

Latvijas Univeristāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte



Andrejs Mūrnieks

**Sabiedrības kultūras ietekme
uz izglītības mērķu veidošanu
izglītības vadības kontekstā Latvijā**

Promocijas darbs

Vadībzinātnes doktora zinātniskā grāda iegūšanai
Apakšnozare: izglītības vadība

Rīga – 2010

Promocijas darbs izstrādāts Latvijas Universitātes Pedagoģija, psiholoģijas un mākslas fakultātē Izglītības zinātņu nodaļā no 2006. – 2010. gada.

Promocijas darba zinātniskā vadītāja:

Dr. paed. LU prof. Dainuvīte Blūma

Recenzenti:

Darba autors:

Andrejs Mūrnieks

e-pasts: andrejs.murnieks@gmail.com, mājas tālr.: 67311686

Darba aizstāvēšana notiks Latvijas Universitātes Vadībzinātnes un demogrāfijas promocijas padomes atklātā sēdē gada pl.

Ar darba kopsavilkumu var iepazīties LU Bibliotēkā (Kalpaka bulv. 4)

Atsauksmes sūtīt promocijas padomei: Latvijas Universitāte, Raiņa bulvāris 19, Rīga LV 1586

Promocijas padomes priekšsēdētājs: Dr. habil. oec. LU profesors Juris Krūmiņš

Promocijas padomes sekretārs: Dr. oec. LU docente Sandra Eglīte

© Andrejs Mūrnieks, 2010

Sabiedrības kultūras ietekme uz izglītības mērķu veidošanu izglītības vadības kontekstā Latvijā

Saturs

| | |
|---|-----------|
| Ievads | 5. lpp. |
| 1. nodaļa. MĒRĶU NOZĪME IZGLĪTĪBAS VADĪBAS UN KULTŪRAS KONTEKSTĀ | 14. lpp. |
| 1.1. sadaļa. Sabiedrība un izglītība | 14. lpp. |
| 1.1.1. Cilvēks – sabiedrībā, dabā un kultūrā | 14. lpp. |
| 1.1.2. Izglītības joma, resursi, procesi, vide un rezultāti | 17. lpp. |
| 1.1.3. Izglītība sabiedrības sistēmas kontekstā | 22. lpp. |
| 1.1.4. Izglītības sistēma un tās situatīvais mikromodelis | 27. lpp. |
| 1.1.5. Izglītības mērķu nozīme izglītībā un sabiedrības attīstībā | 34. lpp. |
| 1.1.6. Izglītības mērķu veidošanas mehānismi un līmeņi | 41. lpp. |
| 1.2. sadaļa. Kultūra un izglītība | 47. lpp. |
| 1.2.1. Izglītība un vērtību sistēmas: filozofija, reliģija, ētika; kultūras jēdziens | 47. lpp. |
| 1.2.2. Kultūra visplašākajā nozīmē un izglītības aspekti tajā | 49. lpp. |
| 1.2.3. Kultūra kā attieksmju, simblu un vērtību sistēma | 52. lpp. |
| 1.2.4. Kultūra kā dzīvs organisms; struktūras kultūrā un izglītībā | 53. lpp. |
| 1.2.5. Kultūras hierarhiskā uzbūve; kultūras kodols | 57. lpp. |
| 1.2.6. Kultūru atšķirības pēc to attieksmes pret pasauli, cilvēku un ideālo (virsmerķi) | 59. lpp. |
| 1.2.7. Civilizācija un kultūra; kultūras vides ietekme uz izglītību (OECD pētījumos) | 64. lpp. |
| 1.3. sadaļa. Izglītības mērķi kultūras paradigmu pārmaiņās | 69. lpp. |
| 1.3.1. Izglītības filozofija par paradigmu maiņu kultūrā; paradigmas jēdziens | 69. lpp. |
| 1.3.2. Paradigmatiskas pārmaiņas un izglītība viduslaikos | 72. lpp. |
| 1.3.3. Reformācija un jaunlaiku sākums. J. A. Komenska didaktika. Apgaismība | 79. lpp. |
| 1.3.4. Procesis kultūrā un izglītībā 19. gadsimtā. Reformu pedagoģija | 90. lpp. |
| 1.3.5. Kultūras un izglītības procesu kopsakarības 20. gadsimtā | 101. lpp. |
| 2. nodaļa. IZGLĪTĪBAS MĒRĶU VEIDOŠANAS PRINCIPI MŪSDIENĀS | 106. lpp. |
| 2.1. sadaļa. Mūsdienu sabiedrības tendenču analīze | 106. lpp. |
| 2.1.1. Mūsdienu sabiedrības un kultūras procesu kritika | 106. lpp. |
| 2.1.2. Kultūras determinisms un relatīvisms; izmaiņas kultūras vidē | 110. lpp. |
| 2.1.3. Globalizācijas procesi un izglītība | 116. lpp. |
| 2.1.4. Postmodernisms kā kultūras tendence un filozofija | 120. lpp. |
| 2.1.5. Būtiskākie mūsdienu faktori izglītības mērķu veidošanā | 128. lpp. |

| | |
|--|-----------|
| 2.2. sadaļa. Izglītības mērķu veidošanas principu konstruēšana, mūsdienu sabiedrības un kultūrvēsturiskās pieredzes kontekstā | 133. lpp. |
| 2.2.1. Pretrunīgums un tā atspoguļojums antinomiju principā | 133. lpp. |
| 2.2.2. Izvēļu daudzveidības problēma un izvēles atbildīguma princips | 140. lpp. |
| 2.2.3. Mainīgums (nestabilitāte) un vērtību hierarhijas princips | 146. lpp. |
| 2.2.4. Multikulturālisms un kultūras respekta princips | 149. lpp. |
| 2.2.5. Komunikāciju pieaugums un dialoga princips | 152. lpp. |
| 3. nodaļa. IZGLĪTĪBAS VADĪBAS EKSPERTU UN PEDAGOGU UZSKATU IZPĒTE PAR IZGLĪTĪBAS MĒRĶU SAISTĪBU AR SABIEDRĪBAS KULTŪRU | 158. lpp. |
| 3.1. sadaļa. Pētījumu programma | 158. lpp. |
| 3.1.1. Pedagogu anketēšanas gaita un rezultāti | 160. lpp. |
| 3.1.2. Izglītības vadības politikas ekspertu intervijas | 190. lpp. |
| 3.2. sadaļa. Diskusija | 200. lpp. |
| 3.2.1. Pētījumu rezultātu salīdzinājums ar zinātnieku atziņām par izglītības problēmām. | |
| 3.2.2. Darbā nepieciešamās vērtības un īpašības kā izglītības mērķi | |
| 3.2.3. Izglītība mērķi citās valstīs un Latvijā; stratēģijas projekts “Latvija 2030” | |
| 3.2.4. Prognozes par sabiedrības un izglītības ideāliem nākotnē | |
| Noslēguma secinājumi un ieteikumi | 213. lpp. |
| Literatūras un avotu saraksts | 223.lpp. |
| Pielikumi | 237. lpp. |
| 1. pielikums. Pilotpētījuma anketa | |
| 2. pielikums. Anketa (galīgais variants) | |
| 3. pielikums. Intervijas jautājumi ekspertiem | |

Ievads

1. Pētījuma izvēles un nepieciešamības pamatojums

Pētījuma nepieciešamību un aktualitāti nosaka vairāki apsvērumi.

Jau 20 gadus Latvija ir neatkarīga valsts ar savu izglītības sistēmu, kuras mērķi ir definēti Izglītības likumā, kas pieņemts pirms 12 gadiem (1998. gadā), bet Latvijas Izglītības koncepcija un pats likuma projekts izstrādāts pirms 14 gadiem (1996. gadā). Pa šo laiku ir mainījusies sabiedrība, kā arī izglītības mērķi vairākās izglītības pakāpēs, veidos, to koncepcijās un lokālās izglītības programmās. Tāpēc ir lietderīgi izvērtēt izglītības likuma mērķa formulējuma atbilstību mūsdienu situācijai un tendencēm gan citur pasaulē, gan Latvijas sabiedrībā (tostarp ņemot vērā pedagogu un izglītības vadības speciālistu viedokļus).

Latvija, kad tika izstrādāts Izglītības likums, nesen bija atguvusi suverenitāti, tās mērķis bija iekļaušanās Eiropas Savienības un NATO struktūrās, noritēja kapitāla sākotnējās uzkrāšanas process. Tagad iepriekšminētie politiskie mērķi jau ir sasniegti. Ir radušās citas problēmas (nevienmērība attīstībā, ekonomiskā krīze, demogrāfiskās izmaiņas, sabiedrības noslāņošanās). Turklāt gan tādas, kas skar arī citas Eiropas valstis (piemēram, brīvā darbaspēka plūsma un nepieciešamība gatavoties dzīvei mainīgā sabiedrībā), gan tādas, kas raksturīgas Latvijai un kurās var saskatīt vēl padomju sistēmas mantojuma ietekmi, kā arī straujā pārejas perioda uz kapitālismu pārmaiņas. Viens no klāt nākušajiem faktoriem ir multikulturālā vide, kas pamazām nomaina iepriekšējās, pamatā viendabīgās (lai gan divvalodīgās krievu/latviešu kopienas), sabiedrības kultūru. Nosakot izglītības mērķus, ir jārēķinās ar šīm jaunajām tendencēm.

Valsts attīstības stratēģijas projektā nākamajiem gadu desmitiem (projekts "Latvija 2030") tiek izvirzīti mērķi arī izglītībai. [Latvija 2030, 2009, 28] Tātad izglītības mērķi ir aktualitāte. Svarīgi ir noskaidrot, kas būtu jāņem vērā to veidošanā dažādos aspektos (filozofiskajā, socioloģiskajā, kulturoloģiskajā, vēsturiskajā).

Izglītība nodrošina vērtību pārmantošanu. *Izglītības mērķi ir cieši saistīti ar normām un vērtībām, kas ir akceptētas noteiktā sabiedrībā un tās kultūrā* [Gudjons, 1998, 208, 209]. No 20. gadsimta sākuma līdz pat 21. gadsimtam filozofi un kulturologi (O. Špenglers, N. Berdjajevs, M. Bubers, Ž. Maritēns, G. Marsels, J. Habermass, K. Raudive, E. Vīts, S. Hantingtons, H. Ortega i Gaset, R. Skrutons, T. Hartmans, M. Kūle, Z. Baumans¹) ir izteikuši domu par Rietumu sabiedrības norietu, kas saistīts ar vērtību krīzi. Ekonomiskā krīze aktualizē izglītības problēmas un nepieciešamību izvērtēt arī izglītības mērķus. Latvijas un pasaules globālajai ekonomiskajai krīzei var būt cēloņi, kas saistīti ar kultūru, sabiedrības morāli un izglītību. Iespējams, ka izglītība var palīdzēt iziet no krīzes vai ar to sadzīvot, ja mūsdienu procesu pretrunīgums atspoguļotos

¹ [Spengler, 1991; Berdjajevs, 1994; Буѳер, 1995; Maritain, 1975; Marcel, 1962; Habermas, 1975; Raudive, 1993; Ortega y Gasset, 1993; Vīts, 1999; Huntington, 1998; Scruton, 2006; Hartmann, 2009; Kūle, 2006; Байман, 2002]

izglītībā un tās mērķos. Aktuāls kļūst jautājums, kā nodrošināt sabiedrības līdzsvarotu attīstību (pēc iespējas izvairoties no smagām krīzēm) un kā izglītība var šajā ziņā palīdzēt. Tāpēc promocijas darbā piedāvāts analizēt izglītības mērķus līdzsvarotas sabiedrības attīstības perspektīvā.

Arī bez krīzēm mūsdienās ir daudz problēmu (nāciju novecošanās, atkarību izplatīšanās, tostarp jauniešu vidū, sociālā nevienlīdzība, informatizācija, globalizācija). Viens no būtiskākajiem izaicinājumiem ir kapitālistiskās sabiedrības transformācija zināšanu sabiedrībā, *no vispārējām zināšanām uz specializētu zināšanu kompleksu* [Drucker, 1995, 47]. Šī tendence izglītībā ir salīdzinoši plaši atspoguļota, bet ne līdz galam apzināta Latvijā. Zināšanu izmantošana darba ražības paaugstināšanā, darba procesu un to vadības jomā kopā ar jaunu tehnoloģiju ienākšanu savukārt samazina darba vietu skaitu, rada nestabilitāti un sabiedrībai lieko cilvēku problēmu [Байман, 2002, 149]. Izglītība kādā nozarē vairs negarantē darba vietu vai skaidru sociālo lomu sabiedrībā. No izglītības sabiedrība gaida, ka tiks attīstīta jauniešu mobilitāte un līdzdalība globalizācijā, vienlaikus saglabājot prasību pēc stabilizējošām vērtībām, kas nodrošinātu jaunā pilsoņa uzticību savai valstij un tautai. Promocijas darbs ir vērsts uz šādu pretrunīgu prasību analīzi un meklējumiem tās adekvāti atspoguļot un risināt izglītības mērķos.

Izglītībā ir jāsaskaras, no vienas puses, ar straujo sabiedrības mainību, kas prasa nemitīgi ņemt vērā arvien jaunu faktoru ietekmi, un, no otras puses, ar nepieciešamību pēc ilgtspējīguma. Taču kaut ko plānot ilgākā perspektīvā nav jēgas postindustriālo ekonomisko procesu daudzveidības, nenoteiktības, dažādības un haotiskuma dēļ [Байман, 2002, 39–51]. Arvien grūtāk kļūst vienoties par kopīgiem mērķiem sabiedrībai un līdz ar to arī izglītībai. Šajā kontekstā daži autori pat apsver domu par izglītību bez mērķiem [Standish, 1999]. Mērķu nepieciešamība izglītībā tātad ir jāpamato, parādot izglītības mērķu nozīmi globālajā un strauji mainīgajā mūsdienu situācijā.

Kopš 20. gadsimta sešdesmitajiem gadiem tiek runāts par paradigmu maiņu izglītībā, taču vienlaikus daži autori atzīst arī neveiksmes pārmaiņu procesā [Fulans, 1999, 12]. Tāpēc svarīgi ir izprast vēsturisko fonu pārmaiņām izglītībā ilgākā civilizācijas attīstības laikposmā, lai sagatavotu rekomendācijas iespējamo negatīvo vai pretrunīgo tendenču novēršanai vai līdzsvarošanai. Maz pētīta ir izglītības mērķu un kultūras saistība vēsturisko procesu kontekstā. Tāpēc promocijas darbā ir veikta izglītības mērķu un paradigmātisko pārmaiņu saistību izpēte Eiropas kultūras vēsturē.

Mūsdienās arvien asāka kļūst pretruna sabiedrības attīstībā starp zinātnes un tehnikas sasniegumu izraisīto patēriņa tempu pieaugumu un tā dēļ briesmošās ekoloģiskās katastrofas draudiem [Meadows, 1992]. Šī fundamentālā pretruna ir neizbēgami jārisina, ja cilvēce vēlas turpināt savu eksistenci [Gore, 1992], un tam jāatspoguļojas arī izglītībā. Lai motivētu taupīt resursus, būtu jāpārskata cilvēka patēriņa un pašizpaušmju iespējas un robežas, kā arī cilvēka

antropoloģiskais statuss un vieta ekosistēmā, bet, mainot cilvēka un sabiedrības vitāli svarīgos mērķus un izpratni par savu būtību, būs jāmainās arī izglītības mērķiem.

Salīdzinot dažādu autoru un ideoloģiju pārstāvju domas, var konstatēt atšķirības viņu pieejā izglītības mērķu saturam un formulējumiem. K. Hariss ievadrakstā publikāciju kopojumam, kas saucas *Izglītības mērķi*, uzskatāmi parāda lielo dažādību izpratnē par to, kādiem jābūt izglītības mērķiem. Tā D. H. Lourenss (*Lawrence*) prasa kā mērķi izglītībai ‘palīdzēt īstenoties katras sievietes un vīrieša individuālajai būtībai līdz tās patiesai pilnībai’. Ž. Ž. Ruso mērķis izglītībai ir ‘audzināšana, kurā paraugs ir daba’. R. M. Hatčins (*Hutchins*) saka, ka izglītības mērķis ir ‘intelektu izkopšana (kultivēšana)’. A. S. Nīls (*Neill*) tic, ka izglītības mērķiem vajadzētu būt vērstiem uz to, lai ‘darītu cilvēkus laimīgākus, drošākus, mazāk neirotikus, mazāk aizspriedumainus’. Dž. Loks apgalvo, ka izglītības mērķis ir ‘virzīt uz tikumību un mācīt cilvēku apvaidīt viņa vēlmes, tieksmes un iekāres un sekot saprāta vadībai’. Pāvests Pij XI ir deklarējis izglītības mērķi kā ‘sadarbību ar Dievišķo žēlastību patiesu un izcilu kristiešu veidošanā’. S. Šapovaļenko ir pārliecināts, ka izglītības mērķis ir ‘iepotēt materiālistisko (pasaules) uzskatu un komunistisko mentalitāti’. [*The Aims of Education*, 1999, 1]

Tādējādi var secināt, ka: 1) izglītības mērķi dažādu autoru skatījumā saturiski var būt pilnīgi atšķirīgi un savstarpēji izslēdzošā, piemēram, kristīgais un komunistiskais (problēma, kas izriet no šīs dažādības – kā saskaņot izpratni par izglītības mērķiem daudzveidīgajā mūsdienu sabiedrībā); 2) mērķus būtiski ietekmē politiskā ideoloģija un sabiedrības priekšstati par cilvēku, viņa vajadzībām un vērtībām (problēma – kā noteikt būtiskākos cēloņus viedokļu dažādībai, kāda loma tajā ir kultūrai, kā veidot izglītības mērķus, lai tie apmierinātu sabiedrības vairākumu).

Tātad viens no uzdevumiem izglītības – kā sabiedrības vadīšanas veida – mērķu analizē ir noskaidrot tos faktorus, kas ietekmē sabiedrības un dažādu autoru izpratni par izglītības mērķiem. Uz tā bāzes var piedāvāt rekomendējošus principus, kā virzīties, lai izglītības mērķu veidošanā respektētu ne vien sociālekonomiskos apstākļus, bet arī subjektīvos faktorus (tostarp vērtības) un kultūras īpatnības.

Izglītībā sabiedrība labprāt saskata ekonomisko problēmu risināšanas potenciālu, tiek arī uzskatīts, ka ekonomika ir kultūras, izglītības un sabiedrības vispārējās izaugsmes pamats. Daudz mazāka uzmanība tiek pievērsta kultūras, vērtību un pārliecību nozīmei gan izglītības, gan visas sabiedrības funkcionēšanā [DiMaggio, 1994]. Tomēr kultūra kā ekonomiski visdinamiskāk progresējošā joma kļūst par nopietnu faktoru ekonomiskajos procesos – kultūra nonāk tirgū. *Attīstītajās valstīs notiek rūpnieciskās ražošanas pārvēršanās kultūras kapitālismā*. Tas, kurš agrāk bija rūpnieks, pārvēršas vēlmju menedžerī [Küle, 2006, 214]. Runa, protams, ir par postmoderno kultūru, kurā dominē mainīgums, nenoteiktība, spēle [Байман, 2002]. Vienlaikus pašas ekonomikas pētniecībā veidojas kultūrcentriskā pieeja, kas atklāj *jēgas un vērtību*

motivācijas nozīmi indivīdu ekonomiskajās darbībās, tādējādi pētot ekonomiku tās dinamikā [Социальные знания и социальные изменения, 2001, 110]. P. Burdjē uzsver, ka tradicionālā ekonomikas teorija ir pieļāvusi kļūdu, nošķirot ekonomiku no sociālās kārtības, kas ietver visas cilvēciskās darbības: kultūras pasauli, vēlmes, intereses, baudas un riskus; tas viss ir klāt ekonomiskajos procesos [Burdjē, 2004, 72–89]. Starptautiskajā Izglītības komisijas ziņojumā UNESCO teikts: “Neiegrožotu ekonomisko attīstību patiesībā vairs nevar uzskatīt par labāko paņēmienu, lai materiālu augšupeju saskaņotu ar taisnīgumu, cieņu pret cilvēkiem un dabas līdzekļiem, ko mums ir pienākums labā stāvoklī nodot nākamajām paaudzēm.” [Delors, 2001, 19] Ekonomiski centrētais pasaules izaugsmes modelis tāpat ir jāpārskata no citām – kultūras, morāles un filozofijas – pozīcijām.

Tāpēc ir nepieciešams izvērtēt izglītības saistību tieši ar sabiedrības kultūras tendencēm un meklēt iespējas tās adekvāti atspoguļot izglītības mērķos, kuru veidošana ir izglītības vadības un politikas būtisks uzdevums. Tāpēc teorētiskā pētījuma daļa balstās uz sabiedrības, kultūras un izglītības savstarpējo saistību analīzi, kā arī tiek pētīta paradigmu maiņa Eiropas kultūras vēsturē un atbilstošas izmaiņas izglītības mērķos.

Pētījumā ir paredzēts izstrādāt **principus** izglītības mērķu veidošanai, ņemot vērā mūsdienu globālās sabiedrības problēmas. Tas nozīmē noskaidrot likumsakarības, kas izriet no mūsdienu sabiedrības īpatnībām un kas jāņem vērā, veidojot izglītības mērķus.

Izglītības mērķu veidošanas principiem ir jāpalīdz demokrātiskam izglītības vadības procesam, kas nevar būt nedz subjektīvi patvaļīgs, haotisks un dezorientēts, nedz individuālo iniciatīvu bremsējošs, autoritārs un uzspiedošs, bet tāds, kurā izglītībā iesaistītie vienojas par kopīgu sadarbību kultūras un sabiedrības attīstībai ar izglītošanās un izglītošanas starpniecību. Viens no sabiedrības vadīšanas veidiem ir jauniem izaicinājumiem atbilstošas izglītības veidošana. Savukārt izglītības vadīšanu var sekmīgi īstenot, izvirzot izglītībā tādas mērķus, kurus izprastu un pieņemtu gan pedagogi, kuri īsteno izglītība procesa vadību lokālā līmenī, gan plašāka sabiedrība, gan skolēni/audzēkņi/studenti un viņu vecāki. Tātad, lai īstenotu demokrātiskas izglītības vadību, nepieciešams analizēt un izprast dažādu sabiedrības grupu un tendenču mijietekmes, atrodot principus, kā tās ņemt vērā, apkopot, saskaņot un atspoguļot izglītības mērķos un ideālos.

Pilnībā minēto principu darbības praktiska pārbaude nav iespējama, kamēr tie netiek īstenoti kādas izglītības iestādes vai visas valsts izglītības mērķos. Tomēr ar anketu un interviju palīdzību ir iespējams noskaidrot pedagogu sabiedrībā valdošos viedokļus par izglītības mērķiem, to veidošanas nosacījumiem, kā arī par vadošajām tendencēm sabiedrībā un kultūrā, kas būtu jāņem vērā, izstrādājot izglītības mērķus. Šādā veidā promocijas darbā ir paredzēts pārbaudīt izglītības mērķu veidošanas principu nepieciešamību un anketēšanā un intervēšanā iegūtos

rezultātus konfrontēt ar teorētiskajām atziņām. Tādējādi izmantotas tiek gan kvalitatīvās, gan kvantitatīvās pētniecības metodes.

Autors savā augstskolu mācību spēka un skolotāja darbā ir saskāries ar izglītības mērķu formulēšanas problēmu, īpaši Izglītības un zinātnes ministrijas struktūrās piedaloties izglītības satura un mācību satura (standartu un programmu) izstrādāšanā mūzikas, kultūras vēstures, reliģiju vēstures, filozofijas un ētikas mācību priekšmetiem, kā arī piedaloties diskusijās Latvijas Republikas Saeimas izglītības komisijā un 1997. gadā konsultējot Latvijas izglītības likuma projekta izvērtēšanas darba grupu. Promocijas darbā šī pieredze tiks konfrontēta ar citu valstu pieredzi izglītības mērķu veidošanā un filozofiskām koncepcijām, kas ietekmējušas izglītības mērķu izpratni. Latvijā vērojamā voluntārā un nesistemātiskā pieeja izglītības mērķu veidošanai kontrastē ar citu valstu dokumentiem, piemēram, Norvēģijā [*Core Curriculum*, 1999]), un starptautiskiem pētījumiem, piemēram, UNESCO ziņojums par 21. gadsimta izglītību [Delors, 2001], kuros atklājas vēlme izglītības problēmas risināt plašākā globālu sakarību kontekstā un to risinājumiem piešķirt sistēmisku raksturu.

Savā maģistra darbā 2006. gadā autors analizējis vienu mācību satura strukturēšanas principu – antinomijas principu [Mūrnieks, 2006]. Taču šis princips var tikt izmantots, arī veidojot izglītības mērķus. Turklāt tas nav vienīgais princips. Katrai mūsdienu sabiedrības nozīmīgai tendencei ir jāatrod atbilstošs princips, kas to izgaismo un sekmē šīs tendences apzināšanos un tās problemātisko seku risināšanu mērķtiecīgā izglītības procesā. Diemžēl gandrīz nevienā valstī šādi principi netiek ņemti vērā izglītības mērķu formulēšanā. Izņēmums, ar atrunām, ir varbūt vienīgi Norvēģija, kuras izglītības pamatprogrammā (*Core Curriculum*) var saskatīt zināmu principiālu pieeju izglītības problēmu risināšanā [*Core Curriculum in Norway*, 1994].

Ierosmi un paraugu mērķu un pasaules globālo tendenču izpratnē autors guvis no ziņojuma, ko Starptautiskā komisijas par izglītību 21. gadsimtam sniegusi UNESCO [Delors, 2001]. Darbā izmantoti arī OECD² un citu starptautisku izglītības pētījumu rezultāti, analizējot, kādas sakarības tie uzrāda un kā tie saistās ar izglītības mērķiem un kultūras tendencēm.

Izglītība, tās mērķi kā sabiedrības vērtību un kultūras tendenču atspoguļotāji un virzītāji promocijas darbā apskatīti filozofiskā, socioloģiskā, kulturoloģiskā, vēsturiskā, pedagoģiskā un izglītības vadības aspektā, tādējādi īstenojot multidisciplināru pieeju. Promocijas darba rezultāti ir orientēti uz to praktisku izmantošanu Latvijas izglītības sistēmas vadībā.

2. Pētījuma objekts: sabiedrības kultūras nozīme izglītības mērķu kā sabiedrības attīstības virzītāja un izglītības vadīšanas instrumenta veidošanā.

² OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development – Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija.

3. Pētījuma mērķis: izpētīt kultūras ietekmi uz izglītību un atklāt izglītības mērķu veidošanas principus, kas palīdzētu demokrātiskai izglītības vadīšanai un mūsdienu sabiedrības līdzsvarotai attīstībai.

4. Hipotēze: lai izglītības mērķi būtu sabiedrības līdzsvarotas attīstības virzītājs un izglītības demokrātiskas vadīšanas instruments, tos nosakot, nepieciešams ievērot principus, kas atbilstu sabiedrības kultūras tendencēm.

5. Uzdevumi:

- analizēt izglītības vietu sabiedrības sistēmā, personas un grupas, procesus, situācijas un līmeņus, kuros izglītībai tiek izvirzīti mērķi;
- atklāt kultūras nozīmi sabiedrības sistēmā un izglītībā, parādīt kultūras funkcijas un struktūru;
- izpētīt izglītības mērķu saistību ar kultūras paradigmu maiņu vēsturiskajā aspektā;
- analizējot pagātnes kultūras pieredzi, mūsdienu sabiedrības procesus un izglītības konceptuālos dokumentus, izstrādāt iespējamus izglītības mērķu veidošanas principus;
- ar aptaujas anketām noskaidrot pedagogu viedokļus par mērķu nozīmi izglītībā un par sabiedrībā valdošajām tendencēm un vērtībām, kas jāiekļauj izglītības mērķos;
- ar izglītības vadības ekspertu interviju palīdzību noskaidrot viedokļus par to, kādi faktori jāņem vērā, veidojot mūsdienu sabiedrības vajadzībām atbilstošus izglītības mērķus;
- salīdzināt ekspertu viedokļus, anketēšanas rezultātus un dokumentus, kuros ir definēti izglītības mērķi, un teorētisko pētījumu rezultātus;
- izstrādāt ieteikumus izglītības mērķu veidotājiem un izglītības vadītājiem.

6. Pētījuma metodes:

- filozofiskās, vēsturiskās, zinātniskās, tostarp pedagoģiskās un psiholoģiskās, literatūras, izglītību un izglītības saturu reglamentējošu dokumentu, kā arī izglītības salīdzinošo pētījumu analīze;
- kultūras un sabiedrības tendenču analīze, izglītības mērķu veidošanas principu konstruēšana;
- pedagogu anketēšana, ekspertu intervijas.

7. Pētījuma bāze:

- 548 pedagogi, kuri piedalījās anketēšanā; pieci izglītības filozofijas un izglītības vadības eksperti, kuri piedalījās intervijās, 37 studenti kursā “Ievads kultūras teorijā un analīzē” un 50 pedagogi kursanti profesionālās meistarības pilnveidošanasursos, kuri piedalījās anketas aprobācijā (pavisam kopā 640 cilvēku);
- izglītības koncepcijas, izglītības likumi, mācību satura dokumenti (standarti, vadlīnijas);
- tēmai atbilstošā (filozofijas, socioloģijas, kulturoloģijas, pedagoģijas, psiholoģijas un izglītības vadības jomu) literatūra un starptautisko izglītības salīdzinošo pētījumu atskaites.

8. Pētījuma ierobežojumi (konkretizācija):

- pētījumā pamatā analizēti izglītības augstākā līmeņa mērķi (kas tiek noteikti likumos, koncepcijās, standartos); cita tipa un līmeņa mērķi netiek detalizēti pētīti, lai gan tiek apskatīti;
- pētījumā uzmanība koncentrēta uz mērķiem, kas skar personas īpašības, attieksmes, vērtības un pārlicības, daļēji skarot skolēnu sekmju, zināšanu un prasmju attīstības problēmas;
- pētījums orientēts uz Latvijas izglītības vadības problemātiku un izglītības mērķu analīzi tieši Latvijas izglītības vadības un Latvijas izglītības sistēmas pēdējo 20 gadu attīstības kontekstā;
- pētījumā jēdziens kultūra tiek saprasts plašākā un dziļākā (kulturoloģiskā un antropoloģiskā) nozīmē (ne tikai kā māksla un literatūra).

9. Pētījuma zinātniskā novitāte un praktiskā nozīmība

Analizēta līdz šim Latvijā nepētītā kultūras ietekme uz izglītību un izglītības mērķiem izglītības vadības un sabiedrības funkcionēšanas kontekstā (analizēti izglītības vadības līmeņi un situācijas, kurās izglītībai tiek izvirzīti mērķi, kā arī kultūras, izglītības un izglītības mērķa jēdzieni).

Pierādīta kultūras noteicošā loma izglītībā un izglītības mērķu izvirzīšanā, veicot Eiropas sabiedrības vēsturiskās gaitas analīzi, noskaidrojot kultūras un izglītības saistību un izglītības mērķu lomu sabiedrības un izglītības vadīšanā, kā arī anketējot pedagogus un intervējot izglītības vadības ekspertus.

Atklāti būtiski vēsturisko procesu analīzes paņēmieni un faktori, kas nosaka izglītības mērķu izvēli, kā arī paradigmatisko izmaiņu mikrocikli kultūras vēsturē, kas ietekmē sabiedrības vērtības un to iekļaušanu izglītības mērķos.

Noskaidroti galvenie faktori un tendences, kas dominē mūsdienu globālajā sabiedrībā un kas jāņem vērā izglītībā, tostarp mērķu veidošanā. Ņemot vērā šīs tendences, izstrādāti 5 rekomendējoši principi izglītības mērķu veidošanā, kas varētu sekmēt izglītības un sabiedrības līdzsvarotu attīstību.

Empīriskā pētījumā anketējot 598 pedagogus, iegūti dati un izanalizēti pedagogu viedokļi par izglītības mērķiem. Piecu izglītības vadības jomas ekspertu interviju analīzē atklāti būtiski izglītības problēmu loki un to risināšanas iespējas izglītības mērķos.

Latvijas izglītības mērķi salīdzināti ar citu valstu izglītības mērķiem, UNESCO izglītības komisijas ziņojumu par izglītību 21. gadsimtā un tendencēm darba tirgū, atklājot morālo vērtību nozīmi darbinieku vērtējumā no darba devēju puses. Analizētas Latvijas sabiedrības attīstības problēmas (stratēģijas projektā “Latvija 2030”), izmantojot promocijas darbā izstrādāto pieeju mērķu analīzei un parādot 5 rekomendējošo principu izmantojuma iespējas. Balstoties uz pētījuma rezultātiem, izteiktas prognozes par izglītības ideālu nākotni. Izstrādāti ieteikumi izglītības mērķu veidotājiem, Latvijas stratēģisko dokumentu pilnveidei un ieteikumi turpmākai pētniecībai.

10. Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes

1. tēze. Izglītības mērķi ir būtisks instruments izglītības demokrātiskā vadīšanā, kas orientē gan uz prasmēm un zināšanām kā praktiski izmērāmiem rezultātiem, gan uz vērtībām, attieksmēm un pārliecībām, kas īstenojas mijietekmēs starp izglītības piedāvātāju, guvēju un izglītības saturu, ko mūsdienās iespaido dažādā kultūrvidē.

2. tēze. Izglītības mērķi izriet no sabiedrības kultūras, kas ietver normas, vērtības un pamatpieņēmumus par esamību – priekšstatus par cilvēku, pasauli un augstāko sabiedrības ideālu, kuri veido kultūras kodolu un ietekmē kultūras pārmaiņu dinamiku, mentalitāti un atspoguļojas izglītībā.

3. tēze. Izmaiņas kultūrā izraisa nepieciešamību pēc jauninājumiem izglītībā, savukārt apsteidzošas izmaiņas izglītības mērķos ietekmē procesus pašā sabiedrībā un kultūrā; izglītības mērķu veidošanā jāreķinās ar cikliskiem procesiem kultūras paradigmu pārmaiņās.

4. tēze. Izglītības mērķu izstrādē nepieciešams balstīties uz principiem, kas izriet no sabiedrības kultūras īpatnībām, sabiedrības vajadzībām un attīstības likumsakarībām, tostarp no pamatpieņēmumiem par esamību, apsteidzoši atspoguļojot sabiedrības vērtības un vajadzības to līdzsvarotas attīstības perspektīvā.

5. tēze. Mūsdienu kultūras tendences – daudzveidīgumu un pretrunīgumu, multikulturālismu, mainīgumu un nestabilitāti, komunikāciju un saskarsmes plašumu, ātrumu un sarežģītību – iespējams līdzsvarot un adekvāti atspoguļot izglītībā, ja izglītības mērķu izveidē ievēro antinomiju principu, kultūras respekta principu, dialoga principu, izvēles atbildīguma un vērtību hierarhijas principu.

11. Publikācijas un referāti par pētījuma gaitu, problēmām un rezultātiem:

1. Mūrnieks, A. *Ētikas un reliģijas nozīme Vispārējā izglītībā 21. gs. kultūras problēmu kontekstā* // Latvijas Universitātes Teoloģisks un kultūrvēsturisks izdevums "Ceļš", Nr. 55, "Kristietība 21. gadsimta izglītībā" – Rīga, 2003 – 2004 – 16.–25. lpp. ISSN 1407-7841

2. Mūrnieks, A. *Globalizācijas un identitātes apzināšanas un līdzsvarošanas principi vērtībizglītībā* // Globalizācija un kultūra. Zinātnisko rakstu krājums. VI. Daugavpils Universitātes Humanitārā fakultāte. – Daugavpils: Saule, 2005 – 168.–176. lpp. ISBN – 9984-14-264-7

3. Mūrnieks, A. *The Principle of Antinomy in the content and aims of Culture education* // The information Technologies, Management and Society, Volume 1. No. 2, – Rīga: Infomation Systems Management Institute, 2008 –136.–140. lpp. ISSN 1691-2489

4. Mūrnieks, A. *Mērķi mūsdienīgai izglītībai Paula Dāles izvirzītās personības koncepcijas kontekstā* // Kultūras studijas. Zinātnisko rakstu krājums. I. Personvārds kultūrā, Daugavpils Universitāte – Daugavpils: Saule, 2009 – 16.–25. lpp. ISBN 978-9984-14-413-9

5. Mūrnieks, A *Pieci principi izglītības mērķu veidošanā – mūsdienu globālās sabiedrības un kultūras tendenču kontekstā*//ATTE Spring University. *Teacher of the 21st Century: Quality education for quality teaching – Rīga, Association for Teacher Education in Europe, Latvian University, 2010 – 141.–152. lpp. ISBN 978-9984-49-027-4*
6. Mūrnieks, A *Reflection of current Ideological Contraversies in Educational Policy*// Educational Policies in Comparative Educational perspective – Linca: Pedagogical University of Linca, 2010. (saņemts apstiprinājums par publicēšanu)
7. Mūrnieks, A. *Izglītības teorijas un to autori kā avots laikmeta paradigmas vēsturiskai analīzei*//Daugavpils Universitātes Humanitārās fakultātes Vēstures katedras rakstu krājums “Vēsture: avoti un cilvēki” – Daugavpils, 2010 (saņemts apstiprinājums par publicēšanu)
8. Mūrnieks, A. *Vērtību un izglītības mērķu izpratne pedagogu skatījumā*//RPIVA V Starptautiskā Jauno zinātnieku konference – Rīga, 2010 (saņemts apstiprinājums par publicēšanu)
9. Mūrnieks, A. *Izglītības mērķu nozīme izglītības vadībā – dažu izglītības politikas ekspertu viedokļu analīze.*// LU „Izglītības vadība”– Rīga, LU, 2010 (saņemts apstiprinājums par publicēšanu)

Referāti:

- 1) 2001. g. 10.–11.03. Rīgā: LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūts, Rīgas Skolu valdes Skolotāju izglītības centrs, konference “Jaunatnes un vides mijattiecības mūsdienu Latvijā”, referāts: “Jauni uzdevumi izglītībai multikulturālā sabiedrībā”;
- 2) 2008. g. 14.–15.04. Rīgā: Informāciju sistēmu menedžmenta augstskolas (ISMA) 6. starptautiskā konference “The information Technologies & Management”, referāts: “The Principles of Antinomies in the Education of Culture”;
- 3) 2009. g. 17.–18.01. Rīgā; Informāciju sistēmu menedžmenta augstskolā konference: “Open learning and Distance Education”, referāts: “Globalization and identity perception and equilibrium principles in values education”.
- 4) 2009. g. 10.12. Rīgā: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas konferencē “V Starptautiskā Jauno zinātnieku konference”, referāts: “Vērtību izvēles nozīme izglītības mērķu veidošanā”.
- 5) 2010. g. 28.–29.01. Daugavpilī: Daugavpils Universitātes Humanitārās fakultātes starptautiskā zinātniskā konference “XX zinātniskie lasījumi”, referāts: “Izglītības teorijas un to autori kā avots laikmeta paradigmas vēsturiskai analīzei”.
- 6) 2010. g. 07.–08.05. Rīgā: ATEE (*Association for Teacher Education in Europe*) starptautiskā zinātniskās konference “*Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching*”, referāts: “Pieci principi izglītības mērķu veidošanā – mūsdienu globālās sabiedrības un kultūras tendenču kontekstā”.

1. nodaļa. MĒRĶU NOZĪME IZGLĪTĪBAS VADĪBAS UN KULTŪRAS KONTEKSTĀ

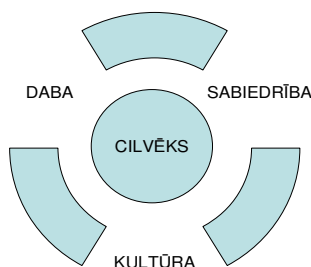
1. nodaļas 1. sadaļa. Sabiedrība un izglītība

1.1.1. § Cilvēks – sabiedrībā, dabā un kultūrā

Lai noskaidrotu izglītības mērķu nozīmi izglītības vadīšanā, svarīgi izanalizēt procesus, situācijas un līmeņus, kuros izglītībai tiek izvirzīti mērķi, sabiedrības funkcionēšanas kontekstā.

Individuālais cilvēks dzīvo trīs viņa esamību konstituējošās dimensijās: dabā, sabiedrībā un kultūrā. Viņš ir sabiedrības pamatelements, turklāt piederīgs gan dabai, gan kultūrai. Ikviens cilvēks ietekmē gan sabiedrību, gan dabu, gan kultūru, tomēr viņš nevar izrauties ārpus šīm trim dimensijām. Cilvēka eksistenci raksturo mijiedarbība starp visiem trim minētajiem komponentiem un pašu indivīdu (sk. 1. att.). Šajā mijiedarbībā viens no starpniekiem ir izglītība, kas dod iespēju iekļauties šajās dimensijās.

Trīs cilvēka esamības dimensijas



1. att. Trīs cilvēka esamības dimensijas (autors A. Mūrnieks)

Tātad izglītība ir veids, kādā indivīdi var sagatavoties dzīvei. Līdz ar to var apgalvot, ka izglītība pieder pie sabiedrības vadīšanas nozarēm (līdztekus politikai, jurisprudencei, ekonomikai u. c.). Izglītības mērķu veidošanas problēmas analizē sabiedrības vadīšanas kontekstā būtiski ir visi cilvēka eksistences nosacījumi un sabiedrības funkcionēšanas aspekti, kas saistās ar izglītību. Savukārt sabiedrības, dabas, kultūras un indivīda mijattiecības ir pašas izglītības uzmanības lokā (šīs mijattiecības atklājas izglītības saturā). Izglītības mērķu izveidi ietekmē izpratne par šo pamata dispozīciju³. Izglītības mērķi ir daudzveidīgu mijietekmju, faktoru un vienošanos rezultāts.

³ Lai gan cilvēces vēsturē un arī mūsdienās lielākajai daļai cilvēku nav pieticis ar šo trīs dimensiju ierobežojumiem, viņi ir meklējuši kādu augstāku pamatu un mērķi savai eksistencei (piemēram, reliģijā), tomēr šis aspekts iziet ārpus zinātniskās izpētes robežām. Tāpēc tas turpmāk tiks apskatīts netieši – to seku dēļ, ko šādi meklējumi atstājuši uz kultūru un sabiedrību (sk. 1. nodaļas 2. un 3. sadaļu).

Lai panāktu izmaiņas izglītībā ir 1) jāievēro, kādā sabiedrībā cilvēks dzīvo. Tas savukārt cieši saistīts ar 2) sabiedrības kultūru, kultūras vidi. Kultūra ir daļēji atkarīga arī no 3) dabas vides, kuru sabiedrība mūsdienās intensīvi pārveido civilizācijas attīstības gaitā.

Dabas uztvere ietver kultūras pastarpinājumu [Cassirer, 1955–1957]. Daba atklājas cilvēkam divējādi – indivīdam nonākot tiešā saskarē ar dabas parādībām un apgūstot sabiedrības kultūras pieredzi – valodas jēdzienos, zinātniskā izziņā un poētiskos vai mitoloģiskos tēlos (arhaisko sabiedrību cilvēkiem).

Lai gan sabiedrību veido cilvēki, tomēr sabiedrībai raksturīgas vienīgi tai piemītošas unikālas īpašības, kas nav atkarīgas tikai no katra atsevišķa cilvēka un pat ne no visu sabiedrības locekļu īpatnību, vēlmju un vajadzību summas. Pati specifiskā dzīve sabiedrībā pieprasa un rada veidojumus, sakarus un struktūras, ar ko jārēķinās indivīdam kā sabiedrības loceklim.

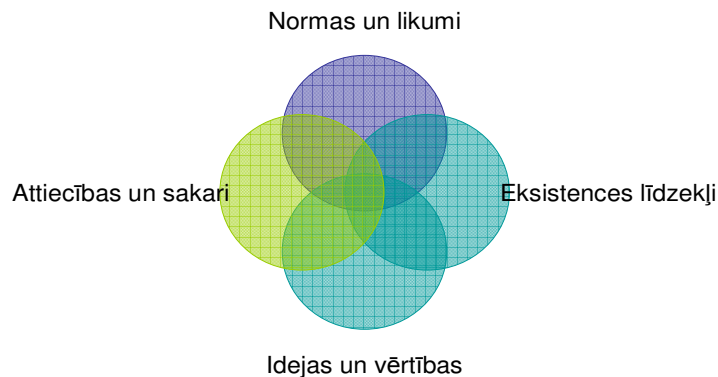
Padomju okupācijas periodā par dominējošo faktoru sabiedrības attīstībā tika uzskatīta vienīgi ekonomika un cīņa par ražošanas līdzekļiem, kas īstenojas kā šķiru cīņa. Šis uzskats balstījās marksismā [Markss, Engelss, 1980]. Taču līdztekus šādam viedoklim ir arī citas sabiedrības attīstību skaidrojošas teorijas. M. Vēbers izskaidro kapitālistiskās ekonomikas rašanos ar protestantisma ētikas īpatnībām [Vēbers, 2003, 97]. A. Toinbijs savā civilizāciju teorijā uzsver galveno ideju un reliģisko centienu nozīmi [Toynbee, 1947]. Z. Freids sabiedrības izcelšanos un kultūras pastāvēšanu skaidro ar psiholoģiskiem cēloņiem [Freids, 1995].

Nosacīti šos viedokļus var grupēt divās lielās tendencēs: pirmajā par galveno uzskata materiālos faktoros, otrajā – nemateriālos – tādus, kas saistīti ar cilvēka apziņu. Turpmāk, analizējot sabiedrības pastāvēšanas un attīstības nosacījumus, tiks ņemta vērā gan viena, gan otra pieeja, līdzsvarojot to galējības. Sabiedrības pastāvēšanā liela nozīme ir materiālajiem faktoriem, piemēram, dabas apstākļiem, tomēr tā nav vienīgā un noteicošā.

Ņemot vērā iepriekšminēto, moderno sabiedrību analīzē iespējams izdalīt vairākus funkcionēšanas nosacījumus, kas piemīt jebkurai no tām (sk. 2. att.).

Šie nosacījumi ir (1) sabiedrības eksistencei nepieciešami līdzekļi (tostarp dabas resursi). Taču tikpat svarīgas ir (2) normas un likumi, kas nodrošina cilvēku saskaņotas darbības regulāciju. Normas un likumi ir vērsti gan uz (3) sabiedrības attiecību un sakaru regulēšanu, gan uz jau minēto eksistences līdzekļu iegūšanu, izmantošanu, pārvaldīšanu (piemēram, īpašuma tiesības). Ārēji mazāk pamanāma loma ir (4) idejām un vērtībām, kas apvieno sabiedrību. Ideju maiņa mēdz izraisīt vērtību maiņu (turklāt izsaukt ne vien attīstību, bet arī krīzi sabiedrībā). Gan attiecības un sakari, gan normas un likumi balstās sabiedrībā pieņemtajās vērtībās un paši kļūst par vērtībām, tostarp izglītošanās un mācību gaitā.

Sabiedrības funkcionēšanas nosacījumi



2. att. Sabiedrības funkcionēšanas nosacījumi (autors A. Mūrnieks)

* **Eksistences līdzekļi** (materiālie jeb lietiskie nosacījumi) – aptver cilvēku grupu eksistencei nepieciešamos apstākļus un pieejamos līdzekļus, tostarp materiālos resursus (apdzīvojamo teritoriju, dabas bagātības, tehniku un iepriekšējo paaudžu atstāto tehnoloģisko mantojumu).

* **Normas un likumi** (reglamentējošie, sabiedrības dzīvi regulējošie nosacījumi) – nodrošina sabiedrības struktūru pastāvēšanu, nosaka eksistences līdzekļu izmantošanas principus, veic sakaru un attiecību regulāciju. Normas un likumi veidojas ilgākā laika periodā. To uzdevums uzturēt kārtību, aizsargāt esošo, jau sasniegto, to, kas sakņojas pagātnes pieredzē. Izņēmums ir izglītības likumi, kuros atrodami izglītības mērķi, kas parasti vērsti arī uz nākotnes perspektīvu.

* **Attiecības un sakari** (sociāli komunikatīvie nosacījumi) – aptver saziņas formas, attiecību tipus, veidus, modeļus un dara iespējamu sabiedrības struktūru pastāvēšanu (šajā aspektā svarīgs elements ir valoda, plašākā nozīmē – komunikācijai izmantojamais instrumentārijs, kas ietver arī matemātisko zīmju valodu, mūzikas valodu un dažādus informācijas nodošanas veidus.)

* **Idejas un vērtības** – (motivējošais un inovatīvais nosacījums) – pamato normu un likumu nepieciešamību, kā arī palīdz modelēt iespējamo, iztēloties ideālo. Ideālais, vēlamais īstenībā var arī nepastāvēt, taču, kļūdamas par mērķi, piešķir sabiedrības procesiem virzienu un jēgu. Izglītības mērķi izaug no atbilstošā laikmeta sabiedrības ideālu un vērtību izpratnes. Mērķu, normu un vērtību saistību uzsver H. Gudjons, piemēram, *pamatvērtība 'bijība pret dzīvību' īstenojas normā 'Tev nebūs nokaut!' un pacifisma audzināšanas mērķī* [Gudjons, 1998, 208].

Indivīds iekļaujas sabiedrībā, iegūstot vērtību apzināšanas, izvērtēšanas un pārņemšanas pieredzi. Tas notiek divējādi: 1) mērķtiecīgā izglītības procesā, 2) netīšā šīs pieredzes pārņemšanā, vērojot un atdarinot ikdienā citus sabiedrības locekļus.

Laiku pa laikam tiklab indivīdam, kā sabiedrībai nākas pārskatīt un pārvērtēt esošās vērtības [Бауман, 2002]. Rodas jauni priekšstati, idejas, nākotnes vīzijas, kas var mainīt sabiedrības mērķus. Tas attiecas arī uz eksistences līdzekļu apgūšanu, izmantošanu un pilnveidošanu. Vispirms izveidojas ideja par to, kā izmantot kādu dabas parādību. Pēc tam ideja tiek īstenota konkrētās tehnoloģijās, resursu izmantošanā vai transformēšanā jaunos tehnikas produktos.

Tādējādi sabiedrības (un arī izglītības) mērķi izriet ne vien no pastāvošās juridiski sociālās kārtības un sabiedrības vajadzības pēc nodrošinājuma ar eksistences līdzekļiem, bet tie veidojas arī un galvenokārt **ideju un vērtību** sfērā.

Secinājumi. Vismaz trīs sabiedrības funkcionēšanas nosacījumi (likumi un normas, idejas un vērtības, attiecības un sakari) attiecas uz **kultūru**, it sevišķi idejas un vērtības. Tātad divas cilvēka esamības dimensijas – daba un arī sabiedrība – ir cieši saistītas ar trešo – ar kultūru.

1.1.2. § Izglītības joma, izglītības procesi, vide un rezultāti

Pedagoģisko terminu skaidrojošā vārdnīca definē, ka izglītība ir – *mērķtiecīgi organizēta sabiedrības vēsturiskās pieredzes, kultūrvērtību apgūšanas, pārmantošanas, sistematizētu zināšanu un prasmju apguves, personības īpašību, pārliecību, attieksmju un vērtību veidošanas un veidošanās joma, atbilstoši praktisku darbību kopums un rezultāts; viena no cilvēkdarbības jomām (līdztekus zinātnei, medicīnai utt.). Tālāk tiek atzīts, ka izglītības process ietver personības veidošanās un veidošanas darbību, mācību un audzināšanas darbību vienotību. Izglītības rezultāts ir personas iegūto zināšanu, prasmju, pārliecību, attieksmju, kultūrvērtību, personības īpašību kopums. [Pedagoģisko terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 73]*

Pamatdefinīcijā uzsvēta izglītības kā cilvēkdarbības jomas specifika. Pirmie vārdi norāda uz izglītības organizēto un mērķtiecīgo raksturu (atšķirībā no citām cilvēkdarbības jomām, kurās arī notiek kādu prasmju vai vērtību pārmantošana, piemēram, ģimenē, darbā, sportā).

Mērķtiecīga kādas jomas organizēšana ir vadībinībām piekritīga problēma. Mērķtiecība nozīmē arī mērķu izvēli un īstenošanu. Izglītības mērķi un mērķtiecība organizētībā ir viens no pirmajiem un būtiskākajiem jautājumiem izglītības izpratnē un ir cieši saistīti ar tās vadīšanu.

Nākamie definīcijas vārdi raksturo izglītības *vēsturisko*, pagātnes pieredzē sakņoto raksturu, kā arī uzsver *kultūrvērtību apgūšanu un pārmantošanu* (tātad to, kas nāk no sabiedrības kolektīvās pieredzes un izpaužas kultūras vērtībās). Šis formulējums sasaucas ar V. Dilteja atziņu: *cilvēks sevi iepazīst tikai ar vēstures palīdzību, nekad introspekcijā.* [Gudijons, 1998, 32]

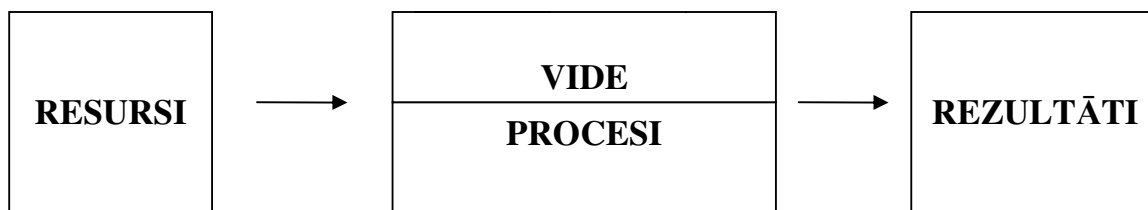
Tālāk izglītība raksturota kā *sistematizētu zināšanu, prasmju, attieksmju veidošanas un veidošanās joma*. Akcents ir uz *sistematizētību* un izglītības jomā notiekošo zināšanu, prasmju un attieksmju *veidošanas un veidošanās* procesu, kas ir izglītības piedāvātāja un ieguvēja kopdarbs. Tiek uzsvērts, ka izglītībā svarīga ir gan paša izglītības saņēmēja iniciatīva šo kvalitāšu apguvē, gan nepieciešamība pēc to veidošanas, ko veic sabiedrība – piedāvājot izglītību (kā arī ar noteiktām prasībām nereti to uzspiežot jaunatnei, piemēram, izglītības likuma nosacījumā, ka katram obligāti jāapgūst pamatzglītība [Izglītības likums – 4. pants]).

Definīcija uzsver arī rezultāta nozīmi un raksturo *izglītību*, kurā jāparādās ne vien apgūtajām zināšanām un prasmēm, bet arī **kultūrvērtībām, pārlicībām, attieksmēm un personības īpašībām** – tātad visai grūti izmērāmām pazīmēm.

Pedagoģisko terminu vārdnīca neskaidro jēdzienu ‘izglītības sistēma’, toties diezgan detalizēti raksturo dažādus šīs sistēmas elementus (izglītības iestāde, izglītības saturs, veids, pakāpe) un izglītības vadīšanas mehānismus (standartus, programmas).

Latvijas Republikas Izglītības likumā dota šāda definīcija: *izglītība – sistematizētu zināšanu un prasmju apguves un attieksmju veidošanas process un tā rezultāts. Izglītības process ietver mācību un audzināšanas darbību. Izglītības rezultāts ir personas zināšanu, prasmju un attieksmju kopums*. [Izglītības likums, 2. pants]

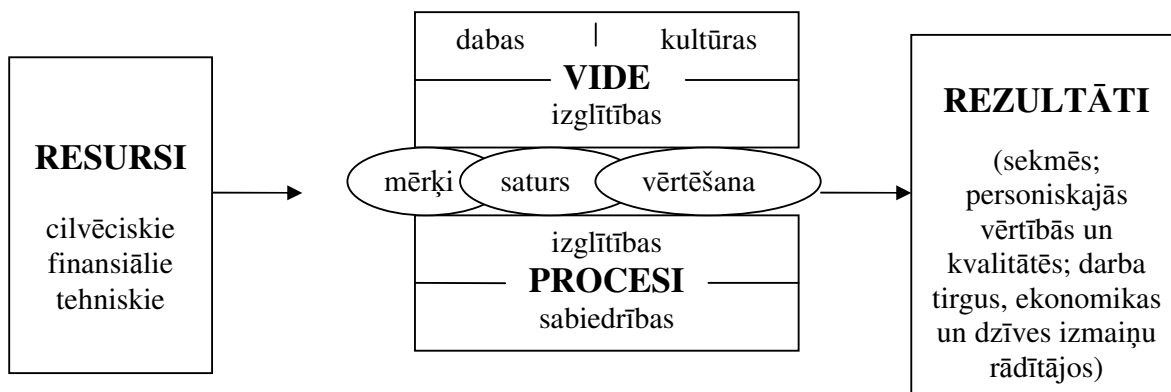
Balstoties uz izglītības definīcijām, iespējams veidot izglītības (ar to pamatā domājot valsts un sabiedrības kolektīvi organizētu izglītību) funkcionālo struktūru, kas ir pamatā sabiedrības politiski vadītai izglītības sistēmai (t. i., izglītības jomas organizatoriskajai struktūrai). Vispārinātā jebkuras cilvēkdarbības, tostarp ekonomiskās darbības, funkcionālajā struktūrā var izdalīt 4 nepieciešamos faktoros: resursus, vidi, procesus un rezultātus (sk. 3. att.) [Broks, 2000, 60 un 83]



3. att. Sistēmas funkcionālā struktūra (no sistemoloģijas teorijas)

Lai izveidotu detalizētāku izglītības kā dinamiskas sistēmas funkcionālo struktūru, nosauktajiem četriem parametriem, jāpievieno vēl trīs izglītības vadībā svarīgi elementi: mērķi, saturs un vērtēšana, kas valsts izglītībā ir noteikti ar reglamentējošiem dokumentiem (sk. 4. att.).

Resursus nosaka sabiedrības spēja nodrošināt izglītību 1) ar atbilstošiem cilvēkiem (pedagogiem, vadītājiem, apkalpojošo personālu), kā arī spēja piesaistīt mācīties gribētājus – neobligātajās izglītības pakāpēs un veidos, 2) ar finansējumu un 3) ar nepieciešamo materiāli tehnisko bāzi (sākot ar ēkām un beidzot ar mācību līdzekļiem).



4. att. Detalizēta izglītības funkcionālā struktūra (A. Mūrnieks, modificēta pēc sistemoloģijas teorijas)

Divi savstarpēji saistīti elementi izglītības jomā ir PROCESI, kas noved pie izglītība ieguves, un VIDE, kurā notiek izglītojošā darbība. J. Gedroics ergonomikas kontekstā uzsver, ka izglītībā mūsdienās *centrā izvirzās mācību vides problēma* [Gedroics, 2010, 42]. Izglītības vide, kurā norisinās izglītošanās un izglītošana, ir daļa no apkārtējās vides. Gan ārējā, gan iekšējā vide ir svarīgs faktors izglītībā (iekšējā attiecas uz izglītības iestādēm un tiešajām situācijām, kurās notiek izglītojošā darbība) [Broks, 2000, 60].

Apkārtējā vidē izglītības kontekstā var izdalīt trīs savstarpēji saistītas daļas. Pirmkārt – **dabas vidi**, kas raksturīga konkrētajam reģionam, kurā darbojas izglītības iestāde vai notiek izglītojoša darbība. Arī dabas videi ir nozīme izglītības procesā un līdz ar to izglītības mērķu apzināšanā. Pat apmeklējot pilsētas skolas vai mācoties tālmācībā ar interneta starpniecību, ikviens cilvēks ir atkarīgs no dabas ritmiem, no pārtikas, no klimatiskajiem apstākļiem. Daba gan vieno, gan šķir sabiedrības, jo katra tauta dzīvo noteiktā ģeogrāfiskā teritorijā ar tai raksturīgo dabas vidi. Katras valsts vai reģiona daba ietekmē ne vien atsevišķu mācību priekšmetu saturu (ģeogrāfijā, dabas mācībā), bet arī jauniešu domāšanu un pasaules uztveri – to var secināt no OECD pētījumiem (šajos pētījumos uzdevumus pielāgo katras valsts situācijai, jo tas ir loģiski, ka uzdevumi, kuros minēta ierastā apkārtējā vide, ir saprotamāki un padodas labāk). [OECD, 2001]

Otrkārt – izglītība notiek konkrētā **kultūras vidē**, kuru veido ne tikai priekšmeti, ierīces un ēkas, bet arī priekšstati, vērtības, normas un simboli. Savdabīga kultūras vide ir arī skolēna mājās (tāpat kā izglītības iestādēs), bet šo savdabību determinē **kopējā** sabiedrības **kultūra**⁴. Psiholoģijā tiek uzsvērtā *kultūrvides konteksta ievērošana*, piemēram, sastādot testus izglītības rezultātu konstatēšanai [Raševska, 2005, 80].

Treškārt un galvenokārt – svarīga ir konkrētā **izglītības vide**, kas veidojas izglītības iestādē (vai kursos), kur notiek izglītojošā darbība. Skolā ir konkrēti mācību līdzekļi, telpas, interjers, kas

⁴ Detalizētai kultūras analīzei veltīta 1. nodaļas 2. sadaļa.

veido materiāli tehnisko vidi, kā arī noteikumi, personāls, tradīcijas, kas veido šīs iestādes nemateriālo vidi, tostarp mācību motivācijā svarīgo psiholoģisko gaisotni. Pat tad, ja mācības notiek mājās vai pie datora, tās ir cieši saistītas ar konkrētās valsts izglītības vidi, kas ietekmē piedāvātās māj mācības vai tālmācības programmas. Tiešo izglītības vidi veido institucionalizētā izglītības sistēma.

Arī resursi, ko valsts un sabiedrība var veltīt izglītībai, ir cieši saistīti ar kultūru, piemēram, pedagoga darba prestižu konkrētajā sabiedrībā. Izglītības politika lielā mērā atkarīga no sabiedrības attieksmes un tradīcijām, iepriekšējo paaudžu atstātā mantojuma (piemēram, skolu ēkām), urbanizācijas pakāpes tād – no vides. Jau 2001. gadā Latvijas izglītības politikas pārskatā ir konstatēts, ka skolēnu sasniegumi ir atkarīgi no pilsētu vai lauku vides [OECD, 2001].

Otrs svarīgs faktors līdztekus videi ir procesi, kuru gaitā notiek izglītības iegūšana un izglītojošā darbība. Pirmkārt, tie ir **organizēti** izglītības procesi, kuros īstenojas apzināta un neapzināta mācīšanās un mācīšana. Daudzas prasmes, paradumus, stereotipus un arī aizspriedumus izglītības iestādēs jaunieši pieņem netieši un neapzināti. Jau iepriekš tika minēts par netīšu priekšstatu vai prasmju apguves iespēju arī ārpus skolas – no ikdienas dzīves. Tātad, otrkārt, līdztekus izglītības procesiem pastāv **sabiedrības dzīve**, kas ietekmē ne vien pašu jaunieši (un vēl jo vairāk pieaugušo mūžizglītībā), bet arī izglītības procesu gaitu. Piemēram, mediju ietekme uz skolotāju un arī skolēnu/studentu/audzēkņu attiecībām, uzvedību, gaidām. Izglītības procesi tāpēc vismaz daļēji ir sabiedrībā aktuāli notiekošo procesu atspoguļojums. Sociologi atzīst, ka indivīdi darbojas sociālu grupu kontekstā [Reņģe, 2002].

Procesus izglītībā ietekmē pagātnes pieredze: pieņemtās normas, tradīcijas, principi, kas dominē sabiedrībā. Tātad izglītības procesā ir gan inovatīvais, mainīgais, gan tradīcijā balstītais (mazāk mainīgais) komponents. Pats izglītības process ir vismaz daļēji reglamentēts (ar likumiem, standartiem, skolu iekšējās kārtības noteikumiem, stundu plāniem utt.). Šo reglamentāciju veic gan no malas valsts, iestādes dibinātājs, izglītības programmas autors, gan paši procesa dalībnieki (mācību spēku, skolēnu/studentu kolektīvi, vecāki, mācību iestāžu vadītāji).

Izglītībā ir vismaz trīs fiksēti, secīgi struktūrelementi: **mērķi**, **saturs** un **vērtēšana**, kurus ievēro izglītības procesā un kas nosaka, kādai jābūt mācību videi. Visi trīs komponenti ir izglītības politikas apzināti veidoti, atbilstoši izglītības sistēmas tradīcijām, valsts likumiem un sabiedrības vajadzībām. Vispārīgākajā veidā sabiedrības vajadzības tiek atspoguļotas izglītības mērķos (vispārīga rakstura koncepcijās un likumos). Taču visbiežāk izglītības būtību izsaka mācību saturs, kas ir konservatīvākais elements šajā triādē, jo ir saistīts ar jau izdotajām mācību grāmatām un pedagoga sagatavotību. Mērķi iever **ideālus** un **vērtības**, saturs tās konkretizē. Izglītības procesā vērtības tiek pārmantotas, apliecinātas vai radītas no jauna. Izglītības saturs ir arī saistīts ar izmantojamām metodēm (šis komponents var tikt izdalīts atsevišķi). Mūsdienu izglītības politikā

tomēr izglītības procesi un metodes netiek pilnībā reglamentētas, atstājot to izglītības iestāžu un pedagogu atbildībā (pretēji padomju sistēmai, kurā metodes un viss mācību process bija determinēts no augšas un stingri kontrolēts). Arī vērtēšanas sistēma ir būtisks faktors, jo īsteno konkrētu izglītības filozofiju, (piemēram, atzīmju vai bezatzīmju sistēma). Izmaiņas izglītībā parasti tiek saistītas ar visu trīs komponentu **reformām**, mazākā mērā – ar dažādu citu izglītības procedūru regulāciju. Reforma ir radikālākais izglītības vadības paņēmieni izglītības sistēmas uzlabošanai. Izglītības procesa un satura reglamentācija attiecas uz izglītības vadības jomu

No tā, kādi būs izglītības mērķi, kā tiks izvēlēts un kāds būs mācību saturs, kā tiks izvērtēti sasniegumi, ir atkarīgi izglītības rezultāti. Tos ietekmēs arī mācību ilgums un kārtība mācību iestādēs, kas pieder pie procesa organizatoriskās puses, taču tie ir galvenajam pakārtoti faktori.

Viss iepriekšminētais nosacījumu kopums noved pie konkrēta rezultāta – pie jaunieša izglītības – un tādējādi iespaido sabiedrību – tiesa gan, ilgākā perspektīvā. Tātad sabiedrības vadības aspektā izglītība ir viens no **ilglaicīgas iedarbības** sabiedrības vadīšanas mehānismiem.

REZULTĀTI ietver gan formālos rādītājus (sekmību), gan personības individuālās kvalitātes, ko iegūst cilvēks izglītībā. Turklāt tās ir ne vien zināšanas un prasmes, bet arī vērtības un attieksmes – kā tas izriet no izglītības definīcijas – tātad attiecas uz personas iekšējo kultūru. Izglītības rezultāti iespaido ekonomiku, kas izriet no tautas izglītības kvalitātes. Ietekmes starp izglītību un ekonomiku ir abpusējas. Taču ekonomiskie rādītāji, lai gan diezgan precīzi aprēķināmi, ir dažādi interpretējami. Izmaiņas izglītībā tos ietekmē ilgākā laika periodā. Piemēram, uzņēmumu un iestāžu darbinieku izglītība ir tikai viens no ekonomisko attīstību ietekmējošiem faktoriem, līdztekus finansējumam, resursiem, tehnoloģijām un vadības paņēmieniem.

Tāpēc lēmumi par izmaiņām izglītības mērķos un principos nereti tiek pieņemti nevis uz ilgošu pētījumu un analīzes pamata, bet gan sekojot politiskajai darba kārtībai (piemēram, projekts “Latvija 2030”), dažkārt ņemot vērā citu valstu pieredzi, kas izvēlēta nejauši – tobrīd kļuvusi pieejama (piemēram, centralizētās eksaminācijas sistēma Latvijā tika pārņemta, balstoties pamatā uz vienas valsts – Skotijas – pieredzi). Lēmumi tiek pieņemti inerces vai – gluži pretēji – modernu hipotēžu un teoriju iespaidā, nesagaidot šo eksperimentu un pieņēmumu rezultātu un seku analīzi (piemēram, bezatzīmju vērtēšana). Dažkārt izdarītajām izvēlēm ir subjektīva motivācija vai gadījuma raksturs [Latvija 2030, 2009].

Tāpēc svarīgi ir atklāt universālus **principus**, kas izglītības reformu ieceres palīdzētu īstenot, ņemot vērā gan pagātnes pieredzi, gan mūsdienu izaicinājumus sabiedrībai un izglītībai, gan nākotnes attīstības perspektīvas.

Plašākā nozīmē izglītības rezultāti ir dzīves kvalitatīvās izmaiņas, kurām savukārt ir atgriezeniska iedarbība uz VIDĪ – turklāt gan uz kultūras vidi (kā garīgo, tā materiālo, ja jēdzienā ‘kultūras vide’ ietveram arī civilizācijas un tehnoloģiju aspektu), gan netieši uz dabas vidi.

Piemēram, no tā, kāda bijusi ekoloģiskā un morālā izglītība, nākotnē var būt atkarīga situācija dabas aizsardzībā un līdz ar to pats dabas vides stāvoklis.

Izglītības funkcionālā struktūra (sk. 4. att.) atklāj būtiskākos parametrus, kuru nodrošināšana ir izglītības politikas – un tāpat arī izglītības vadības – uzdevums, kas tiek īstenots ar izglītības sistēmas palīdzību. Izglītības pakāpju struktūra, klašu skaits, mācību ilgums, obligātums, izvēles robežas vai brīvprātība, skolu skaits un izvietojums, klašu piepildījums un citi organizatoriski risinājumi dažādās valstīs var atšķirties. Izglītības sistēma var arī mainīties, un tā mainās laika gaitā līdz ar paradigmatiskām pārmaiņām sabiedrībā un kultūrā. Taču jebkura veida izglītībā saglabāsies 4. attēlā atainotās pamatsakarības.

Secinājumi. No izglītības jēdziena definīcijām izriet, ka izglītība ietver gan objektīvi konstatējamus rezultātus (prasmes, zināšanas), gan subjektīvi akceptētas īpašības (vērtības, attieksmes), kuras skolēnam/studentam/audzēknim vajadzētu iemantot izglītības procesa gaitā. Izglītība atspoguļo cilvēces pagātnes pieredzes būtisku daļu, kas var palīdzēt iekļauties konkrētā sabiedrībā un kultūrā. Tātad izglītības mērķa aspektā svarīga ir vēsturiskā dimensija – sabiedrība ietekmē savu pilsoņu attīstību, balstoties uz pārbaudītu un sistematizētu kultūras mantojumu. Izglītība ir noteiktu kvalitāšu veidošanās un veidošanas process, kas notiek konkrētā vidē. Izglītības jomas funkcionālajā struktūrā atklājas resursu, vides un procesu nozīme, kuri, pateicoties konkrētiem mērķiem, saturam un vērtēšanai, noved pie rezultātiem, kas izpaužas gan sekmēs, gan iegūtajā personiskajā pieredzē, gan plašāk – sabiedrības attīstībā. Tātad viens no sabiedrības attīstības iemesliem ir izglītība, tās rezultāti cilvēkos.

1.1.3. § Izglītība sabiedrības sistēmas kontekstā

Nemot vērā izglītības sistemoloģijas un pedagoģiskās ergonomikas atziņas par izglītības ciešo saistību ar vidi [Gedroics, 2010], tāpat arī ar sabiedrības sistēmu, ir vajadzīga socioloģiska sabiedrības funkcionēšanas analīze, meklējot izglītības vietu sociālajā sistēmā. T. Pārsons ir izvirzījis tēzi, ka sociāla kopība, lai tā izdzīvotu, ir spiesta izpildīt četras funkcijas.

1. Adaptācija (*Adaptation*) – sistēmai ir jātiek galā ar apkārtējās vides izaicinājumiem, kuriem var būt gadījuma raksturs. Sistēmai nepieciešams pielāgoties, t. i., adaptēties vidē, un pielāgot vidi savām vajadzībām.

2. Mērķtiecība (mērķēšana) jeb mērķu sasniegšana (*Goal Attainment*) – sistēmai jāspēj noteikt (apzināt) savus primāros mērķus un tos īstenot.

3. Integrācija (*Integration*) – sistēmai jāspēj koordinēt attiecības starp tās elementiem, kā arī starp trim pārējām funkcionālajām prasībām (funkcionālajiem imperatīviem).

4. Latentā (*Latency*) fona funkcija jeb vērtību paraugu uzturēšanas funkcija – sistēmai jāspēj uzturēt, atbalstīt un atjaunot indivīdu (sistēmas elementu) motivāciju (iekļauties un darboties sistēmā), t. i., kultūras priekšstatus, kas veido un uztur šo motivāciju [Parsons, 1951].

Latentā fona funkcija (*Latency*)

Integrācija (*Integration*)

| | |
|------------------|--------------------|
| Kultūras sistēma | Sociālā sistēma |
| Rīcību sistēma | Personības sistēma |

Adaptācija (*Adaptation*)

Mērķtiecība (*Goal attainment*)

5. att. Vispārēja darbību sistēmas struktūra (pēc T. Pārsona)

Rīcību sistēma jeb uzvedības organisms ir mehānismu kopums, kas īsteno adaptācijas funkciju, piemērojoties un izmainot apkārtējo vidi. Personības sistēma īsteno mērķu apzināšanās un sasniegšanas funkciju, nosakot sistēmas mērķus un mobilizējot resursus to sasniegšanai. (T. Pārsons nerunā par konkrētu personību, bet par teorētisku personības modeli, kurā viņš saskata veselas sistēmas pazīmes, t. i., dažādus struktūrelementus.) Sociālā sistēma uzņemas integrācijas funkciju, kontrolējot sistēmas elementus, regulējot to mijiedarbību. Kultūras sistēma pilda vērtību paraugu uzturēšanas funkciju, apgādājot cilvēkus (darbības aģentus) ar normām un vērtībām, kas viņus motivē rīcībai (sk. 5. att.).

T. Pārsons atzīst kultūras determinējošo nozīmi attiecībā pret pārējām sistēmas apakšstrukturām, ņemot vērā īpašo kultūras lomu personības sistēmā, jo personas sirdsapziņu un cilvēka rīcības motivāciju ietekmē kultūras piedāvātie paraugi, vērtību modeļi un hierarhijas.

Izglītības uzdevums ir palīdzēt cilvēkam (T. Pārsona terminoloģijā – rīcības aģentam) visu četru funkciju īstenošanā. Izglītības uzmanības lokā ir gan cilvēka spēja izvirzīt mērķus un iemācīties tos sasniegt, gan spēja adaptēties apkārtējā vidē un apgūt šādai adaptācijai nepieciešamos līdzekļus (pamatmetodes un tehnoloģijas). No izglītības ir atkarīga arī cilvēka iekļaušanās sociālo attiecību (lomu) sistēmā. Tāpēc tai jāpiedāvā pievilcīgi vērtību paraugi (ideāli) no kultūras mantojuma krājumiem vai jārada tādi no jauna, kas motivētu jaunieši darboties atbilstīgi sabiedrības un paša indivīda mērķiem un vajadzībām. Sabiedrības ideālu, paraugu un vērtību maiņa ir cieši saistīta ar jaunu izglītības mērķu izvirzīšanu.

E. Dirkhems uzsver, ka socializācijai pakļauti visi cilvēki (socializācija ir specifisks kultūras atklājums un paņēmiens), tādējādi tiek saglabāta sabiedrība [Durkheim, 2001]. Socializācija un kulturizācija ir cieši saistītas. I. Jurgena uzskata, ka kulturizācijas procesā cilvēks, piemēram, apgūst savu dzimto valodu, sākot ar skaņām un pirmajiem vārdiem, ko iemācās ģimenē, un beidzot ar pareizi veidotiem teikumiem un sintaksi, ko māca skolā. Savukārt socializācijas procesā cilvēks iemācās lietot valodu saskaņā ar sociālajām un morālajām normām, piemēram,

runāt pa vienam, nevis visiem kopā, nelamāties, sasveicināties atbilstoši sociālajām lomām un pieņemtiem uzvedības standartiem [Jurgena, 2001, 12]. Var piekrist šādai pieejai, taču arī sociālās normas, kanoni un īpaši morālas vērtības pieder pie kultūras [Education in morality, 1999]. Socializāciju tāpēc varētu dēvēt par kultūras sociāli nozīmīgo elementu pārmantošanas procesu, kurā piedalās cilvēki un grupas, tostarp īpaši organizētos veidos, no kuriem viens ir skola. Socializācijas mērķis ir iekļaušanās sabiedrībā. Kulturizācijai ir dziļāki un plašāki mērķi, tostarp palīdzēt apgūt sociālās saskarsmes daudzveidīgo instrumentāriju, pie kura pieder valoda, kā arī piedāvāt individuāli nozīmīgas izpratnes, motivācijas un kompetences cilvēka identitātes veidošanās gaitā. H. Gudjons uzsver kulturizācijas (kā *kultūras pamatspēju apguves*), socializācijas (kā *sociāla tapšanas*), audzināšanas⁵ (kā *sociāla veidošanas*) un individuācijas (*kļūšanas par unikālu individu*) saistību. Kulturizācija veido plašāko šo procesu ietvaru [Gudjons, 1998, 197–198]

Lai gan izglītība ir 1) sociālās (ar savu organizāciju, metodi un formu) un 2) kultūras (ar savu saturu) sistēmas sastāvdaļa, tā vistiešākajā veidā (kā izglītība) raksturo 3) personību (ieņem nozīmīgu lomu personības sistēmā, ietekmējot izvēles un mērķus) un palīdz 4) adaptēties apkārtējā (tostarp dabas un tehnikas) vidē. Tātad izglītība sagatavo personalizācijas, adaptācijas, socializācijas un kulturizācijas funkciju īstenošanos. Personalizācija nozīmē ne tikai individualizāciju, kurā noteikts mācību saturs tiek pielāgots indivīdam vai indivīds atklāj savus dotumus un attīsta individuālās spējas, bet visu personības dimensiju attīstību.

Lai gan sociālās sistēmas jēdziens ietver visu veidu un grupu sadarbības un kopības formas, tomēr T. Pārsons vēl īpaši izdala tieši sabiedrību (makro līmenī) kā *sociālu sistēmu, kurā organizējušies indivīdi spēj īstenot visas savas individuālās un kolektīvās vajadzības un eksistēt tās ietvaros* (tātad saskaņā ar šo izpratni sabiedrība ir pašpietiekama, pašregulējoša sociāla sistēma) (sk. 6. att.). Šāda makro līmeņa sabiedrība ir valsts, nākotnē tāda var būt valstu savienība.

Latentā fona funkcija (Latency)

Integrācija (Integration)

| | |
|-----------------|--------------------------------|
| Aprūpes sistēma | Sociātāla kopība (saistība) |
| Ekonomika | Politika |

Adaptācija (Adaptation)

Mērķtiecība (Goal attainment)

6. att. Sabiedrība, tās apakšsistēmas un pamatfunkcijas (pēc T. Pārsona)

⁵ Cilvēkam gan filoģenētiski, gan ontoģenētiski ir attīstība (cilvēks neienāk pasaulē jau gatavs). Sabiedrības reakciju kopumu attiecībā uz attīstības dotumiem S. Bernfelds sauc par audzināšanu. H. E. Tenorts (Tenorth) audzināšanu raksturo kā *veidošanu sociālajam*, bet socializāciju kā *tapšanu sociālajam* – tās abas tiek skatītas kā kulturizācijas sastāvdaļas. Savukārt individuācijas aspektā cilvēks iegūst savu vienreizīgo, īsteni personīgo, unikālo individualitāti [Gudjons, 1998, 197–198].

Ekonomika izpilda adaptācijas funkciju (ar ražošanu un sadali). Politika (politiskā sistēma) nodrošina sabiedrības mērķu sasniegšanu, mobilizējot to īstenošanai rīcības aģentus un resursus. Aprūpes sistēma (skolās, ģimenē) nodod rīcības aģentiem kultūras paraugus (normas un vērtības). Sociatāla kopība (saistība) nozīmē dažādu sociālo elementu integrāciju un koordināciju, piemēram, ar juridisko likumu palīdzību (sk. 6. att.). Politiskās un ekonomiskās sistēmas var tikt attīstītas vai mainītas uz noteiktu ideoloģiju bāzes, daudz grūtāk ir mainīt kultūras struktūras.

Šajā šaurākajā sabiedrības (valsts) modelī skolas (arī pirmsskolas, augstskolas) un ģimene īsteno latento kulturizācijas funkciju. Tādējādi izglītība, atrodoties fonā “aiz” citām jomām (politikas, ekonomikas, tieslietām), saista tās ar pagātnes mantojumu. Taču izmaiņas tieši izglītībā var būtiski ietekmēt arī ekonomiku, tieslietas un politiku, jo piedāvā, padara pievilcīgas un ieaudzina noteiktas cerības, idejas un utopijas, uz kuru pamata cilvēki sabiedrībā izdara savas izvēles, attīsta cilvēkdarbības veidus (piemēram, zinātnei, mākslu, tūrismu, sportu).

T. Pārsons personībā kā organizētā motivāciju un orientāciju sistēmā izdala vairākas vajadzību dispozīcijas. Pirmkārt, vajadzību un tieksmi pēc atzīšanas, mīlestības, ievēribas; otrkārt, apgūtās kultūras normas; treškārt, gaidas, kas izriet no sociālās lomas [Parsons, 1951].

Mūsdienu dinamiskajā sabiedrībā personībai ir iespējas mainīt gan savas sociālās lomas, gan izvēlēties kultūras vērtības un normas, gan daudzveidīgi un individuāli apmierināt nepieciešamību pēc atzīšanas (tostarp dažādās marginālās grupās un mikrokultūrās). [Mūrmieks 2005] Personības sistēmai kļūstot dinamiskākai, mainās tie komponenti, kas agrāko (tradicionālo un klasisko) kultūru sabiedrībās noderēja par atskaites punktu izglītībā un ko izglītība kultivēja mācību procesā [Ritzer, 2000; Байман, 2002, 155–175]. Veidojas pretrunas starp kultūru (ar tās normatīvām vērtībām, gaidām, mērķiem) un sociālo struktūru (kā attiecību un sociālo faktoru kopumu). Neatbilstību starp kultūras normām un ideāliem, no vienas puses, un sociāli izveidotām sabiedrības locekļu spējām rīkoties atbilstoši šīm normām un vērtībām, no otras puses, R. Mertons sauc par *anomiju* [Merton, 1968].

Kultūra pieprasa zināma tipa uzvedību, ko kavē sociālā struktūra. Piemēram, ASV kultūrā milzīga nozīme ir panākumiem dzīvē un materiālajai labklājībai (līdzīgi ir Latvijā). Taču sava zemā stāvokļa dēļ sabiedrībā daudzi nespēj dzīvē gūt panākumus, tādējādi neīstenojot gaidas, ko ģimene vai viņi paši ir lolojuši. Iestājas anomija, parādās tendences uz deviantu rīcību: sabiedrībai nepieņemamu līdzekļu lietošanu, lai sasniegtu ekonomisko augšupeju. Spekulācijas un bezatbildīga kredītu ņemšana ir viens no šādu deviāciju paveidiem līdztekus smagākām tās formām – krāpšanai un zādzībām. Neveiksmju gadījumā seko depresija, alkoholisms, narkotikas. Iespējama arī pretēja neatbilstība: sociālo procesu dinamiku var kavēt kultūras stereotipi un vērtības (piemēram, tradicionālais dzīvesveids var kavēt sociālo mobilitāti).

Izglītībā izvirzot mērķus, jācenšas pēc iespējas saskaņot ideālo un normatīvo ar reālo. Te parādās nopietna pretruna, jo, no vienas puses, kultūras vērtības un dispozīcijas ir jāņem vērā, bet, no otras puses, jāreķinās, ka cilvēkam būs jādzīvo reālā sabiedrībā ar tās ekonomiskajām iespējām.

Sociālajā sistēmā, pēc T. Pārsona domām, būtiskākā nozīme ir tās integrācijai, kas ietver **internalizāciju** un **socializāciju** [Parsons, 1951, 227]. Sociālizācijas procesā nepieciešamās prasmes, zināšanas un normas tiek apgūtas ārēji, internalizācijā tās kļūst par personības iekšēji akceptētām vērtībām. Abi procesi notiek skolā, kā arī ģimenē.

Atšķirībā no T. Pārsona aprakstītā stabilas un līdzsvarotas sociālas sistēmas modeļa mūsdienās dominē nestabilu, mainīgu sociālu sistēmu kopums. Cilvēki pārmaiņus dzīvo vairākās valstīs, maina darbavietas, ģimenes, draugus un pārliecības. Tieši masu kultūrai (un subkultūrām) ir vislielākās iespējas netieši ietekmēt jaunieša vērtības, cerības un gaidas, jo mūsdienās tiek izmantotas visas masu informācijas līdzekļu iespējas cilvēka vajadzību programmēšanā.

Lai noturētos pretī šim ārējam spiedienam un to līdzsvarotu, ir iespējams meklēt izeju senākos kultūras mantojuma slāņos, izglītībā piedāvājot tādas uzvedības modeļus, kas spētu atsvērt un neitralizēt nepamatotas gaidas. Bīstamas tendences un izaicinājumus ir iespējams novērst tikai ar augstvērtīgākiem ideāliem (ja tie tiek internalizēti) un tādējādi nobremzēt deviantas uzvedības formas. Tas nozīmē padarīt pievilcīgus morālos principus, kurus var saukt arī par sociālo attiecību “*satiksmes noteikumiem*” [Mūrnieks, Priednieks, 2003, 24]. Morāles pamatvērtības (godīgums, patiesīgums, līdzcietība, taisnīgums) ir maz mainīgas, taču tās jāaktualizē katra laikmeta situācijas kontekstā. Vienlaikus jāizvērtē tie faktori, kas kavē attīstību tā iemesla dēļ, ka sabiedrība ir pārāk inerta attiecībā uz radošiem jauninājumiem. Ir jāņem vērā arī pagātnes kļūdas, kad pārspīlēta kādas vienas tendences akcentēšana vai aizraušanās ar jauninājumiem ir izjaukusi līdzsvaru sabiedrībā un destabilizējusi izglītības jomu [Kučinskis, 2001].

Taču šīs problēmas var izmatot arī, lai paātrinātu attīstības procesus. R. Mērtons anomijā saskata arī attīstības iespējas. Tāpēc svarīgi ir, kā pretrunīgās situācijas un problēmas tiek izmantotas, lai sistēma nevis sabruktu, bet attīstītos. Veidojot izglītības mērķus, jāņem vērā sabiedrības pretrunas, kas izriet no tendencēm kultūrā un sabiedrības ekonomiskajām iespējām. Līdz ar to izglītības mērķi nevar būt viennozīmīgi, tiem komplementāri (savstarpēji papildinoši) jāatspoguļo pretrunīgās vērtības un izglītībā sasniedzamās kvalitātes.

Secinājumi. No sabiedrības funkcionēšanas viedokļa svarīgas ir ne tikai adaptācijas, mērķu sasniegšanas, integrācijas funkcijas, bet arī latentā kulturizācijas funkcija. Tieši šīs funkcijas īstenošanai pēc satura atbilst izglītība. Taču izglītība saistīta ar visām minētajām funkcijām, jo socializē, palīdz apgūt daudzveidīgas adaptācijas prasmes un attīsta daudzveidīgas, individuālas personības, kas spēj izvirzīt mērķus un tos sasniegt (tostarp politikā). Izglītība, no vienas puses, palīdz cilvēkam sagatavoties visu šo funkciju īstenošanai, no otras puses, katra sabiedrības

apakšsistēma un joma izvirza izglītībai (īpaši tas attiecas uz vispārējo izglītību) noteiktas prasības. Tādējādi veidojas savstarpējo ietekmju un prasību aplis, kas jāņem vērā izglītības vadīšanā, tostarp izglītības mērķu izvirzīšanā.

Izglītības vadīšanā jāreķinās 1) ar sabiedrības aktuālajām vajadzībām, kas dažkārt īstenojas dažādu jomu spiedienā uz izglītības politiku, 2) ar latento kultūras pieredzes nodošanas funkciju, 3) vienlaikus izglītībai ir jāgatavo cilvēki dzīvei **nākotnes** sabiedrībā. Tātad izglītības mērķiem jābūt apsteidzošiem, tādiem, kas vismaz daļēji pārsniedz sabiedrības patlaban apzinātās vajadzības un paredz nākotnes izaicinājumus un perspektīvas. 4) Izglītībai jāparedz un iespēju robežās jāmēģina neitralizēt pretrunu, kas dažkārt rodas no kultūras stereotipiem, gaidām un prasībām, no vienas puses, un reālām iespējām cilvēkam tās īstenot, no otras puses.

1.1.4. § Izglītības sistēma un tās situatīvais mikromodelis

Iepriekš (1.1.2 §) analizētā izglītības funkcionālā struktūra parāda vispārīgākās sakarības. Taču tās pastāv, lai varētu notikt pedagoga un skolēna mijietekmju process, kurā faktiski īstenojas mācīšanās un mācīšana: izglītība tiek piedāvāta un iegūta gluži konkrētā un tiešā veidā. Tāpēc svarīgi noskaidrot sakarības, kas saista vispārējo izglītības funkcionālo modeli ar izglītības sistēmu un tiešo izglītība situāciju mācību iestādē (kursā, nodarbībā).

Lai gan Pedagoģijas skaidrojošā vārdnīca un arī Izglītības likums nedod izglītības sistēmas definīciju, no iepriekš teiktā var secināt, ka **izglītības sistēma ir sabiedrības veidota visaptveroša organizatoriska struktūra izglītības procesa nodrošināšanai un mērķu īstenošanai**. Parasti tās pārvaldīšanu veic valsts, atsevišķos gadījumos iesaistīta ir privātā un individuālā iniciatīva. Latvijas izglītības koncepcijā definēts: *Latvijas izglītības sistēma ir valsts mērķtiecīgi organizēta sabiedrības dzīves un darbības apakšsistēma, kas nodrošina iedzīvotāju iespējas iegūt izglītību atbilstoši sabiedrības un personības interesēm un varējumam*. [Latvijas izglītības koncepcija 1.2.1 p-ts].

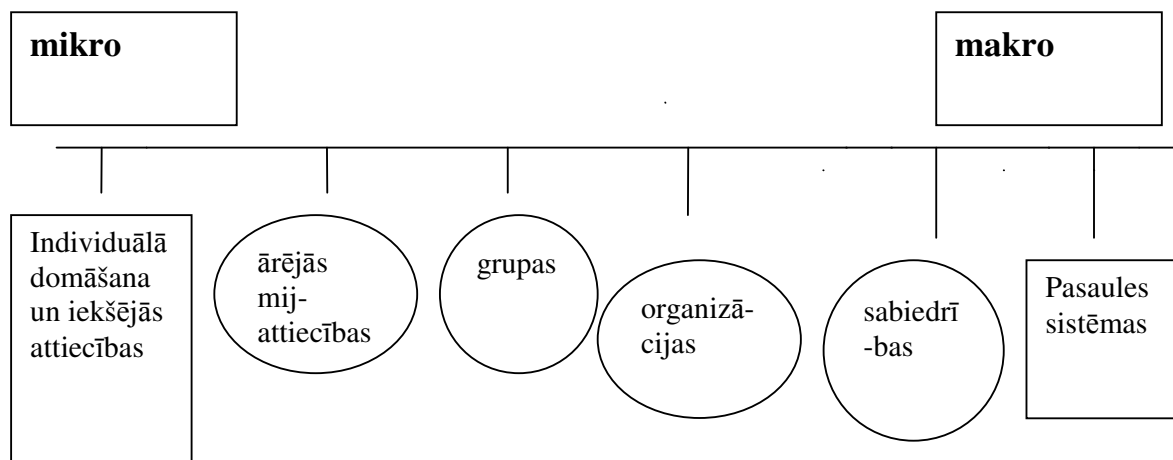
Izglītību kā sabiedriski organizētu un vadītu *apakšsistēmu* var analizēt četros aspektos:

- 1) izglītības vadības un izvirzīto mērķu aspektā, kas atklāj ideālo. t. i., vēlamu, nosaka virzienu, kurā vēlamies doties (to nosacīti var saukt par aksioloģisko un metodoloģisko dimensiju, kas cieši saistīta ar izglītības politiku, ko nosaka valsts, variē skola un ko īsteno pedagogs);
- 2) izglītības satura un satura struktūras aspektā – tas atklāj, ko tieši mācīs un kādā veidā, apraksta kritērijus, kas liecinātu par mērķa sasniegšanu (mērķu īstenošana mācību saturā – metodiski speciālā, mācību programmu un mācību priekšmetu dimensija);
- 3) organizatoriskajā aspektā – tas atklāj, kā ir organizēti un nodrošināti ar resursiem izglītības procesi un kādas institūcijas tajos iesaistītas (mērķu īstenošanas praktiskā, tehnisko risinājumu dimensija);

4) izglītības procesa un tajā iesaistīto personu aspektā – tas attiecas uz elementāro izglītības situāciju un komunikāciju starp tās dalībniekiem (pedagoģiski psiholoģiskā dimensija). Šajā ceturtajā (mikro) līmenī atklājas konkrētās izglītības iestādes un programmas īpatnības un izglītības filozofija, kā arī katra konkrētā pedagoga meistarība.

Pirmajā aspektā svarīgi ir vadības instrumenti, pie kuriem vispirms pieder mērķu veidošana. Otrajā aspektā svarīgs ir mācību saturs, tā uzbūve (mācību priekšmeti, kursi). Trešajā aspektā svarīgas ir iestādes un citas formas, kurās notiek izglītojošā darbība (piemēram, tālmācība). Ceturtajā aspektā svarīgi ir **indivīdi**, kuri piedalās izglītības procesā. Pirmais aspekts atklāj izglītības filozofisko ievirzi (konceptuālais līmenis). Otrais un trešais aspekts parāda izglītības procesuāli organizatorisko un saturisko pusi (makrolīmenis). Ceturtajā aspektā atklājas konkrētās mijietekmes starp tiešajiem mācību dalībniekiem (mikrolīmenis).

Makro un mikro līmeņi socioloģiskajā analīzē veido zināmu kontinuumu, t. i., nepārtrauktību un saistību. Mikro un makro struktūru saistības modelī var izšķirt divas pretējības, kas iezīmē galējos punktus šādā sociālo sakarību kontinuumā, proti, individuālo līmeni, no vienas puses, un pasaules sistēmu līmeni, no otras puses. Kā uzskata Dž. Ritcers, starp tiem ir būtiskas pārējas, kas šos līmeņus saista un pastarpina (sk. 7. att.). [Ritzer, 2000, 579]

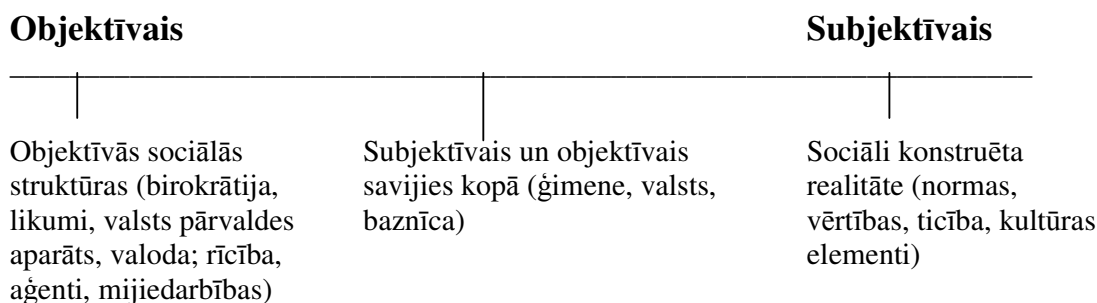


7. att. Makro un mikro līmeņu kontinuumu, kas ietver būtiskākos pārejas punktus (pēc Dž. Ritcera)

Izglītībā individuālajā līmenī ir katrs konkrētais skolēns un pedagogs, kas tālāk stājas mijattiecībās un iekļaujas grupās (klases un skolas kolektīvi) un organizācijās (izglītības iestādes un citas struktūras, kas veido izglītības sistēmu). Tālāk sabiedrības (valstis) ar to izglītības īpatnībām un tradīcijām veido konkrētu civilizāciju (piemēram, Eiropas), tas ir, makro, līmeni.

Dž. Ritcers uzskata, ka līdztekus mikro un makro līmeņu kontinuumam var izdalīt vēl subjektīvi objektīvo kontinuumu, jo dažas sabiedrības parādības (piemēram, sociālās grupas, teksti, likumi un rīcības) var materiāli konstatēt novērojumos un attēlot modeļos, taču garīgās dzīves

realitātes (piemēram, idejas, vērtības, attieksmes, kurām nav materiālu izpausmju) ir dziļi subjektīvas, kas ārēji nav fiksējamas, taču tās pastāv, un to klātbūtne atklājas kultūras priekšstatos un cilvēku psiholoģiskajās izpausmēs. Daļā no sociālo parādību kopuma ir gan subjektīvi, gan objektīvi elementi, piemēram, ģimenē, kas ir gan materiāla, fiziski konstatējama vienība, gan ideāla koncepcija apziņā. Līdzīgi arī valsts sastāv no konkrētām birokrātiskām struktūrām un vienlaikus no idejām, vērtībām, normām un uzticēšanās, kas eksistē tikai subjektīvi cilvēku apziņā (sk. 8. att.) [Ritzer, 2000, 580].



8. att. Objektīvi subjektīvais kontinuums ar pārejas jauktajām formām (pēc Dž. Rīcera)

Tātad, analizējot sabiedrības procesus, jāņem vērā ne tikai makro līmeņa sakarības, bet arī mikro līmenis (sociālo procesu daļēnīki individuālajā aspektā), ne vien objektīvais stāvoklis, bet arī iesaistīto pušu subjektīvie priekšstati, stereotipi, attieksmes un vērtības. R. Kollins uzskata, ka jebkuru sociālu sistēmu var reducēt uz konkrētu cilvēku darbību un mijattiecību kopumu [Collins, 1987]. Viena no metodēm, kas pazīstama socioloģijas teorētiskajā analizē kopš vācu zinātnieka G. Zimmela darbiem, ir atrast un apskatīt iespējami mazāko funkcionālo kādas jomas elementu mijiedarbības modeli (piemēram, G. Zimmela diāde un triāde), lai izprastu visas jomas funkcionēšanas principus. (G. Zimmela darbos tika pētīts, kādas iespējas paveras, diādei – divu cilvēku grupai – pārvēršoties triādē, piemēram, trešais var kļūt par arbitru divu personu strīdā u. tml. [Simmel, 1955]. Izglītības jomā, piemēram, diāde pārvēršas par triādi, skolēna un skolotāja attiecībās piesaistot vecākus kā trešo pusi.)

Izmantojot šo metodi, iespējams modelēt vispārinātu situāciju, kurā notiek izglītojošā darbība. Tajā neiztrūkstoši ir: **izglītības guvējs** (persona, kas vēlas sev izglītību), **izglītības piedāvātājs** (kas to var un grib sniegt) un **izglītības saturs**, kas, no vienas puses, tiek piedāvāts, bet, no otras puses, pieņemts, akceptēts un apgūts (vismaz daļēji). Abām izglītības procesā iesaistītajām personām (personu grupām) ir tiecība uz trešo – izglītības saturisko – dimensiju. Šajā procesā var veidoties arī abām pusēm gluži negaidīti jauni, mērķos un standartos (tātad paredzētajā izglītības saturā) neietverti risinājumi, negaidīti jautājumi un interesantas atbildes. Izglītības sistēmas mazākā iespējamā struktūrā tātad ir šie trīs elementi. Jautājums ir tālāk par attiecībām to starpā un akcentiem. Piemēram, pedagoga centrētā, skolēna centrētā pieeja utt.

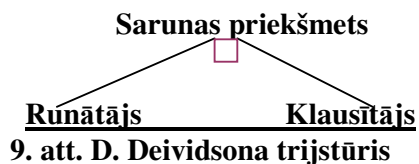
P. Standišs (Standish) izvirza jautājumu: vai iespējams mūsdienu sabiedrībā iztikt bez izglītības mērķiem [Standish, 1999]. Turpinot viņa domu, var jautāt, vai var iztikt bez kāda no trim minētajiem elementiem (pedagogs, skolēns, izglītības saturs). Mūsdienu plurālistiskajā sabiedrībā ar tās daudzveidīgajiem piedāvājumiem problemātiska kļūst pedagoga loma, jo ir iespēja izvēlēties citas izglītības formas, kursus, piedāvājumus internetā. Varbūt pietiktu ar izglītības gribētāja (vai skolēna gadījumā – ģimenes) vēlmi izglītoties pašam (izglītot savu bērnu pašiem). Šāds vienkāršots izglītības apguves variants netieši izriet no liberālisma tendences izcelt individualitātes lomu un samazināt valsts nozīmi [White, 1999]. Tomēr pat tad, ja kāda ģimene izglītotu savu bērnu pilnīgi bez jebkādas valsts un sabiedrības palīdzības, tā nevarētu iztikt bez mācību līdzekļiem un metodēm. Tāpēc, pirmkārt, būtu gandrīz neiespējami izvairīties no ārējas ietekmes, jo katra metode un mācību līdzeklis ir kāda cilvēka vai cilvēku grupas izveidots, ar savu autoru filozofisku vai ideoloģisku ievirzi. Otrkārt, pat ja iztikt bez parastajām metodēm un mācību līdzekļiem, tad par vienīgo starpnieku starp bērnu un izglītības saturu kļūtu pati ģimene. Neiedziļinoties šādas pieejas priekšrocībās un trūkumos, ir skaidrs, ka izglītības devējs ir neiztrūkstoša izglītības situācijas komponents (piemērs parāda, turklāt gluži konkrēti, ka tā var būt arī ģimene, kas pilda izglītības devēja lomu; lai gan arī tad pilnībā nav iespējams izslēgt sabiedrības ietekmes). Jaunieti ietekmēs arī citi faktori (masu kultūra, tostarp narkotiku un citu atkarību subkultūras, ar kurām jaunieši saskaras ikdienā uz ielas). Šī ietekme visbiežāk var tikt kvalificēta kā destruktīva [Vilks, 2001].

Tātad izglītība nav iespējama bez izglītības piedāvātāja un bez izglītības satura, lai gan mūsdienu sabiedrībā vērojama tendence, kas personisko tiešo kontaktu starp pedagogu un skolēnu/studentu aizvieto ar moderno komunikācijas līdzekļu starpniecību, tādējādi izglītības devēju padarot it kā anonīmāku. Pilnībā iztikt bez cilvēka (pedagoga) nav iespējams tieši agrīnajās izglītības iegūšanas pakāpēs – tajās, kurās visvairāk izpaužas sabiedrības un valsts ietekme (obligātajā pamatskolā). I. Žogla raksta: “*Skolēns var mācīties patstāvīgi pat no speciāli šim mērķim nesagatavotiem materiāliem. Tāda ir praktiskā izziņa jeb mācīšanās no dzīves, no daiļliteratūras, publikācijām un citiem avotiem. Skolotāja galvenā funkcija – mācīšana – kļūst vajadzīga, ja cilvēks nevar ko viņam nozīmīgu izziņāt patstāvīgi. Iestājas savstarpējas nepieciešamības attiecības. [...] Skolotājs strukturē mācību vielu, izvēlas metodes un organizatoriskā formas atkarībā no tā, ko var izziņāt viņa skolēns. Abu šī procesa subjektu specifiskā darbība tiek koriģēta darba gaitā, lai rezultāts būtu pēc iespējas tuvāks mērķim.*” [Žogla, 2001, 228] Pedagoga nepieciešamība tiek pamatota ar skolēna nespēju visu apgūt patstāvīgi. Taču nav minēta no izglītības definīcijas izrietošā izglītības pazīme, ka līdztekus zināšanām un prasmēm veidojas vērtības un attieksmes, kas optimāli var notikt tad, ja izglītībā notiek saskarsme starp divām personām, kur viena persona šīs vērtības un attieksme pauž un

demonstrē ar savu piemēru, bet otra tās akceptē un pieņem vai noraida. Saskaņā ar A. Banduras pētījumiem vistiešāk cilvēks kaut ko jaunu mācās atdarinot, no konkrētiem uzvedības piemēriem un personiskiem kontaktiem [Bandura, 1973]. Tātad izglītības process nav tikai komunikācija divu personu starpā, bet mijietekmes ar mērķi apgūt konkrētas kvalitātes – turklāt ne vien zināšanas un prasmes, bet arī attieksmes, vērtības, personības īpašības.

Izglītības situācijas raksturošanai kā prototipu iespējams izmantot modeli, kas izkristalizējies **valodas** lietojuma nozīmes **teorijās**. Līdzīgi kā cilvēki savā valodas saziņā, t. i., teikšanā, sacījuma izprašanā un sadarbībā, lieto valodu, un tas nepieciešami veido noteiktu situācijas modeli, bez kura nav iespējama valodas pastāvēšana, tāpat arī izglītības situācija nepieciešami ietver vairākus struktūrelementus, bez kuriem izglītība nevarētu pastāvēt.

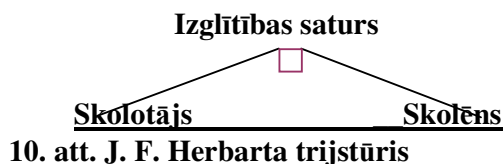
Donalda Deividsona komunikācijas modeli dēvē arī par Deividsona trijstūri, kura virsotnes veido **runātājs**, **klausītājs** un **sarunas priekšmets** jeb notikumi apkārtējā pasaulē (sk. 9. att.). [Davidson, 1984] Šī trīsstūra jeb triangulācijas ideja ir būtiska objektīvās pasaules un komunikācijas dalībnieku sarunu priekšmeta koncepcijai.



9. att. D. Deividsona trijstūris

Triangulācijas ideja ir šāda: ja jums ir divi cilvēki, kas abi reaģē uz stimuliem pasaulē un viens uz otru – tas ir, viens uz otra reakcijām uz stimuliem, tad jūs esat izveidojis trīsstūri, kurš nosaka kopējā stimula atrašanās vietu. [...] Tas nosaka tā atrašanās vietu tieši kopīgā stimula attālumā, kas pēc kārtas liek katrai no divām būtnēm reaģēt uz otras reakcijām. Tas ir veids, kā pateikt, kāpēc komunikācija ir būtiska objektīvās pasaules jēdzienam [LePore, 2004, 266]. Runātāja un klausītāja lomas mainās. Jebkurā sarunā gan viens, gan otrs tās dalībnieks ir gan klausītājs, gan runātājs, taču visos gadījumos saglabājas virziens uz pārrunātā **saturu** [Taurens, 2008, 59]. Pārspīlēta uzmanības koncentrācija tikai uz komunikācijas aspektu laupa valodai tās patstāvību un mērķi – palīdzēt apzināt apkārtējo pasauli un adekvāti vēstīt par to. Līdzīgi arī pedagogiskajā procesā: uzmanības koncentrēšana tikai uz abām izglītības procesā iesaistītajām pusēm – uz saņēmēju un piedāvātāju – novērš uzmanību no tā, ko abi šajā procesā cenšas panākt, proti, objektīvas **izmaiņas** zināšanās, prasmēs, kā arī **izaugsmi** subjektīvi nozīmīgās attieksmēs, vērtībās un pārlicībās. Šo situāciju raksturo J. F. Herbartā didaktiskais trīsstūris, kura virsotnes veido skolotājs, skolēns un mācību saturs (sk. 10 att.). *Jēdziens didaktika aptver kādu, kurš māca, kam māca un ko māca, raksta I. Žogla [Žogla, 2001, 81]. Turklāt komponents ko māca tiek interpretēts visai paplašināti: mācību saturs ir garīgas vērtības, ko skolēns iegūst ar skolotāja palīdzību. To veido zināšanas, prasmes, attīstīts prāts, tikumiskās, estētiskās un citas īpašības, kas*

veido viņa personisko kultūru [Žogla, 2001, 97]. Šāda paplašināta mācību satura interpretācija faktiski raksturo izglītības saturu – to, ko tieši nevar iemācīt un pārbaudīt, bet kas veidojas gan mācību, gan apzinātas un neapzinātas mācīšanās, gan citu izglītības procesu (skolas dzīves, komunikāciju) ietekmē. Pedagoģiski skaidrojošajā vārdnīcā rakstīts, ka *izglītības satura apguves procesā skolēns pārmanto lietu sociālās nozīmes, darbību pamatveidus, cilvēku tikumiskās uzvedības, saskarsmes formas un citas kvalitātes*.

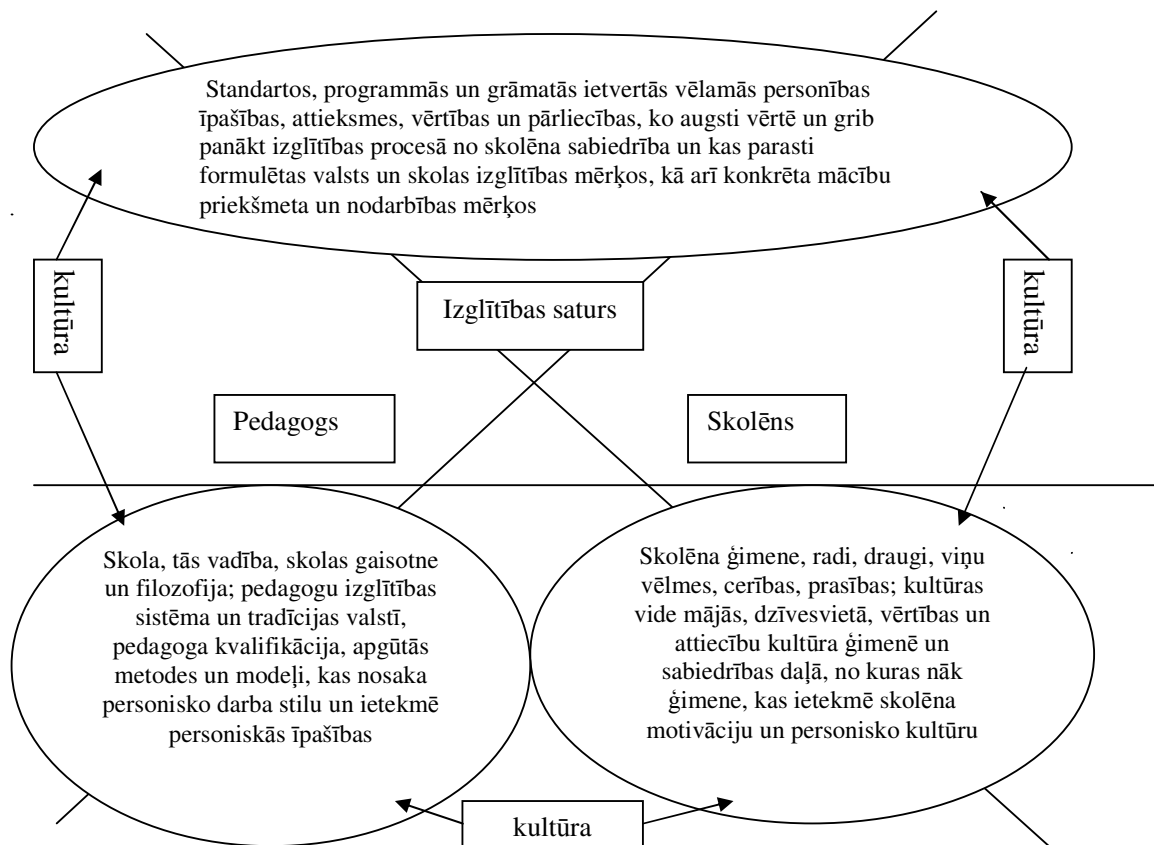


Koncentrēties tikai un vienīgi uz skolēnu, viņa izpratni par savām vajadzībām, prasmēm, attieksmēm un pasīvi gaidīt, ka tās pašas attīstīsies, nozīmē ignorēt esošo kultūras situāciju. Mūsdienās jaunieši visvairāk ietekmē masu kultūra, kas producē visdažādākos, tostarp bīstamus, piedāvājumus [Vilks, 2001]. Tāpēc svarīgi ir ne tikai ņemt vērā 1) izglītības saturu – tās zināšanas, prasmes, attieksmes, mērķus, vērtības un ideālus, ko **sabiedrība vēlas piedāvāt** skolēnam, bet arī 2) rēķināties ar **kultūras vidi**, kurā skolēns dzīvo.

Jaunā izglītības paradigma attiecas ne tik daudz uz tradicionālās triādes noliegšanu, cik uz **jaunu lomu** izglītības guvējam, kuram jābūt aktīvākam, neatkarīgākam un patstāvīgākam. Izglītības, tāpat kā kultūras un valodas, pamatā ir **dialogs**. Tas nozīmē orientāciju uz radošu, sevi un citus cienošu **personību mijietekmi**, kurā svarīga nozīme ir šo personību vērtību sistēmai. Tikai tāda personība spēs panākt izmaiņas attieksmēs un vērtībās, kurai ir sava pārliecība un vērtības, ko apliecināt, un kura spēj prasmīgi un iejūtīgi sadarboties. Tātad pedagogam tas nozīmē sasniegt jaunu **kompetences** pakāpi, kurā apvienojas gan psiholoģiskās spējas un prasmes, gan metodiskās iemaņas, gan personības īpašības līdztekus zināšanām savā jomā un vispārējai kultūras kompetencei [Maslo, 2006]. Lai gan uzmanība izglītībā no izglītības piedāvātāja (donora) mūsdienās ir pārvirzījies uz ieguvēju (recipientu), tas nepavisam nemazina pedagoga, skolas un valsts atbildību, bet pat to palielina. Pieeja, kas prasa *mācīt mācīties* [Fišers, 2005], nozīmē ne vien jaunus uzdevumus skolēnam/studentam/audzēknim, bet arī jaunus uzdevumus pedagogam – plašāk izglītības piedāvātājam(jiem), kas kļūst par patstāvīgu izglītības procesa **vadītāju** mikrolīmenī, kuram jāspēj izvairīties mērķus un tie jākorrigē atbilstoši situācijai, skolēnu sastāvam un līmenim.

Paplašinot J. F. Herbarta trīsstūri, aiz katras no trim “virsotnēm” var saskatīt vairākus faktorus, kas pastarpināti, bet būtiski ietekmē izglītības situāciju. Aiz pedagoga “atrodas” visa skola ar tās personālu un vadību, skolas filozofiju un mērķiem, pedagoģijas tradīcijām un metodiku, kas ietekmē pedagoga darba stilu (sk. 11. att.). Aiz skolēna savukārt ir viņa ģimene, draugu un radu loks ar savām gaidām, prasībām un cerībām, visa lokālā kultūras vide, kas ietekmē

skolēna motivāciju mācīties, viņu personisko kultūru. J. Kolemans savos pētījumos, piemēram, atklāj, ka skolēnu mācību sasniegumi ir būtiski atkarīgi no viņu klasesbiedru īpašībām [Coleman, 1966]. Savukārt izglītības saturu veido ne tikai mācību saturs (standartos, mācību grāmatās), bet arī apgūstamo sociālo prasmju un attiecību raksturs, vēlamās vērtības un personiskās īpašības, ko sabiedrība sagaida no skolēna. Šādas cilvēciskas kvalitātes tiek atspoguļotas izglītības mērķos. Dažkārt šādi mērķi var nebūt apzināti un oficiāli deklarēti, tomēr pedagogiskajā procesā tieši vai netieši izvirzīti izglītības guvējam (piemēram, prasības pēc godīguma, patiesīguma, pieklājības). Paplašinot Herbarta trīsstūri, visas trīs “ virsotnes” (komponenti), kas saskaras izglītības procesā, ir savstarpējā mijietekmē un **atkarībā no sabiedrības kultūras**, kas ietekmē gan mācību satura izvēli, gan pedagoga izglītību, izglītības iestādes darba stilu un filozofiju, gan skolēna tuvāko apkārtējo vidi (dzīves apstākļus, māju, ģimeni un psiholoģisko gaisotni tajā). (Sk. 11. att.)



11. att. Izglītības situatīvais mikromodelis, kas raksturo kultūras faktora klātbūtni (autors A. Mūrnieks)

Tādējādi var secināt: gan vispārējā izglītības jomas analīzē, gan mazākajā iespējamā mācību situācijas modelī atklājas sabiedrības kultūras nozīme. Izglītības mērķu veidošanā jārēķinās arī ar atšķirībām kultūras vidēs, kurās dzīvo izglītības procesā iesaistītie dalībnieki (pedagogs, skolēns, izglītības satura un mērķu autori).

Izglītības saturā var nosacīti izdalīt divas daļas, kas atrodas kopsakarā. Pirmkārt, konkrētās zināšanas un prasmes un daļēji arī vērtības, kas tiek apgūtas atsevišķos mācību priekšmetos (kursos). Otrkārt, vispārējas cilvēciskas īpašības, attieksmes, lietu sociālās nozīmes, pārlicības un tikumiskas vērtības, ko sagaida sabiedrība kā ideālo no skolēna (izglītības ieguvēja) un ko parasti valsts īpaši definē kopējos izglītības mērķos. Tās parasti caurvij visu mācību saturu un veidojas ne vien tiešajā mācību darbā, ko būtiski ietekmē pedagoga personība, bet visā saskarsmes un mijietekmju kopumā, ko skolēns/students/audzēknis piedzīvo izglītības procesā.

Secinājumi. Analizējot sabiedrības procesus ar nolūku izveidot izglītības mērķus, jāņem vērā ne tikai makro līmeņa sakarības, bet arī mikrolīmenis (sociālo procesu dalībnieki individuālajā aspektā), ne vien objektīvā situācija, bet arī subjektīvā iesaistīto pušu nostāja, priekšstati un vērtības. Mikrolīmenis izglītībā ir pedagoga un skolēna tiešās mijattiecības, kuru vēlamā forma ir dialogs. Makrolīmenis ir valsts vai vesela reģiona izglītības sistēma ar tās tradīcijām. Objektīvi konstatējamie parametri izglītības organizācijā ir jāskata kontekstā ar subjektīvajiem aspektiem, starp kuriem ir nemateriālas sociāli konstruētas realitātes (vērtības, attieksmes), kā arī objektīvo un subjektīvo faktoru savijums ģimenē, valstī, reliģijā un skolā. Pedagoģis ir primārā (zemākā) līmeņa izglītības darba vadītājs, bez kura nedarbojas mazākais iespējamais izglītības situatīvais mikromodelis. Pedagoģis arī izvirza vai adaptē un koriģē tieši vai netieši izglītības mērķus ikdienas izglītības procesā. Tāpēc pedagoģu domas ir būtiskas izglītības mērķu veidošanā.

1.1.5. § Izglītības mērķu nozīme izglītībā un sabiedrības attīstībā

Lai analizētu mērķu nozīmi izglītībā un sabiedrības attīstībā, jānoskaidro, kas vispār ir mērķi, cik lielam mērķu daudzumam optimāli jābūt – vienam vai vairākiem, kādiem tiem jābūt – plaši aprakstošiem vai īsiem; ideāliem vai konkrētiem, pārbaudāmiem.

Noskaidrojot, kas tieši ir mērķis, A. Špona raksta: *mērķis ir rezultāta ideālais modelis cilvēka apziņā, uz kuru vērsta darbība*. [Špona, 2001, 42]. Šajā mērķa definīcijā uzsvērts: 1) mērķa **ideālais** raksturs, 2) tas, ka mērķis ir arī **modelis**, tātad tas var būt visai izvērsts, ar savu struktūru, 3) mērķis nepieciešami paredz **darbību** tā īstenošanai – tam ir vektora raksturs (t. i., mērķi tiek izvirzīti, lai kaut ko sasniegtu, nevis reflektorai īstenības atspoguļošanai), 4) mērķis noved pie **rezultāta** (kas, protams, var arī atšķirties no sākotnēji iecerētā), mērķis tiek saistīts ar 5) **cilvēka apziņu**, t. i., ar apzinātu izšķiršanos. Šo pēdējo pozīciju varētu papildināt ar nosacījumu, ka izglītības mērķim nav jābūt tikai viena cilvēka apziņā, bet tas jāsaprot kā daudzu cilvēku kopīgs lēmums. Turklāt mērķis tiek fiksēts konkrētos dokumentos, koncepcijās, programmās. A. Špona apgalvo, ka *cilvēka dzīvē mērķis virza un regulē viņa dzīves darbību kā iekšējs likums. Mērķis ir apzināts motīvs*. Paplašinot šo definīciju un attiecinot to uz audzināšanas mērķiem, autore nonāk

pie slēdziena, ka *katrā sabiedrībā mērķis – ideāla personība – ir atšķirīga un atbilst sabiedrības vajadzībām*. No sabiedrībai vēlamās personības – kā mērķa – tālāk tiek atvasināti audzināšanas mērķi, kas nosaka personības attīstības virzību.

H. Gudjons, izklāstot K. Melleres mērķorientētās mācību didaktikas pieeju, raksta: *jebkura mācību plāna galvenā sastāvdaļa ir precīza mērķa noteikšana* [Gudjons, 1998, 269]. Līdzīgi arī V. Zelmenis uzskata, ka *mērķa problēma pedagoģijas zinātnē un audzināšanas praksē ir vadošā – no tās risinājuma ir atkarīga visa pedagoģiskā darba organizācija*. Audzināšanas mērķi, pēc V. Zelmeņa domām, *nosaka sabiedrības objektīvās vajadzības konkrētos vēsturiskajos apstākļos* [Zelmenis, 1991, 13]. Šajā formulējumā parādās divi aspekti – **sabiedrība** un **vēsture** – un to saistība konkrētajā vēstures posmā. Diskutējams ir formulējums – *objektīvās vajadzības*, jo pirmām kārtām sabiedrība ir subjektu kopums. Apvienojot daudzu cilvēku individuālās un bieži vien subjektīvās vajadzības, grūti iegūt kādu objektīvu, t. i., eksakti konstatējamu un pārbaudāmu lielumu. ‘Sabiedrības vajadzības’ ir sociāli konstruēts pieņēmums, ko veido sabiedrības (precīzāk – aktīvākās sabiedrības daļas) subjektīvā izpratne par to, kādam jābūt cilvēkam.

Līdztekus vērtībizglītojošam (audzināšanas) mērķim, kas skar personības attīstību un vērtības, ir situāciju noteiktas kvantitatīvas vajadzības, piemēram, nepieciešamība izskaust analfabētismu, uzcelt nepieciešamo skolu skaitu. Taču šādi situācijas nosacītie kvantitatīvie mērķi neattiecas uz izglītības vispārējiem mērķiem un ideāliem, kas izsaka kvalitatīvas izmaiņas. Lai gan arī kvantitatīvu mērķu īstenošana var sekmēt sabiedrības attīstību. Kvalitatīvos mērķus savukārt var iedalīt 1) mērķos, kas saistās ar zināšanām un prasmēm, kas ir izmērāmas, un 2) mērķos, kas saistās ar personības kvalitātēm (attieksmēm, vērtībām, pārliecībām), ko ir grūti vai pat neiespējami izmērīt.

Sabiedrības vajadzības ir sarežģīti apzināt, tāpēc svarīgi, kuri ir tie, kas atklāj vai nosaka šīs vajadzības, cik lielā mērā tiek ņemta vērā vēsturiskā pagātne (t. i., kultūras mantojums) un kāda loma ir tagadnes izaicinājumiem un nākotnes prognozēm. Parasti lēmumus ietekmē aktuālā situācija – par to Starptautiskās izglītības komisijas ziņojumā UNESCO teikts: *politisku lēmumu pieņēmēji, ko bezpalīdzīgus dara notikumu straujā attīstība, [...] dažkārt šķiet mētājamies starp pretrunīgām nostājām, lai attaisnotu dažādus pavērsienus, kas faktiski atspoguļo viņu orientācijas trūkumu* [Delors, 2001, 45].

No politiskā viedokļa: visas valsts izglītības mērķus nosaka parlamentā nonākušo partiju politiķi – izglītības likumos un koncepcijās. Vairākās valstīs, piemēram, Lielbritānijā, arī izglītības standartus (*curriculum*) apstiprina parlamentā. Tomēr atstāt izglītības mērķus tikai politiskās konjunktūras ziņā būtu vienkāršots risinājums, ņemot vērā izglītības visaptverošo un ilglaicīgo ietekmi uz sabiedrību nākotnē. Vispirms ir mērķu izveide un diskusija par tiem profesionāļu vidē⁶.

⁶ Mērķu izveides procesa un secības analīze – nākamajā 1.1.6. §

Tātad, lai izveidotu izglītības mērķus, ir nepieciešama:

- 1) profesionāļu (izglītības zinātnes speciālistu) piesaiste un domu apmaiņa,
- 2) plašāka, demokrātiska visas sabiedrības līdzdalība (informācijas apmaiņa, apspriešanas, diskusijas) – iesaistot vecākus, darba devējus, sabiedrībā atzītas autoritātes,
- 3) politiskais līmenis – valsts izglītības mērķu apstiprināšana parlamentā.

‘Sabiedrības vajadzības’ ir plaši interpretējams un neskaidrs jēdziens. It sevišķi mūsdienu situācijā, jo globalizācijas procesā cilvēks vienlaikus ir iesaistīts vairākās sociālās grupās (sabiedrībās), pārvietojas, dzīvo pamīšus dažādās valstīs un nereti jūtas piederīgs pie dažādām kultūrām. Lai gan visa planēta kļūst par “*globālo ciematu*” [Delors, 2001] – tātad par savstarpēji saistītu sabiedrību, tomēr to nevar saukt par viendabīgu. Turklāt skaidri ir iezīmējušās būtiskas pretrunas starp civilizācijām (piemēram, islāms un Rietumu pasaule [Huntington, 1998]). Rietumu sabiedrības vajadzības mūsdienās ir diferencējušās, un daudzas no tām ir pretrunīgas (piemēram, vajadzība pēc dziļas un pamatīgas specializācijas un nepieciešamība būt mobilam, mainīt savu darbu, spēt pārkvalificēties). Lai gan sabiedrības mērķi ir mainījušies, daļēji tomēr saglabājas vēl ilgstoši – īpaši izglītībā – iepriekšējo laiku iespaids (piemēram, izglītības pakāpju un klašu struktūra nav būtiski mainījies kopš J. A. Komenska laikiem). Mūsdienās pagātnes iespaids arvien noteiktāk samazinās, ienākot jaunām tehnoloģijām un komunikācijām. Līdz ar to difūzāks un mainīgāks kļūst priekšstats par to, kas būtu jāapgūst skolās [Байман, 2002, 170].

Dažādās kultūrās (subkultūrās), kas mūsdienās pastāv vienā sabiedrībā, vajadzības un pat pasaules priekšstati ir atšķirīgi – līdz ar to arī ideālā personība, ideālais modelis (cilvēku apziņā), kam jābūt kā mērķim, ir atšķirīgs. Turklāt ideālu formulēšana un pieņemšana bieži vien vairs nenotiek apzināti, cilvēki neizvirza savai dzīvei mērķus, bet darbojas refleksi⁷, pieņemot tos dzīves standartus un stereotipus, ko reklamē mediji [Thurow, 1996, 275]. Līdz ar to ir grūtības pat vienas sabiedrības ietvaros formulēt ideālo personību kā modeli, kam līdzināties, jo ideāli mainās – līdzīgi modei. Citādi tas bija nesenā pagātnē Padomju Savienībā, kad bija viens skaidrs ideālā “komunisma cēlāja” tēls, ko noteica ideoloģija. Mūsdienās radīt šādu ideāltēlu ir problemātiski.

Tendence ir veidot vienkāršotu modeli, kurā izpaustos tikai izglītības pārbaudāmā dimensija. N. L. Geidžs un D. C. Berliners apgalvo: “*Mērķis ir vēlamais iznākums. Nozīmes ziņā tavi vārdi ir standarts, galamērķis, nolūks, nodoms, centieni. Mācīties, protams, vienmēr iespējams arī ikdienas dzīvē. Bet formāli mācības nozīmē, ka cilvēkam ir konkrēts mērķis.*” [Berliners, Geidžs, 1999, 28] Kā redzams, mērķis netiek īpaši nodalīts no satura un tiek izprasts kā galarezultāts, kā kaut kas izmērāms un konkrēts. Turklāt autori sliecas uzskatīt, ka tas sakrīt ar cilvēka nolūku – iegūt izglītību. Berliners un Geidžs apgalvo: “*Mācību procesa pamatā vienmēr ir*

⁷ Ar vārdu refleksi⁷ šeit domāta neanalizējoša reakcija, kas veidojas kā reflekss uz kairinājumu, piemēram, reklāmas gadījumā, ilgstoši atkārtotot TV vienu un pašu klipu, cilvēks pieņem neapzināti lēmumu nopirkt reklamēto preci.

jautājums: ko jūs gribat, lai jūsu audzēkņi iemācītos?" Šajā jautājumā pasvītota pedagoga griba, lai gan atzīta arī audzēkņu loma, kuri iemācās, nevis tikai tiek mācīti. Akcents ir uz to, ko sabiedrība un pedagogs grib un var piedāvāt (no malas). Tā ir dabiska un tradicionāla pieeja izglītībai – ar to saprotot pārsvarā sabiedrības (valsts) un arī paša indivīda vajadzības pēc darba, profesionālās izaugsmes, karjeras; tālab tā skar pamatā mācību saturu (to, ko iemācās), bet ne audzēkņu/studentu/skolēnu personību.

Taču ir iespējams arī citādi izvirzīts jautājums: **kādus** jūs vēlētos redzēt savus audzēkņus kā cilvēkus? Jautājums ir par personības dziļākajiem aspektiem, tās identitāti un viengabalainību. Tas, par ko kļūs jaunieši, ir morāli filozofiska problēma (šajā gadījumā būtiska ir ne tik daudz piemērotas profesijas izvēle, karjeras perspektīva vai sociālās lomas apguve, bet gan cilvēciskā cieņa, personības savdabība, nacionālā piederība un morālā stāja).

Mācību procesa pamat jautājumu var izteikt vēl citādi: vai jūs zināt, **kā** palīdzēt saviem audzēkņiem, lai viņi paši sevi izveidotu, t. i., īstenotu savu personības potenciālu? Trešā pieeja akcentē cilvēka brīvību izvirzīt pašam mērķi savai izglītībai vai vismaz piedalīties tā veidošanā.

Visi trīs jautājumi atklāj svarīgas filozofiskas pieejas. Pirmajā izglītība ir vienkārši izmērāms gala rezultāts (prasmes un zināšanas), otrajā runa ir par cilvēka ētisko pozīciju, sirdsapziņu, kas ir dziļāk nekā zināšanas, arī par dzīves jēgas un misijas apziņu, trešajā pieejā uzsvērta personas pašas loma savas izglītības veidošanā un sevis attīstīšanā. Pirmā pieeja saistīta ar izziņas aspektu (scientiskā pieeja), otrā – ar vērtībām, morāli, reliģiju, filozofiju, pasaules uzskata atrašanu (kultūras aspekts), trešā – ar pašnoteikšanos, līdzdalību (demokratizācijas aspekts). Visi trīs minētie jautājumi parāda izglītības mērķi – katrs no savas puses. Izglītību nevar iegūt bez zināšanām un prasmēm, bet ar to nepietiek. Dziļākajā nozīmē tā saistīta ar noteiktu dzīves pozīciju apguvi, kas nāk no sabiedrības kultūras. Savukārt sevis attīstība saistīta ar pašnoteikšanos, individuālo līdzdalību izglītības un sava mācīšanās stila un motivācijas izvēlē un atbildību par tās sekām.

H. Gudjons min vairākus modeļus, kas metaforiski raksturo dažādas pieejas izglītībai un audzināšanai, piemēram, H. Šoierla (*Scheurl*) piecus priekšstatus: *ļaut brīvi dīgt sēklai, aprakstīt baltu lapu* (Dž. Loka *tabula rasa*), *palīdzēt piedzimt, vadīt pa pareizo ceļu, pamodināt, apgaismot*, un F. Krona sešas ainas: *vilkšana, vadīšana, valdīšana, laušana augt, piemērošanās, palīdzēšana* [Gudjons, 1998, 202]. Katra metafora atsedz mījietekmes pakāpes, veidus un intensitāti starp trim galvenajiem izglītības struktūrelementiem – izglītības piedāvātāju (pedagogu), ieguvēju un izglītības saturu. E. Vestergārds uzsver, ka izglītības ideāli veidojas **līdzsvarā** starp individuālajām un sabiedrības vajadzībām. Tos var iedalīt trīs principiālās pieejās: tehniskajā, humānistiskajā un kritiskajā [Vestergaard, 1993]. Tehniskā principa piekritēji uzskata, ka mācīšanās ir līdzeklis adaptācijai sabiedrībā, ka sabiedrība ir mašīna, bet indivīds tās mehānisma sastāvdaļa, kas

izglītojoties atrod savu vietu, kļūstot par sistēmas detaļu. Humānistiskajā interpretācijā izglītība ir mijiedarbība jeb mijietekme starp garīgo un materiālo realitāti, **un cilvēka koncepcija pašam par sevi** ir daļa no šīs realitātes. *Izglītotāja mērķis ir parādīt un attīstīt homogēnu sabiedrības un kultūras koncepciju, kurā intelektuālais un kultūras aspekts ieņem augstāko prioritāti* [Vestergaard, 1993, 10]. Cilvēks ir garīga būtne, un sabiedrība ir kultūras kopība. Kritiskā pieeja ideālu saskata, ņemot vērā daļēji kā vienu, tā otru pieeju, mēģinot tās līdzsvarot, izvairoties no galējībām.

Tāad izglītības mērķu izveide balstās uz filozofisku pozīciju pieņemšanu, ideālu un vērtību akceptēšanu, kā arī uz praktiskām sabiedrības vajadzībām pēc dažādi izglītotiem pilsoņiem.

Nākamais jautājums, kas izriet no mērķa jēdziena, – kādā formā, cik īsi vai plaši iespējams izteikt izglītības mērķi, kas raksturotu sabiedrībai pieņemamo ideālo personību.

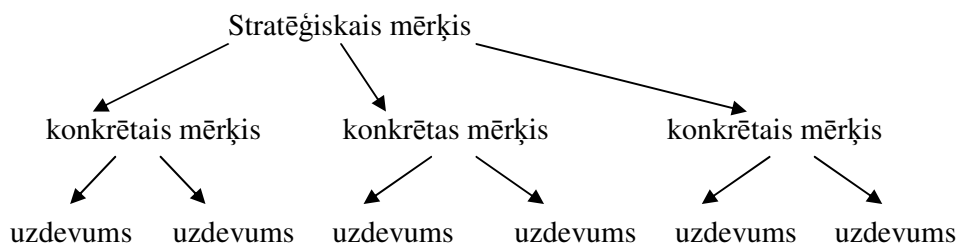
D. Prets, rakstot par izglītības programmu pilnveidi, uzsver, ka izglītības programmas stratēģiskajam mērķim jābūt *nozīmīgam, skaidram un kodolīgam*, turklāt izteiktam vienā teikumā [Prets, 2000, 65]. Tiesa gan, autors uzreiz papildina, ka izglītības programmas sākuma daļā – *tieši pēc stratēģiskā mērķa – lasītājam būtu jāatrod izglītības programmas loģiskais pamatojums*. Tajā vajag pateikt, *kāpēc* iecerēto ir vērts sasniegt. Programmu plānotājiem ieteikts nevis domāt tikai, kā mācīt pēc iespējas efektīvāk, bet programmas pamatojumā arī norādīt argumentus – *kāpēc* tieši šie mācību priekšmeti ir nepieciešami. Seko atziņa, ka *izglītības programmu jomas centrālie jautājumi it visi ir vērtību jautājumi*. Ja tā, tad programmas loģiskais pamatojums faktiski papildina stratēģisko mērķi, to argumentējot vērtību aspektā. Piekrītot autoram attiecībā uz atsevišķām izglītības programmām (piemēram, sociālajām zinībām, atsevišķiem kursiem vai skolām, arodizglītības programmām, sporta programmām), tomēr attiecībā uz stratēģisko mērķu formulēšanu valsts līmenī fakti liecina, ka ir atšķirīgas pieredzes. Mērķi var tikt izteikti vienā vai dažos teikumos, bet var arī aizņemt daudzas lappuses.

Dažās valstīs aprakstot personības kvalitātes, kas tiks attīstītas izglītības gaitā, ir izstrādāti izvērstāki dokumenti, kurus var saukt par koncepcijām vai – atsevišķās izglītības jomās – par vadlīnijām. Norvēģijas izglītības ministrijas dokuments *Core Curriculum* (pamatprogramma), apraksta principus un personības kvalitātes, kuras tiks veidotas un attīstītas ar izglītību kā līdzekli. Tas ir septiņās sadaļās, kurās formulētas cilvēka pamatvajadzības un attīstības virzieni, **izvērsti** definētas galvenās vērtības, proti, ka cilvēks ir “garīga būtne”, “radoša būtne”, “strādājoša būtne”, “liberāli izglītota būtne”, “sociāla būtne”, “vidi izprotoša būtne” un visbeidzot “integrēta būtne” [Core Curriculum in Norway, 1994].

Latvijas Izglītības likumā izglītības mērķis izteikts divos garos teikumos: *nodrošināt katram Latvijas iedzīvotājam iespēju attīstīt savu garīgo un fizisko potenciālu, lai veidotos par patstāvīgu un attīstītu personību, demokrātiskas Latvijas valsts un sabiedrības locekli. Atbilstoši*

izglītojamā vecumam un vajadzībām tiek nodrošināta iespēja: 1) iegūt zināšanas un prasmes humanitāro, sociālo, dabas un tehnisko zinību jomā; 2) iegūt zināšanas, prasmes un attieksmju pieredzi, lai piedalītos sabiedrības un valsts dzīvē; 3) tikumiskai, estētiskai, intelektuālai un fiziskai attīstībai, sekmējot zinīgas, prasmīgas un audzinātas personības veidošanos. Tuvāk neiedziļinoties šajā formulējumā, var saskatīt vairākus aspektus, kas dažādi variēti, piemērām, sabiedrības nepieciešamība pēc demokrātiskas valsts pilsoņa, no vienas puses, un personības vajadzības, attīstība un patstāvība, no otras puses. Tāpat līdztekus zināšanām un prasmēm minētas arī attieksmes, uzsvērta ne vien fiziskā un intelektuālā, bet arī tikumiskā un estētiskā attīstība. Līdztekus likumam ir arī Latvijas izglītības koncepcija (pieņemta 1995. gadā), kurā jau detalizēti raksturoti 10 principi, kādi būtu jāievēro izglītības jomā [Latvijas izglītības koncepcija, 1996].

Mērķu un uzdevumu attiecībām, to formai un secībai veltīti vairāki pētījumi. E. Vestergārds un J. Kirstains izšķir uzdevumus kā *punktu, kas atzīmē kāda darba izpildi*, atsaucoties uz vārda etimoloģiju, kas nāk no latīņu valodas, kurā senie romieši šo vārdu lietoja, lai apzīmētu stabu skriešanas sacīkšu trases pagriezienu punktus [Kyrstaein, Vestergaard, 2001, 34]. Tāpat uzdevums nav jāsaprot kā darbības galamērķis. Tas apzīmē īsākā ceļa posmā sasniedzamo **rezultātu**. Uzdevums, pēc autoru domām, ir plānošanas procesa pamats – jo tas ir konkrētāks, jo labāk. Stratēģisko mērķi viņi savukārt definē kā *vispārīgu tēzi, kas piešķir formu un virzību virknei konkrētāku nākotnes ieceru* [Kyrstein, Vestergaard, 2001, 34]. Stratēģiski mērķi ir iztēles rezultāts, tie ir vispārīgāki, aptver plašāku laika periodu un izraisa sajūtu, ka šo mērķi būs grūti sasniegt. Starp stratēģisko mērķi un uzdevumiem vēl tiek izdalīti konkrētie mērķi, kuri raksturo *pagriezienu punktus* kopējā procesā. Daži no tiem var tikt sasniegti ātrāk, citi vēlāk, tāpēc tie veido zināmu secību, kas raksturo prioritātes. E. Vestergārds un J. Kirstains uzsver, ka stratēģisko mērķi var sadalīt sīkāk un izteikt kā konkrētus mērķu kopumus (konkrētos mērķus var saukt arī par vispārīgākiem uzdevumiem). Līdz ar to veidojas mērķu piramīda (sk. 12. att.).



12. att. Izglītības mērķu hierarhijas (pēc E. Vestergārda un J. Kirstaina)

Lai gan šī shēma attiecas uz mācību priekšmetu un kursu mērķiem (nevis uz valsts vispārīgiem mērķiem izglītībā), E. Vestergārds un J. Kirstains piebilst, ka *izglītības stratēģiskie mērķi izsaka ne tikai virzību, bet arī šīs virzības iemeslu*. Tāpat stratēģiskie mērķi prasa savu pamatojumu, virzības iemesla izskaidrojumu, t. i., plašāku izvērsumu. Autori arī norāda, ka *kultūras kontekstā vērtības ir neatņemams pieredzes elements. Vērtības nav atdalāmas no*

konkrētajiem mērķiem, turklāt konkrētajos mērķos viņi iesaka izmantot B. Blūma taksonomiju, proti, mērķu klasifikāciju pēc to apelācijas virziena uz trim jomām: kognitīvo, afektīvo un psihomotorisko [Kyrstein, Vestergaard, 2001, 36]. Kognitīvajā jomā ietilpst zināšanas un intelektuālās prasmes, afektīvajā – attieksmes, emocijas un vērtības, psihomotoriskajā – muskuļu darbība un motorās iemaņas [Bloom, 1956]. Plašāk interpretējot, var izcelt arī gribas aktu (intenci) kā pamatu kustībai, tātad jebkurai praktiskai darbībai. Griba nepieciešama, lai ierosinātu fizisku kustību, arī lai izdarītu piepūli un veiktu apzinātu izziņu. Prāts, jūtas un griba – trīs cieši saistīti komponenti, kas raksturo personu un ir iesaistāmi apzinātā izglītības procesā.

Problēma rodas, izmantojot dažādās valodās esošus jēdzienus, piemēram, angļu valodā ir vairāki vārdi, kas atbilst latviešu vārdam mērķi: *aims, goals, objectives, targets*. *Aims* – stratēģiskie mērķi (ideālie modeļi), *goals* – konkrētie, sasniedzamie mērķi, *objectives* – detalizēti mērķi – kā uzdevumi ar konkrētu rezultātu, *targets* – uzdevumi, konkrētie soļi mērķu sasniegšanai.

Šie jēdzieni veido mērķu secību zināmā hierarhijā no pašiem vispārīgākajiem (*aims*) uz konkrētākiem (*objectives*), līdz pavisam sīkiem uzdevumiem (*targets*) – sk. 12. att. H. Gudjons, raksturojot mērķorientēto didaktiku, raksta: *vispirms tiek apzināti pēc iespējas vairāk mērķu, kuri nepieciešami noteiktai mācību vienībai, .. tad hierarhiskā secībā tie tiek iedalīti orientējošos, vispārējos un precizējošos mērķos* [Gudjons, 1998, 269].

No šiem piemēriem kļūst skaidrs, ka mērķu iezīmēšanas stratēģija var būt dažāda gan konkrētu mācību priekšmetu un kursu izveidē un definēšanā, gan vispārēju valsts noteiktu mērķu politikā. Stratēģisko mērķi vai mērķus ir ieteicams pamatot, izskaidrojot virzības iemeslus. To daļēji var veikt ar konkretizētu mērķu vai uzdevumu palīdzību, veidojot dažādu līmeņu un vispārīguma pakāpju mērķu hierarhijas. Konkretizētajos mērķos ieteicams ņemt vērā personības vairākus aspektus (kognitīvo, afektīvo, psihomotoro, gribas), kurus izvēršot mērķu formulējums vairs nevar ietilpt vienā teikumā. Līdztekus deklaratīvam politiskam mērķim var būt izvērstāki dokumenti (konceptijas, vadlīnijas), kuros raksturotas vēlamās cilvēciskās kvalitātes, ko nolemts attīstīt ar izglītību, un pamatprincipi, kas attiecas uz izglītības būtiskākajiem aspektiem.

Secinājumi. Apkopjot atziņas par to, kas ir izglītība, varētu teikt, ka izglītība ir process ar izvēlētu mērķi un izglītības sistēma ar noteiktu struktūru šā mērķa sasniegšanai. Atsevišķu mācību priekšmetu vai studiju programmas mērķus ieteicams izteikt vienā vai dažos teikumos, taču visas valsts vai izglītības pakāpes izglītības mērķis prasa izvērstāku pieeju. Pat ja izdodas vienā teikumā formulēt izglītības mērķi, kas atspoguļo kādas valsts galveno vai aktuālāko attīstības tendenci, tas tomēr būs jāpamato vai vismaz jākomentē. Mērķi atspoguļo noteiktas filozofiskas pieejas un izpratnes par to, kas ir cilvēks, kādam viņam jābūt, kā palīdzēt attīstīties personībai. Tātad mērķu izveidošanā jāņem vērā sabiedrībā dominējošās attieksmes pret cilvēku, ko atsedz kultūra. Kopīgie izglītības mērķi ir vispārēji ideāli, kas konkretizējas uzdevumos, kas vērsti uz noteiktu rezultātu

sasniegšanu izglītības procesā. Dažās valstīs izglītībā sasniedzamo vērtību apraksts veido apjomīgus dokumentus ar izstrādātu struktūru. Mērķu veidošanai varētu palīdzēt situāciju analīzes sistēma, kas ļautu strukturēt sabiedrības vajadzības un ideālus pēc zināmiem principiem. Atklāt šādus principus ir promocijas darba mērķis.

1.1.6. § Izglītības mērķu veidošanas mehānismi un līmeņi

Izglītības mērķu iedalījums pēc izveidotāja: 1) Valsts veidotie mērķi izglītībai un tās veidiem, pakāpēm, programmām; 2) izglītības procesā iesaistīto izvirzītie mērķi. Izglītības procesā iesaistīto izvirzītie mērķi var sakrist ar valsts noteiktajiem, bet var būtiski atšķirties. Izglītības mērķus var izvirzīt izglītības pakāpēm, veidiem un programmām.

Izglītības mērķi tiek veidoti izglītības sistēmas vairākos līmeņos. Trīs būtiskākie ir:

- 1) valsts izglītībai noteiktie mērķi,
- 2) izglītības iestādes izvirzītie mērķi,
- 3) mācību priekšmeta (kursa) mērķi.

Valsts noteiktie oficiālie jeb kopīgie mērķi var būt:

- 1) visai izglītībai (izglītības koncepcijā, izglītības likumā);
- 2) izglītības veidam/pakāpei (izglītības likumos, piemēram, augstākās izglītības likumā, vispārējās izglītības likumā);
- 3) izglītības programmai (fiksēti valsts izglītības standartos);
- 4) mācību priekšmetam/kursam (mācību priekšmetu standartos un programmās).

Atsevišķie jeb izglītības iestādes, pedagoga un skolēna/studenta/audzēkņa izvirzītie mērķi var tikt iedalīti šādi:

- 1) izglītības iestādes mērķi (fiksēti izglītības iestādes konstitūcijā, satversmē, nolikumā);
- 2) mācību priekšmeta/kursa mērķi (ja kursa autors ir pats pedagogs);
- 3) mācību gada, semestra, stundas un/vai nodarbības mērķi, ko izvirza pedagogs, mācību procesa organizators;
- 4) indivīda paša izvirzītie mērķi sev, savai izglītībai.

Izglītības mērķi atrodami dažādos oficiālos dokumentos: vadlīnijās, standartos, programmās, koncepcijās (angļu valodā līdzīgi vārdi: *guidelines*, *standarts*, *curriculum*, *core curriculum*). Augstākā līmeņa un vispārīguma pakāpes dokumentus pieņemts saukt par koncepcijām (piemēram, Latvijā 2008. gadā tika apspriesta Vidējas vispārējās izglītības koncepcija). Parasti koncepciju idejas kļūst par saistošām normām, noteikumiem un mērķiem – likumos (Latvijas gadījumā – arī Ministru kabineta noteikumos). Likumi un normatīvie akti ir koncepciju realizācijas – tātad izglītības vadības – ceļš (kas ir daļa no sabiedrība vadības), kurā idejas īstenojas, jo likums koncepciju nostādņem un mērķiem piešķir valsts prasību statusu.

Tālāk dokumentu hierarhijā seko standarti. Latvijas izglītības likumā noteikts, ka *valsts izglītības standarts ir dokuments, kas atbilstoši izglītības pakāpei un veidam nosaka izglītības programmu galvenos mērķus un uzdevumus, izglītības obligāto pamatsaturu, iegūtās izglītības vērtēšanas pamatkritērijus un vispārējo kārtību* [Izglītības likuma 1. panta 27. p-ts].

Tātad šis dokuments paredz vairākus galvenos mērķus un uzdevumus.

Valsts izglītības standarti nosaka saturu izglītības programmām (atbilstoši izglītības pakāpei un veidam), taču tas pats vārds ‘standarts’ Latvijā tiek lietots arī attiecībā uz mazākām un konkrētākām mācību satura vienībām. Vispārējā izglītības pakāpē tie ir mācību priekšmetu vai kursa standarti, kas saskaņā ar izglītības likumu ir *valsts izglītības standarta sastāvdaļa, kas nosaka mācību priekšmeta vai kursa galvenos mērķus un uzdevumus, mācību priekšmeta vai kursa obligāto saturu, izglītības sasniegumu novērtēšanas formas un kārtību*. (Augstākajā izglītībā mācību priekšmetu standartu loma ir kursu aprakstiem.) Arī šajā jau ļoti konkrētajā mācību priekšmeta līmenī standarta definīcija pieļauj vairākus mērķus, kas ir pretrunā ar iepriekš minēto D. Preta ieteikumu izveidot mācību kursam vienu mērķi, vēlams vienā teikumā.

Latvijā pēdējā laikā tikpat kā neizmanto ir vadlīniju jēdziens (angliski – *guidelines*, vāciski – *richtlinien*). Vienīgi atjaunotās neatkarības pirmajos gados (1992–1998) vadlīnijas aizstāja dažos vispārīzglītojošajos mācību priekšmetos standartus, piemēram, vadlīnijas mūzikā un vizuālajā mākslā [*Pamatizglītības vadlīnijas mūzikā*, 1992; *Vidējās izglītības vadlīnijas vizuālajā mākslā*, 1993; *Vidējās izglītības vadlīnijas mūzikā*, 1993] un kultūras vēsturē [*Vidējās izglītības vadlīnijas kultūras vēsturē*, 1996]. Šāda pieeja pamatojās atziņā, ka atsevišķiem vispārīzglītojošajiem mācību priekšmetiem⁸ svarīgāk par rezultātu ir **process**, kurā tiek attīstītas prasmes un attieksmes, izkoptas jūtas un spējas (piemēram, mūzikas instrumentu spēle atzīta kā viens no labākajiem veidiem, kā attīstīt vispārējās skolēnu spējas [Birzkops, 1999]).

Īslaicīgi (1994–2000) par vadlīnijām Latvijas izglītības sistēmā sauca arī mācību satura dokumentus paplašinātiem (jeb padziļinātiem) profilkursiem⁹. [*Profilkursa vadlīnijas. Reliģijas vēsture*; 1999; *Reliģijas vēsture. Vidējās izglītības standarts*, 1998]. Zemākā līmeņa dokumenti – mācību programmas – Latvijā satur tos pašus elementus, ko standarts, vienīgi mācību saturs ir izklāstīts apguves secībā un papildināts ar mācību metožu un līdzekļu uzskaitījumu.

Analizējot šos dokumentus, rodas jautājums par tajos izvirzīto mērķu **adresātu**. No 1991. līdz 1994. gadam izglītības standarts tika saprasts kā piedāvātās izglītības raksturotājs. Savukārt

⁸ Mākslu izglītības jomā svarīgāk par konkrētu mākslas profesionālo iemaņu apguvi ir mākslas mīlestība (t. i., noturīga interese un personiska motivācija), kas var izveidoties tikai radošā darbībā, kurā pats uztveres, eksperimentēšanas un radīšanas process ir svarīgāks nekā rezultāts. Tāpēc vadlīnijās līdztekus mērķim, uzdevumiem, satura un vērtēšanas formu aprakstam bija citas daļas, kas ieskicēja metodoloģiskus principus un psiholoģiskus priekšnoteikumus sekmīgai mācību darbībai, deva bāzes jēdzienu skaidrojumus un pamatoja mācību priekšmeta nepieciešamību.

⁹ No šīs prakses valsts atteicās unifikācijas apsvērumu dēļ 2000. gadā, visiem mācību priekšmetiem izveidojot standartus ar vienādu uzbūvi.

skolēns no piedāvātās izglītības varēja apgūt to, kas atbilstu viņa spējām un centībai. Taču vēlāk (1994.–2010) standartu prasības tika saistītas ar vērtēšanas sistēmu un centralizēto eksamināciju, tās kļuva par standartu skolēnam, kas ir jāsasniedz. Tā kā standartos galvenā uzmanība tika vērsta uz izmērāmu sasniedzamā galarezultāta aprakstu, tad mērķu formulējumi bieži vien bija formāli. Pamatā vērība tika pievērsta zināšanām un prasmēm, bet ne attieksmēm un vērtībām, jo tās ir grūtāk pārbaudīt un izvērtēt.

Tomēr izglītības procesā iesaistītie korigē gan vispārējos valsts noteiktos mērķus, gan mācību grāmatu, programmu un kursu autoru izvirzītos mērķus, turklāt gan objektīvu, gan subjektīvu iemeslu dēļ. Pie objektīvajiem faktoriem pieder klases, grupas (konkrētu personu) spējas, iepriekšējā sagatavotība un pieejamie mācību līdzekļi. Pedagogam tas jāņem vērā, adaptējot vispārējos mērķus konkrētajam skolēnu/studentu/audzēkņu kontingentam. Pie subjektīvajiem faktoriem pieder pedagoga vai skolēna/studenta/audzēkņa individuālā izpratne par to, kādi ir viņa mērķi un vajadzības (no oficiālās izglītības programmas atšķirīgās tendences izglītībā mēdz saukt par “slēpto izglītības programmu” – *hidden curriculum*) un kāda ir motivācija mācīties. Šo personisko motivāciju ietekmē (stiprina vai – gluži pretēji – vājina) ārpus izglītības sistēmas esošie priekšstati par izglītības mērķiem: 1) ģimenē (pamatā vecāku vēlmēs), 2) medijos (plašāk – publiskajā telpā dominējošās idejas, vērtības, ideoloģijas), 3) darba (mācību) vietās un kolektīvos (tajos valdošā gaisotne, stereotipi, priekšstati), 4) neformālās grupās (draugu viedoklis). Tātad cilvēku, kurš izglītojas, no vienas puses, ietekmē tās prasības, ko izvirza valsts, skola un pedagogs, no otra puses, kultūra un sabiedrība, kurā viņš dzīvo.

Nepieciešamība meklēt izglītības mērķu izveides principus attiecas uz visiem līmeņiem (valsts, izglītības veids/pakāpe, programma, skola, klase, pedagogs, skolēns), taču. tā kā atsevišķie mērķi skar indivīdus, nevis sabiedrību kopumā, tad šajā pētījumā uzmanība tiks koncentrēta pamatā uz vispārējiem (kopīgajiem) izglītības mērķiem, tomēr paturot prātā pamata dispozīciju (pedagogs, skolēns un izglītības saturs), kas veidojas jebkurā pedagoģiskajā procesā un kurā faktiski īstenojas izglītības mērķi (sk. 11. att.).

Līdztekus izglītības piedāvātāja un guvēja mijattiecību problēmai pastāv jautājums par to, kas piedalās (ir tiesīgs piedalīties) galveno vispārējo mērķu (*overall aims*) izstrādē. D. Kallos un U. P. Lundgrēns uzsver: *izglītības programmu studijas nevar galveno uzmanību veltīt jautājumam, kā jāveido vai jāattīsta izglītības programmas, bet gan jānoskaidro, kas nosaka izglītības programmas* [Kallos, Lundgren, 1979, 83]. Valsts šādus mērķus nosaka “no augšas”, un tie satur noteiktas ideoloģiskas ievirzes [Englund, 1986]. Taču mērķu izstrādes procesā piedalās ne tikai politiķi, bet arī ierēdņi un izglītības eksperti. Latvijā nav skaidru kritēriju, kā tādus ekspertus izvēlēties. Ļoti reti ar izglītību saistīti likumi top tieši un tikai parlamentos. Mērķu izstrāde var tikt pasūtīta kādam autoram vai institūcijai. Pēc tam notiek diskusijas ar politiķiem, kā iegūtais

rezultāts atbilst politiskajam pasūtījumam, tad – starp dažādiem politiskajiem spēkiem, kā arī plašāk sabiedrībā. Arī Latvijas pašreiz spēkā esošais Izglītības likums un koncepcija (pamatā viena eksperta izstrādāti) piedzīvoja savu prezentāciju Latvijas izglītības darbinieku kongresā 1994. gadā. [*LIZDA kongresa materiāli*], un tikai pēc tam tie tika virzīti Saeimā (Izglītības likums pieņemts 1998. gadā).

Mērķi nereti tiek pārņemti no citām valstīm kopā ar cita veida pieredzi (kā tas ir bijis arī Latvijas gadījumā, piemēram, ar Pamatizglītības standartu, kura būtiskas daļas balstītas uz Ungārijas un Lielbritānijas pieredzi). Tāda ir viena veida pieeja lēmumu pieņemšanas stratēģijā.

Otra pieeja izglītības vadībā: mērķi tiek veidoti “no apakšas”. Tas nozīmē vispirms darbu dažādās grupās, izmantojot arī aptaujas, anketēšanas un citas socioloģiskās izpētes metodes – ņemot vērā dažādu sociālu grupu pārstāvju (uzņēmēju, kultūras darbinieku, ārstu, ekonomistu) un tieši ieinteresēto pušu – vecāku, pedagogu, pašu skolēnu – viedokli. Īpaši var izdalīt tādu jauniešu viedokli, kuri jau beiguši kādu izglītības pakāpi un kuriem ir svaigā atmiņā iepriekšējā izglītības posmā pieredzētais un ir radušās atziņas, kā tas palīdzējis vai kavējis turpmākajā izglītības ceļā vai darba dzīvē. Tikpat svarīgs ir darba dēvēju vajadzību apkopojums. Taču to nedrīkst absolutizēt, jo līdztekus praktiskajām darba prasmēm un zināšanām jāņem vērā izglītības vērtībizglītojošais raksturs saskaņā ar izglītības definīciju. Izglītībai ir ne vien praktisks uzdevums sagatavot darba dzīvei, bet arī humanizējoša, socializējoša un kulturizējoša funkcija. *Demokrātijas jēdziens iekļauj sevī līdzdalības aspektu. Ir vajadzīgi apstākļi līdzdalībai*, uzsver T. Englund [Englunds, 1986, 322]. Viens no līdzdalības veidiem ir iespējas piedalīties izglītības mērķu veidošanas procesā.

Iespējama trešā kombinētā pieeja – mērķu veidošanas procesā iesaistītas abas puses: gan valsts pārstāvji un viņu izraudzīti eksperti, no vienas puses, gan iespējami plašāka sabiedrības daļa un pedagogi, no otras puses. Ja īstenotos šāda pieeja, tas neļautu izglītības speciālistiem atrauties no sabiedriskās domas, tad tā nebūtu vienīgi pašreizējā mirkļa sabiedrības vairākuma acumirkļīgo noskaņu konstatācija un to uzdošana par izglītības mērķiem, bet atbildīgs viedokļu izpētes un saskaņošanas process, kas nepieciešams demokrātiskai izglītības vadīšanai¹⁰.

Izglītības mērķus pēc to satura var iedalīt divās grupās:

1) mērķi, kas definē nepieciešamās kvantitatīvās, ārējās izmaiņas (piemēram, Eiropas Savienības Lisabonas dokumentos paustā vēlme mazināt analfabētismu nosaka kritēriju, ka *līdz 2020. gadam 15 gadu vecu personu, kam ir slikti panākumi lasīšanā, matemātikā un zinātnē, īpatsvars ir mazāks par 15%*. [ES oficiālais vēstnesis 119/7]. Citi piemēri: Latvijā apspriestā iespēja kā mērķi izvirzīt obligātās vidējās izglītības ieviešanu; konkrēts organizatorisks mērķis – skolu optimizācija);

¹⁰ Šādu pieeju autors mēģinājis veikt empīriskajā pētījumā, kas atspoguļots 3. nodaļā: anketējot pedagogus, no vienas puses, un izglītības ekspertus, no otras puses.

2) mērķi, kas apraksta personības iekšējās kvalitātes, apgūstamās vērtības, definē metodoloģiskos principus un postulē būtisko izglītības saturā (piemēram, Ž. Delora grāmatā *Mācīšanās ir zelts* minētie četri balsti: **mācīties zināt, mācīties darīt, mācīties sadzīvot** [ar citiem] **un mācīties būt** [Delors, 2001, 89]).

Turpmāk pētījumā uzmanība tiks pievērsta tieši šāda tipa mērķiem, kas skar kultūras un sabiedrības izpratni par cilvēku (vispārējie antropoloģiskie priekšstati) un vērtībām.

Secinājumi. Latvijas izglītības sistēmā izglītības mērķi definēti koncepcijā un likumos, kā arī atrodami normatīvos dokumentos – standartos, vadlīnijās un mācību programmās. Analizējot šos dokumentus, var noskaidrot, cik tie ir atbilstoši globālajām tendencēm. Tā kā Latvija ir iesaistīta arī starptautiskās struktūrās un procesos (piemēram, ES, Lisabonas stratēģija, UNESCO, starptautiskie izglītības pētījumi), tad, meklējot mērķu izveides principus, nepieciešams ņemt vērā citu valstu un starptautisko organizāciju pieredzi un centienus izglītības jomā. Personiskie izglītības mērķi jeb nolūki turpmāk pētījumā netiks analizēti, pamatā koncentrējoties uz valsts un sabiedrības kultūras ietekmi uz izglītības mērķiem. Izglītības mērķu veidošanas principi ir izglītības stratēģijas un **izglītības vadības** jautājums **valsts** izglītības sistēmā. Uz to pamatā tiks fokusēta uzmanība.

Sadaļas galveno atziņu kopsavilkums

No sabiedrības funkcionēšanas viedokļa izglītība dod iespēju cilvēkam sagatavoties adaptācijai trijās cilvēka eksistences dimensijās: dabā, sabiedrībā un kultūrā. Līdztekus adaptācijai sabiedrības pastāvēšanā nepieciešama sociālā integrācija, kā arī motivāciju sistēma, ko persona rod kultūras mantojumā. Tas nozīmē arī socializāciju un kulturizāciju, kas sākas ģimenē un turpinās skolā. Svarīga ir arī personības sistēma un tās spēja izvirzīt mērķus, tostarp savai izglītībai, tas nozīmē personas patstāvības attīstību. Izglītības joma sagatavo cilvēku visu šo funkciju apguvei.

Sabiedrības vajadzība pēc lojāliem un radošiem tās locekļiem īstenojas konkrētajā izglītības sistēmā, kurā neiztrūkstošī elementi ir resursi, vide un procesi, kas ved pie rezultātiem saskaņā ar izglītības mērķiem. Izglītības mērķi nosaka izglītības saturu, viens no izglītības vadības instrumentiem ir arī satura apguves vērtēšanas sistēma.

Izglītības sistēmas situatīvais mikromodelis ir skolēna/audzēkņa/studenta un pedagoga sadarbība, kas vērsta uz izglītības satura apguvi. Var būt problēmas, ja procesa īstenotājiem ir atšķirīga vērtību sistēma. Visus izglītībā iesaistītos ietekmē kultūra: gan kultūras vide, kurā notiek izglītojošā darbība, gan pašu dalībnieku piederība pie noteiktas sabiedrības grupas kultūras.

Izglītība paredz noteiktu prasmju un zināšanu apguvi, spēju attīstību, kā arī izmaiņas personības īpašībās, attieksmju maiņu, vērtību apguvi, kas nav pilnībā precīzi novērtējamas un izmērāmas. Šādu izglītības kvalitāšu aprakstam kalpo izglītības mērķu dokumenti, kas dažās valstīs var būt visai izvērsti un ietver noteiktu filozofisku pieeju izvēli. Lai gan izglītības

programmu veidošanā ieteicams izglītības mērķi formulēt īsi, tomēr līdztekus vispārīgam mērķim ir jāizvērs apakšmērķu un uzdevumu sistēma, kas konkretizē mērķi.

Izglītības mērķus un saturu nosaka sabiedrības vajadzības, kā arī pagātnes pieredze, kas koncentrēta kultūras mantojumā, kurā personība rod motivāciju savai darbībai saskaņā ar saviem un visas sabiedrības mērķiem. Problēma šādu kopīgu mērķu veidošanā mūsdienās saistās ar cilvēku piederību nereti pie dažādām kultūras tradīcijām, kas izriet no globalizācijas un kultūru mijiedarbības, kā arī atšķirības starp sabiedrības gaidām, ideāliem un stereotipiem, no vienas puses, un iespējām tos sasniegt ar legālām metodēm, no otras puses, kas veido pretrunu (anomiju).

Izglītības mērķu izstrāde ir politisks process, kurā iesaistās izglītības speciālisti un politiķi, taču iespējama arī cita iespēja – noskaidrot sabiedrības pārstāvju viedokli par izglītību, kā arī kombinēta pieeja mērķu veidošanas procesa organizācijā. Gan izglītības speciālistu, gan ieinteresēto sabiedrības pārstāvju viedokļu saskaņošana ir risinājums, kas apvieno gan demokrātismu, gan profesionālismu. Šādā procesā var palīdzēt sabiedrības vajadzību un situācijas analīzes principi, kas palīdzētu nonākt pie tādiem izglītības mērķiem, kas atspoguļotu ne tikai mirkļa politisko konjunktūru, bet arī dziļākas tendences kultūrā un sabiedrībā.

Demokrātiskā sabiedrībā izglītības mērķu izvirzīšanā līdztekus mērķu organizatoriskajam procesam, kurā vēlams iesaistīt gan plašāku sabiedrību, gan profesionāļus, ir nepieciešama sabiedrības vajadzību un situācijas analīze, kas izriet no sabiedrības kultūras tendencēm. Mērķu izveides procesā ieteicams balstīties uz principiem, kas palīdzētu šīs tendences izprast un atspoguļot mērķos.

Izglītības mērķu izveidē ieteicams: 1) noskaidrot paradigmu maiņu pieredzi kultūras, pedagogijas un izglītības filozofijas vēsturē (pagātnes tradīciju un laikmetīgu kultūras tendenču pretstatījuma un mijietekmju aspektā), 2) analizēt valsts līmenī – Latvijas izglītības konceptuālos dokumentus; pasaules līmenī – UNESCO, Eiropas līmenī – Eiropas Savienības dokumentus, kā arī Latvijai radniecīgu valstu izglītības mērķu dokumentus.

Tātad 1. nodaļas 1. sadaļā pierādīta 1. tēze: *izglītības mērķi, kas ir vērsti gan uz praktiski izmērāmiem rezultātiem: prasmēm, zināšanām, gan uz subjektīvi nozīmīgām attieksmēm un vērtībām, īstenojas mijietekmēs starp izglītības piedāvātāju, guvēju un izglītības saturu, ko mūsdienās iespaido dažādā kultūrvidē, tāpēc tos veidojot, jāanalizē kultūras situācija, kā arī jāiesaista pēc visas ieinteresētās grupas, lai izglītības mērķi palīdzētu izglītības demokrātiskā vadīšanā.*

Balstoties uz pierādīto tēzi, nākamais solis pētījumā ir atklāt kultūras nozīmi sabiedrībā un tās ietekmi uz izglītību.

1. nodaļa 2. sadaļa. Kultūra un izglītība

Lai izprastu izglītības un kultūras saistību, ir jānoskaidro kultūras jēdziens un jāizanalizē kultūras struktūra – atrodot tās saistību ar izglītību.

1. 2.1. § Izglītība un vērtību sistēmas: filozofija, ētika, reliģija; kultūras jēdziens

Kultūrā izpaužas sabiedrības dziļākās tendences un vajadzības, izkristalizējas vērtību kopums, ko nākamajām paaudzēm vēlas nodot sabiedrība. Izmaiņas kultūrā tieši ietekmē sabiedrības locekļu pārliecības, attieksmes. Tātad to, kas tik svarīgs izglītībā – kā tika parādīts iepriekšējā sadaļā, analizējot izglītības definīciju.

Pie vērtību un ideālu veidošanās un izpratnes jomām pieder arī reliģija, ētika un filozofija. Katrai no tām ir sava metode, savs jēgas lauks, savs apelācijas un meklējumu virziens (reliģijā pēc svētā, ētikā pēc labā, filozofijā pēc patiesā). Katras šīs jomas analīze atsevišķi vēl nedod priekšstatu par sabiedrības aktuālajām vai – gluži pretēji – slēptajām, dziļākajām vērtību nostādnēm, hierarhijām un īpatnībām. Tikai kopainas analīze var atklāt būtiskāko sabiedrības un cilvēka vērtīborientācijā.

Kultūrā sava vieta ir filozofijas atziņām un idejām, ētikas vērtībām un normām, reliģijas atklāsmēm un tradīcijām. Tieši kultūra veidojas kā šo un citu dažādo jomu **mijietekmju sistēma**, kurā attiecīgajām ētikas, filozofijas vai reliģijas izpausmēm ir sava noteikta vieta un nozīme.

Lai izpētītu izglītības attīstības saistību ar kultūru un vadošajām tendencēm tajā, ir jāatrod pietiekami vienkārša, bet iespējami universāla metode, kas ļautu izdalīt kultūras struktūrā svarīgākos elementus, lai ar to palīdzību parādītu būtiskāko pārmaiņās.

Vispirms tātad nepieciešams noskaidrot kultūras jēdzienu.

Problēma aplūkojamajā jautājumā ir tā, ka kultūras definīciju skaits ir mērāms simtos un, iespējams, pat pārsniedz tūkstoti¹¹. Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācijas UNESCO aprakstā (2002) deklarēts: *kultūru vajadzētu uzvert kā noteiktas sabiedrības vai tās grupas garīgo, materiālo, intelektuālo un emocionālo īpašību kopumu, kā arī šīs sabiedrības vai tās grupas vizuālo mākslu, literatūru, dzīves stilu, kopdzīvošanas paražas, vērtību sistēmas, tradīcijas un uzskatus* [UNESCO, 2002]. Šajā definīcijā, piemēram, ir izcelta vizuālā māksla, bet nav minēta mūzika. Šāda tipa definīcijām raksturīga tendence pārskaitīt cilvēka darbības jomas, un tas ir neproduktīvi, jo kāda no jomām paliek neminēta. Turklāt nav skaidrs, kas šī jomas vieno. Savukārt M. Arnolds izmanto vārdu *kultūra* plašā un vispārīgā kontekstā: *kultūra ir ceļš uz mūsu pilnību, ko mēs sasniedzam iepazīstot visas mūs interesējošās tēmas, vislabāko, kas izdomāts un pateikts pasaulē* [Arnold, 1882]. Tādām un līdzīgām definīcijām ir tendence vai nu aptvert visu

¹¹ Jau 1952. gadā A. Kroibers un K. Klakhons savā darbā “Kultūra: kritisks koncepciju un definīciju apskats” [Kroeber, Kluckhohn, 1952] apkopoja sarakstu, kas sevī ietvēra 164 vārda *kultūra* nozīmes.

iespējamo nozīmju spektru (nesistemātiski apkopojot visas iespējamās kultūras vārda nozīmes), vai piedāvāt tikai vienu šauru kultūras izpratnes versiju.

Mūsdienās katrs kulturologs, filozofs vai antropologs kultūru definē nedaudz citādi. Tāpēc izvēlēties kādu vienu definīciju, lai uz to balstītu turpmāko analīzi, būtu vienpusīgi un neproduktīvi. Līdztekus zinātniskām definīcijām eksistē ikdienas dzīvē valoda, kurā izpaužas dažādie šā vārda izpratnes aspekti. Izglītības mērķu problēmas kontekstā svarīgi ir neignorēt nevienu no tiem, lai, analizējot tos, nonāktu pie iespējami dziļākas un universālākas kultūras jēdziena izpratnes un ar tā palīdzību pētītu izglītības lomu globālajos sabiedrības procesos.

Viens no veidiem, kā tuvoties kāda jēdziena izpratnei, ir analizēt to reālā valodas lietojuma kontekstā. Šādu pieeju var izsecināt no L.Vitgenšteina uzskatiem, kurš valodai tās dažādajās izpausmēs (ne tikai akadēmiskajai un zinātniskajai valodai, bet arī ikdienas valodas formām un valodspēlēm) piešķir galveno lomu cilvēka savstarpējo sakaru un jēgas pasaulē [Vitgenšteins, 2006].

Ikdienā lietojot vārdu “kultūra”, liela daļa cilvēku domā vienīgi **mākslu** vai labākajā gadījumā to attiecina uz tikai garīgām cilvēka darbībām un izpausmēm, kas nav saistītas ar praktisko dzīves īstenību. Politikā parasti kultūras ministrija aptver mākslu administrēšanas, uzturēšanas un attīstīšanas funkcijas. Latvijā pie šīm funkcijām klāt nāk vēl bibliotēku un muzeju pārraudzīšana. Tas ir **šaurākais** veids, kā šo jēdzienu lietot un domāt par kultūru. (Jēdziena šaurākā izpratne turpmākajā darbā netiks izmantota; jo izglītībai tādā gadījumā ir maz saistības ar kultūru, taču tas tiks ņemts vērā anketēšanā – 3. nodaļā.)

Tomēr ārpus šādas izpratnes paliek citas vārda “kultūra” nozīmes, piemēram, uzvedības kultūra, valodas kultūra, antīkā kultūra, Eiropas kultūra. Kultūrai ir plašāka nozīme (jēdzienos: masu kultūra, klasiskā kultūra, tradicionālā kultūra) un vispārīgāka, vienojošāka jēga (piemēram, jēdzienā Latvijas kultūra, Eiropas kultūra).

Vēsturiski vārds ‘kultūra’ radies lauksaimniecības jomā. Senie romieši to lietojuši, lai apzīmētu zemes **kultivāciju** (*colo, colere* – izkopt, apstrādāt). Taču apstrādāt, pārveidot var ne tikai zemi un augus, kultivējot jaunas augu šķirnes, bet arī cilvēka dvēseli. Šādā nozīmē vārdu savienojumu *cultura animi* (dvēseles kultūra) pirmo reizi lietojis M. T. Cicerons izteicienā: *philosophia cultura animi est* (filozofija ir dvēseles kultūra/kopšana). Tātad cilvēks atšķiras no dzīvnieka ar to, ka apzināti pārveido apkārtējo vidi, to izkopjot – kultivējot. Faktiski cilvēks rada pilnīgi jaunu vidi – kultūru, kas atšķiras no dabas.

Secinājumi. Kultūras jēdziens šaurākā nozīmē (kultūra kā mākslas sinonīms) neder pētāmās problēmas risināšanā. Līdztekus šaurajai nozīmei vārds ‘kultūra’ tiek plaši lietots citās nozīmēs, vēsturiski tas cēlies no latīņu valodas un saistīts ar zemes kultivāciju. Vēlāk ticis izmantots, lai raksturotu arī cilvēka dvēseles izkoptību. Šāda interpretācija jau ir tuvāka pētāmajai

problēmai – atklāt izglītības mērķu nozīmi sabiedrības līdzsvarotai attīstībai. Gan vides, gan cilvēka dvēseles izkopšana ir izglītības problēmu lokā.

1.2.2. § Kultūra visplašākajā nozīmē un izglītības aspekti tajā

Iespējami **plašākais** jēdziena “kultūra” lietojums: kultūra – **viss** cilvēka radītais, kultivētais, pārveidotais, **kas nav daba**. Tātad kultūra ir mākslīgais (ja ņemam šo vārdu no šaurākās izpratnes par kultūru un to paplašinām), nedabiskais, kas nav dots no dabas.

Cilvēkam raksturīga paša kontrolēta un sabiedrības nosacīta uzvedība. Tāpēc I. Šuvajevs uzskata, ka *cilvēks ir tāds radījums, kas pastāv nedabiski, dabiski ir zagti, kauties, ķildoties, nedabiski – nezagti, nesist otram pa galvu, nedabiski ir sasveicināti no rītiem, satiekoties* [Šuvajevs, 2008, 209]. Tātad cilvēks vienmēr būs atšķirīgs no dabas, no dzīvniekiem. Bet tas, kas nav dabisks dzīvniekam, var būt dabisks (iekšēji nepieciešami piemītošs) cilvēkam kā saprātīgai kultūras būtnei. Cilvēks ir duāla būtne: daļēji piederīgs pie dabas ar savu ķermeni, daļēji – pie kultūras ar savu garīgo pasauli. Tātad izglītībā jāņem vērā abas šīs cilvēka esamības dimensijas. Līdztekus dabas doto spēju (ķermeņa, fiziskā spēka) attīstībai pastāv garīgo un garīgi fizisko spēju izkopšanas, kultūras pārmantošanas process, kas ir izglītības uzmanības centrā.

Klasiskajā didaktikā šo duālo cilvēka būtības atspoguļojumu var atrast J. A. Komenska darbos, kurš uzsver gan cilvēka sakņotību dabā – dabatbilstību, gan sakņotību garīgajā pasaulē (t. i., pēc J. A. Komenska domām – Dievā), *jo cilvēks nav nekas cits kā harmonija gan attiecībā uz ķermeni, gan attiecībā uz dvēseli* [Komenskis, 1992, 54]. F. Ā. Distervēga darbos parādās triāde: dabatbilstība, kultūratbilstība, pašdarbība, kas sasaucas ar 1. sadaļā aplūkotajām cilvēka esamības dimensijām – cilvēks, būdams piederīgs pie dabas un kultūras, vienlaikus ir arī autonoma, individuāla būtne, kas spējīga uz apzinātu paša darbību (cilvēks inovators: brīva un darbīga būtne).

No plašās izpratnes par kultūru izriet, pirmkārt, ka jēdziens “kultūra” aptver tiklab materiālas, kā garīgas parādības. Otrkārt, ka cilvēka īpatnība ir mainīt savu vidi un arī pašam mainīties **iekšēji** (kultūra kā “dvēseles izkopšana” – *cultura animi* – saskaņā ar M. T. Ciceronu).

Iekšējās izmaiņas cilvēkā ir viens no izglītības mērķiem. Jautājums vienīgi – kādas tieši izmaiņas ir vēlamas, kā tās atbilst konkrētajai kultūrai un sabiedrības vajadzībām, un cik tajās ir ieinteresēts individuālais cilvēks.

Vēsturē var konstatēt laikā pastāvošas **ilgstošas** sakarību un vērtību sistēmas, ko sauc par antīko kultūru, klasisko kultūru, Latvijas kultūru utt. Sabiedrības vēsturiskās pastāvēšanas un kultūras kopības nosacījumu vidū ir dažādi pieņēmumi, nerakstīti likumi, ticējumi. Tostarp normas, paražas un aizliegumi ir svarīgs aspekts kultūrā, tās stabilizējošais balsts. E. Dirkhems

uzskatīja, ka sabiedrību vieno tieši aizliegumi jeb tabu¹². Visās sabiedrībās ir specifiski aizliegumi. Tie bieži ir atšķirīgi. Taču daži fundamentāli tabu ir raksturīgi gandrīz visās kultūrās, piemēram, incesta, kanibālisma aizliegums [Fernandez – Armesto, 2003, 12]. Tas dod iespēju tomēr atrast visai cilvēcei, vai vismaz tās lielākajai daļai, pieņemamos nozīmīgākos aizliegumus, kas iezīmētu cilvēka pieļaujamās brīvības robežas.

Līdz ar to ir cerība, ka par universālām normām un principiem var vienoties un tos iestrādāt arī izglītības mērķos visas planētas mērogā. Protams, katrā konkrētajā sabiedrībā šādām universālajām vērtībām jāatrodas korelācijā ar tās specifiskajiem priekšstatiem un pieņēmumiem par normām un aizliegumiem nacionālās kultūras kontekstā, un tas jāfiksē izglītības mērķos.

Ja kādā sabiedrībā tās tabu jeb aizliegumu sistēma izjūk, tad sabiedrība nonāk krīzē vai pat iznīkst, domāja E. Dirkhems [Durkheim, 2001].

Taču tā ir tikai viena kultūras funkcija – saglabāt dažādas normas, likumus, vērtības, noteikumus, kā kaut ko darīt pareizi. Tikpat svarīgs kultūras pastāvēšanas aspekts ir tās radošais raksturs – orientācija uz jauno, uz attīstību un inovācijām. Piemēram, radot jaunu mākslas vai modes stilu, izgudrojot jaunu saziņas un mākslas veidu (kino, foto), parādot mākslā ko tādu, kas līdz tam bijis aizliegts vai nepamanīts u. tml. Tātad daudz kas var notikt tieši pretēji pastāvošajiem pieņēmumiem un tradīcijām, taču šādus jauninājumus sabiedrība pieskaita pie kultūras, lai gan sākumā tas var izraisīt diskusijas un pārpratumus.

Kopīgs abiem aspektiem ir tas, ka abos gadījumos kaut kas notiek izsmalcināti, mākslīgi pārveidojoši. Kad lieto vārdus “uzvedības kultūra”, “runas kultūra”, “ģērbšanās kultūra” u. tml., šīm darbībām pievieno klāt nozīmes ziņā to, ka tās tiek darītas sevišķi izkopti, ar kādu dziļāku jēgu, ar individuālu vai tradīcijā balstītu pieeju (jo varētu teikt vienkāršāk: pareizi runā, skaisti ģērbjas, labi uzvedas, bet vārds ‘kultūra’ pievieno īpašu nozīmi, ka minētās darbības iekļaujas sistēmā, kur līdztekus normatīvajam atrodams arī radošais, individuālais moments). Tātad kultūra ir kaut kas **izsmalcināts, īpaši izkopts**, vienalga, vai notiek saskaņā ar vispārpieņemto tradīciju vai pretēji tai.

Abas dimensijas, t.i., tradīcija un novatorisms (jaunā meklējumi), ir būtiskas kultūrā, svarīga ir proporcija starp tām. J. Kursīte uzskata, ka optimālā attiecība starp jauninājumiem un normatīvo, paradumā balstīto ir viens pret divi par labu tradīcijai, lai kāda kultūra varētu sekmīgi attīstīties, bet saglabātu savu identitāti [Kursīte, 2006, 195]. Tradicionālajās kultūrās šī proporcija ir pat vairāk par labu tradīcijai. Pretēji tam 20. gadsimta modernisms cenšas gūt neatkarību no pierastā, paradumā balstītā, par katru cenu tiecoties pēc vēl nebijušā, atšķirīgā. Tomēr arī tad

¹² Tabu – no polinēziešu valodas vārda *taboo* – maģiski reliģisks aizliegums, piemēram, kaut ko darīt, neēst kādu produktu, neapmeklēt kādu nolādētu vai – gluži otrādi – svētu vietu utt.

novatorisms ir kaut kādās attiecībās ar tradīciju, tā nav apzināta iepriekšējo vērtību graušana vai demolēšana.

Arī izglītībā viens no aspektiem ir tradīcijas un novatorisma attiecību problēma: vai izglītībai vairāk jānodarbojas ar esošo vērtību un zināšanu pārmantošanu vai jāvirza jaunieši uz gatavošanos izmaiņām un jāmudina uz jauninājumiem. Šo divu virzienu salāgošana ir tieši saistīta ar izglītības mērķu noteikšanu un īstenošanu reālajā izglītības procesā.

Katrā kultūrā ir atšķirīgi vērtību kritēriji, tāpēc kultūra ir tā, kas ne vien apvieno, bet arī atšķir sabiedrības un cilvēkus. H. Ortega i Gasetš uzskata, ka *ikviena tauta sašķeļ pasaules daudzveidību pēc sava ieskata, [...] tāpēc arī pastāv tāda valodu daudzveidība ar atšķirīgu gramatiku un dažādu leksiku un semantiku. [...] Valodas mūs atšķir un laupa mums iespēju sazināties nevis tāpēc, ka tās ir atšķirīgas kā valodas, bet gan tāpēc, ka tās balstās uz dažādiem priekšstatiem, atšķirīgām domāšanas sistēmām un visbeidzot uz neatbilstošām filozofijām* [Ortega i Gasetš, 1994, 119]. Tātad atšķirības balstās jau valodas nosacītajā realitātes interpretācijā.

Atšķirību un arī pārpratumu iemesls ir dažādas **kritēriju** sistēmas, pēc kurām cilvēki vērtē vienu un to pašu artefaktu vai uzvedības normu. Tāpēc bez apzinātas mācīšanās kultūras vērtības nepārmantojas. Priekšmeti tikai tad pārtop par artefaktiem, ja ir spēja tos novērtēt, zināšanas par to nozīmi, prasme ar tiem apieties. Piemēram, mūzika ir nevis skaņas, bet gan tas, ko tajās spējam saklausīt, proti, kādu cilvēkam nozīmīgu jēgu. Taču šo jēgu daļēji pasaka priekšā kultūra.

Tātad kultūra, šādi domājot, ir nevis pilnīgi viss, ko cilvēks radījis, bet gan tas, kam ir **nozīme** konkrētā sabiedrībā. Kultūra – spēja atbilstoši lietot radīto un radīt tā, ka radītais kļūst nozīmīgs sev un citiem. Lai to spētu, jāiekļaujas kultūras nosacījumu sistēmā, kurā konkrētais artefakts, priekšstats, ideāls vai uzskats radies, kurā tas funkcionē, kurā tam ir jēga.

Kultūra nav statisks stāvoklis, bet dinamiska mainīga sistēma. Līdztekus pārmantotām tradīcijām pastāv iespēja aizmirst nozīmes, tās mainīt vai pat izkropļot. Visbiežāk tieši nekvalitatīvas izglītības dēļ pārmatotais tiek banalizēts vai par to iegūti virspusēji stereotipi¹³.

Viens no izglītības uzdevumiem ir dot maksimāli objektīvu skatu, tostarp uz vēsturi, parādot, protams, gan antihumāno senatnes cilvēku izvēlēs, gan tomēr piedāvājot apzināt pozitīvo pagātnes pieredzi, jo pretējā gadījumā izveidojas vienpusīgs priekšstats par to, ka vienīgais normālais laikmets ir tas, kurā patlaban dzīvojam. Pieeja, kas maksimāli pretstata un pilnībā nošķir “laimīgo” un “visprogresīvāko” mūsdienu sabiedrību no “šausmīgajiem” senlaikiem, laupa iespēju

¹³ Tā, piemēram, pamatskolās mācoties par antīko demokrātiju, nereti tek iegūts idealizēts stereotips, neņemot vērā sieviešu, bērnu un vergu beztiesību sengrieķu sabiedrībā, kā arī Atēnu tiešās demokrātijas ēnas puses, pūļa un demagogu varu. [Тыманс, 2002] Un pretēji – par daudz tiek uzsvērtas viduslaiku negācijas, aizmirstot universitāšu, parlamentāro tradīciju sākumu, bruņniecības cēluma ideālus, kas iedibināja Rietumu sabiedrībā īpašo attieksmi pret sievieti un līdzcietību pret vājākiem.

saprast tos cēloņus, kas tad galu galā ir noveduši pie mūsdienu sasniegumiem, jo to pamatā bijusi iepriekšējo paaudžu pašizliedzība, veiksmīgās izvēles un radoši atklājumi.

Lai šo pretrunu risinātu, ir jāmeklē būtiskāki, dziļākie faktori kultūrā un vēsturē, kas ļautu mācību saturā atklāt cilvēces attīstības kopainu objektīvi, bet nepārslogojot ar detaļām un sīkumiem. Izglītības mērķos tam jāparādās kā **principam, kas novērš galējības**.

Secinājumi. Cilvēks ir vienlaikus piederīgs dabai un kultūrai. Maksimāli plašā kultūras jēdziena izpratne – kultūra kā viss cilvēces pārveidotais – rada daudz problēmu, jo kultūra nepastāv atrauti no cilvēka apziņas. Tikai tas, kas ir atbilstoši izprasts, novērtēts, kam ir jēga, var funkcionēt. Kultūras priekšstati rada fundamentālas atšķirības dažādu sabiedrību izpratnē par vienu un to pašu parādību – tas jāņem vērā izglītībā. Divas svarīgākās kultūras funkcijas ir pieredzes (tradīciju, normu) saglabāšana un jaunrade (novatorisms). Abas tās atspoguļojas izglītībā kā zināma pretruna starp pagātnes mantojumu un nepieciešamajām izmaiņām attīstībai. Pārspīlējumi un vienkāršoējumi uzskatāmi par nevēlamām galējībām.

1.2.3. § Kultūra kā attieksmju, simbolu un vērtību sistēma

Kultūra – **attieksmju, ideju, simbolu un vērtību sistēma** – ir **dziļāka** jēdziena “kultūra” izpratne, kurā tikai daļēji saplūst iepriekšējās. K. Hammelinks dod šādu kultūras definīciju: *sabiedrība ir spiesta piemēroties apkārtējai videi, tāpēc nodibina ar to veselu rindu tiešu un netiešu attieksmju. Šo attieksmju (sakarū) kopums ir sabiedrības kultūras sistēma. Tajā var izšķirt simboliskas, sociālas un instrumentālas attieksmes.* [Vidējās izglītības vadlīnijas kultūras vēsturē, 1996, 6]

E. Kasīrers nosaucis cilvēku par tādu būtni, kas lieto **simbolus** (atšķirībā no citām, kurām varbūt var iemācīt tikai zīmes). [Kasīrers, 1997, 36] Simbola, piemēram, karoga, dēļ cilvēki karā ir gatavi atdot pat savu dzīvību. Simbolam ir dziļuma dimensija, nereti daudznozīmība, zīmei – tikai viena burtiskā jeb tiešā nozīme. L. Vaits definē kultūru kā *simbolus, kurus uztver ekstrasomatiskā kontekstā* [White, 1949]. Pie simboliskām sistēmām pieder valoda, māksla, zinātne, mode, žestu valoda. Tikai cilvēkam piemīt spēja veidot pastarpinātu attieksmju (sakarū) sistēmu ar dabu, citiem cilvēkiem un Visumu, kā pastarpinājumu lietojot simbolus. P. Burdjē uzskata, ka *simboli ir nozīmes tīkli, kas dod regularitāti, vienotību un sistemātiku grupas darbībām* [Bourdieu, 1977].

Taču simboli var rasties vienīgi sabiedrībā, kurā cilvēki ir kaut kādās attiecībās cits ar citu. Otrs attieksmju tips kultūrā ir **sociālās** attieksmes jeb sociālās mijattiecības, to modeļi, kuri tomēr nespētu pastāvēt, ja nebūtu simbolu sistēmu, kuras tiek izmantotas mijattiecībās (komunikācijās). Katrs cilvēks spēlē vairākas sociālās lomas, kuras pastāv, pateicoties noteiktām attieksmēm starp cilvēkiem. Tās var būt formālas (piemēram, likumu noteiktas) vai neformālas (piemēram,

draudzība, mīlestība). Taču visās sociālajās attiecībās un darbībās tiek izmantoti simboli (pirmām kārtām jau valoda), kas padara tās iespējamas.

Trešais attieksmju tips kultūrā ir **instrumentālās** attieksmes, kuras cilvēki veido ar dabu, kā pastarpinājumu izmantodami instrumentus, tātad **tehniku**. Šim vārdam ir divas nozīmes. Ikdienišķajā nozīmē ar tehniku saprotam rīkus, mehānismus un tehniskos līdzekļus. Sākotnēji tomēr sengrieķu valodā vārds *technē* nozīmēja prasmi, māku vai mākslu. Tehnika šajā otrajā nozīmē ir prasme lietot un izgatavot rīkus, it īpaši rīkus citu rīku izgatavošanai. Taču, lai izgatavotu, jāspēj to izdomāt, izgudrot, iztēloties (tātad tā ir garīga spēja)..

Cilvēks atšķiras no dzīvnieka ar spēju iztēloties to, kā **vēl** nav. Cilvēks nedzīvo tikai šodienā, bet vienlaikus gan pagātnē, gan nākotnē. Viena no kultūras funkcijām ir saistīt šos laikus, no kuriem viena vairs nav, bet otra vēl nav, ar tagadni. Un tam jāatspoguļojas arī izglītībā, palīdzot rasties izpratnei par cilvēka un sabiedrības esamības temporālo dimensiju un kontinuitāti.

Viens no vispārīgākajiem izglītības mērķiem: balstoties uz pagātnes pieredzi, gatavoties nākotnes izaicinājumiem. Salīdzinot pagātnes izvēles ar mūsdienu izaicinājumiem, paveras papildu iespēja pēc vēsturiskās analogijas spriest arī par aktuālo procesu un iecerēto jauninājumu vai risinājumu sekām, kas ne vienmēr var attaisnot gaidas un cerības.

Secinājumi. Kultūrā var izdalīt trīs attieksmju tipus, kas īstenojas sociālajos sakaros, simbolu sistēmās un tehnikā un kas veido pastarpinājumu starp cilvēku un apkārtējo vidi. Nākotnes prognostikā (tostarp izglītības procesu) ieteicams analizēt un ņemt vērā līdzīgas situācijas, izvēles un to sekas, kādas var atrast vēsturē un tieši kultūras vēsturē, jo kultūra iemieso sevī un atspoguļo sabiedrības vērtību sistēmu.

1.2.4. § Kultūra kā dzīvs organisms; kultūras struktūras un izglītība

Aprakstot kultūru kā attieksmju un sakaru sistēmu, ir iezīmēta tās horizontālā dimensija. Taču dažādu attieksmju sistēmu (simbolisku, sociālu un instrumentālu) pastāvēšana vēl neizskaidro, kāpēc pastāv noturīgas sakarības, kas ļauj kāda laikmeta cilvēkiem piemītoša dzīves veida, vērtību un cilvēkdarbību kopumu saukt par relatīvi patstāvīgu jēgveidojumu – kultūru. Tāpat tas neizskaidro vārda “kultūra” lietojumu vērtējošā, kvalitātes nozīmē. Ir jāatklāj tie faktori, kas satur kāda laikmeta tautas kultūru kopā tā, ka par to var runāt kā par zināmā mērā vienotu veselumu (piemēram, antīkā kultūra, viduslaiku kultūra, Indijas kultūra u. tml.). Kultūra vispār ir abstrakcija. Realitātē ir dažādas konkrētas kultūras – lieli jēgveidojumi, kuri ir saistīti ar noteiktu laiku (laikmetu, piemēram, renesanses kultūra) un arī telpu (teritoriju, piemēram, Indijas kultūra).

K. Gīrcs piedāvā šādu metaforisku kultūras interpretāciju: “*Ne zirnekļa tīkls, ne smilšu kaudze nav piemērots tēls kultūras organizācijai. Drīzāk der astoņkājis, kura taustekļi ir savstarpēji itin vāji saistīti ar nervu šūnām un [ar] to, kas astoņkājī saucas par smadzenēm, bet*

kam izdodas gan pārvietoties, gan vismaz kādu laiciņu saglabāties kā dzīvot spējīgai, kaut arī mazliet neveiklai vienībai." [Gīrcs, 1998, 395] Sakot, ka kultūra nav smilšu kaudze, zinātnieks ar to gribējis pateikt – tā nav dažādu stereotipu, ideju, rīku un pieņēmumu kopums, kurā nesakarīgi sagādījušās kopā dažādas cilvēka radītas lietas un parādības (kā tas būtu, ja bez iebildumiem tiktu pieņemta iespējami plašākā kultūras definīcija). Bet kultūra nav arī nemainīgs zirnekļa tīkls, t. i., normu un nosacījumu tīklojums, kurā nekas nav maināms (lai gan šāds kultūras "scenārijs" bija totalitārajās sabiedrībās). Kultūrā kaut kas visas jomas ("taustekļus") tomēr satur kopā, ka tie veido **vienotu**, bet **mainīgu organismu** (katrs 'tausteklis' var simbolizēt kādu no cilvēkdarbības jomām: mākslu, zinātni, politiku, ekonomiku utt.).

Kultūru ar dzīvu organismu pirmais salīdzināja O. Špenglers [Spengler, 1991]. Tālāk šo ideju attīstījis A. Toynbijs, analizējot visas iespējamās civilizācijas, kas līdz šim bijušas vai patlaban ir [Toynbee, 1947]. Viņš parāda (daudz nopietnākā pētījumā nekā Špenglers) kultūru kā jēgsaturīgu veidojumu – kā tas attīstās un kā dabiski noriet, līdz izzūd. Tieši dziļākais kodols palīdz kultūrai gan pārvietoties (izplatīties telpā, noteiktā teritorijā), gan tomēr saglabāties (laikā) kā jēgsaturīgam, lai gan pietiekami irdenam un elastīgam, veselumam¹⁴. Centrālais jautājums jebkuras kultūras izpratnē tāpat ir – atrast tās svarīgāko ideju, vērtību un attieksmju kodolu, kas satur dažādas cilvēkdarbības jomas kopā, piešķirot tām savdabīgu, katrai kultūrai tikai raksturīgu jēgu, un nosaka šo jomu un parādību vietu kopējā sabiedrības hierarhijā, izvēļu un vērtību sistēmā. Šādu pamatsakarību atrašana, palīdzētu izprast korelāciju starp kultūru un izglītību, to izmaiņu dinamikā, kā arī palīdzētu atklāt izglītības mērķu veidošanās un veidošanas likumsakarības, jo kultūra ir dinamiska sistēma, kas pastāvīgi mainās.

G. Hofstede kultūrā izdala vairākus slāņus kā koncentriskus apļus – citu citā [Hofstede, 2001]. Viņš iedala kultūras elementus četrās kategorijās: simboli, rituāli, vērtības un varoņi.

Tie ir kā sīpola kārtas, kur **simboli** (vārdi, žesti, priekšmeti) ir ārējais līmenis.

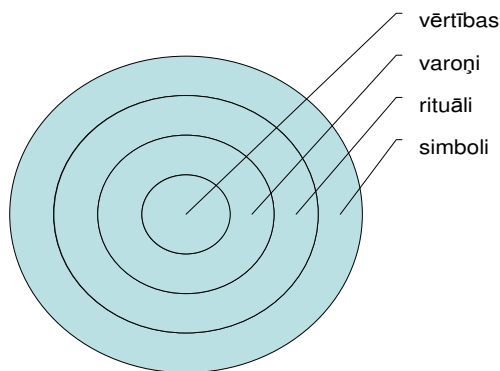
Seko **rituāli** – aktivitātes (sasveicināšanās, dažādas ceremonijas), kas praktiski it kā nav nepieciešamas, bet kas nodrošina indivīda saikni ar sabiedrību, arī ar pasauli un Dievu, Visumu

Varoņi ir reāli vai iedomāti cilvēki un būtnes, kas ir kā paraugi, ko atdarināt.

Vērtības ir dziļākais līmenis, kas parāda, kādām uzvedības formām, nostājām un faktoriem tiek dota priekšroka, kas ir labs/ļauns, pareizs/nepareizs, normāls/nenormāls, skaists/neglīts utt. [Dirba, 2006, 15–20] (sk. 11. att.).

¹⁴ K. Gīrcs metaforā runa nav par sabiedrību, kā tas ir T. Hobsa slavenajā Leviatāna tēlā, bet par tās pamatnoskaņojumu, svarīgāko attieksmju un pārliecību kopumu, ko pieņem cilvēki, kļūdami par kādas kultūras piederīgajiem – iekļaujoties kultūras organismā, t. i., kultūras struktūrās, mijiedarbībās, simbolu nozīmēs un sakarībās.

Kultūras struktūra (pēc G. Hofstedes)



13. att. Kultūras struktūras shēma (pēc G. Hofstedes)

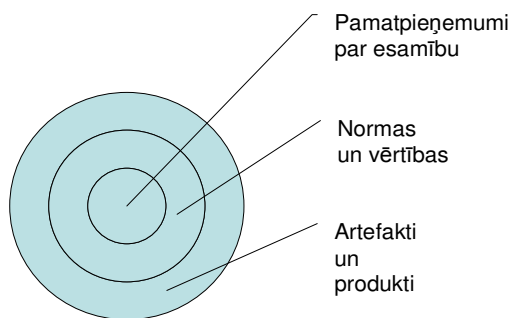
Tā kā izglītība ir kultūras būtiskākais pārmantošanas mehānisms un sastāvdaļa, tad arī izglītībā var izdalīt līdzīgus elementus. Piemēram, jebkura mācību iestāde vai programma izmanto simbolus, veidojot savu tēlu plašākai atpazīstamībai un sevis identifikācijai (formas tērpi, skolas karogs, himna, žetoni, devīzes). Arī mācību saturs sastāv no dažādām simbolu sistēmām (valoda, māksla, mūzika, matemātika) un paņēmieniem to apgūšanā. Mācību process ir zināmā mērā ritualizēts (stunda sākas ar sasveicināšanās rituālu un beidzas ar atvadīšanos, mācību gads sākas ar svinīgu aktu un beidzas ar diplomu pasniegšanas ceremoniju). Katrā skolā ir savi varoņi. Mācību iestādes nosaukumā ietverts ievērojama cilvēka vārds (piemēram, Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmija). Tiek apzināta un propagandēta skolas absolventu pieredze un panākumi, notiek tikšanās ar viņiem. Tas pats attiecas uz atsevišķu mācību priekšmetu saturu, kurā izceltas īpašu savas joma celmlaužu (kultūrvaroņu) personības, piemēram, A. Einšteins – fizikā, V. A. Mocarts – mūzikā, D. Mendeļejevs – ķīmijā, Sokrats – filozofijā. Arī katrs skolotājs zināmā mērā ir sava mācību priekšmeta varonis, pēc kura skolēni nereti veido attieksmi pret konkrēto mācību jomu, orientējas savos interešu meklējumos un izvēlēs. Dziļākais līmenis izglītībā kā kultūras apakšstruktūrā tomēr ir vērtības, kuras katrā mācību priekšmetā un izglītības jomā cenšas atklāt, pierādīt un panākt, lai tās apgūtu un radoši pārņemtu skolēni/studenti/audzēkņi savā vērtību sistēmā. Vērtību veidošanās process sākas ar pozitīvas attieksmes veidošanos pret konkrēto mācību priekšmetu, taču šo attieksmi palīdz veidot jau minētie elementi – sākot ar simboliem un rituāliem un beidzot ar pozitīvajiem varoņiem.

Izglītības vadības un mērķu aspektā ir nozīmīgi visi četri G. Hofstedes iezīmētie kultūras struktūrelementi. Tie jāņem vērā, veidojot izglītības stratēģiju un taktiku, padarot izglītību gan ārēji

pievilcīgu un sakārtotu (simbolu un rituālu līmenī), gan iekšēji saturiski nozīmīgu un vērtīgu (ideālo paraugu – varoņu un vērtību līmenī).

Līdzīgi kā G. Hofstede, kultūru raksturo arī T. Trompenārs. Ārējā čaula, pēc viņa domām, ir **artefakti un produkti** (valoda, ēkas, tirgi, māksla, institūcijas) – redzamā kultūras daļa. Tā tomēr pārstāv dziļāk esošo slāni – **normas un vērtības**. Normas ir sabiedrības vai grupas izpratne par to, kas ir pareizs, nepareizs, tās parasti ir formālas un var pastāvēt rakstītu vai nerakstītu likumu veidā. Vērtības pamato tos un ir saistītas ar ideāliem. Normas un likumi atspoguļo vērtības (nevis otrādi), pretējā gadījumā sabiedrībai draud dezintegrācija. Normas parāda, kā “man vajadzētu uzvesties”, vērtības – “kā es cenšos un vēlos uzvesties”. Visdziļākais slānis kultūrā tomēr ir **pamata pieņēmumi par esamību** (sk. 14. att.). Tie ir vispārīgākie universālie priekšstati par pasauli, laiku un telpu, cilvēku un viņa augstākajiem mērķiem un perspektīvām, kas arī veido kultūras kodolu un kas atšķir vienu civilizāciju no citas. Daudzos gadījumos tie var būt neapzināti vai pusapzināti priekšstati, kas konkrētās kultūras pārstāvim šķiet paši par sevi saprotami tā, ka par tiem ikdienā pat neiedomājas, bet kas tomēr ietekmē cilvēku uzvedību, pasaules uzskatu un izvēles [Trompenaars, Hampden-Turner, 2003].

Kultūras struktūra (pēc T. Trompenāra)



14. att. Kultūras struktūras shēma (pēc T. Trompenāra)

Analizējot trešo līmeni Trompenāra shēmā, jāsecina, ka tajā ir pārāk daudz mainīgo faktoru, kas nedod pilnīgu skaidrību par svarīgākajiem pamata pieņēmumiem par esamību. Taču autors pievērš uzmanību tam, ka daudzās vērtības un normas izriet no dziļākajiem pasaules uzskata jautājumiem un vispārīgākajiem priekšstatiem.

Arī R. Kūlis uzsver kultūras dziļāko slāņu saistību ar konkrēti lietisko pasauli: “*Kultūru var interpretēt kā cilvēcības formu, eksistences veidu un tehnoloģiju, kas realizējas noteiktās*

mentalitātes formās, eksistenciālajos arhetipos (cilvēka darbības un pasaules skatījumā pirmtēlos) un visā to lietu un parādību kopumā, kuru varētu saukt par konkrēti vēsturisko “cilvēcisko pasauli”.” [Kūle, M., Kūlis, R. 1998, 36]

Secinājumi. Gan G. Hofstede, gan T. Trompenārs atklāj kultūras **hierarhisko** kārtību. Ārējie kultūras “slāņi” ir citu, dziļāku, fundamentālu pieņēmumu un tendenču nosacīti. Visās trijās (Gīrca, Hofstedes un Trompenāra) pieejās kopīgais ir mēģinājumi atrast kaut kādu kultūras **kodolu** jeb **asi**, ap kuru veidojas mainīgākās kultūras dimensijas. Ar kultūras struktūrshēmu palīdzību ir iespējams raksturot arī izglītību, piemēram, skolas iekšējo vērtību un ārējo atribūtu izkārtojumu (simboli, rituāli, varoņi, vērtības).

1.2.5. § Kultūras hierarhiskā uzbūve un kultūras kodols

Lai izprastu kultūras kodolu – dziļākos pamata pieņēmumus par esamību jeb to, ko K. Gīrcs sauc par “astoņkāja smadzenēm”, vispirms tiks analizēts pats cilvēks kā kultūras veidotājs¹⁵.

Iepriekš tika minēts, ka cilvēkam ir duāla daba – viņš ir garīgi materiāla jeb psihofiziska būtne. Šī dualitāte atspoguļojas arī cilvēka apziņas struktūrā, kur apvienojas gan fizisku impulsu izraisītas reakcijas, gan kultūras iespaidā veidotie garīgi priekšstati, vērtības, pārliecības. Cilvēka psihes analīze var palīdzēt izprast arī kultūras kodolu jeb pamatasi, kas varētu būt līdzīgi organizēta. Kultūra ir sabiedrības kolektīvā apziņa [Jungs, 1994], jo tā glabā un pamato pamata pieņēmumus par esamību, uz kuriem savukārt balstās morāli ētiskā normu un vērtību sistēma.

Saskaņā ar Z. Freida koncepciju cilvēka psihe ir organizēta trejādi: 1) **id** (ar šo īso vārdu saprotot cilvēka dziņas, kas nāk no zemapziņas, bet faktiski no cilvēka ķermeņa; īpaši Freids uzsver *libido* tieksmi un destruktīvo *tanatos* izpausmi), 2) **ego** (cilvēka “es” apzinātā daļa, apziņa) un 3) **super-ego** (virsapziņa – ar to saprotot prasības, priekšstatus un ideālus, ko cilvēka apziņai piedāvā un dažos gadījumos pat uzspiež sabiedrība ar audzināšanu) [Reņģe, 1999, 16 – 24].

Šajā shēmā tieši super-ego atbilst kultūrai. Kultūrā cilvēks atrod ko tādu, kas ir par viņu cildenāks, nozīmīgāks, atrod ideālus, vērtības un uz to bāzes veido savus mērķus, organizē savu dzīvi, izdara personiskās izvēles. Cilvēka psihē apzinātā daļa, pēc Z. Freida domām, izjūt spiedienu no divām pusēm. Uz cilvēka apziņu iedarbojas gan viņa dziņas – ķermeņa fiziskās vajadzības, gan arī kultūras normas, pareizas izturēšanās modeļi, kas mudina cilvēku rīkoties saskaņā ar pieņemtajām uzvedības formām, likumiem. No super-ego, kas arī lielākoties darbojas neapzināti, rodas individuālā sirdsapziņa – tā uzskatīja Z. Freids [Freud, 1949].

Super-ego ir tas, ko cilvēks ir paņēmis no kultūras un kas kļuvis par individuālo dzīves mērķu kritērijiem. Audzināšanas un vērtībizzglītošanās procesā persona tiek aicināta līdzināties

¹⁵ Tradīcija sabiedrības struktūras un līmeņus salīdzināt ar cilvēku un atvedināt no viņa uzbūves ir pazīstama jau Senajā Grieķijā, kur Platons savā dialogā “Valsts” salīdzina sabiedrības sistēmu ar cilvēku. [Platons, 1982]

autoritātēm, varoņiem. Šādas autoritātes bērnam sākumā ir viņa vecāki, vēlāk skolotāji, draugi, mākslas darbu varoņi, politiskie vadoņi, visbeidzot daudziem tāds kļūst Dievs – kā augstākais ideāls un mērķis.

Līdzīgi kā cilvēka psihē, kurā var izšķirt trīs svarīgākos līmeņus, trīs būtiskākos attieksmju virzienus iespējams atrast arī kultūrā. Pēc A. Zubova domām, kultūras dziļāko būtību raksturo sabiedrības attieksmes pret **Dievu, cilvēku un pasauli** [Зубов, 1997].

Tātad gan cilvēka psihē, gan kultūrā var izdalīt trīs pakāpienus, kas veido vertikāli. Paplašinot A. Zubova domu, dziļāko pamatpieņēmumu līmenī (sk. kodolu Trompenāra kultūras shēmā) var izdalīt trīs elementus jeb trīs būtiskākos attieksmju virzienus. Pirmais – priekšstati par dabu, apkārtējo vidi vai – vēl plašāk – attieksme pret pasauli kā tādu, tās interpretācija, kas ir kultūras pieredzes determinēta. Otrais – priekšstati par cilvēku, viņa uzbūvi un vietu pasaulē. Trešais – priekšstati par augstāko cilvēka, sabiedrības un pasaules virsmērķi, ideālu (sk. 13. att.).

Šajā vērtību hierarhijas virsotnē tradicionālajās, senajās kultūrās atrodas augstākā reliģiskā ideja – Dievs jeb dievišķais (dievi, radošie kosmiskie spēki). Tas ir augstākais apelācijas līmenis, kas piešķir dzīvei jēgu un vērtību. Visi trīs pakāpieni veido vertikālo dimensiju kultūrā.

| | |
|--|--|
| <i>Super-ego</i> – kultūra (“virsapziņa”) | Ideālais, virsmērķis (augstākais apelācijas līmenis, augstākā vērtība, dievišķais paraugs) |
| <i>Ego</i> – apzinātais, cilvēka “es” (“pašapziņa”) | Cilvēks (priekšstati par cilvēka antropoloģisko uzbūvi, vietu pasaulē, uzdevumiem, perspektīvu) |
| <i>Id</i> – dziņas (“zemapziņa”), plašāk: fiziskie impulsi | Pasaule (priekšstati par tās raksturu, izcelšanos un galamērķi) |

15. att. Cilvēka apziņas (pēc Z. Freida) un kultūras pamata priekšstatu shēmas (modificēta pēc A. Zubova) salīdzinājums

Dažās sabiedrībās un to kultūrās augstākajā apelācijas līmenī, protams, var arī nebūt Dieva. Tomēr būs kaut kas cits, tam nozīmes ziņā līdzīgs. Piemēram, budismā šajā nišā būs nirvāna – augstākais apziņas stāvoklis, kad nav ciešanu un ko tiecas sasniegt katrs budists. Parasti ikvienas sabiedrības apziņā augstākajā apelācijas līmenī vienmēr atrodas kāda nozīmīga vērtība. Pat izteikti ateistiskās sabiedrībās būs kāda galvenā, ģenerālā ideja, kas apvieno cilvēkus. Piemēram, Padomju Savienībā šāda ideja bija komunisms – futuroloģiski prognozēta laimīgas nākotnes sabiedrības vīzija.

Lai modelētu mūsdienu un nākotnes sabiedrības izglītības mērķus, svarīgi ir noskaidrot, kas ir šajā vērtību hierarhijas virsotnē, kas ir augstākais ideāls. Tāpat svarīgi ir izprast cilvēka koncepciju un sabiedrībā dominējošo attieksmi pret pasauli.

Sabiedrības augstākie ideāli un mērķi iespaidojuši gan pagātnē, gan iespaido mūsdienās prasības izglītībai un gaidas par to, kādai ir jābūt audzināšanai, uz ko tai jāorientē, jāvirza jaunieši.

Var izdarīt pieņēmumu, ka izmaiņas sabiedrības augstākajās vērtībās atspoguļojas izglītības mērķos. Un otrādi – pareizi izvirzīti izglītības mērķi nodrošina līdzsvarotāku un harmoniskāku sabiedrības attīstību, palīdzot īstenot sabiedrības mērķus un cerības.

Taču šī sakarība ir jāpierāda, izsekojot sabiedrības virsmērķu un pedagoģijas mērķu un principu korelāciju paradigmu maiņas situācijās vēsturē (sk. 3. sadaļu).

Secinājumi. Trīspakāpju shēma (ideālais jeb dievišķais, cilvēks, pasaule) var tikt izmantota kā pamatinstruments (skala), lai salīdzinātu un analizētu sabiedrības vērtību sistēmas pamatus, tostarp saistībā ar izmaiņām izglītībā un tās mērķos.

1.2.6. § Kultūru atšķirības pēc to attieksmes pret pasauli, cilvēku un augstāko sabiedrības ideālu (virsmērķi)

Lai parādītu atrastās kultūru kodolu salīdzināšanas skalas iespējas kultūru analīzē, socioloģiski vēsturiskā diskursā tiks apskatītas trīs civilizācijas (Rietumu, Indijas un Ķīnas) pēc to dominējošās attieksmes pret pasauli, cilvēku un augstāko sasniedzamo vērtību (virsmērķi).

M. Vēbers ir izdalījis trīs attieksmes pret pasauli, ko, viņaprāt, īstenojušas savā vēsturē trīs pasaules civilizācijas: Indija, Ķīna un Rietumu civilizācija [Weber, 1946]. *Līdz ar tēlu, ko domājošs cilvēks izveido par pasauli, viņš pārveido arī pats sevi* – uzsver K. G. Jungs [Jungs, 1994, 1] Savukārt L. Taivans, salīdzinot vairākas kultūras, izvirza apgalvojumu, ka *Dieva un cilvēka attiecības tiek projicētas sabiedriskā dzīvē, ģimenē, ikvienā vietā* [Taivans, 2007, 158]. Šīs atziņas ir svarīgas arī izglītības mērķu modelēšanā, ņemot vērā cilvēka, pasaules un augstākā ideāla atšķirības trijās lielākajās (cilvēku skaita ziņā) pasaules civilizācijās.

INDIJA Pēc M. Vēbera domām, mēģinājumi aizbēgt, **novērsties no pasaules** raksturīgi indiešu kultūrai [Weber, 1952]. Indijas reliģijās (hinduismā, budismā) pasaule tiek priekšstatīta kā ciešanu radoša ilūzija (sanskritā – *maija*), līdzīgi sapnim, no kura jāpamostas. Šāds priekšstats psiholoģiski palīdz grūtos brīžos neutralizēt stresu. Vienlaikus nevar cerēt, ka šādā kultūrā būs straujas pārmaiņas, dinamiska attīstība.

Hinduismā **augstākā vērtība** ir vai nu bezpersoniskai pasaules pamatbūtībai (Brahmanam), vai tās manifestācijai daudzajos dievos, kas darbojas iluzorajā (*maijas*) pasaulē. Svarīgākais ir atrast Brahmanu sevī un identificēties ar to, atsakoties no savas individualitātes (jogas ceļš). Tātad cilvēka dziļākā būtība ir tikai un vienīgi viņa garīgais pirmsākums (ātmans). Savukārt budismā Dieva ideja vispār nav artikulēta, augstākais mērķis ir sasniegt nirvānu, atraisoties no pieķeršanās pasaulei; dievi, gari un pasaulīgas vēlmes ir drīzāk šķēršļi šajā ceļā uz individuālu izkušānu šajā augstākajā realitātē [Radhakrisnan, 1957].

Cilvēks Indijas reliģiju interpretācijā tātad ir ceļā uz atbrīvošanos no maldiem un pieķeršanās pasaulīgajam un pārejošajam [Klīve, 1995, 41]. Šajā ceļā viņš ar cieņu un līdzcietību

izturas pret tādiem pašiem ceļiniekiem, bet nav īpaši ieinteresēts pasaules pārveidošanā vai iekārtošanā. Indijā pasaules iluzoritātes noskaņojumu papildina priekšstats par reinkarnāciju – dvēseles pāriemīsošanos nākamajās dzīvēs arvien citos ķermeņos. No šejienes izriet nesteidzīgums lēmumu pieņemšanā, darba ritmā un attieksmē pret dzīvi, jo tiek uzskatīts, ka cilvēku sagaida vēl daudz citu dzīvju. Indijas un tai apkārtējo zemju kultūrā dominē pesimistiska pasaules interpretācija. Indijā ilgstoši valdījusi atpalcība, nevērība pret rītdienu, neieinteresētība kaut ko uzlabot. Un tas loģiski izriet no kultūrā pieņemtā priekšstata par cilvēka antropoloģisko uzbūvi: ja cilvēks ir tikai garīga būtne, tad viss ķermeniskais un materiālais īsti uz viņu neattiecas. Tas iespaidojis arī izglītības raksturu (skolotāja – guru – pasīva atdarināšana).

ĶĪNA Turpretī Senajā Ķīnā (daoisma un konfūcisma tradīcijās) pasaule uzskatīta par dievišķu, jo tajā atspoguļojoties dievišķais princips *Dao* (ceļš, likumība, kādā pareizi jānorisinās visiem procesiem). Ja pasaule ir dievišķa, tad tajā neko nedrīkst mainīt, jo citādi ideālo harmoniju var pazaudēt, sabojāt. **Pasaulei vajag piemēroties** [Weber, *The religion of China*, 1951].

Daoisma **augstākais princips** *Dao* izpaužas pasaulē kā tās pareizā gaitas kārtība jeb ceļš [Klīve, 1995]. Gan *Tjan* – debesis, gan *Dao* ir bezpersonisks, neizteicams spēks. *Dao* ir elastīgs; tas visur ir klāt [Staburova, 1995]. Šāda dievišķā dzīvības spēka interpretācija tuvina daoismu panteismam – dievišķais ir it kā izlijis pasaulē.

Pasaules interpretācija Ķīnā ir izteikti pozitīva, pat dievinoša, taču – uz cilvēka individualitātes nozīmības rēķina. Daoisma filozofs Džuandzi sacījis, ka *cilvēka vērtība nav dziži lielāka par vienu matiņu zirga spalvā* [Zubovs, 2008, 345]. Tātad **cilvēks** ir nebūtisks sākums. Senajā Ķīnā viens no pazīstamajiem daoisma principiem ir *u-vei*: neiejaukšanās, lai neizjauktu dievišķo kārtību. Konfūcismā līdzīga atziņa aicina cilvēku kļūt par labu ģimenes locekli un ideālu valsts pavalstnieku; abos gadījumos svarīgi ir iekļauties kopībā. *Atšķirībā no Rietumu kultūras arhetipiem šī forma (vienība ar citiem) neveicina eksperimentālās zinātnes attīstību – tā būtu iejaukšanās –, taču sekmē to nozaru uzplaukumu, kuru attīstības pamatā ir ilgstoši rūpīgi novērojumi (astronomija, ģeoloģija, medicīna)*, uzskata R. Kūlis un M. Kūle [Kūle, Kūlis, 1998, 113]. Cilvēks, lai gan tiek atzītas viņa saites ar garīgo pasauli, tomēr ir vairāk pasaulei piederīga būtne, nekā tas ir indiešu interpretācijā. Daoisma svētie (sjaņi) saplūst ar dabu, viņu ķermenis pārveidojas dabas parādībā (kalnā, kokā). Pat pēc nāves mirušie nekur tālu vis nedodas saskaņā ar seno ķīniešu uzskatiem, bet dzīvo līdzīgu savu radnieku problēmām [Taivans, Taivāne, 2003, 222]. No senču kulta nāk arī izteiktā cieņa, kas Ķīnā tiek izrādīta pret vecākiem cilvēkiem, augstākosiem, pret tēvu ģimenē, pret skolotājiem un pret pagātni.

Senās Ķīnas kultūra, neraugoties uz saviem tehniskajiem atklājumiem, nepazīst progresa ideju (līdz pat 20. gadsimtam). Lai gan ir bijis valsts atbalsts zinātnei, Ķīnā nav sācies zinātniski tehniskais progress. Jo, lai kaut kas attīstītos, jāpieņem ideja par pasaules nepilnību, par to, ka kaut

kas nav līdz galam kārtībā, bet, ja pasaule jau ir dievišķa un cilvēki domā, ka dzīvo paradīzē, tad nekas šādā kultūrā principiāli nemainīsies. Ar to izskaidrojams noslēgtības periods Ķīnas vēsturē (16.–19. gadsimts), no kura Ķīnu izrāva tikai sadursme ar Rietumu civilizāciju.

Kolektīvisms Āzijas kultūrās jau sen un ierasti ir nomācis individuālismu. Uzsvars ir uz grupu, nevis uz atsevišķu cilvēku. Konfūcisms uzsvēra to, ka cilvēki jāattīsta par sociālām būtnēm, par ģimenes un visas sabiedrības sastāvdaļām, atzīst izglītības eksperts Žo Nanžao [Delors, 2001, 225]. Gan daoisms, gan konfūcisms – vadošās Austrumāzijas filozofiski reliģiskās sistēmas – aicina individu iekļauties kopībā. Daoismā šī vienojošā kopība ir daba, kurā neko nedrīkst mainīt, bet konfūcismā tā ir sabiedrība, kurā cilvēkam jākļūst par ideālu valsts mehānisma sastāvdaļu. Šī pati attieksme pret cilvēku turpinās mūsdienu komunistiskajā Ķīnā, arī tās izglītības politikā. Svarīgākais ir cilvēka socializēšana, uzvedības ārējo formu iemācīšanās un kontrole.

Kopējais gan Dienvidāzijas, gan Austrumāzijas dievišķā koncepcijā ir tā bezpersoniskais raksturs un ideja par individuālā un atsevišķā ietilpšanu kopīgajā un vispārējā vienotībā, kurā pazūd atšķirīgais. No šejienes izriet arī pedagogijas pamatprincipi abās civilizācijās.

Indijā tradicionālās izglītības pamatā ir **mācekļība** pie **individuālā** garīgā skolotāja (guru), kur svarīga ir personiskā saskarsme un meditācijas prakse. Savukārt Ķīnā svarīga disciplinētība un paklausība autoritātei, sabiedrības rituālu, izturēšanās modeļu, literatūras un mākslu apguve, saskaņā ar Konfūcija ideāliem – **kopējā skolā**.

EIROPA Citas attieksmes pret pasauli ir Rietumu (Eiropas) kultūrā, kurā pasaule ir gan reāla (nevis iluzora kā indiešiem), bet nav dievišķa (kā ķīniešiem), tātad to var mainīt, **pārveidot** [Weber, *Ancient Judaism*, 1951]. Turklāt saskaņā ar Bībeli cilvēka uzdevums ir *valdīt pār dzīvniekiem uz zemes, zivīm jūrā un putniem gaisā* [Bībele, Mozus 1. grāmata 1:28]. Cilvēks ir aicināts pasauli **izkopt** un vienlaikus **aizsargāt**, būt par tās pārvaldnieku un Dieva radošā darba turpinātāju. Pasaule nav ideāla, jo pasauli samaitājis cilvēka grēks. Taču tā tiks pārveidota, laiku beigās būs “Jaunas Debesis un Jauna Zeme” (jauns eons). Laiks saskaņā ar judeokristīgajiem priekšstatiem virzās lineāri uz priekšu, pretī šai jaunajai, labākai kārtībai. Tātad pasaule atrodas attīstības procesā. Pasauli drīkst un vajag pilnīgot, tās gaitai ir mērķtiecīgs virziens. Šādu priekšstatu kontekstā attīstījusies Rietumu civilizācija. Ķīnas atklājumi nonākdami Eiropā – pavisam citas pasaules izjūtas kultūrā, drīz vien izraisīja zinātnes un tehnikas revolūciju.

Rietumniekiem raksturīga dinamiska attieksme pret pasauli un laiku, kas veido “karsto”, pārmaiņās esošo kultūru, pretstatā Austrumu tradicionālajām, “vēsajām” kultūrām, kuras īsti nepazīst progresa – mērķtiecīgas attīstības – ideju [Weber, 1946].

Atšķirībā no Austrumu civilizācijām Rietumos **augstākā garīgā vērtība** – Dievs – ir 1) vairākdimensionāls – Trīsvienīgs, kas nozīmē iekšējo dinamiku Dievā, vienlīdzīgas attiecības, t. i., harmonisku mīlestību, 2) turklāt Dievam ir personas iezīmes (it sevišķi Trīsvienības otrā persona –

Kristus), nevis bezpersonisks spēks (kā Āzijas reliģijās), 3) savukārt cilvēks ir unikāls un neatkārtojams, jo radīts pēc dievišķās Kristus personas līdzības. Pēc A. Zubova domām, *pilsoniska sabiedrība, kas vēlas kļūt kristīga vai uzskata sevi par tādu, organizēta pēc Svētās Trīsvienības veidola, kam raksturīga [...] vienotība mīlestībā* [Zubovs, 2008, 347]. Ja ideāls ir mīlestības attiecības Dievā, kā arī Dieva un cilvēka starpā, tad arī sabiedriskajā praksē par svarīgām vērtībām kļūst vienlīdzība, līdzcietība un solidaritāte. A. Zubovs pamato visu cilvēku vienlīdzību ar priekšstatu, ka *ikviens cilvēks ir Kristus miesas loceklis un Kristus miris arī viņa dēļ* (Rom. 14,15). *Katrs cilvēks kristiešiem ir Kristus miesas daļa, daļa no dievišķās cilvēkdieva personas* [Zubovs, 2008, 345]. Tieši tālab ikviens **cilvēks** kristiešiem esot vērtīgs, jo viņam piemīt absolūta dievišķa vērtība. Cilvēks nepazaudēs savu individualitāti pat pēc nāves, atdzimstot Dieva valstībā (līdzīgi, kā tas ir ar Jēzu Kristu, kas Trīsvienībā saglabā savu cilvēciski individuālo unikalitāti, vienlaikus to savienodams ar savu otro – dievišķo – būtību).

Cilvēka individualitātes nozīmība Rietumu kultūrā tātad sakņojas Bībeles koncepcijā, tāpat arī ideja par varas dalīšanu sabiedrības vadīšanā. Zināmā mērā demokrātijas un plurālisma ideja ir pašā Dieva izpratnē, proti, Trīsvienības trīs hipostāžu (grieķu teoloģijas termins) jeb personu (latīņu valodā tulkojot – *hypostasis*) attiecībās¹⁶.

Turklāt cilvēks saskaņā ar biblisko koncepciju sastāv no dvēseles un miesas, tas ir, no garīgā un materiālā, kas ir nedalāmi saistīts vienotā veselumā. Cilvēks nav tikai garīga būtne (kā indiešu priekšstatos), bet nav arī tikai materiāla būtne (kā tas ir vienkāršotajos padomju laika materiālisma priekšstatos), bet gan psihofiziska, neatkārtojama personība, kas veidota pēc Dieva tēla un līdzības. Šie priekšstati par cilvēka antropoloģisko uzbūvi veidojuši Rietumeiropas izpratni par **cilvēka dzīves mērķiem**, t. i., rūpēties gan par dzīvi šajā pasaulē, gan par viņpasaules perspektīvu, gan par ķermeni, gan par dvēseli.

Šis princips izpaužas arī izglītībā – prasībā pēc fizisko un garīgo spēju attīstības – Latvijas Republikas Izglītības likuma 2. pantā: *nodrošināt katram Latvijas iedzīvotājam iespēju attīstīt savu garīgo un fizisko potenciālu.*

Cits svarīgs aspekts ir brīvības izpratne. A. Zubovs pamato, ka *iekšējā brīvība ir galvenais priekšnosacījums dzīvei Kristū, jo cilvēks pats var brīvi izvēlēties – būt kopā ar Kristu vai ne. Bez brīvas izvēles kristietība nav iespējama. .. Dieva tiesas ideja saistīta ar brīvības ideju. Nebrīvas cilvēkus netiesā. Tikai brīvā griba var izpelnīties tiesas spriedumu* [Zubovs, 2008, 346]. Tātad gan cilvēka un viņa brīvās gribas koncepcija, gan pasaules pārveidošanas ideja Rietumos ir cieši saistīta ar augstākās reliģiskās vērtības raksturu un izriet no tās.

¹⁶ A. Zubovs norāda, ka pat viduslaiku kristīgajā Eiropā nepastāvēja absolūta monarhija, valdnieka varu vienmēr ierobežoja aristokrātu padome, bajāru sapulce, parlaments, novadu apvienība, tautas sapulce vai večes sanāksme. Absolūtās monarhijas, kas izveidojās 17. gadsimtā, faktiski ir tradicionālo pārvaldes principu degradācija Eiropā, kas loģiski noveda pie revolūcijām un šo kroplo politisko formu likvidācijas [Zubovs, 2008, 347].

M. Vēbers uzsver eiropiešu aktīvo attieksmi pret pasauli. Eiropieši netiecas bēgt no pasaules uz šķīstu, bezķermenisku garīgu meditāciju. Viņi tiecas atbrīvot un attīrīt pasauli no grēka, nevis doties projām no samaitātās un nešķīstās pasaules (kā tas ir Austrumu priekšstatos).

Tā kā Rietumu cilvēkam ir aktīvāka attieksme pret pasauli, sabiedrībā ir vairāk pārmaiņu, sadursmju un pretrunu, bet arī vairāk atklājumu un jauninājumu. Dinamismu Rietumu kultūrai piederīgo starpā ar socioloģiskām aptaujām apstiprinājis arī G. Hofstede savos starpkultūru pētījumos [Hofstede, 2001]. Attīstības princips raksturīgs Rietumu civilizācijai, vismaz līdz 20. gadsimta beigām, lai gan diskusijas vienmēr bijušas par līdzsvarotu, sabalansētu attīstību. Tāpat jautājums ir par nosacījumiem, kādai jābūt šai līdzsvarotajai (nevis neapdomīgai, vidi un cilvēku kroplojošai) attīstībai un kā tas jāatspoguļo izglītības mērķos.

Uz iepriekš minēto atziņu un analīzes pamata var izdarīt secinājumu: pamatpieņēmumi par esamību katrā lielajā civilizācijā, vismaz senatnē, ir **relīģijas nosacīti**. Uz reliģijas bāzes veidojies pasaules modelis un cilvēka mentalitātes tips.

Mentalitātes nozīmi izglītībā sevišķi uzsver B. Geršunskis izglītības filozofijā [Гершунский, 1998, 24]. Viņš definē, ka *mentalitāti raksturo dziļākie kriteriālie pamati personiskām vai sabiedriskām attieksmēm pret dažādām dzīves izpausmēm, uzvedību un rīcību* [Гершунский, 1998, 125]. Mentalitāte – *integrāls cilvēka vai cilvēku kopuma (sabiedrības) raksturojums, kuri dzīvo konkrētā kultūrā un kam ir kopīgs pasaules redzējums, domāšana* [Гершунский, 1998, 133].

Cilvēka izpratnē B. Geršunskis uzsver personību tās attiecībās ar sociumu (sociālekonomisko un kultūras vidi) un civilizāciju (ar to saprotot vispārcilvēciskos tikumisko prioritāšu parametrus visas cilvēces līmenī), kam būtu jātuvinā, pēc zinātnieka domām, cilvēci arvien ciešākai vienībai un konverģencei [Гершунский, 1998, 96].

Mentalitātes izpratnē būtiskais ir kopīgās iezīmes, kas apvieno lielu sociālo veidojumu (tautu, civilizāciju, valstu) pārstāvjus vienotā pasaules redzējumā. K. Raudive, piemēram, analizē Ķīnas civilizācijas cilvēku, Indijas cilvēku, Rietumu cilvēku, ar to domājot tipisku mentalitātes pārstāvi [Raudive, 1993]. Būtībā ar mentalitātes jēdzienu B. Geršunskis un citu pētnieku darbos mēģināts raksturot dziļākās īpatnības kultūrā.

Būtiskas atšķirības vērtību orientācijā var saskatīt arī minēto civilizāciju pārstāvju pedagoģiskajās atziņās un domāšanas īpatnībās līdz pat mūsdienām. Rietumu pasaulē uzmanība tiek pievērsta personības attīstībai un individualizācijai, Austrumu kultūrās – iesaistīšanai sociālā (kolektīvisms) un kosmiskā kopībā. Tas jāņem vērā, izvērtējot un pārņemot dažādu tautu un civilizāciju izglītības tradīcijas.

Papildu problēmu mūsdienās rada tas, ka tradicionālās Rietumu civilizācijas vērtības ir vājinājušās un to vietā sabiedrībā ienāk citu civilizāciju priekšstati bieži vien vulgarizētā veidā,

vienkāršotos stereotipos (piemēram, jaunās reliģiskās kustības *New age* kontekstā [Taivans, Taivāne, 2003, 236–242]). Izeja no šāda neprecīzu un izkropļotu priekšstatu jūklā ir: izglītībā piedāvāt autentisku un nopietnu iepazīšanos gan ar savas kultūras, gan citu kultūru tradīcijām – dodot skolēniem/studentiem iespējas diskusiju un kritiskas analīzes gaitā veidot plašu multikulturālu izpratni un priekšstatu sistēmu par pasaules daudzveidību, tādējādi motivējot atbildīgai sava pasaules uzskata izveidei.

Secinājumi. Lai panāktu konverģenci – tuvināšanos – starp dažādu atšķirīgu mentalitāšu cilvēkiem un sabiedrībām, kā to iesaka B. Geršunskis, izglītības mērķos, saturā un procesā ir jāievēro kultūras dimensija, ņemot vērā kultūras dziļāko vērtību un pamatpieņēmumu līmeni, kas būtiski ietekmē (daudzos gadījumos determinē) ētiskos ideālus, normas, vērtības un netieši arī ārējo – artefaktu un produktu – līmeni, t. i., kultūras vidi (kļūstot par iemeslu kultūras statiskumam vai dinamismam).

1.2.7. § Civilizācija un kultūra. Kultūras vides ietekme uz izglītību (OECD pētījumos)

Lai gan saskaņā ar A Zubova un L. Taivana koncepciju augstākajam virsmērķim ir izšķirošā loma sabiedrības sistēmā un cilvēka vērtību orientācijā, tomēr tas neizskaidro mūsdienu situāciju, kad šāda augstākā ideāla šķietami nemaz nav un katrs cilvēks dzīves laikā izmēģina un maina visdažādākās reliģijas, uzskatu sistēmas un ideoloģijas.

Pirmkārt, daļēji tas var tikt izskaidrots ar mūsdienu kultūras mainīgo dabu. Otrkārt, to var skaidrot ar civilizācijas aspekta dominanti un kultūras krīzes situāciju (kā to darījis O. Špenglers), kad priekšplānā izvirzās materiālās, nevis garīgās vērtības [Spengler, 1991]. Savukārt N. Berdjajevs izšķir divas dimensijas – kultūras un civilizācijas aspektu (atšķirībā no kultūras pētniekiem O. Špenglera un A. Tonibija, kuri civilizāciju interpretē kā kultūras attīstības pakāpi [Гуревич, 1994, 99])¹⁷. Pie civilizācijas pazīmēm N. Berdjajevs pieskaita ārējos faktoros: tehniku, sociālo organizāciju, replicējamo, kvantitatīvi izmērāmo, ikdienišķo. Turpretī kultūra ir vienreizējais, kvalitatīvais, aristokrātiskais, garīgais, radošais un hierarhiskais cilvēces esamības aspekts.

Kultūra saskaņā ar N. Berdjajevu izaug no kulta. Tā balstās uz pagātnes mantojumu, senču kapiem un svētvietām, vienlaikus ienesot dzīvē vertikālo vektoru – izvirzot augstākas neikdienišķas vērtības. Civilizācija turpretī nemeklē vērtību senatnē, bet gan tikai pārejošajā ikdienībā, tā nelepjas ar senumu, bet gan ar šā brīža ērtībām [Гуревич, 1994, 99–100]. Kultūrā vienmēr notiek cīņā starp mūžību un laiku, pretestība iznīcinošajai laika varai. Kultūra cīnās ar nāvi, lai gan nespēj to uzvarēt realitātē, ceļot tempļus, piramīdas un pieminekļus. Civilizācija

¹⁷ Šajā nozīmē civilizācijas jēdziens apzīmē augsti attīstītu kultūru, kurā pazīstamas sarežģītas tehnoloģijas un sabiedrības vadīšanā dominē valsts; civilizācijas stadija sabiedrības attīstībā saskaņā ar šo koncepciju parasti nomaina pirmatnējo kultūru.

savukārt nepretendē uz mūžību, bet savus panākumus panāk, iekārtojoties ātri ritošajā laikā, piedāvājot kvantitatīvus, stereotipiskus risinājumus, konveijera labumus.

Ž. Maritēns turpretī uzskata, ka nevar tik radikāli pretstatīt civilizāciju un kultūru. *Civilizācija nav sava nosaukuma cienīga, ja vienlaikus nav arī kultūra* [Maritain, 1975, 556]. Pēc Ž. Maritēna domām, gan horizontālais (civilizācijas dimensija), gan vertikālā dimensija kultūrā viena otru **papildina**. Gan civilizācijai, gan kultūrai ir kopēji garīgi pamati. Kultūrā un reliģijā izgaismojas pēdējie jeb galējie cilvēka mērķi, turpretī civilizācijas līmenī ir starpmērķi un uzdevumi, kas saistīti ar ikdienas vajadzībām un lielo mērķu konkretizāciju noteiktās aktualitātēs.

Tātad tām ir jābūt harmonijā, lai sabiedrība attīstītos līdzsvaroti. Bez kultūras civilizācija zaudē savas saknes un izšķīst masu kultūras nomācošajā vienvēidībā vai – mūsdienās var teikt – arī dažādās subkultūrās.

Ja pieņemam, ka civilizācijas dimensija saistīta ar ārējās vides pārveidojošo funkciju un sabiedrības pielāgošanos dabas apstākļiem, tad jāatgriežas pie kultūras slāņu teorijām un jānoskaidro **kultūras vides** jēdziens.

Analizējot kultūras ārējos slāņus G. Hofstede un T. Trompenāra shēmās, var redzēt, ka tie zināmā mērā sakrīt (sk. 13. un 14. att.). Vienīgi T. Trompenārs vairāk uzsver kultūras virskārtas nozīmi un paplašina to, ieskaitot tajā cilvēka radīto un izmainīto priekšmetisko vidi (nevis tikai simbolu sistēmas) un arī institucionālo sabiedrības kārtību. Turpretī G. Hofstede koncentrējas uz simbolisko pasauli, rituāliem, varoņiem, kuriem ir garīgas jēgas nozīme (sk. 13. att.). T. Trompenāra shēma ir plašāka un dziļāka – tā raksturo arī civilizācijas aspektu kultūrā, no vienas puses, un iezīme tās dziļāko kodolu (pamatpieņēmumus par esamību), no otras puses (sk. 14. att.).

G. Hofstede pieeja labāk der, ja jāraksturo mazāku sabiedrības grupu kultūra (mikrokultūra), piemēram, kādas skolas kultūra. Turpretī T. Trompenāra shēma der klasisko kultūras sistēmu – lielo pasaules civilizāciju un reģionu kultūras – analīzei. Tāpēc turpmākajā pētījumā par izglītības mērķiem, tiks vairāk izmantota T. Trompenāra pieeja.

Kā redzams no iepriekšējiem piemēriem, kultūrā var izdalīt dažādu līmeņu struktūras. Sākotnējā analīzē, klasificējot attieksmes (simboliskās, sociālās un instrumentālās), kultūra tika aprakstīta horizontāli, un tā vairāk ir civilizācijas dimensija. Taču, meklējot kultūras kodolu, “kultūras sīpolā” tika atsegti arvien dziļāki slāņi, atklājot svarīgāko vērtību skalu, kurā ietilpa sabiedrības attieksmes pret pasauli, pašu cilvēku un to, kas ir augstāks par cilvēku (kādu absolūto vērtību no konkrētās kultūras viedokļa). Tādējādi atklājās **vertikālā dimensija**, kas arī ir kultūras būtība. Abas dimensijas ir saistītas (sk. 16. att.).

Tieši tas ir kultūra: **kā** cilvēki izvērtē parādības, lietas, izvēles un rīcības, pēc kādiem kritērijiem, kā tās izkārto prioritāšu secībā, kā mēra cilvēku izsmalcinātību un erudīciju (“augsta,

zema kultūra”), galantumu, pieklājību un uzvedību (“kulturāls, nekulturāls”), nosaka cilvēces mēru cilvēkā. Abas dimensijas veido it kā krustu (sk. 16. att.).

**K
U
CIVILIZĀCIJA
T
Ū
R
A**

16. att. Kultūras un civilizācijas saistība (autors A. Mūrnieks)

Civilizācija ir ārējais, horizontālais: sociālās struktūras, tehnika, organizācija, komunikācijas, valsts iekārta u. tml., kultūra – vertikālais: vērtības, ideāli, attieksmes, pārlicības.

Kā redzams no civilizācijas un kultūras jēdzienu izpratnes salīdzinājuma, izglītībā vistiešākajā veidā atspoguļojas **abas** dimensijas. Iepriekš 1. sadaļā analizētajā izglītības termina skaidrojumā minētā prasmju, zināšanu apguve (t. i., rezultatīvā, izmērāmā daļa) attiecas uz civilizācijas aspektu. Turpretī attieksmes, vērtības, kultūras pieredzes pārmantošana, bet jo sevišķi pārlicības un personisko īpašību izmaiņas, atspoguļo kultūras aspektu.

Bez ievērtības nevar atstāt nevienu no abiem aspektiem: ne iekšējo, ne arī ārējo, īpaši tas attiecas uz jauniešu un it sevišķi bērnu psiholoģiskajām uztveres īpatnībām. Proti, jaunu cilvēku daudz lielākā mērā ietekmē apkārtējā vide. Turklāt šī ietekme var būt neapzināta, netieši izpausties interesēs un motivācijās. Kultūrvides ietekmi atzīst psiholoģijā, piemēram, testu adaptācijas vadlīnijās [Raščevska, 2005, 80].

Tieši labiekārtojumu, lietu un artefaktu klātbūtne mājā var kļūt par izšķirošu faktoru arī turpmākajos vērtību meklējumos un izvēlēs, kā arī ļoti konkrēti izmērāmā sekmībā.

OECD pētījumu atskaitē 23. punktā par ‘Kultūras kapitāla’ – klasiskās kultūras vērtību (literatūra, dzeja, mākslas darbi utt.), kas atrodas skolēnu mājās – ietekmi uz viņu vidējiem sasniegumiem matemātikā teikts: “*Skolēnu kvartilē (25%), kuriem kultūras kapitāla apjoms mājās ir visaugstākais, sasniegumi matemātikā vidēji par 66 punktiem pārsniedz skolēnu sasniegumus kvartilē ar viszemāko kultūras kapitāla apjomu.*” [Geske, Kangro, 2004, 113] Vēl lielāka (75 punkti) šā faktora ietekme fiksēta Beļģijā, Dānijā, Francijā, Ungārijā, Zviedrijā, mazākā – Īslandē, Šveicē, Taizemē un Indonēzijā. Taizemē un Indonēzijā, šķiet, šāda kapitāla tikpat kā **nav** un nevar būt, ņemot vērā šo zemju vēsturi un kultūru (kolonijas, kas relatīvi nesen ieguvušas patstāvību un kurās ir būtiski cita kultūras tradīcija nekā Eiropā, proti, kultūras centrā ir nevis grāmatas (svēto rakstu) tradīcija (tātad – arī zinātnes tradīcija), kas bagāta tamlīdzīgiem kultūras artefaktiem, bet gan paražas, rituāli vai meditācijas [Mūrnieks, 2000, 223–400]. Savukārt Šveice un Īslande ir izteiktu dabas kontrastu zemes, kuru iedzīvotāju domāšanā un pasaules uztverē acīmredzot lielāku vietu ieņem daba nekā kultūra.

Kas attiecas uz valstīm (Beļģija, Francija, Zviedrija utt.), kurās kultūras mantojumam izrādījušies tik būtiska ietekme uz skolēnu rezultātiem, tad kultūras artefaktu klātesamība mājās, šķiet, uzrāda atsevišķos sabiedrības slāņos un ģimenēs valdošo konservatīvismu un tradicionālismu (kā pretvaru vadošajai masu kultūrai) – tātad arī akcentu uz disciplīnu, sistemātisku darbu un pašdisciplīnu, kas nepieciešams matemātikas uzdevumu risināšanai un kas arī netieši varētu būt par iemeslu novērotajai īpatnībai.

Sekmīgā matemātikas un jebkuras citas darbības veikšanā, kas prasa koncentrāciju, skolēna mājas vidē var palīdzēt zināms fons, proti, kultūras mantojumu reprezentējoši priekšmeti un arī dzīves veids, kurā šie priekšmeti jeb artefakti ir iesaistīti un lietoti. Šis dzīves veids, visticamāk, arī ir par pamatu to skolēnu, kas nāk no šādam mājām, labākiem rādītājiem. Ģimenēs, kuras pievērš uzmanību mākslas darbiem un literatūrai, veidojas koncentrētā vērojuma un analītiskai prāta darbībai piemēroti apstākļi. Grāmatas ir jālasa, mākslas darbi jāpārdzīvo, jāvēro. Tas pieradina koncentrēt uzmanību. Savukārt mājās, kurās nekā tāda nav, bet ir tikai masu kultūras artefakti (TV, radio, funkcionālas mēbeles utt.), šādu apstākļu nav. Protams, kultūras “priekšmetu” klātesamība liecina arī par ģimeņu piederību pie zināma sociālā slāņa, proti, pie turīgākiem cilvēkiem (bet ne vienmēr) un inteliģences, bet inteliģence vairāk pievērš uzmanību savu bērnu izglītībai un spēj savus bērnus labāk motivēt mācībām, tostarp matemātikas apgūšanai.

No OECD pētījumiem izriet, ka arī kultūras vides jeb kultūras ārējā slāņa nozīme būtiski ietekmē skolēnu sekmību, turklāt tieši eksaktajos mācību priekšmetos. Kultūras vide ir nopietns faktors izglītībā, kas jāņem vērā mērķtiecīgā izglītības attīstībā. Kultūras un civilizācijas dimensijas un to attiecības var tikt atspoguļotas arī izglītības mērķos, t. i., kā prasmju un zināšanu, no vienas puses, un attieksmju un vērtību, no otras puses, mijattiecības.

Secinājumi. Kultūras dimensija kā pamatpieņēmumu par esamību un dziļāko vērtību hierarhiska sistēma un civilizācijas dimensija, kas raksturo ārējos, redzamos kultūras parametrus, ir būtisks sabiedrības pastāvēšanas un attīstības nosacījums. To pierāda kultūru salīdzinošā analīze un socioloģiski pētījumi. Kultūras vides ietekme uz skolēna sekmēm konstatēta arī OECD starptautiskajos izglītības pētījumos.

Sadaļas galveno atziņu kopsavilkums

Turpmākajā pētījumu gaitā jēdziens ‘kultūra’ tiks saprasts tā plašākajā un dziļākajā nozīmē – **kultūra kā cilvēka apjēgtu vides un sevis pārveidojumu sistēma, kurā atklājas cilvēces un individuāla cilvēka eksistences jēga.**

Kultūras struktūrā būtiskākais ir tās vērtību kodols, kas izpaužas pamata pieņēmumos par esamību. Līdzīgi kā Z. Freida cilvēka psihes struktūrā (*id, ego, super-ego*), arī kultūras kodolā var konstatēt trīs līmeņus, kas izpaužas attieksmē pret **pasauli**, attieksmē pret **cilvēku** pašu un izpratnē par **augstāko ideālu** – augstāko apelācijas līmeni, kas iezīmē cilvēka eksistences jēgu.

Izglītība – kā kultūras pārmantošanas veids – ir atkarīga no tā, kā konkrētajā kultūrā tiek izprasts sabiedrības virsmērķis, augstākais ideāls un visa vienojošais pamats. Agrāk sabiedrībās tas parasti ticis izteikts reliģiskajā terminoloģijā (Indijā – Brahmans, Ķīnā – Dao, Eiropā – Dievs). Atbilstoši tam tiek interpretēta arī pasaule un cilvēka vieta šajā pasaulē, izprasta cilvēka uzbūve, noteikti cilvēka uzdevumi, kas parasti tiek atvedināti no šā augstākā virsmērķa. Uz šo pieņēmumu pamata veidojas cilvēku mentalitāte, kas tāpēc ir atšķirīga dažādās sabiedrībās.

Tikai apzinoties konkrētās sabiedrības cilvēku mentalitāti, iespējams adekvāti formulēt tās izglītībai atbilstošos vispārīgākos mērķus, kam jāizsaka sabiedrības pamatvērtības. Izglītības mērķiem jāatspoguļo gan pagātnē sakņotā kultūras pieredze un ideāli, gan radoši jauninājumi, inovāciju iespējas un perspektīvas. Problēma ir – kā apvienot abas šīs vajadzības.

Kultūras un civilizācijas aspekti izglītībā atspoguļojas divos veidos: 1) pārmantojamajās attieksmēs, vērtībās un pārlicībās, 2) apgūstamajās prasmēs un zināšanās. Individuālā skolēna/studenta/audzēkņa iekšēji pieņemtās vērtības (kultūras aspekts) un apgūtais, ārēji izmērāmais zināšanu un prasmju (civilizācijas aspekts) kopums veido skolēna izglītību, kurā svarīgas ir abas daļas (kā to parāda OECD pētījumi).

1. nodaļas 2. sadaļā teorētiski pierādīta 2. tēze: *Izglītības mērķi izriet no sabiedrības kultūras, kas ietver normas, vērtības un pamatpieņēmumus par esamību (priekšstatus par cilvēku, pasauli un augstāko sabiedrības ideālu), kuri veido kultūras kodolu un ietekmē kultūras pārmaiņu dinamiku, mentalitāti un atspoguļojas izglītībā.*

Balstoties uz pierādīto tēzi, nepieciešams analizēt Rietumu kultūras vēsturi, tās saistībā ar izmaiņām izglītības filozofijā un izglītības mērķos un izvērtēt izglītības mērķu – kā sabiedrības un izglītības vadīšanas instrumenta – nozīmi un efektivitāti sabiedrības attīstībā, meklējot likumsakarības, kas varētu palīdzēt prognozēt sabiedrības un kultūras attīstību nākotnē.

1. nodaļa 3. sadaļa. Izglītības mērķi kultūras paradigmu pārmaiņās

Sadaļā pētītas izmaiņas izglītības filozofijā un izglītības mērķos to saistībā ar kultūras laikmetu paradigmu maiņu Eiropas vēsturē, izvērtējot šo mērķu efektivitāti sabiedrības vadīšanā.

1. 3.1.§ Izglītības filozofija par paradigmu maiņu, paradigmas jēdziens

Viena no metodēm, kas izglītībā meklē teorētisku pamatojumu kvalitatīvām pārmaiņām un jauniem principiem, ir ontodidaktika. Tās ietvaros tiek pievērsta uzmanību pārmaiņām, kas notiek gan sabiedrībā, gan izglītībā, sakarā ar jauna laikmeta iestāšanās izjūtu. *Ontodidaktika – mācību satura un metožu teorija, kas raksturo pāreju uz augstāku mācību procesa īstenošanas līmeni/pakāpi vai arī skaidro kvalitatīvas pārmaiņas izglītībā sakarā ar mūsu dzīves ieeju jaunā laikmetā, būtiski mainoties sabiedrības dzīves veidam*, uzskata A. Broks [Broks, 2006, 6].

Ontodidaktika paredz izdarīt apkopojošu analīzi par esošo situāciju un izdarīt kvalitatīvu lēcienu, proti, no sarežģītās pašreizējās situācijas izglītībā pāriet uz tādu skatījumu, kas dotu vienkāršu un skaidru kopainu un pavērtu iespējas radošiem samilzušo problēmu risinājumiem. Pieaugot situācijas un pārmaiņu sarežģītībai, vairākas cilvēku darbības jomas (tostarp izglītība) kļūst nepārskatāmas un samudžinātas, tāpēc jāmēģina atrast tādu pieeju, kas šo sarežģītību palīdzētu skaidrāk izprast.

Viena no iespējām, kā, izmantojot augsta vispārinājuma pakāpi, var paraudzīties uz notiekošajām pārmaiņām sabiedrībā un izglītībā, ir pievērst uzmanību nevis tikai mūsdienai, viena laikmeta (viena vai divu gadsimtu) uzskatiem par izglītību, bet ņemt vērā visas Rietumu civilizācijas vēsturiskās attīstības gaitu. Izglītības mērķu izveides principu pētījumā ir lietderīgi analizēt **jau notikušās** paradigmu maiņas iepriekšējos laikmetos un salīdzināt ar situāciju mūsdienās, meklējot kultūras un izglītības saistību pārmaiņās.

Šāds uzdevums ir īstenojams, pirmkārt, izmantojot vienkāršus, bet būtiskus kritērijus, pēc kuriem analizēt un salīdzināt pārmaiņu iemeslus un apstākļus Rietumu civilizācijā (šā uzdevuma daļa ir veikta 1. nodaļas 2. sadaļā); otrkārt, šādu kritēriju aspektā izpētīt pārmaiņas izglītībā, kas sekojušas vai apsteigušas paradigmu maiņu vēsturiskajā laikmetu secībā; treškārt, izvērtēt izglītības mērķu – kā sabiedrības vadīšanas instrumenta – efektivitāti katrā laikmetā.

Lai izprastu laikmeta maiņu sakarības, tātad ir jānoskaidro to pamatā esošā paradigma – vispārējais pasaules uzskata ietvars. Aprakstošu paradigmas definējumu dod R. Kūlis: *“Cilvēka pasaules izpratne un skaidrojums, viņa iespējas, laikmetam raksturīgās pašrealizācijas formas veido it kā viņa esamības horizontu. Šo universālo horizontu, kas iezīmē cilvēka pasaules redzējuma ietvarus, zinātniskā literatūrā pieņemts apzīmēt ar jēdzienu paradigma.”* [Kūle, Kūlis, 1998, 48]

Vārds ‘paradigma’ nācis no grieķu valodas *paradeigma*, kas nozīmē paraugs, piemērs. Jēdziena etimoloģija zināmā mērā paskaidro tā nozīmi, jo cilvēka pasaules izpratnes horizonts arī ir tas paraugs un pamats, uz kura veidojas galvenās attieksmes un vērtības.

M. Kūle apgalvo: “*Mūsdienu filozofija uzsver, ka izziņa norisinās kultūras, valodas, domāšanas tradīciju un laikmetam raksturīgo paradigmu ietvaros.*” [Kūle, Kūlis, 1998, 536] Tieši tas pats attiecas uz izglītību. Viena no izglītības funkcijām ir orientēt un palīdzēt cilvēkam sagatavoties pasaules izziņai (tostarp zinātniskai), sabiedrības un sevis izziņai. M. Kūles domā iezīmējas iepriekšējā sadaļā analizētie faktori: kultūra, valoda, domāšanas tradīcijas, kas summējas paradigmā. Cilvēks domā savas kultūras un sava laikmeta paradigmas ietvaros un nosacītībā.

Ņemot vērā iepriekšējā sadaļā veikto kultūras struktūranalīzi, var apgalvot, ka paradigmas pamatā ir pamatpieņēmumi par esamību, kuri jebkurā civilizācijā dziļākā līmenī ir saistīti ar 1) attieksmi pret pasauli, 2) attieksmi pret cilvēku un 3) ar sabiedrības (un individuāla cilvēka) pieņemtu augstāku mērķi un ideālu. Tātad Eiropas civilizācijas paradigmu maiņu analīzi iespējams veikt, ņemot vērā sabiedrības **pamatpieņēmumus par esamību**, proti, attieksmi pret **augstāko vērtību** un tās interpretāciju, attieksmi pret **cilvēku** un attieksmi pret **pasauli**.

Svarīgi arī apzināties kultūras saknes, t.i. iepriekšējo civilizāciju pienesumu un vēsturisko ietekmi uz mūsdienu Eiropas sabiedrību, tās vērtību sistēmu, kultūru.

Eiropas kultūra veidojusies ilgstošā procesā un senāku kultūru mijiedarbībā. Viens no viedokļiem ir, ka Eiropas identitātes saknes veido sengrieķu filozofija, seno romiešu jurisprudences un kristīgā ētika. Vēl var minēt Bībeles priekšstatus par lineāro laiku, kas atšķir Rietumu kultūru no Austrumu kultūrām, kurās dominē cikliskā laika uztvere, tāpat – demokrātijas ideju, kuras dzimtene ir Senā Grieķija, lai gan mūsdienu parlamentārisma formas veidojušās viduslaikos. Tātad divas “saknes”, no kurām “izaugusi” klasiskā Eiropas kultūra, ir *antīkā kultūra* (Senā Grieķija, Senā Roma) un *judeokristīgā* jeb *Bībeles tradīcija* (ietver seno jūdaismu un agrīno kristietību). Abas tradīcijas periodiski nonāk Eiropas sabiedrības uzmanības lokā tieši paradigmu maiņas periodos, un tad priekšplānā izvirzās vai nu viena, vai otra no tām [Mūrnieks, 2000, 453 - 458]. Tāpēc svarīgi izprast abu tradīciju pasaules uzskatu pamatā esošos priekšstatus, kas ietekmē šo tradīciju attieksmi pret izglītību un tās mērķiem.

Antīkajā izpratnē **pasaule** (kosmos) ir telpiska struktūra, kuras sastāvdaļa ir cilvēks un sabiedrība (kosmocentrisms). Tā kā pasaule ir telpa, tad **cilvēks** var atklāt kosmosam piemītošo mēru (domas atšķiras vienīgi attiecībā uz to, kas ir pamata mērvienība; Pitagoram tā ir skaitlis, Platonam – ideja, Dēmokritam – atoms, Protagoram tas ir pats cilvēks, kā *visu lietu mērs*). No šejienes nāk proporciju meklējumi mākslā, ideālās sabiedriskās kārtības veidošana politikā, zināšanu sistematizēšana un zinātņu klasifikācijas (Aristotelim) [Jocebs, 1993]. Arī sengrieķu izglītības uzdevumi ir audzināt mērenībā un mērāmā apguvei – ar matemātiku sakārtot prātu, ar

fizkultūru izkopt ķermeni, ar katarses pārdzīvojumu mākslā (teātris, mūzika, literatūra) šķīstīt dvēseli, un ar filozofijas un retorikas palīdzību izskolot ideālu pilsoni, kas spētu iekļauties kosmosa un sabiedrības harmonijā, kura atsevišķās polisās izpaudās kā demokrātija (antīkā demokrātija tomēr neattiecas uz vergiem un sievietēm, kuru stāvoklis ir visai beztiesisks [ТумаHC, 2002]).

Antīkajā Grieķijā dominē priekšstats, ka pasaule degradējas (par to liecina mīts par zelta, sudraba, vara un dzelzs laikmetiem), bet laiks rit, cikliski atkārtojoties. Pār visu valda **liktenis**, kura lēmumus nezina pat dievi. Arī dzīve pēc nāves cilvēkam ir drūma un nepievilcīga ēnu valstībā, bet cerības ar mistēriju un upuru palīdzību iegūt dievu labvēlību – vājas [Mūrnieks, 2000, 155]. Tāpēc filozofijā dominē nemainīgā, ideālā meklējumi, kas nepastāvību un kustību atceltu un novestu statiskā pirmsākuma mierā (Platona un neoplatonisma uzskatos cilvēka dvēseles mērķis ir atgriezties ideju valstībā, atbrīvojoties no matērijas važām – līdzīgi kā indiešu reliģijās). Izglītībā šī ievirze īstenojās mērķī izveidot nemainīgu, raksturā viengabalainu, tikumiski atbildīgu polisas pilsoni. Darbīgāks, bet šauri praktisks skats uz pasauli ir bijis senajiem romiešiem.

Bībeles tradīcijai raksturīga cita interpretācija: **pasaule** (ebrejiiski – olāms) ir nevis telpa, bet laiks, kas rit uz priekšu – pretī pasaules galam un citai, labākai kārtībai. No šejienes izriet dinamiska pasaules izjūta. Pasaulē vajag darboties, nevis prātot par dzīvi vai to estētiski vērot. Tā kā pasaules **Radītājs** atrodas ārpus pasaules, tad Viņš var iejaukties tās gaitā un mainīt to. Tātad nevis liktenis, bet Dieva griba ir pasaules virzītājs (teocentrisms). Tā kā **cilvēks** ir radīts pēc Dieva līdzības, tad arī viņam ir brīvā griba un iespēja ietekmēt vēstures gaitu, rīkojoties atbilstoši Radītāja dotiem morāles likumiem (baušļiem) [Šmits, 1989]. Dieva pašatklāšanās notiek vēsturē (nevis dabas parādībās, kā sengrieķu priekšstats). Vēsture ir cilvēka un Dieva kopdarbs – dialogs, kurā cilvēks ir aicināts *pilnīgot pasauli, padarīt to vēl labāku* [Macihs, 2008, 305]. Judeokristīgajā tradīcijā cilvēks ir nevis kosmosa daļa, bet no tā atšķirīga unikāla būtne, kuras uzdevums ir mīlēt savu tuvāko un Dievu. Šāda interpretācija nostāda cilvēku nepieciešamības priekšā, pirmkārt, zināt Dieva gribu, tas ir, lasīt Bībeli, un, otrkārt, aktīvi darboties – īstenojot to savā dzīvē.

Izglītībā tas nozīmē rakstības un rakstu kultūras attīstību, jo katram ebreju zēnam, kad viņš kļūst par vīrieti, ir jāspēj lasīt un komentēt Toru (Bībelē – pirmās piecas Mozus grāmatas) [Сэмюелс, 1993]. Izglītības mērķis – Dieva gribu aktīvi īstenojošs indivīds.

Abās kultūrās ir izkoptas intelektuālisma tradīcijas. Pirmajā dominē runātais vārds (retorika), otrajā – rakstūtais vārds un tā skaidrošana (hermeneitika) [Gadamērs, 1999]. Izglītība antīkajā pasaulē ir vairāk publisks pasākums, ebrejiem tas ir individuāls ceļš uz Dieva izpratni, mācoties lasīt Bībeli. Abas tendences saplūst agrīnajā kristietībā, kas pārņem gan sengrieķu filozofiju un mākslu, gan ebreju darbīgumu, gan seno romiešu praktiskumu un organizētību. Veidojas tas pasaules modelis, kas tika raksturots iepriekšējā sadaļā: tādas attieksmes pret Dievu,

pasauli un cilvēku, kas atšķiras no Dienvidāzijas un Tālo Austrumu pieņēmumiem par esamību [Mūrnieks, 1998; Mūrnieks, 2000].

Būtiskākie priekšstati par Dievu, pasauli un cilvēku, kas nāk no Bībeles (sk. 2. sadaļu), attiecas uz **visu** Eiropas kristīgo civilizāciju, taču ikviena laikmeta gaitā ir **mainījušies akcenti**. Sabiedrības uzmanība pārslīdējusi no viena pamatpieņēmuma par esamību uz nākamo, mainījusies ir to interpretācija. Līdz ar šīm izmaiņām pārveidojusies arī kultūra, parādījušās jaunas vērtības un zaudējušas savu aktualitāti vecās, tādējādi iezīmējot mikroperiodu robežas viena laikmeta ietvaros vai ievadot jaunu laikmetu Eiropas vēsturē. Visas šīs izmaiņas skārušas arī izglītības jomu, tostarp sabiedrības pieprasījumu pēc izglītības un līdz ar to – pēc jauniem izglītības mērķiem.

Eiropas kultūras laikmetu paradigmu maiņā vērojama secība: pēc augstākām idejām un reliģiskām vērtībām uzmanības pievēršana pasaulei (tās apgūšanai un pārveidošanai), pēc tam – cilvēkam (sk. 17. att.). Šī secība lielās līnijās atklājas trīs periodos: viduslaikos, jaunajos laikos un 20. gadsimtā (jaunākajos laikos)¹⁸.

Viduslaikos uzmanība fokusēta uz **Dievu**. Jaunajos laikos vērtība vairāk tiek pievērsta **pasaulei** (tās apgūšanai, izpētei un pakļaušanai). Visbeidzot pēc Otrā pasaules kara priekšplānā izvirzās **cilvēka** jautājums (cilvēktiesības, individuālās vajadzības un iegribas), lai gan interese par cilvēku, protams, sākusies jau viduslaiku beigās (renesansē) un arvien pieaug.

| <i>Viduslaiki 6.–15. gadsimts</i> | <i>Jaunie laiki 16.–20. gadsimts</i> | <i>Jaunākie laiki 20. gadsimta beigas – 21. gadsimts</i> |
|---|--|---|
| DIEVS (dominē teoloģijas jautājumi) | PASAULE (dominē kosmoloģiskie jautājumi) | CILVĒKS (dominē antropoloģiskie jautājumi) |
| Dzīves sakralizācija, <u>hierarhijas</u> , universālisms, ideālisms, askētisms, ētisko ideālu kristalizācija (orientācija “uz augšu”) | Pasaules izpēte un pārveide, <u>progresā ideja</u> , sekularizācija, racionālo meistarību izkopšanas laikmets (orientācija “uz priekšu”) | Individuālisms, relativisms, <u>konformisms</u> , komunikāciju pieauguma laiks (dzīve “uz virsmas”) |

17. att. Paradigmatiskās pārmaiņas Eiropas kultūras vēsturē (autors A. Mūrnieks)

M. Kūle uzsver, ka pēc klasiskā Eiropas kultūras perioda, ko var raksturot ar vārdiem “uz augšu” (t. i., pretī pārpasaulīgiem, augstiem ideāliem, pretī mūžībai, kurā tiks atcelta laika ierobežojošā vara), seko dzīve forma, kurā dominē virziens “uz priekšu” (t. i., pretī nākotnē, laikā sasniedzamiem, izmērāmiem, kvantitatīviem rādītājiem, tehniskiem izgudrojumiem un sasniegumiem). Šī otrā ievirze raksturīga modernajai kultūrai. Viena no modernās kultūras

¹⁸ K. Kastoriadis Eiropas civilizācijā izdala trīs posmus: 1) tapšanas periodu (12.–18. gadsimts); 2) moderno periodu (1750–1950), kas ir konfliktu un racionālo meistarību laiks; 3) konformisma un paguruma periodu (līdz mūsdienām). [Castoriadis, 1997, 33] Katra šāda laikmetu iedalījuma pamatā ir noteikti filozofiski vai ideoloģiski pieņēmumi, no kuriem būtiskākie ir divi: ekonomiskais determinisms, kas par vēstures dzinēj spēku uzskata ekonomiku, un, nosacīti, kulturoloģiskā pieeja, kas uzsver ideju, vērtību un pasaules priekšstatu lomu.

īpatnībām ir disciplīna un unifikācija (arī izglītībā) [Fuko, 2001]. Trešā dzīves forma, kas raksturīga postmodernismam tiek apzīmēta ar vārdiem “uz virsmas” [Kūle, 2006, 63–99].

Taču arī katra lielā perioda ietvaros var izdalīt mikrolaikmetus, kuru secībā novērojama līdzīga cikliska atkārtotāšanās. Viduslaiki ietver: agros, attīstītos viduslaikus un “*viduslaiku rudenī*” [Huizinga, 1996] jeb norieta laiku, kas sakrīt ar renesansi. Pirmajā periodā vērojama uzmanības pievēršana galvenokārt Dievam, otrajā periodā – arī pasaulei, trešajā periodā – cilvēkam. Tādējādi veidojas savdabīgs vēsturisko procesu algoritms, katra lielā cikla ietvaros – mikrocikls.

Tātad vērojama, no vienas puses, pakāpeniska un dinamiski pieaugoša attīstība, no otras puses, cikliskums. Abas tendences mijiedarbojoties veido savdabīgu spirāles līniju.

Secinājums. Universālā shēma – **Dievs, pasaule un cilvēks** – norāda ne tikai uz vertikālo kultūras šķērsgriezumu un vērtību hierarhiju sabiedrībā, bet, mainoties akcentiem, iezīmē **mikrolaikmetu** miju un sabiedrības interešu pārbīdi no viena šīs shēmas struktūrelementa uz nākamo – **vienas civilizācijas ietvaros**.

1.3.2. § Paradigmatiskas pārmaiņas un izglītība viduslaikos

Viduslaikus mēdz iedalīt trīs posmos: agrie viduslaiki – no 5. gadsimta līdz 10. gadsimtam/11. gadsimta vidum, “attīstītie” viduslaiki – 11.–13. gadsimts, par vēlājiem viduslaikiem uzskata 13.–15. gadsimtu vai 14.–16. gadsimtu.

Pirmais periods. Pirmo viduslaiku periodu mēdz saukt par “tumšajiem viduslaikiem”, jo tolaik cilvēks bija nepārtrauktā neziņā par savu rītdienu, viņa dzīvību jebkurā brīdī varēja apdraudēt iebrucēji, laupītāji, bads vai slimības. Šādos apstākļos vienīgais glābiņš bija cerēt uz Dievu, kurš vienīgais likās svēts, nemainīgs un nesatricināms savā visvarenībā. Pārējās Trīsvienības personas tika skatītas no Dieva Tēva perspektīvas. Pat Kristus tiek priekšstatīts kā Pantokrators – **pasaules valdnieks un tiesnesis** (nevis kā Salvators – glābējs). Cilvēks tolaik *dzīvoja nepārtrauktā spriedzē starp Dieva žēlastības žilbinošajiem augstumiem un bojā ejas melno bezdibeni* – uzsver S. Averincevs. [Averincevs, 1998, 67]. Cilvēku apdraudēja paša samaitātā griba, grēki un Sātana kārdinājumi. Viduslaiku sabiedrība visvairāk alka drošības. To noteica objektīvi vēsturiskie apstākļi: kari, epidēmijas, laupīšanas un neražas. Drošības labā tika atstāta novārtā ārējā (politiskā) brīvība, priekšplānā izvirzoties aizbildnieciskumam¹⁹. Tātad sabiedrības vadīšanas jomā dominēja savstarpējas atkarības princips, ko determinēja tā laika politiskā situācija.

Glābiņa meklējumi no apdraudētības izjūtas un nelaimēm noveda pie mūku dzīves ideāla, lai izvairītos no dzīves kārdinājumiem. Klosteri sniedza patvērumu grūtdieņiem, slimniekiem un ceļiniekiem. Cilvēki šeit meklēja iekšēju, garīgu brīvību no savām kaislībām un pat no ikdienišķām

¹⁹ Bruņinieks savā aizbildniecībā ņēma zemniekus (pretī saņemdams uzturu), Baznīca – lajus, klosteri – atstumtos. Pat ubagi viduslaiku sabiedrības hierarhijā ieņēma noteiktu vietu, un baznīcā gājēji juta pienākumu viņiem ziedot kādu artavu (no šejienes veidojušies motīvi mūsdienu sociālās aprūpes sistēmai, kas nebija pazīstama antīkajos laikos).

ķermeņa nosacītām vajadzībām. Mūku kopienās izkristalizējās īpašs kopā dzīvošanas veids, kas ietvēra praktisku tuvākmīlestību, savu iegribu pakļaušanu kopējam labumam un cita vajadzību vērtēšanu augstāk par savējām. Tas kļuva par mērķi arī izglītībā un audzināšanā. Dzīves kārtību klosteros veidoja lūgšanas, garīgo tekstu pārrakstīšana, Bībeles lasīšana, kā arī roku darbs pārsvarā lauksaimniecībā, lai kopiena varētu pastāvēt [Kristietības vēsture, 2005, 212 - 224].

Klosteri bija agro viduslaiku **vienīgās** izglītības iestādes. Izglītības uzdevums bija pamatā gatavot garīdzniekus un mūkus, kuri bija tā laika garīgā elite, viņu pakalpojumus valdnieki izmantoja pat diplomātiskās misijās. Franku valdnieks Kārlis Lielais noteica, ka katrā klosterī ir jābūt skolai un skolas grāmatām (tās galvenokārt bija skolotāju rokasgrāmatas). Klosteru bibliotēkās bija arī vēstures apcerējumi, dzeja, antīkā literatūra, kas saglabājās, pateicoties mūku pārrakstītāju pūlēm. Mūki bija arī augstmaņu skolotāji, jo Kārlis Lielais augstu novērtēja izglītības lomu sabiedrības vadīšanā un, lai gan pats ar grūtībām iemācījās rakstīt, tomēr konsekventi veidoja franku valsts izglītības politiku, izmantojot garīdzniecību. Tātad **izglītības mērķi** klerikāļiem bija saistīti ar vajadzību lasīt un izprast Svētos Rakstus, bet lajiem – pieticīgs minimums: rakstīt, lasīt un rēķināt, bruņiniekiem – fiziski attīstīties, apgūt morāles normas un kopt uzticību savam senjoram un Dievam [Gudjons, 1998, 85]. Izglītībai, tāpat kā filozofijai, bija jāsniedz mierinājums nepastāvīgajā un bīstamajā dzīves ikdienā, tuvinot cilvēku garīgajai pasaulei un sagatavojot perspektīvai stāties tuvās Dieva tiesas priekšā [Rubenis, 1997].

Otrais periods. Attīstītajos viduslaikos (11.–13. gadsimts) Dieva Tēva dominanti reliģiskajos priekšstatos nomainīja Jēzus Kristus tēls: Dievs savā cilvēciskajā būtībā – kā **pasauls glābējs** jeb pestītājs (*Salvator*) – Jēzus pie krusta. Kulmināciju šī tendence piedzīvoja Asīzes Franciska stigmās [Čestertons, 1992, 86], loģisku noslēgumu – viduslaiku slavenajā sacerējumā *Imitatio Christi* (Kristus atdarināšana). Daļēji šī akcentu maiņa saistīta ar izmisīgo pasaules gala gaidīšanu pirms 1000. gada un atvieglojuma izjūtu, kad tas nenotika. Tātad Dievs izrādījās žēlsirdīgs, tika secināts, un ir devis cilvēcei vēl vienu iespēju dzīvot, iespēju atteikties no grēka un pilnveidot pasauli²⁰.

Vienlaikus, mainoties priekšstatam par Dievu, mainījās attieksme pret **pasauli**. Klinī klosteru darbība kopš 910. gada, kas bija vērsta uz pasaulīgu problēmu risināšanu un stingru dienas kārtības ievērošanu dzīvē (jaunu attieksmi pret laiku), izraisīja ne vien izmaiņas ekonomikā, bet arī pastiprinātu interesi par pasauli vispār. Mūks un dzejnieks Asīzes Francisks savā “Sauls dziesmā” apdzied dabu, nevis to peļ, jo tā ir Dieva meistardarbs, kurā Kristus nebija vairījies iemiesoties un kļūt par cilvēku ar fizisku ķermeni [Čestertons, 1992, 22, 102- 103]. Līdz ar to daba un arī cilvēka

²⁰ Arvien plašāk ikonogrāfijā parādījās līdzcietīgā Kristus tēls viņa cilvēciskajā veidolā un ciešanās, Marija ar Jēzus bērnu rokās. Jēzus un viņa māte Marija, kura noteikti aizlūdz par pasauli un visiem grēciniekiem, kļuva par paraugu arī cilvēciskajām attiecībām. Tas nozīmēja arī līdzcietību un solidaritāti starp cilvēkiem. [Kristietības vēsture, 2005, 257]

ķermenis nevarēja būt viennozīmīgi ļauns. To vienīgi vajadzēja savaldīt un pakļaut prāta kontrolei **ar mācībām un audzināšanu.**

Daba tāpat tika rehabilitēta²¹. Filozofu Akvīnas Toma un Abelāra, mūka Asīzes Fraciska un dzejnieka Dantes Aligiēri uzskatos vērojamas pārmaiņas attieksmē pret pasauli, ne vien dabas, bet arī prāta rehabilitācija [Rubenis, 2007].

Tas ietekmēja arī izglītību. Uzmanība tika pievērsta brīvajām mākslām (*artes liberales*), pieauga zinātkāre (par ko liecina universitāšu kustība). Modās interese par dabas pētīšanu (Rodžers Bēkons) un vēlāk – tās apjūsmošanu (renesanses literatūrā un glezniecībā). Strauji pieauga pilsētu skaits, vērojama to paplašināšanās un izaugsme (sākot ar 11. gadsimta vidu). Izplatījās jauni tehniski jauninājumi (dzirnavas, trīs lauku sistēma, pilnveidojās arkls). Uzlabojās pārtikas kvalitāte, Eiropā pieauga iedzīvotāju skaits [Le Goff, 1984].

Interese par pasauli noveda viduslaiku cilvēkus pie tās fiziskas apgūšanas. To sekmēja krusta kari kā novēlota atbilde islāma svētajam karam, kas iepriekš apdraudēja kristiešus. Paplašinājās eiropiešu redzesloks. Informāciju par svešām zemēm izglītojošos nolūkos tagad varēja uzzināt ne vien no antīko autoru tekstiem, bet arī no ceļotāju aculiecinieku darbiem (Marko Polo ceļojuma atmiņas).

Tieši pilsētās radās jaunas izglītības tendences – veidojās pilsētu katedrāļu skolas un augstākās mācību iestādes – **universitātes**. Tās vairs nebija tikai garīdzniecības vajadzībām, bet bija zinātkāru indivīdu un sociumu (pilsētu, studentu un pasniedzēju apvienību) pašiniciatīva, kas īstenojās divos atšķirīgos veidos: 1) kā studentu apvienības, kas izvēlējās un uzaicināja pazīstamus lektoros, maksāja viņiem algas un īrēja telpas, 2) kā pasniedzēju apvienības, kas piedāvāja lekcijas studentiem [Lerners, 1999, 2. sēj. – 128]. Tas iezīmē divas atšķirīgas motivācijas un izglītības mērķu izpratnes: 1) aktīvi darbīgo, līdzdalīgo (students, vismaz daļēji, kā savas izglītības veidotājs un noteicējs) un 2) pasīvo (students kā pasniedzēja klausītājs). Tāpat jau viduslaikos pastāvēja mācīšanas un mācīšanās dihotomija, kas mūsdienās veido pedagoģisko un didaktisko teoriju problemātiku, kā arī demokrātiskas pašpārvaldes prakse.

Universitātes princips nozīmēja vispusīgu (**universālu**) izglītību (teoloģiju, medicīnu, jurisprudenci, humanitārās zinības, maģistriem bija jāmacās arī matemātika, filozofija un dabas zinības). Tā bija atšķirība no antīkās pasaules privātajām augstākajām gudrības skolām (Platona akadēmijas, Aristoteļa liceja, Epikūra “dārza”), kur mācīja viena filozofa tradīcijā bez noteiktas programmas un akadēmiskajiem grādiem. Viduslaikos mēģināja eklektiski **apvienot** kā bibliskās, tā antīkās vērtības un zināšanas, turklāt valdīja izteikts grāmatu kults [Rubenis, 2007].

²¹ Tas atspoguļojās Džoto di Bondones gleznās, arvien dabiskākā cilvēka ķermeņa, kustību un perspektīvas atveidojumā, pretstatā nemainīgumam, simbolismam un mieram ikonu gleznošanas tradīcijā.

Sholastika – viduslaiku zinību metode – ietvēra sistemātisku kāda jautājuma analīzi (no šejienes prasība stingri strukturēt zinātniskus darbus pa punktiem, piemēram, *1., 1.1., 2., 2.1.* utt.). Bieži notika arī publiski disputi, kuros (1) maģistrs izvirzīja tēzi, ko centīsies pierādīt, pēc tam (2) studenti no vietas izvirzīja jautājumus un iebildumus, kas varētu liecināt par labu antitēzei. Iepriekš izvēlēts (3) bakalaurs tūlīt aizstāvēja sākotnējo tēzi un atbildēja uz izvirzītajiem iebildumiem. Tad (4) maģistrs, apkopojot iepriekš teikto, argumentēja savu viedokli, ņemot vērā iebildumus un atbildot uz jautājumiem, ar kuriem sākās disputs. Bieži vien arī mācību stundas bija balstītas uz tēzes un antitēzes pretstata principa. Tās beidzās ar atgriešanos pie tēzes, bet jaunā pakāpē, ņemot vērā izskanējušos pretargumentus. [Jermolajeva, 1997] Apgalvojuma (tēzes) pierādīšana nebija iedomājama bez sistemātiskas jautāšanas, šaubām un pārbaudes. Tātad dialoga principu bija iespējams iepazīt arī viduslaiku universitātēs.

Taču lielākajā daļā nodarbību studenti tikai pierakstīja pasniedzēja teikto, faktiski vienīgie izziņas avoti bija Svētie Raksti un antīkās pasaules autoritāšu (sevišķi Aristoteļa) teksti, kas bija pieejami virspusējos kompendijos. Tāpēc sholastika maz līdzēja praktiskajā pasaules izziņā, un viduslaiku beigās apsīka neauglīgās spekulācijās. Tomēr loģiski sistēmiskā ievirze sholastikas metodē atstāja iespaidu uz Eiropas intelektuālisma tradīciju, kas pāris gadsimtus vēlāk uzplauka zinātniskajā izziņā (īpaša loma bija V. Okama nominālismam). Daļēja izglītības neatkarība no valsts un garīdzniecības tiešās varas sekmēja kultūras diversifikāciju, zināšanu krāšanu un sistematizēšanu. Dažādas *summas* (piemēram, Akvīnas Toma *Summa Theologica*) un sistemātiski kādas jomas normu, tekstu un tradīciju apkopojumi palīdzēja sabiedrības vadīšanā, it sevišķi tas attiecas uz likumu kodifikāciju un jurisprudences attīstību universitātēs.

Trešais periods. Interese par pasauli noveda Eiropas inteliģenci pie intereses par **cilvēku** – viņa pasaulīgajā eksistencē (renesanses un humānisma kustībā). Šo ievizi atspoguļo Dž. Piko della Mirandola, kurš parāda paradigmātisku sava laika cilvēka interpretāciju: “*Dievs, novietojis cilvēku pasaules centrā, sacīja: Mēs nedosim Tev, ak, Ādam, ne savu vietu, ne noteiktu veidolu, ne īpašus pienākumus, lai gan vieta, gan seja, gan pienākumi tev būtu pēc paša vēlēšanās, atbilstoši tavai gribai. Citu radījumu veidols noteikts mūsu dotajos likumos. Turpretī Tu, ko nedomā nekādas robežas, noteiksi savu veidolu pēc sava prāta, kura varā Es tevi nododu.*” [Kūle, Kūlis, 1998, 240]

Cilvēks – Dieva radītās pasaules centrs – ir jauns akcents, kas no triādes “Dievs, pasaule, cilvēks” izceļ vienu elementu (antropocentrism). Taču līdz ar savas vērtības apzināšanos cilvēku gaidīja neierobežotas varas izaicinājuma, lepnības, morālā relatīvisma briesmas.

Sākot ar 14. gadsimtu, Itālijā parādījās humānistu un literātu, kas pievērsās cilvēka personībai, tās izkopšanai ar **audzināšanu**, izmantojot literatūras un mākslas palīdzību. Audzināšanas jomā uzsvars bija uz ģimeni un privātskolotāju.

Pēc viduslaiku izteikti garīgās (vertikālās) vērtīborientācijas renesanses laikā uzmanība tiek pievērsta dabas apjūsmošanai, ne tikai cilvēka iekšējai garīgajai attīstībai, bet arī ārējās vides izdaiļošanai un dzīves baudīšanai (horizontālā vērtīborientācija). Līdz tam viduslaiku sabiedrība kultivēja svinīgu nopietnību un atturīgu pazemīgumu, kas mijās ar mistisku eksaltāciju un askēzi. Renesanse laikā sākās tā trauksmainā rosība, sacensības dziņa, zinātkāre un steiga, kas Rietumu civilizācijā turpinās līdz pat mūsu dienām. Būtiskākais tehniskais atklājums 15. gadsimtā – iespieddruka – pavēra iespējas plašāk un ātrāk **izplatīt informāciju** un līdz ar to – izglītoties. Taču līdztekus sasniegumiem bija vērojamas arī kultūras norieta pazīmes [Rubenis, 2008, 271]. Līdz ar sabiedrības hierarhiju eroziju un augšupietiecošo vērtīborientāciju nomainītu pret horizontālajām pazeminājās morālās prasības un devalvējās reliģiskie principi. To vietā cilvēku dzīvē ienāca mantkārība, iedomība, skaudība, liekulība, egoistiska patvaļa, nežēlīgas atriebības motīvi. Daļēji to sekmēja bailes no mēra. Cilvēki atkal jutās apdraudēti par savu rītdienu, bet glābiņu meklēja trakulīgā uzdzīvē (“dzīres mēra laikā”) vai intelektuālās un mākslinieciskās baudās [Jlocev, 1982].

Radās citādāka interese par izglītību – Roterdamas Erasms uzskatīja, ka cilvēka garīga atdzimšana un kristīga pārveidošanās panākama ar izglītošanas palīdzību. M.Fičīno uzsvēra sevis izziņu caur Dieva izziņu un Dieva izziņu caur sevis izziņu. Kosmosa kārtību, pēc viņa domām, veido *Dievs un matērija*. Par nozīmīgu tēmu kļuva cilvēka cieņa (*dignitas*), ko uzsvēra P. della Mirandola. Izplatījās neoplatonisma idejas²² (par Visuma emanāciju – izplūšanu no viena garīga pirmsākuma) un panteisma tendence (Dieva saplūdināšana ar pasauli), kas, lai gan turējās kristietības ietvaros, tomēr iezīmēja būtiski atšķirīgu akcentu pasaules izpratnē [Klīve, 1996].

Humānisti tiecās pēc slavas, popularitātes, goda, vēsturiskās nemirstības. Viņi nošķīrās gan no mazizglītotajiem augstmaņiem, gan no vienkāršās tautas, uzskatīdami to par pūli. Iezīmējās arī humānistu cildinātā individuālisma ēnas puses. N.Makjavelli uzskatīja, ka Itālijas apvienošana ir pa spēkam tikai spēcīgam valdniekam, kurš spējīgs arī uz vardarbību. *Mērķis attaisno līdzekļus* – ar saprātīgu manipulāciju var saliedēt, pārvaldīt un vadīt sabiedrību. Morāle ierobežo personības brīvību, padara to mazāk veiklu. Makjavelli atsvabina politiku no universālas tikumības koncepcijas. Par ideālu Makjavelli uzskatīja Č.Bordžu – viltīgu un nežēlīgu tirānu [Makjavelli, 2007]. Šīs tendences pamazām noveda pie galēja individuālisma un iezīmēja krīzi. Morālā patvaļa (piemēram, Bordžiju un Mediči noziegumos) lika Eiropai meklēt jaunus orientierus garīgajai attīstībai. Sovanarolas panākumi Florencē (atgriešanās pie askēzes) ievadīja tendenci atteikties no pārspīlējumiem cilvēka un viņa ķermenisko baudu cildināšanā, kā arī no pārspīlēta individuālisma (egoisma) [Jlocev, 1982, 121 - 138]. Bija jūtamas reliģiskās reformas priekšnojautas.

²² Neoplatonisma idejas veicināja ne tik daudz materiālās pasaules zinātnisku izziņu, cik dažādu okultisma paveidu uzplaukumu (alkīmijas, astroloģijas, zīlēšanas un maģijas izplatīšanos). Neoplatonisms uzskatīja materiālo pasauli par maldu un šķērslī iekušanai garīgajai ideju valstībā. [Klīve, 1996] Tiesa gan, šīs tendences skāra vienīgi intelektuāļus, nevis sabiedrības vairākumu, turklāt netraucēja savu piekritēju visai laicīgajam dzīves veidam

Šīs vēlīno viduslaiku un renesanses iezīmes atspoguļojas **divās tendencēs izglītībā**. Pirmkārt, turpinājās sholastikas tradīcijas, kas pamazām piedzīvoja savu norietu neauglīgos sholastu strīdos. Otrkārt, veidojās dižciltīgu cilvēku un humānistu pulciņi, no kuriem viens Florencē ambiciozi savus saietus sāka saukt par akadēmiju (pēc līdzības ar Platona iedibināto skolu antīkajās Atēnās), kurā notika pašizglītošanās humanitārajā jomā un domu apmaiņa nepiespietos vakara sarīkojumos, kas ir diametrāli pretēji mūsdienu priekšstatiem par nopietnu akdēmismu. Tā bija drīzāk turīgu pilsētnieku un augstmaņu izklaide, kuras mērķis – garīgi bagātināt tās dalībniekus. Humānistu nopelns tomēr bija uzmanības pievēršana cilvēkam viņa estētiskajās izpausmēs, personiskajās jūtās un morālajās problēmās. Turpmāk Rietumu kultūrā sevis izkopšana ar izglītību, apliecinot cilvēka cieņu un unikālo lomu pasaulē, kļuva par svarīgu mērķi sabiedrībā.

Lai gan renesanses un humānisma kustības pienesums praktiskajā pedagoģijā bija visai pieticīgs, galvenokārt teorētiski ideālistisks un utopisks (piemēram, Tomasa Mora, Tomazio Kampanellas darbos [Šteklis, 1971]), taču tas izraisīja interesi par izglītošanos, pašu izglītību un pacēla šīs jomas prestižu. Izglītības mērķi bija sevis izkopšana, tikumiskā un fiziskā audzināšana, dominējošās idejas: darbaudzināšana, uzskatāmība, izglītošana ārpus ģimenes (Kampanellam), vispārējās tiesības uz izglītību. M.de Monteņs raksta par rotaļas, prieka nozīmi un brīvprātīgas mācīšanās priekšrocībām, vienlaikus noraidot sieviešu izglītošanas nepieciešamību, skolotāja morālās īpašības viņam ir svarīgākas par zināšanām [Monteņs, 2008]. Cits renesanses pedagogs Vittorio de Feltrē savā Mantujas skolā lietoja uzskati (alfabēta burtu kartītes), lai skolēni sekmīgāk apgūtu valodu, un par izglītības mērķi uzskatīja reliģiozu audzināšanu līdztekus ķermeņa un prāta attīstībai un galantu manieru izkopšanai [Žukovs, 1999, 77].

Renesanses humānistu ietekme tomēr aprobežojās tikai ar turīgo pilsētnieku slāni, turklāt pārsvarā Itālijā. Zemniekus humānistu izglītības idejas neskāra. Izglītības mērķos dominēja individuālie motīvi, mazāk – valsts un sabiedrības problēmu un vajadzību risinājumi.

Tātad viduslaiku gaitā var vērot uzmanības pārbīdi no izteiktas varenā Dieva idejas uz pakāpenisku dabas rehabilitāciju, pasaules apgūšanas tendenci un Dieva cilvēklīdzības izpratni (Kristus cilvēcībā), līdz renesanses un humānisma interesei par cilvēku viņa individuālajā un laicīgajā eksistencē. Akcentu maiņa struktūrshēmas elementu (Dievs, pasaule, cilvēks) interpretācijā izraisīja viduslaikos pārmaiņas arī izglītības mērķos un tendencēs – no reliģiskas audzināšanas ar vienīgo mērķi gatavoties mūžībai (agrajos viduslaikos) uz universālas izglītības ideju universitātēs (attīstītajos viduslaikos), līdz personības audzināšanai un humanitārai sevis izkopšanai humānistu pulciņos (renesansē). Viens kultūras loks līdz ar to bija noslēdzies.

Paradigmatiskais horizonts (proti, priekšstati par noslēgtu ģeocentrisko pasauli, kuras centrā ir cilvēks, kas veidots pēc Dieva tēla un līdzības) bija sevi daļēji izsmēlis un objektīvi pārveidojies. Pirmkārt, ģeogrāfisko atklājumu un N. Kopernika astronomiskās teorijas ietekmē

paplašinājusies pasaule, horizonts pārbīdījies kaut vai jauna kontinenta (Amerikas) atklāšanas dēļ (F. Magelāna jūras brauciens pierādīja arī Zemes lodveidīgumu un lielumu). Otrkārt, cilvēka individuālisms, kas raisīja humānisma patosu, bija pāraudzis egoismā un morālajā patvaļā. Treškārt, krīze reliģijā (pāvestu Aviņjonas gūsts un shizma, laicīgās un garīgās varas konflikti un garīdzniecības pagrimums) bija devalvējusi reliģisko ideālu pievilcību un drošticamību.

Šādā situācijā 16. gadsimta laikā notiek pāreja uz jaunajiem laikiem, ko iezīmē reliģiskā reformācija – tātad jaunu attiecību veidošana ar Dievu un drīz pēc tam – strauja pasaules izpēte un apgūšana, preču naudas ekonomikas attīstība, kas noveda pie jauniem uzdevumiem un fundamentālām pārmaiņām izglītībā.

Secinājumi. Eiropas kultūras pamatu veido viduslaikos un renesansē veidotais pretrunīgais Bībeles un antīkās kultūras tradīciju sakausējums, kas turpmākās Eiropas civilizācijas paradigmā ienes ticības (sirdsapziņas) un prāta (izziņas) pretrunu, izceļ cilvēka misiju un unikalitāti, kas izriet no īpašajām Dieva un cilvēka attiecībām, kā arī iesāk pasaules iepazīšanas un apgūšanas tendenci. Sākot ar agrīnajiem viduslaikiem (Kārļa Lielā politiku), **izglītību sāk izprast kā vienu no sabiedrības vadīšanas veidiem.** Sākotnēji katrai kārtai (garīdzniekiem, bruņniecībai, amatniekiem un tirgotājiem, celtniekiem) ir savi mērķi un sava veida izglītība, kas specializē noteiktai karjerai un norobežo ļaužu grupas. Tomēr jau attīstītajos viduslaikos izprot vienotas izglītības nepieciešamību, kas būtu plašāk pieejama, līdz ar to veidojās pilsētu katedrāļu skolas. Viduslaikos izglītībā iezīmējas divi ceļi: viens vērsts uz universālu visaptverošu pasaules izpratni (universitātēs), otrs – uz cilvēka personības izziņu un humanitāru sevis izkopšanu (kas īstenojas divos atšķirīgos modeļos: mūku dzīves intelektuālajā vientuļniecībā klosteros un renesanses humānistu iecerētajā individuālajā personības izglītošanā).

1.3.3. § Reformācija un jaunlaiku sākums. J. A. Komenska didaktika. Apgaismība

Jauno laiku pirmie trīs gadsimti ir saistīti ar trim cita citai sekojošām tendencēm: ar reformāciju un ticības kariem 16. gadsimtā (pirmais posms), ar pasaules apguvi (kolonizāciju, zinātnes attīstību, absolūtās monarhijas un parlamentārisma veidošanos un baroka uzplaukumu) 17. gadsimtā (otrais posms) un ar apgaismības kustību 18. gadsimtā, kas noslēdzas ar Lielo franču revolūciju un Napoleona kariem (trešais posms). Katrā periodā pieaug izglītības nozīmē sabiedrībā, taču izglītības mērķi mainījās un jauno pārmaiņu dēļ kultūrā tika atšķirīgi interpretēti.

Pirmais periods. Jaunie laiki sākas ne tikai ar lielajiem ģeogrāfiskajiem atklājumiem, bet galvenokārt ar **reformāciju** – pārmaiņām reliģijā. Tātad nākamais kultūras loks sākas ar jaunām attieksmēm pret **Dievu**, ko piedāvā protestantisms. Tiek atkal, līdzīgi kā agrajos viduslaikos, uzsvērta Dieva visvarenība un pārākums par cilvēku (pretēji renesanses idejām par cilvēka īpašo nozīmību un neoplatonismam tuvo Dieva un pasaules saplūdināšanas tendenci). Mārtiņš Luters

uzsver Dieva taisnību, kas ir pretstatā cilvēka taisnībai. Cilvēks nekādi nevar salīdzināties ar Dievu, kā vien pieņemot Dieva paša piedāvāto žēlastību – Kristus upurī. Reliģiozie rituāli un labie darbi nevar līdzēt, tie tikai var radīt iluzoru un pārspīlētu priekšstatu par cilvēka vietu pasaulē, iespējām uzpirkt Dievu (Luters īpaši protestē pret indulgencēm – ziedojumiem savu grēku izpiršanas nolūkā). Cilvēks var tikt izglābts nevis savu nopelnu vai centības dēļ, bet gan pateicoties Dieva gribai. Svarīgākais ir ticība un Dieva žēlastība, kas atklājas Bībelē (*sola fides, sola gratia, sola scriptura*). [Kristietības vēsture, 2005, 366–409]

Protestantismā populāra kļūst predestinācijas ideja (iepriekš nolemtība). Dieva nodomu atklāšanos attiecībā pret cilvēku radikālie protestanti (kalvinisti, puritāņi) meklē cilvēka dzīves un darba veiksmē. L. Taivans šādi raksturo kalvinistu dzīves pozīciju: “*Ž. Kalvins domāja, ka Dievs vienus ir paredzējis mūžīgai pazušanai, bet citus – izredzējis dzīvei savā tuvumā. Kā uzzināt, vai tu esi Dieva izredzēto skaitā, vai ne? Ja cilvēks ir aicināts būt par atslēdznieku, tad viņa panākumi darbā liecina par šā cilvēka izredzētību. [..] Eiropas materiālā labklājība ir veidojusies, pateicoties īpaši – reliģiozai – attieksmei ikvienam pret savu darbu.*” [Taivans, Taivāne, 2003, 149] M. Vēbers pārliecinoši parāda tos motīvus, kas radikālo protestantu (puritāņu un kalvinistu) zemēs – Nīderlandē un Anglijā – izraisīja kapitālisma uzplaukumu [Vēbers, 2003].

Reformācija izvirzīja vairākus reliģiskos principus, kas tieši ietekmēja pasūtījumu izglītībai, radīja pieprasījumu pēc izglītības un izraisīja motivāciju mācīties.

Pirmkārt, tika uzsvērts, ka katra kristieša pienākums: patstāvīgi lasīt Svētos Rakstus (turklāt tas ir iespējams bez garīdzniecības starpniecības). No tā izrietēja nepieciešamība **visiem būt izglītotiem** – spēt lasīt! Luters tulkoja Bībeli vācu valodā un viņa sekotāji – citās valodās, tostarp E.Gliks – latviešu valodā. Ar Bībeles tulkojumiem sākas vairāku tautu literārās valodas un rakstības attīstība. Līdz ar to mazinājās latīņu valodas nozīme un pavērās iespēja vieglāk apgūt izglītību, apejot grūto latīņu valodas mācīšanos, kas bija jebkuras izglītības priekšnoteikums viduslaikos.

Otrkārt, M. Luters uzsvēra **praktiskas** izglītības nepieciešamību. Jāmācās ir visiem bērniem – zēniem, lai rūpētos par valsti, meitenēm – lai labi audzinātu bērnus. Jādod iespēja ne tikai klausīties pedagogu, bet arī savā pieredzē apgūt zināšanas. Skolām jābūt dzimtajā valodā, un jā māca ticības mācība, vēsture, dabas mācība, fiziskā attīstība, dialektika, matemātika un mūzika. Protestantu zemēs izveidojās arī latīņu skolas (vēlāk tās attīstās par ģimnāzijām), kas sagatavoja jauniešus universitātēm [Žukovs, 1999, 87]. Sprediķis par dažādiem reliģiskiem jautājumiem un arī laicīgām aktualitātēm kļuva par izglītošanas veidu tiem, kuri vēl nelasīja.

Treškārt, reformācija izraisīja **sacensību**²³ katoļu un protestantu starpā, un tas sekmēja izglītības izplatīšanos un pedagogijas attīstību, veidojās jaunas izglītības metodes. Īpaša nozīme izglītības attīstībā ir jezuītu mūku ordenim, kas dibināja universitātes un kolēģijas (1616. gadā bija jau 372 kolēģijas, 1755. gadā – 728 kolēģijas), arī ārpus Eiropas, piemēram, Dienvidamerikā. Jesuītu skolās tika ieviestas brīvdienas, mācības mijās ar atpūtu, kopīgi tika svinēti svētki, bija internāti, tika veidoti mācību līdzekļi, notika skolotāju profesionāla sagatavošana. Audzināšanā sāka ievērot bērna vecuma īpatnības un ieviesa psiholoģiskas pamudināšanas metodes (ne vien sodus, bet arī apbalvojumus). Ordeņa dibinātājs I. Lojola atbalstīja pieredzes apmaiņu starp skolām. Jesuīts Kustels uzskatīja, ka iemācīties pazīt cilvēkus un sarunāties ir daudz svarīgāk nekā prast latīņu valodu. [Kestere, 51–52]. Kolēģiju jezuīti dibināja Daugavpilī, kādu laiku tāda bija arī Rīgā, un pat luterāņi tajā sūtīja savus bērnus mācīties labā izglītības līmeņa dēļ.

Reformācijas un kontrreformācijas procesu ietekmē pusotra gadsimta laikā strauji pieauga rakstīt un lasīt prasme. Luterāņi un citi protestanti pievērsās arī **zemnieku izglītošanai**, un tas ir būtisks pavērsiens pretī analfabētisma mazināšanai Eiropas vēsturē. Renesanses un agrīnā humānisma idejas bija pieejamas tikai nelielai daļai sava laika elites. Turpretī reformācijas idejas aizrāva masas, aizsniedzot arī zemnieka sētu, jo tās skāra vissvarīgākos jautājumus: kam ticēt, un kā pareizi ticēt, lai cilvēks varētu cerēt uz laimīgu mūžību savas dzīves ceļā beigās. Un tas būtiski motivēja izglītoties. Neraugoties uz dažu muižnieku pretestību, tomēr pamazām katrā draudzē veidojās skolas, vai arī skolotājs (vai mācītājs) apbraukāja lauku sētas, lai mācītu bērnus, pārbaudītu lasītprasmi un atprasītu ticības mācībā apgūto. Piētisma un hernhūtisma reliģisko ideju ietekmē visai novēloti (18. gadsimta sākumā) arī Latvijā sākās zemnieku izglītošana Vidzemē, ko gan nobremzēja vācu muižnieku sūdzības cara valdībai [Straube, 2008].

Otrais periods. Līdz ar protestantu atziņu, ka attiecības ar Dievu ir katra cilvēka privāta lieta (nav nepieciešama Baznīcas un garīgo aizbildņu – svēto, eņģeļu – starpniecība un hierarhija, kas Dievu saistīja ar pasauli viduslaikos), izmainījās pati attieksme pret pasauli. Pasaule kļuva par cilvēka darbības lauku, turpretī Dievs – vienīgi par cilvēka individuālās reliģiskās pārliecības faktoru. Tas sekmēja zinātnisku pasaules izpēti. N. Kopernika teorija un astronomijas turpmākā attīstība Zemi un cilvēku no pasaules kopainas centra, kur to bija novietojusi renesanse, pārcēla uz nomali, paplašinot pasaules robežas. Ģeogrāfiskie atklājumi pavēra plašus horizontus, kuros darboties cilvēks varēja atklāt un īstenot savu Dieva izredzētību. Dievs 17. un 18. gadsimta cilvēku priekšstatos kļuva garīgāks, bet arī abstraktāks, attālinātāks no pasaules, atstājot cilvēkam iespēju **apgūt pasauli**. Priekšplānā atkal izvirzījās Bībeles aicinājums: *piepildiet zemi, pakļaujiet*

²³ Šī pati sacensība lika uzplaukt jaunam mākslas stilam barokam, mākslu uzskatīja par audzināšanas metodi, tai bija jāaizkustina, jāiepriecina un jāpamāca (*movere, docere, delectare*).

sev to²⁴. 17. gadsimtā sākās jaunapgūto zemju **kolonizācija** un vienlaikus – **zinātnes** attīstība. Tā noritēja tieši radikālo protestantu zemēs²⁵. Izveidojās indukcijas un dedukcijas metodes, zinātnes metodoloģijā – empīrisma (Bēkons) un racionālisma (Dekarts) virzieni, kas izziņā akcentēja sajūtu un prāta lomu [Dekarts, 1978].

Taču B.Paskāla pārdomās parādās arī prāta un “sirds” (sirdsapziņas) pretstatījums [Mauriņa, 1939, 15–43], bet Servantesa de Savaedras romānā “Dons Kihots” – arhetipiskas galējības (no dzīves atrauts ideālisms un šaurs prakticisms). [Servantess, 1978, 1979] Abi piemēri atspoguļo Eiropas jauno laiku pretrunīgo (vairākos aspektos parasti duālo) ievirzi (piemēram, filozofijā: ideālisms un materiālisms; politikā: tauta un vara; mākslā: saturs un forma; reliģijā: cilvēks un Dievs; sociālajā psiholoģijā: indivīds un sabiedrība; audzināšanā: disciplīna (kārtība) un brīvība (pašnoteikšanās), kultūrā: dabiskais un civilizētais). Paradigmu izpratnē jārēķinās ar šādiem pretstatiem. Savukārt izglītības filozofijā jāmeklē šo pretrunu risināšanas veidi.

17. gadsimta vidū pamazām aprīma ticības kari. Katrā valstī noskaidrojās vairākuma tautas vai tās valdnieka reliģiskā pārliecība, kas tad tālāk determinēja kultūras procesus (piemēram, katoliskajos Eiropas dienvidos uzplauka baroka māksla, protestantiskajos ziemeļos – zinātne un kapitālisma ekonomika). Eiropas tautas, noskaidrojušas savas jaunās attiecības ar Dievu, pievērsās **pasaules sakārtošanai**. Politikā tas izvērsās valsts iekšējā konsolidācijā: feodālās sadrumstalotības vietā – centralizācijas un vienotības centieni, pieauga valsts (karaļa) vara. Francijā tā izvērsās absolūtismā. Luiju XIV dēvēja par “Saules karali”, uzsverot, ka līdzīgi Saulei, kas apspīd vienādi visus, viņš nodrošina saviem pavalstniekiem vienu likumu, taisnīgu tiesu un apvieno vienā ticībā. Līdztekus ticībai par svarīgu faktoru kļuva politiskā (karalis) un juridiskā (likums) kopība.

Izglītībā šīs tendences (jaunās attieksmes pret Dievu un pasaules apgūšana) izraisīja fundamentālu, paradigmātisku pavērsienu. Izveidojās pirmā sistemātiskā izglītības teorija, galveno pedagoģisko principu izklāsts, ko izveidoja Jans Amoss Komenskis (Comenius) – protestantisko čehu brāļu draudžu kustības pārstāvis.

J. A. Komenska *Didactica magna* izriet no reformācijas laikmeta galvenajām idejām un mēģina tās īstenot izglītībā, dažos aspektos apsteidzot sava laika iespējas un laužot ierastos paradumus. Savā sistēmā viņš aptver gan mācīšanas didaktiskos principus, gan mācību satura un metožu, uzskates un izglītības organizācijas jautājumus. Darba ievadā ir polemiski asa un kritiska esošās situācijas analīze. Komenskis nav utopists un lieliski zina, cik ļoti novārtā ir pamesta izglītība (pēc trīsdesmit gadu kara) un cik iesīkstējušies ir aplamie paradumi. Tomēr viņš nevairās

²⁴ *Pirmā Mozus grāmata 1: 28 [Bībele, 1997, 6].*

²⁵ Anglijā 17. gadsimtā darbojas zinātnes teorētiķis Frānsiss Bēkons, anatomi Viljams Hārvijs un Tomas Villiss, fiziķi Īzaks Ņūtons un Roberts Huks, astronoms Edmunds Halejs, ķīmiķis Roberts Boils, Nīderlandē – jurists Hugo Grocijs, fiziķis Kristiāns Hoigenss, mikroskopa izgudrotājs Antonijs van Lēvenhuks, Dānijā – astronoms Tiho Brahe. Savu ieguldījumu dod arī franči: matemātiķis un zinātnes pirmās sistemātiskās metodoloģijas (karteziānisma) pamatlicējs Renē Dekarts un fiziķis Blēzs Paskāls [*Pasaules kultūras un vēstures notikumu enciklopēdija*, 2001].

izvirzīt augstus ideālus sabiedrībai un pedagogiem. Izglītības mērķis viskoncentrētākā veidā atklāts jau visai garajā grāmatas virsrakstā – *Lielā didaktika, kas ietver universālu mākslu mācīt visiem visu [..], kā ikvienas kristiešu valsts visās kopienās [..] izveidot skolas, kurās abu dzimumu bērni varētu apgūt zinātnes, pieņemties tikumībā, augt dievbijībā un [..] iemācīties visu pašreizējai un nākamajai dzīvei vajadzīgo – īsi, patīkami, pamatīgi, kur visam, kas paredzēts, pamatojums rasts pašā lietu dabā, [..] kārtība noteikta pa gadiem, mēnešiem, dienām un stundām, un norādīts drošs ceļš visa tā sekmīgai īstenošanai praksē* [Komenskis, 1992, 21].

Svarīgi, ka J. A. Komenskis skaidri apzinās kultūrā vadošās un sabiedrībā akceptētās **vērtības** un formulē tās izglītības mērķos. Viņš vispirms noskaidro Dieva un cilvēka attiecības un to pamatproblēmai atrod risinājumu – audzināt bērnu, saglabājot viņa svaigo, nesamaitāto attieksmi pret pasauli un Dievu. Komenskis uzsver: “*Kristus ir cilvēka dzimumu no jauna pievērsies sev, dzīvības kokam, un no viņa netiek atstumts neviens, izņemot to, kas pats sevi atstumj ar savu neticību, kuras vēl nav bērniem. No tā izriet, ka bērni, kas vēl nav grēka un neticības samaitāti, tiek pasludināti par vienīgajiem Dieva valstības mantiniekiem.*” [Komenskis, 1992, 34] Čehu pedagogs pierāda, sava laika reliģisko priekšstatu valodā, **bērna centrēto** pedagogijas principu..

Grāmatas ievadā tiek ieskicēta galveno vērtību sistēma (tā laika paradigma) un dots cilvēka **dzīves jēgas pamatojums un mērķis**. Pamatojoties uz Bībeles tekstu par cilvēka īpašo vietu pasaulē, Komenskis secina, ka cilvēks ir 1) *saprātīgs radījums*, 2) *kas valda pār citiem radījumiem un 3) atklāj sava Radītāja tēlu un prieku* [Komenskis, 1992, 47].

Prasības, ko Komenskis izvērza **cilvēkam**, ir: 1) pārzināt visas lietas, 2) būt lietu un sevis paša valdniekam, 3) sevi un visus pārējos atgriezt pie Dieva. No šejienes izriet trīs lielie darbības virzieni cilvēkam: **izglītība, tikumība un reliģiozitāte** jeb dievbijība [Komenskis, 1992, 48].

No prasības pārzināt lietas un būt to valdniekam izriet svarīgs pasaules izziņas princips: *būt saprātīgam radījumam nozīmē visu izziņāt, piešķirt visam nosaukumu un visu aprēķināt, t. i., zināt un spēt nosaukt un izprast visu, kas atrodas pasaulē. Patiešām, cilvēks varēs saglabāt saprātīgas būtnes nosaukumu tikai tad, ja viņš apjēgs visu lietu patieso izveidojumu*²⁶ [Komenskis, 1992, 47].

Tātad pasaules izziņai ir reliģiski un loģiski pamatota vieta cilvēka dzīvē. **Pasaules izskaidrošanas un apgūšanas** tendence, kas ir sava laika paradigma un Eiropas zinātnieku mērķis, atklājas pilnībā. Izglītībai ir jāveicina izziņa un jābalstās uz izziņu. Turklāt galvenā nozīme ir **sajūtām** (empīrisms, agrīns sensuālisms), vienlaikus jāattīsta ir **prāts** (“visu aprēķināt”, “apjēgt visu lietu patieso izveidojumu”) un **jūtas** (reliģiskajā un tikumiskajā audzināšanā).

Izglītība nozīmē *visu mācīt visiem pamatīgi*. Tātad atšķirībā no renesanses, kas vairāk domāja par individuālu audzināšanu un personības izkopšanu, akcents atkal ir uz pamatīgu un

²⁶ A. Mūrnieka izcēlums **boldā**.

universālu izglītību (kā viduslaiku universitātēs). Taču daudz plašāk – runa nu ir par vispārēju pamatzglītību visiem. Pamati dzīvei sabiedrībā ir jāapgūst ikvienam – gan bagātam, gan nabagam, gan zēnam, gan meitenei. Turklāt ‘viss’ nav jāsaprot kā visa zināšana, norāda H. Gudjons, bet kā *vecumam atbilstošs vienots priekšstats par pasauli, kas cikliski paplašinās secīgās skolas pakāpēs* [Gudjons, 1998, 88].

J. A. Komenskis ievieš klašu un stundu sistēmu, pauž ideju par četrām skolām jeb izglītības pakāpēm – mātes skolu, dzimtās valodas skolu, latīņu skolu (ģimnāziju) un akadēmiju. Čehu pedagogs pirmo reizi vēsturē formulē **mūžizglītības** principu, izdalot septiņas pakāpes izglītībā un cilvēka dzīvē: personības tapšanas (dzimšanas) skolu, ko veido vecāku rūpes par mātes veselību un topošo bērnu, tad jau minētās četras skolas, pēc kurām seko dzīves prakses skola, kas aptver cilvēka attīstību dzīves laikā. Seko vecumdienu skola – iedziļināšanās gudrībā. 20. gadsimtā pētījumi apstiprinājuši ideju par prenatālās stadijas nozīmi bērna personības tapšanā, un mūsdienās tiek īstenota ideja par cilvēka attīstības iespējām visa mūža ilgumā.

Paraugus čehu pedagogs smeļ dabā, ticot makrokosma un mikrokosma saistībai. Tā, piemēram, skolotāju klasē viņš salīdzina ar sauli, kas vienādi apspīd visus. Līdzīgi arī skolotājs, stāvot uz paaugstinājuma klases priekšā, vienādi māca un apgaismo visus skolēnus. Kā redzams, tā ir sava laika populāra metafora, piemēram, ar sauli Francijā salīdzināja karali Luiju XIV. Eiropiešu pasaules ainā 17. gadsimtā būtiska loma bija stabilam centram, ap ko organizējas viss pārējais: gan izglītībā, gan politikā jābūt centrālajai figūrai, kas nodrošina objektīvu un vienādu attieksmi pret ikvienu. Skolotājs nedrīkst pieļaut subjektīvu patiku vai nepatiku pret atsevišķiem skolēniem, bet **visiem jāpievērš vienāda un pietiekama uzmanība**, skaidrojot mācāmo saturu **metodiski, sistemātiski un pakāpeniski**. (Līdzīgs uzdevums ir karalim politikā – nodrošināt taisnīgu, visiem saistošu likumu ievērošanu.) Komenskis uzsver dzimtās valodas nozīmi mācībās, tas sasaucas ar nacionālās valsts ideju, kas pilnībā īstenojas tikai 19. gadsimtā. Svarīga ir mērķtiecības ideja, kā arī **līdzsvarota** izaugsme un harmonija, kas, jāatklāj cilvēkam caur izglītību [Komenskis, 1992, 54].

J. A. Komenskim izdodas atsegt gan sava laika paradīgu un uz tā bāzes veidot izglītības principus, gan nostiprināt iepriekšējo kultūras periodu mantojumu (pārsvarā kristīgo mantojumu, selektīvi izmantojot antīko) un daļēji pat paredzēt nākamo laikmetu vajadzības. Viņš skaidri formulē jaunajos laikos un līdz pat mūsdienām svarīgo izzīņas un dažādu zinātņu apguves nepieciešamību, dabas izpētes vajadzību²⁷, kā arī dabatilstīgu pedagoģiju.

Viņa idejās ir **laikmetu apsteidzoši mērķi** – (1) nepieciešamība mācīties un pilnveidoties visa mūža ilgumā, kā arī (2) ievērot bērna uztverei atbilstošu un uz bērnu orientētu pakāpenisku un sistemātisku mācīšanās un mācīšanas didaktiku, t.sk., grupu (dekūriju) darba metodes (kooperatīvā

²⁷ Pasaules apguves (izpētes) un sakārtošanas ideja, kas ir jauno laiku paradīgas pamatā, vēlāk pamazām pārauga pasaules pārveidošanā: 19. un 20. gadsimta industriālajā revolūcijā.

mācīšanās), rotaļas izglītībā, izvairīšanās no pārslodzes u. tml. J. A. Komenskis īpaši uzsver gan disciplīnas nozīmi, gan mīlestību pret skolēna personu, iesakot sodus lietot tikai galējas nepieciešamības gadījumā. Līdzīgi kā spiede tipogrāfijā atstāj nospiedumus uz papīra, tā disciplīna palīdz zināšanām iespieties skolēnos. Bērna dvēseli Komenskis salīdzina ar baltu tāfeli (apsteidzot Dž. Loka slaveno izteikumu *tabula rasa* [Loks, 1977]), uz kuras var rakstīt ļoti dažādi, tāpēc svarīgi, kā tiek audzināta bērna personība.

Prasība *visiem mācīt visu* sekmēja 1) izglītības vispārēju izplatīšanos, 2) kopības apziņas veidošanos, jo bija formulēti gan mērķi, gan kopīgais izglītības saturs, gan didaktika tā apguvei. Tas sagatavoja demokrātiskās pārmaiņas sabiedrībā, kas īstenojās 18., 19. un 20. gadsimtā, pateicoties tautas izglītības līmeņa pieaugumam, analfabētisma izskaušanai un principos vienotai mācību stratēģijai un saturam. Cilvēki spēja vienoties savu interešu aizstāvībai un kopīgiem centieniem, jo izglītības principi, kas bija vērsti uz vienlīdzīgu attieksmi pret katru jauni, sekmēja taisnīguma, solidaritātes, nesavtības, patiesīguma un cieņas pret cilvēku nostiprināšanos, vienlaikus ieaudzīnot disciplinētību un darbīgumu, kas ir nepieciešams demokrātijā.

J. A. Komenska panākumu pamatā ir optimāls **līdzsvars** starp iepriekšējo gadsimtu mantojumu un jauninājumiem, kas balstās uz loģiskiem **principiem** un praktiskiem to īstenošanas ceļiem. Sevišķi svarīgs ir mērķtiecīgums, ar kuru autors atklāj un apliecina Rietumu kultūras cilvēciskās un garīgās **pamatvērtības**. Šāda pieeja der par paraugu, domājot par paradigmātisku pārmaiņu ievērošanu un iedzīvināšanu izglītībā un jebkuru izglītības reformu sagatavošanu.

Trešais periods. Jauno laiku gaitā sabiedrībā interese pārbīdās no Dieva un pasaules atkal uz **cilvēku**, bet jau citā kontekstā, nekā tas bijis renesanses laikmetā, proti, sākas **apgaismības** kustība. Cilvēka kritiskais prāts tagad kļūst par galveno kritēriju filozofijā, reliģijā un zinātnē. Politikā notiek cīņa starp norietošo feodālismu un pieaugošo buržuāzijas varu; arī – starp vienpersonisko karaļa gribu un tautas vēlētiem pārstāvjiem angļu un franču revolūcijās.

Filozofijā var vērot divas paralēlas ievirzes. Viena saistās ar racionālisma turpmāku attīstību. Otra uzsver dabas, dabiskuma un sajūtu pieredzes ceļu, kas izaug no empīrisma filozofijas. Abām tendencēm ir ietekme uz izglītības mērķu izpratni sabiedrībā.

Pretstatā 17. gadsimta R. Dekarta reliģiozi orientētajam racionālismam franču domātāji 18. gadsimtā nonāk pie atziņas par **prāta pašpietiekamību**. Tieši iespēja brīvi izpausties savam sarkastiskajam prātam Voltēram un Š. De Monteskjē liek kritizēt un izsmiet daudzas sava laika kultūras un sabiedrības parādības. D. Didro savukārt apkopo sava laika zinātniskos priekšstatus enciklopēdijā, kurā visam mēģināts rast materiālistisku izskaidrojumu [Rubenis, 1995].

Pasaules izpratnē (kosmoloģijā) 18. gadsimtā dominēja determinisma ideja, kas nāca no zinātnes, īpaši fizikas, atklājumiem. Tika uzskatīts, ka visam, arī pasaulei, ir savs cēlonis.. Dievs ir izveidojis pasaules mehānismu (līdzīgi kā pulksteņmeistars – pulksteni), tālāk likdams darboties

dabas likumiem un neiejaukdamies cilvēces gaitās; tāds bija deistu, piemēram, B. Franklina, viedoklis. Daži domātāji kļuva par pirmajiem ateistiem (P. A. Holbahs, D. Didro), iztiekot bez Dieva, tā vietā liekot dabas likumus un pasaules pašattīstības ideju. Turpinājās racionālu likumu meklējumi sabiedrībā, dievišķas autoritātes vietā varas leģitimitāti filozofi pamatoja ar nerakstītu “sabiedrisko līgumu”, pieļaujot iespēju to arī lauzt valdnieku noziedzības gadījumā. Sabiedrības progresa ideju uzsvēra Voltēra līdzgaitnieks Z. M. Kondorsē [Condorcet, 1796].

Apgaismotāji saskatīja cilvēkā **augstāko dabas radījumu**, kam piešķirts prāts, ar kura palīdzību iespējams atrisināt visas problēmas un atklāt dabas noslēpumus. Sabiedrība ir jāapgaismo, iepazīstinot ar jaunākajiem zinātnes atzinumiem, sociālajām teorijām un kļiedējot māņticību, galvenais cilvēka mērķis ir laimīga laicīgā dzīve.

Otra tendence izpaudās Dž.Loka meklējumos pēc dabiskā tiesībām un uzskatā par sajūtu dominējošo lomu izziņā (sensuālisms), turpinot F Bēkona empīrisma virzienu. Dž. Lokam cilvēks ir neaprašīta lapa (*tabula rasa*), uz kuras dzīve raksta savus burtus [Loks, 1977]. No šejienes izriet daudzu apgaismotāju ticība ar saprātīgas izglītības palīdzību pārveidot sabiedrību.

Jaunu savam laikam šokējošu pavērsienu šajā ievirzē rada Ž. Ž. Ruso ideja par **dabisko audzināšanu** un dabiskuma vērtību cilvēkā. Cilvēks viņam ir ne vien prāta veidojums, bet **just spējīga dabas būtne**. J. A. Komenskim daba ir līdzība, pēc kā veidot cilvēka attīstību, Ž. Ž. Ruso dabiskums ir mērķis, uz ko cilvēkam ir jātiecas. J. A. Komenskim cilvēks ir dabā dzīvojoša, bet Dievam pievērsta un pēc Dieva līdzības veidota būtne, Ž. Ž. Ruso pedagoģijā cilvēks ir savu dabisko tieksmju, vajadzību un sabiedrības audzināšanas produkts, kas jāpaglābj un jāatrasa no kaitīgajām sabiedrības ietekmēm. Tas var notikt, palīdzot dabiskai attīstībai; tiešu sodu un moralizēšanas vietā liekot bērnam izbaudīt savas rīcības un izvēļu sekas. *Audzinātājs ir dabiskas un vispārīgas (sabiedrības) gribas aizvietotājs* [H. Gudjons, 1998, 94]. Ž. Ž. Ruso rada ideālu sīkburžuāziskas audzināšanas paraugu, kas iespējams tikai guvernantes vadībā. Dabiskā audzināšana ir spēju attīstība. Pirmais dabiskais pienākums – darbs. Ž. Ž. Ruso nesteidzas ievest savu ideālo audzēkni – literāro varoni Emīlu – sabiedrībā, kamēr nav nostiprinājies viņa raksturs un apgūtas prasmes iekopt zemi un apgādāt sevi ar nepieciešamo²⁸ [Pycco, 1981, 233-315].

Savā politiskajā filozofijā Ž. Ž. Ruso tomēr pieļāva arī kolektīva spiedienu uz individu, ja tas nepakļaujas vairākuma gribai. Tādējādi tika parādīts ceļš uz politisko diktatūru – vairākuma vārdā upurējot atsevišķa cilvēka vajadzības un likteni. *Pret cilvēkiem jāizturas kā pret bērniem, kuriem māca pakļaušanos valstij. Valsts ir kā tēvs, pilsoņi kā bērni. Jāieskaidro, ka cilvēks bez valsts ir nekas* [Kūle, Kūlis, 1998, 301]. Nostiprinot ideju par *vairākuma gribu*, Ž. Ž. Ruso ievadīja ne vien mūsdienu valsts koncepciju, bet arī šīs idejas deviāciju totalitārisma.

²⁸ Utopiskās idejas – ar bērnu darbaspēku finansiāli uzturēt skolu – vēlāk izmēģina J. H. Pestalocijs savos pedagoģiskajos mēģinājumos, piedzīvodams vairākas neveiksmes (sk. nākamajās lpp.).

Audzināšanas loma 18. gadsimtā tika daudzinauta un pārspīlēta, taču jaunas praktiskas metodes izglītībā netika piedāvātas. To vietā rakstnieki (piemēram, Ž. Ž. Ruso) veidoja utopiskus audzināšanas modeļus, kas atstāja iespaidu uz lasītājiem, bet nebija izmēģināti reālajā dzīvē.

Galvenā tautu “apgaismojošā” darbība nebija saistīta ar skolām, bet ar sava laika masu informācijas līdzekļiem, kas jaunās idejas izplatīja sabiedrībā. Tie bija 1) daiļliteratūra, tostarp satīriskas ievirzes (Voltēra “Zadigs”, Monteskjē “Persiešu vēstules”, Dž. Svifta “Gulivera ceļojumi”), 2) uzziņu literatūra (D. Didro enciklopēdija), kā arī 3) periodika (avīzes, almanahi, kalendāri, kuros publicēja apgaismotāju rakstus, padomus audzināšanā vai saimniekošanā).

Apgaismotājus vienoja vēlme atbrīvoties no pārspīlētas disciplīnas, autoritārisma, zināšanu mehāniskas iekalšanas, izglītības sausuma (neemocionālas pasniegšanas) un nepraktiskuma (pārāk liela uzmanība pievērsta senajām valodām), kas dominēja gan skolās, gan augstskolās [Davies, 1998, 607–608].

Šīs izglītības kritikas tendences sakrita ar tautu atbrīvošanās alkām un sociālo pārmaiņu gaidām, kas Francijā noveda pie revolūcijas, bet Anglijas kolonijās Ziemeļamerikā – pie ASV izveidošanās. Pirmajā gadījumā sekoja nežēlīgs jakobiņu terors un asiņaini kari revolūcijas ģenerāļa un vēlākā imperatora Napoleona vadībā, kas aptvēra visu Eiropu.

Tas ievērojami diskreditēja apgaismības ideālus. Izrādījās, ka “trešās šķiras” labi izglītotie un apgaismotie inteliģences pārstāvji (juristi un žurnālisti) nonākuši pie varas rīkojās līdzīgi kā gāztie feodālie apspiedēji, pat pārspēdami viņus vardarbībā. Līdztekus “dievkalpojumiem augstākajam saprātam” Parīzē jakobiņu varas laikā darbojās giljotīnas un mira tūkstošiem nevainīgu cilvēku. [Davies, 1996, 698–699]. Filozofu idejās izlolotas un racionāli izveidotas valsts iekārtas apstākļos faktiski valdīja noziedzīga diktatūra un patvaļa. Paļaušanās uz cilvēka dabisko saprātīgumu sāka šķist maldīga vai vismaz pārspīlēta.

Labāki panākumi bija Amerikā, kur apgaismības idejas tika izmantotas jaunās valsts (ASV) konstitūcijā, taču amerikāņu panākumi bija pakāpeniski un kļuva zināmi eiropiešiem tikai 19. gadsimta laikā²⁹. Turklāt svarīgs faktors amerikāņu ekonomiskajā izaugsmē, kā to parāda M. Vēbera pētījumi, bija radikālo protestantu darba ētikai [Vēbers, 2003].

Vienlaikus ar franču revolūcijas politiskajām neveiksmēm filozofijā notika apvērsums, ko izdarīja I. Kants, darbā “Tīrā prāta kritika” parādot prāta un izziņas robežas, atklājot **antinomijas** – tādus apgalvojumus, uz kuriem nevar sniegt nepretrunīgas atbildes [Kants, 1931]. Prāts tika atzīts nevis par neapprakstītu balta lapu, kas ideāli atspoguļo īstenību, bet gan tajā tika saskatīti iepriekš doti nosacījumi, kas ievirza un pastarpina pieredzes saturu. I. Kants uzsvēra aprioro formu (intuīciju un kategoriju) lomu prāta darbībā [Kants, 1990, 46]. Prāts nevar domāt ārpus kategoriju

²⁹ Cilvēku dabisko tiesību ideju ASV attīstīja Tomass Peins (1737–1809). Tām īpaša loma ir jaunlaiku un sevišķi 20. un 21. gadsimta filozofijā un izglītībā.

ietvariem, ārpus laika un telpas priekšstatiem. Prāta robežu atzīšana nākamajā gadsimtā lika sabiedrībai vairāk pievērsties jūtu un sirdsapziņas izkopšanai, tātad emocionālajai cilvēka audzināšanai, kurā tika iesaistītas humanitārās disciplīnas (izglītība, literatūra, māksla, vēsture).

Līdztekus prātam un dabai par apgaismotāju trešo uzmanības objektu kļuva **tauta**. J. G. Herders pievērsa uzmanību nacionālās kultūras īpatnībām. Iepriekš apgaismotāju rūpes par tautu bija aizbildnieciskas, tauta bija jāglābj no netaisnīgas varas un jāapgaismo, taču neviens nopietni nepētīja zemāko slāņu dzīvi un par to nesajūsminājās (ideāls tika meklēts drīzāk antīkajā senatnē, klasiskos principos un etalonos). J. G. Herders turpretī tiecās analizēt reālo situāciju, piemēram, latviešu zemnieku vidē, vāca tautasdziesmas un pievērsās kultūras izpratnes jautājumiem un kultūras attīstības problēmai. J. G. Herdera idejas Latvijā ietekmēja G. Merķeļa uzskatus un citu tautas izglītotāju centienus.

Izglītībā šīs tendences visspilgtāk atklājās J. H. Pestalocija darbībā un pedagoģiskajos meklējumos. Būdams Ž. Ž. Ruso, vēlāk arī I. Kanta ideju ietekmē, Pestalocijs uzsvēra visaptverošu izglītību. Pirmie mēģinājumi izveidot savu skolu beidzās neveiksmīgi, jo viņš, paļaudamies uz Ž. Ž. Ruso utopiskajām idejām, maldīgi uzskatīja, ka bērnu darbs nodrošinās skolas pastāvēšanu. Tika pārprasta izglītības funkcija – sagatavot cilvēku darba dzīvei, nevis kopējot reālo dzīvi, bet liekot pilnībā tajā iekļauties. Labākas sekmes J. Pestalocijam bija literatūrā. Līdzīgi kā Ž. Ž. Ruso viņš izdeva daiļliteratūras darbus – “Lingards un Ģertrūde”, un “Kā Ģertrūde audzina savus bērnus”, kurā tēlots ideāls audzināšanas veids [Pestalocijs, 1996].

No I. Kanta filozofijas Pestalocijs pārņēma pienākumu audzināšanu, no Ž. Ž. Ruso – dabiskuma ideju, no sava laika apgaismotājiem – deismu. Svarīgs motīvs viņam bija ticība filantropiskai darbībai – bagātu cilvēku palīdzībai nabadzīgajiem, ko uzsvēra jau piētisma kristīgā ētika. J. Pestalocija mērķis: intelekta (“galva”), tikumības (“sirds”) un darba (“rokas”) iemaņu pakāpeniska un **nesteidzīga** attīstīšana, ievērojot **līdzsvaru** starp šiem izglītības komponentiem. Viņš uzsvēra tikumiskās audzināšanas, bērna jūtu, pašāvērtības un uzticēšanās izkopšanu. Bērns izzina pasauli caur formu, skaitli un vārdu, ir jāpalīdz dabiskam izzināšanas procesam. Vispirms jāsāk ar “dabisku stāvokli”, pēc tam jaunijs jāievada “sabiedrības stāvoklī” [Pestalocijs, 1996]. Atšķirībā no Komenska, kurš uzsvēra, ka *visiem vajag mācīt visu*, Pestalocijs vairāk pievērsa uzmanību **individuālai** attīstībai, ne tik daudz skolai un tās organizācijai.

Līdztekus J. Pestalocija pedagoģiskajiem eksperimentiem 18. gadsimta laikā izvērsās arī filantropu kustība, sevišķi Vācijā. Bagātu cilvēku rūpes par dzīves atstumtajiem izrietēja no 18. gadsimta sākumā populārās piētisma ētikas. Vēlāk to papildināja aizraušanās ar tautas apgaismošanu. Izglītībā šīs rūpes izpaudās ziedošanā skolām un tādu skolu veidošanā, kas atbilstu praktiskām dzīves vajadzībām. Piemēram, valodās sāka mācīt vispirms sarunāties un tikai pēc tam gramatiku. J. Bazedova skolā, no Ž. Ž. Ruso pārņemot ideju par dabisku un saprātīgu audzināšanu,

tā tika papildināta ar publisku uzslavu un atzinību metodi. Roku darba nozīme tika uzsvērta, piemēram, K. Salcmana filantropinā – skolēni atbilstoši sava vecuma spējām izgatavoja dažādas sarežģītības pakāpes rotaļlietas. Parādījās pirmie centieni pedagoģijai piešķirt zinātnisku raksturu izmantojot eksperimentu – E. Trapa darbībā [Žukovs, 1999, 128].

Kopumā apgaismības laika paradigmatisks mērķis – **cilvēka audzināšana saskaņā ar prāta un dabas likumiem** – izglītības jomā jūtamu efektu deva tikai 19. gadsimtā, kad apgaismības filozofiskais mantojums tika pārvērtēts, līdzsvarots un atbrīvots no utopisma skolu praksē.

Pēc franču revolūcijas un Napoleona kariem sabiedrības vairākums kopumā rezervētāk un kritiskāk izturējās pret filozofiski utopisku sociālu projektu pretenzijām. Daļa inteliģences un jaunatnes smagi pārdzīvoja atbrīvošanās centienu neveiksmes, turpinādami protesta un sabiedrības uzlabošanas idejas attīstību citās dzīves jomās (mākslā, izglītībā, zinātnē). Praktiskais apgaismības rezultāts bija: zināšanu un sociālā taisnīguma nozīmes apzināšanās, brīvības un progresā ideju izplatīšanās, kuras 19. gadsimtā īstenojās ne tik daudz politikā, kā ekonomikā, zinātnē un mākslā.

Salīdzinot viduslaikus un jauno laiku pirmo trīs gadsimtu gaitu, vērojama: 1) cikliska kultūras tendenču atkārtotāšanās (uzmanības pārbīde no Dieva uz pasauli un tad uz cilvēku), 2) vienlaikus arī nepārtraukta kultūras bagātināšanās un izaugsme. Sākumā Bībeles tradīcija un antīkā pasaule ir divi galvenie avoti, no kuriem pamīšus Eiropa smeļ ierosmi jaunām interpretācijām un attīstībai. Taču, sākot ar 17. gadsimtu, eiropiešu radošie meklējumi kļūst arvien patstāvīgāki un unikālāki (sākas matematizētas zinātnes un kapitālisma attīstība). Katrs cikls beidzas ar nopietniem politiskajiem satricinājumiem (viduslaiku beigās: reformācija un ticības kari, 18. gadsimta beigās – revolūcija un Napoleona kari).

Secinājumi. Izglītības jomā divi nozīmīgākie sasniegumi ir universitāšu izveidošanās viduslaikos un J. A. Komenska didaktika jaunajos laikos. Līdz J. A. Komenska didaktikai izglītības attīstību kavēja tas, ka **netika izvirzīti** skaidri kopīgi **mērķi**, nebija mācību metožu, nebija konceptuālas sasaistes starp izglītības pakāpēm, mācību priekšmetiem un cilvēka attīstību, tās vajadzībām. Izglītība sāk balstīties uz **vienotiem, universāliem principiem**. Tas uzskatāms par izglītības kā sabiedrība vadības instrumenta apzinātas veidošanas sākumu. Mērķis **visiem mācīt visu** iezīmē arī ceļu uz **demokrātijas** (vairākuma varas) sagatavošanu (jo, lai īstenotos vairākuma vara, ir nepieciešams, ka šis vairākums apzinās un spēj formulēt savas vajadzības, bet tas nav iespējams bez visu pilsoņu izglītības). Tātad ceļš uz demokrātiju vispirms sākas ar vispārēju izglītību. Izglītība ar savem mērķiem 16.–18. gadsimtā apsteidza un sagatavoja sabiedrības politisko attīstību, jo tikai izglītota tauta spēj tiekties pēc apzinātas un pilnīgas savu vajadzību īstenošanās un politiskās varas. Cita izglītības funkcija bija: saglabāt vienotu morāli ētisko

platformu ļaužu rīcības motivēšanā un izvērtēšanā (ar atsevišķiem izņēmumiem tā joprojām balstījās kristietības vērtībās).

3.3.4. § Procesi kultūrā un izglītībā 19. gadsimta gaitā. Reformu pedagogija

Sākot ar 19. gadsimtu, Rietumu kultūras attīstība uzņēma pakāpenisku paātrinājumu. Iepriekšējos laikmetos paradigmatiskas pārmaiņas notika viena vai vairāku gadsimtu laikā, taču 19. gadsimta visdažādākās tendences (politikā, mākslā, ekonomikā, zinātnē un izglītībā), savā starpā konkurējot un mijiedarbojoties, kultūras kopainu padarīja daudz sarežģītāku, grūti pārskatāmu. Tomēr var saskatīt arī līdzību ar iepriekšējos laikmetos novēroto shēmu, proti, uzmanības pārvirzīšanos no augstākiem garīgiem ideāliem uz pasaulīgo un – visbeidzot – uz jaunu cilvēka interpretāciju. Pēc apgaismības sociālo pārmaiņu ieceru neizdošanās un izkropļojuma Franču revolūcijas nekārtībās 19. gadsimta sākumā dominēja **ideālisms un romantisms** – sabiedrība pievērsās reliģisku ideālu un jauniem garīguma meklējumiem (pirmā tendence). Gadsimta gaitā ideālā meklējumi guva citu ievirzi – sākās zinātnes un tehnikas atklājumi, izvērās urbanizācija, industrializācija: sabiedrību aizrāva **pasaules izpētes** un dzīves modernizācijas perspektīva (otrā tendence). 19. gadsimta otrajā pusē radās **jaunas teorijas par cilvēku un sabiedrību**: K. Marksa, F. Ničes un Z. Freida mācības, veidojās socioloģija, dažādas sociālās teorijas: pozitīvisms, pragmatisms, rasisms, sociāldarvinisms, liberālisms (trešā tendence).

Laika ziņā visas trīs ievirzes cieši sekoja cita citai un pārklājās, kultūra kļuva daudzveidīga un pretrunīgāka, lai gan saglabājās atsevišķu ideju kopēja nozīmība.

Pirmais posms. Lielās franču revolūcija un Napoleona kari, kas iezīmēja apgaismības idejisko krīzi, lika Eiropai 19. gadsimta sākumā atkal atgriezties **pie reliģijas un Dieva**. Eiropas valdnieki ar Krievijas Aleksandru I priekšgalā pēc Napoleona sakāves nolēma veidot politiku uz kristīgiem pamatiem. (Pats cars kļuva reliģiozs pēc negaidītās Napoleona atkāpšanās no Maskavas, lai gan iepriekš šķita, ka tronis tūlīt būs jāzaudē.) Vīnes kongresā iedibinātā kristīgo monarhu “Svētā alianse” nodrošināja relatīvu mieru gandrīz gadsimta ilgumā – līdz Pirmajam pasaules karam [Kissinger, 1994, 78, 82–83].

Vienlaikus daļa inteliģences, lai gan vīlusies apgaismības un revolūcijas idejās, brīvības un protesta garu nezaudēja, bet pievērsās garīgās pasaules kopšanai individuāli. Akcents tika likts nevis uz sabiedrības ārēju pārkārtošanu, bet uz cilvēka iekšēju atjaunotni un ideālismu, kas ietvēra vientuļa varoņa kultu un garīga meklētāja protestu pret sabiedrības mietpilsoniskumu, valdību reakcionārisms un ierēdņu patvaļu. Līdz ar to pieauga izglītības un audzināšanas loma.

Brīvības alkas, Ž. Ž. Ruso “dabiskā audzināšana” un sensuālisms saauga ar misticismu, pagātnes lauku dzīves patriarhālisma apjūsamošanu un utopisma tendencēm – **romantisma kultūrā**. Rakstniekus sāka valdzināt nevis antīkie varoņi, bet viduslaiku bruņniecības ideāli

(romantiskā aizraušanās ar sievieti, vīrieša cēlums, nesavtīga varonība). Apgaismības filozofiem sāka uzvelt atbildību par revolūcijas noziegumiem. Viens pats prāts, bez izkoptas sirdsapziņas, nepazīstot žēlastību, varēja darboties (kā rādīja revolūcijas notikumi) arī pilnīgi pretēji sabiedrības interesēm. Jūtas nu šķita svarīgākas par prātu vai vismaz tikpat nozīmīgas. Romantisma laikam raksturīga ideja: cilvēciskas līdzietības un tikumības izkopšana ar mākslas tēlu un vēstures piemēru palīdzību (tostarp izglītībā). Sentimentālisms, kas sākās jau “*Sturm un Drang*” kustībā 18. gadsimta beigās, tālāk 19. gadsimtā uzplauka literatūrā un mūzikā. Romantiķi, piemēram, T. A. Hofmanis pievērsās leģendām, noslēpumainajam, mistiskajam. Citi domātāji un filantropi nodevās utopiskiem sociāliem un izglītības projektiem, piemēram, R. Oувens [Žukovs, 1999, 175–180].

Uzmanība tika pievērsta arī tautai un īpaši folklorai (brāļu Grimmu darbība [Simsone, 2010, 28]). Tautu atšķirībā no apgaismības aizbildnieciskuma tagad uzskatīja ne vairs par rūpju objektu, bet par iedvesmas avotu (protams, romantiķi tautas daiļradi uzlaboja, ietērpdami to klasiskās mākslas kanonos). Romantisma laikmeta misticisms, utopisms un jauna garīguma alkas dažus filozofus, piemēram, A. Šopenhaueru aizveda ārpus Eiropas reliģiskā konteksta. Iedvesmu smeldamies indiešu reliģijās, prāta vietā A. Šopenhauers uzsvē **gribas** dominanti un visu pasaules kustību izskaidro ar **iracionāliem** spēkiem. Arī audzināšanā tika uzsvērtā gribas loma.

Dominējošā filozofiskā mācība gadsimta pirmajā pusē bija **ideālisms**, īpaši G. F. Hēgeļa dialektiskā sistēma. Visa pasaules (gan apziņa, gan daba) viņam ir nedalāma universāla **Gara** (Absolūta) izpaudums, kas caur cilvēku un vēsturi atklāj pats sevi nepārtrauktā attīstībā [Kūle, Kūlis, 1998, 315]. Līdz ar to vēsturei ir noteikts virziens un jēga, bet kultūrā ienāk arvien lielāks dinamisms. Attīstība tiek uztverta kā pretrunu mijiedarbība, kur tēzi apstrīd antitēze, bet sintēze šo sākotnējo pretrunu atrisina, paceļoties augstākā attīstības pakāpē un mantojot daļu no abām pretējībām [Hēgelis, 1981, 62]. No šāda viedokļa raugoties, dažādiem satricinājumiem, krīzēm un ļaunumiem ir zināms attaisnojums, ja tie palīdz progresam. Vispārējais un universālais tika vērtēts augstāk par individuālo, unikālo. Morālē, filozofijā un reliģijā, kas, pēc G. F. Hēgeļa domām, ir augstākās absolūtā gara izpausmes, tika atzīta to vēsturiskā nosacītība, mainīgums (tas nozīmēja, ka zināšanas un idejas ir patiesas sava laika paradigmas kontekstā, bet universālā patiesība tikai veidojas, pagātnes atziņas noveco un vairs neder jaunajā Gara attīstības spirāles posmā).

Pedagoģijas mērķis G. F. Hēgelim ir *domājošs cilvēks ar tikumisku uzvedību*. Pakļaušanās taisnīgam likumam ir tikumības būtība un cilvēka iekšējā brīvība, kas nozīmē savas gribas un mērķu **pakļaušanu** sabiedrības mērķiem. Audzināšanā tomēr vajag veidot cilvēka pašapziņu un mazāk ierobežot. Izglītības mērķis ir sasniegts, ja skolēns pats atzīst skolas autoritāti, mācības notiek augstā zinātniskā līmenī un sniedz dziļas zināšanas [Žukovs, 1999, 142].

Kultūratbilstības princips G. F. Hēgelim ir svarīgāks nekā dabatbilstības princips.

Lai gan G. F. Hēgeļa absolūtais Gars drīzāk līdzinājās bezpersoniskai būtībai nekā kristīgajam Dievam ar personības īpašībām, tomēr kopumā garīgumam un reliģiozitātei atkal tika pievērsta pastiprināta uzmanība.

Arī izglītībai vajadzēja atklāt universālās sakarības – rādot ceļu uz sistemātiskām zināšanām un garīgu vienību, mācot un nostiprinot universālus principus kā tikumībā un reliģijā, tā zinātnē un dzīves praksē.

J. F. Herbarta pedagoģija atspoguļo 19. gadsimta sākumā raksturīgo atgriešanos pie reliģijas un morāles kā galvenajiem izglītības balstiem. Viņa didaktika uzsver **kārtības un disciplīnas** nozīmi [Blyth, 1981]. J. F. Herbarts postulē piecus **mūžīgus un nemainīgus** tikumības pamatus: iekšējo brīvību, labvēlīgu jeb labestību, tiesības, taisnīgumu un ideju par pilnību. Ja šie pamati būs aktuāli sabiedrībā, tad tajā valdīs miers. Iekšējās brīvības ideja J. Herbartam nozīmē saskaņu starp cilvēka vārdiem un rīcību, labestība ir cilvēka gribas harmonizēšana ar citu cilvēku gribu, strīdīgie jautājumi, kas izriet no dažādu cilvēku vajadzībām, jāatrisina ar tiesībām un ievērojot taisnīgumu. Tiekšanās pēc pilnības cilvēkam sniedz iekšēju saskaņu, stimulē gribasspēku, neatlaidību un mērķtiecību savas rīcības organizēšanā. Audzināšanas mērķis ir stiprināt raksturu, atturot bērnu no savu vēlmju tūlītējas apmierināšanas, kamēr izveidojas tikumiska griba, savaldība, pašnoteikšanās. Svarīgi ir ne tikai audzinātāja norādījumi, bet arī skolēna personiskā pieredze, kas atklāj vēlmju robežas, ko nedrīkst pārkāpt iekšēja miera labā, kas veidojas uzvedības noteikumu izpratnē un ievērošanā, neļaujot kaislībām vaļu [Žukovs, 1999, 156–161].

J. Herbarts mācību procesā uzsver četrus principus: skaidrību – sniegt precīzu un vecumam atbilstošu informāciju, asociāciju – saistību starp jau apgūto un jauno (sarunas gaitā), sistemātiskumu – meklējumus pēc saistības starp apgūtajām zināšanām un veidojot no tām sistēmu, kā arī metodi – iegūto zināšanu izmantošanu praksē [Gudjons, 1998, 108]. Mācībās vajag *rādīt, saistīt, mācīt un filozofēt*. J. Herbarta pedagoģija ieguva plašu atbalstu, it sevišķi vācu pedagoģijā. Tajā vairāk jūtama J. A. Komenska didaktikas tupināšana nekā apgaismības “dabiskās audzināšanas” īstenošana.

Par sava laika paraugu kļuva Prūsijas izglītības sistēma, kuru reformēja V. Humbolts, izveidojot valsts iestādes skolu pārraudzībai. Izglītība, pateicoties urbanizācijas procesiem, kļuva par valsts politikas nozīmīgu faktoru, jo pilsētās saradās arvien vairāk strādnieku no laukiem, kuriem bija vajadzīga izglītība, lai iekļautos darba dzīvē un socializētos [Kestere, 63]. Lai gan prūšu sistēma vairāk bija orientēta uz apzinīgu izpildītāju (ierēdņu, strādnieku) veidošanu nekā uz radošas domāšanas attīstību, tā turpmāk sekmēja Vācijas modernizāciju un straujo izglītoto skaita pieaugumu, Prūsijai kļūstot par vācu valsts kodolu [Gudjons, 1998, 102].

Līdztekus J. Herbartam 19. gadsimtā pedagogijas paradigmu attīstīja F. Frēbels – “bērnu dārza” veidotājs³⁰, izmantojot arī iepriekšējā laikmeta apgaismības idejas un saistot tās ar praksi. Viņš uzskatīja, ka jātiecas *pētīt dabu, izprast sevi un tiekties pie Dieva*. Šajā F. Frēbela domā atklājas visas trīs paradigmatiskās intences, kas raksturīgas Eiropas klasiskajai kultūrai – pētīt dabu (pasauli), iepazīt sevi (cilvēku) un tiekties pie Dieva, t. i., tiekties pēc augstāka transcendentā ideāla, kas pārsniedz ikdienišķā robežas. F. Frēbela uzskatos, ka abiem – gan matērijai, gan garam – ir dievišķa sākotne un pasaulē valda kopīgs vienības un daudzveidības likums, vērojama G. F. Hēgeļa ietekme. Savā praktiskajā darbībā būdams J. Pestalocija sekotājs, F. Frēbels bērņā saskatīja četrus instinktus: darbīguma, izziņas, māksliniecisko un reliģisko. Tos attīstīt iespējams ar rotaļu palīdzību, darbojoties ar priekšmetiem, apgūstot valodu un muzicējot [Žukovs, 1999, 163–165]. No F. Frēbela idejām ietekmējās vēlākā 19. gadsimta pedagogija, kas vērsta uz pirmsskolas un jaunākā vecuma bērnu attīstību (Freni, Montesori).

Ietekme uz pedagogiju bija teologam un romantisma ideologam F. Šleiermaheram, kurš neatzina racionālismu un dogmatismu, bet uzsvēra reliģiski estētisku pasaules izpratni, kā arī patriotisku audzināšanu, nostājoties pret feodālās valsts patvaļu. Viņš uzsvēra reālskolu nepieciešamību, kā arī individualitātes izkopšanu [Žukovs, 1999, 144]. Sabiedrības kultūras nozares – saimnieciski politiskā, zinātniskā, reliģiskā un māksla – jāattīsta tā, lai tās nejauktos cita citas kompetencē, bet izglītībā tās jāiepazīst visas. Sevišķi svarīga ir piektā lielā kultūras pamatvienība – ģimene, kas ir kultūras organisma kodols. Audzināšanas mērķis: atklājot pretrunas, tuvināt paaudzes un attīstīt kultūru [Gudjons, 1998, 100].

Ideju par nācījas attīstību caur izglītību īstenoja F. Ā. Dīstervēgs, kurš pilnveidoja Vācijā pedagogu sagatavošanas sistēmu, organizēja pedagogu biedrības un konferences [Gudjons, 1998, 106]. Viņš uzsvēra audzināšanas mērķi – *cēlsirdīgu cilvēciskumu nacionālā garā*. Šo pieredzi vēlāk Latvijā pārņēma J. Cimze veidodams skolotāju seminārus Valmierā un Valkā. F. Ā. Dīstervēgs atzina vairākus principus no J. A. Komenska didaktikas, uzsvēra nepieciešamību rosināt patstāvīgu izziņu, problēmu situāciju radīšanu, dialogu starp skolēnu un pedagogu, kurš rūpīgi novēro audzēkņu attīstību, prasīja ievērot kultūratbilstības principu un izvirzīja nopietnas prasības skolotājam

Tautiskas izglītības ideja kļuva aktuāla valstīs, kas tiecās pēc nacionālās pašnoteikšanās, un tas bija romantisma kultūras nopelns.

19. gadsimtā izglītības mērķi un ideāli bija cieši saistīti ar sava laika filozofiskām un reliģiskām idejām – tāpat ar kultūrā valdošajiem pamatpieņēmumiem par esamību.

³⁰ Pašu pirmo bērnu novietni, kurā bērni tika pieskatīti un ievadīti kristīgajā mācībā, kamēr vecāki strādāja, 1779. gadā izveidoja garīdznieks F. Oberlins Valdbahā Elzasā. Šādas novietnes izplatījās Vācijā un Francijā.

Otrais posms. Līdztekus romantismam cita eiropiešu daļa 19. gadsimta gaitā tikpat aizrautīgi nodevās **pasaules** izpētei un pārveidošanai. Zinātnes tehnikas attīstība mainīja cilvēces iespēju apvāršņus. Pirmie izgudrojumi, kas reāli ietekmēja cilvēku dzīvi (mašīnas rūpnīcās, tostarp mehāniskās stelles, tvaikonis un tvaika lokomotīve satiksmē un telegrāfs saziņā) uzreiz saīsināja ceļošanai un komunikācijai nepieciešamo laiku. Medicīnā – potes un pasterizācija, narkoze un anestēzija operācijās, lauksaimniecībā – ķīmisks mēslojums un dažādi mehānismi, kā arī ikdienas sīkumi (sērkokčiņi, velosipēds, dagerotips, šujmašīna), visbeidzot gāzes un elektrības apgaismojums veicināja ticību zinātnes visspēcībai [Davies, 1996, 760].

Iepriekšējo divu gadsimtu zinātnes un tehnikas attīstība summējās 19. gadsimta **zinātniski tehniskajā revolūcijā**, kas pavēra ceļu rūpnieciskajai ražošanai, iekonomēja darba laiku, deva iespēju ražot produkciju masveidā un strauji. Tas noveda pie **industrializācijas**. Masveida preču un mehānismu ražošana piesaistīja darbaspēku, un pirmajos industriālajos reģionos sākās strauja urbanizācija. Jaunajās pilsētās bija nepieciešamas skolas, kas dotu praktiskas ievirzes izglītību.

Sākumā industrializācija skāra atsevišķus reģionus, kuri uzreiz radikāli atšķīrās no agrārajiem apgabaliem ar pilsētu neparasti strauju izaugsmi un strādnieku skaita pieaugumu, ar fabrikām un rūpnīcām, komunikāciju (kanālu, dzelzceļu) attīstību, tirdzniecības apgrozījuma pieaugumu, izmaiņām sabiedrības kultūrā un sociālām un psiholoģiskām problēmām. Sākās **modernizācija** – sākumā pilsētās, vēlāk arī laukos – veidojot kultūru, kurā laiks straujāk ritēja uz priekšu, palielinājās stress (piemēram, trūcīgajiem par atlaišanas iespēju no darba, par savu bērnu izglītību). Bija nepieciešami lēti izklaides veidi, lai spriedzi mazinātu. Uzplauka masu kultūra (lubu literatūra, kičs vizuālajā mākslā, klubi, operete, cirks, kabarē un citi izklaides pasākumi).

Modernizācijas process, kas attīstījās ļoti nevienmērīgi, radīja kultūras ziņā lielas atšķirības starp industriālajām zemēm. Eiropa attīstījās **nevienmērīgi un nelīdzsvaroti** [Davies, 1999, 765]. Tas izraisīja spriedzi un protestus strādniecībā, kas noveda pie revolūcijām un vismaz daļēju sociālu reformu nepieciešamības.

Par problēmu kļuva bērnu darbaspēka izmantošana ražošanā, jo daudzi bērni tāpēc neapguva pat elementāru izglītību. Pret šo parādību notika politiska cīņa, veidojās dažādas filantropiskas kustības, kas kristīgas līdzcietības vārdā dibināja skolas strādnieku bērniem. Attīstījās jauni skolu veidi: vakarskolas, svētdienas skolas, fabriku skolas, lai pamatizglītība kļūtu **pieejama visiem**. 16. un 17. gadsimtā izglītība, pateicoties reformācijai, nokļuva līdz bērniem laukos, 19. gadsimtā tā skāra pilsētas un “atnāca” līdz darba vietām. Tika pamazām likvidēts analfabētisms. *1820. gadā Prūsijā bija 28% analfabētu, Francijā – 68%, Anglijā – 33%. 1870. gadā Prūsijā bija vairs tikai 3%, Francijā 15%, Anglijā 18% analfabētu* [Ķestere, 63].

Industrializācija ietekmēja arī koloniālo politiku, jo attīstītajām valstīm bija nepieciešamas izejvielas, ko iveda no kolonijām, un saražoto preču noiets. Lielās Eiropas valstis centās iegūt sev

iespējami vairāk neapgūtu tālu zemju. Romantiska pacēluma iedvesmoti ceļotāji steidzās izpētīt līdz tam maz zināmus kontinentu iekšzemes apgabalus, sevišķi uzplauka misionārisms, kura mērķis bija izglītēt iezemiešus un iepazīstināt ar kristietību. D.Livingstona gadījumā abas tendences sakrita. N. Devis (*Davies*) uzsver, ka līdztekus Eiropas cīņai par jaunajiem zinātnes un tehnikas atklātajiem spēkiem atdzima kristīgā kultūrā. *“Dzelzceļu gadsimts” kļuva par kristietības laikmetu. Līdz ar inženieriem uz tālajām zemēm devās misionāri. Cilvēki straujo pārmaiņu laikmetā skuma par agrāko disciplīnu un godbijību. Par spīti bezdvēselīgajām mašīnām, viņi romantisma iedvesmas vilnī tiecās pēc dievišķā mierinājumu un iedrošinājuma* [Davies, 1999, 760].

Šie procesi iespaidoja izglītību. No vienas puses, izglītībai vajadzēja kļūt pragmatiskākai – apmierinot tautsaimniecībā nodarbināto vajadzības pēc elementāras izglītības. No otras puses, laikmeta kultūrā bija arī izteikta humanitāra orientācija, kas nāca no romantisma kustības. Sabiedrība dievināja vairs ne filozofus un revolucionārus, bet romantiķus, māksliniekus, īpaši mūziķus un literātus.

Šī otra kultūras tendence, kas nāca no romantisma, izglītībā īstenojās mākslas pedagogijas attīstībā. Viens no tās teorētiķiem Dž. Reskins, aicināja atgriezties pie amatniecības roku darba un mākslinieciskās daiļrades – arī skolās, lai estētiskā, tikumiskā un sociālā audzināšana veidotu vienību [Žukovs, 1999, 203]. Vēlāk no šīs idejās izveidojās *darba skolas* modelis, taču jau uz citas idejiskās bāzes.

Gadsimta gaitā veidojās ideoloģiskās mācības, kas atbalstīja un slavināja zinātnes iespējas, tās varu. **Pozitīvismā un scientismā** turpinājās apgaismības idejas par neapturamo cilvēces progresu, radot savdabīgu, gandrīz reliģiozu **ticību zinātnei**. Vārda ‘socioloģija’ izgudrotājs O. Kants uzskatīja, ka reliģiskais un filozofiskais laikmets ir pagājuši, dodot vietu zinātniskajam, ka reālas un nepieciešamas ir tikai noderīgās, pozitīvās – sajūtās fiksētās – zināšanas. Jebkuras citas zināšanas un domāšanas formas (piemēram, filozofija) ir liekas un maldinošas, jo neatbilst praktiskajām attīstības vajadzībām. Viņš sāka izmantot eksakto zinātņu metodes, pētot gan sociālo struktūru un institūtu, gan sociālo izmaiņu sakarības, un uzsvēra divas vērtības – **kārtību un progresu** [Ritzer, 2000, 27–30]. Tās kļuva par ideālu, uz ko sāka orientēties valdības, sākot ar O. Bismarku, sabiedrības vadīšanā [Kissinger, 1994, 103].

Mākslā par zinātnes popularizētāju ļoti plašām lasītāju masām, sevišķi jaunatnes vidū, kļuva zinātniskā fantastika. Ž. Verna romantisma literatūras stilā sarakstītie romāni zinātnes prestiža celšanā deva daudz vairāk nekā sausā O. Kanta pozitīvisma ideoloģija.

H. Spensers pozitīvisma idejas papildināja ar sociālā darvinisma principu – “izdzīvo stiprākais”, ko viņš lietoja dažus gadus pirms paša Č.Darvina publikācijām. H. Spensers atbalstīja neiejaukšanās politiku sabiedrības un tirgus procesos (*laissez-faire*), uzskatot, ka ar laiku viss

pasaulē kļūst arvien labāks, vājākie galu galā izmirst, bet pielāgotākie izdzīvo un virza progresu uz priekšu. Sabiedrību viņš uztvēra kā bioloģisku veidojumu, kur svarīgas ir mijattiecības starp tās sastāvdaļām un šo daļu funkcijas kopējā sistēmā [Ritzer, 2000, 54–56]. Cilvēks ir tikai sabiedrības mehānisma sastāvdaļa. Individīda vietā pētnieku uzmanības centrā nonāk sabiedrībā vērojamās kopības formas: sākot ar ģimeni un beidzot ar valsti.

H. Spensera idejas kļuva populāras liberālisma ideoloģijā. Vadošu vietu tajā gadsimta beigās ieņēma **pragmatisma** filozofija, Ā. S. Pīrss un V. Džeimss. Patiess ir tas, kas darbojas (sengrieķu *pragma* – darbība, no šejienes – pragmatisms). [Peirce, 1997] Svarīgi ir nevis idejas saturs vai atbilstība realitātei, bet sekas, ko šāda ideja radīs. V. Džeims tāpēc atzīst (atšķirībā no pozitīvisma) arī reliģijas derīgumu, jo tā dod drošības izjūtu cilvēkiem un palīdz pielāgoties dzīvei. Pragmatisma virziens kļuva populārs ASV, jo tas atstāja malā strīdus par augstāko patiesību un mudināja pieņemt visu, kas izrādījies **derīgs praksē**, un tas sasauca ar ASV ekonomiskajiem panākumiem, straujo izgudrojumu ieviešanu ikdienā un kapitālisma straujo attīstību.

Līdzīga ievirze jau bija utilitārisma, kura dibinātājs Dž. Bentems izvirzīja ideju, ka vienīgais morāles kritērijs ir laimes nodrošināšana iespējami lielākam skaitam cilvēku (kvantitatīvais hedonisms)³¹. Tomēr šis princips vairāk orientēja nevis uz atsevišķa cilvēka individuālās laimes sasniegšanu, bet gan uz daudzu cilvēku vajadzību apmierināšanu. Palika jautājums par pieļaujamajiem līdzekļiem. Turklāt dažādiem cilvēkiem varēja būt atšķirīgi ieskati par to, kas ir labs, vērtīgs un nepieciešams. Problēmas izraisīja nepieciešamība izvērtēt sekas katrā atsevišķā izvēles gadījumā³². Tas bija faktiski neiespējami, jo prasīja nelietderīgi daudz laika. Utilitārisms netieši mazināja varonības un personiskas ziedošanas nozīmi. Tam bija raksturīgs aprēķins (piemēram, kā izskaitļot to, kas dotu maksimālu labumu iespējami lielākam cilvēku skaitam). Ideāla vietā, kas dominēja sabiedrības apziņā 19. gadsimta sākumā, svarīgāks kļuva aprēķins, derīgums, panākumi. [Kalme u. c., 2002, 187–188].

Dž. Džūijs pragmatismu iedzīvināja izglītībā, par galveno uzskatot **pieredzi**, kurā ietilpst viss, kas ar cilvēku notiek. Problēmas un izaicinājumi cilvēka dzīvē ir risināmi ar intelekta palīdzību, kas sakārto pieredzi. [Dewey, 1916] Problēmsituāciju risinājumos Dž. Džūijs saskata piecus posmus: 1) izjūta, ka radies sarežģītums, 2) problēmas apjēgšana, 3) ideja par iespējamo risinājumu, 4) šā pieņēmuma kritisks izvērtējums, 5) hipotēzes eksperimentāla pārbaude vai secinājums no novērojuma [Kūle, Kūlis, 1996, 380]. Visa dzīve ir eksperimentu, kļūdu un

³¹ Rīcība jāvērtē pēc sekām, kādas tā atstāj cilvēku dzīvē. Turklāt laime tika saprasta pamatā kā labsajūta. Labajam ir jābūt “izbaudāmam”. Tas noveda pie “veselīga egoisma” idejas. Cilvēkiem esot jāievēro vispārpieņemtas morāles normas tāpēc, ka šāds dzīves veids ir visizdevīgākais. Izglītībā ir jāparāda, kādu labumu dod piemērošanās sabiedrībā valdošajai ētikai. Amorāla rīcība var izraisīt tikai problēmas. Tāpēc, no egoisma viedokļa, labāk esot būt tikumiskam. (Šāda ievirze tikumības izpratnē vēlāk 20. un 21. gadsimtā kļuva populāra plašākā sabiedrībā.)

³² Dž. S. Mills utilitārisma papildināja ar kvalitatīva hedonisma pieeju: labsajūtas viņam ir kvalitatīvi atšķirīgas (augstas kvalitātes apmierinājums jāšķir no zemas kvalitātes baudām), derīguma princips attiecas uz rīcības veidiem, nevis atsevišķām darbībām. Līdz ar to ētikā labsajūtas kā kritērija vietā tomēr bija jāatgriežas pie principiem.

meklējumu process – ar jēdzienu, teoriju, modeļu un tehnoloģiju, t. i., ar dažādu intelektuālu vai tehnisku instrumentu, palīdzību cilvēks pielāgojas videi un to pārveido.

Dž. Djūija instrumentālisms caurstrāvo viņa pedagoģiskās idejas, galvenais viņam ir *mācīties darot*. Katra klase ir sabiedrība miniatūrā, kur var apgūt demokrātija prasmes [Dewey, 1916]. Skolai nav ekonomiska mērķa, bet tā ir apjēgtu, izprastu zināšanu apguve, kur vajadzība pēc tām rodas, strādājot pie praktiskiem uzdevumiem virtuvē, dārzā, darbnīcā. Tad, kad praktiskā darbība prasa teorētiskas zināšanas un skolēniem rodas par tām interese, tās tiek apgūtas bibliotēkā, laboratorijā, muzejā. Prāts, jūtas griba ir jāaudzina harmonijā. Vecajās skolā, pēc Dž. Djūija domām, svarīgākais bija ārpusē (proti, grāmatas, sabiedrība, skolotājs) un noteica to, kas jāmacās. Turpretī jaunajā audzināšanā svarīgas ir bērna tieksmes un pašdarbība. Grāmatas ir kaitīgas, ja tās atvieto pieredzi, bet vajadzīgas, ja papildina un paplašina pieredzi. [Žukovs, 1999, 212–113]. Skolēnam ir jābūt mācību procesa centrā un jādarbojas, skolas uzdevums – to pareizi virzīt. Konsultējoties ar skolotāju un mērķtiecīgi darbojoties, skolēns mācās domāt [Dewey, 1916].

Pragmatisma pedagoģija uzsvēra galvenokārt praktiskas zināšanas un apjēgtu mācīšanos, taču tika arī kritizēta par pašdarbības pārspīlēšanu un šauru prakticismu. Tā atbilda scientiskajai ievirzei, kas izplatījās līdz ar industrializācijas un modernizācijas attīstību, taču nenovērtēja paradumu un neapzinātu iespaidu nozīmi bērna dzīvē, kā arī fundamentālās humanitārās tradīcijas lomu, kurā sakņojās Eiropas kultūra. Lai gan tika veicināta domāšanas attīstība, tā orientējās pamatā uz cilvēka darba dzīves un sociālās lomas apjēgtu apguvi.

Eiropā Dž. Djūija idejas attīstīja G. Keršensšteiners, kurš izveidoja *darba skolas* modeli. Gribas vingrināšana šajā pedagoģijas virzienā saistījās ar darbaudzināšanu. Skolas mērķis: palīdzēt apgūt arodu, izprast tā sabiedrisko nozīmi un palīdzēt skolēnam apzināties, ka ar savu darbu viņš piedalās tautas tikumiskajā izaugsmē. Liela nozīme tika piešķirta tieši roku darbam (tas darba skolas ideju tuvina apgaismības laika Ž. Ž. Ruso un H. Pestalocija idejām). Vidējā izglītības pakāpē roku darbu aizstāj garīga darba metodes un prasmes [Gudjons, 1998, 113].

Šo pedagoģijas virzienu mērķos izpaudās sabiedrības orientācija uz industrializāciju, pragmatismu, tehnokrātismu, **pasaulis** izmantošanu un pārveidošanu nākotnes labklājības vārdā.

Trešais posms. 19. gadsimta gaitā radās jaunas sociālas teorijas un **cilvēka** lomas jaunas interpretācijas. Apgaismības un romantisma idejas savijās un gadsimta beigās sazarojās pamatā divos cilvēka interpretācijas virzienos.

Pirmajā tendencē tika uzsvērtā cilvēka sociālā daba, kā arī taisnīgākas sabiedrības izveidošanas nepieciešamība. 19. gadsimta sākumā šī tendence izpaudās K. A. Sensimona, R. Ouena sociālajās utopijās. Vēlāk K. Marksa un F. Engelsa komunisms, kā arī pozitīvisms, sociālais darvinisms un rasisms cilvēkā tiecās saskatīt evolūcijas gaitā izveidojušos **sociālu dzīvnieku**. Atrisinājums visām problēmām tika saskatīts ārējo apstākļu maiņā – jaunas sociālās kārtības

veidošanā, zinātnes attīstībā, izglītības līmeņa celšanā, audzināšanā *sabiedrības lielākam labumam* (ideja, kas nāca no utilitārisma). Kolektīvais un sociālais šajā virzienā dominēja pār individuālo.

Otrajā virzienā akcents bija uz cilvēka unikalitāti, pretrunīgumu, personības attīstību. Tas turpināja romantisma individuālismu – ticību personības iekšējo procesu nozīmībai, kā arī romantisma un daļēji apgaismības dumpīgo cilvēka pretstatīšanu sabiedrības un tradīciju varai. Sabiedrības problēmu atrisinājums tika meklēts **pašā cilvēkā**, viņā apslēptajā **spēkā**, kas izpaudās vai nu varoņu izcilībā, tautas radošā gara manifestācijā atsevišķos ģēnijos vai cilvēka psihi dzīlēs un to pretrunībā (R. Vāģnera mītiskie varoņi, F. Ničes “pārcilvēks”, Z. Freida “zemapziņas cilvēks”). Dominēja orientācija vairāk uz egocentrismu nekā uz kolektīvismu. Izglītībā tas nozīmēja personības pašizziņu, radošo spēju atraisīšanu vai introspekciju un fantāzijas kultivēšanu.

Pirmo kultūras tendenci izglītībā raksturo sociālpedagoģijas attīstība, otro tendenci – individuālpedagoģija. P. Natorpa darbs “Sociālpedagoģija” (1899) izraisīja interesi par **sociālo audzināšanu** [Natorp, 1922]. Cilvēks kļūst par cilvēku tikai sabiedrībā, tāpēc ir nepieciešama tāda audzināšana, kas attīsta gribu, skolēns pilnveidojas, krājot zināšanas, attīstot savas jūtas un reliģisko apziņu ar mērķi **iekļauties sabiedrībā**. Skolai jābūt sabiedrības dzīves centrā, ģimenei, skolai un sabiedriskām organizācijām kopīgi jā rūpējas par pilsonisko, patriotisko audzināšanu. Sociālā pedagoģija uzskatīja skolēnu galvenokārt par sabiedrības locekli, turpretī individuālpedagoģija – par atsevišķu **personību**. Viena no šīs ievirzes pārstāvēm E. Keija kļuva pazīstama ar darbu “Bērna gadsimts” (1900), kurā iezīmējas individuālās attīstības idejas [Key, 1909]. Tas nozīmēja brīvu, dabisku attīstību, neatkarīgu domāšanu. Skolēna un pedagoga starpā jāvalda dialogam un uzticēšanās gaisotnei, skolēnu nedrīkst spiest mācīties, bet jāprot ieinteresēt, skolas videi jābūt mājīgai, jābūt nelielam skolēnu skaitam, skolotājs nav saistīts ar metodiskiem norādījumiem vai mācību plāniem – strādā brīvi kā mākslinieks.

Viens no individuālpedagoģijai tuviem virzieniem bija H. Gaudiga skolēna *pašdarbību* veicinoša audzināšana. Viņš uzsvēra patstāvīgi domājošu prātu attīstību, kas gatavi pašizglītībai. Galvenais bija skolēna aktivitāte un intereses [Žukovs, 1999, 208, 209]. Savukārt Ž. Lihtharts uzsvēra *sirds izglītību*. Vistālāk individuāla bērna pasaules izkopšanā un zināmā norobežošanā no apkārtējās pasaules aizgāja antroposofijas dibinātājs R. Šteiners savā Valdorfpedagoģijā. Koncentrējoties uz bērna fantāzijas attīstīšanu, iekšējās dzīves izkopšanu un iedziļināšanos pārdzīvojumu sfērā, tika pamesta novārtā reālā saistība ar sabiedrību, kas savā skarbumā radikāli atšķīrās no siltumnīcas apstākļiem Valdorfskolā, un tas radīja problēmu, kā skolēnam pēc tam adaptēties reālajā sociālajā vidē [Beļickis, 2001].

Populāri kļuva veidi, kā organizēt mācību darbu ārpus tradicionālās stundu sistēmas, piemēram, Daltona plāns, ko popularizēja H. Parkhērsta projektu metode, ko izvērta V. H. Kilpatriks O. Dekrolī *izglītība ar dzīvi un dzīvei* [Kestere, 77].

Visām šīm reformu pedagoģijas sistēmām bija kopēja īpatnība – tās uzsvēra tikai kādu **vienu metodi**, vienu principu kā universālu visu problēmu risinājumu. Līdzīgi, kā tas bija jaunajās sociālajās teorijās (vēlākajās 20. gadsimta ideoloģijās), kas tiecās pēc ideālas sabiedrības – balstoties uz kādu vienu sociālu, ekonomisku vai psiholoģisku problēmu, kuru atklājot un atrisinot notikšot strauja pāreja uz laimīgu un utopisku laikmetu. Marksismā tika uzsvērtā šķiru cīņa par ražošanas līdzekļiem un sekojošais komunisms pēc proletariāta uzvaras, rasismā – baltās rases valdīšana pār pārējām, scientismā un pozitīvismā mērķis bija zinātnes attīstība un mānticības uzveikšana, liberālismā – neierobežota brīvā tirgus attīstīšana, freidismā – atbrīvošanās no zemapziņas kompleksiem.

19. gadsimta beigu un 20. gadsimta sākuma reformu pedagoģijas ievirzēs var saskatīt paralēles ar Ž. Ž. Ruso idejām 18. gadsimta beigās. Tas parāda paradigmātisko līdzību starp periodiem Eiropas vēsturē: kad uzmanības centrā nonāk cilvēks, tad aktuālas kļūst brīvās un dabiskās audzināšanas koncepcijas – līdztekus problēmai: kā šīs neatkarīgās individualitātes apvienot sabiedrībā, proti, iemācīt sadarboties un disciplinēt sevi.

Vairāki jauno pedagoģiju pārstāvji apzinājās, ka abas ievirzes ir jāsaista kopā – ne individuālā, ne sociālā audzināšana nevar pastāvēt atrauti: jāattīsta bērna personība, un nozīmīgs uzdevums ir arī bērna socializēšana. Tas bija virziens uz līdzsvarotu personības attīstību, kas izpaudās dažu reformatoru izglītības mērķos. Viena no reformu pedagoģijas atziņām – bērna individuālā brīvība līdz sabiedrības interešu robežām – jaunākā vecuma bērnu audzināšanā atspoguļojās itālietes M. Montesori sistēmā, kurā svarīga loma ir individuālai pētnieciskai darbībai ar priekšmetiem, materiāliem un sajūtām. Princips – maksimāla bērna personības attīstība saprātīgi organizētā sabiedrībā, kas kalpo viņam un kam kalpo viņš – atspoguļojās S. Frenē pieejā, kurā mācību priekšmetiem bija jābūt atbilstošiem reālās dzīves prasībām. Savukārt O. Dekrolī uzsvēra, ka mācību materiāls jāņem no bērna tuvākās apkārtnes, dabas, skolas, ģimenes, pilsētas. Pakāpeniski izejot no vienkāršākā un saprotamākā, var paplašināt skolēna izziņas apvārsni.

Svarīgākie mērķi, ko centās īstenot reformu pedagoģija, bija: 1) skolotāja un skolēna attiecību demokratizācija, t. i., ar cieņu izturēties pret skolēna personību, 2) dažādot mācību saturu – tuvinot to dzīvei, 3) aktivizēt mācību procesu ar jaunām metodēm [Kestere, 80]. Viena no galvenajām problēmām ar ko saskārās jaunie virzieni, bija: kā savienot brīvību un disciplīnu, indivīda attīstību un socializēšanos. Vairākas metodes izrādījās noderīgas un ir stabili ienākušas izglītības metožu klāstā (piemēram, projektu metode Latvijā), tomēr ne kā vienīgās, bet līdztekus J. A. Komenskā izstrādātajai stundu un klašu sistēmai un tradicionālajai pedagoģijai.

Līdztekus vispārējai liberālizācijai, ekonomikas izaugsmei un nākotnes cerībām 19. gadsimta beigās un 20. gadsimta sākumā bija vērojamas dekadentiskās iezīmes gan sabiedrībā, gan

mākslā. Augstākajā sabiedrībā valdīja skepse un neticība augstākām garīgām vērtībām, cilvēki tiecās savu likteni un cilvēces vēsturi izskaidrot ar likumsakarībām, kas nebija saistītas ar morāli.

Ticība cilvēkam viņa saprāta dēļ, kas dominēja apgaismībā, pamazām atkāpās atziņas priekšā, ka cilvēks ir tikai viens no **sociāli organizētiem dzīvniekiem**. Mainījās izpratne par cilvēku, kas nebija glaimojoša, salīdzinot ar iepriekšējo gadsimtu priekšstatiem. Daudziem likās pazemojoši pieņemt Darvina teoriju par cilvēka radniecību ar pērtiķi, jo tā pazemināja cilvēka cieņu. Sociālais darvinisms dzīvnieku pasaules likumus centās saskatīt arī sabiedrībā – *cīņa par izdzīvošanu, par dzīves telpu* kļuva par principu, ko sāka lietot politikā un propagandā. Imperiālistisko valstu sacensība par kolonijām, tirgiem un bruņošanās sacensība un nacionālais pacēlums, kas katrā lielvalstī sekmēja patriotiska kareivīguma garu, noveda pie Pirmā pasaules kara. Abi pasaules kari un sekojošais totalitārisms notika, neraugoties uz visai liberālās un modernās 20. gadsimta sākuma Eiropas daudzsološo materiālo kultūru un sabiedrības elites garīgā pārkuma un izcilības izjūtu.

Viena no izglītības problēmām 20. gadsimtā ir tās saistība ar dažādām ideoloģijām un atkarība no tām. Taču šis process sākās 19. gadsimta Ar valsts dominējošo lomu izglītībā, kas jāvērtē divnozīmīgi. No vienas puses, **izglītība kļuva par apzinātu sabiedrības vadības veidu**, no otras puses, bieži vien – par **līdzekli ideoloģiskām manipulācijām**.

Secinājumi. 19. gadsimta pirmajā posmā pārmaiņas kultūrā apsteidza sabiedrības politisko kultūru, kas pēc Vīnes kongresa bija konservatīva. Ideālisma filozofija un romantisma kultūra ietekmēja izglītības (īpaši humanitārās) attīstību, veidojās pedagoģu izglītības sistēma, attīstījās didaktika, uzplauka morālā un nacionālā audzināšana. Notika atgriešanās pie garīguma, līdztekus prātam tika atzīta jūtu nozīme. Savukārt zinātniski tehniskās attīstības ietekmē 19. gadsimta gaitā izvirzījās pilsētas un industrializācijas apvidi. Nevienmērības attīstības dēļ radās daudzas sociālās problēmas, arī nevienlīdzība izglītošanās iespējās. Tādējādi **valstis pilnībā pārņēma savu pilsoņu izglītošanas funkciju**. Līdz ar to izglītība kļuva par būtisku **sabiedrības vadības instrumentu**.

Līdz ar jauniem priekšstatiem par cilvēku 19. gadsimta beigās un 20. gadsimta sākumā atkal izvirzījās brīvās un dabiskās audzināšanas mērķis (līdzīgi kā apgaismībā 18. gadsimtā). Līdzīgi kā jaunās sociālās, filozofiskās un politiskās teorijas, kuras 19. gadsimta beigās mainīja priekšstatus par cilvēku un sabiedrību, arī daudzi pedagoģijas reformu virzieni izvirzīja katrs savu metodi kā universālu pedagoģijas līdzekli. Lai gan tradicionālā mācību stundu sistēma saglabājās, tomēr reformu virzieni būtiski bagātināja pedagoģijas līdzekļu klāstu. Dziļākajās izglītības reformu teorijās tika atzīta gan individuālās, gan sociālās attīstības nepieciešamība. Tāpat izmaiņas kultūrā iespaidoja sabiedrības mērķus un līdz ar to arī izglītības mērķus. Atkarībā no izpratnes par cilvēku, sabiedrību, tās mērķiem un vajadzībām gan gadsimta sākuma didaktikas, gan reformu pedagoģijas

dažādie virzieni piedāvāja atšķirīgus izglītības mērķus. Izzīmējās arī nepieciešamība pēc **līdzsvarotas** pretēju tendenču un mērķu saskaņošanas.

3.3.5. § Kultūras un izglītības procesu kopsakarības 20. gadsimtā

Arī 20. gadsimtā (līdzīgi kā 19. gadsimtā) var vērot mikrolaikmetu ciklu: pēc augstākiem sabiedrību vienojošiem ideāliem pievēršanās pasaules apgūšanai un pēc tam – cilvēkam (sk. 18. att.). Pirmais cikla posms: 1917.–1945. gads (Padomju Savienībā pat līdz 1990. gadam), otrais: no 1945. gada (atomenerģijas izmantošana Japānas sagrāvē) līdz 20. gadsimta pēdējam ceturksnim, trešais: sākot ar 20. gadsimta septiņdesmitajiem gadiem, turpinās 21. gadsimtā.

Pirmais posms. 20. gadsimta pirmajā pusē (pēc Pirmā pasaules kara) 19. gadsimta beigu sociāli politiskās teorijas kļuva par ideoloģijām, kas aizvietoja reliģiju, taču no saviem sekotājiem prasīja bezierunu ticību un paklausību. Dažas no šīm ideoloģijām kļuva par pamatojumu totalitāriem režīmiem (marksisms, nacisms, fašisms). Visas šīs ideoloģijas vienoja **ticība progresam**, un tās radās kā atbilde uz straujās modernizācijas izaicinājumiem. Tās tiecās gan forsēti paātrināt attīstību, gan pasargāt cilvēkus no modernizācijas radītā apjukuma un nedrošības. Tādējādi arī izglītība kļuva par sociālās sistēmas sastāvdaļu, kur cilvēkam bija jau iepriekš rezervēta noteikta vieta un izvēle – tikai starp dažiem iespējamiem scenārijiem, pedagoģijā – galvenais bija ieaudzināt patriotismu un ticību ideoloģijas atziņām. Izglītība tika ideoloģizēt [Gudjons, 1998, 116].

Otrais posms. Gadsimta vidū (pēc Otrā pasaules kara) priekšplānā izvirzījās atomenerģijas un kosmosa apgūšana, parādījās lieli dabu pārveidojoši projekti. Izglītībā šī ievirze izpaudās kā akcents uz eksaktām zinībām. Dabas zinātniskais pētniecības modelis tika uzskatīts par augstvērtīgu nekā humanitārā pieeja. Dominēja biheiviorisms un kognitīvā psiholoģija. Cilvēks tika uzlūkots vai nu no rīcības (seku), vai prāta attīstības pozīcijām [Gudjons, 1998, 169–170, 173–174]. Cilvēks kā sabiedrības funkciju īstenoņs dzīvē. Izglītības uzdevums: sagatavot cilvēku darbam un sociālās lomas pildīšanai, adaptācijai vidē, tostarp sabiedrības pārveidotajā tehnikas vidē. Tika gatavoti inženieri un zinātnieki, kosmosa apgūvēji un dabas stihiju savaldītāji. Neierobežoto tehnokrātiskās cilvēces iespēju patoss caurstrāvoja ne tikai totalitāro valstu kultūru un izglītību, bet lielu daļu Rietumu demokrātiskās sabiedrības.

Trešais posms. Gadsimta pēdējā trešdaļā postmodernisma kultūrā atkal uzmanības centrā izvirzās cilvēks, cilvēktiesības. Pēc komunisma sistēmas sabrukuma liberālisms un postmodernisms kļuva par vadošajiem virzieniem. Izglītībā iezīmīgas alternatīvās pieejas, humānā pedagoģija akcentē individuālo skolēnu kā pedagoģiskā procesa centru³³ (sk. 19. att.) [Gudjons, 1998, 31]

³³ Mūsdienu sabiedrības problēmu detalizētu analīzi sk. nākamajā – 2. nodaļā.

Paliek jautājums, kas sekos šim Rietumu sabiedrības attīstības spirāles posmam.

| <i>IDEĀLAIS</i> | <i>PASAULE</i> | <i>CILVĒKS</i> |
|---|--|---|
| <i>Agrie viduslaiki</i> 6.–10. gadsimts Dievs – sabiedrības uzmanības centrā | <i>Attīstītie viduslaiki</i> 11.–13. gadsimts Mostas interese par pasauli | <i>Vēlie viduslaiki</i> 14.–16. gadsimts Renesansē uzmanības centrā cilvēks |
| 16. gadsimts: reformācija Jaunas attieksmes pret Dievu – protestantismā | 17. gadsimts: absolūtisms Pasaules apgūšana un izpēte (zinātnes sākumi) | 18. gadsimts: apgaismība Cilvēka prāta kults, pirmā jaunlaiku krīze: Franču revolūcija |
| 19. gadsimts: romantisms, ideālisms (G. Hēgeļa “Absolūtais gars”), “Svētā alianse” politikā | 19. gadsimts: koloniālisms, industrializācija, zinātnes un tehnikas progress | 19. gadsimta beigas: dekadence, jaunas teorijas par cilvēku (H. Spensers, K. Markss, F. Nīče, Č. Darvins, Z. Freids) |
| 20. gadsimts: ideoloģijas ieņem reliģijas vietu (fašisms, komunisms, nacisms, scientisms) Dieva vietā kāda cita ģenerālā ideja | 20. gadsimts: kosmosa apguve, Zemes izmantošana un pārveidošana, lieli tehniskie projekti, atomenerģija | 20. gadsimta otrā puse: cilvēktiesības, konformisms, liberālisms, globalizācija, patēriņa kults, postmodernisms, masu kultūra, subkultūras, naudas vara, vērtību relatīvisms |

18. att. Mikrolaikmetu kopsavilkuma tabula Eiropas vēsturē (autors A. Mūrnieks)

Jāņem vērā, ka šīs tendences 20. gadsimtā neaprobežojās ar laikā noslēgtiem mikrolaikmetiem, bet saglabāja savu nozīmību visu periodu. Turpinājās reformu pedagoģijas izplatīšanās, kā arī no iepriekšējiem gadsimtiem nākošās klasiskās kultūras izglītības filozofijas un didaktikas ievirzes.

Tas padara 20. un 21. gadsimta kultūras analīzi komplicētāku, grūti ietveramu skaidri definējamās shēmās un laikposmu robežās. Tomēr visas trīs pamatorientācijas – uz ideālo un universālo, uz pasauli un uz cilvēku – saglabā savu aktualitāti (sk. 18. att.).

Tātad 20. gadsimtā, tāpat kā visā Eiropas vēsturē, var saskatīt:

1) ciklisku kultūras tendenču atkārtošanos (uzmanības pārbīde no galvenās idejas uz pasauli un tad uz cilvēku),

2) vienlaikus vērojama arī pakāpeniska evolūcija – kultūras bagātināšanās un izaugsme. Otrā tendence jaunāko laiku kultūrā izvirzījās kā dominējošā.

Līdzīgi arī izglītībā var vērot gan pakāpenisku attīstību (sākot ar 11. un 12. gadsimtu), gan ciklisku atgriešanos pie atsevišķu pedagoģijas ideju dominantes. Tā, piemēram, 17. un 19. gadsimtā akcents ir uz pasaules apgūšanai nepieciešamu zināšanu un prasmju iegūšanu, 18. gadsimtā un 19. gadsimta beigās, 20. gadsimta sākumā pedagoģijā aktuāla kļūst dabiskās audzināšanas ideja (kuras pirmsākumus var saskatīt jau renesanses kustībā) (sk. tabulu 19. att.).

| <i>IDEĀLAIS</i> | <i>PASAULE</i> | <i>CILVĒKS</i> |
|--|--|--|
| <i>Agrie viduslaiki Klosteru skolas</i> | <i>Attīstītie viduslaiki Universitātes</i> | <i>Renesanse/vēlie viduslaiki Privātskolotāji, humānisti</i> |
| <i>16. gadsimts – M. Lutera programma, jezuītu kolēģijas</i> | <i>17. gadsimts – J. A. Komenska “Lielā didaktika”: visu mācīt visiem</i> | <i>18. gadsimts – Ž. Ž. Ruso idejas J. H. Pestalocija pedagoģijā un eksperimentos</i> |
| <i>19. gadsimts – prūšu skolu sistēma, J. Herbarta pedagoģija</i> | <i>19. gadsimts – fabriku skolas, profesionālā izglītība, Dž. Džūija pragmatisms</i> | <i>19. gadsimts – sociālā un individuālā pedagoģija, reformu pedagoģija</i> |
| <i>20. gadsimts – izglītība totalitārajās valstīs: karam un darbam, ideoloģizēta izglītība (balstīta ticībā progresam)</i> | <i>20. gadsimts – praktisko un eksakto zināšanu kults, augstskolu uzplaukums un simbioze ar zinātņi; biheiviorisms, kognitīvā pedagoģija</i> | <i>20. gadsimta otrā puse, 21. gadsimts – izglītība kā individuālo interešu apmierinātāja, humānā pedagoģija, alternatīvās pedagoģijas, mūžizglītība</i> |

19. att. Mikrolaikmetu tabula ar izglītības tendencēm (autors A. Mūrnieks)

Sadaļas galveno atziņu kopsavilkums. Katrs no trim periodiem – viduslaiki, jauno laiku pirmie trīs gadsimti un 19. gadsimts – noslēdzās ar izteiktām sociālām un militārām kolīzijām (viduslaiku beigās: reformācija un ticības kari, 18. gadsimta beigās: Lielā franču revolūcija un Napoleona kari, 19. gadsimta noslēgumā – 20. gadsimta sākumā: Pirmais pasaules karš un revolūcija Krievijā, Vācijā). Izglītības attīstību šie konflikti tieši neietekmē, taču, sākoties jaunam laikmetam, parasti notiek atgriešanās pie konservatīvākām, jau pārbaudītām idejām.

Sociālās organizācijas jomā visi trīs periodi bija saistīti ar noteiktu sociālo kārtību (viduslaikos feodālisms un četru kārtu sistēmas izveide; jauno laiku sākumā, 17.–18. gadsimtā, vienotu valstu izveide un to iekšēja konsolidācija, 19. gadsimtā izkristalizējās un sāka dominēt brīva, neierobežota tirgus kapitālisma modelis), kas paredz noteiktus mērķus izglītībai. Viduslaikos katrai kārtai ir sava veida izglītība, kas orientēta uz savas kārtas funkciju nodrošināšanu. Izņēmums ir viduslaiku universitātes, kur studentam ir salīdzinoši lielāka brīvība izvēlēties savas izglītības un līdz ar to arī karjeras virzienu, kā arī iespēja diskutēt un apmainīties ar idejām.

Jaunajos laikos uzmanības centrā ir vispusīga izglītība, ko uzsver J. A. Komenskis (*visu mācīt visiem*). Turpretī, sākot ar 19. gadsimta industrializācijas procesiem, it sevišķi 20. gadsimtā, priekšplānā atkal izvirzās aroda apmācība, lai kapitalistiskajai ražošanai nodrošinātu kvalificētu darbaspēku perspektīvās jomās. Vienlaikus sabiedrībā notiek diskusijas par humānas personības nepieciešamību, līdz ar to – par daudzpusīgas izglītības modeli, kas orientētos uz vispusīgu personību kā mērķi.

Eiropas kultūrā un sabiedrībā kopš attīstītajiem viduslaikiem, bet it sevišķi 19. gadsimtā, vērojams pieaugošs procesu un izaugsmes tempu paātrinājums.

20. gadsimta procesi kļūst vēl komplicētāki. Kā reakcija uz modernizāciju veidojas dažādas ideoloģijas, tostarp totalitāras, kas pasauli tiecas izskaidrot, atsakoties no reliģiskām idejām, bet saglabājot ticību tam, ka, atklājot pasaules (un sabiedrības) pamatā esošās likumsakarības (spēkus), iespējama visas cilvēces problēmu radikāla atrisināšana, strauja pāreja uz laimīgu nākotnes sabiedrību. Izglītības uzdevums, no šo ideoloģiju viedokļa, ir gatavot cilvēkus cīņai par nākotnes sabiedrību un uzticību izvirzītajiem pasaules uzskatiem (sk. 19. att.). Viena no ideoloģiju pretenzijām ir to “zinātniskums” (piemēram, “zinātniskais komunisms”).

20. gadsimtā pieaug mērogi pasaules izpētei un pārveidošanai (atomenerģijas apguve, kosmosa izpēte, nesaudzīga dabas izmantošana). Līdz ar to augstu tiek vērtēta eksaktā izglītība. Sociālajās zinībās, psiholoģijā un pedagoģijā akcents ir uz cilvēka ārējās darbības (uzvedības) un domāšanas attīstīšanu un ietekmēšanu (biheiviorisms, kognitīvā psiholoģija).

20. gadsimta beigās un 21. gadsimta sākumā priekšplānā izvirzās cilvēka jautājums (cilvēktiesības, emancipācija, individuālisms), kas izglītībā izpaužas humānajā pedagoģijā, rūpēs par cilvēka izglītību mūža ilgumā, skolēna centrētā pieejā un dažādās alternatīvajās kustībās. Var saskatīt līdzību ar procesiem 19. gadsimta beigu un 20. gadsimta sākuma reformpedagoģijā, kā arī iepriekšējo cilvēkproblēmā centrēto kultūras laikmetu (apgaismības un renesanses) ievirzēs.

Līdz ar to 1. nodaļas 3. sadaļā pierādīta 3. tēze: *izmaiņas kultūrā un sabiedrībā izraisa nepieciešamību pēc jauninājumiem izglītībā, savukārt apsteidzošas izmaiņas izglītības mērķos ietekmē procesus pašā sabiedrībā un kultūrā; izglītības mērķu veidošanā jārēķinās ar cikliskiem procesiem kultūras paradigmu pārmaiņās.*

1. nodaļas pamatatzīņas:

Cilvēks dzīvo sabiedrībā, dabā un kultūrā. Kultūras plašākā un dziļākā nozīme ir piešķirt jēgu apkārtējās vides izkopšanai, izveidojot noturīgu priekšstatu, vērtību, ideālu, prasmju un attieksmju sistēmu, kas ļautu sabiedrībai adaptēties mainīgos dzīves apstākļos.

Izglītības sistēmas uzdevums ir nodrošināt sabiedrības sistēmas četru galveno funkciju īstenošanu, orientējot uz to izglītības piedāvātājus un saņēmējus. Demokrātiskas izglītības vadības procesā nepieciešams izglītības mērķu izveidē iesaistīt ne vien politiķus, bet arī izglītības speciālistus un iespējami plašāku sabiedrību.

Izglītību un izglītības mērķu veidošanu ietekmē sabiedrības kultūra, jo tieši kultūra nodrošina sabiedrības sistēmā cilvēkiem sadarbības un dzīves jēgas motivāciju un vērtību ideālus, kas vieno sabiedrību. Izglītības kvalitatīvie mērķi, kas vērsti uz attieksmju, vērtību un pārlicību veidošanos, izriet no kultūras paradigmas un pamata pieņēmumiem par esamību, kas veido kultūras kodolu.

Eiropas vēsturē svarīgas paradigmatiskās pārmaiņas sabiedrības attīstībā sagatavoja izmaiņas izglītībā, tostarp tādu izglītības mērķu izvirzīšana, kas apsteidza sava laika sabiedrības gaidas un vajadzības, piemēram, J. A. Komenska mērķtiecīgā didaktiskā sistēma jauno laiku sākumā, viduslaikos – universitāšu kustība, reformācijas laikā – prasība visiem iemācīties lasīt un ievirze uz praktisku izglītību. 19. gadsimta novitāte bija izglītības pāriešana valsts pārziņā. Līdz ar to izglītība (it sevišķi obligātā pamatizglītība) kļuva par būtisku sabiedrības vadības veidu.

Cikliskajās izmaiņās Eiropas kultūras vēsturē var vērot periodiskas izmaiņas priekšstatos par augstākajiem garīgiem ideāliem, pieaugošu tendenci, kas vērsta uz pasaules apgūšanu un izmantošanu, kā arī izmaiņas cilvēka koncepcijā.

Jaunas cilvēka koncepcijas parasti iezīmējušas mikrolaikmetu cikla noslēgumu un izglītībā izpaudušās kā ievirze uz individuālo un dabisko audzināšanu, kā arī izraisījušas problēmu, kā saskaņot cilvēka neierobežotas individuālās attīstības tendenci ar nepieciešamību mācīties iekļauties un dzīvot sabiedrībā, sadzīvot ar citiem. Visā Eiropas izglītības attīstības procesā svarīga problēma bijusi, kā saskaņot un līdzsvarot nepieciešamību pārmantot kultūras tradīciju ar inovācijām un reformām.

Veidojot izglītības mērķus, ir jāņem vērā Eiropas vēsturiskā pieredze gan izglītības filozofijā, gan sabiedrības un kultūras paradigmatisko izmaiņu procesa (mikrociklu) likumsakarības un to sekas mūsdienās.

Kad noskaidrota izglītības un kultūras saistība un to attīstības likumsakarības iepriekšējos laikmetos, nākamajā pētījuma posmā nepieciešama mūsdienu situācijas analīze, noskaidrojot, kas liecina par jauna laikmeta iestāšanos vai tā priekšnojautām, izdalot vadošās tendences kultūrā. Šīs tendences ir jāanalizē izglītības mērķu kontekstā, ņemot vērā sabiedrības līdzsvarotas attīstības nepieciešamību, un jāatklāj vispārīgākie principi, kā šādas tendences atspoguļot izglītības mērķos (2. nodaļas uzdevumi).

2. nodaļa. IZGLĪTĪBAS MĒRĶU VEIDOŠANAS PRINCIPI MŪSDEINĀS

Lai izstrādātu rekomendācijas izglītības mērķu veidotājiem un izglītības jomas vadītājiem, nepieciešams analizēt vadošās tendences mūsdienu sabiedrībā un kultūrā un meklēt izglītības mērķu veidošanas principus, kas šīs tendences atspoguļotu un līdzsvarotu.

2. nodaļas 1. sadaļa. Mūsdienu sabiedrības tendenču analīze

2.1.1. § Mūsdienu sabiedrības un kultūras procesu kritika

20. un 21. gadsimtā kultūrā notikušas un notiek radikālas izmaiņas, kas atšķiras pat no 19. gadsimta dinamiskās attīstības, un šīs izmaiņas skar izglītību un izglītībā būtiskās vērtības. Filozofi G. Marsels [Marcel, 1962], J. Habermāss [Habermas, 1975], H. Ortega i Gasetis [Ortega y Gasset, 1993] un M. Kūle [Kūle, 2006] un kultūras pētnieki T. Celms [Celms, 1933], K. Raudive [Raudive, 1993] un N. Berdjajevs [Berdjajevs, 1994], uzsver, ka mūsdienu sabiedrībā kultūras dimensija arvien samazinās. Liela daļa sabiedrības vairs nespēj iedomāties neko augstāku par savu *ego*, savām materiālajām vajadzībām. Vertikālā orientācija zaudē savu aktualitāti un sarūk. Ideālu vietā pirmajā vietā nostājas nauda, izklaide un nopērkamo preču kults. Mūsdienu sabiedrību raksturo apzīmējums “patērētājsabiedrība”. Horizontālā, t. i., civilizācijas, dimensija (kvantitatīvi izmērāmais) pārmāc kultūru.

Sarūkot augstākajām (*super-ego*) prasībām un ideāliem, samazinās, atrofējas un deformējas arī fiziskās spējas, krītas demogrāfiskie rādītāji un vājinās vitalitāte. Lai gan dažādas iespējas civilizācijas attīstības gaitā paplašinās, it sevišķi tehniskās, tomēr cilvēka veselība nebūt neuzlabojas. Turklāt arvien padziļinās ekoloģiskās problēmas. Tas īpaši attiecas uz tautām un zemēm, kurās ir augsti tehniskās attīstības rādītāji un sasniegts augsts komforta līmenis. [Gore, 1992] Materiālās vērtības, patērēšana un komforta alkas iegūst neizmērojami lielāku nozīmi, salīdzinot ar ideāliem, morālajām, estētiskajām un reliģiskajām vērtībām. [Berdjajevs, 1994]

Ē. Fromms norāda, ka eksistences veids, kas balstās vienīgi uz centieniem iegūt īpašumā daudz lietu, rodas Rietumu industriālajā sabiedrībā, kas orientējas uz privātīpašuma vairošanu, naudu un slavu. Cilvēki vairs neprot dzīvot bez lietām, pārdzīvo to pirkšanu un pārdošanu, daudz mazāk interesējoties par garīgo dzīvi. Tiek uzskatīts, ka *es esmu tas, kas man pieder*. Šī ievirze grauj cilvēka eksistences dziļākos pamatus. [Fromm, 2008]

Mainās arī paša jēdziena “kultūra” jēga. Vairāki mūsdienu kultūras pētnieki (U. Hannercs, A. Halidejs, M. Haidis, Dž. Kulmans) vērsas pret kultūras fundamentālismu. Viņi apgalvo, ka nav vienotu kultūru ar būtiskām kopīgām iezīmēm, kas automātiski piemistu visiem, kuri ar šīm kultūrām identificējas [Hannerz, 1999]. Pēc viņu domām, *socializācijas gaitā kultūra tikai daļēji ieprogrammē mūs sagaidīt noteiktu reakciju no citiem, tāpat kā citus sagaidīt noteiktu reakciju uz mums*. [Holliday, Hyde, Kullman, 2004, 162]

Multikulturālā sabiedrībā cilvēki dzīvo dažādos kultūras līmeņos un segmentos vienlaikus un izmanto to piedāvājumus. *Katrs cilvēks var vienlaikus piederēt pie vairākām grupām.* [Dirba, 2006, 11] Šaurākā nozīmē var runāt par nelielu sabiedrības grupu kultūrām: uzņēmuma kultūrām, izklaides virzienu kultūrām, klubu kultūrām, dizaineru stilu kultūrām utt. Cilvēki pamīšus var dzīvot vairākās mikrokultūrās, bieži vien tādās, kurām ir atšķirīgas, pat pretējas vērtības. Turklāt tās nemitīgi mainās. Rodas jautājums, vai tādā gadījumā vispār ir vērts runāt par kultūru kā veselumu.

No iepriekšminētā izriet cilvēka identitātes problēma globalizācijas kontekstā. Cilvēka identitāte kļūst strauji mainīga līdz ar darbavietas, mītnes zemes, sociālā statusa, ģimenes maiņu u. tml. Globalizācija paver jaunas iespējas, bet rada arī jaunas problēmas. Dogmatisma un neiecietības vietā par problēmu pamazām kļūst visatļautība, vērtību relativisms un apjukums [Bauman, 2000, 19]. O. Giness jau 1983. gadā rakstīja: “*Dzīve tagad līdzinās zviedru galdam... Mēs esam sasnieguši tādu pluralizācijas pakāpi, kur izvēle vairs nav vienkārši lietu stāvoklis, bet gan apziņas stāvoklis. Pārmaiņas kļūst par pašu dzīves būtību.*” [Rēpers, Smite, 1997, 162] Lielā daļā tradicionālo sabiedrību ar neuzticību uztvēra jebkuras pārmaiņas [Rubenis, 2004, 376]. “*Jebkuras pārmaiņas cilvēkos rada nedrošības izjūtu, bailes, uztraukumu. To mēs redzam mūsu sabiedrībā arī šodien,*” raksta V. Reņģe. [Reņģe, 2002] Pārmaiņas mūsdienās ir ļoti dažādas. Tās nevieno kopīgs virziens. [Kūle, 2006]

20. gadsimta sākumā kopīgs mērķis bija tehnikas un ekonomikas progress, vadošais virziens bija dzīves modernizācija un plaša patēriņa preču ražošana, kas nodrošinātu ikvienu ģimeni ar sadzīves mehānismiem un plaša patēriņa precēm (sabiedrība ticēja tehniskajam progresam, pasaules izlabošanas idejai). Gadsimta beigās situācija bija būtiski mainījusies. Notika un joprojām notiek vajadzību un interešu diversifikācija un individualizācija [Kazāks, 1995]. Šie procesi, lai gan ārēji šķiet nevadāmi, pilnīgi voluntāri un pat haotiski, tomēr tiek sākti, pateicoties nebūtisku vajadzību stimulēšanai cerībā uz peļņu. Notiek nepārtraukta patēriņa intensificēšanās un dažādošanās, pateicoties *intelektuālā kapitāla* ienākšanai industrijā [Bourdieu, 2001]. Kompānijas un firmas orientējas uz atsevišķu sabiedrības grupu un indivīdu vajadzību apmierināšanu. [Stewart, 1997, 34] Līdz ar to kopīgu mērķu vietā ir atsevišķi, lokāli, šauri mērķi, dažnedažādas kustības un virzieni, programmas, projekti, pasākumi, kas pamīšus veidojas, apsīkst, mainās, saplūst, attīstās vai iznīkst. Šāda daudzveidība skar gan ekonomiku, gan kultūru, gan cilvēku dzīves veidu, un to īpaši sekmē izklaides industrija. [Kūle, 2006]

Sabiedrībā ir vērojama tendence izmēģināt visu – baudīt krišnaītu ēdienus un palasīt Korānu, uzticēties zinātnei, bet sekot astroloģiskajai prognozei, laulāties baznīcā, bet neticēt Dievam utt. Svarīgi ir būt kustībā arī tad, ja tā **netiecas uz mērķi**. Brīvi izvēlēties, bez nodoma meklēt un atrast. Progresā ideju aizstājais vārds “pārmaiņas”. Galvenais – pielāgoties apstākļiem,

mainīties līdz modei, ideoloģiskajam pasūtījumam vai tirgus pieprasījumam un piedāvājumam. Sekojot šādai ievirzei, dzīve kļūst par savdabīgu kaleidoskopu. Jautājums vairs nav par pasaules uzskata, ticības vai idejas patiesumu, bet gan par izdevīgumu, piemērotību cilvēka noskaņojumam, acumirkļīgām vajadzībām un iegribām. Tas, kas šķiet ērtāks, prasa mazāk pūļu vai arī sola vairāk piedzīvojumu un noslēpumu, tas arī tiek pieņemts par patiesāko, pareizāk sakot – par piemērotāko. Pat reliģiju jomā cilvēks kļūst par patērētāju, nevis kādu augstāku mērķu īstenotāju, kā tas bija senāk. Reliģija vairākās jaunajās reliģiskajās kustībās kļuvusi par **izklaides veidu**. [Jermolajeva, Jermolajevs, Mūrnieks, 2002, 285–305]

Fundamentālo cilvēka identifikācijas sistēmu (ģimene, tauta, reliģija) vietā stājas piederība pie arvien mazākām grupām (sporta fani, feministes, geji, panki, reperi, rokeri, emo, metālisti utt.). Sabiedrība sašķeļas it kā nelielās ciltīs. Šo procesu raksturo termins “jaunais tribālisms” (atvasināts no vārda triba – cilts; subkultūras veido nošķirtas grupas, kurās cilvēkus vieno mode – kopīgs apģērbs, noteiktas mūzikas grupas, savs specifisks slengs, kustību un izturēšanās stereotipi u. tml.). [Vīts, 1999, 151] Vienlaikus katrs indivīds “atomizējas”, atsvešinās no citiem *individualizētā sabiedrībā* [Байман, 2002, 8]. To veicina darbavietas un dzīvesvietas biežās maiņas, pieaugoša konkurence, tiešu kontaktu aizvietošana ar virtuāliem sakariem, nestabilitāte ģimenē un īslaicīgas kopdzīves formas, kas kavē izveidoties noturīgām emocionālām saitēm

Šādā situācijā grūtāk domāt par kultūru kā jēdzienu tā tradicionālajā izpratnē (kā parasti domā par antīko, klasisko, Latvijas, Eiropas kultūru). Problemātisks kļūst kultūru dialogs un cilvēces vienotība, ja kultūrām nav noturīgu kodolu un cilvēki nemitīgi maina savu kultūras piederību un pat savu identitāti, piemēram, dzimuma vai mītnes zemes maiņas gadījumos. Izvirzās jautājums, kā noteikt kaut kādas noturīgas vērtības, ja tās ir nepārtrauktā izmaiņu procesā.

Arī izglītības mērķu izveide ir apgrūtināta augstāku ģenerālo ideju neesamības vai to pretrunīguma dēļ. Tomēr kopīgās vērtības, kas varētu vienot cilvēkus, nepieciešamas, lai tās ietvertu izglītības mērķos.

Rietumu sabiedrība ir atradusi dažus principus (demokrātija, iecietība, brīvība), par kuriem it kā panākta vienošanās kā par vispār nozīmīgiem, saistošiem, un tie tiek piedāvāti arī izglītības mērķos dažādās variācijās. Taču, pirmkārt, šie principi tiek atšķirīgi interpretēti. Otrkārt, tie bieži vien neieņem nozīmīgu vietu pašu cilvēku personiskajās vērtību sistēmās. Socioloģiskās aptaujas liecina, ka liberālā sabiedrībā vispārējiem mērķiem, vērtībām un principiem cilvēku individuālajā izvēlē ir maza nozīme, galvenā loma ir personiskajai labklājībai, naudai, izklaidei. [Kīlis, 2008, 31]

Treškārt, skepse pret autoritātēm un neticība vienas patiesības iespējamībai visas deklarācijas un nerakstītās vienošanās padara relatīvas, bet deklarētās Rietumu vērtības ne vien par savstarpēji vienlīdzīgām, bet arī nozīmes ziņā vienādām. Līdz ar to neveidojas prioritāšu sistēma jeb hierarhija, kas izceltu svarīgāko un tad tam sekojošu vērtību gradāciju. M. Kūle raksta: “*Dzīves*

formā “uz virsmas” pastāv princips: dominēt nav atļauts. Ja tā, tad nav iespējama nekāda vērtību hierarhija.” [Kūle, 2006, 235] Savukārt tas, ka sabiedrībā gandrīz nav vērtību hierarhiju (mazāk tās tiek apzinātas arī individuālajā līmenī), paver iespēju manipulēt ar vērtībām, aizbildināties ar to relativitāti vai vienkārši nerīkoties atbilstoši tām. Kā uzsvēra A. Milts. priekšplānā izvirzās situācijas radītās vērtības, un situatīvā morāle pārmāc universālo ētikā. [Milts, 2000]

Ceturtkārt, saasinās pretruna starp diviem varas principiem – starp kapitālismu (brīvo tirgu) un demokrātiju. *Demokrātija paredz absolūtu politisko tiesību vienlīdzību (viens cilvēks – viena balss), turpretī kapitālisms nozīmē to, ka ekonomiski spēcīgākais izstumj vājāko – pierāda L. Thurow.* [Thurow, 1996, 31] Viņš uzskata, ka princips “izdzīvo stiprākais” un nevienlīdzīga pirkspēja veido ekonomiskās efektivitātes būtību kapitālismā. Ļaudis un firmas tiecas pēc efektivitātes, lai kļūtu bagātākas. Pateicoties brīvajam tirgum, bagātākie kļūst vēl bagātāki, bet ekonomiski vājākie zaudē. Demokrātija ar valsts (kā sabiedrības vadības galvenā mehānisma) palīdzību savukārt tiecas pēc vienlīdzīgām iespējām, piemēram, piedāvājot visiem vienādu sākuma izglītību, ar nodokļu palīdzību pārdaļot ienākumus. Taču, ņemot vērā mūsdienu kapitāla pārvietošanās ātrumu un apjomu, valsts vara zaudē starptautiskajam kapitālam. Tās nozīme samazinās. [Бауман, 2002,132] Līdz ar to arī izglītībā vājinās kopējo mērķu obligātais un vispārnozīmīgais raksturs. Vienlaikus, lai mazinātu tuvojošos sociālo spriedzi (pieaugošas ekonomiskās nevienlīdzības dēļ), nepieciešami sociālie faktori un motīvi, kas palīdzētu saglabāt sociālo kārtību. Valsts un sabiedrības apmaksātajā izglītībā būtiska uzmanība jāpievērš jauniešu motivācijas un vērtību meklējumiem.

Mūsdienu sabiedrības un kultūras situācijas īpatnības liek meklēt jaunu pieeju izglītības mērķu un ideālu izraudzīšanā. Tām jāatspoguļojas izglītības mērķu izveides principos.

Secinājumi. Atšķirībā no iepriekšējo laikmetu Eiropas vēstures mūsdienās ir grūti vai pat neiespējami atrast vienojošas vērtības vai idejas, kas iezīmētu kultūras dominantu. Tas saistās ar sabiedrības saskaldīšanos nelielās grupās (subkultūrās un mikrokultūrās), ar orientāciju uz daudzveidīgu patērēšanu (kas atšķiras no pirmās nepieciešamības preču masu produkcijas nodrošināšanas problēmām 20. gadsimta sākumā). Mazinājusies ir ticība progresam kā sabiedrības attīstībai ar skaidru kopēju mērķi. Diskutabls kļūst arī pats jēdziens ‘kultūra’, ja kultūrai nav vairs vienojoša vērtību kodola. Cilvēki gan izmanto un patērē kultūras produktus, taču nerada paši un nemēģina iedziļināties kultūrā un tās vērtībās. Pat reliģijas jomā cilvēks kļūst par patērētāju, bet reliģija – par izklaides veidu. Postmodernajā sabiedrībā cilvēkam svarīgi ir atrasties kustībā, pat ja tā netiecas uz kādu noteiktu mērķi.

Mūsdienās, pretstatā 19. un 20. gadsimtā valstiski organizētiem izglītības procesiem, kas bija orientēti vai nu uz Rietumu civilizācijas ētisko (humāno, vispārcilvēcisko, kristīgo) vērtību, vai uz atsevišķu ideoloģiju iedzīvināšanu, izglītībā iezīmējas vai nu apjukums, vai tendence

izvairīties no konkrētu vērtību nosaukšanas izglītības mērķos, vai pat no mērķu definēšanas vispār. Morāles, reliģijas un pasaules uzskata jautājumi tiek atstāti ģimenes un indivīda izvēlei. Dominē orientācija uz piedāvājuma daudzveidību un arvien paplašinātāku izvēles izpratni. Atrastie principi (demokrātija, iecietība, brīvība) tiek dažādi interpretēti, vispārējās skepses un relatīvisma apstākļos tiem nav obligātas, vienojošas nozīmes.

2.1.2. § Kultūras determinisms un relatīvisms; izmaiņas kultūras vidē

Nacionālās kultūras ietekmes mazināšanās un cilvēka iekļaušanās dažādos kultūras procesos un piederība vienlaikus pie vairākām mikrokultūrām un subkultūrām nenozīmē automātisku neatkarības pieaugumu un lielāku brīvības pakāpi. Drīzāk novērojama pretēja situācija: Rietumu sabiedrībā cilvēki dzīvo pēc vieniem un tiem pašiem ritmiem, ko diktē tehnika, līdzīgi nosacījumi darba organizācijā un izklaides industrijas nospiedošie un kopumā vienveidīgie piedāvājumi (piemēram, vieni un tie paši realitātes šovi, seriāli un TV spēles). Cilvēku lielā mērā ietekmē masu kultūra, reklāma un propaganda, kas ar viņu manipulē [Rubenis, 2004]. Cilvēks kļūst par līdzekli masu kultūras industrijas uzplaukumam.

Kultūras determinējošās nozīmes pārspīlēšana ir tikpat bīstama kā tās nenovērtēšana. Determinisma princips nozīmē to, ka sabiedrības procesus (vai individuālas personas izvēles) nosaka (determinē) ārpus cilvēka esoši spēki. [Tauriņš, 1996, 494] Piemēram, konkrēta sabiedrība ir noteiktu dabas apstākļu produkts, cilvēka likteni nosaka viņa sociālais statuss, piederība pie kārtas, mākslinieka ģenialitātes pamatā ir iedzimtas psihs īpatnības vai bērnības traumas u. tml. Nenoliedzami šiem faktoriem var būt svarīga nozīme, tomēr tas neizskaidro, kāpēc vienos un tajos pašos apstākļos dzīvojošie kļūst par tik dažādām personībām, kāpēc līdzīgos dabas apstākļos izveidojas atšķirīgas kultūras un civilizācijas.

Determinisms (tostarp kultūras determinisma) atbrīvo no brīvās gribas principa – no cilvēka kā indivīda un tautas kā kopuma – brīvas gribas. “*Apgalvojot, ka tagadni nosaka pagātne, mēs ļaujamies prāta viltībai, kas lieku reizi paver iespēju izvairīties no atbildības par izdarīto,*” brīdina vēsturnieks A. Zubovs. “*Es neesmu atbildīgs par saviem darbiem, ja tas, ko daru, ir tikai kultūras, nacionālu, rasu vai sociālu apstākļu rezultāts, un šie apstākļi veidojušies gadsimtiem ilgi pirms manas dzimšanas – tā uzskatīja XIX gadsimtā.*” [Zubovs, 2008, 352] Uz šādu uzskatu pamata 20. gadsimtā uzplauka nacionālsociālisma, rasisma un komunisma teorijas. Tās visas centās savus sekotājus atbrīvot no ticības un sirdsapziņas, liekot tiem īstenot nacionālus, rasu vai šķiru cīņas mērķus. “*Sirdsapziņa ir sociāls jēdziens,*” Ļeņins (V. Uļjanovs) pauda III komjaunatnes kongresā [Ļeņins, 1984, 30]. “*Es atbrīvoju jūs no sirdsapziņas,*” sacīja Ā. Hitlers [Hitlers, 1995]. Tātad cilvēka brīvās gribas ignorēšana un sirdsapziņas autonomijas noliegšana bija totalitārisma iezīme.

Gan pozitīvie, gan negatīvie kultūras priekšnosacījumi var iemantot dzīvību **tikai** ar cilvēka brīvās gribas akceptu. Daži mērķi sasniedzami daudz **vieglāk**, ja tiem ir **priekšnoteikumi** kultūras pagātnē. Taču tagadnē šie priekšnoteikumi var būt pasīvi vai pat vispār izgaist, ja sabiedrība tos neaktualizē, nesaistot sevi ar tiem, neizmantojot savu brīvo gribu šeit un tagad.

Viena no izglītības problēmām ir alternatīva – vai nu padarīt savas civilizācijas pamatvērtības aktuālas un pievilcīgas un tās apzināti piedāvāt (veidojot atsevišķu vērtībizglītības dimensiju izglītības saturā), vai izvairīties no šī uzdevuma, cerot, ka tās pārmantosies pašas par sevi – brīvā izvēlē (atstājot šo problēmu ģimenes kompetencē). Taču jāērēkinās, ka jaunatnes izvēli tik un tā ietekmēs masu kultūra, reklāmas, dažādu ideoloģiju propaganda, arī – dažādas deviantas subkultūras (piemēram, narkotiku lietotāju grupās). [Vilks, 2001, 151]

Pretēji determinisma idejai, kas dominēja marksismā, rasismā, scientismā un vulgārajā materiālismā, citos 20. gadsimta filozofijas virzienos, it sevišķi eksistenciālismā, uzsvēta cilvēka spēja pilnīgi brīvi pašam veidot sevi un izvēlēties savu dzīvi vai to pārtraukt. Kā apgalvoja Ž. P. Sartrs, *cilvēka eksistence ir pirms viņa būtības*. Tāpēc viss, kas notiek ar cilvēku, viņu rada. Cilvēka sevis izpratne nozīmē sevis veidošanu. [Sartre, 171]

Z. Baumans savukārt norāda, ka modernā laikmetā cilvēkam vairs nepietika, ka viņš ir dzimis kādā sociālā kārtā, viņam bija vēl jāklūst par to, kas viņš ir, proti, sava sociālā niša jāīsteno, jāapliecina un jāizcīna savs statuss, un tas nozīmēja nepārtrauktu individualizāciju un pašnoteikšanos [Бауман, 2002, 182]. Taču postmodernajā pasaulē mainīgs ir ne tikai cilvēka stāvoklis sabiedrībā, bet arī pati vieta, uz ko viņš pretendē un kas varētu kļūt par dzīves mērķi, pastāvīgi transformējas un ir padota nenoteiktībai. Tā var pazust, kļūt lieka, notiekot izmaiņām darba tirgū un ekonomikā. Līdz šim cilvēkiem problēmas sagādāja līdzekļu nepietiekamība mērķu sasniegšanai, tagad līdzekļu daudzveidība pieaug ar katru dienu, bet mērķi, kam šādi līdzekļi būtu izmantojami, kļūst arvien izplūdušāki, neskaidrāki. *Problēmu, kā nokļūt (kādā noteiktā gala mērķī?), nomainījies jautājums: kurp doties vai kurp ved ceļš, pa kuru virzāties?* [Бауман, 2002, 185] Par problēmu kļūst nevis, kā savu izvēlēto identitāti apliecināt, bet kuru no daudzajām iespējamām identitātēm izvēlēties un kā laikus to, kas vairs negarantē panākumus vai zaudējusi pievilcību, nomainīt pret citu.

Neatkarība no sabiedrības un konkrētas kultūras nosacījumiem ir viena no tendencēm postmodernismā, kurā tiek izmantotas pastāvošās kultūras formas tikai kā līdzekļi personības neierobežotai pašizpaušmei un mainībai, kas līdzinās spēlei. Spēles nozīmi jebkurā kultūrā sevišķi uzsvēris J. Heizinga [Huzinga, 1973]. Taču postmodernajā sabiedrībā spēle kļuvusi par **galveno** cilvēka uzvedības modeli (ne vien azartspēlēs, bet arī TV “prāta spēlēs”, datora, interneta spēlēs un sportā, kā arī politikā, biržā un starppersonu attiecībās).

Abas galējības (determinisms un patvaļīga spēle ar vērtībām) iespējams līdzsvarot izglītībā: mācoties **apzinātu un atbildīgu** izvēli, ja brīvā gribas respekta principu papildina ar nepieciešamību izglītībā iepazīt kultūras mantojumu un pamatvērtības.

Viena no Rietumu izglītības sistēmas pamatlicēja – J. A. Komenska – atziņām bija: pansofija – līdzināšanās dabai, parauga meklēšana dabā. Mūsdienās cilvēks ir attālinājies no dabas. Dabas vidi ir aizstājusi tehnikas vide – mūsdienu Rietumu civilizācijas attīstības produkts.

Pēc J. Hābermāsa domām, 20. gadsimtā bija uzplaukusi jauna veida ideoloģija – ticība zinātnes un tehnikas varai. To iemieso dažādi simboli – mašīnas kā pārmaiņu, sociālā prestiža, tehnikas varenības simbols, ķīmiski radīti medikamenti kā apliecinājums zinātnes spēkam utt. *Cilvēku prāti ir tik ļoti pārņemti ar domu par tehnikas visvarenību, ka neierauga, kādas negatīvas sekas tā nes sev līdzī.* Mūsdienu valsts, uzskata J. Hābermāss, savā ideoloģijā vairs nepārstāv valdošās šķiras intereses, kā domāja marksisti. Tā regulē **industriālās** sistēmas funkciju traucējumus, cenšoties padarīt šo sistēmu spēcīgāku [Habermas, 1970]

Pēc F. Heinemaņa domām, antīkās pasaules cilvēkam jēgas centrs bija kosmos kā harmoniski iekārtota pasaule, viduslaikos šāds centrs bija Dievs, bet jaunajos laikos – subjekts – cilvēks, kurš uzmanību pievērsis pārsvarā pats savai individualitātei. [Heinemann, 1929] Turpinot šo domu, jāsecina, ka visjaunākajos laikos par šādu sabiedrības jēgas centru kļūst tehnika – plašāk industriālā pasaule, kurā cilvēka galvenais pienākums ir nodrošināt ražošanas procesu (agrīnajā stadijā – 19. gadsimts, 20. gadsimta pirmā puse) un patērēt produktus, kas izgatavoti šajā procesā (20. gadsimta beigās, 21. gadsimta sākumā). Tehnika kļuvusi par faktoru, kas gandrīz ir neatkarīgs no paša cilvēka, no visa pārējā atšķirīgs, bet absolūti nepieciešams.

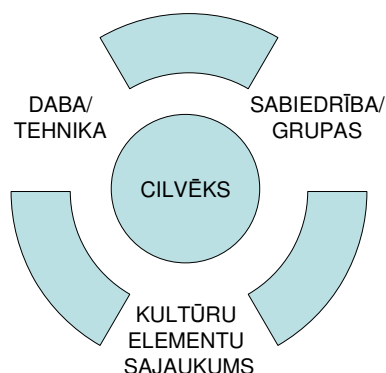
Dzīvojot mākslīgajā tehnikas vidē, cilvēks ir spiests rēķināties ar šīs vides iekšējām attīstības likumībām, vajadzībām un procesiem, kuri, pēc J. Hābermāsa domām, izgājuši ārpus sabiedrības kontroles. [Habermas, 1970] Līdzās dabai tehnika (ar to domājot gan mehānismus, gan tehnoloģijas) kļuvusi par noteicošo vides daļu.

Tātad, pirmkārt, cilvēks daudz lielākā mērā nekā agrāk dzīvo mākslīgajā tehnikas vidē, turklāt tā pakāpeniski aizstāj dabu (cilvēkiem arvien dziļāk iekļaujoties urbānajā kultūrā).

Otrkārt, piederības pie vienotas sabiedrības vietā dominē piederība pie sabiedrības grupām, un katrai grupai ir sava mikro kultūra.

Treškārt, līdz ar to vienotas kultūras vietā sabiedrības sadrumstalotības dēļ ir dažādu kultūru elementu sajaukums (sk. 20. att.).

Trīs cilvēka esamības dimensijas (mūsdienās)



20. att. Izmaiņas cilvēka esamības dimensijās mūsdienu Rietumu civilizācijā (autors A. Mūrnieks)

Jauna tendence izglītībā, kas izrietēja no tehniskas hiperattīstības: **šaura specializācija** un **vispārēji priekšstati** par pārējo. Šaura specializācija – gatavojot perspektīvajām ražošanas vai biznesa jomām speciālistus konkrētu uzdevumu izpildītājus. Vispārēji priekšstati nozīmē zināšanu un izpratnes minimumu citās jomās, lai cilvēks varētu iekļauties sabiedrībā un funkcionēt, patērējot masu kultūras produkciju. J. A. Komenska princips izglītībā – *visu mācīt visiem* – vairs it kā nav iespējams (pat, lai apgūtu mūsdienu pasaulē cilvēka eksistencei nepieciešamo instrumentāriju, tas ir visai grūts uzdevums izglītībai, jo tehnoloģiju, uzskatu un apgūstamo prasmju daudzums nemitīgi palielinās). Zināšanu vietā vairāk tiek akcentēta prasmju apguve.

Sākot ar 19. gadsimta beigu pragmatismu un atsevišķiem virzieniem reformu pedagoģijā arvien vairāk priekšplānā izvirzījās princips: **mācīt mācīties** [Fišers, 2005] – mācīšanās prasme.

Taču diskusijai neatbildēts paliek jautājums par to: 1) uz kādu mācību (programmu, materiālu, mācību priekšmetu) pamata vislabāk apgūt šo prasmi, kā arī 2) vai izglītības saturā nepieciešams arī kāds nozīmīgāko, mazmainīgu vērtību kodols (vai bez prasmēm ir iespējams definēt arī nepieciešamo attieksmju un pārlicību kopumu).

Turklāt, kā norāda M. Kūle, postklasiskajā situācijā vairs netiek atzīta vajadzība mācīties to, kā mācīties, bet – *kā tikt vaļā no iemācītā. Postmoderno vīriešu un sieviešu dzīves veiksmē vairāk atkarīga no ātruma, ar kādu panāk atbrīvošanos no vecajiem paradumiem, nekā no ātruma, ar kādu apgūst jaunus* [Kūle, 2006, 303]. Apgalvojums var šķist pārspīlēts, taču tas iezīmē jaunas problēmas – kā orientēties informācijas haosā, kā risināt pretrunu starp noturīgu personisko identitāti un personas mobilitāti, starp nacionālo identitāti un tās maiņu globalizācijas procesos.

Tā tad līdztekus tehnokrātijas problēmai svarīga kļuva globalizācijas izraisītā nepārtrauktā mainība, kā arī individuālā un kolektīvā, globālā un lokālā, identitātes un kosmopolītisma, patiesības un relatīvisma pretrunas, spriedze starp galēju plurālismu un tradicionālajām morāles vērtībām. *Politika, kas orientēta uz ekonomikas izaugsmi visās jomās, ir prasījusi morālus zaudējumus, ko nesusi tradicionālo vērtību aizmiršana* – atzīts starptautiskās izglītības komisijas ziņojumā UNESCO. [Delors, 2001, 218]

D. Kuks raksta: “*Praksē reāli nav iespējams būt pilnībā ārpus visām uzskatu sistēmām un iztēloties tās kā pilnīgi līdzvērtīgas. Dzīvē mēs pārstāvam to vai citu viedokli. Ļoti svarīgi ir arī atzīt, ka tolerancei ir savas robežas, jo kā mēs varam būt toleranti pret netoleranci? Būt pilnīgi atvērtiem nozīmē būt pilnīgi iztukšotiem.*” [Kuks, 1994, 408] Līdztiesība tā tad nenozīmē vienādību un indiferentismu. Turklāt pilnīgā atvērtība jebkam jaunam var izrādīties bīstama, novest pie neapdomīgām izvēlēm. Taču psiholoģiski visgrūtāk panesamā iezīme, pēc Z. Baumana domām, ir nenoteiktība, kas caurstrāvo mūsdienu dzīvi [Бауман, 2002, 46].

Relatīvisms neiztur kritiku, ja apgalvo, ka nav universālu morāles vērtību. Plurālisma un relatīvisma apstākļos, diskutējot par morāles jautājumiem, ir kļuvis skaidrs, ka mums piemīt visiem kopīgas izjūtas par to, kas ir ētisks un kas neētisks [Kuks, 1994, 408]. Tā tad plurālistiskā sabiedrībā nemazinās morāles nozīme un patiesības kritēriju nepieciešamība. Taču nav tik viegli par tiem vienoties.

Viena no mūsdienu informatīvajai sabiedrībai raksturīgajām tendencēm ir brīvā laika problēma, kas netieši skar izglītības jomu. Brīvais laiks ir sekas tehniskajam progresam, taču tas kļūst par “*tukšu laiku*”, kuru vajag “*nosist*”, bēgot no “*katorgas garlaicības*” [Rubenis, 2004, 375]. Agrārā sabiedrībā cilvēks vidēji trīs gadus no savas dzīves varēja izmantot brīvajam laikam (kas palika pāri, ja atrēķina darbam, miegam un pārtikas uzņemšanai, darba iemaņu apguvei nepieciešamo laiku). Industriālā sabiedrībā brīvais laiks jau pieauga līdz 12 gadiem. Informatīvā sabiedrībā brīvais laiks sasniedz 19 gadus. Līdz ar to ļoti būtiska ir problēma, ko darīt brīvajā laikā, lai to pavadītu saturīgi. Zināms, ka tieši brīvajā laikā notiek visvairāk noziegumu, deviantu uzvedības ekscesu, strīdu un konfliktu [Vilks, 2001, 103].

Izglītībā šo problēmu risina interešu izglītība, kas kļūst par tikpat nozīmīgu faktoru kā vispārējā, akadēmiskā un arodizglītība. Jāmācās ir ne tikai mācīties un domāt, bet arī atpūsties un saturīgi izmantot brīvo laiku.

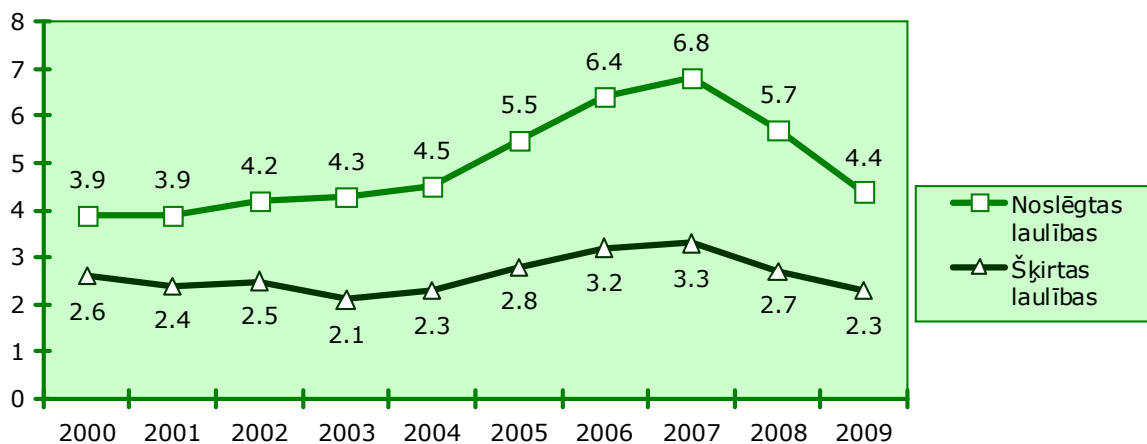
Cita nozīmīga tendence ir demogrāfiskā dinamika, kas izriet no tehnikas attīstības un masveida labiekārtojuma izplatīšanās. Vidēji bērnu skaits agrārajā sabiedrībā ir seši, industriālajā sabiedrībā – trīs, informatīvajā – mazāk par diviem. Attīstītajām valstīm draud depopulācija. Viens no bērnu skaita samazināšanās iemesliem ir ģimenes nestabilitāte. Modernās transformatīvās sabiedrības dažādos kopdzīves modeļus un ar to saistītos izaicinājumus analizē D. Medne. Viņa

raksta, ka sabiedrībā tiek *aktualizēts jautājums par problemātisku bērnu un pieaugušo uzvedību, taču jautājums par ģimeni paliek otrajā plānā* [Medne, 2010, 73]. Uzvedības problēmu cēloņi ir ģimenes nestabilitātē.

Ģimene sniedz arī dzīves jēgas un mērķa izjūtu, jo ļauj cilvēkam it kā turpināties pat pēc viņa nāves bērnos un mazbērnos, taču tikai tad, ja ģimene ir stabila. Mūsdienās laulība ir nedrošs pasākums, un *ģimene bieži vien neturpinās ilgāk par cilvēka mūžu, līdz ar to cilvēkam tiek atņemta cerība uz dzīvi pēc nāves* (savdabīgu dabiskas nemirstības paveidu) *savos pēcnācējos*, uzskata Z. Baumans [Бауман, 2002, 309].

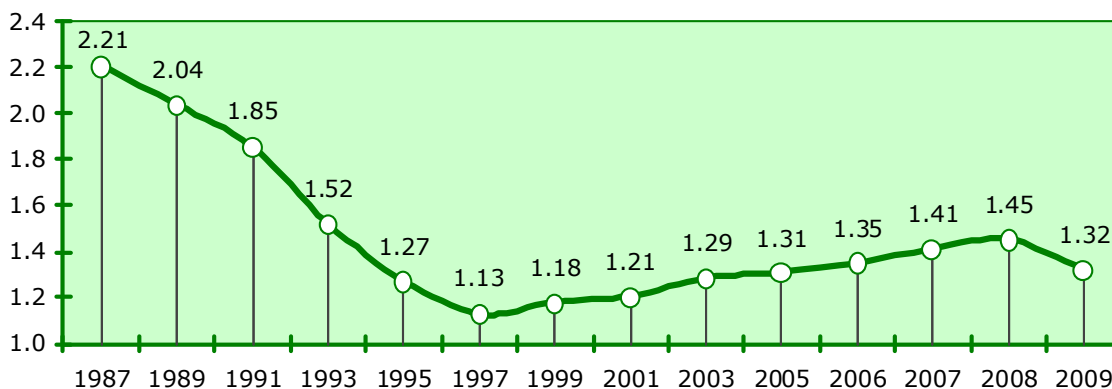
Ģimenes sairst, bieži ir šķiršanās gadījumi, vēl masveidīgāka ir izvairīšanās no laulības, jo tā uzliek papildu saistības, pienākumus un ierobežo cilvēka individuālo neatkarību. Mūsdienu sabiedrībā aptuveni 50% iedzīvotāju dzīvo ārpuslaulības attiecībās. Centrālās statistikas pārvaldes dati (2004. gads) liecina: salīdzinājumā ar 1995. gadu 2002. gadā laulājās par 12,05% mazāk. Pēc statistikas, no 100 laulībām valstī 62 tiek šķirtas. Latvija nav izņēmums, Lietuvā šis rādītājs ir vēl augstāks – 69,9, Krievijā – 76,2 laulības, Igaunijā – 76,4 laulības. *Summārais dzimstības koeficients (vidējais bērnu skaits, kas varētu piedzimt sievietei viņas dzīves laikā, saglabājoties attiecīgā gada dzimstības līmenim) 2006. gadā salīdzinājumā ar 2005. gadu pieauga no 1,31 līdz 1,35 jeb par 3,4%. Normālai paaudžu nomaiņai summārajam dzimstības rādītājam būtu jābūt 2,1–2,2 bērniem, kas Latvijā bija vērojams astoņdesmito gadu vidū.* [CSP, Svarīgākie salīdzinošie demogrāfiskās attīstības rādītāji]

**Noslēgtu un šķirto laulību skaits Latvijā 2000.–2009. gadā
(uz 1000 iedzīvotājiem)**



Reģistrēto un šķirto laulību dinamika uz 1000 iedzīvotājiem

Summārais dzimstības koeficients Latvijā 1987.–2009. gadā



21. att. Centrālās statistikas pārvaldes dati par reģistrētajām un šķirtajām laulībām un summāro dzimstības koeficientu

Līdz ar ģimenes nestabilitāti, krītas arī dzimstības rādītāji (sk. 21. att.). Sabiedrība, kas ir orientēta uz patēriņu un baudu, bērnus uztver kā slogu, traucēkli individuālai pašizpaušmei un brīvībai. Izglītībā kā sekas liberālajai neiejaukšanās taktikai vērtību jautājumos un ģimenes modeļa nenoteiktībai vērojama izvairīšanās skart ģimenes attiecību problemātiku mācību saturā (pēdējo divdesmit gadu diskusijās Latvijā, piemēram, daudz runāts par vajadzību atjaunot Latvijas vēstures mācīšanu, bet nav izskanējis jautājums par ģimenes mācību).

Secinājumi. Izglītības vadības filozofijā, no vienas puses, nepieciešams rēķināties ar spriedzi reālajā kultūras situācijā starp tradicionālajām vērtībām (ģimene, tradicionālā morāle, māksla) un masu kultūras dominantiem, no otras puses, jāsaprot, ka atkarība no kultūras situācijas nav fatāla, bet tā ir saistīta ar cilvēka brīvo izvēli. Tātad ir jālīdzsvaro izvēles brīvība ar konkrētās vērtībās balstītu morāli ētisko nosacījumu sistēmu, kas atspoguļojama izglītības mērķos.

Kultūras pārmaiņas, kas rada problēmas ģimenē un sabiedrībā, ir cieši saistītas ar globalizācijas procesiem, jo tieši tie ietekmē multikulturālismu, izvēļu pārbagātību, nestabilitāti un cilvēku migrāciju.

2.1.3. § Globalizācijas procesi ekonomikā un izglītība

Pēc Otrā pasaules kara finanšu, informācijas un preču plūsma aptvēra daudzas zemes, iesaistot tās kopējā pasaules tirgū. Tas izraisīja nepieciešamību valstīm apvienoties nozīmīgu resursu izmantošanā Eiropas līmenī. [Deksnis, 1998] Pasaules ekonomika kļuva arvien ciešāk saistīta. Brīva darbaspēka plūsma cilvēku ar pieprasītu profesiju varēja aizvest tālu aiz dzimtās zemes robežām, visa viņa dzīve varēja pāriet, strādājot vairākās valstīs. Paplašinājās iespējas kvalificētajiem darbiniekiem, bet palielinājās dažādu veidu riski un bailes pazaudēt savu statusu, darba vietu [Rubenis, 2004, 300]. Mazinājās valstiskās, etniskās un reliģiskās piederības loma.

Palielinājās indivīda, viņa finansiālo iespēju, izglītības, komunikabilitātes un sakaru nozīme. Vēl nepieredzētā kapitāla saplūšanas procesā veidojās firmas, kas aptvēra daudzas pasaules valstis. [Kūle, 2006, 271] Globalizācija pavēra jaunas perspektīvas attīstībai. Taču iezīmējās arī problēmas. Cilvēki un tautas kļuva arvien vairāk atkarīgas ne tikai cita no citas, bet arī no pasaules varenākajām valstīm un starptautiskajām finanšu organizācijām (Pasaules Bankas, Starptautiskā Valūtas fonda). Globalizācijas procesā daudziem bija iespējas piedalīties, taču lielākajai daļai cilvēku nebija iespējas to ietekmēt. [Delors, 2001, 204]

20. gadsimta beigās informatizācijas apvērsumu izraisīja interneta izplatīšanās. Cilvēku, firmu un nāciju panākumus izšķīra viņu iesaistīšanās pakāpe šajā procesā. Informācija kļuva par vienu no svarīgākajām precēm. [Fukuyama, 1996] 20. gadsimts deva iespējas cilvēkam gūt informāciju par praktiski visām sabiedrības un cilvēka dzīves jomām. Tas, kas iepriekš tika slēpts un noklusēts, tagad tapa atklāts un plaši pieejams. Publiskotas tika tādas jomas, kas iepriekšējos gadsimtos tika uzskatītas par tabu (piemēram, cilvēka seksuālā dzīve) vai par kurām nebija iespējams daudz ko zināt (piemēram, par citu tautu problēmām, svešu zemju reliģijām, sen izzudušām civilizācijām un kultūrām). Socioloģija, psiholoģija un masu informācijas līdzekļi (sevišķi TV un internets) deva iespēju cilvēkiem daudz vairāk uzzināt citam par citu un arī pašiem par sevi. Tika atklāti daudzi noslēpumi vēsturē, politikā, cilvēkā un dabā. Parādījās termins *atklātā sabiedrība* (kā pretstats slēgtajai, totalitārajai) [Giddens, 2002]. Vienlaikus pasaules kopaina kļuva arvien sarežģītāka un neaptveramāka.

No vienas puses, pieauga nepieciešamība risināt kopējās problēmas, tostarp ekoloģiskās. No otras puses, pavērās arī iespējas manipulēt ar resursiem, informāciju un varu līdz tam nebijušā mērogā. Jaunajā ekonomiskajā situācijā būtisku lomu spēlēja *transnacionālās kompānijas, starptautiskā darba dalīšana, ārzonu finansējums* [Rubenis, 2004, 257]. Ekonomikas attīstību vienlaikus pavadīja pastāvīgi krīžu draudi. Līdz ar to “atklātās sabiedrības” solītās caurskatāmības un paredzamības vietā tās ekonomika kļuva riskantāka un nepārskatāmāka. *Sistēmas problēmas tiek pārliktas no sabiedrības (valsts) uz individuālu cilvēku, kura dzīves veids kļūst par biogrāfisku sistēmas pretrunu risinājumu*, uzskata Z. Baumans [Бауман, 2002, 59].

Globalizācijas procesā vislabākās iespējas izmantot radušās iespējas bija tiem, kam jau bija nauda un vara, to vēl vairāk vairojot. Pastiprinājās konkurences cīņa. [Giddens, 2002] Pasaules nabadzīgās valstis kļuva vēl nabadzīgākas. Saskaņā ar datiem 20. un 21. gadsimta mijā vidējie ienākumi ir kritušies vismazāk attīstītās valstīs (ar 560 miljoniem iedzīvotāju). Saskaņā ar aprēķiniem šis skaitlis gadā uz vienu iedzīvotāju tajās ir 300 ASV dolāru – salīdzinājumā ar 960 ASV dolāriem jaunattīstības valstīs un 21 598 ASV dolāriem rūpnieciski attīstītās valstīs. [Delors, 2001, 18] Starp pasaules 100 lielākajām un varenākajām ekonomiskajām struktūrām tikai puse ir valstis. “General Motors” un “Ford” firmu tirdzniecības apjomi ir lielāki nekā visām Āfrikas

valstīm kopā, kas atrodas zem Sahāras tuksneša zonas. Valsts totalitārisma vietā veidojas finanšu totalitārisms. Taču starptautisko finanšu plūsmu vara ir elastīga, netverama un plūstoša: sodu un cenzūras vietā tā manipulē ar cilvēku iekārēm, kārdinājumiem un nedrošību, neskaidrību par rītdienu. *Mūsdienu brīvības cena ir drošības zudums* [Байман, 2002, 70].

Jaunākajos laikos arvien lielāka loma ir reklāmai un propagandai. Kontrole pār masu saziņas līdzekļiem devusi iespēju manipulēt ar cilvēka apziņu, izplatīt melīgu informāciju un slēpt patiesību no miljoniem cilvēku (PSRS, nacistiskajā Vācijā, Ķīnā). Totalitārajām ideoloģijām un slepenām sektām (piemēram, Aumshinrikyo, saentoloģija), izmantojot sasniegumus komunikāciju un psiholoģiskās apstrādes jomā, izdevies ilgstoši krāpt savus sekotājus. [Mandaua, 1998] Politiskie vai ekonomiskie grupējumi, kuru rokās ir masu informācijas līdzekļi, var noskaņot par labu savai precei pircējus un ietekmēt vēlēšanu izvēli. Mūsdienās cīņās par atklātību vietā, kas bija viens no pretošanās veidiem totalitārajiem režīmiem, uzmanības centrā ir jautājums ne tikai par plašsaziņas līdzekļu objektivitāti, bezpartejiskumu un neatkarību no finansētāju ietekmes, bet arī par patvaļu. *Agrāk ekonomika un politika ietekmēja medijus, tagad sāk atklāties, ka mediji ar pārprastu preses brīvības lozungu var sagraut ekonomiku, sanaidot tautas un pat izraisīt pasaules karu.* [Kūle, 2006, 274]

Par svarīgu faktoru ekonomikā un politikā kļuvusi nevis preces vai partijas programmas kvalitāte, bet ārējais noformējums. Sabiedrībā, kas orientējas galvenokārt uz patērēšanu, darbojas savi īpaši mehānismi. Zinātnē par sabiedrības vadību menedžeri nodarbojas ar problēmām, kā noskaņot cilvēkus par labu tai vai citai izvēlei, pētot patērētāju psiholoģiju. Svarīgas ir ne tikai reālās cilvēku intereses un vajadzības, bet arī viņu zemapziņas impulsi, noslieces un sabiedrībā valdošie stereotipi [DiMaggio, 1994, 27]. Iespējas manipulēt ar sabiedrības noskaņojumiem pēc totalitārisma periodā nav mazinājušās, bet pieaugušas. Savukārt 20. gadsimta gaitā uzplaukušās dažādās sazvērestību teorijas radījušas vēl lielāku baiļu un šaubu gaisotni, diskreditējot gan zinātniekus, gan politiķus – jebkuru autoritāti, ko vien var apšaubīt, izņemot naudas autoritāti [Zimmels, 2000]. Tas kopumā radījis zināmu nedrošības izjūtu, kavējot cilvēkiem izvērtēt procesus pēc būtības, saskaņā ar savu sirdsapziņu, tādējādi vēl vairāk pakļaujot viņu izvēli nejaušībai.

Izglītībā psiholoģijas pētījumi 20. gadsimtā par cilvēku uzvedību (biheiviorisms) radīja pārlicību, ka ar jaunatklāto, ārējo paņēmienu palīdzību būs iespējams regulēt saskarsmi, atrisinot visas ar disciplīnu saistītās problēmas, kā arī uzlabot mācīšanās kvalitāti. Tas izdevās daļēji, tomēr bez personībā un dziļākā saskarsmē balstītas pieredzes jaunās psiholoģijas atziņas pedagogijā neizraisīja tik lielu apvērsumu, kā tika cerēts. Turklāt biheivioristiem tika pārņemta cilvēka pielīdzināšana dzīvniekiem. Pretēji biheiviorismam humānistiskā psiholoģija orientējās uz cilvēka brīvu pašattīstību, tomēr bieži vien reālajā skolu praksē tika pārprasta, netieši veicinot paviršību un vērtību neskaidrību. [Gudjons, 1998, 170, 241]

Koloniālās lielvalstis pēc Otrā pasaules kara uzņēma zināmu daudzumu iebraucēju no bijušajām kolonijām. Globalizācijas ietekmē migrējošu cilvēku (no Āzijas, Āfrikas, islāma zemēm, jaunattīstības vai postkomunistiskām valstīm) palielinājies arī citur Eiropā. Starptautiskā darba tirgus attīstība nosaka to, ka daudzu profesiju pārstāvji darba darīšanās ilgstošāk uzturas ārzemēs. Tātad viņiem jāspēj iekļauties vietējā sabiedrībā un darba vidē. Ģimenes nereti pārceļas uz jaunām dzīves vietām, nezinot, vai vajadzēs iekļauties vietējā sabiedrība uz visiem laikiem vai tikai uz darba sezonu.

Līdz ar to skolās veidojas situācija, kad līdzās pamatnācijas iedzīvotājiem klasēs ir dažādu tautību, rasu, kultūru un reliģiju pārstāvju bērni. Svarīgi, lai šādā situācijas neuzliesmotu nemieri, rasu naid, vardarbība vai dažādu veidu diskriminācija. Tāpēc ir jāatrod principi un veidi, kā skolēniem mācīt sadarboties un izprast citam citu, arī tad, ja skolas biedrs pārstāv pavisam atšķirīgu kultūru, tautību vai reliģiju. Svarīgi analizēt esošās situācijas cēloņus un perspektīvas, tāpat arī iemeslus dažādiem stereotipiem, aizspriedumiem un meklēt, veidus kā tos pārvarēt, – dziļāk un iejūtīgāk izprotot dažādu kultūru būtību.

Šajā procesā, pēc autora domām, iezīmējas divi ceļi.

Pirmais virziens akcentē plašu, bet virspusēju un situatīvu pieeju sadarbības un komunikāciju veidošanai (pamatā iepazīstot attiecīgo kultūru paražas, svētkus, izturēšanos un normas, modelējot situācijas un iespējamās izturēšanās veidus tajās). [Dirba, 2006]. Atslēgas vārds šādai pieejai ir tolerance. Līdztekus šādas pieejas pozitīvajiem rezultātiem ir arī pārpratumi. 21. gadsimtā raksturīga iecietība pret netikumiem un pat noziedzīgām parādībām sabiedrībā (narkotikas, azartspēles, prostitūcija, sieviešu tirdzniecība, korupcija), kas tiek piesegta – bieži iekšēji, bet nereti arī publiski – ar aizbildinājumiem par visu kultūru un jebkuru normu relativitāti un nepieciešamību pēc neierobežotas brīvības.

Otrs virziens kultūru saskarsmei – dziļāka dialoga meklējumi, parādot arī dažādu vērtību sistēmu būtību, analizējot atšķirību cēloņus un meklējot **kopīgas** vērtības, kas varētu būt papildu arguments cieņai citam pret citu. [Buber, 1984] Atslēgas vārdi otrā tipa pieejai ir dialogs, cieņa un sadarbība. [Priedītis, 2006]

Galvenā bīstamība kultūru difūzijas procesā, pēc autora domām, ir morālais relatīvisms, kas uzplauks, ja netiks pietiekami novērtēts potenciāls, ko glabā katras tautas, zemes vai ģimenes kultūras un ētisko ideālu tradīcijas. Starptautiskās izglītības komisijas ziņojumā UNESCO teikts, ka *mūsdienu cilvēkam jādzīvo ar reibīgu apziņu, ka viņam jāizšķiras starp globalizāciju, kuras izpausmes ir labi redzamas un dažkārt grūti paciešamas, un sakņu, atsauču un piederības sajūtas meklējumiem.* [Delors, 2001, 21]

Mūsdienu sabiedrībā dominē kultūru norieta ideja, primitivizēšana, pašidentifikācijas grūtības, kultūras unifikācijas tendences, kas izriet no masu kultūras dominantes un kas ietekmē un

nereti apdraud nacionālās un tradīcijā balstītas kultūru dažādības pastāvēšanu. Uldis Bērziņš uzsver: *valodā notiek jauni procesi, kas saistīti ar profesionalizāciju, orientēšanos sociālās grupās. Futbolfaniem viena valoda, datorīkiem otra, komponistiem trešā. Šajā situācijā nacionālais ir vienojošs faktors, kas neitralizē sadalīšanos profesijās un interešu vai pat slimību grupās, kad katras slimības slimniekiem ir savs žurnāls* [Bērziņš, 2004, 13]. Runa ir par nacionālā faktora nozīmīgumu, kas neitralizētu kultūras un sabiedrības saskaldīšanos mikrokultūrās un subkultūrās, kuras nesaprotas atšķirīgu dzīves standartu, ideālu un pat valodas atšķirību dēļ (jau minētie tribālisma draudi). Globalizācija ietver sevī gan fragmentāciju, gan homogenizāciju. [Социальные знания и социальные изменения, 2001, 177] Dažās jomās notiek sabiedrības noslāņošanās nelielās grupās, līdztekus kopējiem unifikācijas procesiem, kultūras īpatnību pazaudēšanai un mazo etnosu izzušanai.

Brīvas darbaspēka kustības un Eiropas Savienības paplašināšanās iespēju dēļ arī Latvijā ir jāsaskaras ar visām tām problēmām, ko lielās Eiropas valstīs pārdzīvo jau sen. Tās ir: viesstrādnieku pieplūdums, spriedze starp dažādiem sociālajiem slāņiem un politiskajiem virzieniem, terora draudi, dažādu etnisko un reliģisko grupu līdzāspastāvēšana, augsta cilvēku migrācija, arī prasības pēc mobilitātes un spējām iedzīvoties dažādas kultūras vidēs, ko no darbinieka pieprasa globalizācijas radītā situācija darba tirgū, u. c. Latvijas stratēģiskās perspektīvas saistītas ar imigrācijas politiku, izmantojot darbaspēku no citām valstīm [“Latvija 2030”, 2010, 22]

Secinājumi. Globalizācijas procesi, kas jāņem vērā sabiedrības vadības un izglītības vadības jomā, ir: 1) informācijas pārbagātība, kas izglītībai izvirza problēmu: kā orientēties informācijas masā, ko no tās piedāvāt mācību saturā, kā mācīt izvērtēt dažādus piedāvājumus; 2) psiholoģiskas manipulēšanas draudi, kas jāmazina, izglītībā aizsargājot no manipulācijām jauno paaudzi; 3) vērtību relatīvisms (tostarp morālo vērtību), kas padara vienādas jebkuru uzskatu sistēmas un pozīcijas, veicinot neizvēlīgumu vai neizlēmību, tāpēc izglītībā jāmaca izvēlēties atbildīgi; 4) migrācijas dēļ izveidojusies situāciju, kad kopā jāmacās, jāstrādā un jākomunicē atšķirīgu kultūru pārstāvjiem, izglītībā tas nozīmē novērst savstarpējos konfliktus un atsvešinātību.

2.1.4. § Postmodernisms kā kultūras tendence un filozofija.

Postmodernisms izglītības jomu ietekmē netieši: caur kultūras formām, idejām un medijiem. Līdztekus postmodernisma filozofijai var runāt par postmodernismu kā par noskaņojumu kopumu, savdabīgu attieksmi pret pasauli un dzīves stilu.

Par postmodernisma sākuma laiku mēdz uzskatīt 1972. gada 15. jūliju, kad pulksten 15:32 tika uzspriecināts Pritaigo dzīvojamo māju mikrorajons Sentluisā (ASV), kas tika celts kā modernās arhitektūras paraugs ar mērķi novērst nabadzību [Jermolajeva, Jermolajevs, Mūrnieks,

2002, 273]. Šis notikums simbolizē krīzi ne tikai modernisma arhitektūrā (mākslā), bet arī modernajā sabiedrībā ar tās ticību progresam un iespējamībai atrisināt visas sociālās (un citas) problēmas. Modernā domāšana, kas arhitektūrā izpaudās kā funkcionālisms, bija kļuvusi nepieņemama, stikla un dzelzsbetona “kastīšu” arhitektūra – nomācoša, izdomā pārāk nabadzīga, savā masveidībā garlaicīga un atsvešināta. Pritaigo ēku nopostīšanu var priekšstatīt kā postmodernisma funkcionālo modeli: modernisms radīja racionāli modelētas sistēmas, kurās nav iespējams cilvēciski dzīvot, taču tā vietā, lai radītu kādu citu modeli, postmodernisms koncentrējās uz pašu eksploziju. Līdztekus modernisma kritikai un dekonstrukcijai postmodernisms ir nācis ar radikālu (bet citādu nekā modernisms) klasiskās Eiropas kultūras noraidījumu: uzspridzinot **visus** stabilos veidojumus.

Pie postmodernisma cēloņiem pieskaita lielvalstu kodolbruņošanos (sekas – cilvēku nedrošība par nākotni; jo ir iespēja iznīcināt visu dažu minūšu laikā; visa cilvēces vēsture, tās izgudrojumi, mākslas darbi pazaudē jēgu un nozīmi), TV parādīšanos (sekas – zūd robežas starp “tuvu” un “tālu”, visi pasaules nostūri kļūst pieejami, zūd nezināmais, noslēpumainais; TV programmu struktūra neatstāj cilvēkiem laiku pārdomāt saņemto informāciju, izveidot savu viedokli) un pāreju uz informācijas (datoru) tehnoloģijām (sekas – ir izzudis atsevišķs indivīds; katrs kļūst daļa no kādas lielākas sistēmas, kurā informāciju rada, izplata, uzglabā varas centri, kas nepakļaujas ne sapratnei, ne kontrolei).

Par postmodernisma priekšvēstnesi Dž. E. Vīts uzskata eksistenciālismu, kurā *katrs pats rada sev nozīmi*, un tāpēc *visas nozīmes ir vienlīdz pamatotas. Nozīmes saturs nav svarīgs, svarīgas ir personiskās saistības. Lai piešķirtu dzīvei nozīmi Sartrs izvēlējās komunismu, Haidegers – nacismu, Bultmans – kristietību. Katrs dzīvo savā personiskajā realitātē* [Vīts, 1999, 37]. Svarīgi nav tas, ko cilvēks izvēlas, bet – ka viņš vispār izvēlas. Saskaņā ar eksistenciālismu dzīvei nav nolūka; dabas aklā, loģiskā kārtība ir necilvēcīga. Objektīvā pasaule ir absurda un bez nozīmes, no tās izeja meklējama cilvēka pasaulē, kurā viņš pats rada savu sistēmu ar savu brīvu izvēli. Runa ir par izvēli, kas var nerēķināties ar sabiedrības viedokli un kultūras vai reliģijas pozīcijām, kas vēsturiski nostabilizējušās.

Izglītībā šī ievirze netieši izpaužas pieejās, kas pieļauj skolēna/audzēkņa/studenta brīvību izvēli mācību saturā vāji determinētu mācību plānu un prasību ietvaros, uzsvērtā kriticisma attīstīšanā, kā arī kursos, mācību priekšmetos un projektos, kas orientēti uz jaunieša paša vēlmju apmierināšanu izglītībā, centienos neko neuzspiest un vienlaikus iesaistīt sociāli pārveidojošās un projektējošās darbībās. A. C. Ornssteina un F. P. Hunkinss šos virzienus izglītībā raksturo kā progresīvismu un rekonstrukcionismu. [Ornstein, Hunkins, 1998, 56]

Postmodernisma kultūrā socioloģiskā aspektā var izšķirt divus slāņus jeb divas dimensijas: viena saistīta ar jauniešu kontrkultūrām un to izmantošanu masu kultūrā – plašam sabiedrības

patēriņam, otra tendence ir intelektuāla kriticisma, skepticisma un nihilisma ievirze sabiedrības elitē, tostarp postmodernā filozofija, kuras saknes var saskatīt jau F. Nīče darbos [Nīče, 1989]. Abām tendencēm raksturīga noraidoša attieksme pret tradīcijām un vienlaikus spēle ar agrāko laiku vērtībām un simboliem kā galvenā pašizpaušmes forma, tostarp mākslā, kolāžās, performancēs, hepeningos, literatūrā, piemēram, D. Brauna “Da Vinči kods”. Spēle kļūst par kultūras izpaušmes formu ne tikai mākslā, bet arī politiskajā retorikā, propagandā un reklāmā, ģimenē un skolā (kur svarīgāka par mācīšanos brīžiem kļūst izklaide). *Darba ētiku aizstāj spēles ētika* – noteikumi, kurus var mainīt, tāpat kā spēlētājus [Kūle, 2006, 214].

Postmodernisma kā plašāku sabiedrības masu noskaņojuma un dzīves formas sākumi ir saistāmi ar sešdesmito un septiņdesmito gadu kontrkultūru. Sabiedrības sociokulturālo fonu tolaik veidoja hipiju kustība, Vudstokas festivāls, eksperimenti ar narkotikām. Līdztekus tam notika Vjetnamas kara, videi nedraudzīgās tehnikas un kapitālisma nosodīšana. Taču pamazām tā laika dzīves izjūta sāka caurstrāvēt modi, masu kultūras industriju, medijus. Jauniešu kontrkultūras izpaušmes, seksuālas revolūcijas idejas un rokmūzikas agresīvais stils kļuva par komercprodukciju. Tādējādi tika neitralizēta šajās kustībās atrodamā sociālkritiskā pozīcija (Rietumu kapitālisma nosodījums), pārvēršot to par pozu, modi, “stilīguma” pazīmi un izaicinošas izturēšanās klišejiem jauniešiem. Šīs klišejas tika izmantotas medijos, filmās, reklāmās un atdarinātas bez tā satura, kas sākotnēji bija atsevišķu rokmūzikas vai citu kontrkultūras parādību pamatā. Tādējādi veidojās jauna masu kultūras vide, kurā sakusa dažādu kultūru vienkāršoti priekšstati, atribūti un simboli, veidojot modernas mitoloģijas, rituālus, sižetus un varoņus plašam patēriņam [Jemolajeva, Jermolejevs, Mūrnieks, 2002, 288]. Izglītībā studentu protesti tika apmierināti ar augstskolu daļēju demokratizēšanu, vienlaikus ar prasību pazemināšanu atsevišķām studentu grupām (piemēram, ASV melnādainajiem), veidojot internacionālas programmas un studentu vides, kurās sociālkristiskā pozīcija tika neitralizēta ar starpkultūru saskarsmes iespējām un problēmām.

Intelektuāļu vidū viena no postmodernisma iezīmēm bija vēršanās pret apgaismību, kurā kā aksiomu pieņēma, ka jebkuram jautājumam iespējama tikai viena atbilde (līdzīgi, kā tas ir aritmētikā). No postmodernisma viedokļa apgaismības problēma ir nevis nekritiska paļaušanās uz cilvēka saprātu (kā uzskatīja romantiķi 19. gadsimtā), bet gan pieņēmums, ka vispār pastāv objektīva patiesība. *Postmodernisma domas raksturīgās iezīmes ir fragmentācija, nenoteiktība un absolūta neuzticība vispārīgiem, kopsavelkošiem apgalvojumiem* [Harvey, 1989, 27].

Filozofijā svarīgs pagrieziena punkts bija Z. F. Liotāra ideja par atteikšanos no lielajiem narratīviem (metateorijām) un to kritika (atmaskošana, dekonstrukcija). Postmodernu viņš raksturoja kā *neuzticēšanos metastāstiem* (stāstiem, kas izskaidro pasauli). Pats viņš pie modernās zinātnes utopiskajiem narratīviem pieskaitīja *gara dialektiku, nozīmes hermeneitiku, racionālā atbrīvošanu vai darbaļaužu atbrīvošanu, vai vispārējas labklājības radīšanu* [Lyotard, 1984, 23].

Tas nozīmē gan G. F. Hēgeļa “absolūtā gara” ideālisma, gan H. Gadamēra hermeneitikas [Gadamērs, 1999], gan apgaismības racionālisma un marksisma proletariāta revolūcijas un komunisma utopijas noraidīšanu. Šis noraidījums tika pamatots ar *cīņu pret totalitāti, aktivējot atšķirīgo* [Lyotard, 1984, 82]. Atšķirīgo un apspiesto kategorijā ar laiku iekļuva ne vien etniskās kopienas, bet arī sievietes [Beauvoir, 1997], ieslodzītie [Fuko, 2001], vājpūtīgie [Foucault, 1961], seksuālās minoritātes [Kinsey, 1998] un dzīvnieki [Singer, 1995].

Modernistu centienus var raksturot ar vēlmi sakārtot haosu, uzspiežot tam kādu loģisku sistēmu, ko vēlāk var pasludināt par objektīvu un visiem saistošu, piemēram, ideju par evolūciju, šķiru cīņu, progresu. Postmodernismā dominē centieni haosu apstiprināt un ar to sadzīvot [Vīts, 1999, 42]. Daļas kļūst svarīgākas par veselo, produkts vai mākslas darbs – par tā autoru, atsevišķas grupas – par sabiedrību, novirzes – par normālo, (bagātais) mazākums – par vairākumu.

Tendence pasludināt un pierādīt kādas parādības galu, kas sākusies O. Špenglera darbā “Vakarzemes noriets” (gals) [Spengler, 1991], turpinās ar F. Fukujamas “vēstures beigām” [Fukuyama, 1992], M. Haidegera “metafizikas (filozofijas) galu” [Heidegger, 2003] vai vēstījuma un mediju galu [Bodrijārs, 2000, 77]. Tā norāda uz saistību ar F. Nīčes ideju par to, ka “Dievs ir miris”. Līdz ar pašpasludināto Dieva autoritātes galu sekojusi it kā ķēdes reakcija – dažādi paredzējumi un pārdomas par citkārt nozīmīgo cilvēku dzīves jomu un formu noslēgumu, pareizāk sakot – bezjēdzību, tām nonākot postmodernajā kultūrsituācijā.

Izglītībā šī tendence izpaudusies kā vēlme mazināt pedagoga nozīmi izglītības procesā, tās vietā izvirzot skolēna vajadzības (līdz pat idejai iztikt bez pedagoga). Taču pedagoga nozīmes mazināšanās novedusi pie citu faktoru (mediju, interneta, subkultūru) lomas pieauguma. Var runāt par skolas un ģimenes ietekmes vājināšanos, taču vienlaikus pieaug masu kultūras spiediena, stereotipu un gaidu intensitāte, kas programmē jauniešu intereses, noslieces un vēlmes. [Koroļeva u. c., 1999]

F. Nīčes mēģinājumus apstiprināt pārcilvēciskas personības tiesības uz visu vērtību pārskatīšanu (sagraušanu) un **jaunu** radīšanu postmodernisms noraida, tos aizstājot ar simulācijām, izlikšanos, spēli, attēla attēlošanu. Kā raksta Ž. Bodrijārs – *nihilisms ir realizējies nevis destrukcijā, bet simulācijā un atrunāšanā* [Bodrijārs, 2000, 138]. To var interpretēt arī kā nihilisma kāpinājumu. Viens no postmodernisma jēdzieniem ir simulakrs. Ja dabisko pasauli ir nomainījis atdarinājums (mākslīgais, tehniskais), tad *simulakri ir trešās dabas objekti, kuri rodas, kad patēriņš iet pa priekšu ražošanai, nauda tiek aizvietota ar kredītu – īpašuma simulakru. Kultūru nomaina kultūras idejas, lietas aizvieto fetišs, sapnis, projekts*. [Rubenis, 2004, 286] Tiek atcelta zīmes un objekta atšķirība. Izlikšanās vairs nav grēks vai oriģinalitātes trūkums, bet gan legītīms pašizpaušmes veids. Meli nav deviācija, bet gan dzīves veida mozaīkas sastāvdaļa, ja netiek atzīta patiesība, kas būtu melu pretmets. M. Kūle runā par atsevišķu kategoriju atcelšanu, piemēram,

ļauņā un labā vietā valda *nekādais*. *Cilvēki cenšas ieņemt vienaldzīgu un neitrālu pozīciju, kurā valda nekādais, nevis apliecināt labo un novērst ļauno* [Kūle, 2006, 409]. Dzīvas un cilvēciskas saskarsmes trūkums tiek aizvietots ar e-dzīvi (internetā). Dominē *seksisms, gastronomisms un vizionārisms* (orientācija uz redzes sajūtām) [Kūle, 2006, 428]. Emocijas un izjūtas nomaina baudas un sajūtas. Publiskais tiek saplūdināts ar privāto. Tiek izcelts nevis tas, kas individuāli atšķir cilvēkus (radošums, oriģinalitāte, virzīšanās uz mērķi, hierarhija, izaugsme), bet gan tas, kas ir piemītošs visiem vai var kļūt pieejams jebkuram (dzimumdzīve, ēdiens, preces).

Cits postmodernisma jēdziens ir dekonstrukcija – ne tikai kā graušana, bet arī kā veseluma sadalīšana daļās, lai tās nogādātu citā vietā; arī kā spēle ar elementiem. Tā var būt arī demontāža, izpēte un rekonstrukcija ar mērķi apjēgt, kā uzkonstruēts veselais. Tiek izmantoti jēdzieni: izkliedētība, pielikums, hibrīds, kontrabanda, pievērsta uzmanību melnrakstiem, konspektiem, parakstiem, marginālijām, atsaucēm. [Rubenis, 2004, 284] Vārdi tiek izmantoti jaunā kontekstā, piešķirot tiem citādumu. Būtiska ir Ž. Deridā formulētā konteksta dekonstrukcijas ideja un uzskats, ka valda gadījums, notikums (nevis būtības), duālu pretējību aizvietošana ar diferenci (daudzveidību). Vienlaikus Ž. Deridā spiests atzīt, ka pretējību pāru atcelšana, piemēram, politikā (depolitizācija), nav iespējama hiperpolitizācijas dēļ. [Derrida, 1997, 133]

Nopietnības vietā nāk ironija un liberālisma iecietība pret visiem izteikumiem, noliedzot jebkuru pretenziju, ka *viens vārdu krājums realitāti atspoguļotu precīzāk nekā cits* [Rortijs, 1999, 94]. (Ar vārdu krājumiem tiek saprastas visas filozofiskās sistēmas, kas tiek lietotas pasaules izskaidrošanai.) Līdztekus tam R. Rortijs atzīst ciešanu mazināšanu kā kritēriju sabiedrības efektivitātei un līdzjūtību kā vienīgo pamatu cerībai par mazāk cietsirdīgu sabiedrību.

R. Rortijs aicina uz *arvien plašāku Brīvības realizāciju, nevis kustību jau iepriekš eksistējošas Patiesības virzienā* [Rortijs, 1999, 17]. Turklāt runa ir par *brīvību kā nejaušības atzīšanu* [Rortijs, 1999, 66]. R. Rortijam *valoda ir tikpat nejauša kā vecāki vai vēsturiskais laikmets*, līdzīgi ir ar patību.

Taču mūsdienās plašākās ļaužu masās *alkas pēc brīvības pārvēršas par pirkšanas un piedzīvojumu brīvību* [Kūle, 2006, 428]. Brīvības jēdziens kļūst par zīmolu reklāmas un komercijas banalitātei. Tirgus sabiedrībai nepieciešams cilvēks, kas ir brīvs no saistībām un aizspriedumiem, lai netraucēti pirktu un baudītu to, ko viņam prasmīgi iestāsta pārdošanas vai politikas menedžeri. Viens no faktoriem, kas traucē individuālam cilvēkam kāpināt savu pārticību, pēc L. Turova domām, ir ģimene, bērni, jo viņu audzināšana un uzturēšana prasa lielas investīcijas un laiku. Ģimene traucē būt mobilam darba tirgū. Konkurētspējīga personība attīstās uz vienotas ģimenes rēķina. L. Turovs uzskata, ka *patērētājkultūras “es” izstūmis investīciju kultūru “mēs”* [Thurrow, 1996, 234].

Rietumu cilvēkiem postmodernajā situācijā, pēc Č. Miloša domām, *neviens secinājums nav obligāts. Brīvība viņiem kļūst par nastu. Var būt tā, bet var būt citādi. Un tas rada pastāvīgu diskomforta sajūtu* [Milošs, 1998, 69]. Nenoteiktība, vilšanās vienos un visatļautība citos sabiedrības slāņos kļūst par nopietni sociālu problēmu.

Turklāt postmodernās izpausmes nav pieņemamas visās sabiedrībās, lai gan tās izplatās arvien plašāk, pateicoties internetam un globalizācijai. *Eirodzīve “uz virsmas”, kas uzplaukusi, sākot ar 20. gadsimta otro pusi, rada nepatiku citu civilizāciju un reliģiju pārstāvjos* [Kūle, 2006, 428]. *Tas nav modernitātes noliegums, bet gan [...] ar Rietumiem saistītās sekulārās, relatīvistiskās, deģenerējošās kultūras noraidīšana*, raksta S. Hantingtons [Huntington, 1996, 101]. Viens no terorisma un civilizāciju iespējamo konfliktu cēloņiem ir postmodernās kultūras diskutablā pozīcija īpaši morāles jomā. *Mūsdienu rietumu kultūra ar tai raksturīgo patērētājfilozofiju un visaptverošu skepsi pret autoritātēm un morālām tradīcijām posta tradicionālās kultūras* [Vīts, 1999, 152]. Tātad postmodernā atteikšanās no uzspiešanas un pat no jebkādas pozīcijas morālē pretēji cerētajam nemazina konfrontācijas un vardarbības draudus pasaulē.

Postmodernisma pētnieks I. Hasans saskata postmodernismā centienus izrauties no determinisma [Hassan, 1987]. Viņš nosauc raksturīgākās postmodernisma iezīmes: 1) *nenoteiktība* – kas izpaužas fiziķu teorijās par pasaules izcelsmi, elementārdaļiņu rašanos un atrašanos, mākslas stilu un žanru nenoteiktībā, visbeidzot cilvēku nenoteiktībā; 2) *fragmentācija* – mākslā populāras ir kolāžas, kino aizraujas ar montāžu un ekrāna dalījumu daļās, sabiedrība sadalās mazās interešu grupās; 3) *dekanonizācija* – noraidīti tiek visu veidu kanoni, autoritātes, netiek pieļauti nekādi aizspriedumi, tiek laužtas, mainītas tradīcijas vai brīvi izmantoti to elementi; 3) *patības trūkums un dziļuma zaudēšana* – autors kā mākslas darba radītājs izzūd, viņa vietā stājas pats darbs, cilvēks kļūst par dažādu ārēju ietekmju kopumu (sūkli); 4) *nereprezentējamība* – neiespējamība izteikt, pārstāvēt kopīgo tendenci, jo postmodernismā nav kopības, nav ko prezentēt, svarīgs ir tikai pats process; 5) *ironija* – viss nopietnais tiek apsmiets; ironija, sarkasms tiek uztverta kā daudzveidības izpausme, viss tiek pieņemts kā nejaušību spēle, simulācija; 6) *hibridizācija* – sajaucas elitārā un masu kultūra, tiek izjauktas žanru robežas, notiek dažādu veidu eksperimenti, kopija iegūst tādu pašu vērtību kā oriģināls; 7) *līdzdalība* – cilvēks visur tiek iesaistīts – literatūras procesā, kino simbolikas atšifrēšanā, politikā, pat karā; galvenais būt klāt, kaut vai virtuāli, mākslā dominē “hepeningi”; 8) *imanence* – (imanents – tāds, kas piemīt lietai, parādībai un ir nedalāmi saistīts ar to, imanents ir pretstats transcendentajam, viņpasaulīgajam); postmodernismā valda simbolu karnevāls, cilvēks vairās no realitātes, bet spēlējas, bīstoties būt pārāk nopietns, nemainīgs, saistīts ar transcendentu; 9) *konstruktīvisms* – pasaules izpratnes modeļi, mākslas veidi tiek konstruēti;

virzība uz dažādām patiesībām, katram savas patiesības konstruēšana (kopīgu patiesību neesamība, universālas patiesības noliegšana).

Šīs pazīmes var iedalīt divās daļās: tādās, kas raksturo postmodernisma aktīvo, iekļaujošo, radošo pusi, un tādās, kas raksturo reflektējošo, dekonstruējošo, noliedzošo jeb nihilistisko ievirzi. Pirmā tipa pazīmes ir līdzdalība, konstruktīvisms, imanence. Otrā tipa pazīmēs koncentrēta postmodernisma parazitējošā ievirze – aizņemties, sajaukt, izsmiet, sadalīt, izjaukt; tās ir: nenoteiktība, fragmentācija, dekanonizācija, dziļuma un patības trūkums, hibridizācija, ironija, nereprezentējamība.

Postmodernisma kontekstā zūd jēga runāt par plaģiātismu vai oriģinalitāti. Jebkas ir atļauts, ja tāda ir cilvēka izvēle. Vulgarizējot dažkārt visai smalko dzīves un vērtību vērojumu un analīzi, kāda atrodama, piemēram, postmodernā intelektuāļa R. Rortija darbos, Rietumu sabiedrībā tiek panākts kopumā tradicionālajai skolai un izglītībai izaicinošs un daudzos aspektos graujošs efekts. M. Kūle raksta: *eiroizglītībai ir raksturīgs cieņas un uzticības deficīts. Bez cieņas tā nav skola, bet cietums, pārmācības nams vai trakomāja* [Kūle, 2006, 308]. Praktiskajā izglītības procesā uzticības deficīts izpaužas kā neuzticēšanās pedagogam, gan lokālā līmenī (skolā), gan valsts līmenī (piemēram, veidojot centralizētas pārbaudes un eksāmenus, vienlaikus palielinās ažiotaža ap šādu slepenu pārbaudes darbu saturu, vairojas korupcijas un informācijas noplūdes gadījumi, kas savukārt mazina uzticību šādām pārbaudes formām).

M. Kūle piebilst, ka *nevar cienīt to, kurš cieņu nav pelnījis, nestrādā ar sevi, neciena pats sevi* [Kūle 2006, 310]. Dialogs skolā nevar notikt bez **abpusējas** cieņas starp pedagogu un skolēnu/audzēkni/studentu, kā arī bez izglītībā iesaistīto vajadzību un pamatdispoziiju izpratnes, ja par izglītības mērķi pieņem skolēna personības pašas akceptētu attīstību. Taču skolēna personība var tikt dažādi interpretēta, piemēram, kā statisks stāvoklis vai kā dinamiska, attīstībā esoša struktūra. P. Dāles skatījumā *personība nav dotība, bet uzdevums un ideāls*. Turpretī mūsdienās **topošā** personība nereti tiek uztverta kā pašpietiekama dotība, nevis kā virzība, kas tiecas uz ideālu, meklē, lai atrastu, mācās, lai pilnveidotu sevi. Personība kā *uzdevums un ideāls* prasa apzinātus meklējumus un mērķu izvirzījumu, to saskaņošanu ar savām dotībām, iespējām, rēķinoties arī ar sabiedrības vajadzībām, normām, perspektīvām. Ja audzināšana apstājas pie skolēna virspusējo interešu noskaidrošanas un apmierināšanas, tad vērojama izdabāšana nenobriedušas personības iegribām. [Mūrnieks, 2009] Atstāta novārtā ir gan gribas audzināšana (pašaudzināšana), gan pasaules kopainas izpratnes veidošanās, personības daudzpusība un “*sirds izglītība*” (P. Dāles termins). Visi iepriekšminētie komponenti summējas vērtību izglītības dimensijā, kurai būtu jācaurvij viss izglītības saturs. Turpretī, *ja pareizrakstība un pieturzīmju lietošana ir prasījusi vairāk laika nekā sarunas par mīlestību, mieru, brīvību un solidaritāti, laimi un nāvi un tomēr skolēni nav to spējuši apgūt, tad šādu izglītības institūciju viņi var sākt uztvert*

mazāk nopietni, raksta H. Gudjons [Gudjons, 1998, 227] “*Tas jums vēlāk būs vajadzīgs*” vietā vairāk jārisina pusaudžu eksistenciālās problēmas, viņš papildina. Nākotnes izglītībā abām šīm tendencēm jābūt līdzsvarā.

P. Dāle uzsver nepieciešamību pēc *aktīvas radošas personības ar stingru, noteiktu raksturu un augstu inteliģenci* [Dāle, 1990]. Šāds uzstādījums nav zaudējis savu aktualitāti arī mūsdienās, bet tas atšķiras no postmodernā cilvēka interpretācijas, kas saistīta tikai ar nejaušību dzīves formu un izpausmju izvēlē un ko R.Rortijs apzīmē kā *patību, ko veido nejaušību savijums, un nevis patību, kas būtu vismaz potenciāli sakārtojama īpašību sistēma* [Rortijs, 1999, 52].

Kā liecina autora personiskie novērojumi, strādājot skolā, tad vajadzība pēc pašdisciplīnas un sakārtojošas kārtības ir viena no skolēnu pamatvajadzībām, kas var izpausties arī deviantās uzvedības formās, ja tā netiek apmierināta vai tiek uzspiesta bez pamatojuma un skolēna paša līdzdalības. Turpretī, ja prasme pašorganizēties un spēja ierobežot sevi kādu augstāku, cēlāku mērķu (piemēram, saudzējošas attieksmes pret dabu) vārdā tiek piedāvāta kā izaicinājums, kā gribas vingrinājums vai sevis izzināšanas un pārbaudīšanas veids, tad tā var kļūt par gribētu mērķi un par personības īpašību, ko skolēns pats izkopj.

L. Daniela uzsver atšķirību starp divām vārda ‘disciplīna’ izpratnēm: viena ir saistīta ar *pašdisciplīnas attīstību sadarbojoties*, otra vērsta uz *kontroli, vadīšanu un ierobežošanu* [Daniela, 2009, 24]. Lai gan abas ievirzes eksistē joprojām skolu ikdienā, tomēr kā izglītības mērķis izvirzās tieši pašdisciplīnas ideja, ko vēlas un īsteno pati persona.

Personības koncepcija izglītībā saprotama tad, ja tajā tiek saskatīts kāds noteikts saturs (nevis tikai gadījums). Pretstatā postmodernisma nenoteiktībai cilvēka antropoloģiskajā skaidrojumā L. Gutpelca bioētiskajā skatījumā uz cilvēku izvirza cilvēka cieņas un unikalitātes ideju, aicinot paraudzīties uz cilvēku kā uz daudzdimensiju būtni, kas ir atvērta transcendentajam, nevis kā uz numuru kādā sistēmā. [Gutpelca, 2008, 402] Līdzīga ir K. Jaspersa ievirze, kurš filozofijas pamatā saskata *robežsituācijas, komunikāciju un brīvību*. Cilvēks nekad nav viens, viņš pastāv tikai kopā ar citu, atvērtībā citam. Cilvēks, pēc filozofa domām, tiecas pēc *beznosacītā, mūžīgā*, kas īstenojas cilvēka izvēlē, *izšķiroties starp labo un ļauno*, un mīlestībā [Jaspers, 2003, 60, 63]. Pretstatā nejaušībām atsevišķām situācijām K. Jaspers cilvēka būtību saista ar robežsituācijām (nāve, mīlestība, izbrīns par esamību), bet cilvēces vienotību saskata brīvā komunikācijā [Jaspers, 2003, 102].

K. Jaspers atgriežas pie transcendentā, nenosacītā, kā arī pie ļaunā un labā skaidras nošķiršanas, pretēji postmodernisma provokācijai. Cilvēks vienmēr tiecas būt kaut kas vairāk, nekā viņš ir, tas ir kultūras un cilvēces pastāvēšanas un attīstības priekšnoteikums. Jebkura cilvēka ierobežošana tikai situatīvajā, nejaušajā vai galīgajā un izmērāmajā pazemina cilvēka cieņu. L. Kolberga morālās attīstības modelis parāda cilvēka izaugsmi līdz trešās (pēckonvencionālās)

stadijas 6. pakāpei, kurā pastāv *orientācija uz sirdsapziņu un universāliem ētikas principiem* [Gudjons, 1998, 140]. Tātad 20. gadsimta otrajā pusē, par spīti postmodernismam, turpina attīstīties filozofiskas un pedagoģiskas teorijas, kas meklē universālo un humāno cilvēkā.

Tieši ekstenziālie jautājumi jeb robežsituācijas ir vienojošais, kas saista visus cilvēkus, tas ir sākums filozofiskai sarunai un arī vērtībizglītojošai pedagoģijai, kurā pedagogs un skolēns meklē patiesību kopā [Mūrnieks, 2005].

Secinājumi. Brīvības un kārtības, brīvības un atbildības, brīvības un morāles attiecības kļūst par diskusijas priekšmetu sabiedrībā, un tas atspoguļojas īpaši izglītībā kā nedrošība mērķu formulējumos, tostarp attiecībā uz morālo ideālu. To pārvarēt iespējams, iesaistot skolēnu/audzēkni/studentu sevis izkopšanā (pašdisciplīna) un nopietni meklējot risinājumus eksistenciālām problēmām kopā ar visiem izglītībā iesaistītajiem dalībniekiem. Postmodernisma galējības, kas sabiedrības kultūru, morāli un personības patību izskaidro tikai ar nejaušību, spēli un simulāciju, izglītības procesā nav izmantojamas. To vietā liekama skolēna/audzēkņa/studenta pašdisciplīna un apzinātas savas dzīves pozīcijas izveide, balstoties uz kultūras mantojumu un cilvēka cieņu.

2.1.5. § Būtiskākie mūsdienu faktori, kas jāņem vērā, veidojot izglītības mērķus

Apkopojot iepriekšminēto problēmu grupas, var izdalīt četrus būtiskākos faktoros, kas jāizvērtē izglītības stratēģiskajā vadībā un mērķu veidošanā: kultūrvēsturiskā pieredze un vispārcilvēciskās vērtības, sabiedrības globālās un aktuālās problēmas, zinātniski tehniskie sasniegumi, nākotnē paredzamās problēmas un izaicinājumi.

* Kultūrvēsturiskā pieredze un vispārcilvēciskās vērtības ir divi savstarpēji saistīti, bet zināmā mērā arī pretrunīgi faktori. Izglītības jomā būtiskākais ir tos nepretstatīt, bet abus izmantot, nostiprinot vērtību bāzi, kuru piedāvāt skolēniem/studentiem/audzēkņiem izglītības pamatsaturā. Civilizācijas vērtības ir jānosauca izglītības mērķos un jāaplicina pedagoģiskajā procesā, tām jāieņem atbilstoša vieta mācību saturā. Vienlaikus jāmeklē un jāvienojas par problēmu risinājumiem un vērtībām, kas ir kopīgas visai cilvēcei. Tās ir: cilvēka cieņa, dabas aizsardzība, dzīvības vērtība, cilvēka pamattiesības.

* Sabiedrības globālo problēmu (ekoloģija, demogrāfija, konfliktu eskalācija, kultūras difūzija) atspoguļojums ir ietverams ilgtermiņa programmā. Savukārt aktuālās problēmas nav iepriekš plānojamas, un to apspriešanai un risināšanai paredzams zināms laiks, taču parasti tās ir visvieglāk identificējamas un iekļaujamas mācīšanās procesā.

* Zinātniski tehniskie sasniegumi nonāk izglītības jomā ar zināmu inerci, taču tas parasti ir izglītības vadības uzmanības lokā. Skolām tiek piedāvāta jauna tehnika, taču reti tai seko rūpes par metodiku un pedagogu sagatavošanu, lai ar šādu tehniku strādātu. Zinātniski tehnisko sasniegumu

ievērošana ir drīzāk izglītības filozofijas jautājums – kā ievirzīt izglītības mērķus un procesu tā, lai tas dotu iespēju skolēnam/studentam/audzēknim sagatavoties dzīvei uz zinātnes un tehnikas attīstību orientētā sabiedrībā un veicinātu spēju pašiem radīt inovācijas un jauninājumus, tostarp zinātnē un tehnikā, lai izveidotos nevis tikai šo sasniegumu patērētāji, bet arī radoši pilnveidotāji, lietotāji un izgudrotāji.

Vēl viena problēma, kas izriet no zinātnes atziņām, ir V. Heizenberga nenoteiktības princips, kas tiek izmantots, lai pamatotu nenoteiktības, kā arī dažādu, nevienotu un haotisku procesu priekšrocības un pat nepieciešamību sociālajā sfērā. R. Ingleharts uzskata, ka *laudis, kuriem mazs sakars ar zinātni, dažkārt izkropļo nenoteiktības Heizenberga formulēto principu* [Inglehart, 1997, 16]. Proti, īpatnējo sakarību, kas novērota mazo daļiņu fizikā, viņi cenšas pārnest uz citām cilvēka darbības jomām, piemēram, uz ētiku vai sabiedrības vadību un izglītību. Taču tas, kas darbojas vienā zinātņu nozarē, var būt nepiemērots, lai izskaidrotu vai vadītu procesus citā zinātņu jomā. Šajā ziņā, uzsver R. Ingleharts, eksaktā zinātnes ieņem vienu galējo pozīciju, bet estētika un māksla – otru. Eksakto zinātnieku konsensuss balstās uz novērojamo, eksperimentāli pārbaudāmo, estētiskie spriedumi – uz subjektīvām izvēlēm, izjūtām un gaumi. Sociālās zinības ir pa vidu šīm galējībām. [Inglehart, 1997, 16–19] Arī sociālajās zinībās, tostarp vadībzinībās, jāņem vērā sarežģītu, grūti vadāmu un prognozējamu procesu un struktūru nenoteiktība un atsevišķu (tostarp nejaušu) faktoru sakritības dēļ iespējamās lēcienveida izmaiņas (gan revolūcijas, gan sistēmas pašsakārtošanās vai līdzsvarošanās). Tas jāņem vērā, arī veidojot izglītības mērķus. Vienlaikus nav pamata uzskatīt, ka izšķirošu grūdienu sabiedrības attīstībā un sabiedrības līdzsvarošanā nevarētu dot arī izglītība un tās mērķi, ja vien ar tiem izdodas apsteidzoši formulēt sabiedrības vajadzības tuvākā vai tālākā nākotnē.

* Nākotnes problēmas un izaicinājumi nav pilnībā paredzami, taču to modelēšana ir daļa no mērķu izveides procesa, kurā svarīgāka par tiešo prognozi ir sagatavošanās šādu izaicinājumu iespējamībai. Tas nozīmē apzināti veidot prasmes, ka saistās ar iejušanos ekstremālā, mainīgā vidē, un meklēt un aktualizēt tādus kultūras balsta mehānismus, kas gaidāmajās pārmaiņās un izaicinājumos spētu palīdzēt. Vēsturiskā pieredzē iespējams atrast situācijas, kurās sabiedrības un individuāli cilvēki ir spējuši tikt galā ar dramatiskiem izaicinājumiem. Šāda pieredze ir pārmantojama, un uz tās bāzes iespējams izvērst izglītībā dimensiju, kas virzīta uz nākotnes situāciju modelēšanu un risināšanu.

H. Ārente uzskata, ka sociālā dzīve aptver trīs jomas: sabiedrisko, tirgus un privāto. No sabiedriskās jomas gaida, ka tā veicinās vienlīdzību, tirgus un darba pasaule veicina diskrimināciju, privāto jomu raksturo izstumtība kā maksa par individuālu izvēli. [Delors, 2001, 185] Izglītībā, no vienas puses, šīs pretrunas jālīdzsvaro, jo tā pieder pie sabiedriskās jomas, no

kuras gaida vienlīdzības vērtības apliecināšanu, no otras puses, jāsagatavo gaidāmajām pretrunām, īpaši darba tirgū, un arī jāpalīdz virzīt privāto dzīvi tā, lai būtu iespējams neitralizēt izstumtību.

H. Gudjons, ņemot vērā pretrunīgos procesus mūsdienu sabiedrībā un pedagoģijā, izglītību raksturo kā

- *saprātīgu pašnoteikšanās spēju un solidaritāti ar citiem (individualitātes un sabiedriskuma iegūšanu),*
- *subjekta attīstību līdzšinējo cilvēces kultūru objektīvi atspoguļojošā vidē (izglītība ir izskaidrojama kā cilvēka un pasaules attiecības, ar to saprotot ne vien receptīvu, bet arī produktīvi mainīgu piedalīšanos kultūras procesos),*
- *vispārpieņemamu, t. i., visiem cilvēkiem vienādi derīgu izglītību (šis aspekts ir visgrūtāk īstenojams),*
- *daudzpusību, pirmām kārtām morālā, kognitīvā, estētiskā un praktiskā aspektā. [Gudjons, 1998, 221]*

Redzams, ka izglītībā jālīdzsvaro individuālā un sabiedriskā (kolektīvā) dimensija, jāņem vērā cilvēka un (objektīvās) pasaules attiecības un mijiedarbība (adaptācijas aspekts), kultūru daudzveidības pieredzes (cilvēces mantojuma) nepieciešamība, kā arī vajadzība pēc vienošanās par vispārpieņemamu vērtību kodolu, citiem vārdiem sakot, daudzveidības un vienības (vienotības) pretruna (antinomija).

H. Gudjona izglītības nozīmes skaidrojumā apzinātas trīs būtiskās cilvēka esamības dimensijas: daba, sabiedrība, kultūra, kā arī var saskatīt netīši nojaustus līmeņus pamata pieņēmumos par esamību, t. i., pasaule, cilvēks un ideālais. Pirmie divi līmeņi raksturoti detalizēti, bet konstatējams augstākā vienojošā mērķa jeb ideāla iztrūkums – grūti raksturot *vispārpieņemamu* kodolu, kurā tomēr balstītos cilvēcisko izpausmju daudzpusība, tostarp morālē, estētikā, kognitīvajā jomā (domāšanā) un dzīves praksē.

Līdzsvarotas attīstības nosacījumi

Faktori, kas izriet no kapitālistiskās sabiedrības straujās attīstības ir: plaisas paplašināšanās starp mazturīgajiem un bagātajiem [Galbraith, 1996, 77], starp dažādām valstīm un nācijām, kas iesaistītas globalizācijā [Reich, 1992, 118], kā arī resursu izsīkšana un ekoloģiskās problēmas [Gore, 1992, 215]. Lai neitralizētu negatīvā sekas, kas izriet no šīm tendencēm, cilvēcei būs jāievēro taupība (resursu izmantošanā) un taisnīgums (ienākumu sadalē, patēriņa izlīdzināšanā un arī izglītības pieejamībā).

Taupība ir pretrunā ar postmodernā un liberālas sabiedrības priekšstatu par cilvēku kā pasaules centru, kā arī ar neiegrožotu brīvā tirgus modeli. Tomēr ekoloģiskās katastrofas priekšā cilvēka pretenzijas uz savām tiesībām būt par dabas kungu, visticamāk, būs jāsamazina un jālīdzsvaro – atgriežoties pie labprātīgas savu izpausmju un iegribu, t. i., patēriņa, ierobežošanas.

Bet šāda nepieciešamība ir pretrunā ar kapitālisma ekonomikas modeli, kurā galvenais ir peļņa, ko var gūt no patēriņa pieauguma un tā apmierināšanas ar jaunām un arvien jaunākām precēm. Taču, pieaugot patēriņam, dabas resursi tiek neizbēgami izsmelti. E. fon Vaiczekers meklē iespējas šo pretrunu risināt, izvirzot efektivitāti par galveno principu. Viņš uzver nepieciešamību *paaugstināt dzīves līmeni (tādējādi mazinot netaisnību), samazināt piesārņojumu līmeni, ekonomēt finanšu līdzekļus, vairākkārt izmantot organiskos līdzekļus, garantēt drošību un nodrošināt vienlīdzību un nodarbinātību* [Weizsaecker, 1997, 8]. Fiziskas ekspansijas vietā tiek piedāvāta kvalitatīva un līdzsvarota izaugsme, kurā materiālais pieaugums ir tikai līdzeklis, nevis pašmērķis. Tas nozīmē katrā atsevišķā gadījumā apsvērt, ko dos kārtējie materiālās izaugsmes solījumi un vilinājumi, kādas sekas tie izraisīs [Weizsaecker, 1997, 298]. Citi līdzsvarotas attīstības nosacījumi ir vienmērība jauninājumu ieviešanas un pārmaiņu tempā, izlīdzinot atšķirības dažādu teritoriju, tautu un sociālo grupu iespējās iesaistīties globalizācijas procesā līdztiesīgi, plaisu izlīdzināšana, kā arī mērķu skaidrības rehabilitācija un dzīves nosacījumu artikulācija [Байман, 2002, 17].

Apkopojot iepriekš analizētās problēmas un ņemot vērā pēdējā laikā aktuālos ekonomiskās un finanšu krīzes procesus Latvijā un pasaulē, var secināt, ka attīstību var saukt par līdzsvarotu, ja tā ir: 1) *pakāpeniska*: bez riskantiem izrāvieniem, pēkšņām krīzēm, straujiem kritumiem vai stagnācijas, 2) *mērķtiecīga*: secīga, jēgpilna, bez haotiskas rosības vai neattaisnojamas patvaļas un nesamierināmiem konfliktiem; *pamatota*: lielās līnijās pārdomāta, balstīta pētījumos, zinātnes atziņās un prognozēs, bez sasteigtām, nepamatotām reformām reformu dēļ, piemēram, krīzes novēršanai domātos pārkārtojumus un finansējuma samazinājumus nevar saukt par reformām, 3) *vairākumam pieņemama, apzināta*: demokrātiski izskaidrota, ekspertu atzīta, vietējā kultūrā balstīta, 4) *cilvēka cieņu respektējoša, humāna*, t. i., uz vispārcilvēciskām, tostarp morālām, vērtībām orientēta), 5) *globālas problēmas risinoša*: attīstībai jāņem vērā ekoloģiskās, demogrāfiskās, veselības, sociālās, psiholoģiskās, morālās problēmas, 6) *elastīga, fleksibla*: tiek ņemtas vērā situāciju izmaiņas, negaidītas problēmas un jauni apstākļi; *variabla*, tāda, kas pieļauj un sekmē alternatīvus risinājumus, 7) *individuālo iniciatīvu veicinoša un paredzoša*: iesaistot, motivējot un pārliecinot attīstībā iesaistīto sabiedrību, kā arī – pēc iespējas katru indivīdu, 8) *kompleksa, tāda, kas izmanto progresu visdažādākajās jomās* (ne tikai tehniskajās, bet arī sociālajās, ne tikai eksaktajās, bet arī humanitārajās), 9) *iekļaujoša, tāda, kas respektē pirmām kārtām sabiedrības vairākuma un pēc iespējas arī mazākuma vajadzības*, t. i., necenšoties kaut ko attīstīt uz cita (citas jomas, kāda cilvēka vai sociālas grupas, tautas) rēķina, 10) *pēctecīga*; *tiek ņemta vērā vēsturiskā pieredze* izvērtējot procesus plašākā kultūras un vēstures perspektīvā, bez tuvredzīgas izdabāšanas mirkļa vajadzībām un iegribām, t. i., bez burtiskas ārzemju atdarināšanas vai sekošanas intelektuālajai modei.

Sadaļas kopsavilkums. Mūsdienu Rietumu sabiedrība saskaras ar procesiem un parādībām kultūrā, kas radikāli atšķiras no citu civilizāciju pieredzes un daļēji arī no Eiropas vēsturiskās pieredzes. Būtiskāko parādību kopumu apzīmēšanai tiek izmantots jēdziens ‘globalizācija’. Raksturīgākās globalizācijas iezīmes ir pārmaiņas, ātrums, iespēju plašums (paplašināšanās), savstarpējā saistība (“pasaule kā viens ciems”) un vienlaikus – pretrunīgums, spriedze, konflikti, vērtību relativisms. Daudzām pārmaiņām nav kopīgu mērķu, vai tie ir atšķirīgi. Sabiedrībai raksturīga sadrumstalošanās nelielās interešu grupās, indivīda piederība vienlaikus pie vairākām mikrokultūrām vai subkultūrām, kas nereti aizstāj tradicionālās identifikācijas (piederība pie ģimenes, tautas, reliģijas). Dzīve līdzinās vāji saistītu ainu kaleidoskopam; postmodernisma kustībā šāda pasaules izjūta tiek akceptēta, taču tā atstāj negatīvas sekas uz cilvēka psihi un personību, radot apjukumu, lietu kultu, neizlēmību, neizvēlīgumu, sekmējot bīstamas izvēles un deviācijas. Par problēmu kļūst brīvā laika pavadīšana un demogrāfiskā krīze (sakarā ar izmaiņām priekšstatos par laulībām, ģimeni un ģimenes modeli, kā arī globālās ekonomikas ietekmi uz ģimeni).

Pieaug komunikāciju daudzums, daudzveidība; vairāku kultūru līdzāspastāvēšana ienes nedrošību tradicionālajos morālajos priekšstatos un ideālos. Vienlaikus nomācoši dominē masu kultūra ar tās pazeminātajiem vērtību kritērijiem un gaumes unifikāciju. Tehniskie un zinātniskie sasniegumi, no vienas puses, vairo, labklājības līmeni, no otras puses, rada ekoloģiskās problēmas, resursu izsīkšanas draudus, kas savukārt izraisa konfliktus, cīņu par resursiem.

Cilvēka esamības dimensijās līdztekus labai arvien lielāka loma ir tehniskajai videi, līdztekus vienotai sabiedrībai (valstij, tautai) arvien lielākā nozīme ir dažādām nelielām sociālām grupām, vienas kultūras vietā dominē dažādu kultūru elementu sajaukums.

Visas šīs tendences iespaido arī izglītības procesus, kuros jāņem vērā gan sabiedrības globālās, gan aktuālās problēmas, gan zinātniski tehniskie sasniegumi, gan kultūrvēsturiskā pieredze un vispārcilvēciskās vērtības, kā arī jāprognozē nākotnē paredzamās problēmas un izaicinājumi.

Līdzsvarotai attīstībai raksturīgi nosacījumi ir pakāpeniskums, mērķtiecība, pamatotība (zinātnē), tai jābūt vairākuma pieņemtai un apzinātai, cilvēku cieņu respektējošai, humānai, globālas problēmas risinošai, elastīgai, individuālo iniciatīvu veicinošai, kompleksai, iekļaujošai, pēctecīgai, jāņem vērā sabiedrības vēsturiskā pieredze un mantojums.

Izglītībai jātiek galā ar informācijas pārbagātības problēmu, jānovērš psiholoģiskas manipulēšanas iespējas un apjukums kā komunikāciju un uztveramās informācijas daudzuma pieauguma rezultāts, jārod risinājums morālā relativisma tendencei, kā arī jāņem vērā migrācijas dēļ izveidojušos daudzu atšķirīgu kultūru līdzāspastāvēšana un dažādība vērtību un mērķu izpratnē. Izglītību ietekmējošo kultūras faktoru un parādību daudzums un dažādība var apgrūtināt

izglītības mērķu veidošanu. Tāpēc izglītības mērķu veidošanā lietderīgi ņemt vērā konkrētus principus, kas šos faktorus palīdzētu izvērtēt, sistematizēt un iekļaut izglītības mērķu formulējumos.

2. nodaļas 1. sadaļā teorētiski pierādīta 4. tēze.

Izglītības mērķu izstrādē nepieciešams balstīties uz principiem, kas izriet no sabiedrības kultūras īpatnībām, sabiedrības vajadzībām un attīstības likumsakarībām, tostarp no pamatpieņēmumiem par esamību (priekšstatiem par cilvēku, pasauli un ideālo), apsteidzoši atspoguļojot sabiedrības vērtības un vajadzības to līdzsvarotas attīstības perspektīvā.

Lai, balstoties uz izvirzīto tēzi, izstrādātu rekomendējošus principus izglītības mērķu veidošanai, nākamajā pētījuma posmā nepieciešama iepriekšējā sadaļā analizēto izglītību ietekmējošo faktoru apkopošana, to vadošo tendenču izdalīšana, kas attiecas tieši uz izglītību un tās mērķos ietveramajām vērtībām.

2. nodaļas 2. sadaļa. Izglītības mērķu veidošanas principu konstruēšana, balstoties uz mūsdienu sabiedrības tendencēm un kultūrvēsturisko pieredzi

Mūsdienu situācijā būtiski ir atklāt izglītības mērķu veidošanas principus, kas palīdzētu izglītības jomas vadībā un kas izriet no sabiedrības faktoriem un kultūras parādībām, kuras iztirzātas iepriekšējā sadaļā.

2. 2.1. § Pretrunīgums un tā atspoguļojums antinomiju principā

Viena no iepriekšējā sadaļā raksturotajām postmodernās sabiedrības īpatnībām ir tās pretrunīgums. Mūsdienu pasauli plosa pretrunas un konflikti, no kuriem aktuālākais ir starp Rietumu liberālo pasauli un islāma civilizāciju, uzskata S. Hantingtons [Huntington, 1998, 215]. Pēc A. Toinbija domām, civilizāciju konflikta pamatā ir ne vien dažādas ekonomiskās intereses un pieejas resursu izmantošanai, tirdzniecībai un finansēm, bet arī mentalitātes atšķirības [Toynbee, 1947]. Tās izpaužas domāšanas veidā, kultūrā, reliģijā, paražās un tikumos. Kā tas pierādīts G. Hofstedes socioloģiskajos pētījumos, sabiedrības atšķiras ar dažādu pieeju vienu un to pašu problēmu risināšanā un sociālo parādību izpratnē [Hofstede, 2001].

Lai to novērstu, pēc autora domām, jau izglītībā ir jāiestrādā principi, metodes un jāpiedāvā paņēmieni, kas palīdzētu šādas pretrunas apzināties un tās risināt. Pretrunas nav iespējams ignorēt, izlikties, ka to nav, un domāt, ka visiem cilvēkiem ir vienādi vai līdzīgi uzskati par pasauli un pareizas/nepareizas rīcības kritēriji; kultūru un reliģiju atšķirības sakņojas tieši to dziļākajos *pamatpieņēmumos par esamību*, kas būtiski atšķiras (sk. 1. nodaļas 2. sadaļu).

Turklāt pretrunīgums kā neatņemama globālās sabiedrības īpatnība ir raksturīga ne tikai politikai, kurā saduras ekonomisko grupējumu, valstu un valstu savienību intereses [Rubenis 2004]. Arī vienas kultūras, vienas sabiedrības ietvaros vērojamas dažādas pretrunas un spriedze starp atšķirīgām sociālām grupām, etnosiem, uzskatu sistēmām, arī starp paaudzēm un dzimumiem, starp ideoloģijām, starp reliģiju un zinātni, starp tradicionālajām reliģijām un jaunajām reliģiskajām kustībām, modernizācijas tendencēm un tradīcijām [Jermolajeva, Jermolajevs, Mūrnieks 2002], konservatīvismu un liberālismu, starp dažādu sabiedrības grupu subkultūrām, starp bagātajiem un nabagajiem, izglītotajiem un no izglītības atstumtajiem, starp politiķiem un tautu, ierēdņiem un uzņēmējiem [Kučinskis 2001].

Starptautiskajā ziņojumā par izglītību 21. gadsimtā UNESCO minētas vairākas problēmas, kuru pamatā ir spriedze starp atšķirīgām tendencēm. Spriedze *starp globālām un vietējām parādībām*, [...] *starp vispārējo un individuālo*, [...] *starp tradīcijām un modernā parādībām*, [...] *starp tālākiem un tuvākiem mērķiem*, [...] *starp vajadzīgo konkurenci un iespēju vienlīdzību*, [...] *starp zināšanu plašumu un cilvēku spējām tās apgūt*, visbeidzot *spriedze starp materiālo un garīgo jomu* [Delors, 1999, 20–21].

Turklāt pretrunas vērojamas ne tikai ārējā pasaulē (sociālajos, politiskajos un kultūras procesos), bet arī cilvēka iekšējā pasaulē. Saskaņā ar I. Kanta domām pašam cilvēka prātam dažos jautājumos raksturīgs pretrunīgums [Kants, 1931]. Pretrunīgumu cilvēka psihē pētījis Z. Freids un viņa sekotāji psihoanalītiķi [Freids, 1994]. Pašai cilvēka personībai raksturīgs zemapziņas impulsi (*id*) un virsapziņas (*superego*) prasību (tostarp sirdsapziņas) konflikts [Freud, 1949]. Dažādu vēlmju, noskaņojumu un vajadzību iekšējās cīņas, kas notiek apziņā, ik pa laikam izmaina cilvēka vērtību orientāciju un rīcību [Reņģe, 1999, 22]. Reizēm tās noved pie smagām iekšējām krīzēm, no kurām dažas ir neizbēgamas un jau ir ieprogrammētas, piemēram, dažādos vecumposmos cilvēka attīstības stadiālā rakstura dēļ (pēc Ē. Eriksona teorijas) [Eriksons, 1998].

Tāpat izglītībā jāņem vērā pretrunīgums vismaz divās dimensijās: pašā cilvēkā un visā mūsdienu sabiedrībā un tās kultūrā, pareizāk sakot, kultūrās, jo mūsdienās līdztekus eksistē dažādas mikrokultūras un subkultūras, kā arī izjūtama citu lielo civilizāciju ietekme (piemēram, Indijas kultūras motīvi Latvijā: Krišnas apziņas kustības, N. Rēriha biedrības, budistu draudžu un citu līdzīgu kustību darbībā; viesstrādnieku un bēgļu kultūras).

Šāda īpatnība nebija raksturīga iepriekšējiem laikmetiem (līdz 20. gadsimta vidum), kad cilvēki dzīvoja pamatā vienas kultūras nosacījumā pasaulē. Lai gan arī tolaik bija pretrunas, taču tās vai nu centās ātri atrisināt, vai neievēroja. Tika atzīts, un tas šķita acīm redzami, ka pēc saspridzinājuma, neveiksmēm un grūtībām nāks kārtība un miers, allaž tika paturēts prātā, ka normālais stāvoklis ir nepretrunīgums (harmonija), uz ko arī jātiecas. Pretrunas tika uzskatītas par kaut ko pārejošu, kas galu galā tiks atrisinātas vai nu sociālu izmaiņu gaitā, vai reliģiskā mūžīgās dzīvības cerību perspektīvā.

Turpretī globālajā, postmodernajā kultūrā zudusi ir ne tikai ticība galējiem atrisinājumiem un iespējamajai harmonijai, bet arī pati dzīves realitāte praktiski nedod iespēju jebkad izvairīties no pretrunām, norišu tempa, dzīves daudzveidības un sarežģītības dēļ. Ž. F. Liotārs uzskata, ka lielās klasiskās priekšstatu sistēmas par pasauli (narratīvi) ir sevi izsmēlušas [Liotars, 2008]. Tādējādi cilvēkiem ir zudusi cerība galējiem atrisinājumiem. Pretrunīgums jāatzīst par neizbēgamu pasaules sastāvdaļu. Arī antropoloģiskie pētījumi liecina par *bināro opozīciju* klātbūtni cilvēku domāšanā un sociāli nozīmīgo parādību klasifikācijās [Леви-Строс, 1983].

Lai apzīmētu neatrisināmas pretrunas, kas tiek uzskatītas par neizbēgamām, visu caurstrāvojošām un pasaulei raksturīgām un pat izglītībā nepieciešamām, tiek izmantots antinomijas jēdziens [Winkel, 1988].

To veido divi grieķu valodas vārdi: *anti* (αντι nozīmē – “pret” jeb pretruna) un *nomos* (νομος nozīmē – likums, norma). Tāpat αντινομια – pretruna likumā, vienkāršāk: antinomija ir pretruna. Turklāt antinomijas gadījumā prāta pretrunas parādās nepieciešami (likumsakarīgi).

Pirmais šo jēdzienu izvērsis vācu filozofs Imanuels Kants. Viņš antinomiju parāda kā divas pretrunīgas tēzes: tēzi un antitēzi. I. Kantam ir četri šādu pretrunīgo tēžu pāri, un tie skar kosmoloģijas jautājumus, t. i., pasaules uzbūves pamatjautājumus. [Kants, 1931, 302–319]³⁴ Pēc I. Kanta domām, antinomijas parāda prāta robežu, ja to izmanto kā izziņas instrumentu. Vienlaikus, analizējot citu prāta lietojumu, viņš tomēr pieļauj, ka dažos gadījumos, piemēram, ētikas jomā, kur prāts piedalās gribas aktā, t. i., izvēlē, dažas antinomijas iespējams neievērot vai apiet, t. i., rīkojoties tā, it kā to nebūtu (piemēram, kad morālā taisnīguma dēļ, kas ne vienmēr īstenojas ikdienā, ir jāpieņem Dieva un dvēseles nemirstības ideja, kas nodrošinātu iespēju taisnīgumam īstenoties ja ne šajā dzīvē, tad pēc nāves). [Kants, 1988]

Savukārt G. F. V. Hēgelis norāda, ka *antinomijas atrodas nevis tikai četros īpašos ar kosmoloģiju saistītos priekšstatos, bet gan visu sugu priekšstatos, visos priekšmetos, jēdzienos un idejās* [Hēgelis 1981, 62]. Pēc F. Hēgeļa domām, jēdzieni absolūtā Gara manifestēšanās dēļ it kā izvēršas jeb iemiesojas, šajā procesā ģenerējot sevis aprakstīto esamību. Izprast esamību nozīmē izprast jēdzienus, un otrādi. Jēdziena attīstībā tiek izšķirtas trīs pakāpes, ko F. Hēgelis dēvē par dialektiku, kad tēze jeb nenoteikts jēdziens (piemēram, “kāda parādība telpā”) virzās uz antitēzi jeb noteiktu jēdzienu (piemēram, “suns”), bet pēc tam uz sintēzi (“dzīvnieks”), kurā atrisinās pretruna. Primāri pretruna ir starp nenoteiktiem un noteiktiem jēdzieniem. Taču līdzīgi var domāt par vēsturisko procesu. Pirmsākumos “esamība” un “nekas” sintēzē kļūst par “tapšanu”.

G. F. Hēgelis atzīst, ka patiesība nav statiska, tās nav vienas vai otras antinomijas tēzes pieņemšanā un pierādīšanā, bet drīzāk tā ir ceļš uz arvien augstāku pilnības pakāpi, kas noris, iesaistoties cīņā pretrunīgiem faktoriem. Kultūrā līdz ar to ienāk arvien lielāks dinamisms, un attīstība tiek uztverta kā pretrunu mijiedarbība. No šāda viedokļa raugoties, dažādiem satricinājumiem, krīzēm un pat upuriem ir zināms attaisnojums, ja tie palīdz progresam (un tā no morālā viedokļa ir diskutabla pozīcija).

Sintēzē tiek daļēji novērsta antinomijas pretruna, veidojot trešo iespēju – risinājumu, kurā **pretstati apvienojas**. G. F. Hēgelim antinomija ir nevis domāšanas robeža, līdz kurai iespējams nonākt, analizējot kosmoloģijas jautājumus, bet gan metafizisks princips, kas caurauž visu pasauli.

Salīdzinājumā ar 19. gadsimtu, kad radās šīs pieejas, pretrunīgums tagad kļuvis par faktoru, ko saskata ne vien filozofi, bet ikviens, kurš saskāries ar viedokļu pretstatiem mūsdienu plurālistiskajā sabiedrībā, tostarp zinātnē. [Siliņš, 1999] Tātad tam jāatspoguļojas arī izglītībā.

Antinomijas izglītībā var izmantot kā **domāšanas kārtulu**, kā savdabīgu metodi, kas palīdz apjēgt un strukturēt izglītības problēmas, izkārtot mācību saturu un arī veidot izglītības mērķus. Lai adekvāti varētu reaģēt uz reālo kultūras situāciju un mūsdienu dzīves izaicinājumiem, ir

³⁴ Piemēram, tēze: *pasaulei ir sākums telpā un laikā*; antitēze: *pasaulei nav sākuma telpā un laikā, tā ir bezgalīga*. I. Kants parāda, ka ar prāta palīdzību nav iespējams pierādīt ne vienu, ne otru. Ceturtā antinomija saistīta ar Dieva esamību. Tēze to pierāda, bet antitēze noliedz. Abos gadījumos ir vienlīdz pamatoti argumenti.

nepieciešams izglītības mērķu formulējumos nevirīties no pretrunām, bet tās apzināties un ietvert izglītības konceptuālos dokumentos. Šādu piemēru ir devuši norvēģu izglītības stratēģi savas valsts *Core Curriculum* (pamatprogrammas) dokumentā [*Core Curriculum*, 1994]. Zināmas antinomiskas pretstatīšanas pazīmes sabiedrības globālo problēmu apzināšanā saskatāmas Starptautiskajā ziņojumā par izglītību 21. gadsimtā UNESCO [Delors, 2001, 20].

Autors antinomijas principa nozīmi un lietojuma robežas ir pētījis savā maģistra darbā [Mūrnieks, 2006] un izmantojis antinomiju principu mācību satura organizēšanā vairākos augstskoluursos (LU un ISMA). Antinomiska dažādu pretēju kultūras laikmetu un tendenču salīdzināšanas metode izmantota mācību grāmatu “Ievads kultūras un reliģiju vēsturē” struktūrā [Mūrnieks, 1998; Mūrnieks, 2000].

Taču tas nav ticis attiecināts uz izglītības mērķiem. Pagaidām Latvijā nevienā izglītības stratēģiskajā dokumentā vai standartā autoram nav izdevies atrast apzinātu šāda principa izmantojumu.

Antinomijas principu var izvirzīt arī **izglītībai mērķu veidošanā** – kā līdzsvarotai sabiedrības attīstībai nepieciešamu nosacījumu. Tas nozīmē formulēt izglītības mērķus kā pretrunīgu vērtību un tendenču pretstatījumu.

Šis princips nenorāda, kuras tieši pretrunas būtu jāatsedz izglītības mērķos, bet gan to, **kā** ieteicams veidot mērķus.

Šajā procesā ieteicams ievērot trīs pakāpes jeb trīs soļu secību.

1) Vispirms jāatrod konkrētajai sabiedrībai (kopienai, izglītības pakāpei, veidam, iestādei) visraksturīgākās, aktuālākās vai grūti risināmās (neatrisinātās) pretrunas.

2) Tad no tām kritiskas analīzes gaitā jāmodelē tādas topošā pilsoņa (skolēna, studenta, audzēkņa) īpašības, apgūstamās prasmes vai attīstāmās tendences, kas šīs pretrunas atklātu, līdzsvarotu, papildinoši attīstītu vai citādi risinātu.

3) Visbeidzot – mērķus var formulēt kā šādu tendenču, vēlamu īpašību vai kompetenču **pārus**, piemēram, izglītības mērķis: attīstīt savas tautas nacionālas identitātes izjūtu un vienlaikus izkopt cieņu pret citām nācijām, to pārstāvjiem, viņu identitāti un kultūru.

Jaunu pedagoģisko piedāvājumu propagandas vai aktuālas problēmas risināšanas nepieciešamības spriedzē var pazust kopaina, un mērķi var kļūt vienpusīgi. Tā dažādu alternatīvo izglītības teoriju iespaidā tiek uzsvērti tikai un vienīgi personības iekšējās pasaules izkopšana, individuālais darbs pēc paša izvēlēta plāna [Beļickis 2001], aizmirstot, ka darba dzīvē cilvēks parasti būs kopā ar citiem, darbosies pēc darba devēja uzspiesta plāna un pakļausies kopējai disciplīnai.

Tātad, lai līdzsvarotu vajadzību gan strādāt patstāvīgi un individuāli, gan socializēties, piedalīties dialogā [Burbules 1993], iekļauties darba kolektīvā, darbsemināros, sadarbības

projektos utt., izglītības mērķis var tikt formulēts kā abu šo savstarpēji papildinošo prasmju **vienlaikus** attīstīšana. Nereti krīžu vai nacionālo konfliktu gadījumā audzināšanā, vērtībizglītībā tiek uzsvērts, piemēram, tikai un vienīgi tolerances princips, t. i., cieņa pret citādo, bet aizmirsta jaunieša pašidentifikācijas nozīme un nosvērta patriotisma vērtība, t. i., mīlestība un sajūsma par savu nāciju, par saviem tautiešiem, viņu panākumiem, kas ir tikpat svarīga kā cieņa pret atšķirīgo un svešo. Tas ir vienpusīgi.

Antinomijas princips šajā gadījumā nozīmē apzināties **pretstatu pāri**, t. i., to, ka vairākas nepieciešamās kompetences, tehnoloģijas vai vērtības var būt pretējas, pat antagonistiskas, taču **vienlīdz derīgas** pilnvērtīgai dzīvei sabiedrībā un tāpēc iekļaujamās izglītības mērķos, uzdevumos vai vadlīnijās.

Protams, antinomijas princips nenozīmē, ka obligāti pilnīgi visi mērķi vai izglītībā sasniedzamo rezultātu apraksti jāformulē tikai kā antinomijas, jo var būt gadījumi, kad mērķi ir iespējams izteikt tikai kā vienu konkrētu īpašību, prasmi vai sasniedzamo stāvokli. Taču pašā mērķu veidošanas procesā vienmēr ieteicams atrast pamata problēmu, un tā parasti saistīta ar izvēli starp divām galējībām, divām iespējām, divām prasībām vai divām pretējām tendencēm. Un tad, protams, analīzes gaitā var nonākt pie tāda risinājuma, kas, pēc ekspertu vai lēmuma pieņēmēju domām, ir optimālais. Piemēram, uzsverot tikai vienu no diviem atšķirīgiem, pretējiem vai konkurējošiem piedāvājumiem vai attīstības virzieniem.

Iespējami tādi mērķi un tādas vērtības, kas jāizsaka, izmantojot **dialektiku**, starp tēzi un antitēzi jāatrod **shintēze** vai starp diviem pārspīlējumiem – “zelta vidusceļš”, piemēram, brīvība ir pa vidu starp patvaļu (haosu) un totalitāru kontroli.

Ir situācijas, kurās viennozīmīgi jāizvēlas **viens** kādu divu pretstatu puse. Tas vērojams morālajā izvēlē – starp ļauno un labo. Ļaunums (piemēram, noziegums) nav labā komplementārs papildinājums, bet gan pilnīgs noliegums. Piemēram, lēmums atņemt dzīvību nav līdzvērtīgs lēmumam dāvēt dzīvību, jo nāve nevar izpausties, ja nav dzīvības. Līdzīgi ir ar zādzību un privātipašumu, jo, ja nav īpašuma, nevar būt zādzības. Šajos gadījumos pretstatu pāra otrā puse, lai gan tā pastāv, nav līdzvērtīga pirmajai, bet ir tās destruktīvs izkropļojums, kuru pieņemot mēs iznīcinām cilvēciņas pamatu. Ja pieņemam, ka ļaunais ir nepieciešams, t. i., komplementārs labā papildinājums, tad jāatzīst, ka slepkavība ir tikpat vajadzīga kā dzīvības radīšana vai izglābšana, zādzība – tikpat svarīga kā īpašuma vairošana, meli nepieciešami patiesības pastāvēšanai utt. Bet tas, kā redzams, ir pilnīgs absurds. *Nepareizu saskaitīšanas rezultātu var izlabot, taču tikai tādā gadījumā, ja jūs pārbaudāt savus aprēķinus un, atraduši kļūdu, no tās vietas sākat rēķināt vēlreiz, nevis vienkārši turpināt. Ļaunumu var novērst, bet tas nevar “attīstīties” par labo*, uzsver K. S. Lūiss [Lūiss, 2008, 6]. Abi viņa minētie piemēri gan no matemātikas, gan ētikas viedokļa demonstrē, ka ir gadījumi, kad pareizs ir viens risinājums, nevis abi vai kāds vidējais starp tiem.

Visbeidzot, kā jau teikts, ir daudz piedāvājumu un problēmu, kas jārisina papildinoši (**komplementāri**): pieņemot divu galējību jeb divu pretstatu esamību, vienlaikus pastāvēšanu un nepieciešamību³⁵. Komplementaritātes jēdziens nāk no fizikas, tas nozīmē vienlaikus divu šķietami loģiski nesavienojamu pretēju iespējamību akceptēšanu, piemēram, atzīstot, ka gaismai ir gan viļņa, gan daļiņas daba, jo to apstiprina eksperimenti. [Siliņš, 1999, 73]

Izglītībā tās nozīmē, ka būs tādas situācijas, kurās vienlīdz nepieciešami ir **abi** pretstati un svarīga ir **abu** attīstīšana, piemēram, gan vispārcilvēciskās, gan nacionālās vērtības. Tie būs gadījumi, kuros izvēle jāizdara starp divām dažādām **vērtībām**, kas abas ir svarīgas, nepieciešamas, bet ne starp vērtību un acīm redzamu “antivērtību” (deviāciju).

Iespējamās izvēles izglītības mērķu veidošanā, izmantojot antinomiju principu:

- A – **komplementāra** antinomijas pieņemšana, t. i., abu pretēju tendenču attīstīšana, jo tās ir vienlīdz vērtīgas, nepieciešamas un līdzsvaro viena otru, piemēram, par izglītības mērķi kļūst gan skolēna intelektuālo spēju (prāta), gan emocionālās inteliģences (jūtu) attīstīšana;
- B1 – **vidusceļa** meklējumi; starp divām galējībām tiek meklēts vidējais, no abām atšķirīgs risinājums, piemēram, tiek noraidīta ideja gan par standartiem, kas definē izglītības procesa galarezultātu skolēnu sasniegumu apraksta formā, gan par nemaināmām programmām, kas precīzi reglamentē mācību procesa satura apguves secību un apjomu, bet tiek pieņemts lēmums izstrādāt vadlīnijas, kas aprasta mācībās obligāti izmantojamās metodes un tehnoloģijas;
- B2 – pretēju tendenču **sintēze**; risinājumā tiek ietverti elementi no abiem pretējiem piedāvājumiem, piemēram, prasmes un zināšanas integrējas kompetencē;
- C – **vienas tēzes noraidīšana** analīzes gaitā; t.i., apsverot visus argumentus un izvērtējot situāciju, tiek atzīts, ka viena tēze no pretrunīgo piedāvājumu pāra ir jānoraida, piemēram, starp piedāvājumu atļaut paust rasistiskus uzskatus un lēmumu tos aizliegt, tiek izvēlēta otrā alternatīva – aizliegt;
- D – iespējama antinomisku vērtību iekļaušana zināmās **struktūrās**, to izkārtošana svarīguma vai īstenošanas secībā, izdalot prioritātes (piemēram, ģimenes vērtības kā prioritārās atzīšana audzināšanā līdztekus individuālās neatkarības attīstīšanai un informēšanai par citām kopdzīves formām).

Lai pretrunu apzināšanās neradītu svārstīšanos starp diviem pat pilnīgi nesavienojamiem pieņēmumiem, uzskatiem vai rīcībām, tās jāanalizē aprakstītajā veidā.

Svarīgas antinomijas (pretējas tendences), kas būtu jāatspoguļo izglītības mērķu dokumentos, jo tās izriet no mūsdienu kultūras tendencēm, pēc autora domām, ir:

³⁵ Loģikas vēsturē ir zināmas arī citi pretrunīgu patiesību un izvēļu strukturēšanas veidi, piemēram, budisma filozofijā tiek apskatīti četri apgalvojumi (jā; nē; gan jā, gan nē; ne jā, ne nē) jeb četras iespējamības (*čatuskoti*) [Šlāpins, 2006, 170], taču tās visas ir grūti domājamas reālās dzīves situācijās, tāpēc promocijas darbā netiks apskatītas.

* **pienākumi un tiesības** – izriet no nepieciešamības vienlaikus atzīt individuālo brīvību un cilvēka atkarību no sabiedrības, ievērot gan cilvēka autonomiju, gan sociālo kārtību; cienīt sevi un citus, izjust morālo atbildību par cietiem;

* **nacionālais un vispārcilvēciskais** – izriet no nepieciešamības vienlaikus attīstīt gan nacionālās identitātes apziņu, gan meklēt, apzināties un apliecināt vērtības, kas vieno cilvēci;

* **ieciētība (tolerance) un morālais imperatīvs (morālās prasības)** – izriet to kultūras situācijas, kurā svarīgi vienlaikus ievērot gan cieņu pret citu kultūru pārstāvjiem, gan aizstāvēt morālos pamatprincipus un vērsties pret agresiju noziedzību un necieņas izpausmēm;

* **tradīciju apguve un novatorisma (jaunrades) iespēju nodrošināšana** – izriet no divām dimensijām kultūrā: kontinuitātes un attīstības nepieciešamības;

* **individuālas patstāvības un kolektīvas sadarbības attīstīšana** – izriet no individuālisma un individualizācijas tendences kultūrā un vajadzības pēc komunikācijas, drošības, stabilitātes un saskaņas sabiedrībā;

* **cieņa pret kultūras mantojumu un kritiskās domāšanas veicināšana** – izriet no nepieciešamības piedāvāt orientierus strauji mainīgajā pasaulē, vienlaikus, izvērtējot gan savas, gan citu kultūru piedāvājumus cilvēces nākotnes perspektīvā.

Mērķu formulējumos, lai akcentētu abu pretējo tendenču komplementaritāti, ieteicams izmantot saikļus: ‘gan’, ‘gan’; piemēram, izglītības mērķis: attīstīt gan nacionālo pašapziņu, gan cieņu pret citām kultūrām un sabiedrībām; gan izkopt tradicionālos latviskos tikumus un tradīcijas, gan ievērot vispārcilvēciskus ētikas principus.

Antinomijas principa lietojuma variants (komplementāra savietojamība) saskatāms Starptautiskajā ziņojumā par izglītību 21. gadsimtā UNESCO, kurā deklarēts, ka *cilvēkam pakāpeniski jāklūst par pasaules pilsoņiem, tajā pašā laikā nezaudējot saknes un aktīvi piedaloties savas tautas un vietējās sabiedrības dzīvē, [...] pilnībā īstenojot savu potenciālu saskaņā ar pašu rūpīgi koptajām tradīcijām un kultūrām, ko jauninājumi un pārvērtības var iedragāt, ja nebūsim uzmanīgi* [Delors, 20. lpp.].

Secinājumi. Antinomijas princips nozīmē izglītības problēmas (un sabiedrības problēmas, kas tiks risinātas izglītības procesā) izteikt pēc iespējas kā divu vērtību, nepieciešamību vai īpašību pretstatu. Un tad, izvērtējot iespējamās trīs vai četrus šādas pretrunas risinājuma variantus, izšķirties, pieņemot lēmumu par mērķa galējo formulējumu.

2.2.2. § Daudzveidības problēma un izvēles atbildīgums

Antinomijas princips cieši saistīts ar otru principu, kas izriet no mūsdienu sabiedrībā raksturīgā izvēļu daudzuma. Lai pārvarētu neizlēmību un samazinātu nekritiskas izvēles risku, t. i.,

neizvēlīgumu, jāapzinās izvēlētā risinājuma sekas, un tas nozīmē ievērot **atbildības** jeb rīcības adekvātuma principu.

Apziņas būtiska īpašība ir tās spēja izvēlēties. Tas nozīmē spēju sakārtot informāciju, izšķirt tajā būtisko un atbilstoši rīkoties. Iespaidu plūsma ir kā liela apjoma nesakarīgu daudzu un dažādu impulsu secība. Ja apziņai nebūtu spējas izvēlēties un fiksēt atsevišķus elementus šajā iespaidu haosā, tad cilvēks pilnībā apjuktu. Taču apziņa spēj šo pasauli uztvert tai saprotamā veidā, sakārtojot iespaidus. Cilvēks no atsevišķiem dzīves mirkļiem rada savu pasaules redzējumu, kurā viņam ir jārīkojas. Pragmatisma filozofija sevišķi uzsver, ka izvēle ir tā, kas veido pasauli (Š. S. Pīrss). Pasaule ir tāda, kādu to radām [Peirce, 1997]. Kādas lietas, teorijas vai jēdziena lietderība izriet no lietojamības, no sekām jeb rezultātiem. [Kūle, Kūlis, 1998]

Izglītības jomas īpatnība ir tā, ka sekas ir ļoti attālinātas laikā. Dažkārt par to, kādi būs iecerētās izglītības rezultāti, t. i., kā īstenosies izvīrītītie mērķi, var uzzināt tikai pēc vairākiem gadiem, atbilstoši viena izglītības pakāpes jeb klašu cikla ilgumam.

Mūsdienu sabiedrības otra būtiska īpatnība līdztekus pretrunīgumam ir daudzveidīgums. Tas nozīmē izvēli ne tikai starp divām (kā antinomijas gadījumā) vai dažām alternatīvām, bet starp daudziem desmitiem un simtiem iespēju. Šādas situācijas sekas ir apjukums milzīgās iespēju pārbagātības dēļ. Jaunietis, kas nonācis dzīves krustcelēs, bieži nevar izšķirties, kuru ceļu iet, jo daudzi no tiem šķiet nozīmes ziņā **vienādi**. Turklāt dažas izdarītās izvēles neatgriezeniski izslēdz ļoti daudzas turpmākās iespējas, piemēram, lēmums neapmeklēt skolu var beigties ar analfabētismu vai nepabeigtu izglītību un nespēju iekļauties vidusšķiras sabiedrībā, iegūt labi apmaksātu darbu, augstskolas neapmeklēšana automātiski izslēdz iespēju jebkad nokļūt intelektuālā darba darītāju slānī un aizšķērso ceļu uz augstāku karjeru.

Viens no risinājumiem ir izglītības sistēmas fleksibilitātes attīstīšana, dažādu izglītības veidu un programmu savietojamība un pārejas iespēju paredzēšana no viena veida uz citu. Taču arī šādi risinājumi nespēj atsvērt pirmās neapdomīgās izvēles sekas, jo tiek nokavēts laiks.

Šai problēmai ir divi pretēji, praksē biežāk sastopamie principiālie risinājumi. Pirmais paredz palielināt jeb paplašināt bāzes izglītības apjomu tā, lai pēc tās iegūšanas katrs varētu iekļūt ja ne visās, tad vismaz lielākajā daļā turpmāko izglītības programmu un to paveidos. Taču tas laupa izglītībai kompakturn, mobilitāti un padara to ļoti plašu un apjomīgu. Tas faktiski nozīmē līdz zināmai robežai *visiem mācīt visu*, ko uzsvēra Eiropas izglītības sistēmas struktūras pamatlicējs J. A. Komenskis. [Komenskis, 1992, 21] Pamatizglītības pakāpē tas ir attaisnojoši un pamatoti, jo tiek apgūtas pamatiemaņas un prasmes dzīvei sabiedrībā (piemēram, runāt, rakstīt, rēķināt), taču jau pēdējās pamatskolas klasēs un vidusskolā šo pieeju var apšaubīt.

Otrs galēji liberāls risinājums ir iespējami brīvas izvēles atļaušana (skolēns vai students brīvi izvēlas sev nepieciešamos kursus vai mācību priekšmetus – vāji determinētos mācību

programmu ietvaros, pats pilnībā uzņemdamies atbildību par sekām. Taču prakse Latvijā rāda, ka šāda sistēma nemazina kļūdainās izvēles (drīzāk tās palielina) un sekojošu nožēlu par to izdarīšanu jaunības neapdomībā, un tas šo problēmu saasina. Latvijā visai brīvas izvēles mācību plāni tika izmēģināti 1991.–1994. gadā, kad skolēnam, lai sekmīgi iegūtu vidējo vispārējo izglītību, bija jāizvēlas no skolas piedāvātā plāna 12 mācību priekšmeti. Tikai pieci mācību priekšmeti bija valsts noteikti kā obligāti [Mācību paraugplāni, 1991].

Vidū starp šīm galējībām ir vairāki principiāli risinājumi: 1) brīvas izvēles ierobežošana noteiktas loģiskas struktūras ietvaros (izvēlēties nevis atsevišķus mācību priekšmetus, bet programmas vai izvēli determinējot, t. i., liekot obligāti izvēlēties daļas no konkrētu kursu (mācību priekšmetu) grupām), 2) svarīgāko bāzes zināšanu un prasmju apzināšana, izdalot būtiskāko, akcentu no zināšanu kvantitātes pārliekot uz kvalitāti, 3) mācot pamatotas izvēles prasmes kā atsevišķu komponentu izglītībā (piemēram, kā vākt, sistematizēt un analizēt informāciju, kā izdarīt apzinātu, racionāli pamatotu izvēli).

Šīs pieejas ļauj izvairīties no galējībām, taču praksē nav tik viegli īstenojamas, jo, piemēram, Latvijā izglītības saturs jau ir nostabilizējies, brīvas izvēles mācību priekšmetu sistēma ir aizstāta ar izglītības programmu principu, bet nopietnu izvēļu simulācija kādos speciālos treniņos ir grūti inscenējams paņēmieni. Tāpēc problēma, kā optimizēt izvēles un palīdzēt orientēties pasaules daudzveidībā, paliek. Daļēji to patlaban Eiropā risina, ieviešot mūžizglītības principu. [Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis (28.5.2009.)]

Cits veids, kā orientēt izvēli, ir agrīna skolēnu spēju diagnostika. Taču tas nerisina tādu aplamu izvēļu izdarīšanas riskus, kādi ir nokļūšana dažādās atkarībās un deviantas uzvedības izvēle. Šo problēmu iespējams risināt tikai vērtībizglītībā, panākot, ka vērtību apspriešana, analīze, pārmantošana un īstenošana notiek visā mācību procesa laikā (nevis tikai atsevišķās audzināšanas, filozofijas vai ētikas stundās) [Mūrnieks, 2006].

Viena no pamatkategorijām, kas raksturo mūsdienu sabiedrību, ir brīvība, vienlaikus vērojama tendence izvairīties no brīvības vai pat bēgt no tās [Fromm, 1994]. Brīvības izpratnē ir divas pieejas: brīvība no kaut kā (piemēram, brīvība no apspiešanas, verdzības, segregācijas) un brīvība uz kaut ko (iespēja izpausties, sasniegt iecerēto, noskaidrot patiesību). Pirmajā gadījumā brīvības jēga ir iezīmēta it kā negatīvā veidā, kā iespēja izvairīties no kaut kā nevēlama. Otrajā gadījumā brīvība iezīmējas kā iespēja kaut ko izdarīt, paveikt, kā atvērtība jaunradei. Šajā otrajā nozīmē, lai iegūtu brīvības iespēju, ir jāpiepūlas, proti, jāapgūst tādi priekšnosacījumi, kas **vēlāk** ļautu izpausties brīvībai.

Izglītībā jārada priekšnoteikumi brīvības izmantošanai un cilvēka pašizpaušmēm. Taču tas nozīmē nevis tikai ļaut izvēlēties kaut ko pieņemt un kaut ko noraidīt, bet līdz zināmai robežai ar likumu noteikt apgūt to, kas vēlāk jaunietim dos iespēju brīvi realizēt savu izvēli. Pamatizglītība

visās valstīs ir obligāta, jo bez tās apguves nav iespējams cilvēkam dzīvot sabiedrībā un īstenot savu brīvo gribu.

Ē. Eriksons raksta: *tikai tad, kad cilvēks apgūst pamatvērtības, viņš kļūst neatkarīgs, spēj pilnveidot un nodot tālāk tradīciju* [Eriksons, 1998, 61]. Viņš uzsver, ka cilvēks, apguvis pamatvērtības, kļūst brīvs savā izvēlē. Cilvēks, apguvis uzvedības normas, var regulēt, piemēram, savas ķermeņa vajadzības.

Absolūta brīvība nav iespējama kaut vai tāpēc, ka cilvēks nevar pastāvēt bez sava ķermeņa. Absolūta brīvība ir neesamība, nekas. Lai būtu brīvība, vispirms kaut kam ir jābūt. Brīvība ir sekundāra, salīdzinot ar esamību. Līdzko kaut kas ir, tad tam ir kaut kāda struktūra, kaut kādas robežas, tas kaut kā atšķiras no pārējā. [Mūrnieks, 2008, 76] Līdz ar cilvēka esamību parādās tās pretstatījums (esamība attiecībā pret neesamību) un atšķirība no visa pārējā. Attīstoties cilvēka spējām, rodas izvēles iespējas: darboties, mainīties, īstenot sevi – tad arī sākas brīvība. Bet arī tad tā ir ierobežota ar esošā uzbūvi un konkrētās personas attiecībām pret kaut ko citu. Cilvēku ierobežo laiks, kā arī iespēja ieņemt kaut kādu pozīciju telpā, jo viņš (vismaz daļēji) ir ķermeniska būtne. Brīvība ir apzināta iespēja izvēlēties, kas izriet no cilvēka esamības, bet tā nekad nav pilnīga neatkarība no fiziskajiem apstākļiem, vides un kultūras.

Lai iegūtu brīvību, tāvad vispirms jāapgūst pamata prasmes, jāapgūst cilvēciskas saskarsmes, dzīves un uzvedības noteikumi. Pretruna veidojas starp nepieciešamību, no vienas puses, dot iespēju skolēnam/studentam/audzēknim brīvi izvēlēties noteiktas darbības formas un, no otras puses, nepieciešamību panākt, ka pamatprasmes un nepieciešamie darbības veidi tomēr **reāli tiek apgūti** (lasīšana, rakstīšana, prasme klausīties, diskutēt, argumentēt u. c.). Pretējā gadījumā, ja tiek pieļauta iespēja, ka skolēns kaut ko neizvēlēties vispār, nākotnē viņš būs spiests saskarties ar problēmu, ka daudzas iespējas tiks zaudētas, piemēram, neiegūstot noteiktu izglītību vai nerasniedzot atbilstošu izglītības līmeni, nevarēs apgūt tās profesijas vai profesionālās kompetences, ko vēlāk gribēsies apgūt vai kas būs nepieciešamas. Labas izglītības apguve paver iespēju cilvēka turpmākām brīvām izvēlēm.

Brīvība ir cieši saistīta ar citām vērtībām, kuras īstenojot tiek sasniegta brīvība. Brīvība ir noteikta darba, attīstības sekas. Vienlaikus tā ir arī priekšnoteikums dzīvei demokrātiskā sabiedrībā. Brīvība kā iespēja veidot labāku kārtību, nekā ir patlaban, nozīmē gan mērķi, gan līdzekli sociālajām un jebkurām citām pārmaiņām, kas vēstas uz attīstību un labklājību. Izvēlēties atbildīgi nozīmē rēķināties ar pieņemto lēmumu konsekvencēm. Brīvības ideja, kas īstenojas izvēles brīvībā, jālīdzsvaro ar **atbildību par izvēles sekām**.

Tāvad brīvība un kārtība, izvēle un atbildība, lēmumi un konsekvences veido vairākas antinomijas, kur viena un otra pretstata starpā ir zināma spriedze. Šīs ievirzes ir cieši saistītas un

īstenojas kopā. Tas nozīmē, ka jāievēro antinomijas principa apakšgadījums: brīvības un atbildības attiecību komplementārs savietojums.

Prasme mācīties ir cieši saistīta ar prasmi domāt – kritiski, patstāvīgi un secīgi. UNESCO starptautiskā komisija ziņojumā “Izglītība XXI gadsimtā” kā vienu no būtiskākajiem uzdevumiem uzsver: dot iespēju attīstīt neatkarīgu, kritisku domāšanu un savu spriedumu veidošanu [Delors, 2001]. Līdztekus principam **mācīt mācīties** R. Fišers izvirza principu – **mācīties domāt** [Fišers 2005]. Šo tēzi var papildināt, konkretizējot ar vēl vienu izglītības problēmvirzienu jeb apakšuzdevumu – **mācīties izvēlēties** – kā vienu no pamatprasmēm. Prasme izvēlēties tiek attīstīta arī kritiskās analīzes izkopšanas gaitā, parasti netieši vai vispārīgi. Attīstot kritisko domāšanu, nepieciešams pastiprināti pievērst uzmanību pašu izvēļu saturam – ko un kā konkrēti izvēlēties un kuras izvēles ir būtiskākās visas dzīves perspektīvā. Tomēr, pat apgūstot kritiskās domāšanas prasmes skolā, reālajā dzīvē dažādu psiholoģisko faktoru dēļ izvēles var tikt izdarītas pilnīgi pretēji mācību procesā un treniņos apgūtajam un iecerētajam.

Lietojot Ē. Bernes ieviestos trīs cilvēka EGO stāvokļu apzīmējumus, brīvi un atbildīgi izvēlēties nozīmē piešķirt galveno lomu izlemšanā nevis *Vecākiem* vai *Bērnām*, bet gan *Pieaugušajam*. [Berne, 1964] Gluži tāpat kā pusaudzi vairs neapmierina ārējie dialogi *Vecāku–Bērna* līmenī, to nevar apmierināt arī iekšējie dialogi šajā līmenī, kad jāizšķiras par kaut kādu rīcību. Pusaudža vecums ir īstais laiks ne tikai fizioloģiskajām, bet arī sociālajām izmaiņām. Bērna loma vairs nav derīga, un tāpēc ir jāpieņem kāda no pieaugušo dzīves lomām. Šīs izmaiņas reāli ir iespējamās, ja atbildību par risinājumu uzņemas *Pieaugušais*. Taču *Pieaugušais* labi apzinās, ka noteiktība un pārliecinātība nebūt ne vienmēr ir panākamas: izdarītā izvēle var būt gan pareiza, gan nepareiza. Savukārt *Bērnām* tas rada bailes. *Bērns* grib noteiktību, grib būt pārliecināts, drošs. Tāpēc rodas vēlēšanās labāk paļauties uz *Bērnu* (emocijām) vai uz *Vecāku* (norādījumiem “no augšas”). Šāda nostāja izpaužas kā bēgšana no brīvības – šķietamā drošībā autoritātes paspārnē [Fromm, 1994]. Tas raksturīgi ne vien pusaudžu vecuma posmā, bet arī pieaugušo pasaulē. Savukārt izdarīt izvēles tikai no pozīcijas *Vecāki* nozīmē apzināti vai neapzināti manipulēt ar citiem, uzskatot viņus par bērniem, t. i., uz savu viedokli nespējīgiem, vadāmiem un izrīkojamiem. Būtībā šī pozīcija raksturīga antidemokrātiskiem vadītājiem.

Izglītībā ievirze uz tādu pedagoģiskā procesa modeli, kurā skolēns ir aicināts būt tikai par iepriekš stingri noteikta mācību plāna īstenotāju, līdzinās Ē. Bernes situācijai, kur izglītība (standarts, pedagogs, mācību saturs) ir **tikai Vecāki**, bet skolēns **tikai Bērns**, neņemot vērā, ka ar katru gadu skolēns tuvojas pilngadībai un viņam ir jāapgūst spēja pašam līdzdarboties savas izglītības, tostarp mērķu, noteikšanā. Savukārt izglītības ievirze, kas uzsver nejaušību mācību procesā un saturā vai orientējas tikai uz skolēna iegribu manifestāciju, nonāk pretējā galējībā.

. Demokrātiskas izglītības vadības stūrakmens ir lēmumu pieņemšana un izvēle, atrodoties *Pieaugušā* lomā (pēc Ē. Bernes klasifikācijas). Iemācīt skolēnam/studentam/audzēknim pieņemt lēmumus tieši *Pieaugušā* lomas pozīcijā ir viens no izglītības uzdevumiem un viens no atbildīgas izvēles priekšnoteikumiem – galvenais psiholoģiskais priekšnoteikums. Taču tas jālieto **izvēles satura** jomā.

Tādējādi lielu nozīmi izglītībā iegūst: 1) dzīves vērtību un augstākajā līmenī arī pasaules uzskata izvēle, 2) savas sociālās vides apzināta veidošana (draugu, perspektīvā – dzīvesbiedra izvēle), 3) brīvā laika pavadīšanas (interesu, hobiju) izvēle (kā iepriekš teikts, tā kļūst būtiska tieši informatīvās kultūras sabiedrībā). Šie visi trīs izvēles virzieni (veidi) ieņem tikpat nozīmīgu vietu kā 4) turpmākā izglītības ceļa un profesijas izvēle. Pēdējā tipa izvēlēm izglītībā tradicionāli tiek pievērsta galvenā uzmanība.

Atbildības princips nozīmē, ka, izvēloties risinājumus, jāapzina **sekas**, ko var radīt tāds vai cits izvirzītais mērķis. Šīs sekas var skart: 1) individuālu cilvēku, 2) sabiedrību un/vai tās grupas un 3) visbeidzot visu cilvēci, Zemes biosfēru un noosfēru kopumā [Вернадский, 1989]. Visi trīs atbildības līmeņi ir vienlīdz nozīmīgi.

Tikai atbildīga mērķu izvēle var sekmēt ilgtspējīgu izglītību. Skolotājam, izglītības vadītājam un it sevišķi izglītības mērķu veidotājiem ir atbildība sabiedrības un individuāla skolēna priekšā, apzinoties sekas, kas izriet no izglītības kvalitātes nākotnē. Ž. Maritēns uzsver mākslinieka atbildību radošas iedvesmas jeb mākslas patiesīguma priekšā un morālo atbildību sabiedrības priekšā par savu mākslas tēlu un varoņu iedarbību uz cilvēkiem, kuri tos uztvers. [Maritēns, 1994, 11] Līdzīgi arī izglītībā pedagogs, izglītības vadītājs un mērķu noteicējs ir atbildīgs gan kā profesionālis, kas ievēro labākās sava aroda metodes mērķu formulēšanai un sasniegšanai, gan kā cilvēks, atbildot sabiedrības priekšā par savas izvēles sekām.

M. Kūle uzskata, ka *postklasiskā dzīves forma kultivē mainīgumu, nenoteiktību un plurālismu, tāpēc tai neatbilst skaidri definēta atbildība par mērķu sasniegšanu*. Latvijas izglītības stratēģiskajā programmā (1998–2003) daudz kas palika pat neiesākts, taču tās vietā tiek sacerēta jauna programma (“Latvija 2030”). Tipiskas dzīves formas ‘uz virsmas’ pazīme ir tā, ka pagātnes priekšā nevienam nav jāatskaitās. Bet, *ja nav vēsturiskas pārmantotības, tad nav arī atbildības par to, kas bija iecerēts, bet palicis nerealizēts*. [Kūle, 2006, 278]

Tāpat viens no atbildības virzieniem ir ne vien nākamo, bet arī pagātnes paaudžu priekšā, cilvēces vēsturiskās pieredzes priekšā. Nākotnes izredzes un pagātnes pieredze veido kontinuitāti, ko nodrošina izglītība. Atbildībai jābūt par to, kāpēc iepriekš izvirzītie mērķi nav sasniegti.

Tāpēc izglītības mērķu veidošanā atbildīgas izvēles princips nozīmē: 1) **paplašināt** lēmumu pieņemšanā un mērķu izvirzīšanā iesaistīto personu loku (profesionālus izglītības ekspertus, pedagogu organizācijas, vecāku un sabiedrības pārstāvjus), ievērojot to, ka izglītības

mērķu noteikšana un izglītības politika kopumā skars nākotnē **dažādas** jomas un nozares, 2) **padziļināt** izglītības mērķu filozofisko dimensiju, rēķinoties ne tikai ar sabiedrības aktuālajām vajadzībām, bet arī ņemot vērā **cilvēces vēsturisko pieredzi**, 3) prognozēt globālās sabiedrības, kultūras, ekonomikas, demogrāfijas, ekoloģijas un morāles tendences un problēmas **vairāku gadu desmitu** (vismaz 30) **perspektīvā**, 4) izglītības mērķu izstrādātājiem apzināties savu atbildību katra individuāla cilvēka (skolēna, studenta, audzēkņa), tautas, tās grupu, visas sabiedrības, Zemes biosfēras un noosfēras priekšā.

Secinājumi. Izvēles atbildīgums izpaužas psiholoģiskajā ievirzē – izdarīt izvēli, atrodoties *Pieaugušā* lomas pozīcijā (pēc Ē. Bernes klasifikācijas). Saturiski atbildības princips nozīmē konkrētu vērtību nosaukšanu izglītības mērķos, ņemot vērā indivīda nepieciešamību: izvēlēties un veidot savu sociālo vidi, izglītības orientāciju uz profesijas izvēli, brīvā laika izmantošanu un palīdzību pasaules uzskata (dzīves pozīcijas) meklējumos. Izvirzot izglītībai mērķus, ieteicams paplašināt lēmumu pieņemšanā un mērķu izstrādē iesaistīto personu loku, pārdomāt izglītības mērķu filozofisko pamatojumu (ņemot vērā gan sabiedrības aktuālās vajadzības, gan vēsturisko pieredzi), plānot globālās un lokālās attīstības perspektīvas vismaz 20–30 gadus uz priekšu. Izvirzot izglītības mērķus atbildīgi, ir jāņem vērā gan individuālais cilvēks, gan sabiedrība (tās grupas), gan visa cilvēce, Zemes biosfēra un noosfēra. Izglītībai jānodrošina kontinuitāte – paaudžu centienu pārmantojamība.

2.2.3. § Mainīgums (nestabilitāte) un vērtību hierarhijas princips

Starptautiskajā ziņojumā par izglītību 21. gadsimtā UNESCO minēta spriedze starp *tālākiem un tuvākiem mērķiem, mūsdienās to saasina dažādu gaisīgu un mirklīgu parādību pārbagātība pasaulē, kurā valda milzīga nebūtiskas informācijas gūzma, un emocijas visu laiku koncentrējas uz konkrētajām mirkļa vajadzībām.* [Delors, 2001, 20] Sabiedrība grib ātras atbildes un gatavus risinājumus, kaut gan daudzas problēmas prasa pacietīgu, saskaņotu, izdiskutētu reformu stratēģiju, tostarp izglītībā, uzsvērts ziņojumā.

Problēmas, kas risināmas izglītībā, ir: līdztiesības un vienādības pretruna, kā arī dzīves formu un apstākļu mainīgums (nestabilitāte), pārmaiņu ātrums, no vienas puses, un nepieciešamība pēc zināmas kārtības, drošības, stabilitātes, no otras puses. Pēc politologa T. Hillanna Ēriksena domām, procesi iegūst arvien lielāku paātrinājumu, un cilvēks netiek tam līdzī, nav laika pārdomāt piedzīvoto un izvērtēt iegūto informāciju. *Viss, ko var izdarīt ātri, draud izspiest visu, ko var izdarīt lēni.* Pēc viņa Domām, principam *labāk mazāk, bet labāk jāklūst* par informācijas devēju normu. *Mirkļa tirāniju var uzvarēt, ja sabiedrības struktūrā iebūvē bremzes.* [Ēriksens, 2005, 207] Tas nav mēģinājums apturēt progresu vai pagriezt atpakaļ laiku, bet veidot lēna laika salīdzināšanu ātrlaikā. T. H. Ēriksens vienlaikus atzīst: *tas, ko var izdarīt ātri, jā dara ātri.* Taču, pat

piebremzējot atsevišķus procesus, nemitīgi būs jāizšķiras starp dažādiem piedāvājumiem un rīcības iespējām.

Ļoti daudzas izvēles (izņemot apzināti destruktīvas, pretlikumīgas) ir tiesību ziņā līdzvērtīgas. Skolēns var, piemēram, izvēlēties dziedāt korī vai dejot, aiziet uz operu vai diskotēku, pavadīt laiku, sēžot pie televizora un skatoties sporta pārraides, vai aktīvu sportot pats. Jebkuram demokrātiskas sabiedrības loceklim ir tiesības to izvēlēties, taču no tiesībām uz izvēli neizriet, ka visas izvēles būs vienādas. Daudzas izvēles vērtības ziņā nav vienādas. Ir izvēles, kuras izdarot par kritēriju tiks ņemta personiskā patika, gaume, subjektīva izjūta vai pat gadījuma nejaušība, jo izvēlēm nav tālejošu sekas. Taču līdztekus tam daudzas izvēles tiks izdarītas, vadoties no 1) vērtību sistēmas (kultūras) sabiedrībā, vai konkrētā sociālā grupā, kā arī 2) no izvēļu rakstura un sekām, kādas tās turpmāk radīs vai var radīt.

A. Etcioni parāda, ka kustība no augsta līmeņa sociālajiem ierobežojumiem uz arvien lielākām izvēles iespējām vienā brīdī cilvēkam kļūst apgrūtināta un grauž sociālo kārtību. *Kad jebkura izvēle ir iespējama un attaisnojama, kad visi ceļi ir vaļā, bet orientieru nav, laudis baidās no dzīves tikumiskā tukšumā.* [Etzioni, 1996, 4] A. Etcioni uzsver, ka pārāk individualizētājā Rietumu sabiedrībā, īpaši ASV, ir nepieciešams stiprināt kolektīvās vērtības un noteikt robežas individuālismam. Taču to var darīt tikai no autonomas personības pozīcijām, turklāt ņemot vērā, ka absolūti neatkarīgu personu nav, jo cilvēks ir sabiedrības būtne, kas veidojas kultūras mijietekmju un audzināšanas iespaidā. Cilvēka izvēles lielā mērā ir kultūras nosacītas un pat sociāli apzināti programmētas (piemēram, ar reklāmām). Individuālisma korektīvs, pēc A. Etcioni domām, ir sabiedriskais labums un sabiedriskais tikums, ko viņš saista ar *sociāliem enkuriem* jeb orientieriem. Tas nozīmē pārliekt akcentu no likumiem uz izglītību, audzināšanu, (sabiedrības) vadīšanu, pārliecināšanu, ticību un morālo dialogu, galveno vērtību apzināšanos, ar tām saprotot kaut ko vairāk nekā tikai uzvedības normas, vienlaikus atteikšanos no kādas vienas ideoloģijas vai reliģijas uzspiešanas, kas atstātu maz vietas individuālajai pašizpaušmei. A. Etcioni uzsver vidusceļu starp galēju individuālismu un sociālo konservatīvismu, saskatot to komunitārā pieejā, kas saskaņotu neatkarīgas personības un sabiedriskās kārtības ideju. Tas nozīmē brīvprātīgu sevis pašierobežošanu ar galvenajām cilvēciskajām vērtībām [Etzioni, 1996, 28]. Bet galvenā izdalīšana nozīmē hierarhizēšanu.

Principu, kas palīdz apzināties atšķirības starp izvēlēm, var saukt par **vērtību hierarhijas** principu. Dažādas vērtības un izvēles, kas ir nozīmes ziņā atšķirīgas, var izkārtot prioritāšu un svarīguma secībā. Tas nozīmē ieviest kārtību daudzveidībā un mainīgumā, strukturēt izvēles un noteikt galveno. Ievērojot šo principu, var izvairīties no neizlēmīguma un pasargāt skolēnu/studentu/audzēkni no bīstamām vai nelietderīgām izvēlēm.

Viens no šā principa piemēriem ir vērtību izkārtošana **piramīdā**, līdzīgi, kā tas ir A. Maslova modelī, kurš izkārtoja cilvēka vajadzības svarīguma secībā. Pirmais līmenis A. Maslova piramīdā – fizioloģiskās vajadzības; otrais līmenis – vajadzība pēc drošības; trešais līmenis – vajadzība pēc piederības un mīlestības; ceturtais līmenis – vajadzība pēc pašcieņas; piektais līmenis – vajadzība pēc pašīstenošanās. [Maslow, 1943]

Vajadzība ir nepieciešamība, kuru iespējams nodrošināt jeb apmierināt tikai mijiedarbībā ar apkārtējo fizisko vai sociālo vidi. Tā ir iekšēja prasība, kuru īstenojot iespējams kaut ko saņemt no apkārtējās vides. Tātad vajadzībām, it sevišķi augstākā līmeņa vajadzībām, ir saistība ar kultūru, kurā tās veidojas, un ar sabiedrību, kuras atbalstu un atzīšanu saņem cilvēks, kas īsteno augstākā līmeņa vajadzības. Tieši šo vajadzību apmierināšana ir izglītības uzmanības lokā. Strauji mainīgajā un nestabilajā mūsdienu situācijā nepieciešami orientieri un prioritātes. To vidū īpaši izdalāmi ir morālie principi un vērtības

Mērķu veidošanas jomā vērtību **hierarhijas princips nozīmē: 1) izkārtot mērķus svarīguma secībā un/vai 2) to īstenošanas secībā.**

T. H. Ēriksens, piedāvājot risināt pārmērīgi straujā laika problēmu, uzskata, ka, piemēram, izvēle starp to, vai vērtīgu grāmatu apgūt lēni un pamatīgi vai ātri, bet pavirši, risināma, izvērtējot trīs variantus. Situācijā, kad jāizšķiras par to, vai kaut kas vispār tiek apgūts vai netiek apgūts nemaz, tomēr labāka izvēle ir ātri un pavirši, nekā neapgūt nemaz [Ēriksens, 2005, 194]. Būtībā tas ir vērtību hierarhijas principa izmantošanas gadījums. Grupējot kādas izvēles iespējamības, tiek noteikts vislabākais, tad kompromisa variants starp ideālo un iespējamo, pēc tam mazāk kaitīgais un visbeidzot nevēlamais, atmetamais, neiespējamais.

Vērtību hierarhijas princips neattiecas uz sabiedrības vadības mērķiem vai organizatoriskiem modeļiem (šis princips nenozīmē viennozīmīgi akceptēt hierarhisku vadības stilu vai hierarhiskas struktūras, pieļaujami ir dažādi vadības veidi). Vērtību hierarhijas princips attiecas uz izglītības mērķu strukturēšanu. Izglītības un sabiedrība vadības jomās organizatoriskā aspektā iespējama tīklveida struktūras, decentralizācija un autonomija tostarp patstāvība vadībā [Castells, 1996, 469]. Tieši tas, ka ikvienam izglītības iestādes vadītājam un pedagogam ir jāspēj izvirzīt mērķus patstāvīgi, jāinterpretē un jādetalizē vispārējie izglītības pakāpes, veida, programmas un valsts izglītības mērķi, kā arī jāpalīdz apgūt šo prasmi skolēniem/audzēkņiem/studentiem, nozīmē spēju mērķus strukturēt. Turklāt, nosakot prioritātes, jāievēro kopējo labumu un morāles pamatvērtības. Savas dzīves centienus un mērķus nepieciešams izkārtot hierarhijā tāpēc, ka katram jāuzņemas atbildība gan par sevi, gan citiem [Levinas, 1979]. Nav vairs ārēja autoritatīva spēka – valsts, kādas vienas ideoloģijas vai vadoņa, kas pavēlētu vai noteiktu no augšas, kuras vērtības ir svarīgākās. Savu vērtību izkārtojums jāveic cilvēkam pašam. Strauji mainīgajā, haotiskajā, postmodernajā un globalizētajā pasaulē skaidrība par saviem

mērķiem un prioritātēm var ienest nepieciešamo identitātes izjūtu un stabilitāti. Bez sakārtota individuālo vērtību un pašapziņas kodola cilvēka personībai draud dezintegrācija un frustrācija (par ko liecina pašnāvību statistika³⁶ un depresiju izplatīšanās).

Secinājumi. Mūsdienu sabiedrības un kultūras mainīgums (nestabilitāte) līdzsvarojams, izglītības mērķu veidošanā ievērojot vērtību hierarhijas principu. Hierarhija nozīmē izkārtot mērķus to svarīguma vai īstenošanas secībā. Visu nevar īstenot uzreiz un ātri. Strauji mainīgo situāciju pasaulē hierarhijas princips rada zināmu stabilitāti un liek meklēt pamatus, izvēlēties galveno un savu vērtību hierarhiju veidot patstāvīgi.

2.2.4. § Multikulturālisms un kultūras respekta princips

Multikultuālā sabiedrībā neizbēgami jāsaskaras ar dažādu kultūru līdzāspastāvēšanu un līdztiesību, taču tas nenozīmē nepieciešamību pieņemt kultūru relatīvismu vai pazaudēt savu identitāti, padoties ārējam kultūras spiedienam.

Kultūras respekta princips izglītības mērķu veidošanā nozīmē, pirmkārt, cienīt to kultūru tradīciju, uz kuru pamata veidojusies konkrētā valsts un sabiedrība. Otrkārt, tas nozīmē cieņu pret visām kultūrām un to pārstāvjiem.

Gluži kā trenējot savus locekļus, arī civilizācijas pamatus nedrīkst glabāt pūralādē, aizslēgtus ar lielu piekaramo atslēgu; lai tie būtu vingri un darbotos, tie jātrenē, uzsver A Zubovs [Zubovs 2008, 352]. Ikvienam sabiedrības loceklim – ja sava civilizācija viņam šķiet dārga un vērtīga – ir pienākums pūlēties, lai tās kultūras pamati darbotos visās dzīves jomās (no ģimenes un draugu savstarpējām attiecībām līdz augstākajam valsts organizācijas, ekonomikas un izglītības līmenim).

Arī starptautiskajā ziņojumā par izglītību 21. gadsimtā UNESCO teikts: *izglītībai būtu jātiecas, lai cilvēki apzinātos savas saknes, kas dotu pieturas punktus, kuri palīdzētu rast savu vietu pasaulē, un tas iemācītu viņus cienīt arī citas kultūras.* [Delors, 2001, 46]

Kultūrā vadošo pamata attieksmju un pieņēmumu respektēšana izriet no cilvēku vajadzību struktūras. Tas atspoguļojas psihologu pētījumos. A. Maslovs izpētīja, ka tipiska pieaugušā vajadzības ASV sabiedrībā vidēji ir apmierinātas aptuveni šādi: fizioloģiskās vajadzības par 85%, vajadzība pēc drošības – par 70%, vajadzība pēc piederības un mīlestības – par 50%, vajadzība pēc pašcieņas – par 40%, vajadzība pēc pašīstenošanās – tikai par 10%. [Reņģe, 2000, 76] No pētījuma izriet secinājums, ka vidusmēra amerikānim maznozīmīgi ir šādi darba stimuli: atalgojums (atbilst fizioloģiskajām vajadzībām), garantēts darbs (atbilst vajadzībai pēc drošības),

³⁶ Latvija 9. vietā pasaulē: uz 1000 cilvēkiem 24,3 pašnāvības gadā. Pašnāvību skaits pasaulē vīriešu vidū no 1950. līdz 2000. gadam divkārtšojies, sieviešu vidū palielinājies tikai nedaudz. [Vilks, 2001, 178]

labs psiholoģiskais klimats (atbilst sociālajām attiecībām). Nozīmīga ir atzinība un izaugsmes iespējas darbā (vajadzība pēc pašcieņas) un it īpaši iespējas personības izaugsmei (pašīstenošanās).

Tātad augsti attīstītā sabiedrībā vajadzības, kas saistās ar fizioloģisku ķermeņa uzturēšanu kārtībā un drošību, kļūst mazāk svarīgas par tām, kas izriet no cilvēka saistības ar kultūru, sabiedrību un nepieciešamību pēc dzīves jēgas.

Tas nozīmē, ka A. Maslova piramīdu var apvērst otrādi. Viens no būtiskākajiem uzdevumiem izglītībā ir nodrošināt iespējas augstāko cilvēcisko vajadzību apmierināšanai. Tieši kultūrā var atrast augstāko vajadzību īstenošanas veidus, paraugus un stimulus, piemēram, ievērojamu personību dzīves piemēri no vēstures, dažādi mākslas žanri kā cilvēka pašizpaušmes veids, reliģiskās vērtības un idejas (nesavtība, ziedošanās citu labā, labdarība bez atalgojuma), kas nosaka un atbalsta sevis pašīstenošanās motivāciju. Tātad kultūras nozīme ir svarīgākā cilvēka mērķu izvēlē.

E. Fromms uzskata, ka cilvēciskai eksistencei nepieciešamās pamata vajadzības ir attiecības, transcendence, iesakņotība, identitātes izjūta un struktūra orientācijai pasaulē [Fromm, 1994]. Cilvēciskajās attiecībās E. Fromms ietver rūpes, atbildību, sadarbību, cieņu un zināšanas. Transcendence viņam nozīmē radošumu, mīlestības uzplaukumu, interesantu dzīvi; iesakņotība – piederības izjūtu, identitātes izjūta – redzēt sevi kā unikālu personu un daļu no sociālās grupas (tautas). Struktūras orientācijai balstās vajadzībā saprast pasauli un savu vietu tajā³⁷. Sevišķa vērtība pievēršama pēdējam cilvēka vajadzību lokam – struktūras orientācijai pasaulē (ietverot tajā pasaules uzskatus, pārliecības, ticības, filozofijas un kultūras tradīcijas).

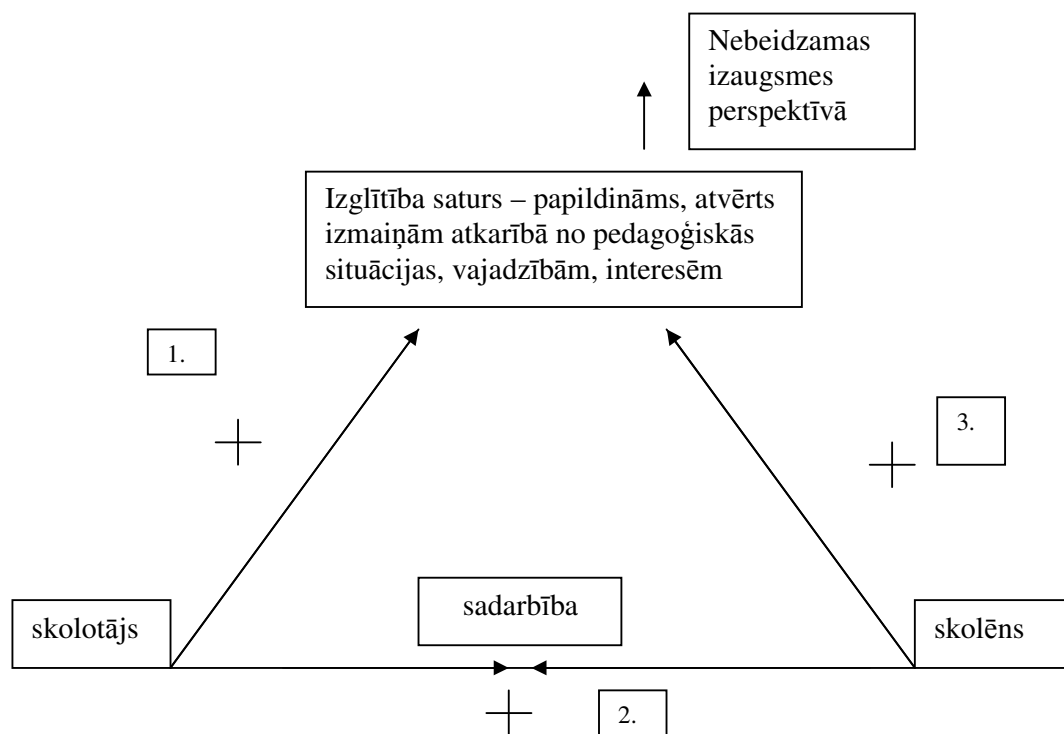
E. Fromma domas sasaucas ar A. Zubova, H. Trompenāra, R. Kūļa viedokli par pasaules uzskatu (pamatpieņēmumu par esamību) nozīmi kultūras struktūrā (sk. iepriekš 1. nodaļas 2. sadaļu 1.2.2. un 1.2.4. §). Tieši pamata pieņēmumus par esamību diemžēl mācību programmās apskata garāmejojot, pavirši vai neapskata nemaz, piemēram, ne vidējās, ne pamatizglītības standarts vēsturē tādus pat nepiemin. [Vidējās izglītības standarts vēsturē, 1998; Pamatizglītības standarts vēsturē, 1998]

Kultūras respekts nenozīmē tikai pasīvi pieņemt un/vai piedāvāt daļu no kultūras mantojuma, bet arī 1) iedziļināties vērtību saturā un ļaut tās pārdzīvot (vērtību pārdzīvojumā; sākotnējā iepazīšanās posmā pēc iespējas izvairoties no iepriekšējiem stereotipiskiem spriedumiem), 2) pēc tam arī kritiski analizēt kultūru, izrauļoties ārpus tās valdzinājuma, 3) to salīdzināt ar citām kultūrām kā pagātnē, tā mūsdienās, 4) ievērot galvenās pretrunīgās tendences (antinomijas) vienas kultūras ietvaros, 5) pēc iespējas ņemt vērā būtisko (nevis pārslogot izglītības

³⁷ Autora tulkojumā no angļu valodas: *Relatedness - relationships with others, care, respect, knowledge; Transcendence - creativity, develop a loving and interesting life; Rootedness - feeling of belonging. Sense of Identity - see ourselves as a unique person and part of a social group. A frame of orientation - the need to understand the world and our place in it.*

procesu ar nebūtisku informāciju), 6) ievērot nozīmes bezgalīguma principu (atvērtību jaunām interpretācijām un jaunradei). [Vidējās izglītības vadlīnijas kultūras vēsturē, 1996]

Viens no galvenajiem pedagoģiskā procesa uzdevumiem ir panākt, lai skolēnam/studentam/audzēknim veidojas pozitīva attieksme vai vismaz ieinteresēta dispozīcija pret apgūstamo izglītības saturu, tostarp vērtībām. Lai to panāktu, nepietiek, ka pozitīva attieksme pret apgūstamo priekšmetu, vērtību, tematu vai prasmi ir pedagogam (22. attēlā apzīmēts ar pirmo plus (1.+) zīmi). Galvenokārt nepieciešams, lai saskaņa un izpratne, t. i., dialogs, izveidotos starp pedagogu un skolēnu/studentu/audzēkni (22. attēlā otrā plus (2.+) zīme). Tad sadarbībā ar skolotāju var notikt mācību vielas apguve tā, ka rodas dziļāka interese par apskatāmajiem jautājumiem (22. attēlā trešā plus (3.+) zīme). Ideālais mācību mērķis ir sasniegts, ja jauniešiem gan pati mācīšanās, gan piedāvātais materiāls (mācību priekšmets, uzdevums, temats, metode, artefakts, tikums vai princips) kļūst par vērtību. Turklāt interese par to nebeidzas ar mācību stundu, bet turpinās nākamajās nodarbībās un saglabājas pēc tām – iespējams, pārvēršoties noturīgā interesē visās dzīves ilgumā (sk. 22. att.).



22. att. Modificēts (“atvērts”) Herbarta trijstūris – demonstrē attiecības starp izglītības procesa dalībniekiem perspektīvā (autors A. Mūrnieks)

Mūsdienu mainīgajā sabiedrībā un tikpat dinamiskajā izglītības situācijā nevar paredzēt visus iespējamus risinājumus, tāpēc izglītības saturā un procesā ir jāparedz sava vieta

interpretācijām, kas pārsniedz programmas vai standarta prasības, tā rosinot visus izglītībā iesaistītos dalībniekus jaunradei.

Trenēta persona ir apguvusi prasmes un iemaņas un ar to beigusi treniņu, izglītota persona turpina pilnveidoties nebeidzami, izglītība nekad nav pabeigta. Izglītība tātad ir mācības, saprotot, kāpēc, ar kādu mērķi tās notiek (izglītība – mērķapzinīgas mācības), un šā mērķa nepārtraukta papildināšana un paaugstināšana.

A. Maslovs uzskata, ka visas citas vajadzības (pēc fizioloģiska apmierinājuma, drošības, piederības un pašcieņas) var tikt apmierinātas lielākā vai mazākā mērā un cilvēks jūtas komfortabli, bet pašīstenošanās ir faktiski nepiepildāma vajadzība. Cilvēks vienmēr jūt, ka viņš var vairāk, nekā ir izdarījis. Tātad arī A. Maslova vērtību piramīdas virsotne ir atvērta, nenoslēgta.

Secinājumi. Kultūras respekta princips nozīmē, ka izglītības mērķu noteikšanā svarīgi ir rēķināties ar procesiem un tendencēm kultūrā. Vispirms ar cieņu izturoties pret savu kultūru, pret tās valsts kultūru, kurai tiek izstrādāti izglītības mērķi, vienlaikus cienot un mācību procesā iepazīstot citas kultūras un tradīcijas. Abas attieksmes komplementāri papildina viena otru. Savukārt pašā kultūrā svarīgi ir izdalīt būtiskākās vērtības, nevairoties iepazīstināt skolēnus/studentus/audzēkņus ar civilizācijā (Latvijas gadījumā runa ir par Rietumu civilizāciju) valdošajām bāzes vērtībām, kultūras vēsturiskajām saknēm un pamata pieņēmumiem par esamību, meklējot vispārcilvēciskas morālas un eksistenciālas vērtības, kas var vienot pasauli.

2.2.5. § Komunikāciju nozīmes pieaugums un dialoga princips

Mūsdienu sabiedrībā vērojama komunikāciju daudzuma un dažādības pieaugums (savstarpējo attiecību biežums, saskarsmē iesaistīto cilvēku daudzums, it īpaši internetā) diemžēl notiek uz kvalitātes rēķina. Saskarsme nenotiek tieši, bet pa telefonu, internetu, *Skype*, jo ir attīstījušies informācijas izplatīšanas veidi: radioviļņi, kabeļi, satelītu izmantošana, radio, televīzija. Var izšķirt dažādus komunikāciju veidus: vienpusēju komunikāciju, kad informācija tiek nodota vienai personai (vēstule) vai daudziem recipientiem (prezidenta Jaungada uzruna televīzijā), divpusējus savstarpējus sakarus, kad piedalās divi dalībnieki, piemēram, telefona sarunā, kā arī vairāk nekā divu personu piedalīšanos komunikācijā (konference internetā). Visos šajos gadījumos tieša saskarsme ir pastarpināta ar dažādiem tehniskiem līdzekļiem. Taču jebkurā gadījumā komunikācija notiek starp cilvēkiem, bieži vien ar dažādu izglītību, kultūras piederību, sociālo statusu.

Plašākā nozīmē var runāt par komunikāciju, mijiedarbību un saskarsmi starp dažādām tautām, valstīm, uzņēmumiem, organizācijām, kultūrām. Komunikācija var notikt *ne tikai ikdienā ļaužu starpā, bet arī ar vēsturisko pieredzi* [Kūle, 2008, 265]. Cilvēkiem ir iespēja klausīties senu gadsimtu mūziku vai vērot mūsdienu arhaisko sabiedrību rituālus, vai neklātienē pie televizora

vērot karu, kas notiek citā pasaules daļā. Var runāt par pieaugošu komunikāciju un mijiedarbību starp civilizācijām, starp cilvēci un dabu.

Šādā pieaugošā sarunu, informācijas plūsmu, kontaktu un mijiedarbību mudžeklī rodas nepieciešamība pēc savstarpēju attiecību principiem, kas jāatspoguļo izglītībā.

Ja kultūru interpretē kā attieksmju sistēmu (sk. 1. nodaļas 2. sadaļu), tad jāvienojas par vispārīgākajām pamata attieksmēm, kuras jāievēro gan izglītībā, gan starpkultūru saskarsmē, gan starppersonu komunikācijās. [Huitt, 2004]

Ē. Fromms uzsver, ka jāšķir divas cilvēciskas izpausmes: **lietu asimilēšana** un reakcija uz cilvēku jeb **socializācija**. Pirmo var uzskatīt par destruktīvu, ja tā kļūst par dominējošo, otro – par normālo, cilvēkam būtisko. [Fromm, 1989]. Salīdzinot šo pozīciju ar T. Pārsona sabiedrības sistēmas modeli (sk. 1. sadaļas 1.1.3. §), redzams, ka lietu asimilēšanas jeb iegūšanas problēma saistās ar adaptācijas funkcijas pārspīlētu hipertrofiju uz pārējo trīs funkciju rēķina (t. i., lietu iemantošanas un patērēšanas dziņā nerēķināšanās ar personības veselumu, kultūru un sociatālas kopības ideju). Ē. Fromms šīs pretrunas risinājumu redz mīlestībā, ko var interpretēt kā divu brīvu personu dialogu. [Fromms, 2005]

Dialoga jēdziens un principi saistās ar divām vērtību orientācijām, ko 20. gadsimta kultūrā pirmais pamanīja M. Bubers [Buber, 1966]. Viņš raksta par diviem attieksmju tipiem pret pasauli, Dievu un cilvēkiem. Pirmā tendence: **monoloģiskā** (scientiskā) ir bijusi 18. gadsimta apgaismības un citu jaunlaiku ideoloģiju pamatā. Saskaņā ar M. Bubera filozofiju šīs tendences pamatā ir monologs. Monologa subjekts (tas var būt gan indivīds, gan visa sabiedrība) aktīvi darbojas, apkārtējo pasauli uztverot kā objektu, kas dots, lai subjekts varētu īstenot savas vajadzības. Šādas pieejas un attieksmes rezultāti bijuši gan pozitīvi (zinātnes un tehnikas attīstība), gan negatīvi (resursu neapdomīga izsmelšana, atsvešinātības izjūta starp cilvēkiem sabiedrībā, starp cilvēku un dabu, ekoloģiskā un morālā krīze utt.).

Otrā tendence: **dialogiskā** (integrālā) piedāvā jaunas iespējas sabiedrībai mūsdienu multikulturālisma apstākļos. Tās pamatā ir dialogs. Ikviens indivīds atzīst sev līdzīgā unikālo vērtību un mēģina visu pasauli skatīt no dialoga pozīcijām. [Buber, 1984]

Pirmo attieksmju tipu – monologu – M. Bubers raksturo ar vārdu pāri “Es – tas”. Pasaule, citi cilvēki un pat Dievs šajā modelī ir tikai indivīda savtīgo interešu objekti, raksturīga orientācija uz “piederēt”, kas neglābjami noved pie atsvešinātības. Turpretī dialoga pamatā ir attieksme, ko raksturo vārdu pāris “Es – Tu”. Cilvēcīgu dialogu padara iespējamu sava “es” un cita cilvēka “es” līdztiesības apziņa. Cits cilvēks nevar būt līdzeklis personas vajadzību apmierināšanai – līdzīgi lietai, ko apzīmē ar vārdu “tas” (angliski – *it*), bet gan dialoga partneris, ko M. Bubers raksturo ar vietniekvārdu “Tu” (angliski – *You*), rakstot to ar lielo burtu. Tas nozīmē, ka pret viņu (t. i.,

jebkuru citu cilvēku) jāizturas kā pret mērķi, kā pret savu otro “es”, nevis kā pret līdzekli. [Byбep, 1995]

Dialoga partneris tiek atzīts par unikālu vērtību, kuras dēļ ir **jaierobežo** savas iegribas, no kaut kā jāatsakās [Čestertons, 1992]. Attieksmes “piederēt” vietā ir orientācija uz “būt”, t. i., mīlēt, piedot, līdzī ciest, palīdzēt. Arī izglītībā līdztekus mērķiem mācīties zināt, mācīties darīt, mācīties sadzīvot [ar citiem] tiek izvirzīts mērķis mācīties būt. [Delors, 2001, 89]

“Es” un “Tu” sastapšanās vienmēr ir dinamisks notikums, kas nekad nav paredzams un nekad nav statisks. [Byбep, 1995] Par dialoga principiem 20. gadsimtā rakstījis ne tikai M. Bubers, tos tālāk izvērsuši Ē. Fromms [Fromm, 2008], K. Jaspers [Jaspers, 1955], Ž. Maritēns [Maritēns, 1994], bet praktiskā darbībā iemiesojuši 20. gadsimta morālie varoņi Alberts Šveicers [Šveicers, 1982], Kalkutas Terēze, Martins Luters Kings un citi.

Personība vienmēr atrodas ontoloģiskas izvēles priekšā starp “būt” un “piederēt”. Pašā cilvēkā ir atšķirības starp izjūtām, kuras “man ir, pieder”, un kuras veido cilvēka “es”. G. Marsels uzsver daudzveidības un vienības problēmu. Robežzona starp esamību un piederēšanu ir cilvēka ķermeniskums. Piederēšana saistās ar ciešanām, jo tās ir alkas pēc daudzveidīgā. Esamība turpretī balstās uz veselumu un vienību. Cilvēkam, realizējot savu brīvību, jānonāk līdz patiesai, īstenai eksistencei. Tās patiesā izpausme ir individuāla, taču savos dziļākajos pamatos tā ir saistīta ar transcendentu. [Marsel, 1951]

M. Kūle īpaši uzsver empātijas spējas, kas palīdz savstarpējai izpratnei – tām jābūt dialoga pamatā. *Empātija – iejušanās spēja, iekšējs pārdzīvojums* [Kūle, 2008, 265]. Tieši vērtību pārdzīvojums, dažādu eksistenciālo problēmu risinājumu pārdzīvojums nepieciešams pilnvērtīgai izglītībai, it sevišķi kultūras vēstures, ētikas, kulturoloģijas un sociālo zinību mācību procesā un saturā [Mūrnieks, 2006]. Bez empātiskas iedziļināšanās sarunas biedrā, aplūkojamā mākslas darbā, reliģijā vai apgūstamajā kultūrā nav iespējams nopietns dialogs. Savukārt E. Fromms uzsver mīlestību kā atslēgu cilvēku problēmu risināšanai un ceļu uz augstvērtīgām attiecībām visās jomās. Tas iekļaujas priekšstatā par dialoga attieksmi.

Dialoga jēdziena interpretāciju papildina E. Levinasa atziņa par asimetriju cilvēka morālajā atbildībā, kas izriet no katras personas unikālās cieņas [Levinas, 1979]. Pēc viņa domām, ētika ir pirms ontoloģijas, atbildība cita cilvēka priekšā ir, vēl pirms sabiedrība to noteikusi likumos vai normās. Cita persona, viņas ciešanas un dzīvība ir augstākais cilvēka vērtības mērs.

Dialoga kā metodes izmantošana visplašākajā cilvēku un kultūru mijiedarbības kontekstā nozīmē arī ievērot, ka pastāv pretrunīgi uzskati, vērtības un tendences (antinomijas), ko nevaram ignorēt, kas jāatzīst par katras kultūras un arī daudzu dzīves problēmu neatņemamu sastāvdaļu. Dialogs paredz, ka katrs tā dalībnieks godīgi atklāj savus uzskatus, lai dalītos ar citiem savās atziņās un novērojumos. Tas nozīmē neslēpt savu viedokli, savu izpratni par patiesību. Vienlaikus

tas nozīmē ieklausīšanos sevī un citos, lai tos izprastu un kopīgi meklētu risinājumus, izzinātu pasauli, sadarbotos.

Tālāk šī attieksme var tikt attiecināta un kultivēta ne tikai pret citiem cilvēkiem sabiedrībā, bet arī pret visu pasauli. Tas nozīmē izturēties pret apkārtējo vidi nevis tikai no patērēšanas utilitārajām pozīcijām, bet arī ar cieņu un saudzējoši. Daba arī ir partneris, cilvēka izdzīvošanas avots un sabiedrības pastāvēšanas pamats. Līdz ar to arī daba pelna tādu pašu vai vismaz līdzīgu cieņu, kādu cilvēks pauž pret sev līdzīgo, proti, pret cilvēku.

M. Buberā idejas izrādījušās auglīgas un rosinošas arī dažādos pedagoģiskajos pētījumos un virzienos, N. Burbules [Burbules, 1993] un R. Vinkela [Winkel R., 1988] darbos. Dialoga princips izglītībā šaurākā nozīmē var tikt saprasts kā savstarpējas cieņas ievērošana pedagoģiskajā saskarsmē un skolēna un skolotāja līdzvērtību.

Šo principu paplašinot un attiecinot uz izglītības saturu apguvi, var lietot terminu "dialogiskā domāšana", ar to saprotot apziņas stāvokli, kurā nemitīgi notiek saruna starp pretējām pozīcijām. Šādi par dialoga principu raksta J. Jermolajeva savā promocijas darbā [Jermolajeva, 1997]. Mācību saturu var izkārtot tā, lai katrs nākamais temats veidotu it kā dialogu ar iepriekšējo. Dialogs tāpat veidojas ne tikai starp mācību procesā iesaistītajiem (pedagogu un skolēnu, skolēnu un citu skolēnu), bet arī starp mācību tematiem viena mācību priekšmeta ietvaros, kā arī starp mācību priekšmetiem. Ideālajā gadījumā dialogs nebeidzas ar mācību stundu, bet skolēns turpina iekšēju sarunu ar literatūrā, vēsturē, vizuālajā mākslā un mūzikā iepazītajiem mākslas tēliem un varoņiem vai filozofijā, ētikā, kultūras vēsturē, kulturoloģijā apskatītajiem pasaules uzskatiem un vērtību pozīcijām. Līdzīgi kā kultūras interpretācija arī dialogs ir atvērts jaunajam, papildinājumiem, turpinājumam(sk. 22. att.).

Var izšķirt dialogu, pirmkārt, izglītības sistēmas iekšpusē un, otrkārt, izglītības jomas dialogu ar sabiedrību.

Izglītības mērķu izvirzīšanas procesā dialoga princips izpaustos:

1) **cieņā** pret izglītības procesa dalībniekiem, iesaistot viņus mērķu veidošanā uz **līdztiesības** pamata (tostarp ar aptaujām, kā arī izmantojot profesionālo organizāciju starpniecību),

2) izglītības sistēmas elementu un dalībnieku iekšējā saistībā un savstarpējā mijietekmē (sadarbībā starp izglītības veidiem, pakāpēm, mācību jomām, skolām, mācību priekšmetiem, kas ir starppriekšmetu saikne, tematiem, metodēm, apmainoties ar idejām, vērtībām),

3) **dialogā starp** dažādiem, bieži vien atšķirīgiem **izglītības mērķiem**, piemēram, starp mērķi veidot brīvu personību un mērķi piedāvāt, sekmēt un panākt atbildīgu morālu uzvedību (morālā imperatīva un plurālisma attiecības, nacionālā un pasaules/Eiropas komponenta proporcija, identitātes saglabāšanas un sociālās mobilitātes attīstības nepieciešamība u. c.),

4) **dialogā starp** pašiem izglītības **mērķveides principiem** (tas nozīmē, ka antinomijas principam jābūt dialogā ar vērtību hierarhijas principu, kultūras respekta principam – ar izvēles atbildīguma principu, pašam dialoga principam jādarbojas kopā ar pārējiem principiem).

Tieši dialogam, savstarpējas saistības un sadarbības principam ir dominējošā loma, pirmkārt, tāpēc, ka dialogā, kā tika parādīts iepriekš, atklājas cilvēku savstarpējā **cieņa** un **līdzvērtības** izpratne, un, otrkārt, dialoga mērķis ir **meklēt patiesību kopā**.

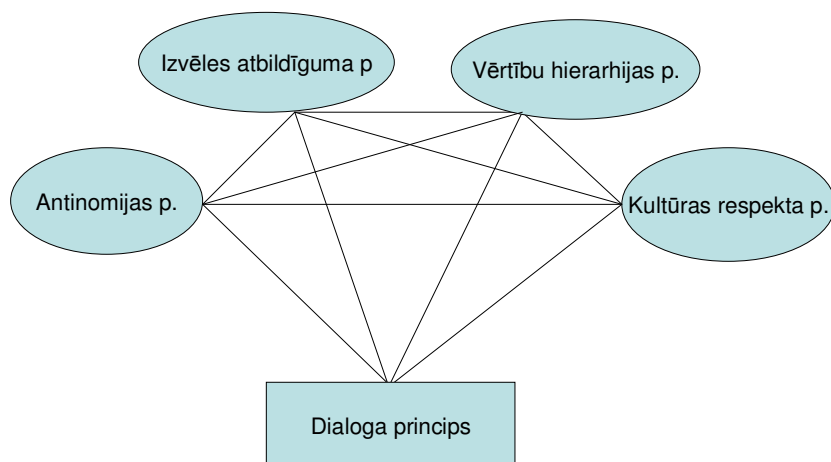
Lai iedzīvinātu dialoga principu, svarīgi ir strukturēt un piedāvāt mācību saturu tā, ka tas izraisa antinomisku spriedzi apziņā un neatstāj vienaldzīgu, bet iesaista dialogā par piedāvāto problēmu, parādību vai notikumu skolēnu ne vien ārēji – stundās organizētās diskusijās, bet arī iekšēji – lai skolā risinātos jautājumus gribētos pārdomāt savās ikdienas gaitās un mājās, pārrunās ar vecākiem vai draugiem. Dialogam jānotiek arī starp A. Maslova atklātajām cilvēka vajadzībām, jo tās visas ir jāintegrē dzīves procesā, taču viens no dialoga principiem ir tā nepabeigtība un atvērtība turpinājumam.

Secinājumi. Dialoga principam jābūt dominējošam visās izglītības jomās uz līdztiesības, empātijas un cieņas pamata. Svarīgi gan uzturēt dialogu izglītības sistēmas iekšienē, gan izglītības sistēmai būt dialogā ar visu sabiedrību. Izglītības mērķu veidošanā dialoga princips nozīmē iesaistīt visas ieinteresētās puses mērķu izveides procesā uz cieņas un līdztiesības pamata, dialogam jāvalda starp izglītības mērķiem, kā arī starp pašiem mērķu veidošanas principiem. Katrs princips atrodas mijiedarbības un dialoga attiecībās ar jebkuru citu.

Tas nozīmē, ka katrs princips caurstrāvo pārējos (sk. 23. att.).

Dialogā tiek ņemtas vērā antinomijas (pretrunas), pretrunas tiek risinātas dialogā, izvēles atbildīgums saistīts ar vērtību izvēli un to izkārtošanu hierarhijā, bez kultūras respekta nav iespējams nopietns dialogs, antinomijas atspoguļo kultūras būtiskākos pamata pieņēmumus par pasauli, kultūra tiek skatīta kā hierarhiski sakārtots veselums, kas tomēr atvērts izmaiņām.

Attiecības izglītības mērķu veidošanas principu starpā



23. att. Izglītības mērķu izveides principu savstarpējās attiecības (autors A. Mūrnieks)

Sadaļas kopsavilkums. Teorētiskos pētījumos ir izkristalizējušies pieci principi, kas būtu jāievēro, veidojot mērķus līdzsvarotai sabiedrības attīstībai. Tie ir antinomijas un izvēles atbildības, vērtību hierarhijas, dialoga un kultūras respekta principi. Katrs no tiem atspoguļo, risina un līdzsvaro kādu no būtiskām tendencēm mūsdienu kultūrā: pretrunīguma, daudzveidības, mainības (nestabilitātes), komunikāciju (sakarū) pieauguma un multikulturālisma (kultūru daudzveidības un mijietekmju) tendenci (sk. 24. att.). Dialoga principā iekļaujas ideja par nozīmes bezgalīgumu un izglītības principiālo nepabeigtību, atvērtību sabiedrības līdzsvarotai attīstībai.

| KULTŪRAS TENDENCES | MĒRĶU VEIDOŠANAS PRINCIPI |
|-----------------------------|--------------------------------|
| • pretrunīgums | • antinomiju princips |
| • daudzveidīgums | • izvēles atbildīguma princips |
| • mainīgums (nestabilitāte) | • vērtību hierarhijas princips |
| • multikulturālisms | • kultūras respekta princips |
| • komunikāciju pieaugums | • dialoga princips |

24. att. Mūsdienu kultūras tendences un to atspoguļojums izglītības mērķu izveides principos (autors A. Mūrnieks)

2. nodaļas 2. sadaļā teorētiski pierādīta 5. tēze

Mūsdienu kultūras tendences – daudzveidīgumu un pretrunīgumu, multikulturālismu, mainīgumu un nestabilitāti, komunikāciju un saskarsmes plašumu, ātrumu un sarežģītību – iespējams līdzsvarot un adekvāti atspoguļot izglītībā, ja izglītības mērķu izveidē ievēro antinomiju principu, kultūras respekta principu, dialoga principu, izvēles atbildīguma un vērtību hierarhijas principu.

2. nodaļas pamatatziņas

Atšķirībā no iepriekšējo laikmetu pieredzes, 20. gadsimta otrajā pusē un 21. gadsimta sākumā Eiropas kultūra ir zaudējusi veselumu un kopības nozīmi. Kultūrā vairs nav vienas galvenās idejas vai vērtību, kas vienotu lielāko daļu sabiedrības. Līdz 20. gadsimtam šādas vienotības simbols bija Dievs (Eiropas reliģijas kristietības izpratnē) un reliģiskās vērtības, bet 20. gadsimtā atsevišķās sabiedrībās šo nišu aizpildīja ideoloģiju augstākie ideāli (komunisms – marksismā, āriskā valsts – nacismā, tehnokrātiska labklājības sabiedrība – scientismā, seksuālā pašrealizācija – freidismā). 21. gadsimtā šādu vienojošu ideju tikpat kā nav, jo demokrātija un iecietība pieder drīzāk pie līdzekļiem sabiedriskajās attiecībās un to regulēšanā, nevis ir universāls mērķis. Turklāt šīs vērtības tiek dažādi izprastas un tām nav vispār atzīta, objektīva un nemainīga statusa.

Šādā situācijā izglītības vadībā, izglītības filozofijā un mērķu veidošanā svarīgākais ir ņemt vērā daudzveidīgos un pretrunīgos procesus sabiedrībā un kultūrā, ievērojot mērķu veidošanā noteiktus principus, kas atspoguļotu vadošās tendences un, ja nepieciešams, tās līdzsvarotu Eiropas vēsturiskās pieredzes kontekstā.

Ņemot vērā mūsdienu Rietumu sabiedrības globalizācijas problēmas, situāciju ar kultūrvēsturisko mantojumu un vispārcilvēciskajām vērtībām, zinātnes sasniegumus un nākotnes izaicinājumus, iespējams izdalīt piecas svarīgākās tendences: pretrunīgumu, strauju mainību, daudzveidību, komunikāciju pieaugumu un multikulturālismu (kultūru dažādību).

Nosauktās tendences izglītības mērķos var atspoguļot dažādi, var tiekties tās sekmēt vai tām pretoties, tomēr tās nav iespējams ignorēt. Līdzsvarotai sabiedrības attīstībai nepieciešami tādi šo tendenču risināšanas principi, kas mērķu veidotājiem gan pieļautu radošu brīvību, gan dotu vadlīnijas, kā panākt, lai izglītības mērķi kalpotu sabiedrības līdzsvarotai attīstībai.

Šādai vadlīnijai var izmantot piecus rekomendējošus principus: antinomijas principu (kas iesaka kārtot izglītības mērķus kā pretrunīgu tēžu pārus, kā arī piedāvā vairākus veidus, kā šīs pretrunas, pretrunīgās tendences un vērtības saskaņot, piemēram, komplementāri iekļaut izglītības mērķos vai noraidīt), izvēles atbildīguma un vērtību hierarhijas principu, dialoga un kultūras respekta principu.

Visi principi ir savstarpēji saistīti, tie ir dialoga attiecībās cits ar citu.

3. nodaļa. IZGLĪTĪBAS VADĪBAS EKSPERTU UN PEDAGOGU UZSKATU IZPĒTE PAR IZGLĪTĪBAS MĒRĶU SAISTĪBU AR SABIEDRĪBAS KULTŪRU

Pētījuma empīriskā daļa, tās nepieciešamības pamatojums un diskusija par pētījumā skartajiem jautājumiem vērsti uz kultūras nozīmes pierādīšanu izglītības mērķu veidošanā.

3.1. sadaļa. Pētījumu programma

Veidojot empīrisko pētījumu programmu, būtiski bija noskaidrot tiešo izglītības procesa vadītāju izpratni par izglītības mērķiem un faktoriem, kas tos ietekmē, tādējādi apzinot situāciju reālajā izglītības procesā. Svarīgi bija izprast gan zemākā, gan augstākā līmeņa izglītības plānotāju domas par izglītības mērķiem Latvijā un izglītības mērķos izvirzītajām vērtībām. Tātad problēmu būtiski bija atsegt no divām pusēm. Empīriskā pētījumā iegūtos rezultātus interpretējot un salīdzinot ar teorētiskajā pētījuma daļā iegūtajām atziņām, tiku veikta triangulācija [Kropļiņš, Raščevska, 2005, 102], kompleksi atsedzot izglītības mērķu veidošanas iespējamo saistību ar sabiedrības kultūras tendencēm.

Empīriskā pētījuma metožu un respondentu izvēli noteica trīs apsvērumi.

* Tā kā promocijas darbs vērsts uz izglītības mērķiem kā sabiedrības vadības mehānisma izpēti tieši Latvijas situācijā, tad praktiskajā pētījumā tika izvēlēti **Latvijas izglītības darbinieki** kā empīriskā pētījuma fokusa grupa. Ņemot vērā, ka pētījums skar tieši izglītības mērķus, kas ir daļa no izglītības jautājumiem un ir saistīti ar izglītības procesa vadību, tad visieinteresētākā sabiedrības daļa izglītības mērķu problemātikā ir tieši izglītībā strādājošie profesionāļi. Skolotāji veido arī pietiekami lielu un kvalificētu (izglītotu) sabiedrības daļu, kas spēj un vēlas diskutēt un izteikties par visas sabiedrības problēmām un parādībām. Tāpēc izvēlētā pētījuma ģenerālkopa – skolotāji – atbilst pētījuma tematam, mērķim, kā arī ievadā izvirzītajam konkrētajam uzdevumam: *ar aptaujas anketām noskaidrot mērķu nozīmi izglītībā un pedagogu viedokļus par sabiedrībā valdošajām tendencēm un vērtībām, kas jāiekļauj izglītības mērķos.*

* Teorētiskajā pētījumu gaitā tika apskatīti vairāki iespējamie izglītības mērķu veidošanas varianti (izglītības mērķi kā politisks faktors, kas jāatstāj politiķu kompetencē, izglītības ekspertu izstrādāti mērķi un mērķu izveides process, kurā piedalās pēc iespējas visas ieinteresētās puses; sk. 1. sadaļas 1.1.6. §). Tika konstatēts, ka demokrātiskā izglītības sistēmas vadīšanā ieteicams iesaistīt gan pedagogus un ekspertus, gan politiķus, gan plašāku sabiedrības daļu (vecākus, uzņēmējus u. c.). Tā kā tika pierādīts (1. sadaļa 1.1.2. §), ka tieši pedagogi mikrolīmenī **vada** izglītības darbu, tostarp izvirza mērķus, tādējādi īstenojot savā darbībā izglītības situatīvo mikromodeli (sk. 11. att.), tad kā viens no pētījuma virzieniem tika izvēlēta tieši pedagogu anketēšana.

Nemot vērā to, ka pētījums vērsts uz visas izglītības sistēmas augstākā līmeņa vispārējiem, konceptuāliem mērķiem, kā tas pētījuma ierobežojumos norādīts, tad nepieciešama pietiekami liela skolotāju skaita iesaistīšana pētījumā, lai aptvertu visus Latvijas reģionus. Savukārt, lai ievērotu postulēto mērķu veidošanas organizatorisko principu (iesaistīt mērķu līdzveidošanā gan ekspertus, gan plašāku sabiedrību) un salīdzinātu tiešo izglītības darba vadītāju (pedagogu) viedokli ar augstākā līmeņa izglītības vadītāju viedokli, tika nolemts intervēt arī piecus izcilus izglītības vadības jomas ekspertus, kas vienlaikus būtu arī zinātnieki teorētiķi, tā īstenojot promocijas darba ievadā izvirzīto uzdevumu: *izglītības vadības ekspertu intervijās noskaidrot viedokļus par to, kādi faktori jāņem vērā, veidojot mūsdienu sabiedrības vajadzībām atbilstošus izglītības mērķus, tādējādi paverot iespējas gan teorētiķu, gan praktiķu viedokļu izziņai un analīzei.*

* Anketu saturs tika veidots ar mērķi noskaidrot, pirmkārt, pašu pedagogu viedokli par mērķu nepieciešamību un nozīmi reālajā izglītības procesā; otrkārt, viedokli par to, kas būtu turpmāk jāiesaista mērķu veidošanā; treškārt, skolotāju domas par vadošajām tendencēm mūsdienu sabiedrībā un par vērtībām, kuras turpmāk būtu jānostiprina un jāietver izglītības mērķos, tādējādi pārbaudot pētījuma hipotēzi par kultūras tendenču nozīmi mērķu veidošanā, kā arī pārbaudot vairākas teorētiskajā daļā gūtās atziņas (par mērķu nepieciešamību, par mūsdienu vērtību pretrunīgumu, par nākotnes izaicinājumiem un to raksturu).

Savukārt intervijās bija paredzēts noskaidrot, pirmkārt, izglītības vadības ekspertu viedokli par līdzšinējo izglītības reformu nozīmi un rezultātiem, otrkārt, pārbaudīt pētījuma galveno ideju, kas izteikta hipotēzē (par kultūras nozīmi mērķu veidošanā), treškārt, noskaidrot ekspertu viedokļus par izglītības nākotni Latvijā.

Tādējādi izglītības vadīšanā iesaistītie tiku pētīti gan ar kvantitatīvo metodi (pedagogu anketēšana) – panākot rezultātu, kas ticami atspoguļotu Latvijas pedagogu vairākuma viedokli, gan ar kvalitatīvo metodi (intervijas ar izglītības vadība ekspertiem) – padziļinot izpratni par pētāmo problēmu ar izvērstu interviju atbilžu analīzi [Geske, Grīnfelds, 2006, 121]. Šāda kombinēta pieeja nodrošinātu datu triangulāciju, ko īpaši izglītības pētījumos iesaka A. Kroplijs un M. Raščevska [Kroplijs, Raščevska, 2004, 103].

Par teorētisko atziņu empīriskajām pārbaudes formām tātad izvēlēta a) pedagogu anketēšana un b) intervijas ar izglītības vadības ekspertiem, kuri reāli un nozīmīgi ir ietekmējuši Latvijas izglītības politiku – izglītības likumu, koncepciju un izglītības standartu līmenī.

Tas neizslēdz iespēju citā pētījumā paplašināt iesaistīto loku un socioloģiskās aptaujās noskaidrot citu sabiedrības daļu viedokļus, taču pētījuma ievirzes (izglītības vadības joma) un ierobežoto resursu dēļ šajā pētījumā **fokusa grupa ir paši izglītības vadībā iesaistītie.**

3.1.1. § Anketēšanas gaita un rezultāti

Saskaņā ar promocijas darba mērķi *izpētīt kultūras ietekmi uz izglītību un atklāt izglītības mērķu veidošanas principus, kuri palīdzētu demokrātiskai izglītības vadīšanai un mūsdienu sabiedrības līdzsvarotai attīstībai*, tika izvirzīts anketēšanas mērķis: **noskaidrot pedagogu viedokli par izglītības mērķu veidošanas nosacījumiem mūsdienu sabiedrības vērtību kontekstā**. Jautāt tieši, kādiem jābūt mērķu izveidošanas principiem, nebūtu jēgas, jo šāds jautājums ikdienas darbā noslogotam skolotājam ir diezgan abstrakts. Taču viedoklis par pašiem izglītības mērķiem, to nepieciešamību, kādas vērtības šādos mērķos būtu jāietver, varētu pedagogam būt interesants vai vismaz saprotams jautājums. Turklāt izvirzītā hipotēze orientēja uz jautājumu izveidi tā, lai, atbildot uz tiem, noskaidrotos kultūras loma mērķu veidošanā.

Tāpēc anketēšanas mērķis tika detalizēts, sadalot to vairākos uzdevumos:

1) uzzināt pedagogu viedokli par vērtībām un tendencēm, kurām mūsdienu sabiedrībā ir noteicošā loma, un to, kādām tām būtu jābūt nākotnē, lai sabiedrība attīstītos, kā arī uzzināt viedokli, kuras tieši vērtības jāiekļauj izglītības mērķos;

2) uzzināt kādas ir skolotāju domas – kam būtu jāpiedalās izglītības mērķu izstrādē;

3) izpētīt, kāda ir pedagogu izpratne par izglītības mērķiem un viņu pieredze, saskaroties ar izglītības mērķiem mācību procesā un tā plānošanā; izpētīt, cik bieži un kā notiek mērķu izvirzīšana (mērķēšana).

Būtiskākais uzdevums bija noskaidrot, kuras vērtības tiek atzītas par dominējošajām un kuras par vēlamām nākotnē.

Anketēšanas programmā tika izdalīti pieci posmi:

- sākotnējā aptaujā noskaidrot studentu viedokli par vērtībām mūsdienu sabiedrībā,
- uz studentu apaujas pamata izveidot izmēģinājuma anketas variantu un veikt pilotpētījumu, iesaistot 50 pedagogus, lai aprobētu anketu;
- izvērtējot pilotpētījuma rezultātus, izveidot galīgo anketas variantu;
- veikt vismaz 500 pedagogu anketēšanu;
- iegūtos datus apkopot, analizēt un izmantot promocijas darba hipotēzes un teorētisko atziņu pārbaudīšanā.

Anketas jautājumos iekļaujamo sabiedrības vērtību izvēle un formulēšana

2008. gadā tika izveidots anketas jautājumu saturs. Lai izvēlētos vērtību formulējumus, kurus iekļaut anketas jautājumos, un ar tiem izpētītu pedagogu viedokļus, tika nolemts vispirms noskaidrot studentu domas par vērtībām, kas vispār iespējamās un pastāv sabiedrībā. Pētījuma pirmajā posmā autors divām studentu grupām (kuri gatavojās kļūt par kultūras vēstures pedagogiem) Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē deva uzdevumu uzrakstīt, viņuprāt, nozīmīgākās vērtības mūsdienu sabiedrībā. Sagatavotajā lapā bija 20 ailītes.

Tika lūgts aizpildīt tās visas, vairāki studenti aizpildīja visas 20 iespējas, citi tikai dažas. Aizpildīto ailīšu skaits svārstījās no 7 līdz 20. Vidējais minēto vērtību skaits – 15. Citai studentu grupai, kurā pēc studiju kursa programmas bija paredzēts mūsdienu (postmodernās, modernās) un senlaiku kultūras salīdzinājums, tika dots nedaudz atšķirīgs uzdevums. Pusei no grupas tika lūgts uzrakstīt mūsdienās raksturīgākās vērtības, otrai pusei studentu bija uzdevums uzrakstīt, viņuprāt, senatnē (ar to domājot laiku pirms 50 gadiem un vēl senāk) raksturīgas vērtības. Pirmajā studentu grupā tika savāktas 12 lapas ar mūsdienās raksturīgu vērtību uzskaitījumu, otrajā studentu grupā – 25 lapas. Vērtības tika saskaitītas, un, balstoties uz rezultātiem, izveidots populārāko vērtību saraksts, lai to izmantotu pilotpētījumā.

Pilotpētījuma gaita, rezultāti un secinājumi

Pilotpētījumā piedalījās 50 dalībnieki, dažādi skolotāji pārsvarā no Rīgas skolām. Respondenti tika izvēlēti, ņemot vērā pieejamības principu, tie bija skolotāji, kuri piedalījās profesionālās meistarības pilnveidesursos. Kopumā tika sagatavotas 80 anketas rakstveidā, vēl 60 adresātiem anketas tika nosūtītas elektroniski. Pilotpētījuma mērķis bija pārbaudīt izveidoto anketas jautājumu validitāti. Pilotpētījumā tika saņemtas 50 aizpildītas anketas. Izņemot divus respondentus, visiem pārējiem bija pabeigta augstākā izglītība. No visiem 50 respondentiem tikai pieci bija vīrieši.

Ar **1. jautājumu** bija paredzēts noskaidrot pedagogu viedokli par izglītības mērķu nepieciešamību vispār (sk. 25. att.).

| Izvēles | Skaits | 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100% | |
|--|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|--|
| Mērķu formulējumi ir lieki, jo izglītības process sekmīgi norit tāpat | 1 | | | | | | | | | | | |
| Nav nepieciešami, jo izglītībā galvenais ir saturs, ko nosaka standarts un programma | 3 | | | | | | | | | | | |
| Daļēji nepieciešami, jo palīdz vienoties par kopīgo ideālu | 4 | | | | | | | | | | | |
| Ir nepieciešams, jo bez mērķiem nav iespējams saskaņots izglītības process | 38 | | | | | | | | | | | |
| Neesmu par to domājusi/jis | 1 | | | | | | | | | | | |
| Kopā | 47 | | | | | | | | | | | |

25. att. Atbildes uz 1. jautājumu. Vai izglītībā nepieciešami kopīgi mērķi?

Lielākā daļa (81%) atzina, ka mērķi ir nepieciešami (sk. 25. att.). Taču pārējo jautājumu garums, iespējams, liedza respondentiem izteikt savas attieksmes nianses, tāpēc šo jautājumu tika nolemts izmainīt bāzes pētījumā. Trīs respondenti uz šo jautājumu nebija atbildējuši.

2. jautājums bija domāts, lai izzinātu vispārēju problēmu loku, kas, pēc pedagogu domām, būtu jāatspoguļo izglītības mērķos (sk. 26. att.).

| Izvēles | Skaitis | 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100% |
|--------------------------------|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| Sabiedrībai aktuālās problēmas | 24 | | | | | | | | | | |
| Politiskie mērķi un solījumi | 1 | | | | | | | | | | |
| Ekonomiskās vajadzības | 12 | | | | | | | | | | |
| Kultūrā dominējošās tendences | 18 | | | | | | | | | | |
| Pedagoģijas principi | 21 | | | | | | | | | | |
| Pasaules globālās problēmas | 10 | | | | | | | | | | |
| Indivīda izvēles brīvība | 15 | | | | | | | | | | |
| Morāles nezūdošās vērtības | 39 | | | | | | | | | | |
| Kopā | 140 | | | | | | | | | | |

26. att. Atbildes uz 2. jautājumu. Kas, jūsuprāt, ir svarīgākais, kas jāņem vērā, izvirzot mērķus visai izglītības sistēmai? (Tika lūgts sniegt līdz 3 atbildēm)

2. jautājumā bija lūgts atzīmēt trīs atbildes. Visas izvēles tika izmantotas (tātad tās ir pietiekami nozīmīgas). Trīs dominējošās atbildes bija, ka, izvirzot izglītībai mērķus, svarīgākais ir ņemt vērā: 1) morāles nezūdošās vērtības, 2) sabiedrībā aktuālas problēmas, 3) pedagoģijas principus (sk. 26. att.). Kopumā no paredzētajām 150 atbildēm respondenti izmantoja 140 iespējas.

3. jautājums piedāvāja izvēlēties no konkrētām parādībām dominējošās (sk. 27. att.).

| Izvēles | Skaitis | 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100% |
|---------------------------|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| Mainīgums | 32 | | | | | | | | | | |
| Viendabība | 2 | | | | | | | | | | |
| Materiālisms | 47 | | | | | | | | | | |
| Ātrums | 25 | | | | | | | | | | |
| Demokratizācija | 5 | | | | | | | | | | |
| Stabilitāte | 1 | | | | | | | | | | |
| Plurālisms (daudzveidība) | 15 | | | | | | | | | | |
| Individuālisms | 10 | | | | | | | | | | |
| Reliģiozitāte | 3 | | | | | | | | | | |
| Kultūru mijiedarbība | 13 | | | | | | | | | | |
| Pretrunīgums | 41 | | | | | | | | | | |
| Progress | 2 | | | | | | | | | | |
| Nacionālisms | 5 | | | | | | | | | | |
| Komunikāciju pieaugums | 27 | | | | | | | | | | |
| Kopā | 228 | | | | | | | | | | |

27. att. Atbildes uz 3. jautājumu. Atzīmējiet piecas (ne vairāk), jūsuprāt, vadošās tendences mūsu sabiedrībā!







3. jautājumā kopumā no 250 paredzētajām iespējām respondenti izmantoja 228, visas piedāvātās atbildes tika izmantotas. Kā piecas dominējošās tendences sabiedrībā tika atzītas: 1)

materiālisms, 2) pretrunīgums, 3) mainīgums, 4) komunikāciju pieaugums, 5) ātrums. Vismazāk raksturīgākā mūsdienu sabiedrības tendence tika atzīta stabilitāte (tikai 1 atbilde) – sk. 27. att..

4. jautājums. Kuras (4) vērtības, jūsuprāt, noteikti jānosauc valsts izglītības mērķos?

4. jautājums bija paredzēts brīvais, lai katrs respondents varētu izteikt savu neatkarīgo viedokli. Tehnisku iemeslu dēļ atbildes tomēr nebija saskaitāmas, tāpēc bāzes pētījumā tika izmainīta cita interneta vietne, kurā anketas var elektroniski aizpildīt un saskaitīt brīvās atbildes.



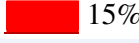



5. jautājums bija paredzēts, lai noskaidrotu, cik bieži pedagogi atceras konkrētā mācību priekšmeta mērķi (sk. 28. att.).

| Izvēles | Skaitis | 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100% | |
|-----------------------|-----------|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|--|
| Retāk nekā reizi gadā | 1 |  | 2% | | | | | | | | | |
| Reizi gadā | 8 |  | | | | | | | | | | |
| Reizi semestrī | 8 |  | | | | | | | | | | |
| Reizi mēnesī | 6 |  | | | | | | | | | | |
| Reizi nedēļā | 12 |  | | | | | | | | | | |
| Katru dienu | 12 |  | | | | | | | | | | |
| Kopā | 47 | | | | | | | | | | | |

28. att. Atbildes uz 5. jautājumu. Cik bieži atceraties mērķi savā mācību priekšmetā?

Uz 5. jautājumu atbildēja 47 respondenti. Dominējošās atbildes bija, ka mācību priekšmeta mērķi pedagogi atceras katru dienu vai reizi nedēļā (sk. 28. att.).

6. jautājumā tika noskaidrota pedagogu pašu pieredze mērķu izvirzīšanā (sk. 29. att.).

| Izvēles | Skaitis | 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100% |
|--|-----------|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| Katrai mācību stundai | 27 |  | | | | | | | | | |
| Katrai mācību nedēļai | 10 |  | | | | | | | | | |
| Semestrim | 12 |  | | | | | | | | | |
| Mācību gadam | 22 |  | | | | | | | | | |
| Visam mācību gada ciklam vienai klasei | 4 |  | | | | | | | | | |
| Mērķus neizvirzu, bet paļaujos, ka tie tiks sasniegti mācību procesa gaitā | 4 |  | | | | | | | | | |
| Kopā | 79 | | | | | | | | | | |

29. att. Atbildes uz 6. jautājumu. Vai mācību procesā laikā atsevišķi izvirzāt mērķus?

Atbildes uz 6. jautājumu liecina, ka 27 pedagogi (no 50) izvirza mērķus katrai stundai, 22 – vienam mācību gadam; 12 izvirza mērķus semestrim, 10 – nedēļai. Tikai 4 respondenti atzina, ka mērķus vispār neizvirza, bet paļaujas, ka tie tiks sasniegti mācību procesa gaitā (sk. 29. att.).

7. jautājums sasaucās ar 5. jautājumu, konkretizējot pedagoga pieredzi un refleksiju par standartā izvirzīto mērķi mācību priekšmetam (sk. 30. att.).

| Izvēles | Skaitis | 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100% | |
|---|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|--|
| Izlasīju, bet neatceros un ikdienā par to nedomāju | 9 | 18% | | | | | | | | | | |
| Atceros mērķi palaikam mācību procesā | 19 | 39% | | | | | | | | | | |
| Domāju par to katra semestra sākumā | 9 | 18% | | | | | | | | | | |
| Domāju par to, izvērtējot savu darbu mācību gada beigās | 8 | 16% | | | | | | | | | | |
| Atceros to, gatavojot katru mācību stundu | 2 | 4% | | | | | | | | | | |
| Mērķis formulēts formāli/neveiksmīgi, tāpēc to ignorēju | 2 | 4% | | | | | | | | | | |
| Kopā | 49 | | | | | | | | | | | |

30. att. Atbildes uz 7. jautājumu. Cik bieži jūs lasāt un domājat par izglītības standartā definēto mācību priekšmeta mērķi?

Uz 7. jautājumu atbildēja 49 respondenti (no 50); 19 no viņiem izvēlējās visnenoteiktāko atbildi, ka mērķi, kas definēti standartā, atceras palaikam mācību procesā (sk. 30. att.). Tas lika domāt, ka šāds formulējums jāmaina, jo ir pārāk nekonkrēts.

Anketas **8. jautājums** bija vērsts uz pedagogu domu noskaidrošanu par mūsdienu sabiedrībā dominējošām tendencēm un vērtībām (sk. 31. att.). Šis jautājums kā viens no būtiskākajiem tika ievietots anketas beigu daļā, tā sagatavojot pēdējo jautājumu sēriju, kuriem vajadzētu pierādīt pētījuma hipotēzi par sabiedrības būtiskākajām tendencēm un izglītības mērķu saistību ar sabiedrības kultūru.

Sagaidāmo 150 atbilžu vietā tika saņemtas 151, tātad kāds no respondentiem bija pārkāpis lūgumu izvēlēties tikai 3 no piedāvātajām atbildēm. Kā dominējošā vērtības mūsdienu sabiedrībā tika atzītas: **1) nauda, 2) darbs, 3) konkurence**. Ceturtajā vietā – veselība, piektajā – drošība (sk. 31. att.).

| Izvēles | Skaitis | 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100% |
|-------------|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| Darbs | 24 | | | | | | | | | | |
| Attīstība | 7 | | | | | | | | | | |
| Dievs | 3 | | | | | | | | | | |
| Veselība | 14 | | | | | | | | | | |
| Slava | 9 | | | | | | | | | | |
| Miers | 2 | | | | | | | | | | |
| Ģimene | 8 | | | | | | | | | | |
| Nauda | 42 | | | | | | | | | | |
| Brīvība | 4 | | | | | | | | | | |
| Daba | 1 | | | | | | | | | | |
| Mainība | 4 | | | | | | | | | | |
| Drošība | 12 | | | | | | | | | | |
| Konkurence | 21 | | | | | | | | | | |
| Kopā | 151 | | | | | | | | | | |

31. att. Atbildes uz 8. jautājumu. Atzīmējiet 3 no minētajām parādībām, kurām, jūsuprāt, sabiedrībā pašlaik ir galvenā vērtība!

9. jautājuma uzdevums: izzināt izglītības likumā izvirzītā mērķa nozīmi (sk. 32. att.).

| Izvēles | Skaitis | 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100% |
|---|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| Neatceros, jo lasīju ļoti sen | 3 | | | | | | | | | | |
| Nekad neesmu lasījusi/jis, bet dzirdēju pa to semināros/kursos/diskusijās | 3 | | | | | | | | | | |
| Neinteresējos par tik abstraktām lietām, jo nav laika – jāstrādā | 1 | | | | | | | | | | |
| Esmu domājusi/jis par likumā doto mērķi izglītībai, bet nevaru to precīzi citēt | 22 | | | | | | | | | | |
| Daudz domāju par likumā definēto mērķi un varu to pārstāstīt saviem vārdiem | 3 | | | | | | | | | | |
| Jebkurā brīdī to var izlasīt internetā, tāpēc nav nepieciešams piegružot atmiņu | 16 | | | | | | | | | | |
| Kopā | 48 | | | | | | | | | | |

32. att. Atbildes uz 9. jautājumu. Vai atceraties izglītības likumā definēto mērķi izglītībai?

Uz 9. jautājumu atbildēja 49 respondenti. Dominējošā atbilde, ka izglītības likumā definēto mērķi nevar precīzi citēt, bet par to domā (22 respondenti). Salīdzinoši lielu atsaucību (16) ieguvus pēdējais jautājums, būtība noraidošs (internetā var izlasīt izglītības mērķi, tāpēc nav nepieciešams

atcerēties). Sk. 32. attēlu. Tāpēc tika nolemts emocionālos atbilžu formulējumus nomainīt pret neitrālākiem.

10. jautājuma mērķis bija noskaidrot pedagogu domas par mūsdienu cilvēkam raksturīgām īpašībām (tātad par kultūras tendencēm un vērtībām individuālajā līmenī). Sk. 33. attēlu.

| Izvēles | Skaitis | 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100% |
|---|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| Ziedošanās kopējam labumam | 2 | █ | 1% | | | | | | | | |
| Pārliecība par savu taisnību | 34 | █ | 15% | | | | | | | | |
| Atklātība visās lietās | 4 | █ | 2% | | | | | | | | |
| Komunikabilitāte | 24 | █ | 10% | | | | | | | | |
| Pazemība | 6 | █ | 3% | | | | | | | | |
| Gods un sirdsapziņa | 4 | █ | 2% | | | | | | | | |
| Labā oma un humora izjūta | 5 | █ | 2% | | | | | | | | |
| Iecietība pret neparastiem uzskatiem | 5 | █ | 2% | | | | | | | | |
| Mērķtiecīga izvirzīšanās | 27 | █ | 12% | | | | | | | | |
| Prasme iziet no nepatīkamām situācijām | 12 | █ | 5% | | | | | | | | |
| Atsvešinātības izjūta | 24 | █ | 10% | | | | | | | | |
| Piedošana pāridarītājiem | 1 | █ | 0% | | | | | | | | |
| Spēja ātri atslēgties no problēmām | 7 | █ | 3% | | | | | | | | |
| Līdzcietība pret vājāko un neveiksminieku | 1 | █ | 0% | | | | | | | | |
| Kauns par saviem pārkāpumiem | 3 | █ | 1% | | | | | | | | |
| Spēja mainīties līdzī laika | 32 | █ | 14% | | | | | | | | |
| Lepnums par savu tautu | 7 | █ | 3% | | | | | | | | |
| Spēja veikli aizstāvēt savu viedokli | 20 | █ | 9% | | | | | | | | |
| Godbijība pret autoritātēm un tradīcijām | 2 | █ | 1% | | | | | | | | |
| Neatkarība no sabiedrības domām | 9 | █ | 4% | | | | | | | | |
| Kopā | 229 | | | | | | | | | | |

33. att. Atbildes uz 10. jautājumu. Atzīmējiet 5 no minētajām īpašībām, kas, jūsuprāt, raksturīgas mūsdienu cilvēkiem!

No sagaidāmajām 250 izvēlēm 10. jautājumā tika izdarītas 229 (sk. 33. att.). Piedāvātās 20 atbildes tika izveidotas, daļēji balstoties uz studentu aptauju par mūsdienu vērtībām un daļēji modificējot jautājumus par sabiedrībā dominējošām tendencēm. Visas piedāvātās atbildes respondenti izmantoja.

Dominējošās bija atbildes, ka mūsdienās cilvēkiem visraksturīgākās iezīmes ir: 1) pārliecība par savu taisnību, 2) spēja mainīties līdzī laimam, 3) mērķtiecīga izvirzīšanās. Ceturto, piekto vietu daļa **komunikabilitāte un atsvešinātības** izjūta. Tās abas ir pilnīgi **pretējas**. Šī sakritība lika secināt, ka, neraugoties uz komunikabilitāti (ārējo) un spēju iekļauties sabiedrībā, liela daļa cilvēku jūtas atsvešināti. Tātad komunikāciju plašums un daudzums neliecina par to kvalitāti. Cilvēkiem komunikācija nesniedz pietiekamu gandarījumu, iespējams tāpēc, ka tā ir sekla, virspusēja un pārejoša. Kopumā izvērtējot atbildes uz šiem jautājumiem, redzams, ka mūsdienu cilvēks tiek priekšstatīts kā mērķtiecīgs karjerists, kas spēj pielāgoties, gūt panākumus un ir komunikabls, bet iekšēji atsvešināts no citiem. **Visneraksturīgākās īpašības ir piedošana** pārīdarītājiem un **lidzietība** pret vājākiem un neveiksmīniekiem.

Ar **11. jautājumu** bija iecerēts noskaidrot pedagogu domas par personu un institūciju loku, kuras būtu iesaistāmas mērķu izvirzīšanā (sk. 34. att.).

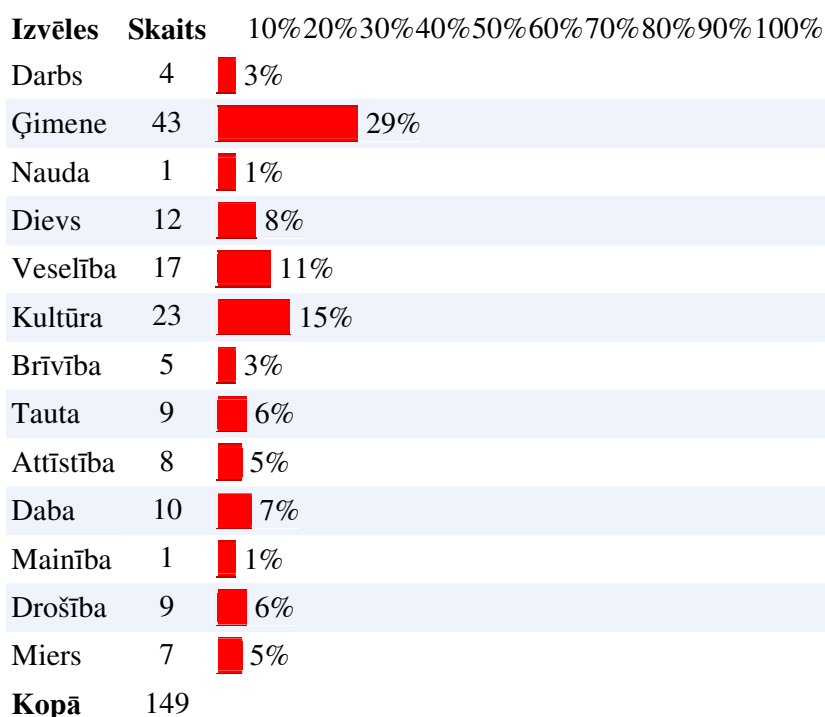
| Izvēles | Skaitis | 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100% |
|--|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| Izglītības un zinātnes ministrijai | 23 | | | | | | | | | | |
| Pedagogu biedrībām un skolotāju apvienībām | 40 | | | | | | | | | | |
| Uzņēmēju pārstāvjiem | 3 | | | | | | | | | | |
| Saeimas izglītības, zinātnes un kultūras komisijai | 1 | | | | | | | | | | |
| Izglītības satura un eksaminācijas centram | 6 | | | | | | | | | | |
| Izciliem kultūras darbiniekiem un filozofiem | 7 | | | | | | | | | | |
| Pedagoģijas un izglītības zinātniekiem | 22 | | | | | | | | | | |
| Vecāku apvienībām un skolu padomēm | 10 | | | | | | | | | | |
| Skolēnu un studentu pārstāvjiem | 5 | | | | | | | | | | |
| Mērķi jānosaka, balstoties uz socioloģiskām aptaujām | 10 | | | | | | | | | | |
| Kopā | 127 | | | | | | | | | | |

34. att. Atbildes uz 11. jautājumu. Kam un kā, jūsuprāt, būtu jāizvirza kopīgie mērķi izglītībai? (Tika lūgts atzīmēt 3 atbildes.)

Uz 11. jautājumu tika saņemtas 127 no gaidītajām 150 atbildēm. Vairāki respondenti bija atzīmējuši tikai vienu atbildi. Pārliecinoši dominējošā atbilde, ka 1) mērķi jāizvirza pedagogu biedrībām un apvienībām. Gandrīz vienāds skaits uzskata, ka šajā procesā jābūt: 2) Izglītības un zinātnes ministrijai un 3) pedagoģijas un izglītības zinātniekiem. Pa 10 respondentiem uzskata, ka jāiesaista vecāki un/vai ka mērķi jānosaka, balstoties uz socioloģiskajām aptaujām. Salīdzinoši

maz (tikai 3 atbildes) ir par uzņēmēju pārstāvju iesaistīšanu (sk. 34. att.). Tā kā uzņēmēji ir tikai daļa no darba devējiem, tad galīgajā anketas variantā tika nolemts mainīt šo formulējumu, to paplašinot.

12. jautājums kā pats svarīgākais tika ievietots anketas beigās. Tā mērķis – noskaidrot pedagogu domas par izglītības mērķos ietveramajām vēlamajām vērtībām (sk. 35 att.).



35. att. Atbildes uz 12. jautājumu. Atzīmējiet 3 no minētajām parādībām, kurām, jūsuprāt, VAJADZĒTU kļūt par vērtībām!

Uz pēdējo un, pēc autora domām, būtiskāko jautājumu par to, kurām (nākotnē) vajadzētu kļūt par galvenajām vērtībām, tika saņemtas 149 no 150 sagaidāmajām atbildēm, tas nozīmē, ka tieši šis jautājums pedagogus **interesējis visvairāk**. Dominēja: **1) ģimene, 2) kultūra, 3) veselība, 4) Dievs, 5) daba**. Pilotpētījums tika izdarīts pirms krīzes eskalācijas (2008. gada rudenī), tas izskaidro, kāpēc salīdzinoši maz (4 respondenti) par nākotnē svarīgu vērtību uzskata darbu, kā arī naudu (1 respondents). Instrumentālu vērtību (nauda, darbs) vietā aptaujātie pedagogi nākotnē vēlas redzēt atgriežamies tradicionālās vērtības (ģimene, kultūra, Dievs, daba). Sk. 35. attēlu.

Pilotpētījums parādīja zināmas tendences, kas ļāva prognozēt vairāku teorētiskajā daļā izvirzīto tēžu apstiprināšanos. Piemēram, kā galvenās mūsdienu vērtības tika atzītas: nauda, darbs, konkurence, ātrums, pretrunīgums, mainīgums, komunikāciju pieaugums. No saņemtajām atbildēm par nākotnē attīstāmajām vērtībām var secināt, ka respondentu vairākums vēlas līdzsvarot

mūsdienu sabiedrības tendences ar tradicionālajām vērtībām (morāles nezūdošās vērtības izglītības mērķos, ģimene un kultūra – kā nepieciešamas vērtības nākotnē).

Anketas pilnveides darbs

Pēc pilotpētījuma vairāki anketu jautājumi tika vienkāršoti, cenšoties izvairīties no garu teikumu piedāvāšanas atbildēs, un papildināti, balstoties uz jau minētajiem apsvērumiem par jautājumu precizitāti, kā arī pārstrādāti pēc konsultācijas ar anketēšanas speciālistiem. Papildināta tika anketas ievada daļa, prasot norādīt reģionu, no kura nāk respondents, kā arī – vai respondents ir no lauku vai pilsētas skolas, lai varētu pārlicināties, vai respondentu sadalījums aptver visus Latvijas novadus un atšķirīgās pilsētas un lauku skolas. Tika lūgts norādīt arī dzīvesvietu.

Tika izmainīta jautājumu secība, būtiskos jautājumus par vērtībām un tendencēm sabiedrībā un cilvēkā izvietojot pa vidu (4., 7., 9. un 11. jautājums gala variantā), anketas sākumā un beigās (pirmo un pēdējo) ievietojot jautājumus par mērķiem (par mērķu nepieciešamību pirmajā un reālu mērķveidošanas praksi – pēdējā jautājumā, tādējādi pārbaudot, kā deklarētā attieksme pret kopēju mērķu izvirzīšanu izpaužas praksē).

Anketas pirmajā jautājumā tika ieviesta Ž. Likerta skala, kas palīdzētu izvairīties no dažādu respondentu atbilžu neviennozīmības, ļaujot pedagogiem diferencēt savu attieksmi pret katru no 4 piedāvātajiem apgalvojumiem ar 4 iespējām [Geske, Grīnfelds, 2006, 118]. Vairākos jautājumos (4., 6., 7., 9. un 11. jautājumā) tika ietverta arī brīvās “citas” atbildes iespējamība. Būtiskie jautājumi (4., 7., 9. un 11. jautājums) tika papildināti, paplašinot iespējamo izvēļu skaitu 4. jautājumā līdz 15 + ‘cita atbilde’, kopā 16; 7. un 11. jautājumā – līdz 18 (17 + ‘cita atbilde’); 9. jautājumā – līdz 20 (19 + ‘cita atbilde’). 7. un 11. jautājumā tika papildinātas atbilžu iespējas ar vērtībām: slava, konkurence, demokrātija, izklaide. Vairāki jautājumi un piedāvātās atbildes tika mainītas redakcionāli.

Respondentu kopas izlase un anketēšanas gaita

Respondentu kopa tika veidota no ģenerālkopas – skolotājiem, izvēloties pamatā tādas pedagogu grupas, kas aptvertu: 1) visus četrus Latvijas novadus un Rīgu, kā arī 2) dažādus mācību priekšmetus (tāpēc anketas tika izsūtītas, izmantojot 20 pedagogu profesionālās asociācijas, kuras ietilpst Latvijas Pedagogu domē), 3) ietverot dažādus skolu tipus (privātskola, lauku skola, Rīgas centra skola, Rīgas nomales skola). Piedāvājot izpildīt anketu aptuveni 1000 pedagogiem, autors cerēja iegūt vismaz 500 izpildītas anketas, kas lielā mērā atspoguļotu vispārizglītojošo skolu pedagogu domas (pēc statistikas, Latvijā 2008. gadā bija aptuveni 25 000 skolotāju). Iegūstot rezultātus no 500 pedagogiem, tiktu panākta 2% iesaistīšana no visu skolotāju kopskaita. (Pētījuma nobeigumā – 2010. gadā – sakarā ar ekonomiskās krīzes diktēto skolotāju masveida aiziešanu un atlaišanu no darba skolotāju skaits Latvijā bija samazinājies līdz 20 000 – pēc Latvijas izglītības un

zinātnes darbinieku arodbiedrības ziņām. Tātad 548 saņemtās anketas atspoguļo 3% skolotāju viedokli no kopskaita.)

Elektroniski uzaicinājums aizpildīt anketu tika izsūtīts:

1) pedagogu profesionālajām asociācijām (ar lūgumu tālāk izsūtīt šo uzaicinājumu savas organizācijas biedriem), tā cerot aptvert dažādu rajonu, dažādu skolu tipu (lauku, pilsētu) un dažādu mācību priekšmetu pedagogus;

2) maģistrantiem neklātienas studijās cerībā uz kvalitatīvām pārdomātām atbildēm, jo tie ir pedagogi, kas izglītojas, aug, līdz ar to, iespējams, ir vairāk domājuši par izglītības stratēģiskajām problēmām;

3) Latvijas skolotāju kongresa delegātiem, cerot iesaistīt tos, kas ir sabiedriski aktīvi un kritiski noskaņoti (uz pārmaiņām orientēti), kā arī cerot tādējādi aptvert perifērijas skolas.

2009. gadā uzaicinājums elektroniski aizpildīt anketu tika izsūtīts uz 628 e-pasta adresēm. Saņemtas atbildes no 246 respondentiem.

2010. gadā tika papildus izsūtīta anketas elektroniskā adrese vēl uz

4) izglītības pārvaldēm novados (tajos reģionos Kurzemē, un Latgalē, no kuriem bija maza atsaucība 2009. gada anketēšanā) ar lūgumu anketas tālāk nosūtīt skolām, lai pedagogi tās varētu aizpildīt.

Līdz 2010. gada 1. jūnijam tika saņemtas vēl 126 anketas (elektroniski).

Kopā tātad elektroniski atbildes uz anketas jautājumiem snieguši **372 pedagogi**.

Rakstveidā anketas tika izsūtīts vai izdalītas:

- 1) atsevišķām skolām Rīgā (tostarp vienai privātskolai – privātskolai “Patnis”, centra skolai – Rīgas 2. vidusskolai, nomales skolai – Rīgas 99. vidusskolai);
- 2) atsevišķiem pedagogiem un skolām reģionos (Kurzemē, Zemgalē, Vidzemē un Latgalē);
- 3) individuāliem pedagogiem, kuri pētījuma autoram bija zināmi kā savas jomas pieredzējuši profesionāļi.

Kopā tika sagatavotas 350 anketas aizpildīšanai rakstveidā. Aizpildītas rakstveida anketas atpakaļ tika saņemtas no **176 respondentiem**.

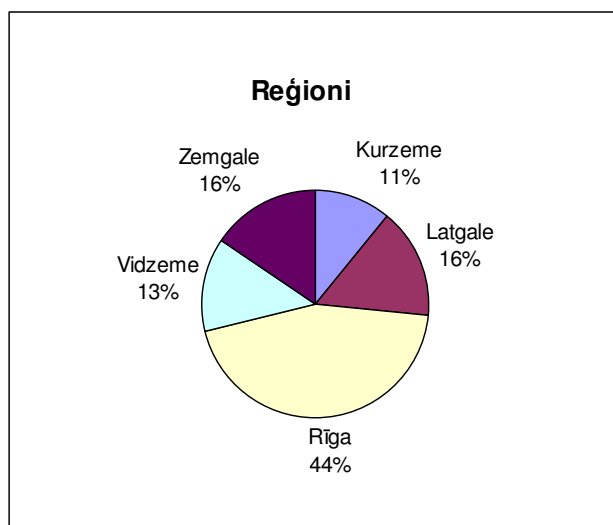
Anketēšana (rakstveida formā) sākās 2009. gada 1. aprīlī un noritēja līdz 2009. gada augustam. Datu ievadīšana no rakstveida anketām noritēja 2009. gada jūlijā un augustā (to ienākšanas kārtībā).

Elektroniski uzaicinājumu aizpildīt anketu respondenti saņēma divas reizes 2009. gadā (otreiz kā atgādinājumu jūlijā). Izglītības pārvaldēm anketas adrese tika izsūtīta 2010. gada maijā.

KOPĀ uz 2010. gada 1. jūniju tika iegūti rezultāti no **548 respondentiem**.

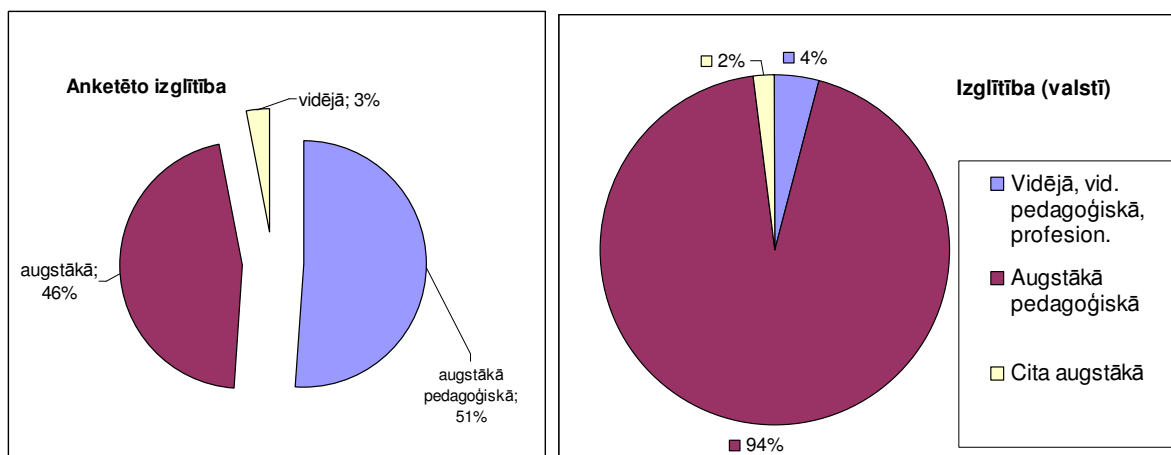
Anketēšanas kvantitatīvie rezultāti (respondentu personiskie dati)

REĢIONĀLĀ PĀRSTĀVNICĪBA. Vismazākā atsaucība anketai bijusi Kurzemē, no kopējā respondentu skaita 11% ir kurzemnieku. Respondentu lielākā daļa (44%) ir no Rīgas. Respondentu sadalījums pa pārējiem novadiem: Zemgale – 16%, Latgale –16%, Vidzeme –13%. Sadalījums pa novadiem tātad ir nevienmērīgs (sk. 36. att.). Var secināt, ka Rīgas pedagogu atsaucība un aktivitāte ir lielāka. Viens respondents nav norādījis teritoriālo piederību.



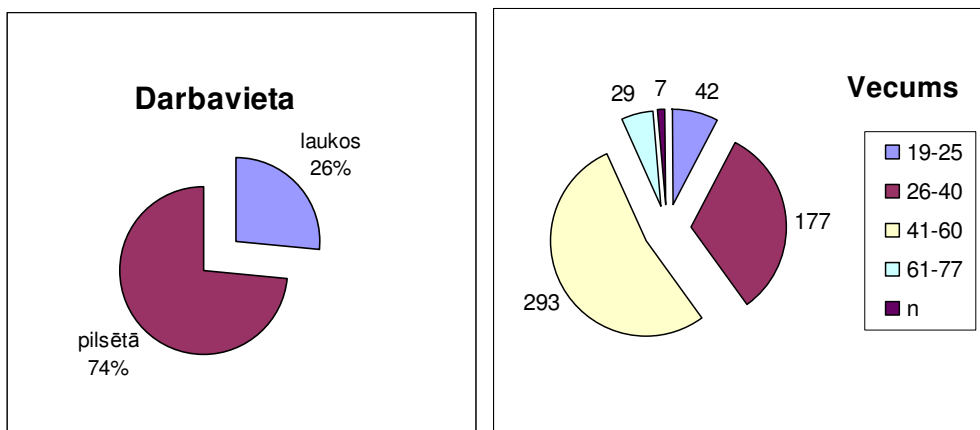
36. att. Respondentu sadalījums pa reģioniem

IZGLĪTĪBA. No 548 pedagogiem 51% norādījuši uz augstāko pedagoģisko, 46% – uz augstāko izglītību, 3% respondentu ir vidējā izglītība, viens respondents nav norādījis savu izglītību (sk. pirmo diagrammu 37. att.). Atšķirības no situācijas valstī (sk. otro diagrammu 37. att.) ir izskaidrojamas ar to, ka rakstveida anketā nav ierobežojumu izvēlē. Daļa atzīmējuši gan augstāko, gan augstāko pedagoģisko izglītību.



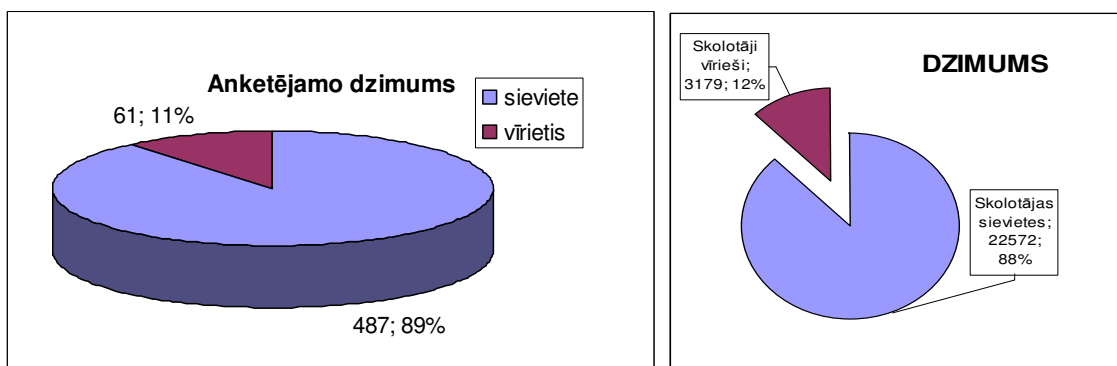
37. att. Anketējamo un visu Latvijas pedagogu sadalījums pēc izglītības

ATTIECĪBA STARP LAUKU UN PILSĒTAS SKOLĀM. No pilsētu skolām atbildējuši 74%, no laukiem – 26% respondentu. (sk. pirmo diagrammu 38. att.). **VECUMS.** No 548 respondentiem 293 (lielākā puse) ietilpst vecuma grupā 41–60 gadi; 177 respondenti ir vecuma grupā 26–40 gadi; 42 respondenti ir studiju gados: 19–25 gadi; 29 ir vecuma grupā 61–77 gadi. Septiņi respondenti nav norādījuši savu vecumu (sk. otro diagrammu 38. att.).



38. att. Anketējamo sadalījums pēc dzīvesvietas (pilsēta/lauki) un vecuma

DZIMUMS. Uz šo jautājumu atbildējuši **visi** respondenti (sk. pirmo diagrammu 39. att.). Piederību pie sieviešu dzimuma atzinuši 487 respondenti, pie vīriešu dzimuma – 61 respondents (11% no kopējo atbildējušo skaita). Tas atspoguļo reālo proporciju skolās starp vīriešiem un sievietēm. Latvijā vīrieši veido 12% no visu skolotāju skaita (sk. otro diagrammu 39. att.).



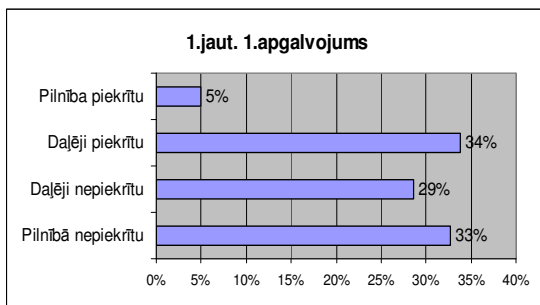
39. att. Anketējamo dzimums un pedagogu sadalījums pēc dzimuma valstī

Anketēšanas rezultātu satura apkopojums un interpretācija

Atbildes uz 1. jautājumu

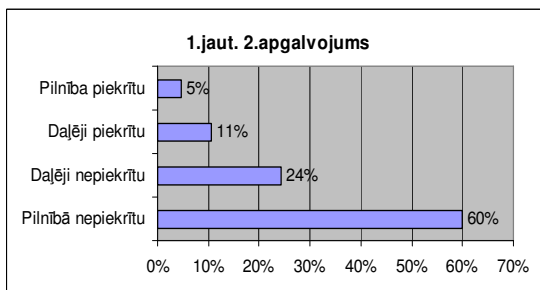
1. jautājumā bija ietverti četri apgalvojumi, un par katru respondents varēja izvēlēties vienu atbildi (pilnībā nepiekrītu, daļēji nepiekrītu, daļēji piekrītu, pilnībā piekrītu). (Sk. 40., 41. 42. un 43. att.) Šajā gadījumā Likerta skala [Geske, Grīnfelds, 2006, 118] tika izmantota, lai diferencētu

pedagogu attieksmi pret izglītības mērķiem vispār un pierādītu izglītības mērķu nozīmību izglītības procesā no praktizējošo profesionāļu viedokļa.



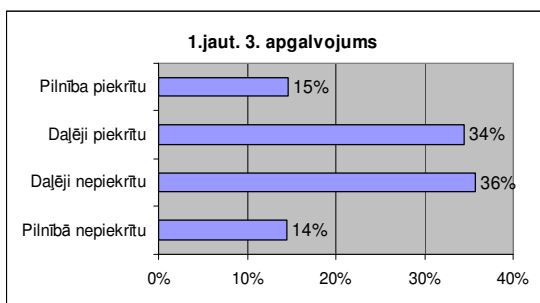
40. att. Atbildes uz 1. jautājuma 1. daļu

1. apgalvojums: kopīgi mērķu formulējumi traucē radošiem risinājumiem pedagogiskajā procesā. Tam daļēji piekrita 34% respondentu, pilnībā nepiekrita 33% respondentu, daļēji nepiekrita 29%, pilnībā piekrita tikai 5% (sk. 40. att.). Atbildes, pēc autora domām, norāda uz to, ka mērķu nepieciešamību daudzi pedagogi līdz galam neizprot vai arī, ka daudzos mācību priekšmetu standartos mērķi ir formulēti neskaidri vai vispārīgi un pedagogam ir šaubas par konkrēto mērķu formulējumu lietderību. Iespējams, ka mērķu formulējumi vai to skaidrojums nedod pārliecību par to, ka šāds mērķis netraucēs radošus risinājumus. Taču faktiski izglītības mērķim būtu jābūt tieši orientētam uz radošiem risinājumiem un tos veicinošam. Iespējams, ka skolu vadītājiem ir negatīva attieksme pret jauninājumiem, kas izjauc tradicionālo skolas kārtību, tāpēc tik daudzi pedagogi atzīst, ka daļēji piekrīt šim provokatīvajam apgalvojumam. Uz šo izvēli ir savu atbildi devuši **visi** respondenti.



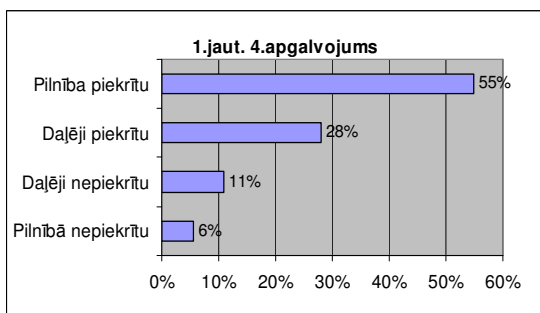
41. att. Atbildes uz 1. jautājuma 2. daļu

2. apgalvojums – izglītības process sekmīgi norit arī bez mērķiem – ir vēl provokatīvāks. Pilnībā tam nepiekrīt 60% respondentu. Tas nozīmē, ka vairākums tomēr atzīst, ka bez mērķa izglītībā neiztikt. Daļēji nepiekrīt 24%. Kopā ar iepriekšējiem tie ir 84% pedagogu, kas visumā noraida iespējamību izglītot bez mērķa. Izbrīna tas, ka tomēr 5% piekrīt šim apgalvojumam, bet 11% – daļēji piekrīt. Kopā 16% respondentu uzskata, ka izglītības process var sekmīgi noritēt arī bez mērķiem (sk. 41. att.). Trīs respondenti nav atbildējuši.



42. att. Atbildes uz 1. jautājuma 3. daļu

3. apgalvojums: *par mērķu formulējumiem svarīgāks ir mācību saturs standartos.* Daļēji tam nepiekrīt 36%, daļēji piekrīt 34%. Kopā 70% ir tādu, kas šajā jautājumā negrib ieņemt kategorisku pozīciju. Pilnībā nepiekrīt 14%, pilnībā piekrīt 15%. (sk. 42. att.). Tātad 14% ir tādu, kas uzskata mērķus par svarīgākiem nekā standartos noteiktais mācību saturs. Savukārt 15% pilnībā piekrīt, ka standartos deklarētais saturs ir svarīgāks par mērķiem. Tātad 50% mērķus uzskata par nozīmīgiem izglītībā, bet 49% domā, ka standartos fiksētais mācību saturs ir būtiskāks (sk. 42. att.). Pieci respondenti nav atbildējuši.



43. att. Atbildes uz 1. jautājuma 4. daļu

4. apgalvojums: *bez kopīgiem mērķiem nav iespējams saskaņots izglītības process.* Lielākā daļa – 55% – pilnībā piekrīt šim apgalvojumam – tātad ir pilnībā pārliecināti par mērķu nozīmību. Daļēji tam piekrīt 28%. Līdz ar to 83% kopumā izprot kopīgu mērķu nozīmi izglītības procesā. Tomēr 6% nepiekrīt šim apgalvojumam, 11% daļēji nepiekrīt (sk. 43. att.).

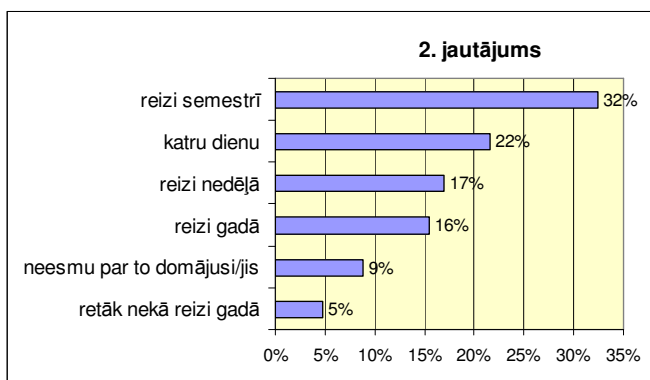
Salīdzinot atbildes uz pēdējo un pirmo apgalvojumu, var redzēt, ka 5–6% pedagogu ir noskaņoti PRET izglītības mērķiem kā viņu darbību traucējošiem.

Jautājuma mērķis bija noskaidrot izglītības mērķu svarīgumu.

Tātad 95% aptaujāto pedagogu tas ir svarīgi.

Šie rezultāti vismaz Latvijas situācijā noraida atsevišķu autoru, piemēram, P. Standiša, provokatīvo jautājumu, vai iespējama izglītība bez mērķiem [Standish, 1999, 35], un kritisko vai skeptiski atturīgo attieksmi pret izglītības mērķiem vispār.

Atbildes uz 2. jautājumu. Otrā jautājuma mērķis – noskaidrot izglītības likumā izvirzītā mērķa nozīmību (sk. 44. att.).

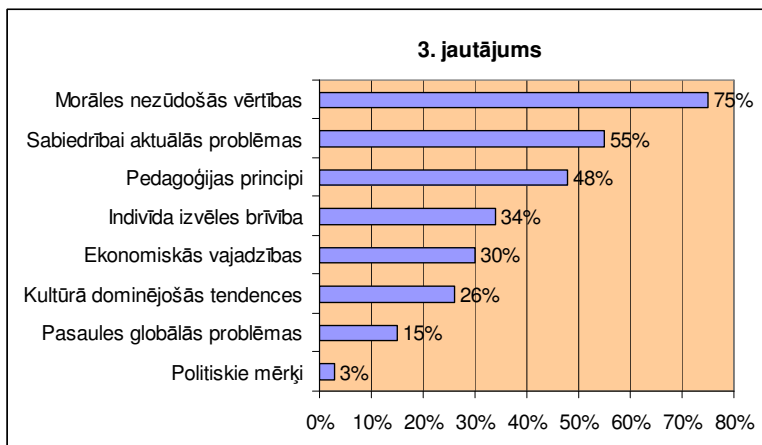


44. att. Atbildes uz 2. jautājumu: cik bieži jūs pārdomājat, kā izglītības likumā noteikto izglītības mērķi īstenot savā mācību priekšmetā?

Izsvērtākā atbilde, kas ieguvusi vislielāko atbalstu (32%), ir “reizi semestrī” (sk. 44. att.). Tas, pēc autora domām, būtu normāli, ja pedagogs, sākoties jaunam darba periodam, pārdomā, kā izglītības likumā deklarētais mērķis attiecas uz konkrēto priekšmetu un kā vislabāk to īstenot. 22% norādījuši, ka domā par to “katru dienu”. Atbildes ticamība ir apšaubāma. Reizi nedēļā par izglītības likuma definēto mērķi domā 17%, reizi gadā to atceras 16%, savukārt 9% par to nedomā nemaz, 5% to atceras retāk kā reizi gadā. Būtībā 14% respondentu izglītības likumā minētais mērķis nav saistošs. Tas varētu norādīt, ka 1) izglītības mērķis formulēts neveiksmīgi, 2) Latvijā izglītības vadības līmenī likuma mērķis netiek uzskatīts par svarīgu un netiek popularizēts, izskaidrots un aktualizēts, saistot to ar konkrēto izglītības jomu un iestādi.

Atbildes uz 3. jautājumu

3. jautājuma mērķis: noskaidrot galvenos problēmu lokus un virzienus, kas, pēc pedagogu domēm, būtu jāņem vērā, izvirzot mērķus visai izglītībai (sk. 45. att.).



45. att. Atbildes uz 3. jautājumu: kas, jūsuprāt, jāņem vērā, izvirzot mērķus visai izglītības sistēmai? (Tika lūgts izvēlēties 3 no dotajām 8 atbildēm.)

No visiem 548 pedagogiem 75% kā būtiskāko izvēlējušies atbildi “morāles nezūdošās vērtības”. Otra populārākā atbilde (55%) – “Sabiedrības aktuālās problēmas”, trešā – “pedagoģijas principi” (48%). Ceturtā atbilde – “indivīda izvēles brīvība” (34%), piektā – “ekonomiskās vajadzības” (30%), sestā – “kultūrā dominējošās tendences” (26%). Sk. 45. attēlu.

Kultūras nozīmes salīdzinoši zemais reitings šajā jautājumā izskaidrojams ar to, ka morāles vērtības, kas izdalītas atsevišķi, ir piesaistījušas galveno respondentu uzmanību (saskaņā ar

teorētiskajā daļā izklāstīto tieši morālās vērtības veido būtisku vietu kultūras struktūrā). Turklāt lielai daļai pedagogu var būt sašaurināts priekšstats par jēdziena ‘kultūra’ nozīmi – kā tikai uz mākslu un literatūru attiecināms (sk. 1. nodaļas 2. sadaļu 1.2.1. §).

Ja apvieno atbildi “ekonomiskās vajadzības” un atbildi “sabiedrības aktuālās problēmas” (anketēšanas laikā Latvijas sabiedrībā krīzes dēļ visakūtākās bija finansiālās un ekonomiskās problēmas), tad tomēr tās ieņem tikai otro vietu ($304 + 166 = 470$ atbildes), salīdzinot ar atbildēm “morāles vērtības” un “kultūras tendences” ($409 + 144 = 553$ atbildes), kas ir nemateriālas dabas.

Tātad respondenti izglītības mērķos par svarīgāko uzskata **garīguma dimensiju**: to, kas saistās ar grūti izmērāmiem izglītības parametriem (morāles vērtības, kultūras tendences).

Šāda proporcija nostiprina pētījuma teorētiskās daļas atziņu par kultūras nozīmi.

Tā netieši liek domāt par līdzsvara nepieciešamību starp dažādām pretējām tendencēm (šajā gadījumā starp materiālo un garīgo: ekonomiku kā materiālo labumu un kultūru kā vērtību sistēmu) sabiedrībā.

Salīdzinoši augstā vietā ir atbilde “pedagoģijas principi”, kas izriet no respondentu izglītības un profesijas, kā arī “indivīda izvēles brīvība”.

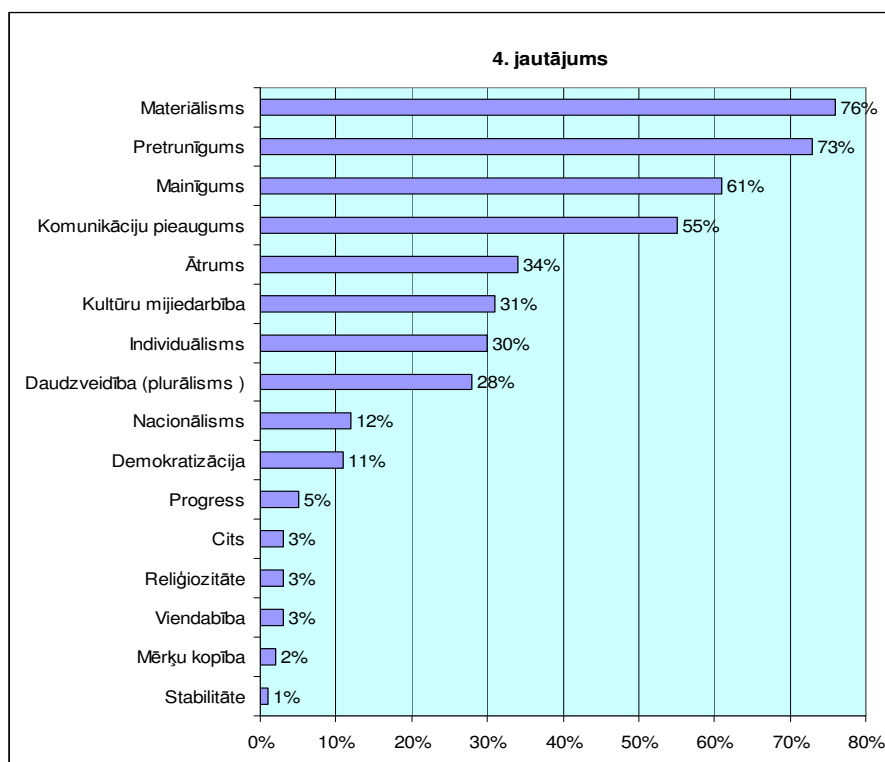
Pēdējās atbildes biežums liecina, ka izglītībā strādājošie novērtē nepieciešamību respektēt katras personas individualitāti, lai gan šis faktors nav noteicošais (augstskolu mācību spēku anketēšana, iespējams, dotu pilnīgi citu kopainu, taču liela daļa respondentu strādā pamatskolās, kuru apmeklējums ir obligāts skolēniem un mācību plāns ir stingrāk determinēts bez īpašām variāciju iespējām, tāpēc šajā izglītības pakāpē rast iespējas indivīda izvēlei ir salīdzinoši ierobežotas).

No respondentiem 15% piekrīt tam, ka jāņem vērā “pasaules globālās problēmas”, un tikai 3%, ka jāņem vērā “politiskie mērķi” (kas izskaidrojams ar sabiedrības neuzticēšanos politiķiem un politikai kā manipulatīvai un negodīgai spēlei, kura nebalstās uz morāles vērtībām).

Atbildes uz 4. jautājumu

4. jautājumā uzmanība koncentrēta uz to, lai izzinātu pedagogu viedokli par sabiedrībā patlaban aktuālām tendencēm (sk. 46. att.). Jautājuma mērķis: pārbaudīt 2. nodaļā teorētiskās analīzes gaitā atrasto sabiedrības kultūras piecu tendenču aktualitāti.

Tātad, ja empīriskajā pētījumā pedagogu vairākums par dominējošām tendencēm atzītu tās pašas, kuras postulētas 2. nodaļā, tad apstiprinātos 5. tēzes pirmā daļa (par to, ka mūsdienu sabiedrībā raksturīgs pretrunīgums, daudzveidība, mainīgums/ nestabilitāte, multikulturālisms un komunikāciju pieaugums).



46. att. Atbildes uz 4. jautājumu: jūsuprāt, vadošās tendences mūsu sabiedrībā? (Tika lūgts izvēlēties 5 atbildes vai uzrakstīt savu.)

Trīs populārākās atbildes: **materiālisms** (76%), **pretrunīgums** (73%) un **mainīgums** (61%) – līdzīgi kā pilotpētījumā. Nākamās trīs: **komunikāciju pieaugums** (55%), **ātrums** (34%) un **kultūru mijiedarbība** (31%) Ar nelielu intervālu seko septītā un astotā populārākā atbilde: **individuālisms** (30%) un **plurālisms** (28%). Salīdzinoši zemu reitingu ieņem **nacionālisms** (12%), **demokratizācija** (11%) un **progress** (5%), kas ir iepriekšējā kultūras laikmeta (jauno laiku, modernisma) vērtības un Latvijas atmodas laika ideāli. To salīdzinoši zemais vērtējums daļēji izskaidrojams ar to, ka nacionālā neatkarība un demokratizācija ir vismaz daļēji īstenoti mērķi Latvijā. Vismazāk raksturīgais mūsu sabiedrībai, kā atzīst respondenti, ir **mērķu kopība** (2%) un **stabilitāte** (1%). Sk. 46. attēlu.

Atbildes uz 4. jautājumu apstiprina teorētiskos secinājumus par postmodernajā sabiedrībā eksistējošo mērķu daudzveidību un to atšķirībām. Lai gan sabiedrībai ir raksturīgs mainīgums, tomēr tās nav saskaņotas izmaiņas, tas nav vienvirziena lineārs progress, bet gan bifurkācija, haotiska mainība vai attīstība dažādos virzienos ar nereti pretējiem mērķiem, arī rosība bez mērķa. Izzūdot idejai par patiesības sasniegšanas iespējamību (apšaubot patiesības esamību postmodernismā – sk. 2.1.4. §), grūti izvirzīt un saskaņot arī kopīgus mērķus visai sabiedrībai un cerēt, ka tā attīstīsies kādā konkrētā virzienā (kā tas ir bijis apgaismības un modernisma paradigmatiskajā idejā par progresu).

Atbildes uz 4. jautājumu apstiprina teorētisko pētījumu, kurā tika secināts, ka dominējošās mūsdienu sabiedrības tendences ir pretrunīgums, daudzveidība, mainīgums (nestabilitāte), multikulturālisms (kultūru daudzveidība un mijiedarbība) un komunikāciju pieaugums (sk. 2. nodaļu). Vārda ‘materiālisms’ popularitāte atbildēs liecina, ka mūsdienu sabiedrībā materiālās vērtības (nauda, īpašumi, preces), pēc aptaujāto pedagogu domām, ir dominējošās. Tas var norādīt arī uz materiālisma kā pasaules uzskata dominēšanu, neraugoties uz to, ka padomju režīms ar tā *vēsturiskā materiālisma* ideoloģiju ir sabrucis. Tomēr materiālistisks pasaules uzskats turpina būt aktuāls arī demokrātiskās sabiedrības apstākļos Latvijā, ne tikai inerces dēļ, bet tāpēc, ka pēdējos divdesmit gados sabiedrība ir orientējusies uz liberālām idejām (īpaši akcentēta tikusi brīvā tirgus ideja), kuras līdzīgi kā padomju materiālismā par primāro sabiedrības vērtību uzskata ekonomisko augšupeju, peļņu un izklaidi kā atalgojumu par darbā iztērēto spēku un pavadīto laiku.

Izglītības mērķos šīs dominējošās sabiedrības tendences var uzsvērt un veicināt vai noliegt un neievērot, bet var arī mēģināt līdzsvarot ar tādām vērtībām, kas palielinātu sabiedrībā stabilitāti un saskaņu kopīgu mērķu izpratnē. Pēdējais variants šķiet vispareizākais sabiedrības līdzsvarotas attīstības sekmēšanā.

Tas, ka iespēju uzrakstīt citu variantu (tendenci, kas nav piedāvāta sarakstā) izmantojuši tikai 3% (līdzīgi kā citos jautājumos, kuros šāda iespēja tika piedāvāta), liecina par jautājumā ietvertu iespējamo atbilžu atbilstību reālajām sabiedrības īpatnībām un noskaņojumiem.

Atbildes uz 5. jautājumu

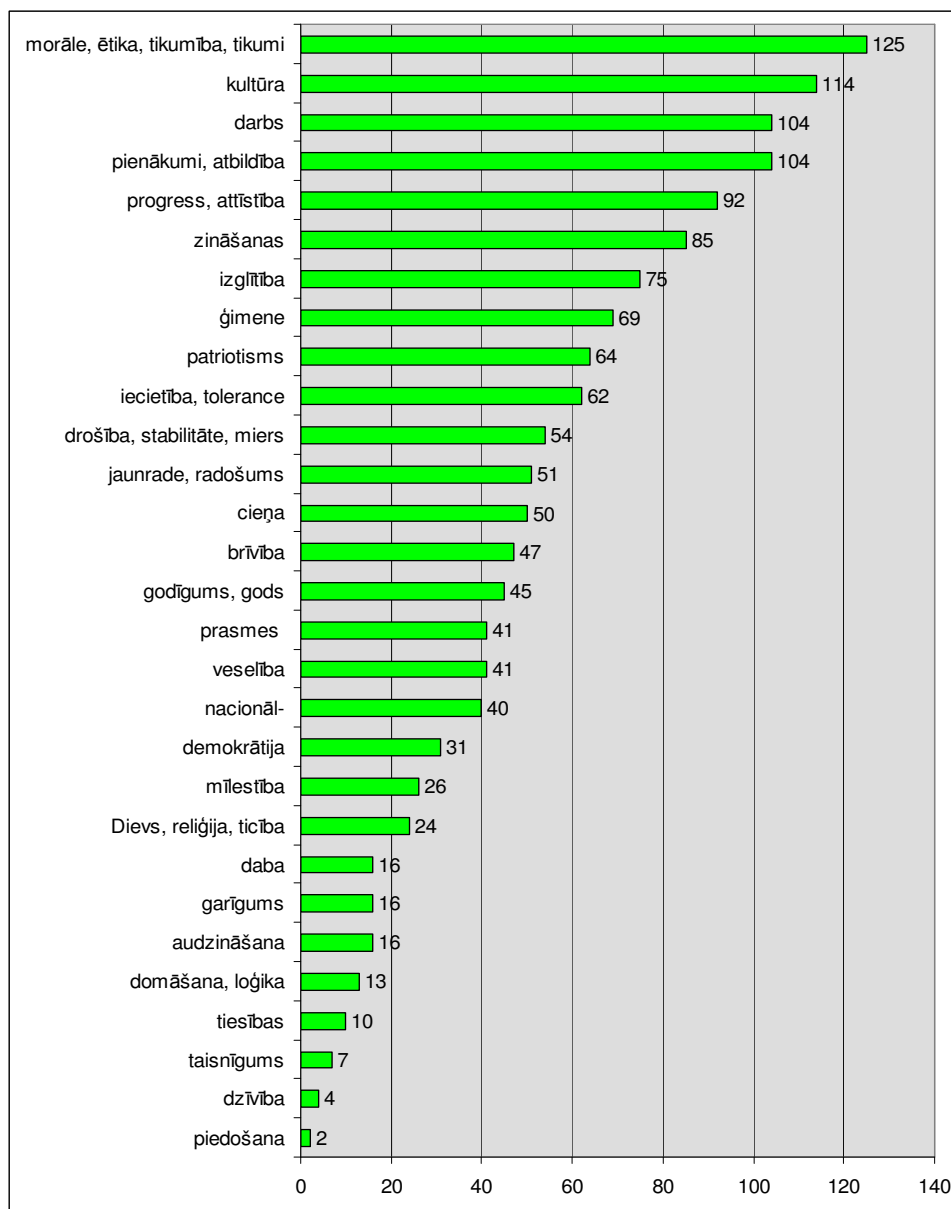
4. jautājums ievada jautājumu sēriju, kuros variēti un dažādos rakursos piedāvāti mūsdienu sabiedrības un mūsdienu cilvēka raksturojumi. Tas jāskata kontekstā ar 5., 7. un 9 jautājumu.

4. jautājumā runa ir par sabiedrības tendencēm procesuālā aspektā (formulējumi ņemti no studentu aptaujas rezultātiem empīriskā pētījuma pirmajā posmā).

7. jautājums piedāvā izvēlēties no konkrētām reālām parādībām (piemēram, nauda, ģimene utt.) tādas, kas tiek uztvertas kā vērtības un dominē sabiedrībā (pēc respondentu domām).

9. jautājums piedāvā izvēlēties tās cilvēka īpašības, kuras raksturo mūsdienu sabiedrības tipisko pārstāvi (vai uzrakstīt citu, t. i., sarakstā nenosauktu, īpašību).

5. jautājumā respondentiem ir iespējams brīvi paust savu viedokli tieši par tām vērtībām, kas, pēc viņu pārliecības, būtu jānosauc izglītības mērķos.

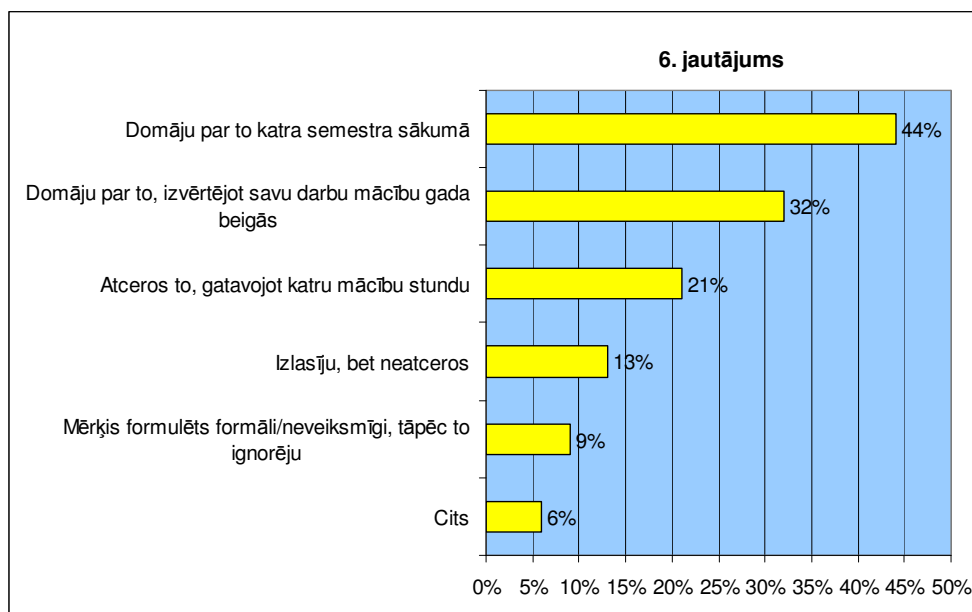


47. att. Atbildes uz 5. jautājumu: uzrakstiet (5) vērtības, kuras, jūsuprāt, noteikti jānosauc valsts izglītības mērķos!

Tā kā atbildes (sk. 47. att.) ir ļoti dažādā formā (gan garos teikumos, gan katra vērtība nosaukta vienā vārdā, dažādos locījumos), tad meklēšanā tika izmantotas atslēgas vārdu saknes. Otrs visbiežāk lietotais vārds ir ‘kultūra’ (114 atbildēs). Tiesa gan tas lietots arī dažādos teikumos vai kopā ar citiem vārdiem (piemēram, garīgā kultūra, kultūras attīstība u. tml.). Šā vārda popularitāte brīvajā jautājumā pilnībā sakrīt ar promocijas darba hipotēzi: *lai izglītības mērķi būtu sabiedrības līdzsvarotas attīstības virzītājs un demokrātiskas izglītības vadības instruments, tos nosakot, nepieciešams ievērot principus, kas atbilstu sabiedrības kultūras tendencēm*. Vēl vairāk (125) ir atbilžu, kas saistās ar morāli (tās skaitītas kopā ar vārdiem: tikumība (tikumi) un ētika, kas lielā mērā ir sinonīmi šo vārdu ikdienas lietojumā). Trešajā vietā ir vārdi ‘atbildība’ un

‘pienākumi’ (atbildes ar abiem vārdiem saskaitītas kopā) un ‘darbs’ (104 reizes). Turklāt pienākumi, atbildība, izglītība, morāle, ētika kā izskaidrots 1. nodaļas 2. sadaļā, ir cieši saistīti ar kultūru šā jēdziena plašākajā nozīmē. Ļoti maz brīvajās atbildēs tiek nosauktas instrumentālās vērtības (prasmes, ekonomika). Sk. 47. attēlu. Tabulā netika ietverti vārdi vai vārdu savienojumi, kas parādās mazāk par 2–3 reizēm.

6. jautājums tika ietverts tāpēc, ka pedagogam tuvāki ir sava mācību priekšmeta mērķi, kas minēti standartā, nevis visas valsts izglītības likumā noteiktie mērķi (sk. 48. att.).

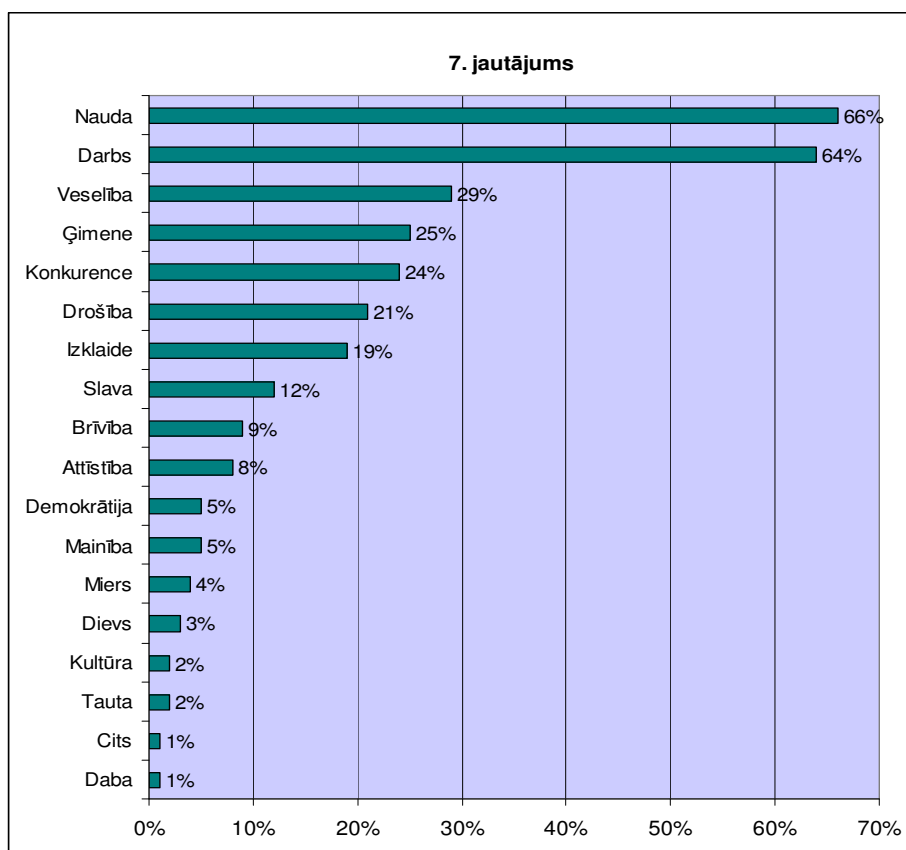


48. att. Atbildes uz 6. jautājumu: cik bieži jūs pārdomājat izglītības standartā definēto mācību priekšmeta mērķi?

Lai gan tika lūgts izvēlēties tikai vienu atbildi, tomēr rakstveida anketās daudzi ir atbildējuši, izmantojot vairākas iespējas, kas tika ievadītas kopējā tabulā (sk. 48. att.). Dominējošā šajā gadījumā (balstoties uz šā jautājuma atbildēm) ir ilgtermiņa mērķu izvirzīšana (semestris – 44%, mācību gads – 32%). Tikai 21% pedagogu atbildēja, ka domā par mācību priekšmeta mērķi katru stundu. Atbildes uz apgalvojumu par mērķa neveiksmīgu formulējumu likumā (9%) apstiprina citos jautājumos jūtamo pedagogu rezervēto attieksmi pret izglītības mērķiem (un, iespējams, pret teorētiskiem jautājumiem vispār). 13% respondentu godīgi atzīst, ka neatceras mērķi, lai gan ir lasījuši. (Tas sasaucas ar autora personiskajiem vērojumiem, ka zināms skaits pedagogu arī sava mācību priekšmeta standartu nelasa vai lasa reti un pavirši, tiekdami izmantot ikdienas darbā un pievērst uzmanību tikai konkrētai programmai vai mācību grāmatai, t. i., viņu darbs nav orientēts uz rezultātiem un mērķiem).

Atbildes uz 7. jautājumu. Šis jautājums tika ietverts, lai noskaidrotu viedokli par mūsdienu sabiedrībā vadošajām tendencēm un pārbaudītu, kāda ir kultūras loma sabiedrībā. Saņemtās atbildes norāda, ka lielākā daļa ir atbildējuši, izvēloties trīs iespējas, tomēr zināms skaits

ir devis vairāk nekā trīs, un dažās no rakstveida anketām bija izmantotas mazāk nekā trīs izvēles (vidēji atbildēts ar 3,024 izvēlēm – noapaļojot uz augšu. Tas varētu būt izskaidrojams ar to, ka vairāki ‘citas atbilde’ iespēju nav ieskaitījuši trīs izvēlēs).

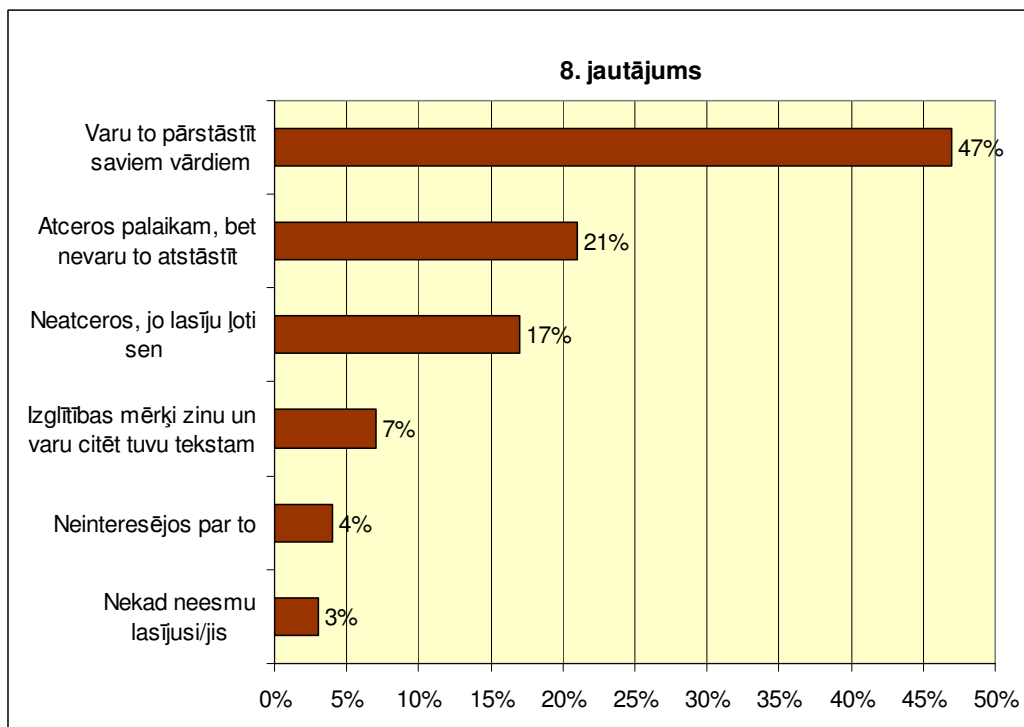


49. att. Atbildes uz 7. jautājumu: kurām nosauktajām parādībām pašlaik sabiedrībā ir galvenā vērtība? (Tika lūgts izvēlēties 3 būtiskākās atbildes.)

Līdzīgi kā pilotpētījumā svarīgākā vērtība tiek minēta ‘nauda’ (sk. 49. att.). Otrajā vietā esošā izvēle ‘darbs’, iespējams, ir saistīta ar vasarā valdošo satraukumu pedagogu vidū par iespējam zaudēt darbu skolu reformas dēļ (tieši 2009. gada vasarā saņemts visvairāk atbilžu). Ar lielu intervālu sekojošās atbildes – veselība, ģimene un drošība – norāda uz to, ka šīs vērtības krīzes apstākļos izvirzās priekšplānā sakarā ar iespējam zaudēt darbu (zaudējot iztikas līdzekļus, kļūst apdraudēta veselība, pieaug nedrošība, ģimene kļūst par patvērumu cilvēkam, kurš zaudējis darbu, cits var izjust bailes pazaudēt darbu un tādējādi pasliktināt ģimenes situāciju). Ar šo faktoru izskaidrojama arī atbildes ‘konkurence’ popularitāte (24%). Pedagogi asāk saskaras ar konkurenci darbā sakarā ar mazo skolu likvidēšanu un principa ‘*nauda seko skolēnam*’ ieviešanu. Nozīme, kādu, pēc pedagogu domām, sabiedrība pievērš ‘izklaidei’ un ‘slavai’, norāda uz ārišķīgo postmodernās sabiedrības orientāciju. Salīdzinoši zemu novērtēta ‘brīvība’ un ‘attīstība’. Vismazākā nozīme mūsdienu sabiedrībā, pēc respondentu domām, ir tautai, kultūrai un dabai.

Tāpat piederība pie lielas sociālas kopības, vienotas kultūras un dabas mūsdienās zaudējusi savu nozīmi mainīgo izdzīvošanas faktoru, postmodernās un masu kultūras vērtību priekšā.

Atbildes uz 8. jautājumu. Jautājuma mērķis: noskaidrot izglītības likumā deklarētā izglītības mērķa aktualitāti un nozīmi izglītības procesā (sk. 50. att.).

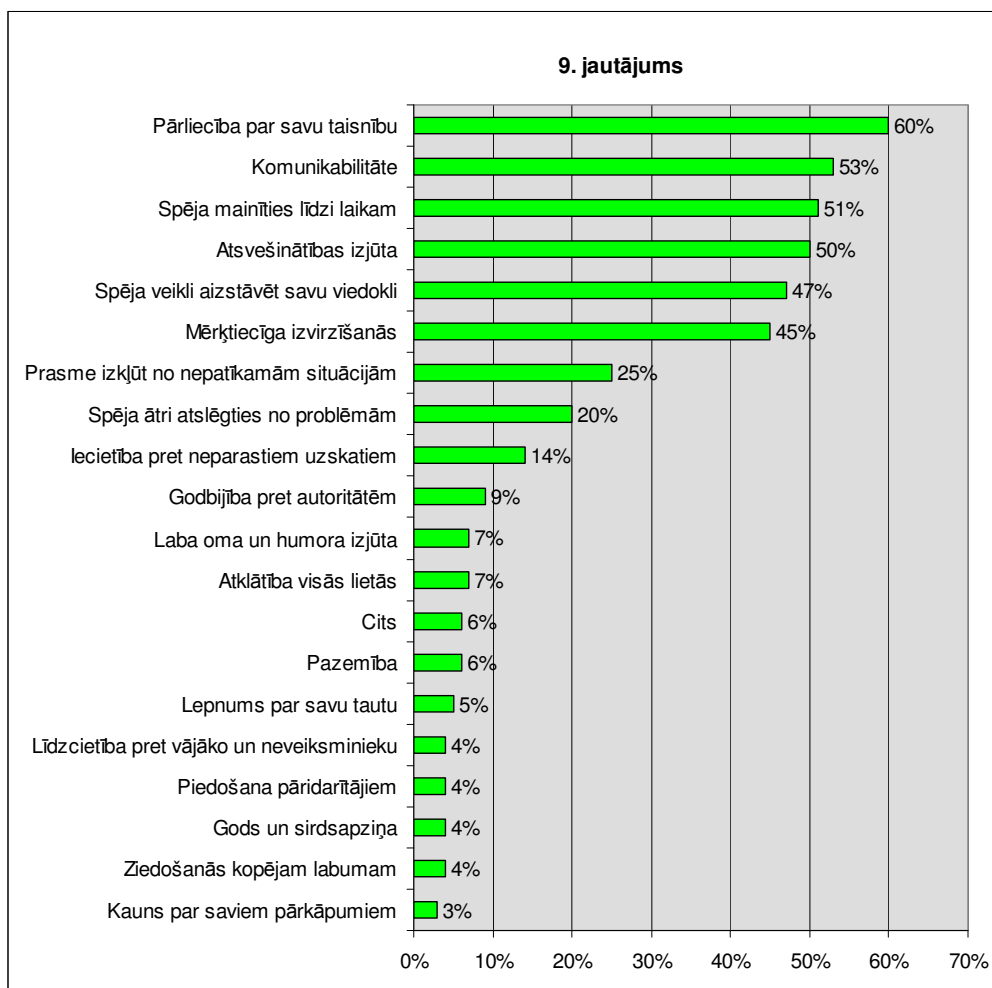


50. att. Atbildes uz 8. jautājumu: vai jūs zināt izglītības likumā definēto izglītības mērķi? (Tika lūgts izvēlēties vienu atbilstošāko atbildi.)

Daļa respondentu (47%) domā, ka varētu atstāstīt izglītības likumā definēto mērķi saviem vārdiem, 7% respondentu nav saskārušies ar izglītības likumā izvirzīto mērķi (nav lasījuši – 3%, neinteresējas par to – 4%), 17% ir to aizmirsuši. Tikai 7% respondentu uzskata, ka atceras mērķi labi, 21% atceras palaikam, bet nevar atstāstīt (būtībā nezina) – sk. 50. att.

Vairākums (7% + 47% = 54%) uzskata, ka zina vismaz aptuveni izglītības likuma mērķi.

Atbildes uz 9. jautājumu. Jautājuma mērķis: noskaidrot pedagogu viedokli par mūsdienu cilvēkam raksturīgajām īpašībām. Tas orientēts uz to, lai noskaidrotu skolotāju uzskatus par tipiskā mūsdienu cilvēka personisko jeb iekšējo kultūru, kas izpaužas rakstura īpašībās, spējās un tikumiskajā ievirzēs.



51. att. Atbildes uz 9. jautājumu: kuras nosauktās īpašības, jūsuprāt, raksturīgas mūsdienu cilvēkiem? (Tika lūgts izmantot 5 izvēles.)

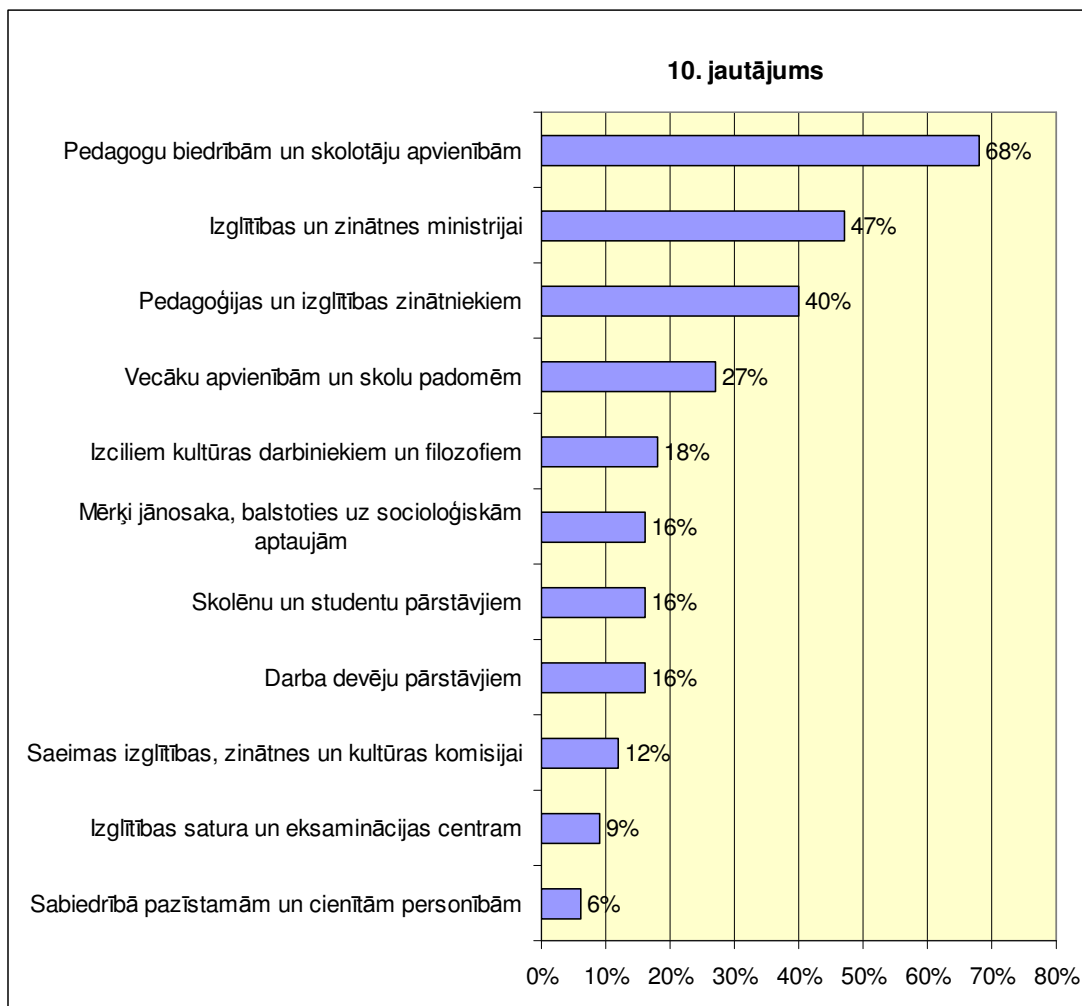
Dominējošās atbildes uz 9. jautājumu: ‘pārlicība par savu taisnību’ (pašpārliciecinātība), ‘komunikabilitāte’, ‘spēja mainīties laikam līdzī’ un vienlaikus ‘atsvešinātības izjūta’ (sk. 51. att.) apstiprina pilotpētījumā iegūtās atziņas.

Pirmās sešas biežāk izvēlētas atbildes raksturo uz karjeru un panākumiem orientētu individu, kurš spēj pielāgoties un mainīties līdzī laikam, veikli aizstāvēt savu viedokli un savu taisnību. Arī apgalvojums ‘spēja ātri atslēgties no problēmām’ pieder pie šīs apgalvojumu kategorijas. Mūsdienu cilvēkam vismazāk raksturīgs kauns par saviem pārkāpumiem, gods, sirdsapziņa, piedošana (tās ir klasiskās Eiropas kultūras morālās vērtības).

Kopumā šīs respondentu atbildes papildina mūsdienu sabiedrības tendenču raksturojumu, taču šoreiz indivīda līmenī (apgalvojumi tika konstruēti kā atsevišķa cilvēka īpašības, nevis kā visā sabiedrībā valdošās tendences un vērtības).

Atbildes uz 9. jautājumu līdz ar to jāskata kontekstā ar 7. jautājuma atbildēm. Tās papildina mūsdienu sabiedrības un kultūras kopainu.

Atbildes uz 10. jautājumu. Jautājuma mērķis: noskaidrot pedagogu viedokli par izglītības mērķveides procesā iekļaujamo personu un grupu loku (sk. 53. att.).



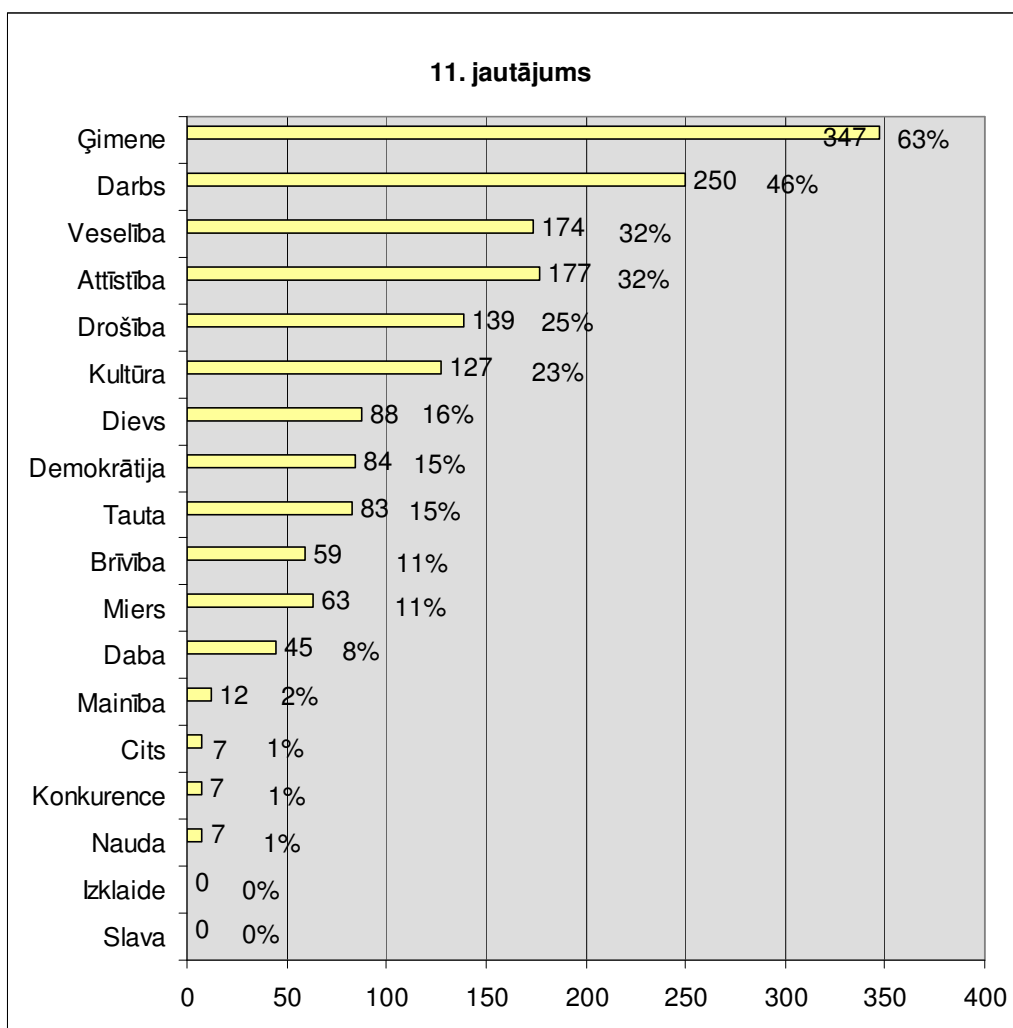
53. att. Atbildes uz 10. jautājumu: kam, jūsuprāt, būtu jāizvirza kopīgie mērķi visai izglītībai? (Tika lūgts izvēlēties ne vairāk kā trīs atbilstošākās atbildes.)

Kopumā dominē uzticēšanās profesionāļiem (pedagogu organizācijām, ministrijai zinātniekiem), mazāk – politiķiem (Saeimas izglītības, kultūras un zinātnes komisijai), salīdzinoši maz – skolēniem un studentiem, kā arī darba devējiem (lai gan, salīdzinot ar pilotpētījumu, šī izvēle tika paplašināta, ‘uzņēmēju’ vietā piedāvājot formulējumu “darba devēju pārstāvjiem”). Sk. 53. attēlu

Vismazāk populāro izvēli (sabiedrībā pazīstamām un cienītam personībām) var uzskatīt kā līdzvērtīgu izvēlei ‘cita atbilde’ tās vispārīguma dēļ. Kopumā var secināt, ka pedagogu sabiedrība nav atvērta citu sabiedrības daļu līdzdalībai mērķu veidošanā un līdz ar to izglītības vadībā. Izbrīna augstais Izglītības un zinātnes ministrijas reitings, neraugoties uz krīzi un tradicionālo neuzticēšanos ierēdniecībai.

Atbildes uz 11. jautājumu. Mērķis: noskaidrot pedagogu viedokli par vēlamajām vērtībām, kas netieši raksturotu viņu cilvēciskos un arī pedagoģiskos ideālus (sk. 54 att.).

Uz 11. jautājumu izdarītās atbilžu izvēles (1669) pārsniedz paredzamās (548 x 3= 1644 izvēles), tātad vairāki cilvēki atbildējuši ar vairāk nekā 3 izvēlēm (sk. 54. att.). Tas norāda uz to, ka respondenti apzinājušies šā jautājuma svarīgumu un tiekušies atbildēt, izvēloties vairāk, nekā prasīts. Šis jautājums ir būtiskākais autora iecerē, jo tieši atspoguļo viedokli, kādām vajadzētu būt sabiedrības vērtībām (nākotnē).



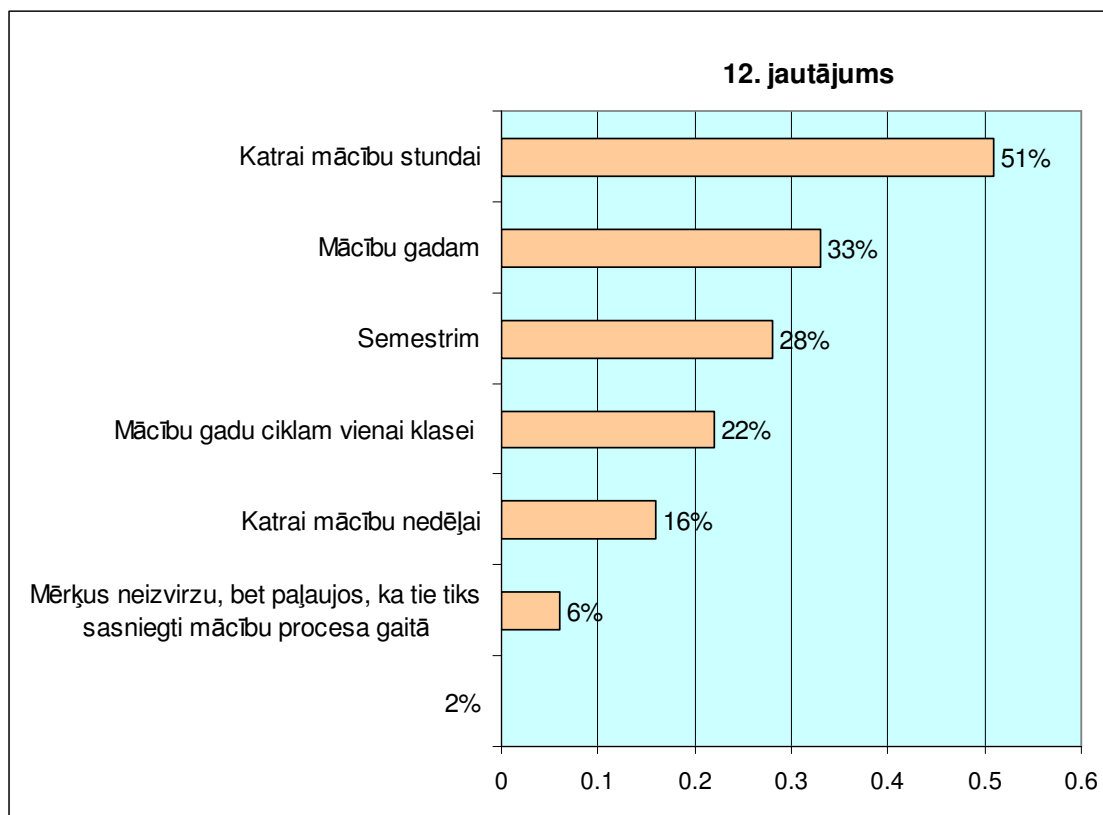
54. att. Atbildes uz 11. jautājumu: kurām nosauktajām parādībām, jūsuprāt, turpmāk vajadzētu kļūt par sabiedrības galvenajām vērtībām? (Tika lūgts izvēlēties 3 atbildes.)

Līdzīgi kā pilotpētījumā populāras ir tradicionālās vērtības: **ģimene, kultūra, Dievs, tauta, daba** (kopā tās atzīmētas 690 reizes), no kurām daļa varētu tikt raksturotas kā garīgās vērtības, piemēram, kultūra, Dievs (kopā 215 reizes) – sk. 54. att. Tomēr pieaugusi nozīme (salīdzinājumā ar pilotpētījumu) **darbam, attīstībai un drošībai** (kopā atzīmēts 566 reizes). Būtiska loma atbildējošo pedagogu izpratnē ir faktoriem, kas saistīti ar fizisko izdzīvošanu: **darbs, veselība,**

ģimene, drošība (kopā 910 izvēles). Sabiedrības politiskiem faktoriem – demokrātijai, tautai, daļēji uz to attiecināmajai brīvībai (kopā 226 izvēles) – ir daudz mazāka loma. Vismazāk uzmanības, pēc respondentu domām, vajadzētu pievērst **naudai, konkurencei, slavai un izklaidei** (7+7+0+0=14) – tātad liberālajām un masu kultūras vērtībām. Pieskaitot arī brīvību un demokrātiju (143), par šā tipa vērtībām kopā saņemtas 157 atbildes. Svarīga nozīme tiek piešķirta **attīstībai** – atzīmēta 177 reizes (pretēji iepriekš no 7. jautājuma izsecināmajam viedoklim, ka mūsdienu sabiedrībai nav mērķu kopības un attīstības). Domājot par to, uz ko vajadzētu orientēties sabiedrībai nākotnē, respondenti atzīst attīstības nepieciešamību.

Tieši 11. jautājuma atbildes pierāda nepieciešamību pretrunīgās tendences sabiedrībā **LĪDZSVAROT** (lietojot teorētiskajā daļā aprakstīto antinomiju principu un tā izmantošanas veidus). Lai panāktu attīstību, stabilitāti un palielinātu ģimenes vērtību, nepieciešamas tradicionālās kultūras vērtības, tostarp morālas vērtības, aktualizēt (to palīdzētu iestrādāt izglītības mērķos teorētiskajā daļā atklātais kultūras respekta princips un dialoga princips, kas ietver cieņu pret dialoga partneri, kā arī izvēles atbildīguma princips).

Atbildes uz 12. jautājumu. Šis jautājums jāskata kontekstā ar 1. jautājumu, tas pārbauda pedagogu faktisko pieredzi mērķu izvirzīšanā (mērķēšanā) – sk. 55. attēlu.



55. att. Atbildes uz 12. jautājumu: vai izvirzāt mērķus atsevišķiem mācību procesa posmiem? (Var būt vairākas atbildes.)

Mērķus lielākā daļa pedagogu (51%) izvirza katrai mācību stundai. Vairāk nekā puse izvirza mērķus vai nu mācību gadam (33%), vai semestrim (28%) – kopā 61%. Mazāk nekā ceturtda daļa (22%) plāno mācību gadu ciklu (sk. 55. att.). Tikai 6% respondentu strādā nemērķtiecīgi, tomēr paļaudamies, ka tie tiks sasniegti mācību procesā tāpat. Tas sakrīt ar secinājumiem par 1. jautājumā saņemtajām atbildēm – aptuveni 5–6% pedagogu nevēlas izvirzīt mērķus mācību procesā.

Noslēdzošie secinājumi par pedagogu anketēšanu

* 2009. gada 1. aprīlī sāktajā anketēšanā, kas ilga līdz 2010. gada 1. jūnijam, saņemtās atbildes kopumā apstiprina pilotpētījumā konstatētās tendences. Respondenti uzsver materiālismu, mainīgumu, pretrunīgumu, komunikāciju pieaugumu un atsvešinātības izjūtu kā mūsdienās dominējošas tendences (netieši tas parāda ideālu mazo nozīmi). Salīdzinoši maza nozīme, pēc vairākuma respondentu domām, ir reliģijai (Dievam). Tas pierāda 1. nodaļas 3. sadaļā izklāstīto vēstures mikrolaikmetu secības īpatnību (proti, ka periodos, kad sabiedrības uzmanības priekšplānā izvirzās cilvēka pašvērtība, individuālisms, dabiskā audzināšana un cilvēktiesības, mazāka loma ir ideāliem un kopīgām vērtībām, tostarp reliģijai). Reliģija, kas bija vienojošais faktors visās civilizācijās (izņemot mūsdienu Rietumu sabiedrību), globalizācijas un postmodernisma sabiedrībā vairs nav oficiālo un valdošo ideju vidū. Vienlaikus atbildēs parādās nepieciešamība pēc ‘nezūdošo morāles vērtību’ nozīmes atjaunošanās.

* Vairākās atbildēs (uz 7., 9. un 11. jautājumu) jūtama tendence atzīt, ka strauji mainīgajai sabiedrībai nepieciešams līdzsvars; stabilizējoša loma var būt tradicionālo vērtību (“nezūdošo morāles vērtību”) atjaunošanai – arī izglītībā (kā tas visspilgtāk parādās atbildēs uz aptaujas 11. jautājumu par mērķos ietveramajām vērtībām).

* Vienlaikus respondenti uzsver attīstības nepieciešamību. Tātad abas PRETĒJĀS ievirzes (tradīcijas un novatorisms) jāietver izglītības mērķos papildinoši (komplementāri). Tāds ir viens no autora izvirzītajiem ieteikumiem mērķu veidošanai – antinomijas principa lietojuma apakšgadījums.

* Brīvas izvēles jautājumā, kurā bija jānosauc piecas vērtības, ko vajadzētu iekļaut kopīgos valsts izglītības mērķos, viens no visbiežāk lietotajiem vārdiem ir “kultūra”. Tas apstiprina izvirzīto hipotēzi, ka, veidojot mērķus sabiedrības līdzsvarotai attīstībai, nepieciešams ņemt vērā sabiedrības **kultūras** tendences. Šajā jautājumā līdztekus kultūrai lielākais skaits atbilžu saistīts ar morāli (ētiku, tikumību), ko respondenti vēlētos redzēt valsts izglītības mērķos. Tātad **kultūra un morāle** ir tie vērtību virzieni, kurus pedagogi uzskata par būtiskākajiem attiecībā uz sabiedrības nākotnes izaugsmi.

* Lai gan atbildēs vērojamo tendenci daļēji varētu izskaidrot ar respondentu dzimumu, tomēr respondentu domas ir svarīgas tieši izglītības vadības jomā, jo tās lielā mērā atspoguļo reālo situāciju skolās, kurās lielākā daļa skolotāju ir sievietes (un šai proporcijai nav vērojama tendence mainīties). Tātad faktiskie izglītības mērķu īstenotāji vēlas izglītībā garīgo vērtību dimensijas nostiprināšanu un izvēršanu. Šī vēlme jāņem vērā izglītības demokrātiskā vadīšanā un mērķu izvirzīšanā.

* Daudzās atbildēs vērojamās tendences iespaidojusi arī ekonomiskā situācija valstī – finanšu krīze un reformas izglītībā (skolu slēgšana), kas var draudēt ar pedagogu atlaišanu no darba. Tas izskaidro atsevišķos punktus atšķirības no pilotpētījuma, kas daudz izteiktāk apstiprināja teorētiskās atziņas.

* Atbildes uz 2. un 8. jautājumu parāda, ka pašreizējais izglītības likuma mērķis nav aktuāls pedagogiem (iespējams, netiek pieminēts vai pietiekami izskaidrots, daudzi pedagogi to nezina, neatceras, līdz ar to likumā izvirzītais mērķis nedarbojas kā izglītības vadīšanas instruments).

Anketēšanā pamanītie trūkumi

1) Nekādu noderīgu un izmantojamu informāciju nedeļa gala anketā ietvertais jautājums par respondenta dzīvesvietu (jo daudzās atbildēs tika norādīts nevis pilsētas vai pagasta nosaukums, bet dzīvesvietas adrese vai māju nosaukums, ielas numurs u. tml.).

2) Autors varēja ietvert anketās arī jautājumu par to, kādus mācību priekšmetus māca respondents un kurā skolā strādā (pamatskolā, vidusskolā utt.). Taču tad tas būtu citas ievirzes pētījums (par respondentu specializācijas un profesionālā iedalījuma ietekmi uz vērtību izvēlēm).

Neraugoties uz trūkumiem (jo tie ir nebūtiski, neiespaido pētījuma mērķi – izzināt pedagogu domas par kultūras vērtību nozīmi izglītības mērķos), anketēšanas rezultāti dod nozīmīgu ieguldījumu pētījuma hipotēzes pierādīšanā.

3.1.2. Izglītības vadības politikas ekspertu intervijas

3.1.2.1. § Ekspertu izvēles pamatojums, interviju norise, formāts

Tika izvēlēti un intervēti pieci izglītības vadības politikas eksperti, lai padziļināti noskaidrotu būtiskāko faktoru nozīmi mērķu veidošanā un izglītības attīstībā. Pedagogu anketēšanā tika noskaidrots izglītības mērķu tiešo īstenošanu viedoklis, ekspertu interviju uzdevums – izpētīt līdzšinējo izglītības augstākā līmeņa vadības procesu dalībnieku un Latvijas izglītības mērķu veidotāju viedokļus.

Ekspertu izvēles kritēriji bija: 1) līdzdalība Latvijas izglītības sistēmas stratēģijas plānošanā un/vai pieredze reālā izglītības politikas īstenošanā (Izglītības un zinātnes ministrijas līmenī) pēdējos 20 gados, 2) akadēmiskā kompetence (četri no izvēlētajiem ekspertiem – doktori, no tiem trīs pedagoģijas zinātnē, piektajam – maģistra grāds divās zinātņu jomās). Viens no ekspertiem ir bijis Latvijas izglītības koncepcijas un Izglītības likuma līdzautors. Četri eksperti bijuši Izglītības un zinātnes ministrijas departamentu (Vispārējās izglītības, Izglītības stratēģijas) vai Izglītības satura centra vadītāji – vairākos Latvijas izglītības vēsturē svarīgos posmos pēc neatkarības atjaunošanas. Trīs eksperti bija vīrieši, divas – sievietes.

Par ekspertu domu noskaidrošanas formu tika izvēlēta strukturēta intervija. [Kroplijs, 2002] Tas tika darīts tādēļ, lai iegūtas atbildes varētu salīdzināt un skaidri norobežotu interviju tematisko lauku. [Kroplijs, Raščevska, 2004, 99]

Lai izslēgtu autora ietekmi, neviens eksperts netika iepazīstināts ar pētījuma būtību un nebija tieši apspriedis ar autoru intervijā skartās problēmas. Ekspertiem nebija zināma ne promocijas darbā izteiktā hipotēze, ne saturs, ne nostādnes.

Intervijas jautājumu izstrāde notika no 2009. gada septembra līdz novembrim, tie tika pabeigti decembrī, bet atbildes uz jautājumiem tika iegūtas no 2009. gada decembri līdz 2010. gada aprīlim. Intervijā sniegtās atbildes tika apkopotas un analizētas 2010. gada aprīlī un maijā.

Katram ekspertam tika piedāvāts brīvā formā, bet īsi izteikties un atbildēt uz sešiem jautājumiem:

- 1) Kas tieši (kādi faktori) būtu jāņem vērā, izvirzot mērķus Latvijas izglītībai?**
- 2) Kuru valstu pieredze būtu jāizvēlas par paraugu, veidojot mērķus Latvijas izglītībai?**
- 3) Kādus ieguvumus un kādus trūkumus jūs saskatāt iepriekšējās Latvijas izglītības reformās (līdz 2009. gadam)?**
- 4) Nosauciet svarīgākās tendences un problēmas mūsdienu sabiedrībā!**
- 5) Nosauciet būtiskākās vērtības, kuras vajadzētu nostiprināt ar izglītības palīdzību!**
- 6) Aprakstiet īsi, kāda ir jūsu vīzija par izglītības attīstību Latvijā nākotnē!**

Ekspertu intervijās netika ietverts jautājums par izglītības mērķu izveides principiem – ne tiešā, ne netiešā formā, jo tas būtu ievirzījis ekspertu atbildes pētījuma hipotēzes virzienā (interviju jautājumos netika ietverts arī pats vārds ‘kultūra’). Turpretī autora iecere bija ļaut brīvi izteikties par izglītības mērķiem, reformu rezultātiem un nākotnes prognozēm, lai atbildes iespējami mazāk ietekmētu teorētiskajā pētījumā izteiktās idejas un secinājumi. Tādējādi tiktu panākta objektīvāka viedokļu kopaina, kas vai nu apstiprinātu pētījuma hipotēzi par kultūras faktora nozīmi mērķu veidošanā, vai izvirzītu citu faktoru nozīmi izglītības attīstībā un mērķu veidošanā. Viens no intervēšanas aspektiem bija pārbaudīt izglītības mērķu nozīmi izglītības vadīšanā vispār.

3.1.2.2. § Vispārēji konceptuāli secinājumi

* Vairāki eksperti uzsver kopīgu mērķu nozīmību (*kopīgi mērķi visai [izglītības] sistēmai*) un nopietnas vienošanās nepieciešamību sabiedrībā gan par visas sabiedrības mērķiem, gan no tiem izrietošajiem izglītības mērķiem (piemēram, viens eksperts uzskata, ka *vispirms ir jābūt skaidrībā, kāda būs Latvijas sabiedrība pēc 10–15 gadiem. Kā mēs tad dzīvosim. Tad būs skaidrs, kādiem jābūt cilvēkiem, lai dzīvotu pilnvērtīgu dzīvi šajā sabiedrībā. No tā arī izriet izglītības mērķi*). Cits eksperts uzsver: *ja nespēsīm vienoties [par] dažiem lielajiem kopīgajiem mērķiem un tiem pakārtotajiem ikdienas dzīves mērķiem, tad mūsu dzīve un tai atbilstošā dzīves pieredze (izglītība) izšķīdīs globālajos politekonomiskajos un tos pavadošajos procesos*; atbildot uz citu jautājumu, tiek izteikta šāda atziņa: *Latvijai pašai vajag savu Galvu darbināt. Ja tā nespēj patstāvīgi uzstādīt savus mērķus, tad ir jāklūst par kādas citas valsts sastāvdaļu, pieņemot citu mērķus kā savējos*. Tas pats eksperts norāda, ka *Latvijas izglītībai jāatbilst Latvijas dzīves, vispirms jau politekonomiskajiem, mērķiem*).

Viens eksperts uzsver ar nākotnes prognozēm un darba tirgus pētniecību saistītu izglītības plānošanu, tādējādi novēršot haotiskumu un nejaušības (*tiek piedāvāts plašs spektrs jaunu studiju programmu, bet, tā kā nav izpētīts, kā attīstīsies darba tirgus pēc 5–6 gadiem, tad studiju piedāvājums un potenciālo studentu izvēle ir nejaušības varā*). Cits eksperts izsaka atzinību par izglītības satura dokumentiem, kuros ir skaidrs mērķis un uzstādījums (*īpašs prieks bija par Pamatzglītības standarta (dzeltenā grāmatiņa) izstrādi, kur bija redzams noteikts uzstādījums, mērķis*). Tātad izglītības eksperti Latvijā atšķirībā, piemēram, no dažiem ārzemju autoriem [Standish, 1999, 35–50], atzīst izglītības mērķu nepieciešamību un plānotas, rūpīgi sagatavotas reformas (viens eksperts uzsver, ka *reformas vispirms būtu jāizplāno, paredzot visus to posmus un atbilstošo finansējumu. Tām ir jābūt savstarpēji saskaņotām*).

Tiek izteiktas bažas par bezmērķību kā sabiedrības problēmu postmodernisma kontekstā un *Lielo dzīves mērķu neesamību: bezmērķīga dzīve ir bezjēdzīga dzīve – prasta eksistence*

(postmodernisms, uz patēriņu orientēta ikdienas dzīve). Nu nav jau mums to Lielo dzīves mērķu vienotas skaidrības pašlaik.

* Vairākās ekspertu atbildēs ir izteikta nepieciešamība pēc līdzsvarotas attīstības (piemēram, kā galvenais nākotnes Latvijas izglītības vīzijā vienā intervijā ir nosaukta *līdzsvarota cilvēces pieredzes apguve*; cita eksperta skatījumā kā mūsdienu sabiedrības riska faktors ir minēta *nelīdzsvarota dzīves attīstība*). Viens eksperts uztraucas par pārspilējumiem, **galējībām** (*Latvijas izglītībā galvenais ieguvums – atbrīvošanās no vienveidības, pārspilētā kolektīvisma –, taču ir nonākts pretējā grāvī – visatļautībā (brīvībā bez atbildības), pārspilētā individuālistībā*). Šis vērtējums sakrīt ar teorētiskajā pētījuma daļā iegūto atziņu par antinomijas principa izmantošanas gadījumiem. Risinājuma iespējas tāpat ir: vienas galējības noraidīšana analīzes gaitā, vidusceļa meklējumi, galējību papildinoša attīstīšana. Arī autora pētījums par P. Dāles personības koncepciju [Mūrnieks, 2009], atklāj problēmas, kas var rasties no *novirzieniem vienpusībā* (P. Dāles formulējums [Dāle, 1990]).

* Dažās atbildēs parādās pretēju izglītības tendenču formulējumi, norādot, ka nepieciešama to papildinoša (komplementāra) attīstīšana (piemēram, izteikums: *jāņem vērā indivīda vajadzības un valsts vajadzības*) un/vai saskaņošana (*visu izglītības pakāpju un veidu saskaņotība*). Kā vērtības, kas jāveicina izglītībā, tiek minētas: *konkurences gars* un *savas tautas un savas valsts vērtības apzināšanās* – tāpat vienā teikumā divas atšķirīgas vērtības. Līdzīgi citā intervijā: *spēja saglabāt savu nacionālo identitāti* un *spēja darboties darba tirgū* – arī šajā citātā redzama vēlme papildinoši attīstīt dažādas tendences.

Tāpat netieši var secināt, ka daži eksperti intuitīvi nojauš antinomijas principa būtību un nepieciešamību, kā arī atsevišķus pretrunīgu tendenču risinājuma variantus (antinomijas principa apakšgadījumus). Formulējumā *tautas vērtības* var saskatīt ideju par tautas kultūru, tautas mentalitāti (sk. 1.3.1. §).

* Ekspertu atbildēs tika meklēti atslēgas vārdi, kas varētu nozīmēt apstiprinājumu pētījuma hipotēzei. Pirmkārt, vārds kultūra, otrkārt vārdi, kas raksturotu tendences un vērtības sabiedrībā un kultūrā. Ekspertu atbildēs kā atslēgas vārdi tieši sabiedrības problēmām minēti: a) kultūra (5 reizes, tostarp vārdu salikumos: kultūras vide, kultūras veidi, kultūras centri, kultūras personība), b) globalizācija (3 reizes), c) konkurence, konkurētspēja (3 reizes), d) godīgums (2 reizes: godīga jaunā paaudze, godīgums), e) cieņa (2 reizes), f) morālā krīze (1 reizi).

Minētie vārdi var tikt sargrupēti divās grupās: a) vārdi, kas apzīmē parādības, kas ir izaicinājums mūsdienu sabiedrībai un uzrāda problēmas (globalizācija, konkurence, morālā krīze), un b) vārdi, kas apzīmē vērtības un tendences, kas tiek nosauktas kā risinājums un pretsvars negatīvajām tendencēm sabiedrībā vai kā vērtību kodols un mērķis izglītībā (kultūra, godīgums, cieņa).

Biežāk minētie vārdi **visos** ekspertu atbilžu tekstos uz visiem jautājumiem ir: 'izglītība' – 24 reizes; 'valsts' – 16 reizes; 'mērķis' (mērķi, mērķu) – 15 reizes, 'Latvijas' – 9 reizes; 'darba' (darba tirgus, darba rokas) – 9 reizes; 'sabiedrība' – 5 reizes, vārda sakne 'ekonom-' minēta 6 reizes; 'kultūra' – 5 reizes. Pirmie četri visbiežāk lietotie vārdi (izglītība, valsts, Latvija, mērķis) ir vispārēji atslēgas vārdi intervijas tematam, kas neatsedz intervējamo konkrēto viedokli, bet bieži parādās kā teikuma locekļi, kas ievada domu (piemēram, mērķi Latvijas valsts izglītībai...).

Būtiski vārdi interviju leksikā, kas liecina par intervējamo izvēlēto problēmas lauku (saistībā ar izglītības mērķiem), ir: **darbs, sabiedrība, ekonomika, kultūra**. Šo vārdu izvēle intervijās sasaucas ar anketās pedagoģu izvēlētajām tendencēm, kas raksturo mūsdienu sabiedrību.

3.1.2.3. § Atbilžu analīze par konkrētiem jautājumiem

A) Par 1. jautājumu: kas tieši (kādi faktori) būtu jāņem vērā, izvirzot mērķus Latvijas izglītībai?

Eksperti uzsver globalizāciju, konkurētspēju, izglītības prasību un līmeņa pazemināšanās un pazemināšanas (tostarp dabas zinātnēs un matemātikā) tendenci, pilsonisko pasivitāti, nacionālā faktora nozīmes svarīgumu un vienlaikus patriotisma mazināšanos, demogrāfisko krīzi, skaidrības nepieciešamību par nākotni ekonomikā, kultūrā, *ģimenes* [kā institūta un tās sociālekonomisko apstākļu] *attīstībā*, zinātnē, sabiedriskajās attiecībās. Kā būtisks faktors tiek nosaukta Latvijas attīstības koncepcija; nepieciešamība pēc kopējiem mērķiem un sabiedrības attīstības prognozēšanas, par *garīgi un fiziski attīstītu radošu kultūras personību* kā izglītības mērķi.

Tāpat kultūras – kā personību raksturojošas dimensijas – nosaukšana (tiesa viena eksperta intervijā) saskan ar promocijas darba teorētiskajā daļā veikto kultūras analīzi un kultūras noteicošo lomu sabiedrības vajadzību apzināšanas un izglītības mērķveides procesos.

Tiek norādīts uz riskiem, *ka politiskie lēmumi var tikt pieņemti, merkantilu labumu dēļ upurējot valstiskās neatkarības līmeni*, kā arī uz postmodernisma un patērētājsabiedrības bezjēdzību. Netieši tiek atzīta morālās krīzes ietekme uz izglītību un valsts politiku. Vienā atbildē uzsvērts, ka *nevajag orientēties [tikai] uz šodienas vajadzībām*.

Minētais eksperta izteikums sasaucas ar teorētiskajā daļā postulēto pieeju, kas atklāta izvēles atbildīguma principā, ka izglītības stratēģiskajai plānošanai jānotiek plašākā perspektīvā, ņemot vērā ilgāka laikposma tendences (nevis tikai pašreizējās aktualitātes).

Šī pozīcija atbalsta promocijas darbā izvirzīto ideju par plašāka konteksta nepieciešamību izglītības mērķu veidošanā (tostarp ņemot vērā vēsturiskās pagātnes mantojumu, no vienas puses, un nākotnes izaicinājumu prognozēšanu, no otras puses). Mūsdienu riski jālīdzsvaro ar kultūras dziļākajās struktūrās (tostarp morāles vērtībās) sakņotu izglītības politiku (arī mērķu veidošanā).

B) Par 2. jautājumu: kuru valstu pieredze būtu jāizvēlas par paraugu, veidojot mērķus Latvijas izglītībai?

Eksperti kā paraugu nosauc Nīderlandi, Taivānu, Singapūru, Lielbritāniju, Austrāliju, Kanādu, Somiju, Honkongu, Jaunzēlandi, kā arī zviedru, igauņu un Somijas (2 ekspertu atbildēs) pieredzi. No nosauktajām valstīm piecas (Nīderlande, Lielbritānija, Zviedrija, Somija, Igaunija) ir Eiropas valstis. No tām četras ir attīstīta kapitālisma valstis.

No ārpus Eiropas valstīm minētas ar britu kultūru un kolonizāciju saistītās zemes (Austrālija, Jaunzēlande, Honkonga, Kanāda) – tas tomēr vairāk liecina par avotu pieejamību par šīm valstīm (ko arī norāda viens eksperts) nekā uz apzinātu tendenci. Kā paraugi nosauktas valstis, kurām OECD pētījumos ir labāki rādītāji (ar to acīmredzot izskaidrojama Somijas popularitāte atbildēs, tāpat Honkongas un Singapūras pieminēšana).

Daži eksperti negatīvi vērtē Rietumu sabiedrības pieredzi (*rietumvalstis pašlaik vairāk ir paraugs tam, kā un ko nevajag darīt*). Tiek uzsvērtā Latvijas patstāvības nepieciešamība sava izglītības modeļa un mērķu jomā (*Latvijai pašai vajag savu Galvu darbināt*, cits eksperts norāda: *līdz šim mēs tik daudz esam skatījušies un kopējuši citu valstu paraugus, ka tagad derētu pašiem saspringt un padomāt par tuvās nākotnes vajadzībām*).

Diemžēl eksperti nesaskata pieredzes pārņemšanas iespējas no Latvijai līdzīgām valstīm (kurām būtu vai nu pārejas perioda no sociālisma uz kapitālismu pieredze, vai kuras pēc izmēra atbilstu Latvijas teritorijai un iedzīvotāju skaitam, demogrāfijai un iedzīvotāju blīvumam). Ekspertu izvēli, visticamāk noteikuši OECD rezultāti, nevis kultūras vai citu parametru (valsts lieluma, dabas apstākļu) līdzība. Izņēmums (ar atrunām) ir Igaunija (igauņi), kas tradicionāli tiek izvirzīta par paraugu Latvijai.

C) Par 3. jautājumu: kādus ieguvumus un kādus trūkumus jūs saskatāt iepriekšējās Latvijas izglītības reformās (līdz 2009. gadam)?

Kā trūkumi norādīti: haotiskums, nepārdomātība – *mērķu koka* un *sistēmiskuma* trūkums, *vispārējā prasīguma līmeņa krišanās, salīdzinot ar padomju skolu*, pārspilējumi brīvā tirgus principos (mācību grāmatu jomā), pseidoreformas, kas notiek naudas trūkuma dēļ, labu ideju izkropļojumi praksē, visatļautība un individuālisma galējības, nepārdomāti valsts mēroga eksperimenti ar skolēnu sasniegumu vērtēšanu, nav valsts organizēta un vadīta metodiskā darba.

Kā ieguvumi norādīti: demokratizācija, daudzveidības iespēja svešvalodu apguvē, pamatzglītības “cepures” standarta mērķi, decentralizācija, izglītības iestāžu patstāvība, vienotas pārbaudījumu sistēmas izveide, attīstības dinamika (*nav stagnēšanas*), augstskolu autonomija, skola kā demokrātiskas sabiedrības mikromodelis, svešvalodu apguves līmeņa kāpums.

D) Par 4. jautājumu: nosauciet svarīgākās tendences un problēmas mūsdienu sabiedrībā! Atbildēs uz šo pētījuma tematikai būtiskāko jautājumu eksperti lielā mērā ir vienoti.

Svarīgākās nosauktās tendences: *globalizācija (2 reizes), informācijas apjoma un ātruma pieaugums, nelīdzsvarota dzīves attīstība, nacionālas valsts vērtības krišanās, apjukums pamatvērtībās un vērtību sistēmas nestabilitāte, morālā krīze, finanšu krīze, sociālā noslāņošanās, darba tirgus nesabalansētība (bezdarbs un vienlaikus darbaspēka trūkums), nejaušība jauniešu izvēlēs kā sekas nespējai prognozēt attīstību.*

Šajās atbildēs parādās līdzīga ievirze kā mūsdienu sabiedrības tendenču analīzē teorētiskajā pētījuma daļā (sk. promocijas darba 2. nodaļu), proti, izvēļu problēma – informācijas pārbagātības dēļ (neizvēlīgums, nejaušas izvēles), apjukums vērtībās kā sekas kultūras krīzei un morālo vērtību pazaudēšanai; nacionālās identitātes apzināšanās problēma; haotiskums un nelīdzsvarotība attīstībā vienotu sabiedrības mērķu neesamības dēļ. Atbildes uz šo jautājumu lielā mērā apstiprina teorētiskajā pētījumu daļā noskaidrotās mūsdienu sabiedrības un kultūras pamattendences.

E) Par 5. jautājumu: nosauciet būtiskākās vērtības, kuras vajadzētu nostiprināt ar izglītības palīdzību!

Atbildes uz šo jautājumu ir īsas. Tāpēc tās iespējams citēt visas.

A. Konkurences gars, savas tautas un savas valsts vērtības apzināšanās.

B. Gudras un godīgas jaunās paaudzes veidošana.

C. Spēja pastāvēt mūsdienu sabiedrībā, izprast tajā notiekošos procesus, spēja saglabāt savu nacionālo identitāti. Spēja darboties darba tirgū.

D. Cieņa un saprātīga iecietība.

E. Godīgums, uzticamība, pieklājība.

Nosauktās vērtības var iedalīt trīs grupās: 1) parādības un spējas, kas palīdz izdzīvot mūsdienu sabiedrībā (konkurence, spēja iekļauties darba tirgū, spēja saprast notiekošos procesus), 2) vispārcilvēciskas vērtības un vērtības, kas izriet no Eiropas klasiskās kultūras un tautas nacionālās kultūras (gudrība, godīgums, cieņa, uzticamība, pieklājība, savas tautas un valsts vērtības apzināšanās, spēja saglabāt nacionālo identitāti), 3) vērtības, kas raksturo postmoderno laikmetu (šāda vērtība intervijās nosaukta viena – iecietība, turklāt ar piebildi – *saprātīga iecietība*).

No teiktā var secināt, ka liela daļa ekspertu uzsver tradicionālo vērtību un tikumisko īpašību nozīmi izglītībā (godīgums, uzticamība, cieņa, gudrība). Vienlaikus eksperti novērtē mūsdienu izaicinājumus, kas saistās ar brīvo darba tirgu, tā mainību un konkurenci.

Atbildes uz intervijas jautājumu apstiprina teorētisko pētījumu secinājumus par tradicionālo kultūras vērtību nozīmi izglītībā un pretēju tendenču papildinošu iekļaušanu izglītības mērķos, kā arī nacionālās kultūras respekta nepieciešamību.

F) Par 6. jautājumu: aprakstiet īsi, kāda ir jūsu vīzija par izglītības attīstību Latvijā nākotnē!

Viens eksperts uzsver *vispārējo prasību paaugstināšanu*, kas padomju laikā bijušas augstākas. Tas pats eksperts ir par sabiedrības pilsonisko izglītību un domā, ka Latvijas izglītības sistēma varētu kļūt *ultraliberāla*, lai tā veicinātu izglītības iestāžu konkurētspēju. Šajā atbildē kontrastē, no vienas puses, nostalgija pēc padomju laika augstā izglītības līmeņa un, no otras puses, ieceres par izglītības sistēmas galēju liberalizāciju, izglītības eksportu, ārzemju augstskolu filiāļu atvēršanu bez licencēm Latvijā, angļu valodu kā otro valodu.

Cits eksperts, gluži pretēji, uztraucas par globalizācijas un ārzemju iespaida pārmērīgo pieaugumu Latvijā, kas novedīs pie tā, ka latvieši *būs kalpi ārzemju investoriem*. Vairākās ekspertu atbildēs tiek uzsvērti kopīgu mērķu nepieciešamība un sabiedrības vienotība, *visu izglītības pakāpju un veidu saskaņotība*. Nākotnē nepieciešama efektīva resursu izmantošana un sadale atbilstoši rezultātiem – uzsver viens no ekspertiem.

Būtiska ir atziņa, ka Latvijas izglītībā nepieciešama **līdzsvarota** cilvēces pieredzes apguve. Uzsvērtā cieņpilna attieksme starp izglītībā iesaistītajiem.

Dažās atbildēs ieskicēti organizatoriski un strukturāli pārkārtojumi (*pamatskolas un vidusskolas kā atsevišķākas iestādes*), vienots metodiskā atbalsta tīkls, kas nodrošinātu *atbalstu arī skolotāju profesionālajām organizācijām*, valsts pasūtījums mācību grāmatu veidotājiem, diskutējams nosacījums, ka *vidusskolās drīkst strādāt tikai tie skolotāji, kam ir maģistra grāds pedagogijā*, augstskolu specializācija, pirmsskolas izglītības nozīme. Uzvērts, ka nepieciešama *skaidrība par valsts attīstību, līdz ar to darba tirgus vajadzībām tuvākā un tālākā nākotnē*.

Viens eksperts cer, ka *skolas veidojas kā kultūras centri*.

Kopumā jautājumā par nākotnes vīziju atbildes var iedalīt trīs daļās:

1) atbildes, kas runā par konkrētiem organizatoriskiem pārkārtojumiem atbilstoši pašreizējās situācijas vajadzībām,

2) atbildes, kas aicina uz tālākiem Latvijas izglītības sistēmas pārkārtojumiem liberalizācijas virzienā,

3) atbildes, kas aicina uz līdzsvarotu attīstību, ņemot vērā pagātnes pieredzi un tradicionālās vērtības un izvairoties no Latvijas nokļūšanas ārvalstu atkarībā.

Nākotnes vīzija tād ekspertiem ir dažāda, tomēr var izšķirt divus pamatvirzienus: tālāka izglītības liberalizācija vai līdzsvarota attīstība, ņemot vērā gan pozitīvo, gan negatīvo pagātnes pieredzi. Dažās atbildēs parādās atziņas, kas sasaucas ar teorētiskajā pētījumā izteiktajām (cieņpilna attieksme pret izglītībā iesaistītajiem – dialoga un izvēles atbildīguma principos; skolas kā kultūrās centri – kultūras respekta princips, skaidrība, visu veidu izglītības saskaņotība – hierarhijas un dialoga principu aprakstā, atbalsts profesionālajām organizācijām – sasaucas ar atziņu par iesaistīto loka paplašināšanu izglītības vadības jautājumu risināšanā – sk. ieteikumos pie izvēles atbildīguma principa 2.nodaļas 2. sadaļā).

Sadaļas kopsavilkums (empīrisko pētījumu rezultāti)

Abi empīriskā pētījuma virzieni – anketēšana un intervijas – noslēgušies sekmīgi. Saskaitot anketēšanā (548) un pilotpētījumā (50) piedalījušos pedagogus, kopā iegūtas atbildes no **598** respondentiem (gandrīz 600), kas veido aptuveni **3%** no pašreiz ģenerālkopai piederīgo skaita (ap 20 000).

Pētījuma gaitā tika izveidots jautājumu loks, kas palīdzētu izzināt pedagogu sabiedrības viedokli par izglītības mērķiem un tajos iekļaujamām vērtībām. Tika veikts pilotpētījums, anketa uzlabota, jautājumi precizēti un galīgais anketas variants piedāvāts vairāk nekā 1000 Latvijas skolotājiem. Atbildējušie 548 respondenti kopumā atbilst pēc dzimuma, vecuma, lauku un pilsētas, kā arī reģionālā sadalījuma Izglītības un zinātnes ministrijas statistiskās rādītājiem par skolotājiem Latvijas skolās. Tāpēc ir pamats uzskatīt, ka anketu atbildes lielā mērā atspoguļo ģenerālkopas viedokli.

Turklāt, salīdzinot starpatskaitē 2009. gada decembrī veikto anketēšanas rezultātu analīzi ar galarezultātā iegūtajiem datiem, atklājas, ka kopējā tendence saglabājas (palielinoties respondentu skaitam par 125 cilvēkiem, atbilžu rādītāji un attiecības starp tiem būtiski nemainās). Tas liek domāt, ka anketējamo skaits ir pietiekams, lai iegūtos rezultātus varētu ekstrapolēt uz visu ģenerālkopu.

Gan pilotpētījums, gan atbildes uz galīgo anketas variantu apstiprināja to, ka kultūrai kā vērtību sistēmai, pēc pedagogu domām, ir būtiska nozīme mērķu veidošanā (līdz ar to apstiprinot promocijas darbā izvirzīto hipotēzi).

Anketās noskaidrojās, ka lielākā daļa pedagogu novērtē mērķu svarīgumu un nepieciešamību saskaņotā izglītības procesā (apstiprinot pirmo izvirzīto tēzi par izglītības mērķiem kā būtisku sabiedrības demokrātiskas vadības instrumentu).

Izglītības mērķu veidošanā, pēc aptaujāto skolotāju domām, jāiesaista pedagogu profesionālās organizācijas, Izglītības un zinātnes ministrija, izglītības zinātnieki, kā arī vecāki. Salīdzinoši maz aptaujāto atzina darba devēju un pašu izglītojamo iesaistīšanas lietderību.

Pedagogu domas par mūsdienu kultūras tendencēm (materiālisms, pretrunīgums, mainīgums, komunikāciju pieaugums, ātrums, individuālisms, kultūru mijiedarbība, plurālisms) saskanēja ar mūsdienu kultūras raksturojumu (daudzveidība un pretrunīgums, multikulturālisms, mainīgums un nestabilitāte, komunikāciju un saskarsmes plašums, ātrums un sarežģītība), kas tika izveidots teorētiskajā pētījuma daļā (apstiprinot 5. izvirzītās tēzes 1. daļu).

Vienlaikus noskaidrojās, ka aptaujātie uzskata: nākotnē par galveno vērtību jāklūst ģimenei, kā arī tādām parādībām, kam ir cieša saistība ar izdzīvošanu (darbs, veselība, drošība). Tika novērtēta attīstības nepieciešamība, kā arī kultūra, Dievs, tauta. Nākotnē par mazāk svarīgām

respondenti uzskatīja liberālās vērtības (brīvība, konkurence, nauda). Neviens nesaskatīja nepieciešamību 'izklaidei' un 'slavai' piešķirt nākotnes vērtības statusu.

Izvēlētie izglītības vadības politikas eksperti par svarīgākajām tendencēm patlaban sabiedrībā atzīst globalizāciju (2 reizes), informācijas apjoma un ātruma pieaugumu, nelīdzsvarotu attīstību, nacionālas valsts vērtības krišanos, apjukumu pamatvērtībās, morālo krīzi, finanšu krīzi, sociālo noslāņošanos, darba tirgus nesabalansētību (bezdarbs un vienlaikus darbaspēka trūkums), nejaušību jauniešu izvēlēs. Tātad būtiski apstiprina teorētiskajā pētījumā atklātās sabiedrības pamattendences (daudzveidība un pretrunīgums, multikulturālisms, mainīgums un nestabilitāte, komunikāciju un saskarsmes plašums, ātrums un sarežģītība) – apstiprinot 5. tēzes 1. daļu.

Ekspertu intervijās augstu novērtēta mērķu nozīme izglītībā, it sevišķi tur, kur mērķi izstrādāti pārdomāti (pamatizglītības "cepures" standarts).

Līdztekus sasniegumiem, starp kuriem ir decentralizācija, demokratizācija, svešvalodu prasmju pieaugums, tika nosaukta arī prasību līmeņa pazemināšanās, salīdzinot ar padomju laiku, un izteiktas bažas par Latvijas nokļūšanu ārvalstu ietekmē, to aklu kopēšanu, nedomāšanu ar savu galvu un nepieciešamība vairīties no negatīvās rietumvalstu pieredzes. Vairākās atbildēs parādās pretrunīguma problēma starp dažādām tendencēm gan sabiedrībā, gan izglītībā (tā apstiprinot teorētiskajā pētījuma daļā izteikto ideju par antinomijām).

Divi izglītības jomas stratēģi, kas piedalījušies padomju sistēmas demontāžā un jaunas neatkarīgās Latvijas izglītības sistēmas izveidē, saskata kļūdu atsevišķu padomju laika izglītības sasniegumu nenovērtēšanā un pazaudēšanā.

Tas apstiprina domu, ka pārmaiņu laikā svarīga ir zināma kontinuitātes ievērošana un iepriekšējā laikmeta (sistēmas) mantojuma izvērtēšana, lai līdz ar kaitīgām praksēm un novecojušām idejām nepazaudētu iestrādnes, kas devušas un var dot labus rezultātus.

Nākotnes vīzija par izglītību ekspertiem ir dažāda, tomēr var izšķirt divus pamatvirzienus: tālāka izglītības liberalizācija vai līdzsvarota attīstība, ņemot vērā gan pozitīvo, gan negatīvo pagātnes pieredzi (apstiprinot daļu no 4. tēzes par nepieciešamību *atspoguļot* izglītības mērķos *sabiedrības vērtības un vajadzības to līdzsvarotas attīstības perspektīvā*).

Kā cilvēciskās vērtības, ko nepieciešams nostiprināt izglītībā, liela daļa ekspertu nosaukuši tradicionālos tikumus (godīgums, uzticamība, cieņa, gudrība). Kā svarīgi faktori mūsdienās tiek minēti ģimenes attīstība, zinātne, mērķtiecība, sabiedrības ekonomikas perspektīva, kā arī negatīvās parādības: demogrāfiskā, morālā, nacionālo vērtību un finansiālā krīze. Vienlaikus eksperti novērtē mūsdienu izaicinājumus, kas saistās ar brīvo darba tirgu, tā mainību un konkurenci. Tātad šajās atbildēs var saskatīt apstiprinājumu teorētiskajām atziņām par līdzsvara nepieciešamību starp jauninājumiem un pagātnes kultūras pieredzi (4. tēze).

Viens eksperts ir par *garīgi un fiziski attīstītu radošu kultūras personību* kā izglītības mērķi, cits redz *skolu kā kultūras centru*. Tas saskan ar hipotēzē izteikto ideju.

Ekspertu atbildēs nevar saskatīt viennozīmīgu atbalstu promocijas darba hipotēzei, jo nozīmīga vieta mūsdienu tendenču vidū, kas nosauktas līdzās kultūrai, nacionālajām un morāles vērtībām, ir vairākiem ekonomiskajiem faktoriem (darba tirgus, konkurence), kā arī izglītības jomas organizatoriskajai pusei (pārkārtojumi izglītības iestāžu un to atbalsta struktūrās). Tomēr dominē viedoklis, ka attīstībai jābūt līdzsvarotai (vairoties no galējībām).

Līdz ar to kopumā var apgalvot: gan anketēšanas, gan intervēšanas rezultāti nostiprina vairākas teorētiskajā daļā izklāstītās pozīcijas (līdzsvarotas attīstības nepieciešamība, kultūras un morāles vērtību nozīme, mūsdienu aktuālo sabiedrības tendenču pretrunīgums). Var secināt, ka daži principi (antinomijas, kultūras respekta, atbildīgas izvēles) netieši izsecināmi no ekspertu atbildēm un sakarībām, kas parādās anketu atbildēs. Tieši pedagogu atbildēs (uz brīvo 5. jautājumu) atklājas dominējošais atbalsts kultūrai un morālei kā pamatvirzieniem, kas jāņem vērā izglītības mērķu veidošanā.

Līdz ar to var apgalvot, ka arī empīriskajā pētījumu daļā apstiprinājumu radusi hipotēze: **lai izglītības mērķi būtu izglītības demokrātiskas vadīšanas instruments un sabiedrības līdzsvarotas attīstības virzītājs, tos nosakot, nepieciešams ievērot principus, kas atbilstu sabiedrības kultūras tendencēm.**

Empīriskie pētījumi daļēji apstiprina 5. un 4. tēzi.

5. tēze. *Mūsdienu kultūras tendences – daudzveidīgumu un pretrunīgumu, multikulturālismu, mainīgumu un nestabilitāti, komunikāciju un saskarsmes plašumu, ātrumu un sarežģītību – iespējams līdzsvarot un adekvāti atspoguļot izglītībā, ja izglītības mērķu izveidē ievēro antinomiju principu, kultūras respekta principu, dialoga principu, izvēles atbildīguma un vērtību hierarhijas principu.*

4. tēze. *Izglītības mērķu izstrādē nepieciešams balstīties uz principiem, kas izriet no sabiedrības kultūras īpatnībām, sabiedrības vajadzībām un attīstības likumsakarībām, tostarp no pamatpieņēmumiem par esamību, apsteidzoši atspoguļojot sabiedrības vērtības un vajadzības to līdzsvarotas attīstības perspektīvā.*

3. nodaļas 2. sadaļa. Diskusija.

Pētījumā iegūtās atziņas ir iespējams konfrontēt ar pasaules valstu un Latvijas pieredzi izglītības mērķu veidošanā, analizējot dažādus konceptuālus dokumentus un analizē izmantojot atklātos izglītības mērķu veidošanas principus.

3.2.1. § Pētījuma salīdzinājums ar citu zinātnieku atziņām par izglītības problēmām

Salīdzinot izglītības vadības ekspertu un pedagogu viedokļus ar teorētiskajā daļā atklāto kultūras paradigmu pārmaiņu tendencēm, var secināt: lai gan Rietumu sabiedrības kultūras attīstība noris laikmeta (jaunāko laiku) mikrocikla trešā perioda kontekstā, kad sabiedrības uzmanības centrā ir individuālais cilvēks, cilvēktiesības un vajadzības, tomēr drīzumā iespējama paradigmas maiņa (sk. 3.3.5. § un 18. att.). Par tās tuvošanos liecina būtiskas problēmas, kas aptver visu cilvēci: resursu izsīkšana, ekoloģiskās problēmas, sociālā noslāņošanās, civilizāciju konflikta draudi (terorisms), atšķirību palielināšanās starp valstīm globalizācijas atšķirīgo tempu un iespēju dēļ, demogrāfiskā krīze rietumvalstīs [Gore 1992; Meadows, 1992; Huntington, 1996; Galbraith, 1996; Байман, 2002; Hartmann, 2009].

Arī empīriskā pētījuma respondentu atbildēs atspoguļojas neapmierinātība ar sabiedrībā patlaban dominējošām tendencēm, cerot nākotnē uz ideālu un vērtību atdzimšanu, kas sakņojas Eiropas kultūras vēsturiskajā mantojumā. Tās ir tradicionālās vērtības – ģimene, morāle, kultūra, garīgums, darbs, tauta, patriotisms, pienākumi, atbildība, kas būtu jāiekļauj izglītības mērķos; tas parādās pedagogu atbildēs uz anketu brīvo – 5. – jautājumu (sk. 3.1.1. §).

No anketu rezultātiem var secināt, ka izglītības mērķos, pēc aptaujāto pedagogu domām, jāsabalansē gan aktuālās kultūras tendences, gan latentās, kultūras mantojumā sakņotās vērtības. Tas sasaucas ar vairākiem 2. nodaļā postulētajiem izglītības mērķu izveides principiem (kultūras respekta, antinomiju, dialoga). Tas apstiprina arī 1. nodaļā analizētās kultūras latentās fona funkcijas nozīmi jebkurā sociālajā sistēmā – saskaņā ar T. Parsona modeli [Parsons, 1951] (sk. 1.1.3. §).

Izglītības vadības politikas eksperti dziļāk nekā pedagogi intervijās atklāj mūsdienu sabiedrības un izglītības procesu pretrunīgumu. Dažādi tiek vērtēti līdzšinējie procesi sabiedrībā un izglītības reformas. Tiek uzsvērti gan pēdējo divdesmit gadu ieguvumi, gan zaudējumi. Intervijās parādās atziņa par nepieciešamību izvairīties no galējībām, nesekot akli straujiem un nepārdomātiem jaunu ideju piedāvājumiem. Vienlaikus uzsvērta nepieciešamība attīstīties un vienoties par visas sabiedrības mērķiem. Satraukums par neapdomīgu un nelīdzsvarotu attīstību gan pedagogu, gan ekspertu atbildēs daļēji izskaidrojams ar radikālu finansējuma samazināšanu pēdējā gada laikā izglītībai, kas izglītības politikā tika skaidrots kā strukturāla reforma. Tomēr dziļāki šāda satraukuma iemesli, pēc autora domām, sakņojas divos apstākļos. Pirmkārt, pēc sākotnējo Latvijas stratēģisko mērķu (suverenitātes atjaunošana, iestāšanās Eiropas Savienībā un

NATO) sasniegšanas nav skaidrs par valsts tālāko attīstības perspektīvu. Otrkārt, līdztekus politiskajiem un ekonomiskajiem mērķiem publiskajā telpā diemžēl netiek runāts par dziļākajiem, kultūrā un morālē balstītiem mērķiem un ideāliem: par to, kāda ir nācijas loma mūsdienu globalizācijas procesos, kā saglabāt nacionālo identitāti, kāda ir morāles jēga sabiedrībā, kurā aktuāla ir valsts nozagšana un korupcija, kur un kā cilvēks var sevi apliecināt kā sabiedrībai nozīmīgu procesu līdzdalībnieku situācijā, kad jāpamet valsts darba meklējumos, kādas morālās un kultūras vērtības būtu jāievēro un kā tās varētu palīdzēt (vai varbūt traucēt) mainīga darba tirgus un brīvās darbaspēka plūsmas ekonomikas apstākļos. Izglītībā šie neatbildētie jautājumi prasa risinājumus, un tie ir jāņem vērā, izstrādājot mērķus jaunajos ekonomiskajos apstākļos, kad jāreķinās ar skolēnu izceļošanas iespējām, īpaši nelabvēlīgu sociālo fonu maznodrošinātām ģimenēm un masu kultūras un mediju pieaugošo ietekmi [Rubene, Krūmiņa, Vanaga, 2008, 17].

Pedagogu atbildēs uz anketu jautājumiem par mūsdienās valdošajām tendencēm sabiedrībā un mūsdienu cilvēku īpašībām, no vienas puses, un nākotnē sabiedrībā nepieciešamajām vērtībām, no otras puses, īpaši redzama pretruna un neapmierinātība ar patlaban sabiedrībā dominējošo materiālismu, naudas kultu, izklaides un tiesību pārkentēšanu pretstatā tām vērtībām, kuras, pēc respondentu domām, būtu jāatbalsta un jāveicina, iekļaujot tās arī izglītības mērķos (ģimene, drošība, pienākumi, kultūra, morāle) – sk. 3.1.1. §.

Ekspertu atbildes savukārt parāda, ka pretējas tendences un pozīcijas ir jālīdzsvaro, meklējot dialoga iespējas starp polāriem viedokļiem, un tāpēc mērķu veidošanā, pēc autora domām, var palīdzēt rekomendējoši principi – vadlīnijas, kas palīdzētu pretrunas apzināties, analizēt zināmā kārtībā un meklēt tām risinājumus (konkrēti, kā tas, iespējams, atklāts antinomijas principa analizē 2.2.1. §).

Pētniecības procesā autoram nostiprinājusies pārliecība par komplementaritāti (papildināmību) starp divām idejām (antinomiskām tēzēm): par izglītības pašvērtību un patstāvību, no vienas puses, un par tās atkarību no sabiedrības kultūras un saistību ar sabiedrības vajadzībām, no otras puses. *Taisnīgā un saprātīgā sabiedrībā stratēģijas un darbības nav pakļaujamas ideoloģiskām doktrīnām* – uzsver Dž. Gelbreits [Galbraith, 1996, 66]. Praktiķiem tās racionāli jāizvērtē, jāapspiež, tām jābūt pragmatiski orientētām, taču jā saglabā valsts atbalsts. Līdzīgi arī izglītībai ir jāatbrīvojas no pārmērīgas ideoloģiskās un politiskās ietekmes, taču tas nenozīmē subjektīvu voluntarismu, patvaļu vai pašplūsmu mērķu noteikšanā, bet gan to atbilstību dziļākām vispārcilvēciskām vērtībām un aktuālām vajadzībām, kas izdiskutētas un pieņemtas gan profesionāļu vidē, gan visā sabiedrībā. Izglītībai tādējādi jāspēj iegūt zināmu autonomiju, tomēr vienlaikus tās vadīšanā jāapzinās izglītības atkarība un saistība ar sociālo un kultūras sistēmu, kuras pastāvēšanai izglītība radīta un kuru tā ir aicināta atbalstīt un pilnveidot.

Vispārīnātie, uz personību orientēti izglītības mērķi un ideāli ir visciešākajā saistībā ar ideju, vērtību un simbolu sfēru – ar sabiedrības kultūru. Tomēr nereti šie ideāli kontrastē ar reālo sabiedrības praksi un masu kultūras industrijas produktiem (filmām, šoviem, izdevumiem), kuros tie tiek pārkāpti, tādējādi sagraujot priekšstatus, ko ar pūlēm skola un pedagogi centušies piedāvāt, apliecināt un panākt izglītības procesā. Tātad, lai šo pretrunu risinātu, nepieciešamas ne vien izmaiņas izglītības mērķos un saturā, bet arī pašas sabiedrības dzīvē un kultūrā, it sevišķi medijos, kuriem ir visplašākā un nopietnākā ietekme uz jauniešu vērtību orientāciju. Pēc L. Turova datiem, *pusaudzis ASV vidēji 21 stundu nedēļā pavada pie televizora ekrāna, piecas minūtes pavada vienatnē ar tēvu un 20 minūtes – ar māti. Kad bērns ir kļuvis par pusaudzi, viņš uz ekrāna jau redzējis 18 000 slepkavību* [Thurow, 1996, 273]. Latvija jau 20 gadus atrodas Rietumu kultūras telpā, un, visticamāk, Latvijā šie rādītāji tikai nedaudz atšķiras no ASV datiem, jo *Latvijas ģimenēs, kurās ir divi pieaugušie ar bērniem, mobilais telefons ir pieejams 90%, dators – 40%, internets – 20% mājsaimniecību* [Rubene, Krūmiņa, Vanaga, 2008, 7]. (Tas ir atsevišķa socioloģiskā pētījuma uzdevums detalizēti izpētīt šo situāciju Latvijā.) *Mediji kļūst par savdabīgu sekulāro reliģiju, kas aizstāj nacionālo kultūru, vēsturi, ģimeni, tradicionālo reliģiju un draugus, kļūstot par galveno spēku, kas nosaka cilvēku priekšstatus par realitāti*, uzskata L. Turovs [Thurow, 1996, 275]. Tas nozīmē, ka ar medijiem un jaunajiem komunikāciju veidiem ir jāreķinās, to ietekme ir ne vien jālīdzsvaro, bet tie ir jāiesaista izglītības procesā (tas iespējams, attīstot īpašo mediju pedagogiju [Rubene, Krūmiņa, Vanaga, 2008, 27]).

Lai risinātu problēmu, ka brīvā laika postindustriālajās sabiedrībās ir vairāk, bet šo laiku aizpilda mediji, televīzija un komunikācija internetā, ir jāattīsta gan jauna kultūras politika mediju jomā (izmantojot mediju izglītojošās iespējas), gan izglītības dimensija, kas nodarbojas ar informācijas un mediju pieredzes kritisku izvērtēšanu un to izmantošanu mācībās. [Plaude, 2003]

Kā redzams no mediju prakses, arī tradicionālu institūtu un vērtību, piemēram, ģimeņu, tostarp daudz bērnu ģimeņu, popularizēšana TV šovos var izrādīties pat komerciāli izdevīga, interesanta akcija, kas piesaista ļoti daudz skatītāju. Sabiedrības vadības kontekstā nepieciešama sadarbība starp medijiem, kultūras institūcijām un izglītības jomu, tās vadīšanu. Tieši kultūras fona funkcija, kā parādīts 1. nodaļas 1. sadaļā 1.1.3. §, ir būtiski nepieciešama sabiedrības funkcionēšanā un jaunatnes motivācijas rosināšanā. Izglītības vadības kontekstā par maz vērtības tiek pievērsts kultūras procesu ietekmei uz izglītību un jauniešu vērtību orientāciju. Ja sadarbība starp izglītību, kultūru un medijiem netiks panākta, tad anomija starp deklarētajām sabiedrības vērtībām, ko ietver izglītības mērķi, saturs un prasības skolās, no vienas puses, un reālo sabiedrības praksi un kultūru, no otras puses, padziļināsies (kā to pierāda pedagogu atbildes anketās un izglītības vadības ekspertu intervijas).

Pedagogi, izglītības saturs un mērķi, kā arī skolēni/audzēkņi/studenti nereti pārstāv atšķirīgus sabiedrības slāņus ar dažādu kultūras vidi (un tas ir viens no pretrunu iemesliem) – sk. 11. attēlu 1. 1. 4. §. Tomēr visas sociālās grupas un kultūrvides būtiski ietekmē masu kultūra, kas dominē brīvā laika pavadīšanā. 2. nodaļas 2. sadaļā tika norādīts: brīvā laika, kas mūsdienās būtiski pieaudzis, papildīšana ar jēgsaturīgu darbību prasa izglītības vadības uzmanību. Tas nozīmē iekļaut izglītībā brīvā laika pavadīšanas mācīšanu, tostarp izvēršot interešu izglītības dimensiju. Šīs problēmas risinājums ieskicēts izvēles atbildīguma principa aprakstā 2.2.2. § līdztekus sociālās vides, pasaules uzskata, profesijas izvēlei un gatavošanās darbam sabiedrībā.

Cita problēma, kas ir saistīta ar iepriekš raksturoto, ir emocionalitātes deficīts un cilvēku pieaugošās atsvešinātības (sk. pedagogu atbildes uz 9. jautājumu 51. attēlā) un vienpusības pārvarēšana. Šīs vienpusības iemesli ir gan šauras specializācijas tendence, gan mediju un masu kultūras, īpaši subkultūru, partikulārisms, norobežošanās šauru stereotipu uzvedības klišeju pasaulē (panki, reperi, rokeri, emo, goti, metālisti, sporta fani). Ir radusies paaudze, kas lielu daļu laika pavada mākslīgā vidē, viņi arī vēlas iegūt informāciju, bet nespēj ilgi koncentrēties [Rifkns, 2004]. Tikpat nopietna ir nekontrolētu emociju problēma, savas emocionalitātes apzināšanās un emocionālās inteliģences izkopšana [Goulmens, 2001]. Tātad izglītībā nepieciešams līdzsvarot gan intelektuālo, gan emocionālo attīstību – tā ir antinomija, kurā jāievēro abas pretējās ievirzes, tās papildinoši iekļaujot izglītības mērķos. Komplementaritātes raksturs ir arī abu smadzeņu pusložu darbībai [Goulmens, 2001, 30].

Savukārt atšķirīgs var būt risinājums, reaģējot uz pārāk straujajām un haotiskajām izmaiņām kultūrā. Pēc N. Postmena domām, ja kultūra ir statiska un aprobežota, izglītība var atraisīt cilvēku domāšanu, taču, ja kultūra nemitīgi mainās, tad izglītībai jābūt stabilizējošai. Vizuālajā, uz televīziju orientētā vidē skolēnam vairāk nekā jebkad ir jāpievērš uzmanība lasīšanai un rakstīšanai [Postman, 1973]. Tātad, diagnosticējot problēmu un izvirzot mērķus tās risināšanā, izglītības vadīšanā nebūt nav jāpakļaujas aktuālajai un dominējošajai kultūras izpausmei, bet jāizvērtē tās iedarbības sekas un jādomā, kā to līdzsvarot ar metodēm un praksēm, kas ir izglītības rīcībā, un pagātnes kultūras pieredzē. Raksturotajā gadījumā jāievēro izvēles atbildības un kultūras respekta principi. Komplementaritātes vietā var tikt izmantoti līdzsvara meklējumi: sintezējot divas tendences, meklējot vidusceļu vai bremsējot pārspīlētu vienas tendences dominēšanu, *izvairoties no galējībām*, kā tas tika izteikts vienā no izglītības vadības ekspertu intervijām (sk. 3.1.2. §).

Tātad gan vairāku zinātnieku atziņas, gan empīriskā pētījuma rezultāti liecina, ka izglītības vadīšanā un izglītības mērķu veidošanā svarīgi iesaistīt dialogā plašāku ieinteresēto sabiedrības daļu (neatstājot lemšanu vienīgi politiķiem), respektēt gan aktuālos kultūras izaicinājumus, gan vienlaikus pagātnes kultūras mantojumu, līdzsvarot problemātiskās tendences (tātad ievērot dialoga, kultūras respekta un antinomijas principus).

3.2.2. § Darbā nepieciešamās vērtības un īpašības kā izglītības mērķi

Viena no problēmām, kas jārisina izglītībā, ir tās *atbilstība darba tirgus vajadzībām*, ko dažādā kontekstā atzīst arī aptaujātie izglītības vadības eksperti (sk. 3.1.2. §). Tomēr šajā vissvarīgāko attīstāmo cilvēka īpašību un apgūstamo prasmju sarakstā nereti instrumentāla pieceja dominē pār vērtībizglītojošo. Turpretī dziļāki pētījumi atklāj vispārcilvēcisko, morālo īpašību sevišķo nozīmīgumu, salīdzinot ar konvenciālām vērtībām un praktiskām prasmēm [Fukuyama, 1996; Galbraith, 1996, DiMaggio, 1994, 56].

R. L. Krains, aptaujājot 11 283 personāldaļu vadītājus, noskaidrojis, ka, pieņemot skolu absolventus darbā, viņi pretendētos visaugstāk vērtē: *uzticamību (94 %), attieksmi pret darbu (84%), spēju strādāt komandā (74%), spēju ātri mācīties (57%)* [Andersone, 2007, 47]. No cilvēciskām īpašībām pirmajā vietā, kā redzams, ir morāla kvalitāte (uzticamība raksturo cilvēku, uz kuru var paļauties, tātad godīgu, patiesu). Šī pozīcija sakrīt ar promocijas darbā izpētīto pedagoģu novērtējumu morālei (tikumībai, ētikai) kā būtiskai, skolēnam vēlamai izglītības dimensijai, tā atbilst arī atziņai par ‘morāles nezūdošo vērtību’ nozīmi nākotnes izglītībā (sk. 3.1.1. § – atbildes uz 3. un 5. jautājumu 45. un 47. attēlā). To papildina izglītības vadības ekspertu atziņa par godīgumu un uzticamību kā vērtībām, kas jānostiprina izglītībā (sk. 3.1.2. §).

Otra populārākā skolu absolventiem nepieciešamā īpašība, ko nosaukuši personāldaļu vadītāji, būtībā ir darba tikums, ieinteresētība darbā. Tas nozīmē īpašu dispoziciju pret saviem pienākumiem, kurus nevar atļauties izpildīt pavirši, vienaldzīgi. Arī pedagoģu anketēšanā darbs ir sabiedrības tendenču priekšgalā (sk. atbildes uz 5., 7. 9. un 11. jautājumu 45., 47., 49. un 54. attēlā).

Abas nosauktās īpašības tomēr par maz izceltas izglītībā, pēc promocijas darba autora pieredzes, tās maz sastopamas mācību materiālos un mācību grāmatās. Arī mācību priekšmetu struktūrā tieši ētikai, kuras uzdevums ir iztirzāt šos jautājumus un sekmēt godīguma un uzticamības vērtības apzināšanos, ir maza vieta.³⁸ Daļēji šo nepieciešamo īpašību iepazīšana un pārmantošana var īstenoties, pateicoties atsevišķiem literatūras mācību materiāliem. Darba tikuma apguvi daļēji varētu cerēt sagaidīt arī no darbmācības nodarbībām (mājturības un amatmācības), sociālajām zinībām un ekonomikas.

Trešā īpašība – spēja strādāt komandā – mūsdienu izglītībā ir daudz vairāk akcentēta, tāpat kā ceturta spēja – ātri mācīties, kas ir pedagoģijas ekspertu [Fišers, 2005] un dokumentu uzmanības lokā [Delors, 2001]. Spēja apgūt jauno un strādāt komandā veido būtiskās sociālās kompetences [Maslo, 2006]. Taču, kā redzams no darba devēju praktiķu (personāldaļu vadītāju) viedokļa, tās ir mazāk svarīgas par pirmajām divām būtiskākajām īpašībām. Spēja mācīties pieder

³⁸ Latvijā ētika ir no 1. līdz 3. klasei un pēc tam tikai pamatskolas pēdējās klasēs kā viena no tēmām integrētu sociālo zinību kursā. Kopš 2006. gada 7. klasē ētikas kā atsevišķa mācību priekšmeta mācīšana ir pārtraukta, un ētikas vairs nav obligāti piedāvājamo mācību priekšmetu skaitā arī vidusskolās.

(vismaz daļēji) pie kognitīvās attīstības, savukārt spējā strādāt komandā īstenojas socializācijas prasmes – tā vairāk saistās ar skolēna dabisku sociālo attīstību (draudzīgumu, saskarsmi) un ir salīdzinoši vieglāk apgūstama, lai gan tās attīstība arī ir nopietna problēma tāpēc, ka mūsdienu skolēniem ir dažāda sociālā pieredze mājās. Šī problēma risināma sociālās pedagoģijas ietvaros [Plaude, 2003].

Turpretī uzticamība ir saistīta ar cilvēka rīcības morālo motivāciju, tā daudz vairāk atspoguļo iekšējo pārliecību, kas izriet no pasaules uzskata. Vislielākās problēmas, korupcijas skandāli un noziegumi notiek ne jau tāpēc, ka kāds nespētu ātri apgūt jauno vai strādāt komandā, bet gan tāpēc, ka tiek pieņemti lēmumi pārliecībā, ka morālei nav absolūtas vērtības un jebkādas izšķirošas nozīmes – iepretī acumirkļīgam izdevīgumam un egoistiskai vēlmei pēc naudas, varas un baudas tūlīt un tagad. Šo pārliecību par morāles nenozīmību veicina *mediji, kas ir pilni ar vardarbībām, nežēlību un slaktiņiem, neierobežotu patēriņu un klaju seksuāli vieglprātīgu uzvedību, tāds stāvoklis ne tikai kropļo jauniešu apziņu, bet arī padara viņus nejutīgākus pret problēmām, kas rada cilvēku ciešanas un sāpes. [...] cilvēku izdzīvošana ir atkarīga no novatoriskas un līdzjūtīgas apziņas* – uzsvērts Starptautiskās izglītības komisijas ziņojumā UNESCO [Delors, 2001, 208]. Tātad tieši morālas vērtības un emocionālas, līdzcietīgas, solidāras (iejūtīgas, empātiskas) attieksmes pret cilvēku kultivēšana ir būtisks izglītības mērķis.

Saskaņā ar vērtību hierarhijas principu būtu ieteicams svarīgākās, t. i., morālās, vērtības un pamatorientācijas izvirzīt izglītības mērķu koka augšgalā.

Hierarhiju nepieciešamību uzsver F. Fukujama: tas, ka informatizācijas, sakaru un komunikāciju laikmetā daudzas problēmas var tikt risinātas nevis “no augšas”, bet autonomi un individuāli, vēl nenozīmē, ka sabiedrība varētu pilnībā iztikt bez hierarhijām. Tās pastāv un pastāvēs ekonomikā (resursu koncentrācijas nepieciešamības un ekonomiskā izdevīguma dēļ), taču vissvarīgākā ir hierarhiju sociālā funkcija. Uzticamība darījumos ir faktors, kas padara iespējamu ekonomisko dzīvi un atvieglina to. Līdz ar to morālo vērtību jēga saglabājas. Nevar arī cerēt, ka visi sabiedrības locekļi ievēros godīgumu, tāpēc nepieciešamas gan morālās, gan ekonomisko stimulu un sociālās hierarhijas (tostarp sodu un sociālās labošanas iestāžu veidā) [Fukuyama, 1996, 24–32]. Tātad šie apsvērumi un citu zinātnieku pētījumi apstiprina hierarhijas principa aktualitāti un izmantojamību.

3.2.3. § Izglītība mērķi citās valstīs un Latvijā, stratēģijas projektā “Latvija 2030”

Pētījumā atklāto 5 izglītības mērķu veidošanas principu aktualitāti var pamatot, apzinot tematisko daudzveidību, kas sastopama dažādu valstu izglītības mērķos, kā arī analizējot izglītības mērķus Latvijas stratēģiskajos dokumentos.

J. Le Mètais, salīdzinot 16 valstu izglītības programmu (*curriculum*) mērķus, atklāj, ka viens no vērtību nosaukšanas virzieniem saistīts tieši ar kultūru [Le Mètais, 1997, 11–14]. Tas parādās izglītības programmu mērķu formulējumos, piemēram, Austrālijā – *attīstīt izpratni un cieņu pret kultūras mantojumu*, Lielbritānijā – *sekmēt skolēnu kulturālo attīstību skolā un sabiedrībā*, Jaunzēlandē – *attīstīt cieņu pret ētisko un kultūras mantojumu*, Kanādā – *mācīties reaģēt uz sabiedrības bilingvālo un multikultūras raksturu*, Dienvidkorejā – *saglabāt un attīstīt kultūru*, Nīderlandē – *apzināties, ka jauni cilvēki tiek audzināti multikultūru sabiedrībā*. Līdztekus mērķiem, kas skar kultūras aspektu, J. Le Mètais izšķir vēl mērķu tipus pēc to vērtību orientācijas: attīstošie (orientēti uz prasmju, zināšanu, dzīves iemaņu apguvi – 6 valstīs), ekonomiskie (5 valstīs), personālie – uz personu vērstie (5 valstīs), morālie un reliģiskie (5 valstīs), vides aizsardzības (3 valstīs), fiziskās attīstības (3 valstīs), sociālie (3 valstīs), politiskie (2 valstīs) un mākslinieciskie (2 valstīs).

Morāle un/vai reliģija minēta Lielbritānijas, Zviedrijas, Jaunzēlandes, Singapūras un Austrālijas izglītības programmās. Uz personības attīstību vērsti mērķi ir, piemēram, Spānijā – *sekmēt progresīvu neatkarību no apkārtējās vides*, Austrālijā – *veicināt brīvā laika radošu izmantošanu*, Japānā – *attīstīt spēju pozitīvā veidā tikt galā ar sabiedrības pārmaiņām*, Zviedrijā – *mudināt jaunos cilvēkus saglabāt savu attieksmi kompleksajā realitātē, mīlīgajā informācijas plūsmā un ātrajās pārmaiņās*, Dienvidkorejā – *attīstīt katra cilvēka radošumu un veselīgu pašpaļāvību un individualitātes apzināšanos*.

Vide kā vērtība parādās izglītības programmu mērķos Austrālijā – *veicināt izpratni un interesi par sabalansēti attīstītu un globālu vidi*, Austrijā – *mācīties izjust atbildību par vidi*, Dienvidkorejā – *cieņīt dabu*. Kā redzams, Austrālijas mērķī parādās zināms antinomisms: sabalansēta attīstība un globālisms. Kopumā tomēr citu valstu izglītības mērķos vides tematikai veltīts salīdzinoši maz uzmanības.

Var izšķirt trīs vai četras lielas grupas: 1) mērķi, kuros pieminēta kultūra, morāles un reliģijas mantojums un vērtības, 2) mērķi, kas saistās ar personības vajadzībām (šeit ietilpst attīstošie mērķi, uz personību, tās fizisko un māksliniecisko spēju attīstību vērstie mērķi), 3) uz vidi, dabu orientētie mērķi, 4) mērķi ar sabiedriski politisku un ekonomisku ievirzi.

Tādējādi izpaužas trīs līmeņi: mērķi, kas saistīti ar augstākiem ideāliem un pagātnes mantojumu (reliģiju, morāli un kultūru), cilvēka vajadzības atspoguļojošie mērķi un tādi mērķi, kas saistīti ar dabu, vidi. Tātad šajā mērķu analīzē var izdalīt trīs lielās vērtību orientācijas jeb kultūras pamatpriekšstatus – ideālais, cilvēks, pasaule (pasaule, t. i., vide, daba un sabiedrība). Mērķus, kas saistīti ar sabiedrību un ekonomiku, varētu pieskaitīt pie trešās mērķu grupas, jo sabiedrība veido daļu no individuāla cilvēka vides. Ne visās valstīs šī trīs lielās mērķu grupas ir pārstāvētas vienmērīgi, un tā varētu būt viena no problēmām. Dzīvojot mikrolaikmetā, kurā galvenā uzmanība

pievērsta cilvēkam, ir skaidrs, ka mazāka vērtība ir pievērsta garīgajam mantojumam, kā arī dabai. Mērķu grupā, kas saistās ar pasauli un vidi, dominē ekonomiskie un sociālie aspekti.

Tāpat dabas tematika (ekoloģiskās un vides problēmas) pagaidām izglītības mērķos parādās salīdzinoši maz. Taču tas tā diez vai būs nākotnē.

Spēkā esošajā Latvijas izglītības likumā definēts mērķis: *nodrošināt katram Latvijas iedzīvotājam iespēju attīstīt savu garīgo un fizisko potenciālu, lai veidotos par patstāvīgu un attīstītu personību, demokrātiskas Latvijas valsts un sabiedrības locekli. Atbilstoši izglītojamā vecumam un vajadzībām tiek nodrošināta iespēja: 1) iegūt zināšanas un prasmes humanitāro, sociālo, dabas un tehnisko zinību jomā; 2) iegūt zināšanas, prasmes un attieksmju pieredzi, lai piedalītos sabiedrības un valsts dzīvē; 3) tikumiskai, estētiskai, intelektuālai un fiziskai attīstībai, sekmējot zinīgas, prasmīgas un audzinātas personības veidošanos.*

Kā redzams kultūras jēdziens nav lietots šajā mērķu formulējumā, lai gan daudzas cilvēkdarbības jomas un kultūrai piederīgas vērtības ir minētas. Pirmajā teikumā līdzsvarotas divas dimensijas: personības un sabiedrības. Otrajā teikumā pārskaitītas jomas, kurās tiek nodrošināta iespējas iegūt izglītību. Pēdējā teikuma daļā (3. punkts) aptvertas arī dziļākas vērtību orientācijas, jo līdztekus intelektuālajai un fiziskajai attīstībai runāts par tikumisko un estētisko attīstību.. (Pēdējā teikuma daļa ņemta no 1934. gada izglītības likuma.) Diemžēl neparādās vides faktors. Ir gan nosauktas dabas zinības, kā arī sociālās, humanitārās un tehniskās zinības. Šajā klasifikācijā grūti saskatīt, piemēram, matemātikas klātbūtni, un, lai gan klasifikācija ir klasiska, tomēr diez vai likumā nepieciešama, vēl jo vairāk tāpēc, ka trešajā teikuma sadaļā (3. punktā) raksturoti cilvēka attīstības virzieni plašāk un citā rakursā. Mērķa formulējumos vērojama tendence neaizmirst kādu izglītības jomu, tās pārskaitot pēc iespējas visas.

Izmantojot J. Le Mētais pieeju, var konstatēt, ka Latvijas likumā ir saskatāms politiskais (demokrātiskas Latvijas valsts), sabiedriskais, morālais (tikumiskais, attieksmju), mākslinieciskais (estētiskais), fiziskās attīstības, personības un attīstošais (prasmju, zināšanu) aspekts. Trūkst ekonomiskā un vides aspekta. Protams, tieši nevar saskatīt paralēles ar ekonomiskā faktora ignorēšanu izglītības mērķī un ekonomisko krīzi, jo ekonomikas mācīšana tāpēc nav palikusi novārtā, taču latviešu mentalitātei raksturīgā orientācija uz estētiskām vērtībām un uzmanības pievēršanu detaļām (nozaru princips) var tikt uzskatīta par mērķa skaidrību mazinošu faktoru. Mērķī trūkst saistības ar mūsdienu kultūras tendencēm. Vēl būtisks trūkums formulējumos ir to saskaldītība un dublēšanās (piemēram, divreiz atkārtojot ideju par piedalīšanos sabiedrības un valsts dzīvē). Tāpat nepieciešama likumā noteiktā mērķa pārskatīšana un precizēšana.

Daudz pilnīgāk izglītības ideālus, vērtības un mērķus atklāj Latvijas izglītības koncepcija. Pirms izglītības mērķa tajā atrodami 10 orientējoši principi (humanitātes, demokrātiskuma, individualizācijas, radošās darbības, tautiskuma, tikumiskuma, profesionalitātes, zinātniskuma,

sistēmiskuma, mūsdienīguma), atbilstoši katram principam dažos teikumos raksturojot vērtības un orientierus, kas jāievēro izglītošanā. Šie principi attiecas uz pašu izglītību un tās iegūšanas procesu (nevis uz izglītības mērķu veidošanu, kā tas ir ar promocijas darbā postulētajiem principiem). Izglītības mērķis ir *radīt ikvienam cilvēkam iespējas veidoties par garīgi un fiziski attīstītu, brīvu un atbildīgu radošu kultūras personību* [Latvijas izglītības koncepcija, 1996, 1.1.2. p-ts]. Lai gan varētu iebilst, ka šāds mērķis ir drīzāk izglītības sistēmai, tomēr kopumā jāatzīst, ka šajā formulējumā īsāk nekā likumā izteikta 1) kultūras nozīme personībā, 2) nosaukti divi pretēju īpašību (vērtību) pāri (garīgā un fiziskā attīstība, brīvība un atbildība), kas jāattīsta komplementāri, t. i., papildinoši, 3) minēts radošums, kas kopā ar kultūru iezīmē vēl vienu komplementaritātes piemēru (radošums – kā virzība uz jaunā radīšanu – un kultūra – kā vēsturiski mantotais un kopējais, kas cilvēkus saista sabiedrībā). Īpaši aktuāla joprojām ir brīvības un atbildības antinomija, kurā līdz pat šim laikam nav atrasts pietiekams līdzsvars.

Turklāt koncepcijā izglītības galvenajos uzdevumos tālāk izvērsti un nostiprināti ir gan tikumiskās, estētiskās attīstības, gan demokrātiskas sabiedrības izaugsmes, ģimenes, nacionālās un cilvēces kultūras apguves aspekti, kā arī mūžizglītība, motivācija, konkurētspēja un profesionalitāte. Vienā formulējumā ir saskatāms hierarhijas princips: nosaukta nepieciešamība apzināties piederību *ģimenei, tautai, Latvijas valstij un cilvēcei*. Izglītības koncepcijas un likuma mērķi bez izmaiņām saglabāti arī Izglītības stratēģiskajā programmā 1998.–2003. gadam. [Izglītība 1998–2003, 1998]

2009. un 2010. gadā aktuāls kļuvis jauns “Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijas projekts”, kas tapis R. Kļiņa vadībā, – “Latvija 2030”. Pati ideja skatīt valsts attīstību vairāku desmitgažu perspektīvā saskan ar promocijas darbā paustajām atziņām. Stratēģijas projektam ir vairākas pozitīvas iezīmes: 1) uzskaita dominējošās tendences Latvijā un pasaulē, 2) uzsver kultūras nozīmi attīstībā, 3) akcentē pārmaiņas izglītībā, 4) tiecas pēc konkrētības. Taču ir arī vairākas nepilnības. Tā kā stratēģijas projektā nav definēts jēdziens ‘kultūra’, tad tas tiek lietots atšķirīgās nozīmēs (dažos gadījumos kā mākslu nozare, citos kā kultūras vide, pagātnes mantojums vai personības kvalitāšu kopums). Pareizi nosauktajām problēmām nav meklēti cēloņi. Domājot par nākotni, mūsdienu sabiedrības tendences tiek absolutizētas, nosaucot tās par *nenovēršamām*.

Stratēģijas projekts “Latvija 2030” konstatē demogrāfisko krīzi, globalizāciju, darba tirgus dinamiku, klimata izmaiņas un dabas vides apdraudētību, energoresursu problēmu, demokrātiskas pārstāvniecības krīzi, sabiedrības noslāņošanos un urbanizāciju [Latvija2030, 2009, 6]. Nemaz netiek skarts morālās krīzes jautājums. Nav analizēts, kas ir izraisījis nosauktās tendences (kuras ne visas vērtējamas pozitīvi) un kāda ir to dinamika. Kā galvenie stratēģiskie principi minēta *jaunrade, tolerance, sadarbība un līdzdalība*. [Latvija 2030, 2009, 7] Īpaši uzsvērta atvērtība ārējām ietekmēm (bez atrunām), tāpat – jebkurām, un tā ir diskutabla pozīcija. Līdzdalības

principā minēta sabiedrības *saliedētība*, bet nav skaidrs, uz kādu vērtību bāzes tā paredzēta. Turklāt līdzdalības princips kontrastē ar postulēto nenovēršamo tendenci: plaiss palielināšanos starp nabadzīgo un bagātnieku slāni. Saliedēt sabiedrību būs grūti, ja plaiss turpinās paplašināties un tiks atzīta par nenovēršamu. Visi četri principi attiecas pamatā uz mijietekmēm un attiecībām horizontālajā – sociālajā un dzīves darbību – dimensijā.

Latvijas mērķis definēts kā 2030. gadā sasniedzams ideālstāvoklis – tāvad kā rezultāts (nevis virziens): *2030. gada Latvija būs plaukstoša aktīvu un atbildīgu pilsoņu valsts. Ikviens varēs justies drošs un piederīgs Latvijai, šeit katrs varēs īstenot savus mērķus. Nācijas stiprums sakņosies mantotajās, iepazītajās un jaunradītajās kultūras un garīgajās vērtībās, latviešu valodas bagātībā un citu valodu zināšanās. Tas vienos sabiedrību jaunu daudzveidīgu un neatkārtojamu vērtību radīšanai ekonomikā, zinātnē un kultūrā, kuras vērtēs, pazīs un cienīs arī ārpus Latvijas. Tālāk uzsvērta Rīgas un lauku attīstības izlīdzināšanas nepieciešamība. Mērķis beidzas ar apgalvojumu: *Latvija – mūsu mājas – zaļa un sakopta, radoša un ērti sasniedzama vieta pasaules telpā, par kuras ilgtspējīgu attīstību mēs esam atbildīgi nākamo paaudžu priekšā.* [Latvija 2030, 2009, 10] Utopisko noskaņu pastiprina apgalvojums: *katrs varēs īstenot savus mērķus* (jo skaidrs, ka tas nav iespējams). Līdzīgi kā izglītības likuma mērķī, trešajā teikumā nācijas stiprums saistīts pamatā ar kultūras un garīgajām vērtībām, un tas saskan ar promocijas darba hipotēzi, taču turpmākajā stratēģijā šīs vērtības nav precizētas un vairāk atsegtas. Toties tiek paredzēta vērtību radīšana ekonomikā (izglītības likumā ekonomika nav minēta). Jautājums par šo vērtību izmantošanu paliek neskaidrs (apiets jautājums, kam piederēs ekonomiskā vara). Ekonomikas, zinātnes un kultūras nodalīšana šajā gadījumā liecina, ka kultūra domāta vārda šaurākā nozīmē: kā mākslas joma vai kā tikai garīgo, nemateriālo vērtību joma, nevis kā tautas mentalitātes vai visu sabiedrības izpausmju un vērtību struktūra (kā tas ir T. Trompenāra pieejā – sk. 14 att.).*

Kā neizbēgamība uzsvērta cilvēku skaita samazināšanās un darbaspēka ievēšanas nepieciešamība. Tiek minēts, ka globālā *tirgus iespaidā pasaules kultūras daudzveidība ir apdraudēta*, bet citur uzsvērta atvērtība ārējām ietekmēm (kas šo apdraudētību neizbēgami vairo). Uzsvērta, ka *pilsoniskā nācija interpretējama nevis kā etniskā, bet kā politiskā nācija*. Izteikums *nevis kā etniskā* nevilšus rada spriedzi starp etnisko identitāti un nacionālo piederību. Lietojot antinomisku pretstatījumu, ir panākta spriedze, kā nebūtu, ja izteikums tiktu formulēts, ievērojot citus antinomijas principa izmantošanas variantus (sintēze, komplementaritāte), nevis vienas interpretācijas noraidījumu. Projektā “Latvija 2030” izteikta prognoze, ka *2025. gadā Rīgā vairāk nekā puse māsaiņniecību dzīvos viens cilvēks vai pāris bez bērniem* [Latvija 2030, 2009, 18]. Turklāt tālāk analizēts nevis, kā šo situāciju aizkavēt vai uzlabot, bet – kā ar to sadzīvot.

Kultūras kontekstā runāts par *pāreju no izglītības sistēmas, kas vērsta galvenokārt uz loģisko domāšanu un intelektu, uz tādu, kas stimulē dažādas domāšanas kvalitātes (iztēli, intuīciju,*

emocijas), radošas idejas, attīsta kritisko domāšanu un spēj ģenerēt jaunas vīzijas un vērtības. Loģiskā domāšana it kā pretstatīta kritiskai domāšanai, kas rada jautājumu, vai kritiskā domāšana var iztikt bez loģikas. Turklāt no apgalvojuma netieši izriet, ka līdz šim kritiskā domāšana, iztēle un radošās idejas nemaz netika attīstītas, un tas ir apšaubāmi, ņemot vērā mākslas izglītības vietu un panākumus Latvijā, mākslinieku starptautisko atpazīstamību, kas bez iztēles un radošuma attīstīšanas izglītībā diez vai būtu sasniedzami. No formulējuma var netieši secināt, ka loģiskā domāšana un intelekts kā novecojis ir jāatmet – tāpēc, ka formulējumā neapdomīgi izmantota pretstatīšana: antinomijas principa apakšgadījums (vienas tēzes noraidīšana), lai gan labāk derētu sintēze vai komplementāra pieeja (papildinot virzienu uz loģikas un intelekta izkopšanu ar citu kvalitāšu – emocionalitātes, iztēles – attīstīšanu).

*Kvalitatīva un pieejama izglītība mūža garumā ir deklarētais izglītības mērķis sadaļā par paradigmu maiņu izglītībā. Tajā ir vairākas konstatējošas tēzes. Vienlaikus ar specifisku kompetenču un kvalifikācijas uzkrāšanu, kas nosaka cilvēka spējas iekļauties darba tirgū un veidot veiksmīgu profesionālo karjeru, izglītība ir arī cilvēka talantu, emocionālās un sociālās inteliģences un personības attīstības process. Arī šajā tekstā līdztekus neapšaubāmi svarīgajai emocionālajai, sociālajai inteliģencei un talantam tomēr nav minēta morālā dimensija. Neskaidrs ir izteikums *kvalifikācijas uzkrāšana* (kvalifikāciju parasti iegūst, uzkrāj pieredzi; labāks formulējums būtu: meistarības pilnveidi).*

Tālāk uzmanība ir pievērsta organizatoriskajam un strukturālajam aspektam Personības kvalitāšu un īpašību jautājums, kas aizskarts pirmajā formulējumā netiek izvērst. Neizvērst un neizskaidrots ir uzstādījums, ka *tradicionālā pieeja mācīt priekšmetus savstarpēji nošķirti ar uzsvāru uz zināšanām jānomaina ar pragmatiskāku pieeju, kur būtisks ir zināšanu apguves konteksts.* Ja tas nozīmē, ka no mācību priekšmetu sistēmas vispār jāatsakās, tad tā ir radikāla pieeja, kur atkal parādās pārspīlēts pretstatījums. Līdzsvarotas attīstības labā nepieciešams sabalansēt jauno piedāvājumu ar izsvērtu un pamatotu attieksmi pret tradīciju, kā to parāda promocijas darba empīriskie pētījumi. Diskutējams ir apgalvojums, ka skolēnu izglītošanā *jāiesaista speciālisti bez speciālās pedagoģiskās izglītības.* Projektā raksturota e-skolas un informācijas tehnoloģiju nozīme, mūžizglītība, skola kā sociālā tīklojuma centrs, kas ir aktuālas un pamatotas idejas. Pētījuma (pedagogu anketas 5. jautājuma) kontekstā var piekrist apgalvojumam, ka *jāpalielina profesionālo asociāciju loma* (nav skaidrs, vai domātas arī pedagogu asociācijas). Tomēr pašā stratēģijas projekta izstrādē pedagogu profesionālās asociācijas nav pieaicinātas.

Stratēģijas projektā var saskatīt vairākas promocijas darbā paustās nostādnes: 1) kultūras nozīmes atzīšana, 2) nepieciešamība plānot ilgākā perspektīvā, 3) atbildības uzsvēršana nākamo paaudžu priekšā, 4) sabalansētas attīstības problēma, 5) būtisku sabiedrības tendenču konstatēšana. Tomēr pretrunu apzināšanā un mērķu formulējumos nav izmantots komplementaritātes princips

(papildinoša pretēju tendenču attīstīšana). Dominē atsevišķu un lokālu risinājumu uzskaitījums. Uzsverot inovāciju un attīstības nepieciešamību, neartikulēts ir pagātnes mantojuma aspekts. Nekur stratēģijā nav minēta morālo ideālu attīstības nepieciešamība (vertikālā dimensija kultūrā). Lai gan kā sabiedrības mērķis ir minēta *zaļa Latvija*, tomēr izglītības jomā nav izvērstā ekoloģiskās izglītības dimensija. Nav minēta ģimene kā pamatvērtība. Projektā minēta *izglītības iestāžu internacionalizācija*, bet nekas nav teikts par nacionālo un etnisko vērtību saglabāšanu un attīstību skolās. Lai gan tautas identitātes un attīstības nozīmi izceļ UNESCO ziņojums, apgalvojot, ka *cilvēku socializācija nedrīkst būt pretrunā tautu attīstībai* [Delors, 2001, 61].

Būtiska līdzība, kas konstatējama starp promocijas darbu un stratēģijas projektu “Latvija 2030”, ir mēģinājums vispirms definēt principus un tikai pēc tam mērķus. Trīs no stratēģijas principiem (iecietība, sadarbība, līdzdalība) pieder pie plašāka dialoga filozofijas konteksta, kas balstās uz līdztiesību, kuras pamatā ir taisnīgums un solidaritāte. Bez šīm vērtībām grūti cerēt uz sabiedrības līdzdalību un sadarbību.

Secinājums, kas izriet no citu valstu un Latvijas stratēģijas analīzes, ka izglītības mērķu jomā ir jāiegulda nopietns darbs un pūles, precīzāk un daudzpusīgāk definējot Latvijas izglītības mērķus un stratēģiju izglītības jomā, tostarp novēršot neskaidrības un pārprotamus formulējumus. Šajā procesā var palīdzēt autora izstrādāto piecu principu ievērošana.

3.2.4. § Prognozes par sabiedrības un izglītības ideāliem nākotnē

Kā redzams no mikrolaikmetu secības (sk. 18. att.), tad nākamais posms Eiropas (un varbūt visas pasaules) vēsturē, iespējams, būs saistīts ar jauna augstākā ideāla nepieciešamību. Taču nav skaidrs, uz kādu vērtību sistēmu (filozofiju, reliģiju, ideoloģiju) bāzes tas veidosies.

Pesimistiskākās prognozes (S. Hantingtons, L. Taivans) brīdina par islāma ienākšanu un dominēšanu, kas nesīs līdzīgu jaunu galveno reliģisko ideju [Huntington, 1996, 28]. Par to liecina gan demogrāfiskie rādītāji, kas musulmaņiem ir daudz augstāki nekā liberālajā Rietumu sabiedrībā, kā arī migrācija un visai nopietnais misiju darbs (arī jautās laulības kā savas reliģijas izplatīšanas veids) [Taivans, 2006, 155].

Tomēr autors nepiekrīt šādam viedoklim. Vienas civilizācijas³⁹ vērtību sistēma diez vai var kļūt pieņemama visai pasaulei. Drīzāk Eiropas un pasaules sabiedrību var apvienot DABAS – kā cilvēces pastāvēšanas pamata – izvirzīšana par galveno ideālu, kura dēļ, iespējams, būs nepieciešams pārskatīt “cilvēka kā pasaules centra” koncepciju.

Cilvēka neierobežotu izpausmju, brīvību un vajadzību īstenošana prasa milzīgus resursus. Cīņa par resursiem kļuvusi par ģeopolitikas pamatu [Huntington, 1998; Meadows, 1992]. Arvien

³⁹ Ar civilizācijām šeit domāti lielie kultūru reģioni: islāma valstis, Indijas reģions, Ķīna un Tālie Austrumi, Latīņamerika, “Melnā Āfrika” (uz dienvidiem no Sahāras), Rietumu civilizācija.

vairāk zinātnieku brīdina par ekoloģisko krīzi un resursu izsīkšanas draudiem, vienlaikus cerot uz alternatīvas enerģijas avotu atklāšanu kā uz izeju [Friedman, 2009]. Taupība un racionāla līdzekļu izmantošana ir ekonomiski pamatota nepieciešamība [Weizsaecker, 1997]. Piesārņojumu un resursu izsīkšanas draudus var neitralizēt, ja samazina cilvēku ikdienas patēriņu, bet tas nozīmē visas ekonomiskās domāšanas un sistēmas maiņu – neierobežota tirgus un patēriņa kontroli. Tā, protams, var izrādīties ļoti diskutabla un bīstama sabiedrības vadīšanas programma. Tomēr *pasaules ekoloģija ir jāšargā no bezprātīgas izpostīšanas un ekspluatācijas, [...] jāizveido vienlīdzīga patēriņa modeļi, kas balstītos uz iegrožotas izaugsmes, nevis uz neierobežota patēriņa* – teikts Starptautiskās izglītības komisijas ziņojumā UNESCO [Delors, 2001, 208].

Šīs izmaiņas var izdoties vienīgi tad, ja dabas – kā centrālās vērtības – ideju **papildina** gan cilvēka pamattiesību un cieņas ievērošana, gan universālu morālu principu un tikumu akceptēšana. Tātad jābūt iesaistītiem visiem trim attieksmju līmeņiem (pret pasauli, cilvēku un ideālo).

Cilvēka filozofiski antropoloģiskā statusa maiņa ir visai ticama – dabas un sabiedrības izdzīvošanās vārdā. Rietumu kultūrā, kurā vēsturiski kristietība pirmā bija izcēlusī cilvēka īpašo vietu pasaulē (radīts pēc Dieva līdzības), bet apgaismības un ateisma filozofija atbrīvojusi no Dieva aizbildniecības un jaunāko laiku kultūra padarījusi cilvēku par vienīgo patiesības kritēriju un noteicēju (postmodernismā), 21. gadsimtā būs jāpārskata priekšstati par cilvēku un viņa mērķiem. Bet tas saistīts ar fundamentālām vērtīborientāciju izmaiņām gan kultūrā, gan izglītībā, kuras var tikt apsteidzoši iestrādātas izglītības mērķos.

Izglītībai ekoloģiskā cilvēces nākotnes scenārija gadījumā būs jāmotivē jauniešus atteikties no daudzu savu iegribu tūlītējas apmierināšanas un ievērot taupību. Tā būs morāle, kas, iespējams, atgriezīsies pie atturības ideāliem. Lai panāktu, ka taupīgums kļūst par cilvēku rīcības principu un ideālu, kas atspoguļotos arī izglītības mērķos, būs jāmaina cilvēka priekšstati par sevi un savām, mūsdienās visai hipertrofētajām, vajadzībām.

Jebkurā gadījumā jaunas stabilas vērtību sistēmas veidošanā nebūs iespējams ignorēt ne augstāku morālu vērtību nepieciešamību, ne dabas aizsardzību, ne cilvēka unikālo cieņu, lai visas trīs vērtību dimensijas (līmeņi) harmoniski papildinātu un atbalstītu cita citu. Starptautiskās komisijas ziņojums 21. gadsimtam UNESCO uzsver vairāku morālu kategoriju un vērtību nozīmi: *mīlestība un līdzjūtība, gādība un labdarība, kā arī draudzība un līdzdarbošanās ir elementi, kas jāveicina [izglītībai], iesaļojot jaunajā globālajā apziņā* [Delors, 2001, 209].

Šādai nākotnes izglītībai mērķi būs jāformulē, ievērojot daudzus nosacījumus – izkārtojot minētās vērtības zināmā sistēmā (hierarhijā), rēķinoties ar pretrunām (antinomijām), dažādām kultūrām un katras kultūras identitāti, domājot par atbildību pret nākamajām paaudzēm un iesaistot dialogā visus izglītībā ieinteresētos. Tātad būs jāņem vērā iepriekš raksturotie mērķu veidošanas principi.

Noslēguma secinājumi

Hipotēzes un tēžu pierādījumu kopsavilkums

Pētījumā izvirzīto hipotēzi “*lai izglītības mērķi būtu sabiedrības līdzsvarotas attīstības virzītājs un izglītības demokrātiskas vadības instruments, tos nosakot, nepieciešams ievērot principus, kas atbilstu sabiedrības kultūras tendencēm*” apstiprina:

1) teorētiskajā pētījumu daļā atsegtās sakarības, kas pamatojas uz filozofijas, socioloģijas, kulturoloģijas, pedagogijas vēstures atziņām, izglītības pētījumu datiem un izglītības dokumentiem, kā arī teorētiskajā pētījumā īstenotā domu gaita, tās loģiskā secība,

2) empīrisko pētījumu programmas, kas ietvēra anketēšanu un intervijas, rezultāti (it īpaši pedagogu atbildes uz 5. un 11. jautājumu – sk. 3.1.1. §, kā arī ekspertu atzinumi, atbildot uz 1., 4., 5. un 6. jautājumu – sk. 3.1.2. §).

Visas pētījuma izvirzītās tēzes ir pierādītas.

1. tēze. *Izglītības mērķi ir būtisks instruments izglītības demokrātiskā vadīšanā, kas orientē gan uz prasmēm un zināšanām kā praktiski izmērāmiem rezultātiem, gan uz vērtībām, attieksmēm un pārlicībām, kas īstenojas mijietekmēs starp izglītības piedāvātāju, guvēju un izglītības saturu, ko mūsdienās iespaido dažādā kultūrvidē.*

- Patī mērķu noteikšana (saskaņā ar T. Parsonu) ir būtiska sabiedrības funkcija, ko īsteno tās locekļi (aktori) (1.1.3. §). Tātad spēja izvirzīt mērķus ir nepieciešama gan sabiedrības funkcionēšanā, gan katra indivīda līmenī. Līdz ar to mērķu izvirzīšana ir arī izglītības vadīšanas instruments.
- Izglītībā mērķu izvirzīšanas nepieciešamību pierāda izglītības jomas struktūranalīze makrolīmenī (1.1.2. § – 4. att.) un mikrolīmenī (pedagoga un skolēna/audzēkņa/studenta līmenī – 1.1.4. §– 11. att.). Izglītības mērķi tiek izvirzīti praktiski visos izglītības plānošanas un vadīšanas līmeņos (1.1.6. §).
- Mērķu nozīmi izglītības vadīšanā apstiprina izglītības vadības ekspertu viedokļi (1.3.2. §) un pedagogu atbildes uz 1. un 11. anketas jautājumu (1.3.1. §).
- Izglītība (saskaņā ar T. Parsonu) ir sabiedrības sistēmas apakšsistēma, kas nodrošina sabiedrības pieredzes pārmantošanu un palīdz indivīdam iekļauties sabiedrībā, tās pamatfunkciju (adaptācijas, socializācijas, kulturizācijas un mērķu noteikšanas) īstenošanā (sk. 5. un 6. att.). Tātad kulturizācija – kultūras pārmantošana – ir nepieciešama sabiedrības pastāvēšanā.
- Kultūras vērtību un vēsturiskās pieredzes apgūšana uzsvērta arī izglītības jēdziena skaidrojumā (*izglītība – mērķtiecīgi organizēta sabiedrības vēsturiskās pieredzes, kultūrvērtību apgūšanas ... joma* – sk. 17. lpp.).

- Vērtību pārmantošanas īstenošanos mijietekmē starp izglītības piedāvātāju, guvēju un izglītības saturu pierāda izglītības situatīvais mikromodelis (ko veido pedagogs, skolēns, izglītības saturs – sk. 11. att. 33. lpp.). Tieši šajā mikrolīmenī īstenojas mērķis attīstīt skolēna, audzēkņa vai studenta vērtību izpratni. Taču, tā kā pedagogs un skolēns, kā arī izglītības satura un izglītības mērķu veidotāji nereti pieder pie dažādām atšķirīgām sabiedrības grupām, tad viņu izpratni par vērtībām ietekmē dažādā šo grupu kultūrvide, kurā viņi dzīvo (1.1.4. §, kā arī 1.2.7. §).
- Izglītības mērķu un ideālu apraksti var būt visai plaši, piemēram, Norvēģijā, kas ietver dažādu cilvēcisku kvalitāšu aprakstu; tātad izglītības mērķu būtiska sastāvdaļa ir vērtības un pārlicības, kas ir nepieciešamas jauniešiem dzīvei konkrētā sabiedrībā [*Core curriculum*, 1998].
- Demokrātiskā izglītības vadīšanā ir būtisks mērķu veidošanā iesaistīto personu loks. Organizatoriski izglītības mērķu veidošana saistīta ar 1) profesionāļu iesaistīšanu, 2) plašāku ieinteresēto sabiedrības slāņu līdzdalību un 3) izglītības mērķu politisku apstiprināšanu no likumdevēju puses, kas ir konkrētā izglītības demokrātiskas vadīšanas procesa noslēgumā, kurā izglītības mērķi kļūst par sabiedrības ilglaicīgas perspektīvas vadlīniju (1.1.6. §).
- Tiešajā izglītības darbā iesaistīto līdzdalību izglītības mērķu veidošanā vēlas paši pedagogi (sk. respondentu atbildes uz anketu 10. jautājumu 185. lpp.).
- Izglītības ārējo, izmērāmo dimensiju veido iegūtās prasmes un zināšanas, iekšējo, subjektīvi nozīmīgo, bet grūti konstatējamo dimensiju – vērtības, attieksmes, pārlicības un personiskas īpašības, kas tiek attīstītas un pārmantotas izglītības procesā; to pierāda izglītības jomas analīze, kas atklāj kultūras vides lomu (1.1.2. §).
- 1. nodaļas 3. sadaļa papildina un pierāda mērķu nozīmi izglītībā un visas sabiedrības attīstībā vēsturiskā perspektīvā (Eiropas vēstures gaitā, kurā izglītības mērķi ietekmējuši gan sabiedrības, gan pašas izglītības vadīšanu).

Tātad var apgalvot, ka 1. tēze ir pierādīta.

2. tēze. *Izglītības mērķi izriet no sabiedrības kultūras, kas ietver normas, vērtības un pamatpieņēmumus par esamību – priekšstatus par cilvēku, pasauli un augstāko sabiedrības ideālu, kuri veido kultūras kodolu un ietekmē kultūras pārmaiņu dinamiku, mentalitāti un atspoguļojas izglītībā.*

- Sabiedrības analīzē no socioloģijas viedokļa atklājas kulturizācijas dominējošā loma sabiedrības sistēmas funkcionēšanā (1.1.3. §), tāpēc kultūras mantojums ir sabiedrības un izglītības vadības problēmu lokā.
- Kultūras jēdziena un kultūras struktūranalīze (vairāku kultūras pētnieku viedoklis par kultūras uzbūvi – sk. 1.2.2. un 1.2.3. §; 14. un 15. attēlu 55. un 56. lpp.) pierāda kultūras dziļāko slāņu – normu, vērtību un pamatpieņēmumu par esamību – nozīmi kultūrā (sk. 14. attēlu 56. lpp.).

- Kultūras kodolu veido pamatpieņēmumi par esamību (sakaņā ar A. Zubova, T. Trompenāra, L. Taivana, M. Vēbera, R. Kūļa, K. Gīrca pētījumiem), kas ietver priekšstatus par pasauli, cilvēku un sabiedrības augstāko mērķi (sk. 1.2.5. § un 15. attēlu 58. lpp.).
- Šo pamatpriekšstatu nozīmi kultūrā un sabiedrības attīstības procesu dinamikā, kā arī izglītībā pierāda trīs lielo pasaules civilizāciju galveno vērtību tipoloģiskā analīze (sk. 1.2.6. §).
- To, ka pamatpriekšstati par esamību tālāk ietekmē cilvēku mentalitāti [Гершунский, 1998] un kultūras vidi (artefaktus, tehnikas attīstību, civilizācijas aspektu) un arī izglītību, tās mērķus, apstiprina OECD pētījumi, kuros pierādīta kultūras vides ietekme pat uz konkrētajām skolēnu sekmēm (sk. OECD rezultātu interpretāciju 1.2.7. §).
- Līdz ar to var apgalvot, ka pierādīta 2. tēze. Kultūras analīzē ir atklāti būtiski parametri (attieksmes pret cilvēku, pasauli un sabiedrības ideālo virsmērķi), pēc kuriem salīdzināt kultūras, tie jāņem vērā, arī nosakot izglītības mērķus.

3. tēze. *Izmaiņas kultūrā izraisa nepieciešamību pēc jauninājumiem izglītībā, savukārt apsteidzošas izmaiņas izglītības mērķos ietekmē procesus pašā sabiedrībā un kultūrā; izglītības mērķu veidošanā jāreķinās ar cikliskiem procesiem kultūras paradigmu pārmaiņās.*

- To pierāda atklātās saistības starp izglītību un kultūru (tostarp skolas kultūru): izglītības iestādes un mācību priekšmeti var tikt interpretēti kā mikrokultūras (sk. G. Hofstedes shēmu – 13. attēlu 55. lpp.). Izglītības un kultūras struktūru līdzība pierāda nepieciešamību ņemt vērā kultūru izglītības vadīšanā. Savukārt inovāciju un tradīciju nozīmes analīze kultūrā un izglītībā parāda, ka inovatīvais un tradīcijas pārmantošanas aspekts ir dinamiskās mijattiecībās (sk. 1.2.2. §, kā arī 1. nodaļas 3. sadaļā).
- Izglītības (tāpat kā kultūras) raksturu ietekmē sabiedrībā dominējošie priekšstati par cilvēku, pasauli un sabiedrības augstāko mērķi, ko senatnē noteikusi reliģija; to pierāda civilizāciju salīdzinošā analīze (1.2.6. §).
- Eiropas kultūras analīzē parādīta pamatpieņēmumu par esamību nozīme Eiropas kultūrā (1. nodaļas 3. sadaļa), kā arī mikrolaikmetu secība, kurā var konstatēt sabiedrības uzmanības pārbīdi no sabiedrības augstākā ideāla uz pasaules apguvi un tad uz cilvēku (sk. tabulu – 18. attēlu 102. lpp.).
- 1. nodaļas 3. sadaļā pierādīts, ka atbilstoši paradigmātiskām izmaiņām pamatpriekšstatos par esamību mainās arī izglītības mērķi un nozīme (sk. tabulu 19. attēlā 103. lpp.).
- Dažos gadījumos izglītības mērķos ir izdevies apsteidzoši formulēt sava laikmeta un nākotnes būtiskās vērtības un tendences. To pierāda J. A. Komenska didaktika (sk. 1.3.3. §). Vispārējās izglītības ar mērķi *visu mācīt visiem* sekas bija sabiedrības demokratizācijas procesi, kuros turpmāk varēja iekļauties lielākā daļa sabiedrības, pateicoties iegūtajai izglītībai un vienotībai pamatvērtību izpratnē. Arī 19. gadsimta pedagogijas attīstība un izglītības pāriešana valsts

pārziņā (ar valsts noteiktiem izglītības mērķiem) palīdzēja sabiedrības attīstības procesiem – industrializācijai, demokratizācijai un tehnisko sasniegumu izmantošanai (1.3.4. §). Tas pierāda, ka šie mikrocikli kultūrā jāņem vērā, lai prognozētu sabiedrības vērtību izpratni nākotnē un, izstrādājot izglītības mērķus, rēķinātos ar nākamajā mikrociklā iespējamām izmaiņām izpratnē par pasauli, cilvēka vietu tajā un sabiedrības ideāliem.

Līdz ar to ir pierādīta 3. tēze.

4. tēze *Izglītības mērķu izstrādē nepieciešams balstīties uz principiem, kas izriet no sabiedrības kultūras īpatnībām, sabiedrības vajadzībām un attīstības likumsakarībām, tostarp no pamatpieņēmumiem par esamību, apsteidzoši atspoguļojot sabiedrības vērtības un vajadzības to līdzsvarotas attīstības perspektīvā.*

- Nepieciešamību sava laikmeta ikdienišķās un pamanāmākās vajadzības izglītības vadīšanā papildināt ar mērķiem, kas apsteidzoši atspoguļo sabiedrības kultūras tendences, pierāda Eiropas izglītības attīstības vēsturiskā pieredze (sk. 1. nodaļas 3. sadaļā).
- Mūsdienu procesu teorētiskā analīze pierāda, ka atsevišķas kustības sabiedrības kultūrā (piemēram, postmodernisms) vai pētniecības virzieni psiholoģijā un pedagoģijā (piemēram, biheiviorisms) ierobežoti atspoguļo cilvēka vajadzības, vērtības un kultūras tendences, jo koncentrējas tikai uz ārēji pamanāmām vai visjaunākajām izmaiņām sabiedrībā (2.2.3. §).
- Arī reformu sasteigtība un pieļautās kļūdas [Fulans, 1999, 12] parāda dziļākas analīzes nepietiekamību un palīdzības nepieciešamību izglītības mērķu veidotājiem.
- 2. nodaļas 1. sadaļā parādīts, ka lokālu sabiedrības parādību un tendenču daudzumam ir tendence pieaugt un ņemt vērā visus iespējamus faktorus, veidojot mērķus konkrētai valstij vai izglītības programmai (virzienam), ir sarežģīti. Tāpēc palīdzēt var sabiedrības kultūras tendenču atspoguļošana principos, kas dotu iespēju orientēties mērķu veidotājiem galveno risināmo problēmu lokos (problēmu, kas ir līdzīgas visai Rietumu civilizācijai; sk. 2.1.1. – 1.2.4. §).
- 1. nodaļas 3. sadaļā un 2. nodaļas 1. sadaļā pierādīta pasaules pārveidošanas un iekarošanas idejas aktualizēšanās (20. gadsimta vidū) un pēc tam atgriešanās pie cilvēkā centrēta pasaules priekšstata (20. gadsimta beigās); sk. 1.3.5. § un tabulu 18. attēlā 102. lappusē. Tāpēc jāņem vērā mikrolaikmetu ciklu sakarība, taču tas nenozīmē pilnīgu kultūras determinismu (2.1.1. §). Saglabājas brīvās gribas un izvēles nozīme, tomēr, ja izglītības mērķu izveidošanā tiek ņemts vērā kultūras mantojums, tad pamatvērtību pieņemšana un īstenošana noris vieglāk (tas pierādīts 2.1.2. §).
- Līdzsvarotas attīstības nepieciešamību pierāda empīriskajā pētījumā izglītības vadības ekspertu izteiktās domas (3.1.2. §) un netieši pedagoģu atbildes uz anketas 5. un 11. jautājumu (sk. 45. attēlu 180. lpp. un 54. attēlu 186. lpp.).

Līdz ar to 4. tēze ir pierādīta teorētiskajā pētījumā un empīriskajā pētījumā.

5. tēze. *Mūsdienu kultūras tendences – daudzveidīgumu un pretrunīgumu, multikulturālismu, mainīgumu un nestabilitāti, komunikāciju un saskarsmes plašumu, ātrumu un sarežģītību – iespējams līdzsvarot un adekvāti atspoguļot izglītībā, ja izglītības mērķu izveidē ievēro antinomiju principu, kultūras respekta principu, dialoga principu, izvēles atbildīguma un vērtību hierarhijas principu.*

- Tēzi pierāda mērķu izveides principu konstruēšanas process un tajā izteiktie pamatojumi (2. nodaļas 2. sadaļā).
- Tēzi netieši pierāda empīriskā pētījuma (anketēšanas) rezultāti (atbildes uz 4., 5., 7., 9. un 11. jautājumu – sk. 45. attēlu 180. lpp., 47. attēlu 182. lpp., 49. attēlu 184. lpp. un 54. attēlu 186. lpp.) un izglītības vadības ekspertu interviju analīze (3.1.2. §), kā arī diskusijā parādītās sakarības par darba devēju vērtību prioritātēm un dažādu valstu izglītības mērķu analīze (sk. 3.2.2. §).

Līdz ar to arī 5. tēze ir pierādīta vismaz teorētiski un daļēji – empīriskajā pētījumā. To pilnībā pierādīt iespējams, vienīgi izmēģinot atklāto principu darbību praktiskā izglītības mērķu veidošanā konkrētas valsts izglītības sistēmai (bet tas iziet ārpus promocijas darba iespējām).

Ieteikumi izglītības mērķu veidošanā

Atklātie izglītības mērķveides principi nepretendē uz vienīgās patiesības statusu, bet var tikt izmantoti kā ieteikumi izglītības vadītājiem, ekspertiem un stratēģiem.

Atsevišķi principi dažos gadījumos raksturo secību, kādā ieteicams apzināt problēmas un veidot mērķus (antinomijas principa izklāstā, hierarhijas principa aprakstā), citos gadījumos tie palīdz noteikt optimālo iesaistīto personu (institūciju) loku, to attiecības un izstrāžu psiholoģisko gaisotni (izvēles atbildīguma un dialoga principi), kā arī nozīmīgākos faktorus, kas jāņem vērā, lai mērķu veidošana atbilstu mūsdienu sabiedrības īpatnībām (antinomijas, izvēles atbildīguma un kultūras respekta princips), mērķu saturu (kultūras respekta, vērtību hierarhijas principi) un raksturu (antinomijas, dialoga, izvēles atbildīguma principi).

Šie principi var tikt papildināti un koriģēti praktiskajā to izmantošanas procesā.

Antinomijas princips

Antinomijas princips nozīmē ņemt vērā mūsdienu pasaulei raksturīgo pretrunīgumu, taču tas nenorāda, kuras tieši pretrunas būtu jāatsedz izglītības mērķos, bet gan to, **kā** ieteicams veidot mērķus, lai tajos atspoguļotos reālās un būtiskās pretrunas.

Šajā procesā ieteicams ievērot trīs pakāpes jeb trīs soļu secību.

1) Vispirms jāatrod konkrētajai sabiedrībai (kopienai, izglītības pakāpei, veidam, iestādei) visraksturīgākās, aktuālākās vai grūti risināmās (neatrisinātās) pretrunas.

2) Tad no tām kritiskas analīzes gaitā jāmodelē tādas topošā pilsoņa (skolēna, studenta, audzēkņa) īpašības, apgūstamās prasmes vai attīstāmās tendences, kas šīs pretrunas atklātu, līdzsvarotu, papildinoši attīstītu vai citādi risinātu.

3) Visbeidzot mērķus var formulēt kā šādu tendenču, vēlamu īpašību vai kompetenču **pārus** (piemēram, izglītības mērķis: attīstīt savas tautas nacionālās identitātes izjūtu un vienlaikus izkopt cieņu pret citām nācijām, to pārstāvjiem, viņu identitāti un kultūru).

Seko 3–4 iespējamības kā izglītības mērķu veidošanā, tieši mērķu satura formulējumos izmantot antinomiju principu:

- **komplementāra** antinomijas pieņemšana nozīmē abu pretējo tendenču attīstīšanu, jo tās ir vienlīdz vērtīgas, nepieciešamas un līdzsvaro viena otru, piemēram, par izglītības mērķi kļūst gan skolēna intelektuālo spēju (prāta), gan emocionālās inteliģences (jūtu) attīstīšana;
- **vidusceļa** meklējumi; starp divām galējībām tiek meklēts vidējais, no abām atšķirīgs risinājums, piemēram, taupība kā prasme un cilvēciskā īpašība, kas ir pa vidu starp izšķērdīgu, patērējošu attieksmi pret pasauli un sīkumainu, skopulīgu vai pasīvu, slinku, neradošu un attīstībā neieinteresētu attieksmi;
- pretēju tendenču **sintēze**; risinājumā tiek ietverti elementi no abiem pretējiem piedāvājumiem, piemēram, prasmes un zināšanas integrējas kompetencē;
- **vienas tēzes noraidīšana** analīzes gaitā; t. i., apsverot visus argumentus un izvērtējot situāciju, tiek atzīts, ka viena pāra pretruna ir jānoraida, piemēram, starp mērķi iepazīstināt, izkopt un propagandēt demokrātiju un mērķi atbalstīt totalitārisma priekšrocības tiek izvēlēta vienīgi pirmā alternatīva – atbalstīt demokrātiju;
- iespējama arī antinomisku vērtību iekļaušana zināmās **struktūrās**, to izkārtošana svarīguma vai īstenošanas secībā, izdalot prioritātes, piemēram, ģimenes vērtības kā galvenās un prioritārās atzīšana audzināšanā līdztekus individuālās neatkarības attīstīšanai un informēšanai par citām kopdzīves formām.

Lai pretrunu apzināšanās nenovestu pie svārstīšanās starp diviem pilnīgi nesavienojamiem pieņēmumiem, uzskatiem vai rīcībām, tās jāanalizē iepriekš aprakstītajā veidā.

Izvēles atbildīguma princips

Lai pārvarētu neizlēmību un mazinātu nekritiskas izvēles risku, t. i. neizvēlīgumu, jāapzinās izvēlētajā risinājuma sekas, un tas nozīmē ievērot **atbildības** jeb rīcības adekvātuma principu.

Demokrātiskas izglītības vadības stūrakmens ir lēmumu pieņemšana un izvēle, atrodoties *Pieaugušā* lomā (pēc Ē. Bernes klasifikācijas). Tas ir atbildīgas izvēles psiholoģiskais priekšnoteikums. Tas jāizmanto, palīdzot skolēnam/audzēknim/studentam četros izvēles virzienos:

- dzīves vērtību un augstākajā līmenī, arī pasaules uzskata izvēlē;

- savas sociālās vides apzinātā veidošanā (draugu, perspektīvā – dzīvesbiedra izvēle);
- brīvā laika pavadīšanas (interese, hobiju) izvēlē (kā iepriekš teikts, tā kļūst būtiska tieši informatīvās kultūras sabiedrībā);
- turpmākā izglītības ceļa un profesijas izvēlē.

Atbildības princips nozīmē, ka, izvēloties risinājumus, jāapzinās **sekas**, ko var radīt izvirzītais mērķis. Šīs sekas var skart individuālu cilvēku, sabiedrību un/vai tās grupas un visu cilvēci. Visi trīs atbildības līmeņi ir vienlīdz nozīmīgi. Vēl jāapzinās arī atbildība pagātnes paaudžu priekšā, cilvēces vēsturiskās pieredzes priekšā. Nākotnes izredzes un pagātnes pieredze veido kontinuitāti, ko nodrošina izglītība. Atbildībai jābūt par to, kāpēc iepriekš izvirzītie mērķi nav sasniegti un kā no tā izvairīties nākotnē. Nevar izvirzīt mērķus bez iepriekšējās pieredzes analīzes.

Izglītības mērķu veidošanā atbildīgas izvēles princips nozīmē:

- **paplašināt** lēmumu pieņemšanā un mērķu izvirzīšanā iesaistīto personu loku (profesionālus izglītības ekspertus, pedagogu organizācijas, vecāku un sabiedrības pārstāvjus), ievērojot to, ka izglītības mērķu noteikšana un izglītības politika kopumā skars nākotnē **dažādas** jomas un nozares;
- **padziļināt** izglītības mērķu filozofisko dimensiju, rēķinoties ne tikai ar sabiedrības aktuālajām vajadzībām, bet ņemot vērā **cilvēces vēsturisko pieredzi**;
- prognozēt globālās sabiedrības, kultūras, ekonomikas, demogrāfijas, ekoloģijas un morāles tendences un problēmas **vairāku gadu desmitu** (vismaz 30) **perspektīvā**;
- izglītības mērķu izstrādātājiem apzināties savu atbildību katra individuāla cilvēka (skolēna, studenta, audzēkņa), tautas, cilvēces, Zemes biosfēras un noosfēras priekšā.

Vērtību hierarhijas princips

Problēma, kas risināma izglītībā, ir līdztiesības un vienādības pretruna Daudzas izvēles ir tiesību ziņā līdzvērtīgas, bet vērtības ziņā nav vienādas. Vērtības un izvēles, kas ir nozīmes ziņā atšķirīgas, var izkārtot prioritāšu un svarīguma secībā. Tas nozīmē ieviest kārtību daudzveidībā.

Viens no šā principa piemēriem ir vērtību izkārtošana **piramīdā**. Vajadzība ir nepieciešamība, kuru iespējams nodrošināt jeb apmierināt tikai mijiedarbībā ar apkārtējo fizisko vai sociālo vidi. Tā ir iekšēja prasība, kuru īstenojot iespējams kaut ko saņemt no apkārtējās vides. Augstākā līmeņa vajadzībām ir saistība ar kultūru, kurā tās veidojas, un ar sabiedrību, kuras atbalstu un atzīšanu saņem cilvēks, kurš īsteno augstākā līmeņa vajadzības. Tieši šo vajadzību apmierināšana ir izglītības uzmanības lokā. Strauji mainīgajā un nestabilajā mūsdienu situācijā nepieciešami orientieri. To vidū īpaši izdalāmi ir morālie principi un vērtības.

Mērķu veidošanas jomā vērtību **hierarhijas princips nozīmē izkārtot mērķus:**

- **svarīguma secībā** un/vai
- **to īstenošanas secībā.**

Vērtību hierarhijas princips neattiecas uz sabiedrības vadības mērķiem vai organizatoriskiem modeļiem (šis princips nenozīmē viennozīmīgi akceptēt hierarhisku vadības stilu vai hierarhiskas struktūras, bet gan – tieši otrādi – pieļauj dažādus vadības veidus). Vērtību hierarhijas princips attiecas uz izglītības mērķu strukturēšanu. Izglītības un sabiedrība vadības jomās organizatoriskā aspektā iespējama tīklveida struktūras, decentralizācija un autonomija, tostarp patstāvība vadībā.

Strauji mainīgajā, haotiskajā, postmodernajā un globalizētajā pasaulē skaidrība par mērķiem un prioritātēm var ienest nepieciešamo cilvēciskās un nacionālās identitātes izjūtu un stabilitāti, tāpēc ir jāmeklē pamati, galvenais, vērtības jāizkārto hierarhijā.

Kultūras respekta princips

Multikulturālā sabiedrībā ir iespēja pazaudēt savu identitāti, padoties ārējam kultūras spiedienam, piemēram, masu kultūras. Lai tas nenotiktu, kultūras respekta princips izglītības mērķu veidošanā piedāvā, pirmkārt, cienīt to kultūras tradīciju, uz kuras pamata veidojusies konkrētā valsts un sabiedrība. Otrkārt, tas nozīmē cieņu pret visām kultūrām un to pārstāvjiem. Izglītībai būtu jātiecas, lai cilvēki apzinātos **savas saknes**, kas palīdzētu rast savu vietu pasaulē, un tieši tas iemācītu viņus cienīt arī citas kultūras.

Sabiedrībā vadošo pieņēmumu respektēšana izriet no cilvēku vajadzību struktūras. Tieši kultūras mantojumā var atrast augstāko vajadzību īstenošanas veidus, paraugus un stimulus.

Kultūras respekts nenozīmē tikai pasīvi pieņemt un/vai piedāvāt daļu no kultūras mantojuma, bet arī

- paredzēt laiku un iespējas iedziļināties vērtību saturā un tās pārdzīvot, tādējādi veicinot ne vien intelektuālās, bet arī emocionālās inteliģences attīstību;
- kritiski analizēt savu kultūru, to salīdzināt ar citām kultūrām kā pagātnē, tā mūsdienās;
- ievērot galvenās pretrunīgās tendences vienas kultūras ietvaros;
- ievērot nozīmes bezgalīguma principu, atvērtību jaunajam.

Mūsdienu mainīgajā sabiedrībā un tikpat dinamiskajā izglītības jomā nevar paredzēt visus iespējamus risinājumus, tāpēc izglītības saturā un procesā ir jāparedz iespējas interpretācijām, rosinot visus izglītībā iesaistītos dalībniekus jaunradei. Tas nozīmē mērķu nepārtrauktu papildināšanu un paaugstināšanu.

Izstrādājot izglītības mērķus, ir jāizdala visbūtiskākās vērtības, ņemot vērā kultūrvēsturiskās saknes, pamata pieņēmumus par esamību savā kultūrā (Latvijā un Eiropā), kā arī vispārcilvēciskas morālās un eksistenciālas vērtības, kas var vienot cilvēci. Divas pamatattieksmes, kas jāievēro, veidojot izglītības mērķus, tādad ir: ar cieņu izturēties pret kultūras mantojumu, vienlaikus cienot un iespēju robežās iepazīstot citas kultūras. Abas attieksmes komplementāri papildina viena otru.

Dialoga princips

Pieaugošā informācijas plūsmu, kontaktu un mijiedarbību daudzveidībā rodas nepieciešamība pēc savstarpēju attiecību principiem, kas jāatspoguļo izglītībā. Ja kultūru interpretē kā attieksmju sistēmu, tad jāvienojas par vispārīgākajām pamatattieksmēm, kuras jāievēro gan izglītībā, gan starpkultūru saskarsmē, gan starppersonu komunikācijā.

Atšķirībā no monoloģiskās attieksmes pret pasauli, kurā dominē vienīgi darbības subjekts, kurš visu pārējo pasauli un citus cilvēkus uzskata par savu iegribu apmierināšanas līdzekļiem, dialoga princips piedāvā sabiedrībai un katram indivīdam atzīt sev līdzīgā unikālo vērtību un mēģināt visu pasauli skatīt no dialoga pozīcijām. Attieksmes “piederēt” vietā ir orientācija uz “būt”, t. i., mīlēt, piedot, līdzī ciest, palīdzēt. Dialoga jēdziena interpretāciju papildina atziņa par asimetriju cilvēka morālajā atbildībā, kas izriet no katras personas unikālās cieņas. Cita persona, viņas ciešanas un dzīvība ir augstākais cilvēka vērtības mērs. Dialoga attieksme var tikt attiecināta un kultivēta ne tikai pret citiem cilvēkiem sabiedrībā vai citām kultūrām, bet arī pret dabu. Daba arī ir partneris, cilvēka izdzīvošanas avots un sabiedrības pastāvēšanas pamats.

Arī izglītībā līdztekus mērķiem mācīties zināt, mācīties darīt, mācīties sadzīvot ar citiem tiek izvirzīts mērķis mācīties būt. Dialoga princips izglītībā šaurākā nozīmē var tikt saprasts kā savstarpējas cieņas ievērošana pedagoģiskajā saskarsmē un skolēna un skolotāja līdzvērtība. Taču dialogs veidojas arī starp mācību tematiem viena mācību priekšmeta ietvaros, kā arī starp pašiem mācību priekšmetiem. Var izšķirt dialogu izglītības sistēmas iekšpusē un izglītības jomas dialogu ar sabiedrību. Tieši dialogam, savstarpējas saistības un sadarbības principam ir dominējošā loma visu pārējo principu vidū, pirmkārt, tāpēc, ka dialogā atklājas cilvēku savstarpējā cieņa un līdzvērtības izpratne, otrkārt, dialoga mērķis ir meklēt patiesību kopā.

Izglītības mērķu izvirzīšanas procesā dialoga princips izpaužas:

- **cieņā** pret izglītības procesa dalībniekiem, iesaistot tos mērķu veidošanā uz **līdztiesības** pamata (tostarp ar aptaujām, kā arī izmantojot profesionālo organizāciju starpniecību);
- izglītības sistēmas elementu un dalībnieku iekšējā saistībā un savstarpējā mijietekmē (sadarbībā starp izglītības veidiem, pakāpēm, mācību jomām, skolām, mācību priekšmetiem, tematiem, metodēm, idejām, vērtībām);
- **dialogā starp** dažādiem bieži vien atšķirīgiem **izglītības mērķiem** (piemēram, starp mērķi veidot brīvu personību un mērķi piedāvāt, sekmēt un panākt atbildīgu morālu uzvedību);
- **dialogā starp** pašiem izglītības **mērķveides principiem**.

Dialogā tiek ņemtas vērā antinomijas (pretrunas), pretrunas tiek risinātas dialogā, izvēles atbildīgums saistīts ar vērtību izvēli un to izkārtošanu hierarhijā, bez kultūras respekta nav iespējams nopietns dialogs, kultūrā būtiskākie ir pamatpieņēmumi par pasauli, kultūra tiek skatīta kā hierarhiski sakārtots veselums, kas tomēr atvērts izmaiņām.

Visi principi ir savstarpēji saistīti, tie ir dialoga attiecībās cits ar citu.

Ievirze turpmākai pētniecībai

Autors uzskata, ka atklātie izglītības mērķu veidošanas principi ir jāpārbauda praksē (kādas izglītības iestādes, novada vai reģiona līmenī), kā arī jāturpina izglītības sistēmas un satura pārkaršana reaģējot uz būtiskām sabiedrības kultūras tendencēm – izvērtējot pārējo izglītības komponentu atbilstību izglītības mērķim, kad tie ir izstrādāti atbilstoši atklātajiem principiem.

Izglītības mērķu izvirzīšanai seko pārējo izglītības jomu regulējošo mehānismu sasaiste un salāgošana ar mērķiem. Pēc mērķu izveides principu noskaidrošanas un pašu izglītības mērķu izstrādes nākamais posms ir mācību satura izvērtēšana un pārveidošana, mācību procesa, tostarp mācību metožu un pedagogiskās saskarsmes principu, izstrāde un iedzīvināšana savstarpējās izglītībā iesaistīto attiecībās atbilstoši jaunizveidotajiem mērķiem. Nepieciešams sagatavot arī mācību un tehniskos līdzekļus jaunā mācību satura un metožu īstenošanai. Un visbeidzot seko pārbaudes un vērtēšanas formu izvēle un ieviešana, izglītības rezultātu analīze.

Tātad mērķu izveide atbilstoši sabiedrības kultūras tendencēm ir tikai pirmais solis izglītības satura pārkaršanai atbilstoši 21. gadsimta kultūras, kā arī socioekonomisko, dabas apstākļu un ekoloģisko problēmu izaicinājumiem.

Lai pārliecinātos par pētījuma praktisko izmantojamību, autors ir nolēmis piedāvāt dažām izglītības iestādēm pārstrādāt to mērķus, ievērojot promocijas darbā formulētos mērķveides principus. Šos principus autors izmantos, arī izstrādājot jaunus studiju kursus, kā arī piedāvās savu palīdzību atsevišķu mācību priekšmetu mērķu veidotājiem. Ja šie principi palīdzēs šādu lokālu izglītības struktūru mērķu izveidē, tad nākotnē ir iespējama Latvijas izglītības mērķu izstrāde, ievērojot pētījumā postulētos principus.

Citiem pētījumiem vai izglītības plānotājiem un izvērtētājiem var noderēt teorētiskajā daļā (1. nodaļas 3. sadaļā) izvērstā padziļinātā kultūras un izglītības vēsturisko kopsakarību analīze, kā arī sabiedrības un izglītības mijietekmju analīze (1. nodaļas 1. sadaļā) un mūsdienu problēmu apskats (2. nodaļas 1. sadaļā).

Praktiskajā pētījumu daļā veiktajā pedagogu anketēšanā atklātās problēmas var pamudināt sociologus pievērsties vērtību analīzei sabiedrībā; tas ir īstenojams, veicot plašāku socioloģisku aptauju par vērtībām un iesaistot tajā gan dažādu vecumu skolēnus, gan studentus, gan visu sabiedrību.

Pētījumā atklātās problēmām un risinājumi ir jau daļēji atspoguļoti norādītajās publikācijās. Arī turpmāk semināros, diskusijās un konferencēs ar tiem detalizētāk tiks iepazīstināta Latvijas sabiedrība.

Literatūras un avotu saraksts (A.Mūrnieks, Promocijas darbs)

1. Adler, A. *The Practice and Theory of Individual Psychology*. – New York: Harcourt Brace Jovanovic: 1924
2. Andersone, R. *Izglītības un mācību priekšmetu programmas*. – Rīga: RaKa, 2007
3. Arnold, M. *Culture and Anarchy*. (1869) – New York: Macmillan. Third edition, 1882
4. Averincevs, S. *Cilvēks un vārds*. – Rīga: Intelekts, 1998
5. Bandura, A. *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1973
6. Bauman, Z. *Liquid Modernity*. – Cambridge: Polity Press, 2000
7. Beauvoir, de S. *The Second Sex* (translated by H. M. Parshley) – London: Vintage Classics, 1997
8. Beļickis, I. *Izglītības alternatīvās teorijas*. – Rīga: RaKa, 2001
9. Berdjajevs, N. *Kristietība, komunisms un eros*. – Rīga: Intelekts, 1994
10. Berliners, D. C., Geidžs, N. L. *Pedagoģijas psiholoģija*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1999
11. Berne, E. *Games People Play – The Basic Hand Book of Transactional Analysis* – New York: Ballantine Books, 1964.
12. Bērziņš, U. *Valoda*.//Diena 15. 05. 2004, 13. lpp.
13. *Bībele*. – Rīga: Latvijas Bībeles biedrība, 1997
14. Birzkops, J. I. *Muzicēšana kā labākā intelektuālo spēju attīstītāja*. – Rīga: apgāds “Liesma”, 1999
15. Bloom, B. S. *Taxonomy of Educational Objectives* – Boston: Published by Allyn and Bacon, 1956
16. Blyth, A. *From individuality to character: the Herbartian sociology applied to education*. In British Journal of Educational Studies, Vol. 29, No. 1.,1981, pp. 69–79
17. Bourdieu, P. *The Forms of Capital // The Sociology of Economic Life/ M. Granovetter, R. Swedberg (eds.) 2nd ed Boulder - Westview Press, 2001 – P. 96 - 111*
18. Bourdieu, P. *Outline of a Theory of Practice*. – Cambridge University Press, 1977
19. Bodrijārs, Ž. *Simulakri un simulācija*. – Rīga: Omnia mea, 2000
20. Burdjē, P. *Praktiskā jēga*. – Rīga: Omnia mea, 2004
21. Broks, A. *Izglītības sistemoloģija*. – Rīga: RaKa, 2000
22. Broks, A. *Ontodidaktika // Skolotājs* – Rīga: RaKa, 2006, Nr. 4
23. Buber, M. *I and Thou*, transl. by Ronald Gregor Smith, – Edinburgh: T. and T. Clark, 1937; 2nd Edition New York: Scribners, 1958; 1st Scribner Classics ed. NY: Scribner, 2000
24. Buber, M. *Das dialogische Prinzip*. – 5. durshges. Aufl. – Heidelberg: Schneider, 1984

25. Burbules, N. C. *Dialogue in teaching: Theory and practice*. – N. Y.: Teachers College Press, 1993
26. Cassirer, E. *The Philosophy of Symbolic Forms*. 3 vols. Trans. R. Manheim. New Haven: Yale university Press, 1955–1957
27. Castoriadis, C. *World in fragments*. – Stanford University Press, 1997
28. Castells, M. *The Rise of the Network Society*. – Malden (Ma.) - Oxford: Blackwell Publishers, 1996
29. Coleman, J. S. *Equal educational opportunity*. – Washington DC: US Department of Helth, Education, and Welfare, U.S. Office of Educatioun, 1966
30. Celms, T. *Tagadnes problēmas*. – Rīga: Valters un Rapa, 1933
31. Collins, R. *Sociology: proscience or antiscience?* // American Sociological Review 53: 124–139, 1989
32. *Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult education in Norway* – Oslo: The Royal Ministry of Churche, Education and Research, 1994
33. Čestertons, G. K. *Sv. Francisks no Asīzes*. – Rīga: Vārds, 1992
34. Dauge, A. *Ceļi uz sociālu kultūru*// Audzinātājs. – Rīga: 1930. – Nr. 1 (1.–7. lpp.)
35. Dāle, P. *Inteliģence, raksturs, personība*// Gadagrāmata mājai un ģimenei. 1991. Sast. A. Galandere. – Rīga: Avots, 1990.
36. Daniela, L. *Skolēni un mācību disciplīna*. – Rīga: RaKa, 2009
37. Davies, N. *Europe: A History* – New York: Oxford University Press, 1996, 1998
38. Davidson, D. *Inquiries into Truth and Interpretation*. – Oxford: Clarendon Press, 1984
39. Dekarts, R. *Pārrunas par metodi*. – Rīga: Avots, 1978
40. Deksnis, E. B. *Eiropas apvienošanās, integrācija un suverenitāte*. – Rīga: Junda, 1998
41. Delors, Ž. u. c. *Mācīšanās ir zelts. Ziņojums, ko Starptautiskā komisija par izglītību 21. gadsimtam sniegusi UNESCO*. – Rīga: 2001
42. Derrida, J. *Politics of Friendship*. – London, New York: Verso, 1997
43. Dewey, J. *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. – New York: The Macmillan company, 1916
44. DiMaggio, P. *Culture and Economy*// The Handbook of Economic Sociology/ N. Smelser, R. Swedberg (eds.) – Princeton: Princeton University Press, 1994, P.- 27 – 57.
45. Dirba, M. *Mijkultūru izglītības daudzveidība*. – Rīga: RaKa, 2006
46. Drucker, P. F. *Post-Capitalist Society*. – New York: Harper-Collins Publichers, 1995
47. Durkheim, E. *The Elementary Forms of Religious Life* (1912): Translated by Carol Cosman, (Oxford World's Classics) Oxford University Press, 2001
48. *Education in morality*. – ed. by J. Mark Halstead, Routledge, 1999

49. Engelss, F. *Ģimenes, privātīpašuma un valsts izcelšanās: sakarā ar Ljuisa H. Morgana pētījumiem* / F. Engelss. – Rīga: Liesma, 1970
50. Englund, T. *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions with Special Reference to Citizenship Education* – Uppsala and Lund: Uppsala Studies in Education, 1986
51. Ēriksens, H. T. *Mirkļa tirānija. Straujš un gauss laiks. Informācijas sabiedrība*. – Rīga: Norden AB, 2005
52. Eriksons, E. H. *Identitāte: jaunība un krīze*. – Rīga: Jumava, 1998
53. Etzioni, A. *The New Golden Rule. Community and Morality in a Democratic Society*. – New York: Basic Book, a Division of Harper Collins Publishers, 1996
54. Fernandez – Armesto, F. *Ideas that changed the world* – London: Penguin company, 2003
55. Fišers, R. *Mācīsim bērniem mācīties*. – Rīga: RaKa, 2005
56. Fišers, R. *Mācīsim bērniem domāt*. – Rīga: RaKa, 2005
57. Foucault, M. *Folie et déraison: Histoire de la folie à l'âge classique* – Paris: Plon, 1961
58. Friedman, G. *The next 100 Years: A Forecast for the 21st Century (Hardcover)* – New York, Anchor books, 2009
59. Freids, Z. *Psihoanalīzes nozīme un vēsture*. – Lielvārde: Lielvārds, 1997
60. Freids, Z. *Totēms un tabu*. – Rīga: Minerva, 1995
61. Freud, S. *The Ego and the Id*. – London: The Hogarth Press Ltd., 1949
62. Fromm, E. *Escape from Freedom*. – New York: Henry Holt & Company, 1994
63. Fromm, E. *To have or to be*. – London, New York: Continuum, 2008
64. Fromm, E. *The Art of Being*. – New York: Continuum, 1989
65. Fromms, Ē. *Bēgšana no brīvības. // Kultūras Fonda Avīze*. – Rīga: 1990 – jūlijs.
66. Fromms, Ē. *Mīlestības māksla*. – Rīga: Jumava, 2005
67. Fuko, M. *Uzraudzīt un sodīt: cietumu rašanās* – Rīga: Omnia mea, 2001
68. Fuko, M. *Seksualitātes vēsture. III. Pašrūpe*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 2003
69. Fukuyama, Y. F. *The End of History and the Last Man*. – New York: The Free Press, 1992
70. Fukuyama, Y. F. *Trust. The Social Virtues and the Creations of Prosperity*. – New York, Free Press, 1996
71. Fulans, M. *Pārmaiņu spēki*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1999
72. Gadamērs, H. G. *Patiesība un metode*. – Rīga: Jumava, 1999
73. Galbraith, J.K. *The Good society. The Humane Agenda*. – Bostons - N.Y.: Houghton Mifflin, 1996

74. Gedroics, J., Bērzabinde, M. *Pedagoģiskā ergonomika Latvijā// ATEE spring University Teacher of 21 st century Quality education for quality teching* – Rīga: LU, 2010, 41.–48. lpp.
75. Geske, A., Grīnfelds, A. *Izglītības pētniecība*. – Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2006
76. Geske, A., Kangro, A. *Mācīšanās nākotnei* (Latvija OECD valstu Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 1998 –2004) – Rīga: LU, 2004
77. Giddens, A. *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. London: Profile Books, 2002.
78. Gīrcs, K. *Kultūru interpretācija*. – Rīga: izdevniecība AGB, 1998
79. Gudjons, H. *Pedagoģijas pamatatziņas*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1998
80. Gutpelca, L. *Bioētika un persona 21. gs.*// Sarunas X – Rīga: Jaunā akadēmija, 2008
81. Gore, A. *Earth in the balance. Forging a New common Purpose*. – London: Earthscan Publications Ltd., 1992
82. Habermas, J. *Legitimation Crisis*. – Boston: Beacon T. McCarthy (trans.), 1975
83. Habermas, J. *Technology and Science as 'Ideology.'* In *Toward a Rational Society: Student Protest, Science, and Politics*, trans. Jeremy J. Shapiro. Boston: Beacon Press, 1970
84. Heidegger, M. *The End of Philosophy*. Transl. by Joan Stambaugh. – New York.: Harper & Row, 1973. Atkārtots izdevums: The University of Chicago Press, 2003
85. Hannerz, U., *Reflections of Varieties of Culturspeak*// European Journal of Cultural Studies, 2:3, 1999, 393–407 p.
86. Hartmann, T. *Threshold: The Crisis of Western Culture* – New York: Viking Books, 2009
87. Harvey, D. *The Condition of Postmodernity* – Cambridge, MA: Basil Blackwell, 1989
88. Hassan, I. *The Postmodern Turn: Essays in Postmodern Theory and Culture*. – Columbus, OH: Ohio State University Press, 1987
89. Holliday, A., Hyde, M., Kullman, J. *Intercultural Communication: An Advanced Resource book*. – NewYork: Routledge Applied Linguistics, 2004
90. Hitlers, Ā. *Mana cīņa*. – Rīga: Vizītkarte, 1995
91. Heinemann, F. *Neue Wege der Philosophie: Geist, Leben, Existenz: eine Einführung in die Philosophie der Gegenwart* – Leipzig: Frederick Henry Published, Quelle & Meyer, 1929
92. Hēgelis, G. F. V. *Filozofijas zinātņu enciklopēdija*. – Rīga: Zvaigzne, 1981
93. Hofstede, G. *Cultur'es Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions And Organizations Across Nations*. – Thousands Oaks, California: Sage Publication, 2001
94. Huizinga, J. *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. – Houghton Mifflin, 1973

95. Huizinga, J. *The Autumn of the Middle Ages*, trans. Rodney J. Payton and Ulrich Mammitzsch, – Chicago: University of Chicago Press, 1996
96. Huntington, S. *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order*. – New York: Simon&Schuster, 1998
97. Inglehart, R. *Modernization and Postmodernization*. – Princeton (NJ): Princeton University Press, 1997
98. *Izglītības attīstības koncepcija 2002. - 2005. gadam*. – Rīga: Latvijas Vēstnesis, 19.07.02., Nr. 107 (Akceptēta ar Ministru kabineta 2002. gada 17. jūlija rīkojumu Nr. 383)
99. *Izglītība 1998 – 2003. Izglītības attīstības stratēģiskā programma*. – Rīga: Izglītības un zinātnes ministrija, 1998
100. Jaspers, K. *Reason and Existenz* (translated by William Earle). – New York: Noonday Press, 1955
101. Jaspers, K. *Ievads filozofijā*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 2003
102. Jermolajeva, J., Jermolajevs, V., Mūrnieks, A. *Kultūras vēsture. 20. gadsimts* – Rīga: RaKa, 2002
103. Jermolajeva, J. *Dialogiskā pieeja mācībās mūsdienu skolā. Promocijas darbs pedagoģijas doktora zinātniskā grāda iegūšanai*. – Rīga: Latvijas Universitāte, 1997
104. Jungs, K. G. *Analītiskā psiholoģija un pasaules uzskats* (tulkojis I. Šuvajevs) // *Labirints* Nr. 7. (laikraksta *Izglītība* pielikums) – Rīga: Izglītība, 1994. g. 24. novembrī
105. Jurgena, I. *Vispārējā pedagoģija*. – Rīga: Izglītības soļi, 2001
106. Kallos, D., Lundgren, U. P. *Curriculum as a Pedagogical Problem*. – Lund: CWK Gleerup/Liber, 1979
107. Kalme, L., Miezīte, Milts., A., Mūrnieks, A, Sīka, E., Ūdre, A. *Ētika*. – Rīga: RaKa: 2002
108. Kants, I. *Praktiskā prāta kritika*. – Rīga: Zvaigzne, 1988
109. Kants, I. *Prolegomeni*. – Rīga: 1990
110. Kants, I. *Tīrā prāta kritika*. – Rīga: Atis Rolavs, 1931 (1. sējums)
111. Kasīrers, E. *Apcerējums par cilvēku. Ievads kultūras filozofijā*. – Rīga: Intelekti, 1997
112. Kazāks, V. *Amatniecisko un rūpniecisko tehnoloģiju iespējas vides kvalitātes uzlabošanā*. – Rīga: RTU, 1995
113. Key, E. *The Century of the Child (Barnets århundrade, I-II* Stockholm: 1900) – New York; London, 1909
114. Kissinger, H. *Diplomacy* – New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Simon & Schuster, 1994
115. Kinsey, A. *Sexual Behavior in the Human Male*. – Philadelphia: W. B. Saunders; Bloomington: Indiana U. Press, 1948/1998

116. Kyrstein, J., Vestergaard, E. *Undervising og læring. Grundbog i didaktik.* – Rosinante, 2001
117. Klīve, V. V. *Gudrības ceļos.* – Rīga: Zinātne, 1996
118. Klīve, V. V. *Ticības ceļos.* – Rīga: Zinātne, 1995
119. Komenskis, J. A. *Lielā didaktika (Didactica Magna)* – Rīga: Zvaigzne, 1992
120. Koroļeva, I., Rungule, R., Sebre, S. Trapenciēre, I. *Latvijas jaunatnes socioloģisks portrets.* Rīga: FSI, 1999
121. *Kristietības vēsture.* – Rīga: Zvaigzne ABC, 2005
122. Kroeber, A. L. and Kluckhohn, C. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions.* Cambridge: MA: Peabody Museum, 1952
123. Kroplis, A. *Kvalitatīvās pētīšanas metodes.* – Rīga: Zinātne, 2002
124. Kroplis, A. Raščevska, M. *Kvalitatīvā pētniecības metodes speciālajās zinātnēs.* – Rīga: Raka, 2004
125. Kučinskis, J. *No interešu kariem uz interešu harmoniju.* – Jēkabpils, 2001
126. Kuks, D. *Daudzveidīgā sabiedrība.*//Pasauls reliģijas. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1994, 406.–410. lpp.
127. Kūle, M., Kūlis, R. *Filosofija.* – Rīga: Burtnieks, 1996, Zvaigzne ABC, 1998
128. Kūle, M. *Eirodzīve: formas, principi, izjūtas.* – Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 2006
129. Kūle, M. *Kā iespējama komunikācija. Vēsturiskais tālums un empātiskais tuvums.*// Sarunas IX – Rīga, Jaunā akadēmija, 2008, 264.–278. lpp.
130. Kursīte, J. *Zīmju simboliskā daba* // Sarunas VII – Rīga: Jaunā akadēmija, 2006, 184.–199. lpp.
131. Ķestere, I. *Pedagoģijas vēsture.* – Rīga, Zvaigzne ABC, 2005
132. Ķīlis, R. *Kultūras patēriņš*// Sarunas IX – Rīga: Jaunā akadēmija, 2008, 28.–41. lpp.
133. *Latvijas izglītības koncepcija* //Rīga: Izglītība un Kultūra, 1996. 01.02.
134. Ļeņins, V. I. *Jaunatnes Savienību uzdevumi: runa Krievijas Komunistiskās Jaunatnes Savienības Viskrievijas III kongr. 1920. g. 2. okt.* / Vladimirs Iljičs Ļeņins. – Atkārt. izd. - Rīga: Avots, 1984, 30 lpp.
135. Le Goff, J. *La Civilisation de l'Occident Medieval.* – Arthaud, 1984
136. LePore, E. *An Interview with Donald Davidson*// Davidson, D. 2004 – P. 231–266
137. Lerner, R., Lī Ralfs, F., Mičems S., Makneils Berns, E. *Pasaules civilizācijas.* – Rīga: RaKa, 1999
138. Levinas, E. *Le temps et l'autre.* – Paris: PUF, 1979
139. Liotars, Ž., F. *Postmodernais stāvoklis. Pārskats par zināšanām.* – Rīga: LMC, 2008

140. Lyotard, J. F. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Transl. Bennington G & Massumi B. Foreword by Jameson F. – Minneapolis: University of Minnesota Press & Manchester: University of Manchester Press, 1984
141. Loks, Dž. *Eseja par cilvēka sapratni*. – Rīga: Zvaigzne, 1977
142. Lūiss, K. S. *Svarīgā izšķiršanās*. – Rīga: Klints, 2008
143. Macihs, L. *Dievs un vēsture: ebreju skatījums uz vēsturisko procesu// Sarunas X* – Rīga: Jaunā akadēmija, 2008
144. Makjavelli, N. *Valdnieks*. – Rīga: Tapals, 2007
145. Mandaua, L. *Vai dievi ir tādi?* – Rīga: Preses nams, 1998
146. Marcel, G. O. *The Mystery of Being, Vol. 1, Reflection and Mystery*. (G. S. Fraser, trans.) – London: The Harvill Press, 1951
147. Marcel, G. O. *Man Against Mass Society*. (G. S. Fraser, trans.) – Chicago: Henry Regnery Company, 1962
148. Maritain, J. *Religion et culture// Maritain J. Oeuvres (1912 –1939)* – Bruges, 1975
149. Maritēns Ž. *Mākslinieka atbildība*. – Rīga, Minerva, 1994
150. Markss, K., Engelss, F. *Darbu izlase 3 sēj.* LKP CK Partijas vēstures inst. PSKP CK Marksisma-ļeņinisma inst. 2. sēj. – Rīga: Avots, 1980, 550 lpp.
151. Maslo, I. *No zināšanām uz kompetentu darbību*. – Rīga: LU, 2006
152. Maslow, A. *Toward a psychology of being*. – Princeton, NJ: Viking, 1970
153. Mauriņa, Z. *Divas kultūras saknes// Mauriņa, Z. Raksti piecpadsmit sējumos, VII sējums, Kultūras saknes. Esejas 1929–1944*. – Rīga: Daugava, 2003, 47.–73. lpp.
154. Mauriņa, Z. *Nerimstoša kustība – Paskāls// Dzīves apliecinātāji* – Rīga: 1939, 15.–43. lpp.
155. Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. *Beyond the Limits: Global Collqps or Sustainable Future?* – Lonodn: Earthscan Publictions Ltd., 1992
156. Medne, D. *Sociostructural relevant trends of a family in transformative society// ATEE spring University Teacher of 21 st century Quality education for quality teching* – Rīga: LU, 2010 – 65.–74. lpp.
157. Merton, R. *Social Theory and Social Structure*. – New York: Free Press, 1968
158. Milošs, Č. *Sagūstītais prāts*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1998
159. Milts, A., *Ētika*. – Rīga: Zvaigzne, 2000
160. Mūrnieks, A. *Ieskats kultūras un reliģiju vēsturē. I. daļa. Aizvēsture. Austrumu civilizācijas*. – Rīga: RaKa, 1998
161. Mūrnieks, A. *Ieskats kultūras un reliģiju vēsturē. II. daļa. Eiropas kultūras saknes* – Rīga: RaKa, 2000

162. Mūrnieks, A. *Globalizācijas un identitātes apzināšanas un līdzsvarošanas principi vērtībizglītībā // Globalizācija un kultūra. Zinātnisko rakstu krājums.* – Daugavpils Universitātes Humanitārā fakultāte. Daugavpils: Saule, 2005 – 168.–176. lpp.
163. Mūrnieks, A. *Antinomiju principa iespējas un robežas vērtībizglītībā. Maģistra darbs* – Rīga: LU, 2006
164. Mūrnieks, A. *Antinomiju princips vērtībizglītībā//Sarunas IX* – Rīga: Jaunā akadēmija, 2008 – 51.–80. lpp.
165. Mūrnieks, A. *Mērķi mūsdienīgai izglītībai Paula Dāles personības koncepcijas kontekstā. // Personvārds kultūrā* – Daugavpils: Saule, 2009 – 16.–25. lpp.
166. Mūrnieks, A., Priednieks, N. *Ētika skolās – mīti un īstenība // Skolotājs* – Rīga: RaKa, 2003, Nr. 6 (42), 18.–27. lpp.
167. Mūrnieks, A. *Vērtībizglītība multikulturālā sabiedrībā//Skolotājs* –Rīga: RaKa, 2001, Nr. 4
168. Montņs, M. *Esejas.* – Rīga: Zvaigzne ABC, 2008
169. Natorp, P. G. *Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft.* – Stuttgart: Frommann, 1922
170. Nīče, F. *Tā runāja Zaratustra.* – Rīga: 1939, 1989
171. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) *Reviews of national policies for education, Latvija* – Paris: OECD, 2001
172. Ornstein, A. C., Hunkins, F. P. *Curriculum: Foundations, Principles and Theory* 3rd ed. – Boston: Allyn and Bacon, 1998
173. Ortega y Gasset, J. *The Revolt of the Masses.* – New York: W. W. Norton, 1993
174. Ortega i Gasets, H. *Tulkošanas spožums un posts.// Kentaurs XXI* – Rīga, 1994, Nr. 6
175. Parsons, T. *The social systems.* – Glencoe, ILL.: Free Press, 1951
176. *Pasaules reliģijas.* – Rīga: Zvaigzne ABC (Handbook: *The World's Religions* by Lion Publishing plc, Oxford, England, 1982, 1994), 2001
177. *Pasaules kultūras un vēstures notikumu enciklopēdija.* – Rīga: Jumava, 2001
178. *Pamatizglītības vadlīnijas mūzikā.* – Rīga: Latvijas Republikas Izglītības ministrija, 1992 (apstiprinātas ar Izglītības ministrijas 1992. gada 26. jūnija pavēli Nr. 311)
179. *Pedagoģijas skaidrojošā vārdnīca.* – Rīga: Zvaigzne ABC, 2000
180. Pestalocijs, J. H. *Darbu izlase. Veltīta pedagoga 250 gadu atcerei* – Rīga: LU, 1996
181. Peirce, C. S. *Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking: the 1903 Harvard Lectures on Pragmatism by Charles Sanders Peirce.* Edited by Patricia Ann Turrisi: State University of New York Press, Albany, New York, 1997
182. Platons, *Valsts.* – Rīga: Zvaigzne, 1982
183. Plaude, I. *Sociālā pedagoģija.* – Rīga: Raka, 2003

184. Priedītis, A. *Kultūru dialogs: intelektuālās komunikācijas vēstures teorija*. – Rīga: Pasaules kultūru fonds, 2006
185. Prets, D. *Izglītības programmu pilnveide*. – Rīga: Zvaizne ABC, 2000
186. *Profīlkursa vadlīnijas. Reliģijas vēsture*. – Rīga: ISEC, 1999
187. Postman, N. *Teaching as a conserving Activity*. – New York: Delacorte Press, 1979
188. Radhakrisnan, S. *A Sourcebook in Indian Philosophy*. – Princeton, N.Y.: Princeton university Press, 1957
189. Raņķis, G. *Eksaktā zinātne kultūras vēsturē*. – Rīga: apgāds “Liesma”, 1999
190. Raščevska, M. *Psiholoģisko testu un aptauju konstruēšana un adaptācija*. – Rīga: RaKa, 2005
191. Raudive, K. *Dzīves kultūrai*. – Rīga: 1993
192. *Reliģijas vēsture. Vidējās izglītības standarts*. – Rīga: ISEC, 1998
193. Reņģe, V. *Personības psiholoģija*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 2000, 76
194. Reņģe, V. *Sociālā psiholoģija*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 2002
195. Reņģe, V. *Organizāciju psiholoģija*. – Rīga: Kamene, 1999
196. Rēpers, V., Smite, L. *Ievads ideju vēsturē*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1997
197. Rifkins, Dž. *Jaunās ekonomikas laikmets*. – Rīga: Jumava, 2004
198. Ritzer, G. *Modern sociological theory*. – McGraw-Hill, 2000
199. Rortijs, R. *Nejaušība, ironija un solidaritāte*. – Rīga: Pētergailis, 1999
200. Rubene, Z., Krūmiņa, A., Vanaga, I. *Ievads mediju pedagogijā*. – Rīga: RaKa, 2008
201. Rubene, Z. *Kritiskā domāšana studiju procesā*. – Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2008
202. Rubenis, A. *Dzīve un kultūra absolūtisma un apgaismības laikmetā*. – Rīga: Zvaigzne, 1995
203. Rubenis, A. *No renesanses pavasara uz humānisma rudeni*. – Rīga: Latvija Mākslas akadēmija, 2008
204. Rubenis, A. *Viduslaiku izglītība, antropoloģija un ētika*. – Rīga: Zvaigzne, 2007
205. Rubenis, A. *XX gadsimta kultūra Eiropā*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 2004
206. Scruton, R. *The West and the Rest: Globalization and the Terrorist Threat* – Continuum International Publishing Group Ltd.; New Ed edition, 2005
207. Servantess, M. de Savaaedra *Dons Kihots*. – Rīga: Zvaigzne, 1978, 1979
208. Siliņš, E. I. *Lielo Patiesību meklējumi*. – Rīga: Jumava, 1999
209. Simmel, G. *Conflict and the Web of Group Affiliations*. – Translated and edited by Kurt Wolff, Glencoe, IL: Free Press, 1922 [1955]
210. Simsone, B. *Iztēles ģeogrāfija. Mītiskā paradigma 20. gs. fantāzijas prozā*. – Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2010

211. Singer, P. *Animal liberation*. – London: Pimlico, 1995
212. Spengler, O. *The Decline of the West*. – Ed. Arthur Helps and Helmut Werner. Trans. Charles F. Atkinson. – New York: Oxford UP, 1991
213. Staburova, J. *Balts zirgs nav zirgs. Tradicionālā Ķīnas filozofija*. – Rīga: 1995
214. Standish P. *Education without aims// The Aims of Education*, edited by Rodger Marples. – New York, Oxon: Routledge, 1999, 35–50. lpp.
215. Stewart T.A. *Intellectual Capital The New Welth of Organizations*. – New York, London: Doubleday, 1997
216. Straube G. *Hernhūtieši// Sarunas IX* – Rīga: Jaunā akadēmija, 2008, 117. – 134. lpp.
217. Šlāpins, I. *Eiropēiskais un svešais: atšķirības domāšanā // Sarunas VII* – Rīga, Jaunā akadēmija, 2006, 163.–174. lpp.
218. Šmits, T. *Dieva predestinācija un cilvēka brīvība // Svētdienas Rīts* – Rīga: LELB, 1989, Nr. 12.
219. Špona, A. *Audzināšanas teorija un prakse*. – Rīga: RaKa, 2001
220. Šteklis A., *Kampanella*, Rīga: Liesma, 1971
221. Šveicers, A. *Vēstules no Lambarenes*. – Rīga: Zinātne, 1982
222. Taivans, L. *Islāms un Eiropa//Sarunas VII* – Rīga: Jaunā akadēmija, 2006
223. Taivans, L. G., Taivāne, E. *Reliģijas vēsture*. – Rīga: RaKa, 2003
224. Taurens, J. *Metafora un valodas izžušanai// Kentauris XXI*, Nr. 45 – Rīga: Minerva, 2008
225. Tauriņš, G. *Vēstures filozofija*. – Rīga: LR Nacionālā aizsardzības akadēmija, 1996
226. *The Aims of Education*, edited by Rodger Marples. – New York, Oxon: Routledge, 1999
227. Thurow, L., C. *The Future of Capitalism. How Today's Economic Forces Shape Tomorrow's World*. – London: Nicolas Brealey Publishing, 1996
228. Toynbee, A. J. *A Study of History*, Abridgment of vol. I – III by D.C. Somervell, – New York, London, 1947
229. Trompenaars, T., Hampden-Turner, Ch. *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural diversity in Business*. – London: Nicholas Brealey Publicshing, 2003
230. *Valsts pamatizglītības standarts*. – Lielvārde: Izglītības un zinātnes ministrijas Izglītības satura un eksaminācijas centrs, 1998
231. Vestergaard, E. *Didactics – A Basic Introduction*. – Odense: Royal Danish School of Educational Studies, 1993
232. Vēbers, M. *Reliģijas socioloģija* – Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 2003
233. *Vēsture. Pamatizglītības standarts*. – Rīga, ISEC, 1998
234. Vitgenšteins, L. *Lekcija par ētiku// Sarunas*. – Rīga: Jaunā akadēmija, 2000
235. Vitgenšteins, L. *Loģiski filozofisks traktāts*. – Rīga: Liepnieks& Rītups, 2006

236. *Vidējās izglītības vadlīnijas mūzikā.* – Rīga: Latvijas Republikas Izglītības ministrija, 1993 (apstiprinātas ar Izglītības ministrijas 06.05.1993. pavēli nr. 237)
237. *Vidējās izglītības vadlīnijas vizuālajā mākslā.* – Rīga: Latvijas Republikas Izglītības ministrija, 1993 (apstiprinātas ar Izglītības ministrijas 06.05.1993. pavēli nr. 237)
238. *Vidējās izglītības vadlīnijas kultūras vēsturē. Eksperimentāls projekts.* – Rīga: ISEC, 1996
239. *Vidējās izglītības standarts. Kultūras vēsture.* – Rīga: ISEC, 1997
240. *Vidējās izglītības standarts. Mākslas vēsture.* – Rīga, ISEC, 1997
241. *Vidējās izglītības standarts. Vēsture.* – Rīga, ISEC, 1998
242. Vilks, A. *Deviantoloģija.* – Rīga: Tiesu namu aģentūra, 2001, 341 lpp.
243. Vīts, E., Dž. *Postmodernie laiki.* – Rīga: LELBA, 1999
244. Zimmels, G. *Nauda modernajā kultūrā.* // LU Zinātniskie Raksti. – Rīga: LU, 2000. – Nr. 629.
245. Zelmenis, V. *Īss pedagoģijas kurss.* – Rīga: Zvaigzne, 1991
246. Zubovs, A. *Eiropas identitātes garīguma, civilizācijas un kultūras pamati*// Sarunas X, Rīga: Jaunā akadēmija, 2008
247. Žogla, I. *Didaktikas teorētiskie pamati.* – Rīga: RaKa, 2001
248. Žukovs, L. *Pedagoģijas vēsture. Pamatkurss.* – Rīga: RaKa, 1999
249. Weber, M. *The religion of China: Confucianism and Taoism*/ Transl and ed. By H. H. Gerth. Glencoe, Ill: The Free Press [1915] 1951
250. Weber, M. *The religion of India: the sociology of Hinduism and Buddhism.* / Transl and ed. by H. H. Gerth, D. Martindale Glencoe, Ill: The Free Press [1916 –1917] 1952
251. Weber, M. *Ancient Judaism* / Transl. and ed. By H. H. Gerth, D. Martindale Glencoe, Ill: The Free Press [1917–1920] 1951
252. Weber, M. *The Social Psychology of the World Religions* //Max Weber: Essays in sociology Transl and ed. by H. H. Gerth, C. W. Mills – NewYork: Oxford University Press [1915a] 1946. p. 267–301
253. Weizsaecker, E., von, Lovins, A., B., Lovins, L., H. *Factor Four. Doubling Welth – Halvin Resource Use.* – London: Earthscan Publications Ltd., 1997
254. White, J. *In defence of liberal aims in Education*// *The Aims of Education*, edited by Rodger Marples. – New York, Oxon: Routledge, 1999, 185.–200. lpp.
255. White, L. *The Science of Culture: A study of man and civilization.* – New York: Farrar, Straus and Giroux, 1949
256. Winkel, R. *Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik: Studien den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule* – Düsseldorf: Schwann, 1988
257. Woods, P. *Critical Events in Teaching and Learning* – London: The Falmer Press, 1993

258. Бауман, З. *Индивидуализированное общество*. – Москва: Логос, 2002
259. Бердяев, Н. А. *Новое средневековье*. – Фолио, АСТ, 2002
260. Бубер, М. *Два образа веры*. – Москва: изд. «Республика», 1995
261. Флоренский, П. А. *Культ, религия, культура*.// Богословские труды, Москва, 1977
262. Гершунский, Б. С. *Философия образования для XXI века*. – Москва: Совершенство, 1998
263. Гуревич, П. С. *Философия культуры*. – Москва: Аспект-пресс, 1994
264. Леви-Строс, К. *Структурная антропология*. – Москва: 1983
265. Лосев, А. Ф. *Эстетика возрождения*. – Москва: Мысль, 1982
266. Лосев, А. Ф. *Бытие. Имя. Космос*. – Москва: Мысль, 1993
267. Руссо, Ж. Ж. *Педагогические сочинения*. – Москва: Педагогика, 1981
268. Сэмюелс, Р. *По тропам еврейской истории*. – Москва: 1993
269. *Социальные знания и социальные изменения*. (под ред. В. Г. Федотовой) – Москва: ИФРАН, 2001
270. Туманс, Х. *Рождение Афины. Афинский путь к демократии: от Гомера до Перикла*. Спб.: 2002 (doktora disertācijas darbs)
271. Вернадский, В. *Биосфера и ноосфера*. – Москва: Наука, 1989
272. Зубов, А. Б. *История религий*. – Москва: Планета детей, 1997

Interneta avoti:

273. Condorcet, M. *Outlines of an historical view of the progress of the human mind, being a posthumous work of the late M. de Condorcet. (Transl. from the French.)* – Philadelphia, 1796 http://app.libraryofliberty.org/?option=com_staticxt&staticfile=show.php%3Ftitle=1669&chapter=789&layout=html&Itemid=27 (skatīts:25.09.2010)
274. *Izglītības likums* http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/izglitibas-likums.pdf (skatīts: 25.09.2010)
275. *Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem; Ministru kabineta noteikumi Nr.1027 Rīgā 2006.gada 19.decembrī (prot. Nr.68 10.§)* http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/MK1027-19122006.pdf (skatīts: 25. 09. 2010)
276. Huitt, W. *Values. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University, 2004 Retrieved 19.06.10. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/affsys/values.html> (skatīts: 25. 09. 2010)
277. *Latvija 2030. Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija. Projekts*. – Rīga: Reģionālās attīstības un pašvaldību lietu ministrija, 2009 <http://www.latvija2030.lv> (skatīts: 20.08.2010)

278. *Latvija. Pārskats par tautas attīstību 1999.* – Rīga, 2000
<http://www.un.lv/down/1999/ievads.pdf> (skatīts: 25. 09. 2010)
279. Le Metais, J. *Values and Aims in Curriculum and Assessment Frameworks.* – London: School Curriculum and Assessment Authority, 1997
http://www.inca.org.uk/pdf/values_no_intro_97.pdf
280. Maslow, A. H. *A Theory of Human Motivation* (Originally Published in *Psychological Review*, 50, 370–396, 1943) // *Classics in the History of Psychology*. An internet resource developed by [Christopher D. Green](#), – York University, Toronto, Ontario, ISSN 1492–3713: <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm> (skatīts: 25. 09. 2010.)
281. Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem; Ministru kabineta noteikumi Nr.1027 Rīgā 2006.gada 19.decembrī (prot. Nr.68 10.§) http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/MK1027-19122006.pdf (skatīts: 25. 09. 2010)
282. Reņģe, V. *Psiholoģija. Personības psiholoģiskās teorijas.* – Rīga: Zvaigzne ABC, 1999, 158.–165. lpp. (<http://www.liis.lv/vesels/Veseliba/1/1cit.html>) (skatīts 25. 09. 2010.)
283. Sartre J. P. – Žans Pols Sartrs: artikuls Vikipēdijas vārdnīcā: http://en.wikipedia.org/wiki/Jean-Paul_Sartre (skatīts: 25.10.2010)
284. Centrālās statistikas pārvaldes dati. Demogrāfija. Svarīgākie salīdzinošie demogrāfiskās attīstības rādītāji <http://www.csb.gov.lv/csp/content/?cat=471>. (skatīts: 25.10.2010)
285. Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis (28.5.2009.) Padomes secinājumi (2009. gada 12. maijā) par stratēģisku sistēmu Eiropas sadarbībai izglītības un apmācības jomā (“ET 2020”) 1. pielikums: EIROPAS VIDĒJO RĀDĪTĀJU ATSAUCES LĪMENI (“Eiropas kritēriji”) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:LV:PDF> (119/07) (skatīts: 25. 09. 2010)
286. Scruton, R. *Immigration, Multiculturalism and the Need to Defend the Nation State* – By Paul Belien. (Created 2006-06-24 08:23) <http://www.brusselsjournal.com/node/1126/print> (skatīts: 25.10.2010)
287. UNESCO. 2002. [Universal Declaration on Cultural Diversity](#), issued on [International Mother Language Day, February 21, 2002](#). Published in 2002 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7, place de Fontenoy - 75700 Paris; (Retrieved: 2006-06-23) (skatīts: 25. 09. 2010)

1.pielikums. (Anketa pilotpētījumā)
Anketa pētījumam izglītības zinātnē
(atbilstošo ierakstiet vai pasvītrojiet)

Izglītība: augstākā vidējā augstākā pedagoģiskā
Dzimums: siev. vīr. **Vecums:** _____
Reģions: Rīga Vidzeme Latgale Kurzeme Zemgale
Vieta: no laukiem no pilsētas **Vietas nosaukums:** _____

1. Vai izglītībā nepieciešami kopīgi mērķi? (izvēlaties tikai vienu – atbilstošāko atbildi)
Atbildes:

Mērķu formulējumi ir lieki, jo izglītības process sekmīgi norit tāpat
Nav nepieciešami, jo izglītībā galvenais ir saturs, ko nosaka standarts un programma
Daļēji nepieciešami, jo palīdz vienoties par kopīgo ideālu
Ir nepieciešams, jo bez mērķiem nav iespējams saskaņots izglītības process
Neesmu par to domājusi/jis

2. Kas, Jūsuprāt, ir pats svarīgākais, izvirzot mērķus visai izglītības sistēmai?
(izvēlaties ne vairāk kā trīs (3) atbildes!)

Atbildes:

Sabiedrībai aktuālās problēmas
Politiskie mērķi un solījumi
Ekonomiskās vajadzības
Kultūrā dominējošās tendences
Pedagoģijas principi
Pasaules globālās problēmas
Indivīda izvēles brīvība
Morāles nezūdošās vērtības

3. Pasvītrojiet piecas (5) (ne vairāk), Jūsuprāt, vadošās tendences mūsu sabiedrībā!

Mainīgums
Viendabība
Materiālisms
Ātrums
Demokratizācija
Stabilitāte
Plurālisms (daudzveidība)
Reliģiozitāte
Individuālisms
Kultūru mijiedarbība
Pretrunīgums
Progress
Mērķu kopība
Nacionālisms
Komunikāciju pieaugums

4. Cik bieži atceraties par mērķi savā mācību priekšmetā un apdomājiet kā to īstenot?

Atbildes: (izvēlaties tikai vienu – atbilstošāko)

retāk nekā reizi gadā, reizi gadā, reizi semestrī,
reizi mēnesī, reizi nedēļā, katru dienu

5. Uzrakstiet piecas (5) vērtības, kuras, Jūsuprāt, noteikti jānosauc Valsts izglītības mērķos?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

6. Cik bieži Jūs lasāt un apdomājat izglītības standartā definēto mācību priekšmeta mērķi?

(izvēlaties tikai vienu – atbilstošāko)

Atbildes:

Nekad neesmu lasījis/jusi,
Izlasīju, bet neatceros un ikdienā pa to nedomāju
Atceros par mērķi laiku pa laikam mācību procesā
Apdomāju to katra semestra sākumā
Domāju par to, izvērtējot savu darbu mācību gada beigās
Atceros to, gatavojot katru mācību stundu
Mērķis formulēts formāli/neveiksmīgi, tāpēc to ignorēju

7. Pasvītrojiet trīs (3) no minētajām parādībām, kurām sabiedrībā pašlaik ir galvenā vērtība:

| | |
|-----------|-------------|
| Darbs | Ģimene |
| Tauta | Nauda |
| Attīstība | Brīvība |
| Dievs | Daba |
| Veselība | Mainība |
| Kultūra | Drošība |
| Slava | Konkurence |
| Miers | Demokrātija |

8. Vai atceraties izglītības likumā definēto mērķi izglītībai?

Atbildes: (izvēlaties tikai vienu – atbilstošāko)

Neatceros, jo lasīju ļoti sen
Nekad neesmu lasījis/jis, bet dzirdēju pa to semināros/kursos/diskusijās
Neinteresējos par tik abstraktām lietām, jo nav laika – jāstrādā
Esmu domājis/jis par likumā doto mērķi izglītībai, bet nevaru to precīzi citēt
Daudz domāju par likumā definēto mērķi un varu to pārstāstīt saviem vārdiem
Jebkurā brīdī to var izlasīt internetā, tāpēc nav nepieciešams piegrūžot atmiņu

9. Pasvītrojiet piecas (5) no minētajām īpašībām, kas, Jūsaprāt, raksturīgas mūsdienu cilvēkiem!

| | |
|--|---|
| Ziedošanās kopējam labumam Pārliecība par savu taisnību Atklātība visās lietās Komunikabilitāte Pazemība Gods un sirdsapziņa Laba oma un humora izjūta Iecietība pret neparastiem uzskatiem Mērķtiecīga izvēršanās Prasme iziet no nepatīkamām situācijām | Atsvešinātības izjūta Piedošana pāridarītājiem Spēja ātri atslēgties no problēmām Līdzcietība pret vājāko un neveiksmnieku Kauns par saviem pārkāpumiem Spēja mainīties līdzī laika Lepnums par savu tautu Spēja veikli aizstāvēt savu viedokli Godbijība pret autoritātēm un tradīcijām Neatkarība no sabiedrības domām |
|--|---|

10. Kam un kā, Jūsaprāt, būtu jāizvirza kopīgie mērķi izglītībai?

Atbildes: (pasvītrojiet ne vairāk kā trīs (3) – jūsuprāt atbilstošākās)

Izglītības un zinātnes ministrijai
Pedagogu biedrībām un skolotāju apvienībām
Uzņēmēju pārstāvjiem
Saeimas izglītības, zinātnes un kultūras komisijai
Izglītības satura un eksaminācija centram
Izciliem kultūras darbiniekiem un filozofiem
Pedagoģijas un izglītības zinātniekiem
Vecāku apvienībām un skolu padomēm
Sabiedrībā pazīstamām un cienītām personībām
Skolēnu un studentu pārstāvjiem
Mērķus jānosaka balstoties uz socioloģiskām aptaujām

11. Pasvītrojiet trīs (3) no minētajām parādībām, kurām, Jūsaprāt, turpmāk vajadzētu kļūt par sabiedrības galvenajām vērtībām:

| | |
|--|--|
| Darbs Ģimene Nauda Dievs Veselība Kultūra Slava Brīvība | Tauta Attīstība Daba Mainība Drošība Konkurence Miers Demokrātija |
|--|--|

12. Vai mācību procesā laikā atsevišķi izvirzāt mērķus –

(pasvītrojiet – atbilstošo; var būt vairākas atbildes)

Atbildes:

katrai mācību stundai,
katrai mācību nedēļai,
semestrim,
mācību gadam,
visam mācību gadu ciklam vienai klasei
mērķus neizvirzu, bet paļaujos, ka tie tiks sasniegti mācību procesa gaitā
neesmu par to domājusi/jis

Paldies par sadarbību!

ANKETA PĒTĪJUMAM IZGLĪTĪBAS ZINĀTNĒ

Pētījuma mērķis ir atklāt tādas izglītības mērķu veidošanas principus, kas atbilstu mūsdienu kultūras tendencēm un sabiedrības līdzsvarotas attīstības vajadzībām.

Aptaujā paredzēts noskaidrot pedagogu viedokli par izglītības mērķiem un to nozīmi mācību procesā, kā arī izziņāt viedokļus par vadošajām tendencēm un vērtībām mūsdienu sabiedrībā.

Iepriekš pateicos par līdzdalību pētījumā!

Anketas autors: Andrejs Mūrnieks

Lūgums atbilstoši ierakstīt vai ievilkt krustiņu X blakusesošā rūtiņā!

Izglītība: augstākā vidējā augstākā pedagoģiskā

Dzimums: sieviete vīrietis

Vecums: _____ gadi

Dzīves vietas nosaukums: _____

Reģions: Rīga Vidzeme Latgale Kurzeme Ziemeļkurzeme

Darba vieta: laukos pilsētā

ANKETAS PĒTNIECISKIE JAUTĀJUMI

1. Kuriem apgalvojumiem Jūs piekrītat?

Pie katra apgalvojuma izvēlieties tikai vienu atbildi, un ievelciet rūtiņā pie tās krustiņu X)

| | <i>Pilnībā nepiekrītu</i> | <i>Daļēji nepiekrītu</i> | <i>Daļēji piekrītu</i> | <i>Pilnībā piekrītu</i> |
|--|-------------------------------|------------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| a) Kopīgi mērķu formulējumi traucē radošiem risinājumiem pedagoģiskajā procesā | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Izglītības process sekmīgi norit arī bez mērķiem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Par mērķu formulējumiem svarīgāks ir mācību saturs standartos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Bez kopīgiem mērķiem nav iespējams saskaņots izglītības process | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Cik bieži Jūs apdomājat kā izglītības likumā noteikto izglītības mērķi īstenot savā mācību priekšmetā (kursā)?

Atbildes:

- | | |
|--|---|
| a) <input type="checkbox"/> Katru dienu | d) <input type="checkbox"/> Reizi gadā |
| b) <input type="checkbox"/> Reizi nedēļā | e) <input type="checkbox"/> Retāk nekā reizi gadā |
| c) <input type="checkbox"/> Reizi semestrī | f) <input type="checkbox"/> Neesmu par to domājis/jis |

3. Kas, Jūsuprāt, jāņem vērā, izvirzot mērķus visai izglītības sistēmai?

Izvēlieties **ne vairāk kā trīs (3)** atbildes – ievēlot **krustiņu X** tām blakusesošā rūtiņā!

Atbildes:

- a) Sabiedrībai aktuālās problēmas
- b) Politiskie mērķi
- c) Ekonomiskās vajadzības
- d) Kultūrā dominējošās tendences
- e) Pedagoģijas principi
- f) Pasaules globālās problēmas
- g) Individīda izvēles brīvība
- h) Morāles nezūdošās vērtības

4. Jūsuprāt, vadošās tendences mūsu sabiedrībā?

Izvēlieties **ne vairāk kā piecas(5)** atbildes – ievēlot **krustiņu X** tām blakusesošajā rūtiņā)

Atbildes:

- | | |
|--|---|
| a) <input type="checkbox"/> Mainīgums | i) <input type="checkbox"/> Daudzveidība (plurālisms) |
| b) <input type="checkbox"/> Viendabība | j) <input type="checkbox"/> Reliģiozitāte |
| c) <input type="checkbox"/> Materiālisms | k) <input type="checkbox"/> Individuālisms |
| d) <input type="checkbox"/> Ātrums | l) <input type="checkbox"/> Kultūru mijiedarbība |
| e) <input type="checkbox"/> Demokratizācija | m) <input type="checkbox"/> Pretrunīgums |
| f) <input type="checkbox"/> Stabilitāte | n) <input type="checkbox"/> Progress |
| g) <input type="checkbox"/> Nacionālisms | o) <input type="checkbox"/> Mērķu kopība |
| h) <input type="checkbox"/> Komunikāciju pieaugums | p) <input type="checkbox"/> Cita atbilde: _____ |

5. Uzrakstiet (5) vērtības, kuras, Jūsaprāt, noteikti jānosauc valsts izglītības mērķos!

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

6. Cik bieži Jūs apdomājat izglītības standartā definēto mācību priekšmeta mērķi?

*Izvēlieties tikai vienu – atbilstošāko atbildi, ievēlot **krustiņu X** tai blakusesošajā rūtiņā.*
Atbildes:

- a) Izlasīju, bet neatceros
- b) Apdomāju to katra semestra sākumā
- c) Domāju par to, izvērtējot savu darbu mācību gada beigās
- d) Atceros to, gatavojot katru mācību stundu
- e) Mērķis formulēts formāli/neveiksmīgi, tāpēc to ignorēju

7. Kurām no minētajām parādībām pašlaik sabiedrībā ir galvenā vērtība?

*Izvēlieties tikai trīs (3) atbildes – ievēlot **krustiņu X** tām blakusesošajā rūtiņā!*
Atbildes:

- | | |
|---------------------------------------|---|
| a) <input type="checkbox"/> Darbs | j) <input type="checkbox"/> Nauda |
| b) <input type="checkbox"/> Tauta | k) <input type="checkbox"/> Brīvība |
| c) <input type="checkbox"/> Attīstība | l) <input type="checkbox"/> Daba |
| d) <input type="checkbox"/> Dievs | m) <input type="checkbox"/> Mainība |
| e) <input type="checkbox"/> Veselība | n) <input type="checkbox"/> Drošība |
| f) <input type="checkbox"/> Kultūra | o) <input type="checkbox"/> Konkurence |
| g) <input type="checkbox"/> Slava | p) <input type="checkbox"/> Demokrātija |
| h) <input type="checkbox"/> Miers | r) <input type="checkbox"/> Izklaide |
| i) <input type="checkbox"/> Ģimene | s) <input type="checkbox"/> Cita atbilde: _____ |

8. Vai Jūs zināt izglītības likumā definēto mērķi izglītībai?

Izvēlieties tikai vienu – atbilstošāko atbildi un ievelciet krustiņu X tai blakusesošā rūtiņā.

Atbildes:

- a) Neinteresējos par abstraktām, no mācību procesa tālām lietām
- b) Nekad neesmu lasījis/jis
- c) Neatceros, jo lasīju ļoti sen
- d) Atceros laiku pa laikam, bet nevaru to atstāstīt
- e) Daudz domāju par mērķi, varu to pārstāstīt saviem vārdiem
- f) Izglītības mērķi zinu un varu citēt tuvu tekstam

9. Kuras no minētajām īpašībām, Jūsuprāt, raksturīgas mūsdienu cilvēkiem?

Izvēlieties ne vairāk kā piecas – atbilstošākās atbildes – ievelkot krustiņu X tām blakusesošajā rūtiņā!

Atbildes:

- | | |
|--|--|
| a) <input type="checkbox"/> Ziedošanās kopējam labumam | k) <input type="checkbox"/> Atsvešinātības izjūta |
| b) <input type="checkbox"/> Pārliecība par savu taisnību | l) <input type="checkbox"/> Piedošana pāridarītājiem |
| c) <input type="checkbox"/> Atklātība visās lietās | m) <input type="checkbox"/> Spēja ātri atslēgties no problēmām |
| d) <input type="checkbox"/> Komunikabilitāte | n) <input type="checkbox"/> Līdzcietība pret vājāko |
| e) <input type="checkbox"/> Pazemība | o) <input type="checkbox"/> Kauns par saviem pārkāpumiem |
| f) <input type="checkbox"/> Gods un sirdsapziņa | p) <input type="checkbox"/> Spēja mainīties līdzī laīkam |
| g) <input type="checkbox"/> Laba oma un humora izjūta | r) <input type="checkbox"/> Lepnums par savu tautu |
| h) <input type="checkbox"/> Iecietība pret neparastiem uzskatiem | s) <input type="checkbox"/> Spēja veikli aizstāvēt savu viedokli |
| i) <input type="checkbox"/> Mērķtiecīga izvīrzīšanās | t) <input type="checkbox"/> Godbijība pret autoritātēm |
| j) <input type="checkbox"/> Prasme iziet no nepatīkamām situācijām | u) <input type="checkbox"/> Cita atbilde: _____ |

10. Kam, Jūsaprāt, būtu jāizvirza kopīgie mērķi visai izglītībai?

Izvēlieties **ne vairāk kā trīs** – atbilstošākās atbildes un atzīmējiet ar **krustiņu X**

Kopīgie mērķi visai izglītībai jāizvirza:

- a) Izglītības un zinātnes ministrijai
- b) Pedagoģu biedrībām un skolotāju apvienībām
- c) Uzņēmēju pārstāvjiem
- d) Saeimas izglītības, zinātnes un kultūras komisijai
- e) Izglītības satura un eksaminācija centram
- f) Izciliem kultūras darbiniekiem un filozofiem
- g) Pedagoģijas un izglītības zinātniekiem
- h) Vecāku apvienībām un skolu padomēm
- i) Sabiedrībā pazīstamām un cienītām personībām
- j) Skolēnu un studentu pārstāvjiem
- k) Mērķus jānosaka balstoties uz socioloģiskām aptaujām

11. Kurām no minētajām parādībām, Jūsaprāt, turpmāk vajadzētu kļūt par sabiedrības galvenajām vērtībām?

Izvēlieties **tikai trīs (3)** atbildes – ievēlot **krustiņu X** tām blakusesošajā rūtiņā!

Atbildes:

- a) Darbs
- b) Tauta
- c) Attīstība
- d) Dievs
- e) Veselība
- f) Kultūra
- g) Slava
- h) Miers
- i) Ģimene
- j) Nauda
- k) Brīvība
- l) Daba
- m) Mainība
- n) Drošība
- o) Konkurence
- p) Demokrātija
- r) Izklaide
- s) Cita atbilde: _____

12. Vai izvirzāt mērķus atsevišķiem mācību procesa posmiem?

Izvēlieties atbilstošākos apgalvojumus un atzīmējiet ar krustiņu X (var būt vairākas atbildes)!

Mācību gaitā atsevišķi izvirzu mērķus -

- a) katrai mācību stundai
- b) katrai mācību nedēļai
- c) katram semestrim
- d) mācību gadam
- e) visam mācību gadu ciklam vienai klasei
- f) mērķus neizvirzu, bet paļaujos, ka tie tiks sasniegti mācību procesa gaitā
- g) neesmu par to domājusi/jis

PALDIES!

**Paldies par Jūsu pārdomām, laiku un pūlēm, ko veltījāt
anketas aizpildīšanā!**

3. pielikums

A.god. kolēģi /ļ. cien. kolēģe!

Aicinu Jūs piedalīties pētījumā par izglītības mērķu nozīmi izglītības vadībā.

Būšu gandarīts, ja Jūs piekritīsiet nelielai intervijai.

Jūsu atbildes tiks izmantotas tikai mana zinātniska pētījuma ietvaros vadībzinību jomā.

Intervijas jautājumi:

1. Ko tieši (kādas faktorus) būtu jāņem vērā izvirzot mērķus Latvijas izglītībai?

(Lūgums atbildēt 5 teikumos)

2. Kuru valstu pieredzi būtu jāizvēlas par paraugu, veidojot mērķus Latvijas izglītībai?

(Nosauciet ne vairāk kā 5 valstis)

Nākamās intervijas jautājumus lūgums atbildēt izmantojot līdz 10 teikumus katram jautājumam:

3. Kādus ieguvumus un kādus trūkumus Jūs saskatāt iepriekšējās Latvijas izglītības reformās (līdz 2009. gadam)?

4. Nosauciet svarīgākās tendences un problēmas mūsdienu sabiedrībā!

5. Nosauciet būtiskākās vērtības, kuras vajadzētu nostiprināt ar izglītības palīdzību!

6. Aprakstiet īsi kāda ir Jūsu vīzija par izglītības attīstību Latvijā nākotnē.

Intervija ir anonīma, kuras ir tieši Jūsu atbildes, netiks izpausts.

PALDIES PAR ATSAUCĪBU!