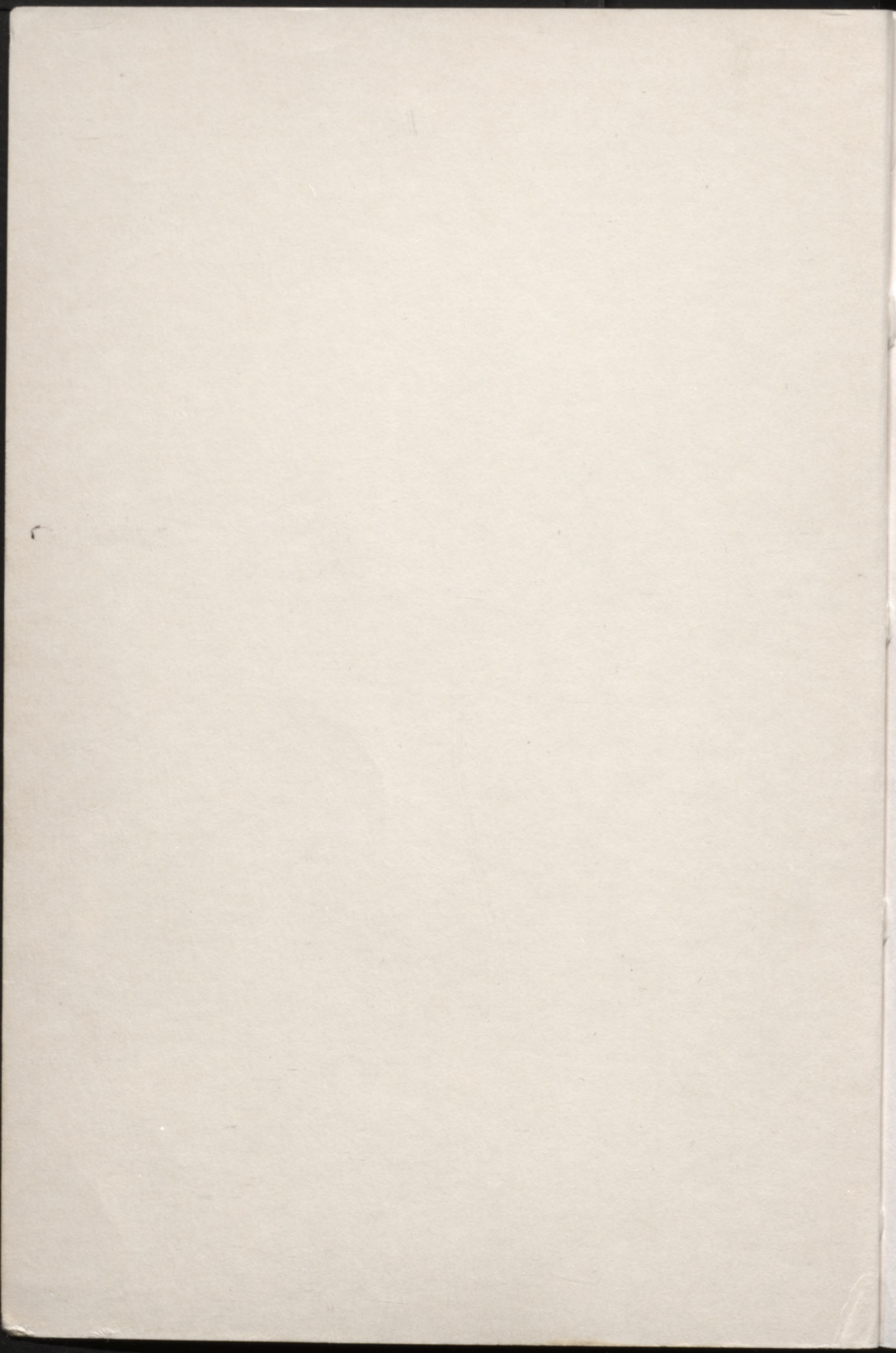



Maikls Fulans

# PĀRMAINU SPĒKI





37  
 ZVAIGZNE ABC


Maikls Fulans

SOROSA  
FONDS  
LATVIJA 

PĀRMAINĪBU  
SPĒKI

Ši grāmata  
sagatavota un izdota  
ar Sorosa fonda – Latvija  
finansiālu atbalstu

Izglītības reformu  
virzieni

 ZVAIGZNE ABC

1999

AMERICAN

AMERICAN

AMERICAN

2000-4

9

L  
37

Maikls Fulans

# PĀRMAINU SPĒKI

Izglītības reformu  
virzieni



ZVAIGZNE ABC

1999

Latvijas Nacionālā  
BIBLIOTĒKA

~~2000-791~~

0301019017

371 (075.4)

Fu 370

*Michael Fullan* **Change Forces.**

Probing the Depths of Educational Reform

© 1993 M. Fullan. All Rights Reserved.

Authorised translation from English language edition published  
by Taylor & Francis.

ISBN 185 000 8 264

No angļu valodas tulkojis Normunds Kalnbērziņš  
Redaktore Dace Strelēvica  
Mākslinieks Ilmārs Blumbergs  
Fotogrāfs Andrejs Grants  
Sērijas grāmatu paraugmaketis izgatavots izdevniecībā "AGB"

© 1999, tulkojums latviešu valodā, Apgāds Zvaigzne ABC

© 1999, mākslinieciskais iekārtojums, Ilmārs Blumbergs

ISBN 9984-17-562-6

## SATURS

IEVADS.....	7
1. nodaļa. IZGLĪTĪBAS PĀRMAIŅU PROBLĒMAS UN IESPĒJAS .....	12
2. nodaļa. MORĀLAIS MĒRĶIS UN PĀRMAIŅU NESĒJI .....	19
3. nodaļa. PĀRMAIŅU PROCESU SAREŽĢĪTĀ DABA .....	30
4. nodaļa. SKOLA KĀ MĀCĪTIES SPĒJĪGA ORGANIZĀCIJA ..	51
5. nodaļa. MĀCĪTIES SPĒJĪGĀ ORGANIZĀCIJA UN APKĀRTĒJĀ VIDE .....	86
6. nodaļa. SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBA: SABIEDRĪBAS ZAUDĒTĀ IESPĒJA .....	103
7. nodaļa. INDIVĪDS UN MĀCĪTIES SPĒJĪGĀ SABIEDRĪBA ..	130
Bibliogrāfija .....	141
Pēcvārds .....	149
Alfabētiskais rādītājs .....	159

1957-1958  
1957-1958  
1957-1958  
1957-1958

1957-1958  
1957-1958

Author's Office, Chicago, Illinois  
Copyright © 1957 by the University of Chicago Press  
All Rights Reserved  
No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the University of Chicago Press.

# CONTENTS

7	EVADS
	1. nodols IZGLĪTĪBAS PĀRMAIŅU PROBLĒMAS
12	UN IESPĒJAS
19	2. nodols MORĀLAIS MĒRIS MN PĀRMAIŅU NĒSĒĻ
30	3. nodols PĀRMAIŅU PROCESU SARESCĪTĀ DĀVA
51	4. nodols SKOLA KĀ MĀCTĪES SPĒĢA ORGANIZĀCIJA
	5. nodols MĀCTĪES SPĒĢA ORGANIZĀCIJA
86	UN APĀRĒTĀJĀ VIDE
	6. nodols SKOLOTĀRU IZGLĪTĪBAS SĀBIERĪBAS
109	ZALDĒTĀ IESPĒJA
130	7. nodols INDIVIDUĀLS UN MĀCTĪES SPĒĢA SĀBIERĪBAS
141	Bibliogrāfija
149	Pēckods
159	Alfabētiskais rādītājs

1957-1958  
1957-1958  
1957-1958  
1957-1958

## IEVADS

Ne velti grāmatai ir šāds virsraksts: “Pārmaiņu spēki” (*Change Forces*). Pārmaiņas ir spēcīgas, visuresošas un nerimtīgas, un ietekmē mūs, lai kur mēs arī nebūtu. Izaugsmes un attīstības noslēpums ir mācīšanās sadarboties ar pārmaiņu spēkiem, izmantojot savā labā pozitīvos spēkus un neitralizējot negatīvos. Pasaules nākotne ir mācīšanās nākotne.

“Ieskats izglītības reformas dzīlēs” ir piemērots apakšvirsraksts, jo iedziļināšanās nes arvien jaunas pārmaiņas. Tas, kas šķita vienvirziena ceļš, kļūst par veselu jaunu pasauli. Tagad ir par maz pētīt pēdējā jaunieveduma vai politikas neveiksmes vai panākumu iemeslus. Vairs nedrīkst šķirot plānotas pārmaiņas no šķietami spontānām un dabiskām izmaiņām. Tikai attīstot savu apziņu un zināšanas par izglītības pārmaiņām kopumā, mēs tās varam ietekmēt. Mēs uzzināsim, ka nav iespējams atrisināt “pārmaiņu problēmu”, taču ar to var iemācīties sadzīvot un veiksmīgāk sadarboties. Tā ir manas grāmatas tēma.

Mēs beigsim ar to, ka sagrausim mītus, atmaskosim puspatiesības un salīdzināsim lietas, kas parasti ir nesalīdzināmas. Es apšaubīšu stratēģisko plānošanu, vietējo pašpārvaldi, “stiprā vadoņa” lomu, atskaites un novērtēšanas shēmas, koleģialitāti, vienprātību un citas šobrīd populāras lietas. Tā nav nejausība, ka visas šīs nepatiesības un puspatiesības ir nākušas gan no kreisajiem, gan labējiem, jo daudzveidīgās sabiedrībās ir visāda veida pārmaiņas.

Apbrīnojami, cik tālu izglītības pārmaiņu pētījumi ir nonākuši pēdējo 30 gadu laikā, pēc tam, kad tie nopietni tika uzsākti 60. gados. Es neaplūkošu šo notikumu evolūciju (skat. *Fullan*, 1991), tikai pateikšu, ka tā ir uzsākusi jaunu fāzi – paradigmas maiņu mūsu domās par pārmaiņām un reakcijā uz tām. Tā ir pasaule, kurā pārmaiņas ir ceļojums ar nezināmu galamērķi, kur problēmas ir mūsu draugi, kur palīdzības meklēšana ir spēka pazīme, kur saplūst vienlaicīgas iniciatīvas no augšas un no apakšas, kur koleģialitāte un individuālisms sadzīvo radošā spriedzē (*Fullan and Hargreaves*, 1991; *Fullan*

and Miles, 1992). Tā ir pasaule, kurā pārmaiņas ataino pašu dzīvi, kur neviens nekad nevar būt pilnīgi laimīgs, bet kur dažiem (tiem, kuri zina, kā uztvert pārmaiņas, tikt ar tām galā vai tās uzsākt) veicas daudz labāk nekā citiem. Tā ir pasaule, kurā nekad nevajag uzticēties pārmaiņu nesējam (*change agent*) un nekad nedrīkst pieņemt, ka citi, it sevišķi vadītāji, zina, ko viņi dara, – ne tāpēc, ka pārmaiņu nesēji un vadītāji būtu divkosīgi vai neziņoši, bet tāpēc, ka pārmaiņu procesi ir tik sarežģīti un tik pilni ar nezināmo, ka mums visiem ir jābūt modriem un jāmacās pētīt un risināt problēmas.

Šajā pasaulē mums būs vajadzīgas radošas koncepcijas un spējas. Būs nepieciešams indivīds kā pētnieks un skolnieks; meistarība un zināšanas kā pamatstratēģijas; vadītājs, kas izsaka un attīsta to, kas tiek atzīts par vērtīgu, ļaujot citiem darīt to pašu; komandas darbs (*teamwork*) un kopējs mērķis, kas pielauj gan individuālismu, gan kolektīvismu, jo tie abi veicina organizacionālo mācīšanos; un organizācija, kas ir dinamiski saistīta ar savu vidi, lai, videi nepārtraukti mainoties, izvairītos no bojāejas.

Šie jēdzieni nav nekāds jaunums. Doma par indivīda vai organizācijas mācīšanos un pašatjaunošanos ir pazīstama vismaz kopš 60. gadiem (*Gardner, 1964*). Jauns ir tas, ka mēs daudz dziļāk izprotam pārmaiņu nozīmi un, par spīti ideju sarežģītībai, mums ir vairāk intuitīvas un konkrētas izpratnes par to, kā jēdzieni darbojas praktiski. Mēs sākam vairāk novērtēt kopējo ainu. Tas, kas šķiet vienkāršs, tāds nemaz nav – uzsākot šķietami niecīgu pārmaiņu, mēs varam nonākt pie neaptveramām sekām. Ari tas, kas šķiet sarežģīts, tāds var nebūt – tas ļauj dažiem darboties ar sarežģītām problēmām, sasniedzot negaidīti labus rezultātus. Jaunajā haosa zinātnē: "Vienkāršas sistēmas izraisa sarežģītu ricību. Sarežģītas sistēmas izraisa vienkāršu ricību" (*Glick, 1987, 304. lpp.*). Problēma ir tā, ka nevar precīzi pateikt, kad un kā šīs sekas veidosies. Tāpēc mums ir nepieciešams vairāk radošo spēju, kas ļautu paredzēt pārmaiņas un reaģēt, līdzko tās notiek.

Kā lai mēs zinām, ka šoreiz esam uz pareizā ceļa? Ja mēs uztveram šīs grāmatas tēmu nopietni, mēs to nezinām. Nākotnē būs cita spriedze, izpratne un sasniegumi. Tomēr ir pietiekami daudz pierādījumu, kas liecina, ka mēs gatavojamies pāriet uz kaut ko jaunu. Parādās grāmatas ar jaunām paradigmām, kā "Vadīšana uz robežas" (*Managing on the Edge. Pascale, 1990*), "Piektā disciplīna" (*The Fifth Discipline. Senge, 1990*), "Plūsma" (*Flow. Csikszentmihalyi, 1990*), "Pārejas punkts un aiz tā" (*Breakpoint and Beyond. Land and Jarman, 1992*), "Kritiskais ceļš uz korporatīvo atjaunotni" (*The Critical Path to Corporate Renewal. Beer, Eisenstat and Spector, 1990*), "Vadīt nezināmo" (*Managing the Unknowable. Stacey, 1992*)

un "Voltēra bastardi" (*Voltaire's Bastards*. Saul, 1992). Šajā laikā parādās arī it kā jaunas, bet paradigmātiski novecojušas vai nepatiesas grāmatas, kā "Mainot būtību" (*Changing the Essence*. Beckhardt and Pritchard, 1992), "Organizacionālo pārmaiņu izaicinājums" (*The Challenge of Organizational Change*. Kanter, Stein and Jick, 1992) un "Atbrīvošanas vadība" (*Liberation Management*. Peters, 1992).

Ir brīži, kad sabiedrības norisēs var notikt lēcienveida uzplaukums vai sabrukums. Pārmaiņu spēki sasniedz pārejas punktu. Mēs, dodoties uz 21. gadsimtu, atrodamies šādā periodā. Skolotāju spējas tikt galā ar pārmaiņām, mācīties no tām un palīdzēt arī skolēniem būs izšķirošas turpmākajā sabiedrības attīstībā. Šobrīd skolotāji vēl nespēj pildīt šo lomu. Mums ir nepieciešams jauns skatījums, lai varētu ko panākt. Šī grāmata ir mēģinājums likt pamatus šādam skatījumam, kas lautu pedagogiem kļūt par pārmaiņu nesējiem, nevis to upuriem.

Problēmas (un risinājumi) pastāv it visur (skat. Fullan, 1991; Dalin and Roff, 1992; Verspoor, 1989). Par laimi, pārmaiņu jomā man ir palīdzējuši kolēģi un skolotāji visā pasaulē. Viņu ir pārāk daudz, lai visus nosauktu. Tomēr es gribētu īpaši pateikties vairākiem, kas man ir palīdzējuši mācīties. Mats Mailzs (*Matt Miles*) ar savām atklāsmēm un gudriību jau desmitiem gadu ir bijis man līdzās. Rakstīt grāmatas kopā ar viņu nozīmē daudz ko iemācīties. Pērs Dalins (*Per Dalin*) atklāja starptautisko mācīšanās pasauli man un arī daudziem citiem. Seimūrs Sarasons (*Seymour Sarason*) savos brīnišķīgajos rakstos iepazīstināja mani ar pārmaiņu fenomenu. Maikls Hubermans (*Michael Huberman*) un Brūss Džoiss (*Bruce Joyce*) ir iedvesmojoši draugi un kolēģi, kas vienmēr uzdod jaunus jautājumus, kuri savukārt noved pie jauniem, radošiem pētījumiem. Milberija Maklolina (*Milbery McLaughlin*) un Džūdita Litla (*Judith Little*) turpina arvien dziļākus un dziļākus meklējumus, no kuriem gūstam labumu mēs visi. Roberts Beikers (*Robert Baker*), Rejs Bolams (*Ray Bolam*), Deivids Hopkinss (*David Hopkins*), Lorenss Ingvarsons (*Lawrence Ingvarson*) un Džefs Skots (*Geoff Scott*) man bija lieliski draugi un paši bija pārmaiņu nesēji. Deivida Krendala (*David Crandall*), Sjuzenas Luksas-Horslijas (*Susan Loucks-Horsley*) un citu Tikla (*Network*) dalībnieku darbība joprojām ir vislabākais stratēģijas un tās īstenošanas paraugs. Maikls Konelijs (*Michael Conelly*), Nensija Vatsone (*Nancy Watson*) un Anna Kilčere (*Ann Kilcher*) ir bijuši ārkārtīgi radoši kolēģi un līdzautori. Kens Litvuds (*Kenn Leithwood*) man ir lielisks cīņubiedrs jau no jaunības dienām. Endijs Hārgrīvs (*Andy Hargreaves*) ir brīnišķīgs līdzautors, kas apvieno savu analītisko veiklību ar pārmaiņu stratēģiju. Bernards Šapiro

(*Bernard Shapiro*) man iemācīja, ka pati darbība ir pārmaiņu norises vieta un ka nav nepieciešams analizēt pārmaiņu, lai par to vairāk uzzinātu. Bobs Vile (*Bob Wiele*) bija lielisks ideju un padomu avots. Pateicos Noelam Klārkam (*Noel Clark*) un Lindai Grāntai (*Linda Grant*) par jautājumu un izaicinājumu: "Par ko ir vērts cīnīties?" Frenks Klifords (*Frank Clifford*), Čārlzs Paskails (*Charles Pascal*) un Mārgareta Vilsons (*Margaret Wilson*) man bija lieliski draugi un atbalstītāji tajā laikā, kad paši nodarbojās ar ārkārtīgi būtiskām pārmaiņām savās jomās.

Apvienošanās un kopīgs darbs, kā es to aplūkoju 5. nodaļā, ir būtiski mācīšanās līdzekļi. Mūsu Mācību asociācija (*Learning Consortium*) ir jaudīgs spēks, kas ļauj gan praktiķiem, gan akadēmiķiem mācīties citam no cita, vienlaikus mēģinot kopīgi veidot adaptīvas, mācīties spējīgas organizācijas (*learning organizations*). Universitātes un skolas darbojas kopā, lai izveidotu jaunu pārmaiņu vidi. Es sirsnīgi pateicos visiem Mācību asociācijas vadītājiem – un to ir daudz – par doto iespēju izmantot aizraujošu un radošu dzīvu pārmaiņu laboratoriju. Man ir arī tas gods būt Direktoru pētniecības grupas (*Directors' Study Group*) loceklim, kas ir viena no retajām iespējām apvienot personisko un institucionālo mācīšanos prasīgā un atbalstošā personisko attiecību lokā.

Mani kolēģi Toronto Universitātes Pedagoģijas fakultātē (*Faculty of Education, University of Toronto*) iesaistījās tajos pašos pārmaiņu spēkos, ko es aprakstu šajā grāmatā; tieši šie cilvēki, manuprāt, noveda skolotāju izglītības pārveidošanu līdz pārejas punktam. Sākumā bija tikai 45 fakultātes locekļi, kuri strādāja pie šīs problēmas pēdējos 20 gadus. Taču tagad mums ik gadu ir līdz pat 1100 jaunu akadēmiski izglītotu un pieredzes bagātu skolotāju, divas skolas – laboratorijas Bērna izpētes institūts (*Institute of Child Study*) Toronto Skolu Universitātē (*University of Toronto Schools*) un mūsu prezidents Robs Pričards (*Rob Pritchard*) – enerģisks skolotāju izglītības atbalstītājs. Šobrīd mēs redzam ideju saplūšanu un pietiekamu enerģijas daudzumu, lai panāktu izmaiņas. Barijs Benets (*Barrie Bennett*) un Karola Rolheizere-Beneta (*Carol Rolheiser-Bennett*) turpina demonstrēt teorijas un prakses apvienojumu. Stīvs Andersons (*Steve Anderson*) un Zuzija Stigelbauere (*Susie Stiegelbauer*) ir praktiskie pētnieki *par excellence*. Arī daudzi citi fakultātē no visas sirds iesaistās skolotāju izglītības pārveidošanā. Mērija Steidžera (*Mary Stager*) paspēj visu – viņa ir izpildasistente, padomniece, problēmu risinātāja un pētniece. Anna Milara (*Anne Millar*) un Deniss Čizvels (*Denis Chiswell*) man bija ārkārtīgi vērtīgi atbalstītāji un vadītāji. Dinamiskais duets – Klaudija Katresa (*Claudia Cuttress*) un Vendija Čizvela

(*Wendy Chiswell*) – paveica milzīgu darbu, lai palīdzētu man šo manuskriptu sagatavot izdošanai.

Līdzsvarot darbu un personisko dzīvi, kā es to vēlāk aprakstīšu šajā grāmatā, vienmēr ir grūti. Taču šī grāmata man ir palīdzējusi saprast, kā kļūt labākam dzīvē un labākam darbā. Turklāt tās ir saistītas lietas un viena bez otras ilgi nevar pastāvēt. Kris, Morīna, Džo, Beilij un Konor – lai pārmaiņu spēki vienmēr ir ar jums! Kas attiecas uz Vendiju – grāmatas veltījums pasaka visu.

## 1. nodaļa

# IZGLĪTĪBAS PĀRMAIŅU PROBLĒMAS UN IESPĒJAS

*Liecinieki (...) ir visuzticamākie tad, kad tie uzstāda jautājumus  
un izvairās no speciālistu apsēstības ar atrisinājumiem.  
Zauls, "Voltēra bastardi" (Saul. Voltaire's Bastards, 1992)*

Mēs ejam pret kalnu. Pēdējo 30 gadu laikā mēs esam centušies palielināt likmes, ieviešot jauninājumus un īstenojot dzīvē jaunas politikas. Mēs uzsākām ar to, ka 60. gados naivi ieguldījām milzīgas naudas summas plaša mēroga valsts izglītības standartu projektos, elastīgo stundu plānu skolās (*open plan schools*), individuālajā apmācībā u. c. Mēs cerējām, lai gan ne gluži plānojām, ka tas kaut ko dos. Mēs tā arī neesam atjēgušies no dziļās vilšanās, kad cerības izrādījās tik tālas no īstenības. Faktiski termins "ieviešana" 60. gados nemaz netika lietots, kur nu vēl uzskatīts par problēmu.

Naivo cerību gaisa pilis sabruka 70. gados, kad parādījās pirmie pētījumi par ieviešanu. Cilvēki, it īpaši tie, kas cīnījās pirmajās rindās, jūta, ka kaut kas notiek pilnīgi nepareizi, bet problēma īsti skaidra kļuva Gudlada un viņa līdzautoru (*Goodlad et al, 1970*), Grosa u. c. (*Gross et al, 1971*) un Sarasona (*Sarason, 1971*) ievērojamajos ieviešanas neveiksmju pētījumos.

Gandrīz visus 70. gadus ilga stagnācijas periods, atgūšanās un pārgrupēšanās. Pedagogiem, it sevišķi 70. gadu sākumā, bija uzticības krīze. Varbūt izglītības sistēma un tās iemītņieki nespēj pieņemt vai veikt pārmaiņas? Varbūt ir vēl sliktāk – izglītība, pat ja tā tiek uzlabota, neko nevar izmainīt un visu nosaka sabiedriskais stāvoklis, ģimene un citi apstākļi, kas atrodas ārpus izglītības ietekmes sfēras?

Strādājot tālāk, parādījās daži cerību stariņi. 70. gadu beigās efektīvo skolu kustība (*the effective schools movement*) bija savākusi pierādījumus un sāka izstrādāt teoriju, ka skolas var daudz ko panākt pat ļoti grūtos apstākļos.

Veiksmīgu jaunievedumu un skolu uzlabojumu pētījumi apstiprināja ja ne visas šo atklājumu detaļas, tad vismaz to pamatdomu. Arī Brūsa Džoisa (*Bruce Joyce*) un citu intensīvie pētījumi par skolotāju profesionālo pilnveidi parādīja, ka prasmju veidošanas stratēģijas spēj darboties. Ap 1980. gadu varēja sacīt, ka mēs jau diezgan daudz zinām par galvenajiem faktoriem, kas saistīti ar atsevišķiem jaunievedumiem.

No sabiedrības viedokļa tas bija pārāk maz un pārāk vēlu. Tajā laikā, kad sabiedrības problēmas saasinājās, izglītības sistēma mēģināja kaut kā "izlāpīties", bet pat tā sauktie panākumi vairāk bija izņēmumi nekā likums. Bez tam tie nenozīmēja, ka tiesām ir uzlabojušās skolēnu zināšanas. Nebija nekādas pārliecības, ka vajadzētu (nemaz nerunājot par to, ka varētu) atkārtot šos nelielos panākumus plašākā mērogā.

80. gadu sākumā sabiedrības pacietība bija izsmelta. Ap 1983. gadu – būtībā ASV tas ir datums, kad Nacionālā izglītības pilnveidošanas komisija (*NCEE*) publicēja ziņojumu "Nācija briesmās" (*A Nation at Risk*) – kļuva skaidrs, ka vajadzīga plaša valdības rīcība. Daudzās Rietumu zemēs ieviesa strukturālus risinājumus, kurus noteica no augšas. Daudzos ASV štatos – un dažos īpaši intensīvi – ieviesa noteiktas mācību programmas, skolēnu un skolotāju prasmes definēja un testēja, skolotāju algas (tobrīd nomācoši zemas) paaugstināja, vadības prasmes uzskaitīja un attīstīja. Citas valstis (pat Kanāda, kas ir daudz nevienmērīgāka, ja ņem vērā provinču autonomiju) arī veica šādus pasākumus. Piemēram, Lielbritānijā 1988. gada Izglītības reformas akts (*Education Reform Act*) pieņēma valsts standartu. Nu "lāpīšanās" jau notika lielā mērogā. Līdztekus šiem mēģinājumiem ieviest pārmaiņas no augšas 1985. gadā sākās cita kustība. ASV tā pazīstama ar nosaukumu "pārstrukturēšanās" (*Elmore, 1990; Murphy, 1991*). Te uzsvars tika likts uz skolvadību un skolu direktoru un skolotāju lomas palielināšanu.

Šobrīd valda sazaršanās divos virzienos un sajukums. Pirmo virzienu pārstāv centrīsti, kas redz risinājumu plašākā regulēšanā no augšas, izglītības sistēmas atskaitēs un kontrolē. Starp citu, šeit ietilpst arī tādas stratēģijas kā, piemēram, reģionālā skolu vadīšana, kas cenšas lielāku nozīmi piešķirt vietējām pašvaldībām. Otru atzaru pārstāv pārstrukturētāji, kas kā pamatrisinājumu redz lielākas varas piešķiršanu skolotājiem un citiem izglītības darbiniekiem. Daudzi no abu atzaru pārstāvjiem ir dziļi pārliecināti par savu taisnību. Nelaimīgā kārtā viņi piedāvā pretējus risinājumus. Mums, pārējiem, "sajukums" šķiet vispiemērotākais nosaukums situācijai 90. gadu sākumā. Likme jau ir paaugstināta tiktāl, ka mēs vairs nedomājam par katru jauninājumu atsevišķi, bet gan drīzāk par visaptverošām reformām. Likme

ir paaugstināta tādā mērā, ka risinājums tiek vērtēts kā pārāk svarīgs, lai to uzticētu izglītības darbiniekiem. Valdības (ne tikai Izglītības ministrijas) un biznesa intereses kļūst par galvenajiem noteicējiem.

Citiem vārdiem runājot, mēs esam iesaistījušies nozīmīgākos risinājumos, kuros varam vairāk iegūt, bet vairāk arī zaudēt. Nešķiet, ka šis būtu īstais laiks apjukumam. "Lāpīšanās" galu galā, vai tā notiek mazā vai lielā mērogā, ir tikai neveikls mēģinājums kaut ko salabot.

Es gribu apgalvot, ka mēs esam neveiksmīgi rāpušies stāvā kalnā. Atrisinājums nav tas, kā tajā uzrāpties; kā ieviest skolās vairāk jaunievedumu vai izglītības reformu. Mums ir nepieciešams cits formulējums, lai nonāktu pie problēmas saknes, tēlaini runājot, – cits kalns. Īsāk sakot, mums ir nepieciešams jauns skatījums uz pārmaiņām izglītībā.

## JAUNA PĀRMAIŅU IZPRATNE

Sendžs (*Senge*, 1990) atgādina, ka pastāv grieķu vārds *metanoia*, kas nozīmē "būtisks prāta pavērsiens". Tieši tas mums nepieciešams, lai iegūtu jaunu skatījumu uz izglītības pārmaiņu jēdzienu. Bez šāda prāta pavērsiena nav iespējams pārvarēt pamatproblēmu – nebeidzamās *pārmaiņu tēmas* pretrunu ar nebeidzamu *konservatīvu sistēmu*. No vienas puses, ir jūtami nemitīgi un arvien pieaugoši izglītības jaunievedumi un reformas. Nebūs pārspilēts, ja teiksim, ka postmodernai sabiedrībai ir raksturīgi nodarboties ar pārmaiņām. No otras puses, mums tomēr ir izglītības sistēma, kas pamatā ir konservatīva. Veids, kādā tiek sagatavoti skolotāji, kādā tiek organizētas skolas, veids, kādā darbojas izglītības hierarhija un veids, kādā politisko lēmumu pieņēmēji izturas pret izglītību, noved pie sistēmas, kas drīzāk saglabās savu esošo stāvokli, nekā mainīsies. Ja pārmaiņas mēģina uzsākt šādos apstākļos, tas noved pie pretdarbības, virspusējības vai, labākajā gadījumā, pie islaicīgiem panākumiem.

Citiem vārdiem sakot, galvenais nav tas, kā izveidot labākas reformu stratēģijas. Nekādi uzlabojumi atsevišķos jaunievedumos vai vadlīniju stratēģiskajā sagatavošanā nedos lielu rezultātu. Nav iemesla gaidīt, ka atsevišķu, pat būtisku reformu ieviešana situācijā, kas nav paredzēta pārmaiņām, varētu dot reformām kaut ko citu kā vienīgi neslavu. Nav iespējams, ka izglītības vide, kas sagaida nemitīgas pārmaiņas, eksistētu vienlaikus ar konservatīvo sistēmu. Tādā gadījumā nevar sagaidīt neko citu kā nepārtrauktu vilšanos.

Pārmaiņu problēma, kā tā tiek aplūkota šajā grāmatā, ir – kas būtu jā dara, lai pārveidotu izglītības sistēmu par mācīties spējīgu organizāciju, kas prastu uzskatīt pārmaiņas par normālu sava darba sastāvdaļu, pieņemt tās nevis kā kārtējo uzspiesto jaunumu, bet kā dzīvesveidu. Turpmākajās nodaļās mēs pētīsim parādības, kas nepieciešamas šīm pārmaiņām. Iemesls tam, ka mums nepieciešamas mācīties spējīgas organizācijas, ir atklājums, ka sarežģītas sistēmas nav viennozīmīgas un ir pilnas ar pārsteigumiem. Tomēr jaunais skatījums var mums palīdzēt “vadīt nezināmo” (Stacey, 1992).

Tāpat mums jau sākumā ir jānoskaidro, kāpēc izglītībai ir svarīgi attīstīt tādu mainīšanās spēju vai, ja jums labāk tīk, – ko sola izglītības pārmaiņas, ja tās notiks. Varētu abstraktā līmenī atbildēt, ka pārmaiņas ir mums visapkārt; pašatjaunojoša sabiedrība ir visa pamatā, izglītībai ir jā rada kritiski domātāji un problēmu risinātāji utt., bet šādi apgalvojumi jau kļuvusi par klišeju. Galvenais iemesls (par to tiek runāts 2. nodaļā) ir tas, ka izglītībai ir morāls mērķis. Morālais mērķis ir uzlabot skolēnu dzīvi neatkarīgi no viņu izcelsmes un palīdzēt veidot pilsoņus, kas var dzīvot un ražīgi strādāt arvien sarežģītākās dinamiskās sabiedrībās. Arī tas nav nekas jauns, tomēr, pēc manām domām, jaunums ir izpratne, ka, lai to paveiktu, skolotājam ir nemitīgi jāveicina jaunievedumi un pārmaiņas. Citiem vārdiem, *viņa darbs ir uzlabošana*, un, lai veiktu uzlabojumus nepārtraukti mainīgā pasaulē, ir nepieciešams dienu dienā spēkoties ar pārmaiņu spēkiem un prasmīgi tos vadīt.

Ražīgas pārmaiņas izglītībā ir pilnas ar paradoksiem un šķietami nesavienojamiem komponentiem, kā, piemēram, atbalsts un patstāvība, vienlīdzība un izcilība, sociālā un ekonomiskā attīstība. Šie pretstati ir jāapvieno jaunos, spēcīgos izaugsmes un attīstības spēkos.

Argumentācija būtu apmēram šāda. Sabiedrība nu jau kādu laiku (un, tuvojoties 21. gadsimtam, arvien vairāk) sagaida, ka tās pilsoņi būs spējīgi aktīvi darboties ar pārmaiņām dzīvē – gan vienatnē, gan kopā ar citiem, turklāt lielu, starpkulturālu pārveidojumu kontekstā. No visām sabiedrības institūcijām izglītība ir vienīgā, kas *potenciāli* sola būtiski virzīt uz šādu mērķi. Tomēr izglītība diemžēl vēl nemāca cilvēkiem tikt galā ar pārmaiņām, drīzāk otrādi. Lai izlauztos no šī strupceļa, izglītības darbiniekiem pašiem sevi jāuzskata un jātiek uzskatītiem par pārmaiņu dinamikas lietpratējiem. Lai kļūtu par tādiem, izglītības darbiniekiem – gan administratoriem, gan skolotājiem – ir jāklūst par prasmīgiem pārmaiņu nesējiem. Ja viņi kļūs par prasmīgiem pārmaiņu nesējiem ar morālu mērķi, izglītības

darbinieki spēs ietekmēt skolēnu dzīvi un tādējādi palielinās sabiedrības spēju tikt galā ar pārmaiņām.

Šis nav viens no tiem mērķiem, ap ko var lēnām knibināties, ko var dīki gaidīt vai sasniegt bez kāda riska. Šim mērķim – lielākai spējai mainīties – ir jābūt tieši formulētam, un tā sasniegšanai ir pastāvīgi jāpieliek visi spēki.

Varētu iebilst, ka mums nav daudz izvēles iespēju. Savā ziņā tas tā ir. Neviens nenoliegs, ka spējas tikt galā ar pārmaiņām ir viena no sodienas un rītdienas pamatprasībām. Tomēr zināms, ka indivīdi un grupas reti dara to, kas viņiem tiešām būtu derīgi, it sevišķi, ja likmes ir augstas. Vēsturniece Barbara Tuhmana (*Barbara Tuchman*, 1984) parāda šo tendenci plašā vēsturiskā skatījumā savā darbā “Mulķības uzvaras gājieni” (*The March of Folly*). Balstoties uz tādiem piemēriem kā trojieši, renesanses laikmeta pāvesti, britu kontroles zaudēšana pār Ameriku, amerikāņu zaudējums Vjetnamā u.c. Tuhmana iztirzā savu galveno tēzi – savām interesēm pretējas politikas īstenošanu. Saskaņā ar Tuhmanas teikto, lai politika būtu klasificējama kā mulķība, tai ir jāatbilst trīs kritērijiem: “[dažiem] tā jāuztver kā zaudējumus nesoa (...), jāpastāv īstenojamai alternatīvai (...), minētajai politikai jāpieder grupai, nevis individuālam valdniekam.” (5. lpp.) Citu faktoru starpā Tuhmana uzskaita “uzmanības nepievēršanu augošajai padoto neapmierinātībai, pašcildināšanu, iedomātu neaizskaramo statusu” kā neatņemamus mulķības aspektus (126. lpp.; skat. arī *CRM Films, Groupthink*, 1992). Tādējādi tie, kas ir pie varas, diez vai paši var pamanīt alternatīvas rīcības iespējas, pat ja (un, iespējams, tieši tad, kad) tos mēs nospiedošas problēmas.

Morāls mērķis ir viens no mulķības uzvaras gājiena pretlīdzekļiem, bet tā ir mocekla dzīve, ja vien nav izveidota spēja – nepieciešamās iemaņas un prasmes – ķerties pie uzlabojošas analīzes un darbības. Veiksmīgu izglītības pārmaiņu pamatā nav spēja ieviest jaunākās pieejas, bet gan drīzāk spēja pārdzīvot kāpumus un kritumus, ko rada plānotas un neplānotas pārmaiņas, tajā pašā laikā pašam augot un attīstoties.

Izglītības darbinieki nevar to paveikt vieni paši. Jau tā no viņiem gaida pārāk daudz. Skolotāju darbs ir sarežģītāks nekā jebkad. Viņiem jāapmierina dažādas un mainīgas skolēnu vajadzības, jāpiemērojas straujām tehnoloģijas izmaiņām darbavietās un prasībai pēc izcilības, ko pauž visi sabiedrības slāņi. Globālais tirgus vēl vairāk paaugstina likmi savās prasībās pēc skolu darboties spējas. Arvien sliktākie sociālie apstākļi turpina palielināt šausmīgo plaisu starp tiem, kam ir, un tiem, kam nav. Kā raksta Gudlads (1992a) – “veselīgām valstīm ir veselīgas skolas”, bet ne ot-

rādi. Gudlads atzīmē, ka, lai valsts būtu veselīga, ir nepieciešamas daudzas lietas:

“Vecāku izglītošana; organizāciju un iestāžu tīkls, ieskaitot skolas, kas apvienotas izglītojošā ekosistēmā; biznesa ētika, radot visaugstākās kvalitātes preces par viszemākajām izmaksām; būtisks ieguldījums izpētē un dizainā; vadoši darbinieki, kas nokļūst virsotnē, pateicoties augstākās klases darbībai visos uzņēmuma aspektos, un vēl daudz kas cits” (7.–8. lpp.; skat. arī Goodlad, 1992b).

Mēs runājam par plašāko sabiedrisko uzdevumu – mācīties spējīgas sabiedrības veidošanu. Pārmaiņām jākoncentrējas uz visām sabiedrības institūcijām un to mijiedarbību, kamēr izglītībai ir īpašs uzdevums – solot priekšgalā un palīdzēt noturēt pareizo virzienu.

## GRĀMATAS PLĀNS

2. nodaļā es aplūkoju diezgan savādu saistību starp morālo mērķi un pārmaiņu nesējiem. Tuvāk papētot, ir redzams, ka postmodernisma laikmetā tie ir dabiski sabiedrotie. Morālais mērķis bez pārmaiņu nesējiem ir tikai cerības; pārmaiņu nesēji bez morālā mērķa ir pārmaiņas pārmaiņu dēļ. Nebūs pārspīlēts, ja uztversim skolotājus kā pārmaiņu nesējus. Viņi daļēji jau ir tādi. Skolotāji kā pārmaiņu nesēji ir neaizstājami, ja kaut kas jāsniedz.

3. nodaļa iedzīlinās pārmaiņu procesu sarežģītajā uzbūvē, pieminot atziņas, ko nebūtu iespējams gūt, izmantojot veco politikas un programmu ieviešanas skatījumu. Tiks aplūkotas mācības, kas gūstamas, saprotot pārmaiņas jaunā veidā, lai varētu savaldīt pārmaiņu spēkus. Mēs redzēsīm, kā šķietami nesalīdzināmi pāri, piemēram, nepārtrauktība un pārmaiņas, personīgā meistarība un kolektīvā darbība, sekošana savam mērķim un redzējumam (*vision*)\*, un atvērtība jaunām iespējām, sakāve un panākumi, spiedienu un atbalsts u.c. ne tikai var sadzīvot, bet tiem tas arī jādara, lai notiktu veiksmīgas pārmaiņas.

4. un 5. nodaļa koncentrējas uz skolu kā mācīties spējīgu, adaptīvu organizāciju un saikni starp šādu organizāciju un tās apkārtnējo vidi. Es neuzskatu, ka nākotnes skola izskatīsies tāpat kā mūsdienas skola (vai pat

\* *Redzējums* šeit un turpmāk lietots kā latviskais ekvivalents angļu valodas vārdam *vision*, kas apzīmē nākotnes priekšstatu un mērķi; iedomātu nākotnes situāciju, kas jāisteno dzīvē. (*Red. piez.*)

tiks saukta par skolu). Tomēr, izmantojot nesenos pētījumus un adaptīvas organizācijas pamatjēdzienu, mēs varam sākt saprast, kā nākotnē darbosies izglītības organizācija. Kā jāsadzīvo individuālismam un sadarbībai. Ka prognozēšanai un stratēģiskajai plānošanai ir savas vājās vietas. Kā izglītības darbiniekiem ir jāstrādā ar jauniem paņēmieniem. 5. nodaļā no jauna un ar jauniem rezultātiem tiek pētīta saikne ar apkārtējo vidi. Kāpēc nelīdz ne centralizācija, ne decentralizācija? Kāpēc vislabākās kooperatīvās organizācijas ir (un tām tādām ir jābūt) atvērtākas pret savu vidi un aktīvi ar to sadarbojas? Kas jādara ārējām organizācijām, lai palīdzētu veidot un uzturēt mācīties spējīgas institūcijas?

Skolotāju izglītībai, kas tiek definēta kā nepārtraukta attīstība, – 6. nodaļas tēmai – ir tas gods būt par vislabāko atrisinājumu un vislielāko problēmu mūsdienu izglītībā. Par spīti runām, sabiedrība vēl nav nopietni mēģinājusi izmantot skolotāju izglītību kā uzlabošanas paņēmieni. Aiz runām nav redzama īsta ticība un pārliecība, ka ieguldījums skolotāju izglītībā dos rezultātus. Balstoties uz iepriekšējo nodaļu analīzi, es apgalvošu, ka nav iespējams uzsākt veiksmīgas pārmaiņas, ja mēs nopietni neizturamies pret visu skolotāju izglītību – kā sākotnējo, tā tālāko –, izglītību kā būtisku līdzekli skolotāju kā pārmaiņu nesēju veidošanā.

Pēdējā nodaļā es atgriežos pie indivīda un pārmaiņām sabiedrības kontekstā. It īpaši paradigmu un uzskatu maiņas laikā mēs nevaram cerēt, ka pastāvošās iestādes būs priekšgalā. Vēl vairāk, jebkurā nākotnes sabiedrībā ražīgas pārmaiņas izglītībā nozīmēs radošus indivīdus, kas pilnībā neizmanto esošajām organizācijām. Sistēmas nemainās pašas no sevis, tās pārveido cilvēki. Indivīda loma, viņa veidotās un kontrolētās iestādes, kā arī stratēģija darbībai šādā kontekstā tiks aplūkota 7. nodaļā.

Atgriežoties pie Tuhmanas uzskatiem, katrai rīcībai līdzās pastāv alternatīvas iespējas. Tomēr mēs nevaram sākt no nulles ik reizi, kad parādās nopietna problēma. Mums jāiestrādā sabiedrībā sava veida izglītības pārmaiņu potenciāls, kas rada pats savas kontroles un salīdzināšanas iespējas un risinājumu variantus situācijās, kuras nekad nebūs pilnīgi kontrolējamas, pat ja mēs visu paveiksim pareizi.

## 2. nodaļa

# MORĀLAIS MĒRĶIS UN PĀRMAIŅU NESĒJI

Veiksmīgu izglītības pārmaiņu centrā ir morālā mērķa un pārmaiņu nesēja vadīšana. Tādēļ ir nepieciešams sīkāk aplūkot katru no tiem atsevišķi un skaidri parādīt to ciešo saistību.

## MORĀLAIS MĒRĶIS

Savā pamatīgajā skolotāju izglītības pētījumā Gudlads un viņa kolēģi jutās spiesti ķerties pie izglītības morālajiem mērķiem, lai varētu izprast mācīšanas pamatpostulātus postmodernajā sabiedrībā: “Mēs sākām aizvien skaidrāk saprast to, kādā mērā mācīšana skolās – gan valsts, gan privātajās skolās – saistīta ar *morālām vajadzībām*. Vairāk gan valsts skolās, jo obligātās izglītības sistēmā tās nevar izvēlēties skolēnu” (Goodlad, 1990a, 47. lpp., izcēlums mans; skat. Goodlad, Soder and Sirotnik, 1990).

Gudlads izdala četras morālas vajadzības.

## VEICINĀT KRITISKUS DOMĀŠANAS PARADUMUS

“Skolas ir vienīgās mūsu valsts iestādes, kam ir tiešs uzdevums iepotēt jauniešos politiskās demokrātijas kultūru (...). Skolām ir svarīga loma, veidojot izglītotus cilvēkus, kas izprastu patiesību, skaistumu un taisnīgumu, lai salīdzinātu savus un sabiedrības tikumus un nepilnības (...). Tā ir morāla atbildība.” (48.–49. lpp.)

## SNIEGT PIEEJU ZINĀŠANĀM

“Skola ir vienīgā mūsu sabiedrības institūcija, kam tieši uzdots iepazīstināt jauniesus ar visiem cilvēku sarunu tematiem (*all the subject matters of human conversation*): pasauli kā fizisku un bioloģisku sistēmu; vērtību un uzskatu sistēmām; saziņas sistēmām; sabiedriskām, politiskām un ekonomiskām sistēmām, kas veido pasaules kopienu; cilvēka dzimumu kā tādu (...). [Skolotājiem] ir jābūt pietiekami centīgiem, lai nodrošinātu to, ka nekādas attieksmes, uzskati vai paražas neliedz skolēniem piekļūšanu nepieciešamajām zināšanām.” (49. lpp.)

## VEIDOT EFEKTĪVAS SKOLOTĀJU UN SKOLĒNU SAIKNES

“Izglītības darbinieku morālā atbildība visdabiskākajā veidā parādās tur, kur krustojas skolotāju un skolēnu dzīves (...). Mācīšanas epistemoloģijai jāietver pedagoģija, kas ne tuvu nav tikai mācīšanas mehānika. Tai jāapvieno mācīšanas vispārīnāmie principi, mācību priekšmetu specifiskās metodes, iejūtība pret vienmēr savstarpēji saistītajām cilvēciskajām īpašībām un spējām.” (49.–50. lpp.)

## VEIKSMĪGI VADĪT

“Tai skolas varētu kļūt par atsaucīgām un atjaunojošām institūcijām, kādām tām ir jābūt, skolotājiem ir mērķtiecīgi jāiesaistās atjaunošanas procesā.” (*Goodlad*, 1990b, 25. lpp.)

Viens no Gudlada kolēģiem – Sirotniks (*Sirotnik*, 1990, 298. lpp. u. c.) – pievieno savu morālo prasību sarakstu: uzticība *izpētei, zināšanām, kompetencei, rūpēm, brīvībai, labklājībai un sabiedriskajam taisnīgumam*. Citēju:

“Morālas uzticības nozīme izpētē, zināšanās, kompetencē, rūpēs un sociālajā taisnīgumā ir vairāk nekā darbs klasē un mācību standarta ietvaros. Tas attiecas uz pašiem organizācijas morālās ekoloģijas pamatiem. To viegli var redzēt, izpētot, cik daudz šī uzticība vērojama tad, kad izglītības darbinieki māca ārpus klases. Cik daudz organizācija atbalsta izglītības darbiniekus un mudina viņus pētīt to, ko viņi dara, un to, kā to varētu paveikt labāk? Cik daudz izglītības darbinieki patērē, kritizē un rada zināšanas? Cik kompetenti tie iesaistās sarunās un darbībā, lai uzlabotu mācību apstākļus un gala iznākumu? Cik lielā mērā izglītības darbinieki rūpējas par sevi un cits par citu tādā pašā veidā, kādā tie rūpējas (vai kādā rīm būtu jārūpējas) par skolēniem? Cik lielā mērā izglītības darbiniekiem ir lauts patiesi piedalīties vissvarīgāko pedagoģisko problēmu risināšanā – kāpēc eksistē skolas un kā mācīšana un mācīšanās atbilst šim skatījumam?” (312. lpp.)

Izglītības politikas līmenī pieaugošais satraukums par izglītības iespēju vienlīdzību un tās ekonomisko efektivitāti atspoguļo konkrētos jautājumus, ko es nupat pieminēju. Pārstrukturēšanas kustība liek (vismaz cenšas likt) jaunu uzsvāru uz visu skolēnu izglītošanu, "it sevišķi to, kuru izglītība pagātnē ir tikusi īstenota neefektīvi", un mēģina šim nolūkam reorganizēt skolas (Murphy, 1991, 60. lpp.). Nabadzība, rasisms, narkomānija, lielas sabiedriskās un personiskās problēmas – tas viss ik dienas padara vienlīdzības un izcilības problēmas jo nopietnākas un asākas (Hodgkinson, 1991).

Mana pamatdoma tomēr nav šo problēmu aplūkošana institūciju līmenī – vismaz ne šobrīd. Struktūras pamats ir *katra atsevišķa skolotāja morālais mērķis*. Parunā ar labu skolotāju, un tu atradīsi morālu mērķi. Toronto Universitātes Pedagoģijas fakultātē mēs nesam pētījām, kāpēc pedagoģijas studenti – topošie skolotāji – vēlas darboties šajā profesijā. Mums ir viengadīga maģistra programma, pēc kuras beigšanas var saņemt sertifikātu. Tajā darbojas īpaša izlases grupa, jo Ontario provincē ir daudz interesentu, kas vēlas uzsākt skolotāja karjeru. 1992./93. gadā bija apmēram 7000 pretendenti uz 1100 vietām. Mēs par pieņemšanas kritērijiem izmantojām divus faktoros – akadēmiskās sekmes un pretendenta "profilu", kas tika izveidots, lai noskaidrotu pieredzi un iemeslus, kāpēc viņš vēlas sākt skolotāja darbu. Ņemot vērā to, ka uzsvārs tika likts uz pieredzi, vidējais vecums bija 29 gadi. Nelielam pētījumam mēs uz labu laimi izvēlējāmies 20 procentus no 1991./92. gada pretendentiem (Stiegelbauer, 1992). Mēs vēlējamies izdibināt, kā topošie skolotāji atbild uz jautājumu "Kāpēc jūs vēlaties kļūt par skolotājiem?". Visbiežākā atbilde bija: "Es gribu panākt izmaiņas," – ko atspoguļo arī šie citāti:

"Es ceru, ka mans ieguldījums mācīšanā, tāpat kā citu labu skolotāju ieguldījums, palīdzēs nākotnē veidot labāku sabiedrību. Man ir svarīgi gan bērni, gan tas, kā viņi mācās."

"Izglītība ir nozīmīgs faktors, kas nosaka individuālās dzīves kvalitāti un visas sabiedrības nākotni kopumā."

"Neviena cita profesija nedod iespēju tik pozitīvi ietekmēt bērna vispārējo attīstību."

"Es gribu panākt pozitīvas pārmaiņas skolēnu dzīvē."

"Es vienmēr esmu domājusi, ja vien es varētu ieiet klasē un izmainīt kaut viena skolēna dzīvi... tāpēc es te arī esmu."

Es neapgalvoju, ka pietiek ar mērķa definīciju. Mēs nevaram automātiski pieņemt šos paziņojumus burtiski (lai gan ikdienas pieredze darbā ar topošajiem skolotājiem sniedz bagātīgu apstiprinājumu šai tēzei), un

jebkurā grupā ir dažādas motivācijas skolotāja darba uzsākšanai. Taču es apgalvoju, ka šeit slēpjas patiesības kodols. Daudz, daudz skolotāju izvēlas šo profesiju tāpēc, ka tie vēlas dot savu ieguldījumu, – viņi grib panākt izmaiņas!

Kas notiek pēc tam – skolotāju sagatavošanā, ievadīšanā amatā un karjeras gaitā –, tā jau ir cita lieta. Tiem, kuriem nav morālā mērķa vai arī tas ir ierobežots, nekad neprasa pierādīt savu motivāciju. Tie, kuriem piemīt neliels morālais potenciāls, netiek attīstīti. Tie, kam ir skaidrs mērķis, tiek apspiesti.

Hārgrīvs un Takers (*Hargreaves and Tucker*, 1991) šādus gadījumus apskata savā traktātā par mācīšanu un vainas apziņu. Viņi citē Deivisu (*Davies*, 1989, 49. lpp.): “Vainas apziņas pamatā ir vilšanās sevī, sajūta, ka ir gājis slikti, ka nodots personiskais ideāls, standarts vai apņemšanās.” Hārgrīvs un Takers (1991) arī ierosina, ka tādi morālā mērķa aspekti kā ieinteresētība varētu tikt uztverti pārāk šauri. Viņi apgalvo, ka ar to jāsaprot vairāk nekā tikai personiskā interese un rūpes: “Interese (..) ietver kā sociālo un morālo atbildību, tā atbildību par attiecībām starp cilvēkiem” (turpat, 12. lpp.).

Argumentācija ir diezgan neskaidra, tāpēc es gribētu to pasniegt tiešāk. Ja vēlēšanās ko mainīt paliek klases līmenī, tā nav īstenojama. Ir nepieciešama papildu sastāvdaļa. Izmaiņu panākšana ir skaidri jāpārdefinē plašākā sabiedrībā un morālā kontekstā. Jāsaprot, ka nav iespējams panākt izmaiņas cilvēku attiecību līmenī, ja problēma un atrisinājums netiek attīstīti tā, lai tie ietvertu apstākļus, kas saistīti ar mācīšanu (tādus kā skolas sadarbība, skat. 4. nodaļu), un prasmes un darbības, kas nepieciešamas, lai izmaiņas panāktu. Bez šīs papildu dimensijas labākie skolotāji kļūst par morāliem mocekļiem. Īsāk sakot, ieinteresētība un rūpes ir jāpiesaista plašākam sociālam un sabiedriskam mērķim un pēdējais, lai kaut kur nonāktu, ir jāvirza pārmaiņu nesēju prasmēm.

Mēs esam nonākuši pie nodaļas galvenās tēmas: *skolotājiem ir jāklūst par izglītības pārmaiņu nesējiem un sabiedrības uzlabotājiem*. Tas nav tik pārspīlēti, kā izklausās. Es apgalvoju, ka viņi daļēji tādi jau ir – ar saviem centieniem panākt izmaiņas. Un viņi gaida reformas. Papildus skaidrākai morālā mērķa definēšanai (līdz ar to skaidri norādot, ar ko mēs nodarbojamies) pedagogiem ir nepieciešami arī darbarīki, ar kuru palīdzību tie varētu radoši iesaistīties pārmaiņās. Atbalsts un patstāvība, vienlīdzība un izcilība, sabiedriskā un ekonomiskā attīstība šajā ceļā ir dabiski sabiedrotie.

## PĀRMAIŅU NESĒJI

Par pārmaiņu nesējiem es vēl runāšu turpmāk. Šeit es gribētu tikai ieskicēt dažas viņu galvenās īpašības. Kā un kādos apstākļos pārmaiņu nesējus attīstīt tālāk un atbalstīt – par to tiks runāts turpmākajās nodaļās.

Es definēju pārmaiņu nesējus kā tādus, kas apzinās pārmaiņu un pārmaiņu procesu būtību. Tie, kas apguvuši pārmaiņas, spēj uztvert pārmaiņu daļēji neparedzamo un nepastāvīgo raksturu, un viņus nodarbina tieši ideju un prasmju attīstīšana, lai izmantotu un ietekmētu dažādus šī procesa aspektus, kas noved pie kādiem vēlamiem galamērķiem. Turklāt viņi ir gatavi saskatīt jaunus galamērķus, procesam attīstoties. 3. nodaļā pārmaiņu procesa sarežģītā uzbūve un dažas no atklāsmēm un mācībām tiks aplūkotas sīkāk. Šobrīd jautājums ir tāds: kādas koncepcijas un prasmes jāapgūst skolotājam, kam ir morāls mērķis, lai viņš kļūtu par veiksmīgu pārmaiņu nesēju?

Es saskatu četras pamatspējas, kas nepieciešamas lielāka pārmaiņu potenciāla veidošanai: personīgā redzējuma veidošana, izziņāšana, meistarība un sadarbība. Katrai no tām ir atbilstoša institucionāla parādība: kopīga redzējuma (*shared vision*) veidošana, organizatoriskas struktūras, izziņas normas un prakse; uzsvars uz organizēšanas prasmes attīstību un sadarbības paradumi (4. nodaļa). Mums ir nepieciešama divpusēja pieeja, darbojoties vienlaikus ar individuālo un institucionālo attīstību, – kādēļ, tas pakāpeniski kļūs redzams grāmatas gaitā. Šīs abas attīstības nevar gaidīt viena otru. Un, ja tās nesadarbojas, ir nepieciešams strādāt ar tām atsevišķi, meklējot iespējas tās apvienot.

Katrs atsevišķs izglītības darbinieks ir svarīgs sākuma punkts, jo ietekme uz pārmaiņām ir lielāka, izmantojot individuālo darbinieku centienus. Katram izglītības darbiniekam ir iespēja (lielāka, nekā to izmanto) kontrolēt to, ko viņš dara, jo runa ir par personīgajiem motīviem un prasmēm. Turklāt, individuāli iedarbojoties uz turpmāk aprakstītajām četrām spējām, neizbēgami veidosies centienu pārklāšanās. Es nerunāšu par vadītājiem kā pārmaiņu nesējiem (vairāk par to tiks runāts turpmāk), bet par kaut ko svarīgāku: *katram izglītības darbiniekam ir jācenšas būt efektīvam pārmaiņu nesējam.*

Es sāksu ar personiskā redzējuma veidošanu tāpēc, ka tas labi saskan ar morālo mērķi, kas darbojas līdz ar pārmaiņu spēkiem. Kopīgais redzējums ir svarīgāks ilgākā laika posmā, bet, lai tas darbotos, ir jāspēj kaut ko dot citiem. Pārņemt cita redzējumu – tā nav pareiza rīcība. Redzējuma veidošana nozīmē izziņāšanu un vēlreiz izziņāšanu, lai dotu skaidru atbildi mums pašiem – kāpēc mēs esam uzsākuši mācīšanu? Jautājums “Ko es personiski

gribu mainīt?" ir labs sākuma punkts. Lielākajai daļai no mums tas nebūs mēģinājums izveidot kaut ko no nekā. Iemesli ir tepat, tikai dziļi noslēpti zem citām vajadzībām, vai arī gadiem ilgi nelietoti, vai, it īpaši topošam skolotājam, vēl īsti neatskarsti. Šis ir īstais brīdis izlikt tos pašā priekšā. Mēs nedrīkstam domāt par redzējumu kā par kaut ko tikai vadoņiem paredzētu. Tas veidojas, piespiežot sevi izteikt to, kas ir nozīmīgs mums kā izglītības darbiniekiem. Bloks (*Block*, 1987) uzsver, ka "redzējuma veidošana piespiež mūs cīnīties par vēlamu nākotni" (102. lpp.); tas nozīmē mūsu neapmierinātību ar to, kas ir pašlaik. Izteikt mūsu nākotnes redzējumu "nozīmē iznākt atklātībā ar savām šaubām par esošo organizāciju un veidu, kādā tā darbojas" (105. lpp.). Tik tiešām, redzējums piespiež mūs atzīt savas šaubas par mums pašiem un to, ko mēs darām.

Bloks, izsakoties vispārīgāk par organizācijām, saka: "Visiem mums ir stingri uzskati par to, ka jādara nozīmīgs darbs, tāds, kas patiešām dod kādu labumu mūsu klientiem; ka ar cilvēkiem jāapietas labi un jā saglabā zināma vienotība mūsu darbībā" (123. lpp.). Skolotājs, kā es norādīju, ir viena no profesijām, kurā visdabiskāk būtu darboties ar mērķiem un nākotnes redzējumiem, jo faktiski tieši tas ir mācīšanas pamatā.

1. Vēl daži secinājumi. Pirmkārt, nekad nevar par daudz uzsvērt, ka personiskais mērķis un redzējums ir sākums. Tie nāk "no iekšienes", dod jēgu darbam un pastāv neatkarīgi no organizācijas vai grupas, kurā mēs darbojamies.

2. Otrkārt, personiskais nākotnes redzējums mācīšanā ļoti bieži ir netiešs un neattīstīts. Tas bieži tiek izpausts negatīvi (no kā cilvēki grib tikt vaļā vai ko grib novērst) vai šauri līdzekļu izteiksmē (vairāk laika, mazākas klases). Pārmaiņu spēkam ir nepieciešami arī pozitīvi redzējumi. Skolotājiem nevajag gozēties laimē par to, ka viņi atrodas stratēģiski svarīgā vietā. Skolotājiem ir jāseko morālajam mērķim aizvien prasmīgāk, pacelot savu lomu augstākā līmenī nekā pašreiz.

3. Treškārt, tad, kad kaut kas sāk virzīties uz priekšu, personiskais mērķis vairs nav tik individuāls kā izklausās. It sevišķi tādās morālās profesijās kā mācīšana. Jo vairāk kāds uzņemas risku izteikt personisko mērķi, jo vairāk radniecisku dvēseļu viņam piebiedrojas. Ir sagaidāma bieža sakritība. Labas idejas saplūst saziņas un sadarbības apstākļos. Vienpatņi konstatē, ka kopā ar citiem viņi var savas vēlmes pārvērst sabiedriski nozīmīgos plānos. Atcerieties – personiskais mērķis ir ne tikai pašmērķis, tam ir arī sabiedriskas dimensijas, kā, piemēram, efektīva sadarbība ar citiem, labāku pilsoņu audzināšana un tamlīdzīgi.

4. Ceturtkārt, personiskais mērķis mācīšanās būtu jāattīsta tālāk un tālāk, līdz tam rodas saistība ar sabiedrības uzlabošanu. Tas jebkurā gadījumā notiek skolotāja un skolēna sadarbības līmenī. Taču individuālais mērķis iegūst plašāku dimensiju un nozīmi un prasās pēc plašākas darbības, ja mēs atceramies, ka tieši *sabiedrības uzlabošana* ir tas, ar ko nodarbojas izglītība.

5. Piektkārt, un attīstot tālāk iepriekšējo punktu, jāatzīst, ka personiskais mērķis mācīšanās ir *pārmaiņu tēma*. Gārdners (*Gardner, 1964, 72. lpp.*) citē Petrarku:

“Ar pilsoniem es, protams, saprotu tos, kas mīl pastāvošo kārtību; jo tie, kas nepārtraukti alkst pārmaiņu, ir dumpinieki un nodevēji un pret tādiem lai vērsas bargais likums.”

Šodien skolotājs, kas strādā, *lai saglabātu esošo stāvokli*, vai arī ļauj tam pastāvēt, ir nodevējs. Mērķtiecīga pārmaiņa ir jauna norma mācīšanās. Pēdējo 30 gadu laikā tā vairākkārt ir sevi pieteikusi skolotāja profesijā. Ir laiks saprast, ka skolotāji pirmām kārtām ir pārmaiņu nesēji sabiedrībā, – šī loma jāpilda atklāti un enerģiski.

Visbeidzot un paradoksālā kārtā, personiskais mērķis ir ceļš uz *organizācijas pārmaiņām*. Ja personiskais mērķis ir vājš, mēs tā vietā redzam grupveida domāšanu (*groupthink*) un nepārtrauktus, savstarpēji nesaistītus īslaicīgus jauninājumus. Frāze “jaunieveduma nekritiska pieņemšana” nozīmē, ka, jo vairāk kaut kas mainās, jo vairāk tas paliek tāds pats. Tad, kad personiskais mērķis ir daudziem, tas dod spēku dziļākām pārmaiņām:

“Tradīcijas mainās pašas tūkstoš nemanāmos veidos, nevis ar valdības paziņojumiem un likumiem. Ja mēs gaidīsim, lai augstākā vadība uzsāk tādas pārmaiņas, kādas mēs gribam redzēt, mēs visu nokavēsim. Lai būtu kāda cerība, ka mūsu pašu izvēlēta nākotne kādreiz pienāks, vadība ir jāuzņemas pašiem.” (*Block, 1987, 97.–98. lpp.*)

Visas četras pārmaiņu nesēju spējas ir cieši saistītas un savstarpēji stiprienošas. Otrā – *izzināšana* – nozīmē, ka personiskā mērķa veidošana un sasniegšana nav pabeigts process. Tā ir mūžīga meklēšana. Viens no jaunās sistēmas rakstniekiem, Ričards Paskails (*Richard Pascale, 1990*), to precīzi uztver: “Svarīgākā darbība, kas mūsu paradigmu uztur aktuālu, ir nepārtraukta apšaubīšana (*questioning*). Es lietošu terminu *izzināšana (inquiry)*. Izzināšana ir dzīvības un pašatjaunošanās pamats” (14. lpp.). Steijs (*Stacey, 1992*) to pasaka šādi: “Veiksmīgā radošā organizācijā ir jābūt cilvēku grupām, kas spēj ātri iemācīties sarežģītas lietas. Tas tāpēc, ka neplānotās situācijās neviens nevar zināt, ko grupa mēģina iemācīties; mācīšanās procesam jā sākas bez skaidras apziņas, kas un kā būtu jā mācās” (112. lpp.).

Izzināšana ir nepieciešama sākumā, lai izveidotu personisko mērķi. Lai gan mērķis nāk no iekšienes, tas jāuztur ar informāciju, idejām, dilemmām

un citām mūsu vides prasībām. Iesācējs, protams, nav pietiekami pieredzējis, lai tiktu galā ar skolēnu daudzveidību un vajadzībām, kā arī ar tuvākajiem mērķiem un uzlabojumu dilemmām, un lai gūtu skaidru mērķa formulējumu. Paradums “apšaubīt, eksperimentēt un variēt” ir nepieciešamība (turpat). Pārdomāta darbība un tās aprakstīšana, nodarbību pētījumi, darbošanās radošos apstākļos kopā ar metodīkiem un kolēģiem ir dažas no pašlaik pieejamām stratēģijām (skat. *Fullan and Hargreaves*, 1991). Izzināšana nozīmē apgūt *nemitīgās mācīšanās* normas, paradumus un tehniku.

Mācīšanās ir īpaši svarīga skolotājam iesācējam, jo viņš vēl tikai veidojas. Tomēr runa ir par kaut ko vairāk – izzināšana visas dzīves garumā ir nepieciešama radoša īpašība, jo postmodernā sabiedrībā viss nepārtraukti mainās. Iespējams, ka mums nekad nav taisnība uzreiz, tomēr jebkurā gadījumā mums vajadzīga izzināšanas pārbaudes un salīdzinājumi, jo mainīgajos laikos mūsu domāšanas “kartes” un shēmas “vairs neatbilst teritorijai” (*Pascale*, 1990, 13. lpp.). Tādējādi mums nepieciešami mehānismi, kas nepārtraukti izvērtētu un uzlabotu mūsu domāšanas shēmas. Paskeilam jautājums arī ir atbilde: “Mūsu meklējumi nav tikai 90. gadu jaunā paradigma, bet gan jauns domāšanas veids, kas ir nepārtraukti atvērts nākamajai paradigmai un nākamajai, un nākamajai...” (265. lpp.). Kas var būt tuvāks pārmaiņu nesējiem?

Sakarība starp pirmajām divām spējām – personisko redzējumu un izzināšanu – ietver spēju vienlaikus *izteikt un attīstīt* to, kas ir vērtīgs. Pārmaiņas rodas no šīs dinamiskās spriedzes.

Meistarības spēja ir vēl viena būtiska sastāvdaļa. Cilvēkiem ir jāiedzīvojas jaunajās idejās un prasmēs, nevis vienkārši jāiedomājas sevi esam tajās. Meistarība un kompetence ir acīmredzami nepieciešamas efektīvai darbībai, bet tās ir arī *līdzekļi* (nevis tikai rezultāti) dziļākas izpratnes sasniegšanai. Jauni skatījumi veidojas no jaunas meistarības – un otrādi. Meistarība šajā gadījumā ir cieši saistīta ar nākotnes redzējumu un izzināšanu, kā tas redzams šajā citātā:

“Personiskā meistarība sniedzas tālāk par zināšanām un prasmēm, lai gan balstās uz tām (...). Tas nozīmē uztvert dzīvi kā radošu darbu, dzīvot to no radoša, nevis reaģējoša skatu punkta (...). Kad personiskā meistarība kļūst par regulāru darbību, ko mēs iekļaujam savā dzīvē, tā ietver divas pamatdarbības. Pirmā ir nepārtraukta izlemšana, kas mums ir svarīgs (mērķis un redzējums). Mēs bieži ziedojam pārāk daudz laika, lai tiktu galā ar problēmām, kas gadās ceļā, tā ka bieži vien aizmirstam, kāpēc esam devušies ceļā. Rezultātā mums ir tikai miglains vai pat nepareizs priekšstats par to, kas mums patiesām ir svarīgs.

Otrā pamatdarbība ir nemitīga mācīšanās, lai skaidrāk saskatītu pašreizējo realitāti. (..) Nākotnes redzējuma (tā, ko mēs gribam) un pašreizējās realitātes (tā, kur mēs esam) salīdzinājums rada to, ko var saukt par "radošu spriedzi". "Mācīšanās" šajā kontekstā nenozīmē iegūt vairāk informācijas, bet palielināt spēju sasniegt to, ko mēs tiešām vēlamies. Tā ir radoša mācīšanās visa mūža garumā." (Senge, 1990, 142. lpp.)

Jau sen zināms, ka prasme un māka ir nepieciešamas veiksmīgām pārmaiņām, tāpēc jo pārsteidzošāk ir tas, cik maz laika mēs tām veltām ārpus atsevišķām nesaistītām apmācībām. Meistarība nozīmē skolotāju efektīvu izglītošanu sākumā un nepārtrauktu profesionālo attīstību visā karjeras laikā, tomēr tā ir vēl kaut kas vairāk, ja mēs to aplūkojam visaptverošu pārmaiņu nesēju perspektīvā. Meistarība ir mācīšanās paradums, kas attiecas uz visu, ko mēs darām. Nepietiek tikai saskarties ar jaunām idejām. Mums jāzina, kur jaunās idejas izmantot, un mums tās ir jāapgūst, ne tikai jāapbrīno.

Bloks (1987) saka, ka mērķis ir:

"[Uzzināt] tik daudz, cik vien iespējams, par darbību, kurā cilvēks ir iesaistīts. Rodas lepnums un apmierinājums, ja viņš savu lomu saprot labāk nekā jebkurš cits un labāk, nekā tas šķita iespējams" (86. lpp.).

Mēs zinām arī, ka izziņāšana, mācīšanās un meistarība rada uztraukumu: "Gandrīz jebkura nopietna mācīšanās, ar ko mums jebkad ir bijusi darīšana, rada špriedzi. Gadījumi, kas mūsos rada stresu, ļauj mums saskatīt sevi to, kam jāpievērš īpaša uzmanība" (turpat, 191. lpp.). Tas nozīmē, ka spēja atteikties no pārliecības, uzņemties risku un izmēģināt nezināmo ir būtiska, lai mācītos. Mēs varam būt izvēlīgāki tajā, ko izmēģinām (nevis pieņemt visas pārmaiņas), tomēr, pētot atlasītās jaunās idejas, mums jābūt pietiekami pacietīgiem, lai mēs varētu uzzināt par tām vairāk un izpētīt to sekas, pirms izdarām secinājumus.

Rozenholca (Rosenholtz, 1989) atklāja, ka tie skolotāji, kuriem piemita šādi "mācīšanās bagātināti" paradumi, ne tikai vairāk iemācījās un sāka labāk strādāt, bet arī kļuva pārliecinātāki par sevi. Jo vairāk kāds pierod tikt galā ar nezināmo, jo vairāk viņš saprot, ka pirms radošiem sasniegumiem vienmēr ir neskaidrība, šaubas, samulsums, pētījumi, mēģinājumi un stress; tam seko pacilātības un augošas pārliecinātības periods, mērķtiecīgi ieviešot pārmaiņas vai arī tiekot galā ar negribētām pārmaiņām.

Atpakaļ pie Sendža (1990):

"Cilvēki ar augstu personiskās meistarības līmeni dzīvo nepārtrauktas mācīšanās režīmā (..), personiskā meistarība nav īpašība. Tas ir process. Tā ir disciplīna dzīves garumā. Cilvēki, kam ir augsta personiskā meistarība, skaidri apzinās savu nezināšanu,

nekompetenci un sfēras, kurās viņiem vēl jāattīstās. Un viņi ir dzīli pārlicināti par sevi. Paradokss? Tikai tiem, kas nesaprot, ka "ceļš ir atalgojums." (142. lpp.)

Lai panāktu efektīvas pārmaiņas, meistarība ir svarīga gan attiecībā uz konkrētiem jaunievedumiem, gan kā personisks paradums vispār. Jaunas kompetences un mākas ir nepieciešamas, lai labāk saprastu un vērtētu jauno, un ir ceļš uz augstāku efektivitāti.

Ceturta spēja ir sadarbība. Nerunājot par spēku, ko dod sadarbošanās un ko mēs apskatīsim turpmākajās nodaļās, sadarbība ir būtiska personiskajai attīstībai (*Fullan and Hargreaves*, 1991). Ja cilvēks aprobežojas ar sevi pašu, tad tas, ko viņš var iemācīties, ir ierobežots. Spēja sadarboties – gan plašā, gan šaurā mērogā – kļūst par vienu no postmodernās sabiedrības pamatprasībām. Personības spēks, kamēr tas ir atvērts (t.i., vērst uz izzināšanu), iet roku rokā ar efektīvu sadarbību – būtībā bez personības spēka sadarbība pastāvēs vairāk formas nekā satura pēc. Personiskā meistarība un grupas meistarība adaptīvās organizācijās uztur viena otru. Cilvēkiem vajag citam citu, lai mācītos un lai ko paveiktu.

Sadarbība nelielā mērogā nozīmē vēlēšanos un spēju veidot radošas padomdevēju un koleģiālas attiecības, grupas veidošanu un tamlīdzīgi. Plašākā mērogā tā ietver spēju darboties organizācijās, kas nodrošina starpinstitūciju sadarbību (piemēram, universitāšu, skolu vai uzņēmumu apvienības), kā arī globālas attiecības ar indivīdiem un organizācijām no citas kultūras.

Vārdu sakot, bez sadarbības prasmēm un attiecībām nav iespējams mācīties un turpināt mācīties tik daudz, cik nepieciešams, lai kļūtu par sabiedrības uzlabotāju.

Kopsavilkumā – prasmes pārmaiņu nesējiem ir nepieciešamas tāpēc, ka uzlabojumu procesi ir dinamiski sarežģīti (*dynamically complex*) un zināmā mērā iepriekš neparedzami. Haoss zinātniskā nozīmē nav nekārtība, bet process, kurā pretrunas un sarežģījumi atklājas, saplūstot grupās (skat. *Gleick*, 1987, *Stacey*, 1992, *Wheatley*, 1992). Zinātnieki runā par spēkiem, kas no haotiskiem stāvokļiem veido zināmas struktūras. Morālais mērķis ir viens no tādiem spēkiem pārmaiņu procesā, jo jēgas meklēšana un izcelšana var palīdzēt organizēt sarežģītas parādības to attīstības gaitā. Šie spēki nevada procesu (jo tas nav vadāms), tie to izmanto. Bez morālā mērķa pārsvaru gūst bezmērķība un sadrumstalotība. Bez pārmaiņu nesējiem morālais mērķis iesūno. Abi ir dinamiski saistīti ne tikai tāpēc, ka tie ir vajadzīgi viens otram, bet arī tāpēc, ka tie mijiedarbojoties viens otru *definē* (un pārdefinē).

Es apgalvoju, ka morālais mērķis un pārmaiņu nesēji nav gadījuma partneri, gluži otrādi – tie ir izzīdams laulāts pāris. Tie sargā viens otra patiesumu.

Tie baro un piepilda viens otru. Turklāt kopā tie ir radoši tajā ziņā, ka tiem piemīt iekšēja spēja sevi kontrolēt un nepārtraukti izsecināt, kas jādara. Tie ne tikai spēj kaut ko paveikt, bet spēj *paveikt to, kas vajadzīgs*.

Es arī apgalvoju, ka morālais mērķis un pārmaiņu nesēji gan atsevišķi, gan (un it sevišķi) kopā ir līdz šim neizmantojie līdzekļi sabiedrības uzlabošanai. Ir nepieciešams tos definēt tieši, padarīt tos par daļu no personiskajiem un kopīgajiem uzdevumiem. Vajag sabiedrībai atklāt jaunu cēloni, kāpēc mācīšana un skolotāju attīstība ir tik svarīga sabiedrības nākotnei. Ir nepieciešams sākt apzināti darīt to, kas netiešā veidā parādās mācīšanas morālajā mērķī. Lai to izdarītu, ir vajadzīgas pārmaiņu nesēju spējas. Un mums ir nepieciešams uzzināt daudz vairāk par pārmaiņu procesu sarežģīto dabu.

### 3. nodaļa

## PĀRMAIŅU PROCESU SAREŽĢĪTĀ DABA

Veiksmīgas pārmaiņas izglītībā balansē kaut kur starp pārspilētu kontroli un haosu (*Pascale*, 1990). Ir būtiski iemesli tam, kāpēc kontrolējošās stratēģijas nedarbojas. Pamatiemesls ir tas, ka pārmaiņu process ir nekontrolējami sarežģīts un bieži vien pat “neizzināms” (*unknowable*) (*Stacey*, 1992). Atrisinājums ir iemācīties labāk izprast neparedzamus procesus un to, kā ar tiem apieties.

Cik sarežģītas ir pārmaiņas? Nemsim jebkuru izglītības politiku vai problēmu un sāksim uzskaitīt visus spēkus, kas varētu veidot atrisinājumu un kas būtu jāietekmē, lai pārmaiņa būtu veiksmīga. Tad pievienosim domu par to, ka neizbēgami pastāv neplānotas parādības – valdības politika mainās vai tiek pārdefinēta, aiziet galvenie vadītāji, svarīgām kontaktpersonām tiek piešķirta cita loma, tiek izgudrotas jaunas tehnoloģijas, palielinās imigrācija, krīze samazina pieejamos resursus, sākas ass konflikts utt. Visbeidzot mēs sapratīsim, ka katrs jaunais mainīgais, kas ietilpst vienādojumā, – neparedzami, bet neizbēgami faktori – veido desmitiem citu sazarojumu un tā tālāk.

Ja sāk pārdomāt iepriekšējās rindkopas jēgu, rodas tikai viens secinājums: “Neviens nespēj aprēķināt visas iespējamās mijiedarbības” (*Senge*, 1990, 281. lpp.). Lūk, kā viens no Sendža pētījumu dalībniekiem izsaucās pēc tam, kad bija piedalījies kādā vingrinājumā, kur bija jāapzinās visas kādas problēmas detaļas:

“Visu mūžu es biju pārliecināts, ka kaut kur kāds zina atbildi uz šo problēmu. Es domāju, ka politiķi zina, kas būtu jādara, bet negrib to darīt politisku iemeslu vai alkatības dēļ. Tagad es saprotu, ka neviens nezina atbildi. Ne mēs, ne viņi, ne arī kāds cits.” (282. lpp.)

Sendžs izšķir “detalizētu sarežģītību” (*detailed complexity*) un “dinamisku sarežģītību” (*dynamic complexity*). Pirmajā nepieciešams noteikt visus mainīgos,

kas varētu ietekmēt problēmu. Pat šis var būt ārkārtīgi grūts uzdevums, ja tas jāveic vienam cilvēkam vai grupai. Tomēr detalizētā sarežģītība nav realitāte. Dinamiskā sarežģītība ir pārmaiņu reālā teritorija, "kad "cēlonis un sekas" neatrodas pietiekami tuvu laikā un telpā un acīmredzamas darbības nedod gaidīto rezultātu" (turpat, 365. lpp.), jo dinamiski iejaucas citi "neplānoti" faktori. Un mums arvien vairāk sāk likties, gluži kā Dorotijai grāmatā "Burvis no Oza zemes", ka "es vairs neesmu Kanzasā". Sarežģītība, dinamisms un neparedzamība – citiem vārdiem, tie nav tikai traucēkli. Tas ir dabiskas parādības!

Steisijs (1992) iet vēl tālāk. Tā kā pārmaiņas dinamiski sarežģītos apstākļos neiet pa vienvirziena ceļu, mēs nevaram kaut cik precīzi paredzēt vai vadīt procesu:

"Kamēr Sendzs secina, ka cēlonis un sekas sarežģītās sistēmās atrodas tālu viens no otra un tiem ir grūti izsekot, šī nodaļa secina, ka sakarība starp cēloni un sekām vispār izzūd un tai nav iespējams izsekot." (78. lpp.)

Steisijs secina:

"Garākā laika posmā šādu organizāciju nākotne ir pilnīgi nezināma, jo sakarība starp atsevišķām darbībām un noteiktiem gala iznākumiem pazūd notiekošā detalās. Mēs varam paziņot, ka esam kaut ko sasnieguši ar nodomu, tad, ja varam pierādīt sakarību starp mūsu darbību un stāvokli, kādu esam panākuši; citiem vārdiem sakot, to, ka mūsu sasniegums nav nejaušība. Tā kā, darbojoties haotiskā sistēmā, nav iespējams šo noteikumu apmierināt, jāsecina; ka veiksmīgas organizācijas nevar būt rezultāts kopējam plānam, kas sastādīts pirms darbības uzsākšanas. Tā vietā panākumus veido to struktūru atklāšana, kas rodas, kad mēs darbojamies atbilstoši pašu identificētajiem mainīgajiem problēmu sarakstiem." (124. lpp.)

Tas viss nozīmē, ka ražīga pārmaiņa ir nepārtraukta "saprattnes meklēšana, apzinoties, ka galīgās atbildes nav" (turpat, 282. lpp.). Īstais veids, kā panākt izmaiņas, pēc Sendža vārdiem, ir

- mijiedarbības apzināšanās, nevis lineāru cēloņu–seku ķēdīšu meklēšana un
- pārmaiņu procesu, nevis momentuzņēmumu saskatīšana" (turpat, 73. lpp.).

Mērķis ir paradums uztvert izglītības pārmaiņas kā savstarpēji pārklājošos dinamiski sarežģītu procesu kompleksus. Attīstot nelineāru sistēmu valodu, veidojas jauna pārmaiņu apziņa:

"Zemapziņa tiek pakāpeniski no jauna mācīta sakārtot datus apļos, nevis līnijās. Mēs konstatējam, ka visur "saskatām" atgriezeniskus procesus un sistēmu arhetipus. Ir izveidots jauns domāšanas modelis. Slēdzis ir nospiests, un sistēma iedarbināta – gluži kā tas notiek, mācoties svešvalodu. Mēs sākam sapņot jaunajā valodā vai pēkšņi domāt tās jēdzienos un struktūrās. Kad tas notiek sistēmiskā domāšanā, mēs esam (..) "ieprogrammēti uz mūžu." (Turpat, 366. lpp.)

Izklausās sarežģīti? Jā. Nepraktiski? Nē. Tas galu galā ir praktiskāk nekā mūsu parastais pārmaiņu ieviešanas veids – ja ne kāda cita iemesla pēc, tad

vismaz tāpēc, ka pēdējais nedarbojas. Tiesām, sarežģītu problēmu nepareizi atrisinājumi parasti padara situāciju vēl sliktāku (sliktāku nekā tad, ja nekas nebūtu darīts).

Kāda tad ir šī jaunā valoda, kas palīdz apvaldīt pārmaiņu spēkus? Jaunās valodas astoņas pamatatziņas, kas izriet no jaunās dinamisko izmaiņu paradigmas, var apgūt astoņās stundās. Katra atziņa un katra stunda ir savā ziņā paradokss un pārsteigums salīdzinājumā ar mūsu parastajiem uzskatiem par pārmaiņām. Tās ir cieši saistītas vienā kompleksā, un neviena stunda pati par sevi nav derīga. Katrai stundai jābalstās uz pārējo septiņu stundu sniegto gudrību.

### Pārmaiņu jaunā paradigma astoņās stundās

Pirmā stunda	Būtiskos jautājumos pavēles nedarbojas. (Jo sarežģītāka pārmaiņa, jo mazāk to var uzspiest.)
Otrā stunda	Pārmaiņas ir ceļš, nevis plāns. (Pārmaiņas ir neviennozīmīgas, nenoteiktības un satraukuma pilnas, brīžiem nedabiskas.)
Trešā stunda	Problēmas ir mūsu draugi. (Problēmas ir neizbēgamas, bet bez tām nevar mācīties.)
Ceturrtā stunda	Redzējums un stratēģiskā plānošana rodas vēlāk. (Pārags redzējums un plānošana dara aklu.)
Piektā stunda	Ir vajadzīgs gan individuālisms, gan kolektīvisms. (Izolācijai un grupveida domāšanai nav vienpusēja atrisinājuma.)
Sestā stunda	Nepalīdz ne centralizācija, ne decentralizācija. (Nepieciešamas ir stratēģijas gan no augšas uz apakšu, gan no apakšas uz augšu.)
Septītā stunda	Būtiski panākumi ir iespējami, ja ir saistība ar plašāku vidi. (Vislabākās organizācijas mācās gan ārēji, gan iekšēji.)
Astotā stunda	Katrs cilvēks ir pārmaiņu nesējs. (Pārmaiņas ir pārāk nopietna lieta, lai tās atstātu speciālistu rokās; personiskais skatījums un meistarība ir vislabākā aizsardzība.)

## PIRMĀ STUNDA: BŪTISKOS JAUTĀJUMOS PAVĒLES NEDARBOJAS

*Jo sarežģītāka pārmaiņa, jo mazāk to var uzspiest.*

Pavēles un uzdevumi ir svarīgi. Politikas izstrādātājiem ir pienākums izveidot politiku, izstrādāt standartus un kontrolēt darbību. Tomēr, lai sasniegtu atsevišķus mērķus – šajā gadījumā svarīgus izglītības mērķus –, nevar ar pavēli noteikt, kas ir svarīgs, jo patiešām svarīgas ir prasmes, radoša domāšana un paveiktais darbs (*McLaughlin*, 1990). Ar pavēlēm nepietiek, un, jo vairāk tās precizē, jo vairāk tās sašaurina mērķus un līdzekļus. Skolotāji nav tehniski darbinieki.

Turklāt efektīvi var pavēlēt tikai tad, ja 1) izpilde neprasa domāšanu vai prasmi un 2) izpilde var tikt rūpīgi un nepārtraukti kontrolēta. Piemēram, var likt nēsāt apseju vai noteikt nodokli alkoholam vai benzīnam. Lai pakļautos šāda veida pārmaiņām, nav nepieciešama izpildītāja prasme, un, pieņemot, ka pārmaiņas tiek cieši uzmanītas, tās var efektīvi ieviest.

Pat salīdzinoši vienkāršā gadījumā – detalizētas, nedinamiskas sarežģītības gadījumā – gandrīz visas būtiskas izglītības pārmaiņas prasa 1) jaunas prasmes, 2) uzvedību un 3) pārliecību vai izpratni (*Fullan*, 1991). Piemēram, datoru lietošana visos mācību priekšmetos, skolotāju domāšanas un problēmu risināšanas prasmes, grupu darbaspēju attīstīšana, multikulturālas un rasisma problēmas, sadarbošanās ar sabiedriskām organizācijām, darbošanās ar visiem skolēniem klasē, kooperatīvā mācīšana, skolēnu sasniegumu monitorēšana. Visas šīs pārmaiņas, lai tās būtu veiksmīgas, prasa spējas, prasmes, iesaistīšanos, motivāciju, pārliecību, izpratni un viennozīmīgu tūlītēju vērtējumu. Ja ir kāds pārmaiņu pamatlikums, tas skan šādi: nav iespējams cilvēku *piespiest* mainīties. Nevar viņu piespiest domāt citādi vai attīstīt jaunas prasmes.

Mariss (*Marris*, 1975) formulē problēmu šādi:

“Kad tie, kuru spēkos ir ieviest pārmaiņas, darbojas tā, it kā viņiem būtu citiem tikai kaut kas jāizskaidro, un, ja viņu paskaidrojumi uzreiz netiek pieņemti, uztver to kā nezināšanu un aizspriedumus, šie cilvēki izrāda savu dziļo nicinājumu pret citiem. Tas ir tāpēc, ka reformatori jau ir pielāgojuši šīs izmaiņas saviem mērķiem un izstrādājuši formulējumus, kas viņiem liekas saprātīgi; tas viss varbūt ir noticis daudzu gadu analīžu un debašu laikā. Ja viņi liedz citiem šo iespēju, viņi izturas pret tiem kā pret marionetēm, kas karājas viņu koncepciju diegos.” (166. lpp.)

Izglītībā tiek arvien sīkāk definētas dažādas prasības, turklāt valda vispārējs uzskats, ka vajadzīgs arvien vairāk jaunievedumu. Skolas bieži vien reaģē uz

to, ieviešot jaunākos "modes kļedzienus" (vietējo pašpārvaldi (*site-based management*), kolēģu savstarpējo apmācību (*peer-coaching*) un metodiķu atbalstu (*mentoring*), pārstrukturēšanu, kooperatīvo apmācību, holistisko valodas apmācību (*whole language*) utt.). Novērojums, ka bez dziļākām pārmaiņām domāšanā un prasmēs jaunievedumu ietekme būs ierobežota, nav atsevišķu jaunievedumu noliegums. Vistuvāk patiesībai būsim, ja teiksim, ka galvenā vispārīgās izglītības problēma nav pretestība pārmaiņām, bet gan pārāk daudzu jaunievedumu uzspiešana un nepārdomāta nesistemātisku jaunievedumu pieņemšana.

Rezultātā, kā Paskails (1990) atzīmē: "Nepārsteidz tas, ka idejas, kas viegli pieņemtas, tiek arī viegli atmetas" (20. lpp.). Lai jaunās idejas būtu efektīvas, ir nepieciešama to dziļa izpratne, attiecīgās prasmes un vēlēšanās idejas iedzīvināt. To nav iespējams noteikt ar pavēli. Vienīgā izeja ir radīt apstākļus, kas ļauj un arī piespiež analizēt savus personiskos un kopīgos redzējumus, kā arī prasmju praktiska nepārtraukta attīstība. Jo vairāk tiek izmantotas pavēles, jo vairāk modes lietas gūst virsroku, jo vairāk pārmaiņas tiek uztvertas kā virspusējas un nebūtiskas patiesajam izglītības mērķim. Jo vairāk pavēles "ierobežo", jo vairāk tiek ierobežoti izglītības mērķi un līdzekļi, un rezultātā daudz mazāka ir to ietekme.

Pirmā stunda māca, ka produktīvu pārmaiņu patiesā pārbaude ir – vai cilvēki un grupas iegūst jaunas prasmes un jauno risinājumu dziļāku izpratni. Šī pārbaude konstatē, ka pavēles ir neefektīvas, jo tām nav nekādu izredžu panākt būtiskas izmaiņas pat atsevišķās jomās, nerunājot nemaz par svarīgākiem jautājumiem, tādiem kā morālais mērķis un dinamiskās sarežģītības realitāte. Pavēles izmaina lietas, bet neietekmē lietu būtību. Kas attiecas uz sarežģītām izmaiņām, cilvēks nevar mainīties tikai tāpēc, ka tā ir pavēlēts. Efektīvi pārmaiņu nesēji nedz apsveic, nedz ignorē pavēles. Viņi tās izmanto kā katalizatoru savam darbam.

## OTRĀ STUNDA:

### PĀRMAIŅAS IR CEĻŠ, NEVIS PLĀNS

*Pārmaiņas ir neviennozīmīgas, noteiktības pilnas, brīžiem nedabiskas.*

Es šajā nodaļā jau norādīju, ka pārmaiņas ir nebeidzams pasākums, kas notiek dinamiskās sarežģītības apstākļos. Cits iemesls, kāpēc nav iespējams noteikt, kas ir nozīmīgs, ir tas, ka cilvēks nevar zināt, kas notiek, pirms nav

devies ceļā. Ja pārmaiņas nozīmētu atsevišķu labi izveidotu un pierādītu jauninājumu ieviešanu pa vienam, iespējams, ka tās varētu arī izplānot. Tomēr skolu rajoni (*school districts*) un skolas vienlaikus ievieš ārkārtīgi plašu jaunievedumu un pasākumu klāstu. Piedevām pārstrukturējošas reformas ir tik daudzpusīgas un sarežģītas, ka atrisinājumu konkrētos gadījumos nevar uzminēt iepriekš. Mēģinot situācijas sarežģītībai pretī likt sarežģītus ieviešanas plānus, process kļūst nekontrolējams, sarežģīts un parasti nepareizs.

Es atceros skolu Anglijā, ko aprakstīja Makmahons un Volless (*McMahon and Wallace*, 1992), kas piedalījās šīs skolas attīstības plānu veidošanā. Būdami pieredzējuši plānotāji, darbotamies kopīgi un saskaņā ar izveidotu plānu, viņi tomēr sastapās ar daudzām negaidītām problēmām: darbinieku apmācību nācās atlikt, jo aizkavējās valsts vadlīniju izstrāde; apmācības projekts bija jāatliek, jo skolotājs, kuram vajadzēja to vadīt, pēc sešām nedēļām aizgāja no darba un jaunu izdevās pieņemt tikai pēc vairākiem mēnešiem; mācību pārzini grūtniecības dēļ nācās uz laiku aizvietot; valdība ieviesa vairākus jauninājumus, ko nācās ietvert plānā, – un tā tālāk. Atceros grupu Kanādas kara flotē, ar kuru mēs strādājām un kas definēja pārmaiņas kā “līdzīgas izplānotam braucienam pa kartē neiezīmētiem ūdeņiem caurā kuģīti ar dumpīgu apkalpi”. Tādējādi ceļojums daļēji zināmajā vai nezināmajā ir piemērota metafora. Kā mēs redzēsīm, daudzas citas stundas balstās uz to un to apstiprina. Pat labi izstrādāts jaunievedums ir kā ceļojums tam, kas to redz pirmoreiz. Liekot uz spēles prasmes un izpratni – ko nav viegli sasniegt –, tas citādi nemaz nevar būt. Citas, sarežģītākas reformas rada pat vēl lielāku nenoteiktību, jo tiek mēģināts paveikt vairāk un risinājums nav iepriekš zināms. “Maršruts un galamērķis,” saka Steisijs (1992), “ir jāatklāj ceļojuma laikā, ja vēlas ceļot uz jaunām zemēm” (1. lpp.). Saskaroties ar neparedzamām pārmaiņām, “panākumu atslēga slēpjas radošā jaunu karšu veidošanā” (1. lpp.).

Nenoteiktos apstākļos visiem pārmaiņu procesiem ir raksturīgs satraukums, grūtības un bailes no nezināmā, it sevišķi sākumā. Var saprast, kāpēc riskam gatava mentalitāte un klimats ir tik svarīgi. Cilvēki neuzdrošināsies doties nezināmajā, ja neapzināsies, ka grūtības ir jebkura pārmaiņu scenārija dabiska sastāvdaļa. Un, ja cilvēki neuzdrošināsies doties nezināmajā, nekādas būtiskas pārmaiņas nenotiks (skat. trešo stundu – problēmas ir mūsu draugi).

Mēs zinām, ka sākotnējās grūtības ir garantētas. Sliktākais ir tas, ka arī turpmākais ir tikpat neapreķināms. Vienīgais mierinājums, ka panākumu

gadījumos mūs sagaida liels pacilājums, sasnieguma ekstāze, dziļa personīgā apmierinājuma un labsajūtas brīži. Ar spēcīgāku morālu mērķi un pārmaiņu nesēja spējām (skat. 2. nodaļu) ir izredzes, ka panākumu būs vairāk nekā sakāvju. Tomēr reizēm viss drīzāk pasliktinās, nekā uzlabojas, par spīti tam, ka mēs visu darām pareizi. Un reizēm viss uzlabojas, pat ja mēs kļūdāmies. Tā kā dinamiskā sarežģītība rada pārsteigumus, vai nu labus, vai sliktus, viss daļēji ir laimes spēle. Neveiksme iejaucas spēlē tad, ja mēs netiekam galā ar šiem negaidītajiem notikumiem, nevis tad, ja mēs nespējam no tiem izvairīties. Var gadīties, ka notikumi ir ļoti nelabvēlīgi un mēs neko nevaram iesākt. Cilvēki, kas iemācās kontrolēt savu iekšējo pieredzi, tiek galā gan ar pozitīvajiem, gan negatīvajiem pārmaiņu spēkiem, spēj noteikt savas dzīves kvalitāti (*Csikszentmihalyi*, 1990). Ražīga izglītības pārmaiņa, gluži kā ražīga dzīve, tiešām ir ceļojums, kas nebeidzas, kamēr mēs paši vēl esam.

### TREŠĀ STUNDA: PROBLĒMAS IR MŪSU DRAUGI

*Problēmas ir neizbēgamas, bet bez tām nevar mācīties.*

No gandrīz visa, ko esmu sacījis, izriet, ka *izzināšana* ir neaizvietoja. Problēmas ir raksturīgas gandrīz jebkuram nopietnam pārmaiņu mēģinājumam; gan saistītas ar pašu centienu, gan ar neplānotiem starpgadījumiem. Problēmas ir nepieciešamas, lai mācītos, bet nevar iztikt bez izzināšanas spējas, kas ļautu atšķirt pareizās mācības.

Šķiet aplami teikt, ka problēmas ir mūsu draugi, bet mēs nevaram veiksmīgi darboties sarežģītos apstākļos, ja aktīvi nestājamies pretī problēmām, kas ir grūti atrisināmas. Problēmas ir mūsu draugi tāpēc, ka, tikai iedziļinoties tajās, mēs varam atrast radošus risinājumus. Problēmas ir ceļš uz lielām pārmaiņām un lielu apmierinājumu. Šajā ziņā efektīvas organizācijas drīzāk "ķeras problēmām pie rāgiem", nekā no tām izvairās.

Pārāk bieži problēmas, kas saistītas ar pārmaiņām, tiek ignorētas, noliegta vai izmantotas kā iegansts, lai pārmestu vai aizsargātos. Panākumi skolu pārmaiņu mēģinājumos ir drīzāk iespējami, ja problēmas tiek uzskatītas par dabiskām parādībām un tiek gaidītas. Tikai iedziļinoties problēmās, mēs varam saprast, kas būtu jā dara, lai sasniegtu to, ko vēlamies. Problēmas ir jā uztver nopietni, nevis jā noraksta kā citu "pretošanās" vai stūrgalvība. Veiksmīga pārmaiņu vadība prasa problēmu risināšanas tehnikas, tādas kā

“problēmu saraksti” un regulāra problēmu risināšanas lēmumu pārskatīšana sanāksmēs, lai varētu saprast, kas notiek. Tā kā apstākļi un konteksts nepārtraukti mainās, bieži vien pārsteidzošos veidos, būtisks ir pastāvīgs izzināšanas gars. Paskeils (1990, 14. lpp.) saka, ka “izzināšana ir dzīvības un pašatjaunošanās pamats”.

Lūiss un Mailzs (*Louis and Miles*, 1990) atklāja, ka visneveiksmīgākajām skolām, ko viņi pētīja, raksturīga “sekla darbošanās” – nekā nedarīšana, slinkošana, darīšana pa vecam, atlaides, spiediena palielināšana –, bet veiksmīgās skolas darbojās dziļāk, pētot cēloņus un veicot pamatīgākas darbības, tādas kā jaunu darbinieku pieņemšana, nepārtraukta apmācība, programmu pārstrāde utt. Labajām skolām nebija mazāk problēmu kā sliktajām, taču tās ar problēmām veiksmīgāk tika galā. Turklāt problēmu trūkums parasti nozīmē to, ka nekas daudz nav uzsākts. Ja uzsākt pārmaiņu ir viegli, tas nozīmē, ka būtiskas pārmaiņas mēģinājums ir aizstāts ar virspusēju vai triviālu pārmaiņu. Vēlāk, kad pārmaiņas ir apgūtas, tās var dot ārkārtīgi augstus rezultātus pēc nelielas piepūles. Nekas tik ļoti necel pašapziņu un vēlmi doties uz jauniem un lielākiem augstumiem kā lieliski rezultāti.

Izvaišanās no reālajām problēmām ir ražīgu pārmaiņu ienaidnieks, jo ar problēmām ir jācinās, lai gūtu panākumus. Sendžs (1990, 24. lpp.) parāda negatīvu piemēru:

“Biznesā grupas pārāk bieži mēdz šķiest laiku savstarpējos cīņos, izvairoties no visa, kas tās varētu parādīt sliktā gaismā, un izliekoties, ka visi piekrīt grupas kolektīvajai stratēģijai – tā saglabājot vienotas komandas *iespaidu*. Lai uzturētu šo šķietamību, viņi mēģina apspiest pretestību; cilvēki, kam ir nopietnas šaubas, cenšas tās neizteikt publiski, vienotie lēmumi ir atšķaidīti kompromisi, kas atspoguļo vai nu to, ar ko visi samierinās, vai arī lai grupai uztiptu vienas personas viedokli. Kad rodas nesaskaņas, tās parasti tiek izteiktas tādā veidā, kas uzvel vainu, polarizē viedokļus, bet neparāda viedokļu nesakrītību, kas pie tām noved, tādējādi neļaujot grupai kā tādai no nesaskaņām mācīties.”

Problēmas ir mūsu draugi – tas ir vēl viens veids, kā izteikt to, ka *konflikts ir būtisks* jebkurā pārmaiņu gadījumā:

“Atklāsmes nerodas tad, kad diskusijām raksturīgs līdzsvars, piekrišana un atkarība. Tās nerodas arī tad, kad diskusijas nonāk pie vispārēja konflikta trauslā līdzsvara vai arī ja tiek pilnīgi apietī problemātiskie punkti (...). Jaunas idejas izšķīlas tad, kad cilvēki strīdas un nepiekrīt cits citam – kad viņi konfliktē, apmulst, meklē jaunas nozīmes – un tomēr paliek vēlēšanās diskutēt un mācīties citam no cita.” (*Stacey*, 1992, 120. lpp.)

Pareizais veids, kā tikt galā ar apjukumu, kā atzīmē Zauls (*Saul*, 1992, 535. lpp.), “ir palielināt apjukumu, uzdodot neērtus jautājumus, līdz

grūtību cēlonis ir atklāts". Taču mēs darām pretējo, apstiprinot retoriskas patiesības un slēpjot konfliktu.

Struktūra sāk veidoties. Būtiskas pārmaiņas nozīmē sarežģītus procesus. Pēdējie pēc būtības ir pilni ar problēmām. Lai problēmas atrisinātu, ir nepieciešams atvērtības un izzināšanas gars. Pārmaiņas ir mācīšanās. Paskēils (1990, 263. lpp.) izdara šādu kopsavilkumu:

"Dzīve neseko taisnvirziena loģikai; tā atbilst sava veida liklīnijas loģikai, kas maina lietu dabu un bieži pārvērš tās savos pretstatos. Šajā situācijā problēmas nav tikai šķēršļi, ar kuriem ir jātiek galā un kuri jānovāc malā. Katra problēma ir organizāciju pētniecības laboratorija un līdzeklis personīgajai izaugsmei. Tas izraisa pārbīdi; mums jāvērtē atrisinājuma atrašanās process – manipulējot ar pretrunām, kas rodas, atrodot jēgpilnus risinājumus."

Īsāk sakot – problēmas ir draugi, bet tikai tad, ja ar tām nodarbojas.

## CETURTĀ STUNDA:

### REDZĒJUMS UN STRATĒGISKĀ PLĀNOŠANA RODAS VĒLĀK

*Pārags redzējums un plānošana dara aklu.*

Redzējums ir nepieciešams, lai gūtu panākumus, taču reti kurš cits jēdziens pārmaiņu procesā tiek tik ļoti pārprasts un nepareizi lietots. Redzējums rodas vēlāk divu iemeslu dēļ. Pirmkārt, dinamiskas sarežģītības apstākļos ir nepieciešams pietiekami daudz pārdomāt, lai varētu izveidot pieņemamu redzējumu. Redzējums drīzāk rodas darbības gaitā, nekā eksistē pirms tās. Pat tad tas ir tikai provizorisks. Otrkārt, *kopīgajam redzējumam*, kas ir nepieciešams, lai gūtu panākumus, ir jāveidojas, dinamiski mijiedarbojoties organizācijas locekļiem un vadītājiem. Tam nepieciešams laiks, un redzējums neizveidosies, ja tā veidošanas process nebūs savā ziņā nepabeigts. Tas, ka redzējums rodas vēlāk, nenozīmē, ka pie tā nav jāpiestrādā. Gluži otrādi. Taču tas veidojas patiesāks tad, ja izvairās to priekšlaikus formalizēt.

Redzējumi rodas vēlāk tāpēc, ka personiskā un kopīgā redzējuma saplūšanai nepieciešams laiks. Sendžs (1990) sniedz izglītojošu pārspriedumu par spriedzi starp personīgajiem un kolektīvajiem ideāliem:

"Mācīties un attīstīties spējīgām organizācijām kopīgs redzējums ir ļoti svarīgs, jo tas attīstībai piešķir mērķi un enerģiju. Lai gan adaptīvā mācīšanās ir iespējama arī bez nākotnes redzējuma, radošā mācīšanās notiek, ja cilvēki cenšas sasniegt kaut ko, kas viņiem ir nozīmīgs.

Patiesībā visa radošās mācīšanās būtība – attīstīt savu radīšanas spēju – var šķist abstrakta un bezjēdzīga, *līdz cilvēki patiešām* aizraujas ar kādu redzējumu, kuru vēlas īstenot.

Šodien “redzējums” ir jēdziens, kas pazīstams uzņēmumu vadībai. Tomēr, ja ieskatās rūpīgāk, var redzēt, ka lielākā daļa “redzējumu” ir viena cilvēka (vai cilvēku grupas) redzējums, kas tiek uztiets visai organizācijai. Šādi redzējumi labākajā gadījumā liek tiem paklausīt, nevis tos atbalstīt. Kopīgs redzējums ir tāds, ko patiesi atbalsta daudzi cilvēki, jo tas atspoguļo viņu personīgo redzējumu.” (206. lpp.)

Un:

“Organizācijas, kas vēlas izveidot kopīgus redzējumus un mērķus, nepārtraukti mudina darbiniekus attīstīt savus mērķus. Ja cilvēkam nav pašam sava redzējuma, viņš var tikai sekot kāda cita mērķim. Rezultāts ir paklausanās, nevis atbalstīšana. Tomēr cilvēki, kam ir spēcīga personiskā mērķa izjūta, var apvienoties un apvienot savu enerģiju, lai panāktu to, kas patiešām vajadzīgs.” (*Senge*, 1990, 211. lpp.)

Tam pretstatā vēl aizvien tiek sludināta vecā un pilnīgi nepareizā paradigma, kā, piemēram, Bekharda un Pričarda (*Beckhard and Pritchard*, 1992) ieteikumi izmantot mērķa redzējumu kā virzītājspēku. Viņi saka, ka ir četri būtiski aspekti: redzējuma izveidošana un definēšana; redzējuma paziņošana; redzējuma atbalsta veidošana; cilvēku organizēšana tādā veidā, lai viņi pieskaņotos kopīgam redzējumam (25. lpp.). Ne!

Bīrs, Eizenštats un Spektors (*Beer, Eisenstat and Spector*, 1990) secina tieši pretējo:

“Pārmaiņu mēģinājumi, kurus sāk, izveidojot korporatīvas programmas, lai pārveidotu firmas darbinieku vadības kultūru, ir kļūdaini pašos pamatos, pat ja firmas vadība tos atbalsta.” (6. lpp.)

“Programmatiskie mēģinājumi bieži vien kļūdaini pieņem, ka mēģinājumi izmainīt cilvēku domāšanas veidu ar norikojumu vai mācību programmu palīdzību novedīs pie lietderīgām pārmaiņām cilvēku rīcības veidā. Gluži otrādi, mūsu pētījumi rāda, ka cilvēki vislabāk iemācās jaunus darba paņēmienus, strādājot kopā ar citiem.” (150. lpp.)

Steisijs (1992) paplašina šīs domas, sākot ar to, ka kritizē redzējuma virzītu pārmaiņu modeli:

“(..) izveidojam vēlamās situācijas redzējumu, pārliecinām arī citus tam ticēt un tad kopīgi, ja mums tas izdodas, varam to īstenot. Šādā gadījumā augstākā vadība censas jau iepriekš paredzēt to, kas var notikt. Vadītāji sagatavos prognozes, viņi strādās kopā nedēļas nogalēs, lai formulētu redzējumus un rīkojumus. Viņi uzsāks visaptverošas kultūras pārmaiņu programmas, lai piespiestu visus organizācijas dalībniekus atbalstīt jauno mērķa redzējumu. Bet, ja pārliecība, uz kuru balstās šīs darbības, ir nepamatota, viņi būs veltīgi iztērējuši laiku un, iespējams, palaiduši garām izdevību izdarīt to, kas tiešām nepieciešams, lai gūtu panākumus.” (125. lpp.)

Tālāk:

“Paļaušanās uz redzējumiem saglabā atkarību un pakļautību, tāpēc kavē analīzi un komplekso mācīšanos, kura nepieciešama novatoriskai vadībai.” (139. lpp.)

Atcerēsimies Steisija padomu par to, ka “panākumi nozīmē izprast struktūras, kas parādās, mums darbojoties saskaņā ar mainīgajiem uzdevumiem, kurus esam identificējuši” (124. lpp.). Steisijs secina:

“Dinamiskas sistēmas skatījums tādējādi mudina vadītājus nevis domāt iepriekšējo nodomu terminos, kas izpaužas kā mērķi un redzējumi, bet gan nepārtraukti attīstīt risināmo problēmu sarakstus, centienus, izaicinājumus un individuālos nolūkus. Veidojamās stratēģijas atslēga ir efektivitāte, ar kādu organizācijas vadītāji veido šādus problēmu sarakstus un tiek ar tām galā.

Šāda pieeja ļauj citādi definēt nolūkus. Nolūku veidot kaut ko relatīvi zināmu un pastāvošu nomaina nolūks atklāt, ko, kāpēc un kā sasniegt. Šādi nolūki rodas nevis no tā, ko vadītāji paredz iepriekš, bet no tā, ko viņi ir pieredzējuši un izpratuši. Mērķis ir būt radošam un tikt galā ar to, kas notiks, nevis sasniegt kādu noteiktu stāvokli.” (146. lpp.)

Īsāk sakot, galvenais jautājums nav tas, vai redzējumi ir svarīgi, bet gan – *kā* tie tiek veidoti un pārveidoti, ņemot vērā pārmaiņu sarežģītību. Redzējumi ātri beidz pastāvēt, ja tie paliek tikai uz papīra, ja tie ir statistiski vai gluži vienkārši nepareizi un ja tie mēģina uzspiest neīstu vienprātību, kas drīzāk apspiež, nekā veicina personiskos redzējumus.

Un, protams, redzējumi iet bojā vai arī nemaz nespēj attīstīties, ja pārāk daudz cilvēku iesaistās jau pašā sākumā, ja vadītāji neprot pamatot savus uzskatus, ja izvēlēta metode ir virspusēja runāšana, nevis pamatots pētījums un darbība. Vēl viens paradokss. Mēģinājums savākt visus uz klāja jau pirms darbības uzsākšanas nevar izdoties, jo nesaskan ar dinamiskās sarežģītības priekšstatu. Šī priekšstata izpratne priekšplānā noliek ieguvuma jēdzienu. Ieguvuma sajūtu nevar iegūt *pirms* jaunā apgūšanas.

Patiesa ieguvuma sajūta rodas mācoties, kas savukārt notiek, pilnīgi iesaistoties risināmajās problēmās. Šajā nozīmē ieguvums ir lielāks veiksmīgu pārmaiņu vidū, nevis sākumā, un vēl lielāks beigās. Ieguvuma sajūta ir tiklab process, kā stāvoklis. Apgalvojums, ka ieguvuma sajūta ir būtiska, ir nesaprotams tik ilgi, līdz kļūst skaidrs, kā tas sasniedzams.

Tāpat jāapšauba arī stratēģiskā plānošana. Ir nepareizi tērēt pārāk daudz laika iepriekšējai plānošanai, pat ja, to darot, iestrādā elastības principus. Piedalīšanās, vajadzību sīka izpēte un stratēģiski plāni sarežģītu pārmaiņu procesu sākumā nav nepieciešami. Lūiss un Mailzs (1990) nosauc to par evolūcijas perspektīvu.

“Evolūcijas perspektīva balstās uz pieņēmumu, ka vide gan organizācijas iekšpusē, gan ārpusē bieži vien ir haotiska. Neviens konkrēts plāns nevar ilgi būt spēkā, jo tas novecos, vai nu pakļaujoties ārējam spiedienam, vai arī tāpēc, ka radīsies nesaskaņas par prioritātēm organizācijas iekšienē. Tomēr nav iemesla uzskatīt, ka vislabāk būtu plānot pasīvi, ļaujoties uz pakāpeniskiem lēmumiem. Tā vietā organizācija var mēģināt vienoties par to, kurp būtu jāvirzās, plānot, kā turp nonākt, un veikt decentralizētus, pakāpeniskus eksperimentus, kas apvieno visu locekļu radošo potenciālu, lai ieviestu pārmaiņas (...). Stratēģija uzskatāma drīzāk par elastīgu darbarīku, nevis par gandrīz pastāvīgu uzdevuma paplašināšanu.” (193. lpp.)

Istu kopīgo redzējumu attīstība balstās uz pārmaiņu nesēju prasmēm: personiskā redzējuma veidošanu, balstoties uz morālo mērķi; izzināšanu, meistarību un sadarbību (2. nodaļa). Kolektīva redzējuma veidošana ir padziļinošs, “pastiprinošs process, kas pamazām sniedz skaidrību, entuziasmu, komunikāciju un atbalstu” (Senge, 1990, 227. lpp.). Pārrunājot, izmēģinot un izzinot cilvēki kļūst prasmīgāki, domas noskaidrojas, kopīgais atbalsts kļūst stiprāks. *Ražīgas pārmaiņas lielā mērā ir mobilizācijas un pozitīvas “aplīpināšanas” process.*

“Sagatavoties, šaut, tēmēt” ir visveiksmīgākā secība, ja vēlamies būtiskas reformas veicošas organizācijas momentuzņēmumu. “Sagatavoties” ir svarīgi, jo ir jābūt kādai sajēgai par virzienu, bet visu sagandē procesa sadalīšana ar redzējumu, uzdevumu un stratēģisko plānošanu, pirms pietiekami daudz ir zināms par dinamisko realitāti. “Šaut” ir darbība un izzināšana, kura attīsta prasmes, skaidrību un mācīšanos. “Tēmēt” nozīmē jaunu uzskatu kristalizēšanu, uzdevuma un redzējuma formulēšanu un stratēģisko plānošanu. Redzējums un stratēģiskā plānošana rodas vēlāk. Tie parādās *trešajā*, nevis pirmajā soli.

Strādājot pie Toronto skolotāju izglītības reformas, mēs šo secību izdzīvojām piecu gadu laikā. Kad mēs reformu uzsākām 1988. gadā, mēs tīšām atteicāmies no liela mēroga stratēģiskās plānošanas vai vēl vienas speciālās vienības izveidošanas. Tā vietā mēs sākām ar dažiem gatavības principiem: darboties skolotāju izglītības jomā, saistīt skolotāju un skolu attīstību, atbalstīt dažas praktiskas programmas, sadarboties ar skolām, darbības laikā veikt nepārtrauktu izpēti. “Šaušanas” daļa izvērtās par vairāku aprobācijas projektu izveidošanu, ar kuriem darbojās dažādas grupas fakultātē un topošo skolotāju brigādes. Rezultātā tika izveidotas uz darbību orientētas apvienības, kā, piemēram, Mācību asociācija (*Learning Consortium*) (skat. 5. un 6. nodaļu). Trešā gada beigās mēs bijām gatavi formulēt savus centienus, izveidojot Stratēģiskās plānošanas komiteju

(*Strategic Planning Committee*) un nolīgstot neatkarīgu ekspertu, lai atvieglotu procesu komitejā un visā fakultātē. Visas fakultātes seminārā kopā ar studentu pārstāvjiem mēs mēģinājām vienoties par to, kurp būtu jācenšas doties, balstoties uz cilvēku pieredzi dažādos aprobācijas projektos un uz citām domām. Es uzskatu, ka mēs varējām daudz labāk notēmēt šādā veidā, nekā būtu varējuši, ja sāktu ar abstrakta (kā tas būtu bijis) un/vai daļēji pieņemta uzdevuma paziņošanu un stratēģiskā plāna veidošanu. Vēl aizvien notiek diskusija un ir neatrisināti jautājumi, bet mēs šobrīd atrodamies daudz labākā stāvoklī, lai, ieejot jaunā fāzē, turpinātu reformas ar skaidrāku mērķa apziņu un (šoreiz) kopīgā redzējuma virzīti (skat. 6. nodaļu).

Toras sākumskola Toronto ziemeļaustrumos mūsu Mācību asociācijā ir vēl viens piemērs. Sākot ļoti mazā mērogā (direktors un divi skolotāji no divdesmit trijiem), skola trīs gadu laikā attīstījās no iestādes ar individualistiskiem paradumiem līdz iestādei ar ļoti kooperatīvām tradīcijām; nevis sākot ar redzējumu, bet gan virzoties uz kopīgu redzējumu, kas veidojās no darbības (Fullan, 1992).

Paskeils (1990), analizējot to, kā "*Ford Motor*" kompānija 80. gados veidoja plaši atbalstītus uzdevumus un vērtību formulējumu, arī ievēro secību "sagatavoties, šaut, tēmēt".

"Palūkojoties atpakaļ, būtisks faktors šī [*Ford*] redzējuma un vērtību sistēmas] formulējuma pieņemšanā ir tas, ka tā principi tika lietoti vairākus gadus, līdz beidzot tika oficiāli pasludināti. Vairums firmu formulē savas vērtības apgrieztā secībā, un šie formulējumi tiek atnesti kā sabiedrisko attiecību departamenta kārtējais lozungs." (170. lpp.)

Vadītāji, kas ir spējīgi aizraut ar augstām idejām, un priekšlaicīga stratēģiskā plānošana mūs dara aklus, jo "novērš mūs no *pašu* iespējām" (turpat, 265. lpp.). Jaunā pārmaiņu paradigma piespiedis organizācijas mainīt tradicionālos uzskatus par redzējumu un plānošanu. Tādējādi tās nonāks pie dziļākiem kopīgiem redzējumiem, kas veicinās nopietnu ikdienas darbu visā organizācijā. Tomēr, kā jau redzējām, tā ir tikai pagaidu "nonākšana"; visspēcīgākie kopīgie redzējumi ir tie, kas veido pamatu turpmākai radošai apmācībai un kas atzīst, ka individuālā un organizācijas attīstība vienmēr būs dinamiskas spriedzes stāvoklī. Būtiski ir atzīt un patiesi augstu novērtēt šo spriedzi un izstrādāt vērtības un mehānismus, kas to nepārtraukti risinātu.

Cīņa ar pārmaiņu spēkiem ir nebeidzams radošs process, meklējot veidus, kā cīnīties ar savstarpēji nesaderīgiem faktoriem – it īpaši ar tiem, par kuriem māca piektā stunda.

## PIEKTĀ STUNDA: IR VAJADZĪGS GAN INDIVIDUĀLISMS, GAN KOLEKTĪVISMS

*Izolācijai un grupveida domāšanai nav vienpusēja atrisinājuma.*

Ražīgas izglītības pārmaiņas ir arī izolācijas pārvarēšanas process, kas tajā pašā laikā nepakļaujas grupveida domāšanai. Paradoksi dod vielu pārdomām par mācīšanos dinamiskās sarežģītības apstākļos:

“Paradoksi ir noderīgi, jo tie mums dod divus pretstatus, kas abi šķiet pareizi. Istam paradoksam ir nepieciešami divi faktori, kuriem jābūt savstarpēji izslēdzošiem un vienlaicīgiem (..).

Ir lietderīgi nodalīt divu veidu problēmas: *konverģentas* problēmas (kā čeku grāmatīņas bilances veidošana), kas saistītas ar noteiktām, mērāmām un ar loģikas palīdzību kontrolējamām parādībām, un *diverģentas* problēmas (kā ražošanas daļas reorganizācija), kas nav nedz mērāmas, nedz pārbaudāmas un kam nav iespējams viens pareizais atrisinājums. Atrisināt konverģentu problēmu faktiski nozīmē to likvidēt. Tas nav nekas slikts. Savukārt diverģentas problēmas nevar pilnībā likvidēt, un tās gūst labumu no netradicionālas domāšanas, ko veicina paradokss.” (*Pascale*, 1990, 110. lpp.)

Reti kurš paradokss cilvēcei ir tik raksturīgs kā radošā spriedze starp indivīda un grupas attīstību. Kā visiem paradoksiem, tai nav vienpusēja atrisinājuma. Lai to pierādītu, mēģināsim izpētīt izolācijas problēmu, meklējot tai atrisinājumu.

Mācīšana jau izsenis ir tikusi saukta par “vientuļu profesiju”, vienmēr negatīvā nozīmē. Skolotāju profesionālā izolācija ierobežo pieklūšanu jaunām idejām un labākiem atrisinājumiem, nelauj pārrunāt problēmas un tādējādi palielina stresu, tā nelauj pamanīt un novērtēt panākumus, bet ļauj pastāvēt un saglabāties nezināšanai par sodību skolēniem, kolēģiem un pašiem skolotājiem. Izolācija pieļauj, kaut arī ne vienmēr, konservatīvismu un pretošanos jaunievedumiem.” (*Lortie*, 1975)

Izolācijai un atšķirtībai ir daudz iemeslu. Bieži tās šķiet sava veida personības vājums, kas izpaužas tieksmē sacensties, kritikas nepieņemšanā un alkātībā. Tomēr cilvēki ir apstākļu vadītas būtnes, un, ja izolācija ir tik izplatīta, būtu jājautā, kas gan skolās to veicina tik lielā apmērā.

Izolācija uzliek izzināšanai un apgūšanai tādus kā griestus. Risinājumus ierobežo indivīda pieredze. Sarežģītām pārmaiņām vajag daudz cilvēku, kas strādātu pie atrisinājuma ar izpratni un atbalstītu kopīgu mērķtiecīgu darbību.

Konosukes Macušites (*Konosuke Matsushita*), firmas "*Matsushita Electric*" dibinātāja vārdiem izsakoties:

"Bizness, kā zinām, šobrīd ir tik sarežģīts un firmu izdzīvošana tik nedroša arvien neparedzamākā sacensības un briesmu pilnā vidē, ka firmu ilgstošai eksistencei nepieciešams ik dienas mobilizēt katru saprāta mazumiņu." (Citēts *Pascale*, 1990, 27. lpp.)

Izglītības problēmas kļūst arvien sarežģītākas, un kooperatīvās "mācīties spējīgās" skolas izdzīvo veiksmīgāk nekā tās, kas atrodas izolācijā (*Rosenholtz*, 1989; *Fullan and Hargreaves*, 1991). Ko tad mēs darām? Mēs novedam labu ieceri līdz galējībai. Sadarbība tiek cildināta kā vērtība pati par sevi. Risinājums ir piedalīšanās vietējā pašpārvaldē. Metodiķu atbalsts un mācīšanās no kolēģiem ir obligāta. Gan jā, gan nē. Ja sadarbība tiek novesta līdz galējībai, tā kļūst par grupveida domāšanu – pakļaušanos grupai, nekritisku pēdējā lēmuma pieņemšanu, individuālas nepieņemšanas apspiešanu (*CRM Films*, 1991). Cilvēki var sadarboties, gan lai rīkotos nepareizi, gan lai rīkotos pareizi; un, sadarbojoties pārāk cieši, tie neuztver briesmu signālus un palaiž garām iespēju mācīties.

Tiecoties pēc ciešākas sadarbības, nedrīkst pazaudēt no redzesloka individuālisma "labo pusi". Spēja neatkarīgi domāt un strādāt ir svarīga izglītības reformai (*Fullan and Hargreaves*, 1991). Vissvaigākās idejas bieži rodas no daudzveidības un tiem, kas grupā stāv nomaļus. Spēja uzturēt kontaktu ar savu iekšējo balsi un pārdomām un būt vienam ir svarīga nepārtrauktu pārmaiņu spēku apstākļos. Cīņā ar pārmaiņām ir vieta arī vientulībai (*Storr*, 1988):

"Kad steigas pilnā pasaule mūs ir  
Tik ilgi šķirusi no pašiem mums,  
Gan izpriecas, gan darbs kļūst apnicīgs  
Un Vientulība nāk kā patvērums."\*

(V. Vērdsvērts, "Prelūdijs", citēta *Storr*, 1998)

Grupas ir uzņēmīgākas pret "modes kļiedzieniem" nekā indivīdi. Grupu apspiedošā loma ir skaidri parādīta Dorisas Lesingas (*Dorris Lessing*) grāmatā "Cietumi, kuros mēs izvēlamies dzīvot" (*Prisons We Choose To Live Inside*, 1986).

"Cilvēki, kam ir bijusi darišana ar daudzām grupām un kas varbūt ir novērojuši paši savu rīcību, droši vien piekritīs, ka viens no grūtākajiem uzdevumiem ir atšķirties no savu līdzgaitnieku grupas. Daudzi piekritīs, ka ar vislielāko kaunu atceras to, kā teikuši, ka melns ir balts, jo tā teikuši citi." (51. lpp.)

---

\* Atdzejojusi D. Strelēvica

Intuīcijas un pieredzes apspiešana grupā un arī sevī ir viens no galvenajiem iemesliem, kāpēc bara pasākumi un nepārdomātas pārmaiņas zel (un tad neizbēgami sabrūk, atstājot pārmaiņām sliktu slavu). Tieši šī iemesla dēļ es uztveru individu kā nenovērtētu reformu avotu. Lesinga to izsaka šādi: “Esmu pārliccināta, ka galu galā tieši indivīds noteiks toni un dos sabiedrībai reālu attīstību.” (71. lpp.)

Grupveida domāšanas ēnas puse nav tikai pārmērīga pakļaušanās. Dinamiskas sarežģītības apstākļos, dažādiem viedokļiem saskaroties, bieži var uztvert jaunas problēmas ātrāk nekā tad, ja grupā visi domā līdzīgi. Paskaidro:

“Iekšējas atšķirības var paplašināt organizācijas viedokļu spektru, izveidojot jaunus skatījumus, veicinot nelīdzsvarotību un pielāgošanos. Pastāv plaši pazīstams kibernetikas likums – nepieciešamās daudzveidības likums, kas apgalvo, ka, lai kāda sistēma piemērotos apkārtējai videi, tās iekšējam mehānismam ir jābūt daudzveidīgam. Ja samazina iekšējo daudzveidību, sistēma nespēj tikt galā ar daudzveidību ārpusē. Organizācijai, kas nodarbojas ar jaunievedumiem, savos iekšējos procesos jāiekļauj daudzveidība.” (14. lpp.)

Tādējādi cieša saistība un uzskatu kopība grupā nav vēlams galarezultāts:

“Dinamiskas sistēmas perspektīva noved pie tā, ka mēs uztveram tradīcijas kā kaut ko tādu, kas vēl veidojas. Tas, ko grupa galu galā sāk uzskatīt par kopējām tradīcijām un filozofiju, veidojas no individuāliem uzskatiem, kas izveidojušies laika gaitā mācīšanās procesā. Un, lai mācību process turpinātos un būtu progresīvs visu laiku, svarīga ir tradīciju apšaubīšana, nevis pieņemšana. Dinamisko sistēmu pieredze rāda, cik nozīmīga ir pretēju tradīciju veicināšana, lai tādējādi izdotos pārvarēt spēcīgo konformisma un tradīciju pieņemšanas tendenci.” (Stacey, 1992, 145. lpp.)

Gan spēcīgas sadarbības kultūra, gan tāda, kas nesadarbojas, – abas ir nepilnīgas tajā ziņā, ka rada robežas, kas ir vai nu pārāk stingras, vai valīgas (Stacey, 1992). Zināmā mērā daudzveidīgā kultūra ir svarīga, lai varētu apšaubīt esošo stāvokli nepārtraukti mainīgu un pretrunīgu apkārtējās vides problēmu apstākļos. Uzņēmumi “Canon” un “Honda”, piemēram, pieņem darbā vadītājus no citām organizācijām “tieši tāpēc, lai izveidotu jūtamas jaunu kultūru un tradīciju zonas” (Stacey, 1992, 198. lpp.).

Tieši šo iemeslu dēļ uz izziņu orientētās organizācijās veselīga cieņa pret individu un personiskajiem skatījumiem ir atjaunošanās avots. Ja nākotne nav zināma un vide mainās neparedzamā veidā, atšķirību iemesli ir tikpat svarīgi kā saplūšanas gadījumi. Tāpēc, ka konflikts (pareizi vadīts) ir nepieciešams ražīgām pārmaiņām, t.i., tāpēc, ka problēmas ir draugi, izdzīvos tā grupa, kas konfliktu uztver kā iespēju kaut ko iemācīties, nevis

kā tādu, no kā jāizvairās visiem spēkiem. Nevar pastāvēt organizāciju mācīšanās bez individuālas mācīšanās, un mācīšanās grupās nevar pastāvēt bez nesaskaņām.

Tomēr nevar aizvietot grupveida domāšanu ar pārmērīgu indivīda slavināšanu, uzsverot autonomiju un neveidojot kopīgos redzējumus, tādējādi izkļiedējot enerģiju. Mēs esam nokļuvuši apburtā lokā – izolācija ir slikta, grupas dominēšana vēl sliktāka. Visu izšķir tas, vai mēs spējam vienlaikus cienīt pretstatus – individuālismu un koleģialitāti.

## SESTĀ STUNDA: NEPALĪDZ NE CENTRALIZĀCIJA, NE DECENTRALIZĀCIJA

*Nepieciešamas ir stratēģijas gan no augšas uz apakšu, gan no apakšas uz augšu.*

Centralizācija klūdās, veicinot pārmērīgu kontroli; decentralizācija tiecas uz haosu. Gadu desmitiem mēs zinām, ka pārmaiņas, kas tiek ieviestas no augšas uz apakšu, nav sekmīgas (būtiskos jautājumos pavēles nedarbojas). Vadītāji turpina to darīt, jo neredz citas iespējas un nevar sagaidīt rezultātus (vai nu politisku, vai morālu iemeslu dēļ). Decentralizēti risinājumi, tādi kā vietēja pašpārvalde, arī cieš neveiksmi, jo grupas noņemamas ar pārvaldi un netiek nekādā galā, tikko tās atstāj savā valā (skat. 4. un 5. nodaļu un *Fullan*, 1991, 200.–209. lpp.). Pat ja tās uz laiku ir veiksmīgas, šīs grupas nevar tādas palikt, ja nepievērš uzmanību centram – un otrādi. Paskēils (1990), pētot “Ford” gadījumu, to raksturo šādi:

“Pārmaiņas rodas mijiedarbībā. Ja ir saskaņa augšā un spiediens no apakšas, tad viss notiek. Kamēr augšā nebija saskaņas par to, kas tieši būtu jāveic “Ford” uzņēmumā, celojumi uz Japānu lika daudziem augstākajiem vadītājiem saprast, ka problēma slēpjas organizācijas darbības veidā. Šī atziņa varbūt neko nedotu, ja nebūtu arī spiediena no ierindas darbinieku puses.” (126. un 128. lpp.)

Kontrole no augšas, kā to ievērojuši daudzi uz reformām noskaņoti vadītāji, ir ilūzija. Sarežģītas organizācijas nevar kontrolēt no augšas. Pamatjautājums (vai, precīzāk sakot, pamatcīņa) ir, kā Sendzs saka (1990, 287. lpp.), “kontroles panākšana nekontrolējot”. Viņš turpina:

“Tradicionālās organizācijas prasa vadības sistēmu, kas kontrolē cilvēku rīcību, turpreti mācīties spējīgās organizācijas cenšas uzlabot domāšanas spējas un kvalitāti, spēju spriest

un darboties grupā, veidot kopīgus redzējumus un kopīgu izpratni sarežģītos biznesa jautājumos. Tiesi šo īpašību dēļ mācīties spējīgās organizācijas ir vietēji labāk kontrolētas un labāk koordinētas nekā to hierarhiskie priekšteči.”

Tikpat kļūdaini ir atsevišķām vienībām, pat ja tās darbojas decentralizētu shēmu ietvaros, ignorēt centru (skat. septīto stundu). Piemēram, skolu un skolu rajonu attīstībai ir jābūt saskaņotai. Atsevišķām skolām ir iespējams, par spīti to rajonu velmēm, ļoti cieši sadarboties, bet šajos apstākļos tām nav iespējams *vienmēr* tā turpināt. Darbinieku pārvietošanās, pārcelšana citā darbā, izlases un paaugstināšanas kritēriji, stratēģiskie mērķi, budžeta apsvērumi, tostarp darbinieku apmācības resursi, – tas viss rada zaudējumus, ja attiecības nav koordinētas (skat. Fulana darbu, kurš vēl ir sagatavošanā).

Citiem vārdiem sakot, centrs un vietējās vienības ir *vajadzīgi cits citam*. Nekur nevar nokļūt, mētājoties no vienas galējības otrā. Nepieciešamas citādas divpusēja spiediena attiecības, atbalsts un nepārtraukta izskaidrošanās. Tas izraisa vienlaicīgu ietekmi no augšas un no apakšas. Individīdi un grupas, kas netiek galā ar šo paradoksu, tiek samalti starp pretēju pārmaiņu spēku dzirkakmeņiem.

## SEPTĪTĀ STUNDA: BŪTISKI PANĀKUMI IR IESPĒJAMI, JA IR SAISTĪBA AR PLAŠĀKU VIDĪ

*Vislabākās organizācijas mācās gan ārēji, gan iekšēji.*

Daudzas organizācijas stipri piestrādā pie iekšējās attīstības, bet nespēj veicināt mācīšanos no vides. Šī liktenīgā kļūda ir veca kā pati evolūcija. Smits (*Smith*, 1984) izsaka būtisku novērojumu:

“Lai sabiedriska vienība, t.i., organizācija, varētu sevi apzināties, tai jābūt sistēmai, kas vienlaikus ir pati un arī konteksts, kurā tā atrodas. Te rodas nelīdzsvarots stāvoklis. Sabiedriskai sistēmai, kas attīsta paradoksu un veicina nestabilitāti, ir lielākas izredzes iepazīt sevi (pētot savus pieņēmumus un manipulējot ar iekšējo spriedzi). Tas savukārt radā varbūtību, ka tai ir nojausma par vidi, kurā tā darbojas.” (289. lpp., citēts *Pascale*, 1990)

Dinamiskā sarežģītība nozīmē, ka apkārtējā vidē notiek nepārtraukta darbība. Lai skolotāji un skolas darbotos sekmīgi, ir jānotiek divām lietām. Pirmkārt, individuālais morālais mērķis ir jāsaista ar plašāku sabiedrības izaugsmi. Skolotājiem jācenšas kaut ko dot katram skolēnam individuāli, bet

viņiem arī jāmēģina panākt izmaiņas skolas līmenī, radot tādus darba apstākļus, kas palīdzētu mācīties visiem skolēniem. Skolotājiem ir jāmeklē izdevība sadarboties ar citiem, un viņiem jāapzinās, ka viņi ir daļa no plašas kustības, kas veido mācīties spējīgu sabiedrību. Ir iespējams, pat nepieciešams skolotājiem darboties vietēji, tajā pašā laikā skaidri saprotot savu lomu augstākā līmenī.

Otrkārt, lai organizācija varētu plaukt un attīstīties, tai jābūt saistītai ar savu vidi, jāreaģē uz aktuālām problēmām un jādod savs ieguldījums to risināšanā. Tām jāiesaistās valsts politikā, bet nav obligāti tai jāseko, ja tās grib sevi aizsargāt pret pakāpenisku uzkundzēšanos. Taču pats svarīgākais ir tas, ka mācīties spējīgās organizācijas zina, ka cerības un spriedze apkārtējā vidē izraisīs tālāku attīstību. Daudz vairāk ideju ir "ārpusaulē" nekā "iekšienē" (skat. 5. nodaļu). Veiksmīgām organizācijām ir daudz "antenu", ar kurām uztvert pārmaiņas, kas nepārtraukti mutuo apkārtējā vidē, un piedalīties tajās. Tās izturas pret iekšējo un ārējo vidi ar vienlīdz lielu cieņu. Redzēt "savu saistību ar pasauli" un palīdzēt arī citiem to saskatīt ir morālais mērķis un visaugstākā līmeņa mācīšanas/mācīšanās iespēja.

## ASTOTĀ STUNDA:

### KATRS CILVĒKS IR PĀRMAIŅU NESĒJS

*Pārmaiņas ir pārāk nopietna lieta, lai tās atstātu speciālistu rokās.*

Ir divi pamatiemesli, kāpēc *katram darbiniekam* uzņēmumā, kas nemitīgi veic uzlabojumus, ir jābūt pārmaiņu nesējam ar morālu mērķi. Pirmkārt, kā redzējām, tā kā dinamiskās sarežģītās sistēmās neviens nespēj pilnīgi izprast pārmaiņas, atbildību nevar uzvelt citiem. Otrkārt, un vēl svarīgāk, jaunās paradigmas apstākļus formālie vadītāji nevar izveidot, strādājot vieni paši. Citiem vārdiem sakot, vai nu katrs skolotājs ir atbildīgs par to, lai palīdzētu izveidot organizāciju, kas ir spējīga uz individuālu un kolektīvu izzināšanu un nepārtrauktu atjaunošanos, vai arī tā nekad netiks izveidota.

Formālie vadītāji mūsdienu sabiedrībā ir veidojušies sistēmā, kas darbojas vecās paradigmas kontrolē. Tāpēc viņiem parasti nav ne uzskatu, ne instinktu, kas nepieciešami, lai veiktu nozīmīgas pārmaiņas saskaņā ar jauno domāšanas veidu, kas aprakstīts šajā nodaļā. Zauls (1992) apgalvo, ka "saprāta laikmets" ir pasludināts par nelikumīgu, apglabājot veselo saprātu un morālo mērķi:

“Racionāla efektivitātes propaganda drīzāk veicina neefektivitāti. Tā pievērš uzmanību tam, kā kaut kas tiek veikts, nevis tam, kāpēc tas tiek darīts. Tā mēra izmaksas, neapzinoties reālās izmaksas. Šī apsēstība ar lineāro efektivitāti ir viens no mūsu nebeidzamo ekonomisko krīžu iemesliem (...). Vissliktākais ir tas, ka tā var atņemt demokrātijai tās svarīgāko spēku – spēju darboties neparastā veidā. Tā arī atņem indivīdiem viņu – nelineāro būtību – spēku (...). Kā gan civilizācija, kas aizrāvusies ar struktūrām, ekspertu viedokļiem un atbildēm, varētu izveidoties par kaut ko citu nekā ekspertu grupu apvienību? Kā šajā gadījumā individuālais pilsonis varētu tikt uzskatīts par kaut ko citu nekā nopietnu traucēkli darbībai?” (Saul, 1992, 582.–583. lpp.)

Tikai, indivīdiem mēģinot izmainīt savu vidi, var rasties nopietnu pārmaiņu iespēja. “Sistēma” mums nedos un nemaz nespēj dot nekādu labumu. Starp citu, izglītības sistēma grauj pati sevi, jo tā ir veidota *status quo* (esošā stāvokļa) saglabāšanai, bet tai jāstopas ar sabiedrības prasībām pēc reformām. Ja skolotāji un citi izglītības darbinieki grib panākt kādas izmaiņas un tas liek viņiem darboties, ar morālo mērķi vienu pašu nepietiek. Morālajam mērķim vajag dzinēju, un dzinējs ir individuāli prasmīgi pārmaiņu nesēji, kas veicina pārmaiņas savā apkārtnē, saskaroties ar citiem līdzīgu uzskatu indivīdiem un grupām un tādējādi izraisot nemitīgus uzlabojumus.

## SECINĀJUMI

Cīņā ar pārmaiņām var rasties interesantas, bet nebūt ne ērtas pozīcijas, jo vienmēr jācinās ar pārāk lielu kontroli no vienas puses un haosu no otras. Dinamisko pārmaiņu astoņu mācībstundu pamatā ir sistēma, un tā ir saistīta ar spēju strādāt ar galējiem pretstatiem: vienlaikus tiekties pēc pārmaiņām un ļaut vaļu pašattīstībai; būt gatavam uz ceļojumu nezināmajā; uztvert problēmas kā radošu risinājumu avotus; izveidot savu redzējumu, bet spēt aiz tā saskatīt arī ko citu; novērtēt gan indivīdu, gan grupu; ietvert centralizējošos un decentralizējošos spēkus; novērtēt pārmaiņu nesējus kā ceļu uz sistēmas pārmaiņu.

Šī analīze nozīmē, ka pašreizējā cīņā starp atskaitīšanos valstij un patstāvību taisnība ir *abiem*. Panākumi ir atkarīgi no tā, cik lielā mērā katrs no šiem spēkiem var apzināti cīnīties ar otru vai pat atzīt to par nepieciešamu veiksmīgām izglītības pārmaiņām. Šajā procesā ir svarīgi izstudēt visas astoņas mācību stundas un izprast to dinamisko savstarpējo sakarību.

Pārmaiņu process kļūst vēl sarežģītāks, ja izprotam, ka tieši indivīdu un sabiedrisko institūciju *kombinācija* ļauj gūt panākumus. Skolotāji ir svarīgi

dalībnieki mācīties spējīgu organizāciju veidošanā, kas pēc savas būtības ir sarežģītas. Attīstība nozīmē "nepārtraukti uzlabot spēju augt un spēju veidot arvien vairāk attiecību aizvien sarežģītākā vidē" (*Land and Jarman*, 1992, 30. lpp.). Iekšējām attiecībām (sevi pašā, savā organizācijā) un ārējām attiecībām (ar citiem un ar vidi) ir jāsadzīvo dinamiskā mijiedarbībā.

Postmodernajā sabiedrībā, kur sarežģītība arvien pastiprinās, panākumu gūšanai pilnīgi nepieciešama ir spēja apvienot galējus pretstatus, kur vien iespējams, un darboties ar tiem vienlaikus, kur tas vajadzīgs. Jāsāk ir ar sevi, bet jācenšas izveidot mācīties spējīgas organizācijas, no kurām gūst labumu gan indivīds, gan grupa.

## PIEZĪME

Esmu pateicību parādā Matam Mailzam, kurš izstrādāja vairākas no šīm mācību stundām (skat. *Fullan and Miles*, 1992).

## 4. nodaļa

# SKOLA KĀ MĀCĪTIES SPĒJĪGA ORGANIZĀCIJA

Mūsdienu skola vēl nav adaptīva, mācīties spējīga organizācija. Neregulāri pārmaiņu vilņi, epizodiski projekti, atsevišķi mēģinājumi kaut ko darīt, pārslodze utt. ir gandrīz visu skolu liktenis. Lielākā daļa pārmaiņu iniciatīvu tiek pārprastas, ja neizprot un neizmanto morālā mērķa un prasmīgu pārmaiņu nesēju kopējo enerģiju. Palūkosimies uzmanīgāk uz skolēnu, uz to, kāpēc jaunākās izglītības reformas cieš sakāvi, uz to, ko varētu mācīties no daļējiem panākumiem, un uz to, kas vēl būtu jādara jaunajā skolas direktora un skolotāja darbā, lai skolu no birokrātiskas organizācijas pārveidotu par sabiedrību, kurā valda zināšanu alkas.

## BĒRNS UN IZGLĪTĪBA

Problēma, protams, sniedzas ārpus skolas sienām, tāpēc ir nepieciešamas dažādas sadarbības formas, par kurām runāts 5. nodaļā. Adaptīvai organizācijai, lai tai būtu izredzes izdzīvot, ir organiski jāiekļaujas apkārtējā vidē. Kas notiks ar skolu, un kādi ir jaunie bērnu izglītošanas mērķi mācīties spējīgā sabiedrībā?

Hodžkinsons (*Hodgkinson*, 1991), aprakstot skolas ASV, rāda satriecošu ainu:

“Trešā daļa no pirmsskolas vecuma bērniem jau ir nolemti nesekmībai skolā – nabadzības, pieaugušo nevērības, slimības un citu nelabvēlīgu apstākļu dēļ.” (10. lpp.)

Gandrīz viena ceturtdaļa (23%) no bērniem (vecumā līdz 5 gadiem) dzīvo nabadzībā; vairāk nekā 80% no Amerikas cietumniekiem (skaitā ap miljonu) savā laikā ir izslēgti vai izstājušies no vidusskolas (turpat).

Kanādas Fundamentālo pētījumu institūts (*Canadian Institute of Advanced Research – CIAR*) savā Cilvēka attīstības projektā (*Human Development Project*) balstās uz pētījumiem, kas liecina, ka “pastāv plaša divvirzienu komunikācija starp nervu sistēmu un imūnsistēmu, (...) dzīves apstākļiem un pieredzi” (*CIAR*, 1992, 1. lpp.). It īpaši agrīnajā attīstības posmā bērniem veidojas spēja vai arī nespēja tikt galā ar dzīves problēmām. Tieši tajā laikā rodas zema pašcieņa, zema saprašanas spēja, nespēja tikt galā ar stresu, grūtības veidot personīgās un darba attiecības. Visi šie pierādījumi liecina, ka bērnībā un jaunībā pieredzētās attiecības būtiski iespaido cilvēka garīgo un fizisko veselību, kad viņš ir pieaudzis (turpat). Tajā pašā sakarā Ofords, Boils un Rasins (*Offord, Boyle and Racine*, 1991) ziņo, ka Kanādas provincē Ontario vairāk nekā 18 procentiem no 4–16 gadus veciem bērniem ir kādas psihiskas novirzes. Viņš atzīmē, ka “bērni ar garīgajām problēmām cieš ne tikai no mokošiem slimības simptomiem, bet arī no tādiem traucējumiem kā grūtības veidot attiecības ar cilvēkiem un gūt sekmes skolā” (17. lpp.). Un “bērnības traucējumu parādīšanās var (...) brīdināt par nopietnu psihosociālu problēmu iespējamību arī turpmākajā dzīvē” (turpat).

Acīmredzot skolas nespēj atrisināt savas problēmas vienas pašas. Tomēr skolām jāapzinās, ka risinājums daļēji ir pašu rokās. Daži neseni skolu nolūku un mērķu pētījumi un eksperimenti ar tiem ir diezgan pamācoši. Gārdners (1991) sniedz visaptverošāku apskatu darbā “Neskolotais prāts” (*The Unschooling Mind*). Viņš īsi definē to, ko uzskata par galveno izglītības mērķi: aptvert iespējami plašu skolēnu loku, veidojot “izpratnes izglītību” (*education for understanding*), ar to saprotot:

“jēdzienu, principu un prasmju pietiekamu izpratni tā, lai, tos izmantojot, varētu tikt galā ar jaunām problēmām un situācijām, izlemjot, cik lielā mērā pašreizējās prasmes un zināšanas ir pietiekamas un cik lielā mērā nepieciešams apgūt jaunas.” (18. lpp.)

Gārdners sniedz pārliecinošus pierādījumus, ka mūsdienu skola ir slikti piemērota tam, lai attīstītu skolēniem nepārtrauktas mācīšanās paradumus un prasmes. Gārdners uzsver, ka liela daļa no sniegtā standarta mācību materiāla “skolēniem šķiet sveša vai pat bezjēdzīga” (149. lpp.). Pēc tam viņš parāda, ka pašreizējais standarts lasīšanā un rakstīšanā, dabaszinātnēs, sabiedriskajās zinātnēs, humanitārajās zinātnēs un mākslā – vārdu sakot, visās nozarēs – nespēj labot skolēnu nepareizo izpratni par priekšmetu būtību un tādējādi nespēj sniegt “izpratnes izglītību”.

Arī Saizera Būtisko skolu apvienība (*Coalition of Essential Schools*) un viņa piedāvātais scenārijs nākotnes “Horācija skolai” domāts, lai palīdzētu katram skolēnam “iepažīt savas prāta spējas” (*Sizer*, 1992, 6. lpp.). Ļoti daudzas ASV

skolas ir pievienojušās šai apvienībai, un katra mēģina pārstrukturēties, balstoties uz Saizera apvienības deviņiem pamatprincipiem (skat. arī *Prestine* (darbs ir sagatavošanā); *Wasley*, 1991). Tāpat kā Gārdners, arī Saizers uzskata, ka vissvarīgākā ir spēja izmantot zināšanas problēmu risināšanai reālās situācijās. Pabeigto darbu "izstādes" ir mācīšanās un izpratnes galvenais darbarīks, kā tas ir šajā piemērā:

"Iedomājieties, ka jūsu grupai, kura sastāv no pieciem klasesbiedriem, ir precīzi jāaizpilda Federālā Ienākumu dienesta veidlapa Nr. 1040 piecām ģimenēm. Katrs jūsu grupas loceklis sagatavo veidlapu Nr. 1040 vienai no ģimenēm. Jūs varat darboties kopīgi un palīdzēt cits citam. Taču "jūsu" ģimenes veidlapa jāaizpilda jums pašam.

Jūsu rīcībā ir arī jums uzticētās ģimenes finanšu dokumenti, ieskaitot iepriekšējā gadā iesniegto ienākumu deklarāciju. Piedevām jums ir neaizpildīta šī gada veidlapa Nr. 1040, kā arī attiecīgās tabulas un Ienākumu dienesta izdotie paskaidrojošie materiāli.

Jums ir mēnesis, lai veiktu šo uzdevumu. Kad jūs būsit iesniedzis rezultātus, tos vērtēs neatkarīgais eksperts un viens no jūsu klasesbiedriem. Jums būs jāizskaidro "jūsu" ģimenes finansiālais stāvoklis un jāaizstāv savs viedoklis par ienākumiem, kurus esat uzrādījuši.

Katrs no jums darbosies kā asistents skolēnam no citas grupas. Jums būs jākomentē viņa reģistrētie ienākumi.

Lai jums veicas! Ja jūs uzrādīsiet nepareizu nodokļu daudzumu, tas var jums sagādāt juridiskas nepatikšanas!" (*Sizer*, 1992, 48. lpp.)

Kopības izjūtas veidošana un sadarbības paradumu un prasmju izkopšana ir galvenais mērķis visos centienos attīstīt skolas kā mācīties spējīgas organizācijas. Uz to tiecas gan Gārdnera "mācekļu darbnīcas" un "bērnu muzeji", gan Saizera prātula, ka skolotāju komandām jābūt atbildīgām par to, lai skolēnos attīstītu spēju mācīties. Prasmīga mācīšanās atspoguļo prasmīgu dzīvošanu.

"Īstā dzīve prasa sadarbību un problēmu risināšanu kopīgi (...). Mācīšanās sadzīvot ar citiem un darboties grupā ir visbūtiskākā. Pierādījumi un pieredze arī rāda, ka indivīda personisko mācīšanos papildina sadarbība ar citiem. Domu apmaiņa, nepieciešamība izskaidrot savus uzskatus citiem, māka atrast aizsargājamus secinājumus ir izglītojoša pati par sevi." (*Turpat*, 89. lpp.; skat. arī *Schrage*, 1990.)

Pat tik vienkārša lieta kā trīs darba tirgū vajadzīgās prasmes, kuras nesen izstrādāja Kanādas Konferenču padome (*The Conference Board of Canada*), atspoguļo šos virzienus. Visām darbavietām ir nepieciešami:

- cilvēki, kas var kontaktēties, domāt un turpināt mācīties visu mūžu;
- cilvēki, kam piemīt labvēlīga attieksme un rīcība, atbildības izjūta un spēja piemēroties;
- cilvēki, kas var strādāt kopā ar citiem" (*McLaughlin*, 1992, 3. lpp.).

Arī Sarasons (1990) runā par "galveno mērķi skolēniem":

“Vai mūsu mērķis nav vērtēt mūsu devumu bērniem, spriežot pēc tā, cik lielā mērā mēs veicinām viņu vēlēšanos turpināt mācīties un izzināt sevi, citus un pasauli; aptvert idejas un iespējas, uztvert dzīvi kā bezgalīgu tieksanos pēc zināšanām un jēgas meklēšanu?” (13. lpp.)

No šiem skolēna mācīšanās nozīmes meklējumiem mēs varam secināt trīs lietas. Pirmkārt, problēma ir ārkārtīgi sarežģīta. Tā ir sarežģīta mācīšanās līmenī – kā izdomāt efektīvus mācīšanās un vērtēšanas paņēmienus daudzveidīgos un nepārtraukti mainīgos apstākļos. Šādos – varētu teikt, dinamiski sarežģītos – apstākļos mācīšana pēc būtības vienmēr ir nenoteikta profesija (*Cohen and Spillane, 1992; McDonald, 1992*). Tā ir vēl sarežģītāka reformu politikas līmenī: šeit pastāv prātam neaptverami konflikti, nesaprašanās un problēmas ar cilvēku un institūciju sadarbības koordinēšanu.

Otrkārt, mēs saduramies ar *sabiedrisku* problēmu, kurai ir divas daļas: skolas, kuras ir neveiksmīgas kā adaptīvas organizācijas, un institūcijas ārpus skolas (ģimenes, sociālās iestādes, uzņēmumi, augstākās izglītības iestādes, valdības), kuras arī ir neveiksmīgas (skat. *Goodlad, 1992*). Tā nav vainas novelšana uz citiem, bet gan atzišana, ka problēma ir ārkārtīgi plaša un burtiski neatrisināma, un apzināšanās, cik svarīgi ir sadarboties ar pasauli ārpus skolas, lai saglabātu iespēju panākt kādu progresu (skat. 5. nodaļu).

Treškārt (diemžēl to apzinās retais no tiem, kas cenšas panākt izglītības reformu), nevar būt skolēni, kas veiksmīgi mācās un sadarbojas, ja nav skolotāju, kas to spēj (*Sarason, 1990*). Nav runa par to, ka skolotājiem vajadzētu patikamāku darbu. Gluži vienkārši, nav iespējams īstenot mācīšanas morālo mērķi – panākt izmaiņas skolēnu dzīvē –, ja līdzīga attīstība nenotiek skolotājos. Turklāt daudzi no jaunajiem izglītības mērķiem – skolēnu mērķtiecība, izpētes paradumi un prasmes, spēja sadarboties ar citiem un tikt galā ar pārmaiņām – ir tieši tās īpašības, kas nepieciešamas pārmaiņu nesējam. Postmodernā sabiedrībā pēdējais ir gan izglītības līdzeklis, gan galamērķis – tikmēr, kamēr tas ir saistīts ar morālo mērķi. Skolotājiem ir jāattīstās, lai skolēni attīstītos, un skolēniem ir jāattīstās, lai attīstītos sabiedrība.

## KĀPĒC IZGLĪTĪBAS REFORMAS CIEŠ SAKĀVI

Ir divi pamatiemesli tam, kāpēc izglītības reformas cieš sakāvi. Pirmkārt, problēmas ir sarežģītas un nevadāmas. Veiksmīgus risinājumus ir grūti izplānot un vēl grūtāk ieviest praksē. Otrkārt, bieži lietotās stratēģijas nekoncentrējas uz to, kas ir svarīgākais. Tās neietekmē fundamentālo izglītības reformu un ar to saistīto jaunu sadarbības kultūru veidošanu izglītības darbinieku aprindās.

Viens no problēmas spilgtākajiem piemēriem ir "Jaunās nākotnes" iniciatīva (*New Futures Initiative*) – mēģinājums pārstrukturēt ASV pilsētas skolas, ko finansēja "Anne E. Casey" fonds (*Wehlage, Smith and Lipman, 1992*). Iniciatīva darbojās tā:

- fonds piešķīra 40 miljonus ASV dolāru piecu gadu laikā, kā arī tehnisko palīdzību, četrām vidēja lieluma pilsētām, lai "būtiski izmainītu dzīvesveidu un izredzes jauniešiem riska grupās" (55. lpp.). Četras izvēlētas kopienas bija Deitona Ohaio statā, Litroka Arkanzasas statā, Pitsburga Pensilvānijā un Savana Džordžijā;

- izvēlētajām kopienām bija jānodibina sadarbība starp ģimenēm, skolām, uzņēmumiem, sociālām iestādēm un pilsētas pašvaldību. Sadarbības mērķis bija "koordinēt kopienas plānus attiecībā pret jauniešiem riska grupās" (55. lpp.);

- katrai no četrām kopienām piešķīra līdzekļus esošā stāvokļa izpētei skolās un sociālajās iestādēs;

- katrai pilsētai bija jāizveido projekta vadības sistēma, kas veiktu trīs funkcijas:

"a) nodrošinātu dažus jauniešus vislielākā riska grupās ar kādu pieaugušo, kas par tiem rūpējas un varētu tos atbalstīt vidusskolas gados vai pat ilgāk; b) sniegtu pieeju dažādiem kopienas sociālo organizāciju pakalpojumiem; c) nepārtraukti informētu par jauniešu un viņus apkalpojošo institūciju problēmām" (56. lpp.);

- katrai pilsētai "bija jāizveido vadības informācijas sistēma (*management information system*), kas noteiktu skolēnu statusu pēc desmit rādītājiem" (56. lpp.), ieskaitot sekmes, skolas apmeklētību, nodarbinātību algotā darbā utt.

Fonds apņēmas arī nodrošināt vadlīnijas un pastāvīgu tehnisko palīdzību. Fonds pats raksturoja mērķi šādiem vādiem:

"Jaunās nākotnes" sadarbības (*New Futures Collaborative*) programma ir pakāpenisks ilgtermiņa process, kas būtiski izmainīs veidu, kā iestādes definē riska grupu jauniešu problēmas, plāno tiem palīdzību, saņem finansiālu atbalstu un savstarpēji sadarbojas. Tas ir ambiciozs plāns, kuram nav precedenta ne mēroga, ne sarežģītības ziņā." (Citēts *Wehlage et al, 1992, 56. lpp.*)

Tika iecerētas piecas "strukturālas ilgtermiņa reformas":

- 1) pārstrukturēšanas rezultātā jāpalielinās skolu autonomijai, vietējās vadības un skolotāju pilnvarām. Tas atbrīvotu izglītības darbiniekus no centralizētās birokrātijas un tās nomācošās ietekmes;

- 2) skolotājiem nepieciešams lielāks elastīgums plānošanā un skolēnu grupēšanā, lai radītu pozitīvu vidi un jauna veida mācību programmas, kas veicinātu sekmes skolēniem riska grupās;

- 3) skolas jāpadara atsaucīgas un iejūtīgas pret skolēnu vajadzībām, izmantojot dažāda veida individualizāciju un atsakoties no "lēnajām" un "ātrajām" programmām. Turklāt skolām jāmeģina atrast stimulus, kas

lautu sasniegt labākas sekmes tiem, kuri agrāk mācījās pēc lēnākas apguves programmas;

4) lai atbalstītu skolotājus viņu centienos strādāt ar riska grupu skolēniem, skolu darbiniekiem jāsniedz iespēja izglīties un attīstīties dažādās nodarbībās,ursos utt.;

5) saskaņā ar vispārējo "Jaunās nākotnes" nostādni skolām jāatrod veidi, kā sadarboties un saskaņot savu darbību ar citām organizācijām un iestādēm – gan sabiedriskām, gan privātām, lai palielinātu jau esošo resursu potenciālu.

Vēlāge un viņa līdzautori (1992) aplūko to, cik lielā mērā "Jaunās nākotnes" iniciatīvai izdevās dažāda veida izmaiņas, kuras tā centās ieviest pirmajos trīs no pieciem darbības gadiem. Konkrētie pasākumi bija dažādi atkarībā no vietējiem plāniem. Piemēram, Deitonā divās skolās tika izveidotas skolēnu un skolotāju grupas, ieviestas ikdienas konsultācijas skolēniem, pagarinātās dienas pasākumi, skolēnu darbības stimulēšana, "paplašināti" mācību kursi, kopīga ikdienas darba plānošana skolotājiem un konsultants katram skolēnam.

Kaut arī pētījums notika tikai trīs gadus pēc projekta sākuma, Vēlāge ar līdzautoriem izdarīja šādu secinājumu:

"Kaut arī "Jaunā nākotne" nodarbojās ar fundamentālām pārmaiņām, par spīti daudzajām pūlēm, kas tika pieliktas, mēs novērojām, ka lielākā daļa "Jaunās nākotnes" pasākumu lielas izmaiņas neveicināja. Varētu pat teikt, ka tām bija tikai papildinošs raksturs, t.i., tās neietekmēja skolu darbības pamatstratēģiju un praksi." (66. lpp.)

Piemēram, no 23 programmas sastāvdaļām, kuras ietvēra pārmaiņas četrās pilsētās, 16 tika klasificētas kā tādas, kam "nav ietekmes" uz mācībām, piecām bija "minimāla", vienai "daļēja" un vienai "būtiska ietekme". Autora vārdiem sakot: "Jaunā nākotne" neizdarīja daudzsoļošanas izmaiņas mācību saturā. Tā neveicināja gandrīz nekādas pārmaiņas skolu galvenajās intelektuālajās darbībās." (73. lpp.)

Arī uzsāktās strukturālās izmaiņas neuzlaboja attiecības skolotāju starpā (nerunājot nemaz par attiecībām starp skolotājiem un ārējām sociālajām iestādēm):

"Skolotāji nezināja, kā labāk izmantot papildu sadarbības iespējas. Daudzi bija raduši strādāt individuāli atsevišķās klasēs, un viņiem bija niecīga pieredze sadarbībā ar citiem grupu projektu ietvaros. Tas, ka tika dots laiks tikties (...), nenodrošināja to, ka skolotāji pratis sadarboties tā, lai padarītu mācību programmu interesantāku un uzlabotu skolēnu darbu." (Weblage et al, 1992, 76. lpp.)

Mans nolūks nav īpaši izcelt šo iniciatīvu. Tās ambiciozitāte ir iespaidīga un turēšanās pie nepārtrauktas novērtēšanas slavējama; tā vēl varētu paveikt

kaut ko nozīmīgu, ar noteikumu, ka tā tiek uzlabota. Taču šim stāstam ir divas morāles. Pirmkārt, nav viegli izdarīt nozīmīgas izmaiņas pat ar lielu līdzekļu un spēcīga atbalsta palīdzību un ja darbojas ar nelielu skolu skaitu (divas Deitonā, četras Litlokā, divas Pitsburgā un trīs Savanā). Ievērojiet arī to, ka šajā iniciatīvā liela nozīme bija brīvprātībai un iniciatīva bija ļoti elastīga, izstrādājot reformas pamatus. Tas nebija no ārpuses uzspiests valsts standarts, ar kuru, kā vēlāk redzēsim, iet vēl grūtāk, ja tas necenšas attīstīt jauna veida mācīšanos un skolotājiem nepiešķir jaunas lomas.

Otrkārt, visgrūtāk ir mainīt mācību pamatu – izmainīt mācīšanās paradumus un ieviest tādas mācīšanas tradīcijas, kas rosinātu plašāku sadarbību starp skolēnu, skolotāju un citiem iespējamiem partneriem. Citiem vārdiem sakot, *mainīt struktūru nenozīmē mainīt tradīcijas* – mācība, kas atkal un atkal atkarņojas arī citos reformu mēģinājumos. Formālas sistēmas izmainīšana nav tas pats, kas izmainīt normas, paradumus, prasmes un uzskatus.

Teilors un Tedlijs (*Taylor and Teddlie*, 1992) savā pētījumā par izmaiņām klasē kādā “rajonā, kas tiek plaši atzīts par pārstrukturēšanas paraugu”, izdara līdzīgus secinājumus (4. lpp.). Viņi izpētīja klases 33 skolās (16 eksperimenta skolās, kas bija izveidojušas skolvadības (*school based management*) programmas, un 16 neeksperimenta skolās tajā pašā rajonā). Teilors un Tedlijs konstatēja, ka eksperimenta skolās skolotāji aktīvāk piedalās lēmumu pieņemšanā, taču viņi neatrada *nekādu* atšķirību izmantotajās mācīšanas stratēģijās (skolotāja vadība un neaktīva skolēnu piedalīšanās dominēja abās grupās). Turklāt nekas neliecināja par skolotāju savstarpējo sadarbību. Plaša sadarbība tika konstatēta divās no 33 skolām, turklāt abas bija neeksperimenta skolas. Teilors un Tedlijs atzīmē:

“Skolotāji šajā pētījumā nemainīja ierastos paņēmienu (...). Aktīvāka piedalīšanās lēmumu pieņemšanā tomēr nespēja pārvarēt autonomijas normas tiklāl, lai skolotāji justos pilnvaroti sadarboties ar kolēģiem.” (10. lpp.)

Izņemot novērojumus klasē, nekas cits neliecināja par izmaiņām klases vidē un skolēnu darbībā. Par spīti retorikai un tam, ko autori uzskatīja par “patiesu vēlēšanos padarīt mācīšanu profesionālu”, “skolas pamatmisija šķita pakļauta skolvadības projektam” (19. lpp.). Būtiskas izmaiņas pedagoģijā (mācību stratēģijā un vērtēšanā) un veidā, kā skolotāji sadarbojās mācību jautājumos, atkal nebija atrodamas. Šie secinājumi nebūtu nekas īpašs, apgalvo autori, ja vien “pētījums netiktu veikts rajonā, kas tiek atzīts par labāko visā valstī strukturālu reformu ieviešanas ziņā” (16. lpp.). Līdzīgi Halindzers, Mērfijs un Hausmans (*Hallinger, Murphy and Hausman*, 1991)

konstatēja, ka skolotāji un skolu direktori viņu izvēlētajās skolās ir ļoti labvēlīgi noskaņoti pret pārstrukturēšanu, bet nesaista "pārvaldes struktūru ar mācīšanas un mācīšanās procesu".

Gandrīz tādi paši secinājumi parādījās Veisa (*Weiss*, 1992) darbā, kur aplūkota kopīgā lēmumu pieņemšana – KLP (*shared decision-making*) 12 vidusskolās 11 ASV štatos (puse no tām tika izvēlēta, jo tās bija ieviesušas KLP, otra puse darbojās tradicionālā veidā – direktora vadībā). Veiss konstatēja, ka skolotāji, kuru skolās darbojās KLP, par svarīgāko uzskata iesaistīšanos lēmumu pieņemšanas procesā (t.i., komiteju sastādīšanu utt.), bet:

"Skolas ar KLP nepievērsa standartam vairāk uzmanības kā tradicionāli vadītās skolas, un pedagoģiskie jautājumi un skolēnu problēmas atradās prioritāšu saraksta lejasgalā abās skolu grupās." (2. lpp.)

Līdzīgas parādības tika konstatētas, ieviešot 1989. gada Čikāgas Reformas aktu (*Chicago Reform Act*). Savā būtībā šī likumdošana pārcēla atbildību par pilsētas 540 valsts skolām no Centrālās Izglītības padomes (*Central Board of Education*) uz skolu vietējām padomēm – SVP (*Local School Councils*) un pieprasīja, lai katra skola izstrādā skolas uzlabošanas plānu – SUP (*School Improvement Plan*). SVP saskaņā ar likumu sastāv no 11 vai 12 locekļiem (sešiem vecākiem, diviem skolotājiem, diviem rajona pārstāvjiem, skolas direktora un, ja runa ir par vidusskolu, viena skolēna). Īstons (*Easton*, 1991, 41. lpp.) ziņo, ka lielākā daļa pamatskolas skolotāju apgalvo, ka "viņu mācīšanas paņēmieni skolas reformas rezultātā nav mainījušies un nemainīsies arī SUP rezultātā".

Tas nenozīmē, ka piedalīšanās lēmumu pieņemšanā ir slikta, bet gan to, ka tā nepievērš uzmanību svarīgākajam – mācību programmai un mācīšanas kultūrai.

Cerams, jūs pamanījat, ka manis izvēlētajos piemēros skolotājiem ir ievērojama ricības brīvība un iespēja ietekmēt pārmaiņas. Vajadzētu būt pašsaprotamam (lai gan diemžēl tā nav), ka no augšas ieviestām reformām nav praktiski nekādu iespēju ietekmēt pamatproblēmas. Reformām no augšas gan ir netieša pārmaiņu veikšanas teorija, ko īsi ir aprakstījis Sarasons (1990). Šī netiešā (un kļūdainā) teorija ir tāda, ka:

"Pārmaiņas var veikt, pasludinot jaunu politiku likumdošanas ceļā ar jaunu prasmju standarta palīdzību, izveidojot "mainies vai pazūdi" (*shape-up or ship-out*) vidi vai arī izmantojot visus iepriekš minētos paņēmienus." (123. lpp.)

Šīs "kļūdainās pārmaiņu shēmas" parasti sastopamas abās pārmaiņu teorijās – gan no augšas uz apakšu, gan no apakšas uz augšu (*Fullan and Miles*, 1992). Korbets un Vilsons (*Corbett and Wilson*, 1990) savā pētījumā par

valsts mēroga pārbaudes darbiem konstatēja vairākas neparedzētas sekas, arī uzmanības un enerģijas novēršanu no fundamentālākām skolu struktūru un darbības reformām un tām nepieciešamās skolotāju motivācijas, apņēmības un koleģiālās sadarbības mazināšanos. Viņi secina, ka tad, "kad centralizētu pārbaudes darbu ieviešanas rezultātā rodas paņēmieni, ko pat izglītības darbinieki atzīst par kavējošiem mācīšanās uzlabošanai, problēma slēpjas stratēģijā" (321. lpp.) (skat. arī Šepards (*Shepard*, 1991) un Vaizs (*Wise*, 1988)).

Tipiska kaite ir arī "projekts", kad pēdējie interesantākie jauninājumi tiek pārņemti, nepārvērtējot to stiprās un vājās vietas un spēju iekļauties pašreizējos procesos. Beikers, Kērtiss un Benensons (*Baker, Curtis and Benenson*, 1991) to ilustrē šādi:

"Skolu valdes metodīķis apmeklē valsts mēroga konferenci, kurā uzstājas Madelīna Hantere (*Madeline Hunter*). Viņš atgriežas mājās pārliecināts, ka viņa var atrisināt rajona izglītības problēmas, un steidzīgi noorganizē visiem kursus Hanteres mācību metožu apgūšanai. Kad skolotāji labāk iepazīst Hanteres "zinātniskās metodes" un vēlas apstrīdēt viņas filozofiskās vai pedagoģiskās atziņas, jauninājuma ieviesēji un administratori noraida šīs iebildes kā "nezinātniskas". Apdomīgie skolotāji, kas šīs iebildes izteica, tiek nosaukti par "iesīkstējušiem" un viņu attieksme vērtēta kā "nevēlēšanās sadarboties". Tā vietā, lai skolā izvērstos pārrunas par mācīšanas procesa uzlabošanu, Hanteres uzlabojumu plāns izraisa skolotāju sašķelšanos vismaz trijās grupās – atbalstītajos, noliedzējos un svārstīgajos. Metodīķis neuztraucas par tādiem sākumiem kā skolotāju kolektīva sašķelšanās. Viņš ir apmierināts, ka izdevies izveidot konkrētu plānu, ko skolas vadība var saprast." (12. lpp.)

Beikers ar līdzautoriem secina:

"Šie skolotāji neuztver plānotas izmaiņas kā izpratnes paņēmieni attīstīšanu; drīzāk tas ir – "atkal jau kaut kas jauns!". Par plānotām izmaiņām atbildību uzņemas administratori, kas mēģina uzlabot sistēmu. Skolotājiem pārmaiņas savukārt sāk nozīmēt to, ka viņiem kaut kā jācensas sadzīvot ar priekšniecības tieksmi uz visādiem divainiem jauninājumiem." (13. lpp.)

Mēs jau redzējām, ka skolas vietējā plānošana (*school-based planning*), kas ir kā domāta pārsteidzīgu jaunievedumu novēršanai, nekālopo šim mērķim, vismaz pagaidām vēl ne. Cits uzskatāms vietējās plānošanas piemērs redzams, izpētot Bristoles Universitātes (Lielbritānijā) darbību. Volless (*Wallace*, 1991) apraksta skolu valdes (*local education authorities*), kas paredzēja, lai katra skola izstrādātu vietējās attīstības plānu. Volless izpētīja to, kā divas sākumskolas un divas vidusskolas mēģināja izveidot gadskārtējos "attīstības plānus" (ko skolu valdes pieprasīja valsts standarta ietvaros) un ar tiem saistītās iniciatīvas, tādas kā Izglītības un zinātnes departamenta – IZD

(*Department of Education and Science*) (tagad Izglītības departamenta (ID)) piešķirtās stipendijas tālākizglītības kursiem:

“Attīstības plānu ieviešanas oficiālais pamatojums bija: pirmkārt, palīdzēt skolām saskaņot savu darbu ar valdības reformām un skolu valdes iniciatīvām; otrkārt, nodrošināt dažādu frakciju lomu skolas un skolu valdes līmenī, lai varētu ietekmēt skolas attīstību; treskārt, izveidot sistēmu, kurā varētu sadarboties skolu valdes un augstākās izglītības institūcijas atbalstošais personāls, un, ceturtkārt, izpildīt IZD prasību, lai tālākizglītības stipendijas būtu atkarīgas no tā, vai skolas formulē valsts standarta attīstības plānu visas skolas mērogā. Tādējādi attīstības plāns, lai gan iecerēts kā līdzeklis skolu atbalstīšanai, vienlaikus bija atbilde uz valdības prasību, lai katrā skolā būtu valsts standarta ieviešanas plāns un lai skolu valdes uzņemtos atbildību par skolotāju attīstību un apmācību.” (Wallace, 1991, 392. lpp.)

Īsāk sakot, Volless konstatēja, ka plānotais process neatbilst skolas realitātei un problēmām. Viņš secina:

“Attīstības plāns izraisīja papildu darbu, kas tikai ierobežotā mērā palīdzēja plānošanai šajās četrās skolās. To reakcija bija pakļaušanās, vienlaikus turpinot pašauties uz mazāk formāliem plānošanas procesiem, kas ļāva vadībai veicināt meklēšanas procesu un manevrēt, lai ieviestu ārējos jauninājumus, nenonākot pretrunā ar saviem uzskatiem un vērtību sistēmu. Oficiālo plānu un mazāk oficiālo plānošanas procesu līdzspastāvēšana noveda pie konflikta. Skolu valdes attīstības plānu veidošana un elastīgākā plānošana bija relatīvi neatkarīgas viena no otras.”

Līdz ar Lielbritānijas skolu valžu ietekmes mazināšanos par labu valsts politikai, kas prasa reģionālo skolu pārvaldi – RSP (*Local Management of Schools*), skolu attīstības vietējās plānošanas izšķirošā loma un grūtības kļuvis aizvien izteiktākas.

Turpmākais Bristoles komandas pētījums trijās skolās dažas problēmas attēlo sīkāk (*McMahon and Wallace*, 1992). Vienā gadījumā, piemēram, gan skolas direktore, gan administrācija bija pārlicināta par attīstības plānošanas nozīmi un bija pieredzējusi šajā procesā. Viņi izstrādāja darbības plānu, kuru stingri ievēroja. Par spīti tam, daudzi negaidīti notikumi – gan iekšēji (piemēram, izmaiņas personālā), gan ārēji (izmaiņas vai kavēšanās valdības politikā) – piespieda administrāciju rīkoties tā, kā plānā nebija paredzēts.

Citiem vārdiem, pārmaiņas ne tikai ir ļoti sarežģītas, bet negaidīti notikumi to laikā ir normāla parādība (skat. 3. nodaļu).

Visbeidzot, Berendsa (*Berends*, 1992) pētījums par 123 valstī atzītām pārstrukturētām skolām ASV parādīja, ka tikai 28 skolas (23%) patiešām bija vispusīgi nodarbojušās ar četrām svarīgākajām sastāvdaļām: skolēnu pieredzi, skolotāju darba dzīvi, skolvadību un sadarbību ar citām vietējām organizācijām.

Berendss secina:

“Tā kā var uzskatīt, ka šeit izmantotie vispusīgas pārstrukturēšanas kritēriji bija zemi, un tāpēc, ka pētījums ietvēra tikai valsti atzītas skolas, tas, ka 28 skolas izrādījās vispusīgi pārstrukturētas, pierāda, ka pārstrukturēšana ir veiksmīga tikai retumis.” (11.–12. lpp.)

Par reformu neizdošanos es izdarītu vairākus secinājumus:

- kaut arī šie reformu projekti ir uzmanības centrā, būtiskas izmaiņas ir grūti saskatāmas. Patiesībā atrašanās uzmanības centrā nebūt nenozīmē būtisku un ilgstošu reformu. Citiem vārdiem sakot, projekti, kas notiek mazāk oficiāli, varētu izdoties labāk;

- mācīšanas un mācīšanās kultūras pamatus ir ārkārtīgi grūti mainīt, daļēji tāpēc, ka problēmām ir grūti izsekot, daļēji tāpēc, ka lielākajai daļai stratēģiju neizdodas koncentrēties uz mācīšanu un mācīšanos;

- izmaiņas mācīšanā, kas panāktu efektīvāku mācīšanos, prasa būtiski pārveidot skolas tradīcijas, kā arī attiecības ar ārējām organizācijām, kas būtu neiedomājami grūts pasākums;

- neparedzētas izmaiņas jebkurā plānā vai projektā ir neizbēgamas. Tie nav traucēkli, bet gan dabiska mūsdienu sabiedrības dinamiskās sarežģītības sastāvdaļa.

Šādas situācijas ietekme uz morālo mērķi ir ļoti kaitīga. Ir daudz gadījumu, kad labi skolotāji ar morālo mērķi vai nu kļūst par cinīkiem, vai arī aiz pārpūles “pārdeg”. Tā kā neapšaubāmi ir arī slikti skolotāji, kuriem nemaz nebūtu jāstrādā skolā, labākais risinājums ir piesaistīt un paturēt skolotājus, kas spēj un prot labvēlīgi ietekmēt bērnu dzīvi. (Skat. 6. nodaļu.)

Plašā pētījumā par amerikāņu skolotāju pārpūli un stresu Fārbers (*Farber*, 1991) pēta nepārtraukta spiediena un vilšanās bīstamās sekas. “Pārdegšanas” (*burnout*) jēdzienam ir dažādas definīcijas, bet to vienmēr lieto, runājot par “augsti motivētiem darbiniekiem, kas reaģē uz stresu, pārstrādājoties līdz sabrukumam”, un “atšķirību starp darbinieka devumu (to, ko viņš iegulda darbā) un guvumu (apmierinājuma sajūtu, gandarījumu)” (*Farber*, 1991, 2. lpp.). Fārbers, citējot daudzus citus pētījumus, apšauba apgalvojumu, ka tipiski “pārdegšanas” gadījumi rodas no vilšanās pēc pārmērīgas nodošanās darbam. Viņš apgalvo, ka nespēja kaut ko mainīt beigās noved pie enerģijas mazināšanās un “darba morālā mērķa zaudēšanas” (*Cherniss and Krantz*, 1983, citēts *Farber*, 1991, 17. lpp.). Fārbers (1991) izdomātas, augsti motivētas jaunas skolotājas Reičelas B. aprakstā rāda, kā “tāda” pārdegšana var izpausties:

“Sākumā Reičela bija pārsteigta par to, cik grūti ir mācīt, – bija tik daudz lietu, kas novērsa bērnu uzmanību no mācībām, kā arī stundas traucējumu, uzvedības problēmu un administratīvu prasību. Reičelas specializācija bija pedagoģija, un viņa bija pavadījusi divus

semestrus klasē kā praktikante un nebija gaidījusi, ka jutīsies nesagatavota vai nepiemērota skolotājas darbam. Viņa jutās kompetenta, gatavojoties stundām un strādājot ar bērniem tieši, taču apzinājās, ka viņai ir visai neliela izpratne par to, kā vadīt klasi. Reičela līdz šim bija strādājusi klasēs, kas jau bija labi organizētas. Turklāt viņa jutās pilnīgi nesagatavota saskarē ar pieaugušajiem – neviens nebija viņai mācījis, kā sadarboties ar administratoriem vai runāt ar skolēnu vecākiem. Reičelas skolas pārzinis nebija pārāk ieinteresēts šo “stratēģisko jautājumu” pārrunāšanā un tā vietā koncentrējās uz stundu plāniem, mācību programmu un klases noformējumu (ziņojumu dēļiem, solu izkārtojumu, rotājumiem u.c.). Reičela saprata, ka visi pārzinā padomi ir labi gribēti un daudzi no tiem tiešām ir noderīgi. Taču traucēja nepārtrauktā sajūta, ka citi iejaucas viņas darbā: pārzinis pēta stundu plānus, administrācija lemj par to, kādas grāmatas viņai jāizmanto, direktors nosaka, kā viņas skolēniem jāstaigā pa skolu, viņas jau tā pārpildītajām klasēm tiek pievienoti jauni skolēni, dežuranti vairākas reizes dienā ierodas ar dažādām piezīmēm un paziņojumiem, turklāt nepārtraukti jāaizpilda dažādas veidlapas. Prakses laikā Reičela īsti nebija pamanījusi šos skolotāja darba aspektus.

Viņa nebija ievērojusi arī to, cik maz laika ir dots, lai iepazītos ar citiem skolotājiem. Laika gaitā Reičela, protams, ar visiem iepazīnās un daudzi viņai patika; savukārt viņa jūta, ka pamazām gūst cieņu kā savā darbā ieinteresēta un labi sagatavota skolotāja. Taču skolas ikdienā vienīgā iespēja aprunāties vai apmainīties pieredzē ar citiem bija stundu sagatavošanas vai pusdienu laikā. Tāpat kā lielākā daļa skolotāju viņas skolā, arī Reičela drīz sāka pavadīt sagatavošanās periodus klasē viena pati, gatavojoties stundām vai aizpildot dažādas veidlapas, un, kaut arī pusdienu laiks bija patikams un draudzīgs, tas īsti neatbilda viņas priekšstatam par kontaktiem savstarpēji atbalstošu profesionālu kolektīvā. Pat stundu beigās viņu nedaudz pārsteidza – Reičela nebija domājusi, ka tik daudzi skolotāji ne mazāk kā skolēni deg nepacietībā pamest skolas ēku.

Sākumā Reičela pēc visiem šiem sarūgtinājumiem mēģināja sevi mierināt ar to, ka vismaz viņas tiešais darbs klasē ar skolēniem ir interesants un sniedz viņai gandarījumu. Diemžēl pirmā mācību gada beigās šī sajūta sāka mazināties. Skolēnus, kurus Reičela sākumā uztvēra kā izaicinājumu savām spējām, viņa sāka uztvert kā draudus un pretestību; šķita, ka sarūgtinājumu un vilšanās ir daudz vairāk nekā gandarījuma. Stundu plāni, ko viņa savulaik uztvēra kā izdevību būt radošai, kļuva par nospiedošu rutīnu, kuras jēga ir niecīga. Reičelai šķita, ka gan skolēni, gan administrācija launprātīgi izmanto viņas labo sirdi un dāsnumu. “Labi” skolēni klasē – un tādu bija daudz – viņu augstu vērtēja un labi ieredzēja, bet ar to nepietika; pamatā Reičelai likās, ka daudziem skolēniem un gandrīz visiem vecākiem viņa nepatīk. Iai gan administrācija, šķiet, ar Reičelas darbu bija mierā, viņai šķita, ka tās ir ārējas uzslavas un tikai tāpēc, ka viņa daudz strādā un nesagādā nekādas problēmas. Pat Reičelas draugi un ģimene neizprata, cik mācīšana ir grūta un cik daudz pūļu jāpieliek, lai šo darbu paveiktu labi.

Reičela vairs tā nenodevās darbam un retāk centās ko darīt, jūtot, ka arvien mazāk spēj panākt kādas izmaiņas. Viņa arī sāka no darba gūt arvien mazāk apmierinājuma, un reti bija

tie brīži, kad viņa kā skolotāja jūta piepildījumu. Un, lai gan Reičela ar prātu saprata, ka, jo mazāk viņa darīs, jo mazāks būs arī apmierinājums, viņa bija gatava maksāt šo cenu. Otrā gada laikā sī sajūta kļuva par izmisumu un Reičela sāka vainot gan bērnus, gan sevi par to, ka nolēmusi kļūt par skolotāju. Kaut arī viņa atrada savai dzīvei piepildījumu citā veidā, viņa vairs nespēja izturēt celšanos katru ritu un iešanu uz skolu. Reičela nolēma pārtraukt mācīšanu un palikt izglītības jomā kādā administratīvā postenī. Pat šo lēmumu viņa pieņēma, nicinot pati sevi. Viņa vēlējās, kaut varētu pārtraukt darboties izglītības jomā pavisam, bet saprata, ka viņai nav citu prasmju vai spēju, ko piedāvāt darba tirgū." (17.–19. lpp.)

Izglītības augstais prestižs mūsdienu sabiedrībā ir nūja ar diviem galiem. No vienas puses, lielākas prasības no sabiedrības, kā arī no reformu projektos iesaistīto skolotāju un administratoru puses var veicināt lielāku entuziasmu un darbaprieku. No otras puses, lielas prasības bez spējām un zināšanas, kā tās īstenot, taisnā ceļā ved uz "pārdegšanu". Parasti uzskata, ka "pārdegšanu" izraisa "bezrezultāta" sajūta:

"Profesionālu sajūta, ka viņu pūliņi palīdzēt citiem ir neveiksmīgi, ka uzdevums nav paveicams un ka personīgajam darbam nav rezultātu (tas nepalīdz gūt atzinību vai veidot karjeru)." (25. lpp.)

Fārbers raksturo "pārdegšanas" procesa posmus šādi:

- 1) entuziasms un centība zūd, un tā sekas ir
- 2) vilšanās un dusmas kā reakcija uz stresa izraisītājiem, kas savukārt rada
- 3) "bezrezultāta" sajūtu, kura noved pie
- 4) mazākas motivācijas un atdeves darbā un
- 5) paaugstināta jūtīguma, kura simptomi ir gan fiziski (galvassāpes, paaugstināts asinsspiediens utt.), gan garīgi ("citi ir vainīgi", "man jā rūpējas par sevi"), gan emocionāli (ieglā aizkaitināmība, skumjas). Ja tos neārstē, tie
- 6) palēnina izsīkuma sajūtu un ieinteresētība zūd pilnīgi." (35. lpp.)

Sindroms ir bīstams, jo daudzi skolotāji "sāk savu darbu ar entuziasmu un visu sirdi, ar izjūtu, ka viņu darbs ir sabiedrībai vajadzīgs un dos lielu gandarījumu arī pašiem". Sajūta izzūd, tiklīdz "neizbēgamās mācīšanas grūtības (...) papildina problēmas personiskajā dzīvē, kā arī sabiedrības spiediens, radot vilšanās izjūtu un liekot mainīt domas par sava darba iespējām un ieguldījumu, kas tajā jāizdara" (turpat; līdzīgu aprakstu par Kanādu skat. *Jevine and Zingle*, 1992).

Tā kā lielākā daļa reformu ir nepareizi iecerētas – tās nestrādā ar mācīšanas un mācīšanās pamatiem, bet darbojas virspusējā un fragmentārā veidā –, tās faktiski padara problēmu vēl asāku, atbaidot visus skolotājus, it īpaši tos, kas darbu uztver nopietni. Beikers ar līdzautoriem (*Baker et al*, 1991) atzīmē: "Mēs bieži sastapām ļoti entuziastiskus skolotājus, kurus

atbaidījuši jaunu uzlabojumu plāni. Viņi bija pārliecināti, ka visa tukšā runāšana par uzlabojumiem reti dod kādu labumu.” (11. lpp.)

Arī Hārta un Mērfija (*Hart and Murphy*, 1990) pētījums par skolotājiem karjeras sākumā izcel šo problēmu. Viņi aptaujāja skolotājus, kuri bija nostrādājuši piecus vai mazāk gadu, par to, kā viņi reaģē uz to, ka rajonā veiktās darba stāža reformas rezultātā darbs tiek plānots citādi. Aptaujātie skolotāji tika sargrupēti augstāko, vidējo un zemāko akadēmisko spēju grupās (balstoties uz vidējo akadēmisko rādītāju un direktora doto vērtējumu). Hārta un Mērfija secinājumi ir pamācoši un uztraucoši. Viņi konstatēja, ka ļoti spējīgi un daudzsoļi skolotāji izmanto citādus kritērijus, novērtējot savu darbu un skolotāja profesiju. It īpaši augstāko spēju grupas skolotājiem:

1) drošība šķita mazāk nozīmīga salīdzinājumā ar profesionālās izaugsmes iespējām, pieklūšanu varai un vadībai un tiekšanos pēc labām skolēnu sekmēm. Svarīgākas ir darba struktūras, kas uzsver skolēnu sekmes, nekā likumi un instrukcijas;

2) skolotāju pilnvarošana tika saskatīta kā izdevība piedalīties vadībā un iespaidot skolēnu mācīšanos (citas grupas to vērtēja galvenokārt no karjeras un atalgojuma viedokļa);

3) neapmierinātības avots bija mācīšanas profesijas zemais statuss un skolotāju zemais novērtējums sabiedrībā;

4) gandarījumu par darbu radīja skaidri saskatāmas sakarības starp darba struktūrām, stimuliem, mācīšanu un mācīšanos un galarezultātiem. Nevienlīdzība darba uzdevumos un atalgojumā, kā arī projekti, kas tikai palielina ienākumus, tika novērtēti negatīvi;

5) pievilcīgāka šķita profesionālā pilnveide un izaugsme, izmantojot iespēju vadīt citus un pierādīt sevi (Vidējās un zemākās grupas skolotājiem svarīgāka šķita formalizētāka pārraudzība, vērtējums, tālākizglītība. Zemāko spēju respondentiem patika sistēma, kas nodrošināja algas pakāpeniskus pielikumus par augstāku zinātnisko grādu iegūšanu un citiem panākumiem.);

6) augstāko spēju grupas skolotāji jutās mazāk ierobežoti savās nākotnes karjeras iespējās. Viņi īpaši daudz nedomāja par nākotnes plāniem un izrādīja mazāk vēlmes pārtraukt darbu skolā. Viņi bija apņēmušies panākt izmaiņas, bet tikai tad, ja skola ir attiecīgi organizēta. (Skolotāji citās grupās, kas bija neapmierināti, jutās vairāk ierobežoti savā karjeras izvēlē.)

Turpmākajos pētījumos Hārts secina, ka augstāko spēju skolotājus sevišķi ietekmē nepiemēroti darba apstākļi un viņi uzskata, ka neveikli uzlabojumu mēģinājumi izdara lāča pakalpojumu.

“Kad skolotāji savus jaunus uzdevumus novērtē kā triviālus vai nesaistītus ar saviem pamatuzdevumiem (...), viņi izrāda nicinājumu pret jauno darba struktūru; ja viņi uzskata, ka jaunie uzdevumi veicina kvalitatīvu mācīšanu un mācīšanos, viņi tos uzteic.” (*Hart, 1992, 25. lpp.*)

Īsāk sakot, tikai tiem reformu mēģinājumiem, kas tiecas panākt izmaiņas mācīšanā un mācību apgūvē, un apkārtējiem apstākļiem, kas veicina šos procesus, ir izredzes veidot un balstīt mācīšanas morālo mērķi. Neveikli vai virspusēji reformu mēģinājumi samazina atdevi darbā – tie problēmu tikai padziļina.

## KO VAR MĀCĪTIES NO DAĻĒJIEM PANĀKUMIEM

Ja arī nav izcilu panākumu (un daudzējādā ziņā tādi nemaz nav iespējami), tomēr, ņemot vērā pārmaiņu mūžīgo sarežģītību, mēs varam gūt skaidrāku priekšstatu par nākotni, pētot mācības, kuras sniedz daļēji panākumi. Es gribētu apgalvot, ka šie piemēri norāda uz morālā mērķa un pārmaiņu nesēju svarīgo lomu, it īpaši rītdienas adaptīvajās, mācīties spējīgajās organizācijās. Apskatām trīs piemērus: 1) pārstrukturēšanas projektu Menas štatā, ASV; 2) pārstrukturēšanas pētījumu Ņujorkā, ASV; 3) apvienotās mācību programmas pētījumu pamatskolās Lielbritānijā. Šis nodaļas nobeigumā, apspriežot direktoru un skolotāju jauno darbu, es sniegšu vēl dažus panākumu piemērus (skat. arī veiksmīgus sadarbības piemērus 5. nodaļā).

Kokss un Defrīzs (*Cox and de Frees, 1991*) ziņo par darbu, kas tiek veikts 10 skolās Menas štatā. Šīs skolas piedalās visu štatu aptverošā pārstrukturēšanas programmā sākumskolām, pamatskolām un vidusskolām. Šīs skolas bija guvušas jūtamus panākumus četrās jomās: skolēnu darbības mērķu maiņa; mācīšanas un mācīšanās maiņa; skolas vides pārveidošana; sakaru izveidošana ar cilvēkiem un organizācijām ārpus skolas. Autors uzsver, ka nepastāv viena vienīga pārstrukturēšanas metode, bet visos 10 projektos noteiktas kopīgas sastāvdaļas:

### “I. Skaidra izpratne par pārmaiņu mērķi

- Kopēja uzskata veidošana par to, kas skolēniem jāzina un jāvar izdarīt.
- Skolēnu sasniegumu definēšana, kas šo uzskatu īstenotu dzīvē.
- Mācību programmu koncentrēšana un integrēšana, vienlaikus paplašinot mācīšanas paņēmieni repertuāru.
- Izmaiņas novērtēšanā, lai, noskaidrojot, ko skolēni jau zina, varētu plānot turpmāko darbību.
- Profesionālās pilnveides paplašināšana, lai mācītos darba gaitā.

## II. Pārmaiņas visā organizācijā un sistēmā

- Pārstrukturēšanas galvenā problēma ir laiks – atrast laiku un prast to pareizi izmantot.
- Pārstrukturēšana nozīmē izveidot jaunas sakarības ar jaunām parādībām un paņēmieniem, izmainīt valsts un tās iedzīvotāju sadarbības veidu, skolotāju un pasniedzēju sadarbības veidu utt.

- Pārstrukturēšanas gaitā rodas jautājums par varu: ko tā nozīmē jauniem cilvēkiem, kas spēj domāt, skolotājiem, kas var pieņemt lēmumus, administratoriem, kas atbalsta izglītību, kā arī skolu padomēm un vecākiem, kas arī aktīvi un zinoši piedalās izglītības procesā.

## III. Nepārtrauktā pārmaiņu procesa vadīšana

- Pārstrukturēšana nozīmē iemācīties vadīt un laika gaitā uzturēt pārmaiņas, iesaistot daudzus cilvēkus daudzās darbības jomās.

- Pārstrukturēšana drīzāk notiek juceklīgi un vienlaikus dažādos veidos, nevis kārtīgi un pakāpeniski.

- Pārstrukturēšana iesaista skolotājus un citus pieaugušos dialogā savā starpā un ar skolēniem par to, ko nozīmē mācīties, pēc tam kopīgiem spēkiem veicinot mācīšanos.

- Pārstrukturēšana, kuras rezultātā visi skolēni būtu sekmīgi, prasa daudz gadu un neatlaidības, lai veiktu pārmaiņas, novērtētu rezultātus un vajadzības gadījumā spētu mainīties paši.

- Pārstrukturēšana uzdod jautājumus ātrāk nekā uz tiem var paspēt atbildēt.

## IV. Valsts Pārstrukturēšanas stipendiju fondu (State Restructuring Grants Funds) izveide, lai paātrinātu pārmaiņas

- Profesionālā pilnveide, tai paredzētais laiks.

- Stimuls organizēt budžetu, koncentrējoties uz skolēnu mācīšanos.

- Sabiedriskā un juridiskā atzīšana.

- Iespēja analizēt un pārdomāt.” (29.–36. lpp.)

Līdzīgi arī Libermans, Dārlings-Hamonds un Cukermans (*Lieberman, Darling-Hammond and Zuckerman*, 1991) apraksta mācības, kas gūtas no projekta “Nākotnes skolas... šodien” (*Schools of Tomorrow... Today – ST/T*) Ņujorkā. Pozitīvie rezultāti “nākotnes skolās” bija

- konkrētas, uz skolēnu vērstas izmaiņas mācību programmā un stratēģijās; vairāk ārpusskolas nodarbību un pasākumu, kas iesaista vecākus un skolēnus ārpus parastā mācību laika; veiksmīgāka pieeja tādiem skolas dzīves aspektiem kā disciplīna un klases vadība;

- cerības izjūtas un intereses radīšana skolotājos un bieži arī vecākos, pārrunājot vecas problēmas un mēģinot tikt ar tām galā;

- agrāk slēptu spēju, talantu un ideālu atklāšana (un izmantošana) skolotājos, kas sāka meklēt jaunas izdevības kopīgi darboties kopēju mērķu sasniegšanai;

- profesionālo normu stiprināšana un spēja veikt institucionālus uzlabojumus, skolotājiem mācoties sadarboties, uzlabojot savas profesionālās zināšanas un atrodot laiku

(pirms un pēc stundām, pusdienu laikā, starpbrīžos un sagatavošanās periodu laikā) parunāt par to, kā uzlabot mācīšanu un mācīšanos." (*Lieberman et al*, 1991, 35.–36. lpp.)

Secinājumi, ko autori izdarīja, šajā nodaļā kļūst aizvien pazīstamāki

- Konflikts ir neatņemama pārmaiņu sastāvdaļa.

- Jauni paradumi ir jāiemācās.

- Grupu veidošana jāizvērs visās skolas mērogā.

- Process un tā saturs ir savstarpēji saistīti (dinamikai un saprātīgām idejām ir jāsadarbojas).

- Vairāk laika atvelot pārmaiņām, ir lielākas izredzes uz panākumiem.

- Plašs skatījums un pakāpeniska virzīšanās rada saskaņu un progresu.

- Pārstrukturēšanas procesu sākumā veicina projekti ar aktīvu piedalīšanos un konkrētiem rezultātiem.

- Kursiem un izbraukuma semināriem, kā arī to organizatoriem ir izšķiroša nozīme pārstrukturēšanā." (*Turpat*, 36.–38. lpp.)

Pētījums par apvienotās mācību programmas veidošanu piecās Anglijas sākumskolās ļauj mums dziļāk izprast attiecības un procesus, kas saistīti ar visa skolotāju kolektīva sadarbību (*Nias, Southworth and Campbell*, 1992).

Sākumskolas Anglijā mēdz būt mazas. Piecās izvēlētajās skolās bija 6–11 skolotāji (150–300 skolēnu); divas atradās laukos, divas – mazpilsētā; neviena no tām nebija lielā pilsētā. Tādējādi nevajadzētu steigties izdarīt vispārinājumus. Tomēr, tā kā šīs piecas skolas tika izvēlētas pēc tā, cik daudz tās praktizē darbu grupā, veidojot apvienoto mācību programmu, tās sniedz labus sadarbības un pārmaiņu dinamikas piemērus.

Naiesas, Sautvērta un Kempbela apspriestās tēmas apstiprina un papildus izgaismo nepārtraukto uzlabojumu pamatfaktoros. Viņu pētījumā parādās piecas tēmas: 1) skolotāju apmācības (gan individuālas, gan kopā ar kolēģiem) lielā nozīme; 2) kā mainās un attīstās skolotāju uzskati un darbība, tiecoties uz lielāku "kopību", un kā neatkarība un savstarpējā atkarība sadzīvo dinamiskā spriedzē – konflikts ir norma; 3) kā darba apstākļi, kas paredzēti nepārtrauktai apmācībai un apvienotās mācības programmas attīstībai, kavē vai atvieglo procesu un 4) cik neizbēgama ir sarežģītība, neparedzamība un nemitīgas izmaiņas skolā un ārējā vidē.

Pirmā un galvenā tēma, kuru Naiesa un lidzautori pētīja, ir *skolotāja mācīšanās*:

"Gan skolotāji, gan direktori uztvēra profesionālo attīstību kā mācību programmas veidošanas priekšnoteikumu un kā bērnu mācīšanās spēju uzlabošanas pamatu. Lai gan viņi reaģēja uz iekšējām un ārējām prasībām pēc pārmaiņām, galvenais mudinājums

mācīties radās no pārliecības, kas valdīja visās skolās, ka darbošanās veidu vienmēr var uzlabot un līdz ar to profesionālā attīstība ir nebeidzams process un dzīvesveids.” (Turpat, 72. lpp.)

Un:

“Skolotājiem, kas gribēja uzlabot savu darbu, piemita četras īpašības: viņi piekrita, ka uzlabošana ir iespējama; viņi bija gatavi būt paškritiski; viņi spēja atzīt cita darbu labāku par savu; viņiem bija vēlēšanās mācīties to, kas vēl jāiemācās, lai varētu darīt to, kas vajadzīgs.” (Turpat, 73. lpp.)

Ir svarīgi atzīmēt, ka šī personiskā apņemšanās mācīties norisinājās “mācīties spējīgu indivīdu sabiedrībā”, kurā skolotāji un direktors nepārtraukti paaugstināja mācīšanās prasības un mācības veicinošus apstākļus. Kā Naiesa ar līdzautoriem atzīmē: “Redzēt kolēģus mācāmieš bija papildu pamudinājums, jo katrs saprata, ka nav viens savā vajadzībā mācīties. Mācīšanās tika uzskatīta par veidu, kā palielināt individuālās spējas, nevis kā nezināšanas pazīmi; vēlēšanās uzlabot darbību noveda arī pie nepārtrauktas “labu ideju” meklēšanas – tādu ideju, kas noder darbam klasē.” (Turpat, 76. lpp.) “Kopīgā darba pieredze arī lāva skolotājiem un pat mudināja viņus apstrīdēt citam cita domas un darbus.” (Turpat, 88. lpp.)

Būtiskais atklājums bija tas, ka atbalsta pilns un labvēlīgs klimats līdz ar apņemšanos mācīties kopā tieši veicināja kritisku attieksmi pret uzlabojumiem un iedrošināja riskēt:

“Kad šāds atbalsts bija pieejams, cilvēki jutās iedrošināti riskēt, darīt kaut ko tādu, ko agrāk nebija darijuši, zinot, ka gan veiksmē, gan neveiksmē varēs dalīties pieredzē ar kolēģiem.” (Turpat, 103. lpp.)

Visbeidzot, vajadzību mācīties nepārtraukti stiprināja mācību pārziņu darbība un prasības:

“Paši pieraduši izglītoties tālāk, mācību pārziņi augstu vērtēja arī kolēģu vēlmi mācīties un centās dot savu ieguldījumu viņu izaugsmē. Pārziņi to darīja vairākos veidos. Viņi veicināja un aktīvi atbalstīja skolotāju intereses un atsaucās uz viņu raizēm, iesakot kursus, citas skolas, ko apmeklēt, cilvēkus, ar kuriem apspriesties, vai arī atbilstošu literatūru. Viņi paši organizēja pasākumus un atbalstīja citu uzsāktās iniciatīvas.” (Turpat, 104. lpp.)

Otrkārt, kopīgā darbā daudzi skolotāji pakāpeniski mainīja savus uzskatus un rīcības veidu, tomēr, pirms tas notika, bija jāpārvar zināms saspīlējums un nesaprašanās. Kā izteicās kāds skolotājs:

“Es domāju, ka šādā veidā katrs skolotājs var dot savu ieguldījumu skolas darbā un mācību programmā. Es nedomāju, ka mēs, skolotāji, būtu tik iesīkstējuši, ka varētu rīkoties tikai tā un ne citādi. Bez tam es domāju, ka, ja mums pievienotos kāds, kas daudz labāk

jūtas, strādājot vienatnē, viņam šeit varētu būt grūtāk, jo mēs ļoti daudz ko darām kopā. Viņam noteikti būtu jābūt spējīgam sastrādāties ar citiem.” (Skolotājs Ingams)

“Es domāju, ka saspilējuma gadījumā ir jāatrod veids, kā no tā tikt vaļā. Es esmu daudz uzzinājis pats par sevi un par daudz ko citu (...). Galvenais nebūt nav (...) kļūt līdzīgiem un pieņemt vienas un tās pašas nostādnēs. Saspilējums ir sadarbības neatņemama daļa.” (Skolotājs Orčards; turpat, 163. lpp.)

Pretēji patlaban iecienītajai tendencei šo skolu attīstība nesākās ar stratēģisko plānošanu, sauķļa izgudrošanu vai skolas attīstības plānu formulēšanu. Kopīga mērķa apziņa un saskaņota darbība ir tas, uz ko *jātiecas*, bet kas nekad nav sasniedzams pilnīgi.

“Skolu vienotība neveidojas no kopīgiem mērķiem, lai cik svarīgi tie arī būtu, bet gan no indivīdu centieniem īstenot darbā savus uzskatus un vērtības, kas viņiem ir kopīgas ar kolēģiem. Tāpat arī skolotāji apgūst zināšanas tā, lai varētu palielināt vai uzlabot savu skolēnu mācīšanās spējas.” (Turpat, 154. lpp.)

Bez tam “rakstīti dokumenti tika ieviesti tikai tad, ja tie veicināja attīstības procesu un nebija pašmērķis” (turpat, 167. lpp.). Naiesa un līdzautori sniedz vairākus piemērus tam, kā skolotāji pārvērtēja savus ideālus un uzskatus un tiecās pēc zināšanām, prasmēm un attieksmēm, kas nepieciešamas, lai vārdus pārvērstu darbos. Apvienotas mācību programmas veidošana, kā autori apgalvo, “notika tad, kad “ko mācīties” un “kā mācīties” sāka papildināt viens otru” (turpat, 166. lpp.).

Treškārt, Naiesa konstatēja, ka ir četri galvenie priekšnoteikumi, kas veicina skolas vienotības izpausmi mācību programmā. Tie ir

“1) *noteiktas kopīgas institucionālas vērtības*, proti: mācīšanās un savstarpējās atkarības novērtēšana, un komandas darbs, atklātas profesionālo domstarpību izpaušanas novērtēšana, indivīdu novērtēšana savstarpējas cieņas un atbalsta apstākļos un kompromisa spējas novērtēšana;

2) *organizatoriskās struktūras*: apspriedes un informatīvi semināri, mācīšana pa pāriem vai grupās, grupu projekti;

3) *resursi: atdeve, laiks, cilvēki, materiāli*. Atdeve ir daudzu šajā nodaļā aplūkoto faktoru rezultāts. Skolotāji, kam tā piemīt, nožēlo laiku, kuru iztērējuši ar mācīšanos nesaistītām darbībām, it sevišķi jaunievedumiem un procedūrām, kam nav nākotnes. Turklāt, ja darbība notiek plašāku, ar visu skolu saistītu mērķu vārdā, labākie skolotāji neaprobežo savas intereses tikai ar savu klasi, bet atbalsta arī kolēģus un mācīšanās un mācīšanās attīstību skolā kopumā. Pēdējā gadījumā darba grafikā ir īpaši jāparedz laiks tieši ārpusklases pasākumiem. Tikai vienā no piecām skolām bija izdevies piešķirt skolotājiem laiku, kad viņi regulāri varētu strādāt kopā;

4) *vadība* bija ceturtais priekšnoteikums, kas iespaidoja vienotas mācību programmas izveidošanu. Galvenā loma bija ne tikai mācību pārziņiem, bet arī vairākiem skolotājiem vadītājiem, kas atbildēja par atsevišķiem projektiem, un skolotājiem, kas uzņēmās iniciatīvu atbalstīt citus.”

Ceturtnā un pēdējā Naiesas aprakstītā pamattēma uzsvēra *pārmaiņu procesu neparedzamo un dinamisko dabu*, jo nepārtraukti parādījās faktori, kas atradās ārpus kontroles.

“Iniciatīvu var apslāpēt notikumi ārpusaulē (piemēram, likumdošana) vai izmaiņas pašā skolā (piemēram, darbinieku pieņemšana vai atlaišana). Jebkurš no šiem gadījumiem vai abi kopā var ietekmēt pārmaiņu gaitu un ātrumu. Tie var padarīt skolas iniciatīvas liekas vai negatīvi ietekmēt skolotāju kolektīvu, tā ka attīstība uz laiku apstājas vai pat iestājas regress.” (Turpat, 245. lpp.)

Stratēģisko prasību likloči, ko šajā gadījumā veido valsts standarta iniciatīvas, ir gandrīz pilnīgi neprognozējami, it sevišķi tāpēc, ka stratēģijas izstrādāšana postmodernā sabiedrībā ir izteikti neviennozīmīga (skat. arī Wallace, 1991).

Nobeigumā Naiesa un viņas kolēģi secina, ka apvienotas mācību programmas veidošana, tāpat kā citas pārmaiņas, pēc savas būtības ir sarežģīts process; ka indivīda un kolektīva rūpēm ir jāsadzīvo dinamiskā spriedzē; ka šajos apstākļos nepārtraukta mācīšanās – individuāli un organizētā veidā – ir attīstības pamats. Pārmaiņas nekad nebeidzas.

## JAUNAIS DIREKTORA UN SKOLOTĀJA DARBS

Izdarot pirmo četru nodaļu kopsavilkumu, mēs sākam saskatīt pārmaiņu mesto izaicinājumu skolu direktoriem un skolotājiem. Nav šaubu par to, ka izglītības darbinieku darbam ir jāmainās – un jāmainās noteiktos veidos –, lai būtu cerība, ka tas būs efektīvs un izglītība veicinās cilvēka un sabiedrības attīstību. Mēs vēl nevaram zināt, kāds rīcības veids būtu visveiksmīgākais, bet sākam gūt skaidrāku priekšstatu par shēmu, kas pamazām veidojas.

Pirmkārt, tā kā vislabākie pedagoģiskie risinājumi vēl ir jāizveido un jāizstrādā un tāpēc, ka dažādu situāciju risinājumi ir cits par citu sarežģītāki un daudzveidīgāki, uzdevums ir ļoti grūts.

Otrkārt, tā kā postmodernā sabiedrība ir dinamiski sarežģīta un ļoti politizēta, pārmaiņu procesā, lai arī cik labi izplānotā, radīsies neparedzamas un nekontrolējamas problēmas un iespējas, kam savukārt būs ārkārtīgi

daudz sazarojumu. Izglītības pārmaiņas neizbēgami ir nelineāras un nebeidzamas.

Treskārt, morālā mērķa esamību var uzskatīt par priekšrocību, bet mērķa skaidrība var būt arī trūkums, ja skatījums ir sastindzis un/vai nepareizs un tā veidošanas process nenoved pie *kopējas* mērķa apziņas.

Ceturtkārt, cilvēkam un grupai ir jāsadzīvo dinamiskā spriedzē. Neviena situācija, kas balstās vai nu uz plaši izplatītu individuālo neatkarību, vai grupas pilnīgu vienprātību, nevar būt veiksmīga. Vienmēr jābūt nepārtrauktai devuma un guvuma apmaiņai starp indivīdu un grupu.

Piektkārt, tā kā uzdevums ir neaptverami liels un dažādi grupējumi apzinās, ka ir ieinteresēti gala iznākumā, svarīga ir spēja sadarboties un apvienoties (5. nodaļa).

Sestkārt, visu šo iemeslu dēļ procesu vienmēr pavadīs konflikti un nesaprašanās, it īpaši sākumposmā.

Septītkārt, no visa šī izriet, ka jāpanāk, lai izzināšanas gars un nepārtraukta mācīšanās būtu pasākuma vadlīnijas, vai arī no tā nekas neiznāks.

Kopumā nākotnes pedagogu darbu vislabāk var novērtēt, ja izprot jauno apziņu, kas nepieciešama, lai sacenstos ar pārmaiņu spēkiem, kā tas aprakstīts 3. nodaļā. Lai cik kecerīgi tas neizklausītos, palaušanās uz nākotnes redzējumiem un spēcīgu kopības izjūtu ierobežo spēju mācīties no nelineārām pārmaiņām. Un uzsākt pārstrukturēšanu pirms vērtību pārvērtēšanas ir tas pats, kas jūgt ratus zirgam priekšā.

Pētot "ceļu uz korporatīvo atjaunotni" 26 kompānijās, Birs un viņa līdzautori (*Beer et al*, 1990) secina, ka

• "pārmaiņu centieni, kurus sāk ar korporatīvas programmas izveidošanu vadības kultūras pārveidošanai, ir kļūdaini, pat ja tos atbalsta augstākā vadība;

• formālā organizatoriskā struktūra ir pēdējais, kam būtu jāmainās organizācijā, kura cenšas atjaunoties, – nevis pirmais, kā to uzskata daudzi vadītāji;

• nozīmīgas pārmaiņas organizācijas vadīšanas veidā nevar panākt, mainot organizācijas personāla politiku vai sistēmu;

• sākt korporatīvo atjaunošanu no augšas ir ļoti riskanta atjaunotnes stratēģija, ko veiksmīgākās kompānijas neizmanto;

• organizācijām būtu jāsaik korporatīvā atjaunotne, veicot nelielas, atsevišķas darbības, nevis lielas un visaptverošas;

• nav nepieciešams, lai augstākā vadība atjaunotnes sākumā sistemātiski darītu to, ko pati sludina, bet tas neapšaubāmi palīdz." (6. lpp.)

Birs un viņa kolēģi konstatēja, ka atsevišķas, nesaistītas pārmaiņas, kas atspoguļoja jauno rīcības veidu, sekmēja jaunās domāšanas attīstību, kas

galu galā piespieda struktūras un procedūras mainīties. Cilvēki apgūst jaunus uzvedības un rīcības veidus, pirmām kārtām sadarbojoties ar citiem, nevis apmācības rezultātā. Mācīšanās balstās uz esošā impulsu un pastiprina to. Mēs vērojām šo procesu, strādājot Brokas vidusskolā Mācību asociācijas ietvaros (*Durham County Board of Education and Faculty of Education, University of Toronto, 1992, video*). Pārmaiņas vispirms notika mācīšanās un skolotāju attiecību tradīcijās, kas savukārt izraisīja izmaiņas struktūrā.

Tas ļauj izvīrīt interesantu hipotēzi par to, ka vērtību pārvērtēšana un tradīciju maiņa labāk veicina pārstrukturēšanu nekā otrādi. Vairumā pārstrukturējošo reformu tika paredzēts, ka jaunās struktūras novedīs pie jauna veida rīcības un tradīcijām, taču parasti tā nenotika. Neapšaubāmi pastāv saistība starp strukturālām un tradīciju pārmaiņām, tomēr daudz lielāks efekts ir tad, kad skolotāji un administratori sāk darboties jaunā veidā, tikai lai izprastu, ka skolas pastāvošās struktūras nav piemērotas jaunajām tendencēm un ir jāmaina. Šāda secība ir veiksmīgāka nekā pretējā, kad ātri izveidotas struktūras izraisa apjukumu, divdomību un nesaskaņas, kas galu galā noved pie atkāpšanās.

Steisijs (1992) attīsta šo domu, ierosinot, ka jauniem un citādiem darbošanās veidiem ir jāklūst par postmodernas organizācijas neatņemamu sastāvdaļu, jo tai nemitīgi jāsakaras ar dinamiskiem pārmaiņu spēkiem. Steisijs secina, ka jāattīsta daudzveidīgas tradīcijas un jāiedibina elastīgas struktūras un mācīšanās komandas, kam ir rīcības brīvība riskēt un mācīties no neparedzamām situācijām, jo nākotne ir neizzināma:

“Atbildes reakciju spēks ir neprognozējams, ja tam piemīt regularitātes un neregularitātes, stabilitātes un nestabilitātes sajaukums. Šīs sistēmas laika gaitā attīstās, pārvarot nestabilitātes periodus, krīzes, haosu, un tad, kritiskos brīžos pieņemot pēkšņus lēmumus, rada jaunus virzienus un kārtības formas.” (12. lpp.)

Tālāk:

“Grupu dinamikā, kas sekmē mācīšanos, nav izteikta sacensības gara un pretstata starp uzvaru un zaudējumu. Dinamika koncentrējas uz atklātu uzskatu un apgalvojumu apšaubīšanu un publisku pārbaudi. Ar strīdu un konfliktu palīdzību cilvēki reizēm sasniedz vienprātību atsevišķos jautājumos, tomēr tā nav norma. Tā nevar būt, ja visu laiku meklē jaunas perspektīvas. Grupu, kas veiksmīgi iesaistījusies sarežģītā mācīšanās procesā, nemāc atkarība no autoritātes vai eksperta (...). Grupa svārstās starp nesaskaņām un vienprātību, starp samulsumu un skaidrību.” (193. lpp.)

Regulāras īslaicīgas kontroles formas ar tūlītēju administrācijas vērtējumu, procedūras un plāni sadzīvo ar atvērtāku un neplānotāku eksperi-

mentēšanu un mācīšanos. Pēdējie nav nevadāmi, bet darbojas "ierobežotas nestabilitātes" režīmā. Gan interaktīvā mācīšanās, gan pārliecināšanas un autoritātes politika izmanto kontroles formas, kā to apraksta Steisijs (1992):

"Cilvēki, kas mācās grupā, rīkojas noteiktā veidā un secībā. Vispirms indivīds atklāj sīkas izmaiņas, trūkumus un neskaidrības; tad pārdomas, strīdi un pārrunas par atklātajām problēmām rada izvēles iespējas; tad sākas pētnieciskā darbība, kas atkal noved pie atklājumiem, jo izvēles un pētījumu rezultāti rosina tālākus individuālus atklājumus. Šeit rīcību iegrozo individuālās atšķirības tradīcijās un uztverē, kā arī nesaskaņas, kas neļauj dominēt vienam uzskatam. Rīcību daļēji ierobežo arī grupas kopīgie viedokļi, kas iegūti darba gaitā, bet kas tai nemitīgi jāapšaubā, ja tā grib ko iemācīties. Saspilējums šajā gadījumā rodas no spriedzes starp kopīgo un atšķirīgo." (165. lpp.)

Un:

"Cilvēkiem, kas sadarbojas politikas līmenī, tāpat piemīt noteikts rīcības veids. Secība ir šāda: atklājums, kas formulē indivīda un apakšvienību problēmas, izvēle kā atbalsts, izmantojot pārliecināšanu un vienošanos, varas izmantošana, darbība; un atkal atklājums, jo darbība rada jaunas problēmas. Rīcību ierobežo nevienmērīgs varas sadalījums, hierarhija un vajadzība atbalstīt zināmus viedokļus par problēmām un to nepieciešamajiem risinājumiem." (166. lpp.)

Kāda tad galu galā tam visam ir nozīme jaunajā pedagoga darbā?

## JAUNAIS DIREKTORA DARBS

Šis ir labs sākuma punkts, jo labi parāda, ka risinājums *nav* tāds, kā parādīts Holivudas filmās (*Ayers*, 1992; *Burbach and Figgins*, 1992; *Farber*, 1991, 6. nodaļa). Viena no pazīstamākajām filmām ir "Balsties pret mani!" (*Lean on Me!*) – 1987. gadā uzņemta filma par reālu personu – skolas direktoru Džo Klārku – un viņa vientuļo krusta karu ar mērķi pārvērst Ītsaidas vidusskolu Patersonā, Nūdžersijas štatā. Aijerss (1992) apraksta Džo Klārku šādi:

"Klārks uzsāk savu amatu ar ievērojamu pasākumu. Viņš izsauc "visus huligānus un narkotiku pārdevējus" auditorijas priekšā uz skatuves un paziņo, ka viņi ir izslēgti no skolas. "Šie cilvēki ir nelabojami," viņš pārkliedz murdoņu. "Viņi tiek patriekti no šejienes uz mūžīgiem laikiem." Viņš pagriežas pret pārējiem skolēniem: "Nākamreiz tas vari būt tu. Ja tu nebūsi labāks par viņiem, tas būs tu..." Džo Klārks ir uzsācis karu – "karu par atlikušo 2700 skolēnu glābšanu". Viņš cīnās ierakumos, tuvcīnā, lai glābtu labos." (9.–10. lpp.)

Megafons un atvēzēta beisbola nūja, cīnoties vairākuma labā, ir iespaidīga aina un var noderēt ārkārtējās situācijās. Taču tas nepalīdz un pat traucē mobilizēt spēkus fundamentālām pārmaiņām. Sendžs (1990) precīzi raksturo šo problēmu:

“Mūsu tradicionālais priekšstats par vadoņiem kā īpašiem cilvēkiem, kas nosaka virzienu, pieņem galvenos lēmumus un iedvesmo karapulku, dziļi sakņojas individuālistiskajā, nesistemātiskajā pasaules uzskatā. It sevišķi ASV rietumos vadoņi ir *varoņi* – ievērojami vīri (un reizēm sievietes), kas uzņemas vadību krīzes laikos. Mūsu tradicionālajos vadoņu mītos vēl aizvien dominē kavalērijas kapteiņa tēls, kas vada uzbrukumu, glābjot Amerikas iecelotāju nometni no uzbrūkošajiem indiāņiem. Tikmēr, kamēr valdis šāda veida mīti, tie galveno uzmanību vērsis uz īslaicīgiem notikumiem un pievilcīgiem varoņiem, nevis sistēmas spēku un kolektīvu mācīšanos. Pamatos tradicionālais vadoņa tēls balstās uz pieņēmumu par cilvēka nevarību, personisko uzskatu trūkumu un nespēju apgūt pārmaiņu spēkus, un palīdzēt var tikai atsevišķi spēcīgi vadoņi.” (340. lpp.)

Savukārt jaunais nākotnes vadītāja uzdevums ir *adaptīvu, mācīties spējīgu organizāciju veidošana*.

“Jaunais ieskats par vadību mācīties spējīgās organizācijās koncentrējas uz sarežģītākiem un svarīgākiem uzdevumiem. Adaptīvā organizācijā vadītāji ir plānotāji, stūrmaņi un skolotāji. Viņu pienākums ir *veidot organizāciju*, kurā cilvēki nemitīgi attīsta savas spējas saprast sarežģītas parādības, veidot savus priekšstatus un uzlabot kopīgos domāšanas modeļus – tas ir, vadītāju pienākums ir veicināt mācīšanos.” (Turpat.)

Sendzs saskata trīs pamatspējas, kas ir nepieciešamas un ļoti labi atbilst šajā nodaļā aprakstītajam izglītības pārmaiņu procesam: vadītājs kā plānotājs, vadītājs kā stūrmanis, vadītājs kā skolotājs. Kas attiecas uz vadītāju kā *plānotāju*:

“Vislabāk veicas tam vadītājam, kas uzskata sevi par plānotāju, nevis krustnesi. Daudzi no vislabākajiem nodomiem ieviest jaunas mācīšanās disciplīnas izcākst tāpēc, ka vadītāji aizmirst pirmo mācīšanās likumu: cilvēks mācās to, kas viņam pašam vajadzīgs, nevis to, ko citi domā, ka tas viņam vajadzīgs.

Būtībā vadītāja uzdevums ir *plānot mācīšanās procesu* tā, lai cilvēki visā organizācijā varētu veiksmīgi pārvarēt kritiskās problēmas, ar kurām jāsaskaras, un attīstīt savu meistarību mācīšanās disciplīnās. Lielākajai daļai pieredzējušo vadītāju tas ir kaut kas jauns, jo daudzi no viņiem ir izvirzījušies, pateicoties savām lēmumu pieņemšanas un problēmu risināšanas prasmēm, nevis prasmēm atbalstīt un mācīt citus un palīdzēt tiem mācīties.” (Turpat, 345. lpp.)

Kā *stūrmanis* vadītājs nemitīgi meklē un pārbauda organizācijas plašāko mērķi un virzienu, taču:

“Adaptīvā organizācijā vadītāji var sākt attīstīt savu personisko redzējumu, bet, uzklautos citu uzskatus, viņi sāk apzināties, ka viņu personiskais redzējums ir tikai daļa no kaut kā lielāka. Tas nemazina vadītāja atbildības sajūtu par redzējumu – gluži otrādi, to tikai padziļina.” (Turpat, 352. lpp.)

Savukārt vadītājs kā *skolotājs* nebūt nemāca citiem pats savu redzējumu:

“Mācīties spējīgu organizāciju vadītājiem piemīt spēja tā izteikt savus stratēģiskos atklājumus, lai tie kļūtu par visiem pieejamu informāciju, kuru var brīvi apstrīdēt un attīstīt

tālāk (...). [Vadītājs kā skolotājs] visus rosina mācīties. Šādi vadītāji palīdz cilvēkiem visā organizācijā attīstīt sistēmisku izpratni. Šīs atbildības uzņemšanās pasargā no parastās visādi citādi apdāvināto un mācīties spējīgo klūdas, kad viņi pārstāj sekot saviem ideāliem un cīnīties par patiesību." (Turpat, 356. lpp.)

Redzējumi var gan apzillbināt, gan apgaismot (Fullan, 1992). Mūsu pašu darbības vadlīnijas "Par ko ir vērts cīnīties skolā" (*What's Worth Fighting for in Your School*) satur praktiskus padomus direktoram, kas ir apņēmis izveidot mācīties spējīgu skolu.

- 1) Izprotiet skolas tradīcijas!
- 2) Protiet novērtēt savus skolotājus: veiciniet viņu profesionālo izaugsmi!
- 3) Attīstiet to, kas jums ir svarīgs!
- 4) Izsakiet to, kas jums ir svarīgs!
- 5) Veiciniet sadarbības, nevis pakļaušanos!
- 6) Dodiet izvēles, nevis pavēles!
- 7) Izmantojiet birokrātiskus līdzekļus, lai veicinātu, nevis ierobežotu darbošanos!
- 8) Uzturiet sakarus ar ārpusauli (sīkāk skat. Fullan and Hargreaves, 1991; Fullan, 1988)!

Diezgan skaidri var redzēt arī grūtības un iespējas, ar kurām direktoriem jāstopas savā darbā jaunajās adaptīvajās organizācijās. Piemērs varētu būt "Paātrinātās skolas" iniciatīva (*Accelerated Schools*), ko vadīja Hanks Levins (*Hank Levin*) no Stanfordas (*Levin*, 1988). "Paātrinātās skolas" projekts ietver virkni principu, procesu un darbību tajās skolās, kurās ir augsts "risku grupu" skolēnu īpatsvars: "Paātrinātās skolas" apvieno atbilstošu mācību programmu standartus, ietekmīgus un daudzveidīgus mācīšanas paņēmienus un radošu skolas organizāciju, lai paātrinātu visu skolēnu progresu" (*Christensen*, 1992). Šīs skolas ir uzticīgas trim principiem: mērķa vienotībai, varas apvienošanai ar atbildību un spēju attīstīšanai. Skolas arī sistemātiski attīsta kopēju mērķi un darbības, ieskaitot *Izzinas procesa* iedibināšanu.

Kristensena (1992), pētot administratora mainīgo lomu "paātrinātajās skolās", konstatēja, ka direktoriem ir jābūt noturēt skolēnus uzmanības centrā, dalīties savā varā ar skolotājiem, veicināt riskēšanu un izzināšanu, kā arī atrast laiku, lai kontaktētos ar skolēniem, skolotājiem un sabiedrību ārpus skolas un palīdzētu saglabāt plašāko redzējumu visu debašu, darbību un vērtēšanas centrā.

Prestaina (viņas darbs ir sagatavošanā) aplūkoja līdzīgas problēmas savā pētījumā par četrām skolām Saizera skolu apvienības tīklā. Tur, kur notika

kāda attīstība, direktori spēja palīdzēt attīstīt “jaunus varas jēdzienus”, saistīt skolu pārstrukturēšanu ar lielākiem “sistēmiskiem lēmumiem” rajonā un rosināt “gatavību riskēt”, “aktīvi piedalīdamies kā apmācītāji, uzticības personas un pārmaiņu procesa veicinātāji”.

Turklāt, vairojoties skolotāju vadības lomām skolās (metodiķi, kolēģi – apmācītāji, karjeru vadītāji, atbildīgie par profesionālo pilnveidi un mācību programmām, vietējie koordinatori utt.), direktori sastop jaunas skolas vadības dilemmas un iespējas darbā ar skolotājiem (*Smylie and Brownlee-Conyers, 1992*).

Bez grūtībām, kuras saistītas ar straujo sarežģītības pieaugumu, ko šis jaunais darbs prasa (t.i., adaptīvās organizācijas vadīšana sarežģītās situācijās), arī oficiālā politika, kas pieprasa skolvadību, sagādā dažādas raizes. Daudzas no šīm reformu politikām, kā jau agrāk minēts, cieš neveiksmi, jo pārmērīgu uzmanību pievērš struktūrām un juridiskajiem jautājumiem, un nav iespējams koncentrēties uz mācīšanu un sadarbības veicināšanu. Direktors bieži atrodas kā starp diviem dzirnakmeņiem. Čikāgas reformā, kas pieminēta jau agrāk šajā nodaļā, skolu vietējām padomēm (*Local School Councils*) vajadzēja pārbaudīt visus direktorus, lai nolemtu, vai piedāvāt viņiem parakstīt jaunus četru gadu līgumus vai ne. Fords (1992) pētījumā par 14 skolām atklāja daudzas neskaidras situācijas un grūtības direktora jaunajā lomā, piemēram, vajadzību “strādāt ilgāku laiku un citādā vidē” (7. lpp.).

Cits šīs lomas politiskās sarežģītības aspekts attiecas ne tikai uz valsts vai rajona prasību izveidot uz sadarbību balstītus skolas vietējos attīstības plānus, bet arī uz nemitīgām politikas un procedūru izmaiņām valdības prasībās – parādību, ko uzskatāmi aprakstījis Volless (1991) Anglijā.

Vispār var izdarīt četrus secinājumus. Pirmkārt, nedz direktori kā stipri “vienpusēji vadoni”, nedz direktori kā “vāji sekotāji” neder skolām kā nākotnes mācīties spējīgām organizācijām (skat. arī *Baker et al, 1991*). Pat sadarboties spējīgie sākumskolu mācību pārzini, ko aprakstīja Naiesa un viņas kolēģi, ir pārāk dominējoši, lai veicinātu iecerēto skolas vadītāju darba attīstību. Piemēram:

“Mācību pārzini bija svarīgas personas, un visi citi vadītāji bija no viņiem atkarīgi. Viņu deva skolai uzdevumu, kas balstīts uz viņu uzskatiem par izglītību, un tas savukārt palīdzēja attīstīt vai uzturēt skolas kultūru.” (*Nias et al, 1989*)

Un:

“Šie mācību pārzini, gluži tāpat kā citi pārzini (.), ticēja, ka viņu pienākums ir veidot skolas pamatredzējumu. Tas tika veidots, balstoties uz pārzīņu uzskatiem par izglītību vis-

pār un tieši par "viņu" skolu. Tādējādi katra pārziņa redzējums apvienoja personiskos uzskatus ar tiem uzskatiem, kuriem, pēc viņu domām, skolai bija jāseko un kuriem vajadzēja veidot visu darbību pamatu." (*Nias et al*, 1992, 114., 115. lpp.)

Naiesa ar līdzautoriem secina, ka pārziņi "bija centrālas un spēcīgas figūras "savās" skolās un kontrolēja tajās notiekošo attīstību" (243. lpp.).

Otrkārt, attiecīgās vadības prasmes prasa smalku pieeju. Jēdzienisko skaidrību kavē plaši izplatīta profesionālā žargona lietošana un tas, ka gan virspusēju, gan pamatīgu pārmaiņu mēģinājumi notiek vienlaikus un ar vieniem un tiem pašiem nosaukumiem – pārstrukturēšanās, vietējā pašpārvalde, sadarbība, transformējoša vadība un tamlīdzīgi. Vēl problemātiskāks ir jautājums par to, kāda veida pieredze un prasmes vajadzīgas tādai vadībai, par kādu mēs runājam. Daži lietderīgi, bet joprojām nepilnīgi ieteikumi šajā sakarā sāk parādīties literatūrā (*Caldwell and Spinks*, 1992; *Daresh and Playko*, 1992; *Leithwood*, 1992; *Sergiovanni*, 1992). Jaunās mikropasaulu tehnoloģijas, sadarbība un virtuālā realitāte varēs ļoti labi palīdzēt, ja vien tos apvienos ar praksi un mācīšanos jaunā vidē (*Schrage*, 1990; *Senge*, 1990, 17. nodaļa). Jaunas atziņas par vadītāju darbu atrodamas arī pētījumos par vadītāju sieviešu darbību. Rotsilda (*Rothschild*, 1990) secina, ka sieviešu saziņas paradumi viņas labāk sagatavo šādu organizāciju vadīšanai un attīstīšanai. Sievietes biežāk nekā vīrieši mēdz risināt konfliktus tādā veidā, kas netraucē darba attiecības (nevis cīnoties līdz uzvarai vai zaudējumam), un viņas mēdz vērtēt attiecības kā rūpju un atbildības sastāvdaļu (nevis kā instrumentu kādu nolūku īstenošanai). Šeikšafta (*Shakeshaft*, 1987) konstatē līdzīgus modeļus savos pētījumos par sievietēm un vadību skolās, proti, attiecības ar citiem tiek uzskatītas par svarīgāko; mācīšana un mācīšanās atrodas uzmanības centrā; kopienas sajūtas radīšana ir nepieciešama.

Treškārt, un vispārīgi izsakoties, izglītības vadītājiem ir jābūvējas iespaidot un vadīt viennozīmīgus un dinamiski sarežģītus pārmaiņu procesus. Tam nepieciešamais skatījums ir aprakstīts 3. nodaļas astoņās mācību stundās. Steisijs (1992) runā par septiņiem soļiem, kas vadītājam būtu jāveic:

- izveidot jaunu izpratni par kontroli,
- izplānot varas izmantošanas veidus,
- izveidot pašorganizējošas mācīšanās grupas,
- attīstīt daudzveidīgas tradīcijas,
- nebaidīties riskēt,
- uzlabot grupu mācīšanās prasmes,
- sagādāt pietiekami daudz resursu" (188. lpp.).

Ceturtkārt, ja adaptīva, mācīties spējīga organizācija tiesām ir dzīvot-spējīga, vadītāja amats mūsu pašreizējā izpratnē var izzust. Serdžovanni (*Sergiovanni*, 1992) runā par “vadītāju aizvietotājiem” tajā nozīmē, ka, skolotājiem apvienojot uzticību morālajam mērķim ar nemitīgu cenšanos pēc paraugdarbības, rodas “iebūvēta” vadība. Katrs skolotājs kļūst par vadītāju, vai, precīzāk izsakoties, grupu ideāli, likumi un darbība pati rosina tās turpināt uzlabojumus. Patiesībā šodienas direktoru uzpūsto nozīmīgumu veicina tas, ka ierindas skolotāji nav vadītāji.

## JAUNAIS SKOLOTĀJA DARBS

Vēlreiz atgriezīsimies pie filmām. “Atdod visu!” (*Stand and Deliver*) ir iespaidīga filma. Galvenais varonis Eskalante māca matemātiku kādā vidusskolā Losandželosas austrumos, spāniski runājošo apdzīvotā rajonā. Bērbahs un Figinss (*Burbach and Figgins*, 1992) atzīmē:

“Darot vairāk, nekā no viņa prasa, Eskalante pacel pašaieliedzīgās un spēcīgās mīlestības tēlu jaunos augstumos. Viņš pēc stundām un brīvdienās strādā ar skolēnu grupiņu, kas pārsvarā ir spāņu izcelsmes, un palīdz tiem sagatavoties īpašam pārbaudes darbam matemātikā, iesakot viņiem strādāt Ziemassvētku brīvdienās, lai sasniegtu mērķi. Pilgsts piemērs tam, cik ļoti viņš ir pieķēries skolēniem, ir tas, kā viņš apdraud savu veselību, atsākot darbu skolā tikai divas dienas pēc pārciesta infarkta.” (7. lpp.)

Aijerss (*Ayers*, 1992) saka: “Tāpat kā citiem skolotājiem – svētajiem, viņam nav dzīves – viņš nekad nemācās neko jaunu, nerīko treniņus, neorganizē mākslas nodarbības un nenodarbojas ar politiskiem projektiem. Viņš tikai upurē sevi skolēniem” (11.–12. lpp.).

Fārbers (*Farber*, 1991) to izsaka šādi: “Iespējams, ka visbriesmīgākā doma filmā “Atdod visu!” ir tā, ka, lai skolotājs būtu labs, viņam jānostrādājas līdz nāvei.” (183. lpp.) Ši un citas līdzīgas filmas, konstatē Fārbers, “pārāk tiecas norakstīt veselu profesiju, lai izceltu dažus atsevišķus tās pārstāvjus” (183. lpp.). Morālais mērķis, kas nogājis greizi.

Filmas attēlo skolotājus vai nu kā vientuļus, dedzīgus mocekļus, “kas tiek galā ar visiem šķēršļiem (nekompetentiem administratoriem, ciniskiem kolēģiem, slinkiem skolēniem), lai panāktu izmaiņas” (*Farber*, 1991, 183. lpp.), vai kā nemākulīgus ākstus (kā redzams filmās “Skolotāji” (*Teachers*, 1984), “Ferisa Billera brīvdiena” (*Ferris Bueller's Day Off*, 1986) un citās). Bērbahs un Figinss secina, ka “skolotāji jau izsenis tiek attēloti kā diezgan pasīvi, savu dzīvi kontrolēt nespējīgi indivīdi” (11.–12. lpp.). Abos gadījumos –

vai skolotājs ir morāls moceklis vai nevarīgs nesapraša – *sistēma nekad nemainās*.

Kāds tad ir jaunais skolotāja darbs sistēmā, kas ir radīta, lai tiktu galā ar nemītīgo dinamisko sarežģītību? Es jau iepriekš minēju Saizera Būtisko skolu koalīciju, bet mēs neesam runājuši par to, kāda veida pārmaiņu procesiem jānotiek, lai šādas skolas rastos un darbotos. Prestainas pētījums (sagatavošanā) par Brodmūras pamatskolu Ilinoisas štatā ASV šajā ziņā ir pamācošs. Brodmūras skola, kurā ir 460 skolēnu, pievienojās Ilinoisas Būtisko pārmaiņu skolu apvienībai (*Illinois Alliance of Essential Schools*) 1988. gadā. 1989./90. mācību gads bija paredzēts kā plānošanas gads, kura laikā notiktu skolotāju tālāka apmācība un cita veida atbalsts, lai palīdzētu izstrādāt vairāku gadu plānu. Tika nolemts sadalīt skolēnus un skolotājus trīs “mājās”. Skolotāju klases tiktu pārvietotas, lai atvieglotu komandu plānošanu un starpdisciplīnu plānošanu. Katrā “mājā” puse skolēnu būtu no septiņām klases, puse – no astoņām. Tika nolemts, ka pirmajā gadā visa skola centīsies ieviest trīs no deviņiem principiem (skolēns – darītājs, skaidri mērķi un uzsvars uz prāta attīstību). Otrajā gadā bija ielānots pievienot vēl trīs principus un pēdējā gadā – pēdējos trīs.

Tracis izcēlās jau pirmajā gadā:

“1990./91. mācību gada izpēte liecina, ka visām trim ielānotajām pārmaiņām radās nopietni šķēršļi un neviena netika īsti ieviesta. No daudzajām grūtībām un vispārējā sajukuma, kas togad pārņēma skolu, laika plānošanas problēmas bija ar vistālejošākajām sekām un vispostošākās, ietekmējot visas trīs ielānotās pārmaiņas (...). Tas bija nebeidzamu iekšēju cīņu, strīdu un neapmierinātības laiks.” (Turpat, 8.–9. lpp.)

Ražīgiem pārmaiņu procesiem ir nepieciešama apziņa, ka konflikts ir neizbēgams, ka “sastaptās problēmas netiek uztvertas kā strupcelš, bet tikai kā nepareizs solis, ko tūlīt var labot un kas sniedz jaunas zināšanas un pieredzi turpmākiem centieniem” (turpat, 10. lpp.). Plāni tika pārformulēti tā, lai uzmanības centrā būtu organizācija un pārvalde, mācību programma, skolēnu novērtēšana un pedagogija. Grafikā tika iekļauti seši galvenie uzdevumi: “mācīšanai izmantojamā laika palielināšana; mācību vides personalizācija; katra skolēna laba iepazīšana; panākumu nodrošināšana visiem skolēniem; vienotas un nepārtrauktas darbības nodrošināšana un apvienotās mācību programmas izveidošana” (turpat, 13. lpp.).

Pēc jaunā plāna skola tika sadalīta četrās komandās pa 110–120 skolēniem katrā. Katru grupu mācīja komanda, kas sastāvēja no četriem skolotājiem un ko atbalstīja programmas veidotāji. Katrai “pamatkomandai ir tiesības izdarīt izmaiņas, kas ietekmē tās mācību programmu, un elastīgi

plānot mācību laiku tā, kā tai šķiet pieņemami” (14. lpp.). Katrai komandai ir piešķirts kopējs 70 minūšu ilgs plānošanas laiks, kamēr skolēniem ir fiziskās audzināšanas vai dažādas pētniecības stundas. Materiāli mācībā tika savākti un nodarbības izstrādātas vasarā. Kā Prestaina atzīmē:

“Termiņu elastība un kopēja plānošanas laika piešķiršana ļāva skolotājiem sadarboties, lai mācīšanu padarītu personiskāku un savstarpēji saskaņotu mācību kursus. Vienīgais ierobežojums, kas bija jāievēro, bija tāds, ka neviens komandas lēmums nedrīkstēja stāties spēkā, ja tie, uz kuriem tas attiecās, kaut kādā veidā nebija piedalījušies lēmuma pieņemšanas procesā.” (14.–15. lpp.)

Ir pārāgri spriest, cik veiksmīgs būs šis jaunievedums, bet skolēnu kavējumi ir samazinājušies un skolotāji gūst lielu prieku, redzot, cik labi veicas. Kāda skolotāja apgalvo: “Nekad mana profesija mani nebija tā sajūminājusi kā tagad” (15. lpp.).

Prestaina izskaidro panākumus ar vairākiem svarīgiem faktoriem:

- veidu, kādā administratori un skolotāji turpināja attīstīt “svarīgāko skolas priekšrakstu konceptuālu apgūšanu”, nemitīgi turpinot tālākapmācību un izmantojot secību “plānošana–darīšana–plānošana–atkārtota darīšana”;

- atziņu, ka ar strukturālām pārmaiņām nepietiks, ja “nemainīsies arī uzskati, pārlicības un attieksmes”;

- izpratni, ka tāda veida izmaiņas, kādas viņi ir uzsākuši, prasa lielu “prāta piepūli un ir sarežģītas” un, lai tās veiktu, nepieciešams izpētīt visa savstarpējo saistību un prast strādāt ar sarežģītās sistēmas detaļām;

- “elastīgu procesa izpratni”, kas rodas no “vispārējās izjūtas, ka [pārmaiņas] ir ne tikai nemitīgas un saplūdušas, bet arī gadījuma rakstura un dažādas savā ietekmē” (21. lpp.);

- “metodiķa loma”, ieskaitot viņa centienus attīstīt attiecības starp skolām, vecākiem, sabiedrību un Izglītības padomi;

- “sistemātisku filozofijas izmantošanu”.

No šī piemēra var izdarīt divus būtiskus secinājumus. Pirmām kārtām – cik svarīgi ir visam skolotāju kolektīvam strādāt pie kopīgas un padziļinātas visaptverošas pedagoģiskās filozofijas izpratnes un tās sakarības ar skolas struktūrām un attiecīgām darbībām. Prestaina ļoti labi definē otro pārmaiņu mācību:

“No šī piemēra galvenokārt var secināt to, ka pārstrukturēšana ir sadarbības pilna un sistēmiska pieredze, kas notiek attiecīgā kontekstā. Process vienmēr ir nemanāms un atkarīgs no daudziem faktoriem, kas iegūst dažādu nozīmi un svarīgumu gan laika gaitā, gan daudzdimensiju mainīgā kontekstā.” (Turpat, 24. lpp.)

Izskatās pēc dinamiskās sarežģītības! Un process nav vispārināms. Vadlīnijas šajā grāmatā būs lietderīgas, pat nepieciešamas, tomēr tikai tad, ja katra organizācija ir gatava tikt galā pati ar savu sarežģītību.

Ir svarīgi arī tas, ka sākotnējās skolu apvienību ieviešanas pieredzes rezultātā Saizers mainīja domas par pārmaiņu gaitu un būtību. Sākotnēji viņš atbalstīja racionālāku pieeju attīstībai, iesakot, lai skolas seko "samērā lēnai un apzinātai stratēģijai, kas attīstītu sapratni, saskaņu un atbildības sajūtu" (*Pretime*, 1992, 7. lpp.). Spriežot pēc pirmajiem ieviešanas mēģinājumiem, Saizers vēlāk secināja: "Es gūstu arvien lielāku pārliecību, ka skolas, kas uz priekšu virzās lēni un pakāpeniski, izdara tik maz, ka tām izdodas tikai apgriezt visu ar kājām gaisā, negūstot no pārmaiņām nekādu labumu" (citēts turpat, 8. lpp.).

Saizera koalīcija tagad iesaka agresīvāku un visaptverošāku nostāju:

"Skolā visas svarīgās lietas ir savstarpēji saistītas. Izmainot kādas skolas vienu būtisku aspektu, tiek iespaidoti arī visi citi (...). Mēs esam uzsākuši skolas reformu spēli, kuras noteikumi ir tādi – visas pārmaiņas ietekmē visus un visiem ir jāmainās, ja vispār kaut kas ir jāmaina." (*Sizer*, 1991, 32. lpp.)

Par procesiem Saizers saka tā:

"Lai iegūtu to, kas vajadzīgs bērniem, mums, pieaugušajiem, jābūt gataviem paciest grūtības, kas rodas, vērienīgi pārvērtējot un pārkārtojot skolas. Izlikties, ka nopietnu pārstrukturēšanu var veikt, droši nostājoties preti grūtībām, ir ilūzija." (Turpat, 34. lpp.)

Atcerieties arī šajā nodaļā agrāk pieminēto Levina Paātrināto programmu skolu iniciatīvu. Divās sākumskolās Makārtija (*McCarthy*, 1992) pētīja, kā tāda veida pārkārtošana ietekmē skolotāju darbu:

"Šis jaunais organizācijas modelis prasa jaunus rīcības veidus un sākumā rada lomu neskaidrības un konfliktus. Skolotāju pilnvarošana rada neizpratni par to, kā viņiem jārikojas. Skolotāji pēkšņi ir izstumti no relatīvās izolācijas savās klasēs plašajā skolas pasaulē. Ir daudz nesaprašanās par to, kādus lēmumus viņi var un kādus viņiem vajag pieņemt. Viņi arī ārkārtīgi uztraucas par to, vai spēs to izdarīt." (3. lpp.)

Paātrināto programmu skolu projekti, līdzīgi kā Būtisko skolu apvienība, aizvien vairāk balstās tieši uz pētniecisko literatūru par sadarbību, skolu pārmaiņām un profesionālo pilnveidi, plānojot kursus un atbalstu atsevišķām skolām un skolu apvienībām. Spriežot pēc intervijām un novērojumiem skolā un klasēs, Makārtija secināja, ka "process darbojas" (9. lpp.). Palielinās skolotāju sadarbība, plānošana, un ir saskatāmas aktīvākas un ražīgākas mācīšanās pazīmes. Skolotāju pašu vārdiem sakot:

"Mūsu skolotāji tagad mācās no citiem skolotājiem. Viņi apmeklē cits cita stundas un risina gan oficiālas, gan neoficiālas diskusijas.

[Tas] palīdzēja man saprast, ka es varu saviem skolēniem plānot vajadzīgas, interesantas un lietderīgas nodarbības, kas vienlaikus ir akadēmiski mērķtiecīgas. Es esmu pilnīgi izmainījis veidu, kādā vadu stundas, un bērni tiešām ir sākuši attīstīties gan sabiedriskajā, gan izglītības ziņā.”

Kopīgajā izziņas procesā Paātrināto programmu skolās ir iesaistīti skolotāji, administrācija un vecāki. Saskaņā ar Makārtijas uzskatiem, “šķiet, ka tas spētu izdarīt noturīgas un būtiskas izmaiņas skolas kultūrā, nevis tikai ātrus un virspusējus pielabojumus” (14. lpp.).

Pašreiz mēs varam galvenajos vilcienos ieskicēt jaunā skolotāja darba būtību. Ir nepieciešamas vismaz 7 savstarpēji saistītas sastāvdaļas.

Pirmkārt, nākotnes skolotāji sekos morālajam mērķim – aktīvāk un redzamāk panākt pozitīvas pārmaiņas bērnu dzīvē. Patlaban daudziem skolotājiem jau ir morālais mērķis, bet viņi to uztver citādi. Viņi sev nepiešķir to lomu, kas viņiem pienāktos. Viņiem ir jāizvirza morālais mērķis priekšplānā, taču līdz ar citām tālāk minētajām sastāvdaļām. Citādi tas noved pie vilšanās, “pārdeģšanas”, cinisma vai morāla mocekļa stāvokļa.

Otrkārt, skolotājiem ir jāpadziļina savas zināšanas pedagoģijā. Viņiem visu laiku ir jāattīsta personiskais redzējums, ietverot gan morālo mērķi, gan dziļākas zināšanas par mācīšanu un mācīšanos. Halindžers, Mērfijs un Hausmans (*Hallinger, Murphy and Hausman*, 1991) apraksta, cik pārsteidzoši ierobežoti ir direktoru un skolotāju uzskati par pedagoģiju. Lai gan viņu pētītajiem izglītības darbiniekiem bija ļoti labvēlīga attieksme pret pārstrukturēšanu, viņi to tikpat kā nesaistīja ar mācību programmas un mācīšanas veida pārveidošanu tā, lai tie atbilstu skolēnu vajadzībām. Lichtenšteins, Maklollins un Knudsens (*Lichtenstein, McLaughlin and Knudsen*, 1992) apgalvo, ka profesionālās zināšanas ir nepieciešamas, lai attaisnotu skolotāju pilnvarošanu. Viņi saka, ka skolotājiem ir labi jāpazīst 1) profesionālā kopiena, 2) izglītības politika un 3) attiecīgais mācību priekšmets. Profesionalitātes un zināšanu attīstība ir svarīga, ņemot vērā to, cik sarežģīta ir mācīšanās, kā mēs to aprakstījām šajā nodaļā. Redzams ir arī tas, cik strauji palielinās pedagoģiskā prasme, kas nepieciešama skolās vai mācību vidēs, kuras iecerējuši Gārdners, Saizers, Levins un citi. Saskatāma arī pacilātība, ieceres un enerģija, kas neparādītos, ja skolotāji (ar ārēju atbalstu) nevarētu sadarboties, mainot mācīšanas un mācīšanās veidu.

Treškārt, kā tas netieši parādās arī iepriekšējās divās sastāvdaļās, skolotājiem jāsaprot saistība starp morālo mērķi skolas limenī un plašāko izglītības politiku un sabiedrības attīstību.

Ceturtkārt, skolotājam ne vien jābūt neatkarīgam attiecībā pret mērķi un redzējumu, bet arī ļoti aktīvi jāsadarbojas ar citiem skolotājiem, administratoriem, vecākiem un sabiedriskām institūcijām.

Piektkārt, skolotājiem ir jāstrādā jaunās struktūrās. Tādās, kas sagrupē skolēnus un skolotājus, nodrošina vienotu plānošanas laiku, veicina sakarus ar vecākiem un sabiedrību un darbojas plašākos mācīšanās tīklos. Stīvensons un Stiglers (*Stevenson and Stigler, 1992*), salīdzinot mācīšanas metodes Savienotajās Valstīs, Japānā, Taivānā un Ķīnā, atklāja, ka skolotāji Āzijas valstīs daudz mazāk laika pavada, mācot klasēs (kur ir lielāks skolēnu skaits), bet vairāk – darbojoties ar kolēģiem vai pārbaudot skolēnu zināšanas; ka skolā viņiem ir kopīga darba istaba un parasti viņiem ir iespēja aizvien uzlabot savu mācīšanas prasmi.

Sestkārt, lai sasniegtu visu iepriekš aprakstīto, skolotājiem (atsevišķi un kopīgi) ir jāizstrādā nemitīgas izziņāšanas paradumi un prasmes, aizvien meklējot jaunas idejas gan savā vidē, gan ārpus tās. Skolu direktori kā vienīgie sakaru nodrošinātāji ar ārpusauli ir noiets etaps. Direktora loma tik pārspīlētu nozīmi ir ieguvusi tāpēc, ka ierindas skolotāja vadības iespējas ir ierobežotas. (Es ceru, ka netiks izdarīts secinājums, ka direktors ir mazsvarīgs.)

Septītkārt un galveņokārt, skolotājiem jāiedziļinās pārmaiņu procesu mistērijās, dinamiskās sarežģītības paismos un bēgumos – jāapzinās, ka konflikti ir neizbēgami, ka skaidrs redzējums rodas tikai vēlāk, ka individuālisms un kolektīvisms sadzīvo dinamiskā spriedzē, ka šķēršļi un traucējumi ir dabiska parādība, ka nekas nekad nebeidzas, ka reizēm viss iet uz sliktu pusi, par spīti visām pūlēm.

Es bieži esmu uzsvēris, ka skolotāji nevar atļauties gaidīt, lai sistēma pati sevi uzlabotu. Viņiem jātiecas pēc tādas profesionālās kultūras, kādu viņi to vēlas, brīžiem stājoties pretī neatsaucīgiem direktoriem, sabiedrībai un skolu valdēm, brīžiem liekot lietā aizvien pieaugošās iespējas izdarīt būtiskas reformas, kas nodrošina to, lai visi nemitīgi mācītos un attīstītos. Skolotāji nevar un nedrīkst to visu darīt vieni paši (skat. 5. nodaļu), bet viņiem agresīvi jāpārņem apburtais loks. Un visbeidzot, skolotājiem kā indivīdiem ir jāattīsta personisko pārmaiņu spējas, tāpēc ka viņi laika gaitā neizbēgami nonāks citās grupās. Strādāt tikai tās grupas labā, kurā cilvēks pašlaik atrodas, ir ierobežojoši. Lai cik labi šāda grupa spētu sadarboties, tā nebūs mūžīga, jo cilvēki nāk un iet. Tādēļ cilvēkiem jāiegūst un jānes sev līdzī prasmes veikt pārmaiņas, jo laika gaitā viņi veido arvien jaunas attiecības. Ja pietiekami daudz cilvēku un sistēmu koncentrēties uz attīstību, cilvēki atradīs radniecīgas dvēseles un atbalstošas organizācijas visā savas karjeras gaitā.

## DAŽI BRĪDINĀJUMA VĀRDI

*Grupveida domāšana un balkanizācija (balkanization)*, t.i., sašķelšanās naidīgās grupās, ir pārspīlētas sadarbības lāsts. Mēs jau esam norādījuši uz grupveida domāšanas briesmām sadarbīties spējīgās vidēs (3. nodaļa). Grupveida domāšana ir nekritiska lēmumu pieņemšana un/vai protestu apspiešana, piekriņot grupas lēmumam. Dženiss (*Janis*, 1972), kas pirmais lietoja šo vārdu, un Tuhmana (1984) apraksta daudzus gadījumus, kad labu grībošas un izglītotas grupas laika gaitā, "aizspriedumiem arvien pastiprinoties, nonāk līdz pat sabrukumam" (*Schrage*, 1990, 29. lpp.).

Sadarbība ir viens no biežāk pārprastajiem jēdzieniem pārmaiņu jomā. Ne vienmēr tā ir laba; tā nenozīmē saskaņu; tā nenozīmē, ka būtiskas nesaprašanās ir aizliegtas; tā nenozīmē, ka indivīdam jāseko pūlim. Nobela prēmijas laureāts Frānsiss Kriks (*Francis Crick*), viens no dubultspirāles atklājējiem, reiz *BBC* intervētājam teica: "Pieklājība ir kaitīga jebkurai labai zinātniskai sadarbībai" (citēts turpat, 42. lpp.). Šrāge paskaidro:

"Viens no izplatītākajiem mītiem par sadarbību ir tas, ka tā prasa vienprātību. Tas noteikti tā nav. Tie, kas sadarbojas, nemitīgi strīdas un diskutē. Lielākoties šie strīdi ir depersonalizēti un ir saistīti ar konkrētām jomām." (Turpat, 159. lpp.)

Virspusēja vienošanās nestrīdēties bieži vien veicina kļūdainu lēmumu pieņemšanu (*Harvey*, 1989). Ar daudzajiem izglītības jājamzirdziņiem, visiem atsevišķajiem, salasītajiem, interesantajiem jaunievedumiem pedagogi ļoti viegli padodas grupveida domāšanai. Piekrišana – piemēram, kad skolotāju kolektīvs pakļaujas administrācijas priekšlikumam vai kad vairums skolas darbinieku balso par jaunieveduma projektu – ne vienmēr nozīmē saprātīgu lēmumu. Liela mēroga izglītības projektu dinamiskajā sarežģītībā mēs redzam, ka konflikts un nepiekrišana ir neatņemama visu veiksmīgo pārmaiņu sastāvdaļa. Nav nepareizi uz laiku aizrauties ar daudzsolosām idejām. Nostāties apšaubošā pozīcijā, it sevišķi pārmaiņu iniciatīvas sākumā, ir veselīgi, nevis ķecerīgi.

Pretinde grupveida domāšanai ir pārmaiņu nesēji šī vārda labākajā izpratnē. Piemēram, ievērojiet līdzību starp četrām stratēģijām, kā izvairīties no viltus vienprātības, kuru iesaka mācību videofilmas, un starp mācīties spējīgas organizācijas būtību: atvērts klimats, izvairīšanās no grupas noslēgtības, kritiska novērtētāja lomas piešķiršana katram grupas loceklim, izvairīšanās dot pārāk tiešus norādījumus (*CRM Films*, 1991).

Balkanizācija notiek tad, kad grupā veidojas stipra savstarpēja uzticība, kas noved pie vienaldzības vai pat naidīguma pret citām grupām. Tas notiek

lielās skolās, kur attīstās apakšgrupas, tādējādi ierobežojot visas skolas iniciatīvas (*Fullan and Hargreaves, 1991*). Bieži vien šādas apakšgrupas tiek uzskatītas par atpalikušām, bet arī progresīvas apakšgrupas var kļūt pārāk uz iekšu vērstas. Veselas progresīvas skolas – kas pirmajā acu uzmetienā šķiet ideālas – arī var nostāties pret apkārtējo sabiedrību. Vienotas skolas progresīvās tradīcijas var kļūt problemātiskas vismaz trīs veidos. Pirmkārt, savstarpējā uzticība skolas līmenī var kļūt tik spēcīga, ka var traucēt plašāku sadarbību ar sabiedrību. Otrkārt – un šis ir tas gadījums, kad grupveida domāšana un balkanizācija veicina viena otru, – sadarbība grupas iekšienē var kavēt piekļūšanu pie citām idejām un to apsvēršanu. Treškārt, pat ļoti veiksmīgas progresīvas skolas nevar uzskatīt par mūžīgām, jo dinamiskas sarežģītības apstākļos *viss mainās*. Tāpēc mēs nedrīkstam būt pilnīgi atkarīgi no grupas, kurā kādā brīdī atrodamies. Izglītības darbiniekam ar morālo mērķi un pārmaiņu nesēja spējām ir jābūt gatavam veidot un pārveidot dažādas attiecības savas karjeras laikā tāpēc, ka tāda būs dzīve – nepārtrauktas pārmaiņas reizēm uz labu, reizēm uz launu.

Šīs nodaļas galvenā mācība pedagogiem ir tā, ka, lai uzlabotu spēju mācīties, ir pilnīgi nepieciešams iepazīt idejas un problēmas ārpus tiešās vides (skola papildus klasei, apkārtējā vide papildus skolai) un darīt to, nepazaudējot no redzesloka pašu galveno uzdevumu – mācīt un mācīties. Adaptīva, mācīties spējīga organizācija ir dinamiska iekšēji, taču tai jābūt arī cieši saistītai ar savu kontekstu. Patiesām, mācīties spējīgās organizācijās indivīdiem ir jāvar atkal un atkal no jauna veidot jaunas mācīšanās partnerattiecības. Lai tas notiktu, labi jāizprot sakarība starp adaptīvu, mācīties spējīgu organizāciju un tās apkārtējo vidi – lai nu kas, bet tā gan ir dinamiska sarežģītība.

## 5. nodaļa

# MĀCĪTIES SPĒJĪGA ORGANIZĀCIJA UN APKĀRTĒJĀ VIDE

Mācīties spējīgās organizācijas izturas ar cieņu pret savu apkārtni, jo *idejas* nāk no ārpusaules, *politika un sadarbības partneri* nāk no ārpusaules un galu galā *mēs* visi atrodamies ārpusaulē. Faktiski vārds “ārpuse” nav īsti vietā, runājot par adaptīvu un mācīties spējīgu indivīdu vai organizāciju. Adaptīvās organizācijas nedz ignorē, nedz mēģina ietekmēt savu apkārtni. Drīzāk tās mācās ar to interaktīvi sadzīvot. Nepārtrauktas pārmaiņas ir attiecību neatņemama sastāvdaļa, jo plaša mēroga mijiedarbība dinamiskas sarežģītības apstākļos prasa nepārtrauktu uzmanību un kustību. Pārmaiņu spēki tiek uzverti kā neizbēgami un nepieciešami mācībām un izaugsmei.

Šis nodaļas pamatdoma ir nevis tā, ka vislabākos risinājumus problēmām var atrast apkārtējā vidē (lai cik patiesi un derīgi tas arī nebūtu), bet gan, ka mācīties spējīgas organizācijas ir daļa no lielākas, sarežģītākas sistēmas, kam nepieciešama holistiska pieeja, lai organizācijas izdzīvotu un attīstītos. Lends un Džārmens (*Land and Jarman, 1992*) precīzi uztver šo jauno skatījumu:

“Evolūcijas panākumu realitāte pierāda to, ka “piemērotība” nozīmē ne tikai “pielāgoties videi”, bet gan drīzāk nepārtraukti uzlabot spēju augt un veidot aizvien vairāk sakarību daudzveidīgā vidē (mēs izprotam izaugsmi un evolūciju kā nepārtrauktu aizvien plašāku un sarežģītāku attiecību veidošanu pašā organismā un ar tā ārējām vidēm).” (30. lpp.)

Runājot par “korporācijas atkalizgudrošanu”, Džons Silijs Brauns, “Xerox” kompānijas viceprezidents, atzīmē, ka “jaunievecumi ir visur, jāsāk tikai no tiem mācīties” (*Brown, 1991, 103. lpp.*). Analizējot “Hanover” apdrošināšanas sabiedrības ilgstošos panākumus, Hampdens-Tērners (*Hampden-Turner, 1992*) vienkārši apgalvo, ka kompānija “galvenokārt izceļas ar to, ka apzināti veidojas par sistēmu, kas vēlas mācīties no vides ātrāk nekā tās

sāncensi” (23. lpp.). Arī Drakers (*Drucker*, 1992) pievieno Pītersa un Votermana (*Peters and Waterman*) slavenajai frāzei “Vadīt apstaigājot!” (*Managing by Walking Around!*) vēl vienu svarīgu vārdu, lai frāze skanētu: “Vadīt, apstaigājot ārpusauli!” (*Managing by Walking Around – Outside!*). Drakers uzsver, ka, “lai paplašinātu redzesloku, apšaubītu stabilus uzskatus un organizēti atkāptos, ir derīgi saskarties ar dažādību un izaicinājumu.” (350. lpp.)

## IDEJAS NO ĀRPASAULES

Ir daudz pētījumu, kas pierāda, ka lielākā daļa skolu nemeklē un neizmanto ārējas idejas. Tomēr dažas skolas to dara (lai gan mums nav iemesla uzskatīt, ka tās arī *uztur* savas atjaunotnes spējas). Rozenholcas (1989) “sastingušo” un “mobilo” skolu apraksts viņas pētījumā par 78 sākumskolām skaidri atšķir neadaptīvas un adaptīvas skolas. Savā pētījumā Rozenholca konstatēja, ka 13 “mobilajās” skolās skolotāji mācījās cits no cita un no ārpasaules. Lielākā daļa skolotāju šajās skolās, pat vispieredzējušākie, uzskatīja, ka mācīšana pēc būtības ir ļoti grūta. Viņi uzskatīja, ka skolotāji nekad nebeidz mācīties to, kā jāmāca. Tā kā lielākā daļa skolotāju apstiprināja, ka mācīšana ir grūta, gandrīz visi atzina, ka viņiem reizēm ir vajadzīga palīdzība. Tāpat palīdzības lūgšana un saņemšana nenozīmēja nezināšanu. Tā bija daļa no nepārtrauktiem centieniem veikt nepārtrauktus uzlabojumus. Tas, ka kolēģi viņus atbalstīja un informēja par to, ko darīja paši, lāva šiem skolotājiem būt pārliecinātākiem un drošākiem par to, ko viņi mēģināja sasniegt, un to, kā viņiem tas izdevās.

Kā Rozenholca atzīmē, efektīvākajās skolās sadarbība ir saistīta ar nepārtrauktas (visas karjeras garumā) uzlabošanas un mācīšanās normām un iespējām: “Tiek uzskatīts, ka uzlabojumi mācīšanā ir drīzāk kolektīvs nekā individuāls uzdevums un ka analīze, novērtējums un eksperimentēšana saskaņā ar kolēģiem ir tie apstākļi, kas ļauj skolotājiem kļūt labākiem.” (73. lpp.) Rezultātā skolotāji dalīšanos pieredzē, padoma prasīšanu un palīdzēšanu gan skolā, gan ārpus tās augstāk vērtēs un labprātāk atzīs par normu. Ir lielāka iespēja, ka viņi savā darbā kļūs aizvien labāki un labāki: “Tas nozīmē, ka iemācīties mācīt, turklāt mācīt labāk dažās skolās ir daudz vieglāk nekā citās.” (104. lpp.)

Lūiss un Mailzs (1990) konstatēja, ka divas vidusskolas (no piecām, ko viņi pētīja), kurās veiksmīgi bija paveikta svarīga reforma, bija daudz spēcīgākas “pārmaiņu resursu iegūšanā un vadišanā” (239. lpp.). Tas meklēja resursus, ieskaitot naudu, laiku, idejas, materiālus, palīdzību, sagatavošanas

kursus un tamlīdzīgi. Tās bija veiksmīgas gan jaunu resursu ieguvē, gan darbā ar jau esošajiem. Saistība ar citām pārmaiņu nesēju īpašībām šeit ir tikpat nozīmīga kā citur. Būtisks nav vis iegūto resursu daudzums – neveiksmīgo reformu vēsture ir bagāta ar augsta līmeņa reformām, kas labi apgādātas ar resursiem –, bet gan tas, kā atsevišķu resursu meklēšana ir saistīta ar skatījumu veidošanu, meistarību un kolektīviem centieniem. Mācīties spējīgām organizācijām palīdzības meklēšana ir saprāta, nevis vājuma pazīme (turpat).

Beikera un viņa līdzautoru (*Baker et al*, 1991) pētījums par 48 skolu rajoniem Ilinoisā apstiprina to, ka iekšējai un ārējai attīstībai ir jānotiek vienlaikus. 13 no 48 apgabaliem tika klasificēti kā tādi, kas pastāvīgi iesaistīti "sistēmas uzlabojumos". Tā nebija nejausība, ka visi 13 veiksmīgie apgabali izmantoja ārēju atbalstu no reģionālajiem izglītības atbalsta centriem un vairākiem citiem avotiem. Turpretī astoņos gadījumos, kuros nebija ārēja atbalsta, skolu uzlabojums nebija jūtams. Atkal un atkal mēs konstatējam, ka ārēja atbalsta meklēšana ir dzīvības pazīme. Tieši tās organizācijas, kuras ir pašpietiekamas, nekur nenonāks. Un, kā mēs redzējam 4. nodaļā, tieši tās skolas, kurām ir sava kopēja iekšēja darbība, gan meklē ārējo atbalstu, gan novērtē labas idejas, tikko tās pamana.

Karla Glikmana (*Carl Glickman*) "Profesionālo skolu līga" (*League of Professional Schools*) rāda citu pārliecinošu piemēru. Glikmans, Alens un Lunsfordi (*Glickman, Allen and Lunsford*, 1992) apraksta, kā attīstījās 22 skolas, kas pievienojās līgai 1990. gadā, un 20, kas pievienojās 1991. gadā. Apstiprinot dažas no mūsu iepriekšminētajām raizēm, viņi konstatēja, ka kopīga pārvalde tika ieviesta dedzīgāk nekā koncentrēšanās uz mācīšanas un mācīšanās reformu. Glikmans un viņa līdzautori pētīja trīs "profesionālas skolas" priekšnoteikumus – kopīgas vadības, koncentrēšanās uz mācībām un eksperimentālu pētījumu (datu savākšanas un darbības) – ieviešanas atšķirības. Augsta līmeņa ieviešana tika definēta kā vismaz divu priekšnoteikumu ieviešana un trešā uzsākšana; zemas pakāpes ieviešana – kā viena vai neviena priekšnoteikuma ieviešana. Četras galvenās atšķirības starp skolām ar augstas un zemas pakāpes ieviešanu bija tādas, ka pirmajām bija

1) tendence aptvert visu skolotāju kolektīvu;

2) pieņemot skolas vietējos lēmumus, spēja strādāt kopā ar skolu apgabalu vai (ja nepieciešams) to apejot;

3) laika izmantošana plānošanai, attīstībai un pārskatīšanai;

4) spēja prasīt palīdzību un atbalstu (vērsties pie citiem, lūgt palīdzību citam no cita, apciemot citus un aicināt citus ciemos uz skolu." (14.–15. lpp.)

Kaut kur jau dzirdēts! Glikmans savā jaunajā grāmatā (tā patlaban tiek iespiesta) izvērs šīs domas trijās tēmās, kas sasaucas ar šo grāmatu: 1) mācīšanas un mācīšanās vienošanās "sagatavot radošus pilsoņus, kas gatavi darboties demokrātijas apstākļos" (morālais mērķis); 2) konstitūcija – kopīgas pārvaldes vadlīnijas; 3) kritiskais pētījums – nepārtraukta izzināšana un informācijas uzsūkšana no iekšpuses un ārpusē.

Mēs varētu turpināt rādīt līdzīgus piemērus, bet pietiks, ja pieminēsim, ka *visi* panākumu gadījumi, kas aplūkoti šajā grāmatā, balstās uz stabilām attiecībām starp ārējām atbalsta grupām un iekšējām komandām. Sākot ar Saizera koalīcijas skolām un beidzot ar Komera (*Comer*) Skolu attīstības programmu (*School Development Program*), ko es aprakstīšu nākamajā apakšnodaļā, tiek pieņemts, ka plašs ideju un prakses tīkls, kas koncentrējas uz noteiktām problēmām un pieņēmumiem, ir nepieciešams, lai kaut ko panāktu. Tālāk informācija ir rodama Mērfija un Halindžera (*Murphy and Hallinger*, 1993) grāmatā, kurā visi "mācīšanās no pašreizējiem centieniem" piemēri apvieno iekšēju mācīšanos ar ārējiem sakariem. Šīs parādības cēlonis ir tieši saistīts ar pārmaiņu nesēju pamatspējām (2. nodaļa). Ne indivīda, ne organizācijas līmenī redzējumu veidošanu, izzināšanu, meistarību un sadarbību nevar kultivēt šaurā lokā. Iedvesmojošu redzējumu konceptualizēšana, problēmu pētīšana un risināšana, lielākas kompetences sasniegšana un ražīgu attiecību veidošana tiek kavēta, ja indivīds vai organizācija neapvienojas ar citiem, kas risina līdzīgas vai atšķirīgas problēmas. Šī iemesla dēļ mēs ieteicām direktoriem un skolotājiem nepārtraukti censties "pieslēgties aizvien plašākai videi". Mūsu padomi skolas direktoram, piemēram, ietvēra ne tikai vadlīnijas iekšējai skolas attīstībai, bet arī ieteikumus ideju un kontaktu paplašināšanai:

"Pirmkārt, viņam jāiesaistās ārpusskolas pasākumos, it sevišķi ar mācīšanos saistītos. Tā varētu būt piedalīšanās kolēģu apmācības projektos skolu direktoru starpā; darbošanās kopā ar citiem direktoriem un administratoriem valdē, lai uzlabotu direktoru profesionālo attīstību; citu skolu apmeklēšana gan savā rajonā, gan citur; iepazīšanās ar jaunākajām speciālajā literatūrā aprakstītajām metodēm un savas skolas pieredzes pavēstīšana citiem. Jāizvēlas derīgākās nodarbības, jo iesaistīšanās ārpusskolas darbībā jebkurā veidā ir nepieciešama nepārtrauktai attīstībai un efektivitātei.

Otrkārt, direktoriem ir jāpalīdz skolai sadarboties ar plašāku apkārtni. Reizēm būs jācinās ar pārslodzi, ko radījušas negribētas un nepamatotas pārmaiņas. Iespējams, būs jāmudina uz skolās balstītu lēmumu pieņemšanu valdē un jārūpējas par šī procesa atvieglošanu. Mēs iesakām, lai direktors par pašu galveno uzskatītu palīdzību skolotājiem iepazīties ar profesionālo pasauli ārpus skolas. Kontaktiem jāveidojas ne tikai ar skolām, kas dara ko līdzīgu, bet arī ar skolām, kas iesaistītas citādās, pat gluži pretējās darbībās. Salīdzinājums veicina

kritisku pašapceri. Iziešana ārpus savām ierastajām tradīcijām ir lielisks mācīšanās un uzlabojumu avots." (*Fullan and Hargreaves*, 1991, 97. lpp.)

Iepazīšanās ar ārējām idejām un speciālistu uzskatiem tomēr ir visvienkāršākais veids, kā mācīties spējīgās organizācijas kontaktējas ar apkārtējo vidi. Nemitīga jaunu ideju ieviešana vēl nepalīdz atrisināt visas problēmas. Īstie sarežģījumi un lielākās izmaiņas būs saistītas ar politiku un potenciālajiem partneriem, un arī tie atrodas ārpusē.

## POLITIKA UN PARTNERI ĀRPASAULĒ

Runa nav par to, ka vide būtu īpaši labvēlīga (it sevišķi skolām). Būtībā jaunās paradigmas pamatpostulāts ir tas, ka mēs nevaram gaidīt, lai "ārpasaule" atbilstu mūsu vajadzībām. Dinamiskie pārmaiņu spēki nekad nevar darboties tādā veidā.

Politika un iespējamie partneri parādās katrā līmenī. Es aplūkošu vairākus šīs sarežģītības aspektus, sākot ar plaša mēroga valsts politiku un beidzot ar skolēnu vecākiem, skolotāju apvienībām un citiem starpniekiem.

Pirmā politiskās vides mācība ir apzināties to, ka plašākā politiskā arēna ir pilna ar neparedzamām izmaiņām un fragmentārām iniciatīvām. Volless (*Wallace*, 1991) sīki apraksta šķietami nepamatotos pārstiegumus, kas radās, ieviešot Izglītības reformas aktu un valsts izglītības standartu Lielbritānijā. Volless raksta:

"Mēģinājumus panākt visaptverošu un saskaņotu plānošanu ierobežoja pārstiegums un neviennozīmīgā situācija, ko šajā gadījumā radīja ziņa par centrālās valdības un vietējās skolu valdes obligātajiem jaunievedumiem. Informācija bija vai nu nepietiekama, lai ieviešana notiktu, vai arī pretrunā ar iepriekšējo informāciju, vai arī tika paziņota tikai īsu brīdi pirms ārēji noteiktiem darbības termiņiem. Reti kurus no šiem gadījumiem skolotāji vai direktori būtu varējuši paredzēt. Gadījumi bija šādi:

a) vairāku mēnešu aizkavēšanās vidusskolas vēstures un ģeogrāfijas kursu plānošanā. Sekoja kavēšanās ar skolotāju pieņemšanu darbā, kamēr nebija skaidrs, vai skolēni varēs iekļaut šos priekšmetus GCSE\* kursā;

b) negaidīta aizkavēšanās ar angļu valodas otrā līmeņa apmācības plānošanu pamatskolās, gaidot dokumentus no Valsts izglītības standarta padomes, kas neparādījās, līdz stājās spēkā attiecīgā Izglītības reformas akta sekcija;

\* Vispārējais vidējās izglītības sertifikāts (*General Certificate of Secondary Education*). (*Tulk. piez.*)

c) enerģijas apstākums skolu valdes Sasniegumu reģistra iniciatīvā (*Records of Achievement Initiative*) vidusskolās (ko uzsāka skolu valde saskaņā ar centrālās valdības iniciatīvu) pēc tam, kad valdības ministrs paziņoja, ka obligāti jāreģistrē skolēna atzīmes tikai tajos priekšmetos, kas ietilpst valsts standartā;

d) novērtējuma interviju atcelšana (tās ar skolu valdes atbalstu bija ieviestas kādā pamatskolā) pēc tam, kad ministrs paziņoja, ka valsts mēroga struktūras ieviešana tiks atlikta;

e) biežās problēmas, plānojot izdevumus pēc formulas finansēto reģionālo skolu pārvalžu budžetos, jo tika pārskatītas (..) agrākās vienošanās par pāreju no vēsturiskās finansējuma sistēmas, atklātas aritmētiskas kļūdas un neparedzēti izdevumi. Tas noveda pie statu samazināšanas kādā vidusskolā un piespieda atteikties no divām iecerētām stata vietām kādā pamatskolā;

f) skolu valdes atliktā darbinieku tālākizglītība (..) pirms attīstības plāna iniciatīvas ieviešanas, līdz plāna iesniegšanas datums bija gandrīz pienācis.” (393.–394. lpp.)

Šī politiskā īstenība visā pasaulē atkārtojas atkal un atkal, valdībām plānojot izglītības reformu valsts mērogā. Pajautājiet jebkuram skolotājam vai administratoram. Ir vismaz trīs iespējamās reakcijas. Viena ir kļūt ciniskam un neuzsākt nekādas pārmaiņas, “kamēr par visiem jaunievedumiem nav pieņemts galīgais lēmums” (turpat, 395. lpp.).

Otra ir kļūt vienaldzīgam pret jebkādiem ārējiem notikumiem – “arī tas reiz paies” attieksme. Akers (*Acker*, 1989) apraksta, kā divas pamatskolas Anglijā reaģēja uz ārēji uzspiesto valsts standartu. Vienā no šīm skolām bija daudzas uzskatāmas sadarbības iezīmes – piedalīšanās lēmumu pieņemšanā, ieinteresētība, rūpes, humors, biedriskums un pateicība. Līdz ar zināmajām šāda veida sadarbības kultūras pozitīvajām īpašībām Akera pētījums atklāja arī daudzas grūtības. Šī skola, lai gan iekšēji bija sadarboties spējīga, nebija labi saistīta ar apkārtni. Skola nebija gatava uz iejaukšanos no ārpusē, un, kad tā neizbēgami notika, skolas attīstība apsīka. Kad vajadzēja ko paveikt, diskusijas un lēmumus par ārēji uzspiestiem jauninājumiem vilka garumā un bieži vien tie nebija mērķtiecīgi, tādējādi veltīgi patērējot ļoti daudz enerģijas. Kā Paskeils (1990) atzīmē savā pētījumā par firmu “*General Motors*”, “tas pats mehānisms, kas veicina spēcīgas tradīcijas, spēj arī orientēt organizāciju pašu uz sevi un nodalīt to no ārējās īstenības” (259. lpp.).

Bet pastāv arī trešā, gluži atšķirīga reakcija – adaptīva, mācīties spējīga organizācija sāk uzlūkot vidi citādi. Tā nemeklē skaidrību nevieta. Tā saprot, ka ārpusaule ir un vienmēr būs nekārtīga, sarežģīta un nepastāvīga. Darbojoties tā izdara izvēli, mēģinot izmantot atsevišķus notikumus kā darbības katalizatorus, pārvērst uzspiestus mērus iespējās un mazināt citas, bezjēdzīgas iejaukšanās. Galvenokārt šādas organizācijas atšķiras ar to, ka tās veido

mērķa izjūtu kā pārbaudes rīku (kaut arī nekad nepabeigtu), apzinās, ka vides uzdevums nav dot tām kaut kādas priekšrocības, un, galvenais, šīs organizācijas tiecas uz nemītīgu izziņu un mācīšanos, jo zina, ka tas ir vienīgais veids, kā izdzīvot un attīstīties sarežģītā vidē.

Rozenholcas "mobilās" skolas, kas nodarbojās ar nepārtrauktu mācīšanos, jaunākās valsts vadlīnijas neizsita no sliedēm, jo šīm skolām bija izpratne par savu būtību; tās varēja aktīvi atbalstīt un paplašināt atsevišķas politiskas iniciatīvas, kas veicināja darbību, un aplāpēt citas, kuras uztvēra kā nepareizas vai nepietiekami attīstītas. Būtiskais ir tas, ka tās "spēja līdzt" un neviennozīmīgajās politiskajās pārrunās spēja palikt pie sava.

Līdzīgi arī Naiesa un viņas kolēģi konstatēja, ka sadarboties spējīgas skolas, kas atbalstīja skolotāju tālāko apmācību, uz Anglijas valsts standartu reaģēja citādi. Tās nedz dedzīgi noraidīja, nedz pieņēma reformu, taču reforma tām lika pārskatīt skolas standartu tādā veidā, kādā tas nekad nebūtu darīts, ja nebūtu šāda ārēja stimula. Naiesa un viņas līdzautori (1992) secina:

"Šo skolu skolotāji izmantoja ārējo iniciatīvu (kuru būtu varējuši uztvert kā ierobežojošu) tādā veidā, lai tā kalpotu viņu pašu izglītības mērķiem. To darot, viņi sāka apzināties, ka tā ir daļa no viņu mācību standarta izpratnes, un arī, ka viņi to kontrolē. Laikā, kad beidzās mūsu pētījumi, šo skolu skolotāji jūta, ka attiecīgās valsts standarta daļas ir viņu pašu rokās." (195. lpp.)

Adaptīvas organizācijas neuzskata, ka tās vienmēr varēs virzīties uz priekšu. Tās zina, ka notikumi apkārtējā vidē var izjaukt visprasmīgāko grupu:

"Iniciatīvas var aplāpēt notikumi ārpusē (piemēram, likumdošana). Tās var aizkavēties, ja notiek izmaiņas skolā (piemēram, darbinieku sastāvā). Jebkurš no šiem faktoriem vai abi kopā var ietekmēt pārmaiņu gaitu un ātrumu. Tie var padarīt liekas skolas iniciatīvas vai negatīvi ietekmēt skolotāju kolektīvu tādā mērā, ka attīstība uz laiku apstājas vai pat iestājas regress." (Turpat, 245. lpp.)

Nav tā, ka visefektīvākajiem indivīdiem un organizācijām būtu mazāk problēmu un saspringtu situāciju un tiem veiktos labāk. *Viņi tikai ar tām apietas citādi.* Viņi tiek ar tām galā un pat aug, sastopoties ar tām pašām grūtībām, kas iznīcina citus, kuriem ir citādi uzskati un spējas (skat. *Csikszentmihalyi*, 1990).

Svarīga ir ne vien elastīga attieksme pret apkārtējo vidi, bet arī īpašas apvienības un tīkli. Džeimsa Komera Skolu attīstības programma ir tam labs piemērs, jo tā ļoti uzskatāmi apvieno morālo mērķi un pārmaiņu nesējus, saistot skolas ar to apkārtni uz ilgāku laiku. Sākotnējā situācija bija tik slikta, cik vien iespējams:

“Skolu attīstības programmas – SAP (*School Development Program*) modelis tika izveidots 1968. gadā divās sākumskolās, sadarbojoties Jeilas Universitātes Bērna izpētes centram un Nūiheivenas Skolu sistēmai. Abas iesaistītās skolas bija ar viszemāko sekmības līmeni pilsetā, tām bija zemi apmeklētības rādītāji un nopietnas problēmas attiecībā starp skolēniem, skolotājiem un vecākiem. Skolotāju entuziasms bija niecīgs. Vecāki bija dusmīgi un neuzticējās skolām. Visur valdīja bezcerība un izmisums.” (*Comer, 1992, 1. lpp.*)

Vairāku gadu laikā izveidotais SAP modelis pilnībā atbilda mūsu izpratnei par pārmaiņu procesiem. Galvenā pieeja bija “neviens nav vainīgs”, mēģinot izprast un labot pamatproblēmas. Komers saka: “Mēs galu galā noskaidrojām pamatproblēmas abās pusēs – stress ģimenēs un skolēnu nepilnvērtīga attīstība, kas ietekmēja panākumus skolā, kā arī nepietiekamas organizatoriskās vadības prasmes un zināšanas par bērna attīstību no personāla puses.” (1. lpp.)

Pilnai programmai ir 9 sastāvdaļas (3 mehānismi, 3 operācijas, 3 vadlīnijas). Mehānismi ir 1) skolas plānošanas vadības komanda, kurā ietilpst vecāku un skolotāju pārstāvji; 2) sabiedriskās un psiholoģiskās veselības aprūpes darbinieku veidota garīgās veselības komanda; 3) vecāku programma, kuras mērķis ir palielināt vecāku darbības efektivitāti un iesaistīšanos. Vadības komanda veic trīs operācijas: 4) izveido visaptverošu skolas plānu; 5) nodrošina personāla attīstību un 6) organizē regulāru novērtēšanu un modifikāciju. Trīs vadošie principi ir 7) patiesa sadarbība; 8) vienprātība lēmumu pieņemšanā, lai izvairītos no “par vai pret” balsojumiem un nespējas strādāt ar pamatcēloņiem, un 9) “neviens nav vainīgs” pieeja problēmu risināšanā.

SAP patlaban ir izplatījusies 200 skolās, un tā ir sasniegusi lieliskus rezultātus, ja ņem vērā to, ar kādām problēmām tai nācies saskarties. Ir dokumentāli fiksēti daudzi nozīmīgi akadēmiskie sasniegumi, uzvedības, pašapzināšanās un klases un skolas klimata uzlabošanās gadījumi salīdzinājumā ar kontroles grupas skolām (Komers un Heinzs (*Comer and Haynes*), 1992).

No vienas puses, 9 sastāvdaļu modeļa saturs ir iespaidīgs; tas apvieno visaptverošu pieeju (mācīšanos visiem – skolotājiem, vecākiem, bērniem) un drošas norises. No otras puses, ir manāms respekts pret pārmaiņām un ilgtermiņa progresa nosacījumiem. Komers (1992) uzsver:

“Tas nav nedz “ātrais risinājums”, nedz “papildinājums”. Tā nav vēl viena jauna darbība, kas skolā jāizmoka līdz ar citiem eksperimentiem. Tas ir 9 sastāvdaļu procesa modelis (..), kura ieviešana prasa daudz laika, līdzdarbības un enerģijas (..), un, pats galvenais, SAP dod rezultātu tikai tad, kad sadarbības un līdzdarbības gars valda visā skolā.” (9. lpp.)

Īpaši būtu jāievēro tas, ka atšķirībā no lielākās daļas jaunievedumu, kas ātri uzrodas (un arī ātri pazūd), viss sākās pavisam klusu. Bija nepieciešams apmēram 15 gadu ilgs attīstības periods divās skolās Nūheivenā, pirms tas sākās arī dažās citās skolās. Un tikai 1991.–1992. gadā – gandrīz pēc 25 gadiem – parādījās pirmais SAP periodiskais izdevums un tika apgalvots, ka ir izstrādātas prasmes un tehnoloģija, kas nodrošina apmācību un atbalstu tiem, kuri interesējas par šīs programmas ieviešanu. Pat šajā gadījumā ieinteresētajiem partneriem iesaka būt gataviem patērēt laiku un enerģiju daudzu gadu garumā, lai izstrādātu savu izpratni un prasmes sarežģītos politiskos apstākļos, līdz tie varēs redzēt kādus rezultātus. Vienīgā SAP negatīvā puse ir tā, ka tās pedagoģiskie pamati nav pietiekami labi aprakstīti un, iespējams, būtu vēl jāattīsta (salīdzinot, piemēram, ar Saize-ra un Gārdnera modeļiem).

Pamatatklāsmē, kas izriet no sistēmiskas domāšanas, ir tā, ka apvienības ir kā dieniskā maize mācīties spējīgām organizācijām, kas darbojas sarežģītā sabiedrībā. Ir divi iemesli šim neizbēgamajam secinājumam (un darbības sākumpunktam). Pirmkārt, problēma ir pārāk sarežģīta, lai to risinātu viena grupa; turklāt tas, ko dara jebkurš starpnieks, ietekmē visas citas attiecīgās institūcijas, tā kā starpnieki ietekmē cits citu jebkurā gadījumā (parasti negatīvi vai patvaļīgi). Otrkārt, izglītībā dažādas ieinteresētās puses vēlas ietekmēt notiekošo. Var izvēlēties – vai nu šī ietekme notiks kā atsevišķas, nesaistītas ietekmes, kas darbojas patvaļīgi vai pretēji cita citai, vai arī ietekme veidosies, attīstot kopējas iniciatīvas. Precīzāk izsakoties, adaptīvas sabiedrības grūtības izglītības jomā nav iespējams risināt, ja nav apvienību. Fiske (*Fiske*, 1992) secina:

“Diskusiju par attiecībām starp valsts skolām un to apkārtējo vidi bieži apgrūtina divi galēji viedokļi. Daži politiskie un citi vadītāji, šķiet, uzskata valsts skolas par līdzekli, kas viens pats atrisinās jebkuru sabiedrības problēmu, sākot ar rasu diskrimināciju un beidzot ar narkomānijas izplatību. Šādi formulēta uzdevuma nospiekti, izglītības darbinieki reaģē, atkāpjoties otrā galējībā. “Atstājiet mūs mierā,” viņi saka, “lai mēs varētu darīt, kas mums tiešām jādara, – mācīt bērnus.” Pirmā nostādne ir acīmredzami nereāla. Neviena atsevišķa iestāde, vismazāk jau skola, nevar “atrisināt visas sabiedrības problēmas”. Savukārt otrā nostādne ir greznība, kuru izglītības darbinieki vairs nevar atļauties. Skolas var nespēt ārstēt visas sabiedrības kaites, tomēr, lai tās veiksmīgi pildītu savu uzdevumu – izglītot nākamo paaudzi – , tām jāatrod veidi, kā mazināt šādu problēmu nelabvēlīgo iespaidu uz mācīšanu un mācīšanos. Lai to panāktu, skolām jāatrod jauni sabiedrotie un jāveido jauna veida saites ar kopienām, kurās tās ietilpst.” (20.–25. lpp.)

Sarasons (darbs ir sagatavošanā) to izsaka citiem vārdiem:

“Ja izglītības arēnā ienāk ar nostāju “atrodiēt vainīgo”, lietas būtība tiek aizmiglota vēl vairāk. Nav vainīgo tajā nozīmē, ka tā vai cita sistēmā iekļauta vai ar to saistīta grupa būtu apzināti padarījusi jau tā sliktu situāciju vēl sliktāku (...). Neviena būtiska izglītības problēma nav tikai “sistēmas iekšēja” problēma (...). Tas nozīmē, ka jebkura darbība, kas paliek sistēmas ietvaros, t.i., balstās tikai uz tās resursiem, darbiniekiem, lēmumu pieņemšanas procesiem un plānošanu, – ir nepareizi iecerēta, aprobežota un gandrīz noteikti lemta neveiksmei.” (33., 35.–36. lpp.)

Starp citu, apvienības, partnerattiecības un sadarbība nozīmē kopīgu vienošanos un darbību zināmā laikposmā, kurā visi partneri mācās darboties atšķirīgi un sasniedz kvalitatīvi atšķirīgus rezultātus. Sava jēga ir gan koooperācijai, gan komunikācijai, gan koordinācijai, bet tās nav pilnīgas. Šrāges (1990) sadarbības definīcija precīzi izsaka šo domu:

“Sadarbība ir *kopīgas radīšanas process*: divi vai vairāki indivīdi ar savstarpēji papildinošām prasmēm izveido kopīgu izpratni, līdz kurai katrs atsevišķi nebija un arī nebūtu nonācis.” (40. lpp.)

Laimīgā kārtā aizvien biežāk gandrīz visu veidu iestādes nonāk pie slēdziena, ka apvienības ir nepieciešamas, – un atbalsta šo viedokli ar jaunu politiku un darbību. Mēs jau redzējām Komera programmā, kā skolas, sabiedrība un universitāte sadarbojās gadiem ilgi, lai vērstu par labu vienu no neįēdīgākajām un negatīvākajām situācijām, kāda jebkad skolās ir eksistējusi. Citas skolu un universitāšu apvienības, tādas kā Mācību asociācija, ir aprakstītas 6. nodaļā. Dažos gadījumos ASV izglītības reformu apvienībās vadošo lomu ir spēlējušas skolotāju apvienības (*Shanker*, 1990; un skat. *Toch*, 1991, 5. nodaļa, Amerikas Skolotāju federācijas (*American Federation of Teachers*) un Valsts Izglītības asociācijas (*National Education Association*) darbības pētījums). Ievērojamā dokumentā, kas iesniegts Ontario provinces valdībai, Ontario Skolotāju federācija – OSF (*Ontario Teachers' Federation*) (1992a) sniedz visaptverošu sadarbības apskatu, kas saucas “Ne tikai skaisti vārdi: patiesas sadarbības veidošana mūsu skolās” (*Beyond the Glitterspeak: Creating Genuine Collaboration in Ours Schools*). OSF uzsver: “Izglītība ir dažādu interešu grupu darba auglis un īpašums”, un “laiki, kad skolēni, klases vai skolas tika aplūkotas kā izolētas vienības, ir pagājuši” (4. un 5. lpp.). Tālāk OSF dokuments apraksta mērķi un pamatu darbībai vairākās saistītās jomās:

- sadarbība skolas ietvaros (skat. arī *Fullan and Hargreaves*, 1991);
- darbs ar vecākiem un sabiedrību (vecāku un skolu sadarbības redzamsais spēks “ir tāds, ka nav nekādu pamatotu iemeslu turpināt darboties izolēti” (17. lpp.));
- saistība ar darba pasauli (“biznesa mērķi un izglītības uzdevumi pakāpeniski tiek tuvināti” (23. lpp.));

• sadarbība starp ministrijām un skolu padomēm (valsts iestādēm pašām ir jāklūst sadarboties spējīgām gan iekšēji, gan ārēji).

Dažas jauno skolotāju apvienību darba detaļas ir aprakstītas 6. nodaļā.

Tiklu un apvienību sarakstu varētu turpināt. Līdzīgi arī uzņēmumi veido apvienības ar izglītības darbiniekiem, tādus kā Valsts Uzņēmēju apvienība (*National Alliance of Business*) (1989) ASV, Kanādas Konferenču padome (1991) un Toronto Metropoles mācību apvienība (*Metropolitan Toronto Learning Partnership*) (1992), kas ir tikai dažas no tām. Vēl vairāk, aizvien nozīmīgāku lomu spēlē labdarības fondi ne tikai kā finansētāji, bet arī kā vidutāji un sadarbības stratēģijas speciālisti (*Evans*, 1992; *Ford*, 1992); *Wehlage*, 1992). Gandrīz visas lielākās apvienības un projekti, par kuriem runāts šajā grāmatā, ir aktīvi saistīti ar vienu vai vairākiem fondiem un uzņēmumiem.

Vienpadsmit "Labākie Amerikas jaunās paaudzes skolu modeļi" (*Winning Designs for a New Generation of American Schools*) (*Education Week*, 1992; *Mecklenburger*, 1992) rāda vēl vienu iespaidīgu apvienību virkni, ieskaitot ierosinājumu, kas plāno Komera, Gārdnera, Saizera, "Apple Computer" kompānijas un Valsts Uzņēmēju apvienības sadarbību. Ir paredzams, ka šo projektu ieviešana sagādās lielas problēmas un radīsies daudzas ļoti labas idejas. Tomēr jaunievedumu ieviešana nav stratēģija pati par sevi, ja idejas nekur neved. Jaunās paaudzes Amerikas skolu Ahilleja papēdis ir pieņēmums, ka paraugskolu izveidošana pilnīgi mainīs izglītības seju. Savu ieguldījumu tās var dot, taču, lai kaut kas mainītos, ir vajadzīgs, lai vietējā attīstība notiktu *visur*.

Vārdu sakot, ilgstošas partnerattiecības starp dažādām interešu grupām, kur neveiksmju gadījumā netiek meklēti vainīgie, ir vēl viens nepieciešams priekšnoteikums, lai attīstītu individu un organizāciju spējas mācīties. Tomēr katram jāzina, ko (kāpēc un kā) viņš dara, jo jāsaskaras ar jaunu sarežģītības pakāpi. Jebkurā sadarbības gadījumā katram partnerim jābūt gatavam mainīt savus paradumus, it sevišķi attiecībās ar citām iestādēm. Mācību asociācijā, piemēram, mēs esam izdarījuši šādus secinājumus:

• skolas/skolu sistēmas un universitātes (vismaz pedagoģiskās fakultātes) ir vajadzīgas cita citai, lai gūtu panākumus;

• to struktūra, tradīcijas un apmaksas sistēma galvenajos vilcienos ir atšķirīga;

• kopīgs darbs var radīt saskaņotību, koordināciju un izturību, kas ir svarīgi skolotāju un skolu attīstībai;

• pie kopīga darba ir rūpīgi jāpiestrādā – jāveido jaunas struktūras, jācieta citam cits un jārisina problēmas, izmantojot kopīgo pieredzi un apvienojot abu pušu labākās īpašības;

• stipras partnerattiecības nerodas nejauši, ar labu gribu vien vai arī risinot kādus konkrētus, atsevišķus jautājumus. Tām nepieciešamas jaunas struktūras, jauna rīcība un katras iestādes iekšējās darbības un starpinstiūciju attiecību pārvērtēšana.” (*Watson and Fullan*, 1992, 219. lpp.)

Pat darbojoties kādā sadarbības struktūrā, adaptīva organizācija nenoslēdzas tikai attiecīgajā apvienībā. Veiksmīgi sadarbības partneri “gūs papildu atziņas un informāciju no ārpuses”; viņi meklē ārēju palīdzību un “visu laiku meklē cilvēkus un informāciju, kas tiem palīdzētu sasniegt mērķi” (*Schrage*, 1990, 160.–161. lpp.).

Mācīties strādāt kopā ar vienu vai vairākām organizācijām kādā konkrētā projektā vēl nav pats grūtākais. Ņemot vērā to, kas iepriekšējās trijās nodaļās teikts par dinamisko sarežģītību, ir skaidrs, ka mācīties spējīgām organizācijām ir jāspēj radīt un izmainīt *dažāda veida* apvienības gan vienlaikus, gan citu pēc citas. Viena sadarbība beigsies un cita sāksies. Tikai morālā mērķa dzīla izjūta un nemitīga pārmaiņu nesēja prasmju apgūšana ļaus kļūt par veiksmīgu partneri un kuģot šajos ūdeņos, nenomaldoties no kursa pat tad, kad apkārtējie vairs īpaši necenšas sadarboties.

Atcerieties Lenda un Džārmēna (*Land and Jarman*, 1992) izaugsmes definīciju: “[Spēja pastāvīgi veidot] arvien sarežģītākas un sarežģītākas saiknes augošā sistēmā pašā un ar tās apkārtējo vidi” (30. lpp.). Tas nav viegls darbs, jo daudzas partnerattiecības, par kurām mēs runājam, ietver cilvēkus un grupas, kam ir dažādas pieredzes, viedokļi, pasaules uzskati un iedomāti risinājumi. Bet tas ir arī galvenais – tieši šī dažādība ir ražīgas darbības priekšnoteikums. Gluži kā “problēmas ir mūsu draugi” (3. nodaļa), atšķirības starp interešu grupām arī ir mūsu draugi, jo risinājumi rodas tieši šo atšķirību apspriešanās, veidojot tās par jaunu kopīgu realitāti. Tādējādi “jebkuras sistēmas izaugsmes spējas var attīstīt, saistot atšķirīgo un dažādo, nevis balstoties uz līdzīgo un kopīgo” (*Land and Jarman*, 1992, 27. lpp.).

Ir jāņem vērā vēl viens aspekts, kam piemīt gan praktiska nozīme, gan metafiziska dimensija, – galu galā mēs visi esam “ārpasaulē”.

## MĒS VISI ESAM ĀRPASAULĒ

Tiešā nozīmē mēs esam “ārpasaulē” tāpēc, ka neviena organizācija nav stabila. Pat ja mēs esam vienā un tajā pašā organizācijā ilgāku laiku, citi nāk un iet, mainot arī pašu organizāciju. Un lielākā daļa no mums karjeras gaitā darbojas daudzās organizācijās. Mums ir savtīga interese par apkārtējā

vidē notiekošo. Mums jāuzņemas lielāka atbildība, nekā tas vajadzīgs mūsu pašreizējā situācijā, – ja ne cita iemesla, tad personisko interešu dēļ.

Lūk, neliels piemērs. Iedomāsimies skolas direktoru, kas uzņēmīgi pārvilina vislabākos un sadarboties spējīgos skolotājus no citām skolām, atlaižot savus vājākos skolotājus, lai tos ņem, kas grib. Šāda pieeja galu galā ir pašiznīcinoša. Pirmkārt, ko sēsi, to ļausi! Beigās arī tev var nākties pieņemt no citām skolām atlaistus vājus skolotājus. Tāpēc šāda darbinieku atlase dos tikai pagaidu panākumus. Otrkārt, pat ja tā var izveidot sadarboties spējīgas skolas, visu sistēmu tādu nevar padarīt. Skolas, kas šādā veidā atlasa darbiniekus un kam ir lielas iespējas tos noligt un atlaist, kļūst par progresīviem izņēmumiem. Un sadusmo tas, ka savas sistēmas ietvaros tās bieži tiek uzskatītas par uzlabojumu avangardu, turpretī pārējām skolām, kam laupīti labākie skolotāji, būtu tām jāseko, bet tās vilušās to nespēj.

Visi skolu direktori ir atbildīgi par to, lai palīdzētu uzlabot mācīšanās iespējas visiem skolotājiem. Darbojoties šauri konkurējošā veidā, pārāgi atsakoties no dažiem saviem darbiniekiem un pārmērīgi daudz ieguldot vislabāko atlasē, labākajā gadījumā var gūt īslaicīgas priekšrocības – un pat tad tas attiecas tikai uz dažām skolām, nevis visu sistēmu (skat. *Fullan and Hargreaves*, 1991, 96.–97. lpp.).

Taču mēs visi esam “ārpusaulē” vēl vienā ziņā, un tā ir dinamiskās sarežģītības un sistēmiskās domāšanas būtība. Lends un Džārmens (1992) apgalvo, ka “viss eksistē saiknē ar apkārtējo pasauli” (103. lpp.). Viņi uzsver, ka nav pareizi uzskatīt, ka lietas pastāv pašas par sevi. Gluži otrādi: “Viss un visi ir saistīti. Viss ietekmē visu citu. Lai cik dažādi un cik tālu cits no cita mēs būtu, mēs visi esam daļa no savstarpēji saistīta veseluma (..). Nekas mūs nešķir no citiem cilvēkiem un apkārtējās pasaules, *ja mēs šo atšķirību neveidojam savā prātā.*” (104. lpp.)

Čiksentmihāji (1990) sauc to par personīgo un universālo “plūsmu”. Sendžs (1990) apzīmē to kā “nedalāmo veselumu”, izsakot domu, ka Zeme vienlaikus ir gan maza, gan mums ārkārtīgi svarīga:

“Zeme ir nedalāms veselums, tāpat kā jebkurš no mums ir nedalāms veselums. Daba (un tā ietver arī mūs) nav veidota no veselumu daļām. Tā ir veidota no veselumu veselumiem. Visas robežas, ieskaitot valstu robežas, ir patvaļīgi pieņemtas. Mēs tās paši izgudrojam un pēc tam jūtamies tajās ieslodzīti.” (371. lpp.)

Sendžs (1990) citē Einšteinu:

“.. [cilvēks] apzinās sevi, savas domas un jūtas kā kaut ko nodalītu no visa pārējā – savā ziņā tas ir mūsu apziņas optisks māns. Šī ilūzija mums ir sava veida cietums, kas mūs ierobežo ar mūsu personiskajām vēlmēm un pieķeršanos dažiem mums tuvākajiem cilvēkiem.

Mūsu uzdevumam ir jābūt – atbrīvoties no šī cietuma, paplašinot mūsu līdzjūtības loku tā, lai tas ietvertu visas dzīvās būtnes un visu dabu tās skaistumā.” (170. lpp.)

Tik pārspīlēts morālais mērķis! Tomēr šis ir gadījums, kad “piesaistīšanās veselajam” dod būtisku un praktisku labumu, ļauj izdzīvot sarežģītās sabiedrībās un ir nozīmīgas eksistences nepieciešama daļa. Citiem vārdiem, produktīvas apvienības – tāpat kā pārmaiņu spēki – nepazīst robežu.

## SKATS NO AUGŠAS

Cilvēki, it īpaši tie, kuri ir tiešie priekšnieki, bieži vēlas, lai citas organizācijas daļas ir adaptīvas un nemitīgi tiecas pēc uzlabojumiem. Rajonu personāls gaida, lai tādas būtu skolas; valdības grib, lai tādi būtu rajoni. Ja jūs ietilpstat centrālajā grupā, kā jūs varat veicināt adaptāciju un mācīšanos sīkākajās vietējās grupās? Viegli tas nav, bet dažas vadlīnijas var palīdzēt.

Pirmkārt, pajautāriet sev, vai jūsu nodaļa vai centrālā iestāde pati ir tāda, kādus vēlētos redzēt citus. Ja atbilde ir nē, tad jūs nevarat cerēt, ka vietējās grupas jūs uzņems nopietni. Lomu modeļi un ar tiem saistītās darbības ir ļoti svarīgas. Pirmais darbs ir savest kārtībā pašam savu māju (lai gan indivīdi var veiksmīgi darboties par spīti organizācijām, kurās tie ietilpst. Skat. 7. nodaļu). Paskeils (1990) par “īstu revolūciju” “Ford Motor” kompānijas veiksmīgajā pārveidē nosauc “[augstāko amatpersonu] nopietnību un neatlaidību jautājumā par to, ka *viņiem* ir jāmainās, lai visa kompānija varētu mainīties. Tas ir visretāk sastopamais un vienlaikus visnepieciešamākais veiksmīgu pārmaiņu priekšnoteikums: augstākās amatpersonas, kas ir gatavas nebaidīties no grūtībām un mainīties pašas.” (138. lpp.)

Otrkārt, būtiskos jautājumos pavēles nedarbojas (3. nodaļa). Sarežģītas, mācīties spējīgas organizācijas attīstās nepārtrauktā spriedzē starp centra un vietējiem nosacījumiem. Vienlaicīgām stratēģijām no augšas uz leju un no lejas uz augšu ir jāpastāv līdzās un citai cita jāveicina. Saskaņā ar Paskeila uzskatiem, lai organizācijas būtu veiksmīgas, tām nepārtraukti jākontrolē radošā spriedze, kas pastāv starp “savienošanas” un “atvienošanas” darbībām, – reizēm integrējot, reizēm decentralizējot, bet bieži darot to vienlaikus ar dažādām funkcijām.

Biznesa un pedagoģijas teorētiskajā literatūrā patlaban atrodami vairāki piemēri tam, kā tas notiek. Pieņemot atziņu, ka efektīvas pārmaiņas un mācīšanās vienmēr notiek vietējā mērogā, galvenā centrālo lēmumu pieņēmēju rūpe ir tā, “kā vietēji vadītas organizācijas panāks koordināciju un sinerģiju

starp atsevišķām biznesa struktūrām un sadarbību, kas ved pie kopīgiem visas korporācijas mērķiem” (*Senge*, 1990, 288. lpp.). Sendzs atbild:

“Tā nav nejausība, ka [lielām organizācijām], tādām kā “*Royal Dutch/Shell*” un “*Hanover*” apdrošināšanas kompānija, ir spēcīgi attīstīta vietējā kontrole (...). Tradicionālās organizācijas prasa vadības sistēmu, kas kontrolē cilvēku rīcību, turpretī mācīties spējīgās organizācijas cenšas uzlabot domāšanas spējas un kvalitāti, spēju spriest un darboties grupā un veidot kopīgus redzējumus un kopīgu izpratni sarežģītos biznesa jautājumos. Tiesi šo īpašību dēļ mācīties spējīgās organizācijas ir vietēji labāk kontrolētas un labāk koordinētas nekā to hierarhiskie priekšteči.” (289. lpp.)

Sarasons (1990) izdara līdzīgu secinājumu par skolām:

“Kā izveidot pašregulējošus diskusiju un citus mehānismus, kuru tā pietrūkst skolās? No šāda viedokļa uzdevums nav vis novērtējama šaurā nozīmē, bet gan tādu darbības principu attīstīšana, kas pašregulēšanu uzskata par normu, nevis ārkārtas stāvokli.” (129. lpp.)

Es atgriežos pie vietējās mācīšanās nevis ideoloģiskas izvēles dēļ, bet gan tāpēc, ka tas ir vienīgais secinājums, ko var izdarīt tad, kad ir izprasta pārmaiņu dinamika. Jebkurš pieņēmums, ka sarežģītas organizācijas varētu kontrolēt no augšas, ir malds (*Senge*, 1990). Tādējādi jaunā centrālās vadības loma, kā to uzsver Steisjjs (1992), ir – izveidot un uzturēt tādas apstākļus, lai organizācijas locekļi varētu attīstīt pamatprasmes cīņai ar pārmaiņu spēkiem:

“Ja nākotne nav izzināma, vadītāji nevar ieviest tādu tehniku, panēmienu, struktūras un uzskatus, lai varētu kontrolēt vēlākos rezultātus (...). Tikai ar politikas izstrādāšanu un kompleksas mācīšanās palīdzību uzņēmums var radīt un vadīt savu neparedzamo nākotni.” (202.–203. lpp.)

Hampdena-Tērnera (*Hampden-Turner*, 1992) pētījums par “*Hanover*” apdrošināšanas kompāniju labi ilustrē pamatnostādnes. Nemitīga prasmju attīstīšana visos līmeņos darbojas, ja starp centrālajām un vietējām sistēmām notiek mijiedarbība un sarunas. Dilemma, ar kuru “*Hanover*” kompānija sekmīgi tika galā, bija:

“(…) kā padarīt filiāles stiprākas un patstāvīgākas, vienlaikus veidojot centrālās vadības personālu spēcīgu, spējīgu un gatavu reaģēt. Draudēja divas galējības: spēcīgs centrālais personāls, kas apspiestu vietējās iniciatīvas un padarītu filiāles atkarīgas, un spēcīgs vietējais personāls, kas nicīgi izturētos pret jebkādu iejaukšanos no centra puses, uztverot to kā savas autonomijas pārkāpšanu.” (25. lpp.)

Hampden-Tērners konstatēja, ka “*Hanover*” kompānija nepārtraukti veido plašāku redzējumu, ko pārbauda, vācot informāciju un statistiku. Tiek atzīts, ka vietējās struktūras ir līdzīgas vienos un atšķirīgas citos aspektos. Tā centrs un vietējās struktūras apspriež mērķus, attīsta panākumu

stratēģijas un vāc datus iepriekš norunātos virzienos. Silijs Brauns (*Seely Brown*, 1991) no "Xerox" kompānijas apgalvo, ka viens no centrālās vadības galvenajiem uzdevumiem ir iedrošināt un atbalstīt vietējās partnerattiecības (atkal – saiknes ar apkārtējo vidi) un tad "ievākt ražu no vietējiem jaunievedumiem" (106. lpp.).

Tie paši secinājumi ir spēkā, arī runājot par skolas un centra attiecībām. Mācību asociācijā mēs to saucam par skolas un rajona vienlaicīgas attīstīšanas vadību (*managing school-district co-development*) (*Fullan*, darbs ir sagatavošanā). Četri skolu rajoni (vidēji 60 000 skolēnu un 125 skolas katrā) pastāvīgi attīsta stratēģijas, lai kontrolētu spriedzi, kas rodas, vienlaikus attīstot skolas un sistēmu. Daži no galvenajiem aspektiem šajā mēģinājumā veikt saskaņotu attīstību ir plaši atbalstīta mērķa definīcija un stratēģiskā plāna izveidošana un nemitīga papildināšana; skolas plānu izveidošana un uzturēšana; darbības novērtējums, kas saistīts ar darbinieku attīstību; izvēle un izvirzīšana, kuras mērķis ir efektivitātes palielināšana; sistemātiska profesionālās pilnveides veicināšana (gan skolā, gan visā sistēmā); resursu nodošana skolai un vietējai sabiedrībai; saskaņota pārbaudes sistēma visā rajonā.

Doma par skolām kā mācīties spējīgām organizācijām ļauj jaunā veidā izprast kontroles un atskaites jēdzienus. Tradicionālās pārbaudes metodes cieš neveiksmi, jo ir atrautas no efektīvas informācijas. Kā norāda Dārlings-Hamonds un Ašera (*Darling-Hammond and Ascher*, 1992), "darbības rādītāji (...) ir informācija uzskaites sistēmai; tie nav pati sistēma. Atbildība (t.i., apzinīga rīcība un atsauce pret klientiem) ir vērojama tikai tad, ja pastāv zināmi paņēmieni informācijas interpretācijai un apstrādei." (2. lpp.) Un, kā redzējam agrāk, ir nepieciešami dažādi skolēnu mācīšanās pārbaudes līmeņi. Turklāt adaptīvas, mācīties spējīgas organizācijas spēj atskaitīties pilnīgāk, jo tās strādā sistemātiskāk. Dārlinga-Hamonda un Ašeras vārdiem runājot:

"Novērtējuma dati ir vajadzīgi tādēļ, ka tie dod būtisku, drošu, savlaicīgu un lietderīgu informāciju par to, kā mācās atsevišķi skolēni un kā skolas tiem palīdz. Tomēr šāda veida dati ir tikai neliela daļiņa no visa atskaitīšanās procesa. Atskaitīšanās ietver arī veidu, kā skola vai skolu sistēma pieņem darbā, novērtē un atbalsta savus darbiniekus; kā tā izturas pret skolēniem un vecākiem; kā tā veic savus ikdienas darbus; kā pieņem lēmumus; kā nodrošina vislabāko pieejamo zināšanu iegūšanu un izmantošanu; kā novērtē pati savu darbību un arī skolēnu progresu; kā tiek galā ar problēmām un kā veicina nepārtrauktus uzlabojumus." (2. lpp.; skat. arī *Hill and Bonan*, 1991)

Vai nu vietējā, vai centrālā līmenī galvenais secinājums par mācīties spējīgām organizācijām dinamiski sarežģītā vidē ir tāds, ka pārmaiņu spēki

parādās pārsteidzoši un neplānoti. Tādēļ spēja "dzīvot nelīdzsvarotā stāvoklī" ir ļoti svarīga (Pascāle, 1990, 174. lpp.). Es centos pierādīt, ka organizācijas, kas darbojas ar pārmaiņu nesēju pamatspējām – tādām kā personiskais redzējums, meistarība, izziņāšana un sadarbība, – šajos apstākļos sasniegs labākus rezultātus. Jaunās organizācijas būtiskākās iezīmes Paskeils apkopo šādi. Tā

- 1) ietver holistisku, nevis fragmentāru skatījumu uz organizāciju;
- 2) atbalsta pretrunas kā enerģijas un atjaunotnes avotu un
- 3) veido gaisotni, kas vedina cilvēkus atbalstīt kompānijas mērķus un pielikt visus spēkus, lai tos sasniegtu.

Šo faktoru iespaidam jābūt pietiekami lielam, lai tas ievirzītu organizāciju nemitīga nemiera stāvoklī (bet ne tik spēcīga nemiera, lai tas kļūtu postošs)." (174. lpp.)

Lielākā daļa organizāciju, kas ir mēģinājušas šādi pārveidoties, sākumposmā ir piedzīvojušas lielas grūtības. Galvenā iezīme, kas piemīt tiem, kuri virzās uz priekšu, ir tas, ka viņi *mācās* no savas pieredzes. Spēja darīt lielā mērā ir atkarīga no mācību orientācijas un organizācijas locekļu spējām. Spēja nemitīgi mācīties ir vajadzīga ne tikai vadītājiem, bet visiem organizācijas locekļiem. Tādējādi ierindas skolotāju prasmēm un paradumiem ir liela nozīme mācīties spējīgo organizāciju nākotnē. Kas attiecas uz skolām, skolotāju izglītošana ir galvenais līdzeklis, kā palielināt organizācijas dalībnieku mācīšanās spējas.

## 6. nodaļa

# SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBA: SABIEDRĪBAS ZAUDĒTĀ IESPĒJA

Sabiedrība savus skolotājus ir izgāzusi un iegāzusi. Skolotāju sasniegtos rezultātus sabiedrība novērtē kā nesekmīgus, taču tā nepalīdz radīt apstākļus, kas skolotājiem ļautu gūt panākumus. Īsts apburtais loks. Šajā nodaļā es pierādīšu, ka skolotāju izglītotāji un skolotāji paši ir vainīgi, nedarot neko, lai pārrautu apburto loku. Sistēmas nemainās, kamēr cilvēks gaida, lai kāds cits atrisina problēmas (7. nodaļa).

Par spīti filozofēšanai par skolotāju izglītību mūsdienu sabiedrībā, nešķiet, ka būtu radusies pārliecība, ka ieguldījumi skolotāju izglītībā dos kādus rezultātus. Varbūt sirds dziļumos daudzi vadītāji netic, ka mācīšana varētu būt tik grūta. Galu galā lielākā daļa vadītāju ir pavadījuši klasē tūkstošiem stundu un vismaz šādā nozīmē jūtas kā eksperti. Un viņi zina, ka katru gadu klasēs nonāk daudz nekvalificētu skolotāju, kas ir spiesti mācīties darba gaitā. Turklāt ieguldīšana skolotāju izglītībā nedod rezultātus uzreiz. Līdz ar visām problēmām, kas prasa tūlītēju risinājumu, ir viegli palaist garām iespēju ieviest savlaicīgas novēršanas stratēģiju, kuras ieviešanai būtu nepieciešami vairāki gadi. Kad pienāk krīze, ar to ir jātiek galā. Rīcību, kas varētu laicīgi novērst krīzi un izmaksātu daudz lētāk, ir daudz grūtāk uzsākt.

Tomēr, ja lasītas iepriekšējās nodaļas, ir skaidrs, ka augstas klases mācību spēki, kas vienmēr mācās, ir obligāts priekšnoteikums, lai tiktu galā ar dinamisko sarežģītību, t.i., palīdzētu veidot pilsoņus, kas paši var vadīt savu dzīvi un veidot attiecības ar apkārtējiem nemitīgi mainīgā pasaulē. Labus skolotājus nekas nevar aizstāt.

Skolotāja profesija ir labākā situācijā, nekā ārsta profesija bija 1910. gadā, kad Abrahams Fleksners (*Abraham Flexner*) nosodīja ārstu slikto sagatavotību un aicināja panākt vispārējus uzlabojumus. Taču galvenā problēma ir

tā, ka tagad, 90. gados, nevienam nav īstas skaidrības par to, ka un kā būtu steidzami jārikojas, lai uzlabotu skolotāju izglītību. Skolotāju izglītošanai vēl arvien ir tas gods vienlaikus būt izglītības jomas visnopietnākajai problēmai un labākajam problēmu risinājumam. Mums nekavējoties jānovērtē problēma un jāizlemj, kas būtu darāms, lai skolotāju mācīšanos visas karjeras garumā padarītu par realitāti.

## PROBLĒMAS NOVĒRTĒŠANA

Atcerieties Reičelu B. (4. nodaļa). Viņa uzsāka skolotājas darbu, cieši apņēmusies dot tajā savu ieguldījumu. Par spīti mēģinājumiem kļūt par labu skolotāju, otrā mācību gada beigās viņa sāka nevērīgāk darīt savu darbu, apdomāt, ko iesākt ar savu nākotni, bet neuzsāka neko, lai to izmainītu. Viņai priekšā bija vēl 35 gadi ciniska rutīnas darba. Cik skolēnu un cik kolēģu viņa, pašai negribot, slikti ietekmēs?

Nav grūti novērtēt problēmas raksturu un apjomu. Es to darīšu zēlsirdīgi īsi. Problēmas sākas ar skolotāju sagatavošanas programmām. Houvija un Cimfera (*Howey and Zimpher*, 1989) rūpīgais pētījums par sešām ASV universitātēm viņiem ļāva noskaidrot 14 aspektus, kas būtu nepieciešami programmu saskaņotībai, bet kuru, kā viņi konstatē, trūkst esošajās programmās. Šie aspekti ir: programmas, kas balstās uz skaidru izpratni par mācīšanu; programmas, kurām ir skaidri formulētas tēmas; fakultāte, kas koncentrējas uz īpašām eksperimentālām vai alternatīvām programmām; darbs ar studentu – praktikantu grupām; pietiekams mācību materiāls un labi izplānota praktiskā darba daļa; sakarība starp programmām universitātē un studentu apmācību prakses laikā; tieša pieeja pētījumam un projektēšanas datu bāzēm; regulāra programmu pārbaude.

Gudlads (1990a) un viņa līdzstrādnieki visaptverošā 29 universitāšu apskatā ir pat vēl nosodošāki. Viņu galvenie secinājumi ir šādi.

“1) Mūsu pētītās sagatavošanas programmas salīdzinoši maz izmantoja vienaudžu saziņas un kontaktēšanās procesu, kas tiek izmantots dažās citās profesionālās sagatavotības jomās. Bija maz mēģinājumu sadalīt jaunus kandidātus prakses grupās pētījuma laikā vai vēlāk. Rezultātā studentu domu apmaiņa par iegūto pieredzi lielākoties aprobežojās ar formālām nodarbībām (kur mācīšana ir ārkārtīgi didaktiska). Skolotāju sabiedriskā, intelektuālā un profesionālā izolācija, ko tik labi ir aprakstījis Dans Lortijs (*Dan Lortie*), sākās ar skolotāju izglītošanu. Salīdzinoši izolētais individuālais sagatavošanas periodā nebūt nepalīdz attīstīt koleģialitāti, kas būs nepieciešama vēlāk, lai strādātu skolā un to uzlabotu.

2) Straujā augstākās izglītības izplatība līdz ar nepieredzētām izmaiņām akadēmiskajā dzīvē ir novedusi pasniedzējus neizpratnē par augstākās izglītības uzdevumu un viņu pašu lomu tajā. Lai gan šo akadēmiskās dzīves pārmaiņu rezultāts ir pārsniedzis fakultāšu un nodaļu robežas, tas, ka daudzi dod priekšroku pētīšanai, nevis mācīšanai, daudzās augstākajās mācību iestādēs ir palīdzējis mazināt skolotāju izglītības prestižu. Reģionālajās valsts universitātēs, agrāk parastās pedagogijas fakultātēs un skolotāju institūtos, situācija ir kļuvusi tik slikta, ka sava vēsturiskā uzdevuma – skolotāju izglītošanas – slēpšana ir kļuvusi gandrīz vai par obligātu rituālu. Šķiet, ka mācīšana skolās un skolotāju izglītība nespēj atbrīvoties no sava pašreizējā zemā statusa.

3) Skolotāju izglītības programmās pastāv nopietni pārrāvumi: starp humanitārajām un eksaktajām zinātnēm un to, kas tiek mācīts pedagogijas fakultātē; starp atsevišķiem komponentiem tā saucamajā profesionālajā secībā; starp to, kas notiek universitātē, un to, kas notiek skolā (...). Pēc mūsu datiem ir arī skaidrs, ka sagatavošana, kas notiek mūsu pētīto programmu ietvaros, orientējas uz *nodarbībām*, nevis uz *skolām*.

4) Kursi vēsturē, filozofijā un izglītības sociālajos pamatos (...) ir nopietni cietuši.” (700.–701. lpp.)

Mācīšanas sākuma gadi nav nemaz labāki. Ievadprogrammu, kas atbalsta skolotājus iesācējus, joprojām ir maz, un tikai dažas no tām ir labas, kaut arī skolotāju iesācēju vajadzības ir skaidri zināmas un pastāv iespēja, ka nopietna ievadprogramma ir viens no izdevīgākajiem profilaktiskajiem pasākumiem. Mēs par šīm problēmām esam zinājuši jau pāris gadu desmitus (taču ne par to risinājumu detaļām, par kurām es runāšu nākamajā apakšnodaļā). Makdonalda un Eliasa (*McDonald and Elias*, 1980) četru sējumu pētījumu joprojām uzskata par standartu. Viņi apkopo savus atklājumus:

“1) gandrīz visi skolotāji izjūt mācīšanas sākuma periodu kā vienu no grūtākajiem skolotāja dzīves un karjeras aspektiem. Droši vien ir daži skolotāji, kas uzsāk mācīšanu veikli un mierīgi, taču lielākā daļa atceras šo laiku kā ļoti grūtu, pat traumatisku;

2) galvenās problēmas un grūtības, ar kurām skolotājiem ir jāsaskaras, ir viegli nosakāmas. Lielākā daļa no tām ir saistītas ar mācību procesa organizēšanu un vadīšanu. Šīs problēmas ir tik asas, ka novērš uzmanību no acīmredzamā fakta, ka grūtības sagādā arī skolēnu zināšanu pārbaude, skolotāja novērtējums no administrācijas puses, darbs ar vecākiem, konsekventa mācīšanas stila izveidošana, skolas funkciju izprašana, noteikumi, kas jāievēro, u.c.;

3) vismazāk pētītie sākuma perioda aspekti ir tam raksturīgās bailes, uztraukums un vienlības izjūta. Esošajos pētījumos ir pietiekami daudz informācijas par to, ka šīs izjūtas nav nekas neparasts, taču individuālas pārrunas ar skolotājiem atklāj daudz vairāk nekā pašreiz pieejamā literatūra;

4) gandrīz visi skolotāji saka, ka pārvarējuši šo pārejas periodu "pašu spēkiem". Viņiem nav sniegta tikpat kā nekāda palīdzība, to viņiem nācies meklēt pašiem. Parasti tas nozīmēja meklēt kādu citu skolotāju, kam varētu uzticēties (..);

5) iespējams, ka tas, kā skolotāji pārvar pārejas periodu, un tas, kā viņi spēs profesionāli attīstīties un sasniegt augstu kompetences un entuziasma līmeni, ir cieši saistīts." (1. sēj., 42.–43. lpp.)

Karjeras turpmākā gaita nav daudz iepriecinošāka (skat. *Fullan*, 1991, 15. nodaļa). No mācīšanās viedokļa darba apstākļi lielākajā daļā skolu nav tādi, lai skolotāji kļūtu labāki jau tāpēc vien, ka viņi pieder mācīties spējīgai organizācijai. Ja arī viņi kļūst labāki, tad drīzāk par spīti organizācijai, kurā atrodas. Un mēs pat vēl neesam sākuši runāt par problēmām lielpilsētu multikulturālajās skolās. Amerikas Pētījumu institūts (*American Research Institute*) (1992) noteica 10 vislielākā stresa profesijas. Izrādījās, ka pirmajā vietā ir "lielpilsētas skolotājs" – apsteidzot policistus un gaisa satiksmes dispečerus.

Protams, mēdz būt arī panākumi, un mēs drīz vien sāksim pētīt, ko varētu darīt, lai tādu būtu vairāk. Lai nu kā, es uzskatu, ka iepriekš teiktais atspoguļo skolotāja izglītības parasto stāvokli viņa karjeras laikā. Skolotājiem kļūst aizvien grūtāk un grūtāk noticeēt, ka viņiem ir cēla profesija, kuras pārstāvji centīgi un prasmīgi strādā savu klientu labā. Salīdzinājumā ar pagātņi drīzāk ir jūtams apsīkums un nespēja justies gandarītam un apmierinātam, un, visticamāk, daudzi labi un zinoši cilvēki neizvēlēšies vai pametīs šo profesiju.

## KO DARĪT

Citiem vārdiem sakot, problēma ir milzīga. Skolotāja profesija nav adaptīva un mācīties spējīga. Skolotāji un metodīki, kam viņi jāizglīto, nezina pietiekami daudz par šo tēmu, viņi nezina, kā mācīt, un nezina, kā saprast un ietekmēt apkārtējos apstākļus. Turklāt skolotāja profesija – no sākotnējās sagatavošanās līdz pat karjeras beigām – nemaz nav orientēta uz nepārtrauktu mācīšanos.

Tikai skaidri nosaucot un atbalstot morālo mērķi, pārmaiņu nesējus un saikni starp tiem, varēs kaut ko mainīt skolotāja profesijā. Ja papēta skolotāju izglītības vēsturi, brīnumainā kārtā var konstatēt, ka doma par skolotājiem kā morālu pārmaiņu nesējiem ir pastāvējusi jau labu laiku. Ar to es gribētu sākt, noskaidrojot, kāpēc šis agrīnās ieceres nav iedzīvojušās. Lai tas būtu sākumpunkts tam, kas būtu jādara.

## SĀKOTNĒJĀ SKOLOTĀJU SAGATAVOŠANA

ASV federāli atbalstītās programmas “Skolotāju korpuss” (*Teacher Corps*) un “Metodiķu apmācītāji” (*Trainers of Teacher Trainers – TTT*) ir pelnījušas sīkāku apskatu. Tās izveidojās pirms ceturtdalgadsimta, koncentrējās uz sabiedrības uzlabošanu un tad pazuda bez pēdām. Ko mēs no šiem centieniem varam mācīties?

No 1965. līdz 1975. gadam “Skolotāju korpuss” sagatavoja 11 000 skolotāju. Programma “valsts mērogā pārbaudīja hipotēzi par to, ka skolotāju sagatavošanas prakses modelis varētu palīdzēt uzlabot izglītību skolēniem ar īpašām vajadzībām” (*Weiner, 1992, 9. lpp.*; skat. arī *Drummond and Andrews, 1980*). Programma izvirzīja mērķi – radīt “pārmaiņu nesējus” (lietojot tieši šos vārdus – *change agents*) pieplūdumu. Praktikantu grupas iestājās divgadīgās mācību programmās darbavietās, pakāpeniski palielinot savu atbildību “skolotāja meistara” (*master teacher*) vadībā. Skolu apgabaliem un universitātēm bija jāsadarbojas, lai šo programmu ieviestu. Ja neskaita skaitlisko pieaugumu 10 gadu laikā, programma nekad nesasniedza vēlamo efektu. Nosaukti par pārmaiņu nesējiem, praktikanti un projekta darbinieki bieži vien nonāca pretrunā ar parastajiem skolotājiem un tika atraidīti.

*TTT* programma sākās 1967. gadā un 1970. gadā darbojās jau 57 vietās. Mērķis atkal bija sabiedrības pārmaiņas – uzlabot izglītību mācāmajiem ar īpašām vajadzībām – , šoreiz koncentrējoties uz skolotāju izglītotājiem, kas savukārt varētu uzlabot skolotāju sagatavošanas programmu un tās beidzēju kvalitāti. Viens no galvenajiem bausļiem bija “paritātes” jēdziens, kas “tika definēts kā pedagoģijas fakultāšu, humanitāro koledžu, valsts skolu un sabiedrības līdzdalība skolotāju izglītības programmas plānošanā un īstenošanā” (*Weiner, 1992, 9. lpp.*).

*TTT* dzīves laiks bija seši īsi gadi (1967–1973). Šajā laikā tika izveidotas vairākas programmas – tik plašas savā saturā un struktūrā, ka tās bija grūti pārskatīt. Dažādi projekti mēģināja reformēt mācību programmas un skolotāju izglītošanu uz vietas skolās. Projektus vajāja dažādas nedienas. Kāds projekta direktors atkāpās no amata īsi pēc programmas sākuma, paziņojot, ka vadlīnijas “pārmaiņu nesēju grupu noteikšanai skolotāju izglītotāju, humanitāro priekšmetu pasniedzēju, valsts skolu skolotāju, vecāku, sabiedrisko iestāžu pārstāvju un studentu vidū” ir pārāk nekonkrētas. *TTT* iniciatīvā nekad nebija skaidrs, ko paši metodiķi varētu darīt, lai uzlabotu savu darbu, ja neskaita finansiāla atbalsta saņemšanu un vispārīgus norādījumus reformēt skolotāju izglītību.

Gan "Skolotāju korpusu", gan *TTT* neapšaubāmi krita par upuri tam, ko es pirmīt nosaucu par liela mēroga lāpīšanos – neveiklu mēģinājumu kaut ko salabot. Pēc maniem ieskatiem, galvenie neveiksmes iemesli bija šādi:

1) programmas balstījās uz ārkārtīgi neskaidriem pieņēmumiem. Ideoloģija nav tas pats, kas pieņēmumi un idejas par to, kas būtu jādara un kā tas būtu jādara;

2) tās galveno uzmanību pievērsa indivīdiem, neņemot vērā iestādi;

3) tās bija nesistēmiskas, t. i., nepievērsa uzmanību pārmaiņām starpinstīciju attiecībās (piemēram, starp skolām un universitātēm);

4) tās neaptvēra, kāds pamatzināšanu un prasmju apjoms būtu nepieciešams (it kā pietiktu ar ideoloģiju un iespējām);

5) ciktāl tās darbojās ar pārmaiņām – kaut arī neveikli –, lielākie spēki tika veltīti skolu sistēmai, nevis universitātēm. Pat *TTT* programma, kura sākumā bija orientēta uz pēdējām, vēlāk pārvirzīja uzmanību uz skolu vidi.

Mums ir zināma skolotāju izglītības mūsdienu versija, kas saistīta ar pārmaiņām sabiedrībā. Šo versiju izstrādājuši Listons un Ceihners (*Liston and Zeichner*, 1991). Šie autori aicina sastādīt "sabiedrības rekonstrukcijas" plānu skolotāju izglītībai. Listons un Ceihners apgalvo, ka skolotāju izglītotājiem, t. i., metodiķiem:

"1) jābūt kaut kādā veidā tieši iesaistītiem skolotāju izglītības programmā (piemēram, kā skolotājiem vai administratoriem); 2) jābūt iesaistītiem plānošanas darbībā koledžā vai universitātē; 3) aktīvi jāatbalsta centieni radīt demokrātiskākus darba un mācīšanās apstākļus valsts skolās; 4) jābūt iesaistītiem politiskā darbā profesionālu apvienību ietvaros un saistībā ar valsts izglītības iestādēm; 5) jāveicina demokrātiskas pārmaiņas, lai sasniegtu lielāku sabiedrisko līdztiesību citās sabiedriskās un politiskās jomās" (188. lpp.).

Komentējot dažus tālaika skolotāju izglītības reformas ierosinājumus – tādus kā Kārnegi ziņojums (*Carnegie Report*, 1986) un Holmsa Grupas (*Holmes Group*, 1986 un 1990) ziņojumi –, Listons un Ceihners saka: "Mēs asi iebilstam pret to, ka dažos ziņojumos nav gandrīz neviena ierosinājuma morālās apziņas, sabiedriskās un politiskās nostājas un skolotāju darboties spējas attīstīšanai, lai izskaustu sabiedriskās, intelektuālās, ekonomiskās un politiskās nevienlīdzības" (217.–218. lpp.). Autoriem par godu jāsaaka, ka viņi abi ir tieši iesaistīti (divās dažādās universitātēs) tāda veida programmu izstrādāšanā un ieviešanā.

Neraugoties uz dažām vērtīgām domām un aspektiem, es nedomāju, ka Listona un Ceihnera ierosinājums gūs sekmes. No vienas puses, viņi ir ķē-

rušies pie “neskaidro pieņēmumu” problēmas. Viņu piedāvājums ir skaidrs, un dažus tā aspektus viņi ir ieviesuši savās darbavietās. No otras puses, liktenīgā kļūda ir tā, ka ķeršanās pie sabiedrības pārveidošanas ir pārāk pretenzioza. Mēs nevaram gaidīt, lai lielākā daļa skolotāju un viņu izglītotāju iesaistītos politiskā darbā, uzlabotu demokrātiju un mazinātu sabiedrisko netaisnību kaut vai savas ietekmes sfērās. Šādi formulēts, ierosinājums ir tik ambiciozs, ka iedves bailes. Daži skolotāji gan varētu itin veiksmīgi darboties šajā jomā – jo labāk. Taču vairākumam skolotāju būtu jāatrod sava “morālā niša” tuvāk individuālajam skolēnam. Ja šie skolotāji varētu arī saredzēt cēloņsakarību starp darba apstākļiem skolas līmenī un savu spēju veiksmīgi vadīt stundas, tas viņiem būtu pamudinājums sadarboties ar citiem, lai pārveidotu skolu un tās sistēmu. Es uzskatu, ka skolotāju izglītības reformai būtu jācenšas attīstīt un tuvināt divas plašas tēmas.

1. Jāuzstāda mācīšanas morālais mērķis (ienest pozitīvas pārmaiņas iespējami daudzu skolēnu dzīvēs).

2. Jāiedibina un jāturpina attīstīt zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas, lai sasniegtu iepriekš minēto, ieskaitot zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas, lai mainītu organizācijas un tiktu galā ar pārmaiņu spēkiem sarežģītās vidēs.

Tādā gadījumā mums būtu jāgaida, lai visi skolotāji aktīvi un tieši seko savam morālajam mērķim un tiecas uzlabot vietējos apstākļus, lai uzturētu nemitīgas pārmaiņas. Mēs redzējam, ka morālais mērķis mācīšanā un skolotāju izglītībā ir pastāvējis jau sen, taču nekad nav īsti ticis ieviests. Ir laiks atkal iekļaut morālo mērķi skolotāju izglītības un mācīšanas institucionālajos mērķos (skat. 2. nodaļu; *Goodlad*, 1990b; *Sirotnik*, 1990). To var padarīt saprotamu individuālā līmenī, jo labiem skolotāju kandidātiem un skolotājiem tas jau tagad ir sirdīs. Morālo mērķi klasē var attīstīt tālāk, skolotājiem sākot apzināties, ka pārmaiņu ieviešana viena vai vairāku skolēnu dzīvē dod ieguldījumu visas sabiedrības uzlabošanā – gan sabiedriskā, gan ekonomiskā nozīmē. Morālais mērķis ir jāizceļ un jāpārvērtē kā pārmaiņu tēma.

Viena lieta ir būt cēlam, otra lieta – zināt, ko tu dari. Vēl viens trūkstošs elements – un mēs par to vēl runāsim – attiecas uz pamatzināšanu un pamatprasmju izveidošanu un nepārtrauktu attīstīšanu. Šīs zināšanas būtu nepieciešamas, lai a) efektīvi mācītu dažādus individuus un b) ietekmētu skolu un citus darba apstākļus, kas iespaido mūsu spējas veikt a) punktā minēto. Skolotājs nevar ietekmēt klasē notiekošo, ja viņš nespēj ietekmēt darba apstākļus, kas ietver klasi.

Tā kā vajadzīgās pamatzināšanas nav oficiāli formulētas, turpina pastāvēt maldīgais uzskats, ka mācīt var jebkurš saprātīgs cilvēks. Pēc 14 pedagoģisko mācību iestāžu apmeklējuma ASV Kreimere (*Kramer*, 1992) secina:

“Visu, kas jāzina par mācīšanu, gudrs cilvēks var iemācīties vienā labi izplānotā vasarā.” (214. lpp.)

Izkropļotā veidā šajā novērojumā ir daļa patiesības. Tas ir tiesa tādā nozīmē, ka vēl arvien daudziem cilvēkiem ar nelielu pedagoģisko izglītību izdodas veidot skolotāja karjeru. Ir arī taisnība, ka daži cilvēki, kas pabeiguši labu vasaras programmu, galu galā zinās tikpat vai pat vairāk nekā citi, kas mācījušies vājā veselu gadu garā programmā. Savā ceļojumā Kreimere redzēja daudzus morālā mērķa piemērus – entuziasma un rūpju pilnus cilvēkus, kas tiecās pēc sabiedriskas vienlīdzības: “Visur es sastapu ideālistus, kas vēlējas darīt labu.” (209. lpp.) Par nepietiekamu viņa atzina uzvaru uz zināšanām un sapratni. Rūpes, atbalsts un patstāvība, protams, neizslēdz cita citu (tiesi to mēs arī gribam pateikt), tomēr tā var šķist, ja pamatzināšanas ir tik vāji formulētas.

Es netērēju daudz laika svarīgajam jautājumam par darbinieku atlasīšanu un pieņemšanu šajā profesijā (vislabāko iztirzājumu skat. Šlehtijs (*Schlechty*, 1990, 1. nodaļa). Daudzējādā ziņā ir vajadzīga stratēģija – “ja jūs radīsiet piemērotus apstākļus, viņi atnāks paši”. Kaitīgi ir meklēt kandidātus, kas izrādās labāki nekā programmas, kurās viņi iestājas. Nepieciešami būtu izvēles kritēriji, kas balstās gan uz akadēmiskajiem rādītājiem, gan pieredzi (saistījumā, piemēram, ar morālo mērķi), atbalsts vāji pārstāvētām grupām un lieliska programma. Šlehtijs pievieno šādu vērtīgu skatījumu:

“Skolotāju izglītību, es domāju, varētu uzlabot lielā mērā, ja tiem, kas vēlas kļūt par skolotājiem, ieskaidrotu, ka mācīšanās mācīt prasa lielu laika un talanta ieguldījumu. Tādējādi skolotāju izglītības kvalitātes interesēs ir izveidot tādus nosacījumus, lai talantīgi indivīdi vēlētos iestāties programmās, kurās jāpavada ilgāks attīstības periods nekā pašreizējās skolotāju sagatavošanas programmās.” (22. lpp.)

Lai to paveiktu, ir nepieciešamas spēcīgākas programmas.

Īsāk sakot, mācīšanas kā profesijas attīstību visvairāk kavē tas, ka pietiekami skaidri nav definētas vajadzīgās pamatzināšanas par mācīšanu un skolotāju izglītību. Lihtenšteins, Maklolins un Knudsens (1992) apraksta šo problēmu savā pētījumā par pārstrukturēšanu. Viņi apgalvo, ka skolotāju pilnvarošana, viņu atbildības paplašināšana nebūs veiksmīga, ja vienlaikus netiks paplašinātas skolotāju zināšanas. “Zināšanas,” viņi saka, “ir skolotāju spēka pats pamats un neatņemams aspekts.” (40. lpp.) Lihtenšteins un viņa līdzautori paskaidro:

“Zināšanas, kas skolotājam dod spēku veikt savu darbu ar pārliecību, entuziasmu un autoritāti, ir zināšanas par skolotāja profesiju visplašākajā iespējamajā nozīmē.

Mēs formulējam trīs galvenās zināšanu jomas (kuras daļēji sakrīt), kas piemita spēcīgiem skolotājiem:

- savas profesionālās kopienas pārzināšana,
- izglītības politikas pārzināšana,
- mācību priekšmeta pārzināšana” (41. lpp.).

Kompetence rada pārliecību. Šajā ziņā Sarasons savā darbā (sagatavošanā) apraksta, cik tālu mums jānonāk skolotāju izglītības jomā gan mūsu pašu, gan sabiedrības acīs. Par sākuma punktu Sarasons izvēlas tēzi, ka mēģināt skolas *labor* (lai gan to jāturpina darīt) nav tik efektīvi kā mēģināt *novērst* problēmu uzkrāšanos. Viņš prasa labākas izglītības darbinieku sagatavošanas programmas – gan skolotājiem, gan administratoriem –, kas varētu palīdzēt radīt daudz efektīvākus izglītības darbiniekus un pārmaiņu nesējus.

Sarasons velti veselu nodaļu Fleksnera 1910. gada referātam “Medicīniskā izglītība Savienotajās Valstīs un Kanādā” (*Medical Education in the United States and Canada*). Fleksnera ieteiktais risinājums bija izplānot sagatavošanas programmu, kas apvienotu laboratorijas darbu un klīnisko pieredzi ar pārraudzītu praksi slimnīcās. Kā Sarasons komentē, “Fleksneram ne prātā nenāca dot ieteikumus, kā uzlabot *esošo* ārstu darbu” (114. lpp.). Lai mani nepārprastu, es gribētu piebilst vēl divas lietas. Medicīniskajai izglītībai ir savas problēmas, un tā nav nekāds brīnumlīdzeklis, bet jāatzīst, ka ārstu (un gaisa satiksmes dispečeru utt.) sagatavošana tiek uztverta nopietnāk nekā skolotāju sagatavošana. Otrkārt, uzsverot sagatavošanu, es negribu noliegt tālākizglītošanas nozīmi, bet gan izcelt faktu, ka skolotāju sagatavošana tik bēdīgā kārtā ir atstāta novārtā.

Metodiķiem, tāpat kā citiem iespējamiem pārmaiņu nesējiem, ir pašiem jāuzņemas dažas iniciatīvas, kas patlaban arī notiek vairākās frontēs. Toronto Universitātē mēs 1988. gadā uzsākām lielas reformas. Kopā ar apmēram 90 pasniedzējiem un 1100 dienas nodaļas pedagogijas maģistra viengadīgās programmas studentiem mēs uzsākām vairākas uz praksi balstītas sadarbības ar skolu sistēmu (skat. *Faculty of Education, University of Toronto*, 1992a). Tajā pašā laikā tika pieņemti daudzi jauni darbinieki, no kuriem daudzi strādā grupās kopā ar fakultātes veterāniem. Saskaņā ar 4. mācībstundu (“Redzējumi un stratēģiskā plānošana rodas vēlāk”, 3. nodaļa) mēs tagad cenšamies apvienot savu sākotnējo reformu pieredzi ar atbilstošu redzējumu un sistēmiskāku programmas pārkārtošanu. 1991. gadā es

sagatavoju īsu apskatu mūsu Stratēģiskās plānošanas komitejai. Par sākuma punktu es izvēlējos šādu priekšnoteikumu: *pedagoģijas fakultātēm nevajadzētu ieteikt skolai vai skolotājiem to, ko tās pašas nespēj izpildīt*. Es runāju par iedomātu "valsts labāko pedagoģisko fakultāti", lai formulētu 10 galvenās iezīmes. Es ieteicu, ka šādai fakultātei vajadzētu

1) apņemties veidot skolotājus, kas veicina ekonomiskus un sabiedriskus uzlabojumus;

2) apņemties nepārtraukti uzlabot sevi, atjaunojot un pārvērtējot programmas;

3) augstu vērtēt un izkopt labu pasniegšanas stilu;

4) nemītīgi censties izziņāt visu;

5) sekmēt un attīstīt spēju mācīties visa mūža garumā gan skolotājiem, gan skolēniem;

6) veidot un attīstīt sadarbību starp skolotājiem un skolēniem;

7) tikt uztvertai un darboties kā visas universitātes neatņemamai sastāvdaļai;

8) sadarboties ar skolām un citām iestādēm;

9) censties gūt starptautisku atzinību tā, lai tas dod labumu gan vietējā, gan pasaules mērogā;

10) sadarboties, lai veidotu apvienības reģionālā, valsts un starptautiskā līmenī.

Ilustrācijai sīkāk aplūkosim 3. un 6. punktu. Kas attiecas uz 3. punktu – šķiet, tas ir pašsaprotami, ka pedagoģijas fakultātei jāprasa teicama mācīšana no saviem darbiniekiem. Pedagoģijas fakultātēs ir daži lieliski (un daži slikti) pasniedzēji, tomēr es uzdrīkstēšos teikt, ka gandrīz nevienā nav *institucionāla* mehānisma, kas nodarbotos ar savas mācīšanas uzlabošanu. Runājot par 6. punktu, – daudzas pedagoģijas fakultātes iestājas par koleģialitāti un sadarbību skolās un piedalās "profesionālās attīstības skolās". Tas noved pie diviem mulsinošiem jautājumiem. Pirmais: cik lielā mērā skolotāju sagatavošanas programmas ir izveidotas tā, lai studenti apzināti uzlabotu un attīstītu sadarbības ieradumus un prasmes? Un otrs: cik lielā mērā universitātes pasniedzēji (gan humanitāro un eksakto priekšmetu, gan pedagoģijas pasniedzēji) atzīst un veicina sadarbību paši savā darbā?

Ar šādiem galvenajiem principiem un zināmu pieredzi to praktiskā lietošanā mūsu izmēģinājuma projektu laikā mēs Toronto Universitātē nesem ķērāmiešus pie visas programmas pārveidošanas. Pārstrukturēšanas komiteja (*Restructuring Committee*) piedāvāja skolotāju sagatavošanai šādus sešus pamatprincipus:

## SKOLOTĀJU SAGATAVOŠANAS PAMATPRINCIPI

“Mēs uzskatām, ka skolotāju loma ir vitāli svarīga nākotnes sabiedrībai. Skolotāju sagatavošanai ir jāsniedz nākamajiem skolotājiem zināšanas, prasmes un jāveido attieksme, kas veicinās efektīvu darbu un nemitīgu izglītošanos un attīstību visā karjeras laikā. Skolotāji var skolēniem mācīšanos padarīt aizraujošu un produktīvu, ja viņu pašu mācīšanās ir tāda. Katram skolotājam ir jāspēj uzlabot skolu un sabiedrību, un to viņš var paveikt ar šādu sešu mērķu palīdzību. Katram skolotājam jāprot un jācenšas:

- 1) strādājot ar *visiem* skolēniem līdzvērtīgi, efektīvi un rūpīgi, ievērot dažādības, kas saistītas ar etnisko izcelsmi, dzimumu un katra audzēkņa īpatnībām;
- 2) pašam aktīvi mācīties, nemitīgi meklējot, vērtējot, lietojot un nododot tālāk zināšanas, visā savas karjeras laikā;
- 3) iegūt un lietot zināšanas par mācību programmu, procesu, mācīšanās principiem un novērtēšanu, kas nepieciešamas, lai ieviestu un kontrolētu efektīvas un attīstošas programmas visiem audzēkņiem;
- 4) uzsākt, augstu vērtēt un veikt sadarbību un partnerattiecības ar skolēniem, kolēģiem, vecākiem, sabiedrību, valdību, sabiedriskām un biznesa iestādēm;
- 5) apzināties skolotāja profesijas principus un ētisko un juridisko atbildību;
- 6) attīstīt savu mācīšanas filozofiju, gūstot informāciju un dodot savu ieguldījumu organizacionālos, sabiedrīškos un globālos izglītības kontekstos.” (*Faculty of Education, University of Toronto, 1992b*)

Patlaban mēs izstrādājam pašus programmu, standartu un mācīšanas modeļus. Viss, ko mēs zinām par pārmaiņu sarežģītību, attiecas arī uz augstāko mācību iestāžu reformu. Tomēr četrus gadus laikā mēs esam guvuši ievērojamus panākumus un ceram, ka nākamie četri gadi būs izšķirošie, t.i., tad notiks visaptverošāka un sistemātiskāka reforma.

Līdzīgi notiek arī citur. “Piecpadsmit universitāšu tīkla” (*The Network of Fifteen*) projekts (*Howey, 1992*), kas patlaban ir pieteikts, ir tieši tāds. Tajā iesaistītas 15 universitātes ASV un Kanādā. Es pievienošu pieteikuma kopsavilkumu, jo šis reformu mēģinājums ir ļoti neparasts.

“Šis ierosinājums skar ļoti svarīgu jautājumu: augstas kvalitātes skolotāju sagatavošanu pilsētas skolām. Jaunākie dati liecina, ka lielākā daļa topošo skolotāju nedz uzskata, ka viņi ir sagatavoti strādāšanai skolās, kurās grūtības ir vislielākās, nedz arī viņiem ir nodoms to darīt.

Lai risinātu šo problēmu, 15 ievērojamas mācību iestādes, kas sagatavo skolotājus lielākajās pilsētās Savienotajās Valstīs un Kanādā, ir apvienojušās vienā tīklā, lai nodarbotos ar skolotāju sagatavošanas programmu pārstrukturēšanu. Projekta sākuma punkts ir ieskatīties pašiem sevī un ar ļoti labu skolotāju palīdzību iesaistīties nepartrauktā un visaptverošā

fakultātes attīstības programmā, kas virzītu pārstrukturēšanu. Tikla atbalstītā skolotāju sagatavošanas koncepcija sasauca ar pilsētas pamatskolu un vidusskolu partnerattiecībām un paralēlajiem pārstrukturēšanas centieniem šajās skolās. Šiem abiem procesiem ir jāiet roku rokā.

Galvenā pārmaiņu stratēģija šiem lielajiem pasākumiem balstās uz vadības komandu sagatavošanu un ilgstošu atbalstu katrā skolā un koledžā. Kamēr šis princips ir izrādījies veiksmīgs vairākos skolu reformu centienos, augstākajā izglītībā tas šobrīd ir svešs. Pedagoģijas fakultātes dekāns darbosies kopā ar trim citiem fakultātes vai administratīvajiem vadītājiem, koncentrējoties uz

- 1) organizācijas darbību un profesionālo kultūru;
- 2) fakultātes attīstību un it īpaši mācīšanas uzlabošanu;
- 3) būtiskām pārmaiņām programmās, kas sagatavo skolotājus pilsētas apstākļiem;
- 4) speciālo kursu fakultātes izveidošanu.

Šīs vadības grupas apmeklēs regulārus mācību kursus un pēc tam kopīgi virzīs būtiskas pārstrukturēšanas projektus savās darbavietās. Viņi šajos pārstrukturēšanas centienos iesaistīs arī savus kolēģus no pamatskolām un vidusskolām.

Otra šo projektu galvenā iezīme bez īpašā dalītās vadības principa ir *tikla* princips, kuru izstrādājušas iesaistītās iestādes. Ir noteikti astoņi mērķi, kurus tikls ļauj sasniegt labāk nekā individuālas iestādes, ieskaitot politisko darbību nepieciešamajai politikas mainīšanai. Tas, ka Ohaio Valsts universitāte (*Ohio State University*) kalpos kā tikla centrs, atvieglos dažāda veida informācijas apmaiņu starp 15 iestādēm tīklā.

Paredzamie triju gadu ilgā projekta rezultāti ir augstas kvalitātes vadītāju mācību kursu un līdzekļu izveidošana, kurus varēs izmantot citas iestādes; katra pārmaiņu centiena pētījums; īpašu pilsētas skolotāju izglītības programmu ieviešana, dažādu fakultātes attīstības centienu pārbaude un novērtēšana, mācību materiālu un līdzekļu izstrādāšana, kurus varētu izmantot skolotāju sagatavošanas programmās pilsētas apstākļos” (*Howey, 1992*).

Mūsu Toronto Universitāte ir viena no 15 universitātēm tīklā, kura darbība acīmredzami balstās uz to, ko mēģinām darīt mēs. Mēs uzskatām, ka tas palīdzēs izveidot skolotāju pamatzināšanu bāzi programmu plānošanas, standartu un mācību materiālu ziņā, kā arī turpināt strukturālās un normatīvās izmaiņas, kas vajadzīgas programmas reformai.

Holmsa Grupa arī ir pievērsusi uzmanību pedagoģiskajām mācību iestādēm savā jaunajā projektā “Nākotnes pedagoģiskās mācību iestādes” (*Tomorrow's Colleges of Education*), sērijā trešajam pēc projektiem “Nākotnes skolotāji” (*Tomorrow's Teachers*) (1986) un “Nākotnes skolas” (*Tomorrow's Schools*) (1990). Referāts vēl nav pieejams, bet tam būtu jāatspoguļo koledžu un universitāšu darbs. Svarīgākais ir jautājums, cik liels uzsvars būs likts uz pedagoģijas fakultāšu *iekšējās* attīstības grūtībām un nepieciešamajām

stratēģijām, kā arī uz to attiecībām ar pārējām universitātes fakultātēm un skolām.

Jaunajai ASV Profesionālo mācīšanas standartu nacionālajai valdei (*National Board of Professional Teaching Standards – NBPTS*, 1992), lai gan tā nav tieši saistīta ar skolotāju sagatavošanu, arī būtu jāpiedalās pamatziņāšanu bāzes formulēšanā, sekojot savam darbības pamatprincipam – “Kas skolotājam jāzina un ko jāspēj izdarīt”. *NBPTS* patlaban nodarbojas ar sava plānotā 50 miljonu dolāru lielā budžeta vākšanu. Tā apraksta savu pamatmērķi:

“Profesionālo mācīšanas standartu nacionālā valde ir nevalstiska bezpeļņas organizācija. Mūsu mērķis ir uzlabot skolēna mācīšanos Amerikas skolās, izveidojot padziļinātu un brīvprātīgu sertificēšanas programmu pamatskolas un vidusskolas skolotājiem. Nacionālā valde iedibinās augstus un stingrus standartus par to, kas skolotājiem jāzina un ko jāspēj izdarīt, un sertificēs skolotājus, kas atbildīs šiem standartiem. Turklāt mēs nodarbojamies ar izglītības politiku un tādiem reformu jautājumiem kā skolotāju sagatavošana, skolotāju pieņemšana darbā (it īpaši runājot par minoritāšu pārstāvjiem) un skolu – kā skolēnu un skolotāju darbavietu – kvalitāte.” (2. lpp.)

Pašlaik tiek veidoti standarti (par to, kas skolotājam jāzina un ko jāspēj izdarīt) bērnodrāza audzināšanā, angļu valodā, mākslā, mūzikā, eksaktajās un sabiedriskajās zinībās, konsultēšanā un daudzās citās jomās. Tāpat kā agrāk, pedagogiem iesaka būt kritiskiem patērētājiem. Mēs zinām par mācīšanas neviennozīmību un mācīšanu kā amatu. Taču, tāpat kā ir notikusi zināma attīstība skolēnu sasniegumu atspoguļošanas jomā, tas pats attiecas arī uz skolotāju mācīšanos. Skolotāju standarti var kļūt par efektīvām skolotāju mācīšanās stratēģijām (skat. *Lichtenstein, Rubin and Grant*, 1992). Tomēr standarti, lai cik sarežģīti un attīstīti, paši par sevi vēl nav uzlabojumu stratēģijas. Dārlinga-Hamonda un Ašeras (1992) komentārs par skolu atskaitīšanās sistēmām tikpat labi ir attiecināms arī uz skolotāju zināšanām, tas ir, ka “paveiktā indikatori” paši par sevi vēl neveido atskaitīšanās sistēmu. Tā rodas “tikai tad, ja ir pieejams derīgs darbību komplekts informācijas interpretācijai un apstrādei” (2. lpp.).

Tiem, kas necenšas tiekties pēc skaidrāk definētas skolotāju pamatzināšanu bāzes, atgādināsim, ka skolotāju izglītība ir bēdīgi slavēta ar neskaidriem jēdzieniem, nesaskaņotām programmām, vājiem vai neeksistējošiem galarezultātu pārbaudes principiem. Tāpēc tā ir tik vārga. Tāpēc mēs sastopam tādus priekšlikumus kā nesēn Anglijā un Velsā, kur 80% skolotāju sagatavošanas bija paredzēts veikt skolās un 20% – universitātēs, un attiecīgi būtu sadalāmi arī līdzekļi (*Department of Education and Science*,

1992). Vēlāk šī attiecība tika samazināta līdz 67:33, jo daļēji kļuva skaidrs, ko tas prasītu, lai skolas padarītu spējīgas pildīt šo jauno lomu. Partnerattiecības ir nepieciešamas, kā es to jau teicu, bet šis konkrētais priekšlikums tikpat kā nemaz nepievērš uzmanību nepieciešamo pamatzināšanu bāzu veidošanai, neapzinās, cik svarīgi ir identificēt, sagatavot un atbalstīt prasmīgus izglītotājus, un noklusē grūtības partnerattiecību veidošanā starp universitātēm un skolām.

Vārdu sakot, pedagoģijas fakultātēm jāpārveido savas programmas tā, lai tās attīstītu iesācēja skolotāja pamatzināšanas, kas vajadzīgas mācīšanai un pārmaiņu veikšanai apstākļos, kuri iespaido mācīšanu. Sarasons (darbs ir sagatavošanā) to izsaka šādi: "Vai tas būtu par daudz prasīts – gaidīt, lai sagatavošanas programmas studentus gatavotu "īstajai dzīvei", kas tiem ir jāsaprot *un jāmēģina izmainīt*, ja viņiem kā personībām un profesionāliem ir jāaug, ne tikai jādzīvo" (252. lpp., izcēlums mans). Gudlads (1991) uzdod līdzīgu jautājumu: "Cik daudzi no šiem pedagogiem stingri balstās uz zināšanām un prasmēm, kas nepieciešamas, lai panāktu nozīmīgas pārmaiņas?" (4. lpp.)

Pedagoģijas mācību iestāžu reformas, tāpat kā jebkurš mēģinājums mainīt sarežģītas tradicionālās organizācijas, sastopas ar milzīgiem šķēršļiem. Tomēr noteiktos apstākļos var mainīt pat universitātes. Sarasons nosauc četrus šādus apstākļus:

• ietekmīgas sabiedriskas un sabiedriski politiskas grupas atzīst, ka savstarpēji saistītas problēmas negatīvi ietekmē sabiedrības līdzsvaru, veselību vai vērtību sistēmu;

• ietekmīgas personas un grupas universitātes iekšienē atzīst to pašu;

• sabiedriskas un privātas iestādes vēlas finansēt pārmaiņas;

• ietekmīgas universitātes, kas acīmredzami pieņem pārmaiņas, uzņemas vadību." (144. lpp.)

Svarīgi, lai pārmaiņu iniciatīvu uzņemtos skolotāju izglītotāji. Šīs grāmatas galvenā doma ir tāda, ka sistēmas pašas no sevis nemainās. Sarasons to izsaka šādi: "Tikmēr, kamēr pedagogi uzskata, ka viņi nespēj kaut ko jēdzīgi mainīt, un gaida Godo vai glābiņu no citiem kaut kur nesaprotosajā pasaulē, tikmēr problēma netiks atrisināta." (217. lpp.) Pārmaiņām vajadzīgo pamatzināšanu bāzes izveidošana palīdzēs uzlabot arī skolotāju sagatavošanas kvalitāti un statusu. Ironiskā kārtā augstākajām mācību iestādēm – jo tās taču nodarbojas ar mācīšanos – būtu gluži dabiski atrasties priekšgalā, pārveidojot mācīšanu par adaptīvu un mācīties spējīgu profesiju. Līdz šim tās nav šo iespēju izmantojušas.

## UNIVERSITĀŠU UN SKOLU SISTĒMU APVIENĪBAS

Skolu sistēmas un universitātes – divas adaptīvas organizācijas, kas attīstās iekšēji (4. nodaļa) un sadarbojas viena ar otru (5. nodaļa). Tāda ir vēlamā nākotne. Mēs esam nonākuši pie tā paša secinājuma kā Gudlads (1991), ka “jebkura skolotāju izglītības programma, kas ir izveidota vai darbojas bez sadarbības ar apkārtējām skolām, ir nepilnīga” (13. lpp.). Postmodernā sabiedrībā visiem ir jānācās nemitīgi tikt galā ar pārmaiņu spēkiem. Skolotāji atrodas pašā centrā tāpēc, ka viņi nemitīgi saskaras ar pārmaiņām, un tāpēc, ka viņiem ir jānāca citi tikt galā ar pārmaiņām.

Visu šo laiku šīs nodaļas zemteksts ir tāds, ka skolotāju izglītošanai jānorit nepārtraukti. Daudz kas ir jānācās un jāturpina mācīties dinamiskas sarežģītības apstākļos tā, lai visa karjera būtu pārmaiņu rosināšana. Pirmie pieci mācīšanas gadi ir sevišķi svarīgi, jo tad liek pamatus nepārtrauktai izglītībai (vai stagnācijai).

Skolotāju attīstībai un institūciju (skolu un universitāšu) attīstībai ir jāiet roku rokā. Viena nevar pastāvēt bez otras. Ja kādreiz vispār ir pastāvējusi jēgpilna simbiotiska attīstība, tad tā ir universitāšu un skolu sistēmu sadarbība sākotnējā un turpmākajā pedagoģu sagatavošanā. Sadarbības partneri, protams, ir atšķirīgi (tas ir simbiozes priekšnoteikums). Es pirmīt runāju par secību “gatavoties, šaut, tēmēt”. Vissliktākā situācija ir tad, kad skolas tikai “šauj, šauj, šauj” un universitātes “gatavojas, gatavojas, gatavojas”. Tomēr tās arvien vairāk tuvinās viena otrai, veidojot spēcīgas un ilglaicīgas skolotāju, skolotāju iesācēju, pieredzējušu skolotāju un universitātes pasniedzēju adaptīvas kopienas. Šis ir tas gadījums, kad sinerģija ir iespējama. Labi izplānotas, uz praksi balstītas skolotāju izglītības programmas palīdz metodīkiem tāpat kā iesācējiem un universitāšu profesoriem tāpat kā skolotājiem.

Lai kā arī būtu, skolotāju izglītības reformai būtu jāsakas vienlaikus skolā un pedagoģijas fakultātē, abās neatkarīgi (jo viena nevar otru gaidīt) un reizē izmantojot ilggadīgas apvienības (kas palīdz abām iestādēm mainīt savu ierasto darba ritmu un apzināties savstarpējās attiecības).

Es runāšu par trim universitāšu un skolu sadarbības aspektiem: partnerattiecību jēdziens (par piemēru izmantojot mūsu Mācību asociāciju); profesionālās attīstības skolas (*professional development schools – PDS*); skolotāju vadība un metodiķu atbalsts. Labi projekti ietver visas trīs sastāvdaļas, bet ir vērts tās aplūkot arī atsevišķi.

## UNIVERSITĀŠU UN SKOLU SISTĒMAS PARTNERATTIECĪBU JĒDZIENS: MĀCĪBU ASOCIĀCIJA

Mācību asociācija ir ilgtermiņa apvienība (atjaunojami trīs gadu termiņi), kas 1993. gada jūlijā sāks savu sesto darbības gadu, un tā ietver četrus skolu rajonus un divas augstākās izglītības iestādes Kanādā, Toronto pilsētā un tās apkārtnē. Rajoni ir lieli: Daremas (*Durham*) skolu valdē ir 55 000 skolēnu; Haltonā (*Halton*) – 44 000; Nortjorkā (*North York*) – 59 000; Skārboro (*Scarborough*) – 75 000. Kopā asociācijas valdēs ir 500 skolu un 13 700 skolotāju. Arī abas augstākās mācību iestādes ir iespaidīgas: Toronto Universitātes Pedagoģijas fakultātē ir apmēram 90 pasniedzēju, 1100 topošo (*pre-service*) un 5000 tālākmācāmo (*in-service*) skolotāju; Ontario Izglītības studiju institūtā (*Ontario Institute for Studies in Education*) ir 140 pasniedzēju un vairāk nekā 2300 vakara un dienas nodaļas maģistratūras studentu.

Asociācijas galvenais mērķis ir uzlabot skolēnu un studentu izglītības kvalitāti, koncentrējoties uz skolotāju attīstību, skolu attīstību un skolu apgabalu un pedagoģijas fakultāšu pārstrukturēšanu, lai veicinātu nemitīgus uzlabojumus. Asociācijai ir trīs pamatmērķi:

- izplānot un uzsākt jaunas skolotāju attīstības un skolu uzlabošanas programmas;
- uzkrāt zināšanas, dokumentējot un pētot šos centienus;
- izplatīt iegūtās atziņas un informāciju par skolotāju attīstīšanu un skolu uzlabošanu.

Kad pamatpieņēmumi un mērķi visparīgos vilcienos bija definēti, mēs sākām darboties, lai mērķus sasniegtu. Mēs iesākām 1988. gadā ar konkrētu sākumpunktu – uzsvaru uz mācīšanos sadarbojoties. Trešajā gadā jau bija iedzīvojušies dažādi vasaras un ziemas institūti, kas atbalstīja šādu mācīšanos; jaunā, ar praksi saistītā skolotāju sertificēšanas programma bija ieviesta; informatīvas konferences un tālākizglītošana notika, izmantojot tādas sadarbības pilnas pieejas kā metodiķu atbalsts, ievadmācības, kolēģu savstarpējā mācīšanās un skolu uzlabojumu plānošana. Asociācijas dalībnieki mēģināja sasaistīt šīs darbības, pievēršot uzmanību tēmām, kas atkārtojās, piemēram, – mācīšana kā mācīšanās visas karjeras garumā; sadarbības paradumu veicināšana; koncentrēšanās uz mācību procesu. Viena no sistēmām, ko mēs izveidojām, lai aprakstītu darbu skolas līmenī, saista “klases

darba uzlabošanu” un “skolas uzlabošanu” ar “skolotāja kā mācāmā” palīdzību (skat. *Fullan, Bennet and Rolheiser-Bennett*, 1990).

Dažas no asociācijas galvenajām jomām ir uz sadarbību balstīta mācīšanās un katrā apgabalā savi speciālisti, kas to uzturētu; atbalsta programmas skolotājiem iesācējiem; sadarboties spējīgu skolu veidošana, nemitīgi uzlabojot mācību metodes un skolotāju darbu; koordinācija un skolas un skolu reģiona attīstības rezultātu kombinēšana, vadības metožu mācīšana skolu komandām, skolu vadītājiem un administratoriem; jaunu skolotāju sagatavošanas izmēģinājumu projekti, kas darbojas ar 30 topošo skolotāju grupām, izvietojot tos nelielās skolās un saskaņojot pedagogijas fakultāšu un skolu darbu tā, lai veicinātu visu iesaistīto profesionālo attīstību; vienlaicīgas pārmaiņas pedagogijas fakultāšu struktūrā, tradīcijās un programmās (skat. *Cullen*, 1992; *Fullan*, iespīšanās; *Lacey*, 1991; *Watson and Fullan*, 1992).

Nodarbojoties ar izzināšanu, novērtēšanu un informācijas izplatīšanu, asociācijas dalībnieki ir publicējuši daudzus rakstus, uzstājušies konferencēs, vadījuši mācību “darbnīcas” un uzņēmuši neskaitāmus viesus no citiem štatiem un provincēm. Turklāt daudz pētījumu un novērtējumu ir veikusi ārēji eksperti vai nu saskaņā ar novērtēšanas līgumiem, vai ar maģistrantu, pasniedzēju un vieslektoru pētījumu palīdzību.

Visbeidzot, svarīgi ir tas, ka asociācija darbojas tikpat kā bez jebkāda ārēja finansējuma. Katrs partneris dod 20 000 dolāru lielu ieguldījumu, lai kopīgi izveidotu 120 000 dolāru lielu budžetu, kas finansē sekretariātu, vērtēšanas sistēmu un konsultācijas. Institūtu un dalīborganizāciju pastāvēšanu apmaksā tieši no darbinieku tālākizglītības budžeta. Asociācija gūst zināmus ienākumus arī no konferencēm, mācību “darbnīcām” un konsultēšanas. Arvien biežāk tiek meklēti ārēji finansēti projekti, kas ļautu turpināt darbu. Tomēr asociācija netiek uzskatīta par kārtējo pagaidu ārēji apmaksāto projektu, bet gan par normālu un neatņemamu organizāciju attīstības sastāvdaļu.

Es negribu rādīt asociāciju kā neklūdīgu paraugu. Katram no tās partneriem ir savi plāni, kas ne vienmēr saskan. Mēs nedomājam, ka asociācija pastāvēs mūžīgi (skat. 5. nodaļu par daudzpusīgām apvienībām). Tomēr dalīborganizācijas tajā ir iesaistījušās uz ilgu laiku – vismaz seši gadi asociācijā un apņemšanās veidot adaptīvas sistēmas, lai ar ko viņi arī strādātu.

Daudzās citās iestādēs tika izveidotas līdzīgas sistēmas, dažas no tām jau tika minētas šajā nodaļā. Gudrāks vairāk nekā jebkurš cits ir centies noskaidrot panākumu priekšnoteikumus un pamatprincipus partnerattiecību

veidošanā starp skolu apgabaliem un universitātēm (*Goodlad*, 1988 un 1991).

Šie agrīnie mēģinājumi izveidot universitāšu un skolu apvienības, ieskaitot mūsu pašu asociāciju, vēl nav visaptveroši. Dodoties uz priekšu, šie centieni kļūst dziļāki, t.i., tiecas uz lielākām pārmaiņām visas skolotāju izglītības pārstrukturēšanā gan universitātēs, gan skolās. Arvien vairāk un vairāk institūciju nolemj izmēģināt šo darbības veidu. Šajā plašajā mērogā mēs varam cerēt, ka inerces spēks būs vērā ņemams. Vinickis, Stodarts un O'Kifs (*Winitzky, Stoddart and O'Keefe*, 1992) izdara šādu kopsavilkumu par skolu un universitāšu apvienībām:

1) lai gan partnerattiecības bieži ir tikušas ieteiktas, literatūras par šādu reformu vadīšanu ir ļoti maz. Ļoti nedaudz ir zināms par to, kas izdodas un kas ne, un kāpēc;

2) iepriekšējās reformas ir bijušas atklāti veiktas no augšas uz leju, un tie, kuriem bija tās jāveic, iespējams, nebija pietiekami iesaistīti to plānošanā;

3) iepriekšējās reformas neņēma vērā izglītības sistēmisko raksturu. Spiediens vienā sistēmas daļā var iespaidot pārmaiņas citā; atbalsta trūkums no vienas daļas var vājināt reformas citā;

4) pastāv plaša starp skolotāju un pasniedzēju ieskatiem par mācīšanu, mācīšanos un skolotāju izglītību; šī plaisa ir tik liela, ka bieži tie strādā katrs savā virzienā;

5) atalgojuma struktūras gan skolās, gan universitātēs darbojas pret sadarbības centieniem. (9. lpp.)

Radaka (*Rudduck*, 1992), balstoties uz savu Anglijas pieredzi, nosauc šo pasākumu par "bīstamajiem sakariem" (fr. val. – *les liaisons dangereuses*). Viņa secina, ka, lai šādas apvienības gūtu panākumus,

• partneriem jābūt gataviem atteikties no saviem tradicionālajiem mītiem vienam par otru, cienīt vienam otra stiprās puses un atzīt vienam otra vajadzības un profesionālās izdzīvošanas nosacījumus;

• kopīgi jāapņemas veikt labi apsvērtas pārmaiņas, jāizpēta izveles iespējas un jāpaplašina mācīšanās iespēju robežas;

• kopīgi jāapņemas noskaidrot principus un nolūkus un izprast sabiedriskos un politiskos kontekstus, kuros šiem nolūkiem un principiem būtu jādarbojas;

• kopīgi jāatzīst, ka mācīšana ir tā saucamā "neiespējamā profesija" – neiespējama tāpēc, ka tai ir "ieceres, kuras nevar viegli īstenot, [un] mērķi, kas bieži vien ir daudzveidīgi, neviennozīmīgi un pretrunīgi";

• jāatzīst, ka vajadzīgo pārmaiņu (tādu, kas panāk jaunu kulturālu saskaņu un nozīmību) temps ir salīdzinoši lēns un ka ir jāatrod līdzekļi virzītājspēka uzturēšanai."

Pārāk garš saraksts aizņemtiem cilvēkiem, piemēram, tiem, kas ir iesaistīti Profesionālās attīstības skolu kustībā.

## PROFESIONĀLĀS ATTĪSTĪBAS SKOLAS (PAS)

Bažas par skolotāju izglītības nepietiekamību (no sākotnējās sagatavošanas līdz pat karjeras beigām) un skolu izolāciju ir novedušas pie dažādiem mēģinājumiem kaut ko darīt abās jomās, bet reti kad abās vienlaikus. Pozitīvi izsakoties, jaunais uzsvars uz skolotāju kā mācāmo un sadarbības kultūru ir radījis Profesionālās attīstības skolas. Stodarts, Vinickis un O'Kifs (1992) apkopo Holmsa Grupas (1990) definīciju:

“Profesionālās attīstības skola (PAS) ir skola, kurā universitātes fakultāte laika gaitā sadarbojas ar praktikantiem, lai uzlabotu mācīšanu un mācīšanos: 1) uzlabojot topošo skolotāju izglītību; 2) profesionāli attīstot pieredzējušos skolotājus un 3) veicot praktiskus pētījumus. PAS jēdzienā ir iekļauta arī ideja par paraugskolām, kas veidojušās laika gaitā universitātes un skolas kopīgo pētījumu rezultātā.” (2. lpp.)

Būtībā PAS ir modelis, kas atrodas uz pareizā ceļa un sola, izmantojot skolu un universitāšu apvienības, radīt mācīties spējīgus izglītības darbiniekus un organizācijas. Agrīnajā attīstības posmā var izdarīt trīs novērojumus: koncepcija ir neviennozīmīga un neskaidra; ir pieejams maz pētījumu datu; partnerattiecības no universitāšu puses ir neattīstītas.

Pirmkārt, kas attiecas uz koncepcijas neviennozīmību un neskaidrību, pastāv doma, ka sadarbības grupas veidos atsevišķas programmas, balstoties uz apvienības plašākajiem principiem.

Otrkārt, maz novērtējušu datu ir pieejams tikai tāpēc, ka tagad tikko sāk parādīties pirmie PAS publicētie pētījumi. Tiem ir ļoti liela nozīme, ņemot vērā neviennozīmīgos uzskatus par to, kā projekts varētu izskatīties praktiski. Grossmans (*Grossman*, 1992), piemēram, apraksta PAS pētījumu Lārkkrīkas pamatskolā, kas ir daļa no Pjudžetsaundas Profesionālās attīstības centra (*Puget Sound Professional Development Center – PSPDC*) Vašingtonas štatā, ASV. *PSPDC* programma paredz uz ilgāku laiku izvietot skolā topošo skolotāju grupas metodiku komandu vadībā. Šī praktiskā pieredze ir orientēta uz izziņu un saistīta ar pamatgrupas vadītiem semināriem, kas mēģina apvienot teoriju un praksi. Ir uzsākta arī plaša profesionālās attīstības programma pieredzējušiem skolotājiem, kas ietver pedagoģijas pasniedzējus, kuri regulāri pavada skolā zināmus laika posmus (sīkāk skat. *Grossman*, 1992).

Lārkkrīkas skola ir labs piemērs grūtībām un iespējām, kas saistītas ar PAS. Gan skolām, gan universitātēm kopīga problēma ir –, vai PAS ir tikai kārtējais projekts vai arī jauns, integrējošs dzīvesveids. Lārkkrīkas skolā šī dilemma ir uzskatāma, jo tad, kad tika pieņemts lēmums kļūt arī par PAS,

tā jau bija dziļi iesaistīta valsts sponsorētā augsta profila programmā "Skola 21. gadsimtam" (*School for the Twenty-First Century*). Grosmans to sauc par "dubultplānu": "No paša PAS skolas veidošanas sākuma [Lārkkrika] rīkojās pēc dubultplāna – centās pārstrukturēties saskaņā ar izglītības mērķiem, kas vērsti uz rezultātu, kā tas ierosināts "21. gadsimta" dotācijā, un pārveidoties par nemitīgas profesionālās attīstības centru, īpaši uzsverot topošo skolotāju sagatavošanu." (6. lpp.)

Šis divas programmas, protams, principā neizslēdz viena otru – to uzsvēr skolas direktors. Tomēr skolotāji – daļēji tāpēc, ka viņi nav raduši saistīt atsevišķas programmas ar plašākiem mērķiem (un viņiem arī nav laika to darīt), un daļēji tāpēc, ka skolās pastāv "projektīta" simptomiem līdzīgas lēmumu pieņemšanas tradīcijas, – parasti cieš no pārslodzes un sašķeltības. Kā Grosmans (1992) atzīmē: "Skolotāju izjūta, ka pārmaiņu centieni viņus nomāc, atspoguļo viņu sašķeltības izjūtu, nevis to, ka viņi tuvojas kopīgam saskaņotam mērķim." (33. lpp.) Par spīti šīm problēmām, lielākā daļa skolotāju instinkti jūt un reizēm tieši uztver lielās iespējas, ko dod jaunais topošo skolotāju sagatavošanas un pašu atjaunotnes modelis.

Treškārt, kas attiecas uz apvienības universitātes pusi, jautājumi nav pietiekami izpētīti un attīstīti. Lielākā daļa pētījumu par PAS – lai gan modeļi tiek balstīti uz it kā līdzvērtīgu skolas un universitātes sadarbību – koncentrējas tikai uz sadarbības skolas pusi. Ja arī piemin universitāti, tad tikai tāpēc, lai atzīmētu, ka tā vēl nav devusi lielu ieguldījumu. Grosmana vārdiem sakot:

"Vienādojuma universitātes pusē pārmaiņas nebija vieglākas, varbūt bija pat vēl grūtākas. Kopš Profesionālās attīstības centra darbības uzsākšanas tas veidojās kā nepārtraukts samērā nelielas fakultātes daļas organizēts pasākums, nevis visas koledžas atbildība, kaut arī dekāns mēģināja mainīt šo priekšstatu. PSPDC bija tikai kārtējais jaunais projekts, nevis mēģinājums mainīt universitātes darba stilu." (Turpat, 32. lpp.)

Īsi sakot, jautājumi, kas attiecas uz *universitāšu kā institūciju iekšējo pārveidošanos*, literatūrā ir saņēmuši visai maz uzmanības.

Šis trīs galvenās problēmas – PAS koncepcijas neskaidrība, mūsu ierobežotās zināšanas par PAS praksi (līdz ar tādām problēmām kā "projekts" un skolu tradīciju maiņa) un uzmanības trūkums un grūtības, ieviešot pārmaiņas universitātes tradīcijās un praksē, – ir saskatāmas arī citos PAS skolu pētījumos. Pugačs un Pašs (*Pugach and Pasch*, 1992) un Džets-Simpsons, Pugačs un Vips (*Jett-Simpson, Pugach and Whipp*, 1992) uzsvēr, ka ir nepieciešamas daudzas gadus ilgas pūles – tādas, kas koncentrējas uz pilnīgu reformu. Viņi apgalvo, ka "sagatavojošā izglītība, darbinieku attīstība un

skolu pārstrukturēšana ir jāaplūko kā viena un tā paša darba nesķiramas sastāvdaļas” (*Pugach and Pasch*, 1992, 22. lpp.). Viņi izvirza arī apgalvojumu, ka PAS jāizveido “grūtās” pilsētas skolās – gan tāpēc, ka tur ir lielākas vajadzības, gan tāpēc, ka tur varētu vairāk iemācīties par izglītības uzlabošanu.

Vārdu sakot, Profesionālās attīstības skolas (PAS) būtu jāvērtē pēc tā, cik labi tās nodrošina mācīšanās apstākļus visiem izglītības darbiniekiem, un spēja mainīt skolu un pedagoģisko augstskolu tradīcijas arī nebūt nav mazsvarīga.

## SKOLOTĀJI – VADĪTĀJI UN PADOMDEVĒJI

Es jau runāju par direktora jauno darbu, kas cita starpā nozīmē skolā paplašināt vadības jēdzienu (4. nodaļa). Skolotāji – vadītāji (metodiķi, kolēģu izglītotāji, darbinieku izglītotāji skolas līmenī, mācību programmas materiālu gatavotāji, nodaļu un departamentu vadītāji, vietējās plānošanas dalībnieki utt.) tādējādi paplašina vadības jēdzienu. Tāpat kā katra skolotāja vadība paplašina skolas potenciālu ārpus direktora varas loka, tai būtu jāpalīdz radīt priekšnoteikumus un spējas katram skolotājam kļūt par vadītāju. Tas izklausās pārāk ideāli, bet mācīšana neklūs par adaptīvu profesiju, kamēr lielākā daļa tās dalībnieku neklūs (saskaņā ar manu definīciju) par pārmaiņu nesējiem, kas ir spējīgi izkopt paši savu mērķa izjūtu ar izzināšanas, kompetences iegūšanas un sadarbības palīdzību (2. nodaļa). Labās ziņas ir tās, ka ir vairojušās vadības formas un mainījušās sabiedrības vajadzības pēc tām. Vēl labākas ziņas ir tās, ka šī jaunā notikumu attīstība ir notikusi priekšplānā jaunās prasmes, kas skolotājiem – vadītājiem (un vēlāk visiem skolotājiem) būs nepieciešamas, bet kuru tiem pašlaik trūkst.

Skolotāji – vadītāji saskaras gan ar dilemmām, gan ar paplašinātām iespējām. Grāmatā “Izglītības pārmaiņu jaunā nozīme” (*The New Meaning of Educational Change*) mēs apkopojām dažus no šiem jautājumiem.

“Bieži skolotāju – vadītāju darbība beidzas ar to, ka viņi atsvešinās no pārējiem skolotājiem. Pētījumā par skolotāju – vadītāju lomām Smailijs un Denijs (*Smylie and Denny*, 1989) konstatēja, ka skolotāji – vadītāji parasti izprot savas lomas kā palīdzību un atbalstu pārējiem skolotājiem darbā ar skolēniem un metožu uzlabošanu, taču patiesībā lielāko daļu laika pavada sanākmēs un “piedalās dažādos plānošanas un lēmumu pieņemšanas pasākumos apgabalā un darbībā, kas saistītas ar mācību programmas, metožu un darbinieku sagatavošanu.” (8. lpp.)

“Arī skolotājiem, kas ir iesaistīti mācību programmas veidošanā vai citos mācību satura jaunievedumos, rūpīgi jāseko saviem ieteikumiem. Ja šie skolotāji centīsies kaut ko uzteikt, neapzinoties, ka citiem tas varētu nelikties nepieciešams un ka arī citiem skolotājiem jāizprot un jāizjūt jaunieveduma būtība, viņi darīs tieši to, ko dara lielākā daļa plānotāju un propagandētāju, – aizvietos pārmaiņas ar pārmaiņu procesu. Tieši šī tendence man lika izteikt domu par to, ka, jo vairāk propagandētājs paliek uzticīgs kādam jaunievedumam, jo mazāk viņš ir spējīgs to veiksmīgi ieviest. Otrādi gan nemēdz būt: nodošanās darbam ir nepieciešama, taču tai ir jābūt līdzsvarā ar zināšanām par to, ka cilvēkiem var būt dažādi izejas punkti un prioritātes un ka pārmaiņu procesi var novest pie pārmaiņu pārveidošanās un variācijām. Ja skolotājs kā propagandētājs spēj kļūt par prasmīgu pārmaiņu un pārmaiņu procesu integrētāju, viņš var kļūt par vienu no varenākajiem pārmaiņu spēkiem. Skolotājs, kas strādā ar citiem skolotājiem skolas un klases līmenī, ir nepieciešams priekšnoteikums prakses uzlabošanai. Tāda notikumu attīstība vismaz sagādā iespējas ne tikai uzlabot darbu klasē, bet arī daļēji kompensēt “pārdegšanu”, atsvešināšanos un ieslīgšanu rutinā, kas ir daudzu skolotāju lāsts.” (*Fullan and Stiegelbauer*, 1991, 138.–139. lpp.)

Es jau sacīju, ka skolotāju iepriekšējā pieredze nesagatavo viņus sadarbības spējīgām vadības lomām, bet šādai sagatavošanai būtu jāietilpst topošo skolotāju izglītošanas programmā. Kad skolotājs nokļūst vadošā amatā, viņa nesagatavotība šādai lomai kļūst acīmredzama. Mantejas (*Manthei*, 1992) pētījums konstatēja, ka “lielākā daļa skolotāju, kas vēlas kļūt par metodiķiem, grib gūt zināšanas un prasmes, lai radītu un/vai uzņemtos jaunās vadības lomas, bet pēc daudzu gadu veiksmīgas mācīšanas viņiem tomēr to nav” (1. lpp.). Manteja vāca datus par skolotājiem, kas apmeklēja metodiķu sagatavošanas kursus. Metodiķiem visvajadzīgākās (un visretāk sastopamās) prasmes bija: pieaugušo attīstības un mācīšanās jēdzienu pareiza izpratne un lietošana un pārdomāšanas, apspriešanās un novērošanas spējas. Tālāk sekoja “organizācijas jautājumu pārzināšana”. Manteja saka, ka šie dati rāda, “cik maz pieredzējuši skolotāji zina par savām institucionālajām struktūrām un procesiem – pat par tiem, kas attiecas uz metodiķu darbu, par kuru viņi ir izrādījuši interesi un kurā ir parādījuši iniciatīvu” (14. lpp.). Pētījumi regulāri rāda, ka skolotāji – vadītāji daudz iemācās no savas pieredzes šajās lomās, acīmredzot ne tik daudz tādēļ, ka viņi ir sagatavoti, bet vairāk tādēļ, ka šīs lomas sniedz jaunu un nebijušu mācīšanās pieredzi.

Vaslijas (*Wasley*, 1991) rūpīgais pētījums par trim skolotājiem – vadītājiem apstiprina to, ka parasti skolotājiem nav iespēju attīstīt vadošām lomām nepieciešamās prasmes, taču viņa izvirza vēl fundamentālāku domu: šādas lomas nevar nest augļus, ja vien tās nav neatņemama sastāvdaļa lielākām kontekstuālām pārmaiņām visu skolotāju lomās un stimulus. Kontekstu izšķirošā

nozīme, nosakot, vai kāda programma būs dziļa vai virspusēja, ir labi saskatāma Feimana-Nemsera un Pārķera (*Feiman-Nemser and Parker*, 1992) salīdzinošajā pētījumā par divām metodiķu apmācības programmām iesācējiem. Šie autori atrada ārkārtīgi daudz atšķirību Losandželosas un Albukerkas iniciatīvās.

Losandželosā metodiķi strādā skolās pilnu slodzi un “nodarbojas ar metodiķa darbu pa vaļasbrīžiem” (3. lpp.). Savukārt Albukerkā metodiķi tiek atbrīvoti, lai varētu strādāt pilnu slodzi klasēs ar praktikantiem (to panāk ar īpašas programmas palīdzību, kuras laikā praktikanti maģistra programmas ietvaros strādā klasēs, kā rezultātā parastie skolotāji iegūst brīvu laiku). Atlases process Losandželosā ir birokrātiskāks, uzsverot metodiķa paša veikumu nodarbībās, savukārt Albukerkā process ir kvalitatīvāks, uzsverot “vadītāja un grupas locekļa īpašības un spēju mācīties” (7. lpp.).

Gatavojoties savai lomai, Losandželosas metodiķis piedalās tiešās saskares mācību “darbnīcās”, bet “saņem visai maz palīdzības, lai informācijas un ideju dažādību, ar kuru tiem nākas saskarties, varētu apvienot ar reālajām darba vajadzībām un prasībām” (8. lpp.). Bet “Albukerkā aizvienotie skolotāji mācās savu darbu, to darot. Ja neskaita nedēļu garu ievadkursu (sākumā), galvenā sagatavošana notiek visa gada garumā” (8. lpp.). Vārdu sakot, Losandželosas metodiķi darbojas kā “vietējie gidi”, kas palīdz jaunpienācējiem darbā justies droši, kamēr Albukerkas metodiķi kalpo kā “izglītojoši sarunbiedri”, kas koncentrējas uz speciāliem kursiem un mācīšanas prakses uzlabošanu.

Feimans-Nemseris un Pārķers (1992) secina, ka Albukerkas programma ir daudz pamatīgāka, jo ietekmē mācīšanas paradumus:

“Kad metodiķi cenšas ietekmēt paradumus, viņi mēģina nojaukt tradicionālo izolāciju starp skolotājiem, veicinot sadarbību un kopīgu izzināšanu. Viņi veido apvienības kopā ar iesācējiem un kolēģiem. Viņi rada skolotājiem iespējas apmeklēt citam cita nodarbības. Viņi veicina skolotāju pārrunas par mācīšanu.” (17. lpp.)

Divas programmas, kas abas notiek ar vienu nosaukumu – metodiķu atbalsts – un ir atšķirīgas kā diena pret nakti.

## JAUNĀIS SKOLOTĀJU APVIENĪBU DARBS

Vietumis jaunajā skolotāju apvienību darbā var saskatīt centienus reformēt mācīšanu un veidot brīvākus kontaktus starp skolotājiem kā mācāmajiem. Amerikas Skolotāju federācija jau ilgu laiku ir aktīvi veidojusi

saiknes starp apvienībām un apgabaliem un darbojusies "Izglītības pētījumu un informācijas izplatīšanas" (*Educational Research and Dissemination*) programmā (Shanker, 1990). Valsts izglītības asociācijas Skolu atjaunošanas tīkls (*The School Renewal Network*) pārstāv citu būtisku iniciatīvu (Watts and Castle, 1992). Izmantojot elektroniskos saziņas līdzekļus un regulāras personīgas tikšanās, ir izveidoti "dialogu tīkli", kas "ļauj lietotāju kopienai diskutēt vai piedalīties apspriedē ar praktiski visiem kopienas locekļiem" par noteiktām tēmām kādā laika posmā (685. lpp.). Ieviešana nebija bez problēmām (un nepieciešamajām zināšanām, kā veidot un veicināt domu apmaiņu), taču Votss un Kāsls apraksta vairākus pozitīvus iznākumus: paaugstināts skolotāju profesionālisms, paplašināts dialogs starp pētniekiem un praktiķiem, lielāka iespēja izdarīt būtiskas pārmaiņas, izmantojot informāciju un nojaucot institucionālās, hierarhiskās, laika un vietas robežas. Galu galā, saskaņā ar Votsa un Kāsla uzskatiem "šie tīkli ir spējīgi izmainīt ne tikai to lietotājus, bet arī vidi, kurā lietotāji darbojas" (685. lpp.).

Līdzīga ir Ontario Skolotāju federācijas (*Ontario Teachers' Federation – OTF*, 1992b) iniciatīva, ko finansēja Ontario valdība un kas vēl tikai sāk attīstīties. Nosaukts "Pārmaiņu tradīciju veidošana" (*Creating a Culture of Change*), projekts tiešām koncentrējas uz skolotāju izdarītām pārmaiņām "pārejas gados" (7., 8. un 9. klase), taču tas neattiecas tikai uz šo klašu skolotājiem. Projekts ir īpaši paredzēts skolotāju atbalstīšanai un ierosmei veikt pārmaiņas mācību programmā un metodēs, izmantojot sadarbību starp skolotājiem un ar citām iestādēm. OTF un Izglītības ministrijas iniciatīva "ir balstīta uz pārliecību, ka reālas pārmaiņas izglītībā notiek tikai tad, kad skolotāji izprot, cik tās nepieciešamas, un aktīvi meklē risinājumus mācīšanas un mācīšanās problēmām" (turpat, 1. lpp.).

Lībermans un Maklolins (*Lieberman and McLaughlin*, 1992) apspriež šo jauno tiklošanas stratēģiju "spožumu un postu":

"Tīkli ļauj skolotājiem kāpt uz augšu pa karjeras kāpnēm, izmantojot padziļinātu un paplašinātu darba pieredzi un jaunās vadošās lomas (...). [Tās] mudina skolotājus apšaubīt esošās metodes un profesionāli augt." (674.–675. lpp.)

Veiksmīgiem tīkliem, kā viņi apgalvo, ir šādas kopīgas iezīmes: uzsvars, dažādība, diskusijas un vadības iespējas. Problēmas saskaņā ar Lībermana un Maklolina uzskatiem ir kvalitātes jautājumi, grūtības ar praktisko darbu klasē un skolā, nestabilitāte, pārāk plašs izmantojums, atbildība, nepieciešamība paplašināt skolotāju uzskatus par savām lomām, tīklu vadība, novērtēšana un pamatotu ārēju mērķu pielāgošana (tiklam).

Šīm skolotāju darbināto pārmaiņu stratēģiju iespējām šīs grāmatas tēmu ietvaros jābūt acīmredzamām: to mērķis ir sākt veidot skolotāju – mācāmo kopieni no nulles. Ciktāl tās spēs radīt jaunas mācīties spēju tradīcijas, notiks strukturālas pārmaiņas. Pārstrukturēt nenozīmē mainīt tradīcijas, bet mainīt tradīcijas nozīmē pārstrukturēt. Jautājums ir: ko darīt ar skolotājiem, kam nav intereses? Un vai skolotāju apvienības būs spējīgas veidot veiksmīgas saiknes ar citām iestādēm – skolām kā organizācijām, skolu apgabaliem, uzņēmumiem, universitātēm u.c.? Partnerattiecības ir svarīgas tāpēc, ka neviena grupa nevar panākt izmaiņas viena pati. Bet vissvarīgākais ir tas, ka šīs stratēģijas pārstāv vēl vienu pārmaiņu spēku, kas tiecas uz “pagrieziena punktu”, veidojot skolotāja profesijā jaunas mācīšanas tradīcijas (*Land and Jarman*, 1992; 7. nodaļa). Būtiskas pārmaiņas nenotiks, kamēr ierindas skolotāji nesāks par tām runāt un kaut ko to labā darīt.

## KOPSAVILKUMS

Jautājums ir –, cik nopietni sabiedrība un tie, kas strādā mācību iestādēs, uzņems skolotāju sagatavošanu un nepārtrauktu attīstību. Nevar pastāvēt mācīties spējīga sabiedrība bez mācīties spējīga skolotāja. Lai gan salīdzināšana ar japāņu vai ķīniešu izglītību būtu mazliet pārspilēta, ir pamācoši aplūkot, kā šajās Āzijas valstīs skolotājus ievada profesijā.

Ķīnā, kaut vai ārkārtīgi lielā iedzīvotāju skaita dēļ, neapšaubāmi ir daudz neveiksmīgu karjeras iesākumu. Neskatoties uz to, Lipinga Ma dialogs ar Ju Ji (vidusskolas direktoru ar 40 gadu ilgu pieredzi) ir pamācošs (*Yi and Ma*, 1992). Pirmām kārtām ir svarīgi, ka Ji kā direktors uzskata skolotāju izglītošanu par skolas pienākumu:

“Oficiālā skolotāju izglītība, ko sniedz īpašos institūtos, var tikai daļēji sagatavot skolotāju; pārējais ir jāpanāk skolā, kur viņš māca. Turklāt, tā kā Ķīnā mācīšana ir karjera dzīves garumā, skolotāju pašizglītošanās nekad nedrīkst apstāties.” (7. lpp.)

Skolas uzņemas atbildību par skolotāju iesācēju sagatavošanu, izmantojot trīsgadīgu kursu:

“Nobrieduša skolotāja sagatavošanai ir vajadzīgs laiks. Dažām skolām ir trīsgadīga, uz praksi balstīta programma, kas palīdz iesācējiem. Mēs nolēmām, ka mūsu programma ilgs piecus gadus.” (9. lpp.)

Ji gadījumā skolotāju iesācēju sagatavošana sasniedz trīs mērķus: 1) ļauj jaunajiem skolotājiem saskatīt skolotāja karjeras vērtību un rāda viņiem konkrētus labu skolotāju piemērus (kā literatūrā, tā dzīvē); 2) iedvespina,

ka "laba skolotāja vissvarīgākā īpašība ir tiekties pēc jaunām zināšanām un uzlabot sevi" (13. lpp.), un 3) "attīsta atsevišķas prasmes un paradumus" (14. lpp.).

Stivensona un Stiglera (*Stevenson and Stigler, 1992*) sistemātiskais pētījums par skolām Ķīnā, Japānā un ASV ir pat vēl pamācošāks. Viņi konstatēja, ka galvenais motīvs kļūšanai par skolotāju visās trijās valstīs bija vēlēšanās strādāt ar bērniem un pusaudžiem (morālais mērķis). Tad parādījās atšķirības, galvenokārt saistītas ar prasmēm un praktiskajām zināšanām un to, kā nodrošināt, lai tās tiktu nepārtraukti apgūtas. Pēc ASV skolotāju izglītības vājo pušu uzskaitījuma (runājot par izglītību augstskolās un tās trūkumu darbavietā) Stivensons un Stiglers piebilst:

"Japānā skolotājs tiek sagatavots līdzīgi māceklim. Pastāv centieni nodot skolotāja praksē uzkrātās gudrības katrai jaunajai skolotāju paaudzei un turpināt uzlabot šo praksi, nodrošinot skolotāju nemītīgu profesionālo sadarbību. Skolotāja pirmais darba gads iezīmē gara un sarežģīta procesa sākumu. Saskaņā ar Japānas likumiem skolotājiem iesācējiem sava pirmā darba gada laikā ir jāapmeklē vismaz 20 dienu ilgs mācību kurss. Šo kursu vada pieredzējuši skolotāji, kurus izvēlas, spriežot pēc viņu mācīšanas prasmes un vēlēšanās atbalstīt savus jaunākos kolēģus. Uz gadu atbrīvoti no saviem tiesajiem pienākumiem, viņi pavada laiku, vērojot skolotājus iesācējus, iesakot viņiem uzlabojumus un dodot viņiem padomus par efektīvākiem mācīšanas paņēmieniem.

Turklāt Japānas skolotājiem – kā iesācējiem, tā pieredzējušajiem – ir jāuzlabo sava mācīšanas prasme saskarsmē ar citiem skolotājiem. Piemēram, direktora vietnieks un mācību pārziņi skolā rīko sanāksmes. Pieredzējušie profesionāli uzņemas atbildību par jaunāko kolēģu atbalstīšanu un vadību. Mācību pārziņi organizē sanāksmes, lai pārrunātu mācību paņēmienus un veidotu stundu plānus un izdales materiālus. Šīs pārrunas ir ļoti pragmatiskas un ir vērstas vienlaikus uz labāku mācīšanas paņēmieni attīstīšanu un plānu veidošanu īpašām stundām. Sanāksmes tēma var būt, piemēram, kā vislabāk uzdot jautājumus, kā noturēt skolēnu uzmanību u. c. Sanāksmes skolā tiek papildinātas ar neoficiālām apgabala mēroga mācību grupām un kursiem municipālos vai prefektūras izglītības centros (...).

Iespēju mācīties no citiem skolotājiem daļēji ietekmē skolas fiziskais iekārtojums. Katrā Japānas un Ķīnas skolās ir viena liela skolotāju istaba un katram skolotājam šajā istabā ir savs galds. Šeit viņi uzturas, gatavojoties stundām, darbojot skolēnu darbus un pārrunājot mācīšanas metodes. Amerikāņu skolotājiem, kuri savās klasēs ir izolēti, ir daudz grūtāk pārrunāt savu darbu ar kolēģiem. Viņu galdi un mācību materiāli atrodas pašu klasēs, un vienīgā skolotājiem pieejamā kopīgā telpa parasti ir maza, saspiesta istabiņa, kur glabājas dažādi materiāli, kopējais aparāts, pāris krēslu un kafijas automāts." (159.–161. lpp.)

Japānas un Ķīnas skolotājiem ir lielākas klases (45 skolēni), taču viņiem arī mazāk laika ir jāpavada klasēs (maksimums 3–4 stundas dienā). Svarīgs

ir nevis pieejamais laiks, bet gan *profesionālās normas*, kas norāda, kā laiku izmanto: "Tiek paredzēts laiks tam, lai skolotāji varētu satikties un ikdienā kopīgi strādāt, sagatavoties nākamās dienas stundām, strādāt ar atsevišķiem skolēniem un apmeklēt darbinieku sapulces." (164. lpp.) Šī divvirzienu saikne starp sabiedrību un skolotāju atspoguļojas arī ilgajā laikā, ko Ķīnas un Japānas skolotāji katru dienu pavada skolā (vairāk nekā 9 stundas salīdzinājumā ar apmēram 7 stundām ASV, saskaņā ar Stīvensona un Stiglera datiem). Protams, Āzijas skolās tiek gan gaidīts, gan ar darba apstākļu palīdzību veicināts tas, lai laiks skolā tiktu pavadīts lietderīgi.

Ir vēl dažas atšķirības. Āzijā uzsvars vairāk tiek likts uz skolotāju prasmīgu sniegumu, skaidrību un prasmēm. Skolēnu disciplīna ir mazāka problēma, jo skola un vecāki vairāk uzmanības pievērš ievadīšanai mācību "sabiedriskajā vidē" un attiecībām ar vienaudžiem un grupu.

Svešas tradīcijas nevar un arī nevajag "aizņemt", un Āzijas izglītības saturu un blakusefektus reizēm var arī apstrīdēt. Tomēr galveno domu nevajag palaist garām: rietumnieki nav pārliecināti, ka mācīšanai "jābūt vienai no augstāk novērtētajām profesijām" (172. lpp.). Skolotāju izglītība un mācīšana patlaban nav adaptīva sistēma, kurā cilvēki kļūst arvien labāki, mācoties cits no cita un mēģinot izkopt savu māku.

Nemot vērā prasmes un centienus, kas būs nepieciešamas skolēniem un pilsoņiem adaptīvās sabiedrībās, mēs redzam, kas būs nepieciešams skolās kā adaptīvās organizācijās (4. nodaļa). To kvalitāte ir atkarīga no skolotāju izglītības reformas, kura ir saistīta ar jauno priekšstatu par mācīšanu kā prasmīgu, morāli mērķtiecīgu adaptīvu profesiju. Jaunā skolas–universitātes–skolotāju partnerattiecību attīstība, kas ietver *tradīciju pārmaiņas* skolās, universitātēs un skolotāju organizācijās, notiek pareizā virzienā, bet pagaidām vēl nav guvusi vajadzīgos rezultātus. Nedrīkst pielaut virspusīgus mēģinājumus, kas partnerattiecības, pārstrukturēšanu, metodiķu vadību u.c. izmanto tikai kā tukšus saukļus. Visvājākais, bet potenciāli visstiprākais izglītības reformas posms ir sākotnējā sagatavošana un izglītības darbinieku tālākizglītošana darbavietā. Līdz šim Rietumu pasaule nav bijusi spējīga piespiest sevi uztvert skolotāju izglītības reformu nopietni. Tomēr "*neviens cits pārmaiņa nav tik būtiska kā šī*" (Stevenson and Stigler, 1992, 173. lpp., izcēlums mans).

## 7. nodaļa

# INDIVĪDS UN MĀCĪTIES SPĒJĪGĀ SABIEDRĪBA

*Iespējams, ka tie, kas visvairāk dara, visvairāk sapno.*

*Stīvens Likoks*

Galveno uzmanību es pievērsu indivīdam divu iemeslu dēļ. Pirmkārt, ārējie notikumi vienmēr skar indivīdus, vai nu tiem tas patik, vai ne, tādēļ spēja tikt galā ar pārmaiņām ir postmodernā sabiedrībā nepieciešama prasme. Pārmaiņas ir neizbēgamas, izaugsme ir iespējama (Laing, 1992). Tādējādi mums nav izvēles, mainīties vai ne, bet mēs varam izvēlēties, kā reaģēt. Otrkārt, koncentrēšanās uz atsevišķo cilvēku neaizstāj sistēmas maiņu, bet *ir visefektīvākā stratēģija tās paveikšanai*.

Šajā grāmatā atsevišķas idejas saplūst vairākās svarīgās tēmās. Izglītības galamērķis ir izveidot mācīties spējīgu sabiedrību, mācīties spējīgu pasauli. Mācīšanās priekšnoteikums ir skolotājs, kas nemitīgi mācās gan ārēji, gan iekšēji. Morālais mērķis un pārmaiņu nesēji – atbalsts un patstāvība – ir tuvi partneri. Nedz vienlīdzība, nedz izcilība pašas par sevi mūs nekur nenovedīs. Tām vienai otra jāuztur. Visbeidzot, skolotājam vairāk nekā jebkuram citam cilvēkam ir privilēģija meklēt dzīves jēgu, saplūdinot mikrokosmu ar makrokosmu.

## MĀCĪTIES SPĒJĪGĀ SABIEDRĪBA:

### AUDZĒKNIS UN PILSONIS

Izglītība, zināšanas un mācīšanās ir šodienas svarīgākie jautājumi. Drakers (Drucker, 1992) saka: “Smaguma centrs ir novirzījies uz to, kas darbojas ar zināšanām” (5. lpp.); “katram uzņēmumam ir jāklūst par mācīties

[un] mācīt spējīgu institūciju” (108. lpp.). Organizācijas (un sabiedrības), kas visu līmeņu darbos iekļauj nemitīgu mācīšanos un mācīšanu, dominēs 21. gadsimtā, apgalvo Drakers.

Mēs aizvien vairāk zinām par to, uz ko mācot vajadzētu vērst galveno uzmanību un kā būtu jāmacās. Nepieciešamība apvienot intelektuālo attīstību (tādu kā Gārdnera (1992) “izpratnes izglītība”) ar sabiedrisko attīstību (piemēram, mācīšanos darboties grupās) kļūst aizvien uzskatāmāka. Gan izglītība, gan business par vissvarīgākajām pasaules nākotnei atzīst spējas, no vienas puses, domāt un izteikt domas un, no otras puses, sadarboties ar citiem. Šos divus nolūkus caurauj trešais – uzturēt pozitīvu attieksmi pret mācīšanos, saskaroties ar nebeidzamām pārmaiņām un sabiedrības sarežģītību. Citiem vārdiem sakot, spējas tikt galā ar pārmaiņām un mācīties no katras problēmas ir spējas, kas vajadzīgas 21. gadsimtam.

Mēs nezinām tikai to, kā sasniegt šos mērķus attiecībā uz katru *atsevišķu* skolēnu, nerunājot nemaz par valsts un starptautisko mērogu. Tas ir tik sarežģīti tādēļ, ka ir nepieciešams pielikt lielas pūles un veicināt sadarbību starp vairākām sastāvdaļām – vecākiem un sabiedriskajām iestādēm, firmām un rūpniecības uzņēmumiem (darbaspēku un administrāciju), valdību un citām institūcijām un izglītības sistēmu. Izglītības sistēma nevar to paveikt viena pati, taču tai ir jāpārtrauc nesaskaņu apburtais loks, uzņemoties vadošo lomu gan vienai, gan apvienojoties ar citiem.

Mācīties spējīgas sabiedrības attīstība ir visas sabiedrības pienākums ne tikai tāpēc, ka izglītība to nevar veikt viena pati, bet arī tāpēc, ka runa taču ir par adaptīvu *sabiedrību*, ne tikai adaptīvu skolu sistēmu. Lai mācīšanās varētu iespaidot sabiedrību kopumā, visu veidu organizācijām un institūcijām ir jābūt neatlaidīgām un jāprot mācīties.

Kanādas Fundamentālo pētījumu institūta (*Canadian Institute of Advanced Research – CIAR*, 1992) programma “Mācīties spējīgā sabiedrība” (*The Learning Society*) izsaka to visskaidrāk. Apkārtējā sabiedrība jau agrā bērnībā ietekmē cilvēka prāta un izdzīvošanas spēju attīstību; skolas nav gatavas tikt galā ar bērnu atšķirībām šajā ziņā un visbiežāk tās tikai paliek; uzņēmumi, sabiedriskās iestādes un citas institūcijas vai nu padara situāciju vēl sliktāku, vai arī dara visai maz, lai ko vērstu par labu, vai arī konstatē, ka ir jau par vēlu. Tehnoloģisko, demogrāfisko un sabiedrisko pārmaiņu straujums pakļauj cilvēku aizvien lielākam spiedienam. Tie, kas ir sliktāk sagatavoti, atpaliek aizvien vairāk un vairāk, kļūstot par nastu sev un sabiedrībai. Cilvēka attīstība ir gan sociāla, gan ekonomiska; gan individuāla, gan sabiedriska.

Galvenais uzdevums, kas minēts CIAR ierosinājumā, "ir: noskaidrot attiecības starp indivīda un kolektīvo attīstību un dziļāk izprast to fundamentālo savstarpējo atkarību" (20. lpp.). Turklāt viņi atzīmē, ka "tieši tad, kad sabiedrības vajadzība pēc ziņošanai, prasmīgiem un līdzjūtīgiem pilsoņiem pieaug, iespēja šo vajadzību apmierināt, šķiet, samazinās" (22. lpp.). CIAR darbības plāns skaidri norāda, ka idejas jāmeklē visur un galu galā arī problēmu risinājumi jāmeklē visur:

"Projekts, kuru mēs ierosinām, pirmām kārtām ir neatliekams. Mēs neticam, ka jebkuru no šīm problēmām varētu viegli atrisināt. Lai gan mēs arī neuzskatām, ka problēmas ir mūsdienu dzīves neizbēgama sastāvdaļa. Ja palūkojamies, kas notiek visā pasaulē, redzam, ka dažas sabiedrības veiksmīgāk piemērojas informācijas laikmeta prasībām nekā citas. Turklāt tās sabiedrības, kas piemērojas visveiksmīgāk, ir tās, kas kopš seniem laikiem zināšanas ir vērtējušas īpaši augstu un uztver mācīšanos kā procesu visas dzīves garumā. Tā nav nejaušība, ka tieši šīs sabiedrības īpaši rūpējas par mātes un bērna labklājību, ka tajās ir augsti izglītots darbaspēks, ka to sabiedriskās institūcijas nodrošina, lai mācīties varētu visi sabiedrības slāņi un visa mūža garumā. Tā vietā, lai pieredzētu ģimenes un citu sabiedrības pamatinstitūciju sabrukumu, dažām tautām ir izdevies tās atdzīvināt un nodarboties ar jaunām un tehniskākām mūsdienu pasaules problēmām.

Savā projektā mēs piedāvājam izveidot priekšstatu par to, kādai jāizskatās "mācīties spējīgai sabiedrībai", lai tā izdzīvotu mūsdienu pasaulē. Mēs ķersimies problēmai pie ragiem trīs paņēmienos. 1) Mēs izpētīsim, kādā veidā mācīšanās un attīstība tiek veicināta sabiedrībās, kur pāreja uz jauno ēru notiek visveiksmīgāk. 2) Izpētīsim, kādi šķēršļi šādai attīstībai pastāv mūsu sabiedrībā, īpaši uzsverot emocionālo, uzvedības vai akadēmisko problēmu iemeslus mūsu bērniem un pievērsot uzmanību tam, kas kavē nepārtrauktu izzīni un attīstību visas dzīves garumā. Īpaša uzmanība tiks pievērsta arī izšķirošajiem aspektiem, kas sekmē veiksmīgu attīstību mūsu sabiedrībā. 3) Pētīsim, kā no esošās situācijas noklūt vēlamajā. Tas ir, mēs mēģināsim uzzināt, kā atdzīvināt un/vai mainīt mūsu institūcijas tādā veidā, kas vislabāk atbilst mūsu sabiedrības vajadzībām cilvēciskā un humānā veidā. Šajos apsvērumos ir ietverta atziņa, ka šādai adaptācijai var būt nepieciešams gūt jaunu skatījumu uz indivīda un sabiedrības sadarbību." (22.–23. lpp.)

Īsāk sakot, par mācīties spējīgas sabiedrības attīstību esam atbildīgi mēs visi: "Lai atrastu veidu, kā labāk attīstīt cilvēkus, ir jāizpēta mūsu sabiedrisko tālākizglītības institūciju raksturs un darbība un jānosaka, cik tāl tās veicina vai neveicina mācīšanos visa mūža garumā un spēju tikt galā ar pārmaiņām" (CIAR, 1992, 43. lpp.). Vai būtu pārāk daudz prasīts – gaidīt no izglītības darbiniekiem (ņemot vērā, ka izglītība ir viņu tiesā nodarbošanās), lai viņi uzņemtos šo procesu vadību? Pat tad, ja agrīnajās stadijās viņus pietiekami nenovērtē.

## SKOLOTĀJS KĀ PRIEKŠNOTEIKUMS: IEKŠĒJĀ UN ĀRĒJĀ MĀCĪŠANĀS

Sekošana pārmaiņu *plāniem* ir bezjēdzīga nodarbe, jo dinamiskās sarežģītības apstākļos dzīve neseko nekādiem plāniem un likumbām. Lielākā daļa pārmaiņu ir neplānotas. Vispirms mums tas ir jāsaprot un tad jāizmanto, lai attīstītu mūsu iekšējās un ārējās adaptācijas un mācīšanās spējas. Šīs spējas vajadzīgas mums visiem, bet it īpaši skolotājiem. Tas šķiet pats par sevi saprotams (diemžēl mēs attiecīgi nerīkojamies), ka nevar būt mācīties spējīga sabiedrība, ja nav mācīties spējīgu skolēnu, un nevar būt mācīties spējīgi skolēni, ja nav mācīties spējīgu skolotāju. Iekšēja mācīšanās (cilvēka iekšējās izpratnes veidošana) un ārēja mācīšanās (attiecības un sadarbība ar citiem) ir cieši saistītas, bet ir arī nošķiramas.

### IEKŠĒJĀ MĀCĪŠANĀS

Skolotājiem (un mums visiem) būtu jādomā par pārmaiņām un jaunievedumiem ar tikpat lielu interesi kā par savu personisko dzīvi. Dzīve (un pārmaiņas) ne vienmēr virzās uz priekšu, daudz kas notiek nepareizi, un mēs to nevaram ietekmēt; reizēm mums pēkšņi uzsmaida laime utt. Tāda ir dzīve. Bet (un tur ir tas āķis) daži cilvēki izdzīvo labāk un pat gūst panākumus, kamēr citi aiziet postā. Pirmais, kas jādara: ir jāuzsāk pārmaiņu process mūsos pašos. Sarežģītās sabiedrībās, tādās kā mūsējā, mums jāmacās izdzīvot un augt par spīti sistēmai. Tas nenozīmē, ka sistēma mūs grib iznīcināt (lai gan tas dažkārt tā ir), bet gan to, ka tai (jo tā mainās dinamiski sarežģīti) mūsu mērķi ir vienaldzīgi. Tāpēc skolotājiem vispirms būtu jāmacās no tiem cilvēkiem, kam mācīšanās padodas labāk pat nelabvēlīgos apstākļos.

Čiksentmihāji (*Csikszentmihalyi*, 1990) pētījums par "plūsmu" un maksimumo atdevi ir labs sākuma punkts. Viņš atzīmē: "Katra cilvēka dzīvē iespēja, ka notiks tikai kaut kas labs, ir ārkārtīgi niecīga." (202. lpp.) Pirms tam viņš apraksta situāciju:

"Galvenais iemesls, kāpēc ir tik grūti kļūt laimīgam, ir tas, ka atšķirībā no mītiem, kurus cilvēce izgudrojusi, lai sevi mierinātu, Visums nav radījis mūsu vajadzību apmierināšanai. Vīšanās ir dziļi ieausta mūsu dzīves audumā." (Turpat, 7. lpp.)

Čiksentmihāji apgalvo, ka laimi nevar atrast, tikai tiecoties izmainīt ārējos dzīves apstākļus. Tikai "cilvēki, kas iemācās kontrolēt iekšējo

pieredzi, spēs noteikt savas dzīves kvalitāti” (turpat, 2. lpp.). Turklāt tie, kas mēģina uzlabot dzīvi citiem, pirms iemācās noteikt paši savu dzīvi, parasti situāciju padara tikai sliktāku (191. lpp.). Nodaļā par “mānīgo haosu” Čiksentmihāji pētījums par četrām autotēliskas personības īpašībām ļoti līdzinās ideāla pārmaiņu nesēja darbības aprakstam:

- 1) mērķu nosprašana;
- 2) nodošanās darbam;
- 3) notiekošā vērošana un
- 4) mācīšanās izbaudīt pašreizējo pieredzi.” (Turpat, 209.–213. lpp.)

Tā nav stingri nosprausta taka, jo “vērot notiekošo” nozīmē neimt vērā pārmaiņas: “Galveno toni joprojām uzdod personas mērķi, bet tas ļauj arī pievērst uzmanību un pielāgoties ārējiem notikumiem” (turpat, 205. lpp.). Saskaņā ar Čiksentmihāji uzskatiem “autotēliska personība – tāda, kas spēj uzstādīt mērķus, attīstīt prasmes, izprast novērtējumu un atbildes reakciju, koncentrēties un iesaistīties, – spēj baudīt dzīvi pat tad, ja objektīvie apstākļi ir nelabvēlīgi un nepatīkami” (turpat, 212.–213. lpp.).

Skolotājam vairāk nekā jebkuram citam ir jābūt autotēliskam, nemeklējot skaidrību un jēgu pēdējos jaunievedumos vai izglītības vadlinijās. Jebkurā konkrētā laika posmā jaunievedumi un sistēmas nav *objektīvi saskaņoti*. Mums pašiem ir jāatrod jēga: “Subjektīvā pieredze nav tikai viena no dzīves dimensijām, bet gan pati dzīve” (turpat, 192. lpp.). Ņemot vērā lielo uzsvaru uz koleģialitāti un sadarbību, var viegli aizmirst, ka jāmācās domāt arī pašam. Spēja domāt un darboties neatkarīgi ir ļoti svarīga izglītības reformai. Psihologs Antonijs Storrs (*Anthony Storr*, 1988) to labi parāda savā pētījumā par spēku un *vientulības* nepieciešamību. Viņš saka, ka vajadzība pēc attiecībām nav vienīgais ceļš uz personības piepildījumu. Spēja būt vienam ir liela emocionāla brieduma pazīme, kas “ir saistīta ar pašatklāsmi un pašapzināšanos, ar savu dziļāko vajadzību, jūtu un tieksmju apzināšanos” (21. lpp.).

Storrs pierāda arī to, ka vientulība var būt arī radoša vai veicināt sava nozīmīguma apzināšanos. Jauna personiskā nozīme ir veiksmīga jaunieveduma pamats, it īpaši, ja pārmaiņas notiek bieži:

“Spēja būt vienam ir vērtīga tad, kad vajadzīgs mainīt garīgo attieksmi. Pēc asām apstākļu izmaiņām var būt nepieciešams dziļi pārvērtēt dzīves nozīmi un jēgu. Sabiedrībā, kurā parasti uzskata, ka attiecības ar citiem palīdz jebkurā nelaimē, bieži ir grūti pārliecināt labu gribošos palīdzētājus, ka vientulība reizēm var būt tikpat derīga kā emocionāls atbalsts.” (Turpat, 29. lpp.)

Un:

“Mācīšanās, domāšana, jaunievedumi un kontaktu uzturēšana ar paša iekšējo pasauli – to visu veicina vientulība.” (Turpat, 29. lpp.)

Tādējādi izprast paša personisko attieksmi pret uzlabojumiem ir tikpat svarīgi kā veidot sabiedrisko reakciju. Es negribētu pārspilēt personisko pārmaiņu nozīmi. Indivīdiem nepiemīt neierobežota enerģija, lai tiktu galā ar nelabvēlīgiem apstākļiem. Daži apstākļi ir neizturami, un tiem ir jāuzbrūk tieši. Taču vispār mums ir jālieto citāda taktika, darbojoties ar neskaitāmām gaidītām un negaidītām pārmaiņām. Paradokss ir dabiska parādība pārmaiņu procesu sarežģītībā, un šeit tas parādās apziņā, ka *personiskās pārmaiņas ir galvenais ceļš uz sistēmas pārmaiņu*. Savā grāmatā “Cietumi, kuros mēs izvēlamies dzīvot” (*Prisons We Choose to Live Inside*, 1986) Lesinga (*Lessing*) saka: “Es uzskatu, ka tieši indivīds uzdod toni un nodrošina sabiedrības atbilstību.” (71. lpp.) Viens no 90. gadu galvenajiem 10 virzieniem, kurus konstatēja Naisbits un Aberdīns (*Naisbitt and Aberdene*, 1990), ir “indivīda triumfs”. Viņi konstatē šādu faktu: “Šobrīd indivīdi spēj panākt daudz efektīvākas pārmaiņas nekā lielākā daļa institūciju” (298. lpp.). Sendžs (1990) izdara kopsavilkumu:

“Organizācijas mācās, izmantojot indivīdus, kas to dara. Individuāla mācīšana negarantē organizacionālu mācīšanos. Taču bez tās organizacionāla mācīšanās nenotiek.” (139. lpp.)

Pārliecinoša nostāja personīgajā adaptācijā ir priekšnoteikums gan cilvēka izdzīvošanai, gan sistēmas izmaiņai. Lai panāktu pēdējo, cilvēkam, protams, ir nepieciešami arī citi cilvēki.

## ĀRĒJĀ MĀCĪŠANĀS

Ārējā mācīšanās nozīmē saistījumu. Tā attiecas uz Rozenholcas (1989) vai Naiesas un viņas līdzautoru (1992) pētītajām sadarbības spējīgajām skolām, kur skolotāji nemitīgi mācās cits no cita. Tā attiecas uz Hubermana (*Huberman*, 1992) neatlaidīgo karjeras darbarūki, kas gan skolā, gan ārpus tās meklē jaunas idejas un attīsta prasmes, lai palielinātu savu meistarību. Tā attiecas uz Steisija (1992) multikulturālo vidi, kur cilvēki mācās no atšķirībām un dažādības. Ārējā adaptācija nozīmē saistīt savu iekšējo “es” ar cilvēkiem kā tādiem – darbā, ģimenē un citās sabiedriskajās attiecībās.

Kad Čiksentmihāji (1990) runā par “uzmanības koncentrēšanu uz pasauli” un “jaunu risinājumu atrašanu”, ar to viņš domā, ka pasaule vienmēr mainās un ka mums tas būtu jāņem vērā – daļēji tāpēc, ka dažas no vislabākajām

idejām ir atrodamas “ārpusaulē”, un daļēji tāpēc, ka bez dialektiskām attiecībām ar ārējiem notikumiem mēs ilgi neizdzīvosim. Augšana notiek tad, kad indivīdi vai grupas cīnās ar smagām, neatrisināmām problēmām un beigu beigās tās atrisina.

Pirmais, kas jāzina, lai apvienotu iekšējo un ārējo mācīšanos, ir tas, ka mums kā indivīdiem ir jāuzņemas iniciatīva, ja negribam kļūt bezpalīdzīgi un pārslogoti pārmaiņu spēku upuri. Čiksentmihāji vārdiem izsakoties, “ja vispārpieņemtās vērtības un institūcijas vairs nesniedz tādu atbalstu kā agrāk, katram cilvēkam ir jāizmanto visas iespējas, kas tam pieejamas, lai padarītu dzīvi jēgpilnu un patīkamu” (16. lpp.). Nelaujiet sevi ierobežot citu cilvēku atpalicībai – ne arī viņu jaunievedumiem.

Otrais ir izprast “saistījuma spēku” (*Land and Jarman*, 1992):

“Izaugsme, pārmaiņas un galu galā evolūcija notiek, ja indivīdi, organizācijas un sabiedrība padziļina savus saistījumus, nepārtraukti paplašina un pastiprina savus savstarpēji atkarīgos savienojumus.” (189. lpp.)

Ļoti svarīga ir prasme būt spējīgam “veidot arvien vairāk saikņu dažādās vidēs” (turpat, 30. lpp.).

Trešais ir tas, ka mūsu kontaktiem jābūt līdzsvarotākiem, patiesākiem, vairāk piesaistītiem personībai kā tādai (*total person*). Mēs ierosinām, lai skolotāji, “strādājot ar citiem, novērtē personību kā tādu”:

“Šo attiecību veidošanai ir svarīgi izprast cilvēkus, ar kuriem mēs strādājam. Mūsu kolēģu kā visas personas novērtējums iekļauj kā darbu, tā personisko dzīvi. Naiesas un viņas līdzautoru (1989) pētījumā mēs redzējām, ka “cilvēku kā indivīdu novērtēšana” bija raksturīga sadarboties spējīgajām skolām. Pētīt atsevišķu skolotāju dzīves apstākļus ir sarežģīti, jo tas nozīmē atrast zelta vidusceļu starp palīdzību un privātās dzīves cienīšanu. Visi dzīves ciklu, karjeras ciklu un dzimuma faktoru pētījumi rāda, ka skolotāju personiskie apstākļi atšķiras un laika gaitā mainās. Ja mēs attieksmē pret citiem to neņemam vērā, mēs veicinām konfliktus, atsvešināšanos un neatbilstošu reakciju vai paradumus.” (*Fullan and Hargreaves*, 1991, 74.–75. lpp.)

Līdzīgs sabalansējums nepieciešams darba/ģimenes vai darba/ārpusdarba attiecībās – tas, ko Sendžs sauc par “darba un ģimenes konflikta izbeigšanu”:

“Mācīties spējīgās organizācijās, domājams, darba un ģimenes līdzsvarošanas jautājums vairs nebūs tabu un tas parādīsies darba devēju rūpju lokā. Šāda organizācija nevar veicināt cilvēka meistarību, ja tā to neveicina visās dzīves jomās. Tā nevar veidot kopīgus redzējumus, neicinot personiskus redzējumus, un personiskie redzējumi vienmēr ir daudzpusīgi – tie vienmēr ir cieši saistīti ar personisko, darba un ģimenes dzīvi. Beigu beigās, mākslīgā robeža starp darbu un ģimeni ir sistēmiskās domāšanas inde. Cilvēka darba dzīve un citi viņa dzīves aspekti ir dabiski saistīti. Mēs dzīvojam tikai vienu dzīvi, bet ilgu laiku mūsu organizācijas

darbojās tā, it kā šo vienkāršo faktu varētu ignorēt un mums būtu divas atsevišķas dzīves.” (307. lpp.)

“Nevar izveidot mācīties spējīgu organizāciju, balstoties uz sagrautām ģimenēm un saspīlētām attiecībām,” atzīmē Sendzs (312. lpp.). Kaplans (*Kaplan*, 1991) izsaka to pašu domu – “cilvēki, kas dzīvo labāk, ir labāki vadītāji”.

Ceturtais vērā ņemamais faktors ir tas, ka cilvēka iekšējā un ārējā mācīšanās ir vislabākā stratēģija *sistēmas izmaiņai*:

“Mūsu pieredze ar simtiem organizāciju vairāk nekā 30 gadu laikā ir lāvusi secināt, ka *organizācijas un nācijas nemainās – mainās tikai indivīdi*. Tad, kad pietiekami daudz cilvēku pieņems un dzīvos saskaņā ar Radošo Pasaules Uzskatu, to darīs arī organizācijas un nācijas.” (*Land and Jarman*, 1992, 134. lpp.)

Sistēmas mainās tad, kad pietiekami daudzas radnieciskas dvēseles apvienojas vienā pārmaiņu virzienā. Tādēļ strukturālas pārmaiņas virzienā no augšas uz leju nedarbojas. Būtiskos jautājumos pavēles nedarbojas, jo nav tieša ceļš uz pārmaiņām sistēmu tradīcijās. Tomēr cilvēki ar līdzīgiem uzskatiem, kas tiecas pēc pārmaiņām, apvienojas. Komentējot veiksmīgo “*Ford Motor*” sabiedrības ceļu no 3,3 miljardu dolāru lieliem zaudējumiem 1980.–1982. gadā līdz 1986.–1987. gadam, kad tās peļņa pirmoreiz kopš 1924. gada pārsniedza “*General Motors*” peļņu, kāds vadītājs to raksturoja šādi: “Es uzskatu, ka visdziļākās un ilgstošākās pārmaiņas notiek tad, kad ierindas darbinieki to grib rīk ļoti, ka paši uzņemas iniciatīvu no lejas uz augšu” (*Pascale*, 1990, 122. lpp.). Ir svarīgi arī tas, ka “mācīšanās spēja” tika iekļauta “*Ford*” kompānijas vērtību sarakstā (līdzās cilvēkiem, ražīgumam un peļņai). Cits vadītājs komentē:

“Saskaņā ar jaunākajiem pētījumiem “*Ford*” uzņēmuma turpmākā spēja mācīties un adaptēties ir atkarīga no mūsu vadības filozofijas. Mūsu uzņēmuma uzskatos par vadītāja lomu ir notikusi radikāla pārmaiņa. Vadītāji tagad tiek uzskatīti par pārmaiņu nesējiem un veicinātājiem, nevis tikai ekspertiem un pārbaudītājiem. Ja mēs varētu šo uzskatu padarīt par “*Ford*” kompānijas dzīvesveidu, mums patiesi būtu iemesls cerēt, ka mēs varēsim atkal atjaunoties.” (*Turpat*, 173. lpp.)

Piektais ir tas, ka nepietiek būt ļoti sadarbīgas grupas loceklim kādā organizācijā. Personiskajai spējai iekšēji un ārēji mācīties ir mūs jāpavada vienmēr, jo dzīves gaitā cilvēki neizbēgami pārvietojas no vienas grupas uz citu un grupās visu laiku mainās sastāvs. Kā apgalvo Čiksentmihāji (1990): “Pat visveiksmīgākā karjera un vissekmīgākās attiecības ģimenē kādreiz beidzas.” (214. lpp.) Cilvēkam jāprot veidot un laiku pa laikam atkal un atkal pārveidot veiksmīgas attiecības. Jo vairāk cilvēks to spēs, jo lielāka būs varbūtība, ka veidosies saites, kas radīs jaunu derīgu pieredzi.

Es tīšuprāt novirzījos ārpus pedagoģiskās literatūras, lai saskatītu skolotāja lomu sabiedrībā plašākā kontekstā. Līdz ar šo plašāko un pamatīgāko koncepciju skolotājiem jāprot labāk novērtēt un izmantot iespējas mācīties. Īpašas stratēģijas un paņēmieni jāvērtē nevis kā pakāpeniskas darbības, bet jāskatās to plašākā kopējā jēga. Pastāv pietiekami daudz atsevišķu vadlīniju un ideju, tādu kā mūsu pašu 12 vadlīnijas skolotājiem, kuras sīki aprakstījuši Fulans un Hārgrīvs (1991):

- “ 1) atrast, uzklaut un izteikt savu iekšējo balsi;
- 2) pārdomāt darbību darbības laikā un saistībā ar darbību;
- 3) attīstīt spēju riskēt;
- 4) uzticēties procesiem un cilvēkiem;
- 5) novērtēt personību kā tādu sadarbībā ar citiem;
- 6) sadarboties ar kolēģiem;
- 7) meklēt dažādību un izvairīties no kolektīva sašķelšanās naidīgās grupās;
- 8) pārdefinēt savu lomu tā, lai tā sniegtos ārpus klases robežām;
- 9) līdzsvarot darbu un privāto dzīvi;
- 10) mudināt direktorus un citus administratorus attīstīt interaktīvu profesionālismu;
- 11) nemitīgi uzlabot un mācīties;
- 12) kontrolēt un stiprināt saites starp savu attīstību un skolēnu attīstību.” (64. lpp.)

Izglītības darbinieki spēs arī pilnīgāk un kritiskāk izmantot vērtīgus resursus, tādas kā Stīvena Kovija (*Stephen Covey*, 1989) “Izcili spējīgu cilvēku septiņi paradumi” (*Seven Habits of Highly Effective People*), nevis kā soļus, kas ved uz izcilību, bet kā palīgīdzekļi, lai augtu un pozitīvi ietekmētu tos, ar ko sastopamies. Tā nav nejaušība, ka Kovija septiņiem paradumiem ir daudz kopīga ar šīs grāmatas tēmām.

- I. Personiskais redzējums
- II. Personiskā vadība
- III. Personiskā organizētība
- IV. Starppersonu vadība
- V. Sazināšanās (vispirms centies izprast, tad – tikt izprasts)
- VI. Radoša sadarbība
- VII. Pašatjaunošanās

## MORĀLAIS MĒRĶIS UN PĀRMAIŅU NESEĶI

Morālais mērķis un pārmaiņu nesēji apvieno atbalsta un patstāvības, vienlīdzības un izcilības efektu. Skolotāja profesijā šie divi izglītības attīstības

aspekti vēl nesaskaras. Kad skolotāji veido personisko redzējumu un redz, kā viņu apņemšanās panākt izmaiņas savās klasēs saistās ar izglītības plašākiem mērķiem, viņi rod praktisku un morālu jēgu savai profesijai. Ja viņi māca, balstoties uz nemitīgu izzināšanu, viņi dara to, ko paši sludina, dodot labumu sev un saviem skolēniem. Kad Japānas skolotājs piestrādā vēl un vēl, lai uzlabotu savu darbu, viņš sasniedz meistarību, kas būs nepieciešama morālā mērķa sasniegšanai. Kad viens skolotājs sadarbojas ar otru vai daudzi skolotāji sadarbojas savā starpā un ar ārējiem partneriem, viņi paplašina redzesloku, vienlaikus ceļot uzlabojumu latīņu arvien augstāk.

Ja daudzi izglītības darbinieki strādā tā, sistēmas sāk mainīties un kļūst par vidi, kas mudina un atbalsta turpmāku izaugsmi un attīstību. Neatkarīgi pārmaiņu spēki krustojas, lai radītu pēkšņas atklāsmes. Taču tas nenotiek plānoti. Spēja mācīties ir tikpat svarīga, saskaroties ar šķēršļiem, kā gūstot panākumus. Rezultātā morālais mērķis un pārmaiņu nesēji novieto atsevišķo skolotāju citā lomā, kur ir iespējams atrast kolektīva pasākuma personisko nozīmi.

## SAPLUDINOT MIKROKOSMU UN MAKROKOSMU

Makrokosms ir adaptīvā, mācīties spējīgā sabiedrība un pasaule. Mikrokosms ir pirmdienas rīts. Skolotājam sabiedrībā pirmām kārtām ir jāstāv ar vienu kāju katrā "kosmosā", jo viņš nevar būt efektīvs vienā, nebūdam saistīts ar otru. Tāpat kā reliģija, arī mācīšana un mācīšanās ir tik tuvu dzīves jēgas meklēšanai, cik vien iespējams. No Sendža "nedalāmā veseluma" līdz Lenda un Džārmena "vienotajam viedoklim" un Einšteina vēlmei "paplašināt mūsu līdzjūtības loku tā, lai tas ietvertu visas dzīvās būtnes un visu dabu tās skaistumā", izglītības loma ir meklēt vispasaules saprašanos un sarežģītākas un dziļākas saites un savstarpējās sakarības.

Kad Kasuo Vada (*Kasuo Wada*), japāņu starptautisko universālveikalu tikla "Jaohan" īpašnieks, 1989. gadā pārcēlās uz Honkongu un strauji guva panākumus laikā, kamēr citi, baidoties no Honkongas atpakaļatdošanas Ķīnai 1997. gadā, bariem to pameta, viņš sekoja savai filozofijai. Viņa vārdiem izsakoties:

"Ja tavas domas ir pozitīvas, tu vari izmainīt savu dzīvi un tev ir neierobežotas iespējas. Un, ja tu mainies, tad ar laiku visa pasaule mainīsies. Tevī nebūs robežu, un, iespējams, galu galā nebūs robežu arī starp valstīm." (*Dikkenberg*, 1992, 22. lpp.)

Lielākā daļa no mums nespēj izkopt šādu attieksmi tik plašā mērogā. Un ir briesmīgi apstākļi, kuros cilvēkiem nav līdzekļu un spēka, lai pretotos.

Tomēr lielākā mērogā iekšējā mācīšanās ir līdzeklis, kas var izmainīt ārējos apstākļus, it īpaši, ja tas ir saistīts ar ārējo mācīšanos.

Čiksentsmihāji (1990) apraksta, cik tālu mēs esam šajos centienos tagad, 20. gadsimta beigās:

“Pēdējās dažās tūkstošgadēs – no evolūcijas viedokļa tā ir tikai sekundes daļa – cilvēce ir guvusi neticamus panākumus apziņas *diferenciācijā*. Mēs esam apzinājušies, ka cilvēks ir atšķirts no citām dzīvības formām. Mēs esam uztvēruši atsevišķas cilvēciskas būtnes kā atsevišķas citu no citas. Mēs esam izgudrojuši abstrakciju un analīzi – spēju atšķirt lietu un darbību dimensijas vienu no otras, piemēram, kritoša priekšmeta ātrumu no tā svara un masas. Tieši diferenciācija izveidoja zinātni, tehnoloģiju un cilvēces neiedomājamo spēku radīt un sagraut savu apkārtni.

Tomēr sarežģītība sastāv arī no *integrācijas*, ne tikai no diferenciācijas. Nākamo gadu desmitu un gadsimtu uzdevums ir attīstīt šo vēl neattīstīto prāta aspektu. Tāpat kā mēs esam iemācījušies sevi nodalīt citu no cita un no vides, mums tagad ir jāiemācās atkal pievienoties citām vienībām, nezaudējot savu ar grūtībām iegūto individualitāti. Viscerīgākā nākotnes ticība varētu balstīties uz apziņu, ka Visums ir sistēma, kas balstās uz saviem likumiem, un nav jēgas, tos ignorējot, uzspiest dabai savus sapņus un vēlmes. Apzinoties cilvēka gribas ierobežojumus, pieņemot savu drīzāk sadarbošanās nekā vadošo lomu Visumā, mums būtu jāsapņo trimdnieka atvieglojums, atgriežoties mājās. Jautājums par jēgu tad tiks atrisināts līdz ar indivīda mērķu saplūšanu ar Visuma mērķiem.” (239.–240. lpp.)

Skolotāju nasta un privilēģija ir būt atbildīgiem par visu skolēnu spējām, iekšēji un ārēji mācīties un saistīties ar aizvien plašākiem sabiedrības slāņiem. Skolotāji to nevar paveikt vieni paši. Pašlaik viņiem tas ir jādara par spīti sistēmai. Bet tieši tad pienāk lūzumi un pārejas punkti. Un viņi atradīs sabiedrotos. Ja skolotāji nenodarbosies ar šo lietu, neviens to nedarīs. Dinamiski sarežģītās saiknes starp mikropasauli, kurā tiek mainīta atsevišķu skolēnu dzīve, un makropasauli, kur attīstās mācīties spējīgās sabiedrības, – tas ir īstais skolotāju sūtības darbalauks.

## BIBLIOGRĀFIJA

**Acker, S.** (1989) 'It's what we do already, but... Primary school teachers and the 1988 Education Act', paper presented to the Conference on Ethnography, Education and Policy, St. Hilda's College, Oxford.

**American Research Institute** (1992) *Survey of Stressful Occupations*, Washington, DC, ARI.

**Ayers, W.** (1992) 'Through the looking glass: Teachers and teaching in film', paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

**Baker, P., Curtis, D. and Benenson, W.** (1991) *Collaborative Opportunities to Build Better Schools*, Illinois, Illinois Association for Supervision and Curriculum Development.

**Beckhard, R. and Pritchard, W.** (1992) *Changing the Essence*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

**Beer, M., Eisenstat, R. and Spector, B.** (1990) *The Critical Path to Corporate Renewal*, Boston, MA, Harvard Business School Press.

**Berends, M.** (1992) 'A description of restructuring in nationally nominated schools', paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

**Block, P.** (1987) *The Empowered Manager*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

**Brown, J. S.** (1991) 'Research that reinvents the corporation', *Harvard Business Review*, 69, 1, pp. 102-111.

**Burbach, H. and Figgins, M.** (1992) 'A thematic profile of the images of teachers in film', paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

**Caldwell, B. and Spinks, J.** (1992) *Leading the Self-managing School*, Lewes, Falmer Press.

**Canadian Institute of Advanced Research (CIAR)** (1992) *The Learning Society*, Toronto, Ontario, CIAR.

**Carnegie Forum on Education and the Economy** (1986) 'A nation prepared: Teachers for the twenty-first century' (Report of the Task Force on Teaching as a Profession), New York, CFEE.

**Cherniss, C. and Krantz, D.** (1983) 'The ideological community as an antidote to burnout in the human services', in **Farber B. A. (Ed.)** *Stress and Burnout in Human Service Professions*, New York, Pergamon Press.

- Christensen, G.** (1992) 'The changing role of the administrator in an accelerated school', paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Cohen, D. and Spillane, J.** (1992) 'Policy and Practice: The relations between governance and instruction', in **Grant, G. (Ed.)** *Review of Research in Education. American Educational Research Association*, Washington, DC, AERA, pp. 3-49.
- Comer, J.** (1992) 'A brief history and summary of the school development program', New Haven, CT, unpublished paper.
- Comer, J. and Haynes, N.** (1992) 'Summary of school development program (SDP) effects', New Haven, CT, unpublished paper.
- Corbett, H. K. and Wilson, B.** (1990) *Testing Reform and Rebellion*, Norwood, NY, Ablex.
- Covey, S.** (1989) *The Seven Habits of Highly Effective People*, New York, Simon & Schuster.
- Cox, P. and de Frees, J.** (1991) 'Work in progress: Restructuring in ten Maine schools', prepared for the Maine Department of Education, US.
- CRM Films** (1991) *Groupthink*, Carlsbad, CA, CRM.
- Csikszentmihalyi, M.** (1990) *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York, NY, Harper Collins Publisher.
- Cullen, E.** (1992) 'The Learning Consortium Annual Report: Year Four', Toronto, Ontario, unpublished.
- Dalin, P. and Rolff, H.-G.** (1992) *Changing the School Culture*, Oslo, Norway, International Management for Training in Educational Change.
- Daresh, J. and Playko, M.** (1992) *The Professional Development of School Administrators*, Boston, MA, Allyn & Bacon.
- Darling-Hammond, L. and Ascher, C.** (1992) *Creating Accountability in Big City Schools*, New York, NY, ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Davies, A.** (1989) *The Human Element*, Harmondsworth, UK, Penguin.
- Department of Education and Science** (1992) *Reform of Initial Teacher Training*, London, Department of Education and Science.
- Dikkenberg, J.** (1992) 'Positively optimistic', *Asia Magazine*, 30, 22, p. 22.
- Drucker, P.** (1992) *Managing the Future*, New York, Dutton.
- Drummond, W. and Andrews, T.** (1980) 'The influence of federal and state governments on teacher education', *Phi Delta Kappan*, 62, 2, pp. 97-99.
- Durham County Board of Education and Faculty of Education, University of Toronto** (1992) *Making Changes at Brock High School*, Video, Oshawa, Ontario, Durham Board of Education.
- Easton J.** (1991) *Decision Making and School Improvement: LSCs in the First Two Years Reform*, Chicago, IL, Chicago Panel on Public School Policy and Finance.
- Education Week** (1991) 'Winning designs for a new generation of winning schools', Washington, DC.
- Elmore, R.** (1990) *Restructuring Schools*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Elmore, R.** (1992) 'The role of local school districts in instructional improvement', paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

- Evans, J.** (1992) 'Foundation chair reflects on challenges for the future', *Grantors' Memo*, 8, 8. Toronto, Gordon Foundation.
- Faculty of Education, University of Toronto** (1992a) *Making a Difference*, video, Toronto, Ontario.
- Faculty of Education, University of Toronto** (1992b) *B. Ed. Restructuring Committee Report*, Toronto, Ontario.
- Farber, B.** (1991) *Crisis in Education*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Feiman-Nemser, S. and Parker, M.** (1992) *Mentoring in Context: A Comparison of Two US Programs for Beginning Teachers*, East Lansing, MI, National Centre for Research on Teacher Learning.
- Flexner, A.** (1910) *Medical Education in the United States and Canada*, Washington, DC, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Fiske, E.** (1992) *Smart Schools, Smart Kids*, New York, Simon & Schuster.
- Ford, D.** (1992) 'Principal education and selection in fourteen sample schools', in **Easton, J. (Ed.)** *Decision-Making and School Improvement*, Chicago, IL., Chicago Panel on Public School Policy, pp. 16-28.
- Fullan, M.** (1988) *What's Worth Fighting for in the Principalship*, Toronto, Ontario, Ontario Public School Teachers' Federation; Andover, MA, The Network; Buckingham, UK, Open University Press; Melbourne, Australia, Australian Council of Educational Administration.
- Fullan, M.** (1991) 'The best faculty of education in the country: A fable', submitted to the Strategic Planning Committee. Faculty of Education, University of Toronto.
- Fullan, M.** (1992) *Successful School Improvement*, Buckingham, UK, open University Press.
- Fullan, M.** (in press) 'Coordinating school and district development in restructuring', in **Murphy, J. and Hallinger, P. (Eds)** *Restructuring Schools: Learning from Ongoing Efforts*, Newbury Park, CA, Crowin Press.
- Fullan, M., Bennett, B. and Rolheiser-Bennett, C.** (1990) 'Linking classroom and school improvement', *Educational Leadership*, 47, 8, pp. 13-19.
- Fullan, M. and Hargreaves, A.** (1991) *What's Worth Fighting for in Your School?*, Toronto, Ontario, Ontario Public School Teachers' Federation; Andover, MA, The Network; Buckingham, UK, Open University Press; Melbourne, Australia, Australian Council of Educational Administration.
- Fullan, M. and Miles, M.** (1992) 'Getting reform right: What works and what doesn't', *Phi Delta Kappan* 73, 10, pp. 744-752.
- Fullan, M. with Stiegelbauer, S.** (1991) *The New Meaning of Educational Change*, New York, Teachers College Press.
- Gardner, H.** (1991) *The Unschooled Mind*, New York, Basic Books.
- Gardner, J.** (1964) *Self-renewal*, New York, Harper & Row.
- Gleick, J.** (1987) *Chaos: Making a New Science*, New York, Penguin Books.
- Glickman, C.** (in press) *Renewing America's Schools*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Glickman, C., Allen, L. and Lunsford, B.** (1992) 'Facilitation of internal change: The league of professional schools', paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

- Goodlad, J.** (1988) 'School-university partnership for educational renewal: Rationale and concepts', in **Sirotnik, K. and Goodlad, J. I. (Eds)** *School-university Partnerships in Action*, New York, Teachers College Press, pp. 3-31.
- Goodlad, J.** (1990a) 'Studying the education of educators: From conception to findings', *Phi Delta Kappan*, 71, 9, pp. 698-701.
- Goodlad, J.** (1990b) *Teachers for Our Nation's Schools*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Goodlad, J.** (1991) 'Why we need a complete redesign of teacher education', *Educational Leadership*, 49, 3, pp. 4-10.
- Goodlad, J.** (1992a) 'National goals/national testing: The moral dimensions', paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Goodlad, J.** (1992b) 'On taking school reform seriously', *Phi Delta Kappan*, 74, 3, pp. 232-238.
- Goodlad, J., Klein, M. and Associates** (1970) *Behind the Classroom Door*, Worthington, OH, Charles A. Jones.
- Goodlad, J., Soder, R. and Sirotnik, K. A. (Eds)** (1990) *The Moral Dimensions of Teaching*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Gross, N., Giacquinta, J. and Bernstein, M.** (1971) *Implementing Organizational Innovations: A Sociological Analysis of Planned Educational Change*, New York, Basic Books.
- Grossman, P.** (1992) 'In pursuit of a dual agenda: Creating a middle level professional development school', in **Darling-Hammond L. (Eds)** *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession*, New York, Teachers College Press.
- Hallinger, P., Murphy, J. and Hausman, C.** (1991) 'Conceptualizing school restructuring: Principals' and teachers' perceptions', paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Hampden-Turner, C.** (1992) 'Charting the dilemmas of Hanover Insurance', *Planning Review*, January-February, pp. 22-28.
- Hargreaves, A. and Tucker, E.** (1991) 'Teaching and Guilt: Exploring the feelings of teachers', unpublished paper, Toronto, Ontario, Ontario Institute for Studies in Education.
- Hart, A.** (1992) 'Work feature values of tomorrow's teachers: Work redesign as an incentive and school improvement policy', paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Hart, A. W. and Murphy, M. J.** (1990) 'New teachers react to redesigned teacher work', *American Journal of Education*, 98, pp. 224-250.
- Harvey, J.** (1989) *The Abilene Paradox*, San Diego, CA, University Associates.
- Hill, P. and Bonan, J.** (1991) *Decentralization and Accountability in Public Education*, Santa Monica, CA, Rand.
- HodGkinson, H.** (1991) 'Reform versus reality', *Phi Delta Kappan*, 72, 1, pp. 9-16.
- Holmes Group** (1986) *Tomorrow's Teachers*, East Lansing, MI.
- Holmes Group** (in press) *Tomorrow's Schools*, East Lansing, MI.
- Holmes Group** (in press) *Tomorrow's Colleges of Education*, East Lansing, MI.
- Howey, K. R.** (1992) *The Network of Fifteen*, Columbus, OH, Ohio State University, unpublished proposal.

**Howey, K. R. and Zimpher, N. L.** (1989) *Profiles of Preservice Teacher Education, Inquiry into the Nature of Programs*, Albany, NY, State University of New York Press.

**Huberman, M.** (1992) 'Teacher development and instructional mastery' in **Hargreaves, A. and Fullan, M. (Eds)** *Understanding Teacher Development*, New York: Teachers College Press, pp. 122-42.

**Janis, I.** (1972) *Victims of groupthink*, Boston, MA, Houghton, Mifflin.

**Jett-Simpson, M., Pugach, M. and Whipp, J.** (1992) 'Portrait of an urban professional development school', paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

**Jevine, R. and Zingle, H.** (1992) *Striving for Health: Living with Broken Dreams*, Edmonton, Alberta: Alberta School Employee Benefit Plan.

**Kanter, R. M., Stein, B. and Jick, T.** (1992) *The Challenge of Organizational Change*, New York, The Free Press.

**Kaplan, R.** (1991) *Beyond Ambition*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

**Kramer, R.** (1992) *Ed School Follies*, New York, Foss Press.

**Lacey, V.** (1991) 'Restructuring preservice teacher education', unpublished paper, Toronto, North York Board of Education.

**Laing, P.** (1992) 'Administrative workshop', unpublished paper, Oshawa, Ontario, Durham Board of Education.

**Land, G. and Jarman, B.** (1992) *Break-point and Beyond*, New York, Harper Business.

**Leithwood, K.** (1992) 'The move toward transformational leadership', *Educational Leadership*, 49, 5, pp. 8-12.

**Lessing, D.** (1986) *Prisons We Choose to Live Inside*, Toronto, CBC Enterprises.

**Levin, H.** (1988) 'Accelerating elementary educational for disadvantaged students' in Chief State School Officers (Eds) *School Success for Students at Risk*, Orlando, FL, Harcourt, Brace, Jovanovich, pp. 209-225.

**Lichtenstein, G., Rubin, T. and Grant, G.** (1992) 'Teacher portfolios and professional development', paper presented at the annual meeting of the American Educational Research association, San Francisco.

**Lichtenstein, G., McLaughlin, M. and Knudsen, J.** (1992) 'Teacher empowerment and professional knowledge', in **Lieberman, A. (Ed.)** *The Changing Contexts of Teaching*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 37-58.

**Lieberman, A., Darling-Hammond, L. and Zuckerman, D.** (1991) *Early Lessons in Restructuring Schools*, New York, NY, National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching.

**Lieberman, A. and McLaughlin, M.** (1992) 'Networks for educational change: Powerful and problematic', *Phi Delta Kappan* 73, 9, pp. 673-677.

**Liston, D. and Zelchner, K.** (1991) *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*, New York, Routledge, Chapman and Hall.

**Lortie, D.** (1975) *School Teacher: A Sociological Study*, Chicago, IL, University of Chicago Press.

**Louis, K. and Miles, M. B.** (1990) *Improving the Urban High School: What Works and Why*, New York, Teachers College Press.

- McCarthy, J.** (1992) 'The effect of the accelerated schools process on individual teachers' decision-making and instructional strategies', paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- McDonald, J.** (1992) *Teaching: Making Sense of an Uncertain Craft*, New York, Teachers College Press.
- McDonald, J. and Elias, P.** (1980) *The Problems of Beginning Teachers: A Crisis in Training* (Vol. 1), Princeton, NJ, Educational Testing Service.
- McLaughlin, M.** (1990) 'The Rand Change Agent Study revisited', *Educational Researcher*, 5, pp. 11-16.
- McLaughlin, M.** (1992) *Employability Skills Profile: What are Employers Looking For?* The Conference Board of Canada, Ottawa, Canada.
- McMahon, A. and Wallace, M.** (1992) 'Planning for development in multiracial primary schools', paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Manthei, J.** (1992) 'The mentor teacher as leader: The motives, characteristics and needs of seventy-three experienced teachers who see a new leadership role', paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Marris, P.** (1975) *Loss and Change*, New York, Anchor Press/Doubleday.
- Mecklenburger, J.** (1992) The braking of the 'break-the-mold' express, *Phi Delta Kappan*, 74, 4, pp. 280-289.
- Metro Toronto Learning Partnership** (1992) Toronto, Canada.
- Murphy, J.** (1991) *Restructuring Schools*, New York, NY, Teachers College Press.
- Naisbitt, J. and Aberdene, P.** (1990) *Megatrends 2000*, New York, William Morrow.
- National Alliance of Business** (1989) *A Blueprint for Business on Restructuring Education*, Washington, DC, NAB.
- National Board for Professional Teaching Standards** (1992) *Toward High and Rigorous Standards for the Profession*, Detroit, MI, NBPTS.
- National Commission on Excellence in Education** (1983) *A Nation at Risk*, Washington, DC, NCEE.
- The Network** (1991) *Study of Teacher Professionalism and Professionalism of Other School Personnel: From Progress to Systemic Approaches*, Andover, MA, The Network.
- New Brunswick Department of Education** (1992) *Excellence in Education: The Challenge*, St. John, New Brunswick, Department of Education.
- Nias, J., Southworth, G. and Campbell, P.** (1992) *Whole School Curriculum Development in the Primary School*. Lewes, Falmer Press.
- Nias, J., Southworth, G. and Yeomans, R.** (1989) *Staff Relationships in the Primary School*, London, Cassell.
- Offord, D., Boyle, M. and Racine, Y.** (1991) 'Children at risk: Schools reaching out', *Education Today*, March/April, pp. 17-18.
- Ontario Teachers' Federation (OTF)** (1992a) *Beyond the Glitterspeak*, The 1992 Submission to the Cabinet, Toronto, Ontario, Ontario Teachers' Federation.
- Ontario Teachers' Federation (OTF)** (1992b) *Creating a Culture for Change*, Toronto, Ontario, Ontario Teachers' Federation.
- Pascale, P.** (1990) *Managing on the Edge*, New York, Touchstone.

- Peters, T.** (1992) *Liberation Management*, New York, A. Knopf.
- Prestine, N.** (1992) 'Benchmarks of change: Assessing essential school restructuring efforts', paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Prestine, N.** (in press) 'Feeling the ripples, riding the waves: Making an essential school', in **Murphy, J. and Hallinger, P. (Eds)** *Restructuring Schools: Learning from Ongoing Efforts*, Newbury Park, CA, Corwin Press.
- Pugach, M. and Pasch, S.** (1992) 'The challenge of creating urban professional development schools', paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Rosenholtz, S.** (1989) *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*, New York, Longman.
- Rothschild, J.** (1990) 'Feminist values and the democratic management of work organizations', paper presented at the 12th World Congress of Sociology, Madrid.
- Rudduck, J.** (1992) 'Universities in partnership with schools and school systems: Les liaisons dangereuses?', in **Fullan, M. and Hargreaves, A. (Eds)** *Teacher Development and Educational Change*, Lewes, Falmer Press, pp. 194-212.
- Sarason, S.** (1971) *The Culture of the School and the problem of Change*, Boston, MA, Allyn & Bacon.
- Sarason, S.** (1990) *The Predictable Failure of Educational Reform*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Sarason, S.** (in press) *The Case for a Change: The Preparation of Educators*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Saul, J. R.** (1992) *Voltaire's Bastards: The Dictatorship of Reason in the West*, New York, The Free Press.
- Schlechty, P.** (1990) *Reform in Teacher Education*, Washington DC, American Association of Colleges of Education.
- Schrage, M.** (1990) *Shared Minds*, New York, Random House.
- Senge, P.** (1990) *The Fifth Discipline*, New York, Doubleday.
- Sergiovanni, T.** (1992) *Moral Leadership*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Shakeshaft, C.** (1987) *Women in Educational Administration*, Beverly Hills, CA, Sage.
- Shanker, A.** (1990) 'Staff development and the restructured school', in **Joyce B. (Ed)** *Changing School Culture Through Staff Development*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 91-103.
- Shepard, L.** (1991) 'Will national tests improve student learning?', *Phi Delta Kappan*, 72, 3, pp. 232-238.
- Sirotnik, K.** (1990) 'Society, schooling, teaching and preparation to teach', in **Goodlad, J., Soder, R. and Sirotnik, K. (Eds)** *The Moral Dimensions of Teaching*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, pp. 296-327.
- Sizer, T.** (1991) 'No pain, no gain', *Educational Leadership*, 48, 8, pp. 32-34.
- Sizer, T.** (1992) *Horace's School: Redesigning the American High School*, Boston, MA, Houghton Mifflin.
- Smith, K.** (1984) 'Rabbits, lynxes, and organizational transitions', in **Kimberly J. and Quinn R. (Eds)** *Managing Organizational Transitions*, Homewood, IL, Irwin.

- Smylie, M. and Brownlee-Conyers, J.** (1992) 'Teacher leaders and their principals', *Education Administration Quarterly*, 28, 2, pp. 150-184.
- Stacey, R.** (1992) *Managing the Unknowable*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Stevenson, H. and Stigler, J.** (1992) *The Learning Gap*, New York, Summit Books.
- Stiegelbauer, S.** (1992) 'Why we want to be teachers', paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Stoddart, T., Winitzky, N. and O'Keefe, P.** (1992) 'Developing the professional development schools', paper at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Storr, A.** (1988) *Solitude*, London, Flamingo press.
- Taylor, D. and Teddlie, C.** (1992) 'Restructuring and the classroom: A view from a reform district', paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Toch, T.** (1991) *In the Name of Excellence*, New York, Oxford University Press.
- Tuchman, B.** (1984) *The March of Folly*, New York, A. Knopf.
- Verspoor, A.** (1989) *Pathways to Change*, Washington, DC, World Bank.
- Wallace, M.** (1991) 'Contradictory interests in policy implementation: The case of IEA development plans for schools', *Journal of Educational Policy*, 6, 4, pp. 385-400.
- Wasley, P.** (1991) *Teachers who Lead*, New York, Teachers College Press.
- Watson, N. and Fullan, M.** (1992) 'Beyond school district-university partnerships', in **Fullan, M. and Hargreaves, A. (Eds)** *Teachers Development and Educational Change*, Lewes, Falmer Press, pp. 213-242.
- Watts, G. and Castle, S.** (1992) 'Electronic networking and the construction of professional knowledge', *Phi Delta Kappan*, 75, 9, pp. 684-689.
- Wehlage, G., Smith, G. and Lipman, P.** (1992) 'Restructuring urban high schools: The New Futures Experience', *American Educational Research Journal*, 29, 1, pp. 51-93.
- Weiner, L.** (1992) 'Preparing teachers for a new educational paradigm: Lessons from the 1960s', paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Weiss, C.** (1992) 'Shared decision making about what? A comparison of schools with and without teacher participation', paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Wheatley, M.** (1992) *Leadership and the New Science*, San Francisco, CA, Berrett-Koehler Publishers.
- Winitzky, N., Stoddart, T. and O'Keefe, P.** (1992) 'Great expectations: Emergent professional development schools', *Journal of Teacher Education*, 43, 1, pp. 3-18.
- Wise, A.** (1988) 'The two conflicting trends in school reform: Legislative learning revisited', *Phi Delta Kappan*, 69, 5, pp. 328-333.
- Yi, Y. and Ma, L.** (1992) 'Teacher education conducted by teacher community: A case of mentoring in China', paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

## PĒCVĀRDS

Ir aizvērtā Maikla Fulana pirmās latviski tulkotās grāmatas pēdējā lapuse, un ikviens tās lasītājs noteikti ir saskāries ar domu – to es jau zinu, tās ir arī manas izjūtas – vai arī – tā ir mana darba ikdienu skolā, augstskolā vai citā izglītības iestādē.

**Kādēļ tā?** Atbildes ir vismaz divas. Pirmkārt – grāmatas autors runā par mums sen zināmām un saprotamām lietām, un tādēļ mēs vēlreiz pārlicināmies, ka arī citur par pārmaiņām izglītībā ir līdzīgi viedokļi. Otrkārt – piedāvātais temats un tā izklāstījums ir tik aktuāls un nozīmīgs ikvienas valsts un cilvēka ceļā uz demokrātisku, mācīties spējīgu sabiedrību, ka autora domas attīstību no pārmaiņu cēloņu saskaitīšanas līdz to iespējamajiem sasniegumiem mēs jau pieņemam kā savu viedokli un veidojam kā savu attieksmi. Piemēram, pirmie teikumi no Fulana grāmatas ievada: **“pārmaiņas ir (..) visuresošas un nerimtīgas un ietekmē mūs, lai kur mēs arī nebūtu. Izaugsmes un attīstības noslēpums ir mācīšanās sadarboties ar pārmaiņu spēkiem, izmantojot savā labā pozitīvos spēkus un neitralizējot negatīvos.”** Šīs problēmas risinājumu, kas sakņojas Kanādas skolu un izglītības dzīvē un notiekošajās izglītības pārmaiņās, M. Fulans rāda saistošu un spilgtiem piemēriem ilustrētu.

Ikviena nodaļa tiek veltīta atšķirīgiem izglītības un tās “pārmaiņu spēku” (*change force*), kā tos sauc Fulans, būtības un darbības jautājumiem:

- vispārīgo izglītības pārmaiņu problēmu būtībai,
- pārmaiņu mērķiem, kas ir saistīti ar sabiedrības un ikviena cilvēka morālo un intelektuālo darbību,
- pārmaiņu procesa sarežģītajam raksturam,
- galvenajiem pārmaiņu nesējiem (*change agents*) – skolai, skolotājiem un skolēniem; izglītības videi – sabiedrībai un citām ārpus skolas esošām parādībām (dažādajām sabiedriskajām aktivitātēm, apkārtnējam videi, citu valstu izglītības iestādēm u.c.), kas katra ir suverēna un neatkarīga, taču ir dialektiskā mijiedarbībā un attīstībā.

Autors darba priekšvārdā atzīmē, ka grāmatā izvērtētas 30 pēdējos gados notikušās pārmaiņas izglītībā. (Tiek uzskatīts, ka pārmaiņu sākuma punkts ir 60. gadi.) Cilvēka dzīvē 30 gadi ir gandrīz puse mūža jeb attīstība no dzimšanas līdz brieduma gadiem, kam raksturīga aktīva darbība un gandarījums par sasniegto rezultātu. Arī sabiedrības un valsts dzīvē tas ir samērā ilgs brīdis, un tajā notikušo var analizēt, ievērojot laika distanci, notikumu attīstības gaitu, izmantot to cilvēku viedokļus un attieksmi pret notikumiem, kas tajos aktīvi piedalījušies – gan kā veidotāji, gan kā īstenotāji, gan kā kavētāji, gan kā sasniegumu un neveiksmju seku baudītāji.

M. Fulans raksta tieši par to, tādēļ mums, lasot un analizējot viņa piedāvātās nostādnes un piemērus pārmaiņu virzīšanai, tie būtu jāsaista ar notikumu attīstību, šķēršļiem, grūtībām un sasniegumiem mūsu valstī, kas jau 1990. gadā skaidri un nepārprotami noteikusi savu turpmāko virzību: Latvija ir Eiropas valsts, un mēs izveidosim demokrātisku, mācīties spējīgu sabiedrību, kura, ievērojot savas attīstības vēsturi, tradīcijas un kultūras pieredzi, vēlas un spēj panākt tādu izglītības attīstības līmeni un tādas cilvēku un sabiedrības savstarpējās attiecības, kas sakņojas humānismā un izpratnē, ka cilvēks un viņa izglītība ir visaugstākā vērtība.

Pasaules civilizētā sabiedrība ir nonākusi jaunā, unikālā situācijā. Savstarpējās attiecības un radušies konflikti vairs netiek risināti tikai ar brutāla spēka un ieroču palīdzību. Daudz produktīvāka un nozīmīgāka ir iespēja pārrunāt samilzušās problēmas, noskaidrot viedokļus, konfliktsituācijas risināt diskusiju un sadarbības ceļā. Tuvojas 21. gadsimts, un mēs esam pie sliekšņa, aiz kura sekos milzu lēciens, un tad būs vajadzīgi gan cilvēki, gan teorijas un idejas, kas jaunā situācijā līdzētu pieņemt iespējami labākos lēmumus.

Vai mums ir šādas teorijas? *“Kā lai mēs zinām, ka šoreiz esam uz pareizā ceļa?”* jautā M. Fulans un pats atbild, ka nezinām, jo ir iespējams, ka *“nākotnē būs cita spriedze, izpratne un sasniegumi”* (8. lpp.).

Pēdējos gadu desmitos pasaule iepazinusi daudz jaunu teoriju (Gārdnera ieskati par indivīda un organizācijas mācīšanos un pašatjaunošanos, kas vislabāk sokas, izmantojot paša cilvēka daudzās personības inteliģences to kopveselumā un harmoniskā attīstībā; Gleika teorētiskās nostādnes par haosu, kurā vienlaikus valda sakārtotība un sistēmpieceja, taču ir iespējamas reālas pārējas no šī stāvokļa uz citu – nesakārtotību un jucekļīgumu, u. tml.), kas maina mūsu priekšstatus par izglītībā pašlaik notiekošo un pārmaiņām nākotnē.

Viens no šādiem darbiem, kur aprakstīti jaunu pieeju meklējumi un risinājumi izglītības attīstībā, ir arī M. Fulana darbs *“Pārmaiņu spēki”*, kas

atspoguļo minētās problēmas plašākā mērogā, ne tikai vienas valsts un sabiedrības ietvaros.

***Kā grāmatas saturs un idejas saistās ar Latvijā notiekošo? Vai ir iespējams raksturot pārmaiņas, kurām ir vienas desmitgades pieredze?***

Atbildot M.Fulana vārdiem – gan “jā”, gan “nē”, jo sabiedrības dzīvē desmit gadu ir ļoti īss laiks, kurā mēs visi esam ne tikai pārmaiņu radīto rezultātu saņēmēji un patērētāji, bet arī to aktīvi veidotāji, veicinātāji un tālākvirzītāji. Tādēļ vispusīgiem teorētiskiem vispārinājumiem varbūt vēl nav pienācis īstais laiks, jo vēl nav radusies laika distance, ir daudz neapziņātu materiālu un avotu, kas būtu jāapkopo un tad jāizvērtē notikušais gan pašu darbības kontekstā, gan salīdzinājumā ar citu pieredzi. Taču galvenās tendences un to rezultāti atklājas, un tos ir iespējams raksturot.

Lai salīdzinātu sasniegumus un pārmaiņas mūsdienu Latvijas izglītībā, īsumā ir jāpakāvejas pie nozīmīgākajiem faktiem trešās atmodas kontekstā. Tieši 80. gadu otrajā pusē ir sākušās tās pārmaiņas, kas nosaka valsts izglītības virzību pašlaik.

1985. gadā PSRS vēsturē sākās “perestroikas” posms, kas vienlaikus ievadīja arī lielvalsts sabrukumu un iespēju atgūt neatkarību tajās republikās, kuras vairāk nekā 50 gadus bija pavadījušas “vienotajā brīvprātīgo tautu saimē”. Vienlaikus ar pārmaiņu sākumu Maskavā arī Latvijā radās iespējas uzsākt izglītības pārbūvi.

Pirmā šāda veida aktivitāte bija Latvijas 5. skolotāju kongress 1987. gada 24.–25. aprīlī, kas ieskicēja sākumu virzībai uz demokrātisku skolu, parādīja jaunas pieejas izglītības politikā un praktiskajos risinājumos.

Latvijas izglītības attīstības prognozēšanai un galveno stratēģisko vadlīniju izveidei par pamatu tika ņemtas divas koncepcijas, kas gandrīz vienlaikus parādījās Maskavā 1988. gada augustā, neilgi pirms mācību gada sākuma. Pirmā tika izstrādāta pēc PSRS Izglītības ministrijas pasūtījuma. Tās saturā galvenokārt tika skartas vidējās izglītības problēmas. To piedāvātais risinājums pirmoreiz tika saistīts ar sabiedrības orientāciju uz izglītības humanizāciju un akcentu uz personības attīstību, nodrošinot

\* visu sabiedrības, skolas un citu sabiedrisko institūtu audzinās iedarbības integrāciju;

\* **humanizāciju un humanitarizāciju** personības vispusīgo dotumu un spēju attīstībā;

\* **demokratizāciju**, kas radītu priekšnoteikumus personības aktivitātei, iniciatīvai un jaunradei;

\* *integrāciju un diferenciāciju* ikviena izglītības posma uzdevumu izpildē.

Otrās koncepcijas projekta autori bija PSRS Pedagoģijas Zinātņu akadēmijas līdzstrādnieki, kas koncepcijas izstrādē iesaistīja arī daudzus skolotājus – novatorus. Tā vairāk uzmanības veltīja izglītības satura pilnveidei, mācību formām un metodēm un pedagoga personības ietekmei skolēna personības attīstībā.

Abas koncepcijas bija pamatā Latvijas PSR Tautas izglītības koncepcijai, ko sagatavoja darba grupa Tautas izglītības ministra pirmās vietnieces B. Kubuliņas vadībā. Darba grupā tika iesaistīti izglītības vadītāji, skolu direktori, zinātnieki, augstskolu mācību spēki un citi kompetenti izglītības speciālisti. Būtiskākais šīs pirmās koncepcijas nopelns bija tas, ka tika noteiktas izglītības attīstības galvenās pretrunas un galvenie raksturojumi, kurus pilnībā var attiecināt arī uz izglītības raksturojumu pašlaik. Tās ir *atziņas*, ka

- \* izglītība pēc sava rakstura, struktūras un virzības ir nepārtraukta;
- \* izglītības demokratizācija paredz pedagoģu kolektīvu, skolotāju un skolēnu sadarbības demokratizēšanu;

- \* ir jāpanāk un jāizmanto

- patstāvība pedagoģisko jautājumu (mācību plānu, programmu, mācību līdzekļu u.c.) risināšanā “uz vietas” visos valsts līmeņos. Šī atziņa bija pamatā vēlākajai darbībai, kas saistījās ar izglītības decentralizāciju, tiesību un pienākumu deleģēšanu starp valsti, pašvaldībām un izglītības institūcijām,

- izglītības humanizācija un humanitarizācija,
- nacionālā komponenta izcelšana un pilnīgošana, apgūstot pasaules kultūras, vispārcilvēciskās un starpnacionālās kultūras vērtības,
- mācību diferenciācija un individualizācija,
- pedagoga un audzēkņu savstarpēji ieinteresēta sadarbība, kuras centrā ir skolēna intereses, vajadzības un to attīstībai nepieciešamo apstākļu nodrošināšana,
- sistēmas nepārtrauktā attīstība un perspektīvas saskatīšana.

Šīs atziņas tika iestrādātas visos nepārtrauktās izglītības sistēmstruktūras elementos, īpaši izceļot pedagoģu un izglītības sistēmas vadības nozīmi izglītības pārveidē. Lai gan šī koncepcija apspriešanas un pieņemšanas gaitā tika krietni saīsināta, tās pamatideja saglabājās un tika attīstīta arī vēlāk tapušajās koncepcijās. Jo ar katru nākamo reorganizāciju izglītības vadībā kā galvenais uzdevums tika uzsvērtas jaunas koncepcijas sagatavošana.

Tādējādi nepilnu desmit gadu laikā ir tapuši vismaz 4 vai 5 koncepciju varianti, kas ir uzlaboti un atjaunināti, ievērojot jaunākās tendences, terminoloģiju un, iespējams, konjunktūras prasības izglītības vadībā un pārvaldē.

Latvijas izglītības koncepcijā (1995) ir minēts, ka uz tās ideju pamata tikusi izstrādāta "Izglītības un zinātnes ministrijas Rīcības programma" un Nacionālā programma "Izglītība un zinātne"; tapis jaunais izglītības likumprojekts un daudzi citi izglītības sistēmai nozīmīgi tiesību akti. Šie materiāli ir pamatā arī pašlaik visjaunākajam izglītības attīstības dokumentam – Izglītības un zinātnes ministrijas sagatavotajai izglītības attīstības stratēģiskajai programmai "Izglītība 1998–2003". Šie dokumenti un Latvijas Republikas izglītības pamatlikums (projekts – 1998. gada marts) ir tas pamats, uz kura iespējams īstenot Latvijas izglītības pārmaiņas tuvākajā un tālākajā nākotnē.

Vispārējās prasības izglītības pārmaiņām dotas valsts izglītības politikas pamatnostādņēs. Tā ir *"valsts politikas prioritāra joma, kas aplūko pedagoģiskās attiecības un to attīstību no izglītības mērķu, satura, realizācijas apstākļu, nosacījumu un līdzekļu, to iedarbīguma efektivitātes un iedarbīguma viedokļa"* (Inne R., Gailite I., Zīds O. Skolvadība. – R.: RAKA, 1996. – 110. lpp.).

Izglītības politikas izstrādāšana un tās ieviešana dzīvē vienmēr ir bijusi noteicošā Latvijas valstī visos tās pastāvēšanas posmos. Katrā posmā – gan valstiskās neatkarības gados, gan ilgajā sociālistiskās izglītības sistēmas pastāvēšanas laikā, gan trešajā atmodā – izglītībai izvirzītie politiskie mērķi un to īstenošana ir bijusi politiķu un izglītības vadītāju uzmanības centrā. Pēdējie gadi liecina, ka izglītības politikas pamatnostādnes diemžēl bieži paliek vārdisku deklarāciju līmenī bez praktiska īstenojuma valsts izglītības pilnveidē.

Pēc valstiskās neatkarības atjaunošanas Latvijas izglītības politikas pamatnostādnes pirmoreiz tika raksturotas Izglītības darbinieku kongresā 1994. gada 11.–12. martā. Izglītības, zinātnes un kultūras ministra J. Vaivoda ziņojumā atzīmēts, ka *"izglītības sistēmas veidošana izpaužas kā pakāpeniska un mērķtiecīga jaunās izglītības sistēmas elementu ieviešana, pakāpeniski ar tiem aizvietojot esošos. Valsts izglītības politika ir orientēta uz rezultātiem visai attālā nākotnē. Izglītības reformas sagatavošanai un īstenošanai nepieciešami 5 līdz 10 gadi, atbilstoši finansu līdzekļi un intelektuāli resursi"* (Ziņojumu tēzes. Problēmbloki, darba grupas un to dalībnieki // LR Izglītības darbinieku kongress. – R., 1994. gada 11.–12. marts, 4. lpp.).

Tānad izglītības politikas praktiskā īstenošana prasa ilgu laiku, nevis islaicīgas kampaņas, un to raksturo

- izglītības mērķu politika,
- izglītības struktūrpolitika,
- izglītības satura politika.

*“Izglītības mērķi izriet no valsts interesēm attīstīt tādus resursus kā izglītība, kā arī no katra cilvēka sev izvīrzītiem dzīves mērķiem, kuru sasniegšanai nepieciešama konkrēta izglītība. Jo augstākus dzīves mērķus sev, saviem bērniem izvīrīs katrs mūsu sabiedrības loceklis, jo augstāks būs pieprasījums pēc izglītības. Tieši šī ieinteresētības kopība nosaka to, ka izglītības iespēju nodrošinājums ir viena no svarīgākajām valsts funkcijām”* (Ziņojumu tēzes. Problēmloki, darba grupas un to dalībnieki // LR Izglītības darbinieku kongress. – R., 1994. gada 11.–12. marts, 4. lpp.).

No izglītības mērķa formulējuma ir atkarīga visa valsts izglītības sistēmas tālākā veidošana – vai tā būtu saistīta ar valsts vai arī ar ikviena cilvēka vajadzību, spēju un dotumu attīstību un apstākļu radīšanu dzīvei un darbam demokrātiski veidotā sabiedrībā. Nepārprotami – Latvija ir izvēlējusies otro pieeju: centrā ir cilvēka individualitāte, viņa iespējas klūt par demokrātiskas, izglītotas sabiedrības locekli, savu dzīvi veltīt savai un savu līdzcilvēku, savas valsts attīstībai.

*Izglītības struktūrpolitika* nosaka, cik un kādas kvalitātes mācību vietas valsts var piedāvāt katrā no izglītības sistēmas pakāpēm un veidiem (tā saucamā “izglītības piramīdā”), kādā mērā tā atbalsta alternatīvu (privātu) izglītības iespēju piedāvājumu.

Obligātās pamatzglītības pakāpē valstij jānodrošina tik daudz mācību vietu, cik ir bērnu šajā vecumā. Alternatīvām jāparādās vidējās un augstākās izglītības pakāpēs.

Struktūrpolitika nosaka arī katras mācību vietas kvalitāti, arī to, cik lielus resursus valsts paredz ieguldīt un piesaistīt skolotāju sagatavošanas sistēmā, mācību vietu aprikojuma atjaunošanā (mācību līdzekli, grāmatas), mācību vietu pieejamībā (transports, internāti, kopmitnes, kapitālieguldījumi mācību iestāžu tīkla izvietojuma uzlabošanai, mācību maksa un tās atvieglojumi neobligātajās izglītības pakāpēs utt.). Struktūrpolitikas iestrādi īsteno ar atbilstošu attīstības programmu un plānu palīdzību. Tā tiek plānota gan perspektīvai, gan arī tuvākajai 5–7 gadu attīstībai. Svarīgs nosacījums ir struktūrpolitikas elementu integrēšana visās valsts attīstības programmās un arī tajās programmās, kas izveidotas dažu īpašu uzdevumu atrisināšanai, piemēram, reģionālās attīstības nodroši-

nāšanai, veidojot tās koncepciju (Latvijas reģionālās attīstības politikas koncepcija. – R.: VARAM, 1998. – 14. lpp.), atbilstošo likumnodrošinājumu un novadu, rajonu (pilsētu), pagastu attīstības detalizētu plānu izveidi un īstenošanu.

*“Izglītības satura politikas pamattēzēm jāatbild uz jautājumu, vai izglītība valstī būs izteikti nacionāli orientēta. Tām jānosaka satura pragmatiska/akadēmiskuma attiecības un eksakto/humanitāro priekšmetu bloku proporcijas. Tās precīzē izglītības mērķu politiku un iesaka tās realizācijas stratēģijas principus”* (Latvijas reģionālās attīstības politikas koncepcija. – R.: VARAM, 1998. – 14. lpp.). Izglītības saturs tiek konkretizēts izglītības standartos un vadlinijās, to “iestrādā” izglītības iestāžu izglītības programmās, atsevišķu kursu vai priekšmetu izglītības programmās un īsteno, lai sasniegtu nepieciešamo kvalitāti. Izglītības satura pilnveide pašlaik ir viens no galvenajiem ikviena izglītības darbinieka, skolotāja un pasniedzēja darbības uzdevumiem. Pētījumi šajā jomā (IEA starptautiskie salīdzinošie pētījumi, Izglītības un zinātnes ministrijas un citu institūciju – Sorosa fonda, Ziemeļvalstu padomes, Eiropas Savienības u.c. pētījumi) liecina, ka Latvija ir aktīvu izglītības satura pārveidojumu posmā, ar pozitīvām attīstības tendencēm un arī daziem trūkumiem un kļūdām šajā procesā.

Valsts izglītības politika tradicionāli tiek strukturēta un īstenota izglītības sistēmā kopumā un tās atsevišķu elementu kontekstā. Tā ir orientieris ilglaicīgai valsts darbībai izglītības attīstībā ceļā uz integrāciju Eiropas Savienībā.

Latvijas pēdējo gadu pieredze izglītības jomā liecina, ka pastāv vairākas specifiskas pārejas laika problēmas, kuras var uzskatīt gan par šķērslī gan kavēkli, gan arī par sasniegumu. Piemēram, **skolotājs**, *“kurs ir audzis un izglītojiēs totalitārā iekārtā, kuram nav demokrātiskā dzīves stila pieredzes”* (Nacionālais ziņojums UNESCO “Izglītība Latvijā”. – LR IZM, 1995. – 45. lpp.), bet kuram ir jāspēj izglītēt skolēnus atbilstoši demokrātiskas sabiedrības dzīves standartiem. Pārveidot pašam savu psiholoģiju, attieksmi un pastāvošo vērtību sistēmu ir ļoti sarežģīti. Taču, kā liecina daudzu pedagogu darbība un tās rezultāti, to spēj daudzi skolotāji neatkarīgi no vecuma un profesionālās pieredzes. Vienlaikus ir arī daudzi gados jauni pedagogi, kuri savā darbībā ir daudz konservatīvāki un grūtāk iekustināmi pārmaiņām. Par profesionālās darbības pozitīvu virzību liecina skolēnu mācību sasniegumi un pašu skolu izvērtējums akreditācijas laikā, kā arī līdzdarbojoties dažādos projektos, kur tiek saņemts partneru vērtējums gan no citām Latvijas izglītības institūcijām, gan ārvalstu līdzizpildītājiem.

Nozīmīga problēma, kas saistīta ar pārejas periodu, ir **izglītības spēja apmierināt personības vajadzības dzīvei un darbam tirgus ekonomikā un konkurences sabiedrībā**. Sociālā neaizsargātība rada psiholoģisko spriedzi un ietekmē visu sabiedrību, kas veido izglītības vidi. Pārmaiņas risinās tik strauji, ka skolas un arī augstskolas nespēj sekot pārmaiņām un to izraisītajām vajadzībām izglītībā gan akadēmiskās, gan profesionālās arodizglītības ziņā. Atbilstoša izglītības reakcija uz pārmaiņām no ikviena izglītībā iesaistītā cilvēka prasa aktīvu un radošu darbību, spēju reaģēt uz jauno, aktīvi mainīties pašam un savas kompetences ietvaros veicināt izglītības pārmaiņas savos audzēkņos, viņu vecākos, savos kolēģos, sabiedrībā kopumā. Šajā aspektā ziņojumā minēti šādi pamatuzdevumi, kas jāīsteno izglītības sistēmā:

- *“jānodrošina, lai jaunatne varētu attīstīties garīgi aktīva;*
- *jānodrošina iegūt pragmatiskas profesionalitātē orientētas zināšanas un prasmes;*
- *“jānodrošina Latvijas un pasaules kultūrvēsturisko vērtību pārmantošana”*

(Nacionālais ziņojums UNESCO “Izglītība Latvijā”. – LR IZM, 1995. – 45. lpp.).

Uzdevumu īstenošanas mehānisms ir iestrādāts Izglītības likumprojektā. Tie ir izglītības standarti un vadlīnijas, skolu un citu izglītības iestāžu akreditācija, skolu direktoru un skolotāju atestācija. Šo dokumentu sagatavošanā plaši iesaistījās Latvijas izglītības darbinieki un arī ārvalstu, it īpaši Eiropas Savienības valstu eksperti.

Strādājot pie standartu un vadlīniju izveides, bija jārada tādi apstākļi, lai skolotāju atbrīvotu no pārliedzīgās mācību procesa reglamentācijas un direktīvām, lai dotu iespēju pašiem iesaistīties savu izglītības programmu veidošanā un praktiskajā aprobācijā. Šajā kontekstā vienlaikus ar standartu sagatavošanu bija jāmaina daudzas skolu vadības funkcijas – jāpaplašina skolotāja un skolēnu tiesības, jāprecizē atbildības sadalījums par mācību darba rezultātu kvalitāti u.c. Pārmaiņas ir notikušas arī vispārīzglītojošās skolas mācību procesa organizācijā.

Vērtējot izglītības reformu norisi Latvijā pēc valstiskās neatkarības atjaunošanas, ir jāuzsver, ka

\* tās ir plašas un skar izglītību visās pakāpēs, veidos un līmeņos, ir saistītas ar ekonomiskajām un citām sociālajām reformām, un to īstenošanas rezultāti ir atkarīgi no visu faktoru kopsakarības un kopdarbības,

\* reformu gaita ir bijusi ļoti strauja salīdzinājumā ar līdzīgām reformām attīstītajās Rietumu vai Skandināvijas valstīs. Tādēļ arī reformās vienlaikus ar mērķu sasniegšanu reizēm tiek pielautas kļūdas un nepārdomāta rīcība,

\* visas reformas, kas valstī tiek veiktas centralizēti, papildinās ar reģionu vietējām aktivitātēm un iniciatīvām, kas savstarpēji var nebūt saistītas. Ir daži jautājumi, kuru atrisināšanai ierosinājumi un aktivitātes reizēm nāk "no apakšas", bet citreiz tās tiek sagatavotas un vadītas "no augšas". Ja šī sadarbība ir savstarpēji ieinteresēta un pamatota ar īstenošanas nepieciešamību, tad reformas ir veiksmīgas un to rezultāti pozitīvi ietekmē izglītības pārmaiņu kvalitāti.

Kā **galvenie sasniegumi** līdz šim veiktajās reformās ir atzīmēti

\* izglītības un mācību depolitizācija: demokrātijas principu atjaunošana politiskajās un sabiedriskajās struktūrās ir pārtraukusi agrāk pastāvējušo stingro ideoloģisko kontroli pār izglītības saturu un mācīšanas metodēm, kas kalpoja kā jaunās paaudzes ideoloģiskās manipulācijas līdzeklis;

\* izglītības izvēles iespējas: izglītības sistēmā ir nodrošinātas skolēnu un viņu vecāku brīvas izvēles tiesības izglītības iegūšanā atbilstoši interesēm un spējām;

\* valsts monopola likvidēšana izglītībā: ar likumu garantētas tiesības dibināt privātās un nevalstisko organizāciju mācību iestādes ir nozīmīgs solis, atgriežoties tirgus ekonomikā un demokrātiskā sabiedrībā. Izglītības demopolizācija ir ievērojami palīdzējusi nodrošināt izglītības iespēju daudzveidības, kvantitātes un kvalitātes izvēles iespējas. Ir attīstījusies konkurence starp izglītības iestādēm;

\* izglītības pārvaldes decentralizācija: tā panākta, deleģējot lēmumu pieņemšanas funkcijas vietējām pašvaldībām, skolām un to vadītājiem, nostiprinot augstskolu autonomiju un daļēji decentralizējot izglītības finansēšanas sistēmu (Izglītības Attīstības stratēģiskā programma. "Izglītība 1998–2003". – R.: IZM. – 1998).

Visas aplūkotās pozitīvās reformu tendences nepārprotami ir saistītas ar to īstenošanas šķēršļiem, jo ikvienu sasniegumu pavada arī nevēlami blakusfaktori. Tā, piemēram, izglītības pārvaldes decentralizācija reizēm noved pie nepārdomātas izglītības iestāžu pārstrukturēšanas. Pašvaldības pēc sava prāta, reizēm pat bez analīzes un pamatojuma, slēdz vai no jauna atver kādu skolu vai kultūras un izglītības iestādi. Šādu piemēru varētu atrast ļoti daudz. Un tādēļ ar izglītību netiesi saistītiem cilvēkiem reizēm ļoti ātri izveidojas viedoklis par viena lēmuma un rīcības pareizumu vai aplamību. Tas savukārt mudina secināt: "demokrātija un decentralizācija ir labas lietas, taču tās neatbilst manām personiskajām interesēm un vēlmēm. Tādēļ labāk varbūt tomēr atgriezties pie agrākās pieredzes, kad bija kāds, kas izlēma manā vietā, un man atlika tikai pakļauties un pildīt nolemto."

Šāda situācija ir saprotama, jo vienlaikus ar iecerēto pārmaiņu izvērtēšanu, sagatavošanu un īstenošanu notiek ikviena cilvēka – izglītības vadītāja un pedagoga – demokrātijas praktiskās mācību stundas, kas pakāpeniski maina uz labo pusi gan izglītības procesu, gan cilvēku kā pārmaiņu īsteno-tāju un to rezultātu saņēmēju un lietotāju. Pārmaiņas iecerēto reformu īstenošanā vienmēr ir saistītas ar laika resursiem. Un, kaut arī ekonomikas un materiālās labklājības ziņā tās ir taustāmas ikvienam un sasniedzamas relatīvi ātri, pārmaiņu augļi sabiedrības apziņā, izglītībā un kultūrā savukārt ir saistīti ar ilgstošu darbību un piepūli, mainoties cilvēka vērtību orientācijai, attieksmei un ieinteresētībai darboties, pieņemot lēmumus un būt par tiem atbildīgam.

Lai šo uzdevumu paveiktu, mūsu izglītības pārmaiņu procesā liela loma ir citu valstu uzkrātajai pieredzei, tās kritiskai izvērtēšanai un pārdomātai ieviešanai skolu un citu izglītības iestāžu darbā. Tādēļ ikvienam labs ceļvedis būs ar Sorosa fonda atbalstu tulkotā un izdotā Maikla Fulana grāmata, kuras vadmotīvs ir – rosināt tādu izpratni, kas ļautu visiem izglītības darbiniekiem un visupirms skolotājiem **KĻŪT PAR PĀRMAIŅU NESĒJIEM, NEVIS TO UPURIEM.**

Oskars Zīds

11.05.98.

## ALFABĒTISKAIS RĀDĪTĀJS

### A

- Aberdins P. (*Aberdene, P.*) 135  
Aijerss V. (*Ayers, W.*) 73, 78  
Akers S. (*Acker, S.*) 91  
Albukerka (*Albuquerque*) 125  
Alens L. (*Allen, L.*) 88  
Amerikas Pētījumu institūts (*American Research Institute*) 106  
ASV, Amerikas Savienotās Valstis (*USA, United States of America*) 13, 51–52, 83  
ASV, projekti skolās 53, 55–59, 65–66, 96, 107, 121–122  
ASV, skolotāju izglītība 104–111, 113, 115, 121–123, 125, 128–129  
Amerikas Skolotāju federācija (*American Federation of Teachers*) 95, 125  
Andersons S. (*Anderson, S.*) 10  
Anglija (*England*)  
sk. Lielbritānija  
“Anne E. Casey” fonds (*Anne E. Casey Foundation*) 55  
“Apple Computer” kompānija 96  
apvienības/sadarbība (*partnerships*) 41, 94, 96, 116, 117, 120  
apvienības (*alliances*)  
sk. universitāšu un skolu  
apvienības; uzņēmumu un  
skolu apvienības  
Ašera K. (*Ascher, C.*) 101, 115  
“Atdod visu!”, filma (“*Stand and Deliver!*”) 78

### B

- balkanizācija (*balkanization*) 84, 85  
“Balsties pret mani!”, filma (“*Lean on Me!*”) 73

- Beikers P. u. c. (*Baker, P. et al*) 59, 63–64, 76, 88  
Beikers R. (*Baker, R.*) 9  
Bekhardts R. (*Beckhard, R.*) 9, 39  
Benensons V. (*Benenson, W.*) 59  
Benets B. (*Bennett, B.*) 10, 119  
Bērbahs H. (*Burbach, H.*) 73, 78  
Berendss M. (*Berends, M.*) 60–61  
Bīrs M. u. c. (*Beer, M. et al*) 8, 39, 71  
Bloks P. (*Block, P.*) 24, 27  
Boils M. (*Boyle, M.*) 52  
Bonana Dž. (*Bonan, J.*) 101  
Braunlija-Konjersa Dž. (*Brownlee-Conyers, J.*) 76  
Brauns Dž. S. (*Brown, J. S.*) 86, 101  
Bristoles Universitāte (*Bristol University*) 59  
Brodmūras pamatskola, Ilinoiss štats  
(*Broadmoor Junior High School, Illinois*) 79  
Brokas vidusskola, Toronto (*Brock High School, Toronto*) 72  
Būtisko skolu apvienība (*Coalition of Essential Schools*) 52, 79, 81

### C

- “Canon” kompānija 45  
Ceihners K. (*Zeichner, K.*) 108  
centralizācija (*centralization*) 13, 32, 46, 47  
Cimfers N. L. (*Zimpher, N. L.*) 104  
Cingls H. (*Zingle, H.*) 63  
CRM films 84  
Cukermans D. (*Zuckerman, D.*) 66

### Ķ

- Ķerniss K. (*Cherniss, C.*) 61  
Ķikāgas Reformas akts, 1989  
(*Chicago Reform Act (1989)*) 58, 76

Čiksentmihāji M. (*Czikszentmihalyi, M.*)  
8, 36, 98, 133–137, 140  
Čizvela V. (*Chiswell, V.*) 10, 11  
Čizvels D. (*Chiswell, D.*) 10

**D**

Dalins P. (*Dalin, P.*) 9  
darba tirgū vajadzīgās prasmes (*"employability skills"*) 53  
Daremas Izglītības padome, Ontario province (*Durham Board of Education, Ontario*) 72, 118  
Darešs Dž. (*Daresch, J.*) 77  
Dārlings-Hamonds L. (*Darling-Hammond, L.*) 66, 101, 115  
decentralizācija (*decentralization*) 32, 46–47, 99  
Defrīzs Dž. (*de Frees, J.*) 65  
Deitona, Ohaio štats (*Dayton, Ohio*) 55–57  
Deiviss A. (*Davies, A.*) 22  
Denijs (*Denny*) 123  
detalizētā sarežģītība 30, 31  
Dikenbergs J. (*Dikkenberg, J.*) 139  
dinamiskā sarežģītība (*dynamic complexity*) 28, 30–31, 34, 36, 38, 40, 45, 47, 81, 84–85, 97, 102–103, 117, 133  
dinamiskā spriedze 26, 83  
Drakers P. (*Drucker, P.*) 87, 130–131  
Dramonds V. (*Drummond, W.*) 107  
Džārmens B. (*Jarman, B.*) 8, 50, 86, 97–98, 127, 136–137, 139  
Dženiss Dž. (*Janis, J.*) 84  
Džets-Simpsons M. (*Jett-Simpson, M.*) 122  
Džiks (*Jick*) 9  
Džoiss B. (*Joyce, B.*) 9, 13

**E**

"Education Week" 96  
Eiņšteinš A. (*Einstein, A.*) 98, 139  
Eizenštats R. (*Eisenstat, R.*) 8, 39  
Eliass P. (*Elias, P.*) 105  
Elmors R. (*Elmore, R.*) 13  
Endrūsš T. (*Andrews, T.*) 107  
epistemoloģija, mācīšanas 20

Eskalante Ž. (*Escalante, J.*) 78  
Evanss Dž. (*Evans, J.*) 96

**F**

Fārbers B. (*Farber, B.*) 61, 63, 78  
Feimans-Nemserš S. (*Feiman-Nemser, S.*) 125  
"Ferisa Billera brīvdiena", filma (*"Ferris Bueller's Day Off"*) 78  
Figinsš M. (*Figgins, M.*) 78  
Fiske E. (*Fiske, E.*) 94  
Fleksners A. (*Flexner, A.*) 103, 111  
"Ford Motor" kompānija 42, 46, 99, 137  
Fords D. (*Ford, D.*) 76, 96  
Fulans M. (*Fullan, M.*) 9, 33, 42, 46, 75, 97, 101, 106, 119  
Fulans un Hārgrīvs (*Fullan and Hargreaves*) 7, 26, 28, 44, 75, 85, 90, 95, 98, 136, 138  
Fulans un Mailzs (*Fullan and Miles*) 7, 8, 50, 58  
Fulans un Štigelbauere (*Fullan and Stiegelbauer*) 124

**G**

Gārdners Dž. (*Gardner, J.*) 8  
Gārdners H. (*Gardner, H.*) 25, 52, 82, 94, 96, 131  
"General Motors" kompānija 91, 137  
Gleiks (1987) (*Gleick*) 8, 28  
Glikmans K. (*Glickman, C.*) 88  
Grānta L. (*Grant, L.*) 10  
Grānts G. (*Grant, G.*) 115  
Grosmans P. (*Grossman, P.*) 121–122  
Gross N. u. c. (*Gross, N. et al*) 12  
grupveida domāšana (*groupthink*) 25, 32, 43–46, 84  
"Grupveida domāšana", filma 16  
Gudlads Dž. (*Goodlad, J.*) 17, 19, 20, 104, 109, 116, 117, 119, 120  
Gudlads Dž. u. c. (*Goodlad, J. et al*) 12

**H**

Halindžers P. (*Hallinger, P.*) 58, 82, 89, 118

Hampdens-Tērners K. (*Hampden-Turner, C.*) 86, 100  
 "Hanover" apdrošināšanas sabiedrība (*Hanover Insurance company*) 86, 100  
 Hantere M. (*Hunter, M.*) 59  
 haotiska sistēma 31  
 haotiska vide 41  
 haotiski stāvokļi 28  
 Hārgrīvss E. (*Hargreaves, A.*) 7, 9, 22, 26, 28, 44, 75, 85, 90, 95, 98, 136, 138  
 Hārts A. (*Hart, A.*) 64–65  
 Hārvijs Dž. (*Harvey, J.*) 84  
 Hausmans K. (*Hausman, C.*) 58, 82  
 Heinzs N. (*Haynes, N.*) 93  
 Hills P. (*Hill, P.*) 101  
 Hodžkinsons H. (*Hodgkinson, H.*) 21, 51  
 Holmsa Grupā ziņojumi (*Holmes Group reports*) 108, 114, 121  
 "Honda" uzņēmums 45  
 Honkonga 139  
 Hopkins D. (*Hopkins, D.*) 9  
 "Horācija skala" 52  
 Houvijs K. R. (*Howey, K. R.*) 104, 114  
 Hubermans M. (*Huberman, M.*) 9, 135

**I**

ievadmācības (*induction*) 118, 127  
 sk. arī skolotāji iesācēji  
 Ilinoisas Būtisko skolu apvienība (*Illinois Alliance of Essential Schools*) 79  
 individuālisms (*individualism*) 8, 23, 32, 43, 46, 83, 108, 132, 135  
 Ingvarsons L. (*Ingvarson, L.*) 9  
 Ištons Dž. (*Easton, J.*) 58  
 Istsaidas vidusskola, Nūdžersijas štats (*Eastside High School, New Jersey*) 73  
 "Izglītības pētījumu un informācijas izplatīšanas" programma ("*Educational Research and Dissemination*" program) 126  
 Izglītības reformas akts (1988, Lielbritānija) (*Education Reform Act, 1988*) 90  
 Izglītības un zinātnes departaments (*Department of Education and Science*) 13, 59

izolācija (*isolation*) 32, 43, 46, 81, 95, 104, 105, 125  
 izpratnes izglītība 52, 131  
 izziņošana (*inquiry*) 23, 25, 26, 27, 36, 37, 41  
 Izziņas process (*Inquiry Process*) 75

**J**

"Jaoban" universālveikalu tīkls 139  
 Japāna 83, 128–129, 139  
 "Jaunās nākotnes" iniciatīva (*New Futures Initiative*) 55–56  
 jaunās paaudzes skolu modeļi ASV 96  
 jaunieveduma nekritiska pieņemšana 25  
 jaunieveduma uzspiešana 34  
 Jeilas Universitāte (*Yale University*) 93  
 Ji J. (*Yi, Y.*) 127

**K**

Kalena E. (*Cullen, E.*) 119  
 Kanāda (*Canada*) 13, 63, 118, 126, 131  
 sk. arī Toronto  
 Kanādas Fundamentālo pētījumu institūts (*Canadian Institute of Advanced Research*) 51, 131  
 Kanādas kara flote 35  
 Kanādas Konferenču padome (*Conference Board of Canada*) 53, 96  
 Kanters (*Kanter*) 9  
 Kaplans R. (*Kaplan, R.*) 137  
 Kārnegi ziņojums (*Carnegie Report*) 108  
 Kāsls S. (*Castle, S.*) 126  
 Kasuo V. (*Kasuo, W.*) 139  
 Katresa K. (*Cuttress, C.*) 10  
 Kempbels P. (*Campbell, P.*) 67  
 Kērtiss D. (*Curtis, D.*) 59  
 Kilčere A. (*Kilcher, A.*) 9  
 Klārks Dž. (*Clark, J.*) 73  
 Klārks N. (*Clark, N.*) 10  
 Klifords F. (*Clifford, F.*) 10  
 "klūdainās pārmaiņu shēmas" 58–59  
 Knudsens J. (*Knudsen, J.*) 82, 110  
 Kohens D. (*Cohen, D.*) 54  
 Kokss P. (*Cox, P.*) 65  
 Koldvels B. (*Caldwell, B.*) 77

- kolēģu savstarpējā apmācība (*peer-coaching*) 34
- kolektīvisms (*collectivism*) 8, 32, 34, 38, 41, 43, 46, 83, 123, 132
- Komers Dž. (*Comer, J.*) 89, 92–93, 95–96
- Konelijs M. (*Connelly M.*) 9
- konflikts 37, 45, 67, 71–72, 83
- Konosuke M. (*Konosuke, M.*) 44
- “kontroles panākšana nekontrolējot” 46
- kopīgā lēmumu pieņemšana (*shared decision making*) 58
- Korbets H. K. (*Corbett, H. K.*) 59
- “korporācijas atkalizgudrošana” 86
- korporatīvas programmas 39
- Kovijs S. (*Covey, S.*) 138
- Krancis D. (*Krantz, D.*) 61
- Kreimere R. (*Kramer, R.*) 110
- Krendals D. (*Crandall, D.*) 9
- Kriks F. (*Crick, F.*) 84
- Kristensena G. (*Christensen, G.*) 75
- Ķ**
- Ķīna 83, 127–129
- L**
- labdarības fondi 96
- Iaings P. (*Laing, P.*) 130
- Iansfords B. (*Lunsford, B.*) 88
- Lārkkrikas pamatskola, Vašingtonas štats (*Lark Creek Middle School, Washington State*) 121–122
- lēcienvēda sabrukums 9
- lēcienvēda uzplaukums 9
- Leisijs V. (*Lacey, V.*) 119
- Leitvuds K. (*Leithwood, K.*) 77
- Lends G. (*Land, G.*) 8, 50, 86, 97–98, 127, 136–137, 139
- Lesinga D. (*Lessing, D.*) 44–45, 135
- Levins H. (*Levin, H.*) 75, 81–82
- Lībermans A. (*Lieberman, A.*) 66–67, 126
- Lielbritānija (*Great Britain*) 13, 35, 59, 60, 65, 67, 76, 90–92, 115, 120
- Lihtenšteins G. (*Lichtenstein, G.*) 82, 110, 115
- Līkoks S. (*Leacock, S.*) 130
- Lipmans P. (*Lipman, P.*) 55
- Listons D. (*Liston, D.*) 108
- Litloka, Arkanzasas štats (*Little Rock, Arkansas*) 55–57
- Litvuds K. (*Leithwood, K.*) 77
- Lortijs D. (*Lortie, D.*) 104
- Losandželosa (*Los Angeles*) 78, 125
- Lūiss K. (*Louis, K.*) 37, 40, 87
- M**
- Ma L. (*Ma, L.*) 127
- Mācību asociācija (*Learning Consortium*) 10, 41–42, 72, 95–96, 101, 117–119
- mācību programmas attīstība (*curriculum development*) 65–66, 79, 80, 82, 107, 123–124
- mācīšanās (*learning*) 8, 10, 15, 19, 20, 26–27, 38, 44, 46–47, 54, 58, 67, 73, 89, 98, 131, 133, 135, 137
- Mailzs M. B. (*Miles, M. B.*) 7, 8, 9, 37, 40, 50, 58, 87
- Makārtija Dž. (*McCarthy, J.*) 81–82
- Makdonalds Dž. (*McDonald, J.*) 105
- Maklolina M. (*McLaughlin, M.*) 9, 33, 82, 110, 126
- Makmahons A. (*McMahon, A.*) 35, 60
- makrokosms 130, 139, 140
- Manteja Dž. (*Manthei, J.*) 124
- Mariss P. (*Marris, P.*) 33
- “*Matsushita Electric*” kompānija 44
- medicīniskā izglītība 111
- meistarība (*mastery*) 8, 23, 26–28, 41, 89, 135, 139
- Meklenburgers Dž. (*Mecklenburger, J.*) 96
- Menas štats, ASV (*Maine*) 65
- Mērfijs Dž. (*Murphy, J.*) 13, 21, 58, 82, 89
- Mērfijs Dž. M. (*Murphy, J. M.*) 64
- mērķis, morālais
- sk. morālais mērķis
- “Metodiķu apmācītāji”, programma (*Trainers of Teacher Trainers (TTT) program*) 107–109
- metodiķu atbalsts (*mentoring*) 34, 44
- metodiķi 34, 44, 108, 111, 123–125

- mikrokosms 130, 139, 140  
 Milara A. (*Millar, A.*) 10  
 mijiedarbības apzināšanās 31  
 morālā ekoloģija 20  
 morālā niša 109  
 morālā uzticība 20  
 morālais mērķis (*moral purpose*) 15, 17, 19, 21–23, 28–29, 36, 41, 47, 48, 61, 71, 82, 85, 106, 109, 110, 128, 130, 138–139  
 morālās vajadzības 19  
 morālo prasību saraksts 20  
 motivācija skolotāja darba uzsākšanai 22  
 multikulturāla vide 135  
 multikulturālas problēmas 33
- N**  
 Naiesa Dž. u. c. (*Nias, J. et al*) 67–70, 76–77, 92, 135–136  
 Naisbits Dž. (*Naisbitt, J.*) 135  
 “Nākotnes pedagogiskās mācību iestādes”, projekts (“*Tomorrow’s Colleges of Education*” project) 114  
 nākotnes redzējums 24  
 “Nākotnes skolas ... šodien”, projekts (“*Schools of Tomorrow ... Today*” project) 66, 114  
 “Nākotnes skolotāji”, projekts (“*Tomorrow’s Teachers*” project) 114  
 nepieciešamās daudzveidības likums 45  
 Nortjorka, Kanāda (*North York, Canada*) 118
- N**  
 Ņūdžersijas štats (*New Jersey*) 73  
 Ņūheivenas Skolu sistēma (*New Haven School System*) 93–94  
 Ņujorka (*New York City*) 65
- O**  
 Ofords D. (*Offord, D.*) 52  
 Ohaio Valsts universitāte (*Ohio State University*) 114  
 O’Kifs P. (*O’Keefe, P.*) 120–121  
 Ontario Izglītības studiju institūts (*Ontario Institute for Studies in Education*) 118  
 Ontario province, Kanāda (*Ontario, Canada*) 52  
 sk. arī Toronto  
 Ontario Skolotāju federācija (*Ontario Teachers’ Federation*) 95, 126  
 Orčards (*Orchard*), skolotājs 69  
 organizācijas 8, 10, 15, 18, 28, 38, 46–48, 51, 69, 74, 85, 86, 91, 102, 117, 131, 136  
 sk. arī uzņēmumu darbības pētījumi  
 organizacionālā mācīšanās (*organizational learning*) 8, 135
- P**  
 “Paātrinātās skolas” iniciatīva (“*Accelerated Schools*” initiative) 75, 81  
 pamatzināšanas un pamatprasmes (*knowledge and skill base*) 109–111, 115–116  
 paradigma  
 sk. pārmaiņu jaunā paradigma  
 “pārdeģšana” (*burnout*) 61–63  
 “paritātes” jēdziens 107  
 Pārkers M. (*Parker, M.*) 125  
 pārmaiņu jaunā paradigma (*New Paradigm of Change*) 7, 8, 32, 42, 90  
 pārmaiņu nesējs (*change agent*) 8, 9, 16–17, 19, 22–23, 25, 27, 29, 32, 36, 41, 48, 54, 84, 89, 102, 106–107, 123, 130, 134, 137–138, 139  
 pārstrukturēšanās (*restructuring*) 13, 21, 35, 55, 58, 60–61, 65–66, 72, 77, 112  
 Pārstrukturēšanas komiteja, Toronto Universitāte (*Restructuring Committee, University of Toronto*) 112  
 partnerattiecības starp interešu grupām 96  
 Paskails R. (*Pascale, R.*) 8, 25–26, 30, 34, 37–38, 42–43, 44–47, 91, 99, 102, 137  
 Pašs S. (*Pasch, S.*) 122–123  
 Patersona, Ņūdžersijas štats (*Patterson, New Jersey*) 73  
 pavēles 32–34, 99  
 pedagogijas studenti 21–22  
 Petrarka F. (*Petrarca, F.*) 25

- “Piecpadsmit universitāšu tīkls” (*Network of Fifteen*) 113–114
- pilsētas skolas 55, 106, 113–114, 123
- Piterss T. (*Peters, T.*) 9, 87
- Pitsburga, Pensilvānijas štats (*Pittsburgh, Pennsylvania*) 55, 57
- Pjudžetsaundas Profesionālās attīstības centrs (*Puget Sound Professional Development Center*) 121
- Pleiko M. (*Playko, M.*) 77
- “plūsma” (*flow*) 8, 98, 133
- Prestaina N. (*Prestine, N.*) 52–53, 76, 79, 80–81
- Pričards V. (*Prichard, W.*) 9, 10, 39
- problēmas, konverģentas un diverģentas (*problems, convergent and divergent*) 43
- profesionālā pilnveide (*professional (staff) development*) 26–27, 64–66, 101, 122–123
- “profesionālās attīstības skolas” (“*professional development schools*”) 117, 120, 121, 122–123
- Profesionālās mācīšanas standartu nacionālā valde (*National Board for Professional Teaching Standards*) 115
- “Profesionālo skolu līga” (“*League of Professional Schools*”) 88
- “projektitis” (*projectitis*) 59, 122
- Pugačs M. (*Pugach, M.*) 122–123
- R**
- Radaka Dž. (*Rudduck, J.*) 120
- Radošais Pasaules Uzskats (*Creative world-view*) 137
- Rasins J. (*Racine, Y.*) 52
- redzējums, personiskais un kopīgais (*vision, shared and personal*) 17, 23, 24, 26, 38–39, 40–42, 47, 75, 82, 139
- reformas no augsas 58
- Reičelas B. (*Rachel B.*) piemērs 61, 104
- reģionālā skolu pārvalde (*local management of schools*) 13, 60
- resursi (*resources*) 69, 87–88
- Rolheizere-Beneta K. (*Rolheiser-Bennett, C.*) 10, 119
- Rotsilda Dž. (*Rotschild, J.*) 77
- “Royal Dutch/Shell” kompānija 100
- Rozenholca S. (*Rosenholtz, S.*) 27, 44, 87, 92, 135
- Rubins T. (*Rubin, T.*) 115
- S**
- sadarbība starp skolām un citām organizācijām 18, 22, 47, 55–56, 76, 91, 96–98, 136
- sadarbība starp skolām un universitātēm 28, 93, 95–96, 107, 117–123
- sadarbība starp skolēniem 53–54, 112
- sadarbība starp skolotājiem 23, 24–25, 28, 41, 44, 54, 75, 83, 89, 111–113, 118, 123–124, 139
- sadarbības piemēru analīze 56–57, 67–69, 81–82, 87, 94–95, 125, 136
- Saizers T. (*Sizer, T.*) 52–53, 76, 79, 81–82, 89, 94, 96
- Sarasons S. (*Sarason, S.*) 9, 12, 53, 58, 94, 100, 111, 116
- Sasniegumu reģistra iniciatīva (*Records of Achievement Initiative*) 9
- Sautvērts G. (*Southworth, G.*) 67
- Savana, Džordžijas štats (*Savannah, Georgia*) 55, 57
- Sendzs P. (*Senge, P.*) 8, 27, 30, 31, 38, 39, 41, 46, 73, 77, 100, 135–137, 139
- Serdžovanni T. (*Sergiovanni, T.*) 77–78
- Sirotnīks K. (*Sirotnik, K.*) 19, 20, 109
- skolas un universitātes
- sk. sadarbība starp skolām un universitātēm;
  - universitāšu un skolu apvienības
- skolas uzlabošanas plāns (*School Improvement Plan*) 58
- skolotāji iesācēji (*beginning teachers*) 26, 61–63, 105, 107, 119, 125, 127–128
- skolotāju izglītība (*education of teachers*) 10, 18, 67, 103–108, 110, 113, 115, 117, 129
- skolotāju pilnvarošana (*teacher empowerment*) 64, 82, 110
- “Skolotāji”, filma (“*Teachers*”) 78

- skolotāji – vadītāji (*teachers as leaders*) 64, 70, 74–76, 117, 123–126
- “Skolotāju korpusss”, programma (*Teacher Corps Program*) 107, 108
- Skolu atjaunošanas tīkls (*School Renewal Network*) 126
- Skolu attīstības programma (*School Development Program*) 89, 92–93
- skolu direktori (*principals*) 58, 60, 64, 67, 70, 75, 76, 82, 83, 89, 98, 122–123, 127
- skolu valdes (*local education authorities*) 59, 60, 91
- Skolu vietējās padomes (*Local School Councils*) 58, 76
- skolvadība (*school-based management*) 57, 60, 76
- Skārboro (*Scarborough*) 118
- Skots Dž. (*Scott, G.*) 9
- Smailijs M. (*Smylie, M.*) 76, 123
- Smits G. (*Smith, G.*) 55
- Smits K. (*Smith, K.*) 47
- Soders R. (*Soder, R.*) 19
- Spektors B. (*Spector, B.*) 8, 39
- Spileins Dž. (*Spillane, J.*) 54
- Spinkss Dž. (*Spinks, J.*) 77
- Stanfordas Universitāte (*Stanford University*) 75
- Steidžera M. (*Stager, M.*) 10
- Steisijns R. (*Stacey, R.*) 8, 25, 28, 30, 31, 35, 37, 39, 40, 45, 72, 73, 77, 100, 135
- Stiglers Dž. (*Stigler, J.*) 83, 128–129
- Stivensons H. (*Stevenson, H.*) 83, 128–129
- Stodarts T. (*Stoddart, T.*) 120–121
- Storrs A. (*Storr, A.*) 44, 134
- stratēģiskā plānošana (*strategic planning*) 32, 40–41, 46, 69
- Stratēģiskās plānošanas komiteja (*Strategic Planning Committee*) 41, 112
- stress 41, 112
- Š
- Šankers A. (*Shanker, A.*) 95
- Šapiro B. (*Shapiro, B.*) 9, 10
- Šeikšafta K. (*Shakespeare, C.*) 77
- Šepards L. (*Shepard, L.*) 59
- Šlehtijs P. (*Schlechty, P.*) 110
- Šrage M. (*Schrage, M.*) 77, 84, 95, 97
- Štigelbauere Z. (*Stiegelbauer, S.*) 10, 21, 124
- T
- Taivāna 83
- Takers E. (*Tucker, E.*) 22
- Tedlijs K. (*Teddlie, C.*) 57
- Teilors D. (*Taylor, D.*) 57
- tīkli (*networking*) 9, 96, 113–114, 126
- Tohs T. (*Toch, T.*) 95
- Toras sākumskola, Ontario province (*Thorah Elementary School, Ontario*) 42
- Toronto (*Toronto*) 10, 21, 41, 96, 111–114, 118
- Toronto Metropoles mācību apvienība (*Metropolitan Toronto Learning Partnership*) 96
- Toronto Universitāte (*University of Toronto*) 10, 21, 111–114, 118
- tradīciju/paradumu maiņa (*reculturing*) 72, 122, 126, 129
- Tuhmana B. (*Tuchman, B.*) 16, 18, 84
- U
- universitāšu un skolu apvienības 117, 118, 120
- uzņēmumu un skolu apvienības 96
- uzņēmumu darbības pētījumi 41–42, 44–46, 86, 91, 94, 96, 99, 100–101, 116–117, 120, 137, 139
- V
- Vada K. (*Wada, K.*) 139
- vadības informācijas sistēma (*management information system*) 55
- vadītāji (*leaders*) 8, 23, 70, 74, 87, 93, 137
- Vaizs A. (*Wise, A.*) 59
- Vaslijs P. (*Wasley, P.*) 53, 124
- Vatsona N. (*Watson, N.*) 9, 97, 119
- Valsts Izglītības asociācija (*National Education Association*) 95, 126

- valsts izglītības standarts (*National Curriculum*) 90
- Valsts Uzņēmēju apvienība (*National Alliance of Business*) 96
- Veiners L. (*Weiner, L.*) 107
- Weiss K. (*Weiss, C.*) 58
- Vēlāge G. u. c. (*Wehlage, G. et al*) 55–56, 96
- Velsa, Lielbritānija (*Wales, Great Britain*) 115
- Vērdsvērts V. (*Wordsworth, W.*) 44
- vienlīdzība (*equality*) 130
- vientulība (*solitude*) 134–135
- Vilsons B. (*Wilson, B.*) 59
- Vile B. (*Wiele, B.*) 10
- Vilsona M. (*Wilson, M.*) 10
- Vinickis N. (*Winitzky, N.*) 120–121
- Vips Dž. (*Whipp, J.*) 122
- vispārējais vidējās izglītības sertifikāts (*General Certificate of Secondary Education – GCSE*) 90
- Vitlijs M. (*Wheatley, M.*) 28
- Volless M. (*Wallace, M.*) 35, 59, 60, 70, 76, 90
- Votermens (*Waterman*) 87
- Votss G. (*Watts, G.*) 126
- X**
- “Xerox” kompānija 86, 101
- Y**
- “Yaohan International” kompānija sk. “Jaohan” universālveikalu tīkls
- Z**
- Zauls Dž. R. (*Saul, J. R.*) 9, 12, 37, 48–49
- Zingls H. (*Zingle, H.*) 63
- Ž**
- Ževins R. (*Jevine, R.*) 63



Maikla Fulana darbs "Pārmaiņu spēki" ir sešpadsmitā grāmata Sorosa fonda–Latvija dibinātajā tulkojumu sērijā "Cilvēks un sabiedrība". Centrālās Eiropas universitātes izstrādātās tulkojumu sērijas koncepciju ar Atvērtais sabiedrības institūta Izdevējdarbības attīstības centra un Sorosa fonda – Latvija atbalstu īsteno Latvijas izdevniecības – "AGB", "Alberts XII", "Elpa", "Jumava", "Pētergailis", "Omnia mea", "Sprīdītis", "Zvaigzne ABC" u.c. Šā kopdarba mērķis ir ik gadu laist klajā vismaz piecu nozīmīgu sociālo un humanitāro zinātņu darbu tulkojumus, kuros laika gara meklējumi atklāti pasaulē atzītu mūsdienu zinātņu klasiķu interpretācijā.

Sērijā izdotajiem Ludviga Vitgenšteina, Antonija D. Smita, Martina Heidegera, Česlava Miloša, Kliforda Ģirca, Erika Eriksona, Herberta Gudjona, Alana Dž. P. Teilora, Antonija Gidensa un Hansa Georga Gadamera darbu tulkojumiem šogad piepulcējas ne tikai Maikla Fulana darbs, bet arī Džozefa Rotčailda "Etnopolitika: konceptuālās aprises", Jesajas Berlina "Četras esejas par brīvību", Ričarda Rortija "Nejaušība, ironija un solidaritāte" un Mišela Fuko "Seksualitātes vēsture" – darbi, kas attēlo mūsdienu pasauli tās saskaldītajā daudzveidībā un sociālo procesu sarežģītībā ... un šādam laikmetam atbilstīgā – nebūt ne vieglā valodā.

Latvijā atzītāko nozares speciālistu – filosofu, politologu, vēsturnieku un sociologu izvēlēto darbu tulkojumi turpina ceļu pie lasītāja. Arī no viņa būs atkarīga šīs sērijas dzīvotspēja.

Vairāki raksti par "Pārmaiņu spēki" ir apkopoti grāmatā "Pārmaiņu spēki", kas iznāca 1997. gadā. Šis ir pirmais grāmatas izdevums.

Vairāki raksti par "Pārmaiņu spēki" ir apkopoti grāmatā "Pārmaiņu spēki", kas iznāca 1997. gadā. Šis ir pirmais grāmatas izdevums.

Vairāki raksti par "Pārmaiņu spēki" ir apkopoti grāmatā "Pārmaiņu spēki", kas iznāca 1997. gadā. Šis ir pirmais grāmatas izdevums.

Vairāki raksti par "Pārmaiņu spēki" ir apkopoti grāmatā "Pārmaiņu spēki", kas iznāca 1997. gadā. Šis ir pirmais grāmatas izdevums.

Vairāki raksti par "Pārmaiņu spēki" ir apkopoti grāmatā "Pārmaiņu spēki", kas iznāca 1997. gadā. Šis ir pirmais grāmatas izdevums.

Vairāki raksti par "Pārmaiņu spēki" ir apkopoti grāmatā "Pārmaiņu spēki", kas iznāca 1997. gadā. Šis ir pirmais grāmatas izdevums.

Vairāki raksti par "Pārmaiņu spēki" ir apkopoti grāmatā "Pārmaiņu spēki", kas iznāca 1997. gadā. Šis ir pirmais grāmatas izdevums.

Vairāki raksti par "Pārmaiņu spēki" ir apkopoti grāmatā "Pārmaiņu spēki", kas iznāca 1997. gadā. Šis ir pirmais grāmatas izdevums.

Vairāki raksti par "Pārmaiņu spēki" ir apkopoti grāmatā "Pārmaiņu spēki", kas iznāca 1997. gadā. Šis ir pirmais grāmatas izdevums.

Vairāki raksti par "Pārmaiņu spēki" ir apkopoti grāmatā "Pārmaiņu spēki", kas iznāca 1997. gadā. Šis ir pirmais grāmatas izdevums.

Vairāki raksti par "Pārmaiņu spēki" ir apkopoti grāmatā "Pārmaiņu spēki", kas iznāca 1997. gadā. Šis ir pirmais grāmatas izdevums.

Vairāki raksti par "Pārmaiņu spēki" ir apkopoti grāmatā "Pārmaiņu spēki", kas iznāca 1997. gadā. Šis ir pirmais grāmatas izdevums.

Vairāki raksti par "Pārmaiņu spēki" ir apkopoti grāmatā "Pārmaiņu spēki", kas iznāca 1997. gadā. Šis ir pirmais grāmatas izdevums.

Vairāki raksti par "Pārmaiņu spēki" ir apkopoti grāmatā "Pārmaiņu spēki", kas iznāca 1997. gadā. Šis ir pirmais grāmatas izdevums.

Vairāki raksti par "Pārmaiņu spēki" ir apkopoti grāmatā "Pārmaiņu spēki", kas iznāca 1997. gadā. Šis ir pirmais grāmatas izdevums.

Vairāki raksti par "Pārmaiņu spēki" ir apkopoti grāmatā "Pārmaiņu spēki", kas iznāca 1997. gadā. Šis ir pirmais grāmatas izdevums.

Vairāki raksti par "Pārmaiņu spēki" ir apkopoti grāmatā "Pārmaiņu spēki", kas iznāca 1997. gadā. Šis ir pirmais grāmatas izdevums.

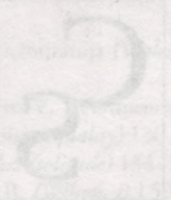
Vairāki raksti par "Pārmaiņu spēki" ir apkopoti grāmatā "Pārmaiņu spēki", kas iznāca 1997. gadā. Šis ir pirmais grāmatas izdevums.

Vairāki raksti par "Pārmaiņu spēki" ir apkopoti grāmatā "Pārmaiņu spēki", kas iznāca 1997. gadā. Šis ir pirmais grāmatas izdevums.

Vairāki raksti par "Pārmaiņu spēki" ir apkopoti grāmatā "Pārmaiņu spēki", kas iznāca 1997. gadā. Šis ir pirmais grāmatas izdevums.

Vairāki raksti par "Pārmaiņu spēki" ir apkopoti grāmatā "Pārmaiņu spēki", kas iznāca 1997. gadā. Šis ir pirmais grāmatas izdevums.

Vairāki raksti par "Pārmaiņu spēki" ir apkopoti grāmatā "Pārmaiņu spēki", kas iznāca 1997. gadā. Šis ir pirmais grāmatas izdevums.



**Maikls Fulans**

**PĀRMAIŅU SPĒKI**

Redaktore *D. Strelēvica*  
 Māksl. redaktors *A. Aleks*  
 Tehn. redaktore *E. Vilka*  
 Maketētāja *M. Pabērza*

Apgāds Zvaigzne ABC, SIA,  
 K. Valdemāra ielā 105, Rīgā, LV-1013  
 Red. nr. S-122  
 A/s "Poligrāfists",  
 K. Valdemāra ielā 6, Rīgā, LV-1010

2.52

OBLIGĀTĀS  
EKSEMPĻĀRS

LATVIJAS NACIONĀLĀ BIBLIOTĒKA



0301019017



Grāmatu sērija «Cilvēks un sabiedrība»

2000-4  
9

ISBN 9984-17-562-6



9 789984 175621 >