

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Mārtiņš Veide

Mācīšanās no eksistenciālās pieredzes dzīves kvalitātei

Promocijas darbs pedagoģijas zinātniskā grāda iegūšanai
nozaru pedagoģijas (psiholoģiskās pedagoģijas) apakšnozarē

Darba zinātniskā vadītāja
Prof. Lūcija Rutka, Dr.psych.

Rīga 2018

Saturs

Ievads.....	4
1. Mācīšanās procesa eksistenciālā izpratne.....	17
1.1. Eksistenciālisms un tā konsekvences pedagoģijā.....	17
1.2. Mācīšanās procesa eksistenciālie aspekti.....	34
1.3. Subjektīvās pieredzes nozīme mācīšanās procesā.....	49
1.4. Patstāvības un atbildības mācīšanās raksturojums.....	58
2. Eksistenciālā pieredze fenomenoloģiskajā paradigmā.....	66
2.1. Mācīšanās no eksistenciālās pieredzes.....	66
2.2. Nāves fenomena problemātika mūsdienās.....	77
2.3. Nāves tēmas aktualitāte bērnībā.....	88
3. Dzīves kvalitātes veidošanās eksistenciāli pedagoģiskie aspekti.....	95
3.1. Dzīves kvalitātes subjektīvais novērtējums.....	95
3.2. Vienotā esība dzīves kvalitātes kontekstā.....	107
3.3. Attīstības sadalīšanas problemātika mācīšanās procesā.....	116
3.4. Telpiskās sadalīšanas problemātika mācīšanās procesā.....	121
3.5. Laika problemātika mācīšanās procesā.....	129
4. Mācīšanās no eksistenciālās pieredzes empīriskā izpēte.....	141
4.1. Empīriskā pētījuma struktūra, bāze un metodes.....	141
4.2. Priekšstatu par dzīves kvalitāti, mācīšanos un nāvi izpēte.....	150
4.2.1. Studentu izpratne par dzīves kvalitāti.....	150
4.2.2. Senioru izpratne par dzīves kvalitāti.....	156
4.2.3. Studentu un senioru izpratne par mācīšanās jēgu.....	165
4.2.4. Cilvēku ar īpašām vajadzībām izpratne par dzīves kvalitāti un mācīšanās jēgu.....	175
4.2.5. Paliatīvās palātas pacientu izpratne par dzīves kvalitāti un mācīšanās jēgu.....	182
4.2.6. Priekšstati par nāvi un to saistība ar dzīves kvalitātes un mācīšanās izpratni.....	189
4.2.7. Jaunības un brieduma vecuma pārstāvju aptaujas rezultātu salīdzinājums.....	196
4.3. Attieksme pret mācīšanos un dzīves kvalitātes uzlabošanu cilvēkiem ar tuvās nāves pieredzi.....	201
4.4. Mācīšanās un dzīves kvalitātes mijsakarības.....	209
Nobeigums.....	217
Pateicības.....	219
Literatūras saraksts.....	220
Normatīvo dokumentu saraksts.....	231
Pielikumi.....	232

Ievads

21.gadsimtā daudzu Eiropas Savienības valstu politiku nostādnēs izskan dzīves kvalitātes jēdziens. Eiropas Padomes Vispārējā konvencija par kultūras mantojuma vērtību sabiedrībai par galveno mērķi ir izvirzījusi dzīves kvalitātes nodrošināšanu.¹ Nepieciešamība nodrošināt un uzlabot cilvēka un sabiedrības dzīves kvalitāti akcentēta arī Eiropas Komisijas darba grupas 2000.gadā formulētajā Mūzizglītības memorandā.² Latvijā dzīves kvalitātes problemātika ir kļuvusi īpaši aktuāla, kad vispirms notika strauja ekonomiskā izaugsme, bet pēc tam sekoja vēl straujāks kritums. Tas atsaucas Latvijas Nacionālās attīstības plānā izvirzītajā prioritātē – „dzīves kvalitātes pieaugumu ikvienam no mums”,³ kur dzīves kvalitāte definēta kā “komplekss sociāls, ekonomisks, politisks jēdziens, kas aptver plašu valsts iedzīvotāju dzīves apstākļu kopumu ..., ko raksturo gan indivīdam pieejamais patēriņa līmenis, gan sociālo pakalpojumu klāsts un kvalitāte, kā arī iespēja iegūt izglītību, dzīvot ilgu un veselīgu mūžu, piedalīties valsts politiskajā dzīvē, kā arī jebkāda veida diskriminācijas dzimuma, etniskās piederības, rases, reliģijas, invaliditātes, seksuālās orientācijas un vecuma dēļ izskaušana, tādējādi radot indivīdam iespējas realizēt savu potenciālu sabiedrības labklājības veidošanas procesā”. Tātad dzīves kvalitāte ietver sevī iedzīvotāju izglītības līmeņa celšanos, dzīves apstākļu un veselības stāvokļa uzlabošanu, dzīves ilguma palielināšanu, nacionālās identitātes nostiprināšanu, kultūras vērtību plašāku pieejamību, ekoloģiski tīrāku apkārtējo vidi, patērētāju tiesību aizsardzības nodrošināšanu. No tā varētu secināt, ka kvalitatīvai dzīvei nepieciešami daudzi priekšnosacījumi, tomēr var ievērot, ka dažādi cilvēki vienu un to pašu situāciju pārdzīvo atšķirīgi. Par vienu un to pašu dzīves notikumu viens cilvēks bēdājas, bet cits – priecājas. Šai ziņā svarīgāka par ārējiem apstākļiem un materiālajiem nosacījumiem, kas cilvēkam tiek doti no ārpuses, var izrādīties paša cilvēka attieksme, sapratne, iekšējā brīvība, zināšanas, praktiskas iemaņas realizēt savu potenciālu un spēja gūt papildījumu. Atzīstot objektīvu ekonomisko rādītāju nozīmi, būtiski ir pamanīt arī indivīda potenciālās spējas saprast un mainīt savu attieksmi, kas savukārt nosaka viņa apmierinātību ar notiekošo. Attieksmes veidošanās un izmaiņas, kā arī sapratnes, zināšanu vai prasmju attīstīšana personīgas pieredzes ceļā pēc būtības ir mācīšanās. Tātad vismaz daļēji dzīves kvalitāte ir kaut kas, ko mēs dzīves laikā *mācāmies*.

Tirgus reformu sākumā Latvijā sociāli orientētas prioritātes nomainīja pragmatiska tiecība iegūt maksimālu peļņu. Gadsimtu mijā valsts valdības centieni pamatā bija vērsti uz tirgus ekonomikas institūciju veidošanu un attīstību. Tā rezultātā ekonomika sāka darboties

¹ Eiropas Padomes Vispārējā konvencija par kultūras mantojuma vērtību sabiedrībai. [24.04.2017] Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=130436>

² Eiropas Komisija. Mūzizglītības memorands: Eiropas Komisijas darba dokuments. [24.11.2017]. Pieejams: https://www.tip.edu.lv/media/files/Muzizglitibas_memorands.pdf

³ Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014.–2020.gadam.- Pārresoru koordinācijas centrs, 2012. 68.lpp.

efektīvāk, bet dzīves kvalitāte vairumam cilvēku ne tikai neuzlabojās, bet pat pasliktinājās. Turpinājās sabiedrības sociālā noslāņošana. Aktivizējās darbaspēka un studentu izceļošana uz ārzemēm. Kā liecina ekonomisti, apmēram puse Latvijas iedzīvotāju dzīvo zem nabadzības robežas.⁴ Tātad iedzīvotāju dzīves kvalitātes uzlabošanās nenoris visai veiksmīgi.

Latvijas iedzīvotāju dzīves un labklājības studijas ir kļuvušas par vienu no centrālajiem motīviem gan sociālajos pētījumos, gan arī politiskajos dokumentos. Tā, piemēram, Latvijas tautsaimniecības vadlīniju autori kā pirmo un galveno tautsaimniecības attīstības mērķi izvirza “stabilas un straujas ekonomiskās izaugsmes nodrošināšanu, vienlaikus sekmējot Latvijas iedzīvotāju dzīves kvalitātes pieaugumu”.⁵ Tomēr valsts ekonomiskā izaugsme ir cieši saistīta ar zinātnes attīstību, un ekonomikas spējas attīstīties nosaka cilvēku potenciāls, tai skaitā iedzīvotāju izglītība, tās līmeņa celšanās. Latvijai kā valstij ar ierobežotiem dabas resursiem lielākā nacionālā bagātība ir cilvēkresursi, un tāpēc saprotami šķiet, ka valsts nākotne atkarīga no iedzīvotāju izglītības. Pēc permanenta studentu skaita pieauguma valsts neatkarības gados līdz 2006. gadam, kad Latvija ierindojās otrajā vietā pasaulē pēc studentu skaita uz 10 000 iedzīvotāju, sākās permanenta tā samazināšanās.⁶ Turklāt šī studentu skaita samazināšanās nav proporcionāla dzimstības, respektīvi, vidusskolas absolventu skaita samazinājumam, bet ir lielāka. To var skaidrot ar jauniešu izceļošanas tendenci – tiecoties pēc labākas kvalitātes un cilvēcīgākas attieksmes, arvien vairāk vidusskolu beidzēji vēlas izglītoties kādā ārzemju augstskolā (ko apstiprina arī, piemēram, Apvienotas Karalistes Augstākās izglītības statistikas aģentūra).⁷

Pēc ES objektīvajiem rādītājiem Latvijā, salīdzinot ar citām valstīm, ir zemāka darba samaksa, minimālā alga un pensija, kas ir viens no iemesliem darbaspēka aizplūšanai uz Rietumeiropas vai Skandināvijas valstīm. Savukārt par Latvijas stipro pusi cilvēkresursu jomā tiek uzskatīts salīdzinoši augsts nodarbināto iedzīvotāju formālās izglītības līmenis.⁸ Tomēr uzmanību pievērš iedzīvotāju dažu izglītības līmeņu neviennozīmīgais vērtējums saistībā ar dzīves kvalitātes paaugstināšanu. Kā tika konstatēts Latvijas iedzīvotāju dzīves kvalitātes pētījumā, vidējo izglītību ieguvušie ir mazāk apmierināti ar dzīves kvalitāti nekā pamatzglītību ieguvušie.⁹ Arī mūžizglītības relatīvi zemais vērtējums dzīves kvalitātes

⁴ Saksonova S., Solovjova I. Dzīves kvalitātes novērtēšanas kritēriji un rādītāji. [24.04.2017] Pieejams: <http://www.balticforum.org/lv/events/2005/conference-2005/reports05/>

⁵ Ancāns H., Birznieks J. et al. Latvijas tautsaimniecības attīstības vadlīnijas.// Stratēģiskās analīzes komisijas ziņojumi.- Rīga: Zinātne, 2007. 47.lpp.

⁶ Cunska Z. Tertiary education enrolment trends and projections in Latvia. Joint Eurostat/UNECE Work Session on Demographic Projections. [24.05.2017] Pieejams:

<http://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/documents/ece/ces/ge.11/2010/wp.33.e.pdf>;

Latvia: System of education. Euro guidance. [24.05.2017] Pieejams:

http://www.viaa.gov.lv/files/news/1808/educ_in_latvia.pdf

⁷ Gruntmanis U. Par patiesu vienlīdzīgu izglītību Latvijā. [24.04.2017] Pieejams:

<https://www.ir.lv/2012/10/2/kvalitativu-nevis-kvantitativu-izglitiba>

⁸ Blūma D., Šmaukstele G. 1.modulis. Izglītības attīstības tendences 21. gs.- Rīga 2012.

⁹ Bela-Krūmiņa B., Eglīte P. et al. Latvijas iedzīvotāju dzīves kvalitātes indekss.- Rīga, 2006. 24.lpp.

paaugstināšanā norāda uz joprojām augsto neizpratnes līmeni sabiedrībā. Tas izvirza jautājumu par izglītības nozīmi savas dzīves kvalitātes paaugstināšanā kā jaunībā, tā brieduma vecumā.

Filosofija, ētiskās mācības un reliģisko uzskatu sistēmas ir sniegušas dažādas atbildes uz jautājumiem: “Ko nozīmē laba dzīve? Kā to sasniegt?” Tomēr “grāmatu gudrība” un teorētiskās patiesības nesniedz cilvēkam pilnīgi apmierinošas atbildes uz jautājumu: “Kā man dzīvot?” Un pilnvērtīga dzīvošana nav tikai filosofu mūžseni risināmais jautājums, bet tā ir aktuāla arī katram cilvēkam personiski. Tā ir saistīta ar svarīgiem eksistenciāliem un vienlaikus praktiskiem jautājumiem. Jautājumam: „Kā man dzīvot?” piemīt liela iekšēja spriedze, jo tas tiecas apvienot vienā skatījumā dažādus dzīves aspektus un dimensijas: ikdienas sīkumus un dzīves jēgu, notikumu konkrētību un ilgtermiņa stratēģijas, materiālās vajadzības un garīgos centienus. Tas norāda uz eksistenciālās pieredzes nozīmi mācīšanās procesā. Tādas eksistenciālās pieredzes nozīmi, kas palīdzētu veidot plašāku un elastīgāku skatījumu uz sevi un attiecībām ar pasauli, ļautu apzināties savas iespējas un to ierobežojumus, savas attiecības ar dzīvi un nāvi, mudinātu apzināti pieņemt lēmumus un pilnīgāk izmantot dzīves doto laiku.

Mūsdienu pedagoģiskā procesa zinātniskais pamatojums balstās uz humānistiskās pieejas atziņām.¹⁰ Savukārt humānistiskajā pedagoģijā uzsvars tiek likts uz mācīšanās procesa personīgo nozīmību. Vispusīga mācīšanās tajā tiek aprakstīta ar tādiem jēdzieniem kā, piemēram, personīgā izaugsme (*personal growth*), apzināšanās (*awareness*), pašaktualizācija (*self-actualization*).¹¹ Latvijas izglītības kvalitātes uzlabošanas programma paredz pāreju no zināšanu uzkrāšanas tendences uz personības attīstības veicināšanu pedagoģiskajā procesā un tas ir saskaņā ar UNESCO Starptautiskās Komisijas izvirzīto 21. gadsimta izglītības uzdevumu: mācīšanos būt (*learning to be*).¹² Tomēr gan daudzās mācīšanās teorijās, gan ikdienas pedagoģiskajā praksē personīgā mācīšanās motivācija, mācīšanās kā būtiska dzīves nosacītība un jēgas meklējumi mācīšanās procesā arvien netiek ņemti vērā. Atbilstoši pedagoga F. Maurera (*Friedemann Maurer*) formulējumam, mācīšanās gandrīz viennozīmīgi tiek izprasta kā vienpusīgi atbilstoša mācīšanai.¹³ Mācīšanas kvalitāti šādā gadījumā apšaubā fakts, ka netiek ņemti vērā visi mācīšanās aspekti, proti, tie, kas saistīti ar cilvēka eksistenci.

Pētījuma aktualitāti nosaka tas, ka, neskatoties uz plašo izglītības virzienu apjomu gan eksaktajās, gan humanitārajās, gan starpnozaru sfērās, ko piedāvā izglītības iestādes Latvijā, lielākoties paliek neatbildēti svarīgi jautājumi par cilvēka eksistenci. No visām iespējamajām kompetencēm, kuras var apgūt mācību procesā skolā, katram indivīdam allaž

¹⁰ Rutka L. Pedagoģa psiholoģiskā kompetence.- Rīga: Raka, 2012. 80.lpp.

¹¹ Buddrus V. (Hg.) Humanistische Pädagogik.- Bad Heilbrunn, 1995.

¹² UNESCO Task Force on Education for the Twenty-first Century. [24.04.2017] Pieejams: <http://www.unesco.org/delors/>

¹³ Maurer F. Lebenssin und Lernen.- Bad Heilbrunn, 1992. S. 77.

ir kāda daļa, ko tas turpmāk lieto, un ir arī daļa, kas netiek lietota. Zināšanas par to, kas ir realitāte, kas ir apziņa, kas notiek pēc ķermeniskās nāves viennozīmīgi pieder pirmajai daļai. Šie kā svarīgi vēl pētāmi zinātnes jautājumi tiek minēti žurnāla „*New Scientist*” 50.gadu jubilejas numurā.¹⁴ Tomēr skolu mācību programmas lielākoties vai nu raugās uz šādām dzīves dimensijām caur klišejistu uzskatu prizmām, vai to mācīšanu skolās vispār neparedz. Tai pašā laikā priekšstati par realitāti vai nāvi ir cieši saistīti ar attieksmi pret dzīvi un līdz ar to arī vērtībām, uzskatiem un personības iezīmēm, kuru veidošana ir audzināšanas uzdevums. Skaidra izpratne par saviem garīgajiem pārdzīvojumiem, dzīves jēgu un nāvi ir nepieciešama, lai prastu pasargāt sevi no atsvešinātības un bezjēdzības izjūtām, kā arī no nāves bailēm, kas savukārt ietekmē cilvēka lēmumus un mācīšanās motivāciju. Noteikti mērķi un garīgais līdzsvars ir to kategoriju starpā, kas visbiežāk tiek pieminētas pētījumos par apmierinātību ar dzīvi.¹⁵

Vērtības un mācīšanās motivācija kā individuāli psiholoģiskās īpatnības, sevis izzināšana un sava garīgā pārdzīvojuma izpratne ir nozīmīgas psiholoģiskās pedagoģijas kategorijas. Dzīves kvalitātes veidošanās tēma ir tuva psiholoģiskajai pedagoģijai, jo tā kā pedagoģijas apakšnozare, sekmējot jaunu, inovatīvu ideju ieviešanu pedagoģiskajā praksē, veicina psiholoģisko kompetenci mācību procesa dalībniekiem, novērš konfliktus mācību procesa sociālajā mijiedarbībā un sargā šī procesa dalībnieku garīgo un fizisko veselību. No psiholoģiskās pedagoģijas skatpunkta pedagogs ir *dzīvo* zināšanu nesējs.¹⁶ Norādot uz zināšanu un pārdzīvojuma vienību, dzīvo zināšanu jēdzienu 20.gadsimta sākumā ievieš filozofs S.Franks (*Семён Франк*).¹⁷ Pārdzīvojuma nozīmi pedagoģiskajā procesā akcentē viens no pedagoģijas kā patstāvīgas akadēmiskas disciplīnas dibinātājiem un “Trešā humānisma” autoriem E.Šprangers (*Eduard Spranger*).¹⁸ Par attieksmi ietverošajām dzīvajām zināšanām kā pedagoģiskās darbības efektivitātes veicinātājām raksta darbības teorijas pamatlicējs A.Ļeontjevs (*Алексей Леонтьев*).¹⁹ Psiholoģiskajā pedagoģijā dzīvās zināšanas kā “eksperta zināšanas” (*опытное знание*), akcentējot pieredzes nozīmi, apraksta V.Zinčenko (*Владимир Зинченко*).²⁰ Kaut arī ‘dzīvais’ pretojas konceptualizācijai, tas pastāv kā realitāte, un tāpēc savā ziņā nes izaicinājumu zinātnei. V.Zinčenko dzīvo zināšanu teorija līdz šim ir sekmējusi humānistiskās pieejas ieviešanu izglītības sistēmā.

Dzīvo zināšanu uzdevums ir veicināt ne tikai ārējās kompetences paaugstināšanos, bet arī iekšējo, garīgo izaugsmi. To būtiskas daļas ir neeksplicētās, neformalizētās zināšanas un reflektētās zināšanu formas. Tās paver izglītojamo uzmanībai ne tikai zināšanu sfēru, bet arī

¹⁴ The biggest questions ever asked. *New Scientist*, 18 November 2006, No.2578.

¹⁵ Trapenciere I. Par jauniešu dzīves kvalitāti.// *Dzīves kvalitāte Latvijā*.- Rīga: Zinātne, 2006. 148.lpp.

¹⁶ Rutka L. Pedagoģa psiholoģiskā kompetence.- R.: Raka, 2012. 79.lpp.

¹⁷ Франк С. Живое знание.- Берлин: Обелиск, 1923.

¹⁸ Šprangers E. Jaunatnes psiholoģija.- R.: M.Liepiņa, 1929.

¹⁹ Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность.- М.: Смысл, Академия, 2005.

²⁰ Зинченко В. Живое знание. Психологическая педагогика.- Самара, 1998.

bezgalīgo nezināšanas sfēru, tai skaitā – sevis paša nezināšanu. Atbilstoši zinātniskās pedagoģijas pamatlicēja J.Komenska (*Jan Komenský*) uzskatiem, tieši zināšanas par nezināšanu ir gudrības sākums, un “ar atziņas pieaugšanu vairojas arī vilšanās”.²¹ Nezināšanas zināšana satur sevī kaut ko vairāk kā tikai zināšanu – tā ir arī attieksme pret zināšanu, tās esības vai neesības apzināšanās, šķietamības un patiesas esības atšķiršana. Salīdzinot ar ikdienišķiem virspusējiem apgalvojumiem, kas palīdz veidot “zinošā” tēlu, savas nezināšanas atzīšana paver dziļāku patiesību. Par to, ka nezināšana var būt mokošs tukšums tikai zinātniskajā domāšanā neattīstītam prātam, jo nezināšana allaž nozīmē tādu jaunu domu rašanos, kas pietuvina patiesībai, rakstīja arī pedagogs J.Korčaks (*Janusz Korczak*), kurš vairākkārtīgi atteicās glābt savu dzīvību un labprātīgi pieņēma nāvi nacistu nāves nometnē, lai paliktu kopā ar bāreņu nama bērniem. Par savu uzdevumu viņš uzskatīja “iemācīt saprast un mīlēt šo dīvaino, dzīves un spilgtu pārsteigumu pilno, radošo “es nezinu” mūsdienu zinātnē par bērnu”.²²

Pētījuma problemātika. Uzskatāms piemērs nezināšanas sfēras aktualitātei mūsdienu izglītībā ir neziņa un tās radītais apjukums nāves priekšā. Uz dialektisko materiālismu orientētajai pasaulei ir raksturīga cilvēciskās eksistences atdalītības un galīguma izjūta. Lielai sabiedrības daļai ir zudusi saikne ar mūžību, un par vienu no mūsdienu cilvēka raksturīgākajiem apzīmējumiem ir kļuvis *homo faber* (kā “drudžainais cilvēks”).²³ Visam, ko tas dara, ir jābūt ļoti ātram un mērķtiecīgam. Cenšoties kontrolēt savu likteni, tas dzīvo nebeidzamā steigā un nemierā, tam allaž trūkst laika, taču savā skrējienā apstājoties, attopas, ka nezina, kādēļ un uz kurieni traucas. Tā dzīvesdarbībai ir raksturīga pastāvīga tiekšanās pēc daudziem maziem dzīves mērķiem īsākam laika posmam, paliekot neskaidrai to saiknei ar lielo dzīves mērķi, ar dzīves jēgu. Arī pedagoģiskajā procesā bieži ir novērojama trauksmainas steigas un laika galīguma apziņa, kas mijas ar ilgām pēc miera un mūžīgām, vienojošām vērtībām. Zūdot saiknei ar mūžīgo, augstskolās zūd pamatojums dziļām un daudzpusīgām studijām, kam nav pielietojuma konkrētā darba vietā, un tās arvien vairāk atkāpjas uz profesionālās apmācības līmeni. Lai students ātrāk varētu nonākt darba tirgū, studijas daudzās bakalaura programmās tiek saīsinātas no četriem gadiem uz trim. Ikdienā ir novērojami gadījumi, kad, piemēram, skolēnam pietrūkst laika uzdoto mājas darbu rūpīgai izpildei, studentam nesanāk regulāri apmeklēt nodarbības, tālāk izglītoties alkstošajam laiku „atņem” darba jautājumu risināšana, pedagogs nepaspēj nodarbībā visu izstāstīt vai pievērst pietiekamu individuālu uzmanību... Dažkārt uz mirkli uzplaiksna mūžības nojausma, tomēr pēc mirkļa tā atkal nogrimst ikdienas rūpju un drudžainu aktivitāšu gūzmā.

Sašķeltība, vienotības trūkums izpaužas ne tikai savas eksistences izjūtā, bet arī valodā. Latviešu valodā tas ir vērojams saistībā ar mācīšanos. Atkarībā no tā, vai cilvēks

²¹ Komenskis J.A. Lielā didaktika.- R.: Zvaigzne, 1992. 31.lpp.

²² Корчак Я. Педагогическое наследие.- М.: Педагогика, 1991. с. 19.

²³ Kūle M., Kūlis R. Filosofija.- R.: Burtnieks, 1996. 468.lpp.

mācās pirmsskolas izglītības iestādē, skolā, arodskolā vai augstskolā, tas tiek apzīmēts ar pilnīgi atšķirīgiem jēdzieniem. Vienota apzīmējuma cilvēkam, kurš mācās (pēc analogijas ar jēdzienu “pedagogs” – tas, kurš māca) latviešu valodā nav. Lai akcentētu mācīšanās procesa veselumu cilvēka dzīves laikā, un izvairītos no subjekta-objekta attieksmes (kā vārda “izglītojamais” gadījumā), darba autors turpmāk lieto ar mācīšanās procesa ieņemamo statusu nesaistītu jēdzienu “māconis”. Māconis var būt arī pedagogs, kurš dodot virzību un nodrošinot apstākļus mācību procesam, vienlaicīgi arī mācās pats. Vārds “māconis” būtu piemērojams arī cilvēkam, kas mācās, apmeklējot mācību nodarbības ārpus oficiālajām izglītības iestādēm, tā saucamajā neformālās izglītības jomā. Jāatzīmē, ka cilvēks, kas vada šādas nodarbības var arī nebūt izglītības darbinieks, bet interesi par viņa nodarbībām izraisa galvenokārt šī cilvēka paša dziļā ieinteresētība tajā, ko viņš dara – neatkarīgi, vai tā būtu izziņas darbība, terapija, sports, māksla vai kas cits. Lielu aizrautību un pamudinājumu mācīties no viņa rada nevis tas, ka viņš būtu apguvis noteiktas mācīšanas metodikas, ieguvis pedagoga diplomu, bet tas, ka viņš ir meistars savā sfērā un pats to, ko dara, dara ar lielu aizrautību un patiesu prieku. Zināšanas, kas tādā veidā tiek iegūtas ir dzīvas – cilvēks tajās sevi atpazīst, tās nav atsvešinātas, tās cilvēkam nav kāds svešs spēks.

Mūsdienās bieži var dzirdēt vecākus sūdzamies, ka viņu bērniem nekas neinteresē, ka tie caurām dienām sēž ar planšetēm un viedtālruni rokās, vai datoros spēlē spēlītes un negrib mācīties. Taču tas, ko bērns redz sev apkārt, ir pieaugušie, kas ir norūpējušies par naudas pelnīšanu, caurām dienām strādājot darbu, kas pats par sevi tiem neinteresē, bet ir tikai relatīvs garantis finansiālajam nodrošinājumam. Mūsdienās īsts savas darbības sfēras meistars, kas ar savu piemēru spētu aizraut citus, ir ārkārtīgs retums. Kad bērns redz patiesi meistarīgu izpildījumu, izjūta “es arī tā gribu iemācīties” ir dabiska, un pedagogiskās motivēšanas problēma atkrīt. Kamēr reālajā telpā saskaršanās ar meistarību izpaliek, aizrautība un iesaistītība tiek meklētas virtuālajā telpā, kur savas virtuālās darbošanās meistarības līmeni parasti izdodas pacelt salīdzinoši ātri un viegli.

Pētījuma problemātika izvirza uzdevumu eksistenciālajai pedagogijai, kas skatītu mācīšanās un audzināšanas procesus, rēķinoties ar dzīves jēgas jautājumiem personības attīstībā. Līdzīgā veidā eksistenciālajā filosofijā un eksistenciālajā psiholoģijā, neizceļot kādu atsevišķu problēmu, tiek skatīti cilvēka dzīves (eksistences) fundamentālie jautājumi. Kā avotu cilvēka garīgās realitātes dzīvības uzturēšanai eksistenciālā pieeja piedāvā esību (eksistenci), kas atklājas arī pašā cilvēkā, tādējādi ietekmējot tā statusu. Eksistenciālisma uzskatu sistēma nosaka, ka ikviens cilvēks ir brīvs un atbildīgs par saviem lēmumiem un izvēli. Cilvēka būtība nav noteikta – viņš pats nosaka savu tapšanu, līdz ar to ietekmējot arī dzīves kvalitāti. Eksistenciālisma pieejas uzmanības centrā ir tādas cilvēka dzīves jomas kā brīvība, atbildība, patstāvība, dzīves jēga un nāve, tomēr šī pieeja arvien vēl ir ļoti maz izmantota pedagogijā. Tā būtu atbilstoša, risinot jautājumu: kā cilvēka pieredze maina

attieksmi pret dzīves kategorijām, un kāda ir tās saistība ar dzīves kvalitātes veidošanos, respektīvi, kā notiek mācīšanās no eksistenciālās pieredzes?

Latvijā 20.gadsimta pirmajā pusē eksistenciālismam nozīmīgus jautājumus risina Zenta Mauriņa, Konstantīns Raudive, Pauls Dāle. Z.Mauriņa kā latviešu literāri filosofiskās esejas žanra iedibinātāja un izkopēja savos darbos pievēršas eksistenciāli noskaņotiem autoriem.²⁴ K.Raudive apraksta dažādu laikmetu un kultūru dzīves jēgas izpratni, pamatojot tās nozīmi cilvēka dzīvē, un vēlāk, radot metodi mirušo cilvēku balsu pierakstīšanai, pēta eksistenci pēc nāves.²⁵ P.Dāle cenšas pievērst savu klausītāju un lasītāju uzmanību cilvēka traģikai, kas izpaužas kā palikšana bez objektīvi pierādāmām atziņām par tādiem eksistenciāli nozīmīgiem jautājumiem kā dzīves jēga, ciešanu attaisnojums un gara brīvība.²⁶ Augstāk par gudrību zinātnēs un daudzzināšanu viņš vērtē dzīves gudrību, kas ir sevis paša pazīšana un dzīvošana saskaņā ar dvēseles un pasaules satversmi.²⁷ Vēlāk Pēteris Zeile eksistenciālisma idejas kritiski analizē kā barjeras marksistiskās filosofijas “uzvaras gājienam”.²⁸ Neskatoties uz to, ka līdz 20. gadsimta 80. gadu beigām Latvijā valdošā ideoloģija eksistenciālismu traktē vien kā buržuāziskā individuālisma krīzes atspoguļojumu, latviešu literatūrā uzmanība arvien biežāk tiek vērsta ne vairs uz notikumu, bet gan uz to, kā šo notikumu uztver subjekts, uz viņa pārdzīvojumu, kas saistās ar atbildību, ar savu attieksmi pret pasauli un dzīvi.²⁹ Eksistenciālisma iezīmes jau padomju laikā ir sastopamas, piemēram, I.Ziedoņa, K.Elsberga un K.Skujenieka dzejā, kā arī R.Ezeras un A.Bela prozā. Pēdējās desmitgadēs ir publicētas monogrāfijas par atsevišķām mūsdienu sabiedrībā nozīmīgām eksistenciālām tēmām, piemēram, LZP projekta “Fenomenoloģiskie pētījumi (saistībā ar S.Kirkegoru, A.Bergsonu un psihoanalīzi)” ietvaros tapušie filosofiskie darbi par brīvību un laika pieredzi.³⁰ Tomēr līdz šim eksistenciālisma idejas Latvijā vēl nav pētītas pedagoģijas kontekstā, atzīmējot to pienesumu dzīvot mācīšanās procesā. Atbilstoši mūžizglītības politikai, mainoties akcentiem mācīšanās darbībā no mācīšanās kā mērķtiecīgi organizēta procesa uz mācīšanos kā mērķtiecīgu pieredzes apzināšanu, ir aktuāli pētīt mācīšanos no eksistenciālās pieredzes, kas nav ierobežota ar kādu organizētu mācību procesu. Ņemot vērā humanistiskajā pieejā uzsvērtu mācīšanās procesa personalizēšanu, šādā pētījumā būtu jāņem vērā cilvēku subjektīvā kvalitatīvas dzīvošanas izpratne un mācīšanās jēga.

Temata pedagoģiskā aktualitāte un novērojamā problēma noteica promocija darba tēmas izvēli: “Mācīšanās no eksistenciālās pieredzes dzīves kvalitātei”.

²⁴ Mauriņa Z. Uzdrīkstēšanās. Izlase, 1929-1944.- R.: Liesma, 1990.

²⁵ Raudive K. Dzīves kultūrai.- R.: Valters un Rapa, 1940.; Raudive K. Breakthrough.- Buckinghamshire: Colin Smythe, 1971.

²⁶ Dāle P. Vērojumi un pārdomas.- Rīga: Uguns, 1994. 101.lpp.

²⁷ Dāle P. Gara problemas.- Rīga: Valters un Rapa, 1939. 159.-160.lpp.

²⁸ Zeile P. Eksistenciālisms.- R.: Liesma, 1969.

²⁹ Godiņa S. Eksistenciālisma iezīmes latviešu literatūrā 20.gadsimta 60., 70. gados [promocijas darbs].- Rīga, 2010. 5.lpp.

³⁰ Šuvajevs I. (red.) Bēgšana no brīvības? Ērihs Fromms un Latvija.- R.: LU FSI, 2014.; Vēgners U. Tagad. Laika pieredzes filosofija.- R.: LU FSI, 2017.

Pētījuma objekts: pieaugušo mācīšanās no eksistenciālās pieredzes.

Pētījuma priekšmets: sakarības starp pieaugušo attieksmi pret mācīšanos, dzīves kvalitātes subjektīvo novērtējumu un eksistenciālo pieredzi.

Pētījuma jautājumi

1. Kāds ir eksistencialisma pieejas un eksistenciālās pieredzes zinātniskais pamatojums pedagogijā?
2. Kāda ir pieaugušo izpratne par dzīves kvalitāti, un kāda ir eksistenciālo aspektu nozīme tajā?
3. Vai eksistē saistība starp pieaugušo mācīšanās motivāciju, tās saturu un viņu priekšstatiem par savu esību un nāvi?
4. Kāda ir attieksme pret mācīšanos un dzīves kvalitātes uzlabošanu cilvēkiem ar tuvās nāves pieredzi?

Pētījuma mērķis: apzināt ar eksistenciālo pieredzi saistītos dzīves kvalitātes veidošanās pedagoģiskos nosacījumus un izpētīt tās subjektīvo novērtējumu mācīšanās procesā.

Uzdevumi: 1) iepazīt un izvērtēt dzīves kvalitātes teorētiskās paradigmas mācīšanās kontekstā;

2) izanalizēt eksistenciālās pieredzes būtību un tās saikni ar mācīšanos;

3) noskaidrot, kādas ir studentu, senioru, cilvēku ar īpašām vajadzībām un paliatīvās palātas pārstāvju dzīves kvalitāti ietekmējošās kategorijas, kā arī noteikt statistiski būtiskās sakarības starp tām;

4) noskaidrot, kā attieksme pret mācīšanos korelē ar izpratni par savu eksistenci;

5) izpētīt dzīves kvalitātes veidošanos mācīšanās procesā cilvēkiem ar tuvās nāves pieredzi;

6) atklāt mījsakarības dzīves kvalitātes veicināšanai mācīšanās procesā.

Pētījuma metodes

1. Teorētiskās metodes:

1.1 . pedagoģiskās, psiholoģiskās un filosofiskās literatūras analīze;

1.2. normatīvo dokumentu analīze eksistenciālo jautājumu kontekstā.

2. Empīriskās metodes:

2.1. datu ieguves metodes:

2.1.1. nepabeigto teikumu metode;

2.1.2. intervija;

2.1.3. padziļinātā intervija;

2.2. datu apstrādes un analīzes metodes:

- 2.2.1. kontentalīze (nosakot kodu atkārtotās biežumus), kategoriju sistēmas nosakot pētījuma datu apstrādes stadijā;
- 2.2.2. dihotomisko mainīgo lielumu korelāciju analīze;
- 2.2.3. datu ticamības pārbaude, nosakot būtiskuma līmeni α ar χ^2 testu;
- 2.2.4. statistisko datu apstrāde un to grafiskā attēlošana ar programmatūrām MS Excel 2013 un IBM SPSS Statistics 23.

Pētījuma bāze:

pētījuma bāzi sastāda 613 pētījuma vienības, no kurām

- 306 jaunības vecuma pārstāvju (no 20 līdz 24 gadu vecumā) nejaušā izlase, kuru veido 11 specialitāšu studenti no piecām augstākās izglītības mācību iestādēm Latvijā;
- 300 brieduma vecuma pārstāvju (no 39 līdz 95 gadu vecumā) nejaušā izlase, kuru veido
 - 160 senioru (sākot ar 70 gadiem) ar un bez augstākās izglītības,
 - 90 cilvēku ar īpašām vajadzībām nejaušā izlase,
 - 50 cilvēku paliatīvās palātas grupa;
- 7 cilvēki ar tuvās nāves pieredzi.

Pētījuma robežas

Jaunības vecumu šajā pētījumā pamatā pārstāv studējošā jaunatne, savukārt brieduma vecumu atbilstoši pētījuma mērķim – cilvēki ar lielāku eksistenciālo pieredzi, t.i., vai nu indivīdi ar ievērojama veselības zaudējuma pieredzi, vai arī vēlīnā brieduma pārstāvji. Tādējādi pētījuma rezultāti nereprezentē visu jaunības un visu brieduma vecumu – tam būtu nepieciešams pētījumā iekļaut vairāk jauniešus, kas neturpina mācības augstskolā, un lielāku vidējā brieduma vecuma pārstāvju skaitu. Tomēr pētījuma rezultāti ir reprezentatīvi attiecībā uz Latvijas studentiem un senioriem. Minētie abu vecumu respondentu izvēles ierobežojumi arī neliedz iespēju iezīmēt nozīmīgas atšķirības pieaugušo dzīves kvalitātes, dzīves noslēguma un mācīšanās jēgas izvērtējumos, un konstatēt sakarības.

Rezultāti no intervijām ar 7 cilvēkiem, kuri ir piedzīvojuši klīnisko nāvi, nav vispārināmi uz visiem Latvijas iedzīvotājiem, kam ir tuvās nāves pieredze, un neļauj veikt secinājumus par šādas pieredzes faktoru statistiskajiem rādītājiem, tomēr pētījums iezīmē iespējas – tā rezultāti ir izmantojami, lai konstatētu, kādas izmaiņas pieauguša cilvēka dzīvot mācīšanās procesā un viņa attieksmē pret to var ienest tuvās nāves pieredze.

Pētījuma zinātniski teorētiskais pamatojums ir balstīts uz eksistenciālisma koncepciju, kas tiek īstenota fenomenoloģiskajā paradīgmā. Zinātņu mijiedarbība, radot neierastus skatījumus, allaž sniedz jaunu un dziļāku izpratni par cilvēku un tā vietu pasaulē. Tāpēc, pētot mācīšanos no eksistenciālās pieredzes dzīves kvalitātes veidošanās kontekstā, tika izvēlēta starpdisciplināra pieeja.

Pētījuma metodoloģiskos pamatus veido:

- eksistenciālisma pamatnostādnes pedagoģijā (*Bollnow*, 1959, 1983; *Jaspers*, 1999; *Buber*, 1963, 1992, 2000);

- filosofiski antropoloģiskie priekšstati par cilvēka esību (eksistenci) (*Marcel*, 1951; *Sartre*, 1960; *Pestalozzi*, 1996; *Бердяев*, 1996; *Bollnow*, 1999) un tā eksistenciālo pieredzi kā fenomenoloģisku izziņas metodi (*Jaspers*, 1932; *Marcel*, 1994; *Heidegger*, 1998; *Bergson*, 2001);

- mācīšanās teorijas (*Dilthey*, 1924; *Böhme*, 1992, 1993; *Holzkamp*, 1993; *Göhlich*, 2007), atziņas par eksistences formām, kas nosaka mācīšanās jēgu (*Heidegger*, 1967; *Montaigne*, 1981; *Fromm*, 1997; *Whitehead*, 1967, 2011), un izziņu netipiskos apziņas stāvokļos (*Maslow*, 1968, 1974; *Grof*, 1987; *Fadiman*, 2011; *Ring*, 1980, 2012; *Van Lommel*, 2013);

- atziņas par personību kā sevis apzināšanās un veidošanas procesu (*Allport*, 1955; *Мунье*, 1999; *Выготский*, 2008) un eksistenciālās pieredzes nozīmi tās attīstībā (*Grof*, 1992; *Маслоу*, 2003; *Rohr*, 2013, 2014; *Jung*, 2015);

- atziņas par dzīves kvalitātes veidošanās nosacījumiem (*Аббаньяно*, 1996; *Rogers*, 2004; *Wilber*, 2001, 2007; *Hanson*, *Mendius*, 2009; *Fromm*, 2013) un izpratne par eksistenciālo pārdzīvojumu jēgpilnas, autentiskas dzīvošanas kontekstā (*Heidegger*, 1967; *Frankl*, 1967, 2008; *Yalom*, 1980, 2008; *Sartre*, 2017).

Promocijas darba zinātniskā novitāte

- Zinātniski pamatota eksistenciālisma pieejas būtība un nepieciešamība pedagoģijā.
- Eiropas Savienības un Latvijas mērogā nozīmīga problēma – dzīves kvalitātes veicināšana – pirmo reizi ir risināta psiholoģiskās pedagoģijas kontekstā. Pamatota saikne starp dzīves kvalitātes subjektīvo novērtējumu un pašizziņu.
- Teorētiski pamatota mācīšanās specifika no eksistenciālās pieredzes. Aktualizēta nāves fenomena problemātika mācīšanās procesā.
- Atklātas mījsakarības starp attieksmi pret mācīšanos, dzīves kvalitātes subjektīvo novērtējumu un eksistenciālo pieredzi.

Promocijas darba praktiskā nozīme

- Formulētas dzīves kvalitātes subjektīvā novērtējuma kategorijas eksistenciālās pieejas skatījumā – pielietojamas kā indikatori turpmākos zinātniskos pētījumos par dzīves kvalitāti ietekmējošiem faktoriem.
- Aprakstītas mijsakarības starp mācīšanās motivāciju un savas eksistences subjektīvo novērtējumu, kas ir izmantojamas mūžizglītības stratēģijas veidošanā, pedagoģiskajā, sociālās aprūpes organizāciju un paliatīvās palātas darbībā, kā arī sabiedrību izglītojošo pasākumu un jaunu tālākizglītības kursu izstrādāšanā.
- Uz promocijas darbā veikto pētījumu bāzes ir izstrādāts akadēmisks mācību kurss eksistenciālajā pedagoģijā, kura mērķis ir sekmēt studentiem pedagoģisko prasmju attīstību uz eksistenciālisma atziņu bāzes, iepazīstināt ar humānistiskās pieejas eksistenciālajiem aspektiem un sniegt ieskatu par to pielietojumu mācību procesā.

Pētījuma posmi

1. Pētījuma pirmajā posmā (2012.gads - 2013.gads), veicot novērojumus savā pedagoģiskajā praksē un saskaroties ar atsevišķiem eksistenciālas pieredzes gadījumiem, apzināta pētījuma problēma un izvirzīti pētījuma jautājumi. Veikta pedagoģiskās, filosofiskās un psiholoģiskās literatūras analīze par eksistenciālisma konsekvencēm pedagoģijā un mācīšanās procesa eksistenciālajiem aspektiem. Veikta dzīves kvalitātes koncepta, tā noteikšanas iespēju un saiknes ar mācīšanos izpēte. Formulētas pētnieciskās kategorijas. Pētījuma teorētiskais pamatojums aspekti prezentēti un apspriesti divās zinātniskajās konferencēs.

2. Pētījuma otrajā posmā (2014.gads - 2016.gads) izstrādāta empīriskā pētījuma stratēģija, iegūti un apstrādāti kvalitatīvie un kvantitatīvie dati četrās respondentu grupās, noformulējot dzīves kvalitāti ietekmējošās rīcībspējas kategorijas, mācīšanās jēgas konceptus pēc motīvu virzības un priekšstatus par nāvi, kā arī iegūti un apstrādāti kvalitatīvie dati intervijās ar cilvēkiem ar tuvās nāves pieredzi. Empīriskā pētījuma norise un rezultāti apspriesti Latvijas un starptautiskajās konferencēs un prezentēti publikācijās starptautiskos izdevumos.

3. Pētījuma trešajā posmā (2016.gads - 2018.gads) veikta empīriskā pētījuma datu un bibliogrāfijas papildināšana, iegūto rezultātu interpretēšana, izvērtēšana un prezentēšana starptautiskajās konferencēs. Sagatavoti pētījuma secinājumi. Promocijas darbs pilnveidots, noformēts un sagatavots aizstāvēšanai. Izstrādāts kopsavilkums.

Pētījuma rezultātu aprobācija

Pētījuma metodoloģija, kā arī pētījuma gaitā gūtās atziņas un rezultāti apspriesti divos LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Pedagoģijas doktorantūras organizētos

kolokvijos, 8 zinātniskajās konferencēs un vienā zinātniskajā diskusijā (promocijas darba priekšizstāvēšanā).

Par pētījuma rezultātiem un atziņām ziņots šādās konferencēs:

1. 2017.gada 12.-13.maijā ATEE Spring Conference 2017 “Innovations, technologies and research in education”, University of Latvia, Rīga. Ziņojuma tēma: “The understanding of the learning sense by students and seniors nowadays”.
2. 2017.gada 26.-27.maijā 11th International Scientific Conference “Society. Integration. Education”, Rezekne Academy of Technologies, Rēzekne. Ziņojuma tēma: “Living learning from near death experience”.
3. 2016.gada 13.-14.maijā The 9th International Scientific Conference “Rural Environment, Education, Personality” plenary speech, Latvia University of Agriculture, Institute of Education and Home Economics, Jelgava. Ziņojuma tēma: “The understanding of life quality by students nowadays”.
4. 2016.gada 4.februārī LU 74. zinātniskā konference, pedagoģijas zinātnes sekcija “Bērnības pedagoģija: teorija un prakse”, University of Latvia, Rīga. Ziņojuma tēma: “Nāves fenomena atklāsmes problemātika bērna audzināšanā”.
5. 2015.gada 12.februārī LU 73. zinātniskā konference, pedagoģijas zinātnes sekcija “Aktualitātes audzināšanā: problēmas un risinājumi”, University of Latvia, Rīga. Ziņojuma tēma: “Dzīves kvalitātes eksistenciālie ierobežojumi studentu izpratnē”.
6. 2014.gada 25.aprīlī The Scientific Conference “Society. Creativity. Labour”, European Distance University College, Rīga. Ziņojuma tēma: “Perceptions of life quality by Latvian students”.
7. 2013.gada 10.-12.maijā ATEE Spring Conference 2013 “Teacher of the 21st Century: Quality education for quality teaching”, University of Latvia, Rīga. Ziņojuma tēma: “The existential meaning of personal experience in the learning process”.
8. 2013.gada 14.februārī LU 71. zinātniskā konference, pedagoģijas zinātnes sekcija „Pedagoģija nozaru attīstībai”, University of Latvia, Rīga. Ziņojuma tēma: “Eksistenciālie aspekti mācīšanās procesā augstskolā”.

Pētniecības darba rezultāti atspoguļoti 7 zinātniskajās publikācijās starptautiski recenzētos izdevumos:

1. The existential aspects of learning in physical education and sport activity.// *LASE Journal of Sport Science, Vol. 4, Nr. 2, 2013. pp.110-125. Latvian Academy of Sport Education, Riga. ISSN 1691-7669 (ISO 3297)*

2. The existential meaning of personal experience in the learning process.// *Teacher of the 21st century: Quality Education for Quality Teaching.*- Cambridge Scholars Publishing, 2014. pp.194-206. ISBN(13) 978-1-4438-5612-6, ISBN(10) 1-443-85612-6
3. Learning from the existential experience in childhood.// *Problemy Wczesnej Edukacji/ Issues in Early Education, 1(32)*, 2016. pp.135-147. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Gdansk. ISSN 1734-1582, e-ISSN 2451-2230
4. The understanding of life quality by students nowadays.// *Rural Environment. Education. Personality, Vol. 9*, 2016. pp.187-194. Latvia University of Agriculture, Jelgava. ISBN 978-9984-48-220-0, ISSN 2255-8071
5. Living learning from near death experience.// *Society. Integration. Education, Vol. 2*, 2017. pp.564-546. Rezekne Academy of Technologies, Rēzekne. ISSN 1691-5887
6. Nāves fenomena atklāsmes problemātika bērna audzināšanā.// *Latvijas Universitātes Raksti. 816.sējums. Pedagoģija un skolotāju izglītība*. Latvijas Universitāte, 2018. 151.-163.lpp. ISBN 978-9934-18-318-8, ISSN 1407-2157
7. The understanding of the learning sense by students and seniors nowadays.// *Innovations, Technologies and Research in Education.*- Cambridge Scholars Publishing, 2018. pp.341-358. ISBN(13) 978-1-5275-0622-0, ISBN(10) 1-5275-0622-3

Promocijas darba struktūru veido ievads, četras nodaļas, nobeigums, darbā izmantotās literatūras un normatīvo dokumentu saraksts, kā arī seši pielikumi. Pētījuma teorētiskās un praktiskās atziņas tiek pamatotas ar zinātnisko literatūru un normatīvajiem dokumentiem latviešu, angļu, vācu un krievu valodā.

1. Mācīšanās procesa eksistenciālā izpratne

1.1. Eksistenciālisms un tā konsekvences pedagoģijā

“Kas TU esi?” jautāja Kāpurs.

Tas nebija diez ko iedrošinošs jautājums sarunas uzsākšanai. Alise bikli atbildēja: “Es... es nemaz lāgā nezinu, ser, kas es esmu pašreiz ...toties zinu, kas BIJU, kad no rīta piecēlos, bet kopš tā laika, šķiet, vairākas reizes esmu izmainījies.”

(Luiss Kerols)³¹

Mūsdienu sabiedrība, kura mācās, saskaras ar dažādām atšķirīgām mācīšanās izpratnēm. Diskutējot par dzīves kvalitātes uzlabošanu sabiedrībā, ir vērā ņemama eksistenciālā izpratne, kuras konsekvences pedagoģijā saistāmas ar mācīšanos no dzīves pieredzes un tās subjektīvo jēgu.

Cenšoties apzināt un izprast reālo pasauli, rast apmierinošu atbildi uz jautājumu par cilvēka vietu un lomu tajā, 20.gadsimta Rietumu filosofijā iezīmējas divi pamatvirzieni: scientiskais un antropoloģiskais. Abiem virzieniem ir raksturīga atbrīvošanās no ideoloģijas, aizspriedumiem, elkiem un iepriekš dotas jēgas. Ja scientiskajā virzienā, kuru pamatā pārstāv neopozitīvisms, lielākā uzmanība tiek veltīta zinātnes valodas “atbrīvošanai”, tad antropoloģiskajā virzienā, kuru vispilnīgāk pārstāv eksistenciālisms, svarīgāka ir cilvēka tēla, viņa radošā potenciāla un eksistences jeb esības “atbrīvošana”. Līdz ar vērtību un jēgas krīzi kopš 20.gadsimta pēdējām desmitgadēm interese par antropoloģiskiem jautājumiem atdzimst arī pedagoģijā.³²

Etimoloģiski vārda “eksistenciālisms” izcelsme ir saistīta ar latīņu valodas vārdiem *existere* (rasties, izcelties, tapt) un *existentia* (pastāvēšana, būšana, esība). Kaut arī līdz šim eksistenciālisms nav radījis skolās pielietotu viengabalainu pedagoģisko doktrīnu, ņemot vērā, ka tā centrā atrodas cilvēka esība, ir pamanāma gan jau esoša, gan potenciāla eksistenciālisma ideju ietekme uz pedagoģisko domu. Cilvēks un tā tapšana kā personības veidošanās saskarsmē ar citiem cilvēkiem allaž ir atspoguļoti audzināšanas mērķī un pedagoģijas izpētes priekšmetā. Kā ir atzīmējis pedagoģijas vēsturnieks A.Bennings (*Alfons Benning*), “tas, kurš vaicā, kas notiek audzināšanā, vienmēr jautā par cilvēku audzināšanā. Tikai izejot no cilvēka *esības* kopumā, audzināšana var saglabāt savu jēgu”.³³

Cilvēka filosofiskā koncepcija (jeb filosofiskā antropoloģija) veido pedagoģijas metodoloģisko balstu un pasaules skatījumu. Jebkurš pedagoģijas jēdziena definējums un jebkurš audzināšanas vai mācīšanās mērķis paredz noteiktu cilvēka tēlu, kas iekļauj sevī cilvēka būtības filosofisko izpratni, cilvēka sūtību uz Zemes, viņa potenciālu un iespējas.

³¹ Carroll L. Alice's adventures in Wonderland. - N.Y.: D.Appleton & Co., 1866. p. 60.

³² Meinberg E. Das Menschenbild in der modernen Erziehungswissenschaft. - Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988.

³³ Benning A. Ethik der Erziehung: Grundlegung und Konkretisierungen einer pädagogischen Ethik. - Zürich: Verl. Menschenkenntnis, 1992. S. 33.

Līdz ar atvērtā tipa sabiedrības ideālu nostiprināšanos (Latvijā pēc 1991.gada) ir novērojamas postmodernisma kā ideju un ticējumu krīzes iezīmju attīstīšanās. Postmodernisms noliedz kādu noteiktu cilvēka būtību, kādu konkrētu cilvēka dabu. Līdz ar postmodernismam raksturīgo mērķu nenoteiktību un vienotā veseluma fragmentāciju cilvēka sūtība izplūst daudzveidīgās dzīves formās. Ikdienas audzināšanas un mācību darbā tas izpaužas kā pedagoģisko teoriju un pedagoģiskās prakses vienotības pazaudēšana. Līdz šim par objektīvām zināšanām uzskatītie priekšstati postmodernā stāvoklī atklājas kā spekulatīvi naratīvi³⁴ – sabiedrībā zūd ticība, ka, piemēram, darba procesā iespējama atbrīvošanās vai ka cilvēka brīvība vēsturiski pakāpeniski palielinās, pateicoties zinātniskajam un tehniskajam progresam. Tādējādi indivīds zaudē savas personības brīvības un veseluma izjūtu. Apgaismības laikmetā radītās un precīzi definētās idejas par subjekta brīvību un par audzināšanas procesa iespējam subjektu pilnveidot, uz kurām ilgstoši ir balstījušies teorētiskie koncepti pedagoģijas diskursā, postmodernismā tiek pamatīgi revidētas.³⁵

Līdz eksistenciālismam, kas kā filosofijas virziens izveidojas Pasaules karu periodā Vācijā (*Martin Heidegger, Martin Buber, Karl Jaspers*), Francijā (*Jean-Paul Sartre, Gabriel Marcel*) un Krievijā (*Никола́й Бердя́ев, Лев Шестов*), visās iepriekšējās filosofiskajās koncepcijās būtība ir pirms eksistences. To var atspoguļot ar šādu piemēru: ja amatnieks grasās izveidot trauku, tad vispirms tas nosaka, kāds trauks būs un kādam nolūkam tas kalpos. Viņa gribu (izveidot trauku) pavada saprāts. Proti, trauka būtība jau ir, pirms vēl trauks ir izveidots (sāk eksistēt). Jūdaismā un kristietībā – Dievs kā augstākas pakāpes amatnieks rada un izveido cilvēku pēc savas sejas un līdzības. Līdz ar to indivīds realizē jau iepriekš esošu dievišķā saprāta ideju. Vēlāk ateisms apstrīd Dieva esību, tomēr tas neapstrīd priekšstatu par to, ka būtība ir pirms eksistences. Arī materiālistiem ir reizi par visām reizēm dota, gatava cilvēka daba, kas vienāda visiem. Eksistenciālismā tiek pausts pretējs uzskats: *eksistence ir pirms būtības*. Cilvēks vispirms parādās Pasaulē un tikai pēc tam nosaka sevi – kas viņš būs. Pēc Ž.P.Sartra domām, cilvēka eksistence ir absolūti brīva izvēle, par kuru viņš pats ir atbildīgs. “Ja es esmu mobilizēts karā, tad šis karš ir mans karš, tas ir radīts pēc līdzības ar mani, un es esmu to pelnījis. Es esmu pelnījis šo karu vispirms jau tāpēc, ka es varēju arī izvairīties no tā pašnāvības vai dezertēšanas ceļā... Ja es neesmu no tā izvairījies, tad es esmu to izvēlējis”.³⁶ Tas nozīmē – cilvēks veidojas spontānas un nedeterminētas izvēles rezultātā. Nav nekādas cilvēka dabas, absolūtas būtības. Cilvēks eksistē un ir tāds, par kādu pats sevi padara.

No vienas puses, absolutizējot šādu skatpunktu, var nonākt pretrunā ar ģenētikas un konstitucionālās psiholoģijas faktiem, kas norāda uz konkrētā indivīda potenciālajām

³⁴ Liotārs Ž.F. Postmodernais stāvoklis. Pārskats par zināšanām.- R.: Laikmetīgās mākslas centrs, 2008.

³⁵ Kron F.W. Wissenschaftstheorie für Pädagogen.- München: Wilchem Fink Verl., 1999.

³⁶ Sartre J.P. L'Être et le Neant.- Paris: Gallimard, 1960. p. 640.

iespējām. No otras puses, šāds skatpunkts rada izaicinājumu determinismam, kas, apelējot pie iedzimtības un neizmaināmajiem sociālajiem apstākļiem, rada mākslīgus ierobežojumus un neļauj indivīdam realizēt visu viņam piemītošo potenciālu. Pēdējo simts gadu izglītības vēsturē ir zināms ne mazums gadījumu, kad, definējot inteliģenci kā iedzimtas kognitīvas dotības, ir veikta cilvēku iedalīšana “gudrākos” un “dumjākos” gan pēc rases vai nacionalitātes, gan pēc piederības sociālai šķirai, savukārt izglītībai ir izvīrēts uzdevums sekmēt mazāk apdāvināto un mazāk inteliģento virzīšanu uz caurmēra vidējo līmeni, bet apdāvinātajiem nodrošināt elitāras mācību iestādes.³⁷ Determinisma noteiktās robežas rada šauruma izjūtu, stimulē bailes un veicina vispārēju neticību sava potenciāla aktualizēšanas un attīstīšanas iespējām, kas beigu beigās nostāda cilvēku neizbēgamas iekšējās nabadzības priekšā. Tas neļauj izdzīvot savu vienpatību, liek justies vientuļam un izmisumā mesties sabiedrības masā un saplūst ar to, kļūstot par pūļa cilvēku. Eksistenciālisma skatījums, pārkāpjot determinisma robežas, atbrīvo indivīdu no šādas nolemtības.

Atsaucoties uz J.H.Pestalociju (*Johann Heinrich Pestalozzi*) skatījumu, var teikt, ka eksistenciālismā ir runa par tikumisko dzīvi, t.i., to dzīves daļu, kas ir individuāla un balstīta uz katra atsevišķā cilvēka brīvo izvēli. Kopumā J.H.Pestalocijs ir iedalījis trīs cilvēka esības stāvokļus: 1) pirmatnējais stāvoklis, kas ir dabas veikums, 2) sabiedriskais stāvoklis, kas ir sabiedrības veikums un 3) tikumiskais stāvoklis, kas ir tikai sevis paša veikums. Turklāt sabiedriskais stāvoklis allaž ir labils – cilvēks vai nu bēg egoisma caurstrāvotajā pirmatnējā stāvoklī, vai arī, meklējot patiesību un pilnveidojot sevi, paceļas līdz tikumiskajam stāvoklim.³⁸

Kā norāda pedagogs O.Bolnovs (*Otto Friedrich Bollnow*), eksistenciālisma filosofiju nereti uztver kļūdaini, vadoties pēc citas vārda “eksistēt” nozīmes, proti, tādas, kas apzīmē ārējo eksistenci – organisma dzīvības uzturēšanu no saimnieciskās pozīcijas.³⁹ Tādā veidā to varētu reducēt uz pirmatnējo esības stāvokli. Tomēr eksistenciālās filosofijas kontekstā eksistencei nav nekāda sakara ar šādu ārējo eksistenci. Gluži pretēji, eksistence te drīzāk apzīmē cilvēka iekšējo kodolu, beznosacījuma centru, salīdzinot ar kuru pat dzīves filosofijas liecības par cilvēku šķiet ārējas.

Priekšstatus par visa esošā, tai skaitā par cilvēka būtību mūsdienās pamatā veido zinātne. Tomēr arī zinātnieki nereti nav brīvi no ideoloģijām – visbiežāk viņi seko kādam noteiktam, jau esošam priekšstatam, kuru noprojicē savās hipotēzēs, tādā veidā vairāk vai mazāk ietekmējot savu pētījumu rezultātus. Pēdējā gadsimta laikā filosofija fiksē fenomenu, kas iziet tālu ārpus tās ietvariem, - universālu kultūras formu, pārlicību par divām realitātēm: īsteno realitāti un realitāti, kuru veido ideoloģizētā pasaules aina.⁴⁰ Pedagoģijā

³⁷ Skat. šādu uzskatu paudumus, piem.: Bart C. Ability and Income.- London, 1948.; Jensen A.R. Heritability and Teachability. // J.E.Bruno, Emerging Issues in Education.- Lexington Books, 1972.

³⁸ Pestalocijs J.H. Darbu izlase. Pedagoģijas studijas.- R.: Latvijas Universitāte, 1996. 138.,139.lpp.

³⁹ Болнов О.Ф. Философия экзистенциализма.- СПб.: Лань, 1999. с. 34.

⁴⁰ Kūle M., Kūlis R. Filosofija.- R.: Burtnieks, 1996. 407.lpp.

šis fenomens skar jautājumu par personības izpratni, kā arī par apgūstamo mācību saturu, respektīvi, par mācīšanos zināt. No eksistenciālistu skatpunkta jebkuru zināšanu izejas punkts ir konkrēta cilvēka esības analīze. Šī esība (eksistence) tad arī ir vienīgā īstenā realitāte. Realitāte allaž ir darbība, kurā es piedalos, taču kuru nevaru pierakstīt sev. Patiesa personība apzinās sevi nevis kā subjektu, bet kā subjektivitāti, jeb, kā raksta M. Bubers: “Subjektivitātē briest personības garīgā substance”.⁴¹ Tātad patiesība ir meklējama subjektivitātē. Kā raksta viens no eksistenciālisma filosofijas aizsācējiem S. Kirkegors (*Søren Kierkegaard*), “patiesība eksistē tikai konkrētajam indivīdam, kas pats ar savām darbībām to rada”.⁴² Arī trauks eksistē, taču cilvēciskā eksistence atšķiras no lietas eksistences ar to, ka cilvēks vienmēr ir kaut kas individuāli, subjektīvi pārdzīvots. Patiesībai var tuvojies, iedziļinoties sevī, novērojot savu personīgo pārdzīvojumu struktūru. Šai ziņā mākslā eksistenciālismam ļoti radniecīgs ir ekspresionisms, kas “objektīvās” īstenības vietā centrā izvirza mākslinieka subjektīvās emocijas. Pretēji racionālisma loģikai ekspresionisma pārstāvji ar saviem darbiem akcentē paša gleznošanas *procesa* svarīgumu, mazāku nozīmi piešķirot rezultātam. Viņu iestāšanos par spontānām, nesamākslotām emocijām var skatīt kā reakciju uz samākslotību Rietumu kultūrā, tās attālināšanos no vienkāršības un patiesuma.

Patiesību izprotošā (aptverošā) subjektivitāte nav strikti individuāla subjektivitāte. Izzinot pašam sevi, cilvēks vienlaicīgi izzina arī citus cilvēkus un visu pārējo pasauli – kā nepieciešamu nosacījumu savai eksistencei. Cilvēkam ir nepieciešams cits cilvēks, lai eksistētu, tāpat kā, lai izzinātu sevi. Savas iekšējās pasaules atklāšana tai pašā laikā atklāj arī otru cilvēku. J.P. Sartre to sauc par intersubjektivitāti.⁴³ Subjektivitāte eksistenciālismā nebūt netiek pretstatīta objektivitātei, kā tas nereti notiek akadēmiskajā vērtēšanas procesā. Pievēršanās cilvēka nepastarpinātajam pārdzīvojumam kalpo noteiktam mērķim: “parādīt, ka objektivitātei un subjektivitātei ir vienas un tās pašas saknes – cilvēka dzīvā pieredze”.⁴⁴

Eksistenciālisma fenomenoloģiskais skatpunkts uz zināšanām dod iespēju izvairīties no dualitātes ierobežojumiem izziņas procesā un no neauglīgiem ārējiem strīdiem par savu “patiesību” (precīzāk saucamu par “taisnību”, jeb “viedokli”), un skatīt visu esošo tā veselumā, līdzīgi kā to darīja 20. gadsimta zinātnieks N. Bors (*Niels Bohr*) norādot, ka dziļa patiesība ir atpazīstama pēc fakta, ka tās pretstats arī ir dziļa patiesība.⁴⁵ No šāda skatpunkta *patiesība* atklājas kā *pati esība*. Ikdienā tverot pasauli caur savu priekšstatu prizmu, tiek izzināta tikai daļa no tās, bieži vien kļūdaini nodēvējot vienu no pretmetiem par “absolūto patiesību”. Tomēr *pati esība* savā veselumā apvieno N. Bora pieminētos patiesības pretmetus, kas esībā izpaužas vienlaicīgi, turklāt vienlaicīgi arī ar visu to iespēju daudzumu, kas atrodas starp šiem pretmetiem.

⁴¹ Бубер М. Я и Ты.// Квинтэссенция.- М.: Политиздат, 1992. с. 334.

⁴² Kierkegaard S. The concept of dread.- Princeton University Press, 1973. p. 123.

⁴³ Сартр Ж.П. Экзистенциализм — это гуманизм.// Скепсис. http://sceptis.net/library/id_545.html

⁴⁴ Tillich P. Existential phylosophy.// Journal of the History of Ideas, 5, 1944. p. 67.

⁴⁵ Niels Bohr: His Life and Work (ed. S.Rozental). - North-Holland Pub. Co.,1967. p. 328.

Biheivioristiski orientētā izglītības sistēma, balstoties uz operantās uzvedības shēmu, tiecas visu sadalīt pretmetos – “pareizi/nepareizi” kategorijās. Rezultātā skolās bērni iemācās, ka svarīgākais ir “pareiza” ārējā uzvedība, par kuru kā apbalvojumu var saņemt labas atzīmes. Kļuvuši par pastāvīgas uzraudzības un vērtēšanas objektiem, tie savu dabas doto interesi pakārto vispārīgajiem standartiem, bet savu spontāno aktivitāti sekmīgi substituē ar aizņemtību un ārēju nodarbinātību, kuras demonstrēšana sola atzinību. Šādā situācijā intelektuālā attīstība noris pilnīgā atsvešinātībā no savas pašattīstības. Eksistenciālismā patiesa izziņas darbība nav vis kāda ārēja aktivitāte, bet gan *iekšējs* lēmums.⁴⁶ Pirmkārt, tas pievērš uzmanību darbošanās lietderības jautājumam, kas arvien ir aktuāls skolā, kurā visi mācās pēc vispārēja, kopēja mācību plāna. Otrkārt, šāds skatījums uz darbību atgādina par atšķirību starp aktivitāti un aizņemtību un mudina uzdot jautājumu – vai indivīds mācību iestādē ir aktīvs vai aizņemts? Aktivitāte mūsdienās tiek jaukta ar aizņemtību, kad sava darbība tiek savērpta ar kņadu, uzbudinājumu, milzīgu steigu, kad patiesībā tiek pazaudēta iekšējā saite ar to, ko dara, kad tiek pazaudēta dziļa sevis apzināšanās. Aktivitāte visbiežāk tiek izprasta tikai kā sociāli atzīta, mērķtiecīga uzvedība, kuras rezultāts ir atbilstošas sociāli izdevīgas izmaiņas. Tomēr šāda aktivitātes interpretācija attiecas uz *uzvedību*, bet – ne uz *personību*. Aktivitāte, kā uzvedības veids, kas, izlietojot daļu savas enerģijas, dod redzamu rezultātu, var arī nemaz nebūt saistīta ar personīgo *interesi* par veicamo darbību kā tādu. Tādā šī vārda nozīmē vergs arī ir aktīvs. Zīmīgi, ka tieši tā nereti jūtas 21. gadsimta ārēji brīvais un kultūras normām sevi labi pielāgojušais pilsonis.

Eksistenciālistu izpratnē cilvēks ir nolemts brīvībai, kuru tam nespēj atņemt nekādas ārējās važas: “Brīvība ir ne tikai cilvēka brīvība, bet arī cilvēka liktenis”.⁴⁷ Tādējādi, pēc Ž.P.Sartra domām, eksistenciālisms pauž patiesu humānismu.⁴⁸ Katru brīdi cilvēks rada savu pasauli. Respektīvi, būt brīvam nozīmē radīt. Brīvība izsaka noteiktu apziņas stāvokli – tādu iekšēju skaidrību, kurā nav vietas vērtībām un normām, kas tiek uzskatītas par absolūtām (tātad – statiskām). Šai ziņā par eksistenciālisma priekšvēstnesi uzskatāma F.Nīčes (*Friedrich Nietzsche*) filosofija – nihilisms attiecībā pret Eiropas kultūrā pastāvošajām vērtībām, normām un principiem, imorālisms kā esošo, duālismam pakļauto vērtību pārvērtēšana un pārcilvēks kā radošas dzīves iemiesotājs. F.Nīčem cilvēks nav dots gatavā veidā, tam arvien sevi ir jārada un jāaplicina no jauna.⁴⁹

Klasiskajā filosofijā cilvēks ir saistīts ar absolūto objektīvo jēgu caur sava prāta organizāciju. Bet tiecoties uz pārcilvēku, paceļoties pāri savām eksistences rūpēm, to nekādi nevar izdarīt ar prātu. F.Nīče norāda, ka tas, kas cilvēkam ir “jāiepotē”, ir *ār-prāts*.⁵⁰ Tas,

⁴⁶ Ясперс К. Смысл и назначение истории.- М.: Политиздат, 1991. с. 412, 421.

⁴⁷ Бердяев Н. Истина и откровение.- Спб.: Русский Христианский гуманитарный инст., 1996. с. 69.

⁴⁸ Сартр Ж.П. Экзистенциализм — это гуманизм.// Скеписис. [24.04.2017] Pieejams: http://scepsis.net/library/id_545.html

⁴⁹ Nīče F. Tā runāja Zaratustra.- R., 1939. 7.-8.lpp.

⁵⁰ Nīče F. ibidem, 9.lpp.

kas F.Nīčem ir pārcilvēks, M.Monteņam (*Michel de Montaigne*) pirms tam ir pravietis, kurš par tādu kļūst prāta aptumsuma stāvoklī: “Mūsu prāts (*la sagesse*) nav tik gudrs kā neprāts, mūsu fantazējumi ir vērtīgāki nekā prātojumi”.⁵¹

Domāšana kā problēmu risināšana un izziņas funkcija, neapšaubāmi, ir viena no pedagoģiskajā procesā attīstāmajām spējām. Taču vai tā būtu viennozīmīgi jāidentificē kā prāta norise? M.Heidegers (*Martin Heidegger*), turpinot F.Nīčes ideju, apgalvo, ka „domāšana sāksies tikai tad, kad būsīm aptvēruši, ka kopš gadu simtiem pārāk augstā godā celtais prāts ir stūrgalvīgākais domāšanas pretinieks”.⁵² Lai arī cilvēku no pārējās dzīvās dabas atšķir prāts, var viegli ievērot, cik daudz (piemēram, kari, ekoloģiskas kataklizmas), civilizācijai attīstoties, ir izdarīts nesaprātīgi... Prāts ļauj cilvēkam interpretēt to, ko viņš iepazīst. Šī intelektuālā spēja dod cilvēkam individualitātes izjūtu un liek tam uzskatīt sevi par kaut ko īpašu šajā pasaulē. Savos spriedumos viņš nonāk līdz uzskatam, ka visa pasaule ir tikusi radīta viņam, un viņu sāk nodarbināt jautājums: kādu labumu es varu gūt, ekspluatējot dabu?

Prāta eksaltācijas uzplaukuma sākums vēsturiski sakrīt ar uz “objektu” pasaules izzināšanu centrētās zinātnes institucionalizēšanas aizsākumiem 17.gadsimtā. Kopš 1662.gada, kad Londonas Karaliskajā biedrībā dabaszinību attīstīšanai (bieži minētai kā *The Royal Society*) tika izvirzīts uzdevums: “pārņemt kontroli pār dabu un pakļaut to mūsu projektiem”, par zināšanu galveno mērķi kļūst spēja paredzēt un ietekmēt notikumus, un tās ir tikušas un arvien vēl tiek saistītas ar varas iegūšanu.⁵³ Jaunlaiku racionālisma iedibinātā doma par to, ka dabai ārpus cilvēka nav savas iekšējās pasaules, un ka subjektivitāte līdz ar prātu, jūtām un gribu piemīt tikai cilvēkam, izvērš starp cilvēku un dabu subjekta-objekta attiecības. Atbilstoši zinātnes objektīvistiskajai ievirzei, indivīds kā subjekts vēlas pārvērst pasauli par sava intelekta un darbības objektu. Esošais pats par sevi to pārstāj interesēt. Tas pievērš uzmanību tikai priekšmetiskotajam esošajam – tam, kas ir viņa rīcībā. M.Heidegera vārdiem, tas noved pie “tehniski organizētā cilvēka planetārā imperiālisma”.⁵⁴ Šāda nostāja atspoguļojas gan ekonomikā, kur kādai dabas daļai ir vērtība tikai tad, ja tā ir cilvēka kopta, gan jurisprudencē, kur dabai, ja tā nepieder pie mantas vai nepārstāv cilvēku, nav juridiska statusa. Cilvēks jau no bērnības mācās, ka dabā *esošajam*, t.i., dabai pašai par sevi allaž ir mazāka nozīme nekā cilvēkam *piederošajam* – ar savvaļas augu var darīt, ko patīk, bet saimnieka sētā audzēto bez atļaujas aiztikt nedrīkst!

Neapjēdzot, ka visam, kas radies, nekādi nevar piemist savrupa un atsevišķa esība, un nevēloties dzīvot ar visu esošo vienībā, indivīds cer kļūt laimīgs, kontrolējot dabas resursus un iegūstot varu pār līdzcilvēkiem. M.Heidegers šai sakarā velk paralēles starp moderno

⁵¹ Monteņs M. Esejas. Fragmenti no II un III sējuma. - R.: Zvaigzne, 1984. 13.lpp.

⁵² Heidegers M. Malkasceļi. - R.: Intelekts, 1998. 180.lpp.

⁵³ Arnold B. Erfahrung und Wissen.// Böhme G., Dabo-Cruz S.(Hrsg.) Erfahrung und Subjektivität. - Idstein: Schulz-Kirchner Verl., 1992. S. 26.

⁵⁴ Heidegers M. Malkasceļi. - R.: Intelekts, 1998. 81.lpp.

zinātni un totalitāru valsti – tām abām ir vienas un tās pašas saknes, un tās nosaka tehniski organizētā cilvēka priekšstatus.⁵⁵ Tā sekas ir viduvējības diktatūra.

Pēc M.Heidegera domām, jaunāko laiku kultūru ir pārņēmusi tāda fundamentāla cilvēciskās eksistences forma, kurai ir raksturīga esības un tās jēgas aizmiršana.⁵⁶ Savas esības jēgas aizmiršana nozīmē dzīvot lietu gūstā, ikdienas rutīnā. Izzināšanas jomā tā nozīmē virspusējību, paviršību, sekošanu tenkām. Cilvēki jau no bērnības mācās, nevis cenšoties saprast esošo, bet runājot pakaļ jau izteiktajam. Lielākoties tie nevis saprot esošo, bet tikai simulē saprašanu. “Izrunātais kā tāds velk arvien plašākus aplūkus un kļūst autoritatīvs. Tas tā ir, jo tā runā. Šādā pakaļ runāšanā un plašākā atkal runāšanā, caur kuru jau sākotnējais pamata nepastāvīgums pārvēršas par pilnīgu pamata trūkumu (*die Bodenlosigkeit*), konstituējas tenkas (*das Gerede*). Turklāt tās neaprobežojas tikai ar fonētisko pakaļ runāšanu, bet izplatās arī rakstītajā kā “literatūra”. Pakaļ runāšana šeit nebalstās tikai uz dzirdēto. Tā barojas no izlasītā. Lasītāju viduvējā sapratne nekad nespēs atšķirt, kas ir primāri smelts un apgūts, un kas ir pārstāstīts. Vēl jo vairāk, viduvējā sapratne šādu atšķiršanu nemaz nevēlas, tā tai nav vajadzīga, jo tā taču visu saprot.”⁵⁷

Pedagoģijā šādu problēmu ir atzīmējis jau J.Komenskis, rakstot par skolām, kurās “rūpējas, lai nevis pavērtu ceļu apziņā ieslēptajiem izziņas avotiem, bet lai šos avotus piepildītu ar svešiem ūdeņiem”.⁵⁸ Tas nozīmē, ka skolas neparāda, kā lietas rodas pašas no saviem pamatiem un kādas tās ir, veicinot par tām izpratni, bet paziņo, ko par attiecīgajām lietām domā un raksta citi autori. Kad par vislielāko erudīciju mācību iestādē tiek uzskatīta daudzu autoru pretrunīgo uzskatu pārzināšana daudzos jautājumos, tiek stimulēta rakņāšanās citu izteiktajās frāzēs, sentencēs un uzskatos, piesedzot savu nesaprašanu ar “lupatu segai līdzīgo zinātni”. Šādas skolas skolēnu čehu pedagogs metaforiski pielīdzina Ezopa vārnam, kas ir ietērpusies svešās spalvās. Šajā ziņā eksistenciālajai pieejai tuvas idejas ir paudis arī M.Monteņš, kura uzskatiem raksturīga liela atraisītība no konkrēta laikmeta un tā sabiedriskajiem kanoniem. Savā esejā “Par bērnu audzināšanu” viņš mudina pedagogus prasīt no skolniekiem nevis stundā teikto vārdu atcerēšanos, bet to jēgu, un spriest par sava apmācības darba devumu nevis pēc skolnieka atmiņas, bet pēc viņa dzīves. Atšķirību starp patiesu sapratni un pakaļ runāšanu mācību procesā renesanses laikmeta domātājs iezīmē ar metaforu par kuņģa darbību: “Ja kāds atvemj barību tajā pašā veidā, kā viņš to ir apēdis, tas liecina, ka tā bijusi jēla un kuņģis nav spējis to sagremot; ja kuņģis nav izmainījis barības veidu un formu, tas nav veicis savu darbu”.⁵⁹

Rakstot par izglītības mērķiem un veicot atskatu izglītības vesturē, filozofs un matemātiķis A.Vaitheds (*Alfred Whitehead*) secina, ka iemesls, kāpēc mācīšanās procesu

⁵⁵ Heidegger M. Concerning “The Line”.// The question of being. - London: Vision Press, 1959. pp. 41.-47.

⁵⁶ Heidegger M. Sein und Zeit.- Tübingen: Max Niemeyer, 1967. S. 2, 21, 160-180.

⁵⁷ Heidegger M. ibidem, S. 168-169.

⁵⁸ Komenskis J.A. Lielā didaktika. - R.: Zvaigzne, 1992. 117.lpp.

⁵⁹ Monteņš M. Esejas. Fragmenti no I sējuma. - R.: Zvaigzne, 1981. 123.lpp.

skolās periodiski aptver pedantisms un rutīna, ir tā pārsātinātība ar “inertām idejām”.⁶⁰ Inertas idejas ir tādas, kas tiek iegūtas bez praktiskas pielietošanas, bez pārbaudes, bez mēģinājuma iesaistīt tās jaunās kombinācijās. Rezultātā izglītību ieguvušais ir “labi informēts”, taču zaudējis spējas patstāvīgi domāt, uztvert skaisto un juteklisko. Izglītības sistēmas metodika ietver atbildes, kuras izglītojamie atkārto līdzīgi papagaiļiem. Savukārt nokārtotie eksāmeni un saņemtās atzīmes tos pārliecina, ka tie patiešām zina un saprot visu svarīgo un līdz ar to mudina domāt, ka arī viņi paši ir svarīgi.

Bez savas esības jēgas indivīds, kaut arī nezaudē savu svarīgumu, “izšķīst citos”. Turklāt šie “citi” ir nenoteikti citi. Tie nav kāda konkrēta sabiedrības daļa vai sabiedrība kopumā, bet gan viduvējais (M.Heidegeram: “*das Neutrum*”, bieži viņa darbos apzīmēts ar nenoteikto vietniekvārdu “*man*”).⁶¹ Tā vietā, lai novērotu un iepazītu pašas lietas, viduvējais cenšas apgūt *citu* liecības par lietām. Secinot, ka skolas cenšas iemācīt skatīties ar *citu* acīm, domāt ar svešu prātu, J.Komenskis apšaubā šāda mācību procesa jēgu: “Bet kāds labums, es jautāju, ir no tā, ka mūsu prātu noslogo dažādu cilvēku uzskati par lietām, kad svarīgi ir pazīt lietas, zināt, kādas tās patiesībā ir? Vai dzīvē tiešām nav nekā tāda, ar ko mēs varētu nodarboties, ja sekojam citiem, kas maldās šurp un turp, un vērojam, kurš tad nokļūst no ceļa vai paklūp, vai zaudē pareizo virzienu?”⁶²

Vēl pirms eksistenciālisma kā filosofijas virziena rašanās, atziņas par bezpersonisko viduvējību sabiedrību jau ir vērojamas F.Nīčes un H.Ortegas i Gasetā darbos.⁶³ Neautentiska eksistence, kurā pazaudēta konkrētība, kurā dominē bezpersoniskuma vara un atsvešināšanās no pasaules un sevis, spilgti atspoguļota eksistenciālas tematikas prozā, piemēram, F.Kafkas (*Franz Kafka*) romānos “Process” (*Der Prozeß*) un “Pārvērtība” (*Die Verwandlung*), Ž.P.Sartra lugā “Aiz slēgtām durvīm” (*Huis clos*). Spēcīgo atsvešināšanos no pārējās pasaules, no līdzcilvēkiem kā “citiem” un tai pašā laikā atkarību no šo citu spriedumiem Ž.P.Sartrs paudis caur kāda savas lugas personāža repliku: “Elle – tie ir citi!” Sabiedrībā, kurā valda viduvējais jeb, K.Jaspersa vārdiem, “masu aparāts”, tādi indivīdi, kas atšķiras no pārējiem ar izpratni un tiecību saglabāt oriģinalitāti savās domās un jūtās, tiek atstumti un noniecināti. Šādā sabiedrībā “veiksmīgie kā likums izceļas ar tādām īpašībām, kas nav samierināmas ar to, lai cilvēks paliktu viņš pats. Tāpēc viņi ar nekļūdīgu maņu konstatē tādus cilvēkus un jebkuriem līdzekļiem mēģina tos izstumt no savas darbības sfēras: viņi sauc tos par augstprātīgiem dīvaiņiem, pārāk vienpusīgiem un nepieņemamiem kopējā darbībā; to darbība tiek vērtēta nepatiesā absolūtā mērogā; tie izsauc aizdomas, to uzvedība tiek uztverta kā provocējoša, kas, pārkāpjot vispārpieņemtās robežas, apdraud mieru

⁶⁰ Whitehead A.N. The aims of education and other essays.- N.Y.: Free Press, 1967. p. 13.

⁶¹ Heidegger M. Sein und Zeit.- Tübingen: Max Niemeyer, 1967. S. 126.

⁶² Komenskis J.A. Lielā didaktika.- R.: Zvaigzne, 1992. 118.lpp.

⁶³ Nīče F. Tā runāja Zaratustra.- R., 1939.; Ortega и Гассет X. Восстание масс.// Эстетика. Философия культуры.- М.:Искусство, 1991. с. 309-349.

sabiedrībā. Tā kā augstu stāvokli sasniedz tikai tāds, kas ir upurējis savu būtību, tad tas negrib pieļaut, ka kāds cits to saglabātu”.⁶⁴

Tāpat kā jaunlaiku kultūrai ir raksturīgi centieni organizēt sabiedrību atbilstoši nemainīgajai cilvēka dabai un prāta likumiem, klasiskajai filosofijai ir raksturīgi centieni radīt pabeigtu, monistisku sistēmu, kas pasauli izteiktu prāta kategorijās. Tas rada priekšstatu, ka pasaule un cilvēks ir izzināmi prātā. Tomēr 19. un 20.gadsimtu mijā līdz ar straujo tehnoloģisko attīstību var fiksēt universālu kultūras paradigmu maiņu. Cilvēks zaudē savu līdzšinējo balstu – absolūto patiesību. Blakus klasiskajam racionālismam raksturīgajai monoloģiskās domāšanas formai iezīmējas tās alternatīva – dialogiskās domāšanas formas. Ja monoloģiskās domāšanas formas pamatojas uz pieņēmumu par homogēnu izzināšanas subjektu, kas garantē zināšanu patiesumu, tad dialogiskās domāšanas formas ņem par pamatu izzināšanas subjekta heterogenitāti, kā rezultātā zināšanas zaudē savu objektīvā patiesuma statusu, kļūstot relatīvas un modālas. Izzināšanas subjekta-objekta attiecības dialogiskajā domāšanā tiek aizvietotas ar subjekta-subjekta attiecībām, t.i. ar dialogu. Kā apgalvo M.Heidegers: “Šai pasaulē nekad nav nekāda iepriekš gatava, subjekta veidā pastāvoša cilvēka, vienalga, vai šo subjektu izprotam kā ‘es’ vai kā ‘mēs’. Cilvēks nekad nav vispirms un tikai subjekts, kas vienmēr būtu saistīts ar objektiem tā, lai viņa būtība būtu ietverta subjekta un objekta attiecībās”.⁶⁵ Filozofs aicina neuzspiest esībai savu pārlicību, bet nodoties pētošai vaicāšanai, saplūst ar to.

Līdz ar neokantismu esības izpratne sāk atgriezties pie saviem pirmsākumiem – patiesība, kā tas ir bijis Sokrāta laikmetā, vairs nav iedomājama kā gatava lieta, ko var nodot, pavēstīt citiem. Patiesība nevar būt līdzīga empīriskam objektam – tā ir jāsaprot kā dialektiskas domāšanas auglis, kā sociālas sadarbības iznākums.⁶⁶ Pievērsot uzmanību cilvēka eksistences jautājumiem, lielāku nozīmi gūst saprašana. Tā vairs nav tikai izzināšanas palīgdarbība kā klasiskā racionālisma laikmetā. Saprašana, kā spriež M.Heidegers, ir cilvēka esības veids, kas padara iespējamu izzināšanu un zināšanas.⁶⁷ Tā parādās kā atvērtība pasaulei un ir kaut kas plašāks un dziļāks nekā visas zināšanas, spējas un prasmes. Tai ir radošs, pārveidojošs potenciāls cilvēka dzīvē un tās kvalitātē, neskatoties uz to, ka tā var būt ārēji nepamanāma. Norādot, ka cilvēka dzīvi veido un pārveido nevis ārējā, bet iekšējā piepūle, K.Raudive raksta: “Radīšana ir process, ko mūsos atmodina nevis zināšanas, bet saprašana. .. Saprašana ir iekšējā cilvēka galvenā veidotāja un audzinātāja”.⁶⁸ Ja dzīve sagādā sāpes, tas nozīmē, ka dotajā dzīves etapā kaut kas nav saprasts. Tā kā saprašana tver jēgu saistībā ar citu cilvēku noteiktā vēsturiskā laika posmā, saprašana sekmē dialogs, savukārt monologs to ierobežo.

⁶⁴ Ясперс К. Смысл и назначение истории.- М.: Политиздат, 1991. с. 312.

⁶⁵ Heidegers M. Vēstule par humānismu.// Grāmata 10, 1991. 35.lpp.

⁶⁶ Kasīrers E. Apcerējums par cilvēku.- R.: Intelekts, 1997. 19.lpp.

⁶⁷ Heidegger M. Sein und Zeit.- Tübingen: Max Niemeyer, 1967. S. 123.

⁶⁸ Raudive K. Dzīves kultūrai.- R.: Valters un Rapa, 1940. 13., 14.lpp.

Pedagoģijā augšminētajām pārmaiņām ir ne tikai gnozeoloģiska nozīme (t.i., kā mācīšanās procesā tiek izprasta izzināšana). Ņemot vērā to, ka monologs un dialogs ir arī saskarsmes kategorijas, šīs pārmaiņas skar pedagoga un mācītoņa attiecību traktējumu. Saskarsme šeit ir divu personību eksistenču sastapšanās, kas veicina cilvēka pašaktualizāciju. Tādēļ eksistenciālā pedagoģija atbalsta tādas attiecības starp pedagogu un mācītoņu, kurās abi ir partneri.

Dialogs ir nozīmīgs ne tikai starptautiskajās attiecībās, nacionālajās attiecībās starp mažoritātēm un minoritātēm, cilvēka attiecībās ar dabu, citām kultūrām un līdzcilvēkiem, bet arī attiecībās ar sevi. Arī pašizziņa un sevis saprašana notiek dialoga formā. Kamēr tiek izvērtas izvēles starp dažādām nostādnēm (individuālismu un kolektīvismu, demokrātiju un autoritāti, u. tml.), kas balstās uz monoloģiskām idejām, saistībā ar kurām cilvēks tiek tvērts kā esošs pasaulē, bet nevis pasaule – kā esoša cilvēkā, nav iespējams sekmēt cilvēka un viņa pieredzes izpratni. Tādējādi pedagoģiskajā darbā arvien ir aktuāla izvēle starp monoloģisko un dialogisko attieksmi.

Iedalot divus atšķirīgus veidus, kā attiekties pret eksistenci – *Es-Tu (Ich-Du)* un *Es-Tas (Ich-Es)*, dialoga būtību plašāk atklāj M.Bubers. Viņš skaidro, ka tāds *Es* pats par sevi nepastāv – *Es* eksistē tikai pamatvārdos *Es-Tu* un *Es-Tas*, un allaž, “kad cilvēks saka *Es*, viņš ar to domā vienu no šiem diviem. ..Būt *Es* un teikt *Es* ir viens un tas pats”.⁶⁹ „*Es-Tas*” attieksmes rezultāts ir ne tikai ekoloģiskas problēmas kā sekas tam, ka daba ir pārvērsta par „*Tas*”, izlaupīšanas un izmantošanas objektu, bet arī tādi pedagoga funkciju apraksti, kā, piemēram: „Šis skolotājs māca fiziku”. *Tas* viennozīmīgi norāda uz darbu no priekšmeta loģikas – skolēni pie šādas attieksmes pārvēršas par objektu. Tā vietā „*Es-Tu*” attieksmi raksturojošs konstatējums būtu: „Šis skolotājs kopā ar skolēniem pēta fizikas likumsakarības”.

Balstoties uz zinātnē līdz šim dominējošo „*Es-Tas*” principu, mācību procesā uzsvars tiek likts uz faktu saglabāšanu, reproducēšanu un konvencionālo loģiskumu. Šādā procesā mācību saturs vēl nekļūst par subjektīvās domāšanas sistēmas daļu. Savukārt zināšanas, kas iegūtas dialogiski, piemēram, pārrunās, strīdā vai uz „*Es-Tu*” attieksmi balstīta pētījuma ceļā, kļūst par personīgu pārliecību bez speciālas iegaumēšanas, kas, faktiski, atceļ daudzas kontroles un vērtēšanas problēmas. Pats M.Bubers paliek uzticīgs savos darbos izklāstītajiem uzskatiem, arī apgalvojot, ka viņam pašam nav nekādas mācības, nekādas doktrīnas – viņš tikai sarunājas.⁷⁰

Tādi eksistenciālisma pārstāvji kā K.Jaspers un M.Bubers palīdz atgriezt pedagoģijā mīlestības jēdzienu, kas šķiet tik neiederīgs ortodoksālās zinātnes kategorijās, bet ir tik pašsaprotams un nepieciešams praktiskajā pedagoģiskajā procesā. Mūsdienu Latvijas

⁶⁹ Бубер М. Я и Ты.// Квинтэссенция.- М.: Политиздат, 1992. с. 294.

⁷⁰ Buber M. Antwort.// Martin Buber (Hg. P.Schilpp, M.Friedman).- Stuttgart: W.Kohlhammer Verl., 1963. S. 598-638.

izglītības vidē, kurā visvarens ir plāns un atskaite un kurā lepojas ar māku skaitīt un vērtēt, K.Jaspera un M.Bubera centieni arvien ir aktuāli. Atzīstot mīlestību par audzināšanas pamatspēku, kas veicina patības kļūšanu un pašaktualizāciju, K.Jaspers atzīmē arī tās lomu izziņas procesā: mīlestība ir nevis akla, bet gaišredzīga, jo palīdz mīlošajam saskatīt to, kas patiesībā ir.⁷¹ Vienīgais, ko pedagogs var zaudēt, paužot mīlestību pret māconi, ir varaskāre un ierobežotu fragmentāro mērķu sakārtotās formas.

Akcentējot *Es-Tu* attiecības nepastarpinātību, dziļāku jēdziena “mīlestība” skaidrojumu dod M.Bubers. Viņš atgādina, ka kaut arī jūtas pavada mīlestību, tās to neveido. “Jūtas mājo cilvēkā, savukārt cilvēks mīt savā mīlestībā. Tā nav metafora, bet gan realitāte: mīlestība netiek pievienota Es tā, lai Tu būtu tikai tās ‘saturs’, tikai objekts; tā rodas starp Es un Tu”.⁷² Jūtas, piemēram, pret motivētu, pretimnākošu, līdzatbildīgu māconi var būt pavisam atšķirīgas no tām, kas ir pret nemotivētu, nepacietīgu, bezatbildīgu indivīdu, tomēr mīlestība (ja ir) ir viena. Līdzīgi kā mīlestība nevar tikt balstīta uz indivīdu izvēli, arī dialogiskas attiecības pedagogs nevar nodibināt, balstoties uz izvēli – ar šo indivīdu man tādas būs, bet ar to – nē. “Lūk, viņš (pedagogs – M.V.) ienāk mācību telpā pirmo reizi un redz viņus pārmīšus sēžam savos solos. Daži viņam šķiet simpātiski, citi – nē. Dažu sejās ir vērojams dzīvniecisks trulums, citu sejās – apgarotība, vēl citas šķiet vispār bez izteiksmes. Tā ir dabā iekārtots, un nav iespējams izvēlēties tikai kaut ko vienu. Un pedagoga skatiens pieņem un sveicina visus”.⁷³

Klasisko pedagoga A.Dīstervega (*Adolph Diesterweg*) uzskatu par to, ka “skolas vērtība ir pielīdzināma tās pedagogu vērtībai”,⁷⁴ M.Bubers papildina ar atziņu, ka runa ir ne tikai par profesionālo pedagoga vērtību, ne tikai par tā profesionālajām iemaņām un zināšanām, bet arī (un galvenokārt) par tā cilvēciskajām īpašībām – īpaši tā attieksmi pret māconi. Pedagoga un mācoņa *Es-Tu* attiecības M.Bubers salīdzina ar viduslaiku amatnieka un viņa mācekļa attiecībām, kurās māceklis nav vis zināšanu un prasmju nodošanas objekts, bet gan garīgais mantinieks.⁷⁵ Abi ir nododamās tradīcijas ķēdes posmi. Un abi šīs tradīcijas nodošanas procesā apgūst kādu dzīves noslēpumu.

M.Buberam patiesi dzīvot nozīmē tikties, un šo ideju viņš attiecina arī uz pedagoģiju: “Nevis pedagoģiskie nodomi ir pedagoģiski auglīgi, bet gan pedagoģiska tikšanās”.⁷⁶ Tikšanās aktā starp Es un Tu veidojas nepastarpināta abpusējības attiecība, kas ir atšķirīga no attiecības pret kaut ko kā pret objektu. Šī tikšanās dod iespēju kļūt pašam: “Es kļūstu par sevi tikai manā attieksmē pret Tu; kļūstot par Es, es saku Tu”.⁷⁷

⁷¹ Jaspers K. Was ist Erziehung? - München: Piper, 1999. S. 89.

⁷² Бубер М. Я и Ты.// Квинтэссенция.- М.: Политиздат, 1992. с. 302.

⁷³ Buber M. Reden über Erziehung.- Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, 2000. S. 32.

⁷⁴ Дистервег А. Избранные педагогические сочинения.- М.: Учпедгиз, 1956. с. 203.

⁷⁵ Buber M. Reden über Erziehung.- Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, 2000. S. 24.

⁷⁶ Buber M. ibidem, S. 71.

⁷⁷ Бубер М. Я и Ты.// Квинтэссенция.- М.: Политиздат, 1992. с. 300.

S.Kirkegors kļūšanu pašam uzskata par cilvēka īsteno misiju un saista to ar sevis apzināšanos: “jo vairāk apzināšanās, jo vairāk sevis paša”.⁷⁸ Kļūšana pašam ir alternatīva palikšanai tikai par “fasādi”, kas allaž tikusi rādīta citiem. Tā saistās ar uzdrīkstēšanos, atvēršanos un tāpēc biedē. Tādējādi filozofs konstatē arī, ka cilvēki bēg no kļūšanas par sevi pašu – tie atsakās sevi apzināties, vēlas kļūt par kādu citu vai vienkārši vēlas būt “krietni cilvēki” (mūsdienās populāra ir vēlme būt “pozitīvam cilvēkam”).

Arī K.Jaspers akcentē cilvēka nepieciešamību kļūt pašam, proti, “kļūt par patiesu cilvēku, izprotot esību”.⁷⁹ Citiem vārdiem sakot, tas nozīmē dzīves procesā noteikt savu pašesību un caur to realizēt sevi šajā pasaulē. Tas saskan ar A.Maslova (*Abraham Maslow*) aprakstīto metamotivāciju jeb pašaktualizācijas vajadzību cilvēkam.⁸⁰ Pēc būtības tam ļoti radniecīgi motīvi, tādi kā izaugsme, individuācija, pašattīstība, pašizziņa, pašrealizācija un produktivitāte ir aprakstīti arī G.Olporta (*Gordon Allport*), A.Angjala (*András Angyal*), Š.Bjūleras (*Charlotte Bühler*), Ē.Fromma (*Erich Fromm*), K.Hornejas (*Karen Horney*), K.G.Junga (*Carl Gustav Jung*), H.M.Lindas (*Helen Merrell Lynd*), Ž.Nuttina (*Joseph Nuttin*), K.Rodžersa (*Carl Rogers*) un E.Šahtela (*Ernest Schachtel*) darbos.⁸¹ Personības attīstības motīvs atšķir cilvēka esību no tādas, kurā motivācija aprobežojas ar deficīta likvidēšanu. Tomēr pedagoģiski centieni veidot citam cilvēkam šādu motivāciju paliek utopijas līmenī. Pēc K.Jaspersa domām, cilvēks ārējas iedarbības rezultātā nemaina savu būtību. Eksistence nav pakļauta dziļām deformācijām, tā tikai pārcieš momentānas iedarbības un īslaicīgas izmaiņas. Tādā veidā eksistenciālā pieeja pedagoģijā noliedz pakāpenisku cilvēka pilnveidošanu. Tā vietā, lai viennozīmīgi uztvertu cilvēku kā formējamu materiālu, eksistenciālā pedagoģija atzīst, ka cilvēka būtība nepadodas formēšanai.⁸²

Atbilstoši uz fenomenoloģisko antropoloģiju balstītajām eksistenciālpedagoga O.Bolnova atziņām cilvēka izaugsme nav pastāvīgs, nepārtraukts process – pastāvīgās norises posmi allaž mijas ar nepastāvīgiem pārrāvumiem.⁸³ Līdz ar to audzināšanas rezultātus nav iespējams ieplānot. Audzināšana ir process, kas noris nevienmērīgi, lēcienuveidīgi un nevis lineāri. Daudzskaitlīgi nepastāvīgie faktori nepieļauj plānveidīgu un

⁷⁸ Kierkegaard S. *Sickness unto death*.- Princeton University Press, 1941. pp. 29-43.

⁷⁹ Ясперс К. *Смысл и назначение истории*.- М.: Политиздат, 1991. с. 500.

⁸⁰ Maslow A. *Motivation and personality*.- Harper & Row, 1970.

⁸¹ Allport G. *The nature of personality*.- Addison-Wesley, 1950; Angyal A. *Foundations for a science of personality*.- Commonwealth Fund, 1941; Bühler C. *Maturation and motivation*.// *Dialectica*, 5, 1951, pp. 312-361; Fromm E. *Man for himself*.- Open Road Media (Kindle edition), 2013; Horney K. *Neurosis and human growth: the struggle toward self-realization*.- London: Routledge, 2013; Jung C.G. *Modern man in search of a soul*.- Harcourt, 1933; Lynd H.M. *On shame and the search for identity*.- Harcourt, 1958; Nuttin J. *Psychoanalysis and personality*.- Sheed and Ward, 1953; Rogers C. *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework*.// Koch S. (ed.) *Psychology: a study of a science*, Vol. III. McGraw-Hill, 1959; Schachtel E. *Metamorphosis*.- Basic Books, 1959.

⁸² Bollnow O.F. *Anthropologische Pädagogik*.- Bern, Stuttgart, 1983. S. 18.

⁸³ Bollnow O.F. *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über un stetige Formen der Erziehung*.- Stuttgart: W.Kohlhammer Verl., 1959. S. 22.

mērķtiecīgu audzinātāja darbību. Pats cilvēka eksistences fakts necieš nekādu plānošanu. Pedagoģi var ļoti labi pārzināt savu priekšmetu, lieliski pārvaldīt metodikas, izmantot visas iespējamās grāmatas un tehniskos līdzekļus, bet audzināšanas sakraments, kā to dēvē M. Bubers, var tik un tā nenotikt.⁸⁴ Šo sakramentu nevar ieplānot. Tas realizējas tikai savstarpīgumā, tikai dialogā, jo personība attīstās dialogā. Turklāt ar dialogu būtu jāsaprot nevis banālu mācību kā svarīgas pedagoģiskās darbības sastāvdaļas atzīšanu, un nevis vienkārši tādu pedagoga un mācību saskarsmi, kurā noris apmaiņa ar replikām par kādu noteiktu tēmu, bet gan attiecsmi, kas balstīta uz savstarpīgumu.

Eksistenciālisma pārstāvju skatījumā audzināšanas funkcija ir ierobežota un tā ir: veicināt cilvēka būtības izpausmi, atvieglot viņa pašesību. Tā saistās ar līdzsvara meklējumiem starp cilvēka iekšējo stāvokli un ārējo vidi. Tiek meklēti ceļi un līdzekļi, kā risināt konfliktus starp cilvēku un sabiedrību, starp objektīvajām un subjektīvajām normām, starp ideāliem un realitāti. Audzināšana saplūst ar dzīves procesu un tiek interpretēta kā “antropoloģiska parādība”, kā cilvēka esības palīglīdzeklis. Šāda pieeja samazina organizēto izglītības pasākumu nozīmi. Akcentējot sevis apzināšanās iemaņu veidošanos, primārā un izšķirošā nozīme tiek piešķirta *pašaudzināšanai*. Tā zināmā mērā tiek pretstatīta sistemātiskai un zinātniskai izglītīšanai, kas tiek salīdzināta ar mākslīgu, nepamatotu iejaukšanos indivīda iekšējā pasaulē. K. Jaspers šai sakarā raksta par totalitārai sistēmai raksturīgu totāli plānotu audzināšanu, kas tiek organizēta kā mehānisks aparāts, un kas, solot cilvēkiem lielisku nākotni, veido tos kā derīgas darba mašīnas un kā vitālu enerģiju esošajai varai.⁸⁵ Šāda plānota audzināšana liek cilvēkam funkcionalizēt sevi, kļūstot par “materiālu” un veidojot arī attiecsmi pret citiem kā pret “materiālu”. Tomēr tā ignorē personību un tās brīvību. Tāpēc, atšķirībā no partikulāri atrisināmām problēmām, cita cilvēka pārmaiņas nevar kļūt par pedagoģisku mērķi. “Cilvēks var mainīt tikai pats sevi, un, iespējams, tas pamudinās pamosties savā brīvībā arī citus”.⁸⁶ Atbilstoši šai atziņai, mācīšanās ziņā lielāks akcents būtu liekams uz izpratni kā intelektuālu aktu, kurā saskarsme ar īstenību notiek nevis caur koncepcijām, bet caur personīgo pārdzīvojumu. Savukārt izpratne ir spontāna. Tā ir saistīta ar tādu prāta darbību, kas noris bez metodoloģiskas organizācijas, respektīvi, nav ārēji plānojama. Plānojama var būt informācijas nodošana, bet ne tās izpratne. Informācijas tehnoloģiju laikmetā pedagogs kā informētājs zaudē savu nozīmi – to pārlicinoši spēj aizstāt elektroniskās ierīces. Tomēr pedagogs var veicināt tādu situāciju rašanos, kurā mācītājs var kaut ko iemācīties pats. Praktiski tas nozīmētu, piemēram, mudināt mācītājus konstruēt savus personīgos secinājumus, izdarīt sev svarīgas atziņas katrā mācību procesa vienībā, risināt problēmas, kurām nav viena acīmredzama risinājuma, biežāk izvērtēt pretrunīgus skaidrojumus un viedokļus.

⁸⁴ Buber M. Reden über Erziehung.- Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, 2000. S. 24.

⁸⁵ Jaspers K. Was ist Erziehung?- München: Piper, 1999. S. 56.

⁸⁶ Jaspers K. ibidem, S. 54.

Lai nodrošinātu mācībām jēgpilnu kontekstu, pedagogam līdztekus pedagoģiskajai kompetencei ir nepieciešama iztēle un atjautība, ko var nomākt šauri definēti mācību mērķi un testēšanas/vērtēšanas prasības. Mācīšanās un mācīšanas efektivitāte saistībā ar traucējošiem institucionālajiem šķēršļiem un birokrātiskiem mehānismiem jau kopš 20.gs. septiņdesmitajiem gadiem ir vairākkārtīgi pētīta dažādu zinātnieku darbos.⁸⁷ Izglītības nozīmi arvien ciešāk saista ar tās ekonomisko vērtību, akcentējot tās lomu starptautiskajā tirgus konkurencē. Šādos apstākļos institucionālie šķēršļi un tehnokrātiskās prasības var ietekmēt to, kā principiāli tiek definētas attiecības starp pedagogu un studējošajiem, respektīvi, jaunās vērtības var nonākt pretrunā ar pedagoga sākotnējo motivāciju profesijas izvēlē.

Latvijā šī problēma ir aktualizējusies kopš 20.gadsimta 90.gadiem, kad, kā atzīmē pedagoģe Ausma Špona, nelielajam bagāto ļaužu slānim un lielajam nabadzīgo cilvēku skaitam ietekmējot cilvēku dzīves līmeni, saasinājās savstarpējās attiecības sabiedrībā, kā daudzās ģimenēs, tā skolās sākās masveida sociālās problēmas – varmācība, alkoholisms, atsvešināšanās – un skolotāji psiholoģiski nebija gatavi sarežģītās situācijas humāni risināt. “Latvijā bija skaidri saskatāma nepedagoģiska pārvaldes un pašvaldības darbinieku rīcība. Vai loģiski bija sākt ar skolotāju un skolu atestāciju un akreditāciju?” retoriski jautā A.Špona.⁸⁸

Izglītības filosofs D.Šjons (*Donald Schön*) runā par tehnisko racionālismu kā tādu uz pozitīvistu pētījumu bāzes radītu epistemoloģiju, kas pedagogus praktiķus uzskata par instrumentālo problēmu risinātājiem, kas tikai izvēlas konkrētajiem šaurajiem mērķiem piemērotus tehniskos līdzekļus.⁸⁹ Šāds tehniskais racionālisms izglītībā ir sekas pārāk uzmācīgām bažām par mācību ražīgumu un to rezultātu novērtēšanu, kas faktiski notiek uz pedagogu dehumanizēšanas rēķina.

Izglītības sociologs S.Bols (*Stephen Ball*) uzskata, ka pedagogi mūsdienās kompleksos mācīšanās, mācīšanas un pētīšanas procesus ir spiesti iemainīt pret standartizētu un vieglāk izmērāmu produktu komplektu.⁹⁰ Faktiski pedagogiem jārada pieņemami audzēkņu sasniegumi mācību iestādēs un jāražo labi rādītāji standartizētos testos. Tādā veidā pedagogi kļūst par zobrašiem kopīgajā produktivitātes mašīnā, nereti noliedzot savu personīgo izpratni un intuīciju, kas izstrādājas tikai vairāku gadu pieredzes rezultātā. Eksistenciālisma pārstāvji šajā kontekstā noraida tādu pedagoģisko identitāti un pedagoģiskos mērķus, ko pilnībā

⁸⁷ Ball S. Education plc: Understanding private sector participation in public sector education.- London: Routledge Press, 2007; Cusick P. Inside high school: The student's world.- N.Y.: Holt, Rineart and Winston, 1973; Kibby M. Practical steps for informing literacy instruction.- Newark, NJ: IRA, 2006; Kozol J. Savage Inequalities: Children in America's Schools.- Crown, 1991; Lauster P. Lassen sie sich nichts gefallen.- Hamburg: Rowohlt, 1983; Schön D. Educating the reflective practitioner.- San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

⁸⁸ Špona A. Starptautiskā sadarbība kā humānās pedagoģijas teorijas un prakses attīstības nosacījums.// Laikmets un personība.- R.: Raka, 2015. 255.lpp.

⁸⁹ Schön D. Educating the reflective practitioner.- San Francisco: Jossey-Bass, 1987. p. 3.

⁹⁰ Ball S. Education plc: Understanding private sector participation in public sector education.- London: Routledge Press, 2007. p. 187.

nosaka tikai ārējā realitātē kā, piemēram, izglītības mandāti vai tehnoloģijas. Eksistenciālisms kā izglītības filosofija no pedagogiem prasa apveltīt savu izvēli ar jēgu un personisku vērtību.

Saistībā ar personības attīstības veicināšanas uzdevumu pedagoģiskajā procesā nozīmīga ir izpratne par pašu “personību”. Eksistenciālismam radniecīgā personālisma skatījumā noturīgas, iepriekš dotas personības struktūras nepastāv – atšķirībā no personalitātes, kas allaž pieķeras galīgajam, personība eksistē tikai, pastāvīgi ejot ārpus visa galīgā robežām.⁹¹ Tā nav ierobežota arī ar ķermeniski izolēto indivīdu un nevar tikt aprakstīta kā objekts. Personība izpaužas kā dzīva pašradīšanas aktivitāte. Kā raksta personālisma pamatlicējs E. Munjē (*Emmanuel Mounier*): “Personība ir vienīgā realitāte, kuru mēs izzinām un vienlaicīgi radām no iekšpuses”.⁹² Un tieši šis personības transcendentāli konstituētais raksturs dod iespēju tai kļūt radošai, realizēt savu brīvību un uzņemties atbildību par savu dzīvošanu. Personības atmodināšana cilvēkā kā primārais audzināšanas uzdevums šādā kontekstā iziet tālu ārpus tādiem uzstādījumiem kā pielāgošanās noteiktai funkcijai sociālo attiecību sistēmā, profesijas apgūšana vai valstisku doktrīnu atbalstīšana.

Eksistenciālismam raksturīgu savas patības pārdzīvojumu pauž R.M. Rilke: “..es vairs nevēlos rakstīt vēstules. Kāpēc lai es kādam stāstītu, ka pārvēršos? Ja es pārvēršos, tad taču vairs neesmu tas, kas biju, un, ja esmu citādāks nekā līdz šim, tad ir skaidrs, ka man nav neviena paziņas”.⁹³ Eksistenciālisma filosofijā cilvēks ar savu apziņu ir ‘nekas’, jo nekad nav tas, kas viņš ir, tāpēc, ka atrodas pastāvīgā dinamiskā tapšanā.⁹⁴ Faktiski jau dzīves filosofijā, kuras atsevišķi elementi vēsturiski attīstās par eksistenciālismu, cilvēka eksistence tiek postulēta kā pastāvīga mainīšanās.⁹⁵ Cilvēka esību nav iespējams saprast kā kaut ko stabilu un pabeigtu. Vienīgā stabilitāte ir iespējama pastāvīgā atgādinājumā sev pašam par to, ka cilvēks ir *homo viator*.⁹⁶ Atziņu par to, ka cilvēku nevar aprakstīt kā kādu substanci, bet tikai kā dzīvu procesu, ir izteicis arī personības psiholoģijas pamatlicējs G. Olports.⁹⁷ Pedagoģijā tas sasaucas ar Ļ. Vigotska (*Лев Выготский*) personības formulējumu: “personība ir jāsaprot nevis kā pabeigta forma, bet kā organisma un vides savstarpējās iedarbības dinamiskā forma, kas ir pastāvīgi mainīga”.⁹⁸ Proti, personība – ne kā kaut kāds sasniegtais stāvoklis, bet kā process, kā sevis apzināšanās un veidošanas darbs.

Eksistenciālistu ‘nekas’ ir analogs K.G. Junga aprakstītajai esības pilnībai – *pleromai*, kas ir visu radīto būtņu sākums un beigas, cauraužot tās tāpat kā gaisma caurauž gaisu:

⁹¹ Мунье Э. Манифест персонализма.- М.: Мыслители XX века, 1999. с. 63.

⁹² Мунье Э. *ibidem*, с. 462.

⁹³ Rilke.R.M. Maltas Laurida Briges piezīmes.- Jumava, 1998. 7.lpp.

⁹⁴ Sartre J.P. L'Être et le Néant.- Paris, 1960. pp. 60-65.

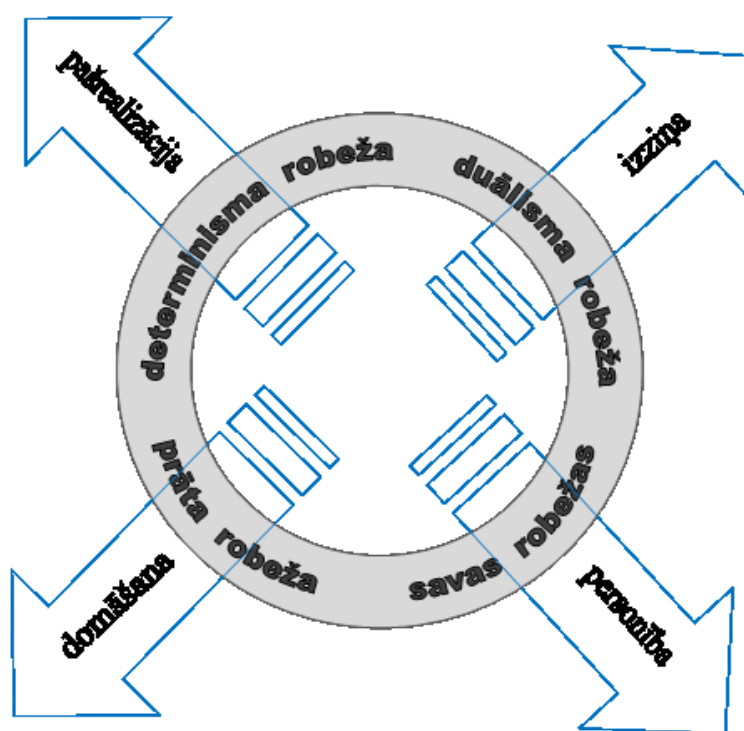
⁹⁵ Бергсон А. Творческая эволюция.- М.: ТЕПРА-Книжный клуб, 2001. с. 39.

⁹⁶ Marcel G. Homo viator.- Chicago: Henry Regnery, 1951. p. 153.

⁹⁷ Allport G. Becoming: basic considerations for a psychology of personality.- Yale Univ. Press, 1955. p. 19

⁹⁸ Выготский Л. Педагогическая психология.- М.: АСТ, Астрель, Хранитель, 2008. с. 247.

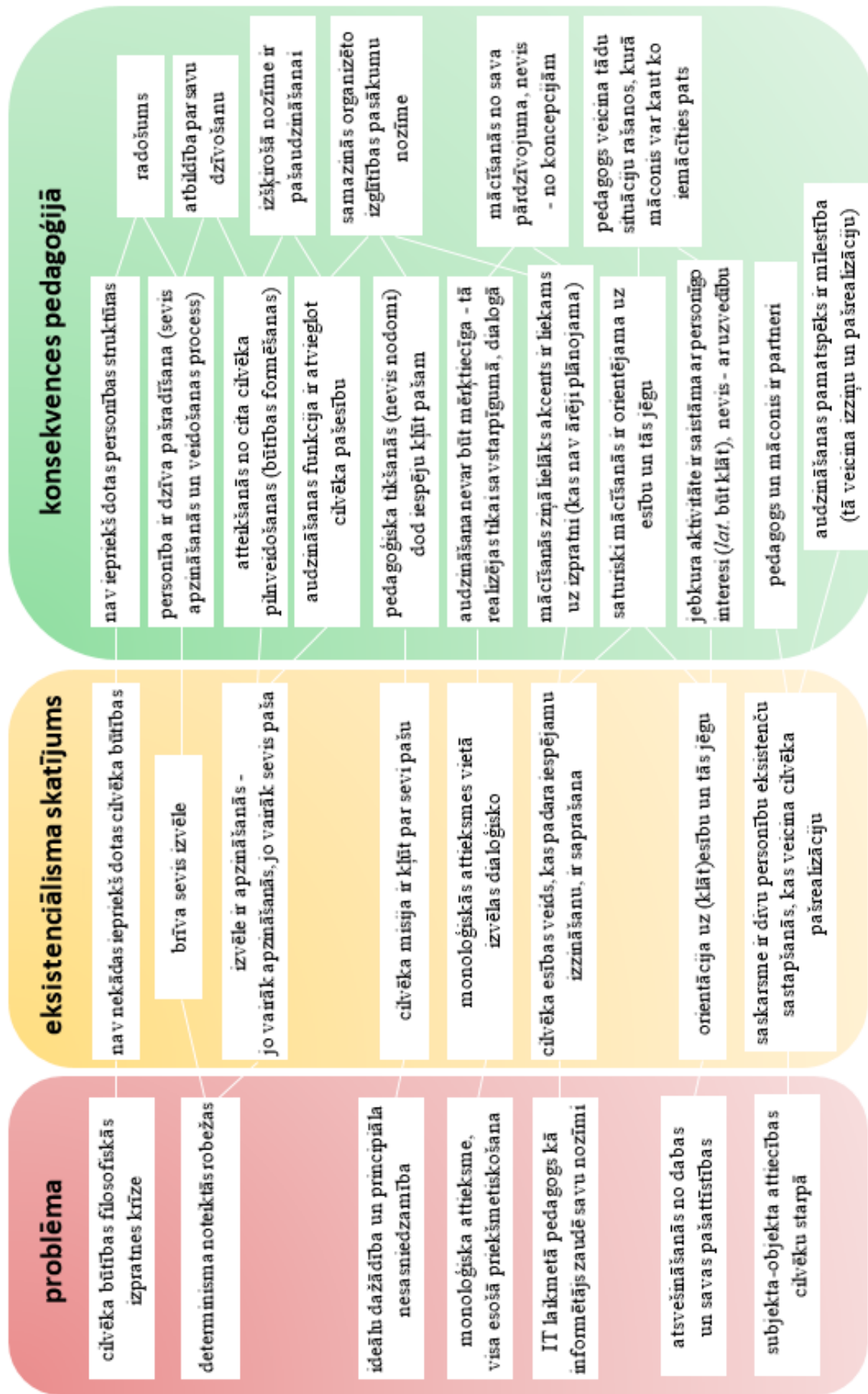
“Tomēr arī mēs paši esam pleroma, jo mēs esam daļa no mūžīgā un bezgalīgā. .. Pat vismazākajā punktā ir pleroma – bezgalīga, mūžīga un vesela – tāpēc, ka “mazs” un “liels” ir kvalitātes, ko tā aptver. Tā ir tas ‘nekas’, kas jebkur ir vesels un nepārtraukts”.⁹⁹ Pleromas būtība ir plaši atklāta analītiskās psiholoģijas pamatlicēja kolektīvās bezapziņas koncepcijā. Kā atzina pats K.G.Jungs, secinājumi par ‘neko’ kā pilnību (t.i., par pleromu), kā arī daudzi citi viņa izziņas procesa augļi radās transpersonālas pieredzes rezultātā, kas atspoguļota “Septiņās pamācībās mirušajam”. Transpersonāla pieredze savukārt ir uzskatāma par eksistenciālās pieredzes apakšgadījumu.



1.att. Sekošana eksistenciālisma idejām pedagoģijā kā robežu pārvarēšana četrās dimensijās (autora veidots)

Kopumā var secināt, ka sekošana eksistenciālisma idejām nozīmē robežu pārvarēšanu četrās dimensijās, kas ir nozīmīgas pedagoģiskajam procesam (skat. 1.att.). Atziņa par to, ka nav nekādas absolūtas cilvēka būtības un ka cilvēks veidojas spontānas un nedeterminētas izvēles rezultātā, aicina iziet ārpus determinisma noteiktajām robežām, kas stimulē cilvēka bailes un kavē tā pašaktualizāciju. Eksistenciālisma fenomenoloģiskais skatpunkts uz zināšanām dod iespēju izvairīties no dualitātes ierobežojumiem izziņas procesā. Klasiskajam racionālismam raksturīgajai monoloģiskās domāšanas formai eksistenciālisms iezīmē alternatīvo dialogiskās domāšanas formu, kā rezultātā personība tiek skatīta nevis kā subjekts, bet kā subjektivitāte. Domāšana tādā veidā tiek atbrīvota no prāta robežām.

⁹⁹ Jung C.G. Septem Sermones ad Mortuos. Sermo I. [24.04.2017] Pieejams: <http://gnosis.org/library/7Sermons.htm>



2. att. Eksistenciālisma filosofisko atziņu konsekvences pedagogijā (autora veidots)

Savukārt transcendentāli konstituētā personība šādā skatījumā ir process, t.i., tā pastāvīgi “iet ārpus savām robežām”.

Eksistenciālisma filosofiskajām atziņām saistībā ar mūsu laikmetam raksturīgu problēmu kompleksu ir savas konsekvences pedagoģijā, kas shematiski ir apkopotas 2.attēlā. Personība tiek skatīta kā sevis apzināšanās un veidošanas process, bez iepriekš dotas struktūras, kas paver plašas iespējas radošām izpausmēm. Atsakoties no cita cilvēka pilnveidošanas (būtības formēšanas) centieniem pedagoģiskajā procesā, tiek stimulēta personības atbildība par savu dzīvošanu. Turklāt, tā kā par galveno audzināšanas funkciju kļūst cilvēka pašesības atvieglošana, galvenais akcents tiek likts uz pašaudzināšanu. Pedagoģiskos nodomus aizstāj pedagoģiska tikšanās, kas veicina pietuvošanos savai patībai, un mācīšanās procesā uzmanība galvenokārt tiek vērsta uz izpratni, kas nav ārēji plānojama, līdz ar to samazinās organizēto izglītības pasākumu nozīme. Ņemot vērā, ka audzināšana, kas pavada mācīšanos, tiek skatīta nevis kā mērķtiecīga darbība, bet kā process, kas var realizēties tikai dialogā, mācīšanos no koncepcijām aizstāj mācīšanās no sava pārdzīvojuma. Tā kā saturiski mācīšanās tiek orientēta uz esību un tās jēgu, un jebkura aktivitāte tiek interpretēta, atsaucoties nevis uz demonstrēto uzvedību, bet uz interesi (būšanu klāt), par nozīmīgu pedagoga uzdevumu kļūst tādu situāciju radīšana, kurā māconis kā pedagoga partneris var kaut ko iemācīties pats. Un par audzināšanas pamatspēku kļūst mīlestība, kas veicina izziņu un pašrealizāciju.

1.2. Mācīšanās procesa eksistenciālie aspekti

*Atrodi sevi pats sevī, pakļauj sevi pats sev, saņem
sevi rokās, un tu ieraudzīsi patiesību. Šī patiesība nav
lietās, nav ārpus tevis un nav kaut kur aizjūras zemēs,
bet vispirms tavā pašā sevis pārveidošanās.
(Fjodors Dostojevskis)¹⁰⁰*

Neatkarīgi no tā, vai mācīšanās tiek definēta kā uzvedības potenciāla izmaiņas, kā zināšanu, sapratnes vai prasmju attīstīšanās, vai kā attieksmes veidošanās un pārmaiņas, tā tiek saistīta ar pieredzi. Respektīvi, mācīšanās ir izmaiņas, kas notiek pieredzes ceļā. Kaut arī visa izziņa nerodas no pieredzes, “nekāda mūsu izziņa nav pirms pieredzes, tā vienmēr sākas ar pieredzi”.¹⁰¹ Atšķirība var būt starp to, vai akcentēta tiek kopīgā, jau esošā pieredze (kad izglītība tiek vērsta pagātnē), vai – subjekta individuālā, unikālā pieredze. No tā pamatā arī ir atkarīga mācīšanās izpratne, respektīvi, cilvēka un pasaules mijattiecību izpratne, jo faktiski jebkura mūsu saskarsme ar pasauli – ar kādu cilvēku, objektu, parādību vai zīmēm – potenciāli ir mācīšanās.

¹⁰⁰ Dostojevskis F. Kopoti raksti. 10.sēj.- R.: Liesma, 1978. 379.lpp.

¹⁰¹ Kants I. Tīrā prāta kritika.- R.: Zinātne, 2011. 43.lpp.

Saistībā ar 21. gadsimta izglītības uzdevumu: mācīšanos būt (*learning to be*) ir būtiska divu atšķirīgu eksistenciālu ieviržu ievērošana: 1) orientācija uz “būt” (*to be*) kā savas esības izkopšana un 2) orientācija uz “piederēt”, jeb, akcentējot iegūšanas procesu, “īpašot” (*to have*). G.Marsels (*Gabriel Marcel*) atklāj, ka personība allaž ir ontoloģiskas izvēles priekšā starp “būt” un “īpašot”.¹⁰² Informācijas sabiedrībā izplatīts eksistences veids ir “īpašošana”, kas izglītības procesā paredz iegūt arvien vairāk informācijas. Straujā tehnoloģiju attīstība to veicina. Pateicoties medijiem kā socializācijas instancei, bērni un jaunieši nereti izrādās tehnoloģijās prasmīgāki un pat vēl informētāki nekā pieaugušie, kuri viņiem cenšas kaut ko iemācīt. Tomēr informācijas pārbagātība un ātrums neļauj apstāties un to reflektēt. Sava pieredze netiek apjēgta un informācija pati par sevi nekļūst par zināšanām. Kaut arī tehnoloģiskie sasniegumi informācijas apmaiņas jomā ir nenoliedzami, tie nepiepilda šo informāciju ar jēgu. Piemēram, iegūt informāciju par dažādām Eiropas augstskolām, lai pārdomātu studiju iespējas tajās, pateicoties internetam, tagad ir iespējams pavisam īsā laikā. Tomēr informatīvie tīkli nesniedz atbildi uz jautājumu: kāpēc es tur mācīšos? Kāda nozīme ir tam, ko es tur darīšu? Informācijas tehnoloģijas sakontaktē visus visā pasaulē, taču nepalīdz cilvēkam rast kontaktu ar sevi pašu.

Pedagogs G.Bēme (*Günter Böhme*), pasvītrojot mācīšanās procesa un pieredzes neatdalāmību, iesaka izšķirt induktīvo pieredzi un kontemplatīvo pieredzi. Induktīvā pieredze, kas izriet no atsevišķa notikuma, nav nekāda privilēģija. Ikviens bez izņēmuma savos dzīves notikumos gūst pieredzi. To nav iespējams “izslēgt”. Savukārt kontemplatīvās pieredzes gadījumā pieredzētais tiek vērots, pārbaudīts, reflektēts un piemērots dzīvei.¹⁰³ Tā ir apjēgtā pieredze. Tās jēga neaprobežojas ar mācību, lai citā reizē rīkotos “gudrāk” (piemēram, lai nākošreiz nestrēbtu karstu), bet ir tiecībā kļūt viedākam dzīvē tās veselumā. Proti, uz kontemplatīvu pieredzi balstīta mācīšanās nesaistās ar pareizā varianta (savai uzvedībai, atziņām) meklēšanu, lai to iegūtu un paturētu, bet ar pasaules izzināšanu caur pašizziņu.

20.gadsimta sākumā filozofs E.Kasīrers (*Ernst Cassirer*) attīsta domu par to, ka tikai noskaidrojot, kas un kāds ir cilvēks, mēs varam izprast pasauli sev apkārt. Atsaucoties uz M.Monteņa izteikumu par to, ka “vissvarīgākais pasaulē ir sevi pašu zināt”, viņš norāda, ka pašizziņa ir cilvēka pašaktualizācijas un patiesas brīvības priekšnoteikums.¹⁰⁴ Tieši tā veicina iedziļināšanos cilvēka eksistences realitātē, tādā veidā atklājot arī pasaules noslēpumus. Uz pašizziņas lielo, nozīmīgo darbu mūža garumā, ievērojot smalko robežu starp “es” un “mans”, norāda J.Korčaks. „Varbūt atņemot bērnam karotīti, kuru viņš dauza pa galda malu, tu atņem viņam nevis īpašumu, bet spēju izlādēt savu enerģiju un pašizteikties

¹⁰² Марсель Г. Быть и иметь. - Новочеркасск: Агентство Сагуна, 1994.

¹⁰³ Böhme G. Erfahrung und Bildung.// Böhme G., Dabo-Cruz S.(Hrsg.) Erfahrung und Subjektivität. - Idstein: Schulz-Kirchner, 1992. S. 11.

¹⁰⁴ Kasīrers E. Apcerējums par cilvēku. - R.: Intelekt, 1997. 15.lpp.

īpašā veidā – ar skaņu?” retoriski vaicā pedagogs.¹⁰⁵ Ar to, kas ir iegūts, var rīkoties pēc savām iecerēm – par to var paziņot, to var nodot kādam citam, bet “es pats” man nav pakļauts. Orientācija uz īpašošanu kā eksistenciāla ievirze rada fundamentālus pašizziņas ierobežojumus. Īpašošana ir jēgpilna tikai iepriekš dotā, lietu pasaulē. Cilvēks, kas attiecas pret sevi un citām būtnēm šādā veidā, ierobežo savu esību ar lietu un objektu pasauli. Taču, kā spriež G.Marsels, gan sava, gan Visuma esība nevar tikt domāta kā kaut kas atdalīts no sevis, kā objekts, jo tā ir transcendentā.¹⁰⁶ Līdz ar to cilvēka esība *pilnībā* ir izsakāma tikai kā “būšana”. Un tās zinātnes, kas reducē cilvēku līdz objektam, nekad nespēj pilnībā aptvert zināšanas nedz par Visumu, nedz par cilvēka esību. Uz īpašošanu orientētā ierobežotā eksistence paredz tiekšanos pēc kaut kā ārpus sevis, tai ir nepieciešami paraugi, ideāli un elki. Mācīšanās process tādējādi tiek vērsts virzienā prom no sevis. Rezultātā izglītots pieaugušais var daudz zināt par ģeoloģiskajiem izrakteņiem, starptautisko banku sistēmu vai klimatiskajiem apstākļiem uz Mēness, bet tai pašā laikā praktiski nepazīt sevi.

Atbilstoši eksistenciālisma pieejai izglītības primārais mērķis nav kļūt par kādu konkrētu speciālistu, vadītāju, uzņēmēju vai mākslinieku, bet gan – kļūt par sevi pašu (kas nebūt neizslēdz kādu no iepriekšminētajiem variantiem). M.Bubers pašizziņu jeb ceļu pie sevis paša kā mācīšanās procesa jēgu atspoguļo ar kādu stāstu par hasīdu Rabbi Sussju, kurš uz nāves gultas saviem skolniekiem saka: “Nākamajā pasaulē nevaicās, kāpēc tu nekļuvi par Mozu? Tiks vaicāts, kāpēc tu nekļuvi par Sussju?”¹⁰⁷ Tomēr mūsdienu sociālā filosofija, kas attīstās pēc eksistenciālisma, cilvēku arvien vairāk nodod sociālo struktūru varā. Modernais eiropietis nemeklē vis sevi, bet gan piederības vietu tīklā un funkciju.¹⁰⁸

Mācīšanās visā savā formu un procesu daudzveidībā ir grūti aptverama un izzināma. Tāpēc, lai labāk paskaidrotu pieredzes eksistenciālos aspektus mācīšanās procesā, ir jēgpilni mācīšanās jēdzienu strukturēt. Atsaucoties uz pedagoga M.Gjoliha (*Michael Göhlich*) darbiem kā vēsturiski sistemātiskas mācību procesa heuristikas elementus var iedalīt četras mācīšanās jēdziena dimensijas: zināt, varēt, dzīvot un mācīties – mācīšanās.¹⁰⁹ Tie nav uzskatāmi par atsevišķi praktizējamiem mācīšanās tipiem, tomēr vienlaicīga visu šo četru dimensiju klātbūtne ir pamanāma vairums mācīšanās procesa gadījumos, jo, kad cilvēks mācās, lielākoties tas kaut ko uzzina, apgūst noteiktas prasmes, mācās kaut ko dzīvei un kaut ko iemācās arī par pašu mācīšanos.

Zināt mācīšanās gadījumā runa ir par *know-what*, t.i., par labu informētību. Pieredze zināt mācīšanās dimensijā ir kognitīva vai arī reflektīva. Iedvesmojoties no klasiskā laikmeta nostādnes par to, ka prātu var atdalīt no subjekta pārdzīvojumiem, zināt mācīšanās balstās uz priekšstatu, ka zināšanas var pārnest no vienas galvas uz otru, proti, ka atbilstošas

¹⁰⁵ Корчак Я. Как любить детей.- Мн.: Нар. асвета, 1980. с. 16.

¹⁰⁶ Марсель Г. Быть и иметь.- Новочеркасск: Агентство Сагуна, 1994. с. 18.

¹⁰⁷ Buber M. Die Erzählungen der Chassidim.- Zürich: Manesse, 1949. S. 394.

¹⁰⁸ Kūle M. Eirodzīve.- R.: LU FSI, 2006. 269.lpp.

¹⁰⁹ Göhlich M., Zirfas J. Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff.- W.Kohlhammer Verl., 2007.

piepūles rezultātā skolēnu galvās nonāks tas pats saturs, ko zina skolotājs. Tradicionāli tieši zināt mācīšanās ilgu laiku tiek cieši saistīta ar oficiālo mācību iestādi un tās pamatuzdevumu. Acīmredzot tas ir tāpēc, ka atšķirībā no pārējām trim mācīšanās dimensijām, zināšanas tiek traktētas kā kaut kas, ko var atdalīt no indivīda. Zināšanas, kas tiek apgūtas lietišķā veidā, kļūst par priekšmetu. Tātad tās var pasniegt skolā kā priekšmetu. Turklāt zināt mācīšanās gadījumā ir vieglāk novērtēt mācīšanās rezultātus – zināšanas var pārbaudīt no konteksta atrautā veidā pēc standartizētiem kritērijiem.

Zināt mācīšanās nozīmi pastiprina arī uzskats, ka zināšanas sniedz varu. Tomēr eksistenciālā skatījumā personības zināšanu jēgu veido ne tikai apgūto zināšanu izmantošana savas ikdienas ārējās aktivitātēs, bet arī dzīves saprašana, dziļa sevis apzināšanās un savu cilvēcisko potenciņu realizēšana.

Varēt mācīšanās gadījumā runa ir par rīcībspējas attīstīšanu. Nereti šī mācīšanās dimensija ir saistīta ar praktiskām, tehniskām zināšanām. Tomēr varēšanas (vai tās būtu, piemēram, ķermeniskas, sociālas vai verbālas) nekļūst par objektivizētu priekšmetu. Varēšanu nevar atdalīt no varētāja. To var iegūt tikai ar imitācijas, izmēģināšanas, atkārtotas vingrināšanās, u. tml. darbību palīdzību. Proti, šīs dimensijas centrā ir praktiska mācīšanās caur personīgu pieredzi. Dažkārt ir novērojama zināšanu un varēšanas pretstatīšana, kas balstās uz joprojām nepārvarēto prāta un ķermeņa duālismu – dodot kādai no tām priekšroku, tiek savstarpēji nošķirtas vispārējā un profesionālā izglītības, kā arī vairāku gadsimtu garumā – nodalītas atšķirīgas sabiedrības stratas.

Dzīvot mācīšanās gadījumā var ievērot vairākas šķautnes, piemēram, izdzīvošanas, dzīves kvalitātes palielināšanas, dzīves mākslas mācīšanās, un visas tās tiek balstītas uz savu dzīves pieredzi. No sociālpedagoģiskā skatpunkta šajā dimensijā aktuāla var būt pašcieņas iegūšana, sociālās orientācijas apgūšana, līdztiesības, kā arī sociālās un politiskās līdzdalības mācīšanās. Mainot akcentus tradicionālajā mācīšanās procesā skolā, tiek ieviesta mācīšanās no dzīves vēstures vai biogrāfijas, respektīvi, no individuāla dzīvesstāsta. Galvenā mācīšanās lielai cilvēces daļai daudzus gadsimtus ir bijusi *izdzīvot mācīšanās*, kas saistīta ar dzīves nodrošināšanu. Savukārt dzīves mākslas mācīšanās jau kopš seniem laikiem uzsver aktīvi uztverošu un filosofiski reflektīvu savas mirstības apcerēšanu. Mūsdienās šī dimensija skar ne tikai informētības pieaugumu un savas uztveres, attieksmes un rīcības pārstrukturēšanu, bet arī individuālās oriģinalitātes, savas neatkarīgās apjēgšanu.

Mācīties mācīšanās dimensija caurstrāvo jebkuru no iepriekšējiem. Cilvēks, kurš, piemēram, apgūst zināšanas, bieži vien apzināti vai neapzināti mācās arī paņēmienu, veidu, kādā šī apgūšana notiek. Proti, tā ir personīgā mācīšanās pieredze. Vēsturiski mācīšanās mācīties ir tikusi aprobēta jau apgaismības laikmeta pedagoģijā. Tās aktualitāte mūsdienās ir saistīta ar audzināšanas un mācīšanās funkciju izpratnes pārskatīšanu. Iepriekš tradicionālais priekšstats par audzināšanu un mācīšanos kā par jaunās paaudzes asimilāciju

vecākajai paaudzei vairs nav apmierinošs. Sekošana nomainīgiem paraugiem nav sevi attaisnojusi. Kā atzīmē G.Bēme, izglītības paraugi, kas kādā vēsturiskā laika posmā tiek uzskatīti par universāliem, kā agrāk, piemēram, latīņu un grieķu valodas zināšanas vai spēja citēt konkrētu autoru prozas darbus, ar laiku zaudē savu aktualitāti.¹¹⁰ Mācīšanās saturi nav universāli – tie neizbēgami mainās, un “mēs zinām, ka vēl nezinām, ko mēs zināsim”.¹¹¹ Situācijā, kad “pareizās atbildes” nav pieejamas un iepriekš noteikti, statistiski mācīšanās rezultāti nav formulējami, nozīmīgākas izrādās mācīšanās motivācija un mācīšanās spējas.

Postmodernisma situācijā *mācīties mācīšanās* dimensijā parādās jauns akcents – svarīgāka par mācīšanos, kā iemācīties, kļūst mācīšanās, kā tikt vaļā no iemācītā. Proti, lielās daudzveidības un mainības apstākļos kā ļoti noderīgas izrādās prasmes atbrīvoties no apgūtajiem šabloniem un rīcības mehānismiem. Sociologa Z.Baumana vārdiem, “postmoderno sieviešu un vīriešu veiksmē dzīvē kļūst vairāk atkarīga no ātruma, ar kādu tie panāk atbrīvošanos no vecajiem paradumiem, nekā no ātruma, ar kādu tie apgūst jaunos”.¹¹²

Šāda mācīšanās dimensiju dažādība norāda uz iespējamo mācīšanās mērķu dažādību, kā arī palīdz izprast tās eksistenciālo dabu.

Mācīšanās prasa laiku. Jau kopš Ž.Ž.Ruso laikiem pedagoģijā runā par katra indivīda individuālā mācīšanās laika nozīmi un atteikšanos no idejas par „normālo” mācīšanās ātrumu. Tomēr 21.gadsimta ievadā valda pretrunīga laika izjūta, ko pavada pastāvīga vērtēšana un trauksmainas steigas apziņa. Savas eksistences galīguma izjūtas pārņemtais cilvēks pastāvīgi ir spiests plānot laiku un rūpēties par labāku, *vērtīgāku* tā izmantošanu. Laika plānošana, novērtējot iespējamo ieguvumu, sākas jau bērnībā: “gribētos iziet sētā paspēlēties ar citiem bērniem pielijušajā smilšu kastē... taču, ja paklausīšu mammai – vēl kādu brīdi pasēdēšu mājās un nesasmērēšu jauno kleitiņu, drīkstēšu iet viņai līdz uz veikalu”. Līdz ar skolas gaitu uzsākšanu rūpes par laika izmantošanu turpina attīstīties: “varētu paskatīties multenes, bet, ja tā vietā kārtīgi pabeigšu mājas darbus, vēlāk tikšu pie jaunas datorspēles”. Pieaugot un arvien vairāk iekļaujoties valdošajā kultūrā indivīds beigu beigās nonāk laika trūkumā, un dzīvojot nebeidzamā steigā un nemierā, vairs neapzinās, kādēļ un uz kurieni traucas. Tāda dzīvošana autopilotā tam neļauj gūt apmierinājumu no tā, kas vienkārši ir.

Jautājums, kā iegrozot laika diktātu un tai pašā laikā neizšķiest dzīvi mazsvarīgos sīkumos, saistās ar dzīves mākslu jeb M.Gjoliha aprakstīto mācību procesa dimensiju: dzīvot mācīšanās. Dzīvot mācīšanās nav atraujama no apceres par abām Zemes dzīves robežām – piedzimšanu un nomiršanu. Atsaucoties uz ārēji novērojamo realitāti, cilvēks atzīst, ka tam tiek piešķirts zināms laika intervāls, vidēji – septiņdesmit gadi. Un ikvienam nākas

¹¹⁰ Böhme G. Erfahrung und Bildung.// Böhme G., Dabo-Cruz S.(Hrsg.) Erfahrung und Subjektivität.- Idstein: Schulz-Kirchner, 1992. S. 10.

¹¹¹ Prange K. Verlust und Gewinn im lebensgeschichtlichem Erfahrungsprozeß.// Böhme G., Dabo-Cruz S.(Hrsg.) Erfahrung und Subjektivität.- Idstein: Schulz-Kirchner, 1992. S. 98.

¹¹² Bauman Z. The individualized society.- Cambridge: Polity press, 2001. p. 125.

izvēlēties, kā izlietot šo sev doto intervālu. Visu paveikt nav iespējams. Tas mudina mācīties noteikt savas prioritātes: kā šis intervāls jāizlieto man? Ž.P.Sartre ir konstatējis: "Vajag būt apzinīgam, lai izvēlētos, un vajag izvēlēties, lai būtu apzinīgs. Izvēle un apzināšanās ir viens un tas pats".¹¹³ Tomēr cilvēku aktivitāte nereti tiek savērpta ar kņadu, uzbudinājumu, milzīgu steigu, kad iekšējā saite ar to, ko dara, un dziļa sevis apzināšanās tiek pazaudētas. Tas attiecas arī uz mācīšanos. Jau antropoloģe M.Mīda (*Margaret Mead*), veicot salīdzinājumu ar Okeānijas salu tradicionālajām kultūrām, ievēroja Rietumu kultūrai raksturīgo mācību procesa atsvešinātību no pārējās dzīves.¹¹⁴ Izņemot tādus brīžus, kuros bērni bezjēdzīgi dauza par datora klaviatūru, vai groza savās rokās mobilo telefonu, tie faktiski ir spiesti darīt pavisam ko citu, nekā ikdienā redz darām pieaugušos. Tas dabiski izraisa viņu darbošanās lietderīguma jautājumu. Proti, jau no bērnības mūsu kultūras indivīdam veidojas aplams stingri atdalītu kategoriju komplekts – darbs, rotaļas, mācīšanās: darbs – pieaugušajiem, rotaļas – bērnu priekam, bet mācīšanās – pilnīgi neizskaidrojama, dīvaina nodarbošanās, par kuru gan dažkārt var saņemt zināmas kompensācijas.

Mācību procesa atsvešinātības jautājums ir aktuāls arī saistībā ar akadēmisko izglītību, ko tradicionāli piedāvā universitātes. Kā vienu no zinātniskās izglītības krīzes cēloņiem minot tās atrautību no sabiedrības aktuālajiem sociāli kulturālajiem procesiem, pedagoģe Zanda Rubene brīdina par draudiem pašai akadēmiskās izglītības idejai, kas rodas, kad patstāvīga pētniecība un zinātniskas diskusijas starp dažādu disciplīnu zinātniekiem augstskolās tiek masveidīgi aizstātas ar uz industrijas vajadzību apmierināšanu orientētām instrukcijām.¹¹⁵ Mācīšanās jēgas reducēšana uz praktiska rezultāta gūšanu, kļūstot par izpildītāju uz politikas vai biznesa institūciju piedāvātajām karjeras kāpnēm, var izrādīties pārāk vienkāršots risinājums, kas neņem vērā dzīves daudzveidību un neprognozējamību.

Attiecībā uz izvēli pedagogam pastāv divi eksistenciāli būtiski jautājumi.

- Kāda nozīme mācību procesā ir manai izvēlei – būt pedagogam?
- Ko tieši es mācu?

Pirmais jautājums ir saistīts ar savas profesionālās darbības izvēli. Tomēr – ne tikai. Lai arī kāds būtu iespējamais atbilžu variants – "tas man dod iespēju izpaust savas profesionālās dotības", "tā man ir iespēja nopelnīt zināmus finansiālus līdzekļus" vai, piemēram, "tas pašreiz ir man atbilstošākais veids kā palīdzēt šo pasauli padarīt labāku dzīvošanai" – šī atbilde allaž vienlaicīgi ietver arī savas attieksmes izvēli.

Atbilde uz otru jautājumu tikai pirmajā mirklī var likties viennozīmīga – "es mācu savu priekšmetu"... Tāda atbilde paliek neapmierinoša, kamēr nav rasta jēga. Kāda nozīme šodienas nodarbībā apgūstamajam saturam ir mācīšanās pašreizējā dzīvē? Kāda nozīme

¹¹³ Sartre J.P. L'Être et le Néant. - Paris, 1960. p. 539.

¹¹⁴ Mead M. Coming of age in Samoa. - N.Y.: The New American Library, 1952.

¹¹⁵ Rubene Z. Kritiskās domāšanas aktualitāte augstākās izglītības reformu kontekstā.// Pedagoģija un skolotāju izglītība. LU raksti, 700.sējums. - R.: Latvijas Universitāte, 2006. 11., 12.lpp.

šodienas nodarbībai būs mācoņa personīgajā nākotnē? Viens no eksistenciālanalīzes dibinātāja V. Frankla (*Viktor Frankl*) Logoterapijas institūta pamatprincipiem norāda, ka “mūsu galvenā motivācija dzīvot ir mūsu griba atrast dzīvei jēgu”.¹¹⁶ Dzīves jēgas trūkums liedz cilvēkam pilnvērtīgu eksistenci, padara to neirotisku, savukārt tiekšanās uz jēgu ļauj tam pacelties sev pāri. Logoterapija nepiedāvā universālu dzīves jēgu, bet pārliecina, ka jēgas izvēlē jebkurš ir brīvs. Indivīds nevar būt brīvs no bioloģiskiem, psiholoģiskiem vai socioloģiskiem apstākļiem. Tomēr, kā atzīmē V. Frankls, tas allaž ir brīvs, ieņemot noteiktu pozīciju attiecībā pret šiem apstākļiem, izmainīt savu attieksmi pret tiem. Indivīds ir spējīgs ieņemt noteiktu pozīciju ne tikai attieksmē pret pasauli, bet arī attieksmē pret sevi.¹¹⁷

Ja minētajā logoterapijas pamatpostulātā nomainām vārdu “dzīvot” ar vārdu “mācīt”, tad iegūstam šādu atziņu: pedagoga galvenā motivācija mācīt ir viņa griba atrast mācīšanai jēgu. To pašu varētu attiecināt uz mācīšanos. Motivācija mācīties ir cieši saistīta ar mācīšanās jēgas aptveršanu. Ja mācību satura vienības izvēle konkrētajā nodarbībā paliek noslēpums ne tikai skolēniem, bet arī pašam pedagogam, tad visi pārējie centieni mācību metodiskajā darbībā kļūst neauglīgi un motivācija mācīties noplok. Piemēram, kad skolēns matemātikas nodarbībā saskaras ar satura vienību “Taišņu savstarpējais stāvoklis”, viņam var nebūt nojausmas par to, ka tādā veidā tiek attīstīta vispārēja intelektuāla tehnika – bezgalīgi daudzu gadījumu reducēšana uz nedaudziem tipiskiem gadījumiem, kuras sekmīga apgūšana manāmi atvieglo ļoti dažādu sadzīvisku (un ne tikai) problēmu risināšanu turpmākajā dzīvē. Ja uzdevums fiziskās audzināšanas nodarbībā ir noskriet distanci noteiktā laikā vai pievilkties pie stieņa noteiktu reižu skaitu, tad tā saikne ar savas labsajūtas un veselības uzlabošanu tajā brīdī nebūt nav acīmredzama. Jaunībā mazkustīga dzīvesveida ietekmes var vēl nebūt pamanāmas, un savu fizisko spēju uzlabošanās un pilnveidošanās nebūt nenoris ātri un pamanāmi. Atklāti vai netieši izteikts skolēna vai studenta jautājums par mācību nodarbības jēgu nebūt *nav* mācīšanās motivācijas trūkums, kā tas bieži tiek interpretēts. Eksistenciāla pieeja pauž, ka jēgas apšaubīšana nav īpatnēja vai slimīga – tā ir cilvēcīga.

Augstskolā pedagogiem ir salīdzinoši lielākas iespējas variēt ar mācību saturu – parasti tas nav tik skrupulozi piesaistīts šaurai, globāli noteiktai mācību programmai kā tas ir pamatskolā un vidusskolā. Tomēr var ievērot, ka mācību priekšmetam atvēlētā laika aizpildīšana nekad neaprobežojas tikai ar noteiktas mācību satura vienības apgūšanu. Mācību priekšmetu nav iespējams atdalīt no audzināšanas procesa. Neatkarīgi no specialitātes, kursa un studiju līmeņa jebkurā nodarbībā studējošie kaut ko iemācās arī par savstarpējām attiecībām, par attiecībām ar pedagogu un par savu attieksmi pret apgūstamo priekšmetu. Koncentrētu instrukciju un šauri definētu mērķu rezultāts nereti ir mācoņi, kas

¹¹⁶ Logotherapy.// http://www.logotherapyinstitute.org/About_Logotherapy.html

¹¹⁷ Frankl V. Psychotherapy and Existentialism.- N.Y.: Simon & Schuster, 1967. p. 5.

pārzina noteiktas teorijas un demonstrē konkrētas prasmes (var atstāstīt, var atrisināt, ja liek) bet nespēj izmantot apgūto materiālu savā dzīvē reālu problēmu risināšanā. Pedagoģe Gunta Ošeniece secina, ka mūsdienu skolā māca daudz fragmentāru lietu, bet neuzsver būtisko, nedodot bērniem to, kas viņiem ir visnepieciešamākais, un maskējoties aiz viltus zinībām.¹¹⁸ Turklāt nevarētu teikt, ka fragmentārie mērķi pilnībā diverģētu – tos apvieno kāda noteikta virzība, tikai šī virzība nav uz cilvēku un viņa dzīvajām zināšanām, bet gan uz skaitļiem, aizpildāmām ailēm, formāliem sasniegumiem. J.Komenskis, risinot “virspusējās izglītības” problēmu, kuras pamatā ir nevērīga izturēšanās pret būtisko, raksta, ka skolās “jāmāca tikai tas, kas dod vislielāko labumu kā šajā, tā arī nākamajā dzīvē un pat vēl tālākā laikā .. Ja arī kaut kas jāpavēsta jaunatnei tagadējās dzīves labad (kā tas arī ir), tam visam jābūt tādām, kas, netraucējot mūžīgajai dzīvei, arī šajā dzīvē nestu būtisku labumu”.¹¹⁹ Bez šādas vispusīgas cilvēka attīstības veicināšanas sava īsā ķermeniskā dzīve tiek papildīta ar niekiem. Jaunā laikmeta audzināšanas teorijas pamatlicējs skaidri norāda, ka cilvēka piemērotība tagadējai dzīvei nav atdalāma no viņa gatavības mūžībai.

Nākotnē vērstie audzināšanas un izglītības mērķi, kas tiek saistīti ar nepieciešamību sagatavot bērnu dzīvei, ir ar tendenci upurēt bērna tagadni un nepieļauj iespēju, ka “bērni negrib tikt sagatavoti dzīvei, viņi grib dzīvot”.¹²⁰ Mācīties dzīvot – nav tas pats, kas: mācīties gatavoties dzīvei. Antipedagoģijas pamatlicējs E.Braunmjūls (*Ekkehard von Braunmühl*) audzināšanas aktu, kas balstīts uz priekšstatu, ka pieaugušais zina labāk, kas bērnam vajadzīgs, raksturo kā nāvi. Šāds audzināšanas akts tiek realizēts, pakļaujot bērnu svešiem normatīviem priekšstatiem un bailēm, un sekmē atsvešināšanos no savas patības (*die Entselbstung*).¹²¹

Plašas priekšstatu par izglītības jēgu izpētes rezultāti norāda, ka kopš pagājušā gadsimta vidus priekšstats par to, ka izglītība ir indivīda kvalitāte, kas ļauj attīstīties savām dzīves formām un personības šarmam, arvien biežāk atkāpjas par labu citam priekšstatam: izglītība ir līdzeklis jeb instruments mērķa sasniegšanai.¹²² Par izglītības politikas vadošo komponenti kļūst izglītības funkcionalitāte – tai ir jāatmaksājas. Uz jautājumu: “Kāpēc vajag pūlēties mācīties?” retākas kļūst tādas atbildes kā: “Tāpēc, lai kļūtu par pilnvērtīgāku personību”, dodot vietu tādiem argumentiem kā: “Tāpēc, lai ieņemtu sabiedrībā labāku pozīciju, lai nākotnē varētu strādāt labāk apmaksātu darbu”.

Vecāki sūta savu bērnu skolā, lai tas apgūtu noteiktas spējas un zināšanas, kas palīdzētu tam nākotnē pašam nopelnīt dzīvei. Faktiski bērns tiek nodots sistēmai, kuras galējais mērķis ir tīri funkcionāls – lai bērns izaugtu par labu speciālistu. Skolā bērns

¹¹⁸ Ošeniece G. Vērtības skolā jeb skolas vērtība.// <http://www.tautasforums.lv/?p=980>

¹¹⁹ Komenskis J.A. Lielā didaktika.- R.: Zvaigzne, 1992. 115.lpp.

¹²⁰ Braunmühl E. Zeit für Kinder.- Leipzig: Tologo, 2006. S. 132.

¹²¹ Braunmühl E. Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung.- Weinheim: Beltz, 1975. S. 84.

¹²² Strzelewitz W., Raapke H.-D., Schulenberg W. Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein.- Stuttgart: F.Enke Verl., 1973.

patiešām apgūst zināšanas dažādos priekšmetos – literatūrā, matemātikā, dabaszinātnēs, valodu zināšanas utt., kas tam vēlāk palīdz konkurences cīņā. To pašu gan nevarētu teikt par zināšanām par sevi, dzīvi un nāvi. Tomēr cilvēka pārliecība allaž mijas ar šaubām par savas darbības jēgu un esošās dzīves jēgu. Dažkārt pat pēc daudziem savā specialitātē nostrādātiem gadiem, neskatoties uz sasniegumiem un iegūtajām atzinībām, indivīds nejūt gandarījumu, izjūt vilšanos par “pazaudēto laiku” un apņēmību pierunāt gūt panākumus analogā darbībā vai tieši otrādi – “pasargāt” no analogas darbības savus bērņus.

Svarīgus jautājumus par savu eksistenci tradicionālā izglītības sistēma atstāj neatbildētus, saglabājot cilvēka dzīvē pietiekami daudz iespēju vientulības, nolemtības un nāves teroram. Cilvēka dzīves jēga vienkāršoti tiek saskatīta veiksmīgā profesionālo pienākumu pildīšanā. *Cui bono?* Vai tas nav tāpēc, ka valstu valdībām interesē bailīgi kvalificētie speciālisti, nevis harmoniskas personības, kas neizjūt trauksmi un tāpēc ir grūtāk vadāmas? Personība kā process, kas nekad nav pabeigts, nav viennozīmīgi definējams un strukturējams, un līdz ar to – neiekļaujas sistēmā. Taču sistēmai acīmredzot ir nepieciešamas funkcionāli pielāgoties spējīgas pieklājīgas būtnes, kas atbalsta valdošo ideoloģiju.

Holistiskās paradigmas pārstāvis izglītībā R. Millers (*Ron Miller*) kritizē politiskās ideoloģijas, kas pieņem, ka ekonomika ir centrālā institūcija mūsdienu dzīvē, un no izglītības prasa disciplinēt bērnu prātus, ievirzot tos profesijās, lai konkurences apstākļos nodrošinātu ekonomiska rakstura panākumus. Veicot novērojumus ASV, viņš secina, ka “mūsdienu izglītība ir garīgi postoša sociālās inženierijas forma, kas ir naidīga pret cilvēciskām vērtībām un demokrātiskiem ideāliem, jo īpaši tagad, kad mūsu tauta uzsāk krusta karu, lai standartizētu mācīšanas un mācīšanās procesus”.¹²³ Izglītības standartizācijas centieni, kas balstīti uz priekšstatiem par brīvā tirgus visvarenību, ir novērojami arī Latvijā. Filozofe Maija Kūle raksta: “Latvijas valstiskajā ideoloģijā jēdziens ‘brīvais tirgus’ ir pārāk par jēdzienu ‘audzināšana’, par kuru tiek spriests, vai tas neapspiežot topošās cilvēkbūtnes brīvību”.¹²⁴ Mācību un audzināšanas darbam saistībā ar šādu ideoloģiju būtu jākalpo tirgus vajadzībām. Atsaucoties uz G. Bēmes kultūrizglītības idejām, kas apšaubā PISAs aptaujas veidotāju un Boloņas procesa vadītāju izvirzītos noderīguma ideālus, pedagoģe Iveta Ķestere konstatē izglītības racionalizēšanos, utilitizēšanos, “ekonomizēšanos” arī Latvijā – valstī, kurā, cerot pārliecināt humanitāro zinātņu pārstāvjus par savu “nelietderību”, universitātes rektors zinātnieku kongresā nolasa skaitļus, cik naudas ir nopelnījusi katra zinātnes nozare.¹²⁵ Zināšanu vairošana ekonomisko efektu dēļ, aizraušanās ar tehnoloģiskiem jaunievedumiem, biznesu un peļņu varbūt arī noved pie materiālu labumu pieauguma, tomēr apmierinātība ar dzīvi nepalielinās.¹²⁶

¹²³ Miller R. What are schools for? - Alternative Education Resource Organization, 2016. p. 4.

¹²⁴ Kūle M. Eirodzīve.- R.: LU FSI, 2006. 178.lpp.

¹²⁵ Ķestere I. Gētes Frankfurtes pie Mainas universitātes profesors Ginters Bēme – Latvijas Universitātes Goda doktors kopš 1994.gada.// Laikmets un personība.- R.: Raka, 2015. 276.lpp.

¹²⁶ Kūle M. Jābūtības vārdi.- R.: Zinātne, 2016. 171.lpp.

Dž.Krišnamurti (*Jiddu Krishnamurti*) savā grāmatā “Izglītība un dzīves jēga” norāda, ka der ievērot atšķirību starp *personību* un *personīgo*.¹²⁷ Izglītības sistēma par pamatu ņem nevis personību, bet gan personīgo. Formāli izglītības kvalitātes programma paredz personības attīstības veicināšanu pedagoģiskajā procesā. Tomēr praksē izglītības sistēma māca tiekties pēc personīgas drošības un izdevīguma, māca cīnīties par savu “vietu zem saules”, vienlaicīgi viešot nemieru par sevi. Un kā reakcija uz šādu nemieru ir novērojama nevis solidarizēšanās, bet vēl spēcīgāka norobežošanās. Simbolisks tās atspoguļojums ir Rīgas dzīvokļu dzelzs ārdurvju skaita ievērojamais pieaugums pēdējās divās desmitgadēs. M.Kūle pesimistiski secina, ka ticība iespējai mainīt pasauli sadodoties roku rokā, Latvijā ir izplēnējusi kopš 1991.gada unikālās Baltijas ceļa pieredzes.¹²⁸

Liekot bērnam pakļauties vispārpieņemtajam šablonam, sistēma traucē tam pieredzēt sevi kā procesu, kas ir vienots ar pasauli. Šai kontekstā kļūst aktuāls jautājums par intereses un mācību darbības jēgas virzību – ko pedagogs var darīt, lai māconī stimulētu nevis vēlme būt pārākam (zinošākam, prasmīgākam, spēcīgākam) par citiem, bet gan apzināšanās, ka panākumi ir vienotībā, ka dzīve var kļūt labāka tikai tad, kad ikviens sacenšas pats ar sevi un vajadzības gadījumā allaž ir gatavs palīdzēt otram. Konkrētu piemēru tam sniedz M.Montesori (*Maria Montessori*) pedagoģiskā pieeja, kas parāda, kā savas vienotības ar Universu aptveršana bērnam raisa dabisku interesi mācīties.¹²⁹

Tādu uz tehnoloģijām un metodikām balstītu mācīšanu, kas sekmē indivīda funkcionālo attīstību, kaitējot tā personības attīstībai, kritizē M.Bubers. Funkcionālās spējas – ne tikai intelektuālās un fiziskās, bet arī radošās – pašas par sevi nenoved pie cilvēciskiem kontaktiem, pie savstarpīguma kā savstarpējas vienotības. Funkcionālais cilvēks arvien paliek vientuļš un tāpēc nelaimīgs. “Tikai tad, kad kāds paņem viņu aiz rokas, nevis kā radītāju, bet kā tādu pašu, tāpat pasaulē pamestu radīto, lai kļūtu par viņa līdzgājēju, draugu, mīļoto, tikai tad viņš atklāj un izdzīvo savstarpīgumu”.¹³⁰ Kamēr par galveno pedagoģisko mērķi kalpo cilvēka funkcionālā attīstība, viņa zināšanu, prasmju un iemaņu pilnveidošana, tikmēr cilvēks paliek ieslēgts sava *ego* “vieninieka kamerā”.

Pedagogs nevar pilnībā izmainīt izglītības sistēmu. Taču tas ir brīvs apzināties tās iespējas un ierobežojumus. Tas var apzināties, ka dzīvi nav iespējams pakļaut sistēmai, ka to nevar ielikt nekādos rāmjos, lai arī cik cēli būtu šādu centienu motīvi. Lai veidotu ar māconī attiecības, kas balstītas uz abpusēju saprašanos, pedagogam vispirms ir jātieks skaidrībā pašam ar sevi, nepaļaujoties uz sistēmām un ideoloģijām. Neaprobežojoties ar šauri definētiem mērķiem, perspektivizētu un jēgpilnu atbildi uz jautājumu „ko es mācu?”

¹²⁷ Кришнамурти Д. Образование и смысл жизни.- Москва: София, 2003. с. 7-8.

¹²⁸ Kūle M. Baltijas tautu pašapziņa, brīvības ideja un nevardarbīgā pretestība.// Baltijas brīvības ceļš.- R.: Zelta grauds, 2005. 55.-63.lpp.

¹²⁹ Montessori M. To educate the human potential.- Thiruvannamiyur: Khalakshetra, 1991.

¹³⁰ Buber M. Reden über Erziehung.- Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, 2000. S. 20.

pedagogam palīdz atrast nevis tikai atsevišķu, bet gan visu četru – zināt, varēt, mācīties un dzīvot mācīšanās dimensiju apzināšanās.

Katra indivīda attieksmi pret mācīšanos ietekmē sabiedrībā valdošie priekšstati par mācīšanos, kas ir veidojušies par cilvēka dzīvi ilgākā vēsturiskā laikposmā. Un mācīšanās nav tikai pedagogijas jēdziens. Tā kā mācīšanās ir svarīga dzīves komponente daudziem dzīvajiem organismiem, tās izpratnei ir veltīta liela uzmanība gan psiholoģijā, gan dabas zinātnēs.

Biheiviorālā pieeja mūsdienu uz ārējiem sasniegumiem orientētajā sabiedrībā ļauj paturēt daudzus gadsimtus kopto tradicionālo priekšstatu par mācīšanos kā par operantās uzvedības shēmu caur apbalvojumiem un sodu. Tā orientē uz pretstatiem, uz dalījumu starp vēlamo un nevēlamo, pareizo un nepareizo atbildi vai uzvedību. Kaut arī saprašana nav tikai zināšana, bet ir arī radīšana, cilvēka radošā darbība gan šajā shēmā paliek neizskaidrota.

Atbilstoši kognitīvisma pieejai mācīšanās ir informācijas apstrādes process un atšķirībā no biheiviorisma mācīšanās motivācija šeit ir iekšēja un nevis ārēja. Tomēr indivīda iekšējās struktūras šajā pieejā mijiedarbojas ar piedāvājumu (mācīšanās materiālu), kas ir ārējs, joprojām saglabājot duālismu.

Būtiski atšķirīgu skatījumu uz mācīšanos ievieš konstruktīvisms, kurā mācīšanās nav informācijas apstrādes, bet gan informācijas konstruēšanas process, jo cilvēks ir informacionāli noslēgta sistēma. Didaktika šādā gadījumā nav vairs kā īstenības attēlošanas, atcerēšanās un rekonstruēšanas teorija, bet gan kā savas personīgās pasaules atklāšana, kas tiek apspriesta attiecībās. Tas atgādina par Augustīna no Hiponas novēlējumu: “Neej ārpus sevis, atgriezies sevī!” – proti, par sevis izzināšanu, kas savukārt ir būtisks nosacījums personības pašaktualizācijai.¹³¹

Dabaszinātnes piedāvā vairākas mācīšanās teorijas: implicētā mācīšanās, eksplīcētā mācīšanās, asociatīvā mācīšanās (kas biheivioristu izpratnē ir saistīta ar klasisko kondicionēšanu), kā arī ar pierašanu un sensibilizāciju saistītā neasociatīvā mācīšanās. Visās šajās mācīšanās teorijās mācīšanās tiek attiecināta uz kauzālajām nervu šūnu funkcijām, kas kalpo zināšanu uzglabāšanai un aktivizēšanai. Tomēr pastāv atšķirība starp zinātniskajiem smadzeņu darbības efektivitātes mērījumiem un subjektīvo pārdzīvojumu, t.i., individuālo pieredzi mācīšanās procesā. Mācīšanās indivīdam var būt nozīmīga vai nesvarīga, vērtīga vai bezvērtīga, bet neironālā aktivitāte – nē. Neironālās mācīšanās teorijas nedod jēgu.

Neaprobežojoties ar priekšstatu par mācīšanos kā par sinapšu pārraides spēka modificēšanu, dziļāku mācīšanās fenomena izpratni paver eksistenciālie jautājumi. Izglītības sistēma, kas prasa pēc vērtējuma, cenšas izvairīties no šiem jautājumiem, jo uz tiem nevar būt viennozīmīgas, pabeigtas atbildes, kuru varētu novērtēt kā pareizu. Eksistenciālo

¹³¹ Augustine of Hippo Of true religion.// Augustine: earlier writings (ed. J.Burleigh).- Philadelphia: Westminster Press, 1953. 39:72, p. 262.

jautājumu apcere neaprobežojas tikai ar noteiktu tēmu apgūšanu. Tā vienlaicīgi ir arī konstruēšanas process, kurā indivīds veido pats sevi.

Balstoties uz fenomenoloģisko pieeju, M.Heidegers, lai izzinātu sevi, aicina pārdomāt savas esības jēgu, nevis tikai iegūt dabaszinātnisku informāciju par sevi.¹³² Dabaszinātniskās metodes var sniegt metaforiskus salīdzinājumus, tomēr tieša to pārņemšana uz cilvēka garīgo sfēru visbiežāk nav attaisnojusies. Jāatzīst, ka, pielīdzinot cilvēku mācīšanos dzīvnieku pasaulē novērojamajiem apgūšanas procesiem, tās izpēte kļūst vienkāršāka. No dabaszinātņu viedokļa cilvēks ir cēlies no dzīvās dabas un līdzinās citām dzīvām būtnēm – it īpaši pārējiem zīdītājiem. Patiešām, asinīs hemoglobīna molekulas beta ķēde cilvēkam no gorillas atšķiras tikai vienā vienīgā no 146 aminoskābes pozīcijām. Taču uz jautājumiem, kas es esmu, ko man nozīmē nāve, kāda ir dzīves jēga, nevar atbildēt ar dabaszinātnisku datu vai faktu palīdzību. Uz šiem eksistenciālajiem jautājumiem nemaz nevar būt viennozīmīgas vienreiz par visām reizēm dotas atbildes. Atšķirība starp cilvēku, kas domā par dzīves jēgu, un to, kurš nerisina šo jautājumu, nav zināšanu, bet eksistences līmenī. Rodoties mācīšanās procesā iespējai jautāt un saprast, mainās paša jautātāja attieksme. Līdz ar to mācīšanās nozīme cilvēkam ne tikai izdzīvošanas, bet arī cilvēciskās izaugsmes un pašaktualizācijas ziņā, pamato tās aktualitāti pedagoģijā un neļauj aprobežoties tikai ar tās izpratni psiholoģijā un dabas zinātnēs.

Skolā dabas zinību stundās ir iespējams uzzināt, ka organisma (tai skaitā cilvēka) dzīve ir oksidācijas process, respektīvi, sadegšana. Faktiski tas nozīmē iemācīties, ka cilvēka eksistence ir līdzīga sveces eksistencei. Tomēr ļoti cilvēcīgi un saprotami būtu, ja šai sakarā rastos jautājums par savu dzīves jēgu. V.Frankls postulē: “Cilvēciskā esība allaž ir ievietota vēsturiskā telpā, ko nosaka jēga, pat ja dažkārt tā ir neapzināta vai vispār neizsakāma”.¹³³ Mērķtiecīga ir ne tikai pedagoģiskā darbība skolā vai augstskolā, bet arī rosība skudru pūznī. Jautājums ir: cik lielā mērā viena vai otra rosība ir apjēgta? No cilvēka dzīves, no cilvēka tapšanas realitātes – kā to sauc neirofenomenologs E.Štraus (*Erwin Straus*) – nevar izņemt laika vēsturisko faktoru. Cenšanos eksistēt ārpusvēsturiskajā tagadnē E.Štraus sauc par “prezentatīvo eksistēšanu”.¹³⁴ Tā var izpausties, piemēram, kā neirotika bēgšana estētismā vai izklaidējošu pasākumu baudīšanā, kā apsēstība ar uz sasniegumiem orientētiem standartiem, aizmirstot sevi un to savu atbildību, kas izriet no savas esības individuāli vēsturiskās apjēgšanas. Bailes no tukšuma un savas dzīvošanas bezsaturiskuma liek bēgt dažādos reibuma stāvokļos. Un tie neaprobežojas tikai ar “atpūtu” piektdienas vakarā pēc smagas darba nedēļas alkohola reibumā...

Liela uzmanība mūsdienās tiek pievērsta informācijas tehnoloģiju izmantošanai mācību procesā. Bērni un jaunieši ļoti labprāt izmanto moderno tehnoloģiju sniegtās

¹³² Heidegers M. Vēstule par humānismu.// Grāmata, 1991, Nr.10. 21.-23.lpp.

¹³³ Frankl V. Gesammelte Werke, Teilband 3: Die Psychotherapie in der Praxis.- Wien: Böhlau, 2008. S. 5.

¹³⁴ Straus E. Geschehnis und Erlebnis.- Berlin: Springer, 1978.

iespējas, nereti pārspējot to izmantošanas izpratnē savus pedagogus. Cilvēka un informācijas tehnoloģiju attiecībās pirmajā brīdī viss šķiet vienkāršāk nekā attiecības divu cilvēku starpā – atšķirībā no nepastāvīgā cilvēka, datora rīcība ir paredzama daudz vieglāk un tāpēc “saskarsme ar datoru” rādās drošāka. Nozīmīgi drošākas saskarsmes meklējumus ietekmē bailes no vientulības. Ē.Fromms ir konstatējis, ka savas individualitātes, savas iekšējās pasaules apzināšanos, kas sākas aptuveni desmit gadu vecumā, neizbēgami pavada vientulības izjūtas pastiprināšanās.¹³⁵ Un kaut arī šī vienpatības apzināšanās būtībā ir kā otrreizēja piedzimšana, bez kuras cilvēka iekšējā tapšana nebūtu iespējama, tā tomēr arī biedē. Svarīgi atzīmēt, ka vientulība šai kontekstā nav pretstats patiesai saskarsmei, bet gan saskarsmes vēlme. Tās pretstats drīzāk ir vienatne, kad cilvēks ir viens, bet neizjūt saskarsmes trūkumu. Līdz ar to bailes no vientulības faktiski ir bailes no saskarsmes. Un viens no veidiem, kā uz šādām biedējošām izjūtām reaģēt, ir “saskarsmes smaguma centra” pārvietošana uz informācijas tehnoloģijām, kas, pateicoties cilvēka smadzeņu procesa datorsimulācijai, kaut kādā mērā spēj reproducēt saskarsmes partnera funkcijas. Šādu salīdzinājumu pamato cilvēka vēlme saskatīt līdzības savā un datora darbībā, piemēram, kad tas saka, ka “dators jautā”, “dators domā” vai “dators nesaprot”.

Internets un dzīves telpas virtualizācija paver jaunas, nebijušas iespējas cilvēkam, veidojot savu personīgo pieredzi. Tomēr nepieciešams apzināties ne tikai to, kas ir un ko spēj tīkls, bet arī to, kas ir cilvēks, kas to izmanto. Ārējo aktivitāšu vietā virtuālā pasaule bērniem un jauniešiem sniedz jaunas iekšējās aktivitātes iespējas – tādas kā, piemēram, jaunu jēgu konstruēšana, salīdzināšana un vērtēšana. Tomēr bezgalīgie ideālu un arvien pilnīgākas informācijas meklējumi virtuālajā telpā, it kā piešķirot dzīvei kaut kādu jaunu jēgu, nereti kļūst par vēl vienu apreibināšanās līdzekli. Tādā veidā mūsdienu dzīves telpas virtualizācija ar tai raksturīgo biežo skatīšanos viedtālrunā, planšetes vai datora monitorā uzskatāmi atklāj M.Heidegera konstatēto modernā cilvēka “ziņkāri bez uzturēšanās vietas” (jo tā vienlaicīgi ir visur un nekur) – ziņkāri, kas “rūpējas par skatīšanos, bet nevis, lai saprastu skatīto, tas ir, lai ieietu tā esībā, bet *tikai* – lai skatītu. Tā meklē jauno tikai, lai no tā atkal pārlēktu pie cita jaunā. Šādai skatīšanai rūp nevis apjēgšana un būšana zinošai patiesībā, bet gan iespēja aizmirsties pasaulē”.¹³⁶ Tāda ziņkāre arvien meklē kaut ko jaunu tonusa uzturēšanai. Svarīgāka par mācīšanās satura jēgu kļūst tā novitāte. Uzziņu literatūra skolās un augstskolās mūsdienās bieži tiek novērtēta augstāk, ja tai ir jaunāks izdošanas gads.

Šādai ziņkārei nav nekā kopīga ar izbrīna pilnu esošā vērošanu un apcerēšanu. Tā izvairās caur izbrīnu nokļūt nesaprašanā, jo nesaprašana norādītu uz zināšanu trūkumu. Tādas indivīda ziņkāres pamatā ir rūpes, lai tam piederētu zināšanas. Proti, tā ir tādas mācīšanās entitāte, kas ir orientēta uz īpašošanu. Tāda mācīšanās paredz stingru pieturēšanos

¹³⁵ Фромм Э. Бегство от свободы.- М: АСТ, 2006. с. 43.

¹³⁶ Heidegger M. Sein und Zeit.- Tübingen: Max Niemeyer, 1967. S. 172.

pie tā, kas jau ir “apgūts”, paļaujoties uz savu atmiņu vai rūpīgi uzglabājot pierakstus burtnīcās vai datora failos, tātad – pieturēšanos pie nedzīvā. Visam jaunajam ir jāiederas jau apgūtajā saturā, jāiekļaujas esošajās shēmās, uzturot tādā veidā savu paštēlu. Neskatoties uz ziņkāres tiecību pēc jaunumiem it visā, patiesi jaunas domas, idejas vai apzīmējumi jau “apgūtā” priekšmeta ietvaros uz īpašošanu orientētam māconim rada bažas – līdzīgi kā viss dzīvais, viss kas attīstās, mainās un nepadodas kontrolei. Ē.Fromms tam pretstata uz būšanu orientētam eksistences veidam atbilstošu mācīšanos, kas izpaužas kā mācoņa aktīva līdzdalība ar *savām* idejām un perspektīvām, problēmām un jautājumiem, kad mācību saturs kļūst par savas personīgās domāšanas sistēmas daļu.¹³⁷ Šādā mācīšanās procesā pazūd jebkādas garantijas savam paštēlam, praktiski neizbēgamas ir vilšanās un zaudējuma izjūtas, tomēr tajā noris pietuvošanās savai esībai. Notiekot iekšējai atsaucei uz sevi, uz pašizziņu, pat tikai lekcijas klausīšanās māconim var būt dzīvs process.

M.Heidegera aprakstītā ziņkāre ir uzticīga tenkām. Tenkas regulē ziņkāres ceļus – tās saka priekšā, kas cilvēkam ir jāredz un kas tam ir jāizlasa vai jānoklausās. Tenku nepamatotība nevis aizver tām piekļuvi plašākai publikai, bet gan, kā norāda M.Heidegers, tieši otrādi – veicina to. “Tenkas ir iespēja visu saprast bez iepriekšējas priekšmeta apgūšanas. Tenkas arī pasargā no briesmām piedzīvot neveiksmi, mēģinot iemācīties. Tenkas, ko var uzķert ikviens, ne tikai atbrīvo no patiesas saprašanas uzdevuma, bet arī veido indiferentu saprašanu, no kuras nekas vairs nav noslēpts.”¹³⁸ Kaut arī tenkas ar savu virspusējību slēpj pasaulē iekšā esošo, esības jēgu, nevienam nav iepriekšēja nodoma kādu apmānīt, jo tenkām nav raksturīga *apzināta* kaut kā izdošana par kaut ko. Bez pamatojuma pateiktais tiek automātiski, bez apšaubīšanas, bez saviem jautājumiem uztverts kā atklājošs. Tenkas, kas *šķietami* sniedz apgūstamā priekšmeta izpratni, nomāc vai atliek uz vēlāku jebkādu jautāšanu, alternatīvu skaidrošanu vai diskusiju. Reizē tās attālina cilvēka brīvību – nevis brīvību no kaut kā, bet brīvību kā prāta stāvokli, brīvību apšaubīt un uzdot jautājumus. M.Monteņš šai sakarā raksta par nepieciešamību pedagoģiskajā procesā pasniegt spriedumu dažādību, lai māconim pašam būtu iespēja izvēlēties, respektīvi, apzināties – pat tad, ja šāda izvēle nav mācoņa spēkos. Labāk, lai tas paliek šauboties nekā iekal galvā, gūstot tikai šķietamu izpratni. Jo “tikai muļķi var būt nesatricināmi savā pārliecinātībā”.¹³⁹

Ziņkāre, kurai nekas nav noslēgts, un tenkas, kurām nav nekā nesaprotama, pretendē būt par “patiesu dzīvo dzīvi”.¹⁴⁰ Ļoti daudz ko cilvēki dzīves laikā pirmo reizi uzzina tieši šādā veidā. Un, nepievēršot tam mācīšanās procesā uzmanību, daudz kas šajā viduvējā saprašanas līmenī arī paliek. Tas rezultējas šķītumā (un bieži – jau jaunībā!), ka viss jau ir redzēts un viss ir saprasts... “Viduvējības pašpārliecinātība un izlēmība arvien samazina

¹³⁷ Fromm E. To have or to be.- N.Y.: Continuum, 1997. p. 25.

¹³⁸ Heidegger M. Sein und Zeit.- Tübingen: Max Niemeyer, 1967. S. 169.

¹³⁹ Monteņš M. Esejas. Fragmenti no I sējuma.- R.: Zvaigzne, 1981. 124.lpp.

¹⁴⁰ Heidegger M. Sein und Zeit.- Tübingen: Max Niemeyer, 1967. S. 173.

nepieciešamību pēc personīgās izpratnes. Cilvēku iedomas par to, ka tie lolo un dzīvo pilnvērtīgu ‘dzīvi’, ienes klātesībā mierinājumu, ka viss ‘ir labākajā kārtībā’, un visas durvis ir vaļā”.¹⁴¹ Tomēr šis “mierinājums” bezpersoniskajā esībā nemudina uz līdzsvarotu dzīves baudīšanu, bet gan uz pastāvīgu rosību, aizņemtību un steigu.

Atsaucoties uz Epiktēta izteikumu par to, ka cilvēkam nav nekā sava, izņemot viņa iedomu pasauli, M.Monteņš norāda, ka cilvēka nelaime ir iedomas par savām zināšanām.¹⁴² Tas ir gatavs mācīties pat nevajadzīgas lietas, lai tikai par kaut ko kļūtu, lai paceltu savu vērtību citu acīs, ieņemtu stāvokli sabiedrībā. Orientāciju uz īpašošanu stiprina izrādīšanās. Kā konstatē filozofs G.Debors (*Guy Debord*), pirmajam posmam, kurā būšana tiek degradēta par īpašošanu (kad cilvēka pilnveidošanās tiek vērtēta nevis pēc tā, kas viņš ir, bet pēc tā, kas viņam pieder), seko nākamais posms, kurā svarīgākais kļūst īpašoto parādīt.¹⁴³ Tas attiecas ne tikai uz mantu – māju, mašīnu, rokaspuļksteņi kā veiksmes zīmoliem, bet arī uz gudrību. Arvien svarīgāka kļūst tās demonstrēšana. Kompetences jēdziens kļūst svarīgāks par prasmēm un modē nāk kompetenču mācīšanās, jo kompetences ir *demonstrētas* prasmes.

Var teikt, ka uz īpašošanu orientētais māconis kļūst par “tenku kolekcionētāju”. Tas nes sevī kravu ar to, ko ir teikuši simtiem citu cilvēku. Atmest šo kravu pilnībā nozīmētu palikt vienatnē ar sevi un būt par sevi. Un kaut arī palikšana pašam ar sevi, kā raksta Dž.Krišnamurti, nes skaidrību, spēju “saskatīt īstenību un to, kas nav izsakāms vārdos”,¹⁴⁴ nokļūšana šādā stāvoklī biedē ar vientulību un sastapšanos ar īsto sevi – tai skaitā ar nepieņemamo savas personības daļu.

Mācīties būt M.Heidegeram nozīmē mācīties *saprast*. Izveicīgā ziņkāre un nemierīgā vis-zināšana tikai simulē klātesības sapratni, kas ir bezpersoniska un līdz ar to – universāla. Līdz ar to pēc būtības paliek nenoskaidrota atbilde uz personīgi neuzdoto jautājumu: kas tad ir jāsaprot? Saprast var tikai jēgpilnu parādību. Jautājums parāda jēgas virzību. Tātad, lai saprastu, ir jāuztver jautājums. Tas pamato uzskatu, ka uzdot jautājumu ir daudz grūtāk, nekā rast atbildi uz to. Māka būt nav kaut kas, ko var noskatīt un iegūt kaut kur ārpusē līdzīgi kā reizrēķina tabulu. Turklāt māka būt jau ir – savā paša klātesībā. Tā ir tikai jāatbrīvo. Taču tā vietā “nomierinošajā, visu “saprotošajā” sevis salīdzinājumā ar visiem klātesība dodas atsvešinātības virzienā, kur māka būt ir paslēpta pašam no sevis”.¹⁴⁵

Apkopojot pētījumu atziņas, kas saistītas ar mācīšanos, var formulēt šādus mācīšanās procesa eksistenciālos aspektus:

- mācīšanās jēgas un mācīšanas jēgas apzināšana, ievērojot mācīšanās mērķa neviennozīmību;

¹⁴¹ Heidegger M. *Sein und Zeit*.- Tübingen: Max Niemeyer, 1967. S. 177.

¹⁴² Monteņš M. *Esejas*. Fragmenti no II un III sējuma.- R.: Zvaigzne, 1981. 78.lpp.

¹⁴³ Debord G. *The society of spectacle*.- N.Y.: Zone books, 1995. p. 16.

¹⁴⁴ Krišnamurti Dž. *Brīvība no zināmā*.- Rīga, 2008. (el. versija) 41.lpp.

¹⁴⁵ Heidegger M. *Sein und Zeit*.- Tübingen: Max Niemeyer, 1967. S. 178.

- laika diktāta iegrožošana, kas izriet no savas esības apjēgšanas;
- savas orientācijas uz īpašošanu apzināšana un kritiska tās izvērtēšana, mācoties būt;
- mācīšanās *būt vienotam* atšķiršana no mācīšanās atrast piederības vietu tīklā un funkcionēt, tiecoties pēc personīgas drošības un izdevīguma;
- saprašanai nepieciešamā iespēja (un uzdrīkstēšanās) šaubīties un jautāt.

Pamatatšķirība dažādās mācīšanās izpratnēs ir tajā, vai tiek uztverta konkrēta reāla pasaule vai tai uzprojicētā pašu radīto abstrakto kategoriju un motīvu sistēma. Mācīšanās no eksistenciālisma skatpunkta nozīmē ne tik daudz ārēju aktivitāti, cik drīzāk iekšēju – gatavību pakārtot savu uztveri uztveramās entitātes iekšējai struktūrai, apzinoties visus vienlaicīgi eksistējošos konkrētās realitātes aspektus. Daudzējādā ziņā tas var atgādināt estētisku vai mistisku pārdzīvojumu. Mācīšanās šādā skatījumā nav pareizo atziņu un metožu iegūšana, bet gan kontemplatīva, apjēgta un uz pašizziņu orientēta pieredzēšana.

1.3. Subjektīvās pieredzes nozīme mācīšanās procesā

*Pasaules albumā – līnija smalka,
Zīmējums filigrāns:
Nenobeigts cilvēks – ar baltiem cimdiem.
Kā vaļā krāns –
Aizlēkošs, nenoslēgts*

(Imants Ziedonis)¹⁴⁶

Jebkurā sfērā, kas ir apgūstama mācību programmu ietvaros, speciālisti un analītiķi definē jēdzienus, izveido kategorijas, klasifikācijas un shēmas. Taču, sekojot speciālistiem un piekrītot zinātniekiem, māconis tikai skaidro un attīsta viņu teorijas, viņu dogmas, viņu zināšanas, joprojām nesaprotot pats sevi – to, kas mācās. Nevar izprast sevi, balstoties uz pedagogu, psihologu vai filosofu atziņām. Lai saprastu sevi, sabiedrību un pasauli, lai kļūtu par patstāvīgu, rīcībspējīgu personību, protams, var būt nepieciešama palīdzība, ierosinājums un kaut kādi mērogi. Tomēr nekādas citu cilvēku teorijas, lai kādas tās arī nebūtu, nespēj aizvietot savu iekšējo pieredzi. Ideja par to, ka nosaukt vēl nenozīmē zināt, bet, lai zinātu, ir nepieciešams pieredzēt, nav jauna. Tas ir viens no gnostiķu pamatpostulātiem par izzināšanu. Atziņa par to, ka izziņas procesā primāra ir pieredze un tās reflektēšana, veido vienu no centrālajiem Bhagavadgītas vēstījumiem. Platons dialogā “Valsts”, aprakstot mācīšanās procesa būtību, salīdzina mēģinājumu ielikt cilvēka dvēselē zināšanas ar mēģinājumu padarīt redzīgu tādu, kas ir dzimis akls.¹⁴⁷ Pedagoģe B.Fjūlgrafa (*Barbara Fülgraff*) to attiecina uz izglītību kopumā, minot ka izglītība allaž ir paša cilvēka

¹⁴⁶ Ziedonis I. Caurvējš.- R.: Liesma, 1975. 8.lpp.

¹⁴⁷ Plato The Republic of Plato (ed. Bloom A.).- Chicago: Basic Books, 1991. p. 197.

aktivitāte: “Es nevaru tikt izglītots(-a), es varu tikai izglītot pats(-i) sevi”¹⁴⁸

Ar mācību programmās paredzētajām apgūstamajām zināšanām bieži tiek domātas akadēmiskas zināšanas, kas sniedzas ārpus personīgās pieredzes robežām, respektīvi, aprioras zināšanas. Tās tiek apgūtas pastarpinātā veidā, atrauti no tiešas pasaules sajūšanas. Klasisks arguments šādu zināšanu jēgas pamatošanai ir balstīts uz drošības vai izdzīvošanas vajadzības svarīgumu, piemēram: cilvēkam nav jāsaņem strāvas trieciens, lai izzinātu elektrības fenomenu, vai nav jānogaršo mušmire, lai uzzinātu, ka dažas sēnes ir indīgas. Tomēr, kā tas uzskatāmi ir parādīts transakciju analizē, dzīves pilnību un labklājību cilvēks izjūt ar iekšējā Pieaugušā palīdzību, kas pārbauda iepriekš dotos aprakstus un instrukcijas (iekšējā Vecākā ierakstīto informāciju) un konstatē tās atbilstību piedzīvotajai realitātei.¹⁴⁹ Savlaicīga informētība, neapšaubāmi, var palīdzēt iekonomēt laiku (kas būtu jāpavada, ārstējoties slimnīcā, pēc empīriskas sēņu indīguma pārbaudes uz sevis). Tomēr var ievērot, ka daudz cilvēku dzīves laika patērē arī iekšējie konflikti, kad savi novērojumi, savas izjūtas nesakrīt ar iepriekš mācīto. Tādi bērnam sniegtie norādījumi kā, piemēram, “skriet pāri ielai ir bīstami”, “ir labi dalīties ar savām mantiņām ar citiem bērniem” sākotnēji ir tikai iekšējā Vecākā ierakstītā informācija, dogma – tās nav zināšanas. Zina, ka pāri ielai skriet nevajag, bet dalīties ar citiem vajag, bērna iekšējais Pieaugušais pēc tam, kad ir izjutis skumjas, uz braucamās daļas ieraugot sabrauktu kaķēnu, vai piedzīvojis prieku, kad cits tam ir piedāvājis parotaļāties ar sev piederošām spēlītiņām. Praktiski piedzīvojot, informācija no dogmas pārvēršas par iekšēju pārlicību.

K.Jaspers uzsver, ka izziņa realizējas tikai savas pieredzes un domāšanas vienībā – viena bez otras allaž paliek neauglīga. Izpratnes plašumu nosaka pieredzes plašums, kā arī mērs, kādā pie šīs pieredzes griežas pēc padoma un kādā tā tiek apdomāta.¹⁵⁰ Subjektīvās pieredzes un tās apjēgšanas vienība kļūst arī par balstu mācīšanās procesā kā ceļā uz patiesību.

Mūsdienu situācijā, kuru sociologs un kulturologs Ž.Bodrijārs (*Jean Baudrillard*) dēvē par hiperrealitāti, cilvēks saskaras ar lielu daudzumu simulakriem, dažādām interpretācijām un lielā mērā dzīvo atšķeltībā no realitātes.¹⁵¹ Līdzīgi kā preces reālo vērtību aizvieto reklāmas radītais tēls, arī zināšanas tiek aizvietotas ar to tēlu – informāciju. Masu komunikācijas līdzekļi, izklaides industrija un progresējošās informācijas tehnoloģijas veicina realitātes simulāciju, vienlaikus sniedzot arvien lielākus informācijas apjomus, taču mazinot tās jēgu. Līdzīgi kā tehnikas izplatība ir nesusi sev līdzīgu vides piesārņošanas problēmas, centieni pēc plašākas un apjomīgākas informācijas veicina cilvēka prāta

¹⁴⁸ Fülgraff B. Bildung der Generationen.// Böhme G. (Hrsg.) Zeit haben un Zeit finden.- Idstein: Schulz-Kirchner, 1993. S. 79.

¹⁴⁹ Харрис Т.А. Я хороший, ты хороший.- М.: Соль, 1993. с. 31.

¹⁵⁰ Jaspers K. Was ist Erziehung?- München: Piper, 1999. S. 101.

¹⁵¹ Baudrillard J. Simulations.- N.Y.: Semiotext, 1983. Skat arī: Eco U. Travels In Hyperreality.- N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich, 1986.

piesārņotību ar surogātinformāciju. Šādā hiperrealitātes situācijā pedagoģijā jēdziens “pieredze” (tā visplašākajā nozīmē) iegūst jaunu nozīmi. Pretstatā orientācijai uz prātu, kas ir raksturīga klasiskajai pedagoģijai, pedagogi R.Jušers (*Robin Usher*) un R.Edwards (*Richard Edwards*) kā jaunu un būtisku mūsdienu pedagoģijas konceptuālo līdzekli saskata tieši pieredzi.¹⁵² Neskatoties uz pieredzes subjektivitāti un tās nepakļaušanos jebkādiem objektīviem kritērijiem, abi postmodernā laikmeta ietekmes respektējošie pedagogi īpaši akcentē pieredzes nozīmi mācīšanās procesā saistībā ar mācīšanas motivācijas veicināšanu. Pieredzes jēdziens postmodernismā aizvieto asi kritizētās “universālās zināšanas”. Kā konstatē Z.Rubene, “pretstatā klasiskajai pedagoģijai raksturīgajai orientācijai uz prāta attīstīšanu un zināšanu apguvi postmodernismā pieredze kļūst par veidu, kā konstruēt cilvēka individuālo ainu”.¹⁵³

Nenoliedzot iespēju kaut ko iemācīties no objektīvās esamības, nevar iekļaut “subjekts-objekts” shēmā dzīvot mācīšanos. No pasaules objektīvās esamības indivīds iemācās lietu (objektu) uzbūvi, tapšanu un funkcijas, taču dzīvot tas mācās no pasaules subjektīvās esamības, t.i., atbilstoši M.Bubera formulējumam, uzrunājot pasauli kā Tu. Dialogiskajās Es-Tu attiecībās Pasaule kļūst par “klātesošu personību, kas iznāk mums pretī kā mēs izejam pie viņas, kas izvēlas un iepazīst mūs tāpat kā mēs viņu, kas apliecina sevi mūsos kā mēs apliecinām sevi viņā”.¹⁵⁴ Šī Tu teikšanas pieredze ir nozīmīga, jo tā attīsta cilvēkam visa vienotības apziņu. Līdzīgā veidā rakstnieks un skolotājs, kas daudz pūļu ir veltījis, lai veicinātu saprašanos starp dažādām konfesijām un starp ticīgiem un neticīgiem cilvēkiem, T.Mērtons (*Thomas Merton*) reālu esību, t.i., kļūšanu par to, kas es patiesībā esmu, saista ar iekšējo pieredzi, kurā atklājas visu cilvēku sākotnējā vienotība.¹⁵⁵

Iepriekš teiktais nenozīmē, ka *dzīvot mācīšanās* kā mācīšanās no pasaules subjektīvās esamības ir kaut kas nošķirts no *zināt mācīšanās*. To parāda eksistenciālismam pa priekšu ejošā dzīves filosofija, kas, negrasoties atteikties no zinātniskuma šī vārda plašākajā nozīmē, pārdzīvojumu, dzīves pieredzi un izjūtu iekļauj organizētā gara zinātņu aprakstā. V.Diltejs (*Wilhelm Dilthey*) dzīves pieredzi dēvē par mūsu eksistences skeletu, par “reprezentatīvām un visaptverošām zināšanām”.¹⁵⁶ Šīs zināšanas nevar būt vienādas visiem, jo katram ir savi fiziskie un psihiskie priekšnosacījumi un arī piedzīvotie notikumi atšķiras. Var teikt, ka V.Dilteja gara zinātņu objektivitāte ir meklējama tiecībā uz tādām zināšanām, kurām ir absolūti nepieciešama subjektīvā pieredze. Eksistenciālisms turpina akcentēt subjektīvās pieredzes nozīmi, saistot to ar patstāvīgu izvēli un atbildību. Mūsdienu izglītības speciālisti definē eksistenciālismu kā “ticību, kas vērsta uz personīgo, subjektīvo pieredzi, kurai

¹⁵² Usher R., Edwards R. Postmodernism and education.- London: Taylor & Francis, 2003. pp. 186-187.

¹⁵³ Rubene Z. Pedagoģijas zinātne pēc Latvijas neatkarības atjaunošanas.// Laikmets un personība.- R.:Raka, 2015. 115.lpp.

¹⁵⁴ Buber M. Reden über Erziehung.- Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, 2000. S. 20.

¹⁵⁵ Mērtons T. Iekšējā pieredze.- R.: Zvaigzne ABC, 2016.

¹⁵⁶ Dilthey W. Gesammelte Schriften, Bd. 8.- Leipzig: Teubner, 1931. S. 79.

primāra ir izvēles un atbildības pasaule”.¹⁵⁷ Savukārt klasisko mācīšanās teoriju fundamentālu kritiku izstrādājušais K.Holckamps (*Klauss Holzkamp*) traktē mācīšanos kā subjektīvās pieredzes un dzīves iespēju paplašināšanos.¹⁵⁸

Var ievērot, ka sociālajos tīklos savā profila informācijā daudzi Latvijas jaunieši pie apmeklētajām mācību iestādēm labprāt ieraksta “dzīves skola”. Tas norāda uz savas dzīves pieredzes nozīmi – īpaši zināt mācīšanās un dzīvot mācīšanās dimensijās. Vismaz intuitīvā līmenī personīgās pieredzes nozīmi atzīst praktiski ikviens. Bet, tā kā katram tā ir sava, šāda pieredze nepadodas nekādai šablonizētai vērtēšanai, kas tiek prasīta izglītības sistēmā.

21. gadsimta pirmajās dekādēs ik pārdienu tiek radīts vairāk informācijas nekā kopš civilizācijas rītausmas līdz pēdējai gadsimtu mijai kopā.¹⁵⁹ Tomēr informācija kā zīmju jeb signālu veids, kas pauž ziņojumu vai reprezentē nozīmi vēl nav zināšanas, kas ir apjēgta informācija, subjektīva gudrība, ko var izmantot atšķirīgos kontekstos. Faktiski bez personīgās, subjektīvās pieredzes iegūtā informācija rada tikai ilūziju par zināšanu esību vai zināt mācīšanos. Ikdienā varam novērot, kā cilvēki, kas cenšas iegūt pēc iespējas vairāk informācijas (domājot, ka tās ir zināšanas), tiek pakļauti masu komunikācijas līdzekļu radītajai „universālajai patiesībai” – kā pareizi jāizturas, jāgērbjas, jādomā utt. Neskatoties uz to, ka šāda „universālā patiesība” attālina cilvēku no sevis paša, no savas esības apzināšanās, klasiskās filosofijas apgaismības centienu garā tā arvien tiek praktizēta skolās kā zināt mācīšanās. Turklāt skolām nākas atzīt, ka spēcīgāk uz paraugiem balstītā izglītošanās noris ārpus skolas – publiski komunicētie mediju vērtējumi nereti piesaista auditoriju spēcīgāk nekā akadēmiskās atziņas skolā. Subjektīvā pieredze tādā veidā tiek aizvietota ar bezpersonisko pieredzi, kas raksturīga it kā visiem. Tomēr eksistenciālā nozīmē patiesība saistās ar dzīves jēgas meklējumiem, un tāda universāla dzīves jēga, ko varētu nodot citam, nepastāv.

Pret bezpersonisko pieredzi kā pret ideālu un vērtību universālismu pedagoģijā jau 19.gs. beigās vērsās V.Diltejs. Dzīves filosofs uzskatīja, ka audzināšana var tikt atvasināta tikai no cilvēka dzīves mērķa, savukārt – kas ir cilvēks un ko viņš grib – to viņš izzina pakāpeniski savā attīstībā cauri gadu tūkstošiem no dzīvēs pieredzes, kas izriet no viņa veselās esības dziļumiem, turklāt – nekad nenonākot līdz galīgam, pabeigtam, universālam formulējumam.¹⁶⁰ Pedagoģe un izglītības filosofe M.Grīna (*Maxine Greene*) atgādina, ka “mēs allaž esam procesā, mēs neesam pabeigti, un mēs esam tie, kas mēs vēl neesam”.¹⁶¹

Bezpersoniskā pieredze daudzu cilvēku priekšstatos var būt pieņemama un vēlama,

¹⁵⁷ Webb L.D., Metha A., Jordan K.F. Foundations of American education.- Pearson Press, 2010. p. 424.

¹⁵⁸ Holzkamp K. Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlage.- Frankfurt/M.: Campus, 1993. S. 492.

¹⁵⁹ Eric Schmidt: Every 2 days we create as much information as we did up to 2003. [24.04.2017] Pieejams: <https://techcrunch.com/2010/08/04/schmidt-data/>

¹⁶⁰ Dilthey W. Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft.// Gesammelte Schriften, Bd. 6. - Leipzig: Teubner, 1924. S. 57.

¹⁶¹ Greene M. The importance of personal reflection. [24.04.2017] Pieejams: <http://www.edutopia.org/maxine-greene>

jo tā ir kaut kas pabeigts – tas sniedz skaidrības un ar to saistīto komforta izjūtu. Prāts tiecas pēc noteiktības un pabeigtības – tas var šķist patīkami, kad situācija un lietu stāvoklis ir skaidri, kad ir skaidrs savs viedoklis par pasaules problēmām un par sevi pašu. Tomēr reālā dzīve šādu skaidrību nepiedāvā, jo tajā nav nekā statistiska. Un tāpat kā pasaule arī ikviens tajā patiesi eksistējošs indivīds, S.Kirkegora vārdiem, ir pastāvīgā tapšanas procesā.¹⁶² Turklāt, nevis lai taptu perfektāks, bet lai pašizziņas ceļā taptu vairāk par sevi pašu. Un kaut arī indivīds attīsta pieradumus un aizsardzības mehānismus, kas kavē izmaiņas, tā personība allaž ir process, nevis pabeigta forma. Cilvēki uztver kādu daļu sevis kā nemainīgu un dēvē to par savu identitāti, sakot “tas esmu es”. Tomēr var pamanīt, ka paziņojuma “tas esmu es” saturiskā nozīme dažādos dzīves posmos (piemēram, bērnībā, pusaudža vai brieduma gados) ir atšķirīga. Kaut arī šīs *ego* konstrukcijas izmaiņas, pateicoties personīgās atmiņas radītajai kontinuitātes izjūtai, nav tik acīmredzamas kā fiziskās jeb ķermeņa izmaiņas. Tās atklājas tikai apzinātā sevis pašnovērošanā.

Paleontologs, filosofs un kosmologs P.T.Šardēns (*Pierre Teilhard de Chardin*) uzskata, ka cilvēks ir universa konstruēšanas centrs. Tāpēc ir jēgpilni, nepieciešami un izdevīgi vērst jebkādu izziņāšanu uz pašu cilvēku. P.T.Šardēns akcentē sevis izziņāšanas nozīmi arī dzīvot mācīšanās procesā – izziņas procesā uzmanības centrā liekot cilvēku, ir iespējams dzīvot pilnīgāku dzīvi.¹⁶³ Kopīgā bezpersoniskā pieredze nepalīdz iepazīt sevi, jo cilvēks pats ir nepabeigts. Līdz ar to kopīgā kvazipieredze cilvēku drīzāk ierobežo, nekā veicina tā spējas un pašaktualizāciju. Izziņāt sevi, vērst savu uzmanību uz iekšu, nevis – uz āru, ir būtiski nevis tāpēc, ka sevī, savā iekšpasaulē slēpjas kāda galīgā “pareizā” atbilde, bet gan tāpēc, ka neatlaidīgi vērsot savu uzmanību uz iekšu, agri vai vēlu cilvēks atrod sevi ārpusē, ārpus sevis. K.Vilbera vārdiem, tas dod iespēju “apzināties, ka iekšējais un ārējais, subjekts un objekts, novērotājs un novērojamais ir viens un tas pats, un līdz ar to spontāni nokļūst savā dabiskajā stāvoklī”.¹⁶⁴

Kas traucē mācīšanās procesā balstīties uz savu pieredzi?

M.Heidegera konstatētajā eksistences formā, kurai raksturīga pilnīga esības jēgas aizmiršana un bezpersoniskā subjekta autoritāte, cilvēks ir norūpējies par to, *kādas* ir lietas.¹⁶⁵ Tas ir koncentrējies nevis uz lietu esību, bet uz lietu īpašībām, uz to vērtēšanu. Arī izglītības sistēmā primārs kļūst vērtējums. Skolās tas izpaužas tādējādi, ka bērni ne tik daudz mācās saprast priekšmetu, saprast sevi un dzīvi, cik tie mācās pelnīt labas atzīmes, mācās vērtēt sevi un citus. Bezpersoniskā pieredze šķiet pievilcīgāka, jo apgūstamo saturu tā padara vieglāk nodefinējamu, aprakstāmu un novērtējamu.

Uzmanības novēršana no pašizziņas uz ārējās pasaules lietām un parādībām ir saistīta

¹⁶² Kierkegaard S. Concluding unscientific postscript.- Princeton University Press, 1941. p. 79.

¹⁶³ Teilhard de Chardin P. The human phenomenon.- N.Y.: Harper Perennial, 2008. p. 33.

¹⁶⁴ Wilber K. No boundary: Eastern and Western approaches to personal growth.- Shambhala, 2001. p. 62.

¹⁶⁵ Heidegger M. Sein und Zeit.- Tübingen: Max Niemeyer, 1967.

arī ar monoloģisko attieksmi izziņas darbībā, kas tiecas pēc patiesības, balstoties uz patvaļīgu pieņēmumu, ka ir iespējams neatkarīgs un neieinteresēts vērotājs, kas var saskatīt pasauli objektīvi. Introspekcija te var derēt tikai hipotēzes izvirzīšanai, bet ne secinājumu veikšanai. Tomēr intersubjektivitāte, kas šādā izziņas darbībā tiek dēvēta par “objektivitāti”, nevar tikt nodrošināta pašizpētes gadījumā. Apšaubot šādu izziņas principu, S.Kirkegors norāda, ka objektīvā patiesība, kas paredz neieinteresētu novērotāju, ir iluzora, jo mēs visi esam saistīti ar objektīvo pasauli, un mums katram ir savas intereses tajā.¹⁶⁶ Līdzīgi spriež Ž.Piažē (*Jean Piaget*), kurš apskata objektivitāti un reālismu kā divas antagoniskas ilūzijas, no kurām mudžēt mudž zinātnes vēsture: “Tikmēr, kamēr doma neapzinās pati sevi, tā neizbēgami kļūst par upuri nepārtrauktajam objektivitātes un subjektivitātes, realitātes un šķietamības sajaukumam”.¹⁶⁷

Zinātnes filosofs M.Polanijs (*Michael Polanyi*) pamato, ka absolūtā objektivitāte ir kļūdainais ideāls, jo *jebkuras* zināšanas ir personīgas, un tāpēc jebkuri secinājumi balstās uz personīgiem spriedumiem.¹⁶⁸ Viņš noraida ideju par mehānisku patiesības izdibināšanu, izmantojot zinātnisko metodi. Aizstāvot postkritisko pieeju, M.Polanijs norāda, ka mūsu uzskati ir plašāki nekā tas, ko varam pārbaudīt, un mēs zinām vairāk, nekā varam izteikt vārdos. Ir iespējamās neeksplicētas, neformalizētas zināšanas, tādas, ko nevar viegli nodot citiem un kas tiek apgūtas netieši. Tās bieži ietver sevī iemaņas un kultūru, kas indivīdam piemīt, bet ko tas pilnībā nespēj apzināties dēļ valodas ierobežojumiem. Piemēram, mazs bērns nekļūdīgi atpazīst savu māti, tomēr viņš nespēj mātes tēlu formalizēt, jo neprot runāt. Pat tad, kad viņš iemācās tekoši runāt, valodas konstrukciju dimensionālais ierobežojums neļauj tam aprakstīt daudzdimensionālo mātes tēlu pilnībā. M.Polanijs tādas zināšanas sauc par neizteiktajām zināšanām (*tacit knowledge*).¹⁶⁹ Līdzīgā veidā antropologs K.Kastaņeda (*Carlos Castaneda*) runā par bezvārdu zināšanām (*silent knowledge*).¹⁷⁰ Turklāt ne mazāk nozīmīgas ir arī zināšanas par zināšanām un par nezināšanu, t.i., reflektētās zināšanu formas.

Izzinātājs nav nošķirts no Visuma, bet personīgi piedalās tajā. Cilvēka intelektuālās spējas virza aizrautība, motivējot atklāšanu un validēšanu. Saskaņā ar M.Polaniju, labs zinātnieks ne tikai identificē modeļus, bet arī izvēlas nozīmīgus jautājumus, kas varētu novest pie veiksmīgiem priekšlikumiem. Novatori allaž riskē ar savu reputāciju, nododoties savai hipotēzei. M.Polanijs kā piemēru min N.Koperniku, kurš paziņoja, ka Zeme riņķo ap Sauli. Zinātnes filosofs apgalvo, ka N.Koperniks nonāca pie patiesajām Zemes un Saules kustības sakarībām, nevis sekojot metodei, bet gūstot “lielāku intelektuālo gandarījumu, aplūkojot debess panorāmu ar skatpunktu no Saules, nevis no Zemes”.¹⁷¹

¹⁶⁶ Lowrie W. A short life of Kierkegaard.- Princeton University Press, 1944. p. 172.

¹⁶⁷ Piaget J. The child's conception of the world.- London: Redwood, 1971. p. 34.

¹⁶⁸ Polanyi M. Personal knowledge: towards a post-critical philosophy.- University of Chicago, 1958. p. 18.

¹⁶⁹ Polanyi M. The tacit dimension.- Chicago: University of Chicago Press, 1966. p. 4.

¹⁷⁰ Castaneda C. The power of silence.- Washington: Square Press, 1991.

¹⁷¹ Polanyi M. Personal knowledge: towards a post-critical philosophy.- University of Chicago, 1958. p. 3.

Zinātni, kas tiecoties pēc objektīvās patiesības, cenšas visu kvantificēt, formalizēt un sistematizēt, tādā veidā apgūstot nevis realitāti pilnībā, bet tikai ierobežotu tās daļu (to, kas pakļaujas kvantificēšanai, formalizēšanai un sistematizēšanai), kritizē zināšanu socioloģijas dibinātājs K.Manheims (*Károly Manheim*).¹⁷² Viņaprāt, izziņas vienpusība visuzskatāmāk atklājas humanitārajās zinātnēs, kurām ir aktuāla visu neatkārtojamo tēlu un struktūru pilnība, kas ir pieejama cilvēkam, bet neiekļaujas pētnieka-pozitīvista aksiomās. Tā rezultātā cilvēks, kurš ir atradies sadzīvisko notikumu centrā un guvis subjektīvu pieredzi, izrādās zinošāks nekā pētnieks, kura redzējumu ir ierobežojušas paša ieviestās premisas. Šādas uz subjektīvo pieredzi balstītās pedagoga-praktiķa zināšanas, kas iziet ārpus pedagoģijas kā “objektīvās zinātnes” robežām, visai bieži ir tikušas attiecinātas uz pedagoģiju kā mākslu vai uz pedagoga harizmu.

Acīmredzot dzīvot mācīšanās nemaz nevar būt balstīta uz tādiem izziņas objektivitātes kritērijiem kā eksperimenta atkārtošanas iespēja citam pētniekam, jo dzīve nav atkārtojama un viena cilvēka dzīvi nevar izdzīvot cits cilvēks.

Neuzticēšanos savai pieredzei uztur arī citas mūsu laikmetam raksturīgas pasaules skatījuma formas. Ortodoksālā zinātne vairāk kā divus gadsimtus ir diktējusi kritērijus tam, kāda ir pieņemama un kāda ir nepieņemama realitātes uztvere. Atbilstoši šiem kritērijiem normāli funkcionējošs cilvēks ir tāds, kas spēj atspoguļot “objektīvo” ārējo pasauli, kā to apraksta uz dialektisko materiālismu balstītā zinātne, un tā prāta funkcijas ir ierobežotas ar informācijas uztveri caur pieciem sajūtu orgāniem, tās uzglabāšanu atmiņās “datu bāzē” un šo datu apstrādi un kompilēšanu. Jebkura novirze no šādas “objektīvās realitātes” tiek interpretēta kā pārmērīgi aktīvas fantāzijas produkts vai prāta darbības traucējumi. Raksturīga uz izdzīvošanu orientētā prāta īpašība ir: atzīt par patiesību tādu ideju, kuru dotajā kultūrā pārstāv vairākums, vai kuru postulē liela autoritāte. Rezultātā “cilvēka psihes zinātniskie modeļi kā konceptuāls trako kreklis”¹⁷³ neļauj izskaidrot daudzus savā dzīvē novērojamus faktus un, galvenais – padara personīgos praktiskos centienus par neefektīviem. Tikai personīgi kontaktējoties ar sev svešu sistēmu, ir iespējams ieraudzīt, ka savs pasaules skatījums nebūt nav galīgs, bet ir tikai viena no iespējamajām interpretācijām. Tas, kas vienā kultūrā, piemēram, Amerikas indiāņiem, Austrālijas aborigēniem vai Sibīrijas šamaņiem gadu tūkstošiem ilgi ir bijusi nopietna un neapšaubāma, mūsdienu zinātnei pielīdzināma prakse, citā, piemēram, mūsdienu Eiropas kultūrā tiek uzskatīts par maģiskiem vai māņticīgiem rituāliem. Tomēr šo kultūru pārstāvju garīgā pieredze var būt grūti izprotama vienkārši tāpēc, ka tie operē ar mums nezināmām jēdzieniskām vienībām.

Pagājušā gadsimta otrajā pusē A.Maslovs, A.Sutičs (*Anthony Sutich*), S.Grofs (*Stanislaw Grof*), Dž.Fadimans (*James Fadiman*) un M.Vičs (*Miles Vich*) rada

¹⁷² Маннгейм К. Идеология и утопия. - М.: Политнаука, 2006. (эл. издание) с. 97.

¹⁷³ Grof S., Bennet H.Z. The holotropic mind. - N.Y.: HarperCollins, 1993. p. 19.

transpersonālās psiholoģijas skolu, kas vienādā mērā ņem vērā visu cilvēka pieredzes spektru, ieskaitot neierastus apziņas stāvokļus, kas tika un vēl arvien tiek dēvēti par “izmainītajiem apziņas stāvokļiem” (*altered states of consciousness*).¹⁷⁴ Šai skolai ir kopsaucējs ar eksistenciālo pieeju: cilvēks pats sevi rada un nosaka – apziņa nevis pasīvi attēlo “objektīvo” materiālo realitāti, bet gan spēlē nozīmīgu lomu tās radīšanā.

Jēdzienu “izmainītais apziņas stāvoklis” parasti attiecina uz patoloģiskiem stāvokļiem, kas saistīti, piemēram, ar meningītu, ar encefalītu saistītiem murgiem, infekciozu saslimšanu karsoni, urēmiju, dažādiem deģeneratīviem smadzeņu bojājumiem un psihiskām saslimšanām. Tomēr materiālistiski orientētajā psiholoģijā un psihiatrijā ar šo pašu jēdzienu mēdz apzīmēt arī vesela cilvēka neierastos apziņas stāvokļus. Lai nošķirtu tādu vesela cilvēka pieredzi, kas iziet tālu ārpus vidēji statistiskā cilvēka ikdienas pieredzes robežām, no patoloģiskiem stāvokļiem, S.Grofs ierosina lietot jēdzienu “holotropā apziņa”.¹⁷⁵ “Holotropi” nozīmē tādu, kas tiecas uz veselo, vienoto (gr. *holos* – vesels, *tropē* – pagriešanās kaut kā virzienā). Līdzīgi kā “heliotropisms” apzīmē auga spēju allaž pagriezties saules virzienā, tā “holotropisms” apzīmē cilvēka spēju pievērsties veselajam, t.i. pieredzēt vienoto esību. Holotropi apziņas stāvokļi palīdz apjēgt un pārvarēt savu identificēšanos ar *ego* un ķermeni, un aptvert savu kosmiska mēroga radošo sākumu.

Tradicionāli izmantotais cilvēka psihies modelis aprobežojas ar biogrāfiju pēc dzimšanas un individuālo bezapziņu, kā to izprata Z.Freids. Līdzīgi kā tas ir kristietiskajās doktrīnās, kurās jaundzimušais ir “bez grēka”, t.i., nevainīgs, arī Z.Freidam jaundzimušais ir *tabula rasa*, un jebkāda psiholoģiskā funkcionēšana gan apzinātā, gan neapzinātā līmenī sākas tikai pēc piedzimšanas. S.Grofs paplašina šo psihies modeli ar divām eksistenciālai izpratnei nozīmīgām daļām. Papildus postnatālajai (biogrāfiskajai pēc piedzimšanas) daļai viņš apskata arī perinatālo daļu (pieredzi, kas saistīta ar īsu laiku pirms dzimšanas un pašu dzimšanas procesu) un transpersonālo jeb transbiogrāfisko daļu – plaša spektra pieredzi, kas iziet ārpus ķermeņa, *ego*, lineārā laika un trīsdimensiju telpas robežām.¹⁷⁶

Kā ir novērojis antropologs V.Tērners (*Victor Turner*), pirmsindustriālo kultūru cilvēkiem, kas pārejas rituālu kontekstā kopīgi piedzīvo holotropos apziņas stāvokļus, strauji attīstās kopības un vienotības izjūtas.¹⁷⁷ Tādus pašus secinājumus ir izdarījis S.Grofs par dažādu nacionalitāšu Rietumu kultūras indivīdiem, kas ir piedzīvojuši holotropos apziņas

¹⁷⁴ Maslow A. *Toward a psychology of being*. - Litton Education Publishing, 1968; Sutich A., Vich M. *Readings in humanistic psychology*. - Free Press, 1969; Sutich A. *The founding of humanistic and transpersonal psychology: a personal account (doctoral dissertation)*. - San Francisco: Humanistic Psychology Institute, 1976; Grof S. *The adventure of self-discovery*. - Albany: State University of New York Press, 1987; Fadiman J. *The psychedelic explorer's guide: safe, therapeutic, and sacred journeys*. - Park Street Press, 2011.

¹⁷⁵ Grof S., Grof C. *Holotropic breathwork: a new approach to self-exploration and therapy*. - Excelsior Editions/ State University of New York, 2010. p. 9.

¹⁷⁶ Grof S., Grof C. *ibidem*, p. 13.

¹⁷⁷ Turner V. *The ritual process: structure and anti-structure*. - N.Y.: Cornell Paperbacks, 1991. p. 188.

stāvokļus holotropās elpošanas grupās.¹⁷⁸

Atklāsmes, kuras cilvēks ir pieredzējis holotropā apziņas stāvoklī, mēdz attiecināt nevis uz akadēmisku izzināšanu, bet tikai uz garīgu aktivitāti kādas reliģijas kontekstā. Tomēr, runājot par esību, zinātne un reliģija pārstāv divas pieejas, kas savā starpā nekonkurē. Viens no Latvijas Universitātes pamatlicējiem P.Dāle raksta, ka kaut arī būdama savā kodolā iracionāla, prāta kategorijās neizsmeļama un nenoteicama, pareizi saprasta un piepildīta reliģija nav pretzinātniska.¹⁷⁹ K.Vilbers uzsver, ka patiesa zinātne un patiesa reliģija nemaz nevar nonākt pretrunā viena ar otru.¹⁸⁰ Šķietamā nesavienojamība ir skaidrojama ar faktu, ka katra no pusēm aļojās par otras puses pozīciju un visticamāk pārstāv kļūdainu savas disciplīnas versiju. Protams, der izšķirt garīgumu, kas balstīts uz ar konfesijām nesaistītu personīgo pieredzi un tādām organizētām reliģijām, kurām nereti ir fundamentālisma un sektantiska šovinisma raksturs, un kas tādēļ ir pakļautas shizmai. Tieši tāpat der nošķirt personīgo garīgo pieredzi, kas iziet ārpus sava ķermeņa un *ego* robežām, joprojām tās apzinoties, no šizofrēnijas, kad šīs robežas kļūst neskaidras un sajauktas. V.Džeimss (*William James*) savā pētījumā par cilvēka reliģisko pieredzi skaidri norāda uz atšķirību starp *institucionālo* reliģiju, kas “dzīvo no tradīcijas”, un *personīgo* reliģiju, kuras kodols ir dvēseles reliģiskās kustības pašas par sevi, tieša saskarsme ar Radītāju un kas, salīdzinot ar institucionālo reliģiju, allaž ir primāra.¹⁸¹

Antropozofijas pamatlicējs R.Šteiners domā, ka mūsu laikmeta uzdevums ir panākt sintēzi starp zinātņi un garīgu viedību, jo garīgas atziņas modus ir ne tikai savienojams ar mūsdienu zinātņi, bet pat nepieciešams tās tālākai attīstībai.¹⁸² Var ievērot, ka šāds uzskats ir būtiski atšķirīgs no dihotomiju saturošas teorijas, saskaņā ar kuru zinātne un reliģija vai garīgā izzīņa var vienkārši dzīvot blakus viena otrai. Sintēze paredz nevis divu nesaistītu sfēru līdzāspastāvēšanu, bet gan zinātniskā impulsa padziļināšanu, apvienojot to ar garīgu redzēšanu, kas bija pašsaprotama senajos laikos, taču vēlāk tika aktīvi izstumta no diskursa. Šo sfēru atdalītības sekas mūsdienās ir pamanāmas, kad, piemēram, minimālās zināšanas par islāmu un nespēja atšķirt racionālu nostāju no radikālisma strauji pārvēršas par neiecietību pret cittautiešiem un pat par kara un miera jautājumu.

Kā veiksmīgu piemēru sintēzei starp zinātņi un garīgu viedību var minēt K.G.Junga sinhronitātes pētījumus.¹⁸³ Tie norāda uz nozīmīgām sakritībām starp individuāli psiholoģiskiem notikumiem (piemēram, cilvēka sapņiem) un dažādiem vispārpieņemtās materiālās realitātes aspektiem, kuras nevar izskaidrot racionāli – ar cēloņsakarībām. Tie

¹⁷⁸ Grof S., Grof C. Holotropic breathwork: a new approach to self-exploration and therapy.- Excelsior Editions/ State University of New York, 2010. p. 13.

¹⁷⁹ Dāle P. Filosofija, reliģija un dzīve.// Reliģiski-filosofiski raksti, 1.sēj. – Rīga: A. Gulbis, 1925. 3.lpp.

¹⁸⁰ Wilber K. A Sociable God.- N.Y.: McGraw-Hill, 1982.

¹⁸¹ James W. Die religiöse Erfahrung in ihrer Mannigfaltigkeit.- Leipzig, 1914. S. 23.

¹⁸² Mūks R. Antropozofija vai pilngadīgais romantisms.- R.: Atēna, 2003. 83.lpp.

¹⁸³ Jung C.G. Synchronicity: an acausal connecting principle.- Princeton University Press, 2010.

norāda uz materiālās un psihiskās esības vienotību. Tomēr daudzi mūsdienu ortodoksālie zinātnieki un klīniku speciālisti uzskata, ka uz dialektisko materiālismu balstītās zinātnes radītie priekšstati par realitāti un cilvēka psihi ir vienīgie pareizie. Pedagoģs un antropologs M. Harner (*Michael Harner*), analizējot ortodoksālo zinātnieku aizspriedumus, norāda uz to etnocentrismu un kognicentrismu: pirmsindustriālo kultūru rituālo un garīgo dzīvi šādi zinātnieki attiecina uz primitīvu māņticību, maģisko domāšanu vai psihopatoloģiju (etnocentrisms); savos spriedumos viņi ņem vērā tikai ierastajā “nomoda” apziņas stāvoklī novēroto un novērojumus holotropajā apziņas stāvoklī vai nu ignorē, vai kļūdaini interpretē (kognicentrisms vai pragmacentrisms).¹⁸⁴ Šādi aizspriedumi kavē pašizziņu un ierobežo nozīmīgu cilvēka pieredzes spektru, uz ko var balstīties mācīšanās.

Tātad, rēķinoties ar postmodernā laikmeta ietekmēm, sarūkot pārliecībai par absolūtu un universālu zināšanu eksistenci, kā arī palielinoties informācijas apjomiem un mazinoties tās jēgai, pedagoģijā jaunu nozīmi iegūst subjektīvā pieredze. Subjektīvās pieredzes un tās apjēgšanas vienība kļūst par galveno balstu ceļā uz patiesību un dzīves iespēju paplašināšanos. Tiecoties pēc pabeigtības un vērtību universālisma, sava pieredze mācīšanās procesā vēl arvien var tikt aizvietota ar bezpersonisko pieredzi, kas ir ērta šablonizētai vērtēšanas sistēmai, taču ierobežo patstāvību, pašizziņu un pašaktualizāciju. Lielā mērā mācīšanos no savas pieredzes kavē monoloģiska pieeja izziņas darbībā, respektīvi, patvaļīgs pieņēmums, ka ir iespējams neatkarīgs un neieinteresēts vērotājs, kas faktiski nozīmē nespēju uzņemt atbildību par savām interesēm. Tādā veidā dzīvot mācīšanās, respektīvi, mācīšanās būt ir saistīta ar patstāvības un atbildības izpratni.

1.4. Patstāvības un atbildības mācīšanās raksturojums

*Pārveidojoša ceļojuma vietā mums tika
piedāvātas divas jaukas sistēmas, kurām piederēt:
pro Deo et Patria – reliģijai un valstij.*

(Ričards Rors)¹⁸⁵

Patstāvība ir cieši saistīta ar neatkarības jēdzienu. Terminu vārdnīcās patstāvība tiek skaidrota kā neatkarība no citiem, kā spēja eksistēt bez citu palīdzības.¹⁸⁶ Tomēr neviens nav un nevar būt *pilnībā* neatkarīgs. Reālā dzīvē neviens pat paelpot nevar neatkarīgi no apkārt esošā (piemēram, no augu valsts, kas pretēji cilvēkam “ieelpo” slāpekli un “izelpo” skābekli) un pašreiz notiekošā (piemēram, no plaušu darbības un to pastāvīgi ietekmējošajiem faktoriem). Neskatoties uz to, ka tāda neatkarība nav iespējama, tās ilūzija ir ļoti izplatīta

¹⁸⁴ Harner M. *The Way of the Shaman: A Guide to Power and Healing.* - Toronto: Bantam Books, 1982.

¹⁸⁵ Rors R. *Ādama atgriešanās: pieci apsolījumi vīrieša iniciācijas ceļā.* - Zvaigzne ABC, 2013. 115.lpp.

¹⁸⁶ Piemēram: *Latvian Oxford Living Dictionaries.* Oxford University Press, 2018. [24.02.2018] Pieejams: <https://lv.oxforddictionaries.com/definition/patstavivs>

parādība. Cilvēki saskarsmē mēdz akcentēt savu neatkarību, piemēram, no smēķēšanas, no datorspēlēm, no vecākiem, no otra dzimuma u. tml. Neatkarība kā kaut kas pozitīvs tiek sludināta arī valstiskos mērogos – tā tiek atzīmēta ar svētku dienu (Latvijā – pat divas reizes gadā). Acīmredzot tas ir tādēļ, ka sava neatkarība no kaut kā ir būtisks savu “pozitīvo” paštēlu veidojošs komponents. Savas neatkarības iluzoriskuma ieraudzīšana nozīmētu sava paštēla zaudēšanu, kas līdzinātos nāvei, jo tas, kas tiek uzskatīts par sevi, faktiski nomirtu.

Pedagoģiskajā procesā par patstāvību ir jēga runāt kā par relatīvu neatkarību no sociālās vides – tik, cik tas skar indivīda vajadzības pēc piederības, atzīšanas un drošības, kuras var apmierināt tikai ar citu cilvēku līdzdalību, t.i., tikai no ārpuses. Tas, ka patstāvīgajam, atšķirīgajam nākas cīnīties par sevi ar sociālo sfēru ir aprakstīts jau Ž.Ž.Ruso darbos.¹⁸⁷ 20.gadsimtā indivīda pakļaušanos sabiedrībai, kas liek tam dzīvot saskaņā ar iedibinātajām normām, atzīmē eksistencialisti, kas postulē, ka patiesībā nevis sabiedrība rada indivīdu, bet tā pati rodas no indivīdiem, kas izvēloties sevi – kāds es gribu būt, izvēlas arī kādam būtu jābūt cilvēkam vispār.¹⁸⁸ Tomēr mūsdienu cilvēks bieži neizvēlas vis sevi, bet gan savu funkciju un savu piederību. Pieņemot lēmumu, kā dotajā situācijā labāk rīkoties, tas balstās uz autoritāšu postulētiem principiem, uz kādas institūcijas izvirzītiem uzvedības noteikumiem, vai uz vērtējumu, ko sniedzis kāds cits cilvēks – sākot ar draugu vai draudzeni un beidzot ar kādu pasaulē slavenu un finansiāli veiksmīgu futbolistu vai modes dizaineri. Šķietamā “patstāvība” izpaužas vienīgi patstāvīgi izvēloties vienu no iepriekš dotajiem paraugiem. Tāda “patstāvība” ir drošāka, jo veicina pielāgošanos un piederību sociālajai videi.

G.Olports norāda uz principiāli būtisku atšķirību starp patstāvīgu un pielāgojošos aktivitāti – pirmā no tām kalpo individuācijai, bet otrā – tribalismam.¹⁸⁹ Patstāvīgs cilvēks var arī nebūt pielāgojies sociālajai videi un kultūrai, bet tas noteikti nav konformists. Bioloģijā patstāvības veidošanās kā neatkarība no ārējiem stimuliem tiek uzskatīta par nozīmīgu individuālās pilnības, patiesas brīvības un attīstības procesa komponenti.¹⁹⁰

Patstāvība ir tieši saistīta ar *zaudējumu*, sākot jau ar pašu pirmo patstāvības pieredzi, kas tiek iemantota līdz ar mātes ķermeniskās tuvības zaudēšanu. Līdzīgi kā drošās vides zaudēšana dzimšanas brīdī arī turpmākās dzīves laikā drošības zaudēšana ir maksa par iespēju turpināt augt. Tādā veidā patstāvībai cilvēku tuvina gatavība zaudēt, piedzīvot neveiksmi, gatavība pieņemt nedrošību, vienatni un noliegumu. Savukārt no patstāvības attālinā bailes zaudēt drošību, piederību un atzīšanu, kuru dēļ tas ir spiests pakļauties ārējiem likumiem, pielāgoties un orientēties uz citiem. Mēģinot atgūt reiz zaudēto drošību, arvien

¹⁸⁷ Rousseau J.J. The confessions.- London: Aldus Society, 1903; Rousseau J.J. Emile: or concerning education.- Boston: D.C.Heath, 1889.

¹⁸⁸ Sartre J.P. Existentialism.// From modernism to postmodernism: an anthology (ed. by L.E.Cahoone).- Blackwell Publishers, 2000. p. 260.

¹⁸⁹ Allport G. Becoming: basic considerations for a psychology of personality.- Yale Univ. P., 1955. p. 34.

¹⁹⁰ Sinnott E.W. Matter, mind and man.- Harper Publishing, 1957.

tiek meklētas referentās grupas, sociālā piederība. Tā kā atkarības situācijā no sociālās vides pilnīgas garantijas sagaidīt nevar, attiecībā pret šo ārējo vidi nākas ieņemt aizsardzības pozīcijas. Līdz ar to lielāka atkarība no citiem ved pie lielākas iekšējas noslēgšanās un naidīgākām izjūtām.

Lielāka neatkarība no sociālās vides ir raksturīga sevi realizējošiem cilvēkiem. A.Maslovs norāda, ka pašrealizējošas personības ļoti labprāt nododas pārdomām vienatnē un pakļaujas galvenokārt saviem iekšējiem un nevis citu cilvēku vai sabiedrības determinantiem.¹⁹¹ Cilvēka iekšējie determinanti ir potenciālās iespējas un resursi, radošie impulsi, nepieciešamība iepazīt un labāk izprast pašam sevi, nepieciešamība kļūt viengabalainākam, veselākam. Lielāka iekšēja neatkarība no citu viedokļa ir saistīta ar mazākām bailēm no citiem un līdz ar to arī mazāku naidīgumu pret tiem. Patstāvība izpaužas kā nerūpēšanās par prestiža, apbalvojuma, pagodinājuma, uzslavas, pozitīva novērtējuma saņemšanu. Tādā veidā sistēma, kas paredz skolēna vai studenta tiekšanos pēc labām atzīmēm, neveicina patstāvības attīstīšanu. Patstāvīgas personības gadījumā uz biheiviorisma modeli (stimuls→reakcija), respektīvi, uz operantās uzvedības shēmu balstītā audzināšanas sistēma nedarbojas, jo patstāvīgā cilvēka aktivitāti nosaka ne tik daudz ārējie cik iekšējie stimuli.

Patstāvība kā relatīva neatkarība no sociālās vides prasībām nenozīmē nerēķināšanos ar tām vai saskarsmes ierobežotību. Ārējās prasības patstāvībā tiek ļoti labi apzinātas un cienītas, bet apzinātas tieši kā *ārējās* prasības, nejaucot tās ar savām interesēm, atbildību vai sirdsapziņas balsi. Pateicoties lielākai iekšējai brīvībai, arī saskarsme kļūst brīvāka un atvērtāka, un, pateicoties dziļākam apzināšanās līmenim, arī sociālā mijiedarbība kļūst dziļāka. Atbrīvošanās no piesaistes savai tiešajai apkārtni (appasaulei) nozīmē radošuma izvēli dublēšanas vietā. Cilvēkam iekšēji paliekot pašam ar sevi, pazūd iespējas savu attieksmi balstīt uz appasaules šabloniem, pārņemt jau esošo, tāpēc atliek vienīgi to radīt no jauna. Ārēji tas manifestējas oriģinālākā uzvedībā un radošākos darbos. Radošums veicina atvēršanos pasaulei. Tas savukārt veicina kvalitatīvas dzīves izjūtu. Un tieši šī patstāvības aspekta nepilnība kļūst par dzīves kvalitātes ierobežotāju mūsdienu aizņemtajam indivīdam.

19.gadsimta klasiskajā filosofijā radošums tiek saistīts ar refleksiju – radošs prāts seko uzstādījumam: “Vēro un pārzini pats sevi!”¹⁹² Respektīvi, prāta pilnveidošanās tiek panākta, iedibinot savā dzīvē pašnovērojošo skatījumu. Šī pašrefleksija izziņošajam prātam ir kā sirdsapziņa, kas, sākot no 19.gs., audzināšanas teorijās pakāpeniski aizstāj grēksūdzi. Piemēram, S.Hessena “Paidagoģikas pamatos” sekošana sirdsapziņai tiek minēta kā nepieciešams nosacījums, lai cilvēks nebūtu pretrunā pats ar sevi.¹⁹³ Savukārt mūsdienās ir

¹⁹¹ Маслоу А. На подступах к психологии бытия.- К.: PSYLIB, 2003. с. 29.

¹⁹² Kūle M. Eirodzīve.- R.: LU FSI, 2006. 103.lpp.

¹⁹³ Hessens S. Paidagoģikas pamati.- Rīga, 1929. 71.lpp.

konstatējama grēksūdzes un sirdsapziņas aizstāšana ar atzīšanos.¹⁹⁴ Ja grēksūdze reliģiozām cilvēkam šķiet nepieciešama dzīves sakārtošanai un ja sirdsapziņa laicīgam cilvēkam ir neatvienojama iekšējā balss, tad atzīšanās modernajam cilvēkam šķiet kā iekrišana – galvenokārt *ārēja* spiediena dēļ. Atzīšanās tam nešķiet nepieciešama, bet asociējas drīzāk ar zaudējumu. “Ja kristietībā grēcīgi ir visi, ja klasiskajā laikmetā sirdsapziņa moka visus, tad modernitātē atzīstas nebūt ne visi. Postklasiskais laikmets ‘atver’ cilvēku tirgum, informācijai, seksuālajām attiecībām, bet ‘aizver’ pārdomām, refleksijai un taisnīgumam”.¹⁹⁵ Prāta refleksija, dziļas pārdomas vai ieklausīšanās savā sirdsapziņā notiek vienatnē tiekoties pašam ar sevi. Taču šī tikšanās nav patīkama, jo liek izjust savu vienpatību, nenozīmīgumu un bezspēcību vecuma un nāves priekšā. Tāpēc indivīds cenšas vērst visu savu uzmanību uz āru – uz tirgu, uz attiecībām un uz informāciju, kas tam palīdzētu attaisnoties.

Uzmanības novēršana no sevis uz citiem ir saistīta arī ar atbildību. Risinot pedagogijā ar atbildību saistītos jautājumus (pēdējā laikā dažkārt traktētus kā vīrišķības problēmu), savu ieguldījumu dod arī eksistenciālisma idejas. Var ievērot, ka gandrīz jebkura reliģija piedāvā noteikumus, kurus izpildot, varēs izvairīties no nāves. Šādi noteikumi ne tikai sniedz mierinājumu, kad tiek izjusta trauksme par savu izzušanu, bet arī ir autoritāti – reliģija it kā uzņemas atbildību par indivīdu. Tā “glābj” cilvēku no biedējošās konfrontācijas ar viņa personīgo brīvību. (Kā atzīmē J.P.Sartrs, atbildība ir vajadzība, kas triviālā veidā izriet no mūsu brīvības.¹⁹⁶) Taču tas nenozīmē, ka iespēja nodot atbildību par savu dzīvošanu būtu iespējama tikai reliģisko ieviržu skolās. Ateisms apstrīd Dieva esību, bet ne priekšstatu par to, ka būtība – reizi par visām reizēm dota, gatava cilvēka daba – ir pirms eksistences. Ja tas ir tā, tad zinātnieks kā Visuma noslēpumu izteicējs loģiskā formā kļūst tiesīgs domāt pārējo sabiedrības locekļu vietā un “apgaismot” tos. Kopš jaunlaiku kultūras aizsākuma šādas garīgās aizbildniecības tendences parādās daudzās jomās kā, piemēram, psiholoģijā, filosofijā, politikā, ētikā, un jo īpaši – pedagogijā. Scientisma pārņemtajā pasaulē ziņa “zinātnieki ir noskaidrojuši, ka...” no savas brīvības un atbildības bēgošajam indivīdam kļūst par patiesi atvieglojošu prieka vēsti.

Pieaugušais, piedaloties bērna attīstības veicināšanā ar viscēlākajiem mērķiem, veido bērna personību atbilstoši savam priekšstatam par paredzamajiem uzlabojumiem. Faktiski šādu vecāku vai pedagogu virza interese par to, kādam bērnam būtu jāklūst, un nevis interese par to dažkārt grūti izprotamo personību, kāda tas jau ir. Tas, kam būtu jābūt, kļūst svarīgāks par to, kas jau ir. Ideāls kļūst svarīgāks par pašu esību. Savukārt, jebkura neatbilstība vēlamajam ideālam vispirms rada iekšēju neapmierinātību, un pēc tam liek meklēt vainīgo

¹⁹⁴ Šuvajevs I. Atzīšanās patības un politiskās tehnoloģijas kontekstā.// Almanahs. Filosofija'5.- R.: LU FSI, 2005. 101.-113.lpp.

¹⁹⁵ Kūle M. Eirodzīve.- R.: LU FSI, 2006. 103.lpp.

¹⁹⁶ Sartre J.P. L'Être et le Neant.- Paris: Gallimard, 1960. p. 639.

“ārpusē” – “sliktos pedagogus”, “vieglprātīgos vecākus”, “nepareizo izglītības sistēmu”, “neaudzinātos bērnus”, u. tml. Kā rāda vēstures liecības – ideālu, “augstāko vērtību” vārdā tiek cirstas galvas, un par pelniem pārvērsti ne tikai atsevišķu dzīvu cilvēku ķermeņi, bet pat veselas pilsētas... Pamatā tam ir atbildības jaukšana ar pienākumu un priekšstats par to, ka viens cilvēks var būt atbildīgs par otru.

Ja pedagogs uzskata, ka viņš ir atbildīgs par to, lai māconis iemācītos, tad pedagogam automātiski aktivizējas motīvs, kura apmierināšana ir saistīta ar māconi. Atbildība pārvēršas par pienākumu – pedagogam no mācoņa vajag, lai tas iemācītos. Nemanot pedagogs ir radījis sev atkarību no mācoņa. Pedagogus vairs nav brīvs. Viņa aizrautība un sajūsma kļūst atkarīga no ārējās sociālās vides. Pedagogus tagad ir spējīgs izjust sajūsma par savu darbu tikai tad, ja māconis sasniedz noteiktus rezultātus vai sajūsminās par viņu. Māconis vairs nevar patikt pedagogam kā tāds – kā personība. Pedagogus kļūst spējīgs izjust simpātiju pret māconi tikai kā atbildes reakciju uz mācoņa simpātiju pret viņu. Līdzīgi kā laulībā, kurā valda precēto pienākums vienam pret otru, laulātie ar laiku ir spējīgi izjust tikai pretmīlestību, mīlēt otru par kaut ko, pilnībā zaudējot spēju mīlestību ģenerēt. Analogi students, kurš ir uzsācis studijas ar patiesu interesi un izzināšanas prieku, ar laiku zaudē to, arvien biežāk domājot par veicamajiem studiju darbiem kā par pienākumu. Tiecoties pēc savas nozīmības, visa dzīve – pat pamošanās no rīta var kļūt par pienākumu, kas ir jāpilda it kā piespiedu kārtā. Tādā veidā tiek apslāpēta gan atbildības uzņemšanās par saviem pārdzīvojumiem, gan kvalitatīvas dzīvošanas izjūta.

Sociālā vidē, kurā valda priekšstats, ka ir iespējama viena cilvēka atbildība par citu cilvēku, ir gandrīz neiespējami sagaidīt tās attīstīšanos bērniem. Bērni nevar izturēt brīvību – viņi pieprasa ierobežojumus un struktūras. Latvijas pedagogu pētījumi rāda, ka skolēni vēlas atbalstošu un saprotošu pedagogu, vēlas, lai klasē būtu radoša mācību vide un tiktu ievērotas viņu intereses, bet tai pašā laikā nevēlas uzņemties atbildību par savu rīcību un mācību darbību.¹⁹⁷ Bet gribētos, lai bērni būtu patstāvīgi un atbildīgi...

Vēloties pasargāt savus bērnus, pieaugušie nereti veic izvēli savu bērnu vietā. Nevar noliegt, ka tādā veidā tie tiešām veic reālus nozīmīgus drošības pasākumus. Tomēr izpaliekot personīgajai izvēlei, līdz ar patstāvīgi pieņemtu lēmumu iztrūkumu cilvēks (jebkurā vecumā) zaudē ticību sev, attālinās no saviem impulsiem un jūtām, no savas attieksmes pret visu, izšķīdina savus personīgos motīvus vispārpieņemtajos standartos un negūst iekšējo apmierinājumu par personīgo pieredzi, par personīgi izdzīvoto.

Ja nav noteikumu, nav iepriekš dotu vērtību un ideālu, pēc kā tiekties, tad nekam šajā pasaulē nav citas nozīmes, kā tikai tā, ko indivīds pats ir piešķīris. Tad viss, kas savā dzīvē pastāv, ir paša radīts, un par to nevar uzņemties atbildību kāds cits. Atliek to tikai apzināties.

¹⁹⁷ Daniela L., Kalniņa D. Skolotāju darbība pusaudžu mācību disciplīnas veicināšanā.// Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching (ATEE). Rīga, 2008. 404.lpp.

Diez vai varētu atrast kādu pedagoga savtīgu nolūku vai personīgās intereses, ja mācību procesā tas censtos palīdzēt bērniem apzināties pašiem sevi. Taču šāda savas būtības konstruēšanas un savas atbildības apzināšanās biedē. Šī apzināšanās tiek subjektīvi pieredzēta kā tukšums, kā pamata zaudēšana zem kājām (M.Heidegers lieto jēdzienu *die Bodenlosigkeit*, bet eksistenciālpshologs I.Jaloms (*Irvin Yalom*) – *groundlessness*). Patības atbildība ir saistīta ar eksistenciālo vienatni, kas tiek izjauta kā atdalītība ne tikai no citiem cilvēkiem, bet arī no pasaules – tādas, kādu to parasti uztver. Eksistenciālisti atzīmē šo pamata zaudēšanas trauksmi kā vēl dziļāku un pamatīgāku nekā bailes no nāves.¹⁹⁸ Tāpēc daudzi cilvēki jau kopš bērnības meklē kaut ko lielāku, grandiozāku par sevi – kaut kādu struktūru, autoritāti. Un izglītības sistēma kā grandioza struktūra tādas sniedz. Informācijas uzkrāšana un sistematizācija, kas nereti tiek saukta par izglītību, faktiski piedāvā bērnam rafinētu veidu bēgšanai pašam no sevis.

Ž.P.Sartrs šai sakarā runā par cilvēkam piemītošajām raizēm un pamestības izjūtu.¹⁹⁹ Pamestība saistīta ar to, ka, ja nav nekādu iepriekš dotu aprioru morāles vērtību un norādījumu, tad nekas nevar attaisnot cilvēka rīcību. Cilvēks pats sevi nav radījis, tas ir iemests pasaulē un tomēr pats atbild par visu, ko dara. Viņš ir nolemts, “nosodīts” būt brīvam. Raizes savukārt ir saistītas ar atbildību par savu izvēli. Cilvēks, kurš kaut ko nolemj un apzinās to, ka izvēlas ne tikai savu esību, bet arī visu cilvēci, nevar izvairīties no dziļas atbildības izjūtas. Tie kas uzskata, ka neraizējas, patiesībā slēpj šīs jūtas, bēg no tām. Raizes nepazūd, ja tās tiek slēptas. S.Kirkegors šīs raizes sauc par Ābrahāma raizēm, atsaucoties uz Vecajā derībā (Genesis, 22.) aprakstīto Ābrahāma pārbaudi, kurā Dievs liek viņam upurēt savu vienīgo dēlu.²⁰⁰ Ja es sadzirdēšu balsi, tad tikai es varu izlemt, vai tā ir eņģeļa balss. Ja es uzskatu kādu rīcību par labu, tad tieši es, nevis kāds cits, nolemju, ka šī rīcība ir laba, nevis ļauna.

Atbildība tāpat kā vaina ir pašapziņas, t.i., sava “es esmu” apzināšanās sekas. Cilvēks nes vainu ne tikai par noziegumiem pret citiem cilvēkiem, ne tikai par morālo vai sociālo likumu pārkāpšanu, bet arī par noziegumiem pret sevi pašu. Zīmīgi, ka M.Heidegers vainas un atbildības apzīmēšanai izmanto vienu un to pašu vārdu – “*schuldig*”. “Būt vainīgam nozīmē arī ‘būt atbildīgam par’, t.i., būt cēlonim vai autoram, vai vismaz gadījuma iemeslam”.²⁰¹ Cilvēks ir atbildīgs nevis tad, kad domā, ka ir kādam parādā vai jūtas vainīgs kāda priekšā, bet gan tad, kad “redz”, apzinās pats sevi.

K.Jaspers atbildības uzņemšanos saista ar mācīšanos dzīvot tagadnē.²⁰² Tad, kad cilvēks nepazaudē sevi pagātnē un nemaldās nākotnes tēlos, tas sāk apzināties savu atbildību

¹⁹⁸ Yalom I. Existential psychotherapy. N.Y.: Basic Books, 1980. p. 221.

¹⁹⁹ Сартр Ж.П. Экзистенциализм — это гуманизм.// Скепсис. [24.04.2017] Pieejams: http://scepisis.net/library/id_545.html

²⁰⁰ Kierkegaard S. Fear and trembling.- Penguin Books, 2006.

²⁰¹ Heidegger M. Sein und Zeit.- Tübingen: Max Niemeyer, 1967. S. 282.

²⁰² Jaspers K. Was ist Erziehung? - München: Piper, 1999. S. 65.

ikdienā – par saviem impulsiem un jūtām, par savu dzīvesveidu un tiecībām, par attieksmi pret citiem cilvēkiem, par savu tuvumu vai distanci ar viņiem, par visiem mazajiem un lielajiem lēmumiem, kas ir būtiski ne tikai sev, bet arī vēsturiskajai notikumam gaitai.

Atbildības mācīšanās ir saistīta arī ar uzdrošināšanos uzdot būtiskus jautājumus, rēķinoties ar to, ka atbilde var nesakrist ar *ego* mērķiem vai ka uz to ir ilgstoši jāgaida. Allaž, kad kāds kaut ko vēlas, ir klātesošs varbūtības elements. Nekas nepielāgos pasauli un tās iespējas cilvēku vēlmēm. Tāpēc ir adekvāta paļaušanās uz vēlamo iznākumu savu aktivitāšu robežās, bet ne uz citiem cilvēkiem, jo viņi arī ir brīvi (savā ik mirkļa izvēlē). R.Dekarts šai sakarā rosina vienmēr tiekties uzvarēt drīzāk sevi, nekā likteni, mainīt drīzāk savas vēlmes, nekā pasaules kārtību.²⁰³ Ž.P.Sartrs to tulko kā “rīkošanos bez cerēšanas”. Cerība allaž balstās uz vēlmēm un bailēm. Tātad rīkošanās bez cerēšanas nozīmē, pirmkārt, savu interešu atzīšanu un, otrkārt, nepakļaušanos savām bailēm. Pēdējās cerības zaudēšana var kļūt par cēloni ne tikai depresijai vai suicīdam, bet arī pilnvērtīgākas, autentiskākas dzīves uzsākšanai. Uzraksts, kuru Dante ir licis pie “Sāpju citadeles” vārtiem: “Pirms jūs šeit esat ienākuši iekšā, jums katru cerību būs atstāt laukā!”²⁰⁴ var būt grūti pieņemams. Tomēr tas nav lāsts, bet gan svētība: atbrīvošanās no ciešanu nesošās pieķeršanās nākotnes iespējām, ļauj beidzot uzsākt dzīvošanu tagadnē, par kuru raksta K.Jaspers, un uzņemties atbildību. “Cilvēkam, kurš atsacījies no visa, zinādams, ka viņam neizdosies izvairīties no nāves, ir tikai viena lieta, lai sevi atbalstītu – viņa lēmuma spēks. Viņam jākļūst par savas izvēles saimnieku. Viņam pilnībā jāapzinās, ka viņš ir *atbildīgs* par savu izvēli, un, ja reiz viņš to ir izdarījis, tad viņam nav vairāk laika to nožēlot vai sev kaut ko pārnest. Viņa lēmumi ir galīgi vienkārši tāpēc, ka nāve neļauj viņam nekam pieķerties”.²⁰⁵

Izvēloties uzņemties atbildību par savu pārdzīvojumu, cilvēks izmanto šo pārdzīvojuma pieredzi konstruktīvā veidā – lai mācītos.

Tātad pedagogijā patstāvība ir skatāma kā pašrealizējošām personībām raksturīga relatīva neatkarība no sociālās vides – tik, cik tas skar indivīda vajadzības pēc drošības, piederības un atzīšanas, kuras var apmierināt tikai ar citu cilvēku līdzdalību. Tādējādi tā var izpausties kā nerūpēšanās par pozitīva novērtējuma (t. sk. labu atzīmju) saņemšanu. Patstāvībai cilvēku tuvina gatavība pieņemt nedrošību, vienatni un pat noliegumu, kas rezultējas ar mazākām bailēm no citiem un līdz ar to arī ar mazāku naidīgumu pret tiem – saskarsme kļūst brīvāka un atvērtāka, kas savukārt veicina kvalitatīvas dzīves izjūtu. Līdzīgā veidā ar eksistenciālās vienatnes izdzīvošanu un trauksmes pārvarēšanu ir saistīta arī atbildība. Atbildības mācīšanos kavē galvenokārt tās jaukšana ar pienākumu un priekšstats par to, ka viens cilvēks var būt atbildīgs par otru. Cilvēks ir atbildīgs nevis tad, kad domā,

²⁰³ Декарт Р. Рассуждение о методе.// Избранные произведения. М.: Госполитиздат, 1950. с. 277.

²⁰⁴ Aligiēri D. Dievišķā komēdija.- R.: Vaidelote, 1994. III, 7.

²⁰⁵ Kastaņeda K. Atsevišķā realitāte.- R.: Jumava, 2011. (el.versija) 95.lpp.

ka ir kādam parādā vai jūtas vainīgs kāda priekšā, bet gan tad, kad apzinās savus impulsus, jūtas un attieksmi.

Var teikt, ka mācīties patstāvību un atbildību nozīmē mācīties pašrefleksiju, mācīties tikties pašam ar sevi, iepazīstot savas intereses un baiļu izraisošos faktorus, un nenovērst savu uzmanību no sevis uz citiem, uz informāciju, kas palīdzētu attaisnoties. Savukārt tikšanās ar sevi neizbēgami saistās ar sev nozīmīgu eksistenciālo jautājumu pacelšanu, atbildes uz kuriem gūstamas vien eksistenciālās pieredzes ceļā.

2. Eksistenciālā pieredze fenomenoloģiskajā paradigmā

2.1. Mācīšanās no eksistenciālās pieredzes

*Tam, kas grib sevi iegūt,
Es zinu gan,
Tam vajaga visu zaudēt,
Tā likums skan
(Rainis)²⁰⁶*

*Vienmēr, kad tu esi kaut ko iemācījies, rodas
izjūta, ka tu esi kaut ko zaudējis.
(Džordžs Bernards Šovs)²⁰⁷*

Pedagoģijā eksistenciālā pieeja atbilst fenomenoloģiskajai zinātniski metodoloģiskai tradīcijai. Eksistenciālisms pedagoģijā palīdz saprast vārdiskās, analītiskās, konceptuālās racionalitātes ierobežojumus. Tas aicina atgriezties pie tīrā pārdzīvojuma, nepastarpinātas pieredzes kā nepieciešama nosacījuma jebkādam koncepcijai, jebkādam vārdiskam, analītiskam aprakstam. Eksistenciāla pieredze kā subjektīva pieredze, kuras rezultātā rodas jautājumi par savu eksistenci, dod zināšanas, kas iegūtas empīriskā ceļā, ne aprioras zināšanas, kas balstītas uz koncepcijām un abstraktām kategorijām. Eksistenciāla pieredze nozīmē ar savu eksistenci, savu esību saistītu pieredzi, pieredzi no personīgā, subjektīvā pārdzīvojuma. Tādēļ tā balstās uz fenomenoloģiju, kas dod savu pienesumu ne tikai pašā izziņas procedūrā, bet arī izzināmo faktu sfērā.

M.Šēlers (*Max Scheler*) savā darbā „Fenomenoloģija un izziņas teorija” raksta: „Pirmām kārtām, fenomenoloģija nav kādas jaunas zinātnes nosaukums vai jauns filosofijas apzīmējums, bet gan tāda garīgā vērojuma uzstādījuma nosaukums, kurā izdodas ieraudzīt vai notvert pārdzīvojumā ko tādu, kas ārpus šī vērojuma paliek apslēpts – kādu īpašu faktu sfēru. [...] Runa ir, pirmkārt, par jauna tipa faktiem, kas ir pirms jebkuras loģiskas fiksācijas un, otrkārt, par pašu vērojuma procedūru”.²⁰⁸ Saistībā ar fenomenoloģisko uzstādījumu novērotājs ieņem tādu stāvokli attiecībā pret pasauli, kas nav noslogots ar kādu ierastu pasaules tvēruma veidu vai modeli. Tā drīzāk ir cilvēka un pasaules sadarbība nekā subjekta-objekta attiecības.

Alternatīva diskursīvai atziņai kā netiešām, ar jēdzienu, zīmju un slēdzienu palīdzību aplinkus ceļā iegūtām zināšanām ir intuitīva atziņa. Var teikt, ka eksistenciālismā patiesā metode, kā izzināt pasauli, ir *intuīcija*. G.Marsela filosofijā tā tiek saukta par “eksistenciālo pieredzi”, M.Heidegera sistēmā tā ir “saprāšana”, savukārt K.Jaspersa koncepcijā – “eksistenciālā atskāršana”. Neatkarīgi no izvēlēta vārdiskā apzīmējuma to var uzskatīt par iracionāli traktētu E.Huserla fenomenoloģisko metodi.

²⁰⁶ Rainis Likums// Gals un sākums.- R.: Zvaigzne ABC, 2005.

²⁰⁷ Show G.B. Major Barbara.- N.Y.: Brentano's, 1917. p. 132.

²⁰⁸ Шелер М. Избранные произведения.- М.: Гнозис, 1994. с. 198.

Kartēziskais skatījums zinātnē ir panācis to, ka esošais tiek priekšmetiskots. Izziņas procesā par esošu uzskata tikai to, kas kļūst par pētījuma priekšmetu. Esošais tiek pārvērsts par pasaules ainu un cilvēks – par vienīgo subjektu. M.Heidegers aicina pārvarēt priekšmetisko attieksmi, subjekta un objekta pretnostatījumu un atgriezties pie esības, ļaujot esošajam būt savā sākotnējībā.²⁰⁹ Eksistence kā iracionāla realitāte dod iespēju saskatīt un pieņemt subjekta un objekta vienību. Eksistenciāls psihologs R.Meijs (*Rollo May*) norāda, ka kopš renesanses perioda cilvēki arvien vairāk vērš savu uzmanību uz racionālajiem fenomeniem, kuriem var atrast saprātīgus “cēloņus”, tai pašā laikā arvien spēcīgāk apspiežot tā saucamos “iracionālos” pārdzīvojumus.²¹⁰ Rezultātā tikai racionālie pārdzīvojumi iegūst tiesības kļūt par zinātniskās izpētes objektiem, kas ievērojami ierobežo cilvēka izzināšanas procesus.

Intuīcija sniedz sapratni tiešā ceļā, bez loģiskas analīzes palīdzības. Tiešas intuitīvas redzēšanas priekšrocība slēpjas iespējā aptvert tādas garīga rakstura patiesības, kas nepadodas uz subjekta-objekta attiecībām balstītai izpētei. Par to, ka intuīcija ir adekvātāka nekā tāda izziņa, kas dzīvei pieiet pārāk mehāniski un analītiski, ir pārliecināts dzīves filozofs A.Bergsons (*Henri Bergson*). Un kaut arī viņš salīdzina mūsu laikmeta cilvēka intuīciju ar gandrīz pilnībā nodzisušu lampu, viņš arī atzīmē, ka šī lampa tomēr ikreiz uzliesmo tajos brīžos, kad aktualizējas svarīgākie dzīves jautājumi.²¹¹ K.G.Jungs ir norādījis, ka lielākās un nozīmīgākās problēmas loģiskā ceļā nav atrisināmas. Tā kā caur tām specifiskā veidā izpaužas dzīves nenovēršamā polaritāte, tās vispār nav atrisināmas šī vārda ierastajā nozīmē, bet vienīgi – transcendējamas, garīgi pāraugamas, paaugstinoties apziņas līmenim.²¹² Filozofs N.A.Berdjajevs garu saista ar eksistenci, turklāt, ar eksistenci saprotot nevis to, kas dibinās tikai uz prātu, bet to, kurā cilvēks saglabā savas izteiksmes sākotni: “Gars ir radošais akts, kas noris dziļumā, tas, ko tagad dēvē par *Existenz*”.²¹³ Tas sasauca arī ar K.Jaspersa atziņu, ka gars ir domāšanas, jūtu un darbības integritāte.²¹⁴ Tātad var teikt, ka cilvēka eksistenciālā pieredze ir viņa garīgā pieredze.

Kā priekšnoteikumu intuīcija prasa aktīvu piedalīšanos, respektīvi, garīgas pašizpētes, sevis atklāšanas praksi. Kā raksta filozofs Roberts Avens, “intuitīva redzēšana pamatojas seno agnostiķu atziņā, ka tikai līdzīgs pazīst līdzīgu: lai nonāktu pie garīga rakstura patiesībām, cilvēkam pašam sevī jāmodina garīgais elements”.²¹⁵ Viņš atzīmē, ka intuīcija, t.i., eksistenciālā pieredze kā uzlabota fenomenoloģiskā metode norāda uz neredzamā klātieni redzamajā un ka fenomenologs, padarot sevi pieejamu fenomenu apslēptajai jēgai,

²⁰⁹ Heidegers M. Malkasceļi.- R.: Intelektis, 1998. 69.-79.lpp.

²¹⁰ May R. The meaning of anxiety.- N.Y.: Ronald Press Co, 1950. p. 18.

²¹¹ Бергсон А. Творческая эволюция.- М.: ТЕПРА-Книжный клуб, 2001. с. 260.

²¹² Jung C.G. Commentary.// The secret of the golden flower.- Lund Humphries, 1949. pp. 88-89.

²¹³ Бердяев Н. Истина и откровение.- Спб.: Изд-во Русского ХГИ, 1996. с. 74.

²¹⁴ Jaspers K. Vernunft und Existenz.- Grannigen, 1935. S. 33.

²¹⁵ Mūks R. Antropozofija vai pilngadīgais romantisms.- R.: Atēna, 2003. 12.lpp.

glābj fenomenus, izglābjot pats sevi. Šāda pieeja ir ļoti radniecīga valdorfpedagoģijai. R.Šteinera antropozofijas galvenais mērķis ir atziņas vai zināšanu veids, kas ir reizē zinātnisks un garīgs, liekot akcentu uz tādu domāšanu, kas bāzēta nevis tīrajā prātā, bet indivīda garīgajā piepūlē.²¹⁶ Tās ir zināšanas, kas nav šķiramas no disciplinētas atteikšanās, pašatdeves un mīlestības. Tādas zināšanas ir traktējamas nevis kā koncepcija, bet kā pārdzīvojums. Jēdziens “pārdzīvojums”, runājot par izziņu, var šķist neierasts, tomēr tas kā viens no V.Dilteja dzīves filosofijas pamatjēdzieniem ļoti labi atspoguļo to, ka prāts cilvēkā nav šķirams no emocionalitātes – cilvēkā pulsējošās dzīves sadalīšana allaž ir mākslīga. Pārdzīvojums sevī ietver gan intelektuālo, gan afektīvo komponentu. Personības pārdzīvojumu pētnieks S.Žerebcovs pārdzīvojumu definē kā attieksmes veidošanos pret mainīgajām dzīves situācijām un pret savu esību, un norāda, ka kaut arī pārdzīvojums ir nereproducējama parādība (pārdzīvojuma pieredzi nevar nodot citam cilvēkam), šī parādība satur jēgu, kas ir izprotama ar dialogiski noskaņotu apziņu loģiski-empātiskā ceļā.²¹⁷

Ir grūti iedomājami pedagoģiski risinājumi bez cilvēcisko emociju un jūtu ievērošanas. Pārdzīvojums ir daļa no jebkuras pieredzes – arī mācīšanās procesā. Atsaucoties uz V.Dilteja atziņām, audzinātājs tiek ar bērna dvēseli jūtu līmenī, pateicoties tam, ka pats strādā pie savas dvēseles atraisīšanas. Un kaut arī šī tikšanās ietver iracionalitātes elementus un nepadodas loģiskam aprakstam, tā ir svarīgākais pedagoģiskajā darbā, jo tikai tā var nonākt līdz saprašanai: “Mēs saprotam un paļaujamies cilvēkam tikai, izjūtot viņu un izdzīvojot līdz viņa impulsus. Mēs saprotam tikai caur mīlestību”.²¹⁸ Jēdziens “pārdzīvojums” ir cieši saistīts ar eksistenciālo pieredzi, kuras rezultātā tiek pārdzīvotas ar savu esību saistītas izjūtas.

Intuīcija ir iepriekšējās pieredzes tieša izpausme. Cilvēks intuitīvi jūt, kāds būs viņa darbības rezultāts, tad, kad šāda darbība ir iepriekš vairākkārtīgi veikta. Tāpēc intuīcijas attīstīšana balstās uz pieredzes gūšanu.

Jaunu eksistenciālu pieredzēšanu kavē bailes no sūpēm un no zaudējuma. Cilvēki labprāt pieņem jaunas idejas, pieskaņojot tās saviem jau esošajiem uzskatiem. Taču tie nevēlas jaunu pieredzi, jo tā draud sagraut savu uz iepriekšējo pieredzi balstīto pārliecību. Pedagoģis un rakstnieks D.Lorens (David H. Lawrence) ir novērojis: “Vairāk par visu pasaule baidās no jaunām pieredzēm. Tas tādēļ, ka jaunas pieredzes nomaina ļoti daudzas vecās pieredzes. Kaut kas līdzīgs vērojams, ja mēģinām lietot tos muskuļus, kurus varbūt nekad neesam lietojuši vai kuri ir stīvi vecuma dēļ. Tad ļoti sūp”.²¹⁹ Sūpes it kā nostājas starp cilvēka pieredzi un viņa spēju to izjust, pārdzīvot.

²¹⁶ Mūks R. ibidem, 28.lpp.

²¹⁷ Жеребцов С. Психология переживания личности в динамике культуры. - Мозырь: Содействие, 2013. с. 11.

²¹⁸ Dilthey W. Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft.// Gesammelte Schriften, Bd. 6. - Leipzig: Teubner, 1924. S. 73.-74.

²¹⁹ Lawrence D.H. Studies in classical american literature.- London: Shearsman Books, 2011. p. 41.

Pedagoģijā var būt dažādas atbildes uz jautājumu: kas traucē personības attīstībai? Eksistenciālisma skatījumā tas, kas traucē izaugsmei, pamatā ir drošības idejas pievilcība – aizsargāšanās no briesmām, kas saistītas ar sāpēm, baiļu izjūtu un zaudējumu. Katru dzīves brīdi veicamā brīvā izvēle, par kuru runā Ž.P.Sartrs, šajā kontekstā ir izvēle starp izaugsmi un drošību. Pedagoģam ir svarīgi redzēt un saprast ne tikai attīstību un tās priekšrocības, bet arī bailes no attīstības. Un bailes no attīstības drīzāk ir iracionāls nekā racionāls pārdzīvojums. K.G.Jungs akcentē antinomisku spriedumu nepieciešamību, lai izzinātu dzīvi. Tā ir bezjēdzīga un apdāvināta ar nozīmi vienlaicīgi, tāpēc racionāli spriedumi tās izzināšanā ir bezspēcīgi. Mācīšanās notiek caur pārdzīvojumu, caur pilnīgu savas bezspēcības atzīšanu, t.i., viennozīmīgu zaudējumu. Kad grūst visi pamati un atbalsti, kad nav ne mazākā patvēruma un nekāda drošinājuma, tikai tad rodas iespēja piedzīvot jēgu, kas ir bijusi apslēpta dzīves bezjēdzīgumā.²²⁰

Pieradums pie sava datora vai telefona vecās operētājsistēmas salīdzinoši izrādās nieks, salīdzinot ar pieradumu pie savas pasaules skatījuma “operētājsistēmas”. Iespējamās frustrācijas mācību nodarbībās, šķiršanās no partnera, sava paštēla sagrūšana attiecībās vai savu morālo uzskatu apšaubošī notikumi tāpat kā nāve saistās ar zaudējuma izjūtu. Un psihologu pētījumi rāda, ka ikdienā cilvēki ievērojami vairāk nopūlas, lai izbēgtu no zaudējuma, nekā lai iegūtu kaut ko zaudētajam līdzvērtīgu.²²¹

Būtiski ir tas, kā zaudējums tiek traktēts sabiedrībā. Mūsu kultūrā zaudējums ir ieguvis izteikti negatīvu nokrāsu. Labāk ir būt izveicīgam uzvarētājam – kaut vai piedaloties kara biznesā – nekā kļūt par “lūzeri”. Varoņi, kas upurē savu dzīvību kādas idejas vārdā, līdz ar romantisma laikmetu ir palikuši vēsturē. Mūsdienu cilvēka priekšstatos savu dzīvību upurē psihiski nelīdzsvaroti teroristi vai neprašas. Daudziem jaunās paaudzes pārstāvjiem tuvāka par romantisma laika literatūru ir virtuālā pasaule, kurā, cīnoties ar monstriem, “dzīvību” var atjaunot daudzas reizes. Turklāt, apgūstot skolā 20.gadsimta vēsturi, viņi uzzina, ka tiesāti tiek tikai zaudētāji – Nirnbergas prāva vēršas tikai pret nacistiskajiem noziedzniekiem, nepievēršoties nedz sabiedroto karaspēka, nedz padomju armijas noziegumiem – darbojas princips: “Uzvarētājus netiesā!” Un jo spēcīgākas ir bailes zaudēt, jo spēcīgāka kļūst tieksme aizsargāties. Saskaņā ar NATO prasībām pasludināt aizsardzību par vienu no galvenajām prioritātēm Latvijā tieksme aizsargāties tiek propagandēta valstiskā mērogā.

Orientējoties uz sasniegumiem, dzīve nereti tiek uztverta kā sacensības. Bet sacensību kontekstā zaudējums ir neatņemams dzīves pieredzes elements. Tas kļūst jo īpaši sagaidāms, ja uzskata, ka sacensībās uzvar tikai pirmais, bet visi pārējie ir zaudētāji. Tomēr allaž pastāv variācijas savas attieksmes izvēlē attiecībā pret zaudējumu. Norādot uz šķietamās “racionalitātes” iracionalitāti, S.Kirkegors bēgšanu no zaudējuma saista ar bēgšanu no sevis

²²⁰ Юнг К.Г. Аналитическая психология и психотерапия.- Спб.: Питер, 2001. с. 294-295.

²²¹ Baumeister R., Bratlavsky E. et al. Bad is stronger than good.// Review of General Psychology 5, 2001. pp. 323-370.

paša: “Šīs pasaules skatījumā uzdrīkstēties ir bīstami. Un kāpēc? Tāpēc, ka var zaudēt. Bet aprēķina cilvēki neriskē. Tomēr neuzdrošinoties, var ļoti viegli zaudēt to, ko ir grūti zaudēt pat pie visriskantākās uzdrīkstēšanās, un šis zaudējums būs pilnīgs – tā, ka nekas nepaliks pāri – var zaudēt sevi pašu”.²²²

Aprakstot cilvēka stāvokli ar alegoriju par alu, Platons savā darbā “Valsts” iezīmē kādu būtisku pedagoģisku atziņu: mācīšanās ceļš – *paideia* no tumšajiem alas dziļumiem uz ideju saules gaismu – ir ne tikai grūts, bet arī sāpinošs.²²³ Cilvēki kā gūstekņi vēro parādību, lietu un būtņu ēnainos apveidus uz alas sienām un nešauboties uztver tos kā realitāti. Viņi nevēlas tapt atbrīvoti, bet ir apmierināti ar savām racionalizācijām un ierasto sistēmu – gaisma ārpus alas sienām tos var apžilbināt un sāpināt. Alas pustumsā tie jūtas pasargāti no nezināmā. Lai tiktu pie neērtās skaidrības, tiem būtu jāatsakās no pierastās un komfortablās šķietamības. Turklāt tas, kurš no alas ir izgājis un idejas aptvēris, atgriežas alā jau kā svešinieks, un “mājās” palikušie viņu izsmej kā jukušo. Jāatzīmē, ka laikmetā, kad straujā moderno tehnoloģiju attīstība un zinātnes sasniegumi vedina cilvēku iedomāties sevi par sevišķi gudru un saprātīgu, un savu priekšstatu pasauli – par vienīgo patieso vai vismaz izcilāko, 24 gadsimtus senā alegorija par alu kļūst savā veidā no jauna aktuāla. Platons atgādina, ka mācīšanās nav tikai pozitīvais, kā tā visai bieži tiek traktēta – kā prieku nesoša izaugsme, kā garīga tiecība, kā objektīvas zinātkāres rezultāts, kā ieguvums... Mācīšanās allaž ir arī negatīvais – atsacīšanās, zaudējums. Cilvēks, kas apzināti mācās, neizbēgami skata vaigā savu nezināšanu, savu neprasmi.

Pašaktualizācijas koncepta (sākotnēji: *die Selbstverwirklichung*, vēlāk: *die Selbstaktualisierung*) autors, neirologs un psihiatrs K.Goldšteins (*Kurt Goldstein*) ar jēdzienu “pašaktualizācija” apzīmēja personības spēju reorganizāciju pēc pārciestā ievainojuma, tātad pēc sava veida zaudējuma.²²⁴ Sašaurinot mācīšanās izpratni līdz noteiktiem, speciāli organizētiem procesiem mācību iestādēs, zaudējums nebūt ne vienmēr tiek interpretēts kā vērtīga pieredze, kas dod lielisku iespēju kaut ko iemācīties. Subjektīvi izjūsts zaudējums, atgriežoties pie tā domās, nereti rada savas bezspēcības un pat hroniskas psihiskā un fiziskā noguruma izjūtas. Savukārt ilgstošs nomākts emocionālais stāvoklis var radīt grūtības koncentrēties izvērīto uzdevumu veikšanai un atkārtoti apstiprina cilvēka nespēju sekmīgi veikt iecerēto. Rezultātā galvenais zaudējums pēc emocionāli dziļi pārdzīvotām situācijām izrādās ticības zaudējums sev un savām spējām, respektīvi, attālināšanās no savas pašaktualizācijas iespējām. A.Maslovs šai sakarā brīdina, ka “ja jūs apzināti plānojat būt par kaut ko mazāku nekā esat spējīgi būt, tad jūs būsiet dziļi nelaimīgi visu atlikušo dzīvi”.²²⁵

²²² Kierkegaard S. *Sickness unto death*. - Princeton University Press, 1941. p. 52.

²²³ Plato, Bloom A. *The Republic of Plato*. - Chicago: Basic Books, 1991. pp. 193-197.

²²⁴ Goldstein K. *Der Aufbau des Organismus*. - Den Haag, 1934.

²²⁵ Maslow A. *The farther reaches of human nature*. - Maurice Bassett, 1972. p. 36.

Pirmais pedagogs, kas ASV piedāvāja psiholoģijas kursu, V.Džeimss uzskatīja, ka lielākā daļa cilvēku fiziski, intelektuāli un morāli dzīvo ļoti ierobežotā savas potenciālās esības lokā un ka pārvarēt šo ierobežojumu palīdz parasti par nepatīkamu uzskatītā pieredze: “Viņi izmanto tikai ļoti nelielu daļu no apziņas iespējām, un no savas dvēseles resursiem kopumā, līdzīgi kā ja cilvēks no visa sava ķermeņa izmantotu un kustinātu tikai savu mazo pirkstiņu. Nopietnas ārkārtas situācijas un krīzes mums parāda, ka mūsu vitālie resursi ir ievērojami lielāki, nekā mums parasti šķiet”.²²⁶

Mācīties gatavību zaudēt faktiski nozīmē apgūt atsacīšanās spējas. Atsacīšanās nebūt nenozīmē kļūšanu par vientuļnieku, kā tas nereti tiek interpretēts. Vientuļnieks var arī neatteikties, bet tieši otrādi – izdabāt savam *ego*. Bēgot no sabiedrības, tas var izvēlēties vientulību, lai pasargātu sevi no saskarsmes, kuras dzīves spēka iedarbība uz personīgo *ego* varētu būt graužoša. Tādu pašu vientulību var izvēlēties arī, regulāri uzturot kontaktus ar simtiem “draugu” sociālajos tīklos. Aizsardzības izvēle pašaktualizācijas vietā nav viennozīmīgi konstatējama pēc ārējās uzvedības. To raksturo izvairīšanās no situācijām (kā, piemēram, patstāvīga lēmuma pieņemšana, vienatne, autonoma rīcība), kas varētu veicināt fundamentāla pamatu trūkuma apzināšanos, savu būšanu par ‘neko’. D.Lorenss, kura darbi spilgti atspoguļo modernās pasaules dehumanizāciju un atsvešinātību, raksta: “Vai esi gatavs būt izsvītrots, izdzēsts, anulēts, pārvērsts par neko? Vai esi gatavs kļūt par neko? Iegremdēts aizmirstībā? Ja nē, tu nekad pa īstam nemainīsies”.²²⁷

Apkopojot savus profesionālos novērojumus, A.Maslovs secina, ka visvairāk cilvēki iemācās no dzīves pieredzes, kas saistīta ar traģēdiju, nāvi, traumu vai konfesijas maiņu. Viņš raksta, ka tādi pārdzīvojumi kā zaudējums, vilšanās, sāpes un traģēdijas ir vēlami, kamēr tie atklāj un izsaka indivīda iekšējo unikālo dabu.²²⁸ Sākotnēji nepatīkamajam pārdzīvojumam ir potenciāls sniegt cilvēkam negaidītu atklāsmi, mainot (dažkārt – ļoti kardināli) tā dzīves filosofiju un paaugstinot dzīves kvalitāti. Tomēr ne vienmēr šis potenciāls tiek pilnībā izmantots.

Izteikti afektīvo stāvokļu līmeņi bieži tiek interpretēti tikai kā nevēlami. Trauksme tiek pielīdzināta emociju kontroles zaudēšanai, un uzskatīta par kaut ko tādu, kam ir postoša ietekme uz cilvēka sasniegumiem. Interesanti, ka trauksme ir definēta kā negatīva parādība un pētīta izolēti, neskatoties uz to, ka cilvēki šīs emocijas bieži vien tādā veidā nemaz nepieredz. No eksistenciālās pieejas perspektīvas lielāka nozīme nekā afektīvo stāvokļu līmeņiem ir jēgai, kādu cilvēki piešķir savai trauksmei vai citiem emocionāliem stāvokļiem. Piemēram, ir iespējama situācija, ka sportists, kam ir augsta līmeņa trauksmes pieredze pirms sacensībām, neuzskata to par traucējošu vai potenciāli novājinošu stāvokli, jo tas ir viņa normāls emocionāls stāvoklis šādās situācijās. Līdzīgā veidā spēcīgs emocionāls

²²⁶ James H.(ed.) The letters of William James. Vol. II.- Boston: The Atlantic Monthly Press, 1920. p. 253.

²²⁷ Lawrence D.H. The complete poems.- Wordsworth Editions, 1994. p. 614.

²²⁸ Маслоу А. На подступах к психологии бытия.- К.: PSYLIB, 2003. с. 10., 32.

pārdzīvojums var izrādīties iederīgs mācīšanās procesā. Tomēr personīgā attieksme pret savu emocionālo stāvokli visbiežāk netiek ņemta vērā, un daudz darba tiek veikts, lai radītu dažādas intervences stratēģijas, kuru mērķis ir trauksmes kontrole un stresa vadība. Varētu labāk izprast sakarības starp emocionālajiem stāvokļiem un sasniegumiem mācībās, pievēršot lielāku uzmanību jēgai, kādu trauksmei piešķir mācoņi un apskatīt trauksmi konstruktīvā veidā, nevis izvairīties no tās par katru cenu. Tādā veidā varētu ieraudzīt atšķirību starp neirotisku trauksmi, kā reakciju uz nesamērīgiem draudiem vai izaicinājumu (spēku pārbaudi) un nemieru, kas ir saistīts ar indivīda personīgo izaugsmi.

S.Kirkegors norāda, ka “normāla” trauksme neizbēgami pavada iespēju realizēšanos.²²⁹ Līdz ar to, jo vairāk cilvēkam ir iespēju, respektīvi, radošo spēju, jo lielāks ir tā trauksmes izjūtu potenciāls. Neirotisku trauksmi cilvēks sev rada, kad tas mēģina izvairīties no trauksmi nesošajām iespējām un noslēdzas. Patiesa atvērtība paredz atvērtību jebkādam iznākumam, arī zaudējumam. Centieni aizsargāt sevi no bezcerīguma, no zaudējuma noved pie permanentas neirotiskas trauksmes, kurai savukārt ir tendence sašaurināt apzināšanos.

Indivīda integritāte un patiesā potenciāla atraisīšana, kas ir tā eksistences neatņemama sastāvdaļa un ir tikpat dabisks process kā dzimšana, fiziskā augšana un nāve, var izraisīt stāvokli, kas prasa tik daudz spēka, ka kaut kādā laika posmā cilvēks savā ikdienas dzīvē kļūst nespējīgs pilnvērtīgi rīkoties. Kristīna un Staņislavs Grofi to apzīmē ar terminu “garīgā krīze” (*spiritual emergency*) un atzīmē, ka mūsdienās šādā stāvoklī nokļuvušie reti tiek uztverti kā tādi, kas piedzīvo iekšēju izaugsmi.²³⁰ Visbiežāk tā tiek interpretēta kā slimība, kuras ārstēšanai tiek piemērotas metodes, kas pilnībā noslēpē to potenciālo labumu, ko varētu sniegt garīgās krīzes pieredze.

Mūsdienām ir raksturīga psihisko un psihosociālo problēmu medikalizācija. Dažādas problēmas tiek definētas kā slimības vai veselības traucējumi, radot priekšstatu par nepieciešamību tās ārstēt. Turklāt – ārstēt galvenokārt ar zālēm. Farmācijas uzvaras gājiens ir jauns un spēcīgs balsts psiholoģiskajam aizsargmehānismam *izolēšanās*, kura pamatā ir vēlme noņemt neatrisinātu iekšēju konfliktu, baiļu vai vainas izjūtu varu pār psihi pēc iespējas vienkāršākā ceļā – patērējot brīvā tirgus apstākļos pieejamos preparātus (līdzīgi kā alkoholu). Šī aizsargmehānisma rezultātā esošā problēma netiek risināta, bet tikai atlikta uz vēlāku, izolējoties no tās. Pretsāpju līdzekļu (analgīns, aspirīns, ibuprofēns, u. tml.) lietošana kā mēģinājums novērst ciešanas pēc būtības tikai apstiprina to, ka ciešanas valda pār cilvēku. Skolotājs franciskānis R.Rors (*Richard Rohr*) atgādina, ka sāpes cilvēku izpratnē ne vienmēr ir bijušas kā kaut kas šausmīgs, kā nelaimīga kļūda, kā kaut kas, kas par katru cenu būtu jāmaina – mūsu senči ir pratuši skatīt sāpes kā ceļu pretī kaut kam jaunam, kā dziļu, sakrālu

²²⁹ Kierkegaard S. The concept of dread.- Princeton University Press, 1973. p. 44.

²³⁰ Grof C., Grof S. The stormy search for the self: a guide to personal growth through transformational crisis.- Putnam's, 1992.

mācību: „Sāpes ir liels skolotājs, lai gan neviens no mums to nevēlas atzīt. Ja netrasmēsim savas sāpes, mēs tās tādā vai citādā veidā nodosim tālāk citiem”.²³¹ Bēgšanu no tik nepieciešamā zaudējuma, no sāpēm un atjaunošanās iespējas R.Rors pielīdzina dvēseles iznīcināšanai – pat tad, ja tiek pildīti visi baušļi. Filozofs Š.Činmojs (*Sri Chinmoy*) raksta, ka ciešanas nebūtu jāuztver kā sods par nepareizu dzīvošanu vai par savu nejauko raksturu – sāpju pieredze cilvēkam ir nepieciešama, jo “pateicoties tai cilvēka apziņā dzimst jauna gudrība”.²³² Drīzāk sāpes būtu jāuztver kā indikators: kaut kas vēl nav aptverts, apzināts. Apstiprinājumu sāpju pedagoģiskajam aspektam – īpaši bērnam, kura spriestspējas vēl nav pilnībā pārņēmis pieaugušā cilvēka racionālais prāts – ir radis hipnoterapeits M.Ņūtons (*Michael Newton*): “Bez pievēršanās sāpēm un to pārvarēšanas jūs nekad nevarat pa īstam būt saskaņoti ar to, kas jūs esat, un balstīties uz to. Man jāteic: jo vairāk sāpju un dzīves likstu, kuras atnāk pie jums kā bērna, jo vairāk izdevību paplašināt jūsu iespējas”.²³³

Sāpes tāpat kā iekšējs konflikts var kļūt par cilvēka attīstības un pilnveidošanās procesa sastāvdaļu – tās nav tikai slimības simptomi. Un otrādi – sāpju nejušana un dvēselisku šaubu neesība vēl negarantē veselību. Vai var uzskatīt par veselu, piemēram, tādu cilvēku, kurš ticis augstā valsts amatā un piedalījies nodokļu maksātāju naudas piesavināšanās vai neadekvātas izsaimniekošanas procesos un nepārdzīvo nekādu iekšēju konfliktu, nomāktu garastāvokli vai dvēseliskas skumjas? Var droši teikt, ka viņš ir labi pielāgojies. Tomēr tāda pielāgošanās ir līdzīga medicīniskai procedūrai, kas notiek anestezējot vai amputējot kādu ķermeņa daļu.

Cilvēka eksistence var pieņemt vienu no divām būtiski atšķirīgām formām. M.Heidegers tās sauc par autentisko un neautentisko esību (*die Eigentlichkeit, die Uneigentlichkeit*).²³⁴ Neautentiskās eksistences formā cilvēks ir norūpējies par to, kādas ir lietas. Izziņas procesā neautentiskā, virspusējā eksistence neļauj atbildēt uz dziļiem, svarīgiem jautājumiem par savu dzīvošanu. No tās atšķirīga ir tāda eksistences forma, kurā cilvēks nav koncentrējies uz lietu īpašībām, uz to vērtēšanu, bet gan uz to esību. Tā ir esības apzināšanās, respektīvi, autentiska eksistence. Tā nozīmē ne tikai esības īslaicīguma apzināšanos, bet nepārtrauktu savas esības apzināšanos katru mirkli, atbildības uzņemšanos par savu esību, par to, “kas es esmu”, un nevis tās nodošanu “citiem”. Šādā eksistences formā cilvēks saskaras ar sevi kā ar savas patības radošo izpausmi. Tas pieņem gan savas iespējas, gan ierobežojumus, necenšoties pārvērst visu apkārtējo pasauli par savas darbības objektu.

Lielākoties cilvēki pavada savu ikdienu aizmirstībā par savu esību, neautentiski, bēgot no savas brīvības, no savas esības izvēles, un gremdējoties citu sniegtās sapratnes mierinājumā, kurā personīgā izpratne nav vajadzīga. Un pāriet uz apgaismotāku, apzinātāku

²³¹ Rors R. Ādama atgriešanās: pieci apsolījumi vīrieša iniciācijas ceļā.- Zvaigzne ABC, 2013. 64.lpp.

²³² Chinmoy S. Death and reincarnation: eternity's voyage.- Aum Publications (Kindle Edition), 2012.

²³³ Ņūtons M. Dvēseļu ceļojums.- R.: Atēna, 2009. 190.lpp.

²³⁴ Heidegger M. Sein und Zeit.- Tübingen: Max Niemeyer, 1967. S. 42-43.

un reizē arī satraucošāku autentisko esību visbiežāk izrādās neiespējami ar centīgas prātošanas vai piespiešanas palīdzību. Ir nepieciešama kāda “ekstrēma” pieredze, kas izrautu cilvēku no ikdienišķās aizmirstības. Ceļu uz autentisku esību (“īsto patību”) cauri pretrunām un bīstamiem turbulentiem pagriezieniem savā dzīvē, atsaucoties uz kristīgo mācību par to, ka “ir jāmirst sev jeb jāzaudē sevi, lai atrastu sevi (Mk 8:35)”, viens no pirmajiem ir skaidrojis T.Mērtons.²³⁵

Tā kā cilvēciskās eksistences ontoloģiskais pamats ir laicīgumā, cilvēka galīgumā, tad par nozīmīgu esības raksturojumu kļūst laiks. Ja laiku apskata tādās kategorijās kā “pagātne”, “tagadne” un “nākotne”, tad pedagoģijā varam novērot nākotnes dinamisko lomu pašreizējā momentā – personības attīstība, kļūšana par kaut ko, pašaktualizācija allaž ir vērsta uz nākotni. Bet nākotne ir kaut kas nezināms un neizzināms. No tā izriet, ka pedagoģisko mērķu sasniegšanā ir nepieciešama gatavība saskarties ar absolūtu novitāti. Neskatoties uz to, praksē mācīšanās process ļoti bieži tiek balstīts tikai uz pagātnes sajūtām un notikumiem, proti, uz to, kas ir pabeigts un tāpēc vieglāk definējams un novērtējams. Eksistenciālisma skatījums uz cilvēka nepabeigtību, atgādinot, ka īstena cilvēka eksistence ir iespējama tikai tajā gadījumā, ja cilvēks aktīvi izvēlas sevi, ja tas iziet ārpus savām robežām, mudina pedagoģiju attīstīties tā, lai par to kā par humanitāro zinātņi nevajadzētu teikt to pašu, ko A.Maslovs ir teicis par ortodoksālo psiholoģiju, proti, ka tā ir “tādu viltību apgūšana, ar kuru palīdzību mēs cenšamies atbrīvoties no bailēm absolūtas novitātes priekšā, piespiežot sevi noticēt, ka nākotne būs tāda pati kā pagātne”.²³⁶

Atvērti domājot par nākotni, var ievērot, ka cilvēku sagaida viena absolūti neizbēgama pārmaiņa jeb novitāte – nāve. Pēc M.Heidegera domām, īstena esība jeb autentiska eksistence arī ir ‘esība uz nāvi’ (*das Sein zum Tode*), proti, cilvēks atveras esībai tad, kad tas saskaras ar ‘neko’ (*das Nichts*).²³⁷ I.Jaloms šo domu formulē konkrēti un lakoniski: “nāve ir nosacījums, kas padara iespējamu dzīvot autentisku dzīvi”.²³⁸ Ar to nav domāts konkrēts notikums. Īsta, oriģināla dzīvošana te tiek saistīta ar attieksmi pret nāvi, kas nemainās atkarībā no tā, vai dotajā mirklī kāds blakus mirst, vai nē. Filozofs V.Šmids (*Wilhelm Schmid*) norāda uz nepieciešamību rast attieksmi pret nāvi, lai spētu ieraudzīt dzīves vērtību un jēgpilni novecotu. Viņš interpretē nāvi kā robežu, kas piešķir dzīvei jēgu: “Vērtīgs ir tas, kas izmantojams ierobežoti, tāpēc dārgakmeņiem tiek piešķirta lielāka vērtība nekā grantsakmeņiem. No laika ierobežotības izriet centieni pēc *dārgakmeņu dzīves*, kādos var sablīvēt skaistos momentus, kurus var sameklēt atvēlētajā laikā. Trūkstot apziņai par robežu, var *nokļūt grantsakmeņu dzīvē*, kurā tikai bezgalīgi cits citam seko pelēcīgie momenti”.²³⁹

Attieksme pret nāvi ir atkarīga no gatavības tai. Pastāv uzskats, ka par to nevajag

²³⁵ Rors R. Mūžīgais dimants.- R.: Zvaigzne ABC, 2014. 52.lpp.

²³⁶ Маслоу А. На подступах к психологии бытия.- К.: PSYLIB, 2003. с. 18.

²³⁷ Heidegger M. Sein und Zeit.- Tübingen: Max Niemeyer, 1967. S. 260, 308.

²³⁸ Yalom I. Existential psychotherapy. N.Y.: Basic Books, 1980, p. 31.

²³⁹ Šmids V. Rimtums.- R.: Zvaigzne ABC, 2017. 63.lpp.

“pāragri” domāt, ka “tad, kad pienāks laiks”, tad arī varēs veikt visus nepieciešamos pasākumus. Tomēr nepārvaramās ciešanas, sāpes un bailes, kas atņem cilvēkam spēkus un spēju koncentrēt savu uzmanību, vai cilvēku izteiktās nožēlas un lāsti pēdējos dzīves mirkļos negaidītu fatālu pavērsienu gadījumos liecina par pretējo. Saglabāt atvērtību nākamajam nezināmajam un nekontrolējamajam mirklim bez iepriekšējas gatavības izrādās praktiski neiespējami – arī dzīves laikā. Pedagoģs S. Levins (*Stephen Levine*), strādājot ar smagi slimiem cilvēkiem projekta “*Hanuman Foundation's Dying*” ietvaros, ir ievērojis šādu fenomenu – daudzi cilvēki cīnās ar nāvi līdz pēdējai iespējai, bet tikai tad, kad tie sagatavojas nomirt, kad tie ir gatavi pieņemt savu nāvi, tie ne tikai atveseļojas, bet to veselības stāvoklis kļūst vēl labāks nekā pirms saslimšanas. Autentiska eksistence, t.i., esība uz nāvi viņa skatījumā nozīmē kvalitatīvu dzīvošanu: “Viss, kas gatavo nāvei, veicina dzīves kvalitātes uzlabošanu”.²⁴⁰ Tai pašā laikā var ievērot, ka ne konts bankā, ne moderns apģērbs, ne laba reputācija vai attīstīts intelekts gatavoties nāvei nepalīdz.

Uz āru attieksme pret nāvi gan izpaužas noteiktās situācijās. K. Jaspersa vārdiem “cilvēka esība ir esība situācijās... Es nekad nevaru iziet no situācijas, nenokļūstot citā situācijā”.²⁴¹ Līdz ar to nepieciešamā pieredze, kas pavērtu iespēju mācīties dzīvot autentiski, saistās ar situāciju. O. Bolnovs to apraksta kā situāciju, kurā kāda konkrēta pasaules izpausme kļūst par pēkšņu un spēcīgu izaicinājumu cilvēkam, kas pilnībā izgrūž viņu no ierastā dzīvesveida.²⁴² Šī izpausme liek cilvēkam apzināties viņa ikdienišķās dzīves niecību un izjust radikālu izmaiņu nepieciešamību. Turklāt uz izmaiņām rosinošā balss nesaka priekšā, kas tieši ir jādara. Tā tikai mudina mainīties, bet nepaziņo – kā.

K. Jaspers šo cilvēka dzīvē būtisko pieredzi, lai tas varētu atvērties esībai un kļūt par sevi pašu, sauc par robežsituācijas (*Grenzsituation*) pieredzi.²⁴³ Un kaut arī šādā situācijā cilvēks saskaras ar ciešanām – slimību, sāpēm, bailēm, vainas izjūtu, nāvi u. tml., tā nav jāmaina, jo robežsituācijā cilvēks saskaras ar robežām, kas ierobežo tā esību. Tad tiek atmests viss neīstais, viss nosacītais, un pasaule kļūst intīmi tuva.

Atgādinājums par robežsituācijas vērtību ir īpaši aktuāls laikmetā, kad par izglītības vadmotīvu kļūst dzīves atvieglošana, bet viduslaikiem raksturīgā atziņa par to, ka zināšanas un gudrību var gūt ciešanās, ir praktiski zudusi. R. Rora vārdiem tas nozīmē saskatīt kādu garīgu likumsakarību: jebkurā kosmosa līmenī nepārtraukti piepildās nāves un augšāmcelšanās process.²⁴⁴ Bēgšana no sāpēm un bailes zaudēt to, kas tiek uzskatīts par sev *piejerošu*, t.i., bēgšana no robežsituācijām, neļauj šo likumsakarību aptvert, kas ar laiku sāk ietekmēt savas dzīves kvalitātes novērtējumu. Ja minētā likumsakarība netiek apgūta, tad

²⁴⁰ Левин С. Кто умирает? - Киев: София, 1996. (эл. издание) с. 19.

²⁴¹ Jaspers K. Philosophie. Bd.2.- Berlin: Springer, 1932. S. 203.

²⁴² Bollnow O.F. Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung.- Stuttgart: W.Kohlhammer Verl., 1959. S. 87.

²⁴³ Jaspers K. Philosophie. Bd.2.- Berlin: Springer, 1932. S. 204.

²⁴⁴ Rors R. Ādama atgriešanās: pieci apsolījumi vīrieša iniciācijas ceļā.- Zvaigzne ABC, 2013. 63.lpp.

tuvojoties vecumam, cilvēks kļūst inerts, sīkumains un ar vien biežāk vaino citus. Tam ir nepieciešami cilvēki, kurus ienīst, lai remdētu savu iekšējo negativitāti. Tas ieņem upura lomu un daudz laika velta drošības un statusa meklējumiem, lai apslēptu to, ka, neskatoties uz cienījamo vecumu, joprojām neizprot pats sevi.

Robežsituācijā cilvēkam atklājas ne tikai viņa galīgums, bet vienlaicīgi arī saikne ar esību. Esība K.Jaspersa mācībā parādās kā 1) priekšmetiskā esība; 2) eksistence jeb brīva un neobjektivizējama cilvēciska pastāvēšana; 3) transcendence jeb “visaptverošais” kā racionālā veidā neaptverama jebkādas esības un domāšanas robeža. Priekšmetiskajā esībā domāšana ir “orientēšanās pasaulē”. Eksistences priekšā domāšana parādās kā tās “apgaismošana”. Transcendences priekšā domāšana ir mēģinājums izteikt neizsakāmo ar “šifru” palīdzību. Attieksmi pret transcendenci K.Jaspers definē kā filosofisko ticību. Eksistences un transcendences korelativitāte realizējas saskarsmes aktā. Tā kā transcendence ir neaptverama, tās sasniegšanai ir nepieciešams racionāli neaptverams “lēciens”. Šāds “lēciens” notiek robežsituācijā, kad cilvēka priekšā ir ‘nekas’, kad tas izjūt katastrofu. Tad viss pasaulīgais izzūd un atbrīvojas garīgais skats uz esību. Robežsituācija liek apšaubīt visas par absolūtām un nemainīgām uzskatītās attiecības, pārvērtēt vērtības, kas tradicionāli uztvertas kā eksistenciālas garantijas, un līdz ar to paver iespēju iemācīties kaut ko jaunu.

Kopš A.van Genepa (*Arnold van Gennep*) pētījumiem par mazu sabiedrību iniciācijas rituāliem, antropoloģijā atbilstoši robežsituācijai tiek lietots jēdziens liminalitāte (latīņu val.: *limen* – sliekšnis).²⁴⁵ Liminalitāte šeit apzīmē pārejas stāvokli, kad iniciējamais ir piedzīvojis metaforisku “nāvi”, t.i., atstājis iepriekšējās ikdienas nodarbes un kārtību, bet vēl nav atkārtoti iekļauts sabiedrībā ar jaunu identitāti kā “jauna” būtne. Šādu sliekšņa situāciju raksturo ne tikai nenoteiktība, vienatne, pazemība un smagi pārbaudījumi, bet arī garīgas vienotības apjaušana. V.Tērners raksturo liminalitāti, kurā cilvēks nav ne šeit, ne tur, ne šis, ne tas (*betwixt and between*), kā universāli nepieciešamu situāciju (ne tikai cilšu sabiedrībās, kurās praktizē iniciācijas rituālus), lai cilvēks varētu tikt prasmīgi ievadīts dzīvē, lai tas varētu sākt domāt un darboties patiesi jaunā veidā.²⁴⁶ Par liminalitāti ir uzskatāmi Bībelē minētie 40 dienu pārbaudes periodi uz Naosa šķirsta plūdu laikā vai tuksnesī, t.i, vietās, kurās parasti ilgstoši neuzturas, jo tās nav piemērotas dzīvošanai. Sliekšņa situācijā var nonākt arī ikviens cilvēks, kura dzīvē kāds viens (skolas, darba, kopdzīves, utt.) strukturētais periods ir beidzies, bet jauns vēl nav sācies. Tā tiek izjusta kā nedroša situācija, kurā ir zaudēta kontrole, jeb, labākā gadījumā – kā bezjēdzīga situācija, kurā “nekas prātīgs nenotiek”. Tā lauž ierasto savas funkcionalitātes izjūtu. Tāpēc, lai izturētu atrašanos šādā robežsituācijā, lai pilnvērtīgi izmantotu tās dāvāto iespēju personības attīstībai un lai tajā iemācītos kaut ko jaunu, pedagoģiskajā procesā ir būtiski atvēlēt laiku attieksmes veidošanai pret to.

²⁴⁵ Van Gennep A. The rites of passage.- London: Routledge and Kegan Paul, 1977. p. 21.

²⁴⁶ Turner V. Betwixt and between: the liminal period in 'Rites de Passage' // The Proceedings of the American Ethnological Society.- American Ethnological Society, 1964. pp. 4-20.

Izejot cauri robežsituācijai, kaut kāda ļoti ierasta dzīves daļa uz visiem laikiem paliek aiz muguras. Cilvēks ir spiests sākt dzīvot jaunu dzīvi. Kaut arī robežsituācija cilvēkam sniedz izpratni, padara to garīgi bagātāku, var ievērot, ka tā nav viegli pieņemama. K.Kastaņedas vārdiem, tā “īstenībā ir drausmīga lieta”, jo ierastās pasaules līdzekļi robežsituācijā nokļuvušo vairs nevar aizsargāt. Šāds cilvēks sāk apzināties, ka nāve ir neizbēgams viņa ceļabiedrs, kas vienmēr atrodas līdzās. Tai pašā laikā nāve ir arī galvenais faktors, kas pārvērš viņa zināšanas par enerģiju, par reālu spēku.²⁴⁷

Tātad mācīšanās no eksistenciālās pieredzes ir mācīšanās no personīgā, subjektīvā pārdzīvojuma, kurā tiek atskārsti vai saprasti jautājumi par savu eksistenci. Šādu mācīšanos raksturo priekšmetiskojošās attieksmes pārvarēšana, saskatot un pieņemot subjekta un objekta vienību – tas dod iespēju aptvert tādas garīga rakstura patiesības, kas nepadodas uz subjekta-objekta attiecībām balstītai izziņai. Lai šāda mācīšanās realizētos praksē, izšķiroša ir attieksme pret sāpēm un zaudējumu. Mācīšanās no eksistenciālās pieredzes notiek robežsituācijās – situācijās, kurās cilvēks saskaras ar robežām, kas ierobežo tā esību un vienlaikus arī dzīves kvalitāti. Cilvēkam, kurš ir nonācis robežsituācijā, ir iespēja savādāk paraudzīties uz to, ko līdz šim ir uzskatījis par saviem “ienaidniekiem”: uz nabadzību, sāpēm un nāvi.

2.2. Nāves fenomena problemātika mūsdienās

Nāve ir ne tikai tad, kad kāds mirst. Nāve ir arī tad, kad kāds dzīvo un nezina to.

(Rainers Marija Rilke)²⁴⁸

Es gribu uz Eiropu aizbraukt .. un zinu taču, ka braukšu tikai uz kapsētu, bet uz visdārgāko kapsētu, tā lūk!

(Fjodors Dostojevskis)²⁴⁹

Nāves jautājums mācīšanās kontekstā mūsdienās daudziem šķiet neiederīgs. Līdzīgi pirms vairākiem gadu desmitiem neiederīgs mācīšanās kontekstā daudziem likās dzimumattiecību jautājums. Pagājušā gadsimta sākumā no bērna netiek slēpta nāves gulta, taču tam tiek liegta informācija par seksu. Mūsu gadsimta sākumā var vērot pretēju ainu. Vecāks, kurš pirms brīža bez jebkādām grūtībām ir detalizēti paskaidrojis savam bērnam par viņa piedzimšanu un par procesu, kā vispār bērni rodas, pēkšņi apjūk un sāk “atgaiņāties” ar nepārliecinošām un nenoteiktām atbildēm, kad bērns viņam pavaicā par nāvi. Bērns var nesaprast, bet viņš ļoti labi jūt vecāka emocijas – trauksmi un apjukumu, kad tam ir pavaicāts

²⁴⁷ Kastaņeda K. Atsevišķā realitāte.- R.: Jumava, 2011. (el.versija) 94.lpp.

²⁴⁸ Rilke R.M. Die weiße Fürstin.- Books on Demand, 2015. S. 33.

²⁴⁹ Достоевский Ф. Братья Карамазовы.- М.: АСТ, 2007. с. 156.

par miršanu. Bērns uztver nedrošo emocionālo gaisotni arī tad, ja ārēji vecāks ar vārdiem visādi cenšas nomierināt savu bērnu un novērst tā uzmanību uz citu tēmu. Var ievērot, ka bērna jautājums par nāvi allaž ir “negaidīts” un mulsošs, jo pieaugušajiem pašiem ir ļoti miglaini priekšstati par šo tēmu. Bet jautājums “uz kuriem?” visas dzīves garumā nebūt nav mazsvarīgāks par jautājumu “no kurienes?”.

Pirmajā mirklī atbilde uz jautājumu: “kas ir nāve?” šķiet pašsaprotama – tā ir dzīves izbeigšanās. Tomēr šāda atbilde, lai tā būtu apmierinoša, prasa skaidru un noteiktu atbildi uz jautājumu: “kas ir dzīve?” Dziļāka nāves fenomena izpratne saturiski piepilda dzīves izpēti. M.Monteņs, kurš aktīvi iestājās par visu sava laika cilvēku tiesībām būt laimīgiem, rakstīja: “Tas, kurš iemācītu cilvēkiem mirt, iemācītu viņiem dzīvot”.²⁵⁰ Pilnvērtīga, kvalitatīva dzīve ir saistīta ar spēju saskatīt nāves radošās iespējas, t.i., ieraudzīt nāvi kā nepieciešamu soli dzīves atdzimšanai.

Vēsturnieks F.Arjes (*Philippe Ariès*), izpētot eiropiešu priekšstatus par cilvēka dzīves beigām periodā no viduslaikiem līdz mūsdienām, ir secinājis, ka sabiedrības izpratnē par nāvi izpaužas tās attieksme pret dzīvi.²⁵¹ Tā kā priekšstati par miršanu vēsturiski mainās ļoti lēnām, tad lielai cilvēku daļai šīs izmaiņas paliek neapzinātas, un dotajā vēsturiskajā etapā valdošie viedokļi par nāvi tiem šķiet pašsaprotami absolūti. Tomēr mūsu kultūras evolūcijas rezultātā nāve tiek pārdzīvota asāk nekā agrāk. Tiek izdomātas arvien izsmalcinātākas un efektīvākas metodes tās neizbēgamības un nepieciešamības noliegšanai. Nedzenot prom domas par nāvi, paskatoties uz to ar atklātu skatienu, var ievērot, ka noliedzot nāvi, tiek noliegta arī dzīve, respektīvi, noliegta mācīšanās dzīvot patiesi un autentiski, jo nāve un dzīve iet roku rokā. Jo spēcīgāk cilvēks pretojas reālajai, t.i., allaž mainīgajai un neprognozējamajai dzīvei, jo vairāk ciešanas tam rada nāves tuvošanās. Kā bēgšanu no neparedzamās un nekontrolējamās dzīves var ievērot arī arvien pieaugošo sava dzīves laika pārņemšanu uz virtuālo realitāti, kas bāzēta uz TV, datoru, telefonu, planšetdatoru sniegtajām iespējām. R.Rors spriež, ka cilvēks nav gatavs mirt, ja tas nav patiesi dzīvojis: “Paradoksāli, ka tieši tie cilvēki, kas saskaras ar reālo dzīvi, spēj būt brīvi no tās. No nāves baidās tie, kas vēl nav sākuši dzīvot”.²⁵²

Attieksme pret nāvi ir cieši saistīta arī ar zināt mācīšanos, kuras priekšnosacījums ir savas nezināšanas atzīšana. Neinteresēšanās par nāvi visbiežāk aizsargā personu no atzīšanās savā nezināšanā. Īpaši uzskatāmi tas parādās, kad par nāvi nedomājošo skar nāves bailes. Uzskats par to, ka “baidīties no nāves ir normāli”, zināt mācīšanās kontekstā neiztur kritiku. Kā trāpīgi ir atzīmējis Sokrāts: “Baidīties no nāves nav nekas cits kā uzskatīt sevi par gudru, bet nebūt tādām. Tas nozīmē uzskatīt, ka zini to, ko nezini”.²⁵³

²⁵⁰ Monteņs M. Esejas. Fragmenti no I sējuma.- R.: Zvaigzne, 1981. 73.lpp.

²⁵¹ Аръес Ф. Человек перед лицом смерти.- М.: Прогресс, 1992.

²⁵² Rors R. Ādama atgriešanās: pieci apsolījumi vīrieša iniciācijas ceļā.- Zvaigzne ABC, 2013. 143.lpp.

²⁵³ Plato Apology.- CreateSpace, 2013. 29b.

Psihologs H. Feifels (*Herman Feifel*) apraksta divus atšķirīgus skatījumus uz nāvi: nāve kā *durvis* un nāve kā *siena*.²⁵⁴ Laikā, kad dominēja reliģiskais skats uz dzīvi, nāve tika uztverta kā durvis uz labāku, pilnīgāku eksistenci, kas turpinās brīnumskaitā viņpasaulē, kuru mirstīgais nemaz nevar aptvert. Modernajā pasaulē, kurā ticība pēcnāves dzīvei izplēn, arvien biežāk cilvēki uztver nāvi kā sienu, pie kuras dzīves ceļojums izbeidzas. Pat tiem, kuru neatņemama dzīves sastāvdaļa ir regulāra baznīcas apmeklēšana, ķermeņa fiziskā sadalīšanās visbiežāk ir pārāk baismīga tēma, lai to apcerētu vai par to runātu.

Līdz ar paradigmu maiņu Rietumu kultūrā 19. gs. beigās un 20. gs. sākumā zūd ticība absolūtai un objektīvai visam pāri stāvošai jēgai. F. Nīče konstatē, ka baznīcas Eiropā ir vairs tikai Dieva atdusas vietas un kapi, un piesaka pārmaiņas ar bieži citētajiem vārdiem “Dievs ir miris!”²⁵⁵ Ar vārdu “Dievs” F. Nīče nedomā tikai kristietības Dievu, un vārdi “Dievs ir miris” neattiecas vienkārši uz baznīcas autoritātes samazināšanos. Turpinājums: “mēs esam viņu nogalinājuši” norāda uz to, ka iesaistīts ir ikviens cilvēks, kam allaž ir raksturīga savu ideālu, “pareizās” lietu kārtības apoteoze. Brūk sirdsapziņas un prāta autoritātes kā objektīvās jēgas apliecinātājas. Kā raksta M. Heidegers, te ir runa par pārjuteklisko pasauli vispār, par ideāliem, kuri “sevī ietver dzīves mērķi, kas paceļas pāri pašai dzīvei un tādējādi nosaka to no augšas un zināmā mērā no ārienes”.²⁵⁶

Psihologs Č. Garfīlds (*Charles Garfield*) secina, ka tradicionālo vērtību, ideālu un garīgo piepildījumu sniedzošās ticības sistēmas sagrūšana ir piespiedusi Rietumu cilvēku konfrontēt ar eksistenciālu vakuumu un tādā veidā sekmējusi nāves noliegšanas tendenci.²⁵⁷ Neskatoties uz nepieciešamību no jauna rast jēgu, nāves noliegšana rada pastāvīgu uzmācīgu izjūtu, ka var kaut ko nepaspēt, un pamudina cilvēku dzīvot autopilotā stresu izraisošā tempā, pielāgojoties neskaitāmiem standartiem, un galu galā neatstājot laiku savas dzīves jēgas apzināšanai. Šo paradoksu asprātīgi ir aprakstījis Ž. Bodrijārs: “Līdzīgi kā vajadzība kaut ko pateikt kļūst īpaši spiedīga, kad nav ko teikt, vēlme dzīvot kļūst īpaši neatlaidīga, kad ir pazaudēta dzīves jēga”.²⁵⁸

Savu jēgu zaudē arī vecumdienas, kuras, pateicoties “zinātnes uzvarām pār nāvi”, kļūst pieejamas arvien lielākam cilvēku skaitam. Kā konstatē Ž. Bodrijārs, “vidējā dzīves ilguma palielināšanās ir novedusi līdz vecuma diskriminācijai, kas loģiskā kārtā izriet no nāves diskriminācijas”.²⁵⁹ Trešdaļa sabiedrības tiek nostādīta ekonomiskās segregācijas stāvoklī, zaudējot savu grupas simboliskā kodola statusu un nozīmi, kāda tā bija agrāk un vēl arvien ir sastopama par “neattīstītām” sauktās sabiedrībās. Vecākie cilvēki mūsdienās no gudrības

²⁵⁴ Feifel H. New meanings of death.- N.Y.: Mc Graw-Hill, 1977. p. 5.

²⁵⁵ Nietzsche F. Die fröhliche Wissenschaft.- Leipzig: E.W. Fritsch, 1887. S. 154.

²⁵⁶ Heidegers M. Malkasceļi.- R.: Inteleks, 1998. 149.lpp.

²⁵⁷ Garfield C. Consciousness alteration and fear of death.// Journal of Transpersonal Psychology, 7(2), 1975. p. 148.

²⁵⁸ Baudrillard J. The ecstasy of communication.- N.Y.: Semiotext, 1987. p. 30.

²⁵⁹ Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть.- М.: Добросвет, 2000. с. 291.

mantotājiem (viedajiem) pārvēršas par jauno apskaudējiem un atdarinātājiem. Savukārt jauniešiem vecums kļūst par biedu. Tādi izteikumi kā: “Tu izskaties arvien jaunāka(-s)!” visbiežāk tiek uztverti kā komplimentī... Acīmredzami, līdz ar vecuma jēgas nonivelēšanos, cilvēku priekšstats izbalē arī dzīves pieredzes un mūžizglītības nozīme.

Neskatoties uz cilvēkam pieejamās informācijas apjomu kopīgo pieaugumu, nāve mūsdienu indivīdam arvien paliek kā grandioza mīkla. Kā problēma, ko nevar atrisināt tam ierastā veidā – ar zinātnes un mašinizēto tehnoloģiju palīdzību. Un šī problēma izrādās svarīga, ne tikai tāpēc, ka ar nāvi noslēdzas katra cilvēka dzīvība, bet arī tāpēc, ka ļoti daudziem tā rada trauksmi, kas atņem apmierinātību ar dzīvi, pazemina dzīves kvalitāti visas dzīves garumā. Lielākā vai mazākā mērā trauksme par nākotnē sagaidāmo “sienu”, pie kuras dzīves ceļojums neizbēgami izbeigsies, ir piemītoša gandrīz ikvienam. Tomēr visai bieži tā netiek apzināta un, kā rāda terapeitu novērojumi, tiek skaidrota ar pavisam citiem, tai neatbilstošiem iemesliem.²⁶⁰

Par neapzināto Rietumu zinātnē atbild psihoanalīze. Bet psihoanalīze jebkuras problēmas risinājumu meklē pagātnes notikumos, nevis nākotnē sagaidāmajā. Atšķirībā no Z.Freida uzskatiem antropologs E.Beckers (*Ernest Becker*) spriež, ka parādība, kas spēcīgāk par visu tiek izspiesta uz bezapziņu, nav vis sekss, bet gan nāve.²⁶¹ Nāve ir visdziļākais tabu.

Nāve nav kaut kas, kas *var* notikt. Tā ir kaut kas, kas notiks pavisam noteikti. Tomēr tradicionālās vispārīzglītojošās mācību programmas šādas dzīves dimensijas iekļaušanu neparedz. Tā vietā jebkurš atgādinājums par nāves esību tiek piedzīvots kā kaut kas slimīgs, kā aizvainojums tai nereālajai ilūziju pasaulei, kurā cilvēks pašlaik dzīvo. Mūsdienu vidusmēra eiropietī raksturo ticība valstiskajai sistēmai un to balstošo likumu nepieciešamībai. Bet no juridiskā skatpunkta nāve bezkaunīgi pārkāpj vairākus mūsdienu Eiropas Cilvēktiesību un pamatbrīvību aizsardzības konvencijas pantus vienā momentā – sagrauj cilvēka tiesības uz dzīvību, tiesības uz privāto un ģimenes dzīvi, tiesības uz lietas taisnīgu izskatīšanu, vārda brīvību... Acīmredzot tāpēc pret nāvi arī atbilstoši izturas – ar ignoranci, noraidījumu un naidu.

“Pieklājīgā” sabiedrības daļa nāvi ir izraidījusi no sociālā diskursa. No nāves tēmas izvairās, it īpaši saskarsmē ar bērniem. Par to runā pieklusinātos toņos – tā, lai citi nedzird... Ja tomēr nav iespējams no šīs tēmas izvairīties, tad par to runā ar eifēmismiem. Pieaugušajam, kuram, atbildot uz jautājumu “no kurienes?”, šķiet muļķīgi stāstīt jaunajai paaudzei, ka “bērnus atnes stārķi” vai ka tos “atrod kāpostos”, nemaz nešķiet dīvaini, atbildot uz jautājumu “uz kuriem?”, tai paskaidrot, ka “vecmāmiņa ir aizbraukusi tālā ceļojumā” vai “vectētiņš tagad atpūšas skaistā dārzā”. Nāves pieminēšana tam šķiet neatbilstoša un pat vulgāra. Nāvei tiek atvēlēta vieta vairs tikai laboratorijās un klīnikās, kur savukārt nav vietas

²⁶⁰ Yalom I. Staring at the sun.- San Francisco: Jossey-Bass, 2008. p. 16.

²⁶¹ Becker E. The denial of death.- N.Y.: Free Press, 1975. p. 96.

emocijām. Tāpēc, kā to pirms pusgadsimta ir konstatējis angļu antropologs Dž.Gorers (*Geoffrey Gorer*), nāve ir kļuvusi par jauno pornogrāfiju.²⁶² Ja naturālistiski attēlotu kopulāciju bez mīlestības jūtām dēvē par pornogrāfiju, tad pēc analogijas: arī nāve, no kuras ir atrauts dabiskais, kaut arī skumju pilnais pārdzīvojums, ir pornogrāfiska.

Neskatoties uz pētījumiem un publikācijām sociālajās un humanitārajās zinātnēs pēdējās simtgades laikā, lielākā daļa Eiropas iedzīvotāju mūsdienās turpina ignorēt nāves nenovēršamību un tās iespējamību jebkurā momentā (par spīti statistiski aprēķinātajai lielākai varbūtībai nomirt vecumdienās). Pakļaujoties puļa tendencēm, cīņa ar bailēm no nāves notiek, cenšoties to neredzēt un par to nedzirdēt. Atsaucoties uz M.Fuko formulu “uzraudzīt un sodīt”, F.Arjes norāda, ka jaunā aizliegumu un kontroles sistēma vērsas pret nāvi. Kad par zinātnes, morāles un sociālo organizāciju mērķi kļūst laime, dažādās ļaunuma formas – tai skaitā nāves nestās ciešanas – vairs netiek uzskatītas par doto lielumu, bet gan par sabiedrības kļūdu, kuru labai uzraudzīšanas un sodīšanas sistēmai vajadzētu novērst. Tā rezultātā puļa cilvēks kaunas nāves.²⁶³ Tas izturas tā, it kā tās nebūtu.

Salīdzinot ar mūsu senčiem, kas dzīvniekus ēšanai nogalināja pašrocīgi, modernais cilvēks, arī tad, ja tas nievājoši attiecas pret veģetārismu, reti kad aizdomājas par procesu, kas notika ar ēdienu, pirms tas nokļuvis skaisti noformētā iepakojumā veikala plauktā. Arī cilvēku miršanas process izzūd no vairuma cilvēku redzesloka. Tas no mājām pārceļas uz slēptiem sabiedrības kaktiem – slimnīcām un speciāliem stacionāriem. Profesionāli, sabiedrībai neredzot, mirušo nogādā uz morgu. Pirms apbedīšanas ceremonijas līķi sagērbj un sakopj, lai tas izskatītos kā “dzīvs cilvēks”, un nogulda piemērotā šķirstā ar matraci un pagalvi, lai tam būtu ērti. Turklāt tas nenotiek vis mājās, kur istabas sauc par “dzīvojamām telpām”, bet gan speciālās apbedīšanas biroju telpās. Apbedīšanas industrijas terminoloģija tiek pielāgota cilvēkiem, ņemot vērā viņu riebumu pret nāvi – cilvēki nevis “mirst”, bet “aiziet”. Apbedīšanas biroja darbinieks kļūst par konsultantu, bet kapsēta – par memoriālu. Nāve mūsdienā sabiedrībā šķietami izzūd. Šķietami, bet ne reāli.

Nāves noliegšanai cita starpā tiek izmantotas arī fragmentāras un virspusējas atsauces uz Austrumu kultūrām raksturīgo reinkarnācijas konceptu. Piemēram, Latvijas Republikas Tieslietu ministrija sadarbībā ar Labklājības ministriju savā mājas lapā ir publicējusi izziņas materiālu, kurā ieteikumu svarīgākos jautājumus par naudas lietu kārtošānu izrunāt pirms kopdzīves uzsākšanas pamato ar to, ka “tas ir nepieciešams kaut vai tāpēc, lai pēkšņi neizrādītos, ka topošais vīrs vai sieva ir 100 lielāko Latvijas parādnieku sarakstā un sapnis par kopīgas ģimenes mājas iegādi paliks tikai sapnis vēl vismaz *trīs nākošās dzīves*”.²⁶⁴ Tas mudina domāt, ka pārdzīšana jeb reinkarnācija LR Tieslietu un Labklājības ministrijās tiek

²⁶² Gorer G. The pornography of death.// Encounter, October 1955. pp. 49-52.

²⁶³ Аръес Ф. Человек перед лицом смерти.- М.: Прогресс, 1992. с. 507.

²⁶⁴ Laulības tiesiskie, psiholoģiskie, ētiskie un sadzīves aspekti.- Zemgales reģiona Kompetenču attīstības centrs, 2014. 18.lpp.

uzskatīta par pašsaprotamu faktu. Kad nāve kļūst “neredzama”, un ikdienā cilvēks nepieredz reālu nāvi, tas sāk “apreibināties” ar masu komunikācijas līdzekļu tīražētajiem šaušalīgajiem nāves tēliem. Turklāt mierina sevi ar domu, ka tas viss nav reāli... Populārāko šausmu filmu tēmas faktiski var skatīt kā barometru sabiedrības trauksmēm. Piemēram, var ievērot, kā 21.gadsimta pirmajā desmitgadē pēc 11.septembra notikumiem ASV filmu industrija strauji pieaug mākslas filmu skaits par zombijiem (dzīvajiem mironiem). Nāve filmās, datorspēlēs un ziņās (arī kā šoks) kļūst par patēriņa priekšmetu, kas izklaidē un novērš uzmanību no biedējošajām emocijām. Šie mediji dod iespēju “būt klāt”, redzēt “reālu” nāvi, bet tai pašā laikā neizjust tās emocijas, kas to pavada reālajā dzīvē. Līdz ar to var secināt, ka kopš Dž.Gorera raksta pagājušā gadsimta vidū pornogrāfiskās nāves fenomēns mūsu kultūrā ir tikai audzis un vēl vairāk nostiprinājies.

Tā kā nāve ir dzīves sastāvdaļa, tad riebums pret nāvi pārvēršas par riebumu pret dzīvo. E.Fromms to apraksta kā nekrofilijas sindromu, kad interesēšanās par artefaktiem izstumj interesi par dzīvo.²⁶⁵ Tas izpaužas kā dabas priekšmetiskošana un tehnikas pielūgsmē. Par svarīgāko kļūst pagātne – tas, kā vairs nav (kas nekad vairs nemainīsies, jo ir miris). Krasas pārmaiņas šķiet kā noziegums pret “dabisko” vēsturisko lietu gaitu. Redzēšanu aizvieto fotografēšana – patiku sagādā pārvērst mainīgo, dzīvo ieraugāmo par nedzīvu, nemainīgu apskatāmu objektu – fotogrāfiju (ko pēc tam var ievietot virtuālajā tīklā vispārējai apskatei). Būšanu aizvieto īpašošana. Metāliskā krāsā nokrāsota automašīna modernajam nekrofilam šķiet apbrīnas vērtā, bet dzīva muša, kas ielidojusi pa virtuves logu – pretīga...

Doma par to, ka visam šajā pasaulē pienāk gals, ir vismaz tik pat sena kā rakstības māksla. Daudzi lielie domātāji cilvēces vēsturē ir sprieduši un rakstījuši par nāvi. Un daudzi ir nonākuši pie secinājuma, ka nāve ir neatņemama dzīves sastāvdaļa un ka, pastāvīgi rēķinoties ar to, cilvēks nevis nomāc savu dzīvošanu, bet gan padara to pilnīgāku. Ēģiptiešiem, piemēram, bija parasts dzīru laikā vienlaikus ar vislabākajiem ēdieniem un dzērieniem ienest arī kāda miruša cilvēka skeletu, lai rosinātu viesus nevis uz greznību un alkohola reibumu, bet gan uz savstarpēju draudzīgumu un mīlestību, tādā veidā neizšķiežot savas tāpat jau īsās un nenoteiktās dzīves laiku veltīgi.²⁶⁶ Stoiķiem nāve ir vissvarīgākais dzīves notikums. Romiešu stoiķu filozofs Lūcijs Annejs Seneka, kas dzīvoja mūsu ēras sākumā un 65.gadā pakļāvās imperatora Nerona pavēlei izdarīt pašnāvību, sprieda, ka “tikai tas cilvēks patiesi izbauda dzīvi, kas ir ar mieru un gatavs to atstāt”.²⁶⁷

Par nāvi var nedomāt, taču nekādi nav iespējams “izslēgt” savu attieksmi pret to. Nevēlēšanās domāt par nāvi ir kā nevēlēšanās domāt par ceļa galamērķi, uz kuru cilvēks

²⁶⁵ Fromm E. The anatomy of human destructiveness.- N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1973. p. 343.

²⁶⁶ Plutarch The banquet of the seven wise men.//Complete Works, Vol. 3.//

http://www.gutenberg.org/files/3052/3052-h/3052-h.htm#link2H_4_0160

²⁶⁷ Seneca L.A., L'Estrange R. Seneca's morals by way of abstract.- London: Hurst, 1803. p. 267.

dodas neapstājoties. M.Monteņš nopietni apšaubā tāda cilvēka prāta spējas, kas baidās nāvi pat pieminēt: “Mūsu darbības galējais mērķis ir nāve, tas ir mūsu nodomu neizbēgams iznākums; ja nāve mūs biedē, kā gan ir iespējams izdarīt kaut vienu soli, nenodrodot kā drudzī? Vienkāršo ļaunu līdzeklis ir nedomāt par to. Bet cik gan dzīvniecisks stulbums ir vajadzīgs, lai nonāktu pie tāda akluma? Tādiem ēzeli jājūdz no astes”.²⁶⁸ Viņš ievēro, ka “skumjās sejas un šaušalīgās izdarības, ar kādām mēs to pavadām, mūs baida vairāk par pašu nāvi.. Bērniem ir bail pat no saviem draugiem, kad tie ir maskās; tas pats notiek arī ar mums. Vajag noņemt šo masku tiklab no lietām, kā no cilvēkiem”.²⁶⁹ Renesanses laika humānists mudina mācīties atņemt nāvei noslēpumainību, ielūkoties tajā, pierast pie tās, domājot par to biežāk nekā par jebkuru citu lietu.

Savas fiziskās nāves apcerēšana, regulāra atcerēšanās par tās neizbēgamību nav tas pats, kas raizēšanās, ka var nomirt. Raizēšanās nesniedz nekādu risinājumu, jo tā mudina aizsargāties, bet aizsargāšanās liek cilvēkam noslēgties. Un noslēdzoties sevī, cilvēks distancējas no visa esošā, distancējas no dzīves. Turpretim doma par neizbēgamo nāvi ar gatavību atsacīties tā vietā, lai kļūtu par uzbāzīgu ideju, ar laiku zaudē savu vērtību. I.Jaloms norāda, ka kaut arī nāve iznīcina cilvēku fiziski, nāves ideja viņu glābj.²⁷⁰ Nāves ideja cilvēku orientē uz autentisku eksistenci. Tā liek citādi paskatīties uz pasauli: gan uz konkrētiem sadzīves sīkumiem un nepatīkšanām, gan uz saviem lielajiem darbiem un mācīšanos.

Eksistenciālisti atgādina, ka nāves noliegšana noved pie mazāk aktīvas dzīves. Ja baidāmie no nāves, tad kļūstam pārlieku uzmanīgi un piesardzīgi arī dzīvē – ka tik ar mani kas ļauns nenotiek! S.Levins to formulē kā likumsakarību: “Mūsu bailes no nāves ir tieši proporcionālas mūsu bailēm no dzīves”.²⁷¹ Šādas bailes un nāves izpratnes trūkums ierobežo mācīšanos no personīgās pieredzes ikdienā. Cilvēks, kas cenšas atlikt savu nāvi, arvien atliek uz vēlāku arī dzīvošanu – īstā dzīve tam it kā sāksies tikai tad, kad beigsies smagā diena, kad pienāks brīvdienas, kad nebūs vairs jāiet skolā, kad tiks nokārtoti eksāmeni, kad tiks satikta “otrā pusīte”, kad būs labi atalgots darbs, kad varēs tikt vaļā no esošā partnera un beidzot tiks atrasts īstais, kad bērni izaugs un kļūs patstāvīgāki, kad vairs nevajadzēs strādāt un varēs iet pensijā, kad uzlabosies veselība... Dzīvošana tam pārvēršas par aizsardzības mehānismu pret nāvi un tai pašā laikā arī pret dzīvi.

Pētot nāves bailes modernajā Rietumu civilizācijā, Ž.Korons (*Jacques Choron*) ir nonācis pie secinājuma, ka to pamatā ir priekšstats par galīgu un neatgriezenisku cilvēka *ego* – respektīvi, atsevišķas, no pārējās pasaules nodalītas individualitātes, par kuru cilvēks sevi uzskata – izbeigšanos.²⁷² Savukārt citās kultūrās, piemēram, budismu praktizējošā kultūrā

²⁶⁸ Monteņš M. Esejas. Fragmenti no I sējuma.- R.: Zvaigzne, 1981. 66.lpp.

²⁶⁹ Monteņš M. ibidem, 81.lpp.

²⁷⁰ Yalom I. Existential psychotherapy. N.Y.: Basic Books, 1980. p. 30.

²⁷¹ Левин С. Кто умирает?- Киев: София, 1996. (эл. издание) с. 12.

²⁷² Choron J. Modern man and mortality.- N.Y.: Macmillan, 1964.

šāda izbeigšanās (sanskritā: “nirvāna”, vai pali valodā: “nibbāna”) ne tikai nebiedē, bet tiek uzskatīta par atbrīvojošu, svētlaimīgu stāvokli, pēc kura ir jēga apzināti tiekties visas dzīves garumā. Attieksme pret nāvi un ar to saistītā trauksme, acīmredzami, ir saistītas ar priekšstatiem par dzīvi un pasaules uzbūvi. Tādi priekšstati pēc būtības ir subjektīvi pārdzīvojumi, vērtējoša reakcija, kas izriet no dzīves laikā iegūtās pieredzes – tie nav vis bioloģiski ieprogrammēti, iedzimti, bet gan veidojas audzināšanas ceļā un mācīšanās procesā.

Tādā mērā, cik mācīšanās procesa mērķi kalpo *ego* stiprināšanai, tik spēcīgi tie kultivē ar nāvi saistīto trauksmi. *Ego* izjūt sevi kā darītāju, kā situācijas kontrolētāju. Tā karogu rotā sauklis: “Paņem savu dzīvi savās rokās!” – dzīve ir kaut kas, kas ideālā variantā tam *pieder*. Tāpēc arī nāvi *ego* cenšas interpretēt kā kaut ko, ko cilvēks izdara, nevis kas vienkārši notiek. Pastāvīgā daudzo ķermeņa, piemēram, ādas šūnu atmiršana, dodot vietu jaunajām šūnām, par nāvi uzskatīta netiek, jo tas vienkārši notiek – neatkarīgi no *ego* “plāniem”. Bet nomiršana, kas par tādu tiek atzīta, tiek vērtēta kā kļūmīga darbība – it kā kaut kas būtu nepareizi izdarīts. Šādu spriedumu atbalsta evolūcijas mācība, saskaņā ar kuru “dabā valda nepārtraukts karš, un stiprākais vai pielāgoties spējīgākais izdzīvo, bet vājākais vai tas, kurš nepielāgojas, mirst”.²⁷³ Č.Darvins to ir nosaucis par dabisko izlasi, kas notiek cīņā par izdzīvošanu. Vēlāk parādās arī apzīmējums “spējīgāko izdzīvošana”. Neskatoties uz pierādījumu trūkumu, Č.Darvina domāšanas modelis (ko viņš pats dēvēja par “hipotēzi”) nākamajos gadsimtos kļūst par vairākuma atzītu dabaszinātnisku dogmu, kas skolā aizstāj katehismu. Izglītības jomā šis “zinātniskais” postulāts rosina nepārprotamu mērķi: mācīties izdzīvot (un nevis – būt). Apgūšana šeit ir tādas būtiskas pārmaiņas, kas dod priekšrocības izdzīvošanas cīņā par pārtiku un dzīves telpu. Turklāt izdzīvot ir jāmācās neizbēgamas konkurences apstākļos. Līdzcilvēki šādā skatījumā no neitrālām vai mīlestības vērtām personībām pārvēršas par konkurentiem, kuri jebkurā brīdī var kļūt bīstami (Darvinaprāt, dabā īpaši asa šī cīņa ir tās pašas vai tuvu radniecīgu sugu starpā). Tādējādi mācība par “spējīgākā izdzīvošanu” paradoksālā kārtā attaisno karadarbību un ar to saistīto nonāvēšanu.

Līdzīgi kā, tiecoties pēc statiskā ideāla un nebeidzamo pārmaiņu kontroles, indivīds cīnās ar dzīvi, vēlāk tas cenšas cīnīties arī ar nāvi, kas viņa priekšstatos kā kaulaina būtne ar izkapti rokās uzglūn viņam no tumsas. Kā atzīmē S.Levins, reti kad cilvēki mirst vienoti, ar mīlestību un līdzjūtību, iedvesmojot klātesošos palicējus mierpilnai un priecīgai esībai. Lielākoties, dzīves fragmentētība un trauksmes tos pavada arī miršanas stundā, kad tie, cerot uz kaut kādu brīnumu, šausta sevi par nepaspētajiem darbiem un nenasniegto laimi.²⁷⁴

Daudzu pētījumu rezultāti norāda, ka dzīvības virzītājspēks nav vis cīņa vai konkurence, bet gan sadarbība, un ka evolūciju sekmē nevis haotiskas nejaušības, bet

²⁷³ Darwin Ch. On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life. - London: John Murray, 1859.

²⁷⁴ Левин С. Кто умирает? - Киев: Софія, 1996. (эл. издание) с. 7-8.

inteliģenti, radoši procesi.²⁷⁵ Neskatoties uz to, pasaules daļā, kas uzskata sevi par uz zinātnes un demokrātijas principiem balstītu sabiedrību, ir novērojami centieni saglabāt darvinismu kā vienīgo neapstrīdamo patiesību. Piemēram, Eiropas Savienības Parlamentārās asamblejas Kultūras, zinātnes un izglītības komiteja savā rezolūcijā darvinismam alternatīvās teorijas ir oficiāli pasludinājuši par bīstamām.²⁷⁶

Bailes no nāves lielā mērā ir bailes nebūt jeb bailes būt par ‘neko’. S.Kirkegors, kurš pirmais Eiropas kultūrā baiļu analīzei velta speciālu grāmatu, norāda, ka satikšanās ar lielo neesības apjausmu, t.i., ar *neko* ir praktiski neizbēgama, un šis ‘nekas’ rada bailes.²⁷⁷ Tomēr šīs bailes nav jāuztver kā kaut kas postošs. Tās liecina, ka cilvēks ir spējīgs pāraugt pats sevi. Saskaņā ar eksistenciālisma filosofiju cilvēks arī ir ‘nekas’, jo nekad nav tas, kas viņš ir, tāpēc, ka atrodas pastāvīgā dinamiskā tapšanā. Tas gan nenozīmē, ka cilvēka nav. Tas norāda uz cilvēka brīvību izvēlēties savu būtību. Un tas uzvedina uz domu, ka bailes no neesības faktiski ir bailes no savas brīvības. Apcerot Epikūra novēlējumu domāt par nāvi, L.A.Seneka spriež, ka faktiski, tas ir novēlējums domāt par brīvību. Tā kā māku mirt nevar pārbaudīt, tad ir jēga to mācīties visu mūžu. Un “tas, kurš ir iemācījies mirt, ir aizmirsis vergot”.²⁷⁸ Tādu cilvēku vairs nespēj ierobežot nekādi ārējie spēki.

Tādējādi var secināt, ka darvinistisku priekšstatu par “dabisko izdzīvošanas cīņu” popularizēšana un pasludināšana par zinātniskiem un vienīgi pareiziem kalpo drīzāk nevis izzināšanai, personības attīstībai un dzīves kvalitātes paaugstināšanai, bet drīzāk – varas kāru indivīdu PR kampaņu mērķiem. Pieķeršanās savai materiālajai komponentei un *ego* tēlam uztur trauksmi, no kuras tiek meklēta izeja varas attiecībās. K.Raudive savās pārdomās par modernā cilvēka problēmām secina: “Jo vairāk kāds centrēts sava Es pasaulē, jo dziļākas dziņas tas izjūt pēc varas”.²⁷⁹ Varas zaudēšana sāk nozīmēt sevis kā individuālas parādības zaudēšanu. Bailes par savu eksistenci cilvēku mudina nepārtraukti uzbrukt un aizstāvēties, uzvarēt un zaudēt, bruņoties un biedēt citus. “Un še ir tas nāves punkts, pie kura ir nonācis rietumu cilvēks: cīņa ir viņa dzīves jēga, jo tiklīdz viņš beidz cīnīties, viņš vairs neprot dzīvot”.²⁸⁰

Cilvēku, kurš nepretojas sava *ego* nāves pieredzei, fiziskā nāve vairs nespēj nobiedēt. Tā ir pašgribēta nāves iekļaušana savā dzīvē, lai uzlabotu tās kvalitāti. R.Rora vārdiem: “Tiklīdz nāve ir līksmi iekļauta dzīvē, cilvēks jau ir nonācis debesīs un viņam nav jābaidās no nāves”.²⁸¹ Savukārt aizsargājot savu *ego* kā vērtību, indivīds distancējas no dzīves un samulst par tās bezjēdzīgumu. M.Heidegers tādu indivīda stāvokli apraksta kā iemestību

²⁷⁵ Eichelbeck R. Das Darwin-Komplott.- München: Riemann, 1999. S. 26-31.

²⁷⁶ Parliamentary Assembly - Resolution 1580 (2007). [24.04.2017] Pieejams: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=17592&lang=en>

²⁷⁷ Kierkegaard S. Der Begriff Angst.- Rowolth, 1969. S. 40.

²⁷⁸ Seneca L.A. Ad Lucilium epistulae morales.- London: William Heinemann, 1979. p. 191.

²⁷⁹ Raudive K. Dzīves kultūrai.- R.: Valters un Rapa, 1940. 172.lpp.

²⁸⁰ Raudive K. ibidem, 173.lpp.

²⁸¹ Rors R. Mīlestības ceļš.- R.: Zvaigzne ABC, 2017. 23.lpp.

eksistencē, kā esību pasaules 'nekā' priekšā, pārdzīvojot šausmas par savu spēju *būt*.²⁸² K. Vilbers šai sakarā raksta par robežu, ko pašidentifikācijas rezultātā cilvēks ir novilcis starp savu organismu ("es") un apkārtējo vidi ("ne-es").²⁸³ Cilvēks ir it kā apmeties šīs robežas vienā pusē un viss, kas ir aiz šīs robežas (ārpus savas ādas) ir kā ārzemes, kurās tas jūtas svešs, vientuļš un nobijies. Izglītības romāna (*Bildungsroman*) žanra pamatlicējs J.V. Gēte norāda: "Kamēr neesi apguvis miršanu un kļūšanu, tu esi tikai drūms viesis uz tumšās Zemes".²⁸⁴ Minētie autori aicina nemeklēt mierinājumu kaut kur ārpusē ("ārzemēs"), jo pašidentifikācija, sevis definēšana vai pārdefinēšana var būt tikai iekšēja darbība – iekšēja miršana un kļūšana, ko var mācīties. Šīs mācības apgūšanu ārēji nekas nevar ierobežot, izņemot fizisko nāvi. Tādā veidā miršanas mācīšanās uzdevums satur paradoksu: ir jānomirst pirms nomiršanas.

Arī "Tibetiešu mirušo grāmata" (oriģinālā: *Bardo Thodol* – "Atbrīvošanās klausoties starpstāvoklī") nav tikai ceļvedis miršanas procesā.²⁸⁵ Saskaņā ar budistu mācībām, nāve un atdzimšana nenotiek tikai saistībā ar bioloģisko nāvi un tai sekojošo citas dzīves sākšanos (reinkarnāciju), bet ir sastopama ikvienā mūsu eksistences momentā. Stāvokļi, kas aprakstīti "Tibetiešu mirušo grāmatā" var tikt pieredzēti arī, piemēram, kā sistemātiskas meditācijas vai apceres rezultāts. Pastāvīgi atgādinot, ka novērojama ir vienots ar pašu novērotāju, ka cilvēks ārpusē visbiežāk redz tikai sava prāta projekcijas, šī traktāta uzdevums ir atbrīvot cilvēku no pieķeršanās priekšstatam par sevi kā par kaut ko no Visuma atdalītu, kas dzīves laikā ģenerē bailes un vēlmi aizsargāties. (Jāatzīmē, ka, neskatoties uz "Tibetiešu mirušo grāmatas" popularitāti Rietumos, riņķojošo uguņu, dēmonu un citu parādību un būtņu tēli šajā traktātā citu kultūru lasītājiem var radīt šaubas par tās mērķi palīdzēt atteikties no ilūzijām un izprast realitāti.) Līdzīgi kā tibetiešu vai ēģiptiešu mirušo grāmatas, arī Eiropas eshatoloģiskie raksti risina ne tikai ar nāvi saistītus jautājumus, bet arī cilvēkam dzīves laikā būtiskas eksistenciālās problēmas.

Miršanas un kļūšanas mācīšanās praktiski allaž ir tikusi realizēta tā saucamo "primitīvo" sabiedrību iniciācijas rituālos, kurus raksturo iniciējamā nodalīšana no pārējiem, klusums, ielūkošanās un ieklausīšanās, kā arī dažādu veidu ciešanas. R. Rors apraksta piecas iniciācijas rituālos apgūstamās mācības: 1) dzīve ir grūta, 2) tu neesi svarīgs, 3) tavā dzīvē galvenais neesi tu pats, 4) tu nekontrolē visu, 5) tu mirsi.²⁸⁶ Šo rituālu mācību uzdevums ir atraisīt iniciējamos no viņu piesaistes tam, ko viņi domā, kas viņi ir, un piesaistīt tam, kas viņi ir patiesībā. Atšķirībā no tradicionālo izglītību ieguvušā, iniciētais cilvēks izdzīvošanu

²⁸² Heidegger M. *Sein und Zeit*. - Tübingen: Max Niemeyer, 1967. S. 276.

²⁸³ Wilber K. *No boundary: Eastern and Western approaches to personal growth*. - Shambhala, 2001. p. 80.

²⁸⁴ Goethe J.W. *West-östlicher Divan*. - Blackmask Online, 2002. S. 11.

²⁸⁵ Traktāta Rietumu kultūrā pazīstamo nosaukumu, pirmo reizi publicējot to angļu valodā 1927. gadā, izveidoja antropologs V. Vencs (*Walter Evans-Wentz*) pēc līdzības ar angļiski tolaik jau publicēto "Ēģiptiešu mirušo grāmatu". Skat.: Evans-Wentz W. *The Tibetan book of the dead*. - London: Oxford University Press, 2000.; Taylor J.H. (ed.) *Ancient Egyptian book of the dead*. - London: British Museum Press, 2010.

²⁸⁶ Rors R. *Ādama atgriešanās: pieci apsolījumi vīrieša iniciācijas ceļā*. - Zvaigzne ABC, 2013. 60.lpp.

vairs neuzskata par kaut ko ļoti svarīgu un pilnīgi citādi sāk izprast panākumus dzīvē. Mūsdienās līdz ar iniciācijas rituālu mācību atmešanu, vai pat – noliegšanu, saskatot tajās šķietamu negatīvismu, ir vērojama sociālās patstāvības veidošanās perioda (pusaudzības “pārejas vecuma”) paildzināšanās. Tas, kas iniciācijas rituāla robežsituācijā nostādītajam pusaudzim ilgst dažas stundas, moderno tehnoloģiju un zinātnes progresā kultūras pārstāvim ievēlās nenosakāmi daudzu gadu garumā. Tiecība pēc iniciācijas arvien saglabājas – tikai, bailēs pazaudēt to, kas tiek uzskatīts par sevi, centīgi izvairoties no liminalitātes, iniciācija deformējas par smēķēšanu, pirmajiem seksuālajiem sakariem, automašīnas tiesību iegūšanu, aiziešanu no mājām, likumu pārkāpšanu... Tādā veidā nāves tēmas ignorēšana pedagogijā saistās ar cilvēka sociālās un emocionālās nobriešanas problēmu.

Sava veida nomiršana pirms nomiršanas ir klīniskā nāve, kuras laikā daži cilvēki gūst tuvās nāves pieredzi. Psihologs K.Rings (*Kenneth Ring*) apraksta tuvās nāves pieredzi kā iniciācijas procesa prototipu. Viņš norāda uz lielajām līdzībām starp pieredzi, kuru piedzīvojuši cilvēki, pārdzīvojot klīnisko nāvi, un pieredzi, kas gūta šamanisko vai citu iniciācijas procedūru laikā.²⁸⁷

Nereti visu cilvēka dzīvi ietekmē priekšstati, kas veidojušies jau agri bērnībā. Savukārt bērna dzīves uztveri spēcīgi iespaido vide, kurā tas aug. L.Vigotskis uzskatāmi parādīja kulturālo un sociālo internalizāciju bērna dzīves konceptos.²⁸⁸ Pieaugušo pasaulei, ar kuru bērns saskaras, ir svarīga nozīme arī bērna eksistenciālo priekšstatu attīstībā. Ne vienmēr ieišana pieaugušo pasaulē notiek ar savas eksistences pieņemšanu, ar pārliecību par jel kādu tās jēgu un savu spēju būt. Visizplatītākais nāves iemesls 15-24 gadus sasniegušām jauniešiem Latvijā ir pašnāvība (tās pašas vecuma grupas jauniešiem suicīds ir otrais biežāk sastopamais nāves iemesls aiz transporta nelaiemes gadījumiem).²⁸⁹ Saskaroties ar ciešanām, nokļūstot situācijā, kas nav ar prātu kontrolējama, rada vēlēšanos to pārtraukt. Ciešanas var kļūt tik spēcīgas, ka dzīve vairs nešķiet tā vērtā, lai to turpinātu. Pašnāvība kā tikšana galā ar neapmierinošo situāciju var izrādīties vienīgā alternatīva totālam zaudējumam. Un sabiedrība, kurā sava *ego* aizsardzība un distancēšanās no nāves (un līdz ar to arī no dzīves) ir norma, ceļu uz citām alternatīvām jauniešiem norādīt nav spējīga. Latvijas sociālajā vidē nereti var dzirdēt izteikumus, kuros suicīds tiek vērtēts kā nepareiza rīcība, kā grēks. Tomēr vēlēšanās nepieļaut pašnāvību, doma: “Es zinu labāk, kas ir pareizi!” rada vēl lielāku distancēšanos. Faktiski, šāda vērtējuma pamatā ir bailes no ciešanām savā prātā, bailes no sava iekšēji apspiestā, neatbildētā jautājuma par dzīves jēgu. Lai palīdzētu kādam citam atvērties dzīvei un mācīties būt, pedagogam ir ārkārtīgi svarīgi atzīt sev savas eksistenciālās ciešanas, savu vilšanos sevī.

Grāmatā “Kā mīlēt bērnu” J.Korčaks aicina pedagogus un vecākus ievērot bērna

²⁸⁷ Ring K. The omega project.- Kindle edition, 2012.

²⁸⁸ Vygotsky L. Mind and society.- Cambridge: Harvard University Press, 1978.

²⁸⁹ Galvenie nāves cēloņi Latvijā.//NeoGeo. [24.07.2017] Pieejams: <http://neogeo.lv/?p=11908#comments>

“brīvības hartu”, proti, trīs bērna pamattiesības, kā pašu pirmo minot: bērna tiesības uz nāvi. “Dēļ bailēm, ka tik nāve mums neatņem bērnu, mēs atņemam bērnam dzīvi; nevēloties, lai viņš nomirtu, neļaujam viņam dzīvot”.²⁹⁰ Aiz uzstājīgajām “rūpēm” – lai tikai ar bērnu kaut kas slikts nenotiktu – patiesībā nereti tiek paslēpts pieaugušā personīgais komforts. Un leģitimēt savu komfortu viņš ir mācījies jau no bērnības. Līdz ar bailēm no nāves šī mācība tiek nodota no paaudzes paaudzē.

Tāpat sabiedrības izpratnē par nāvi izpaužas sabiedrības attieksme pret dzīvi, un dziļāka nāves fenomena izpratne saturiski piepilda dzīves izpēti. Atšķirībā no laikmeta, kad dominēja reliģiskais skats uz dzīvi, un nāve tika uztverta kā durvis uz labāku, pilnīgāku eksistenci, mūsdienās nāve biežāk tiek uztverta kā siena, pie kuras dzīves ceļojums izbeidzas, līdz ar to pārdzīvojot nāvi asāk nekā agrāk un radot arvien izsmalcinātākas un efektīvākas metodes tās neizbēgamības un nepieciešamības noliegšanai. Līdz ar nāves noliegšanu modernajam cilvēkam pastiprinās izjūta, ka var kaut ko nepaspēt, kas pamudina to dzīvot stresu izraisošā tempā, diskriminēt vecumu, nonivelēt dzīves pieredzes un mūžizglītības nozīmi. Trauksme (kas bieži netiek apzināta) par nākotnē sagaidāmo “sienu” pazemina dzīves kvalitāti visas dzīves garumā.

2.3. Nāves tēmas aktualitāte bērnībā

Mēģinot kaut ko darīt citu cilvēku labā bez padziļinātas sevis paša izpratnes, var citiem nodot tikai sevis paša apsēstības.

(Tomass Mērtons)²⁹¹

Pieaugušo mācīšanās no eksistenciālās pieredzes izpēte būtu nepilnīga, ignorējot to, ka šī mācīšanās ir pastarpināta ar tādiem pieaugušā priekšstatiem, kas ir veidojušies jau agrā bērnībā. Turklāt pilnīgas pieaugušā personības attīstības ainas redzēšanu traucē kāds plaši izplatīts stereotips. Saistībā ar šo stereotipu, eksistenciālo jautājumu aktualitāte tiek piedēvēta pusmūža vecumam, kad cilvēks ir pārkāpis vidēji statistiskā mūža ilguma viduspunkta robežatzīmi, ir ieguvis zināmu pieredzi, un sāk apjaust, ka visas jaunībā radušās ieceres tomēr, iespējams, realizēt neizdosies. Turklāt šādu savas eksistences apcerēšanu pavada filosofiska gaisotne, kurai bērns *it kā* vēl nevar būt nobriedis. Tomēr abstraktās domāšanas neesība un izpratnes trūkums par jēdzieniem “dzīvs” un “miris” netraucē veidot attiecības ar nāvi jau bērnībā – domāt un interesēties par to, baidīties no tās, veidot maģisku aizsardzību no tās un vēlāk visu dzīvi atcerēties iespaidus, kas saistīti ar nāvi. Bērnu psihoanalīzes pioniere M.Klaina (*Melanie Klein*) ir secinājusi, ka tuvas attiecības ar nāvi

²⁹⁰ Корчак Я. Как любить детей.- Мн.: Нар. асвета, 1980. с. 10.

²⁹¹ Merton T. Thomas Merton, spiritual master: essential writings.- Paulist Press, 1992. p. 375.

bērniem rodas daudz agrāk nekā intelektuālas zināšanas par nāvi. Nāves bailes ir viena no agrākajām dzīves pieredzēm, un tās ir trauksmes primārais avots.²⁹²

Lielākā daļa bērnu ir ziņkārīgi. Viņi grib zināt visu arī par pašu dzīvi. Bet pieaugušais, kurš pats sen jau ir pārstājis vaicāt, kuram “viss ir skaidrs”, ne tikai nevar apmierināt bērna ziņkāri, bet arī baidās no tās. Tāpēc tas cenšas vai nu nepamanīt bērna eksistenciālos jautājumus, vai arī novērst tā uzmanību uz labi atalgotu darbu, uz laulību, uz mantojumu, uz dabaszinātnēm vai reliģiju... Vecāku un pedagogu mērķis tēmas slēpšanai (agrāk: sekss, tagad: nāve) var būt saistīts ar vēlmi saglabāt bērna šķīstību, lai tas pēc iespējas ilgāk justos laimīgs. Un motīvs – pasargāt bērnu – ir ļoti dabisks. Tomēr nāves tēmas ignorēšana no vecāku un pedagogu puses neveicina tās ignorēšanu bērniem. Līdzīgi kā gadījumā ar seksa tēmu, bērni atrod citus informācijas avotus – nereti daudz biedējošākus un absurdākus par realitāti. Neziņa par to, kā notiek cilvēka miršana, liek pieredzēt spēcīgas bailes. Neskatoties uz nepilnīgajām zināšanām par nāvi, bērni to nereti uztver kā kaut ko šausmīgu un biedējošu. Bērnu iztēlē tā nozīmē būt izmestam mēslainē, būt ieslēgtam kastē dziļi zem zemes, lēnu sapūšanu kapsētā, sāpes, u. tml. Tāpēc bailes no nāves lielākoties ir neirotiskas.

Kaut arī savas bezpalīdzības un baiļu pārvarēšana ir viens no attīstības pamatuzdevumiem, zinātnē par bērnu attīstību tam joprojām tiek pievērsta gaužām niecīga uzmanība. Bet nāve kā neatņemama dzīves sastāvdaļa attiecas uz dzīvot mācīšanos. Tāpēc bērns par to iemācās neatkarīgi no tā, vai šāda tēma tiek iekļauta oficiālo mācību iestāžu programmās, vai nē. Jautājums tikai – ko viņš par to iemācās? Teiciens “mazāk zini – labāk gulī” šajā gadījumā sevi neattaisno. Klīniku speciālisti atzīst, ka bailes no nāves ir nozīmīgs bezmiega faktors ne tikai bērniem, bet arī pieaugušajiem. Attīstības psihologs Ē. Eriksons (*Erik Erikson*) savu grāmatu “Bērnība un sabiedrība” iesāk ar piemēru, kurā nāves ideja kā psihiskais stimulants kļūst par cēloni četrgadīga zēna epilepsijas lēkmēm.²⁹³ Zīmīgi, ka šajā piemērā vecmāmiņas nāves fakts sākotnēji no bērna tiek rūpīgi slēpts. Savukārt zēnam palīdz atveseļoties, kad atklāj tam radušos vainas izjūtu saistībā ar vecmāmiņas “pazušanu” (zēns ir bijis nepaklausīgs) un ar to saistītās bailes tikt sodītam ar nāvi – tikt ieslēgtam garenā kastē.

Psihiatrs I. Jaloms norāda, ka pastāv cieša saikne starp vecāku trauksmi (kaut arī apslēptu), kas saistīta ar nāvi, un viņu bērnu noslieci uz tādām psihies ievirzēm kā šizofrēnija.²⁹⁴ Kontrastējot ar tipiska eiropieša priekšstatu par kanibālisma “mežonīgumu”, I. Jaloms pretstata Rietumu kultūras bērna pieredzi Fore kultūras (Papua-Jaungvineja) bērna pieredzei. Rietumu kultūras bērns, izjūtot pieaugušo nāves bailes, allaž piedzīvo veselam bērnam neraksturīgu miglainu nemieru. Savukārt Fore kultūras bērns nepiedzīvo neko

²⁹² Klein M. A contribution to the theory of anxiety and guilt.// International Journal of Psychoanalysis, 29, 1948. pp. 114-123.

²⁹³ Эриксон Э. Детство и общество.- Университетская книга, 1996. с. 14.

²⁹⁴ Yalom I. Existential psychotherapy.- N.Y.: Basic Books, 1980. pp. 105-107.

katastrofisku, piedaloties mirušā radnieka apēšanā, jo tas notiek tādu pieaugušo klātbūtnē, kas neizjūt trauksmi un uztver nāvi kā dabisku dzīves plūduma sastāvdaļu. Antropoloģe M.Mīda, veicot novērojumus citā Okeānijas salā – Samoa, secināja, ka sekss, dzemdības un nāve šajā kultūrā netiek slēpti – bērni no dzimšanas to redz saprotošā pieaugušo atmosfērā un tāpēc tiem nerodas tādas psihiskas traumas, kas kontinenta cilvēkus nereti pavada visu atlikušo mūžu.²⁹⁵

Pieaugušo (vecāku, pedagogu, arī bērnu attīstības pētnieku) personīgās bailes un nāves noliegšana izkropļo viņu redzējumu uz bērnu eksistenciālajiem pārdzīvojumiem. Vecāki bieži neapzinās, cik lielā mērā bērniem ir aktuāli jautājumi par nāvi. Psihiatru pētījumi par 6 līdz 12 gadus vecu bērnu bailēm uzskatāmi parāda, ka katra otrā māmiņa novērtē sava bērna bažas, kas saistītas ar nāvi, zemāk nekā pats bērns.²⁹⁶ Psihoanalītiķis G.Rohlins (*Gregory Rochlin*) apgalvo, ka ikviens, kurš ir gatavs klausīties bērnos un novērot viņu rotaļāšanos, var ievērot daudz apstiprinājumu tam, ka bērns krietni agrāk, nekā ir pieņemts uzskatīt, uzzina par nāvi un par to, ka tā sagaida gan viņu, gan tos, kas par viņu rūpējas.²⁹⁷ Šāds secinājums ir veikts, balstoties uz spēļu sesijām ar bērniem vecumā no 3 līdz 5 gadiem. Ir grūti konstatēt bailes no savas nāves ar tādu pašu pārlicību bērniem līdz 3 gadu vecumam verbālās komunikācijas ierobežoto iespēju dēļ. Tomēr organizācijas “*End Violence Against the Next Generation*” dibinātāja, skolu psiholoģe A.Maurere (*Adah Maurer*) izvirza pieņēmumu, ka jau zīdains nakts panikas lēkmju laikā, guļot tumšā istabā bez jebkādiem ārējiem redzes un dzirdes kairinātājiem, izjūt bailes no nebūšanas (neesības).²⁹⁸ Līdzīgu secinājumu, pētot nakts panikas lēkmes, ir izdarījis psihiatrs M.Šterns (*Max Stern*) – bērnus paniski biedē ‘nekas’.²⁹⁹

Viens no pirmajiem bērna vārdiskajiem paziņojumiem ir: “vairs nav” vai “nav vairāk”. Bērni to attiecina, piemēram, uz liesmu, kad tiek nopūsta svecīte, vai uz ūdeni vannā, kad tiek izvilks vannas aizbāznis. Te svarīgi ir atzīmēt bērniem raksturīgo animistisko domāšanu. Jau 19.gs. beigās angļu psihologs Dž.Sallijs (*James Sully*) rakstīja, ka jebkādas šķietami pašizraisītas vai spontānas kustības maziem bērniem nozīmē dzīvības pazīmi.³⁰⁰ Tādējādi, piemēram, uguns liesma, tekošs ūdens, krītoša lapa, un pat katliņš ar lēkājōšu vāku uz plīts tiek uztverti kā dzīvas radības. Tas nozīmē, ka bērna izpratnē uguns liesmas pārtraukšana ir kā dzīvas radības esības izbeigšanās. Savukārt pieaugušo poētiskā valoda – “ugunliesmiņa dejo”, “mēness ieskatās pa logu”, “upe dodas ceļojumā uz jūru” – šādu priekšstatus tikai apstiprina. Frāze “nav vairāk” tiek attiecināta arī uz fekālijām podā, kad

²⁹⁵ Mead M. *Coming of age in Samoa*. - N.Y.: The New American Library, 1952. p. 138.

²⁹⁶ Lapouse R., Monk M. Fears and worries in a representative sample of children.// *American Journal of Orthopsychiatry*, 29(4), 1959. pp. 803-818.

²⁹⁷ Rochlin G. Griefs and discontents: the focus of change. - Boston: Little, Brown, 1965. p. 67.

²⁹⁸ Maurer A. Maturation of concepts of death.// *British Journal of Med. Psychology*, 39(1), 1966. pp.35-41.

²⁹⁹ Stern M.M. Pavor nocturnus.// *International Journal of Psychoanalysis*, 32, 1951. pp. 302-309.

³⁰⁰ Sully J. *Studies of childhood*. - N.Y.: D.Appleton and company, 1896. p. 96.

tiek norauts ūdens. Grūti atrast bērnu, kuram nebūtu baiļu būt aprītam, aizskalotam, ievilkta kanalizācijā. Šīs bailes mūsdienās vēl vairāk pastiprina klozetpodu kopšanas līdzekļu reklāmas, kas ļoti izteiksmīgi attēlo podos dzīvojošus briesmoņus. Pēc autora novērojumiem tās ir spējīgas uzturēt bērna bailes patstāvīgi nokārtoties uz poda vēl pat 6 gadu vecumā... Psiholoģiskajā literatūrā “podīņu cīņas” tiek saistītas galvenokārt ar anālo erotismu un varēšanas apliecināšanu. Tomēr vēl viens nozīmīgs faktors te var izrādīties arī bažas par savas fiziskās esības pazaudēšanu. Sava fiziskā izžušana biedē.

Nāves tēmas aktualitāte bērnu attīstības kontekstā ir saistīta ne tikai ar to, ka savu baiļu pārvarēšana ir viens no personības attīstības pamatuzdevumiem. Tā ir nozīmīga arī bērna intelektuālajā attīstībā. Pastāvības koncepts ir svarīgs, jo ir svarīga sava Es pastāvība. No vienas puses, bērns nevar konstatēt objekta izžušanu (izbeigšanos), kamēr viņš nav aptvēris tā pastāvību. Taču, no otras puses, pastāvībai nav jēgas bez izmaiņu, pazušanas vai izbeigšanās uztveres. Līdz ar to pastāvības un izmaiņu koncepti var attīstīties tikai kompleksi. Oscilācijai starp pastāvību (būšanu, esību, eksistenci) un izžušanu (nebūšanu, neesību, nāvi) ir liela nozīme bērna attīstībā.³⁰¹

Kognitīvās attīstības teorijas pamatlicējs Ž.Piažē uzskatīja nāves tēmu par nozīmīgu kauzalitātes izpratnes attīstībā bērniem.³⁰² Agrajai bērnībai raksturīgajā domāšanā cēlonis allaž ir saistīts ar motīvu, t.i., lietu esība tiek skaidrota ar motivāciju. Lietus līst tāpēc, ka (personificētais) lietus mākonītis grib līt. Tā kā dzīvnieku vai cilvēku nāvi nevar izskaidrot ar viņu vēlēšanos nomirt, tad līdz ar nāves apzināšanos, mainās bērna domāšana – pakāpeniski tas sāk apjēgt, ka par cēloni var būt arī dabas likums.

No mākslas un literatūras vēstures ir zināmi daudzi piemēri pretējam procesam, kad nāve tiek personificēta (piemēram, kā J.Rozentāla, T.Ūdera vai A.Treiberga mākslas darbos). Acīmredzot, tas nav saistīts ar realitātes izzināšanas centieniem, bet gan ir paņēmiens trauksmes mazināšanai. Personai ir griba. Tātad tā – nāve kā persona – var arī negribēt paņemt sev līdzi, to var mēģināt pierunāt... Nepieciešams tikai atrast pareizo variantu. Šāda izpratne novirza uzmanību no esības apzināšanās uz “pareizas” esības meklēšanu. Un tā nostiprina duālistisko domāšanu – ja kaut ko var izdarīt pareizi, tad uzreiz kļūst iespējama arī nepareiza rīcība. Ja ir pareiza dzīvošana, tad ir arī nepareiza dzīvošana. Tādā veidā dzīve pārvēršas par cīņu – par cīņu par pareizo un pret nepareizo. Bērns sākotnēji nevērtē savu rīcību. Tas ar patiesu aizrautību un interesi met zemē mantiņas, izsmērē pa galdu savu brokastu putru, aplūko un aptausta podā savus ekskrementus, nerūpējoties par to, vai tas ir pareizi, vai nepareizi. Tam iemāca, ka šajā pasaulē ir pareizi un ir nepareizi, lai tas kļūtu vadāms. Bērnam iedvestā vainas izjūta par nepareizo un bailes no soda palīdz panākt no tā paklausību. Tādējādi attālināšanās no realitātes, no pasaules nedualitātes un ar to

³⁰¹ Yalom I. Existential psychotherapy.- N.Y.: Basic Books, 1980. p. 90.

³⁰² Piaget J. The language and thought of the child.- London: Routledge, 2005. p. 106.

saistītā trauksmes izjūta paradoksālā veidā “noder” bērna audzināšanai.

Bērnībā cilvēks savā patstāvīgajā izziņas darbībā neizbēgami saskaras ar reāliem dzīves faktiem, tai skaitā – ar nāvi un ar to saistītām trauksmes izjūtām. Vēlāk tas iemācās, respektīvi, tiek iemācīts noliegt realitāti. Faktiski jau brīdī, kad bērns jūt vecāku trauksmi (vecāki cieš, redzot, ka viņu bērns ir “saķēries” ar nāves ideju), tas sāk mācīties apspiest savas izjūtas, jo secina, ka vecāki šeit tik un tā nekādi nepalīdzēs. Bērnā iekļaujoties kultūrvīdē, nāves esība kā fakts pakāpeniski arvien vairāk pārceļas uz bezapziņu. Tomēr ar nāvi saistītā trauksme tāpēc nesamazinās. Kā ir konstatējis I.Jaloms – tā tikai kļūst latentā.³⁰³ Pusaudža vecumam raksturīgās introspektīvās tendences un tiecība pēc patiesības no jauna pamudina apzināti saskarties ar nāves neizbēgamību un meklēt jaunus veidus, kā sadzīvot ar dzīves faktiem un atmodināto trauksmi. Ko šajā vecumā par miršanu un nāvi cilvēks ir iemācījies? Pusaudžu “zināšanas” par nāvi izpaužas viņu slengā: “Nāvīgi forši!”, “Nāvīgi garš ...”, “Nāvīgi garlaicīgs ...” “Gandrīz nomiru no smiekliem!”, “Beigta balle...” u. tml. Šajos bezrūpīgajos tēlainajos izteicienos nāve apzīmē “ekstrēmo”, “nepārskatāmo” un “neaktīvo”.

Pēdējo simts gadu laikā, pateicoties medicīnas attīstībai un tās sniegto preventīvo pakalpojumu arvien plašākai pieejamībai, ir ievērojami samazinājies dabīgās nāves gadījumu skaits bērniem. Tomēr to pašu nevar apgalvot par vardarbīgas nāves gadījumu skaitu šajā pašā periodā. Neskatoties uz bēdīgo vēsturisko pieredzi, praktiski nepārtraukti uz Zemes tiek izraisīti arvien jauni kari, arvien jauni sociālo grupu konflikti, kas balstīti uz ārējo atšķirību vērtējumiem. Acīmredzot ir viena atziņa, kas nav pretrunā ar lielāko daļu izglītības sistēmu, un kuru cilvēks jau diezgan agri, neizbēgami un stabili iemācās: “lai mūs neiznīcinātu, ir jāiznīcina citi!”

Latvijas masu komunikācijas līdzekļi regulāri ziņo par vardarbības uzplaiksnījumiem skolēnu starpā. Šādās situācijās skolēnu vecāki mēdz vainot pedagogus. Skolu pedagogi savukārt mēdz norādīt uz nepilnībām bērnu audzināšanā ģimenēs. Tomēr kā vieni, tā otri visbiežāk nesaskata bērnu un pusaudžu vardarbības problēmas eksistenciālo aspektu.

Kad bērns konstatē, ka izzudušo objektu atgriešanās (piemēram, no bērnu gultiņas izmestā mantiņa, puķes pavasarī, no jauna iedegtās sveces liesma utt.) nebūt nav universāls dabas likums, viņš mēģina atrast jaunus veidus, kā pasargāt sevi no izzušanas. Tāds veids tiek atrasts, “pārņemot vadību savās rokās”, respektīvi, psiholoģiskajā aizsargmehānismā – *identifikācijā*, kuru pirmā aprakstīja A.Freida (*Anna Freud*) trīs gadus pēc sava tēva grāmatu sadedzināšanas.³⁰⁴ Identifikācijas būtība ir izvairīšanās no draudiem, introjicējot draudus nesošo tēlu savā psihē. Proti, no apdraudētā bērns sevi pārvērš par apdraudētāju. Ja sākotnēji bērns ar bažām noraugās uz kustīgo (tātad dzīvo) lietu esības pazušānu, piemēram, liesmas

³⁰³ Yalom I. Existential psychotherapy.- N.Y.: Basic Books, 1980. 91.lpp.

³⁰⁴ Freud A. Das Ich und die Abwehrmechanismen.- Wien: Internat. Psychoanalytischer Verl., 1936. S. 125.

nodzišanu vai ūdens pazušanu kanalizācijas caurules atverē, tad vēlāk viņš ar lielu prieku pats nopūš svecīti, izvelk vannā aizbāzni, norauj podā ūdeni u. tml. Ja viņam, piemēram, ir bailes no spokiem, viņš ar labpatiku pārgērbjas par spoku, lai pabiedētu citus bērnus. Analogiski, aizsargājot sevi no izzušanas bailēm, identifikācijas rezultātā bērns kļūst par “nāves nesēju” – vai nu simboliski, piemēram, rotaļājoties ar zaldātiņiem, kuri “karo” un “nonāvē” cits citu, vai arī burtiskā nozīmē, piemēram, atņemot dzīvību kādam kukainim vai rāpulim. Datorspēle, kurā bez žēlastības ir jāiznīcina ienaidnieki, bērnam vai pusaudzim faktiski sniedz iespēju sublimēt savas nāves trauksmes izraisītās destruktīvās izpausmes. To realizēšana reālajā dzīvē tiek pārnesta uz virtuālo realitāti. Diemžēl psiholoģiskie aizsargmehānismi problēmas neatrisina, bet tikai atliek to risināšanu un dažkārt pat padziļina tās. Un, jo spēcīgāka ir ar savu iespējamo izzušanu saistītā latentā trauksme, jo destruktīvāk ārēji izpaužas bērna un pusaudža identifikācija. Kā ir atzīmējusi psihoanalītiķe K.Horneja, bērna naidīgums un destruktivitāte ir tieši proporcionāla viņa izdzīvošanas apdraudējuma izjūtai.³⁰⁵

Pieaugušie, kuri ir norūpējušies, lai bērniem nebūtu jāsaskaras ar reālu dabisko nāvi, un kuri ir neizpratnē par bērna naidīguma un vardarbības izpausmēm, mēdz neievērot, cik ļoti paši ir aizrāvušies ar tīksmināšanos par vardarbīgu nāvi. Detektīvstāsti, trilleri, vesterni un šausmu filmas mūsdienu pieaugušo pasaulē ir masveidīgi patērēti produkti! Un tie paši pieaugušie diez vai atzīs, ka tas, kas tos tik tīkami satrauc un izklaidē, pēc savas būtības ir kaut kas ļoti līdzīgs pornogrāfijai – vulgāri naturālistisks, “nepieklājīgs” nāves attēlojums literatūrā vai mākslas darbā. Cenzūra nekad nav efektīva. Aizliegtā tēma pievelk un rada patoloģisku ziņkārību par to. Tas attiecas ne tikai uz dzimumakta, bet arī uz nāves tēmu.

A.Freidas skolniece E.Fūrmane (*Erna Furman*) ilgstoši strādāja par pedagogu, mācīdama bērnus, kas zaudējuši vecākus. Viņa novēroja, ka “konkrēta informācija par nāvi zināmā mērā bija tiem noderīga, bet, kad pieaugušie ar nodomu vai neapzināti sagrozīja vai aizmigloja faktus, bērna situācija tikai sarežģījās”.³⁰⁶ Cilvēka mirstīguma fakta atklāta atzišana ne tikai rada uztraukumu un skumjas, bet arī vieno, nojauc robežas starp dzīvajām būtnēm. Var teikt, ka eksistenciālā dzīves realitāte padara mūs visus par brāļiem un māsām. Vecāki un pedagogi, kas cenšas “pasargāt” bērnus no eksistenciālas pieredzes, ievirza to dzīvot mācīšanos prom no realitātes, no savas esības apzināšanās. Bērns var mācīties būt brīvāks, drosmīgāks, atbildīgāks un pastāvīgāks, neizvairoties no situācijām, kas dod iespēju izdzīvot atbilstošu, bet nereti (arī pašam pieaugušajam) biedējošu eksistenciālu pieredzi.

Pamatjautājums par nāvi mācīšanās kontekstā faktiski ir – ko tieši bērns mācās vai var iemācīties? Vai cilvēks dzīves laikā pakāpeniski uzzina par nāvi, vai arī zina uzreiz visu un tikai mācās pakāpeniski ar to samierināties, pieņemt to? Izplatīts ir uzskats, ka zināšanas par

³⁰⁵ Horney K. *Neurosis and human growth: the struggle toward self-realization*. - L.: Routledge, 2013. p. 9.

³⁰⁶ Furman E. *A child's parent dies: studies in childhood bereavement*. - New Haven: Yale University Press, 1981. p. 5.

nāvi parādās kā empīriskas fakts, novērojot citas personas vai dzīvnieka nāvi. Tomēr šim pieņēmumam ir iespējama alternatīva. Fenomenologs M.Šēlers pauž, ka nāves būtība ir kaut kas pavisam atšķirīgs no empīriskajām un induktīvajām zināšanām un ka katram cilvēkam ir intuitīvas zināšanas par to.³⁰⁷ Tas nozīmē, ka nemaz nav nepieciešama kāda ārēja pieredze, kā, piemēram, radnieka bērnu pasākuma vai zivju veikala apmeklējums kopā ar vecākiem, lai bērns zinātu, ka ir nāve. Taču zinātniskais pasaules skatījums (uz organismu kā fizikālķīmisku procesu kopumu) mūsdienu intelektuālim neļauj atklāti pieņemt šādu intuitīvu zināšanu par nāvi kā neatņemamu dzīves daļu. Tā arvien tiek uztverta kā kaut kas ārējs un destruktīvs. Turklāt, kā ir ievērojis M.Šēlers, nāve tiek uztverta kā kaut kas tāds, kas vienmēr notiek tikai ar citiem. Interesanti, ka arī, domājot par sevi, tas tiek sagaidīts kā notikums ar kādu citu priekš citiem – palicējiem. Tas saskan ar M.Heidegera konstatēto mūsdienu cilvēkam raksturīgo savas esības aizmiršanu un izšķīšanu nenoteiktajos “citos”. Mazinoties savas miršanas līdzdalības izjūtai, mazinās arī solidaritātes izjūta sabiedrībā, kas F.Arjesa vārdiem, zaudē savu sākotnējo kopienas (kā kopā būšanas) nozīmi un pārvēršas par atomizētu indivīdu aglomerātu.³⁰⁸ Tas savukārt atstāj dziļu iespaidu uz cilvēka subjektīvo dzīves kvalitātes izjūtu.

Var secināt, ka mūsu kultūrai ir raksturīgas dažādas metodes nāves neizbēgamības un nepieciešamības noliegšanai. Nāves pārdzīvojuma saasināšanās ir skaidrojama ar tendenci uzspiest esībai savu pārliecību, interpretējot nāvi kā *sienu*. Tā kā pirmais iespaids ir visspēcīgākais, īpaši aktuāla ir saskare ar nāves tēmu bērnībā. Nāves tēmas ignorēšana pedagoģijā kļūst par cilvēka sociālās un emocionālās nobriešanas problēmu.

Cilvēka attieksmē pret nāvi izpaužas tā attieksme pret dzīvi. Dzīvot mācīšanās vai mācīšanās būt ir mācīšanās mirt. Tāpēc pedagoģiskajā procesā ir būtiski atvēlēt laiku attieksmes veidošanai gan pret nāvi, gan pret iespējamajām robežsituācijām, kas caur personīgo pieredzi sniedz izpratni par ikvienā cilvēka eksistences momentā sastopamo nāvi un atdzimšanu. Saskaņoties ar pieaugušā trauksmes izjūtu saistībā ar neizprastu eksistenciālu tēmu, bērns mācās apspiest savas izjūtas. Tas rada nosacījumus, lai bērna trauksme kļūtu latentā, kas ar laiku izpaužas kā naidīgums un destruktivitāte. Attieksme pret nāvi mainās, rodoties iespējai personīgi jautāt un saprast, nevis iegūstot vairāk informācijas. Bērni jūt pieaugušā attieksmi un secina, balstoties uz to. Tādēļ, salīdzinot ar jebkādu bezpersonisku, kaut arī zinātniski pamatotu informāciju, kas varētu būt iekļauta mācību programmās vai grāmatās, primāra allaž ir pedagoga personīgā attieksme.

Alternatīva priekšstatam par nepieciešamību izvairīties no nāves tēmas kā no vulgāra un ar laimes izjūtu nesaistāma jautājuma ir nāves pieņemšana un gatavošanās tai kā nozīmīgs dzīves kvalitātes veicinātājs.

³⁰⁷ Max Scheler (1874-1928): centennial essays.- Den Haag: Martinus Nijhoff, 1974. p. 68.

³⁰⁸ Арьес Ф. Человек перед лицом смерти.- М.: Прогресс, 1992. с. 506.

3. Dzīves kvalitātes veidošanās eksistenciāli pedagoģiskie aspekti

3.1. Dzīves kvalitātes subjektīvais novērtējums

Kvalitatīva dzīve kā laimīga dzīve allaž ir bijusi viena no svarīgākajām cilvēku pamatvērtībām un ir bieži nonākusi filosofisku diskusiju centrā. It īpaši – kopš Jaunlaikiem, kad ideju par sabiedrību kā Dieva iedibinātu nemainīgu morālo kārtību (kas stimulēja ticību labākai dzīvei paradīzē – pēc šīs dzīves uz grēcīgās zemes) nomainīja ideja par sabiedrību kā līguma rezultātu (kas nozīmēja, ka tā savos pamatos var tikt izmainīta, proti, ka ir iespējams “nodibināt paradīzi” uz zemes). Sociologi B.Bela un T.Tisenkopfs, kas ir pētījuši Latvijas iedzīvotāju dzīves kvalitāti 21.gadsimtā, norāda, ka “mūsdienās dzīves kvalitāte vairs nav tikai filozofisku diskusiju priekšmets vai indivīdu personiskā problēma, arvien biežāk tā nonāk sabiedrības uzmanības centrā saistībā ar diskusijām par attīstības procesa mērķiem un jēgu, ekonomiskās augsmes uzdevumiem, politikas kritērijiem, valstu un to savienību attīstības modeļiem. Dzīves kvalitāte kļūst par sociālo un politisko darba kārtību integrējošu motīvu”.³⁰⁹ Pedagoģijā līdz ar to arvien nozīmīgāka kļūst kompetenču attīstīšana dzīves kvalitātei, kompleksi piedāvājot un risinot mācību satura jautājumus, lai tuvinātu tos dzīvei.

Dzīves kvalitāte ir plašs, multidimensiāls koncepts, kas ietver visus dzīves aspektus un tiek izmantots dažādās jomās: ģeogrāfijā, filosofijā, medicīnā, sociālajās zinātnēs, veselības aizsardzībā.³¹⁰ Tomēr joprojām nav panākta vienošanās ne par koncepta dimensiju skaitu, ne arī par to dažādību. Neeksistē vispārpieņemta jēdziena “dzīves kvalitāte” definīcija – dzīves kvalitātes definīcijas sociālajā literatūrā ir ārkārtīgi heterogēnas. Nav arī vienas vispārpieņemtas standarta formas dzīves kvalitātes mērīšanai. Un tas nav saistīts ar radošu ideju trūkumu. Psihologs R.Kamens (*Robert Cummins*) ir identificējis vairāk kā 100 dažādas dzīves kvalitātes definīcijas un aptuveni 800 dzīves kvalitātes mērījumu instrumentus.³¹¹

Labas dzīves konceptuālo nozīmi meklējuši jau sengrieķu domātāji. Piemēram, līdz mūsdienām ir saglabājušās liecības par Platona un Aristoteļa uzskatiem. Platons labu dzīvi saistīja ar ideālu pasauli. Viņu nodarbināja jautājums par tikumīgu dzīvi kā mēģinājumu tuvojties ideālam. Savukārt Aristotelis priekšplānā virzīja praktisko dzīvi un ētiku – ikdienā risināmus izvēles jautājumus: kā pareizi dzīvot, kādas prasmes nepieciešamas, kā rīkoties?³¹²

³⁰⁹ Bela B., Tisenkopfs T. et al. Dzīves kvalitāte Latvijā.- Rīga: Zinātne, 2006. 8.lpp.

³¹⁰ Oort F., Visser M., Sprangers M. An application of structural equation modeling to detect response shifts and true change in quality of life data from cancer patients undergoing invasive surgery.// Quality of Life Research, 14(3), 2005. pp. 599-609.

³¹¹ Cummins R.A., Lau L.D. Personal wellbeing index.- Melbourne: Deakin University, 2006.

³¹² Young M.A. Negotiating the good life: Aristotle and the civil society.- Aldershot: Ashgate Publishing, 2005. p. 18.

Aristoteļa un Platona filosofijā ir rodami dzīves kvalitātes trīs galvenie konceptuālie elementi:

- 1) labā ideja jeb, mūsdienu terminoloģijā runājot – vērtības un ideāli, kas var būt gan individuāli, gan sabiedriski;
- 2) laime (*eudaimonia*), kas uzskatāma par vērtību sasniegšanas indikatoru, izpaužas kā cilvēka apmierinātība ar dzīvi, gandarījums par sasniegto, subjektīva izjūta par iespēju sevi realizēt (zinātniskajā literatūrā nereti tiek lietots jēdziena “laime” sinonīms: “subjektīvā labklājība” (*subjective well-being*));
- 3) praktiskais tikums (*arete*), kas apzīmē māku panākt līdzsvaru dažādās dzīves dimensijās, izvēlēties un sasniegt iecerēto.

Tomēr 20.gadsimta pirmajā pusē daudzās valstīs dzīves kvalitāti mērīja, pieņemot, ka to praktiski nosaka tikai viena vērtība, proti – ar materiālās labklājības līmeni. Tika uzskatīts: jo augstāks valsts IKP, jo augstāka cilvēku dzīves kvalitāte. Dzīves kvalitātes konceptu tā mūsdienu paplašinātākā izpratnē pirmais esot izteicis ASV trīsdesmit sestais prezidents Lindons Džonsons, kurš savā 1964. gada runā uzsvēra, ka sasniegumi sabiedrības mērķu īstenošanā „nav mērāmi ar mūsu uzkrājumiem banku kontos. Tos var mērīt tikai ar mūsu cilvēku dzīves kvalitāti”.³¹³

R.Kamens ir veicis 27 plašāk izmantoto dzīves kvalitātes definīciju analīzi un secinājis, ka 85% no tām ietver emocionālo labsajūtu, 70% - veselību, 70% - privātās dzīves jautājumus, un 56% - darbu un ikdienas aktivitātes.³¹⁴ Latvijā definētais dzīves kvalitātes jēdziens ietver fizisko un garīgo veselību, brīvo laiku un tā izmantošanu, darbu un saikni ar sabiedrību, tiesības patstāvīgi pieņemt lēmumus un tos realizēt, kā arī materiālo nodrošinājumu.³¹⁵ Dzīves kvalitātes pētnieki uzsver, ka tik dažādo pieeju cilvēka dzīves kvalitātes definēšanai nosaka tas, ka šis jēdziens ir saistīts gan ar objektīviem rādītājiem (piemēram, cilvēka dzīves apstākļiem), gan ar subjektīviem rādītājiem (piemēram, cilvēka apmierinātību ar dzīvi).³¹⁶ Tātad plašākā nozīmē dzīves kvalitāte ietver ne tikai objektīvos rādītājus, bet arī subjektīvo novērtējumu (jeb subjektīvo apmierinātību).

Liela daļa pētījumu mūsdienās tiek veikta par kādas atsevišķas dzīves dimensijas, piemēram, veselības, fizisko aktivitāšu, u. tml., saistību ar dzīves kvalitāti. ASV un daudzās Eiropas valstīs dzīves kvalitātes mērīšanai un operacionalizēšanai tika ieviesti sociālie indikatori.³¹⁷ Par galveno sociālo indikatoru izmantošanas priekšrocību tiek uzskatīta

³¹³ McCall S. Quality of life.// Social Indicators Research, 2, 1975. p. 229.

³¹⁴ Cummins R.A. The domains of life satisfaction: an attempt to order chaos.// Social Indicators Research, 38(3), 1996. p. 304.

³¹⁵ COMMIN Baltic Sea Region Glossaries. [24.04.2017] Pieejams: <http://commin.org/en/bsr-glossaries/national-glossaries/latvia/dzives-kvalitate-.html>

³¹⁶ Borthwick-Duffy S.A. Quality of life and quality of care in mental retardation.// Mental Retardation in the Year 2000. Berlin: Springer-Verlag, 1992. p. 52.

³¹⁷ Noll H.H. Social indicators and quality of life research: background, achievements and current trends.// N.Genov (ed.) Advances in sociological knowledge over half a century.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. 153.lpp.

objektivitāte. Šos indikatorus var relatīvi viegli definēt un izrēķināt to ietekmi, nepaļaujoties uz cilvēku individuālo skatījumu uz dzīves kvalitāti.³¹⁸ Tomēr vairāki autori uzskata, ka dzīves kvalitāti nav iespējams novērtēt tikai ar ārējiem mērījumiem, jo tās pamatā ir individuāla cilvēka dzīves pieredze.³¹⁹ Tas nozīmē, ka objektīvie rādītāji vieni paši nespēj atspoguļot to, vai cilvēks jūtas labi. Katrs jūtas labi vai slikti atkarībā no tā, ko viņš domā par savu stāvokli, respektīvi, atkarībā no saviem priekšstatiem par “labo” un “ļauno”. Apmierināts ar dzīvi ir nevis tas cilvēks, kuru citi uzskata par apmierinātu, bet gan tas, kurš pats sevi par tādu uzskata.

Arī izglītības līmenis skar ne tikai objektīvos dzīves kvalitātes rādītājus (piemēram, izglītības iespējas, kvalitāte, pieejamība), bet arī – subjektīvos (piemēram, motivācija celt savu izglītības līmeni). Neatkarīgi no tā, kādu mācību iestādi vai specialitāti indivīds ir izvēlējis, viņš mācās būt atbildīgs par saviem pārdzīvojumiem. Cilvēku apmierinātība ar dzīvi vienos un tajos pašos objektīvajos apstākļos ir atšķirīga un tārad relatīvi neatkarīga no tiem. Ir noskaidrots, ka izmantojot salīdzināšanai dažādus standartus, apmierinātība ar dzīves kvalitāti var būtiski atšķirties.³²⁰

Izvēloties dzīves kvalitātes kritērijus, būtu jāievēro, kura no dzīves jomām cilvēkam ir svarīgāka vai mazāk svarīga. Piemēram, ja izvērtējot cilvēka dzīves kvalitāti, kāds no rādītājiem ir neapmierinoši zems, tas tomēr var būtiski neietekmēt cilvēka dzīves kvalitāti, ja dzīves joma, uz kuru rādītājs attiecas, cilvēkam ir nebūtiska. Un pretēji – dzīves kvalitātes rādītāja zems līmenis var ļoti būtiski ietekmēt cilvēka dzīves kvalitāti, ievērojami pazeminot to, ja tas attiecas uz tādu dzīves jomu, kura cilvēkam ir ļoti nozīmīga.³²¹ Tāpēc, ja tiek noteikta kādas cilvēku grupas dzīves kvalitāte, neņemot vērā šo cilvēku personīgo izpratni par to, var iegūt rezultātus, kas ir attālināti no faktiskās situācijas.

Iepriekšējos subjektīvās apmierinātības pētījumos Latvijā ir noskaidrota būtiska sakarība: jo lielākas iespējas cilvēki izjūt pašiem būt situācijas noteicējiem, jo vairāk viņi ir apmierināti ar situāciju. Zīmīgi, ka jomas, kuras saistītas ar darbu un ienākumiem (iespējas atrast darbu, alga, darba vide un apstākļi, ienākumi, ģimenes materiālā labklājība) ir tās, kuras tie nejūtas spējīgi ietekmēt.³²² Ir dabiski vēlēties būt veseram, materiālā ziņā pietiekoši nodrošinātam, spējīgam augt un attīstīties, būt gaidītam un noderīgam savā ģimenē vai plašākā sociālā vidē. Tomēr pastāv jautājums, cik lielā mērā cilvēks to var brīvi izvēlēties vai kaut kā apzinīgi ietekmēt. Atsevišķa indivīda mūžs ir par īsu, lai balstītu savu izvēli uz visu iespējamo rīcību alternatīvu pārbaudi.

³¹⁸ Diener E., Suh E. Measuring quality of life: economic, social, and subjective indicators.// Social Indicators Research, 40(1-2), 1997. p. 190.

³¹⁹ Wilk R. Quality of life and the anthropological perspective.// Feminist Economics, 5(2), 1999. p. 91.

³²⁰ Wrosch C., Scheier M.F. Personality and quality of life: the importance of optimism and goal adjustment.// Quality of Life Research, 12(1), 2003. pp. 59-72.

³²¹ Carver C.S., Scheier M.F. On the self-regulation of behavior.- Cambridge University, 2001. p. 355.

³²² Bela B. Labā dzīve: subjektīvie vērtējumi un vīzijas.// Dzīves kvalitāte Latvijā. - R.: Zinātne, 2006. 42.lpp.

Līdz šim visilgākais un viens no vispilnīgākajiem cilvēka dzīves longitudinālajiem pētījumiem ir Hārvarda pieaugušo attīstības pētījums, kas tika uzsākts 1938.gadā un joprojām tiek turpināts, un kurā tiek regulāri monitorēta ne tikai subjektīvā apmierinātība ar dzīvi, bet arī fiziskās veselības stāvoklis.³²³ Šī pētījuma pašreizējais direktors, psihiatrs R.Valdingers (*Robert Waldinger*), apkopojot 75 gadu laikā iegūtos rezultātus, secina, ka kaut arī sabiedrība arvien galvenokārt tiecas pēc turības un darba, lai sasniegtu lielāku materiālo nodrošinājumu, cilvēki, kuriem ir klājies vislabāk, allaž ir bijuši tie, kuri galveno akcentu savās tiecībās ir likuši uz kopību ar citiem cilvēkiem, uz tuvām attiecībām ģimenē un draugu lokā. Citiem vārdiem, viena no centrālajām šī pētījuma atziņām ir, ka cilvēka laimes izjūtas un veselības pamatā ir apmierinošas sociālās attiecības. Turklāt šādu attiecību veidošana prasa pastāvīgas pūles – tās nevar iegūt uz visu dzīvi. Arī pētījumi sociālajā epidemioloģijā liecina, ka apmierinošu sociālo attiecību trūkums ir būtisks riska faktors plaša mēroga saslimstībai un pat mirstībai.³²⁴ Savukārt sociālpsiholoģisko pētījumu rezultāti norāda uz to, ka sociālās attiecības ir nozīmīgs laimes izjūtas veidošanās faktors, bet veselība šo izjūtu negarantē.³²⁵ Uz to, ka Latvijā sociālās attiecības ir nozīmīgākais psiholoģiskās labsajūtas saturu raksturojošs faktors, norāda Ērika Kalvāna promocijas darba secinājumi – spēja veidot pozitīvas, uzticamas sociālās attiecības laimīgajiem iedzīvotājiem piemīt līdzās patstāvībai spriedumos un savu īpašību pieņemšanai.³²⁶

Apmierinošu sociālo attiecību trūkums šādos pētījumos tiek konstatēts, noskaidrojot, cik lielā mērā indivīds jūtas izolēts sociālajā pasaulē, respektīvi, cik lielā mērā tas jūtas vientuļš. Vientulības izjūta ne tikai motivē atjaunot sociālos sakarus, bet arī paaugstina jutīgumu pret sociālajiem draudiem. Tāpēc partnerattiecību, ģimenes vai darba kolektīva esība indivīda dzīvē, vai tā piederība kādai kopienai vēl negarantē vientulības draudu mazināšanos. Tas norāda uz subjektīvā dzīves kvalitātes novērtējuma eksistenciālo raksturu un tā saistību ar sevis pazīšanu un pašattīstību.

Iepriekšminētā Hārvarda pieaugušo attīstības pētījuma ietvaros psihoanalītiķis Dž.Vailants (*George E. Vaillant*) ir secinājis, ka cilvēki var turpināt attīstīties sirmā vecumā, un izjust dzīvi kā pilnvērtīgāku un piepildītāku nekā jebkad agrāk, turklāt fiziskā novecošana pēc 80 gadiem ir mazāk atkarīga no iedzimtības nekā no paradumiem, kas ir izveidojušies līdz 50 gadu vecumam.³²⁷ Tas saskan ar pētījumiem, kas liecina, ka cilvēki, pārsniedzot 80 un 90 gadu vecumu, var būt kreatīvi un produktīvi visdažādākajās darbības sfērās.³²⁸ Tātad subjektīvais dzīves kvalitātes novērtējums (un daudzos gadījumos – arī fiziskā veselība) ir

³²³ Harvard second generation study. [24.06.2017] Pieejams: <http://www.adultdevelopmentstudy.org>

³²⁴ Cacioppo J., Cacioppo S. Social relationships and health: the toxic effects of perceived social isolation.// *Social and Personality Psychology Compass*, 8(2), 2014. pp. 58-72.

³²⁵ Argyle M. *The psychology of happiness*.- London: Routledge, 2001.

³²⁶ Kalvāns Ē. *Latgales iedzīvotāju laimes izjūtas struktūra un psiholoģiskās labklājības saturs [promocijas darbs]*.- Daugavpils, 2013.

³²⁷ Vaillant G.E. *Triumphs of experience: the men of the harvard grant study*.- Belknap Press, 2015.

³²⁸ Lehman H.C. *Age and achievement*.- Princeton University Press, 1953.

vairāk atkarīgs no savas attieksmes, no dzīvot mācīšanās visas dzīves garumā nekā no jebkādiem dotajiem lielumiem un ārējiem apstākļiem.

Pretēji tam, mūsu sabiedrībā ir plaši izplatīts priekšstats, ka attīstība, tāpat kā modrība un elastība ir raksturīgas jaunībai, bet vecumdienas tiek asociētas drīzāk ar regresiju, trulumu un rigiditāti. Šādi stereotipi tiek plaši atspoguļoti masu kultūrā un jau jaunībā rada bailes no vecuma. Senilitāte, slimības un spriestspēju pasliktināšanās vecumdienās šķiet dabiskas un neizbēgamas, radot cilvēkiem nopietnas bažas par savu eksistenci laikā. Daudzi, kas seko negatīvajiem stereotipiem par vecumu, slēpj tos paši no sevis, ārēji izliekoties, ka vecumam nav nozīmes, noliedzot visas emocijas, kas saistītas ar novecošanu, un tai pašā laikā izmisīgi cenšas palikt jauni. Pēc būtības tā ir atteikšanās no jaunas pieredzes, ko piedāvā nākošais dzīves posms. Ē.Eriksons, pats būdams jau cienījamā vecumā, kopā ar savu dzīvesbiedri secina, ka pieredze, ko nes vidējā vai vēlīnā brieduma vecums ir tik pat nozīmīga cilvēka attīstībai kā jaunības vai pusaudža gadu pieredze.³²⁹ Sava tēla izmaiņas un atšķirīgās pieredzes, kas nāk līdz ar vecumu, cilvēka dzīvē sniedz svarīgas bioloģiskas un garīgas mācību stundas. Viedība pieaug, nevis cenšoties noliegt, bet reflektējot atbilstošā dzīves posma pieredzi. Viedība pieaug līdz ar vecumu, ja cilvēks savos priekšstatos par vecumu to pieļauj. Sevis izpratne līdz ar vecumu nes agrāk nepazītu iekšējo mieru, ja cilvēks savos priekšstatos par vecumu to pieļauj. Arī jūtīgums var pastiprināties un sajūtas – sniegt lielāku gandarījumu līdz ar vecumu, ja cilvēks savos priekšstatos par vecumu to pieļauj. Un priekšstatu izmaiņas ir cieši saistītas ar mācīšanos. Kā raksta Zenta Mauriņa: “Gadi nomāc, ja cilvēks nekā nemācās klāt. Gadi skaidro, ja katru dienu kāpj kādu pakāpienu augstāk. Bīstami ir nevis gadi, bet smadzeņu rūsa”.³³⁰

Cilvēka attieksmi pret mācīšanos dzīves garumā, kā arī to, ko un kā tas mācās, nosaka priekšstati par sevi plašākā nozīmē – ne tikai: es kā jauns cilvēks, vai: es kā vecs cilvēks. Atsaucoties uz pedagoģes un transpersonālās psiholoģijas pionieres F.Voanas (*France Vaughan*) teoriju, cilvēka idejas, cerības un priekšstati par sevi: “kas es esmu?” ir viņa personības pamatelements, kas izskaidro to, ko un kāpēc viņš jūt, domā un dara: “Visu, ko mēs darām, var uzskatīt par izpausmi tam, ko mēs par sevi domājam, kas mēs esam”.³³¹ Līdz ar to cilvēka subjektīvā pieredze izriet no viņa uzskatiem par to, kas viņš ir un ko viņš var izdarīt. Cilvēka priekšstati par sevi var viņu ierobežot vai atbrīvot. Savu pašpieredzi nosaka tas, kā ir definēts savs “es”. Lai mainītu savu pieredzi, ir jāmaina savas idejas un cerības saistībā ar sevi.

Jautājums “kā man labāk dzīvot?” ir cieši saistīts ar papildjautājumu “...lai kas būtu?”, proti, jautājumu par kvalitatīvu dzīvi ir cieši saistīts ar jautājumu par savu dzīves misiju: “pēc kā es savā dzīvē tiecos?” Tik, cik sens ir šis jautājums, tik daudz arī ir iespējamās

³²⁹ Erikson E., Erikson J., Kivnick H. *Vital involvement in old age.* - N.Y.: Norton, 1994.

³³⁰ Mauriņa Z. *Domu varavīksne.* - R.: Liesma, 1992. 221.lpp.

³³¹ Vaughan F. *The inward arc.* - Boston: Shambala, 1985. p. 25.

dažādas atbildes uz to – sagatavoties debesu valstībai, pēc iespējas vairāk izbaudīt juteklisko apmierinājumu, realizēt kādu ārēju ideju, iegūt zināšanas, materiālo labklājību, varu... Acīmredzot vienādi nodzīvotas dzīves subjektīvais vērtējums atšķirsies, piemēram, cilvēkam, kura mērķis ir kļūt par lielas nācijas vadoni, un cilvēkam, kurš visu savu apzināto dzīvi tiecas pēc nepieķeršanās savām vēlmēm un pēc apskaidrības. Līdz ar to var secināt, ka dzīves notikumi un situācijas nedara indivīdam ne labu un ne ļaunu. M.Monteņš atzīst, ka cilvēka laimīgā vai nelaimīgā stāvokļa vienīgais cēlonis ir par likteni spēcīgākā dvēsele, tātad – iekšējais stāvoklis. Ārējo faktoru pakārtotību iekšējiem viņš ataino ar Plūtārha mācībā minēto metaforu: “Ārējie apstākļi pieņem iekšējam stāvoklim atbilstošu garšu un krāsu, gluži tāpat kā apģērbs mūs silda nevis ar savu siltumu, bet ar mūsējo, kuru tas savu īpašību dēļ var saglabāt un uzturēt; ja kāds ietītu apģērbā aukstu priekšmetu, tas tādā pašā veidā saglabātu aukstumu”.³³²

To, kā iekšējais stāvoklis nosaka situācijas novērtējumu, cilvēki nereti pamana tikai atskatoties uz nodzīvoto pēc vairākiem gadiem. Piemēram, aplūkojot desmit gadus vecu fotogrāfiju, cilvēks var novērtēt sevi kā laimīgu tajā dzīves posmā, kaut gan tad, kad šī fotogrāfija tika uzņemta, tas dzīves posms nemaz tik laimīgs nelikās... Tā laika notikumi nevar būt mainījušies. Jaunas pieredzes rezultātā ir mainījusies tikai sava attieksme. Šādā nozīmē kvalitatīva dzīve parādās kā kaut kas, ko var nevis iegūt, bet mācīties. Aforismu un sentenču meistars F.Larošfuko (*François de La Rochefoucauld*) pēc vairākiem piedzīvotiem zaudējumiem politikas, partnerattiecību, materiālajā un veselības sfērās laimīgu dzīvi saista nevis ar ārējiem faktoriem, bet gan ar gudrību: “Lai gudro padarītu laimīgu, pietiek ar mazumiņu; muļķi nekas nespēj iepriecināt, tieši tādēļ gandrīz visi ļaudis ir nelaimīgi”.³³³ Nepieciešamās gudrības pamats ir saskatāms atziņā par polaritāšu savstarpējo neatdalāmību, proti, polāri pretējas lietas (augša un apakša, labums un ļaunums, panākumi un neveiksmes, utt.) viena bez otras neeksistē. R.Rors to pauž šādiem vārdiem: “Ja dziļāk aplūkosi panākumus, tu atradīsi arī neveiksmes aizmetņus un zīmes; ja iedziļināsies neveiksmēs, tu atradīsi arī panākumu aizmetņus un zīmes”.³³⁴

Pedagogs un praktiskās psiholoģijas popularizētājs N.Kozlovs (*Николай Иванович Козлов*) norāda uz cilvēka priekšstatu lielo lomu dzīves kvalitātes veidošanās procesā – dzīves kvalitāte ir atkarīga no dzīves filosofijas kvalitātes.³³⁵ Kvalitatīva dzīves filosofija, viņaprāt, ļauj dzīvot ar cilvēkiem un pasauli vienotībā, un to veido reflektējoša attieksme pret savu vientulību un vēlmi pieķerties, kā arī pret savām vainas, pienākuma un taisnīguma izjūtām. Savukārt kvalitatīvas dzīves filosofijas veidošanās pamatā ir gatavība *pieņemt* jaunu filosofiju. Faktiski tas nozīmē pārstāt balstīties uz pseidorisinājumiem – uz neapzinātiem un

³³² Monteņš M. Esejas. Fragmenti no I sējuma.- R.: Zvaigzne, 1981. 53.lpp.

³³³ Larošfuko F. Maksimas.- R.: Zvaigzne, 1992. 69.lpp.

³³⁴ Rors R. Ādama atgriešanās: pieci apsolījumi vīrieša iniciācijas ceļā.- Zvaigzne ABC, 2013. 208.lpp.

³³⁵ Kozlovs N. Saskarsmes māksla.- R.: Jumava, 2008. 95.lpp.

nepārbaudītiem viedokļiem, kas visbiežāk ir apgūti jau bērnībā, un pēc tam nekad nav pakļauti šaubām.

Cilvēks tiecoties pēc tā, lai viņam nebūtu personības problēmu, samierinās ar savas patiesās iekšējās dabas apspiešanu. Saskaņā ar psihoanalītiķu novērojumiem tas ar laiku noved pie dažāda veida neirotiskiem un psihosomatiskiem simptomiem. Tomēr dzīves kvalitātes kontekstā ir jājautā, vai šādas samierināšanās rezultātā netiek samazināta arī subjektīvā laimes izjūta, kas saistīta ar emocionāli piesātinātu jaunību un mierīgām, jēgpilnām vecumdienām, ar prieku, ko nes radoša domāšana, darbība un estētiska attieksme pret pasauli, un ar spējām gūt apmierinājumu savā ikdienišķākajā dzīvē. Subjektīvi dzīves kvalitāte ir saistīta ar patikas, apmierinājuma, prieka un laimes izjūtām.

Cilvēka prāts un savas individualitātes izjūta izjauc to harmoniju, kas raksturīga eksistencei dzīvnieku pasaulē. Cilvēks nevar nodzīvot dzīvi pēc sugai iepriekš dota parauga, viņam ir jādzīvo *pašam*. Šī iemestība pasaulē liek izjust nedrošību un arvien meklēt ideālus, kādu “absolūtu”, kam varētu pieķerties. Taču ideāls pēc definīcijas ir kaut kas nesasniedzams – ja to sasniedz, tas pārstāj būt par ideālu. Vēsturiski cilvēki bieži ir pakļāvušies tām ideoloģijām, kurām ir spēcīgas autoritātes vai liels skaitliskais atbalsts. Tomēr prāta pakļaušanās ideoloģijai nekad nesniedz pilnīgu iekšēju mieru un apmierinājumu. Līdz ar to, kā raksta E.Fromms, “cilvēks ir vienīgais dzīvnieks, kuram sava eksistence rada problēmas, kas tam jārisina un no kurām nav iespējams izvairīties”.³³⁶ Jebkādi sasniegumi tiek izbaudīti tikai īsu brīdī – pēc tam prāta radītā dihotomija atkal liek izjust neapmierinātību un meklēt jaunus risinājumus, jaunus sasniegumus. Proti, cilvēkam nav iedzimitas “tiecības uz progresu”. Attīstīties un veidot savu pasauli, kurā varētu justies saskaņā ar sevi, cilvēkam liek viņa eksistenciālais pretrunīgums (eksistenciālās dihotomijas: dzīve un nāve, vientulība un tuvība ar citiem, patstāvība un atkarība u. tml.). Kaut arī pretrunu risināšana ir pamatā kreativitātei un radošai darbībai, uz Aristotelisko loģiku balstītā izglītība mudina cilvēku ikdienā tiekties uz nepretrunīgumu.

Tāpat kā dzīve nav kaut kas, ko var radīt, sajaucot mēģenē atbilstošas vielas ķīmijas laboratorijā, tā arī spontāns radošs pārdzīvojums nekādi nevar būt ieplānots, paredzēts, gaidīts, mērķtiecīgs. Piemēram, mākslas radītais pārdzīvojums nevar būt pakļauts kāda mērķa sasniegšanai. Norādot, ka mākslas baudīšana var būt tikai bezmērķīga darbība, bērnu attīstības psiholoģe F.Vilsons (*Frances Wilson*) raksta, ka tā ir “cilvēka organisma esības pārdzīvojums: organisma, kas dara to, kas tam ir jādara un ko tas ir tiesīgs darīt, asi un pilnasinīgi izjūtot dzīvi, patērējot enerģiju un radot skaistumu atbilstoši savai izpratnei – savukārt, jūtu saasināšanās, viengabalainība, rezultāta sasniegšana un laba pašajūta ir tikai blakusprodukti”.³³⁷

³³⁶ Fromm E. *Man for himself*. - Open Road Media (Kindle edition), 2013.

³³⁷ Wilson F. *Human nature and esthetic growth*.// Moustakas C. (ed.) *The self: explorations in personal growth*. - Harper, 1956. p. 213.

Dzīvot mācīšanās kontekstā nākotnē vērstie audzināšanas un izglītības mērķi kļūst par ierobežojošu faktoru. “Piespiedu kārtā piesaistot cilvēku tuvākajiem mērķiem, tam tiek liegta telpa, kas nepieciešama, lai redzētu dzīvi kopumā”.³³⁸ Tāpēc attīstība un pašaktualizācija nebūtu jāuztver kā mērķis šī vārda burtiskā nozīmē, bet tikai kā dzīves procesa “blakusprodukts”. Kā apgalvo A.Maslovs, bērna attīstība nav mērķtiecīga, drīzāk tā vienkārši notiek.³³⁹ Bērni nemeklē, bet atrod. Piemēram, trīsgadīga meitenīte nedodas uz bērnu spēļu laukumu prieka un labsajūtas meklējumos. Viņa vienkārši iet un priecājas... Arī sevi pašrealizējošam cilvēkam mērķtiecīga darbība var aizņemt mazāk par 10% no visa laika (A.Maslovs kā piemēru min geštalta teorijas pamatlicēju M.Verthaimeru).³⁴⁰ Respektīvi, mērķtiecība nebūt nav nepieciešams nosacījums kvalitatīvai dzīvei. Kā raksta eksistenciālists N.Abanjano (*Nicola Abbagnano*): “Laimīga dzīve nav dzīve, kas tiek izšķiesta uz sekošanu mērķiem vai īslaicīgiem apmierinājumiem, bet gan dzīve, kas koncentrējas uz darbību, jūtām, tiecībām, kas dod līdzsvaru un rakstura spēku”.³⁴¹ Cilvēks rada laimi daudzajās izvēlēs, kurās tas realizē savu potenciālu.

Darbība var radīt apmierinājumu pati par sevi, neatkarīgi no rezultāta. Problēma ir apstākļi, ka lielākoties darbība tiek uztverta tikai kā līdzeklis, lai sasniegtu vēlamu apmierinājumu. Viss, kas tiek darīts, tiek darīts, lai sasniegtu kādu mērķi (nereti – tālu mērķi). Cilvēki gūst gandarījumu tikai atsevišķos dzīves momentos, kad nulle ir sasniegts mērķis, triumfa vai kāda cita ļoti spēcīga pārdzīvojuma gadījumā. Tas veido attieksmi pret dzīvi kopumā – dzīvei nav vērtības pašai par sevi, tā ir vērtīga tikai kā līdzeklis, lai sasniegtu kādu ideālu.

Nespēju izjust subjektīvu apmierinājumu par dzīvi cilvēks faktiski iemācās. Un atteikties no sava subjektīvā apmierinājuma tas sāk mācīties jau bērnībā, kad ir jāizvēlas starp personīgajām patīkamajām izjūtām un pieaugušo atzinību. Tā kā pieaugušo atzinība (kā bioloģisko, drošības un mīlestības vajadzību apmierināšanas garants) bērnam ir vitāli svarīga, tad izvēle tiek izdarīta par labu tai. Līdz ar to bērns mācās apslāpēt, kontrolēt vai neievērot savu apmierinājumu, vienlaicīgi kultivējot ar savu apmierinājumu saistītus aizspriedumus un kauna izjūtu. Bērns pakāpeniski atsakās no sevis un mācās kļūt par kādu citu – par tādu, kādu viņu grib redzēt tie, kas viņu “mīl”. Viņš pakāpeniski mācās veikt darbības nevis, lai gūtu apmierinājumu, bet, lai saglabātu savu eksistenci, respektīvi, nevis, lai dzīvotu, bet, lai izdzīvotu. Rezultātā pieauguša cilvēka dzīvē izplatīta problēma (kaut arī bieži – neapzināta) ir: atšķirt savas patiesās intereses no kompensācijas. Subjektīva apmierinājuma pamatā nevar būt aktivitāte, kas veikta tāpēc, ka to ieteica, piemēram, kāds pieredzējis pedagogs, ka tādā veidā ir iespēja nodzīvot ilgāk, ka tas ir loģiski, ka dzīve kaut

³³⁸ Ясперс К. Смысл и назначение истории.- М.: Политиздат, 1991. с. 311.

³³⁹ Маслоу А. На подступах к психологии бытия.- К.: PSYLIB, 2003. с. 36.

³⁴⁰ Маслоу А. ibidem, с. 26.

³⁴¹ Аббаньяно Н. Мудрость жизни.- СПб.: Алетейя, 1996. с. 120.

kādā veidā par to apbalvos... Subjektīvais apmierinājums palīdz iepazīt *savas* simpātijas, gaumi un nostādnes, t.i., iepazīt sevi, gūstot atbildes uz svarīgo jautājumu: “Kas es esmu?”

Orientācija uz izdzīvošanu dominē sociāldarvinisma uzskatos, saskaņā ar kuriem apmierinājums un ciešanas pilda bioloģisku funkciju – stimulē cilvēku uz darbību, kas ir labvēlīga gan indivīdam, gan visam cilvēka dzimumam. Saskaņā ar H.Spensera (*Herbert Spencer*) teoriju “īkviens indivīds un cilvēce dienu no dienas saglabā dzīvību, dzenoties pēc patīkamā un izvairoties no nepatīkamā”.³⁴² Nozīmīgu lomu šajā teorijā spēlē nepieciešamība *pielāgoties* sociālās dzīves prasībām un šo prasību izpildei *derīga* darbība (lai gūtu apmierinājumu).³⁴³

Motivācijas un emociju pētnieks P.T.Jangs (*Paul Thomas Young*) norāda, ka hedonistiskais faktors stāv pāri sugas saglabāšanas un atražošanas vajadzībai.³⁴⁴ Hedonistiskajā filosofijā pilnvērtīgas dzīves “recepte” ir ļoti vienkārša: gūt baudu un izvairīties no ciešanām. Patika, bauda kā tādas hedonismā veido dzīves vērtību. Tomēr atsevišķos dzīves momentos cilvēki mēdz gūt patiku un baudu ļoti atšķirīgos veidos, piemēram, apreibinoties ar alkoholu un narkotikām, tiecoties pēc slavas, vairojot savu īpašumu, veidojot sadomazohistiskas attiecības, vai izzinot sevi un pasauli, solidarizējoties ar citiem, daloties ar savu īpašumu, palielinot iekšējās brīvības pakāpi. Un ne visi šie veidi spēj sniegt apmierinājumu ilgāku laika periodu, respektīvi, radīt iekšēju pārliecību par savu dzīvošanu kā par izdevušos un laimīgu.

Platons savos dialogos caur Sokrāta izteikumiem pauž, ka daudzas cilvēku iekārotās baudas – it īpaši intensīvākās – nav vis “tīra patika”, bet gan patikas un nepatikas sajaukums.³⁴⁵ Viņš nenoliedz patikas subjektīvo dabu, tomēr norāda, ka patika var būt arī “neīsta”, respektīvi, “viltota”. “Īsta” patika var būt tikai tīra patika – tāda, kas neizriet no nepatikas neesības un kas pati nesatur nepatikas piejaukumu. Cita starpā kā īstu, tīru (kaut arī ne intensīvu) patiku Platons min mācīšanās prieku. Viņš norāda, ka patika ir saistīta nevis ar kādu noteiktu cilvēka justspējīgu daļu, bet ar visu viņa personību un līdzīgi kā domāšana pilda izziņas funkciju. Izjūtot neīstu patiku, indivīds uzzina par kādu savu stāvokli, kas ir atšķirīgs no veselā.

Skolā apgūstot dabaszinības, cilvēks uzzina, ka viņa smadzenes ir ievērojami attīstītākas nekā citām dzīvajām būtnēm, pēc dažiem rādītājiem pārspējot savus dabas brāļus pat miljardiem reižu. Tomēr tieši pateicoties savām attīstītajām smadzenēm, tas uztraucas par nākotni, nožēlo pagātni un vaino sevi par tagadni un ir spējīgs ciest arī no tā, ka cieš. Neiropsihologs R.Hansons (*Rick Hanson*) kopā ar neirologu un pedagogu R.Mendiusu (*Richard Mendius*), balstoties uz neiroloģijas atklājumiem pēdējo divdesmit gadu laikā,

³⁴² Spencer H. The principles of ethics, Vol.1.- N.Y.: D.Appleton and company, 1902. p. 82.

³⁴³ Spencer H. ibid., p. 183.

³⁴⁴ Young P.T. Motivation and emotion: a survey of the determinants of human and animal activity.- Oxford: John Wiley & Sons, 1961.

³⁴⁵ Frede D. Platon: Philebos. Übersetzung und Kommentar.- Göttingen, 1997. S. 295-306.

formulē 3 dzīvo būtņu stratēģijas, kas tām palīdz izdzīvot un nodot tālāk savus gēnus, bet arī rada cilvēkam ciešanas.³⁴⁶

- 1) sadalīt daļās to, kas patiesībā ir saistīts, cenšoties novilkt robežu starp sevi un pārējo pasauli;
- 2) stabilizēt to, kas pastāvīgi mainās, lai noturētu savas iekšējās sistēmas stingros rāmjos;
- 3) noturēt ātri pārejošās baudas un izvairīties no neizbēgamajām sāpēm, lai paplašinātu savas iespējas un izvairītos no draudiem.

Visas trīs stratēģijas ir iekšēji pretrunīgas. Vienotība ar pasauli, sekošana pašreizējam mainīgajam momentam, vientiesīga attieksme gan pret patīkamo, gan pret nepatīkamo ir pretrunā ar evolūcijas shēmu. Tomēr realitātē viss ir savstarpēji saistīts, viss mainās, iespējas bieži netiek realizētas vai ar laiku zaudē savu pievilcību un pastāv tādi draudi, no kuriem nemaz nav iespējams izvairīties – kā, piemēram, vecums un nāve.

No pedagoģiskā skatpunkta šeit ir nepieciešama sapratne par to – ar ko tieši cilvēkam nākas cīnīties, kā arī nepieciešama zināma līdzjūtības deva. Un, pirmkārt, jau pašam pret sevi. Kamēr pedagogs neievēro pats savas ciešanas, tam ir grūti ar līdzjūtību attiekties pret citiem.

Uzdrošināšanās neslēpties zem “normāla”, “evolucionējoša” cilvēka maskas un savu ciešanu atzišana paver iespēju mācīties no savas eksistenciālās pieredzes. Tad vairs nav jāizvairās no domas par nāvi kā no kaut kā draudoša un nomācoša. Doma par nāvi kļūst par nepieciešamu nosacījumu, kas “ļauj cilvēkam sasniegt pietiekami augstu atsacīšanās pakāpi, lai viņam nevajadzētu sev neko piespiest darīt, nedz arī sev ko atteikt”.³⁴⁷

Sabiedrībā ir sastopams uzskats, ka dzīves kvalitātes paaugstināšanās ir saistīta ar deficīta likvidēšanu pēc principa: ja cilvēks dzīvi neizjūt kā pietiekoši kvalitatīvu, tad tas nozīmē, ka viņam kaut kā pietrūkst, un šo problēmu var atrisināt, aizpildot atbilstošajā dzīves sfērā esošo tukšumu jeb “aizlāpot caurumu”. Tas, ka cilvēkam kaut kā pietrūkst, norāda uz konkrētu cilvēka vajadzību. Tādējādi minēto priekšstatu varētu parafrāzēt šādi: lai palielinātu dzīves kvalitāti, ir jāapmierina neapmierinātās vajadzības. Sākotnēji šāds uzskats var likties saprātīgs. Piemēram, cilvēks, kas cieš no bada, nevar dzīvot kvalitatīvu dzīvi. Ja viņš saņem kvalitatīvu pārtiku, kas atgriež viņa organismam homeostāzi, fizioloģiskā vajadzība tiek apmierināta, un, vismaz šajā dimensijā, kvalitatīvas dzīves jautājums uz noteiktu laiku ir atrisināts. Vajadzība, kas ir tikusi apmierināta, it kā pazūd. Tomēr vajadzības apmierināšana nenozīmē vajadzības likvidāciju. Un diez vai, piemēram, cilvēka pašizziņas vajadzība, vai mīlestības vajadzība ir pielīdzināma viņa organisma avitaminozei. Diez vai cilvēka dzīvi varētu uzskatīt par kvalitatīvu tad, ja tas vairs neizjustu vajadzību pēc

³⁴⁶ Hanson R., Mendius R. Buddha's brain: the practical neuroscience of happiness, love, and wisdom. - New Harbinger Publications, 2009. (e-book) p. 12.

³⁴⁷ Kastaņeda K. Atsevišķā realitāte. - R.: Jumava, 2011. (el.versija) 95.lpp.

zināšanām, neizjustu vajadzību mīlēt un būt mīlētam, vai, piemēram, nejustu vajadzību elpot...

Sāta sajūta un sasprindzinājuma samazināšanās, kas seko deficīta likvidācijai, sniedz zināmu atvieglojumu. Tomēr atvieglojums, kas ir atkarīgs no kaut kā pārejoša, acīmredzot, arī ir pārejošs. Tas allaž ir nestabils un nepastāvīgs. Pēc būtības tā ir īslaicīga atslābināšanās pēc ilglaicīga vēlmes spiediena un to labi raksturo kāds sens sakāmvārds: *omne animal postcoitum triste est*. Kā apgalvo neirologi, cilvēka “gribu” vai “negribu” pamatā, “lai arī cik izsmalcinātas viņa vēlmes vai nevēlēšanās izskatītos, allaž ir vieni un tie paši neirālie mehānismi, pateicoties kuriem, pērtiķis sagrābj banānu, un ķirzaka paslēpjas zem akmens”.³⁴⁸ Atbilstoši eksistenciālisma pieejai varētu teikt, ka deficīta likvidēšana ir tāds apmierinājums, kas iespējams tikai īsajā brīdī, kad situācija “man nepieder” mainās uz situāciju “man pieder”.

Jāatzīmē, ka cilvēks var gūt apmierinājumu ne tikai no fizioloģiskā, bet arī no psiholoģiskā sasprindzinājuma mazināšanas. Piemēram, bada izjūtas pamatā var būt ne tikai fizioloģiska nepieciešamība, bet arī vajadzība noslāpēt trauksmi vai depresīvu stāvokli. Zīmīgi, ka cilvēka gadījumā apmierinājums var būt pretrunā ar tā interesēm (piemēram, pārēšanās vai sadomazohistiskas sociālās attiecības) – to apstiprina jebkura neuroze.

Ē.Fromms izšķir deficīta līmeņa apmierinājumu, kas saistīts ar pašsaglabāšanos, un augstāka – iekšējās aktivitātes līmeņa apmierinājumu, kas ir brīvības izpausme un izriet no pašatdeves.³⁴⁹ Viņš uzskata, ka prieks un laime nav rodami fizioloģiskā vai psiholoģiskā deficīta radītās vajadzības apmierināšanā – tas ir sasniegums, kas radies iekšējās piepūles rezultātā. Turklāt prieks un laime neatšķiras pēc stāvokļa kvalitātes. Vienīgā atšķirība: prieks ir vienreizējs akts, savukārt laime ir pastāvīgs un pilnīgs prieka pārdzīvojums, t.i., “prieki” var būt daudzi, bet “laime” – tikai vienskaitlī.

Saskaņā ar K.Rodžera novērojumiem kvalitatīvu dzīvi nevar saistīt ar kāda stāvokļa – homeostāzes, emocionāla apmierinājuma, līdzsvara, miera, laimes vai kāda cita – sasniegšanu, jo tad, sasniedzot kādu vai vairākus no tiem, tiktu sasniegts arī dzīves mērķis. Tāpēc kvalitatīva dzīve ir skatāma drīzāk kā esības process nevis stāvoklis, drīzāk kā psiholoģiskas brīvības apstākļos izvēlēta virzība un nevis galapunkts.³⁵⁰ Balstot savus secinājumus par labas dzīves nosacījumiem savā terapeitiskā darba pieredzē, K.Rodžers konstatē trīs šī procesa raksturīgākās īpašības:³⁵¹

- 1) palielinās atvērtība pieredzei,
- 2) pieaug tiecība dzīvot tagadnē,
- 3) pastiprinās uzticība savam organismam.

³⁴⁸ Hanson R., Mendius R. Buddha's brain: the practical neuroscience of happiness, love, and wisdom.- New Harbinger Publications, 2009. (e-book) p. 20.

³⁴⁹ Fromm E. Man for himself.- Open Road Media (Kindle edition), 2013.

³⁵⁰ Rogers C. On becoming a person.- London: Robinson, 2004. p. 186.

³⁵¹ Rogers C. ibidem, pp. 187-189.

Lielāka atvērtība savai pieredzei nozīmē no organisma vai ārējās vides nākošo stimulu skaidrāka apzināšanās un to izdzīvošana bez psiholoģisko aizsargmehānismu starpniecības. Citiem vārdiem sakot, cilvēkam palielinās spējas redzēt un dzirdēt sevi, pilnīgāk izdzīvot to, kas viņā tik un tā notiek – neatkarīgi vai tās būtu saērcinātība, nomāktība un dusmas, vai līdzjūtība, prieks un maigums. Tas apzinās un pieņem savas īpašības, izjūtas un motīvus. Tādā veidā kvalitatīva dzīve paredz nevis permanenti būt “laimīgam” vai “apmierinātam” (kaut arī tā šādu stāvokļu piedzīvošanu nebūt neizslēdz), bet dzīvot plašākā diapazonā ar spilgtākiem pārdzīvojumiem. Labi dzīvojošs cilvēks sāpes izjūt spēcīgāk un bailes piedzīvo dziļāk, tāpat tas pilnīgāk pieredz arī mīlestību un mieru, tāpēc “laba dzīve nav priekš mazdūšīgajiem”.³⁵²

Dzīvošana tagadnē nozīmē izvairīšanos no stingras organizācijas, no tagadnē gūstamās pieredzes pakļaušanas iepriekš dotai struktūrai, vērtējumam. Tā vietā struktūra tiek saskatīta pašā pieredzē. Var teikt, ka kvalitatīvi dzīvojoša cilvēka prāts ir atvērts pašreizējā momentā notiekošajam un tas atklāj šim pašreizējam procesam piemītošo struktūru. Tāds cilvēks novēro un piedalās notiekošajā procesā un nevis mēģina to kontrolēt. Savai pieredzei atvērts cilvēks labi apzinās visus savu pašreizējo situāciju noteicošos faktorus: sociālās prasības, savas personīgās (visbiežāk – pretrunīgās) prasības, atmiņas par līdzīgām situācijām, konkrētās situācijas īpatnības u. tml., un nepiedēvē šai situācijai tādus faktorus, kas uz to neattiecas. Tāpēc, izvēloties dotajai situācijai atbilstošāko uzvedības veidu, tā vietā, lai balstītos uz principiem, ārējiem uzvedības noteikumiem vai citu cilvēku viedokļiem, viņš arvien drošāk paļaujas uz sava vienotā organisma reakciju.

Apkopojot dažādu pētījumu rezultātus par dzīves kvalitāti, var secināt, ka dzīves kvalitāte figurē kā dažādi definēts, plašs un ietilpīgs jēdziens, kas ietver gan objektīvos rādītājus, gan subjektīvo novērtējumu, tomēr pedagoģijā aktuāli ir tie dzīves kvalitātes aspekti, kas saistīti ar paša cilvēka attieksmi, sapratni, iekšējo brīvību, zināšanām, praktiskām iemaņām realizēt savu potenciālu, respektīvi, ar to, ko cilvēks dzīves laikā mācās. Individīda kompetences ieraudzīt, saprast un mainīt savu attieksmi savukārt nosaka viņa subjektīvo apmierinātību ar dzīvi jeb dzīves kvalitātes subjektīvo novērtējumu. Dzīves kvalitātes subjektīvais novērtējums ir nozīmīgs, jo tās pamatā ir cilvēka dzīves pieredze – dzīves kvalitātes novērtēšana tikai ar objektīvajiem rādītājiem, neņemot vērā šī cilvēka personīgo izpratni, var radīt priekšstatus, kas ir attālināti no faktiskās situācijas.

Dzīvot mācīšanās kontekstā nākotnē vērstie audzināšanas un izglītības mērķi var kļūt par dzīves kvalitāti ierobežojošu faktoru, kas liedz iespēju skatīt dzīvi un tās vērtību kopumā. Ja viss, kas tiek darīts, tiek darīts, lai sasniegtu kādu mērķi, veidojas atbilstoša attieksme pret dzīvi – it kā tai nebūtu vērtības pašai par sevi, bet tā būtu vērtīga tikai kā līdzeklis, lai

³⁵² Rogers C. ibidem, p. 196.

sasniegtu kādu ideālu. Attiecoties pret darbību tikai kā pret līdzekli, cilvēks mācās veikt darbības nevis, lai gūtu apmierinājumu, bet, lai saglabātu savu eksistenci, respektīvi, nevis, lai dzīvotu, bet, lai izdzīvotu. Savukārt tās pašas stratēģijas, kas palīdz izdzīvot un nodot tālāk savus gēnus, rada cilvēkam ciešanas. Pedagoģiskā praksē ir nepieciešama līdzjūtīga sapratne par šīm stratēģijām un to izraisīto ciešanu atzīšana, kas paver iespēju mācīties no savas eksistenciālās pieredzes.

Subjektīvajā novērtējumā kvalitatīva dzīve ir saistīta nevis ar kāda stāvokļa (mērķa) sasniegšanu, bet ar esības procesu, kuru raksturo atvērtība pieredzei, nepakļaujot to iepriekš dotai struktūrai vai vērtējumam un uzticoties savam vienotajam organismam.

3.2. Vienotā esība dzīves kvalitātes kontekstā

Latvijā samērā populāra ir padomu literatūra, kuras moto “Kļūsti par savas dzīves saimnieku!” norāda uz plaši izplatīto priekšstatu par to, ka cilvēka dzīvi kvalitatīvu padara kādu īpašu zināšanu vai rīcības metožu apgūšana. Norādot, ka gandrīz viss ir atkarīgs no cilvēka un ļoti maz kas – no metodes, K.G.Jungs atgādina kāda sena austrumu viedā teikto: ja nepareizs cilvēks pielieto pareizu metodi, tad pareizā metode dod nepareizus rezultātus.³⁵³ Šis senais teiciens asi kontrastē ar mūsdienu cilvēka nesatricināmo ticību “pareizajai” metodei neatkarīgi no cilvēka, kas to pielieto. Tomēr metode ir tikai cilvēka izvēlētais veids un virziens, lai viņa darbība izpaustu viņa patieso dabu.

Ķīniešu filozofs Džuandzi 3.gs.p.m.ē. postulē: “Vispirms ir jābūt patiesam cilvēkam; pēc tam var būt patiesas zināšanas”.³⁵⁴ Šo patieso cilvēku Džuandzi apraksta kā tādu, kas neiebilst būt nabadzīgs, neizjūt lepnumu par saviem sasniegumiem, neko neplāno un tāpēc nenozēlo savas kļūdas. Eksistenciālisma skatījumā patieso cilvēku raksturo nepriecāšanās par savu dzimšanu un nebēdāšanās par nāvi – bezrūpīgi viņš ierodas šajā pasaulē un bezrūpīgi viņš to pamet. Viņš neaizmirst savu sākumu un netiecas atrast savas beigas.

Mūsdienu inteliģentam, kas ir identificējies ar savu prātu un ķermeni, ir patīkami domāt, ka seno laiku cilvēks ir primitīvs un nebaidās no nāves tāpēc, ka ir pārāk dumjš un daudz ko nesaprot. Mūsdienu inteliģents nepieļauj, ka patiesībā seno laiku cilvēks var būt izgājis ārpus prāta un ķermeņa robežām, dzīvojot vienotā esībā, un tieši tāpēc ārēji uztveramās individuālās formas nāvi pieņemot pilnībā un bez bažām. Kā saka Džuandzi patiesais cilvēks: “Es neesmu piesaistīts ķermenim un esmu atmetis jebkādus priekšstatus par zināšanām. Atbrīvojoties no prāta un ķermeņa, es kļūstu vienots ar bezgalīgo”.³⁵⁵

Informālās mākslas aizsācējs Ž.Dibifē (*Jean Dubuffet*), kura darbus mākslas

³⁵³ Jung C.G. Commentary.// The secret of the golden flower.- Lund Humphries, 1949. p. 79.

³⁵⁴ Chuang Tsu Inner chapters.- Earth Heart, 1997. p. 113.

³⁵⁵ Chuang Tsu ibidem, p. 141.

zinātnieki nereti dēvē par nākotnes priekšvēstnesi, norāda, ka tā sauktais primitīvais cilvēks “spēcīgi izjūt visu lietu kopību, it īpaši to, kura pastāv starp cilvēku un pārējo pasauli. Šis primitīvās sabiedrības ar daudz lielāku cieņu nekā Rietumu cilvēks skatās uz visu to, kas ir uz Zemes. Tās ļoti labi saprot, ka cilvēks ir nevis citu būtņu īpašnieks, bet gan tikai viena no šīm būtnēm”.³⁵⁶ Piedzīvojot vienotību ar bezgalīgo, sava individualitāte uz izjustā pārdzīvojuma diženuma fona kļūst niecīga, tāpēc tās zaudēšana ne tikai nebiedē, bet pat kļūst vēlama. A.Maslovs, balstoties uz saviem esības izziņas (*Being-cognition*) pētījumiem, to skaidro ar nevēlēšanos nolaisties no *virshotnes pārdzīvojuma* ierasto pārdzīvojumu “ieļejā”. Apkopojot dažādu cilvēku virshotnes pārdzīvojumu aprakstus, kā ļoti tipisku viņš min šādu: “Tas ir pārāk skaisti. Es nezinu, kā to spēšu izturēt. Es varētu tūlīt nomirt un tas būtu lieliski”.³⁵⁷

Kādu no dzīves kvalitātes pētījumos plaši izmantotajiem indikatoriem atšķirīgu dzīves kvalitāti ierobežojošu faktoru ir pamanījuši eksistenciālisti: mūsdienu cilvēks kā no pasaules atdalīts subjekts, savā ikdienā cieš no izteikta jēgu deficīta. Šo zem virspusējiem dzīves notikumiem slēpto nemieru, kas pavada racionālo cilvēku praktiski visu viņa dzīvi, jau pašā kartēzisma uzvaras gājiena sākumā 17.gadsimtā izteiksmīgi ir aprakstījis B.Paskāls (*Blaise Pascal*): “Kad es domāju par savas dzīves īso intervālu, kuru no abām pusēm – pagātnē un nākotnē – aprij mūžība, un par to nelielo telpu, kurā atrodos un kuru ieskauj bezgalīgs daudzums man nepazīstamu pasaulu, kas nepazīst arī mani, es baidos, un es brīnos, kāpēc esmu tieši šeit, nevis tur, kāpēc man lemts būt tieši tagad un nevis tad. .. Uzlūkojot cilvēka apstulbumu un ciešanas mēmā Visuma priekšā, cilvēku atstātu vienu pašu, bez gaismas, it kā apmaldījušos vienā Visuma stūrī, nezinošu, kas viņu šeit ir sūtījis, priekš kam viņš ir šeit, un kas ar viņu notiks pēc nāves, nespējīgu to visu saprast – es satrūkstos no bailēm kā cilvēks, kurš miegā ir nogādāts uz baismīgas tuksnešainas salas, un kurš pamostoties nesaprot, kur atrodas, un nekādi nevar pamest šo salu. Un es brīnos, ka cilvēki, atrodoties tādā nožēlojamā stāvoklī, nekrīt izmisumā”.³⁵⁸ B.Paskāls ievēro, ka, mēģinot glābties no jēgas trūkuma nesošā nemiera, cilvēks cenšas to izšķīdināt vētrainās ārējās aktivitātēs – daudzu darbu un izklaižu patiesais mērķis ir: aizbēgt no pārdomām par sevi un dzīvi.

Kvalitatīva dzīve šajā kontekstā nozīmē nevis kaut kā iegūšanu, bet drīzāk atbrīvošanos – atbrīvošanos no savas trauksmainās izjūtas par sevi kā par kosmiskajā vientulībā pazudušu no visuma atdalītu daļiņu. N.Berdjajevs šo problēmu raksturo kā kļūdainu brīvības interpretāciju – tā tiek saprasta kā diferencētu cilvēka dzīves sfēru autonomija.³⁵⁹ Katra no dzīves sfērām (morāle, politika, ekonomika, u. tml.) pakārtojas tikai saviem likumiem un ir atrauta no vienota garīga centra. Cilvēks kļūst verdziski atkarīgs no

³⁵⁶ Dibifē Ž. Antikulturālas pozīcijas.// Kentaurs XXI, 2, 1992. 19.lpp.

³⁵⁷ Маслоу А. На подступах к психологии бытия.- К.: PSYLIB, 2003. с. 64.

³⁵⁸ Pascal's Pensées (ed. G.B.Rawlings).- N.Y.: Peter Pauper Press, 1900. pp. 7-36.

³⁵⁹ Бердяев Н. Истина и откровение.- Спб.: Изд-во Русского ХГИ, 1996. с. 73.

šo diferencēto dzīves sfēru likumiem un zaudē savu vienotību. Uz šīs kļūdainās interpretācijas pamata, kā uzskata N.Berdjajevs, tika arī radīts scientisms – filosofija, kas ignorē cilvēka iekšējo eksistenci.³⁶⁰

Gan antropoloģiski, gan bioloģiski, gan juridiski cilvēks iepazīst sevi kā kaut ko ļoti mazu un atdalītu. Savas individualitātes akcentēšana tam aizslāņo vienoto esību. Analītiskais prāts tiecas sadalīt un klasificēt esošo dabu, aizmirstot par tās dziļajām saiknēm un neierobežotajiem horizontiem. Kā ir atzīmējis R.Meijs, zinātnes disciplīnu nodalītība un specializēšanās neveicina cilvēka skatīšanu kā vienotu veselumu un lielā mērā nosaka tā trauksmes raksturu.³⁶¹ Turklāt zinātne par cilvēku ilgstoši tiecas izpētes priekšmeta izvēlē aprobežoties tikai ar cilvēka ķermeni un tā piederību statistiskiem likumiem pakļautām etniskām grupām, sociālām norisēm un demogrāfiskām tendencēm – tādad: ar ārēji novērojamo.

Tomēr, ja filosofijā 20.gadsimtā parādās jauna atziņa par to, ka eksistence ir pirms būtības, tad fizikas, psiholoģijas un fizioloģijas sfērās parādās jaunas teorijas, kas apskata apziņu un tās radošo potenciālu kā visa esošā avotu, un nevis kā matērijas, t.i. smadzeņu neurofizioloģisko procesu derivātu. Piemēram, A.Eiņšteinā līdzdarbiniekam D.Bomam (*David Bohm*) realitāte ir nedalāms, koherents veselums bezgalīgā mainīšanās procesā – hologrāfiskā kustībā.³⁶² Pat cilvēka iluzorās abstrakcijas, ar kuru palīdzību tas sevi atdala no šī veseluma, ir šīs hologrāfiskās kustības izpausmes. Līdz ar to jebkura uztvere, izziņāšana – tai skaitā mācību un zinātniskā darbība – nav vis objektīva realitātes reproducēšana, bet gan *radoša* darbība. Fiziķa D.Boma viedokli atbalsta arī neurofiziologs K.Pribrams (*Karl Pribram*), kurš savus smadzeņu funkciju izpētes paradoksālos rezultātus izskaidro pamatā ar hologrāfijas principiem.³⁶³

Dzīves kvalitātes novērtējums: “kā dzīvo?” nevar tikt atrauts no jautājuma: “kas dzīvo?” Varētu izveidoties atšķirīgs dzīves kvalitātes vērtējums atkarībā, piemēram, no tā, vai pieņemam, ka esam cilvēki, kas piedzīvo garīgu pieredzi, vai: ka esam garīgas būtnes, kas piedzīvo cilvēka pieredzi. Mūsu kultūrā esamība kā tāda vēl arvien tiek izprasta *tikai* kā materiāla (pie tam neapzinoties, ka nebūt ne visa matērija tai ir tverama). LZA Terminoloģijas komisija ir definējusi esamību kā “matērijas objektīvo realitāti, tās pastāvēšanu neatkarīgi no apziņas” (atšķirot šo jēdzienu no “esības” kā “konkrētu vai abstraktu priekšmetu tiešas klātbūtnes”).³⁶⁴ Un, sekojot zinātniskajām koncepcijām, arī izglītības sistēma tradicionāli aprobežojas ar orientāciju uz ārējo mērķu sasniegšanu. Tomēr, kā raksta P.T.Šardēns, “ir pienācis laiks saprast, ka jebkāda universa interpretācija – arī

³⁶⁰ Бердяев Н. ibidem, с. 73.

³⁶¹ May R. The meaning of anxiety. – N.Y.: Ronald Press Co, 1950. p. 28.

³⁶² Bohm D. Wholeness and the implicate order.- Routledge, 2005. p. 191.

³⁶³ Pribram H. Brain and perception.- Psychology Press (Kindle edition), 2013.

³⁶⁴ LZA Terminoloģijas komisijas lēmums Nr. 21. [24.04.2017] Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=75121>

pozitīvistiska – paliks neapmierinoša, kamēr netiks aptverta ne tikai ārējā lietu būtība, bet arī iekšējā, ne tikai matērija, bet arī gars”.³⁶⁵ M.Montēns esejā “Par bērnu audzināšanu” norāda uz katra cilvēka iekšējās pasaules ievērošanas nozīmi, lai paplašinātu savu mācīšanās potenciālu, jo tad izrādās, ka “pat citu muļķība un vājības satur ko pamācošu”.³⁶⁶

Sekojoš K.G.Junga atziņai par to, ka cilvēks, kas skatās uz āru ir aizmidzis, bet cilvēks, kas skatās uz iekšu, sāk mosties, zinātni par cilvēku, kas ignorē tā garīgo pieredzi, kritizē G.Olports. Viņš uzskata, ka “psiholoģija, kas kavē izpratni par cilvēka reliģisko potenciālu, diez vai ir pelnījusi, lai to vispār sauktu par cilvēka psihes logosu”.³⁶⁷ Pedagoģa un psihologa E.Teilora (*Eugene Taylor*) pētījuma rezultāti rāda, ka cilvēki “izmisīgi meklē garīgumu”.³⁶⁸ Respektīvi, kaut arī bieži neizrādot to uz āru, cilvēki meklē kādu, kas palīdzētu viņiem rast atbildes uz jautājumiem, kurus ir aktualizējusi viņu personīgā garīgā pieredze.

Tradiccionālo zinātnisko pieņēmumu par to, ka prāta funkcionalitāte izpaužas juteklisko datu reģistrēšanā un kombinēšanā, apšaubā E.Kasīrera simbolisko formu filosofija. Marburgas skolas neokantists dažādās simbolisma formas neuzskata vis par ār pasaules faktu reprodukciju, bet gan par cilvēka garīgās enerģijas, t.i., par apziņas dabiskās simbolizēšanas tieksmes iemiesojumu.³⁶⁹ Pateicoties tai lietu vienkāršā nepastarpinātā klātie ieguļ noteiktu jēgu. Cilvēks dzīvo ne tikai un vienīgi fiziskā faktu un notikumu pasaulē, bet vienlaicīgi arī savu emociju, fantāziju un sapņu valstībā. Un kā *animal symbolicum* visu skata nevis tieši vaigu vaigā, bet caur lingvistiskām, mākslas tēlu, sociālo un reliģisko rituālu formām. Tas, kas E.Kasīrera filosofijā ir simboliskā domāšana, arhetipiskajā psiholoģijā ir iztēle un fantāzija. J.Hilmans raksta: “Viss, ko zinām par pasauli, prātu, ķermeni un pat par garu un dievišķām lietām, nonāk pie mums caur tēliem, un to visu dažādos veidos sakārto un organizē fantāzija”.³⁷⁰ Balstoties tikai uz racionālo prātu un noraidot iztēli kā bezvērtīgu un subjektīvu fantāzēšanu, cilvēks nespēj identificēt savas psihes garīgos spēkus kā reālus faktorus un ir spiests tos pieredzēt nepatīkamās neirotikās un depresīvās formās. Pēc K.G.Junga domām, scientiski noskaņotajam cilvēkam “būtu no jauna jāmacās atzīt šos psihiskos spēkus un negaidīt, kamēr tie izpaudīsies noskaņojumu, nervozitāšu un delūziju sāpīgajā veidā, liekot viņam konstatēt, ka viņš nav vienīgais kungs savās mājās”.³⁷¹

Rēķināšanās ar garīgo pasauli nebūt nav valdošās ekzotēriskās pieejas noliegšana, bet gan tās papildināšana. Nereti iekšējie, garīgie meklējumi mūsdienās tiek traktēti kā pārlietu subjektīvi un ar nievājošu pieskaņu saukti par “ezotēriku”. Tomēr, kā atzīmē R.Avens, “iekšējā pasaule nav kaut kas tīri subjektīvs; tā ir konkrēts garīgs universs ar ontoloģisku

³⁶⁵ Teilhard de Chardin P. The human phenomenon. N.Y.: Harper Perennial, 2008. p. 35.

³⁶⁶ Montēns M. Esejas. Fragmenti no I sējuma.- R.: Zvaigzne, 1981. 129.lpp.

³⁶⁷ Allport G. Becoming: basic considerations for a psychology of personality.- Yale University, 1955. p. 98

³⁶⁸ Taylor E.I. Desperately seeking spirituality.// Psychology Today, 27(6), 1994. pp. 54-68.

³⁶⁹ Cassirer E. The philosophy of symbolic forms.- Fredericksburg: BookCrafters, 1980. pp. 175-176.

³⁷⁰ Hillman J. Re-visioning psychology.- N.Y.: Harper & Row, 1975. p. 118.

³⁷¹ Jung C.G. Collected works. Vol.13.- N.Y.: Routledge, 2015. 55.§.

statusu un to var izprast tikai tāds cilvēks, kas sasniedzis atbilstošu garīga brieduma pakāpi”.³⁷² Pēc būtības viss, kas ir iekšējs (grieķu: *ta eso*) ir dabisks turpinājums visam, kas ir ārējs (grieķu: *ta exo*), proti, ezotērika ir loģisks ekzotērikas (kas tiek dēvēta par objektīvo zinātņi) papildinājums. Ezotērika un ekzotērika nevar būt pilnībā saprastas viena bez otras, bez to savstarpējās mijiedarbības. Vēlme stingri nodalīt vienu no otras ir saistīta ar pretošanos pārmaiņām, tai skaitā nāvei. M.Bubers raksta, ka dalījums starp iekšējo un ārējo ir allaž pārejošs un šo dalīšanu diktē “cilvēku alkas notrulināt nāves sakramenta dzeloni”.³⁷³

Veseluma, vienotās esības apzināšanās visciešākā mērā ir saistīta ar cilvēka veselību. Alternatīva ierastajām rūpēm “izvairīties no slimības” ir: pastāvīgi attīstīties, kļūstot veselākam. Šādu ideju ir atbalstījis A.Maslovs: “Freids mums deva slimības psiholoģiju, tagad mums tā ir jāpapildina ar veselības psiholoģiju”.³⁷⁴ Tās priekšrocība ir iespējā to realizēt patstāvīgi: vieglāk ir patstāvīgi veicināt savu attīstību, nekā bez ārējas palīdzības izārstēties no jau esošas neirozes. Psihoterapeits un urologs O.Švarcs (*Oswald Schwarz*) pēc analogijas ar pedagogijas jēdzienu šādu pieeju ir ierosinājis saukt par psihogoģiju.³⁷⁵ Ja psihoterapija, novēršot simptomus, slimus cilvēkus padara par “neslimiem”, tad psihogoģija turpina procesu no tās vietas, kur ir apstājusies psihoterapija – “neslimus” cilvēkus tā padara veselus. Savukārt viens no eksistenciāli humānistiskās psiholoģijas pamatlicējiem Dž.Bugentāls (*James Bugental*), liekot akcentu uz *mācīšanos būt* kā autentiskāku dzīvošanu un savu potenču realizēšanu, otro etapu pēc terapijas dēvē par ontogoģiju.³⁷⁶ Dž.Bugentāls savā terminā akcentē cilvēka pavadīšanu uz veselumu, kas ir pati esība (no grieķu valodas *ontos* kā esošais).

Kļūšana veseram ir visciešākā mērā saistīta ar sevis iepazīšanu. M.Bubers šai kontekstā norāda uz atšķirību starp personību un individualitāti. Personība apzinās sevi kā līdzeksistējošu vienotajā veselumā. Tas nenozīmē, ka personība atsakās no savas esības citādības, īpatnības, taču tas nenosaka personības galīgo perspektīvu. Personībai “Iepazīsti pats sevi!” nozīmē: “Iepazīsti sevi kā esību!”³⁷⁷ Turpretim individualitātei “sevis iepazīšana” nozīmē fiktīva, no pārējās pasaules atdalīta “es” radīšanu, apspriešanu un godāšanu. Patiesa sevis iepazīšana tai nozīmētu pašiznīcināšanos vai vismaz – pārdzimšanu. Nošķiroties no pārējās pasaules, individualitāte attālinās no esības. “Dzīve” individualitātei faktiski ir miršana visa cilvēka dzīves laika garumā.³⁷⁸

K.G.Junga izpratnē indivīdu vienotās esības virzienā orientē Patība kā kolektīvās bezapziņas centrālais arhetips. Sākotnēji bērns nav spējīgs nodalīt pats sevi no apkārtējās

³⁷² Mūks R. Latvju velis Junga un arhetipiskās psiholoģijas skatījumā. - R.: Valters un Rapa, 1999. 19.lpp.

³⁷³ Бубер М. Я и Ты.// Квинтэссенция. - М.: Политиздат, 1992. с. 295.

³⁷⁴ Маслоу А. На подступах к психологии бытия. - К.: PSYLIB, 2003. с. 11.

³⁷⁵ Schwarz O. The psychology of sex. Pelican Books, 1951.

³⁷⁶ Bugental J. The search for authenticity: an existential-analytic approach to psychotherapy. N.Y.: Irvington, 1981. p. 318.

³⁷⁷ Бубер М. Я и Ты.// Квинтэссенция. - М.: Политиздат, 1992. с. 334.

³⁷⁸ Бубер М. ibidem, с. 333.

pasauls, pastāvot pilnīgā vienotībā ar to. Tomēr tā ir neapzināta vienotība. Patības arhetips visas dzīves laikā virza cilvēku uz apzinātu vienotību. Analītiskās psiholoģijas pamatlicējs šo kustību uz augstāko vienotību dēvē par individuāciju.³⁷⁹ Pēc būtības individuācija (no latīņu: *in-dividi* – ne-sadalīts) K.G.Jungam ir pašaktualizācija – universāla dzīvās būtnes tiecība īstenot savu unikālo potenciālu, kas kļūst iespējama pateicoties patībai kā nedivotības stāvoklim, kurā pretstati, neatceļot viens otru, tiek pieredzēti kā vienoti.

Izpratne par vienoto esību ir cieši saistīta ar sevis pieņemšanu. No vienas puses, ja viss esošais ir vienots, t.i., viens vesels, tad arī es esmu vienots ar visu pārējo. Ar šādu sapratni ir daudz vieglāk ievērot un pieņemt pretējo sevī: savas vienā cilvēkā it kā nesavietojamās rakstura īpašības un savus pretrunīgos uzskatus. No otras puses, paradoksālā kārtā, lai nokļūtu līdz izpratnei par visa vienotību, vispirms ir jāievēro un jāatzīst sava iekšējā disjunktivitāte. Proti, ir nepieciešams paraudzīties uz sevi kā uz policentrisku esību. Kā raksta J.Hilmanis, mēs “sastāvam no daudzām daļām: mūsos mājā nerātns bērns, varonis vai varoņi, uzraugs, asociāls psihopāts utt.”³⁸⁰ To, ka psihe vienība ir ilūzija un ka tā allaž tiecas fragmentēties un disociēties, ir īpaši grūti pieņemt tādām cilvēkiem, kurš (vismaz iekšēji) ļoti lepojas ar savu psihisko veselību un “normālību”. Neizbēgamās iekšējās pretrunas kā, piemēram, divas savas iekšējās nostājas: “Gribu mācīties, tas ir interesanti!” un tai pašā laikā: “Negribu mācīties, tas prasa piepūli, gribu atpūsties!” tāds cilvēks neapzinās. Tā vietā “normālais, iekšēji vienotais” indivīds vienu no pretrunīgajām nostājām projicē ārpusaulē: “Viņa, viņš vai apstākļi spiež mani mācīties!” – un izjūt šo savu personīgo nostāju kā ārēju apdraudējumu savai brīvībai un dzīves kvalitātei.

Pieņemot savu policentrisku esību, jebkāda radusies iekšējā pretruna tiek uztverta kā nepieciešamība turpināt mācīties, lai izzinātu līdz šim vēl neizzināto par vienoto esību. No psiholoģiskā skatpunkta tas, kāpēc izpratne par vienoto esību ļauj cilvēkam izjust dziļāku apmierinātību ar dzīvi, ir spēja relatīvi ātri konstatēt un risināt savus iekšējos konfliktus. Cilvēks, kurš saprot, par ko viņam ir jāvienojas ar sevi pašu, sāk vieglāk izjust savu vienotību ar ārējo pasauli, ar to, kas parasti netiek identificēts kā “es pats”. Un arī šī vienotība sniedz subjektīvu apmierinājumu ar dzīvi. Tie ir brīži, kad, piemēram, māte izjūt savu vienotību ar bērnu, kad skaņdarba izpildītājs vai klausītājs saplūst ar mūziku, kad dejotājs pārvēršas par deju, kad zvaigžņotā debesu klāja vērotājs kļūst par vienu no zvaigznēm, vai kad iemīlējušies izjūt sevi kā vienu būtni un nevis kā pāri.

Saistībā ar vienota veseluma pieredzes iespējamības palielināšanu dzīves kvalitātei ir atzīmējamas M.Heidegera atziņas, kas cilvēka galveno potenciālu atklāj nevis viņa caur prātu noteiktajā autonomijā, bet gan tieši otrādi – viņa saliedētībā ar pasauli.³⁸¹ V.Šmids raksturo cilvēka atdalītības izjūtu kā pamatu cilvēka melanholijai, kļūstot veciem:

³⁷⁹ Jung C.G. Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewußten.- Zürich: Rascher, 1933. S. 65.

³⁸⁰ Hillman J. Anima.- Dallas: Spring, 1973. p. 119.

³⁸¹ Heidegger M. Sein und Zeit.- Tübingen: Max Niemeyer, 1967.

“Melanholisku vecumā pirmām kārtām dara *eksistenciālā vientulība*, kuru vēl vairāk pastiprina kultūra, kurā Es dīžājas vairāk nekā jebkad agrāk. Jo vairāk tas šādi tiek atmests pats sevī: *es dzīvoju šo dzīvi, neviens cits. Man jāiztur ieskatīšanās bezdibenīgajā, kas rieš nelaimīgo būšanu, kura tiešām ir nelaime*”.³⁸²

Vienotas esības apzināšana padara pieņemamu šķiršanos no sava *ego*. Proti, tā dod iespēju padziļināt to pieredzi, kuru cilvēks gūst, kad ir aizrāvis ar kādu interesantu nodarbi (piemēram, hobiju, grāmatas lasīšanu, filmu) un aizmirsis par savām mazajām bēdām un nepiepildītajām gaidām, par savu izskatu, ārējo uzvedību un citām parasti pašnovērotajām un paškontrolētajām lietām – kad tas ir uz laiku aizmirsis savu *ego*.

Atbilstoši klasiskajai psihoanalīzei, *ego* pārstāv to cilvēka psihes daļu, kas tam dod iespēju pareizi uztvert ārējo realitāti un veiksmīgi darboties ikdienas dzīvē. Šāds priekšstats par *ego* liek izjust tā nāvi kā biedējošu un izteikti negatīvu notikumu – faktiski: kā savas rīcības spējas zaudēšanu. Taču, kā norāda S.Grofs, “šajā procesā mirst tikai tā mūsu daļa, kas pēc būtības pieturās pie paranoidāla skatpunkta uz sevi un apkārtējo pasauli”.³⁸³ Šis skatpunkts pieprasa būt spēcīgam, allaž kontrolēt situāciju un būt gatavam sastapties ar dažādiem (tai skaitā izdomātiem) draudiem, liekot justies tā, it kā apstākļi pārsvarā būtu nelabvēlīgi, un it kā visu laiku kaut kā nepietiktu. Šai ziņā *ego* nāve palīdz reālistiskāk palūkoties uz pasauli, izstrādājot piemērotākas stratēģijas tās iepazīšanai. Tāpēc galēji nožēlojama, bezcerīga stāvokļa, savas pilnīgas bezspēcības pieredze, zaudējot to, kas ir uzskatīts par vērtīgu, piemēram, nozīmīgus personīgos sasniegumus, mīļotos cilvēkus, atbalstošās sistēmas – pieredze, kas neatstāj citu iespēju, kā tikai *pieņemt* notiekošo, var palīdzēt pārvarēt savas atdalītības izjūtu, piedzīvot savu vienotību ar dabu un Visumu.

Pieņemšana ir tas, pret ko allaž cīnās *ego*, bet esošā pieņemšanas pieredze ļauj nodibināt saikni ar virspersonisko. Atzīstot pilnīgu bezspēcību, cilvēks atklāj kādu Augstāku Spēku. A.Maslovs atzīmē, ka augsti attīstīta spēja pieņemt sevi, citus un pasauli kopumā, tādus, kādi tie patiesībā ir, un kopības izjūta ar visu cilvēci kā savu ģimeni ir īpašības, kas novērojamas pašaktualizējošai personībai.³⁸⁴ Pieņemšanas spēka pieredzēšana ir aktuāla pedagogam, jo tā atbrīvo no augstprātības un pārlietu piesardzības, un padara pašsaprotami vēlamu kalpošanu citiem cilvēkiem. Kā ir izteicies Konfūcijs – tur kur ir vienotība, tur nav privilēģiju, un pie tā, kurš to ir aptvēris, ir vērts mācīties.³⁸⁵

Raugoties holistiski, jebkurš ļaunums, jebkādi draudi cilvēkam ir nepilnības fenomens – kā rezultāts nespējai redzēt pasauli tās veselumā un vienotībā. Cilvēks ar izpratni par vienoto esību neko nenosoda, nenicina un nešausminās, tā vietā jebkādas nepilnības uztverot, iespējams, ar skumju vai jautru izbrīnu, taču tai pašā laikā arī ar līdzjūtību un

³⁸² Šmids V. Rimtums.- R.: Zvaigzne ABC, 2017. 43.lpp.

³⁸³ Grof S., Bennet H.Z. The holotropic mind.- N.Y.: HarperCollins, 1993. p. 74.

³⁸⁴ Maslow A. Motivation and personality.- Harper & Row, 1970. pp. 155-165.

³⁸⁵ Chuang Tsu Inner chapters.- Earth Heart, 1997. p. 141.

pieņemšanu. Faktiski, tieši tā attiecas eksistenciāli pieredzējis pedagogs pret mācoņu nepilnībām.

Spēja izjust un saglabāt dziļu iekšēju mieru, neskatoties uz apkārt notiekošo, kam saskaņā ar egocentrētā prāta spriedumiem vajadzētu izraisīt psiholoģiskas vai morālas ciešanas, kad apkārt notiekošais nesakrīt ar iekšēji vēlamo, ir ne tikai noderīga kompetence pedagoģiskajā darbā, bet arī savu dzīves kvalitātes novērtējumu ietekmējoša komponente. Cieš tikai daļas. Vienotais savā veselumā ciešanas nepieredz. Mirst tikai daļas, ne veselais (vienotā esība).

Springgrovas klīnikā veikto eksperimentu rezultāti rāda, ka vienotas esības pārdzīvojums ievērojami samazina sāpju sajūtas. Pacienti, kuri mēnešiem cieta no spēcīgām sāpēm vai pretsāpju līdzekļu iespaidā nespēja piecelties no gultas un kuri pētnieku piedāvātās nelielās LSD devas rezultātā piedzīvoja transpersonālu pieredzi, t.i., iziešanu ārpus sava “es” robežām un vienotību ar dabu, ar Visumu, pieredzēja pārsteidzošu atbrīvošanos no sāpēm vairāku nedēļu garumā.³⁸⁶ Līdz ar attieksmes pret savu esību izmaiņām, pacientiem izmainījās arī sāpju pārdzīvojums.

Sajēgt vienoto esību nozīmē izvairīties no daļiņas likteņa, kas paredz ciešanas, sāpes un nāvi. A.Einšteins savā vēstulē kādam izmisuma pārņemtam dēlu zaudējušam tēvam rakstīja: “Cilvēks ir daļa no veselā, ko mēs saucam par “Visumu”, daļa, kas ir ierobežota laikā un telpā. Viņš piedzīvo sevi, savas domas un jūtas kā kaut ko atdalītu no pārējā, kas ir tāda kā prāta optiskā ilūzija. Cenšanās atbrīvot sevi no šīs ilūzijas ir viens no patiesas reliģijas mērķiem. Nevis barot ilūziju, bet mēģināt to pārvarēt ir veids, kā sasniegt dvēseles mieru”.³⁸⁷ Ilūzija, par kuru raksta A.Einšteins, ir grūti aptverama, jo ir grūti iedomāties savu psihi bez neskaitāmajiem ar savu “es” saistītajiem priekšstatiem. Turklāt informācijas paterni un atbilstošā neironu aktivitāte, kas ir šo priekšstatu pamatā, patiešām reāli eksistē – to nevar noliegt. Taču tas, uz ko šie paterni norāda – neatkarīgs un nemainīgs “es”, kas iegūst pieredzi un iniciē darbības – reāli nepastāv. To pamato mūsdienīgi pētījumi, kuros ir integrētas bioloģijas, neiroloģijas un fenomenoloģijas pieejas. Subjektivitāte rodas cilvēka attiecībās ar pārējo pasauli.³⁸⁸ Piemēram, kad cilvēks aplūko istabu, tad tas, ko tieši tas ierauga, ir atkarīgs no viņa kustībām. Smadzenes skenē notikumus (lietas), lai atrastu tajos kaut ko kopīgu un lai pierakstītu uztverto kādai konkrētai būtnei, ar kuru tas notiek (kura tās uztver). Atsevišķos subjektivitātes momentus smadzenes apvieno un rada subjekta tēlu, kas veidojas un tiek papildināts līdz ar smadzeņu, it īpaši – ar prefrontālās garozas attīstību.³⁸⁹ Tomēr

³⁸⁶ Yensen R., Dryer D. Thirty years of psychedelic research: the Spring Grove experiment and its sequels.// Yearbook of the the European College of Consciousness (ECBS).- Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung, 1994. pp. 73-101.

³⁸⁷ Calaprice A. (Ed.) The new quotable Einstein.- Princeton University Press, 2005. p. 206.

³⁸⁸ Thompson E. Mind in life: biology, phenomenology, and the sciences of mind.- Cambridge: Harvard University Press, 2010. p. 34.

³⁸⁹ Zelazo P., Gao H., Todd R. The development of consciousness.// Zelazo P., Moscovitch M., Thompson E.(eds.) The Cambridge handbook of consciousness.- Cambridge University Press, 2007. pp. 405-432.

pašā subjektivitātē nav iepriekš dota, sākotnēji esoša subjekta. Tas nozīmē, ka apziņa prasa subjektivitāti, tomēr tai nav nepieciešams pats subjekts. Līdz ar to no neiroloģiskā skatpunkta tas, ka cilvēkam ikdienā šķiet, ka viņš ir šis savu smadzeņu radītais subjekta tēls, t.i., no pārējās pasaules atdalīts “es” jeb “*ego*”, ir šī cilvēka ilūzija. Pat tad, kad indivīdam šķiet, ka “tas esmu es, kas pieņēma apzinātu lēmumu”, tāds lēmums patiesībā ir daudzu neapzinātu faktoru mijiedarbība.³⁹⁰

Maldīgajam skatam uz sevi ir eksistenciāls pamatojums – vēlme stabilizēt savu esību un bailes no nāves. K. Wilbers spriež, ka cilvēks izveido atdalītā “es” koncepciju, tiecoties pēc pastāvīgas eksistences.³⁹¹ Idejas, zīmes un jēdzieni, salīdzinot ar fizisko esību, ir kaut kas pastāvīgs. Piemēram, vārds “puķe” ir nemainīgs, tas allaž paliek tas pats vārds, kaut gan jebkura reāla puķe uzaug, uzplaukst un novīst. Tāpēc, bēgot no nāves, cilvēks pieķeras abstraktajai idejai par sevi, kas tiek saukta par “es pats” vai “*ego*”.

Prāta ilūzijai par sevi kā kaut ko atdalītu no pārējās pasaules ir arī lingvistisks atbalsts. Jebkuras valodas struktūra sadala esošo daļās. No vienas puses, ja tā nebūtu, valoda cilvēkiem nedotu iespēju saprasties. No otras puses, šī valodas īpašība apgrūtina vienotās esības aprakstīšanu un apjēgšanu. Daudzkārtīgi mēģinājumi izteikt vienoto esību vārdos vēsturiski allaž ir noveduši pie dažādu reliģiju rašanās. Var teikt, ka caur vārdiem, simboliem un rituāliem reliģija cenšas izteikt vienotās esības pilnību (bieži lietojot jēdzienu „Dievs”). Tomēr, paradoksālā kārtā, šo reliģijas pamatvēstījumu pilnībā spēj uztvert tikai tāds cilvēks, kurš jau ir aptvēris esību tās veselumā, un kuram šī reliģijas vēsts un iekļaušanās kādā ārējā ticības sistēmā ar mērķi šo vēsti saņemt vairs nav aktuāla. Tas norāda uz subjektīvās pieredzes neaizvietojamību. To, ko nevar otram nodot ar vārdiem vai kādām zīmēm, var apgūt nekam akli neticot, nepaļaujoties uz ārējām autoritātēm un balstoties uz savu pieredzi un sapratni.

Tāpat alternatīva ārējai vajadzību apmierināšanai ir iekšējā attieksmes maiņa. Šī alternatīva paredz, ka cilvēka dzīvi kvalitatīvu primāri padara nevis kādu īpašu zināšanu iegūšana vai metožu apgūšana, bet gan tīra, patiesa personīgā attieksme. Pirmkārt, šāda attieksmes maiņa nozīmē, ka tiek izjusta pateicība par to, kas jau ir – kā par dāvanu. Proti, pārliecība: “man tas pienākas” tiek nomainīta ar: “man tas tiek dāvāts”. Un, otrkārt, attieksme būtiski mainās, kad tiek zaudēta ilūzija par savu neatkarību. Tas nozīmē aptvert, ka pilnīgi visu, ko daru un ko jau esmu paveicis, es nekad nevarētu sasniegt bez pārējās pasaules – citu būtņu, dabas, apstākļu – līdzdalības. Šāda izpratne par vienoto esību ne tikai ietekmē savu dzīves kvalitātes novērtējumu, bet arī ir uzskatāma par vienu no pedagoga kompetencēm.

³⁹⁰ Galdi S., Arcuri L., Gawronski B. Automatic mental associations predict future choices of undecided decision makers.// Science, 321, 2008. pp. 1100-1102.

³⁹¹ Wilber K. Up from Eden.- Quest Books, 2007. p. 14; Wilber K. No boundary: Eastern and Western approaches to personal growth.- Shambhala, 2001. p. 86.

Mācīšanās ziņā izklāstītās atziņas par vienoto esību norāda uz personīgas eksistenciālās pieredzes nozīmi, kas veicina visa notiekošā pieņemšanu, palīdz pārvarēt savas atdalītības izjūtu un piedzīvot savu vienotību ar visu esošo. Virzība visas dzīves laikā uz apzinātu vienotību ar visu esošo personībai nozīmē sevis iepazīšanu un attīstību.

3.3. Attīstības sadalīšanas problemātika mācīšanās procesā

Pedagogs un izglītības reformators J.Pestalocijs uzsvēra, ka svarīgi ir vienotā veselumā attīstīt bērna sirds spēku, prāta skaidrību un roku veiklību. Turklāt impulsam būtu jānāk no sirds un pēc tam jārit uz prātu un rokām.³⁹² Tā ir palikusi kā klasiska, taču līdz galam neizprasta un praksē nerealizējusies pedagoģiska atziņa. Ar lielo informācijas plūsmu tiek saistīta 20. gadsimtā aktualizējusies pretruna starp garīgo un fizisko attīstību bērniem un jauniešiem.³⁹³ Faktiski fiziskajai attīstībai tiek pretstatīta ne tik daudz garīgā, cik mentālā attīstība. Pēc būtības tā ir zināšanu un varēšanas pretstatīšana, kas balstās uz prāta un ķermeņa dihotomiju. Plaši ir izplatīts priekšstats par to, ka fiziskie vingrinājumi attīsta tikai ķermeni, bet lasīšana, rakstīšana un domāšana – prātu. Tas rada aplamu nostāju: “prāts pret muskuļiem”.

Fiziskās audzināšanas, sporta un deju nodarbībās priekšplānā pamatā izvirzās uz rīcībspēju orientētā ķermeniskā (vai sociālā) *varēt mācīšanās*. Kaut arī varēt mācīšanās nereti ir saistīta ar praktiskām, tehniskām zināšanām, tā tomēr nekļūst par objektivizētu priekšmetu. Tā kā varēšanu nevar atdalīt no varētāja un varēt mācīšanās balstās uz praktisku mācīšanos caur personīgu pieredzi, jo īpaši aktuāla kļūst fiziskās audzināšanas nodarbības dalībnieka personiskā jēga. Modernajā tehnoloģiju laikmetā fizisko spēju nozīme izdzīvošanas un dzīves nodrošināšanas kontekstā ir ievērojami mazinājusies. Tomēr to pašu nevar apgalvot par ķermenisko pieredzi. Virtuālā realitāte, kas pateicoties tehnisko iespēju pieaugumam arvien pārliecinošāk iespiežas cilvēku dzīvē, nereti ir pretrunā ar realitāti, kas ir apgūstama vien ar ķermenisko pieredzi, tāpēc pēdējās mazināšanās var ne tikai mazināt cilvēka dzīves kvalitāti, bet arī apdraudēt tā eksistenci.

Vairāki pētījumi fiziskās audzināšanas jomā norāda, ka virzienā no pamatskolas uz vidusskolu attieksme pret fiziskajām aktivitātēm kļūst mazāk pozitīva, respektīvi, jo jaunieši kļūst izglītotāki, jo to attieksme pret fiziskajām aktivitātēm kļūst noraidošāka.³⁹⁴ Šādas izmaiņas ir vērojamas līdz pat augstskolās studējošo uzskatiem par to, ka “augstākā izglītība ir labāka vispār bez fizikultūras nodarbībām”.

³⁹² Pestalozzi J.H. *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.* - Kindle Edition, 2016.

³⁹³ Grants J. *Fiziskā audzināšana, sports un vesels bērns.* R.: Mācību grāmata, 1997.

³⁹⁴ Biddle S., Mutrie N. *Psychology of physical activity: determinants, well-being and interventions.* - N.Y.: Routledge, 2008; Xiang P., McBride R., Guan J. *Children's motivation in elementary physical education: a longitudinal study.* // *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 2004. pp. 71-78.

Formāli fizisko aktivitāti mūsdienās saista galvenokārt ar veselību un dzīves kvalitāti. Sporta politikas mērķis Latvijā ir formulēts kā “sports – dzīves kvalitātei”, savukārt viens no Latvijas Republikas Izglītības un Zinātnes Ministrijas sporta politikas pamatnostādņēs definētajiem apakšmērķiem paredz “nodrošināt iespēju ikvienam iedzīvotājam iesaistīties regulārās fiziskās aktivitātēs un veselību veicinošos sporta pasākumos, kā arī veidot iedzīvotāju izpratni par fizisko aktivitāšu nozīmi veselības saglabāšanā un nostiprināšanā”.³⁹⁵

Potenciāli jebkura piedalīšanās fiziskajās aktivitātēs un sportā arī ir mācīšanās. Bet informētība par mācīšanās iespējām un tās nozīmi cilvēka dzīvē vēl negarantē izpratni un līdzdalības motivētību. Informācijas par fizisko aktivitāšu nozīmi veselības saglabāšanā un nostiprināšanā nebūt netrūkst. Ir zināms, ka dēļ nepietiekamas fiziskās slodzes rodas sirds un asinsvadu slimības, pat infarkts gados jauniem cilvēkiem. Mazkustīgs ikdienas dzīvesveids daudziem, tai skaitā jauniešiem, rada problēmas mugurkaulā. Muskuļu dīkstāves laikā tiek bremsēti organisma attīrīšanās procesi. Savukārt kustoties uzlabojas imunitāte, vielmaiņa, asinsrite un palielinās dzīvesspēks. Mūsdienu pētījumi veselības aprūpes sfērā arvien apstiprina Napoleona armijas ārsta Klementa Tisso atziņu par to, ka kustība bieži aizvieto dažādas zāles, taču nekādas zāles nav spējīgas aizvietot kustību.³⁹⁶ Tomēr viena no izplatītākajām slimībām 20.gadsimtā ir bijusi hipodinamija – pārmērīga muskuļu atslābšana saistībā ar kustību trūkumu un sēdošu dzīvesveidu. Un mazkustīgs dzīvesveids ir katram otrajam Eiropas Savienības iedzīvotājam.³⁹⁷ Pēc tam, kad cilvēks vairāk kā desmit gadus ir nosēdējis skolas solā un pēc tam vēl dažus gadus – augstākā mācību iestādē, tas ieņem savu krēslu darba vietā... Dažādi mehānismi pastāvīgi atbrīvo moderno cilvēku no fiziskas slodzes un kustībām. Informācijas un komunikācijas tehnoloģiju attīstība un lavīnveidīgi pieaugošais apstrādājamās informācijas apjoms nestimulē izvēlēties regulāras fiziskās aktivitātes.

Bērni un jaunieši savā brīvajā laikā allaž ir labprāt iesaistījušies dažādās fiziskās aktivitātēs, piemēram, spēlējot spēles vai nodarbojoties ar dažādiem sporta veidiem. Tomēr tādi jaunie brīvā laika pavadīšanas veidi kā TV skatīšanās, videospēļu spēlēšana un jo īpaši – daudzveidīga darbošanās internetā ir pakāpeniski mainījuši viņu ikdienas ieradumus. Un pastāv nopietnas bažas, ka šīs pārmaiņas bērnu un jauniešu fiziskās aktivitātes ir aizstājušas ar mazkustību veicinošām aktivitātēm, kas saistās ar pieaugošām veselības problēmām. Kā ir atzīmējusi Eiropas Savienības Sporta un veselības darba grupa, Eiropas Savienības dalībvalstīs arvien pieaug mazkustīgo bērnu un jauniešu daļa, kuriem novērotas metabolisma problēmas, piemēram, sirds-asinsvadu slimību riska faktoru summēšanās, taču sporta

³⁹⁵ Sporta politikas pamatnostādnes 2013.–2020.gadam.- Rīga: IZM, 2012. 28.lpp.

³⁹⁶ Hofmeister M. Körperliche Aktivität bei Krebserkrankungen.// Ernährung in der Onkologie – Prävention und Therapie. Aachen: VFED e.V., 2016. S. 88.

³⁹⁷ Eiropas Savienības pamatnostādnes fiziskās aktivitātes jomā.- Brisele, 2008. 4.lpp.

organizāciju piekļuve šādiem bērniem var būt apgrūtināta.³⁹⁸ To var skaidrot ar gadījumiem, kad šādi bērni un jaunieši ir guvuši sliktu pieredzi sacensību sportā vai veicot uzdevumus fiziskās audzināšanas stundās, un nevēlas atkārtoti piedzīvot frustrāciju. Un tas ir īpaši saprotami, ja nav alternatīvu tradicionālajām sacensību sporta disciplīnām. Pedagoģiskās inovācijas, tai skaitā – fiziskās audzināšanas un sporta nodarbībās, netiek līdz tehnoloģiskajām inovācijām. Eksistenciālisma skatījumā šeit parādās būtisks jautājums par noteikta dzīves posma laika pavadīšanas izvēli un savu iekšējo brīvību apzināti veikt šo izvēli. Skolnieku un studentu attieksme kā viens no galvenajiem faktoriem, kas ietekmē līdzdalību fiziskajās aktivitātēs, ir analizēta vairākos zinātniskajos pētījumos.³⁹⁹ Ikdienā cilvēki pauž savus uzskatus un attieksmi, izmantojot uzvedību un valodu. Saistībā ar līdzdalības intenci mēdz iedalīt studenta attieksmi pret savu uzvedību (personīgs pozitīvs vai negatīvs novērtējums uzvedības veikšanai) un tā attieksmi pret sociālo viedokli (t.i., vienaudžu, pedagogu, vecāku vērtējumu par atbilstošu uzvedību). Pētnieki atzīst, ka studentu uzskatu izzināšana palīdz izprast viņu attieksmi, intereses un iesaistīšanos vai neiesaistīšanos fiziskajās aktivitātēs un fiziskās audzināšanas programmās.⁴⁰⁰ Ir noskaidrots, ka jaunieši ar pozitīvāku attieksmi pret fiziskajām aktivitātēm biežāk piedalās arī fiziskajās aktivitātēs ārpus skolas, salīdzinot ar tiem, kam ir mazāk pozitīva attieksme.⁴⁰¹ Tas norāda, ka problēmas cēlonis ir meklējams nevis ārējās iespējās, bet iekšējā attieksmē.

Tā kā attieksmes veidošana ir viens no audzināšanas pamatuzdevumiem, interesi izraisa iespējamie pedagoģiskās vides faktori, kas varētu ietekmēt audzēkņu attieksmi pret fiziskajām aktivitātēm. Ir konstatēts, ka, ja fiziskajai audzināšanai skolā ir margināls statuss, tam ir negatīva ietekme uz skolēnu attieksmi.⁴⁰² Savukārt audzēkņu pozitīva attieksme ir saistīta ar prieku, piederības izjūtu un mācību lietderības uztveri.⁴⁰³ Turklāt piedalīšanās prieks mazinās, ja nodarbību vadītājs liek veikt atkārtoti vienas un tās pašas aktivitātes.⁴⁰⁴ No tā var secināt, ka attieksmes veidošanos nozīmīgi iespaido mācīšanās vide un tas, vai mācīšanās procesā tiek ņemti vērā jēgas meklējumi. Tas saskan arī ar pedagoģes J.Rinkas

³⁹⁸ Eiropas Savienības pamatnostādnes fiziskās aktivitātes jomā.- Brisele, 2008. 22.lpp.

³⁹⁹ e.g. Chung M., Phillips D.A. The relationship between attitude toward physical education and leisure-time exercise in high school students.// *Physical Educator*, 59(3), 2002. pp. 126-138; Ding S., Wright P.M., Li W. Exploring the relationship between a caring climate and student attitudes toward physical education in an urban high school.// *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 77, Suppl.1, 2006; Solmon M.A. Student issues in physical education: attitudes, cognition and motivation.// Silverman S.J., Ennis C.D. (eds.) *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction.*- Human Kinetics, 2003. pp.147-162.

⁴⁰⁰ Rikard G.L., Banville D. High school student attitudes about physical education.// *Sport, Education and Society*, 11, 2006. pp. 385-400.

⁴⁰¹ Chung M., Phillips D.A., ibidem; McKenzie T.L. Health-related physical education: physical, activity fitness and wellness.// Silverman S.J., Ennis C.D.(eds.) *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction.*- Human Kinetics, 2003. pp. 207-226.

⁴⁰² Tannehill D., Romar J. et al. Attitudes toward physical education: Their impact on how physical educators make sense of their work.// *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 1994. pp. 406-420.

⁴⁰³ Subramanian P., Silverman S. Using complimentary data: An investigation of student attitude in physical education.// *Journal of Sport Pedagogy*, 8, 2002. pp. 74-91.

⁴⁰⁴ Carlson T.B. We hate gym: Student alienation from physical education.// *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 1995. pp. 467-477.

(*Judith Rink*) atziņu fiziskajā audzināšanā par to, ka pozitīvas attieksmes attīstībai ir būtiska mācīšanās vide, kas veicina personisko jēgu.⁴⁰⁵ Turklāt individuālā jēgas izvēle ir brīva un neaprobežojas tikai, piemēram, ar viegli novērojamajām dzimumatšķirībām, kad jauniešu fiziskajās aktivitātēs biežāk uzsver estētiku, bet jaunieši – riska elementus.

Jēgas meklējumu lauks būtiski paplašinās, ja ievēro, ka jebkurā fiziskās audzināšanas nodarbībā tās dalībnieki veido savu attieksmi pret apgūstamo disciplīnu, pret sevi un pret citiem procesa dalībniekiem. Respektīvi, tie ne tikai mācās varēt (noskriet, pārlēkt, u. tml.) un zināt (kā to labāk paveikt), bet arī mācās mācīties un dzīvot. Dzīvot mācīšanās fiziskās audzināšanas nodarbībās skar ne tik daudz ar informētības un fizisko spēju pieaugumu vai savas uztveres un rīcības pārstrukturēšanu, cik savas vienotības ar ķermeni apjēgšanu.

Prāta un ķermeņa dihotomija mūsdienu cilvēkam izriet no viņa duālistiskajiem priekšstatiem par sevi, respektīvi, no atbildes uz eksistenciālo jautājumu: kas es esmu? Zīmīgi, ka tas ir jautājums, uz kuru nevar atbildēt ar skolās apgūstamo dabaszinātnisko datu vai faktu palīdzību. Šī jautājuma risināšana notiek nevis zināšanu, bet eksistences līmenī. Un kaut arī atbilde ir rodama vien personīgajā pieredzē, tās saturs ir ļoti nozīmīgs pedagoģiskajā procesā.

Lielākā daļa izjūt savu ķermeni kā kaut ko atdalītu no sevis, no sava “es”. Novelkot robežu starp prātu un ķermeni, cilvēki viennozīmīgi identificējas ar pirmo. K.Vilbers raksta: “rādās, ka tikai nedaudzi no mums ir zaudējuši prātu, bet lielākā daļa no mums jau sen ir zaudējuši ķermeni, un man ir bažas, ka tas ir jāuztver burtiski”.⁴⁰⁶ Vidusmēra mūsdienu Rietumu civilizācijas pārstāvim viņa ķermenis attiecas nevis uz “kas es esmu”, bet uz “kas ir mans”, uz kaut ko, “kas man pieder”, līdzīgi kā apģērbs, soma vai automašīna. Un tas nosaka attieksmi ne tikai pret ķermeni, bet arī pret eksistenci vispār.

Dzīves laikā ķermenis var kalpot kā dažādu baudu avots un līdzeklis iespaida atstāšanai, tomēr tas arī slēpj sevī slimību un fizisku sāpju draudus, tātad par to ir jāpūšas un tas ir jāuztur. Tā kā ķermenis ikdienā ne vienmēr pakļaujas prāta komandām, tas rada “galvassāpes”. Jau agri bērnībā cilvēks konstatē, ka ķermenis ne tikai sniedz baudu, bet arī ražo visādus izdalījumus kā, piemēram, puņķus, kas vecākiem rada satraukumu un raizes. Ar ķermeniskiem izdalījumiem saistītās emocionāli nekomfortablās situācijas nebūt nestimulē bērnu turpmāk nākotnē atzīt savu ķermeni par sevi. Piedevām vēlāk piedzīvotā nepatīkamā atziņa par to, ka ķermenis ne tikai noveco, bet arī mirst, nekādi nesaskan ar sava *ego* plāniem dzīvot, baudīt un pilnveidoties mūžīgi. K.Vilbers norāda, ka cilvēki nevēlas atgūt vienotību ar savu ķermeni, jo baidās no tajā mītošajām sociāli noliegtajām emocijām un jūtām tāpat kā tie baidās no nāves.⁴⁰⁷

⁴⁰⁵ Rink J. Teaching physical education for learning.- N.Y.: McGraw-Hill, 2013. p. 31.

⁴⁰⁶ Wilber K. No boundary: Eastern and Western approaches to personal growth.- Boston: Shambhala, 2001. p. 108.

⁴⁰⁷ Wilber K. ibidem, p. 110.

Tendence identificēties ar prātu un savu mirstīgo ķermeni uzlūkot kā kaut ko sev piederošu (ne tikai kā sev apkārt esošu, līdzīgi kā, piemēram, dzīvokli, bet arī bieži izjustu kā kaut ko “zem sevis” esošu) dod ievirzi arī uz preferencēm mācību procesā – it kā ar intelektuālām nodarbēm un zināšanu apgūšanu cilvēks attīsta sevi, pilnveido savu personību, bet fizisko kustību aktivitātes ir otršķirīgas papildus iespējas laika pavadīšanai. Ķermeņa funkcijas mācīšanās procesā aprobežojas ar “sevis”, t.i. “prātu iemiesojošo” smadzeņu pārtransportēšanu no mājām uz mācību iestādi un pēc tam – no vienas auditorijas uz otru... Līdz ar to kļūst pamanāms, ka atbilde uz jautājumu “kas es esmu?” nav tikai filosofu mūžseni risināma tēma, bet ir aktuāla arī saistībā ar ļoti praktiskām darbībām, piemēram, tādām kā piedalīšanās fiziskajās aktivitātēs un to organizēšana.

Tā kā savs ķermenis faktiski ir tas, kas neļauj cilvēkam būt par ‘neko’, atsvešināšanās no tā noved pie savas pazaudētības, iekšējas tukšuma izjūtas. Šo tukšumu indivīds cenšas piepildīt ar arvien jaunāku un pilnīgāku informāciju, uzskatot, ka tas iegūst zināšanas un pilnveido tādā veidā savu personību. Tāda ilūzija nekādi neveicina sevis iepazīšanu. Indivīdam, piemēram, nav jāpārzina kinētikas likumi, lai zinātu par sevi, ka ir labs dejotājs vai sportists. Turklāt ar pastāvīgu savas informētības pilnveidošanu indivīds cenšas apkarot arī jūtas, kas atšķirībā no prāta nepadodas gribai un it kā traucē sasniegt *ego* izvirzītos mērķus. Var viegli ievērot, ka cilvēka iekšējais emocionālais stāvoklis dabiskā veidā parādās uz āru caur ķermeņa kustību. Līdz ar to jūtas un ķermenis nonāk frontes līnijas vienā pusē. Psihoterapeits A.Louens (*Alexander Lowen*) kā vienu no galvenajiem cilvēka prāta un ķermeņa sašķeltības iemesliem min cilvēka varaskāri, t.i., vēlmi kontrolēt sevi un savu pasauli, kas sarežģītā veidā ir sasaistījusies ar tiecību iegūt arvien vairāk zināšanu.⁴⁰⁸

Cilvēka dziņas pēc varas un neprasmē dzīvot bez cīņas izpaužas ne tikai lokālā un globālā mēroga sociālajās attiecībās, bet arī iekšējā “kara stāvoklī” ar savu ķermeni un dažādām tā daļām. Neatzīstot savas intereses, inteligēntais cilvēks seksu vai ēšanu sauc par sava ķermeņa “dzīvnieciskajiem instinktiem”. Uz iekšējo “kara stāvokli” norāda arī izteikumi, kas pie cilvēka neveiksmēm vairo atsevišķas ķermeņa daļas: “gara mēle”, “nogulēta roka”, “šķības kājas”, “lielas acis” (kas ir vainīgas par nobīšanos), u. tml. Kā sekas prāta un ķermeņa pretstatījumam cilvēks piedzīvo iekšēju nemieru, nespēju koncentrēties, pastāvīgu nogurumu, dūrējus pakrūtē, muskuļu krampjus, galvassāpes un citus psihiskus un somatiskus simptomus, kurus piedēvē “vājjam” organismam vai iedzimtībai un mēģina “ārstēt” ar farmaceitiskiem līdzekļiem. Savu integritāti ar ķermeni zaudējušie indivīdi nepieļaujot iespēju, ka ne tikai tīšie, bet arī netīšie, prāta nekontrolētie procesi varētu būt savi, un ka ar tiem nav jācīnās. Atteikties no kontroles nozīmētu ļaut izpausties ķermeņa netīšajam aspektam. Bet tas indivīdam rada bažas, ka ķermenis atklās tā vājumu, sagraus tā pretenciozitāti, izpaudīs apslēptās skumjas un dusmas. Kaut arī

⁴⁰⁸ Lowen A. Depression and the body.- Penguin Books, 1993.

vienlaicīgi, kā atzīmē A.Louens, tas atklātu no pasaules un sevis paša slēpto patieso patību, dotu savai dzīvošanai jaunu eksistenciālu dziļumu, padarot to košāku un piepildītāku, bailes un neticība savam ķermenim neļauj šādas savas attieksmes izmaiņas pieļaut.⁴⁰⁹ Tas norāda, ka pedagoga darbā ir svarīgi atpazīt un pieņemt savas un mācoņa emocijas mācību vidē – tai skaitā tās emocijas, kas gandrīz viennozīmīgi tiek vērtētas kā negatīvas. Kā atbalsts māconim no pedagoga puses var būt tā iedrošināšana apzināties un adekvātā veidā izpaust savu emocionālo stāvokli.

Mācīšanās no eksistenciālās pieredzes nav nodalāma no ķermeniskās pieredzes. Lai pārvarētu plaisu starp prātu un ķermeni, nepietiek ar zināšanām par somatiskajiem un psihiskajiem procesiem. Proti, nav svarīgi domāt par savu ķermeni, bet gan just to. Tas var šķist ļoti nepierasti un savādi, jo ir pierasts visu savu uzmanību vērst uz ķermeņa vai tā daļu tēliem prātā un nevis uz tiešu to izjušanu. Šai ziņā visnotaļ palīdz fiziskās aktivitātes. Vairāk kā pirms gadsimta V.Džeimss postulēja, ka, ja cilvēks grib sevī apkarot nevēlamas emocionālas izpausmes, tam ir aukstasinīgi jāimitē to īpašību ārējās izpausmes kustībās, kuras gribētu sevī iemiesot.⁴¹⁰ Nevis prātojot, bet fiziski darbojoties un izmēģinot jaunas, sev neraksturīgas kustības, cilvēkam ir izredzes labāk iepazīt sevi un mainīties iecerētajā virzienā. Mainoties cilvēka kustību raksturam un manierēm, mainās arī tā attieksme pret sevi, savu ķermeni un tā iespējām.

Tātad var secināt, ka mūsdienu cilvēka dzīves kvalitāti mazina attālināšanās no realitātes, kas ir apgūstama vien ar ķermenisko pieredzi. Atzīstot informācijas un komunikācijas tehnoloģiju straujās attīstības un lavīnveidīgi pieaugošā apstrādājamās informācijas apjoma nozīmi cilvēka attieksmes veidošanās procesā, ir jāsecina, ka izvēlēties regulāras fiziskās aktivitātes un atvērties savai jūtu pasaulei (kas uz āru izpaužas caur ķermeni) mūsdienu cilvēku nestimulē galvenokārt plaši izplatītais priekšstats par mentālās un fiziskās attīstības sadalījumu. Tāds priekšstats balstās eksistenciālā ievirzē uz īpašošanu, kas pamudina identificēties ar prātu un attiekties pret ķermeni kā pret sev piederošu objektu.

Mācīšanās procesā izpratni par vienoto esību var aizēnot ne tikai priekšstati, kas ir balstīti uz prāta un ķermeņa dihotomiju, bet arī priekšstati par telpas un laika robežām.

3.4. Telpiskās sadalīšanas problemātika mācīšanās procesā

Domāšana bez faktu zināšanas mācīšanās procesā, protams, ir fikcija, taču arī atmiņā uzkrātā informācija var pārvērsties par domāšanas kavēkli. Arī pati domāšana var būt dažāda. Skolās un augstskolās ļoti bieži tiek formētas tādas prāta disciplīnas, kuru bāze ir

⁴⁰⁹ Lowen A. ibidem, p. 307.

⁴¹⁰ James W. What is an emotion?// Mind, 9(34), 1988. p. 198.

silogismi. Būtībā tā ir ļoti specifiska domāšana, kas atbilst formālajai, Aristoteliskajai loģikai – tā ir eiropēiskai zinātnei atbilstoša domāšana, kas dabiskā ceļā radusies tikai senajā Grieķijā.⁴¹¹ Uz Aristotelisko loģiku balstītajā izglītībā visām klasēm un koncepcijām ir stingri noteiktas robežas un tās ir viena otru izslēdzošas. Tā attīsta duālistisko pasaules redzējumu, kas sastāv no savstarpēji nesavienojamiem pretpoliem: labs-slikts, dzīvs-miris, stingrs-mīksts, dot-ņemt, gaisma-tumsa, bērns-pieaugušais u. tml. Robežas te kalpo kā drošticamības garants. Tomēr tā kā robežas tiek pārkāptas, nedrošība kļūst par vispārēju simptomu. A ir A, un atbilstoši Aristoteliskajai loģikai viss pārējais ir ne-A un nesavietojams ar A. Taču pašaktualizācijas procesā cilvēks aptver, ka A un ne-A caurauž viens otru un kopā veido vienu veselumu.⁴¹² Cilvēka “labajām” īpašībām ir nepieciešamas cilvēka “sliktās” īpašības. Garīgums nevar pilnveidoties bez ķermeniskuma. Iemācīšanās nevar pastāvēt bez nemācēšanas. Cilvēka spēks un vājums, drosme un bailīgums, radīšana un iznīcināšana, dievišķums un dzīvnieciskums allaž caurauž viens otru.

Šai cilvēka eksistenciālajai dilemmai un tās dialektikai ir liela nozīme pedagoģijā. Piemēram, akcentējot pedagoģiskajā procesā radīšanu kā pozitīvu aktivitāti, bet postīšanu kā negatīvu, tiek veidota kļūdaina, uz ilūzijām balstīta priekšstatu sistēma. Kā to ir atzīmējuši S.Kirkegors un R.Meijs, jebkurā radīšanas aktā, kurā cilvēks realizē savas iespējas, allaž ir gan radošais, gan iznīcinošais aspekts.⁴¹³ Radīšanas aktā neizbēgami tiek sagrauta esošā lietu kārtība, lauztas esošās formas un klišejas, iznīcināts tas, pie kā jau kopš bērnības ir veidojies pieradums. Tikai kaut ko iznīcinot, ir iespējams radīt kaut ko jaunu un oriģinālu – ne tikai kultūrā kopumā, bet arī attiecībās un savā personīgajā dzīvē. Šis likumsakarības neatzīšana veicina noslēgšanos, izvairīšanos no atbildības par sevi un no iespējam mācīties, kā arī neļauj skatīt plašāk nāves fenomenu (kā dzimšanas neatņemamu sastāvdaļu), ietekmējot tādā veidā dzīves kvalitātes subjektīvo novērtējumu.

Primārais telpiskais sadalījums jeb “nepārvaramais bezdibenis” (kā to sauc K.Vilbers) pastāv starp “sevi” un “ne-sevi”, starp mani, kas ir šeit, un objektiem, kas ir tur.⁴¹⁴ Visi pārējie iedalījumi vai pretpoli ir sekundāri. Mācīšanās procesā šis primārais sadalījums izpaužas kā plaisa starp izzinošo subjektu un izzināmo objektu. Turklāt izzinošā un izzināmā vienotību nevar iemācīties kā ārējas zināšanas. To var tikai subjektīvi pieredzēt, izvēloties atbilstošu attieksmi. M.Bubera vārdiem, primārais sadalījums rodas, attieksmes *Es-Tu* vietā izvēloties *Es-Tas* attieksmi: “*Tas* eksistē tikai pateicoties tam, ka robežojas ar citu *Tas*. Tur, kur saka *Tu*, nav nekādu objektu. *Tu* ir neierobežots”.⁴¹⁵ Cilvēkam ar *Es-Tu* attieksmi nav objektu. Viņš nonāk ar izzināmo tiešā saskarē.

⁴¹¹ Tulviste P. Par domāšanas izmaiņām vēsturē.- R.: Avots, 1990. 83.-84.lpp.

⁴¹² Маслоу А. На подступах к психологии бытия.- К.: PSYLIB, 2003. с. 33.

⁴¹³ May R. The meaning of anxiety.- N.Y.: Ronald Press Co, 1950. p. 39.

⁴¹⁴ Wilber K. No boundary: Eastern and Western approaches to personal growth.- Shambhala, 2001. p. 52.

⁴¹⁵ Бубер М. Я и Ты.// Квинтэссенция.- М.: Политиздат, 1992. с. 295.

Līdzīgā veidā sadalīšanas problemātika attiecas arī uz izzināmo “materiālu”. Kaut arī izzināšanas ērtības labad izzināmais tiek sadalīts atsevišķās zinātņu sfērās, atsevišķos mācību priekšmetos, faktiski tas veido vienotu veselumu. Jau 2.gs. Mahajānas filozofs Nāgārdžuna uzsvēra: “Lietas iegūst savu būtību un dabu savstarpējā atkarībā, un pašas par sevi tās ir nekas”.⁴¹⁶ Par mūslaiku zinātniskumu, kā par vienu no nozīmīgākajiem garīgās realitātes sašķeltības cēloņiem raksta M.Šēlers un M.Heidegers.⁴¹⁷ Daudzās atsevišķās zinātņu sfērās ir sadalījusies arī cilvēka izzināšana, un “jo vairāk zinātņu nododas cilvēku izpētei, jo neskaidrāka un tumšāka, nevis gaišāka kļūst izpratne par cilvēku”.⁴¹⁸

Tādi autori kā G.Beitsons (*Gregory Bateson*), K.Vilbers, S.Grofs, P.T.Šardēns norāda, ka visumā nav robežu – robežas ir iluzoras, proti, tās nav vis realitātes produkts, bet gan mūsu veicamās kartografēšanas rezultāts.⁴¹⁹ Un, kaut arī kartografēšana var būt noderīga, piemēram, lai iepļānotu maršrutu, neatšķirt karti no teritorijas nozīmē bezgalīgi maldīties un tas var pat izrādīties dzīvībai bīstami... Šai kontekstā kā vienu no mācīšanas likumiem J.Komenskis izvirza sekojošu atziņu: “Neko nevajag mācīt tikai ar analītisko metodi vien, bet vairāk ieteicams ir izmantot sintētisko metodi”.⁴²⁰ Pedagoģa pārliecība bija, ka bērnam pasaule ir jāuztver viengabalaina un vienota. Praksē vienota veseluma izjūtu caur savdabīgu ģimeniskuma strāvojumu J.Komenskis radīja pašizveidotajā “Zaļajā skolā”, kurā mācības notika ozolu un skābaržu ielokā un kurās piedalījās gan skolēnu jaunākie brāļi un māsas, gan vecāki.⁴²¹

M.Heidegera konstatētajā eksistences formā, kurā cilvēks ir norūpējies par jautājumu: “kādas ir lietas?”, apmierinoša atbilde uz šo jautājumu ietver atziņu par lietas *derīgumu*. Tas veido noteiktu attieksmi pret visu apkārtējo, pārvēršot pasauli par sava intelekta un savas darbības objektu. Tēlaini izsakoties, Izziņas Koka auglis, kuru noplūca Ādams, slēpa sevī nevis zināšanas par labo un ļauno, bet par derīgo un nederīgo. K.Vilbers spriež, ka “tā kā jebkura robeža sniedz noteiktu politisku un tehnoloģisku varu, Ādama aizsāktā dabas elementu norobežošana, klasifikācija un nosaukšana ielika pamatus cilvēka tehnoloģiskajai varai pār dabu.”⁴²² Tomēr jebkura robeža nes ne tikai politisku un tehnoloģisku varu, bet arī atšķirtību, atsvešinātību un konfliktu, jo novelkot robežu, lai kaut ko kontrolētu, cilvēks tai pašā laikā arī atdala un atsvešina sevi no tā, ko cenšas kontrolēt. Paturpinot iesākto analogiju, var teikt, ka “grēkā krišana” pēc būtības ir Ādama atkrišana no veselā un iekrišana

⁴¹⁶ Grof S. Ancient wisdom and modern science.- SUNY Press, 1984. p. 138.

⁴¹⁷ Heidegers M. Malkasceļi.- R.: Intelekts, 1998. Шелер М. Избранные произведения.- М.: Гнозис, 1994.

⁴¹⁸ Scheler M. Die Stellung des Menschen im Kosmos.- Darmstadt: Reichl, 1928. S. 13.

⁴¹⁹ Bateson G. Mind and nature. A necessary unity.- N.Y.: E.P.Dutton, 1979. p. 132; Wilber K. No boundary: Eastern and Western approaches to personal growth.- Shambhala, 2001; Teilhard de Chardin, P. The human phenomenon.- N.Y.: Harper Perennial, 2008; Grof S., Bennet H.Z. The holotropic mind.- N.Y.: HarperCollins, 1993. p. 84

⁴²⁰ Komenskis J.A. Lielā didaktika.- R.: Zvaigzne, 1992. 119.lpp.

⁴²¹ Komenskis J.A. ibidem, 6.lpp.

⁴²² Wilber K. No boundary: Eastern and Western approaches to personal growth.- Shambhala, 2001. p. 37.

sadrumstalotībā.

Sadalot dabu tās elementos, rodas klasificējošā zinātne, zinātne par īpašībām. Atbilstoši tai bērni jau no pirmajām skolas dienām mācās, kā kas saucas, tie mācās nosaukt, definēt un klasificēt. Tas atstāj iespaidu uz valodas dinamiku un caur to kā izziņas instrumentu uz pašu izziņas procesu, arvien vairāk to iekļaujot “subjekta-objekta” shēmā. Pedagoģis E.Šachtels (*Ernest Schachtel*) secina, ka lielāko daļu savu pārdzīvojumu izglītotie cilvēki izlaiž cauri savai kategoriju, aiņu un rubriku sistēmai.⁴²³ Savā izziņas procesā skolā tie pamatā kategorizē, shematizē, klasificē. Tie ne tik daudz iepazīst pasaules dabu tādu, kāda tā ir, cik organizē savu iekšējo pasaules pārdzīvojumu. Rezultātā gandrīz viss iegaumētais, apgūtais, apdomātais, proti, gandrīz visas apgūtās zināšanas ir drīzāk kaut kas abstrakts nekā konkrēts. Abstrahēšanās nozīmē, ka tiek atlasīti un apgūti tikai tie esības aspekti, kas var būt derīgi vai radīt apdraudējumu, kas atbilst jau esošajiem paterniem vai kas atbilst mūsu valodas kategorijām. Tas nozīmē: neuztvert reālo pasauli pilnībā, bet gan selektīvā veidā. Veicot loģiskus spriedumus, abstrahēšanās var būt noderīga, tomēr kļūdaini būtu uzskatīt abstrakciju par patieso realitāti.

To, ka zinātne, cenšoties formulēt pareizas, loģiski nepretrunīgas teorijas, tikai rada pasaules tēlu un netver eksistenciālo patiesību kā esošā atklāšanos, apraksta par Rietumu Sirdsapziņu dēvētais filozofs A.Kamī (*Albert Camus*): “Jūs man to (pasauli – M.V.) aprakstīsiet un iemācīsiet mani to klasificēt. Jūs citu pēc cita nosauksiet tās likumus, un savās zināšanu alkās es piekritīšu, ka tie ir patiesi. Jūs atšifrējat tās mehānismus, un manas cerības aug augumā. Pēdējā posmā jūs man mācāt, ka šis varenais un krāsainais universs ir sadalīts atomos un pats atoms ir sadalīts elektronos. Tas viss ir labi, un es gaidu, ka turpināsiet. Bet jūs man stāstāt par neredzamu planētu sistēmu, kurā elektronus pievelk kodols. Jūs man skaidrojat šo pasauli ar attēlu. Tad atzīstu, ka esat nonākuši pie poēzijas: es neuzzināšu nekad. Vai man pietiek laika būt par to sašutušam? Jūs jau esat mainījuši teoriju. Tādējādi zinātnes, kuru uzdevums ir man visu iemācīt, galu galā beidzas ar hipotēzi, skaidrība pagaist metaforā, neskaidrība izkūst mākslas darbā. Vai man bija vajadzīgi tik daudzi pūliņi? Pakalnu maigās līnijas un vakara roka uz satrauktās sirds man iemāca daudz vairāk. Es saprotu: ja arī ar zinātnes palīdzību varu aptvert parādības un tās citu pēc citas nosaukt, tāpēc vien vēl nespēju aptvert pasauli”.⁴²⁴

Īpaši ir atzīmējama tendence atlasīt izzināmā aspektus atbilstoši valodas kategorijām. Senajās valodās primārais vārds allaž ir darbības vārds, no kura tiek atvasināti apstākļa vārdi, īpašības vārdi un lietvārdi. Attīstoties klasificējošai zinātnei, valodā par primāro elementu pakāpeniski kļūst lietvārds. Tas sekmē eksistenciālo ievirzi uz īpašošanu, un izpaužas arī sarunvalodā, piemēram, kad cilvēks saka: “Man ir sajūta”, nevis: “Es jūtu”, vai: “Man nav

⁴²³ Schachtel E. On memory and childhood amnesia.// *Metamorphosis*. - N.Y.: Basic Books, 1959. pp. 279-322.

⁴²⁴ Kamī A. Mīts par Sīsifu.- R.: Daugava, 2002. 33.lpp.

tādu zināšanu” tā vietā, lai teiktu: “Es to nezinu”. Pašas zināšanas kā esošā apraksts pretendē būt par patiesību, kas var piederēt kā objekts. Kā raksta D.Boms, “ierastajā valodā *patiesība* tiek pieņemta kā lietvārds, kas tādējādi apzīmē kaut ko tādu, ko var iegūt uz visiem laikiem, vai kam vismaz var pietuvoties soli pa solim”.⁴²⁵ Bet reālajā pasaulē, kā to ir atzīmējuši jau senās Grieķijas domātāji, visas lietas ir pakārtotas laikam (Anaksimandrs), tās nepārtraukti plūst kā upe (Heraklīts), viss, kas ir, atrodas pastāvīgā kustībā (Platons). Tādējādi lietvārdu izmantošana notiekošā aprakstīšanai var maldināt. Atgādinot Aulusa Gellija dokumentēto seno atziņu – “*veritas filia temporis*”, pedagogs G.Bēme norāda uz laika izpratnes nozīmīgumu izziņas procesā – patiesība nevar būt nofiksēta kādā nemainīgā lietu aprakstā, tā arvien ir jāmeklē no jauna.⁴²⁶

Bērni sākotnēji neorganizē savu iekšējos pārdzīvojumus un neabstrahē esošo. Pedagogs un dzejnieks H.Rīds (*Herbert Read*) norāda, ka bērniem piemīt “nevainīgs skatījums”, ar kuru tie redz lietu esenci.⁴²⁷ Viņi skatās uz visu ar neviltotu pārsteigumu, “kā pirmo reizi redzētu”, kā uz kaut ko unikālu, ievērojot pilnīgi visus esošā aspektus, jo neviens no tiem šādā situācijā nevar būt svarīgāks par citiem. Šāds “nevainīgais skatījums” ļauj aptvert visa esošā daudzdimensionalitāti. Tas dod spēju uztvert arī to, kas nav izsakāms vārdos, proti, atbilstoši M.Polanijam – neizteiktās zināšanas. Ikviens var atgriezties pie bērniības “nevainīgā skatījuma” tādā mērā, kādā tas savā izziņas procesā spēj atteikties no apzīmēšanas, sakārtošanas, salīdzināšanas un novērtēšanas.

Telpiskās sadalīšanas tendences ir novērojamas ne tikai mācīšanās procesā. Mūsdienu cilvēks ir sadalījies dzīvi “ģimenes dzīvē”, “darba dzīvē” un “brīvā laika dzīvē”. Pasaule tam ir sadalīta “sieviešu pasaulē” un “vīriešu pasaulē”, “bērnu pasaulē” un “pieaugušo pasaulē”. “Garīgā pasaule” tiek atdalīta no “materiālās pasaules”. “Jauno tehnoloģiju pasaule” – no “tradicionālo vērtību pasaules”... Kā persona tas piemēro sev dažādu kategoriju lomas, un arī par citiem cilvēkiem tas ik brīdī interesējas tikai daļēji – tikai pašreizējās lomas kontekstā. Pedagoģe B.Fjūlgrafa uzskata, ka šīs visaptverošās sadalīšanas tendences rezultāts ir tāds, ka izglītība un zināšanas rada nepārvaramas plaisas un dialoga deficītu gan starp indivīdiem, gan starp paaudzēm.⁴²⁸

Organizētajā mācīšanās procesā ir konstatējami vēl citi visa esošā sadalīšanas veidi, kurus ir konstatējis un aprakstījis K.Vilbers.⁴²⁹ Skolēni mācās ne tikai klasificēt. Tie mācās arī skaitīt, un tas ir vēl smalkāks, augstāka līmeņa esošā sadalīšanas veids. Skaitīšana dod iespēju uz īpašošanu orientētajam indivīdam visu dalīt pēc vēl viena principa:

⁴²⁵ Bohm D. Wholeness and the implicate order.- Routledge, 2005. p. 57.

⁴²⁶ Böhme G. Lieb, Leid und Zeit und Ewigkeit – Dimensionen des Menschenlebens.// Böhme G. (Hrsg.) Zeit haben un Zeit finden.- Idstein: Schulz-Kirchner, 1993. S. 56.

⁴²⁷ Read H. The Innocent Eye.- N.Y.: H. Holt and Company, 1947.

⁴²⁸ Fülgraff B. Bildung der Generationen.// Böhme G. (Hrsg.) Zeit haben un Zeit finden.- Idstein: Schulz-Kirchner, 1993. S. 83.

⁴²⁹ Wilber K. No boundary: Eastern and Western approaches to personal growth.- Shambhala, 2001. pp. 38.-41.

“vairāk/mazāk”. Turklāt, ja klasificējošā zinātne, piedāvājot aizvietot esošās lietas un parādības ar to nosaukumiem (kurus pēc tam var klasificēt), dod tikai ievirzi uz abstrahēšanos no reālā, tad aritmētika māca operēt ar abstrakcijām. Skaitlis, kas apzīmē esošo lietu skaitu, ir abstrakts – tas nav nekādi piesaistīts ne noteiktam skaitam ābolu, ne noteiktam skaitam zivju... Apgūstot operēšanu ar abstraktajiem skaitļiem, skolēns vienlaicīgi arī iemācās, ka viņš dzīvo sadalītā pasaulē, kuras daļas ir – “konkrētā pasaule” un “abstraktā pasaule”. Šīs daļas, kuras var apzīmēt kā “lietu pasauli” un “ideju pasauli”, vēsturiski ir izpaušās dažādi, taču robeža starp tām allaž ir pārvērtusies par frontes līniju: ideja pret pieredzi, intelekts pret instinktu, gars pret matēriju, racionālais pret emocionālo, u. tml.

Vēl rafinētāks visa esošā sadalīšanas veids, ko apgūst skolās, ir zināms kopš 17.gadsimta, kad izgudroja algebru. Līdzīgi kā skaitlis var pārstāvēt jebkuru lietu, mainīgie, kas no algebras ir pazīstami, piemēram, kā “x” un “y”, var pārstāvēt jebkuru skaitli. Pateicoties algebrā, zinātnieki spēj ne tikai klasificēt un skaitliski novērtēt, bet arī atklāt abstraktas sakarības un cēloņsakarības starp šiem novērtējumiem, un izteikt tās noteiktos principos un likumos. Jaunā tipa sadalījums paver durvis uz jaunām zināšanām un jaunu, vēl lielāku politisko un tehnoloģisko varu. Rietumu kultūrā tas izpaužas ticības priekšmeta transformācijā no baznīcas uz zinātņi. N.Koperņika, Č.Darvina, K.Marksa, Z.Freida atziņām ir izdevies pārliecināt cilvēkus, ka Zeme ar tās iedzīvotājiem nav Visuma centrs, bet gan epizode, ko vada kosmiskie, bioloģiskie un ekonomiskie spēki. Līdz ar to 20.gs. sākumā par maģisku vārdu kļuvis “progress”, kam tic vairāk nekā Mesijai.⁴³⁰ Ja baznīca daudzus gadsimtus valdīja, aprobežojoties ar klasificējošo Aristoteļa loģiku, t.i., iztiekot bez dabas izskaitļošanas, tad jaunā scientisma vara balstās uz fundamentāliem dabas, sociālo un politisko zinātņu *likumiem*, kuri “valda” pār visām lietām un parādībām – tām, kas ir iedalītas iepriekšējā, t.i., klasificēšanas posmā. Tomēr, izmantojot zinātņu likumus, cilvēks ir apguvis ne tikai sava dzīves komforta uzlabošanas iespējas, ko sniedz tehnoloģiju attīstība un modernizācija. Līdz ar jaunā līmeņa visa esošā sadalīšanu cilvēks ir iemācījies arī, piemēram, kā pārklāt jūras ar ķīmiskiem atkritumiem, lai tās spētu pašaiizdegties un lai zivīm pietrūktu skābekļa, kā piedūmot debesis, lai putni tajās atteiktos lidot, kā paaugstināt skābes koncentrāciju lietū, lai tas spētu saēst pat metālisku jumta klājumu, un galu galā, kā ātri uzspriecināt sevi kopā ar visu planētu...

Turpinot sadalīt visu esošo, cilvēce nonāca līdz atomam, kam, atsaucoties uz iepriekš zināmajiem likumiem, vajadzēja izskatīties kā miniatūrai saules sistēmai ar atbilstošiem objektiem: kodolu (sauli) un ap to riņķojošiem elektroniem (planētām) (šādi modeļi ilgu gadus bija apskatāmi skolu fizikas kabinetos). Tomēr vēlāk izrādījās, ka elementārdaļiņām nevar konstatēt robežas, tāpēc to atrašanos telpā un laikā nevar noteikt līdzīgi kā ābolam, automašīnai, cilvēka organismam vai jebkuram citam iepriekš klasificētam objektam, kas no

⁴³⁰ Шихирев П.Н. Современная социальная психология США.- М: Наука, 1979. с. 21.

šīm elementārdaļiņām sastāv. Izrādījās, ka elementārdaļiņa nav neatkarīgi eksistējošs nedalāms objekts, bet ir tādu attiecību kopums, kas vērstas uz āru, uz citām lietām.⁴³¹ Tādā veidā tradicionālās zinātnieka un matērijas (jeb izzinātāja un izzināmā) subjekta-objekta attiecības nonāca strupceļā. Dabaszinātnieki ilgstoši bija darbojušies ar pārliecību, ka viņu apziņa iedziļinās pasaules priekšmetos un parādībās, neietekmējoties no tiem. Tomēr pēdējā gadsimta laikā pētnieki arvien biežāk ir sākuši aptvert, ka pat par visobjektīvākajiem uzskatītie pētījumi ir caurausti ar sākotnējiem pieņēmumiem un domāšanas paradumiem. Savu veikto analīžu noslēgumā tie vairs droši nezina, vai izzinātā struktūra patiešām ir izzināmās matērijas būtība, vai tomēr tā ir savu domu atspulgs. P.T.Šardēns skaidro to šādi: “Objekts un subjekts caurvij viens otru un izziņas aktā abpusēji transformējas. Gribot negribot cilvēks arvien nonāk pie sevis paša, un it visā, uz ko viņš skatās, viņš redz pats sevi.”⁴³²

Vienotā veselā sadalīšanas problēma mācīšanās procesā attiecas arī uz to, kā tiek uztverts cilvēks – nevis visā savā kopumā kā sarežģīta, unikāla sistēma, bet kā atsevišķas sociālās lomas, izejot no *derīguma* principa. Viss otram cilvēkam raksturīgais, kas neatbilst saviem leģitimētajiem motīviem, visai bieži vai nu netiek pamanīts, vai arī kļūst par kaut ko biedējošu. Uzskatāmi tas izpaužas situācijās, kas paredz citas būtnes izmantošanu – gan attieksmē pret dzīvniekiem, piemēram, pret vistām vai govīm, gan pret līdzcilvēkiem, piemēram, kā pret konkrētas “pienākumu uzliekošas” profesijas pārstāvjiem. Arī pedagoģiskajā procesā iesaistītie cer apmierināt savus motīvus un aiz, piemēram, pedagoga, studenta vai skolēna sociālās lomas bieži neredz veselo cilvēku. No vienas puses, tas rada vilšanās izjūtu, saskaroties ar “nederīgu” pedagogu vai māconī. No otras puses, šāda attieksme rada trauksmes izjūtu pašam izrādīties par “nederīgu” pedagogu vai “nederīgu” māconī.

Holistiska personības uztvere ir saistīta ar savu atbildību. Ja sava atbildība tiek jaukta ar pienākumu, otra cilvēka holistiska uztvere izpaliek, jo pienākumi ir saistīti ar sociālām lomām. Holistiski uztvert otru cilvēku var tikai tad, ja tiek apzināti, respektīvi, reflektēti savi ar šo cilvēku saistītie motīvi. Piemēram, kamēr skolotājs neapzinās, ka tieši viņš ir tas, kas grib, lai konkrētais indivīds kaut ko iemācītos, ka tā ir viņa pretenzija pret šo indivīdu, viņa personīgais motīvs, kura apmierināšanas gadījumā tiktu celts savs pašvērtējums, tikmēr viņš doto indivīdu uztver *tikai* kā sociālo lomu, t.i., kā skolēnu, un nevis – kā personību tās veselumā. Līdzīgi, piemēram, skolēns aiz klases priekšā stāvošajai būtnei automātiski piešķirtās skolotāja maskas var nepamanīt pret sevi labvēlīgi noskaņotu draugu. Ikdienā savu personīgo ar otru cilvēku saistīto motīvu neapzināšanos bieži var novērot bērnu un vecāku savstarpējās pretenzijās. Trauksme, kas rodas, kad otrs cilvēks negrasās apmierināt ar viņu

⁴³¹ Stapp H.P. S-Matrix interpretation of quantum theory.// Physical Review D3, 1971. p. 1310.

⁴³² Teilhard de Chardin P. The human phenomenon. - N.Y.: Harper Perennial, 2008. p. 32.

saistīto motīvu, tiek “apkarota” ar psiholoģisko aizsargmehānismu *racionalizācija*, uz brīdi pilnībā identificējoties ar kādu no savām sociālajām lomām. Piemēram, ar nostāju: “Man kā vecākam ir jāprasa no sava bērna paklausīšana uz vārda”. Nespēja holistiski uztvert otru cilvēku kā sava veida egocentrisms ir dabiska bērnībā, kad, piemēram, aiz pretenzijas: “Bet viņa taču ir mana mamma!” netiek pamanīta brīva sieviete ar savām interesēm, kas neaprobežojas *tikai* ar rūpēm par bērnu, tomēr diez vai tas ir attaisnojami vēlākās intelektuālās attīstības pakāpēs.

Domāt, ka viena abstrakta personības daļa ir visa personība, ir absurdi. Saskarsmē praktiski ikviens vēlas, lai viņu pieņem tādu, kāds viņš ir – kā daudzšķautņainu un sarežģītu individualitāti. Tomēr attiecībā pret citiem “birku piekarināšana” – tādu kā “skolēns”, “skolotājs”, “sētnieks”, “teicamnieks”, “nesekmīgais” utt. – nereti liekas ļoti atbilstoša un pašsaprotama...

Izpaliekot holistiskai cilvēka uztverei, respektīvi, kamēr netiek ievērots un atzīts savs ar otru cilvēku saistītais motīvs, otrs cilvēks tiek uztverts kā aizvietojamais objekts (izņēmums var būt: bērna un vecāka attiecības). Tas spilgti izpaužas mūsdienu cilvēku savstarpējās attiecībās, kurām Ē. Fromma vārdiem ir mārketinga raksturs, t.i., kurās cilvēks ir vienlaicīgi gan prece, gan tās pārdevējs.⁴³³ No pedagoģiskā skatpunkta, šāda uztvere dažādās sarežģītās situācijās apgrūtina saskatīt to, ko šī situācija māca. Piemēram, ja pedagogam rodas konflikts ar kādu studentu grupu, tad ir liels vilinājums atrast pamatojumu tam, ka šī grupa ir tāda – “grūtie jaunieši”, jo ar citiem studentiem taču tādu problēmu nav, neievērojot, ka tieši šī studentu grupa ļoti labi atspoguļo kādu pedagoga īpašību vai uzskatu. Līdzīgā veidā par viegli aizvietojamiem objektiem kļūst pedagogi, īpaši tie, kuri nesniedz bezierunu atzinību esošajai sistēmai vai esošajam mācoņa prasmju līmenim, pretendējot atklāt vai sasniegt kaut ko vairāk. Otra cilvēka kā aizvietojamā objekta uztvere cieši saistās ar bieži sastopamu ieradumu: iekšēji raksturot citu cilvēku kā “ne tādu, kā es”. Šķiet tik pašsaprotami ievērot tieši atšķirības un nevis līdzīgo... un izjust (pēc savas būtības ļoti savādu) iekšēju prieku, kad “labais” varonis mākslas filmā nogalina “slikto”...

Pretestība pret izzinošā un izzināmā vienotības pieredzēšanu rodas tādēļ, ka sava vienotība ar pasauli biedē – tā saistās ar sevis pazaudēšanu, izšķīšanu pasaulē. Kaut arī nepamatoti, tā rada bažas par savām spējām just un kontrolēt savu uzvedību, par nokļūšanu transā vai kādā citā “izmainītā” apziņas stāvoklī, vai pat par iespējamību šizofrēniski regresēt. Tomēr eksistenciāla vienotas esības pieredze nenozīmē prātā sajukšanu. Tā paredz piedzīvot, praktiski izjust, ka sava “iekšējā es” sajūta un sava “ārējās pasaules” sajūta ir viena un tā pati sajūta. Valodā izziņas process ir sadalīts trīs vārdos: “izzinātājs”, “izzināšana” un “izzināmais”. Teorētiski izteikums: “izzinātājs izzina izzināmo” šķiet pilnīgi loģisks. Tomēr praksē šīs trīs entitātes atdalītā veidā nekur nepastāv – nevar būt, piemēram, izzinātājs, kurš

⁴³³ Fromm E. Man for himself.- Open Road Media (Kindle edition), 2013.

neko neizzina, vai izzināšana bez izzināmā – tās visas trīs allaž ir viena un tā paša izziņas procesa šķautnes. Pārlicināties par to var tikai caur subjektīvo pieredzi. Viens no izziņas procesiem ir, piemēram, redzes uztvere vai, citiem vārdiem, redzēšana. Cilvēkam var būt priekšstats par to, ka ir jābūt kādai savrupai būtnei – “redzošajam”, kas ar redzēšanas procesa starpniecību uzzina par kādu objektu – “redzamo”. Balstoties uz šo priekšstatu vienotā esība tiek sadalīta divās daļās: “iekšējais redzošais” (es) un “ārējais redzamais” (pārējā pasaule). Tomēr mēģinot praktiski ieraudzīt atdalītu “redzošo”, tas neizdodas. Redzēt izdodas tikai “redzamo”. Ieraudzīt “redzošo” nekādi nevar acīmredzot tāpēc, ka tāds neeksistē. Tas, ko esam iemācījušies apzīmēt ar vārdu “redzošais”, patiesībā ir pati redzēšana kā tāda, t.i., redzēšanas process. Savukārt pašu redzēšanu, cilvēks, dabiski, neredz. Kad tas skatās uz skolas ēku, tas pieredz tikai vienu redzes sajūtu: “skola”; tas nepieredz vēl otru redzes sajūtu: “skolas redzēšana”. Tādā veidā var viegli pārlicināties, ka nav atdalītu “redzošā subjekta” un “redzamā objekta”, un “redzošais” sakrīt ar “redzamo”. Analogi var pieredzēt izziņošā un izzināmā vienotību arī praktizējot ar citiem izziņas procesiem, piemēram, ar dzirdes uztveri – mēģināt saklausīt “klausītāju”, ar domāšanu – mēģinot atrast “domātāju”, u. tml. Ikviens tādā veidā var pārlicināties par A.Vatsa (*Alan Watts*) apgalvojumu, ka nav kāda, kas pieredz pieredzamo, bet ir tikai pati pieredze.⁴³⁴

Allaž, kad cilvēks praktiski mēģina atrast no pārējās pasaules atdalītu “izzinātāju” un to neatrod, tas piedzīvo vienoto esību. Tas sakrīt ar sociologa P.Sorokina (*Питупим Сорочкин*) aprakstīto izzinātāja un izzināmā identificēšanos, saplūšanu vienā veselā augsti organizētā sistēmā, kas notiek neierasta pārdzīvojuma laikā.⁴³⁵

Tātad, lai paplašinātu iespējas mācīties, veicinātu dzīves kvalitāti un atbildību par savu dzīvošanu, pedagoģiskajā procesā ir būtiski apzināties jebkādu robežu iluzorumu un refleksiīvi novērot pastāvošo duālistisko pasaules redzējumu, kas visu esošo sadala pretstatos. Primārais telpiskais sadalījums pastāv starp “sevi” kā subjektu un “ne-sevi” kā objektiem, un mācīšanās procesā tas izpaužas kā plaša starp izziņošo un izzināmo, respektīvi, kā izziņas ierobežotība ar priekšstatiem par derīgumu un valodas kategorijām. Izzinošā un izzināmā vienotība nevar tikt aptverta kā ārējas objektīvās jeb objektivizētās zināšanas, bet var būt subjektīvi piedzīvota kā eksistenciāla pieredze.

3.5. Laika problemātika mācīšanās procesā

Atbilstoši postklasiskajām vērtībām un globalizācijai mūsdienu dzīvē par telpu svarīgāks izrādās laiks. Cilvēku, piemēram, lielākā mērā raksturo piederība konkrētai

⁴³⁴ Watts A. On the taboo against knowing who you are. - London: Sphere Books, 1973. pp. 43, 89.

⁴³⁵ Sorokin P. (ed.) Explorations in altruistic love and behavior. - Beacon, 1950. pp. 263.-294.

paaudzei nekā vieta, no kuras tas nāk. Orientējoties uz vērtējumu ‘*kāds?*’, lielāks īpatsvars tiek piešķirts dzimšanas datumam nevis vietai – jaunība tiek lēsta kā labāka par vecumdienām, bet dzimšanas vieta Eiropas globalizācijas apstākļos vairs nav tik nozīmīga. Spriedums “jaunais ir labāks par veco!” skar arī risinājumus, metodes, ražotnes, produktus, dizainu, pētījumus, monogrāfijas, valsti... Drudžaini aizritošais laiks pakāpeniski ieņem vadošas pozīcijas cilvēka ikdienā.

Kaut arī mūsdienu cilvēks cenšas izvairīties no vārda “nāve” savā leksikonā, pastāv viens izņēmums. Zīmīgi, ka tāds vārds tiek izmantots laika kontekstā. Pēc būtības, tas norāda uz laika ierobežotību, un itin bieži rada ar to saistīto trauksmi. Tas ir angļu vārds jēdzienam “gala termiņš”, kas bieži netulkotā veidā tiek lietots arī latviešu sarunvalodā – *deadline*.

Kad aizņemtais pedagogs vai mācītājs saka „Man nav laika!”, viņš nepieļauj, ka tas, kā viņam nav, varētu nebūt vispār. Viņš ar to grib teikt, ka viņam laika pietrūkst, proti, viņš tic, ka vispār “laiks” eksistē, un ka tas ir kaut kas tāds, kas var piederēt vairāk vai mazāk. Tāpēc viņš ir neapmierināts, kad jūt, ka viņam nav varas pār “savu” laiku. Viņš izjūt vainu par savu neprasēmību, piedēvē sev slinkumu, vai arī mēģina labot situāciju, mācoties “laika menedžmentu”. Šāda attieksme ir balstīta uz priekšstatu, ka jebkura jēgpilna uzvedība ir līdzeklis kāda mērķa sasniegšanai – it kā uzvedībai vienmēr vajadzētu būt instrumentālai. Aktivitāte un pieredze, kas nedod konkrētus materiālus rezultātus, netiek par tādām atzītas. Lielā mērā tas ir saistīts ar mūsu kultūrai raksturīgo vērtību sistēmu un tradicionālo pieeju izglītībai. Tas var būt ierasti, ka visa mācību literatūra ir orientēta uz mērķu sasniegšanu, efektivitāti, “derīgu” darbību, un tajā nav atrodama neviena pati nodaļa par bezdarbību, “nekā nedarīšanu”, apceri, kontemplāciju... Tomēr tādā veidā tiek ignorēta nozīmīga cilvēciskās aktivitātes daļa. Interpretējot aktivitāti kā sociāli atzītu, mērķtiecīgu uzvedību, kuras rezultāts ir atbilstošas sociāli vai materiāli izdevīgas izmaiņas, cilvēkam šķiet, ka viņš aktīvi dzīvo, tomēr savērpjoties ar kņadu, steigu un uzbudinājumu, patiesībā tas pazaudē iekšējo saikni ar to, ko dara, pazaudē dziļu sevis apzināšanos. Faktiski šāda aktivitāte, kuru Ē. Fromms sauc par atsvešināto aktivitāti un pretstata dabiskajai spontānajai aktivitātei, nozīmē *būt aizņemtam*.⁴³⁶ Un jo vairāk indivīds ir aizņemts, jo vairāk tas attālinās ne tikai no citiem cilvēkiem un viņu pārdzīvojumiem, bet arī no sevis un no savas pieredzes. Zīmīgi, ka šāda atsvešināta aktivitāte bieži nav saistīta ar *interesi* par pašu veicamo darbību (M. Heideggeram – ar klātesību). Darbība kalpo tikai par līdzekli, lai tiktu klāt mērķim. Tas pats attiecas uz mācīšanos. Indivīds, kas ir *aizņemts* ar mācīšanos, neizjūt pašā mācīšanās procesā *interesi*. Viņam ir jānācās, lai saņemtu izglītību apliecinošu dokumentu, lai vēlāk iegūtu noteiktu darbinieka vai darba vadītāja statusu, lai iegūtu materiālos līdzekļus... Bet kamēr mērķis nav sasniegts, pati mācīšanās kā pilnvērtīga dzīvošana netiek izjusta. To pavada cerība, ka “īsta dzīve sāksies pēc tam, kad...”, respektīvi, bēgšana nākotnē.

⁴³⁶ Fromm E. To have or to be. - N.Y.: Continuum, 1997. p. 74.

Priekšstats par to, ka aktivitāte var būt produktīva bez intereses šī vārda etimoloģiskajā nozīmē (lat. *inter esse* – būt klāt, piedalīties), lielā mērā ir balstīts uz ortodoksālās zinātnes pieņēmumu, ka personīgā neieinteresētība ir objektivitātes, respektīvi, patiesības noskaidrošanas nosacījums. Saskaņā ar Ē.Fromma pētījumu, šādu ideju vēsturiski (jau no Mozus laikiem) allaž ir atbalstījuši tie, kas ir vēlējušies gūt ienākumus uz citu cilvēku aktivitāšu rēķina un nav saskatījuši nekādu labumu produktivitātē, kuru tie nespēja ekspluatēt.⁴³⁷

Mūsdienu demokrātiskajā sabiedrībā, kas nav pakļauta nedz teokrātijai, nedz diktatūrai, neviens cits kā tikai cilvēks pats nolemj sevi nepārtrauktam smagam darbam, dzīves piepildījuma izjūtu nesniedzošām izklaidēm un pastāvīgai (kaut arī nereti – latentai) trauksmei. Eksistenciālisti atgādina par cilvēku attiecībām ar laiku, aicinot apstāties un pārdomāt: ko es daru? Kāda ir jēga tam, ko daru? Ko tas līdz, ja esmu daudz paveicis, bet tā arī neesmu sapratis, kas es esmu un kāds ir manas dzīves dziļākais mērķis? Šai kontekstā pedagogs K.Prange (*Klaus Prange*) saskata pedagoģisku motīvu pastarās dienas idejā, kas sastopama kristietībā, jūdaismā, kā arī maiju un ģermāņu mitoloģijā – tas nav vēstījums par kādu sagaidāmu notikumu, kas it kā noslēgs cilvēces vēsturi, bet gan vēstījums par skatpunktu, no kura perspektīvas var izvērtēt savu individuālo un kolektīvo dzīvi, reflektēt savus priekšstatus par pasauli un lietām sev apkārt.⁴³⁸ Tas ir skatpunkts no beigām uz sākumu, kas dod iespēju izkāpt no savas aizņemtības, no ierastās bēgšanas nākotnē, paskatīties uz nākotni nevis kā uz kaut ko, kas vēl tikai būs, bet kā uz to, kas jau ir pašreiz savu vēlmju, cerību un bažu formā. Tā ir iespēja mainīt savu attieksmi. Pastarajā dienā dzīve tiek skatīta kopumā, vēlreiz tiek izvērtēti ieguvumi un zaudējumi, panākumi un neveiksmes – tā ir pēdējā instance, kad nav iespējami vairs nekādi labošanās vai uzlabošanas solījumi, nekādas dievbijīgas rehabilitācijas un resocializācijas ieceres. Pastarās dienas tēlā ir ietverta skaudra loģika – pēdējo procesu var tikai zaudēt, un attaisnošana var notikt tikai saskaņā ar žēlastību, nevis – pamatojoties uz sava *ego* nopelniem.

Aizņemtība saistās ne tikai ar jautājumu par savu brīvību, bet savā veidā arī ar jautājumu par savu eksistenci, respektīvi, dzīvību un nāvi. Ķīniešu valodā piktogrammu vārdam “aizņemts” (忙 - *mang*) veido divas daļas, kas, uzrakstītas atsevišķi, apzīmē “sirdi” (*xīn*) un “nāvi” (*wang*). Tas sniedz sekojošu etimoloģisku jēgu: kad cilvēks ir aizņemts, viņa sirds ir mirusi.

Aizņemtību var traktēt kā *izvairīšanos*, t.i., kā psiholoģisko aizsargmehānismu. Aizņemtība ir efektīvs veids kā izvairīties un turēt sevi komfortablā distancē no domām par dzīvi un nāvi, no sarežģītiem, grūti risināmiem jautājumiem, piemēram: vai esmu izvēlējis atbilstošu karjeru? Vai veltu pietiekoši daudz laika sev, ģimenei, bērniem? Vai mana dzīve

⁴³⁷ Fromm E. *Man for himself*. - Open Road Media (Kindle edition), 2013.

⁴³⁸ Prange K. *Verlust und Gewinn im lebensgeschichtlichen Erfahrungsprozeß*.// Böhme G., Dabo-Cruz S.(Hrsg.) *Erfahrung und Subjektivität*. - Idstein: Schulz-Kirchner, 1992. S. 92.

ir piepildīta ar jēgu? Psihoģiskie aizsargmehānismi balstās uz bailēm. Aizņemtu cilvēku raksturo bailes būt par neko, kā arī bailes paskatīties uz savām bailēm. Tāpēc aizņemtība attiecas ne tikai uz ārējām aktivitātēm, bet arī uz prātu. Kā secina Dž.Krišnamurti “vairums no mums vēlas, lai mūsu prāts būtu aizņemts tā, lai mums nebūtu iespējas redzēt sevi tādus, kādi mēs īstenībā esam”.⁴³⁹ Pastāvīgi aizņemts prāts pasargā no iekšējas sevis ieraudzīšanas, kas faktiski varētu nozīmēt sava iedomātā, taču ļoti pierastā *ego* nāvi.

Aizņemtība ir saistīta arī ar bailēm no mazāka mēroga zaudējumiem. Bailes no nepatīkamām frustrācijām, kas varētu rasties savas spontānās aktivitātes rezultātā, ja tā neatbilstu gaidītajai uzvedībai vai izrādītos neiederīga attiecīgajā situācijā, pamudina indivīdu no tās izvairīties. Var ievērot, ka gadījumos, kad skolēna izvairīšanās no darbošanās, lai nepiedzīvotu frustrāciju, tiek traktēta kā slinkums, un skolēns tiek ietekmēts ar sodiem un autoritāru stingrību, izvairīšanās no konkrētās darbošanās tikai pastiprinās. Neatkarīgi no tā, izvairīšanās rezultātā palielinās nepieciešamība sevi apliecināt. Līdz ar to sākas sevis apliecināšanas iespēju meklēšana dabiskās aktivitātes substitūcijā ar aizņemtību, kuras demonstrēšana sola vispārēju atzīšanu. Šajā aizņemtībā indivīds jau no skolas gadiem rod nosacītu distancēšanos no saviem dabiskajiem impulsiem un mācās racionalizēt savus patiesos motīvus. Sistemātiska spontānās aktivitātes iznīcināšana galvu reibinošajā skrējienā pēc vispārpieņemtajiem, normētajiem dzīves mērķiem izraisa vispārēju nevēlēšanos jel ko darīt. Un indivīds izdara secinājumu, ka cilvēki pēc savas dabas ir slinki un negrib neko darīt, ja uz to nepamudina materiālais izdevīgums, bads vai bailes no soda. Šāds uzskats mudina izmantot attiecīgas darba un audzināšanas metodes. Tai skaitā tādu, kas par savu mērķi izvirza sabiedrību un par līdzekli – indivīdu, kuru veido kā objektu, lai rezultātā tas derētu sabiedrībai.

Būt aizņemtam – tā ir izvēle. Ikdienas darīšanas, projekti, gala termiņi (“deadlaini”) var arī nebūt sava izvēle, tomēr allaž pastāv brīvība: būt atkarīgam no darīšanas, aizņemtības un slinkuma, jebšu arī visas savas daudzās darīšanas reflektējoši novērot. Spēja veikt šādu izvēli ir atkarīga no esošo alternatīvu izpratnes un prāta skaidrības. Tā ir apzināšanās spēja. Proti, runa ir par līdzsvaru starp darīšanu un izdarītā apzināšanos. Informācijas apstrādes kapacitātes ierobežojuma dēļ ļoti lielu darāmā apjomu ir grūti paspēt pilnībā apzināties. Līdzīgi kā pārlietu ātra un liela maltītes uzņemšana rada kuņģim problēmas ar tās apstrādi, arī pārlietu lielie steidzami darāmā apjomi rada problēmas izjust, izdzīvot šo darāmo. Refleksīva novērošana lielākoties izrādās problemātiska, un tas skar arī laiku mācīšanās procesā. Pētījumi liecina, ka studenti pārvērtē savu patērēto laiku dažādām nodarbēm, tai skaitā mācību nodarbībām – viņi faktiski pavada nodarbībās 1,25 reizes mazāk laika, nekā viņiem pašiem šķiet. Turklāt, ja tādiem medijiem kā “*FaceBook*” patērēto laiku tie pārvērtē

⁴³⁹ Krišnamurti Dž. Brīvība no zināmā.- Rīga, 2008. (el. versija) 25.lpp.

1,5 reizes, tad elektroniskajai augstskolas studiju videi patērēto laiku tie pārvērtē 2 reizes.⁴⁴⁰

Informācijas un komunikācijas tehnoloģiju straujā ekspansija visnotaļ atbalsta cilvēku tiecību uz daudzo mazo mērķu sasniegšanu. Līdzīgi kā šveiciešu nazis nav tikai nazis, bet multi-instruments, arī mūsdienu telefons vairs nav tikai telefons. Grūti atrast tādu ikdienā veicamu uzdevumu, kura izpildei nebūtu radīta mobilā tālruņa aplikācija. Ne velti to arvien biežāk sauc nevis par tālruni, bet par viedtālruni, t.i., “gudro tālruni” (*smartphone*). Pateicoties šīm ierīcēm šķietami “atbrīvojas” laiks, piemēram, braucot sabiedriskajā transportā var gan atbildēt uz darba e-vēstulēm, gan sazināties ar draugiem un pārskatīt fotogrāfijas, gan paklausīties mūziku. Un tas viss gandrīz vienlaicīgi. Tomēr tiekšanās pēc daudzu mazo mērķu sasniegšanas, pat tad, ja šo mērķu realizācija šķiet ļoti vienkārša, ievērojami samazina kognitīvo kapacitāti un līdz ar to šo mērķu izpildes kvalitāti.⁴⁴¹ Daudzo dažādo mediju formu pieejamība ir īsts izaicinājums arī mācīšanās procesam skolās un augstskolās. Mūsdienu skolēni un studenti mācību laikā ļoti labprāt konfrontē sevi ar dažādām mediju formām, nereti uzskatot, ka izmanto laiku daudz efektīvāk, veicot divus vai vairākus uzdevumus vienlaicīgi, un neapzinoties, ka tādā veidā upurē mācīšanās kvalitāti.⁴⁴² Pēdējā desmitgadē veikto pētījumu rezultāti norāda uz vienlaicīgu vairāku mediju formu izmantošanas sakarību ar samazinātām izziņas kontroles spējām, zemākiem akadēmiskiem sasniegumiem, zemāku sociālo labklājību un negatīvām psihosociālām ietekmēm, tādām kā, piemēram, depresija un sociālā trauksme.⁴⁴³ Neatkarīgi no individuālajām personības iezīmēm, cilvēkiem, kuri izmanto lielāku skaitu mediju ierīces vienlaicīgi, ir mazāks pelēkās vielas blīvums frontālajā smadzeņu garozas daļā *cortex cingularis anterior*, kas atbild par cilvēka izziņas un emocionālās kontroles funkcijām.⁴⁴⁴ Ir novērojama arī digitālā trauksme, kad, piemēram, lasot interneta vietnē kādu interesantu rakstu, pēkšņi rodas vēlēšanās pārbaudīt e-pastu vai nosūtīt fotoattēlu telefonā – iekšējais “taimeris” it kā automātiski pārslēdz cilvēka uzmanību uz nākamo uzdevumu, uz nākamo sasniedzamo mērķi. To var traktēt arī kā sava veida atkarību no aizņemtības – fizioloģiski kā apbalvojuma reakcija par “mazo uzvaru”, t.i., par mērķa sasniegšanu organismā izdalās dopamīns, kas pamudina

⁴⁴⁰ Tanner J.R., Stewart G., Maples G.M., Totaro M.W. How business students spend their time – do they really know?// *Research in Higher Education Journal* 3, 2009. pp. 76-84.

⁴⁴¹ Pashler H. Attentional limitations in doing two tasks at the same time.// *Current Directions in Psychological Science* 1, 1992. pp. 44-50.

⁴⁴² Ellis Y., Daniels B.W., Jauregui A. The effect of multitasking on the grade performance of business students.// *Research in Higher Education Journal*, 8, 2010. pp. 1-11.

⁴⁴³ Ophir E., Nass C., Wagner A.D. Cognitive control in media multitaskers.// *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(33), 2009. pp. 15583-15587; Junco R., Cotton S.R. Perceived academic effects of instant messaging use.// *Computers and Education* 56, 2010. pp. 370-378; Pea R., Nass C., Meheula L. et al. Media use, face-to-face communication, media multitasking, and social well-being among 8- to 12-year-old girls.// *Developmental psychology*, 48, 2012. pp. 327-336; Becker M.W., Alzhabi R., Hopwood C.J. Media multitasking is associated with symptoms of depression and social anxiety.// *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 16, 2013. pp. 132-135.

⁴⁴⁴ Loh K.K., Kanai R. Higher media multi-tasking activity is associated with smaller gray-matter density in the anterior cingulate cortex.// *PLoS ONE*, 9 (9), 2014.

cilvēku tiekies pēc arvien jaunu mērķu sasniegšanas digitālajā vidē.⁴⁴⁵

Laiks ir viens no dzīves realitātes noslēpumainākajiem aspektiem. Cilvēks var izjust tā deficītu, taču vienlaikus arī izjust laiku kā savas važas. Šādu izjūtu cēlonis būtu jāmeklē apstākļi, ka cilvēks ir pazaudējis saikni ar mūžību. Šo problēmu retoriskā jautājumā ir izteicis filozofs Augustīns no Hiponas: “Kurš gan noturēs cilvēka sirdi, lai tā norimtu un ieraudzītu, ka nemainīgi norimusī mūžība allaž ir tā pati, tā nedz sākas un nedz beidzas, bet izsaka sevi kā pagātnes un nākotnes laiks?”⁴⁴⁶ Patiešām, apjēgt mūžību, vai vismaz noskaidrot tās eksistenci nešķiet vienkāršs uzdevums. Mūsdienu cilvēks visbiežāk ir vienaldzīgs pret mūžības ideju, vēršoties pret to ar pozitīvistiskiem uzskatiem un nesaskatot nekādu tās praktisku pielietojumu “reālajā” ikdienas dzīvē. Šis jēdziens nereti asociējas ar varoņu nāvi un palikšanu nākamo paaudžu atmiņā (kā A.Čaka “Mūžības skartajos”), pārspīlējumiem vērtējošos izteikumos (“Tu mūžīgi kavē!”) vai ideoloģiskām vārdu spēlēm (kā LPSR himnā: “Padomju Latvija mūžos lai dzīvo”). Tomēr mūžība nav filozofiska ideja, reliģiska dogma, pārspīlējums vai nesasniedzams ideāls. K.Vilbers skaidro, ka saskaršanās ar mūžīgo liekas tik nereāla, jo tiek aplami tulkota vārda “mūžība” jēga, pierakstot tam miljoniem miljonu gadus garu laika periodu.⁴⁴⁷ Tomēr ar vārdu “mūžība” ir jēgpilni apzīmēt nevis kādu bezgalīgi garu laika periodu, bet gan momentu, kurā laika vispār nav. Un šādi esības momenti ir praktiski piedzīvojami. Tie ir dzīves momenti, kas rada īpašu eksaltētu, mistisku pārdzīvojumu, un var iestāties ne tikai apzināti praktizējot holotropo apziņas stāvokli vai pieredzot ārkārtas situācijas un psiholoģiskās krīzes, bet arī, piemēram, aplūkojot pasakaini skaistu dabas ainavu, klausoties dziļi iedvesmojošu mūziku vai pieredzot ļoti spēcīgu iemīlēšanos. Visus šos momentus vieno laika apstāšanās izjūta, jo cilvēks ir pilnībā pārņemts ar *pašreizējo momentu*. Turklāt tiem visiem ir raksturīga *vienotas esības* (saplūšanas ar Visumu) izjūta, kam blakus ierastā “realitāte” liekas pavisam bāla un maznozīmīga.

K.Rings šādu esības momentu, kas saistīts ar netipisku apziņas stāvokli sauc par “omega pārdzīvojumu” (*omega experience*).⁴⁴⁸ Omega pārdzīvojuma būtību un nozīmi cilvēka dzīvē viņš apraksta, pamatojoties uz saviem pētījumiem ar cilvēkiem, kas ir izdzīvojuši pēc klīniskās nāves, proti, ir guvuši tuvās nāves pieredzi. K.Rings secina, ka tuvās nāves pieredzei ir tendence transformēt cilvēka attieksmi, uzskatus un vērtības, un nereti nostrādā kā garīgās dzīves atmodas katalizators.

A.Maslovs tādus dzīves momentus – neatkarīgi no tā, vai tos ir izraisījusi tuvās nāves pieredze, meditācijas praktizēšana, empīriskās psihoterapijas seanss vai kāda spontāna psiholoģiska krīze – sauc par “atskārtu” vai “virsotnes pārdzīvojumu” (*peak experience*) un

⁴⁴⁵ Berridge K.C., Robinson T.E. What is the role of dopamine in reward: hedonic impact, reward learning, or incentive salience?// Brain Research Reviews 28, 1998. pp. 309-369.

⁴⁴⁶ St. Augustine confessions – Book 11, Chapter 11. [24.04.2017] Pieejams: <http://www.ourladywarriors.org/saints/augcon11.htm>

⁴⁴⁷ Wilber K. No boundary: Eastern and Western approaches to personal growth.- Shambhala, 2001. p. 68.

⁴⁴⁸ Ring K. Heading toward omega.- Kindle edition, 2012.

uzskata to par būtisku cilvēka pašaktualizācijas aspektu. Viņš apgalvo, ka indivīdi, kas veiksmīgi aktualizē savu potenciālu, piedzīvo virsotnes pārdzīvojumus biežāk nekā vidēji statistiskais. Virsotnes pārdzīvojumi vienmēr tiek piedzīvoti kā labi un vēlami, nekad – kā traumatiski vai nevēlami. Turklāt šādu pārdzīvojumu laikā cilvēkam pilnībā pazūd trauksme, tai skaitā bailes no vājprāta un no nāves.⁴⁴⁹ Tāda eksistenciāla pieredze ir pašpietiekama (tā netiek izjusta kā līdzeklis) un drīzāk absolūta nekā relatīva. Diez vai tas ir nejausi, ka dažādu tautību, reliģiju un vēsturisko laikposmu cilvēki savu mistisko pieredzi ir aprakstījuši tik līdzīgi – gandrīz ar vieniem un tiem pašiem vārdiem. Atsaucoties uz neoplatonistu aizsāktajām *philosophia perennis* tradīcijām, O.Hakslijs (*Aldous Huxley*) to ir nosaucis par “mūžīgo filosofiju”.⁴⁵⁰

Augšminētie virsotnes, t.i., mūžības jeb vienotas esības pārdzīvojumi ienes būtiskas izmaiņas izziņas procesā. Daba cilvēkam atklājas kā tāda, kas eksistē pati par sevi un pati priekš sevis, un nevis kā cilvēka vajadzībām radīts spēļu laukums. Mitoloģijas izpēte rāda, ka cilvēce agrāk ir uzskatījusi sevi par daļu no dabas un nav nošķīrusi savu attīstību no dabas procesiem. Tā ir sākusi pretstatīt civilizēto pasauli un dabas pasauli tikai, rodoties priekšstatam par lineāro laiku. To apzinoties, var ievērot, ka priekšstats par laika sadalījumu ir vistiešākajā veidā saistīts ar telpisko sadalījumu. Mūžības jeb vienotas esības pārdzīvojums no jauna dod iespēju atbrīvot izziņāšanu no savu merkantilo interešu projicēšanas uz izziņāmo. Kā raksta A.Maslovs, cilvēks pēkšņi kļūst spējīgs ieraudzīt dabu “tās personīgajā Esībā (“neierobežotībā”), nevis kā tādu, kas ir jāizmanto vai no kuras ir jābaidās...”⁴⁵¹ Ods zem lupas var kļūt par apbrīnošanas vērtu būtni un vīruss elektronmikroskopā – par apburošu, godbijību izraisošu organizāciju, pilnībā aizmirstot par draudiem, ko tie varētu radīt. Atmetot *ego* intereses, izziņāmais tiek izprasts pats par sevi, tiek patiesāk saprasta visa esošā daba. Tomēr tādi momenti nepārvēršas par regulāru pieredzi, jo audzināšana, kuras mērķis mūsu sabiedrībā ir adaptācija ārējai (fiziskai un sociālai) realitātei, ierobežo iespējas tos izjust. Savukārt ortodoksālā psiholoģija vienotas esības, respektīvi, mūžības apzināšanos dēvē par “izmainītu apziņas stāvokli”, par normu dēvējot ekstravertēto apziņu, un par patieso patību uzskatot no visa pārējā nodalīto *ego*.

Par modernu un visdažādākajās situācijās liētu jēdzienu Eiropas Savienībā ir kļuvis “ilgtspēja”, kas ir saistīts ar ilgšanu, proti, lineārajam laikam pakļautajām pārvērtībām. Tiecoties pēc līdzsvarotības un stabilitātes, daudzu valdību un organizāciju stratēģijās un plānos tiek operēts ar suģestējošo vārdu salikumu “ilgtspējīga attīstība”.⁴⁵² Tomēr šādas stratēģijas un plāni aizvien orientē uz pagātnes/tagadnes/nākotnes attiecībām, vedot prom no mūžības pieredzēšanas. Arī mūžizglītība netiek saistīta ar mūžības pieredzēšanu, bet gan ar

⁴⁴⁹ Maslow A.H. Cognition of being in the peak experiences.// Readings in Human Development: a Humanistic Approach (Ed. by Theron M. Covin).- Ardent Media, 1974. pp. 83-106.

⁴⁵⁰ Huxley A. The perennial philosophy.- Lewiston, N.Y.: Harper Modern Classics, 2004.

⁴⁵¹ Маслоу А. На подступах к психологии бытия.- К.: PSYLIB, 2003. с. 56.

⁴⁵² Rõmpczyk E. Gribam ilgspējīgu attīstību.- Rīga: DUE, 2007.

kvalifikācijas paaugstināšanu vai mainīšanu atbilstoši darba tirgus prasībām, un tiek balstīta uz laikā mainīgajām vajadzībām.⁴⁵³

Sasniegt mūžību nozīmē dziļi ielūkoties pašreizējā momentā. Tagad, pašreizējā momentā nav pagātnes un nav nākotnes, tajā nav laika. Tāpēc tas ir mūžīgs. Kā raksta filozofs L. Vitgenšteins (*Ludwig Wittgenstein*): “Ja ar mūžību saprotam nevis bezgalīgu laika sprīdi, bet laika neesību, tad mūžīgi dzīvo tas, kurš dzīvo tagadnē.”⁴⁵⁴ Uz to, ka mūžība allaž ir rodama tagad, nepārtrauktā esības koncentrācijā vienā momentā, momentā bez pagātnes un nākotnes, skaidri norādīja Platons.⁴⁵⁵ Akvīnas Toms mūžīgo “tagad”, kas stāv ārpus secīgā laika plūduma, ir pilnīgs un pašreizējs, dēvē par *nunc stans* (latīņu valodā: “pastāvīgais tagad”).⁴⁵⁶ Un kaut arī mūžība ir tieši tagad, lielākoties cilvēki to tā neizjūt. Atmiņas par vakardienu un plāni rītdienai aprij cilvēkus līdzīgi kā Hronos aprij savus bērnus.⁴⁵⁷ “Tagad” mūsu kultūrā tiek izjuts kā 1-2 sekundes īss laika intervāls, kuru no aizmugures un kreisās puses (acīmredzot dēļ lasīšanas ieraduma no kreisās puses uz labo) ierobežo pagātne, un no priekšas un labās puses – nākotne. Līdz ar to “tagad” tiek piedzīvots kā kaut kas neliels, kas ir iespiests starp daudz lielākām “pagātņi” un “nākotņi”, kā kaut kas sapresēts un nebrīvs, un tāpēc ātri pārejošs.

Tas, kas rada neapmierinātību un satraukumu, ietekmējot dzīves kvalitātes subjektīvo novērtējumu, allaž ir saistīts ar pagātņi (pieļautās kļūdas, nožēla, vainas izjūta, utt.) vai nākotņi (iespējamā plānu nerealizēšanās, neizdošanās, bailes, utt.). Vēriģi ielūkojoties pašreizējā momentā, var pamanīt, ka nekādu fundamentālu problēmu tajā nav. Un, ja tomēr šķiet, ka kaut kas nomāc tieši tagad, tad, pavērojot rūpīgāk, jāatzīst, ka problēma saistīta ar kādu vainas izjūtu par pagājušo vai trauksmi saistībā ar nākotnē sagaidāmo. Kā to ir konstatējuši Augustīns no Hiponas, K. Vilbers vai Dž. Krišnamurti, tas, ko cilvēki uztver kā problēmas, rodas dēļ laika un pastāv laikā.⁴⁵⁸ S. Kirkegors īpaši akcentē laika problemātikas saistību ar cilvēka atsvešinātību no sevis pašā: “Nelaimīgais ir tas, kura ideāls, dzīves saturs, apziņas pilnība, sava būtība atrodas kaut kur ārpus sevis. Nelaimīgais nekad nav klāt, nekad nav laikmetīgs pats sev. Bet nebūt klāt acīmredzot var tikai pagātnē vai nākotnē”.⁴⁵⁹

Viena no centrālajām eksistenciālajām problēmām, kas saistīta ar laiku, ir nāves problēma jeb bailes no neesības. Individīds, kas sevi atdalījis no vienotās esības, un neapjēdz, ka dzīve un nāve, dzimšana un miršana, esība un neesība ir viena un tā paša pašreizējā momenta divas puses, pieņem tikai vienu šī momenta pusi – dzimšanu, bet kategoriski

⁴⁵³ Mūžizglītība. [24.04.2017] Pieejams: <http://www.izm.gov.lv/lv/izglitiba/muzizglitiba>

⁴⁵⁴ Wittgenstein L. *Tractatus logico-philosophicus*.- London: Routledge & Kegan Paul, 1922. p. 185.

⁴⁵⁵ *The Timaeus of Plato* (Ed. by Archer-Hind R.D.).- London: Macmilan, 1888. pp. 118-120.

⁴⁵⁶ Elders L. *The philosophical theology of st. Thomas Aquinas*.- Brill Archive, 1990. 178.lpp.

⁴⁵⁷ Hronos - visaptverošā laika personifikācija helēnisma periodā

⁴⁵⁸ *St. Augustine confessions – Book 11, Chapter 29*. [24.04.2017] Pieejams: <http://www.ourladywarriors.org/saints/augcon11.htm>; Wilber K. *No boundary: Eastern and Western approaches to personal growth*.- Shambhala, 2001. p. 70.; Krišnamurti Dž. *Brīvība no zināmā*.- Rīga, 2008. (el. versija) 56.lpp.

⁴⁵⁹ Кьеркегор С. Или – или.- СПб.: Амфора, 2011. с. 252.

atsakās pieņemt otru – miršanu. Tā kā jebkuram, kas nomirst un pārstāj eksistēt, nekādas nākotnes vairs nav, tad citiem vārdiem var teikt, ka tāds indivīds atsakās dzīvot bez nākotnes. Nākotne parādās kā nomierinošs faktors, kas sniedz cerību. Visi vērtīgie dzīves mērķi tiek saistīti ar nākotni. Nāves bailes liek visu laiku domāt par rītdienu, izvirzīt mērķus, kalt plānus, vai vismaz atlikt uz rītdienu to, ko varētu izdarīt šodien. Dzīves mirkli cilvēkam paskrien tik neticamā ātrumā, jo viņš pats pieprasa, lai tie ātrāk beigtos un iestātos nākamie. Tas nepacietīgi gaida nomierinošo nākotni. Un tā kā katrs tik ļoti vēlamais nākamais mirklis neizbēgami pārvēršas par tagadējo, gandrīz katru no šiem mirkļiem pavada gaidas un nepiepildītības izjūtas. Cilvēki tic, ka jauni progresīvāki likumi, inovācijas zinātnē, ekonomikas, tehnoloģiju attīstība nākotnē padarīs dzīvi labāku. Valstiskā līmenī meklējot glābiņu nākotnē tiek dibinātas Nākotnes komisija, Stratēģiskās analīzes komisija, Ministru kabineta Ilgtspējīgas attīstības padome... Steigšanās uz “burvīgo” nākotni ir pamanāma arī audzināšanas procesā iesaistītajam pieaugušajam, kurš dienu no dienas pavada gaidīšanā – kad bērns sāks rāpot, kad bērns iemācīsies staigāt, kad tas beidzot sāks runāt, kad tas kļūs saprātīgāks, patstāvīgāks... Un, kad prasmes nesošā rītdiena pienāk, tiek gaidīta nākamā rītdiena. Saskarsme ar bērnu līdz ar to kļūst par saskarsmi ar kādu, kurš vēl neprot, vēl nevar, vēl nezina – ar kādu, kurš tikai būs, bet šodien vēl nav.

Līdzīgā veidā indivīds pieķeras pagātnei. Tas identificējas ar savām atmiņām, jo tās *it kā* sniedz zināšanas par reāli eksistējošu pagātnei. Nākotne nomierina un sniedz cerību, savukārt pagātne *it kā* garantē nākotni – “ja reiz es eksistēju vakar, tad visticamāk eksistēšu arī rīt”. Tādā veidā indivīds pieprasa laiku, rada laiku un dzīvo laikā. Kā raksta K. Vilbers, cilvēks rada vienu ilūziju (laiku), lai aizsargātu sevi no citas ilūzijas (nāves).⁴⁶⁰ Turklāt cilvēkam tas nebūt neliekas savādi. Paradoksālā kārtā, neliekas savādi arī tas, ka sev pašam – tam, kas laiku rada – tik bieži laika nepietiek.

Dzīvot tagadnē, vērst savu uzmanību uz pašreizējo momentu nebūt nenozīmē censties aizmirst pagātnei un nākotni, vai ignorēt tās. Tas nozīmē pamanīt, ka to vispār nav. Tas nozīmē aptvert, ka mūžīgā pašreizējā momenta sadalījums “pagātnē”, “tagadnē” un “nākotnē” ir iluzors, reāli neeksistējošs. Jebkuri centieni apzināti sakoncentrēt savu uzmanību uz pašreizējo momentu ir lemti neveiksmei, jo tāda aktivitāte paredz, ka ir vēl kāds cits moments bez pašreizējā. Cilvēks, kas *cenšas* dzīvot tagadnē, neapjēdz, ka jau dzīvo tagad, un atliek to kā kaut ko nākotnē sasniedzamu. Proti, tas cenšas atbrīvoties no laika ar laika palīdzību, kas ir absurdi.

Līdzīgi kā ar jebkuru telpiska sadalījuma neesības izzināšanu, arī laika neesību var izzināt tikai caur personīgu, subjektīvu pieredzi. Jebkuras savas sajūtas ir tagadnes sajūtas. Nav iespējams, piemēram, kaut ko pasmaržot vakar, nav iespējams kaut ko saklausīt rīt... Nav sarežģīti aptvert, ka viss, ko cilvēks tiešā veidā uztver, notiek tagad. Laika neesības

⁴⁶⁰ Wilber K. No boundary: Eastern and Western approaches to personal growth.- Shambhala, 2001. p. 83.

apjēgšanu lielākoties kavē cits izziņas process – atmiņa. Atmiņas un fakts, ka tādas ir arī citiem, mēģina pārliecināt, ka pagātne ir reāla. Visu, ko cilvēks zina par pagātņi, tas zina, pateicoties atcerēšanās procesam. Atcerēšanās bieži vien ietekmē atzīmes mācīšanās procesā skolā, kas tai piešķir īpašu vērtību. Tomēr var ievērot, ka šī atcerēšanās tiek piedzīvota tagad, pašreizējā momentā. Respektīvi, atceroties cilvēks nenovēro reālo pagātņi, bet gan tās atspoguļojumu tagadnē. Turklāt tad, kad tā saucamā “pagātne” reāli notika, tā notika tagadnē. Līdz ar to neviens personīgi nekad nepieredz reālu pagātņi. Analogi var pārliecināties, ka nav iespējams pieredzēt arī reālu nākotņi. Tomēr ikdienā nākas saskarties ar priekšstatiem, kas nemainīgi uztur laika ilūziju. Visa esošā apgūšanu mūsdienu izglītība balsta uz zinātņi. Bet ortodoksālā zinātne, tāpat kā reliģija, meklē tagad esošā pirmcēloni pagātņē. Reliģija māca, ka visu esošo pirms daudziem tūkstošiem gadu ir radījis Dievs, kurš pirms tam jau bija. Savukārt astronomija māca, ka pirms ca. 15 miljardiem gadu nebija itin nekā, un viss kosmoss radās liela sprādziena rezultātā. Kā vienā, tā otrā gadījumā tiek ignorēta alternatīva iespēja, ka viss esošais rodas pašreizējā momentā.

Neuzticēšanos dzīvošanai pašreizējā mūžīgajā momentā var veicināt priekšstati par atbildību. Proti, tad, ja atbildība tiek uztverta nevis kā izvēle, kā apzināšanās, bet kā pienākums. Dzīvošana pašreizējā momentā nenozīmē izvairīšanos no atbildības pasaules vēstures priekšā. Dzīvošana *nunc stans* pieļauj pagātņes un nākotņes apcerēšanu, taču, tā kā šī apcerēšana tiek apzināta kā tagadnes notikums, pagātne un nākotne (jeb laiks) pašreizējā momentā dzīvojošo nekādi neierobežo.

Pastāv saikne starp *nunc stans* apzināšanos un esošā vienotības apzināšanos. Savs “es” tēls pamatā ir veidots no atmiņām. Piemēram, pastaiga bez īpaša mērķa var novest cilvēku stāvoklī, kurā tas savu no pārējās pasaules atdalīto *ego* vairs neizjūt. Tomēr, ja šīs pastaigas laikā nejauši tiek satikts paziņa, atmiņā automātiski tiek atsaukti fragmenti, kas tiek pierakstīti savam “es” – atmiņas par iepriekš kopā piedzīvoto vai par savām saistībām pret šo paziņu. Līdzīgi, kad kāds pavaicā: “Kas tu esi? Pastāsti par sevi!”, sākas atcerēšanās: ko es darīju, ko es pieredzēju *pagātņē*... Identificēšanās ar savām atmiņām mūsdienās daudziem šķiet tik pašsaprotama. Ne velti *curriculum vitae* ir ieguvis nozīmīga indivīdu raksturojoša dokumenta statusu. Kā norāda Dž.Krišnamurti, izjūta par to, ka es eksistēju kā kaut kas atdalīts no visa pārējā, balstās uz atmiņām.⁴⁶¹ Pašreiz notiekošā un esošā novērotājs, kas tiek izjūsts kā “es”, ir kā “mapīte ar atmiņām”. Ja šīs atmiņas šķiet kaut kas atdalīts no *tagad*, tad arī novērotājs jūtas atdalīts no *tagad*. Proti, novērotājs izjūt savu atdalītību no mūžības un visa tajā esošā tāpēc, ka atmiņas tam šķiet kā reālas pagātņes pārdzīvojums. Rezultātā “es” netiek izjūsts kā pašreizējais pārdzīvojums, respektīvi, kā pašreiz notiekošais process. Tā vietā pašreizējais pārdzīvojums tiek izjūsts kā kaut kas, kas savam “es” pieder. Citiem vārdiem sakot, cilvēks neuzskata, ka viņš pats *ir* pārdzīvojums (process), bet gan uzskata

⁴⁶¹ Krišnamurti Dž. Brīvība no zināmā.- Rīga, 2008. (el. versija) 27., 56.lpp.

pašreizējo pārdzīvojumu par kaut ko, ko viņš iegūst (kā kaut ko atdalītu no sava “es”). Tāds cilvēks, piemēram, saka: “Es ieguvu pieredzi”. Tas atspoguļo orientāciju uz īpašošanu. Ikdienas valodā šāda orientācija izpaužas arī, piemēram, kad izteikumu vietā “es dusmojos” vai “es domāju” tiek lietoti “man ir dusmas”, “mani sadusmoja” vai “man ir domas”, “tās (domas) mani nomāc”.

Mūsdienu neformālās izglītības sfērā ir novērojamas aktivitātes, kas vērstas uz laika ilūzijas pārvarēšanu un *ego* transcendenci. Ļoti populārs lozungs šādu aktivitāšu kontekstā aicina mācīties dzīvot “šeit un tagad”. Tomēr visbiežāk “jaunās idejas” iekļaujas ierastajos rāmjos – dzīvošana “šeit un tagad” tiek pieņemta par “pareizo”, un tiek apgūtas metodes, kā to sasniegt. Rezultātā *ego* transcendence tiek tikai simulēta, kas izpaužas modernajā frāzē: “Es esmu kā no jauna piedzimis”. Šī frāze joprojām izsaka *ego* kā darītāja vēlmi īpašot, iegūt. Šoreiz tiek iegūta piederība grupai – “iesvētīto” grupai, vai cilvēku grupai, kas dzīvo “pareizi”, kas domā un izturas “pozitīvi”. Atbilstoši vēsturiskām liecībām senāk analoga frāze skanēja: „Mani satvēra lielas mīlestības spēks”⁴⁶², kas norāda uz *ego* kā darītāja atkāpšanos otrajā plānā.

Ja atmiņas tiek izprastas kā pašreizējā momenta pārdzīvojums, tad arī par “es” dēvētā “atmiņu mapīte” tiek izjusta kā viens no pašreiz esošajiem pārdzīvojumiem, t.i., kā neatdalāma daļiņa no visa tagad esošā. Tādējādi laika sadalījuma neesības jeb *nunc stans* apzināšanās ir arī visa esošā vienotības apzināšanās. Šāda izpratne par vienoto esību sekmē klātesību mācīšanās procesā, respektīvi, raisa tādu dabisku ieinteresētību mācību procesā, kas nepakļaujas laika ierobežojumiem. Piemēram, mācību nodarbības “aprašanās” pusteikumā (“laika trūkuma” dēļ) nebūt nav mācību darba defekts, ja tās dalībnieki ir bijuši ieinteresēti. Šāda nepabeigtība var kalpot par mnemonisku paņēmieni, kas atvieglo iegūto mācību un palīdz ilgāk saglabāt izzināmo materiālu atmiņā.

Laika ilūzijas pārvarēšana mācīšanās procesā atbrīvo tā dalībniekus no pieķeršanās ierastajam, “iekaltajam”, banālajam un klišeiskajam, ienesot tajā inovāciju, improvizāciju, un svaigas izjūtas. Negaidītības moments kļūst pieņemams gan savā un citu uzvedībā, gan pašā izzināšanā. Apzinoties nākotnes nerealitāti, pedagogs mācību nodarbības veido ne tikai pēc iepriekš sastādīta plāna, bet adekvāti un konstruktīvi reaģē uz jebkuru situāciju, kas radusies nodarbības laikā. Apzinoties pagātnes nerealitāti, pedagogs nepakļaujas kauzālai atribūtikai un tam vairs netraucē mācību nodarbībai “neatbilstošās” mācību vēlmes vai viņu “nemotivētība”.

Tātad laika problemātika dzīves kvalitātes kontekstā ir saistīta ar neapmierinātību un satraukumu par nekontrolējamo laiku, respektīvi, ar priekšstatu par laiku, kas it kā ir sadalīts pagātnē, tagadnē un nākotnē. Priekšstats par laika sadalījumu ir radniecīgs priekšstatam par

⁴⁶² Rors R. Ādama atgriešanās: pieci apsolījumi vīrieša iniciācijas ceļā. - Zvaigzne ABC, 2013. 50.lpp.

telpisko sadalījumu. Īpaši ir akcentējama laika problemātikas saistība ar cilvēka atsvešinātību no sevis paša un savas pieredzes, kas izpaužas kā aizņemtība, kad veicamā darbība (tai skaitā mācīšanās) kalpo tikai par līdzekli, lai labotu pagātnes kļūdas un sasniegtu nākotnē iecerētos mērķus, neizjūtot interesi par pašu procesu. Tas norāda uz aktualitāti mācīties būt, kas ir iespējams tikai tagadnē. Attiecīgi laika neesības (mūžības) pārdzīvojums nav atdalāms no vienotas esības pārdzīvojuma – kā eksistenciāla pieredze tie dod iespēju pārvarēt trauksmi, atbrīvojot izzināšanu no savu merkantilo interešu projicēšanas uz izzināmo, kā arī mainīt attieksmi pret savu eksistenci, dzīves sniegtajām iespējām un mācīšanos.

4. Mācīšanās no eksistenciālās pieredzes empīriskā izpēte

4.1. Empīriskā pētījuma struktūra, bāze un metodes

Empīrisko pētījumu veido divas daļas. Pirmās daļas uzdevums ir noskaidrot, kādas ir studentu, senioru, cilvēku ar speciālām vajadzībām un paliatīvās palātas pārstāvju dzīves kvalitāti ietekmējošās rīcībspējas kategorijas, kāda ir viņu izpratne par mācīšanās jēgu un kādi ir to priekšstati par nāvi, kā arī noteikt starp šīm entitātēm statistiski būtiskās sakarības. Otrās daļas uzdevums ir apzināt priekšstatus par dzīves kvalitātes veidošanos cilvēkiem ar tuvās nāves pieredzi un gūt ieskatu par mācīšanos no tuvās nāves pieredzes.

Pētījuma bāzi sastāda 613 pētījuma vienības, no kurām pirmajā daļā ir iesaistīti

- 306 jaunības vecuma pārstāvju (no 20 līdz 24 gadu vecumā) nejaušā izlase, kuru veido 11 specialitāšu studenti no piecām augstākās izglītības mācību iestādēm Latvijā;
- 300 brieduma vecuma pārstāvju (no 39 līdz 95 gadu vecumā) nejaušā izlase, kuru veido
 - 160 senioru (sākot ar 70 gadiem) ar un bez augstākās izglītības,
 - 90 cilvēku ar īpašām vajadzībām nejaušā izlase,
 - 50 cilvēku paliatīvās palātas grupa;

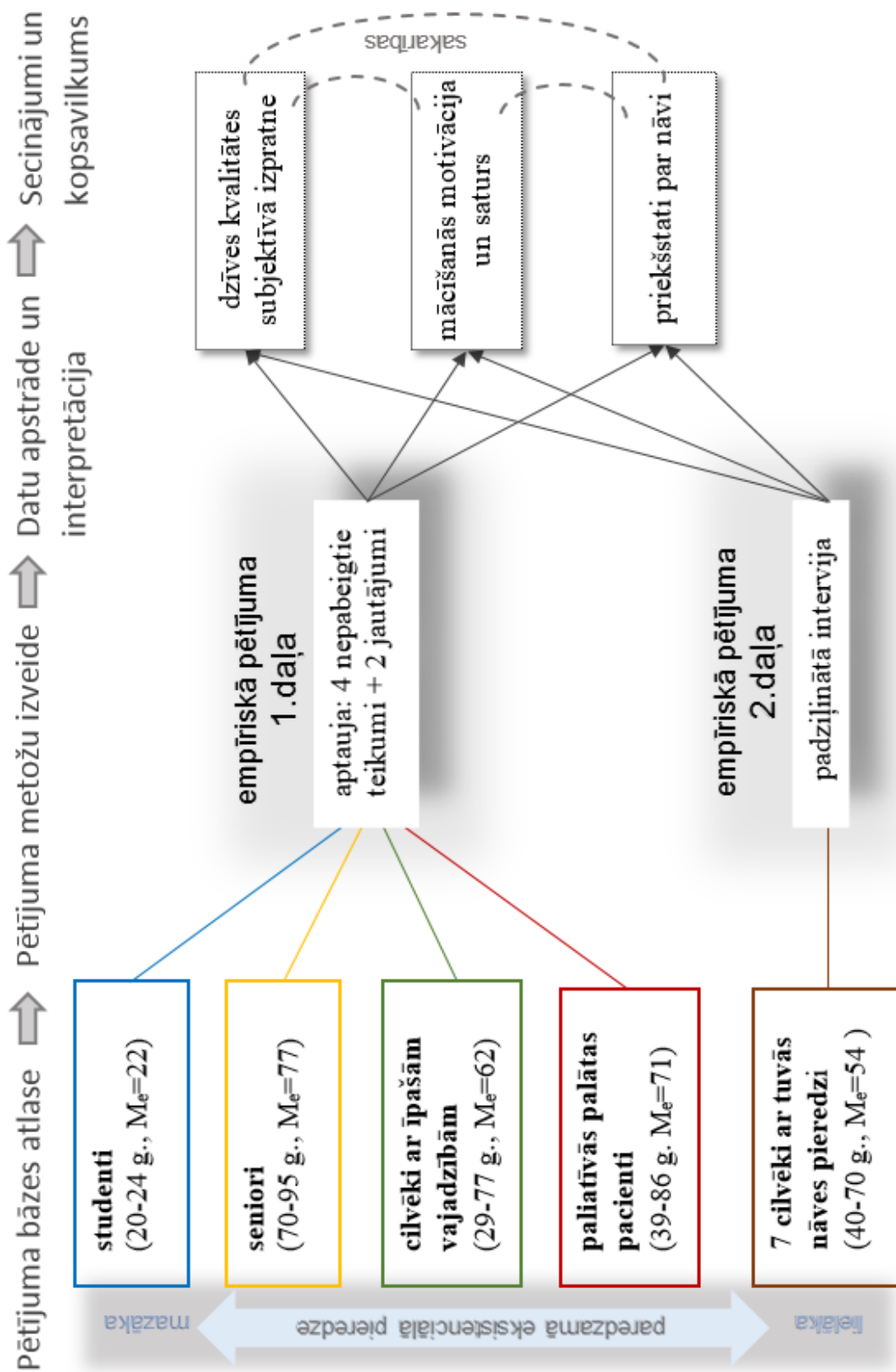
bet pētījuma otrajā daļā:

- 7 cilvēki ar tuvās nāves pieredzi.

Empīriskā pētījuma bāze un struktūra shematiski ir atainotas 3.attēlā.

Empīriskā pētījuma 1. daļa. Nosakot dzīves kvalitāti ietekmējošās rīcībspējas kategorijas, tiek ņemtas vērā atziņas par to, ka dzīves kvalitātes pamatā ir cilvēka dzīves pieredze, ka, izvēloties dzīves kvalitātes rādītājus, ir būtiski ņemt vērā pašu cilvēku prioritātes un ka arī, runājot par dzīves kvalitātes veidošanos mācīšanās procesā, blakus objektīvajiem rādītājiem ir būtiski ievērot cilvēku subjektīvo novērtējumu, personīgo pieredzi un priekšstatus par labu dzīvi. Ņemot vērā, ka cilvēku apmierinātība ar dzīvi vienos un tajos pašos objektīvajos apstākļos var būt atšķirīga, tātad – relatīvi neatkarīga no tiem, empīriskajā pētījumā tiek noskaidrota indivīdu subjektīvā izpratne par dzīves kvalitāti. Iepriekš veikto dzīves kvalitātes pētījumu rezultātu salīdzinājums norāda uz to, ka, izmantojot pētījumos dažādus standartus, dzīves kvalitātes subjektīvā novērtējuma rezultāti var būtiski atšķirties.⁴⁶³ Tas pamato atteikšanos šajā pētījumā no standartizētajām metodēm un nepabeigto teikumu metodes izvēli.

⁴⁶³ Wrosch C., Scheier M.F. Personality and quality of life: The importance of optimism and goal adjustment.// Quality of Life Research, 12(1), 2003. pp. 59-72.



3.att. Empīriskā pētījuma bāze un struktūra

Motivācija mācīties dzīvot (labāk), mācīties būt ir cieši saistīta ar mācīšanās jēgu. Tā kā jēgas izvēle ir personiska, subjektīva un brīva, empīriskajā pētījumā tiek noskaidroti indivīdu priekšstati par to.

Ņemot vērā, ka dzīves izpēti saturiski papildina personīgā nāves izpratne un ka tā var ietekmēt mācīšanās procesam subjektīvi piešķirto jēgu, empīriskā pētījuma pirmā daļa ietver arī jautājumu par respondentu priekšstatiem par nāvi.

Pētījuma bāzes raksturojums un izvēles pamatojums. Izpratne par dzīves kvalitāti un to veicinošiem faktoriem, kā arī priekšstati par mācīšanās jēgu un nāvi tika noskaidroti četrās respondentu grupās.

Ņemot vērā cilvēkresursu, tai skaitā studējošās jaunatnes potenciāla nozīmi valsts nākotnē un tās dzīves kvalitātes relevanci, *1. respondentu grupu* veido 2.-3. semestra studenti. Pētījumā piedalījās jurisprudences, matemātikas, fizikas, medicīnas, psiholoģijas, pedagogijas, socioloģijas, angļu filoloģijas, datorzinātņu, grafiskā un interjera dizaina un uzņēmējdarbības specialitāšu studenti vecumā no 20 līdz 24 gadiem, kas tika izvēlēti pēc klasteru nejaušās izlases metodes no piecām augstākās izglītības mācību iestādēm Latvijā. Kopējais aptaujāto studentu skaits ir 306. 62% no tiem ir sievietes. (Pēc centrālās statistikas pārvaldes datiem vidēji pēdējos 10 gados Latvijā 61% no visiem studējošajiem ir sievietes.⁴⁶⁴)

Līdz šim ir izpētīts, ka jauniešus kvalitatīvai dzīvei Latvijā pamatā piesaista ģimene un draugi. Tās ir jauniešiem svarīgākās grupas, un tās veido arī saistību ar savu valsti. Vēlīnās jaunības grupā (20–24 gadi) svarīgākās dzīves kvalitāti ietekmējošās kategorijas ir saistītas ar stabilu draugu loku un brīvā laika pavadīšanu, izglītību un labu darbu nākotnē.⁴⁶⁵

2. respondentu grupu veido vēlīnā brieduma pārstāvji. Ņemot vērā vidējā dzīves ilguma un līdz ar to gados vecu, bet vēl darbspējīgu cilvēku skaita pieaugumu, Eiropas “nāciju nosirmošanu” un gados jauno un vidēja brieduma cilvēku masveida došanos no Latvijas uz ārzemēm, šīs grupas viedoklis ir aktuāls ne tikai mūžizglītības, bet arī valsts cilvēkresursu attīstības kontekstā. Neskatoties uz to, ka kopējā sabiedrības novecošanās nav izmaināma tendence, Latvijā attieksme pret novecošanos kopumā un gados vecākiem cilvēkiem ir negatīvāka nekā Eiropas Savienībā; vairāk kā puse Latvijas pilsoņu ir norūpējušies par 65 gadīgu un vecāku cilvēku īpatsvara palielināšanos.⁴⁶⁶ Tas norāda uz nepieciešamību pievērst īpašu uzmanību gerentogēnēzes periodā aktuālajiem jautājumiem un pārskatīt stereotipus par gados vecākiem cilvēkiem.

⁴⁶⁴ Centrālās statistikas pārvaldes mājas lapa. [25.04.2017.] Pieejams:

<http://data.csb.gov.lv/pxweb/lv/Sociala/?rxid=09cbdccf-2334-4466-bdf7-0051bad1dec>

⁴⁶⁵ Trapenciere I. Es rullēju, tu rullē. Vai viņš/viņa rullē? Cool...:Par jauniešu dzīves kvalitāti.// Dzīves kvalitāte Latvijā.- Rīga: Zinātne, 2006. 110.-152.lpp.

⁴⁶⁶ Dalke M. Kad cilvēks no “jauna cilvēka” kļūst par “vecu” jeb kāda ir iedzīvotāju attieksme pret sabiedrības novecošanos. [25.04.2017.] Pieejams:

http://www.tns.lv/newsletters/2012/32/?category=tns32&id=social_novecosanas

Kaut arī Latvijā vidējais paredzamais mūža ilgums starp EU dalībvalstīm ir viszemākais, pēdējo desmit gadu laikā tas turpina pieaugt. Pēdējās dekādes laikā Latvijā vidējais miršanas vecums ir pārsniedzis 70 gadu robežu (vīriešiem gan tas joprojām ir zemāks par 70).⁴⁶⁷ Tāpēc pētījumam šajā grupā tika izvēlēti tie vēlīnā brieduma pārstāvji, kuru vecums jau ir 70 vai vairāk. Pēc klasteru nejaušās izlases principa pētījumā tika aicināti piedalīties seniori septiņos pansionātos un biedrībās kā arī apvienībās neiesaistītie indivīdi Latvijas pilsētās un laukos. Kopumā izdevās apkopot atbildes no 160 cilvēkiem vecumā no 70 līdz 95 gadiem (mediāna – 77 gadi). 80 no tiem ir ar augstāko izglītību, 80 – ar vidējo, vidējo profesionālo, pamatskolas vai nepabeigtu pamatskolas izglītību. 63% respondentu ir sievietes. To, ka sieviešu ir vairāk, ietekmēja atbilstošās vecuma grupas sieviešu un vīriešu proporcionālais sadalījums Latvijā – pēc centrālās statistikas pārvaldes datiem vecuma grupā virs 69 no visiem Latvijas iedzīvotājiem 70% ir sievietes.⁴⁶⁸ 91% respondentu šajā grupā veselības stāvoklis ļauj dzīvot patstāvīgi.

Līdz šim ir izpētīts, ka, palielinoties vecumam, savs dzīves kvalitātes novērtējums Latvijas iedzīvotājiem pasliktinās.⁴⁶⁹ Ārijas Karpovas nepublicētajā pētījumā iegūtie rezultāti liecina, ka Latvijas seniori ar augstāko izglītību vecumā no 65 gadiem un vecākiem, kuri bija un ir nodarbināti sistēmā “cilvēks - cilvēks”, izjūt diskrimināciju gan valsts sociālās politikas iespaidā, gan dēļ organizāciju un iestāžu attieksmes, gan paaudžu attiecībās.⁴⁷⁰ Pētījuma dati liecina, ka veselīgas novecošanās procesā cilvēkam ir svarīgi saglabāt dzīves darbības subjekta pozīciju, nevis izmainīt to par 180 grādiem, pārtopot par aprūpes objektu un līdzekļu tērētāju. Seniori vēlas organizēt savu dzīvošanu paši, strukturēt ikdienu, rūpēties par dzīves kvalitāti, tai skaitā veselību un tās uzturēšanu. Kā galvenais kanāls, kas nodrošina eksistences jēgu senioram ar augstāko izglītību, tiek minēti kreativitāte un komunikācija. Ā.Karpova arī secina, ka kopumā viņš jūtas kā aktīvs, pilnvērtīgs darbinieks, kas vēlas realizēt uzkrātās zināšanas un pieredzi sabiedrībai nozīmīgā darbā savā specialitātē, un kura potenciāls nav bijis pilnīgi izmantots. Tādējādi seniora patērētāja stāvoklis ir savā ziņā uzspiests. Savukārt Andas Grīnfeldes promocijas darba rezultāti liecina, ka Latvijas reģionu pensionāru dzīves kvalitāti būtiski ietekmējošie faktori ir materiālais nodrošinājums, veselība un saikne ar ģimeni, draugiem un kaimiņiem, un ka pensionāri ar augstāku izglītības līmeni ir mazāk norūpējušies par savu pašsajūtu un ienākumiem.⁴⁷¹

Senioru atbilžu salīdzinājums ar studentu atbildēm dod iespēju izvērtēt dzīves pieredzes ietekmi uz cilvēku priekšstatiem.

⁴⁶⁷ Demography: collection of statistics.- R.: Central statistical bureau, 2016. p. 89.

⁴⁶⁸ Women and men in Latvia.- R.: Central statistical bureau, 2016. p. 8.

⁴⁶⁹ Bela-Krūmiņa B., Eglīte P. et al. Latvijas iedzīvotāju dzīves kvalitātes indekss.- Rīga, 2006. 23.lpp.

⁴⁷⁰ Karpova Ā. Veselīgas novecošanās sociāli psiholoģiskie un medicīniski bioloģiskie indikatori un tās optimizācijas iespējas nodarbinātajiem sistēmā “cilvēks-cilvēks” – pētījuma pārskats [nepublicēts dokuments].- R.: LZP, 2010.

⁴⁷¹ Grīnfelde A. Pensionāru dzīves kvalitāte Latvijas reģionos [promocijas darbs].- Jelgava, 2010. 131., 149.lpp.

Sava veida eksistenciālu pieredzi piedzīvo cilvēki ar īpašām vajadzībām un paliatīvās palātas pacienti, tāpēc tie veido atbilstoši 3. un 4. *respondentu grupu*.

Dažādi cilvēki kā nozīmīgu zaudējumu dzīvē var piedzīvot dažādus notikumus – gan šķiršanos no sev tuviem cilvēkiem, gan neveiksmes darbā, gan finansiālas krīzes, gan virkni vēl citu situāciju, kas nesakrīt ar savām dzīves iecerēm. Zaudējuma pārdzīvojuma subjektivitāte katrā atsevišķajā gadījumā var ievērojami apgrūtināt tā konstatēšanu. Tāpēc kā 3. *respondentu grupu* tika izvēlēti cilvēki ar invaliditāti, ko nosaka Veselības un darbspēju ekspertīzes ārstu valsts komisija. Invaliditāte ir ilgstošs vai nepārejošs ļoti smagas, smagas vai mērenas pakāpes funkcionēšanas ierobežojums, kas ietekmē personas mentālās un/vai fiziskās spējas, darbspējas, pašaprūpi un iekļaušanos sabiedrībā, un tās esība aptaujāto grupā lielākoties bija acīmredzama – piemēram, cilvēki, kas gandrīz pilnībā ir zaudējuši spēju redzēt, spēj pārvietoties tikai ratiņkrēslā, u. tml. Būtiski ir atzīmēt, ka 3. *respondentu grupā* tika iekļauti tikai tādi cilvēki ar īpašām vajadzībām, kas savu invaliditāti ir ieguvuši dzīves laikā, respektīvi, ir piedzīvojuši savu invaliditāti kā zaudējumu, nevis piedzimuši ar to kā doto lielumu. Pēc klasteru nejaušās izlases principa pētījumā tika aicināti piedalīties cilvēki ar īpašām vajadzībām septiņos pansionātos un invalīdu biedrībās. Kopumā tika apkopotas atbildes no 90 cilvēkiem vecumā no 29 līdz 77 gadiem (mediāna – 62 gadi). Līdz šim veiktā pētījuma par cilvēkiem ar draudošu invaliditāti rezultāti liecina, ka kritiskākais punkts šādiem cilvēkiem dzīves kvalitātes kontekstā ir pilnvērtīga medicīniskā aprūpe, kuru lielākā daļa nevar atļauties līdzekļu trūkuma dēļ, un ka šai ziņā nav lielas atšķirības strādājošo un nestrādājošo grupā.⁴⁷²

4. *respondentu grupu* veido 50 paliatīvās aprūpes nodaļas pacienti Latvijas Onkoloģijas centra stacionārā, t.i., cilvēki, kuri sirgst ar radikāli neizārstējamām, progresējošām slimībām. Stacionēšanas laiks paliatīvajā palātā ilgst līdz 7 dienām. Šīs grupas *respondentu* vecums ir no 39 līdz 86 gadiem (mediāna – 71 gads).

Empīriskā pētījuma 1.daļas metožu apraksts. Lai noskaidrotu dzīves kvalitātes izpratni, priekšstatus par mācīšanās jēgu un par nāvi *respondentu grupās* šīs dienas situācijā, tika izveidotas anketas ar 4 nepabeigtiem teikumiem un 2 jautājumiem.⁴⁷³ Pirms aptaujas *respondentiem* tika sniegta informācija par to, ka pētījuma mērķis ir apkopot priekšstatus par dzīvi, nāvi un mācīšanos dažādās cilvēku grupās, ka piedalīšanās šajā pētījumā ir anonīma un brīvprātīga, un ka *respondentu atbildes* tiks izmantotas tikai apkopotā veidā. Mutiska informēta piekrišana tika vaicāta tikšanās brīdī, iepazīstinot ar pētījuma jautājumiem. Pansionātos un paliatīvajā palātā papildus šai informācijai tika ziņots par *respondentu tiesībām* atteikties piedalīties pētījumā vai pārtraukt dalību pētījumā jebkurā laikā, un par to, ka atteikšanās piedalīties pētījumā vai dalības pārtraukšana neradīs nekādu nevēlamu

⁴⁷² Anča G., Kamerovska D. et al. Cilvēki ar draudošu invaliditāti darba tirgū. - R.: Nipo NT, 2006. 31.lpp.

⁴⁷³ Neaizpildītas anketas paraugu skat. pielikumā B. Aizpildītu anketu paraugu skat. pielikumā C.

ietekmi uz pacientiem sniegtās veselības aprūpes kvalitāti.

Dzīves kvalitātes izpratne tika noskaidrota ar 3 nepabeigtiem teikumiem: 1) “Uzskatu, ka cilvēka dzīve ir kvalitatīva, ja...”, 2) “Manas dzīves kvalitāti veicina...”, 3) “Manas dzīves kvalitāti ierobežo...”. Respondenti tika lūgti pabeigt iesāktos teikumus atbilstoši saviem priekšstatiem. Veicot anketu saturisko analīzi, tika formulētas dzīves kvalitātes kategorijas un noskaidroti to pieminēšanas biežumi.

Respondentu izpratni par mācīšanās jēgu atspoguļo viņu atbildes uz atvērto jautājumu “Ko un kāpēc ir jēga mācīties?”, kā arī teikuma “Uzskatu, ka svarīgākais, ko līdz šim esmu iemācījies vai joprojām turpinu mācīties savai dzīvei, ir: ...” papildinājumi. Veicot anketu saturisko analīzi, tika formulēti mācīšanās jēgas koncepti un noskaidroti to pieminēšanas biežumi.

Lai noskaidrotu respondentu priekšstatus par nāvi, kā pēdējais anketā tika izveidots šāds jautājuma formulējums: “Kas ar mani notiks pēc nāves (sirds un smadzeņu darbības apstāšanās)?”, kā arī, lai dotu noteiktāku ievirzi, tika piedāvāti atbilžu varianti:

- a. manis vairs vienkārši nebūs
- b. atkarībā no tā, kā būšu dzīvojis, es nokļūšu paradīzē vai ellē
- c. es pārdzimšu uz Zemes kā cita būtne atbilstoši tam, kā būšu dzīvojis
- d. cits variants (vai papildinājums kādam no esošajiem):

Variants **a.** atspoguļo uz dialektisko materiālismu balstīto uzskatu par nāvi kā “**sienu**”, bet varianti **b.** un **c.** ir attiecīgi laika un telpiskā metaforas, kas atspoguļo uzskatu par nāvi kā “**durvīm**”.

Studentu grupās anketas tika izdalītas nodarbību sākumā, un to rakstiska aizpildīšana prasīja 7-10 minūtes. 100% no izdalītajām anketām tika saņemtas atpakaļ un bija derīgas. Pārējās respondentu grupās, respektējot respondentu vecumu un veselības stāvokli, tika piedāvāta iespēja atbildēt mutiski, pierakstot atbildes pašrocīgi. Tika respektēta arī senioru, cilvēku ar īpašām vajadzībām un paliatīvās palātas pacientu vēlēšanās naratīva režīmā izstāstīt savu dzīvesgājumu un pārvaramās grūtības. Atsevišķos gadījumos, lai veicinātu saprašanos, intervija tika veikta krievu valodā. 17% no uzrunātajiem 2.-4. grupu pārstāvjiem atteicās piedalīties pētījumā (respondentu skaits šajās grupās ir uzrādīts, neskaitot šos 17%).

Pētījuma risku un ieguvumu analīze.⁴⁷⁴ Kā iespējamu psiholoģisko risku pētāmajām personām var paredzēt emocionālu diskomforta izjūtu saistībā ar nevēlēšanos domāt par eksistenciāliem jautājumiem. Risku samazināšanai un pētāmo personu aizsardzībai pētāmās personas tikšanās brīdī tika informētas par jautājumu saturu, tūlītēji akceptējot nevēlēšanos uz šāda veida jautājumiem atbildēt. Pētījuma process parādīja, ka piedalīšanās aptaujā ļauj respondentiem skaidrāk apzināties savus priekšstatus, kā arī veicina tiem piederības vajadzības apmierināšanu.

⁴⁷⁴ Ētikas komitejas atzinumu par pētījuma atbilstību zinātnisko pētījumu ētikas prasībām skat. pielikumā A.

Empīriskā pētījuma 2. daļa. Pretēji priekšstatam par nāvi kā par laika momentu, kurā apstājas sirdsdarbība un elpošana, nāve drīzāk ir process, ko ir iespējams pārtraukt pēc tā sākšanās. Līdz ar medicīnas attīstību, defibrilatora un funkcionāli līdzīgu ierīču izmantošanu pēdējās desmitgadēs ir palielinājies to cilvēku skaits, kuri ir izdzīvojuši pēc klīniskās nāves un kuri ir vēstījuši par savu tuvās nāves pieredzi (turpmāk: TNP), t.i., par klīniskās nāves laikā gūtajiem iespaidiem par savu esību. Ir būtiski palielinājies arī laika sprīdis pēc sirdsdarbības apstāšanās, pēc kura tiek panākta organisma sekmīga, pilnvērtīga atdzīvināšana – tād laiks, kurā TNP ir iespējama.⁴⁷⁵ Medicīnā klīniskā nāve tiek šķirta no bioloģiskās nāves kā neatgriezeniska procesa, un no klīnisko nāvi pārdzīvojušajiem pieaugušajiem TNP pieredz tikai 9-18%.⁴⁷⁶ Tomēr tas nemazina šādas pieredzes nozīmi dzīvot palikušajiem – īpaši, ja ņem vērā, ka nāve nav tikai medicīniska rakstura notikums, bet vismaz tik pat lielā mērā arī personisks garīgs notikums.

Kā pamatojumu pētījuma bāzes izvēlei var minēt arī to, ka atklājumi neirozinātņu sfērā norāda, ka dzīvo būtņu stratēģijas, kas tām palīdz izdzīvot un nodot tālāk savus gēnus, cilvēkam rada ciešanas,⁴⁷⁷ savukārt cieša saskaršanās ar nāvi (kā robežsituācija) spēj lauzt pēc būtības transam līdzīgo, taču ikdienā par normālu uzskatīto apziņas stāvokli, kurā visa uzmanība ir vērsta uz izdzīvošanu, jo izdzīvošanas mehānismi šajā robežsituācijā jau ir padevušies.⁴⁷⁸ K.Rings secina, ka pateicoties netipiskajam apziņas stāvoklim (*omega experience*) TNP ir tendence transformēt cilvēka attieksmi, uzskatus un vērtības, un nereti nostrādā kā garīgās dzīves atmodas katalizators.⁴⁷⁹ A.Maslovs tādus apziņas stāvokļus (*peak experience*) uzskata par būtisku cilvēka pašaktualizācijas aspektu.⁴⁸⁰ Racionālu izskaidrojumu trūkuma dēļ pastāv uzskats, ka cilvēkam, apstājoties sirdsdarbībai, var sākties halucinācijas un ka šādas “vīzijas” ir viennozīmīgi saistāmas tikai ar fizioloģiskiem mehānismiem klīniskās nāves laikā. Tomēr, neatkarīgi no subjektīvo pārdzīvojumu cēloņu skaidrojumiem, nevar noliegt to esības faktu un to rezultātā novērojamās personības izmaiņas. Izpratne par mācīšanos no TNP ir aktuāla arī tādējādi, ka tamlīdzīga pieredze tiek gūta ne tikai klīniskās nāves gadījumos, bet arī, piemēram, cilvēkam piedzīvojot šoku pēc asins zaudēšanas, slīkstot, nokļūstot ekstremālā satiksmes negadījumā, piedzīvojot smagu depresiju, kā arī miega vai meditācijas laikā.

⁴⁷⁵ Парниа С, Янг Д. Стирая смерть : Научный подход к вопросу о границах между жизнью и смертью.- М.: Олимп–Бизнес, 2017. с. 10.

⁴⁷⁶ Parnia S., Spearpoint K. et al. AWARE - awareness during resuscitation: a prospective study.// Resuscitation. 85(12), 2014. pp. 1799-1805; Van Lommel P., Van Wees R. et al. Near-death experience in survivors of cardiac arrest: a prospective study in the Netherlands.// Lancet, 358, 2001. pp. 2039-2045.

⁴⁷⁷ Hanson R., Mendius R. Buddha's brain: the practical neuroscience of happiness, love, and wisdom.- New Harbinger Publications, 2009. (e-book) p. 12.

⁴⁷⁸ Wren-Lewis J. Aftereffects of near-death experiences: a survival mechanism hypothesis.// Journal of Transpersonal Psychology, 26(2), 1994. p. 113.

⁴⁷⁹ Ring K. Heading toward omega.- Kindle edition, 2012.

⁴⁸⁰ Maslow A.H. Cognition of being in the peak experiences.// Readings in human development: a humanistic approach (Ed. by Theron M. Covin).- Ardent Media, 1974. pp. 83.-106.

TNP kā jebkura eksistenciāla pieredze ir balstīta uz personīgo, subjektīvo pārdzīvojumu un atbilst fenomenoloģiskajai zinātniski metodoloģiskai tradīcijai, kas dod savu pienesumu ne tikai pašā izziņas procedūrā, bet arī izziņāmo faktu sfērā. Tā kā TNP tiek gūta laikā, kad organisms ir pārtraucis savu ierasto darbību, tā ļoti labi *atbilst fenomenoloģiskajam uzstādījumam*: ieņemt tādu stāvokli attiecībā pret pasauli, kas nav noslogots ar kādu ierastu pasaules tvēruma veidu vai modeli.

Kopš K.Ringa (“Dzīve nāvē”) un M.Saboma (“Atmiņas par nāvi”) pirmajiem pētījumiem TNP izpētē tiek akcentēta zinātniskās pieejas nozīme un statistisko metožu pielietojums.⁴⁸¹ Viņu pētījumi parādīja, ka TNP ir sociāla, kulturāla, morāla un pat politiska nozīme neatkarīgi no tā, vai piedzīvotais ir vai nav reāls ceļojums uz citām dimensijām. TNP piedzīvojušajiem tika novērotas dziļas transformācijas: nāves baiļu izzušana, vērtību hierarhijas izmaiņas (veiksme mazāk saistās ar naudu un ārējām ērtībām, vairāk – ar labestību, līdzietību, tuvāko mīlestību), reliģiozitātes un garīgo meklējumu pastiprināšanās, lielāka atvērtība mīlestībai un līdz ar pārlicinātību par eksistenci pēc nāves – pilnvērtīgāka dzīvošana.

K.Ringa pētījumu rezultāti parāda, ka tēlus un gaismu TNP laikā redz arī neredzīgie, tai skaitā, kas tādi ir jau no dzimšanas brīža. Viņu redzēšana gan atšķiras no redzīgo ierastās nomoda stāvokļa sajūtas. Dvēseliskā redze (*mindsight*), kuru K.Rings attiecina uz transcendentālo apzināšanos, ļauj izziņāt multisensorā veidā, uztvert detalizēti, dažkārt no visiem leņķiem uzreiz un fokusējot uzmanību uz visu vienlaicīgi.⁴⁸²

Empīriskā pētījuma 2.daļas metožu apraksts. Lai noskaidrotu, kādas izmaiņas pieauguša cilvēka dzīvot mācīšanās procesā un viņa attieksmē pret to spēj ienest tuvās nāves pieredze, tika veiktas padziļinātās intervijas ar 7 cilvēkiem, kuri ir piedzīvojuši klīnisko nāvi.

Lai ievērotu stāstījuma kompetenci, uz intervijām tika uzaicināti cilvēki, kas paši ir pārdzīvojuši klīnisko nāvi un pieredzējuši TNP. Šādu cilvēku atlase ir apgrūtināta, jo aptverot savas pieredzes unikalitāti un saprotot, ka apkārtējie pret tādas pieredzes esību varētu izturēties skeptiski, tie lielākoties par savu pieredzi nevienam nestāsta. Respondentu izvēli noteica arī viņu mutiska informēta piekrišana tikšanās brīdī, iepazīstinot viņus ar pētījuma mērķi un potenciālajiem jautājumiem. Lai ievērotu konfidencialitāti, respondenti tekstā ir apzīmēti ar latīņu alfabēta burtiem (skat. 1.tabulu).

Lai mazinātu risku apdraudēt respondentu labklājības izjūtu, intervijas netika stingri strukturētas, interviju uzsākšanai tika izmantoti atvērtie jautājumi (tādi kā: “Lūdzu, aprakstiet savu TNP! Kā tas notika?”, “Kā Jums šķiet, kāda ir Jūsu attieksme pret mācīšanos šajā dzīvē vispār un vai pēc TNP tā ir mainījusies?”) un tā tika turpināta, pamatā izmantojot

⁴⁸¹ Ring K. Life at death.- N.Y.: Coward, McCann and Geoghegan, 1980; Sabom M. Recollections of death: a medical investigation.- N.Y.: Harper & Row, 1982.

⁴⁸² Ring K. Mindsight: near-death and out-of-body experiences in the blind.- Bloomington: iUniverse, 2008.

parafrāzes. Visas intervijas noritēja respondenta dzīvoklī, darbavietā vai respondenta izvēlētajā sabiedriskās ēdināšanas iestādē brīvā atmosfērā un tika ierakstītas ar diktofona palīdzību.

1.tabula

Īss respondentu raksturojums intervijas brīdī

respondenta apzīmējums	vecums	dzimums	ģimenes stāvoklis	izglītība	gadi kopš TNP
S	40	sieviete	precējusies	augstākā	23
I	49	vīrietis	šķīries	augstākā	17
O	53	vīrietis	neprecējies	augstākā	13
A	54	sieviete	precējusies	augstākā	19
E	56	vīrietis	precējies	augstākā	9
R	66	sieviete	šķīrusies	vidējā	15
P	70	vīrietis	atraitnis	vid. tehniskā	7

Kaut arī viens no respondentiem (E) telefonsarunas laikā, vienojoties par intervijas laiku un vietu, bija izteicis bažas par to, ka viņu varētu “noturēt par traku” dēļ tā, ko viņš varētu pastāstīt, visu septiņu interviju dalībnieki, tiekoties klātienē, izrādīja ieinteresētību un aktīvi iesaistījās sarunā. Visiem respondentiem tā bija pirmā intervija zinātniskam pētījumam pedagogijas jomā par savu TNP.

Pieci no septiņiem intervētajiem ir profesionāli saistīti ar izglītības sfēru. Trīs strādā augstākās izglītības iestādē, viens vidusskolā un viens darbojas neformālās izglītības jomā.⁴⁸³

Iespējamais interviju labums respondentiem bija nonākšana pie dziļākas izpratnes par savu situāciju un gūto pieredzi klīniskās nāves laikā (par to liecināja respondentu izteikumi intervijas laikā vai tās noslēgumā).

Visi pētījuma dati ir iegūti nominālajās skalās. Kategoriju sistēmas ir formulētas pētījuma datu apstrādes stadijā. Kategoriju frekvenču salīdzināšanai un dihotomisko mainīgo lielumu sakarību statistiskās nozīmības pārbaudei ir izmantots neparametriskās statistikas kritērijs – χ^2 tests. Reprēzentējot rezultātus 4.2.nodaļā, iekavās tiek dota p-vērtība, t.i., būtiskuma līmenis α , ar kuru χ^2 testa vērtējums sakrīt ar χ^2 testa kritisko vērtību. Statistiskai datu apstrādei un to grafiskai attēlošanai ir izmantotas programmatūras MS Excel 2013 un IBM SPSS Statistics 23.

⁴⁸³ Pēc CSP datiem Latvijā izglītībā ir nodarbināti 9% . Centrālās statistikas pārvaldes mājas lapa. [25.04.2017.] Pieejams: http://data.csb.gov.lv/pxweb/lv/Sociala/Sociala__ikgad__nodarb/NB0082.px/table/tableViewLayout2/?rxid=

4.2. Priekšstatu par dzīves kvalitāti, mācīšanos un nāvi izpēte

4.2.1. Studentu izpratne par dzīves kvalitāti

Studentu izpratne par dzīves kvalitāti ir pētīta ar aptauju, ko veido trīs nepabeigti teikumi. Salīdzinot pētījuma gaitā noskaidroto dzīves kvalitātes kategoriju biežumus, χ^2 tests studentu grupā neuzrādīja statistiski nozīmīgas atšķirības starp dažādām specialitātēm ($p=0,796$) un dzimumiem ($p=0,49$).⁴⁸⁴ Frekvenču atšķirības starp teikuma papildinājumu satura kvalitatīvās analīzes rezultātā iedalītajām dzīves kvalitātes kategorijām kopumā visiem studentiem ir nozīmīgas (statistiski nozīmīga atšķirība starp biežumiem pēc χ^2 testa ar $p<0,001$). Grafikos tiks attēlotas tikai tās kategorijas, kuru biežumi sasniedz vai pārsniedz 10% no kopējā aptaujāto studentu skaita.

Papildinot pirmo teikumu: *“Uzskatu, ka cilvēka dzīve ir kvalitatīva, ja...”*, kopumā visbiežāk (55%, t.i., vairāk kā katrs otrais students) min cilvēka iekšējā potenciāla nozīmi, respektīvi, viņa personības iezīmes, piemēram, spēju novērtēt to, kas ir, apmierinātību ar esošo un no tās izrietošo spēju izbaudīt dzīvi un tās sīkumus (19%), harmoniju ar sevi un apkārtējo pasauli, “draudzēšanos ar savām smadzenēm”, sakārtotu garīgo dzīvi (8%), pašaktualizāciju, t.i., “kad cilvēks nedzīvo tikai sev”, “dod citiem prieku”, “piedalās citu cilvēku dzīves uzlabošanā”, “izmanto savas iespējas” u. tml. (7%), kā arī viņa neatkarību no ārējiem faktoriem (no sociālās negativitātes, izskata, darba, utt.), apzinātību, papildītību, skaidrību par savu dzīves jēgu, atklātību, atvērtību jaunajam (skat. 4.att.). Vēl šajā kategorijā ir iedalāma mērķtiecība (13%). Turklāt puse no šiem 13% min tikai mērķa esību – “cilvēks zina, ko vēlas”, “ir atrasts aicinājums dzīvē”, “ir mērķis, uz ko tiekties”, u. tml., bet otra puse par svarīgu uzskata arī spēju savu mērķi sasniegt (piemēram, rīcībspējas, gribasspēka esību).

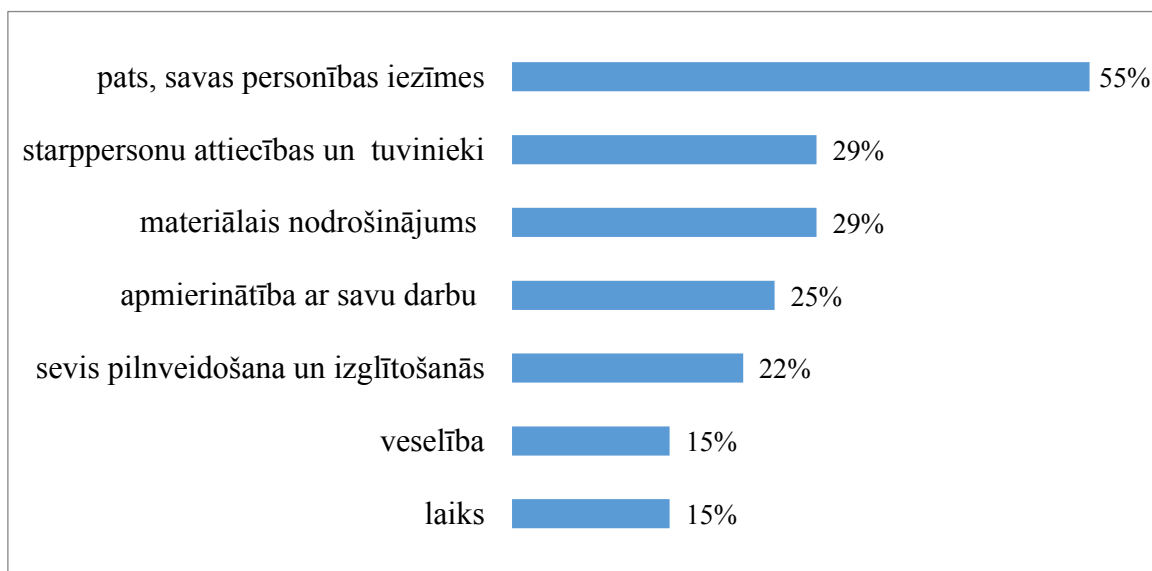
Otra visbiežāk pieminētā kategorija ir starppersonu attiecības un tuvinieki (29%). Visbiežāk studenti atzīmē vienkārši ģimenes un draugu esību (15%), bet citi akcentē arī viņu sniegto atbalstu (7%), it īpaši – atbalstu ar pozitīvām emocijām un savu uzticamību, kā arī labas attiecības un sapratni (7%).

Tik pat bieži (29%) tiek piesaukts materiālais nodrošinājums, t.i., pietiekami finansiāli līdzekļi pārtikai, apģērbam, komunālajiem maksājumiem, rekreācijai, “lai varētu darīt visu savai dvēselei” u. c. (Salīdzinoši reti tiek minētas tādas prasības kā “lai reizi 3-4 gados varētu atļauties pirkt jaunu automašīnu no salona”). Turklāt ceturtā daļa no tiem, kas vispār min materiālo nodrošinājumu, norāda uz laika sadalījuma nozīmi, proti, kvalitatīvas dzīves nosacījums ir ne tikai pietiekoši daudz naudas, bet arī, ja tās pelnīšanai netiek ziedots viss “brīvais laiks”, un paliek laiks arī privātai dzīvei un izklaidei. Materiālā nodrošinājuma jēgu daudzi studenti saskata neatkarībā. Ja labs atalgojums dod iespēju kļūt neatkarīgam no vecākiem, bet tas prasa kļūt verdziski atkarīgam no darba devēja, tad rezultātā apmierinošu

⁴⁸⁴ Empīriskā pētījuma datu apstrādes tabulas skat. pielikumā E.

dzīves uzlabojumu tas nedod.

Gandrīz tikpat bieži (25%) tiek minēta apmierinātība ar savu darbu – cilvēka dzīve ir kvalitatīva, ja viņam patīk tas, ko viņš dara, ja patīk savs darbs. Ideālā gadījumā tas sakrīt ar hobiju. Piektdaļa no šiem 25% gan piebilst, ka ar šo darbu vajadzētu varēt arī pienācīgi nopelnīt.



4.att. Studentu biežāk pieminētās dzīves kvalitātes kategorijas teikuma “Uzskatu, ka cilvēka dzīve ir kvalitatīva, ja...” papildinājumos

Nedaudz retāk, papildinot pirmo teikumu, ir minēta sevis pilnveidošana un izglītība (22%). Šo kategoriju veido sevis pilnveidošanas un izaugsmes *iespējas* (8%), *vēlme* pilnveidoties, mācīties, attīstīties garīgi un fiziski (7%), kā arī izglītības, zināšanu, intelekta vai pieredzes *esība* (7%).

Veselība ir sestā biežāk minētā kategorija (15%). Šī kategorija ietver gan pašas veselības esību, gan savas rūpes par to un izpratni par veselīgu dzīvesveidu.

Kā atsevišķa kategorija studentu izteikumos iezīmējas arī laika dimensija. Nereti kvalitatīva dzīve ir saistīta ar veiksmīgu laika plānošanu (iespējas apvienot darbu, studijas un izklaidi) un lietderīgu tā izmantošanu (8%). Arī uz cilvēka mērķtiecību attiecinātie izteikumi (1.kategorijā) nereti tiek saistīti ar laiku – tādi izteikumi kā “nākotnes perspektīvas”, “atrasts aicinājums dzīvē” atklāj lietderīga laika izmantošanas nozīmīgumu studentu priekšstatos. Ja ņem vērā, ka vēl citi 7% uzskata par nozīmīgu materiālo nodrošinājumu pie nosacījuma, ka paliek *laiks* arī privātai dzīvei un izklaidei, tad var uzskatīt, ka laika dimensiju, tāpat kā veselību, skar 15% studentu.

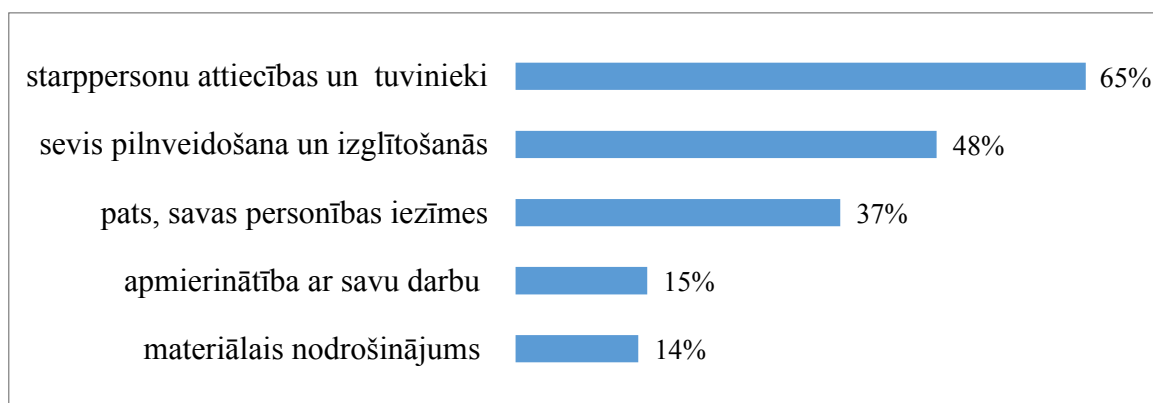
Vēl tiek minētas tādas cilvēka dzīves kvalitāti ietekmējošas kategorijas kā ārēja neierobežotība – “kad var darīt, ko vien gribās”, “ne to, ko uzspiež sabiedrība”, “kad bez raizēm tiek apmierinātas savas vēlmes” (7%), mīlestības izjušana un sniegšana, “dzīvošana ar sirdi” (6%), hobiji un ārpusdarba intereses (5%), retāk – realitātes atbilstība cilvēka

gaidām, rekreācija, iespēja ceļot, piesātinātība ar dažādiem notikumiem, droša vide, drošs sekss un uztraukumu neesība.

15% no aptaujātajiem asociē dzīves kvalitāti ar laimi, proti, teikuma “Uzskatu, ka cilvēka dzīve ir kvalitatīva, ja...” papildinājumā cita starpā ir ierakstījuši: “viņš ir (jūtas) laimīgs”. Tas gan neko nepaskaidro par dzīves kvalitātes kritērijiem, un tāpēc kā atsevišķa kategorija netika formulēta.

Nākamo divu teikumu papildinājumi konkretizē pirmajā teikumā minēto dzīves kvalitāti ietekmējošo kategoriju saturu un nozīmīgumu studentiem, kā arī norāda uz iespējamajiem studentu dzīves kvalitātes uzlabošanas risinājumiem.

Divas trešdaļas (65%) no visiem studentiem, papildinot teikumu **“Manas dzīves kvalitāti veicina...”**, min starppersonu attiecības un savus tuviniekus. Turklāt puse no šīs grupas akcentē socializēšanos, saskarsmi ar draugiem, tikšanos ar sev nozīmīgiem cilvēkiem, atsevišķos gadījumos arī sarunas vai diskusijas ar gudriem, interesantiem un atvērtiem cilvēkiem, viena ceturtdaļa – vienkārši ģimenes esību, un cita ceturtdaļa atzīmē savu tuvinieku sniegto palīdzību un atbalstu (skat. 5.att.). Savukārt 3% aptaujāto studentu svarīgāka ir likusies nevis atbalsta saņemšana, bet tuvinieku atbalstīšana, iepriecināšana un rūpēšanās par tiem.



5.att. Studentu biežāk pieminētās dzīves kvalitātes kategorijas teikuma **“Manas dzīves kvalitāti veicina...”** papildinājumos

Gandrīz katrs otrais kā dzīves kvalitāti veicinošu min sevis pilnveidošanu un izglītošanos (48%). Biežāk kā veicinoša tiek pieminēta tieši iespēja studēt un gūt labu, kvalitatīvu izglītību (15%) un sevis attīstīšana (fiziski un garīgi) un izaugsme vispār (12%). Tiek izcelti arī skolas, pasniedzēju, interesantu nodarbību nopelns (7%), zināšanas kā arvien jauna informācija (5%), iemaņas un prasmes (5%), kā arī ikdienā gūtā “gan pozitīvā, gan negatīvā” personīgā pieredze (5%).

Trešā visbiežāk pieminētā kategorija ir pats students ar viņa personības iezīmēm (37%). Šo kategoriju veido tādi teikuma papildinājumi, kas saistās nevis ar studenta zināšanām un iemaņām (kā iepriekš), bet ar tā patību un attieksmi: piemēram, “es pats(-i)”,

“personīgā attieksme”, “mana dzīves uztvere”, “spēja novērtēt to, kas ir”, “manas (spontānās) idejas”, “sevis (savu vērtību) iepazīšana”, “ir apzināta sava vieta dzīvē”, kā arī virkne ar savas personības iezīmēm: ticība labajam, gribasspēks, pacietība, pašcieņa, mazliet nekaunība, optimisms, “vēlme nebūt par vertikālu pelķi” u. tml. Ar sevi pašu ir saistīta arī teikuma papildinājumu apakšskategorija – mērķtiecība un spēja realizēt savus mērķus (17%). Tā ietver savu mērķtiecīgu darbību, pašmotivāciju, apņēmību, ambīcijas un ieinteresētību sasniegt savus mērķus, “apziņu, ka varu”.

Tikai puse no tiem, kas ir minējuši materiālo nodrošinātību, aprakstot kvalitatīvas dzīves nosacījumus pirmajā teikumā, atzīmē to kā dzīves kvalitāti veicinošu (14%). Kā veicinoši tiek minēti, piemēram, naudas resursi, finansiāla stabilitāte, papildus iespēja nopelnīt vasarās, karjera darbā.

Nedaudz biežāk studenti min savu darbību profesijā, respektīvi, apmierinātību ar savu darbu (15%). Šajā kategorijā tika grupēti izteikumi, kuros panākumi darbā ir saistīti nevis ar finansiālu ieguvumu, bet ar gandarījuma izjūtu par paveikto, ar patīku darīt savu darbu.

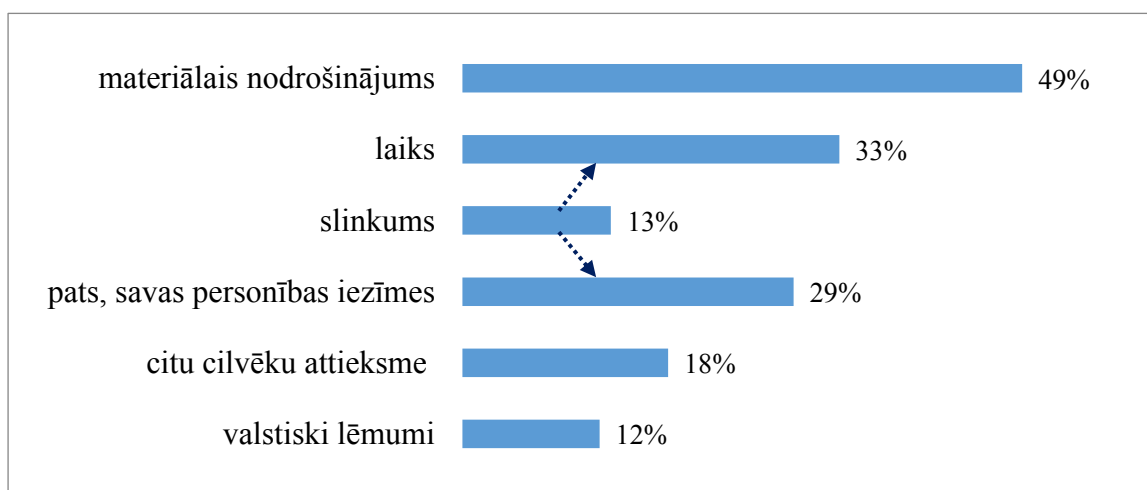
Kā dzīves kvalitātes veicinātāji tiek minētas arī fiziskās aktivitātes, piemēram, sports vai dejošana (8%), hobbiji (7%), dažkārt norādot, ka tie mazina ikdienas spriedzi (starp tiem varētu būt arī fiziskas aktivitātes, bet tas nav precizēts), veselība un rūpes par to, pamatā minot fizisko veselību, “jo ķermenis ir mans templis” (6%), atpūta, rekreācija (izklaides, izstāžu, izrāžu apmeklēšana u. tml.) (5%), pozitīvas, patīkamas emocijas un labsajūta (5%), retāk – sava vide (māja, dzīvesvieta), iespēja ceļot, pietiekoši daudz laika (sev un citiem; atpūtai un darbam/mācībām), iespēja saņemt sociālās garantijas, reputācija, respekts un uzslavas, daba (arī vide laukos, kaķi), līdzsvars un stabilitāte, kas rada drošības izjūtu (darbā, skolā, attiecībās), mūzika, dažādība, mīlestība, ticība un Dievs.

Savādāka aina ir novērojama, uzskaitot biežāk pieminētās kategorijas teikuma – **“Manas dzīves kvalitāti ierobežo...”** – papildinājumos (skat. 6.att.). Ja kā dzīves kvalitāti veicinošie aspekti visbiežāk tiek minētas starppersonu attiecības, savī tuvinieki, sevis pilnveidošana un izglītošanās, tad kā galvenie ierobežojošie aspekti parādās materiālais nodrošinājums un laiks.

Materiālo nodrošinājumu atzīmē katrs otrais students (49%), minot, piemēram, naudas nepietiekamību, lai pilnveidotos un lai apmierinātu pamatvajadzības, ekonomisko situāciju valstī, neadekvātu samaksu par darbu, sadzīves apstākļus. Katrs desmitais kā problēmu šajā sakarā saskata šauru piedāvājumu darba kā naudas iegūšanas iespējām jauniem cilvēkiem bez iepriekšējas pieredzes.

Laika trūkumu kā dzīves problēmu piemin katrs trešais students (32%). Ir sarežģīti “paspēt gan to, ko pats vēlos, gan to, ko citi sagaida no manis”, kas rezultātā noved pie pārpūles. Tāpēc “lai uzlabotu pašsajūtu, derētu diennaktī vismaz 10h klāt!” Dažos gadījumos tiek minēta pārlietu aizņemtība, strādājot vai rakstot mācību darbus. (Jāpiebilst,

ka šādu atbilžu biežums nevariē atkarībā no laika posma, kurā tika aizpildīta anketa: semestra sākums, vidus vai nedēļa pirms sesijas.) Nevarētu teikt, ka laika trūkumā tiktu apsūdzēti tikai ārējie faktori kā noslodze darbā, augstskolā vai Internets. Bieži ir sastopami arī paškritiski ar laika nepietiekamību saistīti atzinumi kā “nespēja saplānot” vai “pienācīgi saorganizēt savu laiku”, vai “pārāk ilgs lēmuma pieņemšanas laiks”. Faktiski laiku varētu uzskatīt par vēl biežāk pieminētu, ja ņemam vērā, ka 13% studentu trešā teikuma papildinājumā ir minējuši savu slinkumu, bet slinkums – kā tas vairākos gadījumos tiek atšifrēts – nozīmē “veltīgi iztērētu laiku”. Slinkumu gan var attiecināt arī uz studenta personības iezīmēm, kas ir trešais visbiežāk minētais ierobežojums (29%). Kā dzīves kvalitāti ierobežojošas tiek minētas sev personīgi uzliktās robežas, bailes, nepārliecinātība, neticība saviem spēkiem, drosmes, uzticēšanās, pašapziņas, motivācijas un apņēmības trūkums, kompleksi, kā arī sava attieksme, nespēja novērtēt to, kas ir (“dzīves posms, kuram ātrāk gribas tikt pāri”). Citi vairāk akcentē savus pieņemtus lēmumus un rīcību, respektīvi, nepareizu dzīvesveidu, kaitīgus ieradumus. Tas viss noved pie negatīva noskaņojuma: nemiera, stresa, nervozitātes.



6.att. Studentu biežāk pieminētās dzīves kvalitātes kategorijas teikuma “Manas dzīves kvalitāti ierobežo...” papildinājumos

Kā ceturtais ierobežojums ir minēta nelabvēlīga sociālā vide (18%), kurā students atrodas: negativisms, egoisms sociālajā vidē; naidīga, nelabvēlīga uz savstarpēju konkurenci orientēta citu cilvēku attieksme; pārmaiņām, jauninājumiem noslēgta sabiedrība ar “stagnātiskiem uzskatiem”; cilvēki, kas “pastāv uz savu” un uzskata, ka “ir tikai viena pareiza dzīves uztvere”, un “prasa izturēties pēc stereotipiem”, standartiem, normām, kas savukārt “neļauj būt pašam”. Savukārt piekto ierobežojumu kategoriju veido valstiski lēmumi (12%): valsts attieksme, likumi (piemēram, “piedzimu Latvijā, bet neesmu pilsonis”), nodokļi, liegta iespēja saņemt atbilstošu ārstēšanu vai atalgojumu.

Retāk tiek minēti tādi ierobežojoši aspekti kā pagaidām nepietiekamā izglītība, prasmju, profesionālo zināšanu trūkums, pieredzes trūkums, nespēja sasniegt mērķus, izmantot iespējas, kas noved pie noguruma un nespēka, slikti rezultāti skolā, pārejošas nesaskaņas ar draugiem vai domstarpības ar vecākiem, rutīna (“trulā ikdiena”, “nevar darīt, ko gribās, jādara, ko negribas”), “degradējošās un slinkumu izraisošās” IKT, neparedzami, nekontrolējami notikumi, veselības problēmas un zema mācību kvalitāte. 2% uzskata, ka viņu dzīves kvalitāti neierobežo nekas.

Kopumā var ievērot, ka dzīves kvalitāti veicinošie aspekti bieži atšķiras no dzīves kvalitāti ierobežojošajiem aspektiem. Naudas trūkums studentu skatījumā samazina dzīves kvalitāti vismaz 3 reizes biežāk nekā līdzekļu pietiekamība to veicina. Pašmotivācija, ieinteresētība sasniegt savus mērķus tiek minētas kā dzīves kvalitāti veicinošas 10 reizes biežāk nekā motivācijas trūkums kā kaut kas dzīves kvalitāti ierobežojošs... To var skaidrot divējādi. No vienas puses, ir nepieciešamie kvalitatīvas dzīves nosacījumi (piemēram, materiālais nodrošinājums), kas nav pietiekami nosacījumi, lai dzīve tiktu izjūsta kā kvalitatīva. No otras puses, varētu skaidrot, ka pie dzīves kvalitāti veicinošajiem aspektiem studenti vairāk ir minējuši tās jomas, kuras tie jūtas spējīgi paši ietekmēt, bet pie ierobežojošajiem aspektiem – tās, kuras nejūtas spējīgi ietekmēt.

Secinājumi

1. Vairāk kā 70% no aptaujātajiem studentiem uzskata, ka cilvēka dzīves kvalitāte kopumā ir atkarīga no paša cilvēka – viņa personības iezīmēm, mērķtiecības, attieksmes pret dzīvi, un no viņa vēlmes un iespējām pilnveidoties un atzīst šīs kategorijas par dzīves kvalitāti *veicinošām*, kas varētu norādīt uz studentu gatavību uzņemties atbildību par savu virzību dzīvē. Tomēr mazāk kā trešdaļa šīs pašas kategorijas saista ar iespējamajiem dzīves kvalitātes *ierobežotājiem*. Savukārt visbiežāk atzīmētā dzīves kvalitāti ierobežojošā kategorija – materiālais nodrošinājums – tikai 14% gadījumos tiek atzīmēta kā dzīves kvalitāti veicinoša. Tas norāda, ka dzīves kvalitāti veicinošie aspekti studentu skatījumā bieži atšķiras no dzīves kvalitāti ierobežojošajiem aspektiem – piemēram, ja kaut kā neesība ierobežo dzīves kvalitāti, tas vēl nenozīmē, ka tā esība to veicina.
2. Labu dzīvi studenti visbiežāk pieredz kopā ar sev nozīmīgiem, mīļiem cilvēkiem – svarīgi kvalitatīvas dzīves indikatori studentiem ir ģimene, draugi un to atbalsts. Tas apstiprina secinājumus no iepriekš veiktajiem jauniešu dzīves kvalitātes pētījumiem. Katram otrajam studentam svarīgs kvalitatīvas dzīves indikators ir arī sevis pilnveidošana un izglītošanās.
3. Kā kvalitatīvas dzīves, tai skaitā sevis pilnveidošanas ierobežotāju studenti visbiežāk saskata nepietiekamu materiālo nodrošinājumu. Līdz ar to var teikt, ka pietiekami

ienākumi, kas ir viens no būtiskākajiem dzīves kvalitātes uzlabošanas instrumentiem gan individuālā, gan valstiskā līmenī, attiecas arī uz studentiem. Nozīme šai sakarā būtu gan uz studenta finansiālo nepieciešamību balstītai stipendiju reformai, gan augstskolu un to fakultāšu ieņēmumu un izdevumu lielākai caurskatāmībai.

4. Blakus materiālā nodrošinājuma nepietiekamībai studentu atbildēs iezīmējas arī kāda eksistenciāla rakstura problēma – laika trūkums. No vienas puses, tā ir mūsdienīga uz dialektisko materiālismu orientētajai pasaulei raksturīga problēma – cilvēciskās eksistences galīguma izjūta, kas indivīdam liek dzīvot nebeidzamā steigā un nemierā, un neļauj apzināties, kādēļ un uz kuriem tas traucas. No otras puses, laika trūkums ir saistīts arī ar nepietiekamiem ienākumiem relatīvi nabadzīgā valstī – liela daļa studentu šo problēmu risina paši saviem spēkiem, papildus studijām noslogojot sevi darbā un izjaucot rekreācijas un darba laika līdzsvaru, kas noved pie pārpūles, veselības problēmām, atrautības no ģimenes un emigrācijas.
5. Ņemot vērā starppersonu attiecību un izglītošanās lielo relevanci studentiem, ir atzīmējams tāds dzīves kvalitāti ierobežojošs aspekts kā nelabvēlīga citu cilvēku attieksme, pārmaiņām un jauninājumiem noslēgta sabiedrība. Tas norāda, ka ļoti nozīmīga ir arī tā sociālā vide, kas ir izveidojusies katrā augstākajā mācību iestādē un augstākās izglītības sistēmā Latvijā kopumā. Ja šī vide ir noslēgta un tajā valda vertikāls vadības stils, tad tas var kļūt studentam par nopietnu kvalitatīvas dzīves traucēkli un iemeslu viņa lēmumam meklēt cilvēcīgāku attieksmi citā valstī.

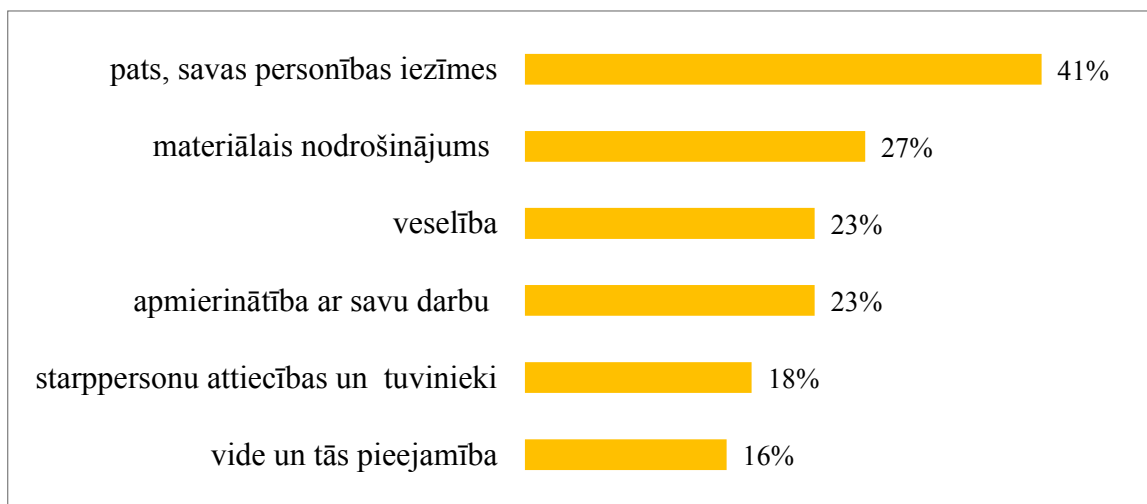
4.2.2. Senioru izpratne par dzīves kvalitāti

Salīdzinot pētījuma gaitā noskaidroto dzīves kvalitātes kategoriju biežumus, χ^2 tests senioru grupā neuzrādīja statistiski nozīmīgas atšķirības starp dzimumiem ($p=0,906$). Statistiski nozīmīgas atšķirības ir konstatētas starp teikuma papildinājumos atspoguļotajām kategorijām kopumā visiem senioriem ($p<0,001$). Grafikos tiks attēlotas tikai tās kategorijas, kuru biežumi sasniedz vai pārsniedz 10% no kopējā aptaujāto senioru skaita. Dažu kategoriju gadījumā ir konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp senioru grupām ar un bez augstākās izglītības. Tās ir norādītas pie konkrētās kategorijas apraksta.

Papildinot pirmo teikumu: *“Uzskatu, ka cilvēka dzīve ir kvalitatīva, ja...”*, vēlinā brieduma pārstāvji līdzīgi kā studenti visbiežāk min pašu cilvēku, viņa personības iezīmes (41%) (skat. 7.att.). Dzīve ir laba, ja pats cilvēks ir labs – tam ir labs raksturs un tas ir labs pret citiem, ja tas dzīvo saskaņā ar sevi un pasauli, spēj novērtēt to, kas ir, ja tam “izdodas sabalansēt dzīves praktisko pusi ar garīgām interesēm”, savienot savas interešu aprises un oficiālo darbu. Cilvēks dzīvo kvalitatīvu dzīvi, ja viņš ir dzīvespriecīgs, patstāvīgs, iekšēji

mierīgs un godīgs (“iet pa taisnības līniju”), ja viņa dzīves veids nav amorāls: “bez atkarībām” un “sliktiem ieradumiem”.

Arī otra visbiežāk pieminētā kvalitatīvas dzīves kategorija tāpat kā studentiem ir materiālais nodrošinājums (27%). Materiāla stabilitāte senioriem pamatā nozīmē labu pensiju un pietiekošu pirkjspēju. Tā ir svarīga, “jo ārstēšana ir par naudu”. Arī senioriem materiālais nodrošinājums asociējas ar neatkarību, tikai šajā gadījumā – ar neatkarību no sociālo organizāciju un bērnu sniegtās aprūpes. Biežāk šo kategoriju ir atzīmējuši seniori bez augstākās izglītības ($p=0,02$).



7.att. Senioru biežāk pieminētās dzīves kvalitātes kategorijas teikuma “Uzskatu, ka cilvēka dzīve ir kvalitatīva, ja...” papildinājumos

Būtiska senioriem šķiet arī apmierinātība ar savu darbu – gan profesionālā, gan sabiedriskās darbības nozīmē (23%). Dzīve ir kvalitatīva, ja “cilvēks savu darbu dara ar mīlestību”. Darbs profesijā vai vismaz sadzīvīsku pienākumu veikšana senioriem ir svarīgi, jo tas nozīmē būt sociāli aktīvam, piedalīties dzīvē un “stāvēt uz savām kājām”.

Tik pat būtiska senioriem šķiet arī veselība (23%), turklāt ne tikai fiziskā veselība, bet arī garīgā veselība – lai cilvēks būtu “spējīgs domāt” (izteiktāki – senioriem bez augstākās izglītības). Visbiežāk seniori atzīmē vienkārši veselības esību, bet dažos gadījumos tās nozīme tiek saistīta ar sāpju neesību. Veselība dara dzīvi labāku arī tāpēc, ka tad “var staigāt” un cilvēks “var pats sevi apkalpot”, proti, veselība dod iespēju būt patstāvīgam. Interesanti, ka seniori bez augstākās izglītības šo kategoriju ir minējuši trīs reizes biežāk nekā seniori ar augstāko izglītību ($p<0,001$).

Svarīga vēlinā brieduma vecumā šķiet ne tikai sava, bet arī bērnu un mazbērnu veselība, kas ir viens no piektās biežāk minētās kvalitatīvas dzīves kategorijas (starppersonu attiecības un tuvinieki – 18%) aspektiem. Uz šo kategoriju attiecas priekšstati, ka labai dzīvei nepieciešams, lai tuviniekiem “labi klājas” un no tiem var sagaidīt atbalstu, lai “ģimenē viss būtu labi”, būtu satiecība un bērni būtu laimīgi.

Kā atsevišķu kvalitatīvas dzīves indikatoru senioru atbildēs var konstatēt vidi un tās pieejamību (16%). Tā ir gan atbilstoša telpa, kur dzīvot, gan apkārtējās vides drošība, kas cita starpā saistās ar sociālo un medicīnisko aprūpi, gan dzīvei paša nepieciešamākā pieejamība – ir pieejams labs ēdiens, svaigs gaiss, iespēja iziet ārā, kad spīd saule (tas var būt saistīts, piemēram, ar lifta, ratiņkrēsla esību), saskare ar dzīvo dabu u. tml. Lauku rajonos kā nozīmīgs vides pieejamības aspekts tiek atzīmēts transports.

Sevis pilnveidošanu un izglītošanos, akcentējot vēlmi mācīties un neizvairīties no pieredzes, kā nozīmīgu ir minējuši 14% senioru ar augstāko izglītību, bet tikai 3% senioru ar vidējo izglītību ($p=0,025$).

Retāk, papildinot pirmo teikumu, kvalitatīva dzīve tiek saistīta ar jaunību, baudu, veiksmi, ciešanu neesību, atbilstošu laika plānošanu, lai izvairītos no pārpūles, iespēju ceļot, kā arī pašrealizāciju un uzticēšanos Dievam.

Otrā un trešā teikuma papildinājumi senioriem jau būtiskāk atšķiras no studentu atbildēm, iezīmē vairākas atšķirīgas kvalitatīvas dzīves kategorijas un konkrētāk apraksta vēlīnā brieduma grupas dzīves kvalitātes izpratni.

Pirmās divas senioru visbiežāk pieminētās kvalitatīvas dzīves kategorijas gan vēl būtiski neatšķiras no studentu atbildēm. Puse (49%) no visiem senioriem, papildinot teikumu *“Manas dzīves kvalitāti veicina...”*, min starppersonu attiecības un savus tuviniekus (skat. 8.att.). Bērnu un mazbērnu esība senioriem nozīmē, ka “ir, kam dzīvot”. Nereti saskarsme ar tiem nav nemaz tik bieža, tomēr arī šādi atsevišķi gadījumi, kad “dēls atbrauc ciemos no Īrijas”, ir pietiekoši, lai to pieminētu kā pirmo dzīves kvalitāti veicinošo aspektu. Saksarsme ar bērniem un ar mazbērniem sniedz daudz pozitīvu emociju. Līdzīgi kā studentu gadījumā biežāk tiek atzīmēti tuvinieku, savu bērnu vai tuvu kolēģu palīdzība un atbalsts, jo īpaši viņu emocionālais atbalsts, jo tie ir saprotoši, dzīvespriecīgi un “omulīgi”, retāk šajā kategorijā pieminot savu iespēju parūpēties un atbalstīt tuviniekus. Tik pat bieži seniori norāda uz socializēšanās iespējām ārpus ģimenes, uz labu attieksme no apkārtējiem (pansionātā vai biedrībā), uz interesantām sarunām ar gudriem cilvēkiem. Procentuāli senioru grupas atbildēs šī kategorija (kaut arī ir pirmā), salīdzinot ar studentiem (65%), parādās retāk (49%), tomēr var ievērot, ka šī atšķirība no studentiem ir ievērojami mazāka senioru grupai ar augstāko izglītību (57%), kas sociālos kontaktus labās attiecībās min biežāk ($p=0,007$).

Līdzīgi kā studentu grupā, nedaudz vairāk kā trešdaļa (36%) no visiem senioriem par dzīves kvalitāti veicinošu uzskata paši sevi, savu attieksmi un savas personības iezīmes, kā, piemēram, optimismu, draudzīgumu, iekšēju brīvību. Saturiski šīs kategorijas ietveros var konstatēt trīs atšķirības no studentu teikuma papildinājumiem. Pirmkārt, seniori var norādīt uz savu ieinteresētību un zināmu apņemšanos, taču tie nepiemin mērķtiecību un spēju realizēt mērķus. Otrkārt, senioru grupā kā viena no biežāk pieminētajām kvalitatīvu dzīvi veicinošajām īpašībām parādās – godīgums. Tā attiecas gan uz morālu dzīvesveidu, gan uz

spēju atzīt savas kļūdas par savām un tiek postulēta kā atziņas “ko sēsi, to pļausi” personīgas pieredzēšanas rezultāts. Un treškārt, senioru grupā bez augstākās izglītības ir atzīmējama savas patstāvības aktualitāte – ne tik daudz kā neatkarība no sabiedrības viedokļa un pieturēšanās pie savas pārliecības (kā studentu grupā), cik patstāvība kā spēja pašam sevi apkalpot. “Apziņa, ka varu” vairs neattiecas uz kādiem ambiciozākiem profesionāliem mērķiem, bet uz daudz ikdienišķāku sadzīvīsku funkcionēšanu.



8.att. Senioru biežāk pieminētās dzīves kvalitātes kategorijas teikuma “Manas dzīves kvalitāti veicina...” papildinājumos

Acīmredzot seniori, kas savā dzīvē ir orientējušies uz profesionālajiem panākumiem, apzinās, ka profesionālie mērķi dzīves doto iespēju robežās jau ir sasniegti, savukārt citi, nenasniegtie visticamāk vairs arī netiks sasniegti. Par sasniegto liecina tas, ka seniori divas reizes biežāk nekā studenti, runājot par dzīves kvalitātes veicinātājiem, min savu darbību profesijā, respektīvi, apmierinātību ar savu darbu (29%). Daži arī ļoti tieši un ar patiku akcentē savus panākumus darbā (jo “ne visiem tas sanāk”), savu gandarījuma izjūtu par kvalitatīvi padarītu darbu, kā arī par spējām ar savu darbu nodrošināt iztiku. Nereti tas ir retrospektīvs skatījums, jo lielākajai aptaujāto senioru daļai aktīvā profesionālā darbība jau ir beigusies. Tomēr tas nenozīmē, ka senioru dzīves kvalitāti, viņuprāt, veicina tikai labās atmiņas par izdarīto. Lielākajai daļai ar darbu saistītā apmierinātība attiecas uz darbošanās turpināšanu – mājas apstākļos, dārzā, veicot lauku darbus vai vairāk pievēršoties radošai darbībai. Izjūtu par kvalitatīvu dzīvošanu nes arī sabiedriskā kārtā veicamais darbs, kad par vadošo motīvu kļūst iespēja kalpot citiem. Atsevišķos gadījumos tikai tagad – pēc 70 – “beidzot var darīt to, kas visu mūžu ir interesējis un ko nevarēja darīt dēļ darba un bērniem” vai mazbērniem, un gūt patiesu prieku par darāmo.

Divas reizes biežāk nekā studenti, kā dzīves kvalitāti veicinošas seniori min arī fiziskās aktivitātes (19%). To motīvi var būt gan prieks par spējām, neskatoties uz vecumu, saglabāt organisma kustīgumu, gan terapeitiska rūpēšanās par savu veselību, gan papildus socializēšanās iespējas, piemēram, deju nodarbību apmeklēšanas gadījumā.

Lai izjustu dzīvi kā labu, senioriem ir nozīmīga arī vide un tās pieejamība (15%). Pamatā tiek minēta apmierinoša dzīvesvieta (tā var būt gan māja, gan istaba pansionātā) – kad ir silts, tīrs, apkārt ir miers un klusums, kā arī pieejamā daba – ne tikai “puķe, kas aug te pat aiz loga” un tas, ka “saule spīd un putniņi čivina”, bet arī iespēja, neizjūtot pārvietošanās ierobežojumus, doties uz laukiem.

Ja sevis pilnveidošanu un izglītošanos kā dzīves kvalitāti veicinošu min katrs otrais students, tad vēlīnā brieduma vecumā šāds aspekts nelielā mērā saglabājas tikai senioriem ar augstāko izglītību (11%). Tā vietā lielāku piekrišanu rod vispārīgas informācijas iegūšana un uzkrāšana, kas nav tiešā veidā saistīta ar savu personīgo pieredzi un personības attīstību (14% - visiem senioriem). Labas dzīves izjūtai šajā gadījumā pietiek ar interesēšanos par valstiskām norisēm, ar televīzijas raidījumu noskatīšanos, radio ziņu noklausīšanos vai preses piedāvāto jaunumu izlasīšanu, retāk – dažāda rakstura grāmatu lasīšanu.

Kaut arī retāk pieminēta nekā iespēja strādāt un prieks par aktīvu darbošanos, tomēr arī aktuāla labas dzīves izjūtu veicinoša kategorija senioriem ir rekreācija (12%) – tas, ka vairs vispār nevajag strādāt, ka nav nekādu rūpju, var atpūsties. Biežāk gan tiek minēta iespēja atpūsties, apmeklējot dažādus kultūras pasākumus, izstādes, izrādes u. tml.

Desmit procentu robežu ir pārsniedzis arī tāds teikuma papildinājums kā “nekas”, proti, nedaudz vairāk kā katrs desmitais no aptaujātajiem senioriem uzskata, ka viņu dzīves kvalitāti vairs nekas neveicina. Lielākajā daļā gadījumu (3/4 no visām atbildēm “nekas”) šādu atbildi var skaidrot ar to, ka seniora priekšstats dzīve ir kvalitatīva, ja cilvēks ir vesels, taču pašam veselības stāvoklis ir neapmierinošs. Pārējos gadījumos kvalitatīva dzīve tiek saistīta ar ģimeni, tuviniekiem (to esību un atbalstu), bet to vairs nav (tie visi ir vai nu miruši vai emigrējuši un nedod ziņu), vai ar jaunību, kas ir neatgriezeniski beigusies. Kategorijas “dzīves kvalitāti neveicina nekas” biežumu salīdzinājums divās senioru apakšgrupās atklāj, ka biežāk tā ir sastopama cilvēkiem bez augstākās izglītības ($p=0,003$).

Cita starpā kā dzīves kvalitāti veicinošu seniori min vēl iespēju ceļot (5%), muzicēšanu vai dziedāšanu korī (5%), medicīnu – labu ārstēšanu un uzmanīgu personāla attieksmi, vai savu personīgo rūpēšanos par veselību, ticību vecāku un vecvecāku mācītajam, kā arī dzīves apceri un sagatavošanos tālākai dzīvei.

Tikai senioru grupā bez augstākās izglītības 10% gadījumu kā veicinoša ir atzīmēta ticība Dievam vai Dieva klātbūtnes izjūta, kas dod spēju nesalūzt grūtībās.

Materiālā nodrošinātība kā dzīves kvalitāti veicinošs aspekts senioru grupā neparādās vispār. Tas var nozīmēt to, ka liela daļa pensijas vecuma cilvēki Latvijā ir maznodrošināti

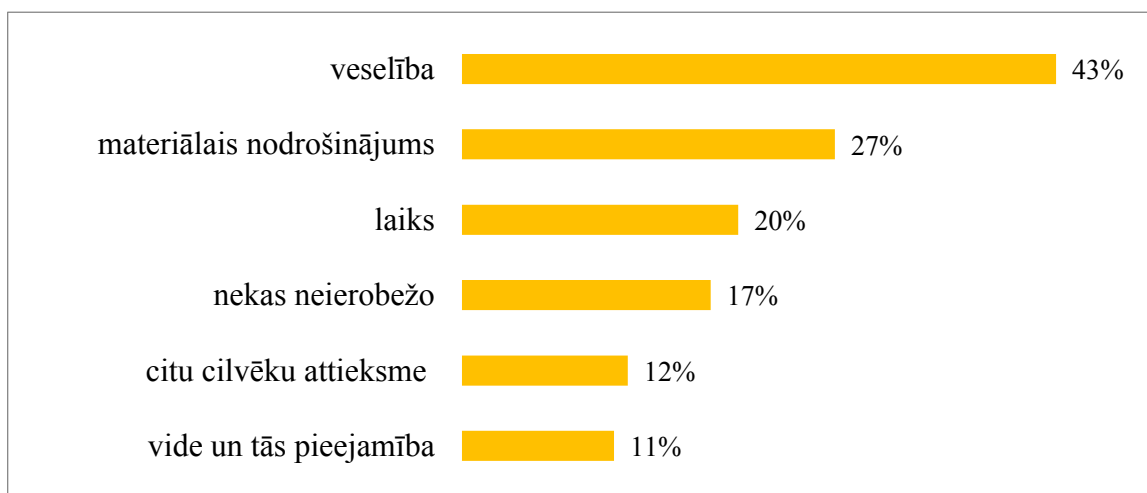
un viņu materiālais stāvoklis nav apmierinošs pēc fakta, savukārt, tie, kuri dzīvē ir sasnieguši labu finansiālo stāvokli un izbaudījuši to, par dzīves kvalitāti veicinošu to vairs neuzskata.

Līdzīgi kā studentu grupā cita situācija ir novērojama, uzskaitot biežāk pieminētās kategorijas trešā teikuma – “*Manas dzīves kvalitāti ierobežo...*” – papildinājumos (skat. 9.att.). Pirmā atšķirība no studentiem – materiālā nodrošinājuma un laika aspektus senioru grupā biežumu ziņā pārspēj veselības problēmas (43%). Runājot par dzīves kvalitātes ierobežojumiem, ar veselību saistītos aspektus seniori piemin divas reizes biežāk nekā, runājot par kvalitatīvas dzīves nosacījumiem vispār. Acīmredzot, īpaši veselība tiek novērtēta kā labu dzīvi veidojošs faktors tad, kad tā zūd. Veselības problēmu kategorija visbiežāk ietver sūdzības par sliktu redzi (kaut arī intervijas brīdī biežāk traucējoša izrādās sliktā dzirde, kā ierobežojošu aspektu seniori to atzīmē retāk), kardiostimulatoru, protēzēm (īpaši, kad tās ir vairākas), grūtībām nostāvēt kājās, salauztiem gurniem, sāpēm mugurā, vispārēju spēka izsīkumu, kā arī par iepriekš piedzīvotajiem insultiem un infarktiem. Atsevišķos gadījumos papildus ierobežojumu kvalitatīvas dzīves izjūtai uzliek vēl arī tuvinieka (nereti sava bērna) slimība, piemēram, “dēla insults”. Faktiski divas reizes biežāk veselības problēmas kā ierobežojošus aspektus min seniori bez augstākās izglītības ($p < 0,001$). Ievērojami biežāk šīs apakšgrupas respondenti veselības kategorijas ierobežojumus saista ar ārējiem faktoriem, proti, ar neapmierinošu medicīnisko nodrošinājumu – “ārsti nepalīdz”, “uz operāciju jāgaida 3 gadi”, u. tml. No tā, ka seniori ar augstāko izglītību veselības problēmas piemin retāk, nevar viennozīmīgi secināt, ka viņi ievērojami biežāk jūtas veseli. Šo atšķirību var skaidrot ar lielāku atbildību par sevi un no tās izrietošo slimību saistīšanu nevis ar ārējiem faktoriem, bet ar sevi pašu, ar savu dzīvesstilu (skat. atšķirības kategorijā “pats, savas personības iezīmes”), vai arī ar esošo veselības problēmu “norakstīšanu” uz vecumu (skat. kategoriju “laiks”).

Materiālais nodrošinājums vēlīnā brieduma respondentu grupā parādās kā otrs biežākais labu dzīvi ierobežojošais aspekts (27%). Visbiežāk tiek minēti netaisnīgs finansiālais sadalījums un mazā pensija. Daļēji šī kategorija ir saistīta ar iepriekšējo, jo cita starpā nepietiekamie finanšu līdzekļi neļauj iegādāties veselīgāku pārtiku vai nepieciešamos medicīniskos līdzekļus un pakalpojumus. “Hronisks naudas trūkums” nomāc arī tādēļ, ka tas nedod iespēju palīdzēt saviem bērniem.

Laiks kā problēma senioriem ar augstāko izglītību ir sastopams tik pat bieži, cik finansiālie ierobežojumi (27%), bet seniori bez augstākās izglītības to atzīmē retāk ($p = 0,018$). Kopumā visiem senioriem laiks ir trešā biežāk pieminētā kategorija, kas saistīta ar kvalitatīvas dzīves ierobežojumiem (20%), un nav vairs tik daudz saistīta ar laika trūkumu ikdienā kā studentiem, cik ar novecošanu kā objektīvu parādību – ar “gadiem, kas iet uz priekšu”, un ar to, ka “agrāk bija labāk”. Izjūta, ka laiks gandrīz nepārtraukti kaut kur pazūd, nomainās uz izjūtu, ka laiks *jau* ir neatgriezeniski pazudis... Dažos izteikumos priekšstats

par to, ka nozīmīgākais laiks ir kaut kas tāds, kas ir aizgājis un vairs nav atgriežams, atklājas diezgan burtiski. Piemēram, kad kā galvenais kvalitatīvas dzīves ierobežojums pašreiz tiek minēta “pagātne – laiks, kas liedza izmantot savas spējas” vai “veltīgi iztērētais laiks sava kūtruma dēļ”. Citi izteikumi ir lakoniskāki un var sastāvēt tikai no viena vārda: “vecums”. Jebkurā gadījumā tas izskan kā neatrisināma problēma, atšķirībā no “laika trūkuma” ikdienā, kad pastāv iespēja, ka “tad, kad...” (tiks uzrakstīts diplomdarbs, tiks padarīti “saskrējušies” darbi, bērni paaugsies, u. tml.), situācija vēl var uzlaboties. Tas, kāpēc “vecums” senioru izteikumos parādās kā ierobežojošs aspekts ir saistīts arī ar bažām par savas patstāvības zaudēšanu (“negribu būt par nastu”) un atmiņas pasliktināšanos.



9.att. Senioru biežāk pieminētās dzīves kvalitātes kategorijas teikuma “Manas dzīves kvalitāti ierobežo...” papildinājumos

Salīdzinot ar studentiem, senioru grupā biežāk ir sastopama ne tikai zināma bezcerība dzīves uzlabošanās ziņā, papildinot 2.teikumu ar “nekas neveicina”, bet arī, un pat vēl lielākā mērā, esošās dzīves – tādas, kāda tā ir – pieņemšana, atbildot par dzīves kvalitātes ierobežojumiem ar “nekas neierobežo” (17%). Šādiem respondentiem, kuri uzskata, ka viņu dzīves kvalitāti nekas neierobežo, ir raksturīga kvalitatīvas dzīves saistīšana (1.teikumā) ar cilvēka personības iezīmēm, viņa fiziskajām un garīgajām aktivitātēm, ar apzinātību, pašrealizāciju (kalpošanu citiem) un izdzīvošanai paša nepieciešamākā esību.

Kā ceturtais ierobežojums senioriem ir konstatēta citu cilvēku attieksme (12%). Visbiežāk minētā traucējošā attieksme sociālajā vidē ir vienaldzība: “es kā vēsture” vairs “neinteresēju jaunajai paaudzei”. Tiek atzīmētas arī citu cilvēku nenovīdība, neiecietība, skaudība. Dažos gadījumos izskan vilšanās par “sliktiem draugiem”, tomēr lielāka sāpe jūtama izteikumos par nenovīdīgiem radiem, un jo īpaši par bērniem, kas ir “atkarīgi”, lieto alkoholu, smēķē, nemācās, kavē skolu, nestrādā, un kurus ir “grūti audzināt”.

Negatīvu dzīves novērtējumu senioriem var radīt ne tikai domstarpības ar tuviniekiem, bet arī to neesība (8%): kad bērni un mazbērni “ir prom”, t.i., pārcēlušies dzīvot citā valstī

vai ir miruši, vai kad ir piedzīvota vai nu šķiršanās no laulātā drauga, vai arī tā nāve (“abas sievas jau mirušas”, “vīrs ļoti agri nomira”).

Piekto ierobežojumu kategoriju veido vide un tās pieejamība, respektīvi vai nu neapmierinātība ar pieejamo vidi, vai vēlamās vides nepieejamība (11%). Dēļ grūtībām pārvietoties, “pārāk daudz laika ir jāpavada slēgtās telpās”. Vides mainīšanas iespēju ierobežotība rada cietumnieka pārdzīvojumu un rutīnu, noved pie “trulās ikdienas”, pie dzīves, kurā “nav brīvības”, un pie nepatikas pret esošo vidi, kurā materiālā ziņā var būt viss nepieciešamais, tomēr tā šķiet neapmierinoša, jo nepamet izjūta, ka “esmu šeit uzkāries”.

Ja visbiežāk minēto kvalitatīvas cilvēka dzīves kategoriju (pašu cilvēku) par veicinošu uzskata vairāk kā katrs trešais seniors, tad ar ierobežojumiem to asociē vairs tikai 5%. Salīdzinoši biežāk (14%) atbildību par savām rakstura vai dzīvesstila nepilnībām ir uzņēmušies seniori ar augstāko izglītību ($p=0,009$). Kā sev piemītoši trūkumi, kas ierobežo labu dzīvošanu, tiek atzīti pašmotivācijas trūkums, nepacietība, mazkustīgs dzīves veids un pārmērīga dzeršana.

Salīdzinoši vēl retāk tiek minēti apstākļi – notikumi, kas nešķiet atkarīgi no sevis vai kāda konkrēta cita cilvēka, piemēram, kaitinoši laika apstākļi.

Nepabeigti teikumi, respektīvi, jēlkādu iepriekš dotu atbilžu kā ieviržu neesība aptaujas laikā ir devusi iespēju nodalīt vispārpieņemtos, nereti klišejiskos priekšstatus par labu dzīvi un konstatēt atšķirību starp dzīves kvalitāti veicinošajiem un dzīves kvalitāti ierobežojošajiem aspektiem senioru skatījumā. Visbiežāk minētie ierobežojošie aspekti, kas parādās arī kā vispār svarīgas kvalitatīvas dzīves kategorijas – materiālais nodrošinājums un veselība – itin nemaz netiek pieminēti kā dzīves kvalitāti veicinoši. Labu dzīvi seniori visbiežāk pieredz kopā ar sev nozīmīgiem cilvēkiem. Tai pašā laikā tikai 1 no 3 senioriem, kas uzskata, ka viņa dzīves kvalitāti veicina saskarsme, labas attiecības un tuvinieki, piemin šo kategoriju, runājot par cilvēka dzīves kvalitāti vispār.

Secinājumi

1. Respondentu veiktie teikumu papildinājumi apstiprina iepriekšējo pētījumu atziņas par to, ka senioru dzīves kvalitāti ietekmē dzīves darbības subjekta pozīcijas saglabāšana, apmierinātība ar padarīto, materiālais nodrošinājums, veselība un saikne ar ģimeni un draugiem, un ka pensionāri ar augstāku izglītības līmeni ir mazāk norūpējušies par savu pašsajūtu un ienākumiem.
2. Senioru gatavība uzņemties atbildību par dzīves kvalitāti izpaužas izteiktajos priekšstatos, ka tā ir atkarīga no paša cilvēka, no viņa godīguma, no attieksmes pret citiem cilvēkiem un pret dzīvi kopumā, no viņa spējām izvēlēties sev atbilstošu darbu un čakli strādāt, kā arī no rūpēm par savu veselību un gatavības socializēties, īpaši –

- pedaloties dažādās fiziskās aktivitātēs. Tomēr dzīves kvalitāti ierobežojošie aspekti lielākoties netiek saistīti ar sevi, bet tiek saskatīti ārējos faktoros.
3. Mūžizglītības kontekstā ir atzīmējama sevis pilnveidošanas un izglītošanās kā dzīves kvalitāti veicināšanas nepopularitāte. Šī studentu atbildēs viena no visbiežāk sastopamajām kategorijām nelielā mērā saglabājas tikai senioriem ar augstāko izglītību. Tas, ka ievērojami lielāku piekrišanu rod informācijas iegūšana no masu komunikācijas līdzekļiem, ļauj domāt, ka daudzu senioru dzīves laikā (vai jau skolas gados) ir veidojusies nostādne par informētības nozīmību, un nevis par mācīšanos no savas personīgās pieredzes kā personības attīstību mūža garumā.
 4. Kaut arī ir saskatāmas līdzības senioru un studentu biežāk minētajās kategorijās, senioru aptaujas rezultāti atklāj arī aspektus, kas saistīti ar ilgāku dzīves pieredzi. Seniori salīdzinoši biežāk kā labu dzīvi veidojošus aspektus novērtē veselību, fiziskās aktivitātes, apmierinātību ar darāmo darbu (nesaistot to ar atalgojumu), dzīves telpu, dabu un vides pieejamību. Daudzu senioru skatījumā uz dzīvi ir ietekmējusi pieredze, ka saskarsme var būt ne tikai neapmierinoša, bet arī vairs neiespējama, kad ir zaudēti tuvinieki, tai skaitā bērni.
 5. Laiks senioru atbildēs par kvalitatīvas dzīves ierobežojumiem parādās retāk nekā studentiem, tomēr, ja parādās, tad pārsvarā kā neatrisināma problēma. Ja studentiem tas regulāri zūd, tad senioriem tas jau ir neatgriezeniski pazudis. Ar laika problemātiku senioriem un studentiem mijas arī viņu patstāvības izpratne: studentiem tiecoties “nostāties uz savām kājām” un kļūt neatkarīgiem no vecākiem, laiks pazūd, un tā arvien nepietiek, savukārt, senioriem dēļ jau pazudušā laika (aizgājušajiem “spēka gadiem”) pastiprinās bažas kļūt atkarīgiem no aprūpētājiem.
 6. Kaut arī nelielā mērā, tomēr ir novērojama arī senioru neapmierinātība, kas saistīta ar nesaprašanos paaudžu starpā. Ja studenti izjūt nepieciešamību cīnīties ar vecākās paaudzes standartiem un normām, kas neļauj tiem atrast sevi un būt pašiem, tad seniori vai nu ir jau sevi atraduši, vai arī ir stingri identificējušies ar savu paštēlu, tomēr negūst par to atzinību no jaunākām paaudzēm.
 7. Salīdzinot ar studentu grupu, vēlīnā brieduma grupā ievērojami vairāk ir tādu indivīdu, kuriem vairs nekas neveicina dzīves kvalitāti, un arī tādu, kuri neizjūt nekādus dzīves kvalitātes ierobežojumus. Var teikt, ka senioru attieksmē pret dzīvi ir notikusi zināma polarizācija. Koncentrēšanās uz savām personības iezīmēm, fiziskajām un garīgajām aktivitātēm, uz apzinātību un pašaktualizāciju, kas ir paša cilvēka ietekmes sfērā, ar laiku var atbrīvot no negatīva dzīves vērtējuma. Savukārt, līdz ar gadiem zaudētie tuvinieki un veselība, kā arī nerasniegtie materiālās sfēras mērķi, kas ir izrādījušies daudz mazākā mērā iespaidojams, var izraisīt bezcerību.

Neapmierinājumu pamatā rada tas, ka dzīvē arvien paliek kaut kādas lietas, ko nevar kontrolēt – tad var sākt nopietni kaitināt pat laika apstākļi.

8. Ir novērotas vairākas būtiskas atšķirības priekšstatos par kvalitatīvu dzīvi senioriem ar augstāko izglītību un senioriem bez augstākās izglītības. Seniori ar augstāko izglītību ir ievērojami retāk norūpējušies par savu veselību, lielāku nozīmi piešķir sevis pilnveidošanai, vēlmei mācīties, biežāk uzņemas atbildību par savām nepilnībām, biežāk runā par laika ierobežojumiem, bet retāk par ticību Dievam vai Dieva klātbūtnes izjūtu. Kopumā augstāko izglītību ieguvušo senioru priekšstati ir tuvāki studentu priekšstatiem, kas liecina par to, ka pastāv kāda interešu ievirze, kas mūža laikā nemainās. To var tikai akceptēt, vai nē.

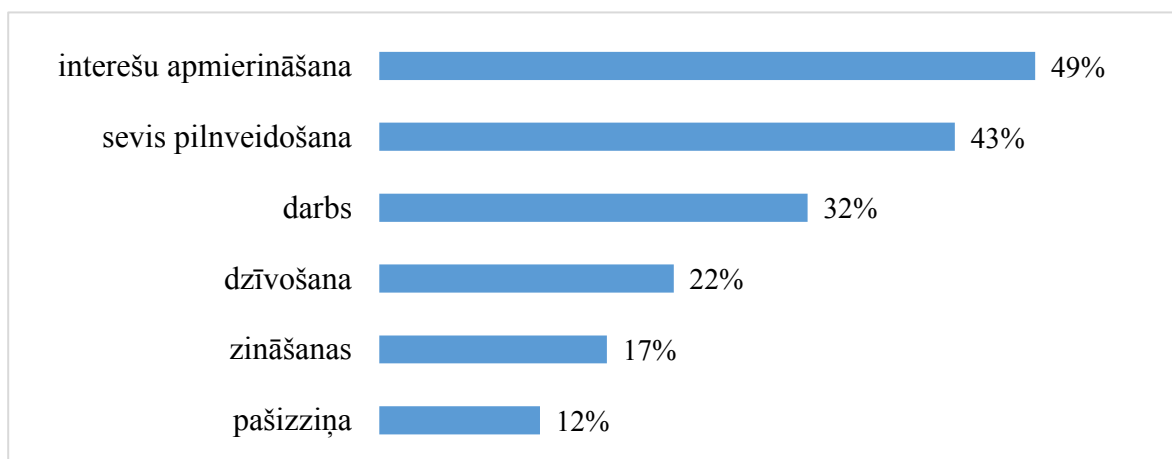
4.2.3. Studentu un senioru izpratne par mācīšanās jēgu

Apkopojot atbildes un teikuma papildinājumus abās respondentu grupās un veicot to satura kvalitatīvo analīzi, var formulēt vairākus mācīšanās jēgas konceptus pēc motīvu virzības. Frekvenču atšķirības starp atbilžu un teikuma papildinājumu satura kvalitatīvās analīzes rezultātā iedalītajiem mācīšanās jēgas konceptiem gan studentiem, gan senioriem ir nozīmīgas (statistiski nozīmīga atšķirība starp biežumiem pēc χ^2 testa ar $p \leq 0,001$). Grafikos tiks attēlotas tikai tās kategorijas, kuru biežumi sasniedz vai pārsniedz 10% no kopējā aptaujāto skaita respondentu grupā.

Studentu atbildēs netika novērotas būtiskas atšķirības apakšgrupās atkarībā no izvēlēta studiju virziena vai dzimuma. Salīdzinot konstatēto mācīšanās jēgas konceptu biežumus, χ^2 tests neuzrādīja statistiski nozīmīgas atšķirības nedz starp dažādām specialitātēm ($p=0,985$), nedz starp dzimumiem ($p=0,328$). Senioru grupā arī netika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp dzimumiem ($p=0,949$). Tomēr dažu mācīšanās jēgas konceptu gadījumā ir konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp senioru grupām ar un bez augstākās izglītības. Tās tiks norādītas pie konkrēto mācīšanās jēgas konceptu apraksta.

Atbildot uz jautājumu: **“Ko un kāpēc ir jēga mācīties?”**, studenti kopumā visbiežāk (49%, t.i., katrs otrais students) min personīgo interešu apmierināšanu (skat. 10.att.). Nav nozīmes, ko tieši mācīties, svarīgākais ir mācīties “to, kas interesē un patīk”, lai mācoties gūtu dzīves papildījumu un prieku. No vienas puses, tādas atbildes pauž optimismu: “visam var atrast pielietojumu”. No otras puses, šāda veida atbildēs nereti jūtamas alkas atbrīvoties no ierobežojumiem. Akcentēta tiek nevis kāda noteikta interešu sfēra, bet iespēja to brīvi izvēlēties, jo “nevar iepatīties tas, ko piespieduši mācīties vecāki vai draugi”, “piespiedu lietas nesniedz gandarījumu”, “dzīve, kas nodzīvota, darot to, kas nepatīk, nav dzīve”. Reāli vai izdomāti ierobežojumi acīmredzot apgrūtina savu interešu (kas var būt gan mainīgas, gan pretrunīgas!) apzināšanu, un liek šaubīties par jau izdarīto izvēli. Ierobežotības izjūtu veicina

arī tas, ka atbildība mūsu sabiedrībā bieži tiek uztverta nevis kā izvēle vai kā apzināšanās, bet – kā pienākums. Tādējādi arī sākotnēji labprātīgi izraudzītās studijas īsā laikā nemanot var pārvērsties par pienākumu. Tas izskaidro interešu apmierināšanas aktualitāti studentiem, domājot par mācīšanās jēgu. Ja izrādās, ka izdarītā izvēle nebalstās uz patiesu interesi, tad rodas “motivācijas trūkums iesākto pabeigt”. Meklējot risinājumu, lai mācīšanās nebūtu pienākums, daži studenti uzskata, ka jānācās ir tas, kas padodas, faktiski, vienkāršojot savu interešu noteikšanas kritērijus: tas, kas padodas, ir arī tas, kas interesē. Personīgo interešu apmierināšana var nozīmēt arī savu mērķu sasniegšanu, mācīšanos, “lai piepildītu savus sapņus”, tai skaitā tos, kas saistīti ar izklaidi.



10.att. Studentu biežāk minētie mācīšanās jēgas koncepti, atbildot uz jautājumu “Ko un kāpēc ir jēga mācīties?”

Kā visbiežāk minētais mācīšanās mērķis studentu atbildēs parādās sevis pilnveidošana. 43% studentu mācīšanās jēgu saista ar sevis pilnveidošanu, attīstīšanu. Lielākā daļa sevis pilnveidošanu izprot kā sevis “papildināšanu”, kā pielikšanu sev kaut ko klāt: piemēram, kā savas iekšējās pasaules bagātināšanu, kā tādu garīgu vērtību iegūšanu, kas nav pārejošas, kas “vienmēr saglabāsies”. Šo konceptu lielā mērā balsta novērojums: mēs dzīvojam laikmetā, kurā viss ir ātri pārejošs, un tas, kas šodien tiek piedāvāta kā vērtība, “pēc dažiem gadiem vairs nebūs nepieciešams”. Pašattīstība tiek saistīta ar sava redzesloka paplašināšanu, ar “pasaules atklāšanu” un padziļinātu tās izpratni. Katrs desmitais students saskata jēgu mācīties, lai attīstītu prātu, intelektu, lai uzturētu sevi formā mentāli. Tik pat bieži tiek minēta pašattīstība emocionālā ziņā. Vairāk vai mazāk tieši ieskanas motīvs: spēt “valdīt pār sevi”. Emocionālā ziņā tas nozīmē spēcīgāku savu emociju un jūtu kontroli. Intelektuālā ziņā – spēt izmantot visu savu kapacitāti. Tā ir norāde uz zināmu iekšēju sadalītību, nehomogenitāti, kad kāda viena sevis daļa vēlas kontrolēt citu savu daļu. Un ar attīstību tiek saprasta nevis šo daļu samierināšana, savienošana vienā veselā, bet gan vienas daļas pievarēšana. Pretrunība studentu atbildēs tika novērota vēl vienā ar pilnveidošanos saistītā motīvā: ir jēga pilnveidoties, kļūstot patstāvīgākam, un tai pašā laikā – lai pielāgotos. Tas

tādēļ, ka ar patstāvību te tiek saprasta nevis vairs patstāvīga domāšana, bet plaši sludinātā un pozitīvi vērtētā neatkarība. Primāri studentiem tā ir neatkarība no vecākiem, un šī neatkarība viņiem vienlaicīgi nozīmē iespēju labāk iekļauties sabiedrībā, tātad – pielāgoties, apmierināt piederības vajadzību.

Trešdaļa (32%) studentu mācīšanās mērķi saista ar darbu. Tas nozīmē, ka ir jēga mācīties profesiju, amatu vai sava biznesa izveidei nepieciešamās kompetences – “to, ko pēc tam varēs izmantot” atbilstoši pieprasījumam darba tirgū. Cita starpā kā aktuālu studējošie piemin arī darbu “ar rokām”, respektīvi, praktisku arodu, lai varētu uzturēt sevi – tas liecina par to, ka pašreiz augstskolā apgūstamā specialitāte studentu gan interesē, tomēr tā viņam nesaistās ar iespējām nākotnē pietiekoši nopelnīt. Lielākoties studentiem šis koncepts asociējas ar savas vietas atrašanu dzīvē, kas sasaucas ar piederības vajadzības apmierināšanu, drošības gūšanu. Mācīšanās jēga te tiek saskatīta iespējā palielināt savu konkurētspēju darba tirgū, lai veiksmīgi kāptu pa karjeras kāpnēm, lai pelnītu labu algu, ideālā gadījumā – “darot sev tīkamu darbu”. Nepieciešamība būt nodrošinātam ar labi atalgotu darbu tiek pamatota arī ar motīvu: “lai varētu būt ģimene”. Studentu atbildēs mācīšanās nozīmība tiek saistīta arī ar pieredzes vairošanu, bet lielākoties nevis, lai vienkārši “tālākajā dzīvē zinātu, kā rīkoties”, bet tāpēc, ka “ja nav pieredzes, ir grūtības ar darbu”.

Katrs piektais (22%) students par jēgpilnu uzskata mācīšanos dzīvē. No respondentu atbildēm izriet, ka mācīties dzīvē praktiski nozīmē arī: mācīties dzīvē labāk, un ka pati mācīšanās dzīvi padara labāku, jo tā maina tās uztveri, kā arī domāšanu. Jāatzīmē gan, ka dažās atbildēs labāka dzīvošana, pateicoties atbilstošai pasaules uztverei, nav atdalāma no labākas dzīvošanas, pateicoties labam darbam (iepriekšējais koncepts). Var rezumēt, ka ir jēga mācīties dzīvē, galvenokārt, lai būtu prieks par dzīvi, tātad: lai mainītu dzīves kvalitāti internāli. Dzīve kļūst labāka, studentuprāt, arī mācoties dzīvi izprast, respektīvi, mācoties saprast, “kāpēc notiek dažādas situācijas”. Šajā konceptā nereti tiek atzīmēta mācīšanās no pašas dzīves vai “dzīves gudrību” mācīšanās no vecākiem cilvēkiem, kas “daudzās dzīves situācijās var vairāk noderēt nekā kāda skolā iemācīta formula”. Dzīve var būt gana sarežģīta, tās paradoksi neiekļaujas nekādās formulās, tāpēc ir “noderīgi iemācīties atrast zelta vidusceļu situācijās, kurās tāda nav”...

Nedaudz retāk (17%) studenti min zināšanu apgūšanu, visbiežāk nenorādot konkrētu zināšanu sfēru. Jēgpilna tiem var likties jebkādu zināšanu uzkrāšana, jo “nekad nevar zināt”, kad kādas zināšanas noderēs, tāpēc “zināšanu nekad nevar būt par daudz”. Retāk tiek norādītas konkrētas zināšanas – ir jēga mācīties valodas, jo tas veicina saskarsmi ar citiem cilvēkiem un paplašina iespējas iepazīt citu zemju kultūras, kā arī tehniskās zinātnes un IT, jo tās “dod iespēju piedalīties ražošanā”. Pēdējo nozīmība tiek argumentēta arī ar pasaules virzību uz progresu, tāpēc “IT ir jēga mācīties arī tad, ja nav savu interešu”. Alkas pēc absolūtām, nemainīgām vērtībām atklājas izteikumos, kas pauž jēgu apgūt tādas zinātnes,

kas “nav viegli iespaidojamas”, proti, eksaktās jeb “cietās zinātnes”.

Kā atsevišķu mācīšanās jēgas konceptu studentiem var novērot zināšanas par sevi, respektīvi, pašizziņu (12%). Atšķirībā no iepriekšminētās zināt mācīšanās, kas pēc būtības ir priekšmetiskotu, no indivīda atdalāmu noderīgu zināšanu uzkrāšana, šis koncepts ir balstīts uz savas esības izkopšanu, kas drīzāk būtu traktējams kā mācīšanās dzīvot autentiski. Proti, kaut arī abos konceptos ir runa par izzināšanu, ir būtiska atšķirība eksistenciālajā ievirzē: mācīties īpašot (*to have*) vai mācīties būt (*to be*). Ar pašizziņu tiek izprasta sevis iepazīšana un saprašana, kas prasa nopietnu “strādāšanu ar sevi”. Šādam darbam ir jēga, jo tiek sagaidīts, ka tas rezultējas ar sevis pieņemšanu, ar “sevis iemīlēšanu”. Mācīties izzināt sevi studentam ir aktuāli arī, lai noskaidrotu un izprastu savu dzīves aicinājumu. Mācīšanās process šajā kontekstā var dot iespēju “uzzināt par to, par ko pats savādāk nebūtu aizdomājies”.

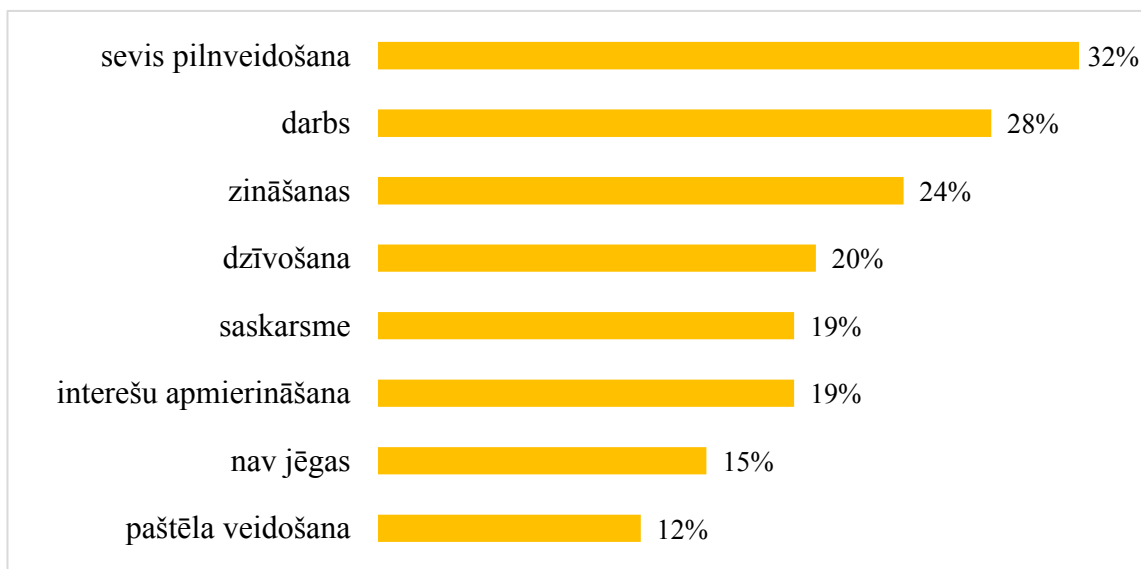
Retāk tiek pieminētas tādas ar saskarsmi saistītas kategorijas kā saprašanās ar citiem cilvēkiem vai rūpēšanās par tiem (8%). Ir jēga mācīties saprasties ar citiem cilvēkiem, mācīties būt kopā, lai varētu ar tiem sadarboties. Ir jēga mācīties, lai varētu palīdzēt sabiedrībai, lai pēc tam varētu kaut ko iemācīt citiem, lai audzinātu bērnus. Dažās studentu atbildēs mācīšanās jēga tiek saistīta ar savu paštēlu. Atšķirībā no sevis pilnveidošanas koncepta šajā gadījumā akcentēta ir pašcieņas vajadzības apmierināšana – mācīties vajag, lai nedegradētos, lai būtu pārliecinātība par sevi. Vēl retāk tiek skarta mācīties mācīšanās dimensija: mācīties “kā mācīties”, apgūt prasmi iegūt zināšanas, mācīties no kļūdām, mācīties mācīšanās procesā loģiski domāt, izprast.

Respondentu atbildēs ir sastopamas arī norādes uz to, ka mācīšanās jēgu var ietekmēt sociālā vide, piemēram, “skolā bija jēga mācīties, jo bija atmosfēra, saprotoši cilvēki blakus, bet universitātē vai mājās tā nav”.

Vēlīnā brieduma pārstāvju atbildēs, salīdzinot ar studentiem, ir vērojama lielāka izkliede, ko acīmredzot ir iespaidojusi ilgāka dzīves pieredze, kas dažādiem indivīdiem var būt atšķirīga. To aprakstīšanai ir nepieciešams formulēt vairāk atšķirīgus konceptus, no kuriem neviens nav tik bieži pieminēts kā divi populārākie studentu grupā. Senioru atbildes nereti sākas ar tādiem izteikumiem kā: “tas ir (pats) svarīgākais”, “mācīties vienmēr ir jēga”, un izbrīnu, ka par mācīšanās jēgu vispār var jautāt... Tomēr turpinājumā, mēģinot savu atbildi argumentēt, tie paši seniori minstinās un izjūt grūtības savu uzskatu konkretizēt (dažkārt reaģējot ar: “gan jau noderēs”).

Līdzība ar studentu atbildēm ir saskatāma sevis pilnveidošanas konceptā. Līdzīgi kā studentiem arī senioru grupā sevis pilnveidošana ir visbiežāk pieminētais mācīšanās mērķis (32%) (skat. 11.att.), un to lielā mērā iespaido laika diktāts. Mācīties savai attīstībai, galvenokārt, ir jēga, “lai neatpaliktu no laika”, “lai neizkristu no šodienas ritma”, “lai kavētu novecošanos”. “Lai neatpaliktu no dzīves” ir arī svarīgs stimuls mācīties visu mūžu. Mācīties

ir svarīgi, lai būtu veselība, lai darbotos viss organisms, un jo īpaši – lai uzturētu, stimulētu, trenētu savas smadzenes. Retāk pašattīstība tiek saistīta arī ar iekšēja miera gūšanu un lielāku patstāvību. Patstāvība gan līdzīgi kā studentu gadījumā pamatā tiek saprasta kā neatkarība – “lai nevajadzētu kādam pakļauties”.



11.att. Senioru biežāk minētie mācīšanās jēgas koncepti, atbildot uz jautājumu “Ko un kāpēc ir jēga mācīties?”

Populāras senioru atbildēs ir arī mācīšanās darbam (28%) un zināšanu apgūšana (24%). Tomēr šajos konceptos ir būtiskas atšķirības senioriem ar un bez augstākās izglītības. Senioru apakšgrupā bez augstākās izglītības visbiežāk mācīšanās jēga tiek saistīta ar darbu (46%). Mācīties ir nozīme, lai būtu profesija, lai strādātu, lai “daudzus dažādus darbus darītu” vai lai nebūtu jādara paši smagākie darbi – tas atvieglo dzīvi, uzlabo dzīves apstākļus, jo “tad ir nauda”, “dzīvoklis ar ērtībām” u. tml. Šo konceptu bieži pavada motīvs “izdzīvot” – jāmācās ir, lai “cīnītos par savu dzīvi”. Alternatīva, kas ir retāk sastopama: mācīties, lai darbā “pēc iespējas pilnīgāk īstenotu savu potenciālu”. Senioru apakšgrupā ar augstāko izglītību mācīšanās darbam tiek pieminēta četras reizes retāk ($p < 0,001$), toties trīs reizes biežāk tiek atzīmēta zināt mācīšanās ($p < 0,001$). Zināšanu apgūšana ir populārākais mācīšanās jēgas koncepts augstāko izglītību ieguvušajiem senioriem (38%). Mācīšanās mērķis šajā gadījumā ir “būt zinošam”. Ir jēga mācīties “visu, ko māca skolā”, “lai iegūtu vispusīgu informāciju”. Pie konkrētām zināšanām tiek norādītas valodas un psiholoģija, kuru ieguvums tiek asociēts ar komunikācijas iespējām, medicīna, lai palīdzētu citiem, dabaszinātnes un jaunākās tehnoloģijas, kas senioriem šķiet svarīgi, lai “ietu līdzī laimam”.

Vidēji katrs piektais seniors mācīšanās jēgu saista ar dzīvošanu (20%), interešu apmierināšanu (19%) vai saskarsmes kategorijām (19%). Dzīvot mācīšanās kontekstā ir saskatāma līdzība ar studentu atbildēm – ir jāmācās izprast dzīvi, lai “nepakļuptu”, lai “apīetu šķēršļus”, lai risinātu dzīves jautājumus, problēmas. Tas ļauj dzīvot kvalitatīvāk,

pilnīgāk. Mācīšanās notiek no pašas dzīves. Atšķirība no studentiem: senioru atbildēs dzīvot mācīšanās paredz arī mācīšanos dzīvot godīgi, nemelot un dzīvot “pareizi”, kas nozīmē “atšķirt labo no ļaunā”, un dzīvot tā, lai “ne tikai sev, bet visiem būtu labi”. Biežāk mācīšanās jēgu ar dzīvot mācīšanos saista seniori bez augstākās izglītības ($p=0,001$).

Ar saskarsmi saistītas kategorijas – saprašanās ar citiem cilvēkiem vai rūpēšanās par tiem – senioru atbildēs ir konstatētas biežāk nekā studentiem ($p<0,001$). Runājot par saprašanos, seniori min arī mācīšanos, “lai būtu kulturāls, pieklājīgs”. Mācīties ir jēga, lai spētu parūpēties par bērniem, lai apgūto varētu nodot tālāk, lai dalītos ar citiem, lai varētu palīdzēt citiem. Šāda veida atbildēs atklājas seniora vēlme būt vajadzīgam sabiedrībai.

Savukārt, interešu apmierināšana mācīšanās procesā senioriem, salīdzinot ar studentiem, vairs nav tik aktuāla ($p<0,001$). Acīmredzot senioriem mācīšanās vairs nedraud pārvērsties par pienākumu, un par savām interešu sfērām ir jau gūta skaidrība. Mācīšanās interese te ir vairāk saistīta ar intereses saglabāšanos par dzīvi. Šajā vecumā ir jēga mācīties to, kas interesē, lai sev “uzlabotu garastāvokli”, lai būtu interesantāk dzīvot, “nevis visu laiku tikai pie televizora gulēt”.

Mācīšanās intereses esības nozīme izpaužas atšķirībās starp divām senioru apakšgrupām vēl divos veidos. Pirmkārt, seniori bez augstākās izglītības biežāk norāda, ka viņu vecumā vairs nekādas jēgas mācīties nav ($p=0,001$). Kopumā vidēji 15% senioru neuzskata mācīšanos par sev aktuālu aktivitāti, lielākoties piebilstot, ka jēga mācīties ir tikai jaunībā (“tagad jau esmu vecs”). Retāk mācīšanās jēga tiek noliegta vispār – šajā gadījumā tā viennozīmīgi tiek saistīta ar skolu: “skolā neko daudz nevar iemācīties”. Otrkārt, seniori bez augstākās izglītības ievērojami biežāk mācīšanās jēgu saista ar pašcieņas vajadzības apmierināšanu, respektīvi, sava tēla veidošanu ($p<0,001$). Piemēram, mācīšanās, “lai strādātu atbildīgu darbu” norāda un paštēla veidošanas prioritāti. “Atbildība” šeit ir pildāmie pienākumi, kas dod pārākumu (“biju augsts priekšnieks”). Mācīšanās tad ir tikai kā līdzeklis, kas ar laiku zaudē savu aktualitāti. Ja motīvs mācīties ir, “lai nebūtu mērķaķis”, “lai nepaliktu par kāpostgalvu”, “lai citi tevi cienītu”, tad, sasniedzot noteiktu stāvokli sabiedrībā, vai pensijas vecumā zaudējot cerību tādu sasniegt, interese mācīties, respektīvi, būšana klāt (kā *inter esse*) dzīvē mācīšanās procesā izpaliek.

Senioru atbildes uz jautājumu par mācīšanās jēgu dažādo mācīties mācīšanās dimensija: apgūt jaunas zināšanu iegūšanas prasmes, izvērtēt kļūdas, varēt mācīšanās dimensijā: ēdiena gatavošana un rokdarbi (adīt, tamborēt, aust paklājus), kā arī ticības mācīšanās un pašizziņa, kas, atšķirībā no studentiem, senioru grupā ir visretāk pieminētais mācīšanās jēgas koncepts.

Ja atbildes uz jautājumu par mācīšanās jēgu var ietvert ideālus, studentu un senioru uzskatus, kādai šai jēgai vajadzētu būt, tad nepabeigtā teikuma “*Uzskatu, ka svarīgākais, ko līdz šim esmu iemācījies vai joprojām turpinu mācīties savai dzīvei, ir: ...*” papildinājumi

vairāk atspoguļo praktisko, personīgi jau realizēto vai realizējamo mācīšanās jēgu. Teikuma papildinājumi dod noteiktāku atsauci uz sevi, uz savu līdzšinējās dzīves pieredzi, atstājot mazākas iespējas teoretizēšanai. Interviju laikā vairākos gadījumos tika novērota arī izteiktāka emocionāla reakcija (tai skaitā asaras) – lielākoties, kad atbilde skāra savu attieksmi pret citiem cilvēkiem un saskarsmi ar tiem, kas kopumā šajā aptaujā ir visbiežāk pieminētais mācīšanās koncepts.

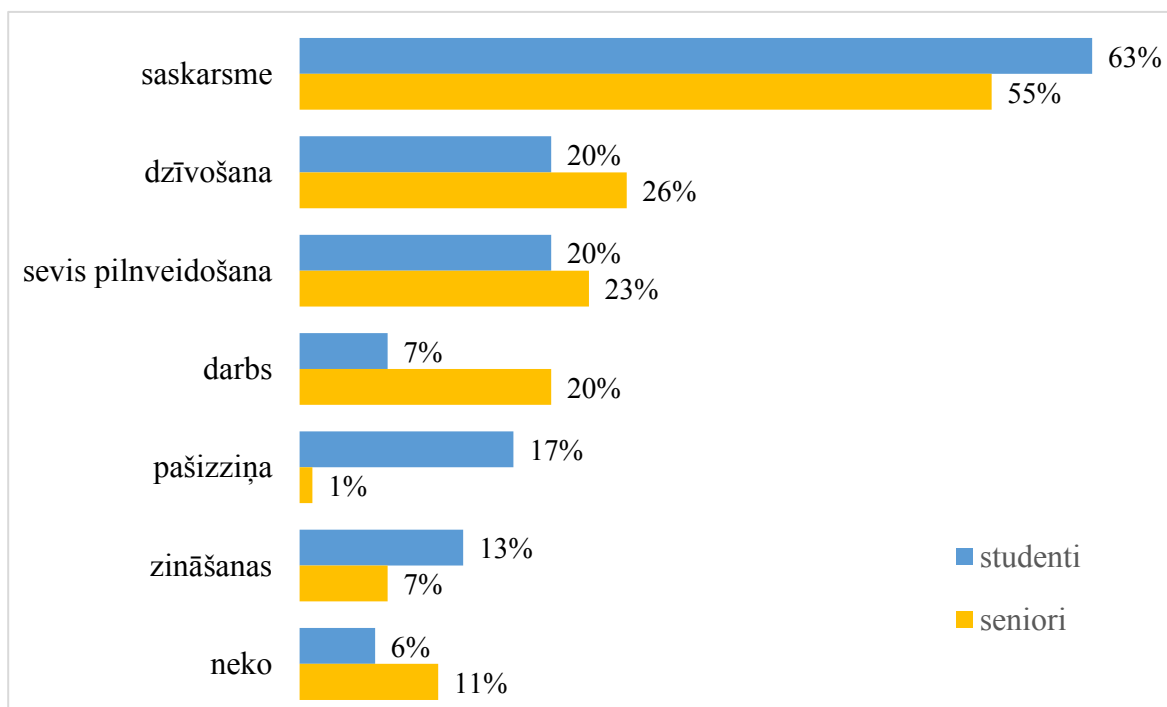
Gan studentu, gan senioru grupā izteikti lielākā daļa teikuma papildinājumu (attiecīgi: 63% un 55%) satur atsauces uz saskarsmi ar citiem cilvēkiem (skat. 12.att.). Atšķirības vairāk ir manāmas tikai izteikumu formās, piemēram, studenti saskarsmi biežāk apzīmē ar vārdu “komunikācija”, seniori biežāk runā par “sadzīvošanu”.

Kā svarīgāko, ko mācīties, studenti min saprašanos ar citiem cilvēkiem, viņu uzklaušīšanu, sadzirdēšanu, arī “saprast, kāpēc cilvēki ir tik neapmierināti”, savstarpējo attiecību veidošanu. Ļoti svarīgi viņiem šķiet mācēt cienīt citus, jo “katrs gājis cauri kādām grūtībām”, bet “tu nezini viņu stāstus”, pieņemt citus tādus, “kādi viņi patiesībā ir”. Nozīmīgi ir novērtēt blakus dzīvojošos, “atcerēties, ka vienīgais svarīgais ir: cilvēki tev apkārt”. Gandarījumu sniedz, ja ir izdevies “ieraudzīt viņus citām acīm”, saprast, ka nevajag “darīt citam to, ko pats nevēlies saņemt”. Svarīgi ir mācēt draudzēties, mīlēt, būt iecietīgam, empātiskam. Studentuprāt, ir jāmācās arī palīdzēt citiem, “radīt labumu kādam”. Ievērojami retāk studenti min tādas saskarsmes prasmes kā: “izteikt savu viedokli skaļi” vai “izvērtēt citus un viņu ietekmi”.

Seniori ar savu salīdzinoši trīs reizes garāko dzīves pieredzi apstiprina studentu izjūtas par to, ko šajā dzīvē ir svarīgi iemācīties. Arī seniori kā nozīmīgāko min saprašanos, māku “sadzīvot ar citiem cilvēkiem” un “saskatīt viņos labo”, cienīt citus un pieņemt viņus tādus, kādi viņi ir. Svarīgi ir mācīties mīlēt sev tuvākos, neaizmirstot arī par sevi, labi attiekties pret citiem, “nedarīt otram pāri”, “nedarīt citiem sliktu”, neaprunāt, neatbildēt ar ļaunu uz ļaunu, būt tolerantiem pret cilvēku vājumam, nevainot, netiesāt ne citus, ne sevi, “neņemt tik ļoti galvā, ko citi saka”. Nereti kā nozīmīga tiek minēta māka parūpēties (arī par bērniem) un prasme kalpot citiem.

Līdzības senioru un studentu atbildēs ir saskatāmas arī saistībā ar otro un trešo biežāk pieminēto konceptu – mācīšanos dzīvot (studentiem: 20%, senioriem: 26%) un sevis pilnveidošanu (studentiem: 20%, senioriem: 23%). Gan studenti, gan seniori ir minējuši tādas dzīvot mācīšanās šķautnes kā mācīšanos būt atvērtam dzīves pieredzei, “teikt dzīvei ‘jā’”, uzticēties dzīvei, priecāties par to, kas ir dots, izmantot dotās iespējas, “neizniekot laiku”, saplānot un lietderīgi pavadīt savu laiku, “lai pēc tam nav jānožēlo”, neatlikt dzīvošanu – “dzīvot šodien”. Studentiem aktuālāka ir māka risināt sadzīviskas problēmas, izbēgt no nepatīkamiem notikumiem, piemēram, secinot, ka “atlikt mācīšanos uz pēdējo vakaru nav laba doma”, kā arī vēlme mācīties, prasme ieraudzīt, ka dažādas dzīves situācijas

allaž dod iespēju kaut ko iemācīties, tāpēc “mūžu dzīvo, mūžu mācies”. Senioriem raksturīgākas atziņas par dzīvi ir: “ko sēsi to pļausi” un “dots devējam atdodas”, kas vairs nav tikai sakāmvārdi kā skolas vecumā, bet izskan kā dažādos dzīves rakursos praktiski pārbaudīti, izsvērti spriedumi, kā viedība. Kā svarīga mācība senioriem var būt: “dzīvot tā, lai būtu veselība”, piemēram, neizšķiest to dzerot un smēķējot. Nozīmīgi skolotāji dzīves mācību stundās ir slimības vai izsūtījumi, proti, seniori mēdz atzīmēt ciešanu iemācīto. Retāk, tomēr arī studenti piemin grūtu dzīves pārbaudījumu, respektīvi, robežsituāciju iemācīto.



12.att. Senioru un studentu biežāk minētie mācīšanās jēgas koncepti teikuma “Uzskatu, ka svarīgākais, ko līdz šim esmu iemācījies vai joprojām turpinu mācīties savai dzīvei, ir: ...” papildinājumos

Ne vienmēr respondentu atbildēs var viennozīmīgi nodalīt: vai runa ir par dzīvot mācīšanos vai par sevis pilnveidošanu – šie koncepti mēdz savstarpēji pārklāties un viens otru papildināt. Piemēram, godīgums var būt saistīts gan ar godīgāka dzīves veida, vai godīgāka, atklātāka dzīves skatījuma apgūšanu, tātad – ar dzīvot mācīšanos, gan ar kļūšanu godīgākam, t.i., ar savu rakstura īpašību pilnveidošanu. Rēķinot biežumus, dažas atbildes, kurās nebija nekādu norāžu par to, vai respondents pats to attiecina uz savu raksturu vai uz dzīvošanu, tika proporcionāli sadalītas starp konceptiem. Tomēr, ņemot vērā summāros rezultātus, kopējā aina statistiski nozīmīgi nemainītos, ja šādas atbildes būtu pierēķinātas tikai pie vienas vai tikai pie otras kategorijas pilnībā.

Kā svarīgas sevi pilnveidojošas kvalitātes, kas jau ir vai vēl joprojām tiek apgūtas, gan studenti, gan seniori min spēju apieties ar savām emocijām, apvaldīt vai izrādīt tās,

nepārdzīvot par katru sīkumu, jo “viss ir relatīvs”, prasmi sevi motivēt, piemēram, turpināt iesākto, pārliecināt sevi, ka viss ir iespējams (“galvenais ir: darīt, tiekties”), nepaļauties pesimismam (nepaļauties domām: “neko nevaru, jo nav pieredzes” vai “neko nevaru, jo esmu jau par vecu”), būt drosmīgam. Gandarījumu sniedz sasniegtā patstāvība un atbildība, piemēram, “sapratne, ka visus savus dzīves uzskatus veidoju es pati”, spēja “pieņemt lēmumus, kas dod gandarījumu, ne tikai ieguvumu”, senioriem biežāk tas ir godīgums. Studentu atbildēs salīdzinoši biežāk ir norādes, ka svarīgās kvalitātes apgūšana šobrīd ir procesā, un ka, no vienas puses, ir svarīgi mācīties būt harmonijā ar sevi, bet no otras puses, lai attīstītos, ir nepieciešams sevi kontrolēt. Senioru grupā “pašizaugsme kā svarīgākais” ir vairāk raksturīga respondentiem ar augstāko izglītību ($p=0,005$).

Profesijas apguvi, mācīšanos darbam, līdzīgi kā atbildot uz jautājumu par mācīšanās jēgu vispār, arī teikuma papildinājumos kā sev svarīgu joprojām min piektdaļa senioru (20%). Studentu grupā kā sev svarīga mācīšanās darbam jau tiek minēta ievērojami retāk (7%). Pamatā tie ir gadījumi, kad studentam jau ir izdevies gūt pozitīvu profesionālu pieredzi, gūt gandarījumu par labi padarītu darbu, respektīvi, kad mācīšanās vieta ir darba vieta. Salīdzinoši biežāk studenti kā svarīgāko savā dzīvē min pašizziņu (17%). Tā, viņuprāt, var kļūt par labu pamatu profesionālai darbībai vai saskarsmei. Spēja izzināt sevi, pašizpratne studentiem palīdz saprast, kā sevi efektīvāk dzīvē realizēt un “kā veiksmīgāk komunicēt ar pārējiem”. Pašizziņa nozīmē dziļāku sevis apzināšanos, tai skaitā savas nezināšanas apzināšanos: “ko es vēl neesmu iemācījies”. Tā saistās arī ar dzīves jēgas meklēšanu.

Arī zināt mācīšanās studentu grupā tiek minēta biežāk kā svarīga nekā mācīšanās darbam (13%). Konkrēti tiek nosauktas valodu, ģeogrāfijas, bioloģijas, ķīmijas, matemātikas, fizikas, programmēšanas, mūzikas zināšanas. Šajā konceptā, atšķirībā no iepriekšējā, neparādās aktualitāte zināšanas pārbaudīt praksē. Tas liek domāt, ka šeit svarīgāka ir paštēla veidošana – es kā tāds, kas ar dabaszinātņu palīdzību jau ir “guvis pasaules izpratni”.

Senioru grupā zināšanu iegūšana un papildināšana, dažkārt apzīmēta kā “viss jaunais”, šķiet svarīga retāk (7%) – tā ir sastopama gandrīz tikai augstāko izglītību ieguvušo senioru atbildēs ($p<0,001$). Aptuveni tik pat bieži seniori kā svarīgāko apgūto savā dzīvē min varēt mācīšanās dimensijai atbilstošas iemaņas: rokdarbus, dārza darbus un gatavošanu, retāk – sportošanu (slēpošanu, slidošanu, basketbola spēlēšanu). Šai gadījumā galvenais gandarījums ir par spēju kaut ko radīt pašam (“ar savām rokām”), radīt kaut ko paliekošu.

Dažkārt seniori norāda, ka svarīgāko ir iemācījušies pašizglītošanās ceļā – no grāmatām, no dabas, no dzīves, no saskarsmes ar kādu konkrētu cilvēku. Savukārt aptuveni katrs desmitais seniors nevar nosaukt neko, ko būtu iemācījies vai turpinātu mācīties, aizbildinoties, ka tam “vairs nav nozīmes”, vai ka to vairs nevar atcerēties. Salīdzinoši

divreiz retāk, tomēr arī studenti nepabeigto teikumu ir papildinājuši ar “neko” vai “nezinu”.

Secinājumi

1. Atbildot uz jautājumu “ko ir jēga mācīties?”, studenti visbiežāk min nevis kādu konkrētu interešu sfēru, bet gan iespēju to brīvi izvēlēties. Jēgpilnu mācīšanās tiek pretstatīta mācīšanās procesam, kurā piedalīšanos nosaka pienākums. Mācīšanās kā pienākums un prasība pakļauties sistēmai nomāc patiesu interesi un izzināšanas prieku. Kā atsvešināta aktivitāte, šāda mācīšanās kalpo tikai par līdzekli, lai tiktu klāt mērķim: iegūtu noteiktu statusu, materiālos līdzekļus, veidotu paštēlu. Bet kamēr mērķis nav sasniegts, pati mācīšanās kā pilnvērtīga dzīvošana netiek izjauta.
2. Studentu priekšstatos ir divas spēcīgas alternatīvas, spriežot par mācīšanās jēgu: ir jēga mācīties gan to, kas pašu uzrunā, pašam patīk, gan to, kas ir pieprasīts, pakļaujoties sabiedrības uzskatiem, lai veidotu karjeru. Turklāt atrast pirmo alternatīvu nereti izrādās grūtāk nekā otro. Tas prasa nopietnu pašizziņas darbu, kas ir viens no studentu grupai raksturīgajiem mācīšanās jēgas konceptiem.
3. Studentu atbildēs novērotā iekšēja sadalītība – cīņa ar savām reakcijām, jūtām un nezināšanu, interešu cīņas, vienlaicīga tiekšanās gan pēc patstāvības, gan pēc pielāgošanās iespējām – norāda uz aktualitāti *mācīties būt*, kas pedagoģiskā nozīmē būtu saistāms ar cilvēka pavadīšanu uz vienotu veselumu.
4. Vēlīnā brieduma pārstāvju atbildēs, salīdzinot ar studentiem, ir vērojama lielāka izkliede, ko acīmredzot iespaido personīgā dzīves pieredze, kas ilgākā laika posmā iezīmē lielākas atšķirības. Tai pašā laikā tas, ka lielāka līdzība ar studentu atbildēm ir senioriem ar augstāko izglītību, liecina par zināmu mācīšanās interešu ievirzi, kas dzīves laikā paliek nemainīga.
5. Senioru atbilžu salīdzinājums ar studentu atbildēm dod iespēju izvērtēt dzīves pieredzes ietekmi uz cilvēku priekšstatiem. Senioriem ar augstāko izglītību, atskatoties uz savu dzīvesgājumu, mācīšanās profesijai, lai nodrošinātu savu eksistenci, vairs nešķiet tik būtiska kā pašreiz studijas uzsākušajiem. Biežāk mācīšanās jēgu, lai strādātu un lai izdzīvotu, min seniori bez augstākās izglītības.
6. Visbiežāk pieminētais mācīšanās mērķis gan studentu, gan senioru atbildēs uz jautājumu par mācīšanās jēgu ir sevis pilnveidošana. To, ka mācīties pašattīstībai ir svarīgāk nekā profesijai, lielā mērā iespaido drudžaini ātro pārmaiņu laikmets. Studenti vēlas sevi pilnveidot ar garīgām, nepārejošām vērtībām, seniori saskata jēgu mācīties savai attīstībai, galvenokārt, lai “neatpaliktu no laika”. Tas tāpat arī stimulē mācīties visu mūžu. Kā alkas pēc kaut kā stabila laikā, kad viss ātri noveco, runājot par zināt mācīšanās jēgu, ir novērota arī studentu interese par “grūti iespaidojamajām” cietajām zinātnēm.

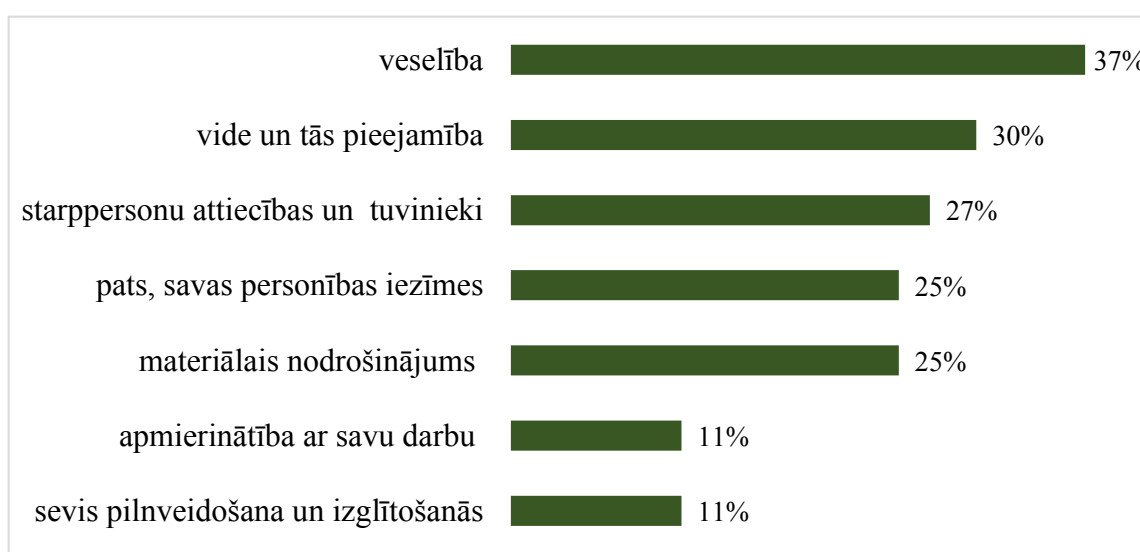
7. Mācīšanās motīvs var attiekties arī uz pašcieņas vajadzības apmierināšanu. Paštēlu lielākoties veido mācīšanās rezultātā iegūstamais statuss darba vietā vai uzkrātās zināšanas. Tas uzskatāmi atspoguļo eksistenciālo ievirzi uz īpašošanu.
8. Viena no mūžizglītības praktiskas realizēšanas problēmām var būt senioru neskaidrība par tās jēgu. 15% senioru vispār neuzskata mācīšanos par sev aktuālu aktivitāti, lielākoties piebilstot, ka jēga mācīties ir tikai jaunībā. Seniori, kuri uzskata mācīšanos par ļoti svarīgu un tās jēgu par neapšaubāmu, bieži izjūt grūtības šo jēgu saturiski konkretizēt – kāda tā ir?
9. Gan lielākā daļa studentu, gan lielākā daļa senioru par svarīgāko uzskata mācīšanos veidot savu attieksmi pret citiem cilvēkiem un saskarsmi ar tiem. Tas norāda, ka vairāk kā pusei studentu un senioru ir no ekonomiskās un informatīvās telpas neatkarīgas kopīgas vērtības: kā, piemēram, saprašanās, cieņa, tolerance. Ja studentu spriedumus par to, kas ir svarīgākais dzīvē, vēl varētu saistīt ar ierobežotu (piemēram, profesionālo) pieredzi, tad ir jāatzīst, ka senioru secinājums par savstarpējas attieksmes un sadzīvošanas mācīšanās svarīgumu jau ir balstīts uz salīdzināšanas iespēju bagātu dzīves pieredzi.
10. Kaut arī studentu un senioru atbildēs bieži ir novērojama ievirze uz sasniegumiem, kas paredz sāncensību, atbildot uz jautājumu “Ko un kāpēc ir jēga mācīties?”, tā ievērojami samazinās teikuma papildinājumos par svarīgāko, ko “esmu iemācījies vai joprojām turpinu mācīties savai dzīvei”, priekšplānā izvirzot sadarbību.
11. Kā nozīmīgs mācīšanās jēgas koncepts neatkarīgi no vecuma ir atzīmējama dzīvot mācīšanās, kas ietver ne tikai dzīves situāciju izprašanu, bet arī mācīšanos neatlikt dzīvošanu, uzticēties dzīvei, novērtēt tās dotās iespējas – arī grūtās, šķietami bezcerīgās situācijās (robežsituācijās). Mācīšanos dzīvei min biežāk nekā mācīšanos darbam kā svarīgāko ne tikai studenti, bet arī seniori.

4.2.4. Cilvēku ar īpašām vajadzībām izpratne par dzīves kvalitāti un mācīšanās jēgu

Dotās apakšnodaļas uzdevums ir raksturot priekšstatus par dzīves kvalitāti un mācīšanās jēgu cilvēkiem ar īpašām vajadzībām. Kopumā arī šīs grupas pārstāvju atbildēs un teikumu papildinājumos var konstatēt dzīves kvalitātes kategorijas un mācīšanās jēgas konceptus, kas tika formulēti studentu un senioru grupām (starp teikuma papildinājumos atspoguļotajām kategorijām ir konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības, $p \leq 0,002$). Tomēr var ievērot dažas nozīmīgas atšķirības kategoriju un konceptu saturos un to pieminēšanas biežumos.

Ja studentu grupā, papildinot teikumu: “Uzskatu, ka cilvēka dzīve ir kvalitatīva, ja...”, veselību min 15%, senioru grupā – jau 23%, tad cilvēkiem ar invaliditāti tā ir visbiežāk

minētā dzīves kvalitātes kategorija (37%) (skat. 13.att.). Turklāt tā procentuāli divreiz biežāk šajā grupā, salīdzinot ar studentiem un senioriem, tiek atzīta arī kā dzīves kvalitāti veicinošs faktors (teikuma: “Manas dzīves kvalitāti veicina...” papildinājumos – skat. 14.att.). Tas ļauj domāt, ka veselība ir starp tām vērtībām, kas tiek atzītas vairāk tad, kad tās zūd. Cilvēkiem ar īpašām vajadzībām ar kardinālu veselības zudumu saistītu problēmu risināšana nereti ir aktuāla ikdienā. Tā tiek vērtēta kā nozīmīga, jo “dod iespējas” dažāda veida fiziskām un mentālām aktivitātēm, ļauj būt patstāvīgākam ikdienas rūpēs par sevi, un izvēlēties dzīves apstākļus. Salīdzinoši biežāk šajā grupā tiek pieminēta garīgā veselība. Veselības problēmas ir arī galvenais dzīves kvalitāti ierobežojošais faktors cilvēkiem ar invaliditāti. To, papildinot teikumu: “Manas dzīves kvalitāti ierobežo...”, ir minējis katrs otrais, t.i., vēl biežāk nekā senioru grupā (skat. 15.att.).



13.att. Cilvēku ar īpašām vajadzībām biežāk pieminētās dzīves kvalitātes kategorijas teikuma “Uzskatu, ka cilvēka dzīve ir kvalitatīva, ja...” papildinājumos

Ievērojami biežāk cilvēki ar īpašām vajadzībām kvalitatīvu dzīvi saista arī ar vides pieejamību (30%, t.i. divreiz biežāk nekā seniori). Tā ir acīmredzot aktuāla problēma Latvijā, kuru izjūt gan gados vecāki cilvēki, gan ģimenes ar maziem bērniem, bet jo īpaši – cilvēki ar kustību, redzes vai dzirdes traucējumiem. To var skaidrot ar formālu un nevērīgu attieksmi pret publisko telpu pieejamību vispirms jau valstiskā līmenī. Piemēram, uzskatāms paraugs ir Kultūras ministrija, kas valstī atbild par sociālo integrāciju, bet nav radusi risinājumus iekļūšanai savā vēsturiskajā Valdemāra ielas namā cilvēkiem ar kustību traucējumiem. Kā dzīves kvalitāti ierobežojošs faktors vides pieejamība gan ir minēta divreiz retāk, pamatā – veicot atsauci uz konkrētu situāciju vai gadījumu, piemēram, kritienu ar ratiņkrēsliem pa pakāpieniem. Tik pat bieži ir minēta apmierinātība ar pieejamo vidi – it īpaši ar dzīves vietu un dabu. Tas nozīmē, ka vismaz puse cilvēku ar īpašām vajadzībām, atzīstot vides pieejamību par būtisku dzīves kvalitātes faktoru, tomēr neapstājas pie tā kā pie

ārējas problēmas, bet pieņem radušos stāvokli un atrod savus risinājumus. To apstiprina vēl viena šīs grupas priekšstatus par dzīves kvalitāti raksturojoša iezīme.



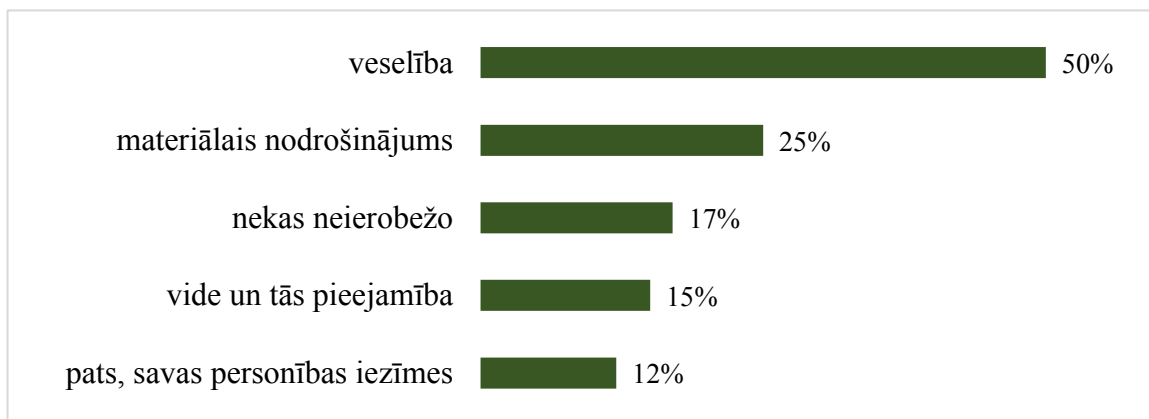
14.att. Cilvēku ar īpašām vajadzībām biežāk pieminētās dzīves kvalitātes kategorijas teikuma “*Manas dzīves kvalitāti veicina...*” papildinājumos

Vairāk kā katrs trešais šīs grupas respondents kā dzīves kvalitāti veicinošu aspektu min fiziskās aktivitātes (t.i. gandrīz divreiz biežāk kā senioru grupā un piecas reizes biežāk nekā studentu grupā). Par spīti kustību un redzes ierobežojumiem kā nozīmīgas dzīves kvalitāti veicinošas aktivitātes tiek minētas, piemēram, ne tikai dejošana, vingrošana, bet arī regulāra sniega notīrīšana, pārvietojoties ratiņkrēslā, ēkas pagalmā. Pēdējā ietver sevī ne tikai fiziskās kustēšanās radīto prieku, bet arī kalpošanas jeb darba motīvu.

Kaut arī, papildinot 1.teikumu, apmierinātību ar savu darbu ir pieminējuši tikai nedaudz vairāk kā katrs desmitais respondents, kā dzīves kvalitāti veicinoša šī kategorija ir konstatēta 42% gadījumu, un tas ir otrs visbiežāk minētais dzīves kvalitāti veicinošais faktors cilvēku grupā ar īpašām vajadzībām. Acīmredzot pie vispārējiem dzīves kvalitātes aspektiem tas tiek minēts reti, jo cilvēkiem ar invaliditāti daudzās profesionālās jomās ir ierobežotas iespējas iegūt darbu vai veikt konkrētas darbības. Tomēr iespēja personīgi piedalīties (un nevis sasniegt augstus rezultātus), veikt sabiedrībai derīgu darbu šajā grupā tiek vērtēta ļoti augstu. Par to liecina arī tas, ka lielākoties tiek minēts tieši sabiedriskais darbs (piemēram, Sarkanajā Krustā), “iespēja palīdzēt”, kalpošana citiem, arī radoša darbība, par personīgu panākumu uzskatot iespēju būt līdzvērtīgam, “noderīgam sabiedrībai”.

Kopumā salīdzinoši retāk nekā seniori un studenti cilvēki ar īpašām vajadzībām ir atzīmējuši paša cilvēka un viņa personības iezīmju ietekmi uz dzīves kvalitāti (25%). To pašu var secināt, apkopojot arī 2.teikuma papildinājumus – cilvēki ar invaliditāti ievērojami

retāk uzskata, ka viņu dzīves kvalitāti veicina viņi paši, respektīvi, viņu personības iezīmes ($p < 0,001$). Tomēr tai pašā laikā salīdzinoši biežāk nekā seniori šīs grupas cilvēki sevi pašu min kā dzīves kvalitāti ierobežojošu faktoru. Saturiski starp dzīves kvalitāti veicinošajām personības īpašībām cilvēki ar īpašām vajadzībām visbiežāk akcentē iekšējo mieru, “labu raksturu” un labvēlīgu attieksmi pret citiem. Starp savām dzīves kvalitāti ierobežojošajām personības īpašībām – kautrīgumu, neizlēmību un kūtrumu.



15.att. Cilvēku ar īpašām vajadzībām biežāk pieminētās dzīves kvalitātes kategorijas teikuma “Manas dzīves kvalitāti ierobežo...” papildinājumos

Cilvēku ar īpašām vajadzībām priekšstats kvalitatīvas dzīves veicinošais faktors daļēji ir novirzījies no savām īpašībām kā sava veida personīgajiem sasniegumiem uz transcendentālo. Un kaut arī kategorija “transcendentālais un dzīves apcere” kā dzīves kvalitātes veicinātājs ir konstatēta vien aptuveni piektdaļai respondentu, salīdzinot ar senioriem, tādi 2.teikuma papildinājumi kā “ticība Dievam”, “gatavošanās tālākai dzīvei”, “svētceļojums” šajā grupā parādās biežāk ($p = 0,015$). Raksturīgi, ka, papildinot 3.teikumu, tie paši respondenti norāda, ka viņu dzīves kvalitāti ierobežo vai nu tikai un vienīgi kāda personīgā iezīme vai arī to neierobežo nekas.

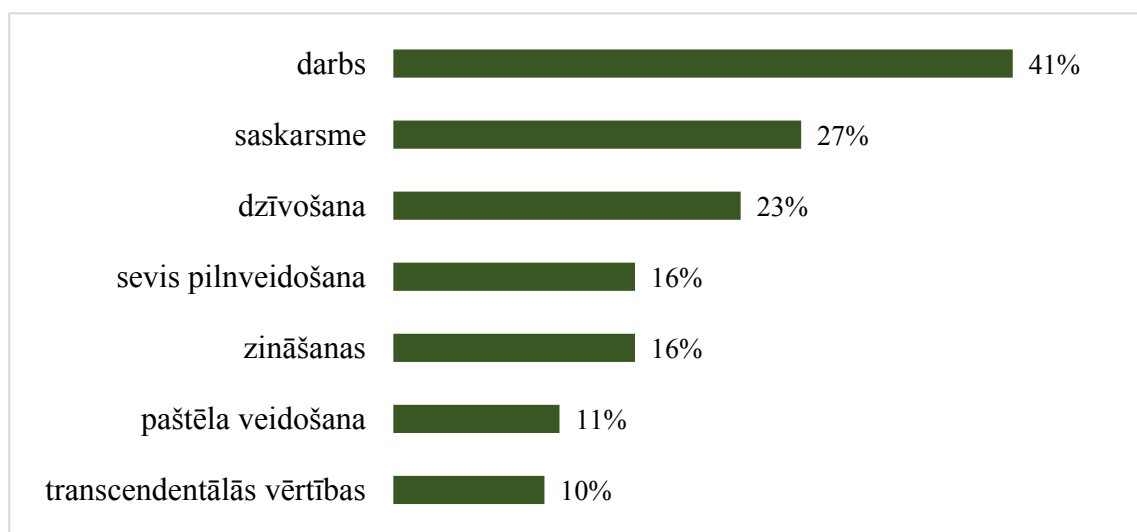
Cilvēku grupā ar invaliditāti ir tāda pati respondentu procentuālā daļa (17%), kas uzskata, ka viņu dzīves kvalitāti nekas neierobežo, kā senioru grupā. Kvalitatīvu dzīvi šādu respondentu priekšstats nodrošina saskarsme ar citiem cilvēkiem, sava attieksme, fiziskās un garīgās aktivitātes un paša nepieciešamākā dzīvošanai esība. Tas norāda uz zināmu samierināšanos, radušās situācijas nepieciešamības izpratni un pieņemšanu. Acīmredzamais zaudējums netiek izprasts kā ļaunums, dzīves kļūda vai netaisnība. Pētījuma dati neļauj apgalvot par faktoriem, kas šādu attieksmi nodrošina, tomēr var ievērot tās saistību ar sociālo mikrovidi, kurā respondents dzīvo, viņa jau pirms zaudējuma esošajiem priekšstatiem un kopš zaudējuma pagājušo laiku. Piemēram, no kāda 29 gadus jauna vīrieša, kurš pirms vairākiem gadiem zaudējis spēju staigāt, stāstījuma izriet, ka viņa priekšstats par dzīves pilnvērtību un tās ierobežojošu faktoru neesību izveidojās pēc gandrīz trīs gadus ilgušās

depresijas un lielā mērā, pateicoties draugiem un saskarsmei invalīdu biedrībā, kā arī agrākajiem saviem iekšējiem uzstādījumiem mācīties no dzīves grūtībām.

Lielākajai daļai aptaujāto pieredzētais zaudējums un ar to saistītās problēmas – “nav kājas”, “daudzās protēzes”, “salauztie gurni”, “grūtības runāt”, “nespēja brīvi pārvietoties”, “biežās sāpes”, “mediķu nevēlēšanās vai nespēja palīdzēt”, “finansiālās grūtības”, “apkārtējo neieinteresētība” u. tml. – tomēr saistās ar kvalitatīvas dzīves ierobežojumu, kas turklāt ir *ārējs* ierobežojums.

Saistībā ar tādām dzīves kvalitātes kategorijām kā materiālais nodrošinājums un starppersonu attiecības un tuvinieki, cilvēku grupā ar īpašām vajadzībām nav konstatētas nozīmīgas atšķirības no iepriekš apskatītajiem senioru priekšstatiem. Pirmā no tām parādās kā otrs būtiskākais dzīves kvalitāti ierobežojošais faktors aiz veselības problēmām, savukārt otrā – kā visbiežāk pieminētais dzīves kvalitāti veicinošais faktors.

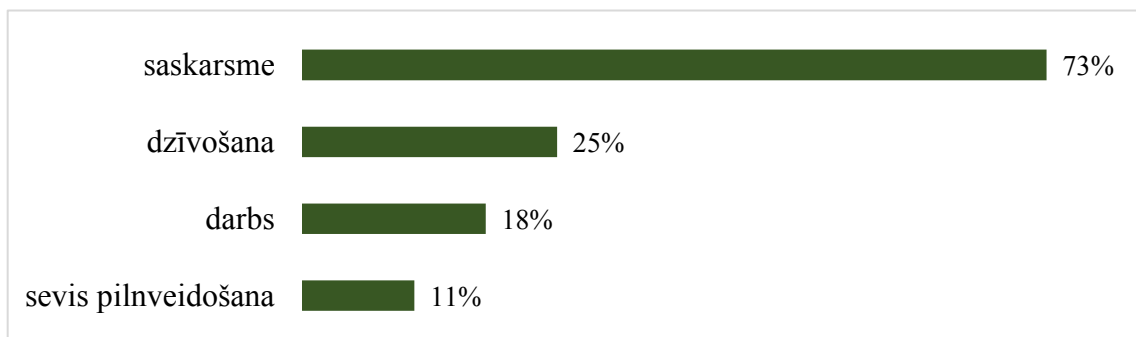
Sevis pilnveidošanu un izglītošanos kā dzīves kvalitāti veicinošu min desmitā daļa (11%) no aptaujātajiem respondentiem ar invaliditāti, kas ir biežāk nekā senioru grupā, tomēr ievērojami retāk nekā studentu grupā. Savukārt mācīšanās jēga lielākoties (41%) tiek saistīta ar darbu, profesijas iegūšanu, kas nozīmē “savas vietas atrašanu” dzīvē un jau iepriekš minēto savas līdzvērtības un sava noderīguma izjušanu sabiedrībā (skat. 16.att.).



16.att. Cilvēku ar īpašām vajadzībām biežāk minētie mācīšanās jēgas koncepti atbildot uz jautājumu “Ko un kāpēc ir jēga mācīties?”

Līdzīgi kā ar dzīves kvalitāti ietekmējošo kategoriju “pats, savas personības iezīmes”, arī mācīšanās jēgas koncepts “sevis pilnveidošanai” cilvēku grupā ar īpašām vajadzībām, salīdzinot ar senioru un studentu grupām, ir sastopams retāk ($p \leq 0,005$), turklāt saturiski sevis pilnveidošana te tiek saprasta ne tikai galīgās ķermeniskās eksistences nozīmē, “lai neatpaliktu no laika”, bet arī kā “savas dvēseles skaistuma” attīstīšana. Arī priekšstatos par mācīšanās jēgu, tāpat kā par kvalitatīvu dzīvošanu, šajā respondentu grupā biežāk ir

konstatētas uz transcendentālo vērstas vērtības. Kaut arī biežumu atšķirība no senioru grupas pie dotā respondentu skaita nav izteikta ($p=0,05$), ir novērotas saturiskas atšķirības. Cilvēki ar invaliditāti ir minējuši ne tikai ticības mācīšanos (kā senioru grupā), “lai saņemtu Dieva palīdzību”, bet arī jēgu mācīties nest ciešanas un gatavoties nāvei, “lai nomirtu skaisti”.



17.att. Cilvēku ar īpašām vajadzībām biežāk minētie mācīšanās jēgas koncepti teikuma “Uzskatu, ka svarīgākais, ko līdz šim esmu iemācījies vai joprojām turpinu mācīties savai dzīvei, ir: ...” papildinājumos

Atbildot uz jautājumu par mācīšanās jēgu, cilvēki ar īpašām vajadzībām salīdzinoši biežāk runā par saskarsmi ar citiem cilvēkiem, it īpaši – par saprašanos un rūpēšanos par tiem. Izceltas tiek arī pacietība, radoša domāšana un dialoga veidošana saskarsmē. Arī runājot par svarīgāko, “ko līdz šim esmu iemācījies vai joprojām turpinu mācīties”, respektīvi, atsaucoties uz savu līdzšinējo dzīves pieredzi, trīs ceturtdaļas no aptaujātajiem skāra savu attieksmi pret citiem cilvēkiem un saskarsmi ar tiem (skat. 17.att.).

Kopumā teikuma papildinājumos visbiežāk pieminētie mācīšanās koncepti un to ranžējums cilvēkiem ar invaliditāti būtiski neatšķiras no studentu un senioru grupās konstatētajiem. Tomēr ir pamanāmas dažas atšķirības to saturos. Piemēram, dzīvot mācīšanās kontekstā kā sev nozīmīga parādās mācīšanās “neapvainoties uz dzīvi”, atziņa, “ka sava dzīve nav tik svarīga”, kas sekmē atvērtību dzīves pieredzei. Ir konstatētas arī skaitliski retas, taču būtiskas atziņas par zaudējumu, piemēram: “Ja Dievs kaut ko atņem, tad vismaz tik pat daudz iedod citu”. Kā savā zaudējumā iegūtais tiek minēta lielāka brīvība, atbrīvošanās no trauksmes: “ka tik kaut kas nenotiek”, baiļu no nelaimes izzušana.

Teikuma papildinājumi, kas aptver mācīšanos darbam, bieži tiek saistīti ar radošām prasmēm, gan paužot gandarījumu par spējām kaut ko radīt ar paša rokām, gan norādot uz pielāgošanos, lai savā situācijā, kad alternatīvas darbam ir samazinājušās, vienkārši izdzīvotu.

Secinājumi

1. Salīdzinot studentu, senioru un cilvēku ar īpašām vajadzībām teikumu papildinājumus, var secināt, ka veselība un fiziskās aktivitātes daudzu cilvēku dzīvēs

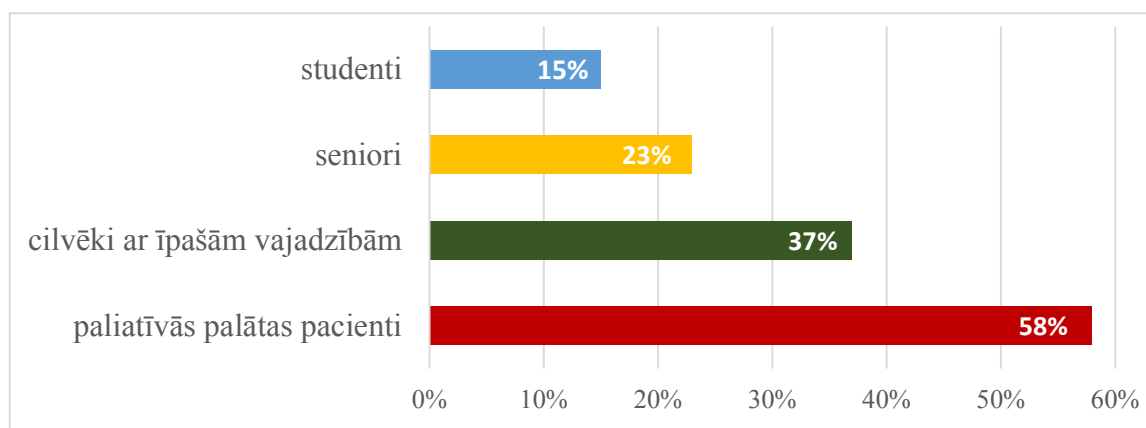
- tiek atzītas par vērtību tikai pēc to daļējas zaudēšanas. Veselība un kustība (tai skaitā, piemēram, sniega tīršana, pārvietojoties ratiņkrēslā) kā nozīmīgas dzīves kvalitāti ietekmējošas kategorijas salīdzinoši visbiežāk tiek atzīmētas cilvēku grupā ar invaliditāti, visretāk – studentu grupā. Zīmīgi, ka cilvēku grupā ar invaliditāti veselība (ar to saistītās problēmas) ir ne tikai galvenais dzīves kvalitātes ierobežotājs, bet tā tiek arī biežāk atzīta kā dzīves kvalitāti veicinošs faktors, salīdzinot ar senioru grupu.
2. Salīdzinot ar senioru un studentu atbildēm, cilvēki ar īpašām vajadzībām retāk kvalitatīvu dzīvi saista ar sevi pašu, savām personības iezīmēm. Pārdzīvotā pieredze aptuveni piektdaļu no tiem ir rosinājusi likt lielāku akcentu uz transcendentālo (“ticību Dievam”, “gatavošanos tālākai dzīvei”, u. tml.) un dzīves apceri. Raksturīgi, ka šo cilvēku dzīves kvalitāti, viņuprāt, ierobežo vai nu tikai kāda personīgā iezīme vai arī to neierobežo nekas. Arī priekšstats par mācīšanās jēgu šajā respondentu grupā biežāk ir konstatētas uz transcendentālo vērstas vērtības un retāk tā tiek saistīta ar sevis pilnveidošanu. Cita starpā tiek pieminētas arī jēga mācīties nest ciešanas un gatavoties nāvei.
 3. Cilvēki, kas ir pieredzējuši kustību, redzes vai dzirdes traucējumus, savos teikumu papildinājumos norāda uz kādu aktuālu problēmu, kuru Latvijā izjūt arī gados vecāki cilvēki un ģimenes ar maziem bērniem, proti, uz vides nepieejamību. Tomēr aptuveni puse no tiem, kas atzīst vides pieejamību par būtisku dzīves kvalitātes kategoriju, nenorāda to kā dzīves kvalitātes ierobežotāju sev.
 4. Nozīmīgs dzīves kvalitāti veicinošs faktors cilvēkiem ar īpašām vajadzībām ir darbs, par personīgu panākumu uzskatot iespēju palīdzēt, kalpot citiem, tādā veidā kļūstot līdzvērtīgam sabiedrības loceklim. Atbilstoši tam arī mācīšanās jēga pamatā tiek saistīta ar darbu, profesijas iegūšanu, lai atrastu “savas vietas” dzīvē un izjustu savu noderīgumu sabiedrībā.
 5. Cilvēku grupā ar īpašām vajadzībām liels akcents tiek likts uz saskarsmi. “Starppersonu attiecības un tuvinieki” ir visbiežāk minētā dzīves kvalitāti veicinošā kategorija. Labvēlīga attieksme pret citiem ir viena no biežāk minētajām dzīves kvalitāti veicinošajām personības īpašībām. Atbildot uz jautājumu par mācīšanās jēgu, šajā grupā salīdzinoši biežāk runā par saskarsmi ar citiem cilvēkiem, it īpaši – par saprašanos un rūpēšanos par tiem. Arī, atsaucoties uz savu līdzšinējo dzīves pieredzi, mācīšanās jēga lielākoties tiek saistīta ar attieksmi pret citiem cilvēkiem un saskarsmi ar tiem.
 6. Cilvēku ar īpašām vajadzībām atbildēs ir konstatēta vēl lielāka izkliede nekā senioriem. Tas norāda, ka viņu piedzīvotais zaudējums ir dzīves pieredze, kas spēj iespējot cilvēku priekšstatus salīdzinoši īsākā laika posmā. Lielākas spriedumu

atšķirības starp cilvēkiem ar līdzīgu pieredzi norāda, ka pieredze pati par sevi vēl nav attieksmi veidojošs faktors – ja vienam veselības zaudējums ir palīdzējis novērtēt dzīves sniegtās iespējas, rast tās jēgu, tad cits savu jauno stāvokli izmanto, lai pieprasītu, manipulētu, attaisnotu. Pirmajam gadījumam ir raksturīga mācīšanās atvērties dzīves pieredzei, mācīšanās atzīt, “ka sava dzīve nav tik svarīga”, “neapvainoties uz dzīvi”. Otrajam ir raksturīga mācīšanās jēgas saistīšana ar izdzīvošanu. Pētījuma dati neļauj apgalvot, kas tieši ir ietekmējis vienu vai otru respondentu attieksmi, tomēr dod norādes uz tās saistību ar sociālo mikrovidi, kurā respondents dzīvo, kopš piedzīvotā zaudējuma pagājušo laiku un viņa jau pirms zaudējuma esošajiem priekšstatiem par sevi un dzīvi.

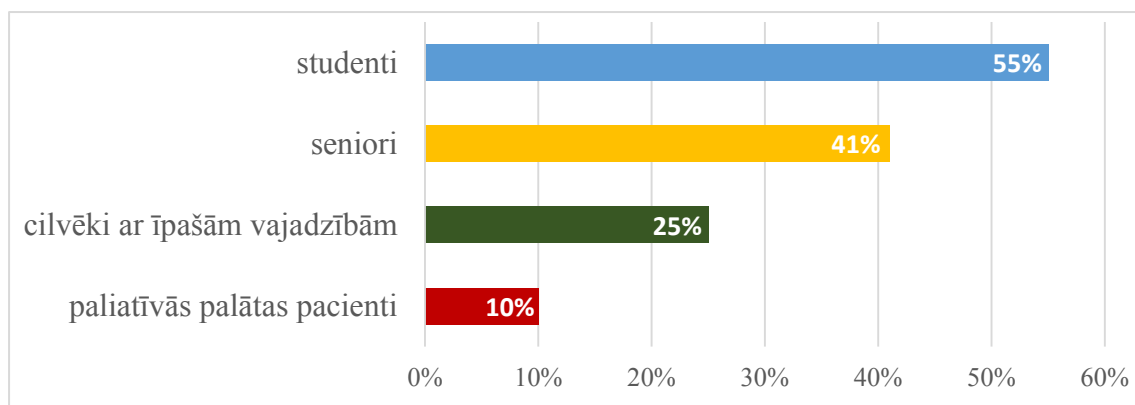
4.2.5. Paliatīvās palātas pacientu izpratne par dzīves kvalitāti un mācīšanās jēgu

Šīs apakšnodaļas uzdevums ir raksturot priekšstatus par dzīves kvalitāti un mācīšanās jēgu paliatīvās palātas pacientiem, saranžējot viņu pieminētās dzīves kvalitātes kategorijas un mācīšanās jēgas konceptus un atzīmējot nozīmīgākās atšķirības kategoriju un konceptu saturos un to pieminēšanas biežumos, salīdzinot ar iepriekš aprakstītajām grupām. (Starp teikuma papildinājumos atspoguļotajām kategorijām šajā grupā ir konstatējamās statistiski nozīmīgas atšķirības ar $p \leq 0,007$).

Teikuma: “Uzskatu, ka cilvēka dzīve ir kvalitatīva, ja...” papildinājumos paliatīvās palātas pacienti tāpat kā cilvēki ar īpašām vajadzībām visbiežāk atzīmē veselības esību – šīs dzīves kvalitātes kategorijas frekvence paliatīvās palātas pacientu grupā ir vēl lielāka (skat. 20.att.). Veselības problēmas, par kurām nereti atgādina sāpju sajūtas, šajā grupā ir arī visbiežāk minētais dzīves kvalitāti ierobežojošais faktors, un veselības esība (nereti tā tiek attiecināta arī uz saviem tuviniekiem) salīdzinoši biežāk tiek atzīta kā dzīves kvalitāti veicinošs faktors. Ja cilvēkiem ar invaliditāti veselība lielākoties ir zaudēta daļēji un līdz ar to var būt neatgriezeniski zaudētas noteiktas ķermeniskas funkcijas, tad paliatīvās palātas pacientu gadījumā veselības zudums ir neatgriezenisks kopumā. Un kaut arī visi pacienti netiek informēti par ārstu prognozēm organisma dzīvotspējas ierobežotajam ilgumam, sliktais veselības stāvoklis, nokļūstot slimnīcas stacionārā, acīmredzot kļūst labāk nojaušams. Ietverot salīdzinājumā arī senioru un studentu grupās konstatētos šīs dzīves kvalitātes kategorijas pieminēšanas biežumus, var secināt, ka pieaugot veselības problēmām, pieaug tās vērtības atzīšana dzīvē ($p < 0,001$) (skat. 18.att.). Tas apstiprina novērojumu, ka zaudējums daudzu cilvēku dzīvēs ļauj ieraudzīt vērtības, kas līdz to zaudējumam ikdienā par tādām netiek uzskatītas.



18.att. *Veselības* kā dzīves kvalitātes kategorijas pieminēšanas biežumi procentos no respondentu grupas apjoma teikuma “Uzskatu, ka cilvēka dzīve ir kvalitatīva, ja...” papildinājumos



19.att. Paša *cilvēka personības iezīmi* kā dzīves kvalitātes kategorijas pieminēšanas biežumi procentos no respondentu grupas apjoma teikuma “Uzskatu, ka cilvēka dzīve ir kvalitatīva, ja...” papildinājumos

Pretēja aina ir vērojama, salīdzinot dzīves kvalitātes kategorijas “pats, savas personības iezīmes” pieminēšanas biežumus četrās respondentu grupās (skat. 19.att.). Līdz ar veselības zaudēšanas pakāpi samazinās ticība paša cilvēka un viņa personības iezīmju ietekmei uz dzīves kvalitāti ($p < 0,001$). Var teikt, ka piedzīvotais zaudējums, kas nozīmīgi ietekmē turpmāko dzīvi, kopumā mazina pārliecību par savu nozīmību, savu spēju dzīvi kontrolēt.

Kaut arī mazākā mērā, arī paliatīvās palātas pacientu grupā līdzīgi kā cilvēku grupā ar īpašām vajadzībām var ievērot kvalitatīvas dzīves veicinošā faktora daļēju novirzīšanos no savām īpašībām kā sava veida personīgajiem sasniegumiem uz transcendentālo. Papildinot teikumu “Manas dzīves kvalitāti veicina...”, savas personības iezīmes šajā respondentu grupā dažos gadījumos mijas ar atbalstu no transcendentālā, piemēram, sava “spēja saskatīt pozitīvo arī slimībās” – ar “Dieva atbalstu dzīvē”, “sava attieksme” – ar “saskarsmi ar Dievu”. Kopumā kategorija “transcendentālais un dzīves apcere” kā dzīves kvalitātes

veicinātājs paliatīvās palātas pacientu grupā gan ir konstatēta tikai desmitajai daļai respondentu (skat. 21.att.).



20.att. Paliatīvās palātas pacientu biežāk pieminētās dzīves kvalitātes kategorijas teikuma “Uzskatu, ka cilvēka dzīve ir kvalitatīva, ja...” papildinājumos

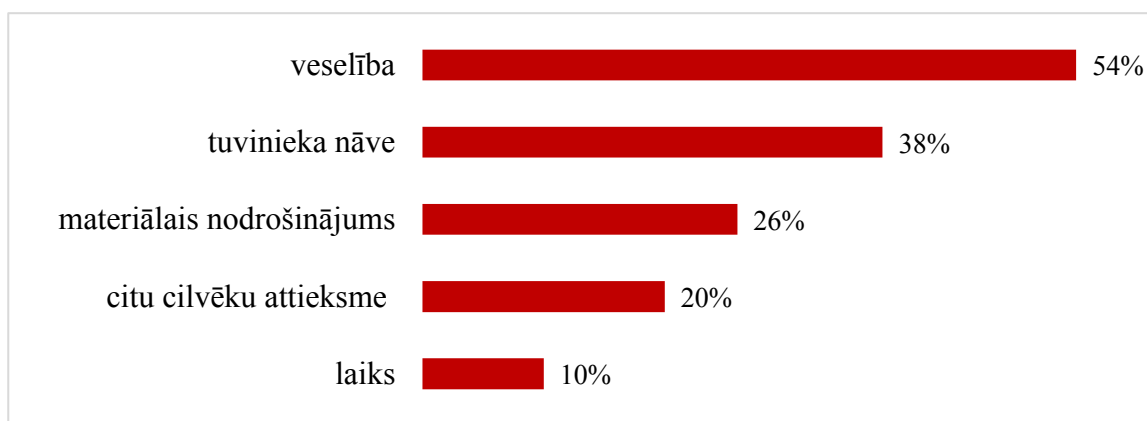


21.att. Paliatīvās palātas pacientu biežāk pieminētās dzīves kvalitātes kategorijas teikuma “Manas dzīves kvalitāti veicina...” papildinājumos

Vispopulārākais teikuma “Manas dzīves kvalitāti veicina...” papildinājums paliatīvās palātas pacientu grupā, tāpat kā visās pārējās respondentu grupās, iekļaujas kategorijā “starppersonu attiecības un tuvinieki”. Katrs otrais ar neizārstējamu slimību sasirgušais, atskatoties uz dzīvi, secina, ka to labāku ir darījusi saskarsme ar tuviniekiem un draugiem, palīdzēšana citiem cilvēkiem un no viņiem saņemtais atbalsts, rūpes un uzmanība, “laba attieksme no citiem cilvēkiem”, “labi skolnieki”, “prieks par mazmeitu”, u. tml. Šīs dzīves

kvalitātes kategorijas nozīmi apstiprina arī biežā pacientus atbalstošu tuvinieku atrašanās palātās. Citu cilvēku attieksme, kas nav apmierinoša, salīdzinoši bieži (20%) tiek nosaukta kā dzīves kvalitāti ierobežojošs faktors. Tiek minētas ne tikai grūtības saskarsmē ar jaunatni, ar saviem bērniem, sarežģītas attiecības ģimenē, bet arī draudzīgas attieksmes trūkums, formalitāte un uzvedības normas sabiedrībā kopumā.

Materiālā nodrošinājuma nepietiekamība kā kvalitatīvas dzīves ierobežotājs paliatīvās palātas grupā ir sastopama tik pat bieži kā senioru un cilvēku ar īpašām vajadzībām grupās – katram ceturtajam (skat. 22.att.). To raksturo tādi izteicieni kā “naudas trūkums”, “netaisnīgs finansiālais sadalījums”, “nogrieza finanses pētniecībai”, “ja nav iztikas, nav arī jēgas dzīvei”... Bažas par naudas trūkumu un tās netaisnīgu sadalījumu šajā dzīvē, kas mazina jēgu to turpināt, izskan jau 1.teikuma papildinājumos – kā kvalitatīvas dzīves priekšnoteikumu materiālo nodrošinājumu ir minējusi trešdaļa respondentu. Dažos gadījumos materiālā nodrošinājuma problēma tāpat kā veselības problēmas ir tik nozīmīgas tāpēc, ka ir saistītas ar saskarsmi un tuviniekiem, jo “negribas būt par nastu”.



22.att. Paliatīvās palātas pacientu biežāk pieminētās dzīves kvalitātes kategorijas teikuma “Manas dzīves kvalitāti ierobežo...” papildinājumos

Tomēr materiālā nodrošinājuma nepietiekamība nav otra biežākā kategorija aiz veselības trūkuma – kā abās pārējās iepriekšminētajās grupās – bet trešā. Kā otrā biežāk sastopamā (38%) ir konstatējama tāda pārējām respondentu grupām neraksturīga dzīves kvalitāti ierobežojoša kategorija kā “tuvinieka nāve” (senioru grupā tā ir sastopama 5% no visiem respondentiem, cilvēkiem ar īpašām vajadzībām – 2%; $p < 0,001$). Lielākoties tā ir vīra vai sievas “pāragrā” nāve, retāk – sava bērna nāve, ko atsevišķos gadījumos ir pavadījusi arī šķiršanās no laulātā drauga, vai brāļa vai māsas nāve bērnībā. Acīmredzami emocionāli šāds zaudējums saistās ar bezcerības un vientulības izjūtām, kas pat liek apšaubīt savu dzīves jēgu. Tuvinieka nāve šeit parādās kā attaisnojums savai gaidāmajai nāvei, kad dzīve ir bijusi kā cīņa pret to. Respektīvi, tuvinieka nāve kā dzīves kvalitātes ierobežotāja piesedz bailes no savas nāves. Saturiski šī kategorija papildina “saskarsmi ar tuviniekiem” – neapmierinošas savstarpējās attiecības ģimenē arī ierobežo dzīves kvalitāti, tomēr to risināšanas

uzdevums ir sadalīts uz diviem. Nāve visus neatrisinātos attiecību jautājumus viennozīmīgi atstāj uz dzīvot palikušā pleciem.

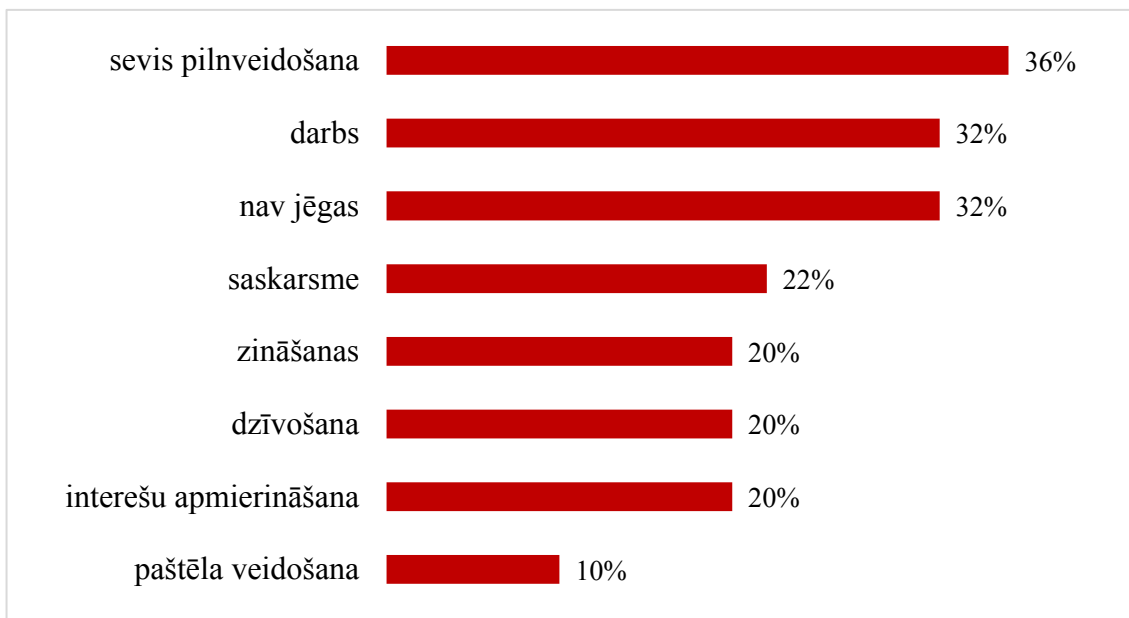
Salīdzinot ar pārējām respondentu grupām, paliatīvās palātas pacientu grupā procentuāli biežāk ir sastopamas atbildes, kas pauž, ka respondenta dzīves kvalitāti neveicina nekas ($p \leq 0,01$). Pesimistisks noskaņojums šai ziņā ir vērojams ceturtaī daļai (24%). Var ievērot, ka 1.teikuma papildinājumos kvalitatīvu dzīvi šie paši respondenti ir viennozīmīgi saistījuši ar materiālo nodrošinājumu, savukārt uz jautājumu “Ko un kāpēc ir jēga mācīties?” tie (izņemot vienu) ir atbildējuši, ka mācīšanās ir tikai “priekš jaunajiem” un tagad nav jēgas mācīties, bet viens ir atbildējis, ka mācīties “ir pats svarīgākais”, tomēr nav spējis savu atbildi savādāk konkretizēt kā tikai ar komentāru: “jo visur muļķības tik dzird!” Turpretim procentuāli retāk, salīdzinot ar senioru un cilvēku ar īpašām vajadzībām grupām, respondenti no paliatīvās palātas uzskata, ka viņu dzīves kvalitāti nekas neierobežo.

Tik pat daudz paliatīvās palātas pacientu (24%) uzskata, ka viņu dzīves kvalitāti ir veicinājuši apmierinātība ar savu darbu, par ko ir palikušas labas atmiņas, bet dažos gadījumos arī nožēla, ka to vairs nevar turpināt. Nozīmīgu vietu šajā grupā ieņem atmiņas par saviem sasniegumiem darbā – īpaši par saviem radošajiem panākumiem.

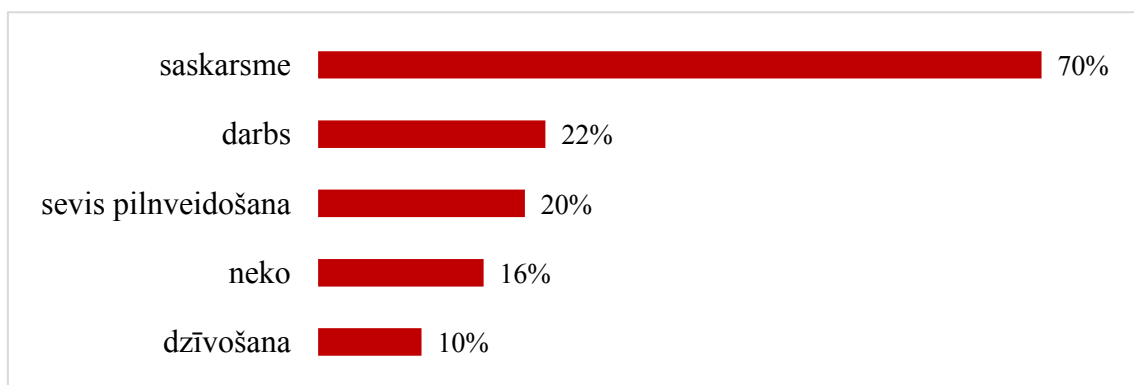
Spēja izpausties radoši profesijā tiek atzīmēta arī, atbildot uz jautājumu par mācīšanās jēgu (skat. 23.att.). Biežāk gan mācīšanās profesijai tiek minēta, lai strādātu “labu darbu”, t.i., lai nodrošinātu iztiku. Kopumā profesijas apgūvē mācīšanās jēgu saskata trešdaļa (32%) paliatīvās palātas pacientu. Trešdaļa (36%) mācīšanās jēgu saskata sevis pilnveidošanā, nereti izsakot laika diktāta radītās bažas: “lai neatpaliktu no dzīves”, “lai nenovecotu”, lai varētu “uzturēt dialogu ar jaunatni”. Šai ziņā paliatīvās palātas pacientu atbildēs nav nozīmīgas atšķirības no senioru atbildēm. Nozīmīga atšķirība ir novērota atbilžu “nav jēgas” biežumos. Paliatīvās palātas pacientu grupā šādas atbildes ir sastopamas biežāk ($p < 0,001$). Trešdaļa (32%) ir paudusi uzskatu, ka mācīties var būt jēga tikai jaunībā (“Lai jaunieši mācās!”) un tagad par to domāt ir “par vēlu” vai ka “skolām nav pielietojuma” un tāpēc mācīties nav jēgas vispār. Teikuma par “svarīgāko, ko līdz šim esmu iemācījies” papildinājumi paskaidro šādu nostāju, lielākoties atklājot nožēlu par nepietiekami nopelnītajiem līdzekļiem vai vilšanās lietišķā saskarsmē (svarīgākais, ko respondents ir apguvis ir: neuzticēties!). Vilšanās atklājas arī saskarsmē ar jauno paaudzi, kas “neņem vērā tos vecos”, tāpēc “nav kam mācīt”, kas apšaubā mācīšanās jēgu pašam. Puse no respondentiem, kas atbildot uz jautājumu, nesaskatīja nekādu jēgu mācīties, tomēr, papildinot teikumu, spēja nosaukt svarīgāko, ko ir iemācījušies savā dzīvē – pamatā tā ir saimnieciska darbība un rūpes par bērniem.

Kopumā var ievērot, ka mācīšanās process tiek novērtēts kā maznozīmīgs tad, kad akcents iepriekš ir likts uz mācīšanos profesijai, lai nodrošinātu noteiktu materiālo un sabiedrisko stāvokli (bet “deviņdesmitajos gados tādu inženieri vairs nevajadzēja”, “apgūtās

zināšanas par radio jau ir novecojušas”, u. tml.). Savukārt, tā piektdaļa respondentu (22%), kas par svarīgāko, “ko līdz šim esmu iemācījies”, uzskata apgūto profesiju, t.i., iemaņas darbam, mācīšanās procesa jēgu saskata iespējā noskaidrot, kas pašam patīk, apmierināt savas intereses un attīstīt savu radošo domāšanu un saskarsmes kompetences.



23.att. Paliatīvās palātas pacientu biežāk minētie mācīšanās jēgas koncepti, atbildot uz jautājumu “Ko un kāpēc ir jēga mācīties?”



24.att. Paliatīvās palātas pacientu biežāk minētie mācīšanās jēgas koncepti teikuma “Uzskatu, ka svarīgākais, ko līdz šim esmu iemācījies vai joprojām turpinu mācīties savai dzīvei, ir: ...” papildinājumos

Runājot par svarīgāko, “ko līdz šim esmu iemācījies vai joprojām turpinu mācīties”, paliatīvās palātas pacienti, tāpat kā iepriekš aprakstīto grupu pārstāvji, visbiežāk (70%) atzīmē ar saskarsmi saistītās kvalitātes. Īpaši nozīmīgas tiem šķiet labestība, iecietība, cieņa pret citiem, piedošana un pacietība saskarsmē (skat. 24.att.).

Dažos gadījumos neizārstējami sasirgušie dod skaidras norādes, ka viņu attieksmi pret sevi un saskarsmē ar citiem cilvēkiem ir ietekmējusi slimība, piemēram, kāds 58 gadus vecs vidējās mācību iestādes skolotājs atzīst: “Izrādās, ka cilvēki ir labāki, nekā iepriekš domāju”.

Saskarsme ar citiem cilvēkiem, nokļūstot neizārstējama pacienta lomā, var likt pārvērtēt savu nozīmi – kas ir svarīgāk: “kas man pieder?” vai “kas es esmu?”

Secinājumi

1. Paliatīvās palātas pacientu aptaujas rezultāti apstiprina, ka zaudējums daudzu cilvēku dzīvēs ļauj ieraudzīt vērtības, kas līdz to zaudējumam ikdienā par tādām netiek uzskatītas. Salīdzinot studentu, senioru, cilvēku ar īpašām vajadzībām un paliatīvās palātas pacientu teikumu papildinājumus, var secināt, ka pieaugot veselības problēmām, pieaug tās vērtības atzīšana dzīvē.
2. Salīdzinot dzīves kvalitātes kategorijas “pats, savas personības iezīmes” pieminēšanas biežumus četrās respondentu grupās, var secināt, ka līdz ar piedzīvoto veselības zaudējuma pakāpi mazinās ticība savai personīgajai ietekmei uz dzīves kvalitāti, respektīvi, samazinās pārlicība par savu nozīmību un spēju dzīvi kontrolēt.
3. Ja veselība paliatīvās palātas pacientu grupā tiek visbiežāk pieminēta dzīves kvalitātes kopumā un dzīves kvalitātes ierobežojumu kontekstā, tad labas attiecības ar citiem cilvēkiem ir visbiežāk pieminētais dzīves kvalitāti veicinošais aspekts. Nereti palātās atrodas pacientus atbalstoši tuvinieki. Draudzīgas attieksmes trūkums salīdzinoši bieži tiek nosaukts kā dzīves kvalitāti ierobežojošs faktors. Arī materiālā nodrošinājuma un veselības problēmas nereti ir saistītas ar saskarsmi un tuviniekiem, jo “negribas būt par nastu”. Ar saskarsmi saistītās kvalitātes – tādas kā labestība, iecietība, cieņa, piedošana – biežāk kā divās trešdaļās gadījumu tiek atzīmētas kā svarīgākais, kas līdz šim ir vai joprojām tiek apgūts.
4. Aiz veselības problēmām otrais visbiežāk sastopamais dzīves kvalitātes ierobežotājs paliatīvās palātas pacientu grupā ir tuvinieka nāve. Pirmkārt, tas liecina, ka daudziem cilvēkiem būtiski pietrūkst prasmes, kā apieties ar savām vientulības izjūtām tuvinieka nāves gadījumā. Otrkārt, tas, ka tuvinieka nāve kā dzīves kvalitātes ierobežotāja parādās sevišķi bieži tieši šajā respondentu grupā, norāda, ka tā kalpo kā attaisnojums savai gaidāmajai nāvei, kad dzīve ir bijusi kā cīņa pret to. Šāda veida pretenzija pret dzīvi piesedz bailes no gaidāmās nāves.
5. Procentuāli biežāk nekā pārējās respondentu grupās paliatīvās palātas pacienti uzskata, ka viņu dzīves kvalitāti neveicina nekas. Kvalitatīvu dzīvi šādi respondenti pamatā saista ar materiālo nodrošinājumu, un nespēj uz sevi attiecināt jēgu mācīties, pieļaujot tādu tikai jauniešiem.
6. Materiālā nodrošinājuma nozīme paliatīvās palātas pacientu priekšstatos par kvalitatīvu dzīvi, salīdzinot ar citām respondentu grupām, nemazinās. Finanšu nepietiekamība var likt apšaubīt savas eksistences turpināšanas jēgu.

7. Daži respondenti liecina, ka neizārstējamā slimība, integrējot to savā dzīvē, mācīšanās procesā, ir mainījusi viņu attieksmi pret sevi un pret citiem cilvēkiem. Tomēr salīdzinoši bieži paliatīvās palātas pacienti izsaka viedokli, ka mācīties var būt jēga tikai jaunībā vai ka mācīties nav jēgas vispār, ko pavada nožēla par nepietiekami nopelnītajiem līdzekļiem, vilšanās lietišķā saskarsmē vai saskarsmē ar jauno paaudzi. Tas norāda uz spēcīgo identificēšanos tikai ar savu ķermeni un prātu, un vēlmi pielīdzināties kādam ideālam, neinteresējoties par sevi. Tādējādi var secināt, ka sociālā vide, kas nodrošina cilvēku ar stresu mazinošiem līdzekļiem un kvalitatīvu paliatīvo ārstēšanu, bet noliedz nāves garīgi transformējošo devumu, neveicina mācīšanos no eksistenciālās pieredzes dzīves kvalitātei.

4.2.6. Priekšstati par nāvi un to saistība ar dzīves kvalitātes un mācīšanās izpratni

Atbildes uz jautājumu “Kas ar mani notiks pēc nāves (sirds un smadzeņu darbības apstāšanās)?” parāda, ka vismaz 40% no 70 gadu vecumu sasniegušajiem respondentiem nāves tēma ir sveša, mīklaina vai pat nevēlama (skat. 25.att.). Arī devītajā gadu desmitā dzīvojošie respondenti uz šādu jautājumu mēdz reaģēt ar neviltotu pārsteigumu par šādas tēmas pastāvēšanu: “Nekad neesmu par šo lietu domājusi!” Neskatoties uz to, ka šis aptaujā bija vienīgais jautājums, uz kuru tika piedāvāti atbilžu varianti, vairāk kā ceturtdaļa (28%) senioru ir atbildējusi, ka nezina, kas notiks, vai par to nedomā. Pretēji stereotipiskajam priekšstatam par to, ka par nāves tēmu cilvēks sāk aizdomāties tikai pusmūža vecumā vai vēlāk, var konstatēt, ka studentu grupā šādas atbildes ir tikai katram desmitajam (9%). Salīdzinot ar vēlīnā brieduma pārstāvjiem, studentiem ievērojami biežāk ir konkrēts viedoklis – tai skaitā atšķirīgs no 3 dotajiem variantiem ($p < 0,001$). Aptuveni 15% respondentu gan senioru, gan studentu grupā ir atzinuši, ka šaubās par to, kurš no variantiem varētu realizēties, nereti atzīmējot, ka gribētos, lai būtu kāds turpinājums, tomēr izjutot bažas, ka tas varētu arī nepiepildīties. Jāatzīmē, ka tā kā senioru grupā nav novērota atbilžu “nezinu”, “par to nedomāju”, “šaubos” vai kādas konkrētas atbildes biežumu procentuālā sadalījuma atšķirības atkarībā no tā, vai respondents atbildēja rakstiski vai mutiski, tad visticamāk šis faktors nav arī ietekmējis atšķirības starp dažādām respondentu grupām (visi studenti atbildēja tikai rakstiski, visi paliatīvās palātas pacienti – tikai mutiski).

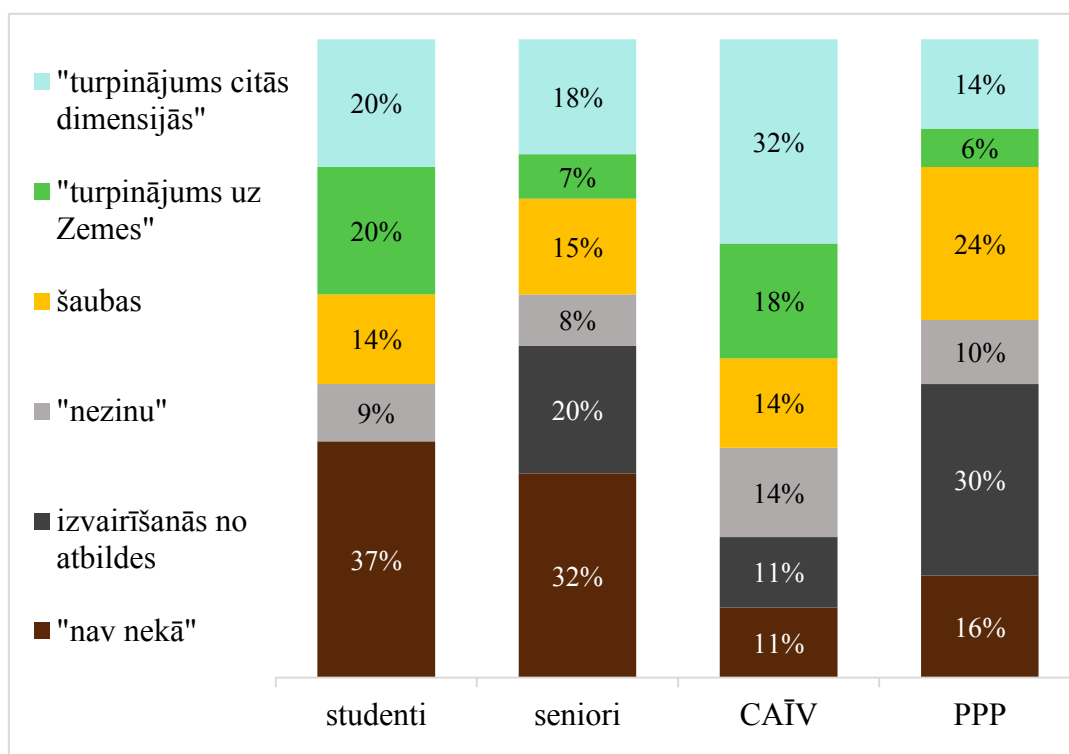
Atbilde “nezinu” vēl neliecina, ka cilvēks par šo tēmu nekad nedomā – tāda atbilde var būt arī ilgstošu meklējumu un pārdomu rezultāts. Tomēr vēlīnā brieduma pārstāvji biežāk uzskata, ka par nāvi nav jādomā vai vismaz jācenšas par to nedomāt. Piektdaļa senioru, kas kopumā ir piekrituši piedalīties aptaujā un pārējos piecos punktus ir snieguši konkrētas atbildes, izvairās no atbildēšanas uz jautājumu par nāvi, vai nu savā naratīvā pilnībā aizejot

no tēmas, vai ar tādiem tiešiem komentāriem kā: “Nevajag par to ne domāt, ne runāt”, “Nevajag tai sfērā iet par dziļu”. Tas norāda uz spēcīgu psiholoģisko aizsardzības mehānismu un tam pamatā esošām bailēm. Tai pašā laikā uz pusi mazāk ir tādu vēlīnā brieduma pārstāvju, kas atklāti runā vai raksta par savām bailēm “no pēdējās stundas”. Lielākoties atklāti pauž savas emocijas tie seniori, kas pieļauj eksistēšanas turpinājuma iespēju, taču šaubās par to. Senioru izteiktās bažas ir par neziņu, “kas notiks”, par to, “vai būs saprāts”, “vai nebūs jāmokās”.

Respondenti, kas uzskata, ka labākais variants ir izvairīšanās no nāves tēmas, nereti kā galveno vai pat vienīgo dzīves kvalitātes ierobežotāju min veselības problēmas. Tas uzskatāmi parāda, ka “atvēršanās” cilvēkam saistās tikai ar ķermenisko simptomu likvidēšanu, tā tiek pretstatīta nāvei tāpat kā tai tiek pretstatīta dzīve. Šajā gadījumā pietrūkst izpratnes par to, ka gatavošanās nāvei un pieeja, kas nepieciešama, lai atvērtos, ir viens un tas pats. Gatavošanās nāvei nebūt nav mēģinājums paātrināt tās atnākšanu. Arī tiekšanās pēc nāves kā pēc izejas no apgrūtinotā stāvokļa šeit un tagad ir dzīves noliegšana un balstās uz to pašu iluzoro priekšstatu par pretstatu starp dzīvi un nāvi. Abos gadījumos cilvēks attur sevi no mācīšanās būt nediferencētā veidā un līdz ar to arī no vienotās, nesadalītās esības izrietošās veselības.

Atbildes “nekad par to nedomāju” un “nav ne jausmas” ir bieži dzirdamas arī, jautājot viedokli par nāvi cilvēkiem, kuri sirgst ar radikāli neizārstējamām, progresējošām slimībām. Paliatīvās palātas pacientu grupā izvairīšanās no nāves tēmas, nedomāšana par to procentuāli ir sastopamas vēl biežāk nekā citās respondentu grupās (skat.25.att.: “PPP”). Tas nozīmē, ka neārstējama slimība pati par sevi vēl nemudina cilvēku apzināti pievērsties jautājumam par nāvi. Iepriekš apkopotās atbildes parādīja, ka līdz ar piedzīvoto veselības zaudējuma pakāpi mazinās ticība savai personīgajai ietekmei uz dzīves kvalitāti, respektīvi, samazinās pārliecība par savu nozīmību un spēju dzīvi kontrolēt (skat. 6.5.nodaļu). Tomēr šāds konstatējums cilvēkam reti kad uzreiz kļūst pieņemams. Plaši izplatītā neskaidrība un izvairīšanās saistībā ar nāves tēmu paliatīvās palātas pacientu grupā norāda uz cilvēka lielo vilšanos mūža nogalē, kam pamatā ir bailes no nāves.

Salīdzinoši bieži paliatīvās palātas pacientu grupā ir novērota arī šaubīšanās par iespējamo turpinājumu pēc ķermeņa nāves, kad domas par to sev tiek atļautas. Tas atspoguļo situāciju, kad reāls dzīves notikums pārbauda cilvēka pārliecību – vai tā ir īsta, vai tikai šķietama? Analogi gan bažas, ka vēlmais variants varētu neīstenoties, gan nemiers, kas saistīts ar “pēdējo stundu”, šajā grupā tiek atklāti pausti ievērojami biežāk ($p < 0,001$). Kā savdabīgu mierinājumu šādi respondenti mēdz minēt sapņus, kuros tie piedzīvo tuvās nāves pieredzei raksturīgas ainas un tikšanos ar nomirušajiem tuviniekiem. Tātad saslimšana ar neizārstējamu slimību kā eksistenciālu pieredzi nesoša situācija var gan pastiprināt sava paštēla aizsardzību, par ko liecina gadījumi ar izvairīšanos no nāves tēmas, gan veicināt atteikšanos no pieķeršanās paštēlam, ko apstiprina lielākas atvērtības gadījumi.



25.att. Atbilžu sadalījums uz jautājumu "Kas ar mani notiks pēc nāves (sirds un smadzeņu darbības apstāšanās)?" četrās respondentu grupās (CAĪV - cilvēki ar īpašām vajadzībām; PPP - paliatīvās palātas pacienti)

Tikai trešdaļa paliatīvās palātas pacientu ir izteikuši kādu konkrētu viedokli par sevi pēc ķermeniskās nāves. Aptuveni vienāds ir to respondentu skaits šajā grupā, kas uzskata, ka cilvēka eksistence beidzas, un to, kas paredz eksistences turpinājumu ($p=0,64$).

Arī senioru grupā starp to atbilžu biežumiem, kas paredz turpinājumu un kas tādu neparedz, nav statistiski nozīmīgas atšķirības ($p=0,25$). Toties tādu atšķirību var ievērot starp atbilžu biežumiem, ko snieguši seniori ar augstāko izglītību un seniori bez augstākās izglītības. Augstāko izglītību ieguvušie seniori ievērojami biežāk pieturas pie labi apgūtā "zinātniskā" uzskata, kas pauž, ka apziņa ir smadzeņu darbības produkts, un pēc to darbības izbeigšanās nekā nav ($p<0,001$). Senioru grupā ar augstāko izglītību tā domā katrs otrs. Šāda atbilde dažos gadījumos tiek papildināta ar pieļāvumu, ka tikai ķermenis daļēji var turpināt savu esību, pārvēršoties par mēslojumu zemē, un vēlāk par zāli, puķi vai koku. Vienīgais, par ko tiek izteiktas cerības šajā gadījumā, ir palikšana savu bērnu, tuvinieku vai plašākas sabiedrības atmiņās.

Savukārt starp senioriem bez augstākās izglītības ar konkrētu viedokli, vairāk ir tādu, kas paredz savas eksistences turpinājumu. Kopumā starp senioriem bez augstākās izglītības katrs trešais uzskata, ka "dvēsele turpina dzīvot". Lielākoties šie seniori min Debesu tiesu, kurā tiks izlemts tālākais viņu liktenis, šķīstītavu, paradīzi vai elli kā turpinājumu atkarībā no tā, vai tiks piedoti grēki, vai vienkārši nonāksšanu Debesīs un "skatīšanos uz palikušajiem no augšas". Turklāt seniori, kuriem ir tikai pamatizglītība vai nepabeigta pamatizglītība,

biežāk ir pārliecināti par pozitīvu tiesas lēmumu, t.i., nonākšanu Debesīs, jo “Dievs pieņems”. Kā nepieciešams nosacījums šādam turpinājumam parādās ticība Dievam, kas norāda uz to, ka arī šādu atbilžu autori nav brīvi no ar nāvi saistītām bažām – ja īsteni neticēsi, apmierinoša turpinājuma var arī nebūt. Salīdzinoši retāk seniori paredz turpinājumu, dvēselei atgriežoties uz Zemes – arī šajā gadījumā nereti tiek pieminēts augstāka spēka lēmums: “Dievs nosūtīs atpakaļ kaut ko izlabot”, pārdzimšana uz Zemes notiks “caur ticību Dievam”, un “sliktie var arī neatgriezties, bet palikt ellē”.

Studentu grupā, kurā kādu konkrētu viedokli ir pauduši trīs ceturtdaļas no visiem respondentiem, sadalījums starp atbilžu biežumiem, kas paredz turpinājumu un kas tādu neparedz, arī ir uzskatāms par vienādu. To, ka atbildes par savas eksistences turpinājumu studentu grupā ir sastopamas relatīvi biežāk nekā senioru grupā ar augstāko izglītību ($p < 0,001$), var skaidrot divējādi. Pirmkārt, var pieņemt, ka 2.-3. semestra studentu “zinātniskie” priekšstati vēl tikai veidojas un, otrkārt, var ievērot, ka līdz ar ātrāku un plašāku informācijas apriti pēdējās desmitgadēs dialektiskais materiālisms pakāpeniski sāk zaudēt savas valdošās ideoloģijas pozīcijas. Studentu viedokļus nav iespaidojusi studijām izvēlētā zinātņu nozare, jo netika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības dažādu specialitāšu studentu atbilžu variantu biežumos.

Studentu grupā ir vērojama arī salīdzinoši lielāka pēcnāves turpinājumu variācija. Debesis, paradīze vai elle atbilstoši kristīgajai mācībai šeit veido tikai pusi no visiem citu dimensiju variantiem. Studentu priekšstatus par nemirstību raksturo tādi izteikumi kā: “dvēsele kaut kur turpina savu ceļu, kaut kur augstāk”, “šis ir citas dzīves miega radīts sapnis”, “turpināšu, savienojoties ar lielo enerģētisko apkārtni ap Zemi”, “turpināšu citā eksistences līmenī, neapzinoties to, kas iepriekš noticis”, “turpināšu attīstīties kā intelekts citur”, “es plivināšos virs Zemes un būšu sargeņģelis saviem tuvākajiem”, “kā dvēsele apciemošu un pieskatīšu palikušos”, u. tml. Dažos gadījumos cita dimensija, kurā sekos turpinājums, tiek lakoniski nosaukta kā “neapprakstāma” vai grūti aprakstāma – “pārāk gari būtu jāraksta”. Biežāk nekā seniori studenti atzīmē iespēju no jauna pārdzimt uz Zemes ($p < 0,001$), dažkārt gan atzīstot, ka par ticamāko šādu variantu ir padarījusi daiļliteratūra, vai ka šāds variants ir atzīmēts, jo šķiet viscerīgākais. Piebildes šim variantam ietver pārdzimšanu uz Zemes “neatkarīgi no tā, kā būšu dzīvojis”, pārdzimšanu “uz Zemes vai citur”, kā arī šaubas par pārdzimšanu uz Zemes, ko atkarībā no dzīves laikā gūtās ticības var aizvietot arī Bībelē sludinātais turpinājums.

Studenti, kas pārstāv priekšstatu par savas eksistences izbeigšanos, līdzīgi senioriem, mēdz izteikt cerības palikt citu cilvēku atmiņās, palikt ar saviem paveiktajiem darbiem. Ceturtdaļa studentu atzīst, ka viņu viedoklis par to, kas notiek pēc nāves nav viennozīmīgs, ka tas periodiski mainās, ka nav vēl atraduši ticamu ieskatu “pēcnāves dzīvē” vai ka izjūt šaubas. Ir sastopamas atbildes, kas paredz, ka jebkurš variants ir iespējams, un realizējas tas

variants, kuram pats cilvēks tic. Tikai viens students ir atbildējis, ka par šo tēmu nedomā.

Respondentu grupā, ko veido cilvēki ar īpašām vajadzībām, konkrētu viedokli, atbildot uz jautājumu “kas ar mani notiks pēc nāves?”, ir pauduši nedaudz vairāk par pusi – biežāk atzīmējot eksistences turpinājumu nekā tās izbeigšanos ($p < 0,001$) (skat.25.att.: “CAĪV”). Tas, ka nāve šajā grupā biežāk tiek sagaidīta kā “durvis”, ir saistīts ar jau pieredzēto zaudējumu dzīves laikā. Šis zaudējums praktiskā veidā ir devis atziņu par to, ka jebkurā zaudējumā kaut kas vismaz tik pat vērtīgs tiek iegūts, un licis pārvērtēt savu nozīmību un spēju kontrolēt dzīvi. Tas dod iespēju vieglāk pieņemt nāvi nevis kā beigas, respektīvi, kā kļūdu, ko vajadzētu novērst, bet kā izmaiņas, kas nepadodas kontrolei. To atspoguļo tādi komentāri par to, kas ar cilvēku notiks pēc nāves, kā: “kaut kur jau savāks – Debesīs vai ellē”, “viss atkarīgs no Dieva”, “Dievs, eņģeļi, svētie lems, kas būs tālāk ar manu dvēseli”. Līdzīgi kā priekšstati par kvalitatīvas dzīves veicinošo faktoru šajā grupā daļēji novirzās no savām īpašībām kā sava veida personīgajiem sasniegumiem uz transcendentālo, tā no personīgā uz transcendentālo novirzās arī priekšstati par nāvi. Sava pieredzētā bezspēcība – vismaz nelielai daļai – ir veicinājusi visa notiekošā pieņemšanu, kas savukārt ir palīdzējis nodibināt saikni ar virspersonisko, pārvarēt savas atdalītības izjūtu un piedzīvot vienotību ar Visumu.

Ja zaudējums nav bijis pietiekoši nozīmīgs, pietiekoši satricinošs, ja cilvēks vēl joprojām cīnās ar dzīvi un ar nāvi, tad nāve tam arvien paliek tā vienīgais atbrīvotājs. To pauž, piemēram, kāda seniora ar augstāko izglītību izteiktais viedoklis, ka pēc nāves tas “kļūs par kosmosa daļu” – it kā tagad jau nebūtu... Šāds spriedums uzskatāmi parāda spēcīgo ticību, ka dzīves laikā eksistē tāds “es pats”, kas it kā ir atdalīts no visa pārējā. Kosmos tiek skatīts kā kaut kas atdalīts no Zemes, neredzot pastāvīgo mijiedarbību. Izvelkot no mijiedarbības kādu mazu daļu un nosaucot to par savu darbību, tiek veidota pārliecība, ka seviš darītais ir priekš citiem, citu labā. Pastāvīgās mijiedarbības neredzēšana tādā veidā uztur sava “es” nozīmīgumu. Tāpēc nāve, no vienas puses, biedē ar šī svarīgā “es” izbeigšanos, bet, no otras puses, tā atbrīvo no savas nomācošās atdalītības kā dzīves kvalitātes ierobežotāja.

Salīdzinot respondentu atbildes un teikumu papildinājumus, var ievērot dažas sakarības starp priekšstatiem par nāvi un priekšstatiem par kvalitatīvu dzīvi. Pastāv statistiski nozīmīga sakarība starp priekšstatiem par nāvi kā “durvīm” un kvalitatīvas dzīves saistīšanu ar interesi (ģimenē, sabiedrībā, darbā) ($p = 0,001$). Neatkarīgi no tā, vai runa būtu par aktivitāti ģimenē, plašākā sabiedrībā vai savā darba vietā, teikuma papildinājumos lietotais vārds “interese” norāda uz to, ka produktīva dzīvošana te tiek saistīta ar klātesību, ar patiesu piedalīšanos. Var teikt, ka cilvēki, kam nāve saistās drīzāk ar savas eksistences pārmaiņām nekā ar beigām, ir biežāk tendēti dzīves kvalitātes nosacījumus saskatīt nevis kādā iegūstamā rezultātā, bet pašā procesā, savu interešu atklāšanā un realizēšanā, piedaloties tajā. Līdzīgi

kā priekšstats par nāvi kā par “durvīm” ir pretrunā ar ortodoksālās zinātnes pieņēmumu par to, ka matērija ir apziņas nosacījums, savas intereses atzīšana ir pretrunā ar tās pieņēmumu, ka personīgā neieinteresētība ir objektivitātes nosacījums.

Studentu grupā pastāv statistiski nozīmīga sakarība starp priekšstatiem par nāvi kā “durvīm” un kvalitatīvas dzīves saistīšanu ar savu attieksmi pret visu notiekošo ($p=0,001$). Citiem vārdiem, studenti, kas par nāvi domā kā par pārmaiņām nevis kā par beigām, biežāk savu attieksmi uztver kā nozīmīgāku kvalitatīvā dzīvošanā nekā dzīves ārēji dotos lielumus. Paradoksālā kārtā, tieši šādi studenti kvalitatīvas dzīves ierobežojumus biežāk saskata ārējos traucēkļos (apkārtējā sociālā vide, valsts, dzīves līmenis un nodokļi tajā, iespējas strādāt, u. tml.) ($p=0,005$). Tas ir skaidrojams tādējādi, ka ārējā vide šādiem jauniešiem traucē atvērties iekšēji, kas kļūst īpaši nozīmīgi tad, ja ar ķermenisko nāvi sava eksistence nebeidzas. Vēlīnajā briedumā šādas sakarības nav konstatētas. Optimisms par sava iekšējā potenciāla iespējām dzīves laikā ir mazinājies, savukārt neapmierinātība ar ārējiem ierobežotajiem biežāk parādās kā vilšanās par jaunībā iecerētajiem, bet nerealizētajiem mērķiem, kas ir raksturīgi, ja nāve cilvēkam ir “siena”. Toties seniori ar priekšstatiem par nāvi kā “durvīm” ievērojami retāk kvalitatīvas dzīves ierobežojumus saista ar laiku vai finansēm (abām kategorijām $p=0,009$). Neizbēgamā novecošana šķiet mazāka problēma un dzīves laikā sasniegtais finansiālais stāvoklis – mazāk nozīmīgs, ja pēc nāves tiek sagaidīts savas esības turpinājums. Turpretim jaunieši saskaras ar “laika trūkumu” un finansiālām problēmām savā ikdienā neatkarīgi no saviem priekšstatiem par nāvi.

Vēlīnā brieduma pārstāvjiem ir konstatēta arī statistiski nozīmīga sakarība starp priekšstatiem par nāvi kā “sienu” un kvalitatīvas dzīves saistīšanu ar pozitīvismu ($p<0,001$). Nāves asociēšana ar eksistences beigām pamudina to vērtēt kā negatīvo, kam tiek pretstatīta dzīve, kurā cilvēks “domā tikai par pozitīvo”, “neielaiž sevī negatīvo”, “dzīvo pareizi”, tam “nav sliktu ieradumu”, u. tml. Pozitīvajā un negatīvajā, pareizajā un nepareizajā dalošais priekšstats, dzīves laikā atkārtoti atrodot sev attaisnojumus, pārvēršas par stingru pārliecību. Šāda dihotomiska priekšstata apšaubīšana nozīmētu apšaubīt mācīšanās procesā uzkrāto “zināšanu” un apgūto rīcības algoritmu jēgu. Tas būtu analogs sava “es” nāvei. Tāpēc ir ļoti raksturīgi, ka respondents, kurš uzskata, ka svarīgākais, ko viņš dzīvē mācās, ir “pozitīvi domāt un izvērtēt kļūdas”, uz jautājumu par nāvi atbild, ka par to vispār nedomā.

Ir ievērojamas korelācijas arī starp priekšstatiem par nāvi un preferēto mācīšanās saturu vai mācīšanās motivāciju. Vēlīnā brieduma grupā pastāv statistiski nozīmīga sakarība starp priekšstatiem par nāvi kā “sienu” un mācīšanos paštēla veidošanai ($p=0,001$). Ja ar ķermeņa nāvi savos priekšstatos viss beidzas, tad arī mācīšanās jēga kļūst ierobežota laikā. Sasniedzamais maksimums tad var būt noteikts stāvoklis sabiedrībā, finansiāli vai kādi citi laikā ierobežotās dzīves panākumi, un mācīšanās paliek tikai kā līdzeklis šāda “maksimuma” sasniegšanai. Savukārt priekšstati par nāvi kā “durvīm” vēlīnajā briedumā biežāk korelē ar

mācīšanos uzticēties dzīvei ($p < 0,001$). Ja nāve ir tikai pārmaiņas, tad biežāk parādās jēga mācīties “teikt ‘Jā’ dzīvei un teikt ‘Jā’ nāvei”. Uzticēšanās dzīvei, Visumam, Dievam samazina nepieciešamību kontrolēt dzīvē notiekošo, tai skaitā – nāvi. Nozīmīgs šādā dzīvē kļūst arī savu ciešanu iemācītais.

Studentu grupā ir konstatēta statistiski nozīmīga sakarība starp priekšstatiem par nāvi kā “durvīm” un mācīšanos sevis iepazīšanai ($p = 0,005$). Mācīšanās, lai atrastu savu dzīves jēgu, lai palielinātu savu apzinātību, kā arī pašizziņa studentu atbildēs parādās pamatā komplektā ar priekšstatiem par nāvi kā pārmaiņām. Acīmredzot priekšstati par ķermenisko nāvi kā eksistences beigām biežāk novirza jaunieša uzmanību uz ārējiem panākumiem, kurus, “pārāk” iedziļinoties sevī, ierobežotajā laikā var nepagūt sasniegt. Eksistences turpināšana savukārt stimulē interesi atvērties, atklāt sevi.

Secinājumi

1. Respondentu grupu atbilžu salīdzinājums parāda, ka nāves tēma nebūt nav tāda, par kuru cilvēks sāk aizdomāties tikai pusmūža vecumā vai vēlāk. Kaut arī dažkārt atzīstot nopietnu pamatojumu trūkumu saviem spriedumiem, salīdzinot ar vēlīnā brieduma pārstāvjiem, studenti ievērojami biežāk pauž konkrētu viedokli par to, kas ar viņiem notiks pēc nāves.
2. Vismaz 40% no 70 gadu vecumu sasniegušajiem respondentiem nāves tēma ir sveša, mīklaina vai nevēlama. Piektdaļa senioru uzskata, ka par nāvi nav jādomā vai vismaz jācenšas par to nedomāt. Nevēlēšanās iedziļināties jautājumā par nāvi procentuāli vēl biežāk ir novērota paliatīvās palātas pacientu grupā. Tas atspoguļo vilšanos par nerealizētajiem plāniem mūža laikā un bailēm no nāves.
3. Kopumā starp respondentiem, kas ir izteikuši kādu konkrētu viedokli par sevi pēc ķermeniskās nāves, to indivīdu skaits, kas uzskata, ka sava eksistence beidzas, statistiski nozīmīgi neatšķiras no to indivīdu skaita, kas paredz kādu turpinājumu.
4. Uzskatu pielāgošanās “zinātniskumam” ir pamanāma, salīdzinot atbilžu biežumus, ko snieguši studenti, seniori ar augstāko izglītību un seniori bez augstākās izglītības. Sadalījums starp 2.-3. semestra studentu atbildēm, kas paredz savas eksistences turpinājumu un kas tādu neparedz, statistiski ir uzskatāms par vienādu. Seniori bez augstākās izglītības biežāk uzskata, ka “dvēsele turpina dzīvot”. Augstāko izglītību ieguvušie seniori ievērojami biežāk pieturas pie uzskata, ka pēc smadzeņu darbības izbeigšanās “nekā nav”, t.i., sava esība beidzas. Par to, ka šādu variantu nevar uzskatīt par vēlamu respondentam, liecina nereti izteiktās cerības par palikšanu vismaz citu cilvēku atmiņās.
5. Paliatīvās palātas pacientu grupā visbiežāk satopama gan izvairīšanās no nāves tēmas, gan savu šaubu un bažu atklāšana saistībā ar gaidāmo nāvi. Saskaroties ar tādu eksistenciālu pieredzi nesošu situāciju kā saslimšana ar neizārstējamu slimību, var

- pieaugt gan indivīda tiecība pastiprināt sava paštēla aizsardzību, gan gatavība atteikties no tā.
6. Respondentu grupā, ko veido cilvēki ar īpašām vajadzībām, nāve salīdzinoši biežāk tiek skatīta kā “durvis”. Var ievērot, ka pieredzētais zaudējums, sašūpojot priekšstatu par savu spēju kontrolēt dzīvi, ļauj vieglāk pieņemt nāvi nevis kā beigas, respektīvi, kā kļūdu, ko vajadzētu novērst, bet kā izmaiņas, kas nepadodas kontrolei un nav jāvērtē kā “negatīvas”.
 7. Respondenti, kuru priekšstatos nāve saistās ar savas eksistences pārmaiņām un nevis – ar beigām, biežāk dzīves kvalitātes nosacījumus saskata savu interešu atklāšanā un realizēšanā, orientējoties vairāk uz procesu nekā uz rezultātu.
 8. Vēlīnajā briedumā novecošana šķiet mazāka problēma un dzīves laikā sasniegtais finansiālais stāvoklis – mazāk nozīmīgs, ja pēc nāves tiek sagaidīts savas esības turpinājums. Jaunieši cīnās ar “laika trūkumu” ikdienā, un cer uz finansiālās situācijas uzlabošanu neatkarīgi no saviem priekšstatiem par nāvi.
 9. Studenti, kuru priekšstatos nāve ir kā “durvis”, mācīšanās jēgu biežāk saista ar pašizziņu, kvalitatīvu dzīvi – ar savu attieksmi, bet tās ierobežojumus – ar ārējo vidi, kas norāda uz šādu jauniešu nepieciešamību atvērties iekšēji, atklāt sevi.
 10. Vēlīnajā briedumā priekšstati par nāvi kā “durvīm” korelē ar mācīšanos uzticēties dzīvei, samazinot nepieciešamību kontrolēt dzīvē notiekošo, tai skaitā – nāvi, un mācoties arī no savām ciešanām.
 11. Priekšstati par nāvi kā “sienu” vēlīnajā briedumā korelē ar mācīšanos paštēla veidošanai un ar tendenci uz pozitīvismu kvalitatīvas dzīves meklējumos. Nāves kā eksistences beigas tiek vērtēta kā negatīvais, kam tiek pretstatīta dzīve, kurā cilvēks cenšas “domāt tikai par pozitīvo” un veidot “pozitīvu” paštēlu.
 12. Gan par spēcīgām bailēm liecinošā izvairīšanās no nāves tēmas, gan atklāti paustās bažas par neziņu saistībā ar “pēdējo stundu” brieduma vecuma pārstāvjiem atspoguļo lielo neskaidrību mūsu sabiedrībā eksistenciālo jautājumu sfērā.

4.2.7. Jaunības un brieduma vecuma pārstāvju aptaujas rezultātu salīdzinājums

Līdz šim tika analizēti empīriski iegūtie dati četrās respondentu grupās. Šajā apakšnodaļā tiek apkopoti no aptaujas rezultātiem izrietošie secinājumi par raksturīgākajām tendencēm priekšstatos par dzīves kvalitāti, mācīšanos un nāvi divos vecumos – jaunībā (vecumā no 20 līdz 24 gadiem) un brieduma vecumā, kas ietver vidējo un vēlīno briedumu (no 39 līdz 95 gadiem). Jāatzīmē, ka jaunības vecumu šajā pētījumā pamatā pārstāv studējošā jaunatne, savukārt brieduma vecumu atbilstoši pētījuma mērķim – cilvēki ar lielāku eksistenciālo pieredzi, t.i., vai nu indivīdi ar nozīmīgu veselības zaudējuma pieredzi, vai arī

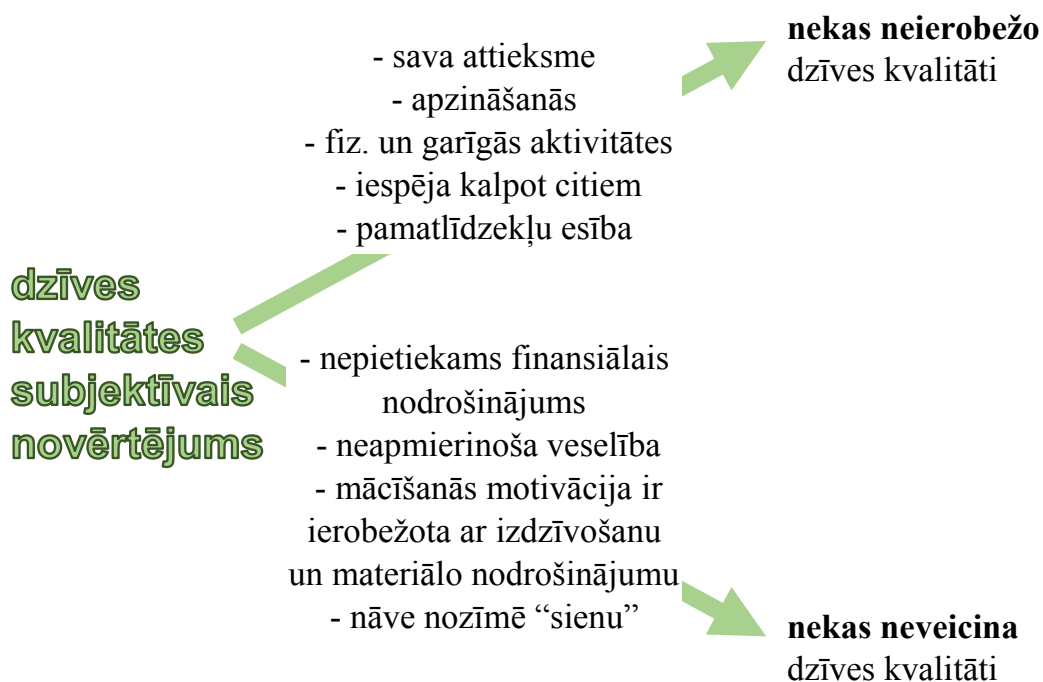
vēlīnā brieduma pārstāvji. Rezultāti varētu atšķirties, ja pētījumā tiktu iekļauti arī jaunieši, kas neturpina mācības augstskolā, un lielāks vidējā brieduma vecuma pārstāvju procents. Tomēr minētie abu vecumu respondentu izvēles ierobežojumi neliedz iespēju iezīmēt nozīmīgas atšķirības dzīves kvalitātes, dzīves noslēguma, kā arī mācīšanās jēgas izvērtējumos.

No nepabeigto teikumu papildinājumiem ir redzams, ka materiālais nodrošinājums un laiks jaunībā tiek izjusti kā dzīves kvalitātes ierobežotāji divas reizes biežāk nekā brieduma vecumā. Pietiekami finansiāli līdzekļi jauniešiem saistās ne tikai ar iespēju samaksāt par pārtiku, apģērbu, komunālajiem maksājumiem, izglītību un sevis pilnveidošanu, bet arī ar “savas dvēseles” apmierināšanu un neatkarības iegūšanu. Problēmu lielākoties veido labi atalgota darba piedāvājumu ierobežojumi jauniem cilvēkiem bez iepriekšējas pieredzes. Līdz ar vecumu šādas problēmas izplatība samazinās. Mazinās arī ilūzijas par materiālā nodrošinājuma saistību ar dvēseles vajadzību apmierināšanu un neatkarību. Arī jaunībā finansiālo līdzekļu pietiekamība tiek atzīta par dzīves kvalitāti veicinošu vismaz trīs reizes retāk nekā to trūkums – par dzīves kvalitāti ierobežojošu, taču senioru grupā materiālā nodrošinātība kā dzīves kvalitāti veicinošs aspekts vairs neparādās vispār. Iecerētā finansiālā stāvokļa *sasniegšana* acīmredzot mudina pārvērtēt tā nozīmi dzīves kvalitātes veidošanā, savukārt tā *nesasniegšana*, neskatoties uz pieliktajām pūlēm, liek rezignēti secināt par finansiālā sadalījuma netaisnīgumu šajā dzīvē un pat apšaubīt tās turpinājuma jēgu. Var secināt, ka kvantitatīvi naudas trūkums kā dzīves kvalitātes ierobežotājs ir ievērojami vairāk izplatīts jaunībā, bet intensitāte šādai problēmai, nemainoties attieksmei, palielinās ar vecumu. Nemainīga, mainoties vecumam, paliek materiālā nodrošinājuma saistīšana ar saskarsmi un tuviniekiem – cenšanos nebūt par nastu un vēlmi palīdzēt.

Līdzīgi kā materiālais nodrošinājums arī laiks vēlīnā briedumā kā kvalitatīvas dzīves ierobežotājs parādās divas reizes retāk nekā jaunībā, tomēr, ja parādās, tad pārsvarā – kā neatrisināma problēma. Ja jaunībā un vēl vidējā briedumā laiks bieži pazūd, pildot daudzos pienākumus un tiecoties pēc finansiālās neatkarības, tad vēlīnajā briedumā tas jau ir neatgriezeniski pazudis, pastiprinot bažas kļūt atkarīgam no aprūpētājiem. Iztrūkstošā laika problemātika nereti, īpaši jaunībā, ir cieši saistīta ar materiālā nodrošinājuma faktoru – lai izpildītu vienu kvalitatīvas dzīves nosacījumu: “pietiekoši daudz naudas”, ir jāziedo cits: “brīvais laiks” privātai dzīvei un izklaidei.

Gan jaunībā, gan brieduma vecumā ir noteiktas sakarības starp mācīšanās jēgu, dzīves kvalitātes subjektīvo novērtējumu un priekšstatiem par nāvi. Visi jaunieši ir minējuši kādu (vismaz vienu) dzīves kvalitāti veicinošu un tāpat – vismaz vienu dzīves kvalitāti ierobežojošu faktoru. Brieduma posmā parādās viedokļi, ka dzīves kvalitāti neierobežo nekas, kā arī viedokļi, ka dzīves kvalitāti nekas neveicina. Var teikt, ka līdz ar vecumu dzīves kvalitātes subjektīvajam vērtējumam ir tendence polarizēties (skat. 26.att.). Respondenti, kas

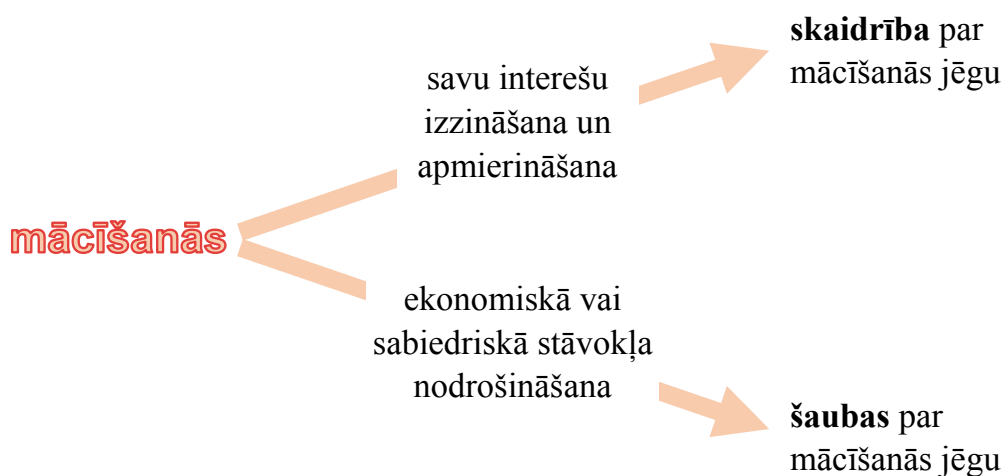
nesaskata nekādus ierobežojumus dzīves kvalitātei, uzskata, ka to veicina sava attieksme, apzinātība, fiziskās un garīgās aktivitātes, iespēja kalpot citiem vai paša nepieciešamākā dzīvei esība. Grūtības nosaukt kādu dzīves kvalitāti veicinošu faktoru ir respondentiem, kuru priekšstatos galvenie labas dzīves kavētāji ir nepietiekams finansiālais nodrošinājums, politika vai neapmierinošs veselības stāvoklis, bet mācīšanās jēga ir izdzīvošanas un materiālu labumu nodrošināšanā vai tās savā pašreizējā dzīves posmā nav vispār. Nāvi lielākoties šādi respondenti iedomājas kā “sienu” vai cenšas par to nedomāt.



26.att. Dzīves kvalitātes subjektīvā novērtējuma polarizēšanās līdz ar vecumu (autora veidots)

Gan jaunībā, gan brieduma vecumā parādās šaubas par mācīšanās jēgu. Jaunieši risina dilemmu: pielāgoties sabiedrībā pieņemtajiem uzskatiem par nepieciešamību konkurences apstākļos gūt ekonomiskus panākumus vai saglabāt patstāvību, noskaidrojot mācīšanās procesā savu personīgo jēgu. Vēlīnajā briedumā neskaidrība par mācīšanās jēgu izpaužas gan, pieļaujot tās aktualitāti tikai jaunībā, gan tādējādi, ka pēc apgalvojuma par mācīšanās “neapšaubāmo” svarīgumu seko apmulsums un nespēja savu tikko izteikto apgalvojumu konkrēti pamatot. Kopumā var secināt, ka mācīšanās nozīme tiek apšaubīta tad, kad savas uzmanības centrā ir mācīšanās profesijai, lai nodrošinātu noteiktu ekonomisko vai sabiedrisko stāvokli (skat. 27.att.). Jaunietim tas ir saistīts ar izjūtu, ka no ārpuses tiek uzspiests kaut kas, kas nesakrīt ar savām interesēm. Brieduma vecumā – ar vilšanos par nerealizētajām iecerēm, kam pamatā ir notikušās izmaiņas laikā, tādas kā plānveida ekonomikas nomaiņa ar tirgus ekonomiku, pieprasījuma izmaiņas darba tirgū, vai apgūto zināšanu “novecošana”. Mācīšanos profesijai, atskatoties uz savu dzīves pieredzi,

respondenti ar stāžu atzīst par nozīmīgu tad, kad uzmanības centrā ir likta iespēja mācīšanās procesā noskaidrot un apmierināt savas intereses, attīstīt savu radošo domāšanu un saskarsmes kompetences.

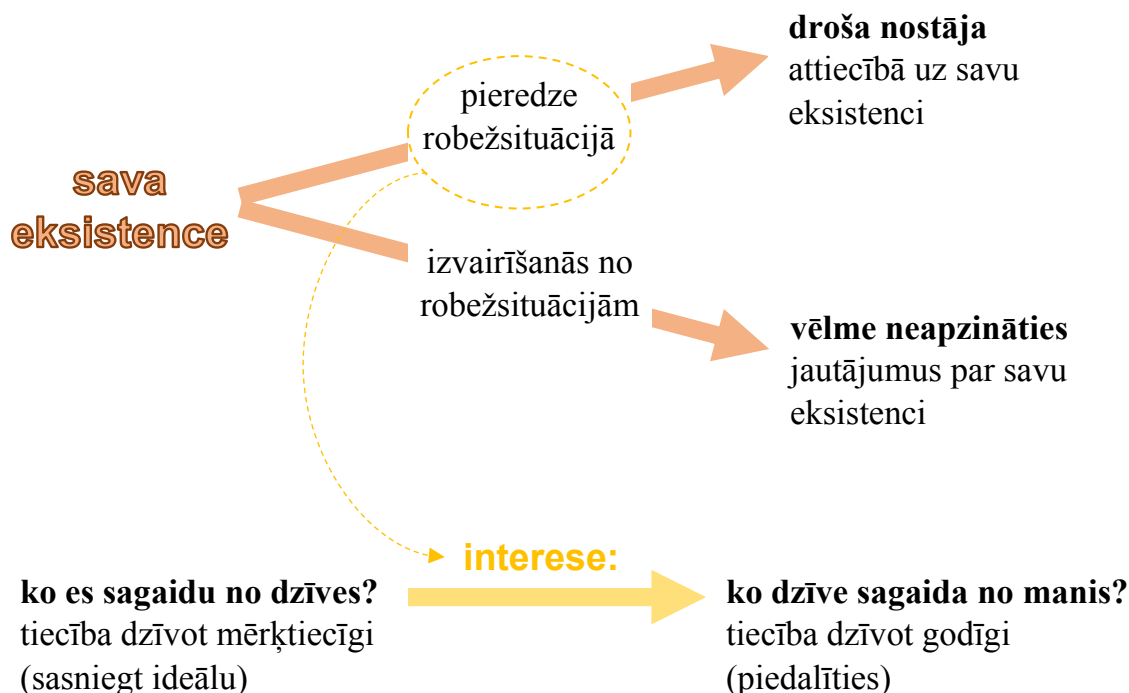


27.att. Mācīšanās motivācijas polarizēšanās līdz ar vecumu (autora veidots)

Līdz ar gadiem, atmiņā atkārtoti “pārcilājot” savu viedokli, piemeklējot tam apstiprinājumus ikdienas dzīvē, tas arvien nostiprinās un kļūst neelastīgs. To var attiecināt arī uz priekšstatiem par savu esību un par nāvi. Jaunieši ievērojami biežāk kā dzīves kvalitāti veicinošu faktoru saskata sevis pilnveidošanu un izglītošanos. Un kaut arī brieduma vecumā sevis pilnveidošana tiek atzīta par mācīšanās jēgas veidotāju, pašizziņa, atšķirībā no jauniešiem, ir salīdzinoši visretāk pieminētais mācīšanās jēgas koncepts. Ar gadiem kļūst grūtāk pieļaut, ka būtu jāturpina sevis iepazīšana. Brieduma vecumā parādās vai nostiprinās tendence neapzināties jautājumus, kas skar savu eksistenci, un izolēties no nāves tēmas. Tomēr tiem, kas brieduma vecumā (vai agrāk) ir saskārušies ar pietiekami satricinošu eksistenciālo pieredzi un nav izvairījušies no tajā radušos jautājumu apceres, t.i., no atrašanās robežsituācijā, ir salīdzinoši pārlicinātāka, argumentētāka, drošāka nostāja par savu eksistenci nekā jauniešiem (skat. 28.att.). Iepriekšminētais apgalvojums par tendenci neapzināties savu eksistenci skarošus jautājumus neattiecas arī uz indivīdiem, kuri ir piedzīvojuši tuvās nāves pieredzi (skat. 4.3.nodaļu).

Lielāka dažādība jauniešu atbildēs, piemēram, par to, kas varētu notikt pēc nāves, norāda gan uz lielāku atvērtību jaunām idejām, gan uz lielāku informētību, ko sekmē aktīva informācijas tehnoloģiju izmantošana. Tomēr nereti šī informācija paliek nereflektēta, atbildes ir bez dziļas pārlicības – tikai kā variants, ko gan emocionālu, gan racionālu izteikumu veidā apstiprina paši jaunieši. Jaunībā pieredzes trūkums un pagaidām vēl nepietiekamā izglītība ir vieglāk atzīstami – tie tiek minēti kā savi dzīves kvalitātes ierobežojumi. Brieduma vecuma respondentu spriedumos par dzīves kvalitātes

ierobežojumiem šāda atzīšanās vairs nav sastopama. Vien retos gadījumos un tikai – pēc nopietna zaudējuma pieredzes, kā ierobežojošs faktors tiek minēts sava redzesloka šaurums.



28.att. Ar eksistenciālajiem jautājumiem saistītās nostājas polarizēšanās līdz ar vecumu (autora veidots)

Brieduma vecumā pieaug veselības kā vērtības atzīšana dzīvē. Tā kā dzīves kvalitātes kategorijas “veselība” pieminēšanas biežums ir lielāks pieaugušo grupās, kuras raksturo veselības zudums, tas nozīmē, ka izšķirošs attieksmes maiņā ir nevis bioloģiskais vecums pats par sevi, bet pieredzētais zaudējums. Zaudējums māca ieraudzīt un novērtēt to, kas ir, par ko jaunībā diezgan ātri izveidojas pārliecība “man tas pienākas”. Tas pats attiecas, piemēram, uz iespēju kustēties, kas salīdzinoši biežāk tiek izjauta kā prieku radoša, dzīves kvalitāti veicinoša dāvana brieduma vecumā.

Līdz ar piedzīvotajiem zaudējumiem, kas nozīmīgi ietekmē turpmāko dzīvi, samazinās pārliecība par sava “es pats” ietekmi uz dzīves kvalitāti. Jauniešiem bieži ir raksturīga pārliecība par savu personības iezīmju nozīmību, par savu spēju dzīvi kontrolēt vai iespēju iemācīties to darīt, apgūstot kādas īpašas zināšanas vai metodes. Mērķtiecīga darbība, apņēmība sasniegt savus mērķus un ambīcijas jaunībā nereti tiek saistītas ar dzīves kvalitātes veicināšanu. Atziņa, ka mērķtiecība nebūt nav nepieciešams nosacījums pašaktualizācijai un kvalitatīvai dzīvei, acīmredzot parādās līdz ar briedumu. Tas, ka briedumā cilvēki mērķtiecību vairs nemin kā dzīves kvalitātes veicinošu faktoru, nenozīmē tiem intereses un dzīves jēgas zudumu. Joprojām izjūtot savu atbildību, brieduma vecumā ticību dzīvot mērķtiecīgi nomaina ticība dzīvot godīgi. To var skaidrot tādējādi, ka līdz ar vecumu palielinās varbūtība atziņu “ko sēsi, to pļausi!” ne tikai apgūt teorētiski, bet arī pieredzēt

praktiski. Pieredze, kas tiek piedzīvota līdz ar briedumu, respektīvi, līdz ar nozīmīgu zaudējumu, liek izvērtēt savas gribas nozīmi. Jaunieši arvien lielāku nozīmi piešķir tam, ko viņi sagaida no dzīves, neinteresējoties, ko dzīve sagaida no viņiem. Ja jaunībā svarīgi ir sasniegumi, savi iecerētie panākumi, un sava darbība tiek izvēlēta kā līdzeklis, tad briedumā vai nu tiek piedzīvota vilšanās, nerasniedzot iecerēto, un tam sekojošais dzīvošanas un mācīšanās jēgas trūkums, vai arī, mainoties attieksmei, sava darbība kā kopējās mijiedarbības daļa sāk radīt apmierinājumu pati par sevi – neatkarīgi no rezultāta, un līdz ar to arī dzīve un mācīšanās iegūst vērtību pašas par sevi – savs potenciāls tiek realizēts, izvēloties piedalīties, nevis sasniedzot kādu ideālu.

Piedzīvotais zaudējums liek izvērtēt arī ilūziju par savu neatkarību. Piemēram, slimības rezultātā zūdot spējai pašam sevi apkalpot, jautājums par savu neatkarību aktualizējas citādā rakursā nekā jaunībā vēloties kļūt ekonomiski neatkarīgam no vecākiem. Jaunībā savā iespējamajā neatkarībā nereti tiek saskatīta materiālā nodrošinājuma jēga. Tikai pieredzot cita veida atkarības (no darba devēja, tirgus situācijas, u. tml.), ko nesusi sev līdzī jaunībā gaidītā “neatkarība”, parādās pirmās šaubas par to. Sava bezspēcība var būt joprojām biedējoša arī brieduma vecumā, kad pašattīstība ir svarīga, lai “nevajadzētu kādam pakļauties”, bet veselības uzturēšana – lai nevajadzētu dzīvot “jaunajai paaudzei uz kakla”. Tomēr palielinās arī iespēja aptvert, ka pilnīgi visu, ko daru un ko jau esmu paveicis, es nekad nevarētu sasniegt neatkarīgi no pārējās pasaules – bez citu būtņu, dabas un apstākļu līdzdalības.

4.3. Attieksme pret mācīšanos un dzīves kvalitātes uzlabošanu cilvēkiem ar tuvās nāves pieredzi

Katram no respondentiem bija tādi brīži klīniskās nāves laikā, kurus viņi neatcerējās jau uzreiz pēc reanimēšanas. Pagājušais laiks: 7-23 gadi kopš klīniskās nāves, pēc respondentu domām, nebija būtiski ietekmējis viņu atmiņas par savu TNP (to raksturo viņu spontānie, momentānie piedzīvoto notikumu apraksti un tādi savi vērtējumi kā “tā, it kā tas būtu noticis vakar”, “skaidri atceros”, “gadu laikā tas nekur neizzūd”)⁴⁸⁵, taču bija devis pietiekamu iespēju paraudzīties uz savu TNP no malas un izvērtēt tās nozīmi savā turpmākajā dzīvē. Atcerēšanās grūtības, kas tika novērotas vienam respondentam (E), bija saistītas ar to, ka pēc klīniskās nāves viņš atradās medikamentozajā komā, kuras laikā viņam bija vīzijas (kuras viņš pats traktē kā “murgus”, kas “vairs nebija tā reālā dzīve” TNP laikā). Atsevišķās detaļās komas laikā nosapņotais atmiņā bija sajaucies ar klīniskās nāves laikā pieredzēto.

⁴⁸⁵ Pilnu interviju dokumentāciju skat. pielikumā D.

2.tabulā ir atzīmēti respondentu stāstījumos minētie TNP elementi, kurus ir iedalījuši līdz šim TNP pētījušie zinātnieki.⁴⁸⁶ Visu respondentu stāstījumos bija brīži, kad tiem izrādījās grūti aprakstīt kādu savas neparastās pieredzes fragmentu, kas saistās ar ierastās telpas un laika neesību. Neviens no respondentiem neminēja hologrāfisku pagātnes pārskatu. Ir jāņem vērā, ka respondentiem par šiem TNP elementiem netika nekas vaicāts. Tas nozīmē, ka tabula attēlo tikai pašu respondentu pieminētos elementus, kas drīzāk liecina par šo elementu nozīmību pašiem respondentiem, tomēr neizslēdz iespējamību, ka tika piedzīvoti arī citi TNP elementi.

2.tabula

Respondentu aprakstītie TNP elementi

TNP elementi	A	I	O	E	P	R	S
miera un labklājības izjušana	+	+	+		+	+	+
nokļūšana tumšā tunelī vai izplatījumā	+		+		+		
kustība siltas un valdzinošas gaismas virzienā	+		+		+	+	+
balss vai doma, kas liek atgriezties	+	+	+	+	+	+	+
ārpus ķermeņa pieredze	+	+		+	+		
apzināts atgriešanās moments savā ķermenī		+		+		+	+
mistisku personu vai tēlu satikšana				+	+	+	
pazīstamu mirušu personu satikšana				+	+	+	
nākotnes notikumu priekšskatījums		+					+

Kaut arī respondentu stāstījumi ir atšķirīgi – gan pašu TNP elementu formas apraksta ziņā, gan izdarīto secinājumu ziņā – var ievērot vairākus kopsaucējus. Spriežot gan pēc respondentu izteiktā pašvērtējuma, gan pēc novērotajām emocionālajām izpausmēm interviju brīdī, katram no intervētajiem TNP ir devusi kādu sapratni par sevi un dzīvi.

Visu aptaujāto atbildēs ir norādes par gūto sapratni saistībā ar atšķirību starp diviem eksistences veidiem – orientāciju uz īpašošanu un orientāciju uz būšanu: “Ja tu esi savas dzīves īpašnieks, tad tev ir ļoti žēl to pazaudēt. Kāds to var atņemt. Tā ir tāda patērētāja filosofija. Es par tādām lietām nekad nedomāju pirms klīniskās nāves”. Dzīve tiek aptverta kā kaut kas, kas nevar sev piederēt. Var teikt, ka lielākā vai mazākā mērā notiek atsacīšanās no vēlmes to kontrolēt. Dzīvi nav iespējams pilnībā kontrolēt, jo, tāpat kā nevar nolemt par dzīves uzsākšanu, nevar nolemt arī par tās beigšanos: “gribi vai negribi, tik un tā turpināsi

⁴⁸⁶ Ring K. Life at death.- N.Y.: Coward, McCann and Geoghegan, 1980; Greyson B. The near-death experience scale: construction, reliability, and validity.// Journal of Nervous and Mental Disease, 171(6), 1983. pp. 369-375.; Van Lommel P. Non-local consciousness. A concept based on scientific research on near-death experiences.// Journal of Consciousness Studies, 20, 2013. pp. 7-48.

dzīvot”. TNP dod skaidru pārliecību, ka “tu neesi tas, kas nosaka pašu galveno”. Vienā gadījumā šī atziņa tiek pasniegta kā pamācība no kādas mistiskas būtnes TNP laikā: ”Nebūs tā, kā tu teici, bet būs tā, kā Es teikšu”, kuru respondents intervijas laikā vairākkārtīgi atkārto. Ir jāatzīmē, ka atteikšanās no kontroles, no attieksmes pret dzīvi kā pret savu īpašumu nebūt nedod ievirzi uz fatalismu pēc principa: “ja reiz es neesmu savas dzīves saimnieks, tad neko tajā nevaru ietekmēt”. Tieši otrādi – ir atzīmējama optimistiska pārliecinātība par savas personīgās aktivitātes jēgu: “Man ir jāattīstās, jāaug – tieši man. Tāpēc, ka es visu laiku palikšu”.

Izjūta, ka beigu nav, rada arī sapratni par pastāvīgas, pakāpeniskas pašatklāsmes nepieciešamību dzīves laikā: “sāku vairāk saistīt izlasīto ar sevi”, “aptvēru, ka ‘dzīvot citiem’ nozīmē ‘atvērties’”. Dzīve pēc TNP tiek uztverta kā dāvāta otrā iespēja.

Visās intervijās ir konstatēta dzīvot mācīšanās kontekstā būtiskā izpratne par visa esošā vienotību. Tā ir īpaši izteikta, kad TNP piedzīvojušais stāsta par personīgu vienotas esības pieredzēšanu tās laikā. Tā ir izjūta, ka “es vairs nepiederu sev, es piederu kaut kam kopīgam”. Visa esošā vienotības apzināšana padara vieglāk pieņemamu šķiršanos no sava *ego*, kas atbilstoši klasiskās psihoanalīzes priekšstatiem pārstāv to mūsu psihi daļu, kas dod iespēju pareizi uztvert ārējo realitāti un veiksmīgi darboties ikdienas dzīvē, un kura nāve, pateicoties šādam priekšstatam, parasti tiek izjūta kā biedējošs un izteikti negatīvs notikums. Tādējādi vienotas esības pieredzēšana arī var būt nozīmīgs faktors, kas cilvēkiem ar TNP mazina nāves bailes. “Par nāvi runājot, tas ir tik vienkārši, tā aiziešana ir pats vieglākais, kas ir, tas ir atvieglājums...” Zināmu atvieglojumu un cerīgāku skatu nākotnē var sniegt arī intervējamo aprakstītā tikšanās ar sev tuviem cilvēkiem TNP laikā, ar kuriem bija palikusi nerealizēta vēlme satīties dzīves laikā. Tomēr par nozīmīgāku klīnisko nāvi pārdzīvojušiem būtu uzskatāma vienotības izjūta, kas nav ierobežota ar dažiem konkrētiem cilvēkiem, un kas saglabājas daudzus gadus pēc TNP. Tā var izpausties, piemēram, kā satuvināšanās ar visu dzīvo, ar dabu: “...kazas man nāk klāt, putniņi čivina, zīlītes sēžas uz pleciem un sāk raustīt mani aiz matiem... agrāk tā nebija... es skatos uz to pasauli un mani viss iepriecina – suņuki, kaķi, puķes”. Cita starpā no vienotas esības apzināšanās izriet arī secinājums par mācīšanās iespēju neierobežotību gan saturiskā, gan laika ziņā: “Secinājums man ir tāds, ka ir tikai bezgalība... attīstīties var bezgalīgi”.

Var ievērot atšķirību, vai vienotība figurē tikai vārdu, respektīvi, savu nolūku līmenī, vai tās esība parādās kā subjektīvi pieredzētas pašatklāsmes rezultāts. Acīmredzot ilgstošāka un apzinātāka vienotas esības pieredzēšana mazina vēlmi “nolaisties” atpakaļ ierastajā vidē: “Tajā līmenī, kur biju, viss ir vienots, tur nav sadalītības, atdalītības jēdzienu. Tur viss ir ar visu. Te ir visādas ar to saistītas mitoloģijas, ar to spēlējas. Tur tā nav spēle – tur tas ir dabiski. Kad es skatījos uz cilvēkiem, cik dziļi viņi ir ierakušies, ka neredz paši sevi, es domāju – kādēļ man palikt?” Vienotas esības pieredzēšana ļauj savādāk paraudzīties uz

novilktajam robežām: “Var uzvilkt kvadrātu jebkam un mēs it kā to robežu redzam, bet būtībā nekam tās robežas, kuras mēs redzam, nav”. Tai skaitā mainās skatījums uz robežu starp savu organismu un apkārtējo vidi: “Uz zemes robežu nav. Cilvēki tās izdomā, uzceļ dažādus norobežojumus. Ķermenis arī sastāv no tās pašas zemes. Robežas te nav. Bet cilvēki tic robežām. Līdzīgi robežas izveidojas dvēselē, kad tu tici lietām, kuru nav. Ja tās iekšējās robežas varētu novākt, tad būtu plašāks, telpiskāks redzējums”. Izprotot robežu iluzorumu, saskarsme “ar citu cilvēku var būt daudz dziļāka”. Ir saprotams, ka ar minēto plašāko redzējumu ir pārvaramas sava atsvešināšanās no pārējās pasaules, distancēšanās no citiem cilvēkiem un ar to saistītā vientulības izjūta. Proti, tas ir veids, kā panākt augstāku dzīves kvalitātes izjūtu. Saistībā ar mācīšanos dzīvot kopā ir jāatzīmē, ka vienotības šķēršļi var būt ļoti izsmalcināti. Taču pamatā tiem allaž ir sava attieksme. To labi parāda šāds secinājums: “No šejienes arī sevi atdalīšana no citiem – caur zināšanām. Redzēšana it kā ir skaidrāka, bet tomēr vēl ne pietiekoši skaidra, lai ieraudzītu, ka tu dievišķo tās savas zināšanas, kas tevi atdala no pārējiem. To es tikai vēlāk sapratu, kur esmu iesprūdis”.

Pēc TNP var būt nepieciešama lielāka laika distance, lai savas pieredzes devumu pilnvērtīgi aptvertu. Arī pēc septiņiem gadiem kopš TNP par to vēl joprojām var būt šaubas: “Pašam savā dzīvē ir kaut kas jāmaina, tomēr līdz galam vēl neesmu sapratis – kas ir jādara?” Divi respondenti norāda uz kāda vieda cilvēka palīdzību savas TNP un tās radītā jaunā redzējuma izprašanā, kas “iemācīja dzīvot ar to, kas ir tagad”. Šai sakarā ir atzīmējamas arī iespējamās TNP piedzīvojušo grūtības, kas saistītas ar klišejisko uztveri sociālajā vidē un sava redzējuma atšķirību no tās. Atklāta dalīšanās ar savu pieredzi var tikt uztverta kā novirze no normas arī institūcijā, kas sevi dēvē par izglītības iestādi: “Es aizeju uz skolu, un dažu skolotāju attieksme ir tik saasināta, ka rodas problēma, ko ar to darīt. Piemēram, kad bija jāraksta sacerējums, es uzrakstīju “Odu nāvei”. Skolotāja domāja, ka es esmu galīgi sajukusi, izsauca uz skolu vecākus – “jums ar to bērnu kaut kas nav normāli!”... Nāvi mēs neslavinām...”

Galvenā virzība, kuru var novērot paustajās atziņās par piedzīvotajām izmaiņām pēc TNP, ir: no vieglprātīgākas, virspusējākas attieksmes pret dzīvē notiekošo uz dziļāku savas atbildības apzināšanos. Visu respondentu atbildēs ir nolasāma pārliecība, kuru divos vārdos var raksturot kā: “nejaušību nav”. “Katra tikšanās, katrs cilvēks nav vienkārši tāpat vien, bet ir informācija, kas ir domāta tieši tev”. Visas situācijas, kas ar cilvēku dzīvē notiek, viņš pats piesaista. Kaut arī visai bieži tas notiek neapzināti. Piemēram, respondents (A) savu klīnisko nāvi – kaut arī to izraisīja pēkšņa saslimšana – intervijas brīdī reflektīvi raksturo kā suicīda mēģinājumu, un izjūt par to vainu, kaut gan atzīst, ka līdz TNP šādu notikumu būtu interpretējis kā nelaimes gadījumu. Izskan uzskats, ka “cilvēks nevis vienkārši tā nonāca līdz šādai nāvei, bet viņš pats izvēlējās šādu nāvi. .. Tā nevar būt kaut kāda ārēja atbildība, tā ir tikai šī konkrētā cilvēka atbildība, kas nokļuva dotajā situācijā”. Kaut arī sava vēlme “aiziet”

no dzīves, kurā kaut kas nenotiek atbilstoši savām iecerēm, netiek apzināta, tā tomēr pastāv. Tāds spriedums sakrīt ar eksistencialistu skatījumu uz cilvēka dzīvi: cilvēka eksistence ir absolūti brīva izvēle, par kuru viņš pats ir atbildīgs.

Dziļāka savas atbildības apzināšanās izpaužas kā neaprobežotā tikai ar atbildību sava racionālā *ego* priekšā, kā neslēpšanās aiz ģimenes, aiz pienākumiem pret citiem cilvēkiem un kā pilnīgāka savu personīgo agrāk slēpto interešu pamanīšana.

Neskatoties uz to, ka tā atbildība, kas agrāk bija pārlikta uz ārējiem spēkiem, pēc TNP ir uz saviem pleciem, dzīves alkas kļūst spēcīgākas, un tiek gūts lielāks prieks no tā, kas notiek tieši šeit un tagad: “Tagad man šķiet, ka līdz klīniskajai nāvei man tā īsti nemaz dzīvot negribējās”. Optimismu par dzīves sniegtajām iespējām nebūt nav mazinājusi arī četru respondentu pieminētā nožēla (A, O, P) un pat depresīvais noskaņojums (I) par atgriešanos atpakaļ ierastajā stāvoklī, beidzoties klīniskajai nāvei.

Var apgalvot, ka savu klīnisko nāvi visi TNP piedzīvojušie ir uztvēruši kā mācību. Lai arī kāda atsevišķa saņemtā pamācība var šķist kā māņticība: “Es tāds štrunta priekšnieks visu laiku esmu bijis. Un es tā mēdzu pasmīkņāt – nu, ar ko es te runāju, tu taču Cūkas gadā esi dzimis! Un tad otrs bija – Jaunava, nu kas tur var būt (nicīgi nosprauslājas)... Protams, tas varētu būt tā aizvainojoši citam cilvēkam... Un tagad, paldies Dievam, līdz ar jauno piedzimšanu pats esmu gan Cūka, gan Jaunava – tā atdzimšana man sanāca Cūkas gadā un Jaunavas zvaigznājā. Tā lūk, salikās viss pa plauktiņiem. Tagad es vairs tā nekritizēju...”

Mācīšanās svarīgums pamatā tiek saistīts ar iespēju palīdzēt citiem. “Svarīgi nav mācīties tieši ķīmiju vai fiziku, bet mācīties ar domu, ko tas videi, kurā es dzīvoju, dos”.

Savas īpašības un uzvedības, kas TNP rezultātā tika viskritiskāk izvērtētas ir: lepība – īpaši: saistībā ar sevis uzskatīšanu par zinošu un gudru, virspusējība, kā arī izolēšanās no dzīves (piemēram, lietojot alkoholu). Savukārt starp tām kategorijām, ko ir bijis jēga mācīties un ko ir nozīme turpināt mācīties, tiek minētas mīlestība pret visiem, spēja pieņemt cilvēkus tāds, kādi tie ir, un spēja palīdzēt viņiem.

Kritiski tiek izvērtētas tādas zināšanas, kas nav saistītas ar sevis izprašanu un attīstīšanu. Attieksmi pret zināt mācīšanos kopumā var raksturot ar šādu citātu: “Priekš kam man to zināt? Vai tas man kaut ko dos manā pašizaugsmē vai manai pašizziņai?” Negatīva vai neesoša atbilde uz šo jautājumu, atskatoties uz savu līdzšinējo dzīvi caur jauno pieredzi, liek rezignēti secināt: “Jo vairāk mācies, jo stulbāks kļūsti”. Acīmredzot TNP dod iespēju no jauna izvērtēt jaunlaiku racionālisma periodā izvīzīto un mūsdienu izglītībā joprojām aktuālo uz “objektu” pasaules izzināšanu centrēto mērķi paredzēt un ietekmēt notikumus, un pārņemt kontroli pār dabu, kas faktiski kalpo zināmas varas iegūšanai: “Kāpēc mēs gribam zināt, kas ir mīlestība? Lai to varētu vadīt, pakļaut sev! Mēs visu gribam pakļaut: dabu, citus cilvēkus, jūtas...” Uzskatāmāk atklājoties savai nezināšanai, skaidrāk apzinoties, ka visu zināt nevar, kā zināšanu alternatīvas tiek minētas jušana un iekšējais novērojums. Tomēr tiek

atzīmētas arī grūtības runāt par to sabiedrībā, kas pieradusi pie pamatojumiem zinātniskajās teorijās. Var ievērot, ka šo alternatīvu realizēšana nav vienkārša mūsdienu pragmatiski noskaņotajam cilvēkam, kurš ļoti lepojas ar savu psihisko veselību un “normālību”, jo tā prasa savas līdzšinējās ticības laušanu, savas iekšējās disjunktivitātes ievērošanu un sava iekšējā pašizziņas darba atzīšanu par darbu. Līdzšinējā ticības laušana nozīmē ieraudzīt, ka daudz kas no tā, kas ir uzskatīts par savām zināšanām patiesībā ir tikai savs viedoklis, savi priekšstati. Savas disjunktivitātes, savas policentriskās esības atzīšana ir saistīta ar sava iekšējā pretrunīguma pieņemšanu, atteikšanos no savas iekšējās cīņas projicēšanas ārpusaulē. Savukārt leģitimēt savas iekšējās pašizziņas pūles nozīmētu pieļaut tādu “gandrīz neiespējamu” domu, ka darbs nav viennozīmīgi saistīts ar naudu, ka darbs ir arī tad, ja par to nemaksā. Šādas izmaiņas, kas iespējamās tikai iekšējās, subjektīvas pieredzes rezultātā, dod jaunu mācīšanās motivāciju, plašāku redzējumu, dziļāku sapratni saistībā ar vienoto esību, kas var izpausties kā intuitīvu zināšanu un jaunu interešu parādīšanās.

TNP piedzīvojušie min intuitīvu zināšanu parādīšanos – īpaši saskarsmē ar citām būtnēm. “Notiek virzība no tāda egoistiska kodola uz plašāku vides izpratni – vai tie būtu dzīvnieki, vai cilvēki... informācija ir it kā gaisā un to var nojaust, un saprast, kas ar to dzīvnieku tur notiek”. Tai pašā laikā daži respondenti nenoliedz savas šaubas par šīm zināšanām un iekšējo cīņu starp savām racionālajām nostādnēm un jaunajām – mistiskajām, iracionālajām atklāsmēm.

Ir atzīmējama arī jaunu, līdz TNP nebijušu interešu rašanās – “sāku nodarboties ar lietām, kurām iepriekš nepievērsu uzmanību”, “parādījās interese, prieku nesoša interese”. Jaunās intereses un jaunās intuitīvās zināšanas atklājas kā viena otru papildinošas. Jaunā interese izšūt, adīt, zīmēt, gleznot, rakstīt dzejoļus, audzēt govīs, piedalīties baznīcas rituālos nāk kopā ar zināšanām, kā to darīt. “Viss, kam ķeros klāt, arī padevās”. Tas pašam TNP piedzīvojušajam var radīt ne tikai labu pašizjūtu un prieku, bet arī izbrīnu: “Kad pēc klīniskās nāves aizgāju uz baznīcu, tikko ieeju pa durvīm, es zinu visu dievkalpojuma gaitu... nekad agrāk es par tām lietām neinteresējos. Tagad visu zinu. Pat visu eksteniju – no galvas! No kurienes?...”

Runājot par izmaiņām pēc TNP saistībā ar mācīšanos, pieci respondenti (A, O, E, P, R) atzīmē savas attieksmes mainīšanos pret reliģiju – pamatā šīs izmaiņas var raksturot kā virzienu no formālā uz dziļi personīgo. Tā izpaužas gan kā aktīva pievēršanās reliģiska rakstura literatūrai vai konkrētai konfesijai, ja tas nav iepriekš darīts, gan kā intereses rašanās par citām konfesijām, saskatot tajās vienojošo, ja pirms tam ir bijusi piederība tikai vienai konkrētai konfesijai, gan kā būtiska savas attieksmes izmaiņšanās pret konkrētiem reliģiskiem tēliem un mācītājiem atkarībā no to pienesuma savā garīgajā dzīvē. Sestais respondents (S) uzskata sevi par nepiederīgu kādai no reliģijām, bet uzsver personīgu pārliecīgumu kopš TNP brīža par spēcīgu enerģijas koncentrāciju, kas spēj ietekmēt visus

procesus, un “ko var saukt kā grib – par Dievu, par Likteni vai kā savādāk”. Savukārt, septītais respondents (I) formalitāti reliģiskajā sfērā min kā iemeslu, kāpēc TNP laikā nebija nekādas vēlēšanās atgriezties atpakaļ: “Kad es skatījos cilvēkiem acīs, nevienam nevarēju redzēt tajās uzticību Dievam.”

Par to, ka uz izdzīvošanu tendētā paškontroles zaudēšana klīniskās nāves laikā var radīt būtiskas izmaiņas savā dzīvē, liecina ne tikai izmaiņas respondentu uzskatos un attieksmē, bet arī atsevišķos viņu dzīves notikumos jau aptuveni pirmajos trīs mēnešos pēc TNP: jaunas dzīvesvietas, darbavietas vai profesijas, cita laulātā dzīvesbiedra, jaunu hobiju (piemēram, izšūt, adīt, zīmēt vai gleznot, rakstīt dzejoļus) rašanās. Šīs izmaiņas tiek raksturotas kā pārsteidzošas sev pašam(-ai) – mainās “tādas lietas, kuras iepriekš likās, ka mainīt nevar”. Piemēram, kad pēc veiksmīgas darbošanās savā specialitātē, veiksmīgas disertācijas rakstīšanas tehniskajās zinātnēs viss tiek krasī pārtraukts, pamests un uzsākts darbs par psihologu skolā, saņemot minimālo algu, turklāt izšķiroties no vīra un paliekot šādā situācijā pašai ar trīs bērniem. Vai, kad, neskatoties uz ilgstošās slimības dēļ zaudēto darba vietu un zaudētajiem draugiem, ar iepriekš nepazīstamu cilvēku atbalstu un “nesaprotamā kārtā” iegūtiem minimāliem līdzekļiem sev iepriekš nepazīstamā vietā vienas vasaras laikā tiek uzcelta māja. Neskatoties uz intervijās minētajiem labas dzīves ierobežotājiem, kas joprojām pastāv – sava invaliditāte, finansiālu līdzekļu nepietiekamība, valsts likumdošanas neadekvātums, augstprātīga un klišejiska citu cilvēku attieksme – respondenti kopumā pauž domu par iespējamā robežu attālināšanos pēc TNP. Robežu attālināšanos (vismaz dažiem cilvēkiem ar TNP) varētu skaidrot ar piedzīvoto ārpus ķermeņa pieredzi, kuras laikā patība izbauda hologrammisku redzējumu un izjūt, ka nav ierobežota ar savu ķermeni, var “uz to skatīties no augšas”, var “iziet cauri ārstam”, var “vienlaicīgi redzēt, kas notiek slimnīcas pirmajā, otrajā un trešajā stāvā”, u. tml. Tomēr šāds skaidrojums šī pētījuma ietvaros nav absolutizējams, jo ir apskatīti tikai 7 TNP gadījumi, un par iespējamā robežu attālināšanos pēc TNP ziņo arī respondenti (O, S), kuri ārpus ķermeņa pieredzi nav piedzīvojuši vai vismaz neatceras to.

TNP nebūtu jāidealizē kā brīnumlīdzeklis vai panaceja, kas obligāti viennozīmīgi izmaina visu turpmāko cilvēka dzīvi, paceļot to daudz augstākā līmenī, vai uzdāvinot tam kādas īpašas spējas. Piemēram, kaut arī TNP piedzīvojušie atzīmē savas sociālās neatkarības palielināšanos, un tā ir jūtama sarunas laikā, tomēr tā liecina tikai par dziļāku savas atbildības apzināšanos un nevis par pilnīgu atbildības uzņemšanos. Respondents savā stāstījumā var apgalvot, ka vairs nejūtas atkarīgs no citu viedokļiem un gribas, bet pēc brīža spriest, ka jaunās iekšējās izjūtas nekad nedotu tādu pārliecību, ja tas netiktu apstiprināts arī ārēji, ja citi neteiktu, ka tas ir “kolosāli”, “vienreizēji”, ka “tu esi malacis”... Līdzīgi var spriest par zināmu eksistenciālās trauksmes mazināšanos, bet ne par tās izzušanu – baiļu izjūtas tiek komunicētas gan TNP laikā, piemēram, saistībā ar savas individualitātes zaudēšanu (kaut arī

īslaicīgu) tumšajā tunelī vai ar stāšanos lielas, mistiskas būtnes priekšā, gan pēc TNP, piemēram, saistībā ar savu nepietiekamo apzinātību, vai ar iespējamo “nepareizo” izvēļu izdarīšanu, kas pēc nomiršanas varētu tikt nosodītas. Jaunais dzīves redzējums prasa mācīties: “kā dzīvot, kad tu redzi visu citādāk. Tas ir kā mācīties staigāt – tas ir dabas dots, bet tomēr ir vajadzīga piepūle”.

Lai pieredzētu kādu TNP raksturīgu fenomenu, nav obligāti jāatrodas klīniskās nāves stāvoklī. Par to liecina šāds piemērs. Respondents (I) apraksta fenomenu, kad jautājumi un atbildes uz tiem rodas apziņā praktiski vienlaicīgi, savas ārpus ķermeņa pieredzes, respektīvi, TNP laikā. Savukārt cits respondents (O) stāsta par šāda paša fenomena pieredzēšanu sarunas laikā ar kādu sirmu mācītāju, kas noris vairākas nedēļas pēc TNP.

Var ievērot, ka savas TNP interpretāciju un no tās izrietošos secinājumus ir ietekmējuši respondenta iepriekšējie (līdz TNP veiktie) garīgie meklējumi, attieksme pret sevi un dzīvi. Interpretāciju un secinājumu konkrētība un dziļums būtiski atšķiras respondentam, kurš atklāj, ka jau ilgu laiku līdz TNP ir nodarbojies ar pašizziņu un kura stāstījums par savu TNP ir izteikti reflektīvs, no tāda, kura atbildēs ir nolasāmas rūpes par savu paštēlu un kurš atzīst, ka līdz TNP viņa mācīšanās motivāciju allaž ir veidojuši tikai ārējie panākumi un statuss. No tā var secināt, ka TNP pamatā dod iespēju padziļināt to pieredzi, kuru cilvēks kaut kādā mērā jau ir guvis iepriekš, respektīvi, ir apzināti tiecies pēc tās. Piemēram, vienotas esības izjūtu tas varēja pieredzēt jau iepriekš, kad bija aizrāvies ar kādu ļoti interesantu nodarbi (hobiju, grāmatas lasīšanu, ...) un aizmirsis par savām “mazajām bēdām” un nepiepildītajām gaidām, par savu izskatu, ārējo uzvedību un citām parasti pašnovērotajām un paškontrolētajām lietām – kad tas, kaut uz neilgu laiku, jau bija “apglabājis” savu *ego*.

Secinājumi

1. Saskaņā ar nāvi liek citādi paskatīties uz pasauli: gan uz konkrētiem sadzīves sīkumiem un nepatikšanām, gan uz saviem lielajiem darbiem un mācīšanās mērķiem. Kaut arī TNP ir subjektīva un tās apraksti intervijās gan TNP elementu, gan izdarīto secinājumu ziņā atšķiras, var konstatēt vairākas kopīgas ar dzīvot mācīšanos saistītas sapratnes un attieksmes izmaiņu kategorijas.
2. Izmaiņas, kas ir cieši saistītas ar mācīšanos būt, veido kritiska sava iepriekšējā uz īpašošanu orientētā eksistences veida izskatīšana, mainot savu attieksmi pret dzīvi – tā vairs netiek tvērtā kā sev piederoša. Rodas noteiktāka esošās dzīves pieņemšana, saprotot, ka to nevar kontrolēt. Turklāt to pavada nevis nolemtības izjūta, bet gan pārliecinātība par savas personīgās aktivitātes jēgu, kas tiek saistīta ar nepieciešamību vairāk pievērsties sev pašam, ar pastāvīgas, pakāpeniskas pašizziņas jeb pašatklāsmes nepieciešamību. Tādu zināšanu jēga, kas neved pie sevis izprašanas

- un pie pašattīstības, tiek apšaubīta, izvērtējot agrāko sevis uzskatīšanu par zinošu kā lepību.
3. Tiek gūta sava veida izpratne par saikni starp visu, kas ir, t.i., par visa esošā vienotību. To veicina vienotas esības pieredze klīniskās nāves laikā. Tās iespaidā arī vairākus gadus pēc TNP jebkādas cilvēku novilktais robežas var šķist mākslīgas vai vismaz pārspīlētas. Kopumā tam ir pozitīvs iespaids uz mācīšanos dzīvot kopā un uz savu dzīves kvalitātes izjūtu.
 4. Kā nozīmīgs dzīvot mācīšanās aspekts TNP piedzīvojušo stāstījumos parādās dziļāka atbildības izjūta, kas mijas ar pārliecību, ka dzīvē nav nejaušību.
 5. Starp tām kategorijām, ko ir bijis jēga mācīties un ko ir nozīme turpināt mācīties, TNP piedzīvojušie min mīlestību pret visiem, spēju pieņemt cilvēkus tāds, kādi tie ir, un spēju palīdzēt viņiem.
 6. Ir atzīmējama arī jaunu, līdz TNP nebijušu interešu un ar tām saistītu intuitīvu zināšanu parādīšanās, kā arī veco racionālo nostādņu radītās iekšējās šaubas par savām jaunajām iracionālajām atklāsmēm.
 7. Pati TNP un no tās veiktie secinājumi ir atkarīgi no cilvēka iepriekšējiem meklējumiem, iepriekšējās attieksmes pret sevi un dzīvi. Tāpēc TNP piedzīvojušo cilvēku piemēri var palīdzēt saprast savas no racionālā prāta slēptās intereses un ticības un iedrošināt uz to realizēšanu, taču tie nebūtu jāuzskata par paraugiem, kuru atkārtšanai ir nepieciešami noteikti apstākļi, proti, klīniskā nāve.

4.4. Mācīšanās un dzīves kvalitātes mījsakarības

Šajā nodaļā tiks apkopoti galvenie secinājumi, kas balstās uz vairākiem punktiem, kuros empīriskā pētījuma rezultāti apstiprina un dziļāk paskaidro teorētiskās izpētes atziņas.

Atbilstoši empīriskās izpētes rezultātiem, savas ķermeniskās eksistences galīguma atskāršana brieduma vecumā daudziem saistās ar bažām par savu neziņu, vientulības izjūtu un bailēm. Šādu apjukumu nāves priekšā pamato mūsdienu cilvēka veseluma pieredzes trūkums. Vēsturiski cilvēks veseluma pieredzi ir meklējis un apliecinājis caur ticību absolūtam – Dievam vai kādam idealizētam vadonim, izjūtot savu piesaistītību tam (saikne starp pausto reliģiozitāti un relatīvo mieru saistībā ar nāves tēmu ir novērojama arī šī pētījuma respondentu atbildēs). Tomēr šāda absolūta iztrūkšanas situācijā cilvēks it kā zaudē pamatu zem kājām, vairs neapjēdzot savu vietu pasaulē, un tam būtu no jauna jādodas sevis meklējumos. Problēmu rada fakts, ka pats cilvēks savu situāciju neapzinās, neatzīst un pat neinteresējas par to. Tāpēc pedagoģiskajā darbībā ir aktuāli mēģinājumi atjaunot cilvēka vienotību ar pasauli, apzinoties, ka viņš kā no tās atdalīts subjekts, cieš no izteikta jēgu

deficīta. Tas gan nenozīmē, ka skolās būtu jā māca “ticība jebkam”, lai tikai iegūtu kaut kādu pamatu un drošību. Tas nozīmē mācīties neizvairīties no veseluma pieredzi sniedzošām situācijām, pieņemot savā dzīvē pamata neesību un nedrošību.

Veselība, kas tradicionāli tiek minēts kā viens no svarīgākajiem dzīves kvalitātes indikatoriem, ir uzskatāma tikai par vienu no veseluma izpausmēm. Ar veselumu būtu jāsaprot ne tikai neslimošana, bet arī savas vienotās esības iepazīšana. Kā nozīmīgs papildinājums neslimošanai būtu uzskatāma mācīšanās būt (atziņas par to ir sastopamas tādās mācībās kā psihogoģija (O.Švarcs) un ontogoģija (Dž.Bugentāls)⁴⁸⁷).

Saistībā ar 21. gadsimta izglītības uzdevumu: mācīties būt (*learning to be*) ir ievērojamas divas atšķirīgas eksistenciālas ievirzes, starp kurām personība veic izvēli: orientācija uz “būt” (*to be*) un orientācija uz “piederēt”, jeb, “īpašot” (*to have*). Abas šīs eksistenciālās ievirzes atklājas gan respondentu priekšstatos par dzīves kvalitāti, gan viņu priekšstatos par mācīšanās jēgu.

No eksistenciālā skatpunkta var izšķirt divu veidu priekšstatus par kvalitatīvas dzīves nosacījumiem. Atbilstoši viena veida priekšstatiem kvalitatīvai dzīvošanai ir nepieciešams kaut ko iegūt, dabūt, likvidēt deficītu. Deficīta likvidēšana sniedz īslaicīgu apmierinājumu brīdī, kad situācija “man nepieder” mainās uz situāciju “man pieder”. Lai šo apmierinājumu paildzinātu, gandrīz nepārtraukti nākas tiekties pēc materiālu vai garīgu labumu iegūšanas, kas liek pieslieties konceptam: “dzīve ir cīņa”. Līdz ar pagājušajiem dzīves gadiem vai līdz ar veselības pasliktināšanos, samazinoties pārliecībai par savas individualitātes nozīmību un spēju kontrolēt dzīvi, tiek izjūsts zaudējums šajā cīņā un vilšanās līdz pat spriedumam, ka atlikušās dzīves kvalitāti vairs nekas nespēj veicināt.

Atbilstoši otra veida priekšstatiem cilvēka dzīvi kvalitatīvu primāri padara tīra, patiesa personīgā attieksme, kas nav atkarīga no ārēji notiekošā. Kvalitatīva dzīve – tāpat kā personība – šai gadījumā tiek skatīta kā process un nevis kā esības stāvoklis, respektīvi, kā iekšējās (psiholoģiskas) brīvības apstākļos izvēlēta virzība un nevis kā sasniedzamais galapunkts. Šajā gadījumā pretenzijas pret dzīvi ar gadiem samazinās, un, piemēram, krass veselības zudums var palīdzēt atbrīvoties no trauksmes un novērtēt dzīves sniegtās iespējas. Palielinās spēja saskatīt esošajā kvalitatīvas dzīves veicinātājus līdz pat spriedumam, ka dzīves kvalitāti nekas nespēj ierobežot. Tas norāda uz subjektīvā dzīves kvalitātes novērtējuma eksistenciālo raksturu un tā saistību ar pašizziņu.

Līdzīgā veidā abas eksistenciālās ievirzes atklājas priekšstatos par mācīšanos. Atbilstoši eksistenciālai ievirzei uz īpašošanu mācīšanās jēga tiek saskatīta iespējā iegūt sabiedrībā noteiktu statusu, materiālos līdzekļus vai uzkrāt pēc iespējas vairāk informācijas. Akadēmiskajā vidē tāda mācīšanās izpaužas kā aprioru zināšanu apgūšana, nerūpējoties par

⁴⁸⁷ Schwarz O. The psychology of sex. Pelican Books, 1951.; Bugental J. The search for authenticity: an existential-analytic approach to psychotherapy. N.Y.: Irvington, 1981. (Detalizētāk šīs mācības tika aprakstītas 3.2.nodaļā.)

personīgu pieredzēšanu. Šādas zināšanas apmierina drošības vajadzību, pielāgojoties videi, un tās galvenokārt ir orientētas uz izdzīvošanu. Raksturīga uz izdzīvošanu orientētā prāta īpašība ir: atzīt par patiesību tādu ideju, kuru dotajā kultūrā pārstāv vairākums, vai kuru postulē liela autoritāte. Uz īpašošanu orientēto mācīšanās jēgu pamato no Č. Darvina traktāta atvasinātā evolūcijas mācība, saskaņā ar kuru dabā valda karš, kurā izdzīvo pielāgoties spējīgākais. Mācīšanās šādā skatījumā dod priekšrocības izdzīvošanas cīņā par pārtiku un dzīves telpu, bet līdzilvēki no neitrālām vai mīlestības vērtām personībām pārvēršas par konkurentiem, kuri jebkurā brīdī var kļūt bīstami. Darwinisma popularizēšana atstāj iespaidu uz pieaugušo priekšstatiem par mācīšanās jēgu, tomēr personīgā pieredze – īpaši ilgākā laika posmā – mudina šādas evolūcijas mācības atziņas apšaubīt. Ja atbildēs uz bezpersonisko jautājumu par mācīšanās jēgu biežāk ir novērojama ievirze uz sasniegumiem, kas paredz sāncensību, tad teikuma papildinājumos, kas labāk atspoguļo personīgi jau realizēto vai joprojām praktiski realizējamo mācīšanās jēgu, šī ievirze ievērojami samazinās, priekšplānā izvirzot sadarbību. Senioriem ar augstāko izglītību, atskatoties uz dzīvē pieredzēto, mācīšanās profesijai, lai nodrošinātu savu eksistenci, vairs nešķiet tik būtiska kā pašreiz studijas uzsākušajiem. Samazinoties pārliecībai par savu nozīmību un spēju kontrolēt dzīvi, izjūtot zaudējumu izdzīvošanas cīņā, brieduma vecuma pārstāvji vairs nespēj saskatīt jel kādu jēgu mācīties. Tā kā par dzīvi tiek saukts tas, kas tiek piedzīvots savā iekšpasaulē – tēlu veidā, tad ārēji dzīve arvien biežāk sāk šķīst kā cīņa tad, kad nepārtraukta cīņa noris savā iekšpasaulē – tas uzskatāmi atklājas studentu atbildēs par mācīšanās jēgu. Tajās ir plaši novērojama vēlme apkarot savas reakcijas, savas jūtas un savu nezināšanu, kā arī vienlaicīgas, savstarpēji konkurējošas tiekšanās: no vienas puses – pēc patstāvības, bet no otras puses – pēc pielāgošanās iespējām. Tas norāda uz aktualitāti *mācīties būt*.

Mācīšanās būt atšķirībā no mācīšanās izdzīvot nozīmē mācīšanos atvērties savai pieredzei, tai skaitā – eksistenciālajai pieredzei. Tā veicina no ārējās vides vai sava organisma nākošo stimulu skaidrāku apzināšanos un to pieredzēšanu, arvien mazāk balstoties uz principiem, ārējiem uzvedības noteikumiem vai citu cilvēku viedokļiem, un arvien vairāk paļaujoties uz sava ar esību vienotā organisma reakciju. Mācīšanās būt ir cieši saistīta ar atbildību par saviem pārdzīvojumiem un patstāvību pieredzes gūšanā, kas cita starpā nozīmē arī gatavību zaudēt un pieņemt nedrošību. Pārvarot savai personai drošību sniedošos uzkrātās informācijas “aizsargmūrus”, mācīšanās būt paredz pašizziņu, respektīvi, sevis redzēšanu, sevis dzirdēšanu un sevis izjušanu. Mācīšanās jēga saistībā ar kvalitatīvu dzīvošanu tad nav vis tiecībā permanenti būt “laimīgam” vai “apmierinātam” (neizslēdzot šādu stāvokļu piedzīvošanas iespējamību), bet gan tiecībā dzīvot plašākā diapazonā ar spilgtākiem pārdzīvojumiem. Tas nozīmē pilnīgāk un dziļāk pieredzēt, piemēram, ne tikai mīlestību un mieru, bet arī sāpes un bailes, novērojot un piedaloties notiekošajā procesā un nevis: mēģinot to kontrolēt. Uz “būt” orientētais pedagoģiskais

process paredz pašnovērojošā skatījuma attīstīšanu dzīvē, kā arī izvairīšanos no stingras organizācijas, no tagadnē gūstamās pieredzes pakļaušanas iepriekš dotai struktūrai un vērtējumam.

Cīņa var būt nepieciešama, bet ne izdzīvošanas ziņā, ne saskarsmē ar citiem cilvēkiem kā cīņa par savu personīgo “vietu zem saules”, bet kā cīņa ar savu domu haosu. Aktuāla ir uzmanības vēršana uz savu iekšējo pasauli, prāta novērošana. Iekšēji novērojot to, kā prāts nodarbojas ar ārējās pasaules aprakstīšanu, ir iespējams pamanīt, ka tas, kas ir uzskatīts par savām “zināšanām”, patiesībā ir tikai savs viedoklis, bet citu cilvēku “mācīšana” – “krusta karš” par savu viedokli. Šāds iekšējais novērojums dod iespēju iziet ārpus esošā stāvokļa un palielināt savu apzinātību, un tas nenozīmē noslēgšanos no sabiedrības. Tas ļauj uztvert sabiedrību kā spoguļi, kas ir nepieciešams pašizziņai, kā arī rada izpratni, ka jebkādi centieni mainīt citus cilvēkus ir pielīdzināmi mēģinājumiem mainīt spoguļattēlu, nemainoties pašam. Empīriskā pētījuma rezultāti norāda, ka īpaši liela nozīme cilvēka dzīvē ir mazajai sociālajai grupai (nereti tā ir ģimene, taču tik pat labi var būt domubiedru grupa ar līdzīgām interesēm), lai cilvēks varētu pilnvērtīgi mācīties, izjūtot dzīvi kā labu.

Sabiedrība arvien galvenokārt tiecas pēc turības un darba, lai nākotnē sasniegtu lielāku materiālo nodrošinājumu un tādā veidā nodrošinātu augstāku dzīves kvalitāti, tomēr, atskatoties uz savu pieredzi, kā dzīves kvalitātes veicinātāju galvenokārt akcentē kopību ar citiem cilvēkiem, tuvas attiecības ģimenē un draugu lokā. To apstiprina respondentu visbiežāk komunicētie viedokļi gan par dzīves kvalitātes veicinošajiem faktoriem, gan par mācīšanās jēgu un savu svarīgāko mācīšanās saturu vai motīvu. Var teikt, ka cilvēka dzīves kvalitātes pozitīva subjektīvā novērtējuma jeb laimes izjūtas pamatā ir apmierinoša saskarsme ar citiem, kuras veidošana prasa pūles, (neatļogu!) darbu, un kas nav iegūstama kā īpašums uz visu dzīvi. Lai veidotos dialogiska attieksme saskarsmē, ir nepieciešama dialogiska attieksme pret sevi. Jebkurai pretenzijai pret kādu vai kaut ko citu pamatā ir pretenzija pret sevi. Tikai iepazīstot, saprotot un pieņemot sevi kā daļiņu no vienotās esības, var saprast un pieņemt citus. Dzīves kvalitātes subjektīvā novērtējuma uzlabošanās nav rodama fizioloģiskā vai psiholoģiskā deficīta radītās vajadzības apmierināšanā – tas ir sasniegums, kas radies iekšējas piepūles rezultātā. Subjektīvais dzīves kvalitātes novērtējums ir vairāk atkarīgi no sevis, no dzīvojot mācīšanās visas dzīves garumā nekā no jebkādiem dotajiem lielumiem un ārējiem apstākļiem. Apmierinātība ar dzīvi ir kā augļi, kas izaug, pateicoties tam, ka ir izaudzis un sazarojis koks – sapratne saskarsmē un tuvība ar citiem cilvēkiem. Savukārt koka augšana nav iespējam bez saknēm, t.i., bez pašizziņas (skat. 29.att.).

Tā kā pētījuma objekts ir pieaugušo mācīšanās no eksistenciālās pieredzes, tad empīriskais pētījums ietvēra cilvēku ar īpašām vajadzībām un paliatīvās palātas pārstāvju aptaujāšanu, kā arī padziļinātas intervijas ar cilvēkiem, kam ir tuvās nāves pieredze (TNP).



29.att. Saikne starp dzīves kvalitātes subjektīvo novērtējumu un pašizziņu (autora veidots)

Šo aptauju rezultāti apstiprina līdzšinējos citu autoru novērojumus, ka zaudējums daudzu cilvēku dzīvēs ļauj ieraudzīt vērtības, kas līdz to zaudējumam ikdienā par tādām netiek uzskatītas. Aptauju rezultātu salīdzinājums dod iespēju secināt, ka piedzīvotais veselības zaudējums kā eksistenciāla pieredze spēj iespaidot cilvēka priekšstatus salīdzinoši īsā laika posmā. Spriedumu atšķirības starp cilvēkiem ar līdzīgu pieredzi norāda, ka pieredze pati par sevi vēl nav attieksmi veidojošs faktors – ja vienam zaudējums ir palīdzējis atvērties dzīves pieredzei, rast dzīves jēgu, tad cits savu jauno stāvokli izmanto, lai pamatotu un attaisnotu savas pretenzijas pret dzīvi. Pētījuma dati dod norādes uz attieksmes iespējamo saistību ar sociālo mikrovidi, kurā respondents dzīvo, kopš piedzīvotā zaudējuma pagājušo laiku un viņa jau pirms zaudējuma esošajiem priekšstatiem par sevi un dzīvi. Līdzīgi kā priekšstati par kvalitatīvas dzīves veicinošo faktoru cilvēku grupā ar invaliditāti daļēji novirzās no savām īpašībām kā sava veida personīgajiem sasniegumiem uz transcendentālo, tā no personīgā uz transcendentālo novirzās arī priekšstati par nāvi. Sava pieredzētā bezspēcība – kaut arī nelielai daļai – ir veicinājusi visa notiekošā pieņemšanu, kas savukārt ir palīdzējis nodibināt saikni ar virspersonisko, pārvarēt savas atdalītības izjūtu un piedzīvot vienotību ar visu esošo. Vienotās esības pieredze ir arī raksturīgs TNP elements. Interviju kontentanalīze ļauj izdarīt secinājumus par tās saikni ar augstu atbildību par visu ar sevi notiekošo, kritisku savu uz īpašošanu orientētā eksistences veida izskatīšanu, iracionālu atklāsmju pieļaušanu dzīvot mācīšanās kontekstā un tiecību uz pašizziņu.

Būtisks pašizziņas aspekts ir neieinteresētības ilūzijas pārvarēšana un savu interešu atzīšana. Balstoties uz analizētajām eksistenciālistu atziņām un empīriskās izpētes rezultātiem, var iedalīt trīs interešu veidus saistībā ar mācīšanos pieaugušajiem:

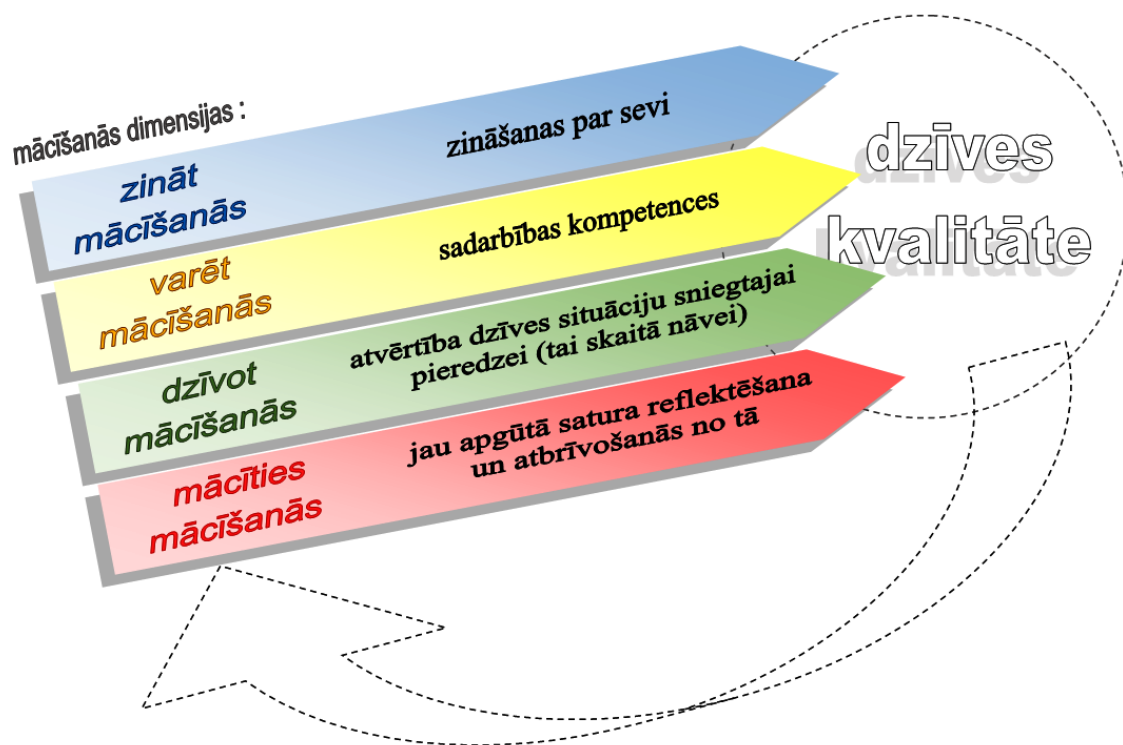
- 1) uzkrāt (gan materiālās, gan garīgās vērtības),
- 2) atrast metodi vai personu, kas atrisinās sev būtisku problēmu,
- 3) saprast esošo, tai skaitā arī sevi.

Šīs trīs veidu intereses nav savstarpēji izslēdzošas. Tomēr var ievērot, ka katram indivīdam viena no šīm interesēm – visbiežāk pirmā vai otrā – ir noteicošā. Pirmā interese tiešā veidā atspoguļo eksistenciālo ievirzi uz “piederēt”, jeb, “īpašot” (*to have*) – to balsta cilvēka ticība: “es esmu tas, kas man pieder”. Tā pati eksistenciālā ievirze, kaut arī ne tik acīmredzami, ir pamatā arī otrajai interesei – šajā gadījumā primāra ir sava funkcionālā attīstība, savu zināšanu, prasmju un iemaņu pilnveidošana kā līdzeklis kāda deficīta likvidēšanai: mācīšanās procesam ir jāatmaksājas! Trešais gadījums neizslēdz konkrētu faktu atcerēšanos, funkcionālu metožu pielietošanu vai vēršanos pie autoritātes, taču mācīšanās procesā noteicošā ir vēlēšanās saprast (un nevis “zināt formulu”). Saprāšana te ir raksturojama kā atvērtība pasaulei, kā kaut kas plašāks un dziļāks nekā visas zināšanas un prasmes. No visām trim tikai interese saprast esošo tuvina visa esošā vienotības izpratnei.

Saprāšanu sekmē dialogs kā no priekšmetiskošanas brīva attieksme pret eksistenci, savukārt monologs saprāšanu ierobežo. Arī pašizziņa un sevis saprāšana notiek dialoga formā, tāpēc pedagoģiskajā darbā ir nozīmīga attieksme pret sevi. Mācīšanās no eksistenciālās pieredzes var notikt, piedzīvojot TNP, piedaloties iniciācijas rituālā vai zaudējot to, kas ir uzskatīts par vērtību, tomēr būtisks allaž ir dialogs, kurā notiek dalīšanās ar savu pieredzi. Pedagoģis var dalīties ar savu pieredzi tad, kad ir sapratis sevi. Tādu mācīšanos var salīdzināt ar amatnieka un viņa mācekļa attiecībām, kurās māceklis nav vis zināšanu un prasmju nodošanas objekts, bet gan garīgais mantinieks. Galvenais cēlonis, kas pieaugušajam traucē mācīties no savas eksistenciālās pieredzes ir bailes no zaudējuma un sūpēm. Mācīšanās allaž nozīmē zaudējumu. Sūpes allaž nozīmē, ka kaut kas nav saprasts. Iemācoties kaut ko jaunu, tiek zaudēts savs iepriekšējais pasaules skatījums. Atšķirība var būt tikai vērtībā, kas ir piešķirta tam, kas tiek zaudēts. Jo lielāka vērtība, jo sūpīgāks zaudējums, jo spēcīgāk mācīšanos ierobežo bailes. Par zināšanām tādā situācijā tiek dēvēta uzkrātā, nemainīgā informācija, kas sniedz drošību. Var teikt, ka brīvā izvēle, kuru indivīds veic teju katru dzīves brīdi, ir izvēle starp izaugsmi un drošību. Bēgšana no sūpēm un bailes zaudēt to, kas tiek uzskatīts par sev piederošu, neļauj aptvert universālo nāves un augšāmcelšanās sakarību, kas ar laiku sāk ietekmēt savu dzīves kvalitātes novērtējumu. Neapmierinātību ar dzīvi lielā mērā veicina dēļ bailēm zaudēt savs nerealizētais potenciāls. Pētnieciska attieksme pret savām sūpēm kā pretošanās alternatīva ir pētnieciska attieksme pret dzīvi. Tāpat kā nav nepieciešama TNP, lai pieredzētu un iepazītu nāvi tās dažādajās

izpausmēs ikdienā, nav nepieciešamas lielas ciešanas, lai pētītu savas sāpes un mācītos no tām. Mācīšanās no eksistenciālās pieredzes notiek arī, ar līdzjūtību atveroties ikdienā klātesošajām mazajām sāpēm.

Lai detalizētāk paskaidrotu personīgās pieredzes eksistenciālos aspektus mācīšanās procesā un tā saikni ar dzīves kvalitātes veidošanos, promocijas darbā mācīšanās process ir skatīts četrās tā dimensijās: zināt mācīšanās, varēt mācīšanās, dzīvot mācīšanās un mācīties mācīšanās. Apkopojot teorētiskās un empīriskās izpētes rezultātus, var secināt, ka dzīves kvalitātes veidošanos mācīšanās procesā veicina: zināšanas par sevi (ja mācīšanās tiek skatīta zināt mācīšanās dimensijā), sadarbības kompetences (kas ir attiecināmas uz varēt mācīšanos), atvērtība dažādu dzīves situāciju, it īpaši robežsituāciju (arī nāves) sniegtajai pieredzei (aktuāla dzīvot mācīšanās dimensijā) un dzīves laikā jau apgūto saturu reflektēšana un spēja atbrīvoties no apgūtajiem šabloniem un rīcības mehānismiem (attiecas uz mācīšanos mācīties) (skat.30.att.).



30.att. Dzīves kvalitātes veidošanās četrās mācīšanās dimensijās (autora veidots)

Dzīves kvalitātes subjektīvais novērtējums ir saistīts ar savu attieksmi pret pieredzamo. Apzīmējot notiekošo kā pozitīvu vai negatīvu, kā “laimi” vai “lāstu”, cilvēks noslēdzas savos priekšstatos, kas veido tā *ego* sistēmu, un vairāk koncentrējas uz dzīves kvalitāti ierobežojošajiem aspektiem. Apzināti ievērojot un atzīstot savas intereses un pretenzijas, notiek savas *ego* sistēmas iepazīšana, kas pakāpeniski samazina tās uzliktos ierobežojumus. Atbrīvošanās no šiem ierobežojumiem nozīmē lielāku iekšējo brīvību, kas

ļauj izjust dzīves kvalitāti. Mācīšanās no eksistenciālās pieredzes notiek, izejot ārpus savas *ego* sistēmas robežām, t.i., novērojot savu pieredzi kā doto lielumu un nevērtējot to kā labu vai sliktu, pozitīvu vai negatīvu.

Tāpat kā *ego* sistēma ar savu nemainību un stabilitāti dod indivīdam šķietamu drošību, arī jebkura sociāla sistēma rada drošības izjūtu un pārliecību, ka pielāgošanās tai ir labākais risinājums dzīves uzlabošanai. Jo spēcīgāka sistēma (sociālā nodrošinājuma, finanšu, izglītības, ...), jo lielāka ticība tai un mazākas iespējas domāt ārpus tās robežām. Tāpēc situāciju Latvijā ar tās iedzīvotāju zemajiem pirktspējas rādītājiem un vājajām sociālajām garantijām, no vienas puses, var uztvert kā problemātisku kvalitatīvas dzīves nodrošināšanai, taču, no otras puses, to var skatīt kā izaicinājumu gara spēkam, kā labu nosacījumu, lai personība neiestrēgtu pie personīgā un izietu ārpus sistēmas, t.i., lai transcendētu savu neīsto "es". Personības izpratne, kurā netiek ņemts vērā tās transpersonālais aspekts, ierobežo personības attīstību. Jebkādas izmaiņas ar šādu izpratni var notikt tikai pa apli sistēmas dotajās robežās.

Nobeigums

Kā to atklāj empīriskās izpētes rezultāti, daudziem pat vēl vēlīnā brieduma vecumā nāves tēma ir sveša, mīklaina, kā arī vientulības izjūtas un apzinātu vai neapzinātu baiļu izraisīša, daudzu pieaugušo priekšstatus dzīves kvalitāti ierobežo laika problēma, un nozīmīgs mācīšanās jēgas koncepts ir dzīvot mācīšanās, kas ietver ne tikai dzīves situāciju izprašanu, bet arī mācīšanos neatlikt dzīvošanu, uzticēties dzīvei, novērtēt tās dotās iespējas – arī grūtās, šķietami bezcerīgās situācijās, respektīvi, robežsituācijās. Tas pamato promocijas darba aktualitāti.

Darbā atspoguļotas zinātniskās literatūras izdevumos iepazītās eksistenciālisma izpratnes, kuras snieguši gan mūsdienu, gan pagājušo gadsimtu ievērojami filosofi un pedagogi. Šīs eksistenciālisma izpratnes pētījumā apkopotas un analizētas, galvenokārt atklājot to psiholoģiski pedagoģiskos aspektus, kā arī fenomena “eksistenciālā pieredze” būtību.

Apkopojot eksistenciālās pieejas pedagoģiskās atziņas, var secināt, ka pedagoga darbs tajās tiek skatīts nevis kā cita cilvēka mainīšana, bet kā atvēršanās pašam sev, novērojot savas intereses, savas vēlmes, cerības un gaidas, savus priekšstatus un projekcijas. Iekšējais novērojums atbrīvo par “gudrību” uzskatītos uzkrātos spriešanas modeļus, savus ierobežojošos priekšstatus par sevi un dod iespēju pilnvērtīgāk piedalīties tagadnē notiekošajā mācīšanās procesā, kurā atklājas patiesība, t.i., pati esība. Vēršoties pret cilvēka funkcionalizēšanu pedagoģiskajā procesā, par šī procesa misiju kļūst cilvēka pašesības (t.i., kļūšanas par sevi) atvieglošana. Aktīva sevis izvēle paredz izešanu ārpus savām robežām, respektīvi, robežsituāciju piedzīvošanu, kas ir kvalitatīvas dzīves kā autentiskas eksistences nosacījums. Būtiska robeža, kas piešķir dzīvei jēgu un kas padara iespējamu dzīvot autentisku dzīvi, ir nāve. Baidīties no nāves kā no kaut kā ārēja cilvēki mācās bērnībā – saskarsmē ar pieaugušajiem, kad tie jūt pieaugušā attieksmi un secina, balstoties uz to. Attieksme dzīves laikā mainās, nevis iegūstot vairāk informācijas, bet rodoties iespējai personīgi jautāt un saprast, tādēļ, salīdzinot ar jebkādu bezpersonisku, kaut arī zinātniski pamatotu informāciju, kas varētu būt iekļauta mācību programmās vai grāmatās, noteicošā allaž ir pedagoga personīgā attieksme. Pedagoģi, kurš vēlas palīdzēt citam atrisināt eksistenciālus jautājumus, bet kurš pats attiecas pret sēpēm vai pret nāvi kā pret traģēdiju, tikai pastiprina sava saskarsmes partnera tendenci pretoties tām, tādā veidā noslēdzoties un izolējoties no dzīves, t.i., vairojot savas eksistenciālās ciešanas.

Pētījuma gaitā iegūtie rezultāti pamato likumsakarības, kas tiek izvirzītas kā tēzes aizstāvēšanai.

1. Eksistenciālisma pieeja pedagoģijā balstās uz ideoloģizētām pasaules ainām nesaistītu personības izpratni un orientē uz mācīšanos būt. Personības attīstību kavē

bailes no zaudējuma un sākām. Eksistenciālā pieredze nozīmē šo baiļu pārvarēšanu. Mācīšanās no eksistenciālās pieredzes notiek, nevērtējot savu pieredzi kā labāku vai sliktāku, bet attiecoties pret visu notiekošo kā pret izaicinājumu. Tas dod iespēju iepazīt savu *ego* sistēmu, pakāpeniski samazinot tās ierobežojumus un izjutot dzīves kvalitāti.

2. Pieaugušo izpratne par dzīves kvalitāti ir saistīta ar eksistenciāliem aspektiem tajā – tādiem kā laiks, patstāvība, pašizziņa un priekšstati par nāvi. Savai esībai un izzināmajai realitātei noteiktās robežas cilvēku priekšstatos ierobežo viņu dzīves kvalitāti. Dzīves kvalitāte tiek veicināta, ja mācīšanās process balstās uz izpratni par visa esošā vienotību un tiek kavēta, ja mācīšanās procesā pastiprinās priekšstats par realitātē pastāvošajām robežām un sevi kā no izzināmā atdalītu subjektu.
3. Eksistē saistība starp pieaugušo mācīšanās satura un mācīšanās motivācijas rādītājiem un priekšstatiem par savu esību un tās subjektīvo novērtējumu.
4. Cilvēki ar tuvās nāves pieredzi
 - kritiski izskata savu iepriekšējo uz īpašošanu orientēto eksistences veidu, vairs netverot dzīvi kā sev piederošu;
 - savas aktivitātes jēgu saista ar pastāvīgas, pakāpeniskas pašizziņas nepieciešamību;
 - saskata saikni starp visu, kas ir, t.i., visa esošā vienotību, kam ir pozitīvs iespaids uz mācīšanos dzīvot kopā un uz savu dzīves kvalitātes izjutu;
 - izjūt augstu atbildību par visu ar sevi notiekošo, kas mijas ar pārliecību, ka dzīvē nav nejaušību;
 - uzsver intuitīvu zināšanu un iracionālu atklāsmju nozīmi dzīvot mācīšanās kontekstā.

Tuvās nāves pieredze un no tās veiktie secinājumi ir atkarīgi no cilvēka iepriekšējiem meklējumiem, iepriekšējās attieksmes pret sevi un dzīvi.

Pateicības

Vēlos izteikt pateicību par atsaucību, ieguldīto laiku un sniegto iespēju realizēt iecerēto pētījumu augstskolu studentiem un viņu pedagogiem, cilvēkiem, kuri laipni piekrita padalīties ar savu tuvās nāves pieredzi, pansionātos un biedrībās sastaptajiem, kā arī apvienībās neiesaistītajiem senioriem, pansionātu un biedrību vadītājiem – īpaši pansionātu “Liepa” un “Rauda” direktorēm Ilzei Puriņai un Dacei Randohai, un invalīdu brālības “Nema” vadītājai Mārītei Zariņai, kā arī Rīgas Austrumu klīniskās universitātes slimnīcas Paliatīvās aprūpes nodaļas vadītājam Vilnim Sosāram. Sirsnīgi pateicos par draudzīgu atbalstu, vērtīgiem ieteikumiem un pacietību saviem kolēģiem, LU PPMF pedagoģijas nodaļas profesoriem, doktora studiju programmas “Pedagoģija” direktorei Zandai Rubenei, promocijas darba vadītājai Lūcijai Rutkai un manai ģimenei.

Literatūras saraksts

1. Allport G. *Becoming: basic considerations for a psychology of personality.*- Yale University Press, 1955.
2. Allport G. *The nature of personality.*- Addison-Wesley, 1950.
3. Ancāns H., Birznieks J. et al. *Latvijas tautsaimniecības attīstības vadlīnijas.// Stratēģiskās analīzes komisijas ziņojumi.*- R.: Zinātne, 2007. 47.-62.lpp.
4. Anča G., Kamerovska D. et al. *Cilvēki ar draudošu invaliditāti darba tirgū.*- R.: Nipo NT, 2006.
5. Angyal A. *Foundations for a science of personality.*- Commonwealth Fund, 1941.
6. Argyle M. *The psychology of happiness.*- London: Routledge, 2001.
7. *Augustine: earlier writings* (ed. J.Burleigh).- Philadelphia: Westminster Press, 1953.
8. Ball S. *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education.*- London: Routledge Press, 2007.
9. Bart C. *Ability and income.*- London, 1948.
10. Baudrillard J. *Simulations.*- N.Y.: Semiotext, 1983.
11. Baudrillard J. *The ecstasy of communication.*- N.Y.: Semiotext, 1987.
12. Bauman Z. *The individualized society.*- Cambridge: Polity press, 2001.
13. Baumeister R., Bratlavsky E. et al. *Bad is stronger than good.// Review of General Psychology, 5, 2001. pp.323-370.*
14. Becker E. *The denial of death.*- N.Y.: Free Press, 1975.
15. Becker M.W., Alzahabi R., Hopwood C.J. *Media multitasking is associated with symptoms of depression and social anxiety.// Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 16, 2013. pp.132-135.*
16. Bela-Krūmiņa B., Eglīte P. et al. *Latvijas iedzīvotāju dzīves kvalitātes indekss.*- Rīga, 2006.
17. Bela B., Tisenkopfs T. et al. *Dzīves kvalitāte Latvijā.*- Rīga: Zinātne, 2006.
18. Benning A. *Ethik der Erziehung: Grundlegung und Konkretisierungen einer pädagogischen Ethik.*- Zürich: Verl. Menschenkenntnis, 1992.
19. Berridge K.C., Robinson T.E. *What is the role of dopamine in reward: hedonic impact, reward learning, or incentive salience?// Brain Research Reviews 28, 1998. pp.309-369.*
20. Biddle S., Mutrie N. *Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions.*- N.Y.: Routledge, 2008.
21. Bohm D. *Wholeness and the implicate order.*- Routledge, 2005.
22. Böhme G., Dabo-Cruz S.(Hrsg.) *Erfahrung und Subjektivität.*- Idstein: Schulz-Kirchner Verl., 1992.
23. Böhme G.(Hrsg.) *Zeit haben un Zeit finden.*- Idstein: Schulz-Kirchner, 1993.
24. Bollnow O.F. *Anthropologische Pädagogik.*- Bern, Stuttgart, 1983.
25. Bollnow O.F. *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung.*- Stuttgart: W.Kohlhammer Verl., 1959.
26. Borthwick-Duffy S.A. *Quality of life and quality of care in mental retardation.// Mental Retardation in the Year 2000.* Berlin: Springer-Verlag, 1992. pp.52-66.

27. Braunmühl E. Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung.- Weinheim: Beltz, 1975.
28. Braunmühl E. Zeit für Kinder.- Leipzig: Tologo, 2006.
29. Buber M. Antwort.// Martin Buber (Hg. P.Schilpp, M.Friedman).- Stuttgart: W.Kohlhamer Verl., 1963. S.598-638.
30. Buber M. Die Erzählungen der Chassidim.- Zürich: Manesse, 1949.
31. Buber M. Reden über Erziehung.- Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, 2000.
32. Buddrus V.(Hg.) Humanistische Pädagogik.- Bad Heilbrunn, 1995.
33. Bugental J. The search for authenticity: an existential-analytic approach to psychotherapy.- N.Y.: Irvington, 1981.
34. Bühler C. Maturation and motivation.// Dialectica, 5, 1951. pp.312-361.
35. Cacioppo J., Cacioppo S. Social relationships and health: the toxic effects of perceived social isolation.// Social and Personality Psychology Compass, 8(2), 2014. pp.58-72.
36. Carlson T.B. We hate gym: Student alienation from physical education.// Journal of Teaching in Physical Education, 4, 1995. pp.467-477.
37. Carver C.S., Scheier M.F. On the self-regulation of behavior.- N.Y.: Cambridge University Press, 2001.
38. Cassirer E. The philosophy of symbolic forms.- Fredericksburg: BookCrafters, 1980.
39. Choron J. Modern man and mortality.- N.Y.: Macmillan, 1964.
40. Chuang Tsu Inner chapters.- Earth Heart, 1997.
41. Chung M., Phillips D.A. The relationship between attitude toward physical education and leisure-time exercise in high school students.// Physical Educator, 59(3), 2002. pp.126-138.
42. Cummins R.A. The domains of life satisfaction: an attempt to order chaos.// Social Indicators Research, 38(3), 1996. pp.303-328.
43. Cummins R.A., Lau L.D. Personal wellbeing index.- Melbourne: Deakin University, 2006.
44. Cusick P. Inside high school: The student's world.- N.Y.: Holt, Rineart and Winston, 1973.
45. Dāle P. Filosofija, reliģija un dzīve.// Reliģiski-filosofiski raksti, 1.sēj. – Rīga: A. Gulbis, 1925. 3.-43.lpp.
46. Dāle P. Gara problemas.- Rīga: Valters un Rapa, 1939.
47. Dāle P. Vērojumi un pārdomas.- Rīga: Uguns, 1994.
48. Dalke M. Kad cilvēks no "jauna cilvēka" kļūst par "vecu" jeb kāda ir iedzīvotāju attieksme pret sabiedrības novecošanos. [25.04.2017.] Pieejams: http://www.tns.lv/newsletters/2012/32/?category=tns32&id=social_novecosanas
49. Daniela L., Kalniņa D. Skolotāju darbība pusaudžu mācību disciplīnas veicināšanā.// Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching (ATEE). Rīga, 2008. 404.-414.lpp.
50. Debord G. The society of spectacle.- N.Y.: Zone books, 1995.
51. Dibifē Ž. Antikulturālas pozīcijas.// Kentauris XXI, 2, 1992. 18.-23.lpp.

52. Diener E., Suh E. Measuring quality of life: economic, social, and subjective indicators.// *Social Indicators Research*, 40(1-2), 1997. pp.189-216.
53. Dilthey W. *Gesammelte Schriften*, Bd. 8.- Leipzig: Teubner, 1931.
54. Dilthey W. Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft.// *Gesammelte Schriften*, Bd. 6. - Leipzig: Teubner, 1924.
55. Ding S., Wright P.M., Li W. Exploring the relationship between a caring climate and student attitudes toward physical education in an urban high school.// *Research Quarterly for Exercise & Sport* 77, Suppl.1, 2006.
56. Eco U. *Travels In Hyperreality*.- N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich, 1986.
57. Eichelbeck R. *Das Darwin-Komplott*.- München: Riemann, 1999.
58. Elders L. *The philosophical theology of st. Thomas Aquinas*.- Brill Archive, 1990.
59. Ellis Y., Daniels B.W., Jauregui A. The effect of multitasking on the grade performance of business students.// *Research in Higher Education Journal* 8, 2010. pp.1-11.
60. Erikson E., Erikson J., Kivnick H. *Vital involvement in old age*.- N.Y.: Norton, 1994.
61. Evans-Wentz W. *The Tibetan book of the dead*.- London: Oxford University Press, 2000.
62. Fadiman J. *The psychedelic explorer's guide: safe, therapeutic, and sacred journeys*.- Park Street Press, 2011.
63. Feifel H. *New meanings of death*.- N.Y.: Mc Graw-Hill, 1977.
64. Frankl V. *Psychotherapy and existentialism*.- N.Y.: Simon & Schuster, 1967.
65. Frankl V. *Gesammelte Werke, Teilband 3: Die Psychotherapie in der Praxis*.- Wien: Böhlau, 2008.
66. Frede D. *Platon: Philebos. Übersetzung und Kommentar*.- Göttingen, 1997.
67. Freud A. *Das Ich und die Abwehrmechanismen*.- Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1936.
68. Fromm E. *Man for himself*.- Open Road Media (Kindle edition), 2013.
69. Fromm E. *The anatomy of human destructiveness*.- N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1973.
70. Fromm E. *To have or to be*.- N.Y.: Continuum, 1997.
71. Furman E. *A child's parent dies: studies in childhood bereavement*.- New Haven, CT: Yale University Press, 1981.
72. Galdi S., Arcuri L., Gawronski B. Automatic mental associations predict future choices of undecided decision makers.// *Science*, 321, 2008. pp.1100-1102.
73. Garfield C. Consciousness alteration and fear of death.// *Journal of Transpersonal Psychology*, 7(2), 1975. pp.147-175.
74. Godiņa S. *Eksistenciālisma iezīmes latviešu literatūrā 20.gadsimta 60., 70. gados [promocijas darbs]*.- Rīga, 2010.
75. Goethe J.W. *West-östlicher Divan*.- Blackmask Online, 2002.
76. Göhlich M., Zirfas J. *Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff*.- W.Kohlhammer Verl., 2007.
77. Goldstein K. *Der Aufbau des Organismus*.- Den Haag, 1934.

78. Gorer G. The pornography of death.// Encounter, October 1955. pp. 49-52.
79. Grants J. Fiziskā audzināšana, sports un vesels bērns. R.: Mācību grāmata, 1997.
80. Greene M. The importance of personal reflection. [24.04.2017] Pieejams: <http://www.edutopia.org/maxine-greene>
81. Greyson B. The near-death experience scale: construction, reliability, and validity.// Journal of Nervous and Mental Disease, 171(6), 1983. pp.369-375.
82. Grīnfelde A. Pensionāru dzīves kvalitāte Latvijas reģionos [promocijas darbs].- Jelgava, 2010.
83. Grof C., Grof S. The stormy search for the self: a guide to personal growth through transformational crisis.- Putnam's, 1992.
84. Grof S. Ancient wisdom and modern science.- SUNY Press, 1984.
85. Grof S., Grof C. Holotropic breathwork: A new approach to self-exploration and therapy.- Excelsior Editions/ State University of New York, 2010.
86. Grof S. The adventure of self-discovery.- Albany: State University of New York Press, 1987.
87. Grof S., Bennet H.Z. The holotropic mind.- N.Y.: HarperCollins, 1993.
88. Gruntmanis U. Par patiesu vienlīdzīgu izglītību Latvijā. [24.04.2017] Pieejams: <https://www.ir.lv/2012/10/2/kvalitativu-nevis-kvantitativu-izglitiba>
89. Hanson R., Mendius R. Buddha's brain: the practical neuroscience of happiness, love, and wisdom.- New Harbinger Publications, 2009.
90. Hariri A., Bookheimer S., Mazziotta J. Modulating emotional responses: Effects of a neocortical network on the limbic system.// Neuro Report 11, 2000. pp.43-48.
91. Harner M. The way of the shaman: A guide to power and healing.- Toronto: Bantam Books, 1982.
92. Heidegger M. Concerning "The Line".// The question of being.- London: Vision Press, 1959.
93. Heidegers M. Malkasceļi.- R.: Intelekts, 1998.
94. Heidegger M. Sein und Zeit.- Tübingen: Max Niemeyer, 1967.
95. Heidegers M. Vēstule par humānismu.// Grāmata 10, 1991.
96. Hessens S. Paidagoģikas pamati.- Rīga, 1929.
97. Hillman J. Re-visioning psychology.- N.Y.: Harper & Row, 1975.
98. Hofmeister M. Körperliche Aktivität bei Krebserkrankungen.// Ernährung in der Onkologie – Prävention und Therapie. Aachen: VFED e.V., 2016. S.88-94.
99. Holzkamp K. Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlage.- Frankfurt/M.: Campus, 1993.
100. Horney K. Neurosis and human growth: The Struggle Toward Self-Realization.- London: Routledge, 2013.
101. Huxley A. The perennial philosophy.- Lewiston, N.Y.: Harper Modern Classics, 2004.
102. James H.(ed.) The letters of William James. Vol. II.- Boston: The Atlantic Monthly Press, 1920.
103. James W. Die religiöse Erfahrung in ihrer Mannigfaltigkeit.- Leipzig, 1914.
104. James W. What is an emotion?// Mind, 9(34), 1988. pp.188-205.
105. Jaspers K. Philosophie. Bd.2.- Berlin: Springer, 1932.

106. Jaspers K. Vernunft und Existenz.- Grannigen, 1935.
107. Jaspers K. Was ist Erziehung?- München: Piper, 1999.
108. Jeans J.H. The mysterious universe.- Cambridge University Press, 2009.
109. Jensen A.R. Heritability and teachability.// Bruno J.E. Emerging issues in education.- Lexington Books, 1972.
110. Junco R., Cotton S.R. Perceived academic effects of instant messaging use.// Computers and Education, 56, 2010. pp.370-378.lpp.
111. Jung C.G. Collected works. Vol.13.- N.Y.: Routledge, 2015.
112. Jung C.G. Commentary.// The secret of the golden flower.- Lund Humphries, 1949.
113. Jung C.G. Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewußten.- Zürich: Rascher, 1933.
114. Jung C.G. Modern man in search of a soul.- Harcourt, 1933.
115. Jung C.G. Septem Sermones ad Mortuos. Sermo I. [24.04.2017] Pieejams: <http://gnosis.org/library/7Sermons.htm>
116. Jung C.G. Synchronicity: an acausal connecting principle.- Princeton University Press, 2010.
117. Kalvāns Ē. Latgales iedzīvotāju laimes izjūtas struktūra un psiholoģiskās labklājības saturs [promocijas darbs].- Daugavpils, 2013.
118. Kamī A. Mīts par Sīsifu.- R.: Daugava, 2002.
119. Kants I. Tīrā prāta kritika.- R.: Zinātne, 2011.
120. Karpova Ā. Veselīgas novecošanās sociāli psiholoģiskie un medicīniski bioloģiskie indikatori un tās optimizācijas iespējas nodarbinātajiem sistēmā "cilvēks-cilvēks" – pētījuma pārskats [nepublicēts dokuments].- R.: LZP, 2010.
121. Kasīrers E. Apcerējums par cilvēku.- R.: Intelekts, 1997.
122. Kastaņeda K. Atsevišķā realitāte.- R.: Jumava, 2011.
123. Kibby M. Practical steps for informing literacy instruction.- Newark, NJ: IRA, 2006.
124. Kierkegaard S. Concluding unscientific postscript.- Princeton University Press, 1941.
125. Kierkegaard S. Der Begriff Angst.- Rowolth, 1969.
126. Kierkegaard S. Fear and trembling.- Penguin Books, 2006.
127. Kierkegaard S. Sickness unto death.- Princeton University Press, 1941.
128. Kierkegaard S. The concept of dread.- Princeton University Press, 1973.
129. Klein M. A contribution to the theory of anxiety and guilt.// International Journal of Psychoanalysis, 29, 1948. pp.114-123.
130. Komenskis J.A. Lielā didaktika.- R.: Zvaigzne, 1992.
131. Kozlovs N. Saskarsmes māksla.- R.: Jumava, 2008.
132. Kozol J. Savage Inequalities: Children in America's Schools.- Crown, 1991.
133. Krišnamurti Dž. Brīvība no zināmā.- Rīga, 2008.
134. Kron F.W. Wissenschaftstheorie für Pädagogen.- München: Wilchem Fink Verl., 1999.
135. Kūle M. Eirodzīve.- R.: LU FSI, 2006.
136. Kūle M. Jābūtības vārdi.- R.: Zinātne, 2016.

137. Kestere I. Gētes Frankfurtes pie Mainas universitātes profesors Ginters Bēme – Latvijas Universitātes Goda doktors kopš 1994.gada.// *Laikmets un personība*.- R.: Raka, 2015. 261.-278.lpp.
138. Lapouse R., Monk M. Fears and worries in a representative sample of children.// *American Journal of Orthopsychiatry*, 29(4), 1959. pp.803-818.
139. Larošfuko F. Maksimas.- R.: Zvaigzne, 1992.
140. Lauster P. Lassen sie sich nichts gefallen.- Hamburg: Rowohlt, 1983.
141. Lawrence D.H. Studies in classical american literature.- London: Shearsman Books, 2011.
142. Lehman H.C. Age and achievement.- Princeton University Press, 2017.
143. Lieberman M., Eisenberg N. et al. Putting feelings into words.// *Psychological Science*, 18, 2007. pp.421-428.
144. Liotārs Ž.F. Postmodernais stāvoklis. Pārskats par zināšanām.- R.: Laikmetīgās mākslas centrs, 2008.
145. Logotherapy.// http://www.logotherapyinstitute.org/About_Logotherapy.html
146. Loh K.K., Kanai R. Higher media multi-tasking activity is associated with smaller gray-matter density in the anterior cingulate cortex.// *PLoS ONE*, 9 (9), 2014.
147. Lowen A. Depression and the Body.- Penguin Books, 1993.
148. Lowrie W. A short life of Kierkegaard.- Princeton University Press, 1944.
149. Lynd H.M. On shame and the search for identity.- Harcourt, 1958.
150. Marcel G. Homo viator.- Chicago: Henry Regnery, 1951.
151. Maslow A. Cognition of being in the peak experiences.// Covin T.M.(ed.) *Readings in human development: a humanistic approach*.- Ardent Media, 1974. pp.83-106.
152. Maslow A. Motivation and personality.- Harper & Row, 1970.
153. Maslow A. The farther reaches of human nature.- Maurice Bassett, 1972.
154. Maslow A. Toward a psychology of being.- Litton Education Publishing, 1968.
155. Maurer A. Maturation of concepts of death.// *British Journal of Medical Psychology*, 39(1), 1966. pp.35-41.
156. Maurer F. Lebenssin und Lernen.- Bad Heilbrunn, 1992.
157. Mauriņa Z. Domu varavīksne.- R.: Liesma, 1992.
158. Mauriņa Z. Uzdrīkstēšanās: izlase, 1929-1944.- R.: Liesma, 1990.
159. Max Scheler (1874-1928): centennial essays (ed. by Frings M.S.).- Den Haag: Martinus Nijhoff, 1974.
160. May R. The meaning of anxiety. - N.Y.: Ronald Press Co, 1950.
161. McCall S. Quality of life.// *Social Indicators Research*, 2, 1975. pp.229-248.
162. Mead M. Coming of age in Samoa.- N.Y.: The New American Library, 1952.
163. Meinberg E. Das Menschenbild in der modernen Erziehungswissenschaft.- Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988.
164. Mērtons T. Iekšējā pieredze.- R.: Zvaigzne ABC, 2016.
165. Miller R. What are schools for?- Alternative Education Resource Organization, 2016.
166. Monteņs M. Esejas. Fragmenti no I sējuma.- R.: Zvaigzne, 1981.

167. Montēns M. Esejas. Fragmenti no II un III sējuma.- R.Zvaigzne, 1984.
168. Montessori M. To educate the human potential.- Thiruvanmiyur: Khalakshetra, 1991.
169. Moscovitch M., Thompson E.(ed.) The Cambridge handbook of consciousness.- N.Y.: Cambridge University Press, 2003.
170. Mūks R. Antropozofija vai pilngadīgais romantisms.- R.: Atēna, 2003.
171. Mūks R. Latvju velis Junga un arhetipiskās psiholoģijas skatījumā.- R.: Valters un Rapa, 1999.
172. Nīče F. Tā runāja Zaratustra.- Rīga, 1939.
173. Niedenthal P. Embodying emotion.// Science, 316, 2007. pp.1002-1005.
174. Niels Bohr: his life and work (ed. S.Rozental).- North-Holland Pub. Co., 1967.
175. Nietzsche F. Die fröhliche Wissenschaft.- Leipzig: E.W. Fritsch, 1887.
176. Noll H.H. Social indicators and quality of life research: background, achievements and current trends.// N.Genov (ed.) Advances in sociological knowledge over half a century.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. pp.151-181.
177. Nuttin J. Psychoanalysis and personality.- Sheed and Ward, 1953.
178. Ņūtons M. Dvēseļu ceļojums.- R.: Atēna, 2009.
179. Oort F., Visser M., Sprangers M. An application of structural equation modeling to detect response shifts and true change in quality of life data from cancer patients undergoing invasive surgery.// Quality of Life Research, 14(3), 2005. pp.599-609.
180. Ophir E., Nass C., Wagner A.D. Cognitive control in media multitaskers.// Proceedings of the National Academy of Sciences, 106(33), 2009. pp.15583-15587.
181. Parnia S., Spearpoint K. et al. AWARE - awareness during resuscitation: a prospective study.// Resuscitation. 85(12), 2014. pp.1799-1805.
182. Pascal's Pensées (ed. G.B.Rawlings).- N.Y.: Peter Pauper Press, 1900.
183. Pashler H. Attentional limitations in doing two tasks at the same time.// Current Directions in Psychological Science, 1, 1992. pp.44-50.
184. Pea R., Nass C., Meheula L. et al. Media use, face-to-face communication, media multitasking, and social well-being among 8- to 12-year-old girls.// Developmental psychology, 48, 2012. pp.327-336.
185. Pestalocijs J.H. Darbu izlase. Pedagoģijas studijas.- R.: Latvijas Universitāte, 1996.
186. Pestalozzi J.H. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.- Kindle Edition, 2016.
187. Piaget J. The child's conception of the world.- London: Redwood, 1971.
188. Piaget J. The language and thought of the child.- London: Routledge, 2005.
189. Plato Apology.- CreateSpace, 2013.
190. Plato The Republic of Plato (ed. Bloom A.).- Chicago: Basic Books, 1991.
191. Plato The Timaeus of Plato (ed. Archer-Hind R.D.).- London: Macmilian, 1888.
192. Polanyi M. Personal knowledge: towards a post-critical philosophy.- University of Chicago Press, 1958.
193. Polanyi M. The tacit dimension.- Chicago: University of Chicago Press, 1966.

194. Pribram H. Brain and perception: holonomy and structure in figural processing.- Psychology Press (Kindle edition), 2013.
195. Raudive K. Breakthrough.- Buckinghamshire: Colin Smythe, 1971.
196. Raudive K. Dzīves kultūrai.- R.: Valters un Rapa, 1940.
197. Read H. The innocent eye.- N.Y.: H. Holt and Company, 1947.
198. Ring K. Heading toward omega.- Kindle edition, 2012.
199. Ring K. Life at death.- N.Y.: Coward, McCann and Geoghegan, 1980.
200. Ring K. Mindsight: near-death and out-of-body experiences in the blind.- Bloomington: iUniverse, 2008.
201. Ring K. The omega project.- Kindle edition, 2012.
202. Rink J. Teaching physical education for learning.- N.Y.: McGraw-Hill, 2013.
203. Rochlin G. Grievs and discontents: the focus of change.- Boston: Little, Brown, 1965.
204. Rogers C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework.// Koch S. (ed.) Psychology: A Study of a Science, Vol. III. McGraw-Hill, 1959.
205. Rogers C. On becoming a person.- London: Robinson, 2004.
206. Römpczyk E. Gribam ilgtspējīgu attīstību.- Rīga: DUE, 2007.
207. Rors R. Ādama atgriešanās: pieci apsolījumi vīrieša iniciācijas ceļā.- R.: Zvaigzne ABC, 2013.
208. Rors R. Mīlestības ceļš.- R.: Zvaigzne ABC, 2017.
209. Rors R. Mūžīgais dimants.- R.: Zvaigzne ABC, 2014.
210. Rubene Z. Kritiskās domāšanas aktualitāte augstākās izglītības reformu kontekstā.// Pedagoģija un skolotāju izglītība. LU raksti, 700.sējums.- R.: Latvijas Universitāte, 2006. 9.-17.lpp.
211. Rubene Z. Pedagoģijas zinātne pēc Latvijas neatkarības atjaunošanas.//Laikmets un personība.- R.:Raka, 2015. 105.-134.lpp.
212. Rousseau J.J. Emile: or concerning education.- Boston: D.C.Heath, 1889.
213. Rousseau J.J. The confessions.- London: Aldus Society, 1903.
214. Rutka L. Pedagoģija psiholoģiskā kompetence.- R.: Raka, 2012.
215. Saksonova S., Solovjova I. Dzīves kvalitātes novērtēšanas kritēriji un rādītāji. [24.04.2017] Pieejams: <http://www.balticforum.org/lv/events/2005/conference-2005/reports05/>
216. Sartre J.P. Existentialism.// From modernism to potmodernism: an anthology (ed. by L.E.Cahoone).- Blackwell Publishers, 2000.
217. Sartre J.P. L'Être et le Neant.- Paris: Gallimard, 1960.
218. Schachtel E. Metamorphosis.- Basic Books, 1959.
219. Schön D. Educating the reflective practitioner.- San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
220. Schwarz O. The psychology of sex.- Pelican Books, 1951.
221. Seneca L.A. Ad Lucilium epistulae morales.- London: W.Heinemann, 1979.
222. Seneca L.A., L'Estrange R. Seneca's morals by way of abstract.- London: Hurst, 1803.

223. Silverman S.J., Ennis C.D.(eds.) Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction. Human Kinetics, 2003.
224. Sinnott E.W. Matter, mind and man.- Harper Publishing, 1957.
225. Sorokin P.(ed.) Explorations in altruistic love and behavior.- Beacon, 1950.
226. St.Augustine confessions – book eleven. [24.04.2017] Pieejams:
<http://www.ourladyswarriors.org/saints/augcon11.htm>
227. Stapp H.P. S-Matrix interpretation of quantum theory.// Physical Review, D3, 1971. pp.1303-1320.
228. Stern M.M. Pavor nocturnus.// International Journal of Psychoanalysis, 32, 1951. pp.302-309.
229. Straus E. Geschehnis und Erlebnis.- Berlin: Springer, 1978.
230. Strzelewicz W., Raapke H.-D., Schulenberg W. Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein.- Stuttgart: F.Enke Verl., 1973.
231. Subramanian P., Silverman S. Using complimentary data: An investigation of student attitude in physical education.// Journal of Sport Pedagogy, 8, 2002. pp.74-91.
232. Sully J. Studies of childhood.- N.Y.: D.Appleton and company, 1896.
233. Sutich A., Vich M. Readings in humanistic psychology.- Free Press, 1969.
234. Sutich A. The founding of humanistic and transpersonal psychology: a personal account (doctoral dissertation).- San Francisco: Humanistic Psychology Institute, 1976.
235. Šmids V. Rimtums.- R.: Zvaigzne ABC, 2017.
236. Špona A. Starptautiskā sadarbība kā humānās pedagoģijas teorijas un prakses attīstības nosacījums.// Laikmets un personība.- R.: Raka, 2015. 244.-260.lpp.
237. Šprangers E. Jaunatnes psiholoģija.- R.: M.Liepiņa, 1929.
238. Šuvajevs I. Atzīšanās patības un politiskās tehnoloģijas kontekstā.// Almanahs. Filosofija'5.- R.: LU FSI, 2005. 101.-113.lpp.
239. Šuvajevs I. (red.) Bēgšana no brīvības? Ērihs Fromms un Latvija.- R.: LU FSI, 2014.
240. Tannehill D., Romar J. et al. Attitudes toward physical education: Their impact on how physical educators make sense of their work.// Journal of Teaching in Physical Education, 13, 1994. pp.406-420.
241. Tanner J.R., Stewart G. et al. How business students spend their time – do they really know?// Research in Higher Education Journal 3, 2009. pp.76-84.
242. Taylor E.I. Desperately seeking spirituality.// Psychology Today, 26(6), 1994. pp.54-66.
243. Taylor J.H. (ed.) Ancient Egyptian book of the dead.- London: British Museum Press, 2010.
244. Teilhard de Chardin P. The human phenomenon.- N.Y.: Harper Perennial, 2008.
245. The biggest questions ever asked. New Scientist, 18 November 2006, No.2578.
246. Thompson E. Mind in life: biology, phenomenology, and the sciences of mind.- Cambridge: Harvard University Press, 2010.
247. Tillich P. Existential phylosophy.// Journal of the History of Ideas, 5, 1944. pp.44-70.

248. Trapenciere I. Es rullēju, tu rullē. Vai viņš/ viņa rullē? Cool...: Par jauniešu dzīves kvalitāti.// Dzīves kvalitāte Latvijā.- Rīga: Zinātne, 2006. 110.-152.lpp.
249. Tulviste P. Par domāšanas izmaiņām vēsturē.- R.: Avots, 1990.
250. Turner V. Betwixt and between: the liminal period in 'Rites de Passage'.// The Proceedings of the American Ethnological Society.- American Ethnological Society, 1964. pp.4-20.
251. Turner V. The ritual process: structure and anti-structure.- N.Y.: Cornell Paperbacks, 1991.
252. Vaillant G.E. Triumphs of experience: the men of the harvard grant study.- Belknap Press, 2015.
253. Van Gennep A. The rites of passage.- London: Routledge and Kegan Paul, 1977.
254. Van Lommel P. Non-local consciousness. A concept based on scientific research on near-death experiences.// Journal of Consciousness Studies, 20, 2013. pp.7-48.
255. Van Lommel P., Van Wees R. et al. Near-death experience in survivors of cardiac arrest: a prospective study in the Netherlands.// Lancet, 358, 2001. pp.2039-2045.
256. Vaughan F. The inward arc.- Boston: Shambhala, 1985.
257. Vēgners U. Tagad. Laika pieredzes filosofija.- R.: LU FSI, 2017.
258. Vygotsky L. Mind and society.- Cambridge: Harvard University Press, 1978.
259. Watts A. On the taboo against knowing who you are.- London: Sphere Books, 1973.
260. Webb L.D., Metha A., Jordan K.F. Foundations of American education.- Pearson Press, 2010.
261. Whitehead A.N. Science and the modern world.- Cambridge University Press, 2011.
262. Whitehead A.N. The aims of education and other essays.- N.Y.: Free Press, 1967.
263. Wilber K. A sociable God.- N.Y.: McGraw-Hill, 1982.
264. Wilber K. No boundary: Eastern and Western approaches to personal growth.- Boston: Shambhala, 2001.
265. Wilber K. Up from Eden.- Quest Books, 2007.
266. Wilk R. Quality of life and the anthropological perspective.// Feminist Economics, 5(2), 1999. pp.91.-93.
267. Wilson F. Human nature and esthetic growth.// Moustakas C. (ed.) The self: explorations in personal growth.- Harper, 1956.
268. Wittgenstein L. Tractatus logico-philosophicus.- London: Routledge & Kegan Paul, 1922.
269. Wren-Lewis J. Aftereffects of near-death experiences: a survivalmechanism hypothesis.// Journal of Transpersonal Psychology, 26(2), 1994. pp.107-116.
270. Wrosch C., Scheier M.F. Personality and quality of life: The importance of optimism and goal adjustment.// Quality of Life Research, 12(1), 2003. pp.59-72.
271. Xiang P., McBride R., Guan J. Children's motivation in elementary physical education: a longitudinal study.// Research Quarterly for Exercise and Sport, 75, 2004. pp.71-78.
272. Yalom I. Existential psychotherapy.- N.Y.: Basic Books, 1980.

273. Yalom I. Staring at the sun.- San Francisco: Jossey-Bass, 2008.
274. Yensen R., Dryer D. Thirty years of psychedelic research: the Spring Grove experiment and its sequels.// Yearbook of the the European College of Consciousness (ECBS).- Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung, 1994. pp.73-101.
275. Young M.A. Negotiating the good life: Aristotle and the civil society.- Aldershot: Ashgate Publishing, 2005.
276. Young P.T. Motivation and emotion: a survey of the determinants of human and animal activity.- Oxford:John Wiley & Sons, 1961.
277. Zeile P. Eksistenciālisms.- R.: Liesma, 1969.
278. Zelazo P., Gao H., Todd R. The development of consciousness.// Zelazo P., Moscovitch M., Thompson E.(eds.) The Cambridge handbook of consciousness.- Cambridge University Press, 2007. pp. 405-432.
279. Аббаньяно Н. Мудрость жизни.- СПб.: Алетейя, 1996.
280. Арьес Ф. Человек перед лицом смерти.- М.: Прогресс, 1992.
281. Бергсон А. Творческая эволюция.- М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2001.
282. Бердяев Н. Истина и откровение.- Спб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 1996.
283. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть.- М.: Добросвет, 2000.
284. Больнов О.Ф. Философия экзистенциализма.- СПб.: Лань, 1999.
285. Бубер М. Я и ТЫ.// Квинтэссенция.- М.: Политиздат, 1992. с. 294-370.
286. Выготский Л. Педагогическая психология.- М.: АСТ, Астрель, Хранитель, 2008.
287. Декарт Р. Рассуждение о методе.// Избранные произведения. М.: Госполитиздат, 1950. с. 257-318.
288. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения.- М.: Учпедгиз, 1956.
289. Зинченко В. Живое знание. Психологическая педагогика.- Самара, 1998.
290. Жеребцов С. Психология переживания личности в динамике культуры.- Мозырь: Содействие, 2013.
291. Кьеркегор С. Или – или.- СПб.: Амфора, 2011.
292. Корчак Я. Как любить детей.- Мн.: Нар. асвета, 1980.
293. Корчак Я. Педагогическое наследие.- М.: Педагогика, 1991.
294. Кришнамурти Д. Образование и смысл жизни.- М.: София, 2003.
295. Левин С. Кто умирает? - Киев: София, 1996.
296. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность.- М.: Смысл, Академия, 2005.
297. Маннгейм К. Идеология и утопия.- М.: Политнаука, 2006.
298. Марсель Г. Быть и иметь.- Новочеркасск: Агентство Сагуна, 1994.
299. Маслоу А. На подступах к психологии бытия.- Киев: PSYLIB, 2003.
300. Мунье Э. Манифест персонализма.- М.: Мыслители XX века, 1999.
301. Ортега и Гассет Х. Эстетика. Философия культуры.- М.: Искусство, 1991.
302. Парниа С, Янг Д. Стирая смерть : Научный подход к вопросу о границах между жизнью и смертью.- М.: Олимп–Бизнес, 2017.

303. Сартр Ж.П. Экзистенциализм — это гуманизм.// Скепсис. [24.04.2017]
Pieejams: http://sceptsis.net/library/id_545.html
304. Франк С. Живое знание.- Берлин: Обелиск, 1923.
305. Фромм Э. Бегство от свободы.- М: АСТ, 2006.
306. Харрис Т.А. Я хороший, ты хороший.- М.: Соль, 1993.
307. Шелер М. Избранные произведения.- М.: Гнозис, 1994.
308. Эриксон Э. Детство и общество.- Университетская книга, 1996.
309. Юнг К.Г. Аналитическая психология и психотерапия.- Спб.: Питер, 2001.
310. Ясперс К. Смысл и назначение истории.- М.: Политиздат, 1991.

Normatīvo dokumentu saraksts

1. Blūma D., Šmaukstele G. 1.modulis. Izglītības attīstības tendences 21. gs.- Rīga, 2012.
2. COMMIN Baltic Sea Region Glossaries. [24.04.2017] Pieejams:
<http://commin.org/en/bsr-glossaries/national-glossaries/latvia/dzives-kvalitate-.html>
3. Cunska Z. Tertiary education enrolment trends and projections in Latvia. Joint Eurostat/UNECE Work Session on Demographic Projections. [24.05.2017]
Pieejams:
<http://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/documents/ece/ces/ge.11/2010/wp.33.e.pdf>
4. Eiropas Komisija. Mūžizglītības memorands: Eiropas Komisijas darba dokuments. [24.11.2017]. Pieejams:
https://www.tip.edu.lv/media/files/Muzizglitibas_memorands.pdf
5. Eiropas Padomes Vispārējā konvencija par kultūras mantojuma vērtību sabiedrībai. [24.04.2017] Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=130436>
6. Eiropas Savienības pamatnostādnes fiziskās aktivitātes jomā.- Brisele, 2008.
7. Latvia: System of education. Euro guidance. [24.05.2017] Pieejams:
http://www.viaa.gov.lv/files/news/1808/educ_in_latvia.pdf
8. Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014.–2020.gadam.- Pārresoru koordinācijas centrs, 2012.
9. Laulības tiesiskie, psiholoģiskie, ētiskie un sadzīves aspekti.- Zemgales reģiona Kompetenču attīstības centrs, 2014.
10. LZA Terminoloģijas komisijas lēmums Nr. 21. [24.04.2017] Pieejams:
<http://likumi.lv/doc.php?id=75121>
11. Mūžizglītība. [24.04.2017] Pieejams:
<http://www.izm.gov.lv/lv/izglitiba/muzizglitiba>
12. Parliamentary Assembly - Resolution 1580 (2007). [24.04.2017] Pieejams:
<http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=17592&lang=en>
13. Sporta politikas pamatnostādnes 2013.–2020.gadam.- Rīga: IZM, 2012.
14. UNESCO Task Force on Education for the Twenty-first Century. [24.04.2017]
Pieejams: <http://www.unesco.org/delors/>

Pielikumi

Pielikums A. Ētikas komitejas atzinums par pētījuma pieteikuma atbilstību zinātnisko pētījumu ētikas prasībām.....	233
Pielikums B. Neaizpildītas anketas paraugs	234
Pielikums C. Aizpildītu aptaujas anketu paraugi	235
Pielikums D. Intervijas ar cilvēkiem, kuri ir piedzīvojuši tuvās nāves pieredzi.....	239
Pielikums E. Empīriskā pētījuma datu apstrādes tabulas	263
Pielikums F. Studiju kursa “Eksistenciālā pedagoģija” apraksts	293

Pielikums A. Ētikas komitejas atzinums par pētījuma pieteikuma atbilstību zinātnisko pētījumu ētikas prasībām

afonds.ētika
MEDICĪNISKO UN BIOMEDICĪNISKO PĒTĪJUMU ĒTIKAS KOMITEJA

Darbojas saskaņā ar SHK LKP noteikumiem

Nr. 21-A/16
05.01.2017
Rīgā

Rīgas Austrumu klīniskās universitātes slimnīcas atbalsta fonda
Medicīnisko un biomedicīnisko pētījumu Ētikas komitejas

ATZINUMS

Pētījuma nosaukums : Dzīves kvalitātes veidošanās mācīšanās procesā
no eksistenciālās pieredzes

Pētījuma pieteikuma iesniedzējs: Mārtiņš Veide

Pētījuma pieteikuma iesniedzēja darba vieta: LU docētāja v.i.

SIA "Rīgas Austrumu klīniskās universitātes slimnīcas" atbalsta fonda Medicīnisko un biomedicīnisko pētījumu Ētikas komiteja (sēdes prot. 01/17., 05.01.2017.) ir izvērtējusi plānotā zinātniskā pētījuma nozīmi un mērķi, kas saistīti ar iesniegtajiem labojumiem un iesniedzēja sniegto paredzamā ieguvuma un riska novērtējumu un tā pamatotību. Balstoties uz iesniegto dokumentu izvērtējumu, komiteja nolēma izteikt:

- pozitīvu atzinumu
- negatīvu atzinumu, ar iespēju veikt izmaiņas un iesniegt pieteikumu atkārtoti
- negatīvu atzinumu

par pieteikuma atbilstību zinātnisko pētījumu ētikas prasībām.

Rīgas Austrumu klīniskās universitātes slimnīcas atbalsta fonda
Medicīnisko un biomedicīnisko pētījumu
Ētikas komitejas priekšsēdētājs Roberts Stašinskis



Pielikums B. Neaizpildītas anketas paraugs

Lūdzu, papildiniet 3 iesāktos teikumus atbilstoši saviem priekšstatiem! Jūsu rakstītais paliks anonīms un tiks izmantots tikai pētījumā par Latvijas studentu dzīves kvalitātes izpratni.

Uzskatu, ka cilvēka dzīve ir kvalitatīva, ja

.....

.....

Manas dzīves kvalitāti veicina

.....

.....

Manas dzīves kvalitāti ierobežo

.....

.....

Lūdzu, atbildiet uz jautājumiem un papildiniet iesākto teikumu! Jūsu rakstītais/atbildētais paliks anonīms un tiks izmantots tikai pētījumā par Latvijas iedzīvotāju priekšstatiem.

Ko un kāpēc ir jēga mācīties?

.....

.....

Uzskatu, ka svarīgākais, ko līdz šim esmu iemācījies vai joprojām turpinu mācīties savai dzīvei, ir:

.....

.....

Kas ar mani notiks pēc nāves (sirds un smadzeņu darbības apstāšanās)?

- a. manis vairs vienkārši nebūs
- b. atkarībā no tā, kā būšu dzīvojis, es nokļūšu paradīzē vai ellē
- c. es pārdzimšu uz Zemes kā cita būtne atbilstoši tam, kā būšu dzīvojis
- d. cits variants (vai papildinājums kādam no esošajiem):

.....

.....

Pielikums C. Aizpildītu aptaujas anketu paraugi

Lūdzu, papildiniet 3 iesāktos teikumus atbilstoši saviem priekšstatiem! Jūsu rakstītais paliks anonīms un tiks izmantots tikai pētījumā par Latvijas studentu dzīves kvalitātes izpratni.

Uzskatu, ka cilvēka dzīve ir kvalitatīva, ja ir laime, ja ir laime, ja ir ar ko parunāt... un protams - ja ir VESELĪBA - to īsti jūt tikai vecums

Manas dzīves kvalitāti veicina cerība, ka viss uzlabosies

Manas dzīves kvalitāti ierobežo handca trūkums (hronisks)

Lūdzu, atbildiet uz jautājumiem un papildiniet iesāktu teikumu! Jūsu rakstītais/atbildētais paliks anonīms un tiks izmantots tikai pētījumā par Latvijas iedzīvotāju priekšstatiem.

Ko un kāpēc ir jēga mācīties? Jēga mācīties ir to, kas interesē, kad vairāk PO - nekas daudz galvot vēl ir. Ko tad citu lai dara - nevar jau uzreiz laiku gūt un skatīt TV

Uzskatu, ka svarīgākais, ko līdz šim esmu iemācījies vai joprojām turpinu mācīties savai dzīvei, ir: pārbaide, ka kaut ko varētu atstāt arī pēc sevis, no iepriekš zināmas

Kas ar mani notiks pēc nāves (sirds un smadzeņu darbības apstāšanās)?

- manis vairs vienkārši nebūs
- atkarībā no tā, kā būšu dzīvojis, es nokļūšu paradīzē vai ellē
- es pārdzimšu uz Zemes kā cita būtne atbilstoši tam, kā būšu dzīvojis
- cits variants (vai papildinājums kādam no esošajiem):

nekad neesmu sevīši par šo lietu domājis!

80 gadi, vīrietis, augst. izgl.

Lūdzu, papildiniet 3 iesāktos teikumus atbilstoši saviem priekšstatiem! Jūsu rakstītais paliks anonīms un tiks izmantots tikai pētījumā par Latvijas studentu dzīves kvalitātes izpratni.

Uzskatu, ka cilvēka dzīve ir kvalitatīva, ja

mēs var dzīvot saskaņā ar sevi,
spēj būt patstāvīgs un interesants.

Manas dzīves kvalitāti veicina

Iespēja dziedāt kori. Iespēja pēc 75g.
vecuma sākt mūzot un dejot lonjdijas!

Manas dzīves kvalitāti ierobežo

Apsūta, ka vecums tomēr ir objektīva
parādība un ka mana praudse jau
ir vesture, kas ne vienmēr interesē jauno
praudsi.

Lūdzu, atbildiet uz jautājumiem un papildiniet iesāktu teikumu! Jūsu rakstītais/atbildētais paliks anonīms un tiks izmantots tikai pētījumā par Latvijas iedzīvotāju priekšstatiem.

Ko un kāpēc ir jēga mācīties?

Lai dzīvē tiktu uz priekšu un cilvēks
varētu pēc iespējas pilnīgāk īstenot savas
potenciālu.

Uzskatu, ka svarīgākais, ko līdz šim esmu iemācījies vai joprojām turpinu
mācīties savai dzīvei, ir:

mīlēt savus tuvakos un sevi;
Būt iecietīgai pret cilvēku kļūmēm.

Kas ar mani notiks pēc nāves (sirds un smadzeņu darbības apstāšanās)?

- manis vairs vienkārši nebūs
- atkarībā no tā, kā būšu dzīvojis, es nokļūšu paradīzē vai ellē
- es pārdzimšu uz Zemes kā cita būtne atbilstoši tam, kā būšu dzīvojis
- cits variants (vai papildinājums kādam no esošajiem):

Es dzīvošu savos mazbērnos, mazmaz
bērnos, cerams.

76 gadi, sieviete, augst. izgl.

Lūdzu, papildiniet 3 iesāktos teikumus atbilstoši saviem priekšstatiem! Jūsu rakstītais paliks anonīms un tiks izmantots tikai pētījumā par Latvijas studentu dzīves kvalitātes izpratni.

Uzskatu, ka cilvēka dzīve ir kvalitatīva, ja cilvēkam ir mīlota ģimene, kura atbalsta, darbo, kurš patērē, kā arī izglītība un nākotnes plāni/mērķi, uz kuriem tiekties un kurus ir iespējams īstenot.

Manas dzīves kvalitāti veicina ģimene, studiju programma, kuru man patīk apgūt, talants kādā jomā, piemēram, mākslā. Protams, neiztikt arī bez naudas, jo mūsdienās bez tās nekas nav iespējams, ne izglītība, ne ēdiens, ne apģērbs.

Manas dzīves kvalitāti ierobežo iespējas, finansiālie līdzekļi, laiks, gribaspēks.

Lūdzu, atbildiet uz jautājumiem un papildiniet iesākto teikumu! Jūsu rakstītais/atbildētais paliks anonīms un tiks izmantots tikai pētījumā par Latvijas iedzīvotāju priekšstatiem.

Ko un kāpēc ir jēga mācīties? Īmācās ir tas, kas pašam patīk un interesē, jo tikai tā tu ar prieku esi uz lekcijām, lai papildinātu jau esošās zināšanas vai iemācītos ko jaunu. Protams, jo labāka izglītība, jo lielāka iespēja atrast labu un sev tikamu darbu.

Uzskatu, ka svarīgākais, ko līdz šim esmu iemācījies vai joprojām turpinu mācīties savai dzīvei, ir:

kā ir svarīgi dzīvot, kā kontaktēties ar cilvēkiem, kas es esmu un ko es spēju.

Ja grib, tad var padarīt visu, jo galvenais ir gribaspēks darīt, un to joprojām mācos.

Kas ar mani notiks pēc nāves (sirds un smadzeņu darbības apstāšanās)?

- manis vairs vienkārši nebūs
- atkarībā no tā, kā būšu dzīvojis, es nokļūšu paradīzē vai ellē
- es pārdzimšu uz Zemes kā cita būtne atbilstoši tam, kā būšu dzīvojis
- cits variants (vai papildinājums kādam no esošajiem):

Lasot Bernāra Veibēra grāmatas (lai arī zinātniskā fantastika) par cilvēku, dzīvi un pārdzimšanu, tas lika aizdomāties, ka varbūt tiešām mēs atgriezīsimies uz Zemes citā veidolā.

21 gads, studente

Lūdzu, papildiniet 3 iesāktos teikumus atbilstoši saviem priekšstatiem! Jūsu rakstītais paliks anonīms un tiks izmantots tikai pētījumā par Latvijas studentu dzīves kvalitātes izpratni.

Uzskatu, ka cilvēka dzīve ir kvalitatīva, ja cilvēks dara to, kas viņam patīk, iemētas daudz no jautri, mēģina daudz un dažādām (reklamācijām, nevēlāmām) dzīves situācijām un ir mīļš, cieņpilns un mīlams pret sevi un citiem.

Manas dzīves kvalitāti veicina blāvs cilvēks, un atbalsts, sīkātāku režīms, parules operācija, sevis pilnveidošana, tikšanās pēc mīnīem, tikšanās pēc lietuvu dzīves.

Manas dzīves kvalitāti ierobežo ^{daudz} ^{trūkst} ^{daudz} ^{daudz} lielu pieredzi, liels pārāk liels prātā, paši pret sevi, laiks veiktā, nesadalītā.

Lūdzu, atbildiet uz jautājumiem un papildiniet iesāktu teikumu! Jūsu rakstītais/atbildētais paliks anonīms un tiks izmantots tikai pētījumā par Latvijas iedzīvotāju priekšstatiem.

Ko un kāpēc ir jēga mācīties? Lai saprastu to, vārdi ir ļoti svarīgi cilvēkiem, un ar to jautri informācija par lietu, un ar to mēģina vairāk neuzdāņot, lai iegūtu kontaktus un pārvarētu sevi neapmierības/ nepatīkamas situācijās, lai būtu patīkami.

Uzskatu, ka svarīgākais, ko līdz šim esmu iemācījies vai joprojām turpinu mācīties savai dzīvei, ir: mīlēt sevi, redzēt plašu pasauli, iepazīt lietas.

Prātēt situācijām ar visu prātu, saprast, no visiem savas dzīves, un ar visu prātu veido pats.

Kas ar mani notiks pēc nāves (sirds un smadzeņu darbības apstāšanās)?

- manis vairs vienkārši nebūs
- atkarībā no tā, kā būšu dzīvojis, es nokļūšu paradīzē vai ellē
- es pārdzimšu uz Zemes kā cita būtne atbilstoši tam, kā būšu dzīvojis
- cits variants (vai papildinājums kādam no esošajiem):

Es būšu saņēmis savas dvāņģeļu un palīdzību, ēdšu sīmus/atbilde, un nesaudzāšu lietas, lai tām būtu labā dzīve.

22 gadi, studente

Pielikums D. Intervijas ar cilvēkiem, kuri ir piedzīvojuši tuvās nāves pieredzi

Intervija ar A (sieviete, 54 gadi, precējusies, TNP intervijas brīdī pirms 19 gadiem)

J.: Kā Jums šķiet, kāda ir Jūsu attieksme pret mācīšanos šajā dzīvē vispār un vai vai pēc TNP tā ir mainījusies?

A.: Neesmu domājusi par to, ko vajadzētu mācīties. Pēc TNP vienkārši pati par sevi radās vēlēšanās, iespējams, iepriekš neapzinātas vēlēšanās mācīties psiholoģiju, astroloģiju un tādas sfēras, kas tiek dēvētas par parazīnātni. Izmainījās attieksme pret reliģiju.

J.: Vai es pareizi sapratu, ka šāda interese radās tieši pēc TNP?

A.: Nevarētu teikt, ka pirms tam par to intereses vispār nebija. Par parazīnātni interese bija, tomēr pēc TNP radās neatlaidīga vēlme iedziļināties tajā, nodarboties ar to nopietni. Ja agrāk interese aprobežojās ar atsevišķu rakstu palasīšanu žurnālos, piemēram, par horoskopiem vai NLO, tad pēc tam apzināti sāku meklēt speciālo literatūru, sāku vairāk saistīt izlasīto ar sevi, sabiedrību, kurā atrodos, izveidoju savu natālo karti, vairāk sāku domāt par to. Arī noteikta vēlēšanās apgūt psiholoģiju radās pēc TNP, kaut arī interese par cilvēkiem ir bijusi vienmēr – tikai varbūt ne tādā mērā.

J.: Vai var teikt, ka saskaņā astroloģiju cilvēka liktenis ir iepriekš nolemts, ja reiz to var izskaitļot pēc zvaigžņu stāvokļa?

A.: Nē, liktenis nav iepriekš nolemts. Tā parāda potenciālu, ar kādu cilvēks ir ieradies uz Zemes. Taču, kā izmantot šo potenciālu, tas jau būs atkarīgs no paša cilvēka. Protams, viņš nevar mainīties kardināli, teiksim, ja viņš ir piedzimis uguns zīmē, tad par ūdeni pārvērsties nevar. Bet kaut ko mainīt sev dotajos rāmjos ir viņa spēkos. Ja viņš to saprot, tad ātrāk sasniedz savus mērķus. Ja nesaprot, tad ilgāk maldās. Saprotot iepriekš doto potenciālu (tā rāmjus) noteiktās sfērās, cilvēks nepasīs no sevis pārlieku daudz.

J.: Vai, zinot šo savu potenciālu, var noteikt, ko un kādā veidā labāk mācīties?

A.: Sākotnēji man bija vainas izjūta, ka kādās sfērās nevaru izdarīt to, ko no manis sagaida vecāki vai sabiedrība, vai vīrs. Kad tu saproti, ka to prasīt no sevis ir veltīgi, tad šī sapratne nomierina. Un otrādi – kad saproti, ka kādā citā sfērā tev ir daudz lielāks potenciāls, tad šeit vari daudz efektīvāk pašrealizēties.

J.: Vai var teikt, ka arī TNP izmainīja šo vainas izjūtu?

A.: Jā, protams. Pēc manām domām (tā ir mana hipotēze), cilvēks, kas nokļūst TNP situācijā, pats šo situāciju piesaista. No šejienes arī vainas izjūta. Tas ir sava veida suicīds vai suicīda mēģinājums.

J.: Arī tad, ja es, nepārkāpjot CSN, mierīgi eju pa gājēju ietvi, uz kuras pēkšņi uzbrauc auto un notriec mani, es pats to esmu izprovocējis?

A.: Ārēji tas tā izskatās. Bet – jā, mēs piesaistām savā dzīvē šādas situācijas un paši tajās nokļūstam. Un kad pēc nokļūšanas šādā situācijā mūs nepieņem “tur augšā” un nosūta

atpakaļ dzīvē, lai mēs pabeigtu kaut kādus savus darbus, šo atgriešanos pavada vainas izjūta. Pirmkārt, rodas vainas izjūta, ka tu pieļāvi šādu situāciju. Otrkārt, rodas jautājums, ko tu vari mainīt vai darīt savādāk – kāpēc tevi nosūtīja atpakaļ?

J.: Tas nupat izklausījās tā, it kā “būtu jau labi tur palikt, bet mani atsūtīja atpakaļ izdarīt nepabeigt darbu”.

A.: Jā, protams. Cilvēks nevis vienkārši tā nonāca līdz šādai nāvei, bet viņš pats izvēlējās šādu nāvi. Taču viņam nedeļa šādi nomirt. Un, ja reiz nedeļa, tad ar to kaut kas ir jādara, jāturpina dzīvot.

J.: Dažkārt var šķist, ka tik daudz kas jāpaspēj izdarīt, un tāpēc nāves stundu gribās pēc iespējas atlikt...

A.: Es domāju, ka tam var būt dažādi iemesli. Mans iemesls var būt savādāks nekā jūsu, kāpēc tādā situācijā mēs nokļūstam – kāda ir bijusi sava interese nokļūstot klīniskajā nāvē. Izšķirošs ir jautājums, vai mēs to apzināmies, vai uzskatām, ka šādas situācijas notiek nejauši. Var jau visu norakstīt uz nejaušību, tad būs arī pavisam cita rakstura jautājumi nekā atzīstot, ka tu pats šādu situāciju piesaistīji ar mērķi: aiziet no dzīves. Mēs varam piesaistīt ar savām domām, kuras paši napzināmies. Manā gadījumā, kad ar mani tas notika, tie bija neapzināti procesi. Es taču tikai pēc TNP kļuvi par psihologu un visu tā “sakārtoju pa plauktiņiem”, izvirzīju versiju, kāpēc viss tieši tādā veidā notika. Varēja, protams, arī norobežoties no šīs situācijas, izlikties, ka tā bija nejaušība, pateikt: “Tā tas vienkārši notika... tas varēja atgadīties ar ikvienu”. Bet var arī to apdomāt un uzņemt atbildību. Tie visi ir tādi eksistenciāli momenti: vainas izjūta, atbildība, brīvības izjūta konkrētam cilvēkam, kas viņu virzīja nokļūt šādā situācijā. Tā nevar būt kaut kāda ārēja atbildība, tā ir tikai šī konkrētā cilvēka atbildība, kas nokļuva dotajā situācijā.

J.: Vai es pareizi sapratu, ka vainas izjūta nesamazinājās un nepalielinājās, bet izmainījās saturiski – pirms TNP tā balstījās uz ambiciozītāti, prasot no sevis neiespējamo, savukārt, pēc TNP tā tiek izjusta savādāk...?

A.: Jā. Es domāju, ka mainās visas savas eksistenciālās direktīvas, kas bija pirms TNP. Mainās atbildība, jo līdz nokļūšanai šādā situācijā šī nokļūšana bija neapzināta, it kā šāda situācija pienāca no ārpuses – kā cilvēks uzskata... Bija kaut kas, ko es nepaveicu un kaut kas, ko citi cilvēki vai dzīve no ārpuses man nedeļa, un tāpēc radās vēlme no šādas dzīves aiziet... un it kā tas jau nav nekāds suicīds un tai pašā laikā tomēr rodas laba iespēja aiziet... Gribu vēlreiz akcentēt, ka tajā brīdī šāda sava vēlme netiek apzināta. Jau pēc izkļūšanas no šīs situācijas tā tiek atkārtoti izskatīta, un tu saproti, ka pats esi par to atbildīgs. Un arī vainas izjūta mainās. Ja agrāk tā bija saistīta ar citiem apkārtējiem, tad tagad tu vaino sevi par šīs situācijas izprovocēšanu un tev pašam savā dzīvē ir kaut kas jāmaina... un tad sākas atbildība. Ja agrāk tā bija pārlikta uz ārējiem spēkiem, tad tagad tā ir uz taviem pleciem – protams, pie nosacījuma, ja notikusī situācija ir saprasta un transformēta.

J.: Vai tas kaut kā saistās ar apmierinājumu par dzīvē notiekošo? (20)

A.: Tagad man šķiet, ka līdz klīniskajai nāvei man tā īsti nemaz dzīvot negribējās. Pēc TNP man ir parādījušās ļoti spēcīgas dzīves alkas. Pazūd bailes no nāves. Rodas vēlēšanās dzīvot tieši šeit un tagad, gūstot no tā prieku.

J.: Vai, Jūsaprāt, nāves bailes var samazināt vēlmi dzīvot?

A.: Es domāju, ka lielākoties cilvēki par to nedomā. Vismaz es noteikti par bailēm no nāves toreiz nedomāju. Es domāju, ka daudzi cilvēki neapzinās savu tiecību “aiziet” no dzīves un tāpēc viņiem šķiet, ka tas notiek kā kaut kas uzspiests no ārpuses. Taču ir cilvēki, kas šo savu tiecību apzinās. Iespējams, ka bērna gadījumā tas varētu būt savādāk... kaut gan tur ir iespējamās kaut kādas karmiskas sakarības.

J.: Vai TNP ir kaut ko vēl mainījusi?

A.: Acīmredzot ir notikušas izmaiņas savā vērtību hierarhijā. Pirmajā vietā ir parādījušās citas vērtības... (pauze) ...Es par to gan nebiju domājusi... bet var mēģināt noformulēt. Līdz TNP priekšplānā man bija ģimene, tās labklājība. Bija uzskats, ka katram bērnam ir jābūt mātei un tēvam, ir jābūt stiprai un draudzīgai ģimenei. Kad neizdevās tādu izveidot... un bailes, ka tu nevari palikt ar bērniem... Man bija tāda situācija, kad biju smagi slima, biju sadomājusies dažādus scenārijus... Vienvārdsakot, pēc TNP priekšplānā iznāca “es” – kā es varu attīstīties, kā es varu pārvarēt dažādas grūtības, kā es varu izaudzināt bērnus, kā es varu izveidot citu ģimeni, nedomājot par to, ka tā būs kaut kāds galīgais, neizmaināmais variants, t.i. parādījās vēlme vienkārši dzīvot, neskatoties uz kaut kādām grūtībām, vēlme šīs grūtības risināt.

J.: Tas ir, ja es pareizi sapratu, ģimene kā vērtība palika, bet pazuda rāmji, kādai tieši ģimenei būtu jābūt?

A.: Jā. Vispār, daudzām vērtībām rāmji pazuda. Parādījās arī daudzas jaunas vērtības... Izjūtu tagad tādu neierobežotību vispār, it visā. Šķiet, ka viss ir iespējams. Varbūt ne pagriezt par 180 grādiem, bet vismaz ievērojami attālināt iespējamā robežas – noteikti. Turklāt uzreiz visās sfērās, ne tikai ģimenē. Uzreiz pēc tam, kad tas notika, es jau minēju, man radās vēlme mācīties, lai dziļāk izprastu... Sāku lasīt grāmatas un uzsāku psiholoģijas studijas augstskolā, kaut arī man jau bija augstākā izglītība, kas bija iegūta Tehniskajā Institutā. Jau pēc pirmā psiholoģiskā treniņa es izmainīju, droši vien, visu ko var un ko nevar dzīvē: nomainīju gan profesiju un darba vietu, gan dzīvesvietu, gan vīru, gan savu imidžu... tādas lietas, kuras iepriekš likās, ka mainīt nevar. Līdz tam es veiksmīgi darbojos savā specialitātē, veiksmīgi rakstīju disertāciju tehniskajās zinātnēs... un tad to visu krasi pārtraukt, pamest un aiziet strādāt par psihologu uz skolu par starta minimālo algu, kad tev ir trīs bērni... izšķirties no vīra un palikt šādā situācijā ar trīs bērniem pašai... veikt tādas kardinālas, neatgriezeniskas izmaiņas prasīja zināmu drosmi... Asociatīvi izsakoties, bija tāda izjūta, ka raķete atraujas no zemes un ļoti strauji sāk celties gaisā, izlaižot kaut kādus pakāpienus ...atraušānās no

zemes bija tik strauja, ka tā joprojām nevar ieiet orbītā... (smejas).

J.: Ir kādi kritēriji, kā salīdzināt strauju un pakāpenisku dzīves norisi?

A.: Teiksim tā: agrāk viss tika plānots – šis mēnesis man paies, lai pabeigtu augstskolu, tad es stājos doktorantūrā, te, lūk bērni, kas aug – tas ir tāds viens virziens. Kad tas viss notika (TNP), es sāku nodarboties ar lietām, kurām iepriekš nepievērsu uzmanību un visticamāk arī nebūtu sākusī ar tām nodarboties. Es sāku izšūt, adīt, zīmēt, rakstīt dzejoļus... varbūt ne gluži vienā momentā, bet salīdzinoši īsā laika sprīdī. Parādījās interese, prieku nesosa interese. Un viss, kam ķēros klāt, arī padevās.

J.: Padevās pēc iekšējām izjūtām, vai to apstiprināja arī citi?

A.: Pēc iekšējām izjūtām – tas ir pats par sevi. Bet iekšējās izjūtas nekad nedotu tādu pārliecību, ja tas kaut kā netiktu apstiprināts arī ārēji, ja citi neteiktu, ka tas ir “kolosāli”, “vienreizēji”, “tu esi malacis”... Tas nav tikai mans viedoklis. Ja neviens mani neatbalstītu, diez vai es uzskatītu, ka man tas padodas, ka tas norit veiksmīgi.

J.: Vai tas savā ziņā varētu būt arī savas iekšējās attieksmes atspoguļojums?

A.: Ir tāds moments, protams. No pesimisma sava pieeja mainās uz optimisma pozīciju. Nevarētu teikt, ka līdz TNP vienmēr biju tikai pesimiste. Bet pirms nokļūšanas tajā situācijā bija tādas pesimistiskas domas, ka ar to un to neko nevar darīt, izmainīt, kaut kādā sfērā ir bezizeja un viss...

J.: Atgriežoties pie robežām – ja tādas zūd vai vismaz attālinās, vai to var attiecināt arī uz sevis definēšanu, uz atbildi uz jautājumu: kas es esmu?

A.: Neesmu par to domājusi. Bet man vienmēr jau no bērnības ir bijusi tāda izjūta, ka es esmu laba... un pēc TNP šī izjūta vēl vairāk pastiprinājās: es esmu laba. Agrāk pilnīgi noteikti par robežām neesmu domājusi. Tagad, tā kā es jau gandrīz 20 gadus esmu psihologs... (smejas) grūti pateikt... es par to nedomāju.

J.: Ja ķermenis beidz funkcionēt, sirdsdarbība, smadzeņu darbība apstājas, vai tur paliek kaut kāds “es”?

A.: Kad es tādā situācijā nokļuvu, man bija tikai viena doma... nevis par pārvietošanos pa tuneli, bet par to, ka es it kā esmu kaut kāda šūna kaut kādā zarnā vai caurulē... šī šūna kustās kopā ar citām tādām pašām šūnām pa vienu maršrutu... un ir viena skaidra doma: atdodiet man manu individualitāti! (smejas) ...es negribu būt šī šūna šajā caurulē! (smejas) ...un kad es no šī tuneļa nokļuvu gaismā, es redzēju savu ķermeni no malas un visu pārējo un tad es vairs neizjutu sevi kā šo šūnu, bet kā individualitāti, un man bija ļoti labi.

J.: Tas ir, bija kaut kāds periods, kad individualitātes nebija, bija tikai šūna, un pēc tam individualitāte atkal atgriezās?

A.: Jā, tieši tā. Un ķermenis ir izšķīdis... es vairs nepiederu sev, es piederu kaut kam kopīgam. Es sapratu, ka tā esmu es, tikai nekādi nevarēju saprast, kāpēc es esmu te, bet ķermenis guļ tur... nekādi nevarēju to savietot (smejas)

J.: Vai ar to varētu būt saistītas kaut kādas bailes, ka es eksistēju, bet bez ķermeņa?

A.: Nē, nebija nekādu baiļu. Bailes drīzāk bija tad, kad tu esi kopā ar citiem tur... bez individualitātes... tad, kad tu jau no augšas redzi visu, ir prieks, ka tu esi tu – kaut arī vairs ne ķermenī, bet tik un tā – tu esi tu... Pēc tam baiļu vairs vienkārši nav. Un arī nāves baiļu kā tādu vairs nav.

J.: Vai to var salīdzināt ar kādu citu pieredzi? Piemēram, kad ir bailes noslīkt, bet pēc tam tiek iegūta pieredze, ka ūdens tomēr ķermeni tur, ka es varu peldēt.

A.: Droši vien, ka tomēr nē. Tāpēc ka te no manis nekas nav atkarīgs. Tajā situācijā, kad tu peldi, tik un tā kaut kas ir atkarīgs no tevis, no tavām prasmēm. Bet te no tevis vairs nekas nav atkarīgs. Tu vienkārši esi, un viss. Neatkarīgi no tā – ķermenī vai ārpus tā. Tu kā biji tā arī esi.

J.: Vai kādas vēlēšanās tādā situācijā rodas?

A.: Man bija ļoti spēcīga vēlēšanās, lai visi ieraudzītu, ka es esmu... (smejas) ...es centos pieskarties ārstam, mēģināju viņu sapurināt, lai viņš mani ieraudzītu – ko viņš tur pūlas ap ķermeni, ja es esmu te! (smejas) ...Bija tāda sajūta, ka es izeju cauri ārstam, un viņš tik un tā mani nepamana. Viņš tur noņemās ar ķermeni, bet es patiesībā esmu te augšā!

J.: Tas nozīmē, ka var kaut ko arī kontrolēt, piemēram, brīvi pārvietoties?

A.: Vispār nav nekādu barjeru! Tu redzi visam cauri, un ir ļoti dīvaina izjūta, ka cilvēki atrodas dažādos līmeņos, un zem viņiem nekā nav, un arī virs viņiem nekā nav. Ir tikai cilvēki – kā viņi turās, nav saprotams (smejas).

J.: Kas tie par līmeņiem?

A.: Vienkārši, tu vienlaicīgi redzi, kas notiek slimnīcas pirmajā stāvā, otrajā, trešajā... grīdas, griesti, sienas ir it kā no stikla, un es visu redzu. Es neredzēju konkrēti stiklu, bet redzēju visu, kas notika dažādās vietās. Redzēju pamatā cilvēkus – kas ar ko nodarbojas.

J.: Arī domu līmenī vai tikai fiziski?

A.: Tikai fiziskās darbības, tās kuras redzam, kad esam ķermenī. Interesanti, ka, piemēram, galdu, pie kura cilvēks darbojas, redzēju, bet grīdu, uz kura galds atrodas – neredzēju. Tas viss izskatījās kā kaut kāda hologramma.

J.: Vai atbildības izjūta, izjūta, ka kaut kas jāizdara, par kuru minējāt, rodas jau tajā brīdī, kad atrodaties ārpus ķermeņa vai jau pēc atgriešanās ķermenī?

A.: Pēc atgriešanās, tas jau ir pēc tam, protams. Tajā brīdī ir tikai prieks un kaut kādā ziņā, varbūt, smieklīgi, ka viss tā dīvaini notiek. Ir jautrs noskaņojums.

J.: Vai šāda pieredze kaut ko maina dzīves jēgas, savu dzīves mērķu formulējumos? Saistībā ar atbildību par savu dzīvošanu?

A.: Pirmajā plānā iznāk nevis ģimene, vai kaut kas tāds, bet tieši “es”. Man ir jāattīstās, jāaug, tieši man. Tāpēc, ka es visu laiku palikšu.

J.: Kāpēc? Kāda jēga attīstīties? Tik un tā kaut kad nomiršu, atkal izešu no ķermeņa...

A.: Nezinu... Nebija man tādas apzinātas jēgas. Joprojām, droši vien, to pietiekoši neapzinos. (pauze) ...Vienkārši ir radusies sapratne, ka gribi vai negribi, tik un tā turpināsi dzīvot. Tāpēc ir kaut kas jādara. Ir izjūta, ka beigu nav. Ir tikai tiecība. Augšā ir priecīgi un labi, tāpēc ir jātiecas augšup... kaut kā tā.

J.: Attīstīties var tikai esot ķermenī?

A.: Secinājums man ir tāds, ka ir tikai bezgalība... attīstīties var bezgalīgi.

J.: Vai var teikt, ka tāda pieredze dod motivāciju mācīties, pilnveidoties?

A.: Jā, var tā teikt. Var teikt, ka rodas motivācija, lai dzīvotu un attīstītos tālāk.

Intervija ar I (vīrietis, 48 gadi, šķīries, TNP intervijas brīdī pirms 17 gadiem)

J.: Kā Jums šķiet, kāda ir Jūsu attieksme pret mācīšanos šajā dzīvē vispār un vai pēc TNP tā ir mainījusies?

A.: Pētnieciska attieksme man ir bijusi vienmēr. Mainījās tas, ka līdz TNP es pētīju struktūras tikai attiecībā uz sevi – meklēju variantus, atbildes tikai sev. Tā kā šīs struktūras sev varēju atšifrēt, man ar to bija pietiekami. Negribējās citiem kaut ko skaidrot. Bija kaut kāds apzinātības moments, kad es sapratu, ka nomiru, taču pēc tam bija posms, no kura es neko neatceros. To brīdī, kad es atkal atgriezos, es atceros. Tikai lieta tāda, ka tad, kad atgriezos, ķermenis vēl nebija dzīvs. Ķermenis gulēja bez elpas. Es mazliet caur galvu gāju tajā iekšā un caur acīm skatījos – fiziski. Smadzenes tad funkcionēja. Stāvoklis ir ļoti grūti aprakstāms. Cilvēki TNP laikā nonāk dažādos līmeņos. Tajā līmenī, kur es nokļuvu, uz visām atbildēm uzreiz ir momentānas atbildes. Tur ir pavisam cits informācijas apstrādes ātrums. Tur nav baiļu, jebkuras jūtas un domas ir momentānas.

J.: Tas ir tajā brīdī, kad bijāt jau ķermenī vai līdz tam?

A.: Es vienkārši varēju nolaisties... runāt... ar klasiskās medicīnas terminiem to nevar izskaidrot... nolaidos līdz plaušām, lai tās mazliet iekustinātu, lai kaut ko pateiktu... pēc tam atkal atpakaļ, augšā... vārdos grūti to ietvert. Vienkārši tu nolaidies lejā, lai kaut ko pateiktu, pēc tam atkal pacelies augšā. Svarīgi bija saglabāt tieši redzēšanu. Bet tā ir mazliet savādāka redzēšana. Tas nebija tikai TNP laikā. Es to darīju arī iepriekš. Vēru ciet acis un tas, kas es esmu īstais – es skatījos caur to. Ne ar fiziskām acīm. Bet varēju redzēt to pašu. Tāpēc es nevaru pateikt, kurā no šiem diviem veidiem es skatījos tieši klīniskās nāves laikā.

Es negribēju atpakaļ ķermenī... nu, tur daudz visādas detaļas, nav svarīgi... vienvārdsakot vienā brīdī sapratu, ka man ir jāatgriežas.

J.: Kāpēc negribējās atgriezties?

A.: Es jau līdz klīniskajai nāvei biju skatījis to, ko man vajadzēja šeit uz Zemes – man tas bija skaidrs, saprotams. Man jautājumu nebija. Man te nebija ko darīt. Kad es skatījos cilvēkiem acīs, nevienam nevarēju redzēt tajās uzticību Dievam. Dievs nav kaut kas atdalīts.

Tas ir mīlestība un vienotība. Tajā līmenī, kur biju, viss ir vienots, tur nav sadalītības, atdalītības jēdzienu. Tur viss ir ar visu. Te ir visādas ar to saistītas mitoloģijas, ar to spēlējas. Tur tā nav spēle – tur tas ir dabiski. Kad es skatījos uz cilvēkiem, cik viņi dziļi ir ierakušies, ka neredz paši sevi, es domāju – kādēļ palikt? Kāda jēga? Man pret viņiem nekādu pretenziju nav – lai viņi dzīvo tā kā dzīvo. Bet tad es sapratu, ka būs jānolaižas. Trīs reizes apzināti mēģināju pilnībā atrauties no ķermeņa. Šie mēģinājumi ir tā, ka tu izstiepies kā bulta – klasiski nāve tā arī notiek – ķermenis izstiepjās kā stīga, acis aizgriežas... trīs reizes tā mēģināju, bet nekas nesanāca. Tad nācās atgriezties ķermenī. Kā ziemas laikā mucā ar pusaižsalušu ūdeni (savelk plecus kā no aukstuma). Tādu aukstumu grūti iedomāties...

J.: Kāpēc bija aukstums?

A.: Ķermenī asinsrite vēl nebija atjaunojusies. Tikai “maiss” ar aukstām gļotām... Tad es sapratu, ka ķermenis ir tāda biomašīna. Iedarbināju rokas, kājas... piecēlos. Es vēl neelpoju. Blakus bija sanitāri. Es viņiem palūdzu pārbaudīt pulsu. Pulsa nebija. Bija tāds stāvoklis kā zombijam. Kājas mīkstas... Toreiz ienāca prātā tāda doma, ka tā arī būs jāturpina dzīvot... neelpojot, ēst neko nevajag... Bet pēc laiciņa viss sāka darboties. Asinis sāka cirkulēt. Sirds sāka klauvēt. Pēc tam es kādu laiku biju šādā stāvoklī. Turklāt man tas nemaz nelikās pārsteidzoši. Biju līdzīgu stāvokli jau piedzīvojis. Tikai šoreiz tas bija mazliet tālāk... Uz jebkuram jautājumu momentāli ir atbilde. Piemēram, kā cilvēkiem dzīve izveidosies...

J.: Vai es pareizi sapratu, ka Jūs tajā brīdī iekšēji zinājāt: kāds citiem cilvēkiem ir liktenis?

A.: Jā. Man jautāja toreiz, es uzreiz precīzi atbildēju. Pēc tam, jau pēc ilgāka laika man teica, ka es toreiz vienkārši uzminēju, kurš uz kuriem aizbrauks... kaut gan brīdī, kad stāstīju, viņiem tā likās fantāzija. Man toreiz nebija svarīgi, vai man tic, vai nē. Bet pēc tam... es ievēlos atpakaļ šajā matricā. Pēc kāda laika. Atkal no jauna šajā matricā... kas saucas “cilvēks” vai “ego”, vai es nezinu vēl kā... Ievēlos kā tādā tumšā, tukšā telpā. Un tad man sākās depresija. Pēc kāda laika tikai sapratu, ka ir nepieciešams no jauna atšifrēt... Ja pirms TNP tā bija tāda Zemes kartes sastādīšana – pa vienu taku nostaigāji un tad tā taka kļuva saprotama, tad tagad ir nepieciešamība šo pašu matricu atšifrēt, kā tā ir uzbūvēta. Ar to arī joprojām nodarbojos.

J.: Cik ilgs bija periods, kad varēja pārvietoties augšā, lejā, kad bija tā vienotības izjūta un kad ir momentāna informācijas apstrāde?

A.: Varbūt 3 dienas, 2 dienas... es nezinu. Skaidri atceros tikai to momentu, kad strauji ievēlos atpakaļ...

J.: Vai Jūs varētu vēl detalizētāk paskaidrot individualitātes vietu šāda veida stāvoklī vai pārdzīvojumā?

A.: Tur nav tādas atdalītības. Nav tādu jēdzienu kā kaut kas “atsevišķs” no visa pārējā. Var veikt tādu vienkāršotu salīdzinājumu. Matrica – tas ir kā ūdens. Tu dzīvo ūdenī, iepazīsti

ūdens pasauli, un tad izlien ārā citā vidē. Ja agrāk skatījums uz pasauli bija caur caur šo ūdeni – ūdens daļu atstaro, deformējot lietu tēlus – tad izkāpjot krastā, var to pašu ieraudzīt tādu, kāds tas ir. Līdzīgi, ja tu dzīvo uz sauszemes, tad neredzi to, kas ir zemē, zem tās virsmas. Šajā atāvoklī ir redzama visa aina kopumā – gan tas, kas ir uz zemes, gan zem zemes, gan tas, kas ir udenī – vienlaicīgi. Vienvārdsakot, matricā ir ļoti daudz pretrunu. Tas, ko cilvēki sauc par dvēseli, tā arī ir matērija, tikai mazāk blīva. Vidē ar mazāku blīvumu viss var notikt daudz ātrāk. Tā mazāk blīvā vide ir saistīta ar šo vidi. Līdzīgi kā zeme un ūdens. Katrai no abām vidēm ir nepieciešama otra. Ja aizvāksim no zemeslodes zemi, kur liksies ūdens?

J.: Kam tad īsti radās tā izjūta: “es negribu atgriezties”?

A.: Acīmredzot kaut kas no tāda veida attieksmes tur bija saglabājies, tāpēc arī vajadzēja atgriezties. Nebija līdz galam tā vide. Kaut kāds slānis bija palicis. Kaut kāda attieksme bija. Kad pirmo reizi gāju ārā, es gāju tikai no sevis... kaut kāda sevis atdalīšana no pārējiem bija palikusi. Negribējās dalīties. No šejienes arī sevis atdalīšana no citiem – caur zināšanām. Dziļākām zināšanām – nevis tikai vārdos, bet reālām. Redzēšana it kā ir skaidrāka, bet tomēr vēl ne pietiekoši skaidra, lai ieraudzītu, ka tu dievišķo tās savas zināšanas, kas tevi atdala no pārējiem. To es tikai vēlāk sapratu, kur esmu iesprūdis.

J.: Un kā notiek tā paziņošana, ka ir jāatgriežas?

A.: Tas ir automātiski. Tā nāk no kopīgā. Var to dažādi saukt. Tas bija jautājums, kurā bija atbilde. Man teica: “Vai tu gribi palikt dzīvot citiem?” Es uzreiz līdz galam nespratu, kas ar šo jautājumu tika domāts. Tikai pēc laika aptvēru, ka ‘dzīvot citiem’ nozīmē ‘atvērties’. Dalīties ar zināšanām. Un, ko citi ar tām darīs, kā viņi tās izmantos – tā vairs nav tava darīšana.

J.: Šķiet, tās ir zināšanas, ko grūti uztvert ierastajā – fiziskajā, piecu sajūtu līmenī.

A.: Jā. Tāpēc, ka cilvēki iekrīt vai nu vienā, vai otrā galējībā, nesaprotot, ka viss ir vienots. Ja reiz mēs esam ieradušies mācīties Zemes dzīvi, tad mums ir nepieciešams ķermenis, kas ir atbilstošs šim līmenim. Kā to savādāk varētu apgūt? Bet, lai apgūtu šī blīvma līmeni, ir nepieciešams mazāks blīvums – tas saucas ‘dvēsele’. Un tas, kas tu pats esi, tas saucas ‘gars’. Šim patiesajam ‘es’ nav attieksmes. Matrica ir dvēseles līmenī. Uz zemes robežu nav. Cilvēki tās izdomā, uzceļ dažādus norobežojumus. Ķermenis arī sastāv no tās pašas zemes. Robežas te nav. Bet cilvēki tic robežām. Līdzīgi robežas izveidojas dvēselē, kad tu tici lietām, kuru nav. Ja tās iekšējās robežas varētu novākt, tad būtu plašāks, telpiskāks redzējums.

J.: Vai ir kāda iespēja cilvēkam palīdzēt pieredzēt, saprast, ka robežu nav? Lai tas nebūtu tikai vārdu līmenī...

A.: Var būt kādas ārējas norādes, taču pamatā ir savs novērojums, savs iekšējais darbs, savas līdzšinējās ticības laušana. Kamēr nebūs personīgās pieredzes, iekšējā novērojuma, tas viss paliks tikai vārdu līmenī.

J.: Vai Jūs, lūdzu, varētu paskaidrot iekšējo novērošanu!

A.: Kad iekšēji notiek dialogs, to taču var ievērot? Starp ko un ko ir tas dialogs? Viena sava doma apgalvo ko vienu, cita – pavisam ko citu. Tās domas savā starpā cīnās. To taču var ievērot? Tas, kurš to ievēro, ir iekšējais novērotājs. Tālāk neko nevajag darīt. Vienkārši novērot šo dialogu. Kad dialogs beidzies, tad to var paanalizēt: kas bija tie, kas tajā piedalījās. Piemēram, viena puse saka: "Tu esi devīgs! Malacis!" Otra puse saka: "Tu esi muļķis! Tevi izmanto! Tev tagad pašam nepietiks." Tā var ievērot savu iekšējo pretrunīgumu. Atzīt to! Tad var uzdot sev jautājumus: "Kapēc es mēģinu sevi attaisnot? Par ko es sevi strostēju? Kā priekšā es sevi attaisnoju?" Cilvēkiem gribās uzreiz redzēt informatīvos laukus, redzēt cauri sienām, bet ir jāsāk ar "1+1", ar vienkāršo. Īso ceļu nav!

Intervija ar O (vīrietis, 53 gadi, neprecējies, TNP intervijas brīdī pirms 13 gadiem)

J.: Lūdzu, aprakstiet savu TNP! Kā tas notika?

A.: Pirms samaņas zaudēšanas man bija drudzis. Pēkšņi man kļuva ļoti komfortabli, un es jutu, ka lidoju. Tas notika pilnīgā tumsā. Lidoju vienkārši kā kosmosā. Apkārt bija mirdzoši punktiņi. Tā lidoju, līdz priekšā ieraudzīju neparastu, spilgtu zvaigzni. Sajūta bija ļoti patīkama. Tās gaisma bija ļoti spēcīga – kā saule, tikai tumšās debesīs. Un tā mani spēcīgi vilka pie sevis. Es jutu tās siltumu. Tā es lidoju, līdz pusceļā kāds parāva mani atpakaļ. Balsis nedzirdēju, tā drīzāk bija doma, ko uztvēru un sapratu: „Ej atpakaļ, tu vēl neesi izpildījis visu, kas tev nolemts!” Un tad es atvēru acis – blakus stāvēja ārsti. Un viss. Pirmā doma bija: cik žēl, ka es atgriežos atpakaļ, jo tas nozīmēja fiziskas sāpes, smaguma sajūtu, drudzi...

J.: Vai jūs apzinājāties, ka mirstat?

A.: Nē, es neapzinājos, ka esmu miris, jo man pēkšņi bija kļuvis ļoti labi. Visas fiziskās sāpes bija prom, un bija pat interesanti, – kurp es lidošu, ko es redzēšu. Domas, ka dzīve beigusies, man nebija. Šausmas pārņēma pēc tam, kad māte visu izstāstīja... Mamma teica, ka tas ildzis aptuveni desmit minūtes. No viņas stāstītā zinu, ka zaudējot samaņu, man bija sākušies ķermeņa muskulatūras krampji. Tas mammu ļoti izbiedējis un viņa izsaukusi ārstus.

J.: Pastāstiet, lūdzu, kas ir mainījies Jūsu dzīvē, attieksmē pret to līdz ar TNP ?

A.: Pret dzīvi var attiekties kā pret mantu: "tā ir mana dzīve" vai kā pret eksistences formu: "es dzīvoju dzīvi". Ja tu esi savas dzīves īpašnieks, tad tev ir ļoti žēl to pazaudēt. Kāds to var atņemt. Tā ir tāda patērētāja filosofija. Bet tie, kas dzīvo eksistencei, viņi zin to, ka... nu, nebeidzas tas viss. Un tādā ziņā tā ir tiešām jauna pieredze. Es par tādām lietām nekad nedomāju pirms klīniskās nāves. Vispār dzīvoju diezgan izklaidīgi. Man bija 7 darba vietas vienlaicīgi. Strādāju visu nedēļu no rīta līdz vakaram. Naudas bija pilnas kabatas. Sākās dropēšana, staigāšana pa krogiem. Un, kad tu esi tāds jautrs, visiem uzsauc, tad draugu

pulks tev vienmēr ir apkārt... Tā turpinājās kādus 7 gadus. Un tad pēkšņi visa tā lepnība aizgāja prom... Man iekoda ērce un es saslimu ar encefalītu. Pusgadu nogulēju slimnīcā un viss pazuda – gan draugi, gan darbs... insults viens, otrs... ārsti ilgi nevarēja noteikt diagnozi... cilāja mani no vienas nodaļas uz otru. Un es nesaprotu, par ko man tas viss ir?? Tad, kad piedzīvoju klīnisko nāvi, tad beidzot sapratu. Pirmais, ko izdarīju pēc atgriešanās, palūdzu pieņemt grēksūdzi. Un kaite pazuda... Līdz tam visa kreisā puse man bija paralizēta. Bet jau pēc divām stundām, kad mācītājs bija aizgājis, es varēju pats piecelties un aiziet uz tualeti.

J.: Vai es varētu lūgt detalizētāk pastāstīt par grēksūdzi? Par pārdzīvojumu tajā brīdī?

A.: Tur pamatā bija puņķi un asaras... es stāstīju par visu, ko varēju atcerēties – kopš bērnības laikiem. Tie bija pārdzīvojumi par savām izdarītajām kļūdām, kas bija novedušas pie atbilstoša rezultāta. Daudz dažādi grēki bija – dzeršana, smēķēšana, lamāšanās, kopādzīvošana ar sievieti neprecoties, bet galvenais – tā bija lepnība. Uzskatīju sevi par ļoti gudru. Tagad varu atļauties būt duraks. Kaut kur sabiedrībā – kā klauns. Mani tagad darbā kolēģi dažreiz arī uztver kā tādu puiku... aha, 53 gados puika... kad tad es būšu pieaudzis? (smejas) ...bet labāk būt tādām!

Vēl par izmaiņām. Radās jauna sapratne. It kā tiku piepumpēts arī ar jaunu informāciju. Piemēram, kad pēc klīniskās nāves aizgāju uz baznīcu, tikko ieeju pa durvīm, es zinu visu dievkalpojuma gaitu... nekad agrāk es par tām lietām neinteresējos. Tagad visu zinu. Pat visu eksteniju – no galvas! No kurienes?...

Pastiprinājās intuīcija saskarsmē ar cilvēkiem... dažreiz tas mani pašu šokē ...tāds pragmatisms tomēr pieslēdzas ...un veido tādu iekšēju cīņu – racionālisms pret mistisko. Bet es saprotu, ka, ja es to atmetīšu, tas man nenāks par labu. Tā saprašana parādījās nevis... kā pateikt... izglītības līmenī... nevis kā gudrība, bet drīzāk kā sirdsgudrība. No šejienes (uzliek plaukstu uz krūtīm). Tā ir brīnišķīga sajūta... kaut gan es, protams, nevienam neieteiktu to pārdzīvot tā kā es – visas tās fiziskās ciešanas un sāpes, visas tās kaulu smadzeņu proves, aknu proves... arī morāli bija grūti – es kakāju un čurāju zem sevis... es biju tāds gaļas gabals... tās smakas visas... kad māsiņa mani mazgāja, man bija tāds kauns! Bet to man vajadzēja pārdzīvot. Viņš man parādīja, ka tu neesi nekas... “kā Es gribēšu, tā Es izlemšu!”... tā bija tāda pamācība man, kuru es uzreiz nesapratu, bet tagad esmu ļoti pateicīgs par to. Toreiz neredzēju savu vieglprātīgo attieksmi, ka pat riskēju ar savu dzīvību, pavirši attiecos pret tiem, kas par mani rūpējās... Galu galā mani daudz vairāk ir šokējusi nevis tā klīniskā nāve, bet Viņa mīlestība pret mani...

J.: Kā Jums šķiet, vai līdzīgu pieredzi var gūt, nepiedzīvojot klīnisko nāvi?

A.: Var, protams. Ja Dievs gribēs tev to dot. Metode ir: lūgšanas, atrašanās sakrālās vietās, baznīcās. Der lasīt garīgo literatūru. Jāprot skatīties, klausīties. Jāattīsta savas jūtas. Bez jūtām cilvēks pārvēršas par zvēru. Zvēri arī prot strādāt, komunicēt, iet medībās, ēst un

vairoties, bet cilvēkam ir jūtas, viņam ir ticība. Pie tam cilvēki ir piesaistīti pie kapiem. Citas būtnes savus miroņus neglabā. Bet mirušie, pēc G.LeBona, ir moralitātes veidotāji. Jo biežāk tu izskatīsi savu uzvedību caur komunikāciju ar saviem aizgājušajiem senčiem, jo vairāk tu varēsi to koriģēt.

Pēc izrakstīšanās no slimnīcas es biju zaudējis visus darbus, bet sāku staigāt uz baznīcu – gandrīz katru dienu. Ļoti labi tur jutos. Un kādu dienu man piegāja klāt tantiņa, un saka, ka man jāaizbrauc uz <pilsētas> baznīcu. Tur esot tāds mācītājs – sirmgalvis, man pie viņa obligāti esot jāaizbrauc – te būs telefons. Zvanu un vaicāju, vai drīkstu atbraukt. Man atbild:”Jā, O, drīksti”. Es saku:”Kā Jūs zināt, kā mani sauc?” Viņš tikai ķiķina un saka, ka daudz ko zinot. Kad aizbraucu pie viņa un runājos, atbildes man pašas nāca galvā. Man nekas nebija jāvaicā. Mēs sadraudzējamies. Diemžēl, viņš tagad tieši pirms mēneša nomira... Ļoti patika man tajā baznīcā – tāda maza koka baznīciņa... Izgāju pēc komūnijas ārā no baznīcas, kazas man nāk klāt, putniņi čivina, zīlītes sēžas uz pleciem un sāk raustīt mani aiz matiem... agrāk tā nebija... es skatos uz to pasauli un mani viss iepriecina – suņuki, kaķi, puķes...

J.: Vai es pareizi saprotu, ka tā ir tāda vienotības izjūta ar visu apkārtējo?

A.: Jā, tieši tā!

J.: Vai to izjūtu varētu saistīt arī ar kvalitatīvu, labu dzīvi?

A.: Laba dzīve ir laimīga dzīve. Kas ir laime? Laime ir tad, kad jūti to, ka Dievs tevi mīl. Cilvēkam tad vairs nav ko lamāt, tāpēc ka viņš jūt vienotību ar Dievu.

Protams, mēs visi esam ļoti dažādi. Citi ir ļoti pragmatiski, citi tiecas pēc kādām citām vērtībām... bet es esmu ļoti labi sapratis, ka (nopūšas)... pasaule ir absolūts. Un šis absolūts ir Dievs. Viss pārējais ir tādi sīkumi... visas mūsu pūles, zinātniskie meklējumi... priekš kam tērēt visu savu dzīvi, lai pierādītu to, no kā nomira mamuti? ...viņi sen jau ir nomiruši! Priekš kam man to zināt? Tas man kaut ko dos manā pašizaugsmē vai manai pašizziņai?

J.: Kā Jūs domājat, ko ir jēga mācīties?

A.: Ziniet... Manai vecmāmiņai bija 5.klašu izglītība. Bet viņa runāja 6 valodās. Un viņa bija sirdsgudra. Ļoti gudra sieviete. Vai, piemēram, tāda Šulcāne Mazirbē. Neskatoties uz to, ka viņa beidza tikai pamatskolu, kā viņa rakstīja! Viņa uzrakstīja 5 biezas grāmatas par lībiešiem. Par visiem sīkiem ciematiņiem apkārtnē viņa uzrakstīja grāmatu. No kurienes nāk tā skaistā, gramatiski pareizā valoda? To nevar apgūt nevienā skolā.

J.: Un no kurienes?

A.: Ir cilvēki, kuriem tas ir dots. Viņi interesējas, viņi domā. Un ir tādi, kas domā tikai par hamburgeru, mašīnu un televizoru... Bērniņā nedrīkstēju iet ārā, kamēr neatnāks māte, un tad es daudz lasīju... J.Jaunsudrabiņu, A.Čaku, A.Dimā, Ž.Vernu... visas tās bērnu grāmatas es lasīju. Un no turienes es sapratu, ka cilvēciskās attiecībās tu esi atkarīgs no tā, kā tu tās veido. Ir svarīgi mācīties kreatīvi domāt... lasīt starp vārdiem...

J.: Vai var izdalīt kaut ko kā svarīgāko, ko Jūs esat iemācījies vai turpinat mācīties?

A.: Mīlēt. Mīlestību pret visiem. Ne vienmēr tas sanāk... dažkārt aizvainojums ņem virsroku, kad tevi piemāna, piemēram... dažādi cilvēki ir... bet cenšos mīlēt visus. Visu zināt nevar. Vajag ticēt. Kāpēc cilvēki grib zināt, kas ir mīlestība? Lai to varētu vadīt, pakļaut sev! Cilvēki visu grib pakļaut: dabu, citus cilvēkus, jūtas...

Intervija ar E (vīrietis, 56 gadi, precējies, TNP intervijas brīdī pirms 9 gadiem)

(Telefonsarunas laikā, vienojoties par intervijas laiku un vietu, respondents bija izteicis bažas par to, ka viņu varētu “noturēt par traku” dēļ tā, ko viņš varētu pastāstīt, tomēr tikšanās brīdī klātienē izrāda ieinteresētību un sarunā iesaistās aktīvi.)

J.: Lūdzu, aprakstiet par savu TNP! Kā tas notika?

A.: Kopš 2002.gada vairākas reizes man izkabinājās tā sirds... Kad man uztaisīja sirds operāciju vienu, tad mezglīņš iesprūda vārstā; uztaisīja otru... un to, ko viņi bija darījuši, redz... visas miršanas man bija slimnīcā. Man tur laiž tādas zāles, ko es nepanesu. Kā man tās zāles ielaiž, tā es esmu mironis uzreiz. Normālam cilvēkam ar tām zālēm pilnīgi pietiek, a man tas ir savādāk... Te viens internetā bija uzrakstījis: “Kāda bauda ir mirt!” Viņš kaut kādās vārsnās dzīvo, pats nesaprot... Es viņam uzrakstīju: “Nekāda!” (smejas) Es tās visas miršanas atceros tā: tad, kad tu mirsti, vai tu guli, vai stāvi, tu vienalga krīti – kaut vai no gultas tu izkrīti, uz tumbočkas pārsit galvu... viss notiek momentāli. Vismaz ar mani tā notiek. Un tad, kad es miru, miru un miru, man ielika defibrilatoru – pašam savu slimnīcu vēderā. Tad viņš mani daudzīja tā kā pelavmaisu. Kā kas, tā bliukts mani augšā... Tad man uztaisīja to ablāciju. Un tā es te ņemos pa bišķiņam.

J.: Kā Jūs sapratāt, ka bijāt miris?

A.: Pēc tās pēdējās reizes slimnīcā, kad man ielaida tās zāles, es atjēdzos, ka es stāvu milzīga vīra priekšā, kurš ir vikinga tērpā. Es viņam kaut kur tā augumā līdz celim. Viņš šitā te rokas salicis (saliek savas plaukstas kopā krūšu augstumā). Un tā riktīgi stāv (pieceļas kājās, lai nodemonstrētu lielo auguma pārākumu). Bet es tā uz augšu, uz leju... visu laiku tā šūpojos. Tad es sapratu, ka nu ir ziepes, un sāku viņam lūgties. Tik daudz darbi darāmi – bērni nav izaudzināti, viss kas vēl jādara... Un tad viņš teica vienu teikumu – runāja latviski: “Nebūs tā, kā tu teici, bet būs tā, kā es teikšu”. Tad es izgāju ārā no tā mazā vīriņa un paskatījos uz to visu no malas. Tad es uzreiz nonācu pie lielajiem vārtiem. Tur es uzreiz ieraudzīju daudzus pazīstamus cilvēkus, kas stāvēja vienkārši un gaidīja to rindu, kad viņi tiks pa tiem vārtiem – tādi milzīgi dzelzs vārti, tā kā kurinātavā... Un es tā stāvu tur, piebrauc mana kaimiņiene uz gultas – 90 pāri gadi: “Ko tu, <E>, iedomājies, ko jūs mani aprakāt tai 2005.gadā? Man tikai šodien bija jāmirst. Kā jums nebija kauna!” Nu, es: “Tu biji pansionātā, mēs uztaisījām bēres, visus rituālus veicām. Es jau tur neko nevarēju palīdzēt...” Tad atverās vārti un viņa ar visu to gultu tajā spožumā iekšā. Visi tie, kas tur stāvēja, zināja, ka es atgriezīšos. Bija arī tādi jauni, kas savos 40 gados bija miruši. Viņi man visi kaut ko

prasīja, bet es nevarēju saprast. Viņu bija tik daudz, un visiem kaut kādas vēlmes. Es visu arī neatceros... Tad es nācu lejā tenteriski kā tādā multenē un visu laiku lūdzu: “Pagaideit, neslēdziet vēl ārā to aparatūru! Varbūt man vēl kāda niere vai akna vēl vesela...” Es biju iegājis tajā ventilācijas šahtā Stradiņos un dzirdu: “Slēdzam ārā, nav ko mocīties!” Es pat zinu, kurš ko to teica. Un tad pa labo nāsi es iegāju iekšā. Kad es iegāju iekšā, ar to viss arī beidzās. Tad viņi salaida visus tos medikamentus iekšā un man sākās tā lustīgā dzīve komā (smejas). Arī par komu es varu izstāstīt daudz ko interesantu, bet tā vairs nebija tā reālā dzīve... Nu, pastāstiet man, kā tas var būt: es ienāku pa ventilācijas šahtu palātā, paskatos pats uz sevi, visu redzu, visu dzirdu, ko citi runā... kamēr manas gudrās smadzenes guļ uz galda. Un kādam vīram iedod medāli par to, ka viņš pierāda, ka nav dvēseles! Nezinu, varbūt viņam arī nav... A komā kas tik viss es neesmu bijis – Korejā kara noziedznieks, ar blakus palātā nomirušo ķīnieti kopā pa zemūdensvalstību ar kuģi braucām, tad Malaizijā mērkaķi mani no kaut kā glāba... Tā ir koma, lūk tie ir murgi!

J.: Vai šis notikums kaut ko mainīja Jūsu uzskatos, attieksmē?

A.: Sašķirojās cilvēki – kas ir labi cilvēki, kas ir slikti... Kad es te pie skaidra prāta dzīvojot biju iedomājies, ka tie ir labi cilvēki, izrādījās, ka viņi nav labi cilvēki... Un otrādi. Tādi, kas pirms tam man likās slikti cilvēki, mani glāba, palīdzēja man...

Tad vēl viens moments. Es tāds štrunta priekšnieks visu laiku esmu bijis. Un es tā mēdzu pasmīkņāt – nu, ar ko es te runāju, tu taču Cūkas gadā esi dzimis! Un tad otrs bija – Jaunava, nu kas tur var būt (nicīgi nosprauslājas)... Protams, tas varētu būt tā aizvainojoši citam cilvēkam... Un tagad, paldies Dievam, līdz ar jauno piedzimšanu pats esmu gan Cūka, gan Jaunava – tā atdzimšana man sanāca Cūkas gadā un Jaunavas zvaigznājā. Tā lūk, saliekas viss pa plauktiņiem. Tagad es vairs tā nekritizēju...

J.: Kā Jums šķiet, kāds varēja būt iemesls, kāpēc nonācāt tādā stāvoklī?

A.: Tas man bija tā interesanti – nu, kā tāds spēcīgs čalis pēkšņi var nogāzties ar sirdi? Vēl skolā 16 gadu vecumā, kad svēru kādus 60kg, es varēju ieiet sporta zālē un bez treniņiem mierīgi pacelt stangu 130kg... Kad sākās problēmas ar sirdi, sāku meklēt ekstrasensus, cerībā, ka viņi man palīdzēs. Es izbraukāju visu Latviju. Kur tik es neesmu bijis! Un nonācām tik tālu, ka man ir uzlikts lāsts, un, ka to lāstu ir uzlikusi sieviete... “ja ne man, tad nevienam” – tā viņi man skaidroja. Tad es aizbraucu uz <ciemata nosaukums>, tur bija tāda <dziednieces vārds>, un viņa man teica: “Es tev, draugs, nekā nevaru palīdzēt. Tev ir jāmirst”. Ir tā jocīgi, vai ne! Un tas, kā viņa teica, tā arī notika. Tikai vienīgi, ka Viņš tur augšā laikam paskatījās, ka es tik liels sūda brālis neesmu un palaida mani atpakaļ.

J.: Kā Jūs to iztulkojāt – kāpēc palaida?

A.: Es domāju, ka kaut kas ir jādara, bet es vēl to neesmu sapratis... Tagad vairs nevaru precīzi atcerēties, ko man teica pa īstam un kas bija komā...

J.: Kā Jums šķiet, kāda ir Jūsu attieksme pret mācīšanos šajā dzīvē vispār un vai vai pēc TNP tā ir mainījusies?

A.: Es esmu kā sešdesmitseptītajā gadā sācis mācīties, tā 2008.gadā beidzu. Pateicu: viss, pietiek! Man visu laiku gribas kaut ko jaunu apgūt... par visādām tēmām uzzināt, ko es nezinu. Es esmu krānu stropētājs, cilvēks ar aukstāko izglītību – mehāniķis inženieris. Kāpēc man to vajag? Man to vajag, lai es nebūtu muļķis tajā jautājumā, lai es saprastu, kas tur jādara, jo nevienam inženierim jau to nemāca. Tāpat es esmu pabeidzis Latvijas Gāzes kursu. Tagad es vēl baidījos par to savu stagnātu laika izglītību... Nu, es pabeidzu vēl Menedžmenta akadēmiju... tur nebija daudz jāmācās – 2 gadi tikai, tā kā tas pamats jau ir. Tagad man ir arī brīvās Latvijas izglītība... bet faktiski tas nav vajadzīgs (smaida). Tad es arī nezināju, kas es esmu. Tagad pēc atdzimšanas es neesmu tāds, kāds biju. To es riktīgi zinu. Man bija... nu kā Viņš teica: “Nebūs tā kā tu saki, būs tā kā es”...

Pret priesteriem man ir izmainījusies nostādne. Kad izstāstīju svam priesterim, kas mani iesvētīja, kas visus sakramentus iedeva, viņš saka “Nemuldi!”... Es esmu katolis. Tagad tie mācītāji tādi jauni, viņi mani velk: vai es negrēkoju? Bet es saku: kāda tev no tā atšķirība? Es to vienkārši nedaru... es negribu tur augšā pie Viņa problēmas (rāda ar pirkstu uz augšu). Es jau nekāds zelta gabals nekad neesmu bijis, bet īpaši neko tādu pārāk daudz Dievam pāri arī neesmu darījis... Es gandrīz nedzeru, bet pēc tam, kad vienreiz iznāca izdzert vienu lieku glāzi, man toreiz bija 29 gadi, un es nogāzos uz grīdas te pat blakus istabā... tad es pats uz sevi paskatījos no augšas, bet neko daudz nesapratu... no tā brīža, ja iedzeru alkoholu un man apreibst galva, es saku: mīļā dvēselīte, piedod! Tad es sapratu, ka nav vajadzīgs tas alkohols. Ar viņu, iespējams, ir vieglāk dzīvot uz to īso brīdi, bet nē...

Tad, kad tikko biju nonācis lejā, nezin kāpēc iedomājos, ka man jāklūst par jehovieti. Tad, kad es to pateicu vienā radu pulkā, man teica: “Kāds Jehova, ja esi kristīts kā katolis, tad paliec!”... Biju pārsteigts, kad nākamajā dienā aizbraucu uz <pilsētas> veikalu, kura vienīgie apmeklētāji tajā laikā bija divi Jehovas liecinieki, ar kuriem aprunājos, un kas man sarunas beigās teica: “Redziet tāds ir tikai Viens, kas to visu saprot”...

J.: Kā Jūs tagad skatieties uz to, kādai būtu jābūt dzīvei, lai to varētu saukt par labu?

A.: Es domāju, ka dzīve tiešām ir laba, ka paradīze ir tad, kad mēs esam šeit. Man tā vismaz liekas. Nezinu, varbūt es maldos. Tā kā tas vīrs, par kuru Jums teicu, kas bija ierakstījis internetā: “kāda bauda ir nomirt!”, es teiktu: Nē! Kāda bauda ir dzīvot! Dzīvot laicīgo dzīvi, kad tev ir visas iespējas... sevi parādīt, un... faktiski to, kur mēs esam, mēs paši jau neizvēlamies – tā sanāk, ka tevi tur noliek.

Intervija ar P (vīrietis, 70 gadi, atraitnis, TNP intervijas brīdī pirms 7 gadiem)

J.: Kā Jums šķiet, kāda ir Jūsu attieksme pret mācīšanos šajā dzīvē vispār un vai pēc TNP tā ir mainījusies?

A.: Mācīšanās? Nezinu, kāda tur jēga mācīties... jo vairāk mācies, jo stulbāks kļūsti! (smejas) Nu, droši vien vajag mācīties, lai mainītu kaut kādus savas dzīves apstākļus, lai gūtu panākumus.

J.: Vai varat izdalīt kaut ko kā svarīgāko, ko esat iemācījies vai joprojām turpināt mācīties?

A.: Palīdzēt citiem. Svarīgi ir tas, ka protu saremontēt lietas, uzbūvēt kaut ko... piemēram, kad vajadzēja palīdzēt kaimiņam uzslīet šķūnīti, vai radiem, kad salūzt kaut kas... varu ar to tikt galā.

J.: Vai joprojām labi atceraties savu TNP?

A.: Nu tā, it kā tas būtu noticis vakar. Biju uzkāpis pie sevis augšā istabā... un atslēdzos. Caurules galā tur stāvēja radi. Tur stāvēja tante un sieva, un sievasmāte... visi, kas ir dzīvojuši kopā un arī, kas viens otru ne reizi nav redzējuši. Te vēl kaut kādi paziņas pagāja garām. Tā nu mēs satikāmies. Šie visi izskatījās ta kā laimīgi. Un kā tur ir, kā tur nav... kā pa tiem veselības raidījumiem šad tad var redzēt par tiem, kas ir nākuši no tās komas ārā un stāsta visādus pekstiņus... tikai viņiem atļauj runāt, man neatļauj.

J.: Vai es pareizi sapratu, ka Jūs viņus redzējāt, bet nevarējāt sarunāties.

A.: Kas var, kas nevar... Es viņus redzēju tādā attālumā kā tur līdz tiem bērziem (rāda pa logu uz kokiem, kas aug ca. 60 metrus no loga). Tur stāvēja tādi... mūki, ne mūki... eņģeļi, ne eņģeļi... ar melnām Bībelēm visi baltā... garos hitonos. Nu, ko es tur varu... vai tur ir labi, vai nav labi ... kad satiekas visi radi vienā čupiņā, tad kaut kā... ja šeit es nevaru ar viņiem satikties, bet tur visi satiekas (balsī jaušamas skumjas). Nu, acīmredzot tad tur ir kaut kādi dzīves apstākļi.

J.: Vai varētu teikt, ka tur arī ir dzīve, tikai citā dimensijā?

A.: Nu, kā jau pārsvarā visi tie zinātnieki domā, ka ir paralēlās civilizācijas, un tā kā varbūt visi tie grēcinieki un negrēcinieki tiek kaut kur citā līmenī, varbūt te pat uz Zemes, varbūt kaut kur gaisā...

J.: Kādas Jums bija izjūtas redzot “caurules galā” savus radniekus?

A.: Nu, es... (pauze) ...es emocionāls neesmu, tā ka... satiekas un satiekas. Ja vēl būtu laiks tur kopā pastāvēt un aprunāties, uzzināt kā viņiem tur iet ...bet nu kad nav, tad nav. Tā pa gabalu pasveicinies... par cik, par tik. Tāpat jau neko es labu neuzzinātu. Es zinu, paldies Dievam, ka visiem šitiem dabas apstākļiem... tas nav kā pie mums. Tur i koki ir savādāki, un vispār daba savādāka... un viss, viss ir savādāk. Nav tā kā te pie mums. Vismaz te nekas tāds man nav zināms.

J.: Kā Jūs domājat, vai Jums ir mainījusies attieksme, uzskati pēc TNP?

A.: Nu, kā varēja mainīties... vienīgais, kas var būt, tas ir: ticības ziņā. Te ir šitas pesimisms – ai, kā būs, tā būs... bet tagad es vismaz turos pie sava viedokļa. Un, redzi, ja esi ticis tik tālu, tādā vietā, tātad, es domāju, ka... katru suni jau tur arī nelaiž... katru grēcinieku...

J.: Vai es pareizi sapratu, ka šo notikumu uztvērāt kā zīmi?

A.: Es domāju, jā. Mana krustmāte bija viena no baptistu šitās te draudzes... (mēģina atcerēties) ...kaut kur no padomes, no augšas, jo, kad viņu glabāja, bija atbraukuši no Kanādas, no Austrālijas, no Anglijas, no Eiropas, bija tāda liela atvadīšanās. Nebija jau kaut kāda tur maza kundze. Un ja reiz arī šitie visi tur bija kopā, ticīgie, fanātiķi... un arī es tur biju aizlidojis. Mani tikai brīdināja, ka vēl par agru tur ir, ka jāiet atpakaļ.

J.: Kā tā brīdināšana notiek?

A.: Nezinu, vienkārši dzirdēju balsi. Bet tā ir tāda, nu... tā ir tāda balss. No visām pusēm vienlaicīgi. Pateica skaidrā valodā. Es pateicu, ka visu ļoti labi sapratu, un mani aizpūta atpakaļ.

J.: Un ar kādu nolūku bija jāatgriežas?

A.: Ja aizsūtīja atpakaļ, tad vēl kaut kas ir jāizdara. Ne jau tā, ka: ej un turpini dzert, plostot un vērtīties... Domāju, ka ir katram savs uzdevums un savs termiņš jānodzīvo uz Zemes. Ja jāmacās, tad jāmacās... katram jau kaut kāds uzdevums ir.

J.: Jūs minējāt, ka bija izmaiņas saistībā ar ticību. Vai tā ticība ir saistīta arī ar savas eksistences turpināšanos pēc nomiršanas?

A.: Jā, es sapratu, ka kaut kāds turpinājums tur būs. Tas nebūs tā, ka bedrē iemetīs un aizmirsīs.

J.: Un tad Jūs tur paliksiet vai pēc tam atkal atgriezīsieties uz Zemes?

A.: Nu, tā viņš viss iznāk... Es, piemēram, kad vēl nebiju piedzimis, es sēdēju kokā tur Stradiņos... kur bija tā poliklīnika vecā... liepā sēdēju un skatījos – redz kur mana māte nāk ar vecmammu. Gāja, gāja, pie liepas apstājās lejā, un es skatījos, kas tur būs, kas nebūs... māte palika vērtīties, un šitā aizskrēja pēc sanitāriem. Māti iekrāmēja nestuvēs un ātri aizskrēja. Es viņiem pakaļ. Un tad pazuda visa tā bilde...

J.: Vai arī TNP laikā Jums kādu brīdi bija skats no augšas?

A.: Nē, lidinājos es diezgan bieži, bet līdz galam nekad nebiju ticis. Vienu reizi tikai. It kā kaut kādas bildes tur ir, bet vairāk kā miglas bildes. Parādās melnais pleķis ar gaišu caurumu galā un ar lielu ātrumu tā kā caurulē tevi ierauj iekšā, un tad tu lidinies kamēr tas gaišais izejas pleķis kļūst arvien lielāks.

Intervija ar R (sieviete, 66 gadi, šķīrusies, TNP intervijas brīdī pirms 15 gadiem)

J.: Kā Jums šķiet, kāda ir Jūsu attieksme pret mācīšanos šajā dzīvē vispār un vai vai pēc TNP tā ir mainījusies?

A.: (pauze) Nu, es uztveru mācīšanos kā dzīves pieredzes gūšanu. Domāju, ka ir jēga mācīties sev pašai un lai nodotu savu pieredzi bērniem. Ļoti daudz esmu iemācījusies, darbojoties <nosaukums> draudzē... saskaroties ar cilvēkiem, kuriem nepieciešama palīdzība.

J.: Vai varat izdalīt kaut ko kā svarīgāko, ko esat iemācījusies vai joprojām turpināt mācīties?

A.: Pats svarīgākais, noteikti – palīdzēt citiem... (pauze, šņuksti, asaras) ...redzēt citus ...ziniet, arī tādus sabiedrības atstumtos. Esmu iemācījusies, ka nevajag darīt citiem to, ko negribi, lai dara tev ...nenolādēt citus.

J.: Vai joprojām labi atceraties savu TNP?

A.: Atceros, ka pirms tam, kad gāju pa ielu, debesīs bija tādi biezi, pelēcīgi mākoņi. Un tajos it kā kāds būtu izgriezis spraugu, pa kuru, man likās, bija redzams tāds kā aizlauzts krusts. Es toreiz vēl iekšēji nodomāju: lai tikai nekas ļauns ar mums te neatgadītos... Atnācu mājās, apgūlos un mani ķēra insults. Ļoti labi atceros patīkamu, siltu gaismu sev apkārt. Un mūziku! Nevis vienkārši kaut kādu mūziku, bet tādu... ziniet, tādu, kas nāk no visurienes, kad katra šūna dzied līdzī. Pēc tam ļoti nepatīkami bija atgriezies atpakaļ...

J.: Kā Jums šķiet, kāds varēja būt iemesls, kāpēc nonācāt tādā stāvoklī?

A.: Es domāju, ka tas bija saistīts ar pārpūli. Man bija divi mazi bērni uz rokām – dvīnītes, divas meitenes. Strādāju es skolā. Naudas bija maz. Un es paņēmu vēl pilnu slodzi klāt strādāt par sētnieku. Bet tajā gadā sniega bija tik ļoti daudz... Es, kad atnācu mājās, apgūlos, teicu: “Meitenes, jūs man tikai neļaujiet gulēt! Ja es aizmigšu, es vairs nepiecelšos.” Uzliku vārīties ķīseli, parādīju meitenēm pulkstenī: “Desmitos, kad garais rādītājs būs te, modiniet, celiet mani augšā! Ja es neceļos, uzlieciet man virsū suni, lai tas pa mani paskraida!” Tāds mazs sunītis mums bija. Lūk, lai tad tas mani uzmodina! Desmitos mani uzcēla. Es toreiz ļoti tieva biju – ne tāda, kā tagad. Man te nesen slimnīcā cukura diabētu atrada. Sākumā, uzreiz pēc slimnīcas notievēju, bet tagad atkal esmu uzņēmusi krietni daudz kilogramus.

J.: Vai es varētu lūgt Jūs vēl detalizētāk pastāstīt par pieredzēto TNP laikā? Jūs minējāt gaismu...

A.: Ā, uzreiz gaismā tur netiek. Sākumā es nokļuvu lielā tumšā telpā ar melniem netīriem aizkariem – tāda kā gara uzgaidāmā telpa, kurā ļoti daudzi sēž un gaida, lai tiktu kaut kādā kabinetā, nezinu, kādā... Padomāju, ka varbūt tur ir šķīstītava, kur pārbauda grēkus. Redzēju tur sēžam arī dažus paziņas. Pēc tam mani kāds pieskārās plecam un pa spirāli uznesa augšā... pēc tam tieši pa tādu pašu spirālveidīgu trajektoriju nolaida atpakaļ. Augšā arī bija tāda telpa – bez logiem, bez durvīm, tikai viss – gan griesti, gan sienas, gan grīda – izstaro gaismu. Grūti aprakstīt to gaismu... vislīdzīgāk kā no dienas gaismas lampām. Bet tu jūti, ka stāvi stabili, uz cietas virsmas... Man aiz muguras kaut kas silts bija sajūtams.

Es nolēmu aptaustīt – kas tas ir? Sajutu spārnus... līdzīgi kā kad glāsti vistu, tikai spārni tādi lieli. Es vēl padomāju: aha, laikam sargeņģeļi... Tur es arī to mūziku dzirdēju. Un viens no eņģeļiem man šajā ausī (norāda ar pirkstu) teica: “Lūdz Dievu! Viņš visu izpildīs...” (raudošā balsī) Un es viņam palūdzu 300 gadus uz Zemes vēl nodzīvot, bet nevis kā augam vai dzīvniekam, bet kā cilvēkam. Un, lūk, pēc tā visa es tur nokļūt vairs negribu.

J.: Kāpēc? Jūs iepriekš minējāt, ka tur bija patīkama gaisma un mūzika, bet atgriezties atpakaļ bija nepatīkami.

A.: Jā, ieieta atpakaļ ķermenī bija nepatīkami. Tas bija vienkārši fiziski nepatīkami. Bet, ja man tagad pavaicātu, vai es gribu atkal nokļūt, kur biju, tad es teiktu, ka nē, negribu... Uz Zemes ir labāk... ir dažādas vietas, daba, suņi, kaķi, tauriņi... liela dažādība... arī cilvēki – vieni ir ļauni, citi ir patīkami, ar kuriem ir jauki aprunāties. Ja vēl nokļūsti uz vienas stīgas ar citu cilvēku, tas vispār ir lieliski! Es labi gatavoju. Agrāk mēs draudzē sestdienās, svētdienās gatavojām ēdienu cilvēkiem. (pauze) Iespējams, ka vientulību negribu...

J.: Tur “augšā” bija vientuļi?

A.: It kā jā... bet savādāk... Te viss ir dzīvs pats par sevi. Tur visu vajag apzināties... nē, nē, negribu!

J.: Kā Jūs sapratāt, ka Jums ir jāatgriežas?

A.: Viss notika bez vārdiem. Manu dvēseles tiecību nolasīja un atgriezta mani atpakaļ. Drīz pēc tam vēl bija tāds gadījums, kad tīrīju sniegu un nekādi netiku galā. Kā vienā vietā notīru, pagriežos, un man aiz muguras jau atkal viss piesniedzis. Garām gāja kāds vīrietis, apstājās, novilka savu aitādas mēteli, paņēma no manis lāpstu un žik-žik – visu ātri notīrīja. Es teicu: paldies Tev, Dievs, par palīdzību! Vispār ir daudz labu un atsaucīgu cilvēku.

J.: Kā Jums šķiet, vai TNP kaut ko iemācīja, mainīja Jūsu dzīvē?

A.: Nu, kad es ar meitām par to runāju, viņas uz mani tā jocīgi skatījās. Kad nokļuvu rehabilitācijas iestādē, dabiski, psihiatrs sāka par mani interesēties. Kad mēs sarunājāmies, es viņam teicu: “Ziniet, es Jums nevaru pateikt, vai esmu normāla, vai nē. Es neesmu mācījusies tādas zinātnes, lai to noteiktu. Bet katram cilvēkam tas būs citādi.” Es saku: “Dakter, kad Jūs tur būsi, atcerieties mani vai citus, kas Jums stāstījuši – varbūt arī Jums kaut kas būs analogi.” Atceros, kad mana māsa manā klātbūtnē mira, kad viņai bija 41 gads. Es viņu toreiz atgriezu dzīvē uz dažām minūtēm. Biju dzirdējusi vienā seminārā Rīgā par to, kur ir dvēsele, kad cilvēks mirst, un kā to var atgriezt ķermenī. Māsai bija vēzis. Viņai bija ascīts vēderā – ļoti liels vēders kā devītajā mēnesī. Spainis ūdens viņā bija. Es uzaicināju no <nosaukums> slimnīcas ārstu – ļoti labu abdominālo ķirurgu, kurš to ūdeni izlaida. Viņa savīta tur pat uz spilvena... un, tā sacīt, veica pēdējo izelpu. Viņš piegāja pie loga uzsmēķēt. Māsas meita vēl tur bija, viņai bija 14. Tad es atcerējos par seminārā dzirdēto un nolēmu pamēģināt. Pēkšņi viņa pielec sēdus, dziļi ieelpo un saka: “Zini, ko tu nupat izdarīji?” Es prasu: “Ko?” Viņa saka: “Tu mani nupat atgriezi atpakaļ. Es jau stāvēju pie veca, sapuvuša

lifta un man bija jābrauc augšā, bet tu mani atturēji.” Pēc tam viņa saka: “Padod man to adījumu! Man jāpabeidz meitai džemperis.” Viņa adīja ļoti labi – kā uz adammašīnas! Es saku: “Nu labi, <māsas vārds>, ja tu normāli jūties, te būs...” Tad es redzu, kā dakterim pirkstos cigarete lēkā. Viņš taču redzēja, ka mana māsa jau bija mirusi. Ielēju viņam konjaku glāzē. Kad viņš dzēra, viņam tā glāze pret zobiem sitās. Es viņam prasu: “Tu ko?” Viņš saka: “Pirmo reizi ko tādu redzu.” Nu, dzīvē vis kaut kas notiek... kas tur ko brīnīties? Nu, viņš izsmēķēja savu cigareti un devās mājās. Pēc brīža es māsas meitai saku: “Man bērni mājās vieni paši. Es aizbraukšu, paņemšu viņus, mēs atbrauksim visi un pārnakšņosim pie jums”. Lūk, es aizbraucu, un pēc brīža 14-gadīgā meita zvana: “<respondenta vārds>, mamma man uz pleca izdarīja tā: khhh un aizmiga”. Es viņai prasu: “Meitiņ, tu nebaudies?” Viņa saka: “Nē, nebaidos.” es viņai pateicu, lai aiziet pie kaimiņienēm, lai viņas atnāk. Es jau ar savām meitām kad iznāku uz ielas, ne autobusu, ne mašīnu... nekā, pilsēta kā mirusi. Te ap stūri izbrauc tāda mašīna ar sasistu priekšējo logu, ar vienu lukturi un tādu metālisku skaņu, ziniet, kad kāda mašīnas daļa veļas nost... Es to nostopuju, lūdzu lai aizved līdz <nosaukums> ielai. Tā mēs nokļuvām līdz māsas mājai... ieskrienam, māsas meita jau uzvārījusi kaimiņienēm tēju, ieeju guļamistabā, kur guļ māsa, apmazgāju viņu – biju redzējusi kā to dara, kalpojot draudzē, un gribu izsaukt mašīnu uz morgu, bet tie bez ārsta izziņas negrib braukt. Kur es ņemšu izziņu? Zvanu ātrajai palīdzībai. Viņi pie miroņa nebrauc. Man uzvārds ir <respondenta uzvārds>, a toreiz saeimā bija tāds <vārds, uzvārds – tāds pats>. Es saku, ka tūlīt zvanišu savam onkulim... Tad ārsti atbrauca un izrakstīja izziņu. Māsu aizveda uz morgu un pēc nedēļas mēs viņu apglabājām.

J.: Vai es pareizi sapratu, ka TNP pārdzīvotais Jūs nepārsteidza, bet drīzāk apstiprināja jau iepriekš zināmo?

A.: Jā. Nekā tāda pārsteidzoša nebija. It kā jau zināju, ka tā tam ir jānotiek. Tie citi, tās dvēseles, kas sēdēja tajā tumšajā telpā, arī ne par ko nebrīnījās un, piemēram, rādīja man, kur jāiet. Neko neteica, tikai ar galvu pamāja vajadzīgajā virzienā. Un tos spārnus kad taustīju, bija tik interesanti – kā vistas vai gaiļa spārnu paglāstīt.

J.: Jūs tikai taustījāt un neskatījāties uz viņiem?

A.: Jā. Viņi nerādīja savu seju. Tikai ar spārnēm man pieskārs. Es vēl sākumā padomāju – kas tas tāds ir? Mājās, kad biju gaidībās, biju jau saskārusies ar eņģeli. Man bija kļuvis ļoti karsti un es apgūlos vannā ar aukstu ūdeni. Vienā brīdī flīzes pašķīrās, un es redzēju zvaigžņotas debesis – tikai zvaigznes nebija vienkrāsainas, kā mēs parasti redzam, bet ļoti daudzkrāsainas. Tad es sadzirdēju balsi: “Tu aizej... Elpo dziļāk! Elpo dziļāk!” Es uzreiz izvilku tapu, lai izlaistu ūdeni... Pirms tam koridorā biju saskārusies ar kaut ko siltu – pēc sajūtām līdzīgi kā TNP laikā.

Vecmāmiņa man jau agrā bērnībā iemācīja lūgsnu sargeņģelim, ko skaitīt, kad ir bailes. Ar to var droši pāriet garām arī bandītiem ar sliktiem nodomiem. Kad jaunībā pēc

darba pa tumšām ielām vēlū pati nācu mājās, vienmēr to skaitīju, un vienmēr nokļuvu mājās veiksmīgi.

Intervija ar S (sieviete, 40 gadi, precējusies, TNP intervijas brīdī pirms 23 gadiem)

J.: Lūdzu, aprakstiet savu TNP! Kā tas notika?

A.: Jau sākot no pirmajām klasēm man sākās problēmas ar veselību. Sākās ar to, ka man nepareizi izoperēja apendicītu. Un, kaut arī apendicīta nemaz nebija, bija sagriezts viss vēders absolūti neprofesionāli... ārstu kļūda, ko padomju laikos nevarēja pierādīt. Papīri jau pēc tam tika pacelti no arhīva... bija tādas versijas, ka dakteris bija dzērumā, jo operācija notika naktī... Un tam parādījās tādas sekas, ka katru gadu bija jātaisa operācijas. Slimnīca kļuva man kā otrās mājas. Veidojās tādi saaugumi, ka nevar dzīvot. Bija šausmīgas sāpes. Tad paiet kādi deviņi gadi, un pēkšņi ir tik smagā stāvoklī – ir saaudzis viss, kas var saaugt vēderā... zarnas kopā satinušās ...visādas tādas šausmas, nu, un taisa atkal operāciju. Tās operācijas laikā arī bija tā klīniskā nāve. Stāvoklis bija ļoti smags. Tas tā no medicīniskās puses, kā tas notika, bet... Tās atmiņas ir tādas, ka – it kā banāli skan – bet tiešām bija tā gaisma un tādas fantastiskas, eiforiskas izjūtas, ka tev nav ne sāpju vairs, ne... tāds ēterisks kaut kāds stāvoklis. Pat grūti to aprakstīt... nav tādu vārdu. Un tad tu virzies... ne virzies, bet kaut kā tā plūsti uz to gaismas pusi, jo nav tās fiziskās sajūtas, un ir tik labi... Bet tad pēkšņi ir kaut kādas nenormālās domas, kas ir tāds spēks, kas velk tevi atpakaļ. Pirmkārt, bija tāda: es esmu vecākiem vienīgais bērns – vēl nav īstais laiks... tagad es to saku vārdos, bet toreiz tas viss sajūtās, ka nav īstais laiks aiziet, ka būtībā ir tik daudz, kas vēl jādara... Tā informācija nāk nevis no kāda tēla, ne no mirušajiem radiem vai kādas Nāves ar štociņu rokās... Tā diskusija, ka man vēl jāpaliek, notiek ar to... tas ir tāds ļoti spēcīgs enerģijas kodols, spēks visam pāri, un apmaiņa ar informāciju ir bezvārdiska... Un tad ir viens mirklis, ka dažu sekunžu laikā – šššikt, ievēl tevi atpakaļ, atgriež dzīvē, reanimācijā, pie visām tām sistēmām pieslēgtu... atveras acis, un ir pilnīgi skaidrs prāts! Tā, it kā nebūtu pilnīgi nekas noticis... un tad momentā es norāvu visas tās sistēmas un teicu, ka esmu vesela – viss ir kārtībā! Nu, un sekas tam... ļoti mainījās visa dzīve... attiecībā ar cilvēkiem... tev nevajag ne dzirdēt, ne redzēt viņu, ne ko, bet tu viņu jūti... kā enerģiju – nu, vienalga, kā to sauc. Citi runā par aurām... Es neredzu auras, neko tādu, bet vienkārši jūtu... kad ir “jā”, kad ir tas pozitīvais... vai kad... cilvēks varbūt nav negatīvs, bet tieši man tā enerģija signalizē, ka “nē”... Tad man bija ļoti interesanti tie vidusskolas laiki. Es sāku ļoti daudz runāt ar cilvēkiem, ar saviem vienaudžiem, un es sapratu, ka varu tā palīdzēt, ka es varu caur savu pieredzi pastāstīt, ka dzīvē ir daudz labas lietas... kad cilvēkiem ir depresijas vai kādi sarežģījumi. Bija pat tā, kad man negaidīti zvana un saka, ka “man teica, ka ar Jums aprunājoties, kļūst labāk”. Arī pēc tam, kad kārtoju eksāmenu fakultātē, pasniedzējs saka

man: “Dīvaini! Pirms eksāmena man briesmīgi sāpēja galva, bet Jūsu stāstījums man noņēma galvassāpes”. Tādas visādas interesantas lietas parādījās, kas līdz tam vispār nebija. Tā (TNP) ir tāda kā pāriešana citā dimensijā, kā pārlēkšana pāri grāvim, kad tu sāc dzīvot un redzēt visu pilnīgi citādāk... uz cilvēkiem citādāk skatīties... citi mērķi... Un gadu laikā tas nekur neizzūd. Bet ne vienmēr tas ir tikai pozitīvi sev pašam... Labi, tu esi iemācījies saņemt no dabas, no savām pozitīvajām emocijām, uzlādēties, bet tik pat daudz, ja tu sajūti, ka kaut kur trūkst, tu atdod. Es atceros, kad tikko biju atgriezies uz operāciju galda ar skaidru prātu un atvēru acis, tad es momentā paņēmu aiz rokas medmāsu, lai paņemtu enerģiju, lai es varētu dzīvot... tā, smieklīgi... Nu, tas tāds pamats.

J.: Vai Jūs varētu, lūdzu, detalizētāk pakomentēt “skaidro prātu”? Kā tas izpaudās?

A.: Tā bija, kā saka, otrā dzimšanas diena. Tas ir tāds transformācijas process, kas notiek īsā brīdī... nu, tu jau īsti nezini, cik īsā... jo no rīta mani sāka operēt, bet es attapos tikai nakts vidū, kad arī bija tas skaidrais prāts... Tad ir tā, ka tu pamodies ar pilnīgi citu skatu, ar citām izjūtām, citām sajūtām... tu vienkārši esi pilnībā citādāks.

J.: Vai tas varētu būt saistīts arī skaidrām atbildēm uz kādiem jautājumiem?

A.: Dzīves jēgas izpratne. Tas ir tas jautājums. Kāpēc tu vispār esi? Ko tu vari? Un tas viss saņemts kopā ar tādu fantastisku enerģijas devu.

J.: Vai es pareizi saprotu, ka tas ietver arī skaidrību par to, kāpēc tev ir jābūt tieši te – slimnīcā?

A.: Jā, jā! Bērībā, kad regulāri jāguļas slimnīcā, tās ir tādas moka, bet pēc tam tas kļūst skaidrs – tas ir ceļš, tavs ceļš, lai nonāktu pie tā, ka tu pilnībā mainies un vari sākt dzīvot citādāk. Tu atrodi savu vietu. Ja mēs strādājam, un darāmais mums rada gandarījumu, mēs sakām, ka esam atraduši savu vietu, tas ir mūsu aicinājums. Tāpat pēc atmošanās (pēc TNP) tas tā ir vispār ar visu dzīvi, dzīves jēgu – ir skaidrs aicinājums: kāpēc tu esi šeit. Bet bija arī lietas, kas sāka traucēt, kas saistītas ar jūtīgumu: kad tu redzi, kā kas notiks, vai, ka tas cilvēks ir tāds... Sākumā, kad atgriezos skolā, tas bija ļoti asi. Tagad to atslēdzu un pieņemu, jo darbs ir darbs, jāstrādā ir ar visiem... to var sev paņemt tā – informācijai. Tu iemācies sevi no tā norobežot. Bet, nu, jā... tas ir tā interesanti, ka dažas sekundes izmaina visu, izmaina to, kas tu esi.

J.: Jūs pirms tam minējāt, ka arī mērķi mainījās...

A.: Būtībā tā, ka tikai viens mērķis: dzīves jēga, dzīvot tā, lai pēc iespējas tik, cik tu vari, sakārtot apkārtējo vidi... ne tā autoritāri: ka es tā redzu un es tā kārtoju, bet ar savu klātbūtni vismaz kaut ko mainīt. Tas ir tā ļoti vienkārši... kad man piedāvā nolasīt lekcijas Latvijā vai ārzemēs, mans vīrs saka: “Tu pajautāji, cik tev par to maksās?” Es saku: “Nē”... Es to daru ar tādu gandarījumu, ar tādu prieku... tas materiālais, protams, ir svarīgi mums visiem, īpaši, kad ir ģimene, ir bērns, bet tagad tas man ir aizgājis otrā plānā. Primāri ir, ka... es nezinu, nav tāda vārda... ka caur to, ko tu dari, tu vari izdarīt kaut ko labu. Agrāk es gribēju

klūt par ārstu, kas ir loģiski, jo, ja tu lielāko daļu dzīves esi pavadījis slimojot, tu redzi tik daudz, ko tur var darīt. Kad man bija 13 gadu, es aizgāju strādāt bērnu slimnīcā... padomju laikā tas bija iespējams... arī nakts dežūras... tur pat, kur es gulēju, es arī aizgāju strādāt – tikai citā nodaļā. Bet vēlāk es sapratu, ka pedagogijā es varu to pašu darīt. Tad kādus 13 gadus es nostrādāju ar ļoti smagi slimiem bērniem mājniecībā. Un tad es sapratu, ka es nevaru uzbūvēt to aizsardzību... Kad es aizeju pie bērna, es jūtu, ka tam bērnam nekā nav, ka skolotājs ir viņa vienīgā saikne ar dzīvi. Tā saikne izveidojas tik cieša! Un tad arī naudas ziņā... kad tuvojas Lieldienas, un tu redzi, ka vienīgais, par ko bērns priecājas, ir rupjmaizes kukulītis... un tad par to naudu, ko es nopelnīju, es pirku ēdamo, lai varētu kaut kā atbalstīt... un punktu visam pieliek, kad vienreiz tev piezvana un pasaka, ka tā bērna vairs nav... Tā saikne ir ļoti cieša, jo arī tie bērni pieķeras... un tad ir ļoti grūti, ja nezini kā no tā norobežoties.

Tāda ir tā mana pieredze. Galvenais, kā atslēga visam ir tas jaunais sākums... kad tev dod otru iespēju. Tad tu sajūti, ka ir augstāks spēks. Es neesmu ticīga. Es neticu Dievam kā kādam tēlam, bet es zinu, ka ir ļoti spēcīga enerģija, kas spēj ietekmēt visus procesus. To var saukt kā grib – par Dievu, par Likteni vai kā savādāk. Tā ir ļoti spēcīga enerģijas koncentrācija. Un to izjūt tajā brīdī (TNP laikā)... ka tu vari daudz ko ietekmēt, bet tu neesi tas, kas nosaka pašu galveno.

J.: Acīmredzot tāds skatījums varētu atšķirties tā, kas valda plašākā sabiedrībā...

A.: Jā, pēc tam, kad tu to visu esi saņēmis, ir grūti, jo tu vēl nesaproti, kas tas tāds ir. Tad man palīdzēja skolotājs <vārds, uzvārds>, kas sakārtoja un iemācīja saprast... iemācīja dzīvot ar to, kas ir tagad. Bija vajadzīgs saprast, kā dzīvot, kad tu redzi visu citādāk. Tas ir kā mācīties staigāt – tas ir dabas dots, bet tomēr ir vajadzīga piepūle. Sākumā bija ļoti grūti, ka tā vide ir tik atšķirīga. Es aizeju uz skolu, un dažu skolotāju attieksme ir tik saasināta, ka rodas problēma, ko ar to darīt. Piemēram, kad bija jāraksta sacerējums, es uzrakstīju “Odu nāvei”. Skolotāja domāja, ka es esmu galīgi sajukusi, izsauca uz skolu vecākus – “jums ar to bērnu kaut kas nav normāli!”... Nāvi mēs neslavinām... Tad man bija vajadzīgs atbalsts. <Skolotāja vārds> nāca pie manis uz mājām un skaidroja, kāpēc tas ir tā, kā to varētu pārvērst, kāpēc es tā jūtu un redzu, kā ar to strādāt.

Tās problēmas ar atšķiršanos ir viena puse. Bet otra puse ir, ka tu vari dzīvot jēgpilni, piepildīti, apzināti. Ģimenē ieaudzinātais, protams, nepazūd, bet to var labāk saprast. Notiek virzība no tāda egoistiska kodola uz plašāku vides izpratni – vai tie būtu dzīvnieki, vai cilvēki... informācija ir it kā gaisā un to var nojaust, un saprast, kas ar to dzīvnieku tur notiek.

J.: Vai varētu teikt, ka nav vairs tik izteikta robeža starp mani un apkārtējo vidi?

A.: Jā, jā! Tas ir tā, kad var uzvilkt kvadrātu jebkam un mēs it kā to robežu redzam, bet būtībā nekam tās robežas, kuras mēs redzam, nav. Viss ir daudz citādāk. Līdz ar to arī saskare ar citu cilvēku var būt daudz dziļāka. Un tad tu sāc saprast, ka katra tikšanās, katrs

cilvēks nav vienkārši tāpat vien, bet ir informācija, kas ir domāta tieši tev. Ļoti interesanti, ka atnāk, piemēram, cilvēki, kas man nodara ļoti pāri, kas atnāk un saka, ka ir vajadzīga palīdzība... un man uzreiz nostrādā: “jā, es palīdzēšu!”... un tādu gadījumu ir daudz... beidzās tas vienmēr ar lieliem finansiāliem zaudējumiem... bet es darīšu visu, lai būtu labi – tas katru reizi nostrādā kā formula... tas ir kaut kas, ko, nu, nevar tā darīt, ko es vēl neesmu iemācījusies. Katra tāda tikšanās ir kā ziņa. Tā var būt kā mācība arī otram cilvēkam, ka var notikt arī citādāk – pat, ja tu esi krāpnieks, kaut ko sliktu izdarījis. Ir arī jautājumi, uz kuriem tu nevari uzreiz gūt atbildi. Kāpēc tieši tādi cilvēki nāk un kas tev ir jāredz, jāsaprot.

J.: Vai to varētu formulēt kā atziņu, ka ir jāprot pieņemt neskaidrība?

A.: Jā, te atkal ir tas zinātnieka prāts, kas visu grib saprast, kas pieprasa jēgu. Bet tā jēga var būt tieši tajā, ka kaut kas ir jāpieņem neizskaidrots... Viens ir tas zinātnieka “es”, kurš meklē visam cēloņus un sekas, bet otrs “es” pasaka, ka tā nav... un tad visu laiku dzīvo un tā domā...

J.: ...ar diviem “es”?

A.: Jā, ar diviem (smejas), varbūt pat ar vairākiem “es”... Brīžiem kāds viens no tiem ir jāapslāpē, jo stāstīt citiem, ka es tā jūtu... nu, zinātnē tas nav nekas! Darbā arī ir jāpieņem tā loma, jo nevar vienkārši pateikt, ka tas ir tā, jo es tā sajutu... visur ir jābūt pamatojumam. Īpaši zinātnē visam ir jābūt pamatotam ar teorijām, kāpēc tas ir tā, kas tam ir apakšā, bet dzīvē ne jau visam var atrast teoriju. Tā grūti ir cilvēkiem pieņemt, kad pēkšņi tu saki, ka tu redzi ļoti skaidri, ka tas būs tā... tas ir tas nezinātniskais, ko nevienam nevar pateikt. Tas var likties kā novirze, ka tu uzreiz redzi par kādu dzīvnieku vai cilvēku, kā tas ir... Tad tu pārslēdzies uz to otro es, darot tā, lai citi redz, ka tu normāls cilvēks esi... protams, saglabājot savu kodolu. Tas ir tas grūtais, ka tu nevari citiem atklāt, kas tu esi. To īsto Es.

J.: Kā Jums šķiet, kāda ir Jūsu attieksme pret mācīšanos šajā dzīvē vispār un vai pēc TNP tā mainījās? Jūs toreiz vēl mācījāties vidusskolā...

A.: Es vienmēr diezgan labi mācījos. Arī vidusskolā. Skolā, atceros, arī apkārtējie pamanīja tās pārmaiņas... trakākais, ka... tas bija pusaudža gados... es ieeju skolā garderobē un dzirdu citus sakām: “Burve!” Acīmredzot to enerģiju vēl kāds juta – kāpēc tādas bailes? It kā es varu pieburt citus... kāpēc pie tevis tā tiecas? Kāpēc pie tevis uz mājām iet? Tu esi nobūrusi! Arī darbā ar studentiem ir bijis tā, ka pirms Ziemassvētkiem uz pēdējo nodarbību aiznesu piparkūkas un daudzi neskaras klāt... bija sūdzības, ka es izmantojot Kašpirovska metodes...

Ar mācīšanos ir tā, ka dzīvē nav – ko mācīties, bet – ko tu ar savām mācībām dari. Kā, piemēram, strādājot ar slimajiem bērniem, ir vienalga, kas tu esi... sākumā domāju, ka tikai ārsts var palīdzēt, bet būtībā tik pat labi to var arī skolotājs. Aizejot pie tāda bērna, tu vari parādīt, ka var pacelties pāri visām tām sūpēm, visām problēmām, neskatoties uz savu fizisko stāvokli. Svarīgi nav mācīties tieši ķīmiju vai fiziku, bet mācīties ar domu, ko tas videi, kurā es dzīvoju, dos.

Par nāvi runājot, tas ir tik vienkārši, tā aiziešana ir pats vieglākais, kas ir, tas ir atvieglojoši... tāpēc es sacerējumā toreiz vidusskolā tā rakstīju. Cilvēkiem ir bailes, jo nav zināms kā tas būs, bet būtībā tas ir tik viegli, tas ir tik skaisti tā aiziet... Bet, kad tuvi cilvēki mirst, ieslēdzas ļoti stiprs egoisms... tad tā enerģija tā koncentrējas, un tu gribi noturēt... esmu to mēģinājusi. Noturēt jau var – uz kādu laiku... paildzināt tā cilvēka mokas... pieslēgt pie kanāla un barot... ne jau ar savu enerģiju... Tā noturēšana nav palīdzība. Bet tas ieslēdzas automātiski – noturēt!

Pielikums E. Empīriskā pētījuma datu apstrādes tabulas

Frekvenču atšķirības starp dzīves kvalitātes kategorijām (trīs nepabeigto teikumu papildinājumos) – *studenti*

DK kategorija			
	Observed N	Expected N	Residual
pats, savas personības iezīmes	168	83,1	84,9
starppersonu attiecības un tuvinieki	89	83,1	5,9
materiālais nodrošinājums	89	83,1	5,9
apmierinātība ar savu darbu	77	83,1	-6,1
sevis pilnveidošana un izglītošanās	67	83,1	-16,1
veselība	46	83,1	-37,1
laiks	46	83,1	-37,1
Total	582		

Test Statistics	
	DK kategorija
Chi-Square	124,206 ^a
df	6
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 83,1.

DK kategorija			
	Observed N	Expected N	Residual
starppersonu attiecības un tuvinieki	199	109,0	90,0
sevis pilnveidošana un izglītošanās	147	109,0	38,0
pats, savas personības iezīmes	113	109,0	4,0
apmierinātība ar savu darbu	43	109,0	-66,0
materiālais nodrošinājums	43	109,0	-66,0
Total	545		

Test Statistics	
	DK kategorija
Chi-Square	167,633 ^a
df	4
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 109,0.

DK kategorija			
	Observed N	Expected N	Residual
materiālais nodrošinājums	150	74,7	75,3
laiks	92	74,7	17,3
slinkums	40	74,7	-34,7
pats, savas personības iezīmes	86	74,7	11,3
citū cilvēku attieksme	49	74,7	-25,7
valstiski lēmumi	31	74,7	-43,7
Total	448		

Test Statistics	
	DK kategorija
Chi-Square	132,205 ^a
df	5
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 74,7.

Frekvenču atšķirības starp dzīves kvalitātes kategorijām (trīs nepabeigto teikumu papildinājumos) – *seniori*

DK kategorija			
	Observed N	Expected N	Residual
pats, savas personības iezīmes	66	39,7	26,3
materiālais nodrošinājums	43	39,7	3,3
veselība	37	39,7	-2,7
apmierinātība ar savu darbu	37	39,7	-2,7
starppersonu attiecības un tuvinieki	29	39,7	-10,7
vide un tās pieejamība	26	39,7	-13,7
Total	238		

Test Statistics	
	DK kategorija
Chi-Square	25,697 ^a
df	5
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 39,7.

DK kategorija			
	Observed N	Expected N	Residual
pats, savas personības iezīmes	58	36,6	21,4
apmierinātība ar savu darbu	46	36,6	9,4
starppersonu attiecības un tuvinieki	78	36,6	41,4
vide un tās pieejamība	24	36,6	-12,6
nekas neveicina	16	36,6	-20,6
rekreācija	19	36,6	-17,6
fiziskās aktivitātes	30	36,6	-6,6
informācijas iegūšana	22	36,6	-14,6
Total	293		

Test Statistics	
	DK kategorija
Chi-Square	93,102 ^a
df	7
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 36,6.

DK kategorija			
	Observed N	Expected N	Residual
materiālais nodrošinājums	43	34,7	8,3
veselība	69	34,7	34,3
vide un tās pieejamība	18	34,7	-16,7
laiks	32	34,7	-2,7
nekas neierobežo	27	34,7	-7,7
citu cilvēku attieksme	19	34,7	-15,7
Total	208		

Test Statistics	
	DK kategorija
Chi-Square	53,000 ^a
df	5
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 34,7.

Frekvenču atšķirības starp dzīves kvalitātes kategorijām (trīs nepabeigto teikumu papildinājumos) – *cilvēki ar īpašām vajadzībām*

DK kategorija			
	Observed N	Expected N	Residual
pats, savas personības	23	21,4	1,6
iezīmes			
materiālais nodrošinājums	23	21,4	1,6
veselība	33	21,4	11,6
apmierinātība ar savu darbu	10	21,4	-11,4
starppersonu attiecības un tuvinieki	24	21,4	2,6
vide un tās pieejamība	27	21,4	5,6
sevis pilnveidošana un izglītošanās	10	21,4	-11,4
Total	150		

Test Statistics	
	DK kategorija
Chi-Square	20,427 ^a
df	6
Asymp. Sig.	,002

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 21,4.

DK kategorija			
	Observed N	Expected N	Residual
pats, savas personības	12	21,6	-9,6
iezīmes			
veselība	10	21,6	-11,6
apmierinātība ar savu darbu	38	21,6	16,4
starppersonu attiecības un tuvinieki	41	21,6	19,4
vide un tās pieejamība	15	21,6	-6,6
sevis pilnveidošana un izglītošanās	10	21,6	-11,6
fiziskās aktivitātes	32	21,6	10,4
transcendentālais un dzīves apcere	15	21,6	-6,6
Total	173		

Test Statistics	
	DK kategorija
Chi-Square	55,578 ^a
df	7
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 21,6.

DK kategorija			
	Observed N	Expected N	Residual
pats, savas personības	11	21,6	-10,6
iezīmes			
materiālais nodrošinājums	23	21,6	1,4
veselība	45	21,6	23,4
vide un tās pieejamība	14	21,6	-7,6
nekas neierobežo	15	21,6	-6,6
Total	108		

Test Statistics	
	DK kategorija
Chi-Square	35,333 ^a
df	4
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 21,6.

Frekvenču atšķirības starp dzīves kvalitātes kategorijām (trīs nepabeigto teikumu papildinājumos) – *paliatīvās palātas grupa*

DK kategorija			
	Observed N	Expected N	Residual
pats, savas personības iezīmes	5	12,0	-7,0
materiālais nodrošinājums	17	12,0	5,0
veselība	29	12,0	17,0
apmierinātība ar savu darbu	5	12,0	-7,0
starppersonu attiecības un tuvinieki	12	12,0	,0
vide un tās pieejamība	11	12,0	-1,0
laiks	5	12,0	-7,0
Total	84		

Test Statistics	
	DK kategorija
Chi-Square	38,500 ^a
df	6
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,0.

DK kategorija			
	Observed N	Expected N	Residual
pats, savas personības iezīmes	9	10,3	-1,3
materiālais nodrošinājums	6	10,3	-4,3
veselība	7	10,3	-3,3
apmierinātība ar savu darbu	12	10,3	1,8
starppersonu attiecības un tuvinieki	25	10,3	14,8
vide un tās pieejamība	6	10,3	-4,3
nekas neveicina	12	10,3	1,8
transcendentālais un dzīves apcere	5	10,3	-5,3
Total	82		

Test Statistics	
	DK kategorija
Chi-Square	29,220 ^a
df	7
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 10,3.

DK kategorija			
	Observed N	Expected N	Residual
materiālais nodrošinājums	13	14,8	-1,8
veselība	27	14,8	12,2
laiks	5	14,8	-9,8
citu cilvēku attieksme	10	14,8	-4,8
tuvinieka nāve	19	14,8	4,2
Total	74		

Test Statistics	
	DK kategorija
Chi-Square	19,514 ^a
df	4
Asymp. Sig.	,001

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 14,8.

Dzīves kvalitātes kategoriju biežumu atšķirības starp *dzimumiem* – studenti

Kategorija * Dzimums Crosstabulation

			Dzimums		Total
			sievietes	vīrieši	
Kategorija	pats, savas personības iezīmes	Count	107	61	168
		Residual	1,4	-1,4	
	starppersonu attiecības un tuvinieki	Count	63	28	91
		Residual	5,8	-5,8	
	materiālais nodrošinājums	Count	51	37	88
		Residual	-4,3	4,3	
	apmierinātība ar savu darbu	Count	46	30	76
		Residual	-1,8	1,8	
	sevis pilnveidošana un izglītošanās	Count	38	29	67
		Residual	-4,1	4,1	
	laiks	Count	28	18	46
		Residual	-,9	,9	
	veselība	Count	33	13	46
		Residual	4,1	-4,1	
Total	Count	366	216	582	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,432 ^a	6	,490
Likelihood Ratio	5,500	6	,481
Linear-by-Linear Association	,048	1	,826
N of Valid Cases	582		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,07.

Dzīves kvalitātes kategoriju biežumu atšķirības starp *dzimumiem* - seniori

Kategorija * Dzimums Crosstabulation

			Dzimums		Total
			sievietes	vīrieši	
Kategorija	pats, savas personības iezīmes	Count	41	25	66
		Residual	,0	,0	
	starppersonu attiecības un tuvinieki	Count	19	10	29
		Residual	1,0	-1,0	
	materiālais nodrošinājums	Count	25	18	43
		Residual	-1,7	1,7	
	apmierinātība ar savu darbu	Count	21	16	37
		Residual	-2,0	2,0	
	veselība	Count	24	13	37
		Residual	1,0	-1,0	
	vide un tās pieejamība	Count	18	8	26
		Residual	1,8	-1,8	
Total	Count	148	90	238	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,562 ^a	5	,906
Likelihood Ratio	1,569	5	,905
Linear-by-Linear Association	,126	1	,723
N of Valid Cases	238		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,83.

Dzīves kvalitātes kategoriju biežumu atšķirības starp dažādām *specialitātēm* – studenti

Kategorija * Specialitāte Crosstabulation

		Specialitāte									Total	
		psiholoģija un pedagoģija	grafiskais un interjera dizains	matemātika un fizika	medicīna	jurisprudence	uzņēmējdarbība	datorzinātnes	socioloģija	angļu filoloģija		
Kategorija	pats, savas	Count	10	36	25	19	38	10	7	6	17	168
	personības iezīmes	Residual	1,6	,2	4,5	-1,8	1,6	-3,0	-2,8	,2	-,6	
	starppersonu	Count	2	11	10	15	25	11	5	2	10	91
	attiecības un tuvinieki	Residual	-2,5	-8,4	-1,1	3,7	5,3	4,0	-,3	-1,1	,5	
	materiālais	Count	5	19	9	10	15	5	10	5	10	88
	nodrošinājums	Residual	,6	,3	-1,7	-,9	-4,1	-1,8	4,9	2,0	,8	
	apmierinātība ar savu	Count	2	21	11	11	14	5	2	2	8	76
	darbu	Residual	-1,8	4,8	1,7	1,6	-2,5	-,9	-2,4	-,6	,0	
	sevis pilnveidošana	Count	2	19	8	6	14	5	5	2	6	67
	un izglītošanās	Residual	-1,3	4,7	-,2	-2,3	-,5	-,2	1,1	-,3	-1,0	
	laiks	Count	4	11	4	2	10	5	2	2	6	46
		Residual	1,7	1,2	-1,6	-3,7	,0	1,4	-,7	,4	1,2	
	veselība	Count	4	7	4	9	10	4	3	1	4	46
		Residual	1,7	-2,8	-1,6	3,3	,0	,4	,3	-,6	-,8	
	Total	Count	29	124	71	72	126	45	34	20	61	582

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	39,733 ^a	48	,796
Likelihood Ratio	39,871	48	,792
Linear-by-Linear Association	,059	1	,809
N of Valid Cases	582		

a. 20 cells (31,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,58.

Dzīves kvalitātes kategoriju biežumu atšķirības starp senioru grupām *ar* un *bez* augstākās izglītības

pats * Augst_izglītība

Crosstab

Count

		Augst_izglītība		Total
		IR	NAV	
pats	min	39	27	66
	nemin	41	53	94
Total		80	80	160

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,714 ^a	1	,054	,077	,038
Continuity Correction ^b	3,121	1	,077		
Likelihood Ratio	3,730	1	,053		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	3,691	1	,055		
N of Valid Cases	160				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 33,00.

materiālais * Augst_izglītība

Crosstab

Count

		Augst_izglītība		Total
		IR	NAV	
materiālais	min	15	28	43
	nemin	65	52	117
Total		80	80	160

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,375 ^a	1	,020	,032	,016
Continuity Correction ^b	4,580	1	,032		
Likelihood Ratio	5,440	1	,020		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	5,341	1	,021		
N of Valid Cases	160				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,50.

veselība * Augst_izglītība**Crosstab**

Count

		Augst_izglītība		Total
		IR	NAV	
veselība	min	10	30	40
	nemin	70	50	120
Total		80	80	160

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	13,333 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	12,033	1	,001		
Likelihood Ratio	13,814	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	13,250	1	,000		
N of Valid Cases	160				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20,00.

darbs * Augst_izglītība**Crosstab**

Count

		Augst_izglītība		Total
		IR	NAV	
darbs	min	15	22	37
	nemin	65	58	123
Total		80	80	160

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	1,723 ^a	1	,189		
Continuity Correction ^b	1,266	1	,261		
Likelihood Ratio	1,731	1	,188		
Fisher's Exact Test				,260	,130
Linear-by-Linear Association	1,712	1	,191		
N of Valid Cases	160				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,50.

attiecības * Augst_izglītība**Crosstab**

Count

		Augst_izglītība		Total
		IR	NAV	
attiecības	min	11	17	28
	nemin	69	63	132
Total		80	80	160

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	1,558 ^a	1	,212		
Continuity Correction ^b	1,082	1	,298		
Likelihood Ratio	1,569	1	,210		
Fisher's Exact Test				,298	,149
Linear-by-Linear Association	1,549	1	,213		
N of Valid Cases	160				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,00.

vide * Augst_izglītība**Crosstab**

Count

		Augst_izglītība		Total
		IR	NAV	
vide	min	9	17	26
	nemin	71	63	134
Total		80	80	160

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	2,939 ^a	1	,086		
Continuity Correction ^b	2,250	1	,134		
Likelihood Ratio	2,980	1	,084		
Fisher's Exact Test				,133	,066
Linear-by-Linear Association	2,921	1	,087		
N of Valid Cases	160				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,00.

sevis pilnveidošana * Augst_izglītība

Crosstab

Count

	Augst_izglītība		Total
	IR	NAV	
sevis_p min	11	3	14
nemin	69	77	146
Total	80	80	160

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	5,010 ^a	1	,025		
Continuity Correction ^b	3,836	1	,050		
Likelihood Ratio	5,298	1	,021		
Fisher's Exact Test				,047	,023
Linear-by-Linear Association	4,978	1	,026		
N of Valid Cases	160				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,00.

Dzīves kvalitāti veicinošo kategoriju biežumu atšķirības starp senioru grupām ar un bez augstākās izglītības

nekas neveicina * Augst_izglītība

Crosstab

Count

	Augst_izglītība		Total
	IR	NAV	
nekas min	3	15	18
nemin	77	65	142
Total	80	80	160

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	9,014 ^a	1	,003		
Continuity Correction ^b	7,574	1	,006		
Likelihood Ratio	9,748	1	,002		
Fisher's Exact Test				,005	,002
Linear-by-Linear Association	8,958	1	,003		
N of Valid Cases	160				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,00.

attiecības * Augst_izglītība**Crosstab**

Count

		Augst_izglītība		Total
		IR	NAV	
attiecības	min	45	28	73
	nemin	35	52	87
Total		80	80	160

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	7,281 ^a	1	,007		
Continuity Correction ^b	6,449	1	,011		
Likelihood Ratio	7,339	1	,007		
Fisher's Exact Test				,011	,005
Linear-by-Linear Association	7,235	1	,007		
N of Valid Cases	160				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 36,50.

Dzīves kvalitāti veicinošo kategoriju biežumu atšķirības starp senioru un cilvēku ar īpašām vajadzībām respondentu grupām

pats * Respondenti Crosstabulation

Count

		Respondenti		Total
		seniori	CAĪV	
pats	min	58	12	70
	nemin	102	78	180
Total		160	90	250

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	15,005 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	13,890	1	,000		
Likelihood Ratio	16,245	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	14,945	1	,000		
N of Valid Cases	250				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,20.

transcendentālais * Respondenti Crosstabulation

Count

		Respondenti		Total
		seniori	CAĪV	
transcendentālais	min	11	15	26
	nemin	149	75	224
Total		160	90	250

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	5,926 ^a	1	,015		
Continuity Correction ^b	4,922	1	,027		
Likelihood Ratio	5,665	1	,017		
Fisher's Exact Test				,018	,015
Linear-by-Linear Association	5,903	1	,015		
N of Valid Cases	250				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,36.

Dzīves kvalitāti ierobežojošo kategoriju biežumu atšķirības starp senioru grupām ar un bez augstākās izglītības

pats * Augst_izglītība

Crosstab

Count

		Augst_izglītība		Total
		IR	NAV	
pats	min	11	2	13
	nemin	69	78	147
Total		80	80	160

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	6,782 ^a	1	,009		
Continuity Correction ^b	5,358	1	,021		
Likelihood Ratio	7,411	1	,006		
Fisher's Exact Test				,017	,009
Linear-by-Linear Association	6,739	1	,009		
N of Valid Cases	160				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,50.

veselība * Augst_izglītība**Crosstab**

Count

		Augst_izglītība		Total
		IR	NAV	
veselība	min	23	48	71
	nemin	57	32	89
Total		80	80	160

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	15,825 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	14,585	1	,000		
Likelihood Ratio	16,112	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	15,726	1	,000		
N of Valid Cases	160				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 35,50.

laiks * Augst_izglītība**Crosstab**

Count

		Augst_izglītība		Total
		IR	NAV	
laiks	min	22	10	32
	nemin	58	70	128
Total		80	80	160

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	5,625 ^a	1	,018		
Continuity Correction ^b	4,727	1	,030		
Likelihood Ratio	5,739	1	,017		
Fisher's Exact Test				,029	,014
Linear-by-Linear Association	5,590	1	,018		
N of Valid Cases	160				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,00.

Veselības kā dzīves kvalitātes kategorijas biežumu atšķirības starp respondentu grupām

Crosstab

Count

		veselība		Total
		min	nemin	
Respondenti	studenti	46	260	306
	seniori	37	123	160
	CAĪV	33	57	90
	PPP	29	21	50
Total		145	461	606

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	53,271 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	48,480	3	,000
Linear-by-Linear Association	50,598	1	,000
N of Valid Cases	606		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,96.

Cilvēka personības iezīmju kā dzīves kvalitātes kategorijas biežumu atšķirības starp respondentu grupām

Crosstab

Count

		pats		Total
		min	nemin	
Respondenti	studenti	168	138	306
	seniori	66	94	160
	CAĪV	23	67	90
	PPP	5	45	50
Total		262	344	606

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	51,194 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	56,010	3	,000
Linear-by-Linear Association	51,038	1	,000
N of Valid Cases	606		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,62.

Frekvenču atšķirības starp mācīšanās jēgas konceptiem – *studenti*

Mācīšanās kategorija

	Observed N	Expected N	Residual
interesu apmierināšana	150	89,3	60,7
sevis pilnveidošana	132	89,3	42,7
darbs	98	89,3	8,7
dzīvošana	67	89,3	-22,3
zināšanas	52	89,3	-37,3
pašizziņa	37	89,3	-52,3
Total	536		

Test Statistics

	Mācīšanās kategorija
Chi-Square	114,261 ^a
df	5
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 89,3.

Frekvenču atšķirības starp mācīšanās jēgas konceptiem – *seniori*

Mācīšanās kategorija			
	Observed N	Expected N	Residual
interesu apmierināšana	30	33,6	-3,6
sevis pilnveidošana	51	33,6	17,4
darbs	45	33,6	11,4
dzīvošana	32	33,6	-1,6
zināšanas	38	33,6	4,4
saskarsme	30	33,6	-3,6
nav jēgas	24	33,6	-9,6
paštēla veidošana	19	33,6	-14,6
Total	269		

Test Statistics	
	Mācīšanās kategorija
Chi-Square	23,372 ^a
df	7
Asymp. Sig.	,001

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,6.

Frekvenču atšķirības starp mācīšanās jēgas konceptiem – *cilvēki ar īpašām vajadzībām*

Mācīšanās kategorija			
	Observed N	Expected N	Residual
sevis pilnveidošana	14	18,4	-4,4
darbs	37	18,4	18,6
dzīvošana	21	18,4	2,6
zināšanas	14	18,4	-4,4
saskarsme	24	18,4	5,6
paštēla veidošana	10	18,4	-8,4
transcendentālās vērtības	9	18,4	-9,4
Total	129		

Test Statistics	
	Mācīšanās kategorija
Chi-Square	31,566 ^a
df	6
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 18,4.

Frekvenču atšķirības starp mācīšanās jēgas konceptiem – *paliatīvās palātas grupa*

Mācīšanās kategorija			
	Observed N	Expected N	Residual
interesu apmierināšana	18	21,6	-3,6
sevis pilnveidošana	32	21,6	10,4
darbs	29	21,6	7,4
dzīvošana	18	21,6	-3,6
zināšanas	18	21,6	-3,6
saskarsme	20	21,6	-1,6
nav jēgas	29	21,6	7,4
paštēla veidošana	9	21,6	-12,6
Total	173		

Test Statistics	
	Mācīšanās kategorija
Chi-Square	19,324 ^a
df	7
Asymp. Sig.	,007

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 21,6.

Mācīšanās jēgas konceptu biežumu atšķirības starp *dzimumiem* – studenti

Mācīšanās jēgas k. * Dzimums Crosstabulation

			Dzimums		Total
			sievietes	vīrieši	
Mācīšanās jēgas k.	interesu apmierināšana	Count	92	58	150
		Residual	-,6	,6	
	sevis pilnveidošana	Count	87	45	132
		Residual	5,5	-5,5	
	darbs	Count	53	45	98
		Residual	-7,5	7,5	
	dzīvošana	Count	42	25	67
		Residual	,6	-,6	
	zināšanas	Count	30	22	52
		Residual	-2,1	2,1	
	pašizziņa	Count	27	10	37
		Residual	4,2	-4,2	
Total		Count	331	205	536

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,778 ^a	5	,328
Likelihood Ratio	5,837	5	,322
Linear-by-Linear Association	,070	1	,792
N of Valid Cases	536		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,15.

Mācīšanās jēgas konceptu biežumu atšķirības starp *dzimumiem* – seniori

Mācīšanās jēgas k. * Dzimums Crosstabulation

			Dzimums		Total
			sievietes	vīrieši	
Mācīšanās jēgas k.	interesu apmierināšana	Count	20	10	30
		Residual	1,6	-1,6	
	sevis pilnveidošana	Count	33	18	51
		Residual	1,7	-1,7	
	darbs	Count	27	18	45
		Residual	-,6	,6	
	dzīvošana	Count	19	13	32
		Residual	-,6	,6	
	zināšanas	Count	24	14	38
		Residual	,7	-,7	
	saskarsme	Count	19	11	30
		Residual	,6	-,6	
	nav jēgas	Count	12	12	24
		Residual	-2,7	2,7	
	paštēla veidošana	Count	11	8	19
		Residual	-,7	,7	
Total		Count	165	104	269

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,189 ^a	7	,949
Likelihood Ratio	2,164	7	,950
Linear-by-Linear Association	,942	1	,332
N of Valid Cases	269		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,35.

Mācīšanās jēgas konceptu biežumu atšķirības starp dažādām *specialitātēm* – studenti

Mācīšanās jēgas k. * Specialitāte Crosstabulation

		Specialitāte									Total	
		psiholoģija un pedagoģija	grafiskais un interjera dizains	matemātika un fizika	medicīna	jurisprudence	uzņēmējdarbība	datorzinātnes	socioloģija	angļu filoloģija		
Mācīšanās jēgas k.	interesu	Count	9	33	18	19	34	10	6	6	15	150
	apmierināšana	Residual	1,4	,0	-1,9	2,8	2,9	-1,5	-2,7	-,4	-,7	
	sevis pilnveidošana	Count	7	31	19	14	26	8	5	7	15	132
		Residual	,4	1,9	1,5	-,3	-1,3	-2,1	-2,6	1,3	1,2	
	darbs	Count	5	15	16	9	18	11	11	5	8	98
		Residual	,1	-6,6	3,0	-1,6	-2,3	3,5	5,3	,8	-2,2	
	dzīvošana	Count	2	19	9	8	13	5	2	2	7	67
		Residual	-1,4	4,3	,1	,8	-,9	-,1	-1,9	-,9	,0	
	zināšanas	Count	2	10	5	6	11	5	5	2	6	52
		Residual	-,6	-1,4	-1,9	,4	,2	1,0	2,0	-,2	,6	
	pašizziņa	Count	2	10	4	2	9	2	2	1	5	37
		Residual	,1	1,9	-,9	-2,0	1,3	-,8	-,1	-,6	1,1	
	Total	Count	27	118	71	58	111	41	31	23	56	536

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,168 ^a	40	,985
Likelihood Ratio	22,599	40	,988
Linear-by-Linear Association	,444	1	,505
N of Valid Cases	536		

a. 16 cells (29,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,59.

Mācīšanās jēgas konceptu biežumu atšķirības starp senioru grupām *ar un bez augstākās izglītības*

sevis_pilnveidošana * Augst_izglītība

Crosstab

Count

		Augst_izglītība		Total
		IR	NAV	
sevis_pilnveidošana	min	26	22	48
	nemin	54	58	112
Total		80	80	160

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,476 ^a	1	,490		
Continuity Correction ^b	,268	1	,605		
Likelihood Ratio	,477	1	,490		
Fisher's Exact Test				,605	,303
Linear-by-Linear Association	,473	1	,492		
N of Valid Cases	160				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 24,00.

darbs * Augst_izglītība

Crosstab

Count

		Augst_izglītība		Total
		IR	NAV	
darbs	min	8	37	45
	nemin	72	43	115
Total		80	80	160

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	26,002 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	24,240	1	,000		
Likelihood Ratio	27,655	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	25,839	1	,000		
N of Valid Cases	160				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 22,50.

zināšanas * Augst_izglītība

Crosstab

Count

		Augst_izglītība		Total
		IR	NAV	
zināšanas	min	30	9	39
	nemin	50	71	121
Total		80	80	160

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	14,952 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	13,562	1	,000		
Likelihood Ratio	15,593	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	14,859	1	,000		
N of Valid Cases	160				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,50.

dzīvošana * Augst_izglītība

Crosstab

Count

		Augst_izglītība		Total
		IR	NAV	
dzīvošana	min	9	26	35
	nemin	71	54	125
Total		80	80	160

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	10,569 ^a	1	,001		
Continuity Correction ^b	9,362	1	,002		
Likelihood Ratio	10,936	1	,001		
Fisher's Exact Test				,002	,001
Linear-by-Linear Association	10,503	1	,001		
N of Valid Cases	160				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,50.

saskarsme * Augst_izglitiba**Crosstab**

Count

		Augst_izglitiba		Total
		IR	NAV	
saskarsme	min	11	19	30
	nemin	69	61	130
Total		80	80	160

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	2,626 ^a	1	,105		
Continuity Correction ^b	2,010	1	,156		
Likelihood Ratio	2,652	1	,103		
Fisher's Exact Test				,155	,078
Linear-by-Linear Association	2,609	1	,106		
N of Valid Cases	160				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,00.

interesu_apmierināsana * Augst_izglitiba**Crosstab**

Count

		Augst_izglitiba		Total
		IR	NAV	
interesu_apmierināsana	min	19	9	28
	nemin	61	71	132
Total		80	80	160

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	4,329 ^a	1	,037		
Continuity Correction ^b	3,506	1	,061		
Likelihood Ratio	4,410	1	,036		
Fisher's Exact Test				,060	,030
Linear-by-Linear Association	4,302	1	,038		
N of Valid Cases	160				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,00.

nav_jēgas * Augst_izglītība

Crosstab

Count

		Augst_izglītība		Total
		IR	NAV	
nav_jēgas	min	4	18	22
	nemin	76	62	138
Total		80	80	160

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	10,329 ^a	1	,001		
Continuity Correction ^b	8,906	1	,003		
Likelihood Ratio	11,059	1	,001		
Fisher's Exact Test				,002	,001
Linear-by-Linear Association	10,265	1	,001		
N of Valid Cases	160				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,00.

paštēla_veidošana * Augst_izglītība

Crosstab

Count

		Augst_izglītība		Total
		IR	NAV	
paštēla_veidošana	min	0	19	19
	nemin	80	61	141
Total		80	80	160

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	21,560 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	19,351	1	,000		
Likelihood Ratio	28,908	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	21,426	1	,000		
N of Valid Cases	160				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,50.

sevis pilnveidošana kā svarīgākais pieredzētais *

Augst_izglītība

Crosstabulation

Count

		Augst_izglītība		Total
		IR	NAV	
sevis_pilnveidošana	min	26	11	37
	nemin	54	69	123
Total		80	80	160

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	7,910 ^a	1	,005		
Continuity Correction ^b	6,891	1	,009		
Likelihood Ratio	8,094	1	,004		
Fisher's Exact Test				,008	,004
Linear-by-Linear Association	7,861	1	,005		
N of Valid Cases	160				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,50.

Mācīšanās jēgas konceptu biežumu atšķirības starp *studentu* un *senioru* grupām

saskarsme * Respondenti

Crosstab

Count

		Respondenti		Total
		studenti	seniori	
saskarsme	min	12	30	42
	nemin	294	130	424
Total		306	160	466

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	28,171 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	26,392	1	,000		
Likelihood Ratio	26,567	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	28,111	1	,000		
N of Valid Cases	466				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,42.

interesu_apmierināšana * Respondenti

Crosstab

Count

		Respondenti		Total
		studenti	seniori	
interesu_apmierināšana	min	150	30	180
	nemin	156	130	286
Total		306	160	466

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	40,607 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	39,340	1	,000		
Likelihood Ratio	43,176	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	40,520	1	,000		
N of Valid Cases	466				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 61,80.

Mācīšanās jēgas konceptu biežumu atšķirības starp *senioru* un *cilvēku ar īpašām vajadzībām* respondentu grupām

sevis_pilnveidošana * Respondenti Crosstabulation

Count

		Respondenti		Total
		seniori	CAĪV	
sevis_pilnveidošana	min	51	14	65
	nemin	109	76	185
Total		160	90	250

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	7,973 ^a	1	,005		
Continuity Correction ^b	7,147	1	,008		
Likelihood Ratio	8,432	1	,004		
Fisher's Exact Test				,004	,003
Linear-by-Linear Association	7,941	1	,005		
N of Valid Cases	250				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 23,40.

transcendentālais * Respondenti Crosstabulation

Count

		Respondenti		Total
		seniori	CAĪV	
transcendentālais	min	6	9	15
	nemin	154	81	235
Total		160	90	250

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,989 ^a	1	,046		
Continuity Correction ^b	2,958	1	,085		
Likelihood Ratio	3,796	1	,051		
Fisher's Exact Test				,055	,045
Linear-by-Linear Association	3,973	1	,046		
N of Valid Cases	250				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,40.

Mācīšanās jēgas konceptu biežumu atšķirības starp *senioru* un *paliatīvās palātas pacientu* respondentu grupām

nav_jēgas * Respondenti Crosstabulation

Count

		Respondenti		Total
		seniori	PPP	
nav_jēgas	min	24	29	53
	nemin	136	21	157
Total		160	50	210

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	37,331 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	35,087	1	,000		
Likelihood Ratio	33,977	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	37,153	1	,000		
N of Valid Cases	210				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,62.

Konkrēts viedoklis, atbildot uz jautājumu “Kas ar mani notiks pēc nāves (sirds un smadzeņu darbības apstāšanās)?”

Konkrēts viedoklis par nāvi * Respondenti Crosstabulation

Count

		Respondenti		Total
		studenti	seniori	
Konkrēts viedoklis par nāvi	IR	236	91	327
	NAV	70	69	139
Total		306	160	466

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	20,582 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	19,626	1	,000		
Likelihood Ratio	20,075	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	20,537	1	,000		
N of Valid Cases	466				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 47,73.

Frekvenču atšķirības starp priekšstatu par nāvi kā “durvīm” un nāvi kā “sienu”

Studenti - Priekšstats par nāvi

	Observed N	Expected N	Residual
"durvis"	122	117,5	4,5
"siena"	113	117,5	-4,5
Total	235		

Test Statistics

	Priekšstats par nāvi
Chi-Square	,345 ^a
df	1
Asymp. Sig.	,557

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 117,5.

Seniori - Priekšstats par nāvi

	Observed N	Expected N	Residual
"durvis"	40	45,5	-5,5
"siena"	51	45,5	5,5
Total	91		

Test Statistics

	Priekšstats par nāvi
Chi-Square	1,330 ^a
df	1
Asymp. Sig.	,249

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 45,5.

CAĪV - Priekšstats par nāvi

	Observed N	Expected N	Residual
"durvis"	45	27,5	17,5
"siena"	10	27,5	-17,5
Total	55		

Test Statistics

	Priekšstats par nāvi
Chi-Square	22,273 ^a
df	1
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 27,5.

Paliatīvās palātas p. - Priekšstats par nāvi

	Observed N	Expected N	Residual
"durvis"	10	9,0	1,0
"siena"	8	9,0	-1,0
Total	18		

Test Statistics

	Priekšstats par nāvi
Chi-Square	,222 ^a
df	1
Asymp. Sig.	,637

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 9,0.

Priekšstati par nāvi * Augst_izglītība Crosstabulation

Count

		Augst_izglītība		Total
		IR	NAV	
Priekšstati par nāvi	"durvis"	11	28	39
	"siena"	37	15	52
Total		48	43	91

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	16,493 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	14,815	1	,000		
Likelihood Ratio	16,997	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	16,312	1	,000		
N of Valid Cases	91				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,43.

Priekšstati par nāvi * Respondenti Crosstabulation

Count

		Respondenti		Total
		studenti	seniori	
Priekšstati par nāvi	"durvis"	70	69	139
	"siena"	236	91	327
Total		306	160	466

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	20,582 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	19,626	1	,000		
Likelihood Ratio	20,075	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	20,537	1	,000		
N of Valid Cases	466				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 47,73.

Sakarības starp priekšstatiem par nāvi un dzīves kvalitāti

Priekšstati par nāvi * dzīves kvalitātes saistīšana ar interesi (klātesamību) - visi Crosstabulation

Count

		interese		Total
		min	nemin	
Priekšstati par nāvi	"durvis"	28	189	217
	"siena"	7	175	182
Total		35	364	399

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,146 ^a	1	,001		
Continuity Correction ^b	9,046	1	,003		
Likelihood Ratio	10,957	1	,001		
Fisher's Exact Test				,001	,001
Linear-by-Linear Association	10,121	1	,001		
N of Valid Cases	399				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,96.

Priekšstati par nāvi * dzīves kvalitātes saistīšana ar savu attieksmi - studenti

Crosstabulation

Count

		sava attieksme		Total
		min	nemin	
Priekšstati par nāvi	"durvis"	33	89	122
	"siena"	12	101	113
Total		45	190	235

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,228 ^a	1	,001		
Continuity Correction ^b	9,195	1	,002		
Likelihood Ratio	10,605	1	,001		
Fisher's Exact Test				,002	,001
Linear-by-Linear Association	10,185	1	,001		
N of Valid Cases	235				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,64.

Priekšstati par nāvi * ārējie dzīves kvalitātes ierobežojumi – studenti

Crosstabulation

Count

		ārējie ierobežojumi		Total
		min	nemin	
Priekšstati par nāvi	"durvis"	30	92	122
	"siena"	12	101	113
Total		42	193	235

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,801 ^a	1	,005		
Continuity Correction ^b	6,878	1	,009		
Likelihood Ratio	8,045	1	,005		
Fisher's Exact Test				,006	,004
Linear-by-Linear Association	7,768	1	,005		
N of Valid Cases	235				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20,20.

**Priekšstati par nāvi * laiks kā dzīves kvalitātes
ierobežotājs – seniori Crosstabulation**

Count

		laiks		Total
		min	nemin	
Priekšstati par nāvi	"durvis"	3	37	40
	"siena"	15	36	51
Total		18	73	91

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,783 ^a	1	,009		
Continuity Correction ^b	5,473	1	,019		
Likelihood Ratio	7,414	1	,006		
Fisher's Exact Test				,015	,008
Linear-by-Linear Association	6,709	1	,010		
N of Valid Cases	91				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,91.

**Priekšstati par nāvi * dzīves kvalitātes saistīšana ar
pozitīvismu – seniori Crosstabulation**

Count

		pozitīvisms		Total
		min	nemin	
Priekšstati par nāvi	"durvis"	3	37	40
	"siena"	21	30	51
Total		24	67	91

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	13,093 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	11,416	1	,001		
Likelihood Ratio	14,586	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	12,949	1	,000		
N of Valid Cases	91				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,55.

Priekšstati par nāvi * mācīšanās paštēla veidošanai

– seniori

Crosstabulation

Count

		paštēla veidošana		Total
		min	nemin	
Priekšstati par nāvi	"durvis"	0	40	40
	"siena"	12	39	51
Total		12	79	91

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,841 ^a	1	,001		
Continuity Correction ^b	8,883	1	,003		
Likelihood Ratio	15,315	1	,000		
Fisher's Exact Test				,001	,001
Linear-by-Linear Association	10,722	1	,001		
N of Valid Cases	91				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,27.

Priekšstati par nāvi * mācīšanās uzticētības dzīvei

– seniori

Crosstabulation

Count

		uzticēšanās dzīvei		Total
		min	nemin	
Priekšstati par nāvi	"durvis"	18	22	40
	"siena"	3	48	51
Total		21	70	91

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	19,324 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	17,183	1	,000		
Likelihood Ratio	20,447	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	19,112	1	,000		
N of Valid Cases	91				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,23.

Pielikums F. Studiju kursa “Eksistenciālā pedagogija” apraksts

<i>Kursa nosaukums</i>	Eksistenciālā pedagogija
<i>Zinātnes nozare</i>	Pedagoģija
<i>Kopējais auditoriju stundu skaits</i>	32
<i>Lekciju stundu skaits</i>	16
<i>Semināru un praktisko darbu stundu skaits</i>	16
<i>Kursa anotācija</i>	
<p>Studiju kursa mērķis ir sekmēt studentiem pedagoģisko prasmju attīstību uz eksistenciālisma atziņu bāzes, iepazīstināt ar humānistiskās pieejas eksistenciālajiem aspektiem un sniegt ieskatu par to pielietojumu mācību procesā.</p> <p>Teorētiskajās nodarbībās īpaša uzmanība tiek pievērsta skolēna personības kā vienotas veselās sistēmas attīstības izpratnes veicināšanai, dzīves radošā aspekta problēmām mācību un audzināšanas darbā, kā arī cilvēka sevis izpratnei un šīs izpratnes ietekmei uz individualitātes un personības īpašību veidošanos.</p> <p>Semināros studenti apgūst prasmes veikt pedagoģisko situāciju analīzi, apkopot eksistenciālo pieredzi un saskatīt tās ietekmi uz mācīšanās procesu un paplašina savu redzesloku, izvirzot pedagoģiskos uzdevumus.</p>	
<i>Rezultāti</i>	
<p>Akadēmiskās kompetences:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Zināšanas par eksistenciālo pieeju pedagoģijā un tās pamatprincipu izpratne. 2. Zināšanas par eksistenciālisma postulātiem pedagoģijas vēsturē. 3. Padziļināta izpratne par savas dzīves kvalitātes veidošanos mācīšanās procesā no individuālās pieredzes. 4. Prasme saskatīt eksistenciālistu literārajos darbos pausto ideju aktualitāti mācību un audzināšanas procesos. <p>Profesionālās kompetences:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prasme eksistenciālisma atziņas pielietot dažādu pedagoģisko situāciju analīzē. 2. Prasme veikt reflektīvu savas pedagoģiskās darbības analīzi, un plānot tās pilnveidošanas iespējas. 3. Prasme atklāt un formulēt konkrētu mācību darbību jēgu, izvirzīt perspektivizētus mērķus mācību priekšmetos. 4. Prasme mācīšanās procesā paaugstināt savu rīcībspēju un autentiskumu savas dzīves veidošanā. 	
<i>Kursa plāns</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Eksistenciālās pedagogijas priekšmets, mērķis un uzdevumi. L2 2. Eksistenciālisma idejas pedagoģijā – vēsturisks ieskats L2 3. Eksistenciālisms kā pedagoģiskās teorijas bāze. Eksistenciālo jautājumu starpdisciplināritāte. S2 4. Cilvēka dzīves un mācīšanās jēga tā izzināšanas iespēju kontekstā. L2, S2 5. Individuālā pārdzīvojamā nozīme mācību procesā L2, S2 	

6. Personības iekšējās brīvības jautājums pedagoģiskajā procesā L2
7. Intelektuālās un emocionālās attīstības pretstatījuma problēma skolēna personības kā vienotas veselās sistēmas attīstībā L2
8. Dzīves nozīmīgie notikumi un to loma cilvēka attīstībā. S2
9. Pašattīstības stimulēšanas princips pedagoģijā S2
10. Skolēna un studenta refleksīvās pozīcijas veidošanās L2
11. Sociālās kompetences veidošanās pedagoģiskajā procesā. S2
12. Sinerģētiskā pieeja pedagoģijā L2
13. Pedagoģisko situāciju eksistenciālais izvērtējums L2, S2

Mācību pamatliteratūra

1. Saeverot H. Indirect pedagogy: Some lessons in existential education.- Rotterdam/Boston, Sense Publishers, 2013.
2. Waibel E.M. Erziehung zum Sinn.- Augsburg: Brigg, 2010.

Papildliteratūra

- Aregger K. & Waibel E.M. Personentwicklung durch Offenen Unterricht.- Augsburg: Brigg, 2008.
- Greene, M. Existential encounters for teachers.- NY: Random House, 1967.
- Waibel E.M. Erziehung zum Selbstwert.- Augsburg: Brigg, 2009.
- Längle A., Holzhey-Kunz A. Existenzanalyse und Daseinsanalyse.- Berlin: Ullstein, 2007.
- Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.- М.: Гуманит, изд. центр ВЛАДОС, 2000.
- Сартр Ж.П. Экзистенциализм — это гуманизм: Сумерки богов.- М., 1989.