdevumos iezīmējas atgriezeniska tendence:

1. atsegt sociālo standartvērtību tradicionālo pamatu un orientāciju vispārcilvēciskajā vērtībsistēmā,
2. veicināt tradicionālo vērtību attīstību un integrāciju sociālajā vērtībsistēmā.

Tradicionālo un sociālo vērtību integrēšanas process un jauno, demokrātiskas sabiedrības vērtību sistēmas izveide atspoguļojas jēdzienu skaidrojumā. 20.gadsimta 20.- 30. gados, apgūstot pilsoniskas sabiedrības un demokrātiskas valsts pieredzi, sociālajā audzināšanā tiek nodalīti sabiedriskās un valstiskās audzināšanas uzdevumi, uzsverot valstiskās/pilsoniskās audzināšanas:

1. komplekso raksturu, kas ietvertu visus personības aspektus – intelektuālo, emocionālo, gribas,
2. integrēto raksturu, kas izpaustos kā visu sabiedrību aptveroša vienota sistēma un līdzatbildība.

Mūsdienās valstiskās audzināšanas jēdziena izpratne atklāj orientēšanos uz demokrātijas standartvērtībām, zināmu subjektīvismu, kas izpaužas uzsverot:

- 1) izglītības dominanti, kas veicina personības likumpaklausīgu attieksmi pret demokrātiskas sabiedrības vērtībām,
- 2) patriotismu, kā sociālās identitātes, piederības un emocionālās atbildības apliecinājumu.

D. Rīsmans (Riesmann) raksturotais „uz sevi” vērstais 20.gadsimta sākuma cilvēks pārlicinoši izpaužas sociālo prasmju izpratnes dažādībā. Vēl skaidri neapjaustā jēdziena skaidrojumā apvienojas vēlme integrēt svarīgāko: individuālā un sociālā līdzsvarošanu personības attīstībā un sociālās aktivitātes nozīmīgākos elementus. Sociālo prasmju skaidrojums ietver:

1. sociālo vērtību, īpaši pilsonisko un valstisko vērtību apguvi,
2. sociāli orientētu rakstura īpašību izkopšanu,
3. sadarbības un komunikācijas prasmju pilnveidi,
4. eksistences un profesionālo prasmju attīstību.

Postmodernajā sabiedrībā sociālo prasmju definējumā dominē subjektīvisms, tās nodrošina:

1. indivīda patstāvību izvēles iespējās mijattiecībās ar sociālo vidi,
2. dinamiskas komunikācijas iespējas,
3. dzīvesprasmju pilnveidi.

Sociālo prasmju attīstības un pilnveides kontekstā 20.gadsimta 20.- 30.gados sociālajā audzināšanā tiek vērtēta skolēnu pašpārvaldes jēdziena izpratne:

1. skolēnu pašpārvalde (pašvaldība) tiek piedāvāta kā mācību izziņas aktivitāti veicinoša mācību procesa organizācijas forma,
2. skolēnu savstarpējās pieredzes apmaiņu rosinoša mācību metode,
3. ārpusstundu darba organizācijas forma, pašapkalpošanās, organizatorisko, komunikācijas un saskarsmes prasmju un sociālo vērtību veicināšanai.

Postmodernajā sabiedrībā skolēnu pašpārvaldes audzinošā nozīmība pārsvarā tiek saistīta ar:

- pašapkalpošanās prasmju attīstības veicināšanu ārpusstundu pedagoģiskajā procesā,
- komunikācijas un saskarsmes prasmju izkopšanu,
- organizatorisko prasmju un iemaņu attīstību,

- demokrātijas pamatvērtību nostiprināšanu,
- patstāvīgās mācīšanās iemaņu pilnveidi mācību procesā.

Ar sociālās audzināšanas izpratni saistīto jēdzienu skaidrojums atklāj sociālās pedagoģijas vēsturiskās attīstības praktisko ievirzi, kas pamatojas indivīda un sociālās mijattiecību dinamikas izpratnē. Pilnīgākam sociālās audzināšanas jēdzienu dinamikas skatījumam izmantojams glosārijs, kurā apkopoti nozīmīgākie sociālās audzināšanas jēdzieni. To skaidrojumā izceltas būtiskākās atšķirības, salīdzinot 20.gadsimta 20-30.gadu un mūsdienu izpratni.

Sociālās audzināšanas jēdzienu skaidrojums 20.gs. 20.-30.gados un mūsdienās

4. tabula.

Jēdziens	Latvijas pedagoģiskā doma 20.gs.20.-30.gadi	Mūsdienu izpratne
sociālā audzināšana	Kā sinonīmi lietoti jēdzieni „sociālā audzināšana”, „sabiedriskā audzināšana”, „valstiskā audzināšana”, „pilsoniskā audzināšana”, kas padara neskaidru to izpratni un līdz ar to - definējumu. Dominē viedoklis, ka sociālās audzināšanas mērķis ir <u>personības attīstībā</u> akcentēt sociālo aspektu – saskarsmes, sadarbības prasmju, gribas, sociālās apziņas izkopšanu. Sociālā audzināšana tiek saprasta kā audzināšanas virziens, kas dažādo audzināšanas darba formas un paplašina audzināšanas saturisko ievirzi. Sociālā audzināšana apvieno no vienas puses sabiedrisko audzināšanu – sabiedrības normu, vajadzību, vērtību aktualizēšanu personības attīstībā; no otras puses - valstisko (pilsonisko) audzināšanu, kas ietver valsts jeb konkrētu politisko spēku pārstāvētās intereses, valstiskās vērtības personības attīstībā.	Mērķtiecīga audzinošā darbība, kas saistīta ar cilvēka <u>dzīvesdarbību</u> un kuras rezultātā tiek iegūta izpratne par sociālajām vērtībām, sociālo vidi, kā arī spēja orientēties tajā. Sociālās audzināšanas integrētais rezultāts ir sociālais, kā cilvēka spēja mijiedarboties ar sociālo pasauli, citiem cilvēkiem. Sociālais pauž individuālā un kolektīvā vienotību, kuras svarīgs komponents ir subjektīvisms – cilvēka spēja būt personiskās aktivitātes avotam, spēja radoši attiekties pret sabiedrības un citu cilvēku aktivitātēm.

socializācija	<p>Jēdziena izpratne saistās ar: 1) indivīda pašsaglabāšanās un eksistences nodrošināšanu; 2) indivīda spēju apzināti un mērķtiecīgi iekļauties sabiedriskajās attiecībās.</p> <p>Personības <i>autonomizācija</i> tiek uzsvērtā kā īpašs audzināšanas uzdevums, kas lielā mērā atkarīgs, tomēr vienlaikus nodalīts no socializācijas procesa.</p>	<p>Socioloģijā, psiholoģijā un pedagogijā jēdzienu attiecina uz indivīda un sabiedrības attiecībām (ietekmi vai mijiedarbību). Savstarpējā mijiedarbībā indivīds apgūst sociālās normas, tradīcijas un vērtības, kas nodrošina tā funkcionēšanu, kā arī spēju pašattīstīties un pašrealizēties konkrētajās sabiedriskajās attiecībās.</p>
personības autonomija	<p>Atšķirībā no šodienas „rīcības cilvēka”, Latvijas pedagoģiskajā domā <i>personības autonomija</i> saistīta ar „kultūras cilvēka” ideju, kas balstās uzskatā, ka iekšējo autonomiju rada garīgā brīvība, kas nepieciešama katram cilvēkam, lai tas spētu iekļauties sociālās un kultūras dzīves progresā – tāpat socializācijā</p>	<p>Personības īpašība un pazīme, kas izpaužas kā tieksme būt neatkarīgam un darboties patstāvīgi, neatkarīgi no ārējās vides un apstākļiem. Postmodernajā sabiedrībā pastiprinās pašattīstības vajadzības, apdraudot individuālā un sociālā līdzsvarotību personības attīstībā.</p>
sociālā vide	<p>Materiālo, garīgo un sociālo attiecību kopums, kas ietekmē personības attīstību. Personība tiek saprasta kā objekts, uz kuru iedarbojas vides apstākļi. Atzīstot vides stihiskās ietekmes objektivitāti, tiek uzsvērtā vides audzinošo ietekmju apzināšanas un mērķtiecīgas organizēšanas iespēja un nepieciešamība. Dominē tendence vērtēt atsevišķu vides elementu audzinošo iedarbību nevis aplūkot vidi kopumā.</p>	<p>Attiecības starp cilvēkiem un viņu radītajām materiālajām un garīgajām vērtībām, kā arī cilvēku savstarpējo attiecību kopums, kurā attīstās personība.</p>
sabiedrības institūcijas	<p>Vēl nav izveidojusies vienota jēdziena izpratne. Vērtējot ģimenes, skolas, dažādu organizāciju, arī valsts audzinošās un socializējošās funkcijas, tās tiek dēvētas par „sociālajām kopām”, „sabiedriskajām</p>	<p><i>Sociālie institūti</i> - Sociālie institūti ir izveidojušies sabiedrības attīstības gaitā un apvieno cilvēku, iestāžu, materiālo līdzekļu kopumu, kas nepieciešami socializācijas satura realizācijai, sociālo vajadzību apmierināšanai,</p>

	<p>formām”, „sabiedriskajiem faktoriem”, „sociālajiem veidojumiem”, „sabiedriskajām vienībām”, „sociālajām vienībām”. Nosaukumos uzsvērta šo institūciju saistība ar sabiedrību.</p>	<p>nodrošinot sabiedrības attiecību stabilizēšanu. Nozīmīgākie sociālie institūti ir; ekonomiskie (īpašums, nauda, bankas), politiskie (valsts, partijas, organizācijas), sociālkultūras (zinātne, izglītība). Svarīgākais sociālais institūts ir ģimene. Katrs sociālais institūts sociālajā audzināšanā pārstāv to īpašo, kas raksturo tā audzinošo darbību sabiedrībā (valstī)</p>
<p>sociālā apziņa</p>	<p>Soc. apziņas pamatkomponents ir zināšanās balstīta indivīda spēja analizēt sabiedrības procesus, izvērtēt to personīgo nozīmīgumu. Sociālā apziņa balstās indivīda sabiedrisko un pilsonisko <u>pienākumu un tiesību izpratnē</u>, kuras rezultāts ir personības izvēles un atbildības vienotība.</p> <p>Sociālās apziņas audzināšanā noteicošā loma ir skolai un sabiedriskajām organizācijām.</p>	<p>Noteiktā sabiedrības attīstības pakāpē eksistējošo priekšstatu, uzskatu, ideju kopums, kas atspoguļo indivīda apziņā tā dzīvesdarbības nosacījumus. Sociālās apziņas pamatu veido sabiedrībā valdošie tikumiskie, reliģiskie, politiskie, filozofiskie uzskati. Indivīda spēja sociālo <u>informāciju</u> uztvert, apstrādāt, analizēt un <u>pielietot</u> sociālās situācijās.</p>
<p>sociālā aktivitāte</p>	<p>Sociālās aktivitāte kā sociālās audzināšanas uzdevums, kas balstās dažādu <u>kopdarbības formu</u> (pašpārvaldes, pulciņi, klubi, kooperatīvi, jaunatnes organizācijas, talkas) aktualizēšanā pienākuma un atbildības izjūtu veicināšanai. Latvijas pedagoģiskajā domā tiek uzsvērta sociālās aktivitātes un sociālās apziņas nozīmība valstiskajā audzināšanā.</p>	<p>Pakāpe, līmenis, kādā indivīds iekļaujas sabiedrisko attiecību sistēmā. To nosaka indivīda pasaules uzskats un vērtīborientācija. Sociālās aktivitātes audzināšanas līdzeklis un rezultāts ir <u>sabiedriskā darbība</u>. Sociālā aktivitāte ir personības integrāla īpašība, kas iekļauj morālo, intelektuālo, emocionālo un gribas komponentus, un galvenokārt raksturo patstāvīgu reakciju uz sabiedriskiem notikumiem, vajadzību un sagatavotību veikt mērķtiecīgu darbību.</p>
<p>sociālās vērtības</p>	<p>Pedagoģiskajā domā uzsvērta individuālo un sociālo vērtību nesaraujamā <u>pāctecība</u>, kuras nodrošināšanai akcentēta vērtīborientācija ģimenē kā izšķirošā personības attīstīšanā. Skolas atbalstošā</p>	<p>Veidojas kultūras procesos un ir pakļautas pārmaiņu procesiem sabiedrībā. Stabils ir sabiedrībai fundamentālās pamatvērtības (brīvība, demokrātija, vienlīdzība).</p>

	funkcija individuālo vērtību transformēšanā sabiedriskajā vērtības sistēmā pastiprinās sabiedrības pārmaiņu apstākļos.	
pilsoniskā/pilsoņa audzināšana	Valstiskā/pilsoniskā audzināšana ir visu sabiedrību aptveroša sistēma, kas balstās katras sociālās institūcijas audzinošās vides iespējās. Demokrātijas apstākļos tās vienojošo un koordinējošo funkciju saglabā skola, kas valstisko audzināšanu realizē kā vienu no sociālās audzināšanas uzdevumiem. Autoritārā sabiedrībā valstiskās audzināšanas uzdevumi tiek izvirzīti par prioritāti sociālajā audzināšanā, ietekmējot sociālo institūciju (arī skolas) audzinošo vidi.	Mērķtiecīgs process, kurā attīstās un realizējas personiski nozīmīga, valsts pilsonim būtiski svarīga attieksme pret attiecīgās valsts likumos noteiktiem pienākumiem un tiesībām.
sociālās prasmes	Kā sociālās prasmes saprasti vairāki jēdzieni: „prasme apieties ar cilvēkiem”, ietver „sabiedriskās īpašības”, „izkoptas goda jūtas”, „izdzīvošanas iemaņas”, „ierašas, kas derīgas sabiedriskajai dzīvei”, „sociālās spējas”, „veiksmes”, „tieksmes”, „paradumi”. Tādejādi sociālo prasmju izpratne tiek saistīta arī ar <u>personības rakstura iezīmju un vērtību mērķtiecīgu izkopšanu.</u> Īpaši akcentētas trīs sociālo prasmju grupas: <ol style="list-style-type: none"> 1. organizatoriskās, 2. ar sociālo lomu apguvi saistītās, 3. ētiskās. Šāda sociālo prasmju izpratne tiek saistīta ne tikai ar personības veiksmīgas socializācijas iespēju, bet uzsvērta kā viens no svarīgākajiem pilsoniskās audzināšanas elementiem.	Visas tās prasmes un iemaņas, kas nepieciešamas cilvēkam <u>sociālajā mijiedarbībā.</u> Sociālās prasmes nozīmē savstarpējās kontaktēšanās prasmi, kā arī attiecīgās spējas, kas ļauj uzņemties atbildību, piemēram, prasme sadarboties un strādāt komandā, radoša pieeja darbam un tiekšanās pēc kvalitātes Sociālās prasmes ir dzīves prasmju kodols
pašpārvalde	Skolēnu kopdarbības forma, kuru izmanto	Institūcija, ko veido no klasēm izvirzīti vai

	<p>1) mācību procesa organizēšanā: izziņas intereses un pašmācības aktivizēšanai, sociālo prasmju un sociālās pieredzes apguves veicināšanai (saskarsmes, sadarbības prasmes, kopības intereses, kolektīvā atbildība),</p> <p>2) ārpusstundu aktivitātēs: organizatorisko, vadības, pārvaldes (likumdošanas, izpildes, tiesību) prasmju pilnveidei.</p>	<p>ievēlēti skolēni, lai risinātu dažāda problēmas, aizstāvētu skolēnu intereses, realizētu jaunas idejas, lemtu skolas dzīves jautājumus, organizētu izklaides un izglītojošus pasākumus, palīdzētu pedagogiem mācību procesa organizēšanā.</p> <p>Klasvadībā jēdzienu <i>pašpārvaldes komanda</i> izmanto raksturojot tādu grupu darba sagatavotības pakāpi, kurā skolēni spēj organizēt patstāvīgu mācīšanos.</p>
<p>sociālā pedagogija</p>	<p>Pedagoģiskajā teorijā sociālā pedagogija uztverta kā vispārīgās pedagogijas virziens, kas pamatojas socioloģijas atziņu pielietojumā pedagogijā un bieži tiek identificēta ar <i>sociālo audzināšanu</i>. Jēdziens bieži tiek izmantots kā pretnostatījums individuālpedagoģijai, lai akcentētu sociālās vides un personības attīstības savstarpējās mijietekmes.</p>	<p>Integratīva zinātnes nozare, kas pēta socializācijas un sociālās funkcionēšanas procesus cilvēka – sabiedrības mijiedarbībā; atklāj sabiedrības audzinošās iespējas un to realizāciju sociālās audzināšanas praksē.</p> <p>Tā ir teorija, kas pamato indivīda socializācijas un/vai resocializācijas procesa pedagoģisko atbalstu mūža garumā. Tās nākotnes mērķis (<i>further goals</i>) ir sociālās diskriminācijas mazināšana, sabiedriski aktuālo sociālo prasmju veicināšana. Sociālās pedagogijas pamatjautājums ir sociālā audzināšana.</p>

Salīdzinot jēdzienu izpratni 20.gs. 20.- 30.gados un mūsdienās, var izdarīt šādus būtiskākos secinājumus:

1. Ar sociālās audzināšanu saistīto jēdzienu teorētiskā izpratne dažādos laika periodos atspoguļo sabiedrības radītās pārmaiņas indivīda un sabiedrības mijattiecībās,
 - 20.gadsimta 20.-30.gados sociālās audzināšanas jēdziena skaidrojumā ir uzsvērti vides etniskie un nacionālie faktori personības identitātes attīstībā, kas ir raksturīga nacionālo demokrātiju iezīme. Sociālās audzināšanas jēdziena izpratnē šo tendenci paspīlgtina 20.gadsimta sākumam raksturīgais individuālās un sociālās pieejas pretnostatījums

pedagoģijas laukā. Īpaša nozīme tiek pievērsta demokrātisko un valstisko vērtību skaidrojumam un personīgā nozīmīguma atklāšanai, kas izpaužas arī sociālās apziņas un aktivitātes un sociālo prasmju jēdzienu skaidrojumā;

- Postmodernisma apstākļos jēdziena izpratne tiek orientēta indivīda dzīvesdarbības pilnveidē un attīstīšanā, spējā būt personiskās aktivitātes avotam. Šāda konceptuālā nostādne ļauj nodrošināt indivīda rezultatīvāku iesaistīšanos dinamiskajos globālajos procesos, piemēroties to radītajām pārmaiņām. Vājinoties vai izzūdēt etniskajiem un nacionālajiem personības identitātes nosacījumiem, vājinās tradicionālie sabiedrības vērtību orientieri, kas ir būtisks personības pilnvērtīgas autonomizācijas nosacījums.

2. Sabiedrisko institūciju jēdziena definējumos arī mūsdienās valda dažādība. Sociālās audzināšanas jēdziena izpratnē nozīmīgas ir divas tendences: sabiedrisko institūciju specifiskās socializējošās funkcijas un šo institūciju savstarpējā audzinošā mijiedarbība konkrētajā sabiedrībā. Šī jēdziena skaidrojums sociālajā audzināšanā tieši saistīts ar sociālās vides jēdziena izpratni:

- 20.gadsimta 20.-30.gados sabiedrības pastāvēšanas un attīstības pamats tiek orientēts sabiedrības tradicionālajās vērtībās, kuru uzturēšanā galvenā nozīme ir ģimenei un, Latvijas sabiedrībā, arī skolai. Līdz ar neatkarīgas valsts nodibināšanos, skolai tiek deleģēta galvenā atbildība par jauno sociālo vērtību integrēšanu tradicionālajā vērtībsistēmā. Visas citas sabiedriskās institūcijas tiek uztvertas kā atbalsts ģimenei un skolai tradicionālo vērtību uzturēšanā un demokrātiskas sabiedrības attīstības vajadzībām atbilstošas sociālās vērtībsistēmas attīstīšanā. Jēdzienu skaidrojumā sociālā vide netiek vērtēta to nodalot no sociālajām institūcijām, tādējādi apliecinot, ka pedagoģiskajā domā nav izveidojusies skaidra izpratne par vides organizēto un stihisko iedarbību;

Mūsdienu pedagoģu viedokļos sociālo institūciju definējumā tiek norādīts uz sociālo institūciju tradicionālo funkciju mainību un vājināšanos. Tas nozīmē, ka socializācijas procesā arvien nozīmīgākas kļūst tās sociālās institūcijas, kas nav saistītas ar

sabiedrības tradīcijām, ir dinamiskas, piemērojoties mainīgās sabiedrības vajadzībām. Sociālo institūciju un sociālās vides jēdzienu skaidrojumā tiek uzsvērta indivīda un vides savstarpējā mijatkarība socializācijas

II SOCIĀLO VĒRTĪBU INTEGRĒŠANA INDIVĪDA VĒRTĪBSISTĒMĀ SKOLAS PEDAGOĢISKAJĀ PROCESĀ

2.1. Kopdarbības un pašpārvaldes attīstība kā sociālās audzināšanas uzdevums

Reformpedagoģijas idejas, kuru kontekstā veidojās sociālās audzināšanas nostādnes Latvijas sabiedrībā, aicināja izvērtēt skolas audzinošo funkciju paplašināšanās būtību un iespējas. Sociālajai audzināšanai kļūstot par „visu skolas dzīvi aptverošu pieeju”,²⁰⁶ pedagogi aktīvi diskutēja par skolēnu kopdarbības un pašpārvaldes idejām, vērtējot ASV, Vācijas, Lielbritānijas, Igaunijas un arī Krievijas skolu teorētiskās atziņas un praktisko pieredzi pašpārvaldes darba metožu izmantošanā personības sociālajā attīstībā, sabiedriskajā un valstiskajā audzināšanā.

Izvēloties demokrātiskas sabiedrības vajadzībām atbilstošu audzināšanas koncepciju, priekšplānā izvirzījās arī savstarpējo attiecību jautājums. „Vecajā skolā” savstarpējo attiecību pamats bija neapstrīdama skolotāja autoritāte. Jaunās skolas koncepcijā par sadarbības pamatu bija jākļūst partnerattiecībām, kas balstītos savstarpējā cieņā un kopējo mērķu izpratnē. Apzinot pasaules pieredzi, kopdarbības jautājumi tika plaši vērtēti dažādos aspektos. Pedagogi ir vienisprātis, ka izšķirošs priekšnoteikums ir skolotāju izglītība un izpratne par demokratizācijas procesiem. A.Brods pat saskatīja īpašu „sociālpedagoģisko metodi”, kuras pamatā ir audzinātāja prasme izmantot jaunatnei raksturīgo kolektīva un indivīda mijiedarbību, kas dotu iespēju dalīt atbildību skolas iekšējās kārtības un disciplīnas nodrošināšanā. Pievienojoties atziņai, ka katrā cilvēkā ir jau iedzimtas sociālās tieksmes, A.Dauge uzsvēra, ka pedagoģijas uzdevums tieši šinī jomā ir īpaši pateicīgs, jo skolas auditorija – jaunatne, jau pēc savas būtības ir sociāli noskaņota. Tas nozīmē, ka jaunajā cilvēkā tikpat stipri kā vēlme būt atzītam kā personībai ir arī tieksme tikt saprastam no citiem, vēlme dzīvot un darboties kopā, kas izpaužas indivīda sociālā instinkta tieksmē grupēties. Skolas vide šo dabisko tieksmi var mērķtiecīgi organizēt un vadīt ar skolēnu pašapkalpošanās un pašpārvaldes organizāciju. Šīs darba formas izmantojamās līdztekus vai mijiedarbībā ar mācību procesu, lai izkoptu un padziļinātu zināšanas par sabiedrības un valsts dzīves būtību, pamatiem, funkcijām, vingrinātos

²⁰⁶ LVVA,1632.f., 2.apr., 1272.l., 137.lp.

kopēju uzdevumu veikšanā, pierastu pie kolektīvās atbildības, mācītos respektēt kopējus likumus un aizstāvēt kolektīva godu. Arī E. Pētersons šinī sakarībā akcentē tieši skolas iespējas sociālo iemaņu pilnveidē, veicinot noteiktu rakstura iezīmju, piemēram – gribas izkopšanu, tādejādi rosinot attieksmi pret pienākumu un, visbūtiskākais, morālo atbildību pret biedriem. O.Svenne pauda pārlicību, ka tieši morālā līdzatbildība par kolektīvu ir viens no visspēcīgākajiem faktoriem sociāli tendētu raksturu attīstīšanā. Vienlaikus izkopjot skolēnu sociālās prasmes un iemaņas, tikt nostiprināti sociālie pamati „radošai dzīvei un pilsoniskai atbildībai”.²⁰⁷ To, ka skolotāja personīgā ieinteresētība un profesionālās zināšanas ir izšķirošas lai kopdarbības formas nekļūtu par ārišķību, bet sasniegtu audzinošo mērķi, raksturo piemēri no skolotāju praktiķu pieredzes. Pedagoģis R.Vītiņš, analizējot savu pieredzi Rīgas pilsētas 4.īpatnējā pamatskolā, kā pats atzīmē „skolā ar grūti audzināmo bērnu „materiālu”²⁰⁸ uzsver, ka šādās skolās pašvaldības varbūt ir vēl nozīmīgākas, nekā parastajās skolās, jo dod bērniem iespēju saprast, „ka viņi kaut ko var paši”, un īpaši – iemācīt sadzīvot ar citiem, kas tieši saistās arī ar paša bērna egocentriski orientētajām vajadzībām (aizvainojums par dzīvi).²⁰⁹

Paplašinoties skolas sociālajām funkcijām, prasme veidot sadarbību, iesaistīties dažādās kopdarbības formās, piemēroties mainīgajām situācijām kļuva par būtisku audzināšanas uzdevumu. Mainoties savstarpējām attiecībām, audzināšanā aktualizējās patstāvības, atbildības, disciplinētības problēmas. Izvērtējot kopdarbības kā sociālās audzināšanas formas pedagoģisko būtību, tiek izvirzīti šādi jautājumi:

1. Kādi kopdarbības principi ir nozīmīgākie personības sociālajā audzināšanā?
2. Kā kopdarbības aktualizēšana skolā saistās ar sabiedrības demokratizācijas mērķiem?

²⁰⁷ Brods, A. Karaktera attīstība, *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.4, 1922, 381.lpp.

²⁰⁸ 1937.gadā Rīgas pilsētas 4.īpatnējā pamatskola (Antonijas ielā 13) tiek pārdēvēta par Rīgas pilsētas grūti audzināmo skolu. Skat.: Pārdēvētas pilsētas pamatskolas. *Latvijas Kareivis*, Nr.157, 1937, 4.lpp.

²⁰⁹ Respektējot klases skolēnu individuālās iespējas un sociālo pieredzi, pašpārvaldes organizēšanas pirmajā posmā skolotājs ir veidojis grupiņas, kas sadarbojas elementārā līmenī, palīdzot citiem bērniem organizēt darbu klasē. Uzkrājoties pieredzei un attīstoties sociālajām prasmēm, klasē tiek izveidoti „kārtības pulciņi”, kas ietver jau zināmus organizatoriskus un izpildvaras elementus. Kā īpašu sasniegumu pedagoģis atzīmē, ka vienā klasē tikusi izveidota „īsta pašvaldība” („kārtības pulciņi” ir ierobežotāki savās funkcijās). Vītiņš, J. Ceļš uz skolēnu pašvaldībām. *Mūsu Nākotne*, Nr.5, 1933, 358.-370.lpp.

Arī Latvijas skolu pieredzē tika vērtētas un izmantotas pasaules skolu praksē zināmas un pārbaudītas skolēnu kopdarbības formas – pulciņi, klubi, kooperatīvi. Taču skolas reformas kontekstā bija nepieciešams izvērtēt kopdarbību kā skolas pedagoģiskā procesa visaptverošu pieeju, kas novestu pie „aktivitātes un pašdarbības” (A.Dauge), kā arī „lai pilsoņus audzinātu sabiedriskā un demokrātiskā garā” (J.Greste, L.Taivans). Kā iepriekš jau minēts, nozīmīga vieta šinī procesā pedagoģiskajā domā tika ierādīta klasei. Paužot Latvijas skolotāju savienības pārstāvēto viedokli, M.Liepa, L.Taivans, R.Liepiņš uzsvēra, ka reformējot skolu, klases kopas principam ir jāklūst par sabiedriskās audzināšanas pamatu, jo tas ļauj ieviest kopdarbības formas organizējot mācību procesu (ekskursijas, lietderīgais kopdarbs, mācību līdzekļu pagatavošana utt.), kas izkopj savstarpējo saskarsmi, sadarbību, veicina skolas tuvināšanos reālajai dzīvei. J.Salmgrieze uzskatīja, ka skolēnam „jānodrošina iespēja strādāt pie savas un savu biedru audzināšanas”, nostiprinot sociālās rakstura iezīmes – patstāvību, atbildību, disciplinētību, mērķtiecību, kas arī ir būtisks sabiedriskās audzināšanas uzdevums.²¹⁰

Nākamais nozīmīgais klases kopas principā ir tā spēja veicināt individuālā un sociālā vienotību personības attīstībā, ko, pēc M.Štāla domām, sekmīgi var nodrošināt tikai vienaudžu sabiedrība („sociālā ziņā ikviens indivīds sekmīgi var attīstīties tikai sev līdzīgu indivīdu sabiedrībā”).²¹¹ Savukārt M.Pērle uzsvēra, ka klases aktivitātes veicināšanai nepieciešamas „katra indivīda spilgtas izpausmes,”²¹² pievienojoties A.Dauges uzskatam, ka klase, tāpat kā ģimene ir īpašs sociāls veidojums, kas neizslēdz individuāla darba formas.

Klases kopdarbība tiek vērtēta izdalot tās emocionālos un ētiskos aspektus, kas īpaši nozīmīgi sociālo vērtību audzināšanā. Vienlaikus klases kopas sociālās funkcijas tiek vērtētas skolēnu pašpārvaldes²¹³ izveides kontekstā. T.Zeiferts klasi atzinis par mazāko skolas pašpārvaldes vienību, kas „izvēl klases padomi, kura izpilda klases sapulces pieņemtos un klases pārziņa (skolotāja) apstiprinātos lēmumus un rīkojas pēc instrukcijām, ko pieņem klases sapulce, pārbauda skolnieku pilna

²¹⁰ Salmgrieze, J. Kā es tīkoju veidot sabiedrisko audzināšanu savā klasē? *Mūsu Nākotne*, Nr.1, 1930, 5.- 10.lpp.

²¹¹ Štāls, M. *Audzināšana ģimenē un skolā*.R.: Zemnieka Domas, b.g., 26 lpp.

²¹² Pērle, M. Sabiedriskā audzināšana. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.11/12, 1930, 330.lpp

²¹³ Periodikā un dokumentos bieži tiek lietots analogs jēdziens ”pašvaldība”, kas tiek saglabāts citātos.

sapulce un apstiprina skolas padome”.²¹⁴ Atbilstoši minētajam, klases pašpārvaldes funkcijas iestrādātas 1931.gadā pieņemtajās skolēnu pašvaldības tēzēs.²¹⁵

Apkopojošajā publikācijā „Sabiedriskās audzināšanas principiālais pamatojums” autori norādījuši uz skolēnu pašpārvaldēm kā sabiedriskās audzināšanas pamatu, akceptējot viedokli par skolu kā sociālās audzināšanas centru.²¹⁶ Šo viedokli akceptēja gan pedagoģijas teorētiķi, gan praktiķi, uzsverot skolēnu pašpārvalžu nozīmību dažādu sociālo aspektu, īpaši gribas izpausmju (pienākums, atbildība, disciplinētība), saskarsmes un sadarbības prasmju (organizatorisko, vadības, diskusijas, komandas darba, pašapkalpošanās utt.) izkopšanā un veicināšanā.

Uzskatu dažādība atklājās izvērtējot pašpārvaldes pilsoniskās audzināšanas uzdevumus. Daļa Latvijas pedagoģiskās domas pārstāvju samērā piesardzīgi izturējās pret Rietumeiropā, bet īpaši ASV populāro viedokli, kas skolu uztver kā valsts modeli, paužot uzskatu, ka skolēniem valstiskas darbības imitācijā jāapgūst demokrātiskai sabiedrībai aktuālās sociālās saskarsmes un darbības prasmes. Pret šīs pieredzes nekritisku popularizēšanu iebilda A.Dauge, atzīstot skolēnu pašpārvaldi tikai kā savstarpējās sadarbības un talantu izpausmes skolu, bet ne kā sabiedriski parlamentāru struktūru. Viedokļa pamatojumā pedagogs uzsvēra, ka skola nav valsts, un valsts funkciju neprofesionāla „spēlēšana” ne tikai nedos gaidītos rezultātus, bet nodarīs ļaunumu, radot ilūziju, ka arī reālo dzīvi var uztvert kā rotaļu. Sabiedriski nopietnas lietas nedrīkst „spēlēt”: „tur, kur dara pārāk grūtu, neveicamu, dabiskām spējām vēl pavisam nepiemērotu darbu, nevar nenodibināties sekls un bīstams diletantisms... ieraduši (darbu) viegli uzņemt kā rotaļu, tie turpmākā dzīvē nejutīs tā idejas priekšā pienācīgo godbijību.”²¹⁷ Līdzīga, bet ne tik kategoriska attieksme pret skolēnu pašpārvaldi bija E.Pētersonam, kurš gan arī neatbalstīja viedokli, kas paredz skolu uztvert kā mazu valsti, bet arī nenoliedza, ka skola ir sabiedrība miniatūrā, kuras principos un darbībā atspoguļojas sabiedriskās aktualitātes un virzība. Tādēļ, ja skola veicinās sociālo prasmju, iemaņu un apziņas attīstību atbilstoši sabiedrības vajadzībām, tā radīs pamatu atbildīga sabiedrības locekļa un valsts pilsoņa izaugsmei. Vissvarīgākās īpašības, kas skolā attīstāmas un izkopjamas minētā mērķa

²¹⁴ LVVA,3016.f., 1.apr., 60.l., 133.lp.

²¹⁵ LVVA,1632.f., 2.apr., 1272.l., 138.lp.

²¹⁶ Sabiedriskās audzināšanas principiālais pamatojums. *Māja un skola*, Nr.11/12, 1931, 161.-163.lpp.

²¹⁷ Dauge, A.Skolas ideja. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.9, 1924, 237.lpp.

sasniegšanai ir sociālā pienākuma apziņa un atbildības izjūta. Šīs īpašības E.Pētersons uzskatīja par sabiedrības augstākajiem tikumiem, kuru sekmīgai iedzīvināšanai arī skolā ir jānotiek pārmaiņām – skolotājam jāļauj bērniem pašiem darboties un vērtēt savus panākumus un kļūdas. Tādejādi, līdztekus pastāvot arī pedagoga vērtējumam un atbalstošai un koriģējošai līdzdarbībai, bērni jau skolā mantos „vērtīgus paradumus kā sociālās tikumības pamatu.”²¹⁸ Radikālākus uzskatus par skolas demokratizācijas sasaisti ar sabiedrības vajadzībām pauda sociāldemokrātiski noskaņotā Latvijas pedagogu daļa. Valstis pilsoņa audzināšana tika uzsvērta kā galvenais uzdevums, kuram pakārto skolas dzīvi un darbību. Vispārējie priekšmeti vairāk piemēroti individuālo tieksmju attīstīšanai, kamēr „sabiedriskie instinkti” tiek veicināti tikai teorētiski, kas audzināšanā nevar sniegt būtisku rezultātu, uzskatīja L.Taivāns, uzsverot, ka cilvēks par sabiedrības locekli veidojas organizācijā, kurā atrodas, izmantojot šīs organizācijas iespējas apgūt sabiedriskajām attiecībām nepieciešamās sadarbības un saskarsmes prasmes. Skola nevar veikt savu funkciju – audzināt sabiedriskajai un valsts dzīvei citādi, kā ieviešot šīs dzīves formas pašā skolā un ļaujot bērniem tanīs darboties.²¹⁹ K. Dēķens attīstīja šo domu, uzsverot, ka tādejādi skola veicina pašdisciplinētību, māca pareizi izmantot demokrātiskās brīvības, labprātīgi pakļauties pašu vēlētajām autoritātēm. Šo pedagogu viedokli pārstāvējis arī M.Olis, skolēnu pašpārvaldes vērtējot kā sociālās audzināšanas parlamentāro formu un izceļot būtiskākās tās pozitīvās iezīmes:

- kopīgs darbs ar visām darba daļiņām pazīmēm, veicinot atsevišķa indivīda iekļaušanās kopējā struktūrā,
- centieni saskaņot visu indivīdu intereses, vienlaicīgi apzināti pakļaujoties autoritātei,
- iespēja apgūt prasmi izmantot savas tiesības un attīstīt pienākuma apziņu,
- iespēja bērnu stihiskās organizēšanās tieksmes izkopt prasmēs un apzināti virzīt uz sabiedriski lietderīgu mērķi,
- iespēja atklāti realizēt savas sabiedriskās tiesības un izmēģināt sociālās lomas,
- iespēja attīstīt tikumiski ētiskās izpausmes – radinot atteikties no personiskiem labumiem sabiedrības vajadzību vārdā,

²¹⁸ Pētersons, E. Sociālās audzināšanas elementi mūsu dzīves problēmu gaismā *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.8, 1926, 106.-120.lpp.

²¹⁹ Taivāns, L. Kā ievadīt audzināšanu skolā valstiskā garā. *Mūsu Nākotne*, Nr.2, 1925, 36.-39.lpp.

- sadarbības procesā tiek veicinātas pozitīvas attieksmes starp skolotājiem un skolēniem, radot iespēju skolotājiem bērnu vispusīgai iepazīšanai.

Vienlaikus uzmanība tik vērsta arī uz nevēlamajām izpausmēm – iespējamo negatīvo iespaidu uz indivīdu, paslāpējot vai deformējot tā individualitātes savdabību, vēlmi izpausties opozīcijā, pastiprinātu varas stāvokļa apziņu.²²⁰

Plašā viedokļu apmaiņa, izvērtējot skolēnu pašpārvaldes iespējas skolas sociālās audzināšanas uzdevumu risināšanā, norāda uz šī jautājuma pedagoģisko nozīmību. Latvijas pedagogi nenorobežojās arī no pasaules pieredzes šinī jautājumā. Vairākās publikācijas analizēta Krievijas skolēnu pašpārvaldes organizācija, atzīmējot to ciešu sasaisti ar mācību procesu un dalību „apkārtējās sociālās vides organizēšanā”.²²¹ Jāatzīmē, ka autori, rakstot par Krievijas pieredzi, vairumā gadījumu sevi nepublicē, bet salīdzinoši daudz publikāciju ir K. Pētersona vadītajā izdevumā „Māja un Skola”- „Kā strādā bērnu pašvalde Padomju Savienībā”, „Skolu un skolēnu sacensības Padomju Savienībā.”, J.Valdmanis „Audzināšanas teorija un prakse Padomju Savienībā”. E.Turkina „Jauni ceļi skolēnu pašvaldībā Anglijā un Amerikā.”. Vērtējot Anglijas un Amerikas pieredzi, skolēnu pašpārvaldes saista ar darba skolas principiem, kas pieļauj mainīt, liberalizēt saskarsmes, sadarbības formas gan mācību procesā, gan ārpus tā. Līdzīgi principi tikuši izmantoti vērtējot sociālās audzināšanas aktualitāti Igaunijā (J.Keršs „Sabiedriskā audzināšana Igaunijā.”). Acīm redzot, Anglijas un Amerikas sociālās audzināšanas pieredze skolēnu pašpārvaldēs bija labi pazīstama, un, kaut arī diskutējama, tomēr populāra jaunajās Eiropas demokrātijās, arī Latvijā. Jau 1920.decembrī, skolotāju kongresa darba materiālos, T.Zeiferts, ziņojumā par skolu iekšējo pašvaldību nepieciešamību, uzsvēris, ka tās ir „skolotāju un skolnieku kopdarbības drošais pamats, kas veido skolu par „darba sabiedrību” un ir „vissekmīgākais līdzeklis skolnieku audzināšanai par apzinīgiem demokrātiskas valsts pilsoņiem”.²²² Dokumenti liecina par mērķtiecīgu pašpārvaldes darba principu iedzīvināšanu skolas pedagoģiskajā procesā. Jau minētajā Latvijas Skolotāju savienības 23. delegātu konferencē 1931.gada 31.martā par skolēnu pašvaldībām referējis F. Osis, šo jautājumu tieši saistot ar

²²⁰ Olis, M. Parlamentāriskās formas sabiedriskā audzināšanā. *Mūsu Nākotne*, Nr.4, 1931, 253.-257.lpp.

²²¹ P.R. Skolēnu pašvaldība un tās izveidošanās Krievijā. *Mūsu Nākotne*, Nr. 4, 1931, 278.-290.lpp.(Pseidonīmu P.R., publicējoties periodikā, lietoja P.Rozenfelds)

²²² LVVA,3016,f.,1.apr.,60.l.,133.lp.

sabiedriskās audzināšanas pamatprincipiem, kā visu skolas dzīvi aptverošu pieeju.²²³ Skolēnu pašpārvaldes darbība aptver „skolas kārtību, sportu, izpriecās, saimniecības, disciplīnas, pašpalīdzības u.c.”, un, saņemot pedagoģiskās padomes piekrišanu, arī ārpuskolas aktivitātes (koku dēstīšanu, piemiņas vietu aprūpi, pasākumus ar citām skolām).

Vērtējot izstrādātos principus un to pamatojumu kopumā, vairākkārt uzsvērtais nosacījums, ka pašpārvalžu darbība notiek „zem pedagogu padomes kontroles”, neliecina par neuzticēšanos, bet gan par skolēnu pašpārvalžu audzinošo nozīmību mainīgās sabiedrības apstākļos. To apstiprina tēze, kas paredz, ka skolēnu pašpārvaldes veidojamas visās skolās, „piemērojot tās darbības apjomus bērnu attīstībai.”²²⁴ Tiesa gan, C. Serģis referātā „Pedagoģiskie meklējumi Latvijas vidusskolās” konstatējis, ka skolēnu pašpārvaldes sastopamas tikai nedaudzās latviešu vidusskolās (piem. Rīgas pilsētas 3.vsk. un Rīgas pilsētas 4. vsk.) un skolēni piedalās tikai tajās pedagoģiskās padomes sēdēs, kurās tiek apskatīta skolēnu organizāciju (pulciņi, kooperatīvi, virtuve) un trūcīgo skolēnu apgādes lietas.²²⁵ Šāds fakts var liecināt, ka vidusskolās reformai bija zināmas atšķirības prioritātēs nekā pamatskolā.

Mainoties politiskajai situācijai valstī, pieauga sabiedrisko organizāciju nozīmīgums un skola kā sociālās audzināšanas centrs pamazām zaudēja savu prioritāti. Līdz ar to mazinājās arī skolēnu pašpārvalžu ietekme sociālajā audzināšanā. Salīdzinoši: no analizētajām publikācijām laika posmā līdz 1934.gadam skolēnu pašpārvaldes jautājumi skatīti 24 publikācijās (L.Taivāns, J.Salmgrieze, M.Štāls, R.Lībietis, K.Dēķens, A.Dauge, A.Brods, O.Svenne), bet par dažādām sabiedriskām organizācijām rakstīts septiņās publikācijās (M.Gaide, K.Goppers, P.Ābele, M.Olis, O.Svenne, A.Dauge). Savukārt, laika posmā no 1934.gada līdz 1940.gadam skolēnu pašpārvaldes jautājumi praktiski tikuši skatīti tikai sabiedrisko organizāciju sadarbības kontekstā.

²²³ Skolotāju savienības 1931.-1932.gada atskaitē par Pedagoģiskā biroja darbību 1931.gadā minēts, ka Sabiedriskās audzināšanas sekcija Fr.Oša vadībā izstrādājusi tēzes par skolēnu pašpārvaldēm pamatskolā un vidusskolā un sabiedriskās audzināšanas principiāliem pamatjautājumiem. Atbilstoši izstrādātajai struktūrai, skolēnu vēlēta padome līdzdarbojas arī skolas padomē, saņemot tās apstiprinājumu „skolas dzīves un kopējo darbu un rīkojumu vadībai.” Skolēnu pašpārvaldi tēzes pieņemtas Latvijas Skolotāju savienības valdes sēdē 1931.gada 24.oktobrī. (LVVA,3016.f., 1.apr., 20.l., 47.lp.)

²²⁴ LVVA,1632.f.,2.apr., 1272.l., 138lp.

²²⁵ LVVA,3016.f., 1.apr., 60.l., 22.-23.lp.

Iespēja mācīties darot un darīt kopā, vispilnvērtīgāk nodrošināja prasību tuvināt skolu dzīvei. Līdz ar to par kopdarbības nozīmi sociālajā audzināšanā var izdarīt šādus secinājumus:

- Latvijas pedagogi skolēnu kopdarbību vērtēja kā nozīmīgu skolas pedagoģiskā procesa demokratizācijas nosacījumu. Kā galvenais priekšnoteikums tika izvirzīta skolotāju profesionālā atbildība un ieinteresētība izvēloties skolēnu personības attīstības vajadzībām piemērotākās kopdarbības formas, kas līdz ar to sekmētu sociālo audzināšanu.
- Skolēnu pašpārvaldi pedagogu vairākums saistīja ar sabiedriskās audzināšanas uzdevumiem – individuālā un sociālā harmonizēšanu personības attīstībā, sociālo vērtību nostiprināšanu. Sociāldemokrātiski noskaņotais pedagogu spārns skolēnu pašpārvaldes uzdevumos akcentēja valstisko audzināšanu, uzsverot pedagogu profesionālo un morālo atbildību demokrātijas vērtību uzturēšanā.
- Skolēnu pašpārvalde kā kopdarbības metode atbilda sabiedrības demokratizācijas mērķiem un tika plaši izmantota sociālajā audzināšanā. Pēc 1934.gada politiskā apvērsuma, pieaugot sabiedrisko organizāciju lomai sociālajā audzināšanā, skolēnu pašpārvalžu nozīmīgums mazinājās.

2.2. Sociālās audzināšanas aktualizēšana izglītības saturā

Atbilstoši jaunās skolas koncepcijai „tuvināties dzīvei” izmaiņas skāra arī izglītības saturu, līdz ar to - programmas. Reformpedagoģijas idejas mainīja izpratni par izglītības jēdzienu, saistot izglītību ne tikai ar tām zināšanām, prasmēm, attieksmēm, ko savas dzīvesdarbības laikā skolēns iegūst skolā, bet arī ģimenē un sabiedrībā. Tādējādi izglītība izprasta kā plašs un visaptverošs process, kura gaitā tiek apzināta sabiedrības mērķu un vērtību izpratne, bet par izglītības mērķi kļūst indivīda un sabiedrības attīstība, dažādu darbības formu apguve, kas nodrošinātu indivīda spēju socializēties nepārtraukti mainīgajā sabiedrībā. Atbilstoši izglītības mērķim pārmaiņas skar arī izglītības saturu, kura apguves procesā skolēns pārmanto lietu sociālās nozīmes, darbību pamatveidus, cilvēku tikumiskās uzvedības, saskarsmes pamatveidus u.c. kvalitātes. Sabiedrības pārmaiņu radītās vajadzības realizējas izglītības programmās, kas ir izglītības organizācijas pamatelements, un vistiešāk

atspoguļo valsts, sabiedrības un vides ietekmes uz pedagoģisko procesu. Izvērtējot pasaules pieredzi jaunās skolas izveidē, Latvijas pedagogi uzsvēra, ka sabiedrības un valsts aktuālo vajadzību integrēšana izglītības saturā un mācību programmās nedrīkstētu mainīt skolas pedagoģiskos pamatuzdevumus, kuru prioritāte ir vispusīga personības attīstība. Izsekojot sabiedriski pedagoģiskajai diskusijai periodikā, kā arī dokumentos atspoguļotajām nostādnēm, iezīmējas prioritātes, kas nosaka, ka izmaiņām jābūt orientētām sabiedrības saimnieciskās attīstības vajadzībās (rokdarbi, lauksaimniecība) un valsts stabilitātes nodrošināšanā (fiziskā audzināšana, militārā mācība, pilsoniskā audzināšana). Apzinoties nepieciešamību skolai atsaukties sabiedrības dzīves prasībām, par centrāliem kļūst šādi jautājumi:

1. Kādi viedokļi pastāv par iespēju mācību procesā savienot personības izvēles brīvību ar sabiedrības attīstības vajadzībām un pilsoņa pienākumiem?
2. Kādām ir jābūt izmaiņām izglītības saturā un programmās, lai tās veicinātu demokrātijas principu nostiprināšanos sabiedrībā?
3. Kā izglītības saturā aktualizēt valstiskās audzināšanas uzdevumus, respektējot personības izvēles brīvību?

Atbilstoši iepriekš paustajām pedagogu nostādnēm, visas pārmaiņas izglītības saturā un programmās tiek izvērtētas no „tīri pedagoģiskā” (kā pārmaiņas ietekmēs personības vispusīgu attīstību?) un no sabiedriskā viedokļa (vai jauninājumi atbilst visas sabiedrības attīstības vajadzībām, kā tie ietekmē sabiedrības vērtības sistēmu?).

Līdz ar darba skolas idejām Latvijas pedagoģiskajā domā aktualizējās jautājums par fiziskās audzināšanas iekļaušanu skolas mācību programmās. Skolu reformas komisija, raksturojot situāciju, kas rosina domāt par skolu reformu, fizisko audzināšanu minēja kā vienu no aktuālākajiem skolas uzdevumiem²²⁶ un vienu no četriem cikliem, ”kas satur skolu reformas problēmas”.²²⁷ Vērtējot fiziskās audzināšanas pedagoģisko aktualitāti, periodikā izraisījās plaša un asa diskusija. Daļa pedagogu atbalstīja uzskatu, ka fiziskajai attīstībai jānorit dabīgi, cilvēku nevar fiziski audzināt, var tikai ļaut brīvi attīstīties. Ja šis attīstības process tiek ignorēts izvirzot konkrētus mērķus, kas vairs neatbilst dabīgai attīstībai, „tiek nojaukta procesu harmonija, kā tas spilgti izpaužas sportā”.²²⁸ Radikālākie šī viedokļa atbalstītāji uzsvēra, ka personības dabīgai attīstībai sports ir ļaunums, kas, nerēķinoties ar

²²⁶ LVVA, 1632.f., 2.apr., 136.l., 2.lp.

²²⁷ LVVA, 1632.f., 2.apr., 136.l., 41.lp.

²²⁸ Students, J.A. Dzīve un izglītības ideja. *Tautas audzināšana, 3.sēj.*, R., 1926, 49.-71.lpp.

ķermeņa fiziskās attīstības īpatnībām, kropļo un novājina organismu. Pārmērīgi akcentējot fizisko attīstību, tiek nojaukta harmonija starp fizisko un garīgo, tiecoties pēc rezultātiem, tiek nelabvēlīgi mainīta vērtības sistēma – izpratne par godu, izpalīdzību, līdzjūtību.²²⁹

Daļa pedagogu pret sportu neizturējās tik viennozīmīgi noraidoši. Atzīstot, ka profesionāls sports tiešām neveicina garīgo attīstību, bet modina pūļa instinktus, pedagogi uzsvēra, ka tieši tādēļ tam būtu nepieciešams skolas atbalsts. C.Seniors uzskatīja, ka fiziskajai audzināšanai ir savas specifiskas iespējas veicināt vispusīgu personības attīstību, ceļā uz „krietnu cilvēku un derīgu sabiedrības locekli”.²³⁰ No atbilstoši organizētas fiziskās audzināšanas vistiešāk ir atkarīga bērna fiziskā veselība. Pareizi organizēta šī audzināšanas joma ļaus indivīdam arī turpmākajā dzīvē apzināti izvērtēt savas fiziskās iespējas un vajadzības. Līdztekus šim galvenajam uzdevumam, fiziskā audzināšana, ja tā tiek uztverta kā personības vispusīgas attīstības nosacījums, veicina gan morālo īpašību, gan estētisko un sociālo jūtu attīstību. Izvērtējot pedagoģiskajā periodikā paustās atziņas, attieksme pret sportu ir divējāda. Profesionālā sporta ienākšanu Latvijas sabiedrībā pedagogi vērtē noraidoši, uzsverot tā negatīvo ietekmi uz cilvēka fizisko attīstību, bet jo vairāk – uz sabiedrisko vērtības sistēmu: J.A.Students (neveselīga konkurence, tieksme sasniegt rezultātu par „katru cenu” utt.), K.Dēķens (pret tendenci vienpusīgi interpretēt principu „veselā miesā vesels gars”), J.Valdmanis (par profesionālā sporta nelabvēlīgo ietekmi uz sabiedrības psihi). Vienlaikus atzīstot, ka tas nav pilnīgi objektīvs vērtējums, jo sports Latvijā ir „ievadīts nevēlamā virzienā”. Citi pedagogi akcentēja sporta pedagoģiskās iespējas fiziskās veselības, gribas, sadarbības prasmju, sociālo vērtību izkopšanā. Sporta pozitīvo audzinošo nozīmību saskata C.Seniors, uzsverot fiziskās audzināšanas iespējas sekmēt personības vispusīgu attīstību, stiprināt fizisko veselību, sociālo vērtīborientāciju.

Kaut arī jaunu mācību priekšmetu iekļaušana skolas mācību programmās tika pamatota ar personības vispusīgas attīstības prioritāti, nenoliedzami fiziskās un īpaši militārās audzināšanas saturā izpaudās to sociālā un valstiskā aktualitāte, kas vispirms saistījās ar Latvijas valsts starptautisko situāciju un starptautisko attiecību perspektīvo attīstību. Mazā, bet stratēģiski nozīmīgā Latvijā bija ieinteresēta labu kaimiņattiecību

²²⁹ Valdmanis, J.Par vai pret sportu? *Mūsu Nākotne*, Nr.2, 1925, 49.- 53.lpp.

²³⁰ Seniors, C. Fiziskās audzināšanas un vingrošanas mērķi un uzdevumi skolā *Audzinātājs*, Nr.1, 1926, 14.-17.lpp.

uzturēšanā un mierīgas līdzāspastāvēšanas un sadarbības politikas realizēšanā. Apzinot militārās audzināšanas valstiski politisko nozīmību, jau 1925.gadā Kara Ministrijā izstrādātais projekts, kas saskaņā ar kara klausības likumu visās valsts, sabiedriskās un privātās mācību iestādēs paredzēja obligāti ieviešamu militāro apmācību. Šis pēckara sabiedrībai nesaprotamais lēmums neguva atbalstu ne sabiedrības, ne pedagogu vidū. 1925.gada 30.septembrī kara ministram tika nosūtīts Izglītības Ministrijas pretprojekts „Militārā iepriekšsagatavošana (militārā audzināšana un apmācība) mācību iestādēs 1925.-1934.gadam”, kurā atbalstoši humānpedagoģijas nostādnēm uzsvēta nepieciešamība nepieļaut jebkādu pedagoģiskā procesa politizāciju. „... patiesi izglītots pedagogs uz audzināšanas problēmām skatās ne no „labā”, ne no „kreisā”, ne no „vidējā”, bet tikai no tīrā pedagoģiskā viedokļa,” uzsvēra A.Dauge. Tādēļ, izvērtējot militārās audzināšanas aktualitāti, Latvijas pedagogi saskata to kā kopējā audzināšanas procesa elementu, pieņemot tikai tādus militāras audzināšanas paņēmienus, kas ir pedagoģiski attaisnojami, nepieļaujot bērnu attīstībai nepiemērotu vai pasaules uztverei neatbilstošu priekšstatu veidošanos. Pretprojektā uzsvērts, ka militārās audzināšanas speciālistam jāpārzina vispārējās audzināšanas procesa likumsakarības, veicinot vispārcilvēcisko un pilsonisko attieksmju veidošanos, tādēļ tam noteikti ir jābūt atbilstošai pedagoģiskajai izglītībai. Tā kā militārās mācības priekšmeta specifika ir saistīta ar agresivitātes un iznīcināšanas tieksmju netiešu veicināšanu, mācību procesā nevajadzētu ne īpaši akcentēt, ne romantizēt kara ideju. Pedagogi pārstāv viedokli, ka arī militārajā audzināšanā jāakcentē personības vispārēja attīstība, veicinot konkrētu gribas un ētisko iezīmju nostiprināšanos (pašdisciplīna, sabiedriskās ētikas jūtas, atbildības apziņa, gods, taisnība, patstāvība, pašdarbība) – „kas vajadzīgas ikvienam krietnam pilsonim un dzimtenes sargam,” un valstiski nacionālā audzināšana, radot attieksmi, ka kareivim vienīgā nepieciešamība nav fiziskais spēks, tikpat būtiska ir garīgā audzināšana – intelektuālā un emocionālā, un sociālā gatavība pilsoniskajai atbildībai. Tas ir plašs un daudzpusīgs izglītojošo un audzinošo uzdevumu komplekss, kas vislabāk realizējams, aktualizējot attiecīgās idejas visos mācību priekšmetos. Tādējādi militārā audzināšana izpaustos kā sabiedriskās un valstiskās audzināšanas sastāvdaļa, demokrātiskas valsts pilsoņa personības izpausme. Šādā interpretācijā kā vispieņemamāko un pedagoģiski pamatotāko variantu vairums pedagogu saskatīja iespēju militārās mācības elementus iekļaut fiziskās audzināšanas programmā. A.Dauge uzsvēra, ka tur, kur fiziskā audzināšana ir atbilstoši nostādīta, nav

nepieciešamība ieviest kara ideju, fiziski norūdīti un attīstīti jaunieši vajadzības gadījumā ātri spēs apgūt specifiskās prasmes. Izglītības Ministrijas piedāvātajā militārās audzināšanas projektā pamatskolas pirmajās četrās klasēs tika paredzēta „pamatpriekšsagatavošana, kas veicama ar bērnu audzināšanu valstiski – nacionālā garā, piegriežot uzmanību viņa morāliskajai, garīgai un fiziskajai attīstībai”.²³¹ Citās izglītības pakāpēs specifisko militāro zināšanu un praktisko iemaņu apguvi (lai atvieglotu un saīsinātu obligāto militāro dienestu) paredzēts apvienot ar fizisko audzināšanu. Tādējādi skolu militārajā apmācībā ietilptu nacionāli valstiskā, sabiedriskā un morāliskā audzināšana, fiziskā attīstība, militārā apmācība (praktiskā un teorija) un tehniskā izglītība (galvenokārt augstskolās un arodskolās).²³²

Zināmā atturība pret militārās mācības aktualizēšanu atbilst gan sabiedrības demokratizācijas, gan humānās pedagoģijas pamatnostādņēm. Acīmredzot Latvijas sabiedrībā šo tendenci paspilgtināja vēsturiskā pieredze, 20.gadsimta 20.-30.gadu miera laika uzplaukums, kā arī vēl neskaidri definētie militarisma draudi Eiropā. Atbilstoši šim noskaņojumam, kuru atbalstīja valsts oficiāli paustā neitralitātes politika, arī vērtējams 1932.gada februāra ziņojums Kara ministram, kurā Izglītības Ministrija atzina, ka militārā audzināšana un apmācība noorganizēta pagaidām vienīgi ģimnāzijās un arodu skolās. Pamatskolās „lielas grūtības”, jo trūkst piemērotu mācību spēku. Situācijas kompensēšanai tiek piedāvāti šādi ieteikumi:

- palielināt vingrošanas stundu skaitu, attiecīgi pārkārtojot programmas, tās papildinot ar militārās audzināšanas elementiem,
- organizēt militāra rakstura ekskursijas, izmantojot skautu darbības elementus,
- ņemot vērā pamatskolas bērnu fizisko sagatavotību un veselības stāvokli, šaušanas mācība nebūtu ieviešama, bet aizstājama ar attiecīga rakstura vingrinājumiem

Ziņojumu noslēdz ieteikums militārās audzināšanas vietā skolā ieviest pilsonisko audzināšanu - „viss, kas jāzina katram Latvijas pilsonim par valsti, armiju, tās organizāciju, pilsoņa pienākumiem dzimtenes aizsardzībā”.²³³

²³¹ Šim nolūkam ir izmantojamas ekskursijas, kā arī dabas mācība, vēstures, ģeogrāfijas, latviešu valodas stundas. Dziedāšanas stundās bērniem iemācāmas piemērotas tautasdziesmas, radot iespēju dziedāt gājienos, rotaļās (veicina arī fizisko attīstību), bet fiziskajā audzināšanā jāierāda atbilstoša vieta rotaļām, vingrošanai, norūdišanās paņēmienu. (LVVA,1632.f. 2.apr., 458.l., 4.lp.)

²³² LVVA,1632.f. 2.apr., 458.l., 8.lp.

²³³ LVVA,1632.f. 2.apr., 584.l.,73.lp.

Jautājuma pedagoģiskais un valstiskais nozīmīgums un viedokļu dažādība atspoguļojās mācību programmās. Latvijas tautskolu programmu projektā (1922.g.)²³⁴ fiziskās audzināšanas programmā, liekot uzsvāru uz fiziskās un garīgās attīstības vienotību, sociālais aspekts atspoguļojas sadaļā „Rotaļas” (ar dziedāšanu un bez dziedāšanas), akceptējot daudzkārt uzsvērtu rotaļas pedagoģisko nozīmību bērna sociālajā attīstībā (A.Dauge, K.Obšteins). 1926.gadā apstiprinātajās tautskolu programmās, nepalielinot stundu skaitu (divas stundas nedēļā no pirmās līdz ceturtajai klasei un viena stunda piektajā un sestajā klasē), vingrošanas programmā tiek izdalīta „kārtības mācība” (disciplinējoši vingrojumi), kas ietver zināmus militārus elementus: izpildāmi grupās un „pieradina bērnus pie kopīgas darbības, disciplīnas, stiprina apziņu, ka ikviens šeit ir atkarīgs no pārējiem, bet arī kopīgā grupā sastāda nepieciešamu locekli”.²³⁵

Attieksme pret sportu un militāro mācību mainījās pēc 1934. gada autoritārā režīma izveidošanas Latvijā. 1935. gadā ar Izglītības Ministrijas rīkojumu militārā audzināšana tika apstiprināta kā obligāts mācību priekšmets, vienlaikus papildinot vēstures stundu skaitu. Nešaubīgi, šāds interpretējums mainīja militārās audzināšanas koncepciju, kura turpmāk paredzēja:

- ieaudzināt nacionāli valstisko apziņu, akcentējot neatkarības cīņu un valsts veidošanās nacionāli patriotisko ideju,
- veicināt patriotisko jūtu veidošanos, cieņu pret nacionālajiem varoņiem, izmantojot literatūru, vēsturi, organizējot tematiskas ekskursijas, talkas,
- izkopt praktiskās iemaņas militārajā un reglamenta mācībā.²³⁶

Būtībā militārā audzināšana tika veidota kā sistēma, kas pastiprināti integrējas mācību priekšmetu saturā. Pedagogi atzina, ka militārā mācība ir aktualizējusies saistībā ar pieaugošajām starptautiskajām militārajām aktivitātēm, tomēr nemainīgi uzsvēra, ka nedrīkst pieļaut tās agresīvo aspektu dominanti, atzīstot, ka „latviskā audzināšana galveno vērību velta cilvēka iekšējiem spēkiem”, un militārās audzināšanas uzdevums ir morālo spēku izkopšana (P.Dreimanis). Nedaudz radikālāks viedoklis akcentē militārās audzināšanas disciplinējošo funkciju, tieši saistot ar „cieņu pret autoritātēm un valsti” (E.Melbārdis). Nenoliedzami, ka militārās mācības audzinošo aspektu

²³⁴ Latvijas tautskolas programmu projekts. R: A.Gulbja apg., 1922, 113.lpp

²³⁵ Latvijas tautskolas programmas. R: LETA, 1926, 140.lpp

²³⁶ Butevics, K.Militārās audzināšanas mācība pamatskolā. *Audzinātājs*, Nr.2, 1935, 86.-95.lpp.

aktualizēšana bija tieši saistīta ar Latvijas valsts realizēto neitralitātes politiku saspringtajās starptautiskajās attiecībās, bet tikpat nozīmīgas ir vēsturiski izveidojušās audzināšanas tradīcijas, kas bija spējīgas pretpastāvēt autoritārisma realizētajai sabiedrisko procesu politizācijai.

Pedagoģiskajā domā arī militārā mācība, tāpat kā sports, tiek vērtēta no divām pozīcijām – sabiedriskās (valstiskās) aktualitātes un no personības attīstības iespējām. Abas šīs pozīcijas saglabājas gan neatkarīgās Latvijas valsts demokratizācijas periodā, gan pēc autoritārā apvērsuma. Demokratizācijas periodā noteicošais ir pedagoģiskais faktors, uzsverot sporta un militārās audzināšanas personību attīstošo nozīmību. Tādēļ gan sabiedriskais viedoklis, gan valsts izglītības politika atbalstīja to integrēšanu vispārējās mācību programmās. Arī autoritārisma apstākļos sports un fiziskā audzināšana saglabāja savu pedagoģisko aspektu personības vispārējā attīstībā. Taču krasi tika pastiprināta to sabiedriskā nozīmība, akcentējot konkrētu personības iezīmju (fiziskās veselības, gribas) un militāru prasmju prioritātes.

Attīstības dinamika sabiedrisko vajadzību kontekstā raksturo arī darba mācības (rokdarbu) kā atsevišķa priekšmeta ieviešanu mācību programmās. Jau iepriekš minētajā diskusijā par darba skolas principiem Latvijas pedagogi atzina darba mācības vispārattīstošo un sociālo nozīmīgumu gan kā sabiedrības un indivīda eksistences nodrošinātāju, gan kā personisko un sabiedrisko vērtību kritēriju. Tomēr izteikti sabiedrisku ievirzi ieguva jautājums par lauksaimniecības iekļaušanu skolas mācību programmās. Vēsturisko sakrītību rezultātā lauksaimniecība bija kļuvusi par tautas nacionālās un saimnieciskās atpazīstamības iezīmi. Savu ekonomisko prioritāti tā saglabāja, nodibinoties neatkarīgai Latvijas valstij. Tomēr Latvijā, tāpat kā citās tirgus ekonomikas valstīs, aktualizējās urbanizācijas procesi. Iedzīvotāju, īpaši jaunatnes, aizplūšana uz pilsētām draudēja izraisīt tradicionālās saimniecības pamatnozares sabrukumu. Lauksaimniecībai kļūstot par valsts saimnieciskās politikas sastāvdaļu, tās nozīmība tika akcentēta arī izglītības politikā. L.Ausējs uzskatīja, ka jaunatnes piesaistīšana laukiem veicama jau no sākumskolas gan atsevišķi, gan saiknē ar citiem mācību priekšmetiem, paredzot lauksaimniecības jautājumus aktualizēt visos mācību priekšmetos, bet lauku skolās ieviest kā atsevišķu mācību priekšmetu.²³⁷ Šīs konceptuālās nostādnes apstiprinājumu guva arī praksē – nepieciešamība „piemēroties lauksaimniecības vajadzībām un prasībām” tika īpaši uzsvērtā

²³⁷ Ausējs, L.Lauksaimniecības mācība pamatskolā. *Audzinātājs*, Nr.2, 1934, 59.-62.lpp.

1922.gada skolotāju vasarasursos dabaszinātnēs un apkārtnes mācībā.²³⁸ Arī Izglītības Ministrijas apspriežu protokolos par pamatskolu programmu iespējamajiem grozījumiem dabas zinībās ieteikts sašaurināt teorētisko daļu, „atlicinot laiku praktiskajiem darbiem un lauksaimniecības pamatjautājumiem”.²³⁹ Tomēr L.Ausējs uzskatīja, ka valsts politika neizmanto visas iespējas, ar lauksaimniecību saistīto izglītību attiecinot tikai uz lauku skolām. Ieviešot arī pilsētas skolās attiecīgi orientētu arodizglītību, netieši tiktu veicināta jaunatnes interese par lauksaimniecību. Tādēļ vienotajām mācību programmām jā saglabā dinamika – nosakot vadošos principus, jādod iespēja tās piemērot vietējiem apstākļiem, lai tādējādi veicinātu jaunās paaudzes piesaistīšanu vietējai saimniecībai. Kā ”valsts mēroga jautājumu” to raksturoja E.Junge, atzīmējot, ka pamatskolas lauksaimniecības mācība jāsaista ar mazpulkiem, kur lauku darba organizēšana ir ievirzīta valsts mērogā.²⁴⁰

Sociālās audzināšanas uzdevumi vijas cauri tautskolu mācību programmām. Latvijas tautskolu programmu projekta otrā izdevuma ievadā (1922.g.) uzsvērts, ka, neraugoties uz kopīgajām attīstības tendencēm ar citu Eiropas valstu skolām, „Latvijas skola nevar un nedrīkst būt nevienas citas valsts skolas atdarinājums”.²⁴¹ Pamatu nacionālās skolas izveidei autori saskata trīs pamatprincipos, kas realizējami visās mācību programmās. Pirmais izvirza prasību mācību saturā akcentēt vietējos dabas un sabiedrības resursus, izceļot Latvijas nozīmību pasaules sociāli ekonomiskajos un politiskajos procesos. Tā 1920.gada jūlijā apstiprinātajos stundu plānos apkārtnes mācībai pirmsskolā un 1.pakāpes pamatskolas pirmajās divās klasēs tiek izdalītas četras stundas nedēļā (no 18 stundām pirmsskolā un 21/27 pamatskolas pirmajā un otrajā klasē).²⁴² Saturiski no četrām programmas pamattēmām trijās atklāti Latvijas sociāli saimnieciskie (dabas un saimniecisko procesu vienotība), sabiedrības kultūras (intelektuālo, ētisko un estētisko vērtību sociālā nozīmība) un sabiedrības

²³⁸ LVVA,1632.f. 2.apr., 130.l., 3.lp.

²³⁹ IM atbildīgo darbinieku apspriežu un ģimnāziju un arodskolu direktoru konferences protokoli norāda, ka 1940.gada 10.janvārī. un 29.martā saņemti Darba Centrāles ierosinājumi piesaistīt lauku jaunatni lauku darbā.

Skolu departamenta direktors J. Celms sacījis, ka DC ierosina ieviest obligātus lauku darbus skolu jaunatnei (14 – 20.gadiem):

- pirmo mēnesi pašu izvēlētās vai DC norādītās svešās saimniecībās,
- bez atzīmes liecībās nepārceļ uz nākamo klasi, nesaņem pabalstus un stipendijas,

atzīme nav kvalifikācija, bet ”aplūcinājums par zināma pienākuma izpildi.” LVVA,1632.f. 2.apr., 130.l., 9.lp.

²⁴⁰ Junge, E.Kā tuvināt jaunatni laiku dzīvei. *Audzinātājs*, Nr.4, 1935, 230.-238.lpp.

²⁴¹ Latvijas tautskolas programmu projekts. R: A.Gulbja apg., 1922, 3.lpp

²⁴² Turpat, 10.lpp.

vēsturiskās attīstības (vēsturiskās, etniskās tradīcijas, sabiedrības sociālā organizācija) procesi. Sākot ar pirmās pakāpes pamatskolas trešo klasi, apkārtnes mācību aizstāj dabas mācība, ģeogrāfija un vēsture. Dabas mācības sociālo aktualitāti mācību saturā iezīmē orientēšanās uz vietējo dabas resursu apgūšanu un ciešā mācību vielas sasaite ar ģeogrāfiju. Autori norāda, ka abi šie mācību priekšmeti gan saturiski, gan ar izziņu rosinošām mācību metodēm (eksperimentiem, ekskursijām, kolekciju un mācību līdzekļu izveidi) orientējami uz dzimtenes izzināšanu. F.Adāmovičs savos metodiskajos ieteikumos raksta: „Apskatot svešas zemes, sevišķa vērtība piegriežama salīdzinājumiem ar Latviju.”²⁴³ Sociālās audzināšanas mērķi atklājas arī P.Dreimaņa skaidrojumos pie vēstures programmas projekta. Tajos atzīmēts, ka „pēc jaunākajiem pedagoģiskiem prasījumiem, visiem priekšmetiem jāizaug no dzimtenes mācības”,²⁴⁴ lai nodrošinātu zināšanu sociālo nozīmību un individuālo vērtību.

Izsekojot 1922.gada Latvijas tautskolas programmas projektam un tam pievienotajiem metodiskajiem skaidrojumiem, jāsecina, ka autori centušies ievērot zinātniskuma principu, nepieļaujot sabiedrisko priekšmetu politizāciju. Kaut arī Latvijas sabiedrības politiskajai attīstībai nozīmīgas tēmas ir iekļautas praktiski visos mācību priekšmetos, tās pārsvarā tiek saistītas ar saimnieciskajiem, materiālās un garīgās kultūras, ētikas aspektiem. Tā, piemēram, reliģijas mācībā un ētikā pirmsskolas un pamatskolas pirmajās divās klasēs īpaši izdalītajā sadaļā „Sarunas” tiek aplūkoti saskarsmes, paaudžu attiecību, sociāli ētiskie jautājumi, bet vecākajās klasēs ir izdalīta īpaša programmas sadaļa „Sadzīves un literatūras viela,” kas kristīgās ētikas aspektā atspoguļo sociālo vērtību tradicionālos pamatus (ģimeni, savstarpējo atbalstu, pienākumu, atbildību utt.). Neraugoties uz vēstures mācību priekšmeta specifiku un „sabiedriski izglītojošo nozīmi”, kas to padara par „nacionāli – audzinošu spēku”, abstrahēšanos no politizācijas stingri atbalsta arī P.Dreimanis, uzsverot, ka vēstures mācīšanā jāakcentē saimnieciskie un kultūras aspekti, un tikai pēdējā posmā (domāts 19.gs.beigas un 20.gs.sākums), laikā, kas jau tieši saistāms ar Latvijas sabiedrības politisko pieredzi un tās izvērtējumu, aplūkojama arī sabiedriski politiskā attīstība.²⁴⁵

Pēc piecu gadu iestrādes 1926.gadā publicētajās Latvijas tautskolu programmās tiek saglabāti „darba skolas” principi, pastiprinot divas tendences:

²⁴³ Latvijas tautskolas programmu projekts. R: A.Gulbja apg., 1922, 62.lpp

²⁴⁴ Turpat, 77.lpp.

²⁴⁵ Turpat, 82.lpp.

nacionālo un pilsonisko. Par to liecina pārmaiņas mācību priekšmetu plānojumā un saturā: salīdzinot ar 1922.gada tautskolu programmu projektu, detalizētāk ir izstrādāta apkārtnes mācības programma, paredzot atsevišķas tēmas lauku un pilsētas skolām. Mērķi - iespējami tuvināt skolēnus vietējās sociālās un saimnieciskās vides interešu izpratnei- papildina norādījums pievērst „nopietnu vērību” izcilām personībām un sabiedriskajām, bet īpaši – etnogrāfiskajām parādībām.²⁴⁶ Metodiskajos ieteikumos uzsvērts, ka apkārtnes mācība balstās tiešajā pieredzē, personīgi nozīmīgos novērojumos, zināšanās un attieksmēs, mācot arvien objektīvāk izprast savu apkārtni un ievadot skolēnus dabas zinībās, ģeogrāfijā, vēsturē. Pēc būtības apkārtnes mācības priekšmeta galvenais mērķis ir pozitīvas sociālās pieredzes veicināšana, izmantojot sociālās vides audzinošās iespējas un liekot pamatu sociālās apziņas un sociālās aktivitātes attīstībai. Kā jau minēts, apkārtnes mācību ir paredzēts apgūt līdz trešajai klasei, kad to saturiski un metodiski turpina dzimtenes mācība, paplašinot mācību vielu turpmākajā Latvijas izziņāšanā.²⁴⁷

Otrs Latvijas tautskolu programmas projekta (1922.g.) pamatprincips ir pozitīvas un aktīvas attieksmes veidošana pret tautas kultūras un mentālajām vērtībām, īpaši uzsverot darba pedagoģisko nozīmību: izziņas aktivitāti, praktiskās iemaņas, darba ētisko un sabiedrisko vērtību. Programmas aprakstā ir uzsvērts „darba skolai” raksturīgais aicinājums: „nešķirot rokas un galvas darbus”. Tas saistās ar priekšmetu programmās izteikto metodisko prasību izcelt tuvākajai sociālajai, saimnieciskajai un kultūrvidei raksturīgo (dzimtenes mācību).

Jau pirmsskolā rokdarbu programmā ir iekļauta darbošanās ar Latvijas videi raksturīgajiem minerāliem: smiltīm un mālu. Pamatskolas dabas mācības programmas metodiskajos ieteikumos uzsvērtas patstāvīgā novērojuma un eksperimenta metodes, kas saistās ar tuvākajā apkārtņē sastopamajiem minerāliem, augu un dzīvnieku valsti. Atbilstoši stundu plāniem dabas mācība tiek apgūta paralēli ģeogrāfijai (sākot no pamatskolas trešās klases). Kā galvenā metode ieteikti tiešie novērojumi, ar tiem saistītās mācību ekskursijas un mācību līdzekļu izgatavošana (plāns, reljefs, zemes kartes). Tiek piedāvāta arī Praktisko darbu programma (stundu

²⁴⁶ Latvijas tautskolas programmas. R: LETA, 1926, 53.lpp

²⁴⁷1922.g. Tautskolu programmu projektā iekļauti divi vēstures programmas varianti. Otrā varianta autors ir P.Dreimanis, kurš metodiskajā pamatojumā raksta: „Dzimtenes mācība, bez šaubām, ir metodisks paņēmieni. Tāpēc programmā viņu varētu arī neievērot. Bet lai nu skolotāji nešaubītos par to, ka arī vēstures mācīšana jāiesāk ar dzimtenes mācību, tad vajadzētu gan arī par viņu vismaz minēt vēstures programmā.” Latvijas tautskolas programmu projekts. R: A.Gulbja apg., 1922, 77.lpp

plānā – rokdarbi, kas kā atsevišķs mācību priekšmets paredzēti tikai divas stundas nedēļā ceturtajā, piektajā un sestajā klasē), kurā izvirzīti trīs pamatprincipi:

3. praktiskie darbi kā metode ir jālieto visos priekšmetos un visās klasēs,
4. jā māca rokdarbi, saprotot ar to mācību priekšmetu šī vārda parastā, šaurākā nozīmē,
5. jāstrādā dažādi saimnieciski, fiziski darbi visās klasēs.²⁴⁸

Pēc būtības abi raksturotie Latvijas tautskolu programmas projekta principi savstarpēji ir saistīti, apvienojot gatavību iekļauties demokrātiskās pasaules attīstībā, ar vēlmi celt nacionālu valsti. Šo nostāju spilgti pamato trešais pamatprincips – prasība, apgūstot pasaules pieredzi, to objektīvi izvērtēt arī no nacionālo interešu viedokļa.

Apkopojot tautskolu programmu analīzi, jāatzīst, ka dzimtenes mācība tiek piedāvāta kā tautziņas princips,²⁴⁹ kas, cauraužot mācību procesu, visos mācību priekšmetos realizē vairākus sociālās audzināšanas uzdevumus:

- ar skolēnus aktivizējošajām mācību metodēm tā rosina indivīda un vides audzinošo mijiedarbību,
- papildinot skolēnu personisko pieredzi, dzimtenes mācība veicina pozitīvu attieksmju veidošanos pret sabiedriskajiem un valstiskajiem procesiem, tādējādi rosinot jauno valsts pilsoņu sabiedrisko apziņu un aktivitāti,
- aktualizējot sabiedrisko procesu personisko nozīmīgumu, veicina skolēnos sociālās vērtības sistēmas veidošanos.

Vērtējot jauno mācību priekšmetu iekļaušanu mācību programmās, jāatzīst, ka to vienojošais princips ir sabiedriskā un valstiskā nozīmība. Valsts, kurai jāveido sava saimnieciskā politika (rokdarbi, lauksaimniecība) un politiskā (sports, militārā mācība) drošība un stabilitāte, pasūtījumu izglītībai izdarīja ar sociālās audzināšanas starpniecību:

1. Pedagoģiskās diskusijas galvenā problēma bija skolas sabiedriskošanas procesā saglabāt humānās pedagoģijas principos balstīto personības izvēles brīvību. Pedagoģiskajā domā tas izpaužas kā aicinājums nepaļauties pedagoģiski nepamatotiem jauninājumiem, līdzsvarot garīgo un fizisko attīstību, novērtēt intelektuālās attīstības nozīmību praktiskajā pieredzē.

²⁴⁸ Latvijas tautskolas programmu projekts. R: A.Gulbja apg., 1922, 102.lpp

²⁴⁹ Tautziņas (tautiskuma) principu mācībās formulējis K.Ušinskis. Mūsdienu Latvijas pedagoģiskajā teorijā mācību tautziņas principu raksturojuši Dz. Albrehta un L.Žukovs.

2. Demokratizācijas procesiem raksturīgā tendence izcelt sabiedrisko interešu prioritātes izpaužas valsts pasūtījumā izglītībai. Sabiedriski aktuālu mācību priekšmetu iekļaušana izglītības programmās bija viens no nozīmīgākajiem izglītības satura „sabiedriskošanas” nosacījumiem. Līdz ar sabiedriski aktuālām zināšanām un prasmēm to audzinošais mērķis bija sociāli aktīva personība.
3. Valsts vajadzību aktualizēšana, kas tieši ietekmē izglītības saturu, prasot konkrētu prasmju (militārā apmācība) apguvi vai mainot mācību saturu (vēsture, literatūra), liecina par valsts tendenci nostiprināt savu ietekmi, manipulējot ar sabiedrības apziņu un ietekmējot personības izvēles brīvību.

2.3. Pilsoniskā audzināšana sociālās audzināšanas kontekstā

Pilnveidojoties sabiedrības un indivīda mijattecībām, pilsoniskā audzināšana kļūst par vienu no būtiskākajiem sociālās audzināšanas uzdevumiem demokrātiskā sabiedrībā un par galveno mērķi, nodibinoties autoritārai vai totalitārai valstij. Pilsoniskās audzināšanas aktualitāte visos Latvijas vēstures posmos izvirza šādas problēmas:

1. Kādas un kā sociālās institūcijas realizē valstisko (pilsonisko) audzināšanu?
2. Kādas ir skolas pedagoģiskās iespējas un atbildība pilsoniskās audzināšanas uzdevumu realizēšanā?
3. Kādas atšķirības valstiskajā audzināšanā novērojamas demokrātiskā un autoritārā režīmā?

Demokrātiskas valsts sabiedrībā tiek izkopta spēja pašorganizēties atbilstoši interesēm, reliģiskajai un politiskajai pārliecībai. Tādējādi sabiedrība spēj pretoties valsts ierobežojumiem, izmantojot politisko partiju, sabiedrisko organizāciju un pilsonisko brīvību mehānismu. Uzturot valsts demokratizācijas tendences, šādas sabiedrības aktivitātes pamatā ir uzskats, ka valsts ir instruments sabiedrības rokās un tās galvenais uzdevums ir nodrošināt katra indivīda vispusīgu attīstību un pilnvērtīgu socializēšanos, kas iespējama tikai tad, ja valsts atbalsta visu dzīves sfēru (materiālās, kultūras un garīgās) attīstību, realizējot visas sabiedrības intereses. P.Dreimanis uzsvēra, ka sabiedrība no valsts gaida divas nozīmīgas lietas: brīvību un drošību: „Kur nav brīvības, tur cilvēka spējas nevar izpausties radošā un ražojošā darbā, kur

nav drošības, tur nav vajadzīgās aktivitātes darbā”.²⁵⁰ Valsts likumdošana spēj nodrošināt indivīda ārējo brīvību, bet indivīda iekšējā brīvība saistās ar personības attīstības un brieduma pakāpi, spēju izdarīt izvēli un uzņemties par to atbildību. E.Pētersons uzskatīja, ka demokrātijas garantētajām brīvībām ir jākalpo tautas vienotības veicināšanai, taču, ja tās izvēršas formās, kas sāk šo vienotību apdraudēt, ir jāaktualizē zināma virziena audzināšana, kas indivīdu gatavo sabiedrības un pilsoņa pienākumu pildīšanai. Aktualizējot sociālajā audzināšanā pilsoniskās audzināšanas uzdevumus, process apzināti tika orientēts indivīda izvēles saskaņošanai ar sabiedrības vajadzībām un valstisko attīstību. E.Vēbers (Weber) uzskata, ka valstiskā domāšana ir pilsoņu garīguma (intelekta) izpausmes, kas liecina par viņu spēju līdzdarboties valsts dzīvē un veicināt tās attīstību. Līdzīgu viedokli savos darbos pauduši arī Latvijas 20.- 30.gadu pedagogi: E.Pētersons („Darba skola Gaudīga un Keršenšteina izpratnē” 1929.), M.Štāls („Georga Keršenšteina domas par valstiski pilsoniskās audzināšanas pamatiem” 1928.), A.Brods („Karaktera attīstība” 1922.). Viņi īpaši uzsvēruši valstiskās domāšanas veidošanās nozīmību sabiedrībā bez valstiskās pieredzes. Latviešu pedagogu starpā izraisījās diskusija, pārstāvot divus viedokļus:

- iztrūkstot valstiskuma pieredzei, skolu programmās valstiskā mācība nepieciešama kā atsevišķs mācību priekšmets - O.Svenne („Skolēnu pilsoniskā audzināšana” 1929.);
- valstiskā domāšana ir intelektuālās attīstības rezultāts, tai jāklūst par jaunās skolas pamatprincipu, neizdalot to kā atsevišķu mācību priekšmetu

Pēdējam uzskatam pievienojās Latvijas pedagogu vairākums, taču arī viņu vidū nebija vienprātības. Daļa pedagogu uzsvēra, ka valstiskā audzināšana integrē mācību un ārpusstundu aktivitātes – skolēnu pašpārvaldes, pulciņus, sabiedriskās organizācijas, klubus, kooperatīvus. Pārsvarā tie bija sociāldemokrātiski noskaņotie pedagogi kā K.Dēķens („Kāds vārds par skolas reformu” 1929; „Sabiedriskā audzināšana”), J.Valdmanis („Valsts pilsoniskās audzināšanas problēmas” 1929.), R.Lībietis („Skolēnu pašvaldība kā valsts pilsoņu un sabiedriskās audzināšanas pamats” 1932.), R.Liepiņš („Valsts pilsoņu audzināšana demokrātijā” 1931), L.Taivans („Kā ievadīt audzināšanu skolā valstiskā garā” 1925.) Atšķirīgs viedoklis bija nacionāli konservatīvi noskaņotajiem pedagogiem A.Daugem („Audzināšana kā

²⁵⁰ Dreimanis, P. Demokrātija un skola. *Tautas audzināšana*, 3.sēj., R., 1926, 97.-98.lpp.

profesija”1926.), M.Štālam („Valsts pilsoniskās audzināšanas un politikas jautājumi mūsu tautskolā” 1934.), P.Dreimanim („Pamatskolas programmas” 1926). Viņi bija pārliecināti par mācību procesa organizācijas un programmu satura izšķirošo nozīmi intelektuālajā un arī valstiskajā audzināšanā. kā būtisku viņi uzsvēra nepieciešamību valstiskās audzināšanas problemātiku tieši saistīt ar atsevišķiem mācību priekšmetiem, īpaši -vēsturi, latviešu valodu, ģeogrāfiju (M.Štāls „Valsts pilsoniskās audzināšanas un politikas jautājumi mūsu tautskolā” 1934.; A.Dravnieks „Tautskolotāja jaunie pienākumi” 1934.; P.Dreimanis „Vēsture kā nacionāli patriotiskās audzināšanas faktors” 1935.), arī militāro mācību un sportu (K.Butevics „Militārās audzināšanas mācība pamatskolā” 1935.; Ed. Melbārdis „ Militārā mācība pamatskolās” 1936.; L.Strautzelis „ Fiziskās audzināšanas priekšmets Latvijas pamatskolās” 1937.; P.Dreimanis „ Latviskā skola” 1938.; A.Grīnblats „Sports un fiziskā audzināšana” 1938.), darba mācību un lauksaimniecību (L.Ausējs „Lauksaimniecības mācība pamatskolās” 1934.; J.Berķis „Rokdarbu nozīme audzināšanā” 1934. E.Junge „Kā tuvināt jaunatni lauku dzīvei” 1935.).

Atbilstoši sabiedriski politiskajām norisēm Latvijas pedagoģiskajā domā tika vērtēta skolas sociālā atbildība un pedagoģiskās iespējas valstiskajā un pilsoniskajā audzināšanā. Daļa Latvijas pedagoģiskās domas pārstāvju (A.Dauge, E.Pētersons, J.A.Students) tiecās nodalīt katras institūcijas specifiskos valstiskās audzināšanas uzdevumus. Piemērošanos politiskās varas akceptētajām valsts pārvaldes struktūrām un to realizētajai ideoloģijai šis pedagoģiskās domas virziens nepieļāva, uzsverot, ka skolai ir jānorobežojas no jebkādas politiskās un ideoloģiskās iedarbības. Latvijas pedagoģiskās domas autoritāte A.Dauge puda viedokli, ka politisko izglītību nevar aplūkot šķirti no izglītības idejas kopumā, jo tikai vispusīgi attīstīts cilvēks spēs savas personiskās intereses un vajadzības saskaņot ar „augstākām garīgām un visas kultūras dzīves prasībām, arī ar to, ko prasa augstākā sociālā, nacionālā un valsts ideja, likums, taisnība”.²⁵¹ M.Štāls rakstā „Valsts pilsoniskās audzināšanas un politikas jautājumi mūsu tautskolā” uzsvēra, ka skolotājs nenovēršas no aktuālajiem sociālajiem un politiskajiem jautājumiem, bet tos iztīrā un izskaidro. Taču politika, kā uzskatīja A.Dauge, nav vienīgā un noteikti – ne galvenā sabiedrības kultūras sastāvdaļa, tādēļ tā nedrīkst ietekmēt skolas pedagoģisko procesu un arī sociālo audzināšanu. Radot politiskajai ietekmei īpašas iespējas, tiktu apzināti ietekmēta indivīda apziņa, tādējādi

²⁵¹ Dauge, A. Izglītības problēma. *Audzinātājs*, Nr.7/8, 1936, 438.lpp.

pārkāpjot gan personības dabiskas attīstības, gan patiesai demokrātijai būtiskos personības brīvības pamatprincipus. Skola realizē valstiskās audzināšanas politiku, veicinot vispusīgas, sociāli domājošas, aktīvas personības attīstību. Tas nozīmē, ka mācību programmām ne tikai jāveicina daudzpusīga indivīda intelektuālā attīstība, bet arī jāakcentē sabiedrības sociālās un saimnieciskās aktualitātes. Neizdalot kādu īpašu mācību priekšmetu, bet izmantojot katra priekšmeta specifiku, veidotos vienota, zinātniski pamatota un emocionāli nostiprināta izpratne par sabiedrības aktualitātēm un virzību. Arī P.Dreimanis bija pārliecināts, ka bez vispārējās intelektuālās attīstības skolas uzdevums ir radīt izpratni par valsts procesiem, iepazīstot un izzinot tuvākās apkārtnes saimniecisko un sabiedrisko vidi – tādējādi „skolas pārvērtīsies par Latvijas pilsoņu audzināšanas iestādēm”.²⁵²

Vienlaikus Latvijas pedagogi visai atturīgi vērtēja domu par valstiskās audzināšanas kā atsevišķa mācību priekšmeta iekļaušanu skolas mācību programmās. Viņi kritizēja populārā vācu pedagoga G.Keršenšteintera darba skolas modeli, kas valsts pilsoņa audzināšanu padara par svarīgāko skolas uzdevumu. Tomēr daļa pedagogu (K.Dēķens, O.Svenne, L.Taivans, L.Ausējs, A.Brods) aktualizēja valstiskās audzināšanas īpašo nozīmi, uzsverot, ka pilsoniskā audzināšana ir ļoti būtiska demokratizācijas procesa sastāvdaļa. Ņemot vērā, ka atšķirībā no daudzām citām jaunajām demokrātijām Latvijas tautai nav nekādas valstiskās pieredzes, ne arī tradīciju, valstiskā audzināšana ir jāpadara par īpašu audzināšanas uzdevumu, „virzienu audzināšanā”, attiecīga mācību priekšmeta saturā akcentējot valsts tiesiskās un administratīvās darbības pamatus, izpratni par pilsoniskajām tiesībām, brīvībām un pienākumiem. Ieteikums skolu programmās ieviest pilsoniskās audzināšanas mācību priekšmetu izraisīja aktīvas diskusijas. Ne tikai nacionālie Latvijas pedagoģiskās domas pārstāvji (A.Dauge, E.Pētersons., J.A. Students), bet arī daļa sociāldemokrātiski noskaņoto pedagogu, kā, piemēram, L.Taivans („Kā ievadīt audzināšanu skolā valstiskā garā” 1925), J.Valdmanis („Valsts pilsoniskās audzināšanas problēmas” 1929), pievienojās uzskatam, ka atsevišķs mācību priekšmets nav nepieciešams, jo pilsoniskā audzināšana ir plašs un daudzpusīgs process, kam nozīmīga visas sabiedrības mērķtiecīga kopdarbība. Arī L.Taivans uzvēra, ka vispārīgie priekšmeti vairāk piemēroti individuālo tieksmju attīstīšanai, un „sabiedrisko instinktu iespaidošana var notikt vienīgi teorētiskā ceļā, kam (..)

²⁵² Dreimanis, P. Pamatskolas programmas. *Audzinātājs*, Nr.1.-8, 1926, 14.lpp.

audzināšanā ir gaužām maz nozīmes.”²⁵³ Valstiskā un pilsoniskā audzināšana skolā būs rezultatīva, ja tiks atbilstoši sakārtots un koordinēts mācību saturs un paplašinātas skolas audzinošās funkcijas. Šo domu izvērs K.Brants, uzsverot, ka „katra skolotāja pienākums ir rosināt skolēnu darbību tajās nozarēs, kuras ved pie ekonomiskajiem vai sabiedriskajiem sasniegumiem”.²⁵⁴ Savukārt O.Svenne rakstā „Skolēnu pilsoniskā audzināšana” vērs uzmanību, ka pilsoniskajai audzināšanai skolās nebūs rezultātu, ja „netiks pieteikta cīņa ar tiem apstākļiem, kas tikumiski maitā mūsu bērnus”. Tādēļ tai jāķļūst ne tikai par skolas, bet arī par ģimenes un sabiedrības problēmu. Šo nostāju atbalstīja arī M.Štāls rakstā „Valsts pilsoniskās audzināšanas un politikas jautājumi mūsu tautskolā”, uzsverot, ka skola ir bezspēcīga, ja droši pamati nav likti ģimenē, kas ir arī valsts un sabiedrības atbildība.

Kopumā demokrātiskas valsts veidošanās un nostiprināšanās periodā pilsoniskās audzināšanas uzdevumi gan saturiski (valsts uzbūve, organizācija un funkcijas, vēsturiskā attīstība), gan praktiski (kopdarbības metodes un formas) tika orientēti demokrātijas vērtībās un paredzēja vispārējās intelektuālās attīstības veicināšanu, kur valstiskā domāšana izpaustos kā personības spēja savu izvēles brīvību saistīt ar sabiedrības attīstības likumsakarībām. Latvijas pedagoģiskajā domā dominēja viedoklis, ka šis uzdevums veiksmīgi var tikt realizēts, atbilstoši pilnveidojot un pārkārtojot mācību procesu. Šo pozīciju konsekventi atbalstīja A.Dauge, uzsverot mācību procesa prioritāti skolas pedagoģiskajā procesā: „Ja skolā visu priekšmetu mācība ir labi nostādīta, ja visi priekšmeti savā starpā saskaņoti un virzīti vienā noteiktā virzienā un ja profesionālie pedagogi, skolotāji kā tādi stāv vajadzīgajā augstumā, tad viss ir darīts, ko no skolas audzināšanas var prasīt.”²⁵⁵ Līdzīgu viedokli pauda arī P.Dreimanis, kurš uzskatīja, ka pilsoniskās audzināšanas uzdevumi akcentējami izglītības saturā, padarot sabiedrības un valsts vēsturisko pieredzi personīgi nozīmīgu. Tuvi šim viedoklim bija J.Greste, Z.Lancmanis, kuri meklēja mācību formas un metodes (muzeji, ekskursijas, novadpētniecības aktivitātes), kas vispārīgās zināšanas pietuvinātu katra indivīda personīgajai pieredzei, padarītu tās personīgi nozīmīgas un vērtīgas.

²⁵³ Taivāns, L. Kā ievadīt audzināšanu skolā valstiskā garā. *Mūsu Nākotne*, Nr.2, 1925, 36.-39.lpp.

²⁵⁴ Brants, K. Jaunākie paņēmieni praktiskajā pedagoģijā. *Mūsu Nākotne*, Nr.14/15,1926,436.-442.lpp.

²⁵⁵ Dauge, A. Audzināšana kā profesija. *Audzinātājs*, Nr.7/8, 1926, 165.-177.lpp.

Daļa pedagogu (K.Dēķens, L.Taivans, A.Brods) valstiskās audzināšanas uzdevumus vērtēja plašākā skolas audzinošās vides iespēju kontekstā, galvenokārt uzsverot kopdarbības organizācijas un pašpārvaldes formas, kurās veiksmīgi realizējami valstiskās audzināšanas elementi, kas sekmētu praktisko valstiskās darbības iemaņu apgūšanu.

Neraugoties uz viedokļu dažādību, valsts demokratizācijas periodā skola nepārņēma valstiskās audzināšanas funkcijas pilnībā, bet uzsvēra visas sabiedrības (ģimenes, ārpuskolas sabiedrisko organizāciju, valsts) līdzatbildību demokrātiskas valsts attīstībā. Situācija mainījās līdz ar autoritārā režīma nodibināšanos Latvijā pēc 1934. gada 15. maija apvērsuma. Autoritārā režīma apstākļos, saglabājoties saimnieciskajai brīvībai, tomēr tiek akceptētas kādas noteiktas sociālās grupas prioritātes. Vēsturnieks A.Stranga atzīmē, ka demokratizācijas principiem atbilstoša ir liberāla tirgus saimniecība, kas rada veselīgu dabisko konkurenci, nodrošinot kapitāla dabisku attīstību. Latvija izvēlējās ceļu, mākslīgi attīstot „latviešu” kapitālu. Tā kā valsts intervencei saimnieciskajā attīstībā nebija ekonomiska pamatojuma, tika akcentēti neekonomiskie motīvi (vēsturiskais taisnīgums, nacionālpolitiskie faktori).²⁵⁶ Jāatzīmē, ka Latvijas autoritārisms bija izteikti liberāls, gan saimnieciskajā, gan sociālajā politikā realizējot elastīgus kompromisa principus. Arī izglītības un audzināšanas sistēmā saglabājās daudzi demokrātiskai sabiedrībai raksturīgie nosacījumi, tomēr iezīmējās tendences, kas būtiski ietekmēja audzināšanas uzdevumus, iezīmējot pārmaiņas indivīda, sabiedrības un valsts mijattiecībās. Lai panāktu sabiedrības atbalstu un līdzdalību valsts realizētajai politikai, tika radīta atbilstoša valsts ideoloģija Atsevišķu sociālu grupu vai nacionalitātes prioritāšu izcelšana kļuva draudīga demokrātijai vai vienkārši – normālai attīstībai, jo paredzēja mākslīgas priekšrocības. Šādu sociāli ekonomisko attiecību funkcionēšanu varēja nodrošināt, valsts intereses padarot par sabiedrības interesēm, kas panākams gan ar valsts represīvā aparāta palīdzību, gan ar ideoloģiju, kuras mērķtiecīgai ietekmei tika pakļauta arī izglītība un audzināšana. Atbilstoši deklarētajiem „nacionālās valsts” principiem sociālās audzināšanas prioritāte kļuva nacionālā un valstiskā audzināšana, kurā tika uzsvērtā „sabiedrības kopības ideja”. Periodikā arvien vairāk tika akcentēts sabiedrisko attiecību „tautiskais” pamats, tādējādi vienādojot izpratni par sabiedrību,

²⁵⁶ Stranga, A. *LSDSP un 1934.gada 15.maija apvērsums./ Demokrātijas likteņi Latvijā*. Rīga, 1994, 148 lpp.

nāciju, valsti. Spilgti tas izpaudās Izglītības ministra J. Auškāpa referātā valsts kultūras padomē, kur, vērtējot tautas sabiedriskās aktivitātes, kā noteicošais traucējošais faktors atzīta „vēsturiskā attīstība un latviešiem raksturīgais individuālisms”, kuru pārvarēšana vairāk ir atkarīga no konkrētām personības rakstura iezīmēm un spējas apzināti pakļaut savas intereses valsts nacionālpolitiskajiem mērķiem: „sabiedriskās, nacionālās un valstiskās audzināšanas uzdevums ir uzaudzināt tādus pilsoņus, kas ir visur tur, kur to prasa kopība, nācijas un valsts intereses, pakļauj savu gribu nācijas un valsts gribai”.²⁵⁷ Aktualizējot personības nozīmību nācijas un valsts attīstības veicināšanā, audzināšanā apzināti tika izcelti sociāli politiskie motīvi. 1934. gadā izstrādātais jaunais izglītības likums par tautskolas pamatuzdevumu izvirzīja nacionālo audzināšanu.²⁵⁸ Valstiskās audzināšanas jaunās nostādnes spilgti atspoguļojās izglītības saturā. Arī vēstures mācības satura interpretācija kļuva par būtisku nacionālās audzināšanas līdzekli, jo nacionālā audzināšana ir cieši saistīta ar katras tautas vēsturisko atpazīstamību, kurā tiek balstītas un pamatotas sabiedrības attīstības vajadzības. Būtiska nozīme vēstures mācībai ir valstiskās apziņas un patriotisma jūtu attīstīšanā – atbilstoši interpretējot faktus, iespējams mērķtiecīgi ietekmēt izpratni, veicināt emocionālo attieksmju veidošanos. Nacionālās audzināšanas uzdevumi atspoguļojās vēstures mācību satura izmaiņās:

1. **Personības nozīmes izcelšana vēsturē.** Tika uzsvērtā nepieciešamība akcentēt personību izšķirošo lomu sabiedrības attīstības procesos, īpaši vēsturiskajās krīzes situācijās. Šādā interpretācijā autoritārais režīms tiek pasniegts kā likumsakarīgs attīstības rezultāts, bet vadoņa personība iegūst vēsturiskās misijas pamatojumu. Nostiprinās uzskats, ka sabiedrības attīstības likumsakarības ir atkarīgas no personības gribas izpausmēm. „Visā pilnībā tautas raksturu atklāj Latvijas vēsture un reizē ar to dod tagadējai sabiedrībai nepārprotamu padomu – veidot tādu ģimenes, skolas un visas valsts organizāciju, kas veicinātu nelokāma, stipra morāliska rakstura attīstību,” uzsvēra P. Dreimanis.

²⁵⁷ Auškāps, I. Atjaunotās Latvijas ceļi audzināšanā. (referāts Kultūras padomē 1939. g. 1. II). *Audzinātājs*, Nr. 1, 1939, 75.- 78. lpp.

²⁵⁸ Dravnieks, A. Tautskolotāja jaunie pienākumi. *Audzinātājs*, Nr. 11, 1934, 485.-488. lpp.

2. **Pozitīvā akcentēšana vēsturiskajos notikumos.** Arī tautas vēsturisko neveiksmju un traģisko notikumu attēlojumā jāakcentē pozitīvais, pieredzi un attīstību veicinošais. Vēsturiskā apziņa ir viens no nacionālās pašapziņas elementiem. Grūtību, zaudējumu un ciešanu uzsvēršana rada nacionālās nepilnvērtības izjūtu, vēlēšanos to kompensēt „atjaunojot vēsturisko taisnīgumu”, bieži kļūstot par pamatojumu agresijai. Latvijas pedagogi uzvērta, ka vēstures uzdevums ir veicināt nacionālo pašapziņu, kas izpaustos emocionālā un praktiskā valsts attīstības un starptautiskā statusa stiprināšanā.

Tikpat nozīmīgs nacionālās identitātes elements ir valoda, kas tiek uztverta kā viens no galvenajiem nacionālās piederības faktoriem. Apspiestības gadsimtos valodas apzināta noniecināšana ne tikai kavēja nacionālās pašapziņas un etniskās piederības apziņas rašanos, bet varēja kļūt izšķiroša tautas pastāvēšanai vispār. Līdz ar to valodas jautājumi ieguva gan nacionālu, gan sociālu skanējumu, kas visspilgtāk izpaudās kā aicinājums pēc izglītības dzimtajā valodā. Tādējādi ar valodas aktualizēšanu tika pamatota nācijas vēsturiskā nozīmība. P.Dreimanis uzskatīja, ka valodā visspilgtāk izpaucas nacionālās īpatnības, savukārt vēsture papildina valodu, palīdzot izprast tautas „domāšanas ceļus”, attīstības likumsakarības un specifiku.²⁵⁹

Atgriežoties pie atziņas, ka Latvijas autoritārisms bija salīdzinoši liberāls un sabiedrības demokrātijas tendences īpaši būtiski neierobežoja, arī pedagoģiskajai teorijai un praksei izdevās saglabāt demokrātijai raksturīgās pamatnostādnes. Skolas mācību programmās pilsoniskā audzināšana netika izdalīta kā atsevišķs mācību priekšmets, tomēr valsts politiskā ietekme izpaudās, mainot latviešu valodas un vēstures mācību saturu, izceļot vēsturiskās patiesības atjaunošanas cīņas, personālijas, nepamatoti akcentējot Latvijas vēsturi pasaules vēstures mērogā.

Par autoritārām politiskajām valstīm raksturīgu iezīmi liecina militarisma tendenču pastiprināšanās. Šī iezīme jo spilgti izpaudās sporta un militārās mācības aktualizēšanā arī skolas mācību programmās. Ja demokrātiskas valsts nostiprināšanās periodā militārās audzināšanas elementi tika integrēti vispārējā izglītības saturā, tad jau 1934/35.mācību gada Skolu departamenta direktora K.Ozoliņa ziņojumā „Par skolām atjaunotā Latvijā militārās audzināšanas „sevišķi lielā nozīme” ”, tika īpaši

²⁵⁹ Dreimanis, P. Vēsture kā nacionāli patriotiskās audzināšanas faktors. *Audzinātājs*, Nr.3, 1935, 141.-146.lpp.

uzsvērta.²⁶⁰ Valstiskās audzināšanas aktualitāti pastiprināti ieguva arī sports. A. Grīnblats atzina, ka sporta pedagoģiskā būtība ir „uz sacensību un higiēnas pamatiem nostādīta sistēma”, kas veicina indivīda fizisko spēku izkopšanu atbilstoši tā dabiskajai attīstībai, veicinot personības veidošanos. Vienlaikus autors „personību” atdala no „valstiska pilsoņa”, kura veidošanā skolas audzināšanas iespējas ir nepietiekamas, bet sportam ir būtiska nozīme. Tādēļ fizisko audzināšanu tika ieteikts izveidot par sistēmu, kas no pamatiem – ģimenes un skolas - caur sabiedriskajām organizācijām veidotos par ietekmīgu valstiskās audzināšanas līdzekli.

Izvērtējot valstiskās audzināšanas mehānismu demokratizācijas un autoritārisma periodā, jāatzīmē kopīgais: valstiskā audzināšana ir visu sabiedrību aptveroša sistēma, kas balstās katras sociālās institūcijas audzinošās vides iespēju aktualizēšanā. Demokrātijas apstākļos tās vienojošo un koordinējošo funkciju saglabā skola, kas valstisko audzināšanu realizē kā vienu no sociālās audzināšanas uzdevumiem. Autoritārā sabiedrībā valstiskās audzināšanas uzdevumi tiek izvirzīti par prioritāti sociālajā audzināšanā, ietekmējot sociālo institūciju (arī skolas) audzinošo vidi. Tā, piemēram, valstiska nozīmība tiek piešķirta atsevišķiem sabiedriskās dzīves notikumiem, akcentējot to sociāli ētisko vērtību - „Personīgās un sabiedriskās krietnības izkopšana”(Meža dienas, Pļaujas svētki, Draudzīgais aicinājums, Ģimenes dienas, dažādas akcijas) vai „Tēvzemes mīlestības izkopšana” (pilsētas un pagasta plānu sastādīšanas pasākumi, ekskursijas, vēstures pētīšana, vietējo varoņu piemiņas saglabāšana).²⁶¹ Tikpat publiski uzsvērta arī valsts ieinteresētība skolas dzīves norisēs, pastiprinot to valstisko nozīmību: 1935.gada 15.maijā Kara ministra J.Balodis personīgi izteica pateicību skolu jaunatnei par piedalīšanos Vienības spēku parādē Rīgā, Vienības laukumā.²⁶² 1934.gada 10.novembrī L.Adamovičs parakstīja rīkojumu visiem skolu priekšniekiem un tautskolu inspektoriem „Par valsts svētkiem”, ar prasību visās skolās organizēt svētku

²⁶⁰ Arī Latvijas Aerokluba galvenā valde vērsās pie IM skolu departamenta direktora lūdzot piekrišanu lidmodelistu pulciņu dibināšanai pie skolām, „lai audzinātu pilsoņus mīlēt savu valsts aizsargātāju”. Uz šo lūgumu 1935.gada 7.maijā saņemta izglītības ministra L.Adamoviča piekrišanu: „lai veicinātu Latvijas gaisa aizsardzības propagandu un mūsu aviācijas attīstību...” (LVVA,1632.f., 2.apr., 86.l., 64.-68.lp.). Militarizācija skāra ne tikai izglītības saturu un skolas vidi. Kaut arī skautisma pamatprincipi ir vērsti uz vispusīgas, sociāli aktīvas personības attīstību, dokumentos rodamas atzīmes par to, ka Latvijas aerokluba (L.A.K.) Lidmodeļu sekcijas ieteicams apvienot ar skautu, mazpulku, u.t.t. kustībām (LVVA, 1632.f., 2.apr., 86.l., 64.lp.)

²⁶¹ LVVA,1632.f., 2.apr., 1334.l.,12.lp.

²⁶² LVVA,1632.f., 2.apr., 86.l.,71.lp.

aktus, kuros „izceļami tie vēstures fakti, kas Latvijas valsts tapšanā ir sevišķi zīmīgi un noderīgi tēvzemes mīlestības, latviešu tautas un Latvijas vēsturiskās izpratnes nodibināšanai”. Par tradīciju kļūst izlaiduma akti ar Valsts prezidenta un valdības locekļu piedalīšanos.²⁶³

Izvērtējot valstiskās audzināšanas problemātiku Latvijas pedagoģiskajā domā, iespējams izdarīt šādus secinājumus:

1. Latvijas pedagogi aktīvi diskutēja par valstiskās audzināšanas saturu, mērķiem, uzdevumiem un formām. Ņemot vērā valstiskās pieredzes trūkumu līdzšinējā tautas vēsturiskajā attīstībā, Latvijā tika analizēta pasaules pieredze un apsvērta tās piemērotība vietējiem apstākļiem, veidojot savu valstiskās audzināšanas koncepciju.
2. Latvijas pedagoģiskajā domā pilsoniskā audzināšana tiek uztverta kā visu sabiedrības institūciju integrēts uzdevums. Skolas galveno atbildību pedagogi saskatīja vispārējās intelektuālās attīstības veicināšanā, aicinot ar pilsonisko audzināšanu neaizrauties
3. Latvijas pedagogi uzsvēra, ka ģimenē sociālās vērtības iegūst personīgo nozīmību, tās tiek integrētas indivīda vērtībsistēmā. Pilsonisko un valstisko vērtību transformēšanu ģimenes audzināšanā sabiedrības demokratizācijas periodā realizē un koordinē skola.
4. Atspoguļojot sabiedrības sociālos un politiskos attīstības procesus, valsts demokratizācijas periodā jēdzieni „valstiskā” un „pilsoniskā” audzināšana tiek lietoti ar vienādu nozīmi. Pēc autoritārā apvērsuma pārsvarā tiek lietots jēdziens „valstiskā” audzināšana.
5. Sabiedrisko procesu politizēšana un ritualizēšana liecina par valsts ietekmes apzinātu pastiprināšanos sabiedriskajos procesos, arī skolas pedagoģiskajā procesā. Lai veicinātu sabiedrisko vērtību mērķtiecīgu transformēšanos valstiskajās vērtībās, valstiskā audzināšana ir tendēta pastiprināti kontrolēt un ietekmēt audzināšanas procesu sociālajās kopās, īpašu uzmanību pievēršot jauniešu sabiedriskajām organizācijām.

²⁶³ LVVA,1632.f., 2.apr., 1334.l.,12.lp.

III SABIEDRISKO INSTITŪCIJU MIJEDARBĪBA PERSONĪBAS SOCIĀLĀS AUDZINĀŠANAS PROCESĀ

3.1. Sociālā audzināšana ģimenē un skolā

Kā audzināšanas nozare sociālā audzināšana integrējas vienotā audzināšanas procesā, realizējot konkrētus uzdevumus, izmantojot specifiskas iespējas, kuras piedāvā tās instrumentārijs: sabiedriskās organizācijas, pašpārvaldes, plašsaziņas līdzekļi, sociālās vides etniskās un nacionālās tradīcijas utt. Šo sociālo kopu audzinošās vides apzināšana un izmantošana ne tikai paplašina audzināšanas iespējas tās plašākā mērķa – personības socializācijas veicināšanā, bet rada iespēju izkopt un pilnveidot sabiedrības sociālo kultūru. Mērķtiecīgi organizētais audzināšanas process sabiedriskajās institūcijās norit samērā prognozējamā sistēmā, jo to reglamentē tradīcijas, sociālās normas, valsts likumdošana. Arī vēsturiski šīs institūcijas ir nemainīgas – ģimene, skola, sabiedriskās organizācijas. Tomēr to sociālās funkcijas mainās un attīstās, atsaucoties sabiedrisko, ekonomisko un politisko pārmaiņu izraisītajām vajadzībām

Būtisku, pat izšķirošu nozīmi sociālajām institūcijām sociālajā audzināšanā piedēvē mūsdienu Krievijas pedagogi V.Mudriks, F.Mustajeva, L.Mardahajevs. Pārsvārā Krievijas pedagoģiskajā literatūrā lietotais jēdziens „sociālās institūcijas” tiek definēts kā vēsturiski radušās noturīgas sabiedrības locekļu kopdarbības formas, kas izmanto sabiedrības resursus, lai apmierinātu noteiktas sociālās vajadzības (ekonomiskās, politiskās, kultūras, reliģiskās) (V.Mudrik). Audzināšanas organizāciju šo institūciju ietvaros nosaka to vēsturiskās tradīcijas, sociālās funkcijas konkrētajā sabiedrībā, kā arī aktuālie mērķi un uzdevumi, kurus tām deleģējusi valsts. Autori uzskata, ka, izmantojot un izceļot šo institūciju specifiskās iespējas audzināšanas organizācijā, vienlaikus nepieciešams nodrošināt procesa vienotību un mērķtiecību atbilstoši cilvēka vispārējās attīstības, socializācijas un audzināšanas procesa kopējām likumsakarībām. Jāatzīmē, ka autori postmodernisma periodā kritiski vērtē „tradicionālos socializētājus”- ģimeni un skolu, atzīstot, ka mūsdienu postmodernajā sabiedrībā sociālo institūciju attiecības ir mainījušās, kļuvušas plašākas un sarežģītākas, radot nepieciešamību meklēt dažādus jaunus sabiedrības audzinošos

spēkus, kas kompensētu vai atbalstītu audzināšanas organizāciju tradicionālajās sabiedriskajās institūcijās.

Rietumu pētnieku teorijās, arī Latvijas pedagoģiskajā literatūrā, bieži izmantots jēdziens „sociālās kopas”, kas pamatprincipos atbilst „sociālo institūciju” definējumam, kaut dažkārt ar to tiek saprasti arī mazāk noturīgi sociālie grupējumi (draugi, domubiedri utt.). Apzīmējumu maiņa raksturo arī sabiedrības pārmaiņu procesus. Globalizācijas ietekmē mainoties sociālo institūciju tradicionālajām funkcijām, pārmaiņas piedzīvo arī indivīda un sabiedrības mijattiecību principi. M.Valcera (Walzer) raksturotās postmodernisma mobilitātes deformē tradicionālo sociālo institūciju vēsturiskās funkcijas, mazinot fizisko un emocionālo piederības izjūtu, atbildību kopībai, sociālajai videi, tradicionālajai vērtībsistēmai. Tradicionālās institūcijas aizstāj sociālās kopas, kas veidojas pēc profesionālajiem, interešu vai citiem dinamiskākiem, bet mazāk stingriem un noturīgiem principiem. M. Valcers īpaši uzsver ģimenes tradicionālo funkciju maiņu, uzskatot, ka globalizācijas ietekmē mainās kopības, vēsturiskās piederības, paaudžu savstarpējā atbalsta un atbildības, laulības tradicionālās vērtības. Arī H.Gudjons norāda, ka viedoklis par ģimeni „kā vienu no socializācijas centrālajām instancēm” ievērojami mainījies. Ģimene tiek uzskatīta kā dinamiska struktūra, kas mainās pati un pakļauta ārējām pārmaiņām, tādējādi nespējot ilgstoši un vienmērīgi ietekmēt bērna dzīvi.²⁶⁴ Šādā, vides pārmaiņu radītā, kontekstā pētnieku viedokļos arvien lielāka atbildība sociālās piederības veicināšanā tiek piedēvēta skolai, kā galveno akcentējot skolas garu (*school spirit*). Uzsvars tiek likts grupu, kopu un cita veida piederību veicinošu organizāciju (interešu apvienību, pulciņu, klubu utt.) veidošanai skolā, kas zināmā mērā kompensētu ģimenes socializējošās funkcijas.²⁶⁵

Starpkaru perioda Latvijas pedagoģiskajā domā vēl nav izveidojusies vienota jēdziena izpratne. Vērtējot ģimenes, skolas, dažādu organizāciju, arī valsts audzinošās un socializējošās funkcijas, tās tiek dēvētas par „sociālajām kopām”, „sabiedriskajām formām”, „sabiedriskajiem faktoriem”, „sociālajiem veidojumiem”, „sabiedriskajām vienībām”, „sociālajām vienībām”. Tomēr, izvērtējot pedagogu viedokļus, jāsecina, ka tie vairāk atbilst sociālo institūciju/kopu definējumam, kas pauž, ka katrs sociālais institūts pārstāv to īpašo, kas raksturo tā audzinošo darbību valstī (sabiedrībā):

²⁶⁴ Gudjons, H. *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1994, 183. lpp.

²⁶⁵ Flitner, A. *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts*. Munchen, 1992, 220 S.

- a) Audzinošajā darbībā ievēro valsts likumus, tradīcijas, normas, taču izmanto savus līdzekļus un metodes.
- b) Veicina cilvēka sociālā (profesionālā) statusa, sociālās piederības apguvi, personības individuālo īpašību atklāšanu, to sociālās nozīmības aktualizēšanu. To nosaka iestādes sociālais statuss, nozīme.
- c) Audzināšana atbilst noteiktam sociālajam ideālam, modelim, noteikta sociālā tipa personības veicināšanai. Tā raksturīga konkrētajai videi (ģimenei, organizācijai, iestādei).

Vērtējot „tradicionālo socializētāju” – ģimenes un skolas – iespējas sociālajā audzināšanā, ir svarīgi noskaidrot šādus jautājumus:

- a) Kā mainās ģimenes un skolas sociālās funkcijas sabiedrības attīstības gaitā?
- b) Kādi ir svarīgākie ģimenes un skolas sociālās audzināšanas uzdevumi sabiedrības demokratizācijas procesā?
- c) Uz kādiem pamatprincipiem tiek orientēta ģimenes un skolas sadarbība demokrātiskā sabiedrībā?
- d) Kādas formas un metodes sociālajā audzināšanā ir dominējošās ģimenē un skolā?

Ģimenes vēsturiskās funkcijas vērtē arī mūsdienu zinātnieki. F.Mustajeva norāda, ka, lai gan sabiedrisko attiecību dinamika, urbanizācija, tehnoloģiju attīstība mazina ģimenes audzinošo ietekmi, tomēr tā saglabā savu vēsturisko prioritāti personības attīstībā, jo ģimenes audzināšana lielā mērā balstās emocijās, veidojot attieksmes, kuru pamatā ir personīgais paraugs, savstarpējā uzticēšanās un atbalsts, kas ir īpaši nozīmīgi agrīnās attīstības posmā, kad veidojas bērna pasaules uztvere. Turklāt tieši ģimenē bērns iegūst savu pirmo sociālo novērtējumu, apgūst sociālās normas, vērtīborientāciju.

Piesardzīgāk ģimenes socializējošo un arī audzinošo nozīmību vērtē mūsdienu Rietumu autori. Postmodernās sabiedrības straujās dinamikas ietekmi uz ģimenes vēsturiskajām funkcijām min M.Valcers (Walzer). Ģimenes sociālo funkciju maiņu kā likumsakarīgu sabiedrības attīstības rezultātu raksturo H.Gudjons, uzsverot, ka esošajās sabiedriskajās attiecībās nav iespējama vienmērīga un ilgstoša ģimenes audzināšanas ietekme, un sociālās vides mainība rada biežas pārmaiņas arī ģimenes audzināšanas tradīcijās un nostādņēs. Līdz ar to daudz dinamiskākas kļuvušas ģimenes kopdzīves formas, ģimene var neatbilst tradicionālajam modelim, tās vēsturiskās funkcijas arī ir pakļautas pārmaiņām un zaudē savu unikalitāti. Kaut arī

izteiktajos viedokļos pavīd doma, ka šādā situācijā skolai būtu jābūt gatavai kompensēt ģimenes socializējošās funkcijas, tostarp arī sociālo piederības izjūtu, uzskati par skolas iespējām ir neviennozīmīgi (J.Olkers, A.Flitners). Savukārt Krievijas pedagogi, atzīstot ģimenes nozīmi audzināšanā vispār, akcentējot fizisko un emocionālo attīstību, dzimuma psiholoģisko formēšanos, bērna intelektuālo attīstību, sociālo normu apguvi, vērtīborientāciju, sociālo attīstību, modernajā sabiedrībā noteicošo lomu sociālajā audzināšanā tomēr piedēvē skolai. J. Oelkers (Oelkers) atzīst, ka skolas vides socializējošās iespējas jāuztver kā dzīvesveids, kam jāpiemēro atbilstošas morālās vērtības un saskarsmes un sadarbības formas, kas balstītos specifiskas vides saskarsmes kultūras izkopšanā, izvirzot priekšplānā kopdarbību, sadarbību, savstarpējo cieņu, uzticību kā sociālās vērtības. Šādas audzinošās vides radīšanai izvirzīti divi galvenie nosacījumi: pirmkārt, morāle kā pamats savstarpējai lojalitātei kolektīvā un, otrkārt, saskarsmes un sadarbības prasmes, kuru izkopšanai A.Flitners (Flitner) uzsver sociālas audzināšanas pieeju - pēc dažādiem nosacījumiem izveidotu un dažādu mērķu grupu organizēšanu skolās. Grupu lietderību autors saskata arī sociālās piederības apziņas stiprināšanā: izteiktāka „mēs” izjūta, kā arī mērķtiecīguma attīstība; nav nepieciešami noteikumi, jo motīvi un mērķi visiem grupas dalībniekiem ir zināmi.²⁶⁶

Uz vēsturisko principu saglabāšanu vairāk orientēti ir krievu zinātnieki. L.Mardahajevs uzskata, ka sociālās audzināšanas pamatā ir izglītības sistēma, kas ir būtiskākais valsts līdzeklis sociālo mērķu sasniegšanai. Atšķirībā no L. Mardahajeva, kurš akcentē tikai izglītības sociālo nozīmi, Sverdlovskas universitātes pētnieki uzskata, ka daudzo sabiedrības audzinošo spēku ietekmē skolai arvien pieaug „ārējās” funkcijas nozīmība visu audzinošo spēku apvienošanā un integrācijā. Tādējādi skolā, sadarbojoties ar apkārtējo vidi, veidotos „dabisks process” mācībās un audzināšanā - aktīvās skolas un mikrovides mijattiecībās cilvēks iegūtu „sabiedriski orientētu personības attīstības ievirzi”.²⁶⁷

Latvijas pedagogi pievienojas uzskatam, ka skola kā patstāvīga sociālā institūcija maina un dažādo savas funkcijas, piemērojot tās sabiedrības attīstības vajadzībām. Demokrātijas apstākļos skola saglabā savu galveno – izglītojošo funkciju, bet ievērojami paplašinās tās audzinošie uzdevumi. Sekojot R.Alijeva atziņai, ka skolas izglītojošā un audzinošā darbība kļūst par pamatu, lai pārorientētu

²⁶⁶ Flitner, A. Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Munchen, 1992, 220 S.

²⁶⁷ Социальная педагогика. Под ред. В.Д. Семенова. Свердловск, 1989, 126 с.

sabiedrisko apziņu uz kvalitatīvi jauniem zināšanu un iemaņu apguves principiem, izglītība arvien vairāk tiek iesaistīta kopējos sociālās kultūras attīstības procesos.²⁶⁸

20. gadsimta 20.-30.gadu Latvijas pedagoģiskajā domā visuzskatāmāk tradicionālo sociālo institūciju funkcijas tiek atklātas nacionāli noskaņoto pedagogu uzskatos, īpaši ģimenes novērtējumā. A.Dauge ģimenes nosauc par „sociāli visciešāk noslēgto formu”,²⁶⁹ un šo viedokli akceptē arī citi pedagogi, nodalot ģimenes sociālās funkcijas personības socializācijā un uzsverot, ka ģimene kā sabiedrības pamatelements vēsturiski pilda noteiktas sociālās funkcijas. Sākotnējā izdzīvošanas pieredzes nodošana nākošajai paaudzei laika gaitā ieguvusi materiālās un garīgās kultūras saglabāšanas un pēctecības nodrošinātāja funkciju, kas vienlaikus ir arī tautas izdzīvošanas un pašsaglabāšanās pieredze, kas apkopota garīgās kultūras izpausmēs, tradīcijās, tikumiski ētiskajā vērtībsistēmā. Pildot sabiedrības „sakņu” funkciju, tieši ģimene tiek uztverta kā sabiedrības tradicionālās (etniskās un nacionālās) vērtībsistēmas pārmantotāja, kas veido sabiedrības kultūras pamatu. Tās ir nemainīgās, tradicionālās vērtības, kas sakņojas vēsturiskajās tradīcijās un tautas etniskajā savdabībā un saglabājas visā sabiedrības attīstības gaitā. Balstoties tautas vēsturiskajā pieredzē, kas akcentēja ģimenes socializējošo prioritāti nacionālās atmodas periodā, arī Latvijas neatkarīgās valsts pedagoģiskajā domā aktuāli bija A.Kronvalda pārstāvētie uzskati, ka ar ģimenes audzināšanas starpniecību sabiedrība spēj saglabāt savu etnisko savdabību, uzturēt nacionālo identitāti. Vēsturiski tautas pedagoģija, kas sakņojas ģimenes audzināšanā, lielā mērā kļuva par Latvijas nacionālās pedagoģijas būtisku elementu un nezaudēja savu nozīmību, veidojoties nacionālai valstij. Atbalsts šai domai atrodams A.Dauges publikācijās, kurā minēts, ka ne tikai laikā un telpā tuvi cilvēki cits citu audzina, bet arī „visus mūs audzina mūsu senči, jo no viņu atstātām dziesmām, parunām, sakāmvārdiem plūst vērtīga dzīves gudrība un dārgas pamācības”.²⁷⁰ Vienlaikus arī 20.gadsimta sākumā pedagogi saskatīja sabiedrības procesu ietekmi uz ģimenes būtību un funkcijām. Sabiedrības attīstības gaitā esošo „ģimenes un mājas dzīves formu patstāvīgo maiņu” vērtēja A.Dauge, savukārt P.Vēciņš atzina, ka saimniecisko apstākļu (urbanizācijas, tirgus saimniecības) rezultātā „ģimenes centrs tiek iznests ārpus ģimenes”, tādējādi norādot

²⁶⁸ Alijevs, R. *Izglītības filozofija. 21.gadsimts*. Rīga: Retorika A, 2005, 218.lpp.

²⁶⁹ Dauge, A. Mājas ideja. *Tautas audzināšana, 3.sēj.*, R.,1926, 6.lpp.

²⁷⁰ Dauge, A. Sociālais motīvs audzināšanā. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.5/6, 1932, 397.lpp.

uz pārmaiņām tradicionālajā patriarhālajā ģimenes modelī. Uz ģimenes ciešo saisti ar sabiedrības attīstības un pārmaiņu procesiem norādīja K.Dēķens, rakstot, ka ģimene „iespaido to (sabiedrību) un ļaujās iespaidoties”.²⁷¹

Vērtējot ģimenes audzināšanas nozīmību, Latvijas pedagoģiskajā domā iezīmējās viedokļi, kas vispirms akcentē ģimenes izšķirošo nozīmi tikumiski ētisko jūtu audzināšanā – K.Melnalksnis, I.Valdmanis, M.Štāls, K.Dēķens („tikumiskās audzināšanas pamats ir mātes mīlestība un rūpes”), A.Dauge („ģimene – pamats sociāli ētisku jūtu attīstībai”), T.Zeiferts, P.Vēciņš. A.Dauges un P. Dreimaņa viedokļi atšķīrās, vērtējot ģimenes iespējas sociālajā, arī sociālo jūtu audzināšanā. A.Dauge bija pārliecināts, ka tieši ģimenē no bērna izaugs „sociāls cilvēks”: uzticība, savstarpējs atbalsts palīdz pāriet no rotaļām uz sistemātisku darbu, savienojot to ar dziļu, pozitīvu pārdzīvojumu. Tādējādi darbaprieks, savstarpējā atbildība, cilvēkmīlestība nostiprinās kā tikumiskas vērtības. Pedagoģi uzsvēra, ka morāli var ieaudzināt, bet tikumība veidojas „dvēseles dziļumos” – emocionāli uztvertos, personīgi nozīmīgos pārdzīvojumos, kļūstot par personības iezīmi: „...sevišķi jāuzsver tas, ka pirmā sociālās audzināšanas skola ir un paliek vismazākā sociālā vienība – ģimene”. Tajā rodas bērna pirmie tikumi, tiek likti pamati sociālai kultūrai. Kas nemīlēs, nerūpēsies par savu ģimeni, tas nespēs mīlēt sabiedrību un valsti. Savukārt P.Dreimanis sociālo jūtu audzināšanā saskata ģimenes vājo vietu, uzsverot, ka emocijās balstītā ģimenes audzināšana attīsta egoismu, jo ģimenē bērnam bieži vien trūkst vienaudžu un līdz ar to nav iespēju uzkrāt sociālo pieredzi „līdzvērtīgās” attiecībās.²⁷² Zināmu kompromisa viedokli pauž M.Štāls, minot, ka bērna sociālajā attīstībā neaizstājama ir citu bērnu sabiedrība, bet personības individualitātes izkopšanā – ģimene.²⁷³ Virkne pedagoģu uzsver, ka ģimenes vidē radušās pozitīvās attieksmes tālāk transformējamas sabiedriskajās vērtībās, kam savukārt nepieciešama skolas un ģimenes sadarbība. Tā O.Svenne, atbalstot pilsoniskās izglītības nozīmību skolā, atzīst, ka patriotiskā audzināšana ir tieši atkarīga no bērna ģimenes audzināšanas. Šo viedokli pamato Bebru Juris, uzsverot, ka ģimenes radītās attieksmes pret tuvāko sociālo vidi veido valstiskās audzināšanas pamatu. Atzīstot, ka demokrātiska valsts nedrīkst ignorēt ģimenes intereses un vēlmes, tāpat kā nedrīkst atstāt jaunatnes audzināšanu tikai ģimenes ziņā, L.Adamovičs saskata skolas

²⁷¹ Dēķens, K. Sabiedriskā audzināšana. *Pedagoģiski Raksti*. b.i.,b.g.,12.lpp.

²⁷² Dreimanis, P. Bērnu audzināšana ģimenē. *Audzinātājs*, Nr.10, 1928, 225.-243.lpp.

²⁷³ Štāls, M. *Audzināšana ģimenē un skolā*.R.: Zemnieka Domas, b.g., 207. lpp.

uzdevumus sabiedrības vajadzību transformēšanā ģimenes vērtībās. Savstarpēji saskaņojot ģimenes un sabiedrības audzināšanas uzdevumus, veidojas indivīda emocionālā piederības izjūta tautai, tās tikumiskajai vērtībsistēmai. Arī A.Dauge ir pārliecināts, ka audzināšanai jāklūst par „visas tautas problēmu”, atbalstot T.Zeiferta domu: „vislabākais pedagogs neko nesasnies, ja apkārtne, ja tauta neaudzinās”, ar savu pieredzi un praktisko darbību vecinot bērni „labus tikumus”.²⁷⁴ A.Dauge norāda, ka zinātnes izraisītās pārmaiņas sabiedrībā neveicina „garīgo audzināšanu”, tādēļ katra indivīda un vienlaikus arī visas sabiedrības garīgais potenciāls lielā mērā kļūst atkarīgs no ģimenes audzināšanas. Tāpat pedagogi ir vienisprātis, ka ģimenes locekļu savstarpējās attiecībās, saimnieciskajā darbībā un sadzīviskajā saskarsmē attīstās bērna griba un ar to saistītās sociālās izpausmes – atbildības izjūta, pienākuma apziņa, disciplinētība. Tādēļ būtiski, lai pārējās sociālās kopas, īpaši skola, audzināšanā sadarbībā izvērtētu un atbalstītu ģimenes liktos pamatus personības attīstībā. Šo domu akcentējis M.Štāls, īpaši uzsverot skolas atbalsta nepieciešamību sabiedrības krīzes apstākļos, kad valsts nespēj pilnvērtīgi harmonizēt sabiedrības atsevišķu sociālo un politisko grupu intereses un vajadzības.²⁷⁵ Arī P.Dreimanis pauž pārliecību, ka skolas un ģimenes sadarbības pamatam ir jābūt vispusīgai personības attīstībai, lai, mainoties vai zūdot sabiedrības vērtībām, „neļautu jaunatnei raksturīgo ideālismu pievērst noteiktai ideoloģijai, kas ir vienpusīga”.²⁷⁶

Kā būtisku, bet vienlaikus „vājo vietu” skolas un ģimenes sadarbībā P.Dreimanis saskatīja skolas atbildību par ģimenes izglītošanu sabiedriski un valstiski aktuālos pedagoģiskajos jautājumos.²⁷⁷ Zināmā mērā saistot šo atziņu ar tautskolotāja ideju, bet citā kvalitātē, pauž M.Olis, uzskatot, ka skolotājam ir jāatgriežas sabiedrībā tieši kā audzinātājam, „nevis kā kora diriģentam, režisoram, agronomam vai mediķim”.²⁷⁸ Šo aicinājumu atbalstīja virkne pedagogu, uzsverot nepieciešamību ģimeni aktīvi iesaistīt kopdarbībā, veidojot vecāku organizācijas, skolu padomes. Šādi stiprinot „skolas un ģimenes „kopdarbību,” (K.Videnieks), dažādojot skolas un

²⁷⁴ Zeiferts, T. Audzināšana veclatvju mājās. *Tautas audzināšana, 1.sēj.*, R.: Valters un Rapa, 1923, 23lpp.

²⁷⁵ Štāls, M. Krīzes ietekme uz skolu un bērnu vecākiem. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.1, 1934, 11.-19.lpp.

²⁷⁶ Dreimanis, P. Demokrātija un skola. *Tautas audzināšana, 3.sēj.*, R., 1926, 97.-122.lpp.

²⁷⁷ Dreimanis, P. Bērnu audzināšana ģimenē. *Audzinātājs*, Nr.10, 1928, 225.-243.lpp.

²⁷⁸ Olis, M. Skolotāju un vecāku kopdarbības nepieciešamība un iespējas. *Mūsu Nākotne*, Nr.6, 1931, 164.- 166.lpp.

ģimenes sadarbības formas (M.Olis), vecāki ne tikai varēs ietekmēt skolas attīstību, bet „līdzispriežot viņi noskaidros arī paši savus audzināšanas paņēmienus”.

Personības attīstības turpmākajā gaitā socializācijas uzdevumus sadarbībā ar ģimeni risina otrs vēsturiski „tradicionālais socializētājs” – skola. Nacionāli konservatīvā virziena pārstāvji uzskata, ka skolai arī mainīgajos sabiedrības demokratizācijas apstākļos jā saglabā savas tradicionālās funkcijas, kas ir orientētas „izglītības idejā”- intelektuālajā attīstībā, kas ir pamats personības sociālajai apziņai . Konsekventi šo nostāju uztur J. A. Students un P. Ķikauka. Arī A. Dauge nošķir skolas vēsturiskās funkcijas no „acumirkļa svarīgām problēmām”, tomēr atšķirībā no iepriekš minētajiem pedagogu viedokļiem atzīst, ka skola nenorobežojas no sabiedrības procesiem. Tuvāk A.Dauges nostājai ir P.Dreimanis, paužot uzskatus, ka skola ir un paliks sabiedriska iestāde ar savām specifiskām un sabiedrības deleģētām funkcijām, uzsverot, ka izglītības politikai jāsekmē indivīda vispusīga un pilnīga attīstība, kas gala rezultātā dod „vispusīgu un pilnīgu tautas kultūru”.²⁷⁹ Filozofiski izvērtējot izglītību kā ceļu uz cilvēka pilnību, E. Pētersons secina, ka cilvēka pilnības tēls ir abstrakcija, kas rodas zināmā laikmetā, nostādot cilvēku attiecībās ar savu tautu.

Pasaules demokrātisko valstu attīstības pieredze, ar kuru 20.gadsimta 20.-30.gadu Latvijas pedagogi bija labi pazīstami, apliecināja tendenci, ka skolas mācību un audzināšanas process kļūst vairāk sociāli orientēts. K.Dēķens uzsvēra, ka ģimene, skola un sabiedrība ir tikai teorētiski nodalāmi jēdzieni – reālajā dzīvē tie darbojas ciešā mijšakarībā. Skolai šajā procesā ir vidutēja loma, kas atkarīga no sabiedrības un valsts attīstības vajadzībām. Tas nozīmē, ka izglītība pārstāj būt tendēta tikai personības individuālo īpašību attīstīšanā, tā kļūst arī par sociālās apziņas veidošanās galveno komponentu – zināšanās balstās indivīda iespēja patstāvīgi analizēt un izvērtēt sabiedriskos procesus, parādības, apzināt sevi kā šo procesu autonomu sastāvdaļu. Sabiedriskās apziņas veidošanās gaitā zināšanām ir jāizpaužas personīgi nozīmīgās attieksmēs – šie divi nosacījumi ir pamatā nepieciešamībai integrēt izglītošanu un audzināšanu vienotā procesā, paplašinot tās sociālās funkcijas. Tādēļ arī mācību procesā aktuāli kļuva audzināšanas, bet, akcentējot skolas un sabiedrības mijiedarbības tendenci, arī sociālās audzināšanas uzdevumi, kas izpaudās gan mācību programmu saturā, gan metodēs.

²⁷⁹ Dreimanis, P. Izglītības politika Latvijā. *Audzinātājs*, Nr.4, 1932, 97.-102.lpp.

Latvijā parlamentārās demokrātijas periodā (līdz 1934.gadam) diskusijā par skolas sociālo funkciju aktualizēšanu tika izvirzīti šādi pamatnosacījumi:

1. Uzsverot sociālo vajadzību nozīmību indivīda socializācijā, skola saglabā personības vispusīgas attīstības prioritāti.
2. Uzsverot sociālās apziņas veicināšanas nozīmību, rezultātam ir jābūt personības spējai izdarīt brīvu izvēli.

Šo principu redzamākie atbalstītāji - A.Dauge, J.A.Students, E.Pētersons - uzsvēra individuālās un sociālās attīstības harmonizēšanu, lai vispusīgās zināšanās balstītās attieksmes pret sabiedriskajiem un valstiskajiem procesiem veidotos kā personības sociālā brieduma izpausme, kuras pamats ir izvēles un atbildības vienotība. Atšķirībā no sociāldemokrātiski noskaņotajiem pedagogiem, kuri skolu uzskatīja par „starpnieku starp ģimeni un valsti”, tika uzsvērti skolas kā patstāvīgas sociālās institūcijas mērķi un uzdevumi, kas integrētos sabiedrības kopējās attīstības likumsakarībās, sabiedrības vērtībsistēmā, bet nepakļautos dažādām politiskajām un ideoloģiskajām tendencēm, kas mērķtiecīgi ietekmē audzināšanas procesu, sašaurinot personības izvēles brīvību. To apliecināja vēsturiskā pieredze pēc 1934. gada maija apvērsuma.

Pēc K. Ulmaņa organizētā valsts apvērsuma jau 1934.gada 14. jūlijā tika izdots Izglītības ministra L.Adamoviča parakstīts „Rīkojums par līdzšinējo skolas padomju darbības izbeigšanu”,²⁸⁰ ar kuru tika samazinātas sabiedrības ieinteresētās daļas, arī vecāku, iespējas ietekmēt skolu organizatorisko un pedagoģisko darbību.²⁸¹ Nedaudz vēlāk – 10.novembrī L.Adamovičs parakstīja rīkojumu visiem skolu priekšniekiem un tautskolu inspektoriem „Par valsts svētkiem”, kas paredzēja skolās svētku aktos izcelt tos vēstures faktus, „kas Latvijas valsts tapšanā ir sevišķi zīmīgi un noderīgi tēvzemes mīlestības, latviešu tautas un Latvijas vēsturiskās izpratnes

²⁸⁰ LVVA,1632.f., 2.apr., 86.l., 34.lp.

²⁸¹ Skolu padomju darbības koncepcijas pamatā bija Skolu Reformas komisijas atziņa, ka skolas iekšējā organizācija no sabiedriskās audzināšanas viedokļa sastāv no trīs vienībām:

- pedagogu kolektīva,
- bērnu kolektīva,
- vecāku kolektīva.

Vecāku pārstāvjus darbam skolas padomē katru gadu izvēl vecāku kopsapulce. Spriežot pēc dokumentiem, vecāku līdzdalības galvenā funkcija ir „iespēja iedarboties uz apkārtnējo sabiedrību” (P.Ozoliņš). Sabiedrības aktīva līdzdalība kā jaunās skolas reformas nozīmīgs nosacījums tika uzsvērts 5.starptautiskā jaunās audzināšanas konferencē Helsingērā (Dānija) 1929.gada 8.-21.augustā. Vienlaikus vecāki, darbojoties skolas padomē, tikuši rosināti līdzdarboties arī citās skolas organizācijās, arī tādās, kas risināja mācību programmu satura pilnveides jautājumus.

nodibināšanai”.²⁸² Pastiprinātā valsts ietekmē nonāca arī mācību satura jautājumi. Īpaši atzīmējamās autoritārisma tendences pauž 1940. 8.februāra protokols Nr. 4 par pamatskolu programmu iespējamajiem grozījumiem, kas paredzēja, ka vēsturē „saīsināma un svītrojama tā vispārīgās vēstures daļa, kam nav tieša sakara ar Latvijas vēsturi. Latvijas vēstures kursā saīsināma tā daļa, kur runā par svešo varu iekārtu, iestādēm, dzīvi utt.”²⁸³ Valsts politisko mērķu aktualizēšana mācību programmās un vēstures, literatūras, lauksaimniecības, militārās mācības satura ideoloģizēšana liecina par izglītības satura politizēšanas tendencēm, tātad iespējamu pakļaušanu mazākuma interesēm, kas varētu iezīmēt sabiedrības un valsts interešu nodalīšanos.

Kā jau iepriekš tika minēts, nācijas veidošanās periodā sociālās audzināšanas galvenā institūcija bija ģimene. Veidojoties sabiedriskajām un valstiskajām struktūrām, ģimenes vēsturiski ierobežotās audzināšanas iespējas paplašina skola. Skolas sociālās audzināšanas mērķi un uzdevumi vistiešākajā veidā ir atkarīgi no sabiedrības politiskās organizācijas – vai valsts izmanto sabiedrības resursus savu vajadzību realizēšanai (totalitārisms, absolūtisms), vai valsts sabiedrības procesus kontrolē un ietekmē daļēji (autoritārisms), vai valsts ir līdzeklis sabiedrības interešu realizēšanai (demokrātija). Tādējādi pamatojumu gūst pazīstamā patiesība, ka skola ir sabiedrība miniatūrā, jo tieši skolas darba organizācijā, saturā, sociālajās funkcijās atspoguļojas pārmaiņas sabiedrības struktūru attiecībās, politikā, ideoloģijā, sabiedriskajā vērtībsistēmā. Pamatoti var piekrist pedagoģijas teorijā paustajam viedoklim, kas skolai piedēvē izšķirošo lomu sociālajā audzināšanā, kas padara saprotamu arī politisko spēku vēlmi ideoloģizēt skolas pedagoģisko procesu, tādējādi profesionāli un organizēti ietekmējot sabiedrības sociālo apziņu. Arī Latvijas pedagoģiskajā domā ir atpazīstama šī tendence, kas izpaužas diskusijā par skolas kā sociālās institūcijas patstāvību: dominējošais ir viedoklis, ka skolai (kā atsevišķai sabiedriskajai institūcijai) ir realizējami savi uzdevumi, kas balstīti izglītības idejā – „politiski ētisko un saimnieciski ētisko ideālu” veidošana (A.Dauge), „gara pasaules attīstīšana” (P.Dreimanis), izziņas un sociālo prasmju izkopšana (L.Taivans, K.Brants). Minētajā aspektā Latvijas pedagoģiskajā domā liela nozīme tiek pievērsta skolas iekšējās organizācijas socializējošajām iespējām. Samērā bieži minētais „klases kopas gars” (M.Štāls) ietver uzskatus par jaunatnes sociāli labvēlīgo noskaņojumu, kas izmantojams sabiedriskās kopdarbības saskaņošanai un sociālo

²⁸² LVVA,1632.f., 2.apr., 86.l., 60.lp.

²⁸³ LVVA,1632.f., 2.apr., 131.l., 9.lp.

pretišķību izlīdzināšanai (A.Dauge, P.Dreimanis), noteiktu personības rakstura iezīmju veicināšanai, attieksmes pret pienākumu un morālu vērtību nostiprināšanai (O.Svenne), akceptējot A.Dauges domu, ka klase, tāpat kā ģimene, ir „īpašs sociāls veidojums”.²⁸⁴ Šādā kopdzīves un kopdarbības aspektā par „skolas kopības garu” runā K.Brants un J.Salmgrieze, saskatot skolas vides radītās iespējas pārgrupēties pēc savām interesēm pulciņos, klubos, sekcijās, skolēnu kooperatīvos. Niansētāki ir viedokļi par skolas sociālo statusu sabiedrības struktūrā. Pretstatā J.A.Studenta atziņai, ka skolai, lai saglabātu sabiedrības ideālus, zināmā mērā jānorobežojas no dzīves negācijām, M.Štāls uzskatīja, ka skolas sabiedriskie pamati pieļauj citu sociālo kopību ietekmi. Šo domu paspilgtina P.Dreimanis, uzsverot, ka skola nedrīkst nostāties pret sabiedrību vai no tās norobežoties, jo „skola ir un paliks sabiedriska iestāde ar savām speciālām funkcijām, kuras viņai tā pati sabiedrība ir piešķirusi”.²⁸⁵

Ja pedagoģiskajā diskusijā nav būtisku pretrunu viedokļos par skolas sociālo statusu sabiedrībā, atzīstot, ka tā ir patstāvīga sociālā institūcija ar savām specifiskām funkcijām, kas ir orientētas sabiedrības attīstības vajadzībās, tad sarežģītāks ir jautājums par skolas un valsts interešu vienotību. Sabiedrības demokratizācijas periodā raksturīga skaidri izteikta tendence norobežoties no jebkādas politikās ietekmes, uzsverot „tīri pedagoģiskos principus” (A.Dauge), akcentējot skolas pamatuzdevumu –intelektuālo audzināšanu kā galveno, uz kā pamata veidosies attieksmes pret valsti (Bebru Juris), sociālo prasmju veicināšanu, kuras vēlāk var ievirzīt „valstiskā garā” (K.Brants). Konkrētāk skolas un valsts attiecības formulējis P.Dreimanis, uzskatot, ka demokrātiskā sabiedrībā nedrīkst „jaunatnes ideālus pievērst politikai”, un tas ir iespējams, ja nacionālā politika, kurā balstās visas sabiedriskās institūcijas, arī skola, būs valsts politikas pamats (respektīvi – valsts pakļauta sabiedrības vajadzībām un realizēs tās intereses).²⁸⁶

Gan nacionālie, gan sociāldemokrātiski noskaņotie Latvijas neatkarīgās valsts pedagogi būtībā atzīst tradicionālās sociālo institūciju funkcijas. K.Dēķena uzskats par ģimenes, skolas un dzīves procesu nedalāmību un savstarpējo ietekmi savienojams ar A.Dauges atziņu par „ģimenes un mājas dzīves formu pastāvīgu maiņu”²⁸⁷ un pakļautību sabiedrības pārmaiņu procesiem. Atšķirīgs skatījums

²⁸⁴ Dauge, A. Audzinātāja jēdziens un būtība. *Audzinātājs*, Nr.2, 1927,37.-44.lpp.

²⁸⁵ Dreimanis, P. Vecāku loma skolas audzināšanā. *Audzinātājs*, Nr.7/8, 1929, 171.lpp.

²⁸⁶ Dreimanis, P. Politika skolās. *Audzinātājs*, Nr.11, 1930, 261. lpp.

²⁸⁷ Dauge, A. Mājas ideja. *Tautas audzināšana, 3.sēj.*, R.,1926, 6.lpp.

iezīmējās skolas un ģimenes sadarbības pedagoģiskajās prognozēs. Nacionālo virzienu pārstāvošie pedagogi uzsver skolas atbalsta (A.Dauge), koordinēšanas (P.Dreimanis), izglītojošo (M.Štāls, P.Dreimanis), harmonizējošo (K.Bruņinieks, P.Dreimanis, Bebru Juris) funkciju, tādējādi uzsverot katras sociālās institūcijas iekšējo specifiku sabiedrības kopējā struktūrā. Sociāldemokrātiskā spārna pedagogi kā sadarbības pamatu saskata aktīvu mijiedarbību, kas izpaužas formu dažādībā – padomēs, sapulcēs, pašpārvaldēs, citās aktīvās kopdarbības formās, kas realizētos kā sabiedrisko institūciju funkciju tuvināšanās, bet ne saplūšana.

Pedagoģiskajā presē („Audzinātājs”, „Izglītības Ministrijas Mēnešraksts”, „Mūsu Nākotne”) publicētajos 27 rakstos, kas pārstāv dažādu politisko virzienu pedagogu uzskatus par sabiedrības attīstības virzību, tikusi uzsvērtā ģimenes nozīme sabiedrības vērtību uzturēšanā un personības vispusīgā attīstībā. Pausts uzskats, ka skolas un ģimenes mijattiecībām ir piešķirama izšķiroša nozīme personības sociālajā vērtīborientācijā. Izvērtējot publikācijas, kas skar ģimenes un skolas attiecības tradicionālās un esošās sabiedrības vērtībsistēmas uzturēšanā, Latvijas pedagoģiskajā domā iezīmējās zināma sakarība: publikācijās, kas saistās ar sabiedrības demokratizācijas procesu (līdz 1934. gada 15. maijam), pārsvarā tika uzsvērtā ģimenes un skolas ciešā mijiedarbība jaunās sabiedrības vērtībsistēmas iedzīvināšanā. Šādu viedokli pauda A.Dauge („Audzinātājs kā profesija” 1926., „Mājas ideja” 1926., „Jauni uzdevumi” 1926.), L. Adamovičs („Skolu politika Latvijā 1919.-1925.”), K.Dēķens („Sabiedriskā audzināšana”), P.Dreimanis („Bērnu audzināšana ģimenē” 1928.). Valstij nostabilizējoties, pieaug tās iespējas tieši iedarboties uz atsevišķām sociālajām institūcijām, īpaši ģimeni, veicinot valstiski orientētu sabiedrības vērtībsistēmu (mērķtiecīgi izceļot prioritātes). Akcents no skolas un ģimenes mijiedarbības sabiedrības vērtībsistēmas radīšanā arvien vairāk tika pārnests uz skolas atbalsta funkciju ģimenei, realizējot valsts centienus. Šī piezīme tiek pausta M. Štāla („Krīzes ietekme uz skolu un bērnu vecākiem” 1934.), P.Vēciņa („Ģimenes loma audzināšanā” 1934.), P.Dreimaņa („Vecāku loma skolas audzināšanā” 1929.) publikācijās. Minētās tendences attīstības rezultāts – pieaugot autoritatīvismam sabiedrībā, tiek pastiprināta skolas atbildība par valstisko vērtībāudzīšanu ģimenē. Jāatzīmē, ka pēc autoritārā režīma nodibināšanās tendence paspilgtināt atsevišķas problēmas arī ģimenes audzināšanā pieaug: pedagoģiskajā presē uzsvērtas idejas par

valsts un ģimenes sadarbību pilsoņa „nacionālā rakstura” veidošanā (P.Dreimanis), „mājas un ģimenes audzināšana” kā pamats jaunatnes valstiskajai audzināšanai (A.Vfs), arī valstisko prioritāšu – fiziskās attīstības, (A.Grīnblats), lauksaimniecības nostiprināšanas (K.Bruņinieks) -- veicināšana tiek saistīta ar ģimenes audzināšanas iespējām.

Apkopojot mūsdienu autoru un Latvijas 20.gadsimta 20. -30.gadu pedagoģiskajā domā paustos viedokļus par sociālo institūciju nozīmību sociālajā audzināšanā, var izdarīt šādus secinājumus:

1. Par nozīmīgākajām sociālajām institūcijām/kopām gan mūsdienu, gan pagātnes autoru skatījumā tiek uzskatītas ģimene, skola un sabiedriskās organizācijas, svarīgu vietu ierādot arī mazāk noturīgiem sociālajiem veidojumiem – pulciņiem, klubiem, draugu grupām, dažādām citām interešu apvienībām. Mūsdienu autori uzsver objektīvo sabiedrības attīstības procesu, kura rezultātā samazinās tradicionālo socializētāju – ģimenes un skolas - audzināšanas funkcijas, bet pieaug mazāk noturīgo, taču dinamiskāko sociālo veidojumu socializējošā nozīmība.
2. Autori ir vienoti atziņā, ka ģimene ir sabiedrības pamatelements, kas pilda sabiedrības sociālo sakņu funkcijas – ar tradīcijām, valodu, sadzīvi tiek pārmantota tautas izdzīvošanas pieredze, etniskā savdabība un nacionālā identitāte, tiek likts pamats emocionālajai attieksmei pret sabiedrību, tautu, valsti, tādējādi veidojot pamatu sabiedrības vērtībsistēmai. Sabiedrības pārmaiņu periodos pieaug skolas atbalsta un koordinējošās funkcijas sabiedrības tradicionālo vērtību sekmīgai transformēšanai sociālajās un valstiskajās vērtībās.
3. Ģimenes audzināšana balstās emocijas rosinošās metodēs. Izmantojot personisko piemēru, rotaļu elementus, ģimenes tradīcijas, rituālus, simbolus, tiek veicinātas pozitīvas attieksmes veidošanās pret sevi, tuvāko vidi, sabiedriskajiem procesiem, visbeidzot – valsti. Ģimenes audzināšanas rezultātā bērnam veidojas adekvāts pašvērtējums un sociālā vērtība, tiek likts pamats personības autonomizācijas iespējai, kas īpaši nozīmīga ir sabiedrības pārmaiņu apstākļos, dodot iespēju apzināties individuālos un sociālos orientierus.
4. Sabiedrības demokratizācijas apstākļos skolas sociālās funkcijas paplašinās, integrējot sabiedrības intereses un attīstības vajadzības. Atsaucoties

sabiedrības pieprasījumam, skola kļūst „atvērta sabiedrībai”, „tuvinās dzīvei”, tomēr Latvijas pedagoģiskajā diskusijā dominē viedoklis, ka skola arī demokrātijas apstākļos saglabā savas specifiskās funkcijas.

5. Demokrātiskā sabiedrībā ģimenes un skolas sadarbības pamatā ir humānpedagoģijas princips par individuālā un sociālā harmonizēšanu personības attīstībā. Šī procesa sekmēšanai Latvijas pedagoģiskajā domā tiek izvērtētas divas pieejas:

- skolas atbalsta funkcija ģimenes audzināšanā, uzsverot sabiedrības tradicionālās vērtības kā demokrātiskās sabiedrības vērtību pamatu,
- skolas un ģimenes aktīva mijiedarbība, veicinot sociālo vērtību integrāciju indivīda vērtībsistēmā un veicinot tā socializācijas iespējas mainīgajā sabiedrībā.

6. Izglītības satura piemērošana sabiedrības un valsts interesēm ir noteicošā sociālās audzināšanas metode skolā. To atspoguļo aktīvā pedagoģiskā diskusija, kas skar dažādus izglītības satura komponentus: gan mācību saturu un metodes, gan pedagoģiskā procesa organizācijas problēmas.

3.2. Sociālā audzināšana jauniešu sabiedriskajās organizācijās

Arī mūsdienās, laikā, kad ģimenes un arī skolas tradicionālās socializējošās funkcijas tiek pakļautas globalizācijas radītajām pārmaiņām, jaunatnes organizācijas ir kļuvušas par nozīmīgu socializācijas mehānismu: tās nesatur, pirmkārt, tikai piespiedu kārtā formulēti un birokrātiski likumi, kas ierobežo indivīda izvēles brīvību un mazina tieksmi iekļauties sabiedriskajās attiecībās, otrkārt, būtisks to kopdarbības nosacījums ir vērtības, idejas, mīti, ticība, tradīcijas, kas veicina kopības un piederības izjūtu un zināmā mērā var kompensēt ģimenes tradicionālo „sakņu” funkciju; treškārt, jaunatnes organizācijas pozitīvi ietekmē indivīda morāli, orientējot to sabiedrības kopējā vērtībsistēmā.²⁸⁸

20.- 30.gadu pedagoģiskajā periodikā jaunatnes sabiedriskās organizācijas tiek dēvētas par „rakstura audzināšanas sistēmu”, „praktisku sistēmu individuālo spēju un kolektīvās sajūtas attīstīšanai” (K.Goppers), topošā pilsoņa patstāvības un pašdarbības

²⁸⁸ Oelkers, J. *Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpädagogischer Optionen*. Weinheim, 1991.

attīstīšanas skolu (K.Bruņinieks), pienākuma un atbildības skolu (A.Dauge). Pedagogi uzskata, ka minētie sociālie veidojumi ir nozīmīgs atbalsts tradicionālajiem socializētājiem – ģimenei un skolai.

Līdz ar to, pētot Latvijas pagātnes pieredzi jauniešu sabiedrisko organizāciju izmantošanā sociālajā audzināšanā, tika izvirzīti šādi pētnieciskie jautājumi:

1. Kāda bija jauniešu sabiedrisko organizāciju vieta un nozīme sociālās audzināšanas institūciju sistēmā? Ar ko sociālā audzināšana tajās atšķīrās no ģimenē un skolā realizētās?
2. Kā sociālā audzināšana tika realizēta jaunatnes sabiedriskajās organizācijās, kādas formas un metodes tika izmantotas?

Sabiedriskās organizācijas pēc savas uzbūves un darbības principiem rodas atbilstoši sabiedrības attīstības vajadzībām kā atsevišķu indivīdu vai sociālo grupu pilnvērtīgākas socializācijas atbalsts. Kopīgi mērķi, vērtības, uz to pamata veidojusies piederības izjūta konkrētai videi organizācijas padara par ietekmīgu sociālās audzināšanas līdzekli. Strauji mainīgās sabiedriskās attiecības starpkaru periodā, izveidojoties neatkarīgai valstij, arī Latvijā radīja jaunatnes organizāciju kustību. Ā.Šilde atzīmēja, ka šo procesu ietekmēja jaunatnes biedrību attīstība, kas radās Rietumeiropā 20.gs. sākumā, iezīmējot divus virzienus: pirmais no tiem starptautisko organizāciju atzarojumi, otrais – vietējās organizācijas.

Pirmā plašāk pazīstamā vietējā organizācija bija Latvijas Jaunatnes savienība, kas dibināta 1917.gada aprīlī Rīgā. Tās galvenais darbības virziens bija ārpuskolas izglītības organizēšana. Ar šīs organizācijas atbalstu un līdzdalību tika dibināta Latvijas tautas universitāte, organizētas vakara ģimnāzijas un valodu kursi, bibliotēkas, lasītavas, kultūras sarīkojumi ārpus Rīgas. Sākuma gados tā rūpējās arī par skautisma un gaidu kustības attīstību Latvijā. Vislielākais biedru skaits Latvijas Jaunatnes Savienībā bija 1925.gadā – 7000 cilvēku.²⁸⁹ Savienības dibinātājs bija rakstnieks un sabiedriskais darbinieks A.Laiviņš. Līdzīgi darbības mērķi bija arī Latvijas Nacionālajai Jaunatnes savienībai (dibināta 1920.gadā), kas sevišķi uzstājās par nacionāli sabiedrisko audzināšanu un nacionālās kultūras izplatību, rūpējās par fizisko audzināšanu un apkaroja alkoholismu, uzturēja latviešu tautas vienotību. 1934.gadā tai bija 165 nodaļas ar vairākiem tūkstošiem biedru, lielā pārsvarā

²⁸⁹ Šilde, Ā. *Latvijas vēsture 1914.-1940.gads*. Stokholma, 1976, 548.lpp.

laucinieki (strādnieki tikai 7%, studenti – 2%).²⁹⁰ Izteikti nacionāla jaunatnes organizācija bija biedrība „Latvijas vanagi”, kas dibināta 1921. gada martā, kuras izveidotāji bija Cēsu skolnieku rotas cīnītāji. 1934.gadā tā savās rindās apvienoja 7200 locekļu.²⁹¹ Dibināta kā vingrotāju biedrība, tā vēlāk savu darbību paplašināja, rīkojot kursus un priekšlasījumus, uzmanības centrā paturot fizisko audzināšanu un sportu.

Runājot par skolu jaunatnes piesaisti, populārs starptautiskas organizācijas atzarojums Latvijā bija Jaunatnes Sarkanais Krusts. 1923.gadā un 30.gadu sākumā tā bija lielākā jaunatnes organizācija ar 490 skolu pulciņiem, kas parasti darbojās skolotāja vadībā un apvienoja ap 26 000 biedru.²⁹² Šīs organizācijas galvenais uzdevums bija rūpes par veselību un higiēnu, kā arī palīdzība trūcīgajiem un slimīgajiem biedriem. Īpašu popularitāti arī Latvijā piedzīvoja 1918.gadā dibinātā plašā skautu un 1921.gadā dibinātā gaidu kustība. Latvijas skautu centrālā organizācija par savu dibināšanas dienu uzskata 1918.gada 2. septembri, kad Cēsīs nodibinājās skautu pulciņš ar 80 dalībniekiem.²⁹³ 1934.gada 9.maijā LSCO prezidents ģenerālis K. Goppers ziņoja, ka skautu skaits Latvijā ir 5900, gaidu – 1200 (neatpaliek no citām valstīm). Gadu vēlāk – 1935.gadā, Latvijā ir 8912 skautu (par 29% vairāk kā pirms gada), kas 30 novados apvienoti 187 vienībās.²⁹⁴

1929.gadā Latvijas Lauksaimnieku centrālbiedrība sāka organizēt pirmos lauksaimniecības pulciņus, kurus vēlāk apzīmēja par mazpulkiem. Tos dibināja pēc ASV jaunatnes lauksaimniecības klubu parauga. Pirmos: 1929.gadā Ezerē, vēlāk Praulienā un Rūjienā. Pamatots doma, ka jaunatni vislabāk var saistīt pie zemes, ja

²⁹⁰ Turpat, 549.lpp.

²⁹¹ Turpat.

²⁹² Turpat, 550.lpp.

²⁹³ Šilde, Ā. *Latvijas vēsture 1914.-1940.gads*. Stokholma, 1976, 549.lpp.

²⁹⁴ No Latvijas Skautu centrālās organizācijas 1935.gada darbības pārskata:

Pavisam – 8912 biedri

Aktīvie: vadītāji 330

Skauti 7490

Kopā: 7824

Nodarbību nozare:

- Roveri – turpinās kustības izveides darbs 176 (900-1076) jeb 20%
- Mazskauti – 407 (1389-1796), jeb 29%
- Jūras skauti – vienību skaits pieaudzis par četrām

Aviācijas skauti – jaunākā nozare, organizācijas stadijā, reģistrēta viena vienība, pie trīs vienībām darbojas aviācijas pionieru pulciņi. (LVVA,1632.f., 2.apr., 203.l., 12.-19.lp.)

tam jau no agras jaunības piešķir savu zemes stūrīti patstāvīgai apsaimniekošanai.²⁹⁵ Īsti izvērsties par plašu jaunatnes kustību tie sāka tikai ar 1935.gadu, kad reģistrēti 807 mazpulki ar 18 269 biedriem, bet 1939.gadā jau 1082 mazpulki, savās rindās apvienojot 40 083 biedrus.²⁹⁶ Saglabājot galveno mērķi - jaunatnes pietuvināšana lauku dzīvei un darbam, mazpulcēni turēja mājputnus, mājdzīvniekus, veidoja kolekcijas, nodarbojās ar rokdarbiem, piedalījās sabiedriskajā dzīvē, sporta un militārajos pasākumos.

Ārpusskolas organizētais bērnu un jaunatnes darbs demokrātiskā sabiedrībā ir būtiska sociālās audzināšanas sastāvdaļa, kas atbilst darba skolas principiem, paplašinot skolas un sabiedrības audzinošās iespējas „pedagoģizēt” sociālo vidi. Vērtējot pasaules pieredzi, Latvijas pedagogi atzina, ka sociālo kopu audzinošās vides iespēju izmantošanai piemērotākās formas ir pulciņi un jaunatnes organizācijas. Skolēnu pulciņu nozīme sociālajā audzināšanā īpaši tika vērtēta izdevumā „Mūsu Nākotne”:

1. Iespēja izmantot kopīga darba formas indivīda īpašu dotību un spēju izkopšanā (Reinis Liepiņš „Skolotāju un skolnieku ārpustundu kopdarbība mūsu skolā”, 1928).
2. Pēc organizētā mācību procesa klasē iespēja pārgrupēties atbilstoši savām interesēm (P.R. ”Bērnu klubi”, 1928.):
 - a. Attīstīt sociālās prasmes –„izmantot savas tiesības un izkopt pienākuma apziņu” (Medards Olis „Parlamentārās formas sabiedriskā audzināšanā”, 1931.), izmēģināt dažādas sociālās lomas, izkopt kopdarbības un pašpārvaldes prasmes (P.R. ”Bērnu klubi”, 1928.).

²⁹⁵ Neraugoties uz lauksaimniecisko ievirzi, mazpulku organizācijas bijušas arī pilsētās. Rīgā 1934. g. darbojās seši pulciņi (197 biedri), bet 1939.g. - 72 pulciņi (4165 biedri) (LVVA,1632.f., 2.apr., 1278.l., 42.lp.)

²⁹⁶ Vēsturnieka Ā. Šildes publicētā informācija atšķiras no agronoma K.Ķirša ziņojuma, kurā minēts, ka 1930.gadā Latvijā darbojas 18 mazpulki, bet 1938.gadā to skaits ir pieaudzis līdz 62, savās rindās apvienojot 1024. biedrus. Ģeogrāfiski to izvietojums bija šāds:

Vidzemē 28,

Kurzemē 17

Zemgalē 13

Latgalē 4.

Mazpulku lielākā daļa darbojās pie lauku pamatskolām (34); pie dažādām organizācijām (20); patstāvīgi (8) (LVVA,1632.f., 2.apr., 1278.l., 42.lp.)

- b. Attīstīt bērnu ētiskās izpausmes, individuālās un sociālās vērtības
(M.Gaide „Skolu jaunatnes pulciņi”, 1933.)

Kā jau minēts, Latvijas pedagogi sabiedriskās organizācijas vērtēja kā svarīgu audzināšanas aspektu, „kā sabiedrības nepieciešamību aizpildīt robus audzināšanā” (K.Goppers); mazpulku audzinošo atbalsta funkciju uzsvēra agronoms K.Ķirsis, kā skolas „audzināšanas darbam vistuvāko faktoru” jauniešu sabiedriskās organizācijas minēja M.Gaide, uzskatot, ka skola un ģimene vien nevar jaunieti pilnvērtīgi sagatavot dzīvei. Arī K.Bruņinieks atzina, ka to galvenais trūkums ir ierobežotās iespējas attīstīties vienai no galvenajām kultūras cilvēka īpašībām – patstāvībai un personiskajai atbildībai Savukārt kādā no plašākajām neatkarīgās valsts laikā izdotajām grāmatām par mazpulkiem sacīts: mazpulku dalībnieks „paļaujas tikai uz saviem, nevis cita spēkiem. Par savu darbu viņš pats nes atbildību. Darbu nobeidzis un grūtumu pārvarējis, izdarītājs nu redz sava spēka lielumu, manto ticību sev.”²⁹⁷ Šī personīgā atbildība mazpulkos izpaudās kā sava zemes gabala apstrādāšana paša spēkiem, sacensībā par glītāk iekārtoto mājas apkārtni, dažādu teorētisko uzdevumu veikšanā. Arī skautisma kustības organizatori uzsvēra, ka „ikviens ir personīgi atbildīgs par savu fizisko sagatavotību un veselību”. Šai nolūkā skauti un gaidas ar rotaļu palīdzību apguva peldēšanu, skriešanu, šķēršļu pārvarēšanu, izturību grūtībās, higiēnas prasības. Personīgās atbildības princips abu organizāciju darbībā visuzskatāmāk izpaudās dažādu veidu sacensībās. Iespēju indivīdam izpausties izvēlētajā organizācijā un labprātīgi uzņemt atbildību par kopīgajiem mērķiem A.Dauge nosauca par „pienākuma un atbildības skolu”, uzsverot principiālo atšķirību no skolēnu pašpārvaldēm, kur „parlamentārās formas ir tikai ārišķība un rotaļāšanās ar nopietnām lietām”.²⁹⁸ Palielot nelokāmi noraidošs pret parlamentāro darba formu ieviešanu skolas pašpārvaldēs, A.Dauge uzsvēra, ka tas, ko nevar veiksmīgi realizēt ģimenē un skolā, t.i, apgūt sabiedriskās dzīves formas, ir iespējams jaunatnes organizācijās: „Sīki izstrādātas pašvaldības formas var ieviest tikai tur, kur jaunatne var patiesi sevi vadīt – brīvās jaunatnes organizācijās”.²⁹⁹

Izceļot jaunatnes organizāciju īpašo iespēju – apvienot teorētiskās zināšanas ar praktiskā darba personisko un sabiedrisko pieredzi, tika akcentēta nozīmīga skolas

²⁹⁷ Eglītis, A. Mazpulku kustība, tās organizācija un idejiskais pamatojums. R.: Valters un Rapa, 1940, 135.lpp.

²⁹⁸ Dauge, A. Par jaunatnes organizācijām. *Vanags*, Nr.3, 1929, 1.-4.lpp.

²⁹⁹ Turpat.

audzināšanas atbalsta funkcija. K.Goppers jau 1923.gadā atzina, ka skautu organizācija ir „rakstura audzināšanas sistēma”, kur skola dod teoriju (ētiku utt.), ko organizācijā nostiprina ar praktiskiem vingrinājumiem. Visi mazpulkos, skautos un gaidās veicamie uzdevumi un nodarbības bija apvienoti sacensību sistēmā, kuras ietvaros ikviens organizācijas biedrs varēja salīdzināt savas spējas un zināšanas ar vienaudžiem. Šo sacensību audzinošo nozīmi personības attīstībā pamatoti uzsvēris A.Eglītis, kurš, runājot par mazpulku darbības raksturīgākajām iezīmēm, rakstīja: „... darba dalīšana sacensības ceļā tiek ņemta jaunatnes rakstura veidošanai, uzņēmības un izturības nostiprināšanai. Ar sacensības palīdzību jaunatne spēj savus spēkus objektīvi novērtēt, mācās paškritiku, liek labo darīt vēl labāk, neapmierinoties ar sasniegto.”³⁰⁰ Tieši šādā aspektā tika vērtēta jaunatnes organizāciju audzinošā nozīmība individuālās un sociālās attīstības vienotības nodrošināšanā. Atbildot uz jautājumu – kas tiek stādīts augstāk: individuālās vai sabiedriskās intereses, jaunatnes organizāciju vadītāji bija vienisprātis: ir jāmācās personiskās intereses pakārtot vienībai, savas spējas jāpildveido visas organizācijas labā. A.Eglītis, uzrunājot mazpulkus, rakstīja: „Tas, kas jau jaunības gados pratīs savas kopas un vienības godu augstāk stādīt par personīgo labumu un patiku, tas dienās valstī par tautas locekli kļūvis, gan spēs, gan gribēs un arī pratīs par savas tautas godu iet cīņā un uzvarēt.”³⁰¹ Arī pārējo skautu un mazpulku vadītāju darbos izskan doma, ka personīgās intereses un vajadzības jāpakārto kopīgajām, tomēr organizācijas darbībā respektējot ikviena indivīda intereses, vajadzības, un būtiski – brīvprātību. Tādējādi kopības un individuālā saskaņošanas pamatā tiek izvirzīti ētikas principi, nevis administratīvās metodes. Ētiskajās vērtībās balstīta kopdarbība kā indivīda sabiedriskā izpausme un sabiedrisko attiecību pamats bija arī nozīmīgs darba skolas pamatprincips, kas sabiedriskajās organizācijās ieguva jaunas, dinamiskās formas.

Latvijā pazīstamāko un populārāko sabiedrisko organizāciju - skautu, gaidu un mazpulku - audzināšanas mērķi ir līdzīgi- personības attīstība, kas virzīta garīgajā, ētiskajā un fiziskajā vienotībā. Taču šī mērķa sasniegšanai organizācijas izvēlējušās dažādus ceļus – skauti un gaidas to realizēja, izmantojot rotaļu elementus, kas ietvēra zināšanas, to praktiskās pielietošanas prasmes, fiziskus vingrinājumus, kāda amata

³⁰⁰ Eglītis, A. Mazpulku kustība, tās organizācija un idejiskais pamatojums. R.: Valters un Rapa, 1940, 38.-39.lpp.

³⁰¹ Eglītis, A. Mazpulku kustība, tās organizācija un idejiskais pamatojums. R.: Valters un Rapa, 1940, 121.lpp.

iemaņas. Mazpulki savukārt savas organizācijas biedrus audzināja praktiskā darbā, paralēli apgūstot zināšanas dažādās dzīves norisēs. 1939.gadā, apkopojot mazpulku darba statistiku, agronoms K.Ķirsis vērtēja šīs organizācijas pašizglītības un pašdarbības lomu jaunatnes audzināšanā, īpaši uzsverot darba audzinošo un ētisko nozīmi.³⁰² Ja mazpulkos uzticētie uzdevumi, lai arī individuāli veicami, tomēr bija vairāk vērsti uz sabiedriskā darba lietderību, tad skautu un gaidu organizācijās akcents bija individuālo prasmju un iemaņu personīgajam nozīmīgumam: „mazpulki ar skautiem nesadalāmi. Ja tas notiks, daļai jaunatnes (skautiem) būs ņemta iespēja iepazīties ar lauksaimniecību, daļai jaunatnes (mazpulkēniem) nebūs pietiekami skautiska audzināšana.”³⁰³

Neraugoties uz pedagoģiskajā domā izskanējušo viedokļu dažādību un vērtējot sacensības pedagoģisko nozīmi, R.Bēden – Pauels atzīmēja, ka nesavtību pusaudžos var attīstīt, mācot sniegt pirmo palīdzību, organizējot rotaļas un sacensības.³⁰⁴ Šim viedoklim piekrita arī citi jaunatnes sabiedrisko organizāciju vadītāji, sacensību atzīstot kā rosinošu audzināšanas darba formu patstāvības, uzņēmības un gribasspēka nostiprināšanai. Uzskatot, ka nevēlamās blakusparādības - skaudību, nenovīdību, neveselīgu konkurenci- var nepieļaut, veicinot ētikas principus- savstarpējo izpalīdzību un cieņu, kas stiprināmi ar kopīgu darbu, diskusijām, svētku svinēšanu.

Apkopotajos uzskatos dominē viedoklis, kas jaunatnes sabiedrisko organizāciju audzinošo darbību uztver kā nozīmīgu sabiedriskās audzināšanas faktoru, kas dod reālu pamatu izmantot sabiedriskās vides audzinošās iespējas, aktualizēt sociālos aspektus personības vispusīgā attīstībā. Strauji attīstoties organizāciju kustībai, pedagoģiskajā domā arvien nozīmīgāks kļuva jautājums, kā nodrošināt skolas, ģimenes un sabiedrisko organizāciju audzināšanas sistēmas vienotību, nepazaudēt to humānpedagoģisko orientāciju. Neraugoties uz sabiedrisko organizāciju vadītāju pausto nostāju, kas jaunatnes organizāciju darbību formulē kā „rotaļu, kas ietver sevī zinātniski pamatotus audzināšanas principus” (K.Goppers), minētajā aspektā tika izvērtēta profesionālu pedagogu piesaiste šajās organizācijās. Tā būtu drošība, ka ārpusskolas audzināšana papildinās skolas audzināšanas procesu,

³⁰² LVVA,1632.f., 2.apr., 1278.l., 42.lp.

³⁰³ LVVA,2415.f., 1.apr., 496.l., 26.lp.

³⁰⁴ Bēden-Pauels, R. Skautmasters. Rokasgrāmata skautu vadītājiem skautisma audzināšanas teorijā. R.: R.L.S.C.O., 1923, 141.lpp.

vienlaikus paplašinot skolas un ģimenes audzinošās iespējas sabiedrības interešu aktualizēšanā. Tomēr šīs organizācijas nedrīkstētu kļūt „par otro skolu”, izmantojot tās pašas darba metodes.³⁰⁵ Pulciņus kā skolas „audzināšanas darbam vistuvāko faktoru” uzsvēra arī M.Gaide.³⁰⁶ Arī O.Svenne, pozitīvi izvērtējot organizāciju lomu bērnu rakstura iezīmju izkopšanā, attieksmes pret pienākumu un morālo vērtību veicināšanā, uzsvēra pedagoga līdzatbildību: „bez audzināšanas un izkopšanas bērna sociālie instinkti nebūt vēl nenodrošina humānās attiecības ar līdzcilvēkiem”.³⁰⁷

Acīmredzot pedagogu piesaiste jaunatnes organizācijām tiešām ir bijis vājais punkts, jo 1934.gada 9.maija apspriedē K.Goppers atzina, ka „skolotāji ar maz izņēmumiem Latvijā skautisma veicināšanā piedalās maz, vairāk virsnieki un studenti”. Labāka situācija ir ar mazpulkiem, kuru sastāvā lielākā daļa ir pamatskolu audzēkņi, vairums vadītāju – pamatskolu skolotāji, līdz ar to „mazpulki ir kā palīgs skolai, jo mazpulku darbībai dzīvi seko bērnu vecāki un tātd nonāk ciešā sakarā ar savu bērnu audzinātājiem”. Kā īpašs pluss tiek atzīmēts, ka ar mazpulkiem uztur sakarus arī skolu absolventi, kas ir būtisks faktors, realizējot valsts politikas prasību par jaunatnes piesaisti laukiem.³⁰⁸

Valsts demokratizācijas periodā jaunatnes organizāciju audzinošā darbība pedagoģiskajā domā vairāk tiek vērtēta kā nozīmīgs atbalsts skolas audzināšanas sistēmai, kas paplašina tās sociālās funkcijas. Šī nostādne atspoguļojas dominējošajos viedokļos, uzsverot, ka ārpuskolas pulciņus, klubus, organizācijas vēlams vadīt lietpratējiem, bet kā konsultanti un padomdevēji jāpiesaista profesionāli pedagogi, tādējādi dažādojot un attīstot prasmes un padziļinot zināšanas, bet nezaudējot audzināšanas mērķtiecību. Audzināšanas uzdevumu un kopīgo mērķu vienotības nodrošināšanai šīm organizācijām jāsadarbojas, maksimāli papildinot sadarbības formas. Par vienojošo un koordinējošo audzināšanas sistēmas centru jāpaliek skolai.

Jau pirms 1934. gada politiskā režīma maiņas jaušamas pārmaiņas valsts attieksmēs pret sabiedriskajām jaunatnes organizācijām. Populārajās organizācijās noteicošā pieeja – kopības interešu respektēšana indivīda attīstībā, bija veiksmīgi izmantojama audzināšanas procesa politizēšanā. Kopības intereses pamazām tika aizstātas ar valsts interesēm un ieguva ne vairs tikai sociālu, bet pilsonisku, tātd arī

³⁰⁵ Upeslācis, P. Daži vārdi par jaunatnes pulciņiem. *Audzinātājs*, Nr.4, 1938, 261.-267.lpp.

³⁰⁶ Gaide, M. Skolu jaunatnes pulciņi. *Audzinātājs*, Nr.5/6, 1933,172.lpp.

³⁰⁷ Svenne, O. Sociālās audzināšanas problēmi. *Mūsu Nākotne*, Nr.11/12, 1924, 321.-327.lpp.

³⁰⁸ LVVA,1632.f., 2.apr., 1278.l., 42.lp.

politisku skanējumu. Jau vairākkārt minētajā apspriedē par Latvijas skautu nacionālās komitejas dibināšanu 1934.gada 9.maijā prezidents G.Zemgals uzsvēra nepieciešamību apvienot jauniešus vienā organizācijā, kuras pamatā būtu valstiskā audzināšana. Tomēr K.Goppers atbalstīja uzskatu, ka nav pieļaujama skautisma sistēmas izmantošana politiskiem mērķiem, un, kaut arī „skautismā vispilnīgāk ir sakopoti un sistematizēti audzinošie principi, audzinošā viela un nodarbību virzieni,” tai jāpaliek ārpus politikas un „zem skolas kontroles”, kas nodrošinātu atbilstošu valstiskās audzināšanas koncepciju: „izkopt skautos pareizu valsts un tautas jēdziena izpratni, ievīt valstiskās un tautiskās audzināšanas elementus pēc iespējas daudzās nodarbībās”.³⁰⁹

Pēc 1934.gada politiskā apvērsuma jaunatnes organizācijas kļuva par svarīgāko sociālās audzināšanas formu. Atzīstot, ka ne skola, ne ģimene nevar jaunieti pilnībā sagatavot dzīvei, K.Bruņinieks priekšplānā izvirzīja jaunatnes organizācijas, īpaši mazpulkus: „mazpulki ir tā vieta, kur jāatjaunojas mūsu tautas darba tikumam, jo šeit darba mīlestības ieaudzinašanai ir pielietota īstā metode – darba dalīšana visās procesa pakāpēs no sākuma līdz beigām”.³¹⁰ Savukārt E.Junge rakstā „Kā tuvināt jaunatni lauku dzīvei” uzsvēra, ka tas ir valsts mēroga jautājums. Sabiedrisko organizāciju nozīmīgums tika saskatīts gandrīz neierobežotās iespējās dažādot darba formas, maksimāli izmantojot labvēlīgos vides audzinošos faktoros, līdz ar to būtiski atbalstot un papildinot skolas un ģimenes objektīvi ierobežotās audzināšanas iespējas. Apkopojot teorētiskos viedokļus, nākas atzīt, ka visu jaunatnes organizāciju konceptuālie principi ir vienādi – paturot par pamatu humānpedagoģiskās nostādnes, tikuši aktualizēti sabiedriskās un valstiskās audzināšanas uzdevumi. Latvijas Skautu centrālās organizācijas 1935.gada darbības pārskatā tika atzīmēta pozitīva tendence, ka „noskaidrotas sadarbības iespējas ar mazpulkiem, lai novērstu paralēlisma iespējas, turpinās sadarbība ar Aizsargu organizāciju³¹¹, uzsākta sadarbība ar Latvijas aeroklubu”. Līdz ar jaunatnes organizāciju iekšējo attīstību sadarbība un zināma integrācija turpinājās, saņemot atbalstu no valsts puses. Jau minētā G.Zemgala doma par vienotas jaunatnes organizācijas izveidi, aktualizējot valstiskās audzināšanas uzdevums, konkretizējās

³⁰⁹ LVVA,1632.f., 2.apr., 203.l., 79.lp.

³¹⁰ Bruņinieks, K. Mazpulku pārdarīšana nozīme. *Audzinaatājs*, Nr.7/8, 1937, 411.lpp.

³¹¹ 1938.gadā pie Aizsargu organizācijas tiek izveidotas arī jaunsargu vienības. 1940.gadā tās apvieno 11 000 jaunsargu, kuru darbības pamatā ir sports, kultūra un patriotiskā audzināšana (Šilde Ā. *Latvijas vēsture 1914.-1940.gads*. Stokholma, 1976, 666.lpp.)

pēc politiskā apvērsuma.1935.gada 7.maijā Izglītības ministrs L.Adamovičs piekrita atbalstīt Latvijas aerokluba Lidmodeļu sekcijas iniciatīvu dibināt pie katras skolas, uzņēmuma, organizācijas lidmodeļu pionieru pulciņu. Tas var pastāvēt atsevišķi vai apvienojot ar skautu, mazpulku u.c. kustībām. Līdz ar praktiskiem mērķiem-veicināt lidmodeļu sportu Latvijā, iepazīstināt jaunatni ar aviāciju, būvēt pūķus, motoru un bezmotoru lidmodeļus- Latvijas aerokluba galvenā valde, vēršoties pie IM skolu departamenta direktora, uzsvēra: „LAK uzsāka savu darbību valsts aizsardzības labā. Lai audzinātu pilsoņus mīlēt savu valsts aizsargātāju, audzināšanas darbs būtu jāsāk ar skolu jaunatni.”³¹² Tieši aviācijas „integrēšana” jaunatnes sociālajā audzināšanā ir spilgtākais apliecinājums valsts politiskajiem centieniem ietekmēt sabiedrisko apziņu.

Ārpusskolas organizētais bērnu un jaunatnes darbs demokrātiskā sabiedrībā ir būtiska sociālās audzināšanas sastāvdaļa, kas atbilda darba skolas principiem, paplašinot skolas un sabiedrības audzinošās iespējas, vienlaikus „pedagoģizējot” arī pašu sociālo vidi. Tomēr sabiedrības demokratizācijas apstākļos par sociālās audzināšanas centrālo institūciju tika atzīta skola, bet pulciņu, klubu, kooperatīvu, jaunatnes sabiedrisko organizāciju audzinošais statuss pārsvarā vērtēts kā atbalsts skolas un ģimenes audzināšanai, kompensējot un papildinot to audzinošās iespējas.

Latvijā izveidojoties autoritārajam režīmam, populārāko jaunatnes organizāciju pedagoģiskās pamatnostādnes nemainījās, gluži tāpat kā nemainījās skolas profesionālā atbildība par vienota audzināšanas procesa nodrošināšanu. Kopības intereses pamazām tika aizstātas ar valsts interesēm un ieguva ne tikai sabiedrisku, bet arī valstisku skanējumu. Kā jau minēts, ģimene un skola savu tradicionālo un specifisko funkciju dēļ ir grūtāk ideoloģizējamas, tādēļ autoritārajā valsts pārvaldē valstiskās audzināšanas uzdevumi tika pārnesti uz jaunatnes organizācijām. Ne velti Z.Landavs skolēnu sabiedriskās audzināšanas izpausmes mazpulkos, jaunatnes pulciņos, aviācijas, tūristu, sporta u.c. nosauca par „laikmetiski nozīmīgu audzināšanas jautājumu”,³¹³ tādējādi apliecinot to pieaugošo nozīmību sociālās audzināšanas problemātikā, kam jāklūst par valsts politikas sastāvdaļu³¹⁴. Izvērtējot

³¹² LVVA,1632.f., 2.apr., 86.l., 64.lp.

³¹³ Landavs, Z. Laikmeta problēmas audzināšanā. *Audzinātājs*, Nr.5/6, 1938, 300.-314.lpp.

³¹⁴ Lai arī ir acīmredzama tendence pieaugt jaunatnes organizācijās apvienoto skolēnu skaitam, Latvijas Skautu centrālās organizācijas ziņojumā IM 1936.gada 13.janvārī izteikta norāde, ka jaunatne, kura ir skolas gados, kopskaitā sastāda Latvijā ap 300 000 cilvēku, bet organizācijas ar audzinošu raksturu (mazpulki, skauti, gaidas) pagaidām apvienoti tikai ap 30 000 cilvēku. Secināts, ka „tad redzam, ka ārpusskolas audzināšana organizētā veidā ir pie

jaunatnes organizāciju nozīmīgo vietu sociālās audzināšanas uzdevumu realizēšanā, var izdarīt šādus secinājumus:

1. Jaunatnes organizāciju darbībā veiksmīgi tika izmantots individuālā un sociālā vienotības princips, kuru pilnvērtīgi nespēj realizēt ne ģimene (iztrūkst vienaudžu sabiedrība), ne skola (ierobežotās iespējas metožu un darba formu pielietojumā) .
2. Organizācijas pamatā ir brīvprātība, kas ļauj priekšplānā izvirzīt ētiskos principus, nevis administratīvās metodes, kas ir viens no demokrātiskas sabiedrības būtiskākajiem ideāliem.
3. Jaunatnes organizācijās tiek izmantotas sociālās audzināšanas formas, kas orientētas praktiskajā darbā un kolektīvajās interesēs, tādējādi individuālajiem sasniegumiem piešķirot sabiedrisko nozīmību.
4. Audzinošie mērķi tiek pamatoti ģimenes, skolas un sabiedrisko organizāciju kopdarbībā, uzsverot savstarpējā atbalsta funkciju sociālās vides audzinošo iespēju izmantošanā.

mums vēl tikai sākumā, jo 90% skolu jaunatnes pastāv ārpus organizācijām.” (LVVA,1632.f., 2.apr., 203.l., 26.lp.)

SECINĀJUMI

Sociālās audzināšanas būtība, jēdziena izpratne, mērķu un uzdevumu izvērtējums pedagoģijas pētījumos Latvijā joprojām atrodas attīstībā, tāpat kā nemitīgi mainās un attīstās pedagoģijas zinātne. Mūsdienu sociālās audzināšanas izpratnes pamatos ir liekams Latvijas pedagoģu devums 20.gs. 20.- 30.gados. To veido A.Dauges, E.Pēterona, J.A.Studenta, P.Dreimaņa teorētiskās atziņas par audzināšanas procesa sociālajiem aspektiem, individuālā un sociālā vienotību personības attīstībā, kā arī L.Ausēja, K.Branta, K.Dēķena, M.Oļa, M.Štāla uzskati par sociālās vides audzinošo ietekmju pedagoģizēšanas īpašo nozīmību personības sociālajā attīstībā un valstiskajā audzināšanā. Protams, ikviena perioda sociālpedagoģiskā koncepcija ir jāaplūko pasaules pedagoģiskās domas kontekstā. 20.gs. 20.- 30.gados šo kontekstu veidoja plaša reformpedagoģijas kustība, kas Latvijā ienāca galvenokārt ar Vācijas pedagoģu teorētiskajām atziņām, kā arī dažādu veidu internacionālajiem kontaktiem (piemēram, konferences, vieslekcijas, atklātās stundas).

Minēto autoru ideju izpratni veicina salīdzinājums ar mūsdienās sarakstītajiem darbiem sociālās audzināšanas jomā. Orientēšanās mūsdienu sociālajā pedagoģijā arī ļāvusi atklāt tās tendences, kas nemainīgi ir caurvijušas sociālās audzināšanas izpratni un realizāciju Latvijā. Lai gan padomju okupācija ietekmēja Latvijas pedagoģiskās domas kontinuitāti, sociālās audzināšanas izpratnes tradīcija, papildināta ar mūsdienu pedagoģijas aktualitātēm, Latvijas pedagoģiskajā domā turpinās. Par to liecina A.Šponas, I.Jurgenas, I.Plaudes, R.Garlejas, V.Zelmeņa, darbi.

Mūsdienās aktualizēti ir uzskati par „tradicionālo socializētāju”, īpaši ģimenes nozīmi tikumiski ētisko jūtu audzināšanā un skolas un ģimenes mijiedarbību personības attīstības veicināšanā (K.Melnalksnis, I.Valdmanis, M.Štāls, K.Dēķens, A.Dauge, T.Zeiferts, P.Vēciņš). 20.gadsimta 20.- 30.gadu pedagoģiskais mantojums apliecina vēsturiski noturīgas ģimenes audzināšanas tradīcijas, kas veicina pamatvērtību sekmīgāku transformāciju sabiedriskajās un valstiskajās vērtībās sabiedrības pārmaiņu periodos. Tā tiek saglabāta indivīda piederības apziņu noteiktai sociālai videi un rosina nepaļauties globalizācijas radītajai stereotipu kultūrai. Var apgalvot, ka, neraugoties uz pārmaiņām, pedagoģiski nozīmīga ir tradicionālo socializētāju (ģimenes un skolas) loma sabiedrības pamatvērtību pārmantošanā un uzturēšanā. Skola ir starpnieks starp ģimeni un sabiedrību (valsti), kas nodrošina tradicionālo vērtību transformāciju modernajās sociālajās un valstiskajās vērtībās, bet

dažādas organizācijas un citas mazāk noturīgas sociālās grupas jāvērtē galvenokārt kā atbalsts personības sociālo aspektu attīstībā un sabiedriskajā/pilsoniskajā audzināšanā. Vienlaikus jāatzīst, ka samērā ilgstošā norobežotība no pasaules demokrātijas procesiem un valstiskās pieredzes iztrūkums apgrūtina strauji ienākošo moderno vērtību atpazīstamību un integrāciju tradicionālajā vērtības sistēmā. Mūsdienu situācijā Latvijas pedagogu uzdevums ir sociālās audzināšanas koncepcijā apvienot demokrātiskās sociālās un pilsoniskās pamatvērtības, kas uzkrātas vēsturiskajās audzināšanas tradīcijās ar strauji ienākošajām mainīgās sabiedrības un kultūrvides dažādības radītajām vērtībām. Šo problēmu izpratnei noderīga ir demokrātiskās pasaules pieredzes apzināšana. Mūsdienās vācu un angļu valodā publicētajā literatūrā sociālās audzināšanas aspekti tiek skatīti globalizācijas radīto problēmu kontekstā – vērtētas indivīda „sevis īstenošanas” tendences radītās sociālās atsvešināšanās problēmas, kad indivīdam rodas grūtības sevi identificēt ar piederību konkrētai sociālajai kopai un mazinās personības orientācija sabiedrības vērtībās. Socializācijas kontekstā mūsdienu autori vērtē sabiedrības attīstības radīto sociālo institūciju tradicionālo socializējošo funkciju dinamiku (Gudjons, Walzer, Schulz, Haydom) uzsverot, ka objektīvi mainījušās un vājinājušās tradicionālo socializētāju - ģimenes, radnieku kolektīva – funkcijas (Christenson, M. Sheridan, Funkhouser, Gudjons). Taču vienlaikus globalizācijas radīto pārmaiņu mazinātā ģimenes prioritāte indivīda socializācijā, kas izpaužas kā sociālā mobilitāte, mazās ģimenes norobežošanās, paaudžu atsvešināšanās, tiek vērtēta arī kā sociālo integrāciju veicinošs faktors daudz kultūru sabiedrībā. Pētnieki uzsver, ka vēsturisko tradīciju, aizliegumu, ieražu vājināšanās veicina toleranci un atvērtību pārmaiņu kultūrai. Šī atziņa pedagogiem ir īpaši būtiska tādēļ, ka Latvijas sabiedrības vēsturiskais mantojums radījis emocionāli noraidošu attieksmi pret daudz kultūru sabiedrību. Iztrūkstot pakāpeniskai demokrātiskas sabiedrības attīstības pieredzei, modernās demokrātijas vērtības (tolerance, lojalitāte) bieži tiek uztvertas kā apdraudējums sabiedrības pamatvērtībām.

Pētījuma rezultātā izstrādātas dažādu līmeņu audzināšanas procesa organizētājiem saistošas **rekomendācijas**:

I Audzināšanas stratēģijas konceptuālajos dokumentos:

1. Saskaņot audzināšanas plānotos mērķus ar sociālās audzināšanas teorētisko izpratni, nodalot sabiedriskās un valstiskās audzināšanas uzdevumus un nosakot konkrētus atbalsta un realizācijas mehānismus:

- a. precizēt jēdzienu: sociālā audzināšana, sabiedriskā audzināšana, pilsoniskā/valstiskā audzināšana definējumu,
 - b. izvērtējot esošo sociāli politisko situāciju un tās attīstības tendences, radīt atbilstošas sociālās audzināšanas konceptuālās nostādnes, kurās atspoguļotos globālās prioritātes (pārmaiņu sabiedrība un daudz kultūru vide) un lokālās aktualitātes (moderno vērtību integrācija tradicionālajā vērtības sistēmā, pilsoniskās un valstiskās vērtības u.c.),
 - c. izvērtēt sociālās audzināšanas uzdevumus galvenajās sociālajās institūcijās (ģimenē, skolā, sabiedriskajās organizācijās) un konceptuāli noteikt to sadarbības mehānismu (atbalsta, sadarbības, kompensējošo, koordinējošo).
2. Izstrādāt audzināšanas konceptuālās nostādnes, kurās atspoguļotos:
- a) vides sociālkultūras situācija, pozitīvās un negatīvās vai traucējošās audzinošās ietekmes (ģeogrāfiskās, sociālās, materiālās, kultūras, izglītības). Tiktu raksturoti faktori, kas jārespektē, plānojot audzināšanas uzdevumus: reģiona ekonomiskā un demogrāfiskā situācija, infrastruktūra, profesionālā atbalsta pieejamība.
 - b) vides vēsturiskās audzināšanas tradīcijas (kultūras, reliģiskās, izglītības, sporta, profesionālās), to atjaunošanas, saglabāšanas, uzturēšanas un attīstības nepieciešamības iespējas un mūsdienu aktualitāte. Izstrādājot audzināšanas mērķus un uzdevumus, apzināt tradīcijas, kuras ilgstoši ietekmējušas un/vai turpina ietekmēt reģiona kultūrvidi, sabiedrības dzīvesveidu. Novērtējot šo tradīciju pedagoģisko ietekmi, noteikt sociālās audzināšanas prioritātes reģionā.

II Audzināšanas perspektīvajā plānošanā:

1. Vides situācijas un iespēju kontekstā izstrādāt sabiedriskās un valstiskās audzināšanas uzdevumu realizācijas sistēmu novadu līmenī. Novērtēt novada objektīvās un subjektīvās iespējas, ekonomisko un demogrāfisko faktoru ietekmi, kultūrvides dažādību, pedagoģiskās tradīcijas. Pieteikt diskusiju, iesaistot izpildvaras, kultūras, medicīnas, vecāku, sabiedrisko organizāciju pārstāvjus, veidojot kopatbildības pamatu sadarbībai.
2. Izstrādāt sadarbības un pieredzes apmaiņas mehānismu, nodrošinot sistēmas nepārtrauktību un attīstību, kā arī atbilstību sabiedrības un valsts vajadzībām.

III Audzināšanas procesa tiešajiem realizētājiem:

1. Izvērtēt tuvākās vides pedagoģiskās iespējas un atbilstoši tām noteikt sociālās audzināšanas īstermiņa prioritātes, vienlaikus izvērtējot sadarbības iespējas un atbalsta mehānismu:

- a) nosakot īstermiņa prioritātes sociālās audzināšanas plānošanā, jāizvērtē darba formu un metožu atbilstība ekonomiskajai un demogrāfiskajai situācijai,
- b) audzinātājdarbības uzdevumu plānošanu balstīt vides audzinošo iespēju izmantošanā, attīstot sadarbību ar pašvaldības, kultūras, sporta, sabiedriskajām organizācijām, arī ekonomiskajām struktūrām.

2. Apzināt vides audzināšanas tradīcijas, novērtējot to atbilstību mūsdienu audzināšanas mērķiem un uzdevumiem. Pilnveidot aktīvās audzināšanas metodes, apzinot vides kultūras, profesionālās tradīcijas un tradicionālos nodarbes veidus, vēsturisko vidi (muzejus, piemiņas vietas) un personālijas. Izvērtēt to izmantošanas iespējas karjeras izglītības un attīstības, patriotiskās un valstiskās izglītības un audzināšanas plānošanā.

3. Lai nodrošinātu vienotas sabiedrības vērtībsistēmu, īpašu uzmanību pievērst skolas un ģimenes audzinošajai mijietekmei:

- a) sadarbības plānošanā orientēties uz metodēm un darba formām, kas veicinātu sadarbību un kopdarbību iespējami daudzveidīgos aspektos,
- b) paplašināt skolas un ģimenes sadarbības struktūru, iesaistot pašvaldības, kultūras, izpildvaras, medicīnas, interešu izglītības iestādes,
- c) paralēli kolektīvajām sadarbības formām aktualizēt individuālās sadarbības metodes: vecāks – skolotājs vai/un vecāks – atbalsta personāls.

Apkopojot pētījuma procesā gūtās atziņas, var izdarīt šādus **secinājumus**:

1. Sociālās audzināšanas izpratnes veidošanās pirmsākumi Latvijā ir meklējami tautas pedagoģijā, kas tika papildināta ar kristīgās morāles prasībām. Sociālajā audzināšanā tika akcentētas tradicionālās vērtības (kopīgs darbs, tēvu sētas mīlestība, valoda, ģimene), kas nodrošināja personības pašsaglabāšanos attiecīgā laikmeta sabiedrībā. 19. gadsimta vidū sociālās audzināšanas izpratni papildina nacionālās identitātes elementi: vēsturiskais taisnīgums, nacionālā pašapziņa, kultūras un sabiedrisko procesu vienotība. Izveidojoties neatkarīgai Latvijas valstij, sociālās audzināšanas modernizācijas idejas tiek meklētas ārvalstīs un tās tiek atrastas reformpedagoģijā. Tādējādi par sociālās audzināšanas koncepcijas veidošanās avotiem Latvijā var uzskatīt:

- a) tautas pedagoģiju,

- b) kristīgo morāli,
- c) nacionālās atmodas un konsolidācijas idejas,
- d) reformpedagoģiju.

2. Vērtējot personības un sociālās vides savstarpējās ietekmes, jēdzienu izpratnes un formulējumu dažādība liecina, ka 20.gadsimta 20.-30.gados Latvijas pedagoģiskajā domā vēl nav izveidojusies vienota koncepcija par sociālo kopu socializējošo specifiku un līdz ar to – arī par audzināšanām ietekmēm, par ko arī liecina aktīvā un dažkārt pretrunīgā diskusija sabiedriski pedagoģiskajā periodikā. Pozitīvi vērtējot socioloģijas un pedagoģijas tuvināšanos, Latvijas pedagogi šo procesu uztver kā pedagoģijas teorijas pilnveidi, bet ne kā atsevišķu zinātnes nozari.

3. Sociālās audzināšanas koncepcijas veidošanās ir cieši saistīta ar pedagoģijas kā zinātnes attīstību Latvijā. Šī procesa problēmas reflektē sociālās audzināšanas teorijā, kas sākotnēji izpaužas kā intuitīvas idejas, jēdzienu neskaidra un nesakārtota lietošana, izplūdušas pētnieciskā „lauka” robežas u.c. Pakāpeniski pedagoģijas kā zinātnes veidošanās process noslēdzas ar sakārtotu jēdzienu sistēmu, kurā noteikta vieta atvēlēta sociālajai pedagoģijai un tās daļai – sociālajai audzināšanai.

4. Nostabilizējoties viedoklim par personības un sabiedrības attīstības savstarpējo mijatkarību, Latvijas pedagogi piekrīt atziņai, ka personība attīstās esošajās sabiedriskajās attiecībās un ir no tām atkarīga. Atšķirībā no mūsdienās dominējošā uzskata, kas audzināšanu uztver kā socializāciju veicinošu faktoru, Latvijas pedagogu uzskatos dominē viedoklis, ka socializācija nodrošina sabiedrības atražošanu, bet ne attīstību („socializācija ir pielīdzināšana”). Ne tikai eksistēt, bet arī attīstīties spējīgu sabiedrību („kultūras sabiedrību”) nodrošina audzināšana, kuras mērķis ir „kultūras cilvēks” – autonoma, vispārcilvēciskajās vērtībās orientēta personība.

5. Sociālās audzināšanas mērķi un uzdevumi mainās atbilstoši sabiedrības attīstības vajadzībām:

- a) sabiedrības demokratizācijas periodā pastiprināta uzmanība tiek pievērsta demokrātisko vērtību integrēšanai sabiedriskajā apziņā. Vērtējot pasaules pieredzi, Latvijas pedagogi kā svarīgāko audzināšanas uzdevumu uzsver personības autonomizāciju, kas nodrošinātu individuālā un sociālā harmonizēšanu personības vērtībās, saglabājot izvēles brīvību,
- b) nodibinoties autoritāram režīmam, sociālajā audzināšanā pastiprinās valstiskās audzināšanas elementi, tādējādi mērķtiecīgi ietekmējot sabiedrisko apziņu. Atbilstoši 20.gadsimta 20.-30. gadu starptautiskajām un Latvijas vietējām interesēm, sociālās audzināšanas idejas izpaudās kā nacionālās savdabības, sabiedrības vienotības un kopdarbības, personīgās līdzatbildības idejas,
- c) sabiedrības transformācijas periodos par sociālās audzināšanas aktualitāti kļūst tradicionālo vērtību uzturēšana un sociālās vērtības sistēmas stabilizēšana. Par galveno sociālās audzināšanas institūciju kļūst skola, atbalstot ģimeni un koordinējot sabiedrības audzinošos spēkus vērtības sistēmas harmonizēšanā.

6. Latvijas pedagogu uzskatos dominē viedoklis, ka vides audzinošo ietekmju apzināšana un izmantošana kļūst par audzināšanas virzienu (sociālā vai sabiedriskā audzināšana). Realizējot humānpedagoģijas idejās balstīto audzināšanas plašāko mērķi – vispusīgas personības attīstību, sociālās audzināšanas galvenie uzdevumi ir šādi: sociālo vērtību aktualizēšana personības vērtības sistēmā (sociālā apziņa); personības sociālo aspektu veicināšana (sociālā aktivitāte) un valstiskā audzināšana. Patiesas demokrātijas apstākļos visiem minētajiem uzdevumiem ir jābūt savstarpēji harmonizētiem, radot pamatu personības izvēles brīvībai. Tendence padarīt valstisko audzināšanu par galveno vai pat vienīgo sociālās audzināšanas uzdevumu ierobežo personības izvēles brīvību.

7. Vēsturiski ģimenei piemītošā sabiedrības „sakņu” funkcija izpaužas kā sabiedrības tradicionālās (etniskās un nacionālās) vērtības sistēmas pārmantošana, veidojot sabiedrības kultūras pamatu. Tās ir sabiedrības tradicionālās vērtības, kas sakņojas vēsturiskajās tradīcijās un tautas etniskajā savdabībā un saglabājas visā sabiedrības attīstības gaitā. Mūsdienu autori, vērtējot „tradicionālos socializētājus”- ģimeni un skolu, atzīst, ka modernajā sabiedrībā sociālo institūciju attiecības ir mainījušās, kļuvušas plašākas un sarežģītākas. Šīs tendences saskatījuši arī Latvijas pedagogi

20.gs. 20.- 30.gados, uzsverot nepieciešamību paplašināt skolas audzinošās funkcijas, kas izpaustos šādi:

- a) atbalstot ģimenes audzinošās un socializējošās funkcijas,
- b) apzinot un iespēju robežās organizējot un koordinējot sociālās vides audzinošās ietekmes un audzināšanas organizāciju darbību.

8.Sabiedrības demokratizācijas vajadzības 20.gadsimta 20.- 30.gadu Latvijas pedagoģiskajā domā izraisīja plašu sabiedriski pedagoģisko diskusiju, kuras rezultātā tika izvērtēta pasaules reformpedagoģijas pieredze, meklējot vietējiem apstākļiem piemērotāko risinājumu. Atbalstot darba skolas principu ieviešanu, par skolas audzināšanas pamatu kļūst sociālā audzināšana, kas izpaužas šādi:

- a) domāšanas, spriešanas spēju un radošuma attīstība, kas ir būtisks socializācijas priekšnoteikums mainīgajās un grūti prognozējamajās sabiedriskajās attiecībās. Šim mērķim tiek piemērotas darba formas un metodes, kas paplašina un pilnveido mācību stundu un klases telpas ierobežotās iespējas – projekti, ekskursijas, praktiskie darbi, novadpētniecība. Tādējādi tiek aktualizēta zināšanu personīgās un sociālās nozīmības vienotība, veicināta sociālās apziņas attīstība.
- b) saskarsmes, sadarbības, komunikācijas prasmju attīstība, kas realizējas, aktualizējot kopdarba un pašpārvaldes formas un metodes gan mācību procesā, gan ārpusstundu nodarbībās. Šīs darba formas veicina skolēnu sociālo aktivitāti, attīsta sociālās rakstura iezīmes (disciplinētību, atbildību), ļauj izmēģināt dažādas sociālās lomas, apzināt sava darba sociālo vērtību.
- c) sociālo vērtību integrēšanās tradicionālajā vērtībsistēmā. Iekļaujot skolas mācību programmās sociāli aktuālus mācību priekšmetus, atbilstoši izmainot izglītības saturu, tiek akcentēts sabiedrības vajadzību personiskais nozīmīgums, radītas pozitīvas attieksmes, sabiedrības vērtības tuvinot indivīda vērtībām. Sabiedrības iespēja iesaistīties skolas darbā (padomes, sadarbība ar vietējām biedrībām un organizācijām) aktivizē sabiedrības līdzatbildību vienotas vērtībsistēmas nostiprināšanā.

9. Gan mūsdienu, gan 20.gadsimta 20.-30.gados paustie uzskati ir vienoti, vērtējot jaunatnes sabiedrisko organizāciju nozīmīgumu personības vispusīgas attīstības veicināšanā. Būtisks kopdarbības nosacījums šajās organizācijās ir vērtības, idejas, simboli, tradīcijas, kas rada kopības un piederības izjūtu. Brīvprātības princips, kas pārsvarā balstās interešu un mērķu vienotībā, veicina vēlmi iekļauties sabiedriskajās

attiecībās, pozitīvi ietekmē indivīda morāli, orientējot to sabiedrības kopējā vērtībsistēmā. Vienlaikus audzināšana sabiedriskajās organizācijās ir orientēta sabiedrības un valsts aktuālajās vajadzībās un atvērta mainīgajām ietekmēm. Tādēļ pedagoģiskajā domā aktuāls ir jautājums, kā nodrošināt skolas, ģimenes un sabiedrisko organizāciju audzināšanas sistēmas saskaņotību, nepazaudējot to humānpedagoģisko orientāciju.

10. Mūsdienu pedagoģijas teorijā sociālās audzināšanas izpratni ietekmē sabiedrības attīstības sociālpolitiskā pieredze un tās ietekmē radušās audzināšanas tradīcijas, globalizācijas procesu radītās pārmaiņas un grūti prognozējamā sabiedrības pārmaiņu kultūra, kas prasa elastīgas un mobilas sociālās audzināšanas konceptuālās nostādnes, spēju saskaņot lokālās un globālās intereses. Neraugoties uz teorijā sastopamo sociālās audzināšanas jēdziena interpretāciju, aplūkotsais problēmu loks un saturs pamatojas sociālās audzināšanas vēsturiskajā izpratnē, reflektējot sabiedriskās un valstiskās audzināšanas problēmas mūsdienu kontekstā.

AVOTU UN LITERATŪRAS SARAKSTS

Avoti

Arhīva materiāli

1. /projekts/ Militārā iepriekšsagatavošana (militārā audzināšana un apmācība) mācību iestādēs. 25.-34.gads. *LVVA, 1632.f., 2.apr., 584.l.* 83.lp.
3. 5.starptautiskā jaunās audzināšanas konference Helsingerā (Dānija) 1929.gadā 8.-21.08., Jaunās audzināšanas savienība (New Education Fellowship) pasaules kongress Nicā 29.07. – 11.08. 1932.g. *LVVA, 1632.f., 2.apr., 1282.l., 21.-43.lp.*
4. Agronoms K.Ķirsis. Jaunatnes lauksaimniecības mazpulki. *LVVA, 1632.f., 2.apr., 1278.l., 42.lp.*
5. Apraksti par skolotāju biedrību darbu. *LVVA, 1632.f., 2.apr., 1272.l., 173.lp.*
6. Ārpuskolas izglītības komisijas protokoli. *LVVA, 1632.f., 2.apr., 139.l.* 137.lp.
7. IM apspriežu protokoli Nr.1-3. 1922.gada aprīlis – maijs. *LVVA, 1632.f., 2.apr., 130.l.* 3.lp.
8. IM atbildīgo darbinieku apspriežu un ģimnāziju un arodskolu direktoru konferences protokoli. 1940.gada 10.01. un 29.03. *LVVA, 1632.f., 2.apr., 131.l.* 31.lp.
9. IM rīkojumi, apkārtraksti, rezolūcijas par skolu darbinieku iecelšanu un atbrīvošanu, skolu iestāžu reorganizēšanu, skolu mācību un audzināšanas darbu, u.c. 1934.- 1936.g. *LVVA, 1632.f., 2.apr., 86.l.* 94.lp.
10. Latviešu vecāku biedrības biedru pilnsapulču protokoli. *LVVA, 1813.f., 1.apr., 266.l.*
11. Latviešu vecāku biedrības protokolu grāmata. *LVVA, 1813.f., 1.apr., 264.l.* 134.lp.
12. Latviešu vecāku biedrības valdes sēžu protokoli. *LVVA, 1813.f., 1.apr., 265.l.*
13. Latvijas skautu centrālās organizācijas protokoli, darbības pārskati, budžets, darbības plāns. 1934.-1938.gads. *LVVA, 1632.f., 2.apr., 203.l.* 25.lp.
14. Latvijas skolu reformas komisijas protokolu grāmatas. 1927. 18.09.- 1928. 21.03. *LVVA, 1632.f., 2.apr., 136.l.* 41.lp.
15. Nodaļu dibināšanas sēžu protokoli. *LVVA, 1813.f., 1.apr., 268.l.*
16. Noteikumi par Latvijas skolu reformas komisijas pienākumiem. *LVVA, 1632.f., 2.apr., 23.l.* 7.lp.
17. Sarakste ar Baltijas valstu un starptautiskajām pedagogu biedrībām. *LVVA, 3016.f., 1.apr., 60.l.* 23.lp.
18. Sarakste ar izglītības pārvaldēm skolu darbības jautājumos, skolu mācību plāni un programmas. *LVVA, 1632.f., 2.apr., 458.l.* 134.lp.
19. Sarakste ar Sabiedrisko lietu ministriju. *LVVA, 2415.f., 1.apr., 1496.l.* 58.lp.
20. Skolotāju delegātu kongresu protokoli. *LVVA, 3016.f., 1.apr., 23.l.* 133.lp.
21. Skolotāju savienības 1931.-1932.gada Atskaite par Pedagoģiskā biroja darbību 1931.gadā. *LVVA, 3016.f., 1.apr., 20.l.* 16.lp.
22. Sporta un morāliski fiziskās audzināšanas biedrības „Tēvijas Sargi” valdes sēžu protokoli. *LVVA, 4083.f., 1.apr., 1.l.* 15.lp.

Raksti 19.gadsimta latviešu presē

23. Brīvzemnieks, F. Latviešu tautas gara mantas. *Pagalms*, Nr.12, 1881.
24. Krodznieks, J. Druskas par senlatviešiem. *Austrums*, Nr.9, 1885.
25. Krodznieks, J. Par zemgaliešiem. *Austrums*, Nr.4, 1886.

26. Sils. Par dažiem veco latviešu svētkiem. *Pagalms*, Nr.4, 1882.
27. Skursītis, M. Latviešu tautas apģērbs savā vēsturiskajā attīstībā. *Austrums*, Nr.7, 1895.

Raksti 20.gs. 20.-30.gadu pedagoģiskajā presē

28. 27. Ābele, P. Gaidisms kā audzināšanas metode. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.5/6, 1926, 417.- 423.lpp.
29. 28. Ausējs, L. Skola nacionālās vienības valstī. *Audzinātājs*, Nr.11, 1936, 663.-668.lpp.
30. 29 Ausējs, L. Lauksaimniecības mācība pamatskolā. *Audzinātājs*, Nr.2, 1934, 59.-62.lpp.
31. Auškāps, I. Atjaunotās Latvijas ceļi audzināšanā.(referāts Kultūras padomē 1939.g.1.II). *Audzinātājs*, Nr.1, 1939, 75.- 78.lpp.
32. Bebru Juris. Žans Žaks Ruso un mūsu pamatskola desmit gadu darbā. *Audzinātājs*, Nr.12, 1929, 302.-309.lpp.
33. Berķis, J. Rokdarbu nozīme audzināšanā. *Audzinātājs*, Nr.10, 1934, 399.-405.lpp.
34. Brants, K. Jaunākie paņēmieni praktiskajā pedagoģijā. *Mūsu Nākotne*, Nr.14/15,1926,436.- 442.lpp.
35. Brants, K. Skolas kopības gara izveidošanas faktori. *Mūsu Nākotne*, Nr. 4, 1931, 250.-253.lpp.
36. Brods, A. Karaktera attīstība, *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.4, 1922, 368.-388.lpp.
37. Bruņinieks, K. Mazpulku pedagoģiskā nozīme. *Audzinātājs*, Nr.7/8, 1937, 411.-416.lpp.
38. Butevics, K. Militārās audzināšanas mācība pamatskolā. *Audzinātājs*, Nr.2, 1935, 86.-95.lpp.
39. Celms, M. Par vai pret darba skolu. *Mūsu Nākotne*, Nr. 7, 1925, 196.- 201.lpp.
40. Danis, P. Vecāki, skolotāji, bērni. *Audzinātājs*, Nr.2, 1936, 104.-115.lpp.
41. Dauge, A. Audzināšana kā profesija. *Audzinātājs*, Nr.7/8, 1926, 165.-177.lpp.
42. Dauge, A. Audzināšana kā zinātne un audzināšana kā māksla. *Audzinātājs*, Nr.1, 1925, 2.-10.lpp.
43. Dauge, A. Audzināšana kā zinātne un audzināšana kā māksla. *Audzinātājs*, Nr.2, 1925, 33.-42.lpp.
44. Dauge, A. Audzinātāja jēdziens un būtība. *Audzinātājs*, Nr.2, 1927,37.-44.lpp.
45. Dauge, A. Ceļi uz sociālu kultūru. *Audzinātājs*, Nr.1, 1930,1.-7.lpp.
46. Dauge, A. Izglītības problēma. *Audzinātājs*, Nr.7/8, 1936, 437.- 446.lpp.
47. Dauge, A. Par jaunatnes organizācijām. *Vanags*, Nr.3, 1929, 1.-4.lpp.
48. Dauge, A. Par lietišķu un romantisku pieeju pedagoģijā. *Audzinātājs*, Nr.9, 1927, 197.-204.lpp.
49. Dauge, A. Par skolas tuvināšanu dzīvei. *Audzinātājs*, Nr.1, 1932, 4.-10.lpp.
50. Dauge, A. Georgs Kerhenšteiners. *Audzinātājs*, Nr.2, 1932, 33.-39.lpp.
51. Dauge, A. Jauni uzdevumi. *Audzinātājs*, Nr.4, 1926,108.-111.lpp.
52. Dauge, A. Skolas ideja. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.9, 1924, 225.-237.lpp.
53. Dauge, A. Sociālais motīvs audzināšanā. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.5/6, 1932, 397.-407.lpp.
54. Dēķens, K. Jaunā skola. *Mūsu Nākotne*, Nr.16.-21, 1927.
55. Dēķens, K. Kāds vārds par skolas reformu. *Mūsu Nākotne*, Nr.11/12, 1928, 344.-356.lpp.

56. Dravnieks, A. Tautskolotāja jaunie pienākumi. *Audzinātājs*, Nr.11, 1934, 485.-488.lpp.
57. Dreimanis, P. Audzināšanas augstākais uzdevums. *Audzinātājs*, Nr. 7/8, 1932, 161.-165.lpp.
58. Dreimanis, P. Bērnu audzināšana ģimenē. *Audzinātājs*, Nr.10, 1928, 225.-243.lpp.
59. Dreimanis, P. Latviskā skola. *Audzinātājs*, Nr.11, 1938, 649-654.lpp.
60. Dreimanis, P. Pamatskolas programmas. *Audzinātājs*, Nr.1.-8, 1926, 14.lpp.
61. Dreimanis, P. Vēsture kā nacionāli patriotiskās audzināšanas faktors. *Audzinātājs*, Nr.3, 1935, 141.-146.lpp.
62. Dreimanis, P. Individuālās jūtas un to nozīme audzināšanā. *Audzinātājs*, Nr.2, 1930, 293.-299.lpp.
63. Dreimanis, P. Izglītības politika Latvijā. *Audzinātājs*, Nr.4, 1932, 97.-102.lpp.
64. Dreimanis, P. Jaunatnes uzdevumi. *Audzinātājs*, Nr.2, 1930, 38.-45.lpp.
65. Dreimanis, P. Simpātiskās jūtas un to nozīme audzināšanā. *Audzinātājs*, Nr.4, 1928, 102.-112.lpp.
66. Dreimanis, P. Vecāku loma skolas audzināšanā. *Audzinātājs*, Nr.7/8, 1929, 164.-171.lpp.
67. Dreimanis, P. Politika skolās. *Audzinātājs*, Nr.11, 1930, 261.-263.lpp.
68. E.V. Kā dzīvošana un vārdadienu svinēšana sekmēja sabiedriskās audzināšanas darbu. *Mūsu Nākotne*, Nr.4, 1934, 288.-290.lpp.
69. Freibergis, M. Mācību grāmatas. *Mūsu Nākotne*, Nr.7, 1925, 201.-204.lpp.
70. Gaide, M. Skolu jaunatnes pulciņi. *Audzinātājs*, Nr.5/6, 1933, 172.-178.lpp.
71. Grīnblats, A. Sports un fiziskā audzināšana. *Audzinātājs*, Nr.1, 1938, 44.lpp.
72. Junge, E. Kā tuvināt jaunatni laiku dzīvei. *Audzinātājs*, Nr.4, 1935, 230.-238.lpp.
73. Kreics, H. Skolas disciplīna. *Audzinātājs*, Nr.7/8, 1932, 165.-174.lpp.
74. Kritons. Mūsu skolu politikas vadošās idejas. *Audzinātājs*, Nr.5, 1925, 131.-139.lpp.
75. Landavs, Z. Laikmeta problēmas audzināšanā. *Audzinātājs*, Nr.5/6, 1938, 300.-314.lpp.
76. Lībietis, R. Skolēnu pašvaldība kā valsts pilsoņu un sabiedriskās audzināšanas pamats. *Mūsu Nākotne*, Nr.1, 1932, 8.-13.lpp.
77. Liepiņš, R. Valsts pilsoņu audzināšana demokrātijā. *Mūsu Nākotne*, Nr.4, 1931, 241.-250.lpp.
78. Maldonis, V. P.Natorpa dzīve un filozofija. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.12, 1924, 562.-568.lpp.
79. Melbārdis, E. Militārā mācība pamatskolās. *Audzinātājs*, Nr.7/8, 1936, 469.-473.lpp.
80. Melbārdis, Ed. Militārā mācība pamatskolās. *Audzinātājs*, Nr.7/8, 1936, 469.-473.lpp.
81. Melnalksnis, K. Skolas un audzināšanas jautājumi mūsu laikmeta apgaismojumā. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.10, 1926, 412.-419.lpp.
82. Olis, M. Parlamentāriskās formas sabiedriskā audzināšanā. *Mūsu Nākotne*, Nr.4, 1931, 253.-257.lpp.
83. Olis, M. Skolotāju un vecāku kopdarbības nepieciešamība un iespējas. *Mūsu Nākotne*, Nr.6, 1931, 164.-166.lpp.
84. Ozoliņa, P. Pedagoģisko jautājumu popularizēšana. *Mūsu Nākotne*, Nr.2, 1922, 54.-56.lpp.
85. Pārdēvētas pilsētas pamatskolas. *Latvijas Kareivis*, Nr.157, 1937, 4.lpp.

86. P.R. Bērnu klubi. *Mūsu Nākotne*, Nr.13/14, 1928, 398.- 402.lpp.
87. P.R. Laboratorijas plāns kā pedagoģiskā procesa organizācijas sistēma. *Mūsu Nākotne*, Nr.3, 1931, 186.- 202.lpp.
88. P.R. Skolēnu pašvaldība un tās izveidošanās Krievijā. *Mūsu Nākotne*, Nr. 4, 1931, 278.-290.lpp.
89. Pērle, M. Sabiedriskā audzināšana. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.11/12, 1930, 328.-335.lpp
90. Pētersons, E. Darba skola Gaudiga un Keršenšteina uztverē. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.3, 1929, 218.-232.lpp.
91. Pētersons, E. Kerhenšteina piemiņai. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.3, 1932, 203.-205.lpp.
92. Pētersons, E. Par dzīvi un personību. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.7, 1923, 1363.-1365.lpp.
93. Pētersons, E. Sociālās audzināšanas elementi mūsu dzīves problēmu gaismā *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.8, 1926, 106.-120.lpp.
94. Ritmarks, Ed. Bērnu klubi. *Mūsu Nākotne*, Nr.1, 1928, 12.- 16.lpp.
95. Rožlauks, P. Sabiedriskās audzināšanas jautājumi Vakareiropas modernās pedagogijas sistēmās. *Mūsu Nākotne*, Nr.2, 1932,117.-123.lpp.
96. Sabiedriskās audzināšanas principiālais pamatojums. *Māja un skola*, Nr.11/12, 1931, 161.-163.lpp.
97. Salmgrieze, J. Kā es tīkoju veidot sabiedrisko audzināšanu savā klasē? *Mūsu Nākotne*, Nr.1, 1930, 5.- 10.lpp.
98. Seniors, C. Fiziskās audzināšanas un vingrošanas mērķi un uzdevumi skolā *Audzinātājs*, Nr.1, 1926, 14.-17.lpp.
99. Strautzelis, L. Fiziskās audzināšanas priekšmets Latvijas pamatskolās. *Audzinātājs*, Nr.11, 1937, 644.-649.lpp.
100. Students, J. Gribas audzināšanas metodes. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.2, 1929, 112.-126.lpp.
101. Svenne, O. Par skolnieku ekskursijām. *Mūsu Nākotne*, Nr.18, 1923, 502.- 509.lpp.
102. Svenne, O. Skolēnu pilsoniskā audzināšana. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.1, 1929, 23.-31.lpp.
103. Svenne, O. Zociālās audzināšanas problēmi. *Mūsu Nākotne*, Nr.11/12, 1924, 321.-327.lpp.
104. Svenne, O. Zociālās audzināšanas problēmi. *Mūsu Nākotne*, Nr.13/14, 1924, 375.-378.lpp.
105. Štāls, M. Georga Keršenšteina domas par valstiski pilsoniskās audzināšanas pamatiem. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.3, 1928, 239.-246.lpp.
106. Štāls, M. J.H.Pestalocijs. *Audzinātājs*, Nr.2, 1927, 33.-37.lpp.
107. Štāls, M. Krīzes ietekme uz skolu un bērnu vecākiem. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.1, 1934, 11.-19.lpp.
108. Štāls, M. Skolu krīze un jaunbūve ZA Savienotajās valstīs. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.1, 1935, 40.-43.lpp.
109. Štāls, M. Valsts pilsoniskās audzināšanas un politikas jautājumi mūsu tautskolā. *Audzinātājs*, Nr.3, 1934, 159.-162.lpp.
110. Taivāns, L. Kā ievadīt audzināšanu skolā valstiskā garā. *Mūsu Nākotne*, Nr.2, 1925, 36.-39.lpp.
111. Turkina, E. Jauni ceļi skolēnu pašvaldībā Anglijā un Amerikā. *Mūsu Nākotne*, Nr. 4, 1931, 290.-295.lpp.

112. Upeslācis, P. Daži vārdi par jaunatnes pulciņiem. *Audzinātājs*, Nr.4, 1938, 261.-267.lpp.
113. Upītis, A. Dažas pārdomas par „jaunās skolas” teoriju un praksi. *Audzinātājs*, Nr.5/6, 1929, 134.-148.lpp.
114. Valdmanis, J. Valsts pilsoniskās audzināšanas problēmas. *Mūsu Nākotne*, Nr.16, 1929, 465.-471. lpp.
115. Valdmanis, J. Alkohols un skola. *Mūsu Nākotne*, Nr.2, 1926, 53.-57.lpp.
116. Valdmanis, J. Par vai pret sportu? *Mūsu Nākotne*, Nr.2, 1925, 49.-53.lpp.
117. Vēciņš, P. Ģimenes loma audzināšanā. *Audzinātājs*, Nr.3, 1934, 132.-134.lpp.
118. Vītiņš, J. Ceļš uz skolēnu pašvaldībām. *Mūsu Nākotne*, Nr.5, 1933, 358.-370.lpp.
119. Zeidels, R. Darba skolas principi. *Mūsu Nākotne*, Nr.2, 1922, 38.-43.lpp.

20.gs. 20.- 30.gadu pedagoģiskā literatūra

120. Adamovičs, L. Skolu politika Latvijā 1919.-1925. *Skola un Zinātne*, 1.krāj., b.i, b.g., 93.lpp
121. Ausējs, L. Skola un Dzīve. *Tautas audzināšana*., 3.sēj., Rīga,1926, 77.-96.lpp.
122. Bēden-Pauels, R. Skautmasters. *Rokasgrāmata skautu vadītājiem skautisma audzināšanas teorijā*. Rīga: R.L.S.C.O., 1923, 141.lpp
123. Dauge, A. Domas par Ruso. *Raksti II Kultūras ceļi*. O. Jēpe C un K., 1925, 248.lpp
124. Dauge, A. Mājas ideja. *Tautas audzināšana*, 3.sēj., Rīga,1926, 1.-34.lpp.
125. Dauge, A. *Vispārīgā paidagoģija. (Latvijas Universitātē lasāmo lekciju kurss)*. b.i., 1932, 26 lpp
126. Dēķens, K. *Rokas grāmata pedagoģijā*. Rīga: Kultūras Balss,1919, 238.lpp
127. Dēķens, K. Sabiedriskā audzināšana. *Pedagoģiski Raksti*.b.i.,b.g.,129.lpp
128. Dreimanis, P. Demokrātija un skola. *Tautas audzināšana*, 3.sēj., Rīga,1926, 97.-122.lpp.
129. Eglītis, A. *Mazpulku kustība, tās organizācija un idejiskais pamatojums*. Rīga: Valters un Rapa, 1940, 135.lpp
130. Goppers, K. Gaidu un skautu kustība kā audzināšanas sistēma. *Tautas audzināšana*,1.sēj., Rīga: Valters un Rapa, 1923,1.-142.lpp.
131. Jurevičs, P. *Nacionālās dzīves problēmas*.Rīga,1936, 312.lpp
132. Kronvalds, A. *Kopotu raksti. I*, Rīga: Valters un Rapa,1937, 681lpp.
133. Kūla, P. Darba skolas principi Vācijas skolās. *Pedagoģiski raksti*. b.i., b.g., 24.-28.lpp.
134. Melnalksnis, K. (sast.) *Latvijas tautskola: likumi un rīkojumi obligatorisko skolu jautājumos līdz 1925.gada sākumam. I.* Rīga: A.Gulbja apg., 1925, 98 lpp
135. *Latvijas tautskolas programmas. Otrs, papildināts izdevums*. Rīga: LETA, 1926, 226.lpp

136. *Latvijas tautskolas programmu projekts*. Rīga: A.Gulbja apg., 1922, 113.lpp
137. Obšteins, K. *Paidagoģijas vēsture. IV*, Rīga, Latvijas vidusskolas skolotāju kooperatīvs, 1939, 1854.-1924.lpp.
138. Obšteins, K. *Paidagoģijas vēsture. III*, Rīga, b.i.,1932, 224.lpp
139. Students, J.A. Dzīve un izglītības ideja. *Tautas audzināšana, 3.sēj.*, Rīga,1926, 49.-71.lpp.
140. Students, J.A. *Vispārīgā paidagoģija*. Rīga: Fr.Baumaņa apg., 1933.
141. Štāls, M. *Audzināšana ģimenē un skolā*. Rīga: Zemnieka Domas, b.g., 207. lpp
142. Štāls, M. *Audzināšanas mācība*. Rīga: Valters un Rapa, 1935, 171.lpp
143. Zālīte, P. *Latviešu tautas dvēsele*. Rīga,1932, 155lpp
144. Zeiferts, T. Audzināšana veclatvju mājās. *Tautas audzināšana,1.sēj.*, Rīga: Valters un Rapa, 1923, 23.lpp

Literatūra

145. Alijevs, R. *Izglītības filozofija. 21.gadsimts*. Rīga: Retorika A, 2005, 218 lpp
146. Anspaks, J. *Pedagoģijas idejas Latvijā*. Rīga: RaKa, 2003, 476lpp.
147. Apīnis, A. Tautas senvēstures tēlojums latviešu pirmo literātu rakstos. *Latvijas Vēstures Institūta Žurnāls*, Nr.1, 1994, 31.-49.lpp.
148. Christenson, S., M. Sheridan, S. *Schools and families: creating essential connections for learning The Guilford school practitioner series*. Guilford Press, 2001, 246 p
149. Dealey, J.K. *The Family in Its Sociological Aspects*. BiblioBazaar, LLC, 2008, 148 p
150. Depaepe, M. Educualization: a key concept in understanding the basic process in the history of Western Education. *History of Education Review*, Vol.27, No.1, 1998, p.16.- 28.
151. Depaepe, M., Herman, F., Surmont, M., Van Gorp, A., Simon, F. About pedagogization...From the perspective of the history of education. *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Spring Netherlands, 2008, p.13. – 30.
152. Dribins, L. u.c. (sast.) *Etnisko attiecību vēsture Latvijā*. Rīga: Puse Plus, 2000, 64 lpp
153. Elizabeth McLeish. Post- Totalitarian Educational Transition: to change a label is easy, but to effect a comprehensiven change in practice represents far greater challenge. *European Journal of Education*, Vol. 38 Issue 2, Jun 2003, p. 163.
154. Entonjs, D. Šmits. *Nacionālā identitāte*. AGB, 1997, 223 lpp
155. Flitner, A. *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts*. Munchen, 1992, 220 S.
156. Fulans, M. *Pārmaiņu spēki*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999,166 lpp
157. Fullan, M. *Leading in a Culture of shange*. Unated States: Jossey-Bass, 2001,162 p
158. Fullan, M. Resiliency and Sustainability. *The Shool Administrator*, February 2005, p.16.-18.
159. Funkhouser, J. *Family Involvement in Childrens Education*. DIANE Publishing, 1997, 140 p.
160. Garleja, R. *Cilvēkpotenciāls sociālā vidē*. Rīga, RaKa, 2006, 199lpp

161. Garleja, R., Vidnere, M. *Psiholoģijas un sociālās uzvedības aspekti ekonomikā*. Rīga: RaKa, 2000, 264 lpp
162. Geske, A., Grīnfelds, A. *Izglītības pētījumu metodoloģija un metodes*. Rīga: RaKa, 2001, 107 lpp
163. Gudjons, H. *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1994, 394 lpp
164. Haydom, G. *Values for Educational Leadership*. Sage Publications, 2007, 166 p
165. Hobswam, E. *The Age of Capital 1848.-1875*. London: 1997.
166. Hursh, W. D., Wayne Ross, E. *Democratic social education: social studies for social change. Teaching and Thinking*, Vol.3, Taylor & Francis, 2000, 263. p.
167. Jurgena, I. *Vispārīgā pedagoģija*. Rīga: Izglītības soļi, 2002, 144 lpp
168. Karpova, Ā. *Personība un individuālais stils*. Rīga: Latvijas Universitāte, 1994, 291 lpp
169. Kaudzīte, M. *Atmiņas no tautiskā laikmeta*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1994, 615 lpp
170. Kemilainen, A. *Nation, Nationality and the Factors of National Consciousness in Modern Europe*. Stockholm, 1985, 171 p
171. Kronvalds, A. *Tagadnei*. Rīga, 1987, 78 lpp
172. Krūze, A. Vēstures profesors un izglītības ministrs Augusts Tentelis. *Laikmets un personība*, 10.sēj. Rīga: RaKa, 2008, 126.-160.lpp.
173. Ķestere, I. *Pedagoģijas vēsture: skola, skolotājs, skolēns*. Rīga, Zvaigzne ABC, 2006, 181 lpp
174. Ķestere, I. Sociālās pedagoģijas jēdziens Latvijas pirmās brīvvalsts laikā. *Skolotājs*, Nr.5, 2001, 103.-105.lpp.
175. Ķestere, I. *Traditions and modernity in the schools of Latvia during formation periods of an independent state. Presentation in ISCHE XX Sao Paulo (Brasil) July, 2003*. Npublicēts materiāls.
176. Ķestere, I. *Vienaudžu savstarpējo attiecību veidošanās Latvijas jaunatnes organizācijās 1920.-30.gados*. Npublicēts materiāls.
177. Ķestere, I., Krūze A. Zur Entwicklung der Sozialpädagogik in der zwanziger und dreißiger Jahren des 20.Jahrhunderts in Lettland. *A.Kruze, D.Schulz, Ch. von Wolffersdorf (Hg.) Gefährdete Jugendliche. Aspekte sozialer Arbeit in Lettland und in Deutschland*. Leipziger Universitätsverlag, 2008, S.59 – 71.
178. Lasmanis, A. *Pedagoģijas un psiholoģijas pētījumu plānošana un norise*. Rīga, 1999, 48 lpp
179. Marburger, H. *Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik*. Juventa Verlag, 1981, S.36.
180. Maslo, I. *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija*. Rīga: RaKa, 1995, 172 lpp
181. *Moral Purpose (Mourkogiannis)*
http://www.12manage.com/methods_mourkogiannis_moral_purpose.html
[Skatīts 23.04.09.]
182. Nīmante, D. *Klasvadība*. Rokasgrāmata skolotājiem. Rīga: Zvaigzne ABC, 2008, 142 lpp
183. O'Sullivan, K. *First World Nationalism*. Chicago, 1986, 185.p.
184. Oelkers, J. *Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpädagogischer Optionen*. Weinheim, 1991, S. 22.- 45.

185. Pērkone, L. *Latviešu nācijas veidošanās*, Rīga, 1990, 41 lpp
186. Plaude, I. *Sociālā pedagogija*. Rīga: RaKa, 2001, 172 lpp
187. Riesmann, D. *Die Einsame Masse*. Hamburg, 1958.
188. Russel, B. *Education and the Social Order*. New York, 1993, 58 p
189. Schulz, W. *Erziehung zu Gemeinschaft. Schernikau H.: Reformpädagogik und Gesellschaftskritik – Was bleibt vom (freiheitlichen) Sozialismus? Dokumentation Erziehungswissenschaft. Schriften aus dem FB 06 der Universität Hamburg. H. 5/1993, S.34.-48.*
190. Skujiņa, V. u.c. (sast.) *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga, Zvaigzne ABC, 2000, 248 lpp
191. Spurk, J. *Gemeinschaft und Modernisierung. Entwurf einer soziologischen Gedankenführung*. Berlin, 1990, 94 S.
192. Staris, A., Ūsiņš, V. *Izglītības un pedagoģijas ideju attīstība Latvijā līdz 1900.gadam*. Rīga: RaKa, 2007, 318 lpp
193. Stranga, A. *LSDSP un 1934.gada 15.maija apvērsums. Demokrātijas likteņi Latvijā*. Rīga, 1994, 148 lpp
194. Šilde, Ā. *Latvijas vēsture 1914.-1940.gads*. Stokholma, 1976, 547.-564.lpp.
195. Šiļņeva, L. *Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca*. Rīga, 2000, 249 lpp
196. Špona, A. *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: RaKa, 2001, 162 lpp
197. Uhle, R. *Individualpädagogik Order Sozialerziehung*. Klinkhardt, 1995, 184 S.
198. Upeniece, I. *Fiziskā audzināšana Latvijā (19.gs.v.-1940.g.)*. Rīga: RaKa, 2000, 161 lpp
199. Vēbers, E. *Etniskā identitāte un politiskā nācija*. Rīga, 1995, 137 lpp
200. Vēbers, E. *Valstiskā apziņa politiskās nācijas struktūrā. Pilsoniskā apziņa* Rīga, 1998, 202. lpp.
201. Voelker, P.F. *The Function of Ideals and Attitudes in Social Education: An Experimental Study*. BiblioBazaar, LLC, 2008, 136 p.
202. Walzer, M.. *Die kommunitaristische Kritik am Liberalismus. Honneth, A.: Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften*. Frankfurt, 1993, S.157-180.
203. Weber, E.A. *Modern history of Europe*. London, 1973, 146 p
204. Were, P. *The Kenyan we want: an approach to social education and ethics*. East African Publishers, 1987, 176 lpp
205. Zelmenis, V. *Pedagoģijas pamati*. Rīga: RaKa, 2000, 291 lpp
206. Žukovs, L., Kopeloviča, A. *Pedagoģiskā doma Latvijā*. Rīga: RaKa, 1997, 222 lpp
207. Мардахаев, Л.В. *Социальная педагогика*. Москва, 2003, 269 с
208. Мудрик, А.В. *Введение в социальную педагогику*. Пенза, 1994. 249с
209. Мудрик, А.В. *Социальная педагогика*. Москва, 2003. 220 с
210. Мустаева, Ф.А. *Основы социальной педагогики*. Екатеринбург, 2002, 415 с
211. Никитин, З.А. *Начало социальной педагогики*. Москва, 1998, 158с
212. Слостенин, В.А., Чижакова Г.И. *Введение в педагогическую аксиологию*. Москва, 2003, 185 с
213. *Социальная педагогика*. Под ред. В.Д. Семенова. Свердловск, 1989, 196 с

