

Klāra Šteinkelnere  
**Izglītība globalizētā pasaulē.  
Civilās sabiedrības pašpārvaldes perspektīvas izglītības jomā.  
Fragmenti.**

**BRĪVĪBA GARA DZĪVĒ**

VIENLĪDZĪBA TIESĪBU JOMĀ

BRĀLĪBA UN KOOPERĀCIJA SAIMNIECISKAJĀ DZĪVĒ

Lai sabiedrības dzīvē varētu notikt būtiskas pārmaiņas, pirmais nepieciešamais pasākums, kas jārealizē pašai tautai, ir audzināšanas un izglītības sfēras atbrīvošana no jebkāda diktāta un kontroles.

Turpmāk mēģināšu sniegt dažādu mūsu priekšgājēju domas šajā virzienā, lai modinātu mūsos apziņu, ka viņi visi, kuri dzīvojuši dažādos laikos un dažādās valstīs un kuriem vēl nav bijis iespējams realizēt šo ideālu plašākā mērogā, tomēr rakstījuši, runājuši un darbojušies šīs varenās idejas vārdā – **BRĪVĪBA GARA DZĪVEI** – nesatricināmā ticībā, ka reiz tā sasniegs pietiekami daudzu cilvēku sirdis un prātus, un viņi nevarēs citādi, kā to realizēt.

Šī nākotne nu ir klāt, jo mēs patiešām esam nonākuši strupceļā. Cilvēks arvien vairāk tiek pielīdzināts automātam. Vēl tikai pietrūkst, lai šis viņa statuss tiktu atzīts oficiāli un deklarēts kā labs un viscaur vēlams. Kam ir acis un ausis, lai redz un dzird.

Arī mūsu laikabiedru starpā visā pasaulē darbojas arvien vairāk šīs idejas bruņinieku. Lai viņu pūliņi sasniegtu mērķi, nepieciešama pēc iespējas daudzu audzinātāju, skolotāju un vecāku vienprātība šai jautājumā.

Sekojošie teksti ir domāti ne tikai lasīšanai, bet arī meditatīvām pārdomām, jo to adresāts ir ne vien mūsu prāts, bet arī sirds un griba.

\*\*\*

*„Mūsu [cilvēku] dzimta pēc savas būtības veidojas tikai ar vaigu pret vaigu, tikai no sirds uz sirdi – cilvēciski. Tātad pēc būtības tā veidojas tikai šauros, mazos, pakāpeniski simpātijā un mīlestībā, drošībā un uzticībā augošos lokos. Cilvēciskums, cilvēka tapšana un visi tam nepieciešamie līdzekļi pēc to izcelsmes un būtības vienmēr ir bijuši un ir individualitātes lieta, kā arī tādu iestāžu lieta, kuras cieši un tuvu pieslēdzas tās sirdij un garam.”*

*J. H. Pestalozzi (1746 – 1827)*

Johana Heinriha Pestalocija mantojums satur 46 sējumus - apmēram 300 tekstus un 6000 vēstules. Viņš aplūko ne tikai pedagoģiskus, bet arī filosofiskus, socioloģiskus un politiskus jautājumus un, būdams ļoti daudzpusēji izglītotš, jau iezīmē visaptverošas pedagoģijas kritērijus (sirds – rokas – galva), kuri šodien ir daudzkārt apstiprinājušies attīstības psiholoģijas, maņu fizioloģijas un neironālo pētījumu rezultātā.

**Vilhelms fon Humbolts**

(1767 – 1836)

*„Patiesais cilvēka mērķis – nevis tas, kuru viņam piedēvē mainīgās noslieces, bet tas, kuru viņam izvirza mūžīgais un nemainīgais saprāts – ir visaugstākā un visharmoniskākā viņa spēku izglītošana par vienu veselumu. Pirmais un nenoliedzamais noteikums šādai izglītībai ir brīvība. Taču bez brīvības cilvēka spēku attīstībai ir vajadzīgs vēl kas cits, lai arī cieši saistīts ar brīvību, proti, situāciju daudzveidība. Arī visbrīvākais un neatkarīgākais cilvēks, ielikts vienmuļā situācijā, attīstās gaužām maz.”*

*Wilhelm von Humboldt*

Vilhelms fon Humbolts aug kopā ar brāli Aleksandru savas mātes un izmeklētu mājskolotāju gādībā. Viņš uzrāda īpašu talantu valodās un agri sāk interesēties par sabiedriskiem jautājumiem. Jaunībā apceļojot dažādas zemes un apmeklējot daudzas personības viņš interesējas par sociālām attiecībām katrā no apmeklētajām vietām, jo viņu piesaista ne tikai augstā kultūra, bet jo īpaši cilvēki sabiedrības nomalē. Tādēļ viņš apmeklē cietumus, slimnīcas un trakomājas.

Sasniedzis 21 gada vecumu viņš nolemj turpināt iesāktās jurisprudences studijas un ar lielu iedvesmu velta sevi filosofijai, literatūrai un senajām valodām – viņš pārvalda lielāko daļu Eiropas valodu (tai skaitā ungāru un basku), daudz uzmanības velta sanskritam, ķīniešu, japāņu un Birmas iedzīvotāju valodām, nodarbojas arī ar Amerikas indiāņu tautu kultūrām.

Šodien Humbolts ir pazīstams galvenokārt kā Berlīnes universitātes dibinātājs un kā Prūsijas valsts skolu reformu aizstāvis, kas gribēja dot visiem pilsoņiem iespēju iegūt plašu vispārējo izglītību.

Uzzinājis par 1789. gada revolūciju Francijā, viņš tūlīt dodas uz Parīzi, lai gūtu tiešu iespaidu par notiekošo. Viņa iespaids ir ambivalents. Savā rakstā „Idejas par valsts struktūru, ko izraisījusi jaunā Francijas konstitūcija” viņš izsaka šaubas par jaunās valdības vēlmi pakļaut visu sociālo dzīvi kādam izgudrotam plānam. Viņš brīdina no nevēlamām un destruktīvām šī stīvā plāna blakusparādībām, jo tas pretendē uz absolūtu pareizu sabiedrisko iekārtu, kuru grib ieviest piespiedu kārtā no augšas.

Jau šajā nelielajā, pirmajā politiskajā rakstā Humbolts it kā diskutē ar Šilleru, kā panākt, lai vēsturiski darbīgais, kas arvien no jauna izlīdzina dažādas vienpusības valstu konstitūcijās (gudri valdnieki, kari utt.), tiktu iestrādāts kā princips jaunajā konstitūcijā. Citiem vārdiem, kādai jābūt valsts konstitūcijai, lai tā pieļautu un pat veicinātu pilsoņu brīvu attīstību un nestātos ceļā aktuālām pārmaiņām sabiedrības dzīvē. Tā Humbolts tuvojas atziņai par sabiedriskās dzīves iedalīšanu dažādās sfērās.

Humbolta skaidrošanās ar „valsts varu” sasniedz virsotni viņa 25 gadu vecumā sacerētajā rakstā „**Idejas, kā mēģināt noteikt valsts darbības lauka robežas**”, kurā viņš aplūko tādas svarīgas sabiedriskās dzīves jomas kā drošību, ģimeni, izglītību, saimniecību, reliģiju un kultūru, no filosofiskā un sociālpolitiskā redzespunkta, pamatojot valsts lomas pārvērtēšanas nepieciešamību ar nolūku atveseļot sabiedrības dzīvi cilvēces nākotnes vārdā.

Par raksta publicēšanu Prūsijas cenzūras apstākļos nebija ko domāt. Šillers publicēja vienu tā daļu savā laikrakstā „Horen”. Viss raksts tika publicēts tikai 1851. gadā, t.i., 13 gadus pēc Humbolta nāves.

*„Tiesī no vairāku cilvēku centieniem radusies daudzveidība ir vislielākais labums, ko sniedz sabiedrība, un šī daudzveidība vienmēr neizbēgami iet zudumā tai mērā, kādā tajā iejaucas valsts. Tad kopienas locekļi vairs nedzīvo komunicējot savā starpā, bet atsevišķi padotie nonāk attiecībās ar valsti jeb garu, kas valda tās valdībā, proti, attiecībās, kurās definitīvi pārākā valsts vara apslāpē jebkādu brīvo spēku spēli.*

*Vienveidīgi cēloņi izraisa vienveidīgas sekas. Tātad, jo vairāk valsts darbojas līdzī, jo līdzīgāka ir ne vien pati darbība, bet arī tās rezultāti. Tas arī ir valsts mērķis. Tā grib labklājību un mieru. Abus var viegli panākt, ja indivīdi mazāk strīdas savā starpā. Bet cilvēkam ir vajadzīga darbība un daudzveidība. Tikai tad rodas daudzpusīgi un spēcīgi raksturi, un noteikti neviens cilvēks vēl nav kritis tik zemu, lai dotu priekšroku labklājībai un laimei nevis savai izaugsmei. Kurš domā, ka citi ir tik tālu krituši, tas raisa pamatotas aizdomas, ka nepazīst cilvēkus un grib pataisīt viņus par mašīnām.”*

Vēlāk šo jautājumu līdzīgā veidā aplūko arī Ērihs Fromms savās lekcijās par „Normalitātes patoloģiju”. Viņš secina, ka Humboltam nerūp kāda konkrēta nacionāla valsts, ka viņš raksturo valsts noteiktu sociālo sfēru salīdzinājumā ar brīvām (civilās sabiedrības) saistībām. Valsts vara nozīmē varas monopolu. (Kā zināms, valsts ir vienīgais subjekts, kas drīkst likumīgi pielietot vardarbību.) Tas nozīmē institucionalizētu atbildību, kad likumi tiek vērtēti augstāk par atsevišķa cilvēka spriedumu. Tādēļ Humboltam bija tik svarīgi apspriest valsts ietekmes robežas, jo ‘vardarbīga vadība’ (un valsts likumdošana, galu galā, nav nekas cits), ja tā gūst virsroku, šķiet viņam kontrproduktīva veselīgai sabiedrības attīstībai.

Humbolts smejas motivāciju dziļā uzticībā indivīda spējai pašam noteikt savas izglītības virzienu, ātrumu un veidu. Taču viņam izglītība nekad nav tikai pašmērķis, bet reizē arī priekšnosacījums sociāli integratīvai sabiedrībai. Viņš aicina pilsoņus brīvprātīgi noslēgt savstarpējās saistības, kuras raksturo gan brīvprātība, gan atbildība.

Savas darbības laikā – gan privāti, gan būdams ministrijas vadītājs – Humbolts vienmēr tiecās panākt nevilnotas attiecības ar cilvēkiem. Viņš bija pazīstams ar savu koleģiālo un dialogisko vadības stilu. Viņš nekad necentās izmantot savu varu, jo bija pārliecināts, ka cilvēki patiesi var saprast viens otru.

*„Jo sapratne ir nevis dažādu domāšanas veidu saplūšana vienā nedalāmā punktā, bet gan domu sfēru satikšanās, kur to vispārējās daļas sakrīt, bet individuālās pārsniedz kopīgo. Tas padara iespējamu cilvēku dzimtas garīgo progresu, jo katra indivīda izcīnītais garīgā horizonta paplašinājums var kļūt par visu īpašumu, neierobežojot neviena brīvību.”*

**N.F.S. Grundtvigs**  
(1783 – 1872)

*„Brīvība pienākas visam, kas ceļas no gara - sasaistīts tas nepielāgojas, bet tiek saniknots.”*  
Grundtvig, „Mythologie des Nordens” (1832)

Kopš 1849. gada Dānijā tradicionāli pastāv brīvās skolas. Atsakoties no prasības par obligātu skolas apmeklējumu, lai dotu iespēju vecākiem rūpēties par savu bērnu izglītību, ir iespējams dibināt brīvās skolas, kurās skolotāji – arī bez valsts diplomiem – drīkst pasniegt pēc pašu izstrādātiem mācību plāniem un didaktiskām metodēm. Turklāt kopš 1856. gada šādas skolas drīkst pretendēt uz valsts finansiālo atbalstu. Šodien uz 5 miljoniem iedzīvotāju Dānijā ir vairāk kā 500 brīvās skolas, kuras apmeklē ¼ no visiem Dānijas skolniekiem.

Par šo situāciju jāpateicas vēl šodien Dānijā augsti godātā Nikolaja Frederika Severīna Grundtviga - apgaismotāja un teologa - darbībai, kurš visu savu garo mūžu nenogurstoši cīnījās par līdzcilvēku izglītību, pašnoteikšanos un sociālo kopību.

No viņa tekstiem runā varenis vārda meistars un pārliecināts cilvēks:

*„Cilvēki domā, ka skolai jābūt tādai literāra darba mājai, kur cilvēks saņem pamācošus un akmenī kaltus noteikumus, pēc kuriem tam jāiekārto [...] sava dzīve. Tā ir vācu iedomība, ka dzīvi var izskaidrot, pirms tā tiek dzīvota, ka to var pielāgot mācītu ļaužu galvās izperētām domām. Šī iedomība var dibināt tikai tādas skolas, kurās tiek strādāts pie cilvēka iznīcināšanas (burt. izšķīdināšanas), kur tārpī dzīvo pārticībā uz dzīvības rēķina.”*

Tā vietā skolai „jāpieņem dzīve tāda, kāda tā patiesībā ir” un dzīvā sarunā jānoskaņo bērni uz mūža mācīšanos. Ne baznīca (relīģija ir vecāku lieta), ne valsts nedrīkst pretendēt uz tiešā mācību procesa ietekmēšanu. Vienīgi brīvas attiecības starp bērniem un pieaugušajiem drīkst pavadīt augošo personību attīstības gaitu, pie kam vispirms jāattīsta viņu **fantāzija**, pēc tam **jūtas** (pirmām kārtām ar stāstu un dziesmu starpniecību, kuras Grundtvigs ir sacerējis simtiem), un tikai vēlāk kļūst svarīgs **prāts** un, kā pēdējais, – **pieredze**.

Kopā ar skolotāju *Kirsten Kold* Grundtvigs iestājās par alternatīvu toreiz austrošajai valsts tautskolai, kur dominēja trula mācīšanās no galvas, atzīmes un pērsana. Brīvās skolas, pirms saņēma savas telpas, bieži tika ierīkotas zemnieku mājās. Parasti divi skolotāji strādāja bez mācību vielas atprasīšanas vai citām pārbaudēm, jo bērniem uzņemtais „jāsagremo”, nevis tūlīt pat „atkal jāizklepo ārā.” Vienīgi brīvā sarunā var noskaidrot, vai viela līdz bērniem „aizgājusi”. Tikai „dzīva mijiedarbība” visu mācību procesa dalībnieku starpā, arī skolnieku starpā, kad vecāki bērni māca mazākos (ko Grundtvigs pieredzēja Anglijā), ir vēl viens Grundtviga pedagoģijas centrālais jēdziens. Brīvajās skolās strādāja gan skolotāji ar universitātes izglītību, gan autodidakti.

1844. gadā pēc dažu draugu lūguma Grundtvigs nodibināja arī pirmo brīvo augstskolu, kurā strādāja ar pieaugušajiem pie zinātniskām, mākslinieciskām, vēsturiskām un politiskām tēmām. Šīs skolas līdz pat šodienai darbojas kā internāti (tāpat kā daudzas bērnu skolas), kurās dažādu jomu skolotāji strādā kopā ar ieinteresētiem cilvēkiem no visām sabiedrības kārtām – gan mācot, gan mācoties.

*Flemming Tranaes*, ilggadējs vēl šodien veiksmīgi strādājošas brīvās pieaugušo skolas (Ollerup/Dānija) rektors kādā 1990. gada intervijā stāsta:

„Lai arī situācija ir izmainījusies, taču Grundtviga nostāja, cieņa pret tautu, pret vienkāršo cilvēku un sapratne par savstarpējas teorijas un prakses mijiedarbes nozīmi šodien arvien vēl ir tikpat svarīga kā toreiz.” To joprojām nevar noliegt, un, lai arī Grundtviga aktivitāte aprobežojās ar Dāniju, viņa idejas spēj iedvesmot arī citās pasaules malās meklējošus cilvēkus.

### **Makss Štirners**

(1806 – 1856)

*„Zināšanām jānomirst, lai atkal atdzimtu kā griba, un brīva personība sevi ik dienas radītu no jauna.”*  
(Makss Štirners)

Makss Štirners (*Max Stirner*) ir viena no lielākajām Vācijas vēsturiskajām personībām. Pabeidzis ģimnāziju, viņš iestājās Berlīnes universitātē un absolvēja savas studijas ar darbu „Par skolas likumiem”.

Viņš komunicēja ar t.s. „brīvajiem” – intelektuāļu loku, kas pulcējās ap teologu un filosofu Bruno Bauera, un rakstīja Kārļa Marksa izdotajai avīzei. Viens no viņa rakstiem saucās „Mūsu mākslinieciskās un reliģiozās audzināšanas nepatiesais princips”. 1844. gadā iznāca viņa galvenā grāmata „Vienīgais un viņa īpašums”, kas gan tika uztverta visai atturīgi. Daudziem laikabiedriem viņa redzespunkts likās pārāk radikāls. Drīz vien grāmatu cenzūra aizliedza.

Kā neviens cits domātājs Štirners iestājās par individualitātes pašnoteikšanos. Parasti Makss Štirners tiek uztverts kā „gribas filozofs”, kurš savos rakstos uzstājas pret normētām vispārējām, no pagātnes aizgūtām zināšanām un par radikālu un „egoistisku” pašas individualitātes varu pār sevi. Aplūkojot tuvāk, Štirnera domāšana izrādās visai komplicēta un apbrīnojami spēcīgi orientēta uz garu. Viņam ir svarīgi izprast brīvas individualitātes veidošanās likumsakarības. Viņš uzskata par lielu atšķirību to, vai cilvēka spriedumi tiek vienkārši pārņemti no citiem vai paša izstrādāti.

Tādēļ viņu īpaši interesē bērnu audzināšana un visa izglītības sistēma kopumā. Ja viņa diplomdarbā vēl ir runa par vispārējiem Es attīstības likumiem, kur viņš iestājas par obligātu skolas apmeklējumu, tad otrajā no minētajiem rakstiem „Mūsu mākslinieciskās un reliģiozās audzināšanas nepatiesais princips – humānisms un reālisms” jau izpaužas krasi radikāls uzskats par pastāvošo izglītības sistēmu.

*„Vai mūsos godīgi ieliek pamatu, lai mēs reiz kļūtu par radītājiem, vai ar mums apietas kā ar radību, kuras daba pielauj tikai dresūru? Šis jautājums ir ļoti svarīgs, pat vissvarīgākais sociālā ziņā, jo visas sabiedrības dzīve balstās uz šī pamata. Esiet krietni un tad jūs arī varēsiet paveikt ko krietnu; esiet katrs sevi pilnīgs, tad arī jūsu kopiena, jūsu sociālā dzīve būs pilnīga. Tādēļ mums rūp, pirmām kārtām, tas, kā ar mums apietas laikā, kad esam vēl veidojami; skolas jautājums ir visas dzīves jautājums.”*

Sava laika „humānistu” mērķos viņš saskata centienus piesiet cilvēku pie pagātnes, bet „reālistus” kritizē par to, ka tie iespundē cilvēku tagadnes spīlēs:

*„Abu mērķis ir tikai formālas un materiālas zināšanas: rezultātā no humānistu dresētavām iznāk tikai zinātnieki, bet no reālistu - tikai 'lietojami pilsoņi'; tie abi nav nekas cits kā pazemīgi, padevīgi ļaudis. Mūsu labais neaudzinātības fonds tiek vardarbīgi aplāpēts, bet līdz ar viņu arī iespēja izziņas ceļā attīstīt brīvo gribu. Tad skolas dzīves rezultāts nav nekas cits kā mietpilsonība.”*

Tātad Štirners pūlas atrast iespēju pārvarēt gan matērijas varu, gan apkārtējās vides un laika ietekmi uz cilvēka garu, lai noliktu centrā skolnieka paša impulsēto attīstību. Skolnieks viņa acīs vairs nav skolotāja padotais, bet līdzvērtīga brīva personība. Abi ir līdzstrādnieki pie kopīgā „brīvības projekta”. Mācību viela nav skolniekam kas svešs, kas tiek pasniegts no ārpuses, jo jebkurai vietai ir vērtība vien tad, „ja bērns var ar to ko iesākt, ja viņš var to pielietot dzīvē”. Viņš negrib ar autoritāru varu atņemt skolniekam tā lepnumu un drosmi, vai pat salauzt viņa pretestību, iedvešot bailes, bet gan, satiekoties skolniekam ar skolotāju, kurš pats cīnās par brīvību, ļaut viņam iet sevis istenošanas ceļu.

*„Vai tāpēc izglītība tiek atstāta novārtā? Tieši tikpat mazā mērā, cik domu brīvība, kad ļaujām tām ietiekties gribā un to izgaismot. Ja cilvēks sevi pazīst, ja viņš spēj apzināti sevi just un nodarbināt, tātad, ja viņam*

*piemīt godaprāts, ja viņam ir pašsajūta, pašapziņa un [rīcības] brīvība, tad viņš pats tiecas padzīt nezināšanu, kas padara viņam svešu, nesaprotamu priekšmetu par šķērslī un kavēkli ceļā uz pašizziņu.”*

Ja skolnieks neiemācās sevi just, viņš nevar atraisīt patiesības dziņu, kas ļauj visām zināšanām kļūt par gudrību, kuru viņš var tieši saistīt ar savu personu.

*„Jo griba nav pašsprotami pareiza, kā mums grib iestāstīt praktiķi. Mēs nedrīkstam pārlēkt pāri zinātkārei, lai ielektu tieši gribā; zināšanas pašas pārtop gribā, ja tās atbrīvojas no jutekliskuma un darbojas kā gars, 'kurš uzbūvē sev ķermeni' un tādējādi rada pats sevi.”*

Štirners sauc savu pedagoģiju – blakus humānismam un reālismam – par „tikumiskumu”, kuru jau Pestalocijs lietoja kā savas pedagoģijas centrālo jēdzienu.

Lai arī Štirners nekonkretizēja savas domas par pedagoģiju un neattiecināja to uz atsevišķām bērnības fāzēm, tomēr viņa darbs var kalpot kā rosinājums jaunai domāšanai šai virzienā, jo viņa attīstības psiholoģijas dīgli norāda uz audzināšanas lauku, kas ir krasā pretrunā valsts normētajam mācību procesam.

### **Karls Magers (Karl Mager)**

(1810 – 1858)

Karls Magers par sevi:

*„Tikai pēc tam, kad viņš atkārtoti secināja, kā no valsts skolām reti, gandrīz nekad, iznāk kas labs, un pēc saviem novērojumiem, ka valsts skolu sirgšana nav nejausa parādība (piemēram, sliktu skolotāju dēļ), bet piemīt tām organiski, un ka valsts skolas ir labas tikai izņēmuma gadījumos, pateicoties kādai laimīgai sakritībai, – tikai pēc tā visa viņš uzdrīkstējās apšaubīt valdošo teoriju un iemest to analītikas mēģenē, lai pēc atkārtotiem pētījumiem secinātu, ka valdošais uzskats ir nepareizs, un valstij jāatstāj skolas mierā.”*

Karls Vilhelms Eduards Magers ir vismazāk zināmais no šeit minētajiem pedagogiem, bet tieši viņa dzīve var sniegt atbildi uz jautājumu par attiecībām starp skolu un valsti. Būdams lielā filosofa G.V.Hēgeļa (*G.W.Hegele*) skolnieks, viņš ilgu laiku pat nešaubījās, ka valsts ir dabiskais skolu sistēmas pārvaldītājs. Viņš svēti ticēja Hēgeļa tēzei, ka valsts ir „tikumības visums”, līdz kamēr savu daudzo ceļojumu laikā Šveicē, Austrijā, Francijā un Vācijā, kurās viņš apmeklēja simtiem lauku skolu, ģimnāziju un citu izglītojošu iestāžu (Magers nodarbojās ar empīriskiem, kvalitatīviem sociāliem pētījumiem), nonāca pie slēdziena, ka „tautas skola jāatstāj tautas ziņā”. Franču revolūcijas laikā viņš uzstājās pret izglītības pakļaušanu valstij, bet par tās sabiedrisku pašpārvaldi.

Magers tika ieguvis ļoti daudzpusīgu izglītību: viņš studēja matemātiku, dabaszinātnes, zooloģiju un bioloģiju, kā arī vairākas valodas un literatūru. Pēc studijām viņš darbojās kā privātskolotājs un atklāja sev pedagoģiskās didaktikas pasauli, kas viņu pamatīgi aizrāva. Viņš bija draugos ar lielo Berlīnes pedagogu – Pestalocija sekotāju Ādolfu Distervegu (*Adolph Diesterweg*).

Viņš mēģināja izdot pedagoģisko laikrakstu, taču vācu cenzūrai tas nebija pa prātam: „Ar 1837. gada janvāri laikrakstam būtu bijis jāiznāk, bet lieta pagriezās citādi, jo vācietis domā, bet policija dara.” Tad viņš pārcēlās uz liberālo Šveici un kļuva par ģimnāzijas skolotāju. Drīz vien viņam izdevās nodibināt laikrakstu „*Pädagogische Revue*”, kas tika lasīts Francijā, Zviedrijā, Spānijā un Krievijā, bet pirmām kārtām vāciski runājošās zemēs. Paša Magera rakstos parādījās nesaudzīga valsts skolu sistēmas kritika un filosofiskas pārdomas par „valsts dabu”.

*„Vācijas valstis ir negants stāvoklis, jo pilsoņi divsimt gadu laikā valdības aizbildniecībā ir zaudējuši jebkuru ieradumu, spēku, pat pēdējo dziņu, un, pirmām kārtām, tiesības un oficiālu iespēju brīvās apvienībās paveikt ko labu. Valdība ir pārņēmusi visu dzīvi savā aprūpē. Ja valsts caur saviem orgāniem ietekmē visus sabiedrības procesus, tā vēl ir puse nelaiemes; varētu pat teikt: nepieciešamais tiek īstenots, lai arī nepraktiskos ceļos; bet nelaieme ir tā, ka valsts jau pēc savas dabas nav spējīga ar panākumiem īstenot citus (tikumiskos) mērķus kā vienīgi naudas pelnišanu.”*

Un Magers ļoti precīzi norāda, kādēļ pilsoņu pašpārvaldei (*Selfgovernment*) jādod priekšroka. „*Skolas ir pārāk maigas dabas iestādes, lai varētu paciest to, ka valsts ietekmes sfērā cilvēkiem jāļauj apieties ar sevi kā lietām.*” Viņš izstrādā skolu pašpārvaldes modeli, kurā ievēro visus sava laika praktiskos jautājumus. Draudzēs esot jānodibina skolu fondi, vadība jāpārņem pieredzējušiem pedagogiem nevis valsts ierēdņiem. Jāorganizē divas dažādas padomes. Lielākajā no abām drīkst piedalīties arī ieinteresēti neprofesionāļi un tai piemīt kontrolējoša funkcija. Pats viņš vienmēr bija gatavs palīdzēt ar padomu un darbu, kur vien viņa palīdzība tikai pieprasīta. Kad sevi lika manīt pirmās 1848. gada revolūcijas pazīmes Vācijā, Magers pameta Šveices trimdu un devās uz Frankfurti, lai piedāvātu savus pakalpojumus pagaidu parlamentā, iestājoties par neatkarīgu skolu sistēmu Vācijā. Rūgti vilies, uzzinot, ka jaunajā konstitūcijā skolas tomēr paliek „valsts aizbildniecībā”, viņš atkāpās no politikas un nodeva laikrakstu draugiem. Lasītāji tika informēti šādiem vārdiem: „*Kad pagājušā martā pēkšņi tika novākts šķērslis ceļā uz labu sabiedriskās skolas sistēmu, es gan redzēju, ar ko draud pašreizējais stāvoklis, tomēr manas cerības bija spēcīgākas par bažām. Pēdējie septiņi mēneši ir pamazām iznīcinājuši visas manas cerības vienu pēc otras. Turpmākie pūliņi būs jāatmet. Šajā situācijā domas par audzināšanu būs jāatliek līdz labākiem laikiem.*”

Viņš veltīja sevi konkrētam pedagoģiskam darbam kā jaundibinātas ģimnāzijas direktors un skolu konsultants vienā no ministrijām, kamēr iedragātā veselība piespieda doties pensijā.

### **Ļevs Tolstojs (1828 – 1910)**

*„Mēs neatzīstam nekādu pedagoģijas zinātņi, jo nevaram pielaut, ka viens cilvēks var zināt, kas citam cilvēkam jāzina. [...] Mēs zinām, mūsu pārlicība balstās tajā, ka vienīgais audzināšanas pamats ir pieredze un tās vienīgais kritērijs – brīvība. Viens uztvers to kā banalitāti, otrs – kā neskaidru abstrakciju, trešais kā neiespējamu sapni. Mēs neuzdrošinātos traucēt pedagoģijas teorētiku mieru un paust šādu, visai pasaulei pretnostatītu viedokli, ja būtu spiesti aprobežoties ar šī raksta apcerējumiem, bet mēs jūtam sevi spēku soli pa solim un faktu pēc fakta pierādīt sava tik dīvaini skanošā uzskata pielietojamību un attaisnojumu.”*

*Ļevs Tolstojs*

Ļevs Tolstojs (*граф Лев Николаевич Толстой*) pieder pie pasaules literatūras dižgariem. Savos romānos „Karš un miers”, „Anna Kareņina” un „Augšāmcelšanās” vai tādos stāstos kā „Kreicera sonāte” viņš skaistā valodā apraksta 19. gadsimta carisko Krieviju, pievēršoties dziļiem cilvēku pārdzīvojumiem, sākot ar aklām kaislībām līdz cēliem morāliem lozungiem, un dodas meklējumos pēc īstas, no mistikas un dogmām brīvas kristietības. Tas, ka dižciltīgais Tolstojs viens no pirmajiem iestājās par pedagoģijas atbrīvošanu no valsts un pats trīsdesmit gadu vecumā trīs gadus no vietas apmācīja savā muižā zemnieku bērnus, ir mazāk zināms.

Audzināšanu ar mērķi pakļaut un pielāgot viņš uzskatīja par „*amorālu parādību*” un „*tikumības despotismu*”. Kādā vēstulē viņš apraksta „*nemieru un sašutumu*”, kas viņu pārņēma, redzot „*skrandainus, netīrus, novārdzinātus bērnus ar mirdzošām acīm*”, kuri atgādina slīcējus: „*Visaugstais Dievs, kā lai es viņus izvelku? Kuru vispirms, kuru vēlāk? Es vēlos izglītību tautai tikai un vienīgi, lai glābtu tur slīkstošos Puškinus, tādi mudži ikvienā skolā.*”

Pirms uzsākt bērnu apmācību savā muižā „Jasnajā Poļanā”, viņš ilgus gadus studēja Ruso, Frīdriha Frēbela, Ādolfa Dīstervega - Pestalocija sekotāja - idejas par humāno pedagoģiju. Reiz pēc kādas vācu skolas apmeklējuma viņš ierakstīja dienasgrāmatā: „*Biju skolā. Šausmīgi. Lūgšana par ķeizaru, pēriens, iebaidīti, dvēseliski izkropļoti bērni.*”

Viņš noraidīja izglītībā jebkuru spiedienu - skolā nebija atzīmju, nebija otrgadnieku, nebija obligāto mājas darbu. Bērnu „*brīvību negaidot izskriet ārā no klases*” viņš uzskatīja par „*lietderīgu un nepieciešamu līdzekli, lai pasargātu skolotāju no ārkārtīgām un rupjām kļūdām*”. Viņa mazā skola pulcēja aptuveni 70 bērnus, vecumā starp septiņiem un desmit gadiem, kā arī pieaugušos. Priekšpusdienās viņš un citi skolotāji apmēram četras stundas pasniedza tiem aritmētiku, ģeometriju, gramatiku vai Bībeles vēsturi. Pusdienlaikā bērni gāja uz mājām paēst un paveikt lauku darbus. Vakarā viņi ieradās atkal, un Tolstojs tiem stāstīja krievu vēsturi, dziedāja dziesmas, lika rakstīt sacerējumus vai demonstrēja fizikas eksperimentus.

*„Kur valda saturs, forma atrodas pati” viņš rakstīja savā dienasgrāmatā, un, šķiet, būvēja pēc šī principa visu savu darbu. Piemēram, bērni mācījās lasīt pavisam brīvi. Viņš ātri bija pamanījis, ka toreiz tik ierastie mehāniskas lasīšanas vingrinājumi ne visiem palīdz. Tā nu viņš pats sarakstīja tekstus un sastādīja Jauno ābeci, no kuras **visi** bērni – gan cara, gan visnabadzīgāko zemnieku bērni – „varēja gūt savus pirmos poētiskos iespaidus”.*

Eksperimentālā skola trīs gadus vēlāk kļuva par denunciācijas upuri. Tolstojs tika apsūdzēts anti-cariskos nodomos, viņa muiža tika pārmeklēta un izpostīta. Sākās jauns dzīves posms – gan izglītoto zemnieku bērnu paaudzei, gan pašam Tolstojam, kurš tajā gadā apprecējās un turpmāk cieši pievērsās savu romānu rakstīšanai. Viņš saglabāja savu attieksmi pret izglītības brīvību un noraidīja jebkuras valsts pretenzijas uz šo jomu: *“Esmu pārliecināts, ka labākā skolas policija un pārvalde ir tā, vai bērni jūtas pilnīgi brīvi, un vai viņi grib mācīties un komunicēt savā starpā.”*

### **RŪDOLFS ŠTEINERS (1861 – 1925)**

*„Bet katram, kurš spēj novērot domāšanu – un ar labo gribu to spēj ikviens normāli organizēts cilvēks –, šis novērojums ir svarīgākais no visiem, kurus viņš spēj veikt. Jo tad viņš novēro ko tādu, ko rada pats; viņš konfrontē nevis ar kādu tam sākotnēji svešu priekšmetu, bet ar paša darbību. Viņš zina, kā ir radies tas, ko viņš novēro. Tādejādi tiek iegūts stabils punkts, uz kā balstoties, ar pamatotu cerību var meklēt pārējo pasaules fenomenu izskaidrojumu.”*

*Rūdolfs Šteiners*

Austriešu filozofs, ilggadējs Gētes dabaszinātnisko rakstu izdevējs un antroposofiskās garazinātnes pamatlicējs Rūdolfs Šteiners – lai arī cik neviennozīmīgi joprojām tiek vērtēts viņa veikums – ir viens no ietekmīgākajiem garīgās dzīves rosinātājiem 20. gadsimtā.

Sevišķi pateicoties ievērojamai valdorfskolu izplatībai, viņa vārds kļuva zināms visā pasaulē. Vācijā pašlaik ir 222 valdorfskolas, pasaulē jau 998. Klāt jāpieskaita vēl aptuveni 1500 bērnodārzi. Austrijā vien darbojas 12 valdorfskolas un 26 bērnodārzi. Audzināšanas zinātnes pārstāvis Heiners Ulrihs (*Heiner Ulrich*) secina, ka valdorfskola „pēdējo gadu desmitu gaitā no marginālas parādības kļuvusi par starptautiskās skolu reformpedagoģijas vadošo spēku”.

Tas, ka Šteinera veikums ieņem īpašu vietu mūsdienu kultūras pasaulē, izskaidrojams ar to, ka, lai arī pats ieguvis izglītību valsts universitātē, 1891. gadā aizstāvēt filozofijas doktora disertāciju, taču savu izglītojošo darbību sabiedrībā ar tūkstošiem lekciju viņš īstenojis mijiedarbē ar civilo sabiedrību, paša dibinātās **antroposofiskās kustības** ietvaros. Tas nozīmē, ka nekas no viņa paustā vai rakstītā nav radies kādas ar valsts izglītības politiku saistītas instances ietekmē.

Neskatoties uz to, ka antroposofiskā kustība attīstījās neatkarīgi no oficiālās zinātnes, Šteiners vienmēr uzsvēra, ka viņa atziņas ir viscaur pārbaudāmas ar skaidru cilvēcisko saprātu, ja vien tas tiek atbrīvots no materiālistiskiem aizspriedumiem. Viņa piedāvātais ceļš nebūt nav kādas miglainas „mistikas” ceļš, nesavienojams ar moderno dabaszinātnisko domāšanas veidu. Viņš uzstājīgi aicināja pielietot precīzo dabaszinātnisko domāšanu arī attiecībā uz pārjuteklisko fenomenu jomu.

Tāpēc savai 1894. gadā sarakstītajai „Brīvības filozofijai” viņš piešķīra apakšvirsrakstu „Dvēseles vērojumu rezultāti, vadoties pēc dabaszinātniskās metodes”. Par pamatnoteikumu dvēseliski garīgās jomas izpētei viņš izvirza „domāšanas novērošanu”. Šie novērojumi var tikt kāpināti:

*„Cilvēks var rosināt savu ierasto apzināto domāšanu ar spēcīgāku gribas impulsu, nekā tas parasti notiek attiecībā uz pārdzīvojumiem, kas saistīti ar fizisko pasauli. Tādejādi viņš var pāriet no domāšanas par **kaut ko** pie **domāšanas pašpārdzīvojuma**. Parastajā apziņā tiek pārdzīvota nevis domāšana, bet tas, par ko tiek domāts. Bet ir iespējams tāds iekšējais dvēseles darbs, kas pamazām ievēd cilvēku nevis tajā, par ko viņš domā, bet gan pašā domāšanas procesā. Un ja dvēsele arvien no jauna atdzīvina sevī spēju nodoties domāšanas darbībai, kas parastajā dzīvē notiek ļoti reti, ja tā koncentrējas uz domu kā domu,*

*tad tā atklāj sevī spēku, kas ikdienas dzīvē netiek izmantots, bet paliek latenti snaužot. Šis ir spēks, ko var atklāt, tikai apzināti to pielietojot, un tas noskaņo dvēseli pārdzīvojumam, kas savādāk nepastāvētu."*

Lai saprastu Rūdolfa Šteinera pedagoģiju, šī atziņa ir izšķiroši svarīga, jo „*lai pareizi individualizētu, lai varētu kā audzinātājs pavadīt īpašo bērna individualitāti, nepieciešams īpašā garīgas izziņas ceļā izkopt spēju saskatīt [katrā bērnā] nevis to, kas atsevišķā gadījumā var tikt izskaidrots ar kādu vispārēju likumu, bet gan saskatīt un saprast konkrēti šajā gadījumā valdošo [specifisko] likumu. Šeit domātais garīgās izziņas ceļš ved nevis pie vispārinātām idejām un priekšstatiem (pēc kā tiecas dabaszinātne), lai pielietotu tos atsevišķā gadījumā, bet gan audzina cilvēku tā, lai izkoptu viņā īpašu dvēseles konstitūciju, kas pārdzīvo un saprot atsevišķo gadījumu kā patstāvīgu fenomenu."*

Šai ziņā Šteinera cilvēkmācība neiestājas par noteiktiem šabloniem atbilstošu ārēju programmu un veicinošu pasākumu izaudzinātu cilvēku, bet par to, lai, „studējot apslēpto cilvēka dabu vispār”, tiktu izkopta spēja uztvert individuālo cilvēku, jo „jebkura audzināšana ir pašaudzināšana, un mēs kā audzinātāji un skolotāji būtībā veidojam tikai sevi pašu audzinoša bērna vidi. Mums ir jārada bērnam vislabvēlīgākā vide, lai viņš pēc mūsu parauga audzinātu sevi tā, kā viņam tas jādara, sekojot savam iekšējam liktenim.”

Šteiners konsekventi iestājās par visas garīgās dzīves pašpārvaldi. Savā koncepcijā par „Trīsdalīgo sociālo organismu” viņš pieprasa sabiedrības iedalīšanu trijās patstāvīgās sistēmās, katrai darbojoties pēc saviem īpašiem principiem un katrai izpildot sabiedrībā savu uzdevumu:

- Saimnieciskajai dzīvei, kuras kompetencē ietilpst preču ražošana, tirdzniecība un patērēšana, jādarbojas solidāri asociatīvi, apmierinot sabiedrības locekļu vajadzības. Tās pamatprincips ir BRĀLĪBA.
- Valsts jeb juridiskās jomas kompetencē ir demokrātiskas likumdošanas izstrāde un visiem vienādu tiesību nodrošināšana likuma priekšā. Tās augstākais princips ir VIENLĪDZĪBA.
- Garīgā sfēra var auglīgi darboties tikai brīvas kultūras dzīves pašpārvaldes apstākļos, proti, kultūrā, zinātnē, izglītībā, mākslā utt. Tātad šeit vietā ir indivīda BRĪVĪBA.

Mūsdienās dominējošo saimniecisko dzīvi Šteiners uzskatīja par industrializācijas radītās sociālās netaisnības būtisku cēloni.

*„To raksturīgo, kas Jaunajos laikos ir novedis pie īpašas sociālā jautājuma formas, var izteikt šādi: saimnieciskā dzīve līdz ar tehniku un modernais kapitālisms ir darbojušies ar sava veida dabisku pašsaprotamību un piešķīruši mūsdienu sabiedrībai noteiktu iekšēju kārtību. Tai mērā, kādā cilvēku uzmanība tika pievērsta tehnikas un kapitālisma sasniegumiem, tika novērsta viņu uzmanība no citām sociālā organisma jomām. Lai sociālais organisms varētu darboties veselīgi, cilvēkiem apzināti jāpievēršas tām un pareizi jāievirza to darbība.”*

Šai ziņā Šteiners redz skolu atbrīvošanu no valsts aizbildniecības kā vienu no svarīgākajiem uzdevumiem, lai izlīdzinātu kapitālisma ekonomisko pārsvaru. Viņa precīzā analīze šodien izskatās pārsteidzoši aktuāla: „*Līdz šim skolā vēl bija kas atbilstošs tiem laikiem, kad valsts vēl pilnīgi nepārvaldīja mācību procesu. Mēs, protams, nevaram atgriezties pie tā gara, kas valdīja šajos senajos laikos. Bet būtu jācenšas ienest skolās jaunu, progresīvu cilvēces garu. Šis gars neļaus pataisīt valsti par saimniecisku organizāciju un skolas pārveidot tā, lai tās izlaistu labi lietojamas darba mašīnas, kurām paklausīgi jākalpo šai saimnieciskajai organizācijai.”*

Mūsdienu civilās sabiedrības kustībā bieži vien var saklausīt balsis, kuras var atvasināt no daudzajām Rūdolfa Šteinera ierosmēm - kā raksta Tomass Vimers (Thomas Wimmer):

*„Trīsdalīguma ideja nav vis kāds politisks modelis. Tas negrib salāpīt pasauli, liekot vecas ideoloģijas vietā jaunu. Tas grib sagatavot cilvēkiem pamatu, lai tie paši radītu sabiedriskās struktūras, kas atbilstu viņu tieksmei pēc brīvības, vienlīdzības un brālības – tā, lai sasniegtu iespējami labāko – gan sev pašiem, gan kopīgai lietai. Tas negrib sludināt kādu patiesību, bet dot cilvēkiem iespēju atrast pašiem savējo.”*



**Ivans Illičs**  
(Ivan Illich)  
**(1926 – 2002)**

*„Alternatīva skolu atkarībai nav sabiedrisko līdzekļu ieguldīšana kādās jaunās iestādēs, kuras „padara” cilvēkus par mācošamiem automātiem; tā pastāv jauna mācīšanās stila izstrādāšanā attiecībās starp cilvēkiem un viņu vidi.”*

*Ivans Illičs*

1971. gadā ASV iznākusi Ivana Illiča grāmata „*Deschooling Society*” ir izraisījusi debates par izglītības principiem. Šī grāmata vēl šodien veido eksistenciālo pamatu visām pārdomām par skolu sistēmas būtību. Reformu pedagogs Hartmuts fon Hentigs (*Hartmut von Hentig*) 1973. gadā ievadā grāmatas pirmajam vācu izdevumam rakstīja:

*„Tikai tas, kurš pamanījis principiālas izmaiņas izglītībā tās sašaurināšanās virzienā – kas mums visiem, skolās izglītojamiem, nākas grūti –, var cerēt reiz atbrīvoties no tās kļūdainajām formām un atrast alternatīvas. [...] Augsti izglītotais Ivans Illičs, kurš runā 11 valodās, orientējas sholastiskajā filosofijā tikpat labi kā modernajā socioloģijā, ir apdāvināts baznīcas vēsturnieks un saviem viesiem piedāvā ne tikai pareizās zāles pret viņu tropiskajām slimībām, bet arī pareizos skaidrojumus – tāds cilvēks nevar būt pret izglītību. Taču viņš negrib, lai cilvēki tiktu obligātās izglītības ierobežoti un regulēti. Viņš grib panākt radikālu skolas atdalīšanu no valsts, kā kādreiz tika panākta baznīcas atdalīšana no valsts. Valsts ir tikai redzamākā organizētas sabiedrības forma. Illičs grib atraisīt slimīgo saiti starp „iepakotu izglītību” un iepakotām cilvēku funkcijām sabiedrībā un līdz ar to atbrīvot gan cilvēka izglītības iespējas, gan viņa politisko un profesionālo lomu sabiedrībā. Izglītība nedod tiesības kaut ko darīt, izglītība padara cilvēku spējīgu kaut ko darīt. Un ja tas ir kaut cik pareizi, tad tās definīcijai jābūt daudz, daudz plašākai, kāda tā ir šodien mūsu skolās un pēc tam.”*

Ivans Illičs ir piedzimis 1926. gadā kā Kroātijas celtniecības inženiera un ebreju uzņēmēja meitas dēls. (Pateicoties mātei, viņam bija kontakts ar antroposofisko kustību, un viņa draugu vidū bija daži pazīstami antroposofi.) Bērnību viņš pavadīja vecvecāku villā Vīnes priekšpilsētā, līdz kamēr 1941. gadā ģimene bija spiesta emigrēt. Pēc skolas absolvēšanas Florencē sekoja teoloģijas, vēstures un filosofijas studijas Romā. 1951. gadā Illičs tika iesvētīts un pārcēlās uz Ņujorku, kur dzīvoja kā nabagu priesteris puertorikāņu iecelotāju draudzē.

Drīz vien viņš pārcēlās uz Latīņameriku, kur 4 gadus izpildīja rektora pienākumus Puertoriko katoļu universitātē un 1960. gadā nodibināja Interkulturālo dokumentācijas centru (*Centro Intercultural de Documentación - CIDOC*) Mehiko pilsētā. Tas tika koncipēts kā misionāru un attīstības palīgu izglītības iestāde; Illičs intensīvi strādāja pie kritiskām pārdomām par ātru sociālo attīstību Latīņamerikā, kas noritēja ASV pakļautībā. Viņš asi kritizēja jebkuru ASV amerikāņu intervencionismu attīstības palīdzības vārdā. Viņa nodibinātajā institūtā jeb „Apvērsuma centrā” iesaistījās vairāki simti studentu, tomēr 10 gadus vēlāk Illičs pārtrauca tā darbību, zinot, ka šis unikālās vietas aura nevarēs ilgi noturēties.

Pēc viņam labvēlīgā kardināla nāves izveidojās konflikts ar pāvestu, kura rezultātā Illičs 1969. gadā atteicās no priesteram amata. Viņš iestājās par spiritualitātes atbrīvošanu no baznīcas institūta un salīdzināja to ar izglītības atbrīvošanu no skolas „institūta”. Minētajā darbā viņš radījis domām brīvu telpu plaukstošas izglītības ainavai, kurai būtu jāizaug uz pārakmeņojušos izglītības institūciju drupām. Illičs uzskata, ka ar dažu nedaudz brīvāku skolu dibināšanu nekas nav līdzēts:

„Tā saukto „brīvo skolu” mācību plāni līdzinās liturģijām folkloras vai rokeru festivālos. Vecāku skolnieku pretenzijas, kuri drīkstot piedalīties savu skolotāju izvēlē, skan tikpat spīdzīgi, kā mācītāju bērnu prasības, kuri grib paši izvēlēties sev ganus. Sabiedrībai daudz svarīgāk, ja nozīmīgs mazākums zaudē ticību savai skolas izglītībai. Tas apdraudētu ne vien tautsaimniecības tālāku pastāvēšanu, bet arī politisko iekārtu, kas balstās nacionālas valsts idejā, kurai bērni tiek piegādāti pēc skolas.

Mums skaidri jāizvēlas: arī turpmāk ticēt, ka institucionalizētā mācīšanās ir produkts, kas attaisno neierobežotas investīcijas, vai atklāt, ka likumdošanai, plānošanai un investīcijām, ja tam kopumā vispār izglītības jomā ir kas meklējams, galvenokārt jākalpo tam, lai apgāztu ierobežojumus, kuri šodien stāv mācīšanās ceļā, kas var būt tikai personīga lieta.”

Illičs formulēja četrus izglītības revolūcijas galvenos mērķus:

- Brīva pieeja izglītības saturam un mācību līdzekļiem, vērtību „kontroles” novēršana, ko šobrīd praktizē personas un institūcijas, un valsts izglītības monopola atcelšana.
- Nekādas profesiju monopolizēšanas caur diplomiem: ikviens drīkst izmantot paša iegūtās prasmes, kā arī nodod tās tālāk, t.i., mācīt citus.
- Ļaut individualitātei atrast savas kritiskās un radošās spējas, visiem jābūt iespējai sasaukt un noturēt sapulces.
- Brīvas un kreatīvas sadarbības formas: Jātbrīvo atsevišķais cilvēks no pienākuma pieskaņot savas spējas pakalpojumiem, kuri tiek kādas atzītas profesionālās jomas piedāvāti; viņam jānodod iespēja izmantot sev līdzīgo pieredzi un uzticēties skolotājam, vadonim, padomdevējam vai dziedniekam pēc paša izvēles.”

Skolas kritika ir reizē sabiedrības kritika; viņš uzstājas pret institūciju „skola”, tāpat kā pret atkarībām patērētāju sabiedrībā:

„Skolā arī tiek sludināts mīts par nebeidzamu patērēšanu. Šis modernais mīts balstās ticībā, ka jebkura darbība neizbēgami rada vērtības, un tādēļ ražošana nepieciešami izraisa pieprasījumu. Skola mūs māca, ka pamācības ražo mācīšanos. Skolu esamība producējot pieprasījumu pēc apmācības skolā. Ja mēs reiz esam ielāgojuši, ka mums ir vajadzīgas skolas, tad visa mūsu darbība tiecas ieņemt klientūras pozīciju attiecībā pret citām specializētām institūcijām. Ja autodidakts izpelnās neslavu, tad jebkura nediplomēta darbība tiek apšaubīta. Skolā mūs māca, ka vērtīgas zināšanas ir skolas apmeklēšanas rezultāts, ka mācību vērtība pieaug līdz ar centību, un šo vērtību var izmērīt un pierādīt ar grādiem un apliecībām.”

ECTS&Co absolūtas izglītības kvantifikācijas pūliņu laikos šī kritika ir vairāk kā vietā, lai arī pārmaiņu ceļus var izstrādāt tikai ar lielām grūtībām, un arī Illičs nevar piedāvāt nekādus patentētus risinājumus. Viņš darbojās kā iedvesmotājs un veidoja savā lielajā, kontinentus aptverošajā draugu lokā brīvas attiecības, kādas viņš gribēja palīdzēt ieviest arī sabiedrībā. Viņš ceļoja kā lektors pa visu pasauli, sevišķi Latīņameriku, bija viesprofesors dažādās Vācijas universitātēs... Viņš ieviesa jēdzienu „convivialitāte” (no lat. con-vivere: dzīvot kopā, sadzīvot), lai, iestājoties par cilvēka cienīgu tehnisko progresu, varētu orientēties pēc kādas vadošās zvaigznes.

Daži Illiča draugi no tiem laikiem, vēloties nodrošināt viņa impulsam cienīgu attīstību, rūpējas par interneta platformu „Domāšana pēc Illiča”. Dažādas politiski-filosofiskas kustības - piemēram, pastāvīgo pieaugumu kritizējošas, ekofeministiskas, post-development kustība - atsaucas uz viņu.

Mēdiju pētnieks Jens Buddemeier, kurš pēdējos Illiča dzīves gadus bija ar viņu tuvās attiecībās, aprakstījis personīgā nekrologā dažas izcilā drauga īpašības. Savu vēzi (audzēju ausī) viņš neļāva ārstēt, būdams pārliecināts, ka ārstu uzdevums nav par katru cenu pagarināt cilvēka dzīvi. Viņš apkaroja neaprauktāmās sāpes, vienīgi smēķējot opiju. „Kā visi, kuriem nauda nav svarīga, viņš izrīkojās ar to brīvi un pulcēja ap sevi daudz cilvēku. Tehnika viņam bija tikai līdzeklis nevis pašmērķis, tādēļ viņš, piemēram, izmantoja telefonu tikai, lai vienotos par „īstu” satikšanos, un nekad garām sarunām: viņa mājā vienmēr virvoja dzīvība.”

„Māja lielākoties bija ļaužu pilna. Tur tika arī plāpāts, bet pārsvarā nopietni strādāts, un vienmēr bija papildinām spagetī. Pie galda Ivans rūpējās par to, lai bļodas ceļotu apkārt, un visi būtu paēduši. Darba fāzēs parasti runa bija par jautājumiem, saistītiem ar apmeklētāja darbības jomu. Lai cik attāla tā nebūtu, Illičs vienmēr varēja ierosināt būtiskas lietas. Viņš bija patiešām universāli izglītots, ieinteresēts un angažēts cilvēks, un visas tēmas, ar kurām viņš nodarbojās, bija saistītas ar cilvēkiem, bieži ar draugiem.”

**Džons Teilors Gato**  
**(\*1935)**

*„Ekonomiskajā sistēmā, kurā šodienas skolnieki taisās dzīvot un kalpot, neizdzīvotu neviena jauno cilvēku paaudze, kuri, piemēram, būtu iemācījušies kritiski domāt.”*

*John Taylor Gatto*

Daudzo ASV skolas kritiķu starpā Džons Teilors Gato ir īpaši interesanta parādība. Viņš pats vairāk kā 30 gadus ir strādājis par valsts skolas skolotāju un šajā amatā ticis vairākkārt atzīts par Ņujorkas štata labāko „gada skolotāju”, pirms kļuva par nīknāko valsts monopolizētās izglītības un obligātā skolas apmeklējuma kritiķi.

Centrālā Gato tēze ir - skolas pašreizējā struktūra nekalpo īstiem izglītības mērķiem, bet seko **neredzamam mācību plānam**, „kas stiprina mītu par institūciju „skola” un mūsu ekonomisko sistēmu, kas balstīta kastu sistēmā.” Skola „ar spīdošu precizitāti īsteno to, kam tā jau sākumā tika paredzēta, proti, būt par ‘izglītības’ balstu centralizētas, uz masu produkciju orientētas ekonomikas stiprināšanā, kura tiek regulēta no centrālā komandpunkta. Tai vajadzīgi cilvēki, kas izdresēti definēt sevi pēc savas mantības, pēc materiālā īpašuma un aplūkot visu no komforta, drošības un statusa redzespunkta.”

Atskatoties uz savu profesionālo pieredzi, Gato analizē šo „neredzamo mācību plānu” savā darbā **„Septiņas skolotāja mācības”**:

- Samulsums. „Viss, ko es mācu, ir izrauts no kopsakarības...”
- Sabiedrības noslāņošanās. „Neizbēgama piederība kādai noteiktai kārtai.”
- Vienaldzība. „Jums jāļauj sevi ieslēgt un izslēgt kā elektrisko slēdzi...”
- Emocionālā atkarība. „Ar savām atzīmēm, godalgām un sodiem es mācu bērnus pakļaut savu gribu iepriekš noteiktai komandu ķēdei.”
- Intelektuālā atkarība. „Paklausīgie ļaudis gaida, kamēr kāds eksperts viņiem pateiks, kas jādara.”
- Labila pašapziņa. „Vērtējumu, atzīmju un testu rezultātu mācība - bērni nedrīkst uzticēties sev vai saviem vecākiem, tiem jāpaļaujas uz pilnvaroto ierēdņu vērtējumu.”
- Nevienam nevar paslēpties. „Kontrole ir sens imperatīvs, ko pieprasījuši pazīstami ietekmīgi domātāji. Principiāla lietošanas instrukcija ir formulēta jau tādos darbos kā Platona „Valsts”, Augustīna „Par dievišķo valsti”, Johanna Kelvina „Christianae Religionis”, Frānsisa Bēkona „Jaunā Atlantīda”, Tomasa Hobsa „Leviatāns” un daudzos citos.”

Apkopojot augstākminēto, viņš raksta: „Šāds mācību plāns ved pie fiziskas, morālas un intelektuālas paralīzes, un nekāds saturs nespēs atcelt tā šausmīgās sekas.” Gato saskata „Septiņas mācības” imanentas (tās būtībai atbilstošas) valsts skolas sastāvdaļas, kuru dēļ, viņaprāt, tā nav reformējama. Lai arī skolu pārvaldēs strādā „tūkstošiem labu, savu profesiju mīlošu cilvēku, bet institūcijas abstraktā loģika ir stiprāka par viņu individuālo ieguldījumu.” Tādēļ Gato aicina uzsākt „intensīvas debates visā valstī”, lai pārdomātu izglītības pamatmērķus. Par pedagoģisku „atslēgu” šajās debatēs varētu kalpot atziņa, ka „pašizziņa ir vienīgais pamats īstai izziņai”. Viņam šķiet svarīgi „atkal radīt saikni starp bērniem un pasauli”, lai viņi varētu „pavadīt savu laiku, nodarbojoties ar ko citu nevis abstrakcijām.”

Gato uzskata par absolūti nepieciešamu izglītības jomas atraisīšanos no valsts, lai arī nenoskaidro civilo sabiedrību un ekonomiku, tādēļ vēl pilnībā neatrisināta sociāli diferencētas skolu sistēmas problēmu.

*„Dažādās brīvā tirgus ekonomikas formas varētu būt tā joma, kurā vislabāk meklēt risinājumus skolām. Brīvais tirgus, kurā jau eksistē daudzas ģimenes skolas, privātie skolu projekti, pasaules uzskatu skolas, amatniecības un lauksaimniecības skolas, konkurē ar valstisko audzināšanas sistēmu.”*

**GUSTAVO ESTEVA**  
\*1936

*„Ar obligātu atrašanos klases telpā, kā arī mājas darbiem, skolas izsūc no bērniem enerģiju, tāpat arī fantāzijas un domāšanas spēku un ārkārtīgi apdraud triki (triqui) tautas tradicionālās lauksaimniecības zināšanu apgūšanu, jo tās neļauj jaunatnei palīdzēt pieaugušajiem viņu kultūras un darba dzīvē.”*

*Madhu Suri Prakash / Gustavo Esteva*

Gustavo Esteva dēvē sevi par „deprofesionalizētu intelektuāli”. Viņš ir ne tikai kritiskas sociālās kustības *Grassroots* (burtiski - zālāja saknes) aktīvis, bet arī nodibinājis Meksikā universitāti (*Universidad de la Tierra*), kas kļuvusi par vietu, kurā sadzīvo un viens no otra mācās visdažādākie cilvēki – brīvi no valsts diplomiem un jebkura institucionāla spiediena.

Estevas dzīve ir saistīta ar būtiskiem 20. gadsimta attīstības jautājumiem: dzimis *Mexico* pilsētā, viņš uzauga pēckoloniālās katoliskās Meksikas jezuītu izglītības tradīcijas un viņa vēlākajā dzīvē tik svarīgās saiknes ar indigēno vecmāmiņu (kura nedrīkstēja ienākt viņa vecāku mājā caur parādes durvīm) apņēmts. Pēc tēva nāves viņš agri saskārās ar rietumu biznesa pasauli, jau piecpadsmit gadu vecumā sākot strādāt par *office boy* kādā bankā, lai atbalstītu lielo ģimeni. Vēlāk, darbojoties kādā firmā kā personāla menedžeris, kura uzdevums bija saskaņot firmas intereses ar tās līdzstrādnieku interesēm, viņš saprata, ka pretruna starp abām nometnēm nav atrisināma un, neskatoties uz labiem panākumiem, pagrieza muguru darījumam pasaulei. Viņš ieņēma nelielu amatu Finanšu ministrijā un brīvajā laikā komunicēja ar saviem draugiem marksistiem. Tolaik viņa tautieši ar interesi sekoja notikumiem Kubā un gatavoja revolūciju Meksikā; drīz vien Esteva kļuva par vienu no vadošajām *Guerilla*-kustības figūrām. Tomēr aiza starp revolucionāriem un zemniekiem, un jo īpaši cīņas biedru gatavība uz vardarbību (viņš tieši šajā laikā sev atklāja Gandija miera ceļu) lika viņam atvadīties no kreisi revolucionārās pagrīdes kustības. 70. gadu sākumā viņš kļuva par nacionālo palīdzības programmu koordinātoru lauku iedzīvotāju un marginalizētu pilsētnieku grupu vidū. Šī programma īstenojās visai veiksmīgi, taču Esteva pārliecinājās, ka, lai arī valsts interešu loģika daļēji atbilst faktiskajām tautas vajadzībām, tomēr tā nekad nevarēs tās pilnībā apmierināt. Viņš konstatēja, ka vislabākās attīstības programmas, tai skaitā arī viņa paša sastādītās, ir kaitīgas cilvēkiem, kam tās domātas! Aizgājis no valsts darba, viņš nodibināja nevalstisku organizāciju un līdz ar to ienāca civilās sabiedrības sfērā, uzturēdams kontaktus ar daudziem domu biedriem gan paša zemē, gan ārzemēs. 1983. gadā viņš satikās ar Ivanu Illiču, un tā sākās draudzīga sadarbība.

Esteva ir noformulējis savu radikālo kritiku pret attīstības tendencēm, pret dzīves ekonomisko racionalizāciju, kaut arī tā ir komunistiski-marksistiski motivēta. Nākotnē viņš iestājas par sabiedrības pašnoteikšanos „attīstības” vietā.

*„Attīstība ir pasaules mēroga sabiedriska eksperiments, kas lielākajai daļai tajā iesaistīto izrādījies neveiksmīgs. Viņu „iekļaušanās” pasaules tirgū pēc godīgiem un līdzīgiem noteikumiem ir arvien mazāk iespējama, kamēr attālums starp centru un perifēriju pastāvīgi palielinās. Attīstība ir viltīgs mīts, kura eksistence apdraud lielāko daļu pasaules iedzīvotāju, jo pārvērš viņu slikto stāvokli par hronisku murgu, kuru var definēt kā pazemojošu nabadzības modernizāciju.”*

*Gustavo Esteva*

Esteva atšķir *Homo Communis*, kurš rod gandarījumu kooperācijā ar līdzcilvēkiem, dzīvo esošajam mirklim un nejutās atkarīgs no ekonomiski pragmatiskiem principiem, no *Homo Oeconomicus*, kurš vienlaicīgi ir arī *Homo Educandus*, jo viņam nepieciešama formalizēta izglītība. Šo organizēto mācību procesu skolās Esteva identificē kā destruktīvu spēku. Kopā ar indiešu pedagoģi Madhu Suri Prakash viņš uzrakstījis grāmatu „*Escaping Education. Living as learning with the grassroots culture*”, kurā parādīta visām pasaules kultūrām kolonizatoru uzspiestās valsts skolas sistēmas vēsture un norādīts uz vareno lūzumu, ko šī skolu modeļa ieviešana izraisījusi harmoniskajās *Grassroots* kopienās. Cilvēktiesības abi autori salīdzina ar cieto valūtu, kas aprok citas morālās saites starp cilvēkiem. Rietumu audzināšanas principi, cilvēktiesības un attīstības politika veido varenu, lai arī neredzamu fronti pret tiem cilvēkiem, kas pieder tā sauktajai „neattīstītajai” cilvēces daļai, tādēļ, ka izglītības, uz kuru katram cilvēkam esot tiesības, īstenošana attaisno visu cilvēku piespiedu aplaimošanu ar vienu un to pašu pedagoģiju. Kā problēma tiek apskatīta arī interkulturālā pedagoģija, kas iespundē dažādu kultūru atvases klases telpā un neredz, ka jau pats klases telpas iekārtojums ir tikai vienas noteiktas mācīšanās kultūras fenomēns.

Interesanti, kā Esteva definē atšķirību starp **decentrālismu** un **decentralizāciju**. Ja pēdējā nozīmē vadošās centrālās sadalīšanu vairākos centros, kuri savā starpā ir sakārtoti hierarhiski (kā, piemēram, angļu koloniālās pārvaldes aparāts vai *McDonald* uzņēmuma struktūra), tad decentrālisms apzīmē radikālu hierarhijas un jebkādas ārējās varas struktūras noliegšanu. Tad paliek tīkls, kurā katrs veido savu centru. Tādēļ viņš neuzskata sevi par konsultantu vai padomdevēju, bet gan par stāstu stāstītāju. Kad cilvēki nāk pie viņa ar jautājumiem, viņš stāsta tiem stāstus, pēc kuriem tie paši var nonākt pie secinājumiem.

Pievienojoties Gandija *swaraj* koncepcijai, viņam ir svarīga autonomija: tā sniedzas līdz pat komposta tualetes proklamēšanai, kura nodrošina lauku iedzīvotājiem neatkarību no dārgās kanalizācijas. Vai Estevas izglītības kritika attiecas arī uz cilvēka izglītošanas jēdzienu, kas tiek pārstāvēts šajā grāmatā, un vai *Homo Communis* ir viennozīmīgi pozitīvāks tēls kā *Homo Oeconomicus*, vai varbūt abi var savienoties kādā augstākā līmenī, par to var diskutēt, un iespēju šādām neideoloģiskām atklātām sarunām starp laikabiedriem piedāvā, starp citu, Estevas nodibinātā *Universidad de la Tierra*.

---

Sāsināts tulkojums no: Clara Steinkellner „Menschenbildung in einer globalisierten Welt. Perspektiven einer zivilgesellschaftlichen Selbstverwaltung unserer Bildungsräume“, Edition Immanente. („Izglītība globalizētajā pasaulē. Civilās sabiedrības pašpārvaldes perspektīvas izglītības jomā.”)