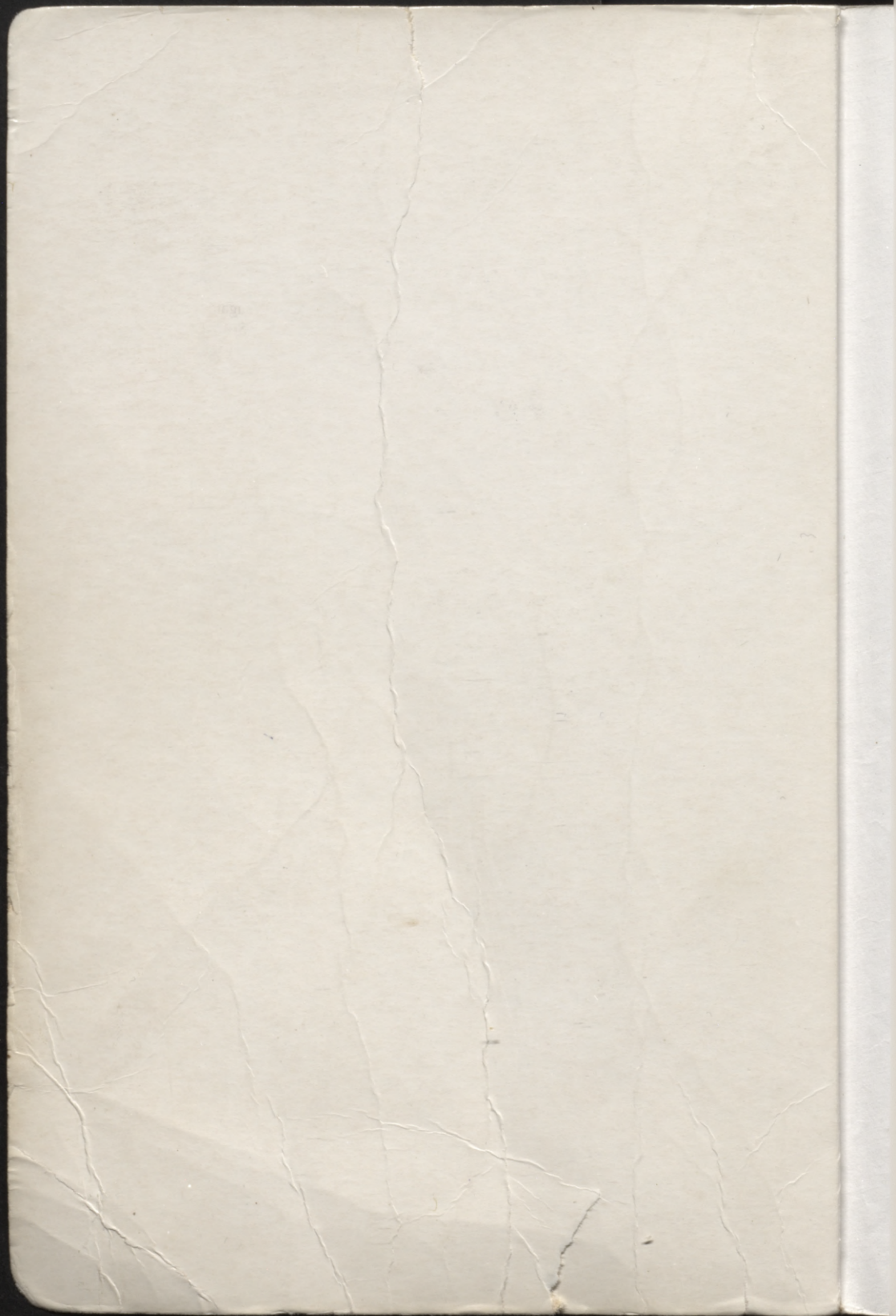



Herberts Gudjons

PEDAGOĢIJAS PAMATATZIŅAS



CS




 ZVAIGZNE ABC

Herberts Gudjons

SOROSA
FONDS
LATVIJA 

PEDAGOĢIJAS
PAMATATZINĀS

Ši grāmata sagatavota un izdota ar
Sorosa fonda – Latvija
atbalstu

 ZVAIGZNE ABC

1998

AMERICAN AIR



AMERICAN AIR
FORDS
ALVA

AMERICAN AIR
FORDS
ALVA

99-4
14

Latvijas Nacionālā
BIBLIOTĒKA

99-1-144

L
37

Herberts Gudjons

PEDAGOĢIJAS PAMATATZINĀS

| | |
|--|-----|
| 1. Pedagoģijas pamati | 11 |
| 2. Pedagoģijas attīstība | 13 |
| 3. Pedagoģijas zinātniskās pamatatzinātnes | 20 |
| 4. Pedagoģijas pamatatzinātnes virzieni | 29 |
| 5. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstība | 31 |
| 6. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 36 |
| 7. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 39 |
| 8. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 43 |
| 9. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 44 |
| 10. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 46 |
| 11. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 47 |
| 12. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 48 |
| 13. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 49 |
| 14. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 50 |
| 15. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 51 |
| 16. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 52 |
| 17. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 53 |
| 18. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 54 |
| 19. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 55 |
| 20. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 56 |
| 21. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 57 |
| 22. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 58 |
| 23. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 59 |
| 24. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 60 |
| 25. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 61 |
| 26. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 62 |
| 27. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 63 |
| 28. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 64 |
| 29. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 65 |
| 30. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 66 |
| 31. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 67 |
| 32. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 68 |
| 33. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 69 |
| 34. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 70 |
| 35. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 71 |
| 36. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 72 |
| 37. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 73 |
| 38. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 74 |
| 39. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 75 |
| 40. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 76 |
| 41. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 77 |
| 42. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 78 |
| 43. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 79 |
| 44. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 80 |
| 45. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 81 |
| 46. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 82 |
| 47. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 83 |
| 48. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 84 |
| 49. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 85 |
| 50. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 86 |
| 51. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 87 |
| 52. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 88 |
| 53. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 89 |
| 54. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 90 |
| 55. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 91 |
| 56. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 92 |
| 57. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 93 |
| 58. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 94 |
| 59. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 95 |
| 60. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 96 |
| 61. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 97 |
| 62. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 98 |
| 63. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 99 |
| 64. Pedagoģijas pamatatzinātnes attīstības tendences | 100 |



ZVAIGZNE ABC

1998

ISBN 988-13011-9

Latvijas Nacionālā
BIBLIOTĒKA

99-1.714

0304055165

37.01(075.4)

Gu 100

Herbert Gudjons **Pädagogisches Grundwissen**

4. Auflage

1995. 11. Kt. © by Julius Klinkhardt

ISBN 3-7815-0812-9

Tulkojuma zinātniskais konsultants

Dr. paed. Jānis Rudzītis

Redaktore Zane Sepkova

Mākslinieks Ilmārs Blumbergs

Fotogrāfs Andrejs Grants

Sērijas grāmatu tehniskais paraugmakets izgatavots izdevniecībā "AGB"®

© 1998, tulkojums latviešu valodā, Apgāds Zvaigzne ABC

© 1998, mākslinieciskais iekārtojums, Ilmārs Blumbergs

ISBN 9984-17-051-9

SATURS

| | |
|--|----|
| Priekšvārds ceturtajam, pārstrādātajam un papildinātajam izdevumam | 11 |
| <i>Ievads.</i> Kādēļ jāzina pedagogija | 13 |
| 1. nodaļa. AUDZINĀŠANAS ZINĀTNES IEDALĪJUMS. | 20 |
| 1.1. Ekspansija un tās sekas | 20 |
| 1.2. Audzināšanas zinātnes struktūra. | 23 |
| 1.3. Rezumējums. | 27 |
| 2. nodaļa. AUDZINĀŠANAS ZINĀTNES VIRZIENI | 29 |
| 2.1. Humānpedagoģija. | 31 |
| 2.2. Kritiski racionālā (empīriskā) audzināšanas zinātne | 36 |
| 2.3. Kritiskā audzināšanas zinātne. | 40 |
| 2.4. Citi virzieni | 45 |
| a) Transcendentāli kritiskā audzināšanas zinātne. | 45 |
| b) Vēsturiski materiālistiskā audzināšanas zinātne | 46 |
| c) Fenomenoloģiskā pedagoģija | 47 |
| d) Sistēmteorētiskā pedagoģija | 48 |
| e) Pedagoģija un tās saskardisciplīnas | 49 |
| 2.5. Pašreizējā situācija teoriju attīstībā | 50 |
| 3. nodaļa. AUDZINĀŠANAS ZINĀTNES PĒTNIECĪBAS METODES | 60 |
| 3.1. Kā mēs zinām to, ko zinām? Par pētniecības metožu nozīmīgumu | 60 |
| 3.2. "Klasiskā" hermeneitika – saprašana kā metode. | 62 |
| 3.2.1. Saprašana – zīmju nozīmes apjēgšana | 62 |
| 3.2.2. Hermeneitiskais aplis. | 63 |

| | |
|--|-----|
| 3.2.3. Izklāsta likumības | 64 |
| 3.2.4. Par saprašanas kā metodes kritiku. | 66 |
| 3.3. Empīriskās metodes | 67 |
| 3.3.1. Vispārīgs apskats | 67 |
| 3.3.2. Eksperiments | 68 |
| 3.3.3. Novērošana. | 69 |
| 3.3.4. Aptauja. | 70 |
| 3.3.5. Tests. | 71 |
| 3.3.6. Par empīrisko metožu kritiku. | 72 |
| 3.4. Pētniecības kvalitatīvās metodes | 72 |
| 3.4.1. Stingrās pieredzes robežas | 72 |
| 3.4.2. Kvalitatīvās metodes | 73 |
| 3.4.3. Kompleksie pētījumu projekti | 75 |
| | |
| 4. nodaļa. PEDAGOĢIJAS VĒSTURE. | 82 |
| Ievads. No antikās pasaules līdz jaunajiem laikiem. | 83 |
| 4.1. Pirmais laikmets – apvērsums no viduslaikiem uz jaunajiem laikiem (17. gs.) | 88 |
| 4.2. Otrais laikmets – apgaismība jeb "pedagoģijas gadsimts" (1700–1800) | 89 |
| a) Džons Loks, Imanuels Kants | 89 |
| b) Žans Žaks Ruso (1712–1778): apgaismības pārstāvis un tās tālākvirzītājs | 93 |
| c) Filantropi – cilvēku vai ekonomikas draugi? | 94 |
| d) Industriālās skolas | 95 |
| e) Johans Heinrihs Pestalocijs (1746–1827) – tautskolotājs un filozofs. | 96 |
| 4.3. Trešais laikmets. "Vācu klasiskais periods" – audzināšana un izglītība topošajā pilsoniskajā sabiedrībā (1800–1900) | 100 |
| a) "Lielie pedagogi". | 100 |
| b) Humbolts (1767–1827) un viņa darbības rezultāti | 101 |
| c) Izglītības sistēmas attīstība | 103 |
| d) Johans Frīdrihs Herbart (1776–1841) un mācību formālās pakāpes | 107 |
| 4.4. Ceturtais laikmets. Protests – reformpedagoģija (1900–1933) | 109 |

| | |
|--|------------|
| a) "Kultūras kritika" | 110 |
| b) Sociālās un sociālpedagoģiskās kustības | 111 |
| c) Atsevišķi pedagoģiskie virzieni | 112 |
| 4.5. Piektais laikmets. Nacionālsociālisms – pēckara gadi – mūsdienas (1933–1995) | 116 |
| 5. nodaļa. BĒRNA UN JAUNIEŠA VECUMS – IESKATS ATTĪSTĪBAS PSIHOLÓGIJĀ | 124 |
| 5.1. Bērnība | 124 |
| 5.1.1. Pārmaiņas bērnības pētīšanā | 124 |
| 5.1.2. Bērnības raksturojuma pārmaiņas mūsdienās | 126 |
| 5.1.3. Attīstības psiholoģijas modeļi | 128 |
| a) Ēriks H. Ēriksons – attīstība kā ceļš uz identitāti | 130 ✓ |
| b) Ž. Piažē. Bērna kognitīvās attīstības fāzes | 135 |
| c) L. Kolbergs. Morālā attīstība | 139 |
| 5.2. Jaunība | 143 |
| 5.2.1. Pamatjēdzieni – jaunība, pubertāte, adolescence | 143 |
| 5.2.2. Attīstības procesi jaunībā | 144 |
| 5.2.3. Identitāte – galvenais attīstības uzdevums | 151 |
| 5.2.4. Aktuālas tendences jaunatnes pētīšanā | 154 |
| 6. nodaļa. SOCIALIZĀCIJA | 166 |
| 6.1. Kas ir socializācija? | 166 |
| 6.2. Nozīmīgākās teorijas | 169 |
| 6.2.1. Psiholoģiskās teorijas | 169 |
| a) Mācīšanās un uzvedības psiholoģija | 169 |
| b) Psihoanalīze | 171 |
| c) Kognitīvā attīstības psiholoģija | 173 |
| d) Ekoloģiskais aspekts | 174 |
| 6.2.2. Socioloģiskās teorijas | 175 |
| a) Struktūrfunkcionālās teorijas | 175 |
| b) Simboliskais interakcionisms | 177 |
| c) Sabiedriski teorētiskie aspekti | 180 |
| 6.3. Jaunākie integratīvās pētniecības aspekti | 182 |
| 6.4. Socializācijas instances | 182 |
| 6.4.1. Ģimene | 183 ✓ |

| | |
|--|-----|
| 6.4.2. Skola | 184 |
| 6.5. Dzimumu noteiktā socializācija | 186 |
| 7. nodaļa. AUDZINĀŠANA UN IZGLĪTĪBA. | 192 |
| 7.1. Kādēļ nepieciešams cilvēku audzināt? – Antropoloģiskie pamati | 192 |
| 7.1.1. Bioloģiskie aspekti | 193 |
| 7.1.2. Filozofiskie aspekti | 197 |
| 7.1.3. Kultūrizācija – kultūras apguves pamati | 197 |
| 7.1.4. Pedagoģijas pamatziņa (Benners) | 199 |
| 7.2. Kas ir audzināšana? | 201 |
| 7.2.1. Audzināšanas jēdziena "izzušana" un nenoteiktības problēma | 201 |
| 7.2.2. Priekšstati par audzināšanu | 202 |
| 7.2.3. Audzināšanas jēdziena lietošana profesionālā nozīmē | 204 |
| 7.2.4. Brecinkas sniegtā jēdziena definīcija | 205 |
| 7.2.5. Audzināšanas jēdziens darbības teorijas skatījumā (Heids) | 207 |
| 7.3. Mērķi, normas un vērtības audzināšanā | 208 |
| 7.3.1. Ar ko atšķiras mērķi, normas un vērtības? | 208 |
| 7.3.2. Audzināšanas mērķu funkcijas un īpatnības | 209 |
| 7.3.3. Audzināšanas mērķi mūsdienās | 211 |
| 7.4. Audzināšanas teorijas. | 213 |
| 7.4.1. Audzināšana kā komunikācija, interaktīva mijiedarbība un reproducēšana | 213 |
| 7.4.2. Četras modeļu koncepcijas. | 214 |
| 7.5. Audzināšanas struktūrmodelis un aktuāli jautājumi. | 216 |
| 7.6. Kas ir izglītība? | 219 |
| 7.6.1. Jēdziena kritika un tā degradēšanās vēsture | 219 |
| 7.6.2. Izglītība – pedagoģijas pamatkategorija. | 220 |
| 7.6.3. Modernas izglītības koncepcijas aprīses. | 222 |
| 7.6.4. Izglītība un skola. | 226 |
| 8. nodaļa. MĀCĪŠANĀS. | 235 |
| 8.1. Kas ir "mācīšanās"? – Ieskats mācīšanās teorijās | 235 |
| 8.2. Klasiskā kondicionēšana jeb nosacīšana (Pavlovs) | 237 |

| | |
|---|-------------------|
| 8.3. Operantā jeb operatīvā mācīšanās (Skiners) | 239 |
| 8.4. Mācīšanās no modeļa (Bandura) | 241 |
| 8.5. Kognitīvā mācīšanās | 243 |
| 8.5.1. Mācīšanās kā informācijas apstrāde. | 243 |
| 8.5.2. Problēmu risināšana | 248 |
| 8.6. Nozīmīgākās attīstības tendences | 250 |
| | |
| 9. nodaļa. DIDAKTIKA | 255 |
| 9.1. Didaktisko teoriju vēsture | 256 |
| 9.2. "Lielie" didaktiskie modeļi. | 258 |
| 9.2.1. Kritiski konstruktīvā didaktika (Volfgangs Klafki). | 258 |
| 9.2.2. Mācību teorētiskā didaktika ("Hamburgas modelis" – Volfgangs Šulcs). | 263 |
| 9.2.3. Kibernētiskā didaktika (Fēlikss fon Kube). | 267 |
| 9.2.4. Mērķorientēta mācību didaktika (Kristīne Mellere) | 269 |
| 9.2.5. Kritiski komunikatīvā didaktika (Rainers Vinkels). | 271 |
| 9.3. Mācību plāna attīstības teorija | 271 |
| 9.4. Mācību koncepti – "uz praksi balstīta teorija" | 274 |
| 9.5. Aktuālas attīstības tendences | 277 |
| 9.6. Skolotāja loma | 280 <i>v.v.d.</i> |
| | |
| 10. nodaļa. SKOLAS TEORIJAS UN IZGLĪTĪBAS SISTĒMA. | 286 |
| 10.1. "Teorētiskā migla..." jeb Kam vajadzīga skolas teorija? | 287 |
| 10.2. Nozīmīgākās skolas teorijas | 289 |
| 10.2.1. Organizācijsocioloģiskā teorija (jeb: "Vienas vienīgas problēmas ar birokrātiju"). | 289 |
| 10.2.2. Skolas sabiedriskās funkcijas – struktūrfunkcionālā teorija (jeb: "Bīstieties Dieva un godiniet ķeizaru") | 291 |
| 10.2.3. Vēsturiski materiālistiskā skolas teorija (jeb: "Mācīšanās šķiru sabiedrībā"). | 294 |
| 10.2.4. Psihoanalītiskā skolas teorija (jeb: "Skolotāja bailes no skolēniem"). | 294 |
| 10.2.5. Interakcionistiskā skolas teorija (jeb: "Identitātes vietā etiķete") | 297 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| 10.2.6. | Humānpedagoģiskā skolas teorija (jeb: "Viss bērns labā") | 299 |
| 10.2.7. | Radikālā skolu sistēmas kritika kā skolu sistēmas teorija (jeb: "Nost ar skolu!") | 300 |
| 10.3. | Izglītības sistēmas uzbūve un struktūra | 302 |
| 10.3.1. | Uzbūves skice un struktūras iezīmes. | 302 |
| 10.3.2. | Izglītības sistēmas pakāpes | 307 |
| 10.3.3. | Izglītības sistēmas tiesiskie pamati | 311 |
| 10.3.4. | Profesionālā izglītība | 314 |
| 10.4. | Ārpusskolas darba iestādes. | 317 |
| 10.4.1. | Tālākizglītība – pieaugušo izglītība. | 317 |
| 10.4.2. | Sociālās pedagoģijas iestādes un to darbības principi | 320 |
| | | |
| 11. nodaļa. | IZGLĪTĪBAS REFORMA UN MŪSDIENU SKOLU VEIDI | 329 |
| 11.1. | Izglītības reformas posmi | 329 |
| 11.2. | Vispārizglītojošās skolas | 333 |
| 11.2.1. | Pamatskola – skolu reformas paraugbērns? | 333 |
| 11.2.2. | Orientējošā pakāpe – veicināšana vai atlase? | 337 |
| 11.2.3. | Vidusskola – tālākattīstība vai atvadas? | 339 |
| 11.2.4. | Reālskola – miniģimnāzija vai individuāls profils? | 344 |
| 11.2.5. | Ģimnāzija – kontinuitāte vai pārmaiņas? | 346 |
| 11.2.6. | Kopskola – alternatīva vai papildinājums? | 350 |
| 11.2.7. | Specskola – atdalīšana vai integrēšana? | 354 |
| | | |
| 12. nodaļa. | ARVIEN JAUNAS PROBLĒMAS – AKTUĀLI IZAICINĀJUMI PEDAGOĢIJAI | 366 |
| 12.1. | "Postmodernā" dramatiskie pavērsieni | 366 |
| 12.2. | Mūsdienu pedagoģijas prakse un teorija | 370 |
| 12.3. | Nākotnes izglītība | 379 |
| | | |
| | <i>Grāmatā citēto autoru alfabētiskais rādītājs</i> | 386 |
| | <i>Jēdzienu alfabētiskais rādītājs.</i> | 391 |

PRIEKŠVārds CETURTAJAM, Pārstrādātajam UN PAPILDINĀtajam IZDEVUMAM

Mani ir pārsteigušas daudzās atsauksmes pēc šīs grāmatas iznākšanas. Esmu tām pateicīgs par atzinību, kā arī – un pirmām kārtām jau pedagogijas doktorei Milleres-Kipas kundzei Hamburgā – par daudziem ierosinājumiem. Biju diezgan izbrīnīts, ka grāmata daudzās augstskolās tiek izmantota kā *ievads* audzināšanas zinātnē. Redzams, ka tā noder, gan gatavojoties eksāmenam (lai pārliecinātos par vispārējām pamatzināšanām), gan uzsākot ievadlekcijas (lai orientētos drīzumā apgūstamajās nozarēs). Pie tam ir skaidrs, ka ir vajadzīgs saprotamā valodā uzrakstīts orientējošs pārskats, kas vienādā mērā būtu gan solids, gan aktuāls un zinātniski pamatots.

Lai izvairītos no dažiem pārpratumiem, es vēlētos uzsvērt, ka

1) "Pedagoģijas pamatatziņas" ir nevis jauna "sistemātiskā pedagoģija", bet gan zināmā mērā kognitīva karte, kurā vienkāršotā veidā apkopoti svarīgākie diskusiju virzieni mūsdienu audzināšanas zinātnē. Tēlaini izsakoties: tam, kas ierodas svešā pilsētā, vispirms nepieciešams pilsētas plāns. Iedziļinoties šajā pārskatā pamatīgāk, nākas saskarties ar sakarībām, likumsakarībām un kopsakarībām;

2) tādēļ, tāpat kā iepriekš, mans nolūks nav sekmēt pielietojamu zināšanu apguvi, bet gan, izmantojot attiecīgo kompetenci, rosināt tālākās studijas un mudināt lasītāju izdarīt patstāvīgus spriedumus. Tāda pati funkcija ir arī norādēm par ieteicamo literatūru. Tās palīdzēs aizpildīt balto plankumus pedagoģijas kartē;

3) pēdējā nodaļā pedagoģijas aktuālās problēmas ir skartas tikai īsumā. Par tām vajadzētu diskutēt plašāk arī starptautiskā mērogā – apskatot no postmodernisma, zinātnes un sabiedrības feministiskās kritikas, jauno komunikāciju un informācijas tehnoloģijas, ekoloģiskās diskusijas,

neokoloniālisma un rasisma, militarisma aspekta. Tādā gadījumā man būtu vajadzīgas vēl vismaz 100 lappuses, bet tas būtiski mainītu gan grāmatas koncepciju, gan arī cenu, kas nebūtu pieņemama studentiem.

Ceturtais, pārstrādātais un paplašinātais izdevums ir papildināts ar daudziem satura ziņā svarīgiem tematiem, kas īpaši aktuāli diplomantiem un maģistrantiem un satur norādes par jaunāko literatūru. Līdzās īsiem norādījumiem par aktuālām attīstības tendencēm jaunas ir nodaļas par sistēmteoriju (2. nod.), pedagoģijas vēsturi no antīkā laikmeta līdz modernismam (4. nod.), par audzināšanas antropoloģiskajiem pamatiem, it sevišķi evolūciju un pedagoģiju, kā arī par vērtību diskusiju jeb morālo audzināšanu (7. nod.), par jaunām didaktiskām koncepcijām, par skolotāja un skolotājas lomu (9. nod.), skolu sistēmas uzbūvi jaunajās Vācijas zemēs, par profesionālo izglītību, pieaugušo izglītošanu un sociālpedagoģiju (10. nod.), kā arī temats "Mediji" (12. nod.).

Bez tam ievērojami paplašināti un diferencēti ir personu un jēdzienu rādītāji.

Mana vissirsnīgākā pateicība par grāmatas izdošanu pienākas Andreasa Klinkharda kungam, kurš kopš 1995. gada 1. janvāra ir tradīcijām bagātākās un respektablākās izdevniecības komercdirektors.

Ievads KĀDĒĻ JĀZINA PEDAGOĢIJA

1. GATAVOŠANĀS EKSĀMENAM UN PĀRDOMAS PAR AUDZINĀŠANU

Kurš gan, būdams students, skolotājs praktikants, docents (vai arī skolotājs dažus gadus pēc augstskolas beigšanas!), nesapņo par "Pārskatu", "Orientāciju", kas aptvertu visu, kas šodien saucas PEDAGOĢIJA jeb AUDZINĀŠANAS ZINĀTNE?

Tomēr jāuzsver – vienalga, vai nu jūs izvēlēsities kādu mācību grāmatu, pārskatīsiet savus lekciju pierakstus, vai arī lasīsiet šo grāmatu par pedagoģijas pamatatziņām, – jums netiks aiztaupīta zināma vilšanās! Pedagoģija ir jauna un tomēr apjoma ziņā jau pārāk izplūdusi. Kā zinātne tā ir tikko 200 gadus veca (tātad jauna salīdzinājumā kaut vai ar filozofiju un tiesībzinātnēm), tomēr pēdējos gadu desmitos ir kļuvusi tik apjomīga, ka visaptverošs pārskats ir vienkārši neiespējams. No vienas puses, žēl, no otras puses, – tas liecina par vētraiņu attīstību un ievērojamu apkopoto atziņu pieaugumu. Turklāt daži pašreiz jau runā par "sairšanas pazīmēm". Audzināšana ir it viss un ikviens – "šādi formulēta audzināšanas jēdziena vispārīgums vienlaikus ir tā anulēšana" (Lenzen, 1989, 437).

2. PRAKTISKAIS MĒRĶIS: GATAVOŠANĀS EKSĀMENAM

Ko darīt? Vispirms pragmatisms: katru gadu tūkstošiem studējošo gatavojas kādam pedagoģijas eksāmenam. Kopā ar saviem līdzstrādniekiem analizējot gandrīz visas Vācijas izglītības ministriju (profesūru) un augstskolu (diplomandu un maģistru) eksāmenu prasības, esam noskaidrojuši vispārējos priekšstatus par noteiktu pedagoģisko pamatzinību kopumu. Kaut arī pūles izveidot "audzināšanas zinātnes studijas" tādā veidā, kā to vēl 1968. gadā par iespējamu uzskatīja Vācu audzināšanas zinātnes biedrība, cietušas neveiksmi, tomēr pastāv kāds vienmēr un visur vajadzīgs zināšanu krājums, kura apguve tiek uzskatīta par nepieciešamu gan konkursa eksāmenam, gan diploma saņemšanai. Tas arī noteica tematu izvēli šajā grāmatā. Tiktāl – tā palīdz sagatavoties eksāmeniem. Bez tam darbs ar šo grāmatu ir pierādījis, ka tā var kalpot arī kā *ievads audzināšanas zinātnē* (sk. priekšvārdu ceturtajam, papildinātajam un pārstrādātajam izdevumam). Lūdzu, lasiet to, arī ievērojot šo aspektu!

Īpaši es noteikti vēlētos uzsvērt, ka katrs mēģinājums pieaugošās pedagoģiskās zināšanas, kas līdzinās eksplozijai, ietvert pārskatu tekstos, cieši saistīts ar autora personiskajām atziņām, viņa nozīmju skaidrojumiem un zinātnisko pozīciju. Visnotaļ nepieciešama ir norādītās speciālās zinātniskās literatūras lasīšana atbilstoši atsevišķām šajā grāmatā attēlotajām jomām. Tādēļ katrai nodaļai ir dots attiecīgās literatūras saraksts. Izmantojot to, iespējams vienmēr mērķtiecīgi lasīt tālāk. Tādēļ es atsakos no kopējā literatūras saraksta grāmatas beigās. Ar * apzīmēta ieteicamā pamatliteratūra.

Eksāmenu prasības paredz padziļinātas zināšanas dažās (pārsvarā paša izvēlētās) audzināšanas zinātnes speciālajās jomās; bez tam nepieciešamas vispārējas pedagoģiskās zināšanas, orientēšanās audzināšanas zinātnes jautājumu nostādnēs, metodēs un nozarēs. Grāmata vēlas palīdzēt apgūt šādu pārskatu. (Papildus sal. *Kron*, 1991; *Kaiser, Kaiser*, 1991; *Dietrich*, 1992 un *Lenzen D.*, 1994.) Šis pragmatiskais mērķis – gatavošanās eksāmeniem – man tomēr liekas vēl nepietiekams. Otrajam mērķim ir sistematizējošs raksturs.

3. SISTĒMAS MĒRĶIS: ATSEVIŠĶU ZINĀŠANU SAKĀRTOŠANA UN KRITISKA IZVĒRTĒŠANA

• Studentiem pedagogijas studijas diemžēl bieži vien šķiet līdzīgas akmeņlauztuvēm. Viņu pašu nesistemātiski iegūtās atsevišķās atziņas, teoriju pamatnostādnes, problēmu aspekti un varbūt arī zināšanu fragmenti ar šīs grāmatas palīdzību vēlreiz tiks apvienoti lielākās kopsakarībās un atspoguļoti kopā ar aptverošām perspektīvām. Tiem, kuri, piemēram, nodarbojušies ar Valdorfa pedagogiju, jāprot salīdzināt tās atziņas par bērna attīstību ar citām svarīgām attīstības teorijām (piemēram, Piažē vai Ēriksona). Tam, kurš saskāries ar atklātām mācībām, praktisko mācīšanos un alternatīvajām skolām, ir jāzina, ka šeit risinātie jautājumi un problēmas fundamentāli iztirzāti svarīgās didaktiskās teorijās. Pretējā gadījumā viņa "apgaisības" centieni neattaisnosies un nepieciešamā izpratne tā arī neradīsies. Tātad šī grāmata palīdzēs konfrontēt personīgos uzskatus, iegūtās zināšanas, problēmu loku un personīgos pieņēmumus par audzināšanas fenomeniem ar audzināšanas zinātnes plašā teoriju klāsta veidošanās procesiem.

• *Skolotājiem un semināru vadītājiem* tiek piedāvāta iespēja "atcerēties", aktualizēt savas zināšanas un vēlreiz pārbaudīt, vai teorija tomēr nevarētu sniegt jaunu un citādu ikdienas problēmu izpratni. Pārdomas var izveidot atslogojošu distanci. Katrā ziņā skolotājiem nevajadzētu būt audzināšanas zinātnes teoriju fanātiskiem funkcionāriem, un pedagogijas pamatzināšanas būtu izmantojamas, lai izpētītu personīgās dzīves situācijas.

• *Skolotāju* praktikantu šī grāmata var rosināt vēlreiz precīzāk pārbaudīt, kuras no viņu reformīdējām skolā tik tiešām arī iespējams realizēt. Teorētiski pamatotas zināšanas ir labs pretarguments dažkārt jaunā skolotāja darba sākumā dzirdētai frāzei: "Tagad vienreiz varat aizmirst visu, ko esat mācījušies universitātē, tagad sākas prakse..."

• *Augstskolu mācību spēkiem* viss (gandrīz?) būs zināms. Iespējams tomēr, ka arī viņi pozitīvi vērtēs šo mēģinājumu didaktiski reflektējošā formā (ar daudzām norādēm uz nepieciešamo papildliteratūru) sniegt pārskatu par aktuālajiem pedagogiskajiem jautājumiem. Starp citu, esmu pateicīgs ikvienam lasītājam par izteikto kritiku un ieteikumiem.

• Studiju laikā apgūtās teorētiskās zināšanas šajā grāmatā tomēr netiek tā "apkopotas", lai studējošais tās uzreiz varētu izmantot praksē.

Nozīmīgākais mērķis ir radoša attieksme pret apgūstamo zinātņi. Uzskot studijas, gandrīz ikviens ir juties nedrošs par savu pieredzi un nostāju ("patiesš taču ir tas, ko jūtu"). Vēlāk šī subjektīvā pieredze bieži vien saistās ar pedagoģam pašam pārbaudāmu, jēdzieniski formulētu pieredzi ("patiesš ir tas, kas izturējis racionālas diskusijas kritiku").

Uz subjektu attiecināma prasme rīkoties (ideālā gadījumā) ir saistīta ar sociālzinātniskām pārdomām un spriešanas kompetenci. Tas vēl joprojām ir labs priekšnosacījums praksei. Un eksāmens to visu var atkal sabojāt.

Šāds studiju rezultāts, gatavojoties tiesi eksāmenam, nedrīkst radīt situāciju, ka mācību grāmatās sniegtās zināšanas tiek apgūtas dogmatiski un "norītas", lai pārbaudes sarunā tās atkal mehāniski atkārtotu. Tiekšanās pēc labas atzīmes ātri vien rada čaklu iemācīto zināšanu reprodukciju. Arī "iekaļot", jāizprot audzināšanas zinātnes zināšanu neviennozīmīgais (t. i., pamatā maldiem pakļautais), hipotētiskais un kritizējamaš raksturs – tas ir neapraktāmi grūts uzdevums. Šajā grāmatā, tiecoties pēc valodas skaidrības, uzskatāmības un saprotamības, vienlaikus ņemts vērā arī profesionālo zināšanu raksturs.

Elementāru vizuālu un rezumējošu izklāstu tādēļ nedrīkst jaukt ar mācību vielas pasniegšanu jau "gatavos kumosīnos". Tematu izvēle, neskatoties uz subjektivitāti, tomēr ir orientēta uz augstskolu eksāmenu prasībām, kā arī uz "cunftes" atbilstošajiem mēģinājumiem rezumējoši atspoguļot audzināšanas zinātnes atziņas (*Lenzen D. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. – Stuttgart, 1982, kā arī daudzi darbi par pedagoģijas pamatjēdzieniem*).

4. PAR ŠĪS GRĀMATAS UZBŪVI

1. *nodaļa*. Tas, kas studē audzināšanas zinātņi, vispirms noteikti meklēs šīs pārsvarā nepārskatāmās zinātnes orientējošu iedalījumu, kurš katrā augstskolā ir veidots citādi. Tādēļ grāmatas pamatu veido ieteikumi, kā "šo raibo sajaukumu" (Ginters Bitners) labāk sakārtot.

2. *nodaļa*. Pastāv pilnīgi atšķirīgi uzskati par to, kas tad patiesībā ir audzināšanas zinātne. Tādēļ dots pārskats par audzināšanas zinātnes teorētiskajiem virzieniem.

3. *nodaļa*. Līdz ar to rodas jautājums: kā mēs īsti nonākam pie tā, ko mēs zinām – kādas pētniecības metodes nepieciešamas, kādas mūsdienu

pētniecības metožu attīstības tendences, kādi paņēmieni tiek lietoti – kādas ir to iespējas.

4. nodaļa. Pirmajās trijās nodaļās galvenokārt tika runāts par audzināšanas zinātnes zinātniskajiem pamatiem un darba veidiem, bet šeit apskatīti pedagogijas vēsturiskie priekšnosacījumi. Pašreizējie uzskati par audzināšanu un izglītību saistīti ar idejiskajiem un sociālvēsturiskajiem procesiem. Audzināšanas pretrunas un pamatjautājumi tiek izvērsti vēsturiskā skatījumā.

5. nodaļa. Pašreiz būtiski mainās bērnu un jauniešu augšanas nosacījumi. Kādas attīstības teorijas un modeļi pastāv, kādas problēmas nodarbina mūsdienās bērnus un jauniešus? Kas jāzina pedagogiski ievirzītam cilvēkam? Pārskatu sniedz bērnu un jauniešu attīstības psiholoģijas apraksts.

6. nodaļa. Kā augošais īstenībā kļūst par kādas noteiktas sabiedrības "locekli", kā viņš vai viņa socializējas un kļūst sabiedriski darbīgs, – tas ir jautājums, kuru risina socializācijas teorijas. Socializācijas pētniecības nozīmīgākie rezultāti tiek ilustrēti ar piemēriem no ģimenes dzīves, skolas un pretējo dzimumu saskares.

7. nodaļa. Socializācijai ir pakārtots audzināšanas jēdziens. Kas īsti ir audzināšana? Kādi ir tās antropoloģiskie un sabiedriskie priekšnosacījumi? Ko šodien saprotam ar jēdzienu izglītība? Kādi aktuāli aspekti jāapsver?

8. nodaļa. Cilvēkam ir jāmacās – daudzveidīgi un visu mūžu. Mēs mācāmies ikdienas dzīvē, mācību iestādēs, bet – kā? Kādas mācīšanās teorijas pastāv, cik tālu tās sniedz un kādu iespējamo palīdzību no tām varētu gūt?

9. nodaļa. Mācīšanās un mācīšanās procesi šodien vairs nenorit starp citu, bet gan tiek zinātniski analizēti un plānoti. Kādi didaktikas modeļi nosaka diskusiju? Tiek atspoguļoti nozīmīgākie didaktikas modeļi un jaunākie mācību koncepti – noderīgi tiklab mācību procesam skolai, kā arī pieaugušo mācībām.

10. nodaļa. Kādas institūcijas mūsdienās nodarbojas ar mācībām un mācīšanu? Vispirms jau skola. Kādas teorijas par skolu eksistē, lai izprastu šīs gadsimtiem vecās institūcijas aktuālos jautājumus? Kā bez jau uzskaitītā, vēl ārpus skolas, veidojas mūsdienu izglītības sistēma? Kādi ir izglītības organizāciju vadošie principi? Kādi ir to tiesiskie pamati?

11. nodaļa. Īpaši aktuālas pārmaiņas notikušas skolu veidos. Kas jāzina, lai izprastu izglītības politikas un izglītības reformu kopsakarības? Kāda loma ir izglītības plānošanai? Kas raksturīgs atsevišķām mūsdienu skolu formām?

12. nodaļa. Ieskats mūsdienu pedagoģijas problemātikā – "postmodernā" pedagoģijā – aptver tālākās jautājumu nostādnes. Kādas problēmas (sākot ar multikulturālo audzināšanu un vides pedagoģiju līdz pat seksuālajai audzināšanai u. c.) mūs nodarbina? Visbeidzot (bet nebūt ne mazsvarīgāk), darbā ar šo grāmatu jums palīdzēs

1) nodaļām pievienotie mācību kontroljautājumi. Atbildot uz tiem, jūs varat pārbaudīt, vai esat sapratis nodaļas būtiskos izteikumus. Jūs nekontrolēs neviens cits – tikai pats;

2) priekšlikumi darba uzdevumiem vislabāk veicami darba grupā, kuras dalībniekiem ir vienādas intereses. Pārbaudot šo grāmatu praksē vairākus gadus, mēs guvām ļoti labu pieredzi: tiek ierosināta padziļināta diskusija, konkretizēts personīgais viedoklis, informācija, ko sniedz grāmata, domās tiek apspriesta tālāk... Un tieši personīgās domas vēl joprojām ir jebkuras pedagoģijas pamats. Nobeigumā izsaku pateicību visiem, kuri palīdzējuši šīs grāmatas tapšanā: sekretārēm, studentiem, ar kuriem sadarbojos vairākus semestrus (un kuri piedalījušies arī grafiku veidošanā), labvēlīgi kritiskajiem kolēģiem, žurnāla "Pedagoģija" redakcijai un visvairāk saviem bērniem un pārargri mirušajai sievai, kura vienmēr prata nostādīt pedagoģiju no galvas uz kājām...

Hamburga, 1993.
un 1995. gada vasarās

Herberts Gudjons

Starp citu, jau filozofs Johans Gotlībs Fihte (1762–1814) ir ļoti trāpīgi sacījis: "Studijas nepieciešamas nevis tādēļ, lai visu mūžu un jebkurā brīdī iemācīto varētu atkārtot vārdos kā eksāmenā, bet gan tādēļ, lai tās pēc vajadzības izmantotu attiecīgajā dzīves situācijā un tādējādi praktiski realizētu; nevis tikai atkārtot apgūto, bet gan veidot no tā un ar to kaut ko citu, tātad ne jau zināšanas ir galīgais mērķis, bet gan māka tās pielietot."

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

Dietrich T. Zeit- und Grundfragen der Pädagogik. – Bad Heilbrunn, 1992.

* Kron, F. W. Grundwissen Pädagogik. – Frankfurt, 1991.

Kaiser A. u. R.: Studienbuch Pädagogik. – Frankfurt, 1991.

Lenzen D. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. – Stuttgart, 1982 u. sek.

* Lenzen D. *Pädagogische Grundbegriffe*. 2 Bd. – Reinbek, 1989.

* Lenzen D. *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. – Reinbek, 1994.

1. nodaļa

AUDZINĀŠANAS ZINĀTNES IEDALĪJUMS

Audzināšanas zinātne kļuvusi nepārredzama. Šim procesam ir savi cēloņi, kas tiek nosaukti. Vairs gan nav iespējams konstatēt kādu vispāratzītu vai vienotu iedalījumu, tomēr ir atrodamas pētniecības jomas, paligdisciplīnas, specialitātes un praktiskās darbības jomas, kuras iespējams skatīt kopsakarībās. Tiek piedāvāta un izskaidrota struktūrshēma. Līdz ar to kļūst iespējams sākotnējais pārskats un orientēšanās audzināšanas zinātnē un tās nozarēs.

Kāds pazīstams profesors pirms ne pārāk ilga laika izteicies par audzināšanas zinātni; viņš secinājis, ka "tas, kas šodien tiek saukts par zinātnisko pedagogiju un sludināts un proponēts pedagogijas katedrās..., nekādā gadījumā neesot uzskatāms par audzināšanas zinātnes uzkrāto zināšanu sistemātisku skaidrojumu; tas drīzāk esot raibs modes, personisko jājamzirdziņu, humanitāro ideālu un dažkārt kāda nedaudz naiva politiskā pasūtījuma sajaukums". (*Günther Bittner*, 1989, 215.)

Satriecošs spriedums vai polemisks vienkāršojums? Savs spriedums jāveido katram pašam. Bet vispirms jānoskaidro, vai vispār pastāv kāds iedalījums, secība – vēl pretenzīvāk – "šī raibā sajaukuma" sistēma.

1.1. EKSPANSIJA UN TĀS SEKAS

JUCEKLIS AUDZINĀŠANĀ

Iedomājieties, ka jūs ceļojat pa Vāciju (protams, ieskaitot arī Austrumvāciju jeb "jaunās pavalstis") un katrā augstskolā noskaidrojāt, kā tiek strukturēta audzināšanas zinātne vai pedagogija (par atšķirību apzīmējumā skaidrojums sekos nedaudz vēlāk) sfēra. Jau pirmajā acumirkli jūs konstatēsiet milzu jucekli. Atšķirības parādās ne tikai tāpēc, ka dažās vietās tiek runāts par "audzināšanas zinātnēm" – daudzskaitli – (it kā pastāvētu arī vairākas "teoloģijas" vai "medicīnas"), nē, bet arī tāpēc atbilstošās darbības jomas tiek veidotas ļoti dažādi; viss iedalījums ir radikāli atšķirīgs atsevišķām augstskolām.

Jūs gan visur atradīsiet vienus un tos pašus jēdzienus (piemēram, sociālpedagoģija, didaktika, skolas pedagoģija, vispārīgā audzināšanas zinātne, brīvā laika pedagoģija, speciālā pedagoģija u. tml.) – bet, kā to visu savstarpēji saistīt, kāda *sistemātiskā kārtība* attiecināma uz šo disciplīnu, to jūs diez vai spēsiet saprast. Un, ja jūs būtu ieskatījušies dažādos semināros un lekcijās un iedziļinājušies to saturā, tad droši vien jūs (apstipriņoši pamājot ar galvu) piekristu abiem šiem citātiem: "Audzināšanas zinātne šodien tiek iedalīta dažādās atsevišķās disciplīnās, kuras vieno tikai nosaukums." (Lenzen D., 1989, 1232) Un: "Pašlaik nav nekādas vienprātības par audzināšanas zinātnes pamatjēdzieniem un metodēm, nemaz nerunājot par kādu fundamentāli teorētisko viedokli un no tā izrietošiem būtības pētījumiem." (Lenzen D., 1989, 525) Izņēmumu neveido arī pedagoģijas sistemātiskais raksturojums mācību grāmatās.

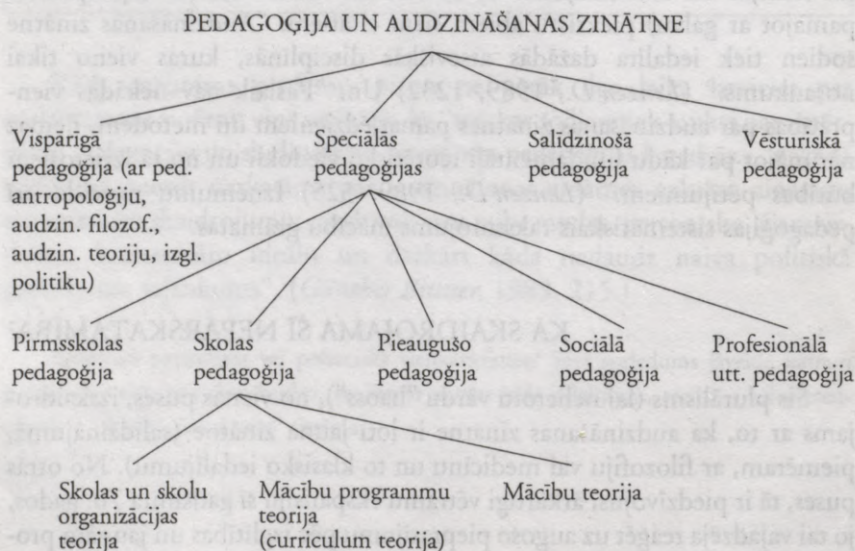
KĀ SKAIDROJAMA ŠĪ NEPĀRSKATĀMĪBA?

Šis plurālisms (lai nelietotu vārdu "haoss"), no vienas puses, izskaidrojams ar to, ka audzināšanas zinātne ir ļoti jauna zinātne (salīdzinājumā, piemēram, ar filozofiju vai medicīnu un to klasisko iedalījumu). No otras puses, tā ir piedzīvojusi ārkārtīgi vētrainu ekspansiju šī gadsimta 70. gados, jo tai vajadzēja reaģēt uz augošo pieprasījumu pēc izglītības un jaunām problēmām pedagoģijā. (1966. gadā bija tikai 196 profesoru vietas, 1976. gadā to bija jau 1546, 1980. gadā – 1749, sākot ar 1991. gadu, iezīmējās manāms kritums – bija vairs tikai 1074 profesoru vietas – neņemot vērā dažādos

uzskaites veidus. Sieviešu pārstāvniecība vēl arvien ir izteikti zemāka (*Krüger H.-H., Rauschenbach T., 1994, 76*). Visbeidzot, sava loma ir arī reģionālajām vēsturiskajām īpatnībām, piemēram, pedagoģijas maģistratūrai integrējoties universitātēs, kas bija jāievēro ne tikai personāla, bet arī uzdevumu un izglītošanas jomās.

Kopumā tārad nevaram runāt par kādu vienīgo audzināšanas zinātnes iedalījumu, jo zinātniski sistematizētie iedalījumi ir neatgriezeniski saistīti ar augstskolu reālajiem institucionālajiem nosacījumiem.

Tam tomēr ir arī pozitīvās puses: audzināšanas zinātne ir atklājusi sava priekšmeta kompleksumu un sevi attiecīgi attīstījusi. Jau "80. gadu beigās pedagoģija ir stabila, diferencēta zinātnes nozare, kurai piemīt visas kādai zinātnes nozarei piemērotas ārējās pazīmes – tādas kā specializējušās apakšnozares, zinātniskas biedrības, speciālo nozaru komisijas, žurnāli un kongresi" (*Baumert J., Roeder, 1990, 76.*).



1. att. Audzināšanas zinātnes iedalījums pēc Dītriha (no: *Dietrich T. Zeit- und Grundfragen der Pädagogik. – Bad Hellbrunn. – 1992. – S. 262*)

Pa šo laiku ievērojamu zinātniski teorētiskā līmeņa paaugstināšanos sasniegušas arī daudzās, atšķirīgi nozīmīgās "apakšdisciplīnas". Agrāk Vispārīgās pedagoģijas katedras vadītāji tika uzskatīti par audzināšanas zinātnes "pāvestiem", bet tagad tas ir būtiski mainījies: skolas pedagoģija, piemēram, ir intensīvi izstrādājusi skolas rašanās vēsturiskos un sabiedriskos noteikumus jeb mācību antropoloģiskos un psiholoģiskos priekšnoteikumus. Viens no sākotnējiem iedalījuma variantiem atrodams T. Dītriha (1992) darbā ietvertajā shēmā.

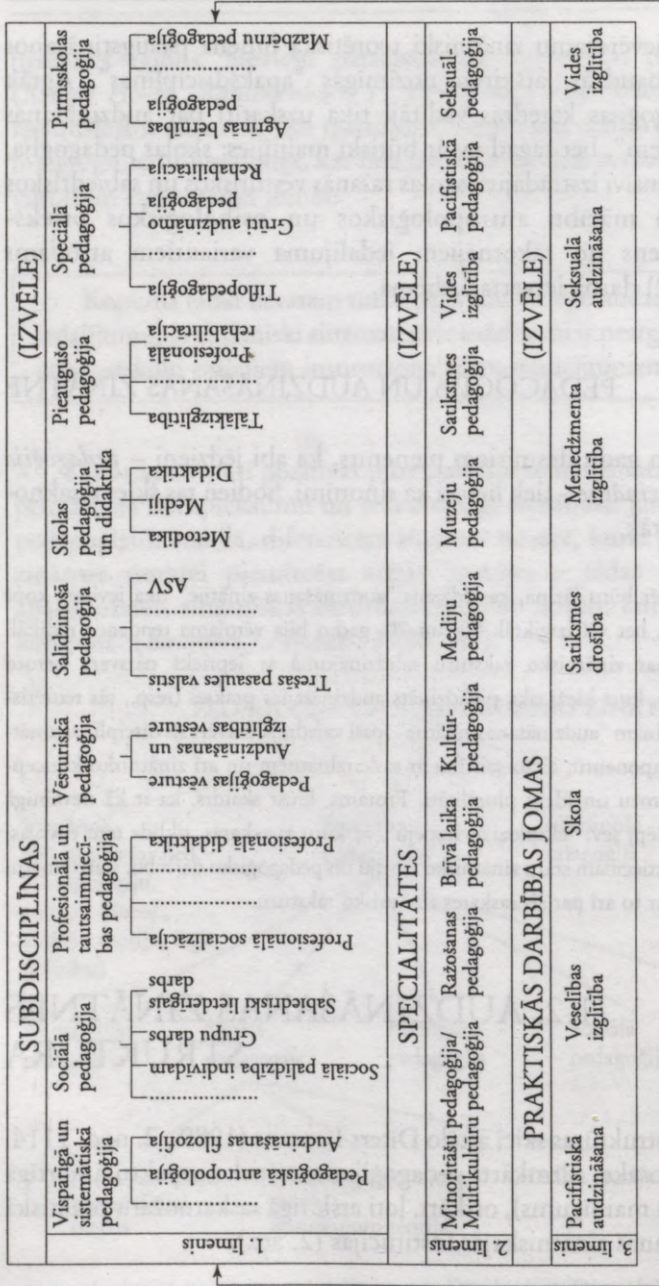
PEDAGOĢIJA UN AUDZINĀŠANAS ZINĀTNE

Pirms dažiem gadu desmitiem pieņemts, ka abi jēdzieni – *pedagoģija* un *audzināšanas zinātne* – tiek lietoti kā sinonīmi. Šodien tas šķiet iesakņojamies arvien vairāk.

Katrā ziņā tomēr būtu jāzina, ka jēdziens "audzināšanas zinātne" tika ieviests kopš Pirmā pasaules kara, bet vēl izteiktāk 60. un 70. gados bija vērojama tendence radikāli uzsvērt šīs disciplīnas zinātnisko raksturu salīdzinājumā ar iepriekš pārsvarā lietoto pedagoģijas jēdzienu, kurš bieži tika pielīdzināts audzināšanas praksei (resp., tās teorētiskajai apguvei). Terminam "audzināšanas zinātne" īpaši vajadzēja uzsvērt šīs disciplīnas zinātniskās pieredzes komponentu, ciešo saistību ar saskarzinātnēm un arī zinātnisko koncepciju, pētniecības metožu un ideju pluralitāti. Protams, kļūst skaidrs, ka it kā nevainīgā jēdzienu sadursme slēpj sevī "eksplozijas iespēju", ar kuru jāsaskaras, tiklīdz tam tuvojas: tas ir jautājums par attiecībām starp zinātnisko teoriju un pedagoģisko darbību, starp zinātni un praksi – un līdz ar to arī par šīs saskares zinātnisko raksturu.

1.2. AUDZINĀŠANAS ZINĀTNES STRUKTŪRA

Diferencētu struktūras skici attēlo Dīters Lencens (1989., 2. nod. 1114. lpp. u. c.). To nosaka, pirmkārt, pedagoģijas teorētisko aspektu ārkārtīgā daudzveidība (un mainīgums), otrkārt, ļoti atšķirīgā saskarozaru praktiskā iesaiste audzināšanas zinātniskajās institūcijās (2. att.).



Radnieciskās disciplīnas:

- Pedagoģiskā psiholoģija
- Pedagoģiskā socioloģija
- Mācībspriekšmetu didaktika

Aspekti, koncepcijas, pozīcijas

- Alternatīvās teorijas, piemēram:
 - Montesori pedagoģija, Freņē pedagoģija, Valdorfa pedagoģija, reformpedagoģija, anarhistiskā pedagoģija, antiautoriārā pedagoģija, socialistiskā pedagoģija
- Kritiski racionālā audzināšanas zinātne
- Kritiskā audzināšanas zinātne
- Vēsturiski materiālistiskā pedagoģija
- Psihoanalītiskā pedagoģija

2. att. Pedagoģijas struktūra (Lenzen 1989, 1114)

STRUKTŪRAS BŪTĪBA

• *Pirmais līmenis* ietver svarīgākās pedagoģijas apakšnozares (subdisciplīnas), kuras daudzās augstskolās pārstāv patstāvīgi institūti vai profesūras. Tas sākas ar vispārīgu un sistemātisko pedagoģiju (te ir runa par "vispārīgo", par pedagoģiskās domāšanas pamatiem, par filozofiskiem un antropoloģiskiem priekšnosacījumiem, tātad par vispārīgu audzināšanas un izglītošanas teoriju un tās institūcijām). Kaut arī tieši vispārīgā pedagoģija izstrādā "pedagoģijas pamatideju" (Benner, 1987, 9), kura lietojama visās pedagoģiskās prakses jomās un kuru atzīst visas audzināšanas zinātniski pētnieciskās teorijas, tā tiek nostādīta līdzās citām subdisciplīnām. Līdz ar to tā nav nekāda audzināšanas zinātnes galvenā, bet gan visnotaļ pieticīga subdisciplīna. Kā nākamā pie šīm jau relatīvi savu vietu iekarojušajām apakšnozarēm pieskaitāma sociālā pedagoģija, kas nodarbojas ar ārpusģimenes un ārpuskolas audzināšanu, uzskatot "attīstības struktūru par apdraudētu" (Giesecke, 1991, 46), un atbilstošajām institūcijām, palīdzību un tās organizēšanas veidiem (sākot no konsultācijām, darba ar jaunatni, pievēršoties mazbērnu novietnēm, pat dažādiem bērnu namiem un jauniešu kopmītnēm, cietumiem, individuālās palīdzības sniegšanai, darbam grupās un sabiedriski lietderīgajos grupējumos utt.). Seko profesionālā un tautsaimniecības pedagoģija, vēsturiskā, salīdzinošā (t. i., valstis salīdzinoša) un skolas pedagoģija, pieaugušo pedagoģija, speciālā pedagoģija (agrāk to sauca par invalidu pedagoģiju) un pirmsskolas pedagoģija. Visas šīs subdisciplīnas pašas diferencē savas darbības sfēras, augstskolās tās zināmā mērā ir ļoti labi izveidotas.

Interesants katrā ziņā ir pētniecisko darbu sadalījums pa zinātņu nozarēm līdz 1985. g.: 31,2 % – vispārīgajā audzināšanas zinātnē, 24,4 % – skolas pedagoģijā, 7,4 % – salīdzinošajā audzināšanas zinātnē, 6,4 % – sociālajā pedagoģijā, 55 % – profesionālajā pedagoģijā, 4,8 % – pieaugušo pedagoģijā, 4,4 % – ārstnieciskajā un speciālajā pedagoģijā (Macke, 1990, 58).

• *Otrajā līmenī* pēc subdisciplīnām ietilpst nozares, kuras savos specializācijas centienos vēl nav sasniegušas subdisciplīnas raksturu. Pašlaik sevišķi nozīmīga ir minoritāšu un multikultūru pedagoģija; tālāk atzīmējama ražošanas, brīvā laika pedagoģija utt., pat seksuālpedagoģija. Dažādo profesionālo novirzienu atšķirīgās nozīmes pierāda, ka "tie var būt visnotaļ atkarīgi no konjunktūras" (Lenzen, 1989, Bd. 2, 1112).

• *Trešais līmenis*, visbeidzot, norāda uz praktiskās darbības jomām, kuras kā "specifiskās audzināšanas" (pacifistiskā audzināšana, veselības izglītība līdz pat vides izglītībai) ir audzināšanas zinātnes pētījuma

priekšmets un ne vienmēr (bet dažreiz tomēr) ir izvirzījušas pašas savu specializāciju.

Pēc Lencena, atsevišķi no šiem trim līmeņiem jāapskata

a) tādas alternatīvās teorijas kā Montessori pedagoģija, Valdorfa pedagoģija, Frenē pedagoģija u. c., kas bieži tiek nosauktas kāda tās dibinātāja vārdā, tādējādi balstītas uz "doktrīnu" un ietekmē dažādas darbības jomas, un

b) audzināšanas zinātnes teorētiskie aspekti, koncepcijas un pozīcijas (sk. 2. nodaļu "Audzināšanas zinātnes virzieni").

Saskarzinātnes. Pastāv arī radnieciskās disciplīnas, tādas kā pedagoģiskā psiholoģija vai pedagoģiskā socioloģija, kuras daļēji pieder pie pamatdisciplīnas, daļēji rodas arī audzināšanas zinātnē. Skice 2. attēlā īpaši neakcentē tipiskās pedagoģijas saskarzinātnes (piemēram, filozofiju, socioloģiju un psiholoģiju, tāpat arī bioloģiju, medicīnu utt.), kuras agrāk mazliet augstprātīgi tika dēvētas par pedagoģijas subdisciplīnām. Audzināšanas zinātnes pētniecība un teoriju veidošana šodien vairs nav domājama bez šo saskardisciplīnu atziņām.

KĀPĒC NAV PARĀDĪTAS KONKRĒTĀS MĀCĪBPRIEKŠMETU DIDAKTIKAS?

Lencena modelī mācībpriekšmetu didaktikas nav skaidri iezīmētas. Līdzās specialitātes studijām tām ir ļoti nozīmīga loma, gatavojoties skolotāja profesijai. Mācībpriekšmeta didaktika ir zinātne par "speciālu uzdevumu, problēmu risināšanu un zināšanu bagātināšanu plānveidīgas, institucionalizētas mācīšanas un mācīšanās procesā" (*Lenzen D.*, 1986, 427). Precīzāk izsakoties, konkrētās mācībpriekšmetu didaktikas pievēršas dažādu (skolas) mācībpriekšmetu apguvei; tā vismaz augstskolu praksē tas varētu tikt interpretēts.

Tomēr attiecības starp zinātnisku disciplīnu un mācībpriekšmetu konkrēto didaktiku, un vispārīgo didaktiku ir daudzslāņainas (*Beckmann H.*, 1991; *Plöger W.*, 1992). Tāpat arī rodas jautājums par (pēdējos gados stipri apstrīdēto) konkrēto mācībpriekšmetu didaktiku zinātniski sistemātisko un institucionālo piederību. Ja konkrētā didaktika attiecas uz zinātnisku disciplīnu, tad tā pieskaitāma pie šīs disciplīnas un reizē ar to apgūstama. Ja turpretī tās būtība (pamatjautājuma nostādne) tiek skatīta pedagoģiskā aspektā (proti, saistībā ar noteikta izglītības satura mācībām), konkrētās didaktikas iekļaujamās pedagoģijā, turklāt didaktiķiem nepieciešama dubultkvalifikācija – gan kā attiecīgās zinātniskās disciplīnas, gan kā pedagoģijas speciālistiem.

1.3. REZUMĒJUMS

Kāds noteikts viedoklis par pamatstudiju saturu mūsdienu audzināšanas zinātnē vēl nav nostabilizējies. Tādēļ katrs mēģinājums sniegt orientējošu pārskatu, neraugoties uz eksāmenu nolikumos allaž definētajiem tematiem, tomēr ir subjektīvs. Nav nekāda negrozāmi saistoša audzināšanas zinātnes iedalījuma vai sistematikas, jo tās jau kā institūcijas iekļautas dažādās augstskolās. Tomēr iespējams rast dažas apakšdisciplīnas, kuras savas pozīcijas visnotaļ nostiprinājušas: piemēram, vispārīgā audzināšanas zinātne, sociālā pedagoģija, pieaugušo pedagoģija, skolas pedagoģija, profesionālā pedagoģija un vēl citas. No tām atsevišķi jāizdala speciālie nozaru virzieni (piemēram, multikultūru pedagoģija, brīvā laika pedagoģija un mediju pedagoģija). Visbeidzot, audzināšanas zinātnes pētījumu priekšmets ir arī dažādas aktuālas prakses jomas (piemēram, audzināšana apkārtējās vides izglītībai). Neatrisināta ir nozaru didaktiku pakārtojuma problēma. Kopumā audzināšanas zinātne šodien tiek izprasta kā sociālzinātne, kura balstās uz savstarpēji saistītām disciplīnām.

Taču – kā teicis jau Žans Pols (1763–1825) – "Runāt par pedagoģiju nozīmē runāt uzreiz par visu."

KONTROLJAUTĀJUMI

1. Nosauciet trīs cēloņus, kādēļ mūsdienu audzināšanas zinātne drīzāk līdzinās "raibam juceklim", nevis stingri sistemātiski iedalītai zinātnei!
2. Ar ko nodarbojas vispārīgā pedagoģija, ar ko – salīdzinošā pedagoģija, ar ko – skolas pedagoģija, ar ko – sociālā pedagoģija?
3. Ko (pēc Lencena domām) saprotam ar jēdzienu "pedagoģiskās mācības"?
4. Kam jūs pakārtotu nozaru didaktikas: nozarei vai audzināšanas zinātnei? Kā jūs to pamatosit?

UZDEVUMS

Iedomājieties, ka izglītības ministrs jūs uzaicinājis kādai jaundibināmai pedagoģijas augstskolai (skolotāju un diplomētu pedagogu sagatavošana) izveidot saprātīgu audzināšanas zinātnes nozaru un apakšnozaru iedalījumu.

Vajadzētu izmantot arī jūsu pašu pedagoģijas studijās gūto pieredzi. Kā izskatītos jūsu struktūrskice? (Droši varat izmantot Lencena modeli, tikai izmainot to pēc saviem priekšstatiem. Akcentējiet jums būtiskās satura un nozaru problēmas mūsdienās!)

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

Baumert J., Roeder P. M. Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen – Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung// Zeitung für Pädagogik. – 1990. – 1. – S. 73.–96.

Beckmann H. K. Allgemeine Pädagogik. – Weinheim und München, 1987. – 2. Aufl. – 1991.

Bittner G. Pädagogik und Psychoanalyse// Röhrs H. und Scheuerl H. Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. – Frankfurt/M., 1989. – S. 215–227.

* Dietrich T. *Zeit- und Grundfragen der Pädagogik*. – 7. Aufl. – Bad Heilbrunn, 1992.

Giesecke H. Einführung in die Pädagogik. 2. Aufl. der Neuausgabe. – Weinheim und München, 1991.

Kaiser A. u. R. Studienbuch Pädagogik. 5. Aufl. – Frankfurt, 1991.

Krüger H.–H., Rauschenbach T. (Hg.). Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. – Weinheim, 1994.

Lenzen D. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. 12 Bde. – Stuttgart, 1982.

* Lenzen D. (Hg.) *Pädagogische Grundbegriffe*. Bd. 1. u. 2. – Reinbek, 1989.

Macke G. Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung. – Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen// Z. f. Päd. – 1990. – S. 51–72.

Opelkers J., Tenorth H.–E. (Hg.) *Pädagogisches Wissen*. 27. Beiheft der Z. f. Päd. – Weinheim und Basel, 1991.

Plöger W. Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. – Frankfurt/M., 1992.

2. nodaļa AUDZINĀŠANAS ZINĀTNES VIRZIENI

Kas patiesībā ir "zinātniskais" audzināšanas zinātnē? Par šo metateorētisko jautājumu pastāv daudz viedokļu.

Tas, kas apskata paklāju no apakšas, redz diegu mudžekli. Kas to apskata no augšas, redz rakstu. Viss atkarīgs no tā, ko izvēlamies par pamatu, un perspektīvas; no tā atkarīgi arī zinātniskās domāšanas rezultāti. Tāpēc iepazīsim trīs galvenos virzienus: 1) humānpedagoģiju, 2) empīrisko un 3) kritisko pedagoģiju. Pārējos apskatīsim tikai īsumā: transcendentāli kritisko, vēsturiski materiālistisko un fenomenoloģisko pedagoģiju. Teorijas veidošanos ietekmējušas arī psihoanalīze, kibernetika, sistēmteorija, etnometodoloģija, feministiskā zinātne u. c. Ja vēlamies veikt pašreizējā teorijas attīstības stāvokļa apkopojumu, jāatbild uz jautājumu: vai pedagoģijas zinātne sairst vai arī dažādās paradigmas tuvinās cita citai?

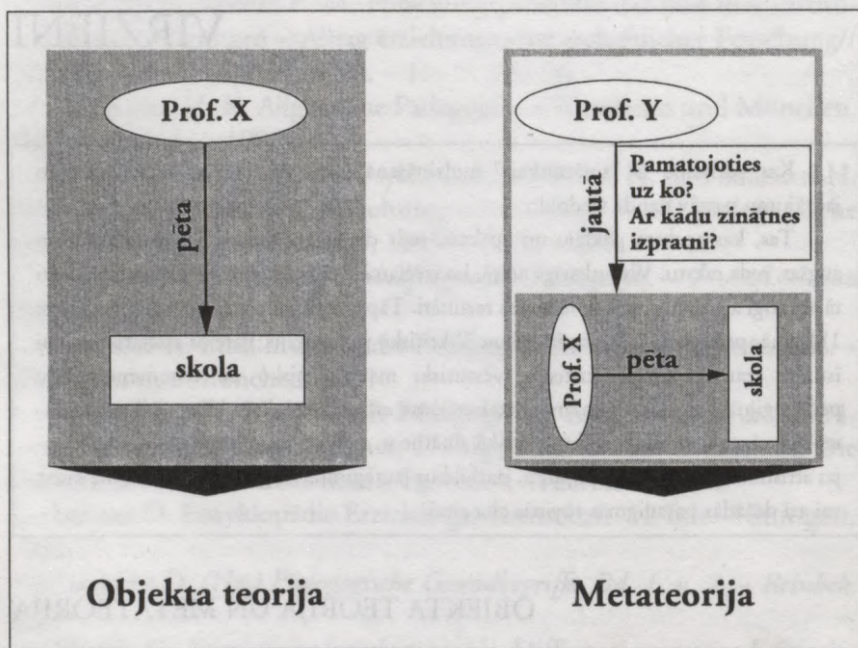
OBJEKTA TEORIJA UN METATEORIJA

Tas, kas studējis kādu zinātni, noteikti atpazīs savā specialitātē vairākas "skolas". Pēc kādiem kritērijiem var atšķirt šīs "skolas" vai virzienus? Pirmām kārtām, protams, tie vienkārši atšķiras ar to, ka akcentē dažādas sastāvdaļas.

Vienas jomas dažādās priekšmetu teorijas sauc par *objekta teorijām*. Taču šis fakts vēl nepamato principiāli atšķirīgu skolu, virzienu un uzskatu pastāvēšanu. Viedokļi ir atšķirīgi par daudziem principiāliem jautājumiem, un proti, par audzināšanas zinātnes jēdziena izpratni vispār; mūsu kontekstā varam jautāt – *kas īstenībā ir audzināšanas zinātne?* Kas raksturīgs tās teorijas veidošanās procesam? Kādas pētniecības metodes tai piemērojamas?

Kāds vispār ir šīs zinātnes mērķis, kas ir tās būtība? Kādu amplitūdu sasniedz tās atziņas? Kādi ir tās pamatatzinumi par tematu "zinātniskums"? – Īsi sakot, runa ir par zinātniskās domāšanas un pētniecības paradigmu (tātad shēmu, pamatformu).

Šie jautājumi neattiecas uz objekta teoriju līmeni, bet gan uz zinātnes teoriju, "metateoriju" (tātad metodoloģiju). 3. attēls vēlreiz atklāj šo divu jēdzienu būtību. (3. att.)



3. att. Objekta teorija un metateorija

Pamatzināšanas zinātnes teorijas jomā nepieciešamas tādēļ, ka pētnieciskajiem rezultātiem, teorijām, modeļiem (piemēram, arī didaktiskajiem modeļiem – *Jank, Meyer, 1991*) ir pavisam konkrēts zinātniski teorētiskais pamats. (Vispārēju un tai pašā laikā aktuālu ievadu piedāvā *Seiffert, Radnitzky, 1994.*) Ja vēlamies izprast un kritiski izvērtēt šo (bieži vien pat atklāti nenosaukto) autoru zinātniskumu, mums jāorientējas svarīgākajās zinātniski teorētiskajās nostādnēs (jaunākos pārskatus piedāvā *Röhrs,*

Scheuerl, 1989, Hoffmann, Heid, 1991; Barelli, 1993; Horn, Wigger, 1994.). Turpmāk pārskata veidā tiks aplūkoti svarīgākie virzieni, kas dominē diskusijās, citi – interesantākie – tikai ieskicēti.

2.1. HUMĀNPEDAGOĢIJA

Pedagoģiju Vācijā pēc Pirmā pasaules kara (ar pārtraukumu nacionāl-sociālisma laikā) līdz pat 60. gadiem būtiski ietekmējusi humānpedagoģija (Hermann U., 1989, Thiersch H., 1989, Hoffmann D. und Neumann K., 1993 – sk. papildliteratūras sarakstu). Pēc nesaudzīgas kritikas perioda pēdējos gadu desmitos daži tās elementi, ņemot vērā aktualitāti, atkal iegūst popularitāti.

PIRMSĀKUMS – VILHELMS DILTEJS (1833–1911)

Lai gan humānpedagoģija apvienoja būtībā ļoti atšķirīgus un heterogēnus virzienus, tiem kopīga tomēr pirmām kārtām bija Vilhelma Dilteja, moderno humanitāro zinātņu "tēva" filozofija. Diltejs to norobežoja *no normatīvajām zinātnēm* (piemēram, ētikas un teoloģijas) un no *dabaszinātnēm*. Humanitāro zinātņu metodoloģijas pamatā nav vis izskaidrošana (piemēram, eksperimentāli pierādāmu un matemātiski formulējamu likumsakarību veidā), bet gan cilvēka rīcības nozīmes un jēgas *izpratne*. "Dabu mēs izskaidrojam, bet dvēseles dzīvi mēs saprotam." (Dilthey, 1957, Bd. 5, 143.)

Līdz ar to centrā tiek izvirzīts cilvēks kā ar gribu un sajūtām apveltīta, darbīga būtne visās dzīves jomās – un šis veselums nekādā gadījumā neapver tikai saprātu vien. Jebkura vienpusīga prāta veidošana būtu pretrunā ar skatījumu uz cilvēku visā viņa spēku kopumā. Šeit parādās arī kāds cits par "*dzīves filozofiju*" dēvētais aspekts, un proti: "Dzīve vienmēr ir arī *pirmatnīga un dzīvības pilna* pretstatā sastingušām, dzīvi traucējošām jēdzieniskās domāšanas formām." (Bollnow, 1989, 54.) Šādā veidā audzināšanas *īstenība* – pirmām kārtām tās vēsturiskajā dimensijā – kļūst par "tekstu", kurā analizējams *jēdzieniskais saturs* un izskaidrojams *vajadzību saturs* audzinošās darbības veikšanai. (Vai tas patiesi nozīmētu nonivelēt ilgoto empīrisko un tīri jēdzienisko metožu veco pretstatu starp "būt" un "vajadzēt"?)

Ir ieskicēti galvenie jautājumi, kuriem bija liela ietekme uz nākamo paaudzi. Tās vadošie pārstāvji bija Hermans Nols (1879–1960), Teodors Lits (1880–1962), Eduards Šprangers (1882–1963), Vilhelms Flitners (1889–1990) un Ēriks Venigers (1894–1961). Kādā mērā viņu zinātniskās atziņas ietekmēja praksi, varam secināt no tā, ka tās tika plaši izmantotas, piemēram, tautas augstskolu kustībā, sociālajā pedagoģijā un skolotāju izglītošanā pirms nacionālsociālisma laika.

PRAKSES PRIMARITĀTE ATTIECĪBĀ PRET TEORIJU

Pēc Šleiermahera (1768–1834), audzināšanas prakse ir vecāka par teoriju un neatkarīgi no teorijas tai ir sava pašvērtība. Pedagoģija pretendēja kļūt par "sabiedriskās prakses vēsturisku teoriju, kas kalpotu šai pašai praksei", tātad arī veicinātu šīs prakses *uzlabošanu* (Wulf, 1983, 16). Prakses primaritāte ir noteicošs faktors humānpedagoģijā. Tomēr jāņem vērā, ka tā nedrīkst dot nekādus norādījumus, bet gan palīdz labāk izprast apstākļus un pedagoģiski pareizi pret tiem izturēties (Flitners V. "Pedagoģiskā izglītība").

Būtībā (tolaik) prakses primaritātei visnotaļ bija *kritiska pieskaņa*, jo pedagoģiju toreiz atzina par instanci, kuras uzdevums uzraudzīt, lai sabiedriskās institūcijas (piemēram, valsts, tautsaimniecības iestādes, baznīca) neizvirzītu nepamatotas prasības bērnu audzināšanai un tiktu nodrošināta viņu labklājība (sk. 7. nod. "Audzināšana un izglītība"). Vilhelms Flitners rakstīja par "refleksiju domājošā atbildības vietā", par "*réflexion engagée*" (Flitner, 1963, 18), kas raksturo audzināšanas zinātni. Tas, ka no šiem kritiskajiem aspektiem atlicis tik maz, iespējams, saistīts ar to, ka tie vēl nevarēja balstīties uz kritisku sabiedrības teoriju, kā tas bija iespējams to "mazbērniem" 60. un 70. gados.

VĒSTURISKUMS

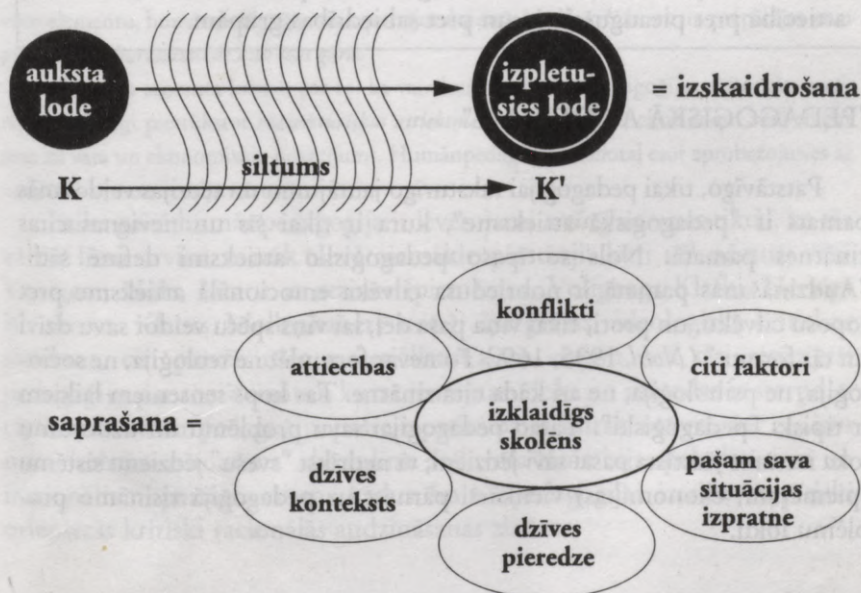
Vēstures pārmaiņas nosaka to, ko mēs saprotam ar pedagoģisko atbildību. Kas ir cilvēks, kas ir un var būt audzināšana (kā labā, tā arī sliktā nozīmē), to stāsta vēsture. "Cilvēks sevi iepazīst tikai ar vēstures palīdzību, nekad introspekcijā." (Dilthey, 1958, Bd. 5, 279.) Ar to izskaidrojama tradicionāla *vēsturisko pētījumu pārpilnība* humānpedagoģijā – tie neapkopo

"pedagoģiskās kuriozitātes" (H. Nols), bet ir *vēsturiski sistemātiski pētījumi*. Tas nozīmē: "No vēsturiskas audzināšanas īstenības analīzes jāizriet ... *audzināšanas struktūrelementiem*, kuri ir nozīmīgi tagadnei un nākotnei." (Wulf, 1983, 22.)

Divas problēmas gan vēl palika neatrisinātas – kā, ievērojot šo vēsturisko skatījumu, var izvairīties no atklāta historisma un līdz ar to pedagoģiski rīkoties, ievērojot sakarības, kuras ir ne tikai pedagoģiski, bet arī, piemēram, politiski, ekonomiski un citādi orientētas.

HERMENEITIKA – SAPRAŠANAS METODE

Humānpedagoģijas priekšmets audzināšanas vēsturiskā skatījumā sākotnēji bija vēsturiskie dokumenti. Bet hermeneitika kā saprašanas metode nav attiecināma tikai uz tekstu un valodas analīzi, bet gan arī uz *audzināšanas īstenību* kā "pedagoģisko aktu" praktisko darbības jomu. Tā ir izprotama un interpretējama savā jēdzieniskajā saturā, piemēram, būtu jānoskaidro, kā ir radusies konkrētā skolas forma, kāds pirmsākumā bija



4. att. Izskaidrošana un saprašana

tās mērķis, kā tā ir mainījusies, lai izprastu skolotāju un skolēnu tādu vai citādu izturēšanos, tātad, lai izprastu tās jēgu. *Saprašana tiek uzskatīta par humānpedagoģijas metodoloģisku pamatjēdzienu.* Šajā sakarā runā par pragmatiski hermeneitisko teorijas veidošanu, ar to saprotot pārliecību par jēgu ("hermeneitiski"), kuru attiecina uz audzināšanas īstenību un darbošanos ("pragmatiski") tajā. Šīs metodes konkrētās izpausmes aprakstītas 3. nodaļā (audzināšanas zinātnes metodes). 4. attēlā vēlreiz parādīta atšķirība starp izskaidrošanu un saprašānu.

PEDAGOĢIJAS "AUTONOMIJA"

Lai gan hermeneitiskā metode pedagoģijai ir kopīga ar citām humanitārajām zinātnēm, tās pētīšanas priekšmetu kopums veido arī *patstāvīgu zinātni.*

Pedagoģijai ir jāveic patstāvīga funkcija, saskaņojot sabiedriskos un kulturālos spēkus tā, ka tā aizsargā bērna pašnoteikšanās tiesības attiecībā pret pieaugušajiem un pret sabiedrības grupām.

"PEDAGOĢISKĀ ATTIEKSME"

Patstāvīgo, tikai pedagoģijai raksturīgo jautājumu un teorijas veidošanās pamats ir "pedagoģiskā attieksme", kura ir tikai šīs un nevienas citas zinātnes pamatā. Nols šo īpašo pedagoģisko attieksmi definē šādi: "Audzināšanas pamatā ir nobrieduša cilvēka emocionālā attieksme pret topošu cilvēku, un proti, tikai viņa paša dēļ, lai viņš spētu veidot savu dzīvi un tās formu." (*Nohl*, 1935, 169.) To nevar formulēt ne teoloģija, ne socioloģija, ne psiholoģija, ne arī kāda cita zinātne. Tas kopš senseniem laikiem ir tipiski "pedagoģiski". Tātad pedagoģijai savu problēmu un uzdevumu loka ietvaros jāattīsta pašai savi jēdzieni; tā nedrīkst "svešu" jēdzienu sistēmu (piemēram, ekonomikas) vienkārši pārnest uz pedagoģijā risināmo problēmu loku.

KRITIKA UN TĀLĀKATTĪSTĪBA

Pēc tam kad humānpedagoģijai labu laiku pēc Otrā pasaules kara līdz pat celtniecības un rekonstrukcijas periodam bija dominējoša loma, pāris gados tā kļuva gandrīz vai par lamuvārdu. Tam par iemeslu bija gan "*reālistiskais pavērsiens*" (Heinrihs Rots) pedagoģijas zinātnē, gan arī empīrisko metožu aktualitāte 60. gados, kā arī pedagoģijas vispārējā *sociālzinātniskā orientācija* un pirmām kārtām jau Frankfurtes skolas *ideoloģiski kritiskā ietekme* (kritiskā teorija).

- Satura ziņā visvairāk tika kritizēts *autonomijas postulāts*; galvenokārt tāpēc, ka humānpedagoģija nebija izstrādājusi dažādu *ideoloģiju sabiedrisku un politisku kritiku*, kuru varētu pretstatīt *nacionālsociālismam*. Viens no galvenajiem pārmetumiem – ar savu apolītisko pedagoģiskās attieksmes modeli, kuram sveša jebkura socioloģiski orientēta dimensija, tā "relatīvi autonomi" esot ieslēģusies reformpedagoģiskajā idillē. Ērihs Venigers autonomijas jēdzienu pēc tam aizstāja ar jēdzienu patstāvība.

- Nākamais principiālais pārmetums: humānpedagoģija esot *apstipriņoša*, vienmēr uzskatot doto, patieso, pārmanoto vienlaikus arī par pareizo, derīgo un saprātīgo (Hermann, 1989).

- Tā kā iejūtība un līdzjūtība jēdzienu kopsakarībās uzskatāma par metodoloģiski galveno elementu, humānpedagoģija transportējot *buržuāzisko dvēseliskumu* un preparējot savu priekšmetu *buržuāziskās kultūras garā*.

- Vēl tika saņemta kritika par to, ka vairākumam humānpedagoģijas vēsturisko sacērējumu pilnīgi pietrūkstot *reālvēsturiskas attieksmes*, sociālie fakti tiekot ņemti vērā tikpat maz kā vara un ekonomiskie nosacījumi. Humānpedagoģija visnotaļ esot aprobežojusies ar nereālu ideju un teoriju vēsturi.

Laika gaitā humānpedagoģija ir ievērojami *attīstījusies* pat tiktāl, ka tās vārdu lieto arvien mazāk. Ievērojamākie pārstāvji, kuri vēl ņēmuši vērā Venigera, Nola, Lita u. c. atziņas (piemēram, Volfgangs Klafki, Hervigs Blankercs, Klaus Mollenhauers u. c.), integrējuši ideoloģiski kritiskos aspektus, citi pievērsušies materiālistiskajām idejām, vēl citi attīstījuši pedagoģiju par sociālzinātne, kuras jautājumu loks un metodes ir starpdisciplināras, tā ka pedagoģija pašreiz patiesībā ir vairāk *integratīva zinātne* nekā "relatīvi autonoma" disciplīna. Izšķiroša loma bija spekulatīviem un iracionāliem pārmetumiem, kādus humānpedagoģijai izteica empīriski orientētās kritiski racionālās audzināšanas zinātne.

2.2. KRITISKI RACIONĀLĀ (EMPĪRISKĀ) AUDZINĀŠANAS ZINĀTNE

PEDAGOĢIJA – ZINĀTNE VAI SPEKULĀCIJA?

Neuzticība spekulācijām nav nekas jauns – *empīriskie eksperimenti* audzināšanas zinātnē radušies tikai šī gadsimta sākumā (piemēram, varētu minēt Leju vai Moimani). Tiem pieskaitāmi arī Elzas un Pētera Petersenu centieni 30. gados pamatot *pedagoģisku faktu izpēti* un Aloiza Fišera un Rūdolda Lohnera darbi par *aprakstošo audzināšanas zinātne*.

Vispirmām kārtām tas bija Heinrihs Rots, kurš 1962. gadā Getingenē (humanitāro pedagoģu Nola un Vēnigera darbības vieta!) deklarēja audzināšanas zinātnes "pievēršanos reālismam" un tādējādi palīdzēja empīriskajām metodēm (kuras Rots nepretstatīja humanitārajiem aspektiem) (*Wulf*, 1983, 66 utt.). Izšķirošo zinātnisko pamatojumu empīriskā audzināšanas zinātnē tomēr ieguva, tikai pievēršoties *kritiskajam racionālismam* (*Poper*, 1971; *Albert*, 1971). Tomēr arī šādā skatījumā šis novirziens nekādā ziņā nav uztverams kā vienots teorijas tips, uz ko norāda jau dažādie nosaukumi, piemēram, empīriskā, pozitivistiskā, empīriski analītiskā, kritiski racionālā audzināšanas zinātnē.

KĀ DEFINĒT AUDZINĀŠANAS ZINĀTNI?

Nozīmīgākais virzītājspēks teorētiskas koncepcijas attīstībā bija Konstances audzināšanas zinātnes pārstāvja Volfganga Brecinkas (1971) darbi. V. Brecinka jēdzienu "zinātne" traktē ļoti stingri: ar teoriju pārpratumu nav, bet ar zinātne? Teorijas, pēc viņa atzinuma, ievērojot tādas noteiktas kvalitātes normas kā informācijas saturs, skaidrība, vienkāršība, intersubjektīva kontrolējamība, loģika u. c., var izveidot katrs. Tādēļ Brecinka konsekventi izšķir trīs teoriju tipus.

Audzināšanas zinātne, audzināšanas filozofija un praktiskā pedagoģija.

- Apzīmējums "*zinātne*" piešķirams tikai pirmajam tipam ("audzināšanas zinātne"), jo (tikai) tas uzskatot par priekšnosacījumu atziņas ideālu, zinātnes jēdzienu un metodiskās normas, kuras, pēc autora domām, atzīstot visas empīriskās zinātnes. Brecinka uzskata, ka "pasaules vērtējoša izskaidrošana, dzīves jēgas noteikšana, vērtību ranga izveide, morāles normu noteikšana un cilvēku ietekmēšana nav pieskaitāma pie zinātnes uzdevumiem, tādējādi arī ne pie audzināšanas zinātnes uzdevumiem". (1989,80.)

• *Audzināšanas filozofijai* jāizstrādā mērķi, metafiziskas problēmas, morāles un izziņas teorētiski jautājumi, kā arī vispārēji filozofiski pamati, jāpievēršas arī pedagogijas vēsturei (historiogrāfijai).

• *Praktiskā pedagogija* ir "audzināšanas normatīvā teorija, kas derīga jeb piemērojama darbībai" (1971, 189). Turpretī "*audzināšanas zinātnes priekšmets ir audzināšanas fenomeni, taču audzināšanai priekšrakstus tā nesniedz*. Tā informē par iedarbības kopsakarībām, kuras pastāv audzināšanas jomās" (1989, 75).

Līdz ar to audzināšanas zinātne orientēta uz *nomoloģiskām*, t. i., uz *zināšanām*, kas saistītas ar likumsakarībām. Tās nolūki rodami "audzināšanas tehnoloģijas zināšanās par cēloņsakarībām un mērķa un līdzekļa saistību" (turpat, 77). Te nav runa par vērtību saturu, jābūtības priekšrakstiem vai morālām atšķirībām (lai gan, protams, tas viss var ietilpt tās pētniecības jomā, ja, piemēram, tiek izvirzīts jautājums, kā noteikti jābūtības priekšraksti izpaužas noteiktās kopsakarībās). Šādas audzināšanas tehnoloģiskās zināšanas, šāda informācija par objekta "audzināšanas" sfēru, bez šaubām, var tikt izmantota kā labiem, tā sliktiem mērķiem. Bet par to atbildību no zinātnes vairs prasīt nevar. Empīriski analītiskā zinātne uzdod jautājumu: "Kas ir gadījums, un kādēļ kaut kas ir gadījums? (Fend, 1990, 691.)"

Tomēr *izglītības reformas* lielā cerība 70. gados pārsvarā balstījās tieši uz šīm izredzēm – beidzot saņemt racionāli pamatotas, tehnoloģiski pielietojamas modeļkonstrukcijas (piemēram, attīstības plāna sastādīšana, sk. 9. nod.). Izglītības reformu plānošanai, attīstīšanai un izvērtēšanai jābūt empīriski nodrošinātai, nevis tikai tādai, kuru nosaka spekulatīvas *jābūtprasības*.

KĀ RODAS AUDZINĀŠANAS TEHNOLOĢISKĀS ZINĀŠANAS?

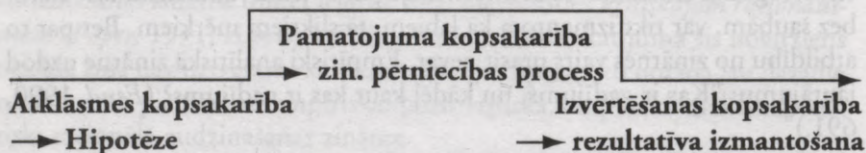
Naivais empīrisms uzskatīja, ka iespējams vienkārši balstīties uz "faktiem", neņemot vērā nekādus priekšnosacījumus. Pretstatā tam kritiskais racionālisms uzsver, ka visa realitāte, cik vien tas valodas ziņā iespējams, ir interpretējama atbilstoši nosacījumiem.

Piemērs: neuzkritošs vērtējums slēpjas jau tajā apstākli, vai jūs rakstāt eksāmena darbu par "atzīmju likšanu" vai "sekmju izvērtēšanu" vai pētāt "informācijas sniegšanu" vai "mācības". Jau šajos vārdiskajos apzīmējumos vienmēr ietvertas arī priekšzināšanas, pieredze un teorijas. Tādēļ jēdzieni ir jādefinē precīzi un jāoperacionalizē, lai veidotu hipotēzes.

• Turklāt jautājumu nostādņu un hipotēžu rašanās (t. s. *atklāsmes kopsakarība*) kritiskajā racionālismā agrāk tika drīzāk uzskatīta par relatīvi mazsvarīgu – šodien atklāsmes kopsakarībām kā (sākotnējo) teoriju apstrādes procesam saistībā ar (tam sekojošajām) teorijām tiek piešķirta ievērojami lielāka nozīme (Krumm, 1989, 513).

• Tomēr izšķirošā ir *pamatojuma kopsakarība*, kura izmantojama, lai pārbaudītu hipotēzi. Turklāt tas notiek nevis induktīvi (respektīvi, pareizība netiek pārbaudīta iespējami lielākā skaitā gadījumu), bet gan pēc *falsifikācijas* principa: (sākotnēji) par patiesu tiek uzskatīts tas, kas bijis pretstatā iepriekšējiem pierādīšanas mēģinājumiem.

• Zinātnisko pētījumu *izvērtēšanas kopsakarības*, pēc šīs zinātniski teorētiskās pozīcijas, vairs neietilpst zinātnes atbildības jomā.



5. att. Atklāsmes, pamatojuma un izvērtēšanas kopsakarības pētniecība

Veidojot un izvērtējot hipotēzes, tiek izskaidroti fakti, respektīvi, arī sastādītas prognozes (*ja-tad* hipotēzes). Līdz ar to *izskaidrojums* un *prognoze* atšķirībā no sapratnes humanitārajās zinātnēs ir kritiskā racionālisma centrālie jēdzieni.

KO KRITISKAJĀ RACIONĀLISMĀ SAUC PAR KRITIKU?

Par kritiku sauc teorijas un likumu konfrontāciju ar iespējami daudziem falsifikācijas eksperimentiem. Pētījumu process norit šādi (Krumm, 1989, 512):

- 1) problēmsituācija 1,
- 2) pagaidu teorija (priekšlikums, kā risināt problēmu),
- 3) teorijas pārbaude, pieļaujot un likvidējot kļūdas,
- 4) problēmsituācija 2.

Tātad problēma, kura tiek izvirzīta kādā kontekstā un vienmēr formulēta, izmantojot noteiktas priekšzināšanas, rada sākotnējas teoriju problēmas risinājumu priekšlikuma veidā. Tas pēc tam tiek paklausts iespējami pamatīgai pārbaudei un kritikai, tiek novērstas kļūdas, kā rezultātā teorija tiek pārveidota; otro problēmsituāciju veido sākotnējā problēma pēc tās pirmā risinājuma mēģinājuma. Šo procesu raksturojis Karls Popers šādi: "Zinātne sākas ar atklātām problēmām un beidzas ar atklātām problēmām." (1979, 190.)

KO NOZĪMĒ "RACIONĀLISMS"?

Ar to saprot, ka realitāte netiek vienkārši kopēta, bet zinātne ieskicē racionālus modeļus šīs realitātes skaidrošanai – pēc iespējas vienkāršus pareizus likumus. Tās ir *nomoloģiskās hipotēzes* jeb šādu likumu sistēmas – *teorijas*. Ar teoriju saprotam "loģiski saistīto nomoloģisko hipotēžu kopumu, kuras izmantojamas kāda šīs jomas fenomena uzvedības izskaidrošanā un prognozēšanā" (Albert, 1973, 76). Teorijām jābūt *intersubjektīvi* pārbaudāmām, un tās nedrīkst saturēt *vērtējumus*. Tām ir jābūt bez pretrunām, loģiskām un salīdzināmām ar konkurējošām (daudzkārt sekmīgi pārbaudītām) teorijām. Tikai tādējādi teorijas var kļūt par "tikliem", ar kuriem tverama realitāte. Turklāt tas, ko cilvēki ar "tiklu", kurš arvien vairāk savelkas, tomēr nav noķēruši, zinātnei paliek aplsēpts (Popper).

Viens no pazīstamākajiem dabaszinātniekiem, atomfizikis Hans Peters Dīrs tieši šādu domāšanu ar tās fatālajām sekām, risinot ekoloģiskas problēmas, asi kritizējis savā grāmatā "Fiziķa tikls" (1990). Šai sakarā minama parabola. Slavens ihtiologs (zivju pētnieks) no fakta, ka viņa tiklā, kura acis ir 5 cm lielas, atrodamas tikai par 5 cm lielākas zivis, zibenīgi izsecināja: "1. Visas zivis ir lielākas par pieciem centimetriem. 2. Visām zivīm ir žaunas." (Dürr, 1990, 29.) Uz pieredzējušu zvejnieku iebildēm viņš atbild: "Es kā ihtiologs varu apgalvot: ko es nevaru noķert, tā nav zivs." (Turpat, 30.) Rezumējums: tikla acu platums, ar kuru zinātne "zvejo" atziņas, ietekmē rezultātu. Bet, ak vai, ja viņi, – kā Dīrs apraksta piemērā par atomfiziku – kaut ko neņem vērā... Tas var nozīmēt katastrofu.

KRITIKA

Galvenās iebildes:

- trūkstošā pētāmās prakses teorijas orientācija (brīžiem sarkastiski kariķēta kā "mušu kājiņu skaitīšana"),

- redukcionisms (piemēram, pedagoģisku mērķjautājumu izslēgšana, kompleksu pedagoģisku problēmu rupja vienkāršošana),
- bezatbildība (piemēram, vienaldzība attiecībā pret izvērtēšanas kop-sakarībām),
- deterministiska audzināšanas izpratne (bērn kā tehnisku manipulā-ciju objekts, audzināšanas cēloņsakarības noliegšana),
- kritiskas sabiedriskās attieksmes trūkums (kritiskās teorijas galvenais arguments).

Šo kritiku nav rakstījusi vienīgi audzināšanas zinātnieka spalva, bet gan lielākoties to izteikusi "Frankfurtes skola" (Maksa Horkheimera, Ēriha Fromma, Herberta Markūzes, Teodora Adorno un vēlāk īpaši Jurgena Hābermāsa sociālfilozofu grupējums), kura līdz 1933. gadam Frankfurtes Sociālzinātnes institūtā, bet vēlāk trimdā un tad atkal Frankfurtē attīstīja "Kritisko teoriju" kā pretstatu "tradicionālajām teorijām". Arī tā nosaka būtiskas robežas kritiskās audzināšanas zinātnei.

2.3. KRITISKĀ AUDZINĀŠANAS ZINĀTNE

Skaidri norobežojoties kā no humānpedagoģijas, tā arī no empīriskās audzināšanas zinātnes, kritiskā audzināšanas zinātne norāda, ka tās abas nav spējušas *kritiski* izturēties pret audzināšanas sabiedriski vēsturiskās attīstības stadiju. Kritiskā audzināšanas zinātne uzskatāma par *trešo nozīmīgo audzināšanas zinātnes virzienu*. (Lai gan kāds empīriski strādājošs kolēģis man teica, ka arī viņš, protams, lietojot "kritisko audzināšanas zinātņi"...) Slavenajā "*pozitīvisma strīdā*" 60. gados kritiskā teorija pret empīrisko sociālzinātņi izvirzīja vairākus argumentus (Keckeizen, 1989, 491).

- Pozitīvā nozīmē pieredzē dotais (latīņu val. – *positivum*) ir zinātnes priekšmets. Bet *kas* norāda, izlemj par dotā derīgumu un leģitimitāti?

- Empīriski pozitivistiskā zinātne apskata savu priekšmetu (sociālo reali-tāti) kā vienkāršu *objektu*. Tā sevi pretnostata šim objektam, tomēr nere-flektē *pati sevi* kā šī objekta sfēras nosakāmu un noteiktu momentu (t. s. subjekta–objekta atdalīšana). Visbeidzot, arī zinātne pati taču ir sociāls fenomens!

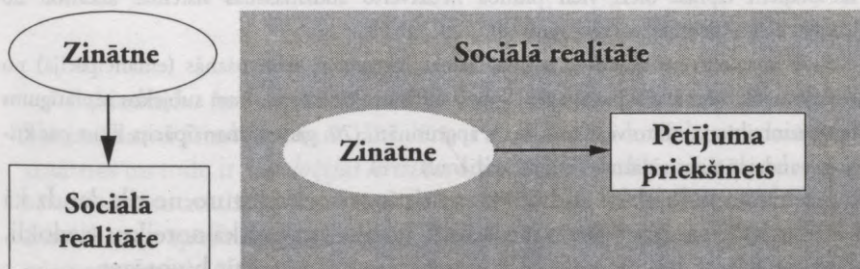
- Šādi domājot, tehniskā racionalitāte kļūst vērtība pati par sevi. Tās ēnā tomēr ļoti veiksmīgi slēpjas partijas pieņēmumi. Bet tos aizplīvuro runas par pazīstamajiem "piespiedu" apstākļiem.

Bez tam pozitīvisma realitātes izpratne ir *dogmatiska*; tikai tas, kas ir pētāms, drīkst būt zinātnes priekšmets.

- Konservatīva īstenības nozīme dominē pār utopisku priekšlaicīgo "*iespeju nozīmi*".

- Īpašais, vienīgais, cilvēka individualitāte, izzūd abstrakcijas priekšā (*ideogrāfisku* pētniecisko aspektu vietā pastāv tikai *nomotētiskie*).

- Visbeidzot, par darbības modeli kļūst tehnika, piemēram, audzināšanas, bet tādā gadījumā *sveša ietekme* (heteronomija) ir pilnīgi neizbēgama.



6. att. Zinātne un sociālā realitāte

AR KO NODARBOJAS KRITISKĀ AUDZINĀŠANAS ZINĀTNE?

Izmantojot iepriekšminētos pretargumentus atbilstoši iecerei un mērķiem, veidojas priekšstats par to, ko apskata kritiskā audzināšanas zinātne. Tās saknes meklējamas ne tikai kritiskajā teorijā, bet arī humānpedagoģijas paškritikā (*Dahmer, Klafki, 1968*) un zinātniskos pamatus pārsvarā veidojuši Hervigs Blankercks, Klauss Molenhauers, Volfgangs Lemperts, Volfgangs Klafki, Klauss Šallers u. c., pēdējās atziņas apkopojusi Marockis un Zinkers (*Marotzki, Sünker, 1993*).

Kaut arī nepastāv viena kritiskās audzināšanas zinātne, tomēr ir arī *daži centrālie elementi*, kuri atšķirīgajiem aspektiem ir kopīgi (pēc *Ulich, 1972, 52*):

1) sabiedriski politiskā audzināšanas prakse un pedagoģisko izteikumu nosacītība ir reflektējama, turklāt tiek noraidīta pedagoģijas autonomija;

2) hermeneitikas un pieredzes zinātnes izvīrītās atziņas ir relativizējamas, analizējot saprātīgos katras zinātnes praktiskos priekšnosacījumus. Tieši tāpat arvien no jauna kritiski jāreflektē zinātnes atziņas un tās praktiskie nosacījumi. Sabiedriski nosacīta ir ne tikvien audzināšana, bet arī zinātne, kura ar to nodarbojas;

3) hermeneitikas un pieredzes zinātnes izziņas interešu problēmas skatāmas sabiedriski kritiskā aspektā. Tā, piemēram, izvīrāms jautājums, kā noteiktā problēma vispār tiek izvēlēta un kam faktiski kalpo zinātnisko rezultātu izvērtējums (jēdziens "izziņas vadošā interese" ir viens no būtiskākiem Hābermāsam);

4) teorijai ir jābūt "kritiskai", racionālā diskusijā tiek analizēta un nesaudzīgi atklāta tehnokrātiskā rīcībspēja, ieskaitot tās ideoloģiskos "attaisnojumus" vai "notušieumus". Tādējādi audzināšanas prakse raksturo un izskaidro pati sevi, šādā veidā, piemēram, palīdz skolotājiem izprast bieži vien pilnībā neuztverto audzināšanas sistēmas atkarību no valdošajām sabiedrības struktūrām;

5) audzināšanas zinātnes vadošā izziņas interese ir atbrīvošanās (emancipācija) no atkarības, jo runa ir par pedagoģijas jomas tādu strukturēšanu, kurā subjektu saprātīgums un pašnoteikšanās tiktu veicināti, nevis apgrūtināti. (70. gados emancipācija kļūst par kritiskās audzināšanas zinātnes vadošo jēdzienu!)

Līdz ar to kritiskā audzināšanas zinātne sevi raksturo ne tik daudz kā jau izstrādātu audzināšanas metodisku ievirzi, bet gan kā noteiktu viedokli, kuru ievērojot iespējams lokalizēt problēmas un attīstīt hipotēzes.

Kritiskās audzināšanas zinātnes normatīvā bāze tomēr parādīta arī pavisam skaidri: redzeslokā ir izskaidrošana, saprāts, emancipācija, pašnoteikšanās, neatsaucoties uz mūžīgajiem ideāliem vai vispārīgo ētiku.

KĀ VEIDOJAS NORMAS UN VĒRTĪBAS?

Kā normas un vērtības tiek atvasinātas un pamatotas, ievērojot to, ka tās tiks izprastas vēsturisko pārmaiņu ietekmē? Frankfurtes skolas kritiskā teorija aktualizē Marksa teoriju, nevis akceptējot tās ortodoksālo saturu, bet gan sociālpsiholoģiskus jautājumus (studijas par autoritāru raksturu) un aktuālās vēsturiskās norises (piemēram, Aušvica audzināšana – Adorno). Tā sasniedz kaut ko līdzīgu "augošanai sabiedrības interesei, kura pastāv, tiecoties

pēc laimes un negūstot tās piepildījumu" (*Keckeisen*, 1989, 484). Tā, piemēram, izglītotas pilsoniskas sabiedrības pašapziņu (mērogs pastāvošo apstākļu kritikai) nosaka šādas kategorijas: ekonomiska un politiska brīvība, taisnīgums, cilvēciskā cieņa, progress dabas pārvaldīšanā, ekonomija, kas kalpo visiem, saprātīga subjektivitāte (turpat, 486). "Labās dzīves" ideja rodas no cilvēku ciešanām netaisnīgu apstākļu dēļ, bet vienlaikus šīs ciešanas ir dzenulis šo apstākļu likvidēšanai.

Dialektiskais argumentācijas modelis ir skaidrs: domāšana un rīcība (arī katra indivīda rīcība) raksturo vispārējos sabiedriski ekonomiskos nosacījumus, kuros cilvēks izaug (tēze). No pretrunas par iespējamo "labo dzīvi" (antitēze) izriet kvalitatīvi citas – augstākas pakāpes iespēja un nepieciešamība: ideālo dabiski taisnīgo apstākļu (nosacījumu) īstenošana (sintēze).

IDEOLOĢIJAS KRITIKA KĀ METODE

Sabiedrisko nosacījumu (apstākļu) dēļ arī audzināšanas praksē radušās kļūdas, kuras jāizskaidro un jānovērš. Tādēļ vadošā kritiskās audzināšanas zinātnes metode ir *ideoloģijas kritika*. Ideoloģijas turklāt tiek skaidrotas kā varas interešu attaisnojošas mācības (piemēram, ja viedokli, ka meitenes jau no dabas ir apolītiskas, pieņemtu izglītības ministrijas, tas radītu vīriešu pārsvara saglabāšanos izglītības sistēmā). Ideoloģijai raksturīga noteikta *apziņa*, kas ir sabiedriski nosacīta, atbalsta un attaisno pastāvošās varas attiecības (*Klafki*, 1989).

Tā, piemēram, jāpārbauda, vai pedagoģiskās iestādes, mācību plāni, mediji un metodes utt. neslēpj sevī nereflektētas sabiedriskās intereses, ar kurām var tikt ieaudzināta (vai arī ir jāieaudzina!) nepareizā apziņa.

Tā kā pedagogiem it sevišķi nepietiek ar kritiku vien, audzināšanas zinātnei jābūt kritiski *konstruktīvai* (*Klafki*), t. i., tai redzeslokā jāpatur nosacījumu uzlabošanās aspekts un līdz ar to pārmaiņas audzināšanas praksē. Šī evolucionārā procesa izveidei nepieciešams neuzspiests diskurss, tātad izskaidrojoša diskusija, kurā visi viedokļi būtu līdztiesīgi – bez kāda uzspiesta valdošā aizbildnieciskuma, ko pārstāv pēdējā attaisnojošā un leģitimējošā instance (diskursa teorijas vēlāk visvairāk attīstījis Hābermāss).

Kad cilvēki var ietekmēt apstākļus, tos racionāli izmantot, par jauniešu izglītības vadmotīvu jākļūst tādiem jēdzieniem kā kritika (kritizētājspēja), izglītošanās, pašnoteikšanās, emancipācija un saprātīgums. Līdz ar to izglītību drīkst izprast nevis vairs tikai kā pārsvarā individuālu "īpašumu",

bet gan kā sabiedrisku procesu. Helmūts Peikerts, kurš cenšas izstrādāt aptverošu kritiskās teorijas pedagoģisku recepciju, savu vēl nepublicēto habilitācijas rakstu tādēļ nosaucis par "Izglītību un saprātu" ("*Bildung und Vernunft*").

KRITIKA

- Ievērojamo skaitu pedagoģu (kā zinātniekus, tā praktiķus) ietekmējuši kritiskās audzināšanas zinātne kustības "68." rezultātā. Tas radīja pretreakciju, piemēram, 1978. gada foruma "Drosme audzināt" "Bonnas tēzes", kurās strikti tika pieprasīta norobežošanās no kritiski emancipējosās orientācijas. Citi kritisko audzināšanas zinātni vienkārši uzreiz nosauca par marksisma jaunu traktējumu.

- Nākamais pārmetums: kritiskā audzināšanas zinātne audzināšanas problēmu reducē tikai uz varas noliegšanu un emancipāciju no apstākļiem, kas spiež pakļauties, atstājot novārtā citas esībai nepieciešamas spējas. No pastāvošā negācijas vien nevarot atvasināt labākās iespējas "rīcīborientētai zinātnei par audzināšanu", tādējādi viss riņķojot pa "bejēdzīgu ideoloģijas kritikas apli" (Benner, 1973, 317).

- Tālāk: visu izskaidrojot "sabiedriski", var radīt pilnīgu interpretācijas perspektīvu sašaurināšanos. Vai daudzi iepriekš visnotaļ sabiedriski, kritiski noskaņoti pedagoģi tieši tādēļ pievērsušies ezotērikai jeb psihes norisēm, jo atskārtuši (*pardon*, viņi noteikti to "sajutuši"), ka cilvēka dvēseli nav iespējams ietekmēt tikai sabiedriski kritiskā veidā?

Varbūt, ka arī viņu personiskās izjūtas nepatīkami aizskārusi viņu patmīlīgo tieksmju sabiedriski kritiskā analīze? Un vēl – kam gan palīdz atziņa, ka Pēteris pārnāk raudādams no skolas tāpēc, ka kapitālistiski industriālās sabiedrības sociālie nosacījumi izveidojuši skolu tādu, kura producē strukturālo varu, līdzīgu cieta asfalta segumam skolas pagalmā? Vai tas viss atmaskojams ideoloģiski?

- Vai tas, ka audzināšanas situācija jau būtībā balstās uz nevienlīdzību, uzreiz saucams par pieaugošo despotismu pret bērnu? *Diskursmodeļa lietošanas robežas kādā pedagoģiskā situācijā* teorētiski būtu jāanalizē vēl krietni precīzāk. Tāpat nebūtu vēlams balstīties uz kādu vienu ideoloģiju *politiski atšķirīgi* vērtējamās pozīcijās un situācijās.

- Visbeidzot, daļu no savas ietekmes kritiskā teorija, pēc manām domām, zaudēja tādēļ, ka 70. un 80. gadu sociālzinātnisko diskusiju raksturoja vispārēja "kreisi liberāla pieskaņa".

Bez tam *Izglītība un saprāts* – vēl joprojām ir programma, kas fascinē ikvienu domājošu pedagogu. Un jaunākās atziņas parāda arī "audzināšanas zinātnes izpratni vairākperspektīvu dialogā", jo "mūsu zināšanas nekad nav pilnīgas" (*Scarbath*, 1979, 204). Tātad apzīmētājs "kritisks" (nepavisam ne ar lielo burtu) nav iezīmīgs tikai kādam vienam audzināšanas zinātnes virzienam.

2.4. CITI VIRZIENI

Pārskats par audzināšanas virzieniem ir tik īss vietas, nevis nozīmības trūkuma dēļ.

a) TRANSCENDENTĀLI KRITISKĀ AUDZINĀŠANAS ZINĀTNE

Jau šī pirmā virziena dažādie nosaukumi liecina par to, ka pastāv atšķirības akcentu un izpratnes skaidrojumos, – transcendentāli filozofiskā, resp., principzinātniskā pedagoģija – Marians Heitgers, personāltranscendentālā pedagoģija: Karls Heincs Dikops, transcendentāli kritiskā – Volfgangs Fišers. R. Lasāns (1982) tos apkopo normatīvajā pedagoģijā.

Ko nozīmē "transcendentāls"?

Transcendentāla šī teorija ir tādēļ, ka tā "savus kritērijus izzina, ņemot vērā audzināšanas realitātes saistību ar nosacītajām iespējām (un nevis faktisko realitāti)". (*Dickopp*, 1983, 189.) Teiktais izklausās sarežģīti un atgādina Kantu. Patiesībā šis virziens traktēts neokantiski, kurā būtiskais ir nevis lietas kā tādas, bet gan nosacījumu uztveršana, tā sakot, pedagoģisko izteikumu "izcelsmes un pamatošanas bāze" (*Fischer*, 1986, 60) (tātad pedagoģisko izziņu veids).

Ko nozīmē "kritiski"?

Fišers uzsver, ka "visi mūsu apgalvojumi, spriedumi, teorijas ir atkarīgi no priekšnoteikumiem un nosacījumiem. Tas rodams no pamatojuma tam, ka mēs kaut ko uzskatām par pedagoģiski pareizu vai arī nepieņemamu... Šī "metafizika", kas ir praktisku un teorētisku centienu bāze, ir... transcendentāli kritisko pedagoģisko pētījumu priekšmets... Tādējādi transcendentāli filozofiskām pedagoģijām ir radikāls, skeptisks skaidrojums, kurš pastāvīgi izvērš jautājumus, kas savukārt liek vai nu pašlaik, vai vispār definitīvi būt vairāk vai mazāk galīgs jeb gatavs pabeigt pedagoģijas lietu." (*Fischer*, 1986, 63.) Visbeidzot jānorāda uz to, ka daži šīs pedagoģiskās skolas pārstāvji beigu beigās atsauca uz *kristietības pamatiem* – precīzāk, uz katoliciskām jēdzieniskām kopsakarībām (*Dickopp*, 1983, 190).

b) VĒSTURISKI MATERIĀLISTISKĀ AUDZINĀŠANAS ZINĀTNE

"Materiālistiskā audzināšanas teorija ir no Kārļa Marksa materiālistiskās sabiedrības un vēstures teorijas atvasināta radikāla pilsoniskās audzināšanas kritika." (*Schmied-Kowarzik*, 1983, 101.) 20. gados Vācijā radās marksisma garā sagatavota un kreiso partiju pārņemta revolucionāra pedagoģija, kuras idejas (piemēram, Rīle, Kānics, Hoernle, Bernfelds) tikai 60. gadu beigās un 70. gadu sākumā studentu kustībā atkal tika ievērotas un attīstītas tālāk arī teorētiski. Materiālistiskā audzināšanas teorija nav tikai virspusēji vērsta uz redzamo izglītības sistēmas kļūdu kritiku (piemēram, strādnieku bērnu sliktāko stāvokli), daudz svarīgāk tai ir "tematizēt iedarbīgās, bet apslēptās sabiedrības premisas". (*Gamm*, 1989, 136.)

Cilvēki kapitālismā nevar kļūt par savu dzīves apstākļu producentiem, bet gan saņemt diktātu no augšas; "ražošanas valdošo attiecību politiskās un tiesiskās varas, ideoloģijas apstulbinošās varas piespiedi" (*Schmied-Kowarzik*, 1983, 104), viņi tiek atsvešināti no saviem dzīves apstākļiem.

Kapitālismā audzināšana vērsta uz to, lai pastāvīgi garantētu šāda stāvokļa atjaunošanos. To nekad nevar uztvert atdalīti no sabiedriskās prakses, kuras daļa tā ir; tā reproducē sabiedriskās attiecības. Ar audzināšanu tādēļ arī saprot daļu no sabiedriskās dzīves. "Tam nepieciešamā producentu sagatavošana un nodošana aizbildniecībā pirmām kārtām notiek tieši skolā." (*Turpat*, 111.)

Vai izglītība var nozīmēt atbrīvošanos?

"Tā ir marksisma atziņa, ka cilvēkiem pašiem iepriekš jāmainās. Šis ir izteikums ar pedagoģisku nozīmību." (*Gamm*, 1989, 32.) Protams, izglītības sistēmai piemīt šķirisks raksturs (sk. iepriekš), taču izglītības pretrunīgumā vienlaikus slēpjas arī revolucionārs potenciāls, kā to lielā mērā pierādījis Heidorns (1970). Izglītība kalpo ne tikai sabiedrisko attiecību vienkāršai reprodukcijai, bet gan slēpj sevī arī cilvēka potenciālu atbrīvošanos no pakļautības dabai un valdošajai šķirai.

Tehniskais progress un tehniskās bāzes revolucionizēšana padara izglītību par tādu, kas nepieciešama arvien lielākam skaitam cilvēku aizvien pieaugošā apjomā (paredzētu vienīgi ekonomiskā efekta radīšanai), bet tieši šeit arī paslēpta "mīna ar laika degli": no vienas puses, tiek paaugstināts masu izglītības līmenis, bet, no otras puses, tas vienlaikus jāparalizē (lai sabiedriskajās attiecībās nenotiktu revolūcija!). "Šajā pretrunā slēpjas izglītības revolucionārais aizsākums." (*Heydorn*, 1970, 159.) Materiālistiskās audzināšanas zinātnes izglītības teorija, kura vērsta tikai uz darbaļaužu kvalifikācijai atbilstošu orientēto izglītošanas procesu, balstās uz pārmaiņu iespēju *brīvajā izglītībā*.

Bijušajā VDR vēsturiskais materiālisms bija arī pedagoģijas zinātniski teorētiskais pamats. Atbilstoši tam visas pedagoģiskās problēmas vajadzēja risināt "valstiskas pedagoģijas" aspektā. Tā tika veidots vadošās koncepcijas ideoloģiskais ietvars. Tomēr gluži tik vienkārši tas nebija: no vienas puses, jāprot atšķirt bijušās VDR oficiālo "valsts pedagoģiju" no atsevišķām "pedagoģijām", no otras puses, pastāvēja arī teoriju kontraversi, kuri kā bijušajā VDR, tā arī Federatīvajā Republikā ir vēl nepietiekami apzināti (Benner, 1993). Kopumā visa šī teoriju kompleksa apjoma apzināšana ir tikai sākumposmā. Parādījušies vēl tikai pirmie darbi (Steinhöfel, 1993; Krüger, Marotzki, 1994; Claer, Wernstedt, 1994; Hoffmann, Neumann, 1994).

c) FENOMENOLOĢISKĀ PEDAGOĢIJA

Fenomenoloģiskās pedagoģijas pārstāvji pašreiz ir Martinuss J., Langevelds, Verners Lohs, Volfgangs Lipics, Kēte Meijere-Drāve u. c. Viskonsekventāk fenomenoloģiju ar tā saucamās dzīves analīzes palīdzību kopš 70. gadiem tālāk attīstījis Alfrēds Šics. Tā pieskaitāma pie nozīmīgākajām kvalitatīvajām pētniecības metodēm (sk. 3. nod. "Audzināšanas zinātnes pētniecības metodes").

Piemērs: "'Kādēļ dīgst asni?' jautā bērns, un mēs tā vietā, lai saprotami atbildētu: "*Augs grib ziedēt,*" – stāstām kaut ko par gadalaikiem, vielām, cirkulēšanu, īsumā: par *pagātņi*. Plaukšanas jēga slēpjas tajā, ko katrs spēj redzēt (ja grib), – skaties, kā sakne dzen asnu, un iegaumē, kā viņa ir pārņemta ar šo tieksmi. Tagadne ir redzamā nākotne." (Van den Bergs, citēts pēc Lipica, 1986, 3.)

Šis piemērs, pievienojoties filozofa Edmunda Huserla attīstītajam fenomenoloģiskajam aspektam, parāda dažas būtiskas tā iezīmes.

- Atbilstoši "naivajai pasaules uztverei" (Helmūts Plesners) un būtības pastarpinātai atklāšanai tiek mēģināts noteikto fenomenu izprast un iegūt par to *ieskatu*.

- Galvenā vēriba pie tam tiek veltīta nolūkam, jēgai, tikai atbilstoši tai var izprast kādu priekšmetu. "Apziņas nolūks vispirms rada jēgas izveidošanos, piešķir priekšmetiem to nozīmi." (Hoffmann, 1980, 81.) Tādēļ fenomenoloģija arī cilvēka uzvedības veidiem vispirms "vēlas piešķirt noteiktu jēgu, kura padarītu to izprotamu... Fenomenoloģiskās aprakstīšanas noteicošais uzdevums tādēļ ir šis... *piešķiršana* (introjēcija vai atribūcija)" (Loch, 1989, 1198).

- Tādēļ vissvarīgākais ir nevis (kā pieņemts citās zinātnēs) analizēt, izskaidrot, mērit u. tml., bet gan *aprakstīt*. Ir jātiecas izprast to, kas *ir*, nevis to, ko izsecinājusi zinātne. "Tātad par fenomenoloģisku metodi sauc cilvēka dzīves telpas "tiešu" izprašanu, interpretējot ikdienas situācijas "vienotā veselumā"." (Seiffert, 1971, 26.) Te izšķirošais nav empīriskais priekšmets, bet gan ar to uzskatāmi parādītā šīs lietas "būtība": kurš redz oranžu kā krāsu

un tās kvalitāti grib aprakstīt fenomenoloģiski, tam jāņem vērā kāds vienojošs fakts; kurš saka, ka oranžais ir sajaukta sarkanā un dzeltenā krāsa, tas nenodarbojas ar fenomenoloģiju, bet gan ar fiziku." (*Hoffmann*, 1980, 82.)

Pedagoģiskā izpratnē: "Lai uzzinātu, kā bērni uztver pasauli, risina problēmas, attīstās utt., nepietiek ar vienpusīgu novērošanu, ar gataviem kategoriju šabloniem un standartizētām novērošanas anketām. Pētīt nozīmē izjust bērna iekšējo perspektīvu, precīzāk: pavadīt viņu, kļūt par draugu, radīt uzticību, kopā spēlēties un sarunāties. Tādējādi iegūtais materiāls vispirms tiek papildus refleksiīvi un sistemātiski apstrādāts, taču ar skaidri izteiktu nolūku saglabāt tajā esošo sākotnējo dzīvīgumu un izcelsmi." (*Lipitz*, 1986, 7.)

d) SISTĒMTEORĒTISKĀ PEDAGOĢIJA

Laika gaitā ir radušās idejas pedagoģiju konsekventi attīstīt par sistēmteoriju (*Luhmann*, *Schorr*, 1979; *Oelkers*, *Tenorth*, 1987; *Huschke-Rhein*, 1988, rezumējumu sniedz *Tenorth*, 1990, *fon Saldern*, 1991). Lai gan šī sistēmiskuma ideja ir daudz senāka (piemēram, Pārsons ar tādu nāca klajā jau pēc Otrā pasaules kara, sk. 6. nodaļu "Socializācija"), Vācijā tā kļuva populāra tikai 70. gadu sākumā pēc Frankfurtes sociālfilozofa Jirgena Hābermāsa un Bīlefeldes sociologa Niklāsa Lūmana strīda.

Sistēma ir "savstarpēji saistītu objektu, tiem atbilstošu īpašību kopums starp objektiem un to īpašībām". (*Hall*, *Fagen*, citēts pēc *Brunkhorst*, 1983, 203.) Tādējādi refleksija tiek orientēta nevis uz kādu atsevišķu cilvēku, bet gan uz elementu, apakšsistēmu, attiecību starp sistēmām u. tml. funkcionēšanu. Sistēmteorija tāpat nejauda: "Kas šī lieta ir?", bet gan: "Ko tā dara?" kādā sistēmā? Sistēmas ir *autopoiētiskas*, t. i., tās arvien atjauno pašas sevi un ir *pašreferenciālas*, t. i., tās var attiekties pašas uz sevi; tām piemīt spēja uztvert diferenci starp sistēmu (= sevi pašu) un apkārtni (= kaut ko citu) un spēja izsecināt konsekvences. (*Maturana*, *Varela*, 1987.)

Lūmans attiecībā uz audzināšanas zinātņi runā par "tehnoloģijas deficītu", ar to saprotot, ka pedagoģiskus efektus nevarot ietekmēt likumsakarīgi. Tādēļ pedagoģiem vajadzētu atteikties no domas, ka viņi, piemēram, atbilstoši pedagoģiskās attieksmes teorijai it kā varētu realizēt savas subjektīvās intences. Pēc sistēmteorētiskā skaidrojuma, šādi centieni pēc pedagoģiskās autonomijas nav nekas cits kā kādas sistēmas dinamikas radīts galarezultāts, piemēram, sabiedriskās diferencēšanās seku problēma.

Varam teikt, ka sistēmteorētiskā pedagoģija it kā nostājas "blakus" pedagoģijai un analizē tās sistēmtraksturu. No redzamajiem pretmetiem, funkcijām

un kopsakarībām rodas teorētiski neparasti pretenciozs kompleksums, kura pārlicības spēku pedagogijas zinātne tomēr apšaubītu (*Oelkers, Tenorth, 1987; Tenorth, 1990*). Kritiskā pamatproblēma – vai darbojošies subjekti ir (tikai) vienkārši elementi atšķirīgu apakšsistēmu kompleksā struktūrā vai arī pedagoģiskajai darbībai piemīt pašai savas intences, sava jēga un brīvība?

e) PEDAGOĢIJA UN TĀS SASKARDISCIPLĪNAS

Audzināšanas zinātnes attīstība pēdējos divdesmit gados parāda tās pastiprinātu interesi par citām sociālzinātnēm, arī par ļoti jaunām zinātnes nozarēm (piemēram, par etnometodoloģiju vai kibernetiku). Audzināšanas zinātne šodien vairs nav domājama bez saistības ar saskardisciplinām (*Heid, 1983*). Tā arvien vairāk kļūst par *integrācijzinātni*. (Pārskats Mellerā darbā, 1992.)

- Tas nav nekas jauns psihoanalītiskajiem domāšanas virzieniem, jo, sākot jau no 1926. līdz 1937. gadam, bija pazīstama klasiskā "Psihoanalītiskās Pedagoģijas Avīze" un zināms Augusta Aihorna vārds un viņa darbs ar sociāli nelabvēlīgu ģimeņu jauniešiem, kopš šā laika ievēribu guvis arī Hanss Culigers un viņa darbība bērnu terapijā. Neskatoties uz to, ka pastāv zinātniski teorētisks strīds par attiecībām starp psihoanalīzi un pedagoģiju (*Bittner, Ertle, 1985*), tomēr psihoanalītiskās teorijas un prakses principiālā nozīme pedagoģisku problēmu izprašanā nav apšaubāma, jo tā galvenokārt ir katrai pedagoģiskai interakcijai piemītošā neapzinātā daļa. (*Gudjons, 1993; Trescher, Büttner, Datler, 1993*.)

- Kontaktā ar kibernetiku izveidojies īpašs pedagoģijas virziens. *Kibernetiskā pedagoģija* (*Frank, 1962; von Cube, 1965; kritiski – Nicklis, 1971*) uztver audzināšanas un mācību procesu kā regulāras aprites modeli (sk. 9. nodaļu "Didaktika").

- Par daudziem teorētiskiem domu gaudiem pedagoģijai jāpateicas *etnometodoloģijai* (metožu virzienam, kas pēta cilvēku grupu darbības modeļus; tikai nejaukt ar etnoloģiju = mācību par tautībām!, kaut arī no tām šeit tiek smeltas metodiskas atziņas...), *simboliskajam interakcionismam* (sk. 6. nodaļu "Socializācija"), *ekoloģijai, spēļu teorijai* u. c. (*Lenzen, 1983*.)

- Vēl minami tādi virzieni kā Heidegera ievirzītā Teodora Ballaufa (*Ballauff, 1970*), Klauša Šallera kritiski komunikatīvā audzināšanas zinātne (*Schäfer, Schaller, 1973*), strukturālā pedagoģija (kura tiecas rekonstruēt tās struktūras, uz ko pamatojas virspusējās fenomenu struktūras; *Lenzen, 1989*) u. c.

- Īpaši jāuzsver, ka audzināšanas zinātne nevar kļūt par prakses teoriju tikmēr, kamēr tā uzskata, ka iespējams abstrahēties no dzimuma kā no sociālas kategorijas. Ir konstatējams feministiskās pedagoģijas nozīmības pieaugums. Pārsvaru pār šķietami dzimumneitrālu pētījumu rezultātiem audzināšanas zinātnē gūst dzimuma noteikti mehānismi. Iespējams, ka dzimumdiferences kategorijai būtu piešķirama tikpat liela loma kā šķiras jēdzienam marksistiskajā argumentācijā.

Es personiski būtu ne tikai ieinteresēts redzēt izpētītu ikvienu sievietes diskriminējošu socializācijas faktoru, bet arī noskaidrot tos nosacījumus un mehānismus, kuri no zēniem izveido "jaunos varoņus" un vēlāk – ar gremošanas un emocionāliem traucējumiem sirgstošus, varaskārus vīriešus...

2.5. PAŠREIZĒJĀ SITUĀCIJA TEORIJU ATTĪSTĪBĀ

Pēdējos 25 gados bija raksturīgas četras tendences.

1. Priekšplānā tālejoši izvirzījies *zinātniski teorētisks strīds*. Varētu pievienoties Ekardam Kēnigam, kurš atzīst, ka audzināšanas zinātne "pastāvīgās pašrefleksijas dēļ savu patieso darbības jomu, ja vien tai ir arī tāda, pametusi novārtā". (1990, 920; arī attiecībā uz nākamajiem punktiem!)

2. Audzināšanas zinātne ievērojami *aplašinājusies* kvantitatīvi un ārkārtīgi *diferencējusies* kvalitatīvi.

3. Tam pievienojas izziņas teorijas pamatnostādņu vispārējā krīze ("postmodernisma" laikā), kura arī ievērojami ietekmējusi audzināšanas zinātne: koncepciju "viss iespējams" un "tālāk vairs nevar" (sk. 12. nodaļu. "Pedagoģijas aktuālās pozīcijas").

4. Kopš 70. gadu beigām skaidri novērojamas arī tā saucamās audzināšanas zinātnes ikdienas pārmaiņas (Lenzen, 1980): svarīgākās ir ar pedagoģiju saskarsmē esošu personu subjektīvās teorijas, ikdienas darbības ar savām (šķietamajām) banalitātēm un rutīnu, ikdienas teorijas un konkrētas dzīves telpas utt.

AUDZINĀŠANAS ZINĀTNISKO TEORIJU ATTĪSTĪBAS BILANCE

Pa šo laiku – kā to pierāda atskats uz pēdējiem 30 gadiem – svarīgas praktiskas ieceres attiecībā uz audzināšanas zinātne nav realizējušās (König, 1990). Izglītības reforma? Mācību plānu attīstība? Labēji radikāli jaunieši? Izglītība, saprāts un emancipācija? (Ironiska piebilde: tādēļ pēdējā laikā tā audzis teoriju koncepciju skaits.) 70. gados vēl var izdalīt trīs pedagoģijas pamatvirzienus:

- 1) humānpedagoģiju;
- 2) kritisko racionālismu; empīrisko audzināšanas zinātņi;
- 3) kritisko, emancipēti ievirzīto audzināšanas zinātņi.

Taču Dītrihs Hofmans (1980) sniedzis pārskatu par desmit koncepcijām. Tagad gandrīz rodas iespaids, ka "teoriju veidošanās audzināšanas zinātņi ir sadrumstalojusi bezgala daudzās "pedagoģijās"); pastāv zināmas bažas, ka šāds nemitīgs process" turpinās bez jebkādas teorētiskas un praktiskas nozīmes (König, 1990, 924).

Tomēr būtu pilnīgi nepareizi uzskatīt audzināšanas zinātnes teoriju veidošanu par lieku un pievērsties tikai praktiskiem jautājumiem vai darbības instrukcijām. Teoriju attīstība audzināšanas zinātnē nedrīkst tikt uzskatīta vienīgi par *saiņšanas procesu*, gluži otrādi – parādās arī "atšķirīgu teorētisku koncepciju integrācija un konverģence". (Turpat, 927.)

Nobeigumā vēl trīs pierādījumi.

1. Dažādās zinātniski teorētiskajās koncepcijās arvien biežāk nozīmīgākas kļūst *jautājumu hermeneitiskās nostādnes*. Tradicionālais empīrisko zinātņu uzvedības jēdziens tiek aizstāts ar tāda cilvēka skatījumu, kurš savām darbībām un savai pasaulei piešķir noteiktu nozīmi: "jēga", "nozīme" un "saprašana" kļūst atkal svarīgas kā kategorijas. Ar to saistīta kvalitatīvo pētniecības aspektu papildināšana ar tiem raksturīgo "interpretējošo paradigmu" (Turpat, 927). Ļoti izteikta turklāt ir pievērsšanās Diltejam (humānpedagoģija) vai konstruktīvismam (balstoties uz to, zinātne nekādā gadījumā nedrīkst atspoguļot un izskaidrot "realitāti", bet gan katram realitāte jākonstruē pašam savā uztverē) vai arī izglītības teorijas veidošana, balstoties uz saprašanu (Uhle, 1989, arī Hansmann, Marotzki, 1988, 89). Atšķirīgu paradigmu argumentācijas līnijas acīmredzami ciešāk tiek saistītas cita ar citu.

2. Arī *pētniecisko metožu* līmeni parādās dažādu koncepciju tuvināšanās. Empīriskā izpēte arvien izteiktāk pievērsas "atklātiem" paņēmieniem (kā stāstošās intervijas, problēmintervijas, personiskas sarunas), bet hermeneitiskām nostādnēm ir metodiski stingrāka nostāja.

3. Visbeidzot dažādu teorētisku paradigmu tuvināšanās notiek arī *teorijas un prakses* attiecību līmenī: praktiķa rīcībā nonāk konkrētās situācijas

skaidrojuma alternatīvas, kuras sniedz atšķirīgas koncepcijas (jo koncepcijas ir dažādas realitātes konstrukcijas, nevis tās kopijas!). Lai risinātu kādu noteiktu problēmu, var izmantot visu. Tādējādi, iespējams, nebūs līdzēts vairāk, bet arī ne mazāk. Integrācija šajā gadījumā nozīmēs, ka praktiķis kādu teoriju nevis vienkārši "izmanto", bet gan dažādi "transformē" dažādas koncepcijas, piešķir tām nozīmi, tātad ietver tās *savā* īstenības konstrukcijā.

Taču sociologs Arnolds Gēlens uz jautājumu "Kas ir zinātne?" atbildējis: "Zinātne ir acumirklim pielāgoti maldi."

KONTROLJAUTĀJUMI

1. Kāda ir atšķirība starp objekta teoriju un metateoriju?
2. Kādu zinātņu metodiskais pamatmodelis ir "izskaidrošana" pretstatā "sprašanai"?
3. Nosauciet dažus humānpedagoģijas pārstāvjus!
4. Kas ir "dzīves filozofija"?
5. Ko jūs saprotat ar hermeneitiski pragmatisko teoriju?
6. Kas ir "pedagoģiskā attieksme"? Kāda ir tās saistība ar "pedagoģijas autonomiju"?
7. Ko, pēc jūsu domām, varētu kritizēt, runājot par humānpedagoģiju?
8. Ko H. Rots (1962) saprata ar pedagoģijas "reālo pavērsieni"?
9. Kas ir nomoloģiskas zināšanas saistībā ar empīrisko izpēti?
10. Raksturojiet hipotēžu un teoriju atklāsmes, pamatojuma un izvērtēšanas kopsakarības!
11. Ko kritiskajā racionālismā nozīmē "kritisks"?
12. Kādus iebildumus attiecībā uz šo audzināšanas zinātnes virzienu jūs varat minēt?
13. Kritisko audzināšanas zinātni nedrīkst jaukt ar kritisko racionālismu. Lūdzu, nosauciet dažas būtiskas kritiskās audzināšanas zinātnes pazīmes!
14. Ko nozīmē ideoloģijas kritika?
15. Sarežģīts jautājums: kā kritiskajā audzināšanas zinātnē parādās saistība starp izglītību un saprātu?
16. Kādas kritiskas iebildes jūs vēl minētu attiecībā uz šo zinātni?
17. Lūdzu, iztēlojieties, ka studiju biedram no ārzemēm vienkāršiem vārdiem jāizskaidro, ko Vācijā sauc par transcendentāli kritisko, vēsturiski

materialistisko un fenomenoloģisko audzināšanas zinātni un kādēļ šī daudzveidība varētu būt lietderīga tieši audzināšanas praksē!

18. Pašreiz pedagogija bieži tiek apzīmēta par "integrācijzinātni". Kādām modernām zinātnēm tā pievērsusies jaunu paradigmu aspektā?

19. Kādas attīstības tendences jūs vērtējat pozitīvi, izvērtējot diskusiju par audzināšanas zinātnes teoriju virzieniem?

UZDEVUMI

Turpmākajā tekstā esmu pielāvis daudzas kļūdas, ietvēris pārprotamus, daudznozīmīgus un arī pilnīgi nepareizus apgalvojumus. Jūsu uzdevums ir tos atrast. Tomēr esiet uzmanīgi! Ne jau viss teiktais šajā tekstā ir nepareizs! – Paņemiet mierīgi sarkano pildspalvu un tēlojiet pedantisku, stingru skolotāju...

1. "Līdz 60. gadiem vadošais virziens audzināšanas zinātnē bija humānpedagoģija. Tās dibinātājs bija Karls Popers. Galvenā loma šajā virzienā ir "saprāšanai". Noteicošā humānpedagoģijā ir "pedagoģiskās attieksmes" teorija. Ar pedagoģisko attieksmi saprot audzinātāja patstāvīgo attieksmi pret audzināmo. Audzinātājs šajā ideālajā modelī ir sabiedrības advokāts un realizē tās prasības attiecībā pret audzināmo.

2. Humānpedagoģija ir konservatīva, tehnoloģiska, apolitiska, nesocio-
loģiska, intuitīva, nevis racionāla, romantiska, vienpusīgi katoliska, neintelektuāla un vienpusīgi orientēta uz piedzīvojumiem, nacionālistiska, ekonomiski akla, sociāldarvinistiska, jaunatnei naidīga un autoritāra pedagoģija. Pēdējos gadu desmitos tā nav ietvērusi ideoloģiski kritiskus aspektus, nedz arī atradusi kādu saistību ar empīriskajām metodēm. Politiskā ziņā tā viennozīmīgi ir nacionālsociālisma veicinātāja.

3. Nav brīnums, ka kritiski racionālā audzināšanas zinātne kā neomarksistisks virziens guva atzinību. Būtiskais tai ir vērtību novērtējums un jābūtības priekšraksti (nomoloģiskās zināšanas). Šai zinātnes izpratnei ļoti nepieciešams ir pēc iespējas pārlicinošāk apstiprināt hipotēzes. Ar empīriski iegūtu teoriju palīdzību ir izskaidrojama un prognozējama uzvedība.

4. Tā saucamo kritisko audzināšanas zinātni, kuras uzdevumos, starp citu, arī ietilpst sekot emancipācijas mērķim, drīzāk var uzskatīt par ideoloģisku tādā nozīmē, ka tās pamatatziņas neattiecas uz faktiem, bet vienīgi uz ideāliem. Galvenie jēdzieni, tādi kā kritizētspēja, izglītība, saprāts, pašnoteikšanās vai (kritiska) izziņas interese jaunajā paaudzē, var radīt tikai

pastāvošā negāciju, tie neskar tādus mūsu sabiedrībai nepieciešamos tikumus kā pienākuma izpilde, rēķināšanās ar kaut ko utt. Vienīgais iebildums varētu būt: "Drosme audzināt" (Bonnas tēzes).

5. Citi audzināšanas zinātnes virzieni ir, piemēram, transcendentāli kritiskā audzināšanas zinātne, kuras centrā ir pedagoģisku apgalvojumu "izcelsmes un pamatojuma" radikāla kritika, kā arī vēsturiski materiālistiskā audzināšanas zinātne, kas cenšas novērst atsvešināšanos no dzīves situācijām un audzināšanu izprot kā daļēju sabiedriskas reprodukcijas funkciju. Katrā ziņā audzināšana nesaņem nekādu atbrīvošanas potenciālu, tādēļ šeit tiek pārsvarā runāts par revolūcijas kadru skološanu.

6. Fenomenoloģiskajā pedagoģijā primārs ir fenomens, ievērojama un īpašais audzināšanas procesos. Tā izstrādā to specifisko "loģiku", kura sniedz skaidrojumu apzīmētāja noteiktajam vārdam.

7. Pēdējā laikā pedagoģija pievēršas arī citām sociālzinātnēm. Sistēmt teorija tai devusi impulsus mācību plānošanai, kibernetika ierosinājusi skatīt mācīšanas un mācīšanās procesus regulāras aprites modeļa nozīmē un psihoanalīze sniegusi diferencētu pedagoģisko attiecību līmeņa zemapziņas norišu skatījumu. Turpretī divāniņu novietošanai klašu telpās, kuri šodien pārsvarā kā omulīgi atpūtas stūrīši redzami pamatskolas klasēs (sk. atklātās mācības), ar psihoanalīzi šķietami ir mazāk kopīga.

8. Rezumējot debates par pedagoģijas teoriju zinātniskumu, jāsecina, ka pašlaik novērojama dažādu koncepciju tuvināšanās. Atšķirīgas koncepcijas praktiķim var palīdzēt saskatīt un ņemt vērā ikvienu savas darbības problēmas specifisko aspektu. Starp citu, audzināšanas zinātne pasargā sevi no ikdienišķi banālām pārmaiņām, jo tā ir zinātne, kurai svarīga ir tīrā izziņa. Atbilstoši Pamatlikuma līdztiesības postulatam tās rezultāti ir principiāli dzimumneitrāli."

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

- Albert H. Plädoyer für kritischen Rationalismus. – München, 1971.
 Albert H. Probleme der Wissenschaftslehre in der Sozialforschung// R. König (Hg.). Handbuch der empirischen Socialforschung Bd. 1. – Stuttgart, 1973. – S. 57–102.
 Ballauf T. Systematische Pädagogik. 3. Aufl. – Heidelberg, 1970.
 *Benner D. Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl.– Weinheim 1991 (1. Aufl. 1973).

- Benner D. Allgemeine Pädagogik. – Weinheim, 1987; 2. Aufl. 1991.
- Benner D. Über die Aufgaben der Pädagogik nach der Ende der DDR// Zeitschrift für Pädagogik. 1993. – H. 6. – S. 891–906.
- Benner D. Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, 1994.
- Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. 25. Beiheft Zeitschrift für Pädagogik. – Weinheim, 1990.
- Bittner G., Ertle C. (Hg.) Pädagogik und Psychoanalyse. – Würzburg, 1985.
- Blass J. L. Modelle pädagogischer Theoriebildung. 2 Bd. – Stuttgart u. ö., 1978.
- Bollnow O. F. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik// H. Röhrs, H. Scheuerl (Hg.) 1989. – S. 53–70.
- Borelli M. (Hg.) Deutsche Gegenwartspädagogik. – Baltmannsweiler, 1993.
- Brezinka W. Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. – Weinheim, 1971 (Ders., Metatheorie der Erziehung. – München, 1978).
- Brezinka W. Empirische Erziehungswissenschaft und andere Erziehungstheorien: Differenzen und Verständigungsmöglichkeiten// H. Röhrs, H. Scheuerl (Hg.) 1989. – S. 71–82.
- Brumlik M. Symbolischer Interaktionismus// Lenzen D. (Hg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 1. Bd. – Stuttgart, 1983. – S. 232–245.
- Brunkhorst H. Systemtheorie// Lenzen D. (Hg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 1. Bd. – Stuttgart, 1983. – S. 193–213.
- Cloer E., Wernstedt R. (Hg.) Pädagogik in der DDR. – Weinheim, 1994.
- Cube F. von. Kybernetische Grundlagen des Lehrens und Lernens. – Stuttgart, 1965.
- Dahmer I., Klafki W. (Hg.) Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. – Weinheim, Berlin, 1968.
- * Dickopp K. H. *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*. – Düsseldorf, 1983.
- Dilthey W. Gesammelte Schriften. Bd. I–VII. – Stuttgart, 1957. – 58 ff.
- Fend H. Bilanz der empirischen Bildungsforschung// Zeitschrift für Pädagogik. – 1990. – H. 5. – S. 687–709.

Fischer W. Die transzendental-kritische Pädagogik// H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel (Hg.). Erziehungswissenschaftliche Theorien. – Hamburg, 1986. – S. 729–743.

Fischer W. Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik// Zeitschrift für Pädagogik. – 1990.

Flitner W. Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. – Heidelberg, 1963.

Frank H. Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. 2 Bd. – Baden-Baden, 1962.

* Gadamer H. G. *Wahrheit und Methode*. – Tübingen, 1960.

Gamm H.-J. Die materialistische Pädagogik// H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel (Hg.). Erziehungswissenschaftliche Theorien. – Hamburg, 1986.

Gamm H.-J. Erziehungswissenschaft auf kritisch-materialistischer Basis// H. Röhrs, H. Scheuerl (Hg.), 1989. – S. 131–146.

Giesecke H. Einführung in die Pädagogik. 2. Aufl. – Weinheim und München, 1990.

Gudjons (Hg.). Psychoanalyse und Schule. 1. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. – 1993.

Hausmann O., Marotzki W. (Hg.). Diskurs Bildungstheorie. 1. und 2. Bd. – Weinheim, 1988 und 1989.

Heid H. Die Interdisziplinarität der pädagogischen Fragestellung// Lenzen D. (Hg.). Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 1. Bd. – Stuttgart, 1983. – S. 177–190.

Hermeneutische Pädagogik. [Themenschwerpunkt] Zeitschrift für Pädagogik. – 1981. – H. 1.

Hermann J. Pädagogik. Geisteswissenschaftliche (systematisch)// Lenzen D. (Hg.) Pädagogische Grundbegriffe. 2. Bd. – Reinbek, 1989. – S. 1140–1160.

Heydorn H.-J. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. – Frankfurt/Main, 1970.

* Hierdeis H., Hug T. *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien*. – Bad Heilbrunn, 1992.

Hoffmann D. Erziehungswissenschaft. – Stuttgart, 1980.

* Hoffmann D., Heid H. (Hg.) *Bilanzierung erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklungen*. – Weinheim, 1991.

Hoffmann D., Neumann K. (Hg.) Tradition und Transformation der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. – Weinheim, 1993.

Hoffmann D., Neumann K. (Hg.) *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BDR und DDR*. 1. Bd. – Weinheim, 1994.

Horn K.-P., Wigger L. (Hg.) *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft*. – Weinheim, 1994.

Huschke-Rhein R. *Systemische Pädagogik*. Bd. I–IV. – Köln, 1988 ff.

Jank W., Meyer H. *Didaktische Modelle*. – Frankfurt/Main, 1991.

Keckeisen W. *Erziehungswissenschaft, kritische// Lenzen D. (Hg.). Pädagogische Grundbegriffe*. Bd. 1. – Reinbek, 1989. – S. 482–507.

Klafki W. *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. – Weinheim, 1976.

Klafki W. *Kann Erziehungswissenschaft zur Begründung pädagogischer Zielsetzungen beitragen? Über die Notwendigkeit bei pädagogischen Entscheidungen hermeneutische, empirische und ideologiekritische Untersuchungen mit diskursethischen Erörterungen zu verbinden// Röhrs H., Scheuerl H. (Hg.)*, 1989. – S. 147.–159.

König E. *Theorie der Erziehungswissenschaft*. Bd. 1–3. – München, 1975.

König E. *Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft// Zeitschrift für Pädagogik*. – 1990. – H. 6. – S. 919–936.

* König E., Zedler P. *Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft*. – Düsseldorf, 1983.

Krüger H.-H., Marotzki W. (Hg.) *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR*. – Opladen, 1994.

Krüger H.-H., Rauschenbach T. (Hg.) *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. – Weinheim, 1994.

Krumm V. *Erziehungswissenschaft, kritisch-rationale// Lenzen D. (Hg.) Pädagogische Grundbegriffe*. 1. Bd. – Reinbek, 1989. – S. 507–525.

* Lassahn R. *Einführung in die Pädagogik*. – Heidelberg, 1982.

Lehner H. *Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft*. – Bad Heilbrunn, 1994.

Lenzen D. *Pädagogik-Erziehungswissenschaft// Lenzen D. (Hg.). Pädagogische Grundbegriffe*. Bd. 2. – Reinbek, 1989. – S. 1105–1117.

Lenzen D. (Hg.) *Pädagogik und Alltag*. – Stuttgart, 1980.

Lenzen D. (Hg.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 1. – Stuttgart, 1983.

Lenzen D. (Hg.) *Pädagogische Grundbegriffe*. Bd. 2. – Reinbek, 1989. – S. 1458–1471.

Lippitz W. Die hermeneutisch-phänomenologische Pädagogik// Gudjons H., Teske R., Winkel R. (Hg.) Erziehungswissenschaftliche Theorien. – Hamburg, 1986. – S. 3–11.

Loch W. Pädagogik, phänomenologische// Lenzen D. (Hg.) Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2. – Reinbek, 1989. – S. 1196–1219.

Luhmann N., Schorr K.-E. Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. – Stuttgart, 1979.

Marotzki W., Sünker H. (Hg.) Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Bd. 2. – Weinheim, 1993.

Maturana H. R., Varela J. Der Baum der Erkenntnis. – Bern, u. ö., 1987.

Meyer-Drawe K. Leiblichkeit und Sozialität. – München, 1984.

Möller B. (Hg.) Logik der Pädagogik. Pädagogik als interdisziplinäres Aufgabenfeld. 4 Bde. – Oldenburg, 1992.

Nicklis W. S. Kybernetik und Erziehungswissenschaft, 1967.

Nohl H. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 2. Aufl. – Frankfurt/Main, 1935.

Oelkers J., Tenorth H.-E. (Hg.) Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. – Weinheim, 1987.

Oelkers J., Tenorth H.-E. (Hg.) Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft. Zeitschrift für Pädagogik. – Weinheim, 1991.

F. H. (Hg.) Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. – Weinheim, 1987.

Parmentier M. Etnomethodologie// Lenzen D. (Hg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1. – Stuttgart, 1983. – S. 246–261.

Peukert H. Kritische Theorie und Pädagogik// Zeitschrift für Pädagogik. – 1983. – H. 3. – S. 195–217.

Peukert H. Bildung und Vernunft. – Frankfurt/Main, 1993, 94.

Popper K. R. Logik und Forschung. – Tübingen, 1971 (3. Aufl., 1973).

Popper K. R. Ausgangspunkte. – Hamburg, 1979.

* Röhrs H., Scheuerl H. (Hg.) *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung.* – Frankfurt/Main, 1989.

Roth H. Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung// Neue Sammlung. – 1962. – H. 2. – S. 481 ff.

Saldern M. von. Erziehungswissenschaft und neue Systemtheorie. – Berlin, 1991.

Scarbath H. Unser Wissen ist Stückwerk// Claussen B., Scarbath H. (Hg.) Konzepte einer kritischen Erziehungswissenschaft. – München und Basel, 1979. – S. 204–224.

Schäfer K.-H., Schaller K. Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. 2. Aufl. – Heidelberg, 1973.

Schaller K. (Hg.) Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. – Bohum, 1979.

Schmied-Kowarzik W. Materialistische Erziehungstheorie// Lenzen D. (Hg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1. – Stuttgart, 1983. – S. 101–116.

Seiffert H. Einführung in die Wissenschaftstheorie. Bd. 2. 3. Aufl. – München, 1971.

Seiffert H., Radnitzky G. (Hg.) Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. – München, 1994.

Steinhöfel W. Spuren der DDR-Pädagogik. – Weinheim, 1994.

Tenorth H.-E. Erziehungswissenschaft und Moderne – systemtheoretische Provokationen und pädagogische Perspektiven// Krüger H. H. (Hg.) Abschied von der Aufklärung? – Opladen, 1990. – S. 105–121.

Tiersch H. Pädagogik, Geisteswissenschaftliche (historisch)// Lenzen D. (Hg.) Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2. – Reinbek, 1989. – S. 1117–1140.

Treschner H.-G., Büttner C., Datler W. (Hg.) Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik. Bd. 5. – Mainz, 1993.

* *Tschamler H. Wissenschaftstheorie. – Bad Heilbrunn, 1978.*

Uhle R. Geisteswissenschaftliche Pädagogik und kritische Erziehungswissenschaft. – München, 1976.

Uhle R. Verstehen und Pädagogik. – Weinheim, 1989.

Ulich D. (Hg.) Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, 1972.

* *Wulf Chr. Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. – München, 1983.*

3. nodaļa

AUDZINĀŠANAS ZINĀTNES PĒTNIECĪBAS METODES

Ikviens, kas ir saskāries ar pedagogiju, vēlētos izprast audzināšanas realitāti. Tam iespēju robežās būtu jānotiek, izmantojot metodiski pamatotas atziņas. Jānoskaidro, kas ir saprašana klasiskajā hermeneitikas metodē. Bet vai tādējādi šīs atziņas tiks "apstiprinātas"? Tiek attēlotas tādu empīrisku paņēmieni kā eksperiments, novērošana, aptauja, tests iespējas un robežas. Taču pedagogiskie fenomeni ir ne tikai mērāmi un skaitļojami. Svarīgas ir kvalitatīvās metodes. Turklāt mūsdienās novērojama dažādu metožu tuvināšanās. Tādēļ nodaļas nobeigumā sniegts īss pētniecības plāns. Katram metodes aprakstam pievienota kritika.

3.1. KĀ MĒS ZINĀM TO, KO ZINĀM? PAR PĒTNIECĪBAS METOŽU NOZĪMĪGUMU

"Sakarā ar mājsaimnieču apvienības kongresu par tematu "Vai bērniem jāpalīdz mājas darbos?" profesors Dr. Hårdlains kungs no Mingenas uzsvērti bridināja atturēties no izlutināšanas, audzinot bērnus; uzticēto mājas darbu veikšana kā ikdienas pienākums augošajam cilvēkbērnam sniedzot ideālas iespējas laikus iepazīt vēlākā darba procesa nosacījumus. Viņš iestājas par vecumam piemērotu noslogotību laika ziņā, sākot ar 15 minūtēm sākumskolēniem un 2-3 stundām jauniešiem." (*Stonsdorfer Tageblatt*. – 1992. – 22.3.)

KAS IR ZINĀTNISKI APGALVOJUMI?

Profesora kungs tātad ir izteicis savas atziņas. Vai viņa uzstāšanās ir zinātnisks apgalvojums vai zinātnieka personīgais viedoklis? Bez šaubām, pēdējais. Zinātnisks apgalvojums ir saistīts ar metodiski nosacītu pētniecības procesu, kurš savukārt saistīts ar pārbaudāmu likumu un līdzekļu kopumu, kas dod iespēju formulēt noteiktus izteikumus kā zinātniskus rezultātus. Runājot par profesora Hārdlaina viedokli, tas nozīmē: "Ne jau katrs zinātnieka izteikums vienlaikus ir arī pamatots zinātnisks apgalvojums. Tikai norādot ceļus, pa kādiem zinātnieks ir nonācis pie šī apgalvojuma, pieļaujams šī izteikuma nozīmi novērtēt par zinātnisku." (Roth, 1991, 32.)

Norādītie ceļi ir pārbaudītās, sevi attaisnojušās, vairāk vai mazāk atzītās audzināšanas zinātnes pētniecības metodes. Vērtējot pētniecības metodes, nozīmīgi ir trīs aspekti.

1. Pētniecības metodes nav paredzētas neierobežotam laika posmam, tās pastāvīgi tiek radītas no jauna un pilnveidotas.

2. Atsevišķas pētniecības metodes vienmēr tikai kompleksā atspoguļo pedagogijas priekšmeta jomas aspektus, tās ir atkarīgas no pastāvošajām teorijām par šo priekšmeta sfēru. Nav iespējama universāla metode, jo metožu dažādību nosaka plašais īstenības aspektu klāsts. (Turpat, 33.)

3. Katrā ziņā nevar vienkārši "atvasināt" noteiktas pētniecības metodes no noteiktām zinātniski teorētiskām pozīcijām.

METOŽU TRĪS PAMATIEVIRZES

Tomēr neviennozīmīgajai kopsakarībai starp audzināšanas zinātnisko teoriju un metodoloģiju ir arī savas priekšrocības. Relatīvi viegli iespējams noteikt trīs vadlīnijas, kuras izveidojušās iepriekšējo gadu desmitu attīstībā un vienlaikus varētu apzīmēt par audzināšanas zinātnes pētniecības metožu pamatmodeļiem.

• *Hermeneitiskās metodes saprašanas jēdziens humanitārajās zinātnēs.* Šis virziens tā dažādās izpausmēs (fenomenoloģiskajā skatījumā, piemēram, Martinuss J., Langevelds, dialektiskā aspektā, piemēram, Jozefs Derbolavs, eksistenciālfilozofiskajā orientācijā, piemēram, Oto F. Bolnovs) bija noteicošais gandrīz visus sešdesmitos gadus.

• *Empīriskās metodes* bija vadošās 70. un 80. gados. Pašreiz tās ir zinātniskās izpētes ikdienišķa parādība.

• *Kvalitatīvās metodes, alternatīvas pētniecības nostādnes, metožu integrācija.* Tagad attīstās tādu aspektu pētījumi, kuri apvieno dažādas pētniecības metodes un ievieš daudzus jaunus akcentus. Te noteikti nepieciešama kritiska humānpedagoģijas "izpratnes" aplūkošana.

3.2. "KLASISKĀ" HERMENEITIKA – SAPRAŠANA KĀ METODE

3.2.1. SAPRAŠANA – ZĪMJU NOZĪMES APJĒGŠANA

Hermeneitika – "izskaidrošanas māksla" – kopš Šleiermahera laikiem (1768–1834) pazīstama nevis kā noslīpēta metode, bet gan kā saprašanas mākslas mācība. Sākotnēji tā saistīta ar valodnieciskiem, īpaši literatūrvēsturiskiem tekstiem, taču vēlāk hermeneitika (it īpaši pedagoģijā) tiek attiecināta "arī uz *audzināšanas realitāti* un tās aktuālajām problēmām" (Wulf, 1983, 27). Diemžēl līdz pat mūsu dienām hermeneitika "pārsvārā tiek izmantota klasiku tekstu intuitīvi smalkmanīgai atgremošanai". (Hurelmans, citēts pēc Lenzen, 1984, 18.) Saprašana mūsdienās tomēr ir atkal kļuvusi ne tikai par aktuālu, bet arī tik fundamentālu metodi, ka noteikti ir vērts īsi aplūkot tās būtiskās pazīmes. (König, Zedler, 1983, 75 u. c.; Terhart, 1987.)

Atšķirībā no dabaszinātņu skaidrojumiem saprašana attiecas uz cilvēku sadzīvisko izpausmju *nozīmi* rakstītos tekstos, filmās, gleznās, tāpat arī mūzikā – īsumā uz "zīmju" nozīmi. Fizikas likumi izskaidro, kādēļ akmens krīt. Kāda skolēna nepietiekamajai koncentrēšanās spējai 4. klases matemātikas kontroldarba laikā arī ir savs izskaidrojums, – taču to man ir jāmēģina *saprast*. Bērna izturēšanās tiek izskaidrota nevis vienkārši ar "vienaldzību", bet gan tās dziļākajā nozīmē; varbūt tā izpaužas kā bailes no soda nepaklausības gadījumā vai arī kā sabojātas attiecības ar skolotāju. "Saprašana ir kaut kā atzišana par *kaut ko* (cilvēciņu) un vienlaikus tā *nozīmes izpratne*." (Danner, 1979, 34.)

Diltejs devis "saprašanas" pamatdefinīciju, kurā tiek nosauktas saprašanas būtiskas iezīmes: "Procesu, kurā pēc ārēju izpausmi ieguvušām

jutekliskām pazīmēm apjēdzam kāda cilvēka iekšējās norises, sauc par saprašanu." (*Dilthey*, 1958, V sēj., 318.)

Saprašana nav tikai psiholoģiska iejaukšanās, bet pirmām kārtām tā ir domas, jēgas izziņošana. Nozīmi mēs varam izprast tikai tadēļ, ka "esam saistīti kopumā" – ar mūsu valodu, kultūru, jutekliskām izpausmēm utt.

3.2.2. HERMENEITISKAIS APLIS

Neviens nesāk izprast kādu tekstu vai notikumu "tāpat vien", katrs vienmēr šajā procesā iegulda savu iepriekš iegūto izpratni.

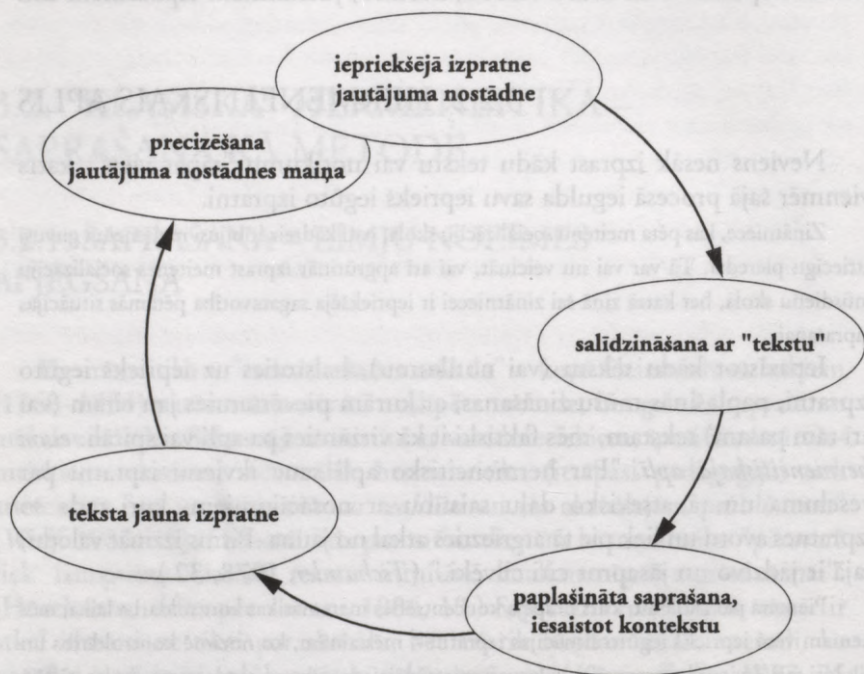
Zinātniece, kas pēta meiteņu socializāciju skolā, pati kādreiz ir bijusi meitene un guvusi attiecīgu pieredzi. Tā var vai nu veicināt, vai arī apgrūtināt izprast meitenes socializāciju mūsdienu skolā, bet katrā ziņā šai zinātniecei ir iepriekšēja sagatavotība pētāmās situācijas saprašanai.

Iepazīstot kādu tekstu (vai notikumu), balstoties uz iepriekš iegūto izpratni, paplašinās mūsu zināšanas, ar kurām pievēršamies jau citam (vai arī tam pašam) tekstam, mēs faktiski it kā virzāmies pa apli vai spirāli: *esam hermeneitiskajā aplī*. "Par hermeneitisko apli sauc ikvienu izpratni par veseluma un tā atsevišķo daļu saistību ar nosacījumiem, kuri rada šo izpratnes avotu un liek pie tā atgriezties atkal no jauna. Pirms izziņāt valodu, tajā ir jādzīvo un jāsaprot citi cilvēki." (*Tschamler*, 1978, 32.)

Piemērā par skolēnu, kurš nespēja koncentrēties matemātikas kontrol darba laikā, mēs ņemam vērā iepriekš iegūto situācijas izpratni – mēs zinām, ko nozīmē kontrol darbs un cik ļoti tajā ikviens koncentrējas, cik svarīgs ir pēdējais mācību pusgads pamatskolas pēdējā klasē, mums ir priekšstats par skolām, kur varētu turpināt mācības, utt. Un redzamās zīmes (nemierīga didišanās solā, zīmuļa graušana, apkārt skatīšanās, galvas šūpošana), izprotot situāciju kopumā, mēs interpretējam nevis kā patīkamu tieksmi pēc kustībām, bet gan kā nespēju koncentrēties – mēs piešķiram tām nozīmi. Turklāt atsevišķo (piemēram, dažas kustības, mīmiku) mēs izprotam no visa kopuma (koncentrēšanās problēma eksāmenā) un visu kopumu (tieši šo notikumu) – no atsevišķajām daļām (dažas izklīdētas darbības).

Saprast vienu izpausmi, ņemot vērā otru, – vai nu sākam izprast tekstu, balstoties uz iepriekšējo izpratni, vai izprotam atsevišķo, pamatojoties uz visu kopumu, vai arī visu kopumu saprotam pēc tā atsevišķajām vienībām, – tāda ir "hermeneitiskā apla" figūra. Izsecināma ir konsekvence, ka hermeneitiskā saprašana nekad nenoslēdzas, jo "saprašanai kā hermeneitisko centienu mērķim piemīt nevis produkta, bet procesa

raksturs". (Roth, 1991, 38.) Tādēļ daži zinātnieki iesaka runāt par hermeneitisko "spirāli", taču tradicionāls jau kļuvis apzīmējums "aplis"... paliksim pie tā.



7. att. Hermeneitiskais aplis

3.2.3. IZKLĀSTA LIKUMĪBAS

Zinot to, ka hermeneitika ir gadsimtus veca filoloģiska zinātne, skaidrs, ka tā daļēji sagatavojusi arī bagātīgu, pamatīgi izstrādātu likumu klāstu. Volfgangs Klafki (1971, 134 u. c.) kādā klasiskā Humbolta teksta interpretācijas piemērā šādam teksta saprašanas skaidrojuma izstrādājis vienpadsmit likumības.

1. Kādas priekšzināšanas par tekstu vai tā autoru ir interpretētājam? (Vai Humbolts ir visnotaļ reakcionārs prūsis vai tās liberāli humanitārās ģimnāzijas garīgais tēvs, kurā es pats esmu mācījies...?)

2. Šī iepriekšējā jautājuma nostādne vai izpratne vienmēr jāpārbauda un pēc vajadzības jāmaina, iedziļinoties šajā pašā tekstā.

3. Kādas atziņas sniedz avota, respektīvi, teksta kritika? (Vai tajā runa ir, piemēram, par kādu autora vēlinās daiļrades pārstrādātu traktējumu vai pat par mantojuma fragmentu, kuru pārveidojis kāds skolēns?)

4. Ko tieši nozīmē lietotie jēdzieni, vārdi, teksta forma? (Humbolts, piemēram, ar "cilvēku klasi" apzīmē pavisam ko citu, nekā to savā marksistiskajā jēdziena izpratnē lietojam mēs; semantiskais aspekts!)

5. Kāda ir teksta izcelsme: vai tas, piemēram, ir polemisks raksts (tādā gadījumā man vajadzētu kaut ko zināt arī par oponentiem) vai runa ir par zinātnisku apcerējumu?

6. Kādi avoti vēl nepieciešami, lai izprastu tekstu? Bieži vēl ir nepieciešami papildu avoti (piemēram, sociālvēsturiska informācija), lai teksta interpretācija neaprobežotos ar tīri imanentu skaidrojumu.

7. Kādā kontekstā skatāmi atsevišķi izteicieni? Vai, piemēram, viens pats vārds "bet" nozīmē pretargumentāciju?

8. Kāds ir teksta iecerētais plānojums – kuras ir galvenās domas un kuras – tikai papildu atziņas? Kuri ir pamatojumi, kuri – piemēri, novirzīšanās no tēmas?

9. Interpretētajam autora skaidrojumi, secinājumi utt. ir kritiski jāpārbauda – vai tie saistīti loģiskā veselumā, vai tekstā nezūd kopsakarības vai konsekvence?

10. Kādas iespējas sniedz hermeneitiskā apla izmantošana, kā, izmantojot kopsakarības, skaidrot atsevišķos elementus, un otrādi?

11. Kā atveidojamas kopsakarības starp sabiedrisko stāvokli un apziņu – kāda loma te ir ideoloģijas kritikai? Ko par teksta raksturu liecina tā akceptēšana vai arī noraidīšana noteiktos sabiedrības grupējumos? Kādēļ, kādu (slēptu) interešu dēļ vieni šo tekstu noliedz, bet citi atbalsta?

Jau nākaļos darbos par saprašanas metodi (*Lenzen*, 1984; *Uhle*, 1989) tā tiek attiecināta ne tikai uz tekstiem, bet arī uz lietām, personām, darbībām, darbiem utt. Izmantojot nelielu piemēru (vecāku saruna ar bērnu par saldumiem), Ūle (sk. *Lenzen*, 1984, 486. utt.) izklāstījis šādus septiņus saprašanas veidošanās principus.

1. Teksta sastādīšana (Kas zudis, piemēram, pārveidojot runu rakstu valodā, – tā varētu būt tēva draudošā balss pieskaņa, kad viņš norāda uz saldumu kaitīgumu?).

2. Konteksta apraksts (Kāda ir situācijas noskaņa: vai saruna norisinās pirms piespiedu gulētiešanas vai arī kādā omulīgā svētdienas pēcpusdienā?).

3. Jautājuma nostādnes nozīmes izskaidrošana (Ko es patiesībā gribu izziņāt, attiecībā pret ko es vai citi vērtē sarunas gaitu? Vai man nozīmīgāks ir tas, cik kaitīgi bērniem ir saldumi, vai arī attiecību aspekti starp tēvu un meitu?).

4. Skaidrojumu viennozīmīguma nodrošināšana (Vai dalībnieki savos izteikumos skaidrojamo apstākļu jēgu saprot tāpat, vai viņi runā "tādā pašā valodā", vai viņiem ir tādi paši situāciju skaidrojumi utt.?).

5. Hermeneitiskā apla izmantošana (Kā katrs skaidrojums saistīts ar notikumu kopumā, un otrādi?).

6. Ideogrāfiska pieeja (Vai šis tēvs ir īpatnis vai pat fantazētājs, vai viņa un meitas izturēšanās liecina par mazu ģimeņu tipiskām komunikācijas struktūrām?).

7. Hermeneitiskā kritika (Vai dotais notikums var tikt "atmaskots" kā determinētu nosacījumu un ietekmju rezultāts (kurš var būt gan bioloģisks, gan psihisks, gan socioloģisks)? Vai, tādējādi pūloties, šo notikumu var saprast "labāk", nekā nepastarpināti saprotot tieši pateikto...?).

Tas, kurš kādu pedagoģisku dokumentu jau kādreiz interpretējis, izmantojot līdzīgas jautājumu nostādnes, apjēgs "saprāšanas" vērtīgumu. Tādēļ pievienojos Rota (1991, 38) rezumējumam, ka "vēsturiski hermeneitiskās analīzes iekļaujamās daudzu zinātņu pētnieciskajā darbībā; audzināšanas zinātnē tās ir neaizstājamas". Bet varbūt esat noskaņoti šo manu nostāju interpretēt hermeneitiski...

3.2.4. PAR SAPRĀŠANAS KĀ METODES KRITIKU

Galvenie pārmetumi.

- Saprāšana esot spekulatīva, subjektīva, neprecīza, patvaļīga, empīriski nepārbaudāma. Neskatoties uz noteiktiem likumiem, iespējami pilnīgi atšķirīgi skaidrojumi. Saprāšana esot intuīcijas metode (tas tika pārņemts Diltejam).

- Būtībā saprāšana tiek attiecināta uz kaut ko jau iepriekš dotu, kas jāizskaidro. Tādēļ hermeneitikai tiek pārņemts, ka tā pati par sevi nevarot būt *produktīva*, bet gan esot tradicionāla un pat konservatīva, jo tā tradīciju vienmēr pieņemot jau kā dotu (un loģisku).

- Saskaņoties ar moderno sabiedrību kompleksumu un nepieciešamību analizēt un plānot audzināšanas un izglītības makrosferu (skolas attīstība, izglītības plānošana), hermeneitika pilnībā sasniedz savu iespēju robežas, jo tās rīcībā nav kvantitatīvo instrumentu. Līdz ar to nepieciešamas vēl citas metodes.

3.3. EMPĪRISKĀS METODES

3.3.1. VISPĀRĪGS APSKATS

KAS IR EMPĪRISKĀS METODES?

"Hipotēžu pārbaude realitātē ir empīrisko metožu raksturīga pazīme..., lai varētu konkrēti izskaidrot variabilitāti (*Variabel*) kopsakarības, nosacījumu, mijiedarbības, atkarības audzināšanas un izglītības jomā." (*Roth*, 1991, 45.) Lai empīriski pārbaudītu pētījuma pamathipotēzes, tām jābūt *operacionāli definētām*, t. i., pētāmajām pazīmēm, respektīvi, pazīmju izpausmēm jābūt izzināmām un kvantitatīvi izsakāmām. (Tādēļ arī tiek runāts par kvantitatīvajām metodēm.)

Jēdzienu "sekmība" varētu, piemēram, operacionāli skaidrot ar to, ko parāda atzīmes, liecības, skolas atestāts; tie ir izzināmi, tos var mērit un statistiski izvērtēt kopsakarības.

Izmantojot empīriskās pētniecības metodes, ļoti nozīmīgi ir atšķirt pētījuma paņēmienus (tātad visa kopējuma uzbūvē, piemēram, ilgstoša pētījuma plānošanu vairāku gadu garumā vai eksperimenta plānošanu) no datu izzināšanas paņēmieniem (piemēram, novērošanas, aptaujas, testa) un datu analīzes paņēmieniem (piemēram, statistikas).

PĒTĪJUMA VEIDOŠANA

Kā plānot empīrisko pētījumu (neskatoties uz darba kopskata plašajām veidošanas iespējām), parāda noteikts formāls pamatpārbaugs (*Merkens*, 1989, 618).

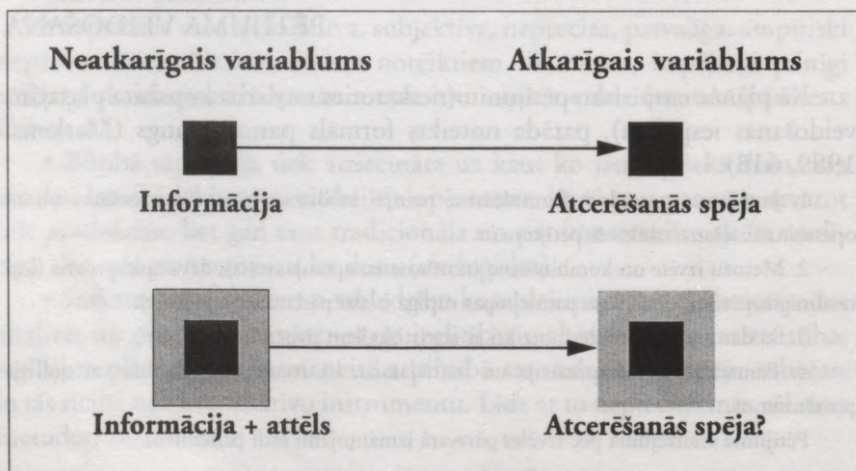
1. Jautājuma nostādnes formulēšana; teorijai atbilstošu hipotēžu attīstīšana un to operacionalizēšana atbilstoši pētījumam.
 2. Metožu izvēle un kombinēšana (novērošana, aptauja, tests), datu apkopošana (ļoti nozīmīgos pētījumos arī visa pamatkopas rūpīga izlašu pārbaudes izstrāde).
 3. Šo datu pirmāpstrāde (noteikti ar statistiskajiem paņēmieniem).
 4. Pamatziņas interpretācija un izstrādāšana, kā rezultātā apstiprina vai noliedz pieņēmumus.
- Pētījuma aranžējumā pēc izvēles pārsvarā izmantotāmi šādi paņēmieni.

3.3.2. EKSPERIMENTS

Ekspieriments klasiskajā formā (mūsdienās empīriskajos sociālajos pētījumos to lieto retāk) ir plānota viena vai vairāku variablu plānveidīga pārmaiņu pētīšana un to ietekmes kontrole.

Piemērs. Vienai bērnu grupai tiek stāstīts par jūrascūciņu, vienlaikus rādot attēlus (eksperimentālā grupa). Otra grupa tikai noklausās stāstiņu (kontrolgrupa). Nobeigumā tiek noteiktas un salīdzinātas abu grupu atceršanās spējas (Düker, Tausch, 1957). Ar eksperimentālo grupu un kontrolgrupu tiek strādāts tāpat kā ar mērīšanas, respektīvi, testēšanas paņēmieni. Neatkarīgais variabls ir sniegtā informācija, atkarīgais – atceršanās spējas.

Pamatslēma – ievadtests – nobeiguma tests – kontrolgrupas plāns – liekas vienkārša un saprotama, taču grūtības atklājas, meklējot iespējamus kļūdu avotus: vai eksperimentālajā grupā gadījumā nav bijis vairāk lauku bērnu, bet kontrolgrupā – pilsētas bērnu? Tādā gadījumā atceršanās atšķirības būs ietekmējušas nevis pārmaiņas neatkarīgajā variablā (ar papildinājumu "attēls"), bet gan bērnu iepriekšējā pieredze saskarsmē ar dzīvniekiem. Varbūt eksperimenta vadītājs pirmajā gadījumā runājis mazliet steidzīgāk un vienaldzīgāk, bet otrajā grupā viņa stāstījums bijis mierīgāks un izteismīgāks? Arī tas būtu varējis ietekmēt atšķirības atceršanās spējās.



8. att. Neatkarīgais un atkarīgais variabls eksperimentā

Lai izslēgtu šādus un līdzīgus traucējošus variabulumus, nepieciešams liels darbs. Jo precīzāk laboratorijas apstākļos tiek izvērsts kāds *laboratorijas eksperiments*, jo samākslotāks tas var kļūt un jo vairāk tas var vienkāršot kompleksos saturus, ierobežotāk to var attiecināt uz realitāti. Pedagoģijai tādēļ visieteicamākie ir *lauka eksperimenti*, kurus var realizēt praksē, bet kuru būtiska problēma ir tā saucamo intervences (pastarpināti traucējošo) variabulumu kontrole. Bez tam šādus lauka eksperimentus precīzi atkārtot nav iespējams. Šeit tikai īsumā tiek iezīmēta eksperimenta un audzināšanas ētiskā problemātika (vai vispār eksperimenta dēļ pieļaujama, piemēram, apzināta mācību kvalitātes pazemināšana).

3.3.3. NOVĒROŠANA

Pašlaik novērošana empīriskajos sociālajos pētījumos ieņem desmit procentus (Kukartz, 1994, 555). Izšķir *līdzdalības novērojumus* un *nelīdzdalības novērojumus*. Pirmajā gadījumā novērotājs ir grupas dalībnieks (pazīstams jaunatnes izpētē, problēmas katrā ziņā rodas tad, ja grupa, piemēram, gatavojas kādam uzbrukt...); otrajā – atrodas ārpus grupas. Bez tam novērošana var notikt gan *mākslīgi* radītos apstākļos (piemēram, apzināti tiek inscenēts konflikts), gan arī *dabiskās* situācijās. Turpmākā novērošana var notikt *nesistemātiski* (piemēram, hospitācijā) vai arī *sistemātiski*, ņemot vērā definētu kategoriju sistēmu.

Būtiskas *novērošanas pazīmes* ir tās, ka novērošana vienmēr ir selektīva, novērojamā izturēšanās noris noteiktā situācijā (piemēram, mācību stundā vai starpbrīdī); situācija ir objektīvi novērojama un aprakstāma (piemēram, novērošana ir vērsta uz mīmiku, nevis jūtām) un darbības nolūki ir atklājami un interpretējami tikai netiesi. Jāprot atšķirt deskriptīvās (skolēns piesakās atbildēt) un interpretējošās kategorijas ("skolēns ir ieinteresēts"; skolēniem, kā zināms, piemīt ievērojams taktikas arsenāls, lai tēlotu interesi...). Rots (1991, 50) norāda uz to, ka mācību procesa novērošanā iegūtie dati mūsdienās tiek uzskatīti par nepietiekami precīziem un to sarežģītā statistiskā analīze bieži vien aizsedz trūkstošo datu kvalitāti.

3.3.4. APTAUJA

Ar šo vispārīgo apzīmējumu saistīta virkne atsevišķu tehniku – no *mutiskās* aptaujas un *rakstiskām* formām (pārsvārā tās ir aptaujas anketas) līdz pat *grupu diskusijai*. Mūsdienās aptaujas aptver tieši 50 % no visiem empīriskajiem pētījumiem (Kukartz, 1994, 555). Bieži netiek ņemts vērā, ka tās konstatē uzskatus: "Mūsu ģimnāzijā vairāk nekā parasti ir izcili apdāvinātu bērnu." Vai tas tā ir, būtu jāpārbauda ar kādu citu metodi, ne jau katru reizi runa ir par faktiem.

Tiek izšķirta *brīvā* (*nenovirzošā*) forma (piemēram, stāstošajā intervijā, kad stāstītājs, atspoguļojot savu dzīves gājumu, netiek pārtraukts, lai neietekmētu viņa izteiksmes tendenci) un *standartizētā* forma (piemēram, intervijā ar iepriekš formulētiem jautājumiem). Rakstiskajās aptaujās ir *atklātie* jautājumi (uz kuriem atbildes, protams, ir grūtāk izvērtējamas, jo vispirms ir jānosaka daudzveidīgo atbilžu kategorijas) un *aizklātie* jautājumi, kā arī *pareizās izvēles* (*multiple-choice*) *paņēmieni* (piemēram, no doto atbilžu variantiem pareizās atbildes atzīmēšana ar krustiņu) vai *reitinga paņēmieni* (kādas atbildes novērtēšana pēc skalas, piemēram, no ļoti būtiskas (1) līdz pilnīgi nenozīmīgai (5) atbildei).

Ja sastāda aptaujas anketu, kuru iepriekš vajadzētu pārbaudīt, izmantojot nelielu aptaujājamo skaitu, jāraugās, lai jautājumi būtu *saprotami*, lai tie būtu *precīzi* (vai formulējums tiešām ietver sevī to, kas ir jāuzzina, vai arī paver iespējas nevēlamām blakustēmām). Tāpat anketas veidošanā jāņem vērā arī atbildētāja nogurdināmība, viņa tieksme izvairīties no ekstremālām atbildēm un tendence dot mērenas, sociāli vēlamās atbildes utt. Šī paņēmiena metodoloģija laika gaitā ir tā attīstījusies un pilnveidojusies, ka socioloģijas zinātnieki runā par atsevišķu "jautājumu par mācību" (Friedrichs, 1973).

Atšķirībā no novērošanas, kuru veic darbojoties, aptaujā paredz, lai aptaujājamais *reflektējoši distancētos* no savas praktiskās darbības. Tātad tiek saņemtas ziņas no respondentu perspektīvas par viņu praksi, bez iespējas vērot šo pašu praksi kā tādu.

Ipaša, pedagoģijā bieži izmantota forma ir *sociometriskā* aptauja. Taču pazīstamāks ir *sociogrammas* jēdziens. Iegūtie dati par grupasbiedru attiecībām tiek, piemēram, atspoguļoti tīklveida grafikā ar dažādiem simboliem. Piemērs: kādā grupā vai skolas klasē ar noteiktu jautājumu palīdzību ("Ko tu ielūgtu uz savu dzimšanas dienu?" vai tiešāk: "Kurš tev šajā grupā nav simpātisks?"), radot izvēles iespēju, tiek izzināta individu saskarsme simpātiju, neatzīšanas vai vienaldzības aspektā. Noslēgumā ar bultu palīdzību attiecības

tiek atspoguļotas apla diagrammā. Tā noskaidro grupas struktūru. (To grupa varētu atklāti pārspriest kādā seminārā, un tas noderētu par pamattematu diskusijai "Attiecību skaidrošana".)

3.3.5. TESTS

Arī tas instrumentārijs, kurš, piemēram, pedagoģiskajā diagnostikā saistīts ar jēdzienu "tests", pa šo laiku jau ticis atspoguļots gandrīz vai nepārskatāmā literatūras klāstā (*Lienert, 1969; Ingenkamp, 1972*). Tests nereti atrodas pedagoģiskās intervences un zinātniskās izpētes (piemēram, mācību sekmības kontroles un prognozēšanas) krustpunktā. Testi tiek izmantoti kā zinātniskās rutīnas paņēmieni, ar kuru tiek pētītas empīriski ierobežotas personības pazīmes, kuru mērķis iegūt iespējami kvantitatīvus apgalvojumus par individuālo pazīmju izpausmes pakāpi (*Lienert, 1969*).

Ja tests ir *normorientēts* (piemēram, attiecināms uz 8. klases skolēnu kopumu), tas izzināmajai personai ierāda vietu šīs grupas rangū skalā, nemot vērā, teiksim, pazīmi "inteliģence" vai "neirotizms". Ja turpretī tas ir *kritērijuorientēts*, tad tests nosaka, vai eksperimentā iesaistītā persona, piemēram, ir sasniegusi kādu mācību mērķi neatkarīgi no tā, vai citi šo mērķi ir sasnieguši vai nav.

Liela nozīme ir klasiskajiem testu *vērtēšanas kritērijiem*: *objektivitāte* atspoguļo, cik lielā mērā testa rezultāti ir neatkarīgi no eksperimenta vadītāja, vai dažādi eksperimenta vadītāji būtu ieguvuši vienādus rezultātus; *validitāte* (noderīgums) – vai ar testu tik tiešām nosaka to, ko apgalvo (piemēram, lasīšanas un pareizrakstības testā tā nebūs inteliģence, bet gan noteikti uztveres traucējumi); *reliabilitāte* (ticamība) – cik precīzi ar testu nosacīta pazīme, ja to atkārtu, ievērojot vienādus nosacījumus ar vieniem un tiem pašiem cilvēkiem (varbūt kāds pēc viena un tā paša testa vienreiz izrādās debils, bet nākamajā reizē – ļoti inteliģents...).

Normālais sadalījums (Gauss) kā mērījumu pamats var izrādīties ārkārtīgi problemātisks. Ar to precīzi nosakāmi kāda auga izmēri, bet inteliģences pakāpes noteikšanai tas tomēr varētu izrādīties ne visai piemērots... It īpaši to nevarētu attiecināt uz testiem, kas orientēti uz mācību mērķiem (vai kritērijiem), jo nebūt nav uzskatāms par "nenormālu", ja daudzi skolēni sasniedz mācību mērķi, t. i., uzrāda vienu un to pašu testa vērtību. Te vēlreiz varam pārliecināties par to, cik liela nozīme ir iepriekšminētajai prasmei atšķirt normorientētu testu no kritērijuorientēta testa.

Kā uz delnas redzams arī tas, ka daudziem mācību procesā izmantotajiem "testiem" ("Sameklējiet lapiņas – šodien uzrakstīsim vienu testiņu!"...) vispār nav nekā kopīga ar testu teorijas nosacījumiem.

3.3.6. PAR EMPĪRISKO METOŽU KRITIKU

Slavenais sociologs Karls Mannheims (1893–1947), šķiet, pievērsis uzmanību atziņai, ka nedrīkst sajaukt pētījuma precizitāti ar tā reālo nozīmi. Katra vides standartizācija, lai to padarītu precīzu un kontrolējamu, nenovēršami rada izziņas iespēju reducēšanos (reducēšanās defekts). Kā jau par to pārlicinājāmie, kritiski racionālajā audzināšanas zinātnē tiek iebilsts pārsvarā pret to, ka kāda jautājuma nostādne tiek pārāk izolēta no tās konteksta, ka subjekts tiek "indiferencēts" un ka no vidējiem raksturotājiem tikpat kā neiespējami izsecināt patiesus apgalvojumus par atsevišķu gadījumu.

"Tādēļ par novecojušu uzskatāma bieži vien sastopamā naivā ideja, ka ar empīrisko izpēti šādā veidā noteiktā realitāte tiek transformēta atziņās, kas atspoguļojot realitāti, jo pētīšanas procesā acimredzami notiek prakses idealizācija par kādu fiktīvu vidējo vai par pareizu pieņemtu nostādni (sk. Häbermäss, 1971). Tas, kas par apgalvojumu tiek izskaidrots ar prakses palīdzību, pamatīgāk iedziļinoties, atklājas kā tās rekonstrukcija apgalvojuma līmenī." (*Lenzen*, 1989, Bd. 1. 619.)

3.4. PĒTNIECĪBAS KVALITATĪVĀS METODES

3.4.1. STINGRĀS PIEREDZES ROBEŽAS

"Empīriski pedagoģiskā pētniecība tās "reālās fāzes" noslēgumā" – tādu virsrakstu ievadam audzināšanas zinātnes enciklopēdijas (1984) 2. sējumam "Audzināšanas un izglītības pētnieciskās metodes" devuši izdevēji. Ar to viņi vēlas paziņot, ka 1962. gadā H. Rota ievadītais "reālais apvērsums" audzināšanas zinātnē tuvojas noslēgumam. "Notikusi iepriekš par drošu uzskatītās "dzelzainās" sociālīzpētes erozija, un tā vēl vairāk sarežģījusi inter-subjektīvās kontrolējamības un pamatotas relevances problēmas." (*Turpat*, 17.) Stingrā pieredze izrādījās "važas" (*turpat*), jo kvantitatīvā datu

izvērtēšana kļuva par šķērsli diferencētākam skatījumam uz audzināšanas realitāti, kuru būtiski ietekmē mijiedarbības, interakcijas un galvenokārt – pretrunas.

Sekas – "klasiski kvantitatīvo paņēmieni noraidīšana un aizstāšana ar kvalitatīvajiem, plašākā nozīmē – ar hermeneitiski interpretējošiem paņēmieniem" (*Köckeis-Stangl*, cit. pēc. *Lenzen*, 1984, 179). Parādījušās alternatīvas pētniecības shēmas, kuras daļēji apvieno iepriekšaprakstītās metodes, daļēji ir ar tām pretrunā un saista pavisam citus jēdzienus un paradigmas. Pēdējos gados tiek publicēti ļoti daudzi darbi par kvalitatīvo pētniecību (*Lamnek*, 1993; *Bohnsack*, 1993; *Meyring*, 1993, *Kleining*, 1994). *Helspers* un *Kombe* (1993) sīki izstrādātās interpretācijās pierādījuši, cik noderīgi šādi paņēmieni var būt, lai analizētu mācību procesu skolā.

DARBĪBAS IZPĒTE

Pārmaiņu posms aizsākās jau 70. gados, kad ar jēdzienu *darbības izpēte* no jauna tika definēts a) pētījuma mērķa un izmantojamības kopsakars un b) pētnieka loma. Darbības (vai arī rīcības) izziņāšana cenšas ielauzties praksē un to mainīt *izpētes* ceļā (nevis tikai jau pēc realizēta pētniecības procesa) (*Hāgs*, 1972). Tā uzskatāma par sabiedriski kritisku un pakļautu gan individuālas, gan kolektīvas emancipācijas, kā arī sabiedrības demokrātizācijas mērķiem.

Tas vispirms norāda uz pārmaiņām attiecībās starp pētniekiem un praktiķiem: abi ir vienlīdzīgi, pētniecības procesa laikā pastāv nevis subjekta–objekta (starp pētāmo un "izpētīto"), bet gan subjekta–subjekta attiecības. Tādējādi pētīšana abām pusēm izmantojama atziņu atklāšanai, paškontrolei un pašregulācijai. Pētnieks ar savām metodēm tātad var izteikt sevi pilnīgi citādā veidā un iesaistīties arī praksē.

Pēdējos gados līdz pat mūsdienām šīs pamattendences, proti, datu iegūšanas saistība ar pedagoģisko intervenci un sevis kā līdzspēlētāja iekļaušanu, kļūst arvien izteiktākas.

3.4.2. KVALITATĪVĀS METODES

To mērķis ir pētīt *ikdienā "dzīves telpu un sociālo darbību visdažādāko audzināšanas un izglītības jomu"*. (*Roth*, 1991, 54.) Pastāv tādu jēdzienu interpretējoša pētniecība, kuri tiek lietoti kā sinonīmi: pedagoģiskā darbības

izpēte jeb komunikatīvā izglītības izpēte. Jēdziens *kvalitatīvi*, no vienas puses, ietver atgriešanos pie hermeneitiskās saprašanas un domas izklāsta, no otras puses, – izteiktāku empīrisko metožu nozīmīgāko parametru ievērošanu attiecībā pret intersubjektīvo akceptējamību, pārbaudāmību un apgalvojumu kvalitatīvo līmeni (Flick u. c., 1991). (Tipisks tā apstiprinājums ir Oivermana apzīmējums "objektīvā hermeneitika" viņa interpretācijas paņēmienam dzīvesgājuma intervijās, sk. tālāk.)

Pēc Hopfa, Veingartena (1984), vissvarīgāk ir izšķirt tuvāk izklāstītās tipiski kvalitatīvās nostādnes.

- *Nestrukturēta vai mazstrukturēta novērošana* ir saistīta ar pētnieka dalību (kā, piemēram, etnologs kādu laiku dzīvo pie kādas necivilizētas tautas).

- *Kvalitatīvas intervijas*, it īpaši "stāstošā intervija", kurā stāstītājs var brīvi un nestrukturēti izteikties biogrāfiskajā perspektīvā un tikai otrajā fāzē pievērsties intervētāja papildjautājumiem, lai noslēdzošajā, trešajā daļā kopā ar intervētāju citādi interpretētu viņa ievirzītās shēmas (komunikatīvā validitēšana).

- *Visu veidu dokumentu (piemēram, biogrāfiskā) analīze* atbilstoši ikdienas darbību interpretācijas aspektam, lai rekonstruētu respondenta skatījumu (savā ziņā viņa uzrakstīto vai veikto darbību kopsakarību pārvarēšanas scenāriju): dienasgrāmatas, fotogrāfijas, (auto)biogrāfijas, vēstules, ģimenes rituāli u. tml., bet to var realizēt, arī izmantojot laikabiedru stāstījumus, protokolus utt.

- Kā nākamā būtu minama *dzīves telpas analīze* (Schätz, Berger, Luckmann), interakcijas shēmu (Kādas ir ģimenes koalīcijas?), statusa pasāžu (Kā tiek izjuts kāds biogrāfisks posms?), instrukciju kopuma (Pēc kādām darbības shēmām ģimenē "funkcionē" vecāki?), leģitimācijas un novērtējumu paraugu (Kad es esmu labs bērns, sekmīgs skolēns?) vai: kādas "novārtā pamestas" meitenes pašnovērtējums – "Es esmu kāda, kura nezina, ko nozīmē "sakars"." – Kieper, 1980, 127) izstrādāšana.

- Visbeidzot, arī *psichoanalītiski vērsta emocionālā intervija*, kā to, piemēram, savā pētījumā par bailēm no skolotāja (1978) lietojis H. Briks.

KVALITATĪVO METOŽU PAZĪMES

1. Tādi sociāli fakti kā "dzīves telpa" nepastāv objektīvi, bet gan sākotnēji tiek noskaidroti un veidojas saprašanās procesos – nav tāda Arhimēda punkta, no kura distancējoties varētu objektīvi analizēt realitāti.

2. Galvenais ir nevis pētnieka, bet gan izpētītās pasaules skaidrojums. Tādēļ izmantotajām tehnikām jānodrošina, lai "pētāmais" varētu izvietot pats savus akcentus un dot savu notikumu vērtējumu.

3. Pētniecības process ir principā atklāts, pētīšanas gaitā var mainīties arī jautājuma nostādne. Tiesi tādēļ svarīgi ir atklātie pētīšanas paņēmieni; šī atklātība attiecas kā uz parastajām empīriskajām tehnikām, tā arī uz interpretējošiem saprašanas aspektiem un alternatīvo metožu attīstīšanu (heiristika Kleininga garā, 1994). Nozīmīgāko programmu izstrādājuši Glāzers un Štrauss savā darbā "*Grounded Theory*", pēc kuras "teorija" tiek izveidota tikai datu iegūšanas gaitā, to fleksibli paplašinot (bez iepriekšējām literatūras studijām!) (pēc *Hoffmann, Rhiem*, 1980, 346).

4. Un, visbeidzot, pētnieks kā *sociālais aģents* vienmēr ir iesaistīts pētījuma laukā un interakcijā. Pētījums ir sociāls, interaktīvs process (kaut vai tā būtu tikai intervētāja viegla pieres saraukšana, kura neapzināti ietekmē stāstītāju), nemaz nerunājot par pētnieka personības līdzdalības izpausmēm, piemēram, neapzinātām bailēm, kuras, formulējot jautājumus, kā arī saskarsmē ar cilvēkiem un situācijām viņš nekad pilnībā nespēj izslēgt (*Devereux*, 1984).

3.4.3. KOMPLEKSIE PĒTĪJUMU PROJEKTI

Kvalitatīvie paņēmieni ļauj saistīt arī visdažādākās metodes. Vēl ne tuvu nav noskaidrots, vai to varētu apzīmēt par teorētiski loģisku integrāciju vai drīzāk par mērķtiecīgu kombināciju. Šādi apkopojumi vairs netiek veidoti pēc tradicionālajām klasifikācijām, bet gan komplekso pētījumu aspektā (projektos).

Hafts, Kordess (1984) pavisam raksturojuši astoņus šādus pētījumu projektus. Tie atspoguļo, kāda virzība audzināšanas zinātnē piemīt aktuālajām pētniecības metodēm: piemēram, "audzināšanas strukturāli funkcionālajai pētīšanai", kāda tā attēlota Bronfenbrennera sociālekoģiskajā aspektā (sk.: 6. nodaļu "Socializācija"), "attīstībai pakārtotai audzināšanas

pētīšanai" (piemēram, Piažē vai Kolbergs, sk.: 5. nodaļu) vai "audzināšanas interventīvajai pētīšanai" (kura orientēta, lai veiktu pārmaiņas tādās organizācijās kā, piemēram, skola) u. c.

OBJEKTĪVI HERMENEITISKĀ IZGLĪTĪBAS PĒTĪŠANA (U. OIVERMANS)

Vēl neliels skaidrojums sakarā ar jēdzieniem objektīvi un hermeneitiski, kuri, no vienas puses, atgādina hermeneitisko saprašanu, no otras puses, savukārt izslēdz pētnieka subjektīvo zināšanu iesaistīšanas iespēju interpretācijā un tādējādi vēlas objektīvi demonstrēt savu pārākumu salīdzinājumā ar hermeneitisko apli (sk. iepriekš) (sk.: Matess-Nagels, 1984, 283. u. tml.).

Jārūnā par sistemātisku latentu domu līmeņu atklāšanu tekstos, kā, piemēram, precīzi ierakstītas sarunas pie ģimenes vakariņu galda. Pēc uzrakstīšanas tās vēl tiek pakļautas tā saucamajai rūpīgajai analīzei, t. i., domas izskaidrošanā vēl tiek izmantots ekstensīvais paņēmiens un turpmākā apstrāde. *Domas ekstensīvā izskaidrošana* nozīmē, ka domu eksperimentā tiek konstruēti iespējami daudzi dažādi teikuma skaidrojumi, neizmantojot pētnieka zināšanas par attiecīgo gadījumu. Tādējādi apkopotās iespējamās tipiskās situācijas, kurās, piemēram, varētu iederēties arī izteiciens: "Māmiņ, kad es beidzot dabūšu ko ēdamu, man tā gribas ēst?", tiek salīdzinātas ar faktisko kontekstu. Tā kļūst skaidrs, kuras no konstruētajām iespējām piešķir interakcijas kontekstam jēgu. Minētajā teikumā, piemēram, varētu runāt par bērna identitātes nedrošību ("Es gribu vēlreiz būt mazs un aprūpēts"). Būtiski ir tas, ka pētnieki "neveido apgalvojumus par bērna psihisko realitāti, bet gan konstruē iespējas, kuras piešķir jēgu interakcijas tekstam". (Turpat, 292.) Katrs izteikums sākotnēji tiek interpretēts tā, it kā tas pastāvētu tikai pats par sevi.

Pēc tam, izmantojot *turpmāko apstrādi*, katrs izteikums tiek ievietots iepriekšējā izteikuma kontekstā, "tas tiek aplūkots kā viena no daudzām iespējām, lai realizētu iepriekšējā izteikuma nozīmi". (Turpat, 293.) (Ir jūtamas formālas bailes no hermeneitiskā apla lamatām...) Svarīgs bauslis ir ievērot interakcijas procesu – tārad interpretācijā izmantot zināšanas tikai par jau notikušo. Iekšējais un ārējais konteksts (kas ģimenē tik tiešām pastāv un ko pētnieks vēl varētu izsecināt) tiek stingri atdalīts; kas "nodrošina to, lai lietotais paņēmiens pilnībā nevarētu notikt". (Turpat, 294.) Vienīgi tekstam jāsniedz informācija par noteikto gadījumu, nedrīkst izmantot profesionālās zināšanas. Tiek izstrādāti realitātei atbilstoši objektīvi dati, kas izzināti ar dotā gadījuma palīdzību, izmantojot eksplikācijas un konstrukcijas likumus. Tādējādi tiek laužas gan vērojotās, gan zinātniskās domāšanas aizspriedumu struktūras. Būtībā tārad katrs gadījums kļūst saprotams, to izskaidrojot, un pie tam labāk, nekā tas izskaidro sevi pats.

KAS ATLIEK?

Audzināšanas zinātnei piemērots liels daudzums dažādu pētniecības metožu; metodiskā apziņa katrā ziņā nozīmē skaidrību par zinātniski teorētiskā līmeņa saistību ar metodoloģiskiem risinājumiem. Vislabākie prakses kritikas pilnveides postulāti nebūs derīgi, ja tos nevarēs intersubjektīvi rekonstruēt un pārliecinoši pamatot argumentācijas kopsakarībās. Tas pats attiecināms arī uz profesora Hardlāina kungu no Mingenes...

Bet – kā vēl apgalvojis Žans Pols Sartrs? "Ja kāds kādreiz akceptē kādu teoriju, viņš ir spiests sīvi cīnīties pret faktiem."

KONTROLJAUTĀJUMI

1. Kāda ir atšķirība starp personīgo viedokli un zinātnisku apgalvojumu?
2. Kādus pētniecības metožu pamatvirzienus jūs nosauktu?
3. Mēģiniet raksturot atšķirību starp "izskaidrošanu" un "sprašanu"!
4. Saviem vārdiem īsi izskaidrojiet Dilteja definīciju: "Procesu, kurā mēs pēc ārēji dotām izpausmi ieguvušām jutekliskām pazīmēm apjēdzam kāda cilvēka iekšējās norises, sauc par spršanu."
5. Ko nozīmē "hermeneitiskais aplis"?
6. Nosauciet dažus tekstu saprotošās izskaidrošanas piemērus!
7. Kā jūs kritizētu spršanu kā metodi?
8. Kādi ir nozīmīgākie posmi pieredzes pētījuma plānošanā (respektīvi, sastādot pētījuma aranžējumu)?
9. Ko eksperimentā nozīmē
 - kontrolgrupa,
 - atkarīgie un neatkarīgie variablumi,
 - traucējošie variablumi?
10. Kādus novērošanas veidus jūs nosauktu?
11. Kāda ir atšķirība starp brīvo un standartizēto aptauju? Kādas ir to priekšrocības un trūkumi?
12. Kas ir sociometrija?
13. Kas ir normorientēti un kas – kritērijorientēti testi?
14. Testiem ir klasiski vērtēšanas kritēriji (kuri dažkārt tiek izmantoti arī empīriskajos pētījumos kopumā): objektivitāte, validitāte un reliabilitāte. Ko tie nozīmē?

15. Iztēlojieties, ka docētājs eksāmenā lūdz jūs kritizēt empīriskās metodes! Ko jūs atbildētu?

16. Kas ir "darbības pētīšana"?

17. Kā saprast vārdu "kvalitatīvi", runājot par kvalitatīvajām metodēm? Vai jūs saskatāt atšķirību no saprašanas kā metodes humānpedagoģijā?

18. Nosauciet dažus kvalitatīvu pētniecības veidu piemērus!

19. Ko nozīmē kompleksie pētījumu projekti?

20. Īsi raksturojiet "objektīvās hermeneitikas" paņēmieni (bez iedziļināšanās detaļās)!

UZDEVUMI

1. Izplānojiet pētījumu (ar iespējami daudzām metodēm) par tematu: "Kā skolotāji iepazīst skolu? Kā skolotājas iepazīst skolu?" (vai: "Kā diplomēti pedagogi iepazīst darbu narkoloģijas centrā?")! Kā varētu izskatīties pētījuma plāna uzmetums? Temats tik vispārīgi formulēts ar nodomu, lai pievērstu jūsu uzmanību pirmajam solim: precīzs pētāmā jautājuma nostādnes formulējums...

2. Mēģiniet apzināt (iespējams darbs grupā), kādas metodes tiek izmantotas disciplinās, kuras studējat jūs!

3. Nobeigumā neliels izaicinājums drosmīgajiem. (Ja kāds jautājums jūs pārsteidz, šis uzdevums, starp citu, var jūs ļoti labi sagatavot mutiskā eksāmena brīvās uzstāšanās daļai.) "Slavenais filozofs Gādamers sarakstījis tikpat slavenu grāmatu ar nosaukumu "Patiesība un metode". Interpretējiet šo nosaukumu vienu minūti garā ziņojumā!" (Ieteikums. Jūsu referāta ievadfrāze varētu būt sāda: "Jau Pilāts uzdeva šo tik pazīstamo jautājumu "Kas ir patiesība?"..."")

IZMANTOJAMĀ LITERATŪRA

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg). Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 5. Aufl. – Opladen, 1993.

Bohnsack R. Rekonstruktive Socialforschung. 2. Aufl. – Opladen, 1993.

Brück H. Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. – Reinbek, 1978.

Combe A., Helsper W. Was geschieht im Klassenzimmer? – Weinheim, 1993.

* Danner H. *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. – München, 1979; 2. Aufl., 1989.

Devereux G. Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. – Frankfurt, 1984.

Düker H., Tausch R. Über die Wirkung der Veranschaulichung von Unterrichtsstoffen auf das Behalten// Zeitung für experimentelle und angewandte Psychologie. – 1957. – S. 384–400.

* Flick U. u. a. (2. Aufl.) *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. – München, 1991.

* Friedrichs J. *Methoden empirischer Sozialforschung*. – Reinbek, 1973.

Gadamer H. G. Wahrheit und Methode. – Tübingen, 1960.

Garz D., Kraimer K. (Hg.) *Qualitativ-empirische Sozialforschung*. – Opladen, 1991.

Groeben N., Wahl D., Scheele B. Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. – Tübingen, 1988.

Haag F., Krüger H., Schwärzel W., Wildt J. (Hg.) *Aktionsforschung*. – München, 1972.

* Haft H., Kordes H. (Hg.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. 2. Bd. Methoden der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*. – Stuttgart, 1984.

Heinze T. *Qualitative Sozialforschung*. – Opladen, 1992.

Hoffmann-Rhein C. Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie// 32. Aufl. KZfSS. – 1980. – S. 373–386.

Hopf C., Weingarten E. (Hg.) *Qualitative Sozialforschung*. – Stuttgart, 1984.

Ingenkamp K. (Hg.) *Tests in der Schulpraxis*. – Weinheim, 1972.

Ingenkamp K. Erfassung und Rückmeldung des Lernerfolgs//

Lenzen D. (Hg.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. – Stuttgart, 1985. – S. 173–205.

* Ingenkamp K., Jäger R. S., Petillon H., Wolf B. (Hg.) *Empirische Pädagogik 1970–1990*. – Weinheim, 1992.

Kieper M. Lebenswelten "verwarlosten" Mädchen. – München, 1980.

Klafki W. Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft// Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Bd. 3. – Frankfurt/M., 1971. – S. 126–153.

- Kleining G. *Qualitativ-heuristische Forschung*. – Hamburg, 1994.
- König R. (Hg.) *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. – Stuttgart, 1970 ff.
- König E., Zedler P. *Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft*. – Düsseldorf, 1983.
- Kuckartz U. *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung 2. Empirische Methoden*// Lenzen D. (Hg.) *Erziehungswissenschaft*. – Reinbek, 1994. – S. 543–567.
- Lamnek S. (Hg.) *Qualitative Sozialforschung*. Bd. 1 und 2. 2. Aufl. – Weinheim, 1993.
- Lenzen D. (Hg.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. – Stuttgart, 1984.
- Lenzen D. (Hg.) *Pädagogische Grundbegriffe*. Bd. 1 und 2. – Reinbek, 1989.
- Lienert G. A. *Testaufbau und Testanalyse*. 3. Aufl. – Weinheim, 1969.
- Mayring P. *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 2. Aufl. – Weinheim, 1993.
- Merkens H. *Forschungsmethode*// Lenzen D. (Hg.) *Pädagogische Grundbegriffe*. Bd. 1. – Reinbek, 1989. – S. 614–632.
- Petersen J., Erdmann H. W. *Strukturen empirischer Forschungsprozesse*. Bd. 1 und 2. – Ratingen, 1975.
- Petersen J., Reinert G.-B. (Hg.) *Pädagogische Positionen*. – Donauwörth, 1990.
- Matthes-Nagel U. *Objektiv-hermeneutische Bildungsforschung*// Lenzen D. (Hg.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 2. – Stuttgart, 1984. – S. 283–300.
- Nicklis W. S., Wehrmeyer H. *Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden*. – Bad Heilbrunn, 1976.
- Roth L. (Hg.) *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*. – Stuttgart, 1978.
- Roth L. (Hg.) *Pädagogik*. – München, 1991.
- Saldern von M. *Qualitative Forschung – quantitative Forschung: Nekrolog auf einen Gegensatz*// *Empirische Pädagogik*. – 1992. – H. 4. – S. 377–400.
- Terhart E. *Verstehen in erzieherischen Prozessen*. – *Pädagogische Traditionen und systemtheoretische Rekonstruktionen*// Oelkers J., Tenorth H.-E. (Hg.) *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. – Weinheim, 1987. – S. 259–284.

Tschamler H. Wissenschaftstheorie. – Bad Heilbrunn, 1978.

Uhle R. Verstehen und Pädagogik. – Weinheim, 1989.

Wulf C. Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. – München, 1983.

Soeffner H.-G. (Hg.) Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. – Stuttgart, 1979.

4. nodaļa PEDAGOĢIJAS VĒSTURE

Studēt pedagoģijas vēsturi nozīmē skatīties pāri pedagoģiskās tagadnes horizontam, iepazīt audzināšanas daudzveidību un pretrunīgumu, izprast mūsdienu situācijas pirmsākumus, jaunā skatījumā ieraudzīt aktuālas problēmas. Pēc īsa ievada tiek attēloti pieci attīstības laikmeti: 1) paversiens no viduslaikiem uz jaunajiem laikiem; 2) apgaismība jeb "pedagoģijas gadsimts"; 3) "vācu klasika" un topošā pilsoniskā sabiedrība, vissvarīgākais – laikmetīgas izglītības sistēmas rašanās; 4) reformpedagoģija mūsu gadsimta pirmajā trešdaļā; 5) nacionālsociālisms un pēckara laiks. – Jums pazīstamajiem vārdiem un datiem nav jāpaliek aplātiem ar antikvāriem vēstures putekļiem.

Visa pedagoģijas vēsture kopumā, protams, nav izklāstāma dažās lapusēs. Šajā nodaļā tiek uzvērts būtiskais saturā un kvantitatē. Pedagoģijas attīstība, sākot ar antīko periodu, tiek izklāstīta tikai pārskata veidā, sīkāk raksturoti klasiskie laikmeti, laika posmi pēc 1900. gada iztirzāti ievērojami īsāk. Laika posms pēc Otrā pasaules kara vēlreiz plašāk aplūkots 11. nodaļā "Izglītības reforma un skolu veidi". Visa izklāsta vadošā perspektīva ir "audzināšanas divējādība" un tās pretrunīgums: audzināšana kā cilvēka tapšana par cilvēku un audzināšana kā svešu mērķu īstenošana. Turklāt tiek risināts jautājums: kāda loma audzināšanai bijusi modernisma tapšanā? (Sīkāk sk.: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, 1987 ff.)

Kaut arī audzināšana pastāvējusi visos laikos, tā ir patstāvīga problēmu joma, kas vienādi attiecas uz visu tautas jaunatni, taču vārdā tā pirmoreiz nosaukta tikai apgaismības laikmetā. (Blankertz, 1982, 13.) Tāpēc mēs uzsveram šo laika posmu, kura saknes un priekšvēstneši noteikti meklējami viduslaikos un vēl agrāk.

IEVADS. NO ANTĪKĀS PASAULES LĪDZ JAUNAJIEM LAIKIEM

IZGLĪTĪBAS IDEJA

Mūsdienu izpratne par izglītību ir mantojums no antīkās pasaules. Tā radusies, pārveidojoties kristietībai, notiekot sekularizācijai renesanses laikā un diskutējot kopš apgaismības laikiem. Šis lielais laika posms vairāk nekā 2000 gadu garumā, no vienas puses, ir mūsdienu domāšanas veida priekšvēsture, no otras puses, tas nav pārnesams uz mūsdienām, tā bija patstāvīga pasaule, kuras audzināšanas tēls, piemēram, mums šodien noteikti ir pilnīgi svešs. (Tenorth, 1992, 40.)

Senajā Grieķijā pamatideja ir "*paideia*" (audzināšana, izglītība), tā radās Grieķijas pilsētvalstīs 5. un 4. gadsimtā pirms Kristus. (Marrou, 1957; Jäger, 1959, 40.) Tādējādi, no vienas puses, *paideia* bija praktiskās dzīves forma: tā sagatavoja sabiedriskajai dzīvei polisā (pilsētvalstī), demokrātijai, kurā vēl iederējās vēlēti politiķi un tauta un oficiālā sabiedriski valstiskā darbība nebija atdalāma no sabiedriskās prakses. Tiktāl izglītība vienmēr bija "politiska" (polisa!) izglītība.

No otras puses, *paideia* kļuva par filozofiski formulētu izglītības ideālu, kā tas tēlots Platona (427–347) darbos. Tās mērķis ir no neauglīgas prātošanas nonākt līdz augstākās idejas atklāsmei par labu un taisnīgu dzīvi visiem un savienot to ar labākajiem tikumiem (piemēram, apdomību, taisnīgumu, drosmi, dievbijību). Platons veido augsti selektīvu sabiedrību ar elitāru izglītības ideālu.

Dvēselei jau pirms dzimšanas – kā Platons to parāda Menona dialogā – piemīt patiesā, skaistā un labā idejas. Cilvēks no šīs ideju pasaules nonāk laicīgajā dzīvē, tiecas pēc ideju atkalatcerēšanās (anamnēzes), mirst un nonāk ideju pasaulē – mūžīgā aprīte cikliskajā laika un pasaules skatījumā.

Postklasicisma antīkajā pasaulē galvenokārt tika uzsvērta vispārīgo zināšanu aprīte (*enkyklios paideia*, "Enciklopēdijas" etimoloģiskās saknes) (vēlāk kļuva par Rietumeiropas mācību plāna septiņām brīvajām mākslām, Dolch, 1971). Romā grieķu mantojums ar Cicerona (106–43) palīdzību saplūst ar *virtus* (tikums) ideālu. Taču tam sekojošā *kristīgā domāšana* nozīmē radikālu lūzumu. Cilvēka

eksistence tiek uztverta lineāri (ne vairs cikliski), pastāv radīšana un pastarā tiesa. Augstākās ir nevis idejas, bet gan personīgs Dievs. Mērķis ir nevis izzināšana, bet visu cilvēku atpestīšana. Par izglītojošās domas pamatu viduslaikos kļūst saistība ar Dievu un priekšstats par cilvēka līdzību ar Dievu (*imago dei*). Izglītība ir dzīves veidošana uz šiem pamatiem.

Tālāks pavērsiens izglītības idejas vēsturē rodas, pateicoties renesanses varenajiem apvērsumiem (no jaunu kontinentu atklāšanas līdz romiešu katoļu baznīcas un tās valstiskās nozīmes sagrāvei reformācijas laikā). Arvien lielāku nozīmi iegūst priekšstats par to, ka cilvēks ar savu domāšanu var veidot pasauli, kā arī līdz pat vēl līdz šim brīdim augstākā Dekarta atziņa (1596–1650). Viņa teikums: *Cogito, ergo sum* (Es domāju, tātad es esmu) atspoguļo uzticēšanos cilvēka domāšanas spēkam kā esamības garantam. Frānsisa Bēkona (1561–1626) uzskats, ka daba ir jāpētī kā mašīna, parāda iestājušos mehānisko pasaules ainu, kas vienlaikus ir jauno laiku zinātnes rašanās pamats.

"Izglītības domāšanas vēsturi nosaka tendence, ka tas, kas sākotnēji uzskatīts par kaut ko abām pakļautu citu, ir pārvaldāms paša spēkiem" (*Kokemohr*, 1993).

IZGLĪTĪBAS INSTITŪCIJA – SKOLA

Skola kā sabiedriski organizēta izglītības sistēma vairāk nekā 2000 gadu laikā no antikās pasaules līdz Prūsijas valstij nebija pazīstama. (*Tenorth*, 1992; *Hamann*, 1993.) Antīkajā Grieķijā (izņēmums ir Sparta, kurā bērnus audzināja valsts audzināšanas iestādēs) gan bija privātas skolas, kuras deva elementāru māksliniecisko, sporta un dažkārt literāro izglītību, taču tās bija paredzētas tikai brīvajiem pilsoņiem un tikai zēniem. Izglītības garīgie centri bija filozofu skolas (piemēram, Platona Akadēmija). Tikai helēnisma laikā (tātad apmēram 300 gadus pirms Kristus) kādu skolu apmeklēja gandrīz visi brīvo pilsoņu bērni (arī meitenes) (*Hamann*, 1993, 19.). Tas ir saprotami, ja atceramies, ka grieķu sabiedrība pārsvarā nodarbojās ar tirdzniecību. Tas nozīmēja, ka tā bija atkarīga no rakstiskās komunikācijas, tātad no augstas apmācības pakāpes.

Līdzīga aina vērojama *romiešu sabiedrībā*: elementārās skolas, kurās mācījās lasīt un rakstīt, tālāk izglītojošas gramatikas un, beidzot, retorikas skolas bija brīvo pilsoņu, īpaši augstākā slāņa privilēģija. "*Emancipatio*" (pakāpeniska atbrīvošanās no tēva varas) ir veidota, sākot ar pirmās togas uzvilksanu 14–17 gadus veciem (zēniem!) un beidzot ar pakāpenisku sabiedrisku amatu pārņemšanu. Tautas izaugšana kultūrā un sabiedrībā pilnībā notika bez organizētiem izglītības procesiem.

Viduslaiki gandrīz neatskīrās – izglītība bija paredzēta klērikiem, tātad baznīcas kalpu pēctečiem, nevis tautai. Klēriki vienlaikus bija izglītotie, viņu skolas – klostera, doma un patversmes skolas. Dažas mācību grāmatas tika lietotas gadsimtiem ilgi; tas, ko varēja zināt, principā bija zināms. Pamatā tika apgūtas *septem artes liberales* (septiņas brīvās mākslas) un triji: 1) gramatika, 2) retorika, 3) dialektika (loģika un argumentēšanas māksla) un kvadrīvijs: 4) aritmētika, 5) ģeometrija, 6) mūzika un 7) astronomija. Audzināšanas un mācību pamatievirze bija vingrinājumi un kristietība.

- Tas attiecās arī uz viduslaiku *universitātēm*. Filozofiskas ievirzes fakultātei (iegūtais grāds – maģistrs=atļauts mācīt universitātē) pievienojās trīs citas fakultātes: teoloģijas, tiesību zinātnes un medicīnas (absolvējot augstākā pakāpe – doktors). Pie tam arī tajās izglītībai bija teoloģisks raksturs.

- Bruņniecības valdīšanas laikā nerūpējās par rakstīmācīšanu un izglītotu cilvēku sagatavošanu, bet par ķermeņa izveicību, tikumu, mākslinieciski estētisku izglītību un zināšanām pārvaldē.

- *Amatniekiem* nebija konkurences, bet līdz iekļūšanai cunftē viņi apguva savu arodu trīs pakāpēs – māceklis, zellis un meistars.

- Interesants pavērsiens vērojams 13. gadsimtā tirdzniecībā: tirgotāju darījumi notika pārsvarā rakstiskā formā, vispirms latīņu valodā, vēlāk arī vāciski. Tātad tirgotājiem bija jāapgūst attiecīgas iemaņas, vispirms esošajās klostera, doma un patversmes skolās, vēlāk īpašās "vācu lasītprasmes un rakstītprasmes, kā arī rēķinātprasmes skolās", kuras dibināja plaukstošās pilsētas un privātpersonas. Daļēji šeit varēja apgūt arī nepieciešamās svešvalodas.

- *Laukos* skolu nebija, iekļūšana sabiedrībā notika līdzdarbojoties, izmantojot liturģiju un paražas, kas radīja emocionālo vienotību, taču ne "saprāšanos" (Blankertz, 1982, 18).

Tātad skolas aptvēra procentuāli gaužām mazu daļu no visiem iedzīvotājiem. Un tomēr renesanses laikmetā radās nepieciešamība

iepažīt ne tikai antīko pasauli un tās baznīcas teoloģisko pārveidošanos, bet arī iegūt laicīgu izglītību (kaut arī vēl joprojām kalpojot Dievam) – piemēram, baznīcas rakstu vietā lasīt Ciceronu. Radās jaunas skolas – latīņu skolas, dažkārt sauktas par ģimnāzijām jeb izglītoto skolām, kas drīz vien ieguva augstu atzinību un pirmām kārtām sniedza piemērotu izglītību arī to pilsoņu pēcnācējiem, kurus negaidīja klerikāla nākotne. Arvien vairāk dziļciltīgo un pilsoņu sūtīja savus bērnus (= dēlus) šajās skolās, droši paļaujoties uz jauno laiku centralizēti monarhistiskas pārvaldes valsti. Ja vēl ņem vērā to, ka Lutērs pieprasīja, lai katrs tautas pārstāvis pats būtu spējīgs izlasīt Dieva vārdu, tad kļūst saprotama pirmo "tautas skolu" dibināšana, kaut gan tās lielākoties bija reliģiski orientētas ķesteru skolas.

BĒRNU PATIESAIS STĀVOKLIS

Atšķirībā no lielo ideju un izglītības institūciju vēstures par audzināšanas reālo un sociālo vēsturi mēs arvien vēl zinām ļoti maz. Kā ģimenes dzīvoja patiesībā, kā veidoja savu ikdienu, kādi sociālie un ekonomiskie apstākļi ietekmēja viņu dzīvi un līdz ar to arī bērnu audzināšanu? (*Kuczinski*, 1981, *Wagner-Winterhager*, 1985.)

Pievērsoties, piemēram, bērnības vēstures pretrunīgai interpretācijai, vēlos sniegt par to kaut nelielu pārskatu. Francūzis Filips Ariess (1960; vācu val. – 1975) par to veica slavenu zinātnisku pētījumu, kurš ierosināja Loida de Mause (*Lloyd de Mause*) vadīto pētnieku grupu veikt kontrpētījumu (vācu val. – 1977). Par ko tas bija?

- *Ariess* izvirzīja tēzi, ka viduslaikos īstas pedagoģiskās institūcijas vēl nav bijušas pazīstamas. Tāpat nav bijis zināms pienākums (vai piespiešana) apmeklēt skolu, bērnudārzu vai tiem līdzīgu bērnu pieskatīšanas un audzināšanas iestāžu apmeklēšana arī bija sveša. Bērnu dzīves sfēra nebija nošķirta no pieaugušajiem ne telpiski, ne kulturāli. Visi vienā telpā strādāja, gatavoja ēst, spēlējās un dzīvoja, bērni gulēja kopā ar pieaugušajiem. Nabadzīgākajās ģimenēs bērni jau agri mācījās pelnīt maizi, viņi uzreiz tika iekļauti pieaugušo darījumos un rūpēs.

16. un 17. gadsimtā bērni auga atšķirti no līdzdalības pieaugušo dzīvē, raksturīgs bija speciāls bērnu apģērbs, īpašu rotaļlietu izgudrošana un tendence nodot bērnus īpašās, uz mācībām orientētās institūcijās. Ariess to nosauc par bērnu ceļu no viņu pilnīgās pasaules brīvības un nepiespietības

izjūtas uz sabiedrības pedagoģisku dresūru, iesaistot tajā skolu un mazģimēni: bērnu ciešanu laiks sākas ar bērnības atklāšanu, kuras izpētē vēlākajos gadsimtos konstatē arvien lielāku bērnu emocionalitātes un dabiskuma apspiešanu.

• Loida de Mausa (1977) pētnieku grupa ir citās domās. Sākotnēji arī viņi atbilstoši psihoanalītiskam viedoklim nonāk pie secinājuma, ka bērni līdz 17. gadsimtam bijuši visnotaļ bezpalīdzīgi, ka pieaugušajiem nav piemitusi ne mazākā izpratne un iejūtība. Taču tas tiek interpretēts ļoti kritiski: bērnu kopšanas neprasme veicinājusi augstu bērnu mirstību, uzturs bieži ir bijis nepietiekams, nav tikusi ievērota nepieciešamā higiēna utt. Lai kontrolētu dzimstību, tika praktizēta bērnu nonāvēšana un padzīšana (Ansītis un Grietiņa!). Lielās pārmaiņas bērnu un pieaugušo attiecībās līdz ar "bērnības atklāšanu" (pārsvarā tikai 18. gadsimtā) de Mauss attiecīgi saprata kā attīstības ceļu, atbrīvojoties no disciplīnas un bērnu apziņas ietekmēšanai izmantojot svešus uzskatus, uz atbrīvotu bērnību, kurā vecāki bērniem sniedz izpratni un atbalstu, pārāgrī un ļaunprātīgi viņus neizmanto saviem nolūkiem.

17. gadsimtā aizsākas tas, ko mēs šodien sauktu par modernu audzināšanas mācību: bērnus novēro, gūst priekšstatu par viņu individuālu augšanu un sakarību starp bērnību un vēlāko personību. Attīstības kategorija kļūst nozīmīga, uz to reaģē tādi lieli pedagogi kā Komenskis un Ruso (sk. tālāk).

Līdz pat 19. gadsimtam lielai iedzīvotāju daļai bērnības tomēr vēl joprojām nav, algādžu, zemnieku, sīkamatnieku un rūpniecības proletariāta bērniem netiek veltīta nekāda pedagoģiska uzmanība. Tikai 20. gadsimtā bērnību Eiropā atzīst par laika posmu, kas veltīts spēlēm, mācībām un kurā bērniem nav jāpelna iztika (*Wagner-Winterhager*, 1985, 5).

Taču līdz tam bija jānoiet garš ceļš, kura svarīgākie laikmeti tiks atspoguļoti šajā nodaļā.

4.1. PIRMAIS LAIKMETS – APVĒRSUMS NO VIDUSLAIKIEM UZ JAUNAJIEM LAIKIEM (17. GS.)

Vēlie viduslaiki, t. i., agrīnie jaunie laiki (14.–16. gadsimts), bija nākamās kultūras "bērna un pusaudža gadi" (kā to formulējis tautas pētnieks V. E. Peikerts). Taču renesanse un reformācija trīs veidos sagatavoja "jauno" laikmetu (kura sākums tiek attiecināts uz 1750. gadu):

pirmkārt, cilvēks un pasaule tika uztverti kā savas praktiskās darbības produkts (ne vairs tikai mitoloģiski);

otrkārt, diferencējās skolotie un klēriķi, un līdz ar to arī zinātne un ticība;

treškārt, audzināšana izpaudās kā patstāvīgs mantotu dzīves formu mehānisms (līdzās reliģijai un tradīcijai) (*Tenorth*, 1992, 70).

CEĻĀ UZ APGAISMĪBU – KOMENSKIS UN DIDAKTIKA

Viens no pirmajiem, kurš plašākas sabiedrības apziņā audzināšanu izvīrēja kā nozīmīgu uzdrīkstēšanos, bija Jans Amoss Komenskis (čehu val. – *Komensky*, 1592–1670). Komenskis bija Bohēmijas brāļu draudžu bīskaps un, juku laikos (30 gadu karš!) ceļodams pa visu Eiropu, guva lielu atzinību.

Protams, viņa priekšstati bija ļoti reliģiozi, taču Komenskis gan glābšanu, gan pazušanu ielika cilvēka paša rokās. Šai aspektā viņš bija jaunās pasaules vēstnesis, uzskatīdams, ka cilvēkam ir dota iespēja sakārtot pasauli (*Blankertz*, 1982, 34) un slimās pasaules ārstēšana sākas ar "vice-Dieva" cilvēka audzināšanu (*Scheuerl*, 1979, 74). Viņa *pansofija* (visgudrības mācība), t. i., zinātņu vispārēja saistība, vienlaikus ir Dieva un pasaules izpratne, un tai jābūt pieejamai visiem cilvēkiem.

Komenskis attīstīja apjomīgu programmu – mācīt "visu visiem pamatīgi (visādos veidos)" (*omnes omnia omnino*) – "tā bija sabiedriski politiskā ziņā nedzirdēti drosmīga, pat revolucionāra prasība" (*Blankertz*, 1982, 35):

- *visi* – tas nozīmē kā nabadzīgie, tā bagātie, kā dižciltīgie, tā nedīzciltīgie, kā meitenes, tā zēni, kā kungi, tā kalpi;

- *visi* nav jāuztver kā visa zināšana, bet gan kā (vecumam atbilstošs) vienots priekšstats par pasauli, kas cikliski paplašinās dažādās skolas pakāpēs – kā koka gadskārtas;

• *amatīgi* – nozīmēja ne tikai verbālas, bet arī plašas faktu zināšanas; ar šo reāliju un uzskatāmības uzsvēšanu ir saistīta asa toreizējā tradicionālās izglītības verbālisma, kā arī senatnes nozīmes pārvērtēšanas un pret dabiskās (sveš)valodu mācīšanas metodes kritika.

Ir vērts kādreiz ieskatīties "*Orbis sensualium pictus*" – attēlu pasaulē, kuru kā vienu no pirmajām reāliju grāmatām apbrīnoja jau Gēte un kura piedzīvoja neskaitāmus izdevumus.

Kā šī mācīšana noritētu metodiski, Komenskis attēlo savā darbā "Lielā didaktika" (*Didactica Magna*). 13.–19. nodaļā viņš ieskicē neuzspiestas, dabiski orientētas metodes, kuras attiecas uz mācīšanās drošību, vieglumu, ilgumu un efektivitāti, piemēram, no vieglā uz grūto, no tuvā uz tālo, no vispārīgā uz atsevišķo. Viņš iesaka likvidēt arī viduslaikos radītās pārblīvētās nodarbības, kas vērstas vienlaikus uz vienu atsevišķu skolēnu – skolotājs veltīja uzmanību tikai vienam audzēknim un pārējos tikmēr pakļāva ar uzdevumu un sodu palīdzību. Tā vietā *klašu nodarbībās* (Komenskis domāja par 100 bērniem!) visi jāmāca vienlaikus vienam skolotājam, kurš tad "kā saule izplestu savus starus pār visiem" (19. nodaļa). Tā ir frontālās nodarbību formas un viena vecuma skolēnu klašu sistēmas dzimšanas stunda, kas vēl šodien ir daļa skolotāja sapnis...

Tātad Komenskis izstrādāja *pēctecīgu skolu sistēmu* visiem bērniem:

1. pakāpe – mātes skola bērniem no dzimšanas līdz 6 gadu vecumam ("mātes skola");
2. pakāpe – sešgadīga dzimtās valodas skola visiem no 6 līdz 12 gadus veciem bērniem;
3. pakāpe – latīņu skola jeb ģimnāzija no 12 līdz 18 gadu vecumam;
4. pakāpe – akadēmija no 18 līdz 24 gadu veciem – universitāte.

Šīs četras pakāpes veidoja vienotas skolu sistēmas kopīgu plānu. Līdz ar to Komenskis uzskatāms par skolu sistēmas principu agrīno pārstāvi.

4.2. OTRAIS LAIKMETS – APGAISMĪBA JEB "PEDAGOĢIJAS GADSIMTS" (1700–1800)

a) DŽONS LOKS, IMANUELS KANTS

Ap 1700. gadu Komenska ieviestie principi kļūst aktuāli plašā Eiropas reģionā, kurus tomēr nevar uzskatīt par tiešu viņa ietekmes rezultātu. 18. gadsimtā – apgaismības laikmetā – visi cilvēki pakļauti prāta apgaismībai. Izmantojot saprātu, atrisināmas šķiet visas dzīves problēmas un

iespējams visas cilvēces progress tikumiskās izaugsmes ziņā, kā arī saimnieciskajā attīstībā. Prāta apgaismošana, kuras mērķis – tikumiska izglītība – kā sludina lielā laikmeta utopija –, radītu paradīzei līdzīgas svētlaimes un brīvības valsti.

Šis bezgalīgais optimisms audzināšanā ir jūtams jau angļu filozofa Džona Loka (1632–1704) uzskatos: viņš cilvēka dvēseli uztver kā "*tabula rasa*", kas piepildāma ar saturu (kā aprakstot tīru vaska tāfeli) no ārienes. Loks *visus* tautas slāņus grib audzināt vienādi, mācīšanai jānoris atbilstoši zināšanu līmenim, neilgi un viegli, ticot savām sekmēm. Tādā pašā veidā cilvēkos jāveido tikumība un darba mīlestība, – audzināšana kā pastāvīgi progresējošs process. Loka "Domas par audzināšanu" drīz vien kļuva par visu pedagoģiski ieinteresēto izglītoto cilvēku vērtīgu ieguvumu.

Imanuels Kants (1724–1804) 1784. gadā skaidri formulēja atbildi uz jautājumu "Kas ir apgaismība?".

"Apgaismība ir cilvēka izešana no paša radītās nepilngadības. Nepilngadība ir nespēja izmantot savu saprātu bez cita vadības. Šī nepilngadība ir cilvēka paša vaina, ja tās iemesls ir nevis saprāta, bet izlēmības un drosmes trūkums, istenojot savas vajadzības bez citu palīdzības. *Sapere aude!* Esi drosmīgs un savā dzīvē ņem vērā savu saprātu! Tāds ir apgaismības sauklis. Slinkums un glēvulība ir iemesli, kāpēc tik liela daļa cilvēku visu mūžu paliek nepilngadīgi, kaut daba viņus jau sen ir atbrīvojusi no švešas vadības, un kāpēc citiem ir tik viegli uzņemties par viņu aizbildņiem. Nepilngadīgam būt ir tik ērti..." (Kant, 1968, 53.)

Tā ir vēl šodien akceptējamā apgaismības galvenā atziņa (Hermann, 1993) – vairāk jāuzticas cilvēka saprātam nekā tradīcijām un autoritātēm.

Kants, katrā ziņā uzsverot patstāvīgas domāšanas nozīmīgumu, raksturo *vienu* apgaismības līniju. *Otra* kā primāro apgaismībā saprot zināšanu nodošanu un pamācīšanu; šī tendence pirmām kārtām raksturīga filantropiem un viņu iestādēm (sk. tālāk). *Pamatidejas*, kuras guva panākumus pedagoģijā apgaismības laikmetā, sešos punktos apkopojis Blankercs (1982, 28 u. c.).

Apgaismības pamatidejas

1. "Audzināšana ir cilvēka rokās." (Uz to attiecināma, piemēram, pirmās pedagoģijas katedras atvēršana 1779. gadā Hallē Ernstam Kristianam Trapam!)

2. "Audzināšana ievirza reālajā dzīvē, kurā tā ir ārkārtīgi nepieciešama." (Tādēļ, piemēram, nepieciešama ne tikai grāmatu zinību apguve, bet arī ķermeņa, roku veiklības un rakstura "skološana".)

3. "Pastāv pareizās audzināšanas metode." (Vēlme sekot dabas norisēm – tas vispirms bija "didaktisko reformistu" impulss, kuru uzsāka Komenskis.)

4. "Audzināšana redz bērnu kā bērnu (nevis kā mazu pieaugušo)." (Šeit sevi piesaka Ruso tēze par bērna personiskajām tiesībām.)

5. "Audzināšanas nepieciešamība pamato prasību obligāti apmeklēt skolu." (Neatkarīgi no tā, vai cilvēka būtība tika traktēta drīzāk optimistiski – laba jau no dabas, kā to raksturo Ruso, vai arī pesimistiski – slikta jau kopš grēkā krišanas – kā apgalvo piētists Augusts Hermans Franke). Jebkurā gadījumā cilvēkam nepieciešama audzināšana, un nekādā gadījumā cilvēka audzināšanu nedrīkst aizkavēt. Merkantilistiskās saimniekošanas politikas tendence – absolūtisma valsts, kurai bija nepieciešama nauda armijai un valdībai, daudzpusīgi veicināja amatniecības attīstību. Obligātā skolas apmeklēšana tika pārtraukta, un tās vietā daudzviet tika izmantots bērnu darbaspēks, piemēram, Veimārā 1619. gadā, Gotā 1640. gadā un Prūsijā 1717.–1763. gadā.

6. "Skola atbrivojas no baznīcas aizbildniecības." (Autonomijas saukli pedagoģija pirmo reizi izvirzīja programmas līmenī.)

Noskaidrojot, ka līdz tam audzināšanu – arī tās nozīmi cilvēces attīstībā – tikpat kā neuzskatīja par atsevišķu dzīves nozari, kļūst skaidrs, kāpēc šis gadsimts (1700–1800) pilnībā kļuva par "pedagoģijas gadsimtu". Bija iesākušies jaunie laiki. Tas, kā to pierādījis slavenais sociologs Makss Vēbers, kā jauninājumus izvirzīja *trīs pamatsistēmas* ar patstāvīgām subsistēmām un atbilstošu patstāvīgu attīstības dinamiku:

- kultūras sistēmu, pirmām kārtām moderno zinātnei, audzināšanu un izglītību;

- politiski administratīvo sistēmu, pirmām kārtām moderno konstitucionālo valsti kā centralizētu politisku institūciju;

- ekonomisko sistēmu, plaukstošo kapitālistisko tirgus ekonomiku.

Straujš varas kāpinājums rodams, pirmām kārtām jau kapitālistiskās tirgus ekonomikas saistot ar moderno, uz tehnisku racionalitāti, pielietojamību

un pārvaldāmību orientētu zinātņi (piemēram, Frānsiss Bēkons: pasaule kā principā pārvaldāma un vadāma mašīna); katrā ziņā arī tas ir viens no modernā cilvēka visvarenības tieksmes avotiem, kuram mēs ticam vēl šodien – spēt "pakļaut" dabu...

Audzināšanai un audzināšanas zinātņei šajā procesā ir piemitušas pretrunīgas funkcijas. *No vienas puses*, tās ir šī procesa konstitutīvas sastāvdaļas: sabiedrība ir mācīšanās sabiedrība, t. i., tā atkarīga no zinātnes un tās sasniegumiem. Tika atbalstīti un attīstīti formāli izglītības procesi ārpus ģimenes. Ar racionāli plānotas audzināšanas palīdzību tika iecerēta progresā koncepcija – radīt jaunu brīvu un savstarpējās attiecībās vienlīdzīgu cilvēku. Tam bija nepieciešama medicīna, attīstības psiholoģija un empīriskā pedagoģija. *Audzināšana neapstrīdami ir jauno laiku sastāvdaļa.*

No otras puses, tika atzīmētas arī jaunās sabiedrības negatīvās izpausmes, piemēram, nesen radušās industrializācijas sekas: audzināšana, sākot no Pestalocija nabadzīgo audzināšanas līdz Šleiermahera prātojuumiem par to, ka bērna tagadni nevar upurēt nākotnes un romantisku ieceru vārdā, vēl nepārveidotā bērņā jāmeklē iespējas jaunam sākumam pret cilvēcīgā iznīcināšanu atsvešinātā kultūrā, – izvērtās cīņā par piemērotu reakciju uz šīm attīstībām. *Audzināšana ir pretdarbība jaunajiem laikiem.*

Līdz mūsdienām aktuālā audzināšanas pretruna iezīmējas kā a) progresā, cilvēces augstākās izglītības atklāšana, cerīga cilvēku dzimuma apgaismība (piemēram, kā mēs to uzsvērtu šodien, attiecībā uz draudošo dabas katastrofu) un b) bērna "sociālā disciplinēšana" ne vairs ar ārēju spēku, bet audzināšanas palīdzību racionāli iekļūšana bērņū dvēselēs un viņū identitātē jau apgaismības pedagoģiskā gadsimta sākumā.

Tālākie mūs interesējošie konflikti sevi piesaka sākumā: konflikts starp brīvību un piespiešanu, starp indivīdu un sabiedrību, starp piemērošanos un pilngadību, starp subjekta uzpurēšanos sabiedriski ekonomiskiem mērķiem un indivīda humānu izglītošanos (Tenorth, 1988, 76). Visasāk šī gadsimta pretrunas ir saglabājušās ženēvieša Žana Žaka Ruso ģeniālajos un vienlaikus tik dažādi izprastajos darbos.

b) ŽANS ŽAKS RUSO (1712–1778), APGAISMĪBAS PĀRSTĀVIS UN TĀS TĀLĀKVIRZĪTĀJS

Dzimis 1712. gadā Ženēvā. Pēc mātes agrās nāves līdz 12 gadu vecumam viņu audzinājis tēvs. Zēns uzaudzis politisku interešu un sirsnīguma gaisotnē. Iemilējies 12 gadus vecākā sievietē, atkal un atkal padzīts, amatnieks, mūzikas skolotājs, komponists, filozofs un rakstnieks, franču revolūcijas intelektuāls celmlauzis, nodevis piecus paša bērnus atradeņu namā, ass analītisks un dabiskuma izjūtas rosinātājs, romantisma iedvesmotājs. Viņa dzīve ir pretrunu pilna, kuras raksturo arī viņa daiļradi.

Tas, kas bija nobriedis daudzos šīs dzīves piedzīvojumu pilnajos gados, beidzot arī spēcīgi izpaudās ārējās ietekmes rezultātā (*Rang*, 1979, 120). Ruso uzzināja par kādu Dīzona akadēmijas izsludinātu konkursu un dedzīgi aizrāvās ar tajā izvirzīto jautājumu: "*Vai zinātņu un mākslu progress ir sekmējis tikumisko uzlabošanās?*" Savā pirmajā diskursā viņš radikāli noliedza šo uz kopējo sabiedriski kulturālo progresu vērsto jautājumu un ieguva balvu. Viņa pamattēze skan – cilvēks pēc dabas ir labs, par ļaunu viņu padara tikai institūcijas. Tas bija frontāls uzbrukums samaitātajai kultūrai, kuru viņš pamatīgi kritizēja. Secinājums – cilvēks jāaudzina tikai atbilstoši viņa paša dabai, nepakļaujot viņu kultūras un sabiedrības kaitīgajai ietekmei. Tas tad arī būtu labākais nosacījums valsts sistēmai, sabiedriskajam līgumam (*contract social*). Ir jāatzīmē, ka abi svarīgākie Ruso darbi – "*Emile*" un "*Contract social*" tika izdoti vienā – 1762. gadā!

"*Contract social*" ("Sabiedriskais līgums") atspoguļo to, kā daba un personīgā griba var pastāvēt saskaņā ar sabiedrību: katra cilvēka gribai ir jābūt kā "kopīpašumam, kas pakļauts vispārējai gribai". Vispārējā labklājība rodas no brīvprātīgas labklājības – tāpēc ka saprātīga personīgā griba pakārtota vispārējai gribai. Tik tālu viss šķiet kārtībā.

Kas darāms, lai izaudzinātu cilvēku, kas uz to spējīgs? Ruso atbild: "Bez šaubām, lielā mērā ir jāaizkavē, ka kaut kas tiek darīts..." Kā tā? Teikums kļūst saprotams, ja to izsaka pozitīvā nozīmē: "Audzināšanai ir jāseko dabiskajai attīstībai." (*Dietrich*, 1975, 34.) Audzināšanai tāpat ir jāseko bērna dabai, nevis kādam ārējam mērķim.

Tādēļ Ruso savu slaveno audzināšanas projektu "Emils – jeb Par audzināšanu" kritiski iesāk ar visnozīmīgāko teikumu: "Viss, kas nāk no Radītāja rokām, ir labs; viss deģenerējas cilvēka rokās." Un viņš turpina: "Neko viņš [cilvēks, H. G.] negrib tā, kā to ir izveidojusi daba, pat cilvēku ne. Viņam tas jādresē kā cirka zirgs un jāliec kā koks savā dārzā." Ruso audzināšanas koncepcija sākas ar jaundzimušu bērnu – cilvēks ir labs, taču vājš. Bet nepieciešamā palīdzība ir stingri jāierobežo ar tieksmju apmierināšanu, jo jebkura lutināšana bērnu padara vēl atkarīgāku, nekā tas jau ir tāpat. Ja Ruso šo uzskatu dēļ piedēvējam asumu

un askētiskumu, neesam saskatījuši, kam tad īsti bērna spēku norūdišana un veicināšana kalpo, proti, bērna laimei. "Iaimīgs spēj būt tikai tas, kura vēlēšanās nav lielākas par viņa varēšanu, kurš ir stīps, jo viņam nav jādiedelē citu palīdzība." (*Blankertz*, 1982, 73.) Ruso audzināšanas vispārējais princips ir nodrošināt bērna laimi.

Audzināšanai jāpiemērojas bērna dabai kā organiskai, pakāpeniski progresējošai attīstībai. Formulējot citādi – audzinātājam ir jābūt atturīgam, viņam pēc iespējas mazāk jāiejaucas. Tas ir princips, ko Ruso parasti sauc par negatīvo audzināšanu (kad Emīls, piemēram, saaukstējas, jo viņš ir izsitis savas mājas loga rūti, audzinātājam nav viņš jāsoda, "dabiskais sods" ir kaklasāpes). "Audzinātāja primārais uzdevums ir *veidot vidi*, pedagoģiskas situācijas, organizēt oriģinālas tikšanās, taču saprašanos ar pasauli atstāt bērna paša ziņā. Viņš tātad audzināšanas procesā iejaucas tikai netieši, nekad tieši. To Ruso saprot ar vārdiem "aizkavēšana kaut ko darīt". Tomēr prasmīgam audzinātājam pedagoģiski, t. i., atbilstoši dabai, jāpakārto vide bērna dabiskai attīstībai. *Audzinātājs tātad ir dabiskas un "vispārīgas gribas" aizvietotājs.*" (*Dietrich*, 1975, 35.) Ir lietas (vēlāk arī cilvēki), kas rosina pieredzi un mācīšanos.

Šī aranžējuma problemātika – veidošanas gaitā Emīla apkārtne kļūst par "totālu institūciju" (lietojot Gofmaņa moderno jēdzienu), kurā bērnam jāattīstās brīvi un atbilstoši saviem dotumiem... Šāda dabiskuma norise atspoguļota Ruso piecās grāmatās par Emīlu. Taču svarīgāka par audzinātāju (šodien dažkārt jau tā šaubīgās un sabiedrībai šķietami svešās) izturēšanās atsevišķajām detaļām ir Ruso pamattēze par bērna personiskajām tiesībām, viņa uzskats, ka bērns nav mazs (diemžēl vēl mazliet) nepilnīgs pieaugušais, bet gan būtne, kas pati nes sevī savu piepildījumu un briedumu. No tā izriet jautājums par audzināšanas patieso uzdevumu, par "audzināšanas" satura īpatnībām, kurš nav atkarīgs no pirmspedagoģiskiem un ārpuspedagoģiskiem mērķiem (kā piemērošanās kādam sabiedriski nosacītam audzināšanas mērķim). Ruso īstenā vēsturiskā nozīme ir tieši tā, ka viņš pirmo reizi to visu ir tematizējis. (*Blankertz*, 1982, 71.)

Bērns līdz ar to ir galīgi – vismaz pedagoģiskajā teorijā – pārtapis no audzināšanas objekta par tās subjektu. Sevi piesaka cilvēkam draudzīga audzināšana. Vai filantropi – "cilvēku draugi" – to ir realizējuši?

c) FILANTROPI – CILVĒKU VAI EKONOMIKAS DRAUGI?

Filantropi (arī filantropisti), šis vārds atvasināts no grieķu vārda *Philantropie* = cilvēku draudzība, bija pedagoģu grupa, kuriem laika posmā

no 1750. līdz 1800. gadam bija liela ietekme uz pedagoģiskās teorijas un skolu sistēmas attīstību. Sekojot Ruso, viņi tiecās pēc reliģiozi apskaidrota, tikumiska, saimnieciski saprātīga cilvēka. Viņu vadošais pārstāvis bija J. B. Bazedovs (1724–1790), kurš Desavā nodibināja pirmo "filantropīnu", paraugskolas iestādi, kura bija valstiski orientēta – tā bija alternatīva latīņu skolas zinībām, pasaules izzināšana bez baznīcas uzraudzības, modernās valodas un dabas zinātnes, kopmācības, sports. Skola bija arī vieta, kur guva prieku, liksmību, tā sniedza utilitāru audzināšanu, lai audzēkņi būtu piemēroti saimnieciskai un sabiedriskai pasaulei, t. i., arī produktīva amatnieciska un lauksaimnieciska darba integrāciju. Tomēr noteicošais līdzeklis bija pamācība.

Filantropu rakstnieku dvēsele bija J. H. Kampe (1746–1818), kurš rūpējās par 16 sējumu biezo skolu un audzināšanas sistēmas "Revīzijas darbu". Citi vadošie filantropu pārstāvji bija arī C. G. Zalcmanš (1744–1811) ar "filantropīnu" Šnefentālē (netālu no Gotas) un saviem daudzajiem apgaismojoši pamācošajiem rakstiem un F. E. Rohovs (1734–1805) kā muižas īpašnieks, kurš iestājās par dažādu slāņu saplūšanu kopā vienotā tautā (un izkopa jēdzienu "tautas skola"). Var jautāt, vai šajā pedagoģijā tomēr visbeidzot "apgaismotais" cilvēks un visu cilvēku spēku izglītošanas mērķis nereducējās uz ekonomisko noderīgumu, "*homo oeconomicus*"?

d) INDUSTRIĀLĀS SKOLAS

Redzot jaunā slāņa proletariāta katastrofālo postu, kļūst saprotams "industriālās" audzināšanas ideāls, kas atspoguļojās paralēli radušajās "industriālajās skolās". Darbīgums, produktivitāte, čaklums, izgudrotājtalants, izveicība, taupība – tās bija spējas, kas vienlaikus atbilda buržuāzijas, zemnieku bērnu un bezzemnieku "nabagu" ideālam. Daudzās vietās (tikai Bohēmijā vien to bija vairāk nekā 400) dibināja industriālās skolas, kurās tika apvienots darbs – aušana, adīšana un pīšana, ko veica bērni (tātad bērnu darbs), ar elementārskolas mācībām.

Noslēgumā vēl jāpiemin *pirmo reālskolu* (1747. gadā Berlīnē to nodibināja piētists Hekers) un *pirmo arodskolu* (celtniecības, kalnrūpniecības, tirdzniecības skolu, mākslas akadēmiju un tehnisko augstskolu) dibināšana 18. gadsimta vidū, kuras kopumā labi iekļāvās apgaismības garā un tā laika saimnieciskajā attīstībā.

Ar plaukstošās industrijas kopējo problēmu saistīts arī lieliskais Augusta Hermana Frankes (1663–1727) darbs. (*Mench*, 1993, 157 utt.) Kā pārliecināts piētists viņš 1694. gadā

ar nelieliem līdzekļiem nodibināja nabadzīgo skolu Hallē. Nedaudzos gadu desmitos tā izvērtās par bāreņu, skolēnu un studentu pilsētīnu ar tolaik vismodernākajām celtnēm (ar centrālapkuri!), manufaktūrām un lauksaimniecību, kur visbeidzot sev mājvietu atrada 3000 bērnu. Frankes cilvēku negatīvi traktējošā pedagoģija (piemēram, bērna paša sliktās gribas laušana) ir visnotaļ apstrīdama, to nevar attiecināt uz viņa sociālo devumu.

Vienlaikus saistīts ar komplekso attīstību, tajā pašā laikā neparasti patstāvīgs un dabisks, sava laika spogulis un pretpols, kas piedzīvojis neveiksmes un ieguvis pasaules slavu, ir Pestalocijs, viena no lielākajām pedagoģiskajām personībām vispār.

e) JOHANS HEINRIHS PESTALOCIJS (1746–1827) – TAUTSKOLOTĀJS UN FILOZOFIS

Priekšlaicīgi pametis skolu, cietis nozēlojamu neveiksmi kā lauksaimnieks, notērējis savas sievas īpašumus, kapitulējis attiecībās ar savu dēlu, kas slimoja ar epilepsiju (viņš to nosauc Ruso vārdā par Žanu Žaku), sastrīdējies ar līdzstrādniekiem, kļuvis nabags, utopists savos darbos, izsmiets kā sapņotājs – tā ir Pestalocija dzīves viena puse. Par otru pusi liecina uzraksts uz viņa kapakmens:

Neihofas nabago glābējs,
Tautas sludinātājs "Linardā un Ģertrūdē",
Bāreņu tēvs,
Jaunās tautas skolas dibinātājs
Burgdorfā un Mīnhenbuzē,
Cilvēcības audzinātājs Iverdonā,
Cilvēks, kristietis, pilsonis.
Visu citiem, neko pašam!
Lai svētīts viņa vārds!

"NEIHOFAS NABAGO GLĀBĒJS"

Pestalocijs bija nopircis sev nelielu īpašumu, lai tur (kā teiktu pašreiz – ekoloģiski tīri) audzētu rubiju – augu krāsošanai. Tas beidzās ar ekonomisku katastrofu, bet ar pedagoģiskiem panākumiem: viņš uzņēma nabadzīgus bērnus (vēlākā nemantīgā proletariāta priekštečus), lai veidotu viņiem spējas, kas nepieciešamas dzīves grūtību pārvarēšanai. Vērpšana, aušana un kokvilnas krāsošana viņus pasargāja no ubagošanas, vienlaikus bija jāattīstās viņu cilvēciskajām iespējām. Taču Pestalociju izmantoja, bērni nesaprata viņa koncepciju, sekoja sliktas ražas – īsā laikā viņš bankrotēja.

Savu pirmo pieredzi viņš apkopoja "*Vientuļnieka vakarstundā*" (1780) un dažus gadus vēlāk savas dzīves laikā trīsreiz pārstrādātajā romānā "*Linards un Ģertrūde*".

"*Vakarstundā*" Pestalocijs vēl balstās uz optimistisku cilvēka tēlu un redz viņu attīstāties "dabiskā ceļā" – vienādi koncentriskos apļos, sākot ar "dzīvojamo istabu". Caur amatniecisko jomu un dzīvi valsti līdz reliģiozitātei ir jānotiek vispārējai augšupejošai cilvēka dabas iekšējo spēku attīstībai. [Visi citāti ņemti no kritikas izdevumiem par Pestalocija darbiem, tāpēc izņēmuma kārtā, lai taupītu vietu, es atsakos no precīzas avotu norādes.]

Šajā agrīnajā fāzē skola vēl tiek noliegta, jo tā dod mākslīgu izglītību, kas neseko cilvēka dabai. Ar to ir izteikts viens no galvenajiem Pestalocija mērķiem: cilvēkam vispārīgā izglītība ir jāiegūst pirms jebkura amata un savai kārtai nepieciešamās skolas: "Vispirms, bērns, tu esi cilvēks, tikai pēc tam sava amata mācekļis."

TAUTAS SLUDINĀTĀJS "LINARDĀ UN ĢERTRŪDĒ"

Savā romānā "*Linards un Ģertrūde*" (1781–1787), kas ātri ieguva popularitāti, Pestalocijs aprakstīja sabiedrības utopiju, kas izrietēja no aristokrātiskā reģenta tēviskā skatījuma un radīja nepieciešamos visaptverošos nosacījumus, lai cilvēks iekļautos sakārtotā un labā vidē (Gudjons, 1971).

Cilvēks ir ļoti atkarīgs no savas apkārtējās vides (līdzīgi kā vēlākajā Marksa tēzē par to, ka esamība nosaka apziņu). Tādējādi Pestalocija darbā parādās politiskās reformas un audzināšanas cieša saistība, ko viņš saglabājis arī savos vēlākajos darbos pēc smagās vilšanās Lielajā franču revolūcijā. Tādēļ galarezultātā visas cerības tiek vērstas uz audzināšanas politisko ietekmi un tikpat kā nekas vairs netiek sagaidīts no politikas (Grunc-Stoll, 1987).

Arī skolas loma kļuva arvien nozīmīgāka. Pestalocijs bija viens no pirmajiem laikabiedriem, kurš skaidri saskatīja, ka līdz ar plaukstošo industriju kļūst nepieciešama skola, jo "nabadzīgo" bērni (t. i., pārsvarā nemitīgo vietējo strādājošo bērni, kuri izejvielu piegādātājam – pasūtītājam izpildīja, piemēram, aušanas, krāsošanas un vērpsanas darbus) tādas nepieciešamās iemaņas kā, piemēram, rēķināšana, orientēšanās svira vienībās, rakstīšana u. c. vairs nemācījās tā kā agrāk zemnieku bērni, kuriem viņu īstā skola "bija stallis, piederbs, meža darbi un lauks visas dabas brīvajā auditorijā". Skola kļūst nepieciešama visām profesijām, jo

sabiedriski nepieciešamās zināšanas ir kļuvušas tik apjomīgas, ka tās vairs nevar sniegt bez institucionālas mācīšanas. Tomēr skolas ideja Pestalocijam visu mūžu saistīta tikai ar mātes audzināšanas "dzīvojamās istabas" principiem.

"TĒVS BĀREŅIEM ŠTANSĀ"

Varētu domāt, ka viss teiktais liecina par Pestalociju kā lielu bērnu draugu. Tāds viņš, protams, arī bija. Vispirms šo slavu viņam atnesa darbs ar novārtā pamestajiem bērniem un nabadzīgo bērniem Štansā (dažkārt šis nosaukums tiek rakstīts ar "c", dažreiz – ar "s") (1799). Taču Štansa nebija nejausība, tā ir pamatīgas iedziļināšanās un Pestalocija jaunas filozofiskās domāšanas konsekvence. Savu augstāko punktu tā sasniedza darbā "*Pētījumi par dabiskumu cilvēku dzimuma attīstībā*" (1797). Tajā viņš neizbēgami arī franču revolūcijas juku un lielo apgaismības filozofu ietekmē attīstījies ļoti patstāvīgu cilvēka, sabiedrības un audzināšanas skatījumu.

Pestalocijs ieskicē trīs cilvēces stāvokļus, kuri vienlaikus it kā "slāņi" atrodas katrā cilvēkā – "dzīvniecisko", "sabiedrisko" un "tikumisko" stāvokli. Cilvēks *dabiskajā stāvoklī*, no vienas puses, ir vienkāršs, nevainīgs mežonis (kā to traktē arī Ruso), taču viņā "rit savas dzimtas asinis" un viņš uzticas "savas milnas taisnībai". Kā *sabiedriska būtne* viņš pilnīgi piemērojas pārējiem un attīsta civilizētu izturēšanos, bet "sabiedriskais stāvoklis savā būtībā ikvienam ir kara turpinājums pret visiem". Cilvēks tomēr jūt: "Sabiedriskās tiesības mani neapmierina, sabiedriskais stāvoklis mani nepilnveido." Tikai cilvēks kā "sevis paša veidojums", t. i., būtne, kura ir atklājusi savu *tikumības spēku*, pats sevi padara cēlāku: "... sevi es pats pilnveidoju tad, ja es to, kas man jādara, pieņemu par likumu, ka es to gribu." Cilvēkam piemīt tikumiska griba – un to var attīstīt ar audzināšanu. Šī atziņa par sašķelto pretrunīgo cilvēka būtību liek Pestalocijam secināt, ka cilvēka dzīve nevar būt pilnvērtīga bez audzināšanas.

Bet kur tad paliek uzskats, ka cilvēks pēc savas izturēšanās ir sociālās vides produkts? Pestalocijs atbild: "To, ka apstākļi veido cilvēku, es saskatīju uzreiz, taču arī cilvēks veido apstākļus, viņam pašam piemīt spēks tos dažādi pavērst pēc savas vēlēšanās." Tādējādi pārliecinot aprakstīta dialektika starp "vides pedagoģiju" (cilvēks ir savu apstākļu produkts) un tikumisko autonomiju (cilvēks kā sevis paša veidojums). Nelielajā Štansas ciemā Pestalocijs izmēģināja abas tendences: radīt vidi, kas vispirms pavēra iespēju audzināšanai, atbrīvojot bērnus no utīm un vienlaikus "vispārīgi viņos iedzīvināt tiesiskās un tikumiskās jūtas".

Pestalocija vēstule no Štansas pilnībā uzskatāma par dokumentu, kas apliecina realizētas audzināšanas ētiku. Viņa nabadzības un bezierunu pedagoģiskā pienākuma attēlojums ir ne tikai ļoti iespaidīgs, bet arī liels solis uz priekšu no vienpusīgās apgaismības pedagoģijas. Tikumisko izturēšanos rada ne tikai pamācības un skaidrojoši norādījumi, bet pieredze no aprūpes rada pateicību, mīlestības pārdzīvojums – spēju mīlēt, izjusta kopība – kopības apziņu: "Tā tas bija, ka es, stāstot par kādu tikumu, liku vispirms to piedzīvot." Tā ir atziņa, kas ietekmējusi sociālpedagoģiju līdz pat Makarenko un līdz mūsdienu pedagoģiskajai nostādnei ar kriminālsodītajiem: sociālo izturēšanos mācās no pieredzes, nevis no pedagogu labi domātajām pamācībām...

"JAUNĀS TAUTAS SKOLAS DIBINĀTĀJS UN CILVĒCĪBAS AUDZINĀTĀJS" – BURGDORFĀ ĪN IVERDONĀ

Štansas bāreņu namā bija jāizmitina zaldāti. Pestalocijs savu darbu turpināja Burgdorfā un dažus gadus vēlāk Iverdonā. Tas bija pilnīgi citādi nekā Štansā – skola, pansionāts, skolotāju seminārs, nabago un bāreņu nams. Šīs vietas apmeklēja delegācijas no visas Eiropas, ieskaitot Prūsijas skolotājus un pedagogus, kuri Pestalocija idejas ieviesa Prūsijas tautas skolu sistēmā. Kādas bija šīs idejas?

Pedagoģijas vēsturē vēlinais Pestalocijs tiek saukts par "metodiķi". Viņa raksts "*Kā Gertrūde māca savus bērnus*" (1801) kļuva pasauleslavens.

Arī šeit Pestalocijs pamatojas uz to, ka visas mācīšanās pamatā ir jutekliska uztvere un pieredze. Vērošana virza uz būtisko, palīdz atpazīt galvenās struktūras. Pestalocijs domāja, ka "visas mūsu atziņas izriet no skaitļiem, formām un vārdiem". Piemēram, lai iemācītu valodas jēdzienus, ir jāanalizē šīs valodas elementi kā, piemēram, skaņa, izruna. Tā viņš nonāca pie metodes, pēc kuras tika ieviesta lasītmācīšana pēc skaņām. Tas attiecas arī uz rēķināšanu, mūziku, sportu u. c.

Šodien šāda samākslotība mums šķiet sveša, tomēr tā bija krietni pārāka par 18. gadsimta skolas metodisko līmeni. Jaunākie pētījumi par Pestalocija ietekmi (Hinz, 1992) apstiprina, ka viņa doma par cilvēka elementāro izglītību izpaudusies, piemēram, Prūsijā līdz pat Humbolta mācību reformai, nacionālajai audzināšanai un tautas skolu sistēmas izveidei, taču tā spēcīgi ietekmējusi arī Fihtes, Herdera, Herbarta un citu idejas.

Cik ļoti Pestalocijs savā mūžā integrējis saistību starp nabago audzināšanu, cilvēka izglītošanu, politisko domāšanu un pedagoģiju, parāda teikums vienā no viņa pēdējiem rakstiem: "...manas politikas sākums un beigas ir audzināšana."

Saistībai starp politiku un audzināšanu bija izšķirošā loma pilsoniskas sabiedrības veidošanās procesā Vācijā (vienlaikus "vācu klasiskais" periods audzināšanas vēsturē) (Kemper, 1990). Šo periodu varētu raksturot arī kā jaunhumānisma cīņu pret prūšu reakciju vai otrādi. Es to attēlošu ar izglītības sistēmas piemēru (pie tam, runājot par šeit neapskatītām sociālvēsturiskām pārmaiņām visā audzināšanas jomā, sākot ar bērnu darbu un turpinot ar ģimeni, līdz pat ārpuskolas sociālajai pedagoģijai, es atsaucos, piemēram, uz Tenortu 1992, 155 vai arī uz apjomīgo vācu izglītības vēstures rokasgrāmatu 1987, 3. sējums).

4.3. TREŠAIS LAIKMETS "VĀCU KLASISKAIS PERIODS" – AUDZINĀŠANA UN IZGLĪTĪBA TOPOŠAJĀ PILSONISKAJĀ SABIEDRĪBĀ (1800–1900)

a) "LIELIE PEDAGOĢI"

Pedagoģijas vēsturē nav bijis neviena laikmeta, kurš būtu devis pedagoģiskās domas pārstāvjus tik lielā skaitā kā gadsimtu mija ap 1800. gadu un 19. gadsimta pirmo pusi.

- Šillera vēstules par cilvēka estētisko audzināšanu (1795), starp citu, atklāja mākslu kā juteklības un tikumības izteicēju un spēli kā autentisku izglītības vidi.

- Šleiermahera apjomīgās "Lekcijas par pedagoģiju" (1820, 21 un 1826) uzsvēra domāšanu pretstatos (audzināšana kā universāls un individuāls uzdevums, mijiedarbības attiecības starp veco un jauno paaudzi, audzināšana kā kultūras saglabāšana un uzlabošana, "pasargāšana" un "pret darbība", iegūtā realizēšana un sagatavošanās nākotnei u. tml.).

- Frēbela "Cilvēka audzināšana" (1826) radīja romantisko bērna tēlu kā vēl neizveidotu būtņi, ar viņa ideju par pirmsskolas pedagoģiju un spēlēm kā balvu (kas vēlāk izsauca Montessori piekritēju protestus).

- Herdera antropoloģiskā koncepcija par cilvēku kā "pirmo dabas brīvlaisto" saistīta ar cilvēka brīvības un atbildības uzsvēršanu (viņa skolas runās 1784–1791).

- Fihtes spēcīgajās "Uzrunās vācu nācijai" (1807–1808) sniegts ideālistiskais priekšstats par nacionāli garīgo audzināšanu un pašdarbību. Visbeidzot arī

• Herbarta pedagoģija, kuru izvērstāk raksturošu vēlāk. Ir jānosauc vēl daudzi citi vārdi: Gēte ar savu "pedagoģisko provinci", francūzis Kondorsē ar vispārīgo skolas koncepciju, neilgu laiku pēc tam Markss kā revolucionārs vai Distervēgs kā tautskolotāju pārstāvis u. c. (*Scheuerl*, 1979, Bd. 1.).

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

Šeit nedrīkstētu nepieminēt divus aspektus.

1. Lielās programmatiskās koncepcijas, sākot no Humbolta līdz Šteinam, jāvērtē atbilstoši to faktiski radītām sabiedrisko pārmaiņu radošām konsekvencēm. Salīdzinājumā ar izglītības sistēmas stāvokli vācu pavalstīs viduslaikos apvērsumi, īpaši Prūsijā, bija visai vareni, taču tie bija ļoti tālu no valsts un izglītības sistēmas demokratizācijas mūsdienu izpratnē (*Herrlitz* u. c., 1981, 30).

2. Arī citas vācu valstis, piemēram, Saksija vai Bavārija (*Hamann*, 1993, 97), Bādene vai Virtembergā uzsāka līdzīgas reformas. Piemēram, Nīthamers Bavārijā vadīja asu diskusiju pret filantropismu un izvirzīja jaunhumānismu kā "pretaudzināšanu". Šajā ziņā Prūsija ir (tikai) īpaši izceļams piemērs (*Tenorth*, 1992, 136).

b) HUMBOLTS (1767–1835) UN VIŅA DARBĪBAS REZULTĀTI

Vilhelms fon Humbolts, no 1809. gada neilgu laiku būdams kultūras un mācību daļas vadītājs Prūsijas iekšlietu ministrijā (to varētu uzskatīt par vēlākās kultūras ministrijas priekšteci), principiāli iestājās pret cilvēka sabiedrisku lietiskošanu.

Izglītība viņam bija indivīda ceļš pašam uz sevi. Ar to viņš gribēja noteikt iespējami stingras "valsts iedarbības robežas" (pēc kāda viņa agrīna raksta nosaukuma) – valsts ieviestās izglītības vadlīnija nedrīkst būt cilvēka tieša izmantošana kaut kādiem mērķiem, bet gan: "Īstais cilvēka mērķis ir ... visaugstākā un proporcionālākā viņa spēku izglītošana līdz pilnībai." Tā skan slavenais teikums, kurā Humbolts apkopojis savu uzskatu par vispārīgo cilvēka izglītošanu pretstatā profesionālajai un kārtu izglītībai un vienlaikus vērsies arī pret vienpusīgo prāta izglītošanu apgaismībā. "Neviens cilvēks nedrīkstētu būt tikai kultūras mēslojotājs." (*Blanker*, 1982, 101.)

Cilvēka izglītībai – sākot no amatnieka līdz zinātniekam – ir jābūt *individualitātes* (tātad personiskās subjektivitātes iekšējai būtībai), *totalitārisma* (spēku izglītošana līdz vienotam veselumam, nevis piepildīšana ar saturu) un *universalitātes* aplicinājumam (sk. Humbolta nozīmīgo teikumu: "Tādējādi arī galdniekam nebūtu peļami iemācīties grieķu valodu tāpat kā zinātniekam taisīt galdus.")

"Kēnigsbergerā" un "Lietuvas skolu plānā" (pēc Prūsijas sagrāves karā ar Napoleonu 1807. g.) Humbolts izstrādājis radikālu atjaunošanas koncepciju, pēc kuras cilvēku vispārīgās izglītošanas ideja būtu jāpārveido izglītības sistēmas izveidošanā. Viņa līdzstrādnieks Sīverns, kurš ministrijā nostrādāja desmit gadus, šo plānu attīstīja tālāk par vispārīga skolu likuma projektu (1819). Tas gan nekļuva par likumu, tomēr ietekmēja svarīgus administratīvus ministrijas lēmumus.

Humbolta-Sīverna reformas kodolu veido četras pamattēzes (Menze, 1975; Blankertz, 1982, 119 utt.).

1. *Vispārīgās cilvēku izglītošanas prioritāte salīdzinājumā ar jebkādu profesionālo izglītību*

Vispirmām kārtām tas nozīmē, ka visas "speciālās" skolas, kuras orientētas uz profesiju, arodu u. tml., seko tikai pēc "pabeigtas vispārīgās izglītības" (un arī tikai kā privātas, nevis vispārējas sabiedriskas skolas). Tādējādi tiek realizēta saikne starp amatu apmācību un izglītību, kuras sekas (pārprotot Humbolta domu) vēl ilgi 20. gadsimtā izpaudās vispārējās profesionālās izglītības pedagoģiskā diskvalifikācijā.

2. *Horizontāli pēc vecuma grupām sadalīta vienota skolu sistēma*

Apģaismības pedagoģijas dedzīgi pieprasītās vidusskolas un reālskolas (šīs tikai uz reālijām orientētās "pilsoņu skolas") Humboltam bija kā dadzis acī. Vienotās vispārīzglītojošās mācības norit trīs pakāpēs, respektīvi, skolās: elementārās mācības, skolas mācības, universitātes mācības. Šī vienoto skolu sistēma nav jāsaprot kā vispārējā skola, jo audzēkņi visnotaļ funkcionāli tiek sadalīti pēc valsts vajadzībām; vēlākajiem valdītājiem un vadītājiem ir paredzēts pilnīgi citāds mācību ilgums, temati utt. – mūsdienu skatījumā nedemokrātiska pretruna. Neskatoties uz to, elementārskolai tas, piemēram, piešķīra absolūti jaunu nozīmi – tā vairs nebija nabadzīgās tautas skola, bet gan cilvēka izglītošanas pamats visiem bērniem.

3. *Valsts ietekmes ierobežošana audzināšanas un izglītības jomā*

Šķietams paradokss: no vienas puses, izglītības reforma "no augšas", tātad no valsts, no otras puses, valstisku audzināšanas prasību noraidīšana. Humbolta valstij ierādītās "nakts-sarga funkcijas" jāizprot kā asa merkantilistiskas valstiskās pārvaldes kritika, tāpēc ka valsts iztelojas sevi par sabiedrības vagaru un tādējādi pakļauj cilvēkus padēvībai. Humbolts noliedza šo valsts pretenziju uz audzināšanu un saistīja izglītību un audzināšanu tikai ar individuālu pašattīstīšanos. Ja vēlāko valsts faktisko attīstību 19. un 20. gadsimtā aplūko par "centrālo jaunas pasaules valdības instanci" ar tās "vēl stingrāku skolas pārraudzīšanu" (Schmitz, 1980, 47), tad Humbolts uzskatāms par redzīgi domājošu kritiķi.

4. *Cīņa pret pavalstnieku mentalitāti*

Tikai un vienīgi izglītībai bija jābūt spēkam, kurš padarītu cilvēkus spējīgus arī uz politisku pašnoteikšanos. Tas neizslēdza Humbolta lojalitāti attiecībā pret prūšu karali.

c) IZGLĪTĪBAS SISTĒMAS ATTĪSTĪBA

1. UNIVERSITĀTE

1809. gadā tiek nodibināta Berlīnes universitāte. Tā seko Humbolta principiem, tās ideāli daļēji jūtami arī mūsdienī modernajās masu universitātēs – zinātne ir neatkarīgas domāšanas sistēma, akceptējama ir vienīgi individuālās domāšanas autoritāte. Līdz ar to studenti (kaut viņi vēl mācās) ir līdztiesīgi zinātnisko dialogu un pētījumu dalībnieki. Svarīgākā ir izglītība, kas zinātni izmanto kā filozofiju.

Taču tas nozīmē arī prakses noliegšanu, ņemot vērā "izmantošanas" aspektu, jo cilvēka pašizveidei noderīga tikai tīra filozofiska atziņa – "vientulības un brīvības" princips. Studiju pamatā ir pētniecības un mācību vienotība kā studentu un pasniedzēju kopīga patiesības meklēšana un, visbeidzot, (relatīva) neatkarība no valsts (pašpārvalde, zinātnes autonomija). Atceltas tiek arī daudzas dižciltīgo privilēģijas iestāties augstskolā par labu vispārējam gatavības eksāmenam, – tas bija temats, kas līdz pat 20. gadsimtam turpināja pastāvēt kā cīņa par tiesībām uz augstāko izglītību.

To, cik varens solis bija šī universitātes reforma, varbūt var novērtēt, vienīgi atceroties, ka universitātes viduslaikos nebija "pētniecības iestādes, kas meklē jauno, bet gan mācību iestādes, kas veco saglabā kā tradīciju". (*Schmitz*, 1980, 38.) Mācības visnotaļ bija atkarīgas no baznīcas (ilgu laiku pāvests bija vienīgais, kurš drīkstēja dibināt universitātes!), sagatavošanas mācību iestādes nebija atdalītas, tikpat kā nebija vienotu mācību plānu, tā vietā bija dievkalpojums un lūgšanas, teoloģija un pārstāvēti klasiskie autori (pārsvarā Aristotelis), latīņu valoda, romiešu tiesības, antīkā medicīna, nedaudz matemātikas u. c. noteica mācību saturu. Jaunas idejas nebija nedz vēlamas, nedz arī atļautas.

Pie profesoru algas vajadzēja pieskaitīt arī malku, kartupeļus u. tml. ... (Līdzīgu atalgojumu saņēma arī liela daļa skolotāju, it īpaši zemākajās skolās.) Turklāt augstskolu un skolu sistēmu dažādi ietekmēja gan garīdzniecība, gan reģionālie firsti. Tā bija sašķelta, daļēji provinciāla, pieejama tikai privilēģētajiem.

Tikai balstoties uz šo vēsturisko perspektīvu, var pareizi novērtēt izteikuma nozīmi, kas ir pamatā Prūsijas valstu "Vispārējam zemes tiesībām" (1794) dažus gadus pirms Humbolta: "Skolas un universitātes ir valsts iestādes." Tas skan spēcīgi un kodolīgi. Te jāņem vērā tālu izplatītā prūsiskā valsts vara.

2. ĢIMNĀZIJA

Vecās latīņu skolas pārveidošana par jauno ģimnāziju (tāds kopš 1812. gada ir jaunais oficiālais nosaukums) bija visnotaļ ambivalents process, kas ilga visu 19. gadsimtu (*Kraul*, 1984).

No vienas puses (un tas bija pozitīvs moments), ģimnāzija bija iecerēta kā vispārīgās cilvēka izglītības otrā pakāpe (šodien mēs to sauktu par sekundāro pakāpi) pēc elementārskolas. Visos iepriekšējos gadsimtos nebija instances, kas apstiprinātu skolām vienotu mācību saturu, bet tagad vispirms tika izveidots obligāts mācību plāns ģimnāzijai (tas izdots 1837. gadā). Ar to tika izbeigta reģionālā un personālā patvaļa. Par galvenajām tika atzītas valodas (senās valodas un vācu valoda, mazāk jaunās svešvalodas) un matemātika, taču tika ieviesta arī estētika un dabaszinātnes. Līdz tam skolotāju kolektīvu vecajās latīņu skolās pārsvarā veidoja topošie teologi vai teologi invalīdi, bet, ieviešot vienotu profesijas eksāmenu "*examen pro facultate docendi*" ģimnāzijas skolotājiem 1810. gadā, mācīšana ģimnāzijā kļuva par patstāvīgu profesiju. Šis eksāmens ir pašreizējā valsts eksāmena priekštecis; toreiz tā bija tikai zināšanu pārbaude specialitātē, nevis pedagoģijas eksāmens.

Dižciltības privilēģiju vietā – sekmes

Jāpatur prātā, ka ģimnāzijas reforma noteica, ka ceļš uz vadošām valsts iestādēm kopš prūšu reformas laikiem ikvienam – arī kungiem – veda no gatavības eksāmena kā studiju priekšnosacījuma līdz valsts eksāmenam, absolvējot augstskolu: "Dzimšanas apliecība tika aizstāta ar sekmju lapu." (*Blankertz*, 1982, 126.)

No otras puses (tas ir negatīvais moments), ģimnāzijas attīstība kritizējama par valodu izglītības pārspilēšanu izglītības saturā (daudzi vēl šodien tic domas spēka attīstīšanai ar latīņu valodas palīdzību, "formālas izglītības" vērtībai), par moderno dabaszinātņu specialitāšu, tehnikai nepieciešamo spēju un zināšanu, materiāli derīgā darba atstāšanu novārtā, estētisma pārspilēšanu, atdalot garīgo darbību no roku darba cerībā uz valstisku vienotību, ieaudzinot nacionālo pārliecību (šeit jāņem vērā, ka ar nāciju toreiz pārsvarā apzīmēja sabiedrību), par norobežošanu no zemākajiem slāņiem, t. i., par kārtu skolu īpašnieku veidošanu, izglītību buržuāzijai un dižciltīgajiem, kopumā – par

valstisku elites skolu, kas rūpējas par aristokrātu izglītošanu ierēdnieciskā garā.

Herlics un citi (1981, 32) nosaukuši to par "valstiski funkcionālu augstākās izglītības piesaisti". Nebija arī vienotas pamatskolas, bet pastāvēja speciālas trīsgadīgas pirmsskolas pie augstākām un vidējām skolām.

Ilgu laiku ģimnāzija bija seno valodu humanitārā ģimnāzija. Citām "augstākajām" skolas formām (latīņu augstākajai reālskolai un reālģimnāzijai) līdz 1900. gadam bija jācinās, lai to statuss tiktu pielīdzināts ģimnāzijai, t. i., saglabātu tiesības pēc to beigšanas iestāties universitatē.

3. REĀLSKOLA

Bez ģimnāzijas un elementārskolas pastāvēja reālskolas un pilsoņu skolas (*Bürgerschulen*) – raibs dažādu skolu sajaukums, kas tikai attāli līdzinās mūsdienu reālskolai. Tās, no vienas puses, izveidojās no daudzajām latīņu skolām, kuras nebija spējušas pārveidoties par ģimnāzijām, un, no otras puses, no daudzajām jaundibinātajām reālskolām. Humbolts gan vienkārši noliedza reālskolas, taču esošās pilsoņu skolas un reālskolas gadu desmitiem ilgi turpināja cīnīties par savu profilu.

Šīs uz tirdznieciski amatniecisku saturu orientētās skolas ilgu laiku svārstījās starp augstākās tautskolas, amatniecības speciālās skolas un vidējās vai augstākās vispārīzglītojošās skolas statusu. To lielākais sasniegums bija "viengadīgās" (šodien mēs teiktu – vidējās pakāpes) sasniegšana. Kuram bija šāda izglītības apliecība (un pietiekami naudas personīgajam militārajam aprīkojumam), tas trīsgadīga militāra dienesta vietā varēja dienēt vienu gadu! Līdz ar to vienlaikus pavērās ceļš ierēdņa karjerai (pasts, nodokļu sistēma, jurisprudence), – kas saglabājies līdz šodienai –, reālskolas beigšana ir priekšnoteikums vidēja ierēdņa karjerai... Meitenes tikpat kā netika akceptētas. Svarīga pamatzieme skolu attīstībā ir "pašnoteikšanās" nostiprināšanās, nākamais apstiprinājums valsts pieaugošajai ietekmei visās dzīves sfērās.

Sevišķi pēc 1848. gada revolūcijas sagrāves reakcionārie slāņi reālskolas nievājoši dēvēja par "noderīgu krāmu skolām". Radās I un II pakāpes reālskolas, deviņgadīgas, kurās mācīja latīņu valodu, un sešgadīgas skolas – bez latīņu valodas apguves. No vienas puses, palielinājās interese par skolām, kurās nemācīja latīņu valodu, jo 19. gadsimta pēdējā trešdaļā pieauga prasības rūpniecības un tehnikas nozarēs. No otras puses, reālskolu attīstība tika virzīta uz sagatavošanu studijām augstskolā, tādēļ latīņu valoda bija nepieciešama.

Šis konflikts starp vispārīgo izglītību (kas bija orientēta uz augstāku izglītību) un tehniski saimniecisku reālizglītību ilgu laiku ietekmēja reāl-skolu. Līdz mūsdienām tās profils ir svārstījies starp "mini ģimnāziju" un paaugstināta līmeņa vidusskolu. (Sal. 11. nodaļu "Izglītības reforma un mūsdienu skolu veidi".)

4. JAUNĀ ELEMENTĀRSKOLA UN TĀS SKOLOTĀJU IZGLĪTOŠANA

Ir jāpaskaidro, ka iepriekš aprakstītās skolas bija pieejamas pavisam nelielai iedzīvotāju daļai – mazāk nekā 10 % (*Schmitz*, 1980, 74). Ja ņem vērā to, ka iedzīvotāju skaits Vācijā laikā no 1800. līdz 1900. gadam gandrīz trīskāršojās (aptuveni līdz 70 miljoniem), kļūst skaidrs, kāda nozīme bija pārmaiņām, it īpaši "zemākajā skolu sistēmā".

Labi iecerēti, bet valsts nepietiekami finansēti *obligātās izglītības nolikumi* pastāvēja jau agrāk (piemēram, 1763. gada ģenerālais lauku skolu reglaments); taču tikai 19. gadsimtā izdevās panākt, ka bērni patiešām apmeklē skolu – 1816. gadā skolās bija reģistrēti 60 % skolas vecuma bērnu, 1846. gadā – jau 82 % (*Herrlitz* u. c., 1981, 50).

Situācija elementārskolās bija nomācoša. Kāds 1811. gada apstākļu apraksts liecina (*Bungardt*, 1965, 21): "Samaitāti šuvēji, audēji u. c. un atbrīvotie zaldāti visur sabojāja svēto audzināšanas darbu. Tautas izglītošana bija neziņošu, rupju, netikumīgu, pusbadā dzīvojošu cilvēku rokās. Skolas zināmā mērā bija isti cietumi un pārmācības nami." Pēc Humbolta ieceres reformām bija jābūt pārejai no zināšanu uzkrāšanas uz cilvēka pilnveidošanu un vispārēju izglītību. Tam bija jānotiek galvenokārt, ieviešot Pestalocija metodi. Tādēļ vispirms bija jāuzsāk skolotāju izglītošana.

Tāpēc pie Pestalocija uz Iverdonu tika sūtīti jaunie skolotāji, lai tur apgūtu viņa metodi un pēc tam Prūsijā darbotos kā tās izplatītāji. Līdz ar parauginstitūtu nodibināšanu tika uzsākta jauna *skolotāju izglītošana*. Reforma stiprināja to skolotāju pašapziņu, kuri jaunajos semināros guva izglītību meistarmācības garā, tā ka pestalociānisms drīz vien izplatījās visā Prūsijā. Līdz pat 1848. gada revolūcijai semināru skolotāji un tautskolotāji tika politiski aicināti veidot skolas tautai, īpaši minams Dīstervēgs (1790–1866). Skolotāju izglītības semināru skaits līdz 1877. gadam pieauga līdz 103, bet skolotāju skaits tautas skolās palielinājās no 21 000 1822. gadā līdz 57 165 1878. gadā.

Taču drīz sākās restaurācija un reformas mērķus pavērsa atpakaļ – skolai bija jāveido nevis brīvs, līdzdomājošs, vispusīgi izglītots cilvēks un

pilsonis, bet gan valstij uzticīgs pavalstnieks. Kultūras ministrs Altenšteins 1829. gadā atbilstoši apkopoja mācību mērķus – "Dieva atvēlētajā, ierobežotajā vietā tautai jādoma skaidri un patiesi, ..., ka tai jāmacās lasīt, rakstīt, rēķināt un dziedāt, ..., tai jāmil savi valdnieki un sava tēvzeme (cit. no Schmitz, 1980, 76).

Pavisam bēdīgi tas izskatās Štīla priekšrakstos (1854) – pirmajā vienotajā tautas skolu (tā kopš kāda laika tika sauktas elementārskolas) mācību plānā. Semināru darbs tiek ļoti ierobežots (piemēram, aizliegta vācu klasiskā literatūra, rēķināšana ar decimāldaļām un saknēm), tautas skolās atkal atsākas uzdotā iekalšana un "atskaitīšana", pār skolotājiem un skolu jāvalda "pazemības, lūgšanu, mīlestības un dievbijības garam".

Tikai 1872. gadā kultūras ministrs Falks izsludināja jaunus "Vispārējus noteikumus..." tautas skolām, kurās prasības atkal tika paaugstinātas un ieviesti arī jauni mācību priekšmeti – nodevas mainīgajiem saimnieciskajiem un tehniskajiem nosacījumiem. Kā atbilde uz vidējā slāņa un amatnieciskās dzīves vajadzībām bija arī jaunas skolas izveidošana. Tā bija vidusskola ar padziļinātu tautas skolas mācību plānu un vienu svešvalodu. Tomēr tautas skolas materiālā bāze palika nožēlojama: 1872. gadā vidēji vienā klasē mācījās 70 bērnu, taču nereti arī 200 bērni.

Skolotāju savienības politiku spēcīgi ietekmēja tautskolotāju cīņa par tautas skolas darba uzlabošanu, savas profesijas nozīmes palielināšanu, atzīšanu.

Rezumējums. Neskatoties uz reakciju Prūsijā, 19. gadsimtā izglītība, kopumā ņemot, jāsaprot arī kā tautas izglītība (Tenorth, 1992, 151). Taču saimniecība un valsts ir jomas ar saviem attīstības likumiem, kuri konservatīvi reakcionāro ievirzi saglabā arī pedagoģisku reformu mēģinājumos. Tāpēc skola lielā mērā palika sociālas kontroles, privilēģiju un doktrīnas statusa sargāšanas iestāde. Te jājaūtā, cik lielā mērā izglītības un sabiedriskās īstenības nošķiršana jaunhumānismā ir sekmējusi ātrāku nepolitiskas, privātas, uz cilvēka iekšieni vērstas apziņas veidošanos.

d) JOHANS FRĪDRIHS HERBARTS (1776–1841) UN MĀCĪBU FORMĀLĀS PAKĀPES

Herbartu raksturot ir sarežģīti – no vienas puses, Herbarta zināmā mērā saprātīgā pedagoģija, no otras, – herbartieši un "reformpedagoģijas" protests pret "herbartiānismu".

J. F. Herbart, dzimis Oldenburgā – Kanta sekotājs Kēnigsbergā 1809. gadā. 1833. gadā viņš devās uz Getingeni, kur nepiedalījās Getingenes Septiņnieka (tajā skaitā arī brāļu Grimmu) protestā pret Hannoveres karaļa atcelto konstitūciju, kā rezultātā radīja par sevi stingra, pozitīva prūšu didaktiķa tēlu. Tāds viņš pedagoģu aprindās palika ilgu laiku. Tikai zinātnieki cenšas skatīt Herbartu arī citā rakursā (Benner, 1986; Ramseger, 1991). "Hertbarts attīstījis savam laikam progresīvu, kritisku skolas un mācību stundas teoriju, kuras utopiskā pārmērība nav realizēta vēl šodien." (Meyer, 1987, Bd. 1, 166.)

Pēc Herbarta uzskata, cilvēku veido pieredze, saskarsme un mācības. Pieredze un saskarsme nepakļaujas audzināšanai, nav tās "varā". Paliek mācības. Herbart liek cerības uz "audzinošām mācībām". To pamatā ir "asociāciju psiholoģija" – skolēna priekšstati var tikt veidoti un jāveido tā, lai domas noteiktu vēlmes un darbošanos. Mūsdienās mēs teiktu – izteikti kognitīvs aspekts.

Hertbarts cilvēka raksturu – viņa tikumību – redz atkarīgu no priekšstatiem, kuri cilvēku pārvalda. No tā izriet: "Audzināšanas nozīmīgākā daļa ir redzesloka veidošana" – tā viņš raksta savā "Vispārīgajā pedagoģijā" (1806). Redzesloka paplašināšana tātad ir izšķirošā, kas veido gribu, attiecīgi arī uzskatus un intereses. Intereses ierosina jūtas, kuras savukārt rada kāri interesanto arī vēlēties. Tātad no tikumiskiem priekšstatiem izveidojas tikumiskais raksturs, zināšanas ietekmē uzvedību. Kognitīvas struktūras ietekmē rakstura noturību. Tagad mēs teiktu: "Cik tas būtu skaisti! Tikumība caur zināšanām!" Kādas metodiskas konsekvences tam paver mācības? "Priekšstati" klājas krustām šķērsām (Blankertz, 1982, 151), pamatojoties uz kopīgo, tie savienojas it kā ķēdē. Tas mācību stundai var sniegt atbalstu, ja tā veidota, balstoties uz iedziļināšanos un atskārsmi. Redzesloks jāveido atbilstoši noderīguma pakāpēm.

1. *Skaidrība*. Vispirms skolēnam ir jāiedziļinās piedāvātajos jaunos priekšstatos, viņam tie skaidri jāuztver un jāizprot. (2. klasē mēs runājam par ābolu, nevis par ēšanu vispār, mēs sadalām ābolu, noskaidrojam tā sastāvdaļas utt.)

2. *Asociācija*. Visas sākotnēji izolētās daļas jāsavieno, atsevišķos elementus asociējot citu ar citu (piemēram, miza, mīkstums – izveidojas "ābols" kā veselums. Tā daļas tiek salīdzinātas ar cita veida augļu līdzīgajām daļām).

3. *Sistēma*. Jaunapgūtais tiek saistīts ar jau esošajiem priekšstatiem, tas tiek sistematizēts (jēdziens "sēkleņauglis" un tā nozīme tiek akceptēta, ābols – klasificēts).

4. *Metode*. Mācībās apgūtais tiek izmantots, norise sasniedz savu mērķi. (Apgūtais piemērs ar ābolu tiek lietots, arī mācoties par citiem augiem, nodarbībās ar rozveidīgajiem, to vispārīgo nozīmi, sēkleņiem seko kauliņa augli u. c.)

Herbarta pamatelementi (uztvere, domāšana, apstrādāšana līdz pielietošanai) visumā ir gudrs izziņas procesa pakāpju apgūšanas apraksts. Modernā kognitīvā psiholoģija nebūt nav tik ļoti tālu pāvirzījusies (mūsdienās mēs runājam, piemēram, par kognitīvo struktūru uzbūves tīklu).

Šis iedalījums, pievienojoties Herbartam, ir nosaukts par mācību stundas "*artikulāciju*" atbilstoši skaidrajam sadalījumam pa pakāpēm. Arī pašreiz to mācās katrs skolotājs praktikants, kaut arī pēc citiem kritērijiem. Mācību artikulācija praktiski ir ikvienas saprātīgas mācību stundas parasts standarts.

Herbarta skolēni (īpaši V. Reins un T. Cillers) attiecināja šo metodi uz "jūtu sfēru", kas, protams, ir tai līdzīga, ja domājam par zināšanu un tikumības ciešo saistību. (Pasakas iztīrājums par vilku un septiņiem kazlēniem beidzas ar ētiskiem spriedumiem par to, kā tēvs un māte rūpējas par bērniem.) Herbarta skolēni attīstīja tālāk viņa pamatdomu par posmveida kultūras mācību plānu, kurā skolēnu vecumposmi tika attiecināti uz cilvēces "procesa pakāpēm" (no patriarhālas sākotnes līdz reihā dibināšanai). Ar šo koncentrēšanas ideju viņi mācību plānu gribēja pasargāt no pārslogotības ar daudziem priekšmetiem. Tas bija mēģinājums, kas dažkārt radīja absurdas "koncentrācijas": "... no jūras, pa kuru brauca Kolumbs, līdz ūdens īpašībām (fizika un ķīmija) un no tā līdz Šillera dzejolim "Nirējs" (vācu val.)." (*Blankertz, 1982, 153.*)

Taču pirmām kārtām viņi pilnīgi formalizēja Herbarta savdabīgi ģeniālo atklājumu, tā ka beigu beigās katra mācību stunda tika plānota pēc vienas shēmas. Formālo pakāpju teorija tādējādi nonāca līdz tukšu jēdzienu skandināšanai. Līdz gadsimta beigām katra mācību stunda notika pēc "Herbarta formālajām pakāpēm" (proti, pēc viņa skolēnu vecumposmiem)... (Var apstrīdēt to, vai šo mehānisko raksturu ieviesa tieši Herbarts.) Katrā ziņā ilgstoši tas nevarēja veiksmīgi turpināties.

4.4. CETURTAIS LAIKMETS PROTESTS – REFORMPEDAGOĢIJA (1900–1933)

Reformpedagoģiskā kustība (*Scheibe, 1971; Schonig, 1973; Oelker, 1989, Röhr, 1991; Winkel, 1993*) bieži tiek saistīta ar protestu pret herbartiešu ieviesto mācību stundas formalizēšanu. Tas, protams, ir pareizi.

Vispārējā situācija audzināšanā un kultūrā gadsimtu mijā bija miētpilsoniska, sastingusi, skola bija savās pozīcijās iesīkstējusi – tā vietā, lai izraisītu izglītības alkas, tā radīja apmierinātības izjūtu (*Lichtwark*, sk. tālāk).

Tāds skatījums tomēr gan būtu pārāk vienkāršots. "Reformpedagoģiju... nav iespējams aprakstīt. Tā ir nacionāls vai internacionāls fenomēns, teorētiski neviendabīga, heterogēnus strāvojumus akceptējoša, politiski ļoti dažādi traktējama, un pat pedagoģiskā aspektā tā nav nosauicama par konstantu lielumu." (*Oelkers*, 1989, 7.) Tāpēc mans korektais apraksts var radīt nepareizu priekšstatu, – it kā dzīvīgums, raibums un heterogenitāte, pat dažādība un, visbeidzot, politisks pretrunīgums būtu ietverami vienā harmoniski veidotā shēmā. Pie tam reformpedagoģija ļoti labvēlīgi uztver arī reformdiskusijas stingrumu pirms gadsimtu mijas, tātad tai piemīt noteikta kontinuitāte.

Reformpedagoģiskajai kustībai *mūsdienās* ir sevišķi liela nozīme, jo mūs nodarbina tie paši pamatjautājumi, kas bija aktuāli pedagogiem toreiz, kaut arī citā vēsturiskā situācijā. Vēsturiskā paralele tomēr ir pārsteidzoša – prakse sniedz jaunus impulsus, teorija tiecas pēc rezumējoša skaidrojuma un sistematizēšanas (ja domājam kaut vai par atklāto stundu, skolas atvēršanu, projekta veidošanu, sociālajām attiecībām mūsdienās utt.). Reformpedagoģija pašā sākumā bija "kustība", t. i., priekšplānā atradās prakse, darbība, ideju izplatīšana, brīžiem pat misionāriski. Tikai vēlāk parādījās arī centieni analizēt, sistematizēt un rezumēt (piemēram, slavenajā Nola un Pallata (1928–1933) "Pedagoģijas rokasgrāmatā").

Protams, ir jāatceras, ka reformpedagoģijas fonā norisinājās vardarbīgi sabiedriski un sociāli procesi: demogrāfiskas pārmaiņas (1880. gadā Vācijā dzīvoja 45 miljoni cilvēku, 1910. gadā – tikko 60 miljoni), plaukstoša industrializācija, proletariāts, darbaļaužu kustība, tehnizācija, kolonizācija, bruņošanās pirms Pirmā pasaules kara, tēvzemes apziņa pret internacionālismu. Tādēļ arī reformpedagoģija nav saprotama, neizprotot vispārējo tā laika kultūras kritiku.

a) "KULTŪRAS KRITIKA"

Jūlijs Langbēns (1851–1907) savā grāmatā "Rembrants kā audzinātājs" (1890, 90 izdevumi līdz 1936. gadam!) asi kritizēja izglītības, mākslas un

kultūras pagrimumu un iestājās par radošu pieeju jūtām, tautu (izteikti anti-semītisku) tendenci u. c. Viņu iedēvēja par "Rembrantvācieti".

Kulminācija viņa kritikai par saprātam atbilstošu izglītību bija uzbrukums manam svētajam amatam: "Profesors ir vācu nacionālā slimība." (Turpat, 173.) (!)

Arī Pauls de Lagards (1827–1891) nepacietīgi pieprasīja (ar nepārprotami nacionālistisku zemtekstu), ka jaunatnei nav jāatgremo vectēvu, bet gan, ņemot vērā nākotnes perspektīvu, jāattīsta savi ideāli.

Un, visbeidzot, ir jāmin Frīdrihs Nīče (1844–1900), kas kritizēja izglītības vēsturiskumu un destruktīvo morāli.

Tomēr "kultūras kritiku", kas lielos vilcienos bija difūza protesta izteiksme un tautiski nacionāla nepatika pret jauninājumiem, nedrīkst uzskatīt par vācu reformpedagoģijas izšķirošo ietekmes avotu (*Oelkers*, 1989, 57), kaut arī tā noteikti izraisīja asas diskusijas un droši vien atspoguļoja kādu daļu no tā laika "noskaņojuma".

b) SOCIĀLĀS UN SOCIĀLPEDAGOĢISKĀS KUSTĪBAS

Dažādu motīvu dēļ reformpedagoģija neapšaubāmi bija spēcīgu *sociālu iezīmju* caurausta. Tas atspoguļojas jau 1833. gadā Viherna evaņģēliskajā diakonijā, nedaudz vēlāk Kolpinga katoļu līdzgaitnieku apvienības kustībā, tēva Flanigana vadītajā "zēnu pilsētā" ASV un Makarenko pedagoģiskajā kolonijā Padomju Savienības sākumgados. Centieni un reformas "novārtā atstāto audzināšanas jomā" (sākot ar pāraudzināšanas iestādi līdz pat domām par audzināšanu jauniešu cietumā), sociālpedagoģiskā aprūpe kriminalizēšanās vietā u. c. – lielu daļu no tā visa praktiski "veica" universitātes pedagogi (Hermans Nols Getingenē un Kurts Bondijs Hamburgā).

Taču arī *sieviešu kustība* (sal. ar "Sieviešu kustības rokasgrāmatu" 5. sēj., izd. vadītājas Helēne Lange un Gertrūde Beimere (1901–1906)) guva spēcīgus impulsus, piemēram, pieprasot aktīvās un pasīvās vēlēšanu tiesības, paverot profesionālās karjeras un izglītības iespējas (arī iespēju studēt augstskolā) sievietēm. Arī pedagoģijas vēsturē pirmo reizi tiek runāts par tādiem tematiem kā meiteņu un sieviešu izglītība. (*Glumpler*, 1992.)

Pirmām kārtām jāmin jaunatnes kustība, kas aptvēra gandrīz neapraktstāmu dažādu "savienību" un apvienību sajaukumu – Dabas draugi, Gājputnu kustība, skauti, studentu apvienības u. c. Viņu jūtas izpaudās Meisenes saietā svinīgi pieņemtajā "Meisenes formulā": "Brīvā vācu jaunatne vēlas savu dzīvi veidot pēc saviem ieskatiem, ar iekšēju patiesu pārliecību, pati par to atbildot. Tā vienoti iestājas par šo iekšējo brīvību

jebkuros apstākļos... Attiecībā uz kolektīvu pasākumu pamatlikumā noteikts, ka visi brīvās vācu jaunatnes pasākumi notiek, nelietojot alkoholu un nikotīnu."

Jaunieši iestājās pret plīšu un kaklasaitēm, par jauktām zēnu un meiteņu grupām, saistību ar dabu un dabas kopšanu, jūtām, piedzīvojumiem, taču izskanēja arī nacionāli toņi un tika atbalstīts elites princips.

c) ATSEVIŠĶI PEDAGOĢISKIE VIRZIENI

- "Bērna gadsimts" – Ellena Keija

Svarīgs impulss reformpedagoģijai bija gandrīz gadsimtu mijā iznākusi zviedrietes Ellenas Keijas grāmata (1900) ar jau minēto nosaukumu. Ellena Keija pieprasīja sākt radikāli domāt, ņemot vērā bērna intereses. Ruso dabisko audzināšanu viņa vienpusīgi traktēja kā "atļaušanu augt" un prasīja akceptēt individuālo būtni "bērns".

To veiksmīgi izmantoja tie daudzie pedagogi, kuri runāja par bērnu "dvēseļu nogalināšanu", lai kritizētu skolu. Viņi noliedza ierēdņu autoritāti, vienpusīgo piespiedu skolu, vārda, grāmatas un mācīšanas skolu. Piemēram, skolotāji Gansbergs un Šarelmanis pieprasīja "brīvu domrakstu", nevis piedāvāto tematu "atplāpāšanu". *Jaundibinātās skolas* (piemēram, Rūdolda Šteinera) uzsvēra brīvības elementu ("*brīvās* Valdorfskolas"), pilnvērtīgu skolu dzīvi, nevis vienpusīgas mācību iestādes, dzīvei tuvas dabiskas mācību stundas (kurām jābalstās uz bērnu "dabiskajām interesēm") un skolēnu aktivitāti. Hugo Gaudīgs apgalvoja: "Ir derīgi pārveidot skolēnus no pasīviem par aktīviem skolēniem." Marija Montessori šo bērnu aktivitāti vēlējās veicināt jau no zīdaiņa vecuma.

- Pašmācības un "darba skola" – B. Oto–G. Keršenšteiners–H. Gaudīgs

Bertolts Oto (1859–1933) mājaskolotāja pieredzi izmantoja savā "mājaskolotāju skolā", kuru viņš 1906. gadā izveidoja Berlīnē un pats dēvēja par "pasaules brīvāko skolu". Izglītošanai bija jānotiek, bāzējoties uz to, ko bērni patiešām jautāja, bez piespiešanas, kā "garīgai komunikācijai" ar bērniem (šodien to varētu nosaukt par nepiespiedu komunikāciju). Kā paraugs noderēja ģimenes sarunas, kas bērna tiesības jautāt uzskata par pilnīgi pašsaprotamām.

B. Oto izveidoja kopmācības, kas bija vērstas pret sadrumstalošanu priekšmetos. Šādām mācību nodarbībām bija jānotiek vismaz trīs reizes nedēļā. Protams, bez atzīmēm, pēc pilnīgi brīva mācību plāna; kursi tika veidoti atbilstoši bērnu vēlmēm. Skolās līdzdarbojās skolēnu pašpārvalde, skolēnu pilnsapulce un skolēnu tiesa.

Īstā *darba skolu kustība* (pašreiz mums šis nedaudz svešais jēdziens uzsver skolēnu patstāvīgo darbu, nevis "darbu" kā profesionālo darbību) galvenokārt tika organizēta divos dažādos virzienos.

Vienu vadīja Minhenes pilsētas skolu padomnieks profesors Georgs Keršenšteiners (1854–1932), no šodienas viedokļa – ļoti ambivalenta persona (viņam savā "valstiski pilsoniskajā audzināšanā" vienmēr bija "jāstūrē" cauri ķeizara impērijai un Veimāras republikai!). Būtiskais tomēr ir tas, ka, noliedzot mācīšanos tikai no grāmatām, viņš iestājās par skolēnu roku darbu, kā arī patstāvīgu garīgu darbu (populārs piemērs ir strazdu būriša izgatavošana, kas apvienoja daudzus svarīgus viņa pedagoģijas principus, – patstāvību, praktisku un garīgu darbošanos, mācīšanos no prakses, savu sekmju paškontroli, nevis ar realitāti nesaistītas atzīmes, praksi un zināšanas specialitātē, tādus ētiskus mērķus kā rūpīgums, taupīgums un mācīšanās sadarbojoties u. c.).

Keršenšteiners izveidoja skolās darbnīcas, saistīja ciešāk skolu un profesiju (viņu dēvē par "arodskolas tēvu"), ņemot vērā amerikāni Džonu Djūiju, viņš izcēla domāšanu darbojoties (Djūijs: *learning by doing*). Lielu nozīmi Keršenšteiners piešķīra rakstura veidošanai darbā (sevis pārvarēšana, izturība) un uzsvēra darba nozīmi profesionālajā izglītībā (tātad izglītībā arī ar profesionāli orientētu saturu, tas bija kā šāviens ģimnāziju arogances virzienā).

Uzsverot sociālo tikumu mācīšanos vispārības labā, Keršenšteinerā "valstiski pilsoniskā audzināšana" paauz stipri ideoloģisku pavērsienu. Pašreiz tas mums stipri vien asociējas ar nekritisku piemērošanos dotajiem sociālajiem apstākļiem.

Otru virzienu pārstāvēja leipcigieši Hugo Gaudiga (1860–1923) vadībā, piemēram, Lote Millere un Oto Šeibners, kuri organizēja darba skolu kustību.

Viņi izstrādāja vairākas praktiskas metodes (darba tehniku) jebkurai mācību nodarbībai, kam vajadzēja sekmēt skolēnu patstāvīgo darbu ar tematu. Gaudiga mērķis bija veidot "personību", saprotot ar to garīgi patstāvīgu, kritisku cilvēku ar vispusīgi attīstītām spējām. (Tam visam katrā ziņā vienmēr jāiekļaujas nacionāli valstiskas audzināšanas mērķu ietvaros!) Vadmotīvs – "brīvs, garīgs skolu darbs". To, ko Keršenšteiners apzīmēja ar produktīvu darbu, Gaudigs sauca par "patstāvīgu darbošanos" un tādējādi pretojās Keršenšteinerā darba skolu principa iedomātai reducēšanai uz darbu, kas savukārt spieda Keršenšteineru uzsvērt patstāvīgu garīgo darbu. Mūsdienās šis strīds izskatās pēc mācību kaujas, kur šķēpi tika krusototi par veco vārda un burta skolu, par tās autoritārā mācīšanas stila pārvarēšanu. Cik daudzveidīgas (un no modernās perspektīvas arī aktuālas) bija reformpedagoģijas mācību stundu metodes, rāda ieskatš Heinca-Jirgena Ipfliņa grāmatā (1992).

Ir svarīgi uzsvērt, ka projekta metodes filozofiskā tēva Džona Djūija (1859–1952) idejas (Keršenšteiners bija Djūija darbu tulkotājs) par darba skolu kustību bija labi pazīstamas un pastāvēja daudz pastarpinātu kontaktu, piemēram, ar Frenē, Pēteru Petersenu un citiem.

- Politiskas skolu reformu koncepcijas

Darba skolas mērķis bija mācību stundu uzlabošana, izvairoties no radikālas skolu kritikas, bet pārējie projekti spēra soli tālāk un puda neapmierinātību ar skolas institūcijas būtību. Krievs Blonskis (1884–1941) izstrādāja skolu (projektu izteikti ietekmējis Djūijs), kas uzsvēra rūpnieciska darba izglītojošo vērtību un traktēja skolu kā darba vietu, kura izveidota pēc rūpnieciska parauga.

"Pārliecināto skolas reformētāju apvienību" Vācijā vadīja Pauls Estreihš (1878–1959), viņš attīstīja "elastīgas vienotas skolas" ideju, kuras mērķis bija draudzīga audzināšana ētiskā sociālisma garā elastīgi diferencētā skolā, kurā pastāvētu pamatkursu sistēma, skolēnu, skolotāju un vecāku līdzdarbošanās, koleģiāla skolas vadība, amatnieciskas un garīgas izglītošanas integrācija – mūsdienu vispārīzglītojošo skolu pamatkonceptijas sākotnējais aizmetnis. Nozīmīgs šīs vienotās skolu kustības pārstāvis bija arī Berlīnes skolotājs Heinrihs Tevs (1860–1937), kurš bija izstrādājis plānu "No bērnodārza līdz augstskolai".

Šim plānam bija liela loma 1920. gada valsts skolu konferences diskusijās. Protams, valsts skolu konference (kā 600 dalībnieku domu apmaiņas forums, kas norisa dažus gadus pēc nedemokrātiskās ķeizārvalsts) nevarēja grozīt likumus, taču tā deva ierosmi pakāpeniskām reformām skolās un skolotāju izglītošanā. Tika pieņemts vienots valsts skolu likums, taču šodienas vienotā pamatskola (likvidējot ģimnāziju sākumskolas!) tomēr ir svarīgs 1919. gada valsts skolu dibināšanas konferences panākums.

- Mākslinieciskās audzināšanas kustība

Mākslinieciskās audzināšanas kustības iniciators bija Hamburgas skolotājs un mākslas galerijas direktors Alfrēds Lihtvarks (1852–1914). Viņš uzsvēra originalitātes, fantāzijas, atklāsmes un individuālās attēlošanas principus (ar to aizstājot skolotāja paskaidrojumus mākslas vēsturē). Riskējot kļūt diletantisks, viņš uzstājās pret mākslas akademizēšanu, īstenojot māksliniecisko audzināšanu kā principu (nevis mācību priekšmetu). Mākslinieciskās audzināšanas kustības ietekme atspoguļojās daudzos citos "priekšmetos", piemēram, vācu valodā (sacerējums par patiesi pārdzīvoto, nevis uzspiesti teksti un temati – Hamburgas skolotāju Jensena un Lamscusa prasība), mūzikā (tautasdziesma, dzīva muzicēšana – Fricis Jēde), darbmācībā (mākslinieciski rokdarbi), sportā (prieks par kustībām, tautas dejas u. c., nevis militāru šķēršļu pārvarēšanas vingrinājumi), neprofesionālas spēles u. c. Priekšplānā tika izvirzīts pārdzīvojums, nevis mācīšana.

- Audzināšanas kustības lauku apstākļos

Šie vārdi vienā otrā izraisī domas par audzināšanas iestādēm, kuras domātas novārtā pamestiem bērniem un jauniešiem. Tas būtu pilnīgi aplami. Atšķirībā no mūsdienu modernajiem un ārišķīgajiem internātiem audzināšanas kustībai lauku apstākļos bija pavisam cits mērķis – vispusīgas dabiskas personības attīstīšana. Tās "dibinātāji": Hermans Lics (Biberšteinas pils brīvā dabā Rēnas kalnājā pastāv vēl pašreiz), Gustavs Vinekens (Brīvā skolu kopiena Vikersdorfā un Tiringenē), Pauls Gēhēbs (Odenes meža skola kā ceļrādis mūsdienu vispārīzglītojošo skolu modelim), Kurts Hāns (Miera nams pie Bodenezera un internāts pie Ziemeļjūras, kas specializējies kalnu un jūras glābšanas dienesta darbinieku sagatavošanā, ko mūsdienās nedaudz deģenerējušas komerciālas "īsskolas" ar alpīnisma piedzīvojumu auru), to vidū arī sieviete – Minna Špehta (Valkemīles lauku audzināšanas iestāde pie Melsungas, kas guva atbalsi arī Dānijā un Anglijā).

Visi šīs kustības pārstāvji vērsās pret modernās lielpilsētu civilizācijas slimīgajām prasībām un iestājās par skolas un mājvietas vienotību, par audzināšanu pirms mācīšanas, par rokdarbiem, darbnīcām, kopmācībām, kopdzīvošanas ģimenisku principu ieviešanu sadzīvē (skolotāju laulātais pāris vecāku lomā), visnotaļ par skolu, taču kā bērniem un jauniešiem atbilstošu dzīves formu. Tomēr pastāv dažas būtiskas atšķirības, arī kritizējamās tēzes (piemēram, elites vai kopības ideoloģija), taču mērķis bija skaidri vērsti pret stagnāciju un pašapmierināto kultūras buržuāziju. Vēl tagad laikraksts "Pārdzīvojumu Pedagoģija" atspoguļo daudzas no šīm tendencēm (izd. J. Cigenšpeks, Līneburga).

- Citas skaitliski lielas kustības un virzieni

Tas bija daudzu eksperimentālo skolu laiks, jaunu skolu dibināšana – kaut arī miljoniem bērnu vēl joprojām apmeklēja vecās ķeizara laika skolas. Pētera Petersena (1884–1952) Jēnas Plāna skola ar "Mazo Jēnas plānu" (dzīves apvienību skola, mācību nodarbības bez iedalījuma vecuma grupās, nevis noteikta vecuma skolēnu klasēs, nedēļas darba plāns, nevis stundu plāns, skolēnu palīgu sistēma, grupu darbs, pārceļšana augstākā klasē pēc skolēnu pašnovērtējuma, svētku un svinību uzsvēršana u. c.) laikam gan ir visspilgtākais piemērs.

Taču arī tautas augstskolu dibināšana (izglītība neprofesionāliem – Vilhelms Flitners!), tautas bibliotēku ierīkošana (grāmatu iznomāšana kā pedagoģisks uzdevums!) – atklātās lasītavas mums pašreiz ir kaut kas pats par sevi saprotams. Varētu nosaukt Mariju Montesori ar saviem slavenajiem materiāliem, piemēram, sākumskolas audzināšanā vai lasīt mācīšanā, Ādolfu Reihveinu – lauku skolas skolotāju, profesoru, kuru nacisti atkal padarīja par lauku skolas skolotāju un kurš savas protestantiskās darbības

dēļ tika sodīts ar nāvi Plecenzē 1944. gadā, grāmatā "Radošā skolu tauta" apraksta savas ieceres (līdzīgi projektam), – reformas virzienu skaits ir liels. Tādēļ vēlreiz atsaucos uz jau nosaukto literatūru par reformpedagoģiju.

Reformpedagoģijas kustību, it īpaši kvantitatīvā nozīmē attiecībā pret patiesajiem jauninājumiem, kopumā tomēr nedrīkst pārvērtēt. Tāpat to nedrīkst vērtēt nekritiski tās ideoloģiskajā saistībā ar tādiem jēdzieniem kā apvienība, tauta, daba u. c. Ne velti fašistiem bija viegli izmantot saviem mērķiem šīs tendences un pakāpeniski, sākot ar 1933. gadu, vienlaikus arī kustības.

4.5. PIEKTAIS LAIKMETS NACIONĀLSOCIĀLISMS – PĒCKARA GADI – MŪSDIENAS (1933–1995)

Ir grūti runāt par nacionālsociālisma periodu. Fašisma šausmas mums ir pārāk tuvas (vai varbūt jau pārāk tālas?). (*Gamm*, 1984; *Hermann*, *Oelkers*, 1989; *Giesecke*, 1993; *Keim*, 1995.) Man grūti apzīmēt nacionālsociālisma pamatidejas par pedagoģiju. Satura ziņā šī perioda vēstures idejas nepieder pie būtiski nozīmīgām idejām. Audzināšana fašistiskajai valstij, cilvēkniecīga militāra audzināšana zēniem un mātes ideoloģija meitenēm, kopības un biedriskuma sliekšmju ļaunprātīga izmantošana, vadīšanas un sekošanas jeb paklausības "audzināšanas princips". Visbeidzot, ķermeņa nozīmes uzsvēršana militārajā aizsardzībā un attiecībā uz dzemdēšanas spējām. Īsi sakot – visa "brūnā" ideoloģija ir pelnījusi vienu atbildi, proti – te minama Teodora V. Adorno nostādne: par jebkuras audzināšanas augstāko mērķi jāuzstāda prasība, lai Aušvices atkārtosšanās vairs nebūtu iespējama. Tāpat steidzami risināma problēma ir audzināšanas situāciju skaidrošana fašisma laikā. Tāda nostādne ir vajadzīga, izvirzot jautājumu par audzināšanas zinātnes funkciju mūsdienās, tāpat arī par reālo pedagoģisko apstākļu analīzi. Ar šo prasību arī beidzu temata izklāstu.

Izglītības politiskajā praksē nacionālsociālisms aptver galvenokārt četrus pamatjautājumus.

1. Saturiski un organizatoriski vienota skolu sistēma.
2. Jauniešu iekļaušana partijās ārpus skolas, lai sasniegtu politisku audzināšanu neatkarīgi no skolas.
3. Negatīva "rasiski mazvērtīgu" bērnu un pozitīva apdāvinātu vācu bērnu selekcija.
4. Ārpuskolas tālākizglītības un izglītības iestāžu izveidošana partijas biedru un ierēdņu pēcnācējiem.

CEĻĀ UZ TAGADNI

Katrā ziņā pēc 1945. gada iespējamā ģenerālā pārorientēšanās un fašisma izvērtēšana (vāciešu "nespēja sērot" – Aleksandrs Mitšerlihs) notika tāpat, kā pašlaik noris sociālisma garīgā un dvēseliskā mantojuma izvērtēšana bijušajā VDR. Tika nokavēta iespēja veidot jaunus skolu un izglītības sistēmas pamatus (pat neraugoties uz amerikāņu neatlaidīgo spiedienu vienotas skolu sistēmas virzienā) (sal. ar 11. nod. "Izglītības reforma un mūsdienu skolu veidi"). Tā vietā tika skrupulozi un bez koncepcijas uzsākts darbs pie reformpedagoģijas detaļām.

Šīs norises atspoguļotas tā laika pedagoģiskajos laikrakstos. Tur redzam, cik ļoti skolu pedagoģisko reformu centieni bija ieslēgti praktiskās kreativitātes (ņemot vērā bēdīgo materiālo stāvokli), izglītības politiskās progresijas un restaurēšanas tendenču trijstūrī. (*Gudjons*, 1987.)

50. gadi uzskatāmi par ģenerālas reformācijas laiku (darba grupa... 1990, 22. u. c.), t. i., tradicionālo izglītības struktūru atjaunošanu visā pilnībā.

Tikai 60., bet it īpaši 70. gados iesākas varens "modernizācijas pavērsiens" – izvērsas tradicionālo izglītības iestāžu kritizēšana no skolas līdz augstskolai (1968. gadā Hamburgā svinīgajā studentu imatrikulācijā talāros tērpto iemarsējošo profesoru priekšā tika atritināts šokējošais transparents: "Zem talāriem tūkstošgadīga vecuma smaka"). Vispārējais reformu vilnis aptver arī skolas mācību plānu veidošanu un mācību nodarbību organizāciju.

80. gados finansiālās situācijas dēļ ("tukšās kases diktatūra") totāli samazinās pedagoģu darbavietas, aizliegumi strādāt profesijā Konstitūcijai naidīgu organizāciju pārstāvjiem (piemēram, šodien jau sen aizmirstā VKP), notiek cīņa par nedaudzo izglītības politisko reformu saglabāšanu.

Tomēr – kā jau 19. gadsimtā teicis angļu vēsturnieks Kārlails: "Pasaules vēsture nav nekas cits kā lielu vīru biogrāfija." Līdzīgi var teikt arī par tradicionālo pedagoģijas historiogrāfiju...

| | | |
|------|--|--|
| 1700 | 1. laikmets – pāreja no viduslaikiem uz jaunajiem laikiem | J. A. Komenskis (1592–1670): <i>Didactica Magna</i> <i>Orbis pictus</i> |
| | | Dž. Loks (1632–1704): Domas par audzināšanu |
| 1750 | 2. laikmets – apgaismība jeb "pedagoģiskais gadsimts" | Ž. Ž. Ruso (1712–1778): Emīls, <i>Contrat social</i> |
| | | I. Kants (1724–1804): Kas ir apgaismība? |
| | | Filantropi (Bāzedovs, Zalcman, Rohovs, Kampe) |
| | | Industriālās skolas |
| | | J. H. Pestalocijs (1746–1827): Linards un Ģertrūde, Štansas vēstule, pētījumi |
| 1800 | 3. laikmets – "Vācu klasika", sabiedrības veidošanās, jaunlaiku izglītības sistēma | F. D. Šleiermahers (1768–1834): lekcijas |
| | | J. F. Herbart (1776–1841): Visp. pedagoģija |
| | | F. D. Frēbels (1782–1852): Cilvēku audzināšana |
| 1850 | | V. fon Humbolts (1767–1835): Humbolta un Zivernša reformas, universitāte, skolotāju seminārs, ģimnāzija, elementārskolas |
| | | A. Distervēgs (1790–1866) |
| | | Reālskolas |
| | | Herbartiānisms |
| 1900 | 4. laikmets – reform- pedagoģija (lidz 1933) | E. Keija: Bērna gadsimts |
| | | H. Līcs, G. Vīnekens, P. Gēbs: audzināšanas iestādes laukos: jauniešu, sieviešu, sociālpedagoģijas kustības |
| 1933 | | B. Oto, G. Keršenšteiners, H. Gaudigs, P. Esterihs: skolas reforma |
| 1945 | 5. laikmets – nacionālsociā- lisms. Jauncel- sme, tagadne | Nacionālsociālisma pedagoģija |
| | | Restaurācijas periods |
| | | Izglītības reformas mēģinājumi |

KONTROLJAUTĀJUMI

Ievads. Ko antikajā Grieķijā saprata ar vārdu *paideia*? Kādas skolas bija viduslaikos? Kā jūs domājat – vai bērnības "atklāšana" bērniem ir svētība (*de Mause*) vai ļauns liktenis (*Aričs*)?

1. Katra pedagoģijas vēstures sadalīšana pa periodiem ir problemātiska. Kāds dalījums bija sastopams šajā tekstā? Ar kādiem argumentiem to var kritizēt?

2. Komenskis gribēja "visiem visu mācīt pamatīgi". Kā tas jāsaprot?

3. Kādas apgaismības "vadlīnijas" var izšķirt?

4. Kādas cerības saistījās ar apgaismota prāta jēdzienu?

5. Aptuveni kopš 1700. gada veidojās (pēc Maksa Vēbera uzskata) trīs lielas sistēmas. Kuras no tām vēl mūsdienās ir būtiski nozīmīgas?

6. Audzināšanai "jauno laiku" rašanās procesā bija pretrunīga nozīme. Kādēļ?

7. Lai nedaudz dažādotu uzdevumus, pareizās atbildes atzīmējiet ar krustiņu!

Ruso

cilvēka tēlu traktēja pesimistiski,

negatīvu audzināšanu saprata kā bērnu sodīšanu,

"Emīlā" attīstīja konsekventu bērna dabas pārmainīšanas modeli,

noliedza vecumam specifiskas attīstības tēzes,

visbeidzot, padarīja bērnu par audzināšanas objektu.

(Ja jūs neesat nekā atzīmējis, tad kaut ko par Ruso esat sapratis.

Kompliments!)

8. Kādas bija filantropu svarīgākās pedagoģiskās rūpes? Vai varat minēt dažus uzvārdus?

9. Kas ir darba skolas?

10. Lūdzu, atzīmējiet Pestalocija darbos dažus vēl mūsdienās atzītus uzskatus! Kādi sociālvēsturiski nosacījumi ir svarīgi, lai saprastu Pestalociju?

11. V. fon Humbolts izkopa jaunhumānistisku izglītības izpratni. Ko Humbolts saprata ar izglītību?

12. Kādas pamatdomas un vadlīnijas nosaka "Humbolta–Zivernša izglītības reformu"? Izsakiet kritiku par šo jēdzienu!

13. Atbildiet konkrēti!

a) Kādi bija 1809. gadā nodibinātās Berlīnes universitātes vadošie principi?

- b) Kādas pārmaiņas nosaka ģimnāzijas attīstību 19. gadsimtā?
 c) Kad un kāpēc radās reālskolas?
 d) Lūdzu, paskaidrojiet, cik lielā mērā izglītības attīstība elementārskolā un tautas skolā ir uzskatāma par "reakcijas" cīņu pret "reformu"!
14. Ko, pievienojoties Herbartam, saprot ar "mācību stundas formālām pakāpēm"?
15. Lūdzu, nosauciet dažus vācu reformpedagoģijas virzienus! Kurus no tiem jūs uzskatāt par sevišķi aktuāliem pašreiz?
16. Kas bija pats nozīmīgākais nacionālsociālisma izglītības politikā? Kādu aspektu, pēc jūsu domām, šajā nodaļā vēl trūkst?
17. Kādas pedagoģiskās attīstības tendences, kas pastāv pēc 1945. gada, nosauktu jūs?
18. Pastāv uzskats, ka no vēstures tikai mācās, bet diemžēl iemācījušies cilvēki nav neko. Kā domājat jūs?
19. Kāpēc tomēr iespējami lielākā mērā būtu jāstudē pedagoģijas vēsture?

UZDEVUMS

Izveidojiet (pēc šajā nodaļā dotās laika skalas), jūsuprāt, svarīgāko tā laika pedagoģisko domu vai darbu politisko, sociālo un vēsturisko notikumu (piemēram, Trīsdesmitgadu karš, Lielā franču revolūcija, Bismarka politika, Pirmais pasaules karš u. c.) iedalījumu!

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. – Reinbek, 1990; Neuauflage, 1994.

Aričs P. Geschichte der Kindheit. – München, 1975.

Ballauf T. Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. – Freiburg und München, 1969 u. c.

Benner D. Die Pädagogik Herbarts. – Weinheim und München, 1986.

Benner D. Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. – Weinheim und München, 1990.

* Blankertz H. *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart.* – Wetzlar, 1982.

Böhme G. und Tenorth H.-E. *Einführung in die Historische Pädagogik.* – Darmstadt, 1990.

Dietrich T. *Geschichte der Pädagogik.* – Bad Heilbrunn, 1975.

Dolch J. *Lehrplan des Abendlandes.* 3. Aufl. – Darmstadt, 1971.

Flitner A. *Reform der Erziehung.* – München, 1992.

Gamm H.-J. *Führung und Verführung.* – Frankfurt/M., 1984.

Giesecke H. *Hitlers Pädagogen.* – Weinheim, 1993.

Glumpler E. (Hg.) *Mädchenbildung Frauenbildung.* – Bad Heilbrunn, 1992.

Gruntz-Stoll J. (Hg.) *Pestalozzis Erbe – Verteidigung gegen seine Verehrer.* – Bad Heilbrunn, 1987.

Gudjons H. *Gesellschaft und Erziehung Pestalozzis Roman "Lienhard und Gertrud".* – Weinheim u. ö., 1971.

Gudjons H. *Vierzig Jahre Geschichte der Pädagogik im Spiegel einer Zeitschrift// Pädagogische Beiträge.* – 1987. – H. 718. – S. 6–13.

* Hamann B. *Geschichte des Schulwesens.* 2. überarb. u. erw. Aufl. – Bad Heilbrunn, 1993.

* *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte.* Bd. 3. K.-E. Jeismann und P. Lundgreen (Hg.). 1800–1870. *Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches.* – München, 1987. Bd. 5. D. Langewiesche und H.-E. Tenorth (Hg.) 1918–1945. *Die Weimarer Republik und die Nationalsozialistische Diktatur.* – München, 1988; Bd. 4. C. Berg (Hg.). 1870–1918. *Von der Reichgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges.* – München, 1991.

Herbart J. F. *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet* (Hg. van H. Nohl). – Weinheim, 1965.

* Herrlitz H.-G. und Hopf W. und Titze H. *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart.* – Königstein, 1981, Weinheim, 1993.

Hermann U. (Hg.) "Die Formung des Volksgenossen". *Der "Erziehungsstaat" des Dritten Reiches.* – Weinheim, 1985.

Herrmann U. *Aufklärung und Erziehung.* – Weinheim, 1993.

Herrmann U. und Oelkers J. (Hg.) *Pädagogik und Nationalsozialismus.* – Weinheim und Basel, 1989.

Hinz R. *Pestalozzi und Preußen.* – Frankfurt/M., 1992.

Jäger W. *Paideia.* 3 Bde. 4. Aufl. – Berlin, 1959.

Kant J. Werke in zehn Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Bd. 9. – Darmstadt, 1968.

Keim W. Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. 1. Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. – Darmstadt, 1995.

Kemper H. Schule und bürgerliche Gesellschaft. – Weinheim, 1990.

Kokemohr R. Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft – Unveröffentlichtes Vorlesungsskript. – Hamburg WS. – 1993. – 94.

Kraul M. Das deutsche Gymnasium 1780–1980. – Frankfurt/M., 1984.

Kuczinki J. Geschichte des Alltags des Deutschen Volkes. 5 Bde. – Köln, 1981.

Ipflinge H. (Hg.) Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik. – Bad Heilbrunn, 1992.

* Leschinsky A. und Roeder P.-M. *Schule im historischen Prozeß*. – Stuttgart, 1976.

Marrou H.-I. Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. – Freiburg und München, 1957.

Mause L. de (Hg.). Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. – Frankfurt/M., 1977.

Menck P. Geschichte der Erziehung. – Donauwörth, 1993.

Menze C. Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. – Hannover, 1975.

Meyer H. Unterrichtsmethoden. Bd. 1. und 2. – Frankfurt/M., 1987.

* Oelkers J. *Reformpädagogik*. – Weinheim und München, 1992.

Oelkers J. und Osterwalder F. (Hg.) Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. – Weinheim, 1995.

Ramseger J. Was heißt "durch Unterricht erziehen"? – Weinheim, 1991.

Rang M. Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)// Scheuerl H. (Hg.), Bd. 1. – S. 116–134.

Röhrs H. Die Reformpädagogik. – Weinheim, 1991.

* Scheibe W. *Die reformpädagogische Bewegung 1900–1932*. – Weinheim, 1982; 8. erg. Aufl.

* Scheuerl H. (Hg.) *Klassiker der Pädagogik*. – München, 1979; 2. Aufl., 1991.

* Schmitz K. *Geschichte der Schule*. – Stuttgart, 1980.

Schonig B. Irrationalismus als pädagogische Tradition. – Weinheim, 1973.

* Tenorth H.-E. *Geschichte der Erziehung*. – Weinheim und München, 1988; 2. Aufl., 1992.

Winkel R. (Hg.) *Reformpädagogik konkret*. – Hamburg, 1993.

Wagner-Winterhager L. *Sozialgeschichte der Kindheit// Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts*. – 1985. – H. 1. – S. 2–6.

5. nodaļa

BĒRNA UN JAUNIEŠA VECUMS – IESKATS ATTĪSTĪBAS PSIHOLOĢIJĀ

Briedums, augšana un attīstība ir noteicošie faktori bērna un jaunieša vecumā. Izklāstā skaidroti šie pamatjēdzieni. Cilvēka attīstībā izšķir noteiktus posmus jeb fāzes. Raksturoti trīs pazīstamākie attīstības modeļi (Ēriksons, Piažē, Kolbergs), to priekšrocības un iespēju robežas. Jauniešu vecumā nozīmīgākie ir attīstības uzdevumi, kas pakārtoti identitātes jēdzienam. Nobeigumā sniegts pārskats par jaunatnes pētījumiem un aktuālajām problēmām.

5.1. BĒRNĪBA

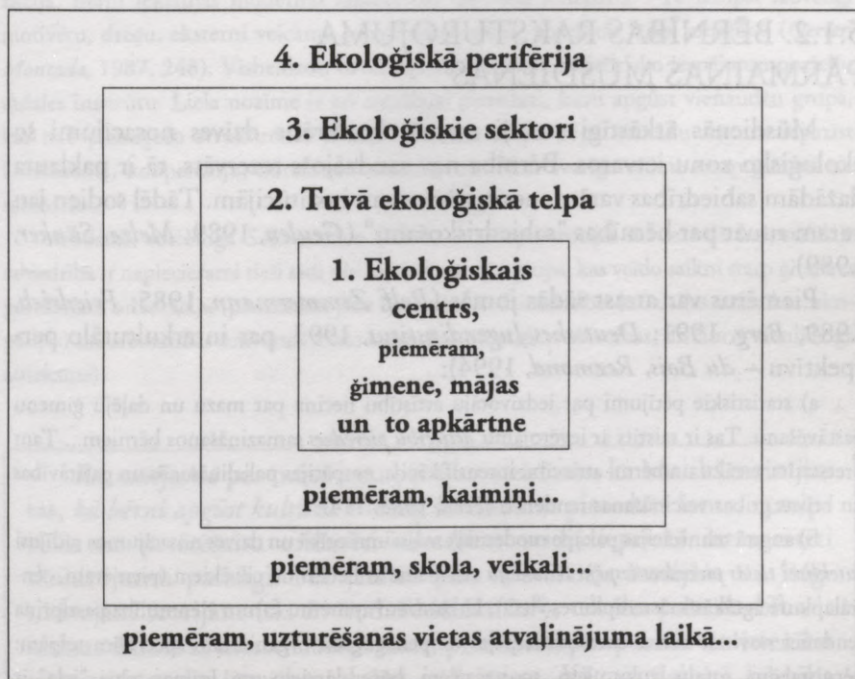
5.1.1. PĀRMAIŅAS BĒRNĪBAS PĒTĪŠANĀ

Bērni nav izmēģinājumu trusīši. Tomēr profesionāliem pedagogiem darbā ar bērniem un jauniešiem palīdz zināšanas par nozīmīgākajiem empīriskajiem pētījumiem, jo tie var veidot kritiskāku attieksmi pret savu personīgo pieredzi (Lenzen, 1983, Bd. 8).

Senākā attīstības psiholoģija ar jēdzienu "bērnība" pārsvarā saprata cilvēka garīgās attīstības posmu vai fāzi, *mūsdienu* bērnības izpēte tam pievieno vēl arī vēsturisko, sociālo, sabiedrisko un kultūrisko šī dzīves perioda kontekstu (Lenzen, 1989, Bd 2., 845). Tiek uzdots jautājums, "kādas mijiedarbības pastāv starp cilvēku, kas sevi attīsta, un vidi, kas mainās" (Oerter, Montada, 1987, V). "Bērnība" līdz ar to kļuvusi par interdisciplināru pētījumu jomu. Pašreizējā pētniecības attīstība turklāt liecina par

iepriecinošu tendenci – vairāk akcentēt bērnu konkrēto dzīvi un augšanu konkrētā ikdienišķā dzīves telpā (Baacke, 1991 a).

Lai dzīves telpas pētījumi neklātu par mozaikas stikliņu mistrojumu, nepieciešama struktūrveidojoša koncepcija. Tādu izveidojis Dīters Bāke, papildinot amerikāņu Ūrija Bronfenbrennera modeli. Tas ietver laika struktūru, starppersonu saziņu un arī telpiski priekšmetisko apkārtni (piemēram, ielas, lietošanas priekšmetus, satiksmes līdzekļus) un tādus uzvedību noteicošos un organizējošos faktoros (*Behavioral settings*) kā, piemēram, veikali, parki un bērnudārzi. Šī modeļa četras *sociāli ekoloģiskās zonas* var attēlot koncentriski no iekšienes uz ārpusi (Baacke, 1991a, 96).



10. att. Socioloģiskās zonas (Baacke, 1991a, 96)

1. Ekoloģiskais centrs, bērna mājvieta kopā ar tuvākajiem cilvēkiem.
2. Tuvā ekoloģiskā telpa, tātad kaimiņi, mājvietas tuvākā apkārtnē, tuvākās ārējo kontaktu vietas (iepriekšējā attīstības psiholoģijā to apzīmēja ar jauko jēdzienu "skrituļslidu pasaule").

3. Ekoloģiskie sektori, piemēram, skola, peldbaseins, veikali, tātad vietas, kur mācās mērķtiecīgu uzvedību.

4. Ekoloģiskās perifērijas zona, piemēram, attālākās brīvā laika pavadīšanas vai atvaļinājuma vietas, bet arī aizliegtā vecā fabrika.

Šī modeļa teorija ir virzīta uz vairākklimeņu analīzi, kas savukārt orientēta uz personības un vides mijiedarbības izpēti (vienpusīgu cēloņanalītisku aspektu vietā). Bērns tiek uzskatīts par augošu dinamisku vienību, kas attīstoties uzņem un pārveido apkārtējās pasaules jomas. Pie tam bērna attīstību īpaši veicina arī tādas personas (kā vides sastāvdaļas), kurām atšķirīgās zonās piemīt dažādas lomas un kuras spēj tās savstarpēji saistīt (*Schneewind* u. c., 1983).

5.1.2. BĒRNĪBAS RAKSTUROJUMA PĀRMAIŅAS MŪSDIENĀS

Mūsdienās ārkārtīgi strauji mainās konkrētie dzīves nosacījumi šo ekoloģisko zonu ietvaros. Bērība nav saudzējošs rezervāts, tā ir pakļauta dažādām sabiedrības varām, normatīviem un institūcijām. Tādēļ šodien jau varam runāt par bērības "sabiedriskošanu" (*Geulen*, 1989; *Melze, Sünker*, 1989).

Piemērus var atrast šādās jomās (*Rolf, Zimmermann*, 1985; *Friedrich*, 1989, *Berg*, 1991; *Deutsches Jugendinstitut*, 1993, par interkulturālo perspektīvu – *du Bois, Rezmond*, 1994):

a) statistiskie pētījumi par iedzīvotāju attīstību liecina par mazu un daļēju ģimeņu pastāvēšanu. Tas ir saistīts ar ievērojamu *attiecību pieredzes* samazināšanos bērniem... Tam pretstatīta vecāku un bērnu attiecību intensifikācija, empātijas palielināšanās un patstāvības un brīvas gribas veicināšanas tendence (*Fend*, 1988, 114);

b) augstā tehnizācijas pakāpe modernajā mājaimniecībā un dzīves nosacījumos radījuši *jutekliski tiesās pieredzes iespēju redukciju* saskarsmē ar lietām un cilvēkiem (piemēram, centrālpakure agrākās krāsns apkures vietā). Urbanizēto apmetņu formu vienmuļība pastiprina tendenci novirzīt bērna darbības iespējas uz pedagoģiski organizētām speciālām telpām: bērnistabām, rotaļu laukumiem, sporta zālēm, bērnudārzīem utt. Izziņas telpa "iela" ir sarukusi par vienkāršu satiksmes līniju, bērnišķīgā telpas izjūta ir dzīve uz "salām": dzīvokļa salīna – skolas salīna – cīmošanās salīnas utt. Bērības materiālajam nodrošinājumam iepriekšizgatavotās rotallietas sen kļuvušas par ievērojamu ekonomisku tirgus nozari, kurā tiek apgūts patērētāja dzīvesveids;

c) *elektroniskie mediji* rāda, ka *kultūras* apguves forma bērībā sāk mainīties pašos pamatos. Sevišķi iespaidīgi šajā "pakāpeniskajā īstenības izžušanā" (*H. v. Hentig*) ir tas, ka citu

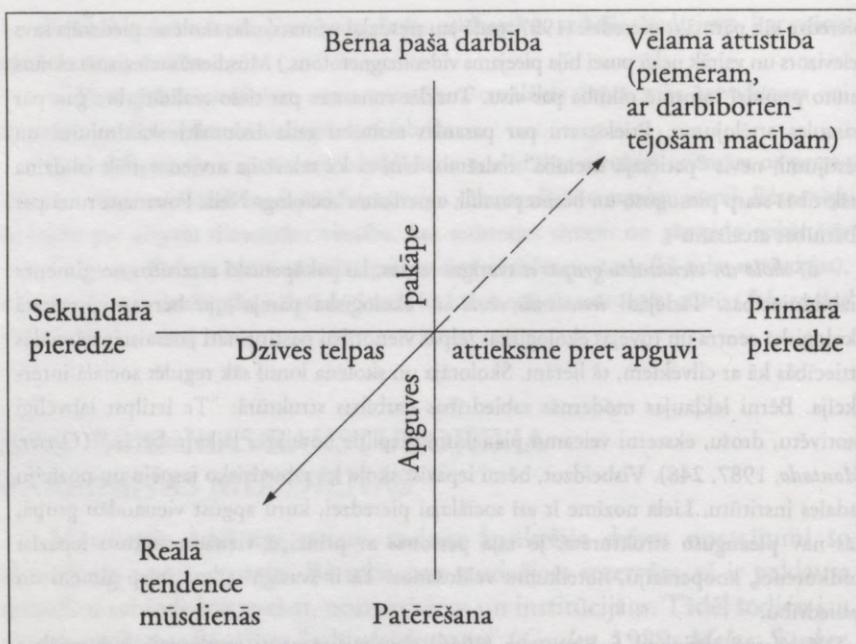
pieredze sāk pārmākt pieredzi. (1987. gadā jau trešdaļai pamatskolas skolēnu piederēja savs televizors un vairāk nekā pusei bija pieejams videomagnetofons.) Mūsdienās televizora ekrāns jauno paaudzi informē pilnībā par visu. Turklāt runa nav par tiešo realitāti, bet gan par pasaules attēlojumu. Priekšstatu par pasaules esamību rada izdomāti skaidrojumi un vēstījumi, nevis "patiesajā īstenībā" redzētais. Un, tā kā televīzija arvien vairāk izlīdzina atšķirības starp pieaugušo un bērnu pasauli, amerikāņu sociologs Neils Postmans runā par "bērības atcelšanu";

d) *skola un vienaudžu grupas* ir svarīgas jomas, lai pakāpeniski atraisītos no ģimenes aizbildniecības. Tādējādi *iestāšanās skolā* ir "ekoloģiska pāreja", jo bērnam pretstatā ekoloģiskā centra un tuvējās ekoloģiskās telpas vienotībai pastiprināti jāiesaistās parciālās attiecībās kā ar cilvēkiem, tā lietām. Skolotāja un skolēna lomu sāk regulēt sociālā interakcija. Bērni iekļaujas modernās sabiedrības darbības struktūrā: "Te ietilpst labvēlīgi motivētu, drošu, eksterni veicamu pienākumu izpilde noteiktās laika robežās." (*Oerter, Montada*, 1987, 248). Visbeidzot, bērni iepazīst skolu kā sabiedrisko iespēju un pozīciju sadales institūtu. Liela nozīme ir arī sociālajai pieredzei, kuru apgūst vienaudžu grupā, kas nav pieaugušo strukturēta, jo tajā personas ar principā vienādu statusu iepazīst konkurenci, kooperāciju, noteikumu veidošanos. Tā ir svarīga saikne starp ģimeni un sabiedrību.

Atbilstoši sociologa S. Eizenštata (1966) slavenajai teorijai modernajā industriālajā sabiedrībā ir nepieciešami tieši tādi tilti kā šī vienaudžu grupa, kas veido saikni starp ģimenes partikulāro orientāciju (piemēram, jūtu bāzi, tikai nedaudzas, bet ļoti dziļas attiecības, simpatijas) un sabiedrības universālistisko orientāciju (lietišķas attiecības, distance, vienlīdzīga attieksme).

Rezumējumā par mūsdienu bērņību atzīstams, ka būtiski mainījies tas, kā bērni apgūst kultūru. Pieaug sekundārās pieredzes loma, nostiprinās uz patērēšanu orientēti uzvedības veidi, iepriekš interpretēti skaidrojumu paraugi. Pēc jaunākajām izturēšanās teorijām un kognitīvajām teorijām (sk. 8. nod. "Mācīšanās"), cilvēka paša darbība ir izziņas darbības materiālais pamats, priekšstati par pasauli un īstenību ir saistīti ar šīs īstenības aktīvu izziņāšanu. Kā pārmainītā bērņība ietekmē, piemēram, (pamat)skolu? (*Fölling-Albers*, 1989.)

Dotā skice vēlreiz apstiprina dziļos pārmaiņu procesus bērnu kultūras apgaves jomā un iezīmē konsekvences, piemēram, darbīborientējošām mācībām skolā.



11. att. Jaunai paaudzei raksturīgā kultūras apguve mūsdienās (Gudjons, 1992, 18)

5.1.3. ATTĪSTĪBAS PSIHOLOĢIJAS MODEĻI

Izšķir trīs jēdzienus: a) attīstība, b) briedums un c) augšana.

a) Ar *attīstību* " tiek saprasta cilvēka vispusīga mainīšanās, kuru bieži galvenokārt nosaka organiskais substrāts, ietverot arī kognitīvos, afektīvos un citus faktorus". (Baacke, 1991 b, 94.) Attīstība pēc noteiktām likumsakarībām noris visa mūža garumā.

b) No tās atdalāms brieduma jēdziens, kas uzskatāms par "endogēnu, ģenētiski vadītu attīstības daļu" (Schraml, 1990, 77). Arī briedums katrā ziņā ir atkarīgs no apkārtējās vides nosacījumiem, kā to pierāda tā saucamā akcelerācija: ķermeņa nobriešana, piemēram, bioloģiskais dzimumbriedums. Tas pēdējo simts gadu laikā iestājas agrāk – meitenēm menstruācijas 1869. gadā vidēji iesākās 15,6 gadu vecumā, 1967. gadā – jau 13,3 gadu vecumā. Vidēji palielinās arī jaundzimušo svars un auguma garums u. c., ko izskaidro ar uzlabotajiem dzīves apstākļiem, materiālajiem nosacījumiem un medicīnisko aprūpi, labāku pārtiku u. tml. (Berndt, 1982, 180.) Neraugoties uz to, pieredzes jēdziens nav novecojis. Pastāv noteiktas brieduma pakāpes jeb sensiblas fāzes, kuras nepieciešamas noteiktai pieredzei, lai

tā varētu attīstīties pozitīvi. Turklāt pastāv arī iespējas gan "par agru", gan arī "par vēlu"; tas tomēr vēl nebūt nenozīmē, ka to pašu ar zināmu piepūli nevarētu apgūt arī vēlāk (piemēri: urīnpūšļa un zarnu kontrole, patstāvīga staigāšana, valoda).

c) Ar *augšanu* tagad tiek saprasta galvenokārt ķermeņa vai ķermeņa daļu garuma un masas palielināšanās (Berndt, 1982, 140).

Atvasināt *bērna attīstības fāzes* no "brieduma viļņiem" būtu atkāpšanās bioloģiskajā domāšanā. Kaut gan vēl pašreiz saskaramies ar iedalījumu fāzēs, tomēr tajās ietverti arī kultūras un vides nosacījumi (piemēram, skola). Pragmatiskā aspektā loģisks varētu būt turpmāk sniegtais iedalījums.

1. Zīdaiņa vecums (no piedzimšanas līdz 1 gada vecumam).
2. Bērna vecums (1.–12. dzīves gads):
 - a) agrīnā bērnība (1.–6. dzīves gads),
 - b) vēlīnā bērnība (10.–12. dzīves gads).
3. Jaunieša vecums (12.–18. un turpmākie gadi).
4. Pieaugušā vecums.
5. Vecums.

Jaunākie pētījumu rezultāti par zīdaiņiem sniedz antropoloģiski pārlicinošus pierādījumus tam, ka cilvēks jau agrīnā vecumā rosina darbības no iekšienes uz āru un "organizē" pieredzi. "Kompetentajam" zīdaiņim (Dornes, 1993), kurš *aktīvi* iedarbojas uz vidi, piemīt pārsteidzošas kognitīvas un diferencētas uztveres spējas. Tātad cilvēks jau sākotnēji ir interaktīva būtne, kas konstruē sev nozīmīgu pasauli, rada "jēgu" pats sev.

Turpmāk attīstība bērna un jaunieša vecumā aprakstīta atbilstoši trīs pazīstamākajiem fāžu modeļiem. Katrā no tiem akcentēts kāds īpašs aspekts. Tie ir Ēriksona psihoanalītiskais modelis, Piažē kognitīvās attīstības stadijas un Kolberga morālās attīstības teorija. Šajā darbā, protams, nav iespējams pievērsties milzīgajam attīstības psiholoģijas empīrisko secinājumu klāstam (sīkāk sk. apjomīgu lit. sarakstu: Nickel, 1975; Thomas, 1979; Wiczerkowsk, Oeveste, 1982; Oerter, Montada, 1987; Thomas, Feldmann, 1994; Mönks, Knoers, 1995; Brazelton, 1995). Jaunākajos pētījumos zēnu un meiteņu attīstība aplūkota dzimumdiferencēti (Fast, 1991, Mertens, 1992). Aptverošus pētījumus par personības dzimuma nozīmi tās attīstībā un dzimumattiecību pārveidošanu, kā arī par dzimumorientētu audzināšanu veikusi Hanelore Faulstriha-Vilande (1995).

a) ĒRIKS H. ĒRIKSONS – ATTĪSTĪBA KĀ CEĻŠ UZ IDENTITĀTI

Ēriksons (dzimis 1902. g. Frankfurtē pie Mainas, ASV psihoanalītiķis un psihiatrs, miris 1993. g.) Vācijā kļuva pazīstams 60. gadu vidū. Viņa modelis no līdzšinējām psihoanalītiskajām attīstības teorijām (piemēram, no Freida) atšķiras ar dažiem pamatelementiem.

- Ēriksons cilvēka attīstību uztver kā procesu, kas ilgst visu mūžu (*life – span – development*).

- Viņš uzskata, ka identitāte rodas pakāpeniski, pārvarot stadijas, kas seko cita citai.
- Šis krīzes iespējams izprast tikai kopsakarībā ar attiecīgo personu loku (piemēram, vecāki, vienaudži), ar sociālās kārtības elementiem (piemēram, likumi, saimnieciskā dzīve), ar psihosociālām un psihoseksuālām modalitātēm (piemēram, "saturēt" un "atlaist" agrās bērnības jeb anālajā stadijā) (*Erikson, 1966, 214 u. c.*).

Diagrammā (12. att.) attēlotas astoņas stadijas. Uzreiz pamanāms, ka Ēriksons, piemēram, jaunieša vecumam ar "identitātes resp. identitātes difūzijas" stadijas atsevišķiem piemēriem horizontālajā plaknē parāda, kādas problēmas jaunieša vecumposmam radījušas iepriekšējās stadijas (epiģenētiskais pamatprincips, sk. tālāk). Jaunieša vecums nav izolēts; to var saprast tikai kopsakarībā ar iepriekšējo stadiju krīžu pārvarēšanas rezultātiem.

Piemērs. Ja skolas vecuma stadija (IV) "Darbaprieks pret mazvērtības izjūtu" tiek atrisināta pozitīvi, jaunības stadiju var pārvarēt ar ticību paša spējām. Ja tā tiek atrisināta negatīvi, jaunieša identitātes attīstību apgrūtina nevēlēšanās un neprasme strādāt. 5. vertikālajā ailē turpretī ir "summēta" iepriekšējās biogrāfijas identitātes problemātika.

Ēriksons uzsver, ka attīstība noris pēc "epiģenētiskā principa", t. i., ka tai ir "*pamatprogramma*", pēc kuras noris tās atsevišķās *daļas*" (turpat, 57). Visas fāzes cita ar citu ir saistītas tik lielā mērā, kādā a) tās izriet cita no citas, b) katrai krīzei jau ir bijuši tās attīstības pirmsākumi un vēl apzināta ir tās "pārvarēšana", c) problēmu atrisināšana ir atkarīga no "istās attīstības īstajā laikā" (turpat, 59).

To uzskatāmi iespējams raksturot ar piemēru. Autonomiju balsta sākotnēja uzticēšanās (a). Tiekšme pēc autonomijas ir novērojama jau zīdāinim (piemēram, kad tas īgni mēģina atbrīvot savu rociņu), un tas pats sakāms par kādu citu vecumu – tā vēl joprojām ir būtiski svarīga arī pieaugušā vecumā (b). Autonomija pretstatā kaunam un šaubām ir attīstības uzdevums, kura īstais laiks sākas ar mazbērna vecumu (c).

Arvien tiek pārprasts Ēriksona jēdziens "krīze", kas nav identisks attīstības traucējumam vai nenormālai attīstības norisei. Ikviens komponents

no "sākotnējās uzticēšanās" līdz pat "integritātei" nobriedušā pieaugušā vecumā "sasniedz savu virsotni, nonāk tā kritiskajā fāzē, stadijas *beigās* saņem atbilstošu risinājumu un virzās pretī nākamajai stadijai". (Turpat, 60.) Šādā izpratnē krīze ir normālas attīstības konstitutīva sastāvdaļa.

Laikā līdz pubertātei, respektīvi jaunieša vecumam, Ēriksons uzsver pirmo četru stadiju nozīmīgumu.

- *I stadija – sākotnējā uzticēšanās – neuzticēšanās.* Tā ir cilvēka visagrākā pieredze – vai nu saņemt no sava tuvākā pietiekamu vai nepietiekamu uzticību, vai arī tikt pamestam novārtā. No pirmo kontaktu kvalitātes ir atkarīgs, vai bērns attīstīs sevi pašpalāvēību, radot citiem ticamību par viņa atsaucību. Šī sākotnējā pieredze, kas sniedzas dziļi zemapziņā, ir "veselas personības stūrakmens" (turpat, 63). Ja šis risinājums neizdodas, pārsvaru gūst sākotnējā neuzticēšanās un rodas neapmierinātības izjūta, ka ne sevi, ne pasaulē nav kārtības.

- *II stadija – autonomija pretstatā kaunam un šaubām.* Tas ir muskuļu sistēmas nobriešanas laiks, īpaši tas attiecināms arī uz izvadorgāniem, kuri ļauj bērnam eksperimentēt ar pamatmodalitātēm – "saturēt" un "atlaist". Bet vēl bez tīrības sajūtas ieaudzināšanas attīstās "vispārīga spēja, kas saistīta ar spēcīgu vajadzību ļaut apzināti izkrist un izmest un pārmaiņus vingrināties gan saturēšanā, gan atlaišanā" (turpat, 76). Šeit meklējams aizsākums piespiešanās spējai personības struktūrā tad, ja pārmērīgi uzsver saturēšanu (dažādos aspektos), no ekstrēma konservatīvisma līdz pedantismam un skopumam. Veselīgā attīstības procesā no "*pašsavaldīšanās, nezaudējot pašapziņu, ... rodas paliekoša autonomijas un lepnuma izjūta*" (turpat, 78). Ja vecāki iejaucas ar pārmērīgu tīrības dresūru (vai arī nepārtraukti lauž bērna spītību), bērns zaudē paškontroli un autonomiju, rodas ilgstošas kauna un šaubu jūtas.

- *III stadija – iniciatīva pretstatā vainas izjūtai.* Šis spēcīgās 4–6 gadus veco bērnu kustību iespēju, priekšstatu paplašināšanas un valodas papildināšanas tendences apstiprinājusi arī empīriskās attīstības psiholoģija. Tās rada labvēlīgus apstākļus, lai attīstītos "*nepārtraukta iniciatīva kā saspringta, bet reāla tieksme gūt panākumus un attīstīt savu neatkarību*" (turpat, 88. u. c.). "Pretstatā bērnam rodas sajūta, it kā viņš pats vai viņa dziņas būtu sliktas jau pēc savas būtības." (Turpat, 95.) Rodas vainas izjūta, kas liek justies kā "noziedzniekam" par tādiem nodarījumiem, kuri nav iespējami jau tīri bioloģiski.

- *IV stadija – darbaprieks pretstatā mazvērtības izjūtai.* Psihodinamiskā skatījumā tagad bērns ir nobriedis skolai (pie tam kultūrā par šo vecuma

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------------------------------|--|---|---|---|
| I Zidaiņa vecums | Sākotnējā uzticēšanās – neuzticēšanās | | | |
| II Mazbērņa vecums | | Autonomija pretstatā kaunam, šaubām | | |
| III Rotaļu vecums | | | Iniciatīva pretstatā vainas izjūtai | |
| IV Skolas vecums | | | | Darbaprieks pretstatā mazvērtības izjūtai |
| V Adoles- cence | Laika perspektīva pretstatā laika difūzijai | Pašpārliecinātība pretstatā negatīvai identitātes apzināšanai | Lomu izmēģināšana pretstatā negatīvai identitātes izvēlei | Uzticēšanās saviem panākumiem pretstatā sastingumam |
| VI Agrīnais pieaugušā vecums | | | | |
| VII Pieaugušā vecums | | | | |
| VIII Vēlā brieduma gadi | | | | |

| 5 | 6 | 7 | 8 | |
|---|---|--|---|---------------------------------|
| Unipolaritāte pretstatā priekšlaicīgai pašdiferencēšanai | | | | I Zidaiņa vecums |
| Bipolaritāte pretstatā autismam | | | | II Mazbērņa vecums |
| Spēles identifikācija pretstatā (edipālai) fantāzijas identitātei | | | | III Rotaļu vecums |
| Darba identifikācija pretstatā identitātes barjerai | | | | IV Skolas vecums |
| Identitāte pretstatā identitātes difūzijai | Seksuālā identitāte pretstatā biseksuālai difūzijai | Vadišanas polarizācija pretstatā autoritātes difūzijai | Ideoloģiska polarizācija pretstatā ideālu difūzijai | V Adolescence |
| Solidaritāte pretstatā sociālai izolācijai | Intimitāte pretstatā izolācijai | | | VI Agrīnais pieaugušā vecums |
| | | Ģenerativitāte pretstatā pašabsorbīcijai | | VII Pieaugušā vecums |
| | | | Integritāte pretstatā riebumam pret dzīvi | VIII Vēlā brieduma gadi |

12. att. Ēriksona dotās cilvēka vecuma stadijas (Erikson, 1966, 150. u. c.)

pakāpi sastopam kādus vairāk vai mazāk izteiktus sistemātiskus norādījumu-
mus). Bērni vēlas būt noderīgi, "prast kaut ko darīt labi un visā pilnībā, to
es saucu par *darbaprieku*". (Turpat, 102.) Bērni mācās saņemt atzinību par
to, ka kaut ko izgatavojuši un ir bijuši čakli; viņiem ir prieks par padarītu
darbu. Šajā stadijā ir bīstami iegūt nepilnvērtības un mazvērtības izjūtu. (Te
redzams, cik svarīgi pamatskolā ir nesākt bērnu par agru izcelt citu vidū,
atstāt uz otru gadu u. tml., lai tādējādi viņam neradītu paliekošu
priekšstatu par savu mazvērtību.)

- *V stadija – identitāte pretstatā identitātes difūzijai.* Atbilstoši radikālām
ķermeņa pārmaiņām jaunieša vecumā sākumā izvirzās uzdevums apkopot
visas iepriekšējo stadiju risinājumā gūtās pašvērtības savā identitātē.
Centrālais jautājums ir šāds: "Kas es esmu, un kas es neesmu?" Ja neizdo-
das atrisināt šo sevis apzināšanas, identitātes saglabāšanas uzdevumu, rodas
identitātes difūzija.

- *VI stadija – intimitāte pretstatā izolācijai.* Spēja būt intīmam, veidot
stabilas attiecības ir saistīta ar agrīno pieaugušā vecumu. Tās negatīvais
pols – vispārējā distancēšanās, noraidoša izturēšanās attiecībā pret citiem
cilvēkiem arī rada pašizolāciju.

- *VII stadija – ģeneratīvitate pretstatā pašabsorbcijai.* Pieaugušā
vecumā izveidojas tieksme pēc ģeneratīvitates, izprotot to kā interesi par
jaunas ģenerācijas veidošanu un audzināšanu, kas izpaužas arī kā vispārīgi
"radoši", "uz priekšu virzoši" sasniegumi. Pretstats ir savstarpējo cilvē-
cisko attiecību nonivelēšanās, intereses trūkums par kultūras mantojuma
tālāku nodošanu, stagnācijas izjūta, ko Ēriksons nosauc par
pašabsorbciju.

- *VIII stadija – integritāte pretstatā riebumam pret dzīvi.* Vēlā brieduma
gados un līdz pat nāvei cilvēks ir atradis pamatojumus sava dzīves cikla
pastāvēšanai (ieskaitot cilvēkus, kuru klātbūtne viņam ir nepieciešama) un
prātis piešķirt tiem jēgu. Pretējā gadījumā vilšanās un sarūgtinājums viņā
rada apnikumu un riebumu pret dzīvi. Kādā no saviem jaunākajiem dar-
biem Ēriksons īpaši izvērsti aprakstījis šīs vēlinās cilvēka attīstības krīzes
(Erikson, 1988).

Kopumā Ēriksona modeli tomēr nevajadzētu ontoloģizēt (it kā tas būtu visiem laikiem
piemērots nemainīgs slepens radišanas plāns). To nevajadzētu arī pārprast kā (amerikāņu
augstākā un vidējā slāņa) laimīgās dzīves mītu, bet gan uztvert kā heirstisku modeli, ar kura
hipotēžu palīdzību iespējams skaidrāk saskatīt un labāk izprast cilvēku dzīves attīstības pozi-
tīvās un negatīvās iespējas (kritiku sk.: Murray, 1986).

Ženēvietis Žans Piažē bērna garīgās attīstības teorijā uzsver ko citu.

b) Ž. PIAŽĒ. BĒRNA KOGNITĪVĀS
ATTĪSTĪBAS FĀZES

Šim modelim ir svarīgi šādi pamatpieņēmumi un pamatjēdzieni.

1. Piažē (1896–1980) (sk.: *Furth*, 1972; *Ginsburg, Opper*, 1975; *Oerter, Montada*, 1987) modeļa pamatā ir sakarība starp *darbību un domāšanu*. Subjekta darbošanās ar priekšmetiem producē kā atziņas, tā arī jaunas darbības iespējas uz veidojošos domāšanas struktūru pamata.

2. Šādos procesos (sākumā konkrēti, orientējoties uz priekšmetiem, vēlāk garīgi – kā formāla inteliģence) notiek atpazīšana un to norīšu laikā – organizēšanās *struktūrās* (vai shēmās, kā tās arī dēvē Piažē), tātad vispārējos likumos, modeļos, kompetencēs, sistēmās.

3. Šīs struktūras attīstās, tātad tām ir ģenētisks aspekts. Tādēļ Piažē koncepcija tiek dēvēta arī par *struktūrģenētisko teoriju*. Cilvēka domāšanas spējas nevis "nobriest" pašas no sevis, bet gan attīstās saskarsmē ar pasauli, tās priekšmetiem un personām.

4. Šī attīstība notiek *neatgriezeniskās pakāpēs*, no kurām katra iepriekšējā ir nākamās priekšnosacījums.

5. Šajā attīstībā vienlaikus notiek *akomodācija* un *asimilācija*. Vispirms par *akomodāciju*. Tā, piemēram, "tveršanas" shēmu jeb struktūru bērns atkarībā no satveramā priekšmeta ik reizi realizē citādi, piemēram, bērns rotaļu klucīti satver citādāk nekā spalvu – shēma tiek akomodēta (pielāgota) priekšmetam vai situācijai. Ar *asimilāciju* saprot apkārtējās pasaules pielāgošanu savām garīgajām shēmām. Piemēram, četrgadīgs bērns saka: "Mākoņi iet ļoti lēni, jo viņiem nav kāju. Tie izstiepijas gari kā tārpi un kāpuri, tāpēc tie iet tik lēni." (*Piaget*, 1969, 317.) Tas nozīmē, ka viņam acīmredzot ir sava kustības koncepcija (attiecībā uz tārpiem), kurā viņš asimilē mākoņu parādības. Šajā gadījumā tas rada vecumam tipisku animistiski kļūdainu skaidrojumu. Tātad asimilācija ir "iekļaušana", kā teicis Piažē, priekšmeta iekļaušana garīgā shēmā vai, citiem vārdiem, koncepcijas attiecināšana uz kādu apkārtējās vides fenomenu.

6. Līdz ar to kļūst skaidrs, ka akomodācijas un asimilācijas saplūšana rada struktūru (jeb shēmu) veidošanos un diferenciāciju, piemēram, uztveri, orientēšanos vai izskaidrošanas shēmas. Tajā pašā laikā šīs attīstības dzenulis ir tieksme pēc *ekvilibrācijas* (līdzsvara atrašanās). No līdzsvara stāvokļa pretrunas vai kognitīvā konflikta pieredzes rodas impulss tieksmei pēc iekšējās koordinācijas un arvien sarežģītāku struktūru izveides.

7. Ar inteliģences attīstību kā pastāvīgu "augstāku struktūru attīstību" saskarsmē ar apkārtējo vidi var izskaidrot strukturēšanos *citās jomās* (piemēram, sociālajā jomā, rotaļās, valodā, jūtu sfērā). Tāpēc nav nekāds brīnums, ka Piažē detalizēti ir pētījis arī bērna morālo spriedumu attīstību.

ATTĪSTĪBAS STADIJAS

Neiedziļinoties sīkā iedalījumā, bērna garīgo attīstību var ietvert četrās pamatstadijās (*Piaget*, 1972, 40. u. c., *Oerter*, *Montada*, 1987, 414. u. c.).

1. Sensomotorā stadija (no dzimšanas līdz apmēram divu gadu vecumam)
2. Pirmsoperacionālā stadija (no 2 līdz apmēram 6–7 gadu vecumam)
3. Konkrēto operāciju stadija (no 7 līdz apmēram 11–12 gadu vecumam)
4. Formālo operāciju stadija (no 11–12 gadu vecuma)

1. Sensomotorā stadija. Jau agrīnā zīdaiņa vecumā (un kā mēs to šodien zinām – arī jau pirms dzimšanas) tiek izkopti iedzimtie refleksi, pēc tam attīstīta refleksu un reakciju koordinācija (piemēram, saskaņotas acu un roku kustības), tad zīdains atklāj līdzekļa un mērķa saistību (viņš var, piemēram, ar roku un kāju kustību palīdzību likt skanēt zvaniņam), apgūtās kustību shēmas tiek izmantotas jaunās situācijās (ja, piemēram, paslēpj rotaļlietu, viņš sāk to meklēt).

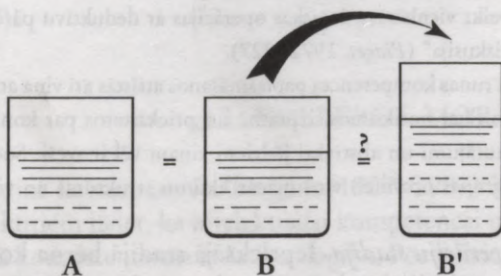
Pirmā dzīves gada beigās mazulis aktīvi pārbauda pats sevi. Sensomotorās fāzes noslēgumā bērns iztēlē iepriekš var paredzēt savas darbības rezultātu (viņš, piemēram, var izmantot nūju, lai pievilktu priekšmetus satveršanai iespējamā attālumā, kaut arī iepriekš viņam nūju šādā veidā vēl nekad nebūtu nācies izmantot); darbības, šķiet, nōris iekšēji, tas raksturo pāreju uz jaunu domāšanas formu.

2. Pirmsoperacionālā stadija. Sensomotorais periods ir beidzies, kad bērns savā domāšanā sāk izmantot priekšstatus un simbolus. Pirmām kārtām jau ar valodas palīdzību, bet arī rotaļās bērns pastiprināti mācās izmantot simboliskas attiecības.

Sevišķi divu–četrus gadu vecumā bērns vēl ir egocentrisks, t. i., viņš vēl nespēj pieņemt citu redzēsviedokli un necenšas saskaņot savus vērtējumus ar cita cilvēka prasībām. Arī uztveres jomā – Piažē to ir noskaidrojis ar savu "Trīs kalnu mēģinājumu" (modelis) – bērns vēl nezina, ka eksistē dažādi viedokļi, ņemot vērā dažādas perspektīvas, viņš uzskata savu pašreizējo redzējumu par vienīgo, nevis par vienu no daudziem viedokļiem.

Arī objektu fizikālo konstanču (substances, svara, tilpuma) invariantumu bērns vēl nespēj saskatīt, jo viņa uztvere balstās uz vienu vai dažiem aspektiem.

Šajā sakarā minēsim vienu no Piažē, šķiet, vispopulārākajiem eksperimentiem. Divas vienādas glāzes piepilda ar vienādu šķidrums daudzumu, ļauj 4–5 gadus vecam bērnam apstiprināt, ka abās glāzēs ir vienāds daudzums sulas. Tad vienas glāzes saturu ielej augstākā, šaurākā glāzē; lielākā daļa no bērniem apgalvos, ka jaunajā glāzē ir vairāk šķidrums, jo "sulas limenis ir daudz augstāks nekā otrā glāzē". Tikai sākot ar 6–7 gadu vecumu, bērni saprot substances invariantumu, no 10 gadiem – līdzsvara un no 11,6 – tilpuma invariantumu, kas parāda, kādā mērā uztveres un kombinēšanas spējas, skaidrojot, piemēram, fizikālus fenomenus, vērojamas nākamajā fāzē.



13. att. Daudzuma invariantums (no: *Oerter, Montada, 1987, 422*)

Divus–četrus gadus veciem bērniem vēl nav novērojama arī spēja klasificēt. Viņi vēl nespēj sakārtot figūras ar dažādām pazīmēm (krāsa, lielums) pēc viena principa, tikai piecu sešu gadu vecumā bērni spēj tās klasificēt pēc formas, krāsas un lieluma. Viņi vēl nespēj to veikt reversibli, tas nozīmē, vienlaikus domāt par atsevišķu daļu un visu kopumu, veidot galvenās grupas un apakšgrupas un reizē abstrahēties.

Ilustrācijai vēl viens piemērs. Attēlā, kurā redzami zēni un meitenes, bērni pakārto katru figūru vienai no divām iedalījuma grupām, bet ne vienlaikus iedalījumam "bērni". Uzdotot jautājumu par meiteņu un "bērnu" skaitu, atbildi vēl nav iespējams saņemt. Ja

operāciju saprotam kā iekšēju, it kā domāšanā pārviestu darbību, kļūst skaidrs, kāpēc šajā fāzē vēl stipri ar tiešo uztveri saistītā domāšana tiek dēvēta par pirmsoperacionālu domāšanu.

Tāpat bērns eksperimentē ar iemācītiem likumiem un lomām. Pirmsoperacionālās fāzes beigās viņš ir spējīgs saskatīt arī lomu komplementaritāti un līdz ar to veidot pamatu, piemēram, dzimuma lomas pieņemšanai.

3. Konkrēto operāciju stadija. Tās sākums sakrīt ar skolas gaitu uzsākšanu. Tā noteikti nav sagādīšanās. Sākas izšķirošā mācīšanās fāze.

Mēs redzējam, ka bērns apgūst invariantuma jēdzienu, jo tagad viņš spēj savstarpēji koordinēt dažādas attiecības ("kas tiek izmainīts, palielinoties glāzes platumam, tiek izlidzināts, mainoties tās augstumam"). Bērns tādā veidā apgūst atgriezeniskuma jeb reversibilitātes jēdzienu – viņš var domās atpakaļgaitā izsekot "noietos soļus", padarīt darbības par "spēkā neesošām" un no jauna atgriezties izejas situācijā.

Bērnam attīstās skaitļa jēdziena izpratne, telpas un laika koncepcija. Viņš var pareizi klasificēt lielu daudzumu dažāda garuma nūju (asimetrisku attiecību sērija), bērns izprot attiecības (piemēram, starp grupām un apakšgrupām, sk. iepriekš). Viņš spēj no sākuma līdz beigām pareizi veikt vienkāršas, loģiskas operācijas ar deduktīvu pārdomu palīdzību. Viņā noris "iekšēja diskusija" (Piaget, 1972, 227).

Saistībā ar bērna runas kompetences paplašināšanos attīstās arī viņa atmiņa. Taču savu loģiku bērns izmanto tikai notikumos, izpratnē un priekšstatos par konkrētiem notikumiem. Hipotētiski jautājumi un abstrakti jēdzieni viņam vēl ir sveši. Sociālajā jomā (sk. iepriekš: vienaudžu grupas nozīme!) viņš mācās likumu struktūras un vienlīdzības principu.

4. Formālo operāciju stadija. Iepriekšējā stadijā bērna konkrēti operacionālā domāšana vēl bija ierobežota ar doto informāciju (vai nu tā būtu konkrēti uzskatāmi, vai arī mutiski reprezentēta, tātad abstraktā veidā), formāli operacionālās stadijas izšķirošā pazīme ir tā, ka tagad bērna domāšana sniedzas pāri iepriekš dotajai informācijai (Oerter, Montada, 1987, 440). Pusaudzis jau spēj izvirzīt iespējamo problēmu risinājumu hipotēzes un pie tam vienlaikus paturēt atmiņā daudzus mainīgus faktorus (Mussen, 1991, 64).

Eksperiments ar svārstu (Oerter, Montada, 1987, 440) parāda, ka, uzdodot dažāda vecuma skolēniem jautājumu, no kādiem faktoriem ir atkarīga svārstu frekvence, pirmsskolas vecuma bērns ņem vērā tikai vienu no abām demonstrētajām dimensijām (iss, smags svārstis vai garš, viegls), pamatskolas audzēknis jau kombinē divas pazīmes (iss un smags svārstis kustēsies ātrāk), vecāko klašu skolēns teiks, ka uz jautājumu varēs atbildēt tikai tad, ja līdzās abām dotajām kombinācijām (iss, smags

un garš, viegls) būs pārbaudījis arī abas pārējās: īss, viegls un garš, smags. Jaunietis "no novērojumiem un apgalvojumiem abstrahē iespējamos ietekmējošos mainīgos lielumus, izveido iespējamo kombināciju sistēmu, kuru nepieciešams principiāli pilnībā pārbaudīt, lai varētu dot konkrētu atbildi". (*Oerter, Montada, 1987, 443.*) Šī "zinātniskās" domāšanas spēja attiecas arī uz vispārējām dzīves problēmām, vispārējiem likumiem un principiem.

Piažē teorija, kaut arī saņēmusi kritiku (pārāk šaura empīriskā bāze, pārāk uzsvērtā attīstības kognitīvā puse, kultūras un sabiedrības, respektīvi, sociālā atkarība), tomēr pievērs īpašu uzmanību tam, ka saskarsmē ar apkārtējo vidi attīstība ir paškonstruktīvs process. Šo procesu ir iespējams pedagoģiski virzīt, vienlaikus neaizmirstot rūpēties par to, lai, piemēram, mācības skolā nebūtu pārblīvētas ar zināšanu elementiem, kurus skolēns vēl nekādi nevar iekļaut pastāvošajā kognitīvajā organizācijā. Līdz ar to skolā iesaka uzlabot izziņas procesus, balstoties uz atbilstošām problēmām un nepieprasot no galvas iemācītu svešu atziņu reproducēšanu. Didaktikā tādējādi priekšroka tiek dota patstāvīgas atklāšanas un heuristisko mācību modeļiem (sk. 9. nodaļu: "Didaktika").

c) L. KOLBERGS. MORĀLĀ ATTĪSTĪBA

Amerikānim Lavrensam Kolbergam (1927–1987) ierosmi deva Piažē pētījumi, no kuriem izriet, ka intelektuālai kompetencei un attīstības loģikai atbilst morālā kompetence un attīstības loģika. Pēc ilglaicīgiem izmēģinājumiem un multikultūru pētījumiem Kolbergs morāles attīstībā izdalīja trīs stadijas, katru no tām savukārt sadalīja divās pakāpēs, pavisam kopā tātad tās ir sešas pakāpes.

Kolbergs formulēja morāles dilemmu (piemēram, "Heinca dilemmu": maksātne-spējīgais vīrs "Heinss" atrodas izvēles priekšā – vai viņam nozagt aptiekā zāles, ar kurām varētu glābt dzīvību mirstošajai sievietei, vai ne. Cita dilemma: "Vai labāk glābt dzīvību vienai svarīgai personai vai daudzām maznozīmīgām?"). Šādā veidā Kolbergs pētīja normatīvo spriedumu un orientāciju pamatojumu attīstību (*Kohlberg, 1974; Kohlberg, Turiel, 1978; Baacke, 1991 b, 154 u. c., Oerter, Montada, 1987, 750 u. c., Kegan, 1991, 79.*)

| | |
|--------------|---|
| I stadija. | Pirmskonvencionālais līmenis: 1. pakāpe – orientācija uz sodu un paklausību 2. pakāpe – naivs instrumentārija hēdonisms |
| II stadija. | Konvencionālais līmenis: 3. pakāpe – orientācija uz "labā bērna" ideālu 4. pakāpe – orientācija uz "likumu un kārtību" |
| III stadija. | Pēckonvencionālā stadija (paša izvirzītie morāles principi): 5. pakāpe – legāla orientācija uz sociālu līgumu demokrātiskās likumdošanas atzīšanu 6. pakāpe – orientācija uz sirdsapziņu vai universāliem ētikas principiem |

1. *pakāpi* raksturo orientēšanās uz sodu un paklausību. Vēl nepastāv respekts pret pastāvošo morāles kārtību. Tiek sme izvairīties no soda saprotama kā izvairīšanās no fiziskām konsekvencēm (medikamenta zādzība noved → cietumā → pie medikamenta zaudēšanas). Bērna izturēšanos nosaka autoritatīvas personas, kā arī viņu sods un uzslavas.

2. *pakāpe* parāda naivu instrumentārija orientāciju: "Roka roku mazgā." Biedriskuma un taisnīgas sadales mēraukla ir personiskās vajadzības, nevis lojalitātes vai taisnīguma princips. Tiktāl varam runāt par hēdonismu. (Par zādzību Heincs varēja nonākt cietumā, "bet viņam joprojām vēl būtu viņa sieva" – trīspadsmitgadīgs respondents, *Oerter, Montada, 1987, 753.*)

3. *pakāpe* tiek raksturota kā konvencionālā līmeņa sākums ar tendenci saglabāt svarīgas sociālās attiecības. Vairs nav spēkā noteikums "kā tu man, tā es tev", bet gan vēlme, lai paša izturēšanos atzītu arī pārējie, no tā izriet primārās grupas svarīgums kā orientācijas ietvars. Turklāt vērojama pielāgošanās stereotipiem vai vairākuma viedoklim. (Pamatojums zādzībai: "Mīlestībai nav cenas", sešpadsmitgadīgs respondents.) Tā ir spēja ievērot citas personas redzesviedokli un sekot "zelta likumam" (ko nevēlies, lai darītu tev, nedari citam). (*Kegan, 1991, 80.*)

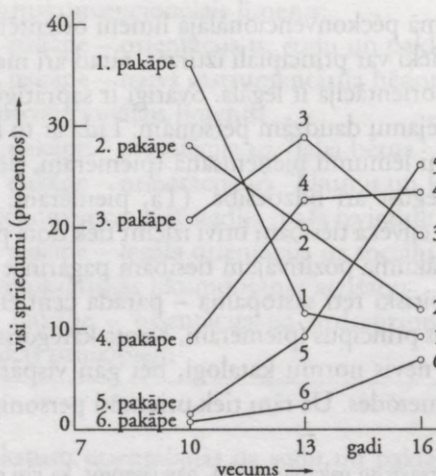
4. *pakāpē* notiek pievēršanās tādām plašām sistēmām kā valsts un reliģiskās apvienības. Augstākais bauslis ir pakļauties pastāvošajai kārtībai un tiesiskajai sistēmai, veikt savu pienākumu un atzīt autoritātes. Paklausība esošajai sociālajai kārtībai (*law-and-order* izturēšanās) pašas kārtības dēļ ir pirmais abstrakcijas panākums, kas atbilst spējai veikt formālas operācijas inteliģences attīstības jomā. (Divdesmitgadīgs respondents: "Arī laulība nozīmē pienākumus, tāpat kā likumīgs līgums.")

5. *pakāpe* kā pirmā pēckonvencionālajā limenī orientēta uz sabiedrības līgumu, kuru dalībnieki var principiāli iztīrāt, tātad arī mainīt. Saskaņā ar šo priekšnoteikumu orientācija ir legāla. Svarīgi ir saprātīgi apsvērumi, kas lēmumu padara iespējamu daudzām personām. Līdz ar to kļūst skaidrs, ka aizvien lielāku nozīmi lēmumu pieņemšanā (piemēram, pēc demokrātisko lēmumu principa) iegūst arī līdztiesība. (Tā, piemēram, dilemmā – vai palīdzēt mirstošajai – cilvēka tiesībām brīvi izlemt tiek dota prioritāte salīdzinājumā ar ārsta pienākuma pozitīvajām tiesībām pagarināt dzīves ilgumu.)

6. *pakāpe* – empīriski reti sastopama – parāda centienus rast vispārīgus, abstraktus ētiskos principus (piemēram, Kanta kategorisko imperatīvu). Lēmumu pamatā ir nevis normu katalogi, bet gan vispārīgas universālas lēmumu pārbaudes metodes. Uz tām tiek orientēti personīgās sirdsapziņas lēmumi.

Katrā gadījumā, iztīrājot šo pakāpju secību, nav jāsaprot, ka visi cilvēki tās sasniedz. Nav arī teikts, ka pastāv precīza pakāpju atbilstība noteiktam vecumam un attīstība ir nemainīga. Tomēr, balstoties uz saviem internacionālajiem salīdzinošajiem eksperimentiem (piemēram, ASV, Taivānā, Meksikā), Kolbergs domā, ka viņa izveidotā pakāpju secība kopumā ir sastopama. Dotajā attēlā (no *Oerter, Montada, 1987, 755*) ir sniegts vispārīgs pārskats par morālā sprieduma attīstības norisi aptuveni līdz 16. dzīves gadam. Pa šo laiku ir radušies mēģinājumi izveidot skolu (piemēram, Ziemeļreinā–Vestfālenē) pēc Kolberga izveidotā "taisnīgās kopības" principa. (*Aufenanger, Graz, 1994.*)

Kolberga kritiķi (sal. *Edelstein, Nunner-Winkler, 1986; Baacke, 1991b, 161 u. c.*) ir uzsvēruši, ka morāla atziņa un morāla rīcība ir divas dažādas lietas. Nepietiekami esot ņemtas vērā tādas mazbērnu morālas rakstura izpausmes kā psihodinamika, piemēram, emocionalitāte vai neapzinātais. Bez Kolberga uzsvērtās līdztiesības pastāvot arī citas vērtības, piemēram, līdzjūtība vai mīlestība, kā arī spēcīgas dzimumu noteiktas atšķirības. Kolberga līdzstrādniece Kerola Džilidžena (*Carol Gilligan*) (1985) empīriskā darba rezultātā nonāca pie atziņas, ka sievišķā identitāte veidojas morāles apziņā ar "care" starpniecību, tas ir, rūpēm un atbildību par pārējiem. Tā, kaut arī nesaistīta ar bioloģisko dzimumu, tomēr vairāk raksturīga sievietēm un ir citāda nekā vīrišķo principu ārēji racionālas līdztiesības morāle. Abu "morāļu" konverģences punktu, kuru nevajadzētu pretstatīt vienu otrai, Džilidžena saskata ekoloģiskajā aspektā – cilvēce izdzīvos, tikai radot jaunu attieksmi pret dabu, kurā aizgādnieciska domāšana, atsaucība un ieinteresētība ir tikpat nepieciešama kā racionalitāte un spēja pieņemt lēmumus. (No "sievišķās morāles" noslēguma diskusijas par "sievišķo morāli" galvenokārt *Nunner-Winkler, 1991.*) Visbeidzot, morālu lēmumu nosaka specifisks konteksts, nevis tikai attīstības loģika. Kolbergs un viņa līdzstrādnieki pieņēma daudzus no šiem kritiskajiem iebildumiem, kā rezultātā turpinājās ļoti produktīvi, daļēji ar Kolbergu pretrunā esoši pētījumi (*Holstein, 1976*).



14. att. Morāla sprieduma attīstība pēc Kolberga
(no: Oerter, Montada, 1987, 755)

Visiem trim modeļiem ir atšķirīgi zinātniski teorētiskie priekšnosacījumi (sk. 2. nodaļu "Audzināšanas zinātnes virzieni"). Tos vienkārši nevar "nolikt citu citam līdzās". Un tomēr tiem ir saskares punkti. Morāli spriedumi (Kolbergs) ir saistīti ar kognitīviem nosacījumiem (Piažē). Tikai tas, kurš spēj veikt formālas operācijas, var pieņemt pēckonvenciālus morālus lēmumus. Citādi sakot, kā domāšana, tā arī morāls spriedums ir saistīts ar iepriekš iegūto identitāti un krīžu produktīvu pārvarēšanu (Ēriksons). Šīs visu trīs teoriju kopsakarības salīdzinoši īpaši izcēlis Kegans (1991).

5.2. JAUNĪBA

5.2.1. PAMATJĒDZIENI – JAUNĪBA, PUBERTĀTE, ADOLESCENCE

JAUNĪBA

Mūsdienās ar jaunību lielākoties tiek saprasta noteikta *vecuma fāze* (kurai ir nenoteikta robeža, parasti domāts vecums no 13 līdz 20 gadiem) vai arī *sabiedrības grupa* ("mūsdienu jaunatne"). Otrā nozīme ir plaši izplatīta, bet nepareiza, jo par jaunatni vairs nevar runāt vienskaitlī, "jaunatne eksistē tikai daudzskaitlī" (*Liebau*, 1990, 6). Precējies 22 gadus vecs skārdnieka māceklis ar bērnu diezin vai būtu uzskatāms par jauniešu. Vairāk tas būtu attiecināms uz 22 gadus vecu kopmītnē dzīvojošu studentu, divdesmitgadīgs divreiz uz otru gadu palicis abiturients noteikti ir jauniešs. Skinhediem ar autonomajiem ir tikpat maz kopīga kā reperiem ar pankiem. Tātad starp jaunību un jaunatni pastāv atšķirība.

Arī jaunība, tāpat kā bērnība, ir *vēsturisks un sabiedrisks fenomens*. Vēsture apstiprina, ka ne visos laikos pastāvējis ilgstošs jaunības laiks, kā tas novērojams mūsdienās (*Gillis*, 1980). Garu jaunības posmu, kādu mēs to pazīstam industriālajā sabiedrībā, nesastapsim arī pie daudzām tā dēvētajām dabas tautām. Pārsvarā te ar viennozīmīgiem *iniciācijas rituāliem* tiek noteikts relatīvi īss pārejas posms un notiek uzņemšana pieaugušo sabiedrībā.

PUBERTĀTE

Par jaunības sākumu parasti tiek uzskatīta pubertātes iestāšanās. "Ar pubertāti apzīmē bioloģisku procesu. To raksturo norises, kas nodrošina vairošanās spējas un ar to saistīto parādību attīstību." (*Seiffge-Krenke, Olbrich*, 1982, 104.) Par pirmo redzamo dzimumnobriešanas pazīmi meitenēm uzskata pirmo mēnešreizi, zēniem – pirmo pollūciju. Šādas pārmaiņas tiek uztvertas kā īpaši radikālas, tomēr visiem pusaudžiem tās nekādā gadījumā neparādās vienā un tajā pašā laika posmā. Caurmērā tiek uzskatīts, ka pubertāte iestājas vecumā no 10 līdz 13 gadiem (meitenēm ātrāk nekā zēniem). Kaut arī fizioloģiskā dzimumattīstība 17–18 gados ir jau lielākoties beigusies, tās sociālās un emocionālās sekas vēl nekādā gadījumā nav pārvarētas.

ADOLESCENCE

Ar adolescences jēdzienu apzīmē visu to laika posmu, kas iesākas ar pubertāti un aptver ilgstošu attīstības fāzi. Mūsdienās tā parasti 18 gadu vecumā vēl nav beigusies, kaut gan klasiskajā attīstības psiholoģijas literatūrā kā aptuvenās adolescences beigas tiek noteikts 17.–18. dzīves gads – pieņemot gan, ka jaunības laika sākums un beigas būtiski kultūras un vēstures skatījumā mainās. (*Baacke*, 1991b, 36. u. c.) Šā par adolescenci dēvētā laika posma vienotību var izskaidrot ar to, ka "tiek noslēgta bērnības pašsaprotamā pasaules uztvere un veidojas jauna struktūra. Tās pamats ir fizisku un psihisku pārdzīvojumu un sevis izzināšanas pieredze, kas rosina personīgo izjūtu apzinātu attīstību. Tā pieļauj norobežošanos no citām personām un tādējādi rada iespēju uz plašas bāzes sākt paša izvēlētas attiecības." (*Baacke*, 1991 b, 37.)

Modernie jaunības, pubertātes un adolescences pētījumi vairs nenorāda, kādai jābūt jaunatnei. Raksturīgs piemērs tam ir H. Fenda jaunākie empīriski orientētie un ļoti plašie darbi (1990 un 1991), kas veikti ilgstošās studijās, ņemot vērā gandrīz visas būtiskās attīstības jomas, un atspoguļo un analizē aktuālas tendences (loti ieteicami tālākām studijām!).

5.2.2. ATTĪSTĪBAS PROCESI JAUNĪBĀ

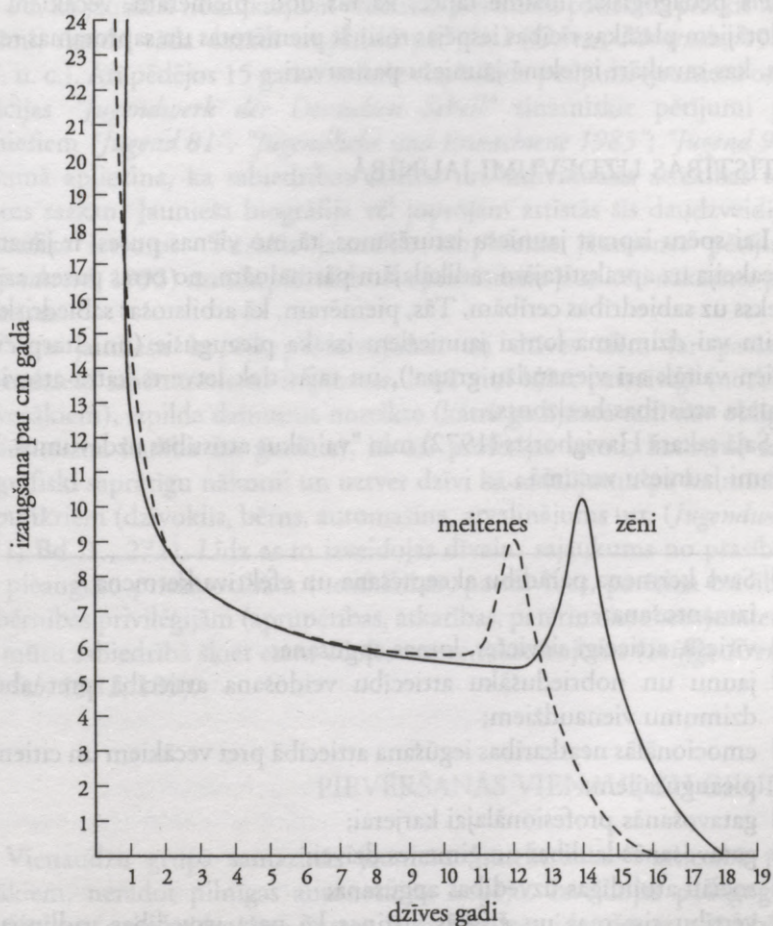
PĀRMAIŅAS ĶERMENĪ

Abiem dzimumiem pubertāte parasti izraisa strauju ķermeņa augšanas paaugstināšanos, zēniem aptuveni 14–15 gadu vecumā, meitenēm – divus gadus agrāk.

Visas ķermeņa daļas neaug sinhroni – galva, plauksts, pēdas aug ātrāk nekā rumpis, tāpat arī rokas un kājas, kas bieži rada jauniešiem neērtas disproporcijas; motoriskajam attēlam uz laiku lempīgas un neveiklas kustības (*Oerter, Montada*, 1987, 168). Starpsmadzeņu (*hypothalamus*) un darbojošās hormonsistēmas (hipofīze un dzimumdziedzeri) ietekmes izraisīta, arī seksuālā attīstība saņem spēcīgu ierosmi, kas tiek dēvēta par pubertātes attīstību (*Berndt*, 1982, 172).

Šeit vēlreiz jānorāda uz to, ka pastāv lielas *individuālās atšķirības*: ir zēni, kuriem jau 10 gadu vecumā ir pubertāte, un meitenes, kurām šajā vecumā sākas mēnešreizes. Šādi zēni un meitenes, iespējams, jau 14 gadu vecumā ir seksuāli pilnīgi nobrieduši, bet citi šādu

statusu sasniedz tikai 20 gadu vecumā vai vēl vēlāk. Šādas pubertātes akcelerētiskas vai retardētas attīstības ("agrais briedums" vai "vēlā attīstība") rezultātā rodas būtiski dvēseliski sarežģījumi garīgajā pasaulē: piemēram, pubertāti apsteigušās meitenes viņu vienaudzes sākumā drīzāk noliedz, viņām ir zems prestižs. Tikai vēlāk akcelerācija tiek uzskatīta par priekšrocību. Turpretī vēlū nobriestoši zēni tiek uztverti par mazāk atraktīviem, sasaistītiem, jaunākiem un nenobrieduši (Berndt, 1982, 176; Oerter, Montada, 1987, 273).



15. att. Augšana garumā (no: Baacke, 1991b, 96)

Daudziem jauniešiem ne tikai par estētisku, bet arī par psihisku problēmu kļūst ādas pārmaiņas (piemēram, šim vecumam raksturīgās pinnes). Šis īpaši iezīmīgais piemērs rāda, ka radikālas ķermeņa pārmaiņas pubertātes laikā nepaliek bez ietekmes uz *emociju un motivāciju sfēru*. Šis pārmaiņas jaunieši pārdzīvo intensīvi, tomēr tās nevis cēloniski tieši ietekmē garīgo dzīvi (*Oerter, Montada, 1987, 275; Berndt, 1982, 177*), bet gan sekundāri – ar paša ķermeņa uztveri. To iedarbības starpnieks ir mijiedarbība, t. i., to personu, ar kurām jaunieši kontaktējas, reakcijas un viņu pašu attiecīgā pretreakcija utt. Šim jaunākās attīstības psiholoģijas atzinumam ir liela pedagoģiska nozīme tāpēc, ka tas dod, piemēram, vecākiem un skolotājiem plašākas rīcības iespējas rosināt piemērotas un saprotamas reakcijas, kas savukārt ietekmē jauniešu pašuztveri.

ATTĪSTĪBAS UZDEVUMI JAUNĪBĀ

Lai spētu izprast jauniešu izturēšanos, tā, no vienas puses, ir jāuztver kā reakcija uz aprakstītajām radikālajām pārmaiņām, no otras puses, arī kā reflekss uz sabiedrības cerībām. Tās, piemēram, kā atbilstošas sabiedriskam slānim vai dzimuma lomai jauniešiem izsaka pieaugušie (un, starp citu, aizvien vairāk arī vienaudžu grupa!), un tajās tiek ietverts katra atsevišķā jaunieša attīstības horizonts.

Šajā sakarā Havighorsts (1972) min "vairākus attīstības uzdevumus, kas veicami jauniešu vecumā... .

- Sava ķermeņa parādību akceptēšana un efektīva ķermeņa izmantošana;
- vīrieša, attiecīgi sievietes, lomas apgūšana;
- jaunu un nobriedušāku attiecību veidošana attiecībā pret abu dzimumu vienaudžiem;
- emocionālās neatkarības iegūšana attiecībā pret vecākiem un citiem pieaugušajiem;
- gatavošanās profesionālajai karjerai;
- gatavošanās laulībai un ģimenes dzīvei;
- sociāli atbildīgas uzvedības apgūšana;
- vērtību sistēmas un ētiskās apziņas kā paša uzvedības vadlīnijas izveide (morālā attīstība)." (Cit. *Baacke, 1991b, 55.*)

Protams, šo uzskaitījumu nedrīkst uztvert pārāk burtiski. Piemēram, tagad laulības un ģimeni bieži vien nomaina "laulības bez laulību apliecības", dzīvojot kopmītnēs, un dažs, sasniedzis postadolescences periodu, noliedz materiāli nodrošinātas profesionālās karjeras vajadzību. Tādas parādības bieži vien rosina kritisku attieksmi un svarīgas diskusijas par tradicionālajiem standartiem. Tieši tāpēc arī uzskaitījums parāda, ka šeit formulētas šim dzīves posmam būtiskas "tēmas". To saturiskais risinājums, protams, tiek variēts aizvien vairāk un vairāk, turklāt nozīmīgas orientācijas paraugs ir "pašapliecināšanās" (*Jugendwerk*, 1985, 182). Bez tam anglis Kolemens (1974) ir nonācis pie atziņas, ka jaunieši tiecas visus esošos uzdevumus risināt nevis vienlaikus, bet gan noteiktā secībā, individuāli radot acumirkļa "fokusu".

To, ka jaunieši nosauktajiem attīstības tematiem patiešām piešķir lielu nozīmi, skaidri rāda dažādi empīriski pētījumi (*Oerter, Montada*, 1987, 277. u. c.). Arī pēdējos 15 gados veiktie visplašākie pētījumi (jauniešu organizācijas "*Jugendwerk der Deutschen Schell*" zinātniskie pētījumi par jauniešiem "*Jugend 81*", "*Jugendliche und Erwachsene 1985*", "*Jugend 92*") kopumā apliecina, ka sabiedrības cerības un individuālās attīstības tendences saskan. Jaunieša biogrāfija vēl joprojām attīstās šīs daudzveidīgās tematikas ietvaros. Turklāt jaunākie empīriskie jaunatnes pētījumi (*Jugendwerk*, 1993) uzrāda pārsteidzoši optimistisku jauniešu nākotnes perspektīvu.

Visu jauniešu kopējā pārdzīvojumu un dzīves sfēra (ar pavisam nedaudziem izņēmumiem) ir process, kurā viņi kļūst patstāvīgi (nošķiras no vecākiem), izpilda dzimuma noteikto (katrā gadījumā tam nav obligāti nepieciešama laulība un ģimene), kā arī profesijas lomu, konstruē savu biogrāfiski saprātīgu nākotni un uztver dzīvi kā sadalījumu pa kulminācijas punktiem (dzīvoklis, bērns, automašīna, atvaļinājums utt. (*Jugendwerk*, 1981, Bd. 1., 271). Līdz ar to izveidojas dīvains sajaukums no prasībām pēc pieaugušo priekšrocībām (neatkarības, patstāvības, patēriņa brīvības) un bērnības privilēģijām (aprūpētības, atkarības, patēriņa ierobežojumiem), kas mūsu sabiedrībā šķiet esam adolescences raksturojums (*Seiffge-Krenke, Olbrich*, 1982, 109).

PIEVĒRŠANĀS VIENAUDŽU GRUPAI

Vienaudžu grupā samazinās jauniešu "satelītstatus" attiecībā pret vecākiem, neradot pilnīgas autonomijas iespēju. Izveidojas pedagoģiski gandrīz vai neizskaidrojama joma, kam jaunieša identitātes attīstībā ir būtiska nozīme.

Vienaudžu grupām ir milzīga nozīme attīstībā. Pretstatā skolai un ģimenei tās bāzējas uz brīvprātīgu līdzdalību un agrīnās adolescences posmā vēl atšķiras pēc vecuma un dzimuma.

Zēni riskē, "trako", konfliktē ar pieaugušajiem. Meitenes demonstrē savu pievilcību un vērtību. Abi dzimumi var solidāri apgūt kopīgu pieredzi un to pārrunāt, var sajukt erotisko atraktivitāti, vadības spēju, uzticamību utt. (*Baacke*, 1991b, 147). Līdz ar to vienaudžu grupas rada drošības un aizsardzības sfēru neatkarības mēģinājumiem attiecībā pret pieaugušo kontroli, piekrišana un atzinība vairs netiek meklēta pieaugušo pasaulē (turklāt sekmes skolā vairs nav uzmanības centrā!). Tiek rasta telpa eksperimentiem ar kultūrvērtībām un normām. Pieaugušo pedagoģijas "mērķtiecībai" tiek pretnostatīta pašlaik akcentētā jauniešu momentānā vitalitāte un spontānumi.

Tomēr nedrīkst ignorēt to, ka vienaudžu grupas var izdarīt arī būtisku konformistisku spiedienu un izrādīt aktivitāti dažādos subkulturālos veidojumos, kuri var kļūt par pārejas posmu virzībā uz kriminalitāti. Tieši ar savām striktajām konformistiskajām prasībām (uniformisms, piemēram, apģērbā, mūzikas stilos, rituālos) tās piedāvā aizsardzību pret nedrošību un bailēm. Visu rezumējot, var teikt, ka vienaudžu grupa līdzveido katra atsevišķā jaunieša dzīves stilu un to ietekmē vēl ilgi pēc tam, kad jaunība jau pagājusi (piemēram, mode, muzikālā gaume, dzīves izjūta) (*Oerter, Montada*, 1987, 319).

Šim visumā pozitīvajam jauniešu grupas skatījumam katrā gadījumā piemīt arī būtiskas pretrunas – šāda jauniešu grupa slikti ietekmē sagatavošanos organizētai sabiedrībai, jo tajā veidojas sociālās rīcības modelis, kas apgrūtina nepieciešamo pieaugušā lomas pārņemšanu (*Allerbeck, Hoag*, 1985, 52).

KOGNITĪVĀ ATTĪSTĪBA

Attīstības uzdevumi (sk. iepriekš), kas saistīti ar enerģijas patēriņu, ietekmē arī motivāciju, piemēram, mācīšanās un sekmju motivāciju. Motivācija, kā zināms, ir svarīgs intelekta un tās attīstības faktors, tādēļ faktam, ka arī intelligentiem jauniešiem var būt viņu patiesajai attīstībai neatbilstošs kognitīvo spēju līmenis nevajadzētu radīt izbrīnu.

Kā jau noskaidrots nodaļā par Piažē, jaunībā kognitīvā attīstība atspoguļo atsevišķas īpatnības. Musens (1991, 64) tās apkopojis šādi: "Jaunietis var deduktīvi domāt, izvirzīt hipotēzes par iespējamiem problēmu risinājumiem, var vienlaikus saglabāt atmiņā daudzus mainīgus faktoros. Viņš spēj izteikt zinātniskas pārdomas, izdarīt formāli loģiskus secinājumus,

aprobežoties ar argumentācijas *formu*, turklāt izslēdzot konkrēto saturu. Tāpēc Piažē ir izvēlēties apzīmējumu *formālās domāšanas operācijas*. Šīs spējas saistītas ar tādu uzvedību, kuru tieši nenosaka konkrēts iemesls vai tiešas operācijas (kā bērnam), daudz vairāk jaunieši uzrāda pastiprinošo neatkarības veidošanos ("*field-independent performance*") (Baacke, 1991b, 100). Mazs bērns, piemēram, apgūst valodu ar uztveres palīdzību, jauniešis pārvalda valodu tehniski, t. i., viņš spēj neatkarīgi no apkārtējās vides (piemēram, lekcijās) paplašināt savu valodas un runas repertuāru.

Inteliģences attīstību jaunībā raksturo aizvien lielāka *diferenciācija*, ko agrāk saprata kā globālas spējas: loģiska spriestspēja diferencējas, piemēram, "*Inductive Reasoning*" (spēja no konkrētā formulēt vispārīgus principus), saistībā ar to paplašinās faktors "*Verbal Ability*" (verbālās spējas) (Hornstein u. c., 1975, 268). Inteliģences attīstība jaunībā arī stabilizējas (katrā gadījumā, ja ar to saprot to, ko uzrāda inteliģences koeficienta mērījumi).

Beigu beigās inteliģences attīstībai ir raksturīga ļoti atšķirīga vērtība, tas nozīmē, ka individuālā inteliģences koeficienta attīstība gandrīz neatbilst grupas vidusmēram. Saistībā ar to jaunieši aizvien vairāk attīsta specifiskas intereses un, saņemot attiecīgu atbalstu (piemēram, skolas vai ģimenes), sasniedz arī atbilstošus panākumus (Baacke, 1991b, 118). Nedrīkst aizmirst arī prasību pēc jaunrades (kreativitātes), kas pieskaitāma gan pie inteliģences, gan arī pie citu personības īpašību jomas. Pašlaik jaunradei skola noteikti pievērs vēl pārāk maz uzmanības.

SEKSUALITĀTE

Empīriskajos pētījumos, neskatoties uz metodoloģiskajām iebildēm, vispārīgi konstatētas šādas tendences (jauniešu pašu sniegtās ziņas no kauna jūtām līdz simpātiju izrādīšanai) (Vācijas Jaunatnes institūts, 1985).

- Jaunībā cilvēks iegūst lielu seksuālo praksi, visbiežāk konstatēta masturbācija. 90 % sešpadsmitgadīgo zēnu atzīst, ka ir masturbējuši. No sešpadsmitgadīgām meitenēm tādas ir 50 %. Arī pirmā masturbācija, it īpaši labi izglītotiem zēniem, notiek daudz agrāk (nekā, piemēram, piecdesmitajos gados). Tā kā jaunieši iziet seksuāli polimorfu fāzi, bieži vien tiek konstatēta arī homoseksualitāte, kaut arī kā "pārejoša" tieksme. Starp septiņpadsmitgadīgajiem 13 % meiteņu un 15 % zēnu pastāv homoseksuāli kontakti (Vācijas Jaunatnes institūts, 1985, 51).

- Joprojām būtiski atšķiras dažādu sabiedrības slāņu (un arī dažādu dzimumu) pārstāvju seksuālā izturēšanās. Iepriekš jaunieši no zemākajiem sabiedrības slāņiem agrāk apguva seksuālo pieredzi, bet tagad dzimumsakaru skaits (piemēram, pirms 17. dzīves gada) palielinās arī starp jauniešiem ar labu skolas izglītību (30 % zēnu un 20 % meiteņu ir dzimumsakaru pieredze).

- Kopumā mūsdienu meitenēm un zēniem ir lielāka sociālseksuālā pieredze (*dating* – ļoti bieža partneru maiņa, *kissing* – skūpstīšanās, *petting* – dzimumorgānu glāstīšana) nekā agrāk. Pēc neskaitāmiem pašu jauniešu izteikumiem, šīs saskarsmes formas viņiem ir svarīgākas nekā dzimumsakari. Seksuālie kontakti veidojas pakāpeniski, to diapazons ir, sākot no "tikšanās" – *dating*, skūpstīšanās, glāstīem – *petting* līdz intensīviem seksuāliem kairinājumiem, kā, piemēram, ģenitāliju kairināšana un dzimumsakari.

- Seksuālo sakaru veidi, šķiet, kļuvuši liberālāki; tas nekādā gadījumā nenozīmē, ka seksualitāte jauniešiem rada mazāk problēmu. Tomēr ir skaidrs, ka liberalizācija nav veicinājusi nedz vispārējus seksuālus sakarus, nedz arī atteikšanos no seksualitātes un partnerības. Vispārējs standarts ir "brīvā mīlestība" (70 % sieviešu dzimuma un 45 % vīriešu dzimuma jauniešiem priekšnoteikums, lai notiktu dzimumsakari, ir "stabils partneris, kuru mīl", *Oerter, Montada*, 1987, 291).

Kopumā seksualitāte ir noteikti saistīta ar kopdzīves izmēģināšanu. Līdz ar to vēlreiz tiek norādīts, ka identitātes jautājums (šeit: "Kas es esmu kā vīrietis, kā sievietē?") ir jauniešu attīstības uztveres centrā.

- Pēdējie pētījumi par 16–17 gadus vecu jauniešu seksuālo izturēšanos (*Schmidt*, 1993) rāda, ka liela daļa vecāku akceptē jauniešu seksualitāti. Bez tam arī zēni savu seksualitāti aizvien vairāk saista ar mīlestību. Meitenes apraksta savu seksualitāti kā mazāk baudpilnu un biežāk to labāk kontrolē. Kopumā dzimumu jautājumus zēni uztver drīzāk reaktīvi, meitenes – ofensīvi. Turklāt AIDS nav ienesis praktiski nekādas pārmaiņas. Pēc Koha (*Koch*) (1992), augstā informētība par AIDS un drošu seksu saistībā ar seksuālo audzināšanu, kas orientēta uz emancipāciju, ir pretdarbība konservatīvajai panikas radīšanai.

DARBS, PROFESIJA

Šī sfēra būtiski ietekmē tajā darbojošos jauniešu individuālo attīstību. Jaunībā salīdzinājumā ar citiem attīstības uzdevumiem (sk. iepriekš) dominē pielāgošanās process darba videi: "Tā saturs ir arvien pieaugoša darba un

profesijas struktūras izpratne, rīcības kompetences (pārvarēšanas stratēģiju) izveidošana un profesionālā dzīves reģiona iekļaušana līdzšinējā dzīves telpā..." (*Oerter, Montada, 1987, 330*). Jau agri darba dzīvi uzsākušie jaunieši savu identitāti lielā mērā vispirms iegūst praktiskajā darbā.

Jauniešiem, kuri šādā aspektā darbam savā dzīves koncepcijā jau agri piešķir lielu nozīmi, pēc jaunākajiem pētījumiem, ļoti svarīga ir apmierinātība ar savu darbu. Tajā jauniešiem jārod atzinība un jāspēj izteikt sevi kā personu. Tai ir jābūt nodarbei, kas sniedz patstāvības un sociālās integrācijas izjūtu. Klasiska orientēšanās veidot karjeru un pirmajā vietā izvirzītās materiālās intereses turpretim ir mazāk svarīgas (*Liebau, 1990, 8*).

5.2.3. IDENTITĀTE – GALVENAIS ATTĪSTĪBAS UZDEVUMS

Zinātniskās diskusijas par identitātes attīstību jaunieša vecumā iedalāmas divās tendencēs (*Haußer, 1983, 19*):

a) no vienas puses, empiriski orientētā "paškoncepta izpēte", respektīvi, jēdziens "paškoncepts",

b) no otras puses, – uz Ēriksona koncepciju balstītā teorētiski pretenciozā, bet empīriski grūti atvasināmā identitātes koncepcija.

a) *Paškoncepta izpēte*, kas radusies, apšaubot difūzo psihoanalītisko identitātes teoriju, ir devusi daudz atsevišķu empīrisku rezultātu. (*Filipp, 1980, 105. u. c.*) Turklāt tā laika gaitā ir ievērojami izplatījusies "teorētiskajā vakuumā" (turpat, 106). Starp atsevišķiem darbiem nepastāv tikpat kā nekāda konceptuāli definējama saikne. Paškoncepti ir tik atšķirīgi, ka ārpus pētījuma konteksta tie cits ar citu gandrīz nav salīdzināmi.

Tomēr, neraugoties uz to, daži pētījumi salīdzina vairākus ar Ēriksona teoriju saistītos populāros uzskatus. No empīriskajiem pētījumiem secināms, ka jauniešu paškoncepts vairākus gadus ir *relatīvi stabils un loģisks* (tas nemainās krīzveidīgi). Tikai ļoti neliela daļa jauniešu nokļūst identitāti apdraudošā krīzē. Visnozīmīgākā ir nevis nestabilitāte un traucējumi, bet gan nepārtrauktība, integritāte un pozitīvs paštēls (*Oerter, Montada, 1987, 298*).

b) *Identitātes koncepts*. Saskaņā ar Ēriksona teoriju jauniešu vecumā ir svarīga psihosociālās identitātes iegūšana. Vienkāršāk sakot, tā ir "Gan sociālās vides, gan paša indivīda radīta neatkārtojamas un vienreizējas personas definīcija." (*Oerter, Montada, 1987, 296*.)

Tas nav piepeši jaunieša vecumā sācies process (sk. iepriekš – Identitātes attīstība no bērnības līdz pieaugušā vecumam), bet gan temats, kuram jaunieši piešķir īpašu uzmanību un dramatiskumu. Jaunietis kognitīvi (formāli loģiskā domāšana) ir tik tālu attīstīts, ka viņš jau var novērtēt savu paštēlu un citu personu veidoto viņa tēlu. Fiziskās pārmaiņas jaunieši konfrontē ar savu seksualitāti. Vecāki, skola vai profesionālā vide prasa arvien vairāk neatkarības un atbildības.

Tiesi tāpat kā nepieciešams pārdzīvot bērnību, svarīga ir arī uzdrīkstēšanās domāt par nākotni. Abas norises jauniešu identitātes veidošanās procesā atrodas ciešā kopsakarā. Rodas "jūtu sadursmju lauks, kurā par savām tiesībām cīnās pagātne un nākotne", kā to atbilstoši Ēriksonam formulē Luīze Kaplāne grāmatā "Atvadas no bērnības" (1988).

IDENTITĀTES CENTRS

Trīs svarīgākie aspekti (Lenzen, 1989, 2, 802).

- Lomu atšķirības (it īpaši, ja tās ir grūti apvienojamas) ir jāpārvar tā, lai jaunieši iegūtu koherences izjūtu (es esmu viens un tas pats dažādās rīcībsituācijās, "esmu sev uzticīgs", – vienotība un tāpatība sadrumstalotas pluralitātes vietā).

- Personīgie ideāli, vērtības un normas ("Es" ideāls kā priekšstats par to, kāds vēlos kļūt) jāveido, balstoties uz sabiedrībā valdošajām nostādnēm, kaut arī tām piemīt ideoloģisks raksturs (ar to domāti sabiedrības intereses un kārtību leģitimējošie vadošie ideāli, vērtības un normas).

- Visbeidzot, jārodas kaut kam līdzīgam biogrāfiskai apziņai. Personīgās dzīves notikumi tiek sakārtoti loģiskā secībā. Šajā vienreizējā sabiedrības vēsturiski kultūrsociālajā situācijā rodas pirmā izpratne par "savu" individuālo dzīvi. Vēsturiskā un sabiedriskā situācija katrai "Es" identitātei piešķir laikam raksturīgu nokrāsu. Jauniešu dienasgrāmatas apliecina, cik lielā mērā šis dzīves jēgas jautājums par pagātnes, tagadnes un iespējamo nākotnes pieredzi nosaka domāšanu un izjūtas. (Vai jūs vēl atceraties?)

Pēc Ēriksona domām, jauniešu rīcībā turklāt ir sava veida "moratorijs" kā eksperimentāla un pārbaudāma darbība – lomas var gan iegūt, gan no tām atteikties. Līdz ar to kļūst saprotami jauniešu neskaitāmie mēģinājumi definēt sevi ar piederību pie noteiktām subkultūrām, apgalvojot: "Es esmu panks, *skinheds* (skūtgalvis)", – bet arī: "Es esmu vācietis." Katrai no šīm subkultūrām ir raksturīga mūzika, apģērbs, atribūtika, simboli, lomām atbilstoša izturēšanās. Tas izraisa lielāku drošību attiecībā pret nedrošību radošo dezorientāciju. (Tādā veidā radusies intolerance nozīmē neapzinātu baiļu atvairīšanu no draudošās identitātes difūzijas.)

Visaptverošs tomēr ir jautājums par šī moratorija piemērotību visiem jauniešiem (arī četrpadsmitgadīgai turku meitenei, kura aprūpē četrus brāļus un māsas un veic mājsaimniecības darbus, sešpadsmitgadīgam māceklim, kas iekļauts stingrā uzņēmuma hierarhijā, un arī deviņpadsmitgadīgam bundesvēra kareivim?). Vai tas daudzos gadījumos nav uzspiests (jauniešu bezdarbs), varbūt tās ir sociālas institucionalizēšanās sekas (pagarināts skolas laiks)?

Pēc Ēriksona domām, mūsdienās pārsteidzoši aktuāls ir novērojums, ka daudzi jaunieši izšķiras par tādu identitāti, kas krasi atšķiras no vecāku gaidītās, vai arī tādu, kura ir pretrunā ar sabiedriski sankcionētajām dzīves formām. Viņi "iziet no rāmjiem", iesaistās narkotiku scēnās, pasludina sevi par homoseksuāliem (patlaban arī pastiprināti par biseksuāliem), atsakās apmeklēt skolu un uzsākt darba dzīvi utt. Ēriksons to sauc par "negatīvu identitāti" un saskata tās pazīmes rīcībā, kad jaunieši bieži ignorē vecāku uztiertos centienus. Drošības vietā šī "negatīvā identitāte" rada nedrošību visaugstākajā pakāpē, iespēju bīstamām, neatzīstamām un provokatīvām lomu spēlēm – kopumā (ja vien tās nav dziļu garīgu traucējumu sekas) alternatīviem mēģinājumiem. Šajā ziņā kādas negatīvas identitātes pārņemšana var būt arī aktīva sabiedrības kritikas forma. Tātad tai piemīt "pozitīvi elementi"!

Tomēr izšķirošais ir nevis satura veids (tātad, vai kāds jaunietis, piemēram, ir kārtīgs vai ne), bet gan: "Identitāti iegūst tas, kurš autonomi uzdod jautājumu par savu identitāti un autonomi uz to arī atbild." (*Nunner-Winkler*, 1990, 675.) Tas nozīmē – tas, kas ir kārtīgs ne tikai tādēļ, ka tā grib vecāki, bet pēc savas izvēles; kā arī tas, kurš sakārto savu istabu tādēļ, ka tā ir viņa pārlicība. Jaunietim identitāte nenozīmē "atšķirtību no pārējiem piespiedu kārtā" (turpat, 681). Turklāt autonomija nozīmē: "Es pats nosaku, ko es vēlos gribēt, atbilstoši kritērijiem, kurus es pats varu noteikt." (Turpat, 678.)

Ja šo visnotaļ parasto krīzes simptomu ietvaros neizdodas attīstīt stabilitu "Es" identitāti, iestājas vispārēja difūzija.

Artura Millera darbā *"Tod eines Handlungsreisenden"* ("Kāda komivojažiera nāve") Bifs dod tai klasisku formulējumu: "Es to vienkārši nevaru aptvert, māt. Es nekādi nespēju saturēt savu dzīvi." Ja šāds stāvoklis jaunieša vecumā kļūst ilgstošs, Ēriksons to apzīmē par *identitātes difūziju*.

5.2.4. AKTUĀLAS TENDENCES JAUNATNES PĒTĪŠANĀ

Šajā darbā nav iespējams daudzus jaunatnes pētniecības rezultātus koncentrēti atreferēt katru atsevišķi (sk. lit. sarakstu). Šeit apkopotas desmit nozīmīgākās tendences.

1. JAUNATNES PĒTĪŠANA – VIENLAIKUS LAIKMETA DIAGNOZE

Jaunākie pētījumi par jauniešu tematiku aplūko tos kā daļu no *vērtību pārmaiņas pētījumiem* un *visas sabiedrības struktūru pārmaiņas pētījumiem* (Zinnecker, 1990). Centrā atrodas nevis vienskaitlīgas paaudzes, lai tā būtu "skeptiskā", "nemākslotā" vai "vienkāršā", "nedrošā" u. tml. paaudze, bet gan paaudzes aptverošas jautājumu nostādnes, piemēram, saistība ar sabiedrības "modernizācijas uzliesmojumiem". Kopumā jaunatnes pētniecība savā attīstībā ir atvirzījusies no objektīvi distancētām formām ("aptauju birokrātija"). Tā pievērsusies konkrētu *jaunu cilvēku ikdienas izzināšanai, viņu biogrāfijām, izteiksmes un dzīves formām*. Turklāt jaunieši paši autentiski izsaka savas domas. Ir izanalizētas *daudzveidīgas parādības jauniešu dzīvē* – iegūts spoguļattēls, kurā redzama attālināšanās no standartiem un strukturizācijas jaunības fāzē.

Interesanti atzīmēt, ka jaunatne pastiprināti tiek uzskatīta arī par kultūru *radošu* slāni (tātad ne tikai par sabiedrisku attiecību upuri vai kultūras mantojuma handikapu) (Hornstein, 1989, 118). Jaunatne visādā ziņā jāuzskata par jaunāko tendenču izplatītāju un popularizētāju vecākās paaudzes vidū, kā arī jaunizveidotajās kultūras plejadēs.

2. PRETRUNAS – JAUNĀ NEPĀRSKATĀMĪBA

Mūsdienu jaunatnes pētniecībā vairs nav atrodami tādi triviāli, uz jaunatni attiecināmi skaidrojumi kā pubertātes izraisītu sarežģījumu periods. Attīstības tendences jaunatnes vidū ir pretrunīgas: no vienas puses, "pakāpeniska paaudžu robežu saplūšana", no otras puses, – pastiprināta "konfliktu intensitāte starp jauniešiem un pieaugušajiem". No vienas puses, paaugstinātas prasības pēc laimes un pašapliecināšanās, no otras puses, – augstas prasības spējai plānot savu dzīvi, ievērojot sabiedriski racionālus panākumu standartus. No vienas puses, paaugstināts subjektivitātes potenciāls, no otras puses, – ievērojamas bailes no zaudējuma. (*Wagner-Winterhager*, 1990, 123.)

3. INDIVIDUALIZĀCIJAS UZLIESMOJUMS – BRĪVĪBA, DEZORIENTĀCIJA UN VARDARBĪBA

Pretstatā vecmodīgajai šķiru sabiedrībai mūsdienu jauniešiem tikpat kā vairs nav gatavu standartizētu dzīves plānu vai aprēķina karjeras. Modernās industriālās sabiedrības "individualizācijas uzliesmojums" (*Beck*, 1986) ir izraisījis necerēti plašu vērienu un iespēju daudzveidību savas dzīves plānošanā. Tas palīdzējis sagraut tradicionāli drošus orientācijas modeļus un nozīmes. Saistībā ar daudzajiem jauniešu kultūras stiliem diskusija par šo dzīves plānu daudzveidību norit ar nosaukumu "Jaunatnes fāzes struktūru reducēšana" (*Baacke*, 1991b, 41).

Tomēr pastāv arī problēma – psihiskai destabilizācijai var pievienoties tradīciju zudums, kas iezīmē ceļu uz *vardarbību* ("Labāk brutāls nekā nekāds"). "Atteikšanās" no tādām klasiskajām socializācijas institūcijām kā ģimene, skola, profesija vairs neļauj uzskatīt pastiprinātas vardarbības problēmu par pārejošu parādību, turklāt šķiet, ka šīs institūcijas zaudē ne tikai savas vērtību un tikumību, bet arī izpratni veicinošās funkcijas. Institūciju erozija drīzāk uzskatāma par civilās sabiedrības sabrukumu – haotiski pieaug vardarbība. Tai nav ideoloģiska pamatojuma (*Eisenberg, Gronemeyer*, 1933).

4. SKOLAS LAIKA PAGARINĀŠANA – IZGLĪTĪBA KĀ MĒRĶIS

Aizvien *lielāks* skaits jauniešu patlaban *ilgāku* mācību laiku pavada izglītības iestādēs. 1970. g. 62,5 % no jauniešiem 15–20 gadu vecumā bija skolēni, bet 1986. gadā – jau 84,8 % (*Liebau*, 1990, 7). Patlaban jaunieša vecums arvien vairāk sakrīt ar skolas un izglītības laiku, pie tam jaunības periods ir ievērojami ieildzis (attiecībā pret vecākām paaudzēm). Mācības skolā vienlaikus tiek izmantotas kā līdzeklis. Tas nozīmē – tās palīdz iegūt kāroto atestātu (piemēram, abiturija). *Kas* un *kā* jāmācās, iegūst otršķirīgu nozīmi salīdzinājumā ar skolas atzīto mērķi – karjeras izveidi (*Hurrelmann*, 1985).

5. POSTADOLESCENCE – PIEAUGUŠIE "LIGZDĀ SĒDĒTĀJI"

Ekonomikas students, kas brauc ar personisko *Porsche* un tomēr vēl dzīvo pie vecākiem, vai arodskolas audzēkne, kas savu veļu regulāri nes mazgāt pie mātes, ir jauns personības tips, kuram piemīt jaunieša un pieaugušā statuss. Pastāv arvien lielāka pretruna starp a) jauniešu politiskajām, seksuālajām, kulturālajām spējām ieilgstošajā jaunības fāzē (vismaz līdz 20, bieži līdz 25, dažkārt līdz 30 un vairāk gadiem) un b) viņu vēl nepietiekamajiem patstāvīgajiem dzīves nodrošinājuma resursiem. Jaunieši dzīvo neatšķetināmā individuālās pašnoteikšanās un materiālās atkarības (piemēram, no vecākiem) mudžeklī. Šis fenomens ir kļuvis pazīstams ar vārdu "postadolescence" (*Bopp*, 1985, 95).

Homšteins (1989, 122) uzskatāmi apkopo šo problemātiku: "Vēl nekad tik daudz jauniešu institucionālā ziņā tik ilgi nav bijuši atšķirti no pieaugušo pasaules un turēti vēlākam laikam atbilstošā sagatavošanas statusā. Vēl nekad viņu iekšējās pretrunas un nespēja, kulturālas patstāvības un ekonomiskās atkarības konflikta samilzums, kas saistīts ar šo stāvokli, nav bijis tik dramatisks kā pašlaik."

6. VĒRTĪBU MAIŅA – EKOLOĢISKĀ APZIŅA UN EGOISMS

Ar devīzi "Vērtību maiņa" ir notikusi diskusija par to, ka tradicionālās vērtīborientācijas – panākumi, prestižs, materiālā labklājība, ekonomiskā augšupeja – mūsdienās vairs nav nenovēršami saistītas ar profesionālo

darbību. R. Ingleharts (1977) to nosaucis par "klusu revolūciju". 16–25 gadus vecu jauniešu vidū ir izplatījusies nepārprotama "postmateriālistiskā" orientācija, kuras vērtību kritērijs ir darbības lietderība: solidaritāte, cilvēciskums, komunikācija, ieinteresētība līdzcilvēkos, ekoloģisks dzīvesveids u. tml.

Mūsdienās pastāv arī pretējas tendences. Kāda no tām tiek dēvēta par "nometņu stilu" (*Camp-Style*) (Baacke, 1991b, 225). Ar to tiek apzīmēts novērojums, ka daži jaunieši šodien bieži "maina kažoku", turklāt nozīmīgi ir triki, pārspilējumi un mākslinieciskā stila viduvējība kopumā – ārīšķību demonstrēta identitāte. Šķiet, ka identitāte iegūstama, integrējoties strauji mainīgos notikumos, īpaši tajos neiedziļinoties. Personas individualitāte kļūst par paša uzvedības mērauklu. Savtīgums un personīgā interese ir mērogi modernam makjavelismam.

7. NEONACISMS – SĀKOTNĒJĀS ANALĪZES

Nākamā visuztraucošākā aktuālā tendence ir pieaugošais *labējais ekstrēmisms* jauniešu vidū. Uzsāktajos sociālajos pētījumos par šo problemātiku ir akcentēti daži aspekti (Heitmeyer, 1987; van Dick, 1990): 1) jauniešu labējais ekstrēmisms vēl arvien sastopams tautas slāņos ar labēji radikālu orientāciju; 2) ārkārtīgi bīstami mēģinājumi vēsturiski izstrādāt fašisma "pozitīvos aspektus"; 3) jauniešu labējais ekstrēmisms (kā starptautisks fenomēns!) saasinātas ekonomiskās konkurences un krīžu apstākļos ir mēģinājums apjūsmot un atbalstīt autoritārus lozungus "cīņā par eksistenci"; 4) labējais ekstrēmisms ir ne tikai nepietiekamas politiskās apziņas, bet galvenokārt nepietiekamas pašvērtības izjūtas un slēptas dezorientācijas izpausme; 5) pedagoģiskai atbildei gan jāsniedz izskaidrojums, gan jāstiprina pašvērtības izjūta (ieskaitot nepieciešamību "izjust" un "pieredzēt jaunas cilvēciskās kopības formas"). Politiskai atbildei jānovērš jauniešu sociālā un ekonomiskā bezperspektivitāte.

8. RAKSTURĪGAS DZIMUMATŠĶIRĪBAS – VĪRIŠĶO PRIEKŠRAKSTU GALS

Pētījumi par sievišķo adolescenci sāk graut jaunatnes dzimumneitrālas koncepcijas konsistenci. It sevišķi tiek apstrīdēta šķietami pati par sevi saprotamā prasība par normu jauniešu biogrāfijā atzīt atbilstību

vīrišķajiem paraugiem (piemēram, profesionālajā karjerā). Arvien lielākam skaitam jaunu meiteņu un sieviešu ir savi priekšstati par darba dalīšanu ģimenē starp vīrieti un sievieti, par profesijas apvienošanu ar mātes rūpēm un kopdzīves kvalitāti ar partneri un bērniem. Turpmākā jaunatnes izpēte, neievērojot aspektu "sieviete un vīrietis", nav iespējama (Tillmann, 1992).

9. PIEAUGUŠO PROJEKCIJAS – "APDRAUDĒTĀ JAUNATNE"

Jaunatnes kultūras fenomenu, it īpaši spalgi iedarbīgo mediju fenomenu fascinācija laika gaitā ir izraisījusi neuzticību. Vai pieaugušie savus neatrisinātos konfliktus neapzināti nav uzvēluši jauniešiem un tādēļ piedēvējuši viņiem tieksmi uz konfliktiem? Vai pieaugušie savas nepiepildītās fantāzijas nav piedēvējuši jaunatnei un tādēļ jauniešu subkultūras uztvēruši kā bīstamas, griezīgas un draudīgas?

10. JAUNIEŠU VECUMA PEDAGOĢIJA

Pašreiz mēs daudz zinām par jaunatni kā attīstības fāzi un vecuma grupu, bet nespējam tikt galā ar jaunieša vecuma pedagoģiju. Droši vien pelnīti.

Ievērojot mūsu atšķirīgās zināšanas par jaunatni, Bāke (1991b) kā pedagoģijas nozīmīgāko jautājumu izceļ nevis "audzināšanu", bet gan kompetenču apmaiņas koncepciju. Tā drīzāk ir norāde uz mācīšanos mijiedarbībā, nevis vienpusīgā procesā. Tomēr jaunieši vēl nav pieaugušie. Ko tad isti nozīmē pedagoģija?

Noteikti saudzīgā pedagoģija, paraugu un vadības pedagoģija utt. vairs nav modē. H. Fends (1993) pa šo laiku ir kritiski aizdomājies tālāk un izstrādājis "Pedagoģiskās rīcības pamatprincipus saskarsmē ar jaunatni". Ir jāizvairās no ciniskas, sarkastiskas un nicinošas izturēšanās. Klausīšanās un novērošana ir tikpat nepieciešama kā fāzei raksturīgas uzvedības saprašana. Jaunieši taču līdzinās paraugiem... – Mums vajadzētu radīt (pēc Fenda) skaidrus un noteiktus vispārējos nosacījumus, pašiem jābūt pārliecinātiem par savām prasībām – un to visu darīt ar humoru un nosvērtību. Jaunieši meklē kolektīvu. Uz to jāreaģē pedagoģiski. Turklāt jauniešiem ir jāzina,

ka viņi ir vajadzīgi kā sabiedrības locekļi. Izvairīšanās no skaidras savas personīgās izglītības teorijas viedokļa ir nevietā. Ņemot vērā jauniešu "Es" funkciju attīstības kritisko fāzi, par vadošo jāklūst domai – pēc iespējas labāka cilvēka noteiktas ievirzes attīstība, par kuru viņš pats ir atbildīgs. Kā pedagogam jābūt patiesam, jāciema jauniešu atšķirības (arī attiecībā uz viņu profesionālo izglītību) un jāakceptē arī viņu sabiedrība, t. i., vienaudžu grupējumi. Viss uzskaitītais varētu būt ņemams vērā, veidojot jauniešu pedagoģiju.

Tomēr – ko vēl ir teicis Žans Pols (1763–1825)? "Bērnus un pulksteņus nedrīkst pastāvīgi uzvilkt. Ir jāļauj viņiem arī iet."

KONTROLJAUTĀJUMI

1. Ar ko iepriekšējā attīstības psiholoģija atšķiras no pašreizējās?
 2. Mūsdienās tiek daudz runāts par "bērnības pārmaiņām". Nosauciet šo pārmaiņu piemērus tādās jomās kā ģimene, dzīves vide, mediji un vispārējā kultūras apguve! Kādas konsekvences jūs saskatāt skolā (un, ja vēlaties klūt par diplomētu pedagogu, citā audzināšanas jomā)?

3. Kāda ir vienaudžu grupas nozīme bērnu (un arī jauniešu) attīstībā?

4. Vai jūs, domājot par bērniem, sevi pieskaitāt pie kultūrpesimistiem? Tādā gadījumā mūsu viedokļi būtu dažādi. Esmu mēģinājis ieskicēt savu viedokli. Lūdzu, raksturojiet arī savu izpratni! Gadījumā, ja mūsu pamatviedokļi sakrīt, nosauciet pretargumentus mūsdienu bērnu dzīves nosacījumu kultūrpesimistiskai uztverei!

5. Lūdzu, isi definējiet šādus jēdzienus: nobriešana, augšana, attīstība!

6. Kā jūs lielos vilcienos iedalītu cilvēka attīstību (piemēram, fāzēs vai periodos)? Kāda antropoloģiska nozīme ir jaunajai zīdaiņu pētniecībai?

7. Ēriks H. Ēriksons radījis vienu no populārākajiem identitātes attīstības modeļiem. Ko jūs par tiem zināt? (Jūsu ziņā, cik detalizēti jūs tos raksturosit.)

8. Piažē iedalījis bērna kognitīvo attīstību fāzēs. Nebaidieties, tās jums nav precīzi jānosauc! Bet varbūt jūs varētu pastāstīt, kādas pārmaiņas notiek, iestājoties pamatskolā, un kas saprotams ar jēdzienu formālās operācijas (tālākās izglītības jeb sekundārās pakāpes sākumā)!

9. Nosauciet trīs morālās attīstības stadijas Kolberga teorijā! Mēģiniet šo modeli kritizēt!

10. Atzīmējiet būtiskās atšķirības starp Ēriksona, Piažē un Kolberga izstrādātajām bērna attīstības teorijām! (Tam būs vajadzīgs laiks, bet jūs varētu sagatavot īsu konspektu.)

11. Kā jūs raksturotu jēdzienus jaunība, pubertāte, adolescence?

12. Vienmēr ir bijuši jaunāki un vecāki ļaudis. Kādā ziņā "jaunatne" mūsdienu skatījumā ir vēsturiska parādība?

13. Kādas pārmaiņas organismā nosaka tā saucamo pubertāti?

14. Nosauciet dažus no svarīgākajiem jaunieša vecuma "attīstības uzdevumiem"!

15. Kāds ir jūsu viedoklis – vai jaunatne nozīmē psihosociālu moratoriju?

16. Kas jaunieša vecumā mainās viņa kognitīvajā attīstībā?

17. Kādas ir jauniešu seksuālās tendences?

18. Kādus virzienus izšķir identitātes attīstības teorijā, un ko tie nozīmē?

19. Ļoti atklāts un vienlaikus ar realitāti saistīts jautājums – ko jūs zināt par jauniešu identitātes problēmām?

20. Kā jūs atbildēsiet uz sava eksaminētāja jautājumu: "Kā jūs rezumējoši raksturotu moderno jaunatnes pētniecību?"

UZDEVUMI

1. Vai tēzei par "postadolescenci" ir kaut kas kopīgs ar personīgo situāciju jūsu kā studenta dzīvē? Ko domājat par pašrefleksiju? Varat izmantot piezīmes.

2. Vēlreiz pārskatiet šīs nodaļas izteikumus par bērniem un jauniešiem, pārdomājot jautājumu: "Kādas konkrēti ir manas zināšanas par bērniem un jauniešiem? Kad teorija saskan ar praksi, kam es nepiekrītu, kuri jautājumi man vēl jānoskaidro?"

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

Allerbeck K., Hoag W. Jugend ohne Zukunft? – München, 1985.

Aufenanger S., Garz D. Moralische Sozialisation der Schule. – Opladen, 1994.

- * Baacke D. *Die 6–12jährigen.* – Weinheim, 1991 (a).
- * Baacke D. *Die 13–18jährigen.* – Weinheim, 1991 (b).
- Baacke D., Heitmeyer W. (Hg.) *Neue Widersprüche. Jugendliche in den 80er Jahren.* – Weinheim und München, 1985.
- Beck U. *Risikogesellschaft.* – Frankfurt/M., 1986.
- Berg C. *Wandel der Kindheit in der Industriegesellschaft // Neue Sammlung.* – 1991. – H. 3. – 411–435.
- Berndt J. *Psychologische Grundlagen der Entwicklung // W. Wiczerkowski, H. zur Oeveste, 137–194.*
- Blos P. *Adoleszenz.* – Stuttgart, 1973; 4., 1989.
- Bois-Reymond M. de u. c. *Kinderleben.* – Opladen, 1994.
- Bopp J. *Jugend.* – Frankfurt/M., 1985.
- Brazelton T. B. *Ein Kind wächst auf.* – Stuttgart, 1995.
- Breyvogel W. (Hg.) *Pädagogische Jugendforschung.* – Opladen, 1989.
- Bronfenbrenner U. *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung.* – Stuttgart, 1981.
- Bundesregierung (Hg.) *Jugendbericht: 8. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Drucksache.* – 1990. – 11, 6576.
- Coleman J. S. *Relationship in Adolescence.* – London, 1974.
- Combe A., Helsper W. (Hg.) *Hermeneutische Jugendforschung.* – Wiesbaden, 1991.
- Deutsches Jugendinstitut (Hg.). *Immer diese Jugend! Ein zeitgeschichtliches Mosaik 1945 bis heute.* – München, 1985.
- Deutsches Jugendinstitut (Hg.) *Was für Kinder.* – München, 1993.
- Dick L. van. *Alternativen schaffen! Thesen zur pädagogischen Arbeit gegen Rechtsextremismus // Pädagogik.* – 1990. – H. 2. – S. 6–8.
- Dornes M. *Der kompetente Säugling.* – Frankfurt/M., 1993.
- Edelstein W., Nunner-Winkler G. (Hg.) *Zur Bestimmung der Moral.* – Frankfurt/M., 1986.
- Eisenberg G., Gronemeyer R. *Jugend und Gewalt.* – Reinbek, 1993.
- Eisenstadt S. N. *Von Generation zu Generation.* – München, 1966.
- Erikson E. H. *Identität und Lebenszyklus.* – Frankfurt/M., 1966.
- Erikson E. H. *Der vollendete Lebenszyklus.* – Frankfurt/M., 1988.
- Fast I. *Von der Einheit zur Differenz.* – Heidelberg, 1991.
- Faulstich-Wieland H. *Geschlecht und Erziehung.* – Darmstadt, 1995.
- Fend H. *Sozialgeschichte des Aufwachsens.* – Frankfurt/M., 1988.
- * Fend H. *Vom Kind zum Jugendlichen.* – Bern und Stuttgart, 1990.
- * Fend H. *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz.* – Bern und Stuttgart, 1991.

- Fend H. Jugendpädagogik// Pädagogik. – 1993. – H. 11. – S. 43–46.
- Filipp S.-H. Entwicklung von Selbstkonzepten// Z. f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. – 1980. – S. 105–125.
- Föling-Albers M. (Hg.) Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule. – Frankfurt/M., 1989.
- Friedrich P. u. c. Die "Lücke"-Kinder. – Weinheim, 1989.
- Furth H. G. Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie. – Frankfurt/ M., 1972.
- Geulen D. (Hg.) Kindheit. – Weinheim, 1989.
- Gilligan C. Die andere Stimme. 2. Aufl. – München, 1985.
- Gillis J. R. Geschichte der Jugend. – Weinheim, 1989.
- Ginsburg H., Opper S. Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. – Stuttgart, 1975.
- Göpfer R. Anfänge der menschlichen Subjektivität// Z. f. Pädagogik. – 1994. – H. 2. – S. 247–264.
- Gudjons H. Handlungsorientiert lehren und lernen. – 3. neub. und erw. Aufl. – Bad Heilbrunn, 1992.
- Haußer K. Identitätsentwicklung. – New York u. ö., 1983.
- * *Havighorst R. J. Developmental Task and Education. 3. Aufl. – New York, 1972.*
- Heitmeyer W. Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. – Weinheim, 1987.
- Hentig H. v. Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. – München, 1985.
- Herrmann J., Renftle S., Roth L. Bibliographie zur Geschichte der Kindheit, Jugend und Familie. – München, 1980.
- Holstein C. B. Irreversible Stepwise Sequence in the Development of Moral Judgement: Longitudinal Study of Males and Females// Child Development. – 1976. – S. 51–61.
- Hornstein W. Auf der Suche nach Neuorientierung: Jugendforschung zwischen Aesthesierung und neuen Formen politischer Thematisierung der Jugend// Z. f. Päd. – 1989. – H. 1. – S. 107–125.
- * *Hornstein Walter. Aufwachsen mit Widersprüchen – Jugendsituation und Schule heute. Rahmenbedingungen – Problemkonstellationen – Zukunftsperspektiven. – Stuttgart, 1990.*
- Horstein W., Schefold W., Schmuser G., Stackebrandt J. Lernen im Jugendalter. – Stuttgart, 1975.

Hurrelmann K., Rosewitz B., Wolf H. K. Lebensphase Jugend. – Weinheim, 1985.

Inglehart R. The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles in Western Publics. – Princeton N. J., 1977.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.) Jugend '81. Band. 1.–3. – Hamburg, 1981.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.) Jugendliche und Erwachsene '85. Bd. 1.–5. – Opladen, 1985.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.) Jugend '92. Bd. 1.–3. – Opladen, 1993.

Kaplan L. J. Abschied von der Kindheit. – Stuttgart, 1988.

Kegan R. Die Entwicklungsstufen des Selbst. – München, 1991.

Koch F. (Hg.) Sexualerziehung und AIDS. – Hamburg, 1992.

Kohlberg L. Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. – Frankfurt/M., 1974.

Kohlberg L., Turiel E. Moralische Entwicklung und Moralerziehung// Portele G. (Hg.) Socialisation und Moral. – Weinheim, 1978.

Krüger H.-H. (Hg.) Handbuch der Jugendforschung. – Opladen, 1988.

Lenzen D. (Hg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 8. Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe. – Stuttgart, 1983.

Lenzen D. (Hg.) Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1. und 2. – Reinbek, 1989.

Liebau E. Jugend gibt es nur im Plural// Pädagogik. – 1990. – H. 7/8 – S. 6–9.

Melzer W., Sünker H. (Hg.) Wohl und Wehe der Kinder. – Weinheim, 1989.

Mertens W. Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. Bd. 1. Von der Geburt bis zum 4. Lebensjahr. – Stuttgart u. ö., 1992.

Mönks F. J., Knoers M. P. Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. – München, 1995.

Montada L. Die Lernpsychologie Piagets. – Stuttgart, 1970.

Murray T. u. c. Die Entwicklung des Kindes. – Weinheim, 1986.

* Mussen P. Einführung in die Entwicklungspsychologie. 9. Aufl. – Weinheim, 1991.

Nickel H. Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bd. 1. – Bern u. ö., 1972, Bd. 2. – Bern u. ö., 1975.

- Nunner-Winkler G. Jugend und Identität als pädagogisches Problem// Z. f. Päd. – 1990. – H. 5. – S. 671–686.
- Nunner-Winkler G. Weibliche Moral. – Frankfurt/M., 1991.
- * Oerter R., Montada L. *Entwicklungspsychologie*. – München und Weinheim, 1987.
- Pädagogik. – 1988. – H. 3. – Kinder- und Jugendpsychologie.
- Pädagogik. – 1990. – H. 7, 8. – Jugend.
- Piaget J. Das moralische Urteil beim Kinde. – Zürich, 1954.
- Piaget J. Nachahmung, Spiel und Traum. – Stuttgart, 1969.
- Piaget J. Theorien und Methoden der modernen Erziehung. – Wien u. ö., 1972.
- Piaget J. Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. – Stuttgart, 1975 (Studienausgabe).
- Rolff H. G., Zimmermann P. Kindheit im Wandel. – Weinheim, 1985.
- Sander U., Vollbrecht R. Kinder und Jugendliche im Medienzeitalter. – Opladen, 1987.
- Schmidt G. Jugendsexualität. Sozialer Wandel, Gruppenunterschiede, Konfliktfelder. – Stuttgart, 1993.
- Schneewind K. A., Beckmann M., Engfer A. Eltern und Kinder. – Stuttgart, 1983.
- * Schraml W. J. *Einführung in die moderne Entwicklungspsychologie*. 7. Aufl. – Stuttgart, 1990.
- Schurian W. Psychologie des Jugendalters. – Wiesbaden, 1989.
- Seiffige-Krenke J., Olbrich E. Psychosoziale Entwicklung im Jugendalter// W. Wiczerkowski, H. zur Oeveste, S. 99–144.
- Stone J., Church J. Kindheit und Jugend. Einführung in die Entwicklungspsychologie. Bd. 2. – Stuttgart, 1979.
- Thomas R. M. Comparing Theories of Child Development. – Belmont, Calif., 1979.
- Thomas R. M., Feldmann B. Die Entwicklung des Kindes. 4. Aufl. – Weinheim, 1994.
- Tillmann K.-J. (Hg.) Jugend weiblich – Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität. – Opladen, 1992.
- Wagner-Winterhager L. Bericht über den Teil 1: Jugendforschung als Zeitdiagnose// Z. f. Päd., 25. Beiheft. – 1990. – S. 123–137.
- Wiczerkowski W., Oeveste H. zur (Hg.) Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Bd. 1.–3. – Düsseldorf, 1982.

Ziehe T. Zeitvergleiche in kulturellen Modernisierungen. – Weinheim, 1991.

Zimmer K. Das wichtigste Jahr. – München, 1987.

* Zinnecker J. *Jugendkultur 1940–1985. – Opladen, 1987.*

Zinnecker J. "Was haben die Jugend-Surveys der 80er Jahre erbracht?" [Vortrag auf dem 12. Kongreß der DGfE 1990 in Bielefeld] (referiert bei Wagner-Winterhager, 1990, S. 128.)

6. nodaļa SOCIALIZĀCIJA

Socializācijas jēdziens vērsas pret pārāk sauru audzināšanas izpratni. Par kādas sabiedrības locekli cilvēks kļūst saskarsmē ar institūcijām un mijiedarbības procesos? Kā pie tam tiek aplūkots subjekts – pasīvi vai radoši darbojoties? Lai šo procesu izskaidrotu, turpmāk tiek apskatītas atšķirīgas teorijas (to būtiskākās atziņas un kritika) un jaunākās integratīvās pētnieciskās nostādnes. Kā socializācijas instanču piemēri raksturotas ģimene un skola. Bez tam tiek tematizēta dzimumu noteiktā socializācija. Seko īss modernās socializācijas pētniecības pārskats.

6.1. KAS IR SOCIALIZĀCIJA?

Iedomājieties, ka esat viesībā! Namamāte steigšus novāc ikvienu lietotu šķīvi, liek galdā tikai mirdzoši tīras glāzes, ar neizpratni raugās uz vīriešiem, kuri dzer alu no pudeles. Pēc laika kāds no viesiem klusi saka otram: "Tipiski sikburžuāziska vidējā slāņa socializācija, vai ne?"

Intelektuālās aprindās *socializācijas jēdziens* tiek plaši lietots ikdienā. Lielos vilcienos – un pavisam ne neparēzi – tas skaidro socializāciju kā sabiedrības ietekmju kopumu uz cilvēka personības attīstību (Tillmann, 1994, 9). Tikai lietojot šo jēdzienu kā modes vārdu, tiek piemirsts tas, ka "nav kādas noteiktas socializācijas, bet ir socializācijteorētiskas nostādnes..." (Hurrelmann, Uhlich, 1991, 7.) "Socializācija" ir jēdzieniska konstrukcija, teorētisku jautājumu un problēmu nostādņu kopums, kurš gan reāli pastāv, tomēr nav tverams pētījuma priekšmets; varētu teikt – tas ir modelis, kas tēlaini izsaka to, ko nevar attēlot uzskatāmā veidā (Hurrelmann, 1986, 18). Tieši uzskatāma ir tikai namamātes rīcība, taču procesi, kuri (šķietami) to rada, nav novērojami, tie pastāv tikai jēdzieniski.

Šo jēdzienu ieviesis franču sociologs Emīls Durkheims (1907), lai raksturotu cilvēka sabiedriskošanās norisi, sabiedrības nosacījumu lomu cilvēka personības veidošanā. 60. gados audzināšanas sociālzinātniskajā izpratnē tas iegūst sevišķu nozīmi (Geulen, 1991, 36), vienlaikus atklājot arī stridīgas nostādnes attiecībā uz "socializāciju" un "personalizāciju". Radās bažas, ka audzināšana tiks vienādota ar sabiedriskošanu. Tomēr šī diskusija norima pēc vispārārtītās definīcijas parādīšanās, kuru socializācijas izpētes rokasgrāmatas pirmajā izdevumā (1980, 5) sniedza Geilens un Hurelmans, – socializācija tiek skaidrota kā "personības rašanās un attīstības process savstarpējā atkarībā no sabiedrības noteiktās sociālās un materiālās vides. Tematiski nozīmīgākais turklāt ir..., kā cilvēks izveidojas par sabiedriski rīcībspējīgu subjektu."

Socializācijas jēdziens vēršas pret

- a) vienpusīgi *bioloģisko* izpratni, kura cilvēka attīstību reducē uz ģenētiski nosacītajiem dotumiem,
- b) *ideālistisko un individuālistisko* pozīciju, saskaņā ar kuru personības ģenēzes nobriešanas process tiek uzskatīts par imanentu procesu,
- c) *pedagoģiski reducēto* perspektīvu, kura par nozīmīgāko pedagoģijā uzskata audzinātāja intencionālo (paredzēto) ietekmi ("pedagoģiskā attieksme"!) uz jaunā cilvēka audzināšanu (Tillmann, 1994, 13).

Vienkāršojot – saturs, kuru iztirzā socializācijas jautājumu teorētiskās nostādnes, ir "indivīda tapšana par kādas sabiedrības locekli..." (Hurrelmann, Uhlich, 1991, 6.)

Šo tapšanu par sabiedrības locekli socializācija skata trīs perspektīvās:

- a) *uz subjektu orientēta perspektīva*. Lai socializācija netiktu saprasta kā vienkārša sabiedrības slāņa determinēšana, tiek uzsvērta cilvēka izaugsmes aktīvā loma konfrontācijas procesā ar vidi, jo tikai šādā veidā viņš kļūst par sabiedriski rīcībspējīgu subjektu;
- b) *uz institūcijām orientēta perspektīva*. Kādi mērķi un funkcijas ir sabiedriskajām institūcijām, kā un cik efektīvi tās darbojas, kā nodod tālāk nepieciešamos vērtību kritērijus un kultūrtehnikas;
- c) *uz kultūru orientēta perspektīva*. Kas vieno sabiedrības vai grupas locekļus? Kas padara viņus "lidzīgus", kas ir viņu "kultūra"? Kā šī kultūra tiek nodota tālāk kā "atsevišķu nozīmju" sistēma, kā to pārmanto nākamās paaudzes, lai katrs pats varētu šīs nozīmes izprast un izmantot savā īstenības skatījumā un pašizpratnē? (Hurrelmann, Uhlich, 1991, 8.)

Jaunākajos socializācijas pētījumos svarīgākais ir realitāti produktīvi pārstrādājošā subjekta modelis (turpat, 9). Tas nozīmē, ka abas lielās analizējamās vienības: no vienas puses, sabiedrība un, no otras puses, organisms, psihe, savu saskarsmes punktu rod personībā, respektīvi, personības attīstībā. Šāds process izteikti realizējas mijiedarbībā, komunikācijā un darbībās. Tādējādi dažādo līmeņu un komponentu struktūru vispārējās kop-sakarības raksturo 16. attēls.

| <i>Līmenis</i> | <i>Komponenti (piemēram)</i> |
|-------------------------------|---|
| (4) Visa sabiedrība | ekonomiskā, sociālā, politiskā struktūra |
| ↑↓ | ↑↓ |
| (3) Institūcijas | uzņēmumi, masu mediji, skolas, universitātes, armija, baznīcas |
| ↑↓ | ↑↓ |
| (2) Mijiedarbības un darbības | attiecības starp vecākiem un bērnu; skolas mācības; komunikācija starp vienaudžiem, draugiem, paziņām |
| ↑↓ | ↑↓ |
| (1) Subjekts | pieredzes paraugi, nostādnes, zināšanas, emocionālās struktūras, kognitīvās spējas |

16. att. Socializācijas nosacījumu struktūra (Tillmann, 1994, 18)

Attēls vienkāršā veidā parāda, ka sabiedrība kopumā (4) ietekmē subjektu (1) nevis tieši, bet gan "pastarpināti" ar institūcijām (3) un mijiedarbībām (2). Turp—atpakaļ bultas norāda, ka ietekme noris nevis determinēti no augšas uz leju (kaut gan nākamais augstākais līmenis vienmēr rada nosacījumus nākamajam zemākajam līmenim), bet katrs zemākais līmenis apgriezeniski iedarbojas arī uz nākamo augstāko līmeni.

Bez tam dažādas socializācijas procesa *fāzes*, vispārīgi iedalot tās primārajā (piemēram, ģimene), sekundārajā (piemēram, skola) un terciārajā (piemēram, profesija) diferencējas par atsevišķu dzīves posmu visaugstāko sociālo struktūru dažādās sabiedrībās.

Līdz šim ieskicētajam socializācijas jēdzienam loģiski tiek pakārtots audzināšanas jēdziens, jo ar to tiek apzīmēti "pasākumi un darbības... tātad

apzināti un plānoti ietekmēšanas veidi, ar kuriem cilvēki mēģina ietekmēt citu cilvēku personības attīstību, lai orientētu viņus uz noteiktiem vērtību kritērijiem." (Hurrelmann, 1986, 14.)

6.2. NOZĪMĪGĀKĀS TEORIJAS

Vispārpieņemtas ir divas lielas klasiskas teoriju grupas (piemēram, sk.: Hurrelmann, 1986 un Tillmann, 1994):

a) psiholoģiskās (bāzes) teorijas – nozīmīgākās no tām ir mācīšanās un uzvedības psiholoģija, psihoanalīze, kognitīvā (attīstības) psiholoģija un tās ekoloģiskais aspekts;

b) socioloģiskās (bāzes) teorijas, nozīmīgākās no tām ir struktūr-funkcionālā teorija, sociālās mijiedarbības teorija un sabiedrības teorija (ieskaitot materiālistisko aspektu).

Daudzās nostādnes attiecībā uz socializācijas kompleksu apstiprina to, ka nepastāv viena noteikta socializācija. Lai veidotu priekšstatu par priekšmeta sfēru, vēl jo svarīgāka ir prasme zināt dažādo aspektu un teorētisko nostādņu pamatatziņas.

6.2.1. PSIHOLOĢISKĀS TEORIJAS

a) MĀCĪŠANĀS UN UZVEDĪBAS PSIHOLOĢIJA

Pamatatziņas

Lai arī vecāko mācīšanās un uzvedības psiholoģijas atziņu nozīme cilvēka attīstības izpratnē no Ivana Pavlova ieguldījuma līdz Burhusam Skinneram ir neapstrīdama, Uliha secinājumi jaunajā rokasgrāmatā (1991, 58) pēdējos gadu desmitos ir viennozīmīgi: "Par sociālo mācīšanos un uzvedību teorētiskā aspektā tomēr nav notikusi neviena diskusija..." Tādēļ, sekojot šai attīstībai, varam tikai pavisam īsi pieskarties minētajam aspektam, ieskicēt tikai tā vispārīgo nozīmi socializācijas procesu izpratnē un uzsvērt tā iespējas aktuālajā turpmākajā attīstībā. (Sikāk par šo tematu sk. 8. nodaļu "Mācīšanās".)

Klasiskajā *bihēviolistiskajā* izpratnē mācīšanās ir saikne starp stimulu un reakciju. Uzvedība tiek skaidrota kā cilvēka reakcija uz apkārtējās vides

radītajiem impulsiem (= stimuliem). Ne ģenētiskai ietekmei, ne iekšējiem nobriešanas procesiem nav izšķirošas nozīmes. Daudz vairāk tiek pētīta uzvedība kā pieredze, kas gūta no apkārtējās vides. Galvenās koncepcijas tādējādi bija "klasiskā nosacītība" un "operantā nosacītība" (sinonīms – "instrumentālā mācīšanās") (Skiners). Šādā skatījumā cilvēks principā ir gatavs darboties, viņa "operantā" uzvedība sākotnēji apzīmējama kā mēģinājums un kļūdīšanās, pie tam pozitīvie vai negatīvie pastiprinājumi nosaka uzvedības veida apguvi (mācīšanos).

Pedagoģisko mijiedarbību daudzveidību, piemēram, attiecības starp vecākiem un bērniem, var uzskatīt par stimula un reakcijas sakarībām, kur no atsevišķiem elementiem savītas ķēdītes ("Labrīta pateikšana"), izmantojot selektīvus pastiprinātājus ("balva" tiek dota tikai vēlamojā gadījumā), izveidojas par kompleksiem uzvedības etaloniem ("pieklājība").

KRITIKA

Jāpiebilst, ka Skinnera teorija sniedz ļoti mehānisku cilvēka un mācīšanās modeli, iekšējās psihiskās norises tiek apzīmētas kā neizzināmas, pētītas tikai īslaicīgas mācīšanās sekvences, kuras nerada nedz attīstības modeli cilvēka ontogēnētiskā skatījumā, nedz arī aptverošu personības modeli. Turklāt tik svarīgo apkārtējās vides nosacījumu sabiedriskā pusē vispār netiek kritiski izvērtēta. Būtiska nozīme šīs teorijas *tālākajā attīstībā* ir jaunākajiem Alberta Banduras darbiem (sākot apmēram no 1979. g.) par novērojošo mācīšanos. Kāda uzvedības modeļa pārņemšana tomēr nav tikai vienkārša imitācija (piemēram, kas attēlota vidusmēra līmeņa attiecībās). Saskaņā ar citiem cilvēkiem (sociāliem modeļiem) mēs veidojam kognitīvas shēmas un noteikumu sistēmas, kuras nosaka mūsu uzvedību. Tādējādi mācīšanās (atbilstoši biheivioristiskajiem pamatpostulātiem) ir atkarīga no sociālajām ietekmēm un attiecībām, tomēr sevišķi tiek uzsverta gan cilvēka pašiniciatīva, gan arī kognitīvā pārstrāde.

Socializācijas izpētē (Ulich, 1991, 67) *paliekoša nozīme* šajā sakarā ir mācīšanās un uzvedības teorētiskajām koncepcijām, kas saistīta ar cilvēciskiem ieradumiem, rutīnu, reaktīvu uzvedību, neapzinātām, automatizētām, "funkcionējošām" psihiskām norisēm un uzvedību un kas – atšķirībā no apzināta pārdzīvojuma un darbības – tikai no kognitīviem darbīteorētiskajiem modeļiem nav pienācīgi izprotamas.

b) PSIHOANALĪZE

Pamatzināšana

Psihoanalīzes klasiskais saturs mūsdienās kļuvis tik populārs, ka šeit tas visnotaļ būtu uzskatāms par turpmākā izklāsta priekšnoteikumu. (Brenner, 1982, Mertens, 1992.) Tālāk tiks uzsvērti tie psihoanalīzes aspekti, kuriem ir sevišķa nozīme socializācijas teorētisko jautājumu nostādņēs.

Visām psihoanalītiskajām (precīzāk: dziļu psiholoģijas, jo bez klasiskās Freida psihoanalīzes pastāv vēl arī citas) skolām būtiskais ir tas, ka tās izceļ neapzinātā (nevis – zemapziņas, kā tas popularizējot vienmēr tiek apgalvots) nozīmi cilvēka uzvedībā, viņa personībā un tās izveidē. Šķietami pārdomātu un racionālu darbību cēloņi ir mums apslēptas neapzinātas kopsakarības. Tas, kuram šie psihoanalīzes pamati nav izprotami, akceptējami vai saprotami, nevar izkopt psihoanalītisku domāšanu.

Šīs psihiskās struktūras veidojas jutekliski emocionālos mijiedarbības procesos starp vecākiem, bērniem un apkārtējo vidi. Tādēļ savos izteikumos par psihoanalītiskās socializācijas izpēti specifiskumu Mertens (1991, 78) raksta, ka "izšķirošais tajā ir transakcionālās darbības uzsvēršana un neapzinātu cerību un fantāziju iekļaušana". Tādējādi pastāvīgā mijiedarbībā rodas konfliktējoša subjektivitāte, t. i., cilvēka afekti, uz saprātu balstīta izziņa un darbības nolūki tiek aplūkoti kā mijiedarbību atspoguļojums (turpat, 96). Tā kā šī cilvēka iekšējā realitāte nav tieši novērojama, izzināma vai izmērāma, psihoanalīze attīstījusi pati savus it kā netiešus metodiskos paņēmienus (sapņu analīze, asociācijas, bērībā notikušā atkārtoto izskaidrošana saskarē starp pacientu un terapeitu u. tml.) un ar tiem saistītas noteiktas kopsakarību konstrukcijas.

Ir svarīgi saprast tādu Freida radīto psihisko mehānismu un instanču modeli kā konstrukcijas, lai jēdzienu, piemēram, Id, Ego un Super-Ego netiktu saprasti kā kaut kas tāds, kas atrodams ķermenī, vai citādi materializētas dvēseles daļas. Ar Id tiek apzīmēta vissenākā instance, kura pirmām kārtām ietver sevī bioloģiski nosacītas iedzimtas tieksmes – ķermeņa instinktīvas vajadzības – gan seksuālas, gan agresīvas impulsus utt. Kā nākamā instance pēc Id veidojas Ego, kas apkopo uztveri un gribas veidošanos un, konfliktējot ar baudas un dzīves realitātes principu, izlemj apmierināt Id piemītošo dziņu radītās vēlmes vai nogaidīt tāpat kā jātnieks, kam jāsavaldā par sevi spēcīgākais zirgs (Freids). Trešā instance ir pats sevi veidojošais Super-Ego, kurā turpinās vecāku ieaudzinātie bausļi, aizliegumi un normas. Te bērns pārņem savu vecāku sabiedriski, kulturāli un sociāli reprezentētās vērtības. "Super-Ego bērna psihē parādās kā taisnākais ceļš uz sabiedrības vērtībām un normām." (Tillmann, 1994, 59.) Ego no šī brīža jāprot saskaņot norises starp

Id un Super-Ego un starp Id un realitātes principu. Tādēļ lielu nozīmi iegūst Ego – spēka attīstība.

Sociālo un lietisko objektu pasauli cilvēks atklāj pārsvarā ar *identificēšanas* mehānismu. Šādi pārņemtas pirmām kārtām tiek ārējās sabiedriskās normas un vērtības, kuras kļūst par psihiskām realitātēm, personības daļu un līdz ar to aizsāk indivīda darbības.

Liela nozīme socializācijas teorijas jautājumu nostādņēs ir arī psihoseksuālās attīstības *fāžu modelim*. Tas, kā zināms, orientējas uz dažādu ķermeņu reģionu libidiozām norisēm un vienlaikus integrē tikko minētās instances. Turpmākais attēls dod kompaktu un saprotamu rezumējumu.

KRITIKA

Noteikti jānorāda uz to, ka jaunākā psihoanalīze Freida pamatnostādnes ievērojami koriģējusi, attīstījusi tālāk un variējusi. To, piemēram,

| <i>Bērna psihoseksuālā attīstība</i> | |
|---|----------------------------|
| <i>Fāzes</i> | <i>Psihiskās instances</i> |
| 1) <u>orālā fāze (1. dzīves gads)</u> erogēnā zona: mute apmierinājums: zīšana objekta saistība ar māti | Id |
| 2) <u>anālā fāze (2.–3. dzīves gads)</u> erogēnā zona: tūplis apmierinājums: saturēšana, atbrīvošana | Id, EGO |
| 3) <u>falliskā fāze (2.–5. dzīves gads)</u> erogēnā zona: penis vai klitors apmierinājums: masturbācija tiek pabeigta edipālajā situācijā identifikācija ar tā paša dzimuma vecākiem, līdz ar to psihiska dzimumdiferencēšanās | Id, EGO |
| 4) <u>tālākās fāzes:</u> No edipālās situācijas bērns ieiet seksuālajā latentajā fāzē, kura beidzas ar pubertāti (apmēram 13. dzīves gads). | Id, EGO, SUPER-EGO |

var ilustrēt, analizējot dzimumidentitāti, kura sākas uzreiz pēc dzimšanas un nekādā ziņā nav vienīgā noteicošā edipālās fāzes raksturotāja, jo tajā bez identifikācijas jāņem vērā arī kognitīvie paškategorizācijas procesi (Mertens, 1991, 85). Līdzās vispārīgajai dziņu teorijas un patriarhālā sabiedrības skatījuma fona kritikai izvirzās feministiskā kritika, ko radījusi edipālā problemātika un pārmaiņas psihoanalīzē. Psihoanalīze tomēr sekmīgi attīstījies tālāk: te minama attīstības psiholoģija (Ēriks H. Ēriksons, Peters Bloss, Margreta Mālere u. c.), tās saistība ar sabiedriski kritisko domāšanu (Ērihs Fromms, Herberts Markūze, Alfreds Lorencers u. c.) vai kultūrsalīdzinoši darbi (Mario Erdheims).

c) KOGNITĪVĀ ATTĪSTĪBAS PSIHOLOĢIJA

Pamatzināšanas

Atšķirībā no psihoanalīzes cilvēka attīstību šajā Žana Piažē iedibinātajā virzienā nenosaka ne "liktenīgas dziņas", ne ārēju spēku vadīti formēšanās procesi, kā tas ir uzvedības un mācīšanās psiholoģijā, ne arī pārsvarā ģenētiski ieprogrammēti noteikti notikumi, kā to apgalvo bioloģiskās nobriešanas teorijas. Būtiska nozīme tiek piešķirta "ģenerālajai subjekta tendencei aktīvi izturēties gan attiecībā pret materiālo, gan apkārtējo sociālo vidi. Cilvēki (arī mazi bērni) apkārtnei izprot tā, pateicoties savām aktīvajām darbībām... Augošais cilvēks... attīsta savas iekšējās struktūras mijiedarbībā ar vides nosacījumiem." (Tillmann, 1994, 102.) Bērns attīstās pats, taču to viņš nedara pilnīgi brīvi un neatkarīgi, bet gan – adaptējoties videi. Viņš to dara noteiktā secībā, turklāt šim piemērošanās un pārstrādes procesam Piažē ir izstrādājis pakārtotības shēmas. Citādi nekā mācīšanās teorijā šeit tiek uzsvērts pakāpeniskums un tā likumsakarības: kognitīvās struktūras veidojas ģenētiski (sk. 5. nodaļu "Bērna un jaunieša vecums – ieskatš attīstības psiholoģijā").

Balstoties uz socializācijas teorētisko perspektīvu, būtisks ir tas, ka "attīstība un socializācija nav jāsaprot kā pretēji un nesavienojami skaidrojumu veidi un struktūrģenētiska attīstības teorija piedāvā saskaņotu argumentāciju bāzi savai integrācijai". (Seiler, 1991, 99.)

Inteliģences veidošanās nolūkā struktūrģenētiskā attīstības teorija nekādā ziņā nav piemērojama inteliģences attīstībai izolēti, bet gan saistībā ar, piemēram, *kognitīvas, morālas, sociālas attīstības kopsakarībām*. Bērns, kuram vēl nav izpratnes par daudzuma nemainību (sk. piemēru ar sulu ... lpp.), atrazdamies pirmsoperacionālajā pakāpē un veidojot morālos

spriedumus, nevarēs piekāpties cita cilvēka uztverei, kaut arī tā būtu pareiza, jo bērns nespēj (to Kolbergs nosauc savos darbos par morāles attīstības pirmo pakāpi – "orientēšanos pēc soda un paklausības") atšķirt darbību un darītāja cēloni (*Kegan, 1991*).

KRITIKA

Kritiski vērtējot Piažē veikumu, var atzīmēt, ka tikpat kā netiek piešķirta nozīme tam, kāda izskatās sociālā un materiālā vide, kāda kvalitāte piemīt mijiedarbībām sociālajās grupās un kā konkrēti vajadzētu veidot materiālos un sociālos dzīves nosacījumus, "jo apkārtējā vide tiek izprasta tikai kā medija veids personības attīstībai..." (*Hurrelmann, 1986, 32*). Katrā ziņā Kolbergs uzsvēris, cik nozīmīga augstākas morālās attīstības pakāpes sasniegšanā ir sociālās vides kvalitatīva veidošana.

d) EKOLOĢISKAIS ASPEKTS

Pamatatziņas

Ekoloģiskās attīstības psiholoģijas teorētiskā orientācija, kā to vispirām kārtām attīstījis Urī Bronfenbrenners (tuvāk sk. 5. nodaļu "Bērna un jaunieša vecums – ieskats attīstības psiholoģijā"), var tikt izprasta kā pāreja uz socioloģiskām socializācijas teorijām. No Piažē tiek pārņemts priekšstats par aktīvu, videi radoši piemēroties spējīgu cilvēku, bet, tā kā arī videi ir sava ietekme, nepieciešama abpusēja piemērošanās, pēc iespējas patiesi izprotot abpusējās attiecības (*Hurrelmann, 1986, 35*).

Sociālekoģiskajā aspektā tiek pētīts socializācijerelevanto sistēmu kompleksais un interpedentais (savstarpēji atkarīgais – *tulk.*) "matrjoškas" veida sakārtojums, kas ietver gan materiālos faktoros (kā, piemēram, iela, dzīves apstākļi, spēļu laukumi), gan personas (vecāki, vienaudži), kurām ir nozīme attiecībās ar bērnu, gan arī darbības un to sociālās "nozīmes". Šie "horizontālie" socializācijas nosacījumi tiek analizēti "vertikālās" kopsakarībās, izmantojot augstāka vispārīguma pakāpes sabiedriskos nosacījumus (piemēram, audzināšanas, sociālo un veselības aizsardzības sistēmas, ekonomiku, tieslietas, politiku u. c.).

Vadošā hipotēze šajā sakarā ir tā, ka vienas dzīves jomas attīstību veicinošais potenciāls pieaug vienlaikus ar saistību skaitu, kas atbalsta citas dzīves jomas (*Hurrelmann, 1986, 36*).

KRITIKA

Bronfenbrennera koncepcija ir vēl pārāk "jauna", tādēļ uz tās balstītie konkrētie empīriskie pētījumi palikuši mikroanalītiskajā līmenī un mazāk aptver sociālstrukturālo nosacījumu kompleksās kopsakarības. Par to galvenokārt tiek runāts vispārīgi. Tāpat neatrisināts vēl šķiet jautājums par iespējamu pakāpeniskumu, ar to izprotot attīstības soļu noteiktu secību. Varbūt attīstība ir tikai sociālās un materiālās apkārtējās vides ikreizējo ierosmju impulsu radītais rezultāts?

6.2.2. SOCIOLOĢISKĀS TEORIJAS

a) STRUKTŪRFUNKCIONĀLĀS TEORIJAS

Pamatzināšana

Šī jēdziena sarežģītais nosaukums vislabāk izprotams, noskaidrojot šīs teorijas dibinātāja Tolkota Pārsonsa (1902–1979) uzskatus. Kā vispār iespējama sabiedriskā kārtība, ja ir bezgalīgi daudz sociāli darbojošos personu, piemēram, milzīgajā ASV sabiedrībā? Kādi ir sabiedriskās sistēmas stabilitātes nosacījumi? Šo problēmu iespējams atklāt, atzīstot, ka ikvienai sistēmai (un katrai subsistēmai, piemēram, skolu sistēmai) ir sava struktūra. *Struktūras* jēdziens apzīmē sistēmas statisko aspektu (piemēram, skolu sistēmas kā sabiedrības subsistēmas uzbūvi, organizāciju u. c.). *Funkcijas* jēdziens turpretī atklāj dinamisko aspektu, proti, to, kāda nozīme ir subsistēmai visas sistēmas stabilitātes nodrošināšanā (piemēram, skola, īstenojot selekcijas funkciju, rūpējas par perspektīvu sociālo sadalīšanu, kvalifikācijas funkciju, – par noteiktu saturu un spēju apgūšanu, īstenojot leģitimitātes funkciju, – par to svarīgāko normu un vērtību nodošanu, kuras šo sabiedrību vispār "leģitimē").

Strukturāli funkcionālajai analīzei jānoskaidro, vai un kādā veidā norises subsistēmās un apmaiņas procesi starp subsistēmām veicina visas vienotās sistēmas un tās "funkcionēšanas" stabilitāti, vai tie apdraud šos integrācijas procesus. Individīda sociālā darbīšanās turklāt notiek nevis izolēti, bet gan noteiktu personu grupās, specifiskos apvienojumos – sistēmās. Tādējādi Pārsonsa sociālās sistēmas teorija gandrīz vai mērķē uz visaptverošas "superteorijas" statusu, lai "sintezētu individuāli psihiskās dinamikas mikroperspektīvu un sabiedrisko sociālstruktūru makroperspektīvu" (*Hurrelmann*, 1986, 41).

Pārsonss izšķir dažādas sistēmas.

- Ar cilvēka personības organisko sistēmu viņš saprot psiholoģiskās pamatfunkcijas.

- Psihiskās sistēmas uzdevums ir nodrošināt cilvēka stimulenerģijām sabiedriski akceptējamu virzību. Šīs teorijas daļas izskaidrojumā Pārsonss bijis cieši saistīts ar Freida psihodinamiskās attīstības teoriju.

- Ar sociālo sistēmu saprot darbojošos personu attiecību paraugu (vai paraugus), tātad lomas, kuras tās veic savstarpējā mijiedarbībā (un līdz ar to arī institūciju struktūra: skola, starp citu, tiek raksturota, ņemot vērā skolotāja un skolēna lomu, nevis tikai idealizētā "pedagoģiskā attieksmē").

- Visaptverošākā sistēma ir sabiedriskā sistēma.

Izšķirošais ir tas, ka integrēšanās sabiedrībā notiek, apgūstot *lomas*. Tajās koncentrējas un tiek konkretizēti normatīvie priekšstati, kurus darbojošajām personām radījuši sociālo grupu locekļi. Tēva loma, piemēram, ietver priekšstatus par aprūpi un pasargāšanu, par bērna ievirzi, bet ne par viņa profesionālo izglītību, dzīves un darba apraksta sagatavošanu vai kopīgu piedzeršanos. Socializācijas process tātad ir skaita ziņā arvien pieaugoša un diferencētāka lomu pārņemšana, ar kuru cilvēks sevī uzņem apkārtējās vides vērtību kritērijus un normas, līdz tās tādējādi beidzot kļūst par viņa paša darbības mērķiem un motivējošo spēku: no attiecībām māte – bērns līdz ģimenei, vienaudžu grupai, skolai, jauniešu grupām, profesiju un sabiedriskajām lomām. Līdz ar to teorijas centrālā kategorija – *loma* – atrodas tieši personības un sabiedrības saskarsmes krustpunktā.

Tādējādi esam atgriezušies pie sākotnējā jautājuma. Pārņemot lomas personības sistēmā, cilvēka rīcība kļūst izskaitļojama. Organisma, personības un sabiedrības sistēmu saskaņošanas mērķis ir vairāk vai mazāk stabila paritāte, kurā socializācija ir šo līdzsvaru stabilizējošais mehānisms.

KRITIKA

Ar socializāciju tomēr vienpusīgi tiek izprasta tikai sabiedriskošanās, jo nobriedusi personība ir sabiedrības struktūras spoguļattēls. "Cilvēks netiek uztverts kā savas apkārtējās vides atklājējs un pārveidotājs, bet tiek pretstatīts par sevi pārākajai sabiedrībai, no kuras ietekmes viņš tikpat kā nav spējīgs izsargāties." (*Hurrelmann*, 1986, 45.) Neraugoties uz kritiku, šī attieksme ir ļoti nozīmīga arī pedagoģijai, jo tā izteikti norāda uz to, ka tādas

institūcijas kā, piemēram, skola vai ģimene nepakļaujas (nav pakļaujamas) tikai pedagoģijas likumiem, bet gan ir iesaistītas sabiedrisku funkciju kop-sakarībās.

b) SIMBOLISKAIS INTERAKCIONISMS

Pamatzināšana

Struktūrfunkcionālā teorija aplūko socializāciju no skatītāju (jeb makrolīmenī), bet interakcionisms ņem vērā dalībnieku perspektīvas (jeb mikrolīmenī). Centrā atrodas sadzīves mijiedarbība. Simboliskā interakcionisma teoriju attīstījuši ievērojamie ASV zinātnieki Gofmanis un Blūmers, balstoties uz tās dibinātāja Džordža Herberta Mīda (1863–1931, vāc. 1968) ārkārtīgi nozīmīgo darbu. Sešdesmito gadu beigās šī teorija tika atzīta un to attīstīja tālāk par vienu no nozīmīgākajām socializācijas teorijām Jirgens Hābermāss, Lotārs Krapmans, Klauss Mollenhauers, Miha Brumliks.

Mīds skaidro cilvēku mijiedarbību raksturu, analizējot atšķirību starp *cilvēku un dzīvnieku*. Dzīvnieki reaģē uz kāda cita zvēra radītu kairinājumu ("žestu", kā to sauc Mīds), nezinot tā nodomu vai nozīmi (suņa padevīguma žests instinktīvi izsauc uzbrucējā košanas aizturi). Cilvēki dara citādi – ikdienas mijiedarbībās mēs ņemam vērā, ka otra cilvēka valodisko izteikumu (kā svarīgākā simbolu joma) nozīme ir mums saprotama (tātad kopīga). Izšķirošais šajā gadījumā ir tas, ka es (Ego) varu iejusties cita (Alter) skatījumā, tātad ar viņa acīm uztvert komunikāciju (*perspektīvas pārņemšanu*). Ego tātad pārņem Alter uzskatus un priekšstatus un tādējādi spēj "novērtēt", kā reaģēs Alter. To pašu dara Alter. Mēs mijiedarbībā pārmaiņus interpretējam mūsu lomas un rīkojamies atbilstoši tām. Šo procesu Mīds nosaucis par lomu izpildi (*role-taking*).

Tādējādi lomas pārņemšana ir nedaudz izmainīta salīdzinājumā ar Pārsonsu, kuram lomas ir tālejoši stingri noteiktas klišejas, kas par apmierinājumu abām pusēm sader kopā kā cimds ar roku. Mīdam turpretī lomu darbība notiek *interpretatīvi* – to vienmēr apdraud potenciālas pārmaiņas, bet vienlaikus tā atklāj darbošanās telpas un – ideālā modelī – par priekšnoteikumu izvērta abpusēju vienlīdzību. Te jau atklājas tas, ko vēlāk kritiski tālāk izvēršis Hābermāss. Lomu darbības institūcijas, piemēram, var novērtēt pēc tā, vai šie darbības lauki tik tiešām pastāv un partneru sadarbība ir vienlīdzīga, vai vajadzību apmierināšanas apjoms komplementārās lomās ir ārkārtīgi atšķirīgs, kas norāda uz institūcijas represīvo raksturu.

Paša darbības nozīmi tātad vērtē cits, kura reakcija tiek, tā sakot, "zibenīgi" iepriekš izdomāta un aprēķināta. Atbilstoši tam Ego veido savu lomu, iecer pats savas identitātes skici, kurai nav jāsakrīt ar to, kādu pieprasa Alter. Lomu "veido" Ego – Mīds šo procesu nosauc par lomu veidošanu (*role-making*). Alter atbilstoši jāiejūtas šai Ego lomas veidošanā un uz to jāreaģē. Rezultāts ir vai nu abpusēja vienošanās par lomām, vai arī komunikācijas pārtraukšana.

Šādas brīvas izvēles iespējas dažādās ikdienas situācijās un institūcijās ir ļoti atšķirīgas. Pārītim, kurš iepazīties viesībās, ir daudz lielāks interpretācijas lauks nekā ieslodzītajam cietumā, māceklim uzņēmumā vai apsūdzētajam tiesā. Gofmanis tomēr pierādījis, ka pat tādās totālās institūcijās kā soda izciešanas iestādēs savas identitātes saglabāšanas pamatnosacījums ir iespējama un nepieciešama minimāla vienošanās par lomām.

Tas pierāda to, ka praktiski teorētiskā socializācijas koncepcija pamatojas uz lomu izpildi un to veidošanu, kurā izejas punkts ir cilvēks, kas rada savu apkārtējo vidi principiāli radoši un produktīvi. "Cilvēks tiek saprasts kā savas sociālās dzīvesvietas radošs interpretētājs un konstruktors." (*Hurrelmann*, 1986, 51.) Taču to viņš var tikai tādēļ, ka ir spējīgs balstīties arī uz kopīgi rastām nozīmēm, jo viņam nevis jāsakaras ar vienu vienīgu mijiedarbības partneri, bet gan jāpaļaujas uz "dalītām nozīmēm".

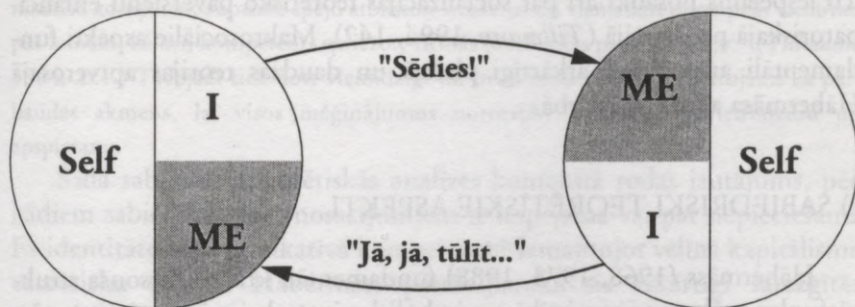
Tāpat kā izrādē katram aktierim ir jāsadarbojas ne tikai ar savu tiešo partneri jeb pretspēlētāju, bet arī pirmām kārtām jāreķinās ar noteicošo veselumu – spēles nosacījumiem un jēgu. Mīds runā par to, ka arī mēs visus kāda kolektīva locekļus kopumā uztveram kā "ģeneralizētu citu" un pēc tam varam iztēloties, kāda ir viņa perspektīva.

Kā no šādām atsevišķām mijiedarbībām rodas viss personības attīstības process, piemēram, *identitāte*? Personība rodas divu lielumu saspēlē – *I* (Es) kā psihiskā komponenta, kurš ietver sevī "spontanitāti, jaunradi un instinktus... ar konstitucionālu stimulu pārsvaru" (*Joas*, 1991, 139), un *Me* ("es" kā sociāls komponents, kas izprotams kā priekšstats, kurš citam radies par mani, kuru esmu sevī iemiesojis un no kura izriet mana darbība. Tā kā es nonāku saskarsmē ar vairākām personām, es, tā sakot, iegūstu vairākus *Me*. Tiem tomēr ir jārada priekšnoteikumi konstantai uzvedībai un tādēļ jāsintezējas vienotā paštēlā: *Self* (pats) rodas kā abu lielumu – *I* un *Me* (kas tiek skaidrots kā identitāte) produkts. Nākamā attēlā to redzam skolēna–skolotāja mijiedarbības piemērā.

Taču sociālo pasauli no divu dzimumu aspekta arī Mīds skatījis nepietiekami. Tādēļ tā jāpārskata pašos pamatos (*Tzankoff*, 1995).

Skolotājs

Skolēns



18. att. *I*, *Me* un *Self* spēle simboliskajā mijiedarbībā

Gofmanis šī procesa laika līniju apzīmējis par *personālo identitāti*: iesaistīšanās dažādās grupu un lomu struktūrās vienlaikus rada sociālo identitāti: "No sociālās un personālās identitātes balansa savukārt izveidojas *Es-identitāte*." (Tilman, 1994, 137.) Tādējādi *Es-identitāte* ir devums, kas sociālajās mijiedarbībās ieguldāms arvien no jauna.

Šeit norādīts, ka simboliskais interakcionisms personības attīstību uztver kā kopīgu sabiedriskošanās un individualizācijas mijiedarbību, kurā sabiedriskie nosacījumi ietekmē, bet nenosaka cilvēka apziņas un darbības struktūras.

KRITIKA

Kritizētāji iebilst, ka šī teorija "nesniedz stingri noteiktu industriālo sabiedrību varas, ietekmes un konfliktu analīzes instrumentāriju". (Hurrelmann, 1986, 53.) Sociālās struktūras šeit ir atdalītas no saviem radītājiem un ieguvušas pašas savu dinamiku, ar kuru tās atspoguļo savu realitāti, kas nav izsmelta tikai ar subjekta zināšanām un pašinterpretāciju.

Jau jautājumā par to, kuras pastāvošās (piemēram, pedagoģiskās) mijiedarbības un institūcijas apvieno sevī identitātes attīstībai izdevīgus nosacījumus, kas no tiem ir ierobežojoši, nospiedoši un traucējoši, slēpjas

pietiekams pamats simboliskā interakcionisma kritikai pedagoģijā. No tā izriet, ka nepieciešams to pedagoģizēt (*Krappmann*, 1971; *Brumlik*, 1973). To iespējams nosaukt arī par socializācijas teorētisko pavērsienu emancipatoriskajā pedagoģijā (*Tillmann*, 1994, 142). Makrosocīlie aspekti fundamentāli atspoguļoti ārkārtīgi plašajā un daudzas teorijas aptverošajā Hābermāsa aizsāktajā darbā.

c) SABIEDRISKI TEORĒTISKIE ASPEKTI

Hābermāss (1968, 1973, 1988) fundamentāli kritizē Pārsonsa struktūrfunkcionālo teoriju saistībā ar simbolisko interakcionismu, izmantojot psihoanalīzi, attīstības un darbības teorijas un sabiedriski filozofisko analīzi.

Viņš vispirms izvirza jautājumu par subjektu pamatkvalifikāciju, kas mijiedarbību koncepcijas ietvaros nepieciešama darbībai. Pie tam bez spējas runāt un iejusties ("empātijas") te galvenokārt raksturotas arī citas spējas.

- Daudzas lomas aktieriem sniedz tikai nelielu gandarījumu, neskatoties uz to, viņiem mijiedarbība tomēr jāsaģlabā. Tas rada "vilšanās tolerances" spēju, tātad izturēt vilšanās izjūtas tieksmju ierobežotas apmierināšanas gadījumā (māceklis pacieš meistara pavēles).

- Tā kā priekšstati par lomu bieži vien ir neskaidri un tiem vajadzīga izsmeloša interpretācija (lomu daudznozīmība), nepieciešama spēja saprast šādas neskaidrības un daudznozīmības: "Kontrolēta pašatspoguļošana" (Hābermāss) vai "daudznozīmīguma tolerance" (Krapmans) (audzinātājam jārikojas brīvi un vienlaikus juridiski pareizi).

- Subjekti nerīkojas atbilstoši precīzi pārņemtām lomām, bet tiem piemīt principiāla "reflektējoša attieksme" pret lomu. Spēja, iepriekš aprēķinot, distancēties no kādas iepazītas (un izpildītas, t. i., internalizētas) lomas, tiek apzīmēta par "autonomo lomu spēli" (Hābermāss) jeb "lomu distanci" (Krapmans) (skolotājs izvairās likt atzīmes).

Tādējādi tiek iezīmēts analīzes instrumentārijs, ar kuru var pētīt mijiedarbības sabiedriskās varas dimensijās, piemēram, represivitāti (tikai nosacīts apmierinājums, kurš turklāt ir uzspiests), rigiditāti (tiek pieprasītas stingušas lomas) un sociālās izturēšanās kontroli (tiek noliegta lomu distances autonomija). Tā to ļauj traktēt cilvēku sociālās darbības brīvības uztveres gradācija, pastāvot dažādiem dzīves nosacījumiem.

Savā apjomīgajā darbā "Komunikatīvās darbības teorija" (1981) Hābermāss attīsta tālāk "komunikatīvās kompetences" jēdzienu, vienādojot to ar "Es-identitāti". "Komunikatīvā kompetence apzīmē spēju atbilstoši situācijai un vienlaikus principiāli vienoties par lomām, kā arī, kompetenti spriežot, risināt pretenzijas par hierarhiju." (*Tillmann*, 1994, 221.) Tādējādi tiek dots vienlīdzīgs un brīvs modelis, kas izmantojams kā pārbaudes akmens, lai visos mēģinājumos normatīvi pamatotu nevienlīdzību un apspiešanu.

Šādā sabiedriski teorētiskās analīzes kontekstā rodas jautājums, pēc kādiem sabiedriskajiem nosacījumiem ir iespējama vai pat nepieciešama Es-identitāte – komunikatīvā kompetence? Izmantojot vēlinā kapitālisma vēsturisku analīzi, Hābermāss pierādījis, ka šīs ārkārtīgi sarežģītās sabiedriskās formas prasības, no vienas puses, iespējams optimāli īstenot ar attīstītu Es-identitāti, bet, – no otras puses –, pamatojoties uz sociālajām pārmaiņām, pilsoniskās ideoloģijas galvenās sastāvdaļas (piemēram, vienlīdzība, brīvība, demokrātija) ir pakļautas lēnai, nerimtīgai erozijai – vēlinajā kapitālismā aizvien vairāk saasinās "legitimitātes krīze".

Tilmans (1994, 235) šai vērienīgajai domu celtnei devis trāpīgu vispārinājumu: "Hābermāsa teorijas koncepcijas sarežģītajā izveidojumā pamanāmas daudzas prasības...: viņš centrā izvirza subjekta attīstību, kas ir aktīvs, (runājot) darbojas, apraksta kopsakarības starp subjekta attīstību un socializācijas procesa līmeņiem, kuriem viņš pakārtots." Īpaši rūpīgi Tilmans izstrādājis attiecību starp pastāvošajām sabiedriskajām formācijām un identitātes struktūrām, kuras veidojas.

KRITIKA

Jāatzīst gan, ka nav iespējams kritizēt tik aptverošu personības attīstības skaidrojumu, ja norobežojas no mulķīgā pārmētuma, ka tā ir neomarksistiska teorija. Lai gan vienpusīgā valodas kompetences dimensijas izcelšana pretstatā, piemēram, emocionālajai tiek kritizēta, taču kompetences vispārīgā konstrukcija (pirmām kārtām komunikatīvās darbības teorijā) tiek skaidrota kā tieši tāda intensīvi sociāli emocionālu attiecību rekonstrukcija kā bērnība, kuru cilvēks vēlāk pārnes uz citām attiecībām.

Citas sabiedrības teorētiskās socializācijas teorijas ievirzes (precīzāk: *Ottomeier*, 1991, 153 u. c.) vairāk attiecas uz Marksa attīstītajām kopsakarībām starp kapitāla un individu ikdienas dzīves reprodukcijas procesu (turpat, 155). Klaus Holckamps (1983) šajā sakarā

darbā "Kritiskā psiholoģija" drīzāk uzsver psiholoģisko pusi, Otomeiers savā pēdējā koncepcijā vairāk izceļ cirkulācijas, produkcijas un patērēšanas sfēras aktuālajā sociāl-ekonomiskajā reprodukcijas procesā.

6.3. JAUNĀKIE INTEGRATĪVĀS PĒTNIECĪBAS ASPEKTI

Šī darba ietvaros nav iespējams sīki iedziļināties dažādos integratīvajos aspektos vai attēlot bezgalīgus socializācijas izpētes rezultātus par atsevišķām instancēm vai jomām (sīkāk sk.: *Hurrelmann, Ulich*, 1991). Taču, lai parādītu, kādās aktuālās jautājuma nostādnēs mūsdienās tiek izmantoti socializācijas teorētiskie aspekti, turpmāk sniegti daži norādījumi.

- *Veselības aizsardzības aspektos* socializācija pēta sakarību starp "nomācošiem dzīves nosacījumiem, individuālām grūtību pārvarēšanas stratēģijām un sociālām palīdzības iestādēm, no vienas puses, un fizioloģiskiem, psiholoģiskiem un sociāliem kādas personas "veselības" simptomiem, no otras puses." (*Hurrelmann*, 1991, 189)

- *Kultūru salīdzināšanas aspektos* (*Liegle*, 1991, 215 utt.) tiek aprakstītas un analizētas dažādu kultūru (sabiedrības, nācijas) pastāvēšanas un izpausmes formas.

- *Socializācijas pētījumi vēstures aspektā* (*Herrmann*, 1991, 231 utt.) audzināšanas vēsturē akcentē kultūras un audzināšanas socioloģisko skatījumu.

- Iedzīvotāju sociālais dalījums – viņu dzīves izredžu cēloņu komponents tiek pētīts kā *sociālstruktūras un socializācijas kopsakarība* (*Steinkamp*, 1991, 251 u. c.).

- Visbeidzot, *dzīvesgājuma teorētiskie aspekti* (*Kohlī*, 1991, 251 u. c.) analizē mijiedarbību procesus, to norises laikā kādas biogrāfijas ietvaros.

6.4. SOCIALIZĀCIJAS INSTANCES

Socializācija "tapšanas procesu par kādas sabiedrības locekli" pēta sabiedrības un personības saskares punktā, pētījumu rezultāti, protams, iegūst konkrētu nozīmi attiecībā pret tām instancēm (kā vēl tiek teikts – jomām), kurās šī socializācija ir uztverama. Ne visi atsevišķie empīriskie pētījumi pilnībā atbilst kādai no raksturotajām teorijām. Daudz biežāk tie integrējoši sevī iekļauj dažādus aspektus. Te kā piemēru var minēt divas "klasiskas" instances – ģimeni un skolu. (*Jaunā rokasgrāmata...*, 1991, bez

tam pievēršas arī bērnudārzam, vienaudžu grupai, profesijai un uzņēmumam, augstskolai, sociālpedagoģiskām institūcijām, psihosociālajai praksei un masu medijiem.)

6.4.1. ĢIMENE

Pēdējos 10–15 gados viedoklis par ģimeni kā vienu no socializācijas centrālajām instancēm ievērojami mainījies. (*Nave-Herz, Markefka*; 1989, *Nave-Herz*, 1994.) To var pierādīt trijos aspektos (sk.: *Kreppner*, 1991, 321 utt.).

a) Ģimene vairs netiek uzskatīta par statisku vienību, kura vienmērīgi un ilgstoši ar savām mijiedarbību struktūrām ietekmē bērnu dzīvi. Tā izteiktāk tiek izprasta kā vienība, kas dzīves gaitā pastāvīgi mainās un attīstās, kurai jāietur savs iekšējais līdzsvars un pastāvīgi jāpiemērojas iekšējam (piemēram, attiecību krīzes) un ārējam (piemēram, sievietes atgriešanās darbā) pārmaiņām. Šajā ziņā arī ģimenes krīzes ir normālas piemērošanās parādības.

b) Vienu un to pašu ģimeni bērni (un vecāki) izjūt dažādi atkarībā no bērna "ienākšanas laika". Bērns, kas piedzimis kā trešais, sastop tādu attiecību tīklu un apkārtējās vides nosacījumus, kuri ir daudz atšķirīgāki nekā pirmdzimtajam (*non-shared environment*). Tādējādi viena un tā pati ģimene atšķiras, ņemot vērā personību.

c) Attiecībā uz saistību veidošanos (*Bowlby*) tika uzsvērts, ka bērns agrīnajā periodā iegūst kognitīvu pamatmodeli, kuru viņš vēlāk izmanto un ievieš citās sociālās attiecībās. Tas uzskatāms par bērnu acīmredzamās konsistences pamatojumu viņu sociālajā uzvedībā. (Agrāk tautā valdīja uzskats, ka bērna "daba" esot vai nu agresīva, vai raudulīga.)

Sevišķi lielu interesi ģimenes attīstībā radījušas kritiskās pārejas fāzes.

- Galvenokārt tā ir pārejas fāze no divpusējām uz vecāku attiecībām. Tā, piemēram, ļoti būtiska prognozējoša nozīme bērna pozitīvas sociālās kompetences novērtēšanā pirmsskolas vecumā izrādījusies attiecību kvalitātei grūtniecības laikā! Kā uz delnas saskatāmi šīs grūtās pārejas fāzes daudzie "attiecību uzdevumi", kurā par svarīgu stabilizējošo faktoru tiek atzīta tēva loma.

- Nākamās nozīmīgās pārmaiņas rodamas fāzē, kurā bērns pāriet jaunieša vecumā. Problēmu šeit nerada neizlīdzināmā pretruna starp tieksmi pēc patstāvības un ģimenes saistībām, bet tas, ka ģimenes dinamiku nosaka harmonija vai disharmonija starp šiem abiem variabluļiem. Šajā fāzē visneapmierinātākās ir mātes.

• Visbeidzot, ļoti apgrūtināša šī fāze ir vidējai pieaugušo paaudzei, kurā vecākiem ir dubulta slodze, aprūpējot bērnus un savus vecākus, kuri kļūst arvien vārgāki.

Visas šīs konfliktu jomas norāda uz problēmu, ka saglabāt līdzsvaru starp individuālajām un ģimenes interesēm kļūst aizvien grūtāk. Turklāt nedrīkst piemirst, ka bērni savu attīstību ļoti labprāt nosaka paši (subjekts, kas produktīvi apstrādā realitāti, sk. iepriekš!).

Bez jau minētajām tendencēm, bez šaubām, pastāv vēl aktuālas ģimenes problēmas – sākot no ģimenēm, kurās ir tikai viens no vecākiem, laulību šķiršanu skaita pieauguma un beidzot ar īpašiem konfliktiem jaunajās (vēl joprojām ne pilnībā leģitimētajās) ģimenes kopdzīves formās (*Grundmann, Huinink, 1991*).

6.4.2. SKOLA

Par ģimeni jaunāka ir skola. Tā ir audzināšanas institucionalizācijas viskonsekventākā izpausme, kuru veido ļoti komplicētas sabiedrības, kurās pastāv organizēta darba dalīšana.

Socializācijas pētījumos izšķir divus virzienus. Pievēršoties sabiedriskajai pusei, jāuzdod jautājums, kāda funkcija jāpilda skolai un kādas attiecīgās lomas tādējādi gaidāmas tās dalībniekiem? Par subjektu var jautāt – kā iepriekšminētais ietekmē personības attīstību? Šajā dubultperspektīvā slēpjas izteikta visu ideālistiski pedagoģisko priekšstatu salīdzināšana, jo "Skola kā institūcija audzina" (Zigfrīds Bernfelds).

No bagātīgā *pētījumu klāsta* rezultātiem par konkrētu skolas radītu socializāciju (pierādījumus sk.: *Klauss, Ulich, 1991, 377* un *Horstkemper, 1987, Horstkemper, Wagner-Winterhager, 1990*) te minēsim tikai dažus jaunākos atzinumus (vēl citus sk. 10. nodaļu "Skolas teorijas").

80. gados skolas socializācijas pētījumi kļuvuši samērā aktīvi. Saistībā ar izteiktu kvalitatīvo paņēmieni izmantošanu novērojama pastiprināta pievēršanās skolas ikdienai. Tika pasteidzināta kritiska "seksisma" izpēte skolā (dzimumu noteiktā socializācija) un, visbeidzot, analizēti dažādi skolas un ģimenes slāņojumi to savstarpējā mijiedarbībā.

Skolēnu skatījumā skolas tēls drīzāk ir negatīvs: viņiem ir grūtības apgūt no dzīves attālinātu mācību vielu, bezjēdzīgus likumus, ierobežotas brīvā laika pavadīšanas iespējas, pastāv eksāmenu stresi un bailes, maz ir iespēju piedalīties skolas dzīves veidošanā un bailes par saviem sasniegumiem. 1955. gadā skola tika novērtēta pārsvarā pozitīvi, bet mūsdienās uzslavas mijas ar kritiku. Skolnieki un skolnieces skolas eksistenci un leģitimitāti, lai iegūtu izglītības apstiprinājumu, kopumā neapšaubā. Pie tam pastāv ievērojamas atšķirības starp sekmīgiem skolēniem un skolas noliedzējiem.

Skolas socializācijas ietekme aptver šādas nozīmīgas jomas:

- *skolu sistēmu*. Trīsposmu struktūras pārmaiņu mēģinājumi, ieviešot vispārizglītojošās skolas, ne tuvu nav devuši iecerētos socializācijas rezultātus;

- *skolas atmosfēru*. Pētījumi rāda kopsakarību starp atmosfēru un kognitīvo, afektīvo un sociālo mācību mērķu sasniegšanu;

- *attiecības skolēns–skolēns*: pirmām kārtām skolēniem jāprot balansēt starp konkurenci un kolektīva normām;

- *attiecības skolēns–skolotājs*. Mijiedarbības struktūra ir "lietiskota" un galvenokārt principiāli asimetriska, tās rezultāti (jau gadiem ilgi hierarhiski internalizēti) izpaužas sabiedrībā, turklāt skolotāji atbalsta un labāk novērtē sekmīgos skolēnus. Arī *skolotājiem* nav viegli, jo viņiem, pēc skolēnu ieskatiem, no vienas puses, vajadzētu pielaut vienlīdzību un demokrātiskus lēmumus, no otras puses, jābūt autoritātēm; no vienas puses, jārosina personīgās, individuālās attiecības, no otras puses, attieksmei pret visiem ir jābūt vienādei un taisnīgai;

- *komunikācijas procesus*. Tie rāda, ka skolotāji praktiski dod priekšroku pasīvi reaktīvai skolēna lomai;

- *mācību saturu*. Tam ir maz kopīga ar ārpusskolas dzīvi, ko Ulihs (turpat, 388) formulē šādi: "Tieši tādā, proti, abstraktā, no satura neatkarīga sekmīguma pieprasīšanā un veicināšanā slēpjas skolas, iespējams, svarīgākais socializācijas efekts";

- *sekmju pieprasīšanas un novērtēšanas sistēma*: spēju sasprindzināšana, skolēna kā personas sekmju novērtēšanas sekas, kas izpaužas kā bailes no skolas, skolas noliedzēju negatīvs pašvērtējums. Skolas normatīvu pārkāpšana rada skolotāju noteiktas etiķetes ieviešanu (tuvāk sk. 10. nodaļa. "Skolas teorijas").

- Visbeidzot, skolas socializācijas izpausmes ir būtiskas arī *skolotājiem*. Apmierinātību ar profesiju visvairāk mazina plaša starp galvenajiem pedagoģiskajiem mērķiem un skolotāja praktisko darbu. Izolācija, satura rutīna, birokrātija un tiesībnormu ieviešana var radīt pat profesionālu deformāciju, veicināt "pārdegšanu" (*burn out*) un ievērojami mazināt vecāko skolotāju vēlmi ieviest reformas salīdzinājumā ar jaunākajiem skolotājiem.

6.5. DZIMUMU NOTEIKTĀ SOCIALIZĀCIJA

Svarīgu nozīmi pēdējās diskusijās ieņem visas instances skarošā, tā saucamā dzimumu noteiktā socializācija (*Hagemann-White*, 1984; *Horstkemper*, 1987). Skolēni ir gan zēni, gan meitenes. Tas – tāda ir pētījuma vispārīgā atziņa – nostiprina dzimumu noteiktās atšķirības uzvedībā gan kognitīvajā, gan emocionālajā, gan motivācijas aspektā.

Šie secinājumi izriet no atšķirīgā sekmju vērtējuma, skolotāju un skolēnu savstarpējā mijiedarbībā (vismaz kvantitatīvi) priekšroku dodot zēniem. Saskarsmes formās attiecībā pret zēniem un meitenēm novērojama izteikta dzimumu noteikta hierarhizēšana. Mācību saturā ietvertas lomu klišejas. Mācību priekšmetu izvēle atspoguļo dzimumu noteiktas vienpusīgas priekšrocības (it īpaši dabaszinātnes tiek uztvertas kā "vīriešu specialitāte"). Pastāv ievērojamas atšķirības pašpalāvēībā, pašvērtības izjūtā un savu spēju novērtēšanā (tā, piemēram, meitenes labas sekmes vairāk pamato ar centību, turpretī zēni to izskaidro ar savu apdāvinātību...) (*Horstkemper*, 1987).

Viss iepriekšteiktais izraisījis fundamentālu diskusiju par *kopmācībām* – tiek apspriestas prasības pēc feministiskām meiteņu skolām un priekšlikumiem par pārmaiņām kopmācību skolās (*Horstkemper*, *Wagner-Winterhager*, 1990; *Faulstich-Wieland*, 1991). Laika gaitā izstrādāti arī daudzsoļi projekti, piemēram, atšķirīgi ieinteresējot meitenes un zēnus dabaszinātņu stundās (neatgriezies puritānisma laikos), tomēr vienlaikus apzināti attīstīt kopmācības (Pādagogik. – 1994. – H. 7, 8). Pētījuma priekšplānā izvirzīti trīs aspekti: pašu jauniešu skatījums (viņi vēlas tikai pavisam nelielu atšķirtību), jautājums par zēnu īpašajām problēmām (viņi, esot kopā tikai citam ar citu, vispār nejūtas labi) un dzimumjautājums multikultūru sabiedrībā (te daudziem jau ir izteiktāka vēlme pēc šķirtām mācībām) (tuvāk sk.: *Faulstich-Wieland*, *Horstkemper*, 1995).

Taču profesijas novērtēšanā un profesionālajā noslogotībā (*Bremer*, 1987, *Flaake*, 1993) arī pastāv ievērojamas atšķirības starp skolotājiem un skolotājām. Neskatoties uz daudzu skolotāju dubulto noslogotību (katrā ziņā reālu) mājas rūpju un profesijas dēļ un negatīvo attieksmi pret sievieti vadošos amatos, skolotājas atšķirībā no saviem vīriešu kārtas kolēģiem tiecas ne tikai lielāku nozīmi piešķirt attiecību limenim ar skolēniem, bet arī problēmās un neveiksmēs vainot sevi un par visu uzņemties atbildību (*Flaake*, 1993).

Pētījumu rezultāti par dzimumu noteikto socializāciju (*Hagemann-White*, 1984) ārpus skolas pašreiz kļuvuši gandrīz nepārskatāmi (rezumējumu un sīkāk par turpmāko sk.: *Bilden*, 1991, 279 u. c.). Tie apkopoti no visagrīnākajām atšķirīgajām mijiedarbībām starp vīriešu un sieviešu kārtas *zīdaiņiem*, analizējot *ķermeņa socializāciju* (vīrišķais un sievišķais ķermenis ir arī kultūras simbols un kā tāds tiek arī attēlots un "pagatavots"), *emocionālo socializāciju* (emocionālā ekspresivitāte tiek attiecināta uz sievietēm, instrumentalitāte – uz vīriešiem), aplūkojot socializāciju *klaiņojošu jauniešu kopās, vidēs*, beidzot ar vīrišķo un sievišķo *morāli* un socializācijas pamatu studijām dzimumu noteiktai *darba dalīšanai* un veikšanai.

Kā aktuālās *pārmaiņu tendences* te minamas, piemēram, dzimumu noteiktā (īpaši sieviešu) darba dalīšana un mainīta ģimenes struktūra (kā to trāpīgi apzīmējis Ulrihs Beks, – "ģimene uz laiku pēc vienošanās"). Dzīves formas kļūst iespējams izvēlēties un pārmainīt. Dzīves gaitā bieži nākas mainīt personības koncepcijas un lomu kopumu. Domu apmaiņa un cīņa noris arī seksualitātes jomā (turpat, 298). Tiek apšaubītas agrākās vīrišķības formas (arī jautājumā par sieviešu dalību sabiedrības pārvaldē). Rodoties dažādiem slāņojumiem un saplūstot robežām, iepriekšējā dzimumu "polarizācija", priekšstati par sievišķību un vīrišķību tendenciozi zaudē savu saturu. Kompaktu pārskatu (turpinot garu tematiskās literatūras sarakstu) par dzimumu noteikto socializāciju jauniešu vecumā sniedz Tilmans (1990, 10 utt.).

Teorētiski tas varētu radīt novēršanos no dzimumu noteiktās socializācijas paradigmas un norādīt uz "konceptiju maiņu individuālās (jeb subjektīvās) dzīves veidošanas un attīstības virzienā, no vienas puses, un uz mūsu realitātes sabiedriskiem konstrukciju un ražošanas procesiem, no otras puses". (*Bilden*, 1991, 301.) Tas arī nepavisam nebūtu tik slikti, jo varētu izbeigt ne visai patīkamo "tipiski sievišķīgi" un "tipiski vīrišķīgi"...

Nobeigumā vēl jānorāda, ka socializācijas problemātika ir sistematizējama arī pavisam citādi. Tādā gadījumā tiek pētītas "socializācijas dimensijas", piemēram, kognitīvā, valodiskā, emocionālā, kultūras vai politiskā dimensija. Par to tāpat atrodami apskati Jaunajā rokasgrāmatā (1991).

Tomēr tas, kurš socializāciju vēl joprojām uzskata par sabiedrības totālo uzbrukumu indivīdam, lai rod mierinājumu šādā citātā (kuru atradu M. Fuko daiļradē): "''Loti labi, '' reiz par kādu armijas pulku izteicās lielfirsts Mihaēls pēc tam, kad viņš veselu stundu bija tam licis demonstrēt ieročus. ''Loti labi, taču viņi elpo!''''"

KONTROLJAUTĀJUMI

1. Pret kādiem (vienpusīgiem) audzināšanas aspektiem vērsts socializācijas jēdziens?
2. Kāds saturs ir socializācijas teorētisko jautājumu nostādnēm?
3. Kā var iedalīt nozīmīgākās socializācijas teorijas?
4. Kādā rakursā socializācijas procesus skata psihoanalīze?
5. Kā subjektu aplūko kognitīvā attīstības psiholoģija (piemēram, Piažē)?
6. Ko saprot ar "ekoloģisko aspektu" (piemēram, Bronfenbreners)?
7. Nākamais struktūrfunkcionālajā teorijā ir lomu jēdziens. Kā, izmantojot šo jēdzienu, skaidrojami socializācijas procesi?
8. Izskaidrojiet jēdzienu "simboliskais interakcionisms"! Kāda cita nozīme ir jēdzienam "loma"? Kā saprotama *I*, *Me* un *Self*saspēle?
9. Kā vilšanās tolerance, daudznozīmību tolerance un lomu distance skaidrojami kā sabiedriski kritiski jēdzieni?
10. Nosauciet dažus no jaunākajiem socializācijas pētniecības aspektiem, kuri integrē iepriekš iztīrītās pētījumu teorijas!
11. Kādas pārmaiņas pēdējos 10–15 gados radušās attiecībā uz ģimeni?
12. Kādas empīrisko pētījumu atziņas, pēc jūsu domām, ir svarīgas, lai raksturotu skolu kā socializācijas instanci?
13. Kā izpaužas dzimumu noteiktā socializācija skolā?
14. Sarežģīts jautājums, uz kuru viennozīmīgu atbildi nevar sniegt arī audzināšanas zinātne. Kāda ir atšķirība starp socializācijas jēdzienu un audzināšanas jēdzienu?

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

Bilder H. Geschlechtsspezifische Sozialisation//Hurrelmann K., Ulich D. (Hg.), 1991, a.a.O., S. 231–250.

Brehmer I. Der widersprüchliche Alltag. – Berlin, 1987.

Brenner C. Grundzüge der Psychoanalyse. – Frankfurt, 1982.

Brumlik M. Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. – Frankfurt/M., 1973.

Faulstich-Wieland H. Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? – Darmstadt, 1991.

Faulstich-Wieland, H. Horskemper M. "Trennt uns bitte nicht!" Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. – Opladen, 1995.

Fend H. Sozialisierung und Erziehung. – Weinheim, 1969.

Fend H. Sozialgeschichte des Aufwachsens. – Frankfurt/M., 1988.

Flaake K. "... die eigenen Grenzen akzeptieren". Überforderungstendenzen bei Lehrerinnen. Pädagogik. – 1993. – H. 1. – S. 25–27.

Geulen D., Hurrelmann K. Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisierungstheorie// Hurrelmann K., Ulich D. (Hg.) Handbuch der Sozialisierungsforschung. A. Aufl. – Weinheim, 1980. – S. 51–67.

Grundmann M., Huinink J. Der Wandel der Familienentwicklung und der Sozialisierungsbedingungen von Kindern – Situation, Trends und einige Implikationen für das Bildungssystem// Z. f. Päd. – 1991. – H. 4. – S. 529–554.

Habermas J. Theorie kommunikativen Handelns. 2 Bde. – Frankfurt/M., 1981 und 1988.

* *Hagemann-White C. Sozialisierung: weiblich – männlich? – Opladen, 1884.*

Hamann B. Sozialisierungstheorie auf dem Prüfstand. – Bad Heilbrunn, 1981.

Hermann U. Historische Sozialisierungsforschung// Hurrelmann D., Ulich (Hg.), 1991, a.a.O. – S. 231–250.

Holzcamp K. Grundlegung der Psychologie. – Frankfurt/M., 1983.

Horstkemper M. Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. – Weinheim, München, 1987.

Horstkemper M., Wagner-Winterhager L. (Hg.) Mädchen und Jungen, Männer und Frauen in der Schule. – Weinheim, 1990., žurnāla "Die Deutsche Schule" 1. pielikums.

* *Hurrelmann K. Einführung in die Sozialisierungstheorie. 4. Aufl. – Weinheim, 1986, 1993.*

Hurrelmann K. Gesundheitswissenschaftliche Ansätze in der Sozialisierungsforschung//Hurrelmann K., Ulich D. (Hg.) 1991. – S. 189–312.

* Hurrelmann K., Ulich D. (Hg.) *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. – Weinheim, 1991. (citēts kā *Neues Handbuch...*)

Hurrelmann K., Ulich D. Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung//Hurrelmann K., Ulich D. (Hg.) 1991, S. 3–20.

Joas H. Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung// K. Hurrelmann, D. Ulich (Hg.), 1991, S. 137–152.

Kegan R. Die Entwicklungsstufen des Selbst. 2. Aufl. – München, 1991.

Kohli M. Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung// K. Hurrelmann, D. Ulich (Hg.), 1991, S. 303–317.

Krappmann L. Soziologische Dimensionen der Identität. – Stuttgart, 1971.

Kreppner K. Sozialisation in der Familie// K. Hurrelmann, D. Ulich (Hg.), 1991, S. 321–334.

Liegle L. Kulturvergleichende Ansätze in der Sozialisationsforschung// Hurrelmann K., Ulich D. (Hg.), 1991, S. 215–230.

Lorenzer A. Zur Begründung einer materialistischen Sozialisations-
theorie. – Frankfurt/M., 1972.

Mead G. H. Geist, Identität und Gesellschaft. – Frankfurt/M., 1968.

Mertens W. Psychoanalytische Theorien und Forschungsbefunde// Hurrelmann K., Ulich D. (Hg.), 1991, S. 77–97.

Mertens W. Psychoanalyse. 2. Aufl. – Stuttgart, 1992.

Nave-Herz R. Familie heute. – Darmstadt, 1994.

Nave-Herz R., Markefka M. (Hg.) Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Familienforschung. – Neuwied/ Frankfurt/M., 1989.

Ottomeyer K. Gesellschaftstheorien in der Sozialforschung// Hurrelmann K., Ulich D. (Hg.) 1991, S. 153–186.

Rolff H.-G. Sozialisation und Auslese durch die Schule. 9. Aufl. – Heidelberg, 1980.

* Tillmann K. J. *Sozialisationsstheorien*. – Reinbek, 1989, 4. vollst. überarbeitete Neuauflage, 1994.

Tillmann K.-J. Söhne und Töchter in der Familie. Zur geschlechtsspezifischen Sozialisation im Jugendalter// Pädagogik. – 1990. – H. 7, 8. – S. 10–15.

Seiler T. B. Entwicklung und Sozialisation: Eine strukturgenetische Sichtweise// Hurrelmann K., Ulich D. (Hg.) 1991, S. 99–119.

Steinkamp G. Sozialstruktur und Sozialisation//Hurrelmann K., Ulich D. (Hg.), 1991, S. 251–277.

Tzankoff M. Der Symbolische Interaktionismus und die Zweigeschlechtlichkeit der sozialen Welt. – Opladen, 1995.

Ulich D. Zur Relevanz verhaltenstheoretischer Lernkonzepte für die Sozialisationsforschung//Hurrelmann K., Ulich D. (Hg.), 1991., S. 57–75.

Ulich K. Schulische Sozialisation// K. Hurrelmann, D. Ulich (Hg.), 1991, S. 377–396.

Walther H. (Hg.) Sozialforschung. 3 Bde. – Stuttgart, 1973.

7. nodaļa AUDZINĀŠANA UN IZGLĪTĪBA

Vai cilvēks ir jāaudzina? Antropoloģiskie pētījumi, šķiet, pamato audzināšanas nepieciešamību kopumā. Kas tad isti ir audzināšana? Tiek piedāvāti vairāki šī jēdziena skaidrojumi.

Audzinašana nav iespējama bez mērķiem, normām un vērtībām. Kādi priekšstati par audzināšanas procesa modeļiem pastāv? Vai sabiedrībā, kas kļūst arvien kompleksāka, audzināšanas jēdziens jāaizstāj ar izglītības jēdzienu? Izglītības jēdziens tiek skaidrots kā pedagoģijas pamatkategorija, parādītas mūsdienu izglītības koncepciju aprises.

7.1. KĀDĒĻ NEPIECIEŠAMS CILVĒKU AUDZINĀT? – ANTROPOLOĢISKIE PAMATI

Ikvienam, kurš rīkojas pedagoģiski, ir savs (vairāk vai mazāk apzināts) viedoklis par cilvēku. Pedagoģijas prakse un teorija netieši pamatojas uz antropoloģiju, kuras raksturojumu savā fundamentālajā darbā divos sējumos devis Heinrihs Rots (1971). Tas, kas cilvēku uzskata par bioloģiski "nepilnīgu", turklāt vēl dziņu un nedrošu instinktu vadītu būtni, kura spējīga izdzīvot, tikai pateicoties kultūrai, audzinās viņu pavisam citādi nekā tāds, kas uzskata cilvēku par radības kroni, kurā snauž un paši no sevis attīstās visdažādākie dotumi un spējas...

Vismaz jau kopš "pedagoģiskā gadsimta" (18. gadsimts) sākuma pedagoģiskā antropoloģija tiek izprasta kā audzināšanas un izglītības

patatojums un attaisnojums (*Oelkers*, 1994, 195). Lai cilvēks varētu kļūt par cilvēku, tā dabai esot nepieciešama "kultūras virsbūve". Audzināšana kļūst par humanizējošu spēku. Tomēr no redzeslauka izzūd kopš Ruso laikiem labi pazīstamā bāzes problēma (sal. ar 4. nodaļu "Pedagoģijas vēsture"), "kuru ievērojot nevar "audzināt" to, ko attīsta *pati* daba..." (turpat, 195). Netiek ņemts vērā arī tas, ka *nepieciešamība mācīties* nav jāvienādo ar *audzināšanas nepieciešamību*, jo audzināšana nav šķirama no normām. (Pamēģiniet audzināt bērnu, nedomājot par to, kas "bērnā nāk par labu vai kaitē"; sk. mērķi, normas, vērtības!). Vai normas vispār iespējams veiksmīgi atvasināt no cilvēk(a)bērna "dabas", ir tomēr visaugstākā mērā apstrīdams.

Antropoloģijas (*anthropos* = cilvēks, *logos* = mācība vai zinātne) mūžsenais jautājums skan: "Kas ir cilvēks?" Tomēr mūsdienu antropoloģija vairs nepēta cilvēka būtību. Daudz vairāk ar šo pamatjautājumu nodarbojas dažādas zinātnes (no bioloģijas, psiholoģijas, medicīnas, kultūrantropoloģijas līdz pat filozofijai un teoloģijai) visatšķirīgākajās perspektīvās. Pedagoģiskās antropoloģijas uzdevums ir šo zinātņu jautājumu nostādnes un rezultātus sekmīgi izmantot audzināšanas zinātnē un attīstīt tālāk pedagoģisko domu (pārskats *König, Ramsenthaler*, 1980; *Scheuerl*, 1982; *Hamann*, 1982; *Braun*, 1989; *Kamper*, 1989; *Wulf*, 1994; "Zeitschrift für Pädagogik", 1994, H. 2). Jāuzdod jautājums par to, kādu ieguldījumu vispārīgajā antropoloģijā varētu sniegt pedagoģija (kā starpdisciplīnu nozare pedagoģijas ietvaros) (piemēram, *Loch*, 1963; *Bollnow*, 1965), pētot cilvēku specifiskā aspektā, proti, kā audzinātspējīgu un audzināšanai radītu (*homo educabilis et educandus*) būtni, vai arī mācīšanās aspektā, ar to izprotot cilvēciskā subjekta ģenēzi (*Miller-Kipp*, 1995, 158).

7.1.1. BIOLOĢISKIE ASPEKTI

a) Viena no svarīgākajām atziņām pieder Āhenes kultūrsociologam Arnoldam Gēlenam – salīdzinājumā ar dzīvnieku cilvēks ir *nepilnīga būtne*. Cilvēkam tikpat kā nepiemīt rīcību noteicošie dzīvnieka instinkti, viņa aizsargorgāni un dabiskie ieroči ir nepilnīgi. Vairumam dzīvnieku maņu orgāni ir ar asāku uztveri. Būdam bez apmatojuma un nenodrošināts pret laika apstākļiem, cilvēks ir visnotaļ neaizsargāts. Niče cilvēku nosaucis par "nenobremzēto zvēru".

Tomēr cilvēks izdzīvo gan Ziemeļpolā, gan Sahāras tuksnesī. Kādēļ? Cilvēks neklausā tikai instinktiem, bet pasaulē dzīvo darbojoties (darbības konstitutīvā nozīme). Viņš sev rada piemērotu "mākslīgi veidotu

aizstājējpasauli, kas ir tikpat kā otra daba... Viņš it kā dzīvo atindētā, paša rokām radītā un savām vajadzībām piemērotā dabā, kura tad arī ir šī kultūras sfēra." (Gehlen, 1961, 48.) Kā kompensācija viņam piemīt liela mācītiespēja. Cilvēks dzīvo no savas iztēlē skatītās, iepļānotās un kopīgi veiktās rīcības rezultātiem – viņš ir "kultūras būtne". Sevišķi tas izpaužas valodas prasmē.

Gēlens uzskata, ka cilvēka radītās institūcijas (piemēram, īpašums, ģimene, tiesības, valsts), ņemot vērā cilvēka spēju mainīties un nedrošo izturēšanos, ir "stabilizējošas varas" (turpat, 71), kuras cilvēku atbrīvo no pastāvīgā spiediena nepārtraukti pieņemt jaunus lēmumus (ko viņš nevarētu izturēt).

Lai cilvēks spētu izdzīvot, viņam jāapgūst kultūra – te pedagoģijas apbrīnojama nozīmīgums atklājas kā uz delnas. Tikpat skaidra tomēr ir arī šīs antropoloģijas daudzkārt kritizētā konservatīvā pamatatziņa – kultūras tradīciju neievērošana, "radot draudus cilvēka izdzīvošanai".

b) Liela nozīme ir arī Bāzeles zoologa Ādolfa Portmana (1951) tēzei, ka cilvēka *fizioloģiski priekšlaicīgā piedzimšana* nosaka viņam īpašu vietu.

Cilvēkbērnam salīdzinājumā ar citiem zīdītājiem pēc dzimšanas nepieciešams vesels gads, lai viņš savā attīstībā sasniegtu dzīvniekiem jau piemītošas iemaņas (telš prot stāvēt un iet tūlīt pēc piedzimšanas). Cilvēka attīstībai vajadzīgs "ekstraterīnais sākumgads", kura laikā viņš saskarsmē ar cilvēkiem un kultūras vidi iegūst tipiskās cilvēka pazīmes (iesana stāvus, runas aizsākums, rīcībspēja). Arī smadzenes līdz pieauguša cilvēka vecumam attīstās 400 % apmērā.

Teiktais norāda uz bērna neparasti lielo spēju mācīties, kas viennozīmīgi jāveicina pieaugušajiem (šajā posmā to vispārinot jau varētu saukt par "audzināšanu"). Portmans cilvēku pretstatā videi piesaistītajam un instinktu sargātajam dzīvniekam raksturo kā "atvērtu pasauli" un "spējīgu brīvi pieņemt lēmumus".

c) Jakobs fon Ikskils (1956) uzskata, ka dzīvnieki ir radīti pastāvēšanai *specifiskā vidē*.

To Ikskils uzskatāmi ilustrē ar spilgtu piemēru. Lai uzkrīstu zīdītājdzīvniekam un sūktu tā asinis, ērce, gaidot koka lapotnē, reaģē uz zīdītājdzīvnieku smaržu. Viņas nedaudzie maņu orgāni ļauj dzīvot tikai pilnīgi piemērotā vidē.

Cilvēks turpretī dzīvo nevis vidē, bet gan *pasaulē*, viņš ir "nesaistīts ar vidi" un "atvērts pasaulei". Tādēļ ar instinktiem neapveltītajam un videi nepiesaistītajam cilvēkam viņa cilvēciskuma attīstībai nepieciešama humāni kulturāla iedarbība, to uzvedības normu apguve, kuras pirmām kārtām ļautu viņam dzīvot savā grupā.

d) Par cilvēka arvien pieaugošo mācītiespēju tālākas norādes sniedz cilvēka *dzimtas vēsturiskā attīstība* (filoģenēze).

Cilvēka bioloģiskā iedalījuma apzīmējums – "pseudoligzdbēglis" (Portmans), pēc jaunākiem datiem, – arī "pārnēsājama" (*Liedtke*, 1993), saistīts ar specifiskām vajadzībām (piemēram, pastāvīga tuvas personas ķermeniskas klātbūtnes nepieciešamība), no kurām vienkārši atvasināmi pedagoģiski secinājumi, kas atspoguļoti slimnīcu pētījumos par bērna agru atrautību no mātes. Kopumā jaundzimušā cilvēkbērna izdzīvošanai nepieciešams savienot savus (kā indivīda) ar "līdz tam neierobežotajiem filoģenētiskajiem (cilvēku dzimtas) mācīšanās procesiem" (*Trembl*, 1987, 64). Vienkāršāk izsakoties, lai izdzīvotu, mēs kā atsevišķas personas gūstam labumu no visu iepriekšējo paaudžu tradicionāli uzkrātajām un selektīvi izvēlētajām zināšanām. Mūsu vienīgā iespēja ir uzticēties nevis ģenēm, bet gan mācīšanās procesam, kas pārsniedz ģēnu robežas.

e) Pētījumu rezultāti par *cilvēka uzvedību*, īpaši humānetoloģijā (*ethos* = izturēšanās) (*Eibl-Eibesfeldt*, 1987; *Neumann*, 1994), iesaka cilvēku un viņa uzvedību uztvert kā dzīvnieku evolucionāras attīstības produktu. Lai izprastu cilvēka īpatnības, viņš tiek salīdzināts ar dzīvniekiem, un dzīvnieku izturēšanās tiek izmantota, lai skaidrotu cilvēka uzvedību. Cilvēka uzvedības veidu universālūmam (piemēram, mīmikai seksuālo kontaktu laikā, sasveicināšanās rituāliem, savas teritorijas aizsargāšanai u. tml.), kas īpaši novērojama tā sauktajām "dabas tautām", vajadzētu pierādīt, ka cilvēka reakcija veidojusies evolūcijas vēsturē. Dihotoms skatījums uz cilvēku un dzīvnieku (cilvēku var izprast tikai *atsķirībā* no dzīvnieka) tiek noraidīts.

f) Evolūcija un pedagoģija

Jaunākajā diskusijā blakus humānetoloģijai nozīmīgu lomu pedagoģijā ieņem pētījumi *evolūcijas teoriju, neurofizioloģijas un sociobioloģijas* jomā. Hamburgas pedagoģe Gizela Millere-Kipa (1992), piemēram, izstrādājusi tematu par bioloģiskajiem pamatiem kā izglītības materiālo bāzi. Mums ir zināms, ka topošā cilvēka smadzenēs eksistē ārkārtīgi jutīgas fāzes, kurās veidojas sinaptiskie savienojumi (*Dichgans*, 1994). Šajās kritiskajās fāzēs vides nosacījumiem jābūt pietiekami konstantiem (piemēram, ja jāattīsta saskarsmes spēja vai "pamatuzticība" – sal. Ēriksons, 5. nod. –, nedrīkst pastāvīgi mainīties kontaktpersonas).

Tas attiecināms arī uz *valodas attīstību*: ja bērns, piemēram, no Japānas vai Ķīnas pēc valodas attīstības jutīgās plastiskās fāzes pārcelsies uz dzīvi Vācijā, viņš nekad mūžā vairs nespēs atšķirt "R" no "L" ne runājot, ne klausoties (*Dichgans*, 1994, 233).

Pedagoģija nonākusi pie svarīgas atziņas, ka cilvēka daba ir ikvienas kultūras virsbūves, tātad arī audzināšanas nesējspēks un pamats (*Neumann*,

1994, 203; *Miller-Kipp*, 1995). Lai varētu novērtēt, cik efektīvi vispār ir pedagoģiskie priekšstati, vajadzētu pazīt šos dabiskos pamatus. Pie tam labi zināmo tēzi par to, ka dzīvnieku izturēšanos nosaka tikai instinkti, mūsdienās papildina atziņa, ka arī dzīvniekiem ir daudzveidīgi orientācijas modeļi, tie var pat "mācīties" (piemēram, paceplītim ir monogāms dzīvesveids apvidos, kur maz barības, toties apvidos ar lieliem barības krājumiem – poligāms). Dabaszinātnēs vairs nelieto nevienu deterministisku dabas jēdzienu; brīvība pastāv jau pašā dabā (*Miller-Kipp*, 1995, 148).

Par cilvēku var teikt, ka ir neiespējami "precīzi atbildēt uz jautājumu, cik lielā mērā katrā individuā ieprogrammēta dzimtas attīstības pārmantojamība un kādā apjomā kultūriskā attīstība kļuvusi par cilvēka "otru dabu", kas ierobežo vai pārveido instinktu programmas" (*Neumann*, 1994, 218).

Visbeidzot, sociobioloģija pavisam neierasti izanalizējusi, piemēram, dzīvnieku un cilvēku "altruismu". Mēs nebūt neesam tik pašreizdzīgi, mūsu rūpes par citiem īstenībā ir vēlme nodot savus ģenētiskos pamatus iespējami vairākiem pēctečiem. Mēs sekojam likumam, "kas individam nodrošina maksimālu skaitu izdzīvotspējīgu pēcteču". (*Neumann*, 1994, 209.) Saskaņā ar šo teoriju naidīgums pret svešiniekiem izskaidrojams tādējādi, ka sugas saglabāšanai nepieciešama norobežošanās.

Atskanējušas kritiskas piezīmes par to, ka mūsdienu sociobioloģija uzvedības pētījumu rezultātus skaidrojošā jauna, bistama sociāldarvinisma garā. Arī cilvēku (= viriešu) mērķis tādā gadījumā būtu vēlme savus ģēnus nodot iespējami vairākām pievilcīgām mātītēm, lai panāktu optimālu dzimtas reprodukciju. Ģēnu turpināšanos tādējādi nodrošinātu konkurence, izaicinoša izturēšanās, agresija, tieksme imponēt utt. Kari, apspiešana, uzkundzēšanās, sieviešu kontrole u. tml. ir evolucionāri bioloģiski noteiktas reprodukcijas stratēģija, kura radītu iespēju labākajiem nodot savus ģēnus nākamajām paaudzēm. Vai tādā gadījumā ģimenes būtu jāuztver vienīgi kā "reprodukcijas kopas, kas sastāv no dzimumaktu alkstošiem tēviņiem, perējumu kopjošām mātītēm un atkarīgām ģēnu kopijām"? (*Schües, Ostbomk-Fischer*, 1993, 18.)

Antropoloģiskajā diskusijā tātad iezīmējas *divi atšķirīgi pamatvirzieni*: cilvēks ir būtne ar trūkumiem, kuras vājumu kompensē kultūra, un garīgi apdāvināta būtne, kuras bagātības izpausme ir kultūra. Un tomēr: "Neatkarīgi no tā, ko pieņemam par antropoloģisko atskaites punktu – cilvēka trūkumus vai bagātību, viņu trūkumi vienlaikus ir arī viņa bagātība: no vienas puses, tā ir cilvēka nepieciešamība pēc mācīšanās un audzināšanas, no otras puses, – viņa bezgalīgā mācīties un izaugsmes spēja." (*Roth*, 1966, 149.)

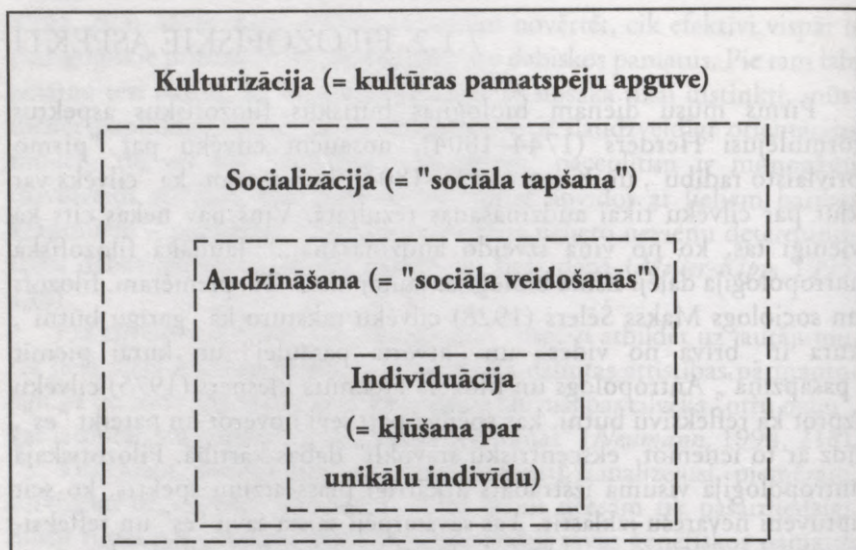
7.1.2. FILOZOFISKIE ASPEKTI

Pirms mūsu dienām bioloģijas būtiskus filozofiskus aspektus formulējuši Herders (1744–1804), nosaucot cilvēku par "pirmo brīvlaisto radību", un Kants (1724–1804), konstatējot, ka "cilvēks var kļūt par cilvēku tikai audzināšanas rezultātā. Viņš nav nekas cits kā vienīgi tas, ko no viņa izveido audzināšana..." Jaunākā filozofiskā antropoloģija daļēji risina bioloģijas jautājumus. Tā, piemēram, filozofs un sociologs Makss Šelers (1928) cilvēku raksturo kā "garīgu būtņi", kura ir "brīva no vides" un "atvērta pasaulei" un kurai piemīt "pašapziņa". Antropologs un filozofs Helmūts Plesners (1975) cilvēku izprot kā refleksīvu būtņi, kas spējīga pati sevi novērot un pateikt "es", līdz ar to ieņemot "ekscentrišku stāvokli" dabas kārtībā. Filozofiskajā antropoloģijā visumā izstrādāts ārkārtīgi plašs atziņu spektrs, ko šeit aptuveni nevarēšu izklāstīt. Tas savstarpēji saista savu "es" un refleksijas, ietverot jūtu pārvaldīšanu, brīvību, interpersonalitāti, ķermeņa norises, jēgas meklējumus, pat vēsturiskumu un, visbeidzot, "atklāto jautājumu" par cilvēka būtību (sk. Hāmāna (1982) un Brauna (1989) pārskatu).

7.1.3. KULTURIZĀCIJA – KULTŪRAS APGUVES PAMATI

Bez kultūras nevar izdzīvot neviens cilvēks – to varam secināt. Lohs (1968) ar kulturizāciju apzīmē cilvēka ieaugšanu kultūrā, proti: valodas, emocionālās izteiksmes formu, lomu, spēles noteikumu, darba un saimniecības formu, mākslas, reliģijas, tiesību, politikas u. c. apguvi. Šajā ziņā mēs šo jēdzienu saprotam kā vienu no socioloģijas galvenajiem jēdzieniem (sal.: *Loch*, 1968; *Fend*, 1969; *Kron*, 1988). (Saskaņā ar Fenda teoriju socializācija attiecas uz "īpašu kultūras saturu, proti, sabiedrības morāles principu apguvi"; turpat, 48.) Īsi sakot: kulturizācijā bērns mācās, piemēram, vācu valodu, tā socializējoties, ka viņam valoda nav jāizmanto, lai lamātos. Audzināšana turklāt uzsver šī procesa savstarpējo attiecību aspektu.

Rezumējums: "Audzināšana raksturota kā veidošana sociālajam", socializācija – kā tapšana sociālam, tās abas tiek skatītas kā kulturizācijas sastāvdaļas..." (*Tenorth*, 1992, 17.)



19. att. Kulturizācija, socializācija, audzināšana, individuācija

Antropoloģisko pētījumu rezultāti ir viens no nozīmīgākajiem rādītājiem, kas pamato cilvēka audzināšanas nepieciešamību un spēju. Cilvēkam gan filoģenētiski, gan ontoģenētiski ir attīstība (t. i., cilvēks neienāk pasaulē jau gatavs), un sabiedrības reakciju kopumu attiecībā uz attīstības dotumiem Bernfelds (1967, 51) nosauc par audzināšanu. Individuācijas aspektā cilvēks iegūst savu vienreizīgo īsteni personīgo, unikālo individualitāti.

Ja, ņemot vērā antropoloģisko redzesviedokli, cilvēka lielā atkarība reizē ir arī viņa attīstības nosacījums (un iespēja), tad šeit vienlaikus parādās audzināšanas procesa principiālā pretruna – kā no atkarības var rasties autonomija, no bezpalīdzības un atkarības – neatkarība un patstāvība.

7.1.4. PEDAGOĢIJAS PAMATATZIŅA (BENNERS)

Tā tad cilvēkam no saviem "dotumiem" sākotnēji kaut kas vispār jāizveido – dotumu determinācijas jēdzienu *pedagoģiskā* argumentācija aizstāj ar jēdzienu "veidoties spēja". Cilvēkam taču ir jāveido arī sava apkārtējā vide: vides determinācijas jēdzienu nomaina patstāvīgas darbošanās vēlmes princips.

Vai no iepriekšminētā, kaut arī audzināšanas jēdziens tiek traktēts tik dažādi, būtu izsecināma kāda vienota pedagoģiskās problemātikas īpatnība, pedagoģijas pamatatzīņa? Dītrihs Benners (1983, 1987), ņemot vērā pedagoģijas un antropoloģijas kopsakarības, ir izstrādājis vispārīgu pedagoģiskās domas un darbības struktūrisku projektu. Citādi daudzo mūsdienu pedagoģisko darbību jūklī mums vispār nav nekādas "vienojošas izpratnes par pedagoģiskās darbības uzdevumiem un iespējām". (Benner, 1983, 284.)

Tā kā cilvēks nav perfekts (viņš tāds nepiedzimst), viņš jāaudzina, tā tad izriet audzināšanas prakses (piemēram, politikas, ētikas, darba, reliģijas un mākslas kā izvērstākas prakses) nepieciešamība. Audzināšanas prakse šajā ziņā maina imperfektuma nepieciešamību; cilvēkam audzināšana ir vajadzīga, un viņš ir spējīgs tās procesā attīstīties, lai kļūtu par cilvēku. Un otrādi – savu būtību viņš vispirms apgūst, tikai izmantojot to praksē. "Audzināmais un jau izaudzinātais cilvēks neizturas viens pret otru kā kurkulis pret vardi..., lielā mērā šī sūtība, kuru cilvēks sasniedz vispirms audzināšanas procesā, ir pašas audzināšanas produkts." (Benner, 1983, 291.) Tā tad no audzināšanas nepieciešamības fakta ir neiespējami tieši atvasināt individuālās attīstības rezultātus.

Benners šajā sakarā izstrādājis četrus vispārīgus audzināšanas prakses principus. Pirmajos divos noteikta audzināšanas prakses individuālā puse: 1) cilvēka pašnoteikšanās attīstības veidošana; 2) aicinājums uz patstāvību un pašizpaušmi darbībā (jo pirmais princips īstenojams tikai ar audzināmā līdzdalību). Abi nākamie principi attiecas uz sabiedrisko pusi; 3) sabiedriskās determinācijas (audzināšanas prakses) pārveidošana pedagoģiskajā determinācijā (t. i., sabiedriskā ietekme pedagoģiski jāpārbauda, jākontrolē un jākorrigē, piemēram, tādās institūcijās kā skola, tāpat arī saskarsmē ar ielu); 4) visu cilvēka praktisko darbību kopsakars un cilvēces kopīgais tālāktattīstības uzdevums.

1. un 4. princips attiecas uz cilvēka audzināšanas prakses mērķi un uzdevumu jomu visas cilvēces praktiskās darbības ietvaros, 2. un 3. princips – uz audzināšanas pareizu īstenošanu saistībā ar individuālo un sabiedrisko ietekmi uz audzināšanu (turpat, 298).

"Audzināšanas pareiza īstenošana"? Vai tā nav vienīgi normatīvās audzināšanas jauns traktējums, kad jauniešiem tiek ieteikti noteikti nolūki (piemēram, patstāvīgai darbībai, sk. 2. principu)? Nekādā ziņā. Benners savu pedagoģiskās ietekmes principu skaidri norobežo no normatīvās audzināšanas, kurā ceļi un līdzekļi tiek izvēlēti, neņemot vērā jauniešu līdzdalības iespējas un atdevi. Pretstatā izplatītajam pieņēmumam, ka audzināt nozīmē intencionāli ietekmēt, Benners uzsver, ka "atgriezeniska iedarbība, kas rosina uz jaunu pieredzi, pārdomām un patstāvīgu rīcību, sasniedzama, tikai aicinot uz pašizpaušmi darbībā, bet to nekad nevar panākt, izsaukt, pavēlēt, uzspiest vai radīt nepastarpināti un tieši". (Benner, 1991, 17.) Tādu pašu audzināšanas izpratni atspoguļo pazīstamais kāda bērna lūgums reformpedagoģei Marijai Montesori: "Palīdzi man to izdarīt pašam!"

Šī tad arī ir bijusi mana vadošā pamatnostādne, runājot par audzināšanas nolūkiem nākamajā nodaļā, – ierosināt, palīdzēt, lai varētu veikt pats.

Ar savu plašo un teorētiski pretenciozo koncepciju Benners grib iestāties pret pašreizējo audzināšanas zinātnes (pedagoģijas) un arī audzināšanas prakses izzušanas tendenci.

| | <i>Pedagoģiskās domas un darbības principi</i> | |
|--------------------------------|---|--|
| | Individuālā aspekta konstitutīvie principi | Sabiedriskā aspekta regulatīvie principi |
| A Audzināšanas teorija (2):(3) | (2) Aicinājums uz patstāvību | (3) Sabiedriskās determinācijas pārveidošana pedagoģiskajā determinācijā |
| B Izglītības teorija (1):(4) | (1) Cilvēka izaugsmes (= veidoties) spēja kā viņa pašnoteikšanās | (4) Nehierarhisks cilvēces praktiskās darbības kopsakarību noteicošais spēks |
| | C <i>Pedagoģisko institūciju un to reformas teorija (1)/(2):(3)/(4)</i> | |

7.2. KAS IR AUDZINĀŠANA?

7.2.1. AUDZINĀŠANAS JĒDZIENA "IZZUŠANA" UN NENOTEIKTĪBAS PROBLĒMA

Šleiermahers (1768–1834) 1826. gadā pedagoģijas lekcijas sāka ar teikumu: "Jāpieņem par vispārzināmu tas, ko saprotam ar audzināšanu kopumā." Šis apgalvojums ir pareizs arī mūsdienās, ja ar to domājam plaša iedzīvotāju slāņa ikdienas izpratni par audzināšanu. Toties tas vispār vairs nav spēkā, ja aplūkojam situāciju audzināšanas zinātnē (pedagoģijā).

Ikvienam, kurš nevēlas savu autoritāti negodīgi izmantot varas mērķiem (*Alice Miller*, 1980), "nepieciešama teorija, izpratne par to, ko viņš dara, lai šī rīcība būtu saprotama pašam un pieņemama citiem. Tas nozīmē tikai to, ka viņam nepieciešama izpratne par audzināšanas jēdzienu. Tikai norobežojot savu darbību no visa cita, pamatojot, kāpēc viņš kaut ko dara un dara tieši tā, nevis citādi, var strādāt par profesionālu audzinātāju." (*Gerlach, Groß*, 1993, 13.)

Tomēr tas ir sarežģīts jautājums. Benners (sk. iepriekš) runā par audzināšanas jēdziena izžušanas pazīmēm Tenorts (1992, 12) – par jēdziena neskaidrībām, Brecinka (1988, 247) – par valodas piesārņošanu, Švenks (1989, 437) – par jēdziena izžušanu, Elkers (1991, 237) – par audzināšanas "priekšmeta" nenoteiktību, Tremels (1991, 353) – par fikciju, Heids (1994, 47) – par apjukumu utt. Bet jaunākajā L. Rota (1991) 1157 lappušu biezajā fundamentālajā audzināšanas zinātnes (pedagoģijas) rokasgrāmatā nav pat neviena pārskata par audzināšanu.

Tam ir dažādi iemesli. Jēdzienam audzināšana, no vienas puses, ir piespiedu ietekmes, nepieļaujamas iejaukšanās audzēkņa veidošanās procesā un brīvības ierobežošanas pieskaņa. Andreass Flitners (1982, 61) tādēļ aicina "nesaukt par audzināšanu visu šo velnišķo padarīšanu, aiz kuras slēpjas atalgojums un sods, aizliegumi, draudi un lamāšana, arī viltīgas manipulācijas tehnikas, ko izstrādājuši zinātnieki..."

Bez tam vēstures gaitā audzināšana ne vienmēr bijusi vērsta uz tiku-
miski autonoma cilvēka veidošanu (kā skaidro Platons ar jēdzienu *paideia*, sal. ar 4. nodaļu "Pedagoģijas vēsture"), bieži vien tā ir bijusi līdzeklis cilvēku pakļaušanai reliģiskām, politiskām vai ideoloģiskām varas sistēmām (*Heid*, 1994, 48).

Ar audzināšanas jēdzienu apzīmē tik dažādas un daudzveidīgas lietas, ka tas zaudē savas kontūras – tas ir gan process, gan tā rezultāts, gan nolūks un darbība, gan situācija, gan tās nosacījums, gan deskriptīvs apraksts, gan (normatīvs) vērtējums, gan darbība ar nolūku un tāpat arī (funkcionāli) sabiedriski ietekmes faktori bez nolūkiem, gan vēsturisks un vienlaikus pāri laikam pastāvošs apziņas saturs utt.

Elkers (1985), balstoties uz analītiskās filozofijas viedokli, savos pētījumos izstrādājis pārlicinošus secinājumus: "Audzināšana kā jēdziens neattiecas uz vienotu esamību, t. i., jēdzienam nav viennozīmīgas references." (Turpat, 75.) Tieši tādēļ, runājot par audzināšanas jēdzienu, "vienlaikus jāizmanto arī tā nozīme sadzīves valodas līmenī" (turpat, 68). Šādā aspektā audzināšanas teorijas ir "jauktas teorijas".

Audzināšanas jēdziens principiāli neattiecas tikai uz vienu priekšmetu, tas drīzāk izceļ komunikāciju, par kuru var ļoti dažādi teoretizēt. No tā var secināt, ka audzināšana (organizētās formās) neapspiež bērna personību, bet vienmēr ir tikai mēģinājums uzlabot tās kvalitāti (Oelkers, 1991, 238). Šis atziņas klasiskais formulējums pedagoģiskās domas vēsturē ir audzināšanas nosacītība, jaunākajā zinātnes valodā to sauc par "nenoiteiktības principu" (viss iespējams arī pavisam citādi – Tremel, 1991, 349).

7.2.2. PRIEKŠSTATI PAR AUDZINĀŠANU

Audzināšana notiek katru dienu. Tādēļ vispirms jēdzienu mēģina skaidrot ar ikdienas ainu, līdzību un metaforu palīdzību. Šoierls (1959, 211) attēlo piecus priekšstatus – audzināt nozīmē ļaut brīvi dīgt sēklai, aprakstīt baltu lapu (*tabula rasa*), palīdzēt piedzimt, vadīt pa pareizo ceļu, pamodināt vai apgaismot. Krons (1988, 173) min sešas ainas: vilkšana, vadišana, valdišana, laušana augt, piemērošanās, palīdzēšana. Katrs priekšstats veidojies ikdienas pieredzē, ikvienā noteikti ir savs patiesības graudiņš par to, kas ir un var būt audzināšana. Tomēr visus šos priekšstatus var apvienot divos pamatzskatos par audzināšanu (Tremel, 1991, 347).

Divas pamatizpratnes par audzināšanu

- Audzināšana kā "*produktīva darbība*" ir analoga kāda priekšmeta amatnieciskai izgatavošanai", audzinātājs līdzinās amatniekam, "kurš savā darbībā tiecas uz vēlamo mērķi, izmantojot noteiktus līdzekļus un metodes".

- Bērns dabiskā vai mazāk dabiskā veidā attīstās pats, "līdzīgi stāda dabiskai augšanai". "Šīnī aspektā audzināt nozīmē rūpēties par augšanas procesu." Audzinātājs ir kā dārznieks (vai zemnieks), "kurš kopjot un aizsargājot palīdz dabiski norisošam attīstības procesam". Gan dabiskums, gan tehniskā pieeja balstās uz vispārīgas nepieciešamības likumu. Dabiskums izriet no endogēnās attīstības procesa nepieciešamības, tehniskā pieeja – no iejaukšanās un tās seku likumsakarībām. Tādējādi gan dabiskā, gan tehniskā pieeja, pēc Tremla, ir "funkcionāli ekvivalenti teorētiski piedāvājumi" (turpat, 350).

Abas šīs pamatizpratnes kā paradigmas noteikušas audzināšanas jēdziena vēsturi, protams, bijuši arī citi skaidrojumi, tomēr tās bijušas noteicošās, arī (Oelkers, 1991b): "*mainstream*". Viens no virzieniem sākas



21. att. Metaforas par audzinātāju – tēlnieks un dārznieks

no Loka sensuālisma garā (viss cilvēkā iekļūst pa maņu orgāniem no ārpusēs) sarakstītās "Esejas par cilvēka sapratni" ("*Essay Concerning Human Understanding*", 1693), turpinās 18. gadsimta utilitārajā pedagoģijā līdz pat Montessori un mācīšanās psiholoģiskajām audzināšanas koncepcijām 20. gadsimtā. Otrā – aizsākas no Ruso Emila dabiskās attīstības koncepcijas, turpinās romantikā un reformpedagoģijā līdz pat mūsdienu skolas un audzināšanas nolieguma koncepcijām. (*Oelkers*, 1991b)

Iespēja apvienot abas koncepcijas rodama Teodora Lita slavenajā darbā "Vadīt vai ļaut augt" (1927). Tomēr diez vai pedagoģija iegūtu, ja, sekojot Lita mēģinājumiem, dialektiski sakrustotu šo abu pretpolu pāri. Audzināšana ir principiāli pretrunīgs process (*Winkel*, 1986), kurā nepārtraukti saskaras vadišana un brīva augšana. (*Dietrich*, 1992, 46.) Audzināšana vienīgi kā brīva augšana noliedz sevi, audzināšana tikai kā vadišana kļūst totalitāra un neveicina pašizaugsmi.

7.2.3. AUDZINĀŠANAS JĒDZIENA LIETOŠANA PROFESIONĀLĀ NOZĪMĒ

Lai uzskaitītu visus pedagoģiskajā literatūrā lietotos audzināšanas jēdzienus, būtu nepieciešama vesela grāmata (piemēram, *Weber*, 1969). Pārskatu par to, cik dažādi tiek lietoti jēdzieni pēdējo gadu desmitu zinātniskajās diskusijās, sniedz Brecinka (1990). Tajā izdalītas astoņas atšķirīgas nozīmes, kuras tiek attēlotas kā pretstatu pāri.

a) Procesa nozīme pretstatā produkta nozīmei. Audzināšana var būt gan norise, gan produkts jeb rezultāts. Brecinka iebilst pret produkta jēdzienu, norādot, ka nekad nevar būt pārliecināts par to, vai rezultāts patiešām ir noteiktas ietekmēšanas sekas vai arī tas radies neatkarīgi, dažreiz pat par spīti šai iedarbībai.

b) Deskriptīvs jēdziena lietojums pretstatā programmatiski preskriptīvai jēdziena lietošanai. Deskriptīvā izpratnē uzrāda (tikai) tās pazīmes, kas audzināšanu kā sabiedrības dzīves faktu atdala no pārējām īstenības sfērām. Tajā nav vērtējumu. Programmatiski preskriptīvā nozīmē audzināšanas jēdziens ietver priekšrakstus par to, kas jāasniedz.

c) Nolūka jēdzieni pretstatā iedarbības jēdzieniem. Pirmie par būtisku uzskata intenci, nolūku. Pēc definīcijas, ir mazsvarīgi, vai atbilstoši darbībai patiešām seko ieplānotie panākumi vai ne. Turpretī, raksturojot audzināšanas jēdzienu, panākumiem ir būtiska nozīme. Tikai galarezultāts

var parādīt, kas saucams par audzināšanu. Ir tikpat kā neiespējami attiecināt iegūtās pazīmes uz jau īstenotām iedarbībām.

d) Darbības jēdzieni pretstatā norises jēdzieniem. Visbiežāk lietotā vārda audzināšana nozīme saistīta ar noteiktām darbībām, kurām piemīt nolūks sekmēt (atkarībā no tā, ko uzskata par veicināšanas vērtu). Tādā intencē tās tiek realizētas. Norises jēdziens turpretī definē, ka audzināšanas darbības ir tikai maza daļa no cilvēku veidojošo ietekmju kopuma.

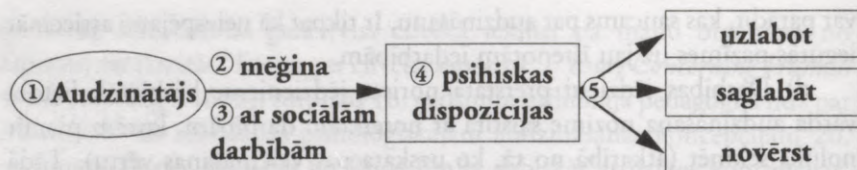
7.2.4. BRECINKAS SNIEGTĀ JĒDZIENA DEFINĪCIJA

Brecinka no visu pazīmju spektra savā fundamentālajā audzināšanas jēdzienā mēģinājis ietvert tās pazīmes, pēc kurām jēdzienu audzināšana iespējams precizēt zinātniski.

Brecinkas sniegtā audzināšanas jēdziena definīcija ir šāda: "*Ar audzināšanu tiek saprastas sociālas darbības, ar kurām kādā noteiktā aspektā cilvēki mēģina ilgstoši uzlabot citu cilvēku psihisko dispozīciju kopumu vai arī saglabāt tā par vērtīgākajiem atzītos komponentus.*" (Turpat, 95.)

To pašu varētu definēt arī īsāk: "*Ar audzināšanu tiek apzīmētas darbības, ar kurām cilvēki mēģina kādā noteiktā aspektā veicināt citu cilvēku personības attīstību.*" (Turpat.)

Šis jēdziens tāpat satur vismaz piecas pamatzīmes. 1. Audzinātāji ir *cilvēki* (nevis lietas, kāds apvidus vai sociālā vide). 2. Viņi *mēģina...*, tas nozīmē, ka audzinošās darbības var arī neizdoties, jo audzināmā spējas (= psihisko dispozīciju maiņa) pilnībā var realizēt tikai viņš pats, audzināšanas darbības var tās tikai rosināt. 3. Sociālās *darbības* rosina mērķtiecīgu uzvedību, kura ir subjektīvi apzināta, pie tam ar vārdu *sociāls* saprot to, ka šīs darbības ir attiecināmas uz citiem (mācīšanās būtu "pašaudzināšana"). 4. Ar psihiskajām *dispozīcijām* jāsaprot nevis nenozīmīgi, īslaicīgi pārdzīvojumi un uzvedība, bet gan apzināta relatīvi ilgstoša gatavība piedzīvot un saprast (tās var būt zināšanas, veidi, attieksmes, intereses utt.). 5. Ar *uzlabot* vai *saglabāt* (radīt jaunas vai novērst par kaitīgām atzītās) jāsaprot tas, ka vērtība tiek piešķirta kādam stāvoklim (jo pavēlēt zinātne tomēr nevar = zinātniskā vērtību relativitāte), kurš jāsasniedz audzinātājam un tiek uzskatīts par nepieciešamu. To raksturo shēma.



22. att. Brecinkas sniegtais audzināšanas jēdziens

BRECINKAS TEORIJAS KRITIKA

Brecinka norāda uz audzināšanas jēdziena lielo vispārinājuma un ģeneralizācijas pakāpi. Viņš pats arī atzīst, ka tādējādi arī, piemēram, kādā subkultūrā, kā to attēlojis Čārlzs Dikenss "Oliverā Tvistā", tādu spēju attīstīšana, kas ļauj kļūt par kabataszagli, arī būtu nosauicama par audzināšanas piemēru (turpat, 91). Šis vispārinājuma pakāpes dēļ acīmredzamā priekšrocība, proti, formāli ar šo definīciju var precīzāk noteikt audzināšanu, iegūst tikai nosacītu vērtību. Bez tam – ja atbilstoši Brecinkas jēdziena definīcijai audzināšana ir derīga (tikai) kā mēģinājums (bez panākumu pazīmēm), rodas jautājums – kā iespējama cēloņsakarību atklāšana (nomoloģiskās zināšanas, ar to saprotot iedarbības un rezultātu likumsakarības, sk. 2. nodaļu "Audzināšanas zinātnes virzieni") kā zinātnisks uzdevums (kritizējot pirmām kārtām Hercogu, 1988, 104).

Šādi noteikts jēdziens arī iedvēš "pat ar vēsturi nesaistītu pārliecību par audzināšanas būtības kodolu" (*Hierdeis, Hug, 1992, 108*). Tas neaptver visu, ar ko nodarbojas "audzināšanas" zinātne, tāpat arī neskar tematus, kas atkarīgi cits no cita un saistīti ar bērnu un jauniešu nobriešanu. Šādā skatījumā tādēļ varētu teikt, ka jēdziena precizitātes priekšrocība ir iegūta uz ievērojamas redukcijas rēķina. Bez tam pedagoģisko iedarbību "adresāts" drīzāk ir svešas gribas objekts – viņa aktīvā darbošanās spēja it kā tiek "apspiesta". (*Heid, 1994, 52.*) Pēc Brecinkas uzskatiem, audzināšana ir arī pieaugušo savstarpēja ietekme, kas notikusi ar nodomu (turpat, 92), ko daži autori (piemēram, *Dietrich, 1992, 46*) atzīst tikai daļēji, bet citi noliedz (piemēram, *Giesecke, 1991, 70*).

7.2.5. AUDZINĀŠANAS JĒDZIENS DARBĪBAS TEORIJAS SKATĪJUMĀ (HEIDS)

Nepievienojoties vienpusīgam jēdzienam nolūka un iedarbības nozīmē, Rēgensburgas pedagogs Helmūts Heids formulējis audzināšanas jēdziena "ideālu": par *audzināšanu* var runāt tikai tad, kad nodoms atbilst panākumiem (vismaz ir ļoti augsta iespējamības pakāpe, ka tā nav bijusi nejaušība), t. i., kad "no audzinoši vērstas darbības var sagaidīt nolūkam atbilstošu iedarbību". (Heids, 1994, 57.) Tikai tādā veidā audzināšana kļūst par racionālu, plānojamu un atbildīgu darbību, kurai galvenie nav ne "nolūki" (bet panākumi nav pierādāmi), ne arī iedarbības, par kurām mēs pat nezinām, vai tās ir attiecināmas uz mūsu audzināšanas intencēm.

Tādēļ Heids iestājas par audzināšanas jēdzienu darbības teorijas skatījumā, kas nodomu un panākumu traktē kopsakarā. Līdz ar to audzināšana tiek izprasta nevis kā tīri norobežojams reālfenomens, bet gan kā teorētiski noteiktās problēmnostādnēs tematizēta "īstenības perspektīva" (turpat, 59).

Atšķirībā no socializācijas jēdziena ar audzināšanu mūsdienās pārsvarā tiek izprasta intencionāla, plānota un normatīvi orientēta darbība, kurā noteikti uzsverama bērna augšanas un veidošanās procesa sfēra: "Audzināšana vienmēr ir tikai tas, kas apzināti un plānoti noris optimālas bērna attīstīšanas mērķu labā." (Giesecke, 1991, 70; sk. arī Geulen, 1994, 102.)

Ko nozīmē optimāli? Kā var noteikt mērķa saturu? Uz ko jāorientē audzināšana? Tādējādi mēs saskaramies ar problēmu, no kuras nav iespējams izvairīties, pastāvot jebkurai audzināšanas izpratnei, – tās ir normas un vērtības, kuras nosaka visu šo procesu, lai arī kādas tās būtu, – neizteiktas, tikai domās slēptas vai pārstāvētas pavisam atklāti. Mērķu, normu un vērtību noteikšana ir viena no vecākajām un saistošākajām pedagoģiskās domas problēmām.

7.3. MĒRĶI, NORMAS UN VĒRTĪBAS AUDZINĀŠANĀ

7.3.1. AR KO ATŠĶIRAS MĒRĶI, NORMAS UN VĒRTĪBAS?

Sāksim ar jautājumu – kas tad ir mērķi, kas – normas un vērtības? Kā tos atšķirt? Bieži vien mērķu, normu un vērtību jēdzieni tiek lietoti kā sinonīmi, tomēr bieži tie tiek arī jēdzieniski šķirti (*Klafki*, 1970, *Tröger*, 1974, *Benden*, 1982 [ar papildinošu literatūras sarakstu], *König*, 1991 [papildliteratūra], *Dietrich*, 1992). Lai tos atšķirtu, nepieciešams noteikts dalījums.

- Atbilstoši šim dalījumam *mērķi* šaurākā nozīmē kalpo noteiktiem nolūkiem un apraksta praktiskas darbības ("Bērniem skolā jābūt uzmanīgiem", "Respektē citu tautību skolasbiedru kultūras īpatnības!" vai arī mācību mērķus ("Gūt pārskatu par Vācijas vēsturi"). Mērķi dažkārt attiecināmi tikai uz apakšgrupām, nevis uz visu kultūras loku un dažādos slāņos tiek noteikti atšķirīgi (piemēram, paklausība pretstatā lemtspējai, pašatbildībai). Par mērķiem tiek runāts, ja tos formulē un apzināti izvirza audzināšanai.

Viegli pamanāms, ka audzināšanas mērķi un normas ir tuvu saistīti, ka tie norāda vai raksturo kādu vēlamu stāvokli vai spēju, ka tos kāds (autoritāte vai vara) nosaka, ka tie audzināmajam ("izsūtāmajam") sniedz "ideālu" un rosina audzinātāju izturēties tā, lai audzināmais tuvinātos vēlamajam stāvoklim. Tādēļ *Brecinka* (1975, 155) par audzināšanas mērķi nosauc to, kas "audzināmajam raksturo kādu par ideālu uzstādītu psihisku dispozīciju... un no audzinātāja pieprasa, lai viņš rīkotos tā, ka audzinātais spētu pēc iespējas precīzāk šo ideālu īstenot".

- *Normas* tādējādi ir mērķiem pakārtotās pārliecības un priekšstati par vēlamu, kuri izveidojušies ilgākā laika posmā un attiecas uz lielāku kultūras loku, kādas, piemēram, ir cilvēktiesības vai desmit baušļi, vai prasība teikt patiesību. Normas var tikt saprastas arī kā vispārīgas prasības, kuras ir piemērojamas ne tikai vienreizējām situācijām, bet gan visām kāda noteikta tipa S personām ("Skolotājiem plašāk jāizmanto mācību darbs grupās"). (*König*, 1991, 219.) Varētu arī teikt, ka normas ir vērtību pragmatiskā forma.

- No normām, visbeidzot, var atdalīt to galvenās *vērtības* (tās sauc arī par pamatvērtībām), kā, piemēram, bijību dzīvības priekšā,

Pamatvērtības (piemēram, "Bijība pret dzīvību")

Normas (piemēram, "Tev nebūs nokaut!")

Audzināšanas mērķi (piemēram, "Pacifistiskā audzināšana")

23. att. Mērķi, normas un vērtības

"atbildības principu" (Hanss Jonass) par cilvēces izdzīvošanu, tāpat arī kā kaut kā novērtēšanu par labu vai sliktu, pareizu vai nepareizu (König, 1991, 220). Izšķirošā vērtības pazīme ir tieši novērtēšanas akts, kurā indivīds izšķiras par kāda mērķa vai normas pieņemšanu. Ir skaidri saskatāms, ka pedagogija orientēta uz filozofisku un ētisku apceri, bez kuras mērķu, normu un pamatvērtību problemātiku noskaidrot vispār nav iespējams. Tomēr vērtības audzināšanā ir diskutējams jautājums. (Pädagogik. – 1994. – H. 7–8.) Visbeidzot, neatkarīgi no nosauktajām atšķirībām kopš sendienām pastāv *tikumu* jēdziens, tātad tie reālie izturēšanās veidi un līdzekļi, ar kuru palīdzību šīs vērtības tiek nodrošinātas (no Platona aprakstītās drosmes un apdomības, mācību un darba čakluma līdz pat mūsdienu diskusijām par atbildības, sadarbības un solidarizēšanās spējām; Hentig, 1993, 134). Godīguma tikums, piemēram, uzskatāmi parāda, kā tajā apvienotas (objektīvas) pamatvērtības ar (subjektīvām) nostādnēm par vērtībām un pragmatiskām normorientācijām.

7.3.2. AUDZINĀŠANAS MĒRĶU FUNKCIJAS UN ĪPATNĪBAS

Atbilstoši iepriekš raksturotajiem antropoloģiskajiem pamatiem jebkura audzināšana ir orientēta sniegt atbildes uz jautājumu, kā tad jāaudzina šī nedrošu instinktu vadītā, apkārtņi zinātkāri uztverošā, brīvi spriest un veidoties spējīgā būtne – cilvēks.

Tā saucamajās agrīnajās civilizācijās katra paaudze kultūras attīstītos un tālāk nodotos mērķus, normas un vērtības (mērķus atslogojoša funkcija) pārņem un attiecīgi pārveido (sabiedriska problēmu risināšana) mazākā mērā nekā sabiedrības, kurām raksturīgs plurālisms, vērtību maiņa un individualizācija. Principā tomēr darbība nav iespējama bez mērķiem. Audzināšanas praksē lēmumi tiek pieņemti, ņemot vērā noteiktus mērķus un ar tiem saistītas normas un vērtības. Tā, piemēram, vecāki vēlas, lai viņu bērns iegūtu augstāko izglītību (mērķis), lai nākotnē viņš varētu strādāt perspektīvā profesijā un turklāt vēl būtu apmierināts, jo vecākiem svarīgākais dzīvē (vērtība) ir daudz pelnīt.

Audzināšanas mērķi nosaka pedagoģisko darbību. Tie, lai radīti mērogu panākumu kontrolei, jāformulē kā rezultāta jēdziens (nevis norise, kā, piemēram, "personības izaugsme").

Lai īstenotu audzināšanas mērķus, nepieciešami noteikti *audzināšanas līdzekļi*. (pie kuriem pieskaitāma gan uzslava un rājiēni, apbalvojums un sods, padoms un pavēle, gan parauga demonstrēšana, darbs, pārrunas un pat grāmatas, ēkas un institūcijas utt., sk.: *Brezinka*, 1976, *Geißler*, 1982). Audzināšanas līdzekļus nedrīkst uztvert tikai tehnoloģiskā skatījumā, jo audzināšanu nedrīkst reducēt uz vienkāršām mērķu-līdzekļu attiecībām.

Pastāv arī saistība starp audzināšanas mērķi un *audzināšanas stilu*, jo tas, kas vēlas izaudzīnāt jauno cilvēku par demokrātisku un patstāvīgi darboties spējīgu pilsoni, lietojot autoritāro audzināšanas stilu, (šķiet) panāks tikai pretējo.

Audzināšanas mērķi var attiekties uz dažādām (kognitīvām, afektīvām, sociālām) dimensijām, un tos var formulēt dažādos līmeņos (orientējoši, vispārīgi, sāki detalizēti mērķi mācību plānu un programmu didaktikā) vai arī pakļaut vispārīgajam audzināšanas mērķim (piemēram, cieņa pret īpašumu), no tā izriet vairāki parciāli mērķi (nedrīkst zagt, atrastās mantas jānodod atradumu birojā, svešas lietas jāatdod atpakaļ utt.). Arī mērķu internalizācijas pakāpe (to iekšēja pieņemšana un darbība atbilstoši mērķiem) ir atšķirīga – vispārīgiem mērķiem pamazām jāpārtop uzvedībā (*habits*) (tolerancē pret citām kultūrām), turpretī parciālie mērķi būtu salīdzināmi ar ceļazīmēm, kuras norāda pareizo ceļu uz mērķi (akceptēt turku meitenes galvassegu, atbalstīt bēgļu patversmes būvi utt.) (*Kaiser*, 1991, 50).

Šajā sakarā tomēr izteikta arī kritika par to, ka mūsdienās audzināšanas mērķi bieži tiek formulēti ļoti abstrakti ("Es-autonomija"), nozīmē paaugstinātu atsvešinātības izjūtu no pasaules un dzīves, jo netiek nosaukti šādu formālo mērķu konkrētie psihiskie priekšnosacījumi. (*Brezinka*, 1993, 257.)

7.3.3. AUDZINĀŠANAS MĒRĶI MŪSDIENĀS

Vēl līdz 60. gadu beigām par svarīgākajiem tika uzskatīta disciplinētība, pienākuma apziņa, paklausība, sekmes, kārtība utt., bet pašreiz bieži vien ņemam vērā to, ka notikušas pārmaiņas vērtību kritērijos un līdz ar to arī mainījušies audzināšanas mērķi. Atbilstoši tiek uzsvērti tā saucamie "pašizaugsmes" mērķi, piemēram, emancipācija, autonomija, pašizpaušme, pašnoteikšanās utt. (*Klages*, 1984, *Fend*, 1988). Tādu "pienākuma un akceptēto vērtību" kā čaklums, uzcītība, gatavība pakļauties utt. izcelšana tiek kritizēta, piemēram, 1978. gadā izdotajā "Bonnas Forumā".

Vērtību maiņa, no vienas puses, tiek kritizēta – plašiem tautas slāņiem tā radījusi relatīvi paliekošas mentalitātes pārmaiņas no normorientētas uz Es-orientētu sevis un pasaules izpratni (*Brezinka*, 1992, 30), no otras puses, tā tiek uzskatīta par nozīmīgu, jo piesaka sevi kā "audzināšanas gals" (*Giesecke*, 1985), ar to saprotot tradicionālās bērnu aizbildniecības izbeigšanu.

80. un 90. gados par vērtību maiņu izvērsās plaša sabiedriska un izglītojoši politiska diskusija (piemēram, daudzos valdības atbalstītos kongresos gandrīz visās Vācijas federālajās zemēs), kā reaģēt uz šīm pārmaiņām vērtību kritērijos – vai veltot pastiprinātu uzmanību *morāles* audzināšanai, "vērtību ieaudzināšanai", to veidošanai skolā, piemēram, ētikas stundās, vai stiprinot jauniešu darbu, ģimenes u. tml. Daudz tika spriests par vērtību degradēšanos. Tomēr izskanēja arī apgalvojumi, ka nevis vērtību kritēriji ir mainījušies, bet gan līdzekļi, ar kuriem tos nodrošināt, proti – tikumi (sk.: *Hentig*, 1993, 133 u. c.).

Tikumiem, ņemot vērā izmainītos sabiedriskos nosacījumus, jābūt citādiem nekā agrāk. Proti, ja taupības, čakluma, kautrīguma, paklausības, pienākuma izpildes u. c. vietā liek "spriešanu un domāšanu, pārbaudīšanu un ieklausīšanos, novērošanu un improvizēšanu, pacietību un precizitāti, uzticamību un atbildības izjūtu, spēju sadarboties un patstāvīgi rīkoties, novērst konfliktus..." (turpat, 135. lpp.), tad "vērtību pagrimums" parādās pilnīgi citādā skatījumā.

Vēl var pievienoties atziņai, ka mūsdienu audzināšanas teorētiskajās diskusijās par pedagogiju un ētiku drīzāk vērojama skeptiska tendence, jo "pārāk ilgi un bieži varas un spēka lietošana pret topošo paaudzi tika leģitimēta ar morāli" (*Meyer-Drawe, Peukert, Ruhloff*, 1992, 7, *Oelkers*, 1992).

Jaunākie mēģinājumi mainīt tradicionālos mācību priekšmetus (piemēram, visā Brandenburgas federālajā zemē izmēģinātais priekšmets "Dzīves veidošana – ētika – reliģija" (LER) vai arī pētniecības projekts "Jaunatne – reliģija – mācības ekonomiski un sociāli nevienlīdzīgā multikulturālā sabiedrība" Hamburgā) tāpēc ir tālu no vecās "morāles audzināšanas" atkarotuma (*Knauth, Sand, Weiße, 1994*).

Mūsdienu diskusijas divi poli: *no vienas puses*, tiek uzsvērta pilngadība (kā priekšnosacījums demokrātijai – pilngadīgais pilsonis), līdzdalība (vienlīdzīga piedalīšanās sabiedriskajās norisēs) un emancipācija (kā vēsturisks process, lai novērstu līdztiesību traucējošos dzīves apstākļus) (*Giesecke, 1991*). Tas noliedz punktualitāti, kārtīgumu, strādīgumu utt. kā augstākos iedomātos mērķus, bet uzskata tos par "ceļazīmēm" (sekundāriem tikumiem), lai sasniegtu iepriekš minētos augstākos mērķus. *No otras puses*, – tiek asi kritizēts tas, ka mūsdienās skepse dominē pār ticību, kritika – pār mīlestību, zinātniskā orientācija – pār pasaules uzskata orientāciju, neierobežotā izvēles brīvība – pār pienākuma apziņu (*Brezinka, 1992, 161*).

Demokrātiskā un plurālistiskā sabiedrībā nepieciešami atšķirīgi priekšstati par audzināšanas mērķiem. Zinātniskā aspektā parādās arī "neatrisinātā pedagoģijas normu problēma" (*Ruhloff, 1980*) tādā nozīmē, ka pedagoģija kā zinātne var palīdzēt kritizēt, noskaidrot un diferencēt normas un mērķus, tomēr tā nevar viennozīmīgi noteikt to derīgumu (normu leģitimācijas problēma).

Jāpatur prātā, ka normas un vadošie audzināšanas mērķi vienmēr rodas dialektiskā procesā starp pieredzi un pārdomām (*Dietrich, 1992, 82*). Vispirms audzināšana līdz pilngadībai tomēr nav domājama bez pakāpeniskas pieaugošanas pašu audzināmā piedalīšanās šajā procesā un bez audzinātāju diskusijām ar bērniem un jauniešiem par viņu pašu izvērztajiem mērķiem un vērtībām. Jo tieši viņi laikam gan visskaidrāk apliecina to, ka mērķi un normas pakļauti vēsturiskām pārmaiņām. Vienlaikus viņi stabilizē vai atjauno sabiedrības vērtību izpratni.

Šīs pārmaiņas ir atkarīgas arī no ekonomisko apstākļu (tas, piemēram, ir viegli pierādāms industrializācijas gaitā Prūsijas Kultūras ministrijas rīkojumos – sk. 4. nodaļu "Pedagoģijas vēsture"), no politiskās sistēmas (kā tas, piemēram, lieliski novērojams demokrātijas ieviešanas procesā Vācijā) un

no cilvēka paša pārmaiņām (kā tas novērojams diskusijās par ekoloģiju). Sociālo un kultūrisko pārmaiņu teorijās (pārskats Capa darbā, 1971), kuras būtu nepieciešamas dziļākai sapratnei, mēs šā darba ietvaros nevaram iedziļināties. Pēc tam kad esam noskaidrojuši dažus audzināšanas jēdziena galvenos elementus, rodas jautājums par iespējamām vispārīgā audzināšanas procesa teorijām.

7.4. AUDZINĀŠANAS TEORIJAS

7.4.1. AUDZINĀŠANA KĀ KOMUNIKĀCIJA, INTERAKTĪVA MIJIEDARBĪBA UN REPRODUCĒŠANA

Molenhauers (1982) savā "klasiskajā darbā" par audzināšanas teorijām izšķir trīs aspektus.

1. Audzināšana kā *komunikatīva darbība*. Īsāk – šajā komunikācijā svarīga ir audzināšanas kognitīvā struktūra, kā arī attiecību definīcijas (starp audzināšanas procesa dalībniekiem), komunikācijas saturs un simboliskie komunikācijas līdzekļi (piemēram, valoda). "Katru audzināšanas aktu var analizēt pēc šīm dimensijām." (Turpat, 81.)

2. Audzināšana kā *mijiedarbība*. Atbilstoši simboliskā interakcionisma teorijai (sk. 6. nodaļu "Socializācija") audzināšanas process sociālajā mikroliemenī (pretstatā socioloģiski orientētām sociālā makrolīmeņa teorijām) tiek saprasts kā simboliski izteikta darbība. Pirmām kārtām kundzības elementus analizē atbilstoši brīvības pakāpēm.

3. Audzināšana kā *reprodukcija*. Šis aspekts tiecas materiālistiski pamatot audzināšanas mijiedarbības izpratni. (Turpat, 177.) Tādējādi audzināšana ir arī ekonomisko varas attiecību un ražošanas nosacījumu "reprodukcija".

Līdz ar to pirmām kārtām tiek skartas 70. gados svarīgās teorijas, kuras atspoguļo audzināšanas zinātnes atvērtību pretstatā modernajām sociālajām zinātnēm. Bet arī tas ir tikai fragmentāri. Tās būtu jāpapildina a) ar citām sociālzinātniskām teorijām – to attīstību socializācijas pētījumos (sk. 6. nodaļu "Socializācija") un b) ar pedagogijas ietvaros attīstītām teorijām, it sevišķi ar humānpedagoģiju. (Par to tuvāk lasiet 10. nodaļā, pirmām kārtām rindkopu par humānpedagoģijas skolu teoriju!)

7.4.2. ČETRAS MODEĻU KONCEPCIJAS

Teoriju paplašināšanas nepieciešamību atzinis arī Krons (1988, 191. un turpmākās lappuses), aprakstot četrus biežāk sastopamos modeļus.

a) Funkcionāli intencionālā audzināšana

Ar *funkcionālo audzināšanu* domāti sabiedriski iedarbīgi faktori, kuri nav ietverti audzināšanas mērķos, tomēr vienlaikus tie ietekmē bērnus un jauniešus – to spektrs sniedzas no televīzijas, ilustrētajiem žurnāliem un citiem medijiem, sociālajām normām (piemēram, sporta biedrībām) līdz pat tradīcijām un paražām. Šis ir populārs modelis, kā to, piemēram, raksturo izteikumi par "slepenajiem audzinātājiem". Tā kā *funkcionālās audzināšanas* gadījumā tiek analizēta visu iespējamo faktoru izteiktā dažādība un kompleksums, tad šo jēdzienu nedrīkst vienkārši pielīdzināt socializācijai – visai precīzi definētam teorētiskam jēdzienam!

Intencionālās audzināšanas centrā atrodas attiecību princips "aci pret aci" (*face-to-face*) un pilnīgi apzināta pedagoģiska ietekmēšana. Intencionālā un funkcionālā audzināšana ir savstarpēji saistītas, tādēļ jāuzmanās, lai intencionālā audzināšana pēc moto "Visi vienmēr audzina visus" pilnībā neizvērstos funkcionālajā (ja to vispār var saukt par audzināšanu, sk. iepriekš Brecinkas darbu!); vēl nebūt nav aizmirsta šīs izpratnes totalitāra izmantošana nacionālsociālisma interesēs, kā to traktējis, piemēram, Ernsts Kriks (1932)...

b) Pedagoģiskās attiecības

Šo modeli kā audzināšanas pamatnostādni 20. gs. pirmajā trešdaļā reformpedagoģijas laikā visvairāk aprakstījis Hermans Nols un nosaucis par "pedagoģisko attieksmi", ar to saprotot "nobrieduša cilvēka emocionālās attiecības ar topošo cilvēku, un proti, viņa paša labā, lai viņš varētu realizēt pats savu dzīvi un formu" (*Nohl*, 1935, 169). Audzinātāja redzeslokā šajā gadījumā ir jaunā cilvēka realitāte, tāpat kā (anticipētā) "idealitāte". Turklāt, pastāvot šādām savstarpējas ietekmes attiecībām, arī bērns izjūt pašpilnveidošanās tieksmi un atbildību attiecībā pret savu audzināšanu un izglītību. Audzinātājs pie tam vienlaikus ir gan bērna, gan kultūras "aizstāvis", viņam ir veicams grūts uzdevums būt par starpnieku abu prasībām. Šis pretrunīgums raksturo izglītību kultūras subjektīvās patības nozīmē – kā "iekšējo formu un garīgo stāju". "Audzināšana beidzas tur, kur cilvēks kļūst patstāvīgs" (turpat, 132).

Šādas ievirzes turpinājums atrodams "audzinošo attiecību" teorijā, kas sevišķi uzsver dalībnieku eksistenciālo neziņu, nedrošību, bailes, šaubas un krīzes – šo attiecību izjukšanas galvenos iemeslus.

c) Audzināšana ar mērķi mainīt uzvedību

Biheivioristiskā mācīšanās psiholoģija pirmām kārtām balstās uz pamatpieņēmumu, ka organisms izrāda spontānas aktivitātes un tā uzvedība tiek veidota arī ar pastiprinājumu palīdzību (sk. 8. nodaļu "Mācīšanās"). Uzvedības definīcijā, iekļaujot tajā novērojamas un izmērāmas norises, rodas iespēja soli pa solim veidot atsevišķas uzvedības vienības un vienmērīgi kombinēt tās kompleksās sekvencēs. Līdz ar to skaidru sociālās uzvedības mērķu definēšana un atbilstošas, vēlamās uzvedības pastipriņošas vides izveidošana kļūst pedagoģiski nozīmīga. Šajā vidē pietiekamā daudzumā jābūt pareizajiem stimuliem, lai izsauktu atbilstošas organisma reakcijas. Šajā pašaktivitātes un pastiprināšanas vai dzēšanas procesā organisms pakāpeniski mācās vēlamās uzvedības un arvien labāk (= sekmīgāk) piemērojas sociālajai videi.

Turklāt mācīšanās kā modeļa uzvedības atdarināšana (sk. 8. nodaļu "Mācīšanās") kļūst arvien nozīmīgāka, jo, balstoties uz tam piemītošo imitācijas un identifikācijas tendenču bāzes, tiek pārņemta uzvedība, noskaņojums un emocionālās reakcijas, kādas demonstrē simboliski vai reāli modeļi. Pamatpriekšstats par audzināšanu paplašinās līdz audzināšanas attiecību uztverei, jo audzināšanu iezīmē "palīdzība, atvieglojošas un prasīgas pieaugušā cilvēka attiecības ar gados jaunākajiem". (*Tausch*, 1979, 29.)

d) Audzināšana kā simboliska mijiedarbība

Šīs teorijas pedagoģiskā nozīme ir izskaidrot, kā sabiedrības ietekmē cilvēks kļūst sabiedriski rīcībspējīgs, un vienlaikus norādīt uz to, kā cilvēkam izdodas kļūt par neatkārtojamu subjektu un izveidot savu identitāti. (Sk. 6. nodaļu "Socializācija", 10. nodaļu "Skolu teorijas".) Simboliskais interakcionisms ar iedomātas figūras palīdzību audzināšanu priekšstata kā vienuspusīgu intencionalitāti, nostājas audzinātāja pusē – atklāta nozīmju interpretāciju mijiedarbība vispirms it kā nosaka sociālās situācijas. Noteiktas spēles telpas interpretējoša analīze vienlaikus rada iespējamu to institūciju kritiku, kurās, piemēram, notiek audzināšana.

Piemērs. Meita vēlas gulēt ar savu draugu, māte ir nobažījusies. Māte un meita skaidro situāciju, viņas sarunā (brīvā dialogā bez viedokļa uzspiešanas) atklāj savus nolūkus, vēlmes, vērtības un jēgas izpratni, un konflikta gadījumā viņām ir simboliska diskusija (kura var būt pilnīgi reāla: jēdziens simbolisks šeit lietots valodas nozīmē). Pedagoģiskā ziņā noteicošais ir tas, ka meita šajā mijiedarbības procesā vērtību orientācijas noteikšanā var uzskatīt sevi par "audzināmo" un līdz ar to no jauna apliecināt savu identitāti. Veiksmīgas mijiedarbības

rezultātā nolūki un lomu interpretācija no jauna tiek savstarpēji saskaņoti un kopīgi izlemta turpmākā rīcība. Šajā nozīmē audzināšana ir cilvēku mijiedarbības simbolisko nozīmju izskaidrošanas process, bez lomu atšķirību un dzīves pieredzes radītās kompetences uzsveršanas. Simboliskajai mijiedarbībai ir paliekoša iedarbība uz abām pusēm. Tiktāl izdevušās savstarpējās ietekmes modelis ir "audzināšanas" mērķa modelis. Tajā ietverts atbilstošo nosacījumu politiskais un sabiedriskais kopums!

Šādus modeļus nedrīkst uzskatīt par eksperimentāliem meklējumiem, apzīmēt tos par "tieši audzinošiem" vai "pedagoģiski īpatnējiem modeļiem" (Prange, 1991, 16). Nav pieļaujama arī modeļu pārspilēta programmatizācija. Prange (1991) šajā aspektā min 3 galvenos modeļus, kuru centrā ir audzinātājs kā skolotājs, audzinātājs kā cilvēka veidotājs un audzinātājs kā sociālais palīgs un attiecību veidošanas palīgs, – tas viss ietilpst tematā par to, kā socializācijas skatījumā var tikt mācīta audzināšana un kā to var iemācīties.

7.5. AUDZINĀŠANAS STRUKTŪRMODELIS UN AKTUĀLI JAUTĀJUMI

Dažādās jēdzienu definīcijas, priekšstatu modeļus un audzināšanas teoriju aspektus, pēc manām domām, iespējams apvienot vienā atvērtā, t. i., paplašināšanai un saturiskai pilnveidei pieejamā modelī. Tas var attiekties tikai uz audzināšanas galvenajiem struktūrelementiem kā uz darbības lauku, kurš ir norobežojams no pārējām dzīves jomām ("praksēm", sk. iepriekš Benners). Protams, uz augošo cilvēku var iedarboties dažādi arī citādos veidos, kas, lai gan nav audzinošu darbību rezultāts, tomēr būtiski ietekmē audzināšanu (pozitīvi = audzināšanu veicina, negatīvi = nevēlami, audzināšanu kavē) (Heid, 1994, 60). Šādi visu sociokultūrisko īstenību ("prakses", pēc Bennera) iespējams novērtēt no audzināšanas teorijas viedokļa (turpat, 60).

Turpmākajā modelī gan netiek noteikts, kas ir "laba" un kas – "slikta" audzināšana vai arī kādas normas un mērķi ir derīgi. Šāds modelis nepretendē atklāt audzināšanas būtību (fenomenoloģiskā nozīmē), bet gan piedāvā iespējamās jēdziena skaidrojuma elementus. Tas sagādā vilšanos ikvienam, kurš cerējis beidzot saņemt skaidru audzināšanas definīciju...

Runa ir par noteiktiem audzināšanas darbības struktūrmomentiem vai pazīmēm (sal. arī König, 1990, 181 un turpmākās lpp., Kaiser, 1991, 42).

1. Audzināšana ir *intencionāla*, tā cenšas īstenot mērķus, normas un vērtības. Audzināšanas norise – atšķirībā no "izglītības" (sk. tālāk) – savas intencionālās struktūras dēļ ir vērsta uz to, ka tā pati sevi atceļ. Nav iespējama audzināšana bez mērķiem un skaidras nostādnēs.

2. Audzināšanas norise ir *mijiedarbības process* (arī pastarpinātā, netiesā formā), kurā viena cilvēka iecere un darbība realizējas kāda cita darbībā. Pie tam audzinātāji un audzināmie darbojas savstarpēji saistītās lomās, kuru raksturs ir atkarīgs no audzināšanas institucionalizēšanas sabiedriskā veida. Parasti tas rada kompetences samazināšanos, kurš rosina "simetriju" (Tenorth, 1988, 15). Audzināšana bez savstarpējas ietekmēšanās nav iespējama.

3. Audzināšanas procesi *metodiskā ziņā* ir daudzveidīgi *organizēti* un vērsti uz adresāta mācīšanās nosacījumiem, rosinot viņu uz pašdarbību. Audzināšana nav audzēkņa tieša veidošana.

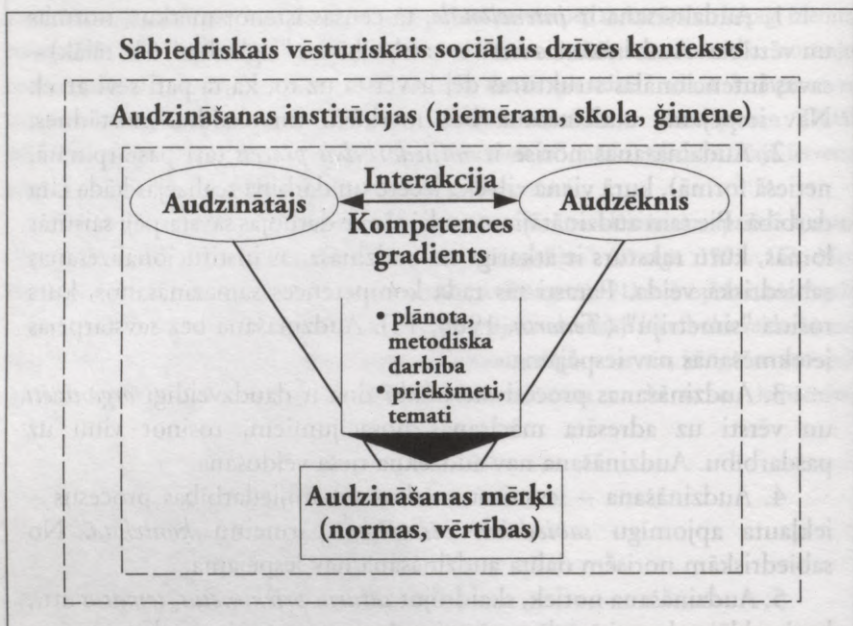
4. Audzināšana – ieskaitot mērķus un mijiedarbības procesus – iekļauta apjomīgu *sabiedriski vēsturisku pārmaiņu kontekstā*. No sabiedriskām norisēm dalīta audzināšana nav iespējama.

5. Audzināšana notiek, skaidrojot *saturu, priekšmetus, tematus* utt., kuri atklājas kognitīvā līmenī (piemēram, zināšanās, uzskatos), savstarpējā saistībā skar afektīvo līmeni (piemēram, noskaņojumā), vai arī darbības līmenī (piemēram, iemaņās). Mātes pieres saraukšana attiecas uz "tematu" arī "bez vārdiem". Audzināšana nav iespējama bez satura ("bezgaisa") telpā. 24. attēls vēlreiz uzskatāmi rāda savstarpēji saistītās struktūras iezīmes.

Seko daudz citu aktualitāšu, no kurām šajā darbā skarti tikai atsevišķi jautājumi.

- Kā izturēties pret autoritāti audzināšanas procesā? Vai autoritāte ir nepieciešama konsekvence, kas izriet no "paudžu maiņas" fakta? Vai – norobežojoties no varas un kundzības – pastāv kāda īpaša pedagoģiskā autoritāte? Kā autoritāti legalizēt? Kas atšķir autoritāti no autoritāras izturēšanās? Vai autoritāte ir tikai kopīgi pieņemta uzticēšanās vai tās ir arī personas? Kādas pedagoģiskās konsekvences ir Milgrama eksperimentiem par aklu paklausību autoritātēm? Kāda loma ir autoritātei vācu vēsturē, un kāda attieksme pret autoritātēm mums būtu jāamācās šodien? Utt.

- Kāda nozīme ir mūsu – bieži vien neapzināti iegaumētajai – audzināšanas pieredzei, "neapzinātajam bērnam mūsos" (Bernfelds)? Kā saprast biogrāfisko pašrefleksiju (Gudjons u. c., 1992) kā skaidras pedagoģiskās rīcības nosacījumu?



24. att. Audzināšanas struktūrmodelis

• Vai audzināšana kā morāli nosodāma iejaukšanās bērnu dzīvē ir noraidāma vispār, kā to pieprasa antipedagoģi (sk.: *Braunmühl*, 1975, pretargumenti: *Flintner*, 1982)? Vai bērni paši labāk zina, kas viņiem ir labs un pareizs, un vai var regulēt savu darbību? Vai audzināšanu var aizstāt draudzēšanās ar bērniem (*Schoenebeck*, 1982, pretargumenti: *Oelkers*, *Lehmann*, 1990)? Varbūt ieteicamais modelis ir nedirektīva audzināšana (*Hinte*, 1990)? Vai bērni bez audzināšanas paši izjutīs atbildību (*H. Jonas*) – aizsargāt apkārtni, laiņi izturēties pret ārzemniekiem, noraidīt narkotiku lietošanu un vardarbību pret mazākajiem un vājākajiem, varbūt, lai to sasniegtu, nepieciešama liela pedagoģiskā piepūle mācībās un audzināšanā? Kā nokavētas audzināšanas gadījumā izturēties pret vainas apziņu, ja bērni vēlāk izsaka pārmetumus?

• Minēsim gluži pretējo – "audzināšanas badu" Vācijā (*Struck* 1992), kas radies, pastāvot nepietiekamai saistību pieredzei starp ģimenes locekļiem, pieaugoši bērnu sociāli atstāšanai novārtā (piemēram, abi vecāki strādā), šķiršanām, visbeidzot, vardarbībai pret bērniem un bērnu seksuālai izmantošanai, naidīgumam pret sievietēm, un veidojīs nepieciešamību kvalitatīvi pastiprināt audzināšanas centienus? Un otrādi – vai, pieaugot pedagoģisko iestāžu skaitam, draud sabiedrības pedagoģizēšanās?

• Vai nav pārāk daudz – ar audzināšanas jēdzienu maskētas sliktas pieredzes, kuru sauca par "melno pedagoģiju" (*Rutschky, 1977*): sišanas, mocīšanas, baidīšanas, atklātas un subtīlas vardarbības utt., cilvēka ļauno dziņu apvaldīšanas reliģijas, tikumības un augstāku mērķu vārdā? Vai audzināšana nav viena vienīga neapzinātas agresijas un spiediena projekcija uz bērniem (Alise Millere)? Tad neesam vairs tālu no audzināšanas aizstāšanas ar terapiju...

• Visbeidzot – vai modernajā, augsti kompleksajā, garīgās pieredzes ziņā aizvien nabadzīgākajā sabiedrībā arvien vairāk nesabrūk sociāli balstītās indivīdu konstruētās pasaules shēmas (*Kokemohr, 1988, 327*)? Tad gan būtu jārunā nevis par audzināšanu tāpat kā iepriekšējās vienkārši strukturētās, maz attīstītās sabiedrībās, bet gan par izglītību, un proti, šādā nozīmē: "Arvien svarīgākas kļūst mācīšanās struktūras, kuras jau pamatos atšķiras no tradicionālajās sabiedrībās valdošajām mācīšanās struktūrām... Tātad vairs nepietiek ar orientācijas un darbības zināšanu apguvi jau dotās, bet brūkošās atskaites sistēmās. Būtiski ir, mācoties individuāli, prast attiecīgās zināšanas ietvert pārliecinošās kopsakarībās." (*Turpat, 328*.) Tas nozīmē, ka acīmredzami samazinās rīcībspēja, risinot praktiskas problēmas (ekoloģija, bezdarbs, pārmaiņas vērtību kritērijos paaudžu vidū, attiecības starp dzimumiem, starptautiskie sarežģījumi un konflikti utt.) (*Hansmann, Marotzki, 1988b, 9*).

Tagad sakarā ar lielo informācijas plūsmu mums jāiztur komplekss trieciens un vienlaikus jāsaskata nepieciešamība veidot personību, kura orientēta uz brīvību, patstāvību un atbildību. Tāpēc vajadzīga pedagoģiska domāšana jaunās kategorijās. Citādi mēs riskējam "iestāties par tādu sabiedrību, kura būtu jāpārveido" (*Peukert, 1988, 14*) – Izglītības jēdziens jāatklāj atkal no jauna.

Vai audzināšanas jēdziens tiks mainīts? Domājot par tā teorētisku ierobežotību un ļaunprātīgas izmantošanas iespējām morālajā ziņā, varētu secināt, ka "šis jēdziens saglabājis pārāk daudz no sliktā mantojuma. Tāpēc kā aizvietotājs tiek lietots jēdziens *izglītība*. Izglītbai neseko melnās pedagoģijas ēna, tā parādās brīva, nepārslogota, varētu pat apgalvot, ka tai piemīt tikai vislabākās teorijas vēstures tradīcijas." (*Oelkers, 1991 b, 14*.)

7.6. KAS IR IZGLĪTĪBA?

7.6.1. JĒDZIENA KRITIKA UN DEGRADĒŠANĀS VĒSTURE

• No vecās "krāmu" kastēs...

Lai gan izglītības jēdzienam ir teorētiskas nostādnes, tas tomēr nebūt nav tik brīvs! (Pārskats Pleines darbā, 1978.) Pēc 1945. gada daudz lietots

izglītības jēdziens 60. un 70. gados tiek asi kritizēts – tas esot pārāk idealizēts, vēsturiski novecojis un vairs neesot atbilstošs modernajai demokrātijai, tas esot apolitisks, elitāri novalkāts, ideoloģiski aizdomīgs, turklāt sarucis līdz tādām zināšanu līmenim, kuram pastāvot cilvēku pieskaits pie "izglītotajiem". Modernajai industriālajai sabiedrībai tas kļuvis pilnīgi nelietojams. (Klafki, 1991.) Empīriskā audzināšanas zinātne mēģināja "sadalīt" izglītību atsevišķos izpētāmos komponentos, kritiskā audzināšanas zinātne to izmantoja par objektu ideoloģijas kritikas pētījumiem, tika meklēti aizvietotājēdzieni: kvalifikācija, mācīšanās, identitāte u. c. (Menze, 1983).

Jāatceras šī jēdziena degradēšanās vēsture, kurš sākotnēji vācu apgaismības un klasicisma laikā (1770–1830) tika iecerēts kā kritiski progresīvs (par jēdziena vēsturi – Dohmen, 1964/65; Wehnes, 1991). Humbolts pirmām kārtām to attiecināja uz visu cilvēka spēju attīstību, kuru deklarēja kā pamattiesības visiem. Taču tiesību attīstības gaitā (sk. 4. nodaļu "Pedagoģijas vēsture") izglītība drīz kļuva par arvien spēcīgākās buržuāzijas sociālo privilēģiju lokomotīvi. Īpašuma un izglītības "nelaimīgās laulības" nostiprinājās, izglītība tika plutokrātiski izmantota ļaunos nolūkos, pārvērtēta, veidojot individuālo karjeru un, visbeidzot, reducēta uz ģimnāzijas priekšmetu kanonu (Herrlitz, 1988). Raksturīgi, ka šīs attīstības paliekas vēl joprojām saglabājušās arī mūsdienu izpratnē par "izglītotu" cilvēku. Izglītība – sagrauta katedrāle (Schlömerkemper, 1988)...

7.6.2. IZGLĪTĪBA – PEDAGOĢIJAS PAMATKATEGORIJA

- ... par pamatkategoriju

Norobežošanās no izglītības jēdziena tomēr liecina arī par to, ka "bērns ticis izliets no vannas kopā ar ūdeni". Tikai dažās valodās pastāv atšķirība starp audzināšanu un izglītību (angļu valodā abas sauc vienkārši *education*). Vācu valodas tradīcijā ar atsevišķi izdalīto izglītības jēdzienu es saskatu arī kādu priekšrocību. Tieši sabiedrības attīstība 70. gadu vidū, pastāvot pieaugošanai visu dzīves jomu sadrumstalotībai, radīja vajadzību pēc pamatjēdziena atrašanas "kā mēģinājuma rast pedagoģijas "lietu" apvienojošu jēgu" (Preuss-Lausitz, 1988, 401).

Šāda centrāla kategorija kā kopveselas orientācijas un vērtēšanas kritērijs visām atsevišķām pedagoģiskajām norisēm, sākot ar 1975. gadu, tika meklēta izglītības jēdziena jaunā formulējumā, aptverot visus atšķirīgos virzienus no kreisajiem līdz labējiem (sk. Tenorta pierādījumus, 1986, 8).

Tikai laikā no 1978. gada līdz 1988. gadam vien diskusija aptvēra vairāk nekā 300 rakstus (*Heymann, Lück, 1990*)!

Tajos var konstatēt trīs argumentācijas virzienus (*Hansmann, Marotzki, 1988a*).

1. Mūsu dzīves apstākļos pieaugošā šauri profesionālā zinātniskā ievirze rada bailes no kopīgo uzskatu, vērtību kritēriju uzvedības normu zuduma. No tā var pasargāt tikai vispārējā izglītība (visai konservatīva un stingri sakārtota).

2. Izplatītajam plurālismam tiek pretstatīti priekšstati par iespējamo koncentrāciju, pie tam baznīca, arodbiedrības, SPD (Vācijas Sociāldemokrātiskā partija) un "Zaļie" mēģina saturiski piepildīt izglītības jēdzienu un reorganizēt mācību procesu atbilstoši šādai vadošai pamatkategorijai.

3. Audzināšanas zinātnē pastāv mēģinājumi vēsturiski sistemātiski rekonstruēt un, balstoties uz teorētiski spēcīgāku teoriju, no jauna formulēt izglītības jēdzienu. (Tikai "Pedagoģijas Avīze" vien turpmākajos gados veltīja vairākus izdevumus un pielikumus šim tematam, kas izcilu vietu ieņēma arī vācu sabiedrības kongresos par audzināšanas zinātni.) Hencs 1991. gadā izstrādāja jaunu izglītības teorētiskās koncepcijas projektu kristīgo tradīciju ietvaros, bet Billera 1994. g. projekts ir vairāk orientēts uz "prāta" kategoriju.

Šajos centienos pēc izglītības jēdziena nevar nepamanīt tā kritisko klasiskā tradīcijas atdzīvināšanu, galvenokārt sākot ar Pestalociju un Humboltu. (*Klafki, 1991, Uhle, 1993.*)

Izglītība nozīmē

- saprātīgas pašnoteikšanās spēju un spēju solidarizēties ar citiem,
- subjekta attīstību līdzšinējo cilvēces kultūru objektīvi atspoguļojošā vidē; tas nozīmē, ka izglītība vienmēr ir izskaidrojama kā cilvēka un pasaules attiecības, ar kurām saprot ne vien receptīvu, bet arī produktīvu mainīgu piedalīšanos kultūras procesā,
- individualitātes un sabiedriskuma iegūšanu,
- vispārpieņemamu, t. i., visiem cilvēkiem vienādi derīgu izglītību,
- daudzpusību, pirmām kārtām morālā, kognitīvā, estētiskā un praktiskā aspektā.

Līdz ar to izglītības jēdzienam atšķirībā no audzināšanas jēdziena ir vispārīgs mērogs, kurš dod iespēju, piemēram, novērtēt audzināšanas mērķus, kritizēt audzināšanu un to novērtēt.

7.6.3. MODERNAS IZGLĪTĪBAS APRISES

Kaut gan nav vienota uzskata par to, kas ir izglītība, var noteikt piecas izglītības jēdziena pamatdimensijas (*Langewandt*, 1994, 74. un turpmākās lpp.):

- 1) *lietišķā dimensija*. Izglītībai nepieciešams noteikts saturs, nepieciešama "viela";
- 2) *laika dimensija*. Cilvēces vēsturei laika gaitā ir noteikta jēga, kura vienmēr no jauna jāpārrunā; izglītībai nepieciešama "vēsture";
- 3) *sociālā dimensija*. Ar izglītību ir saistītas cilvēku sabiedrības normatīvās kopsakarības, izglītībai vajadzīga "piekrišana", "komunikatīvā socialitāte";
- 4) *zinātniskā dimensija*. Zinātnei būtu vēlams, lai izglītībai būtu vajadzīga zinātne, nevis dogmatisms;
- 5) *autobiogrāfiskā dimensija*. Individīdam nepieciešama izglītība pašizpratnei.

Ko tas nozīmē pašreizējā sabiedriskajā situācijā?

- No vienas puses, lielākā daļa darba un dzīves norišu kļūst aizvien abstraktākas, neaptveramas un mazāk pārskatāmas, pie tam vienlaikus, līdzīgi eksplozijai, palielinās zināšanu daudzums, kas nepieciešams ikdienā un profesionālajā kvalifikācijā,
- no otras puses, cilvēka rīcībspēja, saskaroties ar globālajām problēmām, aizvien vairāk samazinās, cilvēces nākotne ir apdraudēta, izplatās nevarība, ieraušānās sevī, vienaldzība, ētisks relatīvisms,
- tāpēc aktuālajā problēmsituācijā moderna izglītības teorija būs galvenais balsts.

Tādējādi izglītība apzīmē veidu, kā risināt šīs problēmsituācijas, pie tam izglītošana – kā jebkura pedagoģija – ir vērsta uz nākotni (*Peukert*, 1988), tās augstākais kredo ir dzīvības saglabāšana (*Preuss-Lausitz*, 1988). Tāpēc tā vairs nešķir prātu no morāles, zināšanas – no darbības (iespējamais vairs nav vienlaikus arī labais), attīsta radikālu ētiku (*Peukert*, 1988), tādi mērķi kā pašnoteikšanās, līdzņemšanas un solidaritātes spēju izkopšana (*Klafki*, 1991) viennozīmīgi veido tās normatīvo pamatu.

Pašreiz, mēģinot visaptveroši izraisīt diskusiju par šādu vispārīgu sabiedrisku problēmsituāciju audzināšanas jomā un izglītības pamatjēdzienu citādu, zinātnisku formulēšanu, Hansmanis, Marockis (1988/89) un Marockis, Zinkers (1992/93) kā galvenos uzsver 4 aspektus.

1. *Darbs* – jaunas tehnoloģijas, automatizācijas, pakalpojumu sniegšanas pieaugums utt. rada strauju profesiju kvalifikācijas pārstrukturēšanu, kā arī darba kā dzīves priekšnoteikuma pārmaiņas. Teorētiskā izglītības konsekvence panākama, ne tikai pārvarot tradicionālo profesionālās un vispārīgās izglītības nošķiršanu. Elementāri izglītības procesi daudz noteiktāk jāattīsta tādā pašā gultnē, kas nosaka šādu ekonomiskās racionalitātes attīstību un "kas orientējas uz kopīgu dzīves iespēju radīšanu" (Peukert, 1988, 16). Tāda saimniecība, kam rūp tikai peļņa un kas piesārņo apkārtējo vidi, ir pretrunā ar saprāta principu, saskaņā ar kuru jānodrošina gan bērnu nākotne, gan arī pieaugušo dzīves iztika.

Šī attīstība izglītības teorētiskā izpratnē nozīmē, ka līdzās arī turpmāk svarīgajām vispusīgajām pamatspējām un iemaņām topošais cilvēks jāsaprot darba dzīves pieaugošajai komplikētībai – viņam pastiprināti jāapgūst prasme analizēt (no veseluma atgriezties pie daļām un to nosacījumu struktūras, tātad jāprot sadalīt) un sintezēt (no daļām nonākt līdz veselumam un spēt tās saistīt). Ar to nav jāsaprot tikai tehnisks risinājums (analizēt kļūdu videoiekārtā un tad šo iekārtu iekļaut multimediju šova tīklā...), bet gan daudz aptverošāk – arī sociālā prasme (piemēram, saskatīt pārvaldes struktūras un sevis paša iekļaušanos sistēmā) (Hansmann, Marotzki, 1988a, 27).

2. *Racionālisms un zinātne*. "Postmodernajā" racionālisma un saprāta kritikas aspektā domāšana mērķa un līdzekļu kategorijās kā tehniskā progresa pamats ir radikāli kritizēta, jo dabas pārvaldīšana pārvērtusies dabas postīšanā. Šis racionālisma veids zaudē savu absolūtismu, no tā izriet jaunas jutekliskuma, emocionalitātes, vienotas dzīves uztveres u. c. formas, sevi piesakot jaunajās sociālajās kustībās.

Izglītības jēdzienam vajadzētu ieņemt noteiktu attieksmi pret šādu jaunā laika zinātnes vienpusīgo racionālisma principu paplašināšanu.

3. *Subjektivitāte un īstenības pārstrāde*. Mūsu pasaule aizvien vairāk tiek izskaidrota, izmantojot medijus. Mūsu izpratnes paraugi ir lielā mērā mediju inducēti pasaules attēli. Izglītība visvairāk atklājas, parādot, ar kādām pieredzes un pasaules interpretācijas iespējām subjekts ir apveltīts. Svarīgi būtu arī izvērtēt atšķirīgas pieredzes, nepazīstamo uzskatīt nevis par draudīgu, bet gan par citādu, patstāvīgu, bagātinošu parādību (multikultūru izglītība).

Izglītībai ir prātu rosinoša un orientējoša funkcija, tajā pašā laikā tā rada auglīgu pamatu dažādaī cilvēciskai saskarsmei ar sevi un pasauli. Tam pieskaitāma gan akceptēšanas un piekāpšanās spēja, gan sava viedokļa un pasaules uzskata salīdzināšana!

4. *Vērtīorientācija un ētika.* Ir zināms, ka jauniešiem un pieaugušajiem mainījusies vērtīorientācija (sk. iepriekš). Bez faktisko zināšanu apguves izglītība sniedz iespēju orientēt savu gribu un būt atbildīgam. Pasaulē ar pieaugošām sabiedriskām pretrunām, aizvien kompleksākām problēmām un savstarpēji strīdīgām vērtīorientācijām aizvien svarīgāka kļūst spēja argumentēt un kritizēt, kā arī spēja redzēt perspektīvā.

Izglītībai vajadzētu sniegt cilvēkiem iespēju savstarpējās diskusijās akceptēt tādu dzīvi, par kuru viņi var paši lemt un uzņemties atbildību savu līdzcilvēku priekšā.

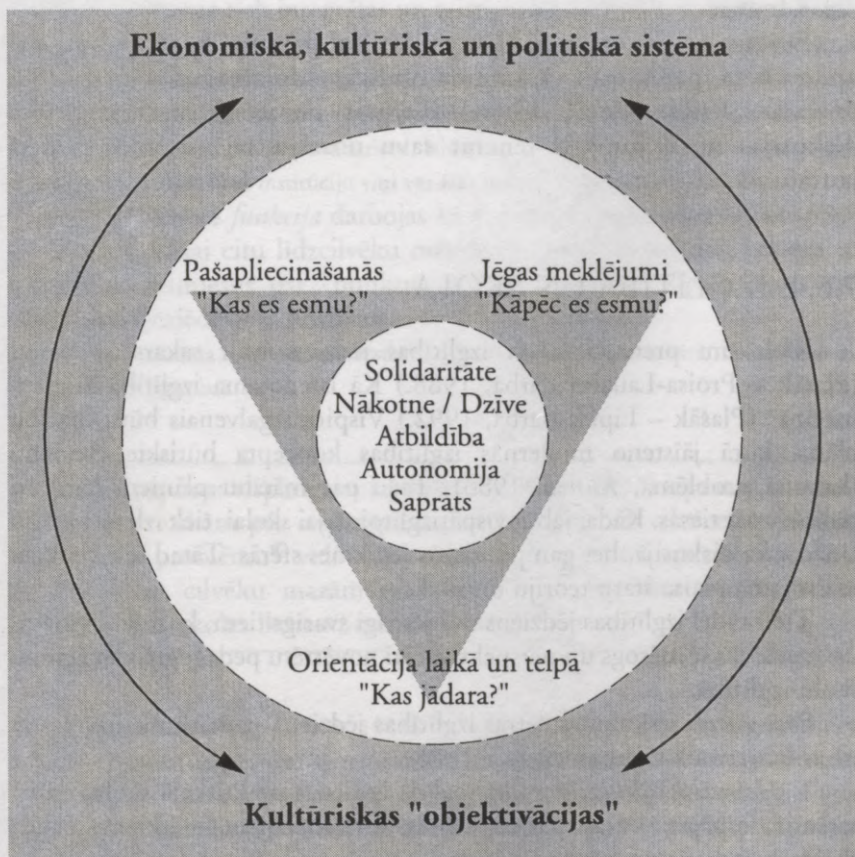
IZGLĪTĪBA KĀ KRITISKA PAŠIZGLĪTĪBA VISIEM

Tāad izglītības funkcija ir ne tikai ievadīt indivīdu sabiedrībā un vingrināt viņu ievērot tās likumus, bet arī izveidot kritisku, refleksīvu distanci (*Heydorn*, 1980). Izglītība, kas bijusi produktīva vienmēr tikai kā pašizglītība – tāad ietver ne tikai zināšanas, izglītības devumu (materiālā izglītība) vai iekšējo spēku attīstību (formālā izglītība). Tajā iekļauti eksistenciāli jautājumi: pašapliecināšanās, prāta veidojumi un orientācija laikā un telpā. Tā iedarbojas uz cilvēka uzvedību un darbību kā dimensijas noteicošs un strukturējošs spēks (*Hansmann, Marotzki*, 1989, 8) un neierobežo viņu ne attiecībā uz profesiju, ne sociālo kārtu, ne vecumu vai dzimumu.

Līdz ar to ir pārvarēts agrākais dalījums vispārīgajā un speciālajā izglītībā. Sākot no Keršenšteīnera gadsimta sākumā, Šprangera 20. gados, Lita 50. gados līdz pat politehniskajai izglītībai bijušajā VDR vienmēr ir bijuši mēģinājumi apvienot vispārīgo un profesionālo izglītību (piemēram, Ziemeļreinas–Vestfālenes federālās zemes koledžās (*Gruschka*, 1985), noteikt darba izglītojošo vērtību. Hansmanis un Marockis iepriekš ieskicētos modernās izglītības jēdziena kontekstos ietver tehniku, industriālās sabiedrības ražošanas un saimniekošanas formas, tāpat arī datoru laikmetā nepieciešamo pamatzglītību informātikā. Attiecībā uz skolas pedagoģiju tas nozīmē hierarhijas atcelšanu ģimnāziju un profesionālo skolu sistēmā, tāad arī izglītības pakāpju vienādošanu tajās. Izglītības politikas ziņā vēl būtu jāievēro izglītības teorētiskās prasības.

Atšķirībā no audzināšanas izglītība ir process mūža garumā. Tās saturs nav nosakāms neatkarīgi no laika, izglītībai izteiktāk jāreaģē uz neizbēgamajām kontingencēm – nosacījumiem, pēc kuriem notiek mācību procesi

(piemēram, plurālisms, brīvi veidojama nākotne, normatīvu štampu nepieļaušana individualitātes attīstībā). Vispārīgās izglītības atskaites punkts ir tieši šīs kontingences pārvarēšana. (*Tenorth, 1990.*)



25. att. Pamatjēdzieni un sakarības mūsdienu izglītības teorijā

Tiesi tad, kad izglītība kļūst atvērta tādiem "jauno sociālo kustību" tematiem kā miesiskums, jutekļi, ražošanas un komunikācijas humānākās formas, īstums, paškongruence, transpersonālais, meditativais, androgīnija u. c., uzmanības centrā paliek aktualizēts saprāta jēdziens. (*Mollenhauer, 1987.*)

Sevis pasludināšana par alternatīvu, lai "gūtu izjūtu pieredzi" (*Heipcke*, 1989, 9), un skaidrā saprāta izcelsana nedrīkst radīt vienkāršotu priekšstatu: vieni ir tie, kas pieprasa pārvarēt pasauli graužošu racionālu domāšanu un tās veidus un gandrīz vai fundamentāli apkaro apgaismības mantojumu, otri – tie, kuri uzskata, ka apgaismības potenciāls vēsturiski sevi nemaz nav apliecinājis, un uzticas saprātam kā vēl aizvien vislabākajam padomdevējam.

Diskusijas galvenais jautājums ir – vai pasaule, kuras nākotne ir apdraudēta, pamatos ir saprotama un līdzveidojama? (*Dauber*, 1989; *Heipcke*, 1989; *GEW*, 1994.) Pirmais nepieciešamais izglītības diskusijas nosacījums ir ieņemt savu nostāju šajā neziņas pilnajā jautājumā...

7.6.4. IZGLĪTĪBA UN SKOLA

Kāds šim pretenciozajam izglītības jēdzienam ir sakars ar skolu? (Plašāk – Proisa-Lauzica darbā, 1988.) Kā īstenojama izglītība arodapmācībā? (Plašāk – Lipica darbā, 1992.) Vispirms galvenais būtu mācību plāns, kurā jāīsteno modernās izglītības koncepta būtiskie elementi (kanona problēma, *Künzli*, 1986). Taču par mācību plāniem lemj arī politiki, pat tiesas. Kādai jābūt vispārīzglītojošajai skolai, tiek izlemts ne jau zinātniskā diskusijā, bet gan politiskās ietekmes sfērās. Tātad šeit veidojas ievērojama plaša starp teoriju un praksi.

Tieši tādēļ izglītības jēdziens ir ārkārtīgi svarīgs tiem, kuri skolā mācās un māca: tas ir mērogs un perspektīva, lai novērtētu pedagoģijas sniegumu skolu izglītībā.

Šajā sakarā izšķiramas četras izglītības jēdziena pamatfunkcijas, kuras ne ar ko nav aizstājamas (*Schulz*, 1988).

1. *Heiristiskā funkcija* mums palīdz ikdienas praktiskajā skolas darbā saskatīt iespējas, kuras patiesi atbilst formulētajiem mērķiem; palīdz skaidrāk saskatīt neatrisinātus jautājumus, rast jaunus uzdevumus un no jauna formulēt, kam veltāma vislielākā uzmanība. Taču jaunie uzdevumi nekādā ziņā nedrīkst izskaust sistemātiski izveidotus mācību kursus. (*Klafki*, 1991.)

Citādi zināšanu pārbaude nākamajā kontrol darbā ātri vien kļūtu problemātiska...

2. *Leģitimēšanas funkcija* prasa no mums pamatot izvīrītās pretenziņas. Leģitīms ir tikai tas, kas vispārējā izglītībā sniedz ieguldījumu kompetentas, patstāvīgas, par līdzcilvēkiem atbildīgas humānas dzīves izveidē.

Šķiet, ka drīz vien parādītos pretruna starp mācību cēļiem mērķiem un pilnīgi nepiemērotām mācību metodēm.

3. *Strukturēšanas funkcija* mums palīdz satura ziņā noteiktā laikā koncentrēt uzmanību uz patiesi svarīgu tematiku un daudzo profesionālo aspektu jūkli norāda uz nepārprotami svarīgāko. Nepieciešamās profesionālās zināšanas tiek integrētas un saistītas kompleksos aprakstos. Klafki (1991) šajā sakarā norāda uz eksemplāriskuma principu, jo mūsdienās virsroku gūst zināšanu pārpilnība.

Taču, ja pareizrakstība un pieturzīmju lietošana ir prasījusi vairāk laika nekā sarunas par mīlestību, mieru, brīvību, solidaritāti, laimi un nāvi un tomēr skolēni to nav spējuši apgūt, tad šādu izglītības institūciju viņi var sākt uztvert mazāk nopietni...

4. *Kritiskuma funkcija* darbojas kā pretspars jaunu cilvēku ļaunprātīgai izmantošanai citu līdzcilvēku mērķiem; tā palīdz saglabāt sekmes un nepārvērst jauniešus par "punktu vācējiem", kuriem jāpiemērojas citu izvirzītām bezjēdzīgām normām.

Atzīmju sistēma drīz vien pārvērstos par disciplinēšanas paņēmieni un izrādītos pilnīgs pretstats izglītībai.

Secinājums: vispārīgajai izglītībai – Klafki (1991) izpratnē kā visu cilvēku prasībām pēc *vispusīgas* izglītības mūsdienu cilvēces *vispārīgo* "galveno problēmu" vidē (nevis kognitīvā nozīmē speciālās jomās apdāvinātu cilvēku mazām grupām) piemīt noteikta mērķtieksme attiecībā uz skolas ikdienu un pamatstruktūru.

Daži *piemēri* (*Preuss-Lausitz*, 1988). Tā sauktā tālākizglītības skolu pārpildītības problēma vispār nepastāvētu, ja mūsdienās principiāli pieaugtu skolas apmeklējuma ilgums jauniešiem, arī aizvien vairāk meiteņu iesaistītos izglītībā. Tad selekcijas princips vispārējā izglītībā kļūtu lieks. Praktiskās izglītības novirzīšana uz vispārīglojošo skolu un teorētiskās izglītības – uz ģimnāziju būtu jāpārvar tāpat kā bērnu–invalidu noskīršana no citiem skolēniem un ievietošana speciālās skolās. Skolas mācīšanās jēgas ietversana formulējumā "tas jums vēlāk būs vajadzīgs" kļūtu lieka, tā vietā mūsdienās tiktu risinātas pusaudžu eksistenciālās problēmas. Daudziem skolotājiem piemotošais agnosticisms (nepareizi izprasta plurālisma un antiautoritārisma dēļ) neieņem nekādu nostāju būtu beidzies. Kopskola visiem ar kopīgām mācībām un vienlaikus daudzpusīgu diferenciaciju kļūtu pašsaprotama... Tā varētu turpināt uzskaitīt vēl citas konsekvences...

Taču – iespējams, Gēte neklūdījās, teikdams: "Tik āksta poza jūsu vispārējā izglītība un visi uzstādījumi turklāt." ("Vilhelma Meistara ceļojumu gadi".)

KONTROLJAUTĀJUMI

1. Cilvēka "audzināšanas nepieciešamība" tiek antropoloģiski pamatota. Ar kādiem argumentiem?

2. Izskaidrojiet jēdzienus kulturizācija, socializācija un audzināšana!

3. Ko nozīmē frāze "Audzināšanas jēdziens nav viennozīmīgs"?

4. Tēlaini pastāstiet par audzināšanas jēdziena pamatnostādņēm! Kuru no tām un kādēļ par labāko uzskatāt jūs?

5. Ar kādiem argumentiem jūs kritizētu populāro Brecinkas audzināšanas jēdzienu (ceru, ka esat to sapratīši)?

6. Kāda nozīme audzināšanā ir vērtībām, normām un mērķiem? Kam jūs dodat priekšroku?

7. Nosauciet dažas teoriju un modeļu koncepcijas par audzināšanas procesu!

8. Kritiski izvērtējiet šajā nodaļā izklāstīto audzināšanas struktūrmodeli!

9. Kādēļ mūsdienās atkal daudz diskutē par audzināšanas jēdzienu?

10. Protams, ka nepastāv viena vienīga vienota modernās izglītības teorija. Kuri elementi, pēc jūsu domām, ir tās neatņemama sastāvdaļa?

UZDEVUMI

1. Uzrakstiet (maksimums – trīs teikumi), ko jūs saprotat ar audzināšanu (jūs taču vēlaties kļūt par pedagoģu!)? Pārrunājiet šo jautājumu ar pārējiem (studentiem, kolēģiem)!

2. Analizējiet kādu izglītības institūciju (piemēram, skolu) un pēc iespējas konkrēti formulējiet, kāda izglītības izpratne ir jūsu pieredzes pamatā un kas notiktu, ja šajā nodaļā formulētā izglītības izpratne kļūtu par realitāti...!

IZMANTOTĀ LITERĀTŪRA

Allgemeinbildung. Zeitschrift für Pädagogik; 21. Beiheft, 1987.
Benden M. (Hg.) Ziele der Erziehung und Bildung. – Bad Heilbrunn, 1982.

Benner D. Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns//Lenzen D. (Hg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1. – Stuttgart, 1983. – S. 283–300.

* Benner D. *Allgemeine Pädagogik*. – Weinheim, 1987; 2. Aufl., 1991.

Benner D. Zur theoriegeschichtlichen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie//Benner D., Lenzen D. (Hg.) Erziehung – Bildung – Normativität. – Weinheim und München, 1991. – S. 11–28.

Bernfeld S. Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. – Frankfurt/M., 1967. (1. Aufl., 1925).

Biller K. Bildung – integrierender Faktor in Theorie und Praxis. – Weinheim, 1994.

Bollnow O. F. Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. – Essen, 1965.

Braun W. Pädagogische Anthropologie im Widerstreit. – Bad Heilbrunn, 1989.

Braunmühl E. v. Antipädagogik. – Weinheim, 1975.

* Brezinka W. *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. – München, 1975 (*seit citēts*), 5. *neub. Aufl.*, 1990.

Brezinka W. Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. – München, 1976.

Brezinka W. Über den Nutzen wissenschaftstheoretischer Reflexion für ein System der Erziehungswissenschaft//Zeitschrift für Pädagogik. – 1988. – H. 2. – S. 247–269.

Brezinka W. Glaube, Moral und Erziehung. – München, 1992.

Brezinka W. Erziehungsziele: Konstanz, Wandel, Zukunft//Pädagogische Rundschau. – 1993. – H. 3. – S. 253–260.

Dauber H. (Hg.) Bildung und Zukunft. – Weinheim, 1989.

Dichgans J. Die Plastizität des Nervensystems//Zeitschrift für Pädagogik. – 1994. – H. 2. – S. 229–246.

* Dietrich T. *Zeit- und Grundfragen der Pädagogik*. – 7. Aufl. – Bad Heilbrunn, 1992.

Dohmen G. Bildung und Schule. 2 Bde. – Weinheim, 1964/1965.

Eibl-Eibesfeld I. Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung. – München, 1987.

Fend H. Sozialisation und Erziehung. – Weinheim u. ö., 1969.

Fend H. Sozialgeschichte des Aufwachsens. – Frankfurt, 1988.

Flitner A. Konrad, sprach die Frau Mama... – Berlin, 1982.

Gehlen A. Anthropologische Forschung. – Reinbek, 1961.

Geißler E. E. Erziehungsmittel. 6. Aufl. – Bad Heilbrunn, 1982.

Gerlach J., Groß E. In der Diskussion: "Was heißt eigentlich Erziehung?"//Wir machen Druck, Zeitung der Studierenden am Fachbereich Erziehungswissenschaft. – 1995. – H. 4. – S. 4–13.

Geulen D. Sozialisation//Lenzen D. (Hg.) Erziehungswissenschaft. – Reinbek, 1994. – S. 99–132.

GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (Hg.) Bildung. Texte zur aktuellen Diskussion von 1700–1994. – Frankfurt/M., 1994.

Giesecke H. Das Ende der Erziehung. – Stuttgart, 1985.

Giesecke H. Einführung in die Pädagogik. – Weinheim, 1991.

Gruschka A. Wie Schüler Erzieher werden. – Wetzlar, 1985.

Gudjons H. u. a. Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. 2. Aufl. – Hamburg, 1992.

Hamann B. Pädagogische Anthropologie. – Bad Heilbrunn, 1982.

Hansmann O., Marotzki W. Zur Aktualität des Bildungsbegriffs unter veränderten Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft//Pädagogik. – 1988(a). – H. 7/8. – S. 25–29.

* Hansmann O., Marotzki W. (Hg.) *Diskurs Bildungstheorie. Bd. 1. – Weinheim, 1988(b), Bd. 2., 1989.*

Heid E. Erziehung//Lenzen D. (Hg.) Erziehungswissenschaft. – Reinbek, 1994. – S. 43–68.

Heipke K. u. c. (Hg.) Hat Bildung noch Zukunft? – Weinheim, 1989.

Hentig H. v. Die Schule neu denken. – München, 1993.

Henz H. Lehrbuch der systematischen Pädagogik. – Freiburg, 1975.

Herrlitz H.-G. Gymnasiale Bildung und akademische Berechtigung//Pädagogik. – 1988. – H. 7/8. – S. 20–24.

Herzog W. Pädagogik als Fiktion?//Zeitschrift für Pädagogik. – 1988. – H. 1. – S. 87–108.

Heydorn H.-J. Verhältnis von Bildung und Politik. – Frankfurt, 1980.

Heymann H. W., Lück W. v. (Hg.) Allgemeinbildung und öffentliche Schule: Klärungsversuche. – Bielefeld, 1990.

Hierdeis H., Hug T. Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. – Bad Heilbrunn, 1992.

Hinte W. Non-direktive Pädagogik. – Opladen, 1990.

Hoffmann D., Langewand A., Niemeyer C. (Hg.) Begründungsformen der Pädagogik in der Postmoderne. – Weinheim, 1992.

Inglehart R. Kultureller Umbruch. Wertwandel in der westlichen Welt. – Frankfurt/M., 1989.

Jonas H. Das Prinzip Verantwortung. – Frankfurt/M., 1979.

Kaiser A. u. c. Studienbuch Pädagogik. 5. Aufl. – Frankfurt/M., 1991.

Kamper D. Anthropologie, pädagogische//Lenzen D. (Hg.) Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1. – Reinbek, 1988. – S. 82–88.

Klafki W. u. a. Erziehungswissenschaft. Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Bd. 1. – Frankfurt/M., 1970.

* Klafki W. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 2. Aufl.* – Weinheim, 1991.

Klages H. Wertorientierung im Wandel. – Frankfurt/M., 1984.

Knauth T., Sandt O., Weiße W. Interkultureller Religionsunterricht in Hamburg//Lohmann I., Weiße W. (Hg.) Dialog zwischen den Kulturen. – München, 1994.

König E. Erziehungswissenschaft//Hierdreis H. (Hg.) Taschenbuch Pädagogik. Teil 1. – Hohengeren, 1990. – S. 180–189.

König E. Werte und Normen in der Erziehung//Roth L. (Hg.) Pädagogik. – München, 1991. – S. 219–229.

König E., Ramsenthaler H. (Hg.) Diskussion Pädagogische Anthropologie. – München, 1980.

Kokemohr R. Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie E. Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart//Hansmann O., Marotzki W. (Hg.) Bd. 1; 1988. – S. 327–373.

Kriek E. Nationalpolitische Erziehung. – Leipzig, 1932.

Kron F. W. Grundwissen Pädagogik. – München, 1988.

Künzli R. Topik des Lehrplandenkens. Bd. 1. – Kiel, 1986.

Langewand A. Bildung//Lenzen D. (Hg.) Erziehungswissenschaft. – Reinbek, 1994. – S. 69–98.

Liedtke M. Evolution und Erziehung. – Göttingen, 1972, 3. erg. Aufl. 1993.

* Lippitz W. *Bildung im Fachunterricht//Bildung und Lernen im Fachunterricht. Studienbrief 1 des DIFF.* – Tübingen, 1992.

Litt T. "Führen" oder "Wachsenlassen". – Leipzig, 1927.

Loch W. Die anthropologische Dimension der Pädagogik. – Essen, 1963.

Loch W. Enkulturation als Grundbegriff der Pädagogik//Bildung und Erziehung. – 1968.

Menze C. Bildung//Lenzen D. (Hg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1. – Stuttgart, 1983. – S. 350–356.

Marotzki W., Sünker H. (Hg.) Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. 2 Bde. – Weinheim, 1992/93.

Meyer-Drawe K., Peukert H., Ruhloff J. (Hg.) Pädagogik und Ethik. – Weinheim, 1992.

Miller A. Am Anfang war Erziehung. – Frankfurt/M., 1980.

Müller-Kipp G. Wie ist die Bildung möglich? Die Biologie des Geistes unter pädagogischen Aspekt. – Weinheim, 1992.

Müller-Kipp G. Problemlage und Aufgaben der Pädagogischen Anthropologie heute//Uher J. (Hg.) Pädagogische Anthropologie und Evolution. – Erlanger, 1995. – S. 143–170.

Mollenhauer K. Theorien zum Erziehungsprozeß. – München, 1972; 4. Aufl. 1982.

Mollenhauer K. Korrekturen am Bildungsbegriff?//Zeitschrift für Pädagogik. – 1987. – H. 1. – S. 1–20.

Neumann D. Pädagogische Perspektiven der Humanethologie//Zeitschrift für Pädagogik. – 1994. – H. 2/7. – S. 201–227.

Nohl H. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 2. Aufl. – Frankfurt/M., 1935.

*Oelkers J. *Erziehen und Unterrichten*. – Darmstadt, 1985.

Oelkers J. Theorien der Erziehung – Erziehung als historisches und aktuelles Problem//Roth L. (Hg.) Pädagogik. – München, 1991(a). – S. 230–240.

Oelkers J. Theorie der Erziehung//Zeitschrift für Pädagogik. – 1991. – H. 1. – S. 13–18 (b).

Oelkers J. Pädagogische Ethik. – Weinheim, 1992.

Oelkers J. Neue Seiten der "Pädagogischen Anthropologie"//Zeitschrift für Pädagogik. – 1994. – H. 2. – S. 195–199.

Oelkers J., Lehmann T. Antipädagogik: Herausforderung und Kritik. 2. Aufl. – Weinheim, 1990.

Pädagogik: Werteerziehung kontrovers. – 1994. – H. 7/8.

Peukert H. Bildung – Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen//Bildung. – 1998. – Friedrich Jahresheft IV. – S. 12–17.

* Pleines J. E. (Hg.) *Bildungstheorien, Probleme und Positionen.* – Freiburg, 1978.

Plessner H. *Die Stufen des Organischen und der Mensch.* – Berlin, 1975.

Portmann A. *Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen.* 2. Aufl. – Basel, 1951.

Prange K. *Pädagogik im Leviathan.* – Bad Heilbrunn, 1991.

Preuss-Lausitz U. *Auf dem Weg zu einem neuen Bildungsverständnis*//Hansmann O., Marotzki W. (Hg.), Bd. 1. – 1988. – S. 401–418.

Roth H. *Pädagogische Anthropologie.* Bd. 1. – Göttingen, 1966; Bd. 2. – 1971.

Ruhloff J. *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik.* – Heidelberg, 1980.

Rutschky K. (Hg.) *Schwarze Pädagogik.* – Frankfurt/M., 1977.

Scheler M. *Die Stellung des Menschen im Kosmos.* – Bern, 1928.

Scheuerl H. *Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken*// *Zeitschrift für Pädagogik.* – 1959. – H. 5. – S. 211–223.

Scheuerl H. *Pädagogische Anthropologie.* – Stuttgart, 1982.

Schlömerkemper J. *Was ist ein gebildeter Mensch?*//*Pädagogik.* – 1988. – H. 7/8. – S. 16–19.

Schoenebeck H. v. *Unterstützen statt erziehen.* – München, 1982.

Schües C., Ostbomk-Fischer E. *Das Menschenbild im Schatten der Soziobiologie*//*Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächsführung (GWG) Zeitschrift.* – 1993. – März. – S. 14–18.

Schütz E. *Macht und Ohnmacht der Bildung.* – Weinheim, 1992.

Schulz W. *Die Perspektive heißt Bildung*//*Friedrich Jahresheft IV.* – 1988. – S. 6–11.

Schwenk B. *Erziehung*//Lenzen D. (Hg.) *Pädagogische Grundbegriffe.* Bd. 1. – Reinbek, 1989. – S. 429–439.

Struck P. *Schul- und Erziehungsnot in Deutschland.* – Neuwied, 1992.

Tausch R. u. c. *Erziehungspsychologie.* 9. Aufl. – Göttingen, 1979.

* Tenorth H.-E. (Hg.) *Allgemeine Bildung.* – Weinheim, 1986.

Tenorth H.-E. *Geschichte der Erziehung.* – Weinheim, 1988, 2. Aufl. 1992.

Tenorth H.-E. *Neue Konzepte der Allgemeinbildung*//Heymann H. W., Lüzk W. v. (Hg.) – 1990. – S. 11–127.

Treml A. K. *Einführung in die Allgemeine Pädagogik.* – Stuttgart, 1987.

Treml A. K. Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung// Pädagogisches Wissen, Zeitschrift für Pädagogik. – 1991. – Beiheft der Z. f. Päd. – S. 347–360.

Tröger W. Erziehungsziele. – München, 1974.

Uexküll J. v. Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen. – Hamburg, 1956.

Uhle R. Bildung in Moderne-Theorien. – Weinheim, 1993.

Voland E. Grundriß der Soziobiologie. – Stuttgart, 1993.

Weber E. (Hg.) Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert. – Bad Heilbrunn, 1969.

Wehnes F.-J. Theorien der Bildung//Roth L. (Hg.) Pädagogik. – München, 1991. – S. 256–279.

Winkel R. Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik. – Düsseldorf, 1986.

Wulf C. (Hg.) Einführung in die pädagogische Anthropologie. – Weinheim und Basel, 1994.

Zapf W. (Hg.) Theorien des sozialen Wandels. – Köln und Berlin, 1971.

Pädagogische Anthropologie//Zeitschrift für Pädagogik. – 1994. – H. 2.

8. nodaļa MĀCĪŠANĀS

Kā cilvēks mācās? Mācīšanās psiholoģija ir izpētījusi dažādas likumsakarības. Uzmanības centrā izvirzītas mācīšanās pamatteorijas no biheiviorisma līdz kognitīvajiem virzieniem. Jaunā kognitīvā psiholoģija mācīšanos traktē kā informācijas apstrādi (analogi datora modelim). Taču pedagoģiskā aspektā būtu jānoskaidro, vai mācīšanās procesā notiek arī jaunatklāšme, tiek noskaidrotas problēmas risinājumi un jēga. Izklāstā raksturoti mācībteorētiskie aspekti, kā arī sniegti daži pedagoģiski padomi.

8.1. KAS IR MĀCĪŠANĀS? – IESKATS MĀCĪŠANĀS TEORIJĀS

Varbūt mūsu izglītības iestādes, pēc Gētes vārdiem, tik "nejēdzīgas" ir tādēļ, ka tās pārāk maz ievēro fundamentālas mācīšanās likumības un nosacījumus. Modernā mācīšanās psiholoģija izstrādājusi nozīmīgus pētījumus, kurus daļēji iespējams izmantot, lai sniegtu tiešu palīdzību mācīšanās procesā. (Pārskatu par mācību teorijām pirmām kārtām sniedz Bovers un Hilgards (1983) (1984); Angermeijers u. c. (1991). Gāge, Berliners (1986) un Edelmanis (1986) sniedz bagātīgus pedagoģisko paņēmieni piemērus; tāpat minams arī Veidemanis u. c. (1993).)

KO SAPROT AR MĀCĪŠANOS?

Mēs mācāmies braukt ar divriteni, lasīt, svešvalodu, saprātīgi argumentēt, taču tāpat arī apgūstam aizspriedumus, nostādnes un daudz ko citu. Spēja mācīties cilvēkam ir visnozīmīgākais izdzīvošanas nosacījums (sk. antropoloģiskos pamatus 7. nodaļā "Audzinašana un izglītība").

Pēc klasiskās, allaž citētās *Bovera, Hilgarda* (1983, 31) *definīcijas*, mācīšanos var attiecināt uz "organisma izturēšanās vai uzvedības potenciāla pārmaiņām noteiktā situācijā, kuru organisms realizē, ņemot vērā atkārtotu pieredzi šajā situācijā..." Ar to nav jāsaprot iedzimti instinkti, piemēram, ligzdu vīšana putniem, augšanas izraisītas pārmaiņas, piemēram, zemāks balss tembrs pēc balss lūzuma, tāpat arī pārmaiņas, kuras rada nogurums, instinktīvas dziņas vai reibuma stāvoklis.

Šī definīcija aptver trīs galvenos aspektus.

1. *Uzvedība* – tā tad kaut kas novērojams, kas noticis starp diviem laika punktiem t_1 un t_2 . Pārmaiņas tādējādi ir jāizskaidro, tās ietver sevī arī jau zināmā aizmiršanu un cita iemācīšanos. Par uzvedības pārmaiņām var pārliecināties, tikai novērojot uzvedību.

2. Psiholoģisko virzienu, kurš apskata tieši uztveramu organisma izturēšanos (žurkas, baloža, skolēna, tārpa vai skolotāja), sauc par *bihēiviorismu*. Tos, kuri pēc tieši uztveramā uzvedības procesā spēj noteikt to, kas notiek cilvēka atmiņā, sauc par *kognitīvajiem psihologiem* (*Gage, Berliner*, 1986, 260). Viņi uzdrošinās ieskatīties "melnajā kastē" un veido kognitīvās mācīšanās teorijas.

3. *Pieredzi* definēt ir sarežģīti. Tas lielākoties notiek izslēgšanas ceļā – kas pusstundu cilājis 50 mārciņas smagas hanteles, nogurst, – tā ir pieredze, bet ne mācīšanās pieredze. Kas no gaišas telpas iziet tumsā, piemēro savu redzi mainītajiem redzamības apstākļiem, tā arī ir pieredze, tomēr tikai fizioloģisku pārmaiņu, nevis mācīšanās pieredze. Daudz lielākā mērā ir izteikta apkārtējās vides uztvēruma pārstrāde. (*Weidenmann*, 1989, 996.) *Īslaicīga piemērošanās vēl nav mācīšanās*.

Patiesā mācīšanās nav tieši novērojama, bet ir izsecināma no pieredzes, kura balstās uz ilgstošo uzvedības pārmaiņu pamata.

Mācīšanās tā tad – atšķirībā no audzināšanas – savas vērtības ziņā ir *neitrāls jēdziens*. Tā ir cilvēciskas uzvedības dispozīciju pārmaiņu (nevis par uzlabošanu, kā tas raksturīgi audzināšanas jēdzienam) atzīmēšana, kuras skaidrojamas, apstrādājot pieredzi.

"Mēģinājumi sistematizēt zināšanas par mācīšanos, t. i., par mācīšanās nosacījumiem, rezultātiem un to kopsakarībām, rada mācīšanās teorijas." (*Skowronek*, 1991, 183.) Un tādu ir ļoti daudz. Tās var iedalīt divās lielās grupās.

a) *Bibeivioristiskās jeb asociatīvās mācīšanās teorijas*. Līdzās Edvardam L. Torndaikam, Edvīnam R. Gutri, Klārkam L. Hullam un Viljamam K. Estesam minama slavenā Ivana P. Pavlova klasiskā kondicionēšanas (nosacīšanas) teorija un Burhusa F. Skinera darbi par operanto kondicionēšanu (nosacīšanu), kuros organisms tiek uzskatīts par zināma veida "stimula un reakcijas savienotājdatoru" (*Weidenmann*, 1989, 996);

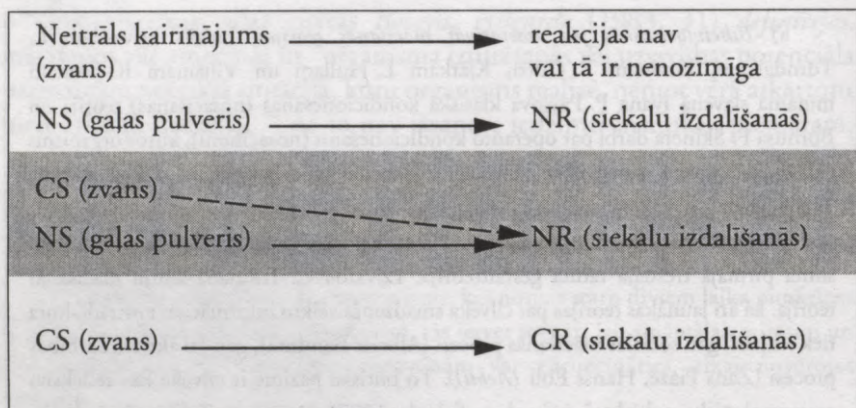
b) *kognitīvās organizācijas teorijas*. Pie tām pieskaitāma, piemēram, mūsu gadsimta pirmajā trešdaļā radītā gestaltteorija, Edvarda C. Tolmana zīmju mācīšanās teorija, kā arī jaunākās teorijas par cilvēka smadzenēs veikto informācijas apstrādi, kurā tiek iekļauti gan sociālās mācīšanās procesi (Alberts Bandura), gan arī aktīvas darbības procesi (Žans Piažē, Hanss Ēbli (*Aebli*)). To būtiska pazīme ir cilvēka kā "refleksīvi epistemoloģiska subjekta" (*Groeben, Scheele*, 1977) vērtēšana. Tas nozīmē, ka ar mācīšanos tiek saprasta aktīva vides apgūšana vai strukturēšana, kura tiek veikta, izmantojot saprātu un atziņas. Mācīšanās teorijas "kognitīvās pārmaiņas" ir nepārskatāmas.

8.2. KLASISKĀ KONDICIONĒŠANA JEB NOSACĪŠANA (PAVLOVS)

Krieva Ivana Pavlova un viņa amerikāņu domubiedru (piemēram, Džona B. Vatsona) reālais ieguldījums gadsimtu mijā bija tas, ka mācīšanās rezultāti pirmo reizi tika sniegti objektīvā un izmērāmā veidā. Ļausim vēlreiz ierieties slavenajam Pavlova sunim.

Jau ieraugot gaļas pulveri, sunim mutē saskrien siekalas. Gaļas pulveris tiek apzīmēts par nekondicionēto (nenosacīto) kairinātāju jeb stimulu (NS). Siekalu plūsma tiek nosaukta par nekondicionēto (nenosacīto) dabisku, nervu sistēmas izraisītu reakciju (NR). Pavlovs, dodot gaļas pulveri, vienmēr lika atskanēt noteiktai skaņai (zvanam), kura tika apzīmēta par kondicionēto (nosacīto) kairinātāju (*CS – conditioned reaction*). Drīz pēc tam sunim siekalas izdalījās jau pēc zvana – bez gaļas pulvera saņemšanas. Šī reakcija tiek saukta par nosacīto reakciju (*conditioned reaction*). No sākotnēji neitrāla kairinātāja (zvana), kas saistīts

ar laikā un telpā nosacītu barības pasniegšanu (daudzkārtējā saskarsmē, ko dēvē par kontingvitāti), izveidojas nosacīts kairinājums, no dabiskās siekalu izdalīšanās reakcijas – nosacīta (jeb kondicionēta) reakcija. Attēlotā shēma (balstoties uz Ēdelmanu 1986, 26) atveido šo pamatmodeli.



26. att. Pavlova kondicionēšanas (nosacīšanas) shēma

Šādā veidā arī cilvēkiem daudzi apkārtējās vides kairinātāji kļūst par signāliem, kuri izraisa noteiktu reakciju.

Piemērs. Bērnam ir bail no baltiem halātiem. Vienmēr, kad viņam izdarīja injekciju, ārstam mugurā bija balts halāts. Pēc kāda laika tikai baltais halāts vien izsauc nepatīkamas izjūtas. Baltais halāts (sākotnēji pilnīgi neitrāls kairinātājs) kļuvis par nosacītu kairinājumu (signālu), kurš izsauc bailes (nosacīta reakcija) pat bez injekcijas. Bērnam tāpat ir izveidojusies jauna kairinātāja–reakcijas kopsakarība. Dažu bērnu vemšanas kairinājumu saistībā ar eksāmeni pirmajos skolas gados var izskaidrot kā nosacījuma refleksu. (*Gage, Berliner, 1986, 264.*)

Lai gan šim mācīšanās psiholoģijas pamatmodelim ir ļoti ierobežots diapazons, ar to atbilstoši klasiskās kondicionēšanas likumībām var izskaidrot vienkāršas emocionālas reakcijas, kā, piemēram, satraukumu, bailes vai afektīvas noskaņu izpausmes. (*Skowronek, 1991, 185.*)

TEORIJAS IZVĒRSUMS

Šī teorija, dažādos aspektos veidojot stimula un reakcijas kopsakarības, tika paplašināta un diferencēta, piemēram, ar tādiem raksturotājiem kā *signālu vispārināšana* (no balta halāta līdz baltam apgērbam) otrās pakāpes nosacītām reakcijām (vemšanas kairinājums kā sekas kopsakarību ķēdei, kurai seko neitrāli eksāmenu situācijas signāli, piemēram, pietiek jau tikai ar skolotāja nopietno seju...). Būtiski ir arī *pastiprinātāji* ļoti biežu kopsakarību gadījumā, kā arī dzēšana (vairākkārtēja viena paša nosacītā kairinātāja parādīšanās – bez nenosacītā stimula, respektīvi, baltais halāts bez šļircēs, kas rada nosacīto baiļu izzušanu jeb ekstinkciju). Ar pretkondicionēšanu tiek saprasta kāda sakarība, piemēram, bailes saistībā ar patīkamu stimulu (piemēram, bailes no trusīša tiek saistītas ar mīlākā ēdiena pasniegšanu, turklāt tiek pārtrauktas atbilstoši nosacījumam, ka reakcija uz mīlākā ēdiena pozitīvo stimulu ir spēcīgāka par negatīvo baiļu reakciju uz trusīša stimulu). Uzvedības terapija daļēji balstās uz šādiem paņēmieniem. (Citus diferenciacijas un lietošanas piemērus sk.: Ēdelmanis, 1986, 14. utt.) Tomēr organisms nav tikai reaktīvs. Tas "operē" arī pats sevi.

8.3. OPERANTĀ JEB OPERATĪVĀ
MĀCĪŠANĀS (SKINERS)

Nozīmīgu papildinājumu mācīšanās kā kairinātāja un reakcijas saistībai sniedzis amerikāņu psihologs Skiners. Pavlova sunim kairinājums (piemēram, zvana skaņas) parādījās neatkarīgi no reakcijas. Pēc Skinera, turpretī kāds noteikts kairinājums parādās tikai tad, kad organisms izrāda kādu noteiktu reakciju.

Pazīstams piemērs ir tā saucamā Skinera kamera: barības gabaliņš balodim vai žurkai būri iekrīt tikai pēc tam, kad dzīvnieks nospiedis noteiktu sviru. Organisms iemācās, ka tā izturēšanās rada noteiktu efektu. Dzīvniekam, lai tas sasniegtu noteiktu rezultātu, kaut kas ir jādara – tādēļ arī dots šis apzīmējums "operants" jeb "instrumentāls". Torndaiks ir pirmais, kurš pētījis, kā dzīvniekiem (piemēram, kaķiem) pēc veiksmīgiem un neveiksmīgiem mēģinājumiem (*trial and error*) parādās efektīvas reakcijas. Par mācīšanās svarīgākajiem likumiem viņš nosauc panākumus (*law of effect*) un vingrinājumus, kuri pastāvīgi rada šo stimulu un reakcijas (S-R-saistība) kopsakarību. (S = ar stimulu šeit domāta kameras durvju atvēršanās, R = *response* jeb reakcija: sviras nospiešana ir "jāiemācās".)

Skiners sistemātiskos eksperimentos iekļāva mācīšanos panākumiem, kā arī mācīšanos, izmantojot pastiprinājumus. Pastiprinājums var būt jebkurš notikums, kas veicina kādas uzvedības iespējamību. Uzvedību var veidot divējādi: pirmkārt, piedāvājot kādu patikamu stimulu (piemēram, dodot barību vai uzslavējot), to sauc par *pozitīvo pastiprinājumu*; otrkārt, izslēdzot kādu nepatikamu stimulu, ko sauc par negatīvo pastiprinājumu.

Piemērs. Tuvojoties sunim, kurš aiz sētas nikni rej, gājējs jūt bailes. Nepatikamo baiļu stimulu ir iespējams novērst, pārejot ielas otrā pusē. Šī izsargāšanās atalgojas un līdz ar to dod pastiprinājumu tāpat izturēties tamlīdzīgās situācijās.

Negatīvo pastiprinājumu nedrīkst sajaukt ar sodu. Sods tikai rosina kādas uzvedības apspiešanu vai pavājināšanos, bet nekādā ziņā nav pastiprinājums! Noteiktas uzvedības nesekmēšana (bez atalgojuma vai pastiprinājuma) rada tās *dzēšanu*.

TEORIJAS IZVĒRSUMS

Apjomīgu pastiprināšanas plānu ietvaros Skiners izsecināja, ka nosacītās uzvedības iespēju var radīt ne tikai nepārtraukta, bet arī intermitējoša pastiprināšana (piemēram, ja barības lodīte kamerā izripo tikai pēc katras trešās sviras nospiešanas). Neregulāri pastiprināti uzvedības veidi izrādījās ārkārtīgi noturīgi pret dzēšanu (*Weidenmann, 1989, 1000*).

Līdzās ārēji izmantotajai pastiprināšanai iespējama arī *pašpastiprināšana* (kura tiek pielietota, piemēram, kooperētās uzvedības modifikācijās, kad bērns pats sevi apbalvo par vēlamu uzvedību).

Visbeidzot, iespējams veidot uzvedības ķēdes, pie tam tiek pastiprināti visi tie uzvedības elementi, kuri veicina iepriekš paredzēto uzvedību. Šajā gadījumā atsevišķie uzvedības veidi un atbilstošie pastiprinājumi tiek saistīti vienotā programmā.

Piemērs. Bērnam, kurš apmeklē skolu neregulāri, jāiemācās to darīt regulāri. Skolotājs viņa neierašanos nesodīja ar atzīmi klases žurnālā, bet gan sevišķi priecājās par skolēna ierašanos, ikreiz pozitīvi stiprinot vismazāko sasniegumu, u. tml. Pēc dažām nedēļām skolas apmeklējums kļuva regulārs. (*Edelmann, 1986, 97.*) Jaunākie empiriskie pētījumi par pastiprinājumu iedarbību, sevišķi skolā, parādījuši šīs koncepcijas relativitāti. Skolēni skolotāja uzslavas interpretē, saistot tās ar savu personīgo sekmju vērtējumu, salīdzinot ar pārējās klases reakciju uz šo uzslavu utt., kas viņu uzvedību kopumā var ietekmēt ļoti dažādi (*Weidenmann, 1989, 1007*).

Skinera sistēmu kopumā var nosaukt arī par pastiprinošo kontingentu teoriju (*Skowronek*, 1991, 186). Šo aspektu visvairāk izmanto dzīvnieku dresūrā (piemēram, militāriem uzdevumiem – baloži kā mērķu meklētāji raķetē – *Edelmann*, 1986, 73), reklāmā, programmētās mācīšanās procesā un uzvedības terapijā. Saistībā ar iepriekšminēto vispārināšanas jēdzienu (balts halāts → balts apģērbs) skatāma mācīšanās teoriju izpētes nozare, kura nodarbojas ar *mācīšanās likumsakarību pārnesi* (*Gage, Berliner*, 1986, 366 u. c.). Iegūtā pārnese uz citām situācijām vislabāk (Ļoti svarīgi, izmantojot paraugus mācīšanās procesā!) izdodas tad, ja atšķirīgie elementi ir skaidri atpazīstami un iespējami skaidri norādīti identiskie elementi. Tas pats attiecināms arī uz mācīšanās paņēmieniem un metodēm (piemēram, lai tos varētu turpmāk likt lietā, skolā iegūtajam vajadzētu atbilst profesijā nepieciešamajam). Risināšanas vispārīgo principu apguve arī paaugstina pārneses iespējamību mainītās situācijās.

KRITIKA

Biheivioristiskās teorijas daudzkārt ir dažādi kritizētas (*Bower, Hilgard*, 1983). Būtiskie iebildumi ir vērsti pret aprobežosanos ar novērojamu uzvedību ("melnās kastēs" hipotēze), pārsvarā ierobežotiem laboratoriskiem nosacījumiem, pārāk lielas nozīmes piešķiršanu reaktivitātei, aktivitātes nepietiekamu novērtēšanu cilvēka uzvedībā; pārmetumi izteikti arī par reducēšanu, pielīdzinot dzīvnieka izturēšanos cilvēka uzvedībai, prāta, gribas un motivācijas kā rīcības iemesla nenovērtēšanu, cilvēka pašierosmes neievērošanu (viņš pats domā par to, kas ir pastiprinājums). Tas nepārprotami norāda uz teorijām, kuras pamatojas uz patstāvīgu informācijas apstrādi cilvēka domāšanā.

8.4. MĀCĪŠANĀS NO MODEĻA UZVEDĪBAS (BANDURA)

Bandura sasaista stimula un reakcijas teorijas elementus ar kognitīvās teorijas elementiem. Viņam svarīgākais mācīšanās veids ir mācīšanās novērojot jeb mācīšanās no modeļa uzvedības. Bandura gan ir uzvedības psiholoģijas pārstāvis, bet jau diferencēti izstrādājis iekšējās darbošanās un uztvertā pārstrādāšanas principus. Cilvēks novēro savu apkārtni, interpretē savus iespaidus, generē darbības projektus un novērtē to īstenojumu.

Līdz tam klasiskās mācīšanās teorijas neprata izskaidrot, kādēļ cilvēka mācīšanās novērojot noris ļoti ekonomiski. Banduras slavenie eksperimenti, dažādi variēti un paplašināti, ļauj izdarīt šādu kopsavilkumu (Bandura, 1979).

Pirmsskolas vecuma bērni tika sadalīti četrās grupās, kuras guva atšķirīgu pieredzi. A grupa novēroja agresīvu pieaugušo. B grupa šo pašu pieaugušo novēroja filmā. C grupai šo agresīvo uzvedību demonstrēja par kaķi pārgērbta figūra. D grupa bija kontrolgrupa, kurai nebija agresīva modeļa. Agresivitātes modelis tika demonstrēts, nežēlīgi rīkojoties ar lielu lelli. Noslēgumā bērni tika sapulcināti telpā, kurā atradās šī lelle. Rezultāti bija iespaidīgi. Bērni no A–C eksperimentālajām grupām izrādīja gandrīz divreiz lielāku agresivitāti darbībās ar lelli nekā kontrolgrupas dalībnieki. Vislielāko negatīvo ietekmi acīmredzami bija izraisījis (C grupa) cilvēka tēls filmā.

Tomēr tik vienkārši nevar izdarīt secinājumus par paraugu netiešo (imitēto), dotajā gadījumā – negatīvo ietekmi. To gan dara daži mediju kritiķi (TV vakara programmās), bet tas nav pareizi, respektīvi, nav diferencētas pieejas. Bandura un viņa darba grupa secinājuši, ka starp uzvedības ierosinātāju modeli un šīs uzvedības realizēšanu novērotāja personā pastāv ievērojami kognitīvi pārstrādes procesi.

Izšķir vairākas fāzes:

- uzmanības pievēršana (uzvedībai, kura novērojama modelī),
- iegaumēšanas fāze (uzvedības shēmas ieslēgšana atmiņā),
- reprodukcijas fāze (tajā šī uzvedība pirmo reizi tiek izmēģināta),
- motivācijas fāze (uzvedības rezultāts tiek izvērtēts un notiek izšķiršanās par to, vai šis modelis ir vai nav jāatkārto).

Turklāt pastāv noteikti nosacījumi, kuru rezultātā kādu modeli iespējams pārņemt. Bērniem pirmām kārtām bija jāidentificē sevi ar šo modeli. Bez tam modelim vajadzēja ietvert varas vai citu sociāli augstu vērtētu īpašību pazīmes. Nozīmīgas ir arī sagaidāmās uzvedības izpausmes, kuras rada pašregulāciju atdarināšanas procesā. Pēc Banduras uzskatiem, mācīšanās notiek tieši divās pirmajās fāzēs (uzmanība un iegaumēšana), bet faktiski demonstrētā darbība tiek vadīta, kognitīvi reprezentējot modeļu uzvedību, piemēram, tēlu, vai valodas formā. (Novērotās uzvedības formulēšana vārdos veicina modeļa iedarbību.)

Vai uzvedība tiks pārņemta, to lielā mērā nosaka kognitīvie procesi, piemēram, tas, kas no uztvertā tiks atlasīts, un arī no tā, ko no ārējiem pastiprinājumiem būs iepriekš paredzējis novērotājs (vai tiek gaidītas, piemēram, negatīvas konsekvences), no modeļa nozīmīgākā pastiprinājuma (no tā panākumiem) un no novērotāja pašpastiprinājuma (vai viņš modeli uzskata par labu un noderīgu), tātad no pašregulācijas. (Edelmann, 1986, 251 u. c.) Mācīšanās ir ne tikai imitēšana, bet gan apjomīga "personu –

situāciju mijiedarbība" (*Weidenmann*, 1989, 1004). Ārējais pastiprinājums modeļiem mācīšanās procesam ir veicinošs, bet ne nepieciešams nosacījums. Pamatojoties uz šiem diviem iestarpinātajiem kognitīvajiem "apkārtceļiem", iespējams labāk izprast, kādēļ Bandura savu teoriju apzīmējis par "sociāli kognitīvu" teoriju.

8.5. KOGNITĪVĀ MĀCĪŠANĀS

8.5.1. MĀCĪŠANĀS KĀ INFORMĀCIJAS APSTRĀDE

Jau geštaltpsiholoģija uzsvēra uztveres, atziņas, produktīvās domāšanas un problēmu risināšanas nozīmi mācību procesā (*Bower, Hilgard*, 1984). Tieši geštaltpsiholoģijā rodami aizsākumi tām kognitīvajām mācīšanās teorijām, kuras galveno vērību velta nevis ārējiem nosacījumiem (stimuli ar pastiprinājumiem), bet gan uzsver iekšējo reprezentāciju un apkārtējās vides pārstrādi zināšanu struktūrās un darbības plānos. Jau 40. gadu beigās Tolmans mēģināja šos abus domāšanas virzienus integrēt, bet Roberta M. Gagnes (1969) darbs ir uzskatāms par šādu mūsdienu svarīgāko eksperimentu, it īpaši tas sakāms par skolēnu mācīšanās procesā.

MĀCĪŠANĀS PAKĀPES

Gagne izdala astoņus mācīšanās veidus: 1) signālmācīšanos (piemēram, zvans – siekalu izdalīšanās), 2) stimula-reakcijas mācīšanos (ar pozitīvu pastiprinājumu palīdzību mazs bērns, skatoties uz tēvu, iemācās teikt vārdu "tētis"), 3) motoriskas un 4) valodiskas ķēdes veidošanos (bērns iemācās iet gulēt, pasakot "lelle", paņemot to rokās, apguļoties utt.), 5) atšķirību un diskrimināciju iemācīšanos (zēns – protams!) – iemācās visos sīkumos atšķirt jaunos skaitliski arvien pieaugošos automašīnu veidus un nosaukumus), 6) jēdzienu mācīšanos (bērns saskarsmē ar daudzām specifiskām fizikālām plejādēm iemācās jēdzienu "vidējais" – tas, "kas atrodas starp diviem citiem"), 7) likumu mācīšanos (bērns iemācās izmantot likumu, ka gāze sasilstot izplešas, kā vispārēju principu) un 8) problēmrisināšanu (mainīta vai jauna likuma izveidošana iepriekš nepazīstamu problēmu

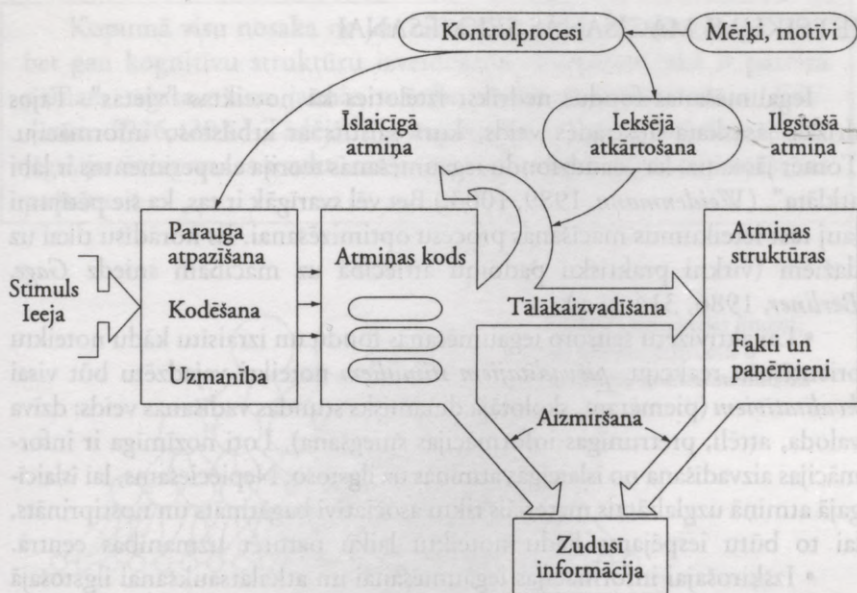
risinājumam). Gagne šos mācīšanās veidus sakārto hierarhiski. Lai varētu apgūt nākamo, sarežģītāko mācīšanās veidu, jāzina iepriekšējais, vienkāršākais. Atbilstoši tam Gagne izveidojis īpaša veida apgūstamās mācību vielas karti, kura paredzēta mācībām skolā. Skolotājs turklāt sakārto uzdevumus hierarhiskā secībā (izveido mācīšanās struktūru). Tam ir nozīmīga loma mācību plānu sastādīšanā (sk. 9. nodaļu "Didaktika").

SMADZENES – DATORS?

Gagnes darbs visbeidzot pilnībā ievadīja "kognitīvo pavērsienu" (aktuālu pārskatu par kognitīvo psiholoģiju sniedzis Vesels 1990. g.). Jaunākās teorijas skaidro mācīšanos kā informācijas pārstrādi analogi "elektroniskajām smadzenēm" – datoram. Par pamatojumu tam noder gan matemātiskā mācīšanās teorija, gan valodu mācīšanās teorijas (sk. tālāk) vai arī datorsimulēta intelekta uzvedība. Tomēr jāņem vērā, ka, analogi vērtējot datoru un smadzenes, smadzenes ir *producents*, turpretī dators – vienmēr tikai *produkts*. Šajā ziņā nedrīkst no produkta vienkārši pāriet uz producentu, jo neirobioloģija liecina, ka mūsu priekšstati par smadzeņu funkcionēšanu ir ārkārtīgi niecīgi un pie tam pārsvarā tikai teorētiski konstruēti!

Nākamais attēls parāda "informācijas apstrādes procesu" ("*information processing*") modeļa būtiskās sastāvdaļas (sīkāk sk.: Bower, Hilgard, 1984, 225 u. c.; Gage, Berliner, 1986, 312 u. c.).

Paskaidrojums. Modeļa attēls jāskatās no kreisās puses. Stimuli uzvedību neietekmē tieši, bet tiek apstrādāti, pārveidoti un mainīti sarežģītā procesā, kuru šis vienkāršotais modelis, protams, attēlo reducētā veidā. Kāds uztveres sistēmā raidīts stimuluss (*ievadītie dati*) tiek atzīts par paraugu (analizēts un identificēts) un – ciktāl kontrolprocesi var "pavēlēt" uzmanībai – kodēts. Tas viss notiek *sensorajā iegaumēšanas fondā* (-0,3 sek.) – pirmajā kvadrātā. Selektīvā uztverē tikai neliela daļa no uztvertā tiek aizvadīta tālāk uz *īslaicīgo atmiņu* vai *iegaumēšanas fondu* un tur saglabāta – otrais kvadrāts. Ja šī reducētā informācija tiek atkārtota un izmantota no jauna (piemēram, vairākkārt atkārtojot tikko atrastu telefona numuru), tā apmēram 10 sekundes saglabājas īslaicīgajā atmiņā kā lietošanas fonds (atmiņas kods ar trim kodēšanas simboliem). Attēls neatspoguļo šim procesam paredzētās tikko kā ilgstošajā iegaumēšanas fondā noglabātās informācijas izsaukšanu un salīdzināšanu (piemēram, tikko apgūto stratēģiju iedalīt šo telefona numuru blokos).



27. att. Informācijas apstrāde pēc datormodeļa (Bower, Hilgard, 1984, 234)

Īslaicīgās atmiņas lietošanas fonds kalpo kā pudeles kakls visas informācijas plūsmai. Ja kāda informācija tiek atzīta par ilgstoši glabājamu, tā tiek aizvadīta uz *ilgstošo atmiņu*. Pretējā gadījumā tā tiek aizmirsta (kas, starp citu, ir ļoti nepieciešams, lai mūsu smadzenes netiktu pilnīgi pārslogotas). Šajā tālākaizvadišanas procesā atkal parādās kodēšana, t. i., notiek savienošanās un integrēšanās pastāvošajās hierarhiski vai posmsecīgi sakārtotajās atmiņas struktūrās, t. i., jau pastāvošajā faktu tīklā (zināšanas par noteiktu nozari) un paņēmieniem (zināšanas par to, kā tiek darīts).

Ilgstošās atmiņas kapacitāte atkarībā no organizācijas pakāpes ir ļoti augsta, un pēc nozīmes kodētās zināšanas praktiski ir ilgstošas. Noteiktu zināšanu "atcerēšanās grūtības" drīzāk uzskatāmas par nepietiekamu meklēšanas un atrašanas procesu problēmu nekā norādi uz ilgstošās atmiņas "trūkumu".

IETEIKUMI MĀCĪŠANĀS SEKMĒŠANAI

Iegaumēšanas fondus nedrīkst iztēloties kā noteiktas "vietas". Tajos drīzāk jāaskata apstrādes veids, kurš saistīts ar atbilstošu informāciju. Tomēr jāsecina, ka "daudzfundu iegaumēšanas teorija eksperimentos ir labi atklāta". (Weidenmann, 1989, 1003.) Bet vēl svarīgāk ir tas, ka šie pētījumi ļauj rast ieteikumus mācīšanās procesu optimizēšanai. Es norādīšu tikai uz dažiem (virkni praktisku padomu attiecībā uz mācībām sniedz Gage, Berliner, 1986, 314 u. c.).

- Lai aktivizētu sensoro iegaumēšanas fondu un izraisītu kādu noteiktu orientējošu reakciju, *pievadītajiem stimuliem* noteikti vajadzētu būt visai *kvalitatīviem* (piemēram, skolotāja dinamisks stundas vadīšanas veids: dzīva valoda, attēli, pretrunīgas informācijas sniegšana). Ļoti nozīmīga ir informācijas aizvadīšana no īslaicīgās atmiņas uz ilgstošo. Nepieciešams, lai īslaicīgajā atmiņā uzglabātais materiāls tiktu asociatīvi bagātināts un nostiprināts, lai to būtu iespējams kādu noteiktu laiku paturēt uzmanības centrā.

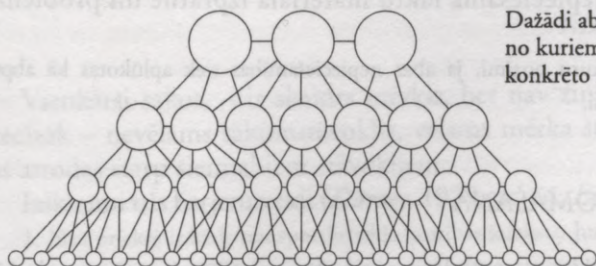
- Izšķirošajai informācijas iegaumēšanai un atkalatsaukšanai ilgstošajā atmiņā ļoti svarīga ir mācību vielas *jēga un saturs*. Bruners (1974) uzskata, ka apkārtējie priekšmeti un notikumi var tikt pārstāvēti trijos līmeņos: ricibattēlošanas, tēlainās un simboliskās attēlošanas līmenī. Skola pārāk bieži ierobežojas ar valodiski simbolisko attēlošanas līmeni un brīnās, ka bērni visu atkal tik ātri aizmirst... Izvirzās prasība pēc darbīborientējošā līmeņa. (Gudjons, 1994.)

- Lai rastos sasaiste starp ķēdes posmiem, atsevišķi mācību vielas elementi jāsaista ar starpniekposmiem (mediatoriem). Šie "mezgļpunkti", lai "nāktu uz pēdām" meklētajai informācijai, to izsaucot, noder par "norādošiem stimuliem".

- Mācību vielas *loģisks sakārtojums* vai hierarhiska organizācija ievērojami veicina spēju atcerēties (Gage, Berliner, 1986, 330). Tas smadzenēs veido it kā bibliotēku, kurā sistematizēti izvietotas atmiņas. Tajā iederas arī jaunās mācību vielas saistīšana ar jau esošajām zināšanu vai problēmrisinājumu struktūrām, kuru izmantošana pārsvarā atkarīga no skolēna pašiniciatīvas. Jo labāk jauno mācību vielu var asimilēt esošajās struktūrās, jo vieglāk to iegaumēt un apstrādāt.

Tēlaini izsakoties, jāsaprot, ka bibliotekāram pastāvīgi katalogā jāintegre jaunā informācija. Tādēļ, lai pēc iespējas labāk patstāvīgi varētu vadīt kontrolprocesus, ļoti liela nozīme ir personīgo mācību un informācijas apstrādes procesu atgriezeniskajai saiknei. Šāda sistēmātiska apzinātas pašvadības veidošana tiek saukta arī par *metakognīciju*.

Kopumā visu nosaka ne jau mehāniska iemācīšanās (no galvas), bet gan kognitīvu struktūru izveidošana. Visnozīmīgākā ir pareiza pamata sagatavošana jaunās mācību vielas nostiprināšanai. (*Edelmann*, 1986, 203.) Tādējādi ir nepieciešams izprast mācību satura jēgu, jo šīs izpratnes struktūras varētu radīt vislabāko nostiprināšanas pamatu.



Dažādi abstrakcijas līmeņi,
no kuriem zemākais ir
konkrēto notikumu līmenis

28. att. Zināšanu un vērtēšanas struktūru hierarhiskais sakārtojums
(sk.: *Edelmann*, 1986, 214)

Amerikāņu psihologs Dāvids P. Ausubels (1974) šajā sakarā attīstījis diferencētu jēdzieniski receptīvās mācīšanās teoriju, kura pievēršas mācību vielas izklāsta nepieciešamībai un vienlaikus uzsvēr jaunās mācību vielas saikni ar jau pastāvošajām kognitīvajām struktūrām.

ATKLĀJOŠA MĀCĪŠANĀS

Ausubelam izraisījās strīds ar viņa tikpat slavenu kolēģi Džeromu S. Bruneru, kurš viņa teorijai pretstatīja atklājošas mācīšanās nepieciešamību (sk.: *Neber*, 1981). Bruners kā vissvarīgāko uzsvēr nepieciešamību vingrināt skolēnus jaunatklāšanas metožu izmantošanā, tātad samērā patstāvīgi risināt problēmas.

Jauks *piemērs* ir mēģinājums tematu "Pilsētu rašanās" skolēniem nevis mācīt (ar visiem mācību palīg līdzekļiem, kurus uzskaitījām jau iepriekš...), bet gan iedot viņiem karti ar dažām topogrāfiskām atzīmēm un tad likt pašiem noskaidrot, pēc kādiem nosacījumiem un kādās vietās rodas pilsētas (*Neber*, 1973, 16).

Bruners izceļ pārneses jēdziena nozīmi, t. i., ka mācību viela, kura tiek apgūta kādā vēlākā laika posmā, var tikt atsevišķi atpazīta jau sākotnēji apgūtā jēdzienā. Nozīmīgas ir arī Ausubela uzsvērtās kognitīvās struktūras, kaut ar organizētu zināšanu daudzumu smadzenēs vien nepietiek. Svarīgāka ir kognitīvo struktūru izveide – "heiristiskas struktūras", tātad heiristisku paņēmienu un problēmrisināšanas tehnikas apguve. Atklājošas mācīšanās uzdevums tādējādi ir apgūt fundamentālas zināšanas par tādiem likumiem un jēdzieniem, kurus vēlāk varētu izmantot nepieciešamā faktu materiāla izpratnē un problēmrisinājumos.

Strīds zaudē jebkuru nozīmi, ja abas nepieciešamības tiek aplūkotas kā abpusēji nozīmīgi papildinājumi.

DARBĪBA UN DOMĀŠANA

Hanss Ēbli (*Aebli*) savos darbos par skolēnu mācīšanās procesu darbības teorētiskajiem pamatiem (1980, 1981, 1983) pārliecinoši pierādījis, ka domāšanas struktūras attīstās interiorizācijas ceļā. Arī jēdzieni slēpj sevī darbības shēmu elementus. (Kā piemēru minot jēdzienu "burvju ota", jūs varat pavisam viegli konstatēt, kādu darbību "tiklu" tas sevī slēpj.) Ēbli pamatēze attiecīgi ir šāda: "Domāšana izriet no darbības un kā īstai, t. i., vēl kā duālistiski neizkropļotai domāšanai tai piemīt darbības pamatiezīmes, it sevišķi tās mērķorientācija un konstruktivitāte." (1980, 26.) Domāšana izriet no darbības un savā atgriezeniskajā iedarbībā to sakārto. (*Gudjons*, 1994.)

8.5.2. PROBLĒMU RISINĀŠANA

Risinot problēmas, nepieciešama psihisku darbību – gan zināšanu, gan pieredzes – pārnese, izmantojot dažādus risinājuma paņēmienus. Jārūnā par ļoti sarežģītu procesu un tam atbilstošu spēju veidošanos. Iepriekš apgūtās "heiristiskās struktūras" (sk. iepriekš Bruneru) nosaka problēmu risināšanas veidu. Tas notiek, kā jau iepriekš minēts, runājot par informācijas apstrādi. Risinājuma procesu vada atpazīšana, kodēšana, iegaumēšana, uzkrāšana, vispārināšana utt. (*Weidenmann* u. c., 1993, 191.)

Arī problēmu risināšanu iespējams iemācīties: "Vispirms augošā secībā vienotā struktūrā tiek saistītas, kā arī iepriekšējos zināšanu kopumos integrētas zināšanas, piemēram, atsevišķas definīcijas vai pārāk šaura zināšanas par jēdzienu. Tādējādi tās iespējams ātrāk un apjomīgāk strukturētās vienībās izmantot jaunu problēmu risināšanai." (*Skowronek*, 1991, 191.) Pašlaik pārsvarā veikti empīriski stratēģiski pētījumi kādā noteiktā specialitātē (piemēram, matemātikā).

KAS IR PROBLĒMA?

Vienkārši sakot, – ir skaidrs mērķis, bet nav zināms, kā to sasniegt. Precīzāk – nevēlams sākumstāvoklis, vēlams mērķa stāvoklis un barjeras, kas atrodas starp šiem abiem stāvokļiem.

Izšķirami trīs barjeru veidi (*Dörner*, 1979; sk. arī: *Edelmann*, 1986, 278).

1. Jūsu priekšā ir kāds transportlīdzekļa kustības saraksts. Jums ir zināma tā atiešanas vieta (A) un galapunkts (Z). Sarakstā minēta tikai šī transformācija no A uz Z, bet apgrūtināta ir interpolācija – pastāv *interpolācijas barjera*.

2. Jums 30 sekunžu laikā jāatrisina dotās skaitļu rindas saskaitīšanas problēma bez kalkulatora palīdzības (*Wessels*, 1990, 356):

85515

14485

3555

6445

85515

14485

3555

6445

Ierastā sintezējošā domāšana liek jums ķerties pie pildspalvas un rēķināt. Savu laika limitu, šķiet, esat jau pārsnieguši. Varbūt tikāt ievērojuši, ka katrs skaitlis minēts divreiz, ka pirmo divu skaitļu summa ir 100 000 un nākamo divu – 10 000? Noteiktu risinājuma iespēju izslēgšanu sauc par *sintēzes barjeru*.

3. Pēc remonta jūs vēlaties savu dzīvokli iekārtot skaistāk. Patiesībā šīs problēmas risinājumam līdzekļu pietiek, – bet nav skaidrs mērķis – ko nozīmē "skaistāk"? Slikti definēta problēma būtu jāpārveido labi definētā problēmā – tā ir *dialektiskā barjera*.

Problēma ir jāšķir no *uzdevumiem*, kuru risināšanā tiek izmantotas nepieciešamās vai aktuālās zināšanas, jo uzdevumu risināšanai esam mācījušies likumus. Šāda stratēģija tiek saukta par *algoritmu* (= precīzs

nosacījums paņēmienu izvēlei). Ja nepietiek līdzšinējo zināšanu, lai no sākumstāvokļa sasniegtu mērķa stāvokli tiešā vai ierastā ceļā, jāizmanto *heiristika*: dažādas problēmrisinošās domāšanas formas.

Problēmu risināšanā izšķir vairākas stratēģijas (*Edelmann*, 1986, 279, *Wessel*, 1990, 356). Iesakām noteikt, kuru jūs pārzināt.

1. *Mēģināšana un kļūdisānās*. Mēģinājumi atrisināt problēmu dažādos veidos ir pazīstami.

Jums noteikti ir pazīstama "cilvēkēdāju problēma". Kādas upes krastā atrodas trīs misionāri un trīs kanibāli. Viņu rīcībā ir viena divvietīga laiva. Airēt prot visi trīs misionāri un viens kanibāls. Pārceļoties kanibālu skaits laivā nedrīkst būt lielāks par misionāru skaitu. Hipotēzes ir pirmie soļi ceļā uz problēmu risināšanu.

2. Problēmu risinājums *pārstrukturējot*.

Par piemēru varētu izmantot iepriekšminēto matemātikas uzdevumu. Tikai tad, kad problēma mainās, jo tiek pārstrukturēta, to var viegli atrisināt.

3. problēmu risināšana, *izmantojot stratēģijas*. Tiek izstrādāts plāns, kas problēmas atrisinājumu nosaka heiristiska likuma formā (sk. iepriekš: meklēšanas un atrašanas stratēģijas).

Varbūt būsit dzirdējuši par "Hanojas torni", kur no plates A pa plati B uz plates C jānovieto noteikts daudzums dažāda diametra ripu. Tas, kas izstrādājis pareizo stratēģiju, spēj to izdarīt piecos gājienos.

4. Problēmu risināšana *sistemātiskas domāšanas ceļā*. Kompleksu problēmu risināšanā nepietiek tikai ar lineārās domāšanas izmantošanu, kura veidota cēloņa–seku ķēdēs. Daudz svarīgāk ir vairāk izmantot savstarpēji atkarīgu mijiedarbību ietekmi.

Padomājiet par apkārtējās vides aizsardzības pasākumiem, kuros ir nepieciešama kompleksa domāšana! Kā ievērojamākais te minams slavenais "Lohauzenas eksperiments" (simulācijspēle par kādas fiktīvas vietas ekoloģisku izveidošanu).

5. Problēmu *radoša* risināšana. Liela nozīme ir ideju bagātībai un oriģinalitātei. Vajadzīga nevis tā saucamā konverģentā domāšana (mērķa sasniegšana pēc noteikta risinājuma), bet gan diverģentā domāšana, kurai raksturīga netipisku ceļu pārbaude un vairāku risinājumu izplānošana (ir atļauts arī apšaubīt un mainīt mērķi).

8.6. NOZĪMĪGĀKĀS ATTĪSTĪBAS TENDENCES

Ko gan dod vislabākā kognitīvā stratēģija informācijas pārstrādē, ja skolēniem, piemēram, nav motivācijas? *Motivācija* ir viens no izšķirošajiem nosacījumiem, lai mācītos (*Schiefele*, 1974, *Heckhausen*, 1980, *Gage*, *Berliner*, 1986, Z. f. Päd., 1993, H. 2). Tāpat svarīgas atšķirības pastāv

individuālajās mācīšanās stratēģijās, kuras ir ciešā saistībā ar inteligenci un apdāvinātību. (Sikāk sk.: *Gage, Berliner*, 1986, 81 u. c.)

Visi iepriekšminētie teorētiskie aspekti tomēr neņem vērā kādu izšķirošu pedagoģisku rakursu, proti, ko bērns grib un var pats izdarīt, jo mācīšanās gandrīz viennozīmīgi tiek izprasta kā vienpusīgi atbilstoša mācīšanai (*Maurer*, 1992, 77). Netiek vērtēta mācīšanās kā būtiska dzīves nosacītība, skolēns kā mācīšanās subjekts un jēgas meklējumi mācīšanās procesā (starp citu, traucējumi mācīšanās jomā attiecīgi tiek traktēti kā domāšanas krīzes).

Pamatos atšķirīgu mācīšanās skaidrojumu personīgās nozīmības izpratnē īpaši attīstījusi humānistiskā psiholoģija. Ja par atskaites punktu tiek izvēlēts šis aspekts, var runāt par "fascinējošo mācīšanos" (*Fuhr, Gremmler-Fuhr*, 1988), ar to saprotot mācīšanās procesu personīgo nozīmību. Lai gan tā nav izveidojusies kā "mācīšanās teorija" iepriekšējā (šaurākajā) nozīmē, humānistiskā psiholoģija, kas starp biheiviorismu un psihoanalīzi radīta ASV (kā "trešais ceļš") kopš vairāk nekā 40 gadiem, tomēr būtiski ietekmējusi pieaugušo, bērnu un jauniešu mācīšanās procesus. Sākotnēji tā tika veidota terapeitiskos nolūkos, taču vēlāk tika adaptēta arī atbilstoši izglītībai un audzināšanai (*Buddrus*, 1995), runājot par "vispusīgu mācīšanos", kura tiek aprakstīta ar tādiem jēdzieniem, kam nav savas sistemātiskas vietas citās psiholoģijas teorijās: piemēram: "personīgā izaugsme" ("*personal growth*"), "apzināšanās, izjūta" ("*awareness*"), "kontakts" ("*contact*"), "pašaktualizēšana" ("*self-actualization*") u. c. (*Buddrus*, 1995.)

Subjekta nozīmību visaugstāk vērtē arī *Klauss Holckamps* (1993). Pamatojoties uz savu darbu "Kritiskā psiholoģija", viņš izstrādājis klasisko mācīšanās teoriju fundamentālu kritiku (un reinterpretāciju) un par savas mācīšanās teorijas zinātnisko pamatu izvirza subjektu. Mācīšanās tiek traktēta kā no subjekta un viņa motīviem izrietoša subjektīvās pieredzes un dzīves iespēju paplašināšana, kā ekspansīva mācīšanās (turpat, 492). Tādēļ *Holckamps* un citi kritizē arī "skolas par mācīšanās kultūras atstāšanu novārtā" (turpat, 476), kura ar saviem formalizētajiem mācīšanās mērķiem pieļauj tikai defensīvu mācīšanos (turpat).

Rezumējot var sacīt, ka didaktiskos procesus skolā, pieaugušo mācībās tālāk mācībāsursos utt. mācīšanās teoriju aspektā nekad nav iespējams

skatīt atsevišķi. Mācīšanās likumības ļoti sīki tika pētītas eksperimentāli. Jaunākā kognitīvā psiholoģija turpretī interpretē mācīšanos kā *nozīmīgu* informācijas pārstrādes procesu. Līdz ar to radīts pamats kognitīvai mācību psiholoģijai, kurā tiek ievērots arī mācīšanās saturs (Terhart, 1989, 52 utt.). Tikai emocionālā un saprāta apvienojums mācību procesā padara nozīmīgu mācīšanos izglītības iestādēs. Izglītības *jēgas* un satura aspekti mācīšanās un mācību procesā didaktikā skatāmi vienkopus. Tādējādi nonākam pie jautājuma, kā šīs attiecības tiek strukturētas dažādos didaktiskos modeļos. Tas tiek apskatīts nākamajā nodaļā.

Bet ko vēl sacījis Bernards Šovs? "Ja tu kādam cilvēkam kaut ko gribi iemācīt, viņš to nekad neiemācīsies."

KONTROLJAUTĀJUMI

1. Kādās galvenajās grupās iedala mācību teorijas?
2. Ar ko tās atšķiras?
3. Kas jāsaprot ar kondicionēšanas procesu pēc Pavlova uzskata? Ko tajā nozīmē kontingvītāte?
4. Ko nozīmē pozitīvs un negatīvs pastiprinājums Skinnera darbos?
5. Ļoti bieži dzirdamais iebildums pret operanto mācīšanos pēc Skinnera metodes attiecas uz neiespējamību pārnest dzīvnieka izturēšanos uz cilvēka uzvedību. Kur jūs saskatāt biheiviorisma nozīmi un robežas?
6. Televīzijā bērni redz agresīvus filmu varoņus. Kas, pēc Banduras sociālkognitīvās mācīšanās teorijas, runā pretī aizliegumam skatīties televīziju, to pamatojot šādi: "Šādi paraugi tiek imitēti"?
7. Mācīšanos var saprast kā informācijas apstrādi pēc datora modeļa. Lūdzu, īsi paskaidrojiet, kādu "ceļu" veic informācija no datu ievades!
8. Kādu palīdzību mācīšanās procesā atvasina no šī teorētiskā modeļa?
9. Ar ko atšķiras "atklājošā mācīšanās" (pēc Brunera) no "saprātīgi receptīvās mācīšanās" (pēc Ausūbeļa)?
10. Nosauciet dažas problēmu risināšanas stratēģijas!
11. Ar ko "humānistiskā psiholoģija" atšķiras no klasiskajām mācīšanās teorijām?
12. Ko Klausu Holckampa koncepcijā nozīmē "defensīvā" un "ekspansīvā" mācīšanās?

UZDEVUMS

Lūdzu, pacentieties iegādāties (varbūt paņemt bibliotēkā) V. Edelmana grāmatu *Lernpsychologie*. – Weinheim, 1986. Pārlapojiet to un sameklējiet pašus aizraujošākos uzdevumus un to atrisinājumus par jūsu interesējošiem tematiem! Protams, jums jāiegādājas vēl viena grāmata, taču tas patiešām ir to vērts! Diemžēl vietas trūkuma dēļ nevaru šeit minēt citus uzdevumus.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

Aebli H. Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. 1. – Stuttgart, 1980; Bd. 2. – Stuttgart, 1981.

Aebli H. Zwölf Grundformen des Lehrens. – Stuttgart, 1983.

Angermeier W. F., Bednorz P., Schuster M. Lernpsychologie, 2. erw. Aufl. – München und Basel, 1991.

Ausubel D. P. Psychologie des Unterrichts. Bd. 1. und 2. – Weinheim, 1974.

Bandura A. Sozial-kognitive Lerntheorie. – Stuttgart, 1979.

* Bower G. H., Hilgard E. R. *Theorien des Lernens*. Bd. 1. – Stuttgart, 1983; Bd. 2. – Stuttgart, 1984.

Brunner J. S. Entwurf einer Unterrichtstheorie. – Berlin, 1974.

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

Dörner K. Problemlösen als Informationsverarbeitung. – Stuttgart, 1979.

* Edelmann W. *Lernpsychologie*. 2., völlig neu bearb. Aufl. – Weinheim, 1986.

Fortmüller R. Lernpsychologie. – Wien, 1991.

Fuhr R., Gremmler-Fuhr M. Faszination Lernen. – Köln, 1988.

* Gage N. L., Berliner D. C. *Pädagogische Psychologie*. – Weinheim, 1986.

Gagné R. M. Die Bedingungen des menschlichen Lernens. – Hannover, 1969.

Groeben N., Scheele B. Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. – Darmstadt, 1977.

Gudjons H. Handlungsorientiert lehren und lernen. 3. neub. und erw. Aufl. – Bad Heilbrunn, 1992; 4. Aufl., 1994.

- Heckhausen H. Motivation und Handeln. – Heidelberg, 1980.
- Holzkamp K. Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlauge. – Frankfurt/M. und New York, 1993.
- Maurer F. Lebenssinn und Lernen. – Bad Heilbrunn, 1992.
- Neber H. (Hg.) Entdeckendes Lernen. – Weinheim, 1973; 3. Aufl. – 1981.
- Piaget J. Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. – Stuttgart, 1975.
- Schiefele H. Lernmotivation und Motivlernen. – München, 1974.
- Akowronek H. Lernen und Lerntheorien//Roth L. (Hg.) Pädagogik. – München, 1991. – S. 183–193.
- Terhart E. Lehr–Lern–Methoden. – Weinheim und München, 1989.
- Weidenmann B. Lernen – Lerntheorie//Lenzen D. (Hg.) Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2. – Reinbek, 1989. – S. 996–1010.
- Weidenmann B., Krapp A. u. a. (Hg.) Pädagogische Psychologie. – Weinheim, 1993.
- * Wessels M. G. *Kognitive Psychologie*. – München, 1990.
- Schwerpunkt Lernmotivation//Zeitschrift für Pädagogik. – 1993. – H. 2.
- Zielinski W. Lernschwierigkeiten. – Stuttgart, 1980.

9. nodaļa DIDAKTIKA

Mācīšanas mākslai ir sena vēsture. Tagad mācību process tiek zinātniski plānots un analizēts. Daudzie faktori, kas nosaka mācīšanas un mācīšanās procesu, apkopoti dažādos didaktiskajos modeļos. Lasītāji tiks iepazīstināti ar pieciem svarīgākajiem. Taču mācību programmas jau gandrīz ir vēsture, un mūsdienās pastāv daudzas mācību koncepcijas, kas nepretendē uz visaptverošas teorijas lomu. Visbeidzot, nodaļas beigās tiek ieskicētas jaunākās attīstības tendences.

KAS IR DIDAKTIKA, UN KĀDAS IR DIDAKTISKO MODEĻU FUNKCIJAS?

"Didaktika" (no grieķu "*didaktiké techné*") burtiskā tulkojumā nozīmē – mācīšanas māksla. Mūsdienās par didaktiku *plašākā* nozīmē tiek uzskatīta zinātne par mācīšanu un mācīšanos vispār, *šaurākā* nozīmē – zinātne par mācību nodarbībām un vēl šaurākā – izglītības satura teorija jeb pat mācību plāna teorija (Memmert, 1983, 8). Svarīgi piebilst, ka didaktika vienmēr ietver abus aspektus – gan mācīšanu, gan mācīšanos. Tā kā mācību un mācīšanās procesi izglītības institūcijās (skolā, pieaugušo mācībās, ārpuskolas izglītības darbā) vienmēr ir uzskatāmi par organizētiem mācīšanas un mācīšanās procesiem (starp citu, arī "atklātajās mācībās!"), tad ar *didaktiku* jāsaprot [organizētu – H. G.] *mācību un mācīšanās procesu zinātnisks atspoguļojums* (sk.: Lenzen, 1989, Bd. 1, 307).

Minējā didaktikas jēdziena izpratnes ietvaros pastāv ļoti dažādi uzskati, kuri daļēji ir apkopoti modeļos. Didaktiskais modelis (sk.: Jank Meyer, 1991, 92) ir pedagoģijas zinātniskas teorijas konstrukcija, kas vispārīgi

analizē un modelē, t. i., palīdz plānot didaktiskos procesus skolā un ārpus skolas (piemēram, tautas augstskolās). Modelis pretendē sniegt plašu teorētisku informāciju (cerams, arī praktisku ievirzi) par mācību un mācīšanās procesa priekšnosacījumiem, iespējām un robežām. Dažreiz tādus modeļus var pakārtot arī kādai no zinātniskajām teorijām (sk. 2. nodaļu "Audzināšanas zinātnes virzieni"). Tomēr neviens modelis nav pilnīgs.

• Tā kā modeļi nodarbojas ar ļoti specifiskām problēmām un tematizē jautājumu nostādnes (piemēram: kādi traucējumi var negatīvi ietekmēt komunikāciju mācību laikā?), tiem tomēr, no vienas puses, piemīt *heiristiska* funkcija. Tādējādi pastāvošos "didaktiskos modeļus var uzskatīt par didaktisko teoriju sākumstadiju" (sk. *Aschersleben*, 1983, 63).

No otras puses, līdzās jau minētajam mācību pētīšanas un analīzes aspektam didaktisko modeļu ietvaros tiek sniegti norādījumi par mācību praktisku norisi darbības aspektā. Bez tam šajos modeļos tiek apskatīta gan mācību procesa tiešā plānošana un izvērtēšana, gan atbildība par mācību norisi. (*Prange*, 1983; *Becker*, 1984–1986; *Kratochwil*, 1992.)

No šiem izveidotajiem didaktiskajiem modeļiem jāprot atšķirt citā līmenī pastāvošos *mācību konceptus*, kuri nepretendē uz aptverošas teorijas lomu. Tās radušās praksē un tādējādi mēģina novērst dažādus trūkumus vienpusīgajā skolas mācību sistēmā (piemēram, heiristiskās mācības, uz rezultātiem orientētas mācības, darbīborientējošas mācības utt.). Tas, protams, nenozīmē, ka šādi mācību koncepti jeb "lietišķā didaktika" (*Jank, Meyer*, 1991, 291) nevarētu sniegt labu teorētisku pamatojumu mācību procesu formēšanā (es pats esmu izmēģinājis darbīborientējošu mācību konceptu – *Gudjons*, 1992). Taču tie nepretendē uz vispārīgas didaktiskas teorijas lomu.

9.1. DIDAKTISKO TEORIJU VĒSTURE

Mācības ir pārāk apjomīgs process, lai to izsmeloši varētu izskaidrot ar viena vienīga didaktiska modeļa palīdzību.

Progresu "mācīšanas mākslas" vēsturē nevajadzētu novērtēt par zemu (*Meyer*, 1987, Bd. 2, 75; *Terhart*, 1989, 10 u. c., *Knechtvon Martial*, 1985), kā to pierāda īss vēsturisks pārskats. No 1500. līdz 1800. g. skolās dominēja mehāniska iekalšana un mācīšanās no galvas (religiska satura tekstu mācīšanās no galvas un elementāras rakstu un rēķināšanas zināšanas), bet vēlāk – no 1750. līdz 1800. g. daudzas didaktikas idejas atbalstīja tā saucamā apgaisības skola, sākot ar ekskursijām un beidzot ar jaunajām valodām. 1800. gadā sākās klasikas un jaunhumānisma laikmets, kad didaktika un metodika vairs neatradās baznīcas

ietekmē. Taču arī daudz palātajiem Herbarta piekritējiem izdevās efektīvi attīstīt teorijas un prakses saistību mācību vielas izklāstā.

Reformpedagoģija propagandēja daudzas alternatīvas mācību metodes un veica atbilstošus eksperimentus. Dažas idejas ar pārtraukumu nacionālsociālisma laikā turpināja pastāvēt apmēram līdz 1970. gadam, kad (pēc atjaunošanas un restaurācijas 50. un 60. gados) kļuva skaidri redzama nepieciešamība mainīt izglītības sistēmu un līdz ar to arī didaktiku. Didaktisko metožu daudzveidība šodien ir tik tikko pārskatāma, tā sākas ar atkal atdzīvināto iekalšanu un beidzas ar radikālām alternatīvām skolām.

Tiesi tādēļ īpaši svarīgi ir iepazīt nozīmīgās didaktiskās teorijas, kas izstrādātas pēc 1945. gada. Pamatus pirmajam nozīmīgākajam didaktiskajam modelim izveidoja Volfgangs Klafki ar 1958. gadā publicēto darbu "Didaktiskā analīze kā mācību nodarbības sagatavošanas pamats", kurā viņš lielākoties pievienojas E. Vēnigera uzskatiem un tādējādi arī humānistu tradīcijai. Otru nozīmīgāko modeli pārstāv Heimanis, Oto un Šulcs, kuri 60. gados Berlīnē izstrādāja uz pedagoģisko pieredzi balstītu didaktiku. Sākumā šie abi pedagoģiskās diskusijas noteicošie virzieni bija drīzāk pretēja rakstura, taču laika gaitā tuvinājās un izlīdzinājās: "Es jau sen nesaskatu nekādu principiālu vai būtisku atšķirību starp maniem un V. Šulca uzskatiem." (*Klafki*, sk. *Gudjons*, 1989, 108.) Toties būtiskas atšķirības šiem virzieniem ir salīdzinājumā ar citiem didaktiskajiem modeļiem, it sevišķi ar kibernetisko un uz mācību plāniem un mācīšanās mērķiem orientēto pozīciju. Vācijas Federatīvajā Republikā diemžēl gandrīz pilnīgi nebija zināmi Vācijas Demokrātiskās Republikas zinātnieku (piemēram, Klingberga) pētījumi (izņēmums: *Jank, Meyer*, 1991, 235 u. c.).

Visbeidzot jāpiebilst, ka līdzās klasiskiem modeļiem pastāv vairākas citas koncepcijas, piemēram, uz sistēmteoriju balstītā didaktika (*König, Riedel*, 1973) vai darbīorientējoša didaktika (*G. E. Becker*, 1984). Balstoties uz Edmunda Huserla attīstīto fenomenoloģiju, Maiers un Pfistners 1992. gadā izstrādāja plašu koncepciju, kas pirmām kārtām pamatojas uz mācību procesa novērošanu. Savukārt Glokela (*Glöckel*, 1992. g. ar lit. sar.) mācību grāmatas mērķis ir aizpildīt vakuumu starp vecākajām mācību teorijām un jaunākajiem, daļēji ļoti abstraktajiem didaktiķu darbiem. Taču minētā koncepcija veido tikai nelielu daļu no visa kopuma (sal. ar *Peterßen*, 1992, 67; *Kron*, 1993).

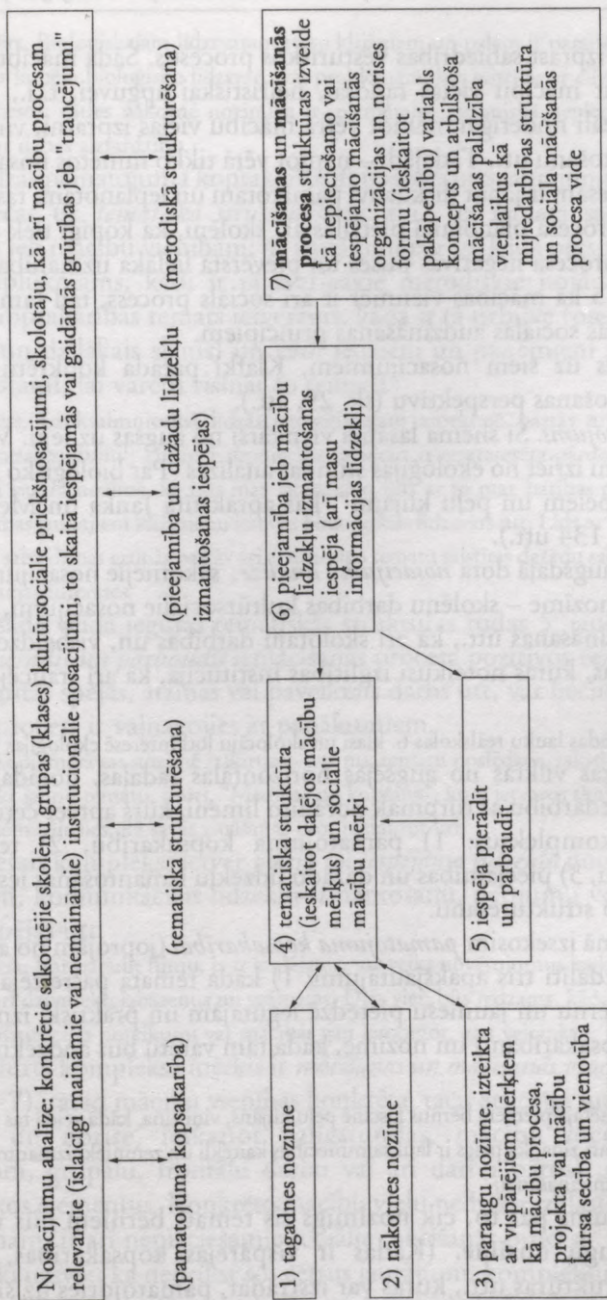
Saskaņā ar pirmo sistemātisko Blankerca pārskatu (1969) mūsdienās vispār tiek izšķirti daži aptveroši modeļi (*Adl-Amini*, 1981; *Gudjon, Teske, Winkel*, 1989; *Jank, Meyer*, 1991; *Peterßen*, 1992). Sākumā es iepazīstināšu ar "lielajiem" modeļiem, kuriem ir atšķirīgi zinātniski teorētiskie pamatojumi, tad svarīgākajām jaunākām mācību koncepcijām.

9.2. "LIELIE" DIDAKTISKIE MODEĻI

9.2.1. KRITISKI KONSTRUKTĪVĀ DIDAKTIKA (VOLFGANGS KLAFKI)

Volfganga Klafki (audzināšanas zinātnes pārstāvis, dzīv. Marburgā) modeļa nozīmīgākais jēdziens ir *izglītība*. Šāda centrāla, orientējoša kategorija vienmēr ir "nepieciešama, lai pedagoģiskie pūliņi nekļūtu par atsevišķām, savstarpēji nesaistītām darbībām" (*Klafki*, 1991, 252). Izglītības mērķis ir iemācīt skolēniem vēsturiski veidojušos cilvēces tagadnes un nākotnes būtisko problēmu izpratni, ieaudzināt katra cilvēka līdzatbildību un gatavību piedalīties to risināšanā. "Manuprāt, šodien ar jēdzienu "izglītība" ir jāsaprot patstāvīgi izstrādāta un katra cilvēka personiskai atbildībai pakļauta triju pamatspēju kombinācija – pašnoteikšanās spēja..., līdznoteikšanas spēja..., solidarizēšanās spēja..." (*Klafki*, 1990, 95).

Klafki izglītības jēdzienu attiecina uz tādām "galvenajām tipiskām laikmeta problēmām" kā miers, apkārtējās vides aizsardzība, jaunattīstības valstis, politiskā un sabiedriskā nevienlīdzība, draudi, kas saistīti ar jaunāko masu informācijas līdzekļu tehnoloģiju un iespējām, un uz daudzām citām problēmām, kuras šodien tiek uzskatītas par vispārējās izglītības sastāvdaļu. Tādējādi Klafki teorija arī mūsdienās – pēc trīsdesmit gadus ilga strauja sabiedrības progressa – atbilst pedagoģijas zinātnes atziņām (*Klafki*, 1989, 11). Vienlaikus Klafki uzskata savu teoriju par "*kritiski konstruktīvu*", pie tam ar jēdzienu *kritisks* saprotot skolēnu uz pašnoteikšanās, līdznoteikšanas un solidarizēšanās spēju (ieskaitot kavējošu nosacījumu novēršanu) izkopšanu. Jēdziens *konstruktīvs* norāda uz koncepcijas praktisko ievirzi, tās darbīborientējošo, tēlojošo un pārveidojošo tendenci. Klafki izpratnē mācīšanas un mācīšanās saistība ir *mijiedarbības process*, kura laikā skolēni ar skolotāja palīdzību mācās aizvien patstāvīgāk apgūt dažādas atziņas un



29. att. Mācību plānošanas perspektīvā shēma (*Klafki*) (sk.: *Peterßen*, 1992, 101)

attīsta spēju izprast sabiedrības vēsturiskos procesus. Šāda mācību procesa pamatā jābūt mācību vielas radošai, heuristiskai apguvei, t. i., praktiski orientētai, reāli noderīgai, ņemot vērā mācību vielas izpratni, vingrinājumiem, atkārtošanu utt. Tādējādi – ņemot vērā tikko minētos nosacījumus, mācību procesam ir jābūt diskursīvi pamatotam un ieplānotam, tas nozīmē, ka mācību procesa plānošanā piedalās arī skolēni, ka kopīgi tiek apspriestas mācību procesa negatīvās puses un pievērsta lielāka uzmanība skolēnu interesēm. Tā kā mācības vienmēr ir arī sociāls process, tad tam jāatbilst demokrātiskas sociālās audzināšanas principi.

Balstoties uz šiem nosacījumiem, Klafki parāda konkrētu mācību procesa plānošanas perspektīvu (sk. 29. att.).

Paskaidrojums. Šī shēma lasāma vienkārši no augšas uz leju. Visi mani paskaidrojumi izriet no ekoloģijas stundas analīzes "Par bioloģisko līdzsvaru starp lauku pelēm un peļu klijānu", kas aprakstīta Janka un Meiera grāmatā (1991, 134 utt.).

Shēmas augšdaļā dota *nosacījumu analīze*: sākotnējie nosacījumi pirms stundas, tas nozīmē – skolēnu darbības kultūrsociālie nosacījumi, vecums, motivācija, zināšanas utt., kā arī skolotāju darbības un, visbeidzot, iespējas un robežas, kuras noteikusi izglītības institūcija, kā arī traucējošie faktori.

Piemērs. Kādas lauku reālskolas 6. klasi un skolotāju ļoti interesē ekoloģijas jautājumi.

Bultas, kas viltas no augšējās horizontālās sadaļas, norāda uz savstarpējo mijiedarbību ar turpmāk norādīto līmeni, kurš aptver četrus lielus jautājumu kompleksus: 1) pamatojuma kopsakarību, 2) tematisko strukturēšanu, 3) pieejamības un dažādu līdzekļu izmantošanas iespējas un 4) metodisko strukturēšanu.

• Iesākumā izsekosim *pamatojuma kopsakarībai* (joprojām no augšas uz leju). Tiek izdalīti trīs apakšjautājumi: 1) kāda temata pašreizējā nozīme (saistībā ar bērnu un jauniešu pieredzē iegūtajām un praktiski izmantotajām jēgas kopsakarībām) un nozīme, kāda tam varētu būt audzēkņu ikdienas dzīvē.

Iepriekšminētajā piemērā bērns fascinē peļu klijāns, viņi zina, kādā veidā tas sev sagādā barību; bet viņi arī zina, ka peles ir lauksaimniecības kaitēkļi un zemnieki izmanto ķīmiskos līdzekļus peļu iznīcināšanai;

2) jautājums par to, cik nozīmīgs šis temats bērniem būs nākotnē un 3) paraugu nozīme. (Kādas ir vispārējās kopsakarības, likumsakarības, struktūras utt., kuras var izstrādāt, pamatojoties uz šī temata piemēru?)

Piemērs. Bioloģiskajam līdzsvaram starp klijāniem un pelēm ir parauga nozīme, ja to salīdzina ar kopējo bioloģisko līdzsvaru vai problēmām, kas saistītas ar cilvēka iejaukšanos dabas procesos; toties nākotnē nozīmīga ir, piemēram, pilsoniskā nepieciešamība aktīvi iestāties par dabas aizsardzību.

- Līdzās pamatojuma kopsakarībām izvirzīts otrs jautājumu komplekss, kas attiecas uz *tematisko strukturēšanu*, t. i., uz temata sadalījumu pa stundām jeb mācību vienībām; 4) jautājumi par to, kādā perspektīvā dotais temats aplūkojams, kādi ir tā svarīgākie metodiskie norādījumi, kādās lielākās kopsakarībās temats ietverams, kāda ir tā uzbūve (piemēram, virspusējais un dziļākais slānis) un kādi jēdzieni un paņēmieni nepieciešami vai apgūstami, lai varētu risināt šo tematu.

Piemērs. Lauksaimniecībā līdzās ekoloģiskajam aspektam pastāv arī ekonomiskais aspekts – ražas zudumi!; ķīmiskā rūpniecība savukārt ir ieinteresēta pārdot savu produkciju; slapja vasara nozīmē, ka būs maz labības un līdz ar to maz barības pelēm, tātad arī mazāk barības jaunajiem klijāniem; iestājas bioloģiskais līdzsvars utt. Līdz ar to kļūst skaidrs, ka dažādās sabiedrības grupās pastāv arī ar attiecīgo tematu saistītas dažādu sabiedrisko grupu pilnīgi pretējas intereses.

Pēc šādā veidā iegūtas tematiskās struktūras rodas 5. jautājums – par *iespeju pierādīt un pārbaudīt* iemācīšanās procesa pozitīvos rezultātus, t. i., kādas iegūtās spējas, atziņas vai paveiktais darbs utt. var liecināt par to, ka mācību process ir vainagojies ar panākumiem.

Dotajā piemērā tas nozīmē izšķirties – vai nu, tematu noslēdzot, rakstīt kontroldarbu, vai arī iesākt jaunu tematu, proti, "Medības un kopšana", kura ietvaros skolēni var parādīt, ko viņi ir iemācījušies, kā savas zināšanas prot izmantot utt.

- Trešais komplekss ietver *pieeju un iespējamo līdzekļu* noteikšanu – 6), piemēram, komunikācijas līdzekļu izmantošanu, pētījumu veikšanu, darbības iespējas utt.

Piemērs. Var parādīt filmu, ja ir iespējams, var veikt novērojumus lauka apstākļos, var izmantot arī dzīvnieku izbāzeņus un grāmatas. Drīz vien būs redzams, kādā mērā skolas kā izglītības institūcijas noteikumi var mācības gan ierobežot, gan veicināt.

- Ceturtais kompleksa mērķis ir *mācīšanas un mācīšanās procesa struktūras* izveide – 7), tātad mācību vienības konkrēta, taču attiecīgi maināma organizācija un norise, ieskaitot palīgstundas, mācību sociālās formas (piemēram, grupālu, frontālu darbu vai arī darbu pāros) un atsevišķus metodiskos elementus. Konkrēto mācību vielu nedrīkst izklāstīt mehāniski, vērā ņemami ir arī nepieciešamie sociālie mācīšanās procesi.

Klafki uzsver, ka nedrīkst šos četrus jautājumu kompleksus vienkāršot, aplūkojot virspusēji. Tie atrodas pastāvīgā mijiedarbībā; tas nozīmē, ka,

plānojot mācību nodarbības, vienmēr jāsabalansē atsevišķie kompleksi un apakšjautājumi. To atspoguļo bultas starp 1. un 7. punktu. Autors akcentē tēzi "par visu mācību procesu veidojošo faktoru objektivitāti jeb savstarpēju saistību un ietekmi" (Klafki, 1991, 259).

Turpmāk minētās atziņas dotajā shēmā nav ietvertas, bet parādās tikai Klafki (1989, 17. u. c.) paskaidrojošajos tekstos. Nolūki, kurus es saistu ar noteiktu tematu, vienmēr formulējami kā *mācību mērķi*. Klafki ieskicē četrus mācību mērķu līmeņus: pirmais līmenis aptver pašus vispārīgākos mācību mērķus (piemēram, "pašnoteikšanās un solidarizēšanās spēja"); otrajā līmenī vispārīgie mācību mērķi tiek iedalīti sīkāk (piemēram, "spēja izteikt kritiku", "komunikācijas spējas"); trešais līmenis ietver mācību mērķus, kas attiecas uz konkrētu nozari (piemēram, ko nozīmē spēja kritizēt tehnikas un dabaszinātņu kopsakarību jomā), un ceturtais līmenis nosaka mācīšanās mērķus atsevišķos mācību priekšmetos (pie tam arī šeit pastāv hierarhija, sākot ar vispārīgiem un beidzot ar specifiskiem mācību mērķiem).

Kopējo shēmu var lasīt arī no kreisās uz labo pusi, sekojot bultu virzienam. Tādā gadījumā redzams, ka pilnīgi iespējama arī konkrēta atsevišķas mācību vienības jeb stundas plānošana. Pēc vispārīgo apstākļu analīzes seko plānošanas darbības, kas pakāpeniski virzās no pamatojuma kopsakarības uz tematisku strukturēšanu un tālāk uz iespējamām pieejām un, visbeidzot, uz metodisku strukturēšanu. Abpusēji vērstās bultas norāda uz to, ka visi apsvērumi atrodas pastāvīgā mijiedarbībā ar attiecīgajām sadaļām – tātad iepriekš minētās objektivitātes tēzes ietvaros!

Īss kopsavilkums. Klafki savu modeli skaidro kā "problēmu izgaismotāju", kas, nosaucot mācību plānošanas vispārējos kritērijus, praktiskās situācijās paver iespējas pamatotiem konkrētiem lēmumiem. Modelis ir arī konkretizējams atkarībā no mācību priekšmeta specifikas. Visbeidzot, tā mērķis ir norādīt pedagogiem iespēju rīkoties atkarībā no situācijas, jo panākumus mācībās nosaka nevis sagatavotais plāns, bet gan iespējami produktīva mācību procesa īstenošana.

9.2.2. MĀCĪBU TEORĒTISKĀ DIDAKTIKA ("HAMBURGAS MODELIS" VOLFGANGS ŠULCS)

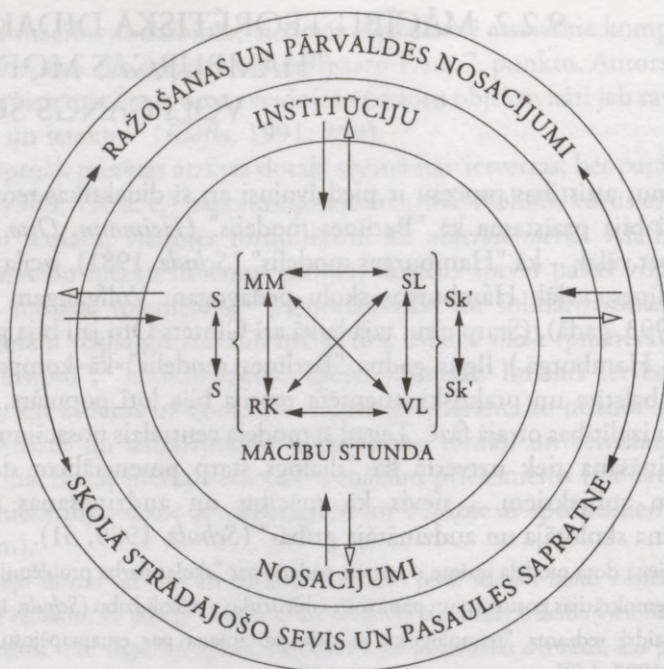
Jūtamu attīstības procesu ir piedzīvojusi arī šī didaktikas teorija, kas sākotnēji bija pazīstama kā "Berlīnes modelis" (*Heimann, Otto, Schulz, 1965*), bet vēlāk – kā "Hamburgas modelis" (*Schulz, 1981*), izcila nozīme bija Berlīnes, vēlāk Hamburgas skolu pedagogam Volfgangam Šulcam (miris 1993. gadā). (Starp citu, tajā laikā arī Ginters Oto jau bija pārcēlies uz dzīvi Hamburgā.) Ilgus gadus "Berlīnes modelis" kā kompakta, uz pieredzi balstīta un praktiski orientēta teorija bija ļoti populāra, it īpaši skolotāju izglītības otrajā fāzē. Tagad šī modeļa centrālais nosacījums ir tas, ka audzināšana tiek uztverta kā "dialogs starp potenciāliem darboties spējīgiem subjektiem..., nevis kā mācību un audzināšanas objekta pakļaušana skolotāja un audzinātāja gribai" (*Schulz, 1989, 31*).

Vēl viena dotā modeļa iezīme ir iespēja padarīt par "skolas darba problēmu" pretstatu starp demokrātijas postulātu un pastāvošo sabiedrisko nevienlīdzību (*Schulz, 1989, 30*). Šeit ir skaidri redzama "tehnoloģiska modeļa pārtapšana par emancipējošu modeli" (*Peterßen, 1992, 140*).

Šulcs aktīvi iestājas par skolēnu interešu iekļaušanu vispārīgos mācību mērķos. Trīs svarīgākie jēdzieni ir *kompetence, autonomija un solidaritāte*. Šiem mērķiem atbilst trīs tematiskie novirzieni jeb pieredzes jomas: *lietišķā, emocionālā un sociālā pieredze*. Atspoguļojot šo sistēmu matricēs veidā (augšējā rindā trīs mērķi, kuriem vertikāli pakārtotas pieredzes jomas), tiek iegūta shēma, ar kuras palīdzību var atrast un izkārtot emancipējošās didaktikas izvirzītos mērķus. Šulcs par šo sarežģīto heuristisko shēmu izsakās ļoti atturīgi: "... dotā matricē ir sava veida brīnumnūjiņa un nekas vairāk." (*Schulz, 1981, 35*.) Didaktiskā modeļa centrā atrodas *didaktiskās darbības struktūra*, kas attēlota 30. attēlā. (Arī šeit modeli vienlaikus var izmantot mācību analīzei un plānošanai.)

Paskaidrojums. Šis kompaktais attēls aptver visu didaktikas darbību sfēru. Attēla centrā atrodas četri didaktiskie jautājumi.

- *Kas jāmācās un jāmāca?* Mācību mērķi (MM) attiecas gan uz nolūkiem, gan tematiem. (Piemērs: es varu iepazīstināt skolēnus ar Asuānas dambi dažādos nolūkos – lai atspoguļotu šīs kultūrainavas iznīcināšanu, lai modinātu sajūsmu par elektrības ieguves milzīgajām iespējām, lai demonstrētu attīstības politikas sacensību starp Austrumiem un Rietumiem utt.)



S – skolotājs
Sk – skolēns

partneri, kas
plāno mācību procesu

VL – variabli līdzekļi, piemēram,
metodes, mediji,
skolas organizētie
palīg līdzekļi

MM – mācību mērķi:
nolūki un temati

Sk' – sekmju kontrole: skolēnu
un skolotāju paškontrole

PS – pašreizējā situācija,
kurā atrodas skolēni
un skolotājs

30. att. Didaktiskā plānojumā ietvertu darbību savstarpēja saistība

Un otrādi – saskaņā ar savu ekoloģiskā ziņā kritisko mērķi es varētu izvēlēties arī "labāku tematu", piemēram, Mainas–Donavas kanālu. Tādēļ šeit izpaužas dubultspekts (mērķi un temati).

• Mērķi un temati vienmēr attiecas uz jautājumu: *Kas kaut ko mācās vai māca?* Ar šo jautājumu jāsaprot konkrētā pašreizējā situācija (PS), kurā iesaistās mācību procesa dalībnieki (skolēni un skolotājs),

piemēram, viņu rīcības cēloņi, iepriekšējā pieredze, zināšanas, nostādnēs utt.

- Iepriekšteiktajam seko jautājums: *Kādā veidā vislabāk sasniegt dotajā situācijā un auditorijā izvirzītos mērķus – ar kādiem variabliem līdzekļiem (VL)?* Šis jautājums ietver apsvērumus, kas saistīti ar metodiskajām lielformām – mācību kursu, projektu vai diskursu, par konkrētiem metodiskiem soļiem, sociālajām formām un iespējamajiem medijiem. (Kā labāk iepazīstināt skolēnus ar Asuānas aizsprostu – vai nu izmantojot filmas, attēlus, tekstus, vai izveidojot tā modeli? Kad ir vispiemērotākais brīdis grupu darbam? Varbūt uzaicināt ekspertus? Varbūt organizēt ekskursiju uz tuvējo aizsprostu? Kādā secībā to darīt? utt.)

- Ceturtais aspekts skarts jautājumā, *kā noteikt, vai mācību process ir bijis sekmīgs, t. i., sekmju kontrole (SK)*. Kā noteikt progresu mācību procesā, kas to var pārbaudīt un ar kādām metodēm? (Varbūt varētu organizēt izstādi par Asuānas aizsprostu un iepazīstināt skolēnu vecākus un citu klašu skolēnus ar mūsu darba rezultātiem? Vērtēts tiek ne jau tikai darbs klasē, daudz lielāka nozīme ir tam, ka skolēni paši piedalās savu zināšanu kontroles procesā. Paškontrolē ir iespējama, izmantojot arī vingrinājumus.)

Abpusēji vērstas bultas (acīmredzot didaktiķu iecienīts simbols...) norāda uz visu minēto aspektu kopsakarību. Šīs visu mācību procesā ietvertu faktoru kopsakarības izstrāde vēsturiskā plānā tiek uzskatīta par teorētiskās didaktikas īpašu sasniegumu (*Lenzen, 1989, Bd. 1, 311*). Pie tam šeit nevar nepamanīt Klafki modeļa ietekmi, Šulcs runā par plānošanas aspektu objektivitāti, proti, ka plānošanas aspekti, tos tuvāk apskatot, vērtējami citādi, nekā tas bija paredzēts iepriekš. Tas nozīmē, ka ar plānošanu saistītie apsvērumi tiek mainīti ar "atpakaļejošu datumu".

Nepieciešamā saprašanās skolotājiem ($S \leftrightarrow S$) un skolēniem ($Sk \leftrightarrow Sk$), kas arī iezīmēta ar abpusējām bultām un it kā ir pašsaprotama lieta), tikai retumis sastopama mācību plānošanas procesā. Taču didaktiskās darbības mērķis ir sasniegt saprašanos starp skolotājiem un skolēniem (un arī savstarpējo saprašanos skolotāju kolektīvā un skolēnu vidū), izmantojot mācību mērķus (MM), pasreizējo situāciju (PS), mācību variablos līdzekļus (VL) un sekmju kontroli (Sk'). Šulcs uzsver, ka savstarpējā saprašanās ir svarīgs priekšnosacījums ne tikai tam, lai skolēni varētu piedalīties mācību procesa plānošanā, bet arī tam, lai pats mācību process tiktu demokratizēts un būtu iespējams "savstarpēji respektējošs dialogs".

Protams, ir jāievēro *noteikumi*, kuri nosaka šādu mācību un mācīšanās procesu. Tādējādi esam nonākuši pie pirmā apla: *institucionālajiem noteikumiem*, kuri attiecas gan uz mācību plānu priekšrakstiem, gan uz zinātnisko konferenču lēmumiem par skolas klašu komplektēšanu un mācību organizāciju, gan uz pavisam konkrētiem jautājumiem par telpu

iekārtošanu un materiālu iegādi, kā arī mācību grupu izveidošanu. Dažreiz šie noteikumi, no vienas puses, stipri ietekmē mācību mērķus, pašreizējo situāciju, mācību variablos līdzekļus un sekmju kontroli (melnās bultas!), no otras puses, inovatīvi mācību izmēģinājumi var ietekmēt vai arī mainīt dotos vispārējos nosacījumus (baltās bultas!).

Visbeidzot, *ārējais aplis* raksturo ne tikai vispārējos sabiedriskos nosacījumus, to skaitā ne tikai ražošanas attiecības un spēku samēru, bet arī ar mācību procesu saistīto personu (piemēram, izglītības institūciju pārstāvju, kuri sastāda mācību plānus utt.) pašidentitāti un pasaules izpratni.

Vēl viena Hamburgas modeļa iezīme ir *četri svarīgākie* tālredzīga mācību procesa *plānošanas līmeņi* (Šulcs): perspektīvā, kā arī procesa sākotnējā plānošana, procesa plānošana un plāna korektīvas. Tādējādi Šulcs pamatojas uz svarīgu, līdz šim maz pieminētu tradīciju, proti, atsevišķu mācību stundu un vienību iesaistīšanu apjomīgākā izglītības procesā, t. i., mācību gada vai pat visa skolas laika kopējā perspektīvā.

- *Perspektīvā plānošana* nozīmē sastādīt mācību plānu garākam laika posmam, piemēram, mācību gadam vai semestrim. Šāds mācību plāns tiek izveidots mācību vienību sērijai, ņemot vērā vienotu redzesviedokli (vispārīgie mērķi – kompetence, autonomija un solidaritāte).

- *Procesa sākotnējā plānošanā* tiek konkrēti izstrādāta kopsakarība starp mācību mērķiem, sākotnējo situāciju, mācību līdzekļiem un rezultātu kontroli, ar to saprotot atsevišķu mācību vienību plānošanu, pamatojoties uz iepriekš minēto perspektīvo plānošanu. Šo plānošanas līmeni vissikāk un diferencētāk izveidojis Šulcs.

- *Procesa plānošanā*, pamatojoties uz sākotnējā plānošanā izstrādātajām darbības iespējām, nosaka secību, kādā noritēs mācību process, kā arī saskarsmes un darba formas. Ikdienā mācību procesa plānošana aprobežojas lielākoties ar uzmetumu, turpretī Šulcs īpaši uzsver, ka visi plānošanas līmeņi ir savstarpēji saistīti: "Lai kāda uzdevuma atsevišķās daļas sakārtotu pareizajā secībā, vispirms ir jābūt skaidrībā par uzdevumu kopumu." (Schulz, 1981, 162.)

- *Plāna korektīvas* mācību procesa laikā – vai nu skolotāja, vai skolēnu – ir atbildes reakcija uz nepilnībām plānošanā un nozīmē pastāvīgu gatavību ieviest skolas darbā dažādus jauninājumus.

Visa mācību interakcija – līdzīgi kā tematiskās mijiedarbības modeli (TZI, *Ruth Cohn*) – tiek attēlota kā trijstūris ar šādiem stūriem: lietiskās, personīgās un grupas intereses, kurām jāatrodas pastāvīgā dinamiskā līdzsvarā.

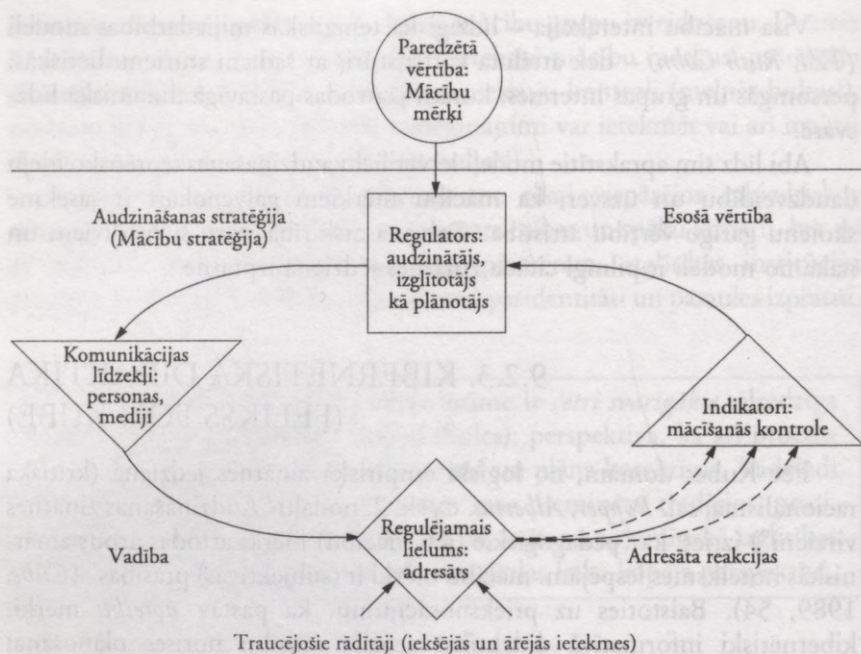
Abi līdz šim aprakstītie modeļi ietver lielu audzināšanas teorētisko ideju daudzveidību un uzsver, ka mācību mērķiem galvenokārt ir jāsekmē skolēnu garīgo vērtību attīstību. Galvenā atšķirība starp šiem diviem un nākamo modeli ir pilnīgi citāda zinātnes jēdziena izpratne.

9.2.3. KIBERNĒTISKĀ DIDAKTIKA (FĒLIKSS FON KUBE)

Pēc Kubes domām, no loģiski empīriskā zinātnes jēdziena (kritiskā racionālisma, sal. *Popper, Albert* u. c., sk. 2. nodaļu "Audzināšanas zinātnes virzieni") izriet, ka "pedagoģiskie (jeb mācību) mērķi atrodas ārpus zinātniskās noteiksmes iespējam: mācību mērķi ir (subjektīvas) prasības" (*Cube*, 1989, 54). Balstoties uz priekšnosacījumu, ka pastāv *noteikti* mērķi, kibernetiski informatīvā didaktikas teorija mācību norises plānošanai izglītības procesā izmanto kibernetikas jēdzienus un metodes. Šāda metode bija ļoti iecienīta vācu rūpniecībā un armijā (*von Cube*, 1989, 99), taču skolās tai līdz šim nebija īpaši lielas nozīmes.

Paskaidrojums. Izglītošanās process tiek uzskatīts par *regulāru aprisi*, kurā mācību mērķi sauc par paredzēto vērtību. Izglītotājs darbojas kā regulētājs, kurš, ievērojot noteiktu mācību stratēģiju, mēģina sasniegt paredzēto mācību mērķi. Kreisajā pusaplī atrodas visi personiskie vai tehniskie komunikācijas līdzekļi (kuriem adekvāti jākodē informācija), regulējamais lielums ir adresāts, uz kuru iedarbojas dažādi traucējošie lielumi, adresāta reakcijas tiek mērītas ar speciāliem mērītājiem (tiek veikta mācību rezultātu kontrole), beidzot iegūtā jeb reālā vērtība tiek salīdzināta ar paredzēto vērtību. Mācīšanas un mācīšanās procesi līdz ar to nevirzās pa taisni (neved tieši uz paredzēto mērķi), bet gan tiek vadīti tādējādi, lai pastāvētu atgriezeniskā saite. Tas ir viens no svarīgākajiem šī modeļa aspektiem, kas citās didaktiskajās koncepcijās netiek tik diferencēti aprakstīti.

Mācību plānošana, izmantojot informatīvi teorētisko metodi, noris trīs posmos: mācību stratēģijas, adekvātu mediju izvēle un didaktisko kontrolpunktu noteikšana.



31. att. Mācības pēc kibernetiskā modeļa (v. Cube) (no: Gudjons, Teske, Winke, 1989, 49)

Kibernetisko modeļu un metožu pielietojums didaktikā var ievērojami palīdzēt mācību stratēģijas precizēšanā un pilnveidošanā. Taču šo stratēģiju ietvaros skolēnu pašnoteikšanās, viņu līdzdalība un līdzatbildība par mācību plānošanu un norisi drīzāk var tikt pieskaitīta pie "traucējošiem faktoriem". Didaktikas reducēšana uz jautājumu par mācīšanās un mācīšanās metodi un mācību mērķu izslēgšana no zinātniskā diskursa ir pretrunā ar zinātnisko pētījumu rezultātiem (sk. Röhrs, Scheuerl, 1989).

Mērķu izvērzišanas procesu – lai arī pavisam citā nozīmē – savā izstrādātajā mērķorientētā mācību didaktiskajā modeli, kurā ietverta daļa no mācību plāna pētījumu rezultātiem, apskata Kristīne Mellere.

9.2.4. MĒRĶORIENTĒTA MĀCĪBU DIDAKTIKA (KRISTĪNE MELLERE)

Šī modeļa zinātniski teorētiskā bāze ir biheiviorisms (*Skinner, Bloom, Mager*). Tā kā šis modelis balstās uz kritiskiem pētījumiem par mācību plānu sastādīšanu (kuru mērķis bija pārvarēt novecojušās praktiskās un teorētiskās didaktikas metodes – sk. tālāk), tam tika dots arī atbilstošs nosaukums – "kurikulārā didaktika" (*Curriculare Didaktik*). Tajā tiek raksturots mācību plāna aspekta komponents, kas pragmatiski vairāk attiecināms uz īslaicīgu mācību plānošanu. Mērķorientēta mācību didaktika balstās uz šādiem priekšnosacījumiem:

- jebkura mācību plāna galvenā sastāvdaļa ir precīza mērķu noteikšana,
- tai nepieciešams praktisks un zinātnisks pamatojums, instrumentārijs,
- tajā ir viennozīmīgi jānosaka gan skolēna rīcība, gan mācību saturs, kura šo rīcību nosaka,
- tādējādi ir radīts pamats efektīvai mācību metožu izvēlei,
- mācību rezultātus var efektīvi pārbaudīt tikai ar šādi noteiktu mērķu palīdzību.

Mācību vienības (respektīvi *curriculum* – sk. tālāk) plānošana aptver trīs posmus: *mācību plānošanu, organizāciju un kontroli*.

Mācību plānošana

Vispirms tiek apzināts pēc iespējas vairāk mērķu, kuri nepieciešami noteiktai mācību vienībai. Pie tam jāizmanto daudzi avoti, sākot ar mācību plānu un beidzot ar specifisko mācību priekšmeta didaktisko literatūru, lai nobeigumā varētu veikt atlasī. Hierarhiskā secībā šie mērķi tiek iedalīti orientējošajos, vispārējos un precizējošajos mērķos. Tālāk tos sakārto dotajās shēmās (mācīšanās mērķu taksonomija). Vispopulārākajā taksonomijā, kuru ir izstrādājis Benjamins S. Blūms, mācību mērķi tiek pakārtoti kognitīvajai, afektīvajai un psihomotoriskajai uzvedības shēmai. Nākamais solis ir precīzs mācību mērķu apraksts jeb *operacionalizācijas process*, kurā tiek sniegta informācija par paredzamo uzvedību, tās priekšnosacījumiem un novērtēšanas kritērijiem.

Piemērs. Katram skolēnam 10 minūšu laikā jāuzraksta trīs Hendela oratoriju nosaukumi, jānosauc pieci no desmit stila elementiem un vismaz viena skaņdarba pirmuzveduma vieta.

Mācību organizācija

Metodēm un medijiem jābūt izvēlētiem tā, lai skolēni optimāli varētu sasniegt izvirzītos mērķus. Galvenā nozīme šajā gadījumā ir konkrētam, skaidram metožu raksturojumam – analogi mācību mērķu noteikšanas procesam. Mācību mērķiem (sakārtotiem taksonomiskajās kategorijās) tiek pakārtotas mācību metodes, tādējādi izveidojas matrice, pēc kuras var noteikt konkrētās metodes atbilstību dotajam mērķim; taču skolotājam ir jābūt gatavam nepieciešamības gadījumā pieņemt lēmumus atkarībā no konkrētās situācijas.

Piemērs. Pieņemsim, ka kognitīvais mērķis ir iegūt zināšanas, tātad šajā gadījumā vislabāk būtu izmantot individuālā darba metodes. Diskusija kā metode nav īpaši piemērota. Pieņemot, ka afektīvais mērķis ir pārņemt vērtības, vislabāk būtu izmantot diskusiju, turpretī nebūtu ieteicams izmantot individuālo darbu utt. (Möller, 1989, 72.)

Mācību rezultātu kontrole

Pamatojoties uz šo iepriekšējo plānošanu, lai pārbaudītu mērķus, kas sasniegti, izmantojot dotos mācību procesa nosacījumus, vispiemērotākais būtu empīrisks (uz pieredzi balstīts) kontroldarbs. Tradicionālā klasesdarba vietā, kad jāatbild uz skolotāja izvēlētiem jautājumiem, jāpieprasa satura, tā praktiskās vērtības noskaidrošana un stingra uzdevumu analīze.

Pēc milzīgas popularitātes 70. un 80. gados šis modelis pašreiz ir zaudējis savu nozīmi. Līdzās tā priekšrocībām – augstai kopējā mācību procesa caurskatāmībai arī no skolēnu puses un kontrolējamībai, nevis tikai "ticībai, ka viss bijis labi" (Möller, 1989, 74), vislielākajai iespējamajai efektivitātei – pastāv arī *kritizējamas parādības*, un proti: šī modeļa ietvaros kompleksā didaktiskā problemātika tiek sašaurināta vienā efektivitātes aspektā un tādējādi nozīmē regresu salīdzinājumā ar līdz šim sasniegtajiem diskusijas rezultātiem. Ne visi svarīgie mērķi ir "operacionalizējami" (piemēram, nevar iemācīt izjust prieku par Hendeļa mūzikas skaistumu un spēju to izbaudīt).

Modelis saista ar savu praktisko ievirzi. Tomēr no biheivioristiskā viedokļa pašnoteikties spējīgais subjekts skolēns tiek nenovēršami izstumts no sadarbības, precizēšana var pārvērsties par pārspīlētu aizbildniecību.

9.2.5. KRITISKI KOMUNIKATĪVĀ DIDAKTIKA (RAINERS VINKELS)

Kritisks nozīmē, ka šis modelis pastāvošo realitāti atzīst par pastāvīgi uzlabojamu, *komunikatīvs* – noteicošā loma ir aksiomai par komunikācijas teoriju un iespējamajiem traucējumiem (Winkel, 1989, 79. u. c., pamatojoties uz Schäfer, Schaller, 1973). Sistemātiska mācību struktūru analīze līdzās satura un tā sniegšanas aspektam visvairāk uzsver attiecību struktūras mācību procesa laikā un traucējošos aspektus, kuri līdz šim didaktiskajos modeļos reti tikuši apskatīti. Ir *traucējumu veidi* (piemēram, disciplīnas traucējumi, provokācijas, atteikšanās mācīties, neirotiska rakstura traucējumi), *traucējumu noteikšana* (piemēram, skolēns–skolēns, skolēns–skolotājs), *traucējumu sekas* (piemēram, stundas pārtraukšana vai psihiski sociāli apvainojumi), *traucējumu cēloņi* (piemēram, skolas, sabiedriskajā vai psihiski sociālajā kontekstā).

Šis modelis sniedz "mācību realitātes kopējo rastru, kurā četri mācību aspekti (mācību līdzekļi, saturs, attiecību struktūras un traucējumu faktori – H. G.) aplūkojami nevis izolēti, bet gan savstarpējā saistībā" (Winkel, 1989, 91).

Mācību plānošana (šajā modelī prakse vēl nav izteikti nošķirta) īpašu nozīmi piešķir tam, lai temati tiktu risināti ne tikai atbilstoši to saturam, bet galvenokārt interaktīvajiem kritērijiem, tas nozīmē, ka, piemēram, jāpievērš uzmanība simetriskai komunikācijai un jau plānošanas fāzē jāņem vērā iespējamie traucējumi. Šī teorija necenšas konfliktēt ar citām teorijām, bet vēlētos atvieglot skolotāja darba sarežģītās praktiskās puses izpratni – ņemot vērā to, ka rodas aizvien vairāk mācības traucējošo faktoru.

9.3. MĀCĪBU PLĀNA ATTĪSTĪBAS TEORIJA

Viduslaikos vārds *curriculum* latīņu valodā nozīmēja plānu jeb norisi, saskaņā ar kuru klosteros tika mācīti jaunie klosterā brāļi. Mūsdienās šis vārds ir pazīstams kā latīniskais apzīmējums vārdam autobiogrāfija – *Curriculum vitae*. 60. gadu vidū Vācijā šis termins ienāca

no angļu-amerikāņu un zviedru pedagoģijas, ar to tika apzīmēta pilnīgi jauna (operacionalizētu) mācību plānu forma. Toreiz šis nosaukums tika izrunāts atbilstoši angļu valodas normai... Vispārīgos vilcienos ar *Curriculum* tiek saprasts noteikts mācību plāna veids.

70. gados šis jaunais mācību plāna veids radīja cerības, ka beidzot tiks izstrādātas zinātniski plānotas, sabiedriski pamatotas un praktiski izmantojamas mācības. Pamatu šai attīstībai devusi Zaula B. Robinzona "Izglītības reforma kā plāna revīzija" (*Saul B. Robinsohn "Bildungsreform als Revision des Curriculum"*, 1967) populārā grāmata. Jau grāmatas nosaukums norāda, ka autors bija pievērsies būtiskām tradicionālo mācību plānu pārmaiņām plašākas izglītības reformas ietvaros. Atzīstot, ka mācību plānos atklātā kopsakarība starp mērķiem, saturu, metodēm un medijiem mācību plānos ir nepārliciecināma, Robinzons pamato no galvenajām sabiedriskām pārmaiņām izrietošo nepieciešamību attīstīt mācību plānus, kas balstīti uz viennozīmīgi nosakāmām, nākotnes kvalifikācijai nepieciešamām spējām un zināšanām. Tātad tradicionālās izglītības vietā stājas precīzas kvalifikācijas. Kopējam mācību plānošanas procesam būtu jānotiek atbilstoši jauna veida mācību plānam, kura ietvaros mācību mērķi, saturs, metodes un novērtēšana, rezultātu pārbaude balstās uz zinātniskiem pamatiem; citiem vārdiem sakot, izglītības reforma, izmantojot jaunus mācību plānus.

Šo mācību plānu izstrādei jābalstās uz šādiem *kritērijiem*:

- subjektīvas patvaļas un neracionālu kompromisu vietā nepieciešams racionāls pamatojums un kritēriji, saskaņā ar kuriem tiek pieņemti lēmumi atbilstoši mācību plāniem;

- atsevišķu sabiedrības grupu nekontrolējama ietekme aizstājama ar zinātniski pamatotu sabiedrisku vienprātību;

- nekonkrēta satura formulējumu un izplūdušu mērķu vietā jāsniedz skaidra kvalifikāciju definīcija, kurai iespējams pakārtot viennozīmīgu saturu;

- nenoteiktu mācību plāna izpildes formu vietā jānodrošina konkrēta informācija par to, ar kādu operāciju palīdzību var sasniegt mācību plānā noteiktos mērķus; tikai precīzi formulēti mērķi, vispirms jau uzvedības novērošana un kontrolēšana (sk. Melleras mērķorientējošo didaktiku), rada iespēju pārbaudīt, vai izvirzītie mērķi ir sasniegti.

Minētie kritēriji daudziem šķitīs kā mūzika – beidzot izaicinājums kungiem no izglītības ministrijas un atvieglājums cīņā ar problēmām, kas saistītas ar mācību procesa praktisko pusi, par to iestājas arī demokrātiskais saprāta spēks un zinātniskais racionālisms.

Mācību plānu attīstība aptvēra vairākus uzdevumus (*Otto, Schulz, 1986, 54 u. c.*):

1) *problēmas definīciju*. Kādām jaunām sabiedriskās attīstības parādībām un kādiem pedagoģiskajiem mērķiem vajadzīga mācību plāna pārskatīšana;

2) *argumentēto leģitīmāciju*. Kādu mācību saturu un metodes, kas orientētas uz savstarpēju saprašanos, var likt veco naivo un patvaļīgo vietā;

3) *mācību vielas strukturēšanu*. Kādā veidā mācību plānā var sasniegt no pretstatiem iespējami brīvu vienotību, ar kuras palīdzību tiek saistīti pamatmērķi un atsevišķu detaļu plānošana (taksonomija un mērķu operacionalizācija);

4) *implementāciju (praktisku izmantošanu)*. Kādā veidā jauno mācību plānu var efektīvi izmantot jeb ieviest praksē;

5) *evalvāciju (novērtēšanu)* – kā iespējams pārbaudīt gūtos rezultātus un kā tie var ietekmēt pārmaiņas mācību plānā;

6) *procesa organizāciju*. Jautājumu noskaidrošana un pētīšana: kas, ko, kad, ar ko plāno, lemj, vada un vērtē.

Līdz ar to mācību plāna pētīšanas un teorijas uzdevums ir "tematizēt mācību plāna jauninājumu izstrādes un ieviešanas procesus" (*Hameyer u. c., 1983, 21*), runājot par plašu izglītības reformu. Tika izstrādātas apjomīgas rokasgrāmatas (piemēram, *Frey, 1975, Hameyer u. c., 1983*), nodibināti attīstības institūti un zinātnieku grupas, tas ir cerīgs iesākums sadarbībai starp skolotājiem un zinātniekiem, lai palīdzētu pielikt punktu tradicionālajai "darba dalīšanai" starp plānotājiem bez praktiskās pieredzes un praktiķiem bez plānošanas kompetences (kā, piemēram, Laboratorijas skolā Bilefeldē, kura uzskatīja sevi par mācību plānu "darbniecu"). Attīstījās arī mācību plānu didaktiskā teorija (atbilstoši mācību plāniem un aptverošiem, ilgstošiem plānošanas procesiem). Izveidojot saikni starp pētniecību, praksi un teoriju, šī didaktiskā koncepcija ir sasniegusi citu līmeni, tā pilnīgi atšķiras no pārējiem līdz šim aprakstītajiem modeļiem.

Daudzi mācību plāni (ar kuriem jāsaprot zinātniski precīzi veidotas mācību vienības) sākumā tika izstrādāti kā adaptēti citu valstu mācību plāni, vēlāk – kā speciāli didaktiski ievirzīti mācību plāna pētījumi. Taču šādi mācību plāni drīz vien kļuva par "Trojas zirgu", kas praksē radīja nelaimi: "Tās bija slēgtas sistēmas, kuras skolotājiem un skolēniem uzspieda jau pilnīgi ieplānotus mācību procesus, bez ierunām lika akceptēt saturu un mērķus un sasniegt iepriekš izvirzītus operacionalizētos mācību mērķus ar noteiktām mācību metodēm (*Gmelch, Steinhorst, 1990, 97*).

Pretreakcija tam bija mēģinājums izstrādāt *atklātus mācību plānus*, kuri radītu lielāku iespēju radošai situatīvo apstākļu veidošanai, ņemot vērā skolotāja vai skolas viedokli (Brinkmann, 1975).

Kas ir paliekošs? Tagad Robinzona teorija gan tiek uzskatīta par neizdevušos, taču Oto un Šulcs apraksta šo kopējo cīņu procesu par mācību plāna pārskatīšanu ne tikai negatīvi, tomēr ļoti īsi: "Metodika, kas rada jauninājumus mācīšanas un mācīšanās procesa veidošanā, pārliecinošu atzīšanu mācību un mācīšanās uzdevumu strukturalizēšanos, pedagoģiskās darbības nolūku, tematu, metožu un līdzekļu precizēšanu un konkretizēšanu, metodika, kas dod iespēju fundamentāli izstrādāt šo jauninājumu praktisko lietojumu, tātad zināmā mērā ieviest tos ikdienas praksē, kas paver iespēju šo jauninājumu izplatībai un to radītā iespaida kontrolei, – šī metodika cīņā par mācību plānu pārskatīšanu ir guvusi ārkārtīgi plašu izplatību."

Mūsdienās šķiet, ka skolas dzīves realitāte ar tās nepastāvīgumu un straujajām pārmaiņām ir panākusi vai pat apsteigusi mācību plāna teoriju (Hameyer, 1992).

9.4. MĀCĪBU KONCEPTI – "UZ PRAKSI BALSTĪTA TEORIJA"

Bez iepriekš aprakstītajām teorijām pastāv ļoti daudzi mācību koncepti, kuri līdzinās cits citam tajā ziņā, ka katrs no tiem mēģina pārvarēt vienu vai vairākus *trūkumus* mūsdienu mācību sistēmā. (Pārskats: Jank, Meyer, 1991, 293 u. c. un van Dick, 1991, 31 u. c.) Šie koncepti gan attīsta ideju ziņā pamatotu kopsakaru starp noteiktiem mērķiem, saturu un metodēm, taču problēmas, kas saistītas ar vispārīgās didaktiskās teorijas veidošanu, paliek otrajā plānā. Pēdējā laikā galvenokārt attīstīti vairāki koncepti, kuros samērā skaidri var saskatīt saikni ar reformpedagoģiju mūsu gadsimta pirmajos 30 gados, – tā saucamā "lietišķā didaktika".

- *Atklātās mācības*. To pamatā ir mācīšanās kā aktīvs jēdziens, saikne ar atklāto mācību plānu, skolas un mācību procesa atklātuma princips utt. (galvenokārt pamatskolās, bet arvien biežāk arī vidusskolās), kura

raksturīgākās pamatsastāvdaļas un iezīmes ir mācību vidi rosinoša darbnīcas veida klase, brīva un situācijai piemēroties spējīga mācību organizācija ar dažām frontālajām mācību formām, radošas, skolēnu ieteiktas mācību metodes, visiem pieņemama mācību atmosfēra, mācību rezultātu dokumentācija klasē, dienas un nedēļas plāns (skaidri formulēts, skolēnu pašu izvēlēts un individuāls darbs), brīvs darbs atbilstoši bērnu individuālajiem ierosinājumiem, darbs noteikta projekta ietvaros, mācību līdzekļu daudzveidība, kas piemērota individuālajam, pāru un grupu darbam, apaļais galds (kopīgu jautājumu apspriešanai) utt. (*Wallrabenstein, 1993*).

• *Brīvais darbs* ir kā starpposms starp atklāto mācību un projektmācību modeli (sk.: Pädagogik. – 1993. – H. 10.; *Krieger, 1994*). Skolēni (aizvien vairāk arī vidusskolēni – *Sehrbrock, 1993*) paredzētajā laikā mācību nedēļas ietvaros var noteikt, kādus uzdevumus vai projektus viņi grib veikt patstāvīgi vai grupās un individuālā tempā. Jēdziens "brīvs darbs" ir jāsaprot plašākā nozīmē: sākot ar iespēju izdarīt izvēli no skolotāja sagatavotajiem materiāliem un mācību līdzekļiem par noteiktu tematu, ar iespēju brīvi izvēlēties skolotāja piedāvāto tematu (kas pakārtots kādam galvenajam tematam) vai darbības formas (izzīņa, eksperiments, pētīšana) un beidzot ar pilnīgi patstāvīgi izraudzītiem tematiem vai uzdevumiem. Parasti klase arī iepazīst darba rezultātus.

Dažreiz "brīvais darbs" ir identisks *nedēļas plāna nodarbībām*, kurās skolēni individuāli vai grupās, katrs sev piemērotā darba ritmā un tempā strādā pēc skolotāja piedāvātā darba plāna (pienākums – izvēle – brīvi uzdevumi). Viņi paši arī pārbauda sava darba rezultātus, kaut gan joprojām darbojas skolotāja vadībā (*Vaupel, 1995*).

• *Projektmācības*. Projekta nedēļu "uzvaras gājienā" gan tika ietverti projektmācību modeļa galvenie elementi, taču tas bija tikai projekta idejas saīsināts variants; projektmācības kā regulāra mācību lielforma (kurai, tāpat kā citām lielformām – mācību kursam, mācību vienībai, vingrinājumu ciklam – ir gan savas priekšrocības, gan iespēju robežas) vēl tikai sāk sevi apliecināt (*Bastian, Gudjons, 1990*). Viena projekta ietvaros tiek veikts kāds konkrēts mācību uzdevums jeb izstrādāts noteikts projekts, īstenota iecere, savu darbību patstāvīgi plānojot, uzņemties atbildību par savu projektu un tā īstenošanu dzīvē.

Katrs projekts sākas ar pieredzes apzināšanu un problēmas izvirzīšanu. Galvenās iezīmes ir atbilstība reālajai dzīves situācijai, dalībnieku interesēm un galvenokārt sabiedriskā un praktiskā šī uzdevuma relevance.

Otrais solis ir kopīga plāna izstrādāšana, lai atrisinātu attiecīgās problēmas. Arī šeit var uzskaitīt konkrētas iezīmes: svarīga ir mērķtiecīga projekta plānošana, jo tā ir veicamās darbības iekšējais "motors", bez kura projekts nav uzsākams. Skolēniem aizvien patstāvīgāk jāorganizē un jāpārņem atbildība par procesa norisi. Skolotājam projektā ir konsultanta, palīga un koordinatora loma, taču viņa ziņā ir arī visa projekta vadība.

Trešais solis ir problēmas risināšana. Raksturīgākās iezīmes: tiek izmantots pēc iespējas vairāk ideju, darbības formu, materiālu utt. Sociālajām mācībām ir svarīgs grupu darbs, daudzveidīga komunikācija, konfliktu risinājums utt.

Ceturtais solis – problēmas risinājums ir jāpārbauda reālajā dzīvē. Tādējādi projekt mācību modeļa rezultātus nosaka nevis skolēnu iegūtās teorētiskās zināšanas, bet gan šo rezultātu praktiskā (akmeņu krāsni tik tiešām var kurināt) vai arī informatīvā nozīme (iekārtosim izstādi vai informēsīm citus par iegūtajiem rezultātiem). Tādējādi ir svarīgi sava darba rezultātus kritiski pārbaudīt reālajā dzīvē. Būtiskais ir tas, ka projekt mācību modelis ir orientēts uz tā galaproduktu, pie tam darba norise un mācību process ir jāuzskata par tikpat nozīmīgu kā iegūtais galaprodukts. Rezultāti parasti ietver sevī vairākus specifiskus aspektus, jo projekt mācību modelis ir interdisciplinārs.

- *Ar pieredzi saistītās mācībās* tiek mēģināts pārvarēt skolas mācību procesa atsvešinātību no reālās dzīves un likt lietā skolēnu uzkrāto (sociālo, politisko, ģimenisko) pieredzi. Šellers (1981) izstrādāja mācību vienību struktūru, kurā ietverti posmi, kas palīdz uzkrāt pieredzi (par kādu tematu), pārstrādāt to un izveidot izklāstu.

- *Praktiskās mācības.* Šo konceptu galvenokārt izstrādāja Tībingenes zinātnieku grupa Andreasa Flitnera vadībā, un tas tika vairākkārt pārbaudīts praksē. Tā galvenais mērķis ir nostiprināt saikni starp garīgo un fizisko darbu (*Fause, Fintelmann, Flitner, 1991*).

- *Darbīborientējošās mācības.* Ar šo terminu jāsaprot mācību koncepts, saskaņā ar kuru skolēni mācās praktiski rīkoties ar mācību līdzekļiem, balstoties uz materiālo un sociālo rīcību. Koncepta mērķis ir sekmēt aktīvu darbību, lai kaut nedaudz samazinātu atšķirtību starp skolu un dzīves īstenību. (*Gudjons, 1992, 36* utt.)

- *Frenē pedagoģija.* Francūza Selestīna Frenē (1896–1966) izstrādātais koncepts raksturo "aktīvu skolu" ar speciāliem mācību tehnikas veidiem un darba materiāliem, kā, piemēram, tipogrāfijas darbi, brīvie teksti, klases avīze, sarakstīšanās ar citām skolām, lietišķie raksti, specifiski mācību un darba tehnikas veidi (darbnīcas), nedēļas darba plāns, skolotāju sadarbība, savstarpējā atbildība klases kolektīvā, kopumā pētnieciska rakstura, reāls un pēc iespējas brīvs darbs (*Dietrich, 1995*).

• Papildus jāmin *heiristiskā (atklājošā) mācīšanās*, kas balstās uz Brunera kognitīvo psiholoģiju (sk.: *Neber*, 1973), *problēmiskās mācības*, kas galveno nozīmi piešķir uzdevumiem un problēmām, kuras nav iespējams atrisināt ar ierastajām metodēm (*Fuhrmann*, 1987), *skolēnu aktivitāti rosinošo mācību koncepts*, kas galveno uzsvāru liek uz skolēnu aktīvu darbību (*Wenzel*, 1987), *ģenētiskā mācīšanās*, kad konkrētais temats tiek analizēts nevis kā gatavs produkts, bet gan kā risinājuma veidošanās process (*Wagenschein*, 1989, it īpaši dabaszinātņu priekšmetos), *ģeštaltpedagoģija (veidolpedagoģija)*, kuras ietvaros konkrētais temats tiek risināts, orientējoties uz uzkrāto pieredzi, t. i., arī emocionālo atklāsmi (*Burow*, 1988), *tematiski centrētas interakcijas* kā aktīvi mācību koncepti (*Cohn, Terfurth*, 1993) un daudzu citu teoriju kopējais mērķis ir veidot uz skolēniem orientētu mācību procesu.

9.5. AKTUĀLAS ATTĪSTĪBAS TENDENCES

Lielākā daļa aprakstīto didaktisko modeļu ir līdzīgi cits citam ne tikai tāpēc, ka ir orientēti uz skolēniem, bet arī ar to, ka uzsver pamatotas *pedagoģijas teorijas* nepieciešamību (*Klafki, Schulz, Winkel, H. Meyer* u. c.). Turklāt šķiet, ka klasiskais pretstats starp "formālo izglītību" (pārsvārā uzsver mācīšanās un domāšanas metodes un līdzekļus; tās mērķis ir "spēku krāšana" un izejas punkts tādā ir subjekts) un "materiālo izglītību" (vairāk akcentē saturu un fundamentālu kanonu, tās izejas punkts ir priekšmets) tika pārvarēts jau pēc tam, kad Klafki ar savu "kategoriju izglītības" teoriju dialektiski savienoja didaktikas objektīvi materiālo un subjektīvi formālo pusi.

Jaunu aspektu didaktikā ieguva arī *normatīvā problēma* (t. i., jautājums par fundamentālajiem mācību procesa vērtību un mērķu kritērijiem). Mācību plāna teorija plurālistiskā sabiedrībā pieprasīja pamatotu, iespējami lielāku sabiedrības vienprātību normatīvo lēmumu jomā, bet jaunākā izglītības teorija (sk. 7. nod. "Audzināšana un izglītība") atklāja "no jauna" tādus fundamentālus terminus kā *saprāts (Peukert)*, līdzdalība (*Schulz*), emancipācija (*Mollenbauer*), pašnoteikšanās, līdznoteikšanas un solidarizēšanās spējas (*Klafki*).

Visi vispārīgie didaktiskie modeļi uzsver, ka jāveic nepieciešamie papildinājumi atsevišķo mācību *priekšmetu didaktikā*, kas nereti atrodas

apvērsuma stadijā. Taču vēl joprojām nav noskaidrotas attiecības starp (mācību priekšmetu) didaktiku zinātnisko pamatojumu un vispārīgo didaktiku (sal. *Aschersleben*, 1983, 56; *Meyer, Plöger*, 1994).

Aktuālo attīstību raksturo izteikta pievēršanās ikdienas problēmām. Par to liecina ne tikai Hilberta Meiera ieviestais termins "svinamo dienu didaktika" (*Meyer*, 1980), bet arī pragmatiski orientēto darbu daudzveidība, sākot ar "mācību procesa plānošanu" līdz pat "ieteicamajai literatūrai" (*Grell*, 1979). Tomēr vislabāk šo tendenci dažādos veidos atspoguļo G. E. Bekera "Darbīborientējosā didaktika" trīs sējumos (1984–1986) un K. Šerlera "Elementārā didaktika" (1989). (Citu pārskatu par "mazākajām didaktikām" sniedz Heirsens 1996. gadā.) Aizvien problemātiskāks kļūst jautājums, vai un kā skolotāji un skolotājas vispār uztver klasiskos didaktikas modeļus un efektīvi tos izmanto savās stundās (*Adl-Amini, Künzli*, 1980, 7 utt., *Jank, Meyer*, 1991, 15 utt.). Pie šī jautājumu loka pieskaitāma arī praktiski orientētā grupālo mācību "atdzīvināšana" (*Gudjons*, 1993). Starp daudzajām pēdējā laikā iznākušajām grāmatām, kurās apkopotas mācību praktiskajai pusei veltītas idejas un pieredze, kā īstu atradumu varu ieteikt "*Handbuch Lehrer – Schüler – Unterricht*" ("Rokasgrāmata skolotājs – skolēns – mācību process") (*Raabe-Verlag Berlin*, kopš 1991. gada pastāvīgi papildināta). Pēdējos gados ir izdotas arī daudzas grāmatas par mācību metodēm (*Meyer*, 1987; *Terhart*, 1989; *Bönsch*, 1991).

Laika gaitā ir izveidoti vairāki didaktiski koncepti, kuri, no vienas puses, turpina klasiskās idejas, bet, no otras, – daļēji attīsta radikālas alternatīvas.

JAUNĀKIE DIDAKTISKIE KONCEPTI

- Mārburgas didaktiķis Hanss Kristofs Bergs (*Hans Christof Berg*) (sk.: *Berg, Schulze*, 1993) no jauna atklājis J. A. Komenska (1638) aizsāktu "mācīšanas mākslas" tradīciju, to rekultivējis un, balstoties uz sadarbību ar daudzām skolotāju grupām un iniciatīvām, izmēģinājis praksē daudzus mācību meistaros rosinājumus. Viņš parādīja, ka "māksla" un "zinātne" neveido didaktisku pretstatu. Šis kazuistiskās didaktikas skatījumā mācību process tika dramaturģiski veiksmīgi inscenēts, tika izstrādāti arī mācīšanas mākslas likumi, kuri galvenokārt balstās uz Martina Vāgenšaina principiem: *ģenētiskā* (t. i., mācību kurss veidojas no problēmas rašanās, no kāda avota vēsturiski), *sokratiskā* (t. i., skolotājs palīdz skolēniem veikt jaunus

atklājumus) *piemēra* (t. i., izmantojot konkrētu gadījumu, tiek aplūkotas vispārīgās likumsakarības: piemēram, runājot par mājas zosīm, tiek raksturots domestikācijas jeb savvaļas dzīvnieku pieradināšanas fenomens). Mācīšanas mākslas didaktikai noteikti paveras lielas iespējas attīstīt "didaktisku kultūru" pretstatā formālajai skolas didaktikai un mācību procesā un izglītības koncepcijās ieviest daudzveidību.

• Citādi uzskati ir Bilefeldes pedagogam Karlam Ašerslēbenam (1993). Mācību procesa kodols ir nevis (pēdējā laikā tik ļoti uzsvērtās) metodes, sākot ar atklātajām mācībām līdz grupu mācībām, bet gan *satura jautājumi*, "*mācību viela*". Mācību satura izvēle ("Vai zināšanas tūrisma nozarē pieder pie vispārīgās izglītības?") un leģitīmācija ir iespējamai tikai "didaktiskas transformācijas" ("Kādā veidā tūrisma problēmas var ieinteresēt skolēnus?") un didaktiskas atlases ("Kā, pastāvot mācību vielas daudzveidībai, var veikt pareizo izvēli, piemēram, pēc parauga principa?") procesā. Līdz ar to, uzsverot kāda priekšmeta izglītojošo vērtību, Ašerslēbens brīdina, ka skolu reformas nedrīkst aprobežoties tikai ar atraktīvajām metodēm mācību procesā. Atklātās mācību formas nedrīkst radīt tā saucamo "patvaļīguma didaktiku" ("*Bauchladen-Didaktik*"), kad katrs bērns pēc acumirkļīgas iegribas izvēlas kaut ko sev piemērotu.

• Līdz šim droši vien pašu radikālāko didaktisko alternatīvu izstrādājis Freiburgas skolu pedagogs Edmunds Kēzels (1993). Šīs teorijas pamatā ir ideja par to, ka mācīšanās (un arī mācīšana!) ir visaugstākā mērā "subjektīvs" process, kas atkarīgs no katra indivīda (mācību) biogrāfijas. Tādēļ Kēzels nosaucis savu teoriju par "*subjektīvo didaktiku*" (pretstatā "objektīvajai didaktikai", kas uzsver vispārīgās un pārindividūālās struktūras didaktiskajā procesā).

Subjektīvās didaktikas teorētisko pamatu veido trīs svarīgas filozofiskās koncepcijas: postmodernisms (t. i., iestāšanās par daudzveidību un individuāla personiskā stila veidošanu, sk.: 12. nodaļu "Aktuālās pedagoģiskās nostādnes"), radikālais konstruktīvisms (t. i., pārliecība, ka katrs cilvēks konstruē savu subjektīvo "pasauli" arī mācību procesā) un sistēmteorija (t. i., visu pastāvošo sistēmu cirkulējoša organizācija, kurā sistēmas pašas sevi veido, vada un organizē, strukturāli iekļaujoties savā vidē, sal. 2. nodaļu "Audzināšanas zinātnes virzieni", "Sistēmteorētiskā pedagoģija").

Secinājums. Didaktika nefunkcionē pēc modeļa "kas der vienam, tas der visiem" (*Input-Output-Model*) vai pēc zinātniski objektīvi novienādotās tā saucamās "Nirnberga piltuves" ("*Nürnberger Trichter*") principa, bet gan sniedz pamudinājumus, kurus katrs skolēns, ņemot vērā savas individuālās vajadzības, var patstāvīgi izmantot turpmāk. Didaktika var būt tikai

"mācību pasaules modelēšana" ("*Modellierung von Lernwelten*") – tāds ir arī Kēzela grāmatas nosaukums. Autors to labi parāda praktiski, attēlojot daudzo vispusīgo humānistiski psiholoģisko un pedagoģisko mācību koncepciju integrāciju, tomēr neaizmirstot arī jautājumus par "lietu" nozīmi izglītības procesā. Atliek nogaidīt, kā šis konsekventais "subjektīvās didaktikas" aspekts tiks risināts pedagoģiskajās diskusijās.

9.6. SKOLOTĀJA LOMA

Didaktika nerisina vienīgi skolu mācību problēmas. Kopš asās diskusijas par skolotāja lomu 70. gados (*Riedel*, 1989) pētījumi tika attiecināti uz biogrāfisko aspektu, profesionālo slodzi un skolotāja personību (*Terhart* u. c., 1994; *Bauer, Kopka*, 1994). Tomēr Vācijas Izglītības padome (1970) izvirzījusi noteiktus priekšlikumus arī par mūsdienu skolotāja uzdevumiem.

1. *Mācīt* – palīdzēt skolēniem apgūt zināšanas un iemaņas, kā arī izpratni par kopsakarībām un problēmām.
2. *Audzināt* – sekmēt skolēna personības attīstību un pašnoatīšanos.
3. *Novērtēt* – orientēties skolēna sekmēs, kā arī diagnosticēt skolēnu individuālās attīstības un izaugsmes iespējas.
4. *Konsultēt* – palīdzēt skolēniem risināt skolas problēmas un pārvarēt grūtības uzvedības jomā.
5. *Ieviest jauninājumus* – skolotājs ir reformu konceptu galvenais īstenotājs, skolas un izglītības reformas atrodas skolotāju, nevis tikai zinātnieku vai izglītības ministrijas kompetencē.

Taču šie skolotāja darbības pamatkritēriji rada arī sarežģītus konfliktus. Tādas heterogēnas grupas kā vecāki, kolēģi vai skolas administrācija ļoti bieži pārstāv dažādus uzskatus; skolotājam vienlaikus jābūt bērnu "advokātam" (kas ņem vērā bērna individuālos dzīves apstākļus) un "tiesnesim" (kas ar iespējami objektīvām atzīmēm lemj bērna tālākās izglītības likteni); skolotājam jāizmanto dotā rīcības brīvība un tomēr jāievēro administratīvie priekšraksti; viņam jāsekmē katra bērna individuālā attīstība un vienlaikus jāizdara atlase; viņam jābūt gan autoritātei, gan skolēnu partnerim; viņam jāņem vērā skolēnu intereses un vienlaikus jāīsteno mācību plāns utt.

No uzskaitītā uzdevumu klāsta izriet nedrošība un pārslodze. Par īpaši pretrunīgiem tika atzīti šādi principi (*Bastian, 1993*):

a) pretruna starp *pašnovevērtējumu* (bieži necila profesionālā pašapziņa, izjūta, ka neesi pietiekami atzīts) un *apkārtējo viedokli* (salīdzinoši augsts sabiedriskais prestižs);

b) pretruna starp *mācībām* (izskaidrot un "pasniegt lietas") un *audzināšanu* (augstas sociālpedagoģiskās kvalifikācijas prasības; skolotāja personība, kuratora un audzinātāja darbs kā priekšnosacījums darbam ar skolēnu kolektīvu);

c) pretruna starp *instruktora* (sistemātisks informācijas izklāsts mācību kursos, kuros skolotājam ir vadošā loma) un *mācību konsultanta lomu* (īstenot atklātās mācību formas, palīdzēt skolēniem iemācīties patstāvīgi mācīties un darboties);

d) pretruna starp "*burn-out*" izjūtu ("iztukšotība") (t. i., izjūtu, ka radošās potences ilggadējās profesionālās darbības rezultātā tikušas pilnīgi izsmeltas; kā paš aizsardzības reakcija šai izjūtai seko rutīna un ierašanās sevī) un *reflektējoši aktīvu darbību* (mācību reformu ieviešanu, tālākizglītību, skolas profila attīstīšanu).

Jo – kā reiz teicis kāds gudrais: "Teorija ir tas, kas ir pareizs, bet nav īstenojams..."

KONTROLJAUTĀJUMI

1. Kādi 5 didaktiskie modeļi ir aprakstīti tekstā? (Vēlams nosaukt ar tiem saistīto zinātnieku vārdus.)

2. Ko nozīmē jēdziens "didaktika"?

3. Kāda funkcija ir didaktiskajiem modeļiem (vai teorijām)?

4. Kāpēc V. Klafki nosaucis savu teoriju par "pedagoģiski teorētiski" pamatotu?

5. Kādi ir svarīgākie virzieni, saskaņā ar kuriem, pēc Klafki uzskatiem, jāplāno mācību process?

6. Kādi ir 4 svarīgākie didaktiskās darbības struktūrelementi V. Šulca modeli? (Atbilde: MMPSSk'VL – tikai pareizi jāsadala!)

7. Kādus 4 perspektīvos mācību procesa plānošanas līmeņus izdala V. Šulcs?

8. Paskaidrojiet, kā darbojas regulārā aprīte un kā to iespējams izmantot mācību norisē!

9. Kas ir operacionalizācijas process mērķorientētajā didaktikā?
10. Kam kritiski komunikatīvā didaktika pievērš īpašu vērību mācību plānošanā un analizē?
11. Kas ir "curriculum" teorija (salīdzinājumā ar tradicionālajiem mācību plāniem un mācību plānošanas veidiem)?
12. Kas ir "atklātais mācību plāns"?
13. Kādas iezīmes raksturīgas atklātajam mācību modelim? Kas ir brīvais darbs un nedēļas darba plāna modelis?
14. Par kādiem citiem mācību konceptiem diskutē mūsdienās? Ko nozīmē tādi nosaukumi kā, piemēram, mācīšanas mākslas didaktika, subjektīvā didaktika?
15. Nosauciet aktuālas problēmas, kas saistītas ar skolotāja lomu mācībās!

UZDEVUMS

Atcerieties savu pēdējo prakses klasi (vai tautas augstskolas kursu pieaugušajiem utt.)! Sastādiet šai mācību grupai vienas mācību vienības (vai stundas) plānu par kādu paša izvēlētu tematu pēc Klafki vai Šulca modeļa! Varat sastādīt arī kāda projekta plānu.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

- Adl-Amini B. (Hg.) *Didaktik und Methodik*. – Weinheim/Basel, 1981.
- Adl-Amini B., Künzli R. (Hg.) *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*. – München, 1980.
- Aschersleben K. *Didaktik*. – Stuttgart, 1983.
- Aschersleben K. *Welche Bildung brauchen Schüler?* – Bad Heilbrunn, 1993.
- * *Bastian J. Beruf: Lehrer//Lehrer-Schüler-Unterricht. Handhabung für den Schulalltag*. – Stuttgart, 1993.
- Bastian J., Gudjons H. (Hg.) *Das Projektbuch II*. – Hamburg, 1990.
- Bauer K. O., Kopka A. *Vom Unterrichtsbeamten zum pädagogischen Profi – Lehrer-Arbeit auf neuen Wegen//Rolff H.-G. u. a. (Hg.) Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 8*. – Weinheim, 1994. – S. 267–307.

- * Becker G. E. *Planung von Unterricht*. – Weinheim, 1984.
- * Becker G. E. *Durchführung von Unterricht*. – Weinheim, 1984.
- * Becker G. E. *Auswertung und Beurteilung von Unterricht*. – Weinheim, 1986.
- Berg H., Schulze T. *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik*. – Neuwied, 1993.
- * Blankertz H. *Theorien und Modelle der Didaktik*. – München, 1969.
- Bönsch M. *Variable Lernwege*. – Paderborn u. ö., 1991.
- Brinkmann G. (Hg.) *Offenes Curriculum – Lösung für die Praxis*. – Kronberg, 1975.
- Burow A.-O. *Grundlagen der Gestaltpädagogik*. – Dortmund, 1988.
- Cube F. v. *Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik*// Gudjons H., Teske R., Winkel R. (Hg.) 1989. – S. 47–60.
- Cube F. v. [Abschlussdiskussion]// Gudjons H., Teske R., Winkel R. (Hg.) 1989. – S. 95–110.
- Deutscher Bildungsrat. *Strukturplan für das Bildungswesen*. – Bonn, 1970.
- Dick L. v. *Freie Arbeit, Offener Unterricht, Projektunterricht, Handelnder Unterricht, Praktisches Lernen*//Pädagogik. – 1991. – H. 6. – S. 31–34.
- Dietrich I. (Hg.) *Handbuch Freinet-Pädagogik*. – Weinheim, 1995.
- Fausser P., Fintelmann K., Flitner A. (Hg.) *Lernen mit Kopf und Hand*. – Weinheim, 1983; 2. Aufl., 1991.
- Frey K. u. a. (Hg.) *Curriculum-Handbuch*. 3 Bde. – München, 1975.
- Fuhrmann E. *Problemlösen im Unterricht*. – Berlin [agrakā Austrumberline], 1987.
- * Glöckel H. *Vom Unterricht*. – Bad Heilbrunn, 1992.
- Gmelch A., Steinhorst H. *Curriculum*//Hierdreis H. (Hg.) *Taschenbuch der Pädagogik. Teil 1*. – Hohengehren, 1990. – S. 90–103.
- Grell J. u. M. *Unterrichtszepete*. – München, 1979.
- * Gudjons H., Teske R., Winkel R. (Hg.) *Didaktische Theorien*. 5. Aufl. – Hamburg, 1989.
- Gudjons H. (Hg.) *Handbuch Gruppenunterricht*. – Weinheim, 1993.
- Gudjons H. *Handlungsorientiert lehren und lernen*. 3. erw. u. neub. Aufl. – Bad Heilbrunn, 1992.
- * *Handbuch Lehrer-Schüler-Unterricht*. – Berlin, 1991 u. sek. (Ergänzungslieferung).
- Hameyer U. u. c. (Hg.) *Handbuch der Curriculumforschung*. – Weinheim und Basel, 1983.

Hameyer U. Stand der Curriculumforschung – Bilanz eines Jahrzehnts//Unterrichtswissenschaft. – 1992. – H. 3. – S. 209 u. c.

Heimann P., Otto G., Schulz W. (Hg.) Unterricht. Analyse und Planung. – Hannover, 1965; 5. bearb. Aufl., 1970.

* Heursen G. "Ungewöhnliche Didaktiken". Pädagogik žurnālu sērija, 1996.

Hiller G. G. Konstruktive Didaktik. – Düsseldorf, 1973.

* Jank W., Meyer H. Didaktische Modelle. – Frankfurt/M., 1991.

Klafki W. Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft// Gudjons H., Teske R., Winkel R. (Hg.), 1989, S. 11–26.

Klafki W. [Abschlußdiskussion]// Gudjons H., Teske R., Winkel R. (Hg.) 1989. – S. 95–110.

Klafki W. Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs//Krüger H.-H. (Hg.) Abschied von der Aufklärung? – Opladen, 1990. – S. 91–104.

Klafki W. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 2. erw. Aufl. – Weinheim, 1991.

Knecht-von Martial I. Geschichte der Didaktik. – Frankfurt/M., 1985.

König E., Riedel H. Systemtheoretische Didaktik. – Weinheim, 1973.

Kösel E. Die Modellierung von Lernwelten. – Elztal-Dallau, 1993.

Kratochwil L. Unterrichten können. – Hohengehren, 1992.

Krieger C. G. Mut zur Freiarbeit. – Baltmansweiler, 1994.

Kron F. W. Grundwissen Didaktik. – München, 1993.

Lenzen D. (Hg.) Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1. – Reinbek, 1989.

Maier H., Pfister H.-J. Grundlagen der Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis. 3. erg. Aufl. – Weinheim, 1992.

* Memmert W. Didaktik in Grafiken und Tabellen. – Bad Heilbrunn, 1983.

Meyer H. Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. – Königstein, 1980.

Meyer H. Unterrichtsmethoden 2 Bde. – Frankfurt/M., 1987.

Meyer M. A., Plöger W. (Hg.) Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. – Weinheim, 1994.

Möller C. Die curriculare Didaktik// Gudjons H., Teske R., Winkel R. (Hg.) 1989. – S. 63–77.

Neber H. (Hg.) Entdeckendes Lernen. – Weinheim und Basel, 1973; 3. Aufl., 1981.

Otto G., Schulz W. Der Beitrag der Curriculumforschung//Lenzen D. (Hg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 3. – Stuttgart, 1986. – S. 49–62.

Pädagogik. Freie Arbeit und Projektunterricht. – 1993. – H. 10.

* Peterßen W. *Lehrbuch Allgemeine Didaktik.* – München, 1989; 3. überarb. und erw. Aufl., 1992.

Prange K. Bauformen des Unterrichts. – Bad Heilbrunn, 1983.

Riedel K. Lehrer// D. Lenzen(Hg.) Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2. – Reinbek, 1989. – S. 930–937.

Robinson S. B. Bildungsreform als Revision des Curriculum. – Neuwied, 1967.

Schäfer K.-H., Schaller K. Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. 2. Aufl. – Heidelberg, 1973.

Scheller J. Erfahrungsbezogener Unterricht. – Königstein, 1981.

Sehrbock P. Freiarbeit in der Sekundarstufe 1. – Frankfurt/M., 1993.

Röhrs H., Scheuerl H. (Hg.) Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. – Frankfurt/M., 1989.

Schulz W. Unterrichtsplanung. 3. erw. Aufl. – München, 1981.

Schulz W. Die lehrtheoretische Didaktik// Gudjons H., Teske R., Winkel R. (Hg.), 1989. – S. 29–45.

* Terhart E. *Lehr-Lern-Methoden.* – Weinheim, 1989.

Terhart E. u. a. Berufsbiographien von Lehrer und Lehrerinnen. – Frankfurt/M., 1994.

Vaupel D. Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe. – Weinheim, 1995.

Wagenschein M. Verstehen lehren. 8. Aufl. – Weinheim, 1989.

Wallrabenstein W. Offene Schule – Offener Unterricht. 4. Aufl. – Reinbek, 1993.

Wenzel H. Unterricht und Schüleraktivität. – Weinheim, 1987.

Winkel R. Die kritisch-kommunikative Didaktik// Gudjons H., Teske R., Winkel R. (Hg.) 1989. – S. 73–79.

10. nodaļa

SKOLAS TEORIJAS UN IZGLĪTĪBAS SISTĒMA

Skola ir ambivalenta modernās sabiedrības audzināšanas institūcijas forma visaugstākajā pakāpē. Skolas teorijas palīdz izprast šo daudzveidīgo institūciju. Lasītāji tiks iepazīstināti ar sešām nozīmīgākajām teorijām. Raksturota arī "radikālā skolas kritika", kas piedāvā fundamentālus alternatīvus priekšlikumus pastāvošajai izglītības sistēmai. Lai tos novērtētu, jāpārzina pašreizējās izglītības sistēmas uzbūve un struktūra, ieskaitot arī tās tiesiskos nosacījumus. Arī arodizglītībā radušās problēmas. Izglītības sistēmā ietilpst ārpusskolas institūcijas, piemēram, pieaugušo un jauniešu izglītības un tālākizglītības iestādes. Nodaļas beigās dotais pārskats par sociālpedagoģiskām institūcijām un sociālpedagoģisko darbību ietver izglītības sistēmas perspektīvas.

10.1. "TEORĒTISKĀ MIGLA..."

JEB – KAM VAJADŽĪGA SKOLAS TEORIJA?

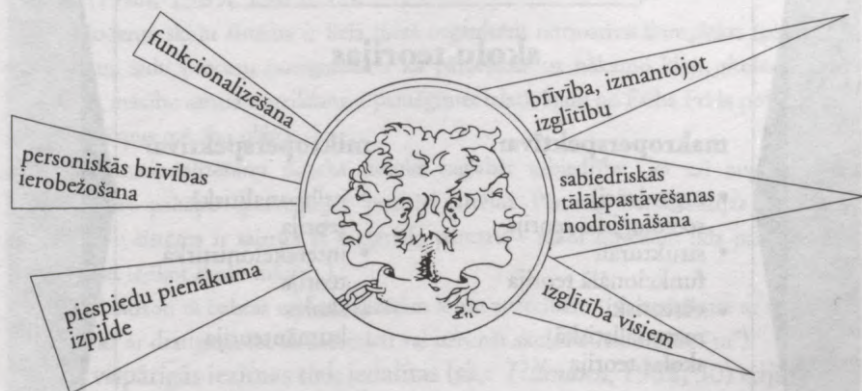
Kādēļ miljoni skolēnu regulāri apmeklē skolu? Kādēļ vispār pastāv skolas? Kādēļ nepieciešami zinātniski izglītoti mācību spēki, dažādas skolas, hierarhija, trīspakāpju sistēma? Kāda ir skolas funkcija sabiedrībā vispār? Šie un citi jautājumi iesākumā šķiet tikpat dīvaini kā, piemēram, pajautāt bankas darbiniekam, kādēļ nauda, kas noguldīta uz krājgrāmatiņas, pelna procentus.

Droši vien jūs jau pamanījāt, ka skolu sistēmas teorija skar jautājumus par "šķietami pašsaprotamām lietām" (*Reich, Schiess, 1984, 109*), par lietām, kuras mums ir (pārāk labi)

zināmas un pierastas. Varbūt jūs kādreiz esat pabrīnījušies par to, ka rītos tik daudz bērnu iet uz vienu lielu ēku, lai mācītos? Ar personisko pieredzi, ikdienas teorijām un subjektīvajiem uzskatiem to var izskaidrot tikai daļēji. Lai saprastu skolas kā sabiedriskas institūcijas raksturu, kura kopējā sistēmā veic noteiktas funkcijas, nevar balstīties tikai uz subjektīvajiem pedagoģiskajiem uzskatiem, bet jāpievēršas skolu sistēmas teorijām. Tikai tā var rast atbildi uz jautājumu par to, kas tad patiesībā nosaka mūsu pedagoģiskos centienus...

Jautājums, ar ko būtībā nodarbojas skolas teorija (piemēram, ar mācību plānu, ar strīdu par kvantitatīvo teoriju, ar iebraukušo bērnu valodas problēmām, ar jautājumu, vai ieviest angļu valodu, sākot ar 3. klasi), ir novecojis. Tilmanis un citi zinātnieki (1988, 21 u. c.) iestājas par to, lai šādas daļējas teorijas tiktu pakārtotas vienam kopīgam jautājumam par skolas kā institūcijas sabiedriskajām kopsakarībām. Attiecībā uz vispārīgo skolas teoriju praksē, šķiet, pastāv viens – kaut arī ne vienmēr atzīts uzskats (*Adl-Amini*, 1985). Pēc tam kad 70. gados skolas teorija tika "pasludināta par mirušu" (*Adl-Amini*, 1976, 17), 80. gados notika tās strauja atdzimšana skolas un sabiedrības sistēmas aspektā. Diskusija sniedzas no Krampa kopsavilkuma par "pseudoteorētisko mācību attaisnošanos" skolas teorijā (*Kramp*, 1973, 49) līdz Derbolava vispārējās daudzdimensionālas skolas teorijas meklējumiem (1981).

Taču jaunās paaudzes mācību institucionalizēšanai organizētā veidā ir divas puses (tā ir kā *Jānusa galva*): no vienas puses (pozitīvās), tā nozīmē lielu progresu (tiesības uz izglītību visiem). No otras puses (negatīvās), tajā slēpjas dziļa pedagoģiska trauma, jo nu ir atvērts ceļš varas pretenzijām



32. att. Skolas kā institūcijas attēls – Jānusa galva

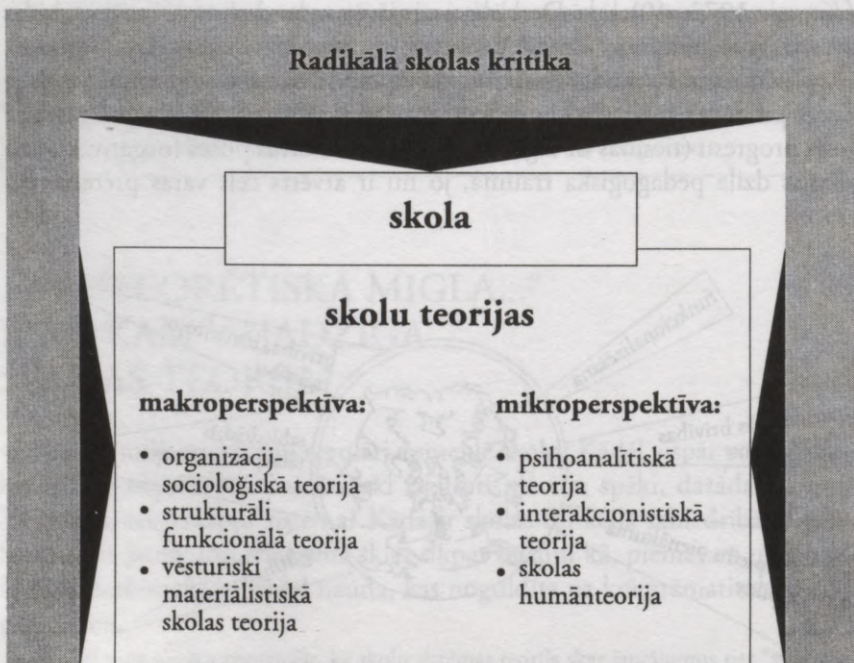
morālā "ietērpā". Pienākums apmeklēt skolu, piespiedu pakļaušanās un personiskās brīvības ierobežošana ir neizbēgamas.

Tādējādi kļūst skaidrs, ka institūcijām būtībā ir divējāds raksturs – no vienas puses, tās apmierina sociālās pamatvajadzības, no otras, tās pieprasa pakārtošanu atbilstoši to uzbūves principiem.

Lai pārskats būtu vieglāk uztverams, minēsim tikai pašas svarīgākās skolas teorijas:

a) trīs makrosabiedriski veidotas teorijas: institucionāli (t. i., organizatoriski) teorētiskā, strukturāli funkcionālā un marksistiskā teorija;

b) trīs mikroperspektīvas teorijas: psihoanalītiskā, interakcionistiskā un humānistiskā. Radikālā skolu sistēmas kritika kā "skolas teorija" mēģina aptvert visus šos aspektus.



33. att. Skolas teoriju iedalījums

10.2. NOZĪMĪGĀKĀS SKOLAS TEORIJAS

10.2.1. ORGANIZĀCIJSOCIOLOĢISKĀ TEORIJA (JEB "VIENAS VIENĪGAS PROBLĒMAS AR BIROKRĀTIJU")

Šī teorija analizē jautājumu, cik lielā mērā organizācijsocioloģijas vispārīgos rezultātus var attiecināt uz skolu (*Peter*, 1973; *T. Schulze*, 1980; *Niederberger*, 1984; *Scott*, 1986; *Saldern*, 1991). Organizācijām ir šādas pamatiezīmes: specifiski mērķi, racionāls raksturs, uzskaitāmi tās locekļi, lomu sadale, darba dalīšana un spēku samērs, piederība tiek regulēta ar iestāšanās un izstāšanās noteikumiem, organizācija pastāv ilgāk par atsevišķu personu līdzdalību, un, beidzot, tā ir mainīga un daļēji atvērta pret apkārtējo pasauli.

Šīs iezīmes uz skolu tomēr attiecināmas tikai daļēji – *pedagoģiskā* darbība nepakļaujas pilnīgi racionālai uzbūvei, skolotāju "personiskās" un "profesionālās" uzvedībās nedalāmība nepieļauj skaidru lomas noteikšanu, līdzdalība ir daļēji neregulēta piespiedu kārtā (obligāta skolas apmeklēšana) utt. Lūmans šīs pretrunas atspoguļošanai izmantojis skaistu formulu: "Bez organizācijas nevar. Taču ar organizāciju arī nevar." (Cit.: *T. Schulze*, 1980, 69.)

Skolā mēs sastopamies ar visaugstāko audzināšanas institucionalizēšanas formu (*Fend*, 1969, 130 u. c.).

- Modernā skolu sistēma ir lielā mērā organizētu normatīvu komplekss (piemēram, attiecībā uz tādu procesu noregulēšanu kā pārceļšana uz nākamo klasi, skolēnu grupu veidošana, mācību satura noteikšana – pamēģiniet izlasīt kādu no Ēriha Frīda politiskajiem dzejoļiem ārpus mācību plāna...).

- Institucionalizēšanu nosaka nolūks saglabāt sabiedrību, kā arī augsta mērķu formulēšanas pakāpe (pamēģiniet pozitīvi attēlot Platona demokrātijas kritiku...).

- Skolu sistēma ir saistīta ar materiālo pamatu – sākot no ēkām līdz pat medijiem (pamēģiniet ierīkot skolu mājās...).

- Visbeidzot, tā balstās uz formalizētām lomu attiecībām (jūs nedrīkstat ar skolēniem vienkārši kā ar draugiem iet uz kafejnīcu vai uzrunāt skolas direktoru uz "tu").

Šīs vispārīgās iezīmes tiek iedalītas (sk.: *Tillmann*, 1988, 30) trijās organizācijas pakāpēs, kuras nosaka skolas galveno mērķi (proti, organizēt mācību procesu).

1. Pirms mācību procesa norises jau iepriekš tiek izplānoti un organizēti tā pamatnosacījumi, kuri to ietekmē (mācību plāns, stundu saraksts, klašu saraksts, iedalījums mācību priekšmetos, klases darbu skaits utt.). *Mācību organizācija ir formalizēta plašā nozīmē.*

2. Pedagoģiskajām idejām ir noteiktas skaidras robežas, piemēram, pastāv sadalījums pa telpām, mācību līdzekļu administratīvie priekšraksti, darba laika noteikumi (nevienam skolotājam, piemēram, nav tiesību pēc savas patikas ņemt atvaļinājumu) – *skolas procesus nosaka administratīvā organizācija.*

3. Skolotājiem ir atļauts strādāt tikai noteiktās skolās. Skolas tiek iedalītas pēc formām un izglītības norises, atestācijas noteikumiem, pārejas iespējām no vienas skolas uz citu – *viena atsevišķa skola ir iesaistīta izglītības sistēmas makroorganizācijā.*

Nav grūti pamanīt, cik lielā mērā ārējās – "nepedagoģiskās" – parādības ietekmē pedagoģiskos principus. Tagad, piemēram, pastāv vienprātīgs uzskats par to, ka vēsturiski atzīmes un tiesības turpināt mācības tika ieviestas nevis pedagoģisku iemeslu dēļ, bet gan ārējās nepieciešamības dēļ (sk. 4. nodaļu "Pedagoģijas vēsture"). Birokrātijas norises nereti ir pretrunā ar pedagoģiskajiem principiem – starpbrīžus nosaka nevis mācību ritms, bet gan zvans...; arī disciplinēšanas tehnikas veidi ir institucionāli nodrošināti (plaukāt skolēnu ir aizliegts, toties atļauts uz laiku izslēgt viņu no mācību procesa). Pamanāma ir arī aktuālā tendence *pieskirt* skolai arvien plašākas *juridiskas tiesības*, līdz ar to saskarsmē ar pedagoģiskajām problēmām birokrātiskais elements, protams, tiek būtiski pastiprināts.

Organizatoriskajā socioloģijā novērots, ka skolas "menedžments" ārēji gan piemērojas birokrātiskās kontroles nepieciešamībām un it kā tēlo tādu lomu, bet iekšēji mācības izolē no šīs kontroles, lai būtu iespējams normāls pedagoģiskais darbs. Tas savukārt izraisa sekas iekšējā organizācijā: atbilstoši "atkritumu konteineru teorijai" (*carbage can model*) lēmumu pieņemšanas procesā problēmas, to risinājumu iespējas, risinājumi utt. rodas tikpat nejausi un bez jebkādām kopsakarībām kā atkritumu konteineru saturs (Niederberger, 1991, 328).

Lai tas neradītu haosu un mirkļa iegribu īstenošanu, skolai ir jāpārvar principiāls konflikts – no vienas puses, jārealizē birokrātiskās kontroles mehānisms (vienotība, pārskatāmība, kontrolējamība), no otras puses, šis mehānisms ir vienmēr jāsalīdzina, lai iegūtu pedagoģiskas darbības iespējas. Tādēļ skolas direktors ir nevis administrējošs jurists, bet gan skolotājs.

Iespaidis, ka skolas organizatoriskie ierobežojumi pilnīgi nosaka tās darbu, būtu vienpusējs. Par laimi, pedagogiskā ikdiens tajā tomēr nepazūd. Pastāv darbības iespējas, kas ir pretrunā ar organizatorisko struktūru un darbības procesu regulēšanu. Tās veido pamatu gan daudzām iespējām, gan konfliktiem. Attiecībā pret sabiedriskajiem uzbrukumiem skola vienmēr ir "saudzējama vide" (*Reich, Schiess, 1984, 113*) un tai ir "salīdzinoši liela autonomija".

Šī iespēja pēdējā laikā tiek izmantota organizatoriski socioloģiskai "*skolas attīstībai*". Skolas, kuras grib attīstīt noteiktu profilu, var pieaicināt organizācijas konsultantus, kas kopā ar skolas administrāciju izstrādā ilggadēju skolas pārmaiņu programmu (*Rolff, 1993*).

Šī darba pamatā ir "vadības grupa", kas sastāv no dažādu kolēģijas virzienu pārstāvjiem un neitrālas darba grupas, kura nodarbojas ar plānotajām inovācijām. Tālāk seko vairākās fāzēs iedalīts pārmaiņu process (*Buhren, 1994*). Dortmundes Universitātes Skolu sistēmas attīstības pētniecības institūtam un Skolas un tālākizglītības institūtam Zestā jau ir liela pieredze šādā organizatoriskajā darbā. 1996. gadā par to tika izdotas publikācijas.

Franču izglītības sociologi Burdjo un Passerons (1971) savā slavenajā analizē atspoguļojuši viedokli, ka "relatīvā autonomija" ir tikai maskēšanās, lai īpaši aizplīvurotā veidā panāktu nevienlīdzības un pāridarījumu reprodukciju visā sistēmā.

Organizācijas socioloģiskie uzskati nedrīkst būt dogmatiski (*Niederberger, 1984; Rolff, 1992 b*). Skola funkcionē nevis tikai kā ārēju instanču pavēļu uzklaušītāja vai kā iekšējs administratīvs aparāts, bet tai kā izglītojošai institūcijai ir patstāvīga profesionāla loģiska uzbūve. Tomēr tai ir struktūra, kurai jāpilda noteiktas sabiedriskas funkcijas. Līdz ar to esam nonākuši pie nākamās teorijas.

10.2.2. SKOLAS SABIEDRISKĀS FUNKCIJAS – STRUKTŪRFUNKCIONĀLĀ TEORIJA (JEB: "BĪSTIETIES DIEVA UN GODINIET ĶEIZARU")

Sistēma, kas Frīdriha Vilhelma I valdīšanas laikā Vācijā tika izmantota uzticamu pavalstnieku izaudzināšanai, mūsdienās ir novecojusi. Tomēr tā atklāj vispārīgo skolas sabiedrisko un politisko funkciju

problēmu. Pievienojoties amerikāņu Talkota Pārsonsa socioloģiskajai teorijai (sal.: 6. nodaļu "Socializācija"), Vācijā šajā jomā tika radīti K. H. Finerles (1973) un H. Fenda (1980) darbi par skolu teoriju. Plašu skolas sabiedriskās funkcijas aprakstu var atrast arī Lešinska un Roidera darbos (1981).

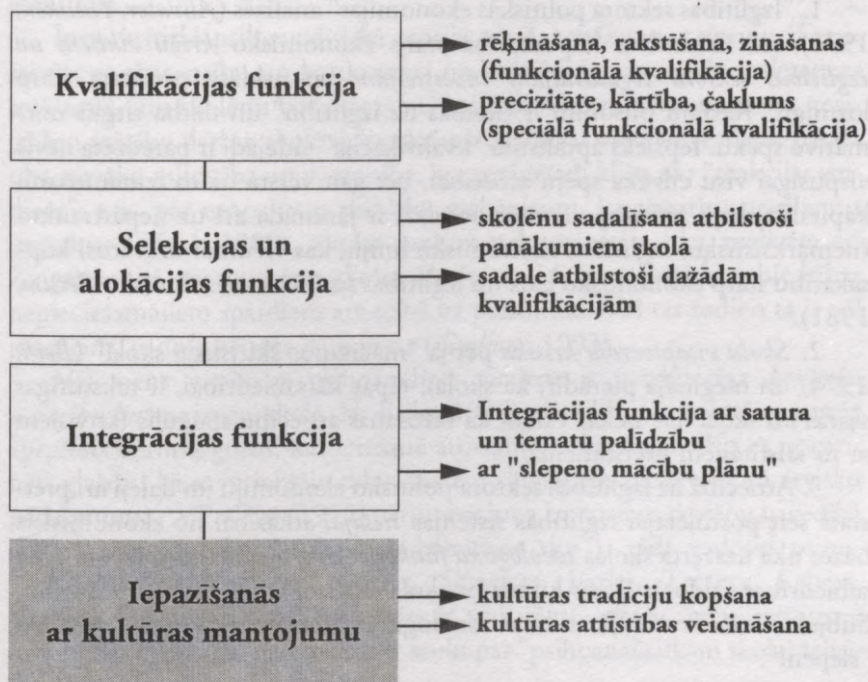
Modernajā sabiedrībā skola pārejas posmā no ģimenes uz sabiedrību uzņemas trīs galvenās funkcijas (Fend, 1980).

1. *Kvalifikācijas funkcija*. Skolas uzdevums ir palīdzēt jaunajai paaudzei apgūt zināšanas un iemaņas, lai tā vēlāk spētu iekļauties darba tirgū un sabiedriskajā dzīvē. Tas ietver sevī gan profesionālo kvalifikāciju, sākot ar humanitārajiem un beidzot ar dabaszinātnes priekšmetiem (jeb "funkcionālo kvalifikāciju"), gan arī darba tikumus, kā, piemēram, čaklumu, precizitāti, izturību utt. (jeb "speciālo funkcionālo kvalifikāciju").

2. *Selekcijas un līdzekļu piešķiršanas funkcija*. Modernā sabiedrība, kā zināms, ir augsti organizēta pēc darba un funkciju sadales principa, pie tam pozīciju hierarhijā vispieprasītāko un labi dotēto vietu ir maz, mazāk pieprasīto (ar zemāku prestižu, varu un ienākumiem) vairāk, un tās ir vieglāk iegūstamas. Līdz ar to skolas funkcija ir "izsijāt" (selekcija) un sadalīt (alokācija) skolēnus atbilstoši kvalifikācijai (kas tiek pamatota ar dažādiem skolas beigšanas dokumentiem) pa attiecīgajiem nodarbinātības sistēmas līmeņiem. Tādējādi katram tiek piešķirts sociāls statuss. Sociālā izlase un izlase pēc panākumiem ir nedalāmas. Turklāt prasības pēc vienlīdzīgām iespējām uzsver panākumus atbilstoši sekmēm (nevis pēc sociālās izcelšanās, kuras trūkumi būtu jāizlīdzina īpašā veidā), bet nemaina selekcijas un alokācijas principu.

3. *Integrācijas un leģitimācijas funkcija*. Attiecībā uz politisko sistēmu skolai jā rūpējas par to, lai skolēni tiktu integrēti šīs sabiedrības normās un vērtībās. Ar to saprot konstitucionālās normas (sākot ar cilvēktiesībām un beidzot ar valsts tiesiskumu), vispārējās labklājības postulāta pamatprincipus, sekmes kā algas vai arī varas un kundzības (un demokrātiskas kontroles?) priekšnoteikumus. Tālāk skolai šie principi jāleģitimē (vai arī jākritizē to nepareiza izmantošana?), t. i., jāpamato to derīgums un obligātā izpilde. Tas realizējams ar mācību procesa palīdzību noteiktos priekšmetos (kā politika, vēsture un arī dzimtā valoda), kuros iztirzā atbilstošos tematus. Taču skola to dara arī paslepus, mācību "aizkulisēs" atspoguļojot sociāli atzītas nostājas (piemēram, konkurences principu vai pierašanu pie svešas kārtības).

4. Ceturto funkciju – *kultūras mantojuma nodošanu* – ir ieviesis V. Klafki. Trijās iepriekš minētajās funkcijās tā nav ietverta pietiekami (*Klafki*, 1989). Iepazīšanās ar kultūras mantojumu skolā nebūt nenotiek "atpakaļgaitā", bet gan paver iespējas progresam, jo, saistot dažādu paaudžu kultūru, skola veido un attīsta tālāk kultūridentitāti.



34. att. Skolas sabiedriskās funkcijas

Strukturāli funkcionālās teorijas tālākā attīstība atrodama modernajā sistēmt teorijā, ko pedagogijā līdzās citiem zinātniekiem izstrādājuši Lūmans un Šors (1979), Huške-Reins (1989) un fon Zalderns (1991). Neskatoties uz aizdomām, ka: "Veco, neatrisināto problēmu jaunas formulēšanas sarežģītais ceļš sistēmt teorijā bieži vien nav devis daudz vairāk labuma nekā to vienkārša semantiska pārdēvēšana" (*Tremel*, 1990, 155), sistēmt teorija – ja neņem vērā atsevišķus norādījumus – vēl nav izstrādājusi speciālu skolas teoriju.

10.2.3. VĒSTURISKI MATERIĀLISTISKĀ SKOLAS TEORIJA (JEB: "MĀCĪŠANĀS ŠĶIRU SABIEDRĪBĀ")

Pastāv vismaz trīs virzieni, kuri sniedz arī teorētiski pretenciozas idejas (Auernheimer, 1987).

1. "Izglītības sektora politiskās ekonomijas" analizēs (Altvater, Huisken, 1971) tika izstrādāta kopsakarība starp ekonomisko *krīžu cikliem un izglītības sektorā ieguldītajām investīcijām* un atklāts pretstats starp lozungu "Katram pilsonim ir tiesības uz izglītību" un darba tirgus normatīvo spēku. Iepriekš aprakstītā "kvalifikācija" tādējādi ir paredzēta nevis vispusīgai visu cilvēka spēju attīstībai, bet gan vērsta uz to izmantošanu kapitālistiskajā attīstībā. Tomēr noteikti ir jānorāda arī uz nepārtraukto (nemarksistisko) izglītības ekonomisko līniju, kas vienmēr uzsvērusi kopsakarību starp ekonomisko bāzi un izglītības sistēmas attīstību (sk.: Recum, 1981).

2. *Skolu visaptveroša kritika* pētīja "mācīšanos šķiriskajā skolā" (Beck, 1974) un mēģināja pierādīt, ka skolai, tāpat kā sabiedrībai, ir raksturīgas šķiras un skola nav nekas vairāk kā ražošanas attiecību spogulis (ar visiem ar to saistītajiem pretstatiem).

3. Attiecībā uz izglītības sektora politisko ekonomiju un daļēji arī pretstatā šeit postulētajai izglītības sistēmas *tiesājai* atkarībai no ekonomiskās bāzes tika uzsvērta skolas *ideoloģiskā funkcija*. Bija mēģinājumi pierādīt, ka sabiedrības valdošās šķiras kundzība skolā jābalsta ar ideoloģijas palīdzību. Subjektivitāte izveidojās līdz ar ideoloģisko kompetenci, t. i., netieši un "slepeni".

10.2.4. PSIHOANALĪTISKĀ SKOLAS TEORIJA (JEB: "SKOLOTĀJA BAILES NO SKOLĒNIEM")

Pēc nozīmīgā Bernfelda darba ("Sīsifs jeb audzināšanas iespēju robežas", 1925) psihoanalītisku diskusiju par skolu kā institūciju savā darbā "Par skolas kā institūcijas psihoanalīzi" (1964) atjaunoja Firstenauss. Šī darba centrā skolas iespēja (ar tās mērķtiecīgo organizāciju) atklāt un atvairīt

neapzinātus instinktus un afektus. Mazliet vēlāk Vellendorfs (1973) pētīja skolas *rituālus* (piemēram, ļoti iespaidīga ir bērnu ievēšana klasē pa koridoru, kurš simbolizē bērnu šķiršanu no vecākiem) un konstatēja, ka ritualizētajā skolas dzīvē vispār tiek atvairīti "un tomēr neapzināti no jauna atgriežas" skolotāju un skolēnu instinkti (Muck M. u. G., 1987, 74). Bet, tā kā pēc rituāla tā jēga netiek pārrunāta, tas rada infantila konflikta novēršanas formas, kuras apgrūtina jaunas pieredzes integrāciju skolēnu identitātē.

Īpaši kritiski psihoanalītiskā teorija vērtē *panākumu principu*. Tas ir saistīts ar sāncensību un konkurenci un tādējādi izraisa naidu, tolerances trūkumu, citu skolēnu izmantošanu. Lai šādas destruktīvas tieksmes neizjauktu mācību darbu, skolā tiek uzkrītoši uzsvērtas pretējās vērtības: pacietība, tuvāko mīlestība un uzmanība, kuras tādējādi kļūst par "reakcijas veidiem", t. i., par neapzinātu psihisko mehānismu, lai atvairītu nevēlamus impulsus (Muck, 1980). Skolas prakses nehumanitāte tika analizēta arī Zingera runā par humānu skolu. Skolas spaidi ir analogiski sabiedrības nepieciešamajiem spaidiem attiecībā uz personību. Vai tas šodien tā ir vēl joprojām, ir diskutējams jautājums (Gudjons, 1993).

Vēl viens nozīmīgs psihoanalīzes virziens ir mērķtiecīga *konkrēto attiecību līmeņa* izpēte skolā. H. Briks (1978) pierādīja, ka skolotājos pastāv apspiests bērnišķīgums, kas ietekmē attiecības ar bērniem. (Ko es neapzināti glabāju kā savu iekšējo tabu, saviem skolēniem piedēvēju kā sevišķu pārkāpumu... .) T. Cihe (1975) pētījis nacisma izpausmes skolēnu uzvedībā (bieži pazīstamu kā "Jaunais socializācijas tips"), tādi vadošie psihoanalītiskie pedagogi kā Bitners, Skarbats, Fatke, Trešers, Lēbers, Vinterhāgers-Šmits u. c. vienmēr ir paturējuši skolu savu pētījumu uzmanības lokā, kaut gan tos nevar saukt par "psihoanalītiskām skolas teorijām".

Kopumā psihoanalītiski orientēta pedagoģiskā domāšana un uzskati uzrāda šādas iezīmes (Scarbath, 1992).

1. *Neapzinātās pieredzes un uzvedības izpratne*, izpratne par tādiem psihodinamiskiem procesiem kā jūtu pārnese, apspiešana utt., par to, ko mēs paši nevaram izskaidrot, par to, kas mums, neskatoties uz visiem labajiem nodomiem, atkal un atkal atgādās...

2. *Spēja saskatīt ambivalences*, jūtu daudznozīmību un pretstatus mūsu centienos un afektos: bērnus *vienlaikus* var gan mīlēt, gan nīst, par viņiem var priecāties un viņus *vienlaikus* neciest – t. i., tiek pievērsta uzmanība pilnīgi pretējām parādībām mūsu uzvedībā.

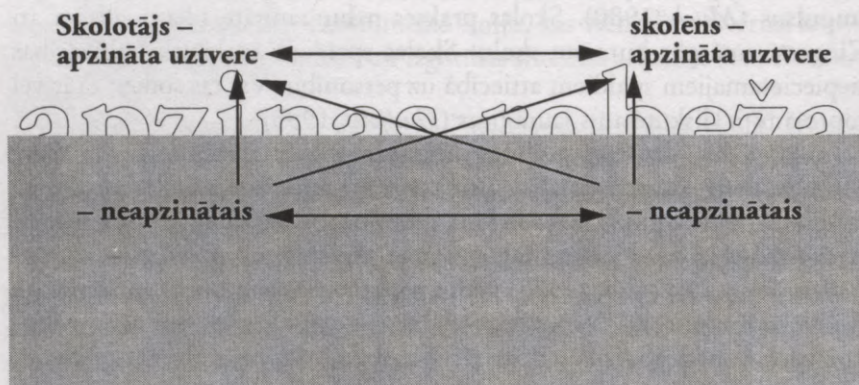
3. *Dzīves vēsturisko kopsakarību* uzsveršana starp mūsdienīgas uzvedības veidiem, skolotāju, skolēnu un vecāku spēja izprast konfliktus *arī* (bet ne tikai), izmantojot dzīves

pieredzi. Jaunākajā psihoanalīzē netiek vienkārši pieņemts uzskats par to, ka bērnība ietekmē visu cilvēka tālāko likteni.

4. Pedagoģiski darbojošās personas vienmēr ir *iesaistītas* konkrētajā norisē vai "gadījumā". Bieži tikai reakcija signalizē, ka ir trāpīts sāpīgajā vietā.

5. Psihoanalīze pēta konfliktus. Tādēļ tā principā *kritiski izturas pret sabiedrību un valdošo doktrīnu* un iestājas par izglītību un patstāvīgu spriestspēju. Tādējādi jau pašā iesākumā tiek dots pretsvars skolas darbības psiholoģizēšanai vai pat terapeitizēšanai.

6. Tradicionālajām zinātnisko pētījumu paradigmām *metodoloģiski* ir ļoti grūti atrast kopsakarību ar psihoanalīzi. Kā zinātnei tai, protams, ir empīrisks pamats, taču tā tiek uzskatīta par hermeneitisku mākslu izskaidrot cilvēku dzīves praksi, par interpretējošu pieredzes zinātni.



35. att. Neapzinātais interakcijā

Kopsavilkums. Neapzinātais paliek neapzināts – tieši tādēļ jau tas tiek saukts par neapzināto... Kurš grib pierādīt neapzinātā "mehānismus" (vai ar racionāliem pamatojumiem tos noraida), psihoanalīzi nav sapratis.

10.2.5. INTERAKCIONISTISKĀ SKOLAS TEORIJA (JEB: "IDENTITĀTES VIETĀ ETIĶETE")

Jau simboliskā interakcionisma teorijā, ko izstrādājis G. H. Mids (sk. 6. nodaļu "Socializācija"), pārliecinājāmies par to, ka cilvēki mēģina iepriekš noteikt cits cita uzvedību, lai varētu attiecīgi rīkoties. Neorganizētajā mijiedarbībā (piemēram, starp diviem draugiem, kas stāv autobusa pieturā) šī uzvedība tiek veidota nosacīti brīvi, noteiktā institūcijā, kāda, piemēram, ir skola, konkrēta situācija nav pakārtota darbojošos personu rīcībai (stundas laikā nevar, kā tas ir iespējams autobusa pieturā, sarunāties par laiku, iepazīties ar citu personu, ja grib runāt, ir jāpiesakās un jāatbild uz skolotāja jautājumiem). Institūcija pārvalda noteikto normu izpildi ar pozitīvu un negatīvu sankciju palīdzību. Tā veic sociālo kontroli jau iepriekš definētās situācijās ("ja tu nemācīsies labāk, tad tevi atskaitīs no skolas"). Tā ir nevis sevišķi viltīgi izstrādāta pārvalde, bet gan savstarpēji atzītās situācijas definīcijas izpausme šajā institūcijā.

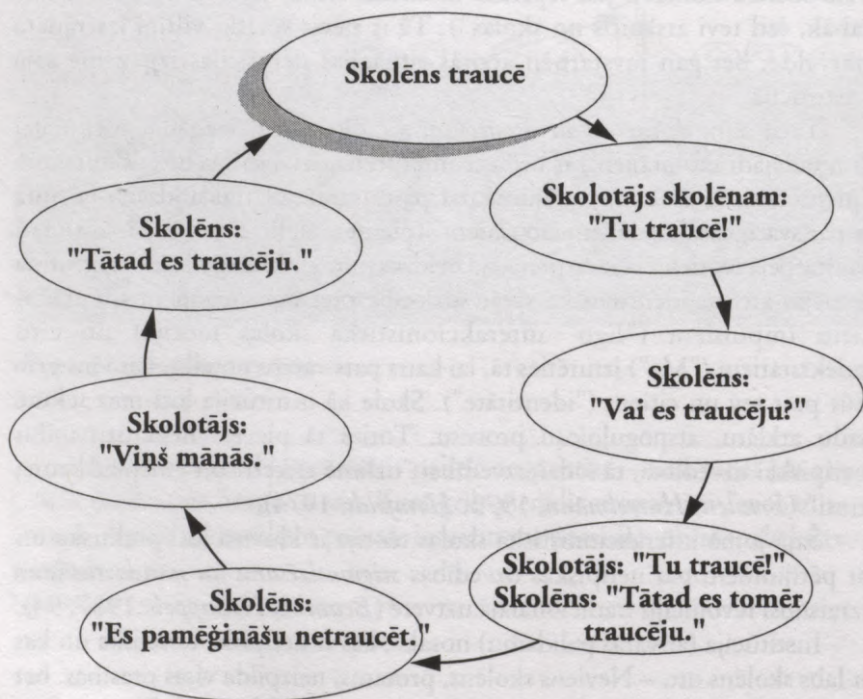
Tācu *vara definēt kādu situāciju* ir sadalīta ļoti nevienādi, institūcijai (un tādējādi skolotājiem) ir lielākas interpretācijas iespējas nekā skolēniem (piemēram, ja jāizlemj jautājums par pārcelšanu nākamajā klasē). Ja runa ir par svarīgiem "sociāliem labumiem" (piemēram, liecībām, atļaujām), tad savstarpējā iepriekšējā interpretācija beidzas pilnīgi. Institūcija ļoti apgrūtina iespējas attīstīt identitāti kā spēju attiecībā pret personīgajiem spontānajiem impulsiem ("Ego" interakcionistiskā skolas teorijā) un citu priekšstatiem ("Me") izturēties tā, lai katrs pats varētu noteikt, kas viņš grib būt pats sev un citiem ("identitāte"). Skola kā institūcija ļoti maz sekmē šādu atklātu, atspoguļojošu procesu. Toties tā pievērš lielu uzmanību netipiskai uzvedībai, tā šādai uzvedībai "uzlīmē etiķeti" un "uzspiež kauna zīmi" (*Brusten, Hurrelmann, 1973; Homfeldt, 1974*).

Šajā jomā interakcionistiskā skolas teorija ir kļuvusi ļoti praktiska un ar pētījumiem par netipiskas uzvedības *stigmatizēšanu un standartizēšanu* izraisījusi revolūciju tradicionālajā uztverē (*Brumlik, Holtappels, 1987, 94*).

Institūcija (ar varas palīdzību) nosaka, kas ir netipiska uzvedība un kas ir labs skolēns utt. – Neviens skolēns, protams, neizpilda visas prasības, bet skola iepazīstina skolēnus ar savu definīciju par netipisko, tā definē noteiktu zīmi (*Goffman*). (Sk. nākamo attēlu!)

Skolēns šo uzspiesto izteikumu ("tu visu laiku traucē stundu") pēc noteikta laika pārņem (*labeling approach*), viņš sāk izturēties tā, kā to definējis skolotājs. Sveša definīcija kļūst par paša definīciju! (Ja šis skolēns kādu reizi netraucē, tad tas ir tikai īslaicīgs māns.) Etiķete (pretstatā īstajam paštēlam) rada attiecīgo uzvedību un uztveri kā reakciju uz citu priekšstatiem – veidojas apburtais aplis. Tas nav nekas cits kā bēdīgi slaveņais *Selffulfilling prophecy*... Tādēļ šeit runa ir arī par sekundārām atšķirībām.

Neskatoties uz to, ka arī skolēni no savas puses interpretē un definē rīcības situācijas, viņi izstrādā "taktikas" (Heinze, 1980), ar kurām atvairā identitāti un statusu apdraudošo standartizēšanu. Viņi padara iepriekš noteiktās normas un to izmantošanu par nederīgām un tādējādi izvairās no sankcijām – snaust ar koncentrētu skatienu, novērš uzmanību no normu pārkāpumiem (glaimot skolotājam), izmanto mazkontrolētas sfēras (smēķēt tualetē), sabotēt konkurences principu ar krāpšanu utt. Šāda "dubultdzīve" ir



36. att. Stigmatizēšanas apburtais loks

nepieciešamība, arī pastāvot restriktīviem noteikumiem, ieturēt vismaz minimālu distanci no iepriekšējām definīcijām noteiktās rīcības situācijās un tādējādi izveidot un saglabāt savu identitāti.

Kopsavilkumā par interakcionistiskās teorijas panākumiem skolu sistēmas teorijā var secināt: "Mikroanalīze parāda, pēc kādas "loģikas" aktieri spēlē savu lomu skolas kā institūcijas ietvaros, kā tiek attīstīta, parādīta, aizstāvēta un ievainota identitāte." (Brumlik, Holtappels, 1987, 101.) Vienlaikus salīdzinājumā ar strukturāli funkcionālo teoriju (Fenda nosauktās trīs funkcijas, sk. iepriekš) var pārliecināties par to, kādus triecienus šāda iepriekš noteikta funkcija rada skolas interakcionārajā mikrolīmenī.

10.2.6. HUMĀNPEDAGOĢISKĀ SKOLAS TEORIJA (JEB: "VISS BĒRNA LABĀ")

Humānpedagoģiskās skolas teorijas attīstības gaitā (sk. 2. nodaļu "Audzināšanas zinātnes virzieni"), kas, balstoties uz praksi, domā par to, formulētas "pamatatziņas un robežas" (Klafki, 1987, 21 u. c.).

1. Skola tiek skatīta ne tikai tās noteiktībā, bet arī kā ietekmējošs faktors visaptverošā vēsturiskajā, kultūriskajā, ekonomiski sociālajā un politiskajā kopsakarībā.

2. Vēsturiski pozitīvi tiek vērtēts jaunākais attīstības process (sk. 4. nodaļu "Pedagoģijas vēsture"), kurā valsts kļūst par dominējošu pedagoģijas iestādi un nodrošina skolas relatīvu patstāvību. Valsts tādējādi ierobežo pati savas rīcības brīvību un paver skolai iespēju veikt pedagoģiski atbildīgu darbu.

3. Valda uzskats, ka skolai piemīt sabiedriska funkcija, bet valsts un sabiedrības raksturs tiek maz kritizēts, tāpat kā netiek skaidri izstrādātas skolas patiesās funkcijas (selekcija, integrācija utt., sk. iepriekš).

4. Skolu sistēmas nozīme (piemēram, tās trīsposmu sistēma, vispārīgās izglītības noskīršana no profesionālās izglītības) labākajā gadījumā tiek skatīta tikai virspusēji.

5. Humānpedagoģiskajos darbos par skolas teoriju atzīta savstarpējā ietekme starp "ārējo" (t. i., uz organizāciju attiecināmo) un "iekšējo" (t. i., uz mācību procesu un skolas dzīvi attiecināmo) skolas reformu. Bet šī polaritāte tajos tiek samazināta, jo iekšējai reformai tika veltīta daudz lielāka uzmanība (Furck, 1989).

6. Skolas kā institūcijas analīze ieņem necilu vietu.

7. Kā vēl vienu svarīgu punktu varētu atzīmēt to, ka metodiski noregulētais, sistematiski attīstītais mācību process (kura augstākā forma ir mācību kurss) tika izstrādāts kā skolas "mugurkauls", kas tikai mūsdienās atļāva izveidot skolu kā institūciju (*Geissler*, 1969).

Taču kopumā skolu nevar definēt, tikai pamatojoties uz mācību procesu, jo tai modernajā sabiedrībā viennozīmīgi ir arī citas funkcijas, piemēram, audzināšanas (kā personības attīstīšana), kompensācijas (kā sociālo uzvedības deficītu izlīdzināšana: sociālā pedagoģija mūsdienu skolā kļūst aizvien nepieciešamāka) un aizsargājošā (piemēram, to jauniešu pasargāšana no ielas ietekmes, kuriem nav izglītības dokumentu; par to liecina arī rindas uz nesen papildus ieviestajām profesionālās sagatavošanas klasēm).

10.2.7. RADIKĀLĀ SKOLU SISTĒMAS KRITIKA KĀ SKOLU SISTĒMAS TEORIJA (JEB: "NOST AR SKOLU!")

Līdzās tādiem Ziemeļamerikas skolas kritiķiem kā P. Gudmens, J. Herndons, G. Denisons u. c. skolas radikālu kritiku industriāli attīstītajās valstīs pārsvarā ir attīstījuši filozofi, kas izglītību ieguvuši Trešās pasaules valstīs. Līdz ar to viņi vienlaikus ir arī aprakstījuši skolas teorētiskās pamatproblēmas mūsdienu sabiedrībā. Atspoguļošu to ar Ivana Iljiča (1973) un Paolo Freires (1973) piemēriem, kuri būtiski ietekmējuši ar skolas kritiku saistīto diskusiju arī Vācijā. Šo visā pasaulē pazīstamo kritiku var apkopot četros punktos (*Dauber*, 1987, 108 utt., *Klemm, Tremel*, 1989).

1. Mācību process skolā šodien ir sociāli konfrontēts, ārēji noteikts mācību un dzīves process. Sekas ir apātija, kuru nomaina agresija. Tomēr tradicionāli tiek uzskatīts, ka mācīties labāk nozīmē mācīties vairāk.

2. Personīgās attiecības starp skolotāju un skolēniem tiek aizstātas ar institucionālu atbildību. Skolas tiek veidotas kā fabrikas – lielas, lai būtu racionālas, diferencētas, lai varētu iekļaut dažādus mācību priekšmetus, pie tam aktīva, pašdisciplinēta (!) mācīšanās paliek novārtā. Vai tiešām, lai mācītos, ir vajadzīgas valsts skolotāju profesionalizētas pamācības?

3. Skolas kalpo galvenokārt bagātajiem, privileģētajiem. Investīcijas izglītības sektorā tiek ieguldītas galvenokārt tādās nozarēs, no kurām iedzīvotāju vairākumam nav nekāda labuma.

4. Skolas mācību vielas nesvarīgums pieaug tādā pašā mērā, kādā tas tiek atšķirts no reālajām sabiedriskajām problēmām. Skola ir nevis pieredzes uzkrāšanas un darbošanās vieta, bet gan telpa, kur skolas patiesības tiek iekaltas galvā un tūlīt arī atkal "aizmestas".

No radikālās skolas kritikas izriet fundamentāli *reformu priekšlikumi* (kamēr skolu nevar pilnīgi likvidēt un aizstāt ar brīvu mācību piedāvājumu) – skolai jābūt iesaistītai daudzveidīgajās aktivitātēs tās sociālajā un dabiskajā apkārtņē; par "skolotājiem" var pieaicināt ekspertus, kas nodarbojas ar konkrētiem tematiem; attiecības skolā tiek balstītas uz kopīgiem reālo sabiedrisko problēmu risinājumu meklējumiem; bērni un pieaugušie mācās kopā; skolām jānodrošina augstvērtīgas zināšanas visiem, nevis tikai nelielai minoritātei; heterogēnas mācību grupas un viegli maināms laika plāns aizstāj sastingušās organizatoriskās struktūras; mācīšanās tiek individuāli organizēta; skolas nedrīkst izdot nekādas atļaujas mācību turpināšanai vai ierobežošanai, tām ir jāpiedāvā brīvi pieejamas iespējas mācīties bez jebkādam priekšzināšanām. Lielu daļu šo principu ir aprakstījis Hartmūts fon Hentigs (1993) savā jaunākajā darbā: skolai jābūt kā polisai (sk. 4. nodaļu "Pedagoģijas vēsture"), "*a place for kids to grow up*" (Paul Goodman), īstai dzīves un pieredzes uzkrāšanas vietai.

Kopsavilkums. Neviena teorija nevar pietiekami izskaidrot, kas ir skola. Tomēr pārskats par dažādām nostādnēm var palīdzēt precīzāk izšķirt, kādas problēmas un konflikti konkrētās situācijās ir mākslīgi radīti un kādus nosaka sabiedrības struktūras. Ārējā sabiedrisko skolas normu perspektīva un iekšējās individualitātes apgūšanas un "lūzuma" perspektīva skolas realitātē ir vienlaicīgas parādības. Visos institucionāli iepriekš noteiktajos noteikumos paredz pārmaiņu un rīcības iespējas, kuras var izmantot gan individuāli, gan kopīgi.

10.3. IZGLĪTĪBAS SISTĒMAS UZBŪVE UN STRUKTŪRA

10.3.1. UZBŪVES SKICE UN STRUKTŪRAS IEZĪMES

Mūsdienu vācu izglītības sistēma ir aptuveni tikai simt gadu veca. Tādējādi tā, no vienas puses, ir jauna, piemēram, jaunāka nekā Vācijas dzelzceļš vai Sociāldemokrātiskā partija, no otras puses, tā jau ir antīkvāra (Vācijas Izglītības padome, 1970). Tā ir atpalikusi – un vienlaikus pārsteidzoši spējīga piemēroties un pārmainīties. Šis spriegums starp atpalicību no jaunākajām tendencēm un "progresivitāti" ir apbrīnojama vācu izglītības sistēmas iezīme (*Arbeitsgruppe...*, 1990, 49).

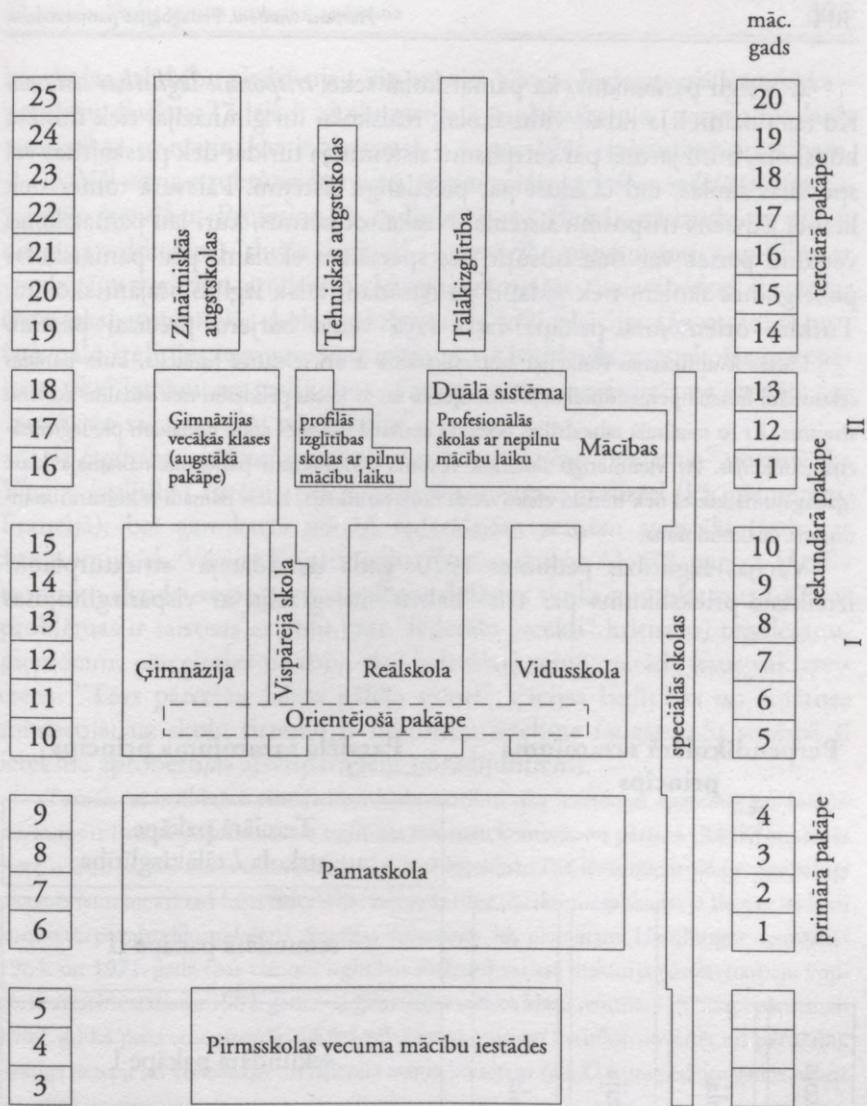
Organizētās skolu sistēmas svarīgākais devums ir socializācija (jeb "skolēna ievēšana sabiedrībā", sk. 6. nodaļu "Socializācija"). Socializācija un izglītības sistēma ir savstarpēji saistītas: izglītības sistēma ir radusies, ja tā var teikt, atbilstoši socializācijas vajadzībām, tās mērķiem. Tajā tika ieguldīta liela nauda, un par to notikuši daudzi strīdi starp dažādām sabiedrības grupām (sākot ar arodbiedrībām un ministrijām un beidzot ar skolotāju biedrībām). Izglītības sistēma tādējādi ir arī vēsturiskās attīstības rezultāts (nevis sekas, kas radušās atkarībā no skolēnu atšķirīgās apdāvinātības, kā to vienmēr uzsver natīvistiskās apdāvinātības teorija).

Izšķirami šādi pieci struktūras principi.

1. *Iepriekš minētā izglītības sistēmas makrostruktūra ir augsti organizēta sistēma.* Šī sarežģītā sistēma ir skolas sabiedrisko funkciju izpausme, kā tas jau aprakstīts iepriekšējā nodaļā.

Starptu, mēs piekrītam Maksā Planka institūta darba grupas (1990, 17) uzskatiem, runājot par "izglītības sistēmu", nevis tikai par "skolu sistēmu", jo daudzas jomas vairs netiek pieskaitītas pie skolas, piemēram, tālākizglītība, profesionālā izglītība, pieaugušo izglītība utt. Un tās tiešām vairs nevar raksturot ar iepriekš uzskaitītajām skolas iezīmēm.

Kā redzams attēlā, virzienā uz augšu izglītības sistēma tiek iedalīta arvien atšķirīgākās skolās un dod iespējas paildzināt skolas apmeklēšanas laiku (pēdējos gados daudz vairāk jauniešu ir dota šāda iespēja), kas noteikti ir reakcija uz pārmaiņām kvalifikācijas funkcijās. Attēlā nav redzams tas, ka vācu skolas ir pārsvarā nepilnas dienas skolas, pilnas dienas skolu skaits ir niecīgs.

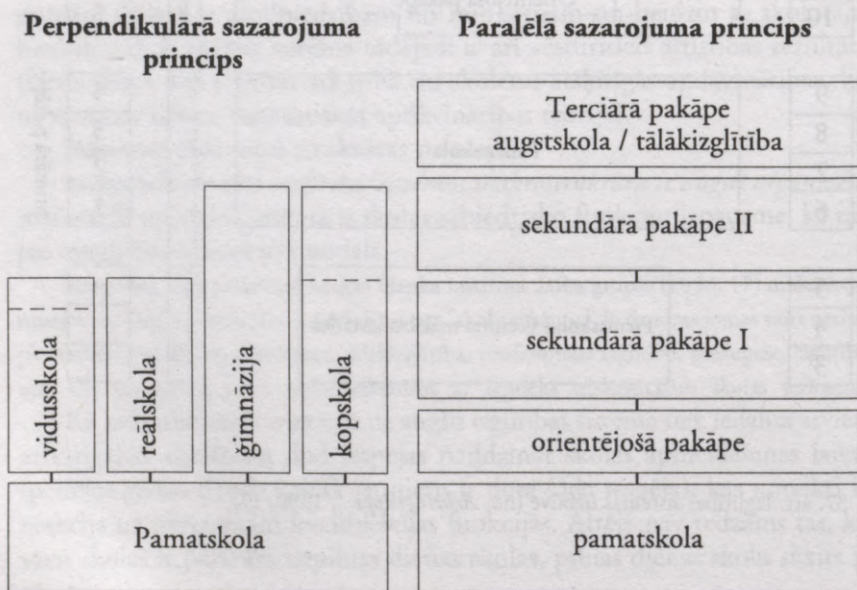


37. att. Izglītības sistēmas uzbūve (no: *Arbeitsgruppe...*, 1990, 17)

2. Viegli pamanāms, ka pamatskolai seko *trīsposmu izglītības sistēma*. Ko tas nozīmē? Ja līdzās vidusskolai, reālskolai un ģimnāzijai tiek minēta kopskola, būtu jārunā par četrposmu sistēmu; ja turklāt tiek pieskaitītas vēl speciālās skolas, tad tā kļūst par piecdaļīgu sistēmu. Pārsvārā tomēr tiek lietots jēdziens trīsposmu sistēma. Neskaitot bērnus, kuri jau pamatskolas vecumā pāriet vai tiek nosūtīti uz speciālām skolām, pēc pamatskolas pabeigšanas skolēni tiek sadalīti pa dažādām tālāk izglītošajām skolām. Turklāt orientējošā pakāpe rada sava veida barjeru precīzai pārejai.

Līdzās kvalifikācijas funkcijai labi saskatāma ir arī selektīvā funkcija, kura parādās sekundārā līmeņa perpendikulārā sazarojumā un ar kuras palīdzību tiek sadalīta skolēnu straume. Ar to saistītajā sabiedrības pozīciju atzīšanās tādējādi atkal nonākam pie leģitīmācijas funkcijas. Ar vienmērīgo noteikta vecuma gadagājumu pāriešanu nākamajā klasē (gadagājuma klase) tiek būtiski efektīvzēta skolas funkcija, kuras pamatā ir kultūras mantojuma tālāknoošana.

Vācijas Izglītības padomes 1970. gadā izstrādātajā "struktūrplānā" izteiktais priekšlikums par trīs "balstu" integrāciju ar vispārīzglītojošas



38. att. Perpendikulārās un paralēlās sazarotības princips

kopskolas palīdzību piedzīvoja – vismaz visā Vācijas Federatīvajā Republikā – politisku fiasko. Tādējādi skolu sistēmā saglabājās t. s. perpendikulārās sazarotības princips, kas ir pretstatā t. s. paralēlās sazarotības principam.

3. Vēl viena struktūras iezīme ir *profesionālās izglītības atdalīšana no vispārīgās izglītības*. Profesionālā izglītība noris (līdzās nedaudzām pilnas dienas arodskolām) "duālā sistēmā" – apmācību uzņēmumos papildina ar vienlaicīgu izglītību arodskolā. Vispārīzglītojošās skolas nedod (izņemot dažas eksperimentālās skolas) profesionālo kvalifikāciju. Un otrādi – profesionālo izglītību ieguvušajiem iestāties zinātniskajās augstskolās ir iespējams tikai izņēmuma gadījumos. Tam parasti ir nepieciešams atestāts par "vispārīgo sagatavotību augstskolai".

4. *Izglītības sistēmai ir federālas valsts struktūra*. "Federāla" nozīmē, ka Vācijas izglītības sistēma tiek organizēta nevis centralizēti (kā, piemēram, Francijā), bet gan katrā no 16 federālajām zemēm atsevišķi (kultūras autonomija, sk. Vācijas Konstitūciju) (Pamatlikuma 72.–75. pants). (Attēlā to varētu skaidri atspoguļot, ierakstot dažādos skolu nosaukumus.) Kādas problēmas ir saistītas ar šādu (par "federālo jucekli" kritizēto) regulēšanu, piemēram, pārceļoties uz dzīvi citā federālajā zemē, parāda kaut vai izteiciens: "Tēvs pārcēlās, bērns palika sēžot!" Vācijas Izglītības un zinātnes ministrijai uz skolu sistēmu ir minimāla ietekme (augstskolu sistēmā šī ietekme aprobežojas ar vispārīgiem norādījumiem).

Tomēr, lai iedibinātu vismaz kaut kādu kārtību, tika izveidotas *koordinācijas komisijas*, kuras ir Pastāvīgās kultūras un izglītības ministru konferences pārziņā (KMK; atrašanās vieta – Bonna, tās sastāvā ir vairāk nekā 200 locekļu). Tās lēmumiem jābūt vienbalsīgi pieņemtiem, un arī tad tiem federālajās zemēs ir tikai ieteikumu raksturs, ja tie nav iekļauti konkrētās pavalsts likumdošanā. Svarīgas vienošanās, kā, piemēram, Hamburgas vienošanās 1964. un 1971. gadā (par vienotu izglītības sistēmu) vai asā diskusija par savstarpēju kopskolu atestātu atzīšanu 1982. gadā, vai ģimnāzijas vecāko klašu reforma (1972. g., pārmaiņas 1987. g.) kā pretsvaru atsevišķiem federālajiem akcentiem nedrīkst novērtēt arī par zemu. Svarīga loma ir arī Federācijas un federālo zemju komisijai (BLK), kura pēdējos gados sekmē galvenokārt atsevišķus inovāciju un attīstības projektus.

Valsts struktūra nozīmē to, ka, piemēram, Holandes izglītības sistēmu finansē valsts, bet tās saturs atrodas izteiktā privāto organizāciju ietekmē. ASV skolas finansē un mācību saturu nosaka municipalitāte, Vācijā izglītības sistēma tiek organizēta centralizēti un finansēta no atsevišķu federālo zemju līdzekļiem. Tās ir galvenokārt Prūsijas vēsturiskās attīstības sekas, kas izglītības sistēmas reformu veidošanas funkciju piešķīra valstij (sk. 4. nodaļu "Pedagoģijas vēsture").

Privātskolas (kuras vispārīzglītojošajā sektorā apmeklē apmēram 6 % skolēnu) pastāv vai nu kā *alternatīvās skolas*, kurās skolēni var regulāri apmeklēt mācības, vai kā *papildskolas* (piemēram, valodu skolas vai sporta skolas). Tikai retajam zināms, ka privātās alternatīvās skolas par katru skolēnu no valsts saņem tikpat daudz naudas cik valsts skolas; *de facto* tas nozīmē, ka privātskolas arī finansē galvenokārt valsts! (*Arbeitsgruppe...*, 1990, 90.) Tas, kurš domā, ka privātskolām Vācijā nav īpaši lielas nozīmes, maldās – profesionāli izglītojošo skolu sektorā, piemēram, aptuveni 40 % no mācību vietām piedāvā privātās skolas! – Tiesiski šāds likums funkcionē pēc "subsīdiju principa": sabiedriskos uzdevumus valsts atstāj "pakļauto" sabiedrības vienību rokās.

Nākamajos gadu desmitos izšķiroša loma izglītības sistēmas tālākajā attīstībā būs *Eiropas Savienībai* (*Arbeitsgruppe...*, 1994, 130 u. c.), ar to saprotot ne tikai augstskolu diplomu savstarpēju atzīšanu. Visnotaļ būtiska ir vienāda attieksme pret visu ES valstu pilsoņiem visās nacionālās izglītības jomās.

5. Sākotnēji pilnīgi atdalītie *izglītības ceļi ir satvinājušies, izglītības sistēma ir kļuvusi "caurlaidīga"*. 60. gados iesāktā izglītības ceļa papildu labošana bija ļoti sarežģīta (mobilitātes kvota – zemāka par 10 % – sk.: *Baumert*, 1991, 351), bet laika gaitā mācību plāni palīdzējuši tuvināties dažādajiem izglītības kursiem (piemēram, kopīgi mācību plāni dažādu skolu orientējošām pakāpēm). Vienlaikus mācību kursi iekšēji ir kļuvuši tik atšķirīgi, ka dažādie atestāti un izglītības turpināšanas atļaujas vairs nav atkarīgas no noteiktas skolas formas (paplašinātā vidusskola → vidējā izglītība, augstākā tehniskā skola → vidusskolas atestāts, pārceļšana uz ģimnāzijas 13. klasi → zinātniskā augstskola utt.). Kaut gan vēl joprojām pastāv paralēli izglītošanās ceļi, kuru ilgums un saturs ir atšķirīgi, tomēr tie vairs nav tieši saistīti ar sākotnējo hierarhiju skolu absolvēšanā. Ziemeļreinas-Vestfālenes Federālajā zemē 1990./91. m. g. vairāk nekā 38 % vidusskolas absolventu pabeidza vidusskolu ar reālskolas atestātu, Lejassaksijā – 32 % (*Arbeitsgruppe...*, 1994, 223).

Daudzās speciālajās ģimnāzijās tiek uzņemti reālskolēni. Absolventi, kas pabeiguši profesionālās izglītības sagatavošanas klasi, saņem reālskolas atestāta ekvivalentu, un labākie vidusskolēni tagad var pāriet mācīties uz reālskolu, tāpat kā labākie reālskolēni var iestāties ģimnāzijā. Visas šīs iespējas ir novērsušas relatīvus trūkumus, kas saistīti ar dzimumu, sabiedrisko stāvokli, lokālo vai reliģiozo piederību (*Arbeitsgruppe...*, 353) – "katolu garā audzināta

zemākās šķiras meitene no laukiem", kurai nācās samierināties ar beztiesiskumu izglītības jomā, pieder pagātnei. Toties ir radušies jauni zaudētāji, par ko liecina kaut vai frāze "turku meitenes jaunajā lielpilsētas geto".

Šeit mēs neapskatījām medaļas otru pusi, proti, tā saucamos "atpakaļgājējus", kuri nespēj izpildīt "augstāko" skolu prasības un veido īpašu problēmgrupu "zemākajās" skolās, kurās viņi tiek uzņemti, kaut gan šādu skolēnu skaits nav īpaši mazs. Pēc Dītriha aprēķiniem (*Dietrich*, 1992, 181) – 50 % ģimnāzijās un 20 % reālskolās.

Pēc šīm nosauktajām piecām Vācijas Federatīvās Republikas izglītības sistēmas struktūras iezīmēm iepazīsim (no apakšas uz augšu) tās uzbūvi, kas parādīta attēlā. (Pārskata literatūra: *Weishaupt* u. c., 1988, *Arbeitsgruppe...*, 1990 un 1994, *Leschinsky*, 1990, *Klemm* u. c., 1990, *Petersen*, *Reinert*, 1995.)

10.3.2. IZGLĪTĪBAS SISTĒMAS PAKĀPES

ELEMENTĀRĀ PAKĀPE

Sabiedrības iejaukšanās nevainīgajā bērna dzīvē sākas pirmsskolas iestādēs, piemēram, bērnudārzā no trešā dzīves gada. 1965. gadā tikai 35 % vācu bērnu vecumā no trīs līdz pieciem gadiem apmeklēja bērnudārzu, 1986. gadā – gandrīz 80 % (*Arbeitsgruppe...*, 1991, 131). Ņemot vērā lielās atšķirības starp federālajām zemēm un lielo pieprasījumu pēdējā laikā, tā jau ir diezgan liela ekspansija. Kvalitatīvā ziņā straujo pāreju uz pamatskolu atvieglo divas tendences. No vienas puses, pirmsskolas iestādes mēģina ieviest skolas mācību formas, no otras, – pamatskolas didaktika pastiprināti pārņem spēles elementus. Kaut gan valsts skolās vēl joprojām pastāv sagatavošanas klases, bērnudārzi-skolas (skolas vecuma bērniem, kuri vēl nav pietiekami sagatavoti skolai), pagarinātās darba dienas grupa skolā (*Hemmer*, 1985) un citi jaunievedumi ir atvieglojuši bērna grūto iekļaušanos skolas dzīvē.

PRIMĀRĀ PAKĀPE

Sestajā dzīves gadā sākas skolas vecums, kas obligātās pilnās mācību dienas skolās aptver 9 gadus (dažās federālajās zemēs 10 gadus), nepilnās mācību dienas skolās kopumā – 12 gadus, tātad parasti tas ilgst līdz

18. dzīves gadam. Visiem bērniem kopīgā pamatskola tika ieviesta kopš 1919. gada (kad tika likvidētas ģimnāzijas sagatavošanas skolas). Mācību ilgums tajā – izņemot sešgadīgo pamatskolu Berlinē un Brandenburgā – ir 4 gadi. Pēdējos 20 gados pamatskolā ir notikušas sarežģītas didaktiskas pārmaiņas (sk. 11. nodaļu "Izglītības reforma un mūsdienu skolu veidi").

PIRMĀ SEKUNDĀRĀ PAKĀPE

Saskaņā ar Kultūras un zinātnes ministrijas lēmumiem 5. un 6. klase var būt vai nu no skolas veida *neatkarīga*, vai arī *atkarīga* orientējošā klase. Ja neņem vērā speciālo skolu īpašo statusu, savstarpēji konkurē četras pirmās sekundārās pakāpes formas (sīkāk sk. 11. nodaļu "Izglītības reforma un mūsdienu skolu veidi"):

- vidusskola, kura aizstāja vecās tautskolas augstāko pakāpi ar modernām didaktiskām koncepcijām, bet kurai pēdējā laikā draud atmiršana;
- reālskola, kuras pabeigšanu vecāki šodien uzskata par izglītības minimumu;
- ģimnāzija kā klasiskais ceļš uz abituriju (šodien gandrīz 56 % vecāku grib, lai viņu bērniem būtu ģimnāzijas atestāts);
- kopskola kā mēģinājums integrēt nošķirtus izglītības ceļus.

OTRĀ SEKUNDĀRĀ PAKĀPE

Kad laimīgi pabeigta 10. klase (arī vidusskolā šodien pastāv 10 klases), iesākas vai nu pāreja uz profesionālo izglītību duālajā sistēmā, vai otrā sekundārā pakāpe.

Dažādās federālajās zemēs mūsdienās pastāv gandrīz vai nepārskatāms daudzums atšķirīgu skolas formu ar dažādiem nosaukumiem: *ģimnāzijas augstākā pakāpe* (kas saskaņā ar KMK lēmumu visā Federatīvajā Republikā sagatavo skolēnus abiturijai), *kolēģijas* (kuras apvieno vispārīgo un profesionālo izglītību), *profesionālās sagatavošanas gads* kādā noteiktā profesijā, piemēram, 11. klase profesionālajās skolās. Svarīgākās pilnas dienas profesionālās izglītības skolas ir šādas: *profesionāli tehniskā skola* – vismaz 1 gads, papildu kvalifikācija profesionālajā izglītībā vai atestāts par profesionālo izglītību, kuru var iegūt tikai šajā skolā (piemēram, diētas asistents, masieris, audzinātājs utt.), tirdzniecības skola, kurā jāmacās 2 gadus un kuru pabeidz ar atestātu par vidējo izglītību; *profesionālās kvalifikācijas celšanas skola* – arodizglītības laikā vai pēc tās tiek iegūts "atestāts ar atļauju mācīties profesionāli

tehniskajā skolā" (= atestāts par vidējo izglītību); *augstākā arodskola* – kuras priekšnosacījums ir vidējā izglītība un kurā tiek iekļauti profesionāla un vispārizglītojoša satura mācību priekšmeti. To absolvējot, tiek iegūts "atestāts, kas dod tiesības studēt (tehniskajā) augstskolā"; *tehniskā skola* – kas dod padziļinātu profesionālo izglītību (piemēram, meistara eksāmens). (Albers, 1991.) Un, protams, pastāv *vakarskolas*, kurās īpaši centīgi skolēni var pabeigt iesākto izglītību.

TERCIĀRĀ PAKĀPE

Te minamas zinātniskās augstskolas, profesionāli orientētās tehniskās augstskolas un daudzas tālākizglītības iestādes. Universitātēm ir lielāka autonomija un sava pašpārvalde (salīdzinājumā ar skolām). Pēdējā laikā tehniskās augstskolas ir pietuvojušās universitātēm un daļēji varētu runāt par "apvienotu augstskolu", kas būtībā ir turpinājums idejai par kopskolu (dažādu izglītības veidu integrācija) augstskolu līmenī.

Attēlā dotajā shēmā ne bez pamata ir ietvertas tukšas sadaļas, jo mācību laiks dažās institūcijās netiek ierobežots ar mācību ilgumu (sk. labo pusi). Mūsdienās arvien svarīgāka kļūst pārkvalificēšanās vai profesionālā rehabilitācija, kas gan laika, gan satura ziņā tālu pārsniedz tradicionālo izglītības veidu robežas.

Pēdējā laikā izglītības sistēmā vērojami nopietni trūkumi, kas radījuši krīzes situāciju (Rolf, 1992 a) izglītības sistēmā. 1990./1901. m. g. pirmo reizi Federatīvās Republikas vēsturē ģimnāziju 7. gadā apmeklēja tikpat daudz skolēnu cik vidusskolu 7. klasē (Rolf). Vērojama tendence iegūt tālākizglītojošo skolu atestātus, tāpēc arvien vairāk skolēnu (īpaši strauji lielpilsētās) attālinās no vidusskolas un mācās reālskolās un ģimnāzijās (un arī kopskolās). Tādējādi skolas veidi ir ārkārtīgi mainījušies, jo var runāt par stabilu tendenci tradicionālai skolas formai uzstādīt milzīgas prasības, kā rezultātā jāpārskata to izglītības koncepti.

Te jāpiebilst, ka *skolēnu skaita izmaiņas* pirmajā sekundārajā pakāpē uzrāda dramatisku lūzumu: līdz 1978. g. šo skolēnu skaits katru gadu samazinājās, bet, sākot ar 1989./190. m. g., tas stipri pieauga, un ap 2000. gadu tas būs par 20 % augstāks nekā 1990. gadā (Rolf). Pēc

tam skolēnu skaits atkal samazināsies. Milzīgās problēmas, kas saistītas ar tik daudzu skolēnu apgādi un pārāk lielo audzēkņu skaitu iecienītajos skolas veidos (ieskaitot skolas telpas un mācību spēkus), un tendence pagarināt skolas mācību laiku (līdz studijām) rada daudzas problēmas, tādēļ steidzīgi principiāli jāpārveido izglītības sistēmas struktūra.

JAUNĀS FEDERĀLĀS ZEMES

Salīdzinājumā ar VDR līdz 90. gadiem pastāvošo sociālistiskās vienotās skolas monostruktūru izglītības sistēmas pārveidošana 5 jaunajās federālajās zemēs ir ļoti dramatisks process (sīkāk par problēmu sk. *Arbeitsgruppe...*, 1994).

Ne jau skolotāju pārbaude un atbrīvošana no darba, algas jautājums, jaunu mācību plānu un mācību materiālu izstrāde, skolotāju izglītošanas, universitāšu un augstskolu, profesionālās izglītības utt. pārorganizēšana, bet galvenokārt skolu sistēmas pārstrukturēšana nozīmē krasu lūzumu pēc 40 gadu garās VDR pastāvēšanas.

Piecas jaunās federālās zemes savos 1993. gadā pieņemtajos izglītības likumos būtībā orientējās uz kādreizējo federālo zemju skolu sistēmas uzbuves struktūru (*Führ*, 1992; *Kehl*, 1994).

Pamatskolā mācības ilgst 4 gadus (Brandenburgā – 6), 5. un 6. klase atkarībā no skolas veida (tātad principā kā tālākizglītojošās skolas sastāvdaļa) uzskatāma par orientējošo pakāpi vai "diferencētu veicināšanas pakāpi" (Saksijā – Anhaltā).

Pirmā sekundārā pakāpe pastāv dažādās formās, vadošā ir divposmu sistēma ar trīsposmu skolu sistēmas atestātiem:

Meklenburgā – Priekšpomerānijā trīsposmu sistēma (vidusskola, reālskola un ģimnāzija) ir vistuvākā Rietumu tradīcijām;

Saksijā – Anhaltā šī pakāpe tiek saukta par "sekundāro skolu ar vidusskolas un reālskolas kursiem" (*de facto* tas nozīmē, ka šeit ir jāizšķiras par vienu no diviem virzieniem!);

Tiringenē šo līdzās ģimnāzijai pastāvošo skolas veidu sauc par "regulāro skolu", pie tam visās līdz šim nosauktajās skolas formās pēc 9. klases var iegūt nepabeigtās vidusskolas atestātu un pēc 10. klases – reālskolas atestātu;

Brandenburgā kā vienīgajā no jaunajām federālajām zemēm līdzās ģimnāzijai tiek piedāvāta integrētā kopskola kā regulārā skola (visās citās jaunajās federālajās zemēs, ja kopskolas vispār pastāv, tās tiek uzskatītas par

"skolas eksperimentu" vai arī tiek atļautas tikai izņēmuma gadījumā). Brandenburgā arī ir vienīgā no jaunajām federālajām zemēm, kurā abiturija tiek iegūta pēc 13. klases.

Otrā sekundārā pakāpe aptver ģimnāzijas augstāko pakāpi un arodskolas. Noteikumi pārejai no pamatskolas uz augstāko pakāpi, kas daļēji ir ļoti atšķirīgi un selektīvi, šeit netiks detalizētāk aprakstīti (izmantojamā literatūra: *Weishaupt, Zedler, 1994; Leschinsky, 1994*).

Runājot par diskusiju sakarā ar pārmaiņām izglītības sistēmā, nedrīkst aizmirst, ka visa sistēma balstās uz tiesiskas likumdošanas pamatiem.

10.3.3. IZGLĪTĪBAS SISTĒMAS TIESISKIE PAMATI

Izglītības un skolu tiesiskā kārtība tiek uzskatīta par "sausu matēriju". Daudzi izjūt pret to izteiktu nepatiku vai vispār neinteresētības par šo jautājumu. Tā nav tālredzīga rīcība, jo ikvienam reiz nākas saskarties vai nu ar negadījumu klases ekskursijas laikā (uzraudzības pienākums), vai noteikumiem, kas reglamentē pārcelšanu no klases uz klasi (tiesības uz izglītības karjeru), vai ar vecāku protestu pret nemilamu (vai nespējīgu) skolotāju (vecāku griba pret skolotāja pedagoģisko brīvību), vai ar federālās zemes likumiem (Skolu likums, Konstitucionālais skolu likums).

Federālajās zemēs pastāv milzums tiesisku priekšrakstu, kas lielākoties krājas biežās mapēs mācību daļas vadītāja vai direktora kabinetā un vairs nav pārskatāmi pat juristiem, kuri specializējušies izglītības jautājumos. Hamburgas "Administratīvajā rokasgrāmatā" padomi par nelaimes gadījumu novērošanu vien aizņem 200 lappuši. Tādēļ sniegsu tikai īsu pārskatu par vispārējiem tiesiskajiem priekšrakstiem (sīkāk sk.: *Heckel, Avenarius, 1986; Reuter, 1990*), ievērojot hierarhijas principu "no augšas uz leju".

Federatīvā Republika un federālās zemes. "Visa skolu sistēma atrodas valsts uzraudzībā," ir teikts Vācijas Federatīvās Republikas Konstitūcijā (Pamatlikuma 7. paragrāfa punkts 1.). Ar jēdzienu "valsts" ir domāta nevis Federatīvā Republika, bet gan *de facto* atsevišķās federālās zemes. Visus būtiskos lēmumus sakarā ar skolu sistēmu pieņem parlamentārais likumdevējs, izmantojot formālu likumu. Šis "*likuma spēka*" pamatprincips rada pastiprinātu skolas sistēmas "*tiesiskošanu*" (t. i., "*likumiskošanu*"), kas, no vienas puses, sniedz tiesiskas garantijas skolēniem, bet, no otras puses, rada sastingumu un mazina skolotāju rīcības brīvību. Bez tam federālās zemes

kompetencē atrodas visa politiskā atbildība par lēmumiem sakarā ar izglītības sistēmas struktūru.

Federālā zeme un municipalitāte. Federālajās zemēs valda princips, saskaņā ar kuru federālā zeme sedz personāla izmaksas, bet municipalitāte – materiālās un administratīvās izmaksas (*Arbeitsgruppe...*, 1990, 67). Tādējādi valsts skola ir atbildīga par skolas iekšējo procesu norisi (skolotāju sadale, mācību plāni, stundu saraksts), bet municipalitāte – par teritoriju, ēkām un materiālo nodrošinājumu. Municipalitāte ceļ ēku, bet tās saimnieks ir valsts...

• *Izglītības uzraudzība* atrodas – tas attiecas arī uz privātajām alternatīvajām skolām – valsts pārziņā. Federālajās zemēs pastāv dažādas (lielākoties divpakāpju vai trīspakāpju) iestāžu hierarhijas: Kultūras un zinātnes ministrija – (rajona valdības Izglītības nodaļa) – Skolu valde – Skola. Vispārējie ministrijas priekšraksti galvenokārt aptver trīs elementus: a) stundu sarakstu, kurā nedēļas stundas tiek sadalītas pa mācību priekšmetiem, pakāpēm un skolas formām, ieskaitot atbilstoši sastādītos mācību plānus; b) skolēnu izglītības karjeras regulēšanu (sākot ar klasesdarbu skaitu un pārcelšanu nākamajā klasē un beidzot ar pārcelšanu uz citām skolām); c) mācību nodarbību organizāciju (piemēram, skolēnu un skolotāju skaits un diferencēšanas pasākumi).

Skolu uzraudzība galvenokārt ir *skolu padomes* ziņā. Tās galvenie uzdevumi ir tehniskā uzraudzība (vai viss ir kārtībā pedagoģiskajā un didaktiskajā ziņā; ko varētu uzlabot), tiesiskā uzraudzība (kas ir prettiesisks; vai pastāv tiesiskas pretenzijas vai prasības) un dienesta uzraudzība (skolotāju uzraudzība un novērtējums). Skolu padomei, kura atbildīga par 350–400 mācībaspēkiem, tas praktiski nozīmē nebeidzamu jucekli.

• *Skolas direktors un kolēģija.* Skolas direktors veido saikni starp kolēģiju un skolas padomi. (Vēl joprojām direktora amatā tikai reti sastopamas sievietes. Izņēmums ir tās, kas pārņēmušas vīriešu uzvedības standartus...)

Direktora funkcijas katrā federālajā zemē ir iedalītas citādi: a) pastāv kolēģijas satversme (par skolas jautājumiem atbildīga ir galvenokārt konference) vai direktoriālā satversme (galvenā atbildība ir direktora rokās, bet konferencei tiek piešķirtas speciālas atbildības jomas), b) skolas direktoram piešķirtās tiesības izteikt protestu ir atšķirīgas (dažās federālajās zemēs direktors drīkst protestēt tikai tad, ja pastāv šaubas par lēmumu tiesiskumu, citās viņam ir dotas tiesības uzlikt veto pat tad, ja rodas jautājums par pieņemto lēmumu lietderību), c) tiesības piedalīties skolas direktora vēlēšanās nepastāv visur (tādēļ, lai demokratizētu galvenās funkcijas, ar VFR Konstitucionālās tiesas lēmumu tika ieviests jauns eksperiments – ierobežots direktora amata izpildes laiks).

• *Skolotāji*. Attiecībā uz skolotāju tiesisko stāvokli svarīgi ir tas, ka viņi būtībā ir ierēdņi. Tikai neliels skaits skolotāju strādā, noslēdzot darba līgumu. Pēdējā laikā dažās federālajās zemēs (piemēram, Šlēsvigā-Holšteinā) paredzētas pārmaiņas attiecībā uz likumu par skolotāja ierēdņa statusu, lai skolotājus lielākā mērā varētu pieņemt darbā uz līguma pamata. Šķiet, ka nozīmi ir guvusi pārliecība, ka skolotāja darbs nav "valstiski tiesisks" uzdevums, tātad skolotājam nav jābūt ierēdņim. Līdz šim skolu mācību process tika uzskatīts par sabiedrisku dienestu, kura pārstāvji veic "sabiedrisku amatu un ir valdībai uzticīgas personas", izpilda "valstiski tiesisku uzdevumu" (VFR Pamatlikuma 33. § 4. punkts). Tas rada priekšrocības ierēdņa statusam, kas izriet no alimentācijas principa un, piemēram, uzliek valstij par pienākumu nodrošināt skolotājam ierēdņim pilnu darba slodzi.

Vai skolotāji drīkst *streiko*? Pēc Eiropas tiesībām – jā, pēc Vācijas tiesībām – nē. Šajā faktā slēpjas problemātika, kas saistīta ar ierēdņu pamattiesību ierobežojumu ar t. s. atturības un konstitucionālās uzticības principu. It īpaši runas brīvību skolotāji drīkst izmantot tikai ierobežoti, toties viņiem salīdzinājumā ar citiem ierēdņiem ir īpašas tiesības – viņiem tiek dota "pedagoģiskā brīvība". Pamattiesības uz zinātniskās pētniecības un mācību brīvību, kas iekļautas VFR Pamatlikumā (5. § 3. punkts), uz skolu skolotājiem tomēr attiecas tikai nosacīti, bet pilnībā – uz augstskolu docētājiem.

• *Skolēni*. Attiecībā uz skolēnu tiesisko situāciju ilgu laiku pastāvēja "īpašas varas attiecības" (tika izmantotas arī kolonijās un armijā), kas skolēniem nedeva iespēju izmantot viņu pamattiesības un aizliedza risināt konfliktus tiesas ceļā. 70. gadu sākumā šīs attiecības tika mainītas ar VFR Konstitucionālās tiesas lēmumu. Mazgadīgu skolēnu tiesiskās rīcības iespējas (piemēram, tiesisku līdzekļu izmantošana, ja draud atstāšana uz otru gadu vai attiecībā uz disciplinārajiem sodiem) tomēr ir atkarīgas no konkrētā gadījuma un cieši saistītas ar vispārējām vecāku audzināšanas tiesībām (Pamatlikuma 6. § 2. punkts).

Skolēnu interešu pārstāvniecība skolā no skolēnu līdzpārvaldes ("SMV") ir pārvērsta par skolēnu pašpārvaldi ("SV"); demokrātiskās spēles variants ir devis skolēniem iespēju daļēji piedalīties ar skolu saistīto lēmumu pieņemšanas procesā. Arī skolā skolēniem ir dota runas un preses brīvība (skolēnu avīze – ja tā atbilst vispārējiem preses noteikumiem – nedrīkst tikt pakļauta cenzūrai), skolēniem ir tiesības rīkot sapulces un demonstrācijas un veidot apvienības (Pamatlikuma 5. § 8. punkts).

• *Vecāki*. Arī vecāku tiesības nebeidzas skolas vārtu priekšā. Vecāki var ne tikai fundamentāli noteikt savu bērnu izglītības ceļu, bet ir arī citādi saistīti ar skolu likumdošanu – viņiem ir tiesības līdzdarboties skolas konferencē, veidot vecāku pārstāvniecības, viņi daļēji drīkst hospitēt mācību

stundas un ārpus vecāku sanāksmēm piedalīties arī starpreģionālās komisijās (federālās zemes vecāku pārstāvniecība).

Šīs vispārīgās tiesiskās regulācijas ietvaros pastāv tik daudzi detalizēti rīkojumi, priekšraksti, cirkulāri, administratīvās pavēles utt., ka pilnībā to visu nevar atcerēties pat skolas direktors. Lasītājam tas viss nepieciešams vēl mazāk.

- *Autonomija – jaunas skolu tiesības.* Jaunākā tendence ir saistīta ar likumu maiņu, kas attiecas uz katras skolas autonomiju: skola, piemēram, pati drīkst izlemt jautājumu par mācību līdzekļiem, noteikt un saglabāt savu mācību procesa organizatorisko un pedagoģisko profilu (turklāt skolas uzraudzība ir tikai virspusēja), skola drīkst izmantot (konkrētāajā pilsētās daļā) jaunus finansiskus resursus, pat radikāli izmainīt skolotāju darbu (gada stundu kopskaits, ja nedēļā ir 37,5 stundas, organizējams pēc skolas ieskatiem; pašlaik šāds eksperiments tiek veikts Brēmenē). (Par diskusiju sakarā ar autonomiju sk.: Pädagogik. – 1993. – H. 11.; Z. f. Päd. – 1995. – H.1.)

10.3.4. PROFESIONĀLĀ IZGLĪTĪBA

Kvalificētas profesionālās izglītības nozīme ir ievērojami palielinājusies (*Arbeitsgruppe...*, 1994, 546 u. c. lpp.; *Arnold, Lipsmeier*, 1995). Darbavietu skaits personām bez pabeigtas profesionālās izglītības 2010. g. būs tikai 3,6–3,7 miljoni, t. i., 13 % (niecīga daļa) no kopējā darbavietu skaita, kā rezultātā paredzams ļoti liels bezdarbs "nekvalificēto" vidū (*Arbeitsgruppe...*, 1994, 629).

- Vai ēvelēšana un zāģēšana arī izglīto?

Tas, ka noteiktas profesijas apguve prasa arī atbilstošas praktiskās iemaņas, piemēram, jau minētā ēvelēšana un zāģēšana, šodien nav apstrīdams. Šādas iemaņas ir nepieciešamas kā daļa no daudzpusīgas izglītības. Mūsdienās profesionālās izglītības teorija ar šādiem jautājumiem vairs nenodarbojas (*Arnold, Lipsmeier*, 1995, 15). Profesionālā izglītība – un ne tikai pastiprināto kvalitātes prasību dēļ – pašreiz nozīmē arī personības attīstības kvalifikāciju (piemēram, koncepcijā par "galvenajām kvalifikācijām" lietisķā, sociālā, metodiskā kompetence u. c.; *Beck*, 1993). Pie tām pieskaitāmas autonomija, racionāla domāšana, atbildības izjūta, solidaritāte, kuras nav atdalāmas no praktiskajām spējām, zināšanām un iemaņām. Šodien konstatējama "vispārīgās un profesionālās izglītības konverģence un tīras profesionālās izglītības erozija" (*Arnold, Lipsmeier*, 1995, 17).

- Ko nozīmē "duālā sistēma" ...?

Duālā sistēma nozīmē, ka pastāv divas centrālās, bet tiesiskā ziņā šķirtas "mācību vietas", kurās tiek apgūta profesionālā izglītība: *uzņēmums* (balstās uz civiltiesisku mācību līgumu, kuram ir noteicošā loma) un *arodskola* (kas balstās uz sabiedriski tiesiskām normām un mēģina risināt daudzās problēmas, kas saistītas ar uzņēmuma kā mācību vietas lomu). Jau 20. gs. sākumā pieauga arodskolu nozīme, līdz 1938. gadā tā kļuva par obligātu un uzņēmumam paralēlu mācību vietu (*Arbeitsgruppe...*, 1994, 543 u. c.).

Mazāka nozīme līdzās šai "divu balstu sistēmai" ir profesionālajai izglītībai, kas noris tikai skolā, piemēram, arodskolas (sagatavo, teiksim, pulksteņmeistarus, tirdzniecības vai tehniskos asistentus, mājsaimnieces), koledžas ar dubultu kvalifikāciju – abituriju un profesionālo izglītību, un citas skolu formas dažādās federālajās zemēs.

Citās valstīs duālā sistēma tika uzskatīta par lielu panākumu, ņemot vērā, ka Vācijā, neskatoties uz visiem panākumiem, tā ir nonākusi krīzes situācijā (*Greinert*, 1994). Studējošo skaits pieaug (1985. g. – 19,5 %, 1990. g. jau – 33,5 %) salīdzinājumā ar strādājošajiem tās pašas vecuma grupas pārstāvjiem (1985. g. – 80,5 %, bet 1990. g. – tikai 66,5 %). Turklāt pieaug arī to jauniešu skaits, kuri pēc pabeigtas profesionālās izglītības, piemēram, abiturijas, sāk studēt, tas nozīmē, ka viņi neieklaujas darba tirgū.

Citi duālās sistēmas krīzes simptomi ir šādi: *apmācības vietu deficīts* (1992. g. metālapstrādes nozarē vien tika likvidētas 11 500 darbavietas), pieaug *to skolēnu skaits, kuri pārtrauc mācības, milzīgas grūtības*, kas sagaida jauniešus bez pabeigtas izglītības, īpaši nevācu tautības jauniešus, speciālo skolu beidzējus, jauniešus, kuru izglītībā ir trūkumi, un jauniešus, kas auguši smagos sociālos apstākļos, *nepareiza attiecība* starp tām profesijām, kuras iespējams apgūt, un tām, kas pieprasītas darba tirgū (piemēram, 53 % automehāniķu jau trīs gadus pēc izglītības iegūšanas strādā citās profesijās (*Arbeitsgruppe...*, 1994, 628), un, visbeidzot, daudzie jaunieši, kuri ieņem vietu t. s. "*gaidītāju sarakstā*" pilnās mācību dienas skolās, tādēļ ka joprojām nav atraduši nekādu (atbilstošu) mācību vietu (profesionālās sagatavošanas gads, profesionālās pamatizglītības gads, mācību sākums profesionāli tehniskajā skolā utt.). Bez tam arvien pieaug to jauniešu skaits, kuri apmeklē vispārīgizglītojošās skolas un pēc skolas beigšanas uzsāk studijas augstskolā.

Šai tendencei pretēji ir centieni izstrādāt īpašas programmas problemātiskiem jauniešiem ("mācības + palīdzība"), kā arī *KMK* mēģinājumi īpašos gadījumos panākt pabeigtas profesionālās skolas vai reālskolas izglītības atzīšanu par "vidējo izglītību".

• *Arodskola un mācības uzņēmumā – nepedagoģiska savienība?*

Jauniešiem (izņemot tad, ja viņi mācās pilnas mācību dienas skolā vai vispārizglītojošajā skolā) profesionālās sagatavošanas vecums ilgst līdz 18. dzīves gadam jeb līdz profesionālās izglītības iegūšanai. Tiek izšķirtas amatniecības un tirdzniecības skolas (komercskolas). Šo skolu mācību plāna pamatu veido trīs daļas (Kell, 1988; *Arbeitsgruppe...*, 1994, 573 u. c.):

- profesionāli praktiskās mācības* (piemēram, praktiskās speciālās nodarbības, nodarbības laboratorijā, mašīnrakstīšana, prasme strādāt ar datoru),
- profesionāli teorētiskās mācības* (piemēram, rasēšana, rēķinvedība, uztura mācība),
- vispārizglītojošās mācības* (piemēram, dzimtā valoda, politika, sports).

Iknedēļas "mācību kombināts" dažreiz tiek aizstāts ar vairākas nedēļas ilgstošām blokveida mācībām. Tagad *arodskolu sāpīgās problēmas* ir pasniegdzēju (īpaši – vīriešu) deficīts, pārmaiņas mācību plānos sakarā ar pārkārtojumiem daudzās apguvei piedāvātajās profesijās, pārkārtošanos, materiālā nodrošinātība, saskaņotība starp skolu un uzņēmumu (*Arbeitsgruppe...*, 1994, 575), kā arī darbīborientējošā didaktika (*Arnold, Lipsmeier*, 1995).

Mācības ražošanas uzņēmumā noris dažādi. Daži izglītības principi ir novecojuši; bez tam uzņēmumi pāriet uz patstāvīgām lietišķo vai vairākus uzņēmumus aptverošām mācībām. Vācijas Profesionālās izglītības institūts sekmē galvenokārt vispārējās profesionālās izglītības attīstību, piemēram, izmantojot ikgadējo valdības pārskatu par profesionālās izglītības situāciju valstī.

Visiem pedagoģiem (kuri, piemēram, nevar atrast darbu skolā) nozīmīga perspektīva ir darbs ražošanas uzņēmumā izglītības un tālākizglītības sfērā (personāla un izglītības sistēma, izglītības organizācija, vingrināšanās utt.). Turklāt modernais jēdziens "uzņēmuma kultūra" signalizē, ka līdzstrādnieku sagatavošana darbam grupās, kompetence, risinot problēmas un pieņemot lēmumus, un tālākizglītība iegūst arvien lielāku nozīmi. Mūsdienās vairāk nekā jebkad (abstrahējoties no uzņēmuma tīri ekonomiskās sfēras) jāatceras – ja netiek attīstīta personība, tad neattīstās arī pats uzņēmums. Kaut arī saimnieciskā darbībā galvenais nav pedagoģiskais princips, tomēr pastāv "savstarpēja atkarība starp tehniskajām un sociālajām parādībām uzņēmumā" (*Arnold*, 1994, 512).

Tas nozīmē: ja uzņēmums un arodskola vienādā mērā sekmēs tehniski lietišķo un sociālo kompetenci, no šīs "nepedagoģiskās savienības", iespējams, kaut kas varētu arī iznākt...

10.4. ĀRPUSSKOLAS DARBA IESTĀDES

10.4.1. TĀLĀKIZGLĪTĪBA – PIEAUGUŠO IZGLĪTĪBA

Mūsdienu sabiedrībā cilvēks nekad nebeidz mācīties. Tādēļ tālākizglītības un pieaugušo izglītības jēdzieni zīmīgā kārtā tiek lietoti kā sinonīmi (Tippelt, 1994, 9). Nepieciešamība sistemātiski mācīties, kas rodas no jauna ilgi pēc skolas beigšanas, iegūt jaunas zināšanas un izkopt spējas, t. s. "recurrent education", parādījās, pirms vēl tādu orientāciju bija uzsākusi valsts izglītības politika. Mēs jau sen dzīvojam "tālākizglītības sabiedrībā" (*Arbeitsgruppe...*, 1990, 415). Pēdējā laikā katru gadu ceturtdaļa iedzīvotāju vecumā no 19 līdz 65 gadiem apmeklē tālākizglītības kursus (Tippelt, 416)! Audzināšanas zinātnes enciklopēdija (1984) ne bez pamata šim jautājumam veltījusi atsevišķu sējumu (no vienpadsmit). Vispārīgs pārskats par pieaugušo izglītību atrodams Tipelta grāmatā (Tippelt, 1994).

Tālākizglītības *mērķi* ir dažādi – skolas mācību beigšana, adaptēšanās jaunām profesionālām prasībām, politiskā izglītība un arodbiedrību izglītība, informācija par dažādiem interesējošiem tematiem (svešas zemes, botānika, sports, valodas), personīgās dzīves krīžu pārvarēšana, komunikācija un personīgās pieredzes iegūšana. Dalībnieku vecums pieaugušo izglītībā šodien tiek uzskatīts par patstāvīgu attīstības psiholoģijas virzienu. (Faltmaier u. c., 1992.) Iespaidīga ir arī laika gaitā izstrādātā pieaugušo didaktikas daudzveidība. (Tietgens, 1992; Siebert, 1993; Tippelt, 1994.)

Kad pieaugušo izglītība šī gadsimta 20. gados sāka iegūt arvien lielāku nozīmi, valdošie vēl bija uzskati par vispārīgo izglītību, kas vērsta pret iespējamajiem rūpnieciskās masu sabiedrības draudiem (saskaņā ar Humbolta izglītības ideālu) (Kade, 1994).

Skaidri redzams, ka jaunākās teorijas praktiski ietekmē arī pieaugušo izglītību – 60. gadu vidū tās sekmēja ekonomisku, sabiedriski kritiskas domāšanas rašanos saistībā ar atbilstošu "kvalifikāciju" celšanu; 70. gados notika pavērsiens mācīšanās psiholoģijā un tika izstrādāta prasība pēc mācīšanās stratēģijām; problēmiskas domāšanas un motivētas tālākmācīšanās

izveide; visbeidzot, 80. gadu vidū tika ieviests jauns izglītības jēdziens, kas orientēja uz šī procesa dalībnieku dzīves vērtībām un centrā izvirzīja subjektīvas apguves perspektīvu ar orientāciju uz dalībniekiem (nevis uz kursu vadītāju). Tā ir jaunā, arī tagad praktizētā vadošā didaktiskā pamatkategorija.

Kopš tā laika pilsoņu kustības, alternatīvās ekoloģiskās izglītības institūcijas, tāpat arī specializētās izstādes (gadatirgi) (piemēram, par veselību vai ezotēriku) to plašākajā nozīmē pieder pie pieaugušo mācībām. Nekas nav iebilstams pret podnieku kursiem, taču svarīgākās šodien ir attieksmju teorijas, kas risina cilvēces izdzīvošanas jautājumus: miers, apkārtējā vide, bezdarbs, ekoloģija, daudznacionāla sabiedrība, sieviešu tiesības utt. (*Kade*, 1994, 487).

Visdažādākās institūcijas, sākot ar iestādēm, kas nodarbojas ar uzņēmuma vadības treniņiem, ārstu palātu, slimo kasēm un saimnieciskajām apvienībām un beidzot ar arodbiedrībām, baznīcu un uzņēmumiem, rīko dažādus daļēji savstarpēji konkurējošus un ļoti augstas profesionalitātes tālākizglītības pasākumus. Mācīties gribētāju netrūkst arī radio un televīzijas koledžās, neklātienē studijās. Ir liels skaits citu ar masu komunikācijas līdzekļiem saistītu mācību piedāvājumu. Tālāk sekos īss pārskats par svarīgākajām institūcijām. (*Matli*, 1991; *Arbeitsgruppe...*, 1990, 418 u. c.)

- *Tautas augstskolas* (kas aizstāja 19. gs. tradicionālās strādnieku izglītības biedrības) lielākoties finansē municipalitātes un atkarībā no reģiona piedāvā ļoti dažādus kursus. Tautas augstskolās parasti strādā nedaudzi štata darbinieki un vairāki mācību spēki, saņemot par to honorāru, un tās ir iesaistījušās federālo zemju un visas Vācijas TA apvienībā.

Atbilstošie mācību materiāli tiek izdoti Pedagoģiskajā centrā.

- *Reliģiskā izglītība pieaugušajiem* ir izvērstā mācību uzņēmumos, mācību centros un ģimenes mācību iestādēs utt. Samērā augsts līmenis ir daļai akadēmiju, kurās notiek zinātniski pamatotas diskusijas par aktuāliem tematiem.

- *Politisko izglītību* institucionāli sekmē Iekšlietu ministrijai pakļautais Vācijas Politiskās izglītības centrs, atsevišķo federālo zemju politiskās izglītības centri, partiju fondi, arodbiedrības un politiskās apvienības.

- Citu jomu aptver *uzņēmējdarbības tālākizglītība*. Tai ir raksturīgi "slēgti" pasākumi, kuriem ir stipri izteikts instrumentāls raksturs un kuri sniedz iespēju tālākizglītībai attiecīgajā profesijā. Organizētāji parasti ir koncerni, uzņēmumi, tirdzniecības, rūpniecības un amatniecības kameras. Kursu vadītāji lielākoties ir attiecīgās profesijas pārstāvji ar lielu pieredzi, kā arī zinātnieki un speciālisti.

- *Arodbiedrību organizētā pieaugušo izglītība* veido saikni starp vispārīgo, profesionālo un politisko izglītību. Šo kustību ir aizsākušas amatnieku un strādnieku

apvienības 19. gadsimtā. Līdzās citiem tematiem arodbiedrību skatījumā tiek risināti funkcionāru sagatavošanas, pārkvalificēšanās un speciālās profesionālās tālākizglītības jautājumi.

Minēto kursu laikā var iesniegt pieprasījumu par *izglītības atvaļinājumu*, bet, protams, tikai tādā gadījumā, ja pieprasītājs izpilda likumā paredzētos noteikumus.

• Zināmu pāreju uz sociālo pedagogiju veido *darbs ar jauniešiem* un *jauniešu ārpuskolas izglītojošais darbs*. Darbā ar jauniešiem daudzas darbības iespējas piedāvā ar skolu nesaistītas iestādes (kurām daļēji ir saskarsme ar sociālo pedagogiju), jauniešu ārpuskolas izglītojošais darbs tiek organizēts, piemēram, vairāk nekā 200 jauniešu izglītības iestādēs un aptver daudzpusīgu piedāvājumu klāstu, sākot ar politiskajiem un kultūras jautājumiem un beidzot ar kontaktiem ar nevācu tautības jauniešiem. Jauniešu brīvā laika iestādes, jauniešu centri, atvērto durvju nami utt. (1982. g. pastāvēja vairāk nekā 2265 tādas iestādes) paredzēti visiem jauniešiem un pastāv gan komerciālās iestādes (jauniešu diskotēkas, kafejnīcas), gan apvienības (sporta apvienība, jauno dabas draugu apvienība). Šo daudzveidīgo piedāvājumu skaidra norobežošanās tagad vairs nav iespējama. To pedagogiskajām koncepcijām ir jāpārvar labils līdzsvars starp īslaicīgiem brīvas izvēles pasākumiem (piemēram, diskotēka) un ilgstoši pastāvošajiem pulciņiem (piemēram, videopulciņš vai naturālistu pulciņš). Darbs ar jauniešiem un jauniešu izglītošana tomēr aptver tikai nelielu daļu jauniešu (*Giesecke*, 1983, 85).

| Pieaugušo izglītība un tālākizglītība | Ārpuskolas darbs ar jauniešiem | Sociālās pedagoģijas iestādes |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • tautas augstskolas • uzņēmējdarbības tālākizglītība • politiskās apvienības • televīzijas koledžas • slimokases • neklātienēs studijas • ... | <ul style="list-style-type: none"> • apvienības • jauniešu izglītības iestādes • baznīcas • brīvās organizācijas • ... | <ul style="list-style-type: none"> • mazbērnu novietnes • bērnudārzi • patversmes • kolonijas • kopmītņu tipa mājas • sociāli pedagoģiskā palīdzība • konsultāciju punkti • specifiski piedāvājumi problēmu grupām • ... |

39. att. Ārpuskolas iestādes

10.4.2. SOCIĀLĀS PEDAGOĢIJAS IESTĀDES UN TO DARBĪBAS PRINCIPI

Neapskatīsim izglītības sistēmu šaurākajā nozīmē. Ņemot vērā tēzi par arvien lielāku audzināšanas institucionalizēšanu mūsdienu sabiedrībā (sk. iepriekš), jānosauc daudzas sociālpedagoģiskas iestādes ārpus skolas un ģimenes, kuras galvenokārt nodarbojas ar jautājumiem, kas skar jaunās paaudzes attīstības problemātiku (*Böhnisch, 1992*). Ar 1993. g. 1. aprīli pieņemto likumu par palīdzību bērniem un jauniešiem visā Vācijas Federatīvajā Republikā šajā sektorā tika radīti pārkārtojumi.

Sociālās pedagoģijas iespēju robežas šodien ir ļoti heterogēnas un plašas un aptver bērnu dienas grupas, konsultācijas par narkomāniju, individuālo palīdzību, kā arī sociālo integrāciju. Tādēļ vienota sociālās pedagoģijas teorija nav iespējama (*Mollenhauer, 1994*).

Sociālās pedagoģijas jomā strādājošo skaita pieaugums ir neparedzēti straujš (*Rauschenbach, 1992*): 1925. gadā šo darbinieku skaits salīdzinājumā ar skolotājiem bija tikai 10,1 %, 1961. gadā tas jau sasniedza 35,5 % un 1990. gadā – 75 %. Jau šie skaitļi vien norāda uz to, ka sociālās pedagoģijas nozīme ir izteikti palielinājusies.

Sociālās pedagoģijas profesijās galvenais konflikts pastāv starp a) pedagoģiskas sekmēšanas un atbalstīšanas principu grūtos dzīves attīstības posmos un b) iejaukšanos kontroles veidā, disciplinēšanu atbilstoši sabiedrībā valdošajam "normu principam" (pat ja šis princips kļūst arvien nepārliciecinājams).

Modernie sociālās pedagoģijas *darba principi* (ieskaitot arī daudzās atsevišķās metodes un "tehnikas") ir daudzveidīgi (*Böhnisch, 1992*). To vidū varam minēt *pašvērtības principu* (pašvērtības izjūtas izveide bērnos un jauniešos), *grupas principu* (kad ar jauniešiem tiek strādāts viņu dzīvesvietās), *laika principu* (palīdzības ierobežošana, lai jaunieši varētu iekļauties pieaugušo pasaulē), *biogrāfijas principu* (kura mērķis ir iedrošināt jauniešus individuāli veidot savu dzīvi, izmantojot viņu netradicionālos uzskatus par dzīvi), *sociāli kultūrisko principu* (kad tiek izveidoti jauni kultūras stili, piemēram, ar projekta palīdzību, kas vērsas pret "apkārtslaistīšanos" un sātana kultiem) un *vides principu* (telpas

izveide, kurā pastāv laba sociālo attiecību sistēma un valda savstarpēja uzticēšanās).

Sociālās pedagoģijas iestādes iedala *stacionārajās* un *suplementārajās* (Müller-Kohlenberg, 1991; sk. Mollenhauer, 1994) formās.

- *Stacionārās iestādes* (jēdziens, kas atgādina slimnīcu) ir *patversmes*, kas, no vienas puses, aizstāj ģimeni, no otras, uzņem atsūtītos sociāli apgādājamus bērnus. Pēdējos gados šīs patversmes tika pakļautas asai kritikai, kā rezultātā tika izdarītas būtiskas pārmaiņas pedagoģiskajā koncepcijā: mazākas grupas, grupu patstāvība, iecietīgāks audzināšanas stils u. tml. Arī *jauniešu kolonijas* pieskaitāmas pie stacionārajām iestādēm, turklāt galvenais konflikts tajās pastāv starp juridisko aspektu, t. i., sodu, ar to saprotot vainas izciešanu, un audzināšanas iestādes pedagoģisko raksturu. Vācijas kolonijās valda salīdzinoši humāni apstākļi, kaut gan to pedagoģiskie principi nav mainījušies kopš 60. gadiem (Müller-Kohlenberg, 1991). Starp citu, 1990. gadā jauniešu cietumos atradās vairāk nekā 400 ieslodzīto. Visbeidzot, arvien palielinās *kopā dzīvojošu jauniešu grupu* skaits, kas atrodas sociālpedagoģu vai audzinātāju uzraudzībā, kuri, balstoties uz pašapgādes principu, cenšas sekmēt šo jauniešu patstāvību un sociālo uzvedību, un *audžuģimeņu* skaits, kas uzņem jaunākos bērnus un mēģina (dārgo!) uzturēšanos patversmē aizstāt ar "labdabīgu" ģimenes atmosfēru (protams, ja audžuvecākiem pirmajā vietā nav nauda...). Jāņem vērā konflikts starp profesionālu audzināšanu ("darbs maiņās") un īstām pedagoģiskām attiecībām.

- *Suplementārās iestādes* ir audzināšanas un sociālo konsultāciju punkti (piemēram, par atkarību no alkohola, narkomāniju, AIDS), psihiski sociālās iestādes (kas daļēji robežojas ar terapiju) un citi konsultāciju punkti. To uzdevumi attiecīgi ir vai nu kontrole, vai palīdzības sniegšana.

- Pie minētajām iestādēm jāpieskaita *attiecīgajam vecumam paredzētās specifiskās iestādes*, tādas kā mazbērnu novietnes, kas domātas bērnu uzraudzībai dienas laikā līdz triju gadu vecumam (galvenais konflikts pastāv starp bailēm no hospitalizēšanas un iespējam mērķtiecīgi sekmēt bērnu attīstību), bērnodārzi (galvenais konflikts pastāv starp BĒRNUdārzu un pirmsSKOLAS audzināšanu, kas pēdējā laikā izmanto uz bērnu pasauli orientētu pedagoģisko koncepciju), bērnu dienas grupas (jeb bērnu dienas patversmes) skolas vecuma bērnu uzraudzībai (spriedze starp mājasdarbu izpildes uzraudzīšanu un bērnu emocionālo vajadzību apmierināšanu).

- Visbeidzot, jānosauc *modernas sociālās palīdzības formas*, kas (ar KJHG) aizstāja veco jēdzienu par "audzināšanu sociālās apgādes ietvaros":

sociālpedagoģiskā palīdzība ģimenēm, ambulatora jauniešu uzraudzība (piemēram, narkomānijas gadījumā), palīdzības dienests bērniem un jauniešiem (piemēram, nežēlīgas uzvedības gadījumos), palīdzība ar skolu saistītajos audzināšanas jautājumos (piemēram, ja tiek regulāri kavētas mācību stundas), sociālais darbs ielās (*Streetworker*), īpašas formas darbā ar meitenēm (piemēram, seksuālas ļaunprātības gadījumā) un palīdzība nevācu tautības bērniem un jauniešiem (piemēram, arvien pieaugošajam skaitam jauniešu, kuri iebrauc Vācijā bez vecākiem), kā arī atpūtas iestādes mātēm un ģimenēm utt.

Bet (filozofam Maksam Šeleram piedēvēto) izteicienu var attiecināt arī uz pedagoģiem: "Vai jūs kādreiz esat redzējuši, ka ceļa rādītājs pats ietu pa norādīto ceļu?"

KONTROLJAUTĀJUMI

1. Kādi ir skolas teorijas uzdevumi?
2. Kā iedala svarīgākās skolas teorijas?
3. Īsumā raksturojiet skolas organizācijas socioloģiskos aspektus!
4. Kādas pamatfunkcijas pēc Helmūta Fenda uzskatiem ir raksturīgas skolai ?
5. Kāds mērķis ir vēsturiski materiālistiskas skolas teorijai?
6. Kas raksturīgs psihoanalītiskajai skolas teorijai?
7. Ko interakcionistiskajā skolas teorijā nozīmē "*labeling approach*"?
8. Kā tika aprakstītas attiecības starp iekšējo un ārējo skolu sistēmas reformu tradicionālajā skolu humānteorijā?
9. Ko kritizē t. s. radikālā skolas kritika?
10. Paskaidrojiet šādus jēdzienus: primārā pakāpe, pirmā un otrā sekundārā pakāpe, terciārā pakāpe, duālā sistēma!
11. Kādi ir izglītības sistēmas uzbūves strukturālie principi?
12. Kādas ir jaunākās tendences "pieprasījumam pēc izglītības"?
13. Kādas ir federālo zemju tiesiskās kompetences? Ko saprot ar "iestāžu hierarhiju", runājot par skolas uzraudzību?
14. Kādas priekšrocības un kādi draudi izriet no pastiprinātas atsevišķu skolu autonomijas?
15. Ko nozīmē duālā sistēma profesionālajā izglītībā, un kur ir saskatāmi tās aktuālās krīzes situācijas simptomi?

16. Mūsdienās bieži tiek runāts par "galvenajām kvalifikācijām". Kāds sakars šai diskusijai ar profesionālās izglītības jēdzienu?

17. Kādas institūcijas attiecas uz pieaugušo izglītību un tālākizglītību?

18. Kādi ir aktuālie temati pieaugušo izglītībā?

19. Kādas sociālpedagoģiskas iestādes pastāv, un kur, jūsuprāt, saskaņā sociālās pedagoģijas aktuālā nozīme?

UZDEVUMI

1. Paņemiet papīra lapu un pildspalvu un uzskicējiet izglītības sistēmas uzbūvi, kas atbilstu jūsu uzskatiem! Ja iespējams, pārrunājiet to ar citiem!

2. Kāds students atbilstoši šajā nodaļā izklāstītajam izglītības sistēmas uzbūves attēlam kā "joku" pierādīja, ka speciālās skolas skolēns var kļūt par profesoru. Kādai vajadzētu būt šādai izglītības karjerai (nosauciet institūcijas un atestātus)?

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

Adl-Amini B. Schultheorie – Geschichte und Grenzen. – Weinheim und Basel, 1976.

Adl-Amini B. Grundriß einer pädagogischen Schultheorie//Twellmann W. (Hg.) Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 7. – Düsseldorf, 1985. – S. 63–94.

Albers H.-J. Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland// Roth (Hg.) L., 1991. – S. 482–490.

Altvater E., Huisiken F. (Hg.) Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. – Erlangen, 1971.

* *Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. – Reinbek, 1990; vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 1994.*

Arnold R., Betrieb// D. Lenzen(Hg.) Erziehungswissenschaft. – Reinbek, 1994. – S. 496–517.

Arnold R., Lipsmeier A. (Hg.) Handbuch der Berufsbildung. – Opladen, 1995.

Auernheimer G. Bis auf Marx zurück – historisch-materialistische Schultheorien//Tillmann K.-J. (Hg.), 1987. – S. 61–70.

Baumert J. Das allgemeinbildende Schulwesen in Deutschland// Roth L. (Hg.), 1991. – S. 334–358.

Beck H. Schlüsselqualifikation – Bildung im Wandel. – Darmstadt, 1993.

Beck J. Lernen in der Klassenschule. – Reinbek, 1974.

* Böhnisch L. *Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters.* – Weinheim und München, 1992.

Bourdieu P., Passeron J.-C. Die Illusion der Chancengleichheit. – Stuttgart, 1971.

Brück H. Die Angst des Lehrers vor einem Schüler. – Reinbek, 1978.

Brumlik M., Holtappels H. G. Mead und die Handlungsperspektive schulischer Akteure – interaktionistische Beiträge zur Schultheorie//Tillmann K.-J. (Hg.), 1987. – S. 89–103.

Brusten M., Hurrelmann K. Abweichendes Verhalten in der Schule. – München, 1973.

Buhren C. Auch Schulen können lernen – Organisationsentwicklung in der Praxis//Pädagogisches Forum. – 1994. – H. 4. – S. 175–180.

Dauber H. Radikale Schulkritik als Schultheorie?//Tillmann K.-J. (Hg.), 1987. – S. 105–115.

Derbolav J. Auf der Suche nach einer mehrdimensionalen Schultheorie//W. Twellmann (Hg.) Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 1. – Düsseldorf, 1981. – S. 27–44.

Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. – Bonn, 1970.

Dietrich T. Zeit- und Grundfragen der Pädagogik. 7. Aufl. – Bad Heilbrunn, 1992.

Faltermaier T., Mayring P., Saup W., Stehmel P. Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. – Stuttgart u. ö., 1992.

Fatke R. Psychoanalytische Beiträge zur Schultheorie//Die Deutsche Schule. – 1986. – H. 1. – S. 4–15.

Fend H. Sozialisierung und Erziehung. – Weinheim, 1969.

* Fend H. *Theorie der Schule.* – München–Wien–Baltimore, 1980.

Fingerle K. H. Funktionen und Probleme der Schule. – München, 1973.

Freire P. Pädagogik der Unterdrückten. – Reinbek, 1973.

Führ C. Zum Bildungswesen in den fünf neuen Ländern der BRD. – Bonn, 1992.

Fürstenau P. Zur Psychoanalyse der Schule als Institution//Theorie der Schule (hg. vom Pädagogisches Zentrum). – Weinheim, 1969. – S. 9–25 (1. Aufl., 1964).

[Furck C.-L.] Innere und äußere Schulreform. Festschrift für C.-L. Furck. – Hamburg, 1989.

Geissler E. E. Die Schule. Theorien, Modelle, Kritik. – Stuttgart, 1984.

Geißler G. Strukturfragen der Schule und der Lehrerbildung. – Weinheim, 1969.

Giesecke H. Jugend in Verbänden und Organisationen//Lenzen D. (Hg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 8. – Stuttgart, 1983.

Greinert W. D. Berufsausbildung und sozio-ökonomischer Wandel. Ursachen der "Krise des dualen Systems" der Berufsausbildung//Z. f. Päd. – 1994. – H. 3. – S. 357–372.

Gudjons H. (Hg.) Psychoanalyse und Schule. 1. Beiheft der Zeitschrift Pädagogik, 1993.

* Heckel H., Avenarius H. Schulrechtskunde. 6. Aufl. – Neuwied, 1986.

Heinze T. Schülertaktiken. – München, 1980.

Hentig H. v. Die Schule neu denken. – München, 1993.

Hemmer K. P. Der Kinderhort//Lenzen D. (Hg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 7. – Stuttgart, 1985.

Homfeldt H.-G. Stigma und Schule. – Düsseldorf, 1974.

Hurrelmann K. Ein neues pädagogisches Profil für das Gymnasium?//Pädagogik. – 1988. – H. 4. – S. 47–51.

Huschke-Rhein R. Systemtheorien für die Pädagogik. Systemische Pädagogik. Bd. 3. – Köln, 1989.

Illich I. Entschulung der Gesellschaft. – Reinbek, 1973.

Kade J. Einrichtungen der Erwachsenenbildung//D. Lenzen (Hg.) Erziehungswissenschaft. – Reinbek, 1994. – S. 477–495.

Kehl H. Entwicklungen im Bildungswesen der neuen fünf Bundesländer//Pädagogisches Forum. – 1994. – H. 2.–7. – S. 76–81.

Kell A. Das berufliche Schulwesen//Pädagogik. – 1988. – H. 7/8. – S. 75–80.

Kemper H. Theorie pädagogischer Institutionen//Roth. L. (Hg.), 1991. – S. 293–303.

Klafki W. Von Dilthey bis Weniger: Ansätze zu einer Schultheorie in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik//Tillmann K.-J. (Hg.), 1987. – S. 21–45.

Klafki W. Gesellschaftliche Funktion und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft//Braun K.-H. u. a. (Hg.) *Subjekt – Vernunft – Demokratie.* – Weinheim, 1989. – S. 4–33.

Klemm K., Bötcher W., Weegen M. *Bildungsplanung in den neuen Bundesländern.* – Weinheim, 1992.

Klemm K. u. a. *Bildungsgesamtplan '90.* – Weinheim und München, 1990.

Klemm K., Rolff H.-G. *Innere Schulreform im zweigliedrigen Schulsystem?//Pädagogik.* – 1988. – H. 7/8. – S. 87–90.

Klemm U., Tremml A. K. (Hg.) *Apropos lernen. Alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatschulpädagogik.* – München, 1989.

Krampf W. *Theorie der Schule.* – München, 1973.

Leschinsky A. *Das Bildungssystem – Entwicklungen und Besonderheiten//Petersen J., Reinert G.-B. (Hg.) Pädagogische Positionen.* – Donauwörth, 1990. – S. 25–41.

Leschinsky A. *Freie Schulwahl und staatliche Steuerung//Z. f. Päd.* – 1994. – H. 6. – S. 963–981.

Leschinsky A., Roeder P. M. *Gesellschaftliche Funktionen der Schule//Twellmann W. (Hg.) Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 3.* – Düsseldorf, 1981. – S. 107–154.

Luhmann N., Schorr K. E. *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem.* – Stuttgart, 1979.

Mattl W. *Institutionen der Erwachsenenbildung//Roth L. (Hg.), 1991.* – S. 528–535.

Mollenhauer K. *Sozialpädagogische Einrichtungen//D. Lenzen (Hg.) Erziehungswissenschaft.* – Reinbek, 1994.

Muck M. *Psychoanalyse und Schule.* – Stuttgart, 1980.

Muck M. u. G. *Bis auf Freund zurück – die Psychoanalyse der Schule als Institution//Tillmann K.-J. (Hg.), 1987.* – S. 73–86.

Müller-Kohlenberg H. *Sozialpädagogische Institutionen//Roth L. (Hg.), 1991.* – S. 518–527.

Niederberger J. M. *Organisationssoziologie der Schule.* – Stuttgart, 1984.

Niederberger J. M. *Organisationssoziologie und -psychologie von Bildungsinstitutionen//Roth L. (Hg.), 1991.* – S. 322–333.

Pädagogik. 1993. – H. 11. *Schul-Autonomie: Das Profil der Schule selbst gestalten.*

Peter H.-U. *Die Schule als soziale Organisation.* – Weinheim, 1973.

Petersen J., Reinert G.-B. (Hg.) *Bildung in Deutschland, das Bildungswesen in den Ländern.* – Donauwörth, 1995.

Rauschenbach T. Sind nur Lehrer Pädagogen?//*Z. f. Päd.* – 1992. – H. 3. – S. 385–417.

Recum H. v. Bildungsökonomie: Ansätze und Entwicklungstendenzen//Twellmann W. (Hg.) *Handbuch Schule und Unterricht.* Bd. 3. – Düsseldorf, 1981. – S. 457–470.

Reich G. E., Schiess G. *Praxisbezogene Einführung in die Erziehungswissenschaft.* – Stuttgart, 1984.

Reuter L. R. *Schulrecht und Bildungspolitik*// Petersen J., Reinert G.-B. (Hg.) *Pädagogische Positionen.* – Donauwörth, 1990. – S. 9–24.

Rolff H.-G. *Krise der Schulstruktur. Alle Schulformen stecken im Dilemma*//*Pädagogik*, 1992. – H. 2. – S. 38–41(a).

Rolff H.-G. (Hg.) *Schwerpunkt: Schule als Organisation*//*Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie.* – 1992(b). – H. 4.

Rolff H.-G. *Wandel durch Selbstorganisation.* – Weinheim und München, 1993.

* *Rolff H.-G. u. c. (Hg.) Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 6.* – Weinheim und München, 1990.

Roth L. (Hg.) *Pädagogik.* – München, 1991.

Saldern M. v. *Erziehungswissenschaft und Neue Systemtheorie.* – Berlin, 1991.

Scabarth H. *Träume vom guten Lehrer.* – Donauwörth, 1992.

Schulze T. *Schule im Widerspruch.* – München, 1980.

Scott R. W. *Grundlagen der Organisationstheorie.* – Frankfurt, 1986.

Singer K. *Maßstäbe für eine humane Schule.* – Frankfurt/M., 1981.

Tietgens H. *Reflexionen der Erwachsenenbildung.* – Bad Heilbrunn, 1992.

* *Tillmann K.-J. (Hg.) Schultheorien.* – Hamburg, 1987.

* *Tillmann K.-J., Dichanz H., Eubel K.-D., Oehlschläger H.-J. Theorie der Schule. (Studienbrief der Fernuniversität Hagen).* – Hagen (o. J.), [1988].

Tippelt R. (Hg.) *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung.* – Opladen, 1994.

Tremel A. *Systemtheorie – Folgenloses Sprachspiel oder erfolgsversprechendes Paradigma?*//Huschke-Rhein R. (Hg.) *Zur Praxisrelevanz der Systemtheorien.* – Köln, 1990. – S. 150–157.

Weinert A. B. Lehrbuch der Organisationspsychologie. – München, 1987.

Weishaupt H. u. a. Perspektiven des Bildungswesens in Deutschland. – Baden-Baden, 1988.

Weishaupt H., Zedler P. Aspekte der aktuellen Schulentwicklung in den neuen Ländern//Rolff H.-G. u. a. (Hg.) Jahrbuch der Schulentwicklung, S. 395–429.

Wellendorf F. Schulische Sozialisation und Identität. – Weinheim und Basel, 1973.

Z. f. Päd. – 1995. – H. 1.: Thema Schulautonomie.

Ziehe T. Pubertät und Narzißismus. – Frankfurt/M., 1975.

11. nodaļa IZGLĪTĪBAS REFORMA UN MŪSDIENU SKOLU VEIDI

Jau vairāk nekā 20 gadus ilgst pūliņi modernizēt skolu sistēmu. Bilance – jo īpaši izglītības reformā – ir apstrīdama. Lai gūtu priekšstatu par dažādajām pārmaiņām skolu veidos, šajā nodaļā īsi apskatīsim attīstību pēc 1945. gada. Galvenā uzmanība tiks pievērsta skolu pārmaiņām un to profilam no pamatskolas līdz pat ģimnāzijai. Aktuālākās skolu problēmas tiks attiecinātas uz visu izglītības sistēmu.

11.1. IZGLĪTĪBAS REFORMAS POSMI

ATJAUNOŠANĀS POSMS

Pēc Otrā pasaules kara beigām atjaunošanās process bija galvenais arī izglītības sistēmā (*Kuhlmann*, 1970). Pretēji Sabiedroto priekšstatiem (piemēram, 1947. gada 54. direktīva, kas paredzēja integrētu skolas sistēmas pakāpju modeli!) "iespēja izveidot jaunu kvalitatīvu izglītības sistēmu Vācijā tika nokavēta" (*Tenorth*, 1988, 263). Orientācija notika tradicionālo struktūru restaurēšanas, t. i., konkrēti trīspakāpju sistēmas, nevis reformu virzienā (salīdz. pārskatu no viduslaikiem līdz mūsdienām – *Friedeburg*, 1989).

Tomēr jau drīz Vācijas Audzināšanas un izglītības sistēmas komitejas (*Deutscher Ausschluß für das Erziehungs- und Bildungswesen*) (no 1954. gada) (politiski konsultējošie) darbi norādīja, ka steidzami nepieciešams veikt reformas (piemēram, veicināšanas pakāpes izveidošanu). Tomēr būtībā visas ierosmes bija pakļautas tradicionālajam akadēmiskajam traktējumam.

Pēc atjaunošanas un nostiprināšanas posma 60. gados izveidojās šāds *stāvoklis* (Arbeitsgruppe..., 1990, 117) – vāji attīstījās pirmsskolas sistēma, nebija gandrīz nevienas pilnas mācību dienas skolas, nevienas pamatskolas, ko nebūtu skārusi skolu reforma, pastāvēja stipri norobežoti trīs pamatskolu veidi, ļoti maza caurlaidība, profesionāli izglītojošo un vispārīzglītojošo skolu atdalīšana, izteikta sociāla un dzimumu specifikas noteiktā nevienlīdzība.

Piemēram, ģimnāzijās tikai 11 % bija strādnieku bērnu, turpretī 53 % – ierēdņu bērnu, krass meiteņu skaita ierobežojums (turpat, 151), kvantitatīvs iedalījums pēc elites principa (vairākums – vidusskolā, t. i., 1960. gadā vēl arvien 70 % trīspadsmitgadīgo, tikai 11 % – reālskolā, 15 % – ģimnāzijā – Tenorth, 1988, 274).

EKSPANSIJAS POSMS

Ekonomiskās konjunktūras mazināšanās 60. gados arī Vācijā ierosināja mobilizēt apdāvināto rezerves un analizēt "vācu izglītības katastrofu" (Picht, 1964). Izglītības motivācija 60. gados ievērojami pieņēmas spēkā, par ko liecina tas, ka *pieauga skolēnu skaits, kas apmeklēja papildizglītības kursus*, līdz ar to skolas laika pagarināšana. 1950. gadā augstāko izglītību ieguva tikai 3 % vecākā gadagājuma cilvēku, bet 1980. gadā to jau bija 30 %!

Visbeidzot, *iedzīvotāju attīstība* radīja strauju skolēnu skaita pieaugumu – 1960. gadā vispārīzglītojošajā skolu sistēmā bija 6,5 miljoni skolēnu, bet 1975. gadā – jau vairāk nekā 10 miljoni; 1960. gadā strādāja 210 000, bet 1975. gadā – jau 425 000 skolotāju (Arbeitsgruppe..., 1990, 126).

Kopumā aplūkojot ekspansijas posmu ar visiem tā pārmērīgajiem demogrāfiskajiem izrāvieniem, eksplozīvi pieaugošo piedalīšanos izglītībā, mainīto skolēnu plūsmu un visaptverošajām debatēm par demokratizēšanu politiskajā sfērā (studentu kustība, pirmā sociāli liberālā valdība), kļūst saprotami steidzīgie centieni pēc visaptverošām reformām 60. gadu sākumā un 70. gados. Tomēr "šīs" izglītības reformas nekad nav bijis...

REFORMU POSMS

Tika izvirzīti šādi *pieci galvenie mērķi*:

- 1) nevienlīdzības likvidēšana izglītības sistēmā,
- 2) demokratizācija, piedaloties visiem izglītības sistēmā iesaistītajiem,

- 3) visu skolu veidu mācību plānu zinātniska ievirze,
- 4) pedagoģisko sakaru humanizēšana un
- 5) skolas struktūru reforma, integrējot dažādus izglītības posmus (Klemm, Rolff, Tillmann, 1985, 19 u. c.).

Tas ierosināja apdāvināto skolēnu rezervju mobilizēšanu, iespēju vienlīdzību, priekšlaicīgas atlases likvidēšanu, diferencēšanu un individualizēšanu atbilstoši interesēm un darba spējām, sociālo mācīšanos vienveidīgas profesionālās orientācijas vietā, kritisku atbildības izjūtu un emancipāciju un, visbeidzot, pārņemto ierobežojumu izlīdzināšanu (kompensējošā audzināšana) un mācīšanās prieka veicināšanu visas dzīves garumā. (Timmermann, 1990, 178 u. c.)

REFORMAS BILANCE

Ja izvēlamies "*Jābūt – Ir*" salīdzinājuma mērauklu, tad no iepriekšminētajiem priekšstatiem par reformu nekas daudz pāri nepaliek – sekas ir sākotnēji reformā iesaistīto skolotāju, izglītības politiķu un zinātnieku vilšanās un rezignācija. Ja salīdzinām šo procesu vēsturiskā "*Bija – Ir*" aspektā (Timmermann, 1990, 183), secinājumi ir citādi.

Neapstrīdamas ir daudzas pārmaiņas. Par *reformas galvenajiem virzieniem* varētu uzskatīt

- elementārpakāpes likvidēšanu un pamatskolas pārveidošanu (piemēram, atzīmju lapu likvidēšanu pirmajos skolas gados, ieceļotāju bērnu un invalīdu integrāciju regulārās mācībās),
- pārmaiņas pārejā uz pirmo pamatpakāpi ar orientējošās pakāpes palīdzību,
- tālākizglītības iespējamību vidusskolas pakāpē (kaut arī ierobežotu),
- mācību plānu pielīdzināšanu dažādās skolās vidusskolas pirmajā pakāpē (iekļaujot pārmaiņas pamatskolā un ieviešot kopskolas),
- daudzas pārmaiņas pārejas posmā uz vidusskolas otro pakāpi (piemēram, 10. klase, atestātu atzīšana),
- ģimnāzijas augstākās pakāpes reformu, mēģinājumu integrēt vispārīgo un profesionālo izglītību (kursu skolas, profesionāli orientētas ģimnāzijas, taču arī "otrā" izglītības ceļa izveidošanu profesionālām pilna mācību laika skolām),
- mācību plānu, skolas grāmatu modernizēšanu, jaunu mediju radīšanu (uz zinātni orientēta izglītība visiem "tautas izglītības" vietā),

- zinātnisku izglītību visās skolotāju specialitātēs.

Salīdzinājumā ar visiem iepriekš minētajiem izglītības reformas galvenajiem mērķiem jāsecina, ka kopīga *strukturāras reforma* nav notikusi. Izglītības pētniecībā laika gaitā veiktas ļoti konkrētas analīzes. (Beck, Kell, 1991; Weishaupt u. c., 1991.) Izglītības reforma 80. gados ir palikusi uz vietas; tika realizēts "tukšo klašu diktāta" princips. Tam bija graujošas sekas *izglītības ekonomijā*, kas ir valsts izglītības plānošanas pamats (G. Ortner, 1991).

70. gados tika liktas lielas cerības galvenokārt uz izglītības ekonomiju kā zinātnisku disciplīnu. Tai bija jāizpēta valsts izglītības investīciju pamati, piemēram, tas, kādā daudzumā un kādā kvalitātē kam un kad ir jāpiedāvā skolas izglītība, augstskolas izglītība utt., lai saglabātu valsts ekonomiskos panākumus un līdz ar to pildītu valsts sociālos pienākumus (turpat, 308). To mēģināja darīt ar klasisko *"Manpower-Approach"* (vajadzība noteikt kvalifikāciju atbilstoši nodarbinātības sistēmas prasībām), turpretī *"Social-Demand-Approach"* pilnīgi pretēji – sākotnēji ņēma vērā cilvēku interesi par mācīšanos. Pašreiz dominējošais ir "Integrācijas aspekts", kas apvieno individuālo ("ko vēlas"), institucionālo ("kas vajadzīgs") un politisko ("kas tiek pieprasīts") komponentu.

Kopumā *izglītības sistēma* izrādījusies pārsteidzoši *piemēroties spējīga un elastīga*. Pēdējie 30 gadi ir devuši impulsu skolu modernizācijai un pārmaiņām, "kas nav novērots kopš Veimāras laika reformpedagoģijas" (Klemm u. c., 1985, 75). Vienlaikus tomēr skolu sistēma tagad atrodas krīzes situācijā – pieaugošs skolēnu skaits, tendence iegūt atestātus, kas dod plašākas turpmākās mācīšanās iespējas (saistībā ar skolēnu plūsmas pārmaiņām virzienā no vidusskolas uz ģimnāziju), ievērojamas apgādes problēmas u. c. (Rolf, 1992; Furck, 1992; Leschinsky, 1992; *Arbeitsgruppe...*, 1994, 196 u. c.)

Nākotnes izglītības sistēma aptver lielu problēmu klāstu: neapreķināmas demogrāfiskās svārstības, pārmaiņas skolu klientūrā visās skolās, mainoties skolēnu plūsmai; skolas aizbildnieciskās funkcijas kāpums (saglabāt palikšanas iespējas un aizsargāt, neveiksmīgi meklējot izglītošanās vietu), mācību kombinātu skaita samazināšanās, robi mācību līdzekļu piedāvājumā, draudi atsevišķu (īpaši mazo) skolu eksistencei, līdz ar to konkurences pastiprināšanās starp atsevišķām tālākizglītojošajām skolām, augstskolas sistēmas izvērsana vai nepārdomāta ierobežošana u. c.

Pastāv tendence meklēt integratīvus risinājumus (piemēram, kombinētas vidusskolas un reālskolas, kopīgas ģimnāziju augstākās pakāpes). Varētu minēt arī integrētu kopskolu, taču 70. gadu vispārējā skolu programma, saglabājot savu aktualitāti, tomēr vairs nav "reformas attīstības smaguma punkts" (*Leschinsky, 1990, 31*).

11.2. VISPĀRIZGLĪTOJOŠĀS SKOLAS

11.2.1. PAMATSKOLA – SKOLU REFORMAS PARAUGBĒRNS?

Pamatskola pamatoti nodēvēta par "paraugbērnu" skolu reformu satikšmā (*Hänsel, 1988, 46*), jo iecerētais un realizētais lielā mērā saskan. Taču pamatskolai ir jātiek galā ar savas izpratnes un sabiedrisko funkciju *nozīmīgām pretrunām*. Konflikts slēpjas tajā apstākļi, ka pamatskolai, no vienas puses, jābūt "visu bērnu dzīves un pieredzes telpai" un, no otras puses, "jāizvēlas īpaši bērni ģimnāzijai un jāsatavot viņi tās sevišķajām prasībām" (turpat, 43). Ņemot vērā vecāku vēlmju pārmērīgo pieaugumu sniegt bērniem plašāku izglītību (56 % vēlas ģimnāziju), var viegli iedomāties, ka šī attīstība negatīvi ietekmē pamatskolas darba saturu (piemēram, pareizrakstības, gramatikas, vispārīgo zināšanu pārspilēšana). Skaidri redzams arī augstas sekmības pieprasījums: tiek uzsvērtas atzīmes, kognitīvās spējas, virzība uz ģimnāzijas izglītību.

Vienlaikus vecāki arvien vairāk (tas var būt saistīts ar profesionālo darbību, šķiršanos, pārpūli u. c.) *atstāj audzināšanas funkcijas pamatskolas ziņā*. Tai tādējādi ir jāveic pamatīgs audzināšanas darbs, jāņem vērā spēcīgas pārmaiņas bērnībā un jāspēj "sagatavot bērnu ģimnāzijai"... Kā lai pamatskola pārvar šīs pretrunas? "Paraugbērns" izrādās skolu reformas problēmu bērns.

GATAVĪBA SKOLAI UN UZŅEMŠANA SKOLĀ

Visiem bērniem, kuriem līdz 30. jūnijam ir palikuši pilni seši gadi, ir obligāti jāapmeklē skola, sākumā piesakoties attiecīgajā pamatskolā. Bērņus, kuriem seši gadi paliek tikai otrajā pusgadā, *driest* uzņemt skolā, ja viņi var izpildīt noteiktās prasības. Skolas vecuma bērni, kuri šīs prasības

nespēj izpildīt (aptuveni 8–10 %), nokļūst skolas bērnudārzā vai sagatavošanas klasē, lai tiktu pedagoģiski sagatavoti skolai ("tilta aspekts") un varētu izlīdzināt trūkumus attīstībā ("izlīdzināšanas aspekts") (Horn, 1991).

Skolas vecums nozīmē, ka bērnam ir jābūt gatavam skolai, viņš jāgatavo skolai, nevis otrādi – skola ir tik "gatava", ka pieskaņojas dažādajiem bērnu attīstības līmeņiem un uz tiem radoši reaģē. Tagad tiek uzsvērts, ka skolas vecuma pētījumi nedrīkst būt selekcijas instruments, lai sadalītu šī vecuma bērnus, bet tiem jābūt diagnostiski veicinošiem līdzekļiem, lai palīdzētu skolotājam ieviest diferencētas mācību metodes" (Nickel, 1991, 95).

Šis jaunās izpratnes teorētiskais pamats ir *skatīt uzņemšanu skolā kopsakarā ar vidi* (turpat, 93 u. c.; salīdz. ar 5. nodaļu "Bērnība"): runa ir par potenciāli kritisku pāreju uz jaunu ekoloģisku zonu, t. i., sistēmu jomu, kurā bērns atrodas visu ekoloģisko sistēmas daļu (ģimene, skolas klase, pirmsskolas grupa) savstarpējā sakarībā. Līdz ar to viņa fiziskie, garīgie un sociāli motivētie priekšnosacījumi netiek apskatīti izolēti – kā vienīgais būtiskais faktors šajā pārejas problemātikā.

Pamatskola ar tā saucamajām sākummācībām ir izstrādājusi koncepciju, lai atvieglotu pāreju uz pirmo skolas gadu. 1. klasei vidēji ir 19 stundas nedēļā. Līdz 4. skolas gadam stundu skaits sasniedz vidēji 26 stundas nedēļā (katrā federālajā zemē tas ir nedaudz atšķirīgs). Pamatskola ilgst četrus gadus (izņēmums ir Berlīne – seši gadi). *Attiecība skolotājs–skolēns* ir salīdzinoši pieņemama: 1987. gadā uz vienu skolotāju caurmērā bija 20 skolēnu (1975. gadā vēl joprojām bija 31!).

Mācību nodarbības pamatskolā notiek gan atsevišķos priekšmetos, gan noteiktā mācību jomā. Daudzās pamatskolās notiek veicināšanas mācības (piemēram, bērniem, kuri slikti lasa vai raksta), tiek veidotas arī mazas grupiņas problēmbērniem. Katrā federālajā zemē ir savi mācību plāni un savas prasības (Hemmer, 1985). 1987. gadā *otrgadnieku kvota* vidēji bija 1,5 % (atšķirīgi katrā federālajā zemē), mūsdienās vērojama noteiktāka tendence pārceļt nākamajā klasē ikvienu skolēnu. Visi bērni pāriet uz augstāku klasi kopā ar savu grupu, turklāt mācīšanās trūkumus paredzēts likvidēt, izmantojot speciālus pedagoģiskus rosinātājlīdzekļus.

PĀRMAIŅU PROCESI

Pamatskola ir pieredzējusi ievērojamu *attīstības un pārmaiņu* procesu (Neuhaus, 1994). Vēl 50. un 60. gados tā tika izprasta kā *tālākizglītojošo skolu bāze*, protams, ar patstāvīgu pedagoģisku uzdevumu un profilu.

- *Migrācijas kustības* pieaugums izvirza ļoti augstas prasības multikulturiskajai audzināšanai (*Glumpler*, 1991, *Hornberg*, 1992): 1990. gadā 12 % pamatskolēnu bija no ārzemnieku ģimenēm. (Salīdz. 12. nodaļu "Arvien jaunas problēmas"...)

- *Grūtības savstarpējās attiecībās un mācīšanās grūtības* – pamatskolēnu vidū pieaug dvēseles problēmas un garīgi traucējumi. (*Ortner*, 1991, *Vierlinger*, 1991.) Viņi sūdzas par grūtībām koncentrēties, uztveres traucējumiem, agresīvu uzvedību, arī par bailēm un depresiju; satricēoši augsts ir psihofarmakoloģisko līdzekļu lietošanas līmenis pamatskolas vecumā.

PAMATSKOLA KĀ MĀCĪBU UN PIEREDZES TELPA BĒRNIEM

Pamatskolas reformas pamatā 80. gados bija ideja par skolu kā "palīdzību bērniem" (*Wittenbruch*, 1984, 179). Pamatskolai ir jābūt "ne tikai mācību iestādei, bet vienlaikus arī dzīves un pieredzes telpai" (*Richtlinien N. W.*, 1985, 19). Tā vēlas saistīt bērnu mācīšanos skolā ar viņu ārpusskolas pieredzi, realizēt pašnoteiktu un pašatbildīgu mācīšanos, orientēt uz darbību, juteklisku mācīšanos (piemēram, mācīties rakstīt, apgūstot Frenē drukāšanas metodi). Mācīšanās pamatā jābūt bērna zinātkārei par pasauli un nepieciešamībai jautāt. Pamatskolas mācībām ir raksturīga brīvība plašā nozīmē (*Kasper*, 1991). Klases nodarbībās var brīvi iedalīt mācību laiku, veikt iekšējo diferencēšanu (sastādot uzdevumus, ievērot gan kvantitatīvo, gan kvalitatīvo aspektu) un izmantot daudzus jaunus elementus (no plānotas ieceres līdz materiāliem).

Šī brīvība vispirmām kārtām rosina izmantot uz patstāvību un pašdarbību orientētas darba un mācīšanās formas: brīvais darbs, mācību vielas nedēļas plāns, projekti pamatskolā (salīdz. 9. nodaļu "Didaktika"; *Haarmann*, 1991). Šim nolūkam vispiemērotākās ir klases telpas ar mācīšanās materiālu un pat atpūtas stūrīšiem bērniem (nedrīkst aizmirst, ka lielāko mācību procesa daļu pamatskolā visā Federatīvajā Republikā nosaka paši skolotāji).

Šādi uz bērnu orientētā skolā vismaz pirmajos divos gados piemērota būtu atteikšanās *no atzīmēm*. Šajā gadījumā ir svarīgi, lai atzīmes ciparu formā netiktu vienkārši pārrakstītas verbālajās formās, bet gan apvienotu diagnozes un iedrošināšanas aspektu.

Vispirms šāds nolūks – vienota dzīves un pieredzes telpa visiem bērniem – gūst izpausmi *bērnu invalīdu integrācijā* (Deppe-Wolfinger u. c., 1990, Sander, 1991). Visbiežāk atbilde uz pirmo jautājumu – līdz kādai robežai bērnu invalīdu un veselu bērnu mācīšana ir iespējama – pašreiz pēc 15 gadus ilgas pieredzes ir šāda: "kopīgo mācību stundu robežas nosaka nevis atsevišķa bērna invaliditātes pakāpe, bet gan lielā mērā katras konkrētas pamatskolas pedagoģiskā ievirze" (Sander, 1991, 143).

Šāda izteikuma teorētiskais pamatojums – kā jau norādīts tematā par gatavību skolai – ir ekosistēmiska domāšana, kura palīdz bērna apkārtnes diagnosticēšanā un kuras vienīgais raksturotājs vairs nav invaliditātes veids un pakāpe.

Visbeidzot, vēl jāatzīmē, ka gadiem ilgusī *kolēģiju "novecošanas"* problēma sāk mazināties, jo ir mainījusies attieksme. Tas gan nav mainījies uzskatu, ka pamatskolas skolotājs vēl joprojām ir "tipiska sieviešu" profesija.

Beidzot pamatskolu, bērni saņem *pamatskolas novērtējumu* ar ieteikumu turpināt mācības kādā no tālākizglītojošām skolām. Tomēr šī prognozējošā atlases vērtība ir visai apšaubāma (*Arbeitsgruppe...*, 1990, 176). Resners (1989, 62) to uzskata par "oficiālo iestāžu gaišredzību".

Šī problēma, ko izraisījis tik priekšlaicīgs un precīzi norādīts lēmums par pāreju uz nākamo mācību iestādi, ir radījusi nepieciešamību izveidot orientācijas pakāpi.

11.2.2. ORIENTĒJOŠĀ PAKĀPE – VEICINĀŠANA VAI ATLASE?

Sākotnēji 5. un 6. klases pārorganizēšana (piemēram, 70. gados pēc Vācijas Izglītības padomes priekšlikuma) nebija paredzēta tikai tādēļ, lai vēl atliktu izšķiršanos par nākamā izglītības ceļa izvēli, bet gan lai paaugstinātu arī prognozes drošību. Daudz lielākā mērā vienotajam 5. un 6. klases posmam bija jābūt visu skolēnu ievadfāzei vispārīzglītojošās skolu sistēmas *struktūras pamatreformā*. Taču tā nenotika, un mēs šodien saskaramies ar paradoksālu situāciju.

Jēdziens orientācijas pakāpe (t. i., veicināšanas pakāpe, novērošanas pakāpe, izmēģinājuma pakāpe) un daži no tā galvenajiem mērķiem vairākumā federālo zemju ir īstenoti (Jürgens, 1989); orientācijas pakāpe sadalītā izglītības sistēmā ir kļuvusi par *savienojšo posmu*. Tā kā šī pakāpe bija arī *atkarīga* no skolas veida, t. i., to varēja veidot kā 5. un 6. pamatskolas, reālskolas vai ģimnāzijas klasi, panākot kompromisu starp a) sākotnējo provizorisko lēmumu pārejai uz tālākizglītojošo skolu un b) pakāpenisku izšķiršanos, lēnu orientāciju uz to, kas bērnam būtu vispiemērotākais.

ORIENTĒJOŠĀS PAKĀPES MĒRĶI UN FUNKCIJAS

Tos var apkopot četrās grupās (Ziegenspeck, 1975; Jürgens, 1991).

1. *Orientācija*. Katram skolēnam jāprot orientēties savās spējās, interesēs un mācīšanās iespējās un tās pārbaudīt. Taču viņam ir jāprot orientēties arī specifiskajās tālākizglītojošo skolu prasībās, t. i., pašreiz praksē iegūt izvēlētajai pārejas formai nepieciešamās vidējās atzīmes.

2. *Sekmēšana*. Skolēna gatavība un spējas mācīties ir jāattīsta un jāveicina (viegli pamanāms, ka parādījies dinamisks apdāvinātības jēdziens: apdāvinātība vispirms kā spējas). Svarīga ir sekmju diferencēšana (Ziegenspeck, 1975; Hopf, 1979), kas federālajās zemēs notiek atšķirīgi (dažos pamatpriekšmetos vēlāk daudz izteiktāk nekā sākumā). Dažādās zemēs atšķirīgi attīstījies arī individuālai sekmēšanai nepieciešamais plašais izglītības piedāvājums. (Aurin, 1978.)

3. *Novērošana un konsultācija*. Izvēle balstāma uz skolotāju aizbildnieciskiem novērojumiem un attiecīga ieteikuma. Bez šaubām, te ietverta arī ievirzes funkcija (Jürgens, 1991, 367). Jārisina jautājums vienīgi par to, kā to pārlicinoši, precīzi un droši īstenot. Tas nav jāizlemj tikai skolotājiem, runa ir par "pārbaudes izlasi", kura noris pēc iespējas ilgākā laikā.

4. *Taisnīguma iespēju uzlabošana* – piemēram, ar īpašiem pasākumiem jāizlīdzina un jālikvidē ar sociālo izcelšanos saistīti vai dzimumu noteikti trūkumi.

Līdz ar to atklājas orientācijas pakāpes *strukturālā pretruna*, kā to apliecina kopskolas darbība: no vienas puses, skolas uzdevums ir ievērot skolēnu vienlīdzību un kopību (atšķirību "integrācija"), no otras puses, tai jāveicina skolēnu atšķirīgās intereses, spējas un mērķi ("diferencēšana", ievērojot atšķirības). Šis konflikts īpaši izteikts no skolas veida *neatkarīgajā* orientācijas pakāpē.

Federālajās zemēs orientējošā pakāpes organizācija skaitliski tomēr ievērojami pārsniedz tradicionālos skolu veidus (pārskatu sk.: *Jürgens*, 1991, 369).

Federālajās zemēs pastāv gandrīz nepārskatāma noteikumu daudzveidība (gan apzīmējumi, gan pārceļšanas kārtība). Bavārijā 5. un 6. klase ir iekļauta pamatskolā un ģimnāzijā (reālskola sākas tikai ar 7. klasi) un nelieto jēdzienu orientācijas pakāpe, līdz Lejassaksijai, kurā 5. un 6. klase visā teritorijā realizēta kā skolas patstāvīgas orientācijas pakāpe. Interesanti ir tas, ka struktūra saglabājusies pat pēc politiskās varas maiņas (piemēram, Lejassaksijā, Hesēnē).

Kopsavilkums. Var konstatēt, ka orientācijas pakāpe pašreizējā formā nav atrisinājusi, bet gan tikai mazinājusi *pārejas izlases* problēmu (ņemot vērā integrēto kopskolu 5. un 6. klasi). Pēdējos gados vecāku vēlme, lai bērni turpinātu izglītību arī pēc pamatskolas, ir ieguvusi lielāku nozīmi. Taču, rodoties konfliktam starp skolotāju ieteikumu un vecāku lēmumu, vajadzīgi papildu eksāmeni, pārbaudes stundas, pārbaudes laiks u. c. Un, piemēram, palikšana uz otru gadu 5. klasē Šlēsvīgā-Holšteinā draud ar "diagonālo pārvietošanu": 6. klasē otrgadnieks tiek "pārcelts" nākamajā zemākajā skolas veidā – slēpts iepriekšējs lēmums par viņa izglītības karjeru (turklāt jēdziens "diagonāli" ļoti uzskatāmi attēlo ģimnāzijas, reālskolas un vidusskolas hierarhiju...).

Orientācijas pakāpe (galvenokārt no skolas neatkarīgajā formā), no vienas puses, tiek *kritizēta* par to, ka tā nevajadzīgi mazina slēgtā un nepārtrauktā mācīšanās laika iespējas, galvenokārt attiecībā uz tiem bērniem, par kuru spējām neskaidribu nav. No otras puses, patstāvīgas orientācijas pakāpes nozīme tiek kritizēta par to, ka tās sākotnējai funkcijai jēga esot tikai tad, ja tai sekojot integrēts, pēc interesēm un spējām diferencēts skolas posms līdz 10. klasei. Orientācija uz vidusskolu kā rūpju bērnu dažāda veida skolu vidū esot jau sen un neapšaubāmi novecojusi.

11.2.3. VIDUSSKOLA – TĀLĀKATTĪSTĪBA VAI ATVADAS?

NO TAUTSKOLAS AUGSTĀKĀS PAKĀPES UZ VIDUSSKOLU

Pēc jau vairākkārt minētā "Hamburgas nolīguma" (1964) un *KMK* 1969. gada vienošanās tradicionālā tautskolas augstākā pakāpe bija jāaizstāj ar *jaunu* skolu atbilstoši jaunai *konceptijai* – bija dzimusi vidusskola. (*Struck*, 1979; *Nicklis*, 1980, *Klink*, 1983.)

Šī jaunā koncepcija noteica reformas pamatvirzienus.

- Skolai jābūt pieejamai tautas vairākumam, tai jābūt tālākizglītojošai skolai, nevis vienveidīgai, bet vienlīdzvērtīgai skolai.

- Jānodrošina 10. skolas gada iespējamība, skolai jābūt daudzpusīgai, jāietver ar reālskolu un ģimnāziju saskaņots stundu plāns, jādod iespēja elastīgai pārejai uz reālskolu un ģimnāziju.

- Vecā "tautiskā izglītība" aizstājama ar kvalificētām, uz zinātņi orientētām mācību nodarbībām, īpaši paaugstinot prasības dabaszinātnēs un matemātikā, ieviešot speciālas nodarbības, spēju diferencēšanu un paplašinot izvēles iespējas, kā arī piedāvājumu interešu grupām.

- Visiem obligāti apgūstama angļu valoda.

- Īpaša nozīme vidusskolā veltāma jaunajam darbmācības priekšmetam, kuram jābūt virzītājspēkam darba un saimnieciskās pasaules apgūvē.

- Iedziļinoties šīs populācijas un vecuma fāzes mācību priekšnoteikumos, jāveic jaunatnei atbilstošs izglītības darbs.

- Visbeidzot, izglītotiem speciālo priekšmetu skolotājiem jānomaina vecie "universālie skolotāji".

Nepieciešams arī atbilstošs nodrošinājums ar mācību materiāliem, kā arī (pārāk) mazo ciemu skolu apvienošana ar stratēģiski izdevīgās atrašanās vietās izvietotām skolām.

Tā ir programma, kuru varēja izskatīt, un daļēji tā tika arī realizēta. Taču balsošanā šīs skolas reformas pieņemšana tika "izsvilpta" – no 1964. gada programmas līdz 1990. gadam procentuāli uz pusi samazinājās to 7. klašu skolēnu skaits, kuri vēl apmeklēja vidusskolu (turpmāk, lai būtu vieglāk salīdzināt, runāsim tikai par šo septītklasnieku daļu; visi dati pēc *Rolff* u. c., 1992, 61).

"IZSVILPTA" BALSĒŠANĀ VAI VIDUSSKOLU SKAITS SARŪK...

Kvantitatīvā vidusskolas attīstībā svarīgi ir 3 nosacījumi.

1. Tendence samazināties sākās 50. gados (1952./53. g. – 79,3 %; pēc desmit gadiem – vairs tikai 68,4 %; *KMK* programmas laikā 1969. gadā vairs tikai 50 %; 1988./89. g. vidusskolu skaits visās federālajās zemēs ir samazinājies līdz 32,6 %).

2. Vidusskolu skaita samazināšanās process *nekādā gadījumā nav apstājis* (kā es paredzēju vēl 1988. gadā – *Gudjons*, 1988, 42). 1990./91. g. vairs

ir tikai 31,4 % vidusskolu. Ir vērojams, ka nākamajos gados to būs mazāk nekā ģimnāziju. Paralēli šai attīstībai reālskolu skaits ir četrkāršojies, ģimnāziju – trīskāršojies. Šim procesam federālajās zemēs, starp kurām pastāv lielas reģionālās atšķirības, tomēr ir līdzīgas tendences (Rolff u. c., 1988, 76; *Arbeitsgruppe...*, 1990, 243).

3. Aprakstītās norises patiesais dramatisms atklājas *lielpilsētās un bieži apdzīvotos centros* (Rösner, 1989, 48) – 1986./87. mācību gadā Brēmenē bija tikai 21,5 %, Hamburgā – 17,6 %, Berlīnē – 12,7 % (dažās pilsētās vēl mazāk) vidusskolu. Apzīmējums "reālskola" nekādā gadījumā nediskriminē vidusskolas skolēnus un skolotājus, tas precīzi apzīmē vidusskolas kvantitatīvo statusu.

Saskatu vairākus regresa iemeslus.

1. Jau vairākkārt ir minēta pieaugošā *tendence iegūt augstākas izglītības pakāpes atestātus*, par normu kļūst vidēja izglītība. Ja tālākizglītojoša labi organizēta vidusskola šādu iespēju piedāvā, piemēram, ar īpašu kvalifikācijas kursu 10. klasē, daudzi vecāki jautā: kāpēc tad uzreiz neizvēlēties reālskolu? Konkurences apstākļos darba tirgū arbiturienti izvēlas profesijas, kuras kādreiz centās iegūt reālskolēni, reālskolēni – tādas, kuras apguva vidusskolēni, – tā sekas ir vidusskolas atestāta prestiža krišanās (nav jābrīnās, ka tikai 11 % vecāku šo skolu izvēlas saviem bērniem).

2. Ja arvien vairāk bērnu apmeklēs reālskolas, kopskolas un ģimnāzijas, vidusskolu skaits saruks (kas atspoguļosies mācību piedāvājumā), tās būs daļēji jāslēdz. *Apgādes tīkls* sašaurināsies, un līdz ar to pasliktināsies zināšanu pieejamība.

3. No tā izriet liktenīgs *apburtais loks*. Vidusskola ir kļuvusi par reālskolu → tās imidžs pazeminās → arvien mazāk skolēnu vēlas apmeklēt "šādu skolu" → atlikušais vidusskolēnu skaits kļūst arvien mazāks un homogēnāks, te mācās tie, kuri kaut kur citur nav ne par ko kļuvuši, kuriem ir negatīva izglītības karjera un kuri bieži cieš no traumētas pašvērtības izjūtas → imidžs krītas → neviens vairs brīvprātīgi nevēlas iestāties vidusskolā → atlikušais vidusskolēnu skaits kļūst arvien mazāks utt.

Rezumējums: vidusskolas *legitīmācija* ir *apdraudēta*. No vienas puses, pastāvēja programma ar augstām prasībām, kuras, no otras puses, bija jārealizē, esot vajākam skolēnu sastāvam. Lai beigtu vidusskolu, bija nepieciešama arvien lielāka piepūle, bet tās vērtība sabiedrības acīs arvien samazinājās. Skaitliskais regress 80. gados izraisīja ievērojamu prasību pēc vidusskolas reformas, lai to vispār saglabātu; vienlaikus šī stabilizēšanas cerība arvien pavājinājās, jo samazinājās skolēnu skaits.

KĻŪDA VIDUSSKOLAS IZVEIDES PROCESĀ

Pirmkārt, netika ņemts vērā, ka, ievērojot sabiedrības kvalifikācijas attīstību, nevienu neapmierinātu vidusskolas absolvēšana zemākajā līmenī. Vidusskolas apmeklēšana vairs tikpat kā nenotiek, brīvi izvēloties vidusskolai specifisku izglītību, bet gan ir *negatīva atlases procesa* tālejošas sekas. "Vienlīdzīgas" tālākizglītojošās skolas popularizācija izrādījās liels ziepju burbulis.

Otrkārt, (par intelektualizēšanu un abstrakciju pārprasta) *orientācija uz zinātņi* radīja situāciju, ka ģimnāzijas saturs un metodes tika vienkārši pārnesti uz vidusskolu tā vietā, lai, saglabājot racionalitāti, attīstītu vidusskolu vajadzībām darbīorientēto mācību koncepciju.

Treskārt – pašlaik jau atkal pārtrauktā – *sekmju diferencēšana*, piemēram, angļu valodā un matemātikā no jau tā stipri sarukušā kontingenta vēlreiz "izfiltrēja pārpalikuma pārpalikumu", piešķirot tam maskētas speciālās skolas populācijas statusu.

Ceturtkārt, visbeidzot tika realizēta virkne mēģinājumu izveidot vidusskolas skolēniem piemērotu *īpašu profilu*: veltīt vairāk uzmanības praktiski ievirzītam un izmantojamam mācību saturam, vācu valodas un matemātikas pamatzināšanām, samazinot svešvalodu stundu skaitu (Bādenē-Virtembergā 1984./85. mācību gadā viena ceturtda daļa absolventu klašu skolēnu nepiedalās angļu valodas stundās – *Arbeitsgruppe...*, 1990, 240). Vienlaikus tika realizētas prakses un projektmācības, "paplašināts izglītības piedāvājums" (Bādene-Virtembergā), radīta iespēja reliģisko ideju ienākšanai skolā, sniegta sociālpedagoģiska palīdzība u. tml. Pastāvot nepieciešamībai pēc intensīvām attiecībām kā mācību pamata, tika pastiprināta klases audzinātāja loma.

Tas it kā rada iespaidu par iepriecinošu attīstību, bet līdz ar to vidusskola draud kļūt par izteikti noslēgtu mācību iestādi, kura vēl vairāk tiek atdalīta no tālākizglītojošajām skolām. Piemēram, kā tie, kuri nemācās angļu valodu, var kontaktēties ar citām skolām?

Līdz ar to ir skarts galvenais vidusskolu problemātikas *pamatjautājums*: vai tai ir jāattīsta savs profils, rēķinoties ar skolēniem, vai jākontaktējas ar citām tālākizglītojošajām skolām? "Katra nopietna tuvošanās 1. pakāpes tālākizglītojošo skolu veidiem apdraudēja vidusskolas īpatnību saglabāšanu un attiecīgi radīja iespēju uzskatīt to par mērķim neatbilstošu vai tālu no realitātes esošu politiku. Un otrādi – vidusskolas īpatnību akcentēšana

pieļauj iespēju, ka atkal tiks atbalstīta iepriekšējā izolācija, no kuras vidusskolu bija paredzēts atbrīvot." (*Arbeitsgruppe...*, 1990, 238 u. c.) Kā to nosaukt – par pašprofilēšanos vai piemērošanos?

"TĀLĀKATTĪSTĪBA" VAI "ATVADAS"?

Ņemot vērā aprakstītās principiālās dilemmas, jāapsver visas iespējas, kā izglābt vai pārmainīt vidusskolu. Arī šeit viennozīmīgas ir izglītības politiskās nostādnes – viena daļa aizstāv "*vidusskolu tālāku attīstību*" (piemēram, *Solzbacher, Wollersheim*, 1989), otra viennozīmīgi iestājas par "*atvadām no vidusskolas*" (*Rösner*, 1989).

Nerunājot par tiesiskuma un izglītības politikas ziņā problemātiskajām tendencēm, lai saglabātu vidusskolēnu skaitu, izvirzot stingrākus iestāšanās noteikumus reālskolās un ģimnāzijās, perspektīvs attīstības mēģinājums varētu būt *vidusskolu un reālskolu integrēšana*. Šāda tendence pastāv ne tikai Hamburgā (*Bastian, Furck*, 1991), bet arī citās federālajās zemēs. Tā novērš vidusskolēnu kā "pārpalikuma" stigmatizēšanu (etiķetes pieskiršanu) un paver viņiem iespēju iegūt augstāku kvalifikāciju. Jauktajās V/R (vidusskolas un reālskolas) klasēs strādā neliels skolotāju kolektīvs, angļu valodā un matemātikā atbilstoši skolēnu spējām tiek izveidotas apvienotas grupas no dažādām klasēm; sākot ar 8. klasi, tiek piedāvāti obligāti vienotie izvēles kursi.

Tomēr viens jautājums vēl paliek neatbildēts – ko skola var darīt *vājo skolēnu labā*, kurus nevar atbilstoši stimulēt pat šādā integrētā sistēmā (arī kopskolā). 80. gadu beigās – kaut arī šī tendence mazinājās – viena desmitā daļa skolēnu beidza skolu bez izglītības atestāta. Darba tirgū viņi pieskaitāmi pie visbezcerīgākās un lielākās bezdarbnieku kandidātu grupas. Federālajās zemēs pēdējā laikā ir izveidotas programmas, kas šiem jauniešiem piedāvā nodarbinātības iespēju (daļēji bez peļņas iespējām), balstoties uz praktiskiem stabilizējošiem sociāliem sakariem.

Daudzi ziņojumi pierāda, ka šodienas *mācīšanās atmosfēra* daudzās vidusskolās nekādā ziņā nav saucama par labvēlīgu. Pastāv disciplīnas un samilzušas savstarpējo attiecību problēmas, nav pietiekamas mācīšanās motivācijas un nākotnes perspektīvas u. tml. Neko nemaina arī tas, ka vidusskolu jau ilgi ir stabilizējuši (vismaz skaitliski) ārzemnieku bērni, un šajā laikā viņi daudzviet nosaka vispārīgo sekmību. Vidusskolu sagaida nezināma nākotne.

11.2.4. REĀLSKOLA – MINIGIMNĀZIJA VAI INDIVIDUĀLS PROFILS?

EKSPANSIJA (IETEKMES SFĒRAS PAPLAŠINĀŠANĀS)

Pārskatot reālskolas attīstību pēdējos gadu desmitos, rodas iespaids par maz kritizētu miera un solidaritātes saliņu – "anklāvu", kur nav ne identitātes krīzes, ne skolēnu trūkuma (Rösner, 1988, 48 – dati pēc Rolffu. c., 1992). Vispirms par to liecina reālskolas kvantitatīvie panākumi: tās septiņklasnieku daļa ir palielinājusies no 6,1 % 1952./53. gadā līdz 26,9 % 1990./91. mācību gadā. Vairāk nekā desmit gadus (no 1980 līdz 1990) šis skaitlis palika gandrīz konstants – 26 %.

Tādējādi attiecībā uz jauniem sociāliem slāņiem tieši reālskolai ir "sociālā virzītājfunkcija" tālākizglītojošās izglītības sistēmā (Wollenweber, 1980, 118). Formulējot citādi – tā veicina noteiktu zemāko slāņu grupu sociālo izaugsmi un sociālā statusa iegūšanu zemākajām vidējā slāņa grupām. (*Arbeitsgruppe...*, 1990, 266; Rösner, 1988, 50.) Pateicoties šiem sociālajiem spēkiem, notikusi reālskolas proporcionālā ekspansija, kura vispirms nāca par labu meitenēm. (Wollenweber, 1980, 118.)

Sūdzības izteiktas par "sekmju pagrimumu" reālskolā (katrā ziņā pēc skolotāju vērtējuma: *Arbeitsgruppe...*, 1990, 273) vai par skolas dzīves organizācijas trūkumiem. Reālskolām ir uz sasniegumiem orientētu skolu slava (profesionāli un kognitīvi virzītu mērķu ziņā), tādēļ integrācijai ar vidusskolu nereti pretojas reālskolu skolotāji.

KONCEPTS

Kā *organizācijas forma* eksistē sešgadīgā (sākot ar 5. klasi) un četrgadīgā (sākot ar 7. klasi, piemēram, Bavārijā un Hamburgā) reālskola. Dažās federālajās zemēs, lai iegūtu reālskolas beigšanas apliecību, pēc 10. klases ir jākārto īpašs eksāmens. Kopumā atzīts reālskolas uzdevums ir integrēt ģimnāzijā atpalikušos skolēnus, kuri tomēr bieži izrādās "darba zirgi". Viņi

nereti cenšas izvairīties no tālākas lejupslides uz vidusskolu vai pēc reālskolas atkal mēģina sekmīgi iestāties ģimnāzijā.

Arvien no jauna bijuši mēģinājumi izstrādāt reālskolas *izglītojoši teorētisko pamatojumu*, uzsverot "reālskolas izglītošanas uzdevuma īpašo saistību ar realitāti" (Wollenweber, 1980, 134). Neviens mēģinājums tomēr nav izrādījies "pietiekami derīgs", jo reālskolas izglītības koncepts "radies kā sabiedrības attīstības izpausme ar pragmatisku ievirzi (Aurin, 1978, 98). Līdzās parastām obligātajām mācību nodarbībām pamatpriekšmetos visās reālskolās obligāta ir viena svešvaloda (tiek piedāvāta arī otra, un potenciāliem ģimnāzijas aspirantiem tas ir izdevīgs nosacījums). Bez tam reālskola piedāvā plašu matemātiski dabaszinātnisku pamatizglītību. (Arbeitsgruppe..., 1990, 269.)

Reālskolai *raksturīgs* plašs izvēles priekšmetu spektrs, kurš katrā federālajā zemē ir izveidots ārkārtīgi atšķirīgi un aptver aptuveni 12–20 % no visām mācību stundām. (Aurin, 1978, 124.) Mācības reālskolā pārsvarā vada *speciālo priekšmetu skolotāji*, kuriem ir atbilstoša izglītība un kuri citus mācību priekšmetus vispār nepasniedz.

Reālskolas *didaktiskajā koncepcijā* pastāv zināma spriedze:

a) pastiprināta profesionālās izglītības apguve, kuras mērķis varētu būt iestāšanās darbā attiecīgajā amatā. (Šo ceļu izvēlas aptuveni no divām trešdaļām līdz trīs ceturtdaļām jauniešu – *Arbeitsgruppe...*, 1990, 260);

b) augstām prasībām atbilstoša vispārīgā izglītība, kura drīzāk ir orientēta uz pilna mācību laika tālākizglītojošu skolu apmeklēšanu. (Piemēram, Reinzemē-Pfalcā šo ceļu 80. gados izvēlējās nepilna trešdaļa jauniešu. – Turpat.) Ja reālskola seko solidam plaša spektra pamatizglītības konceptam, ņemot vērā arī profesijas apguvi, tā tuvojas vidusskolai. Īstenojot paaugstinātas prasības izglītībā, tā var kļūt par augstākas mācību iestādes īsformu.

PERSPEKTĪVA

Draudīgs pastāvošajai reālskolas formai var izrādīties *paradokss*, ka laika gaitā gandrīz puse noteiktas vecuma grupas jauniešu ir ieguvuši reālskolas beigšanas apliecību vai tās ekvivalentu – taču nebūt ne visi to ieguvuši reālskolā. Izglītības reformas bilancē varējām pārlicināties par to, ka daudzas citas skolas (daļēji ar zemāku statusu!) izsniedz vidējās izglītības dokumentu vai tam līdztiesīgus ekvivalentus. Tas nav "godīgi": reālskolas atestāts ir kļuvis par neoficiālu kādas citas skolas pamatkvalifikācijas normu, tātad

reālskola sāk zaudēt savu specifiku. Kaut gan reālskolai vēl nav jārūpējas par tās eksistenci, tā tomēr ir spiesta domāt par monopolstāvokļa saglabāšanu sava izglītības atestāta piešķiršanā.

11.2.5. ĢIMNĀZIJA – KONTINUITĀTE VAI PĀRMAIŅAS?

VEIDI

Kopš Diseldorfas vienošanās 1955. gadā visas augstākā veida skolas, kurās iegūst izglītību mācību turpināšanai augstskolā, tiek sauktas par ģimnāzijām. Jau sen lielai daļai pamatskolēnu ģimnāzija no elitāras mācību iestādes ir pārtapusi par skolu ar augstām pamatizglītības prasībām. Tiek izšķirti šādi galvenie skolu veidi (*Kraul*, 1984; *Arbeitsgruppe...*, 1990, 280 u. c.; *Schmidt*, 1991, ar daudziem dokumentiem par attīstību un literatūras norādēm):

- *deviņpakāpju skolas normālforma* aptver 5.–13. klasi, jaunajās federālajās zemēs (izņemot Brandenburgū) 12 klases (par tās ilgumu pašlaik pilnā sparā notiek diskusijas arī vecajās federālajās zemēs, *KMK* šo jautājumu vēlas izlemt līdz 2000. gadam). 5. un 6. klase pārsvarā ir atsevišķa pakāpe, tai seko vidējā pakāpe – 7.–10. klase un augstākā pakāpe, kura sastāv no priekšpakāpes 11. klasē un studiju pakāpes 12.–13. klasē. Bez tam pastāv arī *diferenciācija pa "nozārēm"* – agrāk tās tika sauktas par skolām (pašreiz, ja tāda vēl eksistē, tad tikai skolas iekšējā struktūrā pastāvoša) – skolas ar pastiprinātu jauno un veco valodu, padziļinātu matemātikas un dabaszinātņu apguvi utt. Svarīgs kritērijs šādā diferenciācijā ir rindas kārtība, svešvalodu skaits un veids (pārskatu sk.: *Arbeitsgruppe...*, 1990, 283). Dažās federālajās zemēs ar tamlīdzīgu galveno priekšmetu izcelšanu tiek apzināti veidota kursu izvēle augstākajai pakāpei. Pašā augstākajā pakāpē, ievērojot daudzās izvēles iespējas, vairs nav atsevišķu ģimnāzijas nozaru. Pastāv šādi beigšanas atestāti: vidusskolas beigšanas (= liecība pārcelšanai 10. klasē), reālskolas beigšanas (= liecība pārcelšanai 11. klasē), speciālās augstākās skolas gatavības (= sekmīga 12. klases beigšana), abiturijas (studiju pakāpes beigās) atestāts;

- *septiņpakāpju ģimnāzija* sākas ar 7. klasi (tātad tiek uzņemti skolēni no citu skolu orientācijas, novērošanas pakāpes), daļēji kā patstāvīga, daļēji kā normālformai pielāgota skola. Lielākajā daļā federālo zemju tika izveidotas *sākumģimnāzijas*, kurās uzņēma vidusskolēnus un reālskolēnus pēc 7. un reālskolēnus arī pēc 10. mācību gada pakāpes. Šādos gadījumos tika izveidotas speciālas pārejas klases un pārsvarā pēc viena "zaudēta" skolas gada (problēma – 2. svešvaloda) skolēni iegūst vispārīgu sagatavotību augstskolai.

- *Speciālās ģimnāzijas* (starp tām tehniskas, ekonomiski zinātniskas) – pārsvarā trīsgadīga skolas forma – piedāvā ar profesiju saistītu sagatavotību augstskolai. Tās par vienu no priekšnoteikumiem izvirza tikai vienu obligāto svešvalodu un paredz īpašu profesionālo orientāciju. Tomēr 23 % reālskolēnu savu izglītību turpina šajās skolās (vai arī profesionāli izglītojošā vidusskolā). (*Arbeitsgruppe...*, 1990, 284.)

- Tā sauktais *otrais izglītības ceļš* piedāvā iespēju strādājošajiem vakara ģimnāzijā vai pilna laika koledžā iegūt sagatavotību augstskolai.

AUGSTĀKO PAKĀPJU REFORMA

1972. gadā visās federālajās zemēs ieviestā un 1987. gadā pēc spēcīgām cīņām mainītā ģimnāzijas augstākās pakāpes reforma (*Schindler*, 1980; *Schmidt*, 1991) ir vislielākā iejaukšanās, kādu ģimnāzija līdz tam bija piedzīvojusi. Galvenais reformas objekts bija ar abiturijas piešķiršanu saistītas klases aizstāšana ar *variablu pamatkursu vai tālākizglītības kursu*. Ar to saistīta semestru un diferencētas punktu sistēmas ieviešana sekmju novērtēšanai (kas ietekmē abiturijas eksāmenu). Sekoja priekšmetu jauns iedalījums un to skaita palielināšana. Mācību priekšmeti ir pakārtoti trijām vai attiecīgi piecām *uzdevumu sfērām*:

- valodu, literatūras un mākslas sfērai,
- sabiedrisko zinātņu sfērai,
- matemātikas, dabaszinātņu, tehnikas sfērai,
- reliģijas mācībai,
- sportam.

1987. gada *revīzija* palielināja obligāto kursu skaitu (līdz abiturijai nepieciešamie mācību pamatpriekšmeti). Lai nodrošinātu vispārīgās pamatzināšanas un novērstu pārāk šauru specializāciju, tika pastiprināti pamatkursi. Visā valstu federācijā tika atzīti divkāršas kvalifikācijas kursi, augsti novērtēti tehniskie un ekonomikas zinātniskie mācību priekšmeti. Federālās zemes ieguva arī zināmu rīcības brīvību.

Kopš 1993. gada kultūras ministri atkal diskutē par ģimnāzijas augstākās pakāpes reformu. (*Schindler*, 1980.) Jaunajā diskusijā galvenokārt tika analizēta kvalifikācija, kura skolēniem jāiegūst ģimnāzijas augstākajā pakāpē. Izveidojušās divas būtiskas nostādes: Kristīgi demokrātiskās savienības pārvaldītās un arī dažas Vācijas Sociāldemokrātiskās partijas ietekmes federālās zemes vēlas pastiprināt tā saukto "smago" priekšmetu apguvi un atkārtoti paaugstina prasības sekmes raksturojošiem dokumentiem (tādos mācību

priekšmetos kā dzimtā valoda, matemātika un angļu valoda līdz abitūrijai ir jānokārto eksāmeni, un tie ir obligāti), citi kultūras ministri (piemēram, Hamburgas) – kurus atbalsta daži audzināšanas zinātnes pētnieki – vēlas jaunu kvalifikācijas jēdziena formulējumu un nosacījumu atvieglošanu.

Augstākā pakāpe un sagatavotība augstskolai

Pastāv principiāls konflikts jautājumā par izglītības izpratni un sagatavotību augstskolai – individuāla *profila veidošana*, izvēloties mācību priekšmetus, tiek pretstatīta prasībai pēc plašas *vispārīgās pamatizglītības* (kā priekšnoteikuma iespējām studēt) (Furck, 1988, 45) – īsi sakot, specializācija pretstatā vispārīgajai izglītībai.

Augstākās pakāpes *kritika un problematizācija* attiecināma uz šādiem principiem: tiktu likvidēta mācību priekšmeta zinātniskā ievada un vispārīgās izglītības vienotība (saistībā ar priekšstatu par homogēniem studiju priekšnosacījumiem); tradicionālā (vēstures un kultūras noteiktā) mācību priekšmetu hierarhija tiktu aizstāta ar jebkādu, daļēji eksotisku atsevišķu priekšmetu mistrojumu, kas sagrautu vispārējās pamatizglītības kanonu; *numerus clausus* (vidējā atzīme par atsevišķiem mācību priekšmetiem), lai iegūtu iespējami augstāku vidējo punktu skaitu augstskolās, radot interesēm neatbilstošu izvēli; obligātie pamatkursi, savācot demotivētus skolēnus (obligātā programma izvēles vietā), viņiem daļēji esot zemāks sagatavotības līmenis nekā iepriekšējā klašu sistēmā, izvēli nosakot oportūnistiskas pārdomas, minimālisma stratēģija mācībās u. tml. Kā Rēders (Roeder, 1989) norādījis, apkopojošā referātā izklāstot empīriskos pētījumus par jaunizveidotas ģimnāzijas augstāko pakāpi (NGO), pretēji kritiķu bazām šie kritikas punkti *de facto* nav izrādījušies negatīvi (piemēram, izvēle visnotaļ apstiprina tradicionālā ģimnāzijas kanona stabilitāti).

IZGLĪTĪBAS IZPRATNE

Izglītojoši teorētiskajai pamatdiskusijai par ģimnāziju ir senas tradīcijas (Furck, 1965; Schmidt, 1991, 10 u. c.). Rezumējot – "ģimnāzija savā izglītības programmā uzsver strukturālo atšķirību starp mācīšanos, kurai seko tālāka praktiska darbība, un mācīšanos skolā ar pastarpinātu pieredzi, kura izvēlēta un izveidota pēc noteiktiem kritērijiem. Ģimnāziskās izglītības pamatiezīmes ir pievēršanās dabas, saimniecības, sabiedrības un

kultūras jomām un refleksīva distance no tām *profesionālā aspektā...*" (*Arbeitsgruppe...*, 1990, 276.) Tāpēc izšķirosā loma ir profesionālo mācību sistēmai, priekšroku dodot kognitīvai izziņai, uzsverot diferencētu spriestspēju, un stingriem sekmju kritērijiem.

Visbeidzot, neatrisināta paliek problēma, kā ģimnāzijā *integrēt ar profesiju saistītu saturu un izglītojošus kursus* – attiecīgi pēc tam: mainīt tālākizglītības otro pakāpi (par pamatproblēmu sīkāk sk.: *Blankertz u. c.*, 1982 un 1983). Teiktais pievērš uzmanību tam, ka ģimnāzijas izglītības izpratne nerespektē to neievērojamo skolēnu daļu, kas izvēlas profesiju, nevis studē. Vai vispārīgo izglītību var iegūt arī no arodorientēta satura, kā to paredz kolēģiju izglītības teorija?

NO IETEKMES SFĒRAS PAPLAŠINĀŠANĀS UZ IDENTITĀTES KRĪZI?

Esam iepazinuši ģimnāzijas kvantitatīvu tālākizglītību, kas pēdējo 30 gadu laikā bijis nozīmīgākais rezultāts izglītības sistēmas pārmaiņās. Pašreiz ģimnāziju apmeklē viena trešdaļa septītklasnieku un vairāk nekā viena ceturtdaļa 18–19 gadus veco jauniešu (lielpilsētās pat līdz 50 %) kārtā gala eksāmenus. (*Arbeitsgruppe...*, 1990, 276.) Apmelojošie saukļi – kā "dizciltīgo augstskola" vai "kopģimnāzija" signalizē par *ievērojamām pārmaiņām skolēnu kolektīvā*: tas ir heterogēnāks nekā agrāk, taču rada arī sociālas, psihiskas un pedagoģiskas problēmas un izaicinājumu tradicionālajai mācībaspēku lomai izpratnei. Skolotāju sociālpedagoģiskā kvalifikācija pašreiz ir nepieciešama *visiem* skolas veidiem. (*Scarbath*, 1992.)

Bez tam ģimnāzijai jāreaģē arī uz *pārmaiņām tās mācību nodarbībās* – tiek diskutēts par diferencēšanas pasākumiem, speciāliem veicināšanas kursiem daļēji nesekmīgiem skolēniem, izvēles kursu paplašināšanu (jau vidējā pakāpē), uz skolēnorientēto mācību formām, lielāku saistību ar dzīves praksi (ievērojot arī iepriekš raksturoto izglītības izpratni), par īpašām klasēm atpalcējiem, par elastīgu sekmju jēdzienu (*Hurrelmann*, 1988, 50) līdz pat pārmaiņām darbā ar vecākiem (ņemot vērā, ka liela vecāku daļa nespēj saviem bērniem sniegt tradicionālo "atbalstu mācībās").

Vai ģimnāzijai, zaudējot savu elitāro raksturu, draud arī limeņa zaudēšana un lēta abitūrija? Līdz ar to ģimnāzija noteikti nonākusi tās tradicionālās pašizpratnes krīzes situācijā: uz pārmaiņām skolēnu sastāvā jāreaģē tāpat kā uz nepieciešamajām, taču arī no jauna definējamām refleksij-kultūras prasībām.

11.2.6. KOPSKOLA – ALTERNATĪVA VAI PAPILDINĀJUMS?

PAMATOJUMS

Kopskolas vēsturiskais pamatojums (*Sienknecht*, 1970) sniedzas no argumenta par līdzību ar Dievu līdz pat vienotai nacionālai audzināšanai. Jaunākās diskusijas pamatā aptver *četrus argumentus* (*Baumert*, 1983; *Leschinsky*, 1990; *Arbeitsgruppe...*, 1990; *Aurin*, 1991 – par visiem papildināts literatūras saraksts).

1. *Pedagoģiski psiholoģiskajā aspektā* agra pārejas atlase jāaizstāj ar brīvu izglītības ceļu izvēli (vismaz līdz tālākizglītojošās pirmās pakāpes beigām) un individuāla profila veidošanu atbilstoši spējām un interesēm, kā arī ar mērķtiecīgu palīdzību atpalikušajiem.

2. *Izglītības ekonomiskajā aspektā* tradicionālajā trīsdalīgajā sistēmā jāuzlabo nepietiekamā spēju un kvalifikācijas rezervju izmantošana.

3. *Izglītojoši teorētiskajā perspektīvā* jāīsteno visiem paredzētas un zinātniski orientētas skolas mērķis; kopskola piedāvā diferencētu, bet no atlasses atbrīvotu vispārēju pamatizglītību, nenodalot mācību kursus.

4. Kā *izglītības politisks mērķis* svarīga ir (sociāli, reģionāli vai dzimumu specifikas noteiktu) ierobežoto izglītošanās iespēju izlīdzināšana un to vienlīdzības garantēšana. Tas ietver arī prasību nodot nākamajai paaudzei demokrātisku vispārējās skolu kultūras pieredzi. Vienlaikus tas nozīmē prasību mainīt dalīto skolu sistēmu.

KONCEPTS

Ir jāatsšķir kooperējošā kopskola (*KKS*) un integrētā kopskola (*IKS*).

KKS ietver visiem skolēniem vienotu orientācijas pakāpi un sazarojas tradicionālajās skolas formās, starp kurām tomēr pastāv cieša kooperācija.

Turpretī *IKS* raksturo *citas iezīmes*.

- Tā aizstāj tradicionālos trīs skolas veidus ar *pamatkursu sistēmu*, kas rada iespēju elastīgi veidot izglītības sistēmu. Pastāv kopīgas pamatpriekšmetu mācības paralēlklases, atbilstoši spējām diferencēti kursi atsevišķos priekšmetos un obligātās izvēles priekšmeti atbilstoši skolēnu vēlmēm.

- *Palikšana uz otru gadu* nosaka iespēju mainīt pamatkursu atpalicības gadījumā, turklāt paaugstinātas kvalitātes un balsta kursi novērs pamatkursa lejupslīdi. Lēmumam par

beigšanu pēc iespējas ilgi jāpaliek neizlemtam. Atbilstoši konceptam integrētā kopskola aptver 5.–13. klasi, *de facto* lielāko daļu veido 5.–10. klases skolēni.

- *Attiecībā uz mācību plānu* svarīgi ir galvenokārt *divi jauninājumi*: ieviešamais ievads mācību priekšmeta apguvē (ar to saprotot ekonomikas un tehnikas stundas ar augstām prasībām), tādu priekšmetu kā vēsture, ģeogrāfija, civilzinības integrēšana vienā mācību priekšmetā, kas tomēr realizējas tikai daļēji. Vēl pie raksturīgām iezīmēm ir pieskaitāmas īpaši akcentētās projekt mācības un individuālu mācību koncepciju un materiālu kā "mācību plānam atbilstošās darbnīcas" attīstīšana. Līdz ar to ārējai (strukturāras) reformai jāsavienojas ar iekšējo (mācību organizācijas) reformu.

- Visbeidzot, galvenā iezīme ir *sociālā mācīšanās* gan kā demokrātisku dzīves formu apguve dažādu sociālu slāņu savstarpējā saskarsmē citam ar citu, gan arī komunikatīva un kooperatīva darba, mācīšanās un dzīvošanas formu uzsveršana.

1982. gadā visā valstī pieņemtais kopskolas noslēguma diploms, no vienas puses, ir stiprinājis tās juridisko statusu, no otras puses, izraisījis līdzināšanos tālākizglītojošajām skolām stundu saraksta un mācību plānu aspektā, līdz ar to daļēji ierobežojot kopskolas inovatīvo raksturu. Tādējādi (ne tikai tiesiski) kopskola kļuvusi par eksperimentālu ikdienas skolu.

Pēc uzskatu cīņas izglītības politikā par kopskolu ieviešanu kļūst skaidrs, ka par jaunu kopskolu izveidošanas virzītājspēku arvien izteiktāk ir izvirzījusies *vecāku vēlme* – kopskolu attīstību visnotaļ regulē pieprasījums. Rezultātā kopskola nav aizvietojusi dalīto skolu sistēmu, bet gan kļuvusi par tās daļu. Visā Vācijas Federatīvajā Republikā 1990./91. gadā integrētās kopskolas septīto klasi apmeklēja 64 % no visa skolēnu skaita (pārskatu par atsevišķām federālajām zemēm sk.: *Aurin*, 1991, 396).

Ir jāizšķir dažādi kopskolu veidi (*Rolff*, 1992, 39): "*solitārskola*" (visā pilsētā ir tikai viena kopskola), "*reģionālā kopskola*" (reģionāla institūcija, piemēram, vienā rajonā) un "*tirgus modelis*" (konkurē ar pārējām kādas pilsētas skolām).

STRUKTŪRAS PROBLĒMAS

Līdzās daudzām praktiskām mācību problēmām (kuras pastāv arī daudzās citās skolās) kopskolai ir jāpārvar dažas būtiskas strukturālas dilemmas:

a) kopskolu konkurencē ar citām skolas formām rodas "Krējuma efekts" ("*Creaming Effekt*"): spējīgie skolēni ("krējums") jau sākumā iestājas ģimnāzijā. Taču konceptuāli viņi pieder arī kopskolai, pretējā gadījumā nav attaisnojama tās prasība – diferencēti sekmēt katra klases skolēna spējas. Neistenojot šo prasību, kopskola daudzējādā ziņā ir it kā maskēta vidusskola vai reālskola – ar atbilstoši zemu prestižu salīdzinājumā ar ģimnāziju. Nevar būt ne runas par labām skolām tipisko "talantu sajaukumu" (Rutter, 1980), drīzāk gan par nepareizu sadali (īpaši "tirgus modeli");

b) *profesionālo spēju sistēmā* ir daudz viltību. Kuru mācību priekšmetus diferencēt pēc skolēnu spējām – tikai angļu valodu, matemātiku, dzimto valodu, dabaszinātnes (tiek ietverti divi līdz pieci priekšmeti – BLK, 1982, 270 u. c.) vai arī civilzinības un darbmācību, cik liemeņos to darīt? Kopskolas sākumā tika praktizēti četri liemeņi, vēlāk trīs, pašreiz kopumā divi. Grūtības nepastāv tikai definēšanā, kurai jābūt visa pamatā un jānosaka papildprasības dažādos augstākos liemeņos. Galvenās problēmas rodamas ārējā (t. i., ilgstošā atbilstoši darbaspējām izveidotā) sociālajā diferencēšanā: atkal sevi piesaka vecā trīsdalīgā sistēma; jo īpaši, ja zemākajosursos sapulcējas potenciālie vidusskolēni. Tas būtu pilnīgā pretrunā ar sociālo mācīšanos. Rodas problēma, par kuru varētu, tēlaini runājot, izvirzīt jautājumu: kurā brīdī iespējams pārsēties no viena uz otru ļoti atšķirīgā ātrumā braucošiem vilcieniem, īpaši – mainot kursu uz augšu.

Kopskolas didaktika uz šīm problēmām ir reaģējusi ar dažādām *elastīgām diferenciacijas* formām.

- Atšķirīgā skolēnu darbības produktivitāte dažādos mācību priekšmetos jāņem vērā, ievērojot *ieksējo diferenciaciju* (individualizētās mācības klasē), kas skolotājam izvirza lielas prasības, taču novērš ierobežošanas procesus.

- Cita iespēja ir *īslaicīga diferenciacija*, kurā tiek kombinētas mācību nodarbības klasē un atbilstoši spējām diferencētas mācību fāzes ārpusklases grupās, tādējādi neviens skolēns nav spiests jau no paša sākuma ilgstoši mācīties vienā spēju grupā.

- Visbeidzot, minams *mazo grupu komandas modelis*, kur noteikts skolotāju kolektīvs strādā ar viena gadagājuma lielu (60–90) skolēnu grupu. Šie skolēni ir sadalīti dažādās klasēs ("interesu grupās"), kuras savukārt – konstantās grupās (katra grupa sēž pie viena galda), veidojot vienu diferencētās mācību nodarbības pamatvienību. Šajā, tāpat kā mācību gada komandas modeli (visi skolotāji, kuri strādā ar viena gadagājuma skolēniem, veido kolektīvā

savu komandu tikai sava mācību gada klasēm un cits ar citu saskaņo visas mācības) skolēni daļēji apgūst ne tikai speciālos mācību priekšmetus. Tādējādi tiek ievērojami uzlabota skolēnu sociālā vienotība un saliedētība ar skolotāju.

Īpaši pēdējie divi modeļi sniedz atbildi uz iebildumiem pret kopskolu: tā, balstoties uz savu lielumu ("*masu skola*") un augstākajās klasēs arvien mazāko kopīgo mācību stundu skaitu, veicinātu klases kolektīvā skolēnu sociālo izolēšanos un savstarpējo sakaru saraušanu. Laika gaitā šādas milzu skolas jau ir kļuvušas par izņēmumu, kaut arī vienlaikus trīsdaļīgā un četrdaļīgā sistēma ir atzīta par ļoti nepieciešamu (izvēles) mācību priekšmetu piedāvājumam;

c) ļoti nozīmīga problēma meklējama *obligātās izvēles jomā*: vai kopskolai ir jāpiedāvā alternatīvas tradicionālajiem mācību priekšmetiem (piemēram, iztēles spēle vai informātika)? Beigšanas atestātā atbilstoši *KMK* lēmumam tas nozīmētu svarīgo priekšmetu samazināšanu (bez tam tas apdraud Rietumos valdošo izpratni par izglītību...). Varbūt šai jomai drīzāk ir jānostiprina pārējās arorientētās mācību nodarbības? Tas nozīmē arī turpmāk atstāt novārtā izglītības inovācijas. Otrās svešvalodas izvēle izšķir (pagaidu!) lēmumu par augstākās pakāpes apmeklēšanu;

d) iepriekš minētais *KMK* lēmums nosaka *skolas beigšanas kārtību*. Kopskolai atbilstoši jāsaģatavo skolēni. Tai līdz ar to jāņem vērā arī pārējie konceptuālie ierobežojumi, jo skolas beigšanas noteikumi atgriezeniski iedarbojas uz skolas iekšējo struktūru: skolēnu atlasī, prasībām spēju diferencēšanā, minimālo stundu skaitu tradicionālajos mācību priekšmetos, licībām u. tml.

Kopskolas *pamatproblemātika* rezumējoši apkopojama kā *attiecība starp brīvību un vienlīdzību* izglītības organizācijā. Ja prioritāti piešķir individuālās brīvības principam, labākie no tā ātri vien novēršas un paliek vājākie. Ja prioritāti piešķir vienlīdzībai, tiek traucēta spējīgāko attīstība un parādās "nivelēšanas" draudi. Šo demokrātisku pārdomu piesātināto spriedzi arī kopskolā var likvidēt tikai kā pragmatisku kompromisu.

PĒTĪJUMU REZULTĀTI

Laika gaitā kopskola ir kļuvusi par visvairāk pētīto skolu vispār. Daudzi no agrāk tai specifiskiem jauninājumiem ir ieviesti arī citās tālākizglītojošajās skolās. Šos līdz pat pretrunīgumam nevienādos, arī

metodoloģiski problemātiskos pētījumu rezultātus var apkopot četros aspektos (*Fend*, 1982; *BLK*, 1982; *Arbeitsgruppe...*, 1990, 324; *Aurin*, 1991; salīdz. arī *Gudjons, Kōke*, 1995).

1. Kopskolas pārsvarā sniedz plašākas iespējas labāka atestāta saņemšanai, t. i., vairāk vidējo atestātu nekā trīsdalīgajā sistēmā, vairāk pāreju uz ģimnāziju augstāko pakāpi, turklāt bez vidusskolas izglītības beigušo skolēnu kvotas samazināšanos. Tātad vairāk (vājo) bērnu tiek labāk stimulēti. Te minama šāda iebilde: tas ir pareizi tikai zemākā līmenī.

2. Tiek ievērojami mazināta saistība starp sociālo *izcelšanos un skolas dzīvi*, likvidēti reģionālie trūkumi (piemēram, lauku apgabalos). Meitenes vairs netiek ignorētas, skolu beidzot. (Šo izteikumu vēl vajadzētu pārbaudīt attiecībā uz ieceļotāju bērniem meitenēm.) Iebildums – šie minētie trūkumi mazinās arī citās skolas formās.

3. Nevienveidīgi ir pētījumi par *sekmju salīdzinājumu* kopskolās un skolās sadalītās sistēmas ietvaros. Sekmju varietātes starp atsevišķām viena veida skolām (tātad, piemēram, starp vairākām ģimnāzijām) ir lielākas nekā starp skolas formām. Atsevišķās federālajās zemēs kopskolu skolēniem ar izdevīgiem sekmības priekšnoteikumiem tika novērota zināma sekmības pazemināšanās. Svarīgāka par vecāku lēmumu izvēlēties vienu vai otru "sistēmu" acīmredzot ir atsevišķas skolas izraudzīšana.

Iebildums – nevar salīdzināt ābolus ar bumbieriem, t. i., kopskolas bez visspējīgākajiem skolēniem (sk. iepriekš) ar ģimnāzijām.

4. Kopskolu audzēkņi mazāk *baidās no skolas*, labprātāk to apmeklē, izjūt mazāku spiedienu attiecībā uz sekmēm, stāsta par sadarbības formām starp skolotājiem un audzēkņiem. Un, visbeidzot, *vecāki* pārsvarā ir apmierināti ar kopskolu kā viņu bērnu skolu. Iebildums: "Skolai ir jābūt saistītai ar grūtībām, citādi tai nav nozīmes!" (Norūdīšanās vieta.)

Attīstot ideju par kopskolu kā skolu visiem, būtu saprotama arī bērnu invalīdu integrācija (*Bleidick*, 1883, 284). Viņu mācīšana notiek galvenokārt speciālajās skolās.

11.2.7. SPECIĀLĀ SKOLA – ATDALĪŠANA VAI INTEGRĒŠANA?

ATTĪSTĪBA UN KRITIKA

Speciālās skolas ir speciālās pedagoģijas (sauktas arī par ārstniecisko pedagoģiju jeb invalīdu pedagoģiju) institūcijas, kuru mērķis ir stimulēt bērnus, jauniešus un pieaugušos invalīdus. (*Bach* u. c., 1977 u. c.; *Bleidick*, 1983; *Preuß-Lausitz*, 1988; *Ammann*, 1991, ar papildavotiem literatūrā.)

Speciālo skolu sistēmas *vēsturiskās saknes*, no vienas puses, meklējamas pagājušā gadsimta aklo, kurlmēmo un kroplo patversmēs, no otras

pusē, gadsimtu mijā izveidotajās palīgklasēs un palīgskolās. Pēc 20. gadu ekspansijas nacionālsociālisti 1935. gadā apvienoja palīgskolas un speciālo skolu veidošanu ar sterilizācijas pasākumiem: apmēram puse no palīgskolu audzēkņiem tika piespiedu kārtā sterilizēta, daudzi jauni cilvēki nogalināti.

Pēc pieaugošas speciālo skolu sistēmas diferencēšanas fāzes 60. gados 70. gadu sākumā parādījās asa *kritika* par šīs skolas vietu ("speciālā" skola) un darbību. Šī kritika *apkopojama* šādi: speciālās skolas ir skolas ne tikai invalīdiem, bet galvenokārt sociāli vājajiem; vairums no viņiem ir ārzemnieku bērni un zēni; ir vērojamas lielas reģionālas atšķirības; nosūtīšanas metodes (testi) ir šķietami objektīvas; mācīšanās efektivitātes (arī attiecībā uz parasto skolu) trūkums un ierobežotas profesionālas iespējas padara speciālo pedagoģiju par Sisifa darbu; speciālā skola pastiprina (ģimenes) sociālās izolācijas procesus.

Galvenokārt Jākoba Mūta (Esene) 1973. gadā izstrādātais Vācijas Izglītības padomes novērtējums pirmo reizi raksturoja bērnu invalīdu un parasto bērnu *kopīgu audzināšanu* kā mērķtiecīgu un novērtēja to kā nekaitīgu abām grupām, ierosināja daudz praktisku izmēģinājumu, taču tas maz ko mainīja izglītības politikā. Tā, piemēram, 1989./90. gadā aptuveni 4 % skolas vecuma bērnu apmeklēja speciālās skolas.

FORMAS

Speciālās skolas ir vispārīzglītojošo skolu sistēmas daļa (Ammann, 1991); ar savu didaktisko un metodisko darba stilu tās ir atkarīgas no invaliditātei specifiskas diferencēšanas. Izšķir vairākus speciālo skolu veidus.

- *Skola bērniem ar mācīšanās traucējumiem*, kas pārstāv lielāko speciālo skolu atzaru (53 %, Ammann, 1991, 412, autora procentuālais aprēķins). Līdzās "precizēšanas metodikai" (Bleidick, 1983, 275), kas izstrādāta atpalikušajiem skolēniem, vēl tiek uzsvērts, ka šiem bērniem – kā priekšnoteikums stabīlai personības attīstībai, ieskaitot valodas un kognitīvās spējas, – ir jāveido fundamentāla pieredze, kuru viņiem nepietiekami nodrošinājusi viņu sociālā vide: uzmanības veltīšana, atzišana, uzticēšanās (*Arbeitsgruppe...*, 1990, 189).

- *Skola garīgi atpalikušajiem* (aptuveni 15 % no speciālo skolu audzēkņiem), kas pretēji tradicionālajiem priekšstatiem par izglītību drīzāk uzsver praktiskajai dzīvei piemērotu un motorisku izglītošanas iespēju.

- *Skola bērniem ar uzvedības traucējumiem* – agrākais apzīmējums – "grūti audzināmie" (aptuveni 4 %) aptver plaša spektra audzēkņus ar heterogēnu uzvedību, kuras cēloņi

viennozīmīgi tikpat kā nav diagnosticējami. Izvirzot normālu uzvedību par darbības mērauklu, šo skolēnu ievietošana parastajā skolā ir apstrīdama.

• *Skolas bērniem un jauniešiem ar fiziskiem vai maņu orgānu traucējumiem.* Tās aptver – atkal katrā federālā zemē atšķirīgi – *skolu bērniem ar valodas traucējumiem* (8 %), kas iecerēta kā pagaidu skola, kurā notiek valodas traucējumu terapija saistībā ar mācībām; *skolu bērniem ar fiziskiem traucējumiem* (nepilni 6 %), kur īpaši heterogēna fiziski traumētu bērnu grupa vispirms iepazīstas ar līdz šim maz iepazīto apkārtni un ļoti individuāli mācās apgrūtinātos apstākļos; *skolu kurlajiem* (1 %), kurai jāizveido bērniem "mākslīga" valoda – bieži vien šī skola apvieno arī *vādzirdīgos* (nepilni 2 %), papildus iedzīlinoties vādzirdīgo smagajā dvēseliskajā nedrošībā; *skolu aklajiem* (nepilni 0,5 %), kuras uzdevums ir izstrādāt adekvātu uztveri un priekšstatu pasauli, kompensatoriski izmantojot saglabātos maņu orgānus. Mācības tajā tomēr lielā mērā ir veidotas pēc parastas skolas noteikumiem (dažās federālajās zemēs aklie var kārtot nobeiguma eksāmenus). Šī skola bieži tiek kombinēta ar *skolu redzes invalīdiem* (0,8 %).

Šāds uz medicīnisku sistemātiku orientēts izkārtojums saistībā ar ideāli tipisku klasifikāciju apgrūtinā dzīves vajadzībām atbilstošu skolas novietojumu (*Bleidick, 1983, 280*): šādai stingrai skolas organizācijai nepārvaramus šķēršļus sagādā *kombinētā invaliditāte*.

BĒRNU INVALĪDU INTEGRĀCIJA

Speciālo skolu krīzi vispirms rada *bērnu invalīdu nošķiršana* (labāka viņu pedagoģiska rosināšana speciālajās skolās) un pēc iespējas lielāka *integrēšana* parastajās skolās (speciālo skolu likvidēšana vai arī to pārveidošana par speciāliem konsultatīviem un veicināšanas centriem). Speciālo skolu pedagoģu vienotais mērķis ir savu audzēkņu iespējami liela sabiedriskā integrācija. Tomēr lielas pretrunas pastāv, domājot par līdzekļiem, veidu un procesu.

Jāpārdomā vājās finansēšanas iespējas, lai atbilstoši ierīkotu parastās skolas, vissmagākie invalīdi neesot integrējami un esot labāk pedagoģiski stimulējami speciālajās skolās, daļa vecāku krasi pieprasot speciālo skolu, ambulatoriska bērnu invalīdu aprūpe parastajās skolās ar speciālo pedagoģu palīdzību esot piemērotāka nekā viņu iekļaušana parastās skolas kolektīvā.

Laika gaitā notikuši daudzi *mēģinājumi* integrēt bērnus invalīdus parastajā skolā, t. i., vispirms pamatskolā. Ir paredzēts to turpināt arī nākamajā

pakāpē, taču speciālo priekšmetu dēļ rodas sarežģījumi. (*Muth, 1992, Z. f. Päd., 1991.*) Līdzšinējos mēģinājumos speciāli sagatavoti pedagogi ir izveidojuši kopīgu komandu ar skolotājiem un aprūpē klasi, kurā mācās veseli bērni un bērni invalīdi. Sniedzam viņu *pieredzes atziņas*.

- "Jo "pilnīgāk" un "integrētāk" notiek atpalikušo, t. i., bērnu invalīdu pedagoģiska rosināšana, jo labāki ir rezultāti." (*Preuss-Lausitz, 1988, 35 u. c.*)

- Kooperācija no abām mācību grupām prasa komunikatīvu un didaktisku piepūli, kura jāatbalsta ar tālāku izglītošanos.

- Nepamatotas izrādījušās bažas, ka bērni invalīdi tiks diskriminēti vai nespēs īstenot izvirzītās prasības.

- Sekmes skolā nepasliktinās, tās pat ir daļēji labākas nekā veselīem bērniem neintegretās klasēs.

- Sociālie kontakti ir paplašinājuši attiecības arī ārpus skolas.

- Abu bērnu grupu vecāki ir apmierināti ar kopīgo audzināšanu.

- Lielākās grūtības sagādā bērni ar uzvedības traucējumiem (tāpat kā citur).

- Visbeidzot, bērnu integrācijas spēja nav nostiprināma bērņā, bet gan radot piemērotu mācību vidi.

Integrācijas ideja izvirza vispārēju jautājumu par pedagoģijas *sabiedrisko virzību*: vai nu konkurences sabiedrība, kurā galvenais pārsvarā ir individuālā karjera, vai arī solidāra sabiedrība, kurā pilnīgi pašsaprotama ir vieta ikvienam cilvēkam, kaut arī viņš pilnībā nespēj izpildīt visas prasības.

CITAS SKOLAS

Noslēgumā jāpiemin tās daudzās skolas, kuras šeit vairs nevaru raksturot.

Sabiedrībā mainījušās attieksmes rezultātā atkal tiek diskutēts, piemēram, par *pilnas mācību dienas skolu* (*Ipfling, 1981; Neumann, Ramseger, 1990; Bargel, 1991; Arbeitsgruppe..., 1994, 235 u. c.; Ludwig, 1993; Holtappels, 1994*), kaut arī materiālu apsvērumu dēļ to var izveidot tikai atsevišķos gadījumos. Priekšrocībām – plašākas un diferencētākas mācības un skolēnu aprūpe, strādājošo vecāku atslogošana, mājas darbu integrēšana stundās, vairāk vietas mākslai, sportam un spēlēm u. tml. – pretstatā ir pārdomas par bērnības apsteigšanu ar skolas mācībām, atsvešināšanos no ģimenes, sociāli vājo skolas imidžs un, protams, izmaksas. Starpsīnājumi ir, piemēram, skolas pusdienas vai skolas un pagarinātās

darba dienas kombinācija. Hamburga drīzā laikā vēlas ieviest "pilnu nepilnas mācību dienas pamatskolu".

Visbeidzot, pēdējos gadu desmitos ir strauji pieaudzis *brīvo un alternatīvo skolu* skaits, kas konfliktē ar "valsts skolu pedagoģiju". (Klemm, Tremel, 1989 – bagātīgs literatūras saraksts; Winkel, 1990, *Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen*, 1993.) Šajā nepārskatāmajā skolu dažādībā var izdalīt četras grupas:

a) uz *dibinātāja personību* (bieži vien reformpedagoģiju) orientētas skolas (piemēram, Valdorfa skolas (*Bohnsack, Kranich*, 1990), Montessori skolas (*Hellmich, Teigeler*, 1992), pilsētas audzināšanas iestādes (*Seidel*, 1995));

b) *valsts eksperimentāli skolu modeļi* (piemēram, pamatskolas Marburgā, Gīvenbekā, Laboratorijas skola Bīlefeldē, Glokzē skola Hannoverē);

c) vairākas daļēji apstiprinātas, daļēji "paciestas" *brīvās skolas* (pārskats Klemm, Tremel, 1989, 39 u. c.) ar dažādām koncepcijām;

d) *alternatīvi pedagoģiski aizsākumi* parastajās skolās (piemēram, Frenē pedagoģija, *Community Education* pilsētas skola).

Tomēr – kā teicis kāds cīnītājs par skolu politiku? "Man ir savi aizspriedumi, nemulsiniet mani ar faktiem!"

KONTROLJAUTĀJUMI

1. Kādos posmos var iedalīt izglītības sistēmas attīstību pēc Otrā pasaules kara?

2. Kādi bija izglītības reformas galvenie mērķi 70. gadu sākumā? Kā jūs vērtējat tās panākumus?

3. Lūdzu, atzīmējiet atbilstošo atbildi (vērtēšanas atslēgu sk. tālāk)!

Pamatskola Vācijā ilgst 6 gadus.

Gatavība skolai sākas sestā dzīves gada beigās.

Pamatskola nevar apmierināt prasību būt par dzīves un pieredzes telpu visiem bērniem un vienlaikus sagatavot atsevišķus bērnus, piemēram, atbilstoši ģimnāzijas prasībām.

Lai integrētos (ieceļotāju bērnu un bērnu invalīdu pamatskolā), pagaidām vēl nav nekādas nozīmes bērnu vecuma īpatnībām (nepietiekamam gadu skaitam).

4. Orientācijas pakāpe

ir atkarīga vai nav atkarīga no skolas formas.

Ģimnāzijām nav orientācijas pakāpes.

Orientācijas pakāpei ir jāmazina pārejas problēmas pēc pamatskolas.
5. Vidusskola

1990./91. gadā visā Vācijas valstī to apmeklēja tikai 31,4 % septiņklasnieku.

Tai ir jāizpilda pretencioza reformprogramma.

Tā risina konfliktu starp savu individuālo profilu un tendenci pievienoties citām pirmās pakāpes sekundārām skolām.

Tiek diskutēts par tās tālākattīstīšanu vai likvidāciju.

6. Reālskolai

pēdējo 30 gadu laikā palielinājies skolēnu skaits

vienīgajai ir tā sauktais vidējās izglītības statuss

raksturīgs mēģinājums savienot kvalitatīvu uz arodapmācību orientētu izglītību ar paaugstinātām prasībām vispārīzglītojošajā jomā

nav apstrīdams tās teorētiskais izglītības pamatojums

7. Kopskola

atbilstoši saviem principiem vēlas būt papildinājums citām skolu formām

ar savu elastīgo pamatkursu sistēmu atbilst dažādām bērnu iespējām

ir tā sauktā "krējuma efekta" izmantotāja

tiek raksturota ar spriegumu starp izglītības organizācijas brīvību un vienlīdzību

8. Ģimnāzija

tiek konfrontēta ar pieaugušo heterogēno skolēnu daudzumu

kā vienīgo skolas beigšanu piedāvā abituriju

vidusskolas pakāpē atrodas konfliktā starp skolēnu individuālā profila veidošanu un pietiekami plašas pamatizglītības nodrošināšanu

integrē arī arodorientējošus mācību kursus

9. Speciālās skolas

ir stipri diferencējušās 60. un 70. gados

ir neapstrīdamas kā optimāla vieta bērniem invalīdiem

apmeklē aptuveni 4 % skolas vecuma bērnu

atkarībā no invaliditātes veida attīsta specifiskas veicināšanas metodes

10. Citas skolas (sk. 10. nodaļu)

Arodskolas eksistē kā pilnas mācību dienas skolas vai izglītību papildinošas nepilnas mācību dienas skolas (duālajā sistēmā).

Arodskolas piedāvā praktiskas, teorētiskas un vispārīzglītojošas mācības.

- Pilnas mācību dienas skolās pastāv bažas par bērnu atsvešināšanos no vecākiem un bērnības "apsteigšanu".
- Alternatīvās skolas pamatā ir valsts skolu varianti.

UZDEVUMS

Lomu spēle. Izgatavojiet spēļu kārtis vairāku tālākizglītojošo skolu dalībniekiem, kuriem ceturtā skolas gada beigās vecāku vakarā jāreklamē sava skolas forma! Lidzīgas kārtis izgatavojiet arī klases pamatskolas skolotājam un vecākiem. Ja ir tāda iespēja, izspēlējiet šo lomu spēli (laiks – apm. 30–40 min) un izvērtējiet argumentācijas kvalitāti!

PAREIZĀS ATBILDES

3.3; 4.1,3; 5.1,3,4; 6. 1, 3; 7. 2,4; 8. 1,3; 9. 1,3,4; 10. 1,2,3.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

Amman W. Institutionen der Sonderpädagogik//Roth L. (Hg.) 1991. – S. 407–415.

Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hg.) Handbuch Freie Schulen. – Reinbek, 1993.

* *Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. – Reinbek, 1990. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 1994.*

Aurin K. Sekundarschulwesen. – Stuttgart, 1978.

Aurin K. Die Gesamtschule//Roth L. (Hg.) 1991. – S. 395–406.

Bach H. u. a. Handbuch der Sonderpädagogik. 11 Bde. – Berlin, 1977 u. a.

Bargel T. Versorgung mit schulischen Ganztagsangeboten – Zur Aufarbeitung eines vernachlässigten Feldes der Schulentwicklung//Z. f. Päd. – 1991. – H. 6. – S. 899–931.

Bastian J., Furck C. L. Die Zukunft der Hauptschule in Hamburg. – Hamburg, 1991.

Baumert J. (in Zusammenarbeit mit J. Raschert) Gesamtschule//Lenzen D. (Hg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 8. – Stuttgart, 1983. – S. 228–269.

* Beck K., Kell A. (Hg.) *Bilanz der Bildungsforschung*. – Weinheim, 1991.

Blankertz H. u. a. (Hg.) Sekundarstufe II. Jugendbildung zwischen Schule und Beruf (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9. und 9.1.). – Stuttgart, 1982 und 1983.

Bleidick U. Sonderschule//Lenzen D. (Hg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 8. – Stuttgart, 1983. – S. 270–287.

Bohnsack F., Kranich E. (Hg.) Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. – Weinheim, 1990.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Modellversuche mit Gesamtschulen. – Bühl, 1982.

Deppe-Wolfinger H., Prengel A., Reiser H. Integrative Pädagogik in der Grundschule. – Weinheim, 1990.

Deutscher Bildungsrat: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. – Bonn, 1973.

Fend H. Gesamtschule im Vergleich. – Weinheim und Basel, 1982.

Fiedler U., Wudtke H. Die Konstruktion des Primarschülers//Lenzen D. (Hg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 7. – Stuttgart, 1987. – S. 75–125.

Fölling-Albers M. Veränderte Kindheit – Neue Aufgaben für die Grundschule//Haarmann D. (Hg.), 1991. – S. 52–64.

* Friedeburg L. von. *Bildungsreform in Deutschland*. – Frankfurt/M., 1989.

Furck C.-L. Das unzeitgemäße Gymnasium. – Weinheim, 1965.

Furck C.-L. Das Gymnasium//Pädagogik, 1988. – H. 4. – S. 41–46.

Furck C.-L. Widersprüche in der Bildungspolitik//Z. f. Päd. – 1992. – H. 3. – S. 457–471(a).

Furck C.-L. Schulpädagogik in Bewegung?//Pädagogik. – 1992. – H. 9. – S. 54–57(b).

Glumpler E. Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt in der deutschen Grundschule//Haarmann D. (Hg.), 1991. – S. 65–75.

Gudjons H. Die Hauptschule – Schulform ohne Zukunft?//Pädagogik. – 1988. – S. 41–45.

Gudjons H., Köpke A. (Hg.) 25 Jahre Gesamtschule in Deutschland. – Bad Heilbrunn, 1996.

* Haarmann D. (Hg.) *Handbuch Grundschule. Bd. 1. – Weinheim und Basel, 1991.*

Hänsel D. Die Grundschule: Zwischen pädagogischem Anspruch und gymnasialem Erwartungsdruck//Pädagogik. – 1988. – H. 3. – S. 43–48.

* Haenisch H., Lukesch H. *Ist die Gesamtschule besser? – München, 1980.*

Hellmich A., Teigeler P. (Hg.) *Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. – Weinheim, 1992.*

Hemmer K. P. Der Grundschullehrplan//Lenzen D. (Hg.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 7. – Stuttgart, 1985.*

* Hentig H. von. *Bilanz der Bildungsreform // Pädagogik. – 1990. – H. 6. – S. 49–51.*

Holtappels H. G. *Ganztagsschule und Schulöffnung. – Weinheim und München, 1994.*

Holtappels H. G., Zimmermann P. *Wandel von Familie und Kindheit – Konsequenzen für die Grundschule//Rolff H.-G. u. a. (Hg.) Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 6. – Weinheim und München, 1990. – S. 149–184.*

Hopf V. *Orientierungsstufe als Förderstufe. – Frankfurt/M., 1979.*

Horn H. A. *Brücken zur Einschulung – Kindergarten, Eingangsstufe, Vorklassen//Haarmann D. (Hg.), 1991. – S. 76–87.*

Hornberg S. *Multikulturelle Schülerschaft in der neuen Bundesrepublik//Rolff H.-G. u. a. (Hg.) Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 7. – Weinheim und München, 1992. – S. 227–250.*

Hurrelmann K. *Ein neues pädagogisches Profil für das Gymnasium//Pädagogik. – 1988. – H. 4. – S. 47–51.*

Ipfling H.-J. *Modellversuche mit Ganztagsschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung. (BLK) – Bonn, 1981.*

Ipfling H.-J., Lorenz U. (Hg.) *Die Hauptschule. – Bad Heilbrunn, 1991.*

Jürgens E. *Die Orientierungsstufe im Urteil von Eltern und Lehrern – unter besonderer Berücksichtigung der Problematik von Schullaufbahneempfehlung und Elternentscheidung. – Frankfurt/M., 1989.*

Jürgens E. *Die Orientierungsstufe//Roth L. (Hg.), 1991. – S. 359–372.*

Kasper H. *Sich und den Unterricht öffnen – Differenzierung durch offene Lerninstitutionen//Haarmann D. (Hg.), 1991. – S. 186–198.*

Kell A. *Das berufliche Schulwesen//Pädagogik, 1988. – H. 7. – S. 75–80.*

* Klemm K., Rolff H.-G., Tillmann K.-J. *Bildung für das Jahr 2000.* – Reinbek, 1985.

Klemm U., Tremel A.-K. (Hg.) *Apropos Lernen. Alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatschulpädagogik.* – München, 1989.

Klink J.-G. *Hauptschule und Realschule*//Lenzen D. (Hg.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft.* Bd. 8. – Stuttgart, 1983. – S. 198–210.

Kraul M. *Das deutsche Gymnasium 1780–1980.* – Frankfurt/M., 1984.

* Kuhlmann C. *Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946–1966.* – Stuttgart, 1970.

Leschinsky A. *Das Bildungssystem – Entwicklungen und Besonderheiten*//J. Petersen, G.-B. Reinert (Hg.) *Pädagogische Positionen.* – Donauwörth, 1990. – S. 25–41.

Leschinsky A. *Dezentralisierung im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland*//Arbeitsgruppe *Entwicklung des Bildungswesens der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I.* Hg. P. Zedler. – Weinheim, 1992. – S. 21–40.

Ludwig H. *Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland.* 2 Bde. – Köln und Weimar, 1993.

Muth J. *Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundesländern*//Z. f. Päd. – 1992. – 29. Beiheft. – S. 295–297.

Neuhaus E. *Reform der Grundschule.* – Bad Heilbrunn, 1994.

Neuhaus-Siemon E. *Schule der Demokratie – Die Entwicklung der Grundschule seit dem ersten Weltkrieg*//Haarmann D. (Hg.), 1991. – S. 14–25.

Neumann U. *Ausländische Kinder an deutschen Schulen*//Roth L. (Hg.), 1991. – S. 432–444.

Neumann U., Ramseger J. *Ganztägige Erziehung in der Schule.* [Hamburgas universitātes manuskripts]. – Hamburg, 1990.

Nickel H. *Grundsatzdiskussion II: Die Einschulungs als pädagogisch-psychologische Herausforderung – "Schulreife" aus öko-systemischer Sicht*//Haarmann D. (Hg.), 1991. – S. 88–100.

Nicklis W. S. (Hg.) *Hauptschule.* – Bad Heilbrunn, 1980.

Nuhn H.-E. *Gesamtschule: Schule Europas. Auch Schule der BRD?*//Pädagogik. – 1990. – H. 6. – S. 304–321.

Ortner G. E. *Bildungsökonomie und Bildungsmanagement*//Roth L. (Hg.), 1991. – S. 304–321.

Ortner R. Wie kann man da noch unterrichten? – Verhaltens- und Lernschwierigkeiten als pädagogische Herausforderung//Haarmann D. (Hg.), 1991. – S. 129–138.

Picht G. Die deutsche Bildungskatastrophe. – Olten, 1964.

Preuss-Lausitz U. Die Sonderschule und die Zukunft sonderpädagogischer Arbeit//Pädagogik. – 1988. – H. 2. – S. 33–37.

Roeder P. M. Bildungsreform und Bildungsforschung. Das Beispiel der gymnasialen Oberstufe//Empirische Pädagogik, 1989. – H. 2. – S. 119–142.

Roeder P. M. Gymnasiale Oberstufe und Hochschulzugang//Pädagogik. – 1990. – H. 12. – S. 48–53.

Rösner E. Die Realschule//Pädagogik. – 1988. – H. 1. – S. 48–51.

Rösner E. Abschied von der Hauptschule. – Frankfurt/M., 1989.

* Rolff H. G. Krise der Schulstruktur//Pädagogik. – 1992. – H. 2. – S. 38–41.

Rolff H.-G. u. a. Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 5. – Weinheim und München, 1988.

* Rolff H. G. u. a. (Hg.) Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 7. – Weinheim und München, 1992.

Roth L. (Hg.) Pädagogik. – München, 1991.

Rutter M. u. a. 15 000 Stunden. – Weinheim und Basel, 1980.

Sander A. Behinderte Kinder – Gesondert oder integriert fördern? D. Haarmann (Hg.), 1991. – S. 139–151.

Scarbath H. Träume vom guten Lehrer. – Donauwörth, 1992.

Schindler I. Die gymnasiale Oberstufe – Wandel einer Reform//Z. f. Päd. – 1980. – H. 2. – S. 161–191.

Schlömerkemper J. Gesamtschule – Reformmodell im Widerspruch//Pädagogik. – 1988. – H. 5. – S. 33–37.

Schmidt A. Das Gymnasium im Aufwind. – Aachen Hahn, 1991.

Seidel O. Zum Lernen herausfordern. – Stuttgart, 1995.

Sienknecht H. Der Einheitsschulgedanke. – Weinheim und Basel, 1970.

Solzbacher C., Wollersheim H.-W. Hauptschule '89 – auf den Trümmern der Reform. Probleme und Perspektiven. – Bad Heilbrunn, 1989.

Struck P. Die Hauptschule. – Stuttgart, 1979.

Tenorth H.-E. Geschichte der Erziehung. – Weinheim und München, 1988.

Tillmann K.-J. Zwischen Euphorie und Stagnation. Erfahrungen mit der Bildungsreform. – Hamburg, 1987.

Timmermann D. Historische Leistung und heutige Leistungsfähigkeit der Konzepte der "Bildungsreform der Siebziger Jahre"//Kolbe F.-U., Lenhart V. (Hg.) Bildung und Aufklärung heute. – Bielefeld, 1990. – S. 175–195.

Vierlinger R. Gestörte Disziplin – Das Damoklesschwert über dem Lehrer//Haarmann D. (Hg.) 1991. – S. 172–185.

* Weishaupt H. u. c. *Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland.* – Bonn, 1991.

Winkel R. Alternativschulen oder Alternativen zur Schule//Petersen J., Reinert G.-B. (Hg.) Pädagogische Positionen. – Donauwörth, 1990. – S. 116–129.

Wittenbruch W. Das pädagogische Profil der Grundschule. – Heinsberg, 1984.

Wollenweber H. (Hg.) Die Realschule. Bd. 1. und 2. – Paderborn, 1979.

Wollenweber H. Realschule//Ders. (Hg.) Das gegliederte Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. – Paderborn, u. ö. 1980. – S. 85–145. Z. f. Päd.: 1991. – H. 2. Schulische Integration.

Ziegenspeck J. (Hg.) Bestandsaufnahme: Orientierungsstufe. – Braunschweig, 1975.

12. nodaļa

ARVIEN JAUNAS PROBLĒMAS – AKTUĀLI IZAICINĀJUMI PEDAGOĢIJAI

Pedagoģijai ir jārisina strauji mainīgās sabiedrības problēmas. Teorētiskās problēmas apjoma ziņā ir milzīgas un jārisina steidzami. Tas viss prasa kritisku attieksmi pret jēdzienu "modernisms" un tā saprāta jēdzienu, kā arī pret "postmodernajiem" ideju aspektiem. Nepārskatāmība un nedrošība nosaka praktiskas pedagoģiskās darbības nepieciešamību. Nelielais pārskats par globālajām sabiedrības problēmām un nākotnes perspektīvām skolu darbā parāda, cik ļoti pedagoģija kā zinātne nākotnē būs nepieciešama praksei, kura kļūst arvien sarežģītāka.

12.1. "POSTMODERNĀ" DRAMATISKIE PAVĒRSIENI

Ar jēdzienu "postmodernais", kas kļuvis par izplūdušu modes vārdu, ir saistīti dziļi pārmaiņu procesi un "modernā" kritika. (*Ferchhoff, Neubauer*, 1989, 43 u. c.; *Krüger*, 1990; *Marotzki, Sunker*, 1992.) Ar "moderno" apzīmē laikmetu no apgaismības līdz mūsu gadsimta pēdējiem gadu desmitiem. Priedēklis "post-" (pēc) norāda uz šī laikmeta "beigām" un orientē uz dramatiskām pārmaiņām mūsdienās, tātad savā veidā uz jaunu laikmetu. Teorētisko domāšanu "postmodernā" kategorijās izvērsti izklāstījuši franču filozofi J.-F. Liotards, M. Fukolē un J. Bodrilārs. (*Benner, Gostemeyer*, 1987, 67 u. c., *Welsch*, 1987; *Forneck*, 1992.)

Procesu un perspektīvu maiņa noris ne tikai estētiskajā, mākslas un kultūras dzīvē, bet arī zinātnes un filozofijas jomā. "Nepatika pret lielo teoriju metastāstiem, kā tos nosaucis Liotards, apskaidrība par tā saucamā apšaubāmā progresā izpausmēm no Černobiļas līdz GULAGa arhipelāgam, difūza dzīves izjūta, vieneidīgā taisnleņķa nepanesamība arhitektūrā – šie un citi pavērsieni mūsu kultūrā tika nosaukti vārdā, kas funkcionēja kā sava veida "Passepartout (viegls papes ierāmējums grafikām, akvareļiem, zīmējumiem – fr. val.) jēdziens". (Lenzen, 1992, 75.)

DZĪVES FORMU STRUKTŪRU NOĀRDIŠANA UN "MODERNĀ" PAŠDESTRUKCIJA

Mūsdienu jaunās paaudzes *pārveidotie dzīves apstākļi* parāda to, ka, raksturojot postmodernā krīzi, runa nav tikai par "nelielas intelektuāļu kliķes iedomātām vēdersāpēm" (turpat, 75). Tādi nojēgumi kā netradicionāls, nestandarta un nenormēts, pluralizēts, neobligāts utt. norāda uz nepārskatāmu daudzveidību stila formās, tikumos, dzīves projektos, kuri bezgalīgā (šķietamā) permisivitātē (brīvu uzvedības normu akceptēšanā) un tolerancē padara iespējamu savas dzīves plānošanu – un vienlaikus uzspiež riska faktoru. Nepieciešamība arvien no jauna izdarīt izvēli bieži rada pārslodzi un nedrošību.

Vēl spilgtāk postmoderno situāciju raksturo *modernā sekas*. Ir apstiprinājies uzskats, ka "modernais ir sabiedrības attīstība, kura savā dinamikā pastāvīgi aizsteidzas pati sev priekšā un kuras sekas apdraud pašu moderno un kaitē tam". (Peukert, 1992, 113.) Tas, kas, izmantojot cilvēka (instrumentālu) saprātu, izgudrots dzīves drošībai un kvalitātei, progresam un augstākai attīstībai, mūsdienās pavērsts pretējā virzienā – apdraud cilvēku dzīves drošību un kļūst pašdestruktīvs: ekonomiskā sistēma rada "jaunu nabadzību" un badu Trešās pasaules valstīs. Politiskās sistēmas drošību nenosaka saprašanās un miers; pretiniekus "iegrožo" tikai un vienīgi savstarpējas iznīcināšanas draudi. Kultūras sistēma rada (piemēram, mediju komunikācijā) sadrumstalotu apziņu un veicina izolāciju pašnoteikšanās vietā.

Instrumentālais saprāts nav varējis novērst antihumānisma izplatīšanos. Šķiet, ka "modernā projekts" galīgi un pilnīgi ir ticis likvidēts un sagrauts Osvencimā. (Liotard, 1987.)

POSTMODERNĀ PROVOKĀCIJA

Līdz ar postmoderno domāšanu tika attīstīta ne tikai kritiska kultūras analīze. Tā mums lika noprast, ka, zaudējot ticību modernā leģitimitātei un iespējamībai (vairs nav vienotības, nav droša pamata, nav "Dieva"), iezīmējas arī *pozitīvas* konsekvences: "dzīves stilu daudzveidības atzīšana, individuālītātes meklējumi identitātes vietā, pašorganizēšanās, gatavība apvienot dažādas identitātes vienā personā, prasība pēc mākas konfliktēt un tolerances attiecībā pret citu cilvēku individualitātēm". (Lenzen, 1992, 75.)

Šajā aicinājumā uz pozitīvu pielāgošanos (nevis uz sabiedrības "šautišanu") slēpjas postmoderno domātāju patiesā provokācija. Tā asi vērsas pret apgaismības subjekta vienpusību un racionālā prāta dominanti, tāpat kā pauz vēlmi kultivēt jaunu subjektivitāti, pieprasot fantāziju (imagināciju), iedziļināšanos, māksliniecisku, literāru un muzikālu pašizpaušmi un jaunas tās formas. Nevienu formu nedrīkst izslēgt, pasludināt par deficītu vai iekļaut akceptētu domu, atziņu un dzīves formu hierarhijā: *anything goes* (viss notiek uz labu) (Paul Feyerabend).

Debatēs par postmoderno iezīmējas 3 filozofiskas nostādnes (Krüger, 1990, 9):

1. *Habermāss* (1985), vērsoties pret postmoderno, balstījās uz principu, ka šī pieaugošā diferenciacija ir *diskutējama* un pārbaudāma konsensuālā diskusijā, bet Liotards darbā "Konflikts" (1987) vērsas pret Habermāsa (uz konsensu orientēto) diskusiju tehniku un par vienīgo iespējamo uzskata paraloģiju (domāšanas likumu neievērošanu).

2. Vēl konsekvētāks, gandrīz bezperspektīvs, ir Bodrilārs (1982) – realitātes un jēgas izzušana, subjekta nevarība esot postmodernā raksturīgākās iezīmes. Taču *Velss* savā pamatdarbā par postmoderno (1987) aizstāv atziņu, ka postmodernais ir nevis laikmets, bet gan garīgs stāvoklis, pluralitātes prakse, kura vairs nav apvienošanās ideju apsēsta, bet gatava kolīzijām un neprognozējamiem pavērsieniem.

3. Trešo teorijas veidu apzīmē par "*refleksīvo modernizāciju*" (Krüger, 1990, 11). Protams, modernajā ir noticis lūzums, tas nav noliedzams. Taču izšķirošā loma ir (piemēram, *Beck*, 1986) līdzsvaram starp kontinuitāti un cenzūru. Cilvēka atbrīvošana un vienlaicīga

noslogošana ir interpretējama tikai dialektiski. Šajā ziņā runa nav par "apgaismības galu" (modernā galu), bet par tās "ieķīlāšanu" industriālajā sabiedrībā.

POSTMODERNAIS UN PEDAGOĢIJA (AUDZINĀŠANAS ZINĀTNE)

Vai debates par postmoderno audzināšanas zinātnē atspoguļo audzināšanas un sistemātiskas audzināšanas galu? Diskusija vēl ir sākumstadijā (Lenzen, 1992, 76) – kapa klusuma fāzi vispirms nomainīja norobežošanās mēģinājumi, tad gatavība domāt par modernā krīzi un postmoderno pedagoģiju. Praktiskās pedagoģijas jomā ar to nodarbojas, piemēram, Konrāds Vinše (ar savu formulu "kontingence mērķa vietā", t. i., atvērtība jebkurai pieredzei, nevis mērķim – mērķtiecīgai audzināšanas normēšanai –, ar kuru mūsdienu pedagoģija ir galīgi novecojusi) (par to kritiski Benner, Gostemeyer, 1987, 75 u. c.).

Lencens (1987 un 1992) aizstāv "refleksīvo audzināšanas zinātnei", kuras priekšmets (vienkārši izsakoties) esot izplūdis. Postmodernisma filozofijā vairs nepastāvot saprātīgas attiecības starp jēdzienu "zīme" (tas attiecas arī uz pedagoģijas teoriju) un "realitāte". Neesot tik vienkārši teorijai atdot tās referenci (t. i., šo attiecību zīme – realitāte) kā jaunu teorijas un prakses attiecību definīciju tāpēc, ka eksistējot ārpus zinātniskās prakses un teorijas pastāvoša "hiperrealitāte". Lencens min uzskatāmu piemēru: mūsdienās bumbiera sintētiskais aromāts (tā sakot, "zinātne") ir patiesāks ("hiperreāls") nekā dabisks bumbieris (tā sakot, "prakse").

Refleksīva Lencena traktējumā ir nodarbošanās ar audzināšanu un tai korespondējošiem zinātnes fragmentiem (Lenzen, 1992, 76). Šī audzināšanas zinātne vairs neesot darbības zinātne (kas dod padomu, ko darīt), bet esot (tikai) priekšnoteikums tās eksistencei, lai reāli novērtētu audzināšanas zinātnes institucionālo patiesumu (turpat, 76).

Citādi, ja nemaldos, uzskata Hamburgas audzināšanas zinātnieks Helmūts Poikerts. Būtībā viņš akceptē postmodernās domāšanas pievilcību, taču vienlaikus izvirza jautājumu, vai šī domāšana neveicina izvairīšanos no globālām problēmām, ievirzi partikulārisma un realitātes fikcionalizāciju un fragmentāciju, izmantojot masu medijiem pakļauto kultūras industriju (Peukert, 1992, 118). Poikerts uzsver, ka modernisma pedagoģiskā doma allaž vienlaikus ir arī kritiska attieksme pret sevi. Tas esot izpaudies a) protestā pret sabiedrības straujās attīstības destruktīvajām tendencēm,

b) jaunu un alternatīvu dzīves formu meklējumos, lai atbrīvotos no atsvešināšanās (no Humbolta līdz Marksam). Tiktāl klasiskas izglītības teorijas nebūt nav "uzveiktas".

Mūsdienu audzināšanas zinātnei, pēc Poikerta,

1) jānodarbojas ar pedagoģiskās mijiedarbības normatīvās implikācijas jautājumu (kurai būtu jāorientējas uz radikāliem ētiskiem projektiem, lai saglabātu atsevišķā integritāti). Vienkāršāk izsakoties, – audzināšanā var izpausties mijiedarbība, lai – bez aizbildniecības, savstarpējas atzīšanas un cieņas gaisotnē – palīdzētu nepilngadīgajiem sasniegt pilngadību;

2) balstoties uz šo aicinājumu, jāattīsta audzināšanas un izglītības (ieskaitot tās institūcijas) teorija un

3) ar šo teoriju jāsaista sabiedrības un tās apakšsistēmu teorija.

Kā pedagoģiski, tā arī demokrātiski teorētiski nozīmīgu jautājumu formulē Poikerts: "Vai mums izdosies attīstīt mūsu sabiedrības paaugstinātas pašuztveres orgānus un radīt morāliski reflektējošas pašregulēšanas un pašpārmaiņu demokrātiskas institūcijas, kuras spētu pārvarēt destruktīvas tendences, turklāt nevis zaudējot, bet stiprinot brīvību." (Turpat, 124.)

Protams, postmodernās debātes aptver vēl daudzas šķautnes un tālākas dimensijas, bet ir skaidrs – beidzot runa ir par saprāta principa jaunu definīciju jeb arī projekta "modernais" izgāšanos.

12.2. MŪSDIENU PEDAGOĢIJAS PRAKSE UN TEORIJA

Citādi nekā zinātniski teorētiskajā diskusijā par postmoderno mūs pašreiz nomāc pedagoģiskās darbības problēmas.

PEDAGOĢI – BEZPALĪDZĪGI PALĪGI?

Postmodernā diskusija uzdod mums grūtu mājas darbu. Audzināšanas zinātnei turpmākajos 30–40 gados (šajā laikā par kvalificētiem darbiniekiem kļūs tagadējie studenti) būs *pilnīgi jauna veida uzdevumi*. Radikālas pārmaiņas – kā globālas, tā individuālas – prasa padziļinātu mācību procesu, ko iezīmē dinamika starp nesaistošu plurālismu un nepieciešamajiem sabiedrības komunikatīvajiem procesiem: miera nostiprināšanu, ekoloģiju, globālām arvien pieaugošām sociālajām problēmām,

jaunām tehnoloģijām, kas rada "jobless growth" (bezdarba pieaugumu) sabiedrībā. Tāpat jāmin arvien pieaugoša tradīciju izzušana un aizvien stiprāka individualizācija un tai sekojošā psihiskā destabilizācija, kas "izeju" var saskatīt arī vardarbībā.

Visu dzīves sfēru *ekonomizācija* (varētu teikt arī "kapitalizācija") samazina un sadārdzina "sociālos laikus" (kuros atslogots indivīds varētu izmēģināt jaunas attīstības iespējas un saprašanas formas). *Jauno mediju* milzīgais kapitālieguldījumu pieaugums rada ļoti strauji pārmainītas komunikāciju struktūras (ar Interneta starpniecību mēs varam uztvert sakarus ar "visu pasauli").

Genotehnika ļauj mums tagad iejaukties tajās jomās, kuras līdz šim tika uzskatītas par neaizskaramiem cilvēka dzīves priekšnosacījumiem; mūsu attieksme pret dabu kļūst instrumentāla un ar neparedzamām sekām.

Mūsu gadsimta lielās *katastrofas* – divi pasaules kari, holokausts un notikumi Dienvidslāvijā – apgrūtina atbildi uz jautājumiem par jēgu. Atbildes cenšas sniegt fundamentālisma kustības, sākot no radikālā islāma līdz kristīgajam biblicismam un jaunajam kreisajam radikālismam. Bet šķiet, ka cilvēces vairākums ir sastindzis mēmā klusēšanā.

Milzīgās pārmaiņas *pēc komunistisko valstu sabrukuma* (bet netiek pietiekami novērtēts tas, ka tās arvien vēl pastāv Tālajos Austrumos un kā potenciāls, piemēram, Krievijā) vēl nepavisam nav ietekmējušas mūsu domāšanu: Černobiļa netiek sanēta tādēļ, ka tā vēl joprojām netiek uztverta kā visas cilvēces problēma, bet gan kā nacionāla lieta.

Šo uzskaitījumu varētu vēl ilgi turpināt.

Audzināšanas zinātnei steidzami jārisina jautājums par to, vai pamatotajai kritikai par zinātniski tehnisko attīstību un apšaubāmo racionalizācijas principu (kurš ar savu fascinējošo plānošanas lietderību mūs acīmredzot novedis pie cilvēces bojāejas) ir jāatsakās no modernā saprāta principa un tas jāaizvieto ar postmodernā visatļautību vai analītiskai domāšanai naidīgajām ezotērikas tendencēm. Pedagoģiskajai analītiskajai domai ir jāemēģina aptvert šīs apjomīgās kopsakarības. Pedagogu profesionalitāte vairs nav iedomājama bez analītiskās domāšanas spējām sociālo un humanitāro zinātņu, kā arī ētiski filozofiskajos jautājumos. Tieši tādās darbības situācijās, kuras mums draud ar pārslodzi, ir nepieciešamas analītiskās domāšanas spējas, lai varētu atrast alternatīvus analīzes veidus un jaunas darbības iespējas.

Tālākajās rindkopās īsi ieskicēti audzināšanas zinātnes aktuālie uzdevumi.

EKOLOĢIJA – MIERS – TREŠĀ PASAULE

Ekoloģiskās krīzes situācijas (resursu izsīkšana, apkārtējās vides iznīcināšana, globālas klimata pārmaiņas utt.) ir radījušas jauna veida mācību nepieciešamību (galvenokārt atbilstošu *Club of Rome* studijām). Būtībā ir attīstījušās trīs dažādas didaktiskās koncepcijas (*de Haan, Scholz, 1989*): 1) *apkārtējās vides audzināšana*, kura cenšas atrisināt krīzi, mainot tehniku un zinātņi un meklējot jaunas dabas un nākotnes attiecības; 2) *ekoloģiskā mācīšanās*, kas uzsver pašizveidotu dzīves telpu radīšanu, un 3) *ekopedagoģija*, kura kritiski vērtē dabaszinātņi un tehniku, kā arī utopiskus plānus kā rīcības normas (maksimalisms). *KMK 1981. gadā* ir izteikusies par mācību principu, kas pieļauj atkāpes no mācību priekšmetiem. Tajā pašā laikā dažādām skolu pakāpēm izveidots plaša mācību priekšmetu klāsts (*de Haan, 1993*).

Tieši ar ekoloģisko tematiku pēdējos gados ir saistīta pacifistiskā audzināšana. Tās mērķis ir mācību procesā pievērsties tādiem draudiem cilvēces dzīvē kā karš, vardarbība, apspiešana (*Wulf, 1989; Heck, Schwieg, 1991*), sniegt ne tikai informāciju, bet arī izskaust aizspriedumus un ienaidnieka tēlu, kā arī iesīkstējušo uzskatu pārmainīšanu – iekļaut tās intereses sociālajā mācību procesā. Var izšķirt 4 galvenos principus: a) aktuālu konfliktu analīzi, b) sistemātisku, miermīlīgu priekšstatu attīstīšanu, c) vēsturisku (izcelšanās) dimensiju iesaistīšanu un d) praktisku, uz mieru orientētu rīcības formu veidošanu.

Aktuāli strīdus jautājumi ir aizsardzības politikas problēmu risināšana (Bundesvērs, "militārā audzināšana", miers ar vai bez ieročiem utt.), miera nostiprināšanas plurālistiski uzskati (skolas ietekme [pastiprināšana] vai patstāvīgu spriedumu rosināšana) un skolotāja partijiskums.

Tā saucamā *Trešā pasaule* globālā aspektā rada arvien vairāk svarīgu pedagoģisku problēmnostādņu. Labdarības motīvs atvirzās, dodot vietu izpratnei par jaunattīstības valstu izlaušanās un industriālo nāciju labklājības savstarpējo atkarību (dependences teorija). Jaunākā didaktiskā konsekvence ir skolēnu personiski subjektīvo pārdzīvojumu izraisīšana un izpratne (no kurienes nāk mūsu sporta kurpju gumija?), lai padarītu iespējamu uz pieredzi un darbību orientētas mācības.

MULTIKULTŪRISKĀ AUDZINĀŠANA

Temats Trešā pasaule tieši saistīts ar multikultūriskās audzināšanas tematu, jo pastāv iecelotāju problēmas. Sākumā tika runāts par viesstrādniekiem, tad par ārzemniekiem, vēlāk par migrantiem, visbeidzot, par multikultūrisku audzināšanu. Tas atspoguļo pedagoģisko mērķnostādņu un problēmu saturisko mainību. Laika gaitā minētā iedzīvotāju daļa ir kļuvusi ārkārtīgi heterogēna: vācieši no Austrumeiropas un NVS valstīm, iecelotāji, politiskā patvēruma meklētāji, visdažādākās tautības, ļoti dažādi uzturēšanās laiki Vācijā (piemēram, Vācijā dzimušajiem turkiem jau ir savi bērni).

No visa tā izriet milzums multikultūrisko audzināšanas prasību un problēmu. Vienā nozīmē multikultūrisks (jeb interkultūrisks) ir tas, ka Vācijas Federatīvās Republikas sabiedrība atbilstoši nosaukumam ir "salikta". Otrā nozīmē tā raksturo saistītās sociālās, politiskās un pedagoģiskās mērķnostādnes. Arvien pieaugošās migrantu plūsmas katrā ziņā prasa izglītības un kultūras attiecību analīzi un savas un Trešās pasaules kultūras kritiku (Z. f. Päd. – 1994. – H. 1).

Ārzemnieku bērnu un ārzemju jauniešu socializāciju raksturo viens pamatkonflikts: šie bērni un jaunieši ir pakļauti divām dažādām vērtību, normu un uzvedības sistēmām, ar kurām viņi sastopas ikdienā (no bērnudārza līdz skolai un jauniešu grupai) (Tiel, 1989, 116). Tas atstāj paliekošu ietekmi uz viņu identitātes attīstību. Kā to var pārvarēt, piemēram, jauns turks, kurš mājās redz un mācās vīrieša dominējošo lomu, bet skolā uzzina par meiteņu pilnīgo līdztiesību (dzimumu lomu definīcija)? Gluži tāpat ģimeniskā orientācija pretstatā individualitātei, Korāla reliģiskās normas pretstatā kristietībai, t. i., sekularizētajai sabiedrībai?

Jaunākā multikultūriskā audzināšana risina konfliktu starp ārzemju bērnu integrācijas veicināšanu un vienlaicīgu sociālo un savas kultūras īpatnību saglabāšanu: integrācijas koncepcija segregācijas koncepcijas vietā. (Neumann, 1991, 434.) Pie tam tēze par kultūru līdzvērtību tiek apstrīdēta. Turklāt pedagoģu pūles iedragā politiski kontraversi nosacījumi.

Kamēr vecā deficīta teorija lēnām izbāl, mūsdienu multikultūriskā audzināšana uzsver, ka ar mācīšanās iespējām saistāma tieši heterogenitāte. Bērni jāgatavo dzīvei šādā daudzveidīgā sabiedrībā: tas nozīmē pārmaiņas

visā obligātajā mācību procesā skolās (vācu), arī mācību plānā un līdzekļos utt.; tārad nekādā gadījumā nedrīkst rīkot īpašus pasākumus tikai ārzemju skolēniem (par to sk. *Neumann*, 1991, 433). Vienu no galvenajām problēmām rada ārzemju skolēnu mācības dzimtajā valodā.

Multikultūrisku mācību *mērķi* ir veidot spēju uztvert kultūru atšķirību un kultūras daudzveidību, izkopt kultūrkritikas spēju, kā arī attīstīt dzīves iespējas un sniegt palīdzību konfliktu risināšanā. Skolu pūles ir ierobežotas, un to pierāda tas, ka, piemēram, apmēram puse visu ārzemju jauniešu nesaņem kvalificētu izglītību.

Skolas uzdevumi attiecībā uz ieceļotāju bērniem ir apkopojami trīs grupās (*Neumann*, 1991, 433): 1) ievadīšana uzņēmējvalsts valodā un kultūrā; 2) etniskās valsts valodas un kultūras saglabāšana; 3) vācu skolēnu iepazīstināšana ar to valstu valodām un kultūrām, no kurām nāk ieceļotāji. Neatrisināta problēma ir šīm pūlēm pretēji politiskie apsvērumi.

SOCIĀLĀS PEDAGOĢIJAS PROBLĒMAS

Sociālās pedagoģijas interešu sfēra ir pārmaiņu procesi sabiedrībā un to pedagoģiskās sekas. Atšķirība starp problemātiskiem un normāliem dzīves apstākļiem kļūst arvien nenoteiktāka (*Luders, Winkler*, 1992, 363). Šajā sakarā daži *piemēri*: runājot par šķirtajām laulībām, 30–50 % bērnu tas ir "normāli". Katru gadu ar izšķiršanos jāsaskaras apmēram 100 000 bērniem (*Struck*, 1992, 26). 1990. gadā Vācijā bija gandrīz miljons vientuļo māšu ar 1,3 miljoniem bērnu (*Hasing, Gutschmidt*, 1992). Skolas ikdienā ielaužas vardarbības problēma. (Pēdagoģik. – 1993. – H. 3.) Arī narkotiku tirdzniecība sen ir sabiedrības vidējā slāņa un augstāko aprindu jauniešu problēma. (*Bastian*, 1992.)

Sociālā pedagoģija kļūst par sabiedrības normu, tās problēmas atrodas katrā socializācijas jomā: pārmaiņas ģimenē kā socializācijas instancē (*Grundmann, Huinik*, 1991), pārmaiņas jaunatnē un tās subkultūrās (salīdz. 5. nodaļu), postmodernu dzīvesstilu pluralizācija un individualizācija, saprāta krīzes problēma (*Bohnsack*, 1984; *Biller*, 1991), morālā audzināšana (*Hansmann*, 1992) un atbildības ētika (*Danner*, 1985), bez tam arī sabiedriski sociālie cēloņi (piemēram, bezperspektivitāte, "jaunā nabadzība", finanšu līdzekļu samazināšana sociālajai sfērai u. c.). Tikai atbilstoši socioloģiskajiem, politiskajiem, vēsturiskajiem – īsi sakot, visaptverošajiem – aspektiem zinātniski jāanalizē atsevišķas problēmas.

Mums jārisina tādas problēmas kā nežēlīga izturēšanās pret bērniem (*Kempe*, 1980), pamazām atklātībā nākusi bērnu seksuālā izmantošana (*Wirtz*, 1991), šausminošais jauniešu pašnāvību skaits, arvien pieaugošās psihosomatiskās saslimšanas no neirodermīta līdz astmai un vielmaiņas traucējumiem, pat slapināšanai gultā (*Biermann*, 1992), dažādas atkarības vēl ārpus t. s. narkomānijas robežām (nikotīns, alkohols, azartspēles, darbatkarība, ēšanas mānija, bulīmija u. c.), mediju iedarbība uz bērniem un jauniešiem (*Scarbath*, 1988), jaunas fundamentālas kustības reliģijas jomā u. c. Tas viss rada nepieciešamību sociālpedagoģiski sagatavot šo problēmu risināšanai (*Scarbath*, 1992) arī skolotājus.

Šeit, protams, rodas jautājums, vai sociālajai pedagogijai sabiedrības radītās problēmas ir tikai jāpadara mērenākas ("ugunsdzēsēja funkcija") vai, pedagoģiski analizējot sabiedriskās attiecības, jānorāda, kur nepieciešama politiski sabiedriska iejaukšanās, lai atklātu cēloņus.

Par pieaugošām, ļoti nopietni uztveramām pusaudžu vardarbības problēmām (*Hurrelmann*, *Palentien*, *Wilken*, 1995) savā ziņojumā Ziemeļreinas-Vestfālenes landtāgam svarīgas tēzes izvirzījis Vinkels (1993). Saskaņā ar tām agresijas pētnieki 70–90 % gadījumos par vardarbīgi agresīvas uzvedības cēloņiem uzskata sabiedrības makroprocesus un "tikai" 10–30 % – skolas ietekmi. Vinkela tēzes ir pedagoģiskas. Viņš piedēvē jauniešu vardarbībai 5 cēloņus: 1) agresija var būt rotaļīga cīņa, kura viegli pārvēršas nopietnībā (asiņainā); 2) agresija var kalpot aizsardzībai pret draudiem un bailēm, pastāv draudi pretinieka "iznīcināšanai"; 3) agresija var būt reakcija uz frustrāciju, mērķis ir zaudējuma un pazemojuma izlīdzināšana; 4) agresijas mērķis var būt apzināt telpas un robežas egoistiskas varaskāres apmierināšanai; 5) agresija var būt arī izkropļotas milas ilgas, lai pievērstu uzmanību un apliecinātu mīlestību.

Darbam ar bērniem un jauniešiem (piemēram, skolā) vajadzīga skola, kura 1) veicina prāta attīstību; 2) ir atbilstoša vērtībām un normām; 3) apliecina metodisku elastīgumu; 4) rada komforta "sajūtu" un 5) kurā skolotāji un skolotājas kopīgi strādā un pilnīgo savu profesionālo izglītību.

SEKSUĀLĀ AUDZINĀŠANA UN AIDS

Rodoties AIDS problēmai, aktuāls kļuvis jau tā svarīgais seksuālās audzināšanas jautājums. Kohs (1992) konstatē draudus "atkrist atpakaļ" 50. gados. Pēdējos gadu desmitos seksuālpedagoģija ir diferencējusies 3 virzienos (*Koch*, 1983).

1. Tā saucamā "*negatīvā (jeb represīvā) seksuālā audzināšana*", kura no dinamiskās dziņu koncepcijas izveidoja galvenokārt ierobežojošas pedagoģiskas rekomendācijas.

2. "*Emancipējoša seksuālā audzināšana*", kura seksualitāti uztver kop-sakarā ar sabiedrību nomācošām parādībām un vēlas palīdzēt šīs reglamen-tētās attiecības padarīt brīvākas.

3. "*Apstipriņošā dzimumaudzināšana*", kura, paužot liberālu attieksmi, pievēršas bioloģijai un (baznīcas) normām. Atpakaļ uz seksuālpedagoģiskiem ierobežojumiem virza norādes uz AIDS kā "Dieva sodu" vai kā uz socio-bioloģisku fenomenu – dabas atbildi uz pārapdzīvotību.

Līdzīgas virzienus apraksta arī Glikis un Šliverts (1989), kuri min konservatīvi represīvo, politiski emancipējošo un pārmantojami liberālo aspektu seksuālajā audzināšanā. Ņemot vērā plašo seksuālo jēdzienu apjomu (tajā nav ietverta tikai sugas turpināšana), sek-suālpedagoģijai jāsniedz informācija atbilstošā valodā, jāiestājas par iespējamību katram pašam veidot humānu seksuālo dzīvi, nepakļaujoties masu mediju izplatītajai suģestijai, jāveicina paškonceptija un identitāte, kā arī attiecībā pret AIDS jāveic kustodiāla (aizsargājoša) funkcija un attiecībā uz grūtniecības pārtraukšanu jāizstrādā preventīva veselības aizsardzības funkcija. Par pamatproblēmām un praktiskās seksuālās audzināšanas metodiskajiem jautāju-miem plaši informē Kluges (1984) seksuālpedagoģijas rokasgrāmata, kā arī Glika u. c., 1990, un Zilerta didaktiskās piezīmes.

DZIMUMJAUTĀJUMS UN IZGLĪTĪBA

Seksualitāte un līdz ar to dzimuma identitāte, ņemot vērā dzimum-jautājumu (kas ir vīrišķīgs, kas sievišķīgs), ir kļuvušas par aktuālu problēmu. Pilsoniskajā sabiedrībā dzimumattiecībās valdīja skaidra lomu sadale. Laika gaitā feministiskais protests ir atklājis sieviešu apspiešanas mehānismus. Nepieciešamās pārmaiņas dzimumu attiecībās tikai lēnām ieviešas pedagoģiskās darbības sfērās kā strukturiski pārveidojumi. Dzimumu noteiktā kaitējuma aspektā diskutē par *kopējām mācībām* skolā. (*Faulstich-Wieland*, 1991; *Glumpler*, 1994, kā arī 6. nodaļā minētā literatūra.) Tā kā feministiskā pētniecība ir ieguvusi ļoti dažādus rezultātus dzimum-jautājumā (*Bruck* u. c., 1997), šķiet, ka uz priekšu virzās arī vīrišķīgās socializācijas teorija (*Bonhstich, Winter*, 1993).

Populāru aprakstu par "jauno vīrišķību", ziņojumu no vīriešu interešu pulciņiem un vīriešu diskusiju literāru pārspilējumu ir daudz. Pašlaik būtiskas ir citas zinātniskas prasības: zinātniski kritiska vīriešu pētīšana sociālajās zinātnēs, "lai analizētu un formulētu jaunas vīrietības un vīrieša cieņas antropoloģiskos, psihiskos, ekonomiskos, sociālos un kultūriskos priekšnoteikumus". (Turpat, 9.) Tādējādi runa ir par jēdzienu "patriarhāts"

un "vīrietība" atdalīšanu, tātad par vīrietības socializācijas konceptu, kurā jēdzieni "statuss" un "pats" netiek veidoti, noniecinot sievietes vai apspiežot zemākstāvošos.

BRĪVAIS LAIKS UN VESELĪBA

Ekonomisko un sociālo pārmaiņu procesi brīvo laiku ir padarījuši par aktuālu pedagoģisku problēmu (*Opaschowski*, 1989; *Nahrstedt*, 1990). Pie tam brīvā laika ideja un profesijas ētika ir konkurējoši virzieni: (profesionāls) darbs tradicionāli tika uzskatīts par ētiski vērtīgāku pretēji brīvā laika "laika izšķiešanai". Kā nākotnes uzdevums pa šo laiku izvirzījies jauns darba un brīvā laika novērtējums. Darbs un brīvais laiks tiek uzskatīti par līdzvērtīgām individuālām un sabiedriskām dzīves vērtībām. Tas ir pamats *brīvā laika pedagoģijai*, kuras uzdevums ir atbalstīt dažādu sociālo un vecuma grupu cilvēkus četrās mācību un audzināšanas jomās: sociālajā, kultūriskajā, radošajā un komunikatīvajā audzināšanā. Tieši uz masu tūrisma postošā piemēra pamata brīvā laika audzināšana var parādīt, kā (piemēram, klases izbraukumā) integrēt piedzīvojumu, saprātīgu (ekoloģisku) apziņu un atpūtu.

Brīvā laika organizēšana tādējādi ir nākotnes audziņās darbības pamatforma. Vienlaikus ar šo ir izvirzīts vēl viens modernās pedagoģijas aktuāls temats: *veselība* (Z. f. Päd. – 1994. – H. 6.). Ko gan veselības mācība var dot sabiedrībai, kura kļūst arvien slimāka?

Bez šaubām, *WHO (World Health Organisation)* izstrādātā veselības definīcija ("veselība ir neierobežotas fiziskas, dvēseliskas un sociālas labsajūtas stāvoklis") tagad ir skatāma sabiedriski kritiskā rakursā (*Basler, Bartsch*, 1989; *Hurrelmann, Laaser*, 1992), bet pedagoģija ir sniegusi daudz ierosinājumu, kā uzlabot veselību, uztverot to kā ēšanas, kustību, higiēnas un dabas izjūtas kopsakarību. Katrā ziņā ir jāzina slimības individuālo un sociālo cēloņu saistība un jāņem vērā atbilstoša interdisciplināra audzināšana veselības nostiprināšanā. Biodārzeni maz ko var līdzēt, ja ņemam vērā slimības izraisošos darba un dzīves apstākļus...

MEDIJI UN MEDIJU PEDAGOĢIJA

Mediju sfēras attīstība pieder pie tiem sabiedriskajiem procesiem, kuri norisinās ārkārtīgi straujā tempā un spēcīgi ietekmē sabiedrību. (Aprobežošos ar tā saucamo "masu mediju" piemēru.)

Nemot vērā producēto izteikumu masveidību un ietekmēto recipientu (piemēram, ar televīzijas starpniecību) lielo skaitu, tiek radīta jauna atklātība, kas jau kļuvusi par saimniecisko faktoru, kura mērogi grūti aptverami.

Vairums mediju šodien ne tikai izplata *informāciju* visā pasaulē, bet arī lielā mērā dod savu ieguldījumu uzskatu un *pasaules uztveres veidošanā*: pasaules un mūsu īstenības tēlu būtiski veido masu mediji, tātad tiem ir ievērojama *orientējoša funkcija* (Baacke, 1994). Centrālo vietu tagad ieņem *mediju izklaidējošā funkcija* (Baacke, 1994, 323), un mediju statistikas kvotas ir pretrunā ar pedagoģiskajām kvalitātes prasībām.

No vienas puses, bērni un jaunieši iegūst daudz visdažādāko zināšanu, kas viņiem ļauj priekšlaikus piedalīties pieaugušo pasaulē (Postmann, 1983), no otras puses, piemēram, tirazētās vardarbības sekas uz pusaudžu psihi vēl nav izziņātas (pētījumos iegūto atziņu tendence: mediji vardarbību atkarībā no pusaudžu sociālās un psihiskās situācijas pastiprina, bet to neizraisa (Baacke, 1994, 329).

Vecā *mediju pedagoģija* kā tīra "pasargāšanas pedagoģija" mūsdienās vairs nav pietiekama (Schill, Tolodziecki, Wagner, 1992). Pēc tās ideoloģiski kritiskās fāzes 60. gadu beigās (mediji tiek analizēti kā kapitālisma sabiedrības aģenti, kuru mērķis ir cilvēka atbrīvošana no viņa apziņas spaidiem) un kultūrkritiskās fāzes 80. gados (brīdinājums sargāties no "narkotiku ienākšanas ģimenē" – Wins, 1984. – un no "pakāpeniskas realitātes izzušanas" – v. Hentig, 1984) mūsdienās tiek proponēta "darbīborientējoša mediju pedagoģija" (Baacke, 1994), kas ir a) producētās informācijas apzināta izmantošana un b) savu materiālu producēšana. Šis ieceres tagad tiek realizētas, piemēram, darbā ar jauniešiem, kā arī skolu projektpedagoģijā.

Un, visbeidzot, *mediju didaktika* ir attīstījusi daudz iespēju, kā, izmantojot visdažādāko veidu medijus, atbalstīt un efektīvizēt mācību procesu. Visādā ziņā pašreiz pastāv vienots viedoklis par to, ka mediji nespēj no pedagoģijas "izstumt" tiešu komunikāciju un uzņemt skolotāju funkcijas. Izšķirošais mediju pedagoģijā būs tas, līdz kādai pakāpei var attīstīt recipientu "komunikatīvo kompetenci", tātad – padarīt medijus sociāli, ekonomiski un kultūriski derīgus un saturīgus. Šis izlases veidā minētās sfēras skaidri parāda, kādi izaicinājumi nākotnē sagaida pedagoģiskās institūcijas.

12.3. NĀKOTNES IZGLĪTĪBA

Modernās sabiedrības pamattendence ir izglītības institūciju iesaistišana sabiedrības problēmu risināšanā, tās tādējādi nepārprotami pārslodot. Pedagogijai izvirzīto prasību eskalācijas mērogi (kā praktizējošiem pedagogiem, tā arī audzināšanas zinātnei) vienmēr ir arī sabiedrisko problēmu depolitizācijas indikators: politika jaunas problēmas uzspiež pedagogijai. Šī ietekme un reizē nevarības izjūta ir viens no cēloņiem, kāpēc pedagogi arvien biežāk kļūst par "Burn-out" (pilnīgs fizisko un garīgo spēku izsīkums) sindroma upuriem. (Gudjons, 1993.) Tomēr nākotnes izglītības sistēma tiks konfrontēta ar tām pārmaiņām, kas izriet no jau minētajām un ļoti strauji mainīgās sabiedrības tālākās attīstības tendencēm.

Pazīstamais zviedru izglītības pētnieks Torstens Husēns (1991) apkopojis šīs pretrunīgās nākotnes tendences.

1. "Otrā industriālā revolūcija" elektronikā un datortehnoloģijā ne tikai pieprasis vispārēju pamatizglītību informātikā (Z. f. Pād. – 1989. – H. 5.), bet arī radīs situāciju, ka cilvēkiem vajadzēs savu iegūto izglītību turpināt, paplašināt un pastāvīgi tālākizglīties. Bieži tas nozīmē pilnīgu pārkvalificēšanos: darba pieredze un prasmes ātri noveco. Pieaugušo izglītība (Z. f. Pād. – 1993. – H. 3.) arvien noteiktāk kļūs par viņu tālākizglītību.

2. Līdz ar pieaugušo *urbanizāciju* vienlaikus vājinās sociālā kontrole: cilvēks, it īpaši pilsētās, jūtas anonīms, vairs nekur neiederīgs un *atsvešināts*, un tas atbalsojas kriminalitātē, "salmu atraitņu" statusā un pārmaiņās bērnu pasaulē. Reizē rodas pastiprināta *visdažādāko vērtību sistēmu konfrontācija* (sk. multikultūriskā audzināšana). Plurālistiskā vērtību sistēma sagādās grūtības tiem, kuri savai rīcībai vēlas skaidras vadlīnijas: pastiprināsies nosliece uz fašistiskām vai citādām "atbrīvošanās" teorijām, īpaši tur, kur rodas izjūta, ka cilvēks vairs nav "vajadzīgs" (kā skolā, kura jauniešus gadiem ilgi izolē no sabiedriskās realitātes – v. Hentig, 1991).

3. Fakts, ka arvien lielākam jauniešu skaitam palielināsies skolas laiks, stiprina *birokrātiskās tendences* izglītības pārvaldē. Tie ir draudi tam, ka jauni cilvēki arvien vairāk kļūs par objektiem organizācijas sabiedrībā ar necaurskatāmu struktūru. Izšķiroša būs problēma, kā attiecībā pret šo atsvešinošo neizpētāmo aparātu individuāli saglabāt savu identitāti.

4. *Izglītība un iegūtās spējas* "mācīšanās sabiedrībā" tiks vērtētas augstāk nekā izcelšanās un mantotā labklājība. Galvenā nepieciešamā informācija, ņemot vērā zināšanu "eksploziju", vienmēr būs indivīda rīcībā jebkurā laikā. Radušās sekas visnotaļ ietekmēs arī izglītības institūcijas (piemēram, skolas):

mācīšanās kļūst svarīgāka nekā mācīšana. Pašam apgūt nepieciešamās zināšanas nozīmē prast mācīties un būt gatavam ikreiz apgūt aktuāli nepieciešamo (nevis mācīties atbilstoši stingrajiem skolas izglītības kanoņiem). Skolām tas nozīmē mācību satura pārskatīšanu, lai noskaidrotu, kas apgūstams un kas ne.

5. *Visu izglītības sistēmu* sagaida vēl nebijusi izaugsmes fāze. Vismaz 80 % iedzīvotāju turpinās izglītību līdz 18–20 gadu vecumam. Galvenokārt tāpēc, ka mācības atbilstoši kādai noteiktai profesionālai ievirzei zaudēs savu vērtību. Nākotnē nozīmīga būs *vispārīgā izglītība*, kas aptvers plašu neparedzētu uzdevumu spektru. Arvien vairāk tiek akcentēta tā saucamo *galveno spēju izkopšana* (piemēram, analītiskās domāšanas spējas, spējas strādāt komandā, patstāvība, pašiniciatīva apvienojumā ar profesionālo kompetenci, metodiskā kompetence un personiskā kompetence – *Wilsdorf, 1991, Beck, 1993*).

Kopumā mācību dienas skolā kļūs garākas. Vienlaikus tas arī nozīmē, ka nepieciešamas nepārtrauktas tālākizglītošanās iespējas, pārkvalificēšanās izvīrziens par normālu parādību, būs nepieciešama mācīšanās visa mūža garumā. Universitātes "plīsīs pa visām vilēm" un būs spiestas savu darbību izkārtot divās fāzēs: viena fāze – sagatavošana profesionālajai dzīvei, otra – zinātnisko kadru sagatavošana (zinātnieki). Tādējādi šīs paaudzes jaunatne "funkcionālas līdzdalības" nozīmē būs spēcīgs varas faktors sabiedriskajos lēmumos un savas izglītošanās laikā produktīvi strādās (lai tā būtu mainīgu studiju un prakses fāze vai arī tikai darbs kā ieguldījums ilgās izglītošanās fāzes radīto saimniecisko izdevumu mazināšanā). Šīs attīstības izmaksas lielā mērā palielinās valsts izdevumus izglītībā. Tāpēc, iespējams, darbs pārmaiņus ar pašizglītošanos ir lietderīgāks nekā sešpadsmitgadīgu nemotivētu skolēnu "piebāšana" ar zināšanām dienas skolā.

6. Nākotnē pamatos mainīsies arī *mācību formas*. Mediji kā informācijas krātuves mainīs tradicionālo skolotāja lomu. Nākotnes skolotājs, visticamāk, būs diagnosticētājs, kurš nodrošinās skolēnus ar piemērotu mācību materiālu un atradīsies blakus kā padomdevējs. Līdz ar to Vācijas Izglītības padomes 1970. gadā aprakstītās skolotāja klasiskās funkcijas (mācīšana, audzināšana, novērtēšana, konsultēšana, inovācija) sliecas konsultēšanas virzienā. Pieaugs tādu mācību veidu nozīme kā neklātienes kursi, svešvalodu (daudzveidīgi starptautiski sakari!) apguve, "sendviča formas", saistot profesionālo un vispārīgo izglītību, īslaika skolas ("nometņu skolas"), tiks pārvarēta profesionālā sadrumstalotība, plaši pārstāvētas būs mācības grupās pa 10–20 dalībniekiem līdzās informācijas apguvei lielās grupās, *team-teaching* (mācību organizācijas forma, kurā skolotāji un docētāji, kā arī citi mācību spēki plāno, nolasa un novērtē lekcijas) un augstas pakāpes

mācību individualizācija. Nākotnes skola būs mācīšanās sabiedrība ar daudzveidīgām vajadzībām.

7. Izglītības institūcijām būs jāpaplašina savas didaktiskās funkcijas, lai radītu bērniem un jauniešiem lietderīgu *pieredzes telpu*. Tas nozīmē, piemēram, pieaugošu nepieciešamību sniegt padomu personisku problēmu risināšanā skolas dzīves jautājumos un audzināšanas grūtībās. (Pādagogik. – 1991. – H. 10.) Audzināšana un izglītošana kļūs par pieaugošas *profesionālizācijas faktoru*, ģimene nodos sabiedriskajām institūcijām arvien vairāk un vairāk funkciju. Šajā aspektā svarīgi ir tas, ka sociālajās un audzināšanas profesijās strādājošo skaits ir pieaudzis no 482 000 1961. gadā līdz vairāk nekā 1,3 miljoniem 1987. gadā (*Rauschenbach*, 1992). Diplomēti pedagogi un sociālpedagogi turklāt stabilizē audzināšanas centienu profesionālo līmeni.

Rezumējums. Sabiedriskās pārmaiņas, pārkārtojot audzināšanu un izglītību, mainot to formas, padara tās par nākotnes dzīves kvalitātes noteicējām. Pedagoģijas pamatzināšanas ir vairāk nekā tikai viens priekšnoteikums akadēmiskas izglītības iegūšanai: tas ir humānas nākotnes veidošanas nosacījums.

Bet mums vajadzētu padomāt par universitātes liftā uzrakstīto: "Cilvēkus, kuri savas zināšanas ņēmuši tikai no grāmatām, bez sirdsapziņas pārmetumiem var ielikt plauktā..."

KONTROLJAUTĀJUMI

1. Kādus jautājumus risina diskusija par "postmoderno"?
2. Lūdzu, raksturojiet dažus būtiskus globāla mēroga izaicinājumus pedagoģijai multikultūriskajā audzināšanā, sociālajā pedagoģijā, kā arī brīvā laika audzināšanā un veselības audzināšanā!
3. Kā AIDS problēma ietekmē seksuālpedagoģiju?
4. Kādas izglītības institūciju pamatproblēmas saskatāt jūs?

UZDEVUMS

Lūdzu, uzrakstiet pēc jūsu izvēles no 12. nodaļas viena temata puslapuses apjomā konspektīvu plānu mutiskam eksāmenam!

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

Piezīme. Par izteiktajām atziņām esmu parādā pateicību Helmūta Poikerta (*Helmut Peukert*) piezīmju papīram.

Baacke D. Die Medien// D. Lenzen (Hg.) Erziehungswissenschaft. – Reinbek, 1994. – S. 314–339.

Baacke D., Frank A., Frese J., Nonne F. (Hg.) Am Ende – postmodern? Next wave in der Pädagogik. – Weinheim und München, 1985.

Basler H.-D., Bartsch N. Gesundheitserziehung// D. Lenzen (Hg.). Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1. – Reinbek, 1989. – S. 684–690.

Bastian J. (Hg.) Drogenprävention in der Schule. – Hamburg, 1992.

Baudrillard J. Der symbolische Tausch und der Tod. – München, 1982.

Beck H. Schlanke Produktion, Schlüsselqualifikationen und schulische Bildung//Pädagogik. – 1993. – H. 6. – S. 14–16.

Beck U. Risikogesellschaft. – Frankfurt/M., 1986.

Benner D. Göstemeyer K.-F. Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels?//Z. f. Päd. – 1987. – H. 1. – S. 61–82.

* Biermann G. (Hg.) *Handbuch der Kinderpsychologie. Bd. 5.* – München und Basel, 1992.

Biller K. Habe Sinn und wisse Sinn zu wecken! Sinntheoretische Grundlagen der Pädagogik. – Baltmannsweiler, 1991.

Böhnisch L., Winter R. Männliche Sozialisation. – Weinheim und München, 1993.

Bohnsack F. (Hg.) Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. – Frankfurt/M., 1984.

Brück B. u. a. Feministische Soziologie. – Frankfurt/M., 1992a.

Danner H. Verantwortung und Pädagogik. 2. verb. Aufl. – Königstein, 1985.

Faulstich-Wieland H. Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? – Darmstadt, 1991.

* Ferchhoff W., Neubauer G. *Jugend und Postmoderne*. – Weinheim und München, 1989.

Forneck H. J. *Moderne und Bildung*. – Weinheim, 1992.

Glück G., Schliewert H.-J. *Sexualerziehung*//D. Lenzen (Hg.) *Pädagogische Grundbegriffe*. Bd. 2. – Reinbek, 1989. – S. 1370–1381.

Glück G., Scholten A., Strötges G. *Heiße Eisen in der Sexualerziehung – wo sie stecken und wie man sie anfaßt*. – Weinheim, 1990.

Glumpler E. (Hg.) *Koedukation – Entwicklungen und Perspektiven*. – Bad Heilbrunn, 1994.

Grundmann M., Huinink J. *Der Wandel der Familienentwicklung und der Sozialisationsbedingungen von Kinder – Situation, Trends und einige Implikationen für das Bildungssystem*//Z. f. Päd. – 1991. – H. 4. – S. 529–554.

Gudjons H. (Hg.) *Entlastung im Lehrerberuf*. – Hamburg, 1993.

Haan G. de, Scholz G. *Umwelterziehung*//D. Lenzen (Hg.) *Pädagogische Grundbegriffe*. Bd. 2. – Reinbek, 1989. – S. 1533–1538.

Haan G. de. *Ökologie-Handbuch Sekundarstufe I*. – Weinheim und Basel, 1993.

Habermas J. *Der philosophische Diskurs der Moderne*. – Frankfurt/M., 1985.

Häsing H., Gutschmidt G. *Handbuch Alleinerziehen*. – Reinbek, 1992.

Hansmann O. *Moralität und Sittlichkeit*. – Weinheim, 1992.

Heck G., Schurig M. (Hg.) *Friedenspädagogik*. – Darmstadt, 1991.

Hentig H. v. *Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit*. – München, 1984.

* Hentig H. von. *Die Schule neu denken*//*Neue Sammlung*. – 1991. – H. 3. – S. 436–448.

Homfeldt H.-G. *Anleitungsbuch zur Gesundheitsbildung*. – Baltmannsweiler, 1993.

Hurrelmann K., Laaser U. (Hg.) *Gesundheitswissenschaften*. – Weinheim und Basel, 1992.

Hurrelmann K., Palentien C., Wilken W. (Hg.) *Anti-Gewalt-Report*. – Weinheim, 1995.

* Husen T. *Schulmodelle von morgen*// Meyer E., Winkel R. (Hg.) *Unser Ziel: Humane Schule*. – Hohengetren, 1991. – S. 115–130.

Kempe R., Kempe H. *Kindesmißhandlung*. – Stuttgart, 1980.

Kluge N. (Hg.) Handbuch der Sexualpädagogik. Bd. 1. und 2. – Düsseldorf, 1984.

Koch F. Von der "sexuellen Revolution" zur "Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip"//Z. f. Päd. – 1983. – H. 6. – S. 973–988.

Koch F. (Hg.) Sexualerziehung und AIDS. – Hamburg, 1992.

Krüger H.-H. (Hg.) Abschied von der Aufklärung? – Opladen, 1990.

Lenzen D. Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne//Z. f. Päd. – 1987. – H. 1. – S. 41–60.

* Lenzen D. Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts//Z. f. Päd. – 1992. – H. 3. – S. 359–370.

Lüders C., Winkler M. Sozialpädagogik – auf dem Weg zu ihrer Normalität//Z. f. Päd. – 1992. – H. 3. – S. 359–370.

* Lyotard J.-F. Der Widerstreit. – München, 1987.

* Marotzki W., Sünker H. (Hg.) Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Bd. 1. – Weinheim, 1992.

Nahrstedt W. Leben in freier Zeit. Grundlagen und Aufgaben der Freizeitpädagogik. – Darmstadt, 1990.

Neumann U. Ausländische Kinder an deutschen Schulen//L. Roth (Hg.) Pädagogik. – München, 1991. – S. 432–444.

Opaschowski H. Freizeitpädagogik//D. Lenzen (Hg.) Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1. – Reinbek, 1989. – S. 656–674.

Postmann N. Das Verschwinden der Kindheit. – Frankfurt/M., 1983.

Pädagogik. – 1991. – H. 10: Beraten in der Schule.

Pädagogik. – 1993. – H. 3: Gewalt in der Schule.

Pädagogik. – 1993. – H. 9: Dritte Welt.

* Peukert H. Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart//Z. f. Päd. – 1992. – 9. Beiheft. – S. 113.–127.

Rauschenbach T. Sind nur Lehrer Pädagogen?//Z. f. Päd. – 1992. – H. 3. – S. 385–417.

Scarbath H. (Hg.) Mit Medien leben. – Bad Heilbrunn, 1988.

Scarbath H. Träume vom guten Lehrer. – Donauwörth, 1992.

Schill W., Tulodziecki G., Wagner W. R. (Hg.) Medienpädagogisches Handeln in der Schule. – Opladen, 1992.

Sielert U. Sexualpädagogik. – Weinheim, 1994.

Struck P. Schul- und Erziehungsnot in Deutschland. – Neuwied u. ö., 1992.

- Tiel T. Ausländerpädagogik//D. Lenzen (Hg.) Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1. – Reinbek, 1989. – S. 114–122.
- Welsch W. Unsere postmoderne Moderne. – Weinheim, 1987.
- Wilsdorf D. Schlüsselqualifikationen. – München, 1991.
- Winkel R. Die Schule – und ihr Beitrag zur Reduzierung von Gewalt//Neue Deutsche Schule. – 1993. – H. 10. – S. 42–44.
- Winn M. Die Droge im Wohnzimmer. – Reinbek, 1984.
- Wirtz U. Seelenmord. 4. Aufl. – Stuttgart und Zürich, 1991.
- Wulf C. Friedenserziehung//D. Lenzen (Hg.) Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1. – Reinbek, 1989. – S. 675–680.
- Z. f. Päd. – 1989. – H. 5.: Computer in der Schule II.
- Z. f. Päd. – 1993. – H. 3.: Erwachsenenbildung.
- Z. f. Päd. – 1994. – H. 1. Migration und kulturelle Vielfalt.
- Z. f. Päd. – 1994. – H. 6.: Gesundheitserziehung.

GRĀMATĀ CITĒTO AUTORU ALFABĒTISKAIS RĀDĪTĀJS

(Šajā sarakstā iekļauti tikai tekstā minētie vārdi. Literatūras saraksts atrodams katras nodaļas beigās.)

- Adorno (*Adorno*) 40, 42, 116
Aihorns (*Aichorn*) 49
Altenšteins (*Altenstein*) 107
Ariess (*Ariés*) 86
Alberts (*Albert*) 267
Ausubels (*Ausubel*) 247, 248
Ašerslēbens (*Aschersleben*) 279
- Ballaufs (*Ballauf*) 49
Balnovs (*Ballnow*) 61
Bandura (*Bandura*) 170, 237, 241
un sek.
Bazedovs (*Basedow*) 95, 108
Bāke (*Baache*) 125 un sek.
Beimere (*Bäumer*) 110
Bekers (*Becker*) 256, 278
Beks (*Beck*) 187, 294
Benners (*Benner*) 109 un sek.,
216
Bergers (*Berger*) 74
Bergs (*Berg*) 278
Bernfelds (*Bernfeld*) 46, 184, 198,
217, 294
Bēkons (*Bacon*) 84, 92
- Billers (*Biller*) 221
Bitners (*Bittner*) 294
Blankercs (*Blankertz*) 35, 41, 90,
258
Bloss (*Blos*) 173
Blonskis (*Blonskij*) 114
Blūmers (*Blumer*) 177
Blūms (*Bloom*) 269
Bodrilārs (*Baudrillard*) 366, 368
Bondijs (*Bondy*) 111
Bolbi (*Bowlby*) 183
Bovers (*Bower*) 233
Brecinka (*Brezinka*) 36 un sek.,
201, 204 un sek., 208
Bronfenbrenners (*Bronfenbrenner*)
125, 175
Brīks (*Brück*) 74, 295
Brumliks (*Brumlik*) 177
Bruners (*Bruner*) 247, 248
Burdjo (*Bourdieu*) 291
- Cicerons (*Cicero*) 83, 86
Cillers (*Ziller*) 109
Cihe (*Ziehe*) 295
Culigers (*Zuliger*) 49

- Derbalavs (*Derbalav*) 61, 287
Dekarts (*Descartes*) 84
Denisons (*Dennison*) 300
Džūijs (*Dewey*) 113, 114
Dikenss (*Dickens*) 206
Dikops (*Dickopp*) 45
Dīstervēgs (*Diesterweg*) 100, 106
Dītrihs (*Dietrich*) 23, 207
Diltejs (*Dilthey*) 31, 51, 63, 66
Durkheims (*Durkheim*) 167
Dīrs (*Dürr*) 39
Denisons (*Dennison*) 298
Džilidžena (*Giligan*) 141

Eizenštats (*Eisenstaadt*) 126
Elkers (*Oelkers*) 201, 202
Erdheims (*Erdheim*) 173
Estreihis (*Oestreich*) 114, 118
Estess (*Estes*) 237
Ēriksons (*Erikson*) 125, 130 un
sek., 142, 151, 154, 173, 195
Ēbli (*Aebli*) 237, 248

Falks (*Falk*) 107
Fatke (*Fatke*) 295
Faulstiha-Vilande (*Faulstich-
Wieland*) 129
Fends (*Fend*) 144, 158, 197, 292,
299
Feierabends (*Feyerabend*) 368
Fihte (*Fichte*) 99, 100
Fingerle (*Fingerle*) 292
Fīšers A. (*Fischer*) 36
Fīšers V. (*Fischer*) 45
Firstenavs (*Fürstenau*) 294
Franke (*Francke*) 91, 95
Freids (*Freud*) 130, 171, 172,
176
Freire (*Freire*) 300
Frenē (*Freinet*) 113, 276
Frēbels (*Fröbel*) 100, 118
Fromms (*Fromm*) 40, 173
Fukolē (*Foucault*) 366

Gagne (*Gagne*) 243
Gansbergs (*Gansberg*) 112
Gaudigs (*Gaudig*) 113 un sek.,
118
Gauss (*Gauß*) 71
Gēhēbs (*Geheeb*) 115, 118
Gēlens (*Gehlen*) 193
Gēte (*Goethe*) 101
Glāzers (*Glaser*) 75
Gliks (*Glück*) 376
Glokels (*Glöckel*) 257
Gofmanis (*Goffmann*) 177, 178,
179, 297
Gudmens (*Goodman*) 300, 301
Grimmi (*Grimm*) 108
Gutri (*Guthrie*) 237

Hafts (*Haft*) 75
Hansmanis (*Hansmann*) 224, 225
Havighorsts (*Havighorst*) 146
Hābermāss (*Habermas*) 40, 42, 48,
177, 180 un sek., ...
Hāns (*Hahn*) 115
Heidegers (*Heidegger*) 49
Heidorns (*Heudorn*) 46
Heids (*Heid*) 201, 206, 207
Heimanis (*Heimann*) 257
Heitgers (*Heitger*) 45
Hekers (*Hecker*) 95
Helspers (*Helsper*) 73
Hencs (*Henz*) 221
Hentigs fon (*Hentig v.*) 126, 301

- Herbarts (*Herbart*) 99, 101, 107 un sek., 118
 Herders (*Herder*) 97, 99, 101
 Herlics (*Herrlitz*) 105
 Herndorns (*Herndorn*) 300
 Hilgards (*Hilgard*) 235
 Hoernle (*Hoernle*) 46
 Hofmanis (*Hoffmann*) 51
 Holckamps (*Holzcamp*) 181, ...
 Hopfa (*Hopf*) 74
 Horkheimers (*Horkheimer*) 40
 Hornšteins (*Hornstein*) 156
 Huls (*Hull*) 237
 Humbolts (*Humboldt*) 99, 101 un sek., 105, 118, 220, 221, 317
 Hurelmans (*Hurrelman*) 167
 Husēns (*Husen*) 379
 Huserls (*Husserl*) 47, 257
 Huške-Reins (*Huschke-Rhein*) 293
 Ikšķils (*Uexküll*) 194
 Iljičs (*Illich*) 300
 Ingleharts (*Inglehart*) 157
 Ipflings (*Ipfling*) 113
 Jensens (*Jensen*) 114
 Jēde (*Jöde*) 114
 Jonass (*Jonas*) 209, 219
 Kampe (*Campe*) 95, 118
 Kants (*Kant*) 45, 89, 108, 118, 197
 Kānics (*Kanitz*) 46
 Kaplāne (*Kaplan*) 152
 Kegans (*Kegan*) 142
 Keija (*Key*) 112, 118
 Kēnigs (*König*) 50, 257
 Keršenšteiners (*Kerschensteiner*) 112 un sek., 118, 224
 Kēzels (*Kösel*) 279
 Klafki (*Klafki*) 35, 41, 257, 258 un sek., 265, 277, 293
 Kleinings (*Kleining*) 75
 Klingbergs (*Klingberg*) 257
 Kluge (*Kluge*) 376
 Kohs (*Koch*) 150, 375
 Kolbergs (*Kohlberg*) 76, 124, 129, 139 un sek., 174
 Kolemens (*Coleman*) 147
 Kombe (*Combe*) 73
 Komenskis (*Comenius*) 87, 88 un sek., 89, 91, 118, 278
 Kona (*Cohn*) 266
 Kondorsē (*Condorcet*) 101
 Kordess (*Kordes*) 75
 Krapmans (*Krappmann*) 177, 180
 Kramps (*Kramp*) 287
 Kriks (*Krieck*) 214
 Kube fon (*Cube, v.*) 267 un sek.
 Lagards de (*Lagarde de*) 111
 Lamscuss (*Lamszus*) 114
 Langbēns (*Langbehn*) 110
 Lange (*Lange*) 111
 Langevelds (*Langeveld*) 47, 61
 Lasāns (*Lassahn*) 45
 Lejs (*Lay*) 36
 Lencens (*Lenzen*) 23 un sek.
 Lešinskis (*Leschinsky*) 292
 Lēbers (*Leber*) 295
 Lihtvarks (*Lichtwark*) 110, 114
 Liotards (*Lyotard*) 366, 368
 Lipics (*Lippitz*) 47
 Lits (*Litt*) 32, 204, 224
 Līcs (*Lietz*) 115, 118

- Lidke (*Liedtke*) 115
 Lohners (*Lochner*) 36
 Lohs (*Loch*) 47
 Loks (*Locke*) 89, 118, 204
 Lorencers (*Lorenzer*) 173
 Lukmans (*Luckmann*) 74
 Luters (*Luther*) 86
 Lūmans (*Luhmann*) 48 un sek.,
 289
 Magers (*Mager*) 269
 Maiers (*Maier*) 257
 Makarenko (*Makarenko*) 99, 111
 Mannheims (*Mannheim*) 72
 Markūze (*Marcuse*) 40, 173
 Markss (*Marx*) 46, 97, 101, 181,
 370
 Marockis (*Marotzki*) 41, 223, 224
 Mauss de (*Mause de*) 86
 Mālere (*Mahler*) 173
 Meijere-Drāve (*Meyer-Drawe*) 47
 Meijers (*Meyer*) 277, 278
 Mellere (*Möller*) 269
 Mertens (*Mertens*) 171
 Mīds (*Mead*) 177 un sek., 297
 Millere (*Miller*) 201, 219
 Millere (*Müller*) 113
 Millere-Kipa (*Miller-Kipp*) 195
 Mītsērlihs (*Mitscherlich*) 117
 Mollenhauers (*Mollenhauer*) 35,
 41, 177, 213, 277
 Musens (*Mussen*) 148
 Mūts (*Muth*) 355
 Niče (*Nietzsche*) 111, 193
 Nīthamers (*Niethammer*) 101
 Nols (*Nohl*) 32, 33, 34, 36, 110,
 111, 214
 Oto B. (*Otto*) 112 un sek., 118
 Oto G. (*Otto*) 257, 263, 274
 Otomeiers (*Ottomeyer*) 182
 Overmans (*Oevermann*) 74, 76
 Pallats (*Pallat*) 110
 Passerons (*Passeron*) 291
 Pavlovs (*Pawlow*) 169, 237, 238
 Pārsons (*Parsons*) 48, 175 un sek.,
 177, 180, 292
 Pfistners (*Pfistner*) 257
 Peikerts E. (*Peuckert*) 88
 Pestalocijs (*Pestalozzi*) 92, 96 un
 sek., 106, 118, 221
 Pētersens E. (*Petersen*) 36
 Pētersens P. (*Petersen*) 36, 113,
 115
 Piažē (*Piaget*) 76, 124, 129, 135 un
 sek., 142, 149, 173 un sek.,
 174, 237, 335
 Platons (*Platon*) 83, 84, 201
 Plesners (*Plessner*) 47, 197
 Poikerts (*Peukert*) 44, 277, 368,
 369
 Popers (*Popper*) 39, 267
 Portmans (*Portmann*) 195
 Postmans (*Postmann*) 127
 Prange (*Prange*) 216
 Reihveins (*Reichwein*) 115
 Reins (*Rein*) 109
 Rīdels (*Riedel*) 257
 Rīle (*Rühle*) 46
 Robinzons (*Robinsohn*) 272
 Rohovs (*Rochow*) 95, 118
 Roiders (*Roeder*) 292
 Rots H. (*Roth*) 35, 36, 72, 192
 Rots L. (*Roth*) 66, 69, 201

- Ruso (*Rousseau*) 87, 91, 93, 96, 98,
118, 192, 204
- Skiners (*Skinner*) 169, 237, 239 un
sek., 269
- Sīverns (*Süvern*) 102, 118
- Šallers (*Schaller*) 41, 49
- Šarelmanis (*Scharrelmann*) 112
- Šeibners (*Scheibner*) 113
- Šellers (*Scheller*) 276
- Šerlers (*Scherler*) 278
- Šēlers (*Scheler*) 197
- Šics (*Schütz*) 47, 74
- Šillers (*Schiller*) 100
- Škarbats (*Scarbath*) 295
- Šleiermahers (*Schleiermacher*) 32,
62, 92, 100, 118, 201
- Šlīverts (*Schliewert*) 376
- Šoierls (*Scheuerl*) 202
- Šors (*Schorr*) 293
- Špehta (*Specht*) 115
- Šprangers (*Spranger*) 32, 224
- Šteiners (*Steiner*) 112
- Šteins fon (*Stein v.*) 101
- Štrauss (*Strauss*) 75
- Šulcs (*Schulz*) 257, 263 un sek.,
274, 277
- Švenks (*Schwenk*) 201
- Tenorts (*Tenorth*) 201
- Tevs (*Tews*) 114
- Tilmanis (*Tillmann*) 181, 187, 287
- Tipelts (*Tippelt*) 317
- Tolmans (*Tolman*) 237
- Torndaiks (*Thorndike*) 237
- Tremls (*Treml*) 201, 203
- Trešers (*Trescher*) 295
- Ulihs (*Ulich*) 169, 189
- Ūle (*Uhle*) 65
- Vāgenšeins (*Wagenschein*) 278
- Vatsons (*Watson*) 237
- Veingartens (*Weingarten*) 74
- Vellendorfs (*Wellendorf*) 295
- Velšs (*Welsch*) 368
- Vēbers (*Weber*) 91
- Vēnigers (*Weniger*) 32, 35, 36, 257
- Vinekens (*Wyneken*) 115, 118
- Vinkels (*Winkel*) 271 un sek., 277,
375
- Vinše (*Wünsche*) 369
- Vinterhāgers-Šmits (*Winterhager-
Schmidt*) 295
- Viherns (*Wichern*) 111

JĒDZIENU ALFABĒTISKAIS RĀDĪTĀJS

A

- adolescence 144
- antipedagogi 218
- antropoloģija 24, 192, 193
- apgaismība 83, 88, 89 un sek.,
118, 368, 369
- arodskola 95, 311, 316 un sek.
- attīstība 87, 128, 129 un sek., 148
- attīstības stadijas 136 un sek.
- audzinašana 83, 86 un sek., 90,
100, 108 un sek., 167, 168,
184, 192 un sek., 289
- , multikultūriskā, 336, 373
- , nabadzīgo, 92, 95, 96 un sek.
- , pacifistiskā, 24, 25, 37
- , vides, 24, 25, 372
- audzinašanas mērķi 192, 208 un
sek., 217, 218
- jēdziens 201
- zinātne 20 un sek., 29 un sek.,
369 un sek.
- , empīriskā, 40, 50
- , kritiskā, 24, 40 un sek., 51, 220
- , kritiski komunikatīvā, 49
- , – racionālā 36 un sek., 72
- , transcendentāli kritiskā, 45
- , vēsturiski materiālistiskā, 46
- audzinašanas zinātnes pētniecības
metodes 60

- augstskola, tautas, 32, 318, 319
- autoritāte 217

B

- bērība 124
- biheiviorisms 169, 215, 237, 269
- briedums 128

D

- darbs 150, 224, 225, 377
- didaktika 24, 26, 88
- , darbīborientējošā, 257
- , kibernetiskā, 257, 267 un sek.
- , didaktika, konstruktīvā, 257
- , kritiski komunikatīvā, 271 un sek.
- , – konstruktīvā, 258 un sek.
- , mācībpriekšmetu, 26, 277
- , mācību teorētiskā, 263
- , mācīšanas mākslas, 278
- , sistēmteorētiskā, 257
- , subjektīvā, 279
- , mērķorientētā, 257, 269 un sek.
- didaktiskie modeļi 253
- duālā sistēma 303, 315 un sek.

E

- ekoloģija 49, 318, 370, 372
- elementārskola 95, 104, 105 un
sek., 118

emancipācija 42, 44, 211, 277,
331

F

filantropisms 94 un sek., 101

filoģenēze 195

G

gadsimts, pedagoģiskais, 82 un sek.

geštaltpedagoģija 277

geštaltteorija 237

Ģ

ģimene 86, 125, 127, 168, 183 un
sek., 335, 373

ģimnāzija 86, 104, 105, 118, 275,
278, 303, 304, 305, 306, 308,
310, 329 un sek., 331, 333,
338, 339, 340, 341, 343, 344,
346 un sek., 352, 354

H

hermeneitika 33, 42, 62

–, objektīvā, 74

hermeneitiskais aplis 63

humānpedagoģija 24, 31 un sek.,
40, 41, 51, 299

I

identificēšana 172

identitāte 130 un sek., 141, 151 un
sek., 178, 179, 215, 220, 297,
299, 368, 376, 379

integrācija 337, 356

interakcionisms, simboliskais, 49,
177 un sek., 180 un sek.

izglītība 83 un sek., 101, 107, 220,
192 un sek., 258 un sek., 272

un sek., 277 un sek., 345,

379

izglītība, profesionālā, 314 un sek.

izglītības sistēma 101, 103 un sek.,

286 un sek., 302 un sek., 329

un sek., 378 un sek.

J

jaunatnes kustība 111, 118

– pētniecība 154

jaunhumānisms 100, 101 un sek.,

256

K

kairinātājs 237 un sek.

kognitīvā attīstības psiholoģija 173

un sek.

komunikācija 168, 177, 181, 213,

367

kristietība 83

kritika, ideoloģijas, 43

–, kultūras, 110

kritiskā teorija 41, 42

kultūrziņācija 198

L

labējais ekstrēmisms 157

loma 138, 152 un sek., 176 un

sek., 177, 178, 216

M

mācības 107 un sek., 256 un sek.,

253, 334, 340

–, atklātās, 274, 279

–, darbīborientējošas, 276

–, praktiskās, 276

mācību koncepti 256, 274 un sek.

– plāns 271 un sek., 331

mācīšanās 169 un sek., 193, 331, 336
 –, defensīvā, 251
 mācīšanās, ekspansīvā, 251
 –, heiristiskā, 277
 –, kognitīvā, 243 un sek.
 –, mērķi 262, 269
 –, operantā, 239 un sek.
 –, teorijas 234
 –, veidi 242
 mediji 24, 331, 335, 371, 375,
 377 un sek.
 metodes, empīriskās, 35, 36 un
 sek., 61, 67 un sek.
 –, hermeneitiskās, 61 un sek.
 –, kvalitatīvās, 62, 72 un sek.
 metateorija 29 un sek.
 mijiedarbība 151, 171, 173, 212,
 215, 216, 217, 258
 motivācija 250

N

nacionālsociālisms 31, 32, 35, 116,
 118, 194, 216, 218, 257
 normas 42, 192, 208 un sek., 212,
 335, 375

O

objekta teorija 29 un sek.
 orientējošā pakāpe 303, 304, 331,
 337 un sek.

P

pamatskola 114, 302, 304, 307,
 310, 330, 331, 333 un sek.,
 356, 358
 pedagoģija, brīvā laika, 24, 25, 27,
 377
 –, feministiskā, 49

pedagoģija, fenomenoloģiskā, 47
 un sek.
 –, Frenē, 24, 26, 276, 358
 pedagoģija, kibernetiskā, 49 un
 sek.
 –, mediju, 24, 27, 377
 –, multikultūru, 24, 27
 –, sistēmteorētiskā, 48 un sek.
 –, sociālā, 24, 25, 27, 32, 300, 320
 un sek., 374 un sek.
 –, strukturālā, 49
 –, vēsturiski materiālistiskā, 24
 pedagoģijas vēsture 24, 82
 "pedagoģiskā attieksme" 34, 48,
 167, 176, 214
 pētījuma veidošana 67
 pētīšana, bērnības, 124
 –, zīdaiņu, 129 un sek.
 pieaugušo izglītība 317 un sek.
 postmodernais 50, 279, 366
 privātskolas 306
 problēmu risināšana 243, 248
 projektmācības 113, 275 un sek.
 psihoanalīze 49, 171
 psiholoģija, mācīšanās un uzvedības
 169 un sek., 172
 pubertāte 143 un sek.

R

racionālisms, kritiskais, 36, 51, 267
 reālskola 95, 102, 105, 118, 303,
 304, 306, 308, 309, 310, 330,
 333, 339, 340, 341, 343, 344
 un sek., 352
 reforma, augstākās pakāpes, 347 un
 sek.
 –, izglītības, 37, 118, 272 un sek.,
 329 un sek.

reformpedagoģija 24, 107, 109 un sek., 118, 204, 214, 257, 358

S

saprašana, 33, 62 un sek.
 saprāts 42, 89, 225, 237
 seksualitāte 149 un sek., 187
 seksuālpedagoģija 24, 25, 375 un sek.
 sekundārā pakāpe 303, 304, 308 un sek., 310
 sieviešu kustība 111, 118
 skola 84 un sek., 86, 97, 101, 125, 127, 168, 184 un sek., 199, 286 un sek., 373, 374, 380
 –, alternatīvā, sk.: brīvā skola, 358
 –, Frankfurtes, sk.: kritiskā teorija
 –, speciālā, 304, 354 un sek.
 –, Valdorfa 112, 358
 skolas, industriālās, 95
 – kritika 294, 300
 –, latīņu, 86, 95
 – teorijas 286 un sek.
 skolas teorija,
 organizācijsocioloģiskā, 289 un sek.
 – –, psihoanalītiskā, 288 un sek., 294
 – –, strukturāli funkcionālā, 288, 291
 – –, vēsturiski materiālistiskā, 288 un sek., 294
 skolotāji un skolotājas 32, 34, 42, 44 un sek., 89, 100, 104 un

sek., 114, 127, 146, 179, 185, 186, 216, 240, 244, 263, 265, 271, 275, 280 un sek., 289 un sek., 294, 296, 297, 298, 311, 313 un sek., 330, 334, 335, 338, 340, 343, 345, 349, 372, 375, 378, 380

skolu reforma 114, 118
 – sistēma 89, 102, 185
 – tiesiskie pamati 311 un sek.
 – veidi 329 un sek.
 socializācija 166 un sek., 198, 214
 –, dzimumu noteiktā 186 un sek.
 socializācijas teorijas,
 –, psiholoģiskās, 169 un sek.
 – –, socioloģiskās, 175 un sek.
 struktūrfunkcionālās 175

T

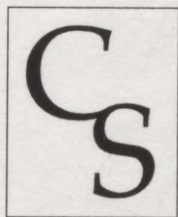
tālākizglītība 24, 317
 Trešā pasaule 24, 372 un sek.

U

universitāte 85, 102, 103, 118, 380
 uzvedības pētīšana 195 un sek., 196

V

vardarbība 155, 372, 375, 378
 vērtības 42, 192, 208 un sek., 375
 vērtību maiņa 165
 vidusskola 303, 304, 306, 308, 309, 310, 331, 333, 339 un sek., 345, 352, 354



Herberta Gudjona darbs "Pedagoģijas pamatatziņas" ir vienpadsmitā grāmata Sorosa fonda – Latvija dibinātajā tulkojumu sērijā "Cilvēks un sabiedrība". Centrālās Eiropas universitātes izstrādātās tulkojumu sērijas koncepciju ar Atvērtās sabiedrības institūta Izdevējdarbības attīstības centra un Sorosa fonda – Latvija atbalstu īsteno Latvijas izdevniecības – "AGB", "Intelektis", "Jumava", "Minerva", "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 Ernsta Kasīrera, Ludviga Vitgenšteina, Entonija D. Smita, Sergeja Averinceva, Martina Heidegera, Česlava Miloša darbu tulkojumiem šogad piepulcējas Herberta Gudjona darbs, kas ir pirmais tulkojums pedagoģijas zinātnē šajā sērijā, kā arī Kliforda Ģirca "Kultūru interpretācija", Erika Eriksona "Identitāte: jaunība un krīze" un Entonija Gidensa "Sabiedrības uzbūve" – 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, sociologu, psihologu un ekonomistu izvēlēto darbu tulkojumi turpina ceļu pie lasītāja. Arī no viņa būs atkarīga šīs sērijas dzīvotspēja.



1997. gada
11. sējums

- 114, 127, 146, 179, 185,
- 186, 216, 240, 244, 263, 265,
- 271, 275, 280 un sek., 289 un
- sek., 294, 296, 297, 298, 311,
- 313 un sek., 330, 334, 335,
- 338, 340, 343, 345, 349, 372,
- 375, 378, 380
- šūnu reforma 114, 118
- sistēma 89, 102, 185
- sistēma pamati 311 un sek.
- veids 329 un sek.
- izstrāde 166 un sek., 191, 216
- kā 681 raksturo unumam
- psiholoģija, 169 un sek.
- socioloģija, 169 un sek.

Herberts Gudjons
PEDAGOĢIJAS PAMATZINĀS

Redaktore *Z. Senkova*
Māksl. redaktors *A. Aleks*
Tehn. redaktore *E. Vilka*
Maketētāja *V. Vitoliņa*
Korektore *Z. Stikute*

Apgāds Zvaigzne ABC, SIA.
K. Valdemāra ielā 105, Rīgā, LV-1013.
Red. nr. S-121.

A/S "Poligrāfists",
K. Valdemāra ielā 6, Rīgā, LV-1010.

OBLIGĀTAIS
EKSEMPLĀRS

3-

LATVIJAS NACIONĀLA BIBLIOTEKA



0304055165



Grāmatu sērija «Cilvēks un sabiedrība»

99-4
L 14

ISBN 3-7815-0812-9 (vācu izd.)
ISBN 9984-17-051-9 (latviešu izd.)



9 789984 170510 >