

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS UN PSIHOLOĢIJAS FAKULTĀTE
PEDAGOĢIJAS NODAĻA

**IZGLĪTĪBAS JĒDZIENA IZPRATNE LATVIEŠU
PEDAGOĢISKAJĀ UN FILOSOFIKAJĀ DOMĀ
20. GADSIMTA 20.–30. GADOS**

MAGISTRA DARBS

Autors: **Dace Ērenpreisa**

Stud. apl. de05 003

Darba vadītājs: profesore Dr. paed., mag. phil.

Zanda Rubene

RĪGA 2008

SATURS

Ievads.....	3
1. Nācijas veidošanās un izglītības tradīcijas maiņa.....	6
1.1. Pāreja no tradīcijas uz modernitāti.....	6
1.2. Modernitātes kultūrvēsturiskie aspekti.....	8
1.3. Modernās izglītības vērtības.....	11
2. Klasiskā izglītības tradīcija.....	13
2.1. Garazinātnes kā humanitārās izglītības teorētiskais pamats.....	13
2.2. Vilhelma fon Humbolta izglītības reforma.....	19
3. Izglītības paradigmas maiņa 20 gadsimta sākumā.....	23
3.1. Reformpedagoģijas teorētiskās nostādnes.....	23
3.2. Izglītības reformas tendences Latvijā 20. gadsimta 20.–30. gados.....	27
4. Izglītības jēdziena koncepcija.....	32
4.1. Kultūrizglītība.....	32
4.2. Filosofiskā izglītība.....	35
Nobeigums.....	44
Secinājumi.....	48
Izmantotā literatūra un informācijas avoti.....	55

Ievads

Vēsturisks atskats parasti retrospektīvi seko notikumiem, ievērojot noteiktu laika distanci. Tas ļauj notikušo intencionāli piekārtot kādam noteiktam mērķim un veidot noteikta laika situatīvu, sinhronu rekonstrukciju, kas šinī gadījumā ir personiski ietonēta.

Latvijas pedagoģiskās domas vēsture metodoloģiski cieši saistīta ar laikmeta filosofisko ideju vēsturisko attīstību. Pedagoģiskās domas attīstība pastāv kopsakarā ar nacionālo un eiropisko vērtību apliecinājumu, Eiropas apgaismības tradīciju, humanitāro izglītību un jaunu izglītības un dzīves formu meklējumiem.

20. gadsimta divdesmitie gadi ir vēsturiski būtisks pavērsiens latviešu nācijas kultūrā. Pedagoģijas idejas un to izmaiņas šai laikā nav aplūkojamas atrauti no sociālā, politiskā un sociālvēsturiskā konteksta.

Kādi apstākļi noteica latviešu tautas garīgo vērstību pasaules kontekstā un tās veidošanos procesā, ko dēvējam par *scholē* jeb izglītību?

Nav tāda laikmeta, kura kultūru mēs spētu vēsturiski skaidrot ārpus izglītības kā nācijas garīgās un materiālās attīstības pamata un tā nesaraujamajām saitēm ar filosofisko un zinātnisko domu. Katrs laikmets veido teleoloģisku kārtību, struktūru, kas sevī ietver mākslu, reliģiju, zinātni, izglītību, filozofiju, un tās jēgas pamatojumu vērtību sistēmā.

Pievērsos pedagoģisko un filosofisko ideju analīzei un skaidrojumam sociālkulturālajā kontekstā, lai aptvertu sakarības kultūras un izglītības laukā pirmās brīvvalsts laikā Latvijā.

Mainoties kultūras paradigmai, mainās cilvēka pasaules uztvere un attieksmes, līdz ar to arī domāšanas un mācīšanās formas. Kā no tradīcijas un izauklētas ierastības uztveres lauka cilvēka gars dodas jaunas idejas meklējumos un kā tas ietekmē nākamo tradīciju, mītu, ieradumu?

Vēsturiski arvien vairāk sarūk periods, kas šķir tradīciju no jauninājuma, cilvēces uztveres lauks ir pakļauts arvien straujākai tradīcijas nomaiņai. Pamatoti rodas jautājums, kā šādas parādības ietekmē kultūru un tās pārmantojamības iespēju izglītībā – iespēju cilvēkam vislabāk tapt par to, kas viņš ir.

Objektīvā vēstures vērtība noteikti ir augstāka par to, kuru varam iepazīt. Tas, ko varam iepazīt, ir subjektīvi pēcizjūsts tulkojums, kas atklāj kādu realitāti un meklē pamatojumu pasaules kopsakarā. Filozofs Igors Šuvajevs raksturo vēsturi kā rekonstrukcijas un konstrukcijas sintēzi. Šo stratēģiju raksturo nevis monoloģisms, bet gan dialogisms, nevis

pozitīvistiska pašapmierinātība un pašpārliecinātība, bet gan spriegs refleksijas darbs, skaidrojot, ka vēsture vienlaikus ir un nav zinātne. Ja arī īstenībai imanenti piemīt tās izzināmības iespējamība, tad tomēr jāpieņem, ka pasaule ir daudz plašāka un bagātāka nekā cilvēka domāšana un apziņa.

Maģistra darbam tika izvēlēta tēma: izglītības jēdziena izpratne 20. gadsimta sākuma pedagoģiskajā un filosofiskajā domā Latvijā.

Pētījuma objekts: filosofiski pedagoģiskā doma Latvijā 20. gadsimta 20.–30. gados.

Pētījuma priekšmets: izglītības jēdziena un vērtības izpratne.

Darba mērķis: izpētīt kā veidojies priekšstats un izglītības jēdziena izpratne pedagoģiskajā un filosofiskajā domā Latvijā 20. gadsimta 20.–30. gados.

Hipotēze: laikmetam raksturīgos kultūras lūzuma apstākļos pedagoģiskā doma un izglītības process straujas paradigmālas pārmaiņas piedzīvo sinhroni ar filosofiskās domas attīstību.

Uzdevumi:

- laikmeta kultūrvēsturiskā konteksta un paradigmālas vērstības izpēte;
- filosofisko ideju attīstības un pedagoģijas nostādņu apzināšana;
- atšķirīgu pedagoģisku pieeju salīdzināšana;
- izglītības jēdziena koncepta analīze.

Pētījuma metodes:

- vēsturisko avotu pētniecība un vākšana;
- literatūras studijas;
- salīdzinošā metode izglītības pieeju aplūkošanai;
- sinhroni laikā tiek pētīts pedagoģiskās un filosofiskās domas korelāts;
- izglītības, kultūras un vērtību jēdzienu konceptuālā analīze

Pētījuma bāze:

- Bibliotēku un interneta resursi
- Sarunas un intervijas
- Lekciju materiāli

Maģistra darba struktūra: Darbs sastāv no četrām daļām.

- Pirmajā daļā ietverts laikmeta paradigmatisks raksturojums un skaidrota pāreja no tradīciju kultūras uz modernitāti Eiropas izglītībā un kultūrā un pētīta latviešu nācijas veidošanās un izglītības nostādņu attīstība 20. gadsimta 20.–30. gados.
- Otrā daļa veltīta klasiskās Eiropas izglītības teorētisko pamatu pētīšanai un tradīcijas attīstībai izglītībā.
- Pētījuma trešajā daļā aplūkotas izglītības jaunās formas, to teorētiskās nostādnes Eiropā un Latvijā.
- Ceturtajā daļā skaidrots izglītības koncepts kultūras vērtību kontekstā un filozofiskās izglītības fundamentālā nozīme.

1. NĀCIJAS VEIDOŠANĀS UN IZGLĪTĪBAS TRADĪCIJAS MAIŅA

1. 1. Pāreja no tradīcijas uz modernitāti

Jo dziļāk analizē 20. gadsimta pirmās puses nācijas kultūru Latvijā, jo grūtāk uzturēt spēkā faktoloģiski hronoloģisko pieeju.

20. gadsimta I pusē lokālā, tautiskā identitāte sastop globālo realitāti, kas nes sevī racionālu un institucionālu diferencēšanos, atraisīšanos no tradīcijas, tās vietā piedāvājot dažādus teorētiskus pretnostatījumus un universālas dzīves formas. Vienlaicīgi sastopami vairāki modernās domas virzieni, dažkārt savstarpēji pretrunīgi un neiecietīgi.

Kultūras pārejas process no tradīciju kultūras uz modernitāti Latvijā notiek novēloti salīdzinājumā ar pārējām Eiropas kultūrtautām. Nacionālā kultūra ir pamatota tautas apziņā, un vienprātības pamatā ir nācijas neatkarības ideja.

19. gadsimta II pusē latvietība bija sociāls kārtas jēdziens, vien dažas paaudzes šķir latvieti, kurš smēla gudrību no iepriekšējās paaudzēs pārmantotām gara mantām vai atrada vienīgo stiprinājumu Svētajos rakstos un Dziesmu grāmatā, no latvieša, kurš apzinājās, kāda nozīme ir profesionāli sniegtai izglītības iespējai.

Filosofs Haralds Biezais (1909–1995) apgalvo, ka tradīcija ir jēdziens, kas skaidro, kā laika tecējumā no vienas paaudzes nākamajai tiek nodoti dažādi priekšstati, dzīves normas, labā un ļaunā atziņa, skaistā un nepatīkamā izpratne. Tas ir process, kurā katrs cilvēks ir iekļauts un no tā nemaz nevar pats pēc sava prāta atraisīties. [4.10.]

Tradīcija ir pozitīvs un stabilizējošs spēks. Zaudējot savu sakņojumu dzīvē, tā pamazām atmirst, dodot vietu jaunām dzīves formām.

Iepriekšējo paaudžu mantojumu nākas samērot ar dzīvi. Tradīcija ir konservatīva parādība, un tā latviešiem vēl 19. un 20. gadsimtu mijā nebija pietiekami nobriedusi un pieņēmusies spēkā. Multikulturālajā Latvijas vidē savas kultūras apliecinājums arvien prasījis nopietnu garīgu spēku un neatlaidību.

„.. zināms „progress” ir iespējams jau ar tradīciju. Taču visa īstenā cilvēciskā attīstība principā sakņojas pieaugošā tradīcijas demontēšanā. [..] Tradīcijas varas noārdīšana cilvēciskajā vēsturē aizvien vairāk progresē; tā ir *ratio* veikums, kas vienā un tajā pašā aktā objektīvē tradēto saturu un it kā atmet pagātnē, kurā tas iederas, – tādējādi atbrīvojot augsni jauniem atklājumiem un izgudrojumiem. Visu šo spēku, kas „ieradumu padara par cilvēka aukli”, iedarbības ļoti lēnā noārdīšana ir būtiska visas vēstures daļa. Progresējošās vēstures

zinātnes dēļ vēsturē aizvien vairāk samazinās spiediens, ko tradīcija priekšapzināti izdara uz mūsu izturēšanos.

Tādējādi šai produktīvajai, nevis reproduktīvajai domāšanai vienmēr raksturīga anticipācija, jaunas, nekad nepārdzīvotas lietas būtības iepriekšvērums (*providentia*, gudrība, izmanība, viltība).” [34. 38.]

Uzdriktēties spēt visās lietās publiski un radoši izlietot savu gudrību un prātu ir visnekaitīgākā brīvības forma. Šeit būtu jāatmin vācu filozofa Imanuela Kanta (1724–1804) atziņa par iziešanu no nepilngadības, kurā cilvēks atrodas pats savas vainas dēļ, šo pašapziņas jēdzienu attiecinot uz tautas apziņas stāvokli un atceroties, ka I. Kantu un vācbaltieti Garlību Merķeli (1769–1850) vieno Eiropas apgaismības tradīcija. Tikai Merķeļa ideja latviešus būtiski sasniedz vien 20. gadsimta sākumā. Tas ir labs piemērs tam, kā ideja apsteidz savu laiku, bet varbūt laiks vienkārši nepieciešams, lai izauklētu kādu domu.

Kā vāciskā, tā arī cariskā kultūras aizbildniecība nozīmēja plašas iespējas manipulācijai ar tautas prātiem, interpretējot vēsturi un kavējot latviešu pašaktualizēšanos, Aspazijas vārdiem – „sevī, tautā, pasaulē”. Ja, ņemot vērā antropoloģijas atziņu, ka cilvēka lielā atkarība no sociālkulturālās determinētības reizē ir arī viņa attīstības nosacījums un iespēja, tad vienlaikus atklājas audzināšanas procesa principiālā pretruna – „kā no atkarības var rasties autonomija, no bezpalīdzības un atkarības – neatkarība un patstāvība”. [18.198.]

Šai sakarā nozīmīga ir semiotiķa Jurijs Lotmana (1922 – 1993) atziņa: „Jebkuras tautas kultūras vēsture ir aplūkojama no diviem skatpunktiem: pirmkārt, aplūkojot tās imanento attīstību, otrkārt, apskatot kā dažādu ārējo ietekmju rezultātu. Abi šie procesi ir nesaraujami saistīti, un tos atdalīt ir iespējams pētnieciskas abstrakcijas rezultātā. Tādējādi, ja konkrētā parādība tiek aplūkota izolēti, kā imanenta virzība vai kā ietekmes rezultāts, tad tiek izkropļota kopaina. [...] Kultūras dinamika nav ne izolēts imanents process, ne arī pasīva ārējās ietekmes sfēra. Abas šīs tendences realizējas savstarpējā spriegumā, kurā to šķiršana būtu pielīdzināma to būtības izkropļojumam.

Sastapšanās ar citām kultūras struktūrām var realizēties dažādi.” [28. 89.]

Latvietībai, pirmo reizi iegūstot politisko un ekonomisko neatkarību, bija jārēķinās ar tādas kultūras mantojumu, kurā nacionālais komponents arvien ir bijis cieši savijies ar cittautu, visvairāk – vācu, kultūras klišejām un ietekmēm.

„Eiropiskā kultūras apziņa kā fenomens, iemantots zinātniskās domas, humānisma ideju un morālo vērtību formā ir tas potenciāls, ko latviešu filosofi un pedagogi ir smēlušies citu Eiropas tautu kultūrā, savas nācijas kultūras veidošanai.

Neskatoties uz vēsturiski determinētu berzi starp latviešu un vācu kultūrām, šī mijiedarbe ir palīdzējusi veidot kopīgu Eiropas garīgo telpu, izkristalizēt eiropisko vērtību izpratni, kam ir būtiska kontinuitāte līdz mūsdienām.” [31.]

Idejas, kuras jau sen izdomātas un notikušas Vakareiropā, esam apzināti vai neapzināti uztvēruši un iemiesojuši, neizdibinot to izcelšanos. Ir nepieciešama ētisko vērtību augstāko mērķu un jēgas izpratnes veidošana, lai iemantotu garīgu izšķirtspēju un spēju darīt labu. Ir nepieciešami jāizstrādā eksistences tehnika, gan tieši aktualizējot jēgas ģenerēšanu atsevišķās dzīves nozarēs, gan kā vērtību pārmantošanas tradīciju izglītībā un kultūrā vispār. Tas nozīmē, ka jāizstrādā kultūra kā cilvēka tapšanas tehnoloģija.

„Eiropiskās kultūras un vērtību izpratnes kontekstā nozīmīga vieta ir pedagoģiskajai domai, kas ir pamats tautas materiālās un garīgās kultūras uzplaukumam. Nav nejaušība, ka kopš tautas atmodas sākuma latviešu gara darbinieki lielu vērtību veltī audzināšanas un izglītības attīstīšanai. Un tieši lielo Eiropas tautu, tai skaitā Vācijas, sabiedrisko un filosofisko strāvojumu atspulgi veido pamatu pedagoģijas ideju iedīgļiem Latvijā.” [31.]

1.2. Modernitātes kultūrvēsturiskie aspekti

20. gadsimta sākuma latviešu sabiedrības veidošanos par nacionālu valsti pēc 19. gadsimta Eiropas parauga filosofis I. Šuvajevs dēvē par novēloto nacionālismu. „Latvieši atšķiras no klasiskajām Eiropas tautām, kuras raksturo relatīvs valodas indiferentisms un sabiedrības birokrātiski hierarhiska strukturētība. ”Jaunās tautas” sabiedrība tiecas pēc egalitārisma un „savas zemes pleķīša”, izvairoties no hierarhiskas strukturētības un definējot tautu pēc valodas kritērija.” [35. 24.]

Vēsturiskie apstākļi, it īpaši dzimtbūšana, neveicināja strukturētas latviskās kultūrvides attīstību līdz 19. gadsimta vidum. Tā vietā „viduslaikus”, kas latviešiem nozīmēja kārtas piederību, strauji nomaina sabiedrība ar nosacīti kapitālistiskām sabiedriskajām attiecībām. To pašu var attiecināt uz izglītību, profesionālisma un intelektuālisma veidošanos, jo izglītība nozīmēja piederību vācbaltiskajai kultūrvidei.

Izšķirīga nozīme šajā situācijā bija t. s. jaunlatviešu kustībai. Pirmie augstskolās eiropeisko izglītību guvušie latvieši uzdrošinājās izvirzīt mērķus, kas politiskajai un kulturālajai elitei likās ne tikvien utopiski, bet arī revolucionāri, proti, latviešu eventuālā juridiskā, ekonomiskā un kulturālā patstāvība.

Jau 19. gadsimta nogalē latviešu kultūru raksturoja tas, ka pastāvēja gan agrāras sabiedrības kultūra, gan urbānā vidē izaugusi un manifestējusies kultūra. 1905.–1907. gada sociālā un nacionālā atmoda ģenerēja tādas apziņas veidošanos tautā, kurai bija neatgriezeniskas sekas, tāpēc patstāvīgas nācijas kultūras idejas sāka izplatīties jau pirms 1. pasaules kara.

Pauls Jurevičs savā darbā „Nacionālās dzīves problēmas” rakstīja: „Tā ir šīs augstākās un pilnīgākās kultūras nodibināšana, kura ir prasījusi un vēl prasa lielus upurus. Tiklīdz mēs sākām sevi apzināties ne tikai kā šķiru, bet kā patstāvīgu tautu, kura grib nostāties citu tautu saimē un darboties viņu vidū kā aktīvs loceklis, mums bija jākonstatē, ka mums vēl trūkst priekš tam vajadzīgo priekšnoteikumu, paražu, piemēru un padomu. Mūsu zemnieciskā kultūra te izrādās daudz par šauru, derīgu tikai šauram zemniecības aplokam, bet ne darbībai vispasaules apmērā. [...] Bet par to mums nav vēl jāizsamist. Gluži otrādi: ja šīs kultūras trūkums ir mūsu vājība, tad, no otras puses, viņš ir arī mūsu spēks, ir mūsu jaunības zīme un tādējādi mūsu vēl daudzsološās nākotnes ķīla. Ja tik mēs gaiši apzināties savu stāvokli un savus ejamos ceļus, tad mēs varam būt uz to lepni, jo, patiesi, daudzas kultūras tautas varbūt labprāt atdotu savu kultūru pret mūsu jaunību.

Mums vēl visa nākotne priekšā. Viņa vēl nestāv, kā pie vecām tautām pagātnes varā, bet mūsu pašu rokās, mūsu tagadnes izšķiršanā.” [23. 15.]

Savukārt latviešu literāts un kultūrvēsturnieks Antons Birkerts (1876–1971) esejā „Latviešu kultūras problēmas” jau 1910. gadā konstatēja: „.. katras tautas perspektīvā ir nenovēršamais jautājums: vai viņa nesakusīs ar citām tautām? Nenožudīs no vēstures skatuves? Būt vai nebūt latviešu tautai un viņas kultūrai? Tad mēs atbildam droši un cerību pilni: būt! Un materiālās un garīgās kultūras augošais spēks dod mūsu pārliecībai vajadzīgo apstiprinājumu.” [7. 299.]

Vācu filosofs Osvalds Špenglers (1880–1936) ir norādījis, ka vēsture ir kultūras dzīves parādību risinājums. Kā dzīvs organisms tā īsteno sevi laikā – vēsturisko parādību maiņā – un piedzīvo pārvērtības dažādās fāzes. O. Špenglers iebilst pret vēstures metodoloģiju, kas pārņemta no nedzīvās dabas pētniecības. Vēsture nav līdzīga neorganiskai parādībai, to nevar

vert pēc līdzības ar nedzīvo, kā tas tik bieži ir noticis, lietojot kauzalitātes principu. Vēsture, ja tā ir īsta vēsture un nevis vienkāršs notikumu krāšanas „skudru darbs”, top neizbēgami par filosofiju, proti, likteņa filosofiju, kuras uzdevums ir nevis pētīt, kas vēsturiskas parādības kādā noteiktā laikā ir un kā tās cēloniski (kauzāli) saderīgas, bet gan – ko tās nozīmē, uz ko tās norāda, t. i., likteņa filosofijā šīs parādības jāuzskata par kāda „dzīves veselā” izpausmēm, kurās šis „veselais” sevi izdzīvo kā savas pārvēršanās (metamorfozes) atsevišķās fāzes. Bet kas tas ir – „dzīves veselais”? Špenglera atbilde skan – kultūra. [9. 25.]

Uz kultūras dvēseli O. Špenglers attiecina kultūras entelehiju, kā to ir skaidrojis sengrieķu dabzinātnieks un filozofs Aristotelis – kā dzīvības jeb dvēseles pašrealizējošos formas mērķtiecīgu īpašību. Kultūras dvēsele ir jāsaprot kā iekšējs, savā mērķtiecīgā augšanā sevi realizējošs princips, kas kultūras parādībām piešķir to īpatnējo, organisko risinājuma formu, tāpat kā tas ir ar augu un dzīvnieku entelehijām pēc Aristoteļa skaidrojuma.

„Vēsture ir kādas kultūras iekšējo iespējamību realizācijas process laikā un telpā, t. i., kultūras dvēseles izpausme un iemiesojums.” [9. 27.] Kultūras uzplaukumu O. Špenglers raksturo šādi: „Jo vairāk kāda kultūra tuvojas savas eksistences pusdienas augstumam, jo vīrišķīgāka, skarbāka, apvaldītāka, mērenāka kļūst tās beidzot nodrošinātā formu valoda, jo pārliecinātāka ir tā savā spēka jūtā, jo skaidrākas top tās līnijas. Agrā laikmetā viss tas vēl bija miglains, juceklīgs, meklējošs, bērnišķīgu ilgu un baiļu reizē pildīts”.

Kamēr kultūras uzplaukuma laikā vērojama radošo spēku pārpilnība un tie izpaužas vērtību radīšanā, iestājoties civilizācijai un kultūras iekšējām iespējamībām izsīkstot, arvien vairāk jādomā par agrāk radītām vērtībām, mēģinot tās citādi saprast, citādi iztulkot, pārveidot. Vērtību organiskās radīšanas vietā stājas prāta kritiskā funkcija, ”vērtību pārvērtēšana” attiecībā pret jau agrāk radītām vērtībām.

Jaunās domāšanas saknes rodamas Frīdriha Nīčes (1844–1900) mācībā. Filozofs liek pamatus jaunajam virzienam – dzīves filosofijai, kas dzīvi un cilvēku tajā uzskata par mūžīgu tapšanu. F. Nīčes darbs „Tā runāja Zaratustra” dzejnieka Viļa Plūdoņa tulkojumā 1908. gadā tiek publicēts atsevišķā izdevumā, nodrošinot Latvijā plašu publicitāti modernisma vēsturē tik fundamentālam sacerējumam.

Latvijā 20. gadsimta sākumā modernitāte piesaka sevi kā agrāk nebijusi universālisma tendence, kas nu jau skata attīstību globāli „trejos lokos – sevī, tautā, cilvēcē”, ko spilgti un izaicinoši piesaka Aspazija drāmā, dzejā un dzīvē. [..]

„Modernitātes tradīcijas veidošanos Latvijā, tāpat kā Eiropā, bez jau minētās universālisma ievirzes rosināja arī vairākas citas intelektuālās strāvas. Pirmkārt, tā ir sociocentriskā apgaismības strāva, kas pauž atziņu, ka cilvēks veidojas par cilvēku tikai sabiedrībā, kuras izpratne ir saistīta ar racionāliem un zinātnes loģikas principiem egotisma ievirzes pārvarēšanai, kas arī nodrošina katra indivīda brīvību un vērtību. [...] Latvijā 19. un 20. gadsimta mijā eiropēiskā pozitīvisma ievirze ir plaši pārstāvēta un izpaužas gan sociālajās teorijās (P. Dauge, J. Asars, V. Ostvalds), gan filozofijā (K. Veinbergs), gan literatūrzinātnē (T. Zeiferts, A. Birkerts), bet jo īpaši atsevišķu konceptu izmantošanā, piemēram, cilvēces koncepts Raiņa jaunradē, cilvēces reliģijas ideja, ko bez atsauces uz pozitīvismu izmantoja marksisms u.c. [...] galveno nozīmi pozitīvisms piešķir attīstības idejai, evolūcijai, nevis revolūcijai, kas ir modernās sabiedrības izveides pamatā, īpašu nozīmi piešķirot nevis faktiem kā tādiem, bet to klasifikācijai, zinātnes loģikai, uz ko norāda arī pozitīvisma vēlākā attīstība. Tāpat pozitīvismā cilvēces koncepts (*Grand Etre* – O. Konta formulējumā) nav cilvēku dzimts vispārinājums, bet gan savveida absolūts, sabiedrības attīstības garants, mirušo un dzīvo solidaritātes garants. Rainis: „Cilvēcē visi uz mūžu dzīvo.”” [8. 4.]

Brīvības jēdziena konceptu marksismā un sociāldemokrātijā ar vienlīdzības un egalitārisma ideju sociālajā nojēgumā un revolucionārās idejas manifestē Jaunā strāva, no kuras vēlāk attīstījās pārliecība par nacionālā valstiskuma un kultūras autonomijas ideju.

Valdošais kultūras standarts paredz dažādu sociālo slāņu integrāciju un socializāciju noteiktā vērtību sistēmā, jo jebkura unifikācijas forma provocē alternatīvu.

1.3. Modernās izglītības vērtības

Modernitātes struktūru kultūrā veidoja dažādu, bieži vien pretrunīgu ideju kopums mākslā, filozofijā un pedagogijā. Kultūru tās iekšienē radīja neviendabīgas, savā starpā atšķirīgas tendences, dažādi stili, tradīcijas, uzvedības normas, domāšana, sevis pozicionēšana sabiedrībā, tā apgrūtinot samērā izplūdušo modernisma jēdziena skaidrojumu.

Modernisms (franču val. *moderne* – jaunākais, mūsdienis) ir daudzslāņaina parādība un kultūrtips, kam ir vairāki izpausmes veidi un to apzīmējumi. Nereti modernisma jēdziens tiek lietots stila vai tendences nozīmē vai kā mākslinieciska sistēma. Kultūras pārkodēšanu raksturo transnacionālu un universālu stilu izplatība, jaunas izteiksmes formas un valodas meklējumi pasaules daudznozīmības un patiesīguma izteikšanai.

Kultūrrelatīvisma izpratnē katrai kultūrai un subkultūrai ir savs vērtību un normu modelis īpašā, neatkārtojamā veidā. Daudzi laikmeti ir pašpietiekami sevī, tiem ir jēga sevī. Ja ir tik daudz kultūru ar savu pasaules izjūtu, tad nav nekādas universālas kultūras. Visas vērtības ir vēsturiski izveidojušās. Katra laikmeta domāšanas veids, vērtības, filosofiskie ieskati ir vēsturiski. Tautu un vēstures laikmeta pētījumu jaunā konsekvence ir relatīvisms.

Filosofs Jurgens Hābermāss (1929), domājot par modernitāti, paplašināja jēdziena izpratni. „Viņaprāt, tā ietver sevī arī refleksīvu attieksmi pret tradīcijām, kas zaudē savu dabiski pirmatnējo noteiksmi; modernitāte ir saistīta ar darbības formu universalizēšanu, vērtību ģeneralizēšanu, komunikatīvo darbību plašākos kontekstos un socializāciju, kas pieprasa abstraktākas Es – identitātes veidošanos un visa topošā individuācijas paātrināšanos. Modernitātē, atšķirībā no tradicionālisma, atsauci uz dabisko pasauli nomaina kultūras un socialitātes pašreference.” [8. 2.]

Dinamiskā kultūras pasaulē, pieaugot informācijas apjomam, palielinās kultūras daudzveidība, izglītības līmeņu atšķirības un specifiskācija, kas apgrūtina komunikāciju it kā vienotā kultūras laukā.

Radikāli izmainītais pasaules uzskats saistīts ar zinātnes straujo attīstību un cilvēciskās būtības, esamības totālo neizpratni jeb – citādi – plaisu starp dabaszinātnisko un humanitāro izglītību. Izglītības tradīcija ir zaudējusi koordinējošo posmu, kas saistījusi zinātni un filosofiju.

Jaunieši ir tā sabiedrības daļa, uz kuru izglītība vienmēr attiecas vistiešāk. Jaunību P. Jurevičs raksturo kā laiku cilvēka dzīvē, kad notiek ciešanu pilni garīgie meklējumi. Taču modernā kultūra ir koncentrējusies uz tādu vērtību veidošanos, kas degradē cilvēku un sabiedrību. Tādēļ tiekšanās pēc mērķiem mūsdienu cilvēka dzīvē bieži pārvēršas par sekošanu tādām maldīgām vērtībām kā nauda un baudu kultivēšana. Mūsdienu jaunatnei trūkst ideālu, uzskata P. Jurevičs, tāpēc jaunais cilvēks kļūst par skeptiķi, kas neciena nacionālās, ģimenes un sociālās vērtības. [24.] [31.]

2. KLASISKĀ IZGLĪTĪBAS TRADĪCIJA

2.1. Garazinātnes kā humanitārās izglītības teorētiskais pamats

Savu īsto uzplaukumu un ietekmi dzīves filosofija sasniedz pēc Pirmā pasaules kara, kad karā zaudējusi un revolūciju plosītā Vācija pārvēršas par krīzes un milzīgas garīgas spriedzes pārņemtu zemi. Visdažādākajiem mākslas virzieniem, literārajiem mēģinājumiem un eksperimentiem piebiedrojas arī filosofija. Krīzes, pasaules vakara, Vakarzemes norieta akcenti mijas ar nepārtrauktiem atjaunotnes meklējumiem.

„Neatkarīgas Latvijas valsts dibināšana 1918. gada 18. novembrī pavēra plašas iespējas pedagoģisko teoriju un tautas izglītības idejas kopšanai, jaunu audzināšanas ideālu īstenošanai. Pedagoģijai šajā kontekstā nozīmīgas ir *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* idejas, kas veicina latviešu *kultur- und geistesgeschichtliche* apziņas veidošanos.

Dzīves filosofijas (*Lebensphilosophie*) inspirētās idejas, 20. gs. 20.–30. gadi (Fridrihs Nīče, Vilhelms Diltejs, Georgs Zimmels) ir nozīmīgākais laiks filosofiskās un zinātniskās domas attīstībā neatkarīgajā Latvijā, kad tiek nopietni analizētas un vērtētas jaunākās teorētiskās tendences pasaulē.” [31.]

Vilhelms Diltejs (1833–1911) ir 20. gadsimta filozofiskā strāvojuma – garazinātņu (gara jēdziens *ghéis-, pneuma, spiritus, Geist*) izveidotājs – runājis arī par filosofijas filosofiju un savulaik ticis uzskatīts par gara vēstures lielāko pētnieku pēc G. V. F. Hēgeļa (1770–1831).

Garazinātnes atšķiras no dabaszinātnēm nevis ar savu priekšmetu, bet gan ar mērķi un tam atbilstīgo metodi. Dabas likumi var konstruēt, t. i., izskaidrot dabu, bet ne saprast. Saprast – tas ir īstenais pieejas veids garazinātnēs. Dvēseles dzīve noris kopsakaros, un tie nav reducējami uz sīkākiem elementiem. Dvēseles dzīves kopsakars ir primārais dotums – primārā kategorija.

V. Diltejs atklāj šo kopsakaru veidoto struktūrkopsakaru kā teleoloģisku veselumu, tā vienlaikus izvirzot uzdevumu aprakstīt pašu dvēseles dzīves teleoloģiju, „kustību”. „Mēs vispirms esam vēsturiskas būtnes, pirms esam vēstures vērotāji, un tikai tādēļ, ka esam vēsturiskas būtnes, mēs kļūstam par vēstures vērotājiem,” [15. 13.] cilvēks vispār eksistē tikai ar realizētu iespēju nosacījumu. Individāla izturēšanās veidi, kas dzīves gaitā savienoti iekšējos kopsakaros, pāriet pārindividuālos veidojumos, kopībās, kultūrsistēmās, sabiedriskajās apvienībās, no kurām izaug vēsturiskā pasaule.

Šis V. Dilteja filosofiskās nostādnes izrādījās ļoti auglīgas 20. gadsimta sākuma filosofijai: dzīvei pašai piemīt noteikta kustība un struktūras, un tās nevar atklāt, ja teorētiski mēģina reducēt uz kādu hipotētisku atomāru uztveres dotumu līmeni. Izziņas un uztveres problēmā vācu filozofs sniedz izšķirīgu grūdienu pavērsienam, kas noris jau 19. gadsimta nogales filozofijā, bet vispilnīgāk – fenomenoloģijā: empīriskā pieredze, sajūtu elementi, uztveres straume – tas viss jau sākotnēji ievēidots, „noformēts”. [14. 25.] „Vēsturiskās zinātnes (*geisteswissenschaft*), kas nodarbojas ar kultūru, teorētiski pamato nošķirumu starp saprotošo un izskaidrojošo zinātni. Mēs nevaram runāt par visas vēstures mērķi, tomēr atsevišķas kultūras un laikmeti ir iekšēji teleoloģiski virzīti un sakārtoti.” [6.]

V. Diltejs uzsver: „Šis iedarbības kopsakars atšķiras no dabas kauzālā kopsakara ar to, ka tas saskaņā ar dvēseles dzīves struktūru rada vērtības un realizē mērķus. Un nevis dažreiz, bet tieši tā ir gara struktūra savā iedarbības kopsakarā uz redzējuma pamata radīt vērtības un realizēt mērķus.” [5. 27.] Pasaules uzskata veidošanos var novērot ar trīs dažādu izziņas veidu palīdzību: vai nu ar kauzalitātes, vai ar vērtības, nozīmes pārdzīvojuma, vai arī gribas starpniecību. Tādējādi var vērot dažādas pasaules redzējuma iespējas.

„Dzīves mīklu filozofija nevar atrisināt, taču tā var skaidrināt cilvēka vēsturiskās esamības veida aprises. „Kas ir cilvēks, to viņam pavēsta tikai vēsture” – šajos V. Dilteja vārdos jāsaklausa gan vēsturisma aporija un 19.–20. gadsimta filozofijas antinomisks apjukums laika, vēstures un nemainīgā, paliekošā attiecību priekšā, gan vēstures un aprioritātes saiknes jauna redzējuma pieteikums.” [5. 28.]

Neokantisti (Vilhelms Diltejs, Ernests Kasīrers, Edmunds Huserls) tiecās vienot zinātnes un filozofijas ievirzēs tapušos pētījumus ar kultūras kā veseluma izpratni, kultūras kopējā konteksta pamata nozīmes saprašanas darbu, ko līdz ar neokantismu sāka, bet turpināja filozofiskā darba ietekmētie meklējumi.

I. Kanta un neokantiešu filozofijas pamatā ir zināšanu teorija, kas nejautā par psiholoģiskā veidā iegūtām zināšanām, bet par apriorajiem zināšanu iespējamības nosacījumiem, jautā par zināšanu tapšanu par patiesām zināšanām, jautā par zināšanu patiesumu.

Jau pati vienkāršākā uztveres faktu konstatācija ietver sevī daudzus priekšnoteikumus un liecina, ka tie ir revidenti un nodrošina un dara iespējamu domāšanas, izziņas un pieredzes vispārnozīmīgumu.

Kādā veidā individuālajai uztverei un domāšanai varētu būt sasniedzami vispārnozīmīgi priekšstati? Kā mēs spējam kaut ko novērtēt kā patiesību, ko saprot un atzīst kā patiesību visi? Kādā veidā darbojas loģiska argumentācija un racionalitātes princips ataino lietu būtību? Kas ētikas jomā ir tas, kas liek uzskatīt kādu rīcību par ētisku un kādu izjūtu par estētisku, bet citu par neestētisku un nepieņemamu?

Kā izziņas teorija, tā ētika un estētika balstāma vērtību teorijā, kas atklāj patiesības, rīcības nosacījumus jībūtības veidā. Ir rīcība, kas jāveic un kam nav cita pamatojuma kā vien jībūtības sfēras klusā pavēle. Sekošana tiem izteic kultūras totalitāti, cilvēka cilvēciskumu.

Absolūto vērtību atklāšana cilvēces vēstures pētījumos ir uzdevums, kas savieno filozofijas teorētiski sistemātisko vērtību problēmas risinājumu ar kultūras vēstures izpēti. Būtiski ir tas, kā teicis jau Gotfrīds Vilhelms Leibnics (1646–1716), ka cilvēkam apriori ir zināšanas un viņš spēj tās gūt. Turklāt nekādā ziņā nepastāv konstanta prāta organizācija, kā to pieņēma I. Kants – gluži pretēji, tā ir principiāli pakļauta vēsturiskai pārmaiņai. Konstants ir tikai pats prāts kā iekārtojums un spēja.

Dzīves filozofija lielā mērā bija protests pret „dzīves mehānicismu” – dabaszinātņu attīstības izraisīto dzīves totalitātes nivelēšanu, absolutizējot dabaszinātņu metodes.

„Dzīve nav tikai universālu normu un vērtību noteikta, bet vienmēr no jauna atjaunojošās un vienmēr no jauna sākotnēji atjaunojama. Dzīve būtiski izpaužas savā ikreizējumā, un šāds ikreizējums nav sekundārs, bet gan dzīves pamatraksurojums.” [5. 33.]

„Pieredze ir norūpējusies esamība, pašpasaule pastāvīgi ir tās noteikta. Pašpasaules norūpētība ir pastāvīgas raizes par novēršanos no sākotnes. [5. 35.] Filosofijai ir uzdevums uzturēt dzīves faktiskumu. Filosofijai kā faktiskās dzīves pieredzei nepieciešams motīvs, kurā saglabājas pastāvīga norūpētība par faktisko dzīves pieredzi.” Šo motīvu Martins Heidegers (1889–1976) sauc par filozofijas pamatpieredzi. Tā nav īpaša apgaismība, bet iespējama katrai konkrētai klātesamībai. Tajā norūpētība sevi atmet aktuālajā klātesamībā.

V. Diltejs ir 19. un 20. gadsimta mijas vācu filozofijas iemiesojums. No vienas puses, viņa pārdomas balsta milzīgais uzkrāto vēsturisko zināšanu klāsts. Viņa pētījumus virza tendence sakārtot, tipizēt visu gara izpausmju pārbagātību, saskatīt filozofijā refleksiju par gara vēsturi, vēsturisku gara izpausmju izpēti. Taču – kas slēpjas aiz izpausmēm, cilvēka sevis, pasaules, transcendences redzējumiem, cilvēka esamības veida būt pasaulē daudzkrāsainības? Atbilde uz šo jautājumu ir: „dzīves” jēdziens. Dzīve ir tā, kas ir „aiz” savu izpausmju pārbagātības, dzīve ir nebeidzamu izpausmju avots. Dzīve savā nerimstošajā vēsturiskajā

plūdumā ir pēdējais pamats, kas gan nav īsteni nekāds pamats, jo nepārtraukti dinamiski mainīga, vēsturiska, laika plūdumā iekļauta savu izpausmju, kultūras nozīmju, jēgu parādīšanās „vieta”.

No otras puses, V. Dilteja pētījumus vada arī neokantismam radnieciskais uzsvars uz paliekošo, ārpuslaicisko, nemainīgo, aprioro, kaut arī laika plūdumā iegremdēto – vai tas sauktos tīrā domāšana, vai vērtības, vai kultūras formas vai dzīves struktūras. V. Dilteja vēsturiskā prāta kritikas kardinālais uzdevums ir atklāt visu dzīves mainīgo izpausmju plūdumā noturīgās formas, plūdumu strukturējošus principus. Vai tie paši ir nemainīgi un ārpus laika?

Kopš Hērakleita, Parmenīda, Platona un Aristoteļa laikiem šis jautājums ir būtisks Rietumu domāšanas un dzīves orientieru jautājums. Spriedze starp laiku, mainību un mūžību, nemainību un paliekošo ir arī gadsimtu mijas vācu filosofijas būtisks problēma.

„Vilhelms Diltejs ir tas domātājs, kurš uz šīs fundamentālproblēmas fona izvirza filosofijai uzdevumu veidot jaunu cilvēka, pasaules apjēgsmes modeli. Tas mazāk orientētos uz statiskām kategorijām, bet vairāk uz dinamiskām attiecību kategorijām. Ja vispār var vairs runāt par paliekošo, nemainīgo laika plūdumā, tad tas jādara jaunā veidā un jaunā valodā.”[5. 39.]

Jauna ir pamatorientācija humanitāro zinātņu uzdevumā. No individuālās dvēseles dzīves un gara saprašanas pie interpretācijas, analīzes, kritikas un terapijas. Dabu nevar uzlūkot kā cilvēku pasauli, kultūras pasauli. Saprast, interpretēt cilvēka radīto pasauli – mākslu, tekstus, artefaktus –, nevis izskaidrot tos ir humanitārās zinātnes uzdevums. Gars – īstenais priekšmets, kas sevi izpaudis pārdzīvojumā, rakstu darbos, grāmatās, gleznās, objektīvējas kādā kultūras priekšmetā, dvēseles dzīves struktūrā. Cilvēciskajā realitātē saprotams nav, kāpēc cilvēks lasa, klausās tieši konkrēto noteiktā laikā. Vai psihe struktūras dzīvo mūsu dzīvi (bioloģiski antropoloģiskas struktūras, kas raksturo cilvēku)? Cilvēks pats rada apkārtējo, mākslīgo vidi, dzīvnieks iet bojā reizē ar vidi. Cilvēks spēj transcendēt, ekscentriski sevi pozicionēt, objektīvēt kādu lietu lietas pēc. Cilvēka mērķis ir lielāks par sasniedzamo. Jebkurā pieredzē ietverts, ka pašas pieredzes struktūrā ir kāds moments, ko nevar izskaidrot ar apziņas struktūru. Cilvēka realitāti raksturo spējas, kas ir ārpus cilvēka. Humanitārās zinātnes ir cita veida analīze, kritika, realitāte uz filozofiskās refleksijas fona.

Kopš 19. gadsimta vidus cilvēkam ir jauna sevis izpratnes pamatorientācija. Sevi viņš redz vairs ne tikai racionālās prāta gaismas balstītu, bet arī ietvertu dziļumstruktūrās, kuras iegremdētas cilvēka laika noteiktajā jēgas un sociāli bioloģiski antropoloģiskajā esamībā.

Filosofijas uzdevums ir skaidrināt šīs dziļumstruktūras. Filosofija izvēršas saskaņā ar tām ļoti dažādās koncepcijās, kas šķietami ir pat pretrunā cita citai. [6.]

„Hermeneitika kā dzīves izpausmju saprašana nav tikai un vienīgi šo izpausmju saprašanas māksla, bet arī dzīves pašas elements. Gara objektivācijas ir visur dzīvē – jēga, ko saprotam un tādējādi dzīvojam jēgā un jēgas saprašanas uzmetumos.” [5. 26.] Ko saprotam: individuālu psihisku esamību vai pārindividūālu jēgu? Jēgu mēs saprotam, individuālajā dzīvē iejūtamies.

Garazinātniskā psiholoģijā saprast nozīmē iekļūt attiecīgās kultūras gara vērtīblikumībās (*Wertgesetzlichkeit*), vērtībkonstelācijā (*Wertkonstellation*).

Eiropas kultūrā ir būtiski apjēgt, kā humanitārās zinātnes var palīdzēt saglabāt vērtības un orientāciju pasaulē.

Geisteswissenschaftliche Pädagogik idejas plaši ir pārstāvētas latviešu filozofu teorētiskajos apcerējumos, kas Latvijā nāk klajā 20. gadsimta 30. gados, un tās atklājas akadēmisku pētījumu ietvaros.

Geisteswissenschaftliche Pädagogik pamatnostādnes pirmo reizi Latvijas pedagogiem tiek skaidrotas Jūlija Aleksandra Studenta (1898 –1964) fundamentālajā darbā „Vispārīgā pedagoģija”, kas nāk klajā 1933. gadā. Šis izdevums līdz mūsdienām tiek uzskatīts par vienu no vispatverošākajiem audzināšanas zinātnes teoriju apskatiem latviešu valodā.

J. A. Students sava sacerējuma nosaukumam pievieno apakšvirsrakstu „Zinātne un māksla sevis un citu audzināšanā”. Līdzīgi kā Teodors Litts (1880–1962) rakstā „Das Wesen des Pädagogischen Denkens” J. A. Students iesaistās diskusijā par pedagoģijas zinātnisko leģitimitāti un iesaka uzskatīt pedagoģiju par lietišķo zinātni. J. A. Students vācu audzināšanas filozofus Teodoru Littu, Eduardu Šprangeru, Aloizu Fišeru u. c. min gan kā ideālistiskās un gara zinātniskās socioloģijas, gan kā kultūrpedagoģijas nozīmīgākos pārstāvjus. J. A. Students norādīja, ka gara zinātniskās socioloģijas virziens sociālās dzīves noteicējfaktorus saskata garā, jo sabiedrība ir garīgu būtņu kopdzīves forma un tā attīstās dialektiski. Saprašana kā metodoloģisks princips šajā socioloģijas jeb *Wissenschaftstheorie* virzienā pamato dabas un gara zinātņu principiālu nošķiršanu. [31.]

Analizējot pedagoģijas virzienu spektru pasaulē, J. A. Students pārstāv uzskatu, ka individuālpedagoģija (Viljams Šterns) un sociālpedagoģija (Pauls Natorps) ietver sevī domas, kas augsti vērtējamas, taču daudz drošāku bāzi pedagoģijai dod personības un kultūrpedagoģija. Šī atziņa sasauca ar T. Litts rakstā „Lebensphilosophie und

Lebenspädagogik” pausto sociālpedagoģijas un individuālpedagoģijas virzienu jeb pozitīvismā un romantiskā irracionālismā pamatotās pedagoģijas kritiku. [27.]

Kultūrpedagoģija nāk ar prasību, ka cilvēks jāaudzina objektīvu vērtību virzienā, jo ne jau cilvēks vai sabiedrība ir audzināšanas mērķis, bet gan spēcīga personība un īsts kultūras dzīves loceklis, raksta J. A. Students. [33. 177.] „.. mūsdienu cilvēkam nav gribas un spēka pacelties pāri dzīves īstenībai un skatīt to, kam jābūt saskaņā ar dvēseles prasībām. Tagadējais cilvēks redz tikai to, kas ir, bet nespēj censties pēc ideāla.” J. A. Students uzskatīja, ka pedagoģijas pamatā jābūt vērtības principam, un vērtības rodamas ideālajā sfērā. Dzīves īstenību nav iespējams labot ar pašu dzīvi, jo šī īstenība neuzrāda risinājumu iespējas.

J. A. Students runā par *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* nozīmīgo formveidošanas (*Bildungsideal*) jēdzienu, kā arī iezīmē Eiropas kultūras krīzes problemātiku un uzskata, ka kultūrpedagoģija piedāvā iespējamus tās risinājuma ceļus.

Līdzīgi domā latviešu filozofs Teodors Celms (1893–1989), kuru ciešas draudzības saites vienoja ar Eduardu Šprangeru (1882–1963). Viņš raksta, ka 20. gadsimta sākumā vērojama novēršanās no klasikas kā absolūtā cilvēces un audzināšanas ideāla, bet tieši klasiskā kultūra ir visspilgtākā vēstures reprezentētāja. E. Šprangers piebilst, ka audzināšanas centrālā funkcija ir piemērot cilvēku kultūras dzīves apstākļiem tā, lai viņš virzītos kultūras principu un normu virzienā.

Tāpat latviešu filozofs un Latvijas Universitātes profesors Pauls Jurevičs, kurš plaši pazīstams kā franču filosofa Anrī Bergsona uzskatu pētnieks un nopietni pievērsies arī Platona un I. Kanta darbu studijām, aicina: veidojot izglītības sistēmu jaunajā Latvijas valstī, izvairīties no šauri praktiskā skatījuma – izglītības progress vienmēr ir cieši saistīts ar kultūras progresu.

Piekrītot T. Litta uzskatam, ka audzināšana ir kultūras fenomens, P. Jurevičs 1925. gadā Latvijas valsts izglītības politikas veidotājiem pārmet kultūras ideālos balstītu pedagoģisko ideju trūkumu. Viņš salīdzina jaunās valsts izglītību ar kuģi, kurš peld atklātā jūrā bez skaidra kursa apzināšanās, un tas sabiedrībai nozīmē kultūras pagrimumu, gara nabadzību. [22. 131. – 139.]

Izglītība nav absolūti nepieciešams kultūras veidošanās nosacījums – kultūras būtne var tapt arī ārpus institucionalizētiem izglītības procesiem. Latviskās mentalitātes laukā to mēdz dēvēt par sirds inteliģenci.

„Taču parasti neizglītots cilvēks nesaprot un nespēj novērtēt apkārtējās pasaules sarežģītos notikumus, un galvenais – viņš nav spējīgs izveidot un aizstāvēt ideju. Izglītotam cilvēkam vienmēr ir augstāki ideāli nekā masai.

Tikai piepildot ideālus, realizējot darbībā un pārvērtējot, iespējams tos pilnībā apzināties; vērojot ideālus teorijā, cilvēks tos nekad nepieņem pilnībā.

Tieši garazinātniskā izglītība apmierina cilvēka tieksmi pēc patiesības un dod orientāciju pasaulē, dod iespēju apzināt un iemīlēt augstākās vērtības. Tā ir jēgas veidošanas priekšnosacījums, dvēseles „glītošana”. [19.][31]

2.2. Vilhelma fon Humbolta izglītības reforma

Ar jēdzienu „klasiskā izglītība” tiek izprasts izglītības modelis, kas attīstās Eiropā 14.–16. gadsimtā un ir saistīts ar humānisma idejas rašanos. Klasiskās izglītības centrā ir cilvēks kā augstākā vērtība; galvenie mācību priekšmeti ir grieķu, latīņu un dzimtā valoda, retorika, māksla, literatūra, filozofija, vēsture. Klasiskajā izglītībā tiek akcentēta cilvēka tikumiskā izaugsme, kuras avots ir klasiskas filozofijas tekstu studijas. [30. 138.]

Humānisma idejas imanenti vada modernās Eiropas ideju apriti. Humanitārā izglītība principā neatšķiras no klasiskās. Šaurākā sajēgumā klasiskā izglītība ir sengrieķu un latīņu valodas prašana un visas antīkās literatūras pārzināšana; plašākā nozīmē klasiskā izglītība aptver skaidrības panākšanu visā antīkajā kultūrā, t. i., ne vien klasisko valodu, bet visas antīkās literatūras, mākslas, filozofijas un vēstures pārzināšanu. Grieķu un latīņu valodas prašana dod iespēju patstāvīgi pētīt filozofijas, literatūras un vēstures avotus.

„Cilvēks ar savu dzimšanu nav ievirzīts dabā, bet vēsturē vai, labāki sakot, orientēts uz vēsturi, t. i., uz to attīstības pakāpi, kāda sasniegta viņa dzimšanas laikā, un vēstures tapšana vai nu ar vai pret viņa gribu pa lielākaļ daļai noteiks tā likteni. Un jo skaidrāku atsevišķais iegūs pašapziņu, jo vairāk viņš prasīs, lai pieminētā attīstība noritētu saskaņā ar viņa vēlējumiem, un viņš lūkos par savu uzdevumu pielikt savus spēkus attīstības gaitai. Jo vairāk viņam tādā gadījumā nepieciešama pārliecība par iespējamībām, kas izpaužas vēsturiskajā darbībā, t. i., par likumību, kas viņā valda, par to virzienu, kādā tā norisinājas, un par tām robežām, kurās cilvēku ideāli realizējami cilvēku sabiedrībā.” rakstījis Pauls Bārts.¹ [33. 238.]

¹ P. Barth, Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre, 394. – 395.lpp., 1906.

Filosofs un valodnieks Vilhems fon Humbolts (1767–1835) prata atšķirt zināšanu iegūšanu no izglītības. Izglītība viņam nozīmēja to smalko iekšējo tapšanu, kura netiek apgūta kā mācību priekšmets, bet izvēršas, pilnveidojot cilvēku. Izglītība šādā nozīmē ir kaut kas augstāks un vairāk iekšējs nekā iemācīšanās. Tā ir domāšanas veids, kas, sākoties visu garīgo un tikumisko centienu izpratnē, harmoniski ieplūst jūtās un raksturā. Vēlāk, 20. gadsimtā, vācu filozofs Hanss Georgs Gadamers (1900–2002) secināja, ka „izglītība jau vairs nenozīmē kultūru, t. i., spēju vai talantu izveidošanu”[17. 23.], tāpēc ka tā ir kaut kas pārāks – cilvēka kā formas radīšana.

Vārds „izglītība” (*Bildung*) sākotnēji saistās ar vārdu „forma”, „formēt”, (*formatio*). Pēc Aristoteļa forma nenoformē jau doto saturu kā pielikums no ārienes, bet top, izvēršas reizē ar satura veidošanos, nesot sevī esošā tapšanas mērķi.

Svarīga ir pati nostādne: forma veido, „velk ārā mērķi” – telosu. Tā ir izglītība kā formas tapšana. Šāda izglītība balstās uz cilvēka veseluma, mērķtiecīgas, saturu un formu realizējošas būtnes izpratni. [25. 303.]

„Īstais cilvēka mērķis ir visaugstākā un proporcionālākā viņa spēku izglītošana līdz pilnībai,” – ir V. Humbolta atzinums. Viņa laikmets – garazinātnes starp neohumānismu, vēsturismu un valsts politiku ir lielās programmatiskās koncepcijas laiks, un tas ir jāvērtē atbilstīgi to radītām sabiedrisko pārmaiņu radošām konsekvencēm.

Cīņu par strukturālo skolu un universitāšu sistēmas strukturālu reformu Prūsijā tik lielā mērā kā „jaunhumānisma” pārstāvis Vilhelms fon Humbolts nav ietekmējis neviens cits.

Joprojām aktuāla ir doma, ka sabiedrības hierarhiju veido izglītība, nevis izcelšanās. Tā seko V. Humbolta principiem humanitāras izglītības jēgas izpratnē, sniedz dzīvošanas paraugus, ievēd kultūras universā, palīdz cilvēkam „otreiz piedzimt”, kļūt par pilsoni.

V. Humbolts izstrādājis radikālu atjaunošanas koncepciju, pēc kuras cilvēku vispārīgās izglītošanas ideja būtu jāiestrādā izglītības sistēmā. Vispārīga cilvēku izglītošana ir prioritāra iepretim jebkādai profesionālajai izglītībai. Tai jābūt horizontāli pēc vecuma grupām sadalītai vienotai skolu sistēmai.

V. Humbolts Prūsijas valsts izglītības reformā paredzēja vairākas kardinālas konceptuālas izmaiņas. Pilsonim ir jābūt pašatbildīgam, tas nozīmēja atbildību par savu līdzdalību sabiedrības dzīvē. Kā to īstenot – par to atbild humanitārās studijas.

Tikai tas ir labs savas profesijas veicējs, kurš ir pienācīgi izglītots, tikumisks, labs cilvēks Cilvēka izglītībai – sākot no amatnieka līdz zinātniekam – ir jābūt individualitātes (tātad

personiskās subjektivitātes iekšējai būtībai), totalitārisma (spēku izglītošana līdz vienotam veselumam, nevis papildīšana ar saturu) un universalitātes apliecinājumam („Tādējādi arī galdniekam nebūtu peļami iemācīties grieķu valodu tāpat kā zinātniekam taisīt galdus.”)[18. 101.]

Nepieciešamas valsts finansētas un pārraudzītas tautskolas, ģimnāzijas, universitātes, skolu tīkls no tautskolas līdz universitātei; valsts, ideoloģijas ietekmes ierobežošana audzināšanas un izglītības jomā. Universitāte nav tikai skola – tā ir transformācija, cilvēka personības nobriešana patstāvībā un brīvībā.

Universitātēs jāveidojas studiju un pētniecības vienībai, uzsvaram tajās jāliek uz pētniecību, kurā studenti iesaistās, kopjot patstāvīgu domāšanu un zinātnisko prasmi. Nav pirmkārt jāliek akcents uz profesiju – ja jaunietis būs pietiekami vispārīgi izglītots, tad viņš varēs dzīvē viegli mainīt profesijas, – cilvēks, uzreiz apgūdamas profesiju, sevi aprobežo.

Izglītība ir galvenais sabiedrības pozitīvas hierarhijas veidojošais kritērijs.

V. Humbolta izglītības reformas koncepcijas centrā ir – personības izveide.

Berlīnes Universitāte – parauguniversitāte tiek nodibināta 1809. gadā. Galvenais akcents tajā tiek likts uz vēstures, valodu un filosofijas studijām. Uzaicināto pasniedzēju vidū ir tā laika lielie filosofijas profesori, to skaitā Johans Gotlībs Fihte, Frīdrihs Šellings.

Berlīnes Universitātes humanitārie ideāli daļēji jūtami arī mūsdienu modernajās masu universitātēs. Kopš V. Humbolta laika humanitārā izglītība arvien vairāk piekāpusies tehniskās izglītības priekšā. Universitāšu programmās parādās arvien vairāk tehnisku disciplīnu. Darba tirgus diktētās prasības skaidri iezīmē noteiktu virzību no vispārīgās izglītības uz profesionālās kvalifikācijas paaugstināšanu. Šī virzība šobrīd vairāk īstenojas augstākās izglītības jomā, īpaši saskaņojoties ar Boloņas deklarācijas² prasībām. Universitātē studenti vairs nevar pietiekami daudz laika ziedot vispārīgai izglītībai. Specializēšanās rezultātā pasaules zināšanas kļuvušas neapveramas. Aktualizējas sektoriālā domāšana, kas ir pašpietiekama un absolutizē ierobežotu skatījumu.

Dzīves materiālie apstākļi veicina ierobežošānu ar to, ka tie prasa specializāciju, jo tikai specializēti indivīdi modernā dzīvē spēj attīstīt vislielāko ražību. [23. 81.] Vairs nedarbojas

² **Boloņas deklarācija.** Eiropas izglītības Ministru kopējā deklarācija pieņemta Boloņā 1999. gada 19. jūnijā. Boloņas deklarācijā paustā apņemšanās līdz 2010. gadam izveidot vienotu Eiropas augstākās izglītības telpu ir pats nozīmīgākais pavērsiens Eiropas augstākās izglītības politikā.

universalitāte kā gara kopēja. Moderni arodnieciski izglītotajiem pietrūkst spēju plašas, lielas problēmas risināšanai.

Divdesmitā gadsimta radikāli izmainītais pasaules uzskats saistīts ar zinātnes straujo attīstību un cilvēciskās būtības, esamības totālo neizpratni – plaisu starp dabaszinātnisko un humanitāro izglītību. Izglītības tradīcija zaudējusi koordinējošo posmu, kas saistījusi zinātņi un filosofiju. Jāņem vērā, ka cilvēks ir vienlīdz dabas daļa, dzīvība un saprāts, organisms un kultūra, kuru tas vēsturiski darina.

„Jaunatnei vienmēr ir bijis raksturīgs varoņu kults, t. i., augstvērtīgāko cilvēku dievināšana. Jaunība visvieglāk veidojas, ja var sev uzstādīt par paraugu dzīvu varoni. Tai vietā mūsu dienās – korupcijas, korupcijas un atkal korupcijas... Vecākā paaudze gan vēl nereti drapējas cēlo vārdu togās, bet dziļi jūtīgā jaunatne šīm togu lupatām cauri redz riebīgo korupcijas miesu. [...] Tāpēc kails, pat brutālā veidā izvests karjērisms nereti ir tas dzīves ceļš, kas tagadnes jauneklīm liekas īsts un reāls. [...] Vienīgais dievs, ko pielūdz gandrīz visi, vienalga, kādā tautā, šķirā vai dzimumā tie iederētos, ir baudas piesātināta labklājība, un pirmā kārtā – materiālā.” [9. 73.]

Domādams par modernās Eiropas ētiskajām atrunām, P. Jurevičs ar nožēlu Latvijas jaunajā brīvvalstī pravietiski raksturoja masu subjektu: „Attālinājies no īstās dzīves un bieži pat tieši konfliktā ar to, dzīdamies ar naudas līdzekļiem pakaļ nesatveramam laimes rēgam, „atbrīvots” no īstā prieka devēja radoša darba, pats nezinādams, ko iesākt ar sevi un savu brīvību, atstāts bez tradīciju un ticējumu atbalsta anarhistisku instinktu varā, kas svaida to, – modernais cilvēks būs tālu no tā, lai būtu laimīga cilvēka paraugs.” [21. 34.]

3. IZGLĪTĪBAS PARADIGMAS MAIŅA 20. GADSIMTA SĀKUMĀ

3.1. Reformpedagoģijas teorētiskās nostādes

Reformpedagoģijas mēģinājumi un meklējumi jaunas skolas sistēmas un stila virzienā tuvināja skolu liberāli demokrātiskai individuālistiskai dzīvei industriālajā sabiedrībā. Ar vārdu "reformpedagoģija" saprot sabiedrisku kustību par izglītības demokratizāciju laikposmā no 19. gs. 90. gadiem līdz 20. gs. 30. gadiem. Pedagoģiskajā literatūrā jēdzienam "reformpedagoģija" kā sinonīmus lieto "alternatīvā izglītība", "alternatīvā skola", "jaunā skola", "reformskola", "progresīvā kustība izglītībā" u.c.

19. gadsimtam raksturīgā ekonomiskā attīstība, demogrāfiskās pārmaiņas, industrializācija noveda pie kvalificēta darbaspēka pieprasījuma, kas savukārt veicināja izglītības nozares attīstības un mācīšanās formu maiņas. Līdz tam Eiropas izglītībai par paraugu kalpoja Vilhelma fon Humbolta Prūsijas izglītības reforma. Mainoties laikmeta vēsturiskajai paradigmai, iezīmējās izteikta atšķirība starp diviem dažādiem uzskatiem par izglītības samērojamību ar dzīvi, ideālistisko un reālistisko pamatnostāju.

Jaunhumānistiskā izglītības ideja, kas spilgti izpaudās klasisko ģimnāziju izglītībā, tika atzīta par dzīvei svešu un nepiemērotu. Tās, uzlūkojot pagātnei, nemaz nepievēršas sava laika īstenībai. Izglītības vērtības rodamas dzīvē, tās nevar izaugt no agrāko laiku, svešu zemju un tautu vēstures un valodu vērtībām.

Reformpedagoģija dažkārt tiek saistīta ar protestu pret herbartiešu ieviesto mācību stundas formalizēšanu.³ Skolai jāatbilst konkrētā laika prasībām un vajadzībām, garīgās, zinātniskās un klasiski filoloģiskās izglītības vietā liekot socioloģisku, dabaszinātnisku izglītību. Tā veidojas lietišķa, pragmatiska pasaules aina, kas konstruēta ar konkrētu, neapšaubāmu faktu un parādību palīdzību.

Par reformpedagoģijas teorētisko pamatotāju uzskata Džonu Djuī (John Dewey, 1859–1952), kas 1896. gadā atvēra laboratorijas skolu Čikāgā. Par būtiskāko zināšanu iegūšanas veidu viņš uzskatīja darbību – teorijas un prakses savienojumu. Dž. Djuī uzskatīja, ka mācībām jābūt vērstām uz zināšanām, ko bērns var nekavējoties izmantot. [26. 83.] Viņš izcēla tādu pedagoģisko principu, ko raksturo domāšana darbojoties (*learning by doing*). Džona Djuīja audzināšanas teoriju raksturo domāšanas reflektīva, personiski motivēta, loģiski izrietīga, brīvi

³ Scheibe, 1971; Schonig 1973; Oelker 1989; Röhr, 1991; Winkel, 1993

izraisīta darbība. Refleksijas pamatā jābūt kādai būtiskai, aktuālai problēmai, kuru risinot, audzēknis iesaistās radošā darba procesā. Aktuāli ierosinātais, darbīgais prāts, balstoties jau iepriekš apzinātajā, no jauna apgūst līdz šim neiepazītu pieredzi darbībā. Tādā kārtā vērojums, kritiskā domāšana un iztēle, „redzējums” saista aktīvo prātu darbībā, īstenojot, kultivējot vidi, savukārt kultūrvide ir tā, kas turpina veidot cilvēku. Darbošanās vienlīdz ietver sevī darbības mērķi, paredzamo rezultātu, tāpat kā autora radoši darinātu, brīvu spēles elementu klātbūtni, kas nemazina pasākuma nopietnību. Ir būtiski uzturēt un attīstīt šo bērņā dabiski esošo atvērtību pieredzei un gatavību darbībai, radot labvēlīgus apstākļus viņa intelekta un cilvēciskajai attīstībai. [37.]

Strīds par vispārējo un profesionālo skolu nozīmi bija jautājums par skolu kā izglītības iestādi, kas sniedz vienīgi kultūras vērtības, un skolu, kas veido jaunas dzīves formas.

Šķietami jaunie metodiskie mēģinājumi Vācijas skolās, izrādījās, ir pastāvējuši iepriekš, un to elementi nav nekas jauns, ko būtu atklājusi tikai modernā pedagoģija, jo uzskatāmības principu izcēlis jau Jans Amoss Komenskis. To 1930. gadā „Izglītības Ministrijas Mēnešrakstā” konstatēja N. Vīksniņš, turpinot, ka „pārdzīvojuma lielo nozīmi izglītībā un audzināšanā uzsver Ruso, audzēkņu pašdarbība ir Fröbeļa paidgōģijas pamatprincips, un beidzot sociālais viedoklis spēlēja lielu lomu Pestaloci paidgōģiskos uzskatos. Bet tā kā Kanta un sevišķi Herbarta ietekmē paidgōģijā uzvarēja intelektuālās paidgōģijas viedoklis, tad uz ilgāku laiku šie darba skolas principi tika nobīdīti pie malas. „Kamēr vēl ģimene bija darba vienība”, saka Dr. Hans Reinleins savā grāmatā „Der Versuchsschulgedanke und seine praktische Durchführung in Deutschland”, Grotā, 1919., „kamēr darbs vēl bija rokdarbs un pie tam mājas darbs, darba skola bija ģimenes svarīgākais uzdevums, un valstij nebija nemaz jārūpējas par darba skolu dibināšanu. Tagad turpretim, kad 3/10 daļas no visām ģimenēm dzīvo pilsētās un rūpniecības centros, un pat daudzām amatnieku un zemnieku ģimenēm vairs nav nekādas izdevības apmācīt savus bērņus darbā, darba skolas ir sabiedriska un valstiska nepieciešamība.” [36. 21.]

Modernā skola, kas īstenībā ir dzīves skola, savu izglītošanas un audzināšanas darbu grib saistīt ar pašu dzīvi, grib, pamatodamās uz dzīvei nepieciešamo darbu, izaudzinaāt apzinīgas, patstāvīgas personības.

F. Karsens savā darbā „Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme” izšķir Vācijas reformskolās 3 galvenos novirzienus: pirmkārt, skolu ārējās iekārtas maiņu jeb tā saucamos organizatoriskos mēģinājumus; otrkārt, pasniegšanas paņēmienu maiņu jeb

metodiskos mēģinājumus; treškārt, radikālu visas skolas gara maiņu saskaņā ar jauniem pasaules uzskatiem, ko varētu varbūt apzīmēt par ideoloģiski pamatotiem mēģinājumiem. [36. 21.]

Darba skolu kustība uzsvēr skolēnu patstāvīgo darbu, nevis darbu kā profesionālu darbību.

Georgs Keršenšteiners (1854–1932) noliedza mācīšanos tikai no grāmatām, viņa pedagoģiskais princips ir patstāvīga garīga un praktiska darbošanās, vienlaikus apgūstot mācīšanās pieredzi un sasniedzot ētiskus mērķus, kas nozīmīgi rakstura veidošanā. Kā teorētisko bāzi viņš izmantojia Dž. Djuī atziņas. Darba skola ir patstāvīga izglītības vērtību pārstrādāšana un asimilēšana, kas norisinājas izglītojamā cilvēka gara dzīvē.

G. Keršenšteintera audzināšanas uzdevumiem ir trīs virzieni: arodizglītība un sagatavošanās arodizglītībai, aroda pienākumu tikumiskās vērtības izpratne un sabiedriskās dzīves tikumisko normu ieaudzinašana. Mērķis, kura sasniegšanu nodrošina šie trīs audzināšanas uzdevumi, pieder, pēc Keršenšteintera audzināšanas teorijas, pie rakstura izglītības objektīvo pazīmju rindas. „Izglītības vērtība it kā izkūst, kļūst baudāma, apgaro un iespiežas personības dziļākajā būtībā, pārņemdamā cilvēku savā varā.” G. Keršenšteiners sauc kultūras guvumā ietilpstošo enerģiju par immanento izglītības vērtību. Viņš atzīst tikai tādu skolu par darba skolu, kas ar savām metodēm prot atrast, pārņemt un padarīt par skolnieku īpašumu izglītības guvumu imanentās izglītības vērtības.

Darba skolas jēdzienā gan ietilpst roku izveicības mācība, bet tikpat labi darba skola iespējama arī tādā mācībā, kur nebūs nevienas rokas kustības, kā, piemēram, iedziļinoties kādas klasiskās valodas kultūras vērtībās. Svarīgākā darba skolas pazīme ir patstāvīga izglītības vērtību piesavināšanās un pārņemšana, lai kultūras guvums kļūtu par izglītības guvumu zināmam indivīdam. Izglītības imanentā sastāvdaļa ir cilvēka personību veidojošais elements.

G. Keršenšteintera pārliecība bija, ka izglītības materiāla uzbūvei jeb uzturam jābūt daļai vai pavisam adekvātam skolēnu garīgai uzbūvei jeb struktūrai un ka šī iemesla dēļ skolai katrā ziņā jāievēro notikušās pārmaiņas jaunatnes psihē. Tas, protams, nenozīmē, ka dabaszinātniskā izglītība varētu pilnīgi atvietot humānistisko izglītību, jo pirmā dod atbildi uz jautājumu, kas indivīdi ir, savukārt otrā rāda, par ko indivīdiem jāklūst.

Dzīvē visvairāk panākumu gūst nevis tas, kuram pēc skolas beigšanas ir liels zināšanu krājums, bet gan tas, kurš ieguvis lielāku spēju uztvert lietu iekšējo sakarību.

„ .. skolai vēl diezgan plašas izredzes turpmākās pārveidošanas gaitā. Problēma par skolas tuvināšanu dzīvei nekad netiks galīgi atrisināta, jo jēdzieni „vispārēja skola” un „individuāla izglītība” ir divi pretēji jēdzieni jeb antinomijas. Pateicoties šo jēdzienu antinomijai, vienmēr pastāvēs arī skolas kritika, pat arī tad, ja cilvēce pilnīgi atteiktos no „izglītības” un ierobežotos ar paaudzes mācīšanu un sagatavošanu saimnieciskām un tīri praktiskām dzīves nozarēm. [32. 23.]

Otru virzienu pārstāvēja Hugo Gaudīgs (1860–1923); viņa mērķis bija veidot personību, ar to saprotot garīgi patstāvīgu, kritisku cilvēku ar vispusīgi attīstītām spējām. Šī mērķa dēļ skolas darbībā ieviešamais darba uzdevums ir skolēna patstāvīgas darbības ierosināšana, lai viņš pašattīstības ceļā atraisītu iedzimtos spēkus ideālo mērķu virzienā. Mācību darbam jābūt sintētiskam bērna darba un organizētas mācību vides un metodes sintēzei, kas pielāgota priekšmeta īpatnējai būtībai, apvienojumam. Bērnā esošā jautāšanas tieksme jāpadara mērķtiecīga.

Kā ir panākama subjektīvo bērna jautājumu pārveidošana objektīvi noteiktā un vienotā jautājuma kārtībā? Uz šo jautājumu H. Gaudīgs atbildētu: attīstot bērnos drošu darba tehniku. Lai skolnieks iemācītos pats sevi jautāt, skolotājam jāpaskaidro viņa lietojamo jautājumu kārtība un pamata jautājumi jāiemāca. Mācību paņēmieni, kas zināmā priekšmetā noved pie darba tehnikas, ir reizē arī līdzekļi, kas noved pie brīvas garīgās darbības. Tātad „droša darba tehnika” un „brīva garīgā darbība” ir tikai divi nosaukumi, bet patiesībā viens un tas pats jēdziens.

Grūti iedomāties darbu, kurā skolotājs vai nu nemaz vai arī tikai ļoti mazā mērā piedalās jautājumu risināšanā, bet ļauj vaļu tikai klases pašas „nerimstošās garīgās darbības plūsmai”, kuru vērtē augstāk darbību nekā pašā objektīvās kultūras vērtības. Tādā kārtā H. Gaudīgs savos mācības darba reformas centienos aizmirst un atstāj neievērotas normatīvās pedagoģijas problēmas un pieskaņo savu izglītības teoriju tikai individualitātes prasībām, nonākdams nesaskaņā ar savu audzināšanas pamata principu – personības izveidošanu, jo personība nav domājama bez augstāko vērtību atziņas.

Darbības galarezultāts – arvien pilnīgāku un bagātāku attiecību radīšanu starp subjektīvo „es” un objektīvo vērtību pasauli – panākams ar skolotāja uzskatu un izglītojamās personības līdzdalību.

G. Keršenšteintera audzināšanas mērķis ir ideāls valsts pilsonis, H. Gaudīgam – pilnvērtīga personība. [29. 230.]

Darba skolas mērķis bija mācību stundu uzlabošana, izvairoties no radikālas skolu kritikas, bet pārējie projekti spēra soli tālāk un pauda neapmierinātību ar skolas institūcijas būtību. „Pārliecināto skolas reformētāju apvienību” Vācijā vadīja Pauls Estreihs (1878–1959), viņš attīstīja „elastīgas vienotas skolas” ideju, kuras mērķis bija draudzīga audzināšana ētiskā sociālisma garā elastīgi diferencētā skolā, kurā pastāvētu pamatkursu sistēma, skolēnu, skolotāju un vecāku līdzdarbošanās, koleģiāla skolas vadība, amatnieciskas un garīgas izglītošanas integrācija – mūsdienu vispārīglītojošo skolu pamatkonceptijas sākotnējais aizmetnis. [18. 114.]

20. gadsimta sākumā visa sabiedrība iesaistījās diskusijā par pārmaiņu nepieciešamību Latvijas izglītībā. Svarīgais jautājums: kādai būtu jābūt jaunajai skolai? Kā sociālpolitiskas cīņas bija vērstas pret senām saimnieciskās un valsts dzīves formām, tā pedagoģijā – pret senām audzināšanas formām, it īpaši seno, „vecu” skolu.

Nodibinoties neatkarīgai Latvijas Republikai, tika likvidēta izglītības sistēmas unifikācija pēc Krievijas parauga. 1919. gadā pieņemtais Izglītības likums rosināja meklēt jaunus ceļus nacionālās skolas izveidei. Aizsākās plaša iepazīšanās ar ārzemju pedagogu pieredzi, ar jaunākajām izglītības idejām pasaulē. Latvijas skolotāji galvenokārt sadarbojās ar Vācijas pedagogiem – noteicošās bija valodu zināšanas un kopīgās izglītības tradīcijas. Vācija bija arī nenoliedzama Eiropas līdere reformpedagoģijas jomā. [26. 77.]

3.2. Izglītības reformas tendences Latvijā 20. gadsimta 20.–30. gados

Apskaužama ir tālaika sabiedrības ieinteresētība Latvijas skolu attīstībā. Kustība aizsākās ar domu apmaiņu, kas pārauga domstrarpībās vispirms audzināšanas jautājumā, vēlāk – mācību priekšmetu pasniegšanas, programmu veidošanu un mācīšanās metožu jautājumos. Bet drīz radās bezkompromisa noliegums pret visu, kas senāk bija atzīts par labu visā audzināšanā, arī visā skolas uzbūvē un skolas darbā un tā paņēmienos. Pedagoģiskā revolūcija sevišķi asa un radikāla bija zemēs, kurās arī sociālpolitiskās cīņas bija visasākās, proti, Vācijā un Krievijā.

Latvijas vēsturiskie likteņi daudzējādā ziņā bija stipri atkarīgi no šo divu zemju likteņiem, un „mums tiešām arī bija iemesls būt nemierā ar veco, svešu varu mums uzspiesto skolu, tad arī pie mums šī cīņa pret veco pieņēma ļoti radikālas formas, stipri iespaidota no Vācijas radikālās un revolucionārās pedagoģiskās domas.” [10. 193.]

Ar šo pedagoģisko radikālismu, kas cīnījās pret visu veco un šo veco daudzreiz noliedza tāpēc vien, ka tas vecs, un kas pieķērās visam jaunajam daudzreiz tāpēc vien, ka tas ir jauns, bija un ir saistīts vēl viens motīvs: proti, varens pedagoģisks optimisms, ticība un pārliecība, ka ar jaunu audzināšanu, ar jaunām skolām un programmām, ar jaunām metodēm varēs izdarīt brīnumus, varēs visu dzīvi pārveidot un atjaunot. Raksturīgi, ka līdz ar visāda veida pedagoģisku romantismu, aizsākās nopietna interese par jauno pedagoģijas zinātni.

„Ka tā tomēr arī jau tad veica zinātnisku pētīšanas darbu, strādāja ar labiem panākumiem un sniedza drošas un objektīvi pilnīgi pamatotas atziņas, to mēs redzam lielā skaitā ievērojamo pētījumu, kas izdarīti visās pedagoģijas nozarēs – pedagoģijas vēsturē, salīdzinošajā pedagoģijā, jautājumos par dažādu audzināšanas organizāciju būtību, funkcijām, audzinošo spēku un izglītības vērtību, priekšmetiem, dažādām pasniegšanas metodēm.” [10. 198.]

Skola tika atvērta visam jaunajam, empīriskajam, eksperimentālajam, sabiedrību bija pārņēmis pedagoģisks darbīgums, rosīgums.

Izglītības pamatnostādņēs Latvijā pēc neatkarības izkarošanas arvien lielāku nozīmi ieguva nacionālisma idejas uzturēšana. Paradoksāli, taču vienotas nacionālas valsts ideja Latvijā sākotnēji 19. gadsimta vidū tika importēta no Oto fon Bismarka (1815–1898) vācu valsts (Prūsijas), mazvalstiņām vienojoties kopējā, politiski vienotā teritorijā. Protams, Krievijas impērijas žņaugos latviešu pašapziņai tāds nacionālisms būtu pāragrs, tomēr tas neizbēgami iedzīvojās un atraisījās, kas 1. pasaules kara un Oktobra apvērsuma rezultātā piepildījās ar Latvijas valsts nodibināšanu.

20. gadsimtā nacionālisms Vācijā realizējās kroplā revanšismā un nacionālsociālisma politiskajā monstrā, autoritārā manipulēšanā ar tautas masām, prūšu zaldāta sindromā līdz zobiem bruņotas Lielvācijas kalpībā, kas mērķtiecīgi un drastiski tika uzspiests arī izglītības sistēmai. V. Humbolta humānās izglītības idejas piedzīvoja traģisku kontraversiju.

Cilvēku arvien vairāk skāra vēlākajai 20. gadsimta masu kultūrai raksturīgās pūļa, masas efekts un parādības, kad viņš zaudē individualitāti, labprāt rīkojas pretēji uzskatiem, kļūst viegli ietekmējams, impulsīvs, manipulējams. Tika iedarbināti cilvēku arhaiskie apziņas (bezapziņas) slāņi, kas lieto arhetipiskas, taču viennozīmīgas formas. Arhaisko psihes slāņu aktualizācijas rezultātā cilvēks zaudē personību.

Tā ir īpaša kopības forma – agresīva, destruktīva, arhaiski dzīvnieciska, tai piemīt primitīvas tieksmes, vienkāršota dzīves uztvere, kāpināta emocionalitāte, spontāna gatavība

pakļauties, mainīties, slāpēts intelekts un domāšana, domas šaurība, intelektuāla viduvējība, garīga aprobežotība, neiecietība pret citādo.

Masas cilvēks ir viduvējības ekspansija, varai izdevīga, viegli manipulējama („maizi un izpriecas”), uzturot spēkā ideju par varas iemiesojumu, un domu, ka uz varu var pretendēt vienīgi izredzētie.

Masu kultūra nav kvantitatīvs jēdziens, bet gan kvalitatīvs, tā nav sociāli determinēta. Masa un masas apziņa skar visus sabiedrības slāņus un kultūras formas: sadzīvi, zinātni, reliģiju, mākslu, morāli ekonomiku (izglītība visiem; informācija patērētājam; standartizēts pieprasījums, tiražēšana).

Masu kultūra ir stāvoklis, kultūras situācija masas klātbūtnē, tai nav konkurentu pilsoniskajā, demokrātijā. Tā izpilda svarīgu sociālo pasūtījumu – apdraudējuma novēršanu, neitralizēšanu, transformēšanu, no masas pašas destruktīvās dabas izrietošu

Cilvēka psihei raksturīga situācijas pārnese no vienas sfēras citā. Gadsimtiem ilgi cilvēks orientējies uz mūžīgām vērtībām, to translēšanu nākotnē, bet pēc 1. pasaules kara šis līdzsvars bija apdraudēts. Pastāvīgs progresa imperatīvs dzen uz priekšu, iznīcina pagātņi un nākotni, ikviena šodienas lieta rīt kļūst nevērtīga.

Uztveres režīms kultūrai ir ierobežots, tas prasa piepūli, priekšzināšanas un koncentrēšanos, noteiktu vidi, komunikācijas kanālus un izvēles iespējas. Apelēšana pie „neviltotiem mākslas šedevriem”, „mūžīgām vērtībām” ir tirgus manipulācija ar neizglītotu patērētāju.

Ekonomisko preču masveida ražošanas procesu svarīguma pārsvars pārējo kultūras vērtību vidū, kas rada kultūras masifikāciju un patēriņa psiholoģiju. Militārā un tehniskā progresa absolutizācija jo, „pateicoties” tehniskajam progresam, tiek sasniegts patiešām augsts iedzīvotāju dzīves līmenis. Šaura specializācija liedz izbaudīt dzīvi visā tās daudzveidībā.

Kultūras universalizācijas un partikulārisma tendences eksistē vienlaikus, tomēr globālie standarti tiek pieņemti tik lielā mērā, ka tie reāli apdraud cilvēces mantojumu. Nopietnākie konflikti paradoksālā kārtā nesakņojas šķiru cīņā – atšķirīgu sociālo slāņu pretnostatījuma, bet dažādu kultūru sadursmē.

Pēc Pirmā pasaules kara Eiropas nacionālistisko ideālu un kultūras universālo vērtību sabrukums nozīmēja iepriekšējās Eiropas beigas.

Jaunajā Latvijas valsts izglītībā kādreizējās „paraugzemes” Vācijas piemērs vairs nebija saistošs. Nacionālisma izpratnē notika norobežošanās no O. Bismarka iedibinātā autoritārisma.

Nacionālisms gan kļuva par vienu no izglītības koceptijas pamatnostādņēm – visspilgtāk pēc Kārļa Ulmaņa nākšanas pie varas –, taču pretēji pašiznīcinošai augstprātībai latviskais nacionālisms skolās tika konvertēts darbībā, kas vērsta uz indivīda personiskas izaugsmes stimulēšanu, kas vienlaikus būtu harmonisks ieguldījums savas valsts izaugsmē.

Nācijas ideja Latvijā balstījās agrārās zemniecības darba tikumā, tautas tradīcijā, dziedāšanas kā tautas vienošanās formā (Dziesmu svētki kā savdabīgs masu kultūras fenomens latviskajā realizācijā). Ideju par nācijas piederību un nacionālo valstiskumu kā vērtību ikviens latvietis izprata kā līdzdalību, labprātīgu brīva cilvēka darbošanos savā un tautas, tātad valsts labā. Tas izskaidro kultūras un ekonomisko uzplaukumu starpkaru periodā Latvijā. Arī jaunatnes darbīgie spēki tika iesaistīti brīvvalsts un nācijas idejas īstenošanā. Tika kultivēta ētiska aksioma, ka darbs vairs nav sodība, kāda tā bija latvieša – dzimtcilvēka apziņā, bet gan svētība, mazpulcēna lepnums, gandarījuma avots. Kā augstākā vērtība un jebkura darba vainagojums ir tēvzemes, valsts nemītīgs uzplaukums. Nevis akla pakļaušanās valstij (tātad – varai), bet apzinīga un labprātīga ziedošanās, nezaudējot būtiski personisko, intīmo personības satvaru. Vācu dzejnieka Frīdriha Šillera (1759–1805) vārsmas no drāmas „Vilhelms Tells”, ko tautiskā romantisma izcilākais pārstāvis Auseklis tulkoja jau pēdjaunlatviešu laikā, bija kļuvis kā dzīves kredo, vadmotīvs ikvienam Latvijā.

„Pie tēvu zemes dārgās ķeries klāt,
To turi ciet’ ar visu savu sidri!
Tev šeitān stīpras saknes droši tur;
Kā niedra būsi svešā malā tur,
Ko mazais vējiņš iespēj samaitāt.” [1.165.]

Eiropas sociālpolitiskās un pedagoģijas atziņas Latvijā atbalsojas nevis tieši, bet gan caur jaunāko pedagoģijas ideju un izglītības prakses prizmu tālaika pasaulē. Analizējot preses izdevumu „Izglītības Ministrijas Mēnešraksts” 20. gadsimta 20.–30. gados, atklājās, ka Latvijas izglītības darbinieki tiek plaši informēti par reformpedagoģijas teoriju un praksi.

Georga Kerschensteina darba skolas un Hugo Gaudiga brīvās garīgās darbības idejas ir tās, par kurām galvenokārt interesējās skolotāji praktiķi. (Pētersons, 1928; Pētersons, 1929; Štāls, 1931) Tas izskaidrojams ne tikai ar to, ka reformpedagoģija tolaik ir populāra visā pasaulē, bet arī ar to, ka reformpedagoģijā aktuālais jautājums par to, kādai jābūt un kā jādarbojas mūsdienu skolai, Latvijai kā jaunai valstij bija īpaši svarīgs.[31.]

Reformskolu programmās liela nozīme tika piešķirta dabaszinībām, sākot tās apgūt bērna tuvākajā apkārtnē. Skolēni apguva arī praktiskas zināšanas lauksaimniecībā, rūpnieciskajā ražošanā. Klasisko valodu stundu skaitu vai nu samazināja, vai to vietā tika mācītas jaunās valodas.

Izcilais latviešu pedagogs Jānis Greste (1876 –1951) uzsvēra, ka nevajag aizrauties ar darba skolas teoriju, rakņāties pa vācu kungu darbiem, bet „ķerties pie lietas ar visiem rīcībā esošajiem līdzekļiem” – sākt ar kabineta iekārtošanu, iepazīšanos ar tuvāko apkārtni, ekskursijām, kolekciju vākšanu. J. Greste noorganizēja plašu skolu muzeju kustību, kuros apkopoja mācību procesa uzskates līdzekļus. Latvijā skolās tika veidoti specializēti kabineti, darbnīcas dabaszinātnēm, darbmācībai, mājturībai u. c. priekšmetiem.

Darba skolas ideju kritizēja tradicionālās pedagoģijas pārstāvji, atzīstot to par pārāk pragmatisku. Viņi neakceptēja domu, ka darbam ir jākļūst par pedagoģiskā procesa centru: skolas uzdevums ir sniegt zināšanas, attīstīt intelektu, radošās spējas; fiziskam darbam te var būt tikai palīgroma.[26. 83.]

Pedagoģiju realitātes jautājums interesē ne mazāk kā patiesības problēma, jo iztīrājot audzināšanas jautājumus, pedagoģija sastopas ar cilvēku sabiedrības īstenību. Tā ir sociālā īstenība. Pētījot dzīves īstenību, pedagoģija paliek realitātes robežās, nododoties dzīves vērtēšanai un normēšanai, pedagoģija vērš skatu pāri īstenībai. „Tas nepieciešams, jo audzināšanā mēs neapmierināmies tikai ar dzīves īstenību un tiešamību, bet meklējam ceļus uz labāku dzīvi. Šos ceļus palīdz apgaismot atziņas teorija, kas tāpat neaprobežojas ar faktiski esošo īstenību, bet pēti arī vērtību, normu, ideju un ideālu pasauli.”[33.144.]

Reformpedagoģijas idejas cieši saistītas ar laikmeta sociāli politiskajām un kultūras izmaiņām. Izglītība tika uzlūkota kā sociālo problēmu risinājuma veids. Aktuālās vajadzības kultūrā un izglītībā veicina nepieciešamību studēt Eiropas valstu pieredzi. Un, ņemot vērā to, ka tā laika latviešu inteliģences pārstāvji brīvi runāja vācu valodā, Vācijas devums kļuva par viens no būtiskākajiem ideju avotiem.

1919. gadā Latvijas Universitātes Filoloģijas un filozofijas fakultātes ietvaros tiek izveidota Pedagoģijas nodaļa [26. 2005.], kurā visai drīz izveidojas cieši zinātniski sakari ar pētniecības centriem Leipcigā, Bonnā un Marburgā.

Izglītība (pēc Keršenšteina): Izglītot nozīmē izveidot noslēgtu garīgu būtību, kas pamatojas garīgās vērtībās. Izglītībā vērtīgas ir visas darbības formas, kas palīdz izkopt šādas garīgās būtības totalitāti

4. IZGLĪTĪBAS JĒDZIENA KONCEPCIJA

4.1. Kultūrizglītība

Tradicionāli kultūras jēdzienu (*colere, cultus, cultura, colonia*) tiek saistīta ar

- 1) cilvēka radītajiem artefaktiem pretstatā dabai;
- 2) pretstats – haoss, svešais, barbariskais;
- 3) kopt, apstrādāt ārējo un iekšējo – *georgica animi*.

..kultūra mums nav no dabas dota, bet ir mūsu pašu roku darbs. Viņa ir tas materiālo un nemateriālo vērtību kopums, ko cilvēks radījis priekš savām vajadzībām, savas dzīves, savas laimes. Katras tautas perspektīvē ir nenovēršamais jautājums: vai viņa nesakusīs ar citām tautām? Nenožudīs no vēstures skatuves? Tas pats jautājums nostāja priekšā arī mūsu kultūras darbiniekiem.[7. 300.]

Kultūrzinātnes nodarbojas ar kultūru kā cilvēka darba un dzīves formu kopumu, pie kura pieder arī filosofija, izglītība un zinātne. Tās analizē, interpretē un skaidro kultūras pastarpināto pasaules formu. Tādējādi kultūra ir zinātne, kas objektīvē pati sevi. Kultūra pati ir gan objektlīmenis, gan pašrefleksīvs metalīmenis.

Kultūrzinātne (*Kulturwissenschaft*) pievēršas kultūrai kā pašrefleksijas metalīmenim, ietverot kultūras teoriju un kritiku. Interdisciplināri un intradisciplināri tā integrē kultūras radīšanas instrumentus, un jēgas procesus, vārdu un tēlveidojošās jomas, ietverot moderno mediju realitātes pastarpinājumus, rituālu, un ķermeniski emocionālās dzīves stilu un paraugu struktūras. Tā pēta vēsturiskā indivīda un sociālo sistēmu atmiņu, psihovēsturi, mentalitāšu vēsturi, etnoloģiju, un kultūras semiotiku – kultūru sinhroni kā zīmju tīklu un struktūru, un diahroni kā noturīgu nozīmju kopsakaru.

Pārmijās veidojas jauna zinātne, kas ne interdisciplināri, ne intradisciplināri nenorobežojas un ietver teorētisko refleksiju un refleksijas metalīmeni tikpat lielā mērā, kā objektlīmeņa pētījumus.

Kultūras normas regulē cilvēku darbību, uzvedību un saskarsmi, eksistē viedoklis, ka kultūra ir normu, ierobežojumu, aizliegumu – atļauju sistēma.

Filosofija ir zinātne par normālapziņu un vienlaikus – kultūrfilosofija. Normālapziņa ir normu sistēma, kas ir objektīvi nozīmīga, bet kurai jātiek realizētai subjektīvajā apziņā, apliecinot vispārnozīmīgo. Normālapziņa ir kultūras formu karkass, kas balsta kultūras konkrētās izpausmes. Šo normālapziņu jeb jābūtības sfēru nevar tvert tieši un pierādīt, bet tā ir

transcendentālā domāšanas, rīcības, jušanas, pieredzes kopumā iespējamības nosacījumu struktūra, kuru iezīmējis I. Kants mācībā par prāta idejām.

„Lai ētika varētu vērtēt cilvēka tikumisko domāšanu, darbību un visu dzīvi, nepieciešama absolūti negrozāmu vērtību atziņa. Vienīgi tad, ja atzīst, ka ir viens labums, viens pienākums utt. – iespējams cilvēka dzīvi tikumiski novērtēt. Šādi tikumību saprot un iztulko autonomā jeb normatīvā ētika, kas pa daļai jau novērojama grieķu (Platona) filozofijā, bet ko zinātniski pamatoja un sistematizēja Kants. Lai noturētos objektīvisma robežās un neiegrimtu relatīvismā, pedagoģijai jāatzīst autonomās un normatīvās ētikas viedoklis par tikumības vērtību nemainīgumu. Heteronoma morāle ne tikai nav nepareiza, bet audzināšanai bīstama. Tāpat bīstams relatīvisma ieskats, kas vērodams dzīves maiņu un pārliecību dažādību, visu relativizē un noliedz tikumības vērtību nemainīgo raksturu un objektīvo vispārnozīmīgumu.” [33. 92.]

Ar novirzīšanos no objektīvām gara vērtībām J.A. Students izskaidro visas galējības, pārsteidzīgus eksperimentus, ekstrēmās situācijas un nomaldus, kādi vērojami skolu dzīvē, audzināšanas teorijas un prakses attīstībā, sasteigtās izglītības reformās utt.

Kultūras attīstības process sabiedrībā ir tas pats, kas audzināšana konkrētam cilvēkam. Topošās modernās pilsoniskās sabiedrības vērtības, kas raksturo jaunā laikmeta kultūru un cilvēku, prasa noteiktu ieguldījumu intelektuālajā un garīgajā izglītībā.

Individuālpedagoģija audzēkni galvenokārt uzskata par atsevišķu personību, bet sociālpedagoģija – par sabiedrības locekli. Pasaule neriņķo tikai ap cilvēku kā individu, bet ir līdzīga elipsei – ar diviem centriem: indivīds – sabiedrība. [26. 80.] Eduards Šprangers (1882–1963) indivīda un sociālās kopas attiecības saprot kultūras gaismā. Ar kultūras vērtību starpniecību personība tuvojas kopai un kopa personībai. Kā liecina H. Biezais, „tikai abu – kā universālo individuālo, tā – nacionālo sociālo principu pilnīga līdztiesība un līdzvērtība var radīt pilnvērtīgu individuālu un sociālu dzīvi.” Universālā ētika, kas grib dot priekšrakstus visiem cilvēkiem, ir reizē individuāla ētika.

Personības pedagoģija meklējama Fihtes, Humbolta un Šillera uzskatos. Humbolts par audzināšanas paraugu uzlūko antīkos grieķus, kā dvēselē bijusi labā, patiesā un skaistā harmonija. Apkārtnes ietekmēta, tā ietekmē apkārtni un pārveido apkārtnes iespaidus ar savas struktūras individuālajām īpatnībām. Personības pedagoģija ir filozofisks individuālpedagoģijas padziļinājums: ja individuālpedagoģijā vidus stāvokli ieņem dabiskais indivīds, personības pedagoģijā – centrā stāv garīgais indivīds, ko var uzlūkot kā vērtību sfērā pacēlušos individualitāti, un kas nav nekas cits kā personība.

Kulturāls ir cilvēks, kas spēj saprast un cienīt kultūras vērtības un tad arī darboties un dzīvot saskaņā ar šo cieņu, uzskata P. Jurevičs. Kulturāls cilvēks saprot ne tikai vērtību materiālo nozīmi, bet arī augstākas garīgās kultūras vērtības.

Kultūra pēc būtības ir dinamiska – tā progresē vai regresē. Taču tās kodols ir stabili un nemainīgi elementi – ētiskās, estētiskās, zinātniskās vērtības. Visos laikos izglītības sistēmas ir dibinātas uz šīm vērtībām. Un izglītības uzdevums ir ievadīt jauno paaudzi patiesu kultūras vērtību izpratnes pasaulē. [20.][31.]

Lai palīdzētu izprast kultūras jēdzienu un tā saistību ar izglītību, P. Jurevičs piedāvā „dziļas un seklas kultūras, salīdzinājumu.

Dziļa kultūra būs tam cilvēkam, kas apzināsies augstāko zinātnes un mākslas sasniegumu pamatojumus un nosacījumus, spēs skatīt tos noteiktā sistēmā. Viņam ir raksturīga arī sīka pētāmās parādības kontekstu analīze, kas ļauj izvairīties no dogmatisma un vienpusības.

Seklu kultūru raksturo, sasniegumu rezultātu „piesavināšanās” pēc konspektiem un brošūrām, ignorējot oriģinālo pamatdarbu studēšanu un „nekā nezinot par šo rezultātu pamatojumu”. Tādēļ tos, kuri neapzinās problēmu vēsturiskās attīstības apskatu nozīmi augstskolu studijuursos, P. Jurevičs sauc par profāniem. [31.]

Otrs kultūras dziļuma paraugs ir kopsakarību zināšana, kas izpaužas mijsakarību apzināšanās starp dažādām vērtību sistēmām.

Treškārt, kultūras dziļumu raksturo vērtību hierarhijas apzināšanās. Šai apziņai nepieciešami kritēriji, kā P. Jurevičs raksta – „mēraukla”.

Ja cilvēks par kritēriju vērtību hierarhijai izvēlēsies eksistenci, izdzīvošanas principu, tad, protams, garīgās vērtības šajā sistēmā būs sekundāras. Tādēļ tiek apelēts pie „vērtību izjūtas” nepieciešamības, kas palīdzētu veidot dziļai kultūras izpratnei nepieciešamo hierarhiju. Vērtību izjūta dod iespēju cilvēkam ne tikai atzīt atbilstošās kultūras vērtības, bet arī dzīvot saskaņā ar tām.

Izglītība tiek nosaukta kā ceturta kultūras dziļuma pazīme. Dziļas kultūras pamatā ir izglītība, kas netiecas attīstīt vienīgi cilvēka prātu. Teorētiskas zināšanas par vērtībām, to savstarpējiem sakariem un hierarhiju ir ļoti svarīgas, taču izglītībai jāveido arī prasme šīs zināšanas izmantot. P. Jurevičs piekrīt Sokrata domai, ka patiesas zināšanas ir tikumiskas, ka cilvēks rīkojas ļauni savas nezināšanas dēļ. (Jurevičs, 1943) Respektīvi, zināšanās ir pilnvērtīga tikai tad, ja tās ir papildinātas ar vērtību izpratni, tiek skatītas kultūras kontekstā.

Taču kļūdaini ir ar izglītības starpniecību nekritiski patapināt kultūras ideālus no lielajām kaimiņu kultūrām. Mazu tautu kultūras veidošanai un pastāvēšanai nepieciešama daudz lielāka gara disciplīna un iekšējā vienotība, uzskata P. Jurevičs [20.] [31.]

Viens no pirmajiem Latvijas nacionālās augstskolas idejas ierosinātājiem, filosofs un psihologs Pauls Dāle tāpat kā J. A. Students un P. Jurevičs tieši izglītībā redz pamatu personības gara kultūras izaugsmei. Izglītībai ir doti spēcīgi kultūras kopšanas līdzekļi – zinātnes un mākslas, tikumi un valodas, reliģiskās gara kultūras bagātības. Līdz ar to, P. Dāle piekrīt Geisteswissenschaftliche Pädagogik pārstāvju atziņai, ka sabiedrības, skolas un izglītības pamatuzdevums ir garīgo vērtību radīšana un tālāk nodošana.

P. Dāle skata personību kā viengabalainu veselumu, kas sasaucas ar T. Litta ideju par lebendigen Totalität von Mensch un tā schöpferisch būtību. Latviešu autors uzsver, ka personības dinamiskie spēki parādās dažādos darbības veidos – kā radīšanas un iedvesmas pamats.[11. 219.]

Balstoties uz personības attīstības vispusīgo izpēti, P. Dāle aplūko inteliģences būtību – gara inteliģence ir ne tikai attīstīts prāts un izcili izglītības rezultāti. Inteliģence kā spēju un personības īpašību kopums nepastāv tikai noteiktā zināšanu daudzumā, vai kādās speciālās prasmēs – tā ir īpatnējas garīgās konstitūcijas un funkcionalitātes jēdziens, kas īstenojas prāta, fantāzijas un sirds dzīves harmoniskā attīstībā. [11. 219.] Inteliģents cilvēks ir spējīgs principiāli saprast un iekšēji cienīt kultūras vērtības un apzināti veidot savu un citu cilvēku dzīvi saskaņā ar šo vērtību idejām. Un šis uzdevums ir īstenojams ar izglītības palīdzību. [31.]

4.2. Filosofiskā izglītība

Par kultūras vērtībām sauc parādības, kuras ir garīgi un materiāli nozīmīgas atsevišķam cilvēkam, sabiedrības grupai vai visai sabiedrībai, vērtības sakārto, strukturē kultūru. Jēdziena ierobežotā formulējamība saistīta ar to, ka tas sākotnēji ienācis filosofijā no ekonomikas teorijām. Vērtības nevis vienkārši apraksta notiekošo, bet izsaka attieksmi, atbild uz jautājumu – kas ir labais? Iekšējās pasaules jēgas un nozīmes piešķiršana, kā cilvēka sapratnes darbība, izvēloties kaut ko kā labumu. Vērtības ir patstāvīgas un neatkarīgas no vērtētāju gaumes, tās ir mūžīgas iepretim masu kultūrai, kas visu pakļauj savai gaumei. Tas, kādām vērtībām cilvēks dod priekšroku, nosaka viņa dzīvi. Trīs svarīgākie aksioloģijas virzieni filosofijas vēsturē ir I. Kanta, F. Nīčes un M. Šēlera vērtībontoloģijas.

Kants iezīmē personības struktūru, kas paredz transcendentu vispārinājumu, pārāku par reālo un psiholoģisko cilvēka iedabu. Heteronomā morāle balstās uz šķietamo, patīkamo vai derīgo, instinktu vai varas diktēto.

Patiesie morāles principi ietverti jābūtības, imperatīvā formā. Personību raksturo morāla nostāja, tā nav iedomājama bez brīvības, morālo pilnību iespējams sasniegt, sekojot pasaules kārtības principam, ko nosaka Dievs. Kanta antropoloģija sniedz ieskatu šādas personības audzināšanā un izglītībā, skarot humānas personības noteiksmi un raksturu. Augstākās personību raksturojošās vērtības ir veselais saprāts, priecīgas jūtas un brīva, pār cilvēku valdoša griba. [38. 320.]

F.Nīče (1844–1900) aizsāk subjektīvisma virzienu aksioloģijā atzīstot, ka vērtības ir pilnībā atkarīgas no vērtētāja, mainīgas atkarībā no situācijas. Nīče fiksē noteiktu pasaules ainu maiņu – situāciju, kurā Dieva uzturēts pasaules horizonts tiek aizstāts ar racionālu subjekta varu un loģiski – pozitīvām zināšanām. Nīče aicina pastāvīgi pārvarēt sevi un nebalstīties kādā sastingušā atziņā, bet gan būt pastāvīgu meklējumu ceļā.

Viena no izplatītākajām Nīčes filosofijas interpretācijām izšķir piecus jēdzienus, kuri caurauž viņa darbus un tie ir:

Nīčes versiju par Dieva nāvi var interpretēt, kā secinājumu par cilvēka ontoloģiskā stāvokļa maiņu pasaulē, kam pamatā pavērsiens uz racionalitāti, kas nosacīti datējams no 16. līdz 18. gs. Vecais vērtību horizonts, kurā galvenā loma bija pārpasaulīgiem ideāliem, tiek nomainīts ar jaunu, kura centrā ir subjekta racionalitāte un dabas zinātņu atzinumi par pasauli. Kristietība un arī zinātne ar savām pretenzijām uz patiesību Dieva nāves situācijā ir atteikšanās pieņemt faktu, ka cilvēks ir palicis viens ar sevi un viņam pašam ir jāuzņemas atbildība un jārada vērtības, kuras apliecina dzīvi un juteklisku estētiku, nevis jānogalina dzīve patiesības vārdā. "Pārcilvēks" var likt saprast, ka orientējoša ir ideja, kurai sekojot cilvēks atrodas pastāvīgā pārmaiņu procesā.

Varas griba ir veids, kā realitāti atdzīvināt no sastinguma, kuru veicina pūļa morāle un tikumi. Varas griba katru mirkli pārvērš no jauna tapšanā, tā veido savas vērtības, kuras balstās šajā tapšanas aktivitātē.

Atzīstot mūžīgās atgriešanās ideju, jāpieņem katra mirkļa nozīmē, jo ikvienā mirklī veiktā izvēle atkārtosies bezgalīgi daudz reižu un pavairošs sevi katrā no atgriešanās ciklēm, līdz ar to katrs cilvēks ir atbildīgs mirkļa priekšā un viņa rīcībai ir jābūt tādai, lai šīs rīcības sekas nonākot bezgalīgas atgriešanās ciklā, nepadarītu pasauli tukšu un bezjēdzīgu.

Dieviem pretī stāvošās cilvēces tēma ir vadošā Fridriha Nīčes filosofijā. Viņš kritizēja racionālismu, zinātņi un tehnisko domāšanu. Viņam bija negatīva nostāja pret pūli, jo viņš uzskatīja, ka vajag radīt pārcilvēku, būt stipram, nevis vājam, padevīgam. Pārcilvēks, tas ir būt kā bērnam. Bērns uz visām lietām lūkojas bez aizspriedumiem, bez tradīciju važām, to nevar uzpirkt un viņš ir atvērts visam jaunajam. [39.]

Tradicionālo kultūras vērtību krīze 19. gadsimta beigās 20. gadsimta sākumā un Pasaules kara radītās katastrofas neatgriezeniski radīja tālejošas sekas paaudžu apziņā. Tas ir sociālpolitiskais fons, kas radikāli mainīja sabiedrības vērtību sistēmu. Līdzšinējo stabilo, pārbaudīto, drošo pasaules modeli nākas dekonstruēt un veidot kaut ko pilnīgi jaunu. Ideālu pārvērtēšana, saistību pārtraukšana ar iepriekšējo gadsimtu tradicionālajām klasiskajām vērtībām, nozīmē ne tikai sociālās pārvērtības, bet arī zinātniskos apvērsumus.

Tieši tāpat mainījies pedagogiskā doma un mācīšanās formas. Daudzie pedagogijas virzieni: darba, individuālā, sociālā, personības un kultūras pedagogija, nav nekas cits kā pedagogijas virzienu svārstības no gara uz dabu un no indivīda uz sociālo kopu resp. sabiedrību. Kā personības, tā kultūrpedagoģijai ir tā neatsveramā priekšrocība, ka abi šie virzieni operē ar vērtības jēdzienu kā prasību, ka cilvēks jāaudzina objektīvu vērtību sistēmā.

20. gadsimta filozofiskās antropoloģijas pārstāvis Makss Šēlers (1874 - 1928) nereducē vērtējumu, kā to dara Nīče, taču neatrauj vērtību tik tālu no vērtētāja, kā I. Kants un neokantieši. Pēc Šēlera domām, vērtības kā fenomens ir mūžīgas, nemainīgas, taču to pārdzīvojums mainās.

It visā, kam Šēlers ķeras klāt, viņš grib parādīt būtisko, aprioro, garīgo. Lai apjaustu cilvēku vispār, jāveido priekšstats par cilvēku kā sevi 'kosmosā' apzinošu un reflektējošu būtni. Viņš veido fenomenoloģiju, kurā aplūko jušanas, izziņas un gribēšanas aktus un to korelātus. Atsvabinot vērtību jēdzienu no mērķiem, labumiem un nozīmīguma, viņš aprioro struktūru skata kā gara materiālo atbilstmi un izmanto kā jaunu tikumiskās izturēšanās pamatu. Šēlers izstrādā zināšanu socioloģiju, kurā aplūko dziņu un atbilstīgo vērtējumu saistību ar izglītību, zināšanām, varu.

Cilvēka pamatattieksmi pret pasauli, Šēlers izprot kā emocionālo, vērtībpiņemošo izturēšanos. Bez Nīčes darbiem nav izprotama Šēlera filozofija.

Šēlera vērtību kārtība ir hierarhiska.

Zemākā vērtību virkne sastāv no patīkamā – nepatīkamā un derīgā, kas iekļaujas jušanā un tiek piedzīvots kā tīksme un sāpes. Atbilstīgs personas tips ir baudīšanas mākslinieks, kura

eksistences princips ir priekšrokas došana patīkamajam, bet atbilstīga socializācijas forma – masa. Savukārt derīguma vērtības pārstāv zinātnieki, tehniķi, uzņēmēji. Cildenā un prastā vērtības reprezentē varonis, atbilstīgā asociācijas forma ir kopība.

Trešo vērtību virkni raksturo skaistā, taisnā un patiesā vērtības, kas piedzīvojamas priekos un sērās. Šīs vērtības iemieso mākslinieki, likumdevēji, filozofi, bet šādu personu asociācijas forma ir nācija. [34. 10.] Dzīves nesakritība ar sevi pašu visspilgtāk izpaužas apstākļi, ka cilvēka tieksmes atdalās no instinktiem – tikai cilvēkam tieksmes ir baudas avots.

Cilvēks ir dzīva būtne, kas sava gara dēļ, apspiežot un izstumjot savus dziņu impulsus, t.i., atsakot tiem pārtikšanu no uztveres tēliem, un priekšstatiem, var izturēties principiāli askētiski pret savu dzīvi, kas tai uzdzen pamatīgas trīsas. Salīdzinājumā ar dzīvnieku, kas īstbūšanai vienmēr saka „jā – pat tad, ja to ienīst un bēg no tās, cilvēks ir „nē pateikt spējīgais”, dzīves askēts.”[34. 60.]

Gars ir eksistenciālā atraisītība, brīvība šī vārda pilnā nozīmē, atvērtībā un tā kodols ir pašapziņa un spēja objektīvēt pasauli un sevi pasaulē.

Bet kas tad ir šis „gars”? tā pamatnoteiksme ir eksistenciālā atraisītība no organiskā, „dzīvības”, un visa, kas pieder dzīvībai, tātad arī no tai piemītošās dziņiskās „inteliģences”, spaidiem, spiediena, atkarības.

Tātad „garīga” būtne ir nevis vairs dziņu un appasaules saistīta, bet gan „pasaulsbrīva”: šādai būtnei ir „pasaule”. „gara „nesējs” ir tikai tāda būtne, kuras principiālā satiksme ar īstenību ārpus sevis dinamiski ir tieši pavērsta atpakaļ salīdzinājumā ar dzīvnieka satiksmi, iekļaujot tajā viņa inteliģenci.

Tikai cilvēks – ciktāl viņš ir persona – spēj pacelties virs sevis – kā dzīvas būtnes – un no viena centra it kā viņpus telplaiciskās pasaules padarīt visu, tostarp arī pats sevi, par savas izziņas priekšmetu.

Tātad ideācija ir spēja tvert pasaules esenciālās īpašības un uzbūves formas no viena attiecīgās būtības reģiona piemēra neatkarīgi no veikto novērojumu plašuma un skaita un induktīviem slēdzieniem, ko piedāvā inteliģence. Taču zināšanas, ko šādi iegūstam, tad, kaut arī iegūtas no viena piemēra, ir spēkā visu iespējamo lietu, kam ir šāda būtība, bezgalīgajā vispārībā un ir pilnīgi neatkarīgas no mūsu cilvēciski nejaušajām maņām, to uzbudināmības veida un mēra – ir spēkā visiem iespējamiem garīgajiem subjektiem, kas domā par to pašu materiālu. Atziņas, ko šādi iegūstam, ir spēkā ārpus mūsu jutekliskās pieredzes robežām; tās ir

spēkā ne tikai šai patiesi teesošai pasaulei, bet visām iespējamām pasaulēm. Skolmeistarīgajā valodā mēs tās dēvējam par „*apriori*”.

Spēja nošķirt būtību un tebūšanu veido cilvēka gara pamatiezīmi, kas tikai arī fundē visas pārējās iezīmes.

„Gars, kā jau teicām, galu galā ir paša esošā atribūts, kas cilvēkā manifestējas sevī „savācošās” personas koncentrētā vienībā. Taču kā tāds gars savā „tīrajā” formā sākotnēji ir bez jebkādas „varas”, „spēka”, „darbības”. Lai iegūtu kaut kādu, pat vismazāko spēka un darbības grādu, jāpievienojas tai askēzei, tai dziņu izstumšanai un vienlaikus sublimācijai.” [34.62.]

„...filosofija vārda stingrākā nozīmē kā brīva un sistemātiska, prāta vadīta refleksija par visuma pamatprincipiem: pirms šīs diferenciācijas (diferencētas tiek tautas mitoloģija, reliģija, filosofija) mēs varam runāt tikai par naivi filozofiskiem elementiem pirmatnējā tautas pasaules uzskatā” [12. 5.]

Zinātnes loģiski simboliskās struktūras neeksistē atrauti no vēsturiski filozofisko ideju sistēmas. Tieši vēsturiski filozofiskās sistēmas ir tradicionāli pamatā laikmeta eksistenciālās un struktūras teorētiskam skaidrojumam. Jo vairāk kāda no zinātnēm ielūkojas patiesības izziņas dzīlēs, jo vairāk tā tuvojas filozofiskajām kopsakarībām.

Zinātne šodien nespēj nodrošināt, lai tās panākumi nestu svētību cilvēcei, izraisa plaisa starp filosofiju un zinātņi, kas izveidojusies 19.gadsimta vidū. Zinātnes filozofija ir kā „zaudētais” posms, kurš no jauna jāatrod. [16. 38.]

Relatīvisma diktatūra, kas patiesi ir saistīta ar noteiktu subjektīvās brīvības un patiesības izpratni Eiropas domāšanas vēsturē, šodienas Eiropā mijas ar dažbrīd izmisīgiem jēgas, apjēgtas dzīves meklējumiem, kam bieži trūkst izstrādātas valodas, veida, kā runāt par meklēto. Tādējādi šie meklējumi norit klusējot, jo šodien daudziem vairs neko neizteic ilgā Eiropas filozofiski teoloģiskā tradīcija, tās pamatvārdi un pieredzes, kas varētu palīdzēt pārdomās.

Problēma, kas saistīta ar izglītības specializāciju, ir zinātņu jomu diferenciēšanās, kas aprūtinā visaptveroša zinātniskā pasaules skatījuma veidošanos. Anrī Bergsons uzskata, ka filosofija kā „zinātņu zinātne” var palīdzēt pārvarēt šo diferenciēšanos – tā runā par fundamentāliem principiem, kas saistoši visām zinātnēm. Tādēļ, domājot par izglītības reformu Francijā 20. gadsimta sākumā, A. Bergsons aicina savus tautiešus neatteikties no klasiskās izglītības idejas, kurā filosofija ir viens no nozīmīgākajiem saturiskajiem elementiem, kas attīsta cilvēka prātu un spēju domāt kopsakarībās.[30. 137.]

Pievēršoties XX gadsimta izcilajiem prātiem, mēs atrodam, ka spožākie no viņiem pastiprināti uzsver neizbēgami ciešo saikni starp zinātņi un filozofiju. Šodienas radikāli izmainītais pasaules uzskats saistīts ar mūsu zinātnes straujo attīstību un cilvēciskās būtības, esamības totālo neizpratni, jeb citādi plaisu starp dabaszinātnisko un humanitāro izglītību. Izglītības tradīcija zaudējusi koordinējošo posmu kas saistījusi zinātņi un filozofiju. Jāņem vērā, ka cilvēks ir vienlīdz dabas daļa, dzīvība un saprāts, organisms un kultūra, kuru tas vēsturiski darina. Izglītības mērķis ir gudrība, principu cēloņu pārzināšana. Vaitheds ir teicis: no faktu zināšanas mēs pārejām uz vispārīgiem principiem, lietojot zinātniskas metodes.

Zinātnes filozofijas svarīgākais jautājums – kā no ikdienas prāta darbības mēs nonākam līdz zinātniskai atziņai. [16. 41.]

Dzīvības fizioloģiskais un psihiskais process ontoloģiski ir stingri idents (kā to nojauta jau Kants). Tie tikai fenomenāli ir atšķirīgi, taču arī fenomenāli tie ir stingri identi struktūrlīkmos un savas norises ritmikā. Abi procesi, kā fizioloģiskais, tā psihiskais, ir nemehāniski, abi ir teleoklīni – un orientēti uz veselumu.

Tātad tas, ko mēs dēvējam par „fizioloģisku” un „psiholoģisku”, ir tikai viena un tā paša dzīvības procesa aplūkojuma divas puses.

Atziņas teorija (atziņas iespējamības robežas) un metafizika (esošā būtība) ir filozofiska pasaules skatījuma pamatā. „bet vai pedagoģiju var interesēt šādi jautājumi?

Ko pedagoģija var smelties no tā, ja tā, iegūstot zināšanas par to, kā rodas atziņa, kā atziņa iespējama, kas ir visa esošā būtība, pēdējais pamats, jēga, nozīme? Tieši šie filozofijas galvenie jautājumi dod pedagoģijai dziļāku iekšējo saturu. „Ja iedomājamies, ka pedagoģija uzrāda audzināšanai ceļu, un māca, kā sagatavot cilvēku par personību, tūdaļ atklājas arī filozofijas loma pedagoģijā, jo taču filozofija ir tā, kas cenšas nospraust cilvēka īstās un labākās gaitas pasaulē.” [33. 136.] Kas attiecas uz filozofiju, tad mēs jau zinām, ka tā aug un veidojas no mūsu gara loģiskās tieksmes izskaidrot un saprast pasaules visumu jēdzieniski formulētu pamatprincipu gaismā, saistīt visas atziņas skaidrās, loģiskās sistēmās, harmoniska pasaules uzskata vienībā. [12. 110.]

Cilvēkam ir vajadzīgs stimul, kas, būtībā jau sākotnēji dots cilvēkā implicīti. „Cilvēka dvēsele traucas pēc pašpildīšanās, vadīta no objektīvo vērtību gaismas. Tā meklē iekšēju skaidrību un brīvību, tā tiecas uz apzinīgu un radošu dzīvi, tas ir, grib būt pilnīga personība. Lai būtu tāda personība, lai dzīvotu apzinīgu un radošu dzīvi, tai, individuālai dvēselei, jāzina

savs stāvoklis pasaules visumā, sava būtība, jāapzinās radīšanas normas, savas dzīves augstākais uzdevums un mērķis, un cilvēčības ideja vispār. Tas noved pie filozofiskas un ētiski reliģiskas jautāšanas un meklēšanas. Cilvēks tiecas pēc atziņas un gudrības, lai dzīvotu, darbotos un būtu cilvēks, un dzīvo, lai meklētu atziņu un patiesību (blakus citām vērtībām). Tātad filozofiskās atziņas prasījums izaug no apzinīgās dvēseles būtības ar neatvairāmu vitālu nepieciešamību un normatīvu, iekšēju attaisnojumu. Tiekdamies uz aktīvu, radošu dzīvi, apzinīga dvēsele grib ne tikai zināt pasaules un dzīves augstākās patiesības, tā tiecas arī darboties un dzīvot saskaņā ar šīm patiesībām, realizēt tās individuālās un sociālās dzīves kustībās un attiecībās, tā tiecas ne tikai pēc domāšanas un refleksijas par patiesību, bet arī pēc dzīvošanas patiesībā, tas ir, īstas darbīgas dzīves gudrības, un dzīves gudrība ir tikai tur, kur augstākā atziņa izaug no dzīves pamatiem, no dziļākajiem dvēseles pārdzīvojumiem un pārvēršas arī darbos, tas ir, noteic pašu dzīves veidošanu, tās radošo kustību, tās pašpiepildīšanos. Filozofijas un kultūras vēsturē vispār mēs tad arī pastāvīgi novērojam centienus tīri teorētisko filosofijas uztvērumu papildināt ar praktisko, saprotot to arī kā harmonisku, visaptverošu dzīves gudrību un augstāko dzīves spēku un gaismu, kas rāda īstas dzīves jēgu un ideālu virza, veido dzīvi šāda ideāla garā un gaismā. Cilvēka gars nemitīgi meklē patiesību, kas apmierina ne tikai prāta prasības, bet atbilst arī dziļākām ideālām jūtu un gribas vajadzībām un tendencēm. Ļoti bieži refleksijā atmodinātā dvēsele, griezdamās pie filosofijas, meklē iekšēju mieru un harmoniju. Tā cer, ka īsta atziņa un patiesība darīs to brīvu un palīdzēs tai dzīvot īstu, cilvēka cienīgu dzīvi.” [12. 29.]

Runājot par īstenības jeb realitātes jautājumu, J. A. Students min Aristoteli kā kritiskā reālisma aizsācēju iepretim Kantam kā transcendentālisma pārstāvim. „Ja īstenībā guļ tās izzināmības iespējamība, tas tomēr nenozīmē, ka īstenība pilnīgi aptverama un izzināma. Īstenība ir daudz plašāka un bagātāka, nekā cilvēka domāšana un apziņa. Uz šo apstākli dibināti norāda Vilhelms Vunts, kas pārliecināts, ka domāšana nevar aptvert realitāti tās visumā, jo tā ir bezgala dziļa, plaša un bagāta.”[33. 143.]

Latviešu valodas vārds „izglītība” ir darināts samērā nesen – 19.gs., balstoties uz vācu apgaismības dižgaru – Herdera, Kanta – tradīcijām. Izglītības jēdzienam latviski ir cieša saistība ar vācu valodas terminu *Bildung*. „Izglītot” ir Ata Kronvalda 1869. gadā darināts jaunvārds, kas atvasināts no īpašības vārda „glīts”. Tika piedāvāts arī variants „glītot”, bet tas nav iegājies. *Glīte* ir patīkama forma, veids, bet *glītonis* ir krāsotājs, gleznotājs. Šie vārdi mūsdienu latviešu valodā netiek lietoti, bet tos pieminēt ir svarīgi tādēļ, lai parādītu izglītības

koncepta saknes. Konstantīns Karulis „Latviešu etimoloģijas vārdnīcā”⁴ norāda, ka Kronvalds vārdu „izglītot” lietojis plašākā nozīmē nekā mūsdienu latviešu literārajā valodā. Viņam šis verbs nozīmēja arī „izkopt”, „izveidot”. [25. 306.] Apzīmējums „izglītots” latviešu valodā vienmēr ir bijis gandrīz sinonīms vārdam „kulturāls”. Abi šie vārdi savās pamatnozīmēs ir ļoti tuvi – tie nozīmē kopšanu. Latīņu „*colo*” tiek tulkots kā „kopšana, pārveidošana augstākā kvalitātē”, savukārt, vācu „*die Bildung*” tulkojams kā „darīt glītu”.

Šprangers šķiro izglītību (Bildung) no zināšanas (Wissen). Vienkārša zināšana ir nedzīva, līdzīga nedzīvam kapitālam, izglītība turpretim ir dzīva, līdzīga augošam kapitālam. Tamdēļ arī izglītība nav tikai zinātne vien, bet daudz vairāk: tā ir aktīva zināšanu vairošana un tieksme pildīt bezgalīgo pašizveidošanās ideālu. Zinātni Šprangers salīdzina ar virsmu, kur var projicēt visus izteiksmības veidus, izglītība turpretim, viņa paša vārdiem runājot, ir „kaut kas plastisks,”⁵ tā ir forma, kas dzīvo un attīstās. Šprangeram izdevies izcelt saprašanas principu gara un visā kultūras dzīvē, apgaismojot, ka saprašanas metode (Die metode des Verstehens) ir viens no galvenajiem garīgās dzīves pazīšanas līdzekļiem pretstatā dabas zinātnēm, kas pamatojas uz aprēķināšanu, nav šaubu, Šprangers un viņa domu biedri savai pedagogijai ir likuši ļoti drošu kultūropsicholoģisku un kultūrfilozofisku pamatu.” [33. 169.]

P. Jurevičs izglītību uzskata par vienu no svarīgākajiem cilvēka cieņas rašanās nosacījumiem. Ar izglītības starpniecību cilvēks ir nonācis pie zinātniskās apziņas, caur to pie tehnikas, un ar tās radītajiem līdzekļiem, atbrīvojies no pakļautības dabai – kļuvis par brīvu kultūras būtni. Tieši ar izglītības palīdzību revolūciju un evolūcijas ceļā cilvēks ir nonācis pie brīvības. Filozofs ar prieku atzīst, ka latviešu tauta, līdzīgi kā daudzas citas, instinktīvi apzinās izglītības nepieciešamību. [19.] [31.]

No visiem sasniegumiem Latvijas brīvvalsts laikā visnozīmīgākais ir tas, kas tika paveikts izglītībā, kultūrā un mākslā. Šajā laikā tika pilnīgi izkopta latviešu valoda un pacelts visas tautas izglītības līmenis. Brīvvalsts laikā izauga tā latviešu paaudze, kas savu izglītību – no zemākās līdz pat augstākajai – varēja iegūt latviskās mācību iestādēs, neizjutot nekādu vācu vai krievu ietekmi.

Skolas uzdevums ir sagatavot jauno cilvēku dzīvei sabiedrībā. Taču dzīvei jāpiemērojas skolai, nevis otrādi. Jaunatnei nav jāmēģina pieņemt no sabiedrības labāko, bet gan, ar izglītības palīdzību jāiegūst instrumenti dzīves pārveidošanai un uzlabošanai. Respektīvi,:

⁴ Konstantīns Karulis. Latviešu etimoloģijas vārdnīca. 1.sējums. – Rīga: Avots, 1992, 347.lpp.

⁵ E. Spranger, Gedanken über Lehrerbildung, 1.-4.lpp., 1920.

„skolai jāspēj jauniešiem dot to, kas reālajā dzīvē vēl nav - jāpiedāvā dzīves ideāls kā pretstats realitātei. Izglītības mērķis ir dot iespēju iegūt zināšanas, kas nepieciešamas ideālu īstenošanai dzīvē. Zināšanas bez ideāliem var kļūt par ieročiem visrupjākajam egoismam.”[22.] [31.]

P. Jurevičs uzskata, ka izglītībai jābūt individuālā gara veidošana ar klasisko valodu, filozofijas, psiholoģijas un loģikas palīdzību. Modernā kultūra, kas tiek apgūta skolā, ir tikai klasiskās kultūras turpinājums – ir nepieciešams zināt pamatus. Un tieši klasisko vērtību apguve ir ceļš uz vēsturiski pamatotu ideju izglītību. „Savā dziļākajā un patiesajā nozīmē skola ir formas atveide, un šī forma nozīmē arī brīvību un patstāvību patiesības un jēgas meklējumos. Skola ir ievingrināšanās sevī pašā, pašrūpju apgūšana un cilvēctības iesavināšanās. Jau Kronvaldu Atis savulaik ir rakstījis, ka skolas „nebij cita labad, kā vien, lai jaunais dzimums mācītos no vecākiem pie *cilvēctības* kļūt”. Taču cilvēctību nevar zināt iepriekš, to nevar postulēt. Kronvaldu Ata atziņā ietverta doma, ka par maz ir piedzimt par cilvēku (piedzimst cilvēkveidīgais), cilvēkam vēl jāizveido sevī cilvēks. Taču šīs zināšanas nav translējamas, un principā tās nepavisam nav zināšanas, jo runa ir par formu. Un šī forma nav nedz nacionāla, nedz valstiska. Tā nav arī humānistiska vai klasicistiska.” [35. 102.] Tā ir sagatavošanās šīs pasaules dzīvei, izglītība, kuras lielākā vērtība ir cilvēks.

Nobeigums

Kopš bērna gadsimta, kad bērns kļuva par cilvēku tapšanas procesā, stājas spēkā pedagoģijas vēsturiskums. Līdz ar Dilteju pedagoģija kā diskurss par cilvēka vēsturisku tapšanu – kā bērns tapšanas procesā veicina pedagoģijas attīstību vēsturiskā aspektā.

Cilvēka bērns ir būtne ar neatliekamām eksistenciālām vajadzībām – viņa nozīmīgākā neapstrīdamā vajadzība ir kļūt par cilvēku. Šī vajadzība imanenti ir viņam piemītoša, no tās izriet bērna dabiskā zinātkāre, kuras veicināšanai nepieciešams impulss. Cilvēks ir atbildīgs par šo impulsu, tā ir viņa pedagoģiskā atbildība nākotnes priekšā. Cilvēka misija ir būt par skolotāju un palīdzēt bērnam vislabāk kļūt, gādāt par procesu.

Ir daudz, ja misijas aicinātais, pedagoģiski apdāvinātais, harizmātiskais skolotājs orientējas kādā no izziņas skartajiem jautājumiem, bet uzstādījums, kurš skar skolotāju, patiesībā ir ļoti augsts. Tas ir jautājums par saprašanu, kas principiāli ir šķirts no jautājuma par zināšanu. Ja zināšana ir kvantitatīvs jēdziens, tad saprašana – kvalitatīvs jēdziens, zināšanas var translēt, saprašanu – nē.

Tieši tāpat kā senlaikos, šķiet, ka vēl vairāk nekā agrāk šodienas jaunieši dedzīgi nododas patiesības meklējumiem. Viņi ir īpaši uzmanīgi klausītāji un runātāji brīžos, kad jautājums skar dziļākos esamības, vērtību un jēgas slāņus.

Laikmets – laikmeta ideja, mēs visi esam sava laikmeta bērni, mēs augam noteiktā vēsturiskā vidē, vienlaicīgi šo vidi pārveidojot, piekārtojot savējādi. Izglītība šodien vairs nav paaudžu pieredzes vērtību tālāk nodošana, mūsdienu laikmetā nav vienotības par vērtībām. Skolotājs nezina tieši kuras zināšanas būs noderīgas, izglītība šobrīd ir vairāk patstāvīga pašu skolēnu zināšanu un vērtību, prasmju un attieksmju konstruēšana.

Mūsdienās Geisteswissenschaftliche Pädagogik idejas tiek pārvērtētas gan Vācijā, gan Latvijā, gan arī citur pasaulē. Tiek kritizēts pārspīlēts ideālisms un brīžiem pārāk optimistiska uzticēšanās idejai par cilvēku kā kultūras radību un radītāju, kā arī grūtības teorētisko zināšanu un sistemātiski teorētiskās pedagoģijas zinātnes traktējumos. [39. 209. – 237.]

Taču nepārvērtējams ir šī virziena pārstāvju ieguldījums audzināšanas zinātnes kultūrvēsturiskās nozīmības apzināšanā. Tāpat garīgā cilvēka tēla nozīmības saglabāšana mūsdienu kultūras krīzes situācijā, nenoliedzami ir nenovērtējams Geisteswissenschaftliche Pädagogik devums, kas nodrošina visā pasaulē interesi par šo tradīciju jau daudzus gadu

desmitus. Arī latviešu filozofiskajā un pedagoģiskajā domā šīs atziņas ir kļuvušas par apliecinājumu kultūras un garīgās apziņas varēšanai.

Darba virsrakstā minētā jēdzienu secību šobrīd, darbu beidzot, gribētos mainīt, jo tieši laikmeta filozofiskā doma, šķiet ir tā, kas definē laiku un telpu, laikmeta naratīvs ir noteicošais skolas un izglītības saturam, formai un metodei. Tātad virsrakstā būtu jābūt: filozofiskā un pedagoģiskā doma Latvijā 20. gadsimta 20.–30. gados.

Ja darba sākumā kopsakarību skaidrojums jāva ielūkoties atsevišķās Latvijas izglītības un kultūras parādībās, tad nobeigumā daļu izzinošā darbība atgriežas pie veseluma un veido vispārinājumu. Veidojas savdabīgs hermeneitiskais aplis.

Izglītība ir interdisciplināra vide, vienlaikus zinātne un māksla, kā teicis Jūlijs Aleksandrs Students. Skola ir sabiedrības nākotnes strukturālās, politiskās un sociālās pārmaiņas diskusijas, refleksijas un pašrefleksijas lauks.

Izglītība sevī ietver iniciējošo, orientējošo, ētisko un kultūras zināšanu jomas.

Tieši humanitārās zinātnes, kas raksturo klasisko izglītības modeli un Vilhelma fon Humbolta domu par izglītību, varētu palīdzēt saglabāt vērtības un orientēšanos šodienas pasaulē. Izglītības zinātne spēj iniciēt, sniegt dzīvošanas paraugus, ievest kultūras universā, palīdzēt otrreiz piedzimt, kļūt par pilsoni.

Izglītības orientējošā funkcija vērsta uz pielietojumu un saistīta ar realitāti.

Civilizācijas relikti, darbarīki (akmens tehnoloģija, dzelzs tehnoloģija, informācijas tehnoloģija) modernajā laikmetā strauji nomaina pasaules ainu. Cilvēciskā prakse vēsturiski saaug ar noteiktiem instrumentiem, cilvēks nevar atteikties pieņemt tehnoloģiju izaicinājumu – nākošo instrumentu, kas paredz noteiktas zināšanas un jaunu pieredzi un specializāciju. Nomainot darbarīkus, inovāciju tempā nomainās domāšanas, mēdiju pasaule. Progresējošā attīstības ātruma pieaugumā, kvantitatīvā vērstībā uz nākotni un informācijas uzkrāšanas rezultātā notiek pagātnes izdzēšana. Arvien vairāk pagātnes informācijas esam spiesti izdzēst šodienas vārdā, tādējādi zaudējot vēsturisko dimensiju, identitāti, piederības un mantojuma apziņu. Jautājums par to, kā naratīvs būvē esamību, samierina cilvēcisko realitāti ar nākotni un pagātni. Kultūra reflektē par sevi kā universu Dilteja tradīcijas garā. Kādus stāstus nākotne izvēlēsies stāstīt par šodien? Vai tās būs faktu zināšanas vai sava veida izprotoša vēsturiska rekonstrukcija?

Pedagoģija tāpat kā kultūra ir vienlaikus interdisciplināra un intradisciplināra. Filozofija kā zinātnes (nevis populārzinātniskā nojēgumā) un mākslas sabiedrotā darbojas sapratnes

līmenī. Tā ir domāšanas kritiskā funkcija, spēja distancēties, lai analizētu, pētītu, tāpat tā izpilda vizionāro funkciju, lai sabiedrība spētu reflektēt un vienoties par nākotnes konceptu. Filosofiskā izglītība nodrošina diskusijas dalībnieku izteikumu valodisko saprotamību un loģisko uztveramību, jo valodas un tradējuma robeža sevī ietver pasaules, uztveres lauka robežu.

Jaunākajos laikos kopā ar dabaszinātņu ekspansiju ikdienas patēriņa transformācijā, pasaules demitoloģizācija, manipulēšana ar dabu iet roku rokā ar prāta specializēšanos un sašaurināšanos. Cilvēks spiests mainīt sevis izpratnes modeļus, no kuriem viendimensijas patēriņa cilvēks, mārketinga un kampaņu patērētājs ir politiski un sociāli viegli manipulējams, bet labi pielāgojies tēls.

Lai cilvēks atgūtos un spētu pašreflektēt, jāmeklē ceļi kā pašrefleksiju uzturēt spēkā, jāuztur zināma spriedze, lai izraisītu pašaktualizāciju.

Pagājušā gadsimta sākuma filozofiskās un pedagoģiskās domas pētījumi ir izgaismojuši šodienas izglītības jēdziena izpratni.

Pārsteidz, ka ir tik daudz izglītības tēmai veltītu darbu un domu pirmās brīvvalsts laikā. Nešķiet, ka 20. gadsimta sākuma pedagoģiskā un filozofiskā doma varētu nebūt aktuāla arī mūsdienās.

Pārsteidz universālo un filosofisko zināšanu plašums, spēja brīvi reflektēt ļoti plašā izziņas un vēsturiskajā laukā. Eiropiskās izglītības tradīcijas turpinājums prasa noteiktas iestrādes. Bez investīcijas nav iespējama inovācija. Ne katra investīcija garantē inovāciju.

Pedagoģiskās misijas apziņai nepieciešama šī pievienotā vērtība – sapratne par lietu un pasaules kārtību un patiesajām vērtībām. Harisma ne vienmēr korelē ar dziļu sapratni un aktīvu prāta darbību.

Skola un izglītība nevar būt labāka par skolotāju, lai cik attīstīta pedagoģijas metodoloģiskā bāze. Tiešām – mūsu izglītības sistēma ir mūsu kultūras kontinuitātes pamatuzdevums.

Eiropas domāšanas vēsturē izauklētu šīs domāšanas īstenību kardināls Jozefs Racingers vēl pirms ievēlēšanas par pāvestu raksturoja ar vārdiem: „Relatīvisma diktatūra, kas neko neatzīst par galīgu, par pēdējo mēru uzskata tikai savu es un tā vēlmes”. [13.] Šī relatīvisma diktatūra, kas patiesi ir saistīta ar noteiktu subjektīvās brīvības un patiesības izpratni Eiropas

domāšanas vēsturē, šodien Eiropā mijas ar dažbrīd izmisīgiem jēgas meklējumiem, kam bieži trūkst izstrādātas valodas, veida, kā runāt par meklēto.

Secinājumi

Īsajā 20. gadsimta sākuma brīvvalsts pastāvēšanas periodā ir risinājušies ārkārtīgi būtiski procesi latviešu tautas kultūras un izglītības laukā. Kultūras pārejas process no tradīciju kultūras uz modernitāti Latvijā notiek novēloti, salīdzinājumā ar pārējām Eiropas kultūrtautām. Vēsturiskie apstākļi, it īpaši dzimtbūšana, neveicināja strukturētas latviskās kultūrvides attīstību līdz 19. gadsimta vidum. Izšķirīga nozīme šajā situācijā bija jaunlatviešu kustībai. Tas bija laiks, kas noteica – būt vai nebūt latviešu tautai un viņas kultūrai? Nacionālā atmoda ģenerēja tādas apziņas veidošanos tautā, kurai bija neatgriezeniskas sekas, tāpēc patstāvīgas nācijas kultūras idejas sāka izplatīties jau pirms 1. pasaules kara. Kā vāciskā, tā arī cariskā kultūras aizbildniecība nozīmēja plašas iespējas manipulācijai ar tautas prātiem, interpretējot vēsturi un kavējot latviešu pašaktualizēšanos, jo izglītība nozīmēja piederību vācbaltiskajai kultūrvidei. Iepriekšējo paaudžu mantojumu nākas samērot ar dzīvi, tomēr īstenā cilvēciskā attīstība principā sakņojas pieaugošā tradīcijas demontēšanā. Šo procesu raksturo produktīva, nevis reproduktīva domāšana un spēja radoši izlietot savu gudrību un prātu.

Eiropiskā kultūras apziņa kā fenomens, iemantots zinātniskās domas, humānisma ideju un morālo vērtību formā ir tas potenciāls, ko latviešu filosofi un pedagogi ir smēlušies citu Eiropas tautu kultūrā, savas nācijas kultūras veidošanai. Eiropas kultūras un vērtību izpratnes kontekstā nozīmīga vieta ir pedagoģiskajai domai, kas ir pamats tautas materiālās un garīgās kultūras uzplaukumam. Tieši lielo Eiropas tautu, tai skaitā Vācijas, sabiedrisko un filozofisko strāvojumu atspulgi veido pamatu pedagoģijas ideju iedīgļiem Latvijā. Latvijā 20. gadsimta sākumā modernitāte piesaka sevi kā agrāk nebijusi universālisma tendence, kas nu jau skata attīstību globāli. Neatkarīgas Latvijas valsts dibināšana 1918. gada 18. novembrī pavēra plašas iespējas pedagoģisko teoriju un tautas izglītības idejas kopšanai, jaunu audzināšanas ideālu īstenošanai.

Katra laikmeta domāšanas veids, vērtības, filozofiskie ieskati ir vēsturiski. Kultūras dinamika nav ne izolēts imanents process, ne arī pasīva ārējā ietekme. Kultūras dvēsele ir jāsaprot kā iekšējs, savā mērķtiecīgā augšanā sevi realizējošs princips, kas parādībām piešķir to īpatnējo, organisko risinājuma formu, tāpat kā tas ir ar augu un dzīvnieku entelehijām pēc Aristoteļa skaidrojuma. Vēsture ir kādas kultūras iekšējo iespējamību realizācijas process laikā un telpā, t. i., kultūras dvēseles izpausme un iemiesojums. Kultūra pēc būtības ir dinamiska – tā

progresē vai regresē. Taču tās kodols ir stabili un nemainīgi elementi – ētiskās, estētiskās, zinātniskās vērtības. Visos laikos izglītības sistēmas ir dibinātas uz šīm vērtībām. Kultūras pārkodēšanu raksturo transnacionālu un universālu stilu izplatība, jaunas izteiksmes formas un valodas meklējumi pasaules daudznozīmības un patiesīguma izteikšanai. Tautu un vēstures laikmeta pētījumu jaunā konsekvence ir relatīvisms. Modernitātē, atšķirībā no tradicionālisma, atsauci uz dabisko pasauli nomaina kultūras un socialitātes pašreference. Radikāli izmainītais pasaules uzskats saistīts ar zinātnes straujo attīstību un cilvēciskās būtības, esamības totālo neizpratni jeb – citādi – plaisu starp dabaszinātnisko un humanitāro izglītību. Izglītības tradīcija ir zaudējusi koordinējošo posmu, kas saistījusi zinātni un filosofiju.

V. Diltejs atklāj kopsakaru, ka indivīda izturēšanās veidi, kas dzīves gaitā savienoti iekšējos kopsakaros, pāriet pārindividuālos veidojumos, kopībās, kultūrsistēmās, sabiedriskajās apvienībās, no kurām izaug vēsturiskā pasaule. Vēsturiskās zinātnes, kas nodarbojas ar kultūru, teorētiski pamato nošķirumu starp saprotošo un izskaidrojošo zinātni. Pasaules uzskata veidošanos var novērot ar trīs dažādu izziņas veidu palīdzību: vai nu ar kauzalitātes, vai ar vērtības, nozīmes pārdzīvojuma, vai arī gribas starpniecību.

Kanta un neokantiešu filosofijas pamatā ir zināšanu teorija, kas nejaudā par psiholoģiskā veidā iegūtām zināšanām, bet par apriorajiem zināšanu iespējamības nosacījumiem. Kādā veidā individuālajai uztverei un domāšanai varētu būt sasniedzami vispārnozīmīgi priekšstati? Cilvēkam apriori ir zināšanas un viņš spēj tās gūt. Turklāt nekādā ziņā nepastāv konstanta prāta organizācija, kā to pieņēma I. Kants – gluži pretēji, tā ir principiāli pakļauta vēsturiskai pārmaiņai. Spriedze starp laiku, mainību un mūžību, nemainību un paliekošo ir arī gadsimtu mijas vācu filosofijas būtisks problēma. Ja vispār var vairs runāt par paliekošo, nemainīgo laika plūdumā, tad tas jādara jaunā veidā un jaunā valodā.

Eiropas kultūrā ir būtiski apjēgt, kā humanitārās zinātnes var palīdzēt saglabāt vērtības un orientāciju pasaulē. Jauna ir pamatorientācija humanitāro zinātņu uzdevumā. Humanitārās zinātnes ir cita veida analīze, kritika, realitāte uz filozofiskās refleksijas fona. *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* idejas plaši ir pārstāvētas latviešu filozofu teorētiskajos apcerējumos, kas Latvijā nāk klajā 20. gadsimta 30. gados, un tās atklājas akadēmisku pētījumu ietvaros J. A. Students uzskatīja, ka pedagogijas pamatā jābūt vērtības principam, un vērtības rodamas ideālajā sfērā. Tikai piepildot ideālus, realizējot darbībā un pārvērtējot, iespējams tos pilnībā apzināties; vērojot ideālus teorijā, cilvēks tos nekad nepieņem pilnībā.

„Īstais cilvēka mērķis ir visaugstākā un proporcionālākā viņa spēku izglītošana līdz pilnībai,” – ir filosofa V. Humbolta (1767–1835) atzinums. V. Humbolta principiem humanitāras izglītības jēgas izpratnē, sniedz dzīvošanas paraugus, ievēd kultūras universā, palīdz cilvēkam „otrrreiz piedzimt”, kļūt par pilsoni.

Vilhems fon Humbolts prata atšķirt zināšanu iegūšanu no izglītības. Izglītība viņam nozīmēja to smalko iekšējo tapšanu, kura netiek apgūta kā mācību priekšmets, bet izvēršas, pilnveidojot cilvēku. Izglītība šādā nozīmē ir kaut kas augstāks un vairāk iekšējs nekā iemācīšanās. Tas ir domāšanas veids, kas, sākoties visu garīgo un tikumisko centienu izpratnē, harmoniski ieplūst jūtās un raksturā. V. Humbolts izstrādājis radikālu atjaunošanas koncepciju, pēc kuras cilvēku vispārīgās izglītošanas ideja būtu jāiestrādā izglītības sistēmā. Vispārīga cilvēku izglītošana ir prioritāra iepretim jebkādai profesionālajai izglītībai. Izglītība ir galvenais sabiedrības pozitīvas hierarhijas veidojošais kritērijs. Kopš V. Humbolta laika humanitārā izglītība arvien vairāk piekāpusies tehniskās izglītības priekšā. Universitāšu programmās parādās arvien vairāk tehnisku disciplīnu. Darba tirgus diktētās prasības skaidri iezīmē noteiktu virzību no vispārīgās izglītības uz profesionālās kvalifikācijas paaugstināšanu. Humānistiskā izglītības ideja, kas spilgti izpaudās klasisko ģimnāziju izglītībā, tika atzīta par dzīvei svešu un nepiemērotu. Tās, uzlūkojot pagātnei, nemaz nepievēršas sava laika īstenībai. Izglītības vērtības rodamas dzīvē, tās nevar izaugt no agrāko laiku, svešu zemju un tautu vēstures un valodu vērtībām. V. Humbolta humānās izglītības idejas piedzīvoja traģisku kontraversiju. Cilvēku arvien vairāk skāra vēlākajai 20. gadsimta masu kultūrai raksturīgās pūļa, masas efekts un parādības, kad viņš zaudē individualitāti. Masu kultūra nav kvantitatīvs jēdziens, bet gan kvalitatīvs, tā nav sociāli determinēta, masas apziņa skar visus sabiedrības slāņus un kultūras formas: sadzīvi, zinātni, reliģiju, mākslu, morāli ekonomiku.

Nodibinoties neatkarīgai Latvijas Republikai, tika likvidēta izglītības sistēmas unifikācija pēc Krievijas parauga. 1919. gadā pieņemtais Izglītības likums rosināja meklēt jaunus ceļus nacionālās skolas izveidei. Reformpedagoģijas idejas cieši saistītas ar laikmeta sociāli politiskajām un kultūras izmaiņām. Izglītība tika uzlūkota kā sociālo problēmu risinājuma veids. Aizsākās plaša iepazīšanās ar ārzemju pedagogu pieredzi, ar jaunākajām izglītības idejām pasaulē. Latvijas skolotāji galvenokārt sadarbojās ar Vācijas pedagogiem – noteicošās bija valodu zināšanas un kopīgās izglītības tradīcijas. Vācija bija arī nenoliedzama Eiropas līdere reformpedagoģijas jomā.

Reformpedagoģija dažkārt tiek saistīta ar protestu pret mācību stundas formalizēšanu. Skolai jāatbilst konkrētā laika prasībām un vajadzībām, garīgās, zinātniskās un klasiski filoloģiskās izglītības vietā liekot socioloģisku, dabaszinātnisku izglītību. Dž. Djuī uzskatīja, ka mācībām jābūt vērstām uz zināšanām, ko bērns var nekavējoties izmantot. Par būtiskāko zināšanu iegūšanas veidu viņš uzskatīja darbību – teorijas un prakses savienošana. Modernā skola, kas īstenībā ir dzīves skola, savu izglītošanas un audzināšanas darbu grib saistīt ar pašu dzīvi, grib, pamatodamās uz dzīvei nepieciešamo darbu, izaudzināt apzinīgas, patstāvīgas personības.

Reformpedagoģija ietver skolu ārējās iekārtas maiņu jeb tā saucamos organizatoriskos mēģinājumus; pasniegšanas paņēmieni maiņu jeb metodiskos mēģinājumus; un radikālu visas skolas gara maiņu saskaņā ar jauniem pasaules uzskatiem. Veidojas lietīška, pragmātiska pasaules aina, kas konstruēta ar konkrētu, neapšaubāmu faktu un parādību palīdzību. Georgs Keršenšteiners (1854–1932) viņš izmantojia Dž. Djuī atziņas. Darba skola ir patstāvīga izglītības vērtību pārstrādāšana un asimilēšana, kas norisinājas izglītojamā cilvēka gara dzīvē. Hugo Gaudigs (1860–1923) uzskatīja, ka bērņā esošā jautāšanas tieksme jāpadara mērķtiecīga ar domāšanas tehnikas palīdzību, kas ir reizē arī līdzekļi, kas noved pie brīvas garīgās darbības un personības attīstības.

Personības pedagoģija ir filozofisks individuālpedagoģijas padziļinājums: ja individuālpedagoģijā vidus stāvokli ieņem dabiskais indivīds, personības pedagoģijā – centrā stāv garīgais indivīds, ko var uzlūkot kā vērtību sfērā pacēlušos individualitāti, un kas nav nekas cits kā personība. Zināšanas ir pilnvērtīgas tikai tad, ja tās ir papildinātas ar vērtību izpratni, tiek skatītas kultūras kontekstā. Vaitheds ir teicis: no faktu zināšanas mēs pārejam uz vispārīgiem principiem, lietojot zinātniskas metodes. Saprāšanas metode ir viens no galvenajiem garīgās dzīves pazīšanas līdzekļiem pretstatā dabas zinātnēm, kas pamatojas uz aprēķināšanu, nav šaubu, Šprangers un viņa domu biedri savai paidagoģijai ir likuši ļoti drošu kultūrpсихолоģisku un kultūrfilozofisku pamatu.

Latviskais nacionālisms skolās tika konvertēts darbībā, kas vērsta uz indivīda personiskas izaugsmes stimulēšanu, kas vienlaikus būtu harmonisks ieguldījums savas valsts izaugsmē. Eiropas sociālpolitiskās un pedagoģijas atziņas Latvijā atbalsojas nevis tieši, bet gan caur jaunāko pedagoģijas ideju un izglītības prakses prizmu tālaika pasaulē. Latvijas izglītības darbinieki tiek plaši informēti par reformpedagoģijas teoriju un praksi. Reformskolu programmās liela nozīme tika piešķirta dabaszinībām, sākot tās apgūt bērņa tuvākajā apkārtņē.

Skolēni apguva arī praktiskas zināšanas lauksaimniecībā, rūpnieciskajā ražošanā. Klasisko valodu stundu skaitu vai nu samazināja, vai to vietā tika mācītas jaunās valodas. Darba skolas ideju kritizēja tradicionālās pedagoģijas pārstāvji, atzīstot to par pārāk pragmatisku. Viņi neakceptēja domu, ka darbam ir jāķļūst par pedagoģiskā procesa centru: skolas uzdevums ir sniegt zināšanas, attīstīt intelektu, radošās spējas; fiziskam darbam te var būt tikai palīgloma.

Kultūrzinātne (*Kulturwissenschaft*) pievēršas kultūrai kā pašrefleksijas metalīmenim, ietverot kultūras teoriju un kritiku. Kultūras attīstības process sabiedrībā ir tas pats, kas audzināšana konkrētam cilvēkam. Topošās modernās pilsoniskās sabiedrības vērtības, kas raksturo jaunā laikmeta kultūru un cilvēku, prasa noteiktu ieguldījumu intelektuālajā un garīgajā izglītībā.

Par kultūras vērtībām sauc parādības, kuras ir garīgi un materiāli nozīmīgas atsevišķam cilvēkam, sabiedrības grupai vai visai sabiedrībai, vērtības sakārto, strukturē kultūru.

Kants iezīmē personības struktūru, kas paredz transcendentu vispārinājumu, pārāku par reālo un psiholoģisko cilvēka iedabu. Personību raksturo morāla nostāja, tā nav iedomājama bez brīvības, morālo pilnību iespējams sasniegt, sekojot pasaules kārtības principam, ko nosaka Dievs. Jebkurā pieredzē ietverts, ka pašas pieredzes struktūrā ir kāds moments, ko nevar izskaidrot ar apziņas struktūru. Cilvēka realitāti raksturo spējas, kas ir ārpus cilvēka. Cilvēka mērķis ir lielāks par sasniedzamo.

Nīče fiksē noteiktu pasaules ainas maiņu – situāciju, kurā Dieva uzturēts pasaules horizonts tiek aizstāts ar racionālu subjekta varu un loģiski – pozitīvām zināšanām.

Tradicionālo kultūras vērtību krīze 19. gadsimta beigās 20. gadsimta sākumā un Pasaules kara radītās katastrofas neatgriezeniski radīja tālejošas sekas paaudžu apziņā. Tas ir sociālpolitiskais fons, kas radikāli mainīja sabiedrības vērtību sistēmu. Līdzšinējo stabilo, pārbaudīto, drošo pasaules modeli nākas dekonstruēt un veidot kaut ko pilnīgi jaunu.

Tieši tāpat mainījies pedagoģiskā doma un mācīšanās formas. Daudzie pedagoģijas virzieni: darba, individuālā, sociālā, personības un kultūras pedagoģija, nav nekas cits kā pedagoģijas virzienu svārstības no gara uz dabu un no indivīda uz sociālo kopu resp. sabiedrību. Kā personības, tā kultūrpedagoģijai ir tā neatsveramā priekšrocība, ka abi šie virzieni operē ar vērtības jēdzienu kā prasību, ka cilvēks jāaudzina objektīvu vērtību sistēmā. Pēc Pirmā pasaules kara Eiropas nacionālistisko ideālu un kultūras universālo vērtību sabrukums nozīmēja iepriekšējās Eiropas beigas.

Šēlers aprioro struktūru skata kā gara materiālo atbilstmi un izmanto kā jaunu tikumiskās izturēšanās pamatu. Tātad ideācija ir spēja tvert pasaules esenciālās īpašības un uzbūves formas no viena attiecīgās būtības reģiona piemēra neatkarīgi no veikto novērojumu plašuma un skaita un induktīviem slēdzieniem, ko piedāvā inteliģence.

Filosofija vārda stingrākā nozīmē kā brīva un sistemātiska, prāta vadīta refleksija par visuma pamatprincipiem. Jo vairāk kāda no zinātnēm ielūkojas patiesības izziņas dzīlēs, jo vairāk tā tuvojas filosofiskajām kopsakarībām. Šodienas radikāli izmainītais pasaules uzskats saistīts ar mūsu zinātnes straujo attīstību un cilvēciskās būtības, esamības totālo neizpratni, jeb citādi plaisu starp dabaszinātnisko un humanitāro izglītību. Izglītības tradīcija zaudējusi koordinējošo posmu kas saistījusi zinātni un filozofiju. Anrī Bergsons uzskata, ka filosofija kā „zinātņu zinātne” var palīdzēt pārvarēt šo diferencēšanos – tā runā par fundamentāliem principiem, kas saistoši visām zinātnēm. Relatīvisma diktatūra, kas patiesi ir saistīta ar noteiktu subjektīvās brīvības un patiesības izpratni Eiropas domāšanas vēsturē, šodienas Eiropā mijas ar dažbrīd izmisīgiem jēgas, apjēgtas dzīves meklējumiem, kam bieži trūkst izstrādātas valodas, veida, kā runāt par meklēto. Tādējādi šie meklējumi norit klusējot, jo šodien daudziem vairs neko neizteic ilgā Eiropas filozofiski teoloģiskā tradīcija, tās pamatvārdi un pieredzes, kas varētu palīdzēt pārdomās.

Problēma, kas saistīta ar izglītības specializāciju, ir zinātņu jomu diferencēšanās, kas apgrūtina visaptveroša zinātniskā pasaules skatījuma veidošanos. Divdesmitā gadsimta radikāli izmainītais pasaules uzskats saistīts ar zinātnes straujo attīstību un cilvēciskās būtības, esamības totālo neizpratni – plaisu starp dabaszinātnisko un humanitāro izglītību. Izglītības tradīcija zaudējusi koordinējošo posmu, kas saistījusi zinātni un filosofiju.

Modernā kultūra, kas tiek apgūta skolā, ir tikai klasiskās kultūras turpinājums – ir nepieciešams zināt pamatus. Un tieši klasisko vērtību apguve ir ceļš uz vēsturiski pamatotu ideju izglītību. Tieši ar izglītības palīdzību revolūciju un evolūcijas ceļā cilvēks ir nonācis pie brīvības. Filozofs P. Jurevičs ar prieku atzīst, ka latviešu tauta, līdzīgi kā daudzas citas, instinktīvi apzinās izglītības nepieciešamību. No visiem sasniegumiem Latvijas brīvvalsts laikā visnozīmīgākais ir tas, kas tika paveikts izglītībā, kultūrā un mākslā.

Izglītības jēdzienam latviski ir cieša saistība ar vācu valodas terminu *Bildung*. „Izglītot” ir Ata Kronvalda 1869. gadā darināts jaunvārds, kas atvasināts no īpašības vārda „glīts”. Apzīmējums „izglītots” latviešu valodā vienmēr ir bijis gandrīz sinonīms vārdam „kulturāls”.

Abi šie vārdi savās pamatnozīmēs ir ļoti tuvi – tie nozīmē kopšanu. Latīņu „*colo*” tiek tulkots kā „kopšana, pārveidošana augstākā kvalitātē”, savukārt, vācu „*die Bildung*” tulkojams kā „darīt glītu”.

Cilvēcību nevar zināt iepriekš, to nevar postulēt. Kronvaldu Ata atziņā ietverta doma, ka par maz ir piedzimt par cilvēku (piedzimst cilvēkveidīgais), cilvēkam vēl jāizveido sevī cilvēks. Taču šīs zināšanas nav translējamas, un principā tās nepavisam nav zināšanas, jo runa ir par formu. Un šī forma nav nedz nacionāla, nedz valstiska. Tā nav arī humānistiska vai klasicistiska. Ceļš, pa kuru cilvēks sasniedz augstākās cilvēcības un kultūras formas, ir imanents, veidu nosaka cilvēks pats, metode izriet no audzēkņa. Nav tik svarīga izglītības forma, cik svarīgs ir tās mērķis – cilvēks, jo tieši cilvēks ir izglītības augstākā vērtība.

Izmantotā literatūra un informācijas avoti

1. **Apinis A.** Soļi senākās grāmatniecības un kultūras takās. Rīga: Preses nams 2000., 326 lpp.
2. **Anspaks J.** Pedagoģijas idejas Latvijā. Rīga: RaKa, 2003. 342lpp.
3. **Auseklis.** Gaismas pils. Rīga: Liesma, 1975. 165 lpp.
4. **Biezais H.** Tradīciju vara. Reliģiski – filozofiski raksti X. Rīga: 2005. 9. – 11. lpp.
5. **Bičevskis R.** Dzīve, vēsture, gars: Vilhelma Dilteja filosofiskais mantojums. *Kentaurs XXI*, Nr.42., 19. – 46. lpp.
6. **Bičevskis R.** Lekciju pieraksti humanitāro zinātņu teorētiskajās un kultūrvēsturiskajās problēmās. 2008.
7. **Birkerts A.** Latviešu kultūras problēmas. Ideju vēsture Latvijā. Rīga: RaKa, 2006., 298.-300.lpp.
8. **Buceniece E.** Tas jaunais laiks: modernās sabiedrības un kultūras izpratnes veidošanās Latvijā. Ideju vēsture Latvijā. Rīga: RaKa, 2006.
9. **Celms T.** Kultūras krīze tagadnes vakar-Europā. Tagadnes problēmas. Rīga: Valtera un Rapas akc. sab. izdevums, 1935., 212lpp.
10. **Dauge A.** Paidagoģijas stāvoklis mūsu dienās. *Audzinātājs*. 1931., Nr 9, 193. – 198.lpp.
11. **Dāle P.** Gara problēmas. Rīga: Valters un Rapa, 1939., 219 lpp.
12. **Dāle P.** Filosofija, reliģija un dzīve. Reliģiski – filozofiski raksti. Rīgā, 1925., 3. – 43.lpp.
13. **Bičevskis R.** Dzīves substanciālās formas. Reliģiski – filozofiski raksti X. Rīga: 2005., 152. – 158. lpp.
14. **Diltey W.** Der Aufbau der Geschichtlichen Welt in der Geisteswissenschaften. Leipzig; Berlin: verlag von B.G. Teubner, 1927. S. 295-303.
15. **Diltejs V.** Vēsturiskās pasaules uzbūve gara zinātnēs. *Kentaurs XXI*, Nr. 42, 4. – 17. lpp.
16. **Frank P.** Philosophy of science: the link between science and philosophy.
17. **Gadamers H. G.** Patiesība un metode. Rīga: Jumava, 1999, 23.lpp.508lpp.
18. **Gudjons H.** Pedagoģijas pamatatziņas. Rīga: Zvaigzne ABC 2007., 394lpp.
19. **Jurevičs P.** Cilvēka cieņa. Variācijas par moderno cilvēku. Stokholma: Daugava, 1956., 52-81. lpp.
20. **Jurevičs P.** Kultūras dziļums un seklums. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts.*, 1943. g. Nr. 2, 27.-31. lpp.

21. **Jurēvičs P.** Kultūras traģēdija. R.: Liesma 1990., Nr 10., 34.lpp.
22. **Jurevičs P.** Mūsu skolas politikas vadošās idejas. *Audzinātājs*, 1925., Nr. 5, 131.-139.lpp.
23. **Jurēvičs P.** Nacionālās dzīves problēmas. R.: Valtera un Rapas akc. sab. 1936. 115 lpp.
24. **Jurevičs P.** Jaunatnes veidošanās. Dzīve un liktenis. Kopenhāgena: Imanta,1955., 85.-103.lpp.
25. **Kūle M.** Eirodzīve. R.: LU Filozofijas un socioloģijas institūts. Rīga: 2006., 303. - 435lpp.
26. **Ķestere I.** Pedagoģijas vēsture. Skola, skolotājs, skolēns. Rīga: Zvaigzne ABC, 2005., 181lpp.
27. **Litt T.** Lebensphilosophie und Lebenspädagogik. Bildungsphilosophie. Zweiter Band. - Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft, 1968, S. 146.-151.
28. **Lotmans J.** Kultūra un sprādziens. *Kentaurs XXI* Nr. 33., 81.- 100.lpp.
29. **Pētersons E.** Darba skola Gaudiga un Keršenšteinera utverē. *Izglītības mēnešraksts*. 1929., 218. – 232. lpp.
30. **Rubene Z.** Paula Jurēviča dzīve un izglītības filosofija. Laikmets un personība Nr. 7., Rīga: RaKa 2006., 137.lpp.
31. **Rubene Z., Krūze A.** Rezeption der deutschen Erziehungsphilosophie in Lettland.// Theodor Litt – im Spannungsfeld zwischen Philosophie und Pädagogik. – Leipzig: Leipziger Universitätsverlag. (pieņemts publicēšanai)
32. **Štāls M.** Georga Keršenšteinera domas par skolas tuvumu dzīvei. *Izglītības ministrijas mēnešraksts* 1931., 15. – 23.lpp.
33. **Students J. A.** Vispārīgā paidagōģija I. Rīga: RaKa, 1998., 330 lpp.
34. **Šēlers M.** Cilvēka novietojums kosmosā. R.: Zvaigzne ABC, 2008., 144 lpp.
35. **Šuvajevs I.** Prelūdijas. R.: Intelekts, 1998., 197 lpp.
36. **Vīksniņš N.** Vācijas mēģinājumu skolas un viņu galvenās problēmas. *Izglītības ministrijas mēnešraksts*., 1930., 20. – 25.lpp
37. **Дьюи Д.** Психология и педагогика мышления. Москва, Совершенство, 1997., 203 с.
38. **Кант И.** Сочинения в 6-ти томах. – Москва: Мысль, 1965. Т. 4. – ч. 1. - 347с.
39. **Огурцов А.П., Платонов Б.Б.** Гермечевтика и филоцофия образования. Образы. Западная философия образования - XXвек. - Санкт-Петербург: Издательство Русского Христианского Гуманитарного института, 2004, с.209-237.

40. <http://www.lu.lv/petnieciba/petniecibas-projekti/2006/titans.html>