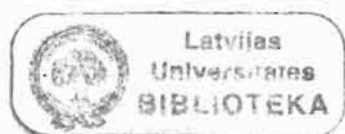


LATVIJAS UNIVERSITĀTE  
Pedagoģijas un Psiholoģijas fakultāte

**DZĪVI UN DZĪVĪBU APLIECINOŠA ATTIEKSME KRISTĪGAJĀ  
AUDZINĀŠANĀ PAMATSKOLĀ**

NOZARU PEDAGOĢIJA  
(RELIĢIJAS PEDAGOĢIJA)

PROMOCIJAS DARBS PEDAGOĢIJAS DOKTORA ZINĀTNISKĀ GRĀDA IEGŪŠANAI



Promocijas darba autore:  
**Laima Geikina**  
D99049

Promocijas darba zinātniskā vadītāja:  
**Dr.habil.psych., Dr.oec. profesore**  
**Māra Vidnere**

Rīga, 2007

## Satura rādītājs

IEVADS .....	4
1. Dzīvi un dzīvību apliecinošas attieksmes raksturojums un būtība .....	9
1.1. Psiholoģijas teoriju raksturojums par pētāmo problēmu .....	11
1.2. Ēriha Fromma teorētiskie uzskati .....	14
1.3. Dzīvi un dzīvību apliecinoša (lifeloving) un destruktīva (antilife) personības orientācija .....	18
2. Dzīvi un dzīvību apliecinošas attieksmes sekmējoša kristīgās audzināšanas sistēma.....	24
2.1. Audzināšanas struktūrmodelis .....	25
2.2. Audzināšanas paradigmu raksturojums .....	31
2.2.1. Audzināšanas un reliģijas mijattiecības .....	36
2.2.2. Kristīgās audzināšanas paradigma .....	45
2.3. Dzīvi un dzīvību apliecinošu attieksmi sekmējošas kristīgās audzināšanas sistēmas raksturojums.....	86
3. Pedagoģiski pētnieciskā darbība, rezultāti un analīze .....	92
3.1. Pētījuma metodoloģija .....	95
3.2. Pētījuma gaita .....	100
3.3. Pētījuma rezultāti .....	105
Nobeigums .....	125
Tēzes aizstāvēšanai .....	130
Literatūras saraksts .....	131
PIELIKUMI .....	139
1. pielikums.....	140
2. pielikums.....	144
3. pielikums.....	146
4. pielikums.....	148
5. pielikums.....	151
6. pielikums.....	154
7. pielikums.....	156
8. pielikums.....	157
9. pielikums.....	158
10. pielikums.....	159
11. pielikums.....	159
11. pielikums.....	160
12. pielikums.....	161
13. pielikums.....	162
14. pielikums.....	164

15. pielikums.....	169
16. pielikums.....	174
17. pielikums.....	176
18. pielikums.....	177

## IEVADS

21. gadsimts piesaka sevi, arvien palielinot civilizācijas attīstības tempu. Tas ir vērojams gan jauno tehnoloģiju paaudžu nomaiņas, gan informācijas novecošanas ātrumā, gan pasaules globalizācijas apmēros. Civilizācija progresē, un tārad kvalitatīvais vērtējums mūsdienu sabiedrībai ir pozitīvs, ja vien...

Arvien biežāk pāri plūstošās informācijas gūzmā atspoguļojas agresivitāte un agresija. Arvien biežāk cilvēciskā būtība uzdod jautājumu: "Kas notiek ar pasauli, sabiedrību, cilvēku, ja pamazām pārvēršamies par nocietinātām, agresīvām un karojošām salīnām? Vai attīstība un labklājība ir iemesli, kas liek cilvēkiem justies apdraudētiem un tādēļ liek nemitīgi aizsargāties? Aizsargāties, iespējams, ne tikai uzbrūkot, arī bēgot. Vai aizsardzība paredz nepamatotu destruktivitāti un sado-mazohistisku vardarbību?"

Ja 90. gadu vidū tikai retumis Latvijas plašsaziņas līdzekļos izskanēja informācija par pārsteidzoši cietsirdīgiem noziegumiem (piemēram, Gulbenes notikumi), tad, pārkāpjot 21.gadsimta sliekšni, šāda veida informācija vairs nevienu nepārsteidz arī ikdienas ziņu raidījumos. Globālais terorisms, skolēnu vardarbība [63;12], vecāku fiziska un emocionāla vardarbība pret saviem bērniem - tie ir tikai daži piemēri agresijas un agresivitātes izpausmēm pasaulē un Latvijā. 2001./2002.mācību gada laikā iztaujāti 161 082 zēni un meitenes 35 attīstītākajās valstīs par viņu iesaistīšanos kaučinos pēdējo 12 mēnešu laikā.[115] Latvijas zēni vardarbības ziņā ieņem 8. vietu (kaučinos iesaistās 62,4% Latvijas zēnu, salīdzinājumam - Somijas zēni - 36,7%) un meitenes - 28. vietu. Cilvēku radītais nekrietnums ir samilzis tik tālu, ka rodas iespaids - ļaunuma hidra ir iecerējusi iznīcināt pati sevi.

Izglītības un Zinātnes ministrija ir aprēķinājusi, ka tam, lai novērstu bērnu noziedzību un mazinātu noziedzīgu uzvedību veicinošus faktorus, no 2006. līdz 2008.gadam nepieciešami aptuveni septiņi miljoni latu.[116] Bērnu asociāla uzvedība rada ne vien morālu kaitējumu, bet arī ievērojamu ekonomisko zaudējumu.

Viena no pazīmēm industriālā sabiedrībā, kas ir likumsakarīgs civilizācijas attīstības rezultāts, ir pieaugoša agresivitāte. Nevis darbība, kas liek aizsargāt vitāli nozīmīgās vajadzības, bet destruktīvās ievirzes, kas raksturīgas vien cilvēkiem - atšķirībā no dzīvnieku pasaules. Par šāda pavērsiena iemeslu, iespējams, var uzskatīt sabiedrības orientāciju uz prāta/intelekta dominanti pār jūtām un emocijām. Emocionalitāte racionālajā sabiedrībā tiek uzskatīta par lieku balastu.[59;32]

Par pieaugošās agresivitātes cēloni bija spējušas vienoties divas tik atšķirīgas, izcilas mūsdienu personības, kā Jānis Pāvils II un Ērihs Fromms. Viens - Katoliskās baznīcas galva, otrs



– ebrejs pēc tautības, humānpsiholoģijas pārstāvis, marksistiskās filozofijas atbalstītājs. Tomēr tik kontrastējošas dzīves un reliģiskās pārliecības cilvēki vienojušies, ka mūsdienu civilizācija ir orientēta uz nāvi.[12:83 un 59:20] Arvien vairāk cilvēku pievēršas mehāniskām un nedzīvām lietām pretstatā dzīvošanai saiknei ar dabu, līdzcilvēkiem. Kā uzskatīja abas minētās personības, civilizācija un tās orientācija uz nedzīvo likumsakarīgi vairo agresivitāti.

Skola šai ziņā nav izņēmums. Pieaug skolēnu nedrošības un baiļu izjūta, skolotāju nevarības apziņa samilzušo problēmu priekšā un atsevišķu skolēnu rutinētā vardarbība pret skolotājiem un skolas biedriem. Iespējams, ka šo procesu nosaka reālās dzīves skola, kurā tiek mācīts izprast un aizstāvēt savas priekšrocības pat uz citu cilvēku zaudējuma rēķina.[59:91]

Loģisks ir jautājums, vai eksistē izeja no šīs bezizejas? Autores atbilde ir: "Jā!" Nepieciešams mērķtiecīgi apvienot spēkus, lai piedāvātu sabiedrības (sirds)apziņai dzīvību apliecinošas vērtības. Pretstatā pašmērķīgai visas dzīves tehnoloģizācijai, mēģināt kopt sabiedrībā attieksmi pret tehnoloģijām kā līdzekli humanizētākas vides radīšanai. Tehnoloģijām būtu jākalpo kā vides atjaunotājām un sakārtotājām, nevis šīs vides iznīcinātājām tūlītēju iegribu apmierināšanai. Internetam būtu jāfunkcionē kā savstarpējās saskarsmes veicinātājam, nevis anonīmas destrūkcijas izplatītājam. Globalizācijai būtu jārosina novērtēt Zemes unikalitāti un trauslumu, nevis jāklūst par jebkuru robežu nojaukšanas mehānismu, lai veidotu neidentificējamu monstros – „pasaules pilsoni”.

Ne mazāk svarīgs jautājums ir mūsu rīcībā esošie un jau labi pārbaudītie līdzekļi, humanizējot attieksmi pret sevi, citiem un pasauli. Vai tie ir radikāli atmetami jaunajos apstākļos? Vai tos ir iespējams internalizēt un izmantot? Šie tradicionālie līdzekļi ir audzināšana, mācības, izglītība, ar kuru starpniecību audzēkņi, skolēni un paši audzinātāji, skolotāji ir aicināti internalizēt vērtības, kas būtu kopīgas visai cilvēcei. Jautājums ir par šo vērtību apzināšanos un īstenošanu.

Audzināšanas *transcendentālā vertikāle*, kas dažādos pasaules uzskatos un vērtību sistēmās tiek raksturota dažādi, ir viena no šīm kopīgajām vērtībām. Lai gan mūsdienu rietumu sabiedrība apzināti vēlas norobežoties no transcendentā, neapzināti tā tomēr tiecas uz to. Šī tieksme atklājas dažādu sekulāru kultū attīstībā.

*Emocionalitāte* un emocionālā noturība, un jūtu kultūra ir otra šāda vērtība, kas pamazām izzūd tehnokratizētajā un racionalizētajā pasaulē. Mehanizētā vide, kas nereti ar modernās mākslas palīdzību tiek fetišizēta, „noēd” personības emocionalitāti. Par vienu no audzinātāja uzdevumiem ir kļuvis attīstīt prasmi paust savas emocijas.

Autores pārliecība un pedagoģiskā pieredze ļauj apgalvot, ka, nosakot audzināšanas humānās un kristīgās paradigmas saskares punktus, iespējams sakausēt vienā veselā tradicionālās un mūsdienīgās pedagoģiskās vērtības, kuru mērķis būtu vairo cilvēcību. Šādas pieejas

pamatojums varētu kļūt par pamatu audzinošai pedagoģiskajai darbībai, kas sekmētu agresivitātes mazināšanos pamatskolas skolēnu vidū. Kāda ir reliģijas saikne un ietekme uz šo agresivitātes samazināšanās vai palielināšanās procesu? Vai kristīgā audzināšana spēj mazināt agresivitāti? Šie ir jautājumi, uz kuriem autore meklēs atbildi savā darbā.

Jēzus Kristus saka: „Es esmu Augšāmcelšanās un Dzīvība!” Audzināšanas kristīgā paradigma izriet tieši no šī apgalvojuma. Tās izpratne un internalizētā mīlestības vērtība ir atklāta 1. Pāvila vēstulē Korintiešiem 13. nodaļā. Šo nodaļu vainago apgalvojums: „Tā nu paliek ticība, cerība, mīlestība, tās trīs: bet lielākā no tām ir mīlestība”. Mīlestība kā princips, kas pieņem ikvienu tādu, kāds viņš ir, un aicina personiskās vajadzības pakārtot līdzcilvēka vajadzībām bez nosacījumiem, un Dieva personas līdzdalība dzīves procesos kā audzināšanas transcendentā vertikāle ir audzināšanas kristīgās paradigmas satvars. Tā orientē jēgpilnai, radošai, dzīvi un dzīvību apliecinošai (*biofilai, Fromms*) dzīves darbībai un mazina agresivitātes izpausmes.

Domājot par pozitīvas un drošas skolas vides izveidi, autores **darba tēma** ir „Dzīvi un dzīvību apliecinoša attieksme kristīgajā audzināšanā pamatskolā.”

**Pētījuma objekts:** kristīgā audzināšana pamatskolā.

**Pētījuma priekšmets:** dzīvi un dzīvību apliecinošas attieksmes veidošanās likumsakarības kristīgajā audzināšanā pamatskolā.

**Pētījuma mērķis:** izpētīt likumsakarības starp skolēnu dzīvi un dzīvību apliecinošas attieksmes veidošanos un kristīgo audzināšanu pamatskolā un izstrādāt kristīgās audzināšanas sistēmu.

**Pētījuma hipotēze:**

Kristīgā audzināšana sekmē pamatskolas skolēnu dzīvi un dzīvību apliecinošas attieksmes veidošanos un mazina agresivitāti, ja audzinātājs mērķtiecīgi īsteno audzināšanas kristīgo paradigmu, kas ir atbilstīga humānpedagoģijas principiem, un izmanto holisku kristīgās audzināšanas sistēmu.

**Pētījuma uzdevumi:**

- 1) izpētīt pedagoģijas, psiholoģijas, teoloģijas un filozofijas teorētiskās atziņas par kristīgo audzināšanu un mijsakarbām ar personības dzīvi un dzīvību apliecinošu attieksmi un agresivitāti;
- 2) izpētīt klašu audzinātāju priekšstatus par noteiktiem izglītības filozofijas rādītājiem, skolēnu personības orientāciju saistībā ar dzīvi un dzīvību apliecinošu vai destruktīvu attieksmi (*Maccoby, Fromm*), agresivitātes izpausmes (*Buss, Durki*) un saistību ar audzinātāja personības orientāciju;
- 3) noteikt kristīgās audzināšanas sistēmu, kas sekmētu skolēnu dzīvi un dzīvību apliecinošu attieksmi un tādējādi mazinātu skolēnu agresivitāti.

### **Pētījuma teorētiskais pamats:**

pedagoģijas (Špona, Beļickis, Gudjons, Patterson, Vallet, Rogers); reliģijas pedagoģijas (Kundziņš, Students, Remese, Wright, Groom); teoloģijas (Barth, Rahner, Tillich) teorētiskās nostādnes par kritērijiem, kas raksturo audzināšanas paradigmas; humānpsiholoģijas (Fromm) uzskati par agresivitāti un to mazināšanas iespējām.

### **Pētījuma metodes:**

Teorētiskās:

- zinātniski teorētiskās literatūras studijas un analīze;
- pamatizglītības mācību standartu un audzināšanas programmu analīze.

Empīriskās:

- kvaziekspieriments (salīdzinošs korelāciju pētījums kā pirmstests);
  - audzinātāju intervijs;
  - audzinātāju aptauja;
  - skolēnu aptauja.

### **Pētījuma bāze:**

Latvijas 23 vispārīzglītojošo pamatskolu un vidusskolu 394 skolēni un 12 klašu audzinātāji.

### **Pētījuma praktiskā nozīmība:**

Darba rezultātā atklāta reliģijas, šaurākā nozīmē – kristietības, nozīmīgā loma mūsdienīgas un multikulturālas izglītības īstenošanā. Pētījuma rezultāti atklāj, ka kristīgā audzināšana ir sekmīgi integrējama „Konceptijā audzināšanas darbībai pamatizglītības un vidējās izglītības iestādēs Latvijā” un saistāma ar Valsts pamatizglītības standartu. Starpdisciplināra pētījuma rezultātā izstrādāta kristīgās audzināšanas sistēma, kas sekmē pamatskolas skolēnu dzīvi un dzīvību apliecināšanas attieksmes veidošanos. Minētā sistēma ir pamats kristīgās audzināšanas programmas izstrādei. Veikts pētījums, kas kļūs par tālāku pētījumu atskaites rezultātiem, lai noteiktu kristīgās audzināšanas sistēmas un programmas efektivitāti. Izstrādāti ieteikumi pedagogiem, kā organizēt kristīgās audzināšanas darbu, lai sekmētu skolēnu dzīvi un dzīvību apliecināšanas attieksmes veidošanos.

### **Pētījuma zinātniskā novitāte un teorētiskā nozīmība:**

Kopš Latvijas brīvvalsts laikiem pedagoģijas zinātnē maz pētītas reliģijas (S.Remese, N.Sautiņš, A.Filipsona) un audzināšanas mijsakarbības, kā arī skolēnu agresivitātes un reliģisko priekšstatu saistība. Viens no noteicošajiem rādītājiem pedagoģijas zinātnes attīstībā ir tā starpdisciplināritāte. Mūsdienās, kad postmodernā laikmeta apstākļos pasaule un informācija ir sašķelta, jāmeklē risinājumi, kas nodrošinātu personības, pasaules un informācijas integritāti un holismu. Tādēļ minētais pētījums varētu kļūt par vienu no šīs problēmas risinājumiem. Darbā tiks izmantotas jaunākās atziņas tādās zinātņu disciplīnās kā pedagoģija, psiholoģija, filozofija un teoloģija.

Teoloģija pēdējā pusgadsimtā Latvijā pedagoģijas kontekstā ir izmantota ļoti ierobežotā veidā. Tādēļ teorētiski pieteiktais pētījums ir nozīmīgs nozaru pedagoģijas jomā – nacionālās reliģijas pedagoģijas attīstībā, un teoloģijas atziņu integrēšana pedagoģijas teorijās varētu būt jaunu atklājumu un pētījumu ierosinājums pedagoģijā kopumā.

Pētījuma autore pirmo reizi pēc Latvijas neatkarības atjaunošanas ir veikusi oriģinālu starpdisciplināru pētījumu, lai teorētiski pamatotu kristīgās audzināšanas pedagoģisko nozīmību, raksturojusi mūsdienīgas kristīgas audzināšanas teoloģisko pamatu un izstrādājusi kristīgās audzināšanas sistēmu atbilstoši augstāk minētajam pamatojumam un raksturojumam.

Pedagoģiskās nozīmības pamatojums, sistēmas teoloģiskā pamata raksturojums un pati kristīgās audzināšanas sistēma ir minētā zinātniskā darba novitāte Latvijā.

#### **Aprobācija un pētījuma rezultātu pielietojums:**

ziņojumi zinātniski praktiskajās konferencēs, uzstāšanās pedagoģu auditorijās, zinātniskās publikācijas.

#### **Darba struktūra**

Darbs sastāv no:

- ievada,
- 3 nodaļām,
- 11 apakšnodaļām,
- nobeiguma,
- tēzēm,
- literatūras saraksta,
- anotācijas,
- pielikumiem.

# 1. Dzīvi un dzīvību apliecinošas attieksmes raksturojums un būtība

Viens no autores izvirzītajiem izpētes jautājumiem ir: Kādi pedagoģiskie līdzekļi ir izmantojami, lai sekmētu skolēnu dzīvi un dzīvi apliecinošas attieksmes veidošanos pretstatā destruktīvai attieksmei pret sevi, citiem un pasauli? Kādas vērtības un pedagoģiskās sistēmas rada apstākļus minētās attieksmes īstenošanai skolēnu uzvedībā? Līdz ar to nozīmīgi definēt tādas jēdzienus kā *attieksme un dzīvi un dzīvību apliecinoša attieksme*.

Attieksme [101;23] – izturēšanās pret dažādiem cilvēkiem vai objektiem savādāk nekā pret pārējiem, piešķirot viņiem pozitīvu vai negatīvu vērtību. Attiecības paredz kaut kādu attieksmi pret tiem cilvēkiem, kas ir iesaistīti konkrētās attiecībās, bet attieksme var būt arī pret tādiem cilvēkiem, ar kuriem indivīdam nav nekādu attiecību.

Nereti vienu jēdzienu ir vieglāk raksturot, aplūkojot pretēja jēdziena raksturojumu. Tādēļ svarīgi noteikt pretstatu dzīvi un dzīvību apliecinošai attieksmei. Autoresprāt, tā ir cilvēka tieksme postīt un iznīcināt.

Vardarbības pieaugums visā pasaulē pēdējā gadsimta laikā [59;30] liecis dažādu jomu zinātniekiem pētīt tādas parādības kā agresija un agresivitāte. Dažādos laikos dažādu teoriju autori ir mēģinājuši noteikt iemeslus cilvēka tieksmei postīt, nežēlībai un naidam. Nosakot pozitīvo pretmetu šai parādībai un mērķtiecīgi attīstot to, iespējams, varētu īstenot kvalitatīvas pārmaiņas gan sociālajā, gan individuālajā aspektā.

Agresivitāti psiholoģijā parasti izprot kā psiholoģisku īpašību vai uzvedības stilu. tomēr saistībā ar darba pedagoģisko raksturu audzināšanas kontekstā agresivitāte tiek interpretēta kā attieksme, kas nosaka personības uzvedību.

Uzsākot minēto teorētisko pētījumu, autore definēs agresivitātes un agresijas jēdzienus. Dažādos avotos iespējams atrast minēto jēdzienu daudzveidīgu skaidrojumu.[pielikums Nr.1] Darba autore pieturas pie sekojošas izpratnes:

**agresivitāte** – destruktīva attieksme pret sevi, citiem un pasauli;

**agresija** – jebkura uzvedības forma, kuras mērķis ir aizvainot vai nodarīt kaitējumu citai dzīvai būtnei, kura nevēlas šādas attiecības.[58:26]

Ja attieksme ir pozitīvas vai negatīvas vērtības piešķirums, tad konkrētā pētījuma kontekstā:

**dzīvi un dzīvību apliecinoša attieksme** ir pozitīvas vērtības piešķiršana cilvēkiem un objektiem;

**agresivitāte** ir destruktīva attieksme, kas izriet no negatīvas vērtības piešķiruma cilvēkiem un objektiem. Agresivitāte izpaužas agresīvā uzvedībā.

Kā jau iepriekš norādīts, agresivitāte ir attiecināma uz agresiju, kas ir attieksmes izpausme uzvedībā. Lai sekmīgi raksturotu agresijai pozitīva pretmeta uzvedības modeli, autore veica pētījumu par psiholoģijas zinātnes atziņām saistībā ar agresiju un agresivitāti, un risinājumiem to mazināšanā.

## 1.1. Psiholoģijas teoriju raksturojums par pētāmo problēmu

Konrāds **Lorencs** (*Lorenz*) pagājušā gadsimta sešdesmitajos gados veica nozīmīgu dzīvnieku uzvedības pētījumu un savas teorijas pamatā lika atziņu, ka cilvēku uzvedība ir viena no dzīvnieku uzvedības formām. [59; 30] Lorenca teorija zināmu laiku guva plašu sabiedrības atbalstu, lai gan ievērojama daļa psihologu un neirofiziologu noraidīja šo pieeju, kas plašāk aprakstīta viņa grāmatā „Tā dēvētais ļaunums” (1963). Gan Lorencs, gan citi šīs teorijas atbalstītāji izvirzīja sekojošu tēzi: cilvēku agresīvajai uzvedībai ir filoģenētiskas saknes: „..agresija ir patiess instinkts – pamatinstinkts, un tā uzdevums ir sekmēt sugas izdzīvošanu”. [87;39] Tas nozīmē, ka agresivitāte ir iedzimta parādība un ka spēks un vara ir likumsakarīgs evolūcijas rezultāts. [59;31] Cīņas instinkts rada agresīvo enerģiju, kas ģenerējas organismā spontāni, nepārtraukti, vienmērīgā tempā, regulāri uzkrājoties. [58;34] Instinktīvistu uzskatu pamatā ir trīs pamatprincipi:

- 1) cilvēku grupas atšķiras savā starpā ar destruktivitātes līmeni – šis fakts ir izskaidrojams, pieļaujot neželības un destruktivitātes iedzimto raksturu;
- 2) dažādi destruktivitātes līmeņi var būt saistīti ar citiem psihiskiem faktoriem un atšķirībām atbilstošajās sociālajās struktūrās;
- 3) destruktivitātes līmenis pieaug civilizācijas progresa rezultātā. [59;34]

Iespējams, Lorenca teorija plašai sabiedrības daļai likās pieņemama, jo viņš ne vien uzskatīja, ka tikai cilvēki atšķirībā no visas citas dzīvās radības ir tik vardarbīgi pret savas sugas pārstāvjiem, bet arī atzina, ka, piedaloties darbībās, kas nav saistītas ar tīšu zaudējumu nodarīšanu, var mazināt agresīvās enerģijas uzkrāšanos un līdz ar to mazināt vardarbības uzliesmojuma iespējas. [58;36] Tāpat Lorencs apgalvoja, ka mīlestība un draudzība ir attieksmes, kas var bloķēt atklātas agresijas izpausmes. [58;36] Neraugoties uz saviem uzskatiem par agresijas filoģenētisko raksturu, Lorencs pieļauj, ka audzināšanai ir būtiska nozīme sugas saglabāšanas procesā: “Jo augstāk attīstīta ir dzīvnieku suga, jo lielāka nozīme ir individuālajai pieredzei un mācībām, taņī pat laikā iedzimtā uzvedība, nezaudējot savu svarīgumu, tiek reducēta līdz vienkāršākiem elementiem. Veco dzīvnieku pieredzes loma pieaug līdz ar evolūcijas progresa pieaugumu. Varētu pat teikt, ka gudrāko zīdītājdzīvnieku sociālā dzīve iegūst jaunu sugas saglabāšanas funkciju – individuāli iegūtās informācijas tradicionālu pārneši.” [87:35]

Humānpsihologs Fromms šo Lorenca apgalvojumu kritizē, uzdodot jautājumu, vai tad naids ģimenes locekļu starpā ir mazāks, tādēļ ka tie pazīst viens otru? Fromms uzskata, ka „draudzība” un „pazīšana” ir tikai virspusēja otra cilvēka zināšana un tai nav nekā kopīga ar dziļi empātisku otra cilvēka pārdzīvojumu izjušanu. Tas ir iespējams tikai tad, ja ieinteresētais mobilizē

visu savu pieredzi, atceroties un salīdzinot analogiskas vai līdzīgas situācijas savā dzīvē. Agresijas mazināšanās vai pilnīga izzušana attiecībā pret otru cilvēku nav atkarīga no informācijas daudzuma par šo cilvēku, bet gan no potenciālā agresora spējas pārvarēt savu personisko nedrošību, alkatību un narcisismu. [59;63]

**Psihoanalītiskajā** psiholoģijas virzienā agresivitātes izpratne pamatā balstās instinktu (instinkts tā plašākajā nozīmē, ne tikai dzīvnieciski reflektorās tieksmes) teorijā.

Psihoanalītiskās psiholoģijas pamatlicējs Z. Freids (*Freud*) būvēja savu teoriju, pretstatot divus pamatinstinktus – pašsaglabāšanās un seksualitātes instinktus jeb dzīves un nāves tieksmes. Biheivioristiskās psiholoģijas piekritēji Freida teorētiskās nostādnes saistībā ar agresivitāti uzskata par pesimistiskām, jo agresivitāte ir iedzimta (nāves instinkts) un neizbēgama, ja vien *tanatos* enerģija netiks novirzīta uz ārpusi, uz citiem, tad indivīds iznīcinās pats sevi. [58;33] Šāda enerģijas novirzīšana iespējama ar katarses palīdzību.

Lielākais Freida atklājums bija zemapziņas dominance, un līdz ar to ir iespējams apgalvojums, ka vislabākajiem nodomiem nav nozīmes, ja aiz tiem slēpjas neapzinātas vēlmes. Uzvedību nosaka psihiski spēki, kas atrodas cilvēka zemapziņā, un apziņa ir faktors, kas pārveido minēto spēku enerģētisko potenciālu un virzību. [59;80] Vēl vairāk, Freids atklāj, ka šīs neapzinātās vēlmes integrējas vienotā sistēmā, kuru viņš nodēvē par *raksturu*. Indivīda rakstura būtību nosaka orientācijas, ar kuru starpniecību cilvēks nonāk saskarē ar pasauli. Cilvēka rakstura sistēma aizstāj instinktu sistēmu, ko sastopam pie dzīvniekiem. Neraugoties uz to, raksturs veic arī ideju un vērtību atlasē funkciju. [59;119-122] Freida personības koncepcija balstīta uz to, ka libido ir dažādu personības iezīmju enerģijas avots.

Savukārt Fromms, būdams psihoanalītiskās skolas turpinātājs un atjaunotājs tās humānistiskajā aspektā, uzskata, ka rakstura sindroms sakņojas noteiktās indivīda orientācijās [61;53-55], kas raksturo viņa attieksmi pret pasauli [61;54] un pašam pret sevi. Fromms runā par diviem pamatveidiem, kādos cilvēks nonāk saskarē ar pasauli: 1) lietu iegūšanas un to asimilācijas ceļā (asimilācija); 2) savstarpējo attiecību ceļā gan ar citiem cilvēkiem, gan ar sevi (socializācija). Šīs orientācijas ir personības galvenais avots. [59;124]

**Biheiviorisms** pretstatā instinktīvismam interesējas ne tik daudz par dziņu un afektu ietekmi uz cilvēku rīcību, cik par uzvedības izpausmēm un sociālajiem stimuliem, kas nosaka šīs izpausmes. Uzvedība, nevis cilvēks kā veselums kļuva par psihologu pētījumu centrālo objektu pagājušā gadsimta 20. gados. Šī pieeja sasniedza savu kulmināciju Skinnera (*Skinner*) neobiheiviorismā. [59;32] Neobiheiviorisms atspoguļo Vatsona (*Watson*) postulēto pamatprincipu, ka psiholoģijai nav tiesību nodarboties ar jūtām un dziņām/tieksmēm, bet gan tai jānodarbojas ar cilvēka uzvedību stimulējošu mehānismu pētniecību. Skinnera psiholoģija ir uzvedības manipulācijas zinātne.



Biheivorisms uzskata, ka cilvēka uzvedību nosaka nevis „iedzimtie” faktori, bet gan sociālie un kultūras faktori. Cilvēks sākotnēji piedzimst labs un saprātīgs, un tikai sliktas audzināšanas, nelabvēlīgu apstākļu un negatīvu paraugu dēļ cilvēks degradējas.[59;67] Biheivoristiskās psiholoģijas pārstāvji nepievērš uzmanību cilvēku uzvedības mērķu, jēgas un vērtību jomai. Tā Roberts Vilsons (*Wilson*) savā darbā “Prometeja sacelšanās” izsaka apgalvojumu, kas norāda uz biheivoristiskās pieejas trūkumu: “Jebkurš mēģinājums noskaidrot, kādi aspekti tieši nosaka uzvedību – ģenētiskā nosacītība vai audzināšanas rezultātā iegūtie – vienmēr reducējas līdz ideoloģiskai metafizikai, jo vairumā gadījumu trūkst reālu datu pierādījumiem.” [89;58] Tas izpaužas biheivoristu nespējā izskaidrot oriģinālu, netradicionālu un neprognozējamu rīcību. Patiesībā minētās pieejas nostāja ir: jebkurš psiholoģisks vai sociāls fenomens zaudē savu faktisko raksturu un nav zinātniski pētāms, līdzko tas tiek raksturots vērtību aspektā. [59;75]

Biheivorisms uzskata, ka agresivitāte ir veids, kā cilvēks cenšas iegūt maksimālas priekšrocības citu cilvēku starpā, un agresivitāte ir iegūta uzvedība. Bass (*Buss*) agresiju definē sekojoši: tā ir jebkura draudīga vai zaudējumus nesoša uzvedība attiecībā pret citu personu. Savukārt Berkovics (*Berkowitz*) uzskata, ka agresīva rīcība satur pāridarījuma vai apvainojuma nolūku (vairāk par pāridarījuma un apvainojuma nolūku saistībā ar agresiju iespējams lasīt R.Berona un D.Ričardsona grāmatā „Агрессия” [58;27-30]) un nevis tikai noved pie atbilstošām sekām. [58;25] Bass *nolūku* interpretē kā apzinātu nodomu. [59;80]

Nozīmīga minētās psiholoģiskās skolas kritika saistībā ar cilvēku agresivitātes skaidrojumu atrodama Fromma darbā „Cilvēka destruktivitātes anatomija”:

„Neobiheivorisms nespēj izskaidrot, kāpēc daudzi cilvēki, kas ir apmācīti vajāt un spīdzināt citus cilvēkus, neraugoties uz „pozitīvo stimulu” nepārtraukto iedarbību, saslimst ar garīga rakstura slimībām.” [59;76] Par iemeslu tam ir personības teoriju vāja aprobācija un dziņu ignorance biheivorismā. Patiesībā cilvēks ir tikai marionete audzinātāju rokās. [59;113]

Cilvēka uzvedību iespējams izprast, ja tiek izziņāti apzinātie un neapzinātie uzvedības motīvi. [59;80] Dažādi cilvēki dažādi reaģēs uz vienu un to pašu stimulu, jo to nosaka viņu rakstura īpatnības. [59;82]

Skinnera teorija gūst plašu popularitāti sabiedrībā, jo apvieno tradicionālo liberāli-optimistisko domāšanu ar garīgo un sociālo realitāti. Sociums ir tas, kas nosaka cilvēka attīstību. Atliek vienīgi radīt universālu stimulu programmu, kā rezultātā izveidotos miermīlīga un taisnīga sabiedriskā iekārta. Diemžēl, kā rāda dzīves realitāte, agresija pasaulē pieaug [pielikums Nr.2] un nevis mazinās, neraugoties uz „pozitīvo stimulu” audzināšanas/socializācijas programmām. To nosaka kapitālistiskās sabiedrības mērķi un vajadzības: kapitālistiskajai sabiedrībai nepieciešami elastīgi, ietekmējami un viegli apmācāmi cilvēki, jo tās mērķis ir neierobežota patērēšana un

neierobežota vara pār dabu/vidi. Cilvēce šodien uzkundzējas dabai tādā mērā, ka vienā mirklī cilvēks sevi izjutīs par Dievu (gēnu inžinērija u.c.), tādēļ nav ierobežojumu, lai pašā cilvēkā nepaliktu kādas manipulācijai un kontrolei nerasniedzamas jomas. [59;118]

## **1.2. Ēriha Fromma teorētiskie uzskati**

Dažādu psiholoģijas virzienu pārstāvji mēģina atbildēt uz jautājumu, kādi faktori sekmē agresivitāti un agresiju? Meklējot atbildes uz šo jautājumu, iespējams iezīmēt divus pamatvirzienus:

- 1) personības individuālo parametru noteikšana, kas raksturo paša agresijas subjekta lomu un vietu, un atšķirības, kuras ir novērojamas dažādos subjekta darbības veidos (piemēram, dzimuma, rases loma);
- 2) agresivitātes izpausmēm nozīmīgu ārējo faktoru ietekmes atklāšana (piemēram, apkārtējās vides – trokšņa, piesārņota ūdens, gaisa, temperatūras svārstību, pūļa, personiskās telpas apdraudējuma u.c. – ietekme). [88;64]

Neofreidists un humānpsihologs Fromms uzskata, ka cilvēks ir tik sarežģīts pētījumu objekts un ka agresijas izpēti veikšanai nepieciešama gan antropoloģijas, gan paleontoloģijas, gan vēstures, gan reliģijas vēstures, gan bioloģijas, gan fizioloģijas, gan ģenētikas zinātņu jomu integrācija. Cilvēka attīstība noris nepārtraukti un sarežģītas sistēmas ietvaros. Tādas sistēmas, kurā eksistē daudzskaitlīgas apakšsistēmas. [59;134] Psihoanalīze ir mācība par raksturu un par noteiktai personībai organiski piemītošajām raksturojošajām dziņām, kuru starpā pastāv konflikti. Tāpat tā ir mācība par nepieciešamību sevi ierobežot. [59;129] Eriha Fromma centieni saistīt psihoanalīzes atziņas ar sociālo procesu norisēm un sabiedrības humanizācijas idejām ierindo viņu arī humānpsihologu sarakstā, kaut gan viņš pieder pie psihoanalītiskās skolas. E. Fromms ir viens no pazīstamākajiem psihologiem, kas vērš uzmanību uz attiecībām starp sabiedrisko struktūru un personību. [104;432-433 un 14;96-108] Šis ir pamatiemesls, kāpēc autore izvēlas Fromma piedāvāto teoriju. Pie šāda uzskata pieturas Erihs Fromms, kura izpratni par cilvēka agresivitāti autore izmantos par pamatu savam pētījumam. Autore izvēli noteica Eriha Fromma piederība humānpsiholoģijas skolai, kas ir ar humānpedagoģiju saistīta nozare un līdz ar to idejiski atbilst darba teorētiskajai koncepcijai, kā arī viņa vēlme skatīt agresivitātes problēmu gan individuālā, gan socio-kultūras aspektā.

**Raksturs** ir viens no nozīmīgākajiem konceptiem neofreidistu teorijā, jo novērš pretstatījumu starp sociālajām ietekmēm un dziņām. Atšķirībā no instinktīvistu uzskatiem par iedzimtajiem instinktiem, kuri nosaka uzvedības motīvus, Freids uzskata, ka motīvu daudzveidību

nosaka ārējās pasaules ietekme uz dziņām (seksuālo sfēru). Daudzi ievērojami psihoanalītiķi, piemēram, Ādolfs Maijers, Harijs Steks Salivans, Frīda Fromma-Raihmane un Teodors Lids ir atteikušies no Freida *libido* teorijas un brīvi apraksta cilvēku attiecības, neievietojot tās Ego, SuperEgo kontekstā.

Freida teorija pamato rakstura izpratni kā uzvedību noteicošo faktoru. Cilvēks parasti rīkosies atbilstoši savām rakstura īpašībām, un, precīzāk sakot, pēc cilvēka rakstura iespējams prognozēt, kā cilvēks rīkosies, ja viņš nonāks noteiktos apstākļos. [59;125] Līdz ar to audzināšana tiek īstenota ar subjektīvās intereses, pamatvajadzību nodrošinājuma atbalstu. [59;127] Tomēr nereti, atšķirībā no dzīvniekiem, cilvēks šīs subjektīvās intereses ir gatavs upurēt personisko ideālu vārdā. Šādai spējai upurēt mēdz būt arī pretēja motivācija – naids, alkātība, sadisms un destruktivitāte. Šī būtiskā atšķirība starp cilvēku un dzīvnieku ir iemesls, kāpēc cilvēka uzvedību nav iespējams izskaidrot tikai kā mācību un audzināšanas rezultātu. [59;127]

Dzīvnieku agresīva uzvedība ir atbildes reakcija uz jebkuru dzīvības apdraudējumu. Iespējams apgalvot, ka jebkuras dzīvas būtnes vitālo interešu apdraudējums izraisa agresīvu pretreakciju. Par šādām apdraudējuma situācijām tiek uzskatītas: tiešs indivīda dzīvības vai vitālo pamatvajadzību (barības un sekta) apdraudējums, kompleksais (crowding) apdraudējums – dzīves telpas sašaurinājums, pārvietošanās brīvības ierobežojums vai sociālās struktūras sašaurinājums. Tas nozīmē, ka filoģenētiski ieprogrammētā agresija ir pielāgošanās jeb aizsargreakcija. Kā otra nozīmīga aizsargreakcija ir bēgšana, kas patiesībā ir plašāk izmantotā aizsardzības forma. Lai gan abu reakciju izraisošie nervu centri atrodas viens otram tuvu, tie tomēr ir nošķirti (*Hess, Mahouns*). [59;138-139]

No bioloģiskā viedokļa bēgšanas reakcija ir nozīmīgāka pašsaglabāšanai nekā agresija. Savukārt problēmas vēsturiskā analīze liecina, ka bēgšanas reakcijas aplāpēšana un cīņas refleksa īstenošanas uzskatāmība vēsturē ir saistīta nevis ar bioloģiskiem, bet ar kultūras faktoriem. [59;141]

Maijers, pamatojoties uz neurofizioloģiskajiem datiem, izdala plēsoņu agresivitāti no citu agresivitātes tipu vidus. Plēsoņu agresivitātes instinkts ir attiecināms tikai uz iztikas līdzekļu/pārtikas iegūšanu un ir raksturīgs atsevišķām dzīvnieku sugām. Atšķirību apzināšanās starp aizsargagresivitāti un plēsoņu agresivitāti ļauj sekmīgāk izziņāt cilvēku agresivitātes problēmu.

Gan Skotts, gan Berkovics ir vienprātis, lai gan atšķirīgi formulējumos, ka agresivitāte nav iedzimta "agresīva enerģija", bet gan gatavība aizsargreakcijai pret noteiktiem stimuliem.

Runājot par agresivitāti audzināšanas kontekstā, nepieciešams ierobežot personības izpētes lauku. Ar audzināšanu nav iespējams novērst fizioloģiskas dabas traucējumu rezultātā

radušos agresivitāti. Smadzenes kā bipolāras organizācijas sistēma nodrošina līdzsvaru starp kairinājuma un bremzēšanas zonām. Izjaucot minēto līdzsvaru, iespējams provocēt cilvēka agresīvu un naidīgu uzvedību (*Marks, Ervins*). [59;137-138]

Līdz ar to iespējams apgalvot, ka tā agresivitātes forma, kas raksturīga tikai cilvēkam un citu zīdītāju starpā izpaužas pašmērķīgā nogalināšanas tieksmē, vēlmē spīdzināt un mocīt, nevis paš aizsardzības, bet baudas gūšanas nolūkos, nav atvasināma no jebkādiem neirofizioloģiskajiem dotumiem. [59;142-144] Starp fizioloģiska mehānisma rašanos līdz noteiktai uzvedībai atrodas daudz zināmu un nezināmu, savstarpēji ietekmējošu modifikatoru, kas pārvērš dabisko enerģiju vienā vai otrā cilvēka darbības fenomenā. [63;7] Cilvēks ir vienīgais indivīds zīdītāju vidū, kurš ir spējīgs uz sadismu un nogalināšanu plašos apmēros. [59;146] Kā apliecina klīniskie pētījumi, šādas destruktīvās agresivitātes īstenošana ir cieši saistīta ar hronisku vai īslaicīgu jūtu atrofiju [59;170] (vairāk par emociju traucējumiem un krīzes situācijām pusaudžu agresivitātes pamatā iespējams lasīt J.Možginska grāmatā „Pusaudžu agresija. Emociju un krīzes mehānisms.” [63;128]) Kā apgalvo Fromms, „pa īstam pretoties karam spēj vienīgi radikālais humānisms, kura galvenās vērtības ir dzīvība, cilvēka cieņa un indivīda pašattīstība.” [59;65]

**Nebrīve** ir viens no agresivitāti rosinošiem sociālajiem faktoriem. Dzīvnieku uzvedības pētījumi liecina, ka nebrīves apstākļos tie mēdz izrādīt lielāku agresivitāti. Tā piemēram, zooloģiskā dārza apstākļos agresivitāte dzīvnieku mātītēm palielinās 9 un tēviņiem 17,5 reizes salīdzinājumā ar uzvedību dabiskos apstākļos (Kummers). [59;147]

Fromms uzskata, ka “civilizētais” cilvēks vienmēr dzīvojis nosacīti “zooloģiskā dārza” apstākļos. Civilizācijas līmenis nosaka nebrīves un “ieslodzījuma” līmeni pat visattīstītākajās sociālajās sistēmās. Šaurība nereti rada agresivitātes uzliesmojumus, bet vēl vairāk agresivitāti ietekmē grupas sociālās struktūras izmaiņas (jaunu dalībnieku iekļaušana). Cilvēka kā sociālas būtnes vajadzība ir piederēt tādai sociālajai sistēmai, kurā viņš atrod savu noteiktu vietu un spēj veidot noturīgas saites ar pārējiem sistēmas locekļiem. Arī kopīgās vērtības un idejas nosaka piederību sistēmai. [59;152] Viens no demokrātiskas sabiedrības raksturojumiem ir viedokļu plurālisms. Tas nozīmē, ka eksistē daudz dažādu sociālo sistēmu ar bieži vien kontrastējošām vērtībām un idejām. Līdz ar to tiek izjaukts sabiedrības vienotības līdzsvars. Līdzīgos uzskatos ir Dirkeims, nosaucot šo tradicionālo saišu sairšanas parādību par anomiju. [59;152] Pārapdzīvotība kā viens no civilizācijas nebrīves veidiem, nevis pati par sevi, bet gan tradicionālo saišu, kopīgo vērtību un ideju zudums izraisa agresivitāti. Pārapdzīvotība var kļūt par iemeslu agresivitātes pieaugumam. Pārapdzīvotība, papildināta ar nabadzību, palielina agresivitātes draudus.

Nereti agresivitātes cēlonis tiek saskatīts civilizācijas pretrunīgumā. Valdīja uzskats

(*Washburn*), ka pirmatnējās sabiedrībās cilvēki bija agresīvāki nekā 21. gadsimtā. Fromms, analizējot šo tēzi, nonāk pie secinājuma, ka pirmatnējais cilvēks īstenoja savu mednieka tieksmi nevis, lai nogalinātu, bet gan, lai attīstītu savas prasmes un iemaņas, lai pašattīstītos. Pētot mūsdienu pirmatnējās sabiedrības, zinātnieki nonāk pie secinājuma, ka pirmatnējam cilvēkam nav raksturīga mērķtiecīga nežēlība, destruktivitāte un asociāla uzvedība. [59;184-194] Pirmatnējā sabiedrībā paraugam bija lielāka nozīme nekā varai un spēkam. Galvenie dzīves principi bija devīgums, sadarbība un pretmīlestība.

Savukārt mūsdienu cilvēks nereti „medī”, lai īstenotu savu varu un noteiktu sadisma devu, kas raksturīga valdošajai elitei. [59;179-182] Mūsdienu sabiedrība, lai sasniegtu savus politiskos un ekonomiskos mērķus, ir gatava apšaubīt labdarības iespējamību, un tāpēc tai ir izdevīgi uzturēt versijas par iedzimtu destruktivitāti un nežēlību. [59;184]

Pirmatnējo cilšu antropoloģiskie pētījumi liecina, ka saistībā ar agresivitāti nereti tiek pārspīlēta ekonomisko faktoru nozīme. Triju sabiedrisko sistēmu salīdzinošā tabula [pielikums Nr.2] atklāj, ka dominējošais destruktivitātes nosacījums ir sabiedrības attieksme pret dzīvību, pārāk liels uzsvars uz individualitāti, hierarhiska sabiedriskā struktūra.

Humānpsiholoģijas ieteikums šo faktoru pārvarēšanai ir: pamatvajadzību nodrošinājums, sabiedrības un personisko interešu saskaņošana, dominējošo sociālo vērtību – draudzīguma un radošas pašrealizācijas – īstenošana, kā arī tradicionālo saišu, kopīgo vērtību un ideju atjaunošana. [59;154]



### **1.3. Dzīvi un dzīvību apliecinoša (lifeloving) un destruktīva (antilife) personības orientācija**

Cilvēce vēsturiskajā attīstībā ir radījusi tik sarežģītu apkārtējo vidi, un, lai pielāgotos tai, ir nepieciešams arvien ilgāks audzināšanas periods, kā arī nepieciešamība attīstīt arvien sarežģītākas prasmes. Cik daudz prasmju nepieciešams attīstīt lielpilsētas sākumskolas skolēnam, lai viņš sekmīgi varētu nokļūt no mājas līdz skolai un atpakaļ! Šī ir viena no būtiskajām atšķirībām izdzīvošanas aspektā starp dzīvniekiem un cilvēkiem. Turklāt, šī apstākļu sarežģītība ir nevis izņēmums, bet gan norma, tas nozīmē, ka cilvēks biežāk atrodas apstākļos (pārapsūtošanās), kas rosina agresivitāti.

E.Fromms izšķir divu tipu agresiju:

- **labdabīgā jeb bioloģiski adaptīvā** agresija, kas palīdz uzturēt dzīvību;
- **ļaundabīgā jeb bioloģiski neadaptīvā** agresija, kas ir specifiska tikai cilvēkam, nodara bioloģisku kaitējumu un veic sociālas destrūkcijas. [59;246]

Atšķirībā no labdabīgās agresijas [pielikums Nr.3] ļaundabīgā agresija nav iedzimta (filoģenētiska), un tādēļ pastāv iespējamība to izskaust. Tomēr „izskaust” nenozīmē mainīt tikai uzvedības paradumus noteiktu vingrinājumu veidā (biheivioristiska pieeja), bet neitralizēt agresīvos impulsus personības struktūrā.

#### Ļaundabīgās agresijas raksturojums

Ļaundabīgā agresija ir raksturīga tikai cilvēkam un nav pamatota dzīvnieciskos instinktos. Psiholoģiski tā ir viena no dziņām, kas var piemist vai nepiemist atsevišķiem indivīdiem un kultūrām.

Destruktivitāte ir iespējamā reakcija uz dziļi iesakņotām cilvēka psiholoģiskajām vajadzībām un dažādu sociālo apstākļu un cilvēka eksistenciālo vajadzību [59;287-297] mijattiecību rezultātu. Cilvēka esamību iespējams raksturot ar pretstatītām kategorijām (mīlestība-naids, dzīvība-nāve u.c.), kuras reducējas līdz bioloģiskai dihotomijai starp instinktiem, kuru cilvēkam pietrūkst, un pašapziņu, kuras cilvēkam mēdz būt par daudz. Eksistenciālais konflikts cilvēkā nosaka viņa eksistenciālās vajadzības. Fromms nosauc 5 eksistenciālās vajadzības pēc:

- radniecīguma, piesaistītības (Bezogenheit – vāc., re(a)latedness – angļu);
- transcendences;
- iesakņošanās;

- identifikācijas izjūtas;
- koordinātu sistēmas un cieņas/godbijības objekta. [59;303-304]

Cilvēkam nepieciešama noteikta koordinātu sistēma ar atbilstošām vērtību orientācijām, kuras ietvaros dzīvot. Tieši šī koordinātu sistēma palīdz cilvēkam izvirzīt dzīves mērķus, kurus cilvēks cenšas sasniegt ar saprāta palīdzību (atšķirībā no dzīvniekiem). Savukārt cieņas un godbijības objekts (*ultimate concern*, Tillich) piešķir cilvēka dzīvei jēgu un paceļ viņu pāri individuālās eksistences līmenim. Lai gan Fromms par eksistenciālajām vajadzībām runā gan savā darbā "The Sane Society" (1955), gan "Анатомия человеческой деструктивности." (1998), abās grāmatās eksistenciālo vajadzību raksturojums nedaudz atšķiras, piemēram, identifikācijas nepieciešamība faktiski sakrīt ar vienotības vajadzību. [59;307]

Ievērojamais mūsdienu psihologs Hovards Gārdners, pazīstams kā daudzveidīgo spēju teorijas radītājs, ir raksturojis eksistenciālās spējas kā vienu no personības pamatspējām. „Eksistenciālās spējas atklājas tieksmē izvirzīt un apdomāt dzīves, nāves un absolūtās īstenības jautājumus.” [39;64] Attīstot personības eksistenciālās spējas, iespējams sekmēt eksistenciālo vajadzību apzināšanos un apmierināšanu.

Eksistenciālo vajadzību (ne)piepildījums īstenojas tādās kaislēs kā mīlestība, maigums un tieksme pēc taisnīguma, neatkarība, patiesība, naidis, sadisms, mazohisms, destruktivitāte, narcisisms, kas iesakņojušās raksturā. Par narcisu persona kļūst, ja nespēj īstenot mīlestību vai piederību noteiktai sociālai grupai, tādējādi attīstot attiecības pašam ar sevi. [59;307] Raksturs tiek saprasts kā nosacīti pastāvīga sistēma, kas apvieno neinstinktīvās tieksmes (dziņas un intereses), kas saista cilvēku ar sociālo un dabas vidi. Raksturs ir specifiska struktūra, kuras ietvaros organizēta personības enerģija, kas virzīta uz izvirzīto mērķu sasniegšanu un nosaka personības uzvedības izvēli atbilstoši galvenajiem mērķiem, [59;333–335] un raksturs kā dzīvniecisko instinktu ekvivalents. Raksturā nostiprinātās kaisles var ierindot vēsturisko kategoriju saimē, kamēr instinkti ir dabisko kategoriju izpausme. [59;298] Ja minētās eksistenciālās vajadzības netiek apmierinātas atbilstošā veidā, tad personība tiecas to darīt deviantā veidā. Piemēram, vajadzība pēc cieņas un godbijības objekta var izpausties mīlestībā un draudzībā (+) vai gluži pretēji - mazohismā, atkarībā un destruktīvu elku pielūgsmē(-); vajadzību pēc transcendences nav iespējams apmierināt ar sadisma vai destruktivitātes palīdzību (-), bet gan tikai ar mīlestības un radoša darba palīdzību. [59;336] Savukārt to, kuru no vajadzību apmierināšanas ceļiem izvēlas konkrētā personība, nosaka tās **dzīvi un dzīvību apliecinošā** vai **destruktīvā attieksme**. Vienkāršāk izsakoties, personības pozitīvas vai negatīvas vērtības piešķirums sev, citiem, pasaulei. Fromms šīs divu veidu attieksmes apzīmē par biofilu un nekrofilu personības orientāciju, savukārt autore gan pētījuma pedagoģiskā rakstura, gan pašu jēdzienu ekskluzivitātes

dēļ pieturēsies pie iepriekš formulētajiem jēdzieniem – dzīvi un dzīvību apliecinoša attieksme un destruktīva attieksme.

Atšķirībā no Freida, kas uzskata, ka abas tendences jeb orientācijas ir līdzvērtīgas, jo dotas cilvēkam no dabas, Fromma nostāja ir, ka agresivitāte ir psihiskās patoloģijas fenomens. [59:482] Šāda veida patoloģija var būt determinēta bērnības pieredzē un rosināta vai apslāpēta ar sabiedrībā dominējošiem uzskatiem.

Šie abi dinamiskie faktori raksturo kontrastējošus psiho-garīgus (*psychospiritual*) eksistences risinājumus. Ikvienai personībai piemīt gan vienas, gan otras orientācijas pazīmes. Dažu personību attīstības procesā viena un otra orientācija rada dziļus savstarpējus konfliktus un sāpīgus simptomus. Ļoti reti personības mēdz būt izteikti dzīvību un dzīvi apliecinošas vai destruktīvas. [73;210]

Atšķirībā no Freida, kurš uzskata, ka iznīcināšanas impulss var tikt sublimēts vai apvaldīts, Fromms apgalvo, ka destrukcija var tikt mazināta vai izskausta, ja personība apzinās savu agresivitāti, stājas tai pretī, aktualizējot dzīvi un dzīvību apliecinošas radikālas izmaiņas savā dzīves darbībā. [73;210] Rodas dzīves pašstrukturēšanas nepieciešamība iepretim mehāniski noteiktai kārtībai, kas bieži vien balstīta kontrolē un represijās. Fromms raksta, ka „dzīvības substancei piemīt tendence vienot un integrēt, tā tiecas sakausēt dažādas un citādas esamības un attīstīties strukturālā veidā.”[73;212] Neraugoties uz to, nestrukturēti dzīvi un dzīvību apliecinoši mērķi var deģenerēties līdz infantili atkarīgam un pasīvam patērnieciskumam, kāds bija raksturīgs, piemēram, hipīju vairākumam.

Personības vienu vai otru orientāciju sekmē:

- sociālie faktori, it īpaši nozīmīga ir bērnības pieredze – radoša aktivitāte, brīvība un ciešas attiecības ar līdzcilvēkiem nosaka dzīvi un dzīvību apliecinošu attieksmi; autoritāri, birokrātiski uzskati, ka citi cilvēki ir lietas, nosaka destruktīvu attieksmi;
- mīlestība un cieņa, vai tās deficīts vecāku un bērnu attiecībās;
- personības konstitucionālie faktori;
- tehnoloģizācijas faktors – apziņa, ka tikai ar mūsdienīgu tehnoloģiju aprīkotā vidē iespējams justies droši, nosaka destruktīvu attieksmi; iespējams, ka bērns ar izteiktāku dzīvi un dzīvību apliecinošu orientāciju spēj pretoties vides dehumanizācijai.

1. tabula

**Personības orientācijas raksturojuma tabula pēc Ē. Fromma**

Dzīvi un dzīvību apliecinoša attieksme	Agresivitāte – destruktīva attieksme
Eros- dzīves instinkts, kas savieno organisma matēriju.	Tanatos – nāves instinkts, kas tiecas uz dzīvības struktūru ( <i>living structures</i> ) dezintegrāciju.



Kaislīga dzīves un visa dzīvā mīlestība, vēlme atbalstīt jebkuras dzīvības formas (augi, dzīvnieki, ideja, sociāla grupa vai atsevišķs cilvēks) attīstību, izaugsmi un uzplaukumu. Pasaule tiek uztverta kā mājas un nevis atsvešināta mājvieta. Personība ar dzīvi un dzīvību apliecinošu attieksmi labprātāk paveiks ko jaunu, nevis uzturēs un restaurēs veco. Tā ir orientēta uz esamību, nevis uz īpašnieciskumu (обладание). Raksturīgs priekšparaspauļi, nevis bažas par saistībām. Līdzīgi kā mīlestība starp diviem cilvēkiem ir priekš vienotībā, nevis īpašnieciskas saites. Attiecībā ar citiem šāda tipa personība izvēlas iespaidot citus ar mīlestību, apziņu un personisko piemēru, nevis ar varas autoritāti. Šāda personība cenšas atdarināt Dievu, kurš iedveš dzīvību māla pikai, ikvienai darbībai vajadzētu būt ar „dvēseli”. Dzīvi un dzīvību apliecinošai personībai piedzīvojumi nozīmīgāki par drošības sajūtu, svarīgāk uztvert veselumu, nevis tā atsevišķās daļas. Tiekas radīt, veidot, konstruēt un īstenot sevi ar prātu un mīlestību personiska parauga veidā, kuru spēj īstenot neatkarīga un radoša personība. [59;307]

Dzīvi un dzīvību apliecinošas attieksmes attīstības traucējumu rezultāts, šos traucējumus nosaka noteikti apstākļi un personības izvēle, dvēseles “invaliditāte” iestājas neizdzīvotas dzīves rezultātā, nespēja pārvarēt indierenci un narcisismu. Destruktīvi orientēta personība nespēj radīt, izrauties no personiskā narcisisma, pastāvīgi izjūt personisko izolētību un nederīgumu/nevajadzīgumu. Šāda personība izrāda patiku pret nedzīvo, vēlmi iznīcināt dzīvi, sadalīt dzīvi pa daļām, tieksmi pēc visa nedzīvā, tai skaitā mehāniskā. Izteikti destruktīvu personību raksturo nomāktība, iespējams psihotisks un pašnāvniecisks noskaņojums. Viņus „piesaista un aizrauj viss, kas nav dzīvs, viss, kas ir miris: līķi, trūdi, fekālijas, netīrība, kam patīk runāt par slimībām, par bērēm, par nāvi...” [73;212] Pašrealizācija par katru cenu, pat iznīcinot dzīvo, ir veids, kā personība tiek galā ar šo nespēju. Destruktivitāte kā alternatīva dzīves un dzīvības apliecinājumam. Personības ar šādu orientāciju būtībā ir orientētas uz pagātni un nevis uz nākotni, kas viņus biedē un kuru viņi ienīst. Vēlme dzīvi padarīt kontrolējamu transformē to nāvē.

Dzīvi un dzīvību apliecinoša attieksme pārstāv visu humānistisko reliģiju mērķus: cilvēka veidotu tēlu noraidījums jūdaismā iepretim dzīvajam Dievam, kurš nevar tikt nosaukts vārdā, dzenbudistu visa dzīvā vienotības mērķis un kristieša Sv.Jāņa no Krusta nabadzības apsolījums kā atbrīvošanās no mantkārtības un alkātības. [73;211] Šādu attieksmi pret vardarbību ilustrē Bībeles stāsts par jūdu iziešanu no Ēģiptes. Kad Sarkanās jūras ūdeņi appludināja ēģiptiešus, kas sekoja jūdu bēgļiem, daži no eņģeļiem priecājās. Bet Dievs tos sarāja, sacīdams, ka nav iemesla priecāties par šo ļaužu iznīcināšanu, bet šis fakts ir pamats dziļām skumjām. [73;227]

Mīlestība, solidaritāte, taisnīgums, saprātīgums, brīvība, līdzdalība demokrātijā, utopiski mērķi un eksperimenti.	Sadomazohisms, destruktivitāte, negausība, skaudība, narcisisms, nolemtība, rasisms, tieksme karot, „zelta drudzis”, aizraušanās ar nogalināšanas tehnoloģijām.
Alberts Šveicers, Alberts Einšteins, Bertrams Rassel	Ādolfs Hitlers, Josifs Staļins

Parasti sastopamas personības ar jaukta tipa orientāciju. Nav iespējams novilkt striktu robežu starp dzīvi un dzīvību apliecinošu un destruktīvu personību, tomēr praksē ir iespējams atšķirt pārsvarā viena un otra tipa personības. Kā uzskata Fromms, pozitīvi orientēta māte vai skolotāja vairāk uzslavēs un pamanīs bērna radošo darbību un nevis viņa kļūdas vai neprasmi. Ar dzīvi un dzīvību apliecinošu attieksmi apveltīts orientēts ārsts sekos Paracelsa filozofijai. Viņš centīsies ārstēt cilvēku kopumā kā inteligentu un emocionālu būtni un nevis kā sabojājušo mašīnu, kurai nepieciešamas tikai zāles. Turpretī negatīvi orientēta māte, kas interesējas tikai par sava bērna slimībām, par viņa kļūmēm un prognozē savam bērnam drūmu nākotni, inficē šo bērnu ar pašas destruktīvo attieksmi. [73;214]

Lai noteiktu personības orientāciju, Fromms iesaka lietot šādas metodes:

- rūpīgi izpētes subjekta uzvedības novērojumi viņam to nezinot, ieskaitot sejas izteiksmi, leksiku, pasaules uzskatu un nozīmīgu lēmumu pieņemšanas stilu;
- sapņu, fantāziju un humora izpēte;
- subjekta personisko simpātiju un antipātiju izpēte, saskarsmes stils un maniere, veids, kā atstāt iespaidu;
- Roršaha projektīvā testa metodes izmantošana.

Pedagoģisku implikāciju kontekstā no Fromma piedāvātajām metodēm ir izmantojamas tikai dažas:

- pedagoģiskais vērojums;
- skolēna personības izpēte ar visiem pedagoģiski-psiholoģiskās izpētes instrumentiem, kas ir skolas psihologa rīcībā;
- Makkobi-Fromma orientāciju noteikšanas tests, lai atklātu tendences, bet nevis lai noteiktu diagnozi.

Cilvēka personība kā sistēma attīstās visa mūža garumā, un Fromma uzskati šeit ir pretstatā klasiskās psihoanalīzes uzskatiem, ka personības veidošanās noris līdz 5-6 gadu vecumam. [59;488]. Fromms, runājot par rakstura tipiem, raksturo produktīvās un neproduktīvās orientācijas: receptīvā, ekspluatatora, mantrauša, tirgus, produktīva mīlestība un domāšana.

[61;57–100] Jo stingrāk ir izveidojies raksturs, jo noturīgāka ir personības struktūra un grūtāk tā pakļaujas ātrai pārmaiņai. Agrīnās bērnības iespaidi ietekmē personības kopīgo orientāciju, tomēr nenosaka to pilnībā. Līdz ar to audzinātājiem ir iespēja ietekmēt rakstura veidošanos [61;55-56], tādējādi sekmējot tieši dzīvi un dzīvību apliecinošas personības orientācijas attīstību. Fromms uzskata, ka vecāki un viņu izmantotās audzināšanas metodes ir atkarīgas no viņiem aktuālās kultūras struktūrām. Iespējams runāt par „sociālo raksturu”, kurā atklājas noteiktās kultūras sabiedrības locekļiem kopīgās rakstura iezīmes. Tomēr individuālais raksturs veidojas, saduroties personības eksistenciālajiem, individuālajiem un kultūras noteiktiem pārdzīvojumiem ar indivīda temperamentu un fizisko konstitūciju. Šai gadījumā no audzinātāja tiek prasīta paša personības dzīvi un dzīvību apliecinoša attieksme ar atbilstošām vērtībām. Šādas attieksmes dominējošās vērtības ir mīlestība, solidaritāte, kalpošana (kā viens no eksistenciālo vajadzību īstenošanas mehānismiem [59;305]), taisnīgums un saprātīgums. Ja mācības, ar kuru starpniecību noris audzināšana, tiek īstenotas projektorientēti un mācību vides atmosfērā dominē cieņa un sadarbība, tad šādas mācības ir palīgs skolēnu dzīvi un dzīvību apliecinošas attieksmes attīstībai. [73;231] Visas minētās vērtības tiek īstenotas audzināšanas humānajā un kristīgajā paradigmā (skatīt nākošajā nodaļā).

Apkopojot nodaļā iegūtās atziņas, iespējams raksturot ieteikumus audzinātājiem, kas sekmētu skolēnu dzīvi un dzīvību apliecinošas attieksmes veidošanos:

- sekmēt personības dzīvi un dzīvību apliecinošas attieksmes attīstību, nostiprinot atbilstošu vērtību orientāciju (tradicionālās saites, vienojošas vērtības un idejas) un nodrošinot personības eksistenciālās vajadzības;
- sekmēt atbilstoša rakstura attīstību;
- audzināšanas darbā praktizēt pedagoģisko novērošanu, skolēnu pedagoģiski-psiholoģisko izpēti un regulāri sniegt atgriezenisko saiti audzēkņiem un vecākiem par novērojumu rezultātiem;
- radīt apstākļus audzināšanas norisei dzīvi un dzīvību apliecinošā vidē;
- audzināšanā īstenot radošumu kā principu;
- audzināšanas saturā balstīties uz eksistenciālo jautājumu atbilžu meklējumiem;
- audzināšanā izvēlēties projektorientētu pieeju un sekmēt cieņu un sadarbību īstenojošu mācību vidi.

## 2. Dzīvi un dzīvību apliecinošas attieksmes sekmējoša kristīgās audzināšanas sistēma

Minētajā nodaļā tiks raksturotas vairākas audzināšanas paradigmas un analizētas šo paradigmu iespējas skolēnu dzīvi un dzīvību apliecinošas attieksmes sekmēšanā. Aplūkotas attiecības starp **audzināšanu, reliģiju un kultūru**, jo viena no raksturotajām un analizētajām paradigmām ir kristīgās audzināšanas paradigma. Tiks atklāta sakarība, ka reliģija kā kultūras nozīmīgs aspekts ir obligāts nosacījums audzināšanas, tās plašākajā nozīmē, īstenošanai. Kultūras pārnese ietver sevī reliģijas kā audzināšanas komponentes likumsakarīgu klātesamību. Tiks izstrādāta un raksturota kristīgās audzināšanas sistēma, kas sekmētu skolēnu dzīvi un dzīvību apliecinošas attieksmes veidošanos.

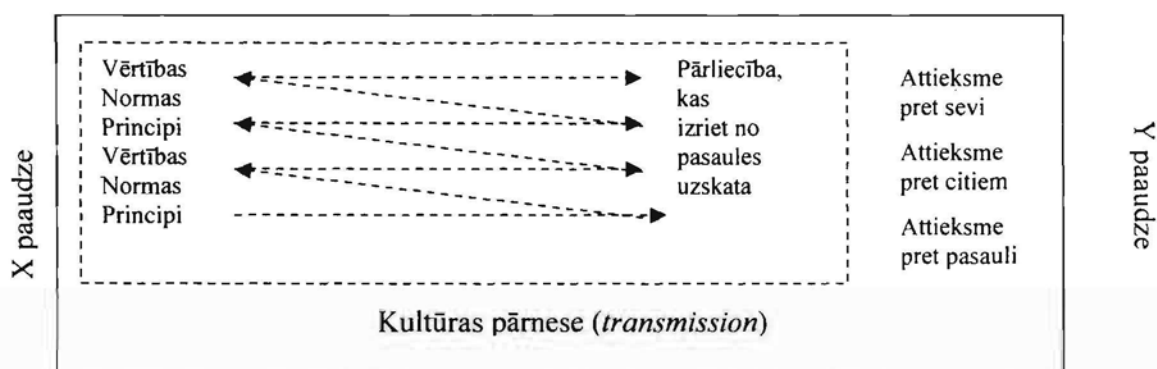
## 2.1. Audzināšanas struktūmodelis

Apkopojot jēdziena “audzināšana” studiju rezultātu [pielikums Nr.4], autore piedāvā sekojošu definīciju:

**Audzināšana – vērtību internalizācija (individuālais aspekts), kuras rezultātā vērtības, normas un principi tiek saskaņoti ar personisko pārlicību, kas izriet no pasaules uzskata un izpaužas noteiktās attieksmēs pret sevi, citiem un pasauli, un noris kultūras pārneses (*transsmision*) procesā.**

Internalizācijas jēdzienu autore interpretē atbilstoši psiholoģijas vārdnīcā izteiktai redakcijai: *Interiorizācija, internalizācija (lat.interior – iekšējs) – ārējās darbības transformācija intelektuālajā, iekšējā darbībā; sociāla satura pieņemšana un neapzināta apgūšana. [101: 62]*

Minētā definīcija grafiski izskatās šādi:



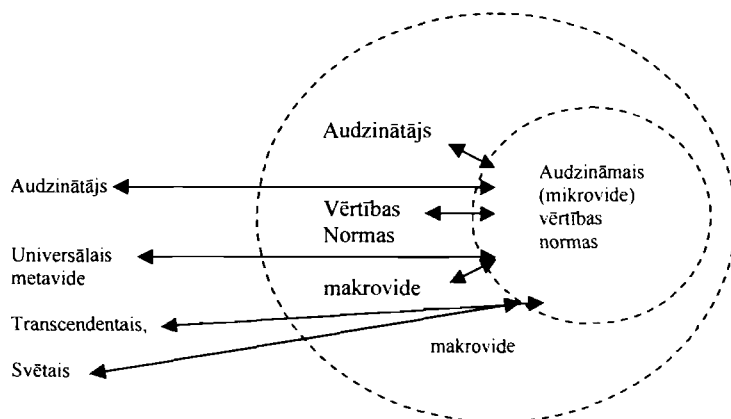
1.att. Audzināšanas jēdziena grafiskais modelis

Minētā definīcija ir universāla (nav piesaistīta konkrētai audzināšanas paradigmai), jo, mainoties vērtībām un normām, nemainās process kopumā. Tātad, neatkarīgi no audzināšanas satura un mērķiem, procesa būtība nemainās. Internalizācijas process ietver sevī personības garīgo un morālo attīstību (pasaules uzskata, vērtību sistēmas, rakstura attīstību). Šī procesa rezultāts ir audzināmā attieksme, kas atklājas personības pozīcijā (nostājā) un izpaužas konkrētā uzvedībā (sociālā veidošanās). Minētais modelis audzināšanas procesā iekļauj arī individuāciju. [9;198]

Nosacīti varam teikt, ja DNS spirāle ir katra cilvēka bioloģiskā pase, tad vērtību internalizācijas spirāle ir katra indivīda kulturalizācijas pase.

Pēc autores piedāvātās definīcijas audzināšanas jēdziena būtība ir vērtību internalizācijas process. Šī procesa darbības subjekts/ti var būt gan pats audzināmais, gan audzinātājs (audzināšana/pašaudzināšana). Vērtības var būt gan apzināti izvēlētas (mērķtiecīga darbība), gan netieši piedāvātas. Par netieši piedāvātām vērtībām J.A. Students raksta: “ (..) kaut gan tikai

cilvēku var audzināt, tomēr kā audzinātājs neparādās vienīgi cilvēks. Audzinātāja lomā nostājas arī citas būtnes, dažādas parādības un apstākļi, kas uz cilvēku atstāj audzinātāju iespaidu, kaut gan cilvēks tās neaudzina un arī nevar audzināt.” [28;55] Normas līdzvērtīgi var būt gan neapzināti pārņemtas (ģimenē, skolā, sabiedrībā), gan apzināti iemācītas atbilstoši sabiedrībā vispārpieņemtajām normām.



## 2.att. Dažādu audzinošo elementu mijiedarbība

Minētā shēma atklāj, ka pastāv mijattiecības starp audzinātāja un audzināmā principiem. Iekšējām un ārējām normām un vērtībām, mikrovides, makrovides un metavides ietekmi uz internalizācijas procesu.

Metavide – universālais, metafiziskais, transcendentais, svētais, ideālais, absolūtais – reliģiskais.

Augstākminētās mijattiecības un process noris uz kultūras pārneses (*transmission*) fona – x paaudze pārnes kultūras mantojumu y paaudzei.

Piedāvātais audzināšanas jēdziena struktūrmodelis tapis, apkopojot noteiktas teorētiskās atziņas.

Izstrādājot audzināšanas jēdziena struktūrmodeli, par pamatu izmantots angļu termins *education*, jo pretstatā vācu *Erziehung* un krievu *воспитание*, tas ietver visplašāko nozīmju spektru un palīdz atklāt *audzināšanas* jēdziena sarežģīto un daudzveidīgo saturu.

Vienojošais visiem skaidrojumiem ir rezultāts un procesa aspekts. Augšana kā process, kas rezultējas konkrētā uzvedībā (paradumi, dzīves prasme). Tomēr augšana neiezīmē procesa apzinīgumu.

Autores izvēlētais angļu termins *education* [109;584] saturiski ir attīstījies līdzīgi citiem pedagogijas jēdzieniem. [13;13-14] Vārds *education* ceļas no latīņu *educationem* (1531) – audzināt, izaudzināt, uzaudzināt. [99;58] Tā izpratne angļu valodā sākotnēji nozīmēja barošanu

vai audzēšanu (līdzīgi kā krievu valodas skaidrojumā tā šaurākajā nozīmē). Plašākā nozīmē - (jaunas personības) izaudzināšanas process; (*manner*) veids, stils, izturēšanās, paražas, kādās personība tiek audzināta. Var teikt, līdzcilvēku rīcības paraugs, kura iespaidā persona pārņem noteiktas normas, vērtības un attieksmes.

Gadsimta laikā jēdziena saturs paplašinās līdz procesa konkretizēšanai kā sistemātisku instrukciju, skološanas vai vingrinājumu sistēmai, kas palīdz jauniešiem (arī pieaugušajiem) sagatavoties darba dzīvei. (1661.) Tāpat tas tiek skaidrots, kā pilns mācību kurss, ko saņēmusi kāda persona, piemēram, klasiskais, medicīniskais, tehniskais u.c. Kopš 1860. gada jēdziens iegūst jaunu vispārīgumu un ietver sevī kultūras un spēju attīstību, rakstura veidošanos. Nereti audzināšana tiek raksturota kā intelektuālā, morālā u.c. veida izglītība (*moral education; values education; intellectual education etc.*).

Audzinašanas jēdziena vēsturisko attīstību ir noteikusi tā [9;203] pamatizpratne kā *produktīva darbība* un *bērna dabiska attīstība*. Pēdējais šī jēdziena skaidrojums atbilst mūsdienu izpratnei par audzināšanas saturu: "intencionāla (ievirzīta), plānota un normatīvi orientēta darbība, kurā noteikti uzsverama bērna augšanas un veidošanās procesa sfēra". [9;207 un 29;17-19]

Audzinašana tiek definēta kā dzīves prasmju apgūšana līdzīgi 1661. gada *education* jēdziena izpratnei, kā mērķtiecīgai darbībai, lai sagatavotu dzīvei.

Jēdziens ietver sevī nepieciešamību pēc mērķa, normām un vērtībām, saskaņā ar kurām tiek radītas un rastas iespējas attīstībai. Līdzīgi, kā to var saprast jau sākotnējā jēdziena *education* satura aprakstā.

20.gadsimta izcilais teologs Pauls Tillihs jēdzienam *education* piešķir trīs funkcijas [51;147]:

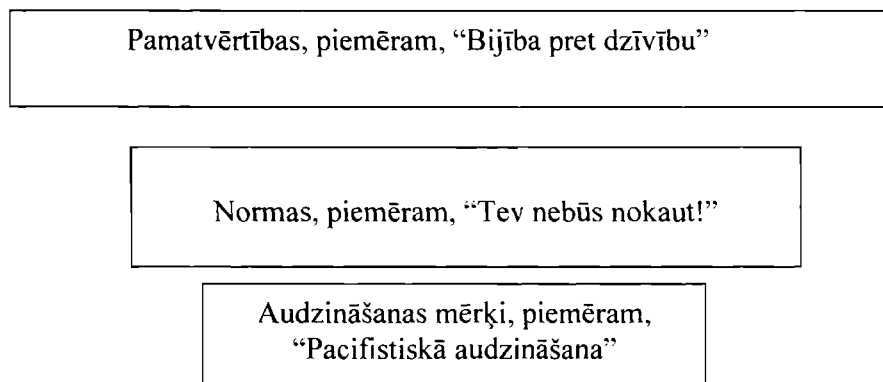
- tehniskā jeb prasmju attīstība (šeit tiek akcentētas prasmes visplašākajā to izpratnē), kas tiek īstenota ar izglītības starpniecību;
- humānistiskā jeb visu cilvēka potenciālu attīstība gan individuālā, gan sociālā aspektā, kas tiek īstenota ar individuācijas un socializācijas starpniecību;
- inducējošā (*inducting*) jeb piesaistošā konkrētās sociālās grupas tradīcijām, simboliem un prasībām, kas tiek īstenota ar audzināšanas starpniecību.

Pēdējā no trim funkcijām atbilst audzināšanas dabai un atklāj tās mērķi - iesaistīties/piederēt konkrētās sociālās grupas aktualitātei – kopienas, ģimenes, dzimtas, pilsētas, nācijas un baznīcas dzīvei un garam. Jautājums par piederību, pārliecību un identitāti ietver sevī potenciālu konfliktu un ekstrēmā gadījumā, piemēram, politiski atbildot uz jautājumu, ko nozīmē būt pilsonim, var pārvērsties par noziegumu pret cilvēci. Tādēļ atbilstoša reliģiskā audzināšana nodrošina kompetentas piederības, pārliecības un identitātes jautājumu atbildes. [83;80] Šāda indukcija spēj īstenoties ne tikai spontāni ar indivīda iesaistīšanos kādas grupas dzīvē, bet arī

mērķtiecīgi ar intelektuālas vadības palīdzību. Šeit atklājas skolas kā audzinātājas funkcijas [51;147]:

- radīt apstākļus indivīda brīvai līdzdalībai skolas dzīvē;
- mērķtiecīga vadība ar konkrētu vērtībizglītojošu mācību un audzinošu programmu starpniecību.

Shematiski nepieciešamību audzināšanā iekļaut vērtības un normas atklāj Herberts Gudjons savā darbā “Pedagoģijas pamataziņas.” [9;209]



### 3.att. Audzināšanas mērķi, normas, vērtības

Vērtību un normu daļa attiekos uz audzināšanas paradigmu (lat.*para* + *deigma* – *piemērs*) definīciju. Normas - rīcības noteikums, pieņēmums, princips, mēraukla [104;524] - nosaka audzināšanas saturu un norāda gribas piesaistes kapacitāti. Savukārt audzināšanas mērķi atklāj sasniedzamo rezultātu (attieksmes) un tā mērāmību atkarībā no mērķa detalizācijas pakāpes. Mērķis izrietēs no audzināšanas paradigmas. Gudjons, runājot par normām un mērķiem kā tuvu saistītiem jēdzieniem, kas raksturo kādu vēlamu (ideālu) stāvokli, pauž uzskatu, ka normas ir pārliecības un priekšstati par vēlamu. Autore savukārt pieturas pie ieskata, ka normas ir noteikumi jeb atskaites sistēma darbībai. Piemēram, audzināšanas humānā paradigma atšķirsies no audzināšanas kristīgās paradigmas. Savukārt gan pamatvērtības, gan normas atklāsies konkrētos sasniedzamos rezultātos (mērķos) un, plašākā nozīmē, ideālā psihiskā dispozīcijā, kas audzināmajam pēc iespējas precīzāk jāīsteno. Audzināšanas mērķi atšķirsies atkarībā no paradigmas.

Kristīgās pedagoģijas vēsturnieks Lourencs Kremins (*Lawrence Cremin*) audzināšanas definīciju izsaka šādi: “Audzinašana ir pārdomāta, sistemātiska un pacietīga piepūle pārnest (*transmit*), ierosināt un iegūt zināšanas, attieksmes, vērtības, prasmes vai jutīgumu, vai jebkuru citu šīs piepūles rezultātu.” [41:20] Minētā definīcija atklāj procesu kā indivīda apzinīgu transmisiju un norāda uz prāta, gribas un jūtu vienotību audzināšanā.



Vairāk uz personību kā audzināšanas subjektu ir centrēta Alfreda Norsa Vaitheda (*Alfred North Whitehead*) definīcija: “Audzināšana ir individuālās vadlīnijas ceļā uz dzīves mākslas izpratni; un dzīves mākslu es domāju kā dažādu darbību pilnīgu rezultātu, kas aktuālajā sociālajā vidē izsaka cilvēka esamības iespējamību (potencialitāti)”. [41;21] Minētā definīcija norāda uz audzināšanas individuālo aspektu (individuālas vadlīnijas/personiski nozīmīga dispozīcija) un sociālo aspektu (aktuālā sociālā vide).

Latviešu pedagoģiskās domas vēsturē varam atrast vairākas autoritātes, kas ir mēģinājušas definēt audzināšanas jēdzienu. Tā J.A.Students uzskata, ka audzināšana ir visaptveroša garīgās dzīves izpausme, kas integrē gan zinātņi (audzināšanas teorijas), gan mākslu (audzinātāja un audzināmā mijattiecības). [28;28]

“Audzināšana ir gribas, jūtu un prāta attīstīšana virzienā uz audzināšanas mērķi.” [28;53] Turklāt šis process ir abpusēji apzinīgs - gan no audzinātāja, gan audzināmā puses. Tieši apzinīgums ir būtiskā atšķirība no jēdziena “izaudzēt, audzināt” (bringing up). Šim pieņemumam atbalsts rodams mūsdienu pedagoga Vitolda Krieviņa darbā “Izglītības socioloģija”. Līdzīgi tiek apgalvots, ka subjekta/skolēna spēju un īpašību pilnveide ir audzināšanas procesa saturs un galvenais rezultāts (attīstība kā process un rezultāts). Meklējot saikni ar “education” trīskāršo nozīmi, iespējams pievienot J.A.Studenta secinājumu, ka izglītība ir līdzeklis audzināšanas mērķa sasniegšanai. [28;32]

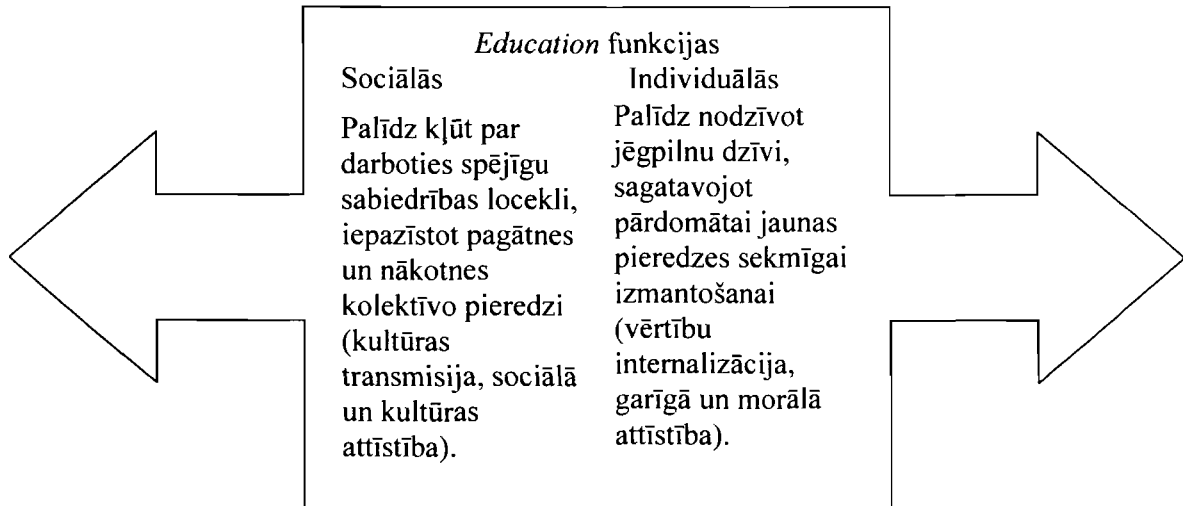
Latviešu pedagoģijas autoritāte Voldemārs Zelmenis audzināšanu tās šaurākajā izpratnē definē “kā personības attieksmju un pozīcijas veidošanos pret apkārtni” (psihiskā dispozīcija). [31;173]

A. Šponas darbā “Audzināšanas teorija un prakse” atrodam šādu definīciju: “Audzināšana ir daudzpusīga mācību un ārpusklases, skolas, ģimenes un sabiedrības darbība, kas virzīta uz attieksmes veidošanu pret sevi un citiem cilvēkiem, sabiedrību un valsti, pret darbu, pret dabu, kas viss kopumā veido audzināšanas saturu un formas.” [29;14] Minētā definīcija mēģina ietvert visu audzināšanas jēdziena kompleksumu.

Savukārt “Konceptija audzināšanas darbībai pamatizglītības un vidējās izglītības iestādēs”, kas tika apstiprināta 1999. gada 25. oktobra IZM rīkojumā, formulē audzināšanu šādi - pastāvīgs cilvēku mijiedarbības process, kurā attīstās un īstenojas personīgi nozīmīga attieksme pret vērtībām – sevi, citiem cilvēkiem, valsti, darbu un kultūru. [120]

Šī izpratne ir atbilstoša “Pedagoģijas terminu skaidrojošās vārdnīcas” plašākajam skaidrojumam un uzsver audzināšanas sociālo aspektu (cilvēku mijiedarbības process). Latviešu mūsdienu pedagoģiskajā literatūrā sastopamies ar tendenci audzināšanu identificēt ar socializāciju vai vismaz socializāciju padarīt par audzināšanas būtiskāko funkciju. [13;15] Tomēr. atsaucoties

uz Tiliha izpratni par *education* funkcijām, audzināšana ir īpaša indukcijas funkcija. Līdzīgi tas atklāts 4. attēlā [110;642] :



4.att. *Education* (audzināšana, izglītība, socializācija) funkcijas

„Audzināšanas nozīmīgākā funkcija un pienākums ir sagatavot mūs pilnīgai dzīvei.”

H. Spensers

Salīdzinot audzināšanas un izglītības jēdzienus, kā jau iepriekš tika minēts, J.A. Students izglītību uzskata par audzināšanas līdzekli, savukārt, neieslīgstot plašākā jēdziena “izglītība” pētījumā, autore piekrīt uzskatam, kura pamatā ir Pestalocija un Humbolta klasiskā tradīcija šī jēdziena atklāsmē [9;221]. Izglītība šādā izpratnē ir prasme būt un sadzīvot, prasme līdzdarboties kultūras mantojuma papildināšanā, vispārpieņemams saturs, daudzpusīga – morāla, garīga, kognitīva, sociāla, estētiska, praktiska. No minētā apraksta ir skaidrs, ka izglītības jēdziens atrodas ciešā saistībā ar audzināšanas (morālā, garīgā, estētiskā) un socializācijas (sociāls, praktisks) jēdzieniem. Visi trīs jēdzieni nav nodalāmi un patiesībā izsaka viena procesa dažādus aspektus.

No iepriekšminētā iespējams nosacīti nodalīt to pedagoģiskā procesa komponenti, kas ir attiecināma uz personības garīgo un morālo attīstību, jo tieši šie personības attīstības aspekti ir ciešā saistībā ar normām un vērtībām, kas sekmēs spēju iesaistīties/piederēt konkrētās sociālās grupas aktualitātei – kopienas, ģimenes, dzimtas, pilsētas, nācijas un baznīcas dzīvei un garam.

Šo funkciju iespējams īstenot:

- radot apstākļus indivīda brīvai līdzdalībai skolas dzīvē;
- mērķtiecīgi rosinot ar konkrētu vērtībuzglītojošu mācību un audzinošu programmu starpniecību.

## 2.2. Audzināšanas paradigmu raksturojums

Audzināšanas būtību nosaka tās vērtīborientācijas jeb paradigmas. Paradigmas ir pedagoģisko ideju kopums, kas objektivizējas noteiktās izglītības koncepcijās, modeļos, shēmās u.c. Paradigma šeit tiek saprasta kā noteikta teorija un pieeja, kas aptver konkrētas vērtības, mērķus un līdzekļus to sasniegšanai, izpratne par pedagoģiskā procesa komponentu savstarpējo sakarību raksturu. [81;28] Paradigma paredz galveno problēmu kopumu un to vispārējos risinājumus ilgākam laika periodam.

Ikviens audzinātājs ir noteiktas paradigmas īstenotājs, tādēļ pašam audzinātājam ir svarīgi izprast un apzināties gan savu vērtīborientāciju, gan izpratni par galvenajiem esamības izteicējiem.

Lai noteiktu Latvijas vispārīzglītojošajās skolās audzinātāju īstenotās audzināšanas paradigmas, tika īstenotas 12 klašu audzinātāju intervijas.

Pētījuma ietvaros tika intervēti 12 audzinātāji un viņu demogrāfiskie dati apkopoti sekojošajā tabulā:

2. tabula

**A un B grupas klašu audzinātāju demogrāfisko datu tabula**

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	B1	B2	B3	B4	B5	B6
dzimums	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
vecums	46	31	50	46	30	56	48	52	45	40	51	50
darba stāžs	10	10	5	12	5	35	27	30	22	19	29	28

0 – sieviete, 1 – vīrietis

No tabulas redzams, ka intervētas 11 sievietes un 1 vīrietis, audzinātāju vecums atrodas intervālā no 30 līdz 56 gadiem. A grupas (skolas, kurās tiek īstenoti kristīgās audzināšanas elementi) audzinātāju vidējais vecums ir 43 gadi, B grupas audzinātāju (skolas, kurās netiek īstenoti kristīgās audzināšanas elementi) vidējais vecums ir 47 gadi. (Detalizētāku A un B skolu grupas raksturojumu skatīt skolēnu izpētei veltītajā 3. nodaļā.) Darba stāžs intervētajiem audzinātājiem atrodas intervālā no 5 līdz 35 gadiem. A grupas audzinātāju vidējais darba stāžs ir 13 gadi, B grupas audzinātāju vidējais darba stāžs ir 26 gadi.

Izpētes instruments ir autores izstrādāta audzinātāju intervija, kurā tiek raksturoti audzinātāju priekšstati par izglītības filozofijas atbilstošiem paradigmu kritērijiem. Paradigmas metafiziskais aspekts: jēga, kas ir esamība, cilvēka daba; epistemoloģiskais aspekts: audzināšanas mērķis, audzināšanas metode, audzināšanas saturs; akseoloģiskais aspekts: reliģija, vērtības, pedagoģiskās autoritātes. Minētā intervija izmantota kā kontroles elements kristīgās audzināšanas paradigmas noteikšanai, un arī kā audzinātāja kompetences mērījums.

Audzinātāju personiskā audzināšanas filozofija atklājas viņu intervijā paustajās atziņās, kas pilnībā fiksētas tabulā un interpretētas ar kontentanalīzes palīdzību:

3. tabu.

### A un B grupas klašu audzinātāju interviju rezultātu apkopojums

	A	B
<b>Jēga</b>	Pašizpaušme; pozitīva darbība; bērni, darbs; darbs un tas kam velta savu dzīvi; ģimenes veidošana un savstarpējās attiecības; dzīvotgriba; attīstībā.	Katra cilvēka turpinājums bērnos; esmu cilvēks – spēju just; savstarpējās attiecības, izziņa; individualitāte un sociāla būtne; draugi, darbs, kuru mīli, ģimene; mīlestība, sapratne, bērni.
<b>Kas ir realitāte</b>	objektīvā īstenība; dzīve; tas, kas šobrīd notiek; veido un redz cilvēks, kas ietekmē cilvēku, fiziskā pasaule; apkārtējā dzīve.	Izriet no cilvēka darbības, pieredzes, sajūtām; tas, kas notiek laikā, kad es dzīvoju; dzīve; objektīvi novērtēta esamība
<b>Cilvēka daba</b>	atkarīga no audzināšanas, vides, stereotipiem, rakstura īpatnībām; dažāda; labs, dzīves laikā mainās; laba, apstākļi un vide samaitā; dažāda; labvēlīga.	Labs un brīvs, top negatīvs ārējās ietekmes rezultātā; mainīga; dīvkosīgs; paaudžu pieredze un mantojums; cilvēks ir zinātkārs; miermīlīga.
<b>Audzināšanas mērķis</b>	<b>sekmēt</b> motivētas personības veidošanos, <b>attīstot</b> prasmes sadarboties un adaptēties mainīgajā vidē; <b>veidot</b> brīvu personību; <b>izaudzīnāt</b> patstāvīgi domājošu cilvēku, kurš prot sevi aizstāvēt; <b>izveidot</b> tikumīgu un harmonisku personību, spējīgu pastāvēt mainīgajā pasaulē; labs cilvēks; cilvēcības <b>audzināšana</b> , labestīguma, taisnīguma, ētisku normu audzināšana, <b>attieksmju audzināšana</b>	<b>palīdzēt</b> cilvēkam atrast sevī gaišo; <b>izaudzīnāt</b> cilvēku – jūtīgu, kurš labi komunicējas ar cilvēkiem, atklātu, godīgu, spēj pastāvēt un aizstāvēt savus uzskatus; <b>sekmēt</b> pozitīvas savstarpējās attiecības, spējas izprast vienu otru; augstas tikumības <b>ieaudzināšana</b> ; <b>ieaudzināt</b> paklausību, patriotismu, godīgumu; <b>ieaudzināt</b> patstāvību, godīgumu, ticību.
<b>Audzināšanas metode</b>	Sadarbošanās; sarunas; individuālais darbs ar skolēniem un bērnu vecākiem; savstarpējās saskarsmes veidošana; sarunas un problēmu risināšana; personības izpētes testi; uzklausīt; dialogs.	Sarunas, diskusijas; viedokļu uzklaušana; kopīgi saskaņotas rīcības meklējumi; klasisko iemaņu un vērtību ieaudzināšana; pārsvarā audzināt ar mīlestību, sapratni un spēju iejusties savā skolēnā, izprast viņu jebkurā situācijā; bieži domāju, ka es nemācu priekšmetu, bet <u>cilvēku!</u> Tā arī ir vērtība; individuāls darbs; personiskais piemērs; pārrunas, dialogi, video.
<b>Audzināšanas saturs</b>	Mācīt cieņu vienam pret otru, izprast citādo, kolektīvisms; savstarpējo attiecību pareiza veidošana, patriotisms un līdzjūtība pret citiem, veselīgs dzīvesveids, pareiza laika	Tikumiskā audzināšana, ētisko pamatvērtību apguve; laba, saturīga literatūra, ētika, kristīgā mācība, ģimenes mācība; psiholoģija, attīstoši mērķi;

	plānošana; dzīve; ētiskas normas, tāpēc, ka tās ir saistītas ar cilvēka attiecībām ar citiem cilvēkiem, ar socializāciju.	ideālas vēsturiskas personības, literāri varoņi; sākt ar vecāku audzināšanu; Bībeles mācība.
<b>Pedagoģiskās autoritātes</b>	Freids, Adlers, Fioe Bensone, M.Tupese; J.Mencis, L.Petermane, J.Pujāts; mana latviešu valodas skolotāja Anna Bērziņa, vācu valodas skolotājs E.Ztle, mācītājs J.Rubenis; Komenskis, Z.,Mauriņa; Davidovs, Vigotskis, Bībele.	Jānis PāvilsII, Freids, Rodžers; A.Skalbergs, A.Milts; tante, mācību pārzine skolā, kurā mācījos; Komenskis (2), Pestalocijs, Cicerons; Suhomļinskis (2), Vigotskis (2),
<b>Reliģija</b>	Pieņemu un respektēju; pasauli radījis Dievs un cilvēks tajā ielikts, lai pār pasauli valdītu; nepiederu pie konkrētas konfesijas, bet ticu, ka Dievam ir ietekme manā dzīvē; esmu kristiete; pareizticīga.	Dievs ir tas, kas stāv aiz subjektivitātes un objektivitātes; es vienmēr esmu ticējusi kaut kam augstākam; es neticu, bet ir personiski svētas lietas un vietas: baznīca, teātris, cilvēki, kapsēta; pareizticīga (2)
<b>Vērtības</b>	Cieņa (5), godīgums (5), mīlestība (3), taisnīgums (2), draudzīgums (2), izpalīdzība (2), patriotisms (2) pienākums, izglītība, brīvība, žēlsirdība, līdzietība, pateicība, garīgās vērtības, saprātne, uzklausīšana, labestība, rūpes par otru, dzīvesprieks, tolerance, neatdarīt jaunu ar jaunu, darba mīlestība, čaklums, patstāvīgums, atbildības sajūta, saudzīga attieksme pret dabu, uzticība, ziņkārība, veselīgs dzīves veids, labvēlīga attieksme, līdzjūtība.	Godīgums (5), cilvēkmīlestība (5), izpratne (4), cieņa (3), patriotisms (2), disciplinētība (2), saskarsme, savstarpējās attiecības (2), labdarība (2), ticība (2), kārtīgums (2), rūpes par dabu (2), atvērtība, pieejamība, mērķtiecība, pietātes izjūta, pašcieņa, aktualitātes izjūta laikā, atbildības sajūta, radošums, labestība, taisnīgums, spēja orientēties situācijā, situācijas kompromisa meklēšana, mīlēt sevi, smaida terapija, zināt likumus, cilvēciskums, izzīņa, patiesums, rūpes par citiem, dzīvesprieks, draudzība, ģimene, draugi, darbs.
<b>Programmas elementi</b>	Rakstura attīstības programmas-5; Kooperatīvās mācības-2; Kritiskās domāšanas spēju attīstība-6; Darbības projektu īstenošana-6.	Rakstura attīstības programmas-4; Kooperatīvās mācības-1; Kritiskās domāšanas spēju attīstība-5; Darbības projektu īstenošana-6.

Apkopojot iegūtos datus, iespējams secināt, ka nepastāv būtiskas atšķirības starp vienas un otras grupas audzinātāju pamatprincipiem, kas tiek īstenoti audzināšanā. Tā piemēram, metafizisko kritēriju raksturojums parāda, ka A grupas audzinātāji līdzīgi kā B grupas audzinātāji visi nav spējuši atbildēt uz jautājumu par realitāti. Attiecībā uz dzīves jēgu abu grupu atbildes ir līdzīgas. Dzīvei jēgu piešķir sociālās saites (bērni, ģimene, draugi, attiecības) un darbs. Cilvēka daba kopumā novērtēta kā sākotnēji laba vai laba, kas tiek ietekmēta dzīves laikā un mēdz kļūt „samaitāta”, „negatīva”. B grupā vienā gadījumā cilvēka daba apzīmēta kā „divkosīga”.

Vairums audzinātāju savos uzskatos metafizikas aspektā (jēga, realitāte, cilvēka daba) balstās reālisma atziņās – realitātes būtība ir fiziskas lietas un pieredze, vai šo lietu un pieredzes uztvere. [37;186] Savukārt reālisma filozofijai vairāk atbilst autores aprakstītās biheiviorisma un vēsturiskā materiālisma audzināšanas paradigmas (skatīt nākošajā apakšnodaļā).

Epistemoloģisko jautājumu risināšanai vairums audzinātāju izvēlas skolotāja centrētu un instruējošu pieeju, kas raksturīga vēsturiski materiālistiskai un biheivioristiskai audzināšanas paradigmai. Par to liecina audzinātāju lietotie darbības vārdi audzināšanas mērķu raksturojumā. A grupā tikai viena audzinātāja izvēlas *sekmēt* skolēnu attīstību, kamēr 6 gadījumos lietoti darbības vārdi – veidot, izaudzināt, izveidot, audzināšana (3x). B grupas audzinātāju formulētajos mērķos 2 gadījumos izmantoti darbības vārdi *sekmēt* un *palīdzēt*, pārējos gadījumos lietoti tādi darbības vārdi kā *izaudzināt*, *ieaudzināšana* un *ieaudzināt* (2x). Šāda darbības vārdu izvēle liecina par subjekts-objekts attiecību īstenojumu, kas raksturīgs biheivioristiskai pieejai.

Savukārt metodika, kas izvēlēta minēto mērķu sasniegšanai, vairāk raksturo audzināšanas humāno paradigmu. Līdzīgu nekonsekvenci mērķu un līdzekļu vienotā izvēlē iespējams vērot izglītībā kopumā – gan mācību priekšmetu standartu un programmu izstrādē atbilstoši valsts pamatzglītības standartam, gan to īstenošanā konkrētajā mācību praksē. Autore uzskata, ka šeit parādās gan skolotāju, gan audzinātāju profesionālās pilnveides un tālākizglītības nepieciešamība. Nereti profesionālās izglītības programmās skolotāji un audzinātāji tiek sagatavoti strādāt, izmantojot jaunākos sasniegumus didaktikas jomā, bet netiek atklāta šo jauninājumu izglītības filozofijas bāze. Līdz ar to, neapzināti kompilējot dažādu paradigmu elementus, notiek mērķu un vērtību sajukums, kas atstāj iespaidu uz procesu kopumā. Šādu neizpratni pamato skolotāju izvīrtie audzināšanas mērķi, izvēlēta metodika un beigās norādītie īstenotie audzināšanas programmu elementi. Mērķos tiek izvīrtā nepieciešamība pēc sadarbības prasmju attīstīšanas un savstarpējo attiecību pilnveides, bet kooperatīvās mācības kā līdzeklis šo mērķu sasniegšanai no 12 audzinātāju puses ir norādīts, kā izmantots tikai 3 gadījumos.

Paradigmu akseoloģiskie aspekti, līdzīgi kā metafiziskie un epistemoloģiskie, abu grupu audzinātājiem ir līdzīgi. Intervijās atklājās, ka gan vienā, gan otrā grupā ir audzinātāji, kas uzskata sevi par kristiešiem. Turklāt vairāki no viņiem norāda piederību pareizticīgo konfesijai, kas

nozīmē, ka kristīgās audzināšanas jautājumi varētu tikt skatīti pareizticīgo tradīciju gaismā (skatīt teorētiskā pētījuma daļā). Vērtību uzskaitījuma ziņā dominējošās vērtības abās grupās ir cieņa, godīgums, mīlestība, izpratne, patriotisms. Minētās vērtības teorētiski norāda uz orientāciju ideālisma filozofijas virzienā, kas paradigmu raksturojumos atklājas kristīgajā un humānajā paradigmā.

Audzinātāji kā savas pedagoģiskās autoritātes ir minējuši personiskā pieredzē nozīmīgas personības (mans skolotājs...), kristīgas autoritātes (Jānis Pāvils II, J.Pujāts, J. Rubenis, Bībele), psihologus (Freids, Ādlers, Rodžers, Vigotskis), pedagogus (Komenskis, Pestalocijs, Suhomlinskis), filozofus (A. Milts, Cicerons, Z. Mauriņa). No minētajām autoritātēm psiholoģijā, pedagoģijā un filozofijā vairums nominēto ir saistāmas ar kristīgās vai humānās audzināšanas paradigmām. Salīdzinoši A grupas uzskaitīto personību saraksts ir plašāks nekā B grupas audzinātājiem, kas, iespējams, atklāj lielāku atvērtību viedokļu dažādībai un daudzveidībai.

Apkopojot audzinātāju interviju datu analīzes rezultātus, iespējams apgalvot, ka minētie audzinātāji savās audzināšanas paradigmātiskajās nostādnēs ir ceļā starp iepriekšējo vēsturiski-materiālistisko un mūsdienu aktuālajām humānistiskajām un biheivioristiskajām paradigmām. Pat audzinātāji, kuri identificē sevi kā kristiešus, savos audzināšanas mērķos neiekļauj kristīgās audzināšanas paradigmas būtiskos elementus. Tikai atsevišķos gadījumos ir minēti tādi kristīgās audzināšanas elementi kā kristīgā mācība un Bībeles mācības (audzināšanas saturs), ticība (vērtības). Salīdzinot intervijas rezultātus ar testa jautājuma (skatīt skolēnu un audzinātāju Makkobi-Fromma testa rezultātu raksturojumu un analīzi 3. nodaļā) par reakciju uz laupītāju rezultātiem, iespējams redzēt, ka personiskais īpašums varētu kļūt par iemeslu kāda cita dzīvības apdraudējumam. Līdz ar to priekšstats par audzināšanas paradigmu paustie akseoloģiskie uzskati korelācijā ar konkrētas situācijas risinājumu nonāk pretrunā viens ar otru. Tāpēc minētā pētījuma ietvaros audzinātāju īstenotās audzināšanas paradigmas nav identificējamās tiešā veidā ar kādu no teorētiski eksistējošajām. Tas atklāja nepieciešamību veikt teorētisku pētījumu par šādiem būtiskiem jautājumiem:

- reliģijas, kultūras un izglītības attiecības;
- aktuālo audzināšanas paradigmu raksturojums un to salīdzinājums ar kristīgās audzināšanas paradigmu;
- kristīgās audzināšanas sistēmas izstrāde un pamatojums.

Turpmākajās pētījuma nodaļās tiks meklētas atbildes uz šiem jautājumiem.

## 2.2.1. Audzināšanas un reliģijas mijattiecības

Vārds *reliģija* cēlies no latīņu vārda *religiō* un nozīmē – saistība, zvērests, dievu godināšana.[99;149] Zinātnieks, kas nodarbojas ar reliģiju pētniecību, Maskavas Valsts Universitātes profesors A. Zubovs piedāvā šādu *reliģijas* definīciju: ”reliģija – tas ir paņēmiens un paņēmienu kopums, kā cilvēks sasniedz Dievu, mirstīgie – nemirstīgo, pārejošie – mūžīgo. Tāpēc vārds “reliģija” attiecas uz vārdu “saistība.”” [69;6] Jēdzienu *saistība* un *attieksme* saturs norāda uz to sabiedriskumu. Saistība cilvēkam ar cilvēku, saistība cilvēkam ar pasauli, saistība cilvēkam ar Dievu. Līdzīgi kā attieksme pret sevi (tā veidojas noteiktās attiecībās), otru cilvēku, pasauli un Dievu. Psihoanalītiķis E. Fromms uzskata, ka reliģija ir jebkuras cilvēku grupas “domāšanas un rīcības sistēma, kas indivīdam ļauj īstenot jēdzīgu eksistenci un dod uzticīgas kalpošanas objektu.” [60;158] Tādēļ pašsaprotami, ka jau kopš cilvēces pirmsākumiem indivīda saistība ar Dievu un attieksme pret Dievu ir aktuāla cilvēciskās esamības daļa. Profesors K. Kundziņš savā darbā “Sabiedrība un gara kopība” atklāj gara kopības ģenēzi no cilvēces vēstures pirmsākumiem līdz mūsdienām. Sākotnēji cilvēka vitālās tendences un tieksme vairo savas kopienas dzīvo spēku pārtop kolektīvajās interesēs par vispārējo labklājību, kuras savukārt rod savu piepildījumu kristīgās draudzes garīgi pamatotā kopībā. K. Kundziņš raksturo šo garīgo kopību: “jaunradītās kopības (koinōnia) dzīvības funkcija ir savstarpējā kalpošana (diakonia) ar tām dāvanām, ko Dievs katram devis, lai viss organisms (sōma) augtu pretim Kristus pilnībai (1Kor. 12;14, Rom.12 un Efez. 2:13-22 u.c.) [79;41-49] Tātad, reliģija ir arī sociālās esamības daļa. Filozofijā pastāv uzskats, ka “reliģija dažādās izpausmes formās ir visu cilvēci aptverošs fenomens, kura kopējās saknes ir pārliecība par to, ka cilvēks nav tas augstākais, bet gan ir atbildīgs kādai augstākai būtnei.” [19;193] Šī augstākā būtne, augstākā vērtība jeb esamība, kuru lielākoties cilvēks apzinās intuitīvi un kas ir uzskatāma par sava veida mistisko pieredzi, dažādās teoloģiskās un filozofiskās sistēmās tiek saukta dažādi: “esamība kā tāda” (sholastika), “universālā substance” (Spinoza), tas, kas stāv aiz “subjektivitātes un objektivitātes” (Džeims), “gara un dabas identitāte” (Šellings), “visums” (Šleiermahers), “kosmiskais veselums” (Hokings), “vērtību ražošanas process” (Vaitheds), “progresīvā integrācija” (Viemans), “absolūtais gars” (Hēgelis) vai “kosmiskā persona” (Braitmans). [66;15-16]

Ikvienam cilvēkam ir kāda noteikta reliģiska pieredze. Vācu un amerikāņu reliģiju pētnieks Vahs, balstoties fenomenoloģiskās metodes atziņās, uzskaita četrus kritērijus, kas palīdz definēt reliģisko pieredzi: 1) reliģiskā pieredze ir cilvēka atbilde tam, ko cilvēks uzskata par absolūtu realitāti; 2) reliģiskajā pieredzē ir iesaistīts (iesaistās) viss cilvēks; 3) reliģiskā pieredze no visām pieredzēm ir visintensīvākā; 4) reliģiskajai pieredzei piemīt prasība pēc aktīvas cilvēka



iesaistīšanās. Reliģiskā pieredze ir pilnīga, ja tā atbilst visiem četriem kritērijiem. Vahs runā par daļēju reliģisku pieredzi, kur pirmā kritērija trūkums ir absolūtā aizstāšana ar kādu absolūtā aspektu. [23, 17-18]. Savukārt pareizticīgo priesteris A. Meņs, runājot par ateistisko pieredzi, uzskata, ka antireliģiskās doktrīnas saistās ar mistiskām iekšējām dziņām un tādēļ pieņemti ideoloģiskie mīti nav nekas cits kā reliģija. Tas papildina iepriekš teikto par reliģiskās pieredzes universālo raksturu. [22; 19] Reliģiskā pieredze ir universāla (*Vahs*), piemītoša ikvienai sabiedrībai un ikvienam cilvēkam, un tai ir tieksme izpausties. “Visur un visos laikos cilvēks ir izjutis vajadzību savu reliģisko pieredzi izteikt trijos veidos: teorētiski, praktiski un socioloģiski: reliģiskās dzīves dinamika izpaužas šo aspektu savstarpējā mijiedarbībā.” [23;19]

Vēl precīzāka reliģijas definīcija ir atrodamā UNESCO dokumentos. **Reliģija** ir garīgu pārliecību kopums par diviem dzīves pamataspektiem: 1) cilvēka eksistences jēgas un nozīmes meklējumi; 2) pārpasaulīga spēka (*supernatural power*), kas ir augstāks par ierobežoto cilvēka un dabas pasauli, iepazīšana.

Reliģiju raksturo šādi rādītāji:

- pārliecība par augstāka spēka vai dievu esamību;
- morāles kods, kas ir dievu apstiprināts;
- ceremonijas un rituāli, kas ir centrēti uz sakrāliem objektiem vai simboliem;
- sazināšanās ar augstāko ar lūgšanu starpniecību;
- īpašas reliģiskas jūtas – mistiskā pārdzīvojums, godbijība, pielūgums, cieņa, kas atraisās sakrālu simbolu un objektu klātbūtnē;
- īpašs pasaules uzskats vai pasaules un indivīda vietas universā pamatizpratne, kas izpaužas visaptverošas reliģiskas organizācijas un dzīves stila formā;
- sociāla grupa ar izteiktām iepriekš minētajām pazīmēm, ar kurām indivīdi identificējas un kurās līdzdarbojas. [121]

Reliģiju iespējams aplūkot arī kulturoloģiskā aspektā. Starp daudziem *kultūras* jēdziena skaidrojumiem sastopam: socioloģijā un antropoloģijā – kādas sabiedrības vai cilvēku grupas dzīvesveids, kas aptver ne vien tēlotājmākslu, mūziku un literatūru, bet arī domāšanas īpatnības, uzskatus, uzvedību, paražas, tradīcijas, rituālus, apģērbu un valodu. [98;288] Filozofu Maijas Kūles un Riharda Kūļa piedāvātajā kultūras raksturojumā lasām - cilvēcības forma, eksistences veids un tehnoloģija, kas realizējas noteiktās mentalitātes formās, eksistenciālajos arhetipos (cilvēka darbības un pasaules skatījuma pirmtēlos) un visā to lietu un parādību kopumā, kuru varētu saukt par konkrēti vēsturisko “cilvēcisko pasauli”. [16;39]

Atšķirīgie skaidrojumi savā izteiksmes veidā tomēr atklāj, ka reliģija (uzskati, paražas, tradīcijas, rituāli, eksistenciālie arhetipi) ir viens no būtiskākajiem kultūras aspektiem. Patiesībā varētu pat diskutēt, kurš no diviem piedāvātajiem jēdzieniem ietver sevī otru. Protestantu teologs

Pauls Tillihs apgalvo, ka “ kultūra ir reliģijas forma un reliģija ir kultūras esence (dziļuma dimensija)”. [52;121]

F. Šleiermahers kultūras raksturojumu izteicis kultūras četru pamatelementu mijattiecībās – reliģija, izglītība, politika, ekonomika, kuri noteiktā vēsturiskā laikā nonāk dominējošā pozīcijā viens pār otru. Kā norāda R. Mūks, tieši F. Šleiermahers ar darbu “Par reliģiju” aizsāk tradīciju izskaidrot reliģiju kā specifisku un neatkarīgu cilvēku aktivitātes jomu, un šāds skatījums ir samērā “jauns” (sākot ar 19.gs.). Līdz tam reliģiskā tradīcija bija identa ar kultūras tradīciju. [23;24]

Varam secināt, ka reliģija kļūst par nozīmīgu audzināšanas (kultūras pārneses [*transmission*]) aspektu, it īpaši, ja ņemam vērā, ka kultūras un reliģijas sistēmu netolerantas izpausmes ātri var pārvērsties masu slepkavībās. [83;80]

Pasaules kultūras un attīstības komisija (UNESCO) definējusi kultūru kā “kopā dzīvošanas veidu” un pamato, ka kultūra ir pilnvērtīgas dzīves pamatelements. [134 un 125] Savukārt dažādās sabiedrībās un valstīs pastāv daudzveidīgi pilnvērtīgas dzīves principi, kas izriet no dažādām kultūrām un reliģiskajām pārlicībām. Laika gaitā tie ir mainījušies, jo to noteica apstākļi. Par spīti šai dažādībai, daudzi dzīves pilnvērtīguma principi ir līdzīgi - gan starp sociālajām grupām, gan dažādām reliģiskajām tradīcijām.

Audzināšanas rezultātā jaunā paaudze iegūst to zināšanu, prasmju un attieksmju pamatu, kas palīdzēs būvēt nākotnes sabiedrību. Nepamatoti izslēdzot no audzināšanas satura reliģiju, tiek sekmēta nepilnīga un pat kroplīga dzīves norišu izpratne un pieredze. Mūsdienu sabiedrībā neizbēgama ir reliģiskās un pilsoniskās audzināšanas pedagoģiska savienība. [83;80] Piemēram, tāda parādība kā reliģisko grupu rasisms liek apzināties reliģiskās identitātes atšķirīgo dabu un ietekmi. Tragiskie notikumi 21. gadsimta sākumā – 11. septembris Ņujorkā, Londonas metro traģēdija, terorakts Madridē, Anglijā - liek veltīt vairāk uzmanības sociālās dzīves un izglītības programmu reliģiskajai dimensijai. [84;51-58] Reliģijas kā audzināšanas paradigmas atjaunošana ir tikai secīga un dabiska norise pēcpadomju pedagoģiskajā praksē (vairāk par minēto tēmu skatīt - Kundziņš K., „Reliģijas mācība un ētika jaunatnes audzināšanā” [15;17-73] un Geikina L., „Tikumiskās audzināšanas iespējas personības pilnveidē.” [92;8-13] ).

Cilvēki audzināja savu jauno paaudzi jau ilgi, pirms radās pedagoģija kā zinātne par audzināšanu un mācībām. Jau pirmatnējā kopienā bērniem sākotnēji neapzināti, bet vēlāk mērķtiecīgi tika nodota kopienas dzīves pieredze. Tai skaitā arī reliģiskā. Tādēļ runāt par kādu noteiktu laiku, kad audzināšanā parādās reliģisks saturs, ir neiespējami. Vēsturiski audzināšana ir bijusi trīs sociālo institūtu uzdevums: mājas (ģimenes), baznīcas un skolas. [43;20] Attīstoties cilvēcei, mainās audzināšanas mērķis un uzdevumi, līdz ar to arī saturs, tomēr reliģijas loma nemazinās. Senajās kultūrās izglītošana un audzināšana pamatā bija priesteru pienākums (*Ķīnā*,

*Indijā, Senajā Ēģiptē*), nozīmīgu vietu mācību saturā ieņēma dažāda veida reliģiski avoti (*Vēdas, Vecās Derības teksti*) vai mīti ar dievišķu būtņu un personu darbību (*eposi Senajā Grieķijā, dažādu tautu folklorā*).

Rietumu kultūrā reliģijas loma izglītībā pieaug līdz ar kristietības rašanos. Nepilnus divus tūkstošus gadu Rietumu pedagoģiskā tradīcija ir balstījusies kristīgās reliģijas principos, ideālos un saturā. Vēl šodien pedagoģiskais process un daudzas pedagoģiskās idejas rod sākumu Jana Amosa Komenska "Lielajā Didaktikā". Šis pedagoģiskās domas stūrakmens skaidri norāda uz reliģijas un pedagoģijas saistību. J.A. Komenska izvirzītais audzināšanas mērķis – dzīvot, attīstīties, mācīties un dzīves skolu pabeigt tik labi, lai nonāktu mūžībā – atspoguļo šodienas audzināšanas mērķi gandrīz pilnībā. Valsts pamatizglītības standartā izvirzītais mērķis izslēdz vienīgi Mūžību kā tālāko mērķi.

Reliģijas lomas mazināšanās visās sabiedrības jomās aizsākas ar Apgaismības laikmetu. Dabas zinātņu iespēju absolutizēšana radīja jaunu reliģiju, ko apzīmējam kā ateismu (dažkārt to identificē ar materiālismu). Nereti cilvēki, kas noliedz Dieva (transcendentā) esamību, uzskata, ka patiesībā ir antireliģiozi. Tomēr jau iepriekš tika aplūkota reliģiskās pieredzes universālā daba, kas atklāj šo uzskatu maldīgumu. Paula Tillaļa absolūtās iesaistes (*ultimate concern*) princips pamato šo reliģiozitātes universālo dabu. [23;28-34] Mūsdienu sabiedrībā arvien plašāk izvērsas diskusija par cilvēces vienotību, dzīvošanu kopā un izdzīvošanu.

20.gs. ievērojams teologs H.R. Nīburs savā darbā „Christ and Culture“ [44] atklāj labi pazīstamo kristīgās reliģijas un kultūras mijattiecību raksturojumu. Darbā H.R. Nīburs iezīmē piecus iespējamus attiecību modeļus:

1) reliģija pret kultūru. [44;45-76] Dievs un cilvēks pretstatīts. „Civilizācija“ un „grēcīgums“ vienādoti. No kultūras jāatsakās. Kristietība pretstatīta pasaulei, mantai, valstij, strukturētajām reliģijas institūcijām utt.

2) reliģija un kultūra ir identas. [44;83-108] Šis modelis ir pretstats iepriekšējam. Reliģija tipizē sabiedrības un kultūras dziļākās vērtības un ilgas. Baznīca un pasaule ir savienotas. Baznīca pārmanto laikmetā atzītās vērtības.

3) reliģija pāri kultūrai. [44;116-141] Reliģija papildina kultūru. Reliģiskie ideāli piepilda kāda laikmeta, sabiedrības un kultūras dziļākās ilgas. Reliģiju izcilākie pārstāvji ir arī kultūras dziļāko vērtību pārstāvji.

4) reliģijas un kultūras paradoksālās attiecības. [44;149-185] Reliģija un kultūra kā divas atšķirīgas jomas. Reliģija nav kultūra, bet ikviens cilvēks ir reliģijai piederīgs.

5) reliģija kā kultūras pārveidotāja. [44;190-218] Reliģija ir saistīta ar konkrēto vidi un izmaina to. Dievs ir saistīts ar sevī radīto pasauli un valda arī pār kultūru. Cilvēka grēcīgums tiek ne tikai aizturēts, bet arī pārvarēts.

Katrs no attiecību modeļiem paredz noteiktu vērtību, normu un principu akcentēšanu, līdz ar to sabiedrībā akceptētā rīcība katrā no modeļiem var atšķirties. Atkarībā no īstenotās audzināšanas metodoloģijas un vērtībām reliģija var kļūt gan par vienojošu, gan norobežojošu elementu. Līdzīga izpratne ir iestrādāta UNESCO kultūras un garīguma raksturojumā:

“Mūsu kultūras vērtības, kas bieži ietver noteiktu reliģisko pārliecību, nosaka mūsu dzīves ceļu un darbību pasaulē.” [130]

“Reliģiskajai pārliecībai ir liela ietekme uz sabiedrības kultūru (culture of community). Pat tad, ja daudzi cilvēki uzskata, ka viņu vecāku reliģiskā pārliecība vairs nav svarīga dzīvošanai konkrētajā sabiedrībā, tad kopīgai dzīvošanai pasaulē tai vēl aizvien ir svarīga nozīme viņu dzīvēs.” [125]

Daudzās pasaules valstīs reliģijas pedagogija ir pedagogijas zinātnes līdztiesīga apakšnozare, kas izvērstā veidā pēta un attīsta šeit pieteiktos apgalvojumus. Ja lūkojamies uz reliģijas un audzināšanas mijattiecībām vēsturiskā aspektā, tad varam apgalvot, ka tās ir tradicionālas. Savukārt, ja aplūkojam atsevišķu valstu (it īpaši postpadomju) pieredzi, tad reliģija ir inovatīva parādība audzināšanā un izglītībā.

Apkopojot iepriekšminētās atziņas, būtu iespējams:

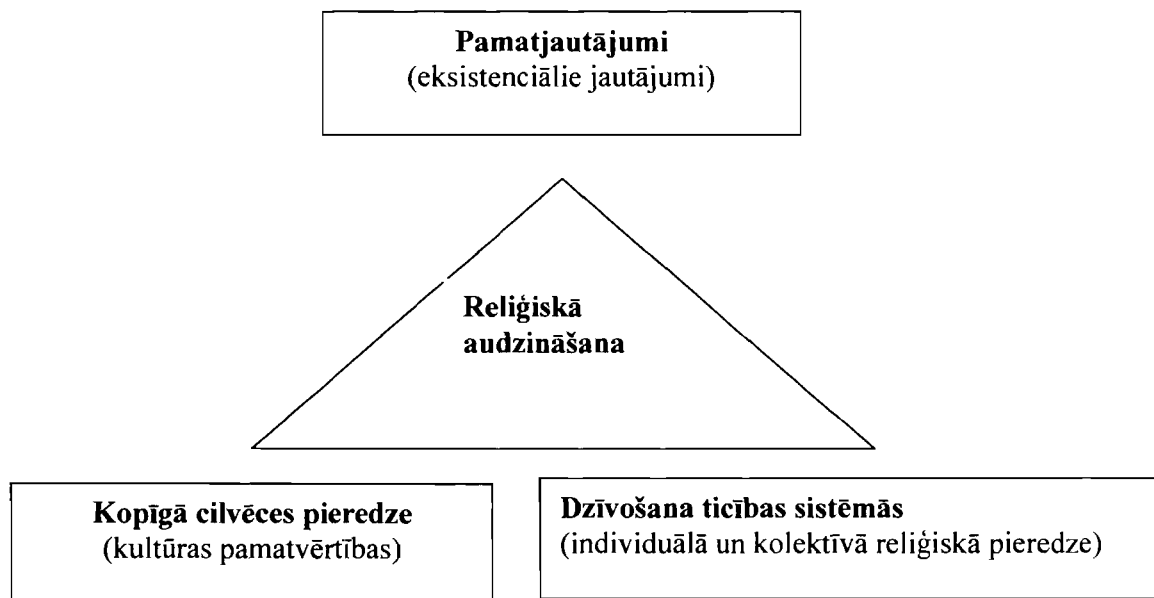
- identificēt reliģijas un kultūras mijattiecību esamību;
- reliģiskās audzināšanas tradicionālo un inovatīvo dabu Latvijā;
- reliģiskās audzināšanas nozīmīgās interiorizējamās vērtības, tādas kā garīga vienotība, solidaritāte, jēdzīga eksistence (jēgpilnība), kalpošana, tieksme pēc pilnības (pēc absolūtu pilnības). Ar jēgpilnību saprotot „vispārinātu īpašību, ko raksturo personībai nozīmīgu dzīves vērtību apzināta izvēle un to papildījums dzīvesdarbībā, un izpaužas personības atbildībā.” [91;3]

Reliģiskā audzināšana, kas tiek īstenota pamatskolā, galvenokārt noris ar reliģijas mācības starpniecību. Kristīgā audzināšana pamatskolā jāīsteno ar kristīgās/reliģijas mācības starpniecību, kurā tiek izmantota pieeja „mācīšanās no reliģijas”.

*Mācīšanās no reliģijām* [85;95-100] - šīs pieejas aktuāls jautājums ir, kādā mērā un kādā veidā bērni un jaunieši reliģijas studijās gūst audzinošu labumu. “Mācīšanās no reliģijām” pieejas principiālais mērķis ir skolēnu humanizācija, tas ir, sekmēt skolēnus morāli un garīgi attīstīties. Šī garīgā attīstība ietver tādas dzīves pamatprasmes: kā prasmi uzņemties atbildību par savu dzīvi, prasmi izvēlēties sev piemērotu pasaules uzskatu, tolerantī attiekties pret citu pasaules uzskatu, tādas vērtības kā empātija, atvērtība, tolerance, aktīva sabiedriskā dzīve. Garīgās attīstības process paredz bērnu un jauniešu atbilžu meklējumus uz sev nozīmīgiem eksistenciāliem jautājumiem un atbilstošu, sev nozīmīgu lēmumu pieņemšanu. Līdzīgi, kā tas atklāts E.Fromma uzskatos par

eksistenciālo vajadzību nodrošinājumu, kas sekmē dzīvi un dzīvību apliecinošas attieksmes veidošanos. Tas paredz mācības no transcendentālās dimensijas, kuru nav iespējams ignorēt un “*religiskās lasītprasmes*” (religious literacy) attīstību, t.i., spējas domāt, just, uzvesties, komunicēt par visu, kas saistīts ar šiem eksistenciālajiem jautājumiem, attīstīšana. Minētās pieejas mērķī iekļautas tādas vērtības, kas rosina attīstīt dzīvi un dzīvību apliecinošu attieksmi pret sevi, citiem un pasauli. Minētā pieeja sekmē skolēnu personības attīstību (prasme izteikt savu patību reliģiskos terminos), reliģisko vērtību apzināšanos (paša izpratne par reliģiju) un noteiktu attieksmju veidošanos (spēja abas iepriekšminētās prasmes pielietot savā personiskajā pieredzē). Vairāk par minēto pieeju iespējams lasīt Britu reliģiskās izglītības žurnālā rakstā “Learning from Religion”. [72;78-84] Izmantojot reliģijas skolotāju Eiropas Foruma (EFTRE) pēdējā Eiropas konferencē, kas notika 2001. gada augustā Edinburgā, lietoto trīsstūri (5.attēls), iespējams noteikt reliģiskās/kristīgās audzināšanas dinamiskos elementus un tā dalībniekus.

Pamatjautājumus un kopīgo cilvēces pieredzi ierosina un aktualizē paši skolēni un skolotāji savos dzīvesstāstos. Dzīvošana ticības sistēmās iekļauj abas - gan reliģiskās tradīcijas un pasaules uzskatu, gan pašreizējās vērtības un šo uzskatu nozīmību ticīgajiem.



### 5.attēls Reliģiskās audzināšanas dinamiskie elementi un dalībnieki

Latvijā kristīgās audzināšanas un izglītības jautājumus regulē Izglītības likuma 10. pants, Reliģisko organizāciju likuma 6. pants un Audzināšanas darbības koncepcija.

1998. gada 30. aprīlī Izglītības un Zinātnes ministrijas vadības sēdē tika apstiprināts Valsts Pamatizglītības standarts [30], un tas bija sākums ilglaicīgam reformu ieviešanas procesam. 2005. gads Latvijas izglītības sistēmā iezīmējas ar izglītības satura reformu pilnīgu ieviešanu. Reforma attiecas gan uz skolotāju profesionālajiem standartiem, gan jaunu didaktisko pieeju, gan pārmaiņām izglītības saturā. Vēl aizvien noris aktuāla diskusija par to, cik lielā mērā un kādā veidā būtu jāreprezentē reliģija valsts izglītības sistēmā un saturā. Latvijas multikonfesionālais un multireliģiskais konteksts [117] diskusiju nepadara vienkāršāku, bet gluži otrādi – notiek daudzu ieinteresēto pušu uzskatu sadure. [118]

Lai realizētu šos sarežģītos uzdevumus, Latvijas Pamatizglītības standartā ir definēti mērķi turpmākajai darbībai. Specifiski audzinošais mērķis formulēts šādi:

- veicināt katra skolēna harmoniskas personības veidošanos un attīstību;
- sekmēt skolēna atbildīgu attieksmi pret sevi, ģimeni, līdzcilvēkiem, savu tautu, Tēvzemi, cilvēci un augstākajām morālajām vērtībām.

Savukārt mērķiem atbilstošie uzdevumi atklāj audzinātāju, tai skaitā kristīgo audzinātāju, darbības virzienu un aspektus:

- izkopt saskarsmes un sadarbības spējas;

- veidot pozitīvu attieksmi pret sevi un citiem, optimistisku skatu uz dzīvi un nākotni;
- attīstīt paškontroli un pašdisciplīnu un apgūt emocionālās inteliģences pamatus;
- apgūt Latvijas, Eiropas un pasaules kultūras mantojuma pamatus un izkopt savu kultūras identitāti;
- izkopt tolerantu attieksmi pret citādo, daudzveidīgo, vienlaicīgi apzinoties nepieciešamību aktīvi stāties pretī cinismam un citiem morālajiem ļaunumiem;
- izkopt spējas novērtēt un izjust skaisto.

Minētie Valsts pamatzglītības standarta mērķi un uzdevumi izriet no UNESCO ziņojumā definētajiem izglītības organizācijas pamattīpiem.

Minētā ziņojuma autori reliģijai atvēl nozīmīgu lomu izvirzīto mērķu sasniegšanai. It īpaši runājot par prasmī dzīvot kopā (sadzīvot, sadarboties, pozitīvi attiekties) un prasmī būt (pašizziņa, pašnoteikšanās, pozitīva attieksme pret sevi). Ziņojumā tiek pausts viedoklis, ka reliģija ir viens no avotiem, kas palīdz sasniegt atbilstošus uzdevumus. Reliģiskā audzināšana ir nozīmīga pilsoniskās apziņas attīstībā, jo tā atklāj reliģijas un kultūras problēmrisinājumus, tā māca par cilvēka dabu un cilvēces vērturi. [83;81]

“Ja kāds grib saprast citus, vispirms viņam jāpazīst pašam sevi. Lai bērniem un jauniešiem sniegtu precīzu skatījumu uz pasauli, izglītībai neatkarīgi no tā, vai tā būtu izglītība ģimenē, sabiedrībā vai skolā, vispirms jāpalīdz atklāt, kas ir viņi paši. Tikai tad viņi patiesi spēs iztēloties sevi citu cilvēku vietā un saprast viņus. Tādas empātijas attīstīšana skolās sociālās uzvedības ziņā nes augļus visu mūžu. Piemēram, mācot jauniešus pieņemt citu etnisku vai reliģisku grupu viedokļus, var izvairīties no izpratnes trūkuma, kas izraisa naidu un varmācību pieaugušo vidē. Reliģiju vēstures un tradīciju mācīšana tālab var noderēt par lietderīgu atskata punktu uzvedībai nākotnē.” [21;86]

Mūsdienu Eiropas reliģiskās izglītības mērķu kopīgajās pazīmēs ir saskatāmi audzinošie aspekti:

- dot iespēju skolēniem noskaidrot viņu pašu vērtības un pieņemt lēmumus atbilstoši šīm vērtībām;
- iedrošināt skolēnus izvērtēt viņu pašu vērtībās pamatotus lēmumus. [85;99]

Reliģiskā/kristīgā audzināšana spēj nodrošināt vitālu dzīves pamatprasmju attīstīšanos. [27]

Attiecinot iepriekš paustās atziņas uz Latvijas situāciju, iespējams norādīt, ka reliģiskā/kristīgā audzināšana pamatskolā noris, iedziļinoties kristīgajā mācībā ar kristīgās izglītības starpniecību, un tās mērķis ir:

- sekmēt skolēna garīgo un morālo attīstību, un spēju pastāvēt mainīgā pasaulē, atklājot iespējas veidot personiskas attiecības ar Dievu un dzīvi apliecinošu

attieksmi pret sabiedrību;

un audzinošie uzdevumi:

- mācīties apgūt kristīgās dzīves prasmes – lūgšanu, kalpošanu, sadraudzību (ģimenē, klasē);
- veidot kristīgās vērtībās pamatotu rīcības motivāciju ikdienas situācijās.

Noslēgumā vēlreiz akcentējamas specifiski reliģiskās vērtības, kas atklājas audzināšanas mērķos un ir pamats kristīgās audzināšanas paradigmas noteikšanai - humanizācija, jēgpilnība, prasme uzņemties atbildību par savu dzīvi, prasme izvēlēties sev piemērotu pasaules uzskatu, empātija, atvērtība, tolerance, aktīva sabiedriskā dzīve, spēja domāt, just, uzvesties, komunicēt par visu, kas saistīts ar eksistenciālajiem jautājumiem.

Turpmāk, definējot audzināšanas kristīgo paradigmu, autore pamatā balstīsies šajās atziņās.



## 2.2.2. Kristīgās audzināšanas paradigma

Audzināšanas būtību nosaka tās vērtīborientācijas jeb paradigmas. Mainoties paradigmai, mainās arī audzināšanas mērķi, audzināšanas filozofija, audzināšanas saturs, metodoloģija, metode, līdzekļi, paņēmieni, audzinātāja radītie apstākļi (nosacījumi) un rezultāti.

Ikviens audzinātājs ir noteiktas paradigmas īstenotājs, tādēļ pašam audzinātājam ir svarīgi izprast un apzināties gan savu vērtīborientāciju, gan izpratni par galvenajiem esamības izteicējiem.

20. gs. 70. gados var izdalīt trīs pedagoģijas pamatvirzienus [9;51]:

- humānpedagoģiju;
- kritisko racionālismu; empīrisko audzināšanas zinātņi;
- kritisko, emancipēti ievirzīto audzināšanas zinātņi.

Vēlākā laika periodā pieaug audzināšanas teoriju koncepciju skaits.[9;50] Piemēram, amerikāņu pieaugušo izglītības humānpedagogs Rodžers Hiemstra (*Roger Hiemstra*) piedāvā sekojošu filozofisko sistēmu un no tām izrietošo audzināšanas paradigmu dalījumu[127]:

- ideālisms (*Platons*);
- reālisms (*Whitehead*);
- progresīvisms (*Dewey*);
- liberālisms (*Aristotelis*);
- problēmrisināšana (*Skinner*);
- humānisms (*Maslow*);
- radikālisms (*Freire*).

Minētais dalījums atbilst izglītības kustībām, kas ir specifiskas ASV.

Apvienojot abu iepriekšminēto autoru piedāvāto klasifikāciju, autore izvēlas salīdzināt sekojošas audzināšanas paradigmas:

- humānisma;
- biheivoristisko;
- vēsturiski-materiālistisko;
- kristīgo.

Pirmās divas izvēlētas, jo šobrīd rietumu pedagoģijā ir aktuālas, vēsturiski – materiālistisko, jo tā ilustrē Latvijas pedagoģijas 20. gadsimta nozīmīgas daļas īstenošanu, kristīgo, jo tā ir darba pētījuma priekšmeta pamats.

Lai veiktu paradigmu savstarpējo salīdzināšanu, autore izvēlas R. Hiemstras

piedāvātos kritērijus [127]:

- jēga;
- realitāte;
- cilvēka daba;
- audzināšanas mērķi;
- audzināšanas saturs (vērtības);
- audzināšanas metodes.

Pirmie trīs kritēriji atbilst paradigmas metafizisko patiesību atspoguļojumam. Otrie trīs atbilst epistemoloģisko aspektu atklāšanai. Akseoloģisko uzskatu raksturojumam autore papildina minētos kritērijus ar sekojošiem - reliģija, vērtības.

Pirmie trīs kritēriji raksturo audzinātāja pasaules uzskatu, no kura izriet vērtību orientācija un antropoloģiskā nostāja. Vērtību kritērijs raksturo tās audzinātāja vērtības, kas noteiks attieksmi pret sevi, citiem un pasauli (atbilstoši audzināšanas definīcijai). Audzināšanas mērķi, metode un saturs noteiks audzinošās darbības principus. Savukārt reliģija kā kritērijs ir nozīmīgs, lai atklātu pieteikto paradigmu diferenci un kopīgo attieksmē pret transcendentālo jeb iracionālo pieredzi.

### Vēsturiski-materiālistiskā audzināšanas paradigma

Minētā paradigma savā vērtību izpratnē balstās Kārļa Marksa materiālistiskajā sabiedrības un vēstures teorijā. Šo teoriju empīriski audzināšanas pamatā izmantoja padomju audzināšanas sistēma.

Vēsturiskais materiālisms pretnostata sevi ideālismam, uzskatot par jebkuras teorijas vēstures dzinēj spēku nevis kritiku, bet revolūciju.[20;5] Revolūciju kā dialektisko virzītājspēku V.I. Ļeņins izmanto, nosakot ideoloģiskos pamatprincipus padomju pedagogijā. Revolucionārais gars un būtība atklājas viņa izvēlētajā terminoloģijā. (Vairāk skatīt 5. pielikumā) Vēsture neizzūd “pašapziņā”, bet atklājas noteiktā materiālā rezultātā – ražošanas spēku summā, attieksmē pret dabu un indivīdu, kas pārmantota no iepriekšējās paaudzes, ražošanas spēku, kapitāla un apstākļu summā. “Apstākļi tādā pat mērā rada cilvēkus, kādā cilvēki rada apstākļus.” [20;6] Vēl skaidrāk šī ideja atklājas jautājumā par gribas brīvību. Materiālisma uzskats par indivīda varu pār apstākļiem un attiecībām pretnostatot ideālisma pašnoteikšanās uzskatam jeb gara brīvības idejai. [20;18]

Minēto vēsturiskā materiālisma teoriju padomju ideoloģija identificē ar sabiedrisko zinātņi. “Vēsturiskā materiālisma izpratne būs sabiedriskās zinātnes sinonīms”. [20;7] Vēl vairāk, tā tiek pasludināta par “vienīgo zinātnisko” vēstures izskaidrošanas paņēmienu. [20;7] Tā izriet no labākajiem 19.gs. sasniegumiem: vācu filozofijas, angļu politiskās ekonomikas, franču sociālisma. [20;11]

Vēsture ir daudzu gribu sadursmju hronoloģija, un šī griba top daudzu īpašu dzīves apstākļu rezultātā. [20;13] Tādējādi minētās teorijas autori izslēdz individuācijas lomu un nozīmi sociālo norišu ģenēzē. Subjektīvismu marksisms aizstāj ar sociālo procesu vēsturisko attīstību. [20;14] Minētā attīstība ir nejaušību ķēdes likumsakarīgs rezultāts. [20;15] “Katrai darbībai ir zināms gribēts mērķis, bet rezultāti, kas faktiski izriet no šīs darbības, nepavisam nav gribēti. Un, ja sākumā liekas, ka tie atbilst gribētajam mērķim, tad beigu beigās tiem ir gluži citas sekas, nekā bija gribēts. Tādējādi iznāk, ka visā visumā nejaušība vienlīdz valda arī vēsturisko parādību laukā.” (*Engelss*) Šāda nostāja tiek kritizēta jau 20. gadsimta 30. gados. Teoloģijas profesors K. Kundziņš norāda uz šādas nostājas nelabvēlīgo ietekmi tieši audzināšanas procesā: “Cilvēks kā raksturs, kā patī sevi noteicoša būtne (personība), ja ne absolūti, tad katrā ziņā relatīvi, kļuvis vājāks un nenozīmīgāks nekā senāk. Šo nelabvēlīgo attīstību vēl pastiprinājis plaši propogandētais uzskats, ka ne garīgi spēki, bet vienīgi “apstākļi” nosakot cilvēka un sabiedrības līmeni un amoralitāti (marksisms). (...)cik daudzos labi disponētos jaunekļos tā (ticība apstākļu absolūtai varai – autores skaidrojums) mazinājusi un aplāpējusi vēlēšanos strādāt pie sava iekšējā cilvēka izveidošanas...” [15;5]

Galvenā metode, atklājot vēsturiskā materiālisma teoriju - vēsturiska un loģiska kritika. [20;35] Vēsturiskais aspekts attiecas uz konkrētu faktu pētīšanu un loģiskais - uz abstraktu un teorētiski konsekventu pētījumu formu.

Vēsturiski materiālistiskā paradigma ir padomju pedagoģijas pamatā. Atbilstoši tam audzināšanas pamatā tiek likta ideja par cilvēku, kas izbeidzis cīņu par individuālu eksistenci un kura vērtību nosaka viņa sabiedriskā esamība. [20;20] Līdz ar to par audzināšanas mērķi kļūst sabiedriskots cilvēks.

Par izglītības saturu, ar kura starpniecību tiks sasniegti audzinošie mērķi, noteikta politehniskā izglītība (padomju pedagoģijas mērķus, uzdevumu un saturu noteica Padomju Savienības Komunistiskā Partija) [24;17] – obligāti realizējamas saites starp arodizglītību un vispārējām politehniskām zināšanām. [17;97] Apmācības saturu vispārizglītojošos priekšmetos (it īpaši filozofijā, sociālajās zinātnēs, audzināšanā) nosaka komunisti. Sistēma centralizēti izstrādā kursu, lekciju, lasījumu, pārrunu un praktisko nodarbību programmas. [17;98]

Politehniskā izglītība ir obligāta ikvienam pilsonim līdz 17 gadu vecumam un plašā arodizglītība - no 17 gadu vecuma. [17;99]

Apkopojot jau sacīto, padomju pedagoģija ir zinātne par topošās paaudzes komunistisko audzināšanu, izglītību un mācīšanu. Ar audzināšanu tiek saprasta komunistiskās pārliecības izkopšana, pamatojoties uz iegūtajām zināšanām un tādu rakstura īpašību izveidi, kādām jābūt komunistam. Mācīšanās procesā tiek izveidots pasaules uzskats. Skolēni mācās ne tikai skolā, sociālistiskā sabiedrība organizē arī ģimenes ietekmi uz bērnu audzināšanu. Tomēr galvenais audzināšanas institūts ir skola. Komunistiskās audzināšanas pamatdaļas ir: fiziskā audzināšana, prāta audzināšana (vispārējā izglītība), politehniskā izglītība (tehniskā mācība), tikumiskā audzināšana, estētiskā audzināšana. [11;3-23]

Fiziskās audzināšanas uzdevumi: higiēnas prasību ievērošana, organisma norūdīšana dabas ietekmē, fiziskie vingrinājumi (vingrošana, rotaļas, sports). Saturu nosaka devīze: "Esi gatavs darbam un aizsardzībai!" [11;23]

Prāta audzināšanas uzdevums ir veidot komunistisko pasaules uzskatu, kas pamatojas zinātniskajās atziņās. [11;26]

Politehniskās izglītības uzdevums - teorijā un praksē iepazīstināt ar galvenajām ražošanas nozarēm. Zinātņu pamatu apguve (dabaszinības, fizika, ķīmija, matemātika) ir obligāts priekšnosacījums politehniskai izglītībai. [11;26-27]

Tikumiskās audzināšanas uzdevumi: sagatavot līdzdalībai sabiedriskajā dzīvē, veidot attieksmes – komunistiska attieksme pret darbu (pašaizliedzīgs darbs), komunistiska attieksme pret sabiedrības īpašumu (kopīpašums, noliedzot privātīpašumu), apzinīga disciplīnas audzināšana (pakļaušanās varas hierarhijai), padomju patriotisma ieaudzinašana (princips – kas nav ar mums,

tie ir pret mums, grupas narcisisms [59]). [11;27-32] Šāda nekritiski pieņemta piederības sajūta kādai īpašai sociālai grupai, kas tiek pretnostatīta reālam ārējam ienaidniekam (Rietumu pasaulei), sekmē grupas narcisisma veidošanos. Savukārt grupas narcisisms sekmē agresivitātes kā attieksmes veidošanos (skatīt nodaļā par agresiju un agresivitāti).

Estētiskās audzināšanas uzdevumi: apgūt jaunatnes māksliniecisko izglītību (zīmēšanu, dziedāšanu u.c.), attīstīt spēju uztvert skaisto, attīstīt iztēli un radošās spējas. [11;32] Padomju pedagoģiju raksturo sabiedrības vajadzību prioritāte pretstatā indivīda vajadzībām, stingra centralizācija un plānošana, unifikācija u.c. Iespējams definēt dažus audzināšanas mērķus, kas izriet no padomju pedagoģijas paradigmas:

- audzināt aktīvus sociālisma cīnītājus;
- audzināt materiālistus, aktīvistus un kolektīvistus.

Sociālistiska tipa personību raksturo sekojoši rādītāji: 1) idejiska pārliecība un uzticība komunisma ideāliem; 2) dziļi ieinteresēta attieksme pret valsts un visas tautas lietām; 3) piedalīšanās valsts politiski ekonomiskajā dzīvē; 4) internacionālisms kā cieņa pret citām tautām; 5) mīlestība pret Dzimteni un solidaritāte ar visiem darbaļaudīm; 6) tieksmās pēc zināšanām un kultūras; 7) attieksme pret darbu kā vissvarīgāko dzīves vērtību; 8) sociālais optimisms; 9) kolektīvisms un biedriskums. [24;52]

Viens no svarīgākajiem padomju pedagoģijas uzdevumiem ir veidot audzēkņos piederības sajūtu īpašai cilvēces kopienai – padomju pilsoņa identitāti. Vēl šodien nereti tiek runāts nevis par nacionālu identitāti attiecībā uz bijušās padomju valsts indivīdiem, bet gan par unificējošo padomju identitāti, kurā izšķīst nacionālais un individuālais, bet tiek akcentēts ideoloģiskais.

Runājot par mērķi audzināt materiālisma ideju atbalstītājus, jāsaprot, ka materiālisms šeit tiek uzsvērts kā tādas realitātes izpratne, kur cilvēks pieņem un izprot tikai reāli redzamas un fiziski izjūtamās lietas. Līdz ar to šis paradigmas ietvaros nav iespējams runāt par garīgumu kā vērtību, kas palīdz atklāt dzīves transcendentu esenciālismu.

Fridrihs Engelss, runājot par reliģiju, apgalvo, ka tā ir fantastisks ārējo spēku atspulgs cilvēku apziņā. [62;4] Tādu spēku, kas valda pār viņiem ikdienas dzīvē. Pirmatnējā sabiedrībā – dabas spēki, attīstoties sabiedriskajiem veidojumiem, par šādu dominējošo spēku kļūst valdošā sabiedriskā elite.

Jau par klasisku ir kļuvis Kārļa Marksa izteikums – „reliģija – opijs tautai”. Markss uzskata, ka reliģija ir tāda cilvēka pašapziņa un pašizjūta, kura vai nu vēl nav atradusi savu patību, vai jau ir to pazaudējusi. [62;8] Tādējādi reliģijas vienkāršošana no *iluzoras* tautas laimes uz *patiesu* tautas laimi ir absolūta tautas prasība. Vajadzība atsacīties no ilūzijām par savu stāvokli nosaka vajadzību atsacīties no tāda stāvokļa, kuram nepieciešama ilūzija. Markss pretnostata reliģiju saprātīgumam. [62;9] Vēstures uzdevums tādējādi ir apliecināt šīs pasaules patiesību

pretstatā viņsaules māņiem. Reliģija kļūst par šīs pasaules ierobežotības izpausmi, nevis iemeslu. [62;9]

Fromms sociāldarvinismu (un tas ir pamats arī padomju ideoloģijai), kas noteiktai pasaules sabiedrībai aizstāj reliģiju, nosaucis par visbīstamāko XX gadsimta pasaules uzskatu. Tā aizsegā visnekautrīgākajā veidā attīstās nacionālisms un rasisms. [59;67]

Vēsturiskā materiālisma paradigmas kritika izskan arī no padomju pedagoģijas zinātnes autoritātēm, piemēram, Šalvas Amonašvili:

„Padomju vara bija proletariāta diktatūras vara, bet pedagoģija ir ideoloģijas jomā. Tāpēc partija pasūtīja autoritāru pedagoģiju un skolotājs bija partijas zaldāts, kurš ar bērniem runāja, demonstrēdams spēka pozīcijas. Tas nozīmē: «Vairāk kontroles, pārbaužu un atzīmju!» [119]

Apkopojot gūtās atziņas, autore izveidojusi gan šajā, gan sekojošās nodaļās paradigmu raksturojošas tabulas atbilstoši noteiktajiem rādītājiem.

4. tabula

#### Vēsturiski-materiālistiskās audzināšanas paradigma

Sistēmas	Vēsturiskais materiālisms
Komponenti	
<b>Jēga</b>	Cilvēka domās pārstrādātais un pārveidotais materiāls. [20;24] Apziņa ir sabiedriska produkta. [20;51] Nevis apziņa nosaka esamību, bet sabiedriskā esamība – apziņu. [20;50]
<b>Kas ir realitāte</b>	Daba un sabiedrība kā vēsturiskās attīstības process [20;8], kur dabas dialektika ir aklu, neapzinīgu spēku mijiedarbība (nejaušība izpaužas caur likumsakarību). [20;15]
<b>Cilvēka daba</b>	Persona ir ekonomisko kategoriju personifikācija un noteiktu šķiru attiecību un interešu paudēja. [20;14]
<b>Audzināšanas mērķis</b>	Audzināšanu determinē sabiedrības vajadzības, tā ir tieši saistīta ar darbu. [24;8]
<b>Audzināšanas metode</b>	Pedagoģiskā īstenība ir empīriski fiksējama, mērāma un vērtējama. [2;8] Skolotājs aktīvs – skolēns pasīvs. [2;270-272] Audzināšanā – objektīva analīze, vārdiska iedarbība. [24;271]
<b>Audzināšanas saturs</b>	Politehniskā izglītība un jaunā komunisma cēlāja morāles kodeksa ieaudzināšana.
<b>Pamata kritika</b>	Nekritiska pieeja saturam (viena patiesība), uzsvars uz reproduktīvu intelektuālo spēju attīstību. [2;270-272]
<b>Galvenie autori</b>	Markss, Engells, Ļeņins
<b>Programmas/prakses</b>	Padomju pedagoģija
<b>Reliģija</b>	Pretnostata reliģiju saprātīgumam. [62;9]
<b>Vērtības</b>	Solidaritāte, vienlīdzība, pašai izliedzīgs (aizliedzot pašam sevi, darbs kā vērtība tiek nostādīts augstāk par cilvēku) darbs, uzticība komunismam.

### Humānā paradigma

Audzināšanas humānai paradigmai piemīt garīgums, pat transcendence, kas savukārt paredz daudz smalkākus un jūtīgākus pedagoģiskos līdzekļus nekā vēsturiski materiālistiskā jeb padomju paradigma. Tā balstās ideālistiskajā filozofijā. Materialistiskās un ideālistiskās filozofijās balstīto paradigmu šķirklis ir jēdziens “ticība” - ticība kā īpašs zināšanu veids (*Hēgelis*), kura saturs ir vērtīborientācijas”. [3;27]

Lai gan Latvijā par pāreju uz humāno paradigmu un humānpedagoģijas nozīmību pedagoģiskās domas attīstībā tiek runāts salīdzinoši nesen, humānisms kā filozofiska sistēma eksistē jau kopš renesanses laikiem.

Humānisms pamatā nav profesionālu filozofu noteiktas filozofiskās domāšanas veids, bet gan dzīves kredo ikvienam cilvēkam, lai spētu nodzīvot laimīgu un jēgpilnu dzīvi. [42;12] Mišels Fuko par humānismu apgalvo sekojošo:

“Humānisms ir tēma vai tēmu kopums, kas atkal un atkal parādās Eiropā ilgākā laika posmā; šīs tēmas vienmēr ir saistītas ar vērtību noteikšanu, acīmredzot, lielā mērā ir variējušas savā saturā, kā arī vērtībās, vēl vairāk, tās kalpo kā atšķirību kritērijs.” [36;44]

Sociālajā un ētiskajā aspektā Humānisma absolūtais morālais ideāls ir kalpošana līdzcilvēkiem. Tas nozīmē, ka indivīds lielāko labumu gūst savā darbā, vairojot kopīgo labumu, kur kopīgais ietver gan viņu pašu, gan viņa ģimeni. [42;15]

**Renesanses laika Humānisms** [42;20-21] (*Erasmus, Pomponazzi, Montaigne, Bacon, More*) akcentē jauno prieku dzīvot pilnīgā eksistences bagātībā. Renesanses laikā cilvēka esamība bija līdzīga askētiska mūka dzīvei. Jaunais cilvēka tips ir universāls cilvēks – daudzpusīga personība, sajūsmināta par katru šīs pasaules un cilvēka izpausmes veidu. Renesanses laika ideāls ir spējā attīstīt visu cilvēka potencialitāti gan sociālajā, gan individuālajā aspektā. [51;146] Šādus ideālus varam saskatīt Leonardo da Vinči un Mikelandželo personībās. Renesanse atgriežas pie antīkās Grieķijas un latīņu klasiskajām vērtībām, un tas bija pamats modernās zinātnes attīstībai. Humānisms renesanses laikā bija jauna zinātne – “zinātne par cilvēku”, kas tika pretnostatīta sholastikai – “zinātnei par Dievu”.

Humānisma saknes mājīgi tiek saskatītas cilvēka lepniecībā, vismaz Renesanses laika teoloģiskajā polemikā tāds viedoklis pastāv. Tomēr Renesanses laika antropoloģiskie uzskati izriet no ieskata, ka mūžīgais ir klātesošs ikvienā galīgā lietā, parādībā. Ikviens cilvēks ir mikrokosms, neliels universs, kurā atspoguļojas viss lielais universs. Un kā šis atspulgs cilvēks ir unikāls, nesalīdzināms, neierobežoti nozīmīgs, spējīgs attīstīties viņam dāvētās brīvības apstākļos. [51;147]

Mūsdienu Humānismam ir uzskati par cilvēka bezgalīgo intelektuālo vitalitāti un no tā izrietošo zinātnes neatkarību no Baznīcas, vispusīgas personības ideālu un, pirmkārt, akcents uz cilvēka priekpilnu dzīvi pasaulē. [42;21]

**Akadēmiskais Humānisms**, kuru dibināja Harvardas profesors Irvings Bebbits (*Irving Babbit*) un Pols Elmers Mors (*Paul Elmer More*) 20. gs.sākumā, filozofiski pieturējās pie uzskata, ka cilvēka duālisms ir kļūdains pretstatā dabai. Viņi revidēja dažas Renesanses Humānisma idejas – atgriešanās pie antīkajām vērtībām kā pamatakmens izglītībai un Humanitātes pretnostatīšanu zinātnei. Šī virziena autori norādīja, ka cilvēku paškontrolē saistāma ar ētikas jomu un nevis sabiedrībā eksistējošo morāli, piemēram, kritizēja puritānisma klīrību un divkosību. [42;20]

**Katoliskais vai Integrālais (Būtiskais) Humānisms** atvasināts no izteiksmīgās viduslaiku Akvīnas Toma sintēzes. Izcilākais šīs teocentriskās kristīgās filozofijas paudējs bija franču domātājs Žaks Maritēns. Sekulārie humānisti var piekrist Maritēna ētisko un sociālo mērķu noteiktajām robežām, tomēr viņa galvenā nostāja ir tāla no cilvēkā centrēta Humānisma. [42:21-22]

Vēl kāda Humānisma versija tika attīstīta 20. gs. sākumā Anglijā. Tās radītājs bija profesors Šillers (*Schiller*). Viņa Humānisms, aizgūts no Viljama Džeimsa (*William James*) **Pragmātisma** teorijas, centrējās zināšanu teorijā, kurā personiskiem, subjektīviem cilvēka faktoriem bija nozīmīgākā loma un kurā objektīvā patiesība izrietēja no nenoteikta ētisko un reliģisko vēlmju piepildījuma. Šillers veidoja kompromisu ar pārdabisko. Viņš bija viens no nedaudzajiem filozofiem, kas lietoja jēdzienu „Humānisms”, apzīmējot veselu filozofijas sistēmu, un saskatīja šī jēdziena lielās iespējas. [42;22]

Humānisms Lamonta (*Lamont*) izpratnē atšķiras no iepriekšminētajiem veidiem ar uzskatu, ka tas ir **dabiskais (naturalistic) Humānisms**. [42;22] Apzīmējums *dabisks* nozīmē, ka Humānisms tā visprecīzākajā filozofiskajā izjūtā nozīmē pasaules uzskatu, kur Daba ir viss, un tā nav pārdabiska, un cilvēks ir Dabas būtiska daļa un nav nošķirams no tās nekādā veidā. Šo virzienu pārstāv Moriss R. Koens (*Morris R. Cohen*), Džons Džuijs (*John Dewey*), Džordžs Santajana (*George Santayana*). Dabiskā Humānisma atbalstītāju vidū ir tādi zinātnieki kā: botāniķis Luters Burbanks, fiziķi Broks Čisholms, Pjērs un Marija Kirī, Alberts Einšteins, psihologi Zigmunds Freids, Ēriks Fromms, Džuliāna Hakslija, Džeims H. Leibs (Leuba). Linus Paulings, Viljamurs Stefansons, Džeims Pīters Uarbeiss. Humānisms ir ieinteresēts nākošajā dzīvē, nevis kā paradīzē, debesīs, bet kā priekpilna zemes eksistences turpināšanās no paaudzes uz paaudzi cauri mūžībai laikā. [42:15]

Viena no ievērojamākajām grupām, kas tic dabiskajam Humānismam, sauc sevi par **reliģiskajiem Humānistiem**. Šis atzarojums nāk no Unitāriešu garīdznieku vidus, tādiem kā Džons J. Dītrihs, Čārlzs Frensis Potters, Kartis F. Rīds, Deivids Rais Uiljams. [42:23]



“Humānisms reliģijā ir uzsvara pārnēsums no Dieva uz cilvēku, padarot cilvēka dzīvi bagātāku...mūsu uzticības un ziedošanās objekts... Cilvēks var ar paša piepūli veidot savu likteni.” [128]

Ļoti tuvi šīs grupas uzskatiem ir **Amerikas Ētikas Kultūras Sabiedrības** uzskati. [42;24] Viena no vecākajām un stingrākajām Ētiskās Kultūras Sabiedrībām bija dibināta 1876. gadā. To dibināja Felikss Adlers. Šī grupa ir Amerikas Ētiskās Apvienības locekle. Apvienības mērķis ir “aizstāvēt augstāko ētisko faktoru nozīmīgumu visās dzīves attiecībās – personiskajās, sociālajās, nacionālajās un starptautiskajās – atsevišķi no jebkuriem teoloģiskiem vai metafiziskiem apsvērumiem.” F. Adlers uzskata, ka morālās mācības galvenais uzdevums ir pilnveidot personību, palīdzot veidoties stipram raksturam. [15;63-64]

20. gadsimta nogalē un 21. gadsimtā Humānisms savā izpratnē par pasauli un cilvēkiem nav tik viennozīmīgs, kā varētu likties. Pastāv vairāki virzieni, kuru uzskati mēdz atšķirties, runājot par pamatjautājumiem. Viens no tādiem ir **liberālais** humānisms [126], kura ietvaros ir “kreisā” (*Pratt, Gates, Graff, Giroux, Rorty, Tompkins*) un “labējā” (*Bennett, Bloom*) spārma pārstāvji, uzskata, ka indivīds ir brīvs savā domāšanā, gribā un izvēlē. Kreiso liberālistu pedagoģiskajos uzskatos ietilpst “mācīt vairāk demokrātijas” (*Graff*) [122], tie saistīti ar “multikulturālu klasi un tekstu” (*Pratt*) un plurālistiskām programmām. Kreiso liberālistu mērķis ir pārveidot pasauli par labāku dzīves vietu (*better place*). Savukārt labējie liberālisti centrā izvirza dabiski neatkarīga un autonoma subjekta attiecības caur morāliem un intelektuāliem sabiedrības ideāliem ar sev līdzīgu subjektu. [126]

Humānisms tic indivīda brīvībai un autonomijai un uzskata, ka “cilvēka esamība ir personiski nozīmīgu izvēļu veikšanas spēja iedzimtības, personiskās pieredzes un vides iespaidā.” [35;118]

Humānisma principi izriet no indivīda un īpašo cilvēku vajadzību nozīmīguma.

Humānisma pamata pieņēmumi ir šādi:

- cilvēks pēc savas dabas ir sākotnēji labs;
- indivīds ir brīvs un autonomas lēmumu pieņemšanā un izvēlē;
- attīstības iespējas ir faktiski neierobežotas;
- nozīmīga paštēla (*self-concept*) loma attīstībā un izaugsmē;
- indivīds tiek rosināts pašaktualizācijai;
- katra persona realitāti definē pati;
- indivīds ir atbildīgs par sevi un citiem.

Humānistiskās pedagoģijas idejas (*Patterson, Valett*) ir ietekmējušās no problēmrisināšanas psiholoģijas idejām (*Fromm, Maslow, Rogers*). Pattersons [45;22] definē humānās pedagoģijas mērķi kā pašaktualizējušos personu, kuras raksturojumu savukārt ir sniedzis

Abrahams Maslou. Savukārt Vallets uzskata [53;12], ka humānistiska audzināšana ir process mūža garumā un tā mērķis ir attīstīt individualitāti, kam būtu priecīga (*joyous*), cilvēcīga un jēgpilna (*meaningful*) dzīve. Humānistiskās pedagoģijas prioritātes ietver: pārdzīvojuma spēju attīstību, emocionālo vajadzību attīstību, pilnīgu estētisko kvalitāšu atklāsmi, patstāvības (*self-direct*) un paškontroles attīstību.

Humānistiskā pedagoģija uzskata, ka attīstības augstākais līmenis attiecas uz sociālajām prasmēm: sociālā pieņemšana (*acceptance*), sākotnējā atsaucība, vērtību spriedumi (*judgments*) un sociālais briedums. Katra no tām ir kritiska prasme, kas ir veidota uz citām attīstības spējām, sākot no sociālās kompetences, kurai nepieciešama nozīmīga motoro, sensoro, uztveres (*perceptuālo*), valodas un konceptuālo prasmju integrācija. Viena no viskritiskākajām prasmēm ir spēja veikt vērtību spriedumus, kas būtu ilustrēti ar personiski pārdzīvotu mācību par labo un ļauno un kas tiktu izmantoti, lai kontrolētu savu rīcību un demonstrētu atbilstošu uzvedību. Skolēniem nepieciešams mācīt atbilstošus/pastāvīgus/konsekventus labā un ļaunā standartus saskaņā ar viņu kultūru, lai attīstītu cieņu pret cilvēcību vispār un katru cilvēku atsevišķi. Skolēniem tāpat būtu jāmāca cieņa pret individualitāti un demokrātijas vērtībām, un visbeidzot, izglītībai/audzināšanai jāsekmē skolēnu attīstība no egocentrisma uz racionāli altruistisku uzvedību. Nozīmīgas izglītības/audzināšanas sekmīgai noteikšanai noslēdzošais kritērijs ir maksimāla sociālo prasmju un spēju attīstība. [53;33-39]

Līdzīgi P. Tillihs norāda, ka socializācijas un individuācijas mērķis ir attīstīt humānistisku personību visā tās potencialitātē, ietverot gan prasmju attīstību, gan reliģisko funkciju. [51;147]

Tradicionālās pedagoģijas rūpes ir par valodas un jēdzienu veidošanas prasmju attīstību un korekciju. Humānpedagoģijas attīstošās pieejas rūpes ir par sistemātisku visu cilvēka prasmju un spēju izvērtēšanu un programmēšanu. [6.pielikums]

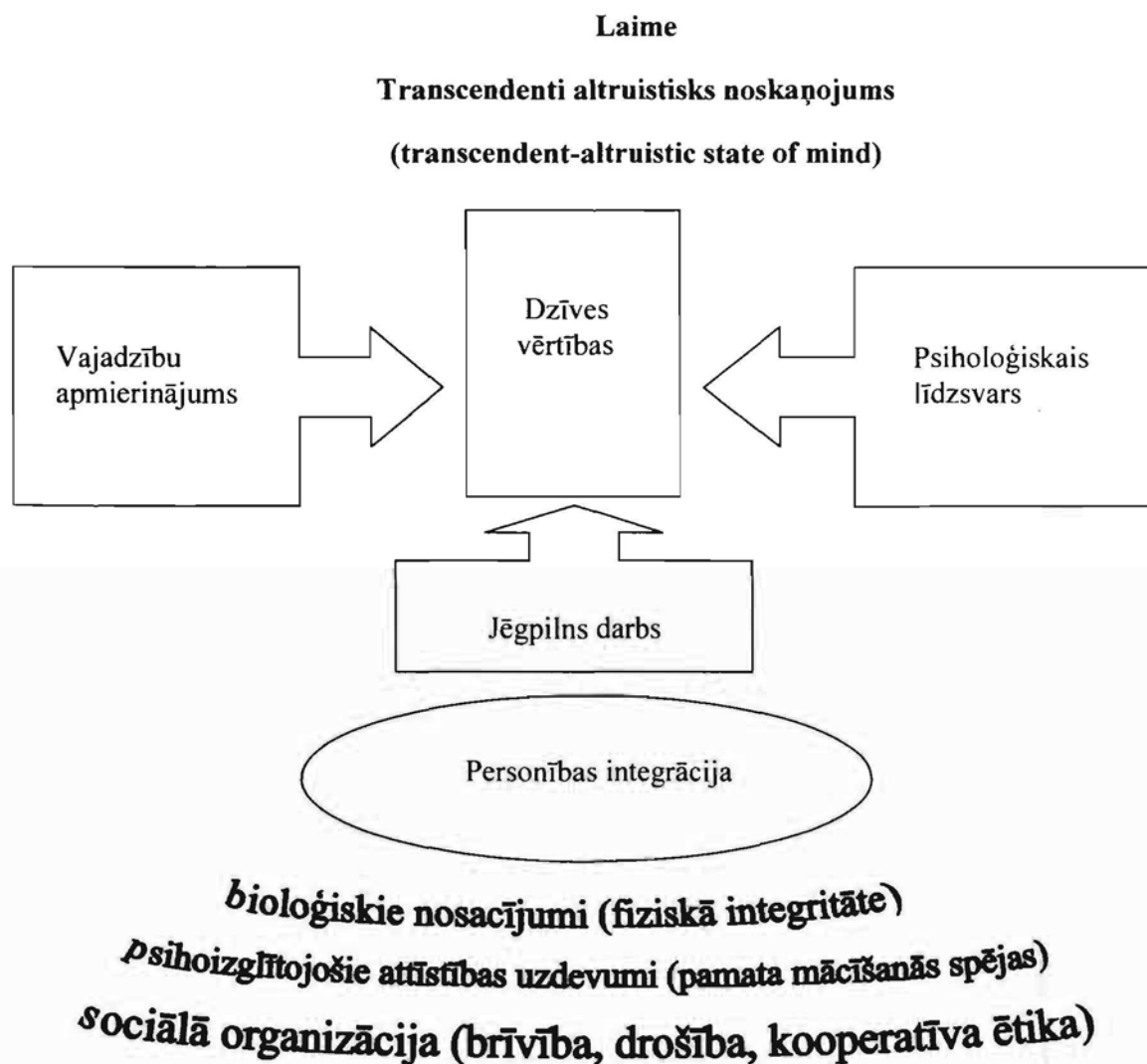
Humānistiskās pedagoģijas pārstāvji uzskata, ka īpašs uzsvars jāliek uz ētiskās domāšanas procesu un vērtību veidošanos, jā rūpējas par ētisko diskusiju praksi un individuālas ētiskās izvēles veikšanu, uzsverot personisko un sociālo atbildību. Tāpat jāuzsver jēgpilnas dzīves nozīmīgums. Process izteikts kā individualizētu sistemātisku uzdevumu īstenošana. Tas ir dažādu elementu kopums, kas palīdz tapt par personību. [53;33-39]

Vallets raksturo personības tapšanu humānpedagoģijas ietvaros. Cilvēks atrodas personības integrācijas īstenošanas procesā. Viņa dzīves problēma ir attīstīt savu kopveselumu – integrēt un līdzsvarot savas izjūtas, domas, maņu datus un intuitīvās tieksmes ar paša un sociālajām vajadzībām, prasībām un apkārtējās sabiedrības un vides prasībām un spiedienu. Veicot šo varoņdarbu, cilvēks spēj attīstīt motivāciju un gribu dzīvot savu dzīvi jēgpilnā veidā. Personiskā laime ir redzama kā individualitātes bagātība, centieni un cerības. Personību stimulē

viņa paša fiziskās, sociālās un psiholoģiskās vajadzības un viņa centieni saglabāt iekšējo līdzsvaru kā vēlmi realizēt vērtības. Laime ir izcili altruistisks noskaņojums, kurā indivīds daļēji ir realizējis savas dzīves vērtības, un to nozīme un labums ir arī kopīgais labums. [53;33-39]

Turpinot personības integrāciju un iespējamo tapšanu, sekmes lielākoties ir atkarīgas no motivācijas, gribas un personīgi nozīmīgām vērtībām. Bioloģiskā nosacītība iekļauj ģenētiski mantotas struktūras, spējas un tieksmes/noslieces.

Minētos uzskatus Vallets ilustrē šādā attēlā.



#### 6.attēls Personības tapšana humānpedagoģijā

Īsi un kodolīgi savā intervijā humānpedagoģijas būtību ir raksturojis Šalva Amonašvilli: „Kas tad ir humānā pedagoģija? Vienkāršoti sakot — mīliet bērnus, nepazemojiet, izturieties

labvēlīgi, taisnīgi. Tas ir pareizi, bet tā ir tikai daļa no patiesības trīsdimensiju pasaulē. Jātic, ka ir vēl kas cits, vienalga, sauciet to par Dievu, augstāko saprātu vai kā citādi.” [119]

Kritiku audzināšanas humānai paradigmai, kas izslēdz reliģisko aspektu, izsaka Pauls Tillihs: „Viena no mūsdienu izglītības neatrisinātajām problēmām ir prasība būt humānistiskai. Tā uzskata, ka cilvēka potencialitāte ir universa un tā radošā pamata spoguļa atspulgs. Kopš reliģija humānisma substancē ir zudusi, atstāta tikai tās bagātīgā forma, kura ir tukša(..) Humānisms ir kļuvis mazsaturīgs un līdz ar to arī izglītības humānistiskais ideāls. Pielāgošanās industriālās sabiedrības vajadzībām un lētu kultūrpreču piedāvājums rada dubultu iztukšotību, kas savukārt izraisa vienaldzību, cinismu, izmisumu, mentālus traucējumus, agrīnu kriminalitāti, riebumu pret dzīvi. (..) Jaunieši vēlas kaut ko *absolūti nopietnu* – pretstatā spēlēm ar lētām kultūrprecēm, kaut ko, kā dēļ viņiem būtu vērts uzpurēties, pat ja tie būtu izkropļoti reliģiski-politiskie mērķi.” [51;151-152]

Izmantojot iepriekš noteiktos paradigmu salīdzināšanas kritērijus, autore pieņem, ka humānpedagoģijas paradigmas uzskati ir šādi [127]:

5. tabula

#### Humānās audzināšanas paradigma

Komponenti	Sistēmas	Humānisms
<b>Jēga</b>		Intelekti atšķir cilvēku no dzīvniekiem
<b>Kas ir realitāte</b>		Cilvēkam piemīt potencialitāte un iedzimts labums
<b>Cilvēka daba</b>		Autonomija, (paš)cieņa un brīvība ir svētas
<b>Audzināšanas mērķis</b>		Indivīda potencialitāte; pašaktualizācija
<b>Audzināšanas metode</b>		Sekmēšana; patstāvība; komandas darbs
<b>Audzināšanas saturs</b>		Jebkura programma, kas attīsta visas potencialitātes
<b>Pamatkritika</b>		Var tikt pazaudēti nozīmīgi sabiedriskie mērķi; paaudzes narcisisms [54;3]
<b>Galvenie autori</b>		<i>Elias/Merriam (1980); Knowles (1980); Maslow (1976); Tough (1971)</i>
<b>Programmas/prakses</b>		Individualizētu uzdevumu process; mācību projekti; jutīguma vingrināšana
<b>Reliģija</b>		Par avotiem uzskata visu reliģiju ētisko mantojumu. [7. pielikums] Reliģiskā pieredze iespējama dabiskā un cilvēciskā vidē. [42;viii] Reliģija kā humanitātes nosacījums. [51;147-152]
<b>Vērtības</b>		Brīvība, kopīgais labums, izvēle, tolerance

### Biheviortistiskā audzināšanas paradigma

Biheviortistiskā audzināšanas ideja atrodas ciešā saistībā ar biheviortistiskās psiholoģijas skolu. Biheviortistiskās psiholoģijas virziens uzskata, ka vienīgais zinātnisko pētījumu priekšmets ir uzvedība. [101;30] Jau virziena nosaukums norāda, ka uzvedība ( no angļu – behaviour) ir centrālais izpētes priekšmets. Uzvedība tiek izprasta kā visas ārēji novērojamās reakcijas uz ārējiem stimuliem. Līdz ar to tiek panākta maksimāla pētījuma objektivitāte. Biheviortisms uzskata, ka cilvēkam nav dvēseles ar tās struktūru un īpašām likumībām. [59;111]

Mūsdienās biheviortisms ir plaši izplatīts, it īpaši ASV. Vēsturiski biheviortismā pastāv divi virzieni: metodoloģiskie biheviortisti, dažkārt saukti par psiholoģiskajiem biheviortistiem, pretendē uz to psiholoģijas zinātnes jomu, kas pētī uzvedību. Otrs virziens – filozofiskais biheviortisms, dažkārt saukts par „analītisko” vai „loģisko” biheviortismu, nodarbojas ar valodas pētījumiem, meklējot sakarības starp psiholoģijas terminoloģiju un uzvedību aprakstošo terminoloģiju, to semantiku. Filozofiskais biheviortisms ir saistīts ar *loģisko pozitīvismu* (Hempel), kas palīdzēja apstiprināt pētījumu pārbaudāmības principus. [124]

Biheviortisma pamata pieņēmums – ikvienam noteiktam stimulam seko noteikta reakcija. Ievērojamākie šī virziena pārstāvji ir E. B. Torndaiks, R. Jerkiss, Dž. Vatsons, B. Skiners. Galvenais princips, ko pauž neobiheviortisti – uzvedības stiprināšana atbilstoši nepieciešamā rezultāta sasniegšanai. [124]

Cilvēka darbību iespējams izskaidrot ar nosacījuma refleksiem un no tiem veidotiem paradumiem un iemaņām. [98;63]

Skinner uzskata, ka stimuli rodas divos veidos:

- normāla kultūras procesa rezultātā;
- iepriekšpieņemta plāna veidā. [59;70]

Runājot par audzināšanas mērķiem, biheviortisma pamatlicējs Torndaiks min šādu [67;37]:

1) vispārīgākie mērķi, kas vienlaikus būtu arī skolas audzināšanas galīgie mērķi:

- attīstīt labvēlību pret cilvēkiem;
- derīgas un laimīgas dzīves iekārtošana (устройство);
- tieksme pēc cēla un tīra baudījuma/baudas (наслаждение).

2) tuvākie mērķi:

- nodrošināt (дать) skolēniem veselu miesu un veselu garu;
- sniegt zināšanas par dabu un cilvēka dzīvi, pasauli;
- iemācīt cienīgas intereses zinātnes un praktiskās darbības jomās;
- darīt zināmas daudzveidīgās domāšanas, sajūtu un uzvedības prasmes;

- darīt zināmus aktivitātes ideālus – godu, pienākumu, mīlestību un paklausību.

Kā uzskata Torndaiks, pirmo sešu klašu skolēnu audzināšanas mērķis ir norādīt ķermeni un mazināt saslimstību, iemācīt dabas un cilvēka dzīves vienkāršākos faktus, iemācīt izzināt lasot, izteikt savas domas un jūtas gan rakstiski, gan verbāli, gan izmantojot mūziku un citas mākslas, izraisīt interesi par reālo dzīvi, iepazīstināt ar intelektuālās zinātkāres, mērķtiecīgas domāšanas, paklausības, kautrīguma un palīdzības sniegšanu tuvākajam, drosmes, taisnīguma un ideālu, kas raksturīgi bērniem, veidošanās paradumiem. [67;37]

Audzināšanas mērķi no 12 līdz 18 gadu vecumam ir šādi: attīstīt fizisko spēku un veiktību, iepazīstināt ar vienkāršākajiem vispārīgās dabas un cilvēku dzīves likumiem, ar gudrāko un labāko cilvēku uzskatiem, iepazīstināt ar iespējām aktīvi izmantot dažādu mākslu izteiksmes līdzekļus, izraisīt interesi par reālajām un literatūrā satopamajām zinātnes, mākslas un cilvēka dzīves izpausmēm, pašsavaldības, precizitātes, noteiktības un loģiskuma, tehnisko iemaņu un izdarīguma (исполнительность) attīstīšana, attīstīt sadarbības, vadības, savaldības prasmes, attīstīt goda, drosmes, taisnīguma, labvēlības un godbijības, jaunībai atbilstošu ideālu veidošanās paradumus.

Biheaviorismam nozīmīgāka šķiet praktisko iemaņu attīstība nekā “pusegoistiska” rakstura veidošanās. [67;38] Nozīmīgākais uzdevums ir sagatavot bērnus pieaugušā un darba dzīvei, kā arī pielāgoties bērnu dzīves darbībām (vides apstākļu noteiktiem uzdevumiem un pienākumiem). Audzināšanas konkrētie uzdevumi mainās atkarībā no audzēkņa individuālajām īpašībām un tām audzinošajām ietekmēm, kurām audzināmais ir pakļauts ārpus skolas. Audzinātāja uzdevums ir iepazīstināt ar noteiktām zināšanām, attīstīt noteiktus paradumus, vairot noteiktus spēkus, izraisīt noteiktas intereses un iedvest noteiktus ideālus. Šādas audzināšanas metodes labākie paraugi paredz sasniegt maksimālu darbības uzdevumu detalizācijas pakāpi. Viss iepriekšminētais palīdz īstenot vai novērst noteiktas izmaiņas cilvēkā: saglabāt un pastiprināt pozitīvās ķermeņa, prāta un rakstura īpašības un atbrīvoties no negatīvajām. Kā rezultatīvāku stimulu cilvēka uzvedības pozitīvu izmaiņu iniciēšanai Skinners min uzslavas un apbalvojumus, pretstatā vājākajiem soda stimuliem. [59;69]

Tādējādi audzinātājam ir jāiepazīst cilvēka daba, lai spētu to veidot, vadīt un virzīt.

Kā galveno līdzekli šādai prasmīgai vadībai Torndaiks min audzinātāja prasmi radīt stimulus un uzturēt tos. [67;40] Minētie stimuli audzināmajā izraisa vai novērš noteiktas reakcijas – zināmu noteiktu uzvedību.

Torndaiks piedāvā šādu stimulu klasifikāciju [67;40]:

- stimuli, kas ir tiešā audzinātāja kontrolē – audzinātāja runa, žesti, sejas izteiksme

u.c.;

- stimuli, kas no audzinātāja puses tiek netieši kontrolēti – skolas fiziskā vide: gaisma, gaiss, siltums u.c.; skolas materiāli tehniskā bāze: grāmatas, mācību tehniskie līdzekļi u.c.; skolas sociālie apstākļi: audzēkņu darbības un gars; vispārējā vide: vecāku rīcība, likumi, bibliotēkas u.c.

Savukārt reakcijas tiek klasificētas šādi:

- fizioloģiskās reakcijas: dziļa elpošana, ciets miegs, spēcīgi fiziskie vingrinājumi u.c.;
- kognitīvās reakcijas: noteiktas kognitīvās darbības, piemēram, izcelt kādu elementu no sarežģītas parādības, vairāku ideju atpazīšana noteiktā saturā;
- noskaņojuma reakcijas: uzmanības, izziņas, izvēles un pārliecības saistība ar visa organisma vispārējo stāvokli;
- emocionālās reakcijas: simpātijas, mīlestības un naida saistība ar zināmiem stāvokļiem;
- rīcības vai uzvedības paradumu saistība ar noteiktu apziņas stāvokli.

No minētā uzskatu raksturojuma iespējams secināt, ka biheavioristiskās pedagogijas pieejā audzinātājs kā subjekts iedarbojas uz audzināmo kā objektu, kuru, noteiktā veidā stimulējot, var piespiest rīkoties atbilstoši un reaģēt uz stimulu.

Minētā pieeja bija īpaši populāra ASV pēc Otrā Pasaules kara. Viens no izcilākajiem šī virziena teorētiķiem Ralfs Tailers (*Tyler*) raksta, ka audzināšanā ir izmantojami jebkuri mehānismi, kas uzrāda audzēkņu progresa ticamas liecības attiecībā uz audzinošo mērķu sasniegumiem. [133]

Kā viens no šādiem efektīviem mehānismiem, pēc Tailera domām, ir pedagogiskas programmas, kuru instrukcionālie mērķi un uzdevumi ir maksimāli detalizēti un sasniedzamie rezultāti aprakstīti novērojamas uzvedības veidā. Šāda pieeja programmu veidošanā vēl aizvien plaši tiek izmantota. Šāda veida programmas balstās uz četriem principiem:

- 1) atbilstošu pedagogisku mērķu definēšana;
- 2) izmantojamu mācību pieredžu organizēšana;
- 3) mācību pieredžu organizēšana, kurai piemīt maksimāls kopīguma efekts;
- 4) programmu izvērtēšana, atsakoties no tiem aspektiem, kas izrādās maz efektīvi.

Torndaiks atzīst, ka skolai ir ierobežotas audzināšanas iespējas, tomēr tā spēj atstāt

iespaidu uz morālo paradumu veidošanos. [67;177] It īpaši, ja ņemam vērā biheviorkistu uzskatus par uzvedības mērķiem, motīviem un vērtībām, kam pamatā ir audzināšanas saturs. [59;75]

Apkopojot minētās atziņas saistībā ar paradigmas izvērtēšanas kritērijiem, iespējams raksturot biheviorkistisko audzināšanas paradigmu [127]:

6. tabula

### Biheviorkisma audzināšanas paradigma

Sistēmas Komponenti	Biheviorkisms
<b>Jēga</b>	Cilvēka uzvedība ir saistīta ar noteiktiem apstākļiem
<b>Kas ir realitāte</b>	Ārējie spēki kontrolē cilvēka uzvedību
<b>Cilvēka daba</b>	Stimuls rada atbildi
<b>Audzināšanas mērķis</b>	Uzvedības maiņa; izdzīvošanas prasmju attīstība
<b>Audzināšanas metode</b>	Apstākļu radīšana, atgriezeniskā saite; prakse
<b>Audzināšanas saturs</b>	Pamatprasmes; dzīvesprasmes
<b>Pamatkritika</b>	Mācīšanās ir pārāk sarežģīta, lai kontrolētu uzvedību, pārāk mehāniska izpratne par cilvēku un autoritārisms metodēs [59;70-77]
<b>Galvenie autori</b>	<i>Skinner (1971); Tyler (1949), Watson, Thorndike</i>
<b>Programmas/prakses</b>	Pieaugušo sasniegumu līmeņa tests; uzvedības pārveidošana un uzdevumi
<b>Reliģija</b>	Sociālu paradumu kopums un standarts
<b>Vērtības</b>	Labvēlība, derīgums, laime, baudījums, socializācija, kontrole

### Kristīgā audzināšanas paradigma

Iepriekš aplūkotās trīs paradigmas ir filozofiskas sistēmas. Tādēļ turpmākajai analīzei nepieciešams noskaidrot reliģijas un filozofijas attiecības. Minēto gara darbības jomu attiecības ir bijušas dažādas atšķirīgos vēsturiskos laika periodos. Reliģija ir vēsturiski pirmatnīgāka [19;12] par zinātniski-filozofisko pasaules skatījumu. [77;3] Ir bijuši laikmeti, kad reliģija un baznīca noteica filozofiju [19;191] un otrādi, filozofija ir centusies noteikt un kontrolēt reliģijas saturu un nozīmi. [77;3] Mūsdienās pastāv uzskats, ka abas gara darbības jomas ir patstāvīgas un nespēj aizstāt viena otru. [19;174,193]

Lai atklātu reliģijas un filozofijas saistību, Pauls Dāle iztirzā šādus problēmjaudījumus [77;15-28]:

1. Kas ir reliģiskās funkcijas subjekts un radītājs un kas ir filozofiskās atziņas subjekts, veidotājs, nesējs?
2. Kādās garīgās prasībās sakņojas reliģiskās un filozofiskās funkcijas?
3. Kas ir reliģiskas apziņas galvenais objekts un kas ir filozofiskās domāšanas centrālais



priekšmets?

4. Kādi ir reliģijas un filozofijas īpatnējie uzdevumi un mērķi?

5. Kādās īpatnējās formās izpaužas reliģiskā un filozofiskā gara funkcija?

P. Dāle, atbildot uz jautājumu par reliģijas un filozofijas funkciju avotiem, norāda uz filozofijas tieksmi izskaidrot un saprast ar prāta starpniecību (lieto predikātus – patiess, nepatiess, pareizs, nepareizs, reāls, nereāls, esošs, neesošs, objektīvs, subjektīvs), savukārt reliģija tiecas pēc mistiska svētuma un dievišķības apziņas caur cilvēka emocionāli-voluntāro būtību (lieto predikātus – svēts, nesvēts, grēcīgs, dievišķs, nedievišķs, atpestīts, apskaidrots, mūžīgs).

Filozofijas patiesības izriet no objektīvas prāta izziņas, savukārt reliģija - no atziņas, kas ir vērtējošā gribas funkcija. Griba nosaka, rada, realizē un uztur vērtības, tā vieno visas vērtības augstākā vērtībā.

“Tā reliģiskas atziņas un ticības aktā garīgi nešķirami saplūst gribas un jūtu, intuīcijas un domas pārdzīvojumi un uzstādījumi, - vērtēšanas aksioloģiskā un atziņas ontoloģiskā jeb metafiziskā patiesība, resp., ētiski-reliģiskas jebūtības un metafiziskās esamības spriedumi un atziņas, viņā apvienojas augstākās normas, vērtības un īstākās realitātes apziņa.” [77;27]

Sekojošā tabula atklāj pēc P. Dāles atziņām autores apkopotās filozofijas un reliģijas gara funkciju atšķirības.

7. tabula

#### P.Dāles filozofijas un reliģijas funkciju raksturojums

Filozofija	Reliģija
<ul style="list-style-type: none"><li>• nesējs - individuāla persona;</li><li>• prāta funkcija tieksmē pēc domu skaidrības un lietu būtiskas un apvienotas izpratnes;</li><li>• centrālais priekšmets – racionāla atziņa par absolūto jeb hipotēzes, problēmas un atziņas par pasaules pirmamatu (nereti Dievu);</li><li>• uzdevums un mērķi – sniegt cilvēkam pilnīgāko domas un atziņu vienību, augstāko prāta skaidrību, pasaules sintētiskās izpratnes sistēmu, tuvināt cilvēka domu absolūtai patiesībai (reflektīva domāšana par Dievu);</li><li>• koncentrēta visuma teorija, dzīves un pasaules principu izpratne, kas izteikta objektīvas, loģiskas atziņas formā;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• nesējs - kolektīva apziņa;</li><li>• emocionāli-voluntārā funkcija tieksmē uz transcendentu;</li><li>• centrālais priekšmets – Dievs, Viņa attiecības ar cilvēku un pasauli, numinozā būtība, Dievs kā persona;</li><li>• uzdevums un mērķi – dzīvot un mirt Dievā, dzīvot svētu dzīvi, ticēt dievišķai vadībai, labā uzvarai pār ļauno, radības atpestīšanai, galīga pasaules apgarošana un harmonija;</li><li>• koncentrētākā un augstākā dzīves forma, kas izteikta subjektīvas ticības formā un izpaužas konkrēti</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• racionalizē iracionālo.</li> </ul>	<p>un simboliski;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• iracionāla pēc būtības, izpaužas mistiskā intuīcijā, nojautā un subjektīvi motivētā pārliecībā.</li> </ul>
---	---

Ja filozofija tiek pamatā saprasta kā objektīvi teorētisks nojēgums, tad reliģijai tiek piešķirta subjektīvi praktiska nozīme. Lai gan tās atšķiras pēc garīguma, rakstura, uzdevumiem, objektivācijas un formas, tomēr pēc būtības tās neatrodas nesamierināmās pretrunās, bet gan papildina un padziļina viena otru “radošas un apzinīgas gara dzīves vienībā”. [77;27] 20. gadsimta izcilais protestantu teologs Pauls Tilihs (*Paul Tillich*) uzskata, ka reliģija eksistenciāli atklāj esamības jēgu, savukārt filozofija izstrādā teorētisko esamības struktūru jeb, runājot Tiliha vārdiem, “filozofija nodarbojas ar esamība sevī struktūru, savukārt teoloģija apjēdz mūsu esamības jēgu”. [66;29] Reliģija spēj sevi izteikt tikai ar ontoloģisku elementu palīdzību, kamēr filozofija spēj atklāt esamības struktūras tikai līdz līmenim, kurā esamība kā tāda izpaužas eksistenciālajā pieredzē. [66;245] Tādējādi gan reliģija, gan filozofija papildina viena otru cilvēka esamības eksistenciālās jēgas noteikšanā un apzināšanā.

Paula Dāles uztverē reliģijas un filozofijas vienība realizējas “īstā harmoniskā dzīves gudrībā kā radošas, kulturālas personības pilnīgākā pašpildījumā.” [77;42] Līdz ar šo atziņu autore pieņem, ka “radošas, kulturālas personības pašpildījums dzīves gudrībā” iespējams gan filozofiski, gan reliģiski pamatotā audzināšanas paradigmā.

Kristietība ir viena no pasaules lielākajām reliģijām. Līdzīgi kā humānismā, kristietībā pastāv viena centrālā patiesība (Trīsvienīgā Dieva esamība), tomēr minētā patiesība tiek interpretēta daudzveidīgās teoloģiskajās skolās/pieejās. Teoloģija šeit tiek saprasta kā viena no humanitārajām zinātnēm, kuras uzdevums ir apjēgt, izprast un runāt ar Dievu. [32;1]

Darba tēmas ierobežojums neļauj veikt nopietnu teoloģisko pieeju vēsturisku un salīdzinošu pētījumu, tādēļ autore kristīgās paradigmas raksturojumam izvēlas analizēt un salīdzināt triju nozīmīgāko 20. gadsimta teologu uzskatus. Dialektiskās (arī *Crisis*) teoloģijas pamatlicēja Karla Barta (*Karl Barth*), eksistenciālās teoloģijas autoritātes Paula Tiliha (*Paul Tillich*) un jezuīta, katoļu teoloģijas izcilākā pārstāvja Karla Rānera (*Karl Rahner*) teoloģisko uzskatu salīdzinājums ļaus noskaidrot audzināšanas kristīgās paradigmas ekumenisko nostāju. Šajā darbā netiek atspoguļota pareizticīgās teoloģijas pieeja audzināšanas jautājumiem, jo minētā tradīcija uzskata, ka kristīgā audzināšana ir ģimenes un baznīcas darbības joma, un tādēļ tā ir gandrīz neiespējama valsts skolās. Galvenais uzsvars ir uz “ieaugšanu kristietībā”, kas nozīmē absolūtu baznīcas autoritāti un audzināšanu baznīcā. Šādu “ieaudzināšanu baznīcā”

(воцерковление) nav iespējams realizēt, neiesaistoties pareizticīgās baznīcas liturģiskajās norisēs. Pareizticīgajā audzināšanā svarīgi: 1) iesaistīt audzēkņus baznīcas dzīvē; 2) izskaidrot galvenās liturģiskās norises; 3) radīt pareizticīgas baznīcas vidi; 4) sekmēt audzēkņu izpratni par baznīcu kā Kristus miesu. Vairāk par pareizticīgo audzināšanu iespējams lasīt Tarasar C. J., *Orthodox Theology and Religious Education*. - Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 1995. un Зеньковский В., Педагогика. – М: Православный Свято-Тихоновский Православный Институт 1996.

Tomēr jāatzīmē, ka empīriskā pētījuma ietvaros nav iespējams pārbaudīt tādas K.Barta izteiktas atziņas ticamību kā: Bībeles teksta transcendentā vēstījuma cilvēkam un viņa dzīvei iespaidu. Neraugoties uz to, autore, apzinoties šo pētījuma pretrunu, kristīgās audzināšanas paradigmas raksturojumam izmantojusi K.Barta teoloģiskos uzskatus, lai pēc iespējas daudzpusīgāk atklātu paradigmas būtību.

**Karla Barta** teoloģiskie uzskati norobežojas no ieskatiem, ka kristietība ir tikai cilvēku pārdzīvojamu sfēra. [112;69] Karls Barts tiek ierindots pie neo-ortodoksālās teoloģijas autoriem. Minētā teoloģija pārvērtē reformācijas principus post-liberālā formā. [105;228] Lai gan sākotnēji Barts apgalvo, ka iedvesmojies no Kirkegora un Dostojevskā un saista sevi ar eksistenciālisma filozofiju, tomēr vēlāk Barts strikti noraida jebkādu dievišķā pasludinājuma iespējamo saistību ar filozofiskām sistēmām. [10;409] Viņa teoloģijā balstījās protestantiskās baznīcas konfesionālais dokuments cīņā ar hitlerismu, lai gan vēlāk Barts izsaka aicinājumus baznīcai ieklausīties komunisma idejās. [10;404] Barts kritizē Bībeles vēsturisko interpretāciju, jo tā ignorē būtisko. Barta dialektika ir fundamentālais kontrasts starp mūžību un laiku, starp Dievu un cilvēku. “Dievs ir debesīs, un tu esi uz zemes. Šī Dieva attiecības ar šo cilvēku un šī cilvēka attiecības ar šo Dievu – lūk, tas, ko es uzskatu gan par Bībeles tēmu, gan par filozofijas summu un substanci”. [10;405] Tādējādi Barts noraida cilvēcisko, bet akcentē dievišķo atklāsmi, kas ir sasniedzama vien pazemīgajiem. [32;11-20]

Kontrastā starp laiku un mūžīgo atklājas ideālisms, tomēr kopumā Barta teoloģija noraida ideālistisko tradīciju. [10;405] Savā darbā “Evaņģēliskā teoloģija” Barts atklāj, ka evaņģēliskā teoloģija balstās Jaunajā Derībā un 16. gadsimta reformācijā, tā nav konfesionāla, jo izriet no Bībeles, kas ir pieņemama visām konfesijām, ne vienmēr “protestantiskā” teoloģija ir “evaņģēliskā” teoloģija. “Evaņģēlisks” nozīmē ”katolisks” un ekumenisks (kontinuitāte un vienība). Evaņģēliskā teoloģija ir Dieva atklāsme Evaņģēlijos. [32;3] Barta teoloģijā Dieva vārdi un darbi netiek identificēti ar cilvēciskiem vārdiem un darbiem, atspoguļotiem Bībelē. Dievišķais ir cilvēciskā negācija. Minētie kontrasti izskaidro Barta dialektisko metodi, kas nozīmē izzināt dievišķās atklāsmes saturu pastāvīgā kontrastējošu apgalvojumu konfrontācijā. [10;406]

Barta teoloģijas fundamentālā doma ir *kerigmas* jeb pasludinājuma nozīmīgums. [10;407] Tā ir teoloģijas izejas punkts, uzdevums un dievišķā un cilvēcīgā saskares punkts. Dievs tiek ar cilvēku krīzēs un lēmumos, kurus Viņš pats rada, aicinot cilvēku uz radikālu paklausību. [112;70] Šī saskare notiek ne vien caur sludinātu vārdu, bet arī caur rakstīto Dieva vārdu (Bībeli). [32;3] Kristus ir ideālais cilvēku un Dieva attiecību iemiesojums, kurā atklājas gan Dieva rīcība, gan cilvēku paklausība un cilvēka dievlīdzības ideja analogijas veidā. [32;23] “Teoloģija nav radoša darbība, bet vienīgi Radītāja un Viņa radošās darbības slavinājums kā visaugstākajā pakāpē iespējamā precīzā atbilde uz Dieva radošo darbību.” [32;13]

Arī kristīgā baznīca [32;31-41] un kristīgā ētika [33;69-96] atklājas caur Kristus personu un darbu. Savukārt Kristus dzīves notikumi ir visas cilvēces pestīšanas paradigma. Kristus ir Vidutājs un samierinātājs starp cilvēkiem un Dievu. [33;47] Pestīšana šajā gadījumā tiek saprasta kā transcendentis notikums, par kuru pasludinātais Dieva vārds var tikai liecināt. [33;21-30]

Runājot par evaņģēliskajām vērtībām, K. Barts min brīvību, kas ir Dieva dāvana cilvēkam, un šī brīvība ir pats Dievs. [33;69] Dieva brīvība ir Tēva un Dēla vienotības Garā brīvība. ”Dieva brīvībā ir satikšanās un sazināšanās, tā ir kārtība un konsekvence, vara un paklausība, majestātiskums un pazemība, absolūta autoritāte un absolūta padevība, piedāvājums un atbilde.” [33;71] Dievs ir brīvs savā žēlastībā un ir kopā ar cilvēku kā Radītājs, kas iecerējis un aicina cilvēci būt labai. Šī Dieva brīvā griba būt kopā ar cilvēkiem, būt žēlastīgam, ir Viņa mīlestības izpausme pret grēcīgo cilvēku. [33;73]

Dieva brīvība, kas atklājas Viņa esamībā, vārdos un darbos, kuri atspoguļoti evaņģēlijā (*evaņģēliskā ētika*), ir liecība kristīgajai kopienai un aicinājums pasaulē atzīt to caur ticību, atsaucību mīlestībā, cerību un uzticību, un liecināt par to visai pasaulei, kura pieder šai Dieva brīvībai. [33;74]

Cilvēku brīvība nav izvēle starp vairākām iespējām, bet gan Dieva dāvana. Cilvēka brīvību nav iespējams īstenot individuālā atšķirtībā no Dieva. Tā ir sekundāra brīvība *no* ierobežojumiem un primāra brīvība Dievam. [33;77] Prieka pilna brīvība Dievā, nevis brīvība, kas aizsargā, attaisno un ir brīva pati par sevi.

8. tabula

### K.Barta audzināšanas paradigma

Sistēmas	Karls Barts
Komponenti	
<b>Jēga</b>	Ticība ir racionāla. <i>Logos</i> , kas atklājas cilvēka apziņā [57;35]
<b>Kas ir realitāte</b>	Dieva radīta pasaule – „zeme” un „debesis”, kur zeme ir Dieva radītais, cilvēkam aptveramais un debesis ir Dieva radītais – neaptveramais [57:98]

<b>Cilvēka daba</b>	Radīts Dieva līdzībā, Kristus ir cilvēka ideāls [112;71], cilvēks ir radības kopveselums, kas vienlaicīgi pārspēj savas robežas [57;105]
<b>Audzināšanas mērķis</b>	Evaņģēlija vēsts pasludināšana [93;157]
<b>Audzināšanas metode</b>	Kerigma, lūgšana, kalpošana
<b>Audzināšanas saturs</b>	Dieva Vārda realitāte Jēzū Kristū (Kristus paraugs) [112;70]
<b>Pamatkritika</b>	Saskarsmē ar Dievu liels uzsvars Vārdam, kas rada evaņģēliju mitoloģizēšanas un teoloģijas pārtapšanas bīstamību jaunā filozofijas veidā [112;70]
<b>Programmas/prakses</b>	Evaņģēliski-kerigmātiskais reliģijas pedagoģijas modelis [93;157]
<b>Reliģija</b>	Kristīgā baznīca dzīvo uz zemes un laikā (vēsturē) caur Dieva dāvāto atklāsmi, caur vēsturi, kas noris kā dabas vēsture, kultūras vēsture, tikumu vēsture, reliģiju vēsture, mākslas un zinātnes vēsture, sabiedrības un valsts vēsture, t.s., baznīcas vēsture [57;13]
<b>Vērtības</b>	Dieva Vārds, Kristus, brīvība

**Karls Rāners** (*Karl Rahner*) ir ievērojams, ražīgs un ietekmīgs 20. gadsimta katoļu teologs. [111;201] Savos darbos Rāners primāri bija dogmatikas teologs, tomēr ne mazāk viņu interesēja filozofiski, vēsturiski un garīgi jautājumi. Varētu pat teikt, ka kopumā viņa sarakstīto varētu klasificēt kā teoloģisko antropoloģiju, kurā saskaras cilvēku pieredze un Dieva pašatklāsmē. Rānera teoloģiskā antropoloģija ietekmējās no transcendentālā Tomisma autora Jozefa Marišala (*Joseph Mareschal*) un no dialoga ar Martina Haidegera (*Martin Heidegger*) eksistenciālo filozofiju. [108;556]

Būdams jezuīts, Rāners iedvesmojās no Ignācija no Lojolas garīguma izpratnes “meklēt Dievu ikvienā lietā”. Formāli viņš nodarbojās ar neosholastikas atdzīvināšanu, un tanī pat laikā iedvesmojās no vācu ideālistiskās filozofijas autoriem Kanta, Hēgeļa. Tas viņu rosināja vairāk pievērsties patristikas un viduslaiku misticismam. Rāners attīstīja reliģijas filozofiju ar uzdevumu noteikt, kā notikusi kristīgā atklāsmē. Viņa darbos visradošākajā veidā atklājās konkrētās pieredzes apstākļu (kategoriālā) korelācija ar cilvēku apstākļu nemainīgo eksistenci (transcendentu). Kategoriālais – konkrēta pasaule, kas ir pakļauta pieredzei, tai skaitā arī domām, empīriskajam, telpas un laika īstenībai, ar kuru saprotam pasauli un tās vēsturi. Transcendentais ir pretstats kategoriālajam, kas atklāj, ka ikdienas zināšanu un rīcības pieredze nav iespējama bez apriorā jeb transcendentā klātbūtnes. [90;9-10] Viņš izmantoja transcendentāli antropoloģisko metodi teoloģijā, kuras rezultātā cilvēka pieredze un koncentrēšanās uz “transcendentālo pieredzi” bija visas teoloģijas pamats. [108;556] Transcendentālā metode (Kants) izzina cilvēka *izziņas* un rīcības iespējamības nosacījumus. Transcendentālā teoloģija, izmantojot šo metodi, izzina

augstāko no iespējamības nosacījumiem – “transcendentālo ideālu” kā regulējošu principu. Kantam minētās metodes pielietojums attiecas tikai uz izziņas, Rāneram - arī uz esamības un rīcības nosacījumiem. Šis augstākais subjekta esamības nosacījums, pēc Rānera domām, ir Dievs. [90;11-12] Šāda transcendentālā pieredze ir apzināta tikai caur cilvēka izziņu un darbību. “Sekulārās pasaules reliģijas interpretācija (ne tikai katoļu) nodala domāšanu no ticības, aplūkojot ticību kā pilnīgi iracionālu pieredzi, kurai nav nekādas darīšanas ar intelektuālu godīgumu. Katoļu izpratne par ticību ir ciešā saistībā ar intelektuālo elementu, kas ticībā ir esenciāls. Turklāt ticība, kā to saprot katoļi, skar vēsturiskas realitātes, kuras nav automātiski meli viņpus racionāla pētījuma bagātības. Un kopumā iracionāla ticība var vienīgi rasties sapņotājos un fanātiķos.” [46;36] Cilvēka daba ir paštranscendence Dievā. [108;556]

“Personiskas attiecības ar Dievu un patiesi dialogiska atklāsmes vēsture starp Dievu un cilvēku, pašam sevis pieņemšana, unikāla, mūžīga pestīšana, tieksme būt atbildīgam Dieva priekšā un Viņa saprātīgums - visi šie kristietības apgalvojumi, cik vien iespējams precīzi formulēti, nozīmē to, ko mēs vēlamies pateikt par cilvēku - persona un subjekts.” [47;26]

Patiesu individualitāti nosaka tādas determinācijas kā cilvēka transcendence, viņa atbildība un brīvība, viņa orientācija uz neaptveramo mistēriju (*mystery*), viņa esamība pasaulē un vēsturē un viņa sociālā daba. [47;26]

“Cilvēks ir gars, tas nozīmē, ka viņš savu dzīvi dzīvo pastāvīgā tendencē uz absolūto – atvērtībā pret Dievu. Un šī atvērtība pret Dievu nav atgadījums, kas varētu pēc cilvēka vēlmes šur vai tur kādreiz būt, vai arī tikpat labi nebūt, bet gan iespējamības nosacījums tam, kas ir cilvēks un kam cilvēkam jābūt arī visdrūmākajā ikdienā(..) Cilvēks ir gars, un viņa auss ir atvērta katram vārdam, kas var nākt no Mūžīgā mutes.” [90;22]

Cilvēku eksistence ir būtiski orientēta uz nebeidzamo mistēriju [46;82-83], kas ir kristīgā vēsts. Dievs kā Svētā *mystery*, kas ir domāšanas horizonts un pamats, neraugoties uz to, nevar tikt pilnībā saprasts. Šī paškomunikācijas jeb Jēzus augšāmcelšanās (self-communication) [47;246] dievišķā žēlastība atklājas visas cilvēces transcendentālajā pieredzē, kura var tikt pieņemta vai noraidīta, tomēr tā ir pamats cilvēka brīvībai un nosaka cilvēka eksistenci, pat ja tiek noraidīta. Cilvēks, saskaroties ar kategoriālajām lietām, izzinot tās arvien dziļāk, nonāk pie secinājuma, ka darīšana ir ar subjektīvi (sevī pašā) apriori esošo “transcendentu struktūru”. Rāners lieto izziņas robežu pārsniegšanas jēdzienu (*vorgriff*) un šī izziņas pārsniegšana “iet uz absolūto Dieva esamību” un padara cilvēku par transcendentu būtņi, par garu, kas ir atvērts Dieva atklāsmei. [90;19-22] Tādēļ Dieva žēlastība jau ir cilvēka dabā. [47;101-103] Tādēļ Dieva dota pestīšana ir cilvēku pieredze, kas var tikt īstenota bez vēsturiskas kristietības atklāsmes zināšanas, bez skaidri formulētas ticības Kristum. [108;557] Tomēr Rāners formulē trīs pamatattieksmes, kuras ir mīt ikviena cilvēka sirdī (arī neticīga) kā atsauksme Dieva žēlastībai: 1) absolūta mīlestība pret

tuvāko; 2) gatavība nāvei; 3) cerība nākotnei. [47;295-298]

Rāners bija vadošā figūra Otrā Vatikāna Koncila sagatavošanā. Viņš atjaunoja un laboja katolisko tradīciju atbilstoši mūsdienu perspektīvām. Neraugoties uz to, no konservatīvu katoļu puses izskanēja bažas par tradīcijas pareizību, kā arī tika pārņemta Rānera aizraušanās ar individuālismu un ideālistisko eksistenciālismu. [111;200]

Dažkārt ticība nozīmē mūsu vērtību noteiktu kārtību un perspektīvi, nevis intelektuālu iedziļināšanos saturā vai īpašas jēgas meklēšanu ticības saturā. [46;103]

Savā darbā “Teoloģiskā izpēte” [129] Rāners atklāj kristietības attiecības ar citām pasaules reliģijām. Minētās problēmas risinājums ir rodams atšķirībā starp transcendentālās atklāsmes un ultimātīvās atklāsmes idejām, dabisku Dieva pazīšanu un īpašu kristīgu Dieva pazīšanu. Šīs idejas ietvertas četrās tēzēs:

1. Kristietība ir absolūta reliģija, kas ir balstīta unikālā Dieva pašatklāsmes notikumā caur Kristu. Tie, kas ir dzīvojuši pirms šī notikuma vai kuri tikai vēl dzirdēs par to, tādējādi skaitās izslēgti no pestīšanas. Tas ir pretrunā ar Dieva gribu pasargāt visus.
2. Nekristīgās reliģiskās tradīcijas ir uzticamas un izmantojamas par starpniekiem Dieva sargājošajai žēlastībai.
3. Ticīgi nekristīgo reliģiju sekotāji arī tiek uzlūkoti kā “anonīmie kristieši”.
4. Kristietība neaizstās citas reliģijas. Reliģiskais plurālisms turpinās būt cilvēces pieredzes nākotne. [129]

Tomēr Rāners uzskata, ka kristietība ieņem ekskluzīvu vietu visu reliģiju vidū, un tas nozīmē, ka kristiešiem, kas piedzīvo neizmērojamo Dieva žēlastību, jābūt atvērtiem un atbildīgiem savās cerībās, ka “visi cilvēki tiks pestīti, jo mūsu nespēks nespēj ierobežot (noteikt robežas) Dieva žēlastību.” [46;30]

Saskaņā ar Karla Rānera teoloģiju, katram kristīgam audzinātājam allaž jāpatur prātā, ka izziņa un darbība ikdienā noris bezgalīga Noslēpuma (Dieva) klātienē:

“Tā varētu vēl ilgi turpināt un vajadzētu kļūt vēl daudz konkrētākam, ne tā, lai pazustu ārējās pasaules sīkumos, bet tajā līdz beidzamajam svarīgā un tomēr visur ikdienā sastopamajā pieredzē, kurā cilvēks vienmēr, noņemdamies ar pludmales smilšu graudiņiem, dzīvo bezgalīgas Noslēpumu jūras krastā.” [90;12]

## K.Rānera audzināšanas paradigma

Komponenti	Sistēmas	Karls Rāners
<b>Jēga</b>		Gars, kas atvērts Dieva atklāsmi, transcendentālā pieredze [90;22]
<b>Kas ir realitāte</b>		“Kategoriālais” jeb pasaule un tās vēsture [90;9] un transcendentālais kā pieredzes iespējamības nosacījums
<b>Cilvēka daba</b>		Cilvēks ir personība [47;26] un subjekts, kas nav tikai dabas daļa, bet viņam piemīt transcendence, kas vienlaicīgi ir Dieva žēlastības pieredze [90;36]
<b>Audzināšanas mērķis</b>		Caur kategoriālo lietu pieredzi iegūt transcendentu pieredzi, apzināties savu aktualitāti [90;25,27]
<b>Audzināšanas metode</b>		Kopveseluma pieeja, sekmēšana, patstāvība, diskusija [86;231]
<b>Audzināšanas saturs</b>		Kristus kā Dieva esamība un cilvēka esamība vienā vienībā (Kristus paraugs) [90;41]
<b>Pamatkritika</b>		Aizraušanās ar individuālismu un ideālistisko eksistenciālismu [111;200]
<b>Programmas/prakses</b>		Jezuītu izglītība
<b>Reliģija</b>		Kristietība kā žēlastība un vēsturisks vēstījums [47;25], ikvienā reliģijā, iespējams apspiestā veidā, ir klātesoša, pastāv Dieva žēlastība [90;36]
<b>Vērtības</b>		Dieva Vārds, Jēzus Kristus, žēlastība, mīlestība, cerība, brīvība, atbildība [47;295-298]

**Pauls Tillihs (Paul Tillich)** savā teoloģijā balstās vācu filozofijas tradīcijās, apvienojot tās ar eksistenciālismu un Huserla fenomenoloģiju, un zināmā mērā saistās ar bartiānismu. [10;410] Tilliha pamatproblēmu loks ir attiecības starp teoloģiju, filozofiju un kultūru, starp transcendentu un empīrisko.

Tillihs uzskata, ka teoloģija atrodas nemitīgā kustībā starp diviem poliēm - saturiskā pamata mūžīgo patiesību un laicīgo situāciju, kurā tiek uztverta šī mūžīgā patiesība. [66;9] Svarīgi ir saglabāt līdzsvaru starp šiem abiem poliēm. Ja krītam mūžīgās patiesības galējībā, tad nonākam pie fundamentālisma, kas nespēj rast kontaktu ar mūsdienu situāciju. Savukārt, ja teologs ir orientēts tikai uz situāciju un nerespektē mūžīgās patiesības nozīmīgumu, viņš var pazust situācijas relativitātē līdzīgi, kā tas notiek ar reliģisko progresīvismu ASV “humānistu” izpratnē. [66;10-11]

Tilliha metodoloģiskās sistēmas pamatā ir pieņēmums, ka jautājums un atbilde, sistēma un eksistenciālā analīze ir saistīti viens ar otru. [10;411] Savā darbā “Sistemātiskā teoloģija” Tillihs runā par teoloģisko apli. Gan ideālisma, gan naturālisma teoloģiskās koncepcijas ir balstītas “mistiskajā apriori”, kas ir tā apzināšanās, kas atrodas pāri subjektīvā un objektīvā sašķeltībai. Savukārt, ja “zinātniskā” pētījuma gaitā šis apriori tiek atklāts, tas notiek tikai tāpēc, ka šis apriori bija klātesošs jau kopš paša sākuma. Tas ir aplis, aiz kura robežām nespēj nokļūt neviens reliģijas



filozofs, un jebkura garīgu lietu izpratne ir cirkulāra. [66;16]

Cilvēkam, kurš atrodas teoloģiskajā aplī, jāveic eksistenciāla izvēle – viņam jāatrodas ticības situācijā. Tomēr neviens cilvēks nevar apgalvot, ka viņš atrodas ticības situācijā, vienīgi, ja viņam ir zināms teoloģiskā apļa saturs un ja viņš atzīst šo saturu par savu ultimātīvo/absolūto rūpi (*ultimate concern*). [66;17] “Absolūtā piesaiste/atdeve/rūpe” ir visu klasisko pieeju dievišķajam kopīgais elements. “Absolūts” Tilliha izpratnē ir neierobežots, nenosacīts, reizē visu caurstrāvojošs, visā un visur klātesošs Dievs, savukārt piesaiste apzīmē Dieva eksistenciālo aspektu jeb cilvēka visīstenāko interesi. Filozofs Roberts Mūks šo jēdzienu latvisko kā *absolūto iesaisti*. [23;38]

Par teoloģijas objektu var kļūt tikai tas, kas ir cilvēka absolūtā iesaiste. Cilvēka absolūtā iesaiste ir tas, kas nosaka mūsu esamību un neesamību. [66;19-21] Kristietībā šī absolūtā iesaiste ir Dievs, kura imanence ir Jēzus Kristus. Neraugoties uz to, Dievu nedrīkst reducēt uz lietu un objektu līmeni, jo grēks gan cilvēku, gan citas eksistējošās lietas nošķir no Dieva. Tādējādi šīs lietas ir kļuvušas necaurskatāmas un tikai potenciāli piedalās Dievā. Tas nozīmē, ka cilvēks nespēj pats saviem spēkiem atbildēt uz eksistenciāliem jautājumiem, bet gan saņem atbildes uz šiem jautājumiem Atklāsmes (Dieva Atklāsmes līdzekļi – daba, vēsture, grupas un indivīdi, Vārds [66;130-139]) veidā. [23;39-41] Atklāsmē ir iespējama, prātam pašam norādot uz ko tādu, kas pārspēj prātu gan spēkā, gan nozīmē tā subjektīvajās un objektīvajās struktūrās. Tillihs to dēvē par *substanci*, kas rodas racionālajā struktūrā. Metaforiski to iespējams saukt par „esamības un jēgas bezgalīgo potenci”, kas ieplūst prāta un īstenības racionālajās struktūrās, aktualizējot un transformējot tās. [66;89-90] Neraugoties uz savu metaforisko izteiksmi, prāta dziļums sociālajā sfērā atklājas kā spēja norādīt uz „mīlestību kā tādu” caur jebkuru īstenotas mīlestības formu un, proti, uz bezgalīgu bagātību (*richness*) un ultimātīvu vienību. Tieši dziļums ir visu prāta racionālo funkciju esenciālā īpatnība. Šis dziļums ir apslēpts un tiek simboliski aizstāts ar mītu un kultu, ja prāts atrodas eksistences apstākļos. Tas nozīmē, ka kults un mīts atrodas tādā dimensijā, kur jebkāda attiecīgu prāta funkciju iejaukšanās nav iespējama. Tādējādi, ja prāts tiek saprasts ontoloģiski un tiek apjēgts tā dziļums, nepastāv pretruna starp zinātņi un mītu, starp kultu un morāli. „Atklāsmē neiznīcina saprātu, bet saprāts pats sāk meklēt Atklāsmi”. [66;90-91,188]

Jautājums ir par to, kas tieši tiek atklāts ar Atklāsmes palīdzību. Tillihs apgalvo, ka Atklāsmē atklāj noslēpumu, kas ir mūsu absolūtā iesaiste un esamības pamats. Atklāsmē ir speciāla un ekstraordināra manifestācija, kas noņem pārklāju no tā, kas ir īpašā un ekstraordinārā veidā apslēpts. Šis apslēptais bieži tiek dēvēts par noslēpumu un savā šaurākajā izpratnē nozīmē noslēpumu pēc būtības, nevis potenciāli izzināmu/atklājamu noslēpumu, jo tādējādi tas zaudētu savu mistisko raksturu un patieso būtību. [66;120] Atklāsmē nevar būt vispārīga, tā vienmēr ir

konkrēta, jo iesaistes situācija arī ir konkrēta. Atklāsme, kas ir saņemta ārpus konkrētās iesaistes situācijas, ir tikai vēstījums par atklāsmi, kuru saņēmis kāds savā absolūtās iesaistes konkrētajā situācijā. Atklāsme vienmēr ir subjektīvs un objektīvs notikums, kas noris ciešā savstarpējā atkarībā. Ja nekas nenotiek objektīvi, tad nekas netiek atklāts, savukārt, ja neviens neuztver notiekošo subjektīvi, tad notikums paliek neauglīgs. [66;123]

Tillihs savā darbā “Sistemātiskā teoloģija” runā par subjektīvo un objektīvo saprātu. Subjektīvais saprāts ir racionāla prāta struktūra atšķirībā no objektīvā saprāta, kas ir realitātes racionālā struktūra, kuru prāts spēj izprast un atbilstoši kurai prāts spēj šo realitāti formēt. [66;88] Subjektīvais saprāts palīdz prātam saprast un noformēt realitāti, pamatojoties atbilstošā realitātes struktūrā, un šis subjektīvais saprāts vienmēr aktualizējas paša individualitātē, kas no uztveres un reakcijas viedokļa atrodas saistībā ar apkārtni un pasauli. [66;86] Prāts (subjektīvā saprāta struktūra) ir patības funkcija, kurā tā aktualizē savu racionālo struktūru. Savukārt, raugoties no prāta viedokļa, pasaule ir realitāte jeb objektīvā saprāta nesējs. [66;185] Tillihs, runājot par cilvēku, Dievu un esamību, raksturo vairākas polaritātes, starp kurām pastāv saite: patība-pasaule, subjekts-objekts, individualizācija – līdzdalība, dinamika – forma, brīvība – predestinācija, esamība – neesamība, galīgais – bezgalīgais.

Runājot par patību, Tillihs atklāj savus uzskatus par cilvēka un vides/pasaules attiecībām. Patība nav lieta, kas var eksistēt vai neeksistēt, bet gan oriģināls fenomens, kas atrodas pirms visiem eksistenciālajiem jautājumiem. “Patības” jēdziens ir plašāks par “ego” jēdzienu un ietver sevī pašapzinātā “ego” un pašapziņas apzināto un neapzināto “pamatu”. Šāda patība lielākā vai mazākā mērā piemīt visām dzīvām būtnēm un, runājot “analogijās, visiem atsevišķiem *geštaltem*, pat neorganiskās struktūrās”. [52;142] Visur, kur stimul un reakcija ir atkarīgs no strukturēta veseluma, mēs varam runāt par pašcentrāciju. “Cilvēks ir pilnībā attīstījies un pilnībā centrējas sevī. Viņam piemīt patība pašapziņas formā un “ego-patība”. [52;142]

Tilliha teoloģiskajā sistēmā iekļauta kristīgās mācības būtība, kas izteikta simbolu veidā, kuri ilustrē cilvēka pārejas procesu no atsvešināšanās uz jaunu būtni. Tilliha teoloģiskā sistēma, atbildot uz mūsdienu cilvēka un sabiedrības dezintegrācijas stāvokli, pašiznīcības, bezjēdzīguma un vilšanās izjūtu, piedāvā „Jaunās Esamības” realitāti, kurā tiek pārvarēta cilvēka esamības pašatsvešināšanās, piedzīvota samierināšanās un atkalapvienošana, jēgas radošums un pašārvība. Dažādos laikmetos teoloģija ir dažādi mēģinājusi atbildēt uz cilvēces esamības traģiski-demonisko struktūru ietekmēm personības un sabiedrības dzīvē. Pirmbaznīcas laikā tas tika risināts, meklējot atbildes uz galīguma, nāves un maldu jautājumiem, reformācijas laikā – Dieva žēlastības un grēku nožēlas jautājumiem, kā arī meklējot atbildes personiskā reliģiskajā dzīvē vai kultūras un sabiedrības kristianizācijā. Šīs „Jaunās Esamības” atklāsme notiek Jēzū Kristū.

[66;59] Cilvēka un Dieva, esamības un eksistences vienība atspoguļojas Jēzus Kristus aprakstā, kas atrodams Jaunajā Derībā. Kristīgās teoloģijas kritērijs ir Jaunā Esamība Jēzū kā Kristū, kas ir cilvēka absolūtā iesaiste. [66;60]

Tillihs uzskata, ka jautājumi par Dievu un Dieva esamību nebūtu iespējami, ja vien filozofija un teoloģija neatzītu absolūtā elementa esamību saprāta un realitātes struktūrās. Mūsdienu sekulārisms, kā apgalvo Tillihs, vairumā gadījumu izriet no fakta, ka absolūtā elements saprāta un realitātes struktūrās vairs nav novērojams, un tādējādi Dieva ideja ir tikusi uzspiesta prātam kā “svešķermenis”. Bet tas rada bīstamību izjaukt ontoloģiskā argumenta pieeju, kuras ietvaros tiek izstrādāts Dieva iespējamības jautājums. “Ontoloģiskais arguments dažādās formās apraksta to, kādā veidā eksistējošais galīgums ir iesaistīts potenciālajā bezgalībā.” [66;221] Savukārt jautājumu par Dievu ir nepieciešams uzdot, jo cilvēka pārdzīvotā trauksme, kas izriet no neesamības/nebūtības draudiem, liek viņam jautāt par esamību, kas uzvar neesamību un par vīrišķību, kas uzveic trauksmi. [66;223]

Kultūras sistēmā Tillihs atrodas uz robežas starp liberālismu un neo-ortodoksiju, ideālismu un reālismu, protestantismu un katoļu teoloģiju. Pretstatā Bartam Tillihs mēģina radīt kultūras sistēmu, kurā humānisms atrodas harmonijā ar kristietību. [10;411] Tillihs izšķir trīs kultūras tipus – autonomiju, heteronomiju un teonomiju. Autonomija ir formas izcēlums uz substances rēķina, piemēram, autonomija ir humānisms, kas nespēj sevi transcendēt. Heteronomijā substance aizēno formu jeb cilvēks šādās kultūrās savā domāšanā un uzvedībā balstās uz dominējošo reliģiju vai politisko kvazireliģiju noteiktiem kritērijiem. Savukārt teonomā kultūrā pastāv līdzsvars starp formu un saturu, un teonomijas būtība ir izteikta apgalvojumā - reliģija ir kultūras substance, un kultūra ir reliģijas forma. Teonomijā nav iespējamās divas izpausmes - no ārpuses uzspiesta dievišķa likuma akceptēšana un pašpietiekams prāts, kuram nav sasaistes ar dziļuma dimensiju. [52;119-126] Gan humānisma, gan mistiskas Dieva apziņas saknes meklējamas stoicismā un neostoicismā, un arī radikālais eksistenciālisms ir viena no humānisma formām. Savukārt Tilliha teoloģija izmanto eksistenciālisma idejas. Šeit vēlreiz jāatgādina Tilliha absolūtās iesaistes princips, kas humānismā ir pats cilvēks. Tādēļ Tilliha kultūras sistēmas un humānisma līdzība vai atšķirība ir atkarīga no izpratnes par cilvēku, pasauli, kultūru. Pēc Tilliha ieskatiem, galvenie mūsdienu cilvēka garīgās dezintegrācijas iemesli ir saistīti ar Rietumu kultūras absolūto vērtību sistēmas zaudējumu. Tillihs saskata kristietībā šo iespēju atklāt no jauna absolūtās vienojošās vērtības, kas palīdzētu cilvēcei pārvarēt eksistenciālās bailes, apzinoties savu galīgumu bezgalības priekšā. [10;411]

Ņemot vērā Tilliha ieskatu par izglītības trim funkcijām, attiecībā uz kristīgo audzināšanu viņš lieto indukcijas/iesaistīšanas jēdzienu. Mūsdienās kristīgai audzināšanai

jārēķinās ar šādiem riskiem [51;153]:

- nokļūt mūsdienu Rietumu kultūras izolācijā, jo iesaistīšanās Baznīcā ar tās simboliem un dogmām noved cilvēku pretrunā ar sekulāro aktualitāti;
- iepriekšminētā pretruna vai spriedze noved pie skeptiskas attieksmes gan pret baznīcas, gan sekulārās īstenības izpausmēm.

Minētos riskus spētu mazināt konflikta atrisināšana starp humānistisko un kristīgo audzināšanu. Kristīgam audzinātājam šo konfliktu iespējams risināt, uzdodot skolēniem eksistenciāli nozīmīgus jautājumus, tādus, kas aizskar viņu sirdis un ar reliģijas starpniecību atbild uz šiem jautājumiem. Šāda pieeja atklātu, ka tradicionālie kristīgie simboli un dogmas attiecas uz eksistenci kopumā. Tieši šī jautājumu uzdošanas metodika, kas attīsta kritisku domāšanas spēju, ir vienojošais elements starp humānistisko un kristīgo audzināšanu. Šo pieeju teoloģiski apstiprina fakts, ka kristietība akceptē humānisma principu, ka Jēzus kā Kristus ir universālais Logoss, visa radošā struktūra. Kristīgas audzināšanas mērķis ir radīt apstākļus nobriedušas, kritiskas un ticīgas personības attīstībai. Šo problēmu iespējams atrisināt, ja paralēli tiek risināta kristietības un kultūras attiecību problemātika, un kristietības un izglītības attiecības īpaši. [51;154-157]

Ikvienam kristīgam audzinātājam, kas savā darbībā balstītos Tiliha teoloģiskajās nostādņēs, būtu jārespektē sekojoši apgalvojumi: „Tikai aktīvā patiesības īstenošanā atklājas patiesība.” [66;87] jeb vārdu un darbu saskaņas principa īstenošana un - “Dzīve ir process, kurā potenciālais kļūst par aktuālo esamību” [66;258] jeb katra audzinātāja atbildības pakāpe, sekmējot šīs aktuālās esamības tapšanu.

Tillihs savās atziņās mēģina saistīt agrīno kristīgo praviešu tradīciju ar sociālisma idejām. [52;19-20] šādā veidā raksturojot divas kristīgās pamatvērtības: taisnīgumu un pazemību.

Taisnīguma izpratne atklājas viņa kapitālistiskās sabiedrības kritikā.[132] Savā darbā “The Spirit of Christian life” viņš raksta : “...apsūdzot sociālo kārtību, kura ar nodomu un principā ir būvēta, pamatojoties ekonomiskajā un politiskajā egoismā, ka nepieciešama jauna kārtība, kurā kopības sajūta (feeling of community) ir sociālās struktūras pamats. „Tiek apsūdzēts tīss ekonomisks egoisms.., kurā ikviens ir ienaidnieks viens otram, jo viņa veiksmē/pārākums ir atkarīgs no otra neveiksmes/iznīcināšanas. Tādēļ visu ekonomiskā solidaritāte un darba prieks ir vairāk nepieciešami nekā ieguvums un peļņa.” [131]

Savukārt pazemībā pieņemta Dieva aktivitāte jeb Dieva žēlastības dāvana ir vienīgā iespēja salīdzināt ar Dievu; spilgtāk šī doma atklājas protestantisma principa izpausmes aprakstā: “Jūs nespējat aizsniegt Dievu pareizas domāšanas ceļā, upurējot intelektu vai pakļaujoties svešām autoritātēm, piemēram, baznīcas un Bībeles doktrīnām. Vienību ar Dievu nevar nodibināt nedz ar dievbijīgiem darbiem, nedz morāliskas uzvedības ceļā, nedz ar intelekta palīdzību. Viss izriet no

šīs vienības, bet nerada to, tas viss var pat kavēt vienības īstenošanu.. Bet, tāpat kā jūs esat attaisnots kā **grēcinieks**, tā arī, atrazdamies **šaubu** stāvoklī, jūs atrodaties patiesībā. Un, ja galu galā jūs esat tik un tā zaudējis katru cerību atrast dzīves jēgu, tad jums jāzina, ka jūsu bezcerības un izmisuma nopietnais raksturs pats par sevi satur jēgu. Šī absolūtā nopietnība liecina par dievišķo klātbūtni arī tad, kad mēs esam no tās pilnīgi šķirti.” [23;133-134]

10. tabula

### P. Tilliha audzināšanas paradigma

Sistēmas Komponenti	Pauls Tillihs
<b>Jēga</b>	Prāts ir patības funkcija, kurā tā aktualizē savu racionālo struktūru [66;185]
<b>Kas ir realitāte</b>	Pasaule – vienota struktūra, kas ietver sevī un pārsniedz visas vides, ne vien tās, kuru eksistencē nav pietiekami attīstījusies patība, bet arī vides, kurās cilvēks daļēji dzīvo [52;143]
<b>Cilvēka daba</b>	Cilvēkam piemīt ego-patība, tāpēc viņš pārspēj jebko ap viņu esošu atbilstoši universālām normām un idejām [66;183-184]
<b>Audzināšanas mērķis</b>	Sekmēt vērtīborientāciju un nostājas veidošanos, kas izriet no zināšanām par kristietības būtību un konfesionālajām doktrīnām, pamatojoties uz empīrisku metodoloģiju, [93;162] radīt apstākļus nobriedušas, kritiskas un ticīgas personības attīstībai
<b>Audzināšanas metode</b>	Empīriskā metodoloģija, orientācija uz datu objektīvu un kvantitatīvu apstrādi un analīzi [93;158], kritiskās domāšanas spēju attīstība
<b>Audzināšanas saturs</b>	Tāds mācību saturs, kas nosaka skolēna uzvedību un rīcību [93;162]; kristietības un kultūras attiecību problemātika
<b>Pamatkritika</b>	Pārmet “naturālismu” [23;3], uzskati par cilvēka stāvokli saistībā ar eksistenciāliem jautājumiem ir pretrunā ar viņa radītās sistēmas saturu [10;410]
<b>Programmas/prakses</b>	Sociāli-instruktīvais reliģijas pedagogijas modelis [93;158]
<b>Reliģija</b>	Absolūtā iesaiste, kas piešķir kultūrai jēgu, nopietnību un dziļumu [52;121]
<b>Vērtības</b>	Dieva Vārds, Jēzus Kristus, sociālais taisnīgums [131], pazemība [23;133-134]

Lai veidotu vienotu kristīgās audzināšanas paradigmas raksturojumu, autore salīdzinās iepriekš aplūkoto trīs teologu skatījumu noteikto kritēriju ietvaros.

## Kristīgās audzināšanas paradigma

Sistēmas	Karls Barts	Karls Rāners	Pauls Tillihs	Kristīgā paradigma
Komponenti				
<b>Jēga</b>	Ticība ir racionāla. Logoss, kas atklājas cilvēka apziņā [57;35]	Gars, kas atvērts Dieva atklāsmei, transcendentālā pieredze [90;22]	Prāts ir patības funkcija, kurā tā aktualizē savu racionālo struktūru [66;185]	Aktualizēta racionālā struktūra, kurā atklājas Logoss un tiek gūta transcendentālā pieredze
<b>Kas ir realitāte</b>	Dieva radīta pasaule – „zeme” un „debesis”, kur zeme ir Dieva radītais, cilvēkam aptveramais un debesis ir Dieva radītais, neaptveramais [57;98]	“Kategoriālais” jeb pasaule un tās vēsture, [90;9] un transcendentālais kā pieredzes iespējamības nosacījums	Pasaule – vienota struktūra, kas ietver sevī un pārsniedz visas vides, ne vien tās, kuru eksistencē nav pietiekami attīstījusies patība, bet arī vides, kurās cilvēks daļēji dzīvo [52;143]	Dieva radīta pasaule, kuru cilvēkam iespējams apjēgt caur vēsturi, vidi, Dieva Vārdu
<b>Cilvēka daba</b>	Radīts Dieva līdzībā, Kristus ir cilvēka ideāls [112;71], cilvēks ir radības kopveselums, kas vienlaicīgi pārspēj savas robežas [57;105]	Cilvēks ir personība [47;26] un subjekts, kas nav tikai dabas daļa, bet viņam piemīt transcendence, kas vienlaicīgi ir Dieva žēlastības pieredze [90;36]	Cilvēkam piemīt ego-patība, tāpēc viņš pārspēj jebko ap viņu esošu, atbilstoši universālām normām un idejām [66;183-184]	Cilvēks ir radības daļa, personība un subjekts, kas pārspēj pats savas robežas
<b>Audzināšanas mērķis</b>	Evaņģēlija vēsts pasludināšana [93;157]	Caur kategoriālo lietu pieredzi iegūt transcendentu pieredzi, apzināties savu aktualitāti [90;25,27]	Sekmēt vērtīborientāciju un nostājas veidošanos, kas izriet no zināšanām par kristietības būtību un konfesionālajām doktrīnām, pamatojoties uz empīrisku metodoloģiju, [93;162] radīt apstākļus	Pasludināt Evaņģēlija vēsti, saskaņojot savu empīrisku pieredzi ar šo vēsti, iegūt transcendentālo pieredzi

			nobriedušas, kritiskas un ticīgas personības attīstībai	
<b>Auzdināšanas metode</b>	Kerigma, lūgšana, kalpošana	Kopveseluma pieeja, sekmēšana, patstāvība, diskusija [86;231]	Empīriskā metodoloģija, orientācija uz datu objektīvu un kvantitatīvu apstrādi un analīzi [93;158], kritiskās domāšanas spēju attīstība	Kopveseluma pieeja, lūgšana, kalpošana, empīriskā metodoloģija
<b>Auzdināšanas saturs</b>	Dieva Vārda realitāte Jēzū Kristū (Kristus paraugs) [112;70]	Kristus kā Dieva esamība un cilvēka esamība vienā vienībā (Kristus paraugs) [90;41]	Tāds mācību saturs, kas nosaka skolēna uzvedību un rīcību [93;162]; kristietības un kultūras attiecību problemātika	Jēzus Kristus kā universālo ideju un normu ideāls, kam sekot savā uzvedībā un rīcībā
<b>Pamatkritika</b>	Saskarsmē ar Dievu liels uzsvars Vārdam, kas rada evaņģēliju mitoloģizēšanas un teoloģijas pārtapšanas bīstamību jaunā filozofijas veidā [112;70]	Aizraušanās ar individuālismu un ideālistisko eksistenciālismu [111;200]	Pārmet "naturālismu" [23;3], uzskati par cilvēka stāvokli saistībā ar eksistenciāliem jautājumiem ir pretrunā ar viņa radītās sistēmas saturu [10;410]	Pārāk liela aizraušanās ar filozofiju
<b>Programmas/prakses</b>	Evaņģēliski-kerigmātiskais reliģijas pedagoģijas modelis [93;157]	Jezuītu izglītība	Sociāli-instruktīvais reliģijas pedagoģijas modelis [93;158]	Evaņģēliski-kerigmātiskais reliģijas pedagoģijas modelis, Jezuītu izglītība, Sociāli-instruktīvais reliģijas pedagoģijas modelis
<b>Reliģija</b>	Kristīgā baznīca dzīvo uz zemes un laikā (vēsturē), caur Dieva dāvāto atklāsmi, caur vēsturi, kas noris kā dabas vēsture, kultūras vēsture, tikumu vēsture, reliģiju vēsture, mākslas un zinātnes vēsture, sabiedrības	Kristietība kā žēlastība un vēsturisks vēstījums [47;25], ikvienā reliģijā. iespējams apspiestā veidā, ir klātesoša pastāv Dieva žēlastība [90;36]	Absolūtā iesaiste, kas piešķir kultūrai jēgu, nopietnību un dziļumu [52;121]	Reliģija ir kultūras dziļuma dimensija, un kristietība ir īpaša Dieva žēlastības atklāsme

	un valsts vēsture, t.s., baznīcas vēsture. [57;13]			
<b>Vērtības</b>	Dieva Vārds, Kristus, brīvība	Dieva Vārds, Jēzus Kristus, žēlastība, mīlestība, cerība, brīvība, atbildība [47;295-298]	Dieva Vārds, Jēzus Kristus, sociālais taisnīgums [131], pazemība [23;133- 134]	Dieva Vārds, Jēzus Kristus, brīvība, mīlestība, pazemība, sociālais taisnīgums

Kopumā kristīgās paradigmas raksturojums atklāj cilvēka racionālo dabu, kur apziņa ir līdzeklis transcendentālās pieredzes īstenošanai, pateicoties Dieva pašatklāsmi. Kristīgā paradigma līdzīgi kā humānā paradigma ir uz personību orientēta. Atšķirība personības attīstības koncepcijā ir Dieva lomas/līdzdalības noteikšanā. Lai pamatotu šo domu, autore izmanto K.Rānera teikto:

“Šodien vairāk nekā iepriekšējos gadsimtos kristīgā ticība ir personiskāka pretstatā vides ietekmei.” [51;22]

Kristīgās paradigmas iespējas Latvijas audzināšanas sistēmas kontekstā nosakāmas, salīdzinot četru iepriekš raksturoto paradigmu tabulas:



## Audzināšanas paradigmu salīdzinājums

Sistēmas Komponenti	Humānā	Kristīgā paradigma	Vēsturiskā materiālisma	Biheavioristiskā
<b>Jēga</b>	Intelekts atšķir cilvēku no dzīvniekiem, fenomenāla iekšējā pasaule	Aktualizēta racionālā struktūra, kurā atklājas Logoss un tiek gūta transcendentālā pieredze	Cilvēka domās pārstrādātais un pārveidotais materiāls. Apziņa ir sabiedriska produkts. Nevis apziņa nosaka esamību, bet sabiedriskā esamība nosaka apziņu.	Cilvēka uzvedība ir saistīta ar noteiktiem apstākļiem
<b>Kas ir realitāte</b>	Cilvēkam piemīt potencialitāte un iedzimts labums	Dieva radīta pasaule, kuru cilvēkam iespējams apjēgt caur vēsturi, vidi, Dieva Vārdu	Daba un sabiedrība kā vēsturiskās attīstības process, kur dabas dialektika ir aklu, neapzinīgu spēku mijiedarbība (nejaušība izpaužas caur likumsakarību)	Ārējie spēki kontrolē cilvēka uzvedību
<b>Cilvēka daba</b>	Autonomija, (paš)cieņa, un brīvība ir svētas	Cilvēks ir radības daļa, personība un subjekts, kas pārspēj pats savas robežas	Persona ir ekonomisko kategoriju personifikācija un noteiktu šķiru attiecību un interešu paudēja	Stimuls rada atbildi
<b>Audzināšanas mērķis</b>	Indivīda potencialitāte; pašaktualizācija	Pasludināt Evaņģēlija vēsti, saskaņojot savu empīrisko pieredzi ar šo vēsti, iegūt transcendentālo pieredzi	Audzināšanu determinē sabiedrības vajadzības, tā ir tieši saistīta ar darbu	Uzvedības maiņa; izdzīvošanas prasmju attīstība
<b>Audzināšanas metode</b>	Mērķtiecīga sekmēšana; patstāvība; komandas darbs	Kopveseluma pieeja, lūgšana, kalpošana, empīriska metodoloģija	Pedagoģiskā īstenība ir empīriski fiksējama, mērāma un vērtējama, skolotājs aktīvs – skolēns pasīvs,	Apstākļu radīšana, atgriezeniskā saite; prakse

			audzināšanā – objektīva analīze, vārdiska iedarbība	
<b>Audzināšanas saturs</b>	Jebkura programma ir līdzeklis cilvēka pamatvajadzību apmierināšanai	Jēzus Kristus kā universālo ideju un normu ideāls, kam sekot savā uzvedībā un rīcībā	Politehniskā izglītība un jaunā komunisma cēlāja morāles kodeksa ieaudzināšana	Pamatprasmes; dzīvesprasmes
<b>Pamata kritika</b>	Var tikt pazaudēti nozīmīgi sabiedriski mērķi; paaudzes narcisisms	Pārāk liela aizraušanās ar filozofiju	Nekritiska pieeja saturam (viena patiesība) uzsvars uz reproduktīvu intelektuālo spēju attīstību	Mācīšanās ir pārāk sarežģīta, lai kontrolētu uzvedību
<b>Galvenie autori</b>	<i>Elias/Merriam; Knowles; Maslow; Tough</i>	<i>Barts, Rāners, Tillihs</i>	<i>Markss, Engels, Leņins</i>	<i>Skinner; Tyler, Watson. Torndike</i>
<b>Programmas/prakses</b>	Individualizētu uzdevumu process; mācību projekti; jutīguma vingrināšana	Evaņģēliski-kerigmātiskais reliģijas pedagoģijas modelis, Jezuītu izglītība, Sociāli-instruktīvais reliģijas pedagoģijas modelis	Padomju pedagoģija	Pieaugušo sasniegumu līmeņa tests; uzvedības pārveidošana un uzdevumi
<b>Reliģija</b>	Viens no avotiem visu reliģiju ētiskais mantojums; reliģiskā pieredze iespējama dabiskā un cilvēciskā vidē	Reliģija ir kultūras dziļuma dimensija un kristietība ir īpaša Dieva žēlastības atklāsme	Pretnostata reliģiju saprātīgumam	Sociālu paradumu kopums un standarts
<b>Vērtības</b>	Brīvība, kopīgais labums, izvēle	Dieva Vārds, Jēzus Kristus, brīvība, mīlestība, pazemība, sociālais taisnīgums	Solidaritāte, vienlīdzība, pašai ziedzīgs darbs, uzticība komunismam	Labvēlība, derīgums, laime, baudījums

Autore ar nolūku iezīmēja tabulu divās norobežotās daļās, jo pēc paradigmu raksturojumiem var redzēt, ka tās loģiski grupējas šādā veidā: individuāli orientētās un sabiedriski orientētās, iekšējā iedarbības dominante un ārējās iedarbības dominante, demokrātiskas mācības un autoritāras mācības, reliģiju akceptējošs un reliģiju noliedzošs/ignorējošs. Līdzīgi tiek sagrupēti rādītāji Valeta piedāvātajā izglītības mērķos kontrastējošo vērtību tabulā [6.pielikums] un atšķirību uzskaitījuma tabulā, salīdzinot biheivioristiskās un humānistiskās pieejas mācībām [7.pielikums].

I. Beļickis savā darbā „Vērtīborientētā mācību stunda” līdzīgā veidā salīdzina pāreju no tradicionālās pedagoģijas uz humāno pedagoģiju [2;8], saistot biheivioristisko pedagoģiju ar pragmatisko jeb materiālistisko un sniedzot īsu šo pedagoģisko pieeju raksturojumu.

Vērtīborientētā pieeja

humānā pedagoģija

Kopveseluma princips.  
No augstākajām objektīvajām vērtībām (dvēsele) līdz analītiskām (psihe)elementārām darbībām-operācijām un to precīziem algoritmiem.  
No empīriskas ikdienas fakta līdz transcendentālajam.

Uz kompetencēm orientētā

biheivioristiskā pieeja  
pragmatiskā/ materiālistiskā pedagoģija

Dabzinātniskā novērošana.  
Mērīšanas metodes.  
Kvantitatīva mērāmība.  
Pedagoģiskā īstenība ir empīriski fiksējama, mērāma un vērtējama

Vēl plašāk strukturējis un raksturojis daudzveidīgās filozofijas un filozofiskās sistēmas mūsdienu filozofs Kens Vilbērs (*Ken Wilber*), kas sakārtojis tās četros kvadrantos, kuri nodalīti kreisajā un labajā pieejā/veidā/ceļā [54;51]:

## Kreisais ceļš

- skaidrojošs (dialogisks)
- hermeneitisks
- dominē apziņa

## Labējais ceļš

- monoloģisks
- empīrisks, pozitīvs
- dominē forma

Freids

K.G.Jungs

Piažē

Šri Aurobindo

Plotīns

Gautama Buda

Es

Mēs

Tomass Kūns (Kuhn)

Diltejs

Gebsters

Makss Vēbers

Gadamers

Skiners

Džons Vatsons (Watson)

Džons Loks

Empīricisms

Biheiorisms

Fizika, bioloģija, neiroloģija u.c.

Tas

Tie

Sistēmt teorija

Talkots Pārsons (Parsons)

Ogists Komts

Kārlis Markss

Lenskis (Lanski)

*Ecological Web of Life*

### 7.att. Četrus kvadrantus raksturojošas autoritātes

Plašāks K. Vilbera teoriju izklāsts un tās implikācijām pedagoģijā būtu atbilstošs atsevišķam pētījumam, bet minētā shēma atspoguļo līdzīgu pieeju I. Beļicka paradigmu saistībā un nodalījumā.

Pamatojoties uz savu pētījumu, autore secina, ka audzināšanas kristīgā paradigma atrodas ciešā saistībā ar audzināšanas humāno paradigmu to izpratnē par cilvēku (potencialitāte), pasaules izziņas iespējām (racionalitāte, izziņas avoti: vēsture, pieredze, t.sk., transcendentālā), didaktiskajām pieejām (subjekts-subjekts attiecības, procesa nozīme). Būtiskākās atšķirības minēto paradigmu ietvaros saskatāmas jautājumā par reliģijas nozīmi audzināšanā, lai gan tās nav tik radikāli atšķirīgas kā vēsturiski-materiālistiskās un biheavioristiskās paradigmas saturā. Tikai atsevišķos humānisma filozofijas novirzienos (naturālistiskā, liberālā) tiek akceptēta reliģijas ētiskās dimensijas iekļaušana audzināšanas saturā. Arī brīvības vērtības saturs un interpretācija ir atšķirīga humānajā un kristīgajā paradigmā. Tādējādi apstākļos, kad Latvijā notiek pāreja no vēsturiski-materiālistiskās audzināšanas paradigmas uz humāno audzināšanas paradigmu, bez īpašas spriedzes iespējams īstenot arī audzināšanas kristīgo paradigmu.

## Kristīgās paradigmas audzinošā nozīme

Kristīgās audzināšanas īstenošana nav atsevišķas sociālās grupas – kristiešu – pašmērķis. Jau iepriekšējās nodaļās tika atklāta reliģijas nozīme personības attīstībā. Turpinājumā autore vēlas atklāt specifiski kristīgās audzināšanas lomu personības tapšanā. Vispirms pilnīgi skaidri jāpasaka, ka kristīga audzināšana kā kristieša tapšana nav iespējama bez ticības [5;163-164] (absolūtās iesaistes – Tillihs) trīsvienīgajam Dievam – visa Radītājam, Jēzum kā ideālam cilvēka dzīves paraugam, Svētajam Garam kā Dieva standartu uzturēšanas un atjaunošanas spēkam cilvēkā.

Kristīgās audzināšanas uzdevums ir rosināt “gaišākās domas un augstākos daiļuma un patiesības meklējumus”. [15;3] Ja audzināšanu saprotam kā noteiktu vērtību pārņemšanu, kas savukārt nosaka attieksmes, tad kristīgās vērtības visskaidrāk atklājas Jēzus Kalna svētrunā (Mateja evaņģēlija 5. līdz 7. nodaļa), kas tiek uzskatīta par kristīgās ētikas mācību un atklāj kristietības redzējumu par ētikas sociālo nozīmību (tā ir atšķirīga no sekulārās ētikas uzskatiem). [5;159,162]

Vecajā Derībā vērtību īstenošana dzīvē tika saprasta, kā Dieva rakstura attēls personības raksturā. Šīs augstās prasības (10 baušļi [4;82-83]) izriet no Dieva beznosacījuma mīlestības pret izredzēto tautu. Pirmais bauslis “Es esmu Tas Kungs, tavš Dievs, kas tevi izvedis no Ēģiptes zemes, no vergu nama” ir pamatprincips, kuram sekojot cilvēki tiek aicināti mīlestībā un paklausībā pakļauties Dievam, pateicībā par to, ko Dievs jau izdarījis viņu labā - devis apsolīto zemi, izvedis no Ēģiptes verdzības u.c. [5;161]

Jaunās Derības ētika turpina ievērot šo attiecību modeli, un Jēzus upura kontekstā tas nozīmē – cilvēkiem jābūt gataviem upurēt savu egoismu, lai būtu saskaņā ar Dievu. Visas Bībeles morālo mācību pamatā ir atziņa par svētu Dievu, kas ir mīlošs Tēvs [5;161-162]: “Jeb vai ir cilvēks jūsu starpā, kas savam dēlam, kad tas maizi lūdz, dotu akmeni? Jeb kad tas lūdz, tam dotu čūsku? Ja tad nu jūs, ļauni būdami, protat saviem bērniem dot labas dāvanas, vai tad jūsu Tēvs debesīs nedos daudz vairāk laba tiem, kas viņu lūdz?” (Mateja 7:9-11) [4]

Jēzus kristiešiem nav atstājis noteiktu likumu kodeksu, bet gan devis tiem vadlīnijas, kā veidot jēgpilnu dzīvi, devis brīvības ētiku. [5;166]

Ievērojamais kristīgais pedagogs Tomass H. Grūms (*Thomas H. Groom*) definē kristīgo audzināšanu šādi: “tā ir svētceļnieku laikā politiskā aktivitāte, kas seko Dieva aktivitātei Viņa atklāsmēs, kristiešu ticības kopienas Stāstam un Dieva valstības redzējumam, kas kā sēkla ir klātesošs svētceļniekos.” [41;25] Autors šajā definīcijā

uzsver kristīgā audzinātāja aktīvo pozīciju izglītības politikas veidošanā un īstenošanā. Šāda nostāja izriet no kristīga audzinātāja pārlicības, kas dibināta Kristus un Svēto Rakstu autoritātē. Kristus evaņģēlijā saka: “(..) tāpēc ejiet un dariet...” [7;66] (Mateja 28:19) un „Tad nu visu, ko jūs gribat, lai cilvēki jums dara, tāpat darait arī jūs viņiem.” (Mateja 7:12) [4;985] Pat tad, ja audzinātāja kristīgā pārlicība tiek uzlūkota kā viņa personības intimitāte, ticība ir un paliek viņa dzīves pamats. Un dzīve ietver dažāda veida aktivitātes.

Tikpat nozīmīga vērtība kā aktivitāte ir kristieša *agape* attieksme, un tā saprotami atklājas Pāvila 1. vēstules Korintiešiem 13. nodaļas 3 – 7 pantā (visas nodaļas kontekstā) [4;1158-1159], kuras konkrētais formulējums atrodams augstākajā/apvienotajā/mīlestības bauslī Lūkas evaņģēlijā (mīlestības un baušļu attiecību raksturojumu skatīt - Dreins Dž., Ievads Jaunajā Derībā.[5;148-149,155-159]): “Mīli Kungu, savu Dievu, no visas savas sirds un no visas savas dvēseles, un ar visu savu spēku, un ar visu savu prātu un savu tuvāko kā sevi pašu.” (Lūkas 10:27) [7;135] Minētajā citātā atklājas uzskats, ka attieksmes izriet no prāta, jūtu/emociju un gribas vienības. Tāpat *agape* ir skatāma kontekstā ar 1. Jāņa vēstules 4. nodaļas 8.-12. pantu: “(..) jo Dievs ir mīlestība (..) Dievu neviens nekad nav redzējis; ja mēs mīlam cits citu, tad Dievs mājō mūsos, un viņa mīlestība ir mūsu vidū tapusi pilnīga.”[4;1226] Šāda beznosacījuma mīlestība ir augstāka par to mīlestību, ar kuru apzīmējam dzimumu, vecāku, tautas, tēvijas mīlestību un spēj apskaidrot laicīgo, padarot to svētu. [80;15] Tik augsti standarti var šķist nesasniedzami un grūti izprotami, tāpēc konkrētais *agape* saturs atklājas Jēzus Kristus personā, Viņa mācībā un rīcībā. Jēzus mācība atklāja pilnīgi jaunas lietas gan Viņa līdzgaitnieku izpratnē, gan jaunas lietas arī mūsdienu sekulāra cilvēka apziņai: mīlēt bez nosacījumiem, turklāt savu ienaidnieku, labprātīgi atsacīties no sava statusa sabiedrībā (būt kalpam, pazemība), uzticība/ticība [5;150] līdz nāvei, līdz krusta nāvei. [5;63-74] Humānpsihologs Ē. Fromms savā darbā „Mīlestības māksla” pauž līdzīgu izpratni par *mīlestību*. „Mīlestībā primārais nav attiecības ar kādu zināmu personu; tā ir *attieksme, rakstura orientācija*, kas nosaka cilvēka saistību ar visu pasauli tās veselumā, nevis ar vienu mīlestības „objektu”.” Fromma raksturotā pašmīla (pretstats patmīlai) atbilst sekulāram *agapes* skaidrojumam. [8;55-87] Šīs kristīgās vērtības nosaka sociālo attiecību standartu Jēzus mācībā, kuras tiek skaidrotas daudzās līdzībās. Līdzības tika izmantotas līdzīgi, kā mūsdienu skolotāji izmanto ilustrācijas, un tās ir domātas konkrētu jautājumu ilustrēšanai un izskaidrošanai.

Mīlestība bez nosacījumiem tiek izrādīta ikvienam sabiedrības loceklim – no vislielākās autoritātes līdz pat sabiedrības izstumtajiem [5;148-149,153-154], no

vismīļākās personas līdz nepazīstamam pretimnācējam. Pašaizliedzīga mīlestība vienmēr ir praktiskās darbības pamats, citādi netiek īstenota kristīgā ticība. [5;162] Velkot paralēles ar mūsdienu audzināšanas pamatprincipiem, to varētu attiecināt uz audzinātāja ieinteresētību ikviena audzēkņa potencialitātes īstenošanā pozitīvas sadarbības rezultātā.

Viena no reliģiskās/kristīgās audzināšanas prasībām J. A. Studenta izpratnē ir audzināt tā, lai audzināmais “nekļūtu iedomīgs un pārgudrs, bet lai viņš veidotos pazemībā un bijībā”. [28;308] Visskaidrākie norādījumi kristīgam audzinātājam saistībā ar pazemību kā attieksmi atrodami Marka evaņģēlija 9. nodaļas 35. pantā: “Ja kāds grib būt pirmais, tas lai ir no visiem pēdējais un visu kalps.” [7;87] un Mateja evaņģēlija 20. nodaļas 26.-28. pantā: “(..)Kurš starp jums grib būt liels, lai ir jūsu kalps. Un, kurš grib būt pirmais jūsu vidū, lai ir jūsu vergs. Jo tāpat arī Cilvēka Dēls nav nācis, lai viņam kalpotu, bet lai viņš kalpotu un atdotu savu dzīvību kā izpirkšanas maksu par daudziem.” [7;44-45] Jēzus savā mācībā piešķir vienlīdz lielu nozīmi gan individuālam pašpiepildījumam, gan kalpošanai citiem. Šeit vēlreiz jāatgādina, cik aplams ir sekulāru kritiķu apgalvojums, ka kristīgajai ticībai ir tikai personiska nozīmība. Minētais arguments tika bieži izmantots 2003. gada diskusijās par izglītības satura reformu Latvijā saistībā ar kristīgās mācības ieviešanu. Patiesībā, ja kristietis pilnībā īsteno Jēzus mācību, tad kristīgās kopienas atbilstošas darbības konsekvences radikāli ietekmētu sabiedrisko dzīvi kopumā.

Kristīgās ticības reliģiskā pārdzīvojuma rezultātā jeb, runājot Tilliha vārdiem, esot absolūti iesaistītam ticībā Kristum, ikviena persona kļūst par jaunu personību, kas vēlas palīdzēt sabiedrības izstumtajiem, ziedot savas spējas un spēkus Kristus mācības īstenošanai savā dzīvē, t.i., radīt radikālas pārmaiņas sociālajās attiecībās. [79;47-48] Nevis izdzīvo spēcīgākais, bet kopā būšana un dzīvošana vairo kopīgo labumu. Cilvēkam piemīt iekšēja nepieciešamība pēc piederības, nejusties vientuļam. Evolucionisti sagrāva Dieva Radītāja tēlu un līdz ar to izzuda arī Dieva Tēva tēls. Tomēr iekšējā nepieciešamība nejusties vientuļam saglabājās, tādēļ evolūcija kļuva par Dievu. Savukārt izdzīvošanas princips ir centrālais evolūcijas teorijā. [59;65]

Ar Dieva palīdzību cilvēks spēj uzņemties atbildību par savu dzīvi, un līdzināšanās Dievam ir kristīga audzinātāja un audzēkņa galvenā motivācija, lai īstenotu kristīgās vērtības. [5;162] Tieši šīs radikālās pārmaiņas varētu būt grūti pieņemamas sekulārajai sabiedrībai, neatkarīgi no tā, kurā citā vērtību paradīgmā tā nesakņotos. To ilustrē Fromma uzskats, ka „cilvēks, kas dzīvo sabiedrībā atbilstoši kristīgajām vērtībām, tiek uzskatīts par muļķi vai neirotiķi, lai gan Jēzus Kristus mācība ir visu mūsu



tikumiskās apziņas daļa. Tāpēc daudzi, izmantojot racionalizācijas principu, motivē savu augstākā mīlestību ar egoistisku interesi.” [59;127] Jo radikālas pārmaiņas [95;108] vienas sociālas grupas ietvaros iniciē pārmaiņas arī citās sociālajās grupās. Šeit ilustrācijai iespējams pieminēt brāļu draudžu kustību un tās radītās pārmaiņas (cietumu slēgšana, straujš skolēnu skaita pieaugums, krogu slēgšana u.c.) Vidzemē 18.-19. gs. Tāpat pārmaiņu esamību empīriski pierādījis pedagoģijas doktors Nils Sautiņš savā promocijas darbā: „Pamatojoties uz pētījuma datu analīzi, secinu, ka tiek īstenots izvirzītais kristīgās skolas uzdevums – veicināt skolēna vērtīborientāciju un pārliecību, kas palīdzētu izveidoties prioritāšu sistēmai, dominējot garīgajām vērtībām, kas atklātos sociālajā saskarsmē, nostājā, rīcībā, tēdējādi ietekmējot kultūrsituāciju makrovidē, mezovidē un mikrovidē.” Tieši šis kristīgās audzināšanas aspekts, iespējams, ir par šķērslī kristīgās audzināšanas sekmīgai īstenošanai valsts izglītības sistēmā.

Kristīgās audzināšanas loma ir acīmredzama:

- kristīgā audzināšana ir audzināšanas kristīgās paradigmas vērtību internalizācijas process, kas noris Rietumu kultūras pārneses kontekstā;
- kristīgā audzināšana skolā tiek īstenota ar kristīgās/reliģiskās izglītības starpniecību, kurā tiek pielietota pieeja „mācīšanās no reliģijas”;
- kristīgās audzināšanas rezultātā tiek internalizētas tādas kristīgās vērtības kā ticība Kristum, sociālā aktivitāte kopīgā labuma vairošanai, *agape*, kalpošana. Minētās vērtības ir ne vien nozīmīga individuālajai tapšanai (individuācijai), bet arī sociālajai tapšanai (socializācijai);
- kristīgo vērtību internalizācija sekmē personības orientāciju uz dzīvi un dzīvību apliecinošu attieksmi.

### **2.3. Dzīvi un dzīvību apliecinošu attieksmi sekmējošas kristīgās audzināšanas sistēmas raksturojums**

Balstoties uz iepriekšējās nodaļas noslēguma secinājumiem, iespējams raksturot kristīgās audzināšanas sistēmu, kas sekmētu skolēnu dzīvi un dzīvību apliecinošas attieksmes veidošanos un kas varētu veicināt destruktivitātes mazināšanos.

Kristīgās audzināšanas pamatlīdzeklis pamatskolā ir kristīgā mācība un/vai reliģijas mācība ar kristietību kā centrālo satura elementu īstenošana. Minēto mācību priekšmetu īstenošanā kristīgās audzināšanas kontekstā ieteicams izmantot pieejas - *mācīšanās par reliģiju* un *mācīšanās no reliģijas*. Tādējādi īstenoti mācību priekšmeti ir medijs starp audzinātāju un audzināmo. Konkrēto mācību saturu nosaka iepriekšējā nodaļā aprakstītā kristīgās audzināšanas paradigma.

Ja vērtībizglītība ir audzināšanas mūsdienīgā modifikācija [2;25], tad jautājums ir par konkrēto vērtību sistēmu, kas tiek īstenota audzināšanas procesā. Dzīvi un dzīvību apliecinošu attieksmi nosaka ļoti konkrēta vērtīborientācija – dzīvība, mīlestība, solidaritāte, taisnīgums, saprātīgums – personības subjektīvās jēgas piešķiršana minētajām pamatvērtībām. Tas nozīmē, ka mācībām jābūt iepriekšminēto vērtību orientētām. Audzinātājam (personībai, videi- mikrovide, mezovide, makrovide un metavide, sabiedrībai) jābūt šo konkrēto vērtību nesējai un īstenotājai jeb pedagoga subjektīvā vērtību sistēma ir potenciāls, kurš izpaužas viņa funkcijās [2;88]. Kā iespējams redzēt audzināšanas paradigmu salīdzinājumā, minētās vērtības vistiešāk atspoguļojas audzināšanas humānajā un kristīgajā paradigmā. Tās akcentē dzīvības, radošas individualitātes un brīvības vērtību. Minēto paradigmu audzināšanas mērķi nosaka indivīda potencialitātes apzināšanās un attīstība.

Lai skolēns spētu minētās objektīvās vērtībās atklāt to subjektīvo jēgu [2;24], jāņem vērā individualitātes garīgās būtības attīstības galvenās pazīmes: 1) prāta atvērtība garīgo vērtību apguvei, kas sekmē personības vērtībapziņas veidošanos; 2) vērtīborientācija kā tieksme radīt sev pārdzīvojuma apstākļus, nosacījumus un faktoros vērtībtēlu struktūras veidošanai; 3) vērtībideju gaisotnes un pedagoģisko situāciju, kurās dominē vērtībideju gaisotnes esamība; 4) kultūrvērtību apguve kā cilvēka humanitātes pilnveidošanās. [2;22-24]

Ne mazāk svarīgi zināt vērtīborientētas mācību stundas pazīmes: skolotāja un skolēna saskarsmes nozīmīgums, kur mainās skolotāja un skolēna loma mācību procesā. Saskarsme notiek starp vienlīdzīgiem subjektiem; mācību individualizācija, ar mērķi, ka katrs skolēns katrā stundā sasniedz (vai ir ceļā uz) nosprausto mērķi; dinamiskums, kas paredz bērnam centrētu pieeju un skolotāja un skolēna vērtību sistēmu dinamisku saskarsmi. [2;35-39] Saskarsme savukārt atkarīga no personības īpašībām un saskarsmes prasmēm. [2;45]

Ievērojot iepriekšminētās pazīmes, audzinātāja izvirzīto mērķu īstenošanai iespējams izmantot dažādas taksonomijas (*Bloom, Krathwohl*). Ja mērķi formulēti, lietojot jēdzienu „attieksmes”, „vērtības”, „vērtīborientācijas”, tad arī rezultātiem jāraksturo skolēnu attieksmju, vērtīborientāciju maiņu [2;238], un iepriekšminētās taksonomijas palīdz šādus rezultātus raksturot. Humānā un kristīgā audzināšanas paradigma paredz mērķu sasniegšanai izmantot kopveseluma pieeju, patstāvību un kooperatīvas mācības. Nozīmīga ir skolēnu personiskās pieredzes aktualizēšana un paplašināšana, īstenojot audzināšanas saturu.

Apkopojot vērtīborientētu mācību nosacījumu raksturojumu, jāsecina, ka dzīvi un dzīvību apliecinošas attieksmes sekmēšanai mācībām jābūt individualizētām, dinamiskām, uz skolēnu centrētām, konkrēto vērtību apliecinošām mācību saturā. Atslēgas vārdi mācību procesā ir saskarsme un sadarbība, kas savukārt nosaka didaktisko modeļu izvēli. Šajā gadījumā – problēmorientētas, kooperatīvas mācības, izmantojot kritiskās didaktikas un komunikatīvās didaktikas modeļus. [2;124-129]

Mācību vide (skolas etoss - *etoss* – kādai personai, kultūrai vai kustībai piemītoša īpaša dispozīcija, raksturs vai pamatvērtība [106]) ir līdzvērtīgs audzinātājs un vērtību nesējs kā personība. Tādēļ svarīgi, lai skolas etoss būtu balstīts dzīvi un dzīvību apliecinošās vērtībās. Likona šādu skolas etosu dēvē par „skolas pozitīvu morālo kultūru”, kura tiek attīstīta visas skolas līmenī ar skolas vadības autoritāti, visas skolas disciplīnu, skolas kopības izjūtu, demokrātisku skolēnu pašpārvaldi, pieaugušo morālo vienotību un aktuālo morālo jautājumu risināšanu, tādējādi atbalstot un papildinot vērtībizglītības īstenošanu mācībās. [43;70] Viena no šādas mācību vides pazīmēm būtu maksimāli humanizēta vide, kuras centrā būtu cilvēks, nevis materiālās vērtības. Otra pazīme būtu dabas vides klātesamība un iespējas regulāri mācīties dabā. It īpaši šādas vides radīšanai uzmanība jāpievērš skolām, kas atrodas industrializētā un pārapspīdētā vidē (lielpilsētās, rajonos, kur koncentrējas rūpniecības un ražošanas uzņēmumi).

Gan mācībām, gan audzināšanai labvēlīgu vidi raksturo šādi lielumi: droša, taisnīga, atbalstoša. Minētie lielumi attiecināmi gan uz psiholoģisko, gan fizisko vidi. [34]

Lai mazinātu aizsargagresivitātes iespējamus uzliesmojumus, nepieciešams nodrošināt vides emocionālo un fizisko drošību. Tieši kristīgās skolas, kuru vērtību pamats izriet no audzināšanas kristīgās paradigmas, spēj radīt vidi, kas samazina skolēnos trauksmes izjūtu. Šīs

sakarības savā promocijas darbā atklāj N. Sautiņš [95;112]. Sacensību elementam mācībās jābūt īstenotam nevis konkurences, bet sadarbības aspektā. Mācību telpām jābūt pietiekami plašām un gaišām, ievērojot katra personiskās telpas vajadzības.

### *Rakstura attīstības programmas*

Jau iepriekš aplūkota rakstura orientācijas un īpašību nozīme cilvēka noteiktas rīcības un domāšanas īstenošanai. [61;56] Rakstura attīstības pedagoģisko nosacījumu pētniecība ir bijusi un turpina būt aktuāla gan Krievijas pedagoģijā (tikumisks, ar gribu darboties apveltīts raksturs), gan ASV izglītības pētījumos (atklāt skolēniem, ka raksturs ir tas, kas mēs esam; attīstīt rakstura garīgi tikumisko potenciālu). [76;104-105] Tomass Likona rakstura saturu apzīmē kā operatīvas vērtības jeb vērtības darbībā. Raksturam attīstoties, vērtības kļūst par tikumiem, kas nodrošina iekšējas morālas dispozīcijas noteiktu darbību, atbildot uz konkrēto situāciju. [43;51] Rakstura attīstības programmas attīstās morālizglītības ietvaros. Pastāv dažādas morālizglītības pieejas, tai skaitā arī kristīgajā audzināšanā. [96;22-28] Piemērotākā no pieejām atbilstoši darbā raksturotajai paradigmai ir kognitīvā morālizglītības koncepcija (Gelpi), kas savieno ētikas sociālo un transcendentu dimensiju pie nosacījuma, ka sociālā ir pakārtota reliģiskajai. [96;29] Minētās pieejas metodoloģiskais pamats [9.pielikums] atklāj saistību starp kristīgo un sekulāro raksturizglītību. Gan viena, gan otra par morālizglītības mērķi uzskata taisnīgu sociālās iekārtas uzturēšanu, un viens no līdzekļiem, kā īstenot šo mērķi, ir raksturu attīstošas audzināšanas programmas [10. un 11.pielikums]. Šo programmu mērķos vēlams ietvert morālās apziņas veidošanos, morālo vērtību zināšanu un izpratni, attīstīt spēju paraudzīties uz situāciju no citu cilvēku redzsviedokļa, izpratne par amoralitāti (ko nozīmē būt morālam), attīstīt lēmumu pieņemšanas prasmi, pašizziņu. [43;53]

### *Kooperatīvās mācības*

Skolēnu savstarpējā sadarbība mācību procesā, kuras rezultātā iespējams sasniegt augstu skolēnu savstarpējās kooperācijas līmeni, sekmē humāno, dzīvi un dzīvību apliecinošo vērtību izpratni.

Personības sociālajā attīstībā sadarbība uzskatāma par pamatlīdzekli audzināšanā, kura nav iedomājama bez saskarsmes (argumentācijas un viedokļu apmaiņas prasme, klausīšanās prasme, lēmumu pieņemšanas un īstenošanas prasme, novērtēšanas prasme). „Sadarbība ir pieredzes pārņemšanas forma, iespēja labāko paraugu atdarināšanai, pašpieredzes pilnveidošana ar jaunām zināšanām un prasmēm”. [29;108]

Lai sasniegtu rakstura attīstošo programmu mērķus un līdz ar to īstenotu kristīgās audzināšanas paradigmu, kā arī mazinātu antisociālas uzvedības un attieksmes izpausmes

(agresija un agresivitāte), viens no efektīvākajiem pedagoģiskajiem līdzekļiem ir kooperatīvās mācības. To atklāja Vašingtonas Amerikas Pētījumu Institūta zinātniece Kvinna, viņa savā pētījumā iesaistīja 30 zēnus ar antisociālas uzvedības izpausmēm. Šie zēni tika novēroti un nejaušas atlases rezultātā iesaistīti pētījuma kontroles un eksperimentālajā grupā. Eksperimentālās grupas dalībnieki tika iesaistīti strukturētās kooperatīvās mācībās sešu nedēļu garumā. Minētais eksperiments parādīja, ka kooperatīvo mācību rezultātā samazinājās uzdevumu nepildīšana, graužoša un antisociāla uzvedības un attieksmes izpausme riska grupas zēnu vidū. [75;380-395]

Ikvienas izglītības jomas mācību saturu apgūstot ar kooperatīvo mācību pieeju, tiek īstenoti gan audzinošie, gan akadēmiskie mērķi vienlaicīgi. Kooperatīvo mācību īpašais ieguvums ir:

- ieaudzina sadarbības/solidaritātes vērtību;
- attīstīt klases vienotības izjūtu;
- attīstīt dzīves pamatprasmes;
- pilnveidot akadēmiskos sasniegumus, pašapziņu un mācību motivāciju;
- piedāvāt izskatīt alternatīvas;
- mazināt sacensību negatīvos aspektus. [43;187-188]

Kristīgās audzināšanas ietvaros kooperatīvās mācības papildinošs elements ir „kristīgā sadraudzība kā skolēnu un skolotāju, skolēnu, skolas un ģimenes sadarbības pamats un vienojošā vērtība.” [95;113]

### *Kritiskās domāšanas spēju attīstība*

Kritiskās domāšanas definīciju daudzveidībā atklājas tās kompleksā daba. [74;461-466] Kristīgās audzināšanas sistēmas ietvaros piemērota būtu definīcija, kas apraksta kritiskās domāšanas objektu - domāšanas veids par jebkuru objektu, saturu, problēmu, kura ietvaros domātājs pilnveido domāšanas kvalitāti, pateicoties prasmīgai domāšanas raksturīgo struktūru papildināšanai un no tā izrietošajiem iespaidīgiem intelektuāliem standartiem (*Paul, Elder*). Definīcija, kura atklāj kritisko domāšanu kā nebeidzamu procesu, kas ir iemācāma prasme un ir apzināta (*Scriven, Paul*). Kritiskā domāšana ir aktīvs un prasmīgs prāta disciplinēšanas process, kura ietvaros noris informācijas konceptualizēšana, pielietošana, analizēšana, sintezēšana un/vai izvērtēšana. Šādi pārdomāta informācija tiek iegūta novērojumos, pieredzē, pārdomās, spriedumos, saskarsmē, un ir pamats pārliecībai un darbībai. [123] Kontekstā ar definīciju, kur kritiskā domāšana ir „mērķtiecīga, reflektīva spriedumu veidošanas metode autonomu lēmumu pieņemšanai, kas tiek īstenoti atbildīgā un jēgpilnā darbībā” [94;90], kritiskās domāšanas spēju attīstība nosaka kristīgās audzināšanas rezultātā internalizētās vērtību apziņas dziļumu, patstāvību un potencialitāti jēgpilnā darbībā.

Kritiskā domāšana iegūst metodes raksturu, ja ietver sevī trīs attīstības pakāpes:

- 1) vispārējo domāšanas prasmju apguve jeb patstāvīgas domāšanas maksima;
- 2) spēja domāt par otru cilvēku kā sevi pašu jeb sociālās domāšanas horizonta paplašināšana;
- 3) spriešana atbilstoši paša cilvēka izvirzītiem morāliem likumiem jeb domāšanas konsekvences maksima. [94;89]

Kritiskā domāšana prasa pētījošu, jautājošu attieksmi, atvērtību ideju izvērtēšanai un uzskatu pārbaudīšanas nepieciešamībai, turklāt no dažādiem skatu punktiem. Kritiskās domāšanas procesā notiek gan informācijas analīze, gan izvērtēšana:

- faktisko un vēlamo prasību atšķiršana;
- avotu ticamības noteikšana;
- faktu precizitātes noteikšana;
- būtiskā un svarīgā atšķiršana no nebūtiskā faktos un argumentos;
- aizspriedumainu (stereotipu) apgalvojumu atpazīšana;
- nepamatotu pieņēmumu atpazīšana;
- domāšanas ķēdes loģisko pretrunu atpazīšana;
- pamatotu un nepamatotu prasību/tiesību noteikšana;
- argumenta nozīmīguma noteikšana. [55;295-296]

Kritiskās domāšanas spēju attīstība ir nosacījums sekmīgai vērtību internalizācijai audzināšanas procesā un pamats personiskajai nostājai, kas atklājas noteiktā rīcībā.

#### *Darbības projektu īstenošana klasē, skolā, tuvākajā sabiedrībā*

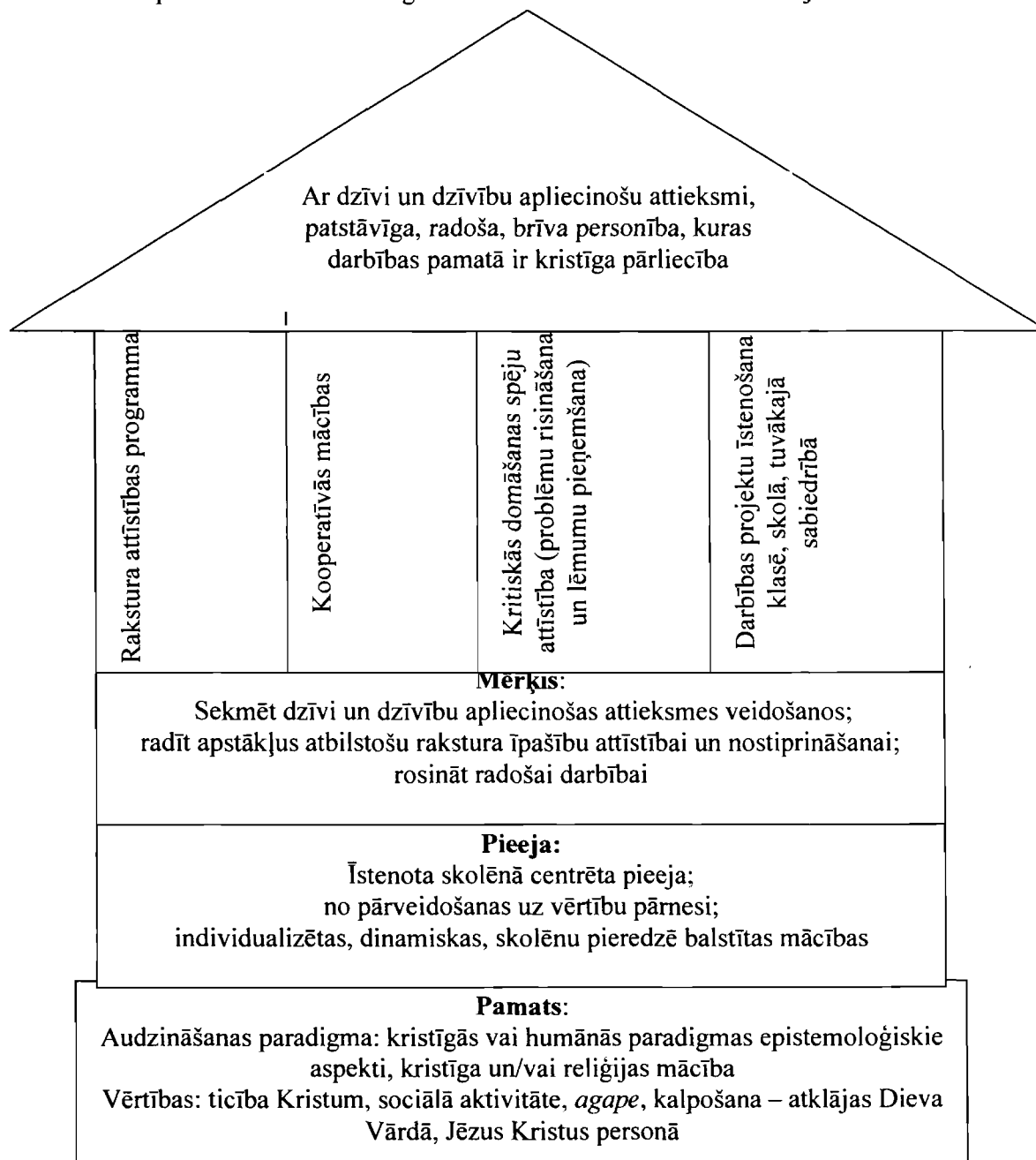
Darbības projekti ir noslēdzošais audzināšanas sistēmas elements, kas atklāj personības audzinātības kapacitāti un izmantojams kā tās izvērtējums. Noteiktā rīcība, kas balstās personības ētiskajā dispozīcijā, ir audzināšanas iemesls un mērķis.

Pedagoģiskais līdzeklis darbības projektu īstenošanai ir uz darbības kompetences attīstību orientēts mācību process. [12.pielikums] Šāda mācīšanās procesa struktūras elements ir kritiskās un radošās domāšanas spēju pielietošana. Minēto spēju attīstības nozīmība vērtībizglītībā tika aplūkota iepriekš.

Darbības projekti ir viens no projektu veidiem, kurus raksturo reāls, praktisks rezultāts jeb īstenotas pārmaiņas klases, skolas un sabiedrības dzīvē. Darbības projekti pēc īstenoto pārmaiņu mēroga tiek iedalīti klases vai skolas mēroga, vietējas sabiedrības mēroga (pašvaldības u.c.), valsts mēroga un starptautiska mēroga darbības projektos. [70;18]

Darbības projekti audzināšanas procesā kļūst par tradicionālo kristīgo audzinātāju – ģimenes, skolas un baznīcas – sadarbības iespēju un līdzekli.

Iepriekš raksturoto kristīgās audzināšanas sistēmu ataino sekojoša shēma.



#### 8.att. Kristīgās audzināšanas sistēma

Kristīgās audzināšanas sistēma sekmē dzīvi un dzīvību apliecinošas attieksmes veidošanos. Ticība Kristum nodrošina dzīvības absolūtās vērtības internalizāciju un *agape*, kalpošana un sociālā aktivitāte ir darbības rezultāts, kurā atklājas indivīda attieksmes pret sevi, citiem un pasauli, kas izriet no audzināšanas kristīgās paradigmas.

Īstenojot audzināšanas kristīgās paradigmas audzināšanas sistēmu, būtiski svarīgi ir nodrošināt darbības projektu īstenošanas iespējas. Minēto projektu rezultāti ir novērtējamā uzvedība, kas palīdz izvērtēt kristīgās audzināšanas kapacitāti.

### 3. Pedagoģiski pētnieciskā darbība, rezultāti un analīze

Lai atklātu kristīgās audzināšanas un dzīvi un dzīvību apliecināšanas attieksmes attiecības, tika veikts pētījums, kura mērķis bija noskaidrot, kādas tendences iezīmējas minēto kategoriju attiecībās, ja audzēkņi ir tikuši iesaistīti kristīgās audzināšanas procesā.

Pētījuma izlases kopu veido 394 Latvijas vispārīzglītojošos skolu 9. klašu audzēkņi un 12 klašu audzinātāji.

Minētā vecuma grupa izvēlēta tāpēc, ka 9. klases jaunieši pieskaitāmi pusaudžu vecumam, kas robežojas ar agro jaunību – 15-16 gadus veci. Lai gan pusaudzība var tikt apzīmēta ar pubertātes sākumu, tās raksturs un uzdevumi pamatā ir psihosociālas dabas un iesniedzas personības pilnīgā pieaugušā statusa iemantošanā un spēja uzņemties atbildību. *Pusaudzība* ir saistīta ar meiteņu pirmo menstruāciju un zēnu pirmo ejakulāciju, +/- viens gads, atkarībā no individuālajām īpatnībām; mūsdienās tās ir 6. klases meitenes un 7./8. klases zēni (11-15). Neraugoties uz to, iespējama agrīna gan bioloģiska, gan psiholoģiska nobriešana meitenēm 9-10 gadu vecumā un vēlāka nobriešana zēniem - 15-16 gadu vecumā. [104;25] Pusaudzības periods ir bioloģiski izraisīts un sociāli noteikts, tomēr fleksibls (elastīgs) laika periods, kas atkarīgs no 1) topošā pieaugušā iniciatīvas (ātrāk/lēnāk) apzināties pieauguša cilvēka atbildību; 2) ģimenes un sociālo formu (matrix) atļauto pieaugušā statusa un atbildību apzināšanās; 3) sociālajiem, pilsoniskajiem un tiesiskajiem normatīviem un definīcijām, kas nosaka pāreju no nepilngadīgā uz pilngadīgā statusu un atbildību. [104;25-27]

Šajā vecumā rodas jauna „Es” identitāte – „Es” kā pieaugušais. Stabilizējusies dzimumidentitāte, abstraktā domāšana. [25;72-74] Tas ir arī identitātes krīzes laiks. „Identitātes sajukuma” gadījumos jauniešos var novērot sliekšmi uz vardarbību vai depresīvu stāvokli, uz atsvešinātību vai likumpārkāpumiem. [6;15] Tomēr identitāte nekad nenasniedz pilnīgu pabeigtību, tā nav nemainīgs sasniegums. Dzīve ir nepārtraukta tagadnes pārstrādāšana „bijušajā” un cilvēks, pat būdams zīdains, vienmēr atrodas iepriekšējās vides pieredzes ietekmē. [6;20] Pusaudžu gadi ir laiks, kad ego sāk uztver apkārtējās vides ideoloģisko struktūru, jo bez ideoloģiska pasaules vienkāršojuma pusaudža ego nespēj sakārtot pieredzi. [6;22]

Faulers (*Fowler*) [38;313-323] savukārt norāda, ka šajā vecumā personība sasniedz sintētiski konvencionālās ticības un starppersonālā *Es* posmu. Dž. Faulers identificē atsevišķus posmus, caur kuriem cilvēks savā ticības pieredzes attīstībā pastāvīgi virzās, liekot uzsvāru uz pārejas procesu no viena posma uz otru.

Posma nomaiņa saistāma ar 11 – 13 gadu vecuma pārmaiņām, pubertāti, kad veidojas spēja abstrakti domāt un operēt ar jēdzieniem. Sintētiski konvencionālās ticības un starppersonālā *es* posms tipiski uzplaukst un attīstās pusaudzības gados, bet arī daudziem pieaugušajiem tas kļūst



par stabilāka līdzsvara posmu. [38;172] Šis posms prasa sociālās un integrācijas sistēmas kompleksu veidošanos, un ticība ir neatņemams katra šī posma pārstāvja pasaules veidošanas faktors. Ejoj tālāk, vieni šajā posmā var nonākt personiskās un dziļās attiecībās ar dievišķo, citus dzīves situācijas var novest bezcerībā.

Optimāli 15-16 gadus veci audzēkņi jau ir gatavi atklāt zināmu stabilitāti gan vērtību spriedumos, gan personības dispozīcijās, gan pasaules uzskatā.

## Izpētes plānojuma izstrādes galvenie lēmumi

1	<b>Mērķis</b>	Atklāt skolēnu personības orientācijas tendences kristīgās audzināšanas procesā. Noteikt tendences korelāciju ar skolēnu agresivitātes līmeni. Noskaidrot kristīga audzinātāja personības orientācijas un īstenotās kristīgās audzināšanas sistēmas saistību ar audzēkņu personības orientāciju.
2	<b>Izpētes jautājumi</b>	Kāda ir 9. klases audzēkņu un viņu audzinātāju personības orientācija? Kā šīs tendences korelē ar skolēnu agresivitātes līmeni? Kādas atšķirības attiecībā uz audzēkņu personības orientāciju pastāv starp dažādām audzināšanas sistēmām? Kāda saistība pastāv starp kristīga audzinātāja priekšstatiem par audzināšanas filozofiju un audzēkņu personības orientāciju? Kāda ir kristīgā audzinātāja priekšatati par audzināšanas filozofiju?
3	<b>Datu veidi</b>	Kvantitatīvie dati - personības orientācijas tests un agresijas diagnostikas tests. Kvalitatīvie dati - audzinātāju priekšstati par izglītības filozofiju un audzināšanas sistēmas raksturojums.
4	<b>Resursi</b>	Laiks - 2005. gads. Materiālie resursi - testa lapas 500 eks., interviju lapas 12 eks.
5	<b>Izlases kopas izveide, metodoloģija, t.sk., triangulācija</b>	Klastera jeb ligzdu izlases princips; kvantitatīvs pētījums ar salīdzinoša pētījuma kompozīciju; triangulācija starp diviem testiem un interviju.
6	<b>Darbības soļu un laika plānojums</b>	Izpētes instrumentu pilotēšana – 2005. gada janvāris. Pētījuma veikšana/datu iegūšana –2005. gada aprīlis-jūnijs. Datu apstrāde/analīze/secinājumu un vispārinājumu veikšana –2005. gada augusts- oktobris.
7	<b>Rezultāti: pilnveides un ieviešanas jomas, rīcībpolitikas jautājumi</b>	Ieteikumi kristīgiem audzinātājiem un skolotāju izglītotājiem.

### 3.1. Pētījuma metodoloģija

Autore pamatā veic kvantitatīvu pētījumu ar kvalitatīva pētījuma elementiem. [14.-17.pielikumi]

Makkobi, Fromma dzīvi un dzīvību apliecinošās (*lifeloving*) un destruktīvās (*antilife*) attieksmju testa un Bassa, Darki agresijas diagnostikas testa (kvantitatīvi) izmantošana, aptaujājot 9. klases audzēkņus un Makkobi, Fromma personības orientācijas testa izmantošana aptaujājot audzinātājus. Strukturēta intervija ar klašu audzinātājiem par viņu priekšstatiem saistībā ar audzināšanas filozofiju atbilstoši darbā aplūkotojiem kritērijiem un audzinātāju pielietotās audzināšanas sistēmas apraksts (kvalitatīvi). Audzinātāju intervijas rezultātus skatīt nodaļā 2.1.1.

Kvantitatīvās pētījuma daļas uzdevums - noskaidrot saistību starp skolēnu dzīvi un dzīvību apliecinošās/destruktīvās attieksmes un viņu agresivitātes un naidīguma līmeni, kā arī korelāciju starp skolēnu un audzinātāju personības orientācijām. Tāpat saistība tiks meklēta starp audzinātāju personības orientācijas radītājiem un viņu īstenoto audzināšanas paradigmu. Minētais pētījums ir korelāciju izpētes pētījums un savā kompozīcijā ierindojams salīdzinošo pētījumu grupā. Tā kā, veidojot izlases kopu, tiek pētītas trīs nosacītas grupas (kristīgo skolu, vispārīzglītojošo skolu ar kristīgās audzināšanas elementiem un vispārīzglītojošo skolu bez kristīgās audzināšanas elementiem skolēni un audzinātāji), tad grupu rādītāju savstarpējā salīdzināšana atbilst kvantitatīva salīdzinošā pētījuma kompozīcijai.

#### **Dzīvi un dzīvību apliecinošās un destruktīvās attieksmes tests [73;209-241]**

M. Makkobi un Ē. Fromma pētījumam „Emotional attitudes and Political Choices” pamatā bija divi izpētes aspekti: 1) personas emocionālās attieksmes ietekme uz viņa politisko uzvedību, 2) emocionālās attieksmes būtības izpratne ir nepieciešama, lai plānotu sociālas pārmaiņas sabiedrībā. Pētījums bija mēģinājums radīt zinātnisku pamatu, lai noskaidrotu emocionālo attieksmju saistību ar politisko nostāju ASV iedzīvotāju vidū. Teorētiskais, metodiskais pamats un konstatētie rezultāti tika cieši saistīti ar Ē. Fromma teoriju par divām psiholoģiskām polaritātēm – dzīvi un dzīvi apliecinoša un destruktīva personības orientācija un to saistību ar politiskajiem procesiem ASV. Pētījums tika īstenots, izmantojot Ē.Fromma izstrādāto „Life-loving versus Anti-life scale” testu, veicot aptaujas kopš 1966.gada. Rezultātu apkopojums norāda uz nosacītu orientāciju dzīvi un dzīvību apliecinošai vai destruktīvai attieksmei un pierāda pētījuma ticamību.

Testa jautājumu formulējumi balstīti psihoanalītiskās prakses klīnisko novērojumu rezultātā. Testā tika paturēti 12 jautājumi, kas pētījumu rezultātā izrādījās statistiski un teorētiski nozīmīgi. [73;216] Fromma un Makkobi pētījumā neviens no dalībniekiem neieguva maksimālo 22 punktu summu. Augstākais rezultāts bija 20 punkti. Aptuveni 10-15% aptaujāto varētu būt dominējoši destruktīvi orientēti. Interpretējot rezultātus, jābūt piesardzīgiem, jo dzīvi un dzīvību apliecinošāki jaunieši var atspoguļot ideoloģiju, nevis emocijas, kas izriet no pieredzes. Jauniešu pieredze ir ierobežotāka nekā vecākiem cilvēkiem, un tādēļ viņu atbildes uz jautājumiem par naudas ietaupījumiem, mašīnas iegādi un kapu apmeklējumiem varētu būt ideoloģiski iekrāsotas (nevis izsaka personisko viedokli, bet pauž tradicionālu, pareizu viedokli).

Fromma, Makkobi pētījums atklāja vairākas sakarības starp personības orientāciju un sociāliem mainīgajiem:

- jauni cilvēki ir vairāk orientēti uz dzīvi un dzīvību apliecinošu attieksmi nekā veci, it īpaši tas atklājās starp vīriešiem vecumā ap trīsdesmit gadiem. Sieviešu vidū šī atšķirība netika novērota.
- baltas ādas krāsas indivīdi ar vismaz koledžas līmeņa izglītību ir vairāk dzīvi un dzīvību apliecinoši nekā indivīdi ar pamata vai vidējo izglītību. Līdzīga sakarība netika novērota melnas ādas krāsas indivīdu vidū.
- 73% sieviešu, kas tika identificētas kā dzīvi un dzīvību apliecinoši orientētas, TV neskatījās vairāk nekā 7 stundas nedēļā. 61% vairāk destruktīvi orientētas sievietes skatījās TV 8 līdz 56 stundas nedēļā. Korelāciju starp orientāciju un TV skatīšanos neietekmēja izglītības līmenis, ja vien neņem vērā, ka augstāk izglītoti indivīdi skatās TV mazāk.

Atbilžu interpretācijas teorētiskais pamats [73;219-220]:

#### 1. jautājums.

Vairums cilvēku, kuri uzskata, ka tīrīgums ir tikpat svarīgs kā dievbijība, pārliecināti par stingras kārtības nozīmi. Turklāt, pat tikai iztēlojoties situāciju, viņi norāda uz tīrīguma nozīmi, tomēr tikpat daudz uzmanības pievērš netīrumiem. Šie principiālie uzskati stingrības, tīrīguma u.c. jautājumos patiesībā norāda uz to, ka vairāk laika tiek pavadīts, lai saskatītu netīro, saskartos ar netīro un domātu par netīro, atšķirībā no ne tik principiāli ievirzītām personībām.

#### 2. jautājums.

Uz nāvi un destrukciju tendēta individualitāte saskata visbriesmīgāko ļaunumu tādās cilvēka darbības izpausmēs kā laulības pārkāpums, laupīšana, dzeršana, netīrība, homoseksualitāte un narkotiku tirdzniecība pretstatā noziegumiem pret dzīvību un mīlestību. Tas atklājas stingrā morālismā, un, izvēloties laupīšanu kā vispeļamāko ļaunumu, viņi uzskata, ka īpašuma

aizsardzība ir daudz svarīgāka nekā noziegums pret dzīvību un mīlestību. Šiem cilvēkiem piemīt sīkumains naidīgums pret narkotikām un alkoholu, tomēr ne visi, kas raizējas par paškontroli, ir destruktīvi orientēti cilvēki. Individīdi, kas ir pārsvarā uz dzīvi un dzīvību orientēti, uzskata, ka alkātība ir viens no lielākajiem ļaunumiem. Viņi apzinās, ka mantrausība ir pamats daudziem noziegumiem. Līdzīgi šādas personības uzskata, ka nežēlība pret bērniem un draugu nodevība ir lielāks ļaunums nekā laupīšana, homoseksualitāte vai laulības pārkāpums, kas dažkārt tiek pamatota ar vitālo interešu aizstāvību.

### 3. jautājums.

Uz nāvi un destrukciju orientētas personības bieži domā par jautājumiem, kas saistīti ar viņu apbedīšanu un darbībām ar viņu mirstīgajām atliekām. Izteiktākie no viņiem vēlas, lai tiktu uzstādīti grandiozi pieminekļi un sakārtoti kapi. Tas nenozīmē, ka dzīvi un dzīvību aplicinošas personības nekad nedomā par to, kā viņi vēlētos tikt apglabāti vai vispār apspiež domas par nāvi. Domājot par savām bērēm un līķi, viņiem tas nešķiet saistoši un interesanti, gluži otrādi.

### 4. jautājums.

Personības, kas vairāk orientētas uz dzīves noliegumu, uzskata, ka lielākie tikumi ir paklausība, goda aizstāvēšana, tīrīgums. Teorētiski tiek pieņemts, ka viņiem būtu nozīmīga arī punktualitāte, tomēr Fromma un Makkobi pētījumā neatklājās, ka daudziem amerikāņiem punktualitāte būtu vērtība. Iespējams, ka minētie rezultāti atklāj kultūras faktoru ietekmi, jo tie ir pretēji latīņu valstīs gūtajiem rezultātiem. Dzīvi un dzīvību aplicinošas personības par lielākajām vērtībām uzskata mīlestību, dzīvesprieku un žēlsirdību.

### 5. jautājums.

Lai gan kāds, kurš dod priekšroku tīrīgumam un ir apsēsts ar krāšanas māniju, nav uz nāvi orientēts, tomēr prieks par kārtīgumu, nevis laba ēdiena sagatavošanu vairāk attiecas uz destruktīvu personības orientāciju. Neraugoties uz to, atsevišķās kultūrās atbildes uz šo jautājumu varētu atšķirties. Tika atklāts, ka atsevišķi melnādaini un meksikāņu vidusšķiras dzīvi un dzīvību aplicinoši indivīdi, kas ar prieku gatavo, tomēr uzsver sīkumainu kārtīgumu un tīrīgumu.

### 6. jautājums.

Dzīvi un dzīvību noliedzoša orientācija atklājas ieinteresētībā pret mirušo, kas var tikt racionalizēta tādos vārdos kā cieņa un uzticība. pieķeršanās. (Piemēram, indivīds ar izteikti destruktīvu orientāciju apmeklēja savas mātes kapu daudz regulārāk un uzticīgāk nekā viņš apmeklēja māti viņai dzīvai esot. Šī persona bija arī nelokāms moralizētājs un ieroču kolekcionārs.)

### 7. jautājums.

Indivīdi ar antidzīves (*anti-life*) attieksmi ir tendēti labvēlībai pret nāves sodu, pamatā viņi uzskata, ka nogalināšana ir sociālo problēmu risinājums.

#### 8. jautājums.

Indivīdam ar izteikti dzīvi un dzīvību apliecinošo orientāciju nepatīk sterila, stingra kārtība atšķirībā no personas, kas ir izteikti kārtīgas. (Tas nenozīmē, ka nekārtīgs cilvēks ir vairāk dzīvi un dzīvību apliecinošs, nekā kārtīgs.)

#### 9. jautājums.

Dzīvi un dzīvību noliedzoša orientācija parasti ietver izjūtu, ka ir ļoti svarīgi, lai cilvēki „samaksā” par saviem noziegumiem. Lai gan vairums dzīvi un dzīvību apliecinoši indivīdi runā par preventīviem pasākumiem attiecībā uz noziegumu apkarošanu un sabiedrības pasargāšanu no noziedzniekiem, viņi nedomā jēdzienos, kas saistās ar atreibību. Viņi neuzskata, ka noziedzības problēmu iespējams risināt ar cietumu palīdzību.

#### 10. jautājums.

Šis jautājums attiecas uz izjūtu, ka manta, īpašums ir svarīgāks par dzīvību.

#### 11. jautājums.

Šis jautājums balstās klīniskos novērojumos, ka indivīdus, kuriem ir dzīvi un dzīvību noliedzoša orientācija, ļoti apbēdina un sarūgtina fakts, ka viņu īpašums ir bojāts.

#### 12. jautājums.

Šis jautājums līdzīgi balstīts klīniskos novērojumos, ka dzīvi un dzīvību noliedzoši cilvēki apvainojas un biežāk dusmojas uz tiem, kas lieto savus ienākumus, lai baudītu dzīvi. Jautājums ir iekļauts vieglā formā, bet tas izraisa noteiktu reakciju.

### **Agresijas stāvokļa/situācijas diagnostika (*Buss, Durkee*) [65;84-87 un 71;343-349]**

Aptaujā iekļauti 75 apgalvojumi, uz kuriem nepieciešams atbildēt ar „jā” vai „nē”. Minētās atbildes tiek apkopotas, iedalot tās 8 apakšgrupās – fiziskā agresija, netiešā agresija, aizkaitināmība, negativisms, aizvainojums, aizdomīgums, verbālā agresija un vainas izjūta. Minētā pētījuma kontekstā autore analizēja naidīguma un agresivitātes indeksus skolēnu grupās ar kristīgās audzināšanas elementiem un bez kristīgās audzināšanas elementiem.

Naidīguma indekss iekļauj 5. un 6. rādītāju, savukārt agresivitātes indekss (tiešo un motivācija) iekļauj 1., 3., 7. rādītāju. Agresivitātes norma ir indeksa lielums 21+/-4 un naidīgumam 6,5+/-3. Šeit jāņem vērā arī lielumu sasniegšanas iespējamība, kas atklāj agresivitātes izpausmes pakāpi.

Atbildes tiek izvērtētas pēc astoņiem rādītājiem (kārtas skaitļi norāda apgalvojuma numuru pēc kārtas aptaujā):

1. fiziskā agresija – jā – 1, nē – 0:1,25,31,41,48,55,62,68 un nē – 1, jā – 0:9,7 apgalvojumiem;
2. netiešā agresija – jā – 1, nē – 0:2, 10, 18, 34, 42, 56, 63 un nē – 1, jā – 0:26, 49;
3. aizkaitināmība – jā – 1, nē – 0: 3,19,27,43, 50, 57, 64, 72 un nē – 1, jā – 0: 11, 35, 69;
4. negatīvisms – jā – 1, nē 0: 4,12, 20, 28 un nē – 1, jā – 0:36;
5. aizvainojums – jā -1, nē – 0:5, 13, 21, 29, 37, 44, 51, 58;
6. aizdomīgums – jā – 1, nē – 0:6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59 un nē – 1, jā – 0:33, 66, 74, 75;
7. verbālā agresija – jā – 1, nē – 0:7, 15, 23, 31, 46, 53, 60, 71, 73 un jā – 1, nē – 0:33, 66, 74, 75;
8. vainas sajūta – jā – 1, nē – 0:5, 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54, 61, 67.

*Vardarbības draudi* – fiziska vardarbība pret kādu, tas iekļauj cīniņu ar citiem, bet neietver objektu iznīcināšanu.

*Netiešs naidīgums (agresija)* – gan aplinkus, gan netieša agresija. Aplinkus uzvedība, tāda kā ļaunas tenkas, aprunāšana vai joki - ir netieši tādā nozīme, ka nīstai personai neuzbrūk tieši, bet viltīgā, negodīgā veidā.

*Nervozitāte, aizkaitināmība* – gatavība „uzsprāgt” negatīvās emocijās nenozīmīgas provokācijas gadījumā. Šis ietver ātru temperamentu, īgņošanos, uzbudinājumu, rupjību.

*Negatīvisms* – opozicionāra uzvedība, visbiežāk izteikta pret autoritātēm. Šis iekļauj atteikumu sadarboties, kas var īstenoties kā atklāta pasīva nepakļaušanās likumiem vai vienošanām.

*Aizvainojums* – skaudība, nenovīdīgums un naidis pret citiem. Tas attiecas uz dusmu izjūtām par reālu vai iedomātu pārlieku pasaules sliktu izturēšanos (*mistreatment*).

*Aizdomīgums* – naidīguma projekcija uz citiem. Tas atklājas, sākot no vienkārša aizdomīguma līdz pārliecībai, ka citi ir apzināti noniecinoši vai plāno nodarīt ļaunumu.

*Verbāls naidīgums, agresija* – negatīvas emociju izpausmes gan runas stilā, gan saturā. Stils ietver argumentāciju, kliegšanu; saturs ietver draudus, lamas, kriticismu.

*Vainas sajūta* – atklāj subjekta iespējamo pārliecību par to, ka viņš ir sliktks cilvēks, ka viņš rīkojas ļauni, un no šīs pārliecības izrietošie sirdsapziņas pārmetumi.

Pētījuma rezultātā tiek noteikta 9. klases audzēkņu agresija kā tieša personības destruktīvo tendenču realizācijas izpausme. Nosakot šādu destruktīvo tendenču līmeni, ar lielāku iespējamības pakāpi tiek prognozēta atklātas motivētas agresijas izpausmes. Šie rezultāti tiek triangulēti ar dzīvi un dzīvību apliecinošās destruktīvās orientācijas testu un audzinātāja personības orientācijas testa rezultātiem.

### 3.2. Pētījuma gaita

Veidojot pētījuma izlases kopu, tika izmantota daļēji nejauša klāsteru jeb ligzdu izlase.[26;104] Sākotnēji, izmantojot IZM statistiskos datus un Statistikas gadagrāmatas datus, tika aprēķināts pētījumā iesaistāmo skolu skaits. Pētījuma mērķis ir izpētīt tendences visā Latvijas teritorijā. Kopā tika iekļauti visi 5 Latvijas reģioni. Rajonu skaits reģionos ir līdzīgs. Savukārt, skolu skaits tika aprēķināts proporcionāli, lai tiktu pārstāvēti visi skolu tipi, kurās mācās 9.klases audzēkņi. Summējot visu rajonu pamatskolu un vidusskolu skaitu, tika iegūti rezultāti, kur mazākais no tiem kļuva par pamatvienību. Šai gadījumā pamata vienība ir 3 skolas pa vienai no katras izpētes specifiskācijas.

14. tabula

Izlases kopas aprēķinu tabula

Kurzemes reģions	Latgales reģions	Vidzemes reģions	Zemgales reģions	Rīgas reģions
5 rajoni	6 rajoni	6 rajoni	5 rajoni	5 rajoni
84 pamatskolas	117 pamatskolas	110 pamatskolas	88 pamatskolas	98 pamatskolas
48 vidusskolas	62 vidusskolas	44 vidusskolas	48 vidusskolas	172 vidusskolas
Kopā: 132 skolas ar 9. klases skolēniem	Kopā: 179 skolas ar 9. klases skolēniem	Kopā: 154 skolas ar 9. klases skolēniem	Kopā: 136 skolas ar 9. klases skolēniem	Kopā: 270 skolas ar 9. klases skolēniem
Pētījumā iesaistāmo skolu skaits 3 atbilstoši koeficientam 1	Pētījumā iesaistāmo skolu skaits 4 atbilstoši koeficientam 1,356	Pētījumā iesaistāmo skolu skaits 4 atbilstoši koeficientam 1,166	Pētījumā iesaistāmo skolu skaits 3 atbilstoši koeficientam 1,03	Pētījumā iesaistāmo skolu skaits 6 atbilstoši koeficientam 2,045

Kopīgais aprēķinātais izlases kopas skaitis - 20. Ņemot vērā izpētes specifiskācijas „vispārizglītojošās kristīgās skolas” ierobežotās izvēles rādītājos „krievu-pilsētas” un „krievu-lauku”, skolu skaits šajos rādītājos ir samazināts. Kopā skolu skaits matricā ir 22. Papildus divas skolas tiek iekļautas no reģioniem, kuros rajonu skaits ir lielāks, pārējos – Latgales reģions – 5 skolas; Vidzemes reģions – 5 skolas.



## Teorētiskā izlases skolu matrica

Vispārizglītojošas kristīgās pamatskolas	Latviešu	Lauku	2
		Pilsētas	2
	Krievu	Lauku	1
		Pilsētas	1
Vispārizglītojošas pamatskolas ar kristīgās audzināšanas elementiem īstenotajās programmās	Latviešu	Lauku	2
		Pilsētas	2
	Krievu	Lauku	2
		Pilsētas	2
Vispārizglītojošas pamatskolas bez kristīgās audzināšanas elementiem īstenotajās programmās	Latviešu	Lauku	2
		Pilsētas	2
	Krievu	Lauku	2
		Pilsētas	2

Kopīgais iesaistīto skolēnu skaits tiek aprēķināts - 22 skolas x 20 skolēni klasē, kopā 440 skolēni. Minētais skaitlis atbilst izlases kopas lieluma aprēķināšanas formulas nosacījumiem. Ģenerālkopas lielums 9. klases skolēnu noteikšanai  $N=34219$  [117] skolēni. Tātad  $S=381$  skolēnu liela grupa atbilstu 5% izlases kļūdas pieļāvumam ( $p=95\%$ ). [48;95]

Sekmīgas pētījuma gaitas nodrošināšanai autore izstrādāja „Pētījuma vadītāja informācijas lapu” [16.pielikums], kurā ietverti pētījuma darbības kodekss, intervētāja darbības instrukcija un aptaujātāja darbības instrukcija. Aptauju veica instruēti Latvijas kristīgo skolotāju asociācijas biedri – skolotāji. Skolēnu aptauja tika veikta latviešu un krievu valodā, skolotāju aptauja un intervija tika veikta latviešu valodā. Datu kodēšanu, ievadi un statistisko apstrādi EXCEL programmā veica pētījuma autore.

Pētījums tika veikts 2005. gada aprīļa-maija mēnesī visā Latvijas teritorijā. Datu iegūšana tika veikta atbilstoši ētikas kodeksam, kas paredz, ka pētījuma dalībnieki iesaistās brīvprātīgi. Autorei nācās saskarties ar situāciju, kad nejauši izvēlētas skolas atteicās piedalīties. Tādēļ tieši brīvprātības princips kļuva par centrālo skolu izlases veidošanā.

Kopumā tika iegūti dati no 23 Latvijas skolām un 394 9. klašu skolēniem. Datu analīzē netika iekļautas 11 skolēnu aptaujas lapas, jo tās bija neprecīzi aizpildītas. Tāpat analīzē netika iekļauti Latgales reģiona dati, jo pētījuma īstenotājs nesevoja instrukcijām, un skolēnu vietā tika aptaujāti topošie audzinātāji Daugavpils Universitātē, un vairums aptaujas lapu bija tikai daļēji aizpildītas. Iepazīstoties ar skolu raksturojuma lapām, daļu datu nebija iespējams izmantot salīdzinošā pētījuma ietvaros saistībā ar kristīgās audzināšanas sakarību ar personības orientāciju

un agresivitāti. Tādēļ pētījuma ārējās ticamības labad tika izveidotas divas izlases kopas – A (skolas ar kristīgās audzināšanas elementiem) un B (skolas bez kristīgās audzināšanas elementiem). Minētās skolas bija precīzi un pilnībā aizpildījušas skolas raksturojuma lapas. Grupa „skolas, kas īsteno kristīgas audzināšanas programmu” netika izveidota, jo atklājās, ka skolas, tai skaitā arī kristīgās, neīsteno teorētiski pamatotu kristīgās audzināšanas programmu, bet gan tikai atsevišķus kristīgās audzināšanas elementus dažādās variācijās. Atlikušo skolu dati (K) tiek izmantoti kā salīdzinošie dati personības orientācijas testa rezultātu interpretācijā.

16. tabula

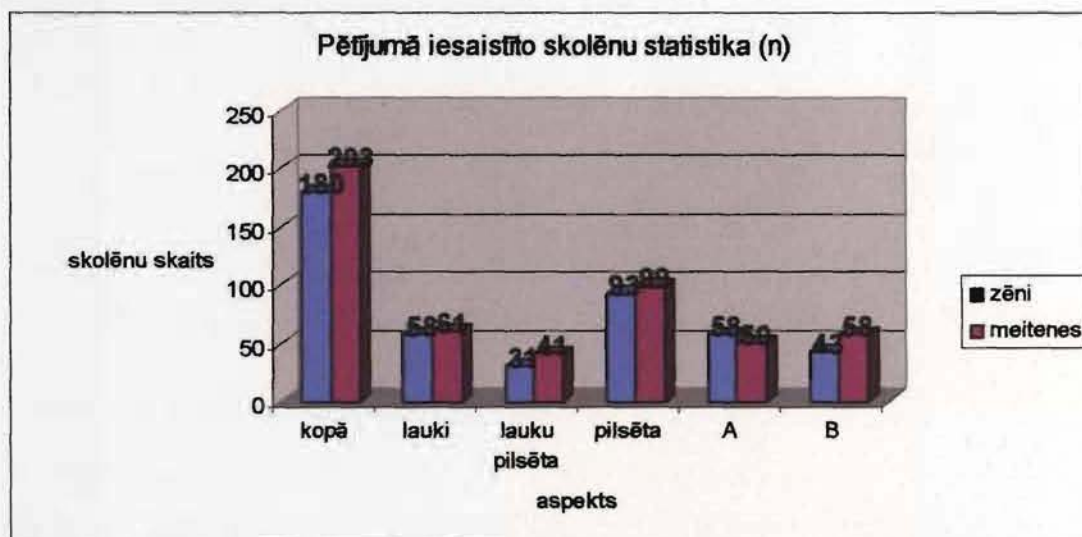
### Empīriskā izlases kopas skolu matrica

Skola	skolēnu skaits	aptaujāto skaits	zēni	meitenes	bez	tips	valoda	vide	elementi
A1	350	22	15	7		vsk	l	L	ar
A2	350	21	9	12		vsk	l	L	ar
A3	514	12	4	8		vsk	l	P	ar
A4	330	20	11	9		vsk	l	P	ar
A5	700	15	7	8		vsk	l	L	ar
A6	700	18	12	6		vsk	k	P	ar
B1	966	25	8	17		vsk	l	P	bez
B2	152	11	4	7		pms	l	L	bez
B3	750	19	11	8		vsk	l	P	bez
B4	892	19	7	12		vsk	k	P	bez
B5	429	9	3	6		vsk	k	L	bez
B6	429	18	10	8		vsk	k	L	bez
K1	N	12	9	3		vsk	k	P	ar
K2	N	8	N	7	1		k	L/P	
K3	N	16	3	10	3	vsk	k	L	
K4	N	21	13	8		vsk	l	L/P	
K5	320	27	12	13	2	vsk	l	P	ar
K6	561	19	9	8	2	vsk	l	P	ar
K7	N	18	8	8	2	vsk	l	P	
K8	652	7	3	4		vsk	k	P	ar
K9		14	6	7	1	vsk	k	P	bez
K10		24	7	17		vsk	l	P	bez
K11		19	9	10		vsk	l	L	bez
Kopā		394	180	203	11				

Tabulā iekļautie rādītāji: N – nav datu, vsk – vidusskola, pms – pamatskola, l – skola ar latviešu mācību valodu, k – skola ar krievu mācību valodu, L – lauku skola, L/P – lauku pilsētas skola, P – pilsētas skola, tai skaitā lielpilsētu, ar – skola ar kristīgās audzināšanas elementiem, bez – skola bez kristīgās audzināšanas elementiem.

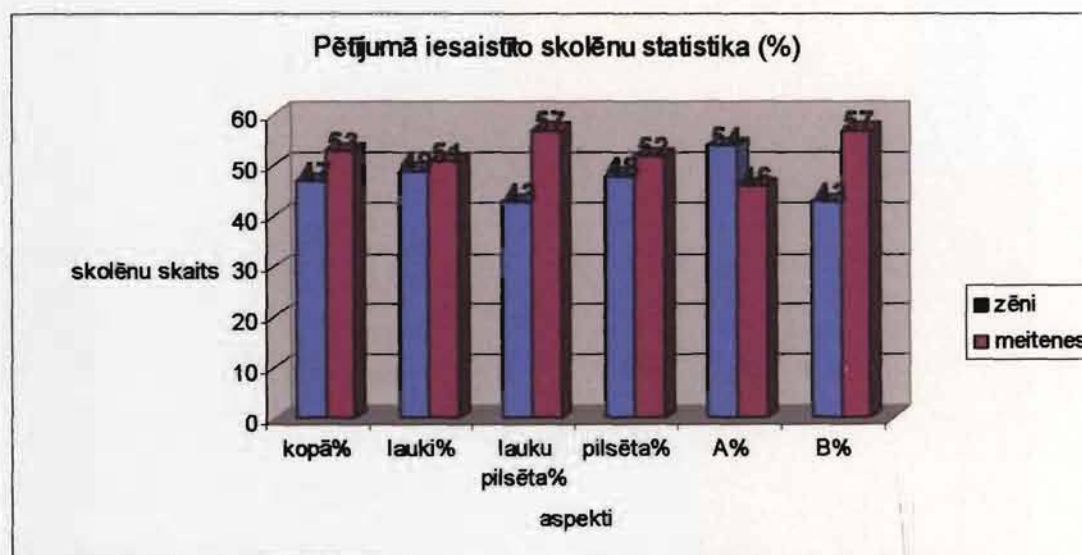
A grupā ietilpst vidusskolas no Rīgas, Rīgas rajona, Kurzemes. B grupā ietilpst skolas no Rīgas, Rīgas rajona, Vidzemes, Liepājas. K grupā ietilpst skolas no Rīgas, Ventspils, Vidzemes, Zemgales + A un B grupas skolas.

Datu analizē iekļauto skolēnu skaits un sadalījums pēc dzimuma, skolas atrašanās vietas un izlases kopas atklāts šādā diagrammā.



**9.att. Pētījumā iesaistīto skolēnu raksturojums pēc dzimuma, skolas atrašanās vietas un izlases kopas (absolūtajos skaitļos)**

Nākošajā diagrammā absolūtie skaitļi pārvērsti procentos.

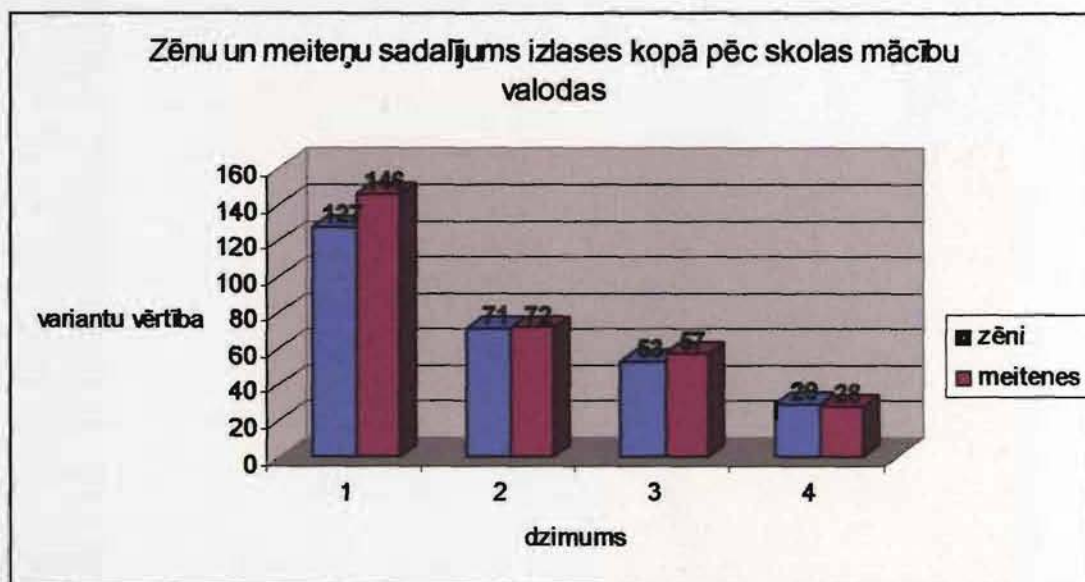


**10.att. Pētījumā iesaistīto skolēnu raksturojums pēc dzimuma, skolas atrašanās vietas un izlases kopas (%)**

No diagrammas izriet, ka visos izlases kopas veidošanas aspektos dalībnieku sadalījums pēc dzimuma ir līdzīgs un proporcionāls. Intervāls ir no 43% līdz 57%. Visos gadījumos zēnu skaits ir nedaudz mazāks nekā meiteņu, izņemot vienu gadījumu – A grupu, kur zēnu skaits ir lielāks nekā meiteņu.

Sekojošā diagramma atklāj respondentu dzimuma sadalījumu dažādu mācību valodu skolās. Diagrammā atainoti četri vērtību varianti: 1 – latviešu skolu skolēni absolūtos skaitļos, 2 – latviešu skolu skolēnu procentuālais īpatsvars, 3 – krievu skolu skolēni absolūtos skaitļos, 4 –

krievu skolu skolēnu procentuālais īpatsvars. Latviešu un krievu skolēnu procentuālās attiecības ir 71/72 pret 29/28 jeb  $\sim \frac{3}{4}$  latviešu skolu skolēnu un  $\sim \frac{1}{4}$  krievu skolu skolēnu.



**11.att. Respondentu sadalījums pēc dzimuma**

Iepriekšējās diagrammas atklāj, ka pētījuma dati reprezentē Latvijas 9. klašu skolēnu dzimuma, skolas mācību valodas un skolas atrašanās vietas aspektā.

### 3.3. Pētījuma rezultāti

Kā jau iepriekš minēts, datu statistiskā apstrāde veikta ar datorprogrammu EXCEL. Pamatā tika analizēti personības orientācijas testa iegūtie rezultāti. Testa *aprakstošā statistika* trijās izlases paraugkopās ir sekojoša:

17. tabula

**Izlases ģenerālkopas (KO) un paraugkopu (AO,BO) personības orientācijas testa aprakstošās statistikas tabula**

Rādītāji/kopas	KO (n=394)	AO (na=108)	BO (nb=101)
Vidējais aritmētiskais	10,85316456	10,74311927	10,8019802
Standartklūda	0,099328968	0,200408888	0,198019802
Mediāna	11	11	11
Moda	10	10	11
Standartnovirze	1,9741242	2,092330217	1,99007438
Dispersija	3,897166356	4,377845736	3,96039604
Ekscess	0,36000991	1,012208524	0,31325328
Asimetrija	0,15174332	0,23088141	-0,046527879
Amplitūda	13	13	11
Minimālā vērtība	5	5	5
Maksimālā vērtība	18	18	16
Summa (testa ballu summa)	4287	1171	1091
Novērojumu skaits	394	108	101
Ticamības līmenis p(95,0%)	0,195281062	0,397245172	0,392865637

Ņemot par pamatu tabulā redzamos statistikas datus, bija iespējams aprēķināt populācijas vidējo aritmētisko  $\mu = 10,796$ , kas atklāj, ka 9. klašu skolēnu vidējā testa balle ir zemāka par teorētisko vidējo 11.

16.tabulā atklājas reprezentācijas kļūdas trijās grupās.

18. tabula

**Reprezentācijas kļūdas trijās izlases kopās**

$xn$	10,853	$xa$	10,743	$xb$	10,801
$Sn$	1,97	$Sa$	2,09	$Sb$	1,99
$n$	394	$na$	108	$nb$	101
$Sx\%$	0,914	$Sx\%$	1,87	$Sx\%$	1,833
$Ssn$	0,07	$Ssa$	0,142	$Ssb$	0,14

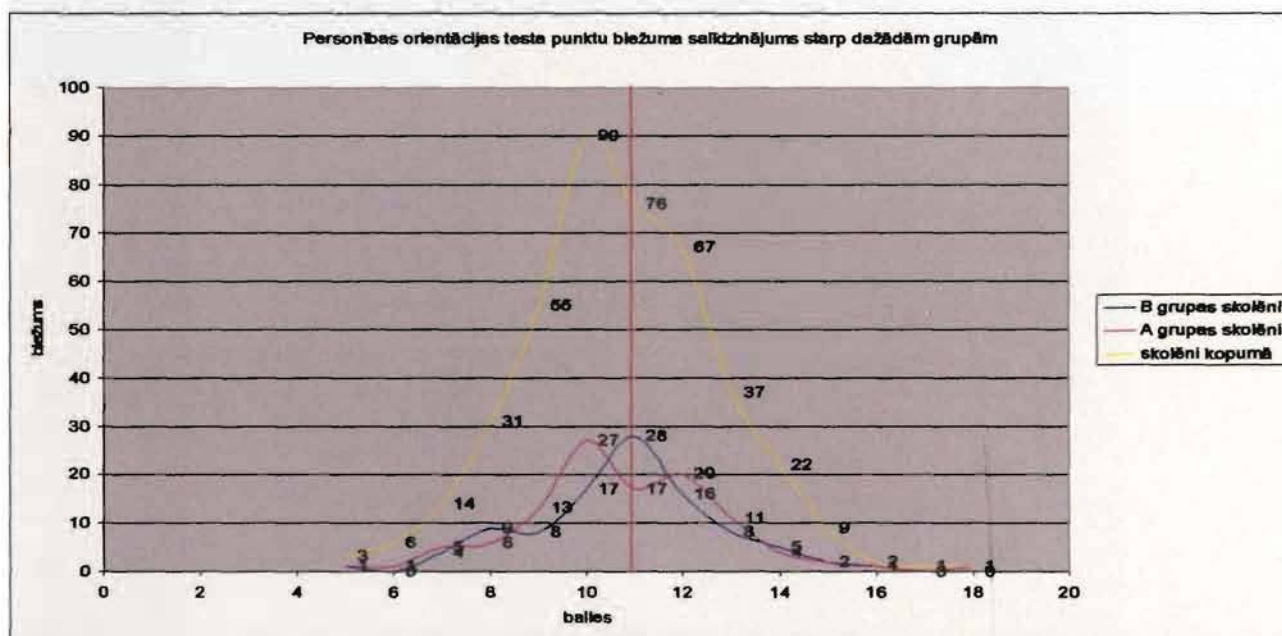
Visu kopu vidējie rādītāji ( $xn$ ,  $xa$ ,  $xb$ ) liecina, ka tie grupējas ap aprēķināto populācijas vidējo – 10,85; 10,74; 10,80. A grupas vidējais rādītājs ir zemākais no visiem un liecina, ka skolēni, kas ir tikuši iesaistīti kristīgās audzināšanas procesā, ir 1/10 punkta robežās vairāk orientēti uz dzīvi un dzīvību apliecinošo pusi. Tomēr jāatzīst, ka standartklūda A grupā ir par 1/10 punkta daļu lielāka.



Vidējās aritmētiskās kļūdas  $S_n=1,97$ ,  $S_a=2,09$  un  $S_b=1,99$  ļauj aprēķināt izmēģinājuma precizitāti jeb noteikt vidējās aritmētiskās kļūdas procentuālo izteiksmi. K grupas  $S_x\%= 0,914$ , A grupas  $S_x\%=1,87$  un B grupas  $S_x\%= 1,833$  atklāj, ka izmēģinājumam ir teicama precizitāte [1;31], jo rādītāji atrodas 0% līdz 2% robežās. Standartnovirzes reprezentācijas kļūda  $S_s$  visām grupām ir  $K=0,07$ ,  $A=0,142$  un  $B=1,14$ . No tā izriet, ka  $S+S_s$  ir  $0,914\pm 0,07$ ,  $1,87\pm 1,142$ ,  $1,83\pm 1,142$ .

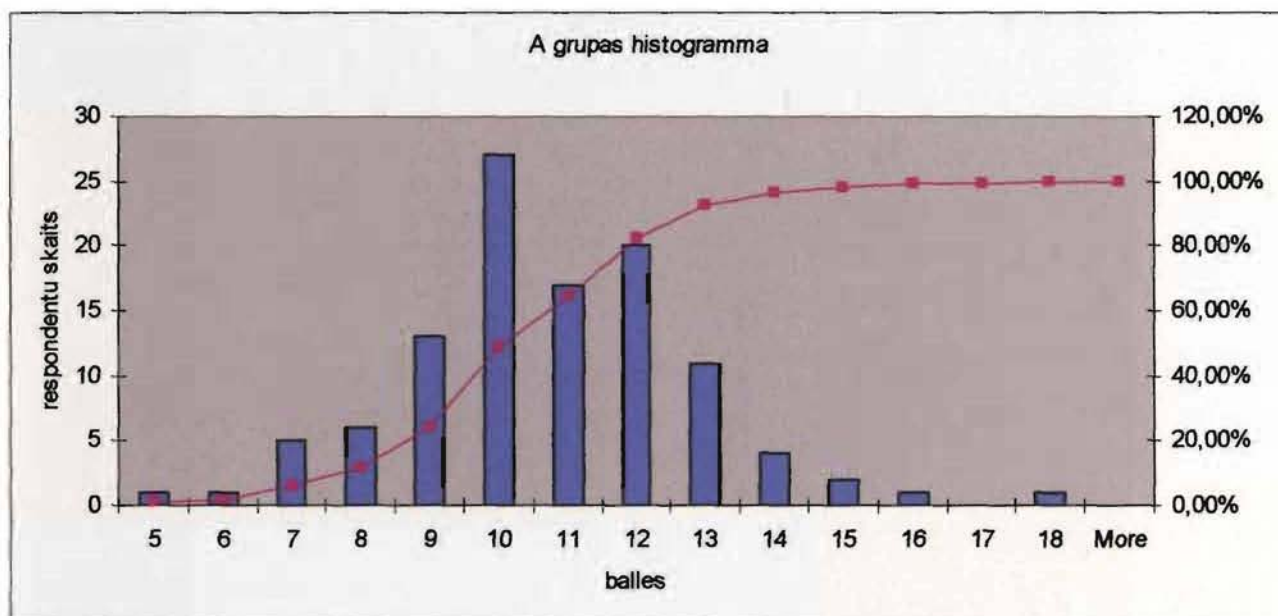
Aplūkojot iegūtos datus, redzams, ka mediāna (sakārtotas rindas vidū esošā vērtība) visās grupās ir 11, kas atbilst teorētiskajam testa vidējam. Savukārt moda (biežāk sastopamā biežuma sadalījuma vērtība) K un A grupai ir 10, B grupai – 11. Arī šis rādītājs atklāj, ka skolēnu grupai, kas bijusi iesaistīta kristīgās audzināšanas norisēs, biežāk sastopamā vērtība ir par vienu punktu zemāka nekā kontroles grupai B. Tomēr ekscesa koeficients  $E=1,012$  A grupā norāda uz lielāku variāciju, un to apstiprina gan amplitūdas rādītājs – 13, gan maksimālais un minimālais punktu rādījums 18 un 5. Atbilstoši B grupā  $E=0,313$ , amplitūda – 11 un maksimālā-minimālā punktu rādījuma attiecības ir 16/5. Neraugoties uz to, asimetrijas rādītāji atbalsta apgalvojumu, ka A grupas skolēni ir ieguvuši testā vairāk zemākos punktus, jo  $A=0,23$ , un līdz ar to ir vairāk dzīvi un dzīvību apliecināt orientēti nekā B grupas skolēni, kuru asimetrijas koeficients  $A=-0,04$  un liecina, ka vairāk skolēnu ir ieguvuši testā augstākos punktus, nevis zemākos.

Minēto statistiku iespējams aplūkot šādā diagrammā:

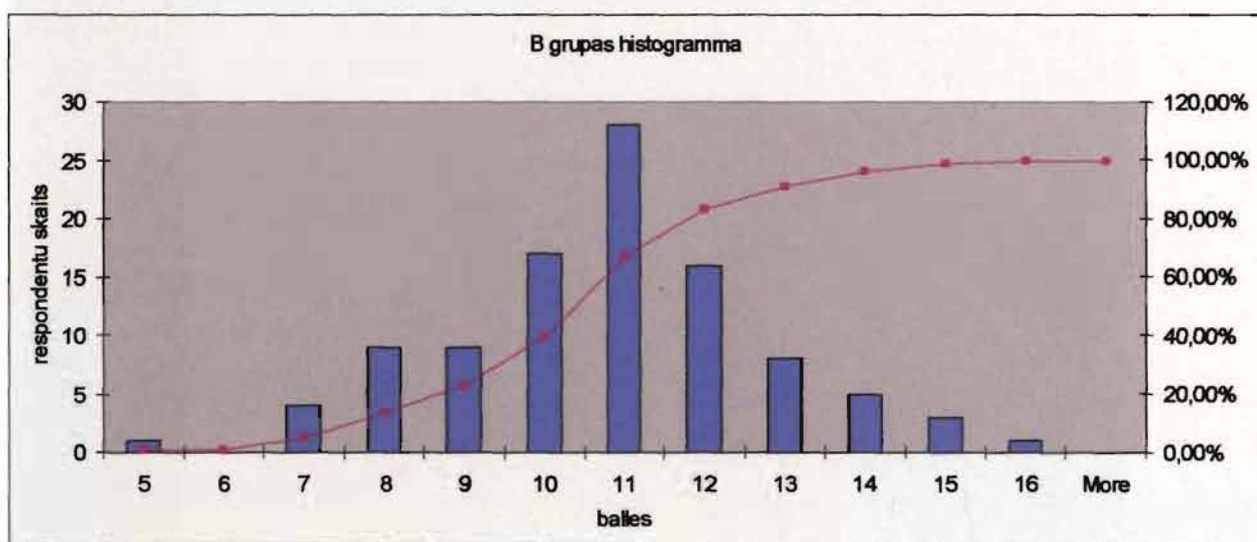


12.att. Personības orientācijas testa punktu biežuma salīdzinājums starp dažādām grupām

Atšķirības starp A un B grupas rezultātiem iespējams aplūkot minēto grupu datu histogrammās.



**13.att. A grupas histogramma**

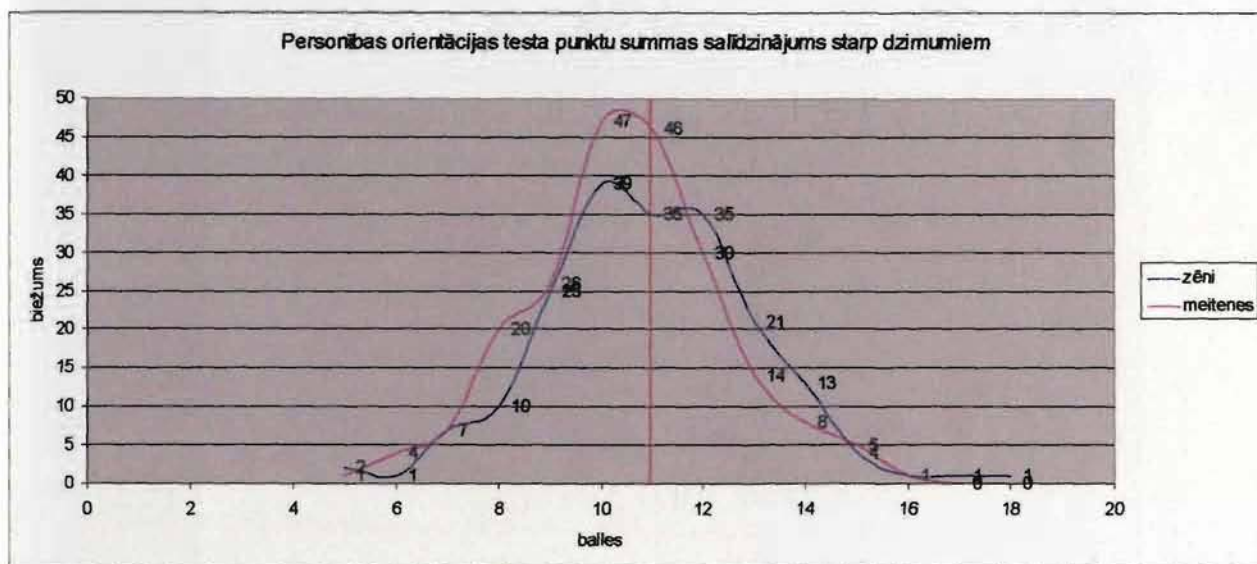


**14.att. B grupas histogramma**

Arī histogrammās atklājas A grupas skolēnu vairāk pa kreisi novirzītā personības orientācija jeb orientācijas dzīvi un dzīvību apliecinošā tendence.

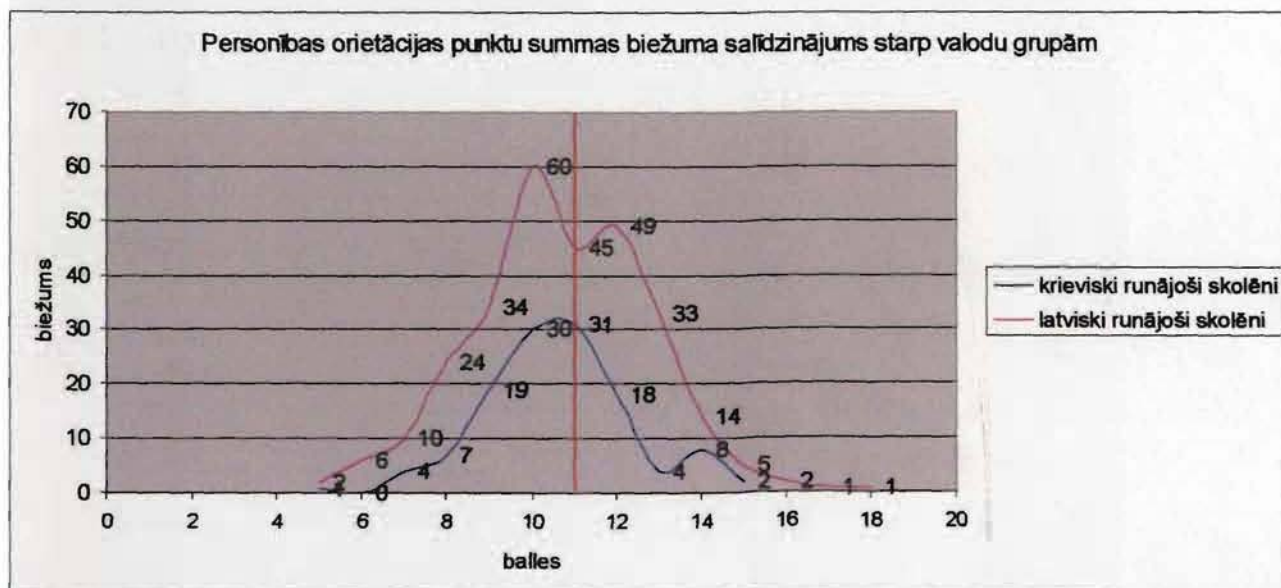
Līdzīgas diagrammas atklāj salīdzinājumu gan dzimuma aspektā, gan vides, gan mācību valodas aspektā.





**15.att. Personības orientācijas testa punktu summas biežuma salīdzinājums starp dzimumiem**

Diagramma atklāj, ka būtiskas atšķirības starp zēnu un meiteņu rādītājiem nepastāv un asimetrijas koeficienti abām grupām ir pozitīvi ( $A_m=0,01$ ;  $A_z=0,22$ ). Šāds apgalvojums izriet no aprēķiniem, kuros izmantota Kolmogorova-Smirnova formula, nosakot divu izlases kopu datu atšķirību statistisko nozīmību. Šajā gadījumā atšķirību statistiskās nozīmības līmenis  $p=0,05$ .

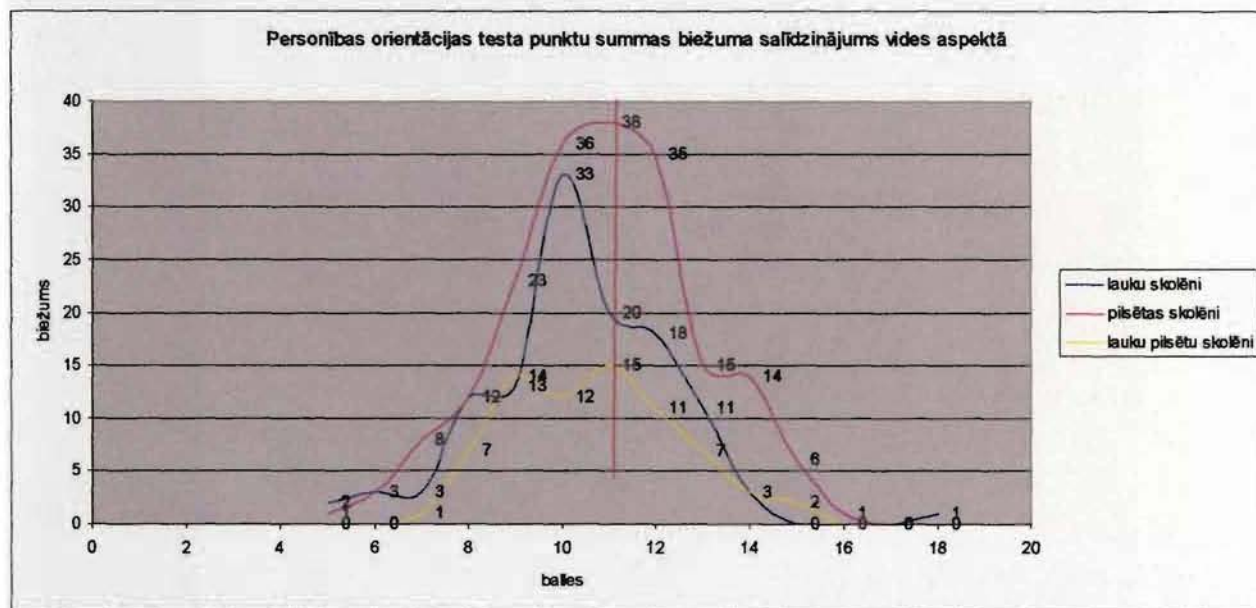


**16.att. Personības orientācijas testa punktu summas biežuma salīdzinājums starp valodu grupām**

Diagrammā redzams, ka skolēnu grupā, kas apmeklē skolas ar krievu mācību valodu, punktu summas amplitūda ir mazāka (10) nekā skolēniem no skolām ar latviešu mācību valodu (13), tomēr asimetrijas koeficients skolēnu grupai ar krievu mācību valodu ir negatīvs ( $A=-0,029$ ), savukārt otrai grupai - pozitīvs ( $A=0,119$ ). Tas liecina, ka skolēni, kas mācās skolās ar krievu



mācību valodu, testā ir ieguvuši lielāku punktu skaitu jeb personības orientācija nedaudz, bet tomēr tendēta uz nekrofilo skalas pusi. Pēc Kolmogorova-Smirnova divu izlašu salīdzināšanas formulas pie statistiskās nozīmības līmeņa  $p=0,05$ , atšķirības nav statistiski nozīmīgas.



17.att. Personības orientācijas testa punktu summas biežuma salīdzinājums vides aspektā

Analizējot datus, skolas atrašanās vietas jeb vides aspektā diagramma apstiprina teorētisko apgalvojumu, ka dabīgāka vide un lielākas saskarsmes iespējas ar dabas vidi orientē personību biofilā virzienā. Visu grupu asimetrijas koeficienti ir pozitīvi – lauku skolas  $A=0,079$ , pilsētas skolas  $A=0,099$ , lauku pilsētu jeb mazpilsētu skolas  $A=0,604$ . Lai gan lauku skolu asimetrijas koeficients ir mazāks nekā pilsētas skolu, vidējais aritmētiskais lauku skolu skolēnu punktu summai ir par 1/10 punkta mazāks nekā pilsētu skolēnu punktu summai – 10,62 un 10,73. Neraugoties uz to, pielietojot Kolmagorova-Smirnova formulu divu izlašu salīdzināšanai, pie nozīmības līmeņa  $p=0,05$  neparādās statistiski nozīmīga atšķirība nevienā no izlašu pāriem.

Apkopojot iepriekš minētos rezultātus, iespējams apgalvot, ka skolēni, kas mācās skolās ar latviešu mācību valodu, kas atrodas Latvijas mazpilsētās un īsteno kristīgās audzināšanas elementus, ir vairāk dzīvi un dzīvību apliecināt orientēti nekā citu grupu skolēni. Lai gan atšķirības nav statistiski nozīmīgas, tendence tomēr ir novērojama. Neraugoties uz to, vērā ņemams ir Fromma un Makkobi norādījums uz jauniešu ideoloģizācijas ietekmi. Tas varētu nozīmēt, ka kristīgās audzināšanas procesā skolēni vairāk tiek ideoloģizēti, t.i., atbild tā, kā būtu pareizi, nevis to, ko domā.

#### Personības orientācijas testa rādītāju kvantitatīvi-kvalitatīvā analīze.

Paralēli aprakstošās statistikas datu salīdzinājumam autore veica personības orientācijas testā iegūto rādītāju analīzi. Minētie dati apkopoti tabulā.

Personības orientācijas testa ballu tabula

	A(108)	A%	B(101)	B%	Kopā(394)	Kopā%
tīrīgums tikpat svarīgs kā dievbijība (jā)	52	48	61	60	226	57
domas par apbedīšanu bieži	5	5	11	11	31	8
domas par apbedīšanu dažreiz	39	36	26	26	128	32
domas par apbedīšanu nekad	64	59	64	63	235	60
gatavošana	36	33	25	25	112	28
vai kārtīgums	72	67	72	71	282	72
kapu apmeklējums gadā 4x un vairāk	73	68	56	55	273	69
kapu apmeklējums gadā 1-4x	30	28	45	45	112	28
kapu apmeklējums gadā nevienu x	5	5	0	0	9	2
nāves sods jā	49	45	47	47	202	51
kārtīgs	59	55	69	68	244	62
vai nekārtīgs	49	45	32	32	150	38
„samaksa” par noziegumu ļoti svarīga	58	54	80	79	291	74
„samaksa” par noziegumu nav pārāk svarīga	45	42	19	19	94	24
„samaksa” par noziegumu nesvarīga	5	5	1	1	9	2
reakcija uz laupītāju šautu, lai ievainotu vai nogalinātu	35	32	36	36	137	35
reakcija uz laupītāju šautu, lai nobiedētu	55	51	43	43	177	45
reakcija uz laupītāju zvanītu policijai	15	14	22	22	77	19
reakcija uz laupītāju neko nedarītu	3	3	0	0	3	1
mašīnas bojājums ļoti sarūgtinātu	19	18	9	9	53	13
mašīnas bojājums mazliet sarūgtinātu	81	75	86	85	323	82
mašīnas bojājums nesarūgtinātu	8	7	6	6	18	5
beztbildīga tērēšana jā	48	44	42	42	188	48

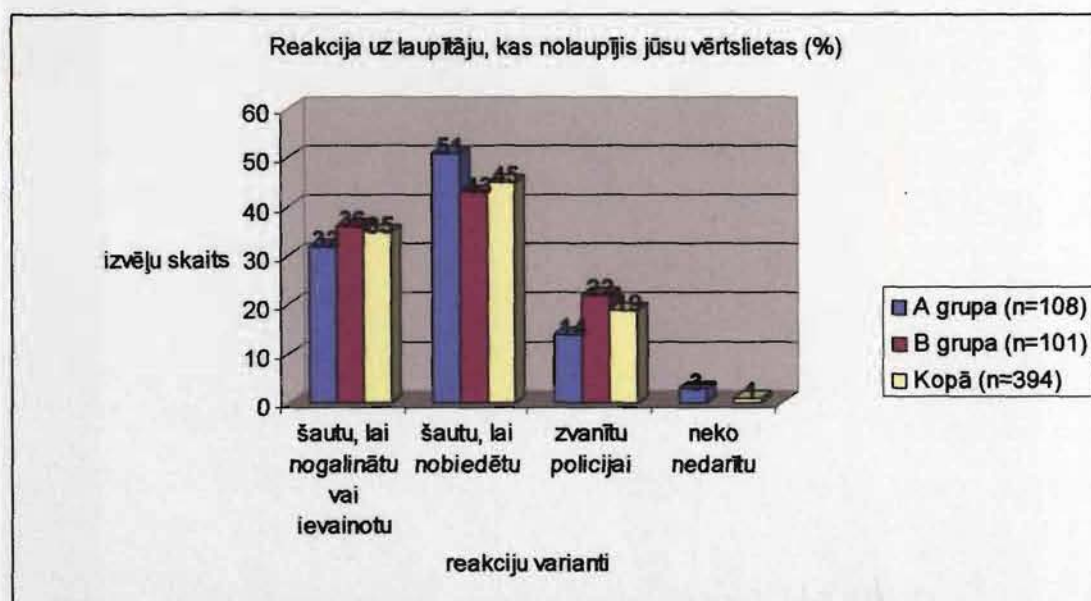
Tabulā ietvertie dati atklāj, ka rādītāju atbilžu variantos, kas atbilstoši teorētiskajam pamatojumam norāda uz personības destruktīvo orientāciju, A grupas skolēnu atbildes ir skaitliski mazākas un procentuāli ar mazāku īpatsvaru. Izsmelošāk to parāda diagramma (skatīt sākot ar 129. lpp.).

Tādos rādītājos kā „tīrīgums tikpat svarīgs kā dievbijība”, „biežas domas par apbedīšanu”, „kārtīgums”, „nāves soda akcepts”, „samaksas par nozieguma svarīguma līmenis”, „reakcija uz kramplauzi šaujot, lai nogalinātu vai ievainotu” A grupas dati ir zemāki nekā B grupas un visu skolēnu dati kopumā. Vienīgie rādītāji, kas ir augstāki, saistīti ar īpašuma tiesībām (mašīnas bojājums) un naudas tērēšanu (beztbildīga tērēšana). Fromma teorijā tie attiecināmi uz tādiem personības raksturojumiem kā alkatība, īpašnieciskums u.c. Tomēr viennozīmīgi šāda tipa datus nav iespējams interpretēt, jo iegūtos rezultātus varētu ietekmēt skolēnu ģimeņu materiālais stāvoklis un sociālais statuss. Diemžēl šie mainīgie lielumi pētījumā netika kontrolēti ierobežoto resursu dēļ.

Kopumā pārsteidzoši ir dati par kapu apmeklējumu biežumu. Neraugoties uz nelielo vecumu, skolēni uzskata, ka savu tuvinieku kapi būtu jāapmeklē biežāk nekā 4 reizes gadā un lielākoties tiek minēts skaitlis 12, kas nozīmētu vienu reizi mēnesī. Absolūtos skaitļus pārvēršot



procentos, tika iegūti 69% (salīdzinājumam Makkobi/Fromma pētījumā šajā rādītājā vidējais procentuālais rādītājs bija 14%). Šādi rādītāji atklājas visās grupās pie jebkura dzimuma un tautības. Autore šajā gadījumā interpretē minētos skaitļus saistībā ar kultūras konteksta ietekmi. Latvijas kapu kopšanas kultūra ir zināmā mērā unikāla, un skolēni pārņem tradicionālo paradumu bieži apmeklēt kapus, lai godinātu savus tuviniekus. Fromma un Makkobi pētījumā minētajā rādītājā vairums respondentu izvēlējās kapu apmeklējumu skaitu no 1 līdz 4 reizes gadā (vidēji 57%, Latvijā – 28%). Pārsteidzoša ir jauniešu izvēles reakcija uz laupītāja nodarījumu. Fromma un Makkobi pētījuma dati atklāj, ka vairums respondentu izvēlējās zvanīt policijai (vidēji 50%, Latvijā – 19%), kamēr Latvijas 9. klases skolēni pārsvarā izvēlas šaut, lai nobiedētu (45%, ASV – 22%), un vairāk nekā trešdaļa respondentu izvēlas šaut, lai nogalinātu vai ievainotu visās skolēnu grupās (35%, ASV – 19%).



18.att. Respondentu atbildes uz jautājumu par reakciju uz laupītāju (%)

Autore izdara pieņēmumu, ka intensīvais vardarbības atspoguļojums TV un dažādos video materiālos atstāj iespaidu uz lēmumu pieņemšanu. Filmās pārsvarā tiek piedāvāts risinājums ar ieroču palīdzību likvidēt netaisnību jeb „vientuļais vilks cīnās ar netaisnību” uzvedības modeli. Iespējams, tas ir ietekmējis skolēnu morālo iztēli. Izvēle neaicināt talkā policiju, iespējams, norāda uz respondentu neuzticēšanos valsts varas institūcijām. Kā arī norāda, ka skolas socializācijas un audzināšanas programmās nepieciešams iekļaut konfliktu risināšanas un lēmumu pieņemšanas prasmju attīstības elementus. Turklāt vērtībuzglītībā kopumā būtu liekams akcents uz dzīvības vērtības apzināšanos un kopā dzīvošanas kompetences attīstību. Analogiski iespējams salīdzināt „lielāko ļaunumu” un „lielāko tikumu” izvēles rādītājus. Katram skolēnam bija jāizvēlas trīs, viņuprāt, vissvarīgākie no vienas un otras grupas. Iegūtie dati apkopoti tabulā.

## Datu salīdzinošā tabula par rādītāju „lielākais ļaunums”

lielākie ļaunumi	A (108)	A%	B(101)	B%	Kopā (394)	Kopā%
slepkavība, lai iegūtu labumu	63	58	68	67	263	67
slepkavība kaisles dēļ	28	26	37	37	157	40
laupīšana	0	0	5	5	14	4
homoseksualitāte	15	14	9	9	37	9
izvarošana	70	65	51	50	235	60
valsts nodevība	11	10	11	11	39	10
laulības pārkāpšana	4	4	3	3	7	2
dzeršana	4	4	4	4	20	5
netīrība	2	2	4	4	7	2
alkatība	3	3	4	4	13	3
narkotiku tirdzniecība	27	25	23	23	103	26
nežēlība pret bērniem	66	61	58	57	254	64
drauga nodošana	25	23	24	24	76	19

Neraugoties uz to, ka iepriekšējā tabulā A grupas skolēniem bija augstāki rezultāti par citu grupu rādītājiem jautājumos par īpašuma bojājumiem un naudas tērēšanu, šajā tabulā tāds ļaunums kā laupīšana A grupā vispār nav atzīmēta. Atšķirībā no B grupas un datiem kopumā A grupā augstākie rādītāji ir tādos ļaunos kā homoseksualitāte, izvarošana, nežēlība pret bērniem. Abi pēdējie ļaunumi skaidri norāda uz dzīvības un cilvēka cieņas vērtības apziņu, kamēr homoseksualitāte pēc Fromma tiek uzskatīta par vienu no mazāk svarīgākajiem nodarījumiem saistībā ar noziegumiem pret dzīvību un mīlestību. Iespējams - pēdējā laika diskusijas sabiedrībā par šo tēmu un kristīgās baznīcas nosodījums homoseksualitātes jautājumos ietekmējis skolēnu izvēli. A grupā vismazāk izvēļu salīdzinājumā ar citām grupām ir tādos rādītājos kā slepkavība, lai iegūtu labumu, slepkavība kaisles dēļ, laupīšana. Atšķirība parādās 10% robežās. Līdzīgi 10% robežās atklājas atšķirības ar B grupas skolēnu viedokli tādā nodarījumā kā izvarošana. A grupas skolēni uzskata, ka izvarošana ir ļaunāks nodarījums nekā slepkavība. Šeit atklājas kristīgās audzināšanas iespējas, izstrādājot programmas nākotnē. It īpaši salīdzinot minētos rezultātus ar rezultātiem par „reakciju uz laupītāju”, atklājas tendence, ka A grupas skolēniem audzināšanā izpaliek dzīvības vērtības apziņas sekmēšanas elementi, kas ir pamats autorei izstrādātās kristīgās audzināšanas sistēmā. Iespējams, ka īstenotajā audzināšanā dzīvības vērtības apziņas attīstība kā mērķis iekļauta, tomēr praktiski netiek īstenota, kas varētu būt audzināšanas metodikas vai mērķu un vērtību sajukuma jautājums.

**Datu salīdzinošā tabula par rādītāju „lielākais tikums”**

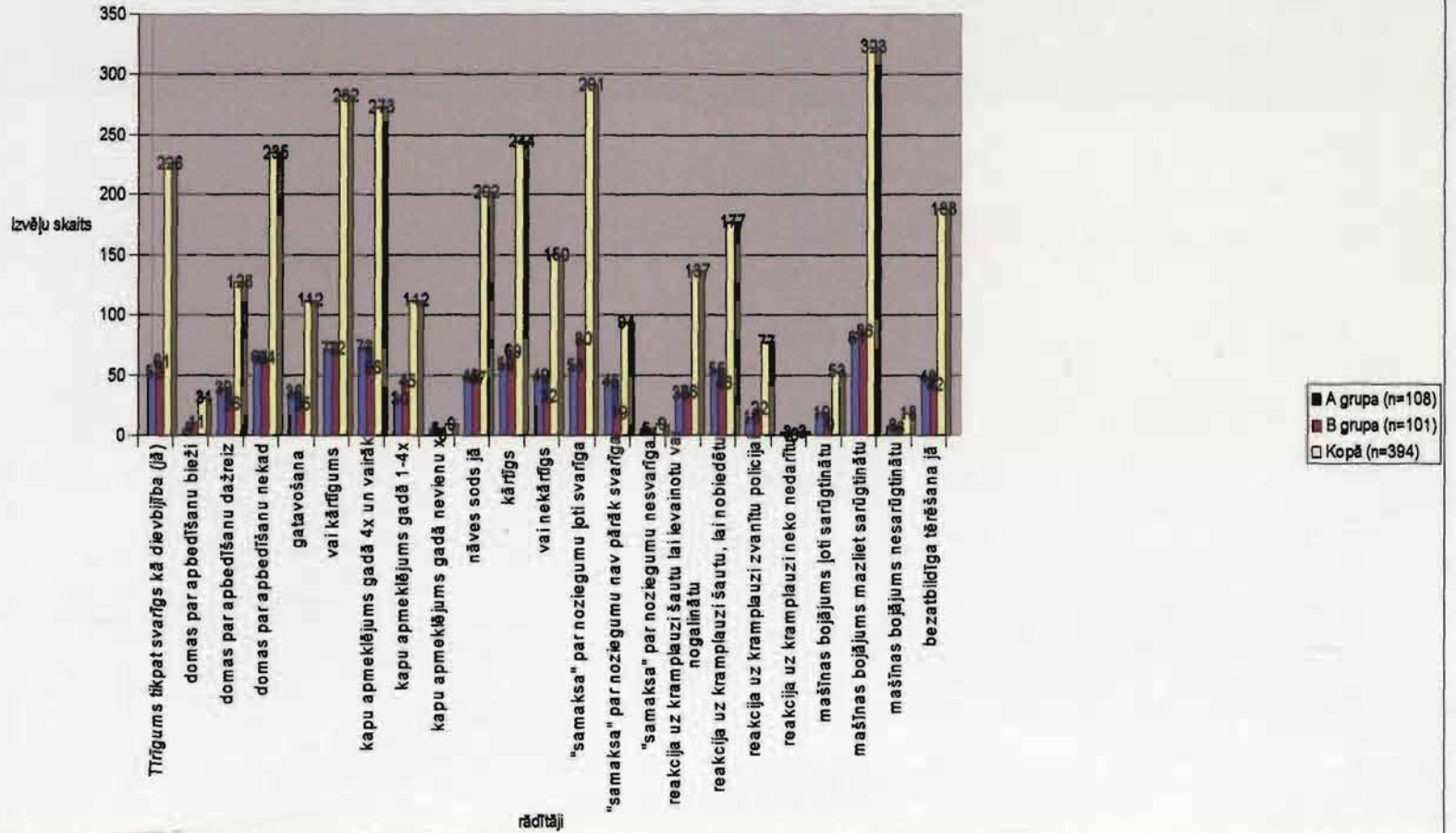
lielākie tikumi	A (108)	A%	B(101)	B%	Kopā (394)	Kopā%
disciplīna	14	13	15	15	58	15
mīlestība	81	75	70	69	295	75
paklausība	3	3	6	6	17	4
goda aizstāvēšana	22	20	22	22	78	20
patriotisms	5	5	8	8	29	7
dzīvesprieks	49	45	46	56	180	46
tīrīgums	13	12	11	11	41	10
punktualitāte	5	5	7	7	19	5
labdarība	7	7	13	13	56	14
rūpes par citiem	40	37	39	39	136	35
godīgums	59	55	50	50	233	59
patiesums	29	27	17	17	86	22

Tabulā redzami rādītāji atklāj, ka A grupas skolēniem nozīmīgākie tikumi ir mīlestība, tīrīgums, godīgums un patiesums. Minētās vērtības ir tikpat nozīmīgas visiem skolēniem kopumā. Tīrīgums savukārt ir viens no tikumiem, kas teorētiskajā pamatojumā tiek raksturots kā destruktīvās orientācijas rādītājs. Atšķirība starp A un B grupām pamatā pastāv tādu tikumu izvēlē kā mīlestība, paklausība, patriotisms, dzīvesprieks, labdarība, patiesums. Autore uzskata, ka dzīvesprieks un labdarība ir tikumi, kas būtu akcentējami kristīgajā audzināšanā, jo tie izriet no kristietības pamatvērtībām.

Kopumā personības orientācijas testa rezultātu analīze liecina, ka:

- kristīgā audzināšana ir viens no mainīgajiem, kas sekmē personības dzīvi un dzīvību apliecinošu attieksmi;
- personības orientācijas testa ballēs nav būtisku atšķirību dzimuma aspektā;
- personības orientācija testa balles atklāj, ka dzīvi un dzīvību apliecinoša attieksme sekmīgāk veidojas lauku un mazpilsētas vidē.

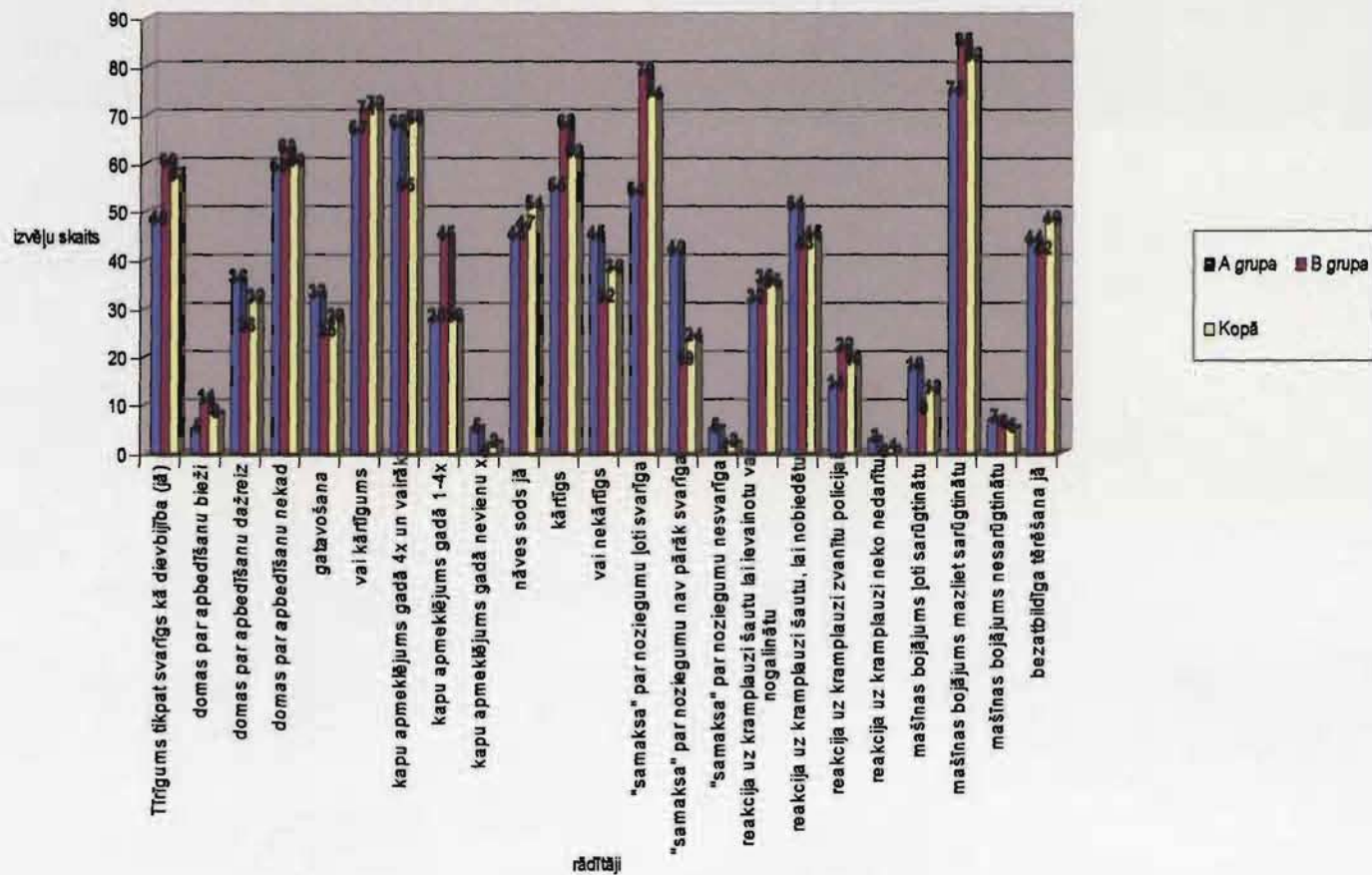
Personības orientācijas testa rādītāju salīdzinājums dažādās grupās absolūtajos skaitļos



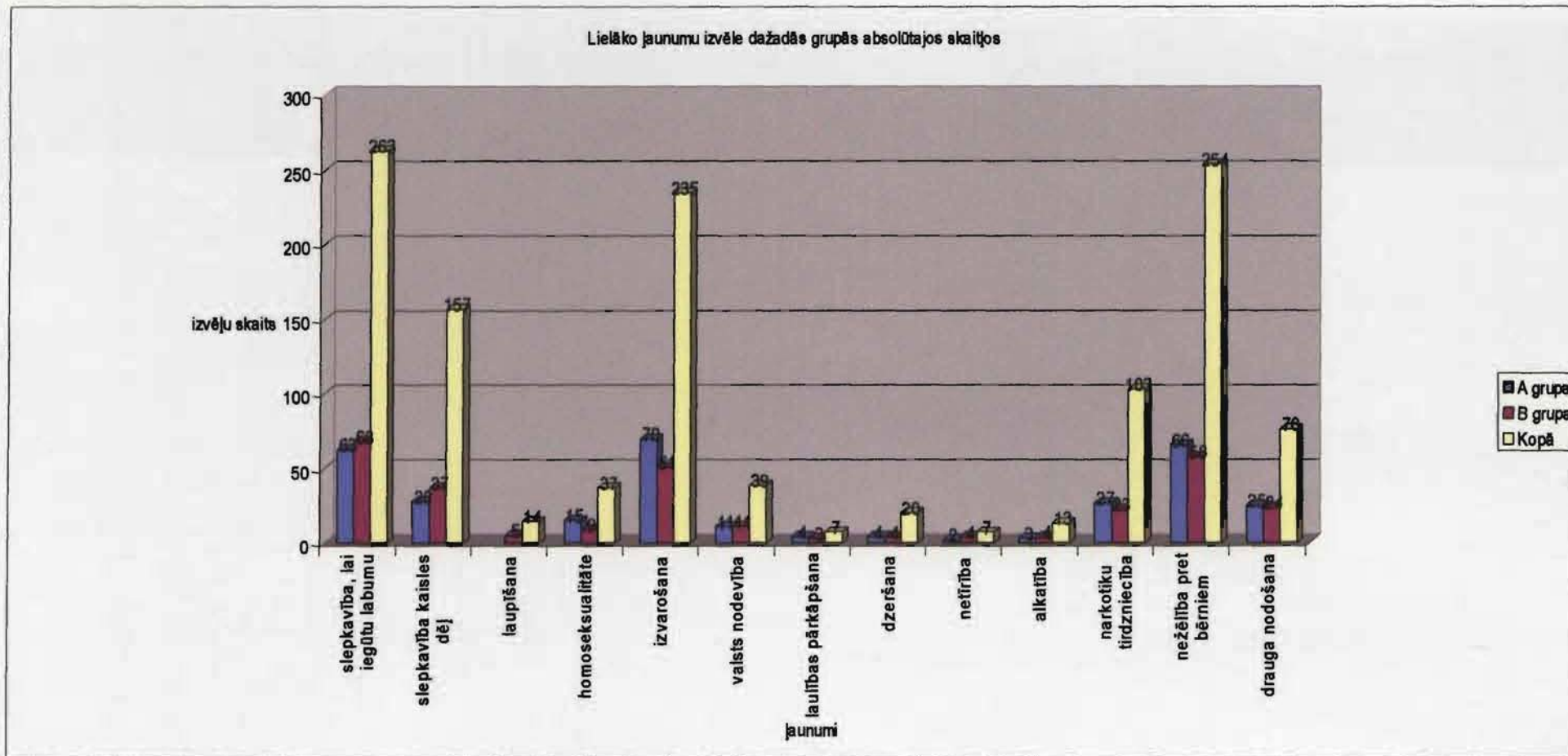
19.att. Personības orientācijas testa salīdzinājums dažādās grupās absolūtajos skaitļos



Personības orientācijas testa rādītāju salīdzinājums dažādās grupās (%)

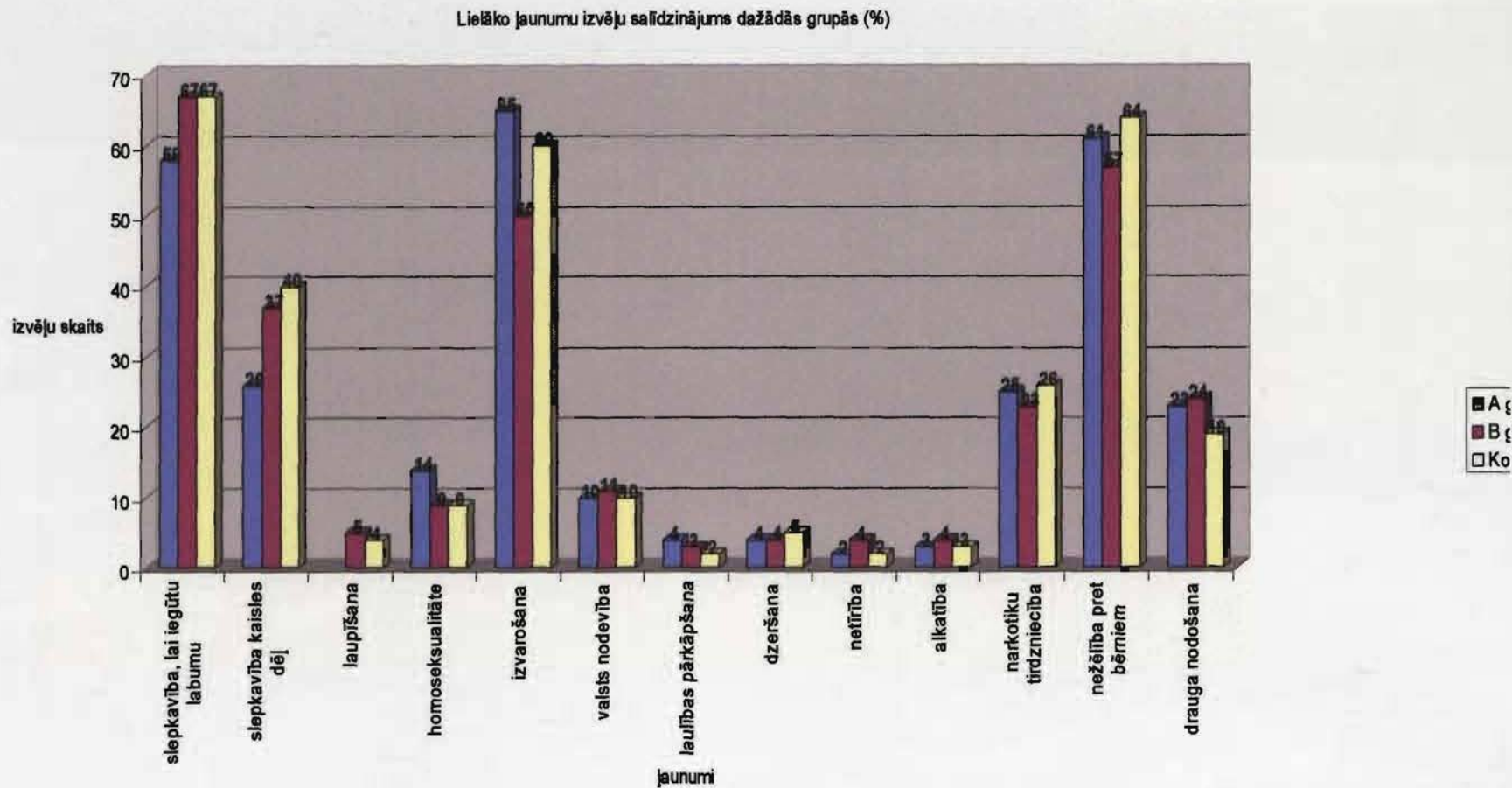


20.att. Personības orientācijas testa salīdzinājums dažādās grupās (%)



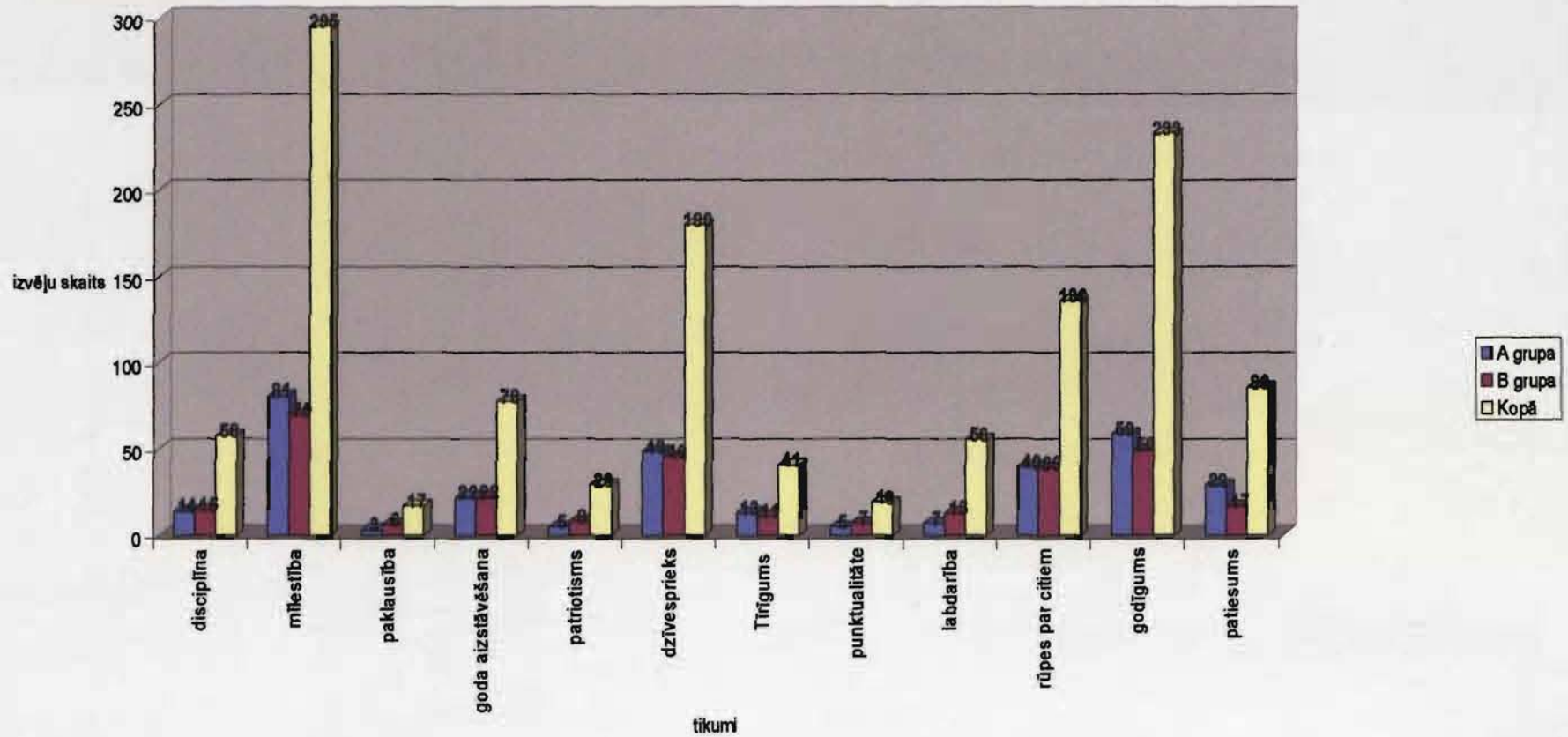
**21.att. Datu salīdzinājums par rādītāju „lielākais jaunums” absolūtajos skaitļos dažādās grupās**



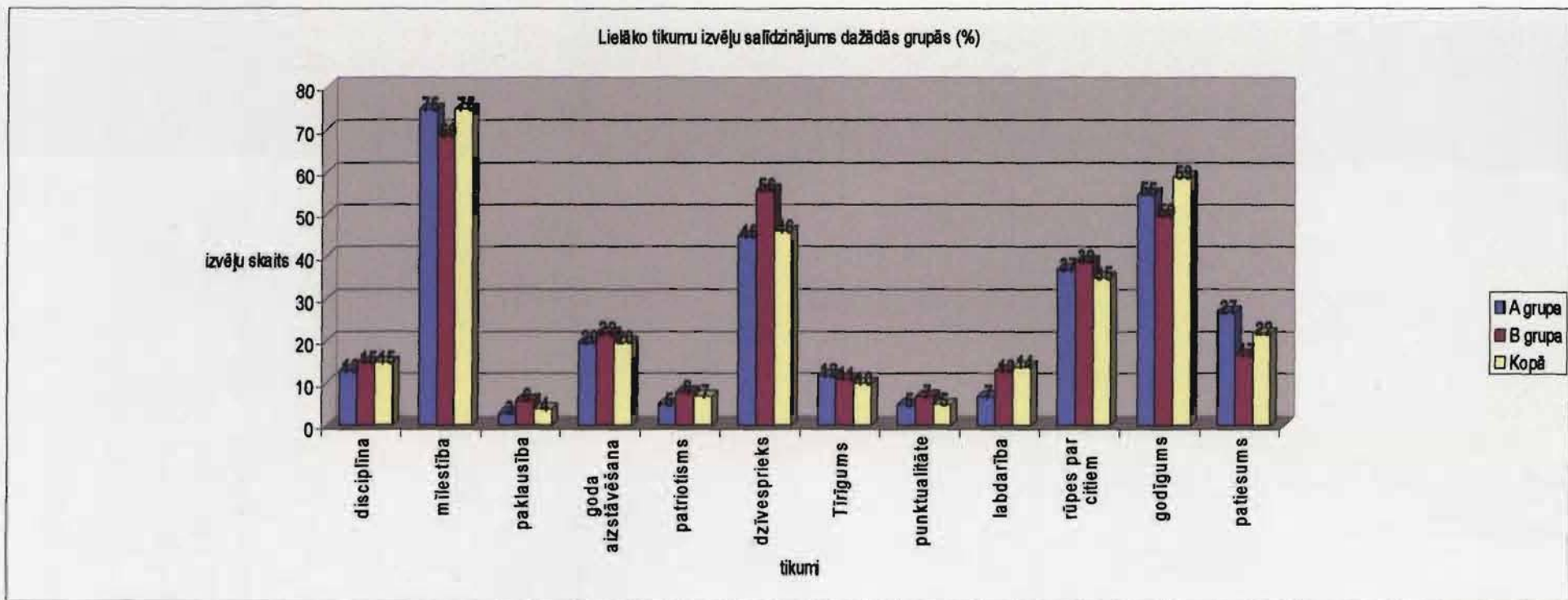


**22.att. Datu salīdzinājums par rādītāju „lielākais jaunums” (%) dažādās grupās**

Lielāko tikumu izvēļu salīdzinājums daždās grupās absolūtajos skaitļos



22.att. Datu salīdzinājums par rādītāju „lielākais tikums” absolūtajos skaitļos dažādās grupās



23.att. Datu salīdzinājums par rādītāju „lielākais tikums” (%) dažādās grupās

## Personības orientācijas un agresijas korelācija

Personības orientācijas testa rezultāti un agresijas stāvokļa noteikšanas testa rezultāti tika salīdzināti tikai A un B grupas skolēniem. Šāda pieeja bija atkarīga no pētījuma viena no mērķiem un resursu trūkuma dēļ – kristīgās audzināšanas un agresijas stāvokļa attiecību izpēte.

Abu testu rezultātu korelācijas atspoguļojas tabulās.

22. tabula

### A grupas korelāciju tabula

A grupa	Orientācijas tests	Fiziskā agresija	Aizkaitināmība	Verbālā agresija	Agresivitāte	Aizvainojums	Aizdomīgums	Naidīgums
Orientācijas tests	1							
Fiziskā agresija	0,20848059	1						
Aizkaitināmība	0,352902826	0,384095686	1					
Verbālā agresija	0,184363517	0,37819444	0,221502513	1				
<b>Agresivitāte</b>	<b>0,335207124</b>	0,769720643	0,709176245	0,71448389	1			
Aizvainojums	0,125446688	0,282417193	0,143785029	0,356682118	0,347427094	1		
Aizdomīgums	0,164758101	0,244328923	0,170196643	0,069531957	0,221329219	0,415051088	1	
<b>Naidīgums</b>	<b>0,173097239</b>	0,312470252	0,187026601	0,248815089	0,336058885	0,831853729	0,850195133	1

23. tabula

### B grupas korelāciju tabula

B grupa	Orientācijas tests	Fiziskā agresija	Aizkaitināmība	Verbālā agresija	Agresivitāte	Aizvainojums	Aizdomīgums	Naidīgums
Orientācijas tests	1							
Fiziskā agresija	0,133556019	1						
Aizkaitināmība	0,199215726	0,146310523	1					
Verbālā agresija	0,118929832	0,144322023	0,317360336	1				
<b>Agresivitāte</b>	<b>0,22155752</b>	0,580619387	0,748803198	0,719563	1			
Aizvainojums	0,167127116	-0,139277137	0,348829777	0,166053816	0,205955477	1		
Aizdomīgums	0,364957241	-0,101281134	0,257821393	-0,012557181	0,086808202	0,112347352	1	
<b>Naidīgums</b>	<b>0,361476758</b>	-0,160243701	0,404230251	0,098394759	0,193199058	0,723194027	0,767521374	1

Korelācijas koeficienti aprēķināti, lietojot absolūtos skaitļus, kas ir pieļaujams, ja datu sadalījums atbilst normālajam, kā tas ir šajā gadījumā. No iegūtajiem datiem redzams, ka A grupā korelācijas koeficients starp personības orientāciju un agresivitāti ir  $r=0,335$ , savukārt B grupā šo pašu rādītāju korelācijas koeficients ir  $r=0,221$ . Minētie koeficienti uzrāda pozitīvu korelāciju, un tas nozīmē, ka abās grupās zemākie viena testa rādītāji atbilst zemākajiem otra testa rezultātiem. A grupā korelācija ir izteiktāka, tāpēc iespējams apgalvot, ka kristīgās audzināšanas procesa ietekmē, ja personības orientācija ir dzīvi un dzīvību apliecinoša, tad agresivitātes līmenis būs zemāks. Būtiskākā atšķirība agresivitātes rādītājā starp A un B grupām pastāv korelācijā starp agresivitāti un fizisko agresiju ( $A_r=0,769$ ,  $B_r=0,580$ ). Izmantojot Pīrsona korelācijas koeficienta statistiskās nozīmības noteikšanas tabulu, iespējams secināt, ka korelācija starp personības orientāciju un agresivitāti ir statistiski nozīmīga abās grupās, jo  $A_r \geq r_{kr}$  jeb  $0,335 \geq 0,150$  un  $B_r \geq r_{kr}$

jeb  $0,221 \geq 0,168$ . Kontekstualizējot šo parādību ar personības orientācijas testa rezultātiem saistībā ar dzīvības vērtības apziņas rādītājiem, apstiprinās tendence, ka kristīgās audzināšanas programmās netiek pievērsta atbilstoša uzmanība dzīvības vērtības apziņas attīstībai. Lai rastu apstiprinājumu šim apgalvojumam, tika veikta A un B grupas skolēnu audzinātāju interviju un personības orientācijas testu rezultātu analīze un salīdzināšana ar skolēnu rezultātiem.

### Audzinātāju interviju un personības orientācijas testa rezultātu apkopojums un analīze

Pētījuma ietvaros tika intervēti 12 audzinātāji un viņu demogrāfiskie dati apkopoti tabulā.

24. tabula

#### A un B grupas demogrāfisko datu tabula

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	B1	B2	B3	B4	B5	B6
dzimums	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
vecums	46	31	50	46	30	56	48	52	45	40	51	50
darba stāžs	10	10	5	12	5	35	27	30	22	19	29	28

0 – sieviete, 1 – vīrietis

No tabulas redzams, ka intervētas 11 sievietes un 1 vīrietis, audzinātāju vecums kopumā atrodas intervālā no 30 līdz 56 gadiem. A grupas audzinātāju vidējais vecums ir 43 gadi, B grupas audzinātāju vidējais vecums ir 47 gadi. Darba stāžs intervētajiem audzinātājiem atrodas intervālā no 5 līdz 35 gadiem. A grupas audzinātāju vidējais darba stāžs ir 13 gadi, B grupas audzinātāju vidējais darba stāžs ir 26 gadi.

Personības orientācijas testa punktu summas biežuma rezultāti apkopoti tabulā un diagrammā.

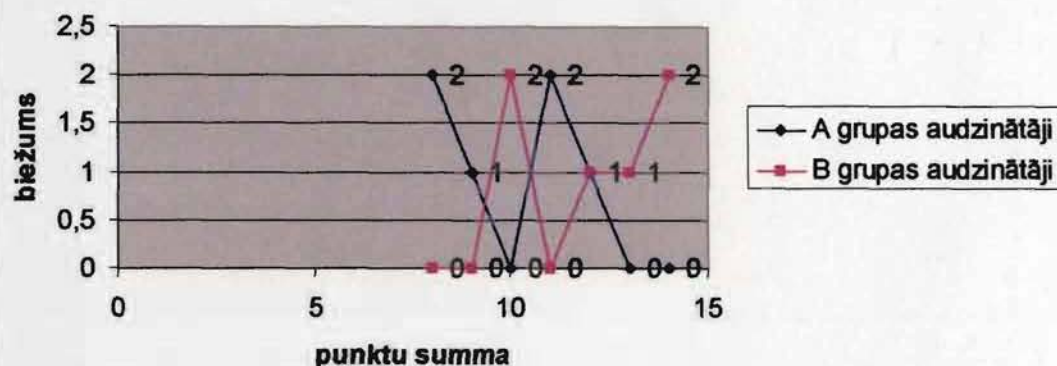
25. tabula

#### Audzinātāju personības orientācijas testa baļļu tabula

Punktu summa	A	B
8	2	0
9	1	0
10	0	2
11	2	0
12	1	1
13	0	1
14	0	2



### A un B grupas audzinātāju personības orientācijas testa punktu summas biežuma salīdzinājums



24.att. A un B grupas audzinātāju personības orientācijas testa rezultātu salīdzinājums

Diagrammā redzams, ka A grupas audzinātāju personības orientācijas testa rezultāti atrodas pa kreisi no teorētiski vidējās punktu summas 11. Nosacīti iespējams apgalvot, ka A grupas audzinātāji ir biofilāk orientēti nekā B grupas audzinātāji. Pievēršot uzmanību testa jautājumam par reakciju uz laupītāju, audzinātāju atbildes ir sekojošas:

26. tabula

#### Audzinātāju atbildes uz jautājumu par laupītāju

reakcija uz kramplauzi – šautu, lai ievainotu vai nogalinātu	1
reakcija uz kramplauzi - šautu, lai nobiedētu	5
reakcija uz kramplauzi- zvanītu policijai	6
nedarītu neko	0

Laupītāju šautu vai ievainotu audzinātājs, vīrietis. Salīdzinoši 50% audzinātāju šajā situācijā izmantotu ieroci, nevis vērstos pēc palīdzības pie valsts varas pārstāvjiem. Acīm redzami audzinātāju testa rezultāti šajā jautājumā ir līdzīgi skolēnu testa rezultātiem.

Audzinātāju personiskie uzskati par audzināšanas filozofiju atklājas viņu intervijā paustajās atziņās, kas ir pilnībā fiksētas tabulā un interpretētas ar kontentanalīzes palīdzību.

Salīdzinot intervijas rezultātus (audzinātāju intervijas rezultātus skatīt nodaļā 2.1.1.) ar testa jautājuma par reakciju uz laupītāju rezultātiem, iespējams redzēt, ka personiskais īpašums varētu kļūt par iemeslu kāda cita dzīvības apdraudējumam. Līdz ar to audzināšanas paradigmā paustie akseoloģiskie uzskati korelācijā ar konkrētas situācijas risinājumu nonāk pretrunā viens ar otru. Tāpēc minētā pētījuma ietvaros audzinātāju īstenotās audzināšanas paradigmas nav identificēamas tiešā veidā ar kādu no teorētiskajā daļā raksturotajām. Tas varētu nozīmēt, ka uz

skolēnu testa rezultātu atšķirībām audzinātāju personiskā audzināšanas filozofija nevarēja atstāt ievērojamu iespaidu.

Noslēdzot pedagoģiskā pētījuma rezultātu apkopojumu, iespējams izvirzīt šādus apgalvojumus:

- pētījumam ir teicams ticamības rādītājs;
- iezīmējas tendence, ka skolēni, kuri mācās skolās, kas īsteno kristīgās audzināšanas elementus audzināšanas programmās, ir orientēti apliecināt dzīvi un dzīvību vairāk nekā tās grupas skolēni, kuri nav iesaistīti kristīgajā audzināšanā; neraugoties uz to, rādītāji, iespējams, ir ideoloģizācijas ietekmēti;
- neraugoties uz kristīgās audzināšanas elementu īstenošanu, kristīgās pamatvērtības – dzīvības neaizskaramības nozīmīgums skolēnu apziņā neatklājas pilnā mērā;
- no testa atsevišķiem elementiem atklājas, ka gan skolēni, gan audzinātāji neuzticas valsts varas struktūru rīcībspējai;
- kristīgās audzināšanas procesā līdzdalīgiem skolēniem noteiktāk atklājas korelācija starp personības orientāciju un agresivitātes līmeņa rādītājiem un tādējādi ir iespējams paredzēt, ka skolēniem, kuri ir dzīvi un dzīvību apliecinošāki, agresivitātes līmenis būs zemāks;
- audzinātāju raksturotās audzināšanas paradigmas ietver dažādu paradigmu atsevišķus elementus un veido eklektisku sistēmu, kuras atsevišķi elementi ir savstarpēji pretrunīgi;
- audzinātāju intervijas rezultāti norāda uz skolotāju profesionālās pilnveides un tālākizglītības nepieciešamību audzināšanas jomā.

### Pētījuma ierobežojumi

Ārpus promocijas darba ietvariem palika šādi aspekti:

1. Nav padziļināti pētītas vairākas psiholoģijas teorijas par agresiju.
2. Citu psiholoģijas teoriju kritika par Fromma personības orientācijas teoriju.
3. Nav teorētiski pētīti tādi agresijas determinanti kā sociālie – frustrācija, agresijas objekta raksturojumi (dzimums, rase); ārējās vides – karstums, troksnis, gaisa piesārņojums, plašsaziņas līdzekļi, narkotikas, alkohols; individuālie – trauksme, kontroles lokuss, aizspriedumi; bioloģiskie – dzimuma hromosomas, hormoni, uzbudināmība, seksualitāte.
4. Izglītības, mācību un socializācijas jēdzieni.
5. Nav veikti empīriski pētījumi par šādiem agresiju ietekmējošiem faktoriem: sociālie – frustrācija, agresijas objekta raksturojumi (rase); ārējās vides –

karstums, troksnis, gaisa piesārņojums, plašsaziņas līdzekļi, narkotikas, alkohols; individuālie – trauksme, kontroles lokuss, aizspriedumi; bioloģiskie – dzimuma hromosomas, hormoni, uzbudināmība, seksualitāte.

6. Empīriski pārbaudīta izstrādātās kristīgās audzināšanas sistēmas ietekme uz personības attieksmes veidošanos.
7. Empīriski kontrolēti tādu neatkarīgo mainīgo ietekme uz personības orientāciju kā ģimenes un vienaudžu, citu skolotāju (ne klašu audzinātāju), piederības draudzei, svētdienas skolas apmeklējumu, vērtīborientācijas.



# Nobeigums

Pētījums promocijas darba „Dzīvi un dzīvību apliecinoša attieksme un kristīgā audzināšana pamatskolā” ietvaros rada atbildes uz vairākiem izpētes jautājumiem:

*Kāpēc Rietumu civilizācijas apstākļos cilvēku agresija un agresivitāte nemazinās, bet pieaug? Kādi ir šīs agresijas iemesli? Kā psiholoģijas teorijas skaidro agresiju? Kādus ieteikumus audzinātājiem sniedz psihologi agresijas mazināšanai? Kādas vērtības iekļautas mūsdienu audzināšanas koncepciju pamatos? Kādas ir humānpedagoģijas un kristīgās audzināšanas integrācijas iespējas? Kādai jābūt kristīgās audzināšanas sistēmai, lai tā sekmētu dzīvi un dzīvību apliecinošas attieksmes veidošanos? Kāda ir pamatskolas audzēkņu un viņu audzinātāju personības orientācija? Kā šīs tendences saistās ar skolēnu agresivitātes rādītājiem? Kādas atšķirības attiecībā uz audzēkņu personības orientāciju pastāv starp dažādām audzināšanas sistēmām? Kāda saistība pastāv starp kristīga audzinātāja priekšstatiem par audzināšanas filozofiju un audzēkņu personības orientāciju? Kāda ir kristīgā audzinātāja priekšstati par audzināšanas filozofiju?*

1. nodaļas ietvaros tika rastas atbildes uz jautājumiem par dzīvi un dzīvību apliecinošas attieksmes un tās premteta – destruktīvas attieksmes būtību, agresijas kā destruktīvas attieksmes izpausmes būtību un pedagoģiskajām iespējām agresijas mazināšanai. Tika aplūkotas vairākas psiholoģijas teorijas un noskaidrota agresijas būtība.

**Instinktīvistu** izpratni izsaka Konrāda Lorenca apgalvojums: “..agresija ir patiess instinkts – pamatinstinkts, un tā uzdevums ir sekmēt sugas izdzīvošanu” [87;39]. Instinktīvistu uzskati balstās trīs pamatprincipos:

- 1) cilvēku grupas atšķiras savā starpā ar destruktivitātes līmeni – šis fakts ir izskaidrojams, pieļaujot neželības un destruktivitātes iedzimto raksturu;
- 2) dažādi destruktivitātes līmeņi var būt saistīti ar citiem psihiskiem faktoriem un atšķirībām atbilstošajās sociālajās struktūrās;
- 3) destruktivitātes līmenis pieaug civilizācijas progresa rezultātā. [59;34]

**Biheioristi** uzskata, ka cilvēks sākotnēji piedzimst labs un saprātīgs, un tikai sliktas audzināšanas, apstākļu un paraugu dēļ cilvēks degradējas. [59;67] Tomēr biheioristiskās psiholoģijas pārstāvji nepievērš uzmanību cilvēku uzvedības mērķu, jēgas un vērtību jomai. Biheiorisms uzskata, ka agresivitāte ir veids, kā cilvēks cenšas iegūt maksimālas priekšrocības citu cilvēku vidū, un agresivitāte ir iegūta uzvedība. Bass (*Buss*) agresiju definē sekojoši: tā ir jebkura draudīga vai zaudējumus nesoša uzvedība attiecībā pret citu personu.

*Psihoanalītiskajā* psiholoģijas virzienā agresivitātes izpratne pamatā balstās instinktu teorijā. Agresivitāte ir iedzimta (nāves instinkts) un neizbēgama, ja vien *tanatos* enerģija netiks novirzīta uz ārpusi, uz citiem, tad indivīds iznīcinās pats sevi. [58;33] Šāda enerģijas novirzīšana iespējama ar katarses palīdzību. Freida teorija pamato rakstura izpratni kā uzvedību noteicošo faktoru. Pēc cilvēka rakstura iespējams prognozēt, kā cilvēks rīkosies, ja viņš nonāks noteiktos apstākļos. [58;125]

*Neofreidists* un *humānpsihologs* Fromms uzskata, ka cilvēks ir pārāk sarežģīts pētījumu objekts, lai veiktu izpēti tikai vienas zinātņu nozares ietvaros. Nepieciešama gan antropoloģijas, gan paleontoloģijas, gan vēstures, gan reliģijas vēstures, gan bioloģijas, gan fizioloģijas, gan ģenētikas zinātņu jomu integrācija. Visas psiholoģijas teorijas akcentē vides un sociālo apstākļu ietekmi agresijas ģenēzē.

Fromma izpratnē cilvēku ar sociālo un dabas vidi saista raksturs, kas ir nosacīti pastāvīga sistēma, kura apvieno neinstinktīvās tieksmes (dziņas un intereses). Raksturs kā dzīvniecisko instinktu ekvivalents. Tā ir struktūra, kuras ietvaros organizēta personības enerģija, kas virzīta uz izvirzīto mērķu sasniegšanu un nosaka personības uzvedības izvēli atbilstoši galvenajiem mērķiem. [59;333-335] Fromms izdala divu veidu agresiju – labdabīgo un ļaundabīgo. Ļaundabīga agresija ir agresijas veids, kas raksturīgs tikai cilvēkam. Destruktivitāte ir iespējamā reakcija uz dziļi iesakņotajām cilvēka dzīves psihiskajām vajadzībām un dažādu sociālo apstākļu un cilvēka eksistenciālo vajadzību mijattiecību rezultātu. Minēto vajadzību nodrošināšanas ceļu izvēlas konkrētā personība, un šo izvēli nosaka viņas **dzīvi un dzīvību apliecinošā** vai **destruktīvā** attieksme. Atšķirībā no Freida, kurš uzskata, ka iznīcināšanas impulss var tikt sublimēts vai apvaldīts, Fromms apgalvo, ka dzīvi un dzīvību noliedzoša attieksme var tikt mazināta vai izskausta, ja personība apzinās savu orientāciju, stājas tai pretī, pastiprinot dzīvi un dzīvību apliecinošas radikālas izmaiņas savā dzīves darbībā. Šādā veidā ir iespējams runāt par audzināšanas iespējamā agresijas mazināšanā. Apkopojot Fromma teorētiskās atziņas, atklājas ieteikumi audzinātājiem, kas rosinātu personības dzīvi un dzīvību apliecinošas attieksmes veidošanos:

- sekmēt personības dzīvi un dzīvību apliecinošas attieksmes attīstību, nostiprinot atbilstošu vērtību orientāciju (tradicionālas saites, vienojošas vērtības un idejas);
- sekmēt dzīvi un dzīvību apliecinošas personības atbilstoša rakstura attīstību;
- audzināšanas darbā praktizēt pedagoģisko novērošanu un regulāri sniegt atgriezenisko saiti audzēkņiem un vecākiem par novērojumu rezultātiem;
- radīt apstākļus audzināšanas norisei dzīvi un dzīvību apliecinošā vidē;
- audzināšanā īstenot radošumu kā principu;

- audzināšanas saturā balstīties uz eksistenciālo jautājumu atbilžu meklējumiem;
- audzināšanā izvēlēties projektorientētu pieeju un sekmēt cieņu un sadarbību īstenojošu mācību vidi.

2. nodaļas ietvaros tika atklāta audzināšanas jēdziena būtība un tā attiecināšana uz kristīgo audzināšanu.

Audzināšana īsteno izglītības induktīvo jeb inducējošo (*inducting*) funkciju, kas piesaista personību konkrētās sociālās grupas tradīcijām, simboliem un prasībām.

***Audzināšana ir vērtību internalizācija (individuālais aspekts), kuras rezultātā vērtības, normas un principi tiek saskaņoti ar personisko pārlicību, kas izriet no pasaules uzskata un izpaužas noteiktās attieksmēs pret sevi, citiem un pasauli, un noris kultūras pārneses (transmission) procesā.*** Internalizācijas process ietver sevī personības garīgo un morālo attīstību (pasaules uzskata, vērtību sistēmas, rakstura attīstību). Šī procesa rezultāts ir audzināmā attieksme, kas atklājas personības pozīcijā (nostājā) un izpaužas konkrētā uzvedībā (sociālā veidošanās).

Lai raksturotu kristīgās audzināšanas sistēmu, tika veikts salīdzinošs pētījums audzināšanas paradigmu jomā (*humānā, kristīgā, biheivioristiskā, vēsturiski-materiālistiskā*) un vairāku teologu (*Barts, Rāners, Tillihs*) uzskatu salīdzinājums izglītības filozofijas metafizisko, epistemoloģisko un akseoloģisko jautājumu aspektā. Pētījums atklāja, ka kristīgās audzināšanas paradigma ir sekmīgāk integrējama ar humānpedagoģijas paradigmu nekā ar biheivioristisko vai vēsturiski materiālistisko. Izzinot audzināšanas darbības mērķi – brīvas un atbildīgas personības attīstības sekmēšana, veidojot demokrātiskai sabiedrībai raksturīgu attieksmi pret vērtībām, morāli, indivīda pienākumiem un tiesībām, [120] tika izstrādāta kristīgās audzināšanas sistēma, kuras vērtību pamats nav pretrunā ar izvirzīto mērķi. Vēl vairāk, tieši kristīgās audzināšanas paradigma atklāj dzīvi un dzīvību apliecinošas personības orientācijas veidošanās vērtību pamatu. Galvenie kristīgās audzināšanas sistēmas elementi:

- **Pamats:**

audzināšanas paradigma: kristīgā vai humānās paradigmas epistemoloģiskie aspekti, kristīga un/vai reliģijas mācība;

vērtības: ticība Kristum, sociālā aktivitāte, *agape*, kalpošana atklājas Dieva Vārdā, Jēzus Kristus personā.

- **Pieeja:**

īstenota skolēna centrēta pieeja;

no pārveidošanas uz vērtību pārnesi;

individualizētas, dinamiskas, skolēnu pieredzē balstītas mācības.

- **Mērķis:**

sekmēt uz dzīvi un dzīvību apliecinošu attieksmi orientētu personību;  
radīt apstākļus atbilstošu rakstura īpašību attīstībai un nostiprināšanai;  
rosināt radošai darbībai.

- **Metodes:**

raksturu attīstošas programmas;  
kooperatīvas mācības;  
kritisko domāšanas spēju attīstošas mācības;  
darbības projektu īstenošana.

- **Rezultāts:**

uz dzīvi un dzīvību apliecinošu attieksmi orientēta, patstāvīga, radoša, brīva personība, kuras darbības pamatā ir kristīga pārlicība.

Kristīgās audzināšanas sistēma sekmē personības dzīvi un dzīvību apliecinošu attieksmi. Ticība Kristum nodrošina dzīvības absolūtās vērtības internalizāciju un *agape*, kalpošana un sociālā aktivitāte ir darbība, kurā atklājas indivīda attieksmes pret sevi, citiem un pasauli, kas izriet no audzināšanas kristīgās paradigmas.

3. nodaļas ietvaros tika īstenots pedagoģiskais pētījums, kura mērķis - atklāt skolēnu personības orientācijas tendences kristīgās audzināšanas procesā, noteikt tendences korelāciju ar skolēnu agresivitātes līmeni, noskaidrot kristīga audzinātāja personības orientācijas un īstenotās kristīgās audzināšanas sistēmas saistību ar audzēkņu personības orientāciju.

Kopumā pētījuma izlases kopu veidoja 23 Latvijas vispārizglītojošo skolu 9. klases audzēkņi – N=394 un 12 klašu audzinātāji. Pētījuma rezultātā tika iegūti šādi secinājumi:

- pētījumam ir teicams ticamības rādītājs;
- iezīmējas tendence, ka skolēniem, kuri mācās skolās, kas īsteno kristīgās audzināšanas elementus audzināšanas programmās, vairāk atklājas dzīvi un dzīvību apliecinoša attieksme nekā tās grupas skolēniem, kuri nav iesaistīti kristīgajā audzināšanā; neraugoties uz to rādītāji, iespējams, ir ideoloģizācijas ietekmēti;
- neraugoties uz kristīgās audzināšanas elementu īstenošanu, kristīgās pamatvērtības – dzīvības neaizskaramības nozīmīgums skolēnu apziņā neatklājas pilnā mērā;
- no testa atsevišķiem elementiem atklājas, ka gan skolēni, gan audzinātāji neuzticas valsts varas struktūru rīcībspējai;
- kristīgās audzināšanas procesā līdzdalīgiem skolēniem noteiktāk atklājas korelācija starp personības orientāciju un agresivitātes līmeņa rādītājiem un

tādējādi ir iespējams paredzēt, ka skolēniem ar dzīvi un dzīvību apliecinošu attieksmi agresivitātes līmenis būs zemāks;

- audzinātāju raksturotās audzināšanas paradigmas ietver dažādu paradigmu atsevišķus elementus un veido eklektisku sistēmu, kuras atsevišķi elementi ir savstarpēji pretrunīgi;
- audzinātāju intervijas rezultāti norāda uz skolotāju profesionālās pilnveides un tālākizglītības nepieciešamību audzināšanas jomā.

Iegūtie secinājumi pamato apgalvojumu, ka promocijas darbā izvirzītā hipotēze -kristīgā audzināšana sekmē pamatskolas skolēnu dzīvi un dzīvību apliecinošu attieksmi un mazina agresivitāti, ja audzinātājs konsekventi īsteno audzināšanas kristīgo paradigmu, izmantojot kristīgās audzināšanas sistēmu, apstiprinās daļēji, jo neviens no kristīgās audzināšanas īstenotājiem neizmantoja audzināšanas sistēmu/programmu. Izmantotie audzināšanas elementi tikai daļēji atbilda darbā izstrādātās sistēmas raksturotajiem elementiem. Tādēļ iespējams pārliecinoši apgalvot, ka kristīgās audzināšanas rezultātā pastāv statistiski nozīmīga pozitīva korelācija starp audzēkņu personības orientāciju un agresivitāti, kas ļauj prognozēt, ka personība ar dzīvi un dzīvību apliecinošāku attieksmi būs mazāk agresīva. Hipotēzes daļējais apstiprinājums nosaka darba uzdevumus nākotnei:

- 1) izstrādāt kristīgās audzināšanas programmu atbilstoši kristīgās audzināšanas sistēmai;
- 2) īstenot izstrādāto programmu Latvijas vispārizglītojošajās skolās;
- 3) veikt atkārtotu pētījumu, lai atklātu kristīgās audzināšanas programmas efektivitāti dzīvi un dzīvību apliecinošas attieksmes veidošanās procesā un agresivitātes mazināšanā.

## Tēzes aizstāvēšanai

Dzīvi un dzīvību apliecinošu attieksmi raksturo pozitīvas vērtības piešķirums cilvēkiem un objektiem un minētā attieksme atklājas personības vēlmē atbalstīt jebkuras dzīvības formas attīstību, izaugsmi un uzplaukumu, paveikt ko jaunu, priecāties par pasauli, radošumā, neatkarībā, orientācijā uz esamību.

Kristīgās audzināšanas paradīgma ir atbilstīga humānpedagoģijas principiem un ir pamats holiskai kristīgās audzināšanas sistēmai, kuru raksturo šādi elementi: teoloģiskais pamats, pedagoģiskā pieeja, mērķis, metodes un sasniedzamais rezultāts.

Kristīgā audzināšana sekmē negatīvu korelāciju starp skolēnu dzīvi un dzīvību apliecinošu attieksmi un agresivitāti, kas ļauj prognozēt, ka personība ar izteiktāku dzīvi un dzīvību apliecinošu attieksmi būs mazāk agresīva.

# Literatūras saraksts

## 1. Grāmatas

1. Arhipova I., Ramute L., Paura L., Datu statistiskā apstrāde ar MS Excel. – Jelgava: LLU Informātikas institūts, 1998.
2. Beļickis I., Vērtīborientētā mācību stunda. – R.: RAKA, 2000.
3. Beļickis I., Izglītības humānā paradigma un Latvijas izglītības reforma. – R.: Pedagogu Izglītības atbalsta centrs, 1995.
4. Bībele. Vecās un Jaunās Derības svētie raksti. – R: LBB, 1992
5. Dreins Dž., Ievads Jaunajā Derībā. – R: LBB, 2003
6. Ēriksons E.H., Identitāte: Jaunība un krīze. – R: Jumava, 1998.
7. Evaņģēliji un Apustuļu darbi. – R: LBB, 1999.
8. Fromms Ē., Mīlestības māksla. – R: Jumava, 2003.
9. Gudjons H., Pedagoģijas pamatatziņas. – R: Zvaigzne ABC, 1998.
10. Heglunds B., Teoloģijas vēsture. – R: Augsburgas Apliecības Institūts, 1998.
11. Jesipovs B.P. un Gončarovs N.K., Pedagoģija. – R.: Latvijas Valsts izdevniecība, 1948.
12. Jānis Pāvils II, Kristieši pasaulē. Par laju aicinājumu un misiju baznīcās un pasaulē divdesmit gadus pēc II Vatikāna koncila. – R: Effata, 2002.
13. Jurgena I., Vispārīgā pedagoģija. Otrais papildinātais izdevums. – R.: SIA Izglītības soļi, 2002. –
14. Karpova Ā., Personība. Teorijas un to radītāji. – R: Zvaigzne ABC, 1998.
15. Kundziņš K., Reliģijas mācība un ētika jaunatnes audzināšanā. Metodisks vadonis reliģijas skolotājiem. – R: Valtera un Rapas akc.sab izd., 1927.
16. Kūle M., Kūlis R., Filosofija. - Burtnieks, 1996.
17. Ļeņins V.I., Raksti.32. CK direktīvas komunistiem – izglītības tautas komisariāta darbiniekiem.– R.: Latvijas Valsts izdevniecība, 1951.
18. Ļeņins V.I., Raksti.32. Par izglītības Tautas komisariāta darbu - R.: Latvijas Valsts izdevniecība, 1951.
19. Lauksmans F., Filozofijas ABC. Jauni ceļi uz vecām atziņām. - R: Alberts XII, 1999
20. Markss K., Engelss F., Ļeņins V.I., Par vēsturisko materiālismu. – R: Liesma, 1967.
21. Mācīšanās ir zelts. Ziņojums, ko starptautiskā komisija par izglītību divdesmit pirmajam gadsimtam sniegusi UNESCO. – UNESCO LNK, 2001.
22. Meņs A., Reliģijas pirmsākumi, 1999.
23. Mūks R., Pauls Tillihs. Reliģija un kultūra.– R.: Jāņa Sēta, 1997.
24. Pedagoģija. Babanska J. redakcijā. – R: Zvaigzne, 1987.

25. Puškarevs I., Attīstības psiholoģija. – R: RaKa, 2001.
26. Raščevska M., Kristapsone S., Statistika psiholoģijas pētījumos. – R: Izglītības soļi, 2000.
27. Rubana I.M., Mācīties darot. – R., RAKA, 2000.
28. Students J.A., Vispārīgā pedagogija. I daļa. – R: RAKA, 1998.
29. Špona A., Audzināšanas teorija un prakse. – R: RaKa, 2001.
30. Valsts Pamatizglītības standarts. – R: Lielvārds, 1999.
31. Zelmenis V., Pedagoģijas pamati. – R.:RAKA, 2000.
32. Barth K., Evangelical Theology: An Introduction. – New York: Anchor Books, 1964
33. Barth K., The Humanity of God. – Richmond, Virginia: John Knox Press, 1964
34. Brandes D., Ginnis P. The Students Centred School. – Simon&Schuster (eds), 1993.
35. Elias J.L., Merriam S., Philosophical foundations of adult education. – Malabar, FL: Krieger, 1980.
36. Foucault M.: "What is Enlightenment?," *The Foucault Reader*, ed. Paul Rabinow - New York: Pantheon Books, 1984.
37. Foundations of America Education, Ed. Webb L.D., Metha A., Jordan K.F. – New York: Macmillan Publishing Comapny, 1992.
38. Fowler, James W. Stages of Faith = The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning. – San Francisco: Harper & Row, Publishers, 1981.
39. Gardner H., Intelligence reframed. - New York : Basic Books, 1999.
40. Ginsburg, A., Hanson, S. *Gaining ground: Values and high school success*. Washington, DC: U. S. Department of Education. 1986.
41. Groome T.H., Christian Religious Education. Sharing Our Story and Vision. – San Francisko: Harper & Row, publishers, 1980.
42. Lamont C, The philosophy of Humanism, Fifth edition, Revised and Enlarged. – New York: Frederick Ungar Publishing Co, 1965. - viii lpp
43. Lickona T., Educating for Character: How our Schools can teach respect and responsibility. New York, Toronto, London, Sydney, Auckland: Bantam Books, 1992.
44. Niebuhr H.R., Christ and Culture. – New York: Harper&Brothers Publishers, 1956.
45. Patterson C.H., Humanistic education.- Englewewood Cliffs, NJ: Littlefield, Adams, 1973.
46. Rahner K., Do You believe in God? - New York: Paulist Press, 1969.
47. Rahner K., Foundations of Christian Faith. An Introduction to the Idea of Christianity. – New York: A Crossroad Book, 1978.
48. Research Methods in Education. Fifth edition. Ed. Louis Cohen, Lawrence Manion, Keith Morrison. – London: RotledgeFalmer, 2000.
49. Tarasar C. J., Ortodox Theology and Religious Education. – Birmingham, Alabama:



- Religious Education Press, 1995.
50. Tasker G. ed., Social and Ethical Issues in Sexuality Education: A Resource for Health Education Teachers of Year 12 and 13 Students. – Christchurch: Christchurch College of Education, 2000.
  51. Tillich P., Theology of Culture. Ed. by Kimbell R.C. – New York: 1959.
  52. Tillich P., Theologian of the Boundaries. Ed. Taylor M.K. – Minneapolis: Fortress Press, 1991.
  53. Valett R.E., Humanistic education: Developing the total person. – St.Louis: C.V.Mosby, 1977.
  54. Wilber K., A Theory of Everything. An Integral Vision for Business, Politics, Science, and Spirituality. – Dublin: Gateway, 2001
  55. Woolver R., Scott K.P., Active Learning in social Studies: Promoting cognitive and Social Growth. – Glenview etc.: Scott, Foresman and Company, 1988.
  56. Tyler R.W., Basic Principles of Curriculum and Instruction. – Chicago: University of Chicago Press., 1949.
  57. Барт К., Очерк Догматики. Миф, религия, культура. – СПб: Алетейя, 2000.
  58. Бэрон Р., Ричардсон Д., Агрессия. – СПб: ПИТЕР, 1999.
  59. Фромм Э., Анатомия человеческой деструктивности. – М: АСТ, 1998.
  60. Фромм Э., Психоанализ и религия. Сборник: Сумерки богов. – М: 1989,
  61. Фромм Э., Человек для себя. – Минск: Издатель В.П.Ильин, 1997.
  62. Маркс К., Энгельс Ф., Ленин В.И., О Религии. Издание второе. – М: Издательство политической литературы, 1983.
  63. Можгинский Ю., Агрессия подростков. Эмоциональный и кризисный механизм. – СПб: Издательство Лань, 1999.
  64. Ожегов С.И., Словарь русского языка. – М. 1983.
  65. Прохоров А.О., Методики диагностики и измерения психических состояний личности. – М: PerSe, 2004.
  66. Тиллих П., Систематическое богословие. Том 1, 2; части 1, 2, 3. – Санкт-Петербург: Алетейя, 1998.
  67. Торндайк Э. Уотсон Д.Б., Бихевиоризм. – М: АСТ, 1998.
  68. Зеньковский В., Педагогика. – М: Православный Свято-Тихоновский Православный Институт 1996.
  69. Зубов А.Б., История Религий. Москва: Планета детей, 1997.

## **2. Mācību līdzekļi**

70. Akmentiņa I. etc., Mācību process: sociālās zinības.// Pamatizglītības mācību priekšmetu standartu ieviešana. Atbalsta materiāls skolotājiem. – R: Izglītības un zinātnes ministrija. Izglītības sistēmas attīstības projekts, 2004.

## **3. Žurnāli**

71. Buss A., Durkee A., An Inventory for Assessing Different Kinds of Hostility//Journal of Consulting Psychology, Vol.21, #4, 1957.
72. Learning from Religion//British Journal of Religious Education 18:2 – 1996
73. Maccoby M., Emotional attitudes and political choices//Politics and Society, 1972, #2
74. Petress K., Critical Thinking: An Extended Definition.// Education, Volume 124 # 3, 2004.
75. Quinn Mary M., Changing Antisocial Behavior Patterns in Young Boys: A Structured Cooperative Learning Approach.// Education and Treatment of Children. Vol.25, # 4, August 2002
76. Шилова М., Традиции и новации в исследовании проблем воспитания.// Педагогика # 006, 31.08.2003.

## **4. Rakstu krājumi**

77. Dāle P., Filozofija, reliģija un dzīve.No:Reliģiski-filozofiski raksti. # 1, R: A.Gulbja apgāds, 1925.
78. Jūlijs Aleksandrs Students. Dzīve un darbi. Rakstu krājums. – R.: RAKA, 1998.
79. Kundziņš K. jun., Sabiedrība un gara kopība (draudze).No: Reliģiski filozofiski raksti. III. – R: A.Gulbja grām.izd., 1930.
80. Kundziņš K., Kristietības būtība. No: Reliģiski filozofiski raksti.V. – R: A.Gulbja grām izd., 1936.
81. Vispārīgā didaktika un audzināšana. Zinātnisku rakstu krājums. – R.: LU PPI, 2001.
82. Education, Religion and Society. Essays in honour of John M.Hull. Ed.by Dennis Gloria Durka and Friedrich Schweitzer. – London: Routledge, 2006.
83. Gearon L., The teaching of human rights in religious education. The case of genocide. In: Education, Religion and Society. Essays in honour of John M.Hull. , ed. Dennis Bates etc. – London: Routledge, 2006.
84. Jackson R., Intercultural education and religious education. A changing relationship. In: Education, Religion and Society. Essays in honour of John M.Hull. , ed. Dennis Bates etc. – London: Routledge, 2006.
85. Schreiner P., Different approaches – common aims?. – Münster, CoGREE, 2002.
86. The Jesuit Ratio Studiorum: 400th Anniversary Perspectives. Ed. by Fr V.Duminuco –

NewYork: Fordham University Press, 2000.

87. Лоренц К., Агрессия. В: Психология человеческой агрессивности. Хрестоматия. – Минск: Харвест, 1999.
88. Румянцева Т., Факторы способствующие агрессии. В: Психология человеческой агрессивности. Хрестоматия. – Минск: Харвест, 1999.
89. Уилсон Р., Прометей восставший. // Психология человеческой агрессивности. Хрестоматия. – Минск: Харвест, 1999.

##### **5. Disertācijas, maģistru un bakalauru darbi, diplomdarbi**

90. Freibergs K., “Dieva pašatklāšanās” Karla Rānera teoloģijā: Bakalaura darbs. LU Teoloģijas fakultāte – Rīga: Latvijas Universitāte, 2000.
91. Garjāne B., Brīvas personības veidošanās vidusskolā: Promocijas darbs. LU PPI – Rīga: Latvijas Universitāte, 1998.
92. Geikina L., Tikumiskās audzināšanas iespējas personības pilnveidē: Maģistra darbs. LU PPF – Rīga.: Latvijas Universitāte, 1999.
93. Remese S.L. Reliģijas pedagoģijas teoriju attīstība: Promocijas darbs. LU PPI – Rīga: Latvijas Universitāte, 2002.
94. Rubene Z., Jauniešu kritiskās domāšanas izpēte studiju procesā universitātē: (vispārīgā pedagoģija): Promocijas darbs pedagoģijas doktora zin.grāda iegūšanai. LU Pedagoģijas un Psiholoģijas Institūts – Rīga: Latvijas Universitāte, 2003.
95. Sautiņš N., Harmoniskas personības veidošanās kristīgās skolas pedagoģiskajā procesā: Promocijas darbs. LU PPI – Rīga: Latvijas Universitāte, 2002.
96. Stoļarova I., Sekulārā un kristīgā humānisma morālizglītības principi un to atbilstība ētikas programmu saturam: Diplomdarbs. LU Teoloģijas fakultāte – Rīga: Latvijas Universitāte, 2004.

##### **6. Uzziņu literatūra**

97. Granta K., Pampe E., Vācu-latviešu vārdnīca. – R.: Avots, 1990.
98. Ideju vārdnīca. *Domātāji, teorijas un jēdzieni filozofijā, zinātnē, reliģijā, politikā, vēsturē un mākslā.* – R: Zvaigzne ABC, 1999
99. Latīņu-latviešu valodas vārdnīca, sastādītājs A.Gavrilova, Rīga : Zvaigzne, 1994.
100. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca. – R.: Zvaigzne ABC, 2000.
101. Psiholoģijas vārdnīca. G.Breslava redakcijā. – R: Mācību grāmata, 1999.
102. Raškēvičs J., Sosāre M., Angļu-latviešu vārdnīca. – R.: SIA apgāds LIVONIJA-5, 1993.
103. Svešvārdu vārdnīca. - Rīga: Norden, 1996.
104. Bakker Encyclopedia of Psychology, Ed. Benner D.G. – Michigan: Baker Book

House, 1985.

105. Dictionary of Christian Theology. Ed. By A.Richardson. – Philadelphia: The Westminster Press
106. Dictionary of the English Language, Fourth Edition. - The American Heritage: Houghton Mifflin Company, 2000.
107. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary. Tenth Edition. – Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster, Incorporated, 1993.
108. New Dictionary of Theology. Ed. S.B.Ferguson&D.F.Wright. – Illinois: InterVersityPress, 1988.
109. The Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles. – Oxford, At The Clarendon Press, 1950.
110. The Encyclopedia AMERICANA International Edition. Volume 9. – Danbury, Connecticut, Grolier Incorporated., 1993..
111. The Encyclopedia of religion. Ed. In chief M.Eliade. Volume 12 – New York: Macmillan Publishing Comapany, 1987.
112. The Encyclopedia of Religion. Ed. In Chief M.Eliade. Volume 2 – New York: Macmillan Publishing Comapany, 1987
113. Wahring G., Deutsches Wörterbuch. – Gütersloh, Bertelsman Lexikon Verlag, 1994.
114. Даль В., Толковый словарь. Том 1. – 1989.

#### **7. Elektroniskās informācijas avoti**

115. Bērni centrālajā un Austrumeiropā ir visvairākākie.[tiešsaiste]. Rīga:DELFI, 2006 – [atsauce 24.01.2006]. Pieejams: <http://www.delfi.lv/archive/print.php?id=13410574>
116. Bērnu noziedzības novēršanai nepieciešami septiņi miljoni latu. [tiešsaiste]. Rīga:DELFI, 2006 – [atsauce 16.02.2006.]. Pieejams: <http://www.delfi.lv/archive/index.php?id=13632423>
117. Centrālās Statistikas pārvaldes „Statistikas gadagrāmatu” [tiešsaiste] – [atsauce 15.03.2007.]. Pieejams: <http://data.csb.lv/pxweb2004/Database/Gadagramata/gadagramata.asp>
118. Geikina L., Kristīgo vai reliģijas mācību – papildus ētikai. [tiešsaiste] – [atsauce 15.03.2007]. Pieejams: <http://www.politika.lv/index.php?id=6044>
119. Kokareviča D., Šalva Amonašvili: Protiet uzpurēties! [tiešsaiste] - [atsauce 15.03.2007.]. Pieejams: [www.apollo.lv/portal/articles/17975](http://www.apollo.lv/portal/articles/17975)
120. Konceptija audzināšanas darbībai pamatizglītības un vidējās izglītības iestādēs.

- [tiešsaiste] Rīga: VJIC, 1999 – [atsauce 13.03.07.] Pieejams: [www.vjic.gov.lv/doc\\_upl/daudzkonceptija.doc](http://www.vjic.gov.lv/doc_upl/daudzkonceptija.doc)
121. Bell R., Hall R., *Impacts: Contemporary Issues and Global Problems*. [tiešsaiste]. Brisbane: Jacaranda Press, 1991. [tiešsaiste] – [atsauce 13.03.07.] Pieejams: <http://www.environment.gov.au/education/publications/tsw/modules/module8.html#res3>
122. *Clueless in Academe: An Interview with Gerald Graff* [tiešsaiste]. *The Morning News*, 16 September, 2003. – [atsauce 15.03.2007.]. Pieejams: [www.themorningnews.org/archives/personalities/clueless\\_in\\_academe\\_an\\_interview\\_with\\_gerald\\_graff.php](http://www.themorningnews.org/archives/personalities/clueless_in_academe_an_interview_with_gerald_graff.php)
123. *Defining Critical thinking*. A statement by Michael Scriven & Richard Paul for the National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction [tiešsaiste] – [atsauce 15.03.2007.]. Pieejams: <http://www.criticalthinking.org/aboutCT/definingCT.shtml>
124. *Dictionary of Philosophy of Mind*. [tiešsaiste] – [atsauce 15.03.2007.]. Pieejams: <http://philosophy.uwaterloo.ca/MindDict/behaviorism.html>
125. *Educating for Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action*. - UNESCO 1997. [tiešsaiste] – [atsauce 15.03.2007.]. Pieejams: [http://www.unesco.org/education/tlsf/TLSF/theme\\_a/mod01/uncom01t05s01.htm#culture](http://www.unesco.org/education/tlsf/TLSF/theme_a/mod01/uncom01t05s01.htm#culture)
126. Heap B., *Neo-Liberal-Humanist Pedagogy*. [tiešsaiste]. *The Alternative Orange*: Vol. 3, No. 1 (12-13,22), 2000 – [atsauce 15.03.2007.]. Pieejams: [www.etext.org/Politics/AlternativeOrange/3/v3n1\\_nlhp.html](http://www.etext.org/Politics/AlternativeOrange/3/v3n1_nlhp.html)
127. Hiemstra R., *Translating personal values and philosophy into practical action*. In R.G.Brockett (Ed.), *Ethical issues in adult education*. [tiešsaiste]. New York: Teachers College, Columbia University, 1988. – [atsauce 15.03.2007.]. Pieejams: <http://home.twny.rr.com/hiemstra/philchap.html>
128. Hoerdoerfer P., *Religious Humanisms: The Past We Inherit; The Future We Create*. [tiešsaiste] North American Committee for Humanism (NACH), 1998 – [atsauce 15.03.2007.]. Pieejams: <http://www.humanismtoday.org/vol12/hoerdoerfer.html>
129. Karl Rahner (1904 – 1984) [tiešsaiste] – [atsauce 15.03.2007.]. Pieejams: [www.island-of-freedom.com/RAHNER.HTM](http://www.island-of-freedom.com/RAHNER.HTM)
130. *Religion, Values, Culture and Sustainable Development*. [tiešsaiste] – [atsauce 15.03.2007.]. Pieejams: [http://www.unesco.org/education/tlsf/TLSF/theme\\_c/mod10/uncom10bod.htm](http://www.unesco.org/education/tlsf/TLSF/theme_c/mod10/uncom10bod.htm)
131. Sherman F., *Tillich's Social Thought: New Perspectives*. [tiešsaiste] *Christian Century*, February 25, 1976, pp. 168-172. The Christian Century Foundation – [atsauce 15.03.2007.]. Pieejams: <http://www.religion-online.org/showarticle.asp?title=1848>
132. Tillich P., *The Church and Contemporary Culture*. [tiešsaiste]. *World Christian*

- Education, Second Quarter, 1956, pp. 41-43. – [atsauce 15.03.2007.]. Pieejams: <http://www.religion-online.org/showarticle.asp?title=2521>
133. Tyler R.W., Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press, 1949. un Curriculum theory and practice [tiešsaiste]. – [atsauce 15.03.2007.]. Pieejams: <http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm>
134. What is Cultural Diversity? [tiešsaiste] – [atsauce 15.03.2007.]. Pieejams: [http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL\\_ID=13031&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=13031&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
135. Кравченко А. И., Культурология: Словарь. – М: Академический проект, 2000 [tiešsaiste] – [atsauce 15.03.2007.]. Pieejams: [www.countries.ru/library/terms/tc.htm](http://www.countries.ru/library/terms/tc.htm)

## **PIELIKUMI**

## Jēdzienu saturs

Agresija	Agresivitāte
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Starptautiskām tiesībām neatbilstoša spēka lietošana pret citas valsts <i>suverenitāti</i>, teritoriālo neaizskaramību vai politisko neatkarību.<sup>1</sup></li> <li>• Agresīva uzvedība –(lat.<i>agressio</i> – uzbrukums) destruktīva uzvedība (parasti ļaunprātīga); uzbrukums pirmām kārtām cilvēkiem. Daži psihologi uzskata, ka galvenais agresijas iemesls ir <i>frustrācija</i>, citi uzskata, ka agresija veidojas kā iemācīta, sociāli akceptēta uzvedības forma. Biologi agresiju bieži vien saprot kā iedzimtu instinktu, kas izplatīts visā dzīvnieku pasaulē. Etologs K. Lorencs uzskata, ka agresija pilda galvenokārt sugas iekšējās atlasses mehānisma funkciju, kas sabiedrībā zaudē savu nozīmi, bet saglabājas panākumu kaldināšanā sportā, karā un citās ekstremālās vai konkurences situācijās. Cilvēku agresijai ir vismaz trīs funkcijas: 1) sava mērķa sasniegšana; 2) atslodze; 3) pašrealizācija un pašapliecināšanās. Bērnībā agresija izpaužas kā sekundārs process, kā reakcija uz <i>nelabvēlīgu audzināšanas stilu</i> vai bērna nespēju ar konstruktīvu darbību un saskarsmi apmierināt savas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dziņa uzbrukt, apspiest, iznīcināt.<sup>10</sup></li> <li>• Individuāla vai grupas īpašība: 1) uzvedības tendence uzbrukt apkārtējiem cilvēkiem vai, retāk, dzīvniekiem; 2) uzbrūkošais mērķu sasniegšanas stils. Agresivitāte var mainīties plašā diapazonā ne tikai attiecībās starp cilvēkiem, bet arī katra konkrēta indivīda izpausmēs, galvenokārt atbilstoši sociālās mijiedarbības efektivitātei.<sup>11</sup></li> <li>• Psihiska gatavība agresīvai rīcībai, stabila tieksme uz asu, agresīvu uzvedību, rīcību. Agresivitāte var būt rakstura īpašība, kas ne vienmēr vērojama tieši, bet par to spriež, izvērtējot cilvēka rīcību. Agresivitāte īpaši novērojama pusaudžu vecumā kā pretošanās pazemojumiem, vardarbībai.<sup>12</sup></li> <li>• Psiholoģiska īpašība.<sup>13</sup></li> <li>• Īstenojas vairākos (domāšanas, valodas un rīcības) līmeņos. Pie tās daudzajām izpausmēm pieder tīksmināšanās par cita nelaimi, neadekvāta kliegšana, lamas un lāsti, tīša savainošana un postīšana, aukstasinīga atreibība negaidītā brīdī, neapdomīgas ātras dusmas, kurās viss tiek sasists smalkās lauskās. Šie kaitējumi sev un citiem tiek nodarīti ne tikai individuālā līmenī: naida kurināšana starp</li> </ul>

<sup>1</sup> Svešvārdu vārdnīca. – Norden, 1996. – 22.lpp



vajadzības un intereses. Kriminogēnās grupās agresija izpaužas jau kā uzvedības stils. Pēc savas virzības agresiju var iedalīt: **a) instrumentālajā; b) naidīgajā; c) pārceltajā** (loti bieži ģimenē). Pēc formas agresiju visbiežāk iedala verbālajā (runas), fiziskajā un **pastarpinātajā** agresijā. Daudzi pētījumi liecina, ka zēni gandrīz visos vecumos vairāk aizraujas ar fizisko agresiju. To apliecina arī noziegumu statistika. Pēdējos gados agresiju iedala arī reaktīvajā (izprovocētā) agresijā. Parasti reaktīvā agresija ir uzskatāma par taisnīgu. Agresijas sociālais pamats ir konkurence, kas ir neizbēgama plašā sabiedrībā, bet no tās jāizvairās izglītības sistēmā un ģimenē. Vecākiem jāzina, ka pārmērīgi stingras prasības un sodi var veicināt agresijas nostiprināšanos bērna uzvedībā.<sup>2</sup>

- Instrumentālā – uzbrukuma iemesls ir cilvēka vai dzīvnieka uzvedības uztvere kā šķērslis, kā mērķu sasniegšanas traucējums. Indivīds it kā izmanto agresiju kā mērķu sasniegšanas līdzekli, instrumentu.

lielākām kopienām un tautām var novest pat līdz kariem un genocīdam. Tādēļ psiholoģija cenšas atrast metodes agresijas mazināšanai, kas būtu pielietojamas vismaz individuālā līmenī. Lielākoties tiek izšķirtas šādas jomas: tipisku agresiju izraisošu situāciju analīze; konstatējumi par agresiju mazinošu uzvedību (tostarp mācīšanās atlikt paša vajadzības), atreaģēšana, problēmrisināšanas tehniku izstrāde; iespēju meklējumi prosociālas uzvedības apguvei.<sup>14</sup>

<sup>2</sup> Psiholoģijas vārdnīca. G.Breslava redakcijā. – R.: Mācību Grāmata, 1999. – 7.lpp

<sup>3</sup> Psiholoģijas vārdnīca. G.Breslava redakcijā. – R.: Mācību Grāmata, 1999. – 8.lpp

<sup>4</sup> Psiholoģijas vārdnīca. G.Breslava redakcijā. – R.: Mācību Grāmata, 1999. – 8.lpp

<sup>5</sup> Psiholoģijas vārdnīca. G.Breslava redakcijā. – R.: Mācību Grāmata, 1999. – 8.lpp

<sup>6</sup> Psiholoģijas vārdnīca. G.Breslava redakcijā. – R.: Mācību Grāmata, 1999. – 8.lpp

<sup>7</sup> Reņģe V., Sociālā psiholoģija. – R.: Zvaigzne ABC, 2002. – 71.lpp

<sup>8</sup> Psiholoģijas atlants. Attēli un teksti. 1.daļa. – R.: Zvaigzne ABC, 231.lpp

<sup>9</sup> Бэрон Р., Ричардсон Д., Агрессия. – СПб: ПИТЕР, 1999. – 26 с.

<sup>10</sup> Svešvārdu vārdnīca. – Norden, 1996. – 22.lpp

<sup>11</sup> Psiholoģijas vārdnīca. G.Breslava redakcijā. – R.: Mācību Grāmata, 1999. – 8.lpp

<sup>12</sup> Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca. Autoru kol. V.Skujīņas vad. – R.: Zvaigzne ABC, 2000. – 8.lpp

<sup>13</sup> Reņģe V., Sociālā psiholoģija. – R.: Zvaigzne ABC, 2002. – 71.lpp

<sup>14</sup> Psiholoģijas atlants. Attēli un teksti. 1.daļa. – R.: Zvaigzne ABC, 231.lpp

Pie instrumentālās agresijas pieskaitāma arī *spēļu agresija*, kad, piemēram, zēns vedina meiteni rotaļāties kopā, izmantojot spēku. Meitene savukārt bieži uz to reaģē ar *naidīgo agresiju*. Ļoti bieži arī vecāki un skolotāji jauc instrumentālo (visvairāk spēļu agresiju) ar naidīgo agresiju.<sup>3</sup>

- Naidīgā – uzbrukuma iemesls ir niknums un *naids* pret objektu kā tādu. Parasti tieši naidīgā agresija ir visstiprākā un var turpināties līdz pilnīgai ienaidnieka garīgajai un fiziskajai iznīcināšanai. Naidīgai agresijai ir raksturīga uzkrāšanās (akumulācija). Daudzās situācijās neizpaustā naidīgā agresija var gandrīz bez jebkāda iemesla pēkšņi izpausties ieteikta afekta formā.<sup>4</sup>
- Pārnestā – uzbrukums, kas vērsts pret gadījuma rakstura un bieži vien nevainīgu objektu (par tādu var kļūt kā cilvēks, tā dzīvnieks vai priekšmets), jo cilvēks ir nikns, bet nevar vērst savu *agresiju* pret īsto vainīgo sociālu apsvērumu dēļ attiecīgajā vietā un laikā. Bieži, it īpaši pusaudžu vecumā, agresija rodas sakarā ar vispārēju neapmierinātību ar dzīvi, ar nelabvēlīgu sociālo situāciju.<sup>5</sup>
- Pastarpinātā – agresija, kas nav tieši vērsta pret naida objektu, bet izpaužas, nodarot ļaunu netiešā veidā (piemēram, pildspalvas nozagšana skolēnam pirms kontroldarba vai nepatīkamu

baumu izplatīšana).<sup>6</sup>

- Ir uzvedība ar nolūku nodarīt citam kaitējumu, ciešanas.<sup>7</sup>
- Pieder pie psiholoģijā visbiežāk aplūkotajām emocijām. Ir vismaz 37 teoriju grupas (Benešs,1981), kas pētī agresijas izpausmes dažādās jomās – no zoopsiholoģijas līdz kibernetikai.<sup>8</sup>
- Agresija ir jebkura uzvedības forma, kuras mērķis ir aizvainot vai nodarīt kaitējumu citai dzīvai būtnei, kura nevēlas šādas attiecības.<sup>9</sup>

## Cīņu (karu) skaits pa gadsimtiem (Fromms, 283 )

Laika periods	Cīņu (karu) skaits
1480 – 1499	9
1500 – 1599	87
1600 – 1699	239
1700 – 1799	781
1800 – 1899	651
1900 – 1940	892

Pirmatnējo cilšu salīdzinājums agresivitātes aspektā<sup>15</sup>

A sistēma	B sistēma	C sistēma
<b>Dzīvību apliecinoša sabiedrība</b>	<b>Agresīva, bet ne destruktīva sabiedrība</b>	<b>Destruktīvas sabiedrības</b>
Visi ideāli, institūti, paražas un tikumi orientēti saglabāt dzīvību jebkādos tās aspektos.	Plaši sastopams individuālisms, konkurence un hierahiska kārtība.	Izceļas ar agresivitāti, cietsirdību un sabiedrības locekļu postošajām nosliecēm.
Audzinašana noris draudzīguma garā.	Agresivitāte un karš tiek uzskatītas par normālām parādībām.	
Sieviešu un vīriešu līdztiesība.		
Attieksme pret seksu pozitīva un kopumā toleranta.		
Izteikta kooperācija.		
Dominējošas attiecības – drošums, uzticēšanās un obligātums.		
Raksturīgs labs		

<sup>15</sup> Фромм Э., Анатомия человеческой деструктивности. – М: АСТ, 1998. – 224 - 237 с.

<p>noskaņojums, optimisms.</p> <p>Gandrīz nav sastopama skaudība, godkāre un alkatība.</p> <p>Nav novērots individuālisms un konkurence.</p>		
<p>Neeksistē represīvie institūti.</p> <p>Nav noziegumu, sodu.</p> <p>Kara institūts neeksistē vai tam ir niecīga loma.</p> <p>Audzināšanā neeksistē miesas sodi.</p>	<p>Sistēmu caurstrāvo virišķīgās agresivitātes gars, individuālisms, vēlme veikt un iegūt lietas un sasniegt nospraustos uzdevumus.</p>	<p>Valda kareivīgs gars, naidīgums un bailes, izplatītas viltība un nodevība.</p> <p>Ievērojama loma privātīpašumam (ja ne materiālam, tad simbolu).</p> <p>Izteikta konkurence; stingri hierarhiska sabiedrība, bieži karo.</p>

Labdabīgās agresijas raksturojums<sup>16</sup>*Pseidoagresija:*

- agresija bez nolūka, kuras rezultātā nodarīts kaitējums dzīvīvajam bez iepriekšēja nolūka vai nejaušības rezultātā;
- spēles agresija, kura atklājas, piemēram, sporta spēļu laikā un kurai nav ļaunprātīgi nodomi, bet gan vēlme apliecināt savu veiklību un meistarību;
- agresija kā pašapliecināšanās<sup>17</sup>, kuru iespaido vīrišķo hormonu daudzums, palīdz sasniegt jebkuru mērķi gan radošas aktivitātes veidā, gan ļaunprātīga nodarījuma veidā. Personības mērķtiecību atbalstoša agresivitāte ir īpašība, kas nepieciešama gan noteiktām darbības jomām, gan indivīda izdzīvošanas spējām.

*Aizsargagresija:*

- vitālo interešu aizsardzība.<sup>18</sup> Cilvēka vitālo interešu loks ir plašāks nekā dzīvniekiem. Tas ietver sevī sekojošus elementus: 1) savas koordinātu sistēmas, vērtību orientācijas saglabāšana; 2) godbijības objektus (vērtības, ideāli, senči, tēvs, māte, tēvzeme, reliģija u.c.);
- iespējama divu veidu aizsargagresijas izpausmes: bēgšana un uzbrukums. Bēgšanas stratēģijas izvēli nosaka draudu intensitāte un pašpārliecinātības līmenis (psihiskā izturība);
- pašpārliecinātības trūkums rosina bailes, kuru pārvarēšanas efektīvs līdzeklis ir agresivitāte;
- narcisisms<sup>19</sup> ir viens no aizsargagresijas nozīmīgākajiem avotiem. Ja tiek apdraudēts narcisisms, tad cilvēks to uztver kā savu vitālo interešu apdraudējumu. Viens no cilvēces agresivitātes nozīmīgākajiem avotiem ir grupas narcisisms, kas arī tiek uztverts kā vitālo interešu aizskārums. Grupas narcisisma reakcija uz apdraudējumu ir intensīvāka nekā narcisiem-individuālistiem.
- cilvēka reakcija uz mēģinājumu atņemt viņam ilūzijas jeb mēģinājumu atjaunot „izstumtās” dziņas vai fantāzijas, ir viens no aizsargagresivitātes avotiem. Patiesība nereti

<sup>16</sup> Фромм Э., *Анатомия человеческой деструктивности*. – М: АСТ, 1998. – 243 – 286 с.

<sup>17</sup> Fromms, runājot par pašapliecināšanos kā agresijas impulsu, norāda uz konstatējumu, ka indivīds, kuram iespējams īstenot savu pašapliecināšanās agresiju, kopumā demonstrē draudzīgāku uzvedību nekā indivīds, kuram nepiemīt ofensīva mērķtiecība. Autoritārisms ģimenē un sabiedrībā ir faktors, kas samazina šo pašapliecināšanās agresiju. (Fromms, 255)

<sup>18</sup> Froms uzskata, ka tikai cilvēki spēj izraisīt aizsargagresijas reakciju ar „smadzeņu skalošanas” metodēm (manipulācijas, meli u.c.).

<sup>19</sup> „Narcisismu iespējams raksturot kā emocionālu stāvokli, kas izriet no reālas cilvēka intereses tikai par savu personu, savu ķermeni, savām vajadzībām, savām domām, savām jūtām, savu īpašumu u.c.”(Fromms, 264)

izraisa aizsargagresivitāti cilvēkos, kas nodarbojas ar patiesības „izstumšanu”;

- paklausības un pakļāvības vārdā noteiktai hierarhiskai sistēmai nereti tiek izrādīta agresivitāte, piemēram, karavīru pakļaušanās subordinācijai kaujas apstākļos.

Aizsargagresiju iespējams ierobežot, mazinot reāli to provocējošos faktoros :

- 1) vitālo interešu apdraudējuma mazināšana gan indivīdiem, gan grupām, uzlabojot dzīves apstākļus (sustainably living, UNESCO);
- 2) tādas sociālās sistēmas radīšana, kurā izjaukta sociālo slāņu hierarhiskā kārtība (nav elitāro grupu);
- 3) indivīdu un grupu kritiskās domāšanas prasmju attīstība ;
- 4) vērtību sistēmas „vara-īpašums-kontrole” maiņa pret vērtību sistēmu „izaugsme-dzīvība”, principu „piederēt-krāt” aizstāt ar principu „būt-dalīties”;
- 5) autoritāru sistēmu izskaušana ģimenē un sabiedrībā;
- 6) šādu pārmaiņu pamats ir Budas, Jēzus Kristus un apgaismības humānistu sociālās idejas.

#### *Instrumentālā agresija:*

- Instrumentālās agresijas mērķis nav vis pašmērķīga destrukcija, bet gan tieksme iegūt nepieciešamo un vēlamo.
- Ja nepieciešamība tiek interpretēta kā vitālo interešu nodrošinājums, tad šāda veida agresiju iespējams kvalificēt kā fizioloģiski noteiktu. Nereti patērētājsabiedrībā , kas ir brīvā tirgus ekonomikas rezultāts, par vēlamo nepieciešamo tiek uzskatītas dažādas ražotāju rosinātas vēlmes, turklāt to tūlītējs papildījums.<sup>20</sup> Alkatība un skopums, kas nav nodrošināta ar līdzekļiem to nodrošināšanai, ir destrukcijas iemesls. Tomēr pati destrukcija nav mērķis, bet tikai līdzeklis.

---

<sup>20</sup> Rietumu kultūrā tiek sekmēta tāda rakstura īpašība kā alkatība: krāšanas vajadzība, pārmērība pārtikas lietošanā, nesavaldība seksā, varas un slavas kāre u.c. Parasti kāda no alkatību raksturojošajām sfērām kļūst par konkrētās personības tieksmi/kaisli, tomēr kopīgais visiem alkatīgiem cilvēkiem ir viņu nepiesātināmība un neapmierinātība. Alkatība ir cieši saistīta ar skopumu/mantrausību, kas ir viena no spēcīgākajām neinstinktīvajām dziņām. Fromms uzskata, ka skopums ir neveiksmīgas personības attīstības patoloģiska izpausme un viens no lielākajiem grēkiem pasaules lielāko reliģiju ētiskajās sistēmās. (Fromms, 273-274)

### Audzināšanas jēdziena satura pētījums

Pēdējā laikā pedagogijas zinātnē notiek diskusija par audzināšanas jēdziena “izžušanu” un nenoteiktību.<sup>21</sup> No vienas puses jēdziena skaidrojumā tiek likts uzsvars uz audzināšanas normatīvo un piespiedu raksturu, kas potenciāli varētu ierobežot personības brīvu attīstību, no otras puses audzināšana tiek saprasta, kā galvenais audzināmā socializācijas un kulturalizācijas līdzeklis, kas palīdz un rada iespējas personības brīvai attīstībai noteiktā laikā un vidē.

Autore par atskaites punktu jēdziena raksturojumam izmantos Latvijā pēdējā laikā klajā nākušo “Pedagoģijas terminu skaidrojošo vārdnīcu” (2000).

#### Audzināšana –

- (plašā nozīmē) mērķtiecīgi organizēts cilvēkdarbības process, kas virzīts uz sociālās kultūras pieredzes nodošanu no paaudzes paaudzei, uz jaunās paaudzes vērtīborientāciju un pašregulācijas veidošanu un garīguma izkopšanu. Audzināšanas procesā veidojas un attīstās nozīmīga personības attieksme pret cilvēku, cilvēka darbu, kultūras vērtībām, dabu, sabiedrību, valsti. Tas nodrošina iespēju kļūt par pilntiesīgiem sabiedrības locekļiem, pašiem noteikt savu dzīvi, rīcību un būt atbildīgiem.
- (šaurākā nozīmē) pieauguša cilvēka darbība, kuras nolūks ir bērna (jaunieša) attīstības vadīšana vēlamā virzienā, gādājot, rūpējoties par viņu, mācot, izglītojot, izkopjot dzīvei vajadzīgās praktiskās iemaņas, iesaistot konkrētās sabiedriskās dzīves situācijās, veidojot viņam iekšējās izaugsmes nosacījumus.

**angliski – education**

**vāciski – Erziehung**

**krieviski – воспитание<sup>22</sup>**

Minētais apraksts atklāj, ka audzināšanas definīcija ietver gan procesa aprakstu (mērķtiecīgi organizēts), gan audzināšanas saturu (veidojas un attīstās attieksme), gan sasniedzamo rezultātu (kļūt par pilntiesīgiem sabiedrības locekļiem). Plašākās nozīmes skaidrojums atklāj audzināšanas satura elementus, sašaurinot tos līdz sociālās kultūras transmisijai (process, kura ietvaros iepriekšējās paaudzes kultūra tiek nodota nākošai paaudzei ar mācību starpniecību)<sup>23</sup>. Tādējādi aprakstam pietrūkst jēdziena vispārinājuma iespējas. Šaurākās nozīmes skaidrojums savukārt akcentē tikai pedagoģiskās mijiedarbības viena subjekta (pieaugušā)

<sup>21</sup> Gudjons H. Pedagoģijas pamatatziņas. – R.: Zvaigzne ABC, 1998. – 201. – 202. lpp.

<sup>22</sup> Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca. – R.: Zvaigzne ABC, 2000. – 24. lpp.

<sup>23</sup> Kultūras tipoloģija tiek būvēta, pamatojoties uz vairākiem kritērijiem: saikne ar reliģiju; reģionāli etniskā īpatnība; piederība noteiktam sabiedrības vēsturiskajam tipam; saikne ar teritoriju; saimnieciskā darbība; sabiedriskās darbības joma; specializācija; etniskā piederība; meistarības līmenis un auditorijas tips. Definējot audzināšanu kā kultūras transmisijas procesu, tiek ņemts vērā tikai viens no kritērijiem – sabiedriskās darbības joma jeb sociālā kultūra. – Кравченко А. И., Культурология: Словарь. – М.: Академический проект, 2000 [tiešsaiste] – [atsauce 15.03.2007.]. Pieejams: [www.countries.ru/library/terms/tc.htm](http://www.countries.ru/library/terms/tc.htm)



darbības aprakstu, neatklājot audzināmā kā līdzvērtīga audzināšanas procesa dalībnieka iespējas.<sup>24</sup> Šaurākās nozīmes skaidrojums patiesībā sasaucas ar piedāvāto vācu – *Erziehung*. Minēto apsvērumu rezultātā autore, lai izveidotu audzināšanas definīciju, aplūkos un salīdzinās piedāvātos jēdziena skaidrojumus trīs dažādās valodās.

No minētā avota piedāvātajiem jēdziena tulkojumiem autore savā darbā izvēlas pieturēties pie angļu *education*<sup>25</sup> jēdziena izpratnes, jo tas ietver sevī trīs savstarpējā mijšakarībā atrodošās nozīmes - 1) audzināšanu; 2) izglītību; 3) attīstīšanu<sup>26</sup>, tādēļ visprecīzāk ataino audzināšanas komplekso dabu.<sup>27</sup>

*Education* – 1 a: the action or process of educating or of being educated; also: a stage of such a process b: the knowledge and development resulting from an educational process  
2: the field of study that deals mainly with methods of teaching and learning in schools<sup>28</sup>

1 a: Audzināšanas/izglītošanas darbība vai process, kā arī būt audzinātam/izglītotam b: audzināšanas/izglītošanas procesa rezultātā iegūtas zināšanas vai attīstība 2: mācību joma, kas pamatā aplūko mācīšanas un mācīšanās metodes skolā. No minētā avota sniegtās informācijas secinām, ka jēdziens “education” ietver gan mērķtiecīgu darbību no ārpuses, gan paša audzināmā patstāvīgu darbību. Mērķis šādai darbībai/procesam ir audzināmā zināšanas un attīstība. Minētais jēdziens savā sarežģītībā ietver sevī arī audzināšanas/izglītošanas metodiskos aspektus.

Audzināšanas darbība vai process; audzināšanas rezultāts, kas ir noteiktu prasmju mācīšanās vai rakstura disciplīnas iegūšana, tāpat arī vingrinājumu darbība vai process norādītos vai ierastos mācību vai disciplīnasursos.

Sinonīmi – *audzināšana, instruēšana, mācīšana, vingrināšanās, uzvedība*. Audzināšana, patiesībā nākotnes iztēlošanās, nozīmē ne tik daudz zināšanu uzkrāšanu, atklāšanu, kā intelekta disciplinēšanu, principu pamatotību un sirds priekšrakstus (sirdsapziņu). Instruēšana saistībā ar audzināšanu ir tā daļa, kas nodrošina apziņu ar zināšanām. Mācīšana nozīmē vienkārši būt tuvam (personiskam) attiecībās, tas tāpat ir attiecināms uz konkrētām mācībām - mācīt runāt noteiktu valodu vai mācīt sunim trikus. Vingrināšanās ir audzināšanas nozare, kuru galvenie elementi ir uzdevumi vai praktiski vingrinājumi ar nolūku attīstīt spējas, lai veiktu citas fiziskās vai domāšanas darbības. Uzvedība parasti saistās ar paražām un ieradumiem, kā arī ārējiem norādījumiem.

<sup>24</sup> It īpaši jāņem vērā aktuālā diskusija par audzināšanas “tradicionāli” normatīvo dabu un mūsdienu vērtību pārvērtēšanas procesu saistībā ar audzināšanas mērķiem (Gudjons, 212); par šo minēts arī Brecinkas audzināšanas definīcijas kritikā (Gudjons, 205).

<sup>25</sup> Jēdziens *education* nozīmē vienlaicīgi gan audzināšanu, gan izglītību, pēdējais no šiem mūsdienu diskusijās par audzināšanas jēdzienu nereti tiek minēts kā lietojams audzināšanas jēdziena vietā ar plašāku nozīmi (Gudjons, 220-221).

<sup>26</sup> Raškēvičs J., Sosāre M., Angļu-latviešu vārdnīca. – R.: SIA apgāds LIVONIJA-5, 1993. – 164. lpp.

<sup>27</sup> Zelmenis V., Pedagoģijas pamati. – R.: RAKA, 2000.

<sup>28</sup> Merriam-Webster's Collegiate Dictionary. Tenth Edition. – Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster, Incorporated, 1993. – 367 lpp.

Šajā definīcijas izvērsumā skaidri iespējams saskatīt audzināšanas saistību ar vērtībām (principu pamatotību), normām (sirdsapziņa, ieradumi, ārējie norādījumi) un mērķiem (nākotnes vīzija, uzkrātas zināšanas un attīstītas spējas).

Iepretim šim skaidrojumam vācu jēdziens.

*Erziehung* – 1) audzināšana; 2) audzēšana<sup>29</sup>

jeb

*planmäßige u. Zielgerichtete Einwirkung auf junge Menschen, um sie mit all ihren Fähigkeiten u. Kräften geistig, sittlich u. körperlich zu formen u. zu verantwortungsbewußten u. charakterfesten Persönlichkeiten heranzubilden*

*mērķtiecīga ietekmēšana, ar mērķi veidot fiziski un garīgi atbildīgu personību, izmantojot visas esošās īpašības<sup>30</sup>, vairāk saistās ar audzināšanas normatīvo un piespiedu raksturu (ietekmēt un veidot) un, izmantojot jau esošās personības potences, nenorāda uz sociālajiem aspektiem. Vācu *Ereziehung* angļu tulkojumā nozīmē mācības, vingrināšanos (viens no *education* aspektiem), savukārt iepriekšminētais skaidrojums vairāk atbilst vācu vārdam *Ausbildung* (zināšanas, kultūra), kas atrodams *The Collins Large German Dictionary*.*

Krievu valodas jēdziens

*воспитание – навыки поведения привитие в семье, школе, средой и проявляющиеся в общественной жизни.<sup>31</sup>*

*uzvedības paradumi, kas ieaudzināti ģimenē, skolā, vidē un atklājas sabiedriskajā dzīvē* norāda uz audzināšanas rezultātiem, kas atklājas audzināmā sociālajā darbībā – dzīvē (sociālais aspekts, *bibehaviorisms*). Šo papildina skaidrojošajā vārdnīcā lasāmais.

*Воспитать кого, заботиться о вещественных и нравственных потребностях малолетнего до возраста его; в низшем значении – вскармливать, возвращать (о растении), кормить и одевать до возраста; в высшем значении – научать, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно<sup>32</sup>*

*rūpēties par mazgadīgā materiālajām un garīgajām vajadzībām līdz viņa pieaugumam, šaurākā nozīmē – barot, audzēt (par augiem), barot un apgērbt līdz pieaugumam; plašākā nozīmē – mācīt, pamācīt, iemācīt visu, kas nepieciešams dzīvē, iezīmē tikai vienu no trim iepriekšminētajiem aspektiem (mērķtiecīga darbība un atbildība no audzinātāja puses).*

<sup>29</sup> Granta K., Pampe E., Vācu-latviešu vārdnīca. – R.: Avots, 1990. – 214 lpp.

<sup>30</sup> Wahring G., Deutsches Wörterbuch. – Gütersloh, Bertelsman Lexikon Verlag, 1994. – 531 lpp.

<sup>31</sup> Ожегов С.И., Словарь русского языка. – М. 1983.

<sup>32</sup> Даль В., Толковый словарь. Том 1. – 1989. – 249 с.

## V.I.Ļeņina darbu analīze izglītības mērķu, uzdevumu un satura aspektā

Masu pāraudzināšana, organizēšana un apmācīšana, zināšanu izplatīšana **cīņā**<sup>33</sup> ar “tumsību un nekulturālumu, mežonību un mežonībā noslīgšanas mantojumu.”<sup>34</sup> Iepriekšējam (buržuāziskajam/pilsoniskajam) izglītības saturam piemīt divi galvenie trūkumi: 1) pārāk daudz buržuāziskās inteliģences pārstāvju<sup>35</sup>; 2) sīkburžuāzisko darbaļaužu plašo masu nespēja organizēties analfabētisma mazināšanai. Paliek aktuāls jautājums, kā šo uzdevumu paveikt - plānveidīga, vienota organizācija.<sup>36</sup>

Veco paradigmu raksturo plurālisma trūkums un izvēles neiespējamība. Vienas partijas **diktatūra** – vienas ideoloģiskās sistēmas pārkums pār citām, patiesībā ikvienas alternatīvas noliegums.<sup>37</sup>

Par izglītības un reliģijas attiecībām ir skaidri definēta pozīcija – “starp citu piebilstot, Feierbahs ļoti zīmīgi atbildējis tiem, kas aizstāv reliģiju kā “mierinājuma” avotu cilvēkiem, ka mierināt vergu ir izdevīga nodarbība vergu īpašniekiem, bet īstais vergu aizstāvis māca viņiem sašutumu, sacelšanos, jūga gāšanu, bet nepavisam “nemierina”<sup>38</sup> viņus.” Raksturojot sulaini kā sociālo tipu, darbā “Sulaiņa istabā” lojalitāte tiek pārdēvēta par liekulību un glēvulību.<sup>39</sup>

Izglītība (mācības un audzināšana) tiek uzskatīta par vienu no šķiru **cīņas** aspektiem<sup>40</sup>. “Jo kulturālāka bija buržuāziskā valsts, toties izsmalcinātāk tā meloja, apgalvodama, ka skola varot būt ārpus politikas un kalpot visai sabiedrībai”.<sup>41</sup> Izglītības darbs skolā ir **cīņa** par buržuāzijas gāšanu, skola ārpus dzīves un politikas nav iespējama. Revolucionārā **cīņa** kā patiesā skola.<sup>42</sup> Izglītība kā ierocis **cīņā** par atbrīvošanos.

Lai veiktu uzdevumus un sasniegtu izvirzītos mērķus, nepieciešams apvienot partijas darba metodes, strādājot ar masām, ar kultūras un izglītības darba metodēm.<sup>43</sup> Viens no veidiem – izmantot partijas organizācijas kā propagandas orgānus.<sup>44</sup>

Skola kā cilvēka personības audzināšanas **ierocis**.<sup>45</sup> Izglītības mērķis – sagatavot īstus dzīves saimniekus.<sup>46</sup>

<sup>33</sup> Turpmāk tekstā **izceltie** vārdi norāda uz militārās terminoloģijas dominanti ideoloģiskā līdera runās un rakstos. Tas raksturo īpašo ideoloģijas militāro un agresīvo garu.

<sup>34</sup> Ļeņins V.I., Raksti.29. – R.: Latvijas Valsts izdevniecība, 1951. – 295. lpp.

<sup>35</sup> Turpat 296. lpp., šeit tiek domāti tie inteliģences pārstāvji, kas bija antimarksistiski noskaņoti.

<sup>36</sup> Turpat 298. lpp.

<sup>37</sup> Turpat 482. lpp., runa Viskrievijas I izglītības darbinieku kongresā 1919.g.

<sup>38</sup> Turpat 487. lpp., Sulaiņu istabā.

<sup>39</sup> Turpat 487. lpp.

<sup>40</sup> Ļeņins V.I., Raksti.28. – R.: Latvijas Valsts izdevniecība, 1951. – 67. lpp., runa Viskrievijas I izglītības darbinieku kongresā 1918.g.

<sup>41</sup> Turpat 67. lpp.

<sup>42</sup> Turpat 68. lpp.

<sup>43</sup> Turpat 403. lpp. Runa guberņu Tautas izglītības nodaļu ārpuskolas apakšnodaļu pārziņu II apsriedē 1919.g.

<sup>44</sup> Turpat 404. lpp.

Komunistiskās jaunatnes organizācijas pamatuzdevumi ir veidot sabiedrību, kur cilvēku starpā vairs nepastāvēs ekspluatatorisku attiecību.<sup>47</sup> Jaunatnei jāmacās komunisms. Darbs, **cīņa** un komunistiskās brošūras un sacerējumi.<sup>48</sup> Pretstatā buržuāziskajai paradigmai – vispusīgi izglītots cilvēks, kas mācās zinātni vispār – apgūt tikai to zināšanu summu, kuru rezultāts ir pats komunisms, t.i., marksisms.<sup>49</sup> “Mums nav jāpārņem vecās skolas paņēmieni – apgrūtināt jauna cilvēka atmiņu ar pārmērīgu zināšanu daudzumu, no kurām deviņas desmitdaļas bija nevajadzīgas un viena desmitdaļa sagrozīta...”<sup>50</sup> “Par komunistu var kļūt vienīgi tad, ja savā atmiņā būs ieguldījis visu to zināšanu bagātību, ko izstrādājusi cilvēce.” Mācoties attīstīt un pilnveidot atmiņu ar pamatfaktu zināšanām, tomēr tās jāuzņem kritiski.<sup>51</sup> Vecās dresūras vietā strādnieku un zemnieku apzinīga disciplīna, kuras **saturs ir naidis** pret veco sabiedrību, apvienota ar apņēmību, prasmi un gatavību apvienot un organizēt spēkus **cīņai** cilvēces gribas apvienošanai, lai gūtu **uzvaru** šai **cīņā**.<sup>52</sup> No iepriekšminētajiem uzskatiem izriet, ka komunisms ir aktualizējams kā internalizēta vērtība.<sup>53</sup>

Lai gūtu priekšstatu par minētās ideoloģijas pamatvērtībām un normām, nepieciešams ieskats Komunistiskajā morālē un tikumības izpratnē<sup>54</sup>: noliedz morāli, kas atvasināta no Dieva pavēlēm; tikumība pilnībā pakļauta proletariāta šķiru **cīņas** interesēm – **gāzt** caru, **gāzt** kapitālistus, **iznīcināt** kapitālistu šķiru, realizēt proletariāta **diktatūru** (kopīgi saimniekošanas principi rūpniecībā un zemniecībā). “Tikumība ir tas, kas kalpo vecās ekspluatatoru sabiedrības **iznīcināšanai** un visu darbaļaužu apvienošanai ap proletariātu, kurš rada jaunu, komunistu sabiedrību. Komunistiskā tikumība ir tā tikumība, kas kalpo šai **cīņai**, kas apvieno darbaļaudis pret jebkuru ekspluatāciju, pret jebkuru sīko īpašumu...”<sup>55</sup> Komunistiskās audzināšanas, izglītības un mācīšanās pamats ir **cīņa** par komunisma nostiprināšanu un tā galīgu izveidošanu.<sup>56</sup>

Attieksmei pret privātīpašumu un no tā izrietošā ekonomiskā domāšana, kas savukārt ietekmē pamatvērtību kopumu, iespējams izsekot turpmākajā tekstā: “*Communis* nozīmē – kopīgs. Komunistiskā sabiedrība nozīmē – viss kopīgs: zeme, fabrikas, kopīgs darbs.”<sup>57</sup> Darbs

---

<sup>45</sup> Turpat 375. lpp. Runa Viskrievijas II skolotāju internacionālistu kongresā 1919.g.

<sup>46</sup> Turpat 376. lpp.

<sup>47</sup> Leņins V.I., Raksti. 31. – R.:Latvijas Valsts izdevniecība, 1951. – 244. lpp., Jaunatnes savienības uzdevumi.

<sup>48</sup> Turpat 246. lpp.

<sup>49</sup> Turpat 247. lpp.

<sup>50</sup> Turpat 248. lpp.

<sup>51</sup> Turpat 248. lpp.

<sup>52</sup> Turpat 249. lpp.

<sup>53</sup> Turpat 249. lpp.

<sup>54</sup> Turpat 251. lpp.

<sup>55</sup> Turpat 253. lpp.

<sup>56</sup> Turpat 255. lpp.

<sup>57</sup> Turpat 256. lpp.

(organizēts darbs) kā līdzeklis izglītības mērķu sasniegšanai.<sup>58</sup> Apzinīgs un disciplinēts darbs jau no jaunības.

“...tikai marksisma pasaules uzskats ir revolucionārā proletariāta interešu, viedokļa un kultūras pareizā izpausme.”<sup>59</sup> Šis apgalvojums skaidri norāda uz ateistisko pasaules uzskatu un no tā izrietošo vērtību sistēmu.

---

<sup>58</sup> Turpat 259. lpp.

<sup>59</sup> Turpat 274. lpp., Par proletārisko kultūru.

Kontrastējošās vērtību orientācijas izglītības mērķos<sup>60</sup>

Vērtības	Tradicionāli izglītojošā orientācija	Humānistiskā orientācija
Cilvēka sākums un piedienība/atbilstība	<b>Nejaušība/evolucionējošs:</b> cilvēka dzīve un kultūra norit saskaņā ar evolūcijas procesiem	<b>Mērķtiecīgs/evolucionējošs:</b> cilvēka dzīve un kultūra norit saskaņā ar indivīdu centieniem un universāliem dabas likumiem
Cilvēku iespējas	<b>Kopums:</b> cilvēce/cilvēciskums ir ģenētisko spēju ierobežots	<b>Neierobežots:</b> cilvēce/cilvēciskums ir ierobežoti tikai ar pašreizējiem vides ierobežojumiem, zināšanām un audzināšanu
Motivācija	<b>Labums :</b> cilvēku uzvedība ir personisko materiālo ieguvumu un labumu gūšanas motivēta	<b>Gandarījums:</b> cilvēku uzvedība, pirmkārt, ir patiesa personiska un sociāla gandarījuma motivēta
“Progress”	<b>Materialā izaugsme:</b> cilvēka izaugsme ir ekonomiskās un tehnoloģiskās attīstības tempu noteikta	<b>Kvalitāte:</b> cilvēka izaugsme ir savas apziņas apzināšanās un dzīves kvalitātes uzlabošana
Ekoloģija	<b>Izmantošan :</b> cilvēkiem jākontrolē un jāizmanto dabas vide izaugsmei un labumu gūšanai	<b>Harmonija:</b> cilvēkiem jā saglabā un jāstrādā saskaņā ar dabu tālākai pozitīvai cilvēces attīstībai
Moralitāte	<b>Kultūras/tradicionālā:</b> dominējoši ( <i>mores</i> ) jā māca vairāk kultūrā esošais (spējas, pārticība, kompetence, “puritānisms”)	<b>Transcendentais:</b> vairāk jā uzsver transkulturālais (mīlestība, sadarbība, taisnīgums, apzinīgums u.c.)
Reliģija	<b>Sekulārisms:</b> reliģiskajai audzināšanai/izglītībai nav vietas valsts skolās	<b>Salīdzinošs:</b> salīdzinošie reliģijas koncepti objektīvi jā mācās visās skolās
Veselība	<b>Priekšrocība ārstēšanai:</b> slikta fiziskā vai psihiskā veselība personas problēma un atbildība – “laba veselība ir priekšrocība”	<b>Ar likumu noteikta profilakse:</b> vides un personas interaktīvas sociālās izglītības nepieciešamība un profilakses trūkums ir slikta veselība – “laba veselība ir cilvēku tiesības”
Darbs	<b>Kapitālisma ieguvums:</b> kapitālistiskā sabiedrībā pilnīga nodarbinātība nav vēlama un iespējama	<b>Personisks noderīgums:</b> demokrātiskā un humānistiskā sabiedrībā ir esenciāli svarīgi sasniegt pilnīgu nodarbinātību
Galvenie sociālie mērķi	<b>Rezultatīva efektivitāte:</b> tehnoloģiski kvalificētu pilsoņu zinātniski-industriāla nākotnes valsts	<b>Paš/sociāla realizācija:</b> pašaktualizētu personu nākotnes sabiedrība/kopiena
Izglītojošās prioritātes	<b>“Pamata prasmes”:</b> kognitīva attīstība un tehnoloģiskās prasmes	<b>“Emocionālās spējas”:</b> vispusīga (totāla) cilvēka attīstība un personiska un sociāla efektivitāte
Izglītojošās programmas	<b>Uz faktu apguvi orientētas:</b> lasīšana, rakstīšana, rēķināšana,	<b>Zināšanu principi un dzīvošana:</b> valodas apguve un

<sup>60</sup> Valett, R.E. *Humanistic Education. Developing the total person.* – Sant Louis: The C.V.Mosby Company, 1977. – 44-45 p.

	<p>runa, vēsture, ģeogrāfija, dabas zinātnes, mūzika, māksla, fiziskā izglītība</p>	<p>attīstība, pielietojama matemātika, kritiskā domāšana un vispusība, funkcionālā mehānika, zinātnes metodoloģija, salīdzinošās vērtības un reliģija, pašaktualizācijas psiholoģija, patērētājekonomika, sabiedrības un pasaules norises, attīstošā veselība un bioloģija, ģimenes plānošana, personiskās un kultūras estētika, fiziskā veselība un stresa mazināšana, valsts pārvaldes evolūcija un civilizācijas</p>
--	---	---

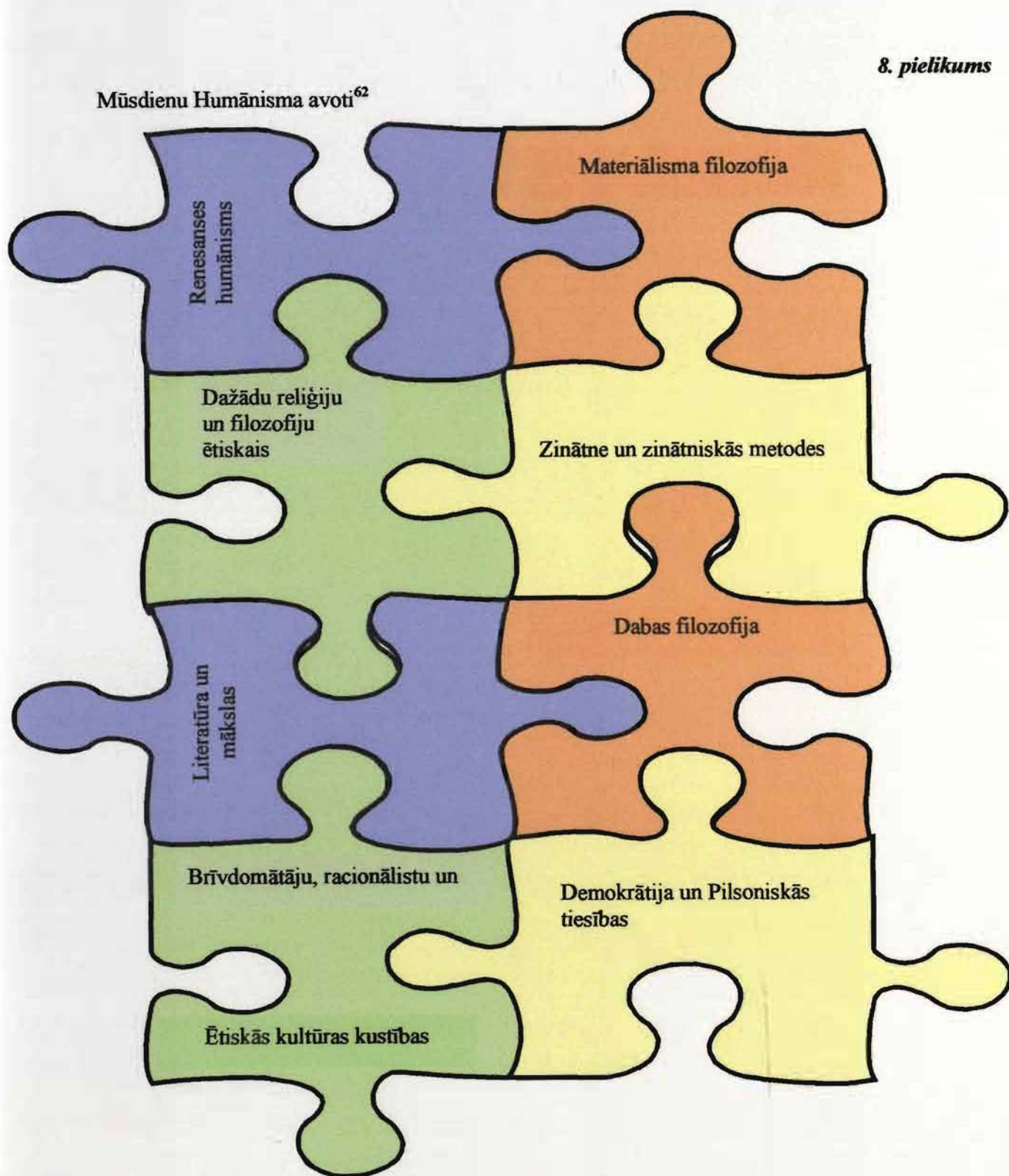
Pamata atšķirību salīdzinājums starp humānisma un biheaviorisma pieejām mācībām<sup>61</sup>

<b>Humānisma skatījums</b>	<b>Biheaviorisma skatījums</b>
Platons	Aristotelis
Racionālisms/emocionālisms	Empīricisms
Pārdomas	Izjūtu apraksts
Geštaltpsiholoģija	Biheivorālā psiholoģija
Pēta parādību kopumā	Pēta atsevišķas norišu daļas
Informācijas apstrādāšana	Informācijas iegūšana
Dvēseles un miesas nošķiršana	Iedzimtas mentālas spējas
Labā smadzeņu puslode	Kreisā smadzeņu puslode
Atmiņa	Zināšanu uzkrāšana
Mācīties, kā uzzināt	Papildināt zināšanas
Mācīšanās kā process	Mācīšanās kā gala rezultāts (produkts)
Norādījumi kā process	Norādījumi sadalīti pārvaldāmās daļās
Jēgpilna (meaningful) mācīšanās	Mehāniska mācīšanās
S – O – R (O – cilvēka organisms)	S – R
Aktīvs skatījums	Mehānisks skatījums
Izpratne	Novērojama uzvedība
Internālas domas	Uzvedības maiņa
Liberālas mācības pieaugušajiem	Programmātiska mācīšanās
<i>Maslow/Rogers</i>	<i>Skinner/Thorndike</i>
<i>Cross/Knowles/Mezirow/Tough</i>	<i>Ausubel/Bruner/Gagne/Piaget</i>
Individuāli noteiktas mācības	Vides noteiktas mācības
Individuāls kontroles lokuss	Ārējs kontroles lokuss
Personiska kontrole un izvērtēšana	Imitācijas un citu novērošana
Pieredzes loma	Pastiprinājums/ aktīvi (noteikti) norādījumi
Interaktīva vajadzību vērtēšana	Uzdevumu analīze
Sekmētājs/ palīgs	Treneris/ apmācītājs
Dominējošās kvalitatīvās metodes	Dominējošās kvantitatīvās metodes
Procesa izvērtēšana	Produktu/rezultātu izvērtēšana
Brīva mērķu izvērtēšana	Kriteriāla/normatīva/uz mērķiem atsaucoties izvērtēšana
Pašu kontrolēta pārbaude	Ārēja testēšana
Emocionāla mācīšanās	Kognitīva/ mehāniska/ psihomotora mācīšanās
Indivīdi paši kontrolē likteni	Iepriekš nolemtība
Andragoģija	Pedagoģija
Pašcentrēta mācīšanās	Ekspertu orientētā mācīšanās/ ekspertu modeļi
Izkristalizējusies inteliģence	Fluīda inteliģence
Iekšēja motivācija	Ārēja motivācija
Nosacītas beigas	Fiksētas beigas

<sup>61</sup> Izmantojot Brockett, R.G. & Hiemstra, R. (1994) *New ideas about self-directed learning*. Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma



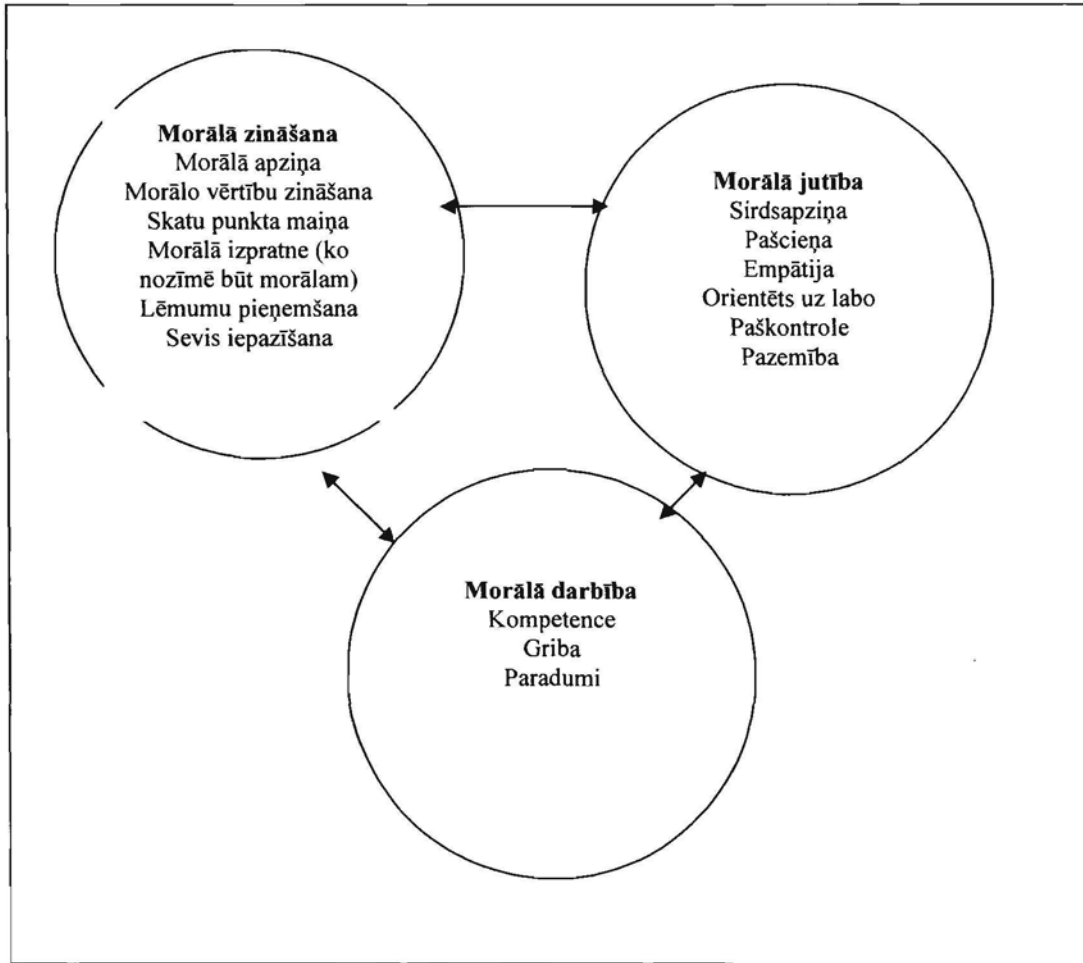
Mūsdienu Humānisma avoti<sup>62</sup>



<sup>62</sup> Lamont C., The Philosophy of Humanism. Fifth Edition, Revised and Enlarged – New Yourk: Frederick Ungar Publishing Co, 1965 – 2p

Kritēriji	Sekulārais humānisms		Kristīgais humānisms	
	Kognitīvā morālizglītība	Raksturizglītība	Kognitīvā morālizglītība	Raksturizglītība
	Sociālā dimensija		Transcendentā dimensija	
	<i>L. Kolbergs (filozofiskais pamats - Platons, Kants)</i>	<i>A. Makintāirs, T. Likona (filozofiskais pamats - Aristotelis)</i>	<i>Donalds L. Gelpi (filozofiskais pamats - Akvīnas Toms, B. Lomergans)</i>	<i>S. Hauervass (filozofiskais pamats - Aristotei, Makintāirs)</i>
1. Morāles avots	Individuālais prāts, kas iemiecso univerālo taisnīgumu	Sociālā tradīcija	Dabiskais morāles likums	Mūžīgie likumi (Svētie Raksti)
2. Morālizglītības mērķis	Sociālais: taisnīgās sociālās iekārtas uzturēšana		Reliģiskā atgriešanās	
	uzsvars uz indivīda attīstību	atbildība sociālās attiecībās	atbildīga, autonoma ticība	kristīgais dzīves veids
3. Morālizglītības uzdevumi	spriestspējas attīstīšana	tikumu ieaudzīnāšana laba rakstura veidošana	līdzsvars intelektuālajā un emocionālajā attīstībā	Kristīgā rakstura veidošanos
			kritiskās domāšanas attīstība	rosināt izpratni par dzīvi kā atbildi Dieva aicinājumam
4. Morālizglītības saturs	Demokrātiskās sabiedrības normas un likumi, kuru pamatā ir universāls taisnīgums			sākrālās (ticības) vērtības (ticība, cerība, mīlestība)
	taisnīgums, atbildība	cieņa un atbildība	atbildība	
5. Morālizglītības metodes	Narratīvā, debātes, diskusijas			Narratīvā
	lai stimulētu spriestspēju	lai sniegtu tikumu paraugu	lai attīstītu kritisko domāšanu	lai sniegti kristīgo vērtību kopumu

<sup>63</sup> Stojanova I., Sekulārā un kristīgā humanisma morālizglītības principi un to atbilstība ētikas programmu saturam. Diplomdarbs. – R: LU Teoloģijas fakultāte, 2004. – 48.lpp.

Laba rakstura komponentes<sup>64</sup>

<sup>64</sup> Licona T., *Educating for Character. How our schools can teach respect and responsibility.* – New York etc.: Bantam Books, 1992. – p 53.

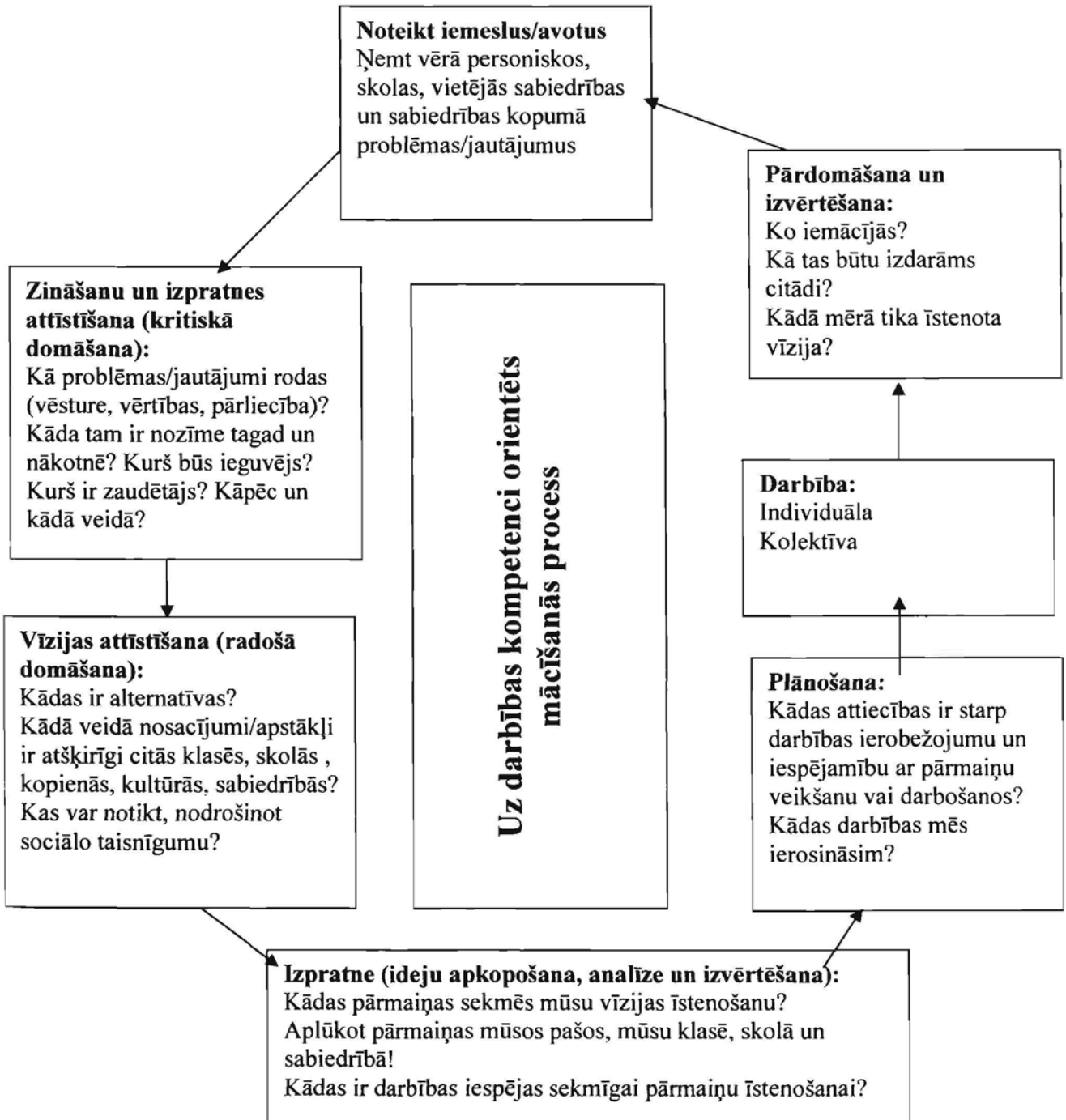
Visaptveroša pieeja vērtībizglītībā un raksturu attīstības programma<sup>65</sup>

Skolas līmenī

Klases līmenī

<p>sekmēt rūpēšanos vienam par otru ārpus mācībām; radīt skolas pozitīvu morālo kultūru; iesaistīt vecākus un vietējo sabiedrību kā partnerus vērtībizglītībā</p>	<p>attīstīt raksturu, kurā pamatā ir cieņa un atbildība jeb attīstīt morālās zināšanas un izpratni, morālo jutību, morālu rīcību</p>	<p>skolotājs, kas rūpējas, ir paraugs un padomdevējs; klases morālā kultūra; morālā disciplīna; demokrātiska vide; vērtīborientēts mācību saturs; kooperatīvās mācības; attīstīta darba un mācību vērtības apziņa; morāla refleksija; attīstīta konfliktu risināšanas prasme</p>
---	--	--

<sup>65</sup> Licona T., *Educating for Character. How our schools can teach respect and responsibility.* – New York etc.: Bantam Books, 1992. – p. 69.

Uz darbības kompetences attīstību orientēts mācīšanās process<sup>66</sup>

<sup>66</sup> Tasker, G., ed. Social and Ethical Issues in Sexuality Education: A Resource for Health Education Teachers of Year 12 and 13 Students. - Christchurch: Christchurch College of Education. 2000 -

*Lifeloving un antilife skala ( Fromm, Maccoby, 1972)<sup>67</sup>*

1. Vai jūs kopumā piekrītat vai nepiekrītat apgalvojumam - tīrīgums ir rada dievbijībai?
2. Kas ir trīs lielākie ļaunumi: slepkavība savtīgu iemeslu dēļ, slepkavība kaislības dēļ, laupīšana, homoseksualitāte, izvarošana, valsts nodevība, laulības pārkāpšana, piedzeršanās, netīrīgums, alkātība, narkotiku tirgošana, nežēlīga izturēšanās pret bērniem, nodevība pret draugu?
3. Cik bieži jūs domājat par to, kā vēlaties tikt apglabāts: bieži, ik pa laikam, nekad?
4. Kas ir trīs lielākie tikumi: disciplinētība, mīlestība, paklausība, goda aizstāvēšana, patriotisms, dzīvesprieks, tīrīgums, precizitāte, žēlsirdība un rēķināšanās ar citiem, godīgums, patiesums?
5. Kas ir labāka īpašība sievietei: labi gatavot vai uzturēt tīru māju?
6. Cik reizes gadā vajadzētu apmeklēt kapus, kur apglabāti tuvinieki? (Piezīme: šis jautājums netiek korelēts ar melno/melnādaino atbilžu skalu)
7. Vai jūs atbalstāt nāvessodu?
8. Kas jūs vairāk kaitina: cilvēks, kas ir pārlietu nevīžīgs, vai cilvēks, kas ir pārlietu kārtīgs?
9. Cik svarīgi ir, jūsuprāt, lai tie, kas pārkāpj likumu, atlīdzina par saviem noziegumiem: ļoti svarīgi, svarīgi, nesvarīgi?
10. Iedomājieties, ka jūs ieraudzījāt laupītāju, kas skrien no jūsu mājas ar dažām jūsu vērtslīetām. Vai jūs, ja varētu, tad šautu ar mērķi ievainot vai nogalināt viņu, šautu, lai iebiedētu viņu, palaistu viņu un izsauktu policiju, nedarītu neko?
11. Ja jūs nopirktu jaunu mašīnu un drīz vien atklātu skrambu uz durvīm, cik sarūgtināts jūs kļūtu: ļoti sarūgtināts uz ilgu laiku, ievērojami sarūgtināts, bet ne uz ilgu laiku, mazliet sarūgtināts, nemaz nebūtu nesarūgtināts?
12. Vai tas ir bezatbildīgi, ja cilvēks tērē visu savu naudu ēdienam, baudām un ceļošanai, bet nemaz neiekrāj, izņemot dzīvības apdrošināšanai?

Datu apkopojuma formula:

1. jā – 1 punkts, nē – 0 punkti;
2. 1 punkts par katru, ja izvēlēti – laulības pārkāpums, laupīšana, dzeršana,

---

<sup>67</sup> Maccoby, M. Emotional attitudes and political choices//Politics and society, 1972, #2, p.209-241

- netīrība, homoseksualitāte, narkotiku tirdzniecība;
3. bieži – 2 punkti, dažreiz – 1 punkts, nekad – 0 punkti;
  4. 1 punkts par katru, ja izvēlēti – paklausība, goda aizstāvēšana, tīrīgums;
  5. uzturēt tīru māju – 1 punkts, labi gatavot ēdienus – 0 punkti;
  6. nevienu reizi – 0 punkti, 1 – 4 reizes – 1 punkts, vairāk nekā 4 reizes – 2 punkti;
  7. jā – 1 punkts, nē – 0 punkti;
  8. pārāk nekārtīgs – 1 punkts, pārāk kārtīgs – 0 punkti;
  9. ļoti svarīgi – 2 punkti, nav pārāk svarīgi – 1 punkts, nav svarīgi – 0 punkti;
  10. šaut, lai nogalinātu vai ievainotu – 3 punkti, šautu, lai nobiedētu – 2 punkti, zvanītu policijai – 1 punkts, nedarītu neko – 0 punktu;
  11. ļoti sarūgtināts – 2 punkti, mazliet sarūgtināts vai ne pārāk ilgi sarūgtināts – 1 punkts, nebūtu sarūgtināts – 0 punkti;
  12. jā – 1 punkts, nē – 0 punktu.

## Skolēnu aptaujas lapa

Labdien, cienājamo skolēn! Vēršos pie tevis ar lūgumu palīdzēt veikt pētījumu, kas sniegtu iespējas man, Laimai Geikinai, LU Teoloģijas fakultātes lektorei, aizstāvēt disertāciju. Pilnībā garantēju Tavu anonimitāti, kā arī apsolu, ka Tevis sniegtā informācija netiks izmantota ļaunprātīgi, lai nodarītu tev kādu kaitējumu. Tādēļ būšu Tev pateicīga, ja piekritīsi piedalīties šajā aptaujā un godprātīgi atbildēsi uz piedāvātajiem jautājumiem.

Es esmu (pasvītro atbilstošo variantu)                      zēns                      meitene

Man ir pilni (ieraksti kvadrātā)  gadi

Esmu šīs klases audzinātājas audzēknis (ieraksti kvadrātā)

Atbildi uz jautājumiem, izvēloties (ievelc x) vienu no atbilžu variantiem!

Nr.p.k.	Jautājums	Jā	Nē
1.	Reizēm es netieku galā ar vēlmi nodarīt kaitējumu citiem		
2.	Dažkārt tenkoju par cilvēkiem, kuri man nepatīk		
3.	Es viegli aizsvilstos, bet ātri arī nomierinos		
4.	Ja mani nelūdz „pa labam”, tad es lūgumu neizpildu		
5.	Es ne vienmēr saņemu to, kas man pienākas		
6.	Es zinu, ko cilvēki runā par mani, man aiz muguras		
7.	Es lieku sajūst draugiem, ja neatbalstu viņu uzvedību		
8.	Es izjūtu mokošus sirdsapziņas pārmetumus, ja man gadās kādu piemānīt		
9.	Man šķiet, ka es neesmu spējīgs iesist cilvēkam		
10.	Es nekad neaizsvilstos tiktāl, ka sāku mētāties ar priekšmetiem		
11.	Es vienmēr esmu iecietīgs pret citu trūkumiem		
12.	Man piemīt vēlme pārkāpt noteikumus, ja tie man nepatīk		
13.	Citi gandrīz vienmēr prot izmantot labvēlīgus apstākļus		
14.	Es esmu uzmanīgs attiecībās ar cilvēkiem, kas izturas pret mani draudzīgāk nekā biju gaidījis		
15.	Es bieži nepiekrītu citiem cilvēkiem		
16.	Dažkārt man ienāk prātā domas, par kurām es kaunos		
17.	Ja kāds man iesītīs pirmais, es nesitīšu viņam pretī		
18.	Kad esmu aizkaitināts, es cērtu durvis		
19.	Esmu aizkaitināmāks nekā liekas		
20.	Ja kāds tēlo priekšnieku, es vienmēr rīkojos viņam pretī		
21.	Mani nedaudz sarūgtina mans liktenis		



22.	Es domāju, ka daudzi cilvēki mani nemīl ( es nepatīku daudziem)		
23.	Nespēju atturēties no strīdēšanās, ja cilvēki man nepiekrīt		
24.	Cilvēkiem, kas izvairās no darba, jājūtas vainīgiem		
25.	Tas, kurš aizskar mani un manu ģimeni, uzprasās uz kautiņu		
26.	Neesmu spējīgs uz rupjiem jokiem		
27.	Mani pārņem niknums, ja kāds mani izsmej		
28.	Ja kāds tēlo priekšnieku, es daru visu, lai viņš nekļūtu iedomīgs		
29.	Gandrīz katru nedēļu es redzu kādu, kas man nepatīk		
30.	Diezgan daudzi mani apskauž		
31.	Es pieprasu, lai cilvēki ciena mani		
32.	Mani nomāc tas, ka es maz daru, lai palīdzētu saviem vecākiem		
33.	Cilvēki, kas regulāri mani nomoka, ir pelnījuši saņemt knipi pa degunu		
34.	Es nekad neesmu drūms aiz naida		
35.	Ja pret mani izturas sliktāk nekā esmu pelnījis, es neuztraucos		
36.	Ja kāds mani kaitina, es tam nepievēršu uzmanību		
37.	Mani dažkārt māc skaudība, lai gan es to neizrādu		
38.	Dažkārt man liekas, ka par mani smejas		
39.	Pat tad, kad es dusmojos, es nelietoju „spēcīgus” izteicienus		
40.	Es vēlos, lai mani grēki man būtu piedoti		
41.	Es reti kad situ pretī, pat tad, ja man kāds iesit		
42.	Es dažkārt apvainojos, ja nesanāk pēc mana prāta		
43.	Dažkārt cilvēki mani kaitina tikai ar savu klātbūtni		
44.	Nav cilvēku, kurus es pa īstam ienīstu		
45.	Mans princips: „Nekad neuzticies svešiniekiem”		
46.	Ja kāds mani kaitina, esmu gatavs pateikt visu, ko par viņu domāju		
47.	Es bieži izdaru to, ko pēc tam nožēloju		
48.	Ja sadusmojos, es varu iesist		
49.	Es kopš bērnības neesmu izpaužis dusmu uzliesmojumus		
50.	Es bieži jūtos kā pulvera muca, kas draud uzsprāgt		
51.	Ja visi zinātu, ko es izjūtu, mani uzskatītu par cilvēku, ar kuru grūti saprasties		
52.	Es vienmēr domāju par apslēptiem iemesliem, kas liek cilvēkiem izdarīt man ko labu		
53.	Kad uz mani kliedz, es sāku kliegt pretī		
54.	Neveiksmes mani sarūgtina		
55.	Es kaujos tikpat bieži kā pārējie		
56.	Es varu atcerēties gadījumu, kad es biju tik nikns, ka salauzu pirmo		

	priekšmetu, kas pagādījās pie rokas		
57.	Reizēm es jūtu, ka esmu gatavs uzsākt kautiņu pirmais		
58.	Reizēm es izjūtu, ka dzīve pret mani ir netaisna		
59.	Agrāk es domāju, ka vairums cilvēku saka patiesību, bet tagad es tam neticu		
60.	Es lamājos vienīgi tad, kad esmu nikns		
61.	Mani moka sirdsapziņa, kad rīkojos nepareizi		
62.	Ja manu tiesību aizstāvībai jālieto fiziskais spēks, es daru to		
63.	Dažkārt savas dusmas es izpaužu, sitot ar dūri pa galdu		
64.	Es mēdzu būt parupjš pret cilvēkiem, kas man nepatīk		
65.	Man nav ienaidnieku, kas vēlētos man ieriebt		
66.	Es neprotu nolikt pie vietas cilvēku, pat tad, ja viņš to ir pelnījis		
67.	Es bieži domāju, ka esmu dzīvojis nepareizi		
68.	Es pazīstu cilvēkus, kas ir spējīgi mani novest līdz kautiņam		
69.	Es neuztraucos par sīkumiem		
70.	Man reti nāk prātā, ka cilvēki grib mani sadusmot vai aizvainot		
71.	Es bieži tikai draudu cilvēkiem, lai gan pat negrastos draudus īstenot		
72.	Pēdējā laikā esmu kļuvis par nūģi (esmu sācis zūdīties)		
73.	Strīda laikā es bieži paceļu balsi		
74.	Es parasti cenšos slēpt savu slikto attieksmi pret cilvēkiem		
75.	Es labāk piekrītu kaut kam, nekā strīdos		

Nr.p.k.	Jautājums	Jā	Nē
1.	Vai jūs kopumā piekrītat apgalvojumam: tīrīgums ir gandrīz tikpat svarīgs kā dievbijība		

## 2. Kādi ir 3 lielākie jaunumi (lūdzu, pasvītrojiet):

slepkavība, lai gūtu labumu;

slepkavība kaisles dēļ;

laupīšana;

homoseksualitāte;

izvarošana;

valsts nodevība;

laulības pārkāpšana;

dzeršana;

netīrība;

alkatība;



**10. Iedomājieties, ka redzat laupītāju mūkam no jūsu mājas ar jūsu vērtslietām. Ja būtu iespējams (pasvītrojiet vienu no variantiem):**

jūs šautu, lai nogalinātu vai ievainotu viņu;

šautu lai nobiedētu;

ļautu aizbēgt un izsauktu policiju;

nedarītu neko?

**11. Iedomājieties, ka nopērkat mašīnu un pavisam drīz atklājat skrāpējumu uz tās durvīm. Cik lielā mērā šis fakts jūs sarūgtinātu (pasvītrojiet vienu no variantiem):**

ļoti sarūgtinātu uz diezgan ilgu laiku;

ievērojami sarūgtinātu, bet ne ilgi;

mazliet sarūgtinātu;

nemaz nesarūgtinātu?

Nr.p.k.	Jautājums	Jā	Nē
12.	Vai tas ir bezatbildīgi, ja cilvēks tērē visu savu naudu ēdienam, izpriecām un ceļojumiem, bet nemaz neiekrāj naudu, izņemot dzīvības apdrošināšanai?		

***Paldies par Tavu izturību un atbalstu!***

## Audzinātāja/-as aptaujas lapa

Labdien, cienājamo audzinātāj! Vēršos pie Jums ar lūgumu palīdzēt veikt pētījumu, kas sniegtu iespējas man, Laimai Geikinai, LU Teoloģijas fakultātes lektorei, aizstāvēt disertāciju. Pilnībā garantēju Jūsu anonimitāti, kā arī apsolu, ka Jūsu sniegtā informācija netiks izmantota ļaunprātīgi, lai nodarītu kādu kaitējumu! Tādēļ būšu Jums pateicīga, ja piekritīsiet piedalīties šajā aptaujā un godprātīgi atbildēsiet uz piedāvātajiem jautājumiem.

Nr.p.k.	Jautājums	Jā	Nē
1.	Vai jūs kopumā piekrītat apgalvojumam: tīrīgums ir gandrīz tikpat svarīgs kā dievbijība?		

**2. Kādi ir 3 lielākie ļaunumi** (lūdzu, pasvītrojiet):

slepkavība, lai gūtu labumu;

slepkavība kaisles dēļ;

laupīšana;

homoseksualitāte;

izvarošana;

valsts nodevība;

laulības pārkāpšana;

dzeršana;

netīrība;

alkatība;

narkotiku tirdzniecība;

nežēlība pret bērniem;

drauga nodošana?

**3. Cik bieži jūs domājat par to, kā vēlaties tikt apbedīts** (pasvītrojiet vienu no variantiem):

Bieži

reti

neesat domājis?

**4. Kādi ir 3 lielākie tikumi** (lūdzu, pasvītrojiet):

disciplīna, mīlestība, paklausība, goda aizstāvēšana, patriotisms,	tīrīgums, punktualitāte, labdarība, rūpes par citiem, godīgums,
--	---

dzīvesprieks,	patiesums
---------------	-----------

5. **Kura, jūsuprāt, ir labāka īpašība sievietei** (pasvītrojiet vienu no variantiem):

prasme labi gatavot

uzturēt kārtīgu māju?

6. **Cik reizes gadā cilvēkam būtu jāapmeklē kapi, kur apbedīti viņu piederīgie?**  
(ierakstiet skaitli rūtiņā)

Nr.p.k.	Jautājums	Jā	Nē
7.	Vai jūs atbalstāt nāvessodu (nāvessodu par izdarītu noziegumu)?		

8. **Kas jūs kaitina vairāk** (pasvītrojiet vienu no variantiem) :

pārlieku kārtīgs cilvēks

pārlieku nekārtīgs cilvēks?

9. **Cik, pēc Jūsu domām, svarīgi, lai likumpārkāpējs „samaksā” par saviem noziegumiem** (pasvītrojiet vienu no variantiem):

ļoti svarīgi

ne īpaši svarīgi

nav svarīgi?

10. **Iedomājieties, ka redzat laupītāju mūkam no jūsu mājas ar jūsu vērtslietām. Ja būtu iespējams** (pasvītrojiet vienu no variantiem):

jūs šautu, lai nogalinātu vai ievainotu viņu;

šautu, lai nobiedētu;

ļautu aizbēgt un izsauktu policiju;

nedarītu neko?

11. **Iedomājieties, ka nopērkat mašīnu un pavisam drīz atklājat skrāpējumu uz tās durvīm. Cik lielā mērā šis fakts jūs sarūgtinātu** (pasvītrojiet vienu no variantiem):

ļoti sarūgtinātu uz diezgan ilgu laiku;

ievērojami sarūgtinātu, bet ne ilgi;

mazliet sarūgtinātu;

nemaz nesarūgtinātu?

Nr.p.k.	Jautājums	Jā	Nē
12.	Vai tas ir bezatbildīgi, ja cilvēks tērē visu savu naudu ēdienam, izpriecām un ceļojumiem, bet nemaz neiekrāj naudu, izņemot dzīvības apdrošināšanai?		

**Audzinātāja/-as intervija**

*Paldies, ka esiet piekritis/-usi intervijai. Intervijā iegūtie dati tiks izmantoti LU Teoloģijas fakultātes lektores Laimas Geikinas pētījumā. Pētījuma autore garantē jūsu anonimitāti un datu konfidencialitāti. Intervijas jautājumi saistīti ar jūsu personisko izglītības filozofiju, kuru apzināti vai neapzināti īstenojat savā audzinātāja/-as praksē.*

**I Personiskie dati**

1. Kāds ir jūsu dzimums? .....
  2. Kāds ir jūsu vecums (pilni gadi)? .....
  3. Kāds ir jūsu audzinātāja/-as darba stāžs? .....
  4. Kāda ir jūsu iegūtā izglītība (norādiet arī citas kvalifikācijas, ne tikai pedagoģiskās)? .....
- .....
- .....

**II Antropoloģiskie uzskati**

1. Kas, jūsuprāt, piešķir cilvēka eksistencei jēgu? .....
  2. Kas, jūsuprāt, ir realitāte? .....
  3. Kāda, jūsuprāt, ir cilvēka daba? .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

**III Pedagoģiskie uzskati**

1. Kāds ir jūsu audzināšanas mērķis? .....
2. Kādas ir jūsu audzināšanas metodes/ programmatiskā pieeja? .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. Kas, jūsu prāt, obligāti iekļaujams audzināšanas saturā? Kāpēc? .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4. Nosauciet vismaz trīs jūsu pedagogiskās autoritātes (pedagogi/psihologi/filozofi/teologi)! .....

.....  
.....  
.....  
.....

**IV Vērtīborientācija**

1. Nosauciet 10 Jums visnozīmīgākās vērtības, kuras jūs cenšaties īstenot kā cilvēks un audzinātājs/-a!

•	•
•	•
•	•
•	•
•	•

**V Reliģiskie uzskati**

1. Vienā rindkopā raksturojiet savus reliģiskos uzskatus! .....

.....  
.....  
.....  
.....



2. Atzīmējiet (ievelciet x) audzināšanas sistēmas elementus, kurus izmantojat savā audzinātāja/-as darbībā!

Rakstura attīstības programmas	Kooperatīvās mācības	Kritiskās domāšanas spēju attīstība ( problēmu risināšana un lēmumu pieņemšana)	Darbības projektu īstenošana klasē, skolā, tuvākajā sabiedrībā
--------------------------------	----------------------	---	--

***Paldies par atsaucību un atbalstu!***

### Pētījuma darbības kodekss

Šajā gadījumā autore ar kodeksu saprot dokumentu, kas atspoguļo pētījuma vispārīgos un praktiskās darbības principus.

#### VISPĀRĪGIE PRINCIPI:

- *Brīvprātība* – pētījuma dalībnieku līdzdalība ir brīvprātīga; tā tiek saskaņota ar skolas administrāciju, klases audzinātāju un vecākiem; procesā dalībnieki netiek iespaidoti, ietekmēti vai piespiesti.
- *Atbildība* – pētījuma dalībnieki ir atbildīgi par datu objektivitāti.
- *Cieņa* – cieņa pret dažādiem viedokļiem.

#### PRAKTISKĀS DARBĪBAS PRINCIPI:

- *Profesionalitāte* – profesionāla pieeja pētījuma norises organizēšanā un īstenošanā; profesionālās ētikas principu ievērošana; profesionāla pētījuma metodoloģijas izvēle, kas nodrošina pētījuma ticamību, objektivitāti un precizitāti.
- *Konfidencialitāte* – pētījumā iegūtie dati netiek publiskoti pirms to analīzes un apkopošanas; pētījuma gaitā tiek ievērota anonimitāte: nav pieļaujama atsaukšanās uz konkrētām personām un skolā bez pētījuma dalībnieka un/vai skolas piekrišanas.
- *Caurspīdīgums* – skaidrība par pētījuma mērķi, galvenajiem uzdevumiem un norisi.

### Intervētāja darbības apraksts

Intervijas kopīgais ilgums: 40 minūtes.

Pirms intervijas:

1. Izvēlieties piemērotu telpu intervijas norisei: ar drošu, klusu, iedrošinošu atmosfēru!
2. Pārlicinieties, ka ir viss nepieciešamais intervijas pierakstam: lapas ar intervijas jautājumiem, rakstāmpiederumi, diktofonu, audiokasete ierakstam!
3. Pārbaudiet diktoфона gatavību ierakstam, vai pareizi ielikta audio kasete, nodrošināts diktoфона barošanas bloks, veiciet kontroles frāžu ierakstu un pārbaudiet, vai ieraksts veikts!
4. Sagatavojiet diktofonu ierakstam!
5. Sagatavojieties intervijas (pie)ierakstīšanai!

Intervijas laikā:

1. Iepazīstiniet intervējamo ar pētījuma mērķi un uzdevumiem, pētījuma darbības kodeksu un ar savu personu!
2. Lūdziet atļauju fiksēt interviju audio ierakstā ( ja atļauja netiek saņemta, veiciet tikai intervijas pierakstu lapās)!
3. Aizpildiet koda daļu intervijas lapas augšējā malā!
4. Pierakstiet intervējamā atbildes!
5. Izmantojiet uzvedinošus jautājumus:
  - a) ja intervējamais lūdz precizēt jautājuma būtību;
  - b) intervija nesokas;
  - c) intervijas laikā nav sniegta atbilde pēc būtības;

d) noslēgumā izsakiet pateicību par dalību pētījumā!

Pēc intervijas:

1. Izņemiet no diktofona audio kaseti un uzrakstiet uz tās intervijas norises vietu, laiku!
2. Pārliecinieties, ka esat paņēmuši visus ar pētījumu saistītos materiālus un datus!

### **Aptaujas īstenotāja darbības apraksts**

Aptaujas kopīgais ilgums: 40 minūtes.

Pirms aptaujas:

1. Izvēlieties piemērotu telpu aptaujas norisei: klasi, kurā notiks noteiktās skolēnu grupas mācības, vai skolotāju aptaujai izmantojiet intervijas vajadzībām ierādīto telpu!
2. Pārliecinieties, ka ir viss nepieciešamais aptaujas veikšanai: lapas ar aptaujas jautājumiem (atbilstoši skolēnu/skolotāju skaitam), rakstāmpiederumi!

Aptaujas laikā:

1. Iepazīstiniet aptaujājamos ar pētījuma mērķi un uzdevumiem, pētījuma darbības kodeksu un ar sevi!
2. Lūdziet aptaujājamos iepazīties ar aptaujas struktūru un uzdevumiem, nepieciešamības gadījumā paskaidrojiet ar procesu saistītas neskaidrības! Nekādā gadījumā nesniedziet piemērus vai ieteikumus konkrētām atbildēm!
3. Lūdziet aizpildīt koda daļu aptaujas lapas augšējā malā, pēdējā rūtiņā ierakstot aptaujājamā kārtas numuru klases žurnālā (skolēniem) vai audzināmo klasi (audzinātājiem)!
4. Sekojiet, lai aptaujājамie savā starpā nesarunātos un aptaujas norisei izvēlēto telpu atstāj visi vienā laikā, kad pēdējais no viņiem ir aizpildījis aptaujas lapu!
5. Noslēgumā izsakiet pateicību par dalību pētījumā!

Pēc aptaujas:

1. Pārliecinieties, ka esiet paņēmuši visus ar pētījumu saistītos materiālus un datus!

## Audzinātāja/-as intervijas papildus jautājumu lapa

**II Antropoloģiskie uzskati**

1. *Kāda ir jūsu dzīves pamatjēga? Kādi cēloņi ir visiem zināmu notikumu pamatā visumā/pasaulē? Kādas attiecības pastāv starp zināšanām un apziņu? Kas nosaka zināšanas?*
2. *Kādas ir jūsu attiecības ar visumu/pasauli? Kas nosaka realitāti? Kas ir patiesība?*
3. *Vai cilvēks savā esenciālajā būtībā ir labs vai ļauns? Cik lielā mērā cilvēks ir brīvs?*

**III Pedagoģiskie uzskati**

1. *Kādas attiecības pastāv starp skolēnu – skolotāju-saturu? Kurš no minētajiem elementiem ir nozīmīgākais audzināšanas procesā?*
2. *Kādas programmas jūs izmantojat savā audzinātāja/-as darbā? Kādas metodes un/vai audzinātāja stundas plānošanas pieejas jūs izmantojat savā darbībā?*
3. *Kādas tēmas obligāti būtu jāiekļauj audzināšanas programmā? Uz kādām vērtībām būtu jāorientē audzēkņi audzināšanas programmās? Kādas prasmes būtu jāattīsta audzināšanas programmu ietvaros? Vai pastāv kādas noteiktas universālas ētiskās un morālās vērtības?*

**V Reliģiskie uzskati**

1. *Kādas ir jūsu attiecības ar augstāko esamību (Dievu)? Kas nosaka to, kas ir labs, taisnīgs un pareizs?*
2. *Kurš no piedāvātajiem apzīmējumiem ir vistuvāk jūsu izpratnei par Dievu?:*

„Šī augstākā būtne, augstākā vērtība jeb esamība, kuru lielākoties cilvēks apzinās intuitīvi un kas ir uzskatāma par sava veida mistisko pieredzi, dažādās teoloģiskās un filozofiskās sistēmās tiek saukta dažādi: “esamība kā tāda” (sholastika), “universālā substance” (Spinoza), tas, kas stāv aiz “subjektivitātes un objektivitātes” (Džeims), “gara un dabas identitāte” (Šellings), “visums” (Šleiermahers), “kosmiskais veselums” (Hokings), “vērtību ražošanas process” (Vaitheds), “progresīvā integrācija” (Viemans), “absolūtais gars” (Hēgelis) vai “kosmiskā persona” (Braitmans).<sup>68</sup>”

<sup>68</sup> Тиллих П., Систематическое богословие. Том 1; часть 1. – Санкт-Петербург: Алетейя, 1998. – 15 - 16 с.

Kolmogorova-Smirnova  $\lambda$  aprēķins divu izlašu salīdzināšanai pie statistiskā nozīmības koeficienta  $p=0,05$

	$p=0,05$
$\lambda_{krit}$	1,36
krievu-latviešu	0,336
lauku-pilsētas	1,04
pilsētas-mazpilsētas	0,242
lauku-mazpilsētas	0,685
zēnu-meiteņu	1,036