

LATVIJAS UNIVERSITĀTES
RAKSTI

816. SĒJUMS

Pedagoģija un skolotāju izglītība

SCIENTIFIC PAPERS
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 816

Pedagogy and Teachers Education

SCIENTIFIC PAPERS
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 816

Pedagogy and Teachers Education

UNIVERSITY OF LATVIA

LATVIJAS UNIVERSITĀTES
RAKSTI

816. SĒJUMS

Pedagoģija un skolotāju izglītība

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

Atbildīgās redaktores:

Dr. paed. asoc. prof. **Baiba Kalķe**

Dr. paed. prof., vad. pētniece **Iveta Ķestere**

Redkolēģija:

Dr. paed. profesore, vad. pētniece **Zanda Rubene**

Dr. paed. emeritētā profesore, vad. pētniece **Aīda Krūze**

Dr. paed. emeritētā profesore, vad. pētniece **Emīlija Černova**

Dr. paed. doc., vad. pētnieks **Manuels Joakins Fernandezs Gonzalezs**

Latviešu teksta literārā redaktore **Ruta Puriņa**

Vācu teksta redaktore *Dr. paed.* **Iveta Ozola**

Angļu teksta redaktore **Andra Damberga**

Franču teksta redaktors *Dr. paed.* vad. pētnieks **Manuels Joakins Fernandezs Gonzalezs**

Maketu veidojusi **Andra Liepiņa**

Visi krājumā ievietotie raksti ir recenzēti.

Pārpublicēšanas gadījumā nepieciešama Latvijas Universitātes atļauja.

Citējot atsauce uz izdevumu obligāta.

© Latvijas Universitāte, 2018

ISSN 1407-2157

ISBN 978-9934-18-318-8

<https://doi.org/10.22364/ped.luraksti.816>

Saturs/Contents

VĒSTURISKĀS REFLEKSIJAS PEDAGOĢIJĀ	7
Friedrich Schweitzer	
Das Bildungserbe der Reformation und seine Bedeutung für heute <i>Reformācijas izglītības mantojums un tā nozīme mūsdienās</i>	8
Dieter Schulz	
Philipp Melanchthon und sein pädagogisches Wirken <i>Filips Melanhtons un viņa pedagoģiskais mantojums</i>	23
Gunta Marihina	
Bertas Dzenes (dz. Rūmane, 1880–1945) ģimenes pedagoģiskā darbība <i>Berta Dzene (née Rūmane, 1880–1945) and Pedagogical Activities of Her Family</i>	36
Aušrine Zulumskīte	
Klaipēdas Universitātes Pedagoģijas fakultātes attīstība pēc Lietuvas neatkarības atjaunošanas (1990–2004) <i>Development of Faculty of Pedagogy at the Klaipėda University After Restoration of Lithuania's Independence (1990–2004)</i>	51
PEDAGOĢIJAS ZINĀTNISKIE PAMATI	65
Luciana Bellatalla	
Education: theoretical foundations of a scientific perspective <i>Izglītība: zinātniskās perspektīvas teorētiskie pamati</i>	66
Giovanni Genovesi	
Vers la Science de l'éducation: un chemin accidenté. Réflexions de l'âge moderne à nos jours <i>Pārdomas par izglītības zinātnes veidošanas grūto ceļu no modernisma līdz mūsdienām</i>	78
Irēna Žogla	
Pedagoģijas zinātne un izglītības zinātnes <i>Science of Pedagogy and Educational Sciences</i>	87

AUDZINĀŠANAS ZINĀTNE UN MĀKSLA	111
Dace Medne	
Cienoša komunikācija audzināšanā kā bērncentrētas bērnības arhitektūra <i>Dignified Communication in Parenting as the Architecture of Child-Centred Childhood</i>	112
Darja Grehova	
Latviešu un japāņu audzināšanas tradīcijas – personības veidošanās pamats <i>Latvian and Japanese Educational Traditions – the Basis of Personality Formation</i>	123
Uģis Nastevičs	
Reliģiskā identitāte un tikumi: aktualitāte audzināšanā Latvijā <i>Religious Identity and Virtues: Topicality in Upbringing in Latvia</i>	142
Mārtiņš Veide	
Nāves fenomena atklāsmes problemātika bērna audzināšanā <i>The Issue of the Death Phenomenon Revelation in the Education of a Child</i>	151
PEDAGOĢIJAS DAUDZVEIDĪBA	165
Pella Calogiannakis, Konstantinos G. Karras, John Ieronimakis, Thomas Babalis	
Approaching Diversity in Education: The Case of Roma Pupils <i>Tuvojoties izglītības daudzveidībai. Romu skolēni: gadījuma analīze</i>	166
Līga Āboltiņa	
Bērnu sociālās adaptēšanās un mācību sasniegumu mijiedarbība pedagoģiskajā procesā skolā <i>The Interaction of Children's Social Adaptation and Learning Achievements in the Pedagogical Process at School</i>	185
Alīda Samuseviča, Blāzma Vikmane	
Aktualizētās atziņas bērnības pedagoģijā maģistra darbos Liepājas Universitātē <i>Updated Recognitions of Childhood Pedagogy in Master's Thesis at the University of Liepaja</i>	195
Dita Nimante	
Sadarbības veicināšana klasē <i>Promotion of Cooperation in Classroom</i>	207

**VĒSTURISKĀS REFLEKSIJAS
PEDAGOĢIJĀ**

Das Bildungserbe der Reformation und seine Bedeutung für heute

Reformācijas izglītības mantojums un tā nozīme mūsdienās

Friedrich Schweitzer

Faculty of Protestant Theology, University of Tübingen, Germany

Abstract: This article refers to the relationship between the Reformation and education. Its special perspective is that of a Protestant heritage which the author identifies and discusses historically and theoretically. In the first part of the article, a brief sketch is given concerning Martin Luther's views of education, with special emphasis on the school and on Religious Education at school as well as on catechetical instruction in church. The second part of the article describes a number of perspectives which could be of importance for today's understanding of education, not only within Protestantism itself but also for a wider public and for the philosophy education. These perspectives refer to, for example, the relationship between faith or religion and education, the relationship between believing and knowing or the anthropology of education. In conclusion, the author identifies a number of new challenges which a Protestant understanding of education has to face up to in today's world. A key challenge which has not been addressed sufficiently in the Protestant tradition is seen in the pluralism of different religions and worldviews characteristic of present-day societies. The author tries to show that there are responses to such challenges which are in line with the Protestant tradition but that this tradition also has to be willing to include new understandings.

Keywords: Reformation, education, history of education, philosophy of education.

Die Frage nach der Bedeutung des reformatorischen Bildungserbes heute macht bereits eine erste protestantische Grundentscheidung deutlich, die mir von großer Wichtigkeit scheint.¹ Es kann auch in der Zeit des 500 jährigen Reformationsjubiläums

¹ Dieser Text geht zurück auf einen Vortrag, der am 17. März 2017 in Riga bei der internationalen und interdisziplinären Konferenz "Reformation in der heutigen Welt. 5000 Jahre Reformation" (Universität Latvijas) gehalten wurde. Für den Druck wurde der Text überarbeitet und erweitert, auch in Aufnahme früherer Veröffentlichungen, die in den Vortrag eingegangen waren. Als weiterführende Darstellung vgl. zum Folgenden die monographische Darstellung F. Schweitzer, *Das Bildungserbe der Reformation. Bleibender Gehalt, Herausforderungen, Zukunftsperspektiven*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2016. In Abschnitt 1 beziehe ich mich besonders auf F. Schweitzer, Die Reformation als Bildungsbewegung – nicht nur im schulischen Bereich. Ausgangspunkte, Wirkungsgeschichte, Zukunftsbedeutung, in: U. Heckel, J. Kampmann, V. Leppin, C. Schwöbel (Hg.), *Luther heute. Ausstrahlungen der Wittenberger Reformation*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2017, S. 275–293; in Abschnitt 2 habe ich in überarbeiteter Form verschiedene

nicht unser Ziel sein, das reformatorische Bildungsdenken noch einmal festlich hervorzuheben, um es museal zu bewahren. Das wäre weder pädagogisch hilfreich noch theologisch angemessen. Eine lediglich konservierende Vorgehensweise würde von Anfang an der reformatorischen Einsicht in die Fehlbarkeit widersprechen und zudem auch der Zeitgebundenheit der Reformatoren und ihrer Auffassungen selbst. Mir geht es nicht darum, Luther auf ein Podest zu stellen, um ihn so – vermeintlich – zu ehren. Stattdessen nehme ich die durch die Reformation begründete evangelische Bildungstradition in den Blick, um sie auf ihre Zukunftsfähigkeit hin zu befragen. Dabei gehe ich davon aus, dass diese Tradition nicht nur bei Luther, Melanchthon oder Calvin greifbar wird, sondern auch bei späteren protestantischen Bildungstheoretikern wie Comenius oder Schleiermacher sowie in Dokumenten unserer Gegenwart, beispielsweise in kirchlichen Stellungnahmen zu Bildungsfragen. Auf diese Weise soll deutlich werden, dass es um eine lebendige Tradition geht, die sich geschichtlich entfaltet hat und die für die Zukunft offen bleibt. Denn das ist in meiner Sicht das einzig angemessene Verständnis eines “Erbes”: Es muss gewiss und an erster Stelle etwas geben, das ein Erbe darstellt, das weitergegeben werden kann. Ein Erbe antreten kann man aber nur, indem man es sich zu eigen macht, es selbst in Gebrauch nimmt und es dabei verwandelt.

Zugleich muss ebenfalls von Anfang an vor Augen stehen, dass es sich unter den heutigen Voraussetzungen keineswegs mehr von selbst versteht, Impulse für das Bildungswesen gerade von Kirche oder Theologie zu erwarten. Hier macht sich ein wesentlicher Unterschied zum 16. Jahrhundert bemerkbar: Kirche und Theologie sind keine selbstverständlichen Experten mehr, denen in Bildungsfragen eine Kompetenz zugetraut würde. Das gilt nicht nur für solche Länder, in denen die Kirchen etwas aufgrund einer sozialistischen Geschichte geschwächt sind – in Osteuropa etwa, aber auch in Ostdeutschland –, sondern es gilt inzwischen für fast alle oder doch die allermeisten Länder. Deshalb soll im Folgenden vor allem auch geklärt werden, in welchem Sinne überhaupt noch von einer über die Kirche selbst hinausreichenden Bedeutung des reformatorischen Bildungserbes heute gesprochen werden kann. Insofern wenden sich die meine Ausführungen bewusst auch an eine breitere Öffentlichkeit sowie an die Erziehungswissenschaft.

Als erstes stellt sich die Frage:

1. Worin besteht das Bildungserbe der Reformation?

Ich kann an dieser Stelle keine detaillierte historische Beschreibung geben. Ich beschränke mich auf einige wenige Aspekte, die für das reformatorische

Passagen übernommen aus der ausführlicheren Darstellung F. Schweitzer, *Evangelische Impulse für das Bildungswesen – oder: Was bedeutet das reformatorische Bildungserbe heute?*, in: C. Spehr (Hg.), *Reformation heute. Bd. I: Protestantische Bildungsakzente*, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, 2014, S. 179–194; vgl. weiterhin auch F. Schweitzer, *Protestantisches Bildungserbe? Fragen evangelischer Bildungsverantwortung heute*, in: Reformationsgeschichtliche Sozietät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hg.), *Spurenlese. Wirkungen der Reformation auf Wissenschaft und Bildung, Universität und Schule*, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, 2014, 331–347.

Bildungsdenken kennzeichnend sind.² Dabei werde ich mich besonders an Martin Luther orientieren – nicht weil die Bedeutung Melancthons, Calvins und anderer Reformatoren im Blick auf Bildungsfragen nicht wichtig wären, sondern aus Gründen des beschränkten Raums. An anderer Stelle habe ich beschrieben, dass sich die Reformation insgesamt auch als eine Bildungsbewegung beschreiben lässt.³ Ohne eine Bildungsreform hätte die Reformation ihre Ziele nicht erreichen können. Das gilt nicht nur für Luther, sondern ebenso für andere Reformatoren.

Im Blick auf Luther sind vor allem zwei Schwerpunkte maßgeblich: Bildung in der Schule, einschließlich eines schulischen Religionsunterrichts, einerseits und die catechetische Unterweisung in Kirche und Familie andererseits.

Bemerkenswerterweise wird die Reform des Bildungswesens bereits in der Adelschrift von 1520 prominent angeführt. Dabei hebt Luther die Notwendigkeit der religiösen Bildung besonders hervor, und zwar in der Gestalt einer biblischen Unterweisung: “Vor allen Dingen sollte in den hohen und niederen Schulen die heilige Schrift die wichtigste und allgemeinste Lektüre sein, und für die jungen Knaben das Evangelium.”⁴ Und obwohl die Knaben an erster Stelle genannt werden, bedeutet dies keineswegs, dass die Mädchen ausgeschlossen gewesen wären. Denn Luther fährt fort: “Und wollte Gott, jede Stadt, hätte auch eine Mädchenschule, in der die Mädchen täglich eine Stunde das Evangelium hörten, es wäre deutsch oder lateinisch!”⁵ Bildungsmöglichkeiten werden also in zwar abgestufter Weise, aber doch eindeutig für beide Geschlechter gefordert.

1520, in den ersten Reformationsjahren, erhält Bildung also bereits einen programmatischen Status. Ihre Konkretion erhält diese Forderung dann später in Luthers sogenannten Schulschriften, mit denen sich Luther zum einen an die Ratsherren und zum anderen an die Eltern wendet.⁶ In beiden Fällen geht es um Begründungen dafür, dass Schulen eingerichtet und unterhalten werden sollen sowie Eltern die Pflicht haben, ihre Kinder zur Schule zu schicken – eine Forderung, die deshalb so wichtig war, weil es so etwas wie eine allgemeine Schulpflicht damals noch nicht gab (Luther war einer der ersten, der sich für eine solche Schulpflicht aussprach, weshalb er in der Geschichte der Volksbildung oder auch der Volksschule

² Weiterführende Hinweise auch auf Literatur finden sich in den in Anmerkung 1 angegebenen Veröffentlichungen.

³ Vgl. F. Schweitzer, Die Reformation als Bildungsbewegung – nicht nur im schulischen Bereich. Ausgangspunkte, Wirkungsgeschichte, Zukunftsbedeutung, in: U. Heckel, J. Kampmann, V. Leppin, C. Schwöbel (Hg.), *Luther heute. Ausstrahlungen der Wittenberger Reformation*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2017, S. 275–293.

⁴ M. Luther, An den christlichen Adel deutscher Nation: Von des christlichen Standes Besserung, in: K. Bornkamm, G. Ebeling (Hg.), *Martin Luther, Ausgewählte Schriften*, Bd. 1, Frankfurt/M., Insel, 1982, S. 150–237, 230.

⁵ *Ibid.*

⁶ M. Luther, An die Ratsherrn aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, in: K. Bornkamm, G. Ebeling (Hg.), *Martin Luther, Ausgewählte Schriften*, Bd. 5, Frankfurt/M., Insel, 1982, S. 40–72; ders., Eine Predigt Martin Luthers, dass man Kinder zur Schule halten solle, in: *ibid.*, S. 90–139. Auf diesen beiden Quellen beruhen die Ausführungen im Folgenden.

eine wichtige Rolle spielt⁷). Darüber hinaus wird aber auch genauer beschrieben, was Schulen leisten sollen und was dort zu lehren sei.

Für Luthers Argumentation bezeichnend ist eine Argumentation, die jeweils nach zwei Seiten hin entfaltet wird. Schulen haben für ihn eine „geistliche“ und eine „weltliche“ Bedeutung. Diese Argumentationsweise geht natürlich auf Luthers sogenannte Zwei-Reiche-Lehre zurück. In der Geschichte der Pädagogik eröffnete die weltliche Betrachtungsweise eine neue Möglichkeit, sich nicht nur theologisch, sondern – wie es heute heißt – erziehungswissenschaftlich mit Schule und Bildungsfragen zu befassen. Darin kann – in heutiger Einschätzung – ein pädagogischer Rationalitätsgewinn gesehen werden, weil Bildung nun auch unabhängig von Erlösung thematisiert werden kann, und zugleich ein historischer Grund dafür, warum die wissenschaftliche Pädagogik in Deutschland stark protestantisch ausgerichtet war, abzulesen an Klassikern wie Johann Amos Comenius, Johann Gottfried Herder, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Schleiermacher und Johann Friedrich Herbart oder, im 20. Jahrhundert, Eduard Spranger und Wilhelm Flitner, die allesamt dem Protestantismus angehörten.⁸

Seine Begründung der Notwendigkeit von Schule und Bildung führt Luther im Einzelnen zunächst in geistlicher Hinsicht aus. Konkret geht es ihm dabei um die Vorbereitung für das Predigtamt, das ja seinerseits das Zentrum eines der wichtigsten reformatorischen Anliegen war. Denn der Gottesdienst und insbesondere die Predigt sollte nun in der Muttersprache gehalten werden. Deshalb änderten sich auch die Anforderungen an die Pfarrer, die nun nicht mehr bloß einen lateinischen Text verlesen können mussten, den weithin vielleicht niemand von den Gemeindegliedern verstand. Jetzt brauchte man in der Kirche Menschen, die selbst die Bibel auslegen und die selbständig in der Muttersprache eine Predigt verfassen können. Das erklärt, warum im Zentrum des auf die geistliche Seite bezogenen reformatorischen Bildungsdenkens vor allem die alten Sprachen stehen mussten – Griechisch und Hebräisch sowie Latein –, auch wenn Luther durchaus auch andere Bildungsinhalte wie etwa Geschichte empfiehlt. Und auch wenn der „geistliche Nutzen“ von Bildung hier im Vordergrund stand, kritisierte Luther die vorreformatorisch einflussreichen Klosterschulen gerade deshalb, weil man in ihnen nur Singen und Beten geübt habe. Zumindest in diesem Sinne ging es Luther nicht um eine verkirchlichte Schule. Eher folgte er den Anliegen des damals aufstrebenden Humanismus, eben mit der Akzentuierung der sprachlichen Bildung.

Auf der einen Seite dienen Bildung und Schule nach Luther also klar der kirchlichen Verkündigung. Auf der anderen Seite steht ihr „weltlicher Nutzen“, den Luther nicht weniger eindringlich, wenn auch mit anderen Argumenten herausarbeitet und hervorhebt. Bedeutsam ist dafür die übergreifende Zielsetzung, die Luther der schulischen Bildung im weltlichen Sinne vorschreibt. Neben der Vorbildung für das Pfarramt soll die Schule „zeitlichen und vergänglichen Frieden,

⁷ Vgl. etwa W. Flitner, *Die vier Quellen des Volksschulgedankens*, Hamburg: Hansischer Gildenverlag, 1941.

⁸ Vgl. dazu F. Schweitzer, *Pädagogik und Religion. Eine Einführung*, Stuttgart, Kohlhammer, 2003; ders., *Bildung*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener, 2014.

Recht und Leben” garantieren. Gemäß der lutherischen Theologie lässt sich auch sagen, dass Bildung für beide Reiche oder Regimente zentral ist – für das geistliche Regiment nicht weniger als für das weltliche Regiment. Im Einzelnen geht es dann um verschiedene Ämter oder Berufe, die ohne Bildung nicht versehen oder ausgeübt werden können. Genannt werden beispielsweise Schulmeister und Schreiber. Besonders hervorgehoben werden darüber hinaus die Juristen, was auch historisch und politisch aufschlussreich ist. Luther trat ein für eine gesellschaftliche Ordnung, die anders als die mittelalterliche Fehdeordnung nunmehr auf geschriebenem Recht beruhen sollte. Das erklärt, warum gebildete Juristen in seiner Sicht unerlässlich waren. Und Luthers Argumentation geht sogar noch einen Schritt weiter: Auch Regierungstätigkeiten sollten an Bildungsvoraussetzungen oder eine entsprechende Qualifikation und also nicht mehr allein an die adlige Herkunft gebunden sein, was fast demokratisch anmutet, auch wenn demokratische Zielsetzungen damals noch keine Rolle spielten.⁹

Bei seinem Bildungsdenken hatte Luther aber nicht nur die Schule im Blick. Vielmehr bezieht er sich auch auf die Familie und auf die Kirche bzw. die Gemeinde. Hier war es dann der katechetische Unterricht, der von Luther gefordert und unterstützt wurde, vor allem mit seinen Katechismen, aber auch ganz allgemein mit der Forderung nach religiöser bzw. christlicher Unterweisung für alle.¹⁰ Ziel war ein verstehender Glaube – Christen sollen nicht nur etwas auswendig können, sondern sie sollen auch verstehen, was der christliche Glaube bedeutet. Ziel war aber auch eine urteilsfähige Gemeinde. Die Gemeinde, so Luther, soll das auf der Kanzel Vorgetragene beurteilen können.¹¹ Das entsprach dem von Luther vertretenen Prinzip des “Priestertums aller Gläubigen”. Weiterhin erwächst das katechetische Anliegen aus dem reformatorischen Glaubensverständnis und aus der Rechtfertigungslehre: Wenn jeder und jede Einzelne in einem unmittelbaren Verhältnis zu Gott steht und es allein auf den persönlichen, unverletzlichen Glauben ankommt, dann reicht es nicht aus, wenn nur der Klerus sich auf Glaubensfragen versteht. Dass auch im Blick auf die katechetische Unterweisung von Bildung gesprochen werden kann, findet seine Begründung meines Erachtens in der Betonung des Verstehens, das nun jeder Christ erreichen sollte. Das bedeutet nicht, dass das reformatorische Bildungsverständnis einfach mit dem sogenannten klassischen Verständnis von Bildung gleichgesetzt werden könnte, wie es sich dann im 18. und 19. Jahrhundert entwickelt hat. Eine

⁹ Vgl. M. Luther, Eine Predigt Martin Luthers, dass man Kinder zur Schule halten solle, in: : K. Bornkamm, G. Ebeling (Hg.), *Martin Luther, Ausgewählte Schriften*, Bd. 5, Frankfurt/M., Insel, ²1982, S. 90–139, 131.

¹⁰ Vgl. bes. M. Luther, Der Kleine Katechismus. In: *Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche*, hg. im Gedenkjahr der Augsburgischen Konfession 1530, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, ⁷1976, 507–527; pädagogisch interessant ist insbesondere auch die Vorrede.

¹¹ Vgl. M. Luther, Dass eine christliche Versammlung oder Gemeinde Recht und Macht habe, alle Lehre zu beurteilen und Lehrer zu berufen, ein- und abzusetzen, Grund und Ursache aus der Schrift, in: K. Bornkamm, G. Ebeling (Hg.), *Martin Luther, Ausgewählte Schriften*, Bd. 5, Frankfurt/M., Insel, ²1982, S. 7–18.

Kontinuität, die die Anwendung des Bildungsbegriffs auch im Blick auf das 16. Jahrhundert und die Reformation erlaubt, ist aber doch erkennbar gegeben.

Beide Reformanliegen zusammen, also für Schule und für Kirche oder Gemeinde, haben dazu geführt, dass die Reformation zu einer Bildungsbewegung geworden ist. Und wenn oben festgehalten wurde, dass die Reformation ohne Bildung nicht hätte gelingen können, so kann dem nun hinzugefügt werden, dass die Reformation zugleich auch ein wirksames Motiv für Bildung war. Denn die evangelischen Christen entwickelten ein neues Interesse an einem verständigen Glauben, das ohne Bildung nicht zu erreichen war.

Damit ist – in freilich äußerst knapper Form – skizziert, worin das reformatorische Bildungserbe bestehen kann. Die Reformation war auch eine Bildungsbewegung, was all diejenigen, die sich heute auf die Reformation berufen, auch zu einem entsprechenden Bildungsengagement verpflichtet. Es gilt aber auch weiterhin, dass die Bezeichnung als Erbe eine zeitgenössische und damit aktualisierende Rezeption einschließen muss. Darum soll es im Folgenden gehen. Auf die Wirkungsgeschichte hingegen kann hier nicht eigens eingegangen werden.¹²

2. Was kann das reformatorische Bildungserbe für unsere Gegenwart bedeuten?

Es ist von vornherein davon auszugehen, dass sich eine Bildungsbewegung, die im Spätmittelalter bzw. in der frühen Neuzeit entstanden ist, mit ihren damaligen Anliegen, Zielen und praktischen Maßnahmen sicher nicht einfach auf unsere Gegenwart übertragen lässt. Das wäre ein völlig unhistorisches Vorgehen, das an den veränderten gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und kirchlichen Voraussetzungen unserer Zeit vorbeingehe. Statt dessen kommt es nun darauf an, Perspektiven zu entwickeln, die einerseits im Sinne des Bildungserbes zentrale Bildungsanliegen der Reformation aufnehmen, die aber andererseits ihre Plausibilität im Blick auf die Gegenwart gewinnen. Die im Folgenden in Gestalt von vier knappen Thesen entwickelte Antwort auf die Frage nach der Gegenwartsbedeutung des reformatorischen Bildungsverständnisses folgt diesem Anliegen.¹³

¹² Vgl. dazu Schweitzer, *Das Bildungserbe der Reformation* sowie K. E. Nipkow, F. Schweitzer (Hg.), *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. 3 Bde., München, Kaiser, 1991 und Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 1994. Als systematische Darstellung vgl. auch R. Preul, *Evangelische Bildungstheorie*, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, 2013.

¹³ Die Thesen beruhen auf meiner Sicht evangelischer Bildungsverantwortung, wie ich sie im Blick auf die Reformation und das reformatorische Bildungserbe in den in Anmerkung 1 genannten Veröffentlichungen entwickelt habe. Sie berühren darüber hinaus eine breite pädagogische und theologische Diskussion, die sich jedoch in Gestalt von Einzelanmerkungen kaum einfangen lässt. Vgl. auch F. Schweitzer, *Religionspädagogik*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2006.

2.1 Evangelisches Bildungsengagement muss heute als Form demokratischer Bildungsmitverantwortung wahrgenommen werden!

Bekanntlich ist das staatliche Bildungswesen mit der Trennung von Staat und Kirche aus dem unmittelbaren Verantwortungsbereich der Kirche ausgetreten. In den allermeisten Staaten ist die Schule heute eine rein staatliche Einrichtung. Eine direkte Form der Mitgestaltung der Schule durch die Kirchen gibt es deshalb nicht mehr, zumindest abgesehen vom schulischen Religionsunterricht, bei dem es kirchliche Mitwirkungsrechte geben kann. Auf wissenschaftlicher Ebene spiegelt sich die Trennung zwischen Schule und Kirche schon seit Jahrzehnten in der Forderung nach einer autonomen Pädagogik oder Erziehungswissenschaft, die sich inzwischen auch weithin durchgesetzt hat. Pädagogische Autonomie zielt nicht zuletzt auf die Unabhängigkeit der Erziehungswissenschaft von theologischen und kirchlichen Voraussetzungen oder Einflussnahmen. Die Erziehungswissenschaft der Gegenwart will in religiöser und weltanschaulicher Hinsicht neutral sein – ein Anliegen, das zwar auch kritisch zu diskutieren, an dieser Stelle aber zunächst als Faktum wahrzunehmen ist.¹⁴ Im letzten Teil des Beitrags komme ich noch einmal darauf zurück.

Unter diesen Voraussetzungen scheint für evangelische Impulse für das Bildungswesen wenig Raum zu sein. Es gibt inzwischen aber auch gegenläufige Entwicklungen, die im vorliegenden Zusammenhang besonders interessant sind. In diesem Sinne kann vor allem auf die Anforderungen demokratischer Entscheidungsfindung verwiesen werden. Das Bildungswesen ist in dieser Sicht nicht einfach eine Angelegenheit hoheitlich-staatlicher Entscheidungsautonomie, sondern muss, im Sinne einer Demokratisierung der Lebensverhältnisse, mit gesellschaftlichen Formen der Mitverantwortung verbunden werden. Dafür liefert der Protestantismus bereits in der Reformationszeit ein Vorbild, das heute am angemessensten als eine Form zivilgesellschaftlicher Mitverantwortung für das Bildungswesen beschrieben werden kann.

Zur demokratischen Ausgestaltung des Bildungswesens kann die Kirche dabei noch in einer weiteren wesentlichen Hinsicht beitragen. Zur Demokratie gehört auch ein Trägerpluralismus, d.h. es soll nicht nur staatliche Bildungseinrichtungen geben, weil sonst ein staatliches Bildungsmonopol droht - als Gefährdung von Demokratie, wie der Erfahrung in totalitär verfassten Staaten deutlich zu entnehmen ist.¹⁵ Indem die Kirche Bildungsangebote unterhält und als Träger eigener, also evangelischer Bildungseinrichtungen tätig ist, trägt sie bei zur Garantie eines pluralistischen Bildungswesens.

2.2 Evangelische Bildung muss das Warum und Wozu zum Thema machen!

Die Frage nach dem Warum und Wozu liegt gleichsam bewusst quer zur gegenwärtigen Bildungsdiskussion. Der Bildungsdiskurs im 21. Jahrhundert steht

¹⁴ Stellvertretend genannt sei W. Brezinka, *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*, Weinheim, Beltz, 1971.

¹⁵ Vgl. dazu grundlegend P. Häberle, *Erziehungsziele und Orientierungswerte im Verfassungsstaat*, Freiburg, München, Alber, 1981.

bislang ganz im Zeichen der empirischen Bildungsforschung und der Kompetenzen, deren Erwerb und Ausprägung etwa bei Vergleichsuntersuchungen im Zentrum stehen. Seit den großen internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen, die ihr Symbol in den PISA-Studien gefunden haben, wird mit großer Intensität an der Entwicklung von Bildungsstandards gearbeitet. All dies dient erkennbar dem Wunsch nach mehr Effektivität und Nachhaltigkeit im Bildungswesen und ist insofern auch aus evangelischer Sicht zu begrüßen. Das Bildungswesen soll leisten, was es verspricht – und das entscheidende Kriterium dafür kann kein anderes sein als der tatsächliche Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler.

Allerdings bleibt auch dann noch eine zentrale Frage offen: Was sind die Ziele, auf die mit gesteigerter Effektivität hingearbeitet werden soll? Und wie lassen sich diese Ziele begründen? Aufschlussreich sind hier die Darstellungen der OECD, die hinter den PISA-Studien stehen. Der Bericht der OECD *“Knowledge and Skills for Life”* kommt ganz ohne bildungstheoretische Ausführungen aus, jedoch nicht ohne ein Menschenbild. Die Zugangsweise von PISA rechtfertigt sich, so wird hier gesagt, durch den *“Erfolg im Leben”* (*“to succeed in life”*). Aber was heißt Erfolg? Die Antwort ist kurz und bündig: *“labour market success and earnings”*. Oder noch einmal zugespitzt: *“better jobs”* und *“higher salaries”*.¹⁶

Die Aufgabe für eine evangelische Bildungsmitverantwortung kann hier nur darin bestehen, die Frage nach dem Warum und Wozu von Bildung und Schule wach zu halten. Die Antwort – Geld und Karriere – stellt gerade keine überzeugende Antwort auf diese Frage dar, weder bildungstheoretisch noch theologisch. Das wird nicht zuletzt an den jeweils leitenden Menschenbildern deutlich, worauf sich deshalb auch die nächste These eigens bezieht.

2.3 Das evangelische Bildungsverständnis muss die Frage nach dem Menschenbild der Bildung wach halten!

Die Frage nach dem Menschenbild, das hinter dem Bildungsverständnis steht, gilt heute vielen als wenig zeitgemäß.¹⁷ Solche allgemeinen Fragen lenken demnach ab von den faktisch-praktischen Problemen im Bildungswesen, wie sie in der beschriebenen Effektivitätsperspektive doch viel deutlicher zum Ausdruck kämen. Und viele praktische Herausforderungen hätten am Ende doch reichlich wenig mit abstrakten philosophisch-anthropologischen Bestimmungen zu tun.

Solche Einwände sind auch aus meiner Sicht durchaus berechtigt, sofern Bildungsfragen allein auf der Ebene von Menschenbildern geklärt werden sollen, was in der Vergangenheit mitunter durchaus der Fall war. Die Kritik an der Menschenbildfrage wird aber falsch und führt sogar in die Irre, wenn sie eine grundsätzliche Irrelevanz aller Fragen dieser Art behaupten will.

¹⁶ OECD, *Knowledge and skills for life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*, Danvers, OECD, 2001, S. 19f.

¹⁷ Vgl. etwa den in dieser Hinsicht bewusst zurückhaltenden Zugang bei H.-E. Tenorth, *“Alle alles zu lehren”. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*, Darmstadt, WBG, 1994.

Geld und Karriere, so haben wir gesehen, reichen hier als Antwort nicht zu. Deshalb erinnere ich an dieser Stelle noch einmal an die Zielformulierungen der Reformation: Alle Bildung soll einem *Leben in Frieden und Gerechtigkeit* dienen. Heute wird in dieser Hinsicht von *Bildungsgerechtigkeit* gesprochen sowie davon, dass eine solche Gerechtigkeit immer als *Befähigungsgerechtigkeit* verstanden werden muss.¹⁸ Gerechtigkeit im Bildungswesen ist dann nur so zu erreichen, dass jeder und jede einzelne zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigt wird. Genau so lässt sich später auch beispielsweise das berühmte Programm des Comenius aus dem 17. Jahrhundert verstehen: *allen alles gründlich zu lehren*.¹⁹ Bei Comenius wird dies auch noch einmal deutlicher als im 16. Jahrhundert auf alle Menschen ohne Unterschied bezogen: “Wo Gott keinen Unterschied gemacht hat, da soll auch der Mensch keine Schranken aufrichten.”²⁰ Bildungsmöglichkeiten müssen allen offen stehen – und alle müssen dazu befähigt werden, sich am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen. Bemerkenswert ist dabei, dass Comenius nun schöpfungstheologisch argumentiert und auf diese Weise eine Grundlegung für seine damals durchaus revolutionäre pädagogische Ausrichtung gewinnt: Nicht mehr die soziale Herkunft oder Zugehörigkeit soll über den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten entscheiden, sondern tatsächlich allen Menschen eignet als Geschöpfen Gottes ein Recht auf Bildung, wie dies modern ausgedrückt werden muss. So klar war dies im 16. Jahrhundert noch nicht formuliert worden. Heute ist es zu einem Grundanliegen protestantischen Bildungsdenkens geworden.²¹

Dahinter steht eine Grundoption, die in unserer Gegenwart etwa in der ebenfalls grundlegenden Bildungsdenkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland aus dem Jahr 2003 schon im Titel zum Ausdruck gebracht wird: “Maße des Menschlichen” – der Mensch, hier verstanden in seiner Geschöpflichkeit und Gottebenbildlichkeit, dadurch ausgestattet mit einer von Gott geschenkten und deshalb unveräußerlichen Würde, soll das Maß der Bildung sein.²² Ein solches Menschenbild widerspricht jedem Versuch, Bildung beispielsweise allein an ökonomischen Erfordernissen, an Karriere und Einkommen zu bemessen.

Mit der heute für das evangelische Bildungsdenken so bedeutsamen Berufung auf die Gottebenbildlichkeit als Grundlage der Menschenwürde sowie, damit verbunden, auch auf das Recht des Kindes als Ausgangspunkt aller Pädagogik und Bildung, kommt es freilich auch zu einer zumindest teilweisen Verschiebung, die

¹⁸ Vgl. dazu M. Nussbaum, *Frontiers of justice: disability, nationality, species*, Cambridge, Mass., Belknap Press, 2006; zur Rezeption im vorliegenden Kontext s. F. Schweitzer, *Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive*, Zürich, TVZ, 2011.

¹⁹ Vgl. J.A. Comenius, *Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 2 1965; dieses grundlegende Werk ist in der Einleitung nach den drei genannten Begriffen bzw. Kategorien aufgebaut (omnes, omnia, omnino).

²⁰ Comenius, *Pampaedia*, S. 31.

²¹ Vgl. Schweitzer, *Menschenwürde*.

²² Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland, *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2003.

für das Verständnis des Begriffs Bildungserbe aufschlussreich ist. Denn beides, die Menschenwürde und das Recht des Kindes, wurde im 16. Jahrhundert gerade noch nicht als Ausgangspunkt gewählt. Im Rückblick können wir solche Motive in der reformatorischen Theologie zwar angelegt sehen, aber es kann doch keinen Zweifel daran geben, dass der Protestantismus in seiner Geschichte entwicklungs offen war und sein musste, wenn er in seinem Bildungsverständnis plausibel bleiben wollte, und dass er sich auch tatsächlich als lernfähig erwiesen hat. Immer wieder wurden und werden evangelische Motive nicht einfach als festliegende kirchliche Dogmatik bewahrt, sondern diese Motive sind von einem freien Protestantismus und einer protestantischen Kultur aufgenommen und zur Geltung gebracht worden, manchmal auch gegen die evangelische Kirche.

Aus meiner Sicht ist dies auch der Punkt, an dem das Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Religion oder Weltanschauung heute noch einmal neu zur Diskussion gestellt werden muss. Um es wenigstens in Gestalt einer These anzudeuten: Die Erziehungswissenschaft in der westlichen Welt lebt von religiösen Voraussetzungen, die heute nur noch selten als solche erkannt werden, die sich aber gerade nicht von selbst verstehen.²³ Insofern ist die oben angesprochene Entwicklung, in deren Folge sich die Erziehungswissenschaft der Gegenwart allein auf eine religiös und weltanschaulich neutrale Grundlegung beruft, nicht ausreichend. Sie übergeht, dass in der Pädagogik nicht einfach auf alle normativen Festlegungen verzichtet werden kann, was in übergreifenden normativen Orientierungen der Erziehungswissenschaft wie der Berufung auf das Kindeswohl durchaus auch noch präsent ist. Solche Orientierungen bedürfen aber der Konkretion, was ohne Aufnahme weiterer normativer Bestimmungen kaum möglich ist.

2.4 Das evangelische Bildungsverständnis muss den Zusammenhang von Bildung und Glaube stärken!

In evangelischer Sicht – und das ist heute besonders herausfordernd – besteht zwischen Bildung und Glaube ein unauf löslicher Zusammenhang. Dieser Zusammenhang ist dabei keineswegs nur für die Kirche bedeutsam, sondern gerade auch für Gesellschaft und Öffentlichkeit. Dabei ist dieser Zusammenhang nach beiden Seiten zu lesen: Keine Bildung ohne Glaube oder Religion – kein Glaube ohne Bildung.

Zunächst zu der Forderung: *Keine Bildung ohne Glaube oder Religion!*

Für die Reformatoren stand von Anfang an fest, dass der Glaube und namentlich die Bibel eine zentrale Stellung im Bildungswesen haben müssen. Im Anschluss an die oben beschriebenen Forderungen Luthers in der Adelschrift schon von 1520 lässt sich dies, wie im ersten Teil meiner Darstellung gezeigt, so formulieren, dass das, was die menschliche Existenz letztlich trägt, in der Schule nicht ausgeblendet bleiben darf. Für Luther war das das Evangelium – allgemeiner würden wir heute von Religion oder Lebenssinn sprechen. Kinder und Jugendliche brauchen dabei eine kompetente Begleitung, etwa durch den Religionsunterricht.

²³ Vgl. Schweitzer, *Pädagogik und Religion*.

Bildung kann nicht vollständig sein und ihrer Aufgabe nicht gerecht werden, wenn sie diese Dimension aussparen wollte.

Bei der Forderung: *Keine Bildung ohne Religion* geht es konkret auch darum, dass der Mensch und eine menschengerechte Bildung nicht auf die materielle Seite beschränkt werden dürfen. Wer dies, etwa im Namen eines ökonomischen Utilitarismus, versucht, so etwa Friedrich Schleiermacher schon vor 200 Jahren in seinen berühmten “Reden über die Religion”, der bringt Kinder unfehlbar um ihren Sinn.²⁴

Keine Bildung ohne Religion – das bedeutet aber auch, dass es zur Bildung gehört, ein kritisch-reflektiertes Verhältnis zum eigenen Glauben zu gewinnen. Die durch Bildung entwickelte Vernunft soll vor dem Glauben nicht Halt machen, und sie soll nicht als Alternative zum Glauben missverstanden werden. Stattdessen geht es in evangelischer Sicht um eine Verbindung von Glaube und kritischer Vernunft, im Sinne eines spannungsvollen, am Ende aber doch komplementären Verhältnisses. Das Ziel einer solchen Bildung heißt dann nicht: *Mündigkeit statt Glaube*, sondern *religiöse Mündigkeit* als eigene Urteilsfähigkeit im Glauben, wie im deutlichen Anschluss an Luther ebenfalls Schleiermacher formuliert.²⁵

Der Forderung: *Keine Bildung ohne Religion* entspricht deshalb auf der anderen Seite das komplementäre Postulat: *Kein Glaube ohne Bildung!* Auch dafür sind die Reformatoren von Anfang an eingetreten. Religiöse Bildung – das Verstehen des Glaubens – sollte nicht länger auf den kleinen Kreis der Kleriker begrenzt sein. Alle Kinder und Jugendlichen, aber auch alle Erwachsenen sollten vielmehr durch die katechetische Unterweisung erreicht werden. Und Luther setzte sich mit großer Konsequenz ausdrücklich immer wieder dafür ein, dass diese Unterweisung auf “Kinder und Einfältige” ausgerichtet sein sollte, also auf Menschen, die noch nicht gebildet sind.

Auch von dieser Seite her, vom Glauben her betrachtet, kann also von einer sinnvollen Verbindung zwischen Glaube und Vernunft gesprochen werden. Ein eindrückliches Beispiel dafür ist heute das spannungsvolle Verhältnis zwischen Schöpfungsglaube und Evolutionstheorie.²⁶ Anders als der sogenannte neue Atheismus behauptet, steht der biblische Schöpfungsglaube gerade nicht in einem Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Erklärungsmöglichkeiten.²⁷ Der Schöpfungsglaube will keine naturwissenschaftlichen Erklärungen bieten, so wie umgekehrt naturwissenschaftliche Erklärungsmodelle keine Aussagen über den

²⁴ Vgl. F. Schleiermacher, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern* (1799), hg. v. R. Otto, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 6 1967, dritte Rede.

²⁵ Vgl. F. Schleiermacher, *Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt*, hg. v. J. Frerichs, Berlin, Reimer, 1850, S. 396.

²⁶ Vgl. dazu *Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Hannover, EKD, 2008; F. Schweitzer, *Schöpfungsglaube – nur für Kinder? Zum Streit zwischen Schöpfungsglaube, Evolutionstheorie und Kreationismus*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 2012.

²⁷ Gemeint ist etwa R. Dawkins, *Der Gotteswahn*, Berlin, Ullstein, 2008.

Sinn des Lebens oder gar über Gott treffen können. Auch in diesem Falle ist die Vorstellung einer Komplementarität von Schöpfungsglaube und Naturwissenschaft hilfreich.²⁸ Beide können einander nicht ersetzen, und beide bleiben doch auf Dauer sinnvoll.

Es versteht sich von selbst, dass die kurzen Thesen zur Aktualität des reformatorischen Bildungsverständnisses im Sinne einer Richtungsangabe zu lesen sind und nicht erschöpfend gemeint sein können. Statt weiterer Ausführungen und Erklärungen dazu wende ich mich am Ende dieses Beitrags gleichwohl neuen Herausforderungen zu, die mir für die Zukunftsbedeutung dieses Bildungsverständnisses besonders wichtig erscheinen.

3. Evangelisches Bildungsdenken vor neuen Herausforderungen

Schon zu Beginn habe ich darauf aufmerksam gemacht, dass es in meinem Beitrag nicht um eine museale Betrachtung gehen soll, die sich im Geschichtlichen erschöpft oder die gar ganz auf eine bloße Verehrung der Reformation hinauslaufen würde. Von einem aktiv wahrgenommenen Erbe kann nur gesprochen werden, wo dieses angeeignet und dann auch konstruktiv weiterentwickelt wird. Diese Absicht betrifft nicht nur die Form, sondern gilt auch in inhaltlicher Hinsicht. Es ist nicht davon auszugehen, dass das reformatorische Bildungserbe Lösungen für sämtliche Bildungsfragen unserer Gegenwart bieten könnte. Besonders bei den nun aufzunehmenden neuen Herausforderungen kann dies noch einmal deutlich werden. Dabei konzentriere ich mich auf drei solche Herausforderungen für die Zukunft, die wiederum nur in knapper Form umrissen werden.

Die *erste* neue Herausforderung betrifft das *Verhältnis zur Erziehungswissenschaft*. Eine der ausgesprochenen Stärken der protestantischen Bildungstradition wird zu Recht darin gesehen, dass diese Tradition eine große Offenheit für die Erziehungswissenschaft aufweist, eben weil Erziehung reformatorisch auch unter weltlichen Aspekten thematisiert wird. Unter dieser Voraussetzung konnte die in der Vergangenheit in Deutschland immer wieder besonders enge Verbindung zwischen Pädagogik und Protestantismus allererst entstehen und produktiv ausgestaltet werden, indem pädagogische Perspektiven kirchlich integriert wurden und evangelisch-theologische Sichtweisen pädagogisch zum Tragen kommen konnten. Heute hingegen findet eine konfessionell oder religiös gebundene Pädagogik weithin keine erziehungswissenschaftliche Zustimmung mehr. Aus der Pädagogik ist die Erziehungswissenschaft geworden, die sich selbst, auch angesichts eines religiös und weltanschaulich pluralen Handlungsfeldes wie der Schule, religiös neutral verstehen will. Wenn das evangelische Bildungsdenken sich mit der in dieser Weise autonom verstehenden Erziehungswissenschaft neu ins Verhältnis setzen will, wird sie auch neue Formen des interdisziplinären Dialogs finden müssen, weil die Berufung auf die pädagogisch fruchtbare reformatorische Bildungstradition allein nicht mehr

²⁸ Vgl. dazu aus psychologisch-pädagogischer Sicht R.L. Fetz, K.H. Reich, P. Valentin, *Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturalistische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart, W. Kohlhammer, 2001.

überzeugt. Bis heute ist es aber nur sehr punktuell gelungen, zeitgemäße, für beide Seiten attraktive Dialogmöglichkeiten zwischen Erziehungswissenschaft und Theologie zu entwickeln – was sich inzwischen gerade angesichts der religiösen und weltanschaulichen Pluralität mit ihren Herausforderungen auf beide Seiten nachteilig auswirkt. Denn in einer solchen pluralen Situation braucht auch die Erziehungswissenschaft vermehrt religionsbezogene Kompetenzen, während Theologie und Kirche nicht ohne die Erziehungswissenschaft in öffentlich plausibler Form klären können, worin die Gegenwartsbedeutung des reformatorischen Bildungsverständnisses unter religiös und weltanschaulich veränderten Voraussetzungen bedeuten kann. Über das reformatorische Bildungserbe sowie die traditionelle Verbindung zwischen Pädagogik und Protestantismus hinaus sind in dieser Hinsicht komplexere Modelle zu entwickeln, die beispielsweise eine dialogische, auf verschiedene Religionen und Traditionen bezogene und insofern pluralistische Grundlegung der Erziehungswissenschaft statt einer lediglich wie auch immer neutralen Position ermöglichen.

Als *zweite* Herausforderung nenne ich das Erfordernis, das evangelische Bildungsdenken konsequent mit einer *Verankerung in der Zivilgesellschaft* zusammen zu denken. Diese Herausforderung hat mit dem Verhältnis zwischen Staat und Kirche sowie mit dem Selbstverständnis der evangelischen Kirche zu tun. Ihrem ganzen Selbstverständnis zufolge kann die evangelische Kirche auch nach der Trennung zwischen Kirche und Staat ihren Ort nicht einfach im Privatbereich finden, auf den sie mitunter verwiesen wird (Religion als reine Privatangelegenheit). Sie will in der Öffentlichkeit wirken, sich positionieren und engagieren sowie in einer auch öffentlich erkennbaren Weise gesellschaftliche Mitverantwortung übernehmen. Unter den Voraussetzungen eines demokratisch verfassten Gemeinwesens muss sie daher als Institution der Zivilgesellschaft ausgestaltet werden.²⁹ Im Blick auf Bildung impliziert dies beispielsweise, dass die zivilgesellschaftliche Bedeutung kirchlicher Bildungsangebote verdeutlicht werden muss und dass entsprechende Neuaufwertungen für solche Angebote erforderlich sind. Exemplarisch versucht wurde dies bislang vor allem für die Konfirmandenarbeit, die sich in ihrer gegenwärtigen Gestalt, zumindest in einer Reihe europäischer Kirchen und Länder, auch als Bildung für die Zivilgesellschaft verstehen lässt. Das gilt insbesondere für die in der Konfirmandenarbeit unterstützten prosozialen Werte sowie für die Einführung junger Menschen in Formen des ehrenamtlichen Engagements, das für die Konfirmandenarbeit inzwischen eine zentrale Rolle spielt, zumindest in einer Reihe von europäischen Ländern bzw. Kirchen.³⁰

²⁹ Vgl. grundlegend dazu W. Huber, *Kirche in der Zeitenwende. Gesellschaftlicher Wandel und Erneuerung der Kirche*, Gütersloh, Bertelsmann, 1998.

³⁰ Vgl. dazu die Studien F. Schweitzer, G. Hardecker, C.M. Maaß, W. Ilg, K. Lißmann in Verbindung mit P. Schreiner, B. Sandler-Koschel, *Jugendliche nach der Konfirmation. Glaube, Kirche und eigenes Engagement – eine Längsschnittstudie*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2016; F. Schweitzer, T. Schlag, H. Simojoki, K. Tervo-Niemelä (eds.), *Confirmation, Faith, and Volunteerism. A Longitudinal Study on Protestant Adolescents in the Transition Towards Adulthood. European Perspectives*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus 2017.

Mit der *dritten und letzten* Herausforderung komme ich in anderer Weise noch einmal zurück auf die *religiöse und weltanschauliche Pluralität*, die vielleicht die größte neue Herausforderung für das evangelische Bildungsdenken darstellt. Denn hier geht es um eine Umstellung im epochalen Sinne. Die in der evangelischen Tradition vorgegebenen Leitbegriffe von Frieden und Gerechtigkeit als übergreifende Ziele für Bildung und Schule können zwar auch in diesem Falle zur Anwendung kommen, aber zu der Art und Weise, wie dies in interreligiösen Zusammenhängen geschehen soll, finden wir in der Tradition noch kein direktes Vorbild. Denn nicht nur beim Bildungsdenken, sondern auch insgesamt haben die evangelische Kirche und Theologie sehr lange gebraucht, ehe sie sich überhaupt auf Fragen zum Verhältnis zwischen Christentum und anderen Religionen oder Weltanschauungen eingelassen haben.³¹

Aus heutiger Sicht geht es um eine *“Toleranz aus Glauben”*.³² So gesehen muss Toleranz dem Christentum oder auch anderen Religionen nicht einfach von außen aufgenötigt werden – eine mitunter im Verhältnis zum Islam eingesetzte Strategie, die sich aber als kontraproduktiv erwiesen hat, da sie nur Widerstände auslöst. Innere Haltungen können nicht von außen erzwungen werden. Stattdessen ist nach den religiösen Voraussetzungen der Toleranz zu fragen, wie sie in verschiedenen christlichen und nicht-christlichen Traditionen zu finden sind. In der reformatorischen Tradition ist dabei vor allem an das Verständnis von Rechtfertigung zu denken. Denn dieses Verständnis schließt ein, dass der Mensch auch über seinen eigenen Glauben nicht verfügen kann. Der Glaube ist in reformatorischer Sicht gerade kein menschliches Werk, sondern eine Gabe Gottes, die den Menschen erst zur Gewissheit im Glauben kommen lässt. Für das evangelische Bildungsdenken erwächst daraus die Aufgabe, eine solche *“Toleranz aus Glauben”* auch pädagogisch wirksam werden zu lassen. Ich selbst vertrete daher die Auffassung, dass Pluralitätsfähigkeit zu einem zentralen Bildungsziel geworden ist.³³ Gemeint ist damit die Fähigkeit, sich weder fundamentalistisch gegen die religiöse und weltanschauliche Vielfalt zu stellen noch sich relativistisch allem lediglich anzupassen. Stattdessen anzustreben ist eine prinzipienorientierte, immer auch theologisch begründete religiöse Urteilsfähigkeit.

Ich schließe mit der These, dass das reformatorische Bildungserbe seine Bedeutung auch heute nicht verloren hat. Es steht für Frieden und Gerechtigkeit sowie, das füge ich hinzu: für Toleranz. Damit erinnert es Bildung und Schule auch heute an ihren Sinn. In konzentriertester Form lässt sich dies auch so ausdrücken:

³¹ Vgl. dazu die Darstellung bei F. Schweitzer, *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als Herausforderung und Chance*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2014.

³² Vgl. zu dieser Perspektive aus systematisch-theologischer Sicht C. Schwöbel, *Toleranz aus Glauben. Identität und Toleranz im Horizont religiöser Wahrheitsgewissheiten*, in: ders., *Christlicher Glaube im Pluralismus. Studien zu einer Theologie der Kultur*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2003, 217–244.

³³ Vgl. Schweitzer, *Interreligiöse Bildung*. Vgl. als kirchliche Stellungnahme auch Evangelische Kirche in Deutschland, *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der EKD*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2014.

Frieden, Gerechtigkeit und Leben sowie Keine Bildung ohne Glaube – kein Glaube ohne Bildung.

Kopsavilkums

Rakstā tiek skaidrotas reformācijas un izglītības attiecības, īpaši pievēršoties protestantu mantojumam, kuru autors identificē un apspriež vēsturiskā un teorētiskā perspektīvā. Raksta pirmajā daļā ir analizēts Martina Lutera viedoklis par izglītību, akcentējot reliģisko izglītību skolā, kā arī katehētisko mācību baznīcā. Raksta otrajā daļā iztirzātas vairākas perspektīvas, kas varētu būt nozīmīgas mūsdienu izpratnei par izglītību ne tikai pašā protestantismā, bet arī plašākā sabiedrībā un izglītības filozofijā. Šīs perspektīvas attiecas, piemēram, uz attiecībām starp ticību vai reliģiju un izglītību, attiecībām starp ticību un zināšanām vai izglītības antropoloģiju. Nobeigumā autors atklāj vairākus jaunus izaicinājumus, ar kuriem mūsdienu pasaulē ir jāastopas, lai izprastu protestantu izglītību. Galvenā problēma, kam protestantu tradīcijās nav pietiekami pievērsta uzmanība, ir dažādu reliģiju un pasaules uzskatu plurālisms, kas raksturīgs mūsdienu sabiedrībai. Autors mēģina pierādīt, ka ir rodamas atbildes uz šiem izaicinājumiem atbilstoši protestantu tradīcijai un šī tradīcija ir gatava pieņemt arī jaunu lietu izpratni.

Atslēgvārdi: *reformācija, izglītība, izglītības vēsture, izglītības filozofija.*

Friedrich Schweitzer, Dr. rer. soc., Dr. theol. h.c., is professor for practical theology / religious education at the Protestant Faculty of Theology of the University of Tübingen in Germany. He is the author of many monographs and articles in several languages. His academic interests include religious education and general education, history of religious education, empirical research, interreligious education.

E-mail: Friedrich.Schweitzer@uni-tuebingen.de

Address: Evangelisch-Theologische Fakultät, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen, Germany

Philipp Melanchthon und sein pädagogisches Wirken *Filips Melanhtons un viņa pedagoģiskais mantojums*

Dieter Schulz

Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig, Deutschland
E-Mail: dschulz@fakerz.uni-leipzig.de

Abstract: Kein anderes geistesgeschichtliches Ereignis hat Europa und die Welt in so vielfältiger Weise und so nachhaltig verändert und geprägt wie die “Reformation”. Die Antinomie von “Reformation und Bildung” hat in ihrer Dynamik über die Jahrhunderte nichts von ihrer emanzipatorischen Dynamik verloren. Schließlich war es die gemeinsame fundamentale Überzeugung von Martin Luther und Philipp Melanchthon, dass nur über eine umfassende “Bildung” eine grundsätzliche Befreiung aus der geistigen Unselbstständigkeit möglich ist. Der Autor belegt und charakterisiert dieses insbesondere an dem gigantischen Engagement von Philipp Melanchthon zur Entwicklung des Schul- und Bildungswesens. So kommt der forcierten Entwicklung der “Oberen Schule St. Egidien zu Nürnberg” (1526) (heutiges “Melanchthongymnasium Nürnberg”) in der Terminologie unserer Zeit der Charakter eines “Referenzmodells” mit intendierter Multiplikatorenfunktion für den rasant verlaufenden und zugleich kontinuierlichen Aufbau des “Humanistischen Gymnasiums” ebenso zu wie es die Vielzahl der von Melanchthon verfassten oder beratend begleitenden “Schulordnungen” intendierte. Melanchthon fordert konsequent sowohl die Einführung der “allgemeinen Schulpflicht” als auch die Stärkung des Lehrerstandes in Ausbildung, Ansehen und Besoldung. In allen Positionen gibt es eine vollständige Übereinstimmung seines Denkens und Handelns mit Martin Luther. Dieser stellt die Berufung zum Schullehrer mit der Berufung zum Priesteramt auf eine Stufe, indem er formuliert: “Wenn es Gott gefiele, mich meiner Aufgaben als Pastor zu entheben, gäbe es für mich auf Erden keine Aufgabe, die ich lieber erfüllen würde als diejenige eines Schulmeisters, denn nach dem Amt des Pastors gibt es kein schöneres Amt als das seine” (Bolz, 2013, 104). In diesem Verständnis geben die sogenannten “Pfarrhaus-Schulen” auch ein beredtes Zeugnis für die Entwicklung der kirchlichen Schulen.

Schlüsselwörter: Reformation; Philipp Melanchthon: *Praeceptor Germaniae*; Bedeutung von Modell- und Referenzschulen für die Entwicklung des Schul- und Bildungswesens; Visitationen und deren Funktion – Ausgangspunkt für Entstehung der Schulaufsicht sowie Sicherstellung der Schulqualität.

Vorbemerkung

Kein anderes geistesgeschichtliches Ereignis hat Europa und die Welt in so vielfältiger Weise und so nachhaltig verändert und geprägt wie die “Reformation”. Es war die gemeinsame fundamentale Überzeugung von Martin Luther und Philipp Melanchthon, dass nur über eine umfassende “Bildung” eine grundsätzliche Befreiung

aus der geistigen Unselbstständigkeit möglich ist (vgl. hierzu¹ Schneider, 2010, 2–7). Nicht ohne Grund wurden die zurückliegenden zehn Jahre der Vorbereitung auf das Jubiläum “500 Jahre Reformation” durch die Evangelische Kirche Deutschlands (EKD) dem Rahmenthema “Reformation und Bildung” gewidmet.²

Luther und Melanchthon. Reformation und Bildung

Am 25. August 1518 kam Melanchthon nach Wittenberg, um seine Professur anzutreten. Er beeindruckte zunächst wenig, denn er besaß eine schwächliche Gestalt; wohl nur 1,50 m groß.³ Als Melanchthon aber wenige Tage später, am 29. August 1518, in der überfüllten Schlosskirche zu Wittenberg seine Antrittsvorlesung hielt (Melanchthon, 1997; Hottinger, 1896; Beyschlag, 1897; Cohrs⁴, 1897)⁵, waren alle überrascht und begeistert (Kommentar Luthers war dazu: “Er hielt eine grundgelehrte und stilistisch bestens ausgefeilte Rede” (Scheible, 2010, 45)).

Dr. Stefan Rhein, der Direktor der Stiftung Luthergedenkstätten in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland mit der Zentrale in der Lutherstadt Wittenberg, charakterisiert das Verhältnis von Luther und Melanchthon wie folgt: “Beide, Luther und Melanchthon waren offensichtlich sogleich voneinander fasziniert. Luther vertiefte seine Sprachstudien, Melanchthon arbeitete sich in die Theologie und in die neuen Erkenntnisse Luthers ein. Eine intensive Zusammenarbeit begann, die erst mit dem Tod Luthers 1546 endete” (Rhein, 1997, 21). Ich selbst zähle ihn zu den besonders herausragenden Kennern der Biographie Philipp Melanchthons.

In der Zeit von 1517 bis 1519 kommt es zwischen Luther und dem katholischen Theologen Johannes Eck in Leipzig zu einer großen Disputation. In tagelangen Streitgesprächen gingen die Argumente hin und her. Eck beharrte auf der in der kirchlichen Tradition begründeten Vorrangstellung des Papstes, während Luther die

¹ Festvortrag zum Jahrestag der Einführung der Reformation in Magdeburg (26. Juni 2010).

² Ein Ereignis, das thematisch und strukturell so komplex ist, wie das Reformationsjubiläum, verlangt eine entsprechende Vorbereitungszeit. In dieser Intention wurde durch die EKD die “Lutherdekade” (2008 bis 2017) ausgerufen. Dem Rahmenthema “Am Anfang stand das Wort” wurden für jedes Jahr spezifische Schwerpunktthemen zugeordnet. Im Jahr 2010 stand der Komplex “Reformation und Bildung” im Mittelpunkt. Im Einzelnen: 2008: Eröffnung der Lutherdekade; 2009: Reformation und Bekenntnis; 2010: Reformation und Bildung; 2011: Reformation und Freiheit; 2012: Reformation und Musik; 2013: Reformation und Toleranz; 2014: Reformation und Politik; 2015: Reformation – Bild und Bibel; 2016: Reformation und die eine Welt; 2017: Reformationsjubiläum.

³ Es gibt eine fast liebevolle Beschreibung dieser Szene durch den aus St. Gallen/Schweiz stammenden Studenten Johannes Kessler, welcher Melanchthon sehr bald als seinen “Lieblingslehrer” bezeichnete. Hier heißt es: “ain claine, magere, unachtpare person, vermeintest, er were ain knab nit über 18 jahren, nach verstand aber, lerte und kunst, ain großer starker ris und eld, das einen verwundern möchte, in ainem so clainen lib so ainen gossen und übersechlichen berg kunst und wishait verschlossen ligen” (Rhein, 1997, 20).

⁴ Cohrs gliedert das “begnadete (pädagogische) Lebenswerk Melanchthons” in die Bereiche “Der Humanist” – “Der Professor” – “Der Schulmann”.

⁵ Die Antrittsvorlesung wurde in lateinischer Sprache gehalten – übersetzt von Gerhard Steinger. Luther war bei Melanchthons Antrittsrede anwesend.

Bibel zur einzigen Glaubensgrundlage erklärte. Melanchthon saß an der Seite Luthers und steckte ihm wichtige Belegstellen zu, durch die Eck in die Enge getrieben wurde. „In meinem ganzen Lehramt“, merkte Luther an, „achte ich nichts höher als den Rat Philipps. Das Urteil dieses einen Mannes und seine Autorität stehen mir höher als tausend schmutzige Ecken“.⁶

Im Folgenden möchte ich ein weiteres Beispiel der intensiven Zusammenarbeit von Martin Luther und Philipp Melanchthon benennen: Melanchthon war von besonders schneller Auffassungsgabe, so dass der zunächst spezialisierte Humanist sehr bald auch zum hoch angesehenen eigenständigen Theologen wurde. Vom Frühjahr bis Dezember 1521 schreibt er die erste gültige Zusammenfassung der reformatorischen Lehre: „Loci Communes“. In diesem Buch formuliert er zahlreiche Themen der ersten evangelischen Glaubenslehre aus (vgl. Melanchthon, 2012)⁷. Auf drei zentrale Thesen sei verwiesen: „Der Mensch wird allein aus dem Glauben gerechtfertigt“, „Die Klostergelübde sind unzulässig“ und „Von den Sakramenten sind nur die „Taufe“ und das „Abendmahl“ biblisch fundiert“.

Luther lobt die klare und verständliche Ausdrucksweise Melanchthons geradezu überschwänglich: „Philippi Melanchthons Anweisung und Unterricht ist gar fein, kurz und doch deutlich; darin ist reichlich gefasst, was eine christliche Lehre und Leben sei, dass wohl dies Büchlein ein groß Buch heißen mag, und ein jeder bei sich im Busen als seinen christlichen Schatz täglich zu üben tragen kann“ (Lomler, Lucius, Rust, Sackreuter, Zimmermann, 1830, 547).

Melanchthon ist es, der seinen Kollegen und Freund Luther zu einer großen Aufgabe motiviert, indem er immer wieder ermahnt: Die Heilige Schrift muss für das Volk übersetzt werden! Luther beginnt auf der Wartburg (1521/22) mit dem neuen Testament. An dem Werk wird in der folgenden Zeit in vielen Gesprächen, vor allem mit Melanchthon, gearbeitet und gefeilt.

Die deutsche Bibel ist das Ergebnis eines langen Ringens um das richtige Wort, die exakte Bedeutung und einen guten Satzbau. Luther schreibt in seinem „Sendbrief vom Dolmetschen“: „Im Buch Hiob mühten wir uns so, Magister Philipp Melanchthon, Aurogallus (ein Wittenberger Hebräischprofessor) und ich, dass wir in vier Tagen zuweilen kaum drei Zeilen fertig bringen konnten. Mein Lieber, jetzt läuft einer mit den Augen über drei, vier Blätter und stößt nicht einmal an, wird aber nicht

⁶ Zu erwähnen ist hier eine nicht mehr als besonders liebenswert menschliche Anmerkung, welche die Natürlichkeit der Person Martin Luthers zeigt: Luther und Eck versammelten sich vor dem täglichen Beginn der Streitgespräche zum Gebet in der „Thomaskirche“. Von hier aus ging man zu Fuß durch die „Burgstraße“ zu der nur 400 Meter entfernten „Pleißenburg“ (heute „Neues Rathaus“ der Stadt Leipzig). Nach dem Ende des täglichen Streitgesprächs wählten Luther und Melanchthon den gleichen Weg zurück. Auf der Hälfte der Strecke kehrten beide im „Thüringer Hof“ ein, um sich zu stärken – wahrscheinlich aber auch um verständlicherweise abzuspannen. Da dieses „verbrieft“ ist, findet sich auf der Speisekarte noch heute sein Lieblingsgericht „Eisbein mit Sauerkraut“ mit der liebenswert werbenden Bezeichnung „Luthergericht“.

⁷ Die „Loci communes rerum theologicarum“ aus dem Jahr 1521 stellen die erste Dogmatik der evangelischen Kirche dar. Sie wurden in den Jahren 1535, 1543 und 1559 überarbeitet und prägten die lutherische Bekenntnisentwicklung.

gewahr, welche Steine und Klötze da gelegen haben. Wo er jetzt darüber hingehet, wie über ein gehobelt Brett, da haben wir schwitzen müssen und uns ängstigen, ehe wir dann solche Steine Klötze aus dem Weg räumten, damit man so fein dahergehen könne. Es ist gut pflügen, wenn der Acker gereinigt ist" (Aland, 1990, 83–84).

Martin Luthers Sendschreiben "An die Bürgermeister und Ratsherren allerlei Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und unterhalten sollen" (Luther, 1996, 151–184) und die Gründung der "Oberen Schule zu Nürnberg" im Jahre 1524

Die reformatorischen Veränderungen führten zu einem Paradigmenwechsel nahezu aller Lebensbereiche. Martin Luther und Philipp Melanchthon waren sich bewusst, dass es hierzu vielfältiger und sich zugleich verzahnender Entscheidungen und Maßnahmen bedurfte. Dieses kann jedoch seiner Fülle wegen im vorliegenden Zusammenhang nur angedeutet werden. Unstrittig beschleunigten jedoch der "Buchdruck" und die Vielzahl der mit seiner Hilfe rasch und unkompliziert zu fertigenden "Flugblätter" sowie die darstellende Kunst mit ihren "neuen", reformatorisch akzentuierten Aussagen und Sichtweisen zur christlichen Botschaft die Verbreitung sowie das Bewusstmachen und Verstehen der Kerngedanken der Reformation.⁸

Bilanzierend ist festzuhalten: Der stürmische Verlauf der Reformation erfasste in allen denkbaren Facetten den Bereich "Bildung". Oder anders formuliert: "Reformation und Bildung" bilden in der Retrospektive eine ideengeschichtliche Symbiose, die zugleich von den sich neu ordnenden politischen Machtverhältnissen zwischen den Kirche(n) und Staat begleitet waren. Nicht unwesentlich spielten auch – vor allem für den mitteldeutschen Raum – die explosiven gesellschaftlichen Veränderungssignale eine Rolle, die sich u.a. in den "Bauernaufständen" dokumentieren.⁹

Im Jahre 1524 ließ Martin Luther das o.g. "Sendschreiben" an alle Städte ergehen, die sich bis zu diesem Zeitpunkt (und auch später) der Reformation angeschlossen hatten. Es lässt an Klarheit keinerlei Wünsche offen: So klagt und prangert es die Verwerflichkeit des raffsüchtigen Ablasshandels der damaligen Zeit ebenso an wie es die ungeheuerliche Not benennt, welcher Kinder und Jugendliche ausgesetzt waren bzw. sind, wenn ihnen nicht die Möglichkeit zum Schulbesuch gegeben ist.

⁸ Als Vertreter der Bildenden Kunst hat sich insbesondere Lukas Cranach der Ältere um die Verbreitung der reformatorischen Ideen und Aussagen verdient gemacht: "Cranach ist so etwas wie das Markenzeichen der Reformation. .. Er porträtierte weitere Reformatoren und illustrierte ihre Schriften. Gemälde, Flugblätter und Drucke aus seiner Werkstatt sorgten in hohen Auflagen dafür, dass die Erneuerer und ihr Denken rasch weithin bekannt wurden. Cranachs Werke haben das Bild der Reformation nachhaltig geprägt – auf Denkmälern, in der Kunst und selbst auf Münzen" (Bickelhaupt).

⁹ Vgl. hierzu die umfassenden und differenzierten Ausführungen im Kontext unterschiedlicher Zusammenhänge zum Stichwort "Bauernkrieg" (Hartfelder, 1889, 3, 47, 122, 133, 512, 525).

Bei dem intensiven Studium des Sendschreibens sehe ich sofort Parallelen u.a. zur Jugendarbeitslosigkeit unserer Tage.

Nürnberg war die dritte Stadt, die diesem überaus sorgenvollen und zugleich wortgewaltigen Aufruf von Martin Luther vor nahezu 500 Jahren folgte.¹⁰ Seine Freude war begreiflich, denn die "neue Schule" diente der "neuen Kirche". Alle diese Schulen sollten in Zukunft tüchtige Führer herausbilden, denn Staat und Kirche schlossen bei ihrer Gründung stets ein Bündnis. Die "Nürnberger Obere Schule" unterschied sich insofern von den politischen Entscheidungsabläufen in anderen Städten, weil der Nürnberger Rat in der Tat etwas Besonderes vollzogen hatte. Was und warum?

Er hatte einen Schultyp geschaffen, der sich zwar auf der bestehenden Lateinschule aufbaute, aber in seinen Lehrzielen weit darüber hinausging, denn Griechisch und Hebräisch einschließlich Mathematik wurden die schulischen Hauptfächer. So gestaltet, kann man die neue "Obere Schule" in Nürnberg mit Recht auch als das erste "humanistische Gymnasium in Deutschland" bezeichnen, wengleich sie diesen Namen nicht führte.¹¹

Die Abläufe und Konstellationen der Gründung der "Nürnberger Schule" kamen für die Reformatoren nicht ganz überraschend, denn einer der besonders renommierten Ratsherren Nürnbergs zu dieser Zeit war Willibald Pirckheimer (u.a. Historiker, Jurist, Staatsmann, Redner, Übersetzer und Heerführer). Er stand bereits in "vorreformatorischer Zeit" mit Philipp Melanchthon in einer engen Verbindung. So wählte z.B. Melanchthon zur Klärung einer (fast) familiären Angelegenheit Pirckheimers im Jahre 1518 seine Reise zur Antrittsvorlesung in Wittenberg "strategisch" über Nürnberg, so dass er in diesem Zusammenhang Details des Planungsvorhabens für eine neue Schule direkt mit Pirckheimer besprechen konnte (Hartfelder, 1889, 131 ff.)¹² Die so erfahrene Hilfeleistung durch Melanchthon war unstrittig der "Türöffner" für die "Zustimmung" der Ratsherren Nürnbergs zum Luther'schen Sendschreiben.

¹⁰ Vorausgegangen waren die Gründungen von Lateinschulen in Eisleben und in Magdeburg (beide 1525).

¹¹ "Das Nürnberger Gymnasium eröffnete für das deutsche Schulwesen eine neue Bahn der Entwicklung: es war eine wirklich wissenschaftliche und nach verbesserten pädagogischen Grundsätzen organisierte Schule, ein Muster für viele ähnliche nach ihm gegründete" (Krause, 1879, 9).

¹² Als eine der wichtigsten Städte im Heiligen Römischen Reich, intellektuelles Zentrum des Humanismus und erste Reichsstadt, die sich zu Luthers Ideen bekannte, zählt Nürnberg zu den herausragenden Orten des Reformationsgeschehens. Das "Nürnberger Religionsgespräch" von 1525 markiert in diesem Prozess ein nationales Schlüsselereignis. Als "Medienzentrum seiner Zeit" trug Nürnberg entscheidend zur Verbreitung des Luther'schen Gedankengutes bei. Luther selbst bezeichnete Nürnberg als das "Auge und Ohr Deutschlands, das alles hört und alles sieht", von wo aus die (neuen) Bibeln, die reformatorischen Flugblätter oder die "95 Thesen" in Druckform ihren Weg in alle Welt antraten. Das Spruchgedicht "Die Wittenbergisch Nchtigall" wurde zur Metapher für Martin Luther schlechthin und machte seinen Autor, Hans Sachs, zudem berühmt.

Der Rat der Stadt Nürnberg bemühte sich zunächst, Melanchthon selbst als Rektor für die neue Schule zu gewinnen. Die Verhandlungen führte ein Schüler Melanchthons, welcher bei ihm seit 1518 in Wittenberg studiert hatte. Melanchthon begrüßte zwar den Plan der Ratsherren der Stadt Nürnberg mit großer Freude, erklärte aber, die Stelle als Rektor nicht annehmen zu können. Er sei für diese Stelle auch nicht die geeignete Person. Vielmehr verpflichte ihn auch seine Dankbarkeit gegenüber dem sächsischen Kurfürsten, in Wittenberg zu bleiben, da dieser ihm die Professur soeben erst übertragen habe. Auch sei er für die Stelle in der Schule nicht der geeignete Mann, denn da brauche man nicht einen Gelehrten, der Vorlesungen in bewährter Form halten könne, sondern einen redebegabten Mann, einen „Deklamator“, der mit der Kenntnis der zu vermittelnden Gegenstände eine Redefertigkeit verbinde, „an der sich, als an ihrem Vorbild, die jungen Leute begeistern und bilden könnten“ (Steiger, 1926, 20 f.).

Auch wenn Melanchthon – wie begründet – das Amt des Rektors nicht annahm, kümmerte er sich intensiv sowohl um eine qualifizierte Besetzung der Stelle des Rektors (Joachim Camerarius) als auch um drei weitere Lehrer mit höchstem fachlichem Niveau.¹³ Mit dem gewählten Kollegium war die neu begründete „Obere Schule“ in Nürnberg gleichsam zu einer „Modellschule“ geworden. Selbst für die Besoldung wurden Akzente gesetzt, wie sie die Maßstäbe der damaligen Zeit weit überschritten. Melanchthon, der maßgeblich auch an der Ausfertigung und Gestaltung der Schulordnung mitwirkte, konnte als „Humanist“ damit zugleich eine organisatorische Neuordnung realisieren, wie sie ihm aufgrund seiner eigenen biographischen Erfahrungen schon lange als Maßstab eines „Humanistischen Gymnasiums vorschwebte“ (vgl. Hartfelder, 1889, 501–506; Steiger, 1926, 20–47).

Am 23. Mai 1526 wurde die neue Schule mit einem Festakt eröffnet. Nahezu alle Ratsherren waren anwesend. Die Festrede hielt Philipp Melanchthon. Sie war ein „feuriges Bekenntnis für den Humanismus“, dem er die „Höhere Schule“ weihte und welche von nun an als ein Bindeglied zwischen der „dreiklassigen Lateinschule (Trivialschule)“ und der „Universität“ stehen sollte.¹⁴

¹³ Joachim Camerarius (Rektor und zugleich Lehrer für Griechisch), Michael Roting (Dialektik und Rhetorik), Johannes Schoner (Mathematik) und Helius Eobanus Hesse (lateinische Dichtkunst).

¹⁴ Eine kritische Würdigung zur Gestaltung der neu gegründeten „Oberen Schule“ zu Nürnberg vgl. in Hartfelder, 1889, 431–436. Die Differenzen werden aus den vergleichenden Hinweisen auf die Schule in Eisleben deutlich, welche sowohl in der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung von Melanchthon ebenfalls intensiv beraten wurde. Melanchthon hatte Kenntnis von der stark abfallenden Qualität „seiner Nürnberger Schulgründung“. In einem Gutachten belegt er, dass es nicht an den vier Lehrern läge, die er ob ihrer besonderen inhaltlichen Leistungen dem Rat der Stadt Nürnberg empfohlen hatte. Vielmehr seien es ausschließlich die nachlassenden sächlichen Rahmenbedingungen, welche die Stadt Nürnberg entgegen früherer Zusagen nicht mehr gewährleiste (vgl. Steiger, 1926, 41 ff.).

Melanchthons Verständnis vom Beruf eines Lehrers

Im Ausgang des Mittelalters zeigten die meisten Schulen, die in der Regel alle kirchliche Schulen waren, einen desolaten Zustand. Nur wenige entsprachen den aufgabenbezogenen Erfordernissen. Da die Kirche in ihrer damaligen Konstellation keine Abhilfe schaffen wollte und auch wohl auch nicht konnte, blieb ihr nichts Anderes übrig, als der weltlichen Obrigkeit die Unterhaltung von Schulen als Pflichtaufgabe zu übertragen. Das ist zweifelsfrei der gemeinsame Standpunkt aller deutschen Reformatoren gewesen. Luther und Melanchthon waren in ihren Vorstellungen hierzu deckungsgleich. In seinen zahlreichen Reden und Briefen (es sind 9722 erhalten) ermahnte Melanchthon immer und immer wieder, die "heißesten Gebete an Gott zu richten, damit er das Gemüt der Fürsten zur Errichtung und Förderung der Schulen erwecke" (Hartfelder, 1889, 401 f.). Denn wer Schulen gründet und die Wissenschaft pflegt, der macht sich um sein Volk und die ganze Nachwelt besser verdient, als wenn er neue Silber- und Goldadern auffände, so reich wie die in Lydien, aus denen Croesus seine Schätze geschöpft hat. Diese Pflicht hat Gott in erster Linie den Fürsten auferlegt. Denn sie sind die Wächter der menschlichen Gesellschaft und müssen daher nach Kräften dafür sorgen, dass Gott verehrt wird. Für einen Viehhirten ist es genug, wenn er sein Vieh mit Futter versorgt. Wer aber über Menschen gebietet, muss nicht nur für deren Körper Sorge tragen, sondern auch an Gesetz und Zucht denken (vgl. Hartfelder¹⁵, 1889, 402; Müller, 1883, 24 ff.).

Diese Gedanken wiederholen sich in zahlreichen kritischen Darlegungen und Äußerungen von Martin Luther und Philipp Melanchthon. Ihre Aufforderung ist stets identisch. Sie formulieren es resignativ und hoffnungsvoll zugleich: "Freilich muss man dann die Lehrer anständig bezahlen".

Die idealisierenden Wunschaussagen haben ebenso wie die klagenden Realitätsbeschreibungen über die tatsächliche äußere und innere Schulgestaltung in den zurückliegenden 500 Jahren bis in die Gegenwart nichts an ihrer prinzipiellen Gültigkeit eingebüsst: "Die Schulen aber sind notwendig zur Fortpflanzung und Pflege der Wissenschaften. Keine Kunst, kein Handwerk, ja selbst nicht die Früchte der Erde sind so sehr ein Bedürfnis als die Kenntnis der Wissenschaften. Denn ohne diese, d.h. ohne Gesetze und Gerichte, ohne Religion kann weder Staat noch Kirche erhalten und regieren. Ohne Wissenschaft kommen wir zur *Vita Cyclopica*, die für Melanchthon die Vereinigung aller Roheit und Gemeinheit ist und die man" – etwa mit Luther "als ein grob viehisches Leben" übersetzen könnte.

Wenn Philipp Melanchthon anlässlich der Eröffnung der neuen "Oberen Schule" in Nürnberg am 23. Mai 1526 eine "Lobrede auf die neue Schule" hält, so weiß er sehr wohl, dass diese nur gelingen wird, wenn das Amt des Rektors ebenso herausragend besetzt ist wie auch bei der Wahl der erforderlichen Lehrer die besten ihres Faches durch die Ratsherren der Stadt nominiert und gewählt werden. Da er aufgrund des ihm vorausseilenden hervorragenden Rufes die (Vor-)Auswahl empfohlen und bestätigt hatte, waren die fachlichen und pädagogischen Dimensionen seiner Festrede

¹⁵ Hier insbesondere Fußnote 1 mit Verweis auf Martin Luthers Äußerungen.

gesichert (siehe oben). Nicht zuletzt bedarf es aber auch der besonders motivierten und begabten Schüler, welche die Ziele des anspruchsvollen Lehrplans von Philipp Melanchthon erreichen.

Qualifizierung durch Visitationen

Dass ein Zusammenwirken von “gelenkten” idealtypischen Konstellationen nicht den Regelfall widerspiegelt, liegt grundsätzlich nahe. Luther und Melanchthon war bewusst, dass die Neugestaltung der Kirche und ihr Zustand “des Übergangs” durch eine kontinuierliche Visitation im Sinne von umfassender Beratung begleitet werden musste. Bei der historisch gegebenen engen Verbindung von Kirche und Schule war deshalb jede Kirchenvisitation zugleich auch eine Schulvisitation. M.a.W.: die Visitatoren des kirchlichen Lebens erfassten in ebenso akribischer Form auch die Arbeit der Schulen. Hinzukommt, dass es Melanchthon selbst war, der das hierbei verwendete “Visitationsheft” strukturell und inhaltlich erarbeitet hatte. Die sich hieraus ableitenden Abschlussberichte zu lesen, ist zum einen zeitgeschichtlich spannend, jedoch – aus heutiger Sicht – pädagogisch zugleich durchaus ernüchternd. Schulorganisatorische Problembereiche und inhaltliche Konsequenzen ähneln sich immer wieder.

Während meiner umfassenden Vorbereitung zu diesen “scheinbar nur historischen Abläufen” wurde mir als Schulpädagoge bewusst, wie wir permanent um die Innovation von Schule gefordert sind. Fast möchte man resignierend sagen: PISA hat offensichtlich eine lange Tradition!

Melanchthon und sein Einfluss auf die Universitäten

In der Rückschau auf “500 Jahre Reformation” richtet sich der Blick wie von selbst auf die 1502 gegründete Universität Wittenberg. Bereits zu ihrer Gründung steht sie dem humanistischen Denken sehr nahe, denn eine beachtliche Anzahl ihrer Professoren befasste sich bereits intensiv mit dieser ideengeschichtlichen Konzeption. Zu diesem Zeitpunkt sind jedoch keinerlei oppositionelle oder gar antirömische, d.h. gegen den Papst gerichtete Auseinandersetzungen spürbar. Im Gegenteil: “alles, was in den Jahren 1502 bis 1517 offiziell oder nicht offiziell von Wittenberg ausging, war getragen von dem Geiste strenger Kirchlichkeit, ja zum Teil gesteigerter Unterwürfigkeit unter die Hierarchie, und zwar unter die päpstliche Gewalt” (Hartfelder, 1889, 507; vgl. auch Schmidt, 1877, 14) Wichtig war jedoch die Einrichtung besonderer Professuren für Griechisch und Hebräisch, womit durch die Berufung von Melanchthon im Jahre 1518 gezielt ein humanistisches Profil der Universität angestrebt wurde. Das bewirkte eine deutliche Konkurrenz zur Universität Leipzig, wo diese Professur bereits seit 1502 existierte.

Als in Leipzig im Jahr 1519 eine Reform der Hochschule im humanistischen Geist erfolgte, entbrannte zu Wittenberg eine geradezu feindliche Auseinandersetzung, welche sich vor allem in einer Fülle von Streitschriften niederschlug. Leipzig blieb vorerst gegenüber der Reformation ausgesprochen distanziert. Der Anschluss

erfolgte erst im Jahre 1539.¹⁶ Unter dem Stichwort “Reorganisation der Universität” wurden – maßgeblich durch spezifische Gutachten Melanchthons forciert – die Veränderungen in der Theologischen Fakultät der Universität Leipzig vorbereitet und vollzogen.

Die Universität Königsberg ist jedoch die erste “echte lutherische Universität”. Sie ist nicht aus der “Reorganisation” einer “veralteten oder einer sich selbst auflösenden” Universität entstanden. Sie ist eine “Neuschöpfung des Protestantismus”. Nach zahlreichen Bemühungen gelang es, den Humanisten und Schwiegersohn von Philipp Melanchthon, Georg Sabinus, als Professor und Rektor für die neue Universität zu gewinnen.

Die Gründung der Universität Königsberg erfolgte im Jahr 1544 auf eine – im heutigen Verständnis – sehr einfache Art¹⁷, denn im “Wesentlichen bestand die Gründung der Universität nur in der Abtrennung einer höhern und einer niedern Klasse des Partikulars” (Töppen, 1844, 105).

Die Universität Königsberg erreichte sehr rasch eine hohe Ausstrahlungskraft auf den gesamten nordosteuropäischen Raum. Nach Duldung des Calvinismus, des Pietismus und der Aufklärung wurde Königsberg mit Immanuel Kant und seinem Schüler Christian Jacob Kraus ein Zentrum der Aufklärung und eine Keimzelle der preußischen Reformen im Hochschulbereich. Das wichtigste aber war, dass die neue Universität ganz unter dem Einfluss von Melanchthon und seines Denkens und seiner neuen Lehre entstand. Die meisten Lehrer waren Schüler der Universität Wittenberg und somit auch Schüler Melanchthons.

Aber zu einer Universität gehören konstitutionell Promotionen und Habilitationen. Diese konnten nach den herkömmlichen Gesetzlichkeiten von Universitäten nur aufgrund von kaiserlichen oder päpstlichen Privilegien erteilt werden. Trotz intensivster Bemühungen des Rektors Sabinus schlugen alle Versuche fehl, hierfür die Zusage zu erhalten. Der gefundene Ausweg bestand vorübergehend in der Übernahme des “Wittenberger Vorbilds”, wonach akademische Qualifikationen nur in den Disziplinen der Theologie und Philosophie möglich waren. In allen anderen Wissenschaftsbereichen (u.a. Medizin, Jurisprudenz) war dieses in Königsberg erst nach mehr als 150 Jahren möglich (vgl. Töppen, 1844, 135). Gleichsam eine “Zwischenlösung” war das “Staatsexamen”, wie es durch das preußische Ministerium eingeführt wurde.

¹⁶ Die Zuwendung zur Reformation vollzog sich erst nach dem Tod des Herzogs Georg des Bärtigen von Sachsen und seiner Nachfolge durch seinen Bruder, Heinrich dem Frommen, mit einer Predigt Martin Luthers in der Thomaskirche zum Pfingstfest 1539.

¹⁷ Die Universität Königsberg war die erste, die ohne ein kaiserliches Privileg oder päpstliches Privileg ausgestattet war, weil sowohl Kaiser Karl V. als auch Papst Paul III. ihre Zustimmung verweigerten. Sie wurde zwar am 17. August 1544 eingeweiht; sie erhielt jedoch ihre rechtliche Absicherung erst am 28. März 1560 durch ein Privileg des polnischen Königs Sigismund II August. Die Professoren mussten ausnahmslos den “Eid auf die Confessio Augustana” ablegen (vgl. auch Gause, 1996, 291-305). Eine besondere und herausragende Rolle erwarb im frühen 17. Jhd. die neu gegründete Universität Dorpat (1610). Sehr rasch bildete sich hier ein geistiges Zentrum für den gesamten Baltischen Raum, vor allem auch für den Philosophisch-Theologischen Bereich (vgl. hierzu von Rauch, 1969).

Was die Universität Königsberg zu einem Gegenstand leidenschaftlichen Interesses der Öffentlichkeit machte, war weder eine philosophische Spekulation noch ein wissenschaftliches Fach, sondern der “Pietismus”¹⁸ (vgl. hierzu von Rauch, 1969, 167–186, 187–225).

500 Jahre Reformation und Bildung. Eine pädagogische Würdigung

In den zur Reformation übergetretenen Ländern übertrugen Martin Luther und Philipp Melanchthon sowie Zwingli und Calvin die Verantwortung für das Schulwesen der politischen Obrigkeit, d.h. den Fürsten und den Stadtregierungen.

Sie betonten zugleich die Bedeutung der familiären Erziehung für die Zukunft der Kirche und der gesamten Gesellschaft. Die häusliche Erziehung wird durch die schulische Ausbildung ergänzt. Die Eltern haben die Verantwortung dafür, dass aus ihren Kindern allseits gebildete Christen werden. Das “Evangelische Pfarrhaus” bekam über die Aufhebung des Zölibats von nun an eine zusätzliche “funktionale Erziehungsaufgabe” übertragen – und zwar im ganzheitlichen Verständnis. Gemeint ist damit, dass hierzu auch das umfassende soziale Leben einer Kirchengemeinde gehört (vgl. Greiffenhagen, 1984; Aschenbrenner, 2015). In großen Gemeinden waren den Pfarrhäusern – das Vorhandensein hinreichender Räumlichkeiten vorausgesetzt – kleinere “Privatschulen” angegliedert. Das hierzu “ansteckende Vorbild” initiierte Philipp Melanchthon selbst, der in seinem Wohnhaus in Wittenberg ergänzend zur eigenen Familie eine derartige “Schola privata” eingerichtet hatte (Hartfelder, 1889, 491 ff.). Im inhaltlichen Mittelpunkt aller Bemühungen stand das Lesen und Verstehen der Bibel, der Bibel in der Übersetzung von Martin Luther.

Das Erziehungsprogramm der Reformation beruht somit auf der Lektüre der Bibel, die den Glauben stärken und die Überprüfung von Glaubensartikeln ermöglicht. Dieses Programm erklärt sich auch aus der “Lehre vom allgemeinen Priestertum aller Gläubigen”. Das heißt: jeder Christ soll unter alleiniger Berufung auf die Bibel nach seinen Kräften die Wahrheit des Evangeliums verkünden. Hieraus leitet sich im gemeinsamen Verständnis von Martin Luther und Philipp Melanchthon eine Zusammenführung des “geistlichen und des weltlichen Lehramtes” ab.

In diesem Verständnis stellt Martin Luther die Berufung zum Schullehrer mit dem Priesteramt auf eine Stufe, indem er für sich feststellt: “Wenn es Gott gefiele, mich meiner Aufgaben als Pastor zu entheben, gäbe es für mich auf Erden keine Aufgabe, die ich lieber erfüllen würde als diejenige eines Schulmeisters, denn nach dem Amt des Pastors gibt es kein schöneres als das seine” (Bolz, 2013, 104).

In der Vielzahl mir bekannter individueller pädagogischer Lebensbilder, Studien und statistisch überwältigend abgesicherter wissenschaftlicher Analysen ist mir

¹⁸ Der Pietismus erreichte die Höhe seiner Wirksamkeit, als Franz Albrecht Schultz (1692–1763) durch den preußischen König als Rektor an die Universität Königsberg berufen wurde. Schultz gelang es, berühmte Wissenschaftler zu gewinnen, u. a. den Pfarrer Georg Friedrich Lindner (gest. 1749), dessen Sohn Johann Gotthilf Rektor der Domschule in Riga war.

keine andere, so überzeugende Qualitätsaussage über das Berufsbild des Lehrers und zugleich der Selbsteinschätzung bekannt: „Ja, es gibt kein schöneres Amt als das des Lehrers!“

LITERATUR

1. **Aland, K.** (Hrsg.) *Luther deutsch. Die Werke Martin Luthers in neuer Auswahl für die Gegenwart. Band 5.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1990.
2. **Aschenbrenner, C.** *Das Evangelische Pfarrhaus. 300 Jahre Glaube, Geist und Macht: Eine Familiengeschichte.* München: Siedler Verlag, 2016.
3. **Beyschlag, W.** *Philipp Melanchthon und sein Antheil an der deutschen Reformation. Festschrift zum vierhundertsten Geburtstag der Reformation. 2. Auflage.* Freiburg im Breisgau: Waetzel, 1897.
4. **Bickelhaupt, Th.** „Markenzeichen der Reformation“ – Malerfamilie Cranach prägt das Bild von den ersten Protestanten. <https://www.luther2017.de/de/reformation/und-kultur/bild-bibel/markenzeichen-der-r>. (Recherche des Autors am 04.03.2017 – 18.40 Uhr).
5. **Bolz, M.** *Post vom lieben Gott an die Einfältigen. Band 1: „Postilla“ 1542, „Kinderpredigten“ 1542 und „Kinderpostille“ 1569.* Wien/Berlin/Münster: LIT, 2013.
6. **Cohrs, F.** *Philipp Melanchthon, Deutschlands Lehrer. Ein Beitrag zur Feier des 16. Februar 1897.* Halle: Verein für Reformationsgeschichte, 1897.
7. **Gause, F.** *Die Geschichte der Stadt Königsberg in Preußen. Dritte ergänzte Auflage (Band I bis III).* Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag, 1996.
8. **Greiffenhagen, M.** (Hrsg.) *Das evangelische Pfarrhaus. Eine Kultur- und Sozialgeschichte.* Stuttgart: Kreuz Verlag, 1984.
9. **Hartfelder, K.** *Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae.* Berlin: Hofmann&Co., 1889.
10. **Hottinger, Chr.** *Philipp Melanchthon.* Berlin: Dr. Chr.G. Hottingers Selbstverlag, 1896.
11. **Krause, C.** *Helius Eobanus Hessus. Sein Leben und seine Werke. Ein Beitrag zur Cultur- und Gelehrten-geschichte des 16. Jahrhunderts (2 Bde.).* Gotha: Perthes, 1879.
12. **Lomler, F. W., Lucius, B. E., Rust, D. J., Sackreuter, L., Zimmermann, D. E.** (Hrsg.) *Geist aus Luther's Schriften oder Concordanz der Ansichten und Urtheile des großen Reformators über die wichtigsten Gegenstände des Glaubens, der Wissenschaft und des Lebens. Dritter Band. K bis R.* Darmstadt: Druck und Verlag von Karl Wilhelm Leske, 1830.
13. **Luther, M.** Sendschreiben „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“. In: *Calwer Luther-Ausgabe, Band 4.* Stuttgart: Hänssler-Verlag, 1996, S. 151–184.
14. **Melanchthon, Ph.** De corrigendis adolescentiae studiis 1518. In: *Melanchthon deutsch. Band I: Schule und Universität. Philosophie, Geschichte und Politik.* Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 1997, S. 45–67.
15. **Melanchthon, Ph.** „Heubtartikel Christlicher Lere“. *Melanchthons deutsche Fassung seiner Loci Theologici, nach dem Autograph und dem Originaldruck von 1553, herausgegeben von Ralf Jenett und Johannes Schilling. 3. unveränderte Auflage.* Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2012.
16. **Müller, J.** *Luthers reformatorische Verdienste um Schule und Unterricht. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Friedrichs-Gymnasium zu Berlin. Ostern 1883.* Berlin: Gaertnes Verlagsbuchhandlung, 1883.

17. **Rauch, G. von** *Die Universität Dorpat und das Eindringen der frühen Aufklärung in Livland 1690–1710*. Hildesheim/New York: G. Olms, 1969.
18. **Rhein, S.** (Hrsg.) *Philipp Melanchthon. Biographien zur Reformation*. Wittenberg: Drei – Kastanien – Verlag, 1997.
19. **Scheible, H.** *Aufsätze zu Melanchthon*. Tübingen: Mohr Siebeck, 2010.
20. **Schmidt, K.** *Wittenberg unter Kurfürst Friedrich dem Weisen*. Erlangen, 1877.
21. **Schneider, N.** “Reformation und Bildung – eine Erinnerung an Philipp Melanchthon”. Festvortrag zum Jahrestag der Einführung der Reformation in Magdeburg (26. Juni 2010). In: *Religion braucht Bildung und Bildung braucht Religion*. (<https://www.ekd.de/print.php?file=/vortraege/schneider/100626> - s. Recherchen des Referenten vom 23.01.1017 – 9.40 Uhr).
22. **Steiger, H.** *Das Melanchthongymnasium in Nürnberg (1526–1926). Ein Beitrag zur Geschichte des Humanismus*. München/Berlin, 1926.
23. **Töppen, M.** *Die Gründung der Universität zu Königsberg und das Leben ihres ersten Rektors*. Königsberg, 1844.

Kopsavilkums

Neviens cits notikums garazinātnēs Eiropu un pasauli nav mainījis un ietekmējis tik daudzveidīgi un noturīgi kā “reformācija”. “Reformācijas un izglītības” antinomija gadu desmitu gaitā nav zaudējusi neko no savas emancipatoriskās dinamikas, jo tas, ka atbrīvošanās no garīgās atkarības iespējama tikai ar visaptverošas “izglītības” palīdzību, bija kopīgā fundamentālā Martina Lutera (Martin Luther) un Filipa Melanhtona (Philipp Melanchton) pārlicība. Autors to pamato un raksturo galvenokārt ar Filipa Melanhtona lielo ieguldījumu skolu un izglītības attīstībā. Tādējādi Obere Schule St. Egidien zu Nürnberg (1526) (mūsdienās Melanchthongymnasium Nürnberg) straujā attīstība mūsdienu terminoloģijā būtu dēvējama par “humanitārās ģimāzijas” ātrās un vienlaikus nepārtrauktās attīstības “paraugmodeli”, kurš ietvēra arī multiplikatora funkcijas, kā arī daudzus Melanhtona iztrādātos vai ieteiktos “skolas noteikumus”. Melanhtons konsekventi pieprasa gan “obligātās izglītības” ieviešanu, gan skolotāju statusa nostiprināšanos attiecībā uz izglītību, cieņu un atalgojumu. Visos jautājumos viņa domas un rīcība pilnībā saskan ar Martina Lutera uzskatiem, kurš, rakstot “Ja Dievam labpatiktu mani atcelt no mācītāja amata pienākumu pildīšanas, uz zemes nebūtu neviena cita uzdevuma, kuru es vēlētos veikt labprātāk par skolotāja uzdevumu, jo pēc mācītāja amata nav neviena skaistāka amata par šo” (Bolz, 2013, 104), skolotāja amatu pielīdzina mācītāja amatam. Šajā izpratnē arī tā sauktās draudzes skolas ir nozīmīgs aplicinājums baznīcu skolu attīstībai.

Atslēgvārdi: *reformācija, Filips Melanhtons: Praeceptor Germaniae (Vācijas skolotājs), paraugskolu nozīme skolu un izglītības sistēmas attīstībā, skolu apmeklējumi un to funkcija – skolu uzraudzības un skolu kvalitātes nodrošināšanas aizsākums.*

Dieter Schulz: Dr. phil., Dr. h. c.; Professor für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik; Schwerpunkte in Forschung und Lehre: u.a. Gestaltungsformen des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Lehrerbildung; Schulentwicklungsplanung;

zur Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht bei gleichzeitiger Akzentuierung von “Freiheit und Verantwortung” als Konstitutive der Lehrerpersönlichkeit. Mitglied der Gesellschaft für die Baltische Bildungsgeschichte; Mitbegründer der “Theodor-Litt-Gesellschaft zur Erforschung und Pflege der geisteswissenschaftlichen Pädagogik e.V.”

**Bertas Dzenes (dz. Rūmane, 1880–1945) ģimenes
pedagoģiskā darbība**
*Berta Dzene (née Rūmane, 1880–1945) and Pedagogical
Activities of Her Family*

Gunta Marihina

Pētījuma mērķis ir analizēt Bertas Dzenes un viņas dzimtas dzīvesdarbību kā biogrāfisku piemēru Latvijas pedagoģijas vēsturē. B. Dzene bija viena no sievietēm skolotājām, kas attīstīja savu profesionālo karjeru, ignorējot aizspriedumus, kuri sabiedrībā valdīja 19. gs. beigās pret izglītotām sievietēm. B. Dzenes un viņas ģimenes stāsts atklāj latviešu ģimeņu likteņus turbulentu politisku pārmaiņu kontekstā. Rūmaņu-Dzeņu ģimenei nācās pārdzīvot gan abus pasaules karus, gan padomju un nacistu okupācijas. Šis piemērs atklāj, cik dažādos virzienos spēja darboties izglītoti cilvēki – savienojot darbību dažādās tautsaimniecības nozarēs ar pedagoģisko darbu. Kļūt par skolotāju un/vai skolu dzīves organizatoru – to Latvijas inteliģence uzskatīja par savu godpilnu pienākumu. Bertas Dzenes un viņas dzimtas dzīvesdarbības izpētē tika izmantoti LVVA un LVA dokumenti, raksti presē un akadēmiskā literatūra.

Atslēgvārdi: Berta Rūmane-Dzene, skolotājs, skolotāja, pedagoģiskā darbība, izglītība Latvijā.

Ievads

19./20. gs. mijā sabiedrības ieskatos sievieti nevajadzēja rosināt apgūt ne ārsta, ne jurista profesiju, bet tomēr apbruņot ar zināšanām, lai viņa kļūtu par izglītotu un apzinīgu ģimenes māti¹. Tādēļ Bertas Rūmanes izvēli kļūt par skolotāju var uzskatīt par savam laikmetam modernu, taču sabiedrības pilnībā akceptētu izvēli. Svarīgi, ka viņas vecāki atbalstīja meitas vēlmi mācīties pedagoģiskajā klasē un iegūt skolotājas tiesības. Rūmaņi bija savam laikam emancipēti cilvēki. Vēlāk, dzīves ritumā, Bertu izglītības karjerā atbalstīja viņas vīrs Pēteris Dzenis – arī pats izglītotas un progresīvi domājošs cilvēks. Savā dzīvē Berta no citiem saņemto atbalstu izglītības ceļā centās nodot tālāk – viņa īpašu uzmanību veltīja trūcīgo sieviešu izglītības iespējām, jo “[...] izglītība un arods, kas dod iespēju kurā katrā laikā sev maizi nopelnīt, ir drošākais ierocis cīņā un ar to jāapbruņojas katrai sievietei”².

¹ J. Avotiņš, *Sieviešu dvēseles īpašības*, Rīga, V. Skrides apgāds, 1908, 3. lpp.

² A. Vēvere-Muchka, ‘Jauni uzdevumi mūs aicina’, *Latviete*, Nr. 11, 1934, 143. lpp.

Bertas Rūmanes-Dzenes izglītības gaitas

Berta Elīza ir dzimusi 1880. gada 3. februārī Tērvetē – Kalnamuižā³ – Jūlijas un Jāņa Rūmaņu ģimenē. Bertas tēvs Jānis Rūmanis bija tirgotājs⁴, kurš nodrošināja ģimenei labvēlīgu materiālo stāvokli. Par Bertas māti Jūliju sīkāku ziņu nav, viņas galvenā nodarbošanās bija mājsaimniecība. Rūmaņi rūpējās par savu bērnu, arī meitas, izglītošanu.

Pirmo izglītību Berta ieguva Olaines draudzes skolā, kur tajā laikā par skolotāju un skolas pārzini darbojās Teodors Zeiferts (1865–1929)⁵, vēlāk pazīstams sabiedriskās domas līderis, literatūrzinātnieks un LU docētājs.

Bertai Rūmanei bija iespēja turpināt izglītību Rīgas Latviešu labdarības biedrības meiteņu skolā, kur tajā laikā par skolotājiem strādāja Vilis Olavs (1867–1917) un E. Mednis⁶. Skolotājs Olavs mācīja ticības mācību un vadīja lūgšanas svinīgos pasākumos skolā⁷. Rīgas Latviešu labdarības biedrības meiteņu skolā Berta Rūmane mācījās četrus gadus. 1897. gadā 31. maijā Berta bija viena no 20 absolventēm, kurām svinīgā pasākumā skolas priekšnieks (jeb direktors) D. Rozenbergs pasniedza liecības, novēlot arī turpmākajā dzīves laikā palikt uzticīgām savai skolai un pašām sev⁸. Katra absolvente par piemiņu no skolas saņēma dzejoļu krājumu “Smaidī un asaras” ar veltījumu un kuratorijas priekšnieka (jeb mūsdienu izpratnē programmas direktora) un skolotāju parakstu⁹. Šī pedagoģiskā tradīcija saglabājusies līdz mūsdienām, kad vai ikkatram absolventam izlaidumā tiek dāvināta grāmata, kas dzīves gaitā rosina atmiņas par skolas gadiem.

Pēc Rīgas Latviešu labdarības biedrības meiteņu skolas absolvēšanas Berta iestājās Rīgas Mūzikas institūtā. Paralēli mūzikas mācībām jaunieta gatavojās abiturijai jeb vidējās izglītības eksāmeniem, lai iegūtu tiesības darboties skolotājas profesijā¹⁰.

Tautas skolotāju eksāmeni notika Rīgas mācību apgabala Pārbaudīšanas komitejā Rīgā 1898. gadā no 3. līdz 17. novembrim. Uz šo eksāmenu bija ieradušies 29 cilvēki: 23 sievietes un seši vīrieši. No 29 pretendentiem skolotāju eksāmenu nokārtoja tikai astoņi cilvēki, to skaitā bija piecas sievietes, arī Berta Rūmane.¹¹ Šis fakts liecināja, ka 19. gs. beigās sievietes intensīvi pretendēja uz skolotājas amatu, kas ļāva tām pakāpties pa sociālās hierarhijas kāpnēm un iegūt zināmu patstāvību. Taču no 23 pretendētēm tiesības uz skolotājas profesiju ieguva tikai piecas, pārējām

³ ‘Notikumi skolu dzīvē’, *Mans Žurnāls*, Nr. 2, 1930, 129. lpp.

⁴ *Es viņu pazīstu*, Latviešu biogrāfiskā vārdnīca, SIA “Multineo”, 2007, 143. lpp.

⁵ ‘Audzināšanas darbam veltīts mūžs’, *Jaunākās Ziņas*, Nr. 28, 1940, 14. lpp.

⁶ K. Šops, ‘Gimnāzijas direktreses B. Dzeņa k-dzes 40 darba gadi’, *Latvijas Skola*, Nr. 415, 1940, 206. lpp.

⁷ ‘Iekšzemes ziņas’, *Tēvija*, Nr. 24, 1897, 5. lpp.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

¹⁰ K. Šops, ‘Gimnāzijas direktreses B. Dzeņa k-dzes 40 darba gadi’, *Latvijas Skola*, Nr. 415, 1940, 206. lpp.

¹¹ ‘No iekšzemes’, *Baltijas Vēstnesis*, Nr. 261, 1898, 2. lpp.

eksaminētāji neatļāva strādāt šai profesijā. Viņas bija spiestas meklēt citas darba iespējas.

Pēc mājskolotājas tiesību iegūšanas Berta turpināja izglītoties Guseva Augstākajos sieviešu izglītībasursos,¹² bet Pirmā pasaules kara gados Krievijā paralēli darba gaitām studēja Petrogradas (mūsdienās Sanktpēterburga) universitātē Matemātikas un filoloģijas fakultātē¹³ matemātikas specialitātī¹⁴. Studijas Berta Dzene nepabeidza, jo 1918. gadā viņa ar savu ģimeni atgriezās Rīgā¹⁵.

Pedagoģiskās darbības sākumi 19./20. gs. mijā

1899. gada 15. janvārī¹⁶ jauno skolotāju Bertu Rūmani darbā uzaicināja Rīgas mācību apgabala tautskolu inspektors Fricis Brīvzemnieks (īstajā uzvārdā Treilands, 1846–1907), jo tieši tolaik Olaines draudzes skolā bijušajam Bertas skolotājam Teodoram Zeifertam skolas darbā bija vajadzīgs palīgs¹⁷. T. Zeiferts bija Irlavas skolotāju semināra absolvents, par skolotāju viņš sāka strādāt 1884. gadā Lubezerē un 1891. gadā pārgāja darbā uz Olaines draudzes skolu¹⁸.

Lai gan 19. gs. beigās un 20. gs. sākumā sievietes skolotājas profesijā tika akceptētas nelabprāt, tomēr ierēdniecībā un citur sabiedrībā atradās izglītoti vīrieši, kuri atbalstīja sievietes profesionālo karjeru. Tā, piemēram, tautskolu inspektors Brīvzemnieks jauno skolotāju Bertu Rūmani mērķtiecīgi izraudzījās, lai skolu darbā iesaistītu sievieti skolotāju. Arī Bertas nākamais vīrs Pēteris Dzenis atbalstīja sievieti skolotājas profesijā. Viņi iepazinās Olainē – Rolbušos (Baložos), un 1901. gada 8. augustā Berta un Pēteris noslēdza laulību¹⁹.

Pēteris Dzenis dzimis 1877. gadā 24. jūnijā Madonas apriņķī – Barkavas pagastā. Viņš izglītojās Pleskavas skolotāju seminārā un Petrogradas Ķeizariskās universitātes Vēstures un tieslietu fakultātē²⁰. Jau Pleskavā Pēteris Dzenis ieguva labu pedagoģisko praksi, jo paralēli studijām pasniedza privāttundas un Pleskavas svētdienas skolā mācīja pieaugušos analfabētus²¹.

Skolotāja gaitas P. Dzenis uzsāka 1898. gadā Lubānā, bet, muižniecības neieredzēts, skolotāja vietu pameta un pārcēlās darbā netālu no Olaines – uz Baložu skolu, kas tajā laikā atradās pussagruvušas zemnieku mājas istabā. Lai uzlabotu darba apstākļus skolā, P. Dzenis iznomāja no Rīgas pilsētas Ruļļu muižiņu, kas

¹² K. Šops, 'Gimnāzijas direktreses B. Dzeņa k-dzes 40 darba gadi', *Latvijas Skola*, Nr. 415, 1940, 207. lpp.

¹³ Ibid.

¹⁴ 'Suminājums', *Mans Žurnāls*, Nr. 2, 1930, 129. lpp.

¹⁵ 'Audzināšanas darbam velītis mūžs', *Jaunākās Ziņas*, Nr. 28, 1940, 14. lpp.

¹⁶ K. Šops, 'Gimnāzijas direktreses B. Dzeņa k-dzes 40 darba gadi', *Latvijas Skola*, Nr. 415, 1940, 206. lpp.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ E. Blese, 'Teodors Zeiferts', *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr. 12, 1929, 527.–528. lpp.

¹⁹ Dzenis P. personas lieta. LVVA, 1632. f., 1. apr., I d., 4957. l., 4. lpp.

²⁰ 'Jaunatnes audzinātāja jubileja', *Jaunākās Ziņas*, Nr. 138, 1938, 18. lpp.

²¹ Dzenis P. personas lieta. LVVA, 1632. f., 1. apr., I d., 4957. l., 4. lpp.

atradās netālu no Baložiem. Tā kā skolēnu skaits nemitīgi pieauga, tad sākotnēji nelielā skoliņa tika paplašināta un nosaukta par II Olaines draudzes skolu²².

Bertas un Pētera Dzeņu pedagoģiskā darbība 20. gs. sākumā

1901. gadā Berta sāka strādāt par otro skolotāju sava vīra Pētera Dzeņa noorganizētajā II Olaines draudzes skolā Rolbušos²³. Sekmīgi iesāktā pedagoģiskā darbība Dzeņu ģimenei bija jāpārtrauc 1905. gada decembrī, jo Pēteris Dzenis bija viens no revolucionārās kustības līderiem Olaines pagastā, tāpēc ģimenei ar diviem maziem bērniem bija steidzīgi jāpamet visa iedzīve un jābēgulo²⁴.

Kad 1905. gada revolūcijas notikumi pierima, Berta un Pēteris turpināja darbu pedagoģijā. Berta sāka strādāt par skolotāju Latviešu labdarības biedrības skolā²⁵. Latviešu labdarības biedrības dibinātā III kategorijas skola kopš 1881. gada atradās Torņakalnā, Mazās Altonovas ielas un Jelgavas šosejas stūrī, privātā mājā, bet vēlāk tai uzcēla speciālu ēku Mazā Altonovas ielā 6. 1908. gadā šo skolu reorganizēja par progimnāziju²⁶.

Savukārt Bertas vīru Pēteri Dzeni 1907. gadā par savas privātās skolas inspektoru un vēstures skolotāju pieņēma Bertas māsiņas Annas Rūmanes-Ķeniņas²⁷ vīrs Atis Ķeniņš (1874–1961), tolaik privātās reālskolas direktors un sabiedrisks darbinieks²⁸. Ata Ķeniņa reālskolā, paralēli arī Paulīnes Stabušas un Bertas Dzenes meiteņu skolās, Pēteris Dzenis mācīja krievu valodu, vēsturi, psiholoģiju²⁹ u. c.

Sākot ar 1908. gadu, Berta un Pēteris Dzeņi paplašināja savu pedagoģisko darbību, noorganizējot skolas un izglītības kursus Rīgā. Pēteris Dzenis nodibināja Vispārizglītojošus vakara kursus abu dzimumu pieaugušiem ar vidusskolas mācību programmu³⁰. Savukārt Berta atvēra meiteņu papildu skolu (jeb vakarskolu) un sieviešu izglītības kursu³¹. Jau pirmajā mācību gadā Bertas Dzenes meiteņu skolā uz izglītošanos pretendēja apmēram 300 skolnieču³². Lielā interese iegūt izglītību liecināja par sievietes vēlmi atrast darbu, lai nodrošinātu savu materiālo neatkarību un patstāvību. Šādas vēlmes bija gan turīgu vecāku meitām, gan trūcīgo atvasēm.

²² 'Jaunatnes audzinātāja jubileja', *Jaunākās Ziņas*, Nr. 138, 1938, 18. lpp.

²³ K. Šops, 'Ģimnāzijas direktriese B. Dzeņa k-dzes 40 darba gadi', *Latvijas Skola*, Nr. 415, 1940, 207. lpp.

²⁴ Dzenis P. personas lieta. LVVA, 1632. f., 1. apr., I d., 4957. l., 19. lpp.

²⁵ K. Šops, 'Ģimnāzijas direktriese B. Dzeņa k-dzes 40 darba gadi', *Latvijas Skola*, Nr. 415, 1940, 207. lpp.

²⁶ A. Staris, *Skolas un izglītība Rīgā no sendienām līdz 1944. gadam*, Lielvārds, 2000, 105. lpp.

²⁷ N. Ikstena, *Pārnākšana*, Rīga, Garā pupa, 1993, 42. lpp.

²⁸ 'Tautas apvienības dibinātājs un priekšsēdētājs, ģimnāzijas direktors un sabiedrisks darbinieks P. Dzenis', *Pēdējā Brīdī*, Nr. 226, 1928, 5. lpp.

²⁹ Dzenis P. personas lieta. LVVA, 1632. f., 1. apr., I d., 4957. l., 4. lpp.

³⁰ Ibid.

³¹ 'Jaunatnes audzinātāja jubileja', *Jaunākās Ziņas*, Nr. 138, 1938, 18. lpp.

³² K. Šops, 'Ģimnāzijas direktriese B. Dzeņa k-dzes 40 darba gadi', *Latvijas Skola*, Nr. 415, 1940, 207. lpp.

Lai uzlabotu nabadzīgo ģimeņu dzīvi, paralēli izglītošanai Berta ar sava vīra atbalstu noorganizēja trūcīgo skolnieču palīdzības biedrību – vasaras darbu un atpūtas koloniju (jeb nometni) Vaidavā³³. Šajā nometnē katru vasaru dzīvoja no 50 līdz 100 bērnu, vairākiem par uzturēšanos nometnē nebija jāmaksā³⁴. Dzeņi bija filantropiski noskaņoti cilvēki, un viņu veiksmīgā uzņēmējdarbība atļāva ieguldīt privātos līdzekļus trūcīgo ģimeņu bērnu atbalstam. 20. gs. 20./30. gados Dzeņi noorganizēja atpūtas un darba nometni arī Drustos, kur veselības uzlabošanas nolūkos lauku klusumā mēdza uzturēties arī pats skolas direktors P. Dzenis. Atpūtas laikā tika organizēti arī saviesīgi vakari, kuros uzstājās pats “mājas saimnieks” P. Dzenis. Kādā Drustu draudzes dāmu komitejas sarīkojumā viņš nolastīja referātu “Lielu personību nozīme dzīvē”³⁵.

1910. gadā P. Dzenis saņēma atļauju nodibināt Rīgā sieviešu ģimnāziju un zēnu reālskolu. Abas viņa jaundibinātās skolas atradās Rīgas Latviešu biedrības namā Merķeļa ielā 15. Skolas vienmēr bija labi apmeklētas – skolēnu tajās nekad netrūka³⁶.

Kaut arī Dzeņa skolas darbojās sekmīgi, tomēr mācību apgabala kuratora padomes ierēdņiem bija pretenzijas. Ierēdniecība uzskatīja, ka Dzeņa skolas vadība iegūst izglītojamus ar nepatiesām reklāmām un sagroza mācību iestāžu nosaukumus, arī mācību darbs šajās skolās esot vājš. Tautskolu inspektors nosodījis šādu direktora Dzeņa darbību, tomēr Dzeņa skolas sekmīgi darbojās līdz Pirmajam pasaules karam un vēl pēc tā³⁷.

1911. gada pavasarī Tieslietu ministrijas pārziņā Pēteris Dzenis noorganizēja mērniecības un kultūrtehnīku kursus, kur jauniešiem bija iespēja iegūt arodizglītību. P. Dzenis administrēja kursu darbu un arī pats vadīja jauno speciālistu sagatavošanu³⁸. Savukārt mērnieku sagatavošanā darbojās Dzeņu radinieks, Bertas brālis Jānis Rūmanis.

Pirms Pirmā pasaules kara Berta Dzene paplašināja savas privātās meiteņu skolas darbu, pilnveidojot to par sieviešu ģimnāziju. Drīz jaunatvērtajai skolai ierēdniecība piešķīra valsts ģimnāzijas tiesības un Bertu Dzeni akceptēja par ģimnāzijas direktīsi (direktori). Tolaik B. Dzenes sieviešu ģimnāzijā izglītojās apmēram 400 audzēkņi³⁹, kas liecināja par sievietes pieaugošo vēlmi skoloties un vismaz šajā ziņā iegūt līdztiesību ar vīrieti.

³³ K. Šops, ‘Ģimnāzijas direktīses B. Dzeņa k-dzes 40 darba gadi’, *Latvijas Skola*, Nr. 415, 1940, 207. lpp.

³⁴ Valsts un privāto skolu direktoru raksti Izglītības ministram skolu darbības jautājumos. LVVA, 1632. f., 2. apr., 443. l., 24. lpp.

³⁵ ‘Grūti saslimis ģimnāzijas direktors Pēteris Dzenis’, *Pēdējā Brīdī*, Nr. 73, 1935, 2. lpp.

³⁶ A. Vičs, *Latviešu skolu vēsture*, piektā grāmata, R. L. B. Derīgu grāmatu nodaļas apgāds, 1940, 361. lpp.

³⁷ Ibid., 362. lpp.

³⁸ Dzenis P. personas lieta. LVVA, 1632. f., 1. apr., I d., 4957. l., 2. lpp.

³⁹ Šops, K. ‘Ģimnāzijas direktīses B. Dzeņa k-dzes 40 darba gadi’, *Latvijas Skola*, Nr. 415, 1940, 207. lpp.

Evakuācijas gadi Krievijā

Pirmā pasaules kara laikā, kad notika evakuācija, Pēterpilī P. Dzeņa ģimnāzija turpināja darboties un tajā mācījās latviešu civilo bēgļu un strēlnieku bērni⁴⁰. P. Dzenis administrēja ģimnāzijas darbu, savukārt Berta vadīja internātu⁴¹.

Par mācītbspēkiem Dzeņa ģimnāzijā darbojās skolotāji, kuri, kara apstākļu spiesti, bija pametuši savas mājas un darbavietu. Piemēram, pazemojošā situācijā bija nokļuvis Vecpiebalgas Ogrēnu skolas vadītājs, skolotājs un rakstnieks Matīss Kaudzīte. P. Dzenis pieņēma M. Kaudzīti darbā par latviešu valodas un literatūras skolotāju⁴². 1915. gadā skolotāju kolektīvam pievienojās tolaik jaunā skolotāja Paula Jēgere-Freimane (1886–1975)⁴³. Pēc bēgļu laika Paula nepilnveidoja sevi skolotājas profesijā, bet kļuva par sabiedrībā pazīstamu teātra un literatūras zinātnieci.

Kaut gan bēgļiem dzīve bija psiholoģiski un sociāli sarežģīta, Dzeņa ģimnāzijas audzēkņi mācījās uzcītīgi. Piemēram, ģimnāziste Olga Rezovska mācību laikā no 1917./18. gada ziemas līdz 1918. gada pavasarim par sasniegumiem mācībās saņēma zelta medaļu. Vēlāk – jau Latvijā – O. Rezovska strādāja par mazpulku inspektisi (vadītāju) un ieguva agronomes profesiju⁴⁴.

Pēterpilī par nopelniem sabiedriski politiskajā un izglītības darbā Pēteris Dzenis tika apstiprināts Centrālā bēgļu reģistrācijas biroja, kas atradās Viņa Ķeizariskās Augstības lielkņazes Tatjanas Nikolajevnas paspārnē un ko parasti sauca par Tatjanas komiteju, prezidijā, kur viņš risināja latviešu bēgļu bērnu sociālās problēmas⁴⁵. Bēgļu komitejas darbības vēsturisko nozīmi akadēmiķis Jānis Stradiņš skaidro šādi: “No 1915. gada augusta līdz 1918. gada janvārim Pēterburgā darbojās Latviešu bēgļu apgādāšanas Centrālkomiteja, kas bija pirmā nopietnā skola latviešu inteliģencei un nākamajiem brīvvalsts politiķiem plašākam valstiskam darbam. Liktenīgajā, visgrūtākajā vēstures momentā tā organizēja izkaisītos tautas spēkus pašpalīdzībā un pašdarbībā.”⁴⁶

Bertas un Pētera Dzeņu pedagoģiskā darbība Latvijā

Pēc atgriešanās no Krievijas 1918. gada rudenī P. Dzenis atjaunoja savas skolas darbību agrākajās telpās Rīgas Latviešu biedrības namā Merķeļa iela 13 (tolaik Pauluči ielā). Taču 1919. gada janvārī ģimnāzija pēkšņi tika slēgta. Šādu okupācijas varas lēmumu direktors Dzenis nespēja ietekmēt, viņam skolotāja vieta

⁴⁰ Šops, K. ‘Ģimnāzijas direktriese B. Dzeņa k-dzes 40 darba gadi’, *Latvijas Skola*, Nr. 415, 1940, 207. lpp.

⁴¹ ‘Suminājums’, *Mans Žurnāls*, Nr. 2, 1930, 129. lpp.

⁴² M. Ieviņa, ‘Kaudzītes Matīsu pieminot’, *Laiks*, Nr. 32, 1998, 4. lpp.

⁴³ A. Baumanis, ‘Paula Jēgere-Freimane’, *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr. 5–6, 1938, 642. lpp.

⁴⁴ K. Mārtinsons, ‘Baltzaļā karoga sludinātāja’, *Gulbenes Balss*, Nr. 13, 1933, 1. lpp.

⁴⁵ ‘Jaunatnes audzinātāja jubileja’, *Jaunākās Ziņas*, Nr. 138, 1938, 18. lpp.

⁴⁶ J. Stradiņš, ‘Pēterburga Latvijas kultūras un politiskajā vēsturē’, *Zinātnes Vēstnesis*, Nr. 7, 2003. Pieejams: <https://google.lv/search?q=Stradiņš%2C+>

netika nodrošināta arī kādā citā izglītības iestādē⁴⁷. Bertai okupācijas varas neatļāva skolas darbību atjaunot. Viņa ģimnāzijas darbību atjaunoja tikai pēc Latvijas valsts nodibināšanas⁴⁸.

1920. gadā Dzeņi savas atkal darbīgās privātās skolas pārstrukturēja, apvienojot Bertas Dzenes sieviešu ģimnāziju ar Pētera Dzeņa zēnu ģimnāziju. Tā tika izveidota jauna izglītības iestāde – ģimnāziju, kuru nosauca Pētera Dzeņa vārdā. Berta jaundibinātā ģimnāzijā bija direktora biedre jeb skolas inspektore (mūsdienā izpratnē direktora vietniece), bet viņas vīrs – ģimnāzijas direktors⁴⁹. Skolas direktora amata pienākumus Berta Dzene pildīja tajā laikā, kad vīrs veselības stāvokļa dēļ atradās profesora Zīles asistenta Dr. Siliņa uzraudzībā⁵⁰. Ilgāku laiku (trīs mēnešus) Berta viņu aizvietoja – 1935. gadā pildīja direktora amata pienākumus ar izglītības ministra L. Adamoviča rīkojumu⁵¹.

1920. gadā Pētera Dzeņa ģimnāzijā darbu sāka 30 darbinieki, to skaitā bija 16 sievietes – izglītības darbinieces un skolas ārste. Mācību priekšmetus pasniedza skolotājas Elizabete Agapova, Marija Agapova, Amilda Dubinskaja, Helene Erihere, Erna Greve, Paulīne Grunvalde, Marija Kronberga, Milda Lasmane, Milda Līrs, Matilde Nebvisa, Anna Porta, Paulīne Stabuša, Alise Veinberga, Kristīne Ozola, Līna Ziediņa.⁵² Visas šīs skolotājas bija pratušas sava laika sarežģītajos apstākļos iegūt vajadzīgo izglītību un akceptu strādāt skolotājas profesijā. Piemēram, skolotāja Marija Agapova (dzimusi 1865. gadā Pleskavā) bija absolvējusi Pleskavas Marijas sieviešu ģimnāziju un Pēterpils Augstākās sieviešu kursu Fizikas un matemātikas nodaļā 1887. gadā. No 1903. līdz 1919. gadam viņa bija vadījusi savu privāto sieviešu ģimnāziju Pleskavā⁵³. Dzeņa ģimnāzijā no 1919. līdz 1923. gadam skolotāja M. Agapova bija matemātikas, ģeogrāfijas un kosmogrāfijas skolotāja. Paralēli viņa strādāja vairākās citās ģimnāzijās⁵⁴. Šis ir viens no piemēriem skolotājas kompetencei vairākos mācību priekšmetos, kas tradicionāli nebūt netiek uzskatīti par “sievšķīgiem”.

Pēc desmit gadiem – 1930. gadā – skolotāju kolektīvs bija mainījies: 29 ģimnāzijas pedagoģisko darbinieku skaitā 12 skolotājas bija sievietes, starp kurām vēl joprojām atradās skolotāja Erna Greve⁵⁵ – uzticīga savai darbvietai Dzeņu ģimnāzijā.

⁴⁷ Valsts un privāto skolu direktoru raksti Izglītības ministram skolu darbības jautājumos. LVVA, 1632. f., 2. apr., 443. l., 24. lpp.

⁴⁸ K. Šops, ‘Ģimnāzijas direktrienes B. Dzeņa k-dzes 40 darba gadi’. *Latvijas Skola*, Nr. 415, 1940, 207. lpp.

⁴⁹ K. Šops, ‘Ģimnāzijas direktrienes B. Dzeņa k-dzes 40 darba gadi’, *Latvijas Skola*, Nr. 415, 1940, 207. lpp.

⁵⁰ ‘Grūti saslīmīis ģimnāzijas direktors Pēteris Dzenis’, *Pēdējā Brīdī*, Nr. 73, 1935, 2. lpp.

⁵¹ Dzenis, P. personas lieta. LVVA, 1632. f., 1. apr., I d., 4957. l., 39. lpp.

⁵² P. Dzeņa ģimnāzijas algu saraksti 1920. g. dec. LVVA, 1632. f., 5. apr., 2248. l., 1. lpp.

⁵³ Agapova M. personas lieta. LVVA, 1632. f., 5. apr., I d., 86. l., 2. lpp.

⁵⁴ *Ibid.*, 4.–6. lpp.

⁵⁵ P. Dzeņa ģimnāzijas algu saraksti 1920. g. dec. LVVA, 1632. f., 5. apr., 2249. l., 1. lpp.

1938. gadā Dzeņa ģimnāzijā strādāja 23 darbinieki, to vidū bija vairs tikai deviņas sievietes skolotājas⁵⁶. Sieviešu skolotāju skaits, salīdzinot ar iepriekšējiem gadiem, bija samazinājies. Domājams, ka skolotājas meklēja darbu izglītības iestādēs, kur bija iespēja nopelnīt labāku algu, strādājot lielāku slodzi.

Pētera un Bertas Dzeņu vadītā ģimnāzija bija viena no populārākajām ģimnāzijām ar latviešu mācību valodu. Ģimnāzijā tika kopta patriotiskā audzināšana – savas tēvzemes mīlestība, pamatojoties uz latviešu darba tradīcijām. Ģimnāzijā bija noorganizēta mazpulkņu vienība. Kādā vasaras brīvlaikā Dzeņa ģimnāzijas mazpulkcēni sadarībā ar Franču liceja mazpulkņu pulciņiem piedalījās lauku darbos Vestienas pagasta Griežmenēs. Mazpulkcēni mācījās, kā pareizi jāravē dēstījumi un jāgrābj siens⁵⁷. Darba skolas idejas ieviesējs Latvijas pedagoģijā Kārlis Cīrulis (1875–1924) teicis: “Tikai darbā attīstās cilvēka spējas, rod izpaušmi talanti, veidojas cildenas morālās īpašības, darba kultūra un estētiskā gaume. Dzīve bez darba ir ne vien netikums, bet arī galvenais netikumības cēlonis. Bezdarbība personību fiziski, morāli un intelektuāli degradē. Lūk, kāpēc jau no mazām dienām zēni un meitenes jāiesaista viņu spēkiem piemērotā darbā.”⁵⁸

P. Dzeņa ģimnāzijas skolēnu kontingents bija latvisks, tajā mācījās sabiedrībā pazīstamu politiķu un sabiedrisko darbinieku bērni⁵⁹, taču ultralabējais laikraksts “Ugunskrusts” (ar devīzi “Latviju latviešiem – latviešiem darbu un maizi!”) pārmeta, ka ģimnāzistu skaitā bija arī ebreju (“žīdu”, kā teikts laikrakstā) atvases. Absolventu klasēs mācoties trīspadsmit ebreju un divpadsmit latviešu ģimnāzistes un pieci ebreju jaunieši jeb 31% ģimnāzistu klasē esot ebreji. Direktors Dzeņa kungs, tāpat kā Ķeniņa kungs, atbalsta “līkdeģuņus”, jo ebreji ir naudīgi. Arī savā Lāčplēša ielas namā Dzenis atļāvis darboties vairākām ebreju organizācijām⁶⁰. Citā izdevumā “Ugunskrusts” atspoguļoja kādu situāciju Dzeņa ģimnāzijā, kad ebrejs mācību stundas laikā necienīgi izturējies pret skolotāju latvieti, izsvilpjot skolotāju no klases, un citi tautas brāļi par šādu rīcību bijuši sajūsmā⁶¹. 1933. gadā “Ugunskrusta” darbība kā pretlikumīga tika aizliegta, un šī izdevuma naidu pret Dzeņa ģimnāziju var gandrīz uzlūkot kā komplimentu skolas vadītāju tolerancesi nacionālajos jautājumos.

1940. gads bija nozīmīgu pārmaiņu laiks Bertas un Pētera Dzeņu profesionālajā darbībā. Bertai apritēja 60 dzīves gadi, no kuriem 40 gadi bija aizvadīti izglītības jomā⁶². Domājams, ka varas maiņu laikā Berta Dzene neturpināja strādāt pedagoģijā, jo vēstures avotos un literatūrā nav ziņu par viņas pedagoģisko nodarbošanos pēc 1940. gada, kad Latviju okupēja Padomju Savienība un pēc tam nacistiskā Vācija.

⁵⁶ P. Dzeņa ģimnāzijas algu saraksti 1920. g. dec. LVVA, 1632. f., 5. apr., 2290. l., 1. lpp.

⁵⁷ ‘Mazpulki laukos’, *Brīvā Zeme*, Nr. 146, 1938, 6. lpp.

⁵⁸ J. Anspaks, *Pedagoģijas idejas Latvijā*, Rīga, RaKa, 2003, 143. lpp.

⁵⁹ V. Puķe, P. ‘Dzeņa ģimnāzijas 25 gadu darbības atcere’, *Pēdējā Brīdī*, Nr. 272, 1933, 6. lpp.

⁶⁰ ‘“Nacionālā atmoda” Dzeņa reālģimnāzijā’, *Ugunskrusts*, Nr. 21, 1933, 3. lpp.

⁶¹ ‘Nedēļas ainas’, *Ugunskrusts*, Nr. 24, 1933, 4. lpp.

⁶² ‘Zeltenes hronika’, *Zeltene*, Nr. 4, 1940, 23. lpp.

Padomju okupācijas vara P. Dzeni atbrīvoja no direktora amata, jo viņa privātā ģimnāzija (tāpat kā citas privātās skolas) tika slēgta 1940. gada 15. septembrī⁶³. Turpmāk slēgtās P. Dzeņa un Rīgas lietuviešu ģimnāzijas vietā darbojās Rīgas 9. vidusskola (Brīvības ielā 40), kurā tika plānots nodrošināt desmit klašu izglītību 350 skolēniem⁶⁴.

Nacistu okupācijas laikā Pēteris Dzenis pedagoģisko darbu turpināja: no 1941. gada oktobra līdz 1943. gada 22. janvārim viņš mācīja ticības mācību evaņģēliski luterticīgajiem skolēniem Rīgas 1. ģimnāzijā⁶⁵, skolotāja pienākumus viņš pildīja arī 6. vidusskolā⁶⁶. 1944. gadā P. Dzenis neieguva piltiesīga vidusskolas skolotāja cenzu mācīt krievu valodu un vēsturi, jo padomju varas ierēdņi pieprasīja izglītības dokumentu⁶⁷, kura viņam nebija. Tāpēc turpmākā pedagoģiskā darbība Pēterim Dzenim bija aizliegta.

Meitas Lidijas Dzenes-Krastiņas (1902–1957) pedagoģiskā darbība

Lidija izglītoties sāka astoņu gadu vecumā sava tēva dibinātajā sieviešu ģimnāzijā, kura Pirmā pasaules kara laikā darbojās Petrogradā. Šajā laikā viņa pabeidza ģimnāzijas otro klasi. Kad Dzeņu ģimene atgriezās Latvijā, Lidija turpināja izglītību savu vecāku privātajā ģimnāzijā, kuru absolvēja 1920. gadā⁶⁸.

Pēc ģimnāzijas pabeigšanas Lidija studēja Latvijas Universitātē Tautsaimniecības un tiesību zinātņu fakultātē Tiesību zinātņu nodaļā, absolvējot to 1929. gadā ar tiesību zinātņu kandidāta grādu⁶⁹. Lidija vēlējās izglītību paplašināt un 1930. gadā atkal iestājās Latvijas Universitātē Tautsaimniecības un tiesību zinātņu fakultātē, bet šoreiz – Tautsaimniecības nodaļā. Tomēr pēc pirmā studiju gada Lidija lūdza rektoru atskaitīt viņu no studentu saraksta laika trūkuma dēļ⁷⁰. Domājams, ka Lidija šajā specialitātē studijas neatjaunoja, jo vēstures avotos studiju turpinājumam trūkst apliecinājuma.

Lidijas Dzenes-Krastiņas profesionālās darbības lauks bija advokatūra, taču paralēli viņa strādāja par pedagoģi savu vecāku administrētajās skolās. Jau studiju laikā Lidija pasniedza privātstundas un palīdzēja vecākiem pedagoģiskajā darbā ģimnāzijā. Skolotājas gaitu sākumā – no 1929. gada – Lidija mācīja zīmēšanu, no 1931. gada – vēsturi, likumu zinības, latviešu valodu u. c. mācību priekšmetus. Viņa bija klases audzinātāja un skolotāju aizvietotāja⁷¹.

⁶³ Dzenis P. personas lieta, LVVA, 1632. f., 1. apr., I d., 4957. l., 24. lpp.

⁶⁴ 'Izveidots ģimnāziju tīkls Rīgā', *Darbs*, Nr. 33, 1940, 6. lpp.

⁶⁵ Dzenis P. personas lieta, LVVA, 1632. f., 1. apr. I d., 4957. l., 10. lpp.

⁶⁶ 'Skolotājs Pēteris Dzenis', *Tēvija*, Nr. 148, 1943, 4. lpp.

⁶⁷ Dzenis P. personas lieta. LVVA, 1632. f., 1. apr., I d., 4957. l., 13. lpp.

⁶⁸ Krastiņa Lidija personas lieta. LVVA, 7427. f., 1. apr., 1887. l., 15. lpp.

⁶⁹ *Ibid.*, 1632. f., 1. apr., 10671. l., 6. lpp.

⁷⁰ *Ibid.*, 10. lpp.

⁷¹ *Ibid.*, 9. lpp.

1932. gadā Lidija Dzene-Krastiņa ieguva vidusskolas skolotājas kandidātes kvalifikāciju (jeb cenzu) ar tiesībām mācīt tiesību zinātņu priekšmetus⁷².

P. Dzeņa slimības laikā direktora amata pienākumus Lidija Dzene-Krastiņa ar izglītības ministra rīkojumu pildīja 1937. gadā (trīs mēnešus) un 1940. gadā (no 4. līdz 15. jūnijam)⁷³. Padomju okupācijas laikā no 1940. gada septembra Lidija Krastiņa tika akceptēta par direktora vietas izpildītāju Rīgas pilsētas 9. vidusskolā (bijusī P. Dzeņa privātgimnāzija). Šo amatu viņa pildīja līdz 1941. gada aprīlim⁷⁴.

Lidiju viņas tēvs P. Dzenis raksturoja šādi: “Lidija Krastiņa kā skolotāja labi pārvalda savus mācības priekšmetus un pasniedz lietpratīgi un apzinīgi, tā ka audzēkņi seko uzmanīgi stundu gaitai, pie kam disciplīna ir laba. Jāpiezīmē, ka meita skolā ir uzaugusi, ar skolas darbu kā saaugusi un jau pēc ģimnāzijas beigšanas vairāk kā desmit gadus no vietas faktiski man ir daudz palīdzējusi, aktīvi piedaloties audzināšanas un administratīvā un skolas darbā.”⁷⁵

L. Dzene-Krastiņa pēc Otrā pasaules kara savas dienas aizvadīja Rīgā kā pensionāre.⁷⁶

Dēla Oļģerda Dzeņa (1905–1965) pedagoģiskā darbība

“Esmu dzimis skolotāju ģimenē 1905. gada 3. oktobrī Rīgā. Arī manu vecāku piederīgie gandrīz visi ir skolotāji,”⁷⁷ tā savā biogrāfijā rakstīja Oļģerds (Roberts Pēters) Dzenis. Arī Oļģerds savā dzīvē izvēlējās pedagoģisku darbu.

Oļģerds izglītības gaitas sāka septiņu gadu vecumā sava tēva P. Dzeņa pamatskolā Rīgā. Pirmā pasaules kara laikā, kad Dzeņu ģimene dzīvoja Pēterpilī, viņš mācījās Pētera 1. reālskolā, bet ģimnāziju absolvēja pēc reālģimnāzijas programmas Rīgā 1925. gada 20. jūnijā⁷⁸.

Nākamais izglītības mērķis Oļģerdam bija studijas Latvijas Universitātē Medicīnas fakultātē. Bet Oļģerds neizturēja konkursu, jo latviešu valodā viņš saņēma nepietiekamu vērtējumu – trīs (apmierinoši). Viņš lūdza iespēju studēt Veterinārmedicīnas fakultātē, Oļģerda lūgums tika akceptēts fakultātes sēdē 1925. gada 5. septembrī⁷⁹. Tomēr studijas šajā fakultātē Oļģerdu neinteresēja, tāpēc pēc pirmā studiju gada viņš lūdza atļauju studēt Tautsaimniecības un tiesību zinātņu fakultātē Tiesību zinātņu nodaļā. Studenta O. Dzeņa lūgums tika akceptēts⁸⁰.

⁷² Krastiņa Lidija personas lieta. LVVA, 1632. f., 1. apr., 10671. l., 1. lpp.

⁷³ Ibid.

⁷⁴ Ē. Jēkabsons, V. Ščerbinskis, *Latvijas advokatūra. Zvērināti advokāti un zvērinātu advokātu palīgi biogrāfijās 1919–1945*, Rīga, LVVA, 2007, 288. lpp.

⁷⁵ Krastiņa Lidija personas lieta. LVVA, 1632. f., 1. apr., 10671. l., 24. lpp.

⁷⁶ G. Marihina, ‘Latvijas Universitāte un Lidijas Krastiņas (dz. Dzene, 1902–1958) dzimta’, *LU Raksti, Zinātņu vēsture un muzejniecība*, 2017, 815. sēj., 162. lpp.

⁷⁷ Dzenis Oļģerds personas lieta. LVVA, 1632. f., 1. apr., 1 d., 4955. l., 1. lpp.

⁷⁸ Ibid., 7427. f., 1. apr., 9048. l., 4. lpp.

⁷⁹ Ibid., 5. lpp.

⁸⁰ Ibid., 7. lpp.

Jau studiju laikā Oļģerds Dzenis praktizēja par skolotāju savu vecāku skolās – Pētera Dzeņa pamatskolā un ģimnāzijā, kur viņš no 1929. gada līdz 1937. gada 1. augustam mācīja krievu valodu, zīmēšanu un vēsturi; no 1937. gada līdz 1939. gadam krievu valodu; no 1939. gada 1. augusta līdz 1940. gada 15. septembrim krievu valodu. Paralēli skolotāja darbam viņš bija klases audzinātājs un mācību līdzekļu kabinetu un laboratorijas pārzinis⁸¹.

Padomju un nacistiskās Vācijas okupācijas laikā Oļģerds turpināja skolotāja darbu: no 1940. gada 1. oktobra līdz 1941. gada 31. jūlijam viņš strādāja par krievu valodas skolotāju Rīgas pilsētas Raiņa vidusskolā⁸²; no 1942. gada 1. augusta līdz 1943. gada 31. jūlijam viņš mācīja zīmēšanu un mākslas vēsturi Rīgas pilsētas 1. ģimnāzijā⁸³, bet, sākot ar 1942. gada 1. oktobri, līdz 1943./1944. mācību gadam mācīja zīmēšanu arī Rīgas valsts 4. ģimnāzijā⁸⁴.

Bertas brāļa Jāņa Roberta Rūmaņa (1870–1918) pedagoģiskā darbība

Jānis Rūmanis bija absolvējis Ķeizarisko Maskavas satiksmes inženieru institūtu. Rūmanis dzīvoja Sibīrijā – Omskā, kur viņam bija uzticēti tādi atbildīgi amati kā Omskas dzelzceļa mezgla priekšnieks un Dzelzceļa tehniskās skolas direktors⁸⁵, vēlāk viņš vadīja tehnisku skolu Vologdā⁸⁶.

Jānis Rūmanis interesējās par darba iespējām dzimtenē. Laikraksta “Latvija” sludinājumos bija minēts, ka arodizglītības kursiem būs mērniecības, topogrāfijas un tehniskā nodaļa dzelzceļtehniķu, būvmeistaru, mašīnistu un kroņa desmitnieku jeb mūsdienu izpratnē darbu vadītāju sagatavošanai⁸⁷. Domājams, ka Berta un Pēteris Dzeņi uzaicināja savu radnieku Jāni Rūmani darboties P. Dzeņa mērniecības kursos. Avīzē “Latvija” sludinājumā tika ziņots, ka kursu vadītājs būs Roberts Jānis Rūmanis. Citi mācību spēki būšot inženieri no Krievijas Eiropas daļas un Āzijas⁸⁸.

P. Dzeņa mērniecības kursos J. Rūmanis bija kursu vadītājs un plānu zīmēšanas skolotājs no 1911./1912. mācību gada līdz 1912./1913. mācību gadam⁸⁹. Kursu darbu pārtrauca Pirmais pasaules karš, kad notika ražotņu un skolu evakuācija uz Krieviju.

⁸¹ Dzenis Oļģerds personas lieta. LVVA, 1632. f., 1. apr., I d., 4955. l., 6. lpp.

⁸² Ibid., 7. lpp.

⁸³ Ibid., 4. lpp.

⁸⁴ Ibid., 5. lpp.

⁸⁵ I. Zvirgzdiņš, ‘Pētera Dzeņa mērniecības kursi’, *The Humanities and Social Science. History of Science and Higher Education*, 2013, Nr. 21, 64. lpp.

⁸⁶ Ibid., 65. lpp.

⁸⁷ Ibid., 64. lpp.

⁸⁸ Ibid.

⁸⁹ Ibid., 65. lpp.

Pētera Dzeņa māsas Annas Dzenes (1886–1950) pedagoģiskā darbība

Anna (Helene) piedzima 1886. gada 16. janvārī. Viņa izglītojās Rīgā, P. Stabušas privātā sieviešu ģimnāzijā, kuru absolvēja 1908. gadā. Taču izglītība tika turpināta šīs pašas skolas astotajā pedagoģiskajā klasē, izvēloties specializāciju vēsturē⁹⁰. Mājskolotājas tiesības Anna ieguva ar teicamu vērtējumu ticības mācībā un krievu valodas metodikā, labu vērtējumu vispārīgajā pedagoģijā un didaktikā, vēsturē un aritmētikas metodikā⁹¹.

1909. gadā Anna Dzene sāka skolotājas darbu sava brāļa P. Dzeņa privātās ģimnāzijas pirmajā klasē, paralēli darbojoties pamatskolā un Sieviešu izglītības kurssos, kur viņa mācīja vēsturi, rēķināšanu un latviešu valodu līdz 1915. gadam⁹².

Pirmā pasaules kara gados Anna Dzene nokļuva Ziemeļkaukāzā, kur viņa strādāja Ašabovā par divu klašu skolas pārzini, tad trīs gadus līdz 1920. gadam viņa darbojās skolās Pjatigorskā⁹³.

Pēc atgriešanās Latvijā no 1921. gada Anna Dzene strādāja par skolotāju Vangažu I pakāpes pamatskolā Inčukalna pagastā, Inčukalna stacijas I pakāpes skolā, Rīgas pilsētas 27. pamatskolā un P. Dzeņa reālģimnāzijā⁹⁴.

Nacistu okupācijas laikā Anna Dzene pabeidza izglītības un kultūras nozares Galvenās direkcijas rīkotos vācu valodas kursus un ieguva tiesības mācīt vācu valodu pamatskolās⁹⁵. Pilntiesīgas vācu valodas skolotājas tiesības mācīt tautskolās Anna Dzene ieguva 1944. gadā. Viņa mācīja vācu valodu Rīgas pilsētas 42. pamatskolā⁹⁶. Domājams, ka drīz Anna Dzene pensionējās vai bija spiesta to darīt, jo viņas personas lietā trūkst ierakstu par pedagoģisko darbību pēc 1944. gada.

Dzeņu znata Alfonsa Krastiņa (1900–1981) pedagoģiskā darbība

Alfonss Krastiņš kļuva par Dzeņu ģimenes locekli 1932. gada 27. februārī, kad viņš noslēdza laulību ar Bertas un Pētera Dzeņu meitu Lidiju⁹⁷.

Alfonss Krastiņš dzimis būvuzņēmēja Augusta Krastiņa ģimenē Cēsīs⁹⁸. 1919. gadā Alfonss pabeidza Longīna Ausēja privātās reālskolas 7. klasi⁹⁹. Pēc militārā dienesta 1921. gadā viņš iestājās Latvijas Augstskolas (vēlāk Latvijas Universitāte) Inženierzinātņu fakultātes Būvinženieru nodaļā¹⁰⁰. 1928. gada 30. martā dekāna M. Bīmaņa vadībā komisija izvērtēja A. Krastiņa diplomdarbu

⁹⁰ Dzenis Anna personas lieta. LVVA, 1632. f., 1. apr., 4937. l., 4. lpp.

⁹¹ Ibid.

⁹² Ibid., 21. lpp.

⁹³ Dzenis Anna personas lieta. LVVA, 1632. f., 1. apr., 4937. l., 20. lpp.

⁹⁴ Ibid., 15. lpp.

⁹⁵ Ibid., 22. lpp.

⁹⁶ Ibid., 23. lpp.

⁹⁷ Krastiņš A. personas lieta. LVVA, 7427. f., 13. apr., 857. l., 30. lpp.

⁹⁸ A. Spurmanis, 'Docenta Alfona Krastiņa 60 gadi', *Tehnikas Apskats*, Nr. 30, 1961, 23. lpp.

⁹⁹ Krastiņš A. personas lieta. LVVA, 7427. f., 1. apr., 3753. l., 3. lpp.

¹⁰⁰ Ibid., 2. lpp.

“Dzelzs tilta projekts pār Daugavu pie Krustpils”. Komisijas pārstāvji vienbalsīgi novērtēja studenta veikumu ar atzīmi “ļoti sekmīgi” un pieņēma lēmumu piešķirt viņam būvzinieņa grādu¹⁰¹.

Sākot ar 1929. gadu, Alfonss Krastiņš sāka strādāt par mācītbspēku Latvijas Universitātē Inženierzinātņu fakultātē Ceļu būvniecības katedrā. A. Krastiņš tika ievēlēts par jaunāko asistentu 1930. gada 14. februārī¹⁰² un vēlāk par asistentu uz vienu gadu: no 1934. gada 1. jūlija līdz 1935. gada 1. jūlijam¹⁰³. A. Krastiņa habilitācijas rakstu “Jauktas kustības ceļu izbūves paņēmieni” komisija atzina par atbilstošu habilitācijai 1934. gada 16. novembrī¹⁰⁴.

1934. gada 30. novembrī padomes sēdē Krastiņš tika ievēlēts par privātdocentu Ceļu būvniecības katedrā. Šajā sēdē viņš uzstājās ar parauglekciju par viņam uzdoto tematu “Cementmakadama segas, to izveidošanas paņēmieni un pielietojanas izredzes Latvijas ceļiem; to salīdzinājums ar cementbetona segām”, ko fakultātes padome atzina par atbilstošu habilitācijas noteikumiem. Sākot ar 1935. gada 1. janvāri, Inženierzinātņu fakultātē A. Krastiņš pasniedza studentiem obligāto kursu “Ceļi” un vadīja projektu un diplomdarbu izstrādāšanu šajā priekšmetā¹⁰⁵.

Kā Latvijas Universitātes mācītbspēks A. Krastiņš vairākkārt tika komandēts zinātniskos nolūkos uz Vāciju (1934. gadā no 14. septembra līdz 25. septembrim¹⁰⁶ un 1936. gadā 25. aprīlī¹⁰⁷) un Holandi (1938. gadā no 18. jūnija līdz 15. jūlijam¹⁰⁸), Austriju, Čehoslovākiju, Ungāriju¹⁰⁹ u. c.

Padomju okupācijas laikā Alfonss Krastiņš darbu universitātē turpināja. 1940. gada 29. oktobrī rektora izdotajā pavēlē sacīts, ka ar Latvijas PSR Tautas Komisariāta Padomes lēmumu Latvijas Valsts universitātē Inženierzinātņu fakultātes docents Alfonss Krastiņš ir apstiprināts par Ceļu katedras vadītāja v. i.¹¹⁰

Nacistu okupācijas laikā Inženierzinātņu fakultātes padome 1942. gada 29. maija sēdē A. Krastiņu “vienbalsīgi ievēlēja 1942./1943. mācību gadā pasniegt arī studiju priekšmetu “Būvmašīnas””, ko pirms tam bija docējis profesors E. Ziemeļis. Šī priekšmeta pasniegšana bija neatliekama, tāpēc ka divus iepriekšējos gadus tā docēšana nenotika¹¹¹. Docents A. Krastiņš šo priekšmetu mācīja arī 1943./1944. mācību gadā.¹¹²

¹⁰¹ Krastiņš A. personas lieta. LVVA, 7427. f., 1. apr., 3753. l., 12. lpp.

¹⁰² Krastiņš A. personas lieta. LVVA, 7427. f., 13. apr., 857. l., 5. lpp.

¹⁰³ Ibid., 12. lpp.

¹⁰⁴ Ibid., 17. lpp.

¹⁰⁵ Ibid., 18. lpp.

¹⁰⁶ Krastiņš A. personas lieta. LVVA, 7427. f., 1. apr., 3753. l., 14.–15. lpp.

¹⁰⁷ Krastiņš, A. personas lieta. LVVA, 7427. f., 13. apr., 857. l., 24. lpp.

¹⁰⁸ Ibid., 75. lpp.

¹⁰⁹ Ibid.

¹¹⁰ Ibid., 36. lpp.

¹¹¹ Ibid., 41. lpp.

¹¹² Ibid., 45. lpp.

1944. gadā Alfons Krastiņš Latviju pameta. Šajā laikā trimdā devās arī Alfonsa Krastiņa brālis Dr. Augusts Krastiņš (1902–1971) un māsa Dr. Lūcija Jeruma-Krastiņa (1899–1968) ar ģimeni¹¹³.

Sākumā Alfons Krastiņš uzturējās Vācijā, vēlāk 1949. gadā devās uz Venecuēlu¹¹⁴, kur strādāja par būvinženeri Būvniecības ministrijā. Sākot ar 1952. gadu, A. Krastiņš bija upju dambju pārzinis Andu kalnu rajonos, vēlāk – Marakaibo ezera dienvidu apgabalā¹¹⁵.

Nobeigums

Berta Dzene (dz. Rūmane) nesavtīgi savu dzīvi veltīja darbam izglītības laukā, apliecinot līdztiesības iespējas ar vīrieti sava laika sabiedrībā. Taču viņas panākumi pedagoģiskajā darbā netika cildināti kā īpaši – vēstures avotos nav ziņu par Bertai Dzenei piešķirtiem apbalvojumiem. Vairākus nozīmīgus augstus valdības apbalvojumus saņēma Bertas vīrs – izglītības un sabiedriskais līderis Pēteris Dzenis. Viņš tika apbalvots ar Triju Zvaigžņu ordeni, Lietuvas Dižkunigaiša Ģedimina komandiera krustu¹¹⁶, Tatjanas krustu un Mērniecības ordeni¹¹⁷.

B. Dzenes darbība izglītībā neaprobežojās tikai ar mācību priekšmetu pasniegšanu, viņa veiksmīgi administrēja skolu un izglītības kursu darbu, vadīja internātus un rūpējās par primārām sociālām vajadzībām bēgļu bērnu dzīvē Pirmā pasaules kara gados Petrogradā.

Bertas un Pētera Dzeņu kopdarbība pedagoģijā vērtējama kā īpašs fenomens, jo tā atspoguļo sievietes un vīrieša uzskatu vienlīdzību un vienotību ģimenē un profesijā. Viņu mūža ieguldījums pedagoģijas attīstībā līdz šim nav pilnībā novērtēts.

Bertas Dzenes visas dzimtas pedagoģiskā darbība ir gan nozīmīgs Latvijas sievietes emancipācijas piemērs, gan Latvijas sabiedrības emancipācijas piemērs 19./20. gs. Šis piemērs atklāj, cik dažādos virzienos spēja darboties izglītoti cilvēki, savienojot darbību dažādās tautsaimniecības nozarēs ar pedagoģisko darbību. Kļūt par skolotāju un/vai skolu dzīves organizatoru – to Latvijas inteliģence uzskatīja par savu godpilnu pienākumu.

Summary

The study is dedicated to analysis of the life story of educator Berta Dzene and her family as a case study in history of pedagogy in Latvia. Dzene was one of female teachers, who developed her career despite the prejudice regarding educated women at the end of the 19th century. Consequently, it is particularly important to pay a tribute to the pedagogical work and achievements of Berta Dzene and her family in the field of education. This case study also reveals personal narratives of Latvian people in the

¹¹³ 'In memoriam', *Universitas*, Nr. 23, 1969, 68. lpp.

¹¹⁴ O. Kese, 'Docents Alfons Krastiņš', *Tehnikas Apskats*, Nr. 93, 1981, 21. lpp.

¹¹⁵ A. Spurmanis, 'Docenta A. Krastiņa 75 gadi', *Latvija Amerikā*, Nr. 19, 1976, 12. lpp.

¹¹⁶ 'Jaunatnes audzinātāja jubileja', *Jaunākās Ziņas*, Nr. 138, 1938, 18. lpp.

¹¹⁷ Skolotājs 'P. Dzenis atskatās uz 45 skolas darbā un 65 mūža gadiem', *Tēvija*, Nr. 148, 1948, 4. lpp.

context of turbulent political changes during World War I and World War II, the Soviet and Nazi occupations. The educated people were able to work in different directions – combining activities in different sectors of the national economy with pedagogical activities. Becoming a teacher and/or school manager, was considered by Latvian intelligents as their honorable duty. The current study is based on the documents from the National Achieves of Latvia, periodicals and academic literature.

Keywords: *Berta Rūmane-Dzene, teacher, female teacher, education in Latvia.*

Informācija par autori

Gunta Marihina, *Mg. paed.*, ir beigusi pedagoģijas doktorantūras studijas Latvijas Universitātē, strādā par skolotāju un veic akadēmiskus pētījumus pedagoģijas vēsturē, izmantojot galvenokārt biogrāfisko pieeju. Viņas uzmanības lokā ir sieviešu skolotāju dzīvesstāsti un pedagoģiskā darbība, kā arī sievietes emancipācijas problēmas 19. un 20. gs. Par šiem jautājumiem G. Marihina ir publicējusi vairākus rakstus Latvijas akadēmiskajos žurnālos. E-pasts: gunta.marihina@gmail.com.

Klaipēdas Universitātes Pedagoģijas fakultātes attīstība pēc Lietuvas neatkarības atjaunošanas (1990–2004) *Development of Faculty of Pedagogy at the Klaipėda University After Restoration of Lithuania's Independence (1990–2004)*

Aušrine Zulumskīte

Analizējot Klaipēdas Universitātes Pedagoģijas fakultātes vēsturisko attīstību un izmaiņas, kas risinājās no 1990. līdz 2004. gadam, autore apskata strukturālo un saturisko pārmaiņu būtību, procesus un izpausmes vienā Lietuvas augstākās izglītības iestādē. Klaipēdas Universitātes Pedagoģijas fakultātes piemērs tika izvēlēts tā netipisko vēsturisko, ģeopolitisko un akadēmisko priekšnoteikumu dēļ, ļaujot ar šī pētījuma palīdzību atklāt reģionālās augstākās izglītības iestādes īpatnības Lietuvas neatkarības atjaunošanas periodā. Pētījumā meklētas atbildes uz šādiem jautājumiem: 1) ar kādiem izaicinājumiem laika posmā no 1990. līdz 2004. gadam nācās saskarties struktūrvienībai (šobrīd Klaipēdas Universitātes Pedagoģijas fakultātei), kas specializējās pedagoģu sagatavošanā un izglītības zinātņu attīstībā Lietuvā?; 2) kā pārmaiņas Pedagoģijas fakultātē atspoguļoja vispārējo Lietuvas augstākās izglītības transformācijas procesu?

Par avotiem pētījumā tika izmantoti dokumenti, akadēmiskā literatūra un empīrisks pētījums – anketēšana. Pētījums atklāja konkurences apstākļu un jaunā darba tirgus izraisītos izaicinājumus – iestādes pārstrukturēšanu; jaunu studiju programmu izstrādi; jaunu pedagoģijas zinātnes terminoloģiju; vajadzību piemēroties lielai mācību darba slodzei, jaunām prasībām, kas izvirzītas docētāju profesionālajai kompetencei, kā arī docētāju un studentu attiecību demokratizāciju.

Atslēgvārdi: augstākā izglītība, Klaipēdas Universitātes Pedagoģijas fakultāte, transformācija no autoritārisma uz demokrātiju, docētāji un studenti.

Ievads

Katrs vēsturiskais periods atstāj pēdas valsts politiskajā dzīvē, kā arī kultūrā, zinātnē un izglītībā. Pārvērtību procesi un izaicinājumi, ar kuriem sabiedrība sastopas ideoloģiskajos un sociālajos pagrieziena punktos, atklājas ne tikai statistikas rādītājos, bet arī konkrētu cilvēku un iestāžu pieredzē. Tieši personificēts skatījums ļauj izvērtēt viena vai otra notikuma nozīmību un salīdzināt ar citiem notikumiem citās valstīs līdzīgās situācijās. Pat tādā nelielā valstī kā Lietuva, kurai padomju diktatūras periodā bija nivelēta augstākās izglītības sistēma, kas līdzinājās citu Padomju Savienības republiku izglītības sistēmai, novērojamas vairākas īpatnības. Proti, tās ir īpatnības, kas veidojās 20. gs. 20. un 30. gados, kad Lietuva bija neatkarīga

valsts. Tieši starpkaru perioda mantojums, kas bija saglabājies padomju varas gados, noteica pārvērtības izglītības sistēmā (arī augstākajā izglītībā un pētniecībā) katrā Lietuvas pilsētā vai reģionā pēc neatkarības atjaunošanas 1990. gadā.

Izmaiņas, kas norisinājās Lietuvas augstākās izglītības sistēmā pēc neatkarības atjaunošanas, no dažādiem skatu punktiem ir analizējuši tādi Lietuvas zinātnieki kā Palmira Jucevičienė (*Palmira Jucevičienė*)¹, Lina Kraujutaitė (*Lina Kraujutaitė*)², Rimants Želvis (*Rimantas Želvys*) un Rima Žilinskaitė (*Rima Žilinskaitė*)³, Vaiva Zuzevičiūtė (*Vaiva Zuzevičiūtė*) un Margarita Teresevičienė (*Margarita Teresevičienė*)⁴ un citi. Tomēr akadēmiskajā literatūrā reti ir analizētas konkrētas augstākās izglītības iestādes vai to struktūrvienību attīstība, autori apraksta noteiktā periodā notiekošo visas valsts mērogā un atklāj arī specifiskas īpatnības.

Pašreizējās Klaipēdas Universitātes Pedagoģijas fakultātes attīstības pieredze ir interesants un nozīmīgs gadījums no akadēmiskās pētniecības perspektīvas, jo šai iestādei bija atšķirīga vēsture, sākot ar tās izveidi 20. gs. sākumā⁵ un beidzot ar padomju ēras noslēgumu⁶ un laiku pēc neatkarības atjaunošanas⁷. 20. gs. šajā iestādē mācījās dažādu līmeņu izglītības speciālisti⁸; tāpēc tā visos laikos ir bijusi nozīmīga ekonomisko, sociālo un kultūras procesu daļa Lietuvas rietumu reģionā.

Šis pētījums ir balstīts uz šādiem pētniecības jautājumiem: 1) ar kādiem izaicinājumiem laika posmā no 1990. līdz 2004. gadam nācās saskarties struktūrvienībai (šobrīd Klaipēdas Universitātes Pedagoģijas fakultātei), kas specializējās pedagogu sagatavošanā un izglītības zinātņu attīstībā Lietuvā?; 2) kā pārmaiņas Pedagoģijas fakultātē atspoguļoja vispārējo Lietuvas augstākās izglītības transformācijas procesu?

Ir šādas pētniecības metodes: akadēmiskās literatūras dokumentu analīze; kontrastu analīze; analīze, kas rekonstruē empīriskos aptaujas rezultātus. Šis pētījums galvenokārt balstās uz dokumentu kā pirmavotu analīzi, kas palīdzēja rekonstruēt pagātnes notikumus un faktus. Citu pētnieku savāktie zinātniskie materiāli par šo tēmu sniedza iespēju salīdzināt dažādus autoru skatījumus. Pēdējā pētniecības posmā notika studentu un docētāju intervijas, kas atklāja, kā paši notikumu dalībnieki analizē konkrētos notikumus pārmaiņu kontekstā.

¹ P. Jucevičienė, 'Universitetinės studijos profesinio rengimo kontekste', *Socialiniai mokslai*, No. 3(24), 2000, p. 45.

² L. Kraujutaitė, *Aukštojo mokslo demokratiškumo pagrindai*, Vilnius, Publishing House of Lithuanian Law University, 2002.

³ R. Želvys, R. Žilinskaitė, 'Aukštojo mokslo ir profesinio rengimo kaita', *Acta paedagogica Vilnensia*, No. 12, 2004, pp. 8–18.

⁴ V. Zuzevičiūtė, M. Teresevičienė, *Universitetinės studijos mokymosi visų gyvenimų perspektyvoje*, Kaunas, VDU Publishing House, 2007.

⁵ O. Tijiūnėlienė, *Mokytojų rengimas Respublikos pedagoginiame institute 1935–1939 m.*, Klaipėda, KU Publishing House, 1996.

⁶ G. Lukauskienė, A. Zulumskytė, 'Pedagogų rengimo raida Klaipėdoje 1902–1975 metais: nuo seminarijos iki pedagogikos fakulteto', *Tiltai*, No. 11, 2002.

⁷ A. Juška, 'Klaipėdos mokytojų seminarijai – 90 metų', *Klaipėda*, 25 September 1992, p. 4.

⁸ *Klaipėdos universiteto Pedagogikos fakultetas 1935–2005*, Klaipėda, KU Publishing House, 2005, pp. 4–5.

Klaipēdas Universitātes Pedagoģijas fakultātes izveides priekšnoteikumi pēc neatkarības atjaunošanas 1990. gadā

Šauļu Pedagoģiskā institūta Pirmsskolas izglītības fakultāte, kas bija pieredzējusi pedagoģu apmācības struktūru un nodarbināja augsti profesionālus mācībspēkus, kā arī demonstrēja zinātnisko potenciālu un noturīgas un jēgpilnas akadēmiskās tradīcijas, mitinājās pašreizējās Klaipēdas Universitātes Pedagoģijas fakultātes ēkā no 1975. līdz 1991. gadam. Var apgalvot, ka laiks pirms 1991. gada apliecina pedagoģijas kā akadēmiskās disciplīnas konsolidēšanu nelielā Lietuvas rietumdaļas reģionā pie Baltijas jūras, proti, Klaipēdas reģionā⁹, kam raksturīga sava īpatna ģeopolitiskā vēsture un no tās izrietošas reģionālas izglītības tradīcijas¹⁰.

Tomēr Klaipēdas reģions pēc neatkarības atjaunošanas piedzīvoja strukturālas pārmaiņas. Pirms nacionālās atdzimšanas Lietuvā bija tikai viena universitāte – Viļņas, bet visas pārējās augstākās izglītības iestādes tika nosauktas par institūtiem un akadēmijām¹¹. Tāpēc pirmajā augstākās izglītības reformas posmā¹² lielāko daļu institūtu un akadēmiju pārstrukturēja, mainot nosaukumus, pievienojot vienu otrai un tādējādi veidojot jaunas universitātes un piešķirot jaunas autonomas funkcijas atsevišķām institūtu un akadēmiju nodaļām¹³. Šo transformāciju dēļ aizsākās ilgi lolotās idejas – izveidot universitāti Klaipēdā – realizācija.

Daži būtiskāki universitātes radīšanas priekšnoteikumi bija vēsturiski, ģeopolitiski un ģeogrāfiski – tika uzsvērtas reģiona sociālās un kultūras, kā arī ekonomiskās vajadzības. Tāpat svarīga bija zinātnes un studiju decentralizācija valstī, mobilizējot intelektuālo potenciālu ne tikai galvaspilsētā Viļņā, bet arī citās Lietuvas pilsētās¹⁴.

Līdzīgi vairumam citu pašreizējo universitāšu Lietuvā, Klaipēdas Universitātei tās izveides brīdī bija jau pietiekami labi materiālie resursi un augsti kvalificēts akadēmiskais personāls, tāds tas bija Klaipēdā jau padomju gados. Apvienojot atsevišķas augstākās izglītības iestādes, kas iepriekš darbojās Klaipēdā, 1991. gada 1. janvārī tika nodibināta Klaipēdas Universitāte (KU)¹⁵. Sākotnēji izveidoja trīs fakultātes un Pedagoģijas fakultātei bija vislielākā nozīme to vidū. Var apgalvot, ka Pedagoģijas fakultāte, kas radās uz Šauļu Pedagoģiskā institūta reģionālās struktūras

⁹ *Klaipėdos universiteto Pedagogikos fakultetas 1935–2005*, Klaipėda, KU Publishing House, 2005, pp. 4–5.

¹⁰ A. Juška, *Mažosios Lietuvos mokykla*, Klaipėda, KU Publishing House, 2003, pp. 4–10.

¹¹ A. Zulumskytė, 'Higher Education in Lithuania', *History of Pedagogy and Educational Sciences in the Baltic Countries from 1940 to 1990: an overview*, Riga, RaKa, 2013, pp. 156–163.

¹² 'Law on Science and Studies of the Republic of Lithuania'. *Official Gazette*, 1991, No. 7–191.

¹³ R. Želvys, 'Aukštojo mokslo plėtra ir akademine didaktika', *Acta paedagogica Vilnensia*, No. 14, 2005, p. 170.

¹⁴ S. Vaitekūnas, *Klaipėdos universitetas. 25 metai mokslo ir kultūros židiniui prie jūros*, Klaipėda, KU Publishing House, 2016, p. 20.

¹⁵ *Resolution of the Government of RL No. 299 of 28 September 1990 "On Establishment of University of Klaipėda"*. Pieejams: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.DD7490EE-8A7E>.

bāzes, bija Klaipēdas Universitātes izveides pamatā, jo tai bija spēcīga, neatkarīga infrastruktūra, stabils akadēmiskais prestižs un tā atradās Lietuvas pedagoģiskās kultūras un pētniecības centrā.

Neskatoties uz stratēģiju apmācīt speciālistus ostas pilsētas vajadzībām, visi KU atbalstītāji vispirms redzēja jauno universitāti kā reģiona humānisma un kultūras centru¹⁶. Tāpēc iepriekš iegūtā Pedagoģijas fakultātes kompetence un pieredze bija ļoti svarīgas jaunās universitātes attīstībā.

Nozīmīgs augstākās izglītības iestāžu un studentu skaita pieaugums¹⁷ bija viens no taustāmākajiem augstākās izglītības reformas rezultātiem. Augstākā izglītība Lietuvā tika pakāpeniski pārvērsta par masveidīgu parādību¹⁸ kā daudzās citās valstīs pasaulē.

Akadēmiskie izaicinājumi

Sākumā KU Pedagoģijas fakultāte apvienoja visus bijušā Šauļu Pedagoģijas institūta Pirmsskolas izglītības fakultātes departamentus: vispārējās pedagoģijas, izglītības metodoloģijas, bērnības pedagoģijas, psiholoģijas, mākslas pedagoģijas un fiziskās audzināšanas struktūrvienības. Akadēmiskā personāla skaits nepiedzīvoja būtiskas izmaiņas.

Izveidojoties jaunām augstākās izglītības iestādēm Lietuvā, Pedagoģijas fakultātes studentu skaits sāka pakāpeniski samazināties un studentu grupas atsevišķās studiju programmās bija diezgan nelielas¹⁹. Šīs problēmas dēļ fakultātes vajadzēja pārprofilēt. Lai gan KU Pedagoģijas fakultāte bija vienīgā augstākās izglītības iestāde valstī, kas apmācīja pirmsskolas izglītības speciālistus, koncentrējoties uz psiholoģiju un mūziku, tā bija spiesta slēgt šaura profila izglītības programmas. Kā savās atmiņās minējis profesors Jozs Rauckis (*Juozas Rauckis*), bijušais Pirmsskolas izglītības fakultātes dekāns Šauļu Pedagoģiskā institūta Klaipēdas filiālē²⁰, veidojās konkurence starp līdzīga profila augstākās izglītības iestādēm. Konkurences apstākļi pēc centralizācijas un plānveidības, kas bija raksturīgas padomju laikiem, bija patiesi revolucionāra inovācija fakultātes akadēmiskajai kopienai, jo tā izraisīja nepieciešamību meklēt pievilcīgas studiju programmas, kuras spētu izcelties pārējo vidū un atbilst darba tirgus prasībām. Nekavējoties nācās apmācīt jaunu akadēmisko personālu un pētniekus, kuri varētu kompetenti docēt aktuālus studiju kursus un ģenerēt jaunas idejas pedagoģijas akadēmiskajā jomā. Tā 1991. gadā tika apsvērta integrētu studiju iespēja pamatizglītības un pirmsskolas izglītības iestāžu

¹⁶ S. Vaitekūnas, *Klaipėdos universitetas. 25 metai mokslo ir kultūros židiniui prie jūros*, Klaipėda, KU Publishing House, 2016, p. 25.

¹⁷ 'Švietimas, kultūra ir spauda', *Lietuvos statistikos metraštis*, 2004, p. 224.

¹⁸ I. Tinfavičienė, 'Istorinė universitetinio aukštojo mokslo sampratos raida', *Acta paedagogica Vilnensia*, No. 19, 2007, p. 192.

¹⁹ A. Lukoševičius, *Pedagogikos fakultetas. Klaipėdos universitetas*, Klaipėda, KU Publishing House, 2000, p. 134.

²⁰ 'Profesora J. Raucka atmiņas par Šauļu Pedagoģisko institūtu un Klaipēdas universitātes dibināšanas sākumu', A. Zulumskītes personīgais arhīvs 'Klaipėdos universiteto Pedagogikos fakulteto istorinė raida 1975-2001', 2002, ap. No. 2, p. 1.

skolotājiem: tika plānotas piecas specializācijas, kā arī jauna specialitāte – sociālā aprūpe²¹. Tikko izveidotā fakultāte mainīja profilu, saglabājot galveno ideju – apmācīt augsti kvalificētus skolotājus Klaipēdai un Lietuvas rietumu reģionam. Šis bija milzīgs izaicinājums fakultātei, jo agrākajai Šauļu Pedagoģiskā institūta Pedagoģijas fakultātei bija spēcīgas un ilgstošas tradīcijas tieši pamatizglītības speciālistu apmācībā. Augstākās izglītības reformas rezultātā Pedagoģijas fakultāte kļuva par vienu no tikko veidotās Šauļu Universitātes nodaļām²². Bērības pedagoģijas studiju programma, kas tika ieviesta KU Pedagoģijas fakultātē 1991./1992. akadēmiskajā gadā, bija vienīgā valstī. Tā radīja perspektīvu jaunu specialitāšu un specializāciju attīstībai, kā arī dažādoja izglītības jomas pētniecību.

Akadēmiskais personāls un studenti pārmaiņu laikos

Jaunā akadēmiskā realitāte radīja jaunus izaicinājumus pētniecības iestāžu darbiniekiem: 1992. gadā tika apstiprināts Lietuvas valdības lēmums par procedūru zinātnisko grādu, akadēmisko amatu un diplomu atzīšanai. Šo procesu nosauca par nostrifikāciju.²³ Saskaņā ar minēto lēmumu tika izstrādāti noteikumi, saskaņā ar tiem notika padomju varas piešķirto pētniecības grādu un titulu pārskatīšana. Piemēram, padomju laikā piešķirto zinātņu kandidāta diplomu atzina par līdzvērtīgu zinātņu doktora diplomam, bet padomju laika zinātņu doktora grādu pielīdzināja habilitētā doktora grādam²⁴.

Klaipėdas Universitātes Pedagoģijas fakultātē strādāja prominenti un visā valstī atzīti pedagoģijas zinātnieki, kuri sekmīgi izgāja nostrifikācijas procedūru un pēc tās apvienoja pētniecības un docēšanas aktivitātes. Zinātniskā pētniecība, pasniedzējiem vienlaicīgi strādājot ar studentiem, bija tradīcija, kas tika mantota no padomju varas laikiem, taču neatkarības gados tā kļuva vēl izteiktāka: tāpat kā Rietumeiropas universitātēs, zinātnisko grādu īpašniekiem ir jāveic gan docēšanas, gan pētniecības pienākumi, viņiem nav tiesību izvēlēties vienu aktivitāti, viņi ir spiesti tās apvienot²⁵.

No 2001. līdz 2002. gadam Pedagoģijas departaments tika pārdēvēts par Izglītības departamentu²⁶. Pārmaiņas institūciju nosaukumos ilustrē vēl vienu būtisku transformāciju Lietuvas akadēmiskās izglītības jomā: pēc neatkarības atgūšanas

²¹ 'The Minutes of the Meeting of Supreme Council Presidium of 22 January 1991', *KU Archives*, Ap. 1, B. 2, p. 20.

²² *Šiaulių universiteto Edukologijos fakulteto istorija ir dabartis 1960–2005*, Šiauliai, ŠU I-kla, 2005, (Istorija i sovremennostj fakulteta Edukologiji Šiauliaiskovo universiteta 1960–2005), izdatelsvo ŠU (Šiauliaiskovo universiteta)).

²³ *Resolution of Government of RL No. 549 of 15 July 1992 "On Procedure of Nostrification of Research Degrees and Pedagogical Titles and Registration of Diplomas (Certifications)"*. Pieejams: <https://www.etar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.3882FC59D350>.

²⁴ 'Resolution of Government of RL No. 204 of 31 March 1992 "On the System of Research Degrees and Pedagogical Titles of the Republic of Lithuania and Procedure of Their Granting"', *Official Gazette*, 1992, No. 16–452.

²⁵ B. Jatkauskienė, R. M. Andrikienė, *Universiteto dėstytojų veiklos daugiafunkcionalumas profesionalizacijos kontekste*, Klaipėda, KU Publishing House, 2013, p. 36.

²⁶ Apie Pedagogikos katedrą. Pieejams: <http://www.ku.lt/humf/pagrindinis/struktura/pedagogikos-katedra/>.

akadēmiskā sabiedrība iesaistījās intensīvās diskusijās par jauniem un atbilstoši termiņiem izglītības zinātnēs vai pedagoģijā, kā to sauca padomju varas gados. Diskusiju vadīja izcili zinātnieki, piemēram, profesors un habilitētais doktors Leons Jovaiša²⁷, kurš strādāja Viļņas Universitātē. Diskusiju rezultātā izglītības zinātni Lietuvā nosauca par edukoloģiju un pievienoja sociālo zinātņu nozarei (pirms tam tā pārstāvēja humanitāro zinātņu nozari).²⁸ Zinātniekus, kuri strādā šajā nozarē, sauc par edukologiem. Edukoloģijas (izglītības zinātnes) apakšnodalās ir pedagoģija, kas ietver bērnu un jauniešu izglītību, un andragoģija, kas nodarbojas ar pieaugušo izglītību un pašizglītību.²⁹ Tādā veidā Lietuvas izglītības zinātne tuvojās un kļuva atvērtāka Rietumeiropas pieredzei, kur arī izglītības zinātņu lauka apzīmēšanai lieto speciālu vārdu (piemēram, *Erziehungswissenschaft* vācu valodā).

Akadēmisko publikāciju rakstīšanas veicināšana tika saistīta ar akadēmiskā personāla atestācijas jauno procedūru, kas bija apstiprināta Klaipēdas Universitātē un darbojas līdz šim brīdim bez vērā ņemamiem grozījumiem³⁰. Atbilstoši Klaipēdas Universitātes noteikumiem ikviens pasniedzējs, kurš vēlas ieņemt noteiktu amatu pētnieciskā un mācību darbā, piedalās konkursā uz noteiktu amata vietu. Ja konkursa kārtībā vieta ir ieņemta, tad piecu gadu laikā (dažos gadījumos – trīs gados) pasniedzējam ir jāiziet atestācijas process, kurā tiek izvērtēta viņa/viņas mācīšanas kompetence, dati par profesionālo attīstību, dalība zinātniskās konferencēs, nacionālo un starptautisko publikāciju skaits, kā arī citi parametri.

Tajā pašā laikā daudzi docētāji bija spiesti mācīt 4–8 tematiski saistītus, bet atsevišķus studiju kursus dažādu studiju programmu studentiem viena akadēmiskā gada laikā. Šādu situāciju noteica īpaši lielā darba slodze, kas bija uzlikta mācītspēkiem atbilstoši KU apstiprinātajām mācību slodzes normām. Šīs normas savukārt noteica universitātes finanšu taupīšanas plāns³¹. Tāpēc var apgalvot, ka mācītspēku aktivitātes bija daudzpusīgas un intensīvas – viņiem vajadzēja veikt gan pētnieciskos uzdevumus, gan strādāt ilgas darba stundas, docējot studiju kursus.

Vēl viena inovācija, kas bija jāapgūst KU Pedagoģijas fakultātes akadēmiskajam personālam kopā ar kolēģiem citās Lietuvas augstākās izglītības iestādēs, bija jauna studiju programmu un studiju kursu formalizēšanas un apstiprināšanas procedūra. Piemēram, agrākos studiju programmu aprakstus aizstāja studiju moduļi ar īpaši

²⁷ L. Jovaiša, *Edukologijos įvadas*, Kaunas, Technologija, 1993.

²⁸ *Resolution of Government of RL No. 1245 of 11 November 1997 “On Classification of Study and Research Areas, Fields and Branches”*. Pieejams: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.3BEC81E1B099>.

²⁹ *Order of the Ministry of Education No. 30 of 9 January 1998. On the Classification of Study and Research Areas, Fields and Branches*. Pieejams: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.6FDAC10F3267>.

³⁰ *‘Resolution of KU Senate No. 11–48 of 5 April 2013 “The Description of Procedure for Attestation and Cooperation for Taking Positions of Teachers, Research Workers and Researchers in Klaipėda University”’*, Pieejams: http://briai.ku.lt/downloads/KU/20130405_11_48.pdf.

³¹ *‘Resolution of KU Senate No. 11–52 of 23 May 2003 “On Workload Norms and Timesheets of Teaching Load in the Academic Year 2003/2004”’*, *The Archives of Department of Pedagogy. Gautieji raštai 2003*, pp. 1–2.

detalizētiem aprakstiem, kas ietvēra mērķus, zināšanas un spējas, kuras tiks attīstītas studiju kursa laikā, kā arī tajā sasniedzamos mācību rezultātus. Tika apstiprināta arī jauna procedūra: piecus gadus pēc noteiktas studiju programmas ieviešanas ir jāveic visu minēto parametru pašnovērtējums, kura rezultāti jāiesniedz ārējam starptautiskajam auditam – ārzemju universitāšu ekspertu komisijai, kas novērtē konkrēto programmu un sniedz rekomendācijas, kā šo programmu uzlabot³².

Visnotaļ sarežģīto ekonomisko apstākļu ietekmē 20. un 21. gs. mijā Klaipēdas Universitātes Pedagoģijas fakultātes akadēmiskais personāls bija spiests veikt visu šo darbu paši saviem spēkiem. Docētāji brīvprātīgi veidoja darba grupas, strādāja pēc lekcijām un nedēļas nogalēs, intensīvi pētot dokumentus, rakstot ziņojumus, veicot studentu viedokļu aptaujas, aizpildot dažādas tabulas, dokumentus utt. Līdzīgu situāciju varēja novērot citās Lietuvas augstākās izglītības iestādēs. Tas pierādīja akadēmiskā personāla nodošanos savai misijai, viņu uzcītību un pat ziedošanos zināmā mērā, vienlaikus tas meklēja iespēju nostiprināt izveidotās studiju programmas un nodrošināt to kvalitāti.

Šim periodam raksturīga arī situācija, ka skolotājiem bija pieejami vispusīgi metodoloģiskie un didaktiskie materiāli, kamēr augstākās izglītības didaktika kā atbalsta sistēma docētājiem attīstījās pakāpeniski un visai fragmentēti³³. Var apgalvot arī, ka andragoģija bija nepietiekami attīstīta, lai gan pēc ieiešanas 21. gadsimtā andragoģijas kā akadēmiskās disciplīnas attīstība aktualizējās. Pedagoģijas fakultātē šo tēmu pētīja un par to sagatavoja daudzus mācību līdzekļus.

Apspiežot konkrētus akadēmiskās didaktikas aspektus Pedagoģijas fakultātē 20. gs. 90. gados, var minēt pieaugošās Eiropas Savienības prasības, kas noteica izmaiņas akadēmiskajā personālā, materiālajā vidē un izglītības sociālekonomiskajos apstākļos. Akadēmiskais personāls savās atmiņās norāda, ka pieauga jaunu, integrētu studiju kursu skaits, tika ieviesta studiju kursu izvēle pēc studentu iniciatīvas; auga arī prasības akadēmiskajām publikācijām – publikācijas svešvalodās, jaunas pētniecības stratēģijas. Vairāk nobriedušu (vecuma izteiksmē) studentu izvēlējās studijas Pedagoģijas fakultātē, un viņu uzstājība par mācībspēku standartu paaugstināšanu to nostiprināja – piemēram, docētājiem bija jānoformulē studentiem konkrētas prasības jeb kritēriji, par ko var saņemt vienu vai otru atzīmi; parādījās iespēja docētājus ne tikai uzklaut, bet arī ar viņiem diskutēt.³⁴ Pasniedzējiem bija jāpielāgojas jaunajai studiju kredītpunktu sistēmai, 10 ballu novērtējuma sistēmai 5 ballu sistēmas vietā, kas tika lietota ilgus gadus arī pirms padomju varas laika. Visi šie piemēri atklāj nepieciešamību pēc intensīvas un daudzfunkcionālas mācībspēku aktivitātes analizētajā laika posmā.

³² 'The Self-assessment Report in the Study Field of Education Science of 2004 in Klaipėda University (2 study programmes)', *The Archives of Department of Pedagogy of KU. Savianalizēs, 2004.*

³³ B. Jatkauskienė, R. M. Andrikienė, *Universiteto dėstytojų veiklos daugiafunkcionalumas profesionalizacijos kontekste*, Klaipėda, KU Publishing House, 2013, pp. 49–50.

³⁴ 'Asociētās profesores J. S. Pocienės atmiņas par Šauļu Pedagoģisko institūtu un Klaipēdas universitātes dibināšanas sākumiem', A. Zulumskītes personiskais arhīvs, "Klaipėdos universiteto Pedagogikos fakulteto istorinė raida 1975–2001", 2002, ap. No. 1, p. 1.

Izvērtējot būtiskākās pārmaiņas, ar kurām saskaras studenti, svarīgi norādīt, ka dažas studentu grupas pieredzēja tās kā transformāciju studiju vidū, kad politiskās pārmaiņas ietekmēja studiju norisi. Šīs studentu grupas bija saprotošākas. Savukārt studenti, kuri bija uzsākuši studijas jau pēc politiskajām pārmaiņām, uztvēra reformas kā noteiktas neērtības. Piemēram, intensīvas izmaiņas mācību priekšmetos un to nosaukumos tika ieviestas pēc 20. gs. 90. gadiem: no studiju programmām tika izņemti tādi priekšmeti kā Komunistiskās partijas vēsture, sociālisma politiskā ekonomija, zinātniskā ateisma pamati, zinātniskais komunisms, Padomju Savienības likumi³⁵. Tos aizstāja citi priekšmeti, kuru docēšanā trūka pieredzes.

Jaunas studiju akadēmiskās literatūras (īpaši angļu valodā) trūkums bija vēl viens izaicinājums, ar kuru sastapās studenti, jo absolūto literatūras vairākumu svešvalodā veidoja literatūra krievu valodā,³⁶ kas bija saglabājusies vēl no padomju laikiem. Līdzīgi mācībspēkiem, studenti arī bija spiesti mainīt tradicionālo izpratni par studijām augstākās izglītības iestādēs, jo studiju sistēma, tās struktūra un prasības piedzīvoja turbulentas pārmaiņas.

KU Pedagoģijas fakultātes studiju sistēma un saturs

2000. gads iezīmējās ar izcilu izrāvienu Lietuvas augstākās izglītības struktūrā kopumā – tika pieņemts Lietuvas Augstākās izglītības likums, kas noteica bināro sistēmu augstākajā izglītībā, ko veidoja universitātes un neuniversitātes sektors.³⁷ Pieņemtajos dokumentos tika izklāstīti noteikumi, kā jānodrošina universitātes studiju, zinātniskās izpētes, eksperimentālās un (vai) profesionālās augsta līmeņa mākslas izglītība universitātes tipa augstākās izglītības iestādēs.

Vēl viens augstākās izglītības iestāžu veids tagad bija koledžas (liet. valodā *koleģija*), kas piedāvāja praktiski orientētas studijas un koncentrēšanos uz lietiško zinātnisko pētniecību. Koledžas Lietuvā darbojas kopš 2000. gada. Vienu gadu pēc likuma pieņemšanas – 2001. gadā – Klaipēdā tika atvērtas piecas koledžas³⁸. Lai gan liels koledžu skaits radās uz agrāko arodskolu bāzes, tomēr tās saņēma augstākās izglītības iestādes statusu, kas nozīmē, ka dažas studiju programmas, tostarp studiju programmas pedagoģijā gan universitātē, gan koledžās, kļuva par konkurentēm. Bija centieni atrisināt šo problēmu, ieviešot Pedagoģijas fakultātē saīsinātas studiju programmas izglītības zinātnēs (tā uzņēma tikai koledžu absolventus)³⁹.

³⁵ ‘Šauļu Pedagoģiskā institūta diploma MB No. 133263 pielikums’, A. Zulumskytė’s personiskais arhīvs, “*Klaipėdos universiteto Pedagogikos fakulteto istorinė raida 1975–2001*”, 2002, ap. No. 4, pp. 1–2.

³⁶ ‘Pedagoģijas fakultātes bibliotēkas bibliotekāres S. Balčytienės atmiņas par Šauļu Pedagoģisko institūtu’, A. Zulumskītes personiskais arhīvs, “*Klaipėdos universiteto Pedagogikos fakulteto istorinė raida 1975–2001*”, 2002, ap. No. 6, p. 1.

³⁷ ‘The Law on Higher Education of RL’, *Official Gazette*, 2000, No. 27–715.

³⁸ ‘Švietimas, kultūra ir spauda’, *Lietuvos statistikos metraštis*, 2004, p. 224.

³⁹ ‘Asociētā profesora V. Raudys atmiņas par Šauļu Pedagoģisko institūtu un Klaipēdas universitātes dibināšanas sākumiem’, A. Zulumskītes personiskais arhīvs, “*Klaipėdos universiteto Pedagogikos fakulteto istorinė raida 1975–2001*”, 2002, ap. No. 7, p. 2.

Sāka darboties tā sauktā trīs ciklu sistēma, kas ietvēra bakalaura, maģistra un doktorantūras studijas. Līdz 2001. gadam KU Pedagoģijas fakultātē bija reģistrētas un ieviestas desmit maģistra studiju programmas: pirmsskolas izglītības pedagoģija, pamatzglītības pedagoģija, izglītības vadība, ģimenes studijas, pedagoģijas vēsture, pedagoģiskā psiholoģija, sociālā pedagoģija, bērnības pedagoģija, fiziskās audzināšanas pedagoģija un reliģiskās izglītības pedagoģija⁴⁰. Jāatzīmē iepriekš minēto maģistra studiju specifika: fakultāte koncentrējās uz plaša profila studijām, kas tiek augstu vērtētas gan no pētniecības darba, gan praktiskās profesionālās aktivitātes perspektīvas.

KU Pedagoģijas fakultātē jau 1992. gadā doktorantūras studiju programmas izglītības zinātnēs un psiholoģijā tiek piedāvātas kā programmas, kas ir kopīgas ar citām Lietuvas universitāšu programmām⁴¹. Šāda pieeja bija nepieciešama, atsaucoties uz jaunu, kvalificētu zinātnieku trūkumu universitātē un vajadzību attīstīt pētniecību akadēmiskajās jomās ne tikai valsts centrālajās daļās, bet arī Lietuvas rietumu reģionos. Līdz 2001. gadam KU Pedagoģijas fakultātē bija izveidota pilnīga trīs ciklu studiju struktūra⁴², kas radīja labvēlīgus apstākļus, lai fakultātes studenti iegūtu profesionālo un akadēmisko sagatavotību augstākajā izglītības līmenī⁴³.

Citas studiju sistēmas un Pedagoģijas fakultātes satura īpatnības var izcelt apvienojumā ar iepriekš minētajām izmaiņām: tika radītas jaunas, pārdodamas un elastīgas universitātes studiju programmas, iesaistot citus akadēmiskos, kā arī sociālos partnerus; īpaša uzmanība tika pievērsta turpmākai maģistra studiju programmu un tālākizglītības studiju programmu⁴⁴ attīstībai; tika ieguldīti intensīvi pūliņi, lai radītu dažādas specializācijas⁴⁵ bakalaura un maģistra studiju līmenī.⁴⁶ Piemēram, 2002. gadā valsts akreditācijai tika pieteiktas trīs jaunas bakalaura studiju programmas, proti, izglītības zinātnēs, katehēzē⁴⁷, matemātikas un informātikas mācīšanā, kā arī maģistru studiju programmas andragoģijā un mākslas pedagoģijā⁴⁸.

⁴⁰ A. Lukoševičius, *Pedagogikos fakultetas. Klaipėdos universitetas*, Klaipėda, KU Publishing House, 2000, p. 134.

⁴¹ 'Resolution of Government of RL of 7 October 1992 "On Establishment of Doctoral Studies in Research and Educational Institutions"'. Pieejams: https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.2CCCC0BDE2CA/TAIS_152147.

⁴² Trīs ciklu studiju struktūra ir šāda: bakalaura līmenis, maģistrantūra un doktorantūra vienā un tajā pašā specialitātē.

⁴³ 'Mokslas ir menas Klaipėdos universitete 2001', *Information publication*, No. 3, Klaipėda, KU Publishing House.

⁴⁴ Tālākizglītības studijas – profesionālās kvalifikācijas paaugstināšana jau esošajiem speciālistiem vai otras profesijas apgūšana.

⁴⁵ Dažādas specializācijas nozīmē pedagoģisko izglītību un specializāciju noteiktā mācību priekšmetā. Piemēram, sākumskolas skolotājs un specializācija angļu valodā vai mūzikā.

⁴⁶ 'The Self-assessment Report in the Study Field of Education Science of 2002 (5 study programmes)' (manuskripts), *The Archives of Department of Pedagogy of KU, Savianalizēs 2002*, p. 8.

⁴⁷ Katehēzes departaments sagatavoja reliģijas skolotājus.

⁴⁸ 'The Self-assessment Report in the Study Field of Education Science of 2002 (5 study programmes)', *The Archives of Department of Pedagogy of KU, Savianalizēs 2002*, p. 7.

2003./2004. akadēmiskajā gadā pētniecība un studijas Pedagoģijas fakultātē notika 8 virzienos, ko vadīja atbilstoši departamenti: bērnības pedagoģijā, izglītībā, psiholoģijā, izglītības metodoloģijā, mākslas pedagoģijā, katehēzē, fiziskajā audzināšanā un sociālajā pedagoģijā. Meklējot integrālas un mērķtiecīgas zinātniskās aktivitātes, visu departamentu zinātnieki 2000. gadā pētīja divas starpfakultāšu psiholoģijas un izglītības zinātnes tēmas. Tika veikti divi pētījumi: “Pētījums par izglītības attīstību klasicisma un modernisma krustpunktā” un “Pētījums par bērnu un jauniešu sociālo un psiholoģisko attīstību”⁴⁹.

Maģistra studiju programmu attīstība izraisīja ievērojamu pētniecisko aktivitāšu pieaugumu studentos: 2000./2001. akadēmiskajā gadā fakultātē aizsākās ikgadējās maģistrantu akadēmiskās konferences pēc profesores Onas Tījūnelienes (*Ona Tījūnelienē*) un šī raksta autore iniciatīvas. Jaunajiem pētniekiem tika sniegta iespēja prezentēt savus projektus, piedalīties akadēmiskās debatēs un padziļināt savas pētnieciskās kompetences.

Studentu un pasniedzēju viedokļi par KU Pedagoģijas fakultātes attīstību

Pasniedzēju un studentu viedokļu aptaujas kļuva par Pedagoģijas fakultātes tradīciju līdzās oficiāliem ziņojumiem par akadēmisko un māksliniecisko aktivitāšu novērtējumu, sanāksmju protokolliem un pašnovērtējumu ziņojumiem. Šis dokumentu kopums ļāva gan identificēt pozitīvus un negatīvus momentus fakultātes attīstībā, gan arī prognozēt nākotnes perspektīvas. Ziņojums par vienu no aptaujām, kuru veicām kopā ar maģistranti Gražinu Lukauskieni (*Gražina Lukauskienē*) no Izglītības departamenta 2002./2003. akadēmiskajā gadā, tiek uzglabāts pašreizējā Pedagoģijas departamenta arhīvos⁵⁰. Ziņojums satur statistikas datus un studiju procesa dalībnieku komentārus, kas skaidri ilustrē attiecīgā perioda problēmas. Anketēšanas mērķis bija izvērtēt fakultātes darbu, atklājot gan problēmas, gan panākumus, lai sekmīgāk varētu plānot aktivitātes nākotnē. Respondenti bija 85 studenti, kas tika sadalīti 2 grupās, balstoties uz viņu studiju pieredzi, kā arī 9 profesori. Viņi visi saņēma anonīmas rakstiskas anketas ar 20 analogiem jautājumiem, kuri pārsvarā bija atvērti. Respondenti tika aicināti novērtēt studiju programmas, docētāju un studentu savstarpējās attiecības, kā arī ārpusstudiju aktivitātes. Raksta problemātikas kontekstā tiks izceltas tikai vispārējās viedokļu un ieskatu tendences.

Pedagoģijas fakultātes pozitīvā vērtējuma aspekti

Uz jautājumu par to, kas respondentiem vislabāk patīk Pedagoģijas fakultātē, tika saņemtas ļoti atšķirīgas atbildes. Bakalaura programmu studenti visaugstāk novērtēja un izcēla akadēmiskā personāla kvalifikāciju, informācijas piemērotību un

⁴⁹ ‘Mokslas ir menas Klaipēdos universitete 2000’, *Information publication*, No. 2, Klaipēda, KU Publishing House, 2001, pp. 162–186.

⁵⁰ A. Zulumskytė, G. Lukauskienė, ‘Pedagogikos fakulteto studentų ir dėstytojų tyrimo ataskaita (2002/2003 m. m.)’, *The Archives of Department of Pedagogy of KU, Apklausoos 2002*, pp. 1–15.

pieņemamas informācijas nodošanas metodes. Maģistra programmu studenti īpaši atzīmēja, ka docētāji viņus iedrošina un motivē.

Akadēmiskā personāla atbildes atklāja, ka fakultātes vēsturiskā kontinuitāte bija svarīga viņu vairākumam, jo darbs fakultātes ēkā tiek organizēts jau kopš 20. gs. sākuma. Docētāji arī atzīmēja izcilu studiju programmu ieviešanu un attīstību fakultātē, piemēram, tika atzīmēta bakalaura studiju programma bērniņas pedagoģijā, ko respondenti atzina gan par noderīgu, gan interesantu. Pozitīvi tika vērtēta arī specializēšanās (t. i., papildu priekšmetu apgūšana) bakalaura un maģistra studiju jomā.

Jautājumā par attiecībām starp studentiem un mācībspēkiem bakalaura programmas studenti visbiežāk minēja akadēmiskā personāla toleranci un patiesumu, un izjūtu, ka docētāji studentus novērtē kā personības. Maģistra programmas studenti bieži minēja pozitīvo savstarpējo sadarbību, piemēram, docētāju sapratni par to, ka lielākais vairums maģistra programmas studentu ir strādājoši cilvēki.

Mācībspēki bieži norādīja, ka novērtē savstarpējo atklātumu, sadarbību, un piekrita studentiem, uzsverot, ka padomju varas laikos attiecības starp studentiem un pasniedzējiem bija gandrīz tikai formālas.

Pedagoģijas fakultātes negatīvā vērtējuma aspekti

Jautāti par to, kas viņiem Pedagoģijas fakultātē nepatīk, respondenti atklāja dažādus viedokļus. Visu līmeņu studenti minēja studiju literatūras trūkumu. Viņi arī norādīja uz trūcīgo mācību aprīkojumu, piemēram, dažādu iekārtu, laboratoriju (t. i., specializēto kabinetu psiholoģijā, fiziskajā audzināšanā u. c.) un datoru nepietiekamību. Daži respondenti kā negatīvu faktoru atzīmēja neobjektīvu novērtējumu, proti, neskaidrus vērtēšanas kritērijus, neobjektivitāti un dažkārt – docētāju – nevēlēšanos pamanīt kļūdas. Maģistra programmu studenti sīkāk iztirzāja studiju kvalitātes problēmas, norādot, ka studijas bija pārāk teorētiskas, un minēja arī mācību priekšmetu dublēšanos (pārklāšanos) bakalaura un maģistra studiju ciklos. Lai gan ievērojams docētāju un studentu skaits norādīja uz ļoti demokrātiskām un konstruktīvām savstarpējām attiecībām, viena ceturtdaļa respondentu minēja mācībspēku augstprātību un komunikācijas barjeras – piemēram, docētāju familiaritāti reizē ar prasību studentiem izturēties ar cieņu. Var secināt, ka šādus pozitīvus vai negatīvus novērtējumus ietekmējušas personības – docētāju personīgās īpašības un atsevišķi gadījumi savstarpējā komunikācijā. Kā zināms, negatīva pieredze iespējams atmiņā vairāk. Vēl starp grūtībām, ar kurām nākas sastapties, studenti minēja bakalaura studiju organizatoriskās nepilnības – piemēram, neizdevīgu lekciju izkārtojumu un neziņu, pie kā vērsties ar jautājumiem par studijām.

Docētāju aptauja atklāja, ka, viņuprāt, problēmu sagādā aizvien pieaugošais pilna un nepilna laika tādu studentu skaits, kuri mācās un strādā vienlaicīgi. Akadēmiskais personāls norādīja, ka šāda situācija kaitē pilnvērtīgai zināšanu apguvei, pazemina augstākās izglītības rezultātus un sasniegumus, kā arī kavē stabilu strādājošo studentu profesionālo sagatavotību.

Vēl viens jautājums, ko uzdevām atsevišķi, bija saistīts ar Pedagoģijas fakultātes akadēmisko tradīciju novērtējumu. Studentu dzīve fakultātē līdz 1990. gadam bija aktīva un patiesi spilgta: darbojās mākslinieciskās pašdarbības kolektīvi, notika festivāli, kas saistīti ar profesiju, sacensības, sporta sarīkojumi, pirmkursnieku

iesvētības, studentu svētki *medium*, kad bija sasniegts studiju vidus, un citas aktivitātes⁵¹. Laika gaitā, kad studenti sastapās ar nepieciešamību apvienot studijas un maizes pelnīšanu, fakultātes tradīcijas pakāpeniski izzuda, un tas atspoguļojās pētījuma rezultātos: lai gan vairāk nekā puse studentu pauda pozitīvu viedokli par studentu tradīcijām, gandrīz viena trešdaļa no viņiem norādīja, ka labi nepārzina studentu aktivitātes vai arī viņiem nav laika tajās piedalīties. Studenti vienbalsīgi piekrita jaunu tradīciju un jaunu sarīkojumu nepieciešamībai, bet neviens respondents konkrētus projektus neieteica. Mūsdienu studenti vairāk nododas sociālajām un ekonomiskajām aktivitātēm, nevis pašizpaušmei.

Mācībspēku aptaujas dati parādīja, ka absolūtais vairākums respondentu izjuta nostalgiju pēc agrāko gadu studentu tradīcijām. Docētāji apgalvoja, ka pašreizējiem studentiem trūkst aktivitāšu un iniciatīvu.

Pieminot izaicinājumus, ar kuriem nākas sastapties darbā, docētāji neminēja milzīgo mācību un pētniecības darba slodzi, sliktos darba apstākļus, zemās algas, kas ekonomiskās recesijas laikā samazinājās vēl vairāk. Autore to interpretē kā patiesu akadēmiskā personāla nodošanos savam darbam, pienākumiem un atbildībai pret studentiem. Tieši šāda attieksme pret darbu pirmajā desmitgadē pēc neatkarības atjaunošanas ļāva radīt neatkarīgu, demokrātisku un plaukstošu valsti.

Akadēmiskā personāla un studentu domas par Pedagoģijas fakultātes nākotni

2002. gadā vairāk nekā puse bakaluru pauda optimistisku skatījumu par Pedagoģijas fakultātes nākotni: viņi ticēja fakultātes ekonomiskajam uzplaukumam nākotnē, jaukās, vēsturiskās ēkas atjaunošanai un jaunu studiju specialitāšu ieviešanai. Maģistrantu viedokļi savukārt dalījās: neskatoties uz faktu, ka viena trešdaļa respondentu pozitīvi novērtēja akadēmiskās un zinātniskās perspektīvas, 40% respondentu bija skeptiski. Vienlaikus viņi pauda pieņēmumus par dzimstības skaita samazināšanos (kas nozīmē potenciālo studentu skaita sarukumu) un attiecīgi par mācībspēku profesionālo karjeras iespēju pasliktināšanos.

Akadēmiskā personāla atbildes aptvēra plašāku problēmu apjomu un bija cerīgākas: tā perioda docētāji salīdzinājumā ar studentiem bija optimistiskāki. Lielākais vairums norādīja: lai gan Pedagoģijas fakultāte piedzīvoja sarežģītu periodu, tur sagatavoto skolotāju skaits bija milzīgs un ne visiem pat izdevās atrast darbu. Docētāji minēja, ka fakultāte ir nepieciešama Lietuvas rietumu reģionam kā akadēmisks un kultūras centrs. Akadēmiskais personāls uzsvēra, ka vajag saglabāt sen izveidotās un nostiprinātās skolotāju izglītības un profesionālās kompetences tradīcijas, kā arī spēt elastīgi pielāgoties darba tirgus jaunajām prasībām un izaicinājumiem, ko rada mainīgā ekonomiskā un politiskā situācija.

⁵¹ 'Profesores L. Žukauskienės atmiņas par Šauļu Pedagoģisko institūtu un Klaipēdas universitātes dibināšanas iesākumiem', A. Zulumskītes personiskais arhīvs, "Klaipēdos universiteto Pedagogikos fakulteto istorinė raida 1975–2001", 2002, ap. No. 5, p. 2.

Secinājumi

Vispārīnnot Klaipēdas Universitātes Pedagoģijas fakultātes attīstību no 1990. līdz 2004. gadam, var izdarīt šādus secinājumus.

Klaipēdas Universitātes un Pedagoģijas fakultātes (kā vienas no pamata fakultātēm) izveidei būtiskākie bija vēsturiskie, ģeopolitiskie un ģeogrāfiskie priekšnoteikumi. Šie priekšnoteikumi atspoguļo mainīgās sociālās, kultūras un ekonomiskās vajadzības nelielā Lietuvas rietumdaļas reģionā, kurš izvietots pie Baltijas jūras. Svarīgs priekšnoteikums bija arī zinātnes un studiju decentralizācija valstī, kas mobilizēja augstākās izglītības potenciālu ne tikai galvaspilsētā, bet arī Lietuvas reģionālajās pilsētās.

Pēc 1990. gada jaunizveidotā Pedagoģijas fakultāte mainīja profilu, bet tās sen nostiprinātā stratēģija jau Šauļu Pedagoģiskā institūta sastāvā – apmācīt augsti kvalificētus pedagogus Klaipēdai un Lietuvas rietumu reģionam – tika saglabāta. Starp nopietnākajiem izaicinājumiem, ar kuriem fakultātei nācās saskarties, jāmin konkurence ar citām līdzīga profila augstākās izglītības iestādēm (tādas konkurences padomju varas laikā nebija). Šāda konkurence radīja vajadzību meklēt un radīt studiju programmas, kas būtu pievilcīgas, izceltos citu vidū un atbilstu darba tirgum. Jaunie apstākļi noteica arī nepieciešamību ātri sagatavot jaunu akadēmisko personālu, kas spēj gan mācīt studentus, gan radīt konkurētspējīgu zinātni.

Līdz 2004. gadam KU Pedagoģijas fakultātes personāls sastapās ar daudzām izmaiņām, kas pārtapa sarežģītus izaicinājumus. Fakultātes docētājiem nācās pielāgoties lielai mācību darba slodzei, jaunām prasībām, kas tika izvirzītas zinātniskajām publikācijām, vajadzēja uzlabot savas kompetences jaunu studiju programmu izstrādē, ievērot jaunas prasības mācību priekšmetu programmu veidošanā – no jauna formulēt mērķus, tēmas, uzdevumus, piedāvāt piemērotu literatūru, veikt studiju programmu pašnovērtējumu un studentu novērtējumu atbilstoši skaidri definētām prasībām, demokratizēt attiecības starp studentiem un docētājiem. Akadēmiskā personāla personību daudzpusība un sirsnīga nodošanās akadēmiskajām aktivitātēm būtiski ietekmēja izglītības zinātņu attīstību un veiksmīgu darbu ar studentiem.

Analizējot datus, kurus ieguvām empīriskā aptaujā 2002./2003. akadēmiskajā gadā, atklājās Pedagoģijas fakultātes docētāju un studentu viedokļi par akadēmiskā procesa pozitīvajiem un negatīvajiem aspektiem. Kā nozīmīgākie sasniegumi minēti sadarbība ar mācībspēkiem un labas personiskās attiecības ar viņiem. Docētāji aptaujā uzsvēra jaunu (tostarp neordināru, citās mācību iestādēs nepiedāvātu) studiju programmu rašanos un attīstību fakultātē. Kā sastaptos izaicinājumus studenti minēja literatūras trūkumu un pārlieku studiju teoretizēšanu. Liels skaits mācībspēku puda bažas par studiju kvalitāti, kad studenti sastopas ar nepieciešamību apvienot studijas ar maizes pelnīšanu. Viņi arī izteica bažas par akadēmisko tradīciju izzušanu un nepietiekamu studentu aktivitāti. Tomēr Pedagoģiskās fakultātes darbinieku un studentu vairākums puda pozitīvas gaidas attiecībā uz fakultātes nākotni.

Pēc 2004. gada, kad Lietuva iestājās Eiropas Savienībā, augstākās izglītības iestāžu stratēģiskie mērķi, mācību programmas un studiju formas piedzīvoja nozīmīgas kvalitatīvas un kvantitatīvas pārmaiņas. Tāpēc transformācijas, kas norisinājās Lietuvas augstākajā izglītībā no 1990. līdz 2004. gadam vienā reģionālās universitātes

fakultātē ir labs piemērs starpstāvoklim gan lēmumu, gan notikumu ziņā. Taču viss transformācijas periodā notikušais atspoguļojās nākotnes perspektīvās.

Summary

Analyzing the historical development and challenges wxperienced by the Klaipėda University Faculty of Pedagogy after the restoration of independence of Lithuania in 1990, the article examines the processes of structural and academic changes in a Lithuanian higher education institution. The case of the Klaipėda University Faculty of Pedagogy was chosen because of its atypical historical, geopolitical and academic prerequisites. This study discovers the peculiarities of a regional higher education institution by seeking answers to the following questions: 1) What challenges the Faculty of Pedagogy, which specializes in the training of pedagogues and the development of educational sciences, faced at the time period from 1990 to 2004? 2) How have the changes at the Faculty of Pedagogy reflected the general processes of transformation of higher education in Lithuania? The sources of the study were documents, academic literature and an empirical method – survey. The study revealed the challenges of free competition and the new labor market in the sphere of higher education: restructuring of the institutions, development of new study programs, new terminology of educational sciences, the need to adapt to a large workload, new requirements regarding the professional competence of professors, democratization of relations among academic staff and students.

Keywords: *Lithuanian higher education, the Klaipėda University Faculty of Pedagogy, the period of 1990–2004, transformations, studies, teachers, students.*

Informācija par autori

Aušrine Zulumskīte (*Aušrinė Zulumskytė*) ir sociālo zinātņu doktore (izglītības zinātnē), asociētā profesore. Vairāk nekā 60 zinātnisko rakstu un 3 metodoloģisko publikāciju autore, 2 mācību grāmatu un 2 kolektīvo monogrāfiju (par pedagoģijas vēstures jautājumiem) līdzautore, Baltijas Pedagoģijas vēsturnieku asociācijas valdes locekle. Zinātniskās publikācijas ir izdotas Lietuvā, Latvijā un Kazahstānā. Pētnieciskās intereses: izglītības zinātnes teorija un vēsture, zinātniskās izpētes metodoloģija, kultūras izglītība. E-pasts: ausrinezzz@gmail.com.

**PEDAGOĢIJAS ZINĀTNISKIE
PAMATI**

Education: theoretical foundations of a scientific perspective

Izglītība: zinātniskās perspektīvas teorētiskie pamati

Luciana Bellatalla

University of Ferrara
Department of Humanities
Via del Paradiso, 12
44121 Ferrara
E-mail: bl1@unife.it

Abstract. The paper deals with four philosophical and cultural ideas (history, nature, knowledge and finally the subject-object relation) in the period from European Renaissance till 20th century, starting from Machiavelli's works and ending with Dewey's logical and educational ideas. The author intends to show how these elements and their changing perspective have affected the thought on education and have, step by step, promoted its emancipation from conformation to social expectations and moral shared values to an epistemological and scientific condition.

Keywords: Education, Epistemology, Science of Education, History of Education.

Introduction

The transition from the level of contingency to the conceptual sphere is possible only if we overcome the idea of education as a phenomenon or as a mere daily practice.

This transition is marked by the ability to think differently at least four factors of the human experience and existence. Education, considered only as a practical activity, conceived as an imitation of the adults' style of life or of influential individuals, as repetition of learned notions, attitudes and socially shared values, for centuries has sustained a socially static vision and a conservative policy, based on the principle of authority and on insurmountable social distinctions. From this perspective, education can certainly be considered as a process of growth, but only within a closed universe: the improvement it may cause means simply to understand and to justify social and cultural order; the transformation is intended only as a transition from one condition of original innocence and ignorance to a state of acceptance of such an order. It is not a true transformation, but only conformation.

This point of view is rooted in four main principles:

- 1) the idea that history is a path independent of the will of men, guided by the Providence of which humans are mere instruments;

- 2) the idea of Nature as an absolute and substantial leading guide of human existence, which keeps development and growth of mankind within impassable bounds;
- 3) the idea that the universe is dominated by the principle of non-contradiction, which causes the absolute and objective certainty of knowledge;
- 4) the idea of an insurmountable dualism between subject and object, I and the world, so that knowledge is nothing but the mirror of an objective order of world, events and things.

Young people, therefore, must simply accept, what the context imposes or proposes: teaching-learning activity is not presented as dialectical process between past and future, subject and object, whose outcome is always a significant change in both the terms of the relationship.

As I have reflected some years since,¹ I intend, in my lecture, to indicate the moments and the thinkers, who from the age of Humanism and thanks to the scientific revolution, have begun to undermine this metaphysical and social monolithic *Weltanschauung*.

In my opinion, the revolution began when the four cornerstones, noted above, began to falter. It has been a process, more than three centuries long, which develops in a continuous and irreversible way, at least at the conceptual level, for the factual aspects of education, unfortunately, still are a land dominated by prejudices, ideological pressure and common sense.

Although I am aware that after Socrates many thinkers have contributed to this process and therefore I cannot be exhaustive, I will focus on some key philosophers, for whom education was not an explicit interest. However, their thoughts and their worldviews were able to affect educational universe and implicitly allowed the transition to a scientific perspective also in this field. And this happened just because these thinkers had no interest in education. In fact, the presence of an explicit interest, as Locke's ideas show, could have restricted theoretical instances in the name of the ideological conditioning elements.

History as men's construction

The first intellectual we meet in this ideal journey is Niccolò Machiavelli with his works *Il principe* and *Discorsi sulla prima deca di Tito Livio*, but also his private letters. He explains the events of ancient history and also of his time from a Republican perspective and rejecting the vision of history inspired by absolute

¹ See, for instance, Bellatalla, L. *Dal concetto di Natura alla Pedagogia come scienza*, in Bellatalla, L., Genovesi, G., Marescotti E. (a cura di), *Tra Natura e cultura. Aspetti storici e problemi dell'educazione*, Milano, Angeli, 2007, pp. 39–49 e Bellatalla, L. *Galileo e la Natura: un'ipotesi per la Scienza dell'educazione*, *ibidem*, pp. 121–134, but also the essays, written in collaboration with Giovanni Genovesi, *La pedagogia di Immanuel Kant*, traduzione, introduzione, postfazione e note, Roma, Anicia, 2009; *L'educazione e la sua scienza nel Discorso del metodo di René Descartes*, Roma, Anicia, 2011; *Il Principe. Un saggio di educazione politica*, Roma, Anicia, 2013.

religious or moral principles. At the time, this is a discourse on politics, considered, for the first time, as an autonomous science and not a field conditioned by Religion (i.e. the Church) or Morals.

Thanks to his thesis, we can conclude that:

- a. Culture, as a methodologically oriented process and a conscious human construction, due to efficacious relations among individuals and social groups, should be considered an essential point in and for the organization of the human existence;
- b. History plays a key role in the process of understanding the existence and to build humanity, no longer considered as a given but as a slow and necessary conquest: this process does not depend on any external and providential Will, but, finally, on autonomous human decisions: therefore, History and Morals should be kept apart, so that the reasons for the politics cannot be attributed to any divine project or to any axiological dimension;
- c. prejudices and tradition should be pulled down. The results of historiographical reconstruction should be subjected to minute and autonomous inspection. Therefore, in the daily individual or social life, everybody should be in condition to be free and to acquire the necessary requirements to exercise his freedom of judgment, action and will;
- d. cultural heritage is important, but only when it is in service of cultural growth and not when it blocks individual and social development, as in the past, when cultural tradition was considered an end and not an instrument for a continuous process of change and improvement.

Man, as Machiavelli defines his peculiarities, is, according to general Humanistic philosophy, a *faber suae fortunae*. And this expression implies some of the characters of education: the intrinsic relation with the history, the autonomy of judgment, the secular approach to the experience, the supremacy of Culture over Nature, the relationship with the others – be they alive and present, or the teacher and ideal “friends” of one’s readings and studies – because they can give meaning and significance to the man’s view of the world.

Nature as a construction in progress

The first reasonable and argued contestation of the metaphysical principle of a perfect and absolute Nature is testified by Galileo’s scientific revolution.

To understand and formulate the laws, which Nature responds to, the Galilean scientist lays the context, in which his research has to be carried out. Thus, the implied observation and experience should be controlled and only control allows the scientist to reach, step by step and in a continuously approximate manner, the definition of those laws, which he aims at. This is the core of Galileo’s thought.

Antidogmatic intellectual habit, the continuous search for new material and intellectual instruments and for new working hypotheses, the effort of a methodological refinement are requested in the scientific research process. These are recurrent aspects of Galilean thought, together with the polemical relationship with Aristotelian perspective and a secular instance. Galileo’s thought is secular, because

it stands upon the separation of Science and Religion. These elements are the main characters of the scientific modern revolution, which marks the transition from a traditional view of natural and human world to a new conception characterising the process of knowing, knowledge and, finally, Science itself.

According to Galileo, the important duty of a scientist is to act as a go-between scientific perspective and religious belief. For the universe, although *the* work of God is open before men, who should observe it, interpret it and enrich its meanings through their incessant inquiry process. This way is imposed by God himself: Galileo asserts this strongly over and over again. Therefore, the conclusion is: not only the scientist cannot and must not avoid compliance with this divine commandment, which imposes a never-ending research, but also God cannot and must not be considered auto-sufficient, because He needs that men, thanks to process of knowledge-gaining process in some way complete His creative work. God is certainly the author of the world, but His creation can be enriched only through the scientific process of research, as only knowledge improvement augments this significant God's creation, making it more intelligible. Nature rises to a high dignity, because it is placed at the center of the Galilean conceptual universe, as far as it is the focus of human reason to accomplish God's projects, through its effort to understand, to explain and to interpret them. Nature, therefore, although postulated as a datum, in fact, is an element in progress. Its existence depends on the zeal and the diligence of knowing subject (and particularly of the scientist), and on the outcome of knowledge-gaining process. For this new orientation, a neologism could be coined, speaking of a *natura naturanda* to indicate a nature progressively maturing, but never complete, in addition to the traditional definitions of *natura naturata*, to designate the natural data, in which the subject is immersed, and *natura naturans*, generally coinciding with the creative activity of God.

In this perspective, therefore, education can no longer be considered as the process that leads from potency to act or by virtue of which you become what you already are, since the nature ceases to be an absolute datum and becomes the result of a process rather than the starting point, the guide and the goal of the process itself.

Knowledge as a probable construction

The basis of all the ontology that supports the moral manifestations and policies of human society is the logical principle of identity and non-contradiction, according to the premise that "a statement and its contradiction cannot be both be true",² because, as Aristotle stated, "nothing can both be and not be at the same time in the same respect".³

Both from an ontological and logical perspective, then, this principle permits us to conclude that we cannot, at the same time, affirm or deny the same opinion or the same worldview. Therefore, logical sphere, according to this principle, is

² Audi, R. (ed.). *The Cambridge dictionary of Philosophy*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995, p. 644.

³ Aristotle, *Metaphysics*, Gamma book, Ch. 3, 1005 b 19–20.

mirror-like to metaphysical one, and both necessarily refer to the fixed character and absoluteness of Nature. In both cases, no exception can be admitted. Being and thought cannot be but exactly identical, so that, as Parmenides taught, “‘the real’... must be ungenerable and imperishable, indivisible and unchanging”⁴ and refers to the domain of Truth. On the contrary, the changeable refers to the domain of appearance, of ignorance or false knowledge.

As the axiom of an absolute and perfect nature, also the logical principle of non-contradiction has been successful not only in the history of thought, but also in the history of culture and society, namely, stated, we can say, by pre-Socratics until Hume.

Religion (with the Providence version) controlled the criteria of Nature and History, while the daily life and common sense accepted the logical principle of non-contradiction. The two elements, in a mutual relation, ensured the established order in the dimension of the present and justify the future expectations, which always had to be no different from what had preceded it. Therefore, education – as tradition and imitation – was the most important instrument to support authority, political power and a social static order.

Hume’s ideas contributed to changing this background. The central element Hume offers to a scientific approach to educational field is to be found in the particularly sceptical suggestions of this philosopher.⁵ His scepticism must not be interpreted in the classical manner as a suspension of judgment (of truth or falsehood). He asserts that human experience has undeniable limits, so that there are good reasons for doubting of the appearance, of tradition and of all data. Knowing activity, to which Hume attributes three degrees of manifestation,⁶ is necessarily a revision of the relationship between Truth and Falsity and ends up giving a new meaning and a new sense to the concept of Truth itself.

Traditionally, as I have already said, according to the principle of non-contradiction, Being and Non-Being faced each other in a play of light without nuance: the consequence is a dualism between True and False, Substance and Appearance, Positive and Negative. Hume has the merit to introduce significant nuances in this framework, in which there are alternatives between light and shadow, phenomena and values are often placed on the same dimension and confused.

Hume, in fact, connects experience and appearance, revaluing the aspects of a transient dimension more than those of a static and absolute Being. Therefore, Appearance is considered the center of human activity through three basic elements that are *imagination*, *habit* and *belief*, which are in close mutual relationship.

Firstly, it is interesting that, for Hume, the senses are the only way towards knowledge. In any case, according to him, ideas also should be reducible to the level of perceptions, because ideas are but “less vivacious” copies of impressions. Thanks

⁴ Audi, R. (ed.), *The Cambridge dictionary of Philosophy*, cit., p. 561.

⁵ The reference is to his most important theoretical works: *Treatise on Human Nature* (1740) and *An Enquiry Concerning Human Understanding* (1748).

⁶ I refer, obviously, to “sensations”, “impressions” (of sensation and of reflection) and, finally, “ideas”.

to this consciousness not only the intellectual activity, but also individual and social life can be organized and, subsequently, developed.

Hence, two consequences are derived, which Hume inherited directly from Locke's empiricism: firstly, nothing may be innate, and thus existing before the process of experience; secondly, since knowledge depends on the variety of all possible experiences, it ends up having undeniable limits, which vary according to the wealth of information. Yet, men are convinced that they know even what they never have had an experience of (for example, a colour gradation or the inside of a strange house never seen before).⁷ At this point, we must ask, what criterion or principle regulates these possible associations.

To answer this question, it is necessary to discuss the logical principle of non-contradiction. Hume, in fact, asserts that 1) the experience rule is based on the belief that the future will be identical, because every existence phase without any change reproduces previous events and characters: for Hume, this presumption, though diffused and largely shared, is inappropriate; 2) nevertheless, as without the leading guide of the past experience, individual and social life would be impossible, human inclination to consider nature and social existence in a static perspective may be understood and justified. In fact, thanks to the great principle of *habit*, experience can be the compass of human society and individual existence: without habits, an individual should be compelled to live only in a present dimension, could not search and find means to reach his goals and to inductively solve difficult situations. In short, an individual could not build a framework of reference points to be used *as if* they were really true, whereas, actually, they are only probable.

It is, therefore, the habit that pushes man to believe that he is living and moving in a world of certainties: from the continuous relation between facts/experiences and beliefs/habits arises the relation between *memory*, i.e., the archive of men's perceptions, and *imagination*, which is the "place" of ideas and of ideation.

Recognizing the centrality of habit and belief (in the name of the function they perform in practice and real life) means at the same time recognizing their conventional and utilitarian character. To believe that the course of Nature is regular and repetitive does not imply that it is really such, but only that our individual and social conduct is inspired by this supposed certainty. The idea of a ruling principle of the world, then, is only the result of man's habits and social needs, but it has not any ontological foundation: in fact, the course of nature and events is ruled only by probability. Hence, we can conclude that "everything that is can also not be" and that "no negation of a fact can involve a contradiction," since the idea that a being is not is so clear and distinct as that of its existence. And, logically, the proposition, which states that it does not exist, is not less conceivable and intelligible than that asserting that it exists.

From a similar perspective arise two significant elements for Education as an object of science: first of all, the principle that the dimension of possibility is wider than that of the real, as far as probability is the cornerstone of human existence;

⁷ This happens because ideas usually are connected by similarity, contiguity in time and space, and cause-effect relation.

secondly, the space to be granted in human life and actions, history should be considered as an open process, and no longer as an incessant repetition of acts and behaviours, with the illusion that the future will be, without a doubt, an exact copy of the past.

So Hume prepares for the concept of education, logically and ontologically radically different, and really new coordinates.

Subject-object: a dialectical relation, not an opposition

This is the last principle to be discussed here. According to this thesis, in the knowledge-gaining process, the subject and the object to be known face each other, because they are mutually separated: the object is ready and complete in front of the subject, who must simply pick it, *as if* he is a mirror reproducing the things in the same forms in which they are seen. From the point of view of education, this thesis has not only nourished a repetitive and mnemonic approach to teaching/learning activity, but has also justified obedience and passivity as the only correct human, moral and social, conduct.

In this particular gnosiological principle, the three theses examined so far meet. In fact, a inquiry activity as a mirror of reality presupposes and, at the same time, justifies and strengthens the conception of a repetitive History, ruled by necessity or Providence, of a perfect and absolute Nature and, finally, of the logical principle of non-contradiction.

Two authors – Hegel and Dewey – marked the transition from a static cognitive vision, thanks to which man can only mirror the environment, to an open and progressive vision of both object and subject. This is an important theoretical contribution, since this new perspective, for which Kantian philosophy had paved the way, marks the transition to an educational and pedagogical awareness, absent in the authors treated so far.

Hegel deals with education and especially educational institutions only as far as these questions concerned his teaching activity at the university.⁸ However, his interest in the history of man and in the mechanisms of civil society is undeniable, i.e. in two aspects that cannot neglect the evolution of the individuals and social groups, and, consequently, cannot ever neglect the human *Bildung* processes. Nevertheless, the interest in education and in its universe is still more implicit than explicit and, above all, refers to a general and generic idea of education.

On the contrary, Dewey is well known as one of the most important educational theorists of the past century. He, however, came to educational questions and pedagogical reflection in the nineties of the 19th century, after having been fascinated by Hegelian philosophy. Then he became a philosopher of education (as he liked

⁸ In Italy, Hegel's articles on these questions are translated and discussed in G. W. Hegel, *La scuola e l'educazione. Discorsi e relazioni (Norimberga 1808–1816)*, a cura di Sichirolo, L. e Burgio, A. Milano, Franco Angeli, 1985.

to say), and not by chance. Beyond what has been said about his “conversion”⁹ to social problems and, in particular, to education and school matters, and beyond contingent events, which attracted Dewey’s attention to education challenge, we can conclude that the transition from philosophical themes to pedagogical reflection was made possible only as a consequence of Hegelian heritage. In particular, I refer to the concept of dialectics, Hegel wrote and articulated this conception as foundation for a possible Science of education, because dialectics is grounded on the principle of relationship.

Dialectics – compared to the traditional approach to knowledge – shuffles the cards, since the hitherto static roles of subject and object lose their rigidity and their fixed character. Relationship becomes the building block of a logical problematical construction and of an open ontological system. Moreover, the dialectics fulfils the argument that denies the principle of non-contradiction, putting in crisis not only the logical and gnosiological, but also the ontological concept of identity. Beings and appearances are always, in fact, a match and even a clash among different realities. Through these continuous oppositions, human and historical existence can develop, conferring to experience richer and richer meanings. The dialectical process, which Hegel describes in the well-known triadic form of thesis-antithesis-synthesis, is an incessant process of crisis and re-composition, in which every reached goal is intrinsically destined to become a new thesis and, therefore, to be denied to achieve a richer meaning. From this point of view arises a new conception of relationship, no longer considered as a formal contact between two elements or two subjects, but as a real process of transforming the data of experience.

In this perspective, the famous figure of the *Phänomenologie des Geistes*, known as the master-slave dialectic (*Herrschaft und Knechtschaft*), is not only to be re-interpreted as a step in the development of objective spirit, but can also be taken as a metaphor of Education and therefore, also as a possible figure of a theory of education, finally, able to become an autonomous kind of knowledge and a real science: the master-servant dialectic, in fact, indirectly refers to a form of educational relationship, able to overcome, as such, all forms of absolute and predetermined identity.

Dewey starts from these assumptions, reconciling his youthful idealism with the suggestions of James (especially, the stream of consciousness) and the logical theses of Peirce so to arrive to a completely original thought.

His thought focuses on three pivotal themes: the fundamental role of the problem in the process of knowing; the value of intelligence method to deal with recurring crises in the development of human dynamic and open existence; the complexity human existence and experience. These three themes are closely connected, so that one cannot be explained without referring to the others and, at the same time, they re-interpret the dialectical principle, because all of them focus on “relationship”. The problem is the obstacle that the process meets in its developing; it is somehow a surprising element, which must be understood and overcome through the

⁹ Westbrook, R. B. *John Dewey and American Democracy*, Ithaca, Cornell University Press, 1991.

methodological intelligence approach: this approach imposes a mutual change in the parties involved in the process, hence, to re-orient and re-start the process of the experience and of existence. Beyond these ongoing, relations full of meaning, able to lead the history of humanity toward better conditions, no experience and no life are possible – neither generally nor individually.

In this regard, let us especially consider the aspect of dynamic complexity, a clear legacy of the Hegelian discourse and dialectics. Dewey interprets this complexity, since the beginnings of his instrumentalist approach, speaking of interaction and criticizing all the traditional dualisms of Philosophy (Mind-Body; subject-object; Intellect-sensitivity, Nature-Culture; Thought-Action). The holism at which he aims – always following his youthful idealism – urges him to see in the dualism of philosophy and Western culture a kind of original and deadly sin of the thinking activity.

This position, in whose name human experience (and, therefore, also the school) should be considered as a whole, is grounded on the interactions between seemingly different elements. Though it is recurrent in Dewey's works until his full maturity, at one point he judges this thesis insufficient. Then he proceeds a step further: the interaction among different elements, although it leads to mutual exchanges, is not able to reach the radical "reconstruction" of the world that for Dewey is the main purpose of every human conscious activity. So, he begins to speak of transaction, which, for Dewey, is a full and satisfying form of "communication".¹⁰ For co-operate is not enough, because it is necessary to share. We are beyond the Hegelian triadic process: synthesis denies thesis and antithesis, because includes them and makes them true; interactions reconcile the parties involved in the process, with a mutual change, but it always leaves a kind of diaphragm among them, because these elements still exist in their individual identity.

¹⁰ "He later substituted "transaction" for his earlier "interaction" to denote the relationship between organism and environment, since the former better suggested a dynamic interdependence between the two, and in a new introduction to *Experience and Nature*, never published during his lifetime, he offered the term "culture" as an alternative to "experience." Late in his career he attempted a more sweeping revision of philosophical terminology in *Knowing and the Known*, written in collaboration with Arthur F. Bentley" (Fieser, J. (founder and general editor), Dowden, B. (general editor), *Internet Encyclopedia of Philosophy*, (read on the 7th of April, 2016, at 3.28 p.m.)

The transaction is a step forward, referring both to the vision of the interaction and to the triadic Hegelian dialectics.¹¹ For it builds a new complex unit and a context fuller of meanings, thanks to which men understand to part of a whole and, therefore, a fragment of the whole meaning. This point of view considers man not as something radically opposed to a world around him, and neither as a subject simply acting in a world, but as the real action of the world and the world itself, of which the man is an integrating part.

Dewey moved from a particular observation of the world to the observation of the entire system; in the transaction he saw a new way to assert and to articulate his method of a creative intelligence, because transaction, more than interaction, can explain and show the intrinsic dynamism of existence, to remove any dogmatic and prejudicial claim and to make intelligible the complexity of experience, knowledge, history and, therefore, existence.

As I said, the most important work, in which Dewey describes this new phase of his philosophy is *Knowing and the known* – written with his disciple and friend Arthur Bentley and published in 1949, when Dewey was ninety. Dewey's pages do not deal with education, nor speak of pedagogy nor, as he preferred to say, Philosophy of education. It is clearly a work on epistemology, which takes into account Logic, Philosophy of Language and Philosophy of Science. Moreover, it is one of the most interesting but also one of the most difficult of Dewey's works. Nevertheless, I can assert that in these pages education is an implicit central topic; *How we Think* and *Logic* form a strong relation with education: in *How we Think* the author speaks of Education and Didactics, approaching Logic; in *Logic* and *Knowing and the known*, the main topics are logic and science, but Dewey reaches the heart of Education.

This thesis defends a clearly complex and secular *Weltanschauung*, for it does not accept any dualism and any “ultimate” truth or “absolute” knowledge. The conclusion is that human knowledge consists of actions and products of acts, in which

¹¹ Generally speaking, we can take into account some statements relating transaction is: – inquiry in which existing descriptions of events are accepted only as tentative and preliminary; – inquiry characterized by primary observation that may range across all subject matters that present themselves, and may proceed with freedom to re-determine and rename the objects comprised in the system; – Fact such that no one of the constituents can be adequately specified as apart from the specification of all the other constituents of the full subject matter; develops and widens the phases of knowledge, and broadens the system within the limits of observation and report; regards the extension in time to be comparable to the extension in space, so that “thing” is in action, and “action” is observable in things; assumes no pre-knowledge of either organism or environment alone as adequate, but requires their primary acceptance in a common system; the procedure which observes men talking and writing, using language and other representational activities to present their perceptions and manipulations. This permits a full treatment, descriptive and functional, of the whole process inclusive of all its contents, and with the newer techniques of inquiry required; relating to observation insists on the right to freely proceed to investigate any subject matter in whatever way seems appropriate, under reasonable hypothesis (see *Knowing and the Known*, Boston, Beacon Press, 1949, pp. 107–121, *passim*).

men and women participate with others men and women, but also with animals and plants, with objects, in any environment. However, men and women are vulnerable to error. Consequently, all knowledge, whether commonsensical or scientific, past, present, or future, is necessarily subject to further inquiry, examination, and revision.

Conclusion

I can assert that the process of revision and improvement of knowledge, as far as it also affects human nature and conduct, and the environment (on the grounds of the complexity characteristic to experience and existence) is the process itself of human education.

Therefore, with Deweyan transactional position, Education is enriched with an important theoretical matrix, which allows a view not only more complex but also more meaningful and epistemologically fruitful. From this perspective, in fact, education is not only a process changing individuals and social groups, but also and mainly a process of communicating and sharing, which is an ameliorative transformation itself, as far as it involves the growth of meaning of experience, continuous search of life sense, intelligence of the meaning and significance of human history and, therefore, the conquest of individual and civil responsibilities.

The process of Educational theory toward a scientific status reached the first phase of its conclusion: this is a new starting point. From practice to science; from science to epistemology.

BIBLIOGRAPHY

- Aristotle.** *Metaphysics*. Engl. Trans. And Introduction by H. Lawson-Tancred. Londo: Penguin Books, 1998.
- Audi, R. (ed.)** *The Cambridge dictionary of Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- Bellatalla, L.** *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*. Roma: Anicia, 2009.
- Bellatalla, L.** *John Dewey, lettore di Darwin*. Marescotti E., Lombello D. (a cura di) ... *E venne il 1859...*. Lecce: Pensa Multimedia, 2010, pp. 61–74.
- Bellatalla, L. Genovesi, G.** Imanuels Kants “Par pedagoģiju”: jauna perspektīva. *Pedagoģija un skolotāju izglītība*, Vol. 811, 2016, pp. 32–44.
- Bellatalla, L. Genovesi, G.** *L'educazione e la sua scienza nel Discorso del metodo di René Descartes*, Roma: Anicia, 2011.
- Bellatalla, L., Genovesi, G., Marescotti E. (a cura di)** *Tra Natura e cultura. Aspetti storici e problemi dell'educazione*. Milano: Angeli, 2007.
- Dewey, J.** *How We Think*. Boston, New York: Heath, 1933.
- Dewey, J.** *Logic: Theory of the Inquiry*. London: Allen& Unwin, 1938.
- Dewey, J. Bentley, A.** *Knowing and the Known*. Boston: Beacon Press, 1949.
- Genovesi, G.** *Prolegomeni alla pedagogia come scienza*. Roma: Aracne, 2004.
- Genovesi, G.** *Pedagogia e oltre. Discorso sulla Pedagogia e sulla Scienza dell'Educazione*. Roma: Anicia, 2011.

- Genovesi, G., Bellatalla, L.** *Il Principe. Un saggio di educazione politica*. Roma: Anicia, 2013.
- Hegel, G. W.** *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.
- Hegel, G. W.** *La scuola e l'educazione. Discorsi e relazioni (Norimberga 1808–1816)*. A cura di L. Sichirollo e A. Burgio. Milano: Franco Angeli, 1985.
- Hume, D.** *An Enquiry Concerning Human Understanding* (1748). New York: Liberal Arts Press, 1957.
- Hume, D.** *Treatise on Human Nature* (1740). Oxford: Oxford University Press, 2001.
- Kant, I.** *Über Pädagogik*. Bochum: Kamp, 1961.
- Locke, J.** *On the Conduct of Human Understanding*. Bristol (GB): Thoemmes Press, 1993.
- Vegetti, M., Trabattoni, F.** (dir.) *Storia della filosofia antica*. Roma: Carocci, 2016.
- Westbroock, R. B.** *John Dewey and American Democracy*. Ithaca: Cornell University Press, 1991.

Kopsavilkums

Pētījumā aplūkotas četras filozofiskās un kultūras idejas (vēsture, daba, zināšanas un, visbeidzot, attiecības starp priekšmetu un objektu) periodā no Eiropas renesanses līdz 20. gadsimtam, sākot ar Makjavelli darbiem un beidzot ar Djūija loģiskās un izglītības idejām. Autore parāda, kā šie elementi un viņu mainīgā perspektīva ir ietekmējuši domāšanu izglītībā un soli pa solim veicinājuši tās emancipāciju no konformācijas uz sociālajām cerībām un no kopīgām morālajām vērtībām līdz epistemoloģiskam un zinātniskam stāvoklim.

Atslēgvārdi: izglītība, epistemoloģija, izglītības zinātne, izglītības vēsture.

Vers la Science de l'éducation: un chemin accidenté. Réflexions de l'âge moderne à nos jours *Pārdomas par izglītības zinātnes veidošanas grūto ceļu no modernisma līdz mūsdienām*

Giovanni Genovesi

Résumé

Cet article a l'objectif de retracer les efforts réalisés pour construire une Science de l'éducation depuis le début de l'époque moderne jusqu'à nos jours. Les apports de Descartes et de Kant sont analysés. Descartes jette les bases de l'épistémologie de la Science de l'Éducation, en soulignant son caractère unique, la nature métaphysique de ses objets, l'existence d'une langue propre à cette science et d'une méthode rigoureuse. Kant sollicite la fondation d'une "théorie de l'éducation", en optant pour une éducation gérée non pas par l'État ni même par la famille, mais par des éducateurs, dont l'objective serait d'habituer l'élève à concilier l'autorité et la liberté. Après eux, d'autres tentatives moins significatives sont brièvement analysées: Gentile aurait incorporé la pédagogie dans la philosophie, et Dewey aurait fait de la pédagogie une partie intégrante d'autres sciences.

Dans la section finale, l'auteur expose le résultat de ses recherches sur le problème épistémologique de l'éducation : l'éducation peut devenir une science, puisqu'elle a une langue particulier, un objet propre abstrait (le binôme *éducationnité-écolité*), une méthode, une dimension théorique et une dimension pratique, un "manque d'actualité" qui est propre à la recherche fondamentale, une dimension éthique, son indépendance, et une attitude critique.

Dans la conclusion il est affirmé que si l'on ne parvient pas à prendre le chemin de considérer l'éducation comme un objet de la Science, alors la présence de la pédagogie dans l'Université serait une anomalie, et sa pratique dans l'école un dérapage dangereux.

Mots clés: Science de l'éducation, épistémologie, pédagogie, Descartes, Kant.

Abstract. This article aims to retrace the efforts made to build a Science of Education from the beginning of Modern times to the present day. First, the contributions of R. Descartes and I. Kant were analysed. Descartes laid the foundations of the epistemology of the Science of Education, emphasizing its unique character, the metaphysical nature of its object of research, and the existence of a specific scientific language and a rigorous scientific method. Kant claimed for the foundation of a "theory of education", giving preference to an education system managed not by the State or even by the family, but by educators, whose objective would be to help the student to reconcile authority and freedom. After them, other less significant attempts to build a Science of Education were briefly analysed: G. Gentile considers that Pedagogy should be included into Philosophy, and J. Dewey considered Pedagogy as a component of other sciences.

In the final section, the results of the author's research on the epistemological problem of education are presented: the education has the potentiality to become a science, since it has

its particular scientific language, an particular abstract object (that is called "éducationité-écolité"), a scientific method, a theoretical and a practical dimension, a "lack of topicality" proper to the fundamental sciences, an ethical dimension, its autonomy, and a critical approach. In the conclusion it is asserted that, if one fails to take the path of creating a real Science of Education, then the presence of Pedagogy in the university would be an anomaly, and its practice at school – a dangerous skid.

Keywords: Science of Education, epistemology, Pedagogy, Descartes, Kant.

Présentation

Mon intervention a l'objectif de retracer les points apicales, qui sont apparus du début de l'époque moderne à nos jours, pour jeter les bases, ou au moins suggérer de le faire, pour construire une Science de l'éducation. Pour cela, je concentre ma réflexion en partant de Descartes et de Kant pour expliquer ma conception épistémologique de l'éducation.

Naturellement, le simple fait que ce sont seulement deux les personnages de l'âge moderne qui font l'objet de mon discours vous dit comment il était chaotique le chemin vers la Science de l'éducation. En fait, ce chemin a été et il est encore très accidenté; souvent il s'enterre comme certains fleuves africains. Pendant des années, ces rivières souterraines coulent sans qu'on en ait conscience jusqu'à voici quelqu'un qui ne se contente pas de l'eau qu'on voit, et qui sent couler silencieusement l'eau qu'il ne voit pas. Il a soif, soif de connaissance. Je m'occupe ici de deux assoiffés de l'âge moderne. Je les ai toujours inclus parmi mes maîtres idéaux dont j'ai essayé de suivre l'enseignement.

L'époque moderne

Toutes les suggestions de la période humaniste et de la Renaissance sont, en général, des impulsions pour atteindre une vision plus ouverte du monde, plutôt que pour aborder directement le discours éducatif.

Ce discours est repris, bien que peut-être involontairement, par un mathématicien et physicien philosophe du XVII^{ème} siècle, René Descartes. Je sais bien qu'il y a bien d'autres auteurs dans l'âge moderne, une période cruciale dans l'évolution de la science, comme vous dirait ma chère amie Luciana Bellatalla. Toutefois, au risque de répéter certains aspects, je voudrais ajouter quelques réflexions sur Descartes et son *Discours de la méthode*.

René Descartes (1596–1650)

Descartes, comme penseur des problèmes de l'éducation, est une figure des plus insolites dans la littérature pédagogique¹. Bien plus, il est un personnage qui a une source d'inspiration éducative profonde, tant au niveau épistémologique que

¹ Cf. L. Bellatalla – G. Genovesi, *L'educazione e la sua scienza nel Discorso del metodo*, Roma, Anicia, 2012.

pragmatique-scolaire. Je ne peux donner ici en détail les raisons de ces affirmations: je vais faire un résumé fruste.

Le *Discours* cartésien n'est pas adressé explicitement au monde de l'éducation, bien que ses conséquences y aient laissé leur marque.

Nous ne pouvons pas oublier que l'introduction des enseignements scientifiques dans l'école remonte à la nécessité cartésienne de souligner les caractéristiques des mathématiques comme un science rigoureuse.

Il ne fait aucun doute que le système cartésien, même en se limitant au *Discours*, n'est pas sans incertitudes et contradictions, et que ses réflexions sur le monde de l'éducation ne sont pas aussi claires que la structure du discours semble le demander. Mais Descartes n'avait aucune intention de s'embourber dans la profession enseignante qui pourrait le distraire de son désir insatiable de recherche et de méditation solitaire.

Toutefois, le discours cartésien sur l'école et l'éducation est plein de considérations qui auraient pu pousser, alors comme maintenant, à transformer, pour le meilleur, les façons de faire et de penser l'éducation.

Dans le *Discours*, publié en 1637, il y a des idées incisives dans cette perspective. Les essais de Descartes sont une évaluation totale de la raison comme outil principal pour changer le monde pour le mieux. Il est donc difficile de ne pas les voir comme un puissant message éducatif.

L'épistémologie – Moins bien comprise a été la dimension épistémologique de sa pensée, qui aurait pu avoir des conséquences les plus durables sur la façon de concevoir et de gérer le concept de l'éducation. Malheureusement, *l'intelligentsia* ne saisît pas les trésors éducatifs de la spéculation cartésienne. En fait, il ne faut pas oublier que Descartes écrivit son *Discours de la méthode* en français, et non pas en latin, en visant à faire réfléchir les gens sur les possibilités d'amélioration constante du bien-être de chacun par le travail acharné, des efforts, et l'usage de la raison. Encore à propos de l'éducation, il convient de signaler deux dimensions.

La première est la grande impulsion que Descartes donne à la fondation de la science de l'éducation, en y ajoutant tous les ingrédients nécessaires: a) le caractère unique de la science, b) la nature métaphysique de ses objets, c) l'importance de la langue, le cœur de la science, d) la méthode de faire de la recherche, à savoir la correction procédurale.

La seconde dimension met l'accent sur l'importance de l'école comme une mosaïque idéale qui remet en question tous ses éléments: a) le guide de l'enseignant, qui indique comment et pourquoi utiliser la méthode, b) les contenus, sans lesquelles l'on ne peut pas appliquer la méthode, c) la discipline, pour se habituer à exercer la raison en appliquant la méthode; d) la langue, qui permet de faire des recherches et de faire en sorte que les résultats circulent, les transformant en idées par l'interprétation; e) la facilité pour tous, au moins en principe, d'accès aux écoles comme un moyen que tous les êtres humains doivent utiliser pour participer à la lumière de la raison. Cela souligne que partout dans le monde toutes les actions relèvent de la responsabilité de la personne qui les fait, et qui les interprète. Le sujet

est au centre du monde auquel il donne un sens grâce à la raison, formé avec la méthode que l'école indique et "contrôle".

Malheureusement, la dimension épistémologique et celle de l'école n'ont pas eu l'incidence qui aurait été souhaitable.

Immanuel Kant (1724–1804)²

La dimension épistémologique sera reprise par Immanuel Kant, mais aussi le "rappel" kantien, bien plus explicite que celui de Descartes, a été marginalisé par la critique. Voici ce que l'établissement voulait. Dans son traité *Sur la pédagogie* (1803), la nécessité de faire de l'éducation le processus de formation de la raison qui rend l'homme libre et, par conséquent, moral, est clairement exposé. Le traité a une valeur purement épistémologique, pointant directement à impulser la mise en place d'une science de l'éducation. C'est pourquoi je vais me concentrer davantage sur Kant.

L'éducation, objet de la science – Selon Kant, l'homme ne naît comme tel, mais il le devient grâce à l'éducation. C'est pourquoi il faut concevoir une théorie de l'éducation, parce que l'éducation ne doit pas être guidée par des mécanismes simples, mais par les critères d'une pédagogie rationnelle. Voici la déclaration la plus importante du traité, qui souligne que l'éducation en tant qu'art devrait être guidée par une science qui, comme toute science, voit son but toujours projeté dans un avenir meilleur cognitivement pour tous. Ainsi, l'intérêt individuel est compensé par la poursuite du but général de toute l'humanité.

Les obstacles et la centralité de la liberté – Il y a, bien sûr, des obstacles à la poursuite de cet objectif. Deux sont mis en évidence par Kant: ils sont provoqués par la famille et par l'État, qui prostituent l'éducation faisant d'elle un instrument pour leurs besoins particuliers. Les parents veulent que leurs enfants fassent carrière selon leurs désirs; et l'État considère ses sujets comme des outils en fonction de son intérêt. C'est pour cela que Kant choisit une éducation non gérée par l'Etat et même par la famille, mais une éducation publique gérée par des éducateurs bien connus par la communauté, qui sont moins indulgents que les tuteurs et plus appropriés pour habituer l'élève à concilier l'autorité et la liberté, une question qui animera la réflexion éducative pour toutes les années à venir.

Sur le plan de la théorie de la connaissance, le problème revient aussi, c'est-à-dire, Kant se demande comment est-il possible de concilier la nécessité qui sous-tend la science et la liberté sur laquelle se fonde la morale. Kant surmonte la contradiction en identifiant les deux termes dans la raison. En fait, la raison, affinée par l'éducation, peut faire triompher la liberté même dans la nature, qui est la nécessité.

² Cfr. L. Bellatalla – G. Genovesi, Kant, La Pedagogia, Roma, Anicia, 2011.

Le concept de liberté est au cœur de la proposition éducative de Kant, mais plutôt elle est son but ultime: rendre l'homme libre. Une liberté qui ne peut être exercée consciemment sans obéir à la nécessité. L'individu, grâce à la raison, gagne la liberté qui lui donne la possibilité de choisir nécessairement et de se sentir responsable de son choix.

La liberté, étant elle-même un idéal, agit comme une idée qui règle le comportement humain dans des situations données. Ainsi, dans cette perspective, la liberté, ou plutôt les événements historiques de l'idéal de liberté et les comportements libres, c'est-à-dire des actes rationnels, nécessaires et responsables, sont des activités sociales, caractérisées par l'engagement moral envers les autres et envers soi-même.

Kant, rationaliste convaincu, expose ses règles d'or dont la liberté est le moteur:

1. Le sujet doit être laissé libre de se déplacer, à condition qu'il ne nuise pas ni à soi-même ni aux autres;
2. Le sujet est libre de poursuivre ses objectifs à condition qu'il n'empêche pas les autres de poursuivre les leurs;
3. Le sujet doit comprendre que la soumission à l'autorité de l'enseignant est utilisé pour lui apprendre l'usage de sa liberté et, par conséquent, à ne pas dépendre des autres, pour ne pas rester comme un sauvage.

L'application de ces règles est coordonné par la Science de l'éducation.

Le paradigme, ou la Science de l'éducation – Les propositions les plus intéressantes à cet égard sont toutes dans *l'Introduction au Traité*. Dans *l'Introduction*, les piliers du paradigme éducatif sont révélés, et les parties suivantes placent les pièces pour construire le modèle. La première partie peut se tenir par elle-même, car elle a sa propre autonomie, tandis que la deuxième partie, en soi, n'a d'autre valeur que celle d'un petit manuel pour l'éducation d'enfants.

L'aspect le plus innovateur, et à la fois le plus perturbateur et aussi le plus intéressant, est ce qui concerne la nécessité que l'éducation soit gérée par une science.

L'homme "est ce que l'éducation en fait ... L'éducation est le problème le plus grand et le plus difficile de l'homme. En fait, la connaissance dépend de l'éducation et l'éducation, à son tour, dépend de la connaissance".

L'éducation est une valeur décisive pour la survie et l'amélioration de la communauté humaine. Il en résulte que l'éducation doit être scientifiquement organisée et que la discipline qui l'étudie, la Pédagogie, doit devenir une science. Voilà ce que Kant a écrit:

L'art de l'éducation doit devenir un objet de la science, sinon elle ne sera jamais une étude corrélatrice, bien reliée dans ses parties, et une génération pourrait détruire ce que l'autre a construite.

Ceci est l'aspect le plus important du discours de Kant *Sur la pédagogie*, qui a été systématiquement négligé par tous les commentateurs de la pédagogie kantienne.

Kant, d'ailleurs, est bien conscient de la difficulté de départ pour une organisation rationnelle du projet d'une théorie de l'éducation.

L'éducation est un art qui se perfectionne progressivement, génération après génération. Elle repose sur la sagesse et sur l'attention de chaque génération, ainsi que sur sa capacité à utiliser ses propres résultats, afin qu'elle n'ait pas à recommencer à chaque fois, mais qu'elle puisse bénéficier de ce qui a été mis au point par les générations précédentes.

Seule une éducation qui agisse sous la direction de la science, peut se mettre en œuvre *“avec l'objectif de développer le potentiel humain naturel, de sorte que toute l'espèce humaine puisse atteindre son but”*.

Par conséquent, il faut que la pédagogie, point de référence de tout l'univers de la formation, s'équipe pour être une science.

Ceci est l'âme de l'éducation selon Kant, même si parfois la langue trahit quelque incertitude et quelques contradictions, en raison du fait que la proposition kantienne est tout à fait nouvelle et qu'il a donc une grande difficulté pour exprimer des idées entièrement nouvelles en utilisant de vieux mots. Kant est un génie, mais il ne peut utiliser que les instruments et la langue de son temps. Toutefois, il sollicite la fondation d'une "théorie de l'éducation", c'est-à-dire d'une science dont l'objet soit l'éducation. Comme l'on voit, l'activité éducative et la science de l'éducation sont insérées dans le contexte d'une constante processualité qui postule la permanence tant de l'éducation comme de sa science, parce que *“une génération éduque l'autre”*.

La dimension utopique – Il est clair que le discours de Kant est coloré d'utopie, parce que l'éducation en tant que objet de science regarde toujours à l'avenir. Kant écrit:

Les enfants ne devraient pas être éduqués pour l'état actuel de l'espèce humaine, mais pour le meilleur état d'avenir possible, en fonction de l'idée de l'humanité et de son destin.

L'éducation est, donc, toujours pour l'avenir, même si elle agit, nécessairement, dans le présent. Pour cela, elle est toujours, en plus, une formation professionnelle, et essentiellement elle ne termine jamais. La tension utopique de l'éducation signifie qu'elle n'a pas la tâche de réaliser un modèle d'homme, parce que l'éducation ne doit pas être identifiée avec la formation. La première est autonome, la deuxième est hétéronome. L'éducation poursuit ses propres objectifs pour amener l'homme à sa plus grande perfection possible et, par conséquent, pour atteindre le triomphe de la raison ainsi que le triomphe de la morale.

L'éducateur et le chercheur de l'éducation seront toujours méthodologiquement maladroits: tandis qu'ils regardent nécessairement au présent, ils doivent aussi regarder vers l'avenir pour poursuivre des idéaux qui ne seront jamais atteints, mais qui sont l'idée régulatrice de toute l'activité de l'éducateur et du chercheur dans le domaine de l'éducation. Ce que Kant a écrit sur l'éducation et la pédagogie correspond à un plan précis, calculé et bien harmonisé en ses parties, qui, en dehors de l'obsolescence de certaines indications du modèle, maintient une forte validité théorique, ce qui indique la nécessité de concevoir la Science de l'éducation. Ceci est le grand mérite de Kant comme théoricien de l'éducation.

Ces principes sont les piliers du discours kantien sur l'éducation. La science est la vraie force sur laquelle doit se baser l'éducation. Kant a jeté la semence non seulement pour une réflexion sur l'épistémologie de l'éducation, mais pour toutes les disciplines que l'objet-éducation postule pour s'organiser systématiquement pour le bien de l'humanité toute entière.

Après Kant

Kant est, donc, la pierre angulaire de la route vers l'épistémologie de l'éducation. Toutefois, le discours de Kant sur les problèmes de l'éducation a été négligé depuis plus de cent ans, même en tenant compte de l'effort de Gentile avec son essai *Résumé de la pédagogie en tant que science philosophique* (1912) et, après lui, de Dewey avec ses *Sources d'une science de l'éducation* (1929). Mais ce sont deux tentatives qui échouent dans la tâche de fonder une Science de l'éducation: Gentile incorpore la pédagogie dans la philosophie et Dewey fait de la pédagogie une partie intégrante d'autres sciences. En Italie, une fois calmée l'ivresse néo-idéaliste, l'aventure épistémologique de l'éducation, idéalement ouverte par Kant, a repris son chemin entre le milieu et la fin des années soixante-dix. Beaucoup étaient ceux qui se jetèrent dans la tâche avec des fortunes diverses, mais tous avec un engagement certain et des résultats d'un certain intérêt.

Je ne vais pas résumer ici ces tentatives, en risquant de manquer d'objectivité. Je préfère exposer le résultat de mes recherches sur le problème épistémologique de l'éducation.

La structure de la science³

D'abord, il faut clarifier ce qui est la science selon moi. La science est un système de connaissances rationnellement organisées sur un sujet particulier, que la science même a *construit* comme une conception idéale d'un secteur particulier de la réalité. Ces connaissances sont le résultat d'une procédure méthodologiquement et logiquement rigoureuse, qui ne décrit pas seulement ce qui est là, mais aussi ce qui manque et qui serait souhaitable. La science est structurée selon les éléments suivants:

1. Une *langue*, la moins ambiguë possible, qui permet de formuler des théories ou des principes pour identifier tant l'objet abstrait comme des hypothèses de recherche sur cet objet.
2. Un *objet abstrait* qui caractérise la science et qui n'est pas partagé avec aucune autre discipline.
3. Une *méthode* articulée par a) l'observation, b) la réflexion, c) l'interprétation, d) l'expérimentation dans un processus circulaire.
4. *L'unicité de la science*, bien qu'articulée en différentes branches.

³ Cf. G. Genovesi, *Io la penso così. Riflessioni sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, in particolare *Parte III. L'Educazione. Questioni epistemologiche*.

5. Chaque branche, à son tour, s'articule à travers diverses disciplines qui sont ses *pistes de recherche*.
6. Chaque science a une *dimension théorique et une dimension pratique*; elles sont inséparables.
7. La recherche scientifique est toujours caractérisée par son *manque d'actualité*.
8. La rigueur du processus de recherche assure que la science a en elle-même une *dimension éthique*.
9. La science a besoin de la politique pour faire des recherches, mais elle est tout à fait *indépendante* sur les méthodes, l'objet et les buts à atteindre.
10. *La science est toujours critique* vis-à-vis de la politique du gouvernement et de l'église.

La Science de l'éducation – La discipline qui traite de l'éducation est une science, puisqu'elle a les dix caractéristiques énumérées.

Son objet est unique et, comme pour toutes les autres sciences, c'est un objet abstrait que j'appelle *éducationité*, c'est-à-dire, l'idéal de l'éducation. Il est complexe et détaillé, et il est complété par l'école, le moyen qui permet à l'éducation de fonctionner factuellement. L'école, considérée dans son abstraction, est *l'écolité*, c'est-à-dire, l'idéal de l'école, qui est l'autre aspect de l'objet de la Science de l'éducation.

Cet objet est une construction théorique, que la science a créée pour se constituer en tant que science. Cet objet a de multiples facettes, dont chacune donne lieu à une piste de recherche qui a une structure scientifique, parce qu'elle est une des branches de la Science de l'éducation. Par conséquent, chaque piste de recherche est la même Science de l'éducation qui est en train de faire des recherches dans ce domaine particulier qui a été détaché de son objet général. Les résultats de la recherche conflueront dans le circuit de la Science de l'éducation.

La science de l'éducation comme un réseau – L'une des métaphores les plus incisives pour représenter la Science de l'éducation est le réseau, ou mieux, une bande articulée à différents points d'articulation, qui signifient les différentes voies de recherche au sein de l'objet *éducationité-écolité*. La Science de l'éducation n'est pas un point d'articulation de la bande, mais l'ensemble de la bande elle-même. Deux pistes de recherche sont, par elles-mêmes, la *conditio sine qua non* de l'existence de l'ensemble du réseau: la piste de la Didactique et la piste de l'Historiographie de l'éducation. Ces deux pistes sont le support du réseau.

De tout cela il en résulte que l'éducation et l'école factuelle, en tant que modèles, existent grâce au paradigme *éducationité-écolité*, c'est-à-dire, l'objet de la Science de l'éducation. L'éducation et l'école ne sont pas séparables ni dans le paradigme ni dans le modèle. *L'écolité* est une entité abstraite qui fait partie indissoluble de l'objet de la Science de l'éducation et que cette dernière a, progressivement, mis au point pour poursuivre systématiquement l'idéal éducatif. Sans la Science de l'éducation il

n'y a pas d'éducation ni d'école en tant que des entités rationnelles pour améliorer l'existence individuelle et communautaire sans solution de continuité.

Conclusion

Ceci est ma tentative de construire une Science de l'éducation, sûrement perfectible, mais qui a sa propre logique et la solidité qui évite le baguenaudage des expressions comme les sciences de l'éducation, et assure la rationalisation du secteur de l'éducation. D'ailleurs, si l'on ne parvient pas à prendre le chemin de la considération de l'éducation comme un objet de la Science, nous devons admettre que la présence de la pédagogie, quoique fragmentée dans ce qu'on appelle des pseudosciences de l'éducation, dans l'Université, serait une anomalie, et son usage dans la pratique de l'école un élément de confusion et de dérive dangereuse.

Kopsavilkums

Šī raksta mērķis ir aplūkot izglītības zinātnes veidošanās procesu no modernisma līdž pat mūsdienām. Pirmkārt, tika analizēts R. Dekarta un I. Kanta ieguldījums. Dekarts ielika epistemoloģiskos (izziņas zinātnes) pamatus izglītības zinātnes nodibināšanai, uzsverot tās unikālo raksturu, pētījuma objekta metafizisko būtību un specifiskās zinātniskās valodas un stingrās metodes esamību. Kants prasīja "izglītības teorijas" izveidošanu, dodot priekšroku tādai izglītības sistēmai, kuru pārvaldītu nevis valsts vai ģimene, bet gan pedagogi un kuras mērķis būtu palīdzēt studentam apvienot brīvību un autoritātes respektēšanu. Pēc tam tika analizēti citi mazāk nozīmīgi mēģinājumi izveidot īstu izglītības zinātni: Dž. Džentile (G. Gentile) uzskatīja, ka pedagoģija ir iekļaujama filozofijas zinātnē, bet Dž. Djūijs (J. Dewey) – ka pedagoģija esot visu pārējo zinātņu sastāvdaļa.

Pēdējā nodaļā atspoguļoti autora pētījumi par izglītības zinātnes epistemoloģisko jautājumu: izglītībai ir potenciāls kļūt par zinātni, jo tai ir sava īpašā zinātniskā valoda, abstrakts pētījuma priekšmets (kas tiek dēvēts par éducationité-écolité), zinātniska metode, teorētiska un praktiska dimensija, "aktualitātes trūkums", kas raksturīgs fundamentālajām zinātnēm, ētiska dimensija, sava autonomija un kritiska pieeja.

Nobeigumā tiek apgalvots: ja neizdosies izveidot reālu izglītības zinātni, tad pedagoģijas klātbūtne universitātē būtu anomālija un tās praktizēšana skolā – bīstama novirze.

Atslēgvārdi: *izglītības zinātne, epistemoloģija, pedagoģija, Dekarts, Kants.*

Pedagoģijas zinātne un izglītības zinātnes *Science of Pedagogy and Educational Sciences*

Irēna Žogla

Latvijas pievienošanās Eiropas izglītības telpai ir akcentējusi atšķirības pieejās izglītības konceptuālajam pamatam, kam sekoja dažādu Latvijas izglītības kopienu atšķirīgu viedokļu aktualizēšanās; ES dokumenti par izglītību un citu valstu prakse ir interpretēta no pilnīgi atšķirīgām perspektīvām, kas aktualizēja vienu no ietekmīgākajām debatēm par to, kas veido konceptuālo pieeju izglītības izpētei, teorijai un praksei. No vienas puses, Latvijai ir sen iedibināta intelektuālā tradīcija un attīstīta *pedagoģijas zinātne*; no otras puses, nesen ieviestā tradīcija, ko apzīmē ar jēdzienu *izglītības zinātnes* un kas ir pazīstama daudzās Rietumvalstīs. Tāpēc šī raksta mērķis ir divējāds: a) izpētīt Latvijas *pedagoģijas zinātnes* koncepciju, kuras pamatā ir izpratne par izglītības ieguves procesa sarežģīto būtību un transformējošo pedagoģisko praksi no skolēna mācīšanās centrētas perspektīvas; b) apzināt, vai un kā Latvijas zinātnieki ir apguvuši alternatīvu izglītības perspektīvu, ko apzīmē ar jēdzienu *izglītības zinātnes*.

Pētījuma metodoloģija izmantoja teorētisko analīzi un apsvērumus par pieredzi, kā arī tūsmā aplūko vēsturiskās attīstības tendences, lai izceltu tradīcijas, kopējo un atšķirīgo starp abām pieejām, attīstību, pētījumiem un pašreizējām debatēm.

Šajā pētījumā iegūtās jaunās zināšanas liecina par problēmām, kas saistītas ar pētījumiem pedagoģijā, pedagoģijas zinātni un izglītības zinātnēm.

Atslēgvārdi: pedagoģijas zinātne, izglītības studijas, izglītības zinātnes.

Ievads

Ceturtdaļgadsimts pagājis kopš sociālpolitiskajām pārmaiņām Latvijā: pievienošanās ES kopienai, uz tirgus attiecībām balstītā ekonomika, “ielēkšana” zināšanu sabiedrības tapšanas procesā un neoliberālisma mainīgajā vidē vēl vairāk sarežģīja 1991. gadā iniciētās pārmaiņas izglītības jomā, vienlaicīgi aktualizējot neskaidrības un neapzinātas jaunas problēmas, ātrus lēmumus un teju vai totālu atteikšanos no “vecā”. Vispārējā orientācija uz izglītības demokratizēšanu nonāca izglītības politikas centrā, taču tās realizēšana praksē nav tūlītēja un vienkārša. Nav iespējams īsā laikā pārkārtot vairākus sarežģītus un savstarpēji vienotus komponentus; M. Fullan (1998)¹ nosauc būtiskākos nosacījumus: daudzu sistēmā strādājošo speciālistu kopīgu izpratību, apņēmību un darbošanos jaunu mērķu sasniegšanai;

¹ M. Fullan, *Educational Reform as Continuous Improvement*, 1998. Pieejams: <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396039520.pdf>.

atvērta dialogu un problēmu risināšanu sadarbībā; nepārtrauktu mācību/studiju sasniegumu novērtēšanu un personāla mācīšanos; pietiekamus resursus pārmaiņu realizēšanai. Turklāt katram pārmaiņu komponentam ir vajadzīgs ne tikai konsekvents nodrošinājums likumdošanā, īpaši nozīmīga ir arī konceptuālas pieejas detalizēta izstrāde (ar nosaukšanu vien transformēšanai nepietiek) un saskaņota sistēmas pārveidošana visos tās posmos. Sociālo izmaiņu plašums un ātrums, no vienas puses, sadrumstalo izglītības jomu daudzskaitliskās problēmās, no otras puses, liek pētniekiem meklēt sistēmu veidojošus faktoros, integrētības nosacījumus, izmainīto komponentu vienotību, kas pēc būtības nav iespējams pieeju neskaidrībā un tās izpausmē neprecīzos jēdzienos.

Latvijas izglītība vēl joprojām pārdzīvo ne tikai būtiskas pārmaiņas un sasniegumu nostiprināšanas grūtības; pārmaiņu apjomam pievienojas līdz šim nepieredzēti tempi. T. Taunsends 2010. gadā² pēc vairāk nekā četriem gadu desmitiem atkārtoti aktualizēja reiz A. Toflera teikto³: “Es ieviesu jēdzienu “nākotnes šoks”, lai aprakstītu satricinošu pārdzīvojumu un dezorientāciju, ko mēs izraisām cilvēkos, ieviešot tik daudz pārmaiņu tik īsā laikā.” Latvijas izglītības jomā “nākotnes šoks” ir realitāte jau vairāk nekā 25 gadus; tā ir attīstību bremzējoša pārmaiņu steigas un nesagatavotības dēļ, kas kavē skolotājiem un arī augstskolu docētājiem apzināt visu sistēmas struktūrkomponentu izmaiņas to saskaņotībā.

Eiropas Komisijas Pestalocija programmas pieteikuma pamatojumā šādi raksturota pašreizējā situācija, kad skola virzās uz demokrātiskas institūcijas kvalitāti: šķiet, ka mēs ienākam tādā sabiedrības dzīves posmā, ko var nosaukt par “pēc-patiesības”, “pēc-faktu” ēru, kad politiskās diskusijās fakti neaplicina un patiesība netiek ņemta vērā, kad argumentus izspiež tendence pieteikt nostāju, emocijas, individuālo pozīciju, nepārbaudītu personisko pārliecību vai diskusijās neaprobētu voluntāru lēmumu pēc formulas “tā vajag”⁴.

Neskaidrība tiek pārnesta uz pašiem izglītības ieguves pamatiem – teorētiskajām pieejām un praksi. No vienas puses, skolotāja profesija balstās uz ilgā vēsturiskās attīstības posmā spēcīgi izveidoto pedagoģijas zinātnei, tās teoriju un praksi, no otras, – līdz ar pievienošanos Eiropas vienotai izglītības telpai ir aktualizēts jēdziens *Educational Sciences*, kas latviešu valodā ienāca kā *izglītības zinātnes*. Īpaši nopietna atsauce tā nebūs, bet sākumam ieskatieties, ko piedāvā *Google* kā izglītības zinātņu definīciju – šis informācijas meklētājs vienkārši nosūta pie pedagoģijas⁵. Diskusiju uztur plašajā angļu valodas vidē lietotais jēdziens “pedagoģija”, kuras saturs ir sašaurināts līdz mācīšanai; nediferencēts zinātnes un prakses komponents izpaužas kā *pedagoģijas zinātnes un pedagoģiskā procesa* komponentu savstarpēja jaukšana.

OECD iniciētie pētījumi, lai apzinātu un salīdzinātu izglītības rezultātus, ir nozīmīgi, bet šī pieredze iegūst datus salīdzinošai analīzei, kas kalpo izglītības ieguves jeb pedagoģiskajam procesam, taču tā neizstāj teorētiskos vispārinājumus.

² T. Townsend, ‘Educating school leaders to think and act both locally and globally’, 2010, *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), pp. 335–348.

³ A. Toffler, *Future Shock*, A. Bantam Books, 1971.

⁴ Pieejams: <http://programme-pestalozzi.ext.coe.int> (atsauce 10.10.2016.).

⁵ Pieejams: <http://www.thefreedictionary.com/Science+of+education> (atsauce 12.10.2016.).

Patlaban dzirdams “pamatojums”, ka OECD pārskatos un analītiskajās publikācijās pedagoģijas zinātnei vieta nav ierādīta, bet valstīm ir jāpāriet uz vienotu jēdzienu lietojumu. Dokumentos angļu valodā arī jēdziena *izglītība* nav, tur ir *education*. Tulkojot savās valodās vai izmantojot oriģinālas publikācijas, speciālisti, zinātnieki un izglītības jomas vadītāji, kam domāti zinātņu un profesiju klasifikatori, spēj nošķirt cilvēku darbības jomu no zinātnēm, kuras veido sistematizētus pamatus pašas jomas attīstībai. Nav jābūt lielam speciālistam, lai saprastu, ka vispārināts ieraksts absolventa diplomā “izglītības zinātnes” nebūt nenozīmē, ka viņam jau ir tiesības kādam ko mācīt.

Starp diskusijas problēmām joprojām ir *izglītības zinātņu* un *pedagoģijas zinātnes* salīdzinoša interpretēšana. Šo jēdzienu satura un savstarpējo attiecību konkretizēšana ir nepieciešama kā studiju, tā skolas, pirmsskolas un skolotāju organizētas tālākizglītības programmu izstrādei, kā arī mērķtiecīgai pētniecībai un uz tās pamata saskaņotai visas izglītības sistēmas demokratizēšanai un mācību/studiju procesa efektivitātei. Apzinātas zinātņu robežas ļauj tās salīdzināt, noteikt kopējo, atšķirīgo un savstarpējas integrēšanas iespējas. Arī šis raksts turpina diskusiju, ir konkrēta redzējuma piedāvājums, kurš ir aprobežots vairākos starptautiskos projektos un rakstīts ar cerību sastapt saprotošu lasītāju. Lai gan esmu pārliecināta, ka “neskaidrību” pamatā ir nevis nesaprašana, bet gan jau minētā ieilgušā “nākotnes šoka” klātbūtne “pēc-faktu ēra”. Iespējams, ka šis raksts atšķiras ar to, ka tajā ir mēģināts neizslēgt nevienu no jēdzieniem, bet iespēju robežās pamatot diskusijas būtību, parādību un jēdzienu savstarpējās attiecības, kā arī pastāvēšanas un attīstības nepieciešamību, jo katrs no tiem pārstāv savu neatkārtājamo realitātes daļu.

Pedagoģijas zinātnes attīstību un tās atziņu ieviešanu apgrūtina neskaidrības izglītības zinātņu definēšanā, to izpētes priekšmeta un robežu apzināšanā, tāpēc pētnieki bieži ir spiesti iziet ārpus sava specifiskā pedagoģijas zinātnes izpētes priekšmeta robežām, lai apzinātu citu, ar izglītības ieguvu saistītu jomu un izglītības ieguvu ietekmējošus faktorus. Divu minēto jēdzienu būtībai un detalizētai to satura izziņai ir veltīts ne mazums publikāciju. Minēšu tikai vienu⁶, kura autori 800 lappusēs noskaidroja kultūratšķirības starp *curriculum*, kas pēc satura tuvinās jēdziena *mācību programma* būtībai, un tam sinonīmiskus vai tuvus jēdzienus daudzu valstu teorijās un praksē. Autoru secinājums par *curriculum* un vācu *didaktiku* izrādījās vienkāršāks par vienkāršu: lai gan abi jēdzieni mēdz aizstāt viens otru, tiem ir vēsturiski izveidojušās savas niansas. Šāda salīdzināšana ir vērtīga, un tā vienmēr novedīs pie līdzīga secinājuma par tautu un valstu kultūru, citiem sociālajiem procesiem, kuri veido tautu specifisko attīstības vēsturi un kuros viens no procesiem ir izglītības ieguve. Tādējādi vienkārša jēdzienu tulkošana, lietojot populāru vārdnīcu, ieviesīs kļūdainu jēdzienu izmantošanu – akadēmiskā, zinātniski korektā pieejā ir jārunā par attiecīgo jēdzienu kultūratbilstīgo saturu.

⁶ W. F. Pinar, W. M. Reynolds, P. Slattery & P. M. Taubman, *Understanding Curriculum*, Peter Lang, 2004.

Lai apzinātu šos jēdzienus, ir jāatgādina, ka angļiski runājošā un rakstošā vidē par zinātnēm dēvē vienīgi dabaszinātnes, turpinot klasifikāciju ar *Humanities* – humanitārajām zinātnēm jau nav pievienots vārds “zinātne”, tālāk seko *Arts* – mākslas. Latvijā savukārt attīstās pedagoģijas zinātne, datorzinātne, mākslas zinātne, literatūrzinātne u. c. Tās netiek apstrīdētas, jo to teorētiskie vispārinājumi ir pamatoti korektos pētījumos, precīzi formulējot izpētes zinātnisko metodi, izpētes priekšmetu, kuru nepēta neviena cita zinātnes nozare, kā arī pētījumu rezultātu publicitāti, mācību un zinātniskās skolas, ekspertu kopumu, doktorantūru – citus atribūtus, kuri ir LZP Zinātņu nozaru saraksta veidošanas pamatā⁷. Tajā nav izglītības zinātņu, un to saraksts nav skaidrs, nav arī definētas šajā aptverošajā jēdzienā ietilpstošās zinātnes, tādēļ pietiekami pilnīga salīdzinoša analīze kļūst neiespējama. Savukārt tajā ir aptvertas pedagoģijas zinātnes apakšnozares (37. punkts), kuras publikācijās angļu valodā parādās kā atsevišķas izglītības zinātnes, kas nosacīti ļauj tulkojumos *pedagoģiju* aizstāt ar *educational sciences*, turklāt publikācijās angļu valodā parasti nav diferencēta pedagoģijas zinātne un praktiskais pedagoģiskais process, bet pedagoģijas teoriju aizstāj pedagoģiskā psiholoģija, ietverot konspektīvus ieteikumus skolotājiem.

Pedagoģijas jēdziens ir mazāk populārs angļiski runājošās valstīs, tā saturs ir sašaurināts līdz mācīšanai, lai gan Vācijā, Austrijā, Polijā un daudzviet citur pedagoģijas zinātne ar tās pārliecinoši izstrādāto teoriju un metodiski apgādāto praksi veido mācību procesa un tādējādi skolotāju profesionālās izglītības pamata zinātne. Atsaucoties uz Ženēvas Universitātes pētījumu, Z. Rubene un I. Ķestere⁸ ir apzinājušas pedagoģijas kā universitātei atbilstīgas zinātnes attīstību Latvijas Universitātē. Turpinot šo autoru devumu, piedāvāju šajā rakstā īsumā aplūkot pedagoģijas zinātnes jēdziena saturu, ievadam tikai konstatējot, ka pedagoģijas zinātne ir attīstījusi visus zinātnei būtiskus komponentus, ir strukturēta un nepārtrauktā attīstībā esoša teorija praktiskās darbības efektivitātei un ir universitāšu disciplīna.

Pedagoģijas zinātne ir nevis fundamentāla zinātne, bet organizēta izglītības ieguves procesa teorija un prakse, kuras izglītojošie, attīstošie un audzinošie mērķi to vienotībā orientēti uz bērnu/skolēnu/studentu sagatavošanu dzīvei un darbībai sabiedrības kultūrvidē – tā ir apjomīga realitāte ar izteikti svarīgu un sarežģītu sabiedrības uzdevumu, kura efektivitāte ir atkarīga no pedagoģiskā procesa personalizēšanas un nozīmīguma tiem, kuri mācās vai studē. Līdz ar to organizētas jeb formālās un neformālās izglītības ieguvei ir savas, šim procesam iekšējās pastāvīgās un vienlaicīgi savā izpausmē mainīgās likumsakarības, kuru izpēte ir pedagoģijas zinātnes priekšmets, bet to ievērošana ļauj mērķtiecīgi palīdzēt tiem, kuri mācās, kuri gatavojas apgūt attiecīgo profesiju, iegūt akadēmisko vai zinātnisko grādu. Formālā un neformālā procesa iekšējās sakarības ir stabilas visos izglītības ieguves līmeņos, kur sadarbībā, komunikācijā un savstarpējās attiecībās nonāk tie,

⁷ LZP Zinātņu nozaru un apakšnozaru saraksts. Pieejams: http://www.lzp.gov.lv/index.php?option=com_

⁸ Z. Rubene & I. Ķestere, *Par pedagoģijas zinātne un skolotāju izglītību Eiropā, Latvijā un Latvijas Universitātē*, 2017. Pieejams: <http://www.lu.lv/zinas/t/44567/>.

kuri mācās un kuri palīdz mācīties, kur abi subjekti darbojas ar vienu un to pašu saturu, katrs realizējot savdabīgas, bet savstarpēji saskaņotas funkcijas; taču nemītīgi mainīga ir to realizēšana atbilstīgi abu procesa subjektu vajadzībām un iespējām. Tādēļ turpmāk tekstā jēdziens *skolotājs* ir attiecināms arī uz docētāju, bet *skolēns* – uz bērnu izglītības iestādē un studentu augstskolā, kā arī skolotāju tālākizglītības programmās.

Latvijas Universitāte attīstības koncepcijā pozicionē sevi kā zinātnes universitāti, apzināti un pamatoti iekļaujot pētnieciskās un akadēmiskās darbības jomas, kuras ļauj gan pilnveidot studiju programmas, gan attīstīt to pamatā esošās zinātnes nozares. Lai gan pedagoģijai kā specifiskas darbības zinātnei ir nozīmīga korekta un mūsdienīga prakse, kā jebkuras profesijas un kvalifikācijas ieguvei tai ir nepieciešami vispārinājumi un formulētas teorētiskās atziņas. Pedagoģijas zinātne attiecināma kā uz studiju procesa teorētisko pamatojumu un pētniecību, tā skolotāju izglītības studiju programmām un skolotāju sagatavošanu pedagoģiskajam darbam, kā arī uz docētāju pedagoģiskās kompetences veidošanu. Tomēr tā neaptver un nespēj aptvert visu plašo, ja ne pašu plašāko cilvēku darbības jomu, kāda ir izglītība, un attiecīgi nepārstāv visas zinātņu nozares, kuras ietekmē izglītības ieguves procesu. Taču pedagoģijas zinātnei ir nepieņemama voluntāra tās kategoriju lietošana, kas nemītīgi atgādina par kādu neskaidrību.

Neskaidrības atkal un atkal aicina pētniekus atgriezties pie vēsturiski stabilām parādībām mainīgajā situācijā – pedagoģijas zinātne ir viena no tām, “joprojām novārtā atstāts izglītības aspekts, neraugoties uz to, ka pedagoģija izglītības attīstības perspektīvā funkcionē kā lielu procesa komponentu sistēma, parāda, kā dažādas sistēmas sastāvdaļas darbojas kopā, kā darbojošās personas veido vienotu procesu, kā arī pedagoģisko pārmaiņu sekas”⁹.

Jautājums ir par pedagoģijas zinātnes un izglītības zinātņu konceptuālo pamatu: definīciju, izpētes priekšmetu un tā robežām, kas ir būtiski jebkuras zinātnes nozares atzīšanai un pastāvēšanai. Uz šī pamata veidojas izpētes metodoloģija un teorētiska pieeja, izpētes metodika un pētījuma dizains, kas ļauj vērtēt pētījuma validitāti un ticamību secinājumiem. Neapšaubāmi, izglītības zinātnes varētu attiecināt uz plašāku izpētes, teorijas un prakses lauku, kur pedagoģijas zinātne uzskatāma par vienu no izglītības zinātnēm, taču minētajā situācijā abu parādību robežas nav skaidras, ir grūti precīzi noteikt to īpašo vietu un funkcijas, jo vismaz Latvijā izglītības zinātnēm trūkst skaidri formulēta izpētes priekšmeta, tās arī nav precīzi nosauktas un klasificētas, bet Rietumvalstu praksē pedagoģija ir reducēta līdz mācīšanai, savukārt par izglītības zinātnēm tiek nosauktas pedagoģijas zinātnes apakšnozares. Līdz ar to izglītības zinātnēm trūkst zinātnei būtisku pazīmju un nosacījumu, kuri ļautu korekti ne tikai nošķirt šīs zinātnes citu no citas, bet arī apzīmēt to savstarpējās attiecības un vienotību. Pedagoģijas zinātne šo uzdevumu sekmīgi risina; tieši šis nosacījums jau ilgstoši veido “ūdensšķirtni”, un tādēļ pedagoģijas zinātni nav korekti saukt vienkārši

⁹ M. Schweisfurth, ‘Learner-centred Pedagogy: Towards a post-2015 agenda for teaching and learning’, *International Journal of Educational Development*, vol. 40, 2015, pp. 259–266.

par izglītības zinātņi vai aizstāt to ar minēto nekonkrētību. Atbildes uz šiem jautājumiem, cerams, izraisīs produktīvu diskusiju un palīdzēs konsekvēti, atbilstīgi izpētes priekšmeta skaidrībai apzināt specifiskās un neaizstājamās izglītības zinātņu (sagaidāms, ka katras no tām) pētīšanas jomas un funkcijas. Tāpēc konceptuāli aplūkoju un piedāvāju diskusijai trīs savstarpēji saistītus apakštematus:

- divu jēdzienu pastāvēšanas cēloņi un atšķirības starp pedagoģijas zinātņi un izglītības zinātņēm;
- kas mūsdienu attīstības posmā ir pedagoģija;
- savstarpējās attiecības starp pedagoģijas zinātņi un izglītības zinātņēm.

Atšķirības pieejās

Atstāsim malā emocijas, kam parasti seko apgalvojumi par to, kuru jēdzienu lieto plašāk un kurš dominē oficiālajos ES materiālos, kurš pilnīgāk atbilst daudzveidīgajai izglītības jomai vai kurš labāk attīstās. Abiem jēdzieniem ir jāpastāv tādēļ, ka tie pārstāv katrs savu realitāti; pedagoģijas zinātnei nebūtu atkārtoti jāatgādina par saviem zinātnei būtiskiem atribūtiem, ja savus būtu precizējušas izglītības zinātnes. Turklāt šī skaidrība ir nepieciešama, lai apzīmētu šo zinātņu izstrādāto teoriju devumu praksei. Lai atbildētu uz minētajiem jautājumiem, ir jāaplūko vismaz daži aspekti: minēto jēdzienu rašanās vēsturiskā kultūrvide, kura ietekmē to izpratību; jautājums par fundamentalitāti un atbilstību mainīgajām mūsdienām, plašajām informācijas ieguves un komunikācijas iespējām; teorijas un prakses attiecības; paradigmu maiņa perspektīvai profesionālās filozofijas realizēšanai praksē.

Vēsturiskās kultūrvides atšķirības. Pedagoģijas zinātne attīstās latviešu valodas (arī vairāku citu valstu) vidē, bet izglītības zinātnes kā jēdziens ienāca no angļu valodas. Tādēļ šie divi jēdzieni nav jātulkos burtiski, bet gan tiek attiecināti uz to lietojumu katras valodas izplatības kultūrvidē, meklējot kopējo un atšķirīgo. Pats jēdziens “izglītības zinātnes” kā tulkojums no angļu *Educational Sciences* ir diskutabls jau valodas līmenī: jēdziens *educational* angļu valodā ir apzīmētājs, kura saturisko nozīmi latviešu valodā precīzāk izsaka ‘izglītojošās zinātnes’ jeb zinātnes, kuras ir izglītības ieguves pamatā, veicina izglītības iegūvi un tālākizglītību; tātad pēc nozīmes ir ļoti tuvs, ja ne sinonīmisks jēdzienam “pedagoģijas zinātne”.

Pedagoģijas zinātnei ir sava ģenēze¹⁰; Latvijā jau gandrīz 100 gadus pedagoģiju pazīst kā universitātes disciplīnu, tā attīstās kā “zinātne un prakse par audzināšanu”¹¹, akcentējot pedagoģiskā procesa mērķi – personas vispusīga un harmoniska attīstība, izmantojot mācību procesa potenciālu izglītības iestādē vai citā organizētā procesā, kurš būtībā pilda svarīgāko valsts funkciju – piedāvā tās iedzīvotājiem iespēju iegūt izglītību, attīstīt savas spējas un attieksmi dzīvei sabiedrībā. Šim procesam jeb praksei kā daudziem sociāliem procesiem ir savi zinātniski teorētiskie pamati; šajā gadījumā tā ir pedagoģijas zinātne.

¹⁰ I. Ozola & I. Ķestere, *Pedagoģijas kā zinātnes ģenēze Eiropā (18. gadsimts – 20. gadsimta 20.–30. gadi): historiogrāfiskais aspekts. Pedagoģijas vēsture: 15 jautājumi*, sast. A. Krūze & I. Ķestere, Rīga, RaKa, 2010, 78.–77. lpp.

¹¹ A. Špona, *Audzinašanas teorija un prakse*, Rīga, RaKa, 2001.

Tā ir tuva vācu valodas jēdzienam *Erziehungswissenschaft*, vairākās valodās pārstāvējot vienu un to pašu audzināšanas teoriju un praksi: poļu – *wychowanie*, spāņu – *crianza*, zviedru – *uppväxt*. Šajā izpratnē zināšanas nav pašmērķis, bet gan līdzeklis personas spēju, citu īpašību attīstībai to vienotībā, fiziskā, garīgā un sociālā harmonijā. Tādēļ arī teorētiskie vispārinājumi ir vajadzīgi, lai sasniegums praksē būtu iespējami efektīvs. Piemēram, Polijā pedagoģijas kā audzināšanas zinātnes attīstība ļauj klasificēt tās teorijas¹², bet pagājušā gadsimta 80. gados publicēti nosacījumi teorētiskās pedagoģijas noformēšanai: izveidota audzināšanas metateorija, audzināšanas likumību sistēma, nosacījumu sistēma un prakses teorētiska analīze; teorētiskā pedagoģija ir nosacīti neatkarīga no ideoloģiskām vai kultūras situācijām¹³. Neatkarība nozīmē, ka pedagoģijas zinātnei ir savi izpētes priekšmeta vērtēšanas kritēriji. Savukārt prakse iegūst kultūrvēsturiskas atšķirības.

Francijā līdzās klasiskajai pedagoģijai/didaktikai 1816. gadā parādījās izglītības zinātnes jēdziens, lai Eiropas valstīs savāktu faktus un tos sistematizētu, lai vispārinātu un formulētu principus un lai izglītību veidotu daudz maz par zinātni. Dažus gadus vēlāk lielās universitātes jau piedāvāja attiecīgu studiju kursu, kurus docēja galvenokārt filozofijas profesori¹⁴.

Angļu valodas izplatība, kas aptver pasaules teritorijas ar ļoti atšķirīgām kultūrvīdēm un tradicionālām vērtībām, liek īpaši uzmanīgi analizēt izglītības jautājumus: mēdz teikt, ka šī joma pa pusei balstās uz kopējām idejām, pa pusei tā ir nacionāla un izpilda kultūras pārmantojamības funkciju. Šis faktors pats par sevi paredz lielu dažādību, tādēļ vajadzīgs vismaz neliels ieskats izglītības procesos Lielbritānijā un ASV, kur pedagoģiju izprot daudzveidīgi, bet tajā pašā laikā reducējot līdz skolotāja darbībai: vieni autori galvenokārt vērš uzmanību uz mācīšanu, kā M. Vorings un C. Evans¹⁵; A. Polards, piemēram, saprot pedagoģiju kā mācīšanas zinātni, amatu un mākslu¹⁶; C. Votkins un P. Mortimors runā par mācīšanas zinātni¹⁷; Dž. Līča un B. Mūns arī orientējas uz mācīšanu, lai gan atzīst pedagoģijas pieaugošo nozīmi un definē pedagoģiju kā dinamisku procesu, ko nosaka teorijas (*dynamic process, informed by theories*)¹⁸; savukārt citi autori savos uzskatos ir vēl tuvāk mūsdienīgai pedagoģijas zinātnes izpratībai – pedagoģija ir daudzveidīgas mijiedarbības, ko

¹² B. Šliverski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Krakov: IMPULS.

¹³ S. Palka, 'Kierunki rozwoju pedagogiki i ich metodologiczne konsekwencje', *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, pod red. S. Palki, Uniwersytet Jagiellonski, Krakow, 1987.

¹⁴ R. Malet, 'From science to sciences del' éducation in France. Past and present in the construction of a discipline', in: Furlong, J. and Whitty, G. (eds), *Knowledge and the Study of Education: An International Exploration*, Wallingford: Symposium Books, 2017.

¹⁵ M. Waring & C. Evans, *Understanding Pedagogy: Developing a critical approach to teaching and learning*, London & New York, Routledge, 2015.

¹⁶ A. Pollard, (Ed), *Professionalism and Pedagogy: A contemporary opportunity. A Commentary by TLRP and GICE*, London: TLRP, 2010. Pieejams: <http://www.tlrp.org/pub/documents/TLRPGTCEProf...> (atsauce 11.05.2016.).

¹⁷ C. Watkins & P. Mortimore, *Pedagogy: What do we know?*, in: Mortimore, P. (Ed), *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*, London, Paul Chapman Publishing, 1999, pp. 1–19.

¹⁸ J. Leach & B. Moon, (Eds), *The Power of Pedagogy*, London, Sage, 2008, p. 6.

saucam par mācīšanas dinamiku (*multiple interactions which we call instructional dynamics*¹⁹) –, tomēr akcentē tikai mācīšanu.

Lai gan vairākums Lielbritānijas kolēģu redz pedagoģiju ar prakses dominanti, tomēr viņi pauž izpratību, ka pedagoģija ir mācīšanas zinātne. Tā kā mācīšana ir izteikti dinamiska parādība, ko grūti notvert (un vēl grūtāk strukturēt tās konkrētības milzīgo daudzveidību), tad rodas viedokļi, ka šāda zinātne ir neiespējama un pat nevēlama; var būt vienīgi eklektisks veidojums – tā B. Saimons turpina meklēt skaidrojumu pretrunīgajam jēdzienam²⁰. Šāds noliegums būtībā apstrīd pašas skolotāja profesijas apguves iespējamību. Neuzņemoties padziļināti kritizēt kolēģu viedokli, it īpaši, ka minētais autors šo parādību raksturo ne gluži kā savu pārlicību, varu vienīgi teikt, ka šī pieeja izskatās pēc strausa reaģēšanas – izslēdzu no redzesloka un parādība neeksistē. Tomēr, pēc zinātnes tradīcijām, ja ir parādība, to iespējams kategorizēt, veidot vispārinājumus, konceptualizēt un formulēt teorijas. To savā izpētes laukā arī dara pedagoģijas zinātne.

Zīmīgi, ka jau 1879. gadā A. Beins²¹ Lielbritānijā publicēja grāmatu *Education as a science*; A. E. Flečers nedaudz vēlāk puda līdzīgu viedokli²², atzīstot, ka valstī izglītības teorija un prakse ir tendētas uz amatierismu un izteiktu pragmatismu. Šo autoru drosmīgās atziņas tika pamazām un konsekventi atbīdītas malā un piemirstas. Paši šīs valsts pētnieki par šādas atkāpšanās cēloni atzīst dažas politiskas intereses un tradicionālo konservatīvismu (zinātniski pamati šādai pieejai ir vāji, ja vispār ir)²³; 19. gs. vidējās šķiras augšējie slāņi uzskatīja publisko skolu par valdošās politikas atbalstu un realizētāju, akcentējami skolēnu socializēšanu; savukārt izglītības iestādes neuzņēmās attīstīt teoriju un meklēt tās saistību ar praksi, jo vieglāk bija atteikties no sarežģītās un mainīgās pedagoģijas, kura kļuva aizvien vispārīgāka.

Izmantoju Lielbritānijas pētnieku secinājumus, lai apzinātu, kā atšķirību cēloņus pieejās pauž šīs valsts autori. Arī noliedzot pedagoģijas teoriju, parādības apzināšana un sistematizēšana bija manāma izglītības ieguves institūcijās valstī, kur tomēr pastāvēja vēlme domāt teorētiskā līmenī, izgaismot likumības, lai skaidrotu attiecīgās parādības un vismaz tuvāko attīstības perspektīvu. Gadsimtu mijā ar vietējās pārvaldes atbalstu attīstījās vidusskolas, kuru darbībai bija vajadzīga teorija un prakse – prasība pēc sava veida pedagoģijas renesanses (1900–1920). Taču šajā laikā attīstījās psiholoģija un skolai bija ieteikts balstīties tieši uz šīs zinātnes atziņām. Ideālisma filozofija, politiskā līnija un konservatīvās valdības intereses sakrita, izveidojoties par iespaidīgu spēku. Sākās testu laikmets izglītībā, kurš tieši

¹⁹ D. L. Ball & F. M. Forzani, 'Wallace Foundation Distinguished Lecture: What Makes Education Research "Educational"?', *Educational Researcher*, 36(9), 2007, pp. 529–540.

²⁰ B. Simon, 'Why no Pedagogy in England?', in: J. Leach & B. Moon (Eds), *Learners and Pedagogy*, 1999, pp. 34–45.

²¹ A. Bain, *Education as a Science*, London, Kegan Paul, 1879.

²² A. E. Fletcher (ed., 2nd edit.), *Cyclopaedia of Education*, London, Swan Sonnenschein, 1889.

²³ J. Leach & B. Moon, *Learners and Pedagogy*, Paul Chapman Publishing, The Open University Press, 1999, pp. 36–37.

vai netieši bremsēja kognitīvo attīstību un pastiprināja mēģinājumus tieši pārnest psiholoģijas vispārīnājumus uz pedagoģisko procesu²⁴.

Varētu vēl detalizētāk citēt Lielbritānijas autorus, bet šī raksta mērķim jau ir pietiekami ar īsu ieskatu. Kā izsaka savu viedokli viens no autoriem M. Smits: pedagoģija rosina no tās mācīties, bet šajā valstī tuvākajā laikā tas nav sagaidāms²⁵. Šis konstatējums izraisa citu jautājumu: ja tas tā ir minētajā kultūrā, vai tad tādēļ citās kultūrās būtu jāaptur kādas zinātnes nozares attīstība?

Angļu valodas izplatības vidē joprojām darbojas šo tradīciju un konservatīvisma spēks, tiek realizēti apjomīgi un dziļi pētījumi, tomēr kopumā izglītības jomas pētnieki veido ne īpaši vienotas izglītības ieguves teorijas, vienlaicīgi atzīstot, ka izglītības zinātnes ir vāji strukturētas un izkaisītas. Bet lielais pētīšanas lauks un zinātnieku skaits rada iespaidu, ka izglītības jomā viss notiek. Neuzņemoties piedāvāt ierobežotā rakstā plašu analīzi, minēšu piemērus, kuri apliecina izpratības un jēdzienu daudzveidību, kā arī nenoteiktību pēdējās desmitgadēs. Piemēram, D. Hamiltons rakstīja par pedagoģisko paradoks, kāpēc nav didaktikas Anglijā, un aplūkoja *curriculum* analīzi kā piederīgu didaktikai/pedagoģijai²⁶.

Oksfordas Universitātes emeritētais profesors Dž. Fērlongs raksta, ka zināšanas par izglītību (autors lieto jēdzienu *knowledge of education*, kas varētu apzīmēt zināšanas gan par izglītības ieguvu, gan par tās rezultātu!) ir pārāk komplicētas, tās ietver kā humanitārās, tā sociālās zinātnes, lielu prakses komponentu, skolotāja darbību; debates un domstarpības attiecībā uz formu, saturu, kontroli pār šīm zināšanām (autors šajā gadījumā lieto jēdzienu *educational knowledge*, kas drīzāk saprotams kā zināšanas par to ieguves procesu jeb izglītojošās zināšanas) ir galvenās, lai saprastu atbilstīgo disciplīnu – šajā gadījumā skolotāju profesionālās izglītības ieguves disciplīnu un sagatavošanu profesionālajam darbam²⁷. Šī doma liekas visai daudzsoļa – tajā ir norāde uz robežzinātni vai integrētu zinātni ar humanitāru un sociālu komponentu. Vienlaicīgi izriet arī secinājums vai rodas jauni jautājumi: vai minētā sarežģītība attaisno to, ka cilvēku izglītība, attīstība un socializēšanās, īpaši bērnības posmā, drīkstētu būt organizēta uz fragmentāriem pamatiem?

Zinātnieku un praktiķu starptautiskās sadarbības paplašināšanās liek izvēlēties vienotu komunikācijas valodu, kas nebūt nenozīmē zaudēt sasniegto kādā valstī vai zinātnes nozarē, tajā skaitā pedagoģijas zinātnē. Mainīgajā pasaulē palielinās to cilvēku aktivitāte, kuri domā, ka zina, kas un kā darāms, jau no pirmajiem svešā mēlē izlasītajiem vārdiem. Tā ir jau minētā “pēc-patiesības” un “pēc-faktu” ēras pazīme uzstājīgi popularizēt kādu subjektīvu vēlmi, apliecinot nenoturīgu zinātnes fundamentāli akadēmiskā komponenta izpratību un tā realizēšanu praksē – prakse mēdz būt šķietami pievilcīga, bet, atrauta no teorijas vispārīnājumiem likumbās, ātri zaudē ne tikai pievilcību, bet arī efektivitāti un pārnesei iespēju. Skolotājam var

²⁴ Ibid.

²⁵ M. K. Smith, *What is Pedagogy?*, 2012. Pieejams: <http://infed.org/mobi/what-is-pedagogy/>.

²⁶ D. Hamilton, ‘The Pedagogic Paradox (or why no didactics in England?)’, *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 7, No. 1, 1999, pp. 135–152.

²⁷ J. Furlong, *Education – an Anatomy of the Discipline*, London & New York, Routledge, 2013.

iemācīt rīkoties ar konkrētu metodi, bet, ja tās izvēle un modifikācijas nav balstītas uz pedagoģijas zinātnes fundamentālo komponentu, stabilo likumsakarību izpratību jeb skolotāja profesionālo filozofiju, metodes zaudē efektivitāti vai arī tās var atkārtot tikai līdzīgā situācijā, kas mainīgajā pedagoģiskajā realitātē ir maz iespējams.

Pedagoģija kā universitātes disciplīna. 20. gs. 20.–30. gados pedagoģijas zinātne sekmīgi attīstījās Latvijas Universitātē ar Filozofijas katedras zinātnieku atbalstu, kas neapšaubāmi atstāja ietekmi uz pedagoģijas zinātnisko koncepciju, tās saturu, teorijas un prakses attiecībām: Sergejs Hessens pedagoģiju nosauca par “*lietājamo filozofiju*”²⁸. Šī pedagoģijas zinātnes īpatnība ir atzīmēta ne tikai Latvijā; M. Depāpe saskata vēl dziļāku būtību mūsdienās: pateicoties tam, ka pedagoģija orientējās uz filozofiju un meklēja fundamentālu pamatojumu savām atziņām, 19. gadsimtā tā ieguva savu akadēmisko komponentu²⁹.

Latvijas Universitātē pagājušā gadsimta sākumā strādāja zinātnieki, kuri pārzināja divas zinātņu nozares, piemēram, Jānis Kauliņš – pedagoģijas vēsturi un filoloģiju, Aleksandrs Dauge – vēsturi un pedagoģiju, Pauls Jurevičs – filozofiju un filoloģiju, Jūlijs Aleksandrs Students – filozofiju un psiholoģiju. Šie augsti izglītotie zinātnieki izprata Eiropas izglītības attīstību, Vācijas *reformpedagoģiju*, ASV *Progressive Education*. Viņi uztvēra pedagoģiju kā attīstošos sistēmu, izprata tās fundamentālos pamatus un identificēja pedagoģijas zinātnes savdabīgumu sociālo un humanitāro zinātņu vidū, uzņēmas atbalstīt jaunas zinātņu nozares izveidošanu – pedagoģiju, dodot iespēju ievēlēt pirmo profesoru, aizstāvēt doktora disertāciju, atvērt savu struktūrvienību. Lai akcentētu pedagoģijas zinātnes funkcijas formālā un neformālā izglītības ieguves procesā, pagājušā gadsimta 20.–30. gados Latvijā bija ierosināts lietot pat divus jēdzienus: *pedagogika* – mācību teorija un *pedagoģija* – mācību prakse³⁰. Patlaban pedagoģijas zinātne apvieno abas satura daļas, pasvītrotot teorijas un prakses nedalāmību: ne tikai iegūt zināšanas noteiktos mācību priekšmetos vai zinātņu nozarēs, bet arī apzināt, kā apgūtās zināšanas un prasme izmaina cilvēka dzīves vidi un arī pašu cilvēku.

Latvijas Universitātē un citās augstskolās, kurās ir skolotāju sagatavošanas programmas, attīstās pedagoģijas zinātne, skolotāju profesionālās izglītības ieguves teorija un prakse³¹.

Līdz šim ir atsevišķi pētījumi izglītības zinātnēs, bet, izņemot *izglītības vadības zinātni*, vairāk neviena apakšnozare nav pieteikta ar savu specifisko izpētes priekšmetu. Vieš cerības, piemēram, Daugavpils Universitātes ilggadējais pētījums izglītības ilgtspējībā, pētnieciskā institūta profils, zinātniskie izdevumi u. c. atribūti, kas varētu izveidot, piemēram, *izglītības ilgtspējības zinātni*. Līdzīgi Rēzeknes

²⁸ S. Hessens, *Paidagoģikas pamati: ievads lietājamā filozofijā*, Rīga, O. Berga izdevniecība, 1929.

²⁹ M. Depaape, ‘The Practical and Professional Relevance of Educational Research and Pedagogical Knowledge from the Perspective of History: reflection on the Belgian case in its international background’, *European Educational Research Journal*, 1(2), 2002, p. 363.

³⁰ I. Ozola & I. Ķestere, ‘Pedagoģijas kā zinātnes ģenēze Eiropā (18. gadsimts – 20. gadsimta 20.–30. gadi): historiogrāfiskais aspekts’, *Pedagoģijas vēsture: 15 jautājumi*, sast. A. Krūze & I. Ķestere, Rīga, RaKa, 2010, 78.–77. lpp.

³¹ Pieejams: http://www.lzp.gov.lv/index.php?option=com_content&task=view&id=140.

Tehnoloģiju akadēmija pastiprina izglītības tehnoloģiju izpēti, šim procesam sagādājot mūsdienīgu tehniku; sadarbībā ar Latvijas Universitātes pedagoģijas zinātniekiem varētu attīstīt *izglītības tehnoloģiju zinātni* ar savu izpētes priekšmetu, kurš mūsdienu digitālajā realitātē iesniedzas aiz pedagoģijas zinātnes robežām.

Teorijas un prakses attiecības var risināt dažādi: vienas zinātņu nozares ietvaros vai starpdisciplināri, uz zinātņu nozaru robežām vai to atziņu sintēzes, bet zinātnes attīstībai tas ir nepieciešami. Eiropā vēsturiski izveidojušās tradīcijas mūsdienās turpina pedagoģijas zinātne, tikai nav jāsteidzas to nosaukt par novecojušu – organizēta pedagoģiskā procesa pastāvīgo iekšējo sakarību stabilitāte nodrošina tai zinātnes statusu, bet mainīgajā sociālajā vidē tās attiecīgi mainīgais metodiskais instrumentārijs vienkārši neļauj tai novecot. Šo abu sastāvdaļu vienotība kā zinātnieka pētnieka, tā skolotāja praktiķa apziņā veido kompetences pamatu, bet modernās metodikas kopā ar skaidru teorētisku pamatojumu iegūst stabilitāti, mērķtiecīgas modificēšanas iespēju un pārnēsī citā situācijā. Piemēram, ideju par teorijas un prakses vienotību ar izglītības zinātņu dominanti efektīvi attīsta un popularizē ASV Ohaio Valsts universitātes žurnāls *Theory into Practice* (kopš 1962. gada), kurš ir ieguvis ekselences izdevuma atzinību. Taču tas ir izvirzījis sev uzdevumu nevis klasificēt zinātņu nozares un diferencēt abus minētos jēdzienus, bet gan sagatavot vērtīgas teorijas ieviešanai praksē – skaidri pieteiktā koncepcijā tas publicē paraugus, kā noteikta ideja ir ieviešama. Tālais ir jānosaka atbilstīgi mērķim un sistēmai, kādā paraugs ir izmantojams.

Ir pamats uzskatīt pedagoģiju par dziļi praktisku nodarbi, ko cilvēks veic pats savam labumam un ko varētu nosaukt gan par pašizglītošanos, gan par palīdzību pašizglītoties citiem; tajā iesaistīti vecāki, draugi, speciāli šim darbam sagatavoti skolotāji/docētāji. Tomēr ir jānošķir uz zinātniskiem pamatiem un sistematizēti veidots pedagoģiskais process kā profesionālās un mērķtiecīgās darbības nozare no audzināšanas un izglītības ieguves ar vecāku vai draugu ierosinājumu, atbalstu, palīdzību. Šis vērtīgais cilvēka attīstības faktors darbojas izglītības ieguves ārējā vidē (ne vienmēr funkcionē saskaņā ar pedagoģijas teoriju, tāpēc skolotāju sociālās lomas atšķiras no vecāku, treneru u. c. lomām), lai cik cieši šāda darbība būtu saistīta ar formālo pedagoģisko procesu. Taču pedagoģiskās sakarības funkcionē tur, kur viens cilvēks (vecāki, kolēģi u. c.) palīdz otram pilnveidot zināšanas, prasmi, attieksmi. Tādēļ attīstās ģimenes, sporta, mūzikas, militārā pedagoģija u. c. pedagoģijas zinātnes nozares – katra ar savu specifisko prakses lauku.

Varētu domāt, ka pedagoģijas zinātnes saistīšana ar formālo jeb organizēto izglītības ieguves procesu ievieš pilnīgu skaidrību. Taču izrādās, ka uz pedagoģijas zinātnes robežu skaidrību vai neskaidrību var paraudzīties arī no citādas konceptuālas pieejas skatu punkta, kā to dara, piemēram, B. Saimons: kopš 17. gadsimta pedagoģiskā doma Eiropā veidojas uz V. Ratkes un J. A. Komenska didaktikas pamata; šīs idejas 19. gadsimtā tālāk attīstītas J. H. Pestalocija un J. F. Herbarta darbos; turklāt *mācīšanas* kā zinātnes jēdziens dziļi sakņojas kontinenta tradīcijā un applicina to, ka šādas zinātnes nav Anglijā³². Pārsteidzošākais mūsdienu domāšanā

³² B. Simon, 'Why no pedagogy in England?', in: B. Simon and W. Taylor (eds.), *Issues for the 80's*, London, Batsford, 1981.

un diskusijās par izglītību ir eklektisms, kas atspoguļo domas, kā arī apjukumu mācīšanās un mācīšanas mērķu izpratībā³³.

Izglītības paradigmu maiņai nepieciešama integrēšana. Mūsdienās nākas dzirdēt vērtējumus, ka pedagogija ir novecojusi un ka tagad mūsdienīgāka un pareizāka ir *kompetences pieeja*. Gribas papildināt, ka bija arī *iekļaujoša izglītība* (patlaban, piemēram, Austrālijā, šī parādība ir pāraugusi iekļaušanas robežas un būtībai tuvāks jēdziens ir *ikviena skola ikvienam skolēnam vai mēs apsveicam dažādību – we celebrate diversity*), bija arī uz rezultātu orientētas mācības, dažādības ievērošana mācībās, nupat ir parādījies jēdziens *jaunā pedagogija*, kas nepauž izmaiņu būtību, u. c.

Tie ir aktuālu atbilžu meklējumi efektīva pedagogiskā procesa akcentu apzināšanai, skolotāja un skolēna attiecību un darbības mainīšanas vēlme, lai veidotu mācību procesu, kurš mūsdienu apstākļos palīdz skolēnam gūt sasniegumus savā attīstībā. Neapstrīdama patiesība – katrā sabiedrības attīstības posmā un kultūrvidē tiek pieteiktas laikmetīgas prasības visu nozaru speciālistiem, visām profesijām. Pedagoģijas zinātne to ne tikai nenoliedz, bet arī aicina izraudzīties atbilstīgus pedagoģiskā procesa mērķus un efektīvus līdzekļus, lai skolēni veidotu tādas savas personas īpašības, kuras ļauj viņiem piepildīt savus dzīves mērķus un būt laimīgiem līdzcilvēku vidū. Šim mērķim tiek apzināti veiktas transformācijas pedagoģijas zinātnē un pedagoģiskajā procesā; viena no tām ir akcentu maiņa: skolotāja darbības pārnese no mācību satura kā galvenā komponenta uz palīdzību skolēnam organizēt mācīšanos, lai skolēns pats meklētu mācīšanās saturu, t. i., to, ko viņš vēl nezina, neprot, nevar.

Kopš 20. gs. 90. gadu beigām izglītības ieguves izpratības, galvenokārt mācīšanās būtības, izpētes, kā arī pilnveidoto mācīšanās teoriju ietekmes dēļ mainās pedagoģiskās paradigmas; mūsdienīgā paradigma kā būtisku aptver

- akcentu maiņu no daudzveidības piedāvājuma mācību procesā un neorganizētajā izglītojošajā vidē uz paša bērna/skolēna/studenta patstāvību darbībā/mācīšanās un viņa apzinātu izvēli, kam it īpaši nepieciešama atbilstīga pedagoģiska palīdzība izvēlē un sasnieguma apzinātā ieguvē; tas mainīgajā sociālajā vidē izmaina pedagoģisko palīdzību;
- neorganizētas, bet tādas sociālās vides, kurai ir liels izglītojošais potenciāls, izmantošanu kā organizēta mācību procesa turpinājumu mācīšanās patstāvības efektīvai nostiprināšanai, izvairoties no eklektikas un nemērķtiecīgas maldīšanās plašajā un daudzveidīgajā informācijas jūrā; šis apstāklis rosina diskusiju par to, vai un cik lielā mērā izglītības ieguve ārpus skolas aizstās/papildinās formālās izglītības ieguves procesu; kādu pamata zināšanu un prasmju apguve jāpiedāvā skolā, lai skolēni pielāgotos komunikācijas tehnoloģiju izraisītajām pārmaiņām.

Daudzveidīgo mediju aktivitātes pēdējās desmitgadēs būtiski izmainīja mācīšanās dabu un potenciāla pilnīgāku realizēšanu; šī parādība pati par sevi vēl

³³ B. Simon, 'Why no Pedagogy in England?', in: J. Leach & B. Moon (eds.), *Learners and Pedagogy*, London, Paul Chapman Publishing, 1999, pp. 34–45.

nestabilā pašvadītās mācīšanās pieredzē pieļauj nejausību un nekritisku izvēli, pareizāk – paplašina iespējas uzmanības piesaistīšanai atsevišķiem objektiem vai fragmentiem informācijas daudzveidībā un arī uzbāzībā, kad atbilstīga pedagoģiskā palīdzība kļūst nepieciešama. Mācīšanas jēdziens pedagoģijā ir izmainījies saturu, atdotot prioritāti mācīšanās organizēšanai, lai skolēns apgūtu saturu iespējami patstāvīgi.

Mainīgas sociālās situācijas apstākļos noteicošā kļūst skolēna-skolotāja mērķtiecīga sadarbība, lai skolotāja (arī rakstu un audio avotu) vēstījums “savienotos” ar skolēna uztveri, tālāk veidotu jēgpilnu priekšstata tēlu, izpratību, zināšanu izmantošanas un sociāli atbalstāmas rīcības pieredzi. Aizvien nozīmīgāka kļūst pedagoģiskā procesa un sasniegumu novērtēšana uz pašu skolotāju mērķtiecīgas teorētisko vispārinājumu jeb profesionālās filozofijas pamata, lai praktiskā darbība nekļūtu fragmentāra. Īsumā: ir vajadzīgi nepārtraukti pētījumi un teorētiski vispārinājumi par plašu iespēju izmantošanu gan profesionālās izglītības ieguves procesā, gan darbā izglītības iestādē. Tie izgaismotu pastāvīgas, mērķtiecīgas un vienlaicīgi dinamiskas attiecības starp skolēnu, skolotāju, viņu darbības/mācību saturu un sasniegumiem. Šādi mūsdienīgi, plaši un vienlaicīgi integrējoši pētījumi jau ir. Piemēram, Gordona komisija ASV (*The Gordon Commission on the Future of Assessment in Education*, kuras pētījumu centrā ir novērtēšanas teorija un prakse) savas darbības konceptuālajā preambulā apliecina šo perspektīvu: “pedagoģija ir .. centrālais mehānisms, kurš operē izglītības jomā, .. [kurš] interaktīvi un transformatīvi iekļauj novērtēšanu, mācīšanu un mācīšanos”³⁴.

Minētā pētījuma integrējošais centrs ir novērtēšana, un šajā koncepcijā pedagoģiskā procesa iekšējo sakarību uzturēšana paredz atbilstošas mācību metodes un organizāciju, lai praksē akcentētu pašnovērtēšanu un iespējami efektīvi sasniegtu audzinošo mērķi. Taču šajā pašā sakarā izgaismojas arī neorganizētās vides ietekme uz mācību procesu, arī uz iespējamo izglītības zinātņu, vismaz vienas no tām – *izglītības vai izglītojošās vides zinātnes* – veidošanos, kura pētītu neorganizētas izglītojošās vides potenciālu. Tās specifiskā izpētes priekšmeta, zinātniskās metodes u. c. zinātnei nepieciešamu atribūtu definēšana ir pašas šīs zinātnes uzdevums, lai to varētu atpazīt citu zinātņu vidū. Latvijā ir pētījumi, kas var būt attiecināmi uz kādu no izglītības zinātnēm, bet tiem blakus nav atbilstīgi formulēti citi zinātnei būtiski atribūti, kā arī nav nosauktas pašas šīs zinātnes.

Pedagoģisko paradigmu maiņa ir likusi ieplaisāt “arī šķietami stabilajām izglītības zinātnēm – angļu valodas ietekmes valstīs” universitātes meklē ko vienojošu, un tāda ir pedagoģijas zinātne. Šo vajadzību iniciē

- a) cilvēka kognitīvo spēju un pārdzīvojuma nozīmīguma atzīšana, tādēļ notiek orientēšanās uz sasniegumiem mācībās (balstās uz mūsdienu kognitīvo psiholoģiju un pamato mācību individualizēšanu kopējo likumsakarību darbības laukā);
- b) zinātniski pierādītā līdzība cilvēku izziņā, tāpēc ir iespējams mācīties kopā un vienam no otra, bet tā ir spēcīgi pakļauta izmaiņām.

³⁴ *Assessment, Teaching, and Learning. The Gordon Commission on the Future of Assessment in Education*, vol. 2, No. 1, 2012, p. 1.

Tās ir fundamentālas atziņas par pedagoģijas zinātnes likumsakarībām, kuras vienlaicīgi veido pamatus mācību personalizēšanai kultūratbilstīgā mainīgā sociālajā vidē un individuālai attīstībai pedagoģiski organizētā darbībā. Aizvien aktuālāks kļūst jautājums par izglītības ieguves sistēmu, teoriju, pieeju, jēdzienu būtības salīdzināšanu, kā arī par skolotāju izglītības konsekventi stabilo un mainīgo komponentu. Šim mērķim bija pakļauts arī nesensais Oksfordas Universitātes projekts *Educational Studies under Different Jurisdictions* (2015–2017), kura rezultāti publicēti Oksfordas Universitātes salīdzinošo pētījumu sērijā; žurnālā ir raksts par pedagoģijas zinātnes būtību Latvijā³⁵. Nevar nepiesaisīt uzmanību šī krājuma sastādītāju lēmums saglabāt galveno jēdzienu *pedagoģija*, lai palīdzētu lasītājam to nošķirt no sašaurinātā apzīmējuma *pedagogy*, pieņemot pedagoģijas zinātņi par formālā un neformālā izglītības ieguves procesa teorētisko pamatu, kā arī visu komponentu un zinātnei raksturīgo atribūtu dēļ. Līdzīgi pētījumi ļauj secināt, ka pagaidām būtu pamats uzskatīt pedagoģijas zinātņi par angļu valodas jēdziena *Educational Science* vai *Science of Education* analogu (organizētas izglītības ieguves zinātņi), kuru tās specifiskais izpētes priekšmets (šī procesa iekšējās sakarības) nošķir no izglītības zinātnēm, kurām savukārt būtu jāpēta organizēta procesa ārējās vides parādības un procesi.

Kas ir pedagoģijas zinātne?

Džeroms Bruners 1972. gadā publicēja viedokli, ka fundamentāla nostādne prasa savienot psiholoģiju ar pedagoģiju – attīstības psiholoģija bez pedagoģijas ir tikpat tukša kā pedagoģija bez cilvēka būtības un tā dabas atzīšanas³⁶. Te ir pieteikums izpratībai, ka skolotāja darbībā psiholoģijas likumības tiešā veidā nedarbojas, tāpat kā tieši nedarbojas cilvēka fiziskās attīstības likumības. Salīdzinājumam: tās tiešā veidā nedarbojas arī medicīnā – apzinot cilvēka fiziskās un/vai garīgās attīstības likumības, ārsts izvēlas atbilstīgu, iespējami individualizētu palīdzības veidu, lai ārstētu cilvēku. Savukārt pedagoģijas zinātnei ir jāsavieno cilvēka būtības fundamentālās realitātes, respektējot fiziskās un garīgās (intelektuālās, emocionālās) attīstības likumības specifiskā, mērķtiecīgi veidotā izglītības ieguves procesā, lai sekmētu katra bērna/skolēna/studenta attīstību un audzinātību – tā nav ne psiholoģija, ne cilvēka anatomija vai fizioloģija. Turklāt šo zinātņu teorijas un pat ieteikumi pedagoģiskajā procesā nav izmantojami tieši. Šo savienojoši integrējošo funkciju pedagoģijas zinātne un prakse pilda, nemitīgi sekojot šo zinātņu attīstībai, veidojot pedagoģiskās kompetences neredzamo “aisberga” daļu un attiecīgi attīstot pedagoģijas teoriju (pēc S. Hessena – “lietājamo filosofiju”) un praksi jeb vērojamo “aisberga” daļu, kura ir tik korekta, cik pamatīgi tā balstās uz profesionālo filozofiju.

Minētajā Dž. Brunera publikācijā aplūkota arī tālaika krīzes parādība izglītības jomā, kas izpaužas kā izglītības nespēja atbildēt uz mainīgajām sociālajām

³⁵ I. Žogla, ‘Pedagoģija and Educational Sciences: competing traditions in the study of education in Latvia’, in: G. Whitty & J. Furlong (Eds.), *Knowledge and the Study of Education: an international exploration. Oxford Studies in Comparative Education*, vol. 27, No. 1, 2017, Oxford: Symposium Books, pp. 103–124 (ir LU, PPMF un RTA bibliotēkā).

³⁶ J. S. Bruner, *The Relevance of Education*, London, Allen & Unwin, 1972.

vajadzībām tā vietā, lai atrastos sabiedrības attīstības priekšgalā. Nav nejaušība, ka pašā angļu valodas vidē pazīstami autori meklē atbildi uz jautājumu, vai skolotāja profesija reiz varētu kļūt par stipru spēku, kas pārveido sociālo praksi, un vai paši skolotāji reiz varētu attīstīt savu redzējumu par šādām pārmaiņām.³⁷

Lai gan izglītības iestādes atbilstīga atbilde nav vienkārši nodrošināma kā vienmērīgas attīstības posmā, tā arī it īpaši reformu laikā, tās atbilde uz šo pieprasījumu sākas ar skolotāja izpratību par to, kā skolēns mācās, kā individuālajā apziņā izmanto zināšanas daudzveidīgā darbībā, lai vispusīgi un harmoniski attīstītos. Šādai transformēšanai ir vajadzīga pedagoģiska palīdzība, kuras galvenā funkcija ir pilnveidot mācīšanās prasmis.

Te ir vajadzīga skaidrība par to, ko nozīmē divi jēdzieni: “pedagoģijas zinātne” un “pedagoģiskais process”. Tas ir nepieciešams tāpēc, ka ne tikai sarunu valodā, bet arī publikācijās to lietojums mēdz būt nekorekts, vēl vairāk – par izglītības zinātnēm mēdz nosaukt atsevišķus pedagoģiskā procesa komponentus. Arī pedagoģijas zinātnes un pedagoģiskās prakses jēdzieni netiek diferencēti. Tādēļ īsumā:

- *Pedagoģijas zinātnei* ir zinātnes statusam raksturīgi atribūti – savs izpētes priekšmets (pedagoģiskā procesa iekšējās dinamiskās sakarības kā pamats pedagoģiskā procesa mērķu sasniegšanai) un pētīšanas metodes, kategoriju sistēma un teorijas, attīstības vēsture, ekspertu kopums, doktorantūra kā zinātniskā un akadēmiskā personāla sagatavošanas sastāvdaļa, izglītības ieguves institūcijas.
- *Pedagoģiskajam procesam* ir savi atribūti un struktūra – divu subjektu (skolēna un skolotāja) saskaņota attīstoši izglītojoša darbība ar audzinošu mērķi, ko izglītības ieguves procesā atbilstīgi pedagoģiskajām likumībām sasniedz skolēns un skolotājs, kuru fiziskā un garīgā enerģija mērķtiecīgi vērsta uz darbības priekšmetu pārveidošanu (skolēnam tās ir apgūstamās mācību priekšmetu likumsakarības, attīstība un kompetence, skolotājam – skolēna mācīšanās vai cita veida darbības organizēšana un pilnveidošana kā pamats viņa attīstībai); abiem subjektiem ir savi specifiskie līdzekļi mērķa sasniegšanai (pieredze, darbības saturs, metodes, organizācijas formas), bet procesa un sasnieguma novērtēšanai skolēniem un skolotājiem ir kopēji kritēriji.
- Pedagoģijas zinātnei un pedagoģisko procesu vieno prakses lauks ar mācību un studiju programmām, speciālistiem un viņu sagatavošanas institūcijām, zinātniskajām un/vai profesionālajām organizācijām ar to darbības galveno mērķi – saskaņoti pētīt, apzināt efektīvāko pieredzi, atbalstīt kvalitātes pilnveidošanu.

Problēmu uztur mainīgums, kura dēļ pedagoģijas zinātnei ir jāapzina jaunas citu zinātņu (kas ar to saistītas) atziņas, teorijas, likumības, lai atbilstīgi precizētu savu izpētes priekšmetu – pedagoģiskā procesa iekšējās un pastāvīgās dinamiskās sakarības, kuras integrēti un transformējoši veidojas skolotāja un skolēna darbībā

³⁷ A. Hargreaves & M. Fullan, *What's Worth Fighting Out There?*, New York: Teachers' College Press, 1998.

un komunikācijā ar kopēju saturu. Līdz ar to mērķtiecīgi un mākslīgi organizēts pedagoģiskais process ir atbildīgs par tajā iesaistītā skolēna fizisko, garīgo un sociālo attīstību, kā arī kultūrvērtību apguvi un attieksmes veidošanu, tas paredzams izglītojošajā, attīstošajā un audzinošajā mērķī. Procesa iekšējo dinamisko sakarību būtība ir nemainīga, tā ir formulēta likumsakarībās, kuras pastāv vai kuras jāuztur mācību/pedagoģiskā procesa iekšienē un kuras vieno skolēnu, skolotāju un mācību/darbības saturu: paša skolēna jēgpilna aktivitāte pieņemtā skolotāja piedāvātajā vai paša izraudzītā darbībā; skolotāja palīdzība un atbalsts skolēna patstāvībai; abu procesa subjektu darbība ar vienojošu mācību priekšmetu (skolēnam – mācību priekšmeta saturs vai tas, ko viņš vēl nezina vai neprot, skolotājam – skolēna darbība); mācīšanās kopā un vienam no otra; savstarpēja saprašanās un uzticēšanās komunikācijā un sadarbībā apvieno skolēna un skolotāja atšķirīgas darbības mācību satura pārveidošanai par skolēna sasniegumu³⁸, kas vienlaicīgi ir arī skolotāja darbības galvenais sasniegums. Mainoties pedagoģiskā procesa ārējai videi, to ietekmējošiem faktoriem, rodoties jaunām vajadzībām, attiecīgi mainās sadarbība, komunikācija, mācību saturs, metodes, sasniegumu novērtēšana u. c. pedagoģiskā procesa komponenti, bet nemainīga paliek procesa iekšējo dinamisko likumsakarību būtība.

Patlaban mainīgajā sociālajā vidē par galveno problēmu atzīta skolēnu kompetences kvalitāte, tāpēc ir jāpilnveido mācību saturs visos izglītības ieguves līmeņos, kā arī apguves pamats – sadarbība un komunikācija, attiecīgi izraugoties efektīvas mācību metodes un pedagoģiskā procesa organizāciju, akcentējot skolēna mērķtiecīgu un jēgpilnu aktivitāti, patstāvību un radošumu daudzveidīgā darbībā. Vēl vairāk, mērķtiecīgu mācību procesa attīstību rosina skolēnu iniciatīva, kas nāk no skolas ārējās vides kā personalizēta vērtība, kurai ir apzināti motīvi un kura mēdz būt visai brīva no skolas organizētā mācību procesa prasībām. Paradoksāli, bet šis pedagoģiskā procesa dzinējspēks ir maz izmantots, jo tas nostājas pretī ierastajai rutīnai, liek mainīt procesa akcentus un skolotājam šķiet, ka tādējādi izslīd no viņa kontroles pār procesu. Šī izglītojošā parādība ir ļoti maz pētīta, īpaši mūsdienu sociālajā vidē, tā dod iespējas veidoties zinātnei, kura pētītu vides izglītojošo darbību kā papildinājumu skolas.

Pedagoģijas zinātne attīstās ciešā triju izglītības ieguves pamata funkciju (izglītojošā, attīstošā, audzinošā) vienotībā un nepārtrauktā prakses pētīšanā. Tie ir:

- lietišķie pētījumi, kas paredzēti operatīvai procesa atbilstībai skolēna vajadzībām un skolotāja profesionālās darbības pilnveidei;
- fundamentāli zinātnes pētījumi, kuri bieži ietver arī lietišķos pētījumus un kuri domāti pedagoģijas zinātnes attīstībai.

Pedagoģiskā procesa izpēte attīsta pedagoģijas teoriju, aizvien dziļāk izzinot tā iekšējās fundamentālās sakarības un detalizētāk formulējot to realizēšanas dinamiskos nosacījumus likumsakarību uzturēšanai, lai šis process mainīgajos sociālajos apstākļos attiecīgi mainītos un būtu efektīvs, bet skolēna sasniegumi iespējami pilnīgi atbilstu viņa vajadzībām. Šim procesam ir būtiska pedagoģiski sagatavota piedāvājuma balstīšanās uz skolēna apzinātām un personiski nozīmīgām

³⁸ I. Žogla, 'Skolas pedagoģija', *Skolotājs*, Nr. 5, 1997, 8.–10. lpp.

vajadzībām, kā arī perspektīvā būtisku vajadzību iniciēšana, kaut gan viņš tās vēl neapzinās un tādēļ nesaskata visa izglītības iestādes piedāvājuma personisko nozīmīgumu. Šis izaicinājums ir pedagoģijas prakses audzinošā mērķa sastāvdaļa, tas ierosināms un realizējams atbilstīgās mācību/studiju darbībās, sadarbībā un komunikācijā.

Jau pirms laba laika dažādās kultūrās ir atzīta un mūsdienās aktualizēta cilvēka attīstības viengabalainība: prāta, roku un sirds vienotība³⁹ kā dzīvei nepieciešams organizēts process⁴⁰ – pedagoģijas zinātnei tā ir fundamentāli filozofiska pieeja. Turpinot Kanta domu par audzināšanas svarīgāko funkciju – attīstīt cilvēkā cilvēciskās īpašības, tā pamato skolotāja un skolēna darbības/sadarbības un komunikācijas attīstošā, izglītojošā un audzinošā mērķa vienotību.

Pedagoģija ir definējama kā sociāli humanitāra integrēta un integrējoša zinātne: tā nevar tikai balstīties uz fundamentālo zinātņu atziņām vai tikai tās izmantot – tās zinātniekiem un praktiķiem ir jātransformē pedagoģijas zinātnes kategorijās un jēdzienos, likumsakarībās un noteikumos, praktiskās darbības organizēšanā, stratēģijās un metodēs. Pedagoģijas zinātnes teorētiskās nostādnes un to integrētība realizējas formulētajos pedagoģiskā procesa un izpētes mērķos, uzdevumos, sasniegumu novērtēšanas kritērijos, skolēnu izvēlei ieteicamos līdzekļos (visai grupai/klasei un individuāli katram veidojot vienotu mācīšanās-mācīšanas jeb mācību procesu). Lai notiktu mācību procesa personalizēšana, integrētība, skolēna attieksmes un patstāvības attīstība mācību sociālajā vidē, skolotājam vajadzīgs augsts kompetences līmenis, viņam jāpārvalda zināšanas par cilvēka attīstību (īpaši tajā vecuma grupā, ar kuru skolotājs strādā), savam priekšmetam atbilstošu zinātnes nozaru teoriju un prakses transformēšana mācību/studiju saturā (zinātnes nozares informējošajam saturam pievienojas vai tiek akcentētas attīstošās un audzinošās vērtības), jāzina skolēna izglītības ieguves potenciāls (klasē kopumā un katram individuāli); šī sintēze veido pedagoģijas zinātnes teoriju un praksi “lietājamās filozofijas” līmenī, kā to aplūkojis S. Hessens⁴¹.

Šāda koncepcijas attīstības pakāpe neļauj reducēti vai vienkāršoti aplūkot pedagoģiju kā mācīšanu, kas nozīmētu apzināti sašaurināt tās funkcijas teorijā un praksē, zaudēt darbības komplekso, attīstoši audzinošo potenciālu, t. i., pedagoģiskā procesa būtību un integritāti efektīvai attīstībai izglītības ieguvē un attieksmes veidošanā. Cilvēks attīstās kā veselums, nevis “pa daļām”, arī mērķtiecīgi akcentēts piedāvājums dažreiz nesastopas ar skolēna pieredzi, lai ar to savienotos un veidotu izpratību, tāpēc ir nepieciešama skolotāja augsta profesionālā kompetence.

³⁹ A. Dauge, ‘Paidagoģija un psiholoģija’, *Audzīnātājs*, Nr. 4, 1929. 99 lpp.; A. Dauge, *Vispārīgā paidagoģija: Latvijas Universitātē lasāmo lekciju kurss. Rokraksta vietā*, 1932; A. Brühlmeier, *Head, Heart and Hand. Education in the spirit of Pestalozzi*, Cambridge, Sophia Books, 2010.

⁴⁰ J. Dewey, *Experience and Education*, New York, Collier Books, 1963 [First published in 1938].

⁴¹ S. Hessens, *Paidagoģikas pamati: ievads lietājamā filozofijā*, Rīga, O. Berga izdevniecība, 1929.

Pedagoģijas zinātnei un pedagoģiskā procesa konceptuālai izpratībai Latvijā, tagad arī skolotāja kompetences veidošanā, bija un joprojām ir būtiski nozīmīga A. Ļeontjeva un viņa sekotāju darbības teorija psiholoģijā⁴², G. Šukinas⁴³ darbības pedagoģija, kas piedāvāja objektīvu, fundamentālu izpratību par cilvēka attīstību darbībā un lielā mērā atbrīvoja izglītības ieguves teoriju no ideoloģijas. Pētījumi, aplūkojot darbību kā cilvēka attīstības pamatu, būtiski citā kvalitātē turpināja 19. gs. 50. gadu diskusiju par formālās un neformālās izglītības ieguves svarīgumu cilvēka attīstībā⁴⁴. Darbības pieeja uzsver mācīšanu kā palīdzību darīt/mācīties, kas veicina skolēna paša apzinātu mācīšanos vai praktisku darbību un uz tās pamata – attīstību. Ne velti par izglītotu cilvēku nosauc ne tikai to, kurš daudz zina, bet arī to, kura zināšanas un prasme vienotībā ar attīstītu prātu, pārdzīvojuma kultūru, atbildīgu attieksmi izpaužas kultūras cilvēka rīcībā. Mūsdienās pedagoģisko mērķu trijotne ir aktualizēta kompetences jēdzienā, akcentējot šī sasnieguma integrēto, komplekso būtību un triju mērķu teoriju praksē.

Skolotāji un arī vecāki tiešā veidā maz ietekmē skolēna vērtību, uzskatu vai ideālu veidošanos, toties pedagoģiski mērķtiecīgā darbībā, sadarbībā un komunikācijā vērtību apmaiņa kļūst intensīva. Sadarbībā un komunikācijā skolēni skaidrāk pauž procesa personisko jēgu un nozīmīgumu vai tās zaudēšanu, kad sadarbība apstājas⁴⁵. Mācīšanas struktūrā ietilpst mācību satura transformēšana skolēnam/studentam piemērotā veidā un mērķtiecīgi strukturētas mācīšanās metodisks piedāvājums⁴⁶, paredzot vietu skolēna patstāvībai un pašnovērtēšanai.

Pedagoģijas zinātnes un prakses būtība atklājas un realizējas sekmīga pedagoģiskā procesa veidošanā trijos līmeņos, kuri savstarpējā vienotībā veido skolotāju izglītības programmas.

1. Teorētiskajā līmenī tā aptver skolotāja profesionāli pedagoģisko filozofiju – strukturētas un integrētas teorijas un pieejas, kas apgūtas veido skolotāja dziļu vai stratēģisku izpratību un pamatu pedagoģiskajai domāšanai, profesionāliem spriedumiem un lēmumiem. Filozofiski stratēģiskās zināšanas un izpratība ir ļoti svarīgas mērķtiecīgi efektīva pedagoģiskā procesa veidošanai mainīgajā sociālajā vidē; ja skolotājam pietrūkst konceptuālu zināšanu par cilvēka attīstību un pedagoģiskā procesa būtību, viņš zaudē iespēju uzrunāt skolēnu kā attīstošos personu un iespēju piedāvāt viņa vajadzībām un vērtībām atbilstīgus darbības mērķus un līdzekļus; visbiežāk trūkst izpratības par procesa audzinošo vērtību un mācību personisko nozīmīgumu, bet izmantojamie līdzekļi reducējas līdz tehniskam izpildījumam, tāpēc skolēns zaudē piederības izjūtu procesam (viņa patstāvība netiek

⁴² А. Н. Леонтьев, *Деятельность. Сознание. Личность*, М., Политиздат, 1975.

⁴³ Г. И. Щукина, *Роль деятельности в учебном процессе*, Москва, Просвещение, 1986.

⁴⁴ I. Fägerlind & L. J. Saha, *Education and National Development: A Comparative Perspective*, 2nd edit., Oxford, Pergamon Press, 1989.

⁴⁵ R. Hörster, 'Paedagogisches Handeln', in: H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, Leske+Budrich, Opladen, 1998, S. 35–36.

⁴⁶ W. Jank & H. Meyer, *Didaktische Modelle*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, 1994, S. 81.

pieprasīta) un vājinās līdzdarbošanās. Tieši šī skolotāju kompetences vājā vieta rada ne tikai pedagoģiskas kļūdas aktuālajā darbībā, bet arī rada pamatu uzskatīt pedagoģiju par novecojušu parādību. Rodoties plaīsaī starp zināšanām un to izmantošanu, skolotājs zaudē spēcīgu pamatu profesionāli kvalificētai darbībai⁴⁷. Skolotāja spēja nepieļaut šādu plaīsu vai to ‘aizvērt’ nozīmē skolotāja ‘‘lietājamās filozofijas’’ funkcionēšanu.

2. Ar mācību metodēm un tehnoloģijām skolotājs realizē konceptuālo pieeju un profesionāli pedagoģisko domāšanu praksē, bet skolēni vērtē piedāvātos mācību mērķus un mācīšanās līdzekļus pēc sev personiski nozīmīgiem kritērijiem, tādēļ nevis skolotāji, bet gan skolēni nosaka piedāvāto vai izraudzīto līdzekļu efektivitāti, kā arī skolēnu darbība un attieksme norāda, vai metožu un paņēmienu piedāvājums ir skolēnam personiski nozīmīgs un tādēļ pedagoģiski korekts mērķa sasniegšanai. Te ir pamatojums pašnovērtēšanas prioritātei pār novērtēšanu.
3. Ne mazāk nozīmīga ir pedagoģiskā procesa organizēšana, izmantojot izraudzītos pedagoģiskos līdzekļus, palīdzot skolēnam pilnveidot mācīšanos un ļaujot būt patstāvīgam, tādēļ efektīvi sasniedzot izglītojošo, attīstošo, audzinošo mērķi. Publikācijās ir atrodami viedokļi par to, ka ne katra darbošanās ir efektīva: izpildoša darbība ir ‘‘lēzena’’ tādēļ, ka tā ir centrēta uz pašu notikumu vai faktu, bet vajadzīga zināšanu un prasmes nostiprināšanai; savukārt darbība, kura ļauj skolēnam paust savu viedokli un to argumentēt, ir ‘‘bagātīga realitāte’’⁴⁸.

Pedagoģijas zinātne kā ‘‘lietājamā filozofija’’

S. Hessena ieviestais jēdziens apzīmē pedagoģijas integrēti sarežģīto būtību; tas atbilst I. Kanta viedoklim par pedagoģiju kā audzināšanas zinātni, kura palīdz cilvēkam attīstīt cilvēcisko būtību, un pārstāv divdaļīgu procesu: kā, atsaucoties uz Kantu, citē C. Fedeli⁴⁹, pirmkārt, tas ir formāls, attiecināms uz domas struktūru, kas ietverta pedagoģiskā vēstījumā; otrkārt, tas ir filozofisks holistiskas parādības vispārinājums, kurš attiecināms uz visām cilvēka attīstības dimensijām un ir izmantojams praktiskajās vadlīnijās. Citiem vārdiem, pedagoģijas zinātne ir intelektuāls un praktisks ietvars vienlaicīgi, ‘‘intelektuāla tradīcija’’ (kā to nosauca šeit minētā Oksfordas Universitātes projekta vadītāji projekta semināru rezumējumā). Pedagoģiskā darbība jeb prakse ir ‘‘lietājamās filozofijas’’ forma, kura aptver divas nosacīti atšķirīgas dimensijas: a) skolotāja izpratību par cilvēka daudzpusīgas un holistiskas attīstības

⁴⁷ A. F. Ball, ‘To Know is Not Enough: Knowledge, Power, and the Zone of Generativity’, *Educational Researcher*, 41 (8), 2012, pp. 283–293.

⁴⁸ Dh. Wulf & J. Zirfas, ‘Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien: Ein neues Focus erziehungswissenschaftlicher Forschung’, in: Dh. Wulf & J. Zirfas (Eds), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*, Weinheim, Basel, Beltz, 2007, S. 9.

⁴⁹ C. Fedeli, ‘Versola pedagogia come scienza autonoma’, in: G. Chiosso, *L’educazione nell’ Europa moderna. Teorie e istituzioni gall’ Umanesimo al primo Otto cento*, Milano, Mondadori, 2007.

būtību un likumsakarībām, kas ļauj skolotājam organizēt mācīšanu un mācīšanos to savstarpējā nepieciešamībā un atbilstībā; b) skolotāja profesionāli pedagoģisko pārlicību un identitāti, kas realizējas pedagoģisko līdzekļu izvēlē. Abas dimensijas integrējas skolotāja un skolēnu savstarpējās attiecībās, kurās uzticēšanās un cieņas dominante ved uz skolēnu un skolotāju sasniegumiem, kas pamatojas uz sadarbību un komunikāciju.

Sarežģītā pedagoģiskā profesija nav vienkāršojama vai reducējama līdz mācīšanai, tai ir jāatbilst skolēna personas holistiskas attīstības daudzveidībai, un tā ir jāpakārto atbilstīgai konkrētai un mainīgai situācijai. Zīmīgi, ka šo divdaļīgo dimensiju atzīst Rietumu autori, kuri raksta par pedagoģiju, kaut arī pēc būtības šo parādību izprotot sašaurināti. Piemēram, N. Tabs⁵⁰ pauž viedokli, ka pedagoģija nav tikai metode. Vispirms un galvenokārt tā ir skolotāja spriedums un lēmums par to, kādas metodes būs vispiemērotākās, efektīvākās un attaisnojamākās mērķa sasniegšanai vispusīgā un visaptverošā sistēmā.

Pedagoģijas zinātne tādējādi pamato procesu, kuru veido divas personas (skolēns un skolotājs) ar divām atšķirīgām darbībām – tās abas ņem vērā skolēna vajadzības: tās, kuras skolēns jau apzinās kā personiski nozīmīgas un kuras jau funkcionē kā mācīšanās motīvs, un tās, kuras pedagoģiskajā procesā vēl jāapzinās kā noteiktu vērtību deficīts un kuras viņam būs noderīgas patstāvības apliecināšanai.

Pedagoģiskais process ir jutīgs pret kopējo un individuāli atšķirīgo personas daudzpusīgajā attīstībā; pārbaudītas metodes tiek izmantotas, tās modificējot atbilstīgi skolēna individuālajām vajadzībām un aktuālajai situācijai, tādējādi iegūstot jaunas iespējas, kad metodes kļūst individuāli mērķtiecīgas. Piemēram, darbs ar tekstu vai pētīšana būtiski atšķirsies 1. un 12. klasē, jo katrā klasē skolotāja palīdzība būs samērota ar katra skolēna individuālajām spējām un iespējām. Tādēļ nozīmīga ir ne tik daudz metožu izvēle, cik to atbilstīga modificēšana un personalizēšana. Šī pedagoģiskā procesa īpašība neļauj skolotājam precīzi atkārtot metožu piedāvājumu pat visai līdzīgās situācijās – skolēni individuāli tās modificē kā sev piemērotu līdzekli sasnieguma ieguvei. Ja skolotājs netraucē, bet vajadzības gadījumā palīdz skolēnam, process iegūst mācīšanās dominanti. Šī īpašība arī uzvedina uz domu, ka pedagoģija nav zinātne, bet gan māksla. Ja jau vēlamies analogiju, tad to var atgādināt: māksliniekus vada viņu radošā darbā *mākslas zinātne*, teorētiski vispārinājumi, kuri nevis traucē, bet gan palīdz izpausties individualitātei.

Pedagoģija nav fundamentāla zinātne tieši sava nepieciešamā mainīguma dēļ; neraugoties uz to, pedagoģijas zinātne ir skolotāja profesijas fundamentāla teorija un prakse un tādēļ arī studiju disciplīna augstskolā⁵¹. Skolotājs, kuram piemīt profesionālā domāšana un kurš izmanto “lietājamās filozofijas” atzinumus, tādējādi izprot skolēna vajadzības un modificē palīdzību nemiīgi mainīgajās situācijās, pēta pedagoģiskā procesa efektivitāti un izraugās pedagoģiskos līdzekļus, lai nebremzētu skolēnu viņa ceļā uz personiskajiem sasniegumiem. Šī koncepcija izgaismo cēloņus,

⁵⁰ N. Tubbs, *The New Teacher: An Introduction to Teaching in Comprehensive Education*, Routledge, 2012, p. 34.

⁵¹ H. Meyer, *Schulpädagogik*, Band II: Für Fortgeschrittene, Berlin, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, 1997.

kāpēc mācīšanās palēninās vai apstājas, un norāda uz to, kā skolotājs var operatīvi vai ilgtermiņā palīdzēt skolēnam uzlabot mācīšanos, aktualizēt tās izglītojošo, attīstošo, audzinošo potenciālu. Tā ir skolotāja darbība, ko sauc par mācīšanu, tās būtība ir uzturēt pedagoģiskā procesa dinamiskās sakarības starp skolotāju, skolēnu/skolēniem, mācīšanos, izraudzītajiem līdzekļiem un attiecībām, lai aktuālajās modifikācijās nepazaudētu pastāvīgās pedagoģiskās likumsakarības.

Pedagoģijas zinātnes definīcija kā aktuāla nepieciešamība neradās vienā brīdī; tai ir vēsturiski, ar diskusijām piepildīti attīstības posmi. No 1990. līdz 2000. gadam definīcijas nepieciešamība kļuva īpaši aktuāla un tai bija veltīti vairāki Latvijas Zinātnes padomes projekti un publikācijas. Sociālpolitisko pārmaiņu laikā pieauga pētījumu nozīme un pedagoģijas zinātnei, no vienas puses, bija ilgā laikā sagatavota bāze, no otras, – aktuāla vajadzība precizēt tās izpētes priekšmetu. “Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis” parādījās vairākas publikācijas, kas veltītas pedagoģijas zinātnes un tās būtiskas sastāvdaļas *didaktikas* definīcijai (Z. Čehlova & A. Špona (2000)⁵², I. Žogla (2000)⁵³, A. Kopeloviča & L. Žukovs (2001)⁵⁴). Tās izraisīja nepieciešamo diskusiju, šī raksta autore 2005. gadā tika uzaicināta uz LZA Humanitāro un sociālo zinātņu nodaļas sēdi, lai ziņotu par pedagoģijas būtību un attīstību. Vēlāko gadu pētījumos, īpaši doktorantu darbos, definīcija tika slīpēta un ieguva formulējumu, kura saturs tika apobēts Oksfordas Universitātes projektā⁵⁵:

*Pedagoģija ir humanitāri sociāla zinātne, kura pēta skolēna un skolotāja sadarbības un komunikācijas specifisku vienotību, kas īstenojas mērķtiecīgi organizēta izglītības ieguves procesa iekšējās dinamiskās sakarībās, balstoties uz pastāvīgām šī procesa likumībām, tādējādi veicinot cilvēces garīgā mantojuma vērtību transformēšanu mācību saturā to pārmantošanai un apmaiņai starp skolēniem un skolotājiem, sekmē šī procesa dalībnieku personisko attīstību un individuālās kultūras veidošanos (pirmpublikācija angļu valodā)*⁵⁶.

Definīcijas kodols ir pedagoģijas zinātnes vispārīgās un nemainīgās iekšējās likumības, kas atbilst zinātnes pazīmei; dinamiskās sakarības starp skolēnu, skolotāju, mācību saturu, kas, savukārt, liecina par tās pastāvīgi mainīgo dabu un nemītīgu attīstību, lai sasniegtu audzināšanas un pašaudzināšanas mērķus.

⁵² Z. Čehlova & A. Špona, ‘Pedagoģijas zinātnes priekšmeta būtība’, *Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis*, 54 (1–2), 2000, 96.–98. lpp.

⁵³ I. Žogla, ‘Didaktikas teorijas un jēdzieni: salīdzinošais aspekts’, *Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis*, 55 (1./2.), (612./613.), 2000, 20.–25. lpp.

⁵⁴ A. Kopeloviča & L. Žukovs, ‘Pedagoģijas zinātnes priekšmets un apakšnozares’, *Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis*, 55 (1./2.), 2001, 17.–19. lpp.

⁵⁵ Project *Educational Studies Under Different Jurisdictions (2015–2017)*.

⁵⁶ I. Žogla, ‘Pedagoģija and Educational Sciences: competing traditions in the study of education in Latvia’, in: G. Whitty & J. Furlong, (Eds), *Knowledge and the Study of Education: An International Exploration. Oxford Studies in Comparative Education*, vol. 27, No. 1, Oxford: Symposium Books, 2017.

Attiecības starp pedagoģijas zinātni un izglītības zinātnēm

Pedagoģijai kā zinātnei un praksei ir sakari ne tikai ar jau nosauktajām fundamentālajām zinātņu nozarēm. Šī realitāte ir jāapzinās, lai iezīmētu pedagoģijas robežas un tās attīstību ietekmējošus faktoros, kā cilvēku daudzveidīgo praksi un citas zinātnes. Lai mērķtiecīgi veidotu pedagoģijas attiecības ar citām zinātnēm, ir jākonceptualizē ārējie faktori, kas ietekmē pedagoģijas zinātni:

- Jau nosauktās bioloģijas zinātnes, īpaši anatomija un fizioloģija, psiholoģija ar apakšnozarēm un filozofija, veido fundamentālo zinātņu grupu, kurā katra nozare ir pedagoģijas zinātnes vispārējo likumsakarību avots.
- Visas citas zinātnes pedagoģijai ir konteksta zinātnes, kuras galvenokārt palīdz apzināt izglītības ieguves, attīstības un audzināšanas vidi – te ir iespējas attīstīt daudzveidīgas izglītības zinātnes, katru ar savu izpētes priekšmetu, veidot kategoriju un jēdzienu sistēmu, likumības, noteikumus utt. Tās būtu noderīgas arī organizētas izglītības ieguvei. Jau ir attīstīta vides zinātne, tās kategorizēšana un transformēšana par izglītojošu vidi var piedāvāt vērtīgus pētījumus un vispārinājumus *izglītības vai izglītojošās vides zinātnei*. Patlaban ir pētījumi, piemēram, par digitālās vides izglītojoši audzinošo funkciju, bet vismaz Latvijā vēl nav strukturētas viengabalainas teorijas; piemēram, vides zinātnes speciālistu pētījumi orientēti uz pašas šīs vides attīstību, nevis uz tās izglītojoši audzinošo potenciālu.
- Zinātņu nozares, kuras ir pārstāvētas mācību/studiju priekšmetos, apgūst pedagoģiskajā procesā, un tajās iegūst atbilstīgu izglītību; tām ir sava pētīšanas bāze ar praktiskās un teorētiskās darbības lauku, piemēram, literatūrzinātne, ķīmija u. c. Tiklīdz kāda zinātņu nozare kļūst par mācību/studiju priekšmetu, tā kļūst par pedagoģijas zinātnes kategoriju, transformējas mācību/studiju saturā pēc pedagoģijas zinātnes likumbām, tiek pētīta kā pedagoģiska parādība.

Secinājumi

Pedagoģijas zinātne ir attīstījusi visus zinātnei būtiskos komponentus: praktiskās darbības efektivitātes teoriju, kas ir strukturēta un atrodas nepārtrauktā attīstībā, kā arī formālās un neformālās izglītības ieguves teoriju un praksi; tai ir sava izpētes priekšmets, kuru nepēta neviena cita zinātne; tai ir apzinātas pētīšanas metodes un iegūto datu analīze pēc šai zinātnei atbilstīgiem kritērijiem; tai ir plašs un strukturēts praktiskās darbības un pētīšanas lauks izglītības ieguves institūcijās ar akreditētām programmām, pedagoģijas zinātne ir formulējusi robežas ar citām (radniecīgām un saturā attālinātām) zinātnēm. Turpinās vēsturiskās pieredzes izpēte un aktualizēšana; attīstītās zinātniskā un profesionālā personāla sagatavošana, ieskaitot doktorantūru, kā arī daudzskaitlīga LZP ekspertu grupa, kas pārstāv visas apakšnozares.

Izglītības zinātnēs pedagoģiskā procesa sastāvdaļas ir izglītības satura un programmu, stundu plānošana, klases vadīšana, novērtēšana u. c., kas būtībā ir vienotā pedagoģiskā procesa struktūrkomponenti. Katru no tām var mērķtiecīgi pētīt vai aprakstīt detalizēti, bet tas ir jādara kontekstā ar citiem vienotā pedagoģiskā procesa komponentiem (atrauti tie zaudē jēgu).

Nav korekti uzskatīt, ka izglītības zinātnes var aizstāt viens zinātnei būtisks komponents, piemēram, pētniecība. Latvijā ir precedenti, kad par izglītības zinātnēm tiek nosauktas arī citām zinātnēm piederīgas apakšnozares, piemēram, izglītības politika, izglītības socioloģija u. c., kuras pēta savu specifisko priekšmetu izglītības jomā un analizē iegūtos datus pēc saviem kritērijiem – tikai tā šie pētījumi kļūst noderīgi izglītības jomas pilnveidei.

Summary

Establishing a 'European space of education' has accentuated differences in approaches to conceptual basis of education followed by educational communities of Latvia; EU documents on education and practices of other countries have been interpreted from fundamentally different perspectives, and this has intensified one of the most influential debates on what constitutes the basic conceptual approach to the study of education. On the one hand, Latvia has the long established intellectual tradition and Science of Pedagogy; on the other hand, the more recently introduced tradition of Educational Sciences, which is familiar in many western countries.

Therefore, the aim of this paper is twofold: a) to explore the Latvian concept of Science of Pedagogy, which is based on an understanding of the complex nature of learning and pedagogical practices of transformations from a learning centred perspective; b) to explore, whether and how Latvian scholars have accommodated an alternative perspective of Educational Sciences.

The research methodology includes theoretical analysis and reflection on practices to capture the experiences in this country, as well as provides a brief glimpse into historical developments of the background theories of teaching-learning to highlight the traditions, commonalities and differences between the two approaches, developments, research, and current debate.

The insights presented in this study should inform the discussion on the problems related to educational studies, Science of Pedagogy and Educational Sciences.

Keywords: *science of pedagogy, educational studies, educational sciences.*

Informācija par autori

Irēna Žogla ir Latvijas Universitātes emeritētā profesore, Pedagoģijas zinātniskā institūta vadošā pētniece, LZP eksperte pedagoģijā, LU Pedagoģijas zinātnes nozares promocijas padomes un RTA Pedagoģijas promocijas padomes locekle, LU Pedagoģijas zinātnes nozares promocijas padomes priekšsēdētāja līdz 2017. gadam, promocijas darbu vadītāja un recenzente, vairāku rakstu autore starptautiskās monogrāfijās, starptautisku zinātnisku projektu vadītāja un īstenotāja, starptautisku zinātnisku izdevumu redkolēģijas locekle, Eiropas skolotāju izglītības asociācijas koordinatore Baltijas valstīs, Amerikas izglītības pētnieku asociācijas locekle. Pētnieciskās un akadēmiskās intereses: pedagoģijas teorijas un didaktiskie modeļi, skolotāju izglītība.

**AUDZINĀŠANAS ZINĀTNE UN
MĀKSLA**

Cienoša komunikācija audzināšanā kā bērncentrētas bērības arhitektūra

Dignified Communication in Parenting as the Architecture of Child-Centred Childhood

Dace Medne

Mūsdienās bērna un bērības vērtība gan no personības attīstības, gan kultūras, gan politiski ekonomiskā viedokļa ir aktuāla. Bērība ir sociāla struktūra, kurā veidojas personība, arī audzināšanai ģimenē raksturīga nepārtrauktība un ilglaicīgums, un tā ir būtisks nosacījums personības tapšanā. Tāpēc jautājumi, kas saistīti ar bērības un audzināšanas būtību postmodernismā, nezaudē savu aktualitāti. Postmodernisma laiktelpai raksturīgais domāšanas plurālisms veicina bērncentrētas pieejas un audzināšanas liberalizācijas tendences ģimenē, tas pedagoģijai nozīmē citādāku teorētisko un prakses nostādņu meklējumus. Rakstā tiek aktualizēta bērncentrētas audzināšanas izpētes perspektīva ģimenē, kuras pamatu veido cenošas komunikācijas pamatprincipi, tādējādi veidojot bērības saturu.

Atslēgvārdi: audzināšana ģimenē, bērība, bērncentrēta pieeja, cenoša komunikācija.

Ievads

Bērības analīzes aktualitāti nosaka pieaugošās sociālpolitiskās nostādnes bērnu tiesību jomā, tādējādi aizskarot arī bērna un bērības jautājumus audzināšanas kontekstā. Varētu pat uzskatīt, ka mūsdienu sociālpolitiskā situācija provocē domāt par bērību, jo gan zinātniskajās diskusijās, gan ordinārajā praksē, gan mediju telpā tiek aktīvi diskutēti par bērības saturu un bērna pozīciju tajā, biežāk no bērnu tiesību aspekta, retāk pieskaroties audzināšanas jautājumiem. Tādējādi bērības diskursus kļūst par mūsdienu subjekta pašapziņas konstruējošu sākumu. Šī temata popularitāte rosina uzdot jautājumus, kāpēc mūsdienu cilvēkam ir tik svarīgi sevi atrast bērības diskursā, vai tā ir kārtējā “pedagoģiskā mode” vai atbild par daudz dziļākiem subjekta veidošanās nosacījumiem. Pēdējos gados iezīmējas jauna teorētiskā bērības izpratne, kas rosina pētniekus pārskatīt “bērna” statusa sociālo un individuālo uztveri, audzināšanas mērķus un uzdevumus. Šīs izpratnes maiņas rezultātā, no vienas puses, tiek mainīts izpētes fokuss no pedagoģiskās jābūtības uz bērna attīstības vajadzību izpratni viņa ikdienas pieredzes konstruēšanai. No otras puses, ikdienā aizvien biežāk tiek diskutēti par bērnu agresīvu uzvedību, kas rada pamatotus draudus savai, citu izglītojamo un izglītības iestādes darbinieku veselībai, dzīvībai vai drošībai. Tāpat aktīvi tiek izcelti dažādi mākslīgi veidoti sociālie fenomenī, piemēram, “kristāliskie”, “indīgo”, tiek uzskatīti, ka pēc 2012. gada dzimušie ir “varavīksnes” bērni, kas dzimuši kristāliskajiem un indīgo bērniem. Šajās diskusijās jautājums par

ģimeni un audzināšanu tajā paliek otrajā plānā vai vispār netiek izskatīts. Tādi sociāli fenomeni kā pedagoģiskā “mode” nav nejausi, tos nedrīkst ignorēt, uzsver Volfgangs Bergmans (*Wolfgang Bergmann*)¹. Emija Piklere (*Emmi Pikler*) šo fenomenu nosauc par vecāku lepnuma maldiem, jo viņi nevis meklē cēloņus bērnu uzvedībai, bet lepmi definē, ka viņu bērni ir īpaši². Katra aktuālā pedagoģiskā “mode” novirza uzmanību no problēmas, nekritiski padarot kādu izredzētu sabiedrības daļu par īpašu. Šāda audzināšana ikdienā ieskicē risku, jo iezīmējas tendence akcentēt uzvedības problēmu kā īpaši izredzētas sabiedrības daļas fenomenu, nevis koncentrēties uz kompetentu pedagoģisku risinājumu meklējumiem, kas, apmierinot bērnu vajadzības, konstruētu bērņību. Šādi fokusējoties uz problēmu, rezultāts ir “vainīgā” vai “laimīgā” atrašana, nevis produktīvs pedagoģisku risinājumu un resursu meklējums audzināšanas perspektīvai, uzsver Dace Medne³. Johannes Švarte (*Johannes Schwarte*) uzsver, ka mūsdienu bērns, kuram ir personības problēmas un ar kuru problēmas ir gan vecākiem, gan skolotājiem, ir komunikācijas problēmu sekas ģimenē⁴. Mūsdienās daudz tiek diskutēts par to, ka vecākiem nav pedagoģiskās izglītības, tāpēc viņi nezina audzināšanas likumsakarības un paņēmienu un attaisno šādu situāciju. To analizējot, Klauss Šnēvinds (*Klaus Schneewind*) un Beāte Bēmerte (*Beathe Böhmert*) uzsver: nav attaisnojams viedoklis, ka ģenētiski argumenti pedagoģiski nevarīgos vecākus atbrīvo no atbildības par audzināšanu⁵. Šī situācija audzināšanā raksturojama kā “mulsums audzināšanā”⁶. Lai “mulsumu” audzināšanā pārvarētu un pārvērstu pedagoģiski pamatotā rīcībā (pieaugušā rīcībspējā), būtiski analizēt audzināšanas un bērņības mījsakarības mūsdienu postmodernisma situācijā.

Problēmas aktualitāte rosina jautājumu – kāda audzināšana apmierina gan bērņa, gan pieaugušo vajadzības un konstruē bērncentrētu bērņību?

Bērncentrēta bērņība – diskusiju krustugunīs

Mūsdienās bērņības eksplikācija atklājas divos diskursos, veidojot aktuālas dimensijas, kas nozīmīgas cilvēka dzīvesdarbības laiktelpā un mūsdienu cilvēka pašnoteikšanās procesā. Šie diskursi ne vienmēr ir pēctecīgi un bieži veido polaritātes. Piemēram, bērņība tiek saprasta kā dzīves nākotnes potenciāls, bet tās saturs tiek interpretēts kā tagadnes attīstības pretrunu pārvarēšana no nākotnes projektēšanas pozīcijas. Šāda bērņības interpretācija veido socioloģisko, politisko

¹ W. Bergmann, *Gute Autorität. Grundsätze einer zeitgemässen Erziehung*, Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 2006, S. 10–205.

² E. Pikler, *Friedliche Babys – zufriedene Mütter*, Freiburg, Basel, Wien, fgb, 2007, S. 42–131.

³ D. Medne, *Audzināšana ģimenē Latvijas transformāciju sabiedrībā (Family upbringing in the transformative society of Latvia)*, promocijas darbs pedagoģijā (Dissertation in Pedagogy), Rīga, LU, 2010, 4. lpp.

⁴ J. Schwarte, *Der Werdende Mensch. Persönlichkeitsentwicklung und Gesellschaft heute*, Wiesbaden, Westdeutsche Verlag, 2002, S. 525–544.

⁵ K. Schneewind and B. Böhmert, *Kinder im Grundschulalter kompetent erziehen. Der indirektive Elterncoach “Freiheit in Grenzen”*, Bern, Verlag Hans Huber, 2008, S. 44.

⁶ R. Reichenbach, *Postmoderne und postpostmoderne Pädagogik. Philosophie der Bildung und Erziehung*, Stuttgart, W. Kohlhammer, 2007, S. 218–238.

disciplīnu saturu. Otrs diskurss vadošo akcentu bērņības izpratnē liek uz bērņību kā avotu, sākumu, saknēm, pamatu, kā eksistences veida atrašanu adekvātai tagadnes izpratnei. Šķietamās diskursu pretrunas ietver jēgas raksturu: tā ir sasaistes veidošana starp pagātni un tagadni, tagadni un nākotni ontogēnēzē, sociālajā projektēšanā (bērņi kā resurs), paaudžu attiecībās – kā attiecību veidošana jeb komunikācija.

Bērņības izpratnes attīstība notiek pieaugušo pasaulē un tiek skatīta kā pieaugušo un bērņu komunikācijas rezultāts. Jau D. Elkoņins (*Даниил Элкони*) apgalvoja, ka neeksistē sistēma “bērņi un sabiedrība”, bet ir sistēma “bērņi sabiedrībā”⁷. Bērņa tēla konstruēšanai un bērņības satura specifiskas izpratnei bija nepieciešams ilgš pieaugušā cilvēka sava Es izpratnes evolūcijas periods. 20. gadsimta sākumā aizsākas bērņa kā īpašas kultūras vērtības pozicionēšana, kas saistīta ar cerībām uz nākotnes progresu. Ekonomiskās situācijas uzlabošanās kopā ar šo kultūras vērtības manifestēšanos sociālajā laukā nostiprināja divas idejas – bērņfokusētu un bērņcentrētu ideju. Termini ir problemātiski, jo tos visbiežāk izmanto bez analīzes un kā sinonīmus.

Ja bērņa vajadzības tiek interpretētas no pieaugušā pozīcijas, tad tiek runāts par bērņfokusētu pieeju, kur pieaugušie fokusējas uz bērņa vajadzībām savas izpratnes ietvaros. Pieaugušie, kas kādreiz paši bija bērņi, drīz vien aizmirst bērņību un to, kas bērņam bija vajadzīgs, tādējādi attālinoties no bērņu subkultūras, jo pieaugušajiem var būt grūtības “iegūt nepieciešamo attālumu līdz bērņiem un bērņību”⁸. Šī atšķirība veidojas no pieaugušo pieņēmumiem par to, kas ir bērņi un bērņība⁹. Šāda pieaugušo pozīcija tiek definēta kā dominantes kultūra, kur pieaugušie nosaka, kas bērņam vajadzīgs. Ja cilvēks izaug dominantes kultūrā, no šīs audzināšanas rodas daudz vardarbības, kas savukārt nostiprina šādu pasaules redzējumu tālāk¹⁰. Šis Maršala B. Rozenberga (*Marshall B. Rosenberg*) apgalvojums varētu teorētiski pamatot bērņu agresivitāti. Dominēšanas apstākļos ir skaidri jautājumi, ko otrs dara nepareizi, kuram ir taisnība, tas nozīmē, ka tas ir atklāts kaujas lauks un šāda situācija paredz tikai divas iespējas: sacelšanos vai pakļaušanu, tieši tāpēc cilvēki dominantes kultūrā vienmēr

- zina, kas ir pareizi un kas nepareizi,
- analizē,
- kritizē,
- interpretē,
- ir pārliecināti, ka zina, kas ar citiem nav kārtībā,
- vērtē, slavē un veido mērauklas,
- draud ar sodiem,

⁷ Д. Элкони, *Психология игры*, Москва, ВЛАДОС, 1999, с. 176–184.

⁸ A. Solberg, ‘The Challenge in Child Research from “Being” to “Doing”’, in: J. Brannenand M. O’Brien (ed.), *Children in Families: Research and Policy*, London, Falmer Press, 1996, pp. 53–65.

⁹ B. Thorne, *Gender Play: Girls and Boys in School*, Buckingham: Open University Press, 1993, p. 12.

¹⁰ M. B. Rosenberg, *Konfliktelösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils*, Freiburg, Herder Verlag, 2004, S. 22.

- koncentrē uzmanību uz noteikumiem un normām,
- ir pārliecināti, ka viņiem vienmēr ir taisnība,
- meklē vainīgo¹¹.

Savukārt M. B. Rozenbergs uzsver, ka dominantes kultūrai raksturīga atsvešināta, neempātiska, respektīvi, komunikāciju bloķējoša, valoda aizspriedumu, diskriminējošu apgalvojumu, negatīvu un/vai nereālu gaidu un spiediena formā. Pie komunikācijas blokāžu izraisītājiem autors pieskaita

- morālos spriedumus un nonievāšanu,
- analīzes/diagnozes/interpretācijas,
- vispārinājumus,
- atbildības noliegšanu,
- prasību izvirzīšanu un draudēšanu ar sodiem,
- vainošānu,
- kaunināšanu / kauna izjūtas veicināšanu¹².

Aktīvi atmetot šīs blokādes un izmantojot četru soļu modeli, uzmanība apzināti tiek pievērsta tam, kādas ir cilvēka patiesās vajadzības; saskaņā ar kurām vērtībām viņi vēlas rīkoties un kā cilvēki rūpējas par to, lai viņu vajadzības tiktu apmierinātas, ievērojot citu vajadzības¹³. Tāpēc, lai mazinātu dominantes kultūras iespējamās sekas, pieaugušajiem būtiski atteikties no ierastā pieņēmuma, ka pieaugušo zināšanas ir pārākas par bērnu zināšanām¹⁴. Deivids Čeimberlens (*David Chamberlain*) vispārina šo apgalvojumu, uzsverot, ka pieaugušo tradicionālie uzskati par bērniem ir maldīgi, jo bērni nav vienkārši radījumi, viņi ir komplicēt i-subjekti ar plašu domāšanu¹⁵.

Savukārt izpratne, kas saistīta ar konkrēta bērna attīstības vajadzību izprašanu un apmierināšanu, ir bērncentrēta pieeja. Bērncentrēta audzināšana ir sistemātiska komunikācija, kurā ir partnerība, cieņa, tiek ievērotas katra vērtības un izvēles, atbalsts¹⁶. Bērncentrēta pieeja nozīmē, ka komunikācija ar bērnu tiek veidota no

¹¹ T. Heidegger and Wolf T., *Von der Dominanz zur Empathie. Eine a-moralische Verführung in eine neue Kultur*, 2009. Pieejams: <https://www.zegg.de/images/reader/ZEGG-Reader-2009.pdf>.

¹² M. B. Rosenberg, *Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils*, Freiburg, HerderVerlag, 2004, S. 20.

¹³ Ibid, S. 22.

¹⁴ P. Alderson and C. Goodey, 'Research with Disabled Children: How Useful is Child Centred Ethics?', *Children and Society*, vol. 10, No. 2., 1996, p. 108.

¹⁵ D. Chamberlain, *The Mind of Your Newborn Baby*, Berkeley California, North Atlantic Book, 1998.

¹⁶ C. J. Dunst and C. M. Trivette, and D. W. Hamby, 'Metaanalysis of family-centered help giving practices research', *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, vol. 13, 2007, pp. 370–378.

bērna pozīcijas¹⁷. Bērncentrēta audzināšana tiek skatīta divās dimensijās, pirmkārt, kā griba (kādas ir bērna attīstības vajadzības) un intereses (kas jādara, lai apmierinātu bērna vajadzības)¹⁸. Tātad bērncentrētas audzināšanas pamatā ir ideja par bērnu kā līdztiesīgu subjektu, kurš ir līdztiesīgs ar citiem ģimenes locekļiem – viņa vajadzības ir tikpat svarīgas kā pieaugušo ģimenes locekļu vajadzības. Un bērnu vajadzības, vecāku vajadzības un savstarpējās komunikācijas veids ir noteicošie aspekti, ka ir bērncentrētas audzināšanas pamatā.

Tomēr, analizējot bērncentrētu audzināšanu ordinārajā praksē, tiek uzsvērts: kaut gan jēdziens “bērncentrēta audzināšana” ģimenē turpina apliecināt savu efektivitāti, realitātē tai raksturīga “lēna ieviešana”¹⁹.

Audzināšana kā komunikācija

Moderno sabiedrību raksturo nevis cilvēki, valstis vai lietas, bet gan komunikācija²⁰. Edvards T. Holls (*Edward T. Hall*) uzsver, ka komunikācija ir kultūras būtība un patiesībā pašas dzīves būtība²¹. Realitāte ir nevis kaut kas, ko cilvēki manto, bet tas, ko paši rada, tā ir parādība, kas eksistē, pateicoties cilvēku komunikācijas spējām²². Ar komunikāciju tiek veidota jēga, interiorizētas vērtības²³, savukārt Ausma Špona uzsver, ka audzināšanas mērķis ir sekmēt attieksmju pilnveidošanos²⁴. Tieši tāpēc komunikācija un audzināšana ir cieši saistītas un kļūst viena par otras izpausmes veidu, proti, komunikācija ģimenē nosaka audzināšanas saturu. Sociālās vides konteksts, visvairāk – audzināšanas konteksts ir cilvēka dzīvesdarbības pozīcijas un personības virzības pamatnosacījums. Atsaucība un prasības attiecībās ar bērnu atspoguļo pieaugušo uzskatus par audzināšanu, tās izpaužas viņu komunikācijas stilā un emocionalitātē²⁵. Jau Urijs Bronfenbrenners (*Urie Bronfenbrenner*) ir akcentējis

¹⁷ Framework for the Assessment of Children in Need and their Families. *Department of Health Department for Education and Employment Home Office. London The Stationery Office, 2000.* Pieejams: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Framework%20for%20the%20assessment%20of%20children%20in%20need%20and%20their%20families.pdf> (accessed 23 February 2016).

¹⁸ D. Cooper, ‘More law and more rights: will children benefit?’, *Child and Family Social Work*, vol. 3, 1998, pp. 77–86.

¹⁹ E. Crais and V. Roy and K. Free, ‘Parents’ and Professionals’ Perceptions of the Implementation of Family-Centred Practices in Child Assessments’, *American Journal of Speech-Language Pathology*, vol. 15, 2006, pp. 365–377.

²⁰ Th. Kurtz, ‘Erziehung, Kommunikation, Person. Zur Stellung des Erziehungssystems in einem besonderen Quartettgesellschaftlicher Funktionen’, in: Ehrenspeck Y., Lenzen D. (ed), *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven*, Wiesenbaden, GWV Fachverlage GmbH, 2006, p. 113.

²¹ E. T. Hall, *The Hidden Dimension*, USA, Anchor Books, 1990, pp. 3–4.

²² Dž. Rifkins, *Jaunās ekonomikas laikmets*, Rīga, Jumava, 2004, 173. lpp.

²³ J. Fiske, *Introduction to communication studies*, London, Taylor & Francis Group, 2nd edition, 1990. Available from E-Book Library (accessed 24 February 2016).

²⁴ A. Špona, *Audzināšanas process teorijā un praksē*, Rīga, RaKa, 2006, 91.–144. lpp.

²⁵ D. Baumrind, *Parental disciplinary patterns and social competence in child*, *Youth and Society*, vol. 9, 1978, pp. 239–276.

to, ka šo līdztiesisko pieeju nodrošina sadarbība gan ģimenē, gan citās sociālajās institūcijās²⁶. Mūsdienās emocionālā piesaiste tiek pamatota klīniskos smadzeņu pētījumos. Daniels Sīgels (*Daniel J. Siegel*) to sauc par neurobioloģisko starppersonu pieredzi. Analizējot savstarpējo attiecību nozīmi bērna attīstībā, D. Sīgels uzsver, ka bērna smadzenēm sociālā vide sniedz svarīgāko pieredzi un nosaka, kādi gēni izpaudīsies. Gēni nosaka, kā neironi sasaistīsies cits ar citu, veidojot neironu ceļus, kas nodrošina kognitīvo darbību²⁷. Brūss Perijs (*Bruce D. Perry*) uzsver būtisku saistību starp vecāku pieredzi un bērnu pieredzi, kuras nosaka smadzeņu darbība, – neironu ceļiem pieaugušā smadzenēs, kas veido un uztur emocionālās attiecības ar bērnu, ir izšķiroša nozīme bērnam, jo šī pieredze noteiks, kā bērns spēs veidot intīmas un emocionāli veselīgas attiecības visu savu dzīvi²⁸.

Komunikācija ģimenē var tikt realizēta gan pozitīvajā (cienošā), gan negatīvajā (refleksīvajā) komunikācijas dimensijā. Lai attieksmes pilnveidotu, nozīmīgs ir cenošs komunikācijas process. Šādā izpratnē audzināšanas procesa realizāciju praksē raksturo divi aspekti – kā pieaugušie atpazīst bērnu vajadzības un kāda ir atsaucība uz tām, kā arī prasību atbilstība. Tieši paaudžu komunikācija ģimenē nosaka, vai bērns interiorizē vecāku vērtības un kādas attieksmes, paradumus un uzvedības modeļus veido. Audzināšana ir vecāku komunikācija ar bērnu/-iem ikdienā, un vecāki ir tie, kas uzņemas atbildību par komunikācijas formu un saturu. Tātad attieksmju pilnveidošanos nosaka komunikācija (kā vecāki komunicē ar bērnu), un tādējādi komunikācija audzināšanā kā attieksmju rosinātāja iegūst svarīgu nozīmi, jo veido personīgi svarīgas bērna vērtības.

Cienošas komunikācijas būtība

Komunikācijas modeli, kura pamatā ir vajadzības, to apmierinājums vai neapmierinājums, sauc par nevardarbīgās komunikācijas modeli, kuru M. Rozenbergs izveidoja 20. gadsimta 60. gados. Mūsdienās tiek lietots jēdziens “cienošas komunikācijas modelis”. Šo jēdzienu ieviesa M. B. Rozenberga sekotāji, jo jēdzieni “cienoša komunikācija” un “nevardarbīga komunikācija” savā nozīmē būtiski neatšķiras. Apzīmējums “cienoša komunikācija” skaidrāk izsaka būtību, uz ko šis modelis attiecas, jo ideja ietver ne tikai nevardarbīgu konfliktu risināšanu, vardarbības prevenciju un vardarbības neesamību, bet arī galvenokārt savstarpēju atzīšanu, cieņu un empātiju, tādējādi nodrošinot stabilus kontaktus, sadarbību un patiesu emocionālo saikni²⁹. Cienoša komunikācija ir veids, kur, tā vietā, lai nosodītu citus vai vērtētu to, kādi citi ir vai ko viņi dara nepareizi, tiek runāts par to, ko paši uztver, jūt un kādas

²⁶ U. Bronfenbrenner, *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*, USA, Sage Publications, 2004.

²⁷ D. J. Siegel, *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*, New York, Guilford, 1999.

²⁸ B. D. Perry, ‘The neurodevelopmental impact of violence in childhood’, in: D. Schetky and E. Benedek (ed.), *Textbook of child and adolescent forensic psychiatry*, Washington DC, American Psychiatric Press, 2001, pp. 221–238.

²⁹ M. Müller, *Wertschätzende Kommunikation in der Grundschule: Einerlebnis- und sprachorientiertes Handbuch in neun Modulen Taschenbuch*, Create Space Independent Publishing Platform, 2016.

ir pašu vajadzības³⁰. Cienošanas komunikācijas mērķis ir cilvēku savstarpējā sapratne, cieņa un atbalsts. Cieņa šajā gadījumā nozīmē nevis slavēt vai redzēt tikai pozitīvo, bet gan saprast savas un citu cilvēku vajadzības un izjūtas. Cienoša komunikācija mūsdienās ir pieprasīta sociālā prasme, lai pašnoteikti un efektīvi varētu darboties dažādās grupās, tai skaitā ģimenē. Cienoša komunikācija nozīmē ko vairāk nekā tikai prasmi runāt: tā ir rīcība, kas ir apzināta, skaidra, atvērta, nevardarbīga un cienoša komunikācija, kas pamatojas uz empātiju. No vienas puses, pie cienošanas komunikācijas pieder aktīvas klausīšanās un perspektīvu maiņas prasme, kā arī empātijas spēja, no otras puses, tai nepieciešama sadarbība, līdzdalība un godīgums lemšanas procesos, kā arī aktīva atbalsta kultūra³¹. Ar cienošo komunikāciju īpaši tiek stiprinātas divas sociālās prasmes: iejūtīga, skaidra un atvērta attieksme pret sevi un pret citiem. No tā izriet divi veidi, kā paust iejušanās prasmi:

- pašempātija (iejūtīga izturēšanās pašam pret sevi): savu izjūtu, vajadzību un lūgumu pazīšana, uzticēšanās sev;
- empātija pret citiem (iejūtīga izturēšanās pret citiem): citu izjūtu, vajadzību un lūgumu uztveršana, cienīšana un līdzjušana viņiem, atbalsts, viņiem apmierinot savas vajadzības³².

M. Rozenbergs izveidoja četru soļu modeli iejūtīgai, skaidrai un atvērtai valodai. Četru soļu modeļa pamatā³³, atšķirībā no fantāzijām un aizspriedumiem vai neskaidrām vai nereālām gaidām attiecībā uz kādu situāciju, ir novēroti fakti. M. B. Rozenbergs šo daļu sauc par novērošanu. Novērojumi ir izjūtu un vajadzību izraisītāji. Izjūtas un vajadzības kaut ko liecina par novērojumu nozīmi pašam cilvēkam vai citiem. Kad vārdus izmanto, lai pārspīlētu, tie izraisa vēlmi aizstāvēties, nevis līdzpārdzīvojumu³⁴.

Skaidra novērojumu valoda ir valoda, kura nesatur morālus vērtējumus:

- var novērot tikai konkrētu rīcību, bet ne vispārinājumus, un tāpēc būtu jāizvairās no vārdiem “vienmēr”, “nekad”, “katreiz” un “gandrīz nemaz”;
- vēstījumi “es” formā otram palīdzēs situācijas novērtējumu neuztvert kā apvainojumu;
- novērojumus nevajadzētu jaukt ar morāliem spriedumiem, jo tad otrs dzirdēs galvenokārt to, ko viņš ir izdarījis nepareizi.

³⁰ M. Müller, *Wertschätzende Kommunikation in der Grundschule: Einerlebnis-und sprach orientiertes Handbuch in neun Modulen Taschenbuch*, Create Space Independent Publishing Platform, 2016.

³¹ M. Müller, *Wertschätzende Kommunikation in der Grundschule: Einerlebnis-und sprach orientiertes Handbuch in neun Modulen Taschenbuch*, Create Space Independent Publishing Platform, 2016.

³² Ibid.

³³ M. B. Rosenberg, *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprachedes Lebens*, Paderborn, Junfermann, 2008.

³⁴ М. Розенберг, *Язык жизни. Ненасильственное общение*, Киев, София, 2009.

Nākamajā solī svarīgi apzināties savas izjūtas un izteikt tās, nevainojot citus:

- citu rīcība vai domas izraisa izjūtas, taču tās nav izjūtu cēlonis. Cilvēka patīkamo un nepatīkamo izjūtu cēlonis ir apmierinātas un neapmierinātas vajadzības;
- izjūtas ir vērtīga ķermeņa informācija, kas kalpo par orientieri (kas ķermenim vajadzīgs?) un rīcības aktivizēšanai (kā rūpēties par savām vajadzībām?);
- cilvēki uzņemas atbildību par savām izjūtām un izsaka tās citiem saprotamā veidā un bez apvainojuma.

Ir svarīgi valodā atpazīt atšķirību starp izjūtām un domām. Jau formulētajā valodā ir skaidrs, vai tiek izteiktas izjūtas vai interpretācijas, respektīvi, netieši apvainojumi. Netiešie apvainojumi veidojas situācijā,

- kad varētu būt kāds darītājs, piemēram, “es jūtos izmantots”, “kāds – darītājs – mani izmanto”;
- kad citu rīcību uzskatām par savu izjūtu cēloni, piemēram, “es dusmojos, jo tu mani esi aizmirsis” – rodas iespaids, ka izjūtu ir izraisījis otrs. Veiksmīgāks formulējums ir “es dusmojos, jo man vajadzīga drošība”;
- kad tiek izteikti salīdzinājumi vai vērtējumi, piemēram, “es jūtos kā zilonis trauku veikalā”. Tas ir ļoti nenoteikts apraksts un ātri var tikt sadzirdēts kā netiešs pārmētums.

Visām izjūtām ir jēga, respektīvi, tās ir jēgpilna ķermeņa informācija. Tāpēc ir svarīgi atvēlēt laiku tam, lai uztvertu un novērotu savas izjūtas, lai atpazītu un nosauktu tās.

Cilvēku veselība, labizjūta, dzīvesprieks lielā mērā ir atkarīgi no tā, vai viņu vajadzības ir apmierinātas. Agresīva rīcība, diskriminēšana, mobings un aizspriedumi ir neapmierinātu vajadzību izpausme. Ja cilvēki prot saskatīt un cieņīt savas un citu cilvēku vajadzības, tad konfliktos izdodas atrast konstruktīvas stratēģijas un risinājumus. Vajadzības atšķiras atkarībā no tā, kādas stratēģijas cilvēki izmanto, lai tās apmierinātu. Visiem cilvēkiem ir vienādas vajadzības, taču stratēģijas, kā viņi tās apmierina, ir ļoti atšķirīgas. Vajadzību apmierināšana nav piesaistīta vienai noteiktai stratēģijai (konkrētai personai, vietai, laikam un rīcībai vai objektam). Ir bezgalīgi daudz stratēģiju. Vajadzības ir universālas, proti, visiem cilvēkiem ir vienādas vajadzības. Atpazīstot un izsakot tās, izdodas izveidot izpratni un emocionālo saikni³⁵.

Kad cilvēki apzinās savas izjūtas un vajadzības, viņi vēlas, lai tiktu sadzirdētas viņu vajadzības. Jo šajā gadījumā runa ir ne tikai par to, lai iegūtu skaidrību par kādu situāciju un to saprastu, bet arī par to, lai rīkotos, tātad, lai rīkojoties ņemtu vērā vajadzības. Lai to panāktu, tiek izteikts lūgums. Lūgums padara iespējamu atvērtu rezultātu (ietver arī atteikuma iespēju) un līdz ar to ir pretstats prasībai. Tas aicina palikt dialogā tik ilgi, kamēr būs atrasti risinājumi, kuriem piekrīt visi iesaistītie

³⁵ M. Müller, *Wertschätzende Kommunikation in der Grundschule: Einerlebnis- und sprachorientiertes Handbuch in neun Modulen Taschenbuch*, Create Space Independent Publishing Platform, 2016.

un kuri der visiem. Savukārt ar lūgumiem tiek rosināta brīvprātība un patiesums. Lūgumus var atpazīt pēc šādām četrām pazīmēm:

- lūgumi tiek formulēti pozitīvi. Tiek teikts tas, ko vēlamies, piemēram, “lūdzu esi precīzs”, netiek teikts tas, ko negribam, piemēram, “lūdzu neesi neprecīzs”;
- lūgumi tiek formulēti rīcības valodā. Lūgumu ir iespējams izpildīt šeit un tagad, piemēram, “vai tu piekrīti tam, ka nākamreiz mani īsziņā informēsi par kavēšanos?”. Prasības nevajadzētu formulēt, piemēram, “apsoli man, ka nekad vairs nekavēsi”;
- lūgumi tiek izteikti skaidri un konkrēti, piemēram, “vai vēlies novilkt mēteli?”. Ieteicams izvairīties no neskaidriem formulējumiem, piemēram, “atslābsti”;
- lūgumā tiek pārjautāts, vai otrs ir gatavs lūgumu izpildīt, piemēram, “atsūti īsziņu. Labi?”. Tās nav tikai prasības, piemēram, “atsūti īsziņu”³⁶.

Analizējot cenošas komunikācijas modeļa izmantošanu jebkurā komunikācijā, Meriona Millere (*Marion Müller*) uzsver, ka tikai zināšanas par to, kā darbojas cenoša komunikācija, vēl nenozīmē, ka vecāki to prot izmantot. Tāpēc nepieciešams vingrināties, lai zināšanas integrētu savā rīcībā un tādējādi stiprinātu un attīstītu cenošas komunikācijas prasmi ģimenes dzīvesdarbībā. Lai zināšanas un prasmes varētu izmantot ikdienā, ir nepieciešamas cenošas aktivitātes, kuras bērniem un vecākiem būtu efektīvas. Ja ģimenes locekļi savstarpēji piedzīvo cenošu izturēšanos, noturīgi tiek aktivizēta autentiskā gatavība sadarboties, iesaistīties un cienīt vienam otru³⁷.

Nobeigums

Pedagoģijas zinātne ir iesaistījusies bērības izpētē, lai veidotu savu zinātnisko redzējumu par nepieciešamību konstruēt pieaugušo domāšanas veidu, virzot audzināšanas diskursu no dominantes modeļa uz bērncentrētu sadarbības modeli, kurā katrs atpazīst savas vajadzības un tās tiek apmierinātas. Bērņa attīstības un bērības saturs ir cieši saistīti ar attiecību kvalitāti ģimenē, un, ja tajā dominē dominantes komunikācija vardarbīgs pasaules redzējums, bērns to nostiprina; ja dominē cenoša komunikācija, bērns interiorizē šo modeli. Tāpēc var apgalvot, ka audzināšanas satura viena no komponentēm ir vecāku–bērnu komunikācija, kuras pamatā ir gan pieaugušo, gan bērnu vajadzību atpazīšana un apmierināšana. Tādējādi var secināt, ka audzināšana kā komunikācija ir attiecību celtniecības māksla (arhitektūra) bērībā, kas, veidojot visu bērības saturu, nosaka visu attiecību plānojumu cilvēka tālākajā dzīvesdarbības laiktelpā.

Cenošas komunikācijas modelī komunikācija ir process, kurā komunikācijas partneri pārmaiņus ieklausās, atbild un izsakās. Līdz ar to process veido

³⁶ M. Müller, *Wertschätzende Kommunikation in der Grundschule: Einerlebnis- und sprachorientiertes Handbuch in neun Modulen Taschenbuch*, Create Space Independent Publishing Platform, 2016.

³⁷ Ibid.

komunikācijas ietvaru, savukārt četri soļi (novērošana, izjūtas, vajadzības un lūgums) un empātija (fokuss uz izjūtām un vajadzībām) veido komunikācijas procesa saturu. Šādā komunikācijā partneri sociālās lomas (informācijas sūtītājs, saņēmējs) izjūt kā saskanīgas un cita citu papildinošas, tāpēc šāda komunikācija ir efektīva audzināšanā.

Cienoša komunikācija audzināšanā apmierina gan pieaugušā, gan bērna vajadzības, tādējādi, nosakot bērnības emocionālo fonu. Tikai tad, kad vecāki spēs atpazīt, pieņemt un apmierināt savas vajadzības, viņi spēs atpazīt bērna vajadzības. Tādējādi, ja vecāki atpazīst savas vajadzības un izjūtas, viņiem veidojas izpratne par sevi un veselīga pašapziņa, kas veicina bērna rīcībspēju attīstību. Izmantojot šādu komunikācijas modeli, tiek veicināta līdztiesība un līdzestība komunikācijā, jo palīdz ģimenes locekļiem konstruktīvi komunicēt kopīgajā un sabiedriskajā dzīvesdarbības laiktelpā.

Nobeigumā gribētos Hermaņa Šmīca (*Hermann Schmitz*) atziņu par miesas un ķermeņa klātbūtnes noklusēšanu cilvēku dzīvē un zinātnē “Tiešas miesas fenomenoloģijas ceļā stājas nevis būtiskas izteiksmes grūtības, bet gan par saprātu lepno filosofu negribēšana”³⁸ vispārināt uz komunikāciju audzināšanā. Iespējams, autora minētā pieaugušo lepība par savu saprātu ļauj/liek izvēlēties dominantes komunikāciju ar bērniem vai arī, gluži otrādi, – nezināšana un neizpratne par bērnu klātbūšanu viņu, pieaugušo, laiktelpā liedz atzīt sev neizprotamo un mainīt komunikācijas veidu ar bērniem, un tāpēc uzturēt dominantes komunikāciju.

Summary

The value of the child and childhood in personal development, cultural as well as political and economic aspects represent a current topic. Childhood is a social structure, within which personality is developed. Additionally, family upbringing characterized by continuity and durability is a crucial prerequisite for personality formation. Therefore, the issues related to the essence of childhood and upbringing maintain their topicality within Postmodernism. Thinking pluralism characteristic to the Postmodern spacetime promotes the child-centred approach and family upbringing liberalization trends lead to the necessity for pedagogy to search for theoretical and practical guidelines. The article analyzes a child-oriented family upbringing research perspective, which is based on respectful communication principles in building the childhood content.

The article puts forward the conclusions that, firstly, in the framework of respectful communication model, communication is a process, within which communication partners alternately listen, respond and express themselves. Therefore, the process builds the communication framework, in turn, the four stages (observation, feelings, needs and request) make up the contents of the communication process. Communication is effective, if communication partners view the social roles (information sender, recipient) as coherent and complementary. Secondly, respectful communication within the upbringing meets the needs of both child and adult, and predetermines the emotional background of childhood. Thirdly, parents are able to recognize the child's needs only when they are able to recognize, accept and meet their own needs. Therefore, recognition of needs and feelings forms the basis for parents' understanding of themselves and constructing

³⁸ H. Schmitz, *Der Leib*, Berlin, Walter de Gruyter GmbH & Co, 2011, p. 173.

a self-awareness, which promote the development of an action-oriented child. Fourthly, the respectful communication model promotes equality and consent in communication, as it helps family members to constructively communicate within the common spacetime.

Keywords: *family upbringing, childhood, child-centered approach, respectful communication.*

Informācija par autori

Dace Medne 2010. gadā LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē ieguvusi pedagoģijas doktora zinātnisko grādu sociālajā pedagoģijā. J. Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Vispārējās izglītības mūzikas skolotāju katedras asociētā profesore. Latvijas Profesionālo psihologu asociācijas, Latvijas Smilšu spēles terapijas biedrības, IAHE (*The International Academy for the Humanization of Education*) biedre. Zinātnisko interešu loku veido audzināšana ģimenē, bērncentrēta audzināšana un cenoša komunikācija ģimenē. E-pasts: dace.medne@hotmail.com.

Latviešu un japāņu audzināšanas tradīcijas – personības veidošanās pamats *Latvian and Japanese Educational Traditions – the Basis of Personality Formation*

Darja Grehova

Audzināšana – tā ir neatņemama katras ģimenes, skolas, mūsu sabiedrības dzīves daļa. Ikvienas tautas pedagoģijas un audzināšanas tradīciju pētīšana ir vērtīga, jo gadu simtos krātā tautas gudrība, kas veido mūsu dzīves pamatu, ir aktuāla arī mūsdienās. Ir svarīgi, lai arī jaunā paaudze zinātu par savas tautas kultūru, tradīcijām un paražām, jo tās zināšanas, uzskati un vērtības, kas ir katras tautas kultūrā, tieši ietekmē personības uzskatus un vērtību sistēmu, kā arī audzināšanas tradīciju veidošanos turpmākajās paaudzēs. Šī pētījuma mērķis ir, analizējot audzināšanas tradīcijas latviešu un japāņu tautas kultūrā, salīdzinot un analizējot kopīgās un atšķirīgās latviešu un japāņu audzināšanas tradīciju iezīmes, atklāt latviešu tautas audzināšanas īpatnības, kā arī labāk iepazīt japāņu kultūru.

Atslēgvārdi: audzināšana, japāņu un latviešu tautas pedagoģija, tautas mutvārdu daiļrade, tradīcijas.

Ievads

Tautas pedagoģija vienmēr ir bijusi nozīmīga katras tautas garīgās kultūras sastāvdaļa. Tā veido cilvēku audzināšanas un sociālo pieredzi, ētikas un morāles pamatus. Tautas pedagoģijai ir raksturīgas cilvēku, noteiktas etniskās grupas izveidotās un nostabilizētās tradīcijas, uzskati, vērtības, rituāli, nodarbes, kur kultūras vērtības tiek pārmantotas ar audzināšanu no paaudzes paaudzē.¹ Audzināšanas pieredze tiek nodota tālāk ar tautas folkloru un tradīcijām.^{2,3}

Audzināšanas process nepārtraukti notiek gan ģimenē, gan skolā, gan arī apkārtējā vidē un sabiedrībā kopumā. Audzināšana nevar būt nošķirta no mācībām. Gan audzināšanas, gan mācību process ir vērsts uz to, lai veicinātu harmoniskas, vispusīgi attīstītas, patstāvīgas un atbildīgas personības veidošanos⁴ Kad cilvēks piedzimst, viņam vēl nav izveidojusies attieksme pret vērtībām un uzskati par lietām, dzīvi, uzvedību, normām, notikumiem un parādībām. Tāpēc ir ļoti svarīgi jau agrā

¹ J. Rudzītis, *Latviešu tautas pedagoģija*, Rīga, RaKa, 2006.

² Ibid.

³ A. Krūze, I. Ķestere, 'Pedagoģiskās vērtības latviešu tautas folklorā', *Pedagoģijas vēsture. 15. jautājumi. Zinātnisko rakstu krājums*, Rīga, RaKa, 2010, 64.–77. lpp.

⁴ A. Špona, *Audzināšanas process teorijā un praksē*, Rīga, RaKa, 2006.

bērņībā cilvēkam veidot audzināšanas pamatus, lai nākotnē viņš būtu gatavs dzīvei un nepieļautu kļūdas, un kļūtu par labi audzinātu un harmoniski attīstītu personību.

Bērņa ceļš uz pasaules izzināšanu sākas ģimenē. Tuvo cilvēku paraugs ir pats ietekmīgākais audzināšanas līdzeklis. Vēl viens tikpat dabisks audzināšanas līdzeklis, kas ir katra cilvēka ikdienas dzīvē, ir folklorā. Tā ir viens no tautas pedagoģijas avotiem un nozīmīgākajiem bērnu audzināšanas un izglītošanas līdzekļiem.⁵

Bērnu audzina apkārtnē, un viņš savukārt, šai apkārtnē iekļaujoties, kļūst par apkārtējās vides daļu. Vecāki un pieaugušie, kas ir bērnam apkārt, iesaista bērnu dažādās aktivitātēs, pasākumos, sabiedriskos darbos. Viņi visi kopā strādā, svin svētkus, dzied, dejo, min mīklas, spēlējas un iet rotaļās.⁶ Dziesmas, dainas, sakāmvārdi, parunas, mīklas un pārējie folkloras sacerējumi, kā arī citi tautas pedagoģijas avoti, ko cilvēki izmanto savā ikdienā, netieši ietekmē bērnu, viņa pasaules uztveri un uzskatus. No tautas pedagoģijas un tās avotiem bērns mācās atšķirt labu no ļauna.

Jau agrā bērņībā bērns mācās un tiek audzināts no kādreiz izveidotajam paražam, uzskatiem un darbībām, kas ģimenē vai sabiedrībā tiek pārmantotas un izmantotas atbilstoši noteiktam laikmeta kontekstam. Viss, ko cilvēks savā dzīvē dara, ir balstīts uz iepriekšējās pieredzes nodošanu, proti, uz tradīcijām. Tāpat kā audzināšana ir neatņemama katras ģimenes, skolas, mūsu sabiedrības daļa, līdzīgi arī tradīcijas ir neatņemama audzināšanas daļa. Tāpēc katras tautas audzināšanas tradīciju un tautas pedagoģijas pētīšana ir vērtīga un ir nozīmīgi sniegt vairāk informācijas par to, kā arī veicināt zināšanas un rosināt interesi.

Mūsdienās notiek straujš pasaules attīstības process ciešā mijiedarbībā starp dažādām valstīm, globalizācija kļūst par indivīda ikdienu. Tas noved pie kultūras, sociālo, politisko un ekonomisko sistēmu integrācijas pāri etniskajām un ģeogrāfiskajām robežām. Pasaulē palielinās interese par citām kultūrām, līdz ar to notiek ideju, uzskatu, tradīciju iepazīšana. Eiropas valstīs nostiprinās attiecības un sadarbība ar Āzijas valstīm, t. sk. ar Japānu. Japāna ir to valstu skaitā, par kurām cilvēki interesējas un kuru valodu izvēlas mācīties. Tāpēc īpaši interesanti ir salīdzināt tik atšķirīgo latviešu un japāņu tautas audzināšanas tradīcijas. Šī pētījuma **mērķis** ir, analizējot audzināšanas tradīcijas latviešu un japāņu tautas kultūrā, salīdzinot un analizējot kopīgās un atšķirīgās latviešu un japāņu audzināšanas tradīciju iezīmes, atklāt latviešu tautas audzināšanas īpatnības, kā arī labāk iepazīt japāņu kultūru.

Tautas pedagoģijas būtība

Tautas pedagoģija ir ikvienas tautas kultūras būtiska sastāvdaļa. Tā tiek raksturota kā praksē uzkrāta, ar tautas folkloru un tradīcijām no paaudzes paaudzē nodota audzināšanas pieredze.^{7, 8} Katra sabiedrība izjūt vajadzību nodot tālāk savu uzkrāto garīgo, saimniecisko pieredzi, ar to saprotot audzināšanu.

⁵ A. Krūze, I. Ķestere, 'Pedagoģiskās vērtības latviešu tautas folklorā', *Pedagoģijas vēsture. 15. jautājumi. Zinātnisko rakstu krājums*, Rīga, RaKa, 2010, 64.–77. lpp.

⁶ Ibid., 64.–77. lpp.

⁷ J. Rudzītis, *Latviešu tautas pedagoģija*, Rīga, RaKa, 2006, 12. lpp.

⁸ A. Krūze, I. Ķestere, 'Pedagoģiskās vērtības latviešu tautas folklorā', *Pedagoģijas vēsture. 15. jautājumi. Zinātnisko rakstu krājums*, Rīga, RaKa, 2010, 64.–77. lpp.

Latviešu tradīciju un godu pētniece Diāna Karaša raksta, ka “godi un tradīcijas ir tautas kultūras sastāvdaļa, kas nodrošina tai nepazušanu citās tautās, jo dzīvotspējīgas ir tikai tās tautas, kas ciena un godā savu senču tikumus un paražas, viņu dzīvesgudrību un atziņas”⁹. Šo ideju apstiprina pedagoģijas doktors Jānis Rudzītis, sakot: ja cilvēki noliegs un zaudēs savu vēsturi, kultūru un valodu, tad pati tauta pazudīs.¹⁰

Jāpiekrīt uzskatam, ka jākopj savas tradīcijas un jārūpējas par tām un savu tautu, jo citādāk mūsu sabiedrība un tauta neatgriezīsies sāks mainīties un zaudēs savas īpatnības. Uz to norāda arī pedagoģe Anta Rudzīte, atzīstot, ka mūsdienās nepieciešams atjaunot pārrautās kultūras tradīcijas, atgriezties pie zaudētajām vērtībām un šādā veidā ne tikai glābt tautu, bet arī to atveseļot, tas ļaus izvairīties no svešām ietekmēm, atgriezties pie savām saknēm un nedzīvot tikai šodienai.¹¹

Jau no pašas bērnības bērniem jārāda un jā māca tautas mutvārdu daiļrade, paražas, bērnu spēles un rotaļas tā, lai bērnam nodarbošanās ar tradicionālo kultūru būtu interesanta un patīkama.¹²

Tautas pedagoģijā nav konkrēti formulēti audzināšanas likumi, zinātniskie termini, definīcijas, bet zināšanas nav sistematizētas. Tā ir dažādu cilvēku kolektīvas daiļrades bagātība un tautas gudrība, kas krājas cauri gadu simtiem. Tautas gudrība un audzināšanas pieredze ir radusies bērnu attīstības, attiecību ar citiem bērniem, kā arī bērnu un pieaugušo attiecību novērojumu rezultātā. Un tie bieži tiek formulēti kā īsi izteicieni, baušļi, pamācoši novēlējumi.

Katrai tautai ir izkopts savs morālais dzīvesveids, sava garīgā kultūra. Cilvēkiem vienmēr ir bijis daudz dažādu paražu un tradīciju, kas uzlabo viņu dzīvi. Tas viss izpaužas gan attieksmē pret dabu, gan zemkopības darba poēzijā, tautas mutvārdu daiļradē, gan apbrīnojamā tautas amatniecībā, apģērbu skaistumā, gan arī labā toņa un pieklājības noteikumu ieražās.^{13, 14} Darbā “Gadskārtu grāmata” folkloras un tautas tradīciju pētnieki norāda, ka “vienu un to pašu cilvēcisko pieredzi gan ikdienišķās, gan neikdienišķās situācijās tradicionālajā kultūrā var izteikt dažādi: dainās, pasākās, ātrunās, sakāmvārdos u. c.”¹⁵.

Bērnu uzmanību šai pieredzei piesaista arī spēles, rotaļas un dažādi vispārējo attīstību veicinoši uzdevumi, parauga demonstrēšana, īpašie notikumi, piemēram, gadskārtu svētku svinēšana.¹⁶

⁹ D. Karaša, *Latviešu sadzīves tradīcijas un godi*, Rīga, Jumava, 2010, 3. lpp.

¹⁰ J. Rudzītis, *Latviešu tautas pedagoģija*, Rīga, RaKa, 2006, 8.–14. lpp.

¹¹ A. Rudzīte, *Latviešu tautas dzīvesziņa. Tikumi. Vērtības*, Rīga, Zvaigzne, 1993.

¹² M. Mellēna, V. Muktupāvels, E. Spīčs, I. Irbe, *Gadskārtu grāmata*, Rīga, Madris, 2004, 10. lpp.

¹³ В. С. Кукушин, *Этнопеддагогика*, Москва, Московский психолого-социальный институт, Воронеж, НПО «МОДЭК», 2002, с. 304.

¹⁴ В. С. Кукушин, Л. Д. Столяренко, *Этнопеддагогика и этнопсихология*, Ростов-на-Дону, Феникс, 2000, с. 448.

¹⁵ M. Mellēna, V. Muktupāvels, E. Spīčs, I. Irbe, *Gadskārtu grāmata*, Rīga, Madris, 2004, 11. lpp.

¹⁶ Ibid.

Tautas daiļrades izpēte ir ļoti svarīga, lai noskaidrotu katras tautas ieguldījumu pasaules kultūrā. Pētot tautas daiļradi un nododot savas zināšanas par to jaunākajai paaudzei, pedagogs palīdz to atjaunot un attīstīt tālāk. Tautas tradīciju pētīšanas uzdevums ir izsekot, kā tās tika izveidotas, kāpēc tiek saglabātas līdz mūsu dienām, kādi ir priekšnosacījumi un kādas ir vajadzības šo tradīciju saglabāšanai un dabiskai pārstrādāšanai.

Tradicionālais pedagoģiskais process ģimenē noris atbilstoši vecāku saprašanai un intuīcijai, ievērojot reālās dzīves vajadzības un sabiedrībā atzītās vērtības un normas.¹⁷ Šis process lielākoties atklājas folklorā, kuru pedagoģe A. Rudzīte dēvē par tautas dzīves gudrības avotu, bet galvenokārt tautsdziesmās un sakāmvārdos.^{18, 19}

J. Rudzītis, norāda, ka “folklorā ir saglabājusi mūsu senčiem raksturīgas pamācības un padomus, kas vecākiem noderējuši dažādās dzīves situācijās”²⁰. Folkloras sacerējumos tiek atveidots morāli estētiskais ideāls, kurā tauta ir ietvērusi uzskatus par to, kādai vajadzētu būt dzīvei un cilvēkiem. Šajā ideālā ir ietverti tautas priekšstati par labo un skaisto.²¹

Pēc Krišjāņa Barona domām, visas zināšanas, vērtības un uzskati, kas rodami folkloras sacerējumos, t. sk. arī tautsdziesmās, vienmēr ir un būs aktuāli, jo tie ir katras kultūras un tautas pamats. Šo uzskatu latviešu folklorists, rakstnieks un publicists ir aprakstījis grāmatas “Latvju dainas” ievadā, raksturojot tautsdziesmu būtību, ka, “izlobot mūsu tautsdziesmu īsto veselīgo kodolu, mums atklājas viņas cilvēka gara labākie ideālie centieni, cilvēka sirds un dvēseles daiļākās, tikumīgākās, dziļākās jūtas, kas nekad nenovecojas”²².

Tautas pedagoģijā vienmēr tiek slavēta satiecība ģimenē un saskarsmē ar citiem cilvēkiem, vecāku rūpes par bērniem un bērnu atbalsts vecākiem. Tautas pedagoģijas pētnieki J. Rudzītis un Vadims Kukušins (*Вадим Кукушин*) savos darbos raksta, ka pretmīlestība, kas rodas bērnos, saņemot mīlestību no vecākiem, ir brīnumains spēks, kas nosaka paklausību, savstarpēju saprašanos.^{23, 24}

Tiek uzskatīts, ka cilvēks aug un veidojas kā pasaules daļa, izzinot tautas senākos priekšstatus un izjūtot citu cilvēku, apkārtējas vides, dabas audziņošo un izglītojošo ietekmi.

Tātad tautas pedagoģija ir audzināšanas pieredzes un pedagoģisko zināšanu kopums, kas saglabāts tautas mutvārdu daiļradē, paražās, bērnu spēlēs un rotaļās. Šī katras tautas pedagoģiskā kultūra, kura tika izstrādāta cilvēces tūkstošgadu pieredzē, pastāv tautā līdz mūsdienām. Audzināšanas pieredze un tradīcijas galvenokārt

¹⁷ J. Rudzītis, *Latviešu tautas pedagoģija*, Rīga, RaKa, 2006, 55. lpp.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ A. Rudzīte, *Latviešu tautas dzīvesziņa. Tikumi. Vērtības*, Rīga, Zvaigzne, 1993, 410. lpp.

²⁰ J. Rudzītis, *Latviešu tautas pedagoģija*, Rīga, RaKa, 2006, 99. lpp.

²¹ Ibid.

²² K. Barons, ‘Ievads’, *Latvju dainas, 1. sēj.*, Jelgava, Pēterburga, 1894.

²³ J. Rudzītis, *Latviešu tautas pedagoģija*, Rīga, RaKa, 2006, 158. lpp.

²⁴ В. С. Кукушин, Л. Д. Столяренко, *Этнопедagogика и этнопсихология*, Ростов-на-Дону, Феникс, 2000, с. 448.

ir saskatāmas vienā no tautas pedagoģijas avotiem – folklorā, tāpēc svarīgi ir noskaidrot, kas ir folklorā.

Mutvārdu daiļrade – tautas gudrību glabātāja

Ģimene vienmēr ir bijusi ļoti svarīga bērna ceļā uz pasaules izzināšanu. Ģimenes, pieaugušo, brāļu un māsu paraugs ir visietekmīgākais audzināšanas līdzeklis. “Tikpat neuzkrītošs un dabisks audzināšanas līdzeklis, kas caurvij ikdienas dzīvi, ir folklorā,” – tā secina profesores Aīda Krūze un Iveta Ķestere.²⁵

Folklorā ir viens no tautas pedagoģijas avotiem un viens no nozīmīgākajiem bērnu audzināšanas un izglītošanas līdzekļiem. Ir vēl tādi svarīgi audzināšanas līdzekļi kā spēles un rotaļas, kas attīsta fizisko veiklību, māca darbam un savstarpējām attiecībām, simboli un rituāli, piemēram, kristības, kas rada kopīgu pārdzīvojumu, veido piederības izjūtu, pozitīvie un negatīvie tēli, ar kuriem bērns pārņem pozitīvas un negatīvas uzvedības modeļus ar nepārprotamu morāli.

Ļoti svarīga vieta tautas pedagoģijā ir vārdam. Līdz ar cilvēka valodas un praktiskās darbības attīstību sāka veidoties un attīstīties dažādi folkloras veidi un žanri. Tajā tiek saskatīti, apkopoti un vispārināti nozīmīgāki vērojumi cilvēku dzīvē. Folklorā ļauj izprast sabiedrības, apkārtējās vides un visas pasaules norišu likumsakarības, kas ietekmē katra cilvēka un konkrētas grupas pastāvēšanu un pastāvīgo attīstību. Tā nodod cilvēkiem tautas tikumisko pieredzi, vērtīborientāciju, padomus ikvienā dzīves situācijā.

Folklorista Ojāra Ambaiņa darbā “Latviešu folkloristikas vēsture” tiek nodalīti šādi folkloras žanri:

- poētiskā folklorā, proti, tautasdziesmas;
- vēstītāja folklorā – pasakas, teikas, nostāsti, anekdotes;
- īsformu folklorā jeb brahioloģismi – mīklas, parunas, sakāmvārdi.²⁶

Pedagoģiskajā tautas gudrībā tiek novērots pietiekami plašs folkloras audzināšanas līdzekļu spektrs. Kā norāda zinātnieks Kukušins, sakāmvārdos dominē sociāli estētiskā audzināšana, mīklās – intelektuālā, dziesmās – estētiskā un patriotiskā audzināšana un pasakās – dažādi audzināšanas veidi.²⁷

Arī folkloras pētnieks J. A. Jansons min, ka bērnus audzināja ar dziesmām estētiskajā, pa daļai ētiskajā virzienā, ar pasakām un sakāmvārdiem – ētiskajā un ar mīklām intelektuālajā virzienā.²⁸

²⁵ A. Krūze, I. Ķestere, ‘Pedagoģiskās vērtības latviešu tautas folklorā’, *Pedagoģijas vēsture. 15 jautājumi. Zinātnisko rakstu krājums*, Rīga, RaKa, 2010, 71. lpp.

²⁶ O. Ambainis, *Latviešu folkloristikas vēsture: pamatvirzieni un fakti*, Rīga, Zinātne, 1989.

²⁷ B. С. Кукушин, Л. Д. Столяренко, *Этнопедагогика и этнопсихология*, Ростов-на-Дону, Феникс, 2000, с. 6.

²⁸ J. A. Jansons, ‘Literatūras zinātne’, *Latviešu literatūras vēsture, I. sēj.*, Rīga, Literatūra, 1935, 41. lpp.

Tautas daiļrade ir pieejama un saprotama visiem, tā nav uzspiesta, aug kopā ar tautas kultūru, un tās idejas cilvēks saņem ar mātes dziesmām, pasakām, gudriem sakāmvārdiem, parunām.

Viens no svarīgākajiem audzināšanas līdzekļiem ir pasakas. Latviešu pedagogs, dzejnieks, literatūrkritiķis un literatūrvēsturnieks Teodors Zeiferts pasakas definē kā “visus tautas stāstījumus visplašākā un visraksturīgākā daļā”²⁹. Pasakās tiek izvērstas cilvēku savstarpējās attiecības, tiek parādīts, kas ir labs un slikts un no kā vajadzētu vairīties. To vienkāršība, vaļširdība un patiesīgums atbilst bērnu īpašībām, kas viņam piemīt kopš dzimšanas un ļauj vieglāk izprast to būtību. Radot pasakas, cilvēki centās atspoguļot savas labākās iezīmes, ideālus, vērtības, principus un nodot tos jaunākajām paaudzēm: čaklums, kolektīvisms, pieticība, devīgums, patiesīgums, cilvēkmīlestība u. c. tiek apdzējoti pasakās, bet pretējās īpašības tiek izsmietas.

Tikpat unikālas ir tautasdziesmas jeb dainas, kas tāpat kā pasakas veicina tikumisko audzināšanu. Tautasdziesmu definīcija ir šāda: “Mutvārdu daiļdarbi, mutvārdu dzeja, kas cilvēka dzīvesdarbību, viņa iekšējo pasauli atklāj nevis jēdzienos, bet mākslas tēlos. Mākslas tēls ir vispārinājums – domas un emociju vienība ..”³⁰ Tās mūs uzrunā simbolu valodā. No visiem mūsu folkloras materiāliem par galvenajām pedagoģisko vērtību glabātājām latviešu tautas pedagoģijas pētnieks Jānis Rudzītis ir nosaucis tautasdziesmas.³¹

Rakstā “Latviešu tautas dziesmas tautas skolā” Auseklis izklāsta, ka “tautasdziesmas ir labs avots, lai bērniem mācītu pazīt vectēvu filozofiju, domu par nemirstību un reliģijas ideālu”³². Līdzīgi uzskata arī A. Rudzīte, rakstot, ka “dziedājumos izpaužas tautas pasaules uztvere un dzīves filozofija”³³.

Par tautasdziesmu nemirstību un īpašo audzinošo vērtību liecina arī fakts, ka K. Barona izveidotais Dainu skapis ar 217 996 dainu lapiņām 2001. gadā ierakstīts UNESCO programmas “Pasaules atmiņa” starptautiskajā reģistrā. Īpaši tika izcelts Dainu skapja unikālais saturs un tā saikne ar vēl joprojām dzīvajām nemateriālā kultūras mantojuma tradīcijām Latvijā. Savukārt 2006. gadā tika izveidota Dainu skapja virtuālā versija www.dainuskapis.lv, padarot šo mantojumu apskatāmu un izmantojamu visā pasaulē.³⁴

Tautasdziesmu nozīme cilvēka garīgajā un estētiskajā audzināšanā un izglītošanā bijusi aktuāla visos laikos. Ar dziesmām bērni iepazīna alfabētu, skaitļus, nedēļas dienas, baušļus u. tml. Tautasdziesmas ir ņemtas no katras tautas ikdienas dzīves. Tajās uztverta un attēlota uzskatāmā, novērojamā apkārtnē, aizritošās dzīves

²⁹ T. Zeiferts, *Latviešu rakstniecības vesture*, Rīga, Zvaigzne, 1993, 107. lpp.

³⁰ J. Rudzītis, *Latviešu tautas pedagoģija*, Rīga, RaKa, 2006, 18. lpp.

³¹ *Ibid.*

³² Auseklis, ‘Latviešu tautas dziesmas tautas skolā’, *Auseklis. Izlase*, Rīga, Latvijas Valsts izdevniecība, 1955.

³³ A. Rudzīte, *Latviešu tautas dzīvesziņa. Tikumi. Vērtības*, Rīga, Zvaigzne, 1993, 3. lpp.

³⁴ *Dainu skapis*. Pieejams: <http://www.unesco.lv/lv/zinasanu-sabiedriba/pasaules-atmina/dainu-skapis/dainu-skapis-1/> (atsauce 20.05.2016.).

momenti. Tautasdziesmās, atšķirībā no pasakām, centrā ir ikdienas dzīve, nevis sacerējumi un fantāzijas.³⁵

Var piekrist arī tam, ka dziesmas pavada katru cilvēku visā viņa dzīvē. Tās tiek piemērotas katrai dzīves situācijai, darbībai un sniedz pirmās mācības par tikumiem arī mūsdienās. Protams, dažreiz bērni iemācās dziesmas, bet īsto nozīmi saprot vēlāk. Folklorists Ģ. Austrums ir norādījis, ka sākumā tās modina un attīsta bērna prātu un jūtas, rosina viņa ziņkārību par visu un piemīlīgā veidā sniedz viņam skaidrojumu.³⁶

Tikumiski audzinātas personības veidošanā svarīga nozīme ir sakāmvārdiem. T. Zeiferts definē sakāmvārdus kā “īsus, precīzus izteicienus, kas ietver sevī kādu dzīves novērojumu vai gudrību un norāda, ka aiz tiešās vārdu nozīmes ir meklējama kāda cita”³⁷. Sakāmvārdos domas ir izteiktas lakoniskākā formā. Zinātnieks O. Ambainis norāda, ka “sakāmvārdi pētīti kā tautas ētisko, estētisko un filozofisko atziņu glabātājas”³⁸.

Tika secināts, ka sakāmvārdi koncentrētā veidā atspoguļo tautas gudrību un apmierina dažādas cilvēku vajadzības: izglītojošās, ētiskās, estētiskās, ražošanas u. c. Sakāmvārdi parāda cilvēka ideālu. Viņam jābūt čaklam, drosmīgam, godīgam un tādām, kas mīl savu dzimteni.

Nākamais audzināšanas līdzeklis ir paraugs jeb pozitīvie un negatīvie tēli, no kuriem bērns pārņem uzvedības modeļus. Tautas gudrība vēsta: “Ko dari pats, to darīs bērni.” Bērni uzmanīgi skatās apkārtņē un cenšas atdarināt visu, ko dara pieaugušie, “pakāpeniski iekļaujoties viņu ikdienas gaitās un pārņemot viņiem raksturīgas īpašības”³⁹. J. Rudzītis uzskata, ka paraugam ir svarīga nozīme audzināšanā. Bērnu ietekmē ne tikai vecāku apzinātas pedagoģiskās darbības, bet arī ģimenes dzīvesveids, tajā valdošās savstarpējās attiecības: “Laba parauga ietekmē veidojas darba prasmes, rakstura īpašības, vēlamās morāles normas – tas viss, kas dēvēts par tikumu.”⁴⁰

Darba iemaņas un tā pieredze, ko bērns iegūst no pieaugušajiem, pāriet no paaudzes uz paaudzi un tādā veidā kļūst par tradīciju. Ar savu paraugu vecāks cilvēks veido bērniem pareizu attieksmi pret viņu pašu, darbu un visu pasauli.

Mīklas ir līdzeklis, kas ietekmē intelektuālo audzināšanu, jo rosina attapību un atjautību. Tās ir “neminēta priekšmeta līdzībā ietverts apraksts”⁴¹. Dziesmās izsaka jūtas, pasakas nodarbina fantāziju, bet mīklas ierosina prāta darbību, vingrina attapību, tādā veidā cilvēkam kļūstot gudrākam un intelektuāli attīstītākam.

Ģimenes ļoti bieži aizmirst kopt savas tautas tradīcijas vai neatrod tam laiku, un tiek aizmirsta arī tautas daiļrade. Tāpēc, “lai tradicionālajā kultūrā radusies

³⁵ T. Zeiferts, *Latviešu rakstniecības vesture*, Rīga, Zvaigzne, 1993, 506. lpp..

³⁶ Ģ. Austrums, *Tautas senās godu un audzināšanas tradīcijas*, Rīga, Zinātne, 1993.

³⁷ *Ibid.*, 138. lpp.

³⁸ O. Ambainis, *Latviešu folkloristikas vēsture: pamatvirzieni un fakti*, Rīga, Zinātne, 1989, 116. lpp.

³⁹ J. Rudzītis, *Latviešu tautas pedagoģija*, Rīga, RaKa, 2006, 82. lpp.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ T. Zeiferts, *Latviešu rakstniecības vesture*, Rīga, Zvaigzne, 1993, 122. lpp.

cilvēciskā pieredze kļūtu par mūsdienu cilvēka pieredzes sastāvdaļu, nepieciešams nonākt dialogā ar folkloras mantojumu, nepieciešams iepazīt un saprast tā tekstus⁴².

Folkloras mantojuma aktualizēšana un izmantošana var palīdzēt mūsdienu cilvēkam risināt viņa daudzveidīgās problēmas, un tā ir vajadzīga arī jaunākajām paaudzēm viņu pašattīstības procesā⁴³, jo tā pieredze un tās tradīcijas, kas atrodamas folklorā, ir pārbaudītas ar gadiem.⁴⁴

Attīstoties cilvēka valodai un praktiskai darbībai, attīstījās arī folklorā. Cilvēki mēģināja saskatīt, apkopot un vispārināt svarīgākos vērojumus viņu dzīvē, izprast apkārtējās vides, sabiedrības un vispār pasaules norišu likumsakarības.⁴⁵ Folklorā ir viena no vecākajām sabiedriskās apziņas formām.⁴⁶

Šim uzskatam var piekrist, tāpēc ka folklorā, tradīcijas, paražas tomēr netiek mainītas, tās ir mūsu vēsture un pamats visai mūsu dzīvei. Cilvēki joprojām izmanto mutvārdu daiļrades garīgo bagātību, lai izzinātu savu tautu, sevi, savu būtību un lai atrastu atbildes uz dažādiem jautājumiem. Kaut gan pasaule arī mainās un attīstās, tomēr problēmas tautā lielākoties paliek tādas pašas.

Tautas pedagogija veicina personības attīstību, un tajā ir iekļauti garīgās, darba, fiziskās audzināšanas elementi, bet galvenokārt tautas audzināšanas tradīcijas ir orientētas uz tikumisko audzināšanu. Tāpēc ļoti svarīgi arī izpētīt, kas ir audzināšana un ko nozīmē audzināšanas tradīcijas.

Pedagogu uzskati par audzināšanas tradīcijām

Lai izzinātu tautu audzināšanas tradīcijas, svarīgi ir noskaidrot, kas ir audzināšana un kādi ir audzināšanas aspekti.

Audzināšana ir neatņemama cilvēku dzīves daļa. Uz to norāda profesore Ausma Špona, atzīstot, ka "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"⁴⁷.

Ļoti svarīgi sākt audzināšanas procesu jau agrā bērnībā, jo, kā raksta amerikāņu psihologs un tautas pedagogijas pētnieks Džeroms Bruners, tieši šajā periodā bērns ir kā tukšs trauks, kuru jāpiepilda ar zināšanām, uzskatiem un attieksmēm. Zinātnieks arī domā, ka bērni ir nevainīgi un ka jābūt ļoti uzmanīgiem un rūpīgiem, lai bērns būtu pasargāts no bīstamām situācijām, draudiem un rupjas sabiedrības.⁴⁸

⁴² M. Mellēna, V. Muktupāvels, E. Spīčs, I. Irbe, *Gadskārtu grāmata*, Rīga, Madris, 2004, 9. lpp.

⁴³ *Ibid.*, 8. lpp.

⁴⁴ O. Auns, *Latviešu tautas dzīvesziņa. Gadskārta*, Rīga, Zvaigzne, 1993.

⁴⁵ O. Ambainis, *Latviešu folkloristikas vēsture: pamatvirzieni un fakti*, Rīga, Zinātne, 1989, 126. lpp.

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ A. Špona, *Audzināšanas process teorijā un praksē*, Rīga, RaKa, 2006, 14. lpp.

⁴⁸ J. Bruner, *The culture of education*, Cambridge, Massachusetts, Harvard Univ. Press, 1996.

Kā jau tika rakstīts, tautas pedagoģijā ļoti svarīga nozīme ir tikumiskai audzināšanai. Tikumiskā audzināšana ir audzināšanas virziens, kuras uzdevums ir mērķtiecīgi nodot tikumisko pieredzi un vērtības nākamajām paaudzēm, kā arī veidot sabiedrībai atbilstošas tikumiskās īpašības, morālo apziņu, tikumisko uzvedību.

V. Zelmenis savukārt norāda, ka “tikumiskā audzināšana ir jaunās paaudzes ievirze sabiedrisko attiecību sistēmā atbilstoši tās prasībām. Tā ir personības ārējās harmonijas veidošana ar sociālo vidi”⁴⁹. Pieaugušie un vispār sabiedrība gatavo bērnus videi, kas ir bērnam apkārt, lai viņš varētu pie tās pierast un rīkotos atkarīgi no konkrētās vides noteikumiem un pieņemtās kārtības.

Pēc Ausmas Šponas domām, galvenās audzināšanas daļas ir attieksmes, kas veidojas pret visu: sevi, citiem, sabiedrību, dabu, kultūru, darbu utt.⁵⁰ Veidojoties attieksmēm, veidojas arī personības īpašības, rakstura iezīmes un uzvedības pašregulācija. Kārlim Dēķenam šķita, ka svarīgi ir, lai bērns pareizi izturētos un darbotos sabiedrībā, lai paņemtu un tālāk arī saviem bērniem nodotu savas ģimenes tradīcijas, tikumus, noteikumus un uzvedības normas.⁵¹ Par galveno tikumiskās audzināšanas līdzekli K. Dēķens uzskatīja pieradināšanu: “Galvenais līdzeklis te pieradināšana, kurai pieslien citi līdzekļi un paņēmieni.”⁵² Jāpiekrīt šai domai, jo tiek uzskatīts, ka, tikai daudzas reizes atkārtojot un rādot pozitīvu paraugu, kā jārikojas vai kā nav jādara, var bērnam iestāstīt un iemācīt pareizu rīcību. Protams, ir vajadzīga pacietība, tāpēc ka bērns ne vienmēr saprot, ko pieaugušie vēlas no viņa.

Dzejnieks un pedagogs Auseklis norāda, ka bērns tikumus un ieražas, tautasdziesmas un pasakas tālāk dzīvē nes no ģimenes un tie ir pamati tautas izglītībai.⁵³ K. Dēķens arī uzsvēra, ka radināšana pie tikumiskas uzvedības notiek vispirms ģimenē, pēc tam skolā un sabiedrībā, bet galvenā nozīme audzināšanas procesā tomēr ir ģimenei: “Vispirmā sabiedrība, kurā bērns iesaucas, ir ģimene. Tā ir arī visdabiskākā un vislabākā pirmās audzināšanas vieta.”^{54, 55} Arī profesore A. Špona norāda: “Bērnu attieksmes pret dzīvi veidojas jau ģimenē, pirmsskolas iestādēs.”⁵⁶ Te varētu piebilst, ka dažreiz mūsdienu ģimenēs tiek aizmirsts par audzināšanas nozīmīgumu. Nereti vecāki aizņemības dēļ atdod bērnus vecvecākiem vai kādās mācību iestādēs, mēģinot novirzīt no sevis atbildību par audzināšanu. Vecāki tāpat arī aizmirst par to, ka audzināšana notiek arī pati par sevi. Bērns, vienkārši dzīvojot savā ģimenē, mācās no tās ne tikai labo, bet arī sliktu. Nepareiza vecāku uzvedība ļoti ietekmē viņu bērnu uzvedību, jo bērns to atdarina. Vecāki savukārt pēc tam brīnās, kāpēc bērns slikti uzvedas, bet tas ir tāpēc, ka vecāki paši rādījuši tādu piemēru. Te arī vietā būs zinātnieka Kārļa Dēķena doma par minēto problēmu: “Ģimenes dzīve ar saviem iespaidiem un uzskatiem, savām ierosinātām jūtām un

⁴⁹ V. Zelmenis, *Pedagoģijas pamati*, Rīga, RaKa, 2000, 249. lpp.

⁵⁰ A. Špona, *Audzināšanas process teorijā un praksē*, Rīga, RaKa, 2006, 110. lpp.

⁵¹ K. Dēķens, *Rokas grāmata pedagoģijā*, Rīga, Kultūras Balss, 1919, 238. lpp.

⁵² *Ibid.*, 156. lpp.

⁵³ Auseklis, ‘Latviešu tautas dziesmas tautas skolā’, *Auseklis. Izlase*, Rīga, Latvijas Valsts izdevniecība, 1955, 388. lpp.

⁵⁴ K. Dēķens, *Rokas grāmata pedagoģijā*, Rīga, Kultūras Balss, 1919, 156. lpp.

⁵⁵ K. Dēķens, *Agrā bērnība*. Rīga, Kultūras Balss, 1921, 142. lpp.

⁵⁶ A. Špona, *Audzināšanas process teorijā un praksē*, Rīga, RaKa, 2006, 15. lpp.

saviem paradumiem ir drošs pamats visai turpmākai tikumiskai audzināšanai. Grūti vēlāk to izlabot, kas sagrēkots pirmajos bērnības gados. Tādēļ ģimenes dzīves nodrošināšana un nokārtošana uzskatāma par pirmo nepieciešamo soli, kas sperams nākamās paaudzes tikumiskās audzināšanas labā.”^{57, 58} Kā jau tika minēts, svarīga ir pašu vecāku uzvedība, rīcība un arī tas, ko vecāki runā, jo “līdz ar runu un valodu bērns uzņem savas ģimenes uzskatus un jēdzienus”⁵⁹.

K. Dēķens norāda, ka svarīga nozīme bērna attīstībā un bērnu pieradināšanā pie tikumiskās rīcības ir darbam, kuru bērns sākumā atdarina rotaļu veidā, bet pēc tam, pildot viņam uzticētos pienākumus, “Pati no sevis rodas paklausība, un pati no sevis pieaug patstāvība, bērna spēkiem attīstoties tik tālu, ka viņš spēj jau padarīt kādu darbu. Katram ģimenes loceklim ir savs darbs, un bērns cenšas arī pie darba tikt, papriekš citu darbus atdarinādams savās rotaļās un tad pašā darbā palīdzēdams”⁶⁰.

Voldemārs Zelmenis darba tikuma veidošanos un audzināšanu darbam un darbā nosauc par darbaudzināšanu. Zinātnieks arī norāda, ka “darbs vienlaikus ir audzināšanas mērķis un līdzeklis”⁶¹. Pedagoģiskais efekts paliek nepamanīts un atklājas tikai vēlāk – jaunieši izaudzis čakls vai slinks, atbildīgs vai vienaldzīgs, patstāvīgs speciālists vai viduvējs norādījumu izpildītājs.

Var piekrist zinātnieku izteiktajām atziņām par to, ka darbaudzināšana ir ļoti nozīmīga. Lai bērns nākotnē palīdzētu ģimenē, piemēram, māsaimniecībā, viņam jāļauj to darīt, kamēr viņš pats grib un mēģina to darīt. Bērns sāk atdarināt visas mātes darbības – slauka grīdu, gludina, mazgā traukus utt. Iespējams, ka sākumā bērnam neizdosies izdarīt darbu labi un mātei vajadzēs darīt to pašu atkārtoti, tomēr tas, ka viņam uztic kādu darbu un lūdz viņa palīdzību, kā arī tas, ka viņš ir mēģinājis un mācījies, ir ļoti svarīgi, jo bērns nebaidīsies no darba un zinās, ka viņa veikumu novērtē.

Katram pilnvērtīgam cilvēkam un visai sabiedrībai darbs ir neatņemama dzīves sastāvdaļa. Darbs nodrošina visu nepieciešamo, lai ikviens cilvēks varētu dzīvot pilnvērtīgu dzīvi. Darbaudzināšana, kas ir viens no aktuāliem audzināšanas uzdevumiem, ir cieši saistīta ar visiem pārējiem audzināšanas uzdevumiem – tādiem kā tikumiskā, intelektuālā, estētiskā, fiziskā, ekonomiskā, ekoloģiskā u. c. audzināšana.

Darbaudzināšanā ir iekļauti divi savstarpēji saistīti pedagoģiski uzdevumi:

- 1) jaunās paaudzes sagatavošana pilnvērtīgai darba dzīvei un
- 2) vispusīga personības attīstība darba procesā.⁶²

Darbaudzināšanas gaitā jaunie cilvēki tiek iepazīstināti ar darba procesu, fizisko vai garīgo slodzi, ar problēmām un pozitīviem momentiem, kas rodas darbā,

⁵⁷ K. Dēķens, *Rokas grāmata pedagoģijā*, Rīga, Kultūras Balss, 1919, 157. lpp.

⁵⁸ V. Ūsiņš, *K. Dēķena pedagoģiskie uzskati (kritisks apskats)*, Rīga, Zvaigzne, 1975.

⁵⁹ K. Dēķens, *Rokas grāmata pedagoģijā*, Rīga, Kultūras Balss, 1919, 156. lpp.

⁶⁰ *Ibid.*, 157. lpp.

⁶¹ V. Zelmenis, *Pedagoģijas pamati*, Rīga, RaKa, 2000, 228. lpp.

⁶² *Ibid.*, 228.–229. lpp.

kā arī viņi iegūst jaunas zināšanas, prasmes, iemaņas, attieksmes, kas maina viņu personību.

Attieksmi pret darbu A. Špona skaidro kā “darba mīlestību un prasmi strādāt gan praktisku, gan garīgu darbu”⁶³. Pārējo var paskaidrot šādi: cilvēks ne tikai dara kādu darbu, lai izdzīvotu, bet ar padarītu darbu arī iegūst pārliecību par sevi, ka viņš ir spējīgs kaut ko darīt un ka darbs ir vajadzīgs arī citiem, to vērtē.

Cilvēks no agras bērnības vēro visu, kas viņam ir apkārt, un gūst pieredzi ģimenē, skolā, sabiedrībā, dabā. Viņš mācās visu, kas ar viņu notiek, ar ko viņš saskaras. Profesors V. Zelmenis norāda, ka “cilvēka dzīves telpa un arī primārais skaistuma avots ir apkārtnes daba”⁶⁴. K. Dēķens savā laikā atzina: “Pamazām jaunā paaudze ieaug visās savas tautas paražās. Kā bērni paši no sevis iemācās runāt savas tautas valodu, tā viņi paši no sevis piesavinājās arī savas apkārtnes tikumus.”⁶⁵

Ģimenes un tautas tradīcijas netiek aizmirstas, tās tiek pārmantotas no paaudzes paaudzē. Jau no seniem laikiem cilvēku dzīvē liela nozīme tika piešķirta arī dabai. Tās svarīgumu uzsver Jānis Rudzītis: “Daba ir kā skaistuma avots, kā estētisko jūtu audzinātāja, skaistuma uztveres un pārdzīvojuma veidotāja.”⁶⁶ Viņš arī norāda, ka vispilnīgāk daba parādās radošā darbā, piemēram, tautasdziesmās.

V. Zelmenis secina, ka “jaunā paaudze jāievada skaistuma pasaulē, ko veido apkārtējā īstenība (daba, darbs, cilvēku attiecības un dažādas mākslas nozares). Tas ir estētiskās audzināšanas uzdevums. Tai jāizkopj estētiskās vajadzības un intereses, jāveido gaume, jāattīsta jaunrades spējas”⁶⁷.

A. Špona arī uzskata, ka “dabā bērnībā var mācīties skaistumu, kārtību, darbīgumu, mērķtiecību un atrast cēloņus un sekas dažādām dabas parādībām. Daba ir cilvēka mācīšanās avots. Jo bērnībā ir lielāka saskare ar dabu, jo lielāku emocionālu ietekmi tā atstāj uz bērna prātu un jūtām”⁶⁸. Tāpēc “vecākiem un audzinātājiem, kas mīl un pazīst dabu, ir viegli audzināt bērniem, jauniešiem attieksmi pret dabu”⁶⁹. Dabā strādājot, piemēram, dārzā palīdzot stādīt kādus augus, bērns iemācās fizisko darbu, čaklumu, mīlestību pret dabu un mācās rūpēties un cienīt izdarītu darbu. Tādā veidā notiek estētiskā audzināšana, kuras “mērķis ir ievirzīt jauno paaudzi skaistuma uztverē, izjūtā un izpratnē (skaistuma pasaulē)”⁷⁰.

Daba vienmēr ir bijusi ļoti svarīga visiem cilvēkiem, jo tā baro un dod pasaulei labumus, kas palīdz izdzīvot. Tāpēc nozīmīgi ir ne tikai vērot dabas skaistumu, bet arī saudzēt un rūpēties par to. Tātad veicināt ekoloģisko audzināšanu, kas ir “jaunās paaudzes pozīcijas veidošana pret apkārtējo dabas vidi. Un galvenie ekoloģiskās

⁶³ A. Špona, *Audzināšanas process teorijā un praksē*, Rīga, RaKa, 2006, 115. lpp.

⁶⁴ V. Zelmenis, *Pedagoģijas pamati*, 264. lpp.

⁶⁵ K. Dēķens, *Rokas grāmata pedagoģijā*, Rīga, Kultūras Balss, 1919, 158. lpp.

⁶⁶ J. Rudzītis, *Latviešu tautas pedagoģija*, Rīga, RaKa, 2006, 130. lpp.

⁶⁷ V. Zelmenis, *Pedagoģijas pamati*, Rīga, RaKa, 2000, 17. lpp.

⁶⁸ A. Špona, *Audzināšanas process teorijā un praksē*, Rīga, RaKa, 2006, 118. lpp.

⁶⁹ *Ibid.*, 117. lpp.

⁷⁰ V. Zelmenis, *Pedagoģijas pamati*, Rīga, RaKa, 2000, 263. lpp.

audzināšanas uzdevumi ir – saglabāt visas zemeslodes dabas vidi visām turpmākajām cilvēces paaudzēm⁷¹. Dzīvās dabas saudzēšana liecina par tautu senajiem tikumiem.

Zinātnieks V. Zelmenis īpašu vietu audzināšanā ierādījis intelektuālajai audzināšanai, kas ir “attieksmju un pozīcijas veidošana pret zināšanām, izziņas darbību un prāta (intelektu) attīstību”⁷².

Intelektuālā audzināšana sākas ar bērna rotaļām. Bērns iepazīst apkārtējo pasauli, bet pieaugušo paskaidrojumi, padomi un pamācības papildina īstenības izziņu un attieksmes veidošanos pret to. Zinātnieks Zelmenis norāda, ka intelektuālās audzināšanas forma tautas pagātnē, kad latviešu bērniem skolas vēl nebija pieejamas, bija tautasdziesmas, sakāmvārdi u. c. folkloras veidi.⁷³

Tomēr sākotnējais intelektuālās audzināšanas uzdevums ir “nodrošināt bērna prāta vispusīgu attīstību, lai uz šā pamata vēlāk varētu apgūt pietiekami plašu un dziļu vispārīgo izglītību, kā arī izveidot savu pasaules uzskatu. Intelektuālajai audzināšanai jāsekmē arī cilvēka garīgo vajadzību, interešu un spēju vispusīga attīstība”⁷⁴.

Tātad bērns jau no agras bērnības mācās un tiek audzināts no kādreiz izveidotām paražām, uzskatiem un darbībām, kas ģimenē vai sabiedrībā visu laiku tiek izmantotas. Viss, ko cilvēks savā dzīvē dara, ir balstīts uz iepriekšējās pieredzes nodošanu, proti, uz tradīcijām. Katrai tautai ir savas tradīcijas, kas nemainās jau gadu simtiem. Par tām ir jā rūpējas, un tās ir jā saudzē. Tāpat kā audzināšana ir neatņemama katras ģimenes, skolas, mūsu sabiedrības daļa, tā arī tradīcijas ir neatņemama audzināšanas daļa. Tādēļ pētījumā ir vērtīgi noskaidrot jēdziena “tradīcija” būtību.

Jēdziena “tradīcija” skaidrojums vairākos Latvijas un ārzemju avotos, t. sk. arī Japānas, ir gandrīz identisks, atšķiras tikai dažas nianšes. Galvenie jēdziena “tradīcija” atslēgvārdi ir “nodošanas process”, “paaudzes”, “konkrēta cilvēku grupa”, “uzskatu, darbību, rīcību, paražu kopums”^{75, 76}

No dažādo definīciju variantiem visvairāk var piekrist tam, ka tradīcija ir vēsturiski izveidojusies ideju, uzskatu, vērtību, likumu un zināšanu kopums, kas tiek nodots no paaudzes paaudzē, un tā ir katras tautas, valsts, cilvēku grupas mantojums. Tiek uzskatīts, ka pret tradīcijām jāizturas ar cieņu, godu un saudzību, lai nākamās paaudzes varētu pārmantot tautas gudrības un uzskatus, kas ir pārbaudīti praksē nemainītā veidā.

Tātad, aplūkojot audzināšanas un tradīcijas jēdzienu, var secināt, ka audzināšanas tradīcijas ir mācību darbību, attieksmju, tautas, ģimenes vērtību un uzskatu, sabiedrības normu un noteikumu kopums, kas ir nodots no paaudzes paaudzē.

⁷¹ V. Zelmenis, *Pedagoģijas pamati*, Rīga, RaKa, 2000, 242. lpp.

⁷² Ibid., 210. lpp.

⁷³ Ibid., 292. lpp.

⁷⁴ V. Zelmenis, *Īss pedagoģijas kurss*, Rīga, Zvaigzne, 1991, 16. lpp.

⁷⁵ 広辞苑. 第六版, 東京部, 岩波書店, 2008. [*Kōjiten. 6. izd.*, Tokija, Ivanamišōten, 2008.]

⁷⁶ 明鏡国語辞典 第二版, 東京部, 大修館書店, 2010. [*Meikjōkokugōjiten. 2. izd.*, Tokija, Taišjūkansōten, 2010.]

Latviešu audzināšanas tradīcijas

Vairāki pētnieki uzskata, ka tauta ir jāiepazīstina ar senlatviešu tautas dārgākajām garamantām, kas bija katra cilvēka dzīvē no piedzimšanas līdz pēdējai dienai, jo latvietis cienīja, rūpējās un turēja savas tradīcijas augstā godā.^{77, 78, 79}

Ar audzināšanu nodarbojās vecāki, citi pieaugušie cilvēki un visa tauta, tomēr galvenā audzinātāja vienmēr ir bijusi māte. Folklorists Ģ. Austrums uzskata – ja māte nebūs pareizi audzinājusi, tad arī neviens vislabākais pedagogs īpaši neko nevarēs izdarīt.⁸⁰

Tātad, ja ģimenē notiek audzināšana, tad bērnam parādās šādas īpašības:

- bērna mīlestība pret vecākiem;
- pieklājība;
- paklausība audzinātājiem.

Ar mātes pamācību bērns arī izjuta, ka nedrīkst būt skops, viņš tika mācīts, ka jādzīvo mierā un satiecībā. Gudra audzināšana vairoja saprātu un gudrību.^{81, 82} Māte ir bijusi ģimenes sirds, bet tēvam bijusi galvenā loma, viņš bijis ģimenes valdnieks un galvenais saimnieks. Tēva gādībā atradās visa ģimene. No mātes bērni ņēma gudru padomu visai savai dzīvei, tika mācīti būt tikumīgiem un mācīti darbam. No tēva bērni mācījās visu, kas ir saistīts ar darbu. Bet galvenais audzināšanas pamats – mīlestība – bija saskatāma senlatviešu ikdienā un darbā.⁸³

Ģ. Austrums raksta, ka “tie bērni, kas bija mācīti un auga īstā senču garā pēc senču tradīcijām, bija pieklājīgi, rātni, satiecīgi un arī godīgi bērni, jo bija pieņēmuši vecāku gudro padomu un pareizi mācīti”⁸⁴, un turpina domu, ka pamācība piemīlīgā veidā vai ar kādu sakāmvārdu vai dziesmu ir ļoti teicams audzināšanas veids, jo šādā veidā bērns ir labvēlīgāk iespaidots nekā ar rupjiem vārdiem, bardzību. Senlatvieši savus bērnus audzinājuši, izmantojot teikas un citas garamantas. Bērniem mācības tika sniegtas vispusīgi un dažādi – klausoties stāstus, pasakas, minot mīklas.

Tautas tradīcijas, pēc kurām latvieši ir audzināti un auguši visu mūžu, tiek izpildītas kā svēts pienākums, un tās tiek turētas godam.⁸⁵

Cilvēkos tika ieaudzināta izpratne ne tikai par savstarpējām cilvēku attiecībām, bet arī par attieksmi pret dabu un dzīvniekiem. Zinātnieks O. Auns raksta, ka “latviešu kultūra folkloras periodā bija zemkopju kultūra, kur visa dzīve noritēja

⁷⁷ D. Karaša, *Latviešu sadzīves tradīcijas un godi*, Rīga, Jumava, 2010, 159. lpp.

⁷⁸ J. Rudzītis, *Latviešu tautas pedagoģija*, Rīga, RaKa, 2006, 158. lpp.

⁷⁹ Ģ. Austrums, *Tautas senās godu un audzināšanas tradīcijas*, Rīga, Zinātne, 1993, 160. lpp.

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ J. Rudzītis, *Latviešu tautas pedagoģija*, Rīga, RaKa, 2006, 158. lpp.

⁸² Ģ. Austrums, *Tautas senās godu un audzināšanas tradīcijas*, Rīga, Zinātne, 1993, 160. lpp.

⁸³ Ibid.

⁸⁴ Ibid., 29. lpp.

⁸⁵ Ģ. Austrums, *Tautas senās godu un audzināšanas tradīcijas*, Rīga, Zinātne, 1993, 160. lpp.

dabas vidū un saistībā ar to”⁸⁶. Latvietis kļūst par dabas daļiņu, iekļaujas dabas procesos un dzīvo saskaņā ar apkārtnē pasaules norisēm.^{87, 88}

Pats galvenais, uz ko norāda J. A. Jansons, – “latvietim darbs ir dzīve”⁸⁹. Viņi nepieciešama bezdarbību.⁹⁰

Sentēvu tradīcijas bija vislabākie audzināšanas līdzekļi, latvietis vienmēr smēlās padomu folklorā, jo “senos laikos nebija ne skolu, ne attiecīgu skolotāju, kā arī nepieciešamo mācības grāmatu mūsu laika nozīmē”⁹¹.

Turpinot domu par sentēvu tradīciju izziņāšanu un ievērošanu, Ģirts Austrums norāda, ka “gudri audzināt varēja tie, kas pazina sentēvu tradīcijas un arī pēc tām dzīvoja, jo tās bija gadsimteņiem pārbaudītas un atrastas derīgas”⁹², jo mūsu senči un arī mūsdienu cilvēki dzīvo ne tikai savam mūžam, bet arī jaunākajām paaudzēm.

Tautas pedagoģijas pētnieks J. Rudzītis uzskata, ka “folklorā var atrast pamatus un avotus latviešu identitātei, bet latviešu tikumi ir mācību un audzināšanas balsts”⁹³. Kopjot un mācoties tikumus, bērnam veidojas vērtības, uzskati par pasauli, viņš saņem jaunās zināšanas, iegūst prasmes un mācās veidot attieksmes pret dzīvi, savu tautu un kultūru.

Jāpiekrīt atziņai – lai radītu cieņu pret mūsu tautu un kultūru, saudzētu mūsu tradīcijas un bērni būtu pareizi audzinātas un vispusīgi attīstītas personības, ir jāievēro šādi audzināšanas un mācību pamati, kurus ir minējis folklorists Ģ. Austrums:

- turēt cieņā un godā savus vecākus;
- uzturēt labas attiecības starp brāļiem un māsām;
- ievērot pieklājību pret citiem cilvēkiem;
- nodoties visādam labam darbam;
- turēt augstā godā senču tikumus.⁹⁴

⁸⁶ O. Auns, *Latviešu tautas dzīvesziņa. Gadskārta*, Rīga, Zvaigzne, 1993, 4. lpp.

⁸⁷ J. Rudzītis, *Latviešu tautas pedagoģija*, Rīga, RaKa, 2006.

⁸⁸ Ģ. Austrums, *Tautas senās godu un audzināšanas tradīcijas*, Rīga, Zinātne, 1993, 160. lpp.

⁸⁹ J. A. Jansons, ‘Barons dzīves un darba paidagoģiskās vērtības’, *Audzinātājs*, Rīga, 1935, 506. lpp.

⁹⁰ O. Auns, *Latviešu tautas dzīvesziņa. Gadskārta*, 399. lpp.

⁹¹ Ģ. Austrums, *Tautas senās godu un audzināšanas tradīcijas*, Rīga, Zinātne, 1993, 26. lpp.

⁹² *Ibid.*, 34. lpp.

⁹³ J. Rudzītis, *Latviešu tautas pedagoģija*, Rīga, RaKa, 2006, 59. lpp.

⁹⁴ Ģ. Austrums, *Tautas senās godu un audzināšanas tradīcijas*, Rīga, Zinātne, 1993, 160. lpp..

Japāņu audzināšanas tradīcijas

Tautas pedagogija ir ikvienas tautas kultūras pamats. Japāna, protams, nav izņēmums, jo arī Japānā audzināšanai ir ļoti svarīga nozīme. Tur, tāpat kā Latvijā un arī citās valstīs, audzināšana sākas ģimenē.^{95, 96}

Japānā disciplīna ir ļoti svarīga un neatņemama audzināšanas daļa. Bērna audzināšanā disciplīna nozīmē veidot bērna prātu un raksturu tā, lai viņš varētu kļūt par savaldīgu un lietišķu sabiedrības locekli. Vecāki liek ievērot disciplīnas režīmu, lai iemācītu bērniem noteiktas uzvedību normas vai attieksmes un lai sagatavotu viņus vēlāk kļūt par pieaugušajiem.⁹⁷

Japānā, atšķirībā no vairākām citām valstīm, skolēniem ir labāka uzvedība un mazāk disciplīnas problēmu. Tas ir saistīts ar to, ka jau vairākus gadsimtus Japānas sabiedrības raksturīgās īpatnības ir disciplīna un pašmotivācija. Kaut gan dažreiz šķiet, ka japāņu bērni ir izlutināti, jo bērnībā vecāki atļauj viņiem darīt gandrīz visu (kas neapdraud viņu dzīvību), tomēr, sākoties skolai, viss mainās. Tieši skolas laikā bērnus veido pamatus: augstu personisku atbildību par savu nākotni, cieņu pret pieaugušajiem, dzelzs disciplīnu. Mēdz teikt, ka Japānā cilvēku audzina nevis vecāki, bet sabiedrība.^{98, 99}

Japāna ir ļoti atšķirīga un joprojām diezgan noslēgta valsts, tāpēc par vairākām lietām daudziem cilvēkiem nav nekādu priekšstatu.

Japānā audzināšana ir lielākoties mātes darbs. Visbiežāk japāņu ģimenēs tēvs ir tas cilvēks, kurš apgādā ģimeni, tāpēc viņš pavada diezgan maz laika ar saviem bērniem, kaut gan tēvs parasti ir autoritāte bērniem un nereti ir gadījumi, kad mātes iebiedē ar to, ka izstāstīs tēvam, ko sliktu bērns ir izdarījis.^{100, 101, 102}

⁹⁵ N. Uchida, *Child Discipline in Japan: an Important Part of Parenting Where Parents Pass on Their Values to Their Children*, 2012. Pieejams: http://www.childresearch.net/papers/parenting/2012_03.html (atsauce 20.03.2016.).

⁹⁶ D. Pachucki, *Traditional Japanese Child Rearing Techniques*, 2013. Pieejams: <http://www.livestrong.com/article/559798-traditional-japanese-child-rearing-techniques/> (atsauce 20.03.2016.).

⁹⁷ M. Maldonado-Durán, M. R. Moro, G. Barclay McLaughlin, *Discipline in early childhood*. Pieejams: http://www.kaimh.org/Websites/kaimh/images/Documents/Discipline_in_Early_Childhood.pdf, 2. lpp. (atsauce 25.03.2016.).

⁹⁸ U. P. Gielen, T. Naito, *The Changing Japanese Family: A Psychological Portrait*. Pieejams: <http://uwegielen.com/The%20Changing%20Japanese%20Family%20A%20Psychological%20Portrait.pdf>, 6. lpp. (atsauce 25.03.2016.).

⁹⁹ J. Hays, *Japanese children: customs, discipline, day care, babysitters, video games*, 2009. Pieejams: <http://factsanddetails.com/japan/cat18/sub118/item623.html> (atsauce 29.03.2016.).

¹⁰⁰ U. P. Gielen, T. Naito, *The Changing Japanese Family: A Psychological Portrait*, 2005, p. 21.

¹⁰¹ Как малышей воспитывают в Японии. Pieejams: http://www.psychologos.ru/articles/view/kak_malyshey_vospityvayut_v_yaponii/-1 (atsauce 27.03.2016.).

¹⁰² *Japanese Parenting Styles*. Pieejams: http://www.ehow.com/facts_4796724_japanese-parenting-styles.html (atsauce 25.03.2016.).

Japāņu ģimenēs vecāki, biežāk mātes, mēģina nodibināt ar bērnu ļoti tuvas, intīmas attiecības. Ļoti svarīga ir sadarbība, kur abiem – gan pieaugušajam, gan bērnam – ir “vienots prāts”. Šajā sakarā var pieminēt tādu parādību kā *amae*¹⁰³, kas apzīmē tuvas attiecības ar māti un bērnu, kā arī atkarību no mātes. Māte mēģina saprast, ko viņas meita vai dēls grib, bērns savukārt ir atkarīgs no mātes jūtām. Viņš negrib, lai māte viņa dēļ justos slikti.^{104, 105, 106, 107, 108} Māte ir tas cilvēks, kurš nodrošina bērna vajadzības, sākot no agras bērnības¹⁰⁹, un viņa mēģina ilgstoši saglabāt tuvas un pozitīvas attiecības.¹¹⁰ Tādēļ Japānā reti var redzēt bērnu, kas raud, jo māte cenšas izdarīt visu, lai bērnam nebūtu iemesla raudāšanai.¹¹¹

Līdz 5 gadu vecumam japāņu bērns ir karalis. Bērns izmanto visu mātes uzmanību. Viņu nesoda, uz viņu nepaceļ balsi, nekliedz, viņam neskaita pātarus un atļauj visu.¹¹²

No 5 līdz 15 gadiem bērns kļūst par “vergu”. 5–6 gadu vecumā bērns iekļūst striktu noteikumu un ierobežojumu sistēmā, kas skaidri parāda, kā drīkst un nedrīkst rīkoties un kādi noteikumi un ierobežojumi obligāti ir jāievēro. Neievērot šos likumus nevar, jo tā dara visi, rīkoties citādi nozīmē atšķirties no pārējiem un būt ārpus grupas, tas ir visbriesmīgākais, kas var notikt ar japāni. Japāņi baidās būt citādi, baidās, ka viņus nepieņems, ja viņi darīs kaut ko nepareizi. Visam ir sava vieta, un katram cilvēkam ir sava vieta konkrētajā cilvēku grupā. Šādus principus bērni iegaumē jau agrā bērnībā.¹¹³

¹⁰³ “甘える (あまえる) – amaeru” (d.v.) – būt izlutinātam, būt atkarīgam, izmantot cita cilvēka laipnību.

¹⁰⁴ M. Maldonado-Durán, M.R. Moro, G. Barclay McLaughlin, *Discipline in early childhood*. Pieejams: http://www.kaimh.org/Websites/kaimh/images/Documents/Discipline_in_Early_Childhood.pdf (atsauce 25.03.2016.).

¹⁰⁵ F. Rothbaum, M. Pott, H. Azuma et al., ‘The Development of Close Relationships in Japan and the United States: Paths of Symbiotic Harmony and Generative Tension’, *Child Development*, vol. 71, No. 5, September/October 2000, pp. 1121–1142. Pieejams: <http://scholar.harvard.edu/files/jweisz/files/2000b.pdf> (atsauce 29.04.2016.).

¹⁰⁶ U. P. Gielen, T. Naito, *The Changing Japanese Family: A Psychological Portrait*. Pieejams: <http://uwegielen.com/The%20Changing%20Japanese%20Family%20A%20Psychological%20Portrait.pdf>, 6. lpp. (atsauce 25.03.2016.).

¹⁰⁷ D. Pachucki, *Traditional Japanese Child Rearing Techniques*, 2013. Pieejams: <http://www.livestrong.com/article/559798-traditional-japanese-child-rearing-techniques/> (atsauce 20.03.2016.).

¹⁰⁸ C. Lombardo, *Japanese child rearing practices*, 2014. Pieejams: <http://plantingseedsbook.org/japanese-child-rearing-practices/> (atsauce 29.03.2016.).

¹⁰⁹ F. Rothbaum, M. Pott, H. Azuma et al., *The Development of Close Relationships in Japan and the United States: Paths of Symbiotic Harmony and Generative Tension*, pp. 1121–1142.

¹¹⁰ M. Maldonado-Durán, M. R. Moro, G. Barclay McLaughlin, *Discipline in early childhood*, Pieejams: http://www.kaimh.org/Websites/kaimh/images/Documents/Discipline_in_Early_Childhood.pdf (atsauce 25.03.2016.).

¹¹¹ *Как малышей воспитывают в Японии.*

¹¹² Ibid.

¹¹³ *Как малышей воспитывают в Японии.* Pieejams: http://www.psychologos.ru/articles/view/kak_malyshey_vospityvayut_v_yaponii/-1 (atsauce 27.03.2016.).

No 15 gadiem pret bērnu izturas kā pret līdzvērtīgu. Japāņi uzskata, ka 15 gadu vecs pusaudzis ir jau pieaudzis cilvēks, kam ir skaidrs priekšstats par saviem pienākumiem un kas prot nevainojami pakļauties likumiem un normām. Vecāki cenšas ar bērnu runāt kā ar pieaugušo.¹¹⁴

Japānā mātes lielākoties izmanto tādus paņēmienus kā pārliecināšana, ieteikumu, padomu došana, pamudinājumi, dažreiz arī kaunināšana, vainas izjūta un ķircināšana. Viņas izvairās no tiešas konfrontācijas, no cīņas ar bērniem. Bērns nedzird pavēles. Ja no viņa sagaida kaut kādu darbību, tad visdrīzāk māte pajautās par uzdevumu, kas jāveic, nevis dos precīzu komandu šai darbībai. Piemēram, “Kā mums ir ar rotaļlietām?”, nevis “Pacel savas rotaļlietas!”^{115, 116, 117}

Bērns arī nedzird aizliegumus, bet gan brīdinājumus – “Bīstami!”, “Netīrs!”, “Slikti!”. Ja tomēr bērns sasītas vai apdedzinās, māte jūtas vainīga un lūdz piedošanu bērnam, ka nespēja viņu aizsargāt.¹¹⁸

Mātes ir tendētas nodoties saviem bērniem un darīt visu, lai būtu harmonija un labas attiecības starp viņiem. Tas arī mazina gadījumus, kad bērni ir “grūti”, izaicinoši vai agresīvi. Ja viņas ir neapmierinātas ar sava bērna uzvedību, tad savu neapmierinātību pauž, izrādot lielu sarūgtinājumu par nepareizu bērna rīcību. Bērni arī ir ieinteresēti šādas harmonijas saglabāšanā ar mammu, tāpēc ka negrib apbēdināt viņu.^{119, 120} Japāņu mātes nerāda savu varu, tomēr viņas un arī visi pieaugušie ir autoritātes bērniem. Cieņa pret pieaugušajiem ir ļoti svarīga japāņu sabiedrībā.

Balstoties uz iepriekš izklāstīto informāciju par japāņu audzināšanu, var izšķirt šādus mācību un audzināšanas principus:

- pašmotivācija un pašdisciplīna;
- noteikumu ievērošana;
- pienākumu izpildīšana;
- pieklājība;
- cieņa pret pieaugušajiem, vecākiem cilvēkiem.

Šie principi bērniem tiek mācīti jau agrā bērnībā, izmantojot japāņu folkloru, proti, sakāmvārdus. Bērni diezgan ātri apgūst šos sakāmvārdus ar populāras japāņu spēles karuta palīdzību (かるた, no portugāļu valodas *carta* – ‘karte’) – tā ir japāņu

¹¹⁴ Как малышей воспитывают в Японии. Pieejams: http://www.psychologos.ru/articles/view/kak_malyshey_vospityvayut_v_yaponii/-1 (atsauce 27.03.2016).

¹¹⁵ M. Maldonado-Durán, M. R. Moro, G. Barclay McLaughlin, *Discipline in early childhood*. Pieejams: http://www.kaimh.org/Websites/kaimh/images/Documents/Discipline_in_Early_Childhood.pdf, 5. lpp. (atsauce 25.03.2016.).

¹¹⁶ C. Matze, *How They Do It: An Overview of Child Rearing around the World*, 2012. Pieejams: www.babble.com/baby/child-rearing-around-world/ (atsauce 01.04.2016.).

¹¹⁷ D. C. Stearns, *Guilt and Shame*. Pieejams: <http://www.faqs.org/childhood/Gr-Im/Guilt-and-Shame.html> (atsauce 20.03.2016.).

¹¹⁸ Как малышей воспитывают в Японии.

¹¹⁹ M. Maldonado-Durán, M. R. Moro, G. Barclay McLaughlin, *Discipline in early childhood*, p. 5.

¹²⁰ Как малышей воспитывают в Японии.

karšu spēle. Šīs spēles galvenā ideja ir ātri atrast vajadzīgo kartīti, kas ir uz galda, pirms to atrod pretinieks. Ir divi karšu veidi, ko izmanto spēles laikā: jomifuda (読札 ・ よみふだ) jeb “lasīšanas kartes” un torifuda (取り札 - とりふだ) jeb “kartes, ko ņem”. Spēles vadītājs lasa tekstu no jomifuda kartes, un spēlētājiem ir jāatrod un jāizvēlas attiecīgā torifuda karte, pirms to izdara citi.¹²¹

Populārākie karuta spēles veidi ir uta-garuta (歌がるた ・ うたがるた) jeb “dziedāšanas kartes” un iroha-garuta (いろはがるた) jeb “alfabētu kartes”. Tieši iroha-garuta kartes izmanto karuta spēlei.

Karuta sāk spēlēt jau agrā bērnībā, tāpēc ka tādā veidā tiek ievērots audzināšana svarīgs moments – mācībām ir jānotiek ar interesi. Tikai tad jaunās zināšanas paliek bērnam galvā un bērns spēles laikā apgūst ne tikai burtus, bet arī dažādas tautas gudrības, kas vēlāk dzīvē viņam palīdz. Karutās ir skarti tādi audzināšanas aspekti kā, piemēram, darbaudzināšana un tikumiskā audzināšana.¹²²

Nobeigums

Tautā vai ģimenē nostabilizētie uzskati, darbības, svētki, paražas, rituāli, nodarbošanās veidi ir kļuvuši tradicionāli, un tajos tiek koptas katras tautas kultūras vērtības. Nododot šīs vērtības tālāk, notiek cilvēku mācīšana un audzināšana. Šādi tradīcijas kļūst par audzināšanas tradīcijām.

Šī katras tautas pedagoģiskā kultūra, audzināšanas tradīcijas, kuras tika izstrādātas cilvēces tūkstošgadu pieredzē, pastāv tautā līdz mūsdienām, un par tām noteikti ir jārūpējas, lai jaunā paaudze vairāk izprastu savas tautas vēsturi un kultūru un varētu savas zināšanas vēlāk nodot bērniem, lai cilvēki izturētos ar cieņu un godu pret savām tradīcijām un tautu kopumā.

Tautas tradīcijas un paražas, kas tiek nodotas no paaudzes paaudzē, veido dažādus audzināšanas līdzekļus un formas. Tās ieaudzina bērņā mīlestību pret skaito, attīsta estētiskus uzskatus un gaumi, vērīgumu, rosina patstāvīgi izdarīt secinājumus, attīsta fizisko veiklību, māca darbam un savstarpējām attiecībām.

Japāņi un latvieši ir ļoti rūpīgi pret savas tautas tradīcijām, protams, arī pret audzināšanas tradīcijām. Ar mutvārdu daiļradi, ar spēlēm, ar paraugu viņi cenšas jau agrā bērnībā audzināt un izglītēt savus bērnus un nodot tālāk zināšanas un prasmes. Atšķirīgo tautu – japāņu un latviešu – tautas pedagoģija un audzināšanas tradīcijas ir ļoti līdzīgas. Abu tautu audzināšanas tradīcijas veicina personības attīstību, tajās iekļauti garīgās, darba, fiziskās audzināšanas elementi, un tās galvenokārt ir orientētas uz tikumisko audzināšanu.

Abu tautu kultūrās vecākā paaudze cenšas izkopt un nodot labākās tautas audzināšanas tradīcijas: mīlestību un saudzīgu attieksmi pret dabu, čaklumu, tieksmi uz darbu, fizisko audzināšanu, augstu morālo īpašību izkopšanu, cieņu pret vecākiem, savstarpēju atbalstu un palīdzību, viesmīlību u. tml.

¹²¹ 時田 昌瑞, ことわざで遊ぶいろはかるた, 東京都, 世界文化社, 2007 [M. Tokita, *Spēlējām Iroha-karuta ar sakāmvardiem*, Tokija, Sekaibunka-sha, 2007].

¹²² Ibid.

Pētījums par latviešu un japāņu audzināšanas tradīcijām tiek turpināts, lai dziļāk izprastu šo fenomenu, jo dažādu valstu pedagoģiskās pieredzes salīdzinājums ir interesants un noderīgs multikulturālas sabiedrības attīstības kontekstā.

Summary

Upbringing and education is an inalienable part of each family, school, and society as a whole. The study of a nation's pedagogy and traditions in education is particularly important, because there lies the wisdom of such nation; accumulated for centuries and characterizing the foundations of people's lives, which remain presently relevant. It is considered to be very important that the latest generation is aware of the culture of the country, traditions and customs, because the knowledge, opinion, and values that people pass on to following generations directly affect the development of each person's identity. By analyzing upbringing and educational traditions in Latvian and Japanese cultures, people will gain a better understanding of peculiar aspects of Latvian upbringing and education, learn more about culture of Japan and draw comparisons of common and different Latvian and Japanese upbringing and educational traditions in order to explore the basis of personality formation.

Keywords: *education, Japanese and Latvian folk pedagogy, oral folk arts, traditions.*

Informācija par autori

Darja Grehova, *Mg. paed.*, “Japāņu valodas un kultūras studijas GENGO” direktore, veic pētījumus dažādu valsts kultūru kontekstā, īpašu vietu veltot japāņu un latviešu kultūrai, meklē pedagoģiskās vērtības un idejas folklorā un tautas pedagoģijā. E-pasts: da6ko@inbox.lv.

Reliģiskā identitāte un tikumi: aktualitāte audzināšanā Latvijā *Religious Identity and Virtues: Topicality in Upbringing in Latvia*

Uģis Nastevičs

21. gs. pieaugošais multikulturālisms un reliģiju plurālisms noteica pētījuma mērķi – aprakstīt reliģisko identitāti un tikumus Latvijas sabiedrībā. Analizēti jēdzieni. Aptaujā noskaidrotas šobrīd prevalējošās reliģijas – kristietība un latviešu dievestība (saistīta ar latvisko dzīvesziņu un dievturību); vienlaikus pusei respondentu reliģiskās piederības nav. Reliģiozitāte un ietekme uz savu bērnu reliģijas izvēli 20. gs. 50. un 90. gados dzimušajiem izrādījusies vājāka. Patriotisms korelē ar latviskuma veicināšanu un dzimtenes aizstāvēšanu, taisnīgums – ar satiecību, bet satiecība – ar godbijību. Apkopoti nozīmīgākie tikumi audzināšanā, tostarp – godīgums, čaklums, labestība, cieņa un mīlestība.

Atslēgvārdi: audzināšana, dievturība, latviskā dzīvesziņa, kristietība, reliģija.

Ievads

21. gadsimtā (kad stājies spēkā bezvīzu režīms līdz ar Latvijas pievienošanos Šengenas zonai 2007. gada 21. decembrī, sekojusi 2007.–2010. gada globālā finanšu krīze un Eirozonas krīze¹, 2010. gadā ieviesta pretrunīgā termiņuzturēšanās atļauju tirdzniecība ārzemniekiem², notikusi masveidīga emigrācija no Latvijas³, un jo īpaši kopš 2015. gada, kad saasinājusies Eiropas migrantu (t. s. bēgļu) krīze⁴), Latvijas sabiedrībai arvien biežāk un izteiktāk saskaroties ar multikulturālismu un reliģiju

¹ A. Bičevska, 'Cik svarīgs Latvijas tautsaimniecībai ir ārvalstu tūrists?', *Latvijas Banka*, 17.09.2013. Pieejams: <https://www.makroekonomika.lv/cik-svarigs-latvijas-tautsaimniecibai-ir-arvalstu-turists/> (atsauce 20.09.2016.).

² S. Jonāte, 'Termiņuzturēšanās atļauju piešķiršanas dinamika par periodu no 2014. gada 1. jūlija līdz 2015. gada 30. jūnijam', *PMLP*, 30.09.2015. Pieejams: <http://pmlp.gov.lv/lv/sakums/jaunumi/aktualitates/2015/09/30/termiņuzturēšanās-atļauju-piešķiršanas-dinamika-par-periodu-no-2014.-gada-1.-jūlija-līdz-2015.-gada-30.-jūnijam/> (atsauce 20.09.2016.).

³ I. Mieriņa, I. Šūpule, M. Hazans, *Latvijas emigrantu kopienas – pirmo pētījumu rezultātu apkopojums*, Rīga, LU FSI, 2015, 41. lpp.

⁴ L. Taivāns, 'Bēgļi sliecas pievienoties krievvalodīgajiem', *Latvijas Avīze*, 09.12.2015. Pieejams: <http://www.la.lv/begli-sliecas-pievienoties-krievvalodigajiem/> (atsauce 20.09.2016.).

plurālismu⁵, likumsakarīgi aktualizējas ne vien sabiedrības un katra indivīda etniskās un pilsoniskās, bet arī reliģiskās identitātes jautājums, kā arī tas, cik liela loma to veidošanā ir vecākiem – audzināšanai ģimenē un ikvienam pedagogam skolā.

Kopš 2014. gada 19. jūnija Latvijas Republikas Satversmi ievada preambula, kurā minēts: “Latvijas identitāti Eiropas kultūrtelpā kopš senlaikiem veido latviešu un lībiešu tradīcijas, latviskā dzīvesziņa, latviešu valoda, vispārcilvēciskās un kristīgās vērtības. Uzticība Latvijai, latviešu valoda kā vienīgā valsts valoda, brīvība, vienlīdzība, solidaritāte, taisnīgums, godīgums, darba tikums un ģimene ir saliedētas sabiedrības pamats.”⁶ Tā *latviskā dzīvesziņa* un *kristīgās vērtības* kā Latvijas identitātes veidotājas iezīmē garīgos aspektus, savukārt *solidaritāte*, *taisnīgums*, *godīgums*, *darba tikums* un *ģimene* kā saliedētas sabiedrības pamats – audzināšanas aspektus. Šajā rakstā analizēta Satversmē iekļautā jēdziena “latviskā dzīvesziņa” un audzināšanas principu – tikumu – nozīme Latvijas sabiedrībā.

Jēdzieni literatūrā un avotos

Audzināšana ir process, darbība, paņēmieni un pasākumu kopums, ar ko “vadīt (bērna, jaunieša) attīstību, apgādājot (viņu) ar visu eksistencei nepieciešamo, mācot morāles un uzvedības normas, veidojot dažādas praktiskas iemaņas”⁷. Pedagoģs Voldemārs Zelmenis uzsver: “Sevišķi svarīgs audzināšanas uzdevums ir jaunās paaudzes tikumiskā sagatavošana, tās iepazīstināšana ar sadzīves normām un radināšana tās konsekvēnti ievērot. Galvenā loma jaunā cilvēka tikumiskajā audzināšanā ir un paliek ģimenei. Jauno personību veido tā sociālā vide, kurā viņš aug un attīstās.”⁸

Reliģiskā identitāte ir “cilvēka attieksmju, īpatnību un prakšu kopums, kas saistīts ar viņa paša atzītu piederību kādai reliģiskai grupai”⁹. Valoda kā etniskās identitātes daļa un reliģiskā identitāte ir būtiski komponenti personības pašidentifikācijā. Nereti tās ir pirmās pazīmes, pēc kurām tiek nodalīti savējie un svešie¹⁰. “Eiropā

⁵ J. Uļģis, ‘Kristietības attieksme pret citām reliģijām – vai visi ceļi ved pie Dieva?’, *LELB*, 01.12.2008. Pieejams: http://www.lslb.lv/lv_old/?ct=vai_celi (atsauce 20.09.2016.).

⁶ *Ievaddaļa dokumentam “Latvijas Republikas Satversme”*, Rīga, 2014. Pieejams: <https://likumi.lv/doc.php?id=57980> (atsauce 17.04.2016.).

⁷ *Latviešu literārās valodas vārdnīca. 1. sēj.*, Rīga, Zinātne ABC, 1972, 490. lpp.

⁸ V. Zelmenis, *Īss pedagoģijas kurss*, Rīga, Zvaigzne, 1991, 16. lpp.

⁹ A. Mīsāne, *Latvijas iedzīvotāju reliģiskās identitātes un reliģiozitātes dinamika pēc neatkarības atjaunošanas. Daudzveidīgās un mainīgās Latvijas identitātes*, Rīga, LU Akadēmiskais apgāds, 2014, 284. lpp.

¹⁰ ‘Noslēgušies reģionālie semināri projektā “Dažādība kā izglītības un kopienas attīstības resurss”’, *Izglītības attīstības centrs*, 31.01.2016. Pieejams: <http://www.iac.edu.lv/noslegusies-regionalie-seminari-projekta-dazadiba-ka-izglitibas-un-kopienas-attistibas-resurss/> (atsauce 17.04.2016.).

ļoti daudziem reliģiskā identitāte ir tiktāl *izčākstējusi*, ka vairs neveido konkurenci islāmam.”¹¹

Tā kā priekšstati par kristīgajām vērtībām ir pietiekami skaidri definēti, šeit analizēti latviskās dzīvesziņas un dievturības jēdziens. Saskaņā ar centra “Zaltis” izstrādāto definīciju “Latviskā dzīvesziņa ir tautas pieredzē balstītas, Pasaules izpratni un pārlicību veidojošās, garīgās, tikumiskās un ikdienas vērtības – kultūras tradīcija, ikdienas un svētku rituāli, gadskārtu svētki un godi, folklorā, Dainas, raksta zīmes un tēli, valoda, fiziskā un garīgā veselība un izaugsme, pirts, muzicēšana un dziedāšana, maskošānās, apģērbs un ikdienas darbu sakralizācija – rituālais dzīvesveids saskaņā ar dabu un visuma likumsakarībām, darba tikums, savstarpēja sadarbība, cieņa un atbildība”¹². Salīdzinājumam – organizācijas “Latviskās dzīvesziņas paSaule” skaidrojums ir kodolīgs: “Latviskā dzīvesziņa ir latviešu tautas zināšanu kopums par Dievu un Dieva laisto pasauli, un tās likumiem.”¹³ Irēna Saprovska no nodibinājuma “Māras loks” norāda uz ambivalenci starp abiem jēdzieniem: “Dievturība jeb latviskā dzīvesziņa” un “latviešu dievestība, kuru kopdami latvieši ir izveidojuši savu latvisko dzīvesziņu”¹⁴. Folkloriste Vaira Viķe-Freiberga latviešu dievestības jēdzienu skaidro atbilstīgi Ernesta Brastiņa savulaik postulētajām dievturības kategorijām – “latviešu dievestība, kāda tā atklājas latvju dainās un citās tautas tradīcijās, ir savā dziļākā būtībā dabas reliģija (..) latvietim visa pasaule ir Dieva laista, visa radība ir Dieva dota un tādēļ tajā nav nekā nosodāma vai nicināma. Pilnīgi svešs dainu garam ir grēka jēdziens, it sevišķi tāds priekšstats kā iedzimtais grēks (..) cilvēks pats nav ļauns pēc iedzīmtas būtības (..) nekur latviskās tradīcijās neredzam jēdzienu par vainas apziņu. Latviskā dievestība gan prasa Dievu turēt, atcerēties, piesaukt, daudzīnāt, tā prasa cieņu un bijāšanu, bet ne zemošanos Dieva priekšā”¹⁵. Satversmes preambulā norādītie audzināšanas aspekti atrodami kā tikumi E. Brastiņa “Dievturu cerokslis” – darbīgums (darba tikums), taisnīgums (t. sk. godīgums), mīlums (ģimene un radi), saderīgums (solidaritāte) un dievbijība (t. sk. godbijības jūtas)¹⁶.

Latviskā dzīvesziņa, latviešu dievestība un dievturība ir savstarpēji cieši saistītas, un to aspekti ir izcelti Latvijas Republikas galvenā likuma – Satversmes – ievadā

¹¹ J. Vanags, ‘Viens no labākajiem risinājumiem ir uzņemt vajātos kristiešus’, *Aprīnkis*, 11.08.2015. Pieejams: <http://www.aprinkis.lv/ikskiles-novads-zinas/sabiedriba/dzive-un-ticiba/item/26365-arhibiskaps-vanags-viens-no-labakajiem-risinajumiem-ir-uznemt-vajatos-kristiesus-1-dala> (atsauce 17.04.2016.).

¹² G. Saule, ‘Ir uzsākta pieteikšanās konferencei Vienošanās Latviskajā dzīvesziņā’, *Latviskās Dzīvesziņas centrs ZALTIS*, 02.11.2014. Pieejams: <http://dziveszinazaltis.blogspot.com/2014/11/ir-uzsakta-pieteikšanas-konferencei.html> (atsauce 15.04.2016.).

¹³ I. Krūze, ‘Latviskā dzīvesziņa’, *Latviskās dzīvesziņas paSaule*, 2015. Pieejams: <http://latviskadziveszina.lv/>, (atsauce 15.04.2016.).

¹⁴ I. Saprovska, ‘Sapratne’, *Māras loks*, 2006. Pieejams: <http://www.marasloks.lv/public/?id=52&ln=lv> (atsauce 15.04.2016.).

¹⁵ V. Viķe-Freiberga, ‘Senā latviešu dievestība’, *Montreālas Latviešu Biedrības Ziņotājs*, Nr. 444, 01.03.1986., 15.–17. lpp.

¹⁶ E. Brastiņš, *Dievturu cerokslis jeb teoforu katķisms*, Rīga, Latvju Dievturu sadraudze, 1932, 67.–76. lpp.

līdzās kristīgajām vērtībām. Šī brīža reliģiskā plurālisma apstākļos svarīgi noskaidrot, kādas reliģiskās identitātes un kāds tikumu kopums prevalē sabiedrībā, lai novērtētu atbilstību ar Satversmē paredzēto un palīdzētu pedagogiem izprast aktuālo situāciju.

Metodoloģija

Izmantojot *Google* veidlapas¹⁷, 2016. gada martā tika veikta aptauja, lai izzinātu galvenās reliģiskās grupas un tikumus Latvijas sabiedrībā, informāciju par aptauju izvietojot publiski pieejamā veidā sociālo tīklu vietnēs. Minētajā periodā tiešsaistē anketas, kas sastāv no 13 jautājumiem (11. jautājumā vairāki apgalvojumi, kuri jānovērtē Likerta skalā no 0 līdz 2), aizpildīja 345 respondenti (183 sievietes un 162 vīrieši), no tām derīgas bija 340 (180 sieviešu un 160 vīriešu) iesniegtās anketas.

Pētījuma rezultāti

Respondenti dzimuši laikā no 1931. līdz 2001. gadam. Kā pēdējo iegūto izglītību 19 (6%) norādījuši pamatskolas, 108 (32%) – vidusskolas, 120 (35%) ir bakalaura un 93 (27%) – maģistra/doktora grāds. 43% respondentu bērnu nav, 11% ir pirmsskolas vecumā, 17% ir skolēni, bet 29% respondentu bērni ir pieauguši. 319 respondenti sevi izjūt kā latviešus, 10 – kā cittautiešus un 11 – kā pie tautībām nepiederušus.

233 respondenti nepieskaita sevi pie konkrētas reliģijas, 100 ir reliģijas sekotāji, savukārt 7 ir garīdznieki. Atvērtajā jautājumā par reliģisko piederību gūtās atbildes var apkopot sešās virskategorijās: 75 (22%) – kristietība¹⁸, 67 (20%) – latviešu dievestība¹⁹, 13 (4%) – pagānisms²⁰, 11 (3%) – cita²¹, 4 (1%) – “Ticu Dievam” un 170 (50%) respondentu norādījuši, ka viņiem reliģiskās piederības nav. Reliģiozitātes pašvērtējuma skalā (0–4) 26% sevi novērtējuši ar 0; 21% – ar 1; 28% – ar 2; 19% – ar 3 un 6% – ar 4. Stabiņu diagrammā apkopota divu prevalējošo reliģijas virskategoriju – kristietības un latviešu dievestības sekotāju un garīdznieku – reliģiozitāte atkarībā no dzimšanas gada (sk. 1. attēlu).

Analizējot 6. jautājumā 233 tādu respondentu atbildes uz 7. jautājumu, kuri sevi pie konkrētas reliģijas nepieskaita, atklājas, ka viņu vidū atbildi “Nav” norādījuši vien 68%, savukārt pārējie sadalās šādi: 11% minējuši kristietību, 11% – latviešu dievestību, 5% – pagānismu, 3% – citu, bet 2% norādījuši “Ticu Dievam”. Sadalījums rāda, ka šajā respondentu grupā, kaut arī 32% neidentificē sevi nedz kā

¹⁷ *Google* veidlapas, 2016. Pieejams: <https://docs.google.com/forms/>.

¹⁸ Virskategorijā “kristietība” apkopotas atbildes: *katolis, kristietis, luterānis, luterāne ar dievturīgu domāšanu, nepraktizējošs kristīts luterānis, mesīāniskā kristietība, pagāniska katoliete, pareizticīgais, reformāts, ticu pilnam evaņģēlijam*.

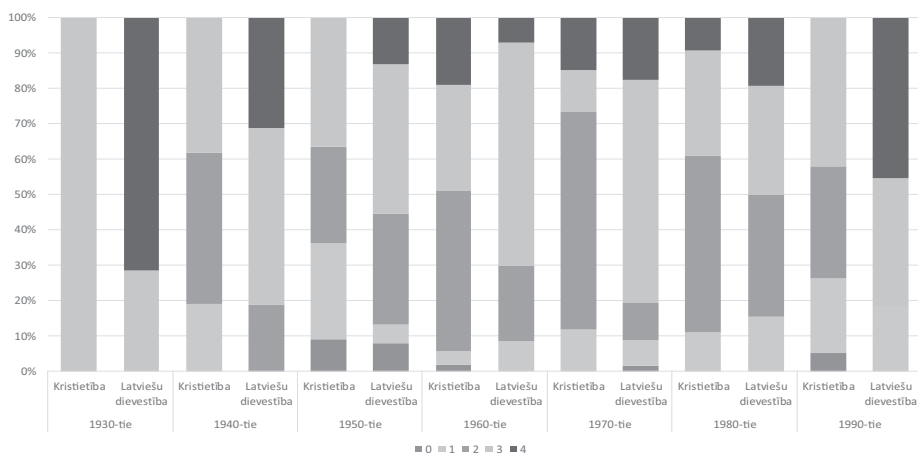
¹⁹ Virskategorijā “latviešu dievestība” – *dievturis, dievturis un senču pielūgšanas, Dievs, Laima, Māra – tautas reliģija, Latvietis, latvietība, latviskums, latviskā dievatziņa, Latviskā dzīvesziņa, latviskā senticība, senlatviešu dzīvesziņa*.

²⁰ Virskategorijā “pagānisms” – *daba, pagāns, pagāniņš, pagānisms, sevi neizjūtu kā dievturi drīzāk kā pagānu*.

²¹ Virskategorijā “cita” – *ateists, budists, budisms, dudeist, hindu, interesē hinduisms, hmm, islāmticīgais, pašattīstos*.

relīģijas sekotājus, nedz garīdzniekus, tomēr vienlaikus tiek izjūsta piederība pie konkrētas relīģijas.

Kopumā 66% grib, lai viņu bērni patstāvīgi izvēlas relīģiju savas dzīves laikā, bet 34% – lai viņu bērni ir tādi paši (relīģijas ziņā). 270 (79%) respondentus vecāki nav ietekmējuši relīģijas izvēlē, bet 70 (21%) tikuši ievadīti savu vecāku relīģijā. Respondentu viedokļu – savu bērnu relīģijas izvēles brīvības ziņā – proporcija ir līdzīga neatkarīgi no viņu vecāku izdarītā lēmuma, respektīvi, *piesaistītie* – 63% : 37%, bet *neietekmētie* – 67% : 33%. Arī pilsētnieku un laucinieku viedokļu sadalījuma proporcija ir līdzīga un savstarpēji atšķiras vien 2% robežās. Pēc dzimuma dalījuma sievietes šajā jautājumā ir liberālākas (72% : 28%) nekā vīrieši (58% : 42%). Savukārt pēc dzimšanas gadiem proporcija mainās šādi: 20. gs. 30. gados 67% : 33%, 40. gados 62% : 38%, 50. gados 78% : 22%, 60. gados 63% : 37%, 70. gados 60% : 40%, 80. gados 57% : 43%, 90. gados 78% : 22% un 2000. gados 100% : 0%. 50. gados un 90. gados dzimušo respondentu attieksme iezīmējas ievērojami liberālāka nekā viņu priekšgājējiem – to, iespējams, var skaidrot ar režīma maiņu, proti, Josifa Staļina nāvi 1953. gada 5. martā un Latvijas neatkarības atjaunošanu 1990. gada 4. maijā.



1. att. Reliģiozitāte atkarībā no dzimšanas gada (desmitgades)

Līdzīga tendence vērojama arī reliģiozitātes ziņā (sk. 1. attēlu) – izteiktas reliģiozitātes zudums tieši 50. un 90. gados dzimušajiem. Vienlaikus visās desmitgadēs latviešu dievestības sekotāju un garīdznieku reliģiozitāte izpaužas spēcīgāk nekā kristietības piekritējiem. Kaut arī padomju laiku antireliģiskā politika ierobežoja iespējas atklāti piekopt reliģiskus rituālus, tomēr reizēm, kulta darbības ietērpjot *rotaļu*, *folkloras* vai *tradīciju* kategorijā, latviešu dievestības kopēji varēja radīt izdevību izpausties, kas savukārt uz ārzemēm vērstās padomju kultūras daudzveidības apliecināšanas politikas ziņā varēja būt pat vēlami. Arī 21. gs. Latvijā darbojas vairākas folkloras kopas, kuras, ja arī neapzinās un neizceļ vai pat noliedz to sakrālo nozīmi, tad vismaz ārēji piekoptj latviešu dievestības gadskārtu rituālus un dzīves godus.

1. tabula

Atbildes uz 11. jautājuma apgalvojumiem 6 reliģiju virskategoriju dalījumā²²

Reliģiju virskategorija. 11. jautājuma apgalvojumi	Cita	Kristietība	Latviešu dievestība	Nav	Pagānisms	Ticu Dievam
1. Izmantoju iespēju aizstāvēt savu dzimteni <i>I take opportunity to defend my fatherland</i>	4% 48% 48%	7% 46% 47%	1% 27% <u>72%</u>	7% 48% 45%	4% 64% 32%	0% 40% 60%
2. Esmu darbīgs, enerģisks <i>I am industrious, vigorous</i>	0% 20% <u>80%</u>	0% 44% 56%	0% 32% 68%	1% 36% 63%	0% 23% 77%	0% 40% 60%
3. Esmu taisnīgs pret sevi un citiem <i>I am just towards myself and others</i>	0% 20% 80%	0% 34% 66%	0% 30% 70%	0% 29% 71%	0% 23% <u>77%</u>	0% 67% 33%
4. Cenšos dzīvot saderīgi, satīcīgi <i>Trying to live in harmonious way</i>	0% 6% <u>94%</u>	0% 16% 84%	0% 14% <u>86%</u>	0% 18% 82%	0% 23% 77%	0% 18% 82%
5. Esmu godbijīgs <i>I am reverential</i>	12% 16% <u>72%</u>	1% 34% 65%	2% 31% 67%	3% 47% 50%	4% 85% 11%	0% 40% 60%
6. Izjūtu sevi kā Latvijas patriotu <i>I feel myself as a patriot of Latvia</i>	4% 21% 75%	1% 14% 85%	0% 0% <u>100%</u>	2% 24% 74%	0% 29% 71%	0% 0% <u>100%</u>
7. Uzskatu, ka Latvijai jābūt latviskākai <i>I consider Latvia should be more Latvianly</i>	4% 21% 75%	1% 30% 69%	0% 9% <u>91%</u>	5% 22% 73%	0% 17% 83%	0% 18% 82%
8. Vairoju latviskumu cittautesos <i>I encourage Latvianness in foreigners</i>	10% 76% 14%	13% 64% 23%	6% 51% <u>43%</u>	17% 56% 27%	0% 60% 40%	14% 86% 00%

²² Katrā šūnā norādītās trīs procentuālās vērtības atspoguļo respondentu sniegto atbilžu īpatsvaru, kur katrs no 8 apgalvojumiem novērtēts Likerta skalā no 0 līdz 2 – “nekad”, “reizēm/dažreiz” un “bieži/vienmēr”.

2. tabula

Spīrmena rangu korelācijas analīze

	1. Izmantoju iespēju aizstāvēt savu dzimteni	2. Esmu darbīgs, enerģisks	3. Esmu taisnīgs pret sevi un citiem	4. Cenšos dzīvot saderīgi, saticīgi	5. Esmu godbijīgs	6. Izjūtu sevi kā Latvijas patriotu	7. Uzskatu, ka Latvijai jābūt latviskākai	8. Vairoju latviskumu cittautesos
1.		,086	,107	,110	,086	,447**	,360**	,352**
2.	,086		,255**	,200**	,053	,047	,071	,216**
3.	,107*	,255**		,349**	,332**	,132*	,130*	,123*
4.	,110*	,200**	,349**		,290**	,132**	,046	,050
5.	,086	,053	,332**	,290**		,257**	,084	,094
6.	,447**	,047	,132*	,132*	,257**		,486**	,359**
7.	,360**	,071	,130*	,046	,084	,486**		,357**
8.	,352**	,216**	,123*	,050	,094	,359**	,357**	

Kronbaha alfa ticamības koeficients apgalvojumiem ir $\alpha = 0,872$, kas ir labs rādītājs. Visizteiktāk korelācija novērojama starp apgalvojumiem 6/7, 6/1, 1/7, 1/8, 6/8, 7/8, 3/4, 4/5 (sk. 2. tabulu). Datu analīze veikta, izmantojot *IBM SPSS Statistics 22* programmu, bet diagrammas noformētas ar *Microsoft Excel 2016*.

Nozīmīgākie tikumi audzināšanā

340 respondenti, kā, viņuprāt, nozīmīgākos tikumus audzināšanā visam kopā norādījuši 1255 vienības, tostarp visbiežāk ir minēti šādi tikumi: godīgums/godprātība (127), čaklums/darbīgums/strādīgums (60) un darba tikums (33) = (93), labestība/labsirdība/labvēlība (76), cieņa (70), mīlestība/mīļums (69), līdzietība/līdzjūtība/iecieta/iejūtība/empātija (44) un tolerance (11) = (55), patriotisms (36), taisnīgums (35), gudrība (34), atbildība (24), uzticība (19), patstāvība/pašpietiekamība (18), godbijība (16), saticība/saskaņa/saderība (15), drosmē (14), izpalīdzība (14), latviskums (14), sapratne (14), tikums/tikumiskums (14), dievbijība (13), dānums/devīgums (12), ģimeniskums (11), ticība (11), zināšanas/zinātkāre (11), dabas mīlestība/saudzēšana (10), pašapziņa/pašcieņa/pašlepnums (10), patiesums (10), rūpes (10) un citi. Šeit detalizēti uzskaitītie tikumi kopā veido divas trešdaļas no visām respondentu norādītajām vienībām.

Diskusija

Pieaugot reliģiju plurālismam, arī Latvijā pedagogiem nākas saskarties ar arvien jauniem izaicinājumiem. Kā strādāt ar skolēniem, viņu vecākiem un kolēģiem, kur ikvienam var būt savs, reizēm pat visai krasi atšķirīgs garīgo vērtību un tikumu redzējums, vienlaikus saglabājot gan atbilstību valsts likumos noteiktajiem principiem, gan toleranci pret uzskatu dažādību? Jāpiekrīt V. Zelmanim, kurš akcentē

tikumiskās audzināšanas nozīmi un ģimenes galveno lomu tajā. Tomēr mūsdienās sastopam arvien vairāk vecāku, kuri neatvērī pietiekami daudz laika un uzmanības savu atvašu audzināšanai, bet gaida pedagogu atsaucību šī jautājuma risināšanā. Līdz šim lielākoties ar jēdzienu “ticības mācība” kā paralēlu izvēles mācību priekšmetu ētikai saprata vienīgi kristīgās ticības mācību²³, neparedzot iespēju citu reliģiju pārstāvjiem apgūt savas ticības mācību līdzvērtīgā apjomā. Ņemot vērā latviešu dievestības piekritēju īpatsvaru Latvijā un latviskās dzīvesziņas nozīmību Satversmes kontekstā, izglītības saturā būtu jāparedz pienācīga vieta arī šīs reliģijas aspektiem.

Secinājumi

Reliģiskā identitāte ir indivīda paša atzīta piederība pie reliģijas, un tā ir būtisks komponents personības pašidentifikācijā. Satversmes preambulā līdzās nostādītās Latvijas identitātes veidotājas – kristietība un latviskā dzīvesziņa (kas savukārt savstarpēji ir cieši saistīta ar latviešu dievestību un dievturību) – aptaujā apstiprinās kā divas izteikti prevalējošas grupas – attiecīgi 22% un 20% – pārējām reliģijām piederšo 8% respondentu vidū. Vienlaikus pusei jeb 50% respondentu nav nekādas reliģiskās piederības.

Divas trešdaļas vēlas, lai viņu bērni patstāvīgi izvēlas reliģiju savas dzīves laikā, turklāt sievietes ir liberālākas nekā vīrieši. 79% respondentu viņu vecāki nav ietekmējuši reliģijas izvēlē. 20. gs. 50. un 90. gados, iespējams, režīma maiņas ietekmē dzimušo vidū vērojams reliģiozitātes zudums un liberāluma pieaugums savu bērnu reliģijas izvēles ziņā.

Kopumā latviešu dievestības piekritēji ir reliģiozāk un patriotiskāk noskaņoti nekā kristieši. Kaut arī vairums respondentu uzskata, ka Latvijai jābūt latviskākai, latviskums cittaustiešos tiek vairots ievērojami kūrāk. Patriotisms korelē ar latviskuma veicināšanu un dzimtenes aizstāvēšanu, savukārt taisnīgums korelē ar satiecību, bet satiecība – ar godbijību. Kā nozīmīgākie tikumi audzināšanā tiek minēti godīgums, čaklums/darba tikums, labestība, cieņa, mīlestība, iejūtība, patriotisms, taisnīgums, gudrība un atbildība.

Pētījumu ir vērts padziļināt, analizējot Latvijas sabiedrībā aktuālās reliģiskās prakses un to, vai un kā tās tiek iedzīvinātas bērna audzināšanas procesā ģimenē un skolā.

Summary

The topicality of increase of multiculturalism and religious pluralism in the 21st century defined the aim of this research – to explore the religious identity and virtues in the society of Latvia. The religious identity is an individual's self-acknowledged affiliation to a certain religion, being an essential component in the personality's self-identification. The prevailing religions in Latvia today were established – Christianity 22% and the Latvian religion (i.e. Dievturība interconnected with the Latvian life wisdom) 20% – the

²³ ‘Kristīgā mācība skolās: fakti, problēmas, aizspriedumi’, *Latvijas Vēstnesis*, 03.12.2004., Pieejams: <https://www.vestnesis.lv/ta/id/97338> (atsauce 20.09.2016.).

two are defined as the shaping forces of the Latvian identity in the preamble of the Constitution of the Republic of Latvia – overwhelming the 8%, which consists of the other religions; meanwhile a half of the respondents have no religious affiliation at all.

Two thirds wish their children would choose the religion themselves, besides, women are more liberal than men. The parents of 79% of the surveyed had not influenced their choice of religion. The respondents' religiosity proved weaker and the liberal attitude toward one's children's choice of religion more prominent for those born in the 1950s and 1990s. The Latvian religion adherents are more religious and patriotic than the Christians. Although the majority feels that Latvia should be more Latvian, the encouragement of Latvianness among foreigners is considerably inert. Patriotism correlates with the encouragement of Latvianness and defense of the fatherland, righteousness – with concord, and concord – with veneration. The most significant virtues in upbringing were summarized, as follows: honesty, diligence/industry, benevolence, respect, affection, considerateness, patriotism, righteousness, wisdom and responsibility. It is worth a further analysis of the topical religious practices in the society of Latvia, including examination, whether and how they are implemented in the child's upbringing process in family and at school.

Keywords: Christianity, Dievturi, Latvian life wisdom, Latvian religion, upbringing.

Informācija par autoru

Uģis Nastevičs, *Mg. paed.*, Latvijas Universitātes doktorants. Pētījis japāņu un latviešu dievestību un tikumu audzināšanas sistēmu tajās, mezglu rakstus kā latviešu valodas rakstības sistēmu un japāņu kultūras atspoguļojumu mācību saturā Latvijā. Zinātniskās intereses – valodniecība, salīdzinošā reliģija, japanoloģija, letonika un etnoloģija. E-pasts: jpn@inbox.lv.

Nāves fenomena atklāsmes problemātika bērna audzināšanā

The Issue of the Death Phenomenon Revelation in the Education of a Child

Mārtiņš Veide

Atklājot nāves tēmas aktualitāti bērībā, rakstā tiek meklēta atbilde uz jautājumu, ko bērni iemācās no savas eksistenciālās pieredzes, saskaroties ar nāvi, un kāda ir šīs pieredzes nozīme viņu tālākajā attīstībā. Bērna sastapšanās ar nāves fenomenu skar tādas viņa personības attīstības aspektus kā savas bezpalīdzības un trauksmes pārvarēšana, intelektuālā attīstība, atteikšanās no naidīguma un sociālās destruktivitātes, kā arī atbildība un patstāvība. Tā kā bērna dzīves koncepti, tai skaitā priekšstati par nāvi, veidojas ciešā saistībā ar pieaugušo pasauli, pedagogam ir svarīgi tikt skaidrībā pašam ar sevi, savu attieksmi pret nāvi, nepaļaujoties uz sistēmām un ideoloģijām.

Atslēgvārdi: apzināšanās, bērni, eksistence, nāve, pieredze.

Ievads

Bērna audzināšana nemēdz notikt momentāni. Tā allaž prasa laiku, kas ir viens no mūsu dzīves realitātes noslēpumainākajiem aspektiem un kas tipiskam mūsdienu pieaugušajam mēdz regulāri pazust vai pietrūkt. Ja laiku apskata tādās kategorijās kā pagātne, tagadne un nākotne, tad pedagoģijā varam novērot nākotnes dinamisko lomu pašreizējā momentā – personības attīstība, kļūšana par kaut ko, pašaktualizācija allaž ir vērstas uz nākotni. Bet nākotne ir kaut kas nezināms un neizzināms. No tā izriet, ka pedagoģisko mērķu sasniegšanā ir nepieciešama gatavība saskarties ar absolūtu novitāti. Neskatoties uz to, praksē audzināšanas un mācīšanās procesi ļoti bieži tiek balsīti tikai uz pagātnes sajūtām un notikumiem, proti, uz to, kas ir pabeigts un tāpēc vieglāk definējams un novērtējams.

Ja domājam par nākotni atvērti, tad varam ievērot, ka cilvēku sagaida viena absolūti neizbēgama pārmaiņa jeb novitāte – nāve. Pēc vācu filozofa Martina Heidegera (*Martin Heidegger*) domām, īstena esība jeb autentiska eksistence arī ir “esība uz nāvi” (*das Sein zum Tode*), proti, cilvēks atveras savai esībai, dzīvo pa īstam tikai tad, kad saskaras ar “neko” (*das Nichts*).¹ Tomēr, kā konstatē M. Heidegers, jaunāko laiku kultūras attīstības procesu ir pārņēmusi neautentiska eksistences forma, kurai raksturīga pilnīga esamības jēgas aizmiršana un bezpersoniskā subjekta

¹ M. Heidegger, *Sein und Zeit*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1967, S. 260, 308.

autoritāte. Šajā jaunajā eksistences formā cilvēks ir bezgala norūpējies par to, kādas ir lietas. Tas ir koncentrējies nevis uz lietu esamību vispār, bet uz lietu īpašībām, uz to vērtēšanu. Arī neautentiskas eksistences ieskaitā izglītības sistēmā pārmērīgi nozīmīgs kļūst vērtējums. Skolās tas izpaužas tādējādi, ka bērni ne tik daudz mācās saprast priekšmetu, saprast sevi un savu dzīvi, cik tie mācās pelnīt labas atzīmes, mācās vērtēt sevi un citus.

Savas eksistences galīguma izjūtas pārņemtais cilvēks pastāvīgi ir spiests plānot laiku un rūpēties par labāku, *vērtīgāku* tā izmantošanu. Laika plānošana, novērtējot iespējamo ieguvumu, sākas jau bērnībā: “gribētos iziet sētā paspēlēties ar citiem bērniem pielijušajā smilšu kastē .. taču, ja paklausīšu mammai – vēl kādu brīdi pasēdēšu mājās un nesasmērēšu jauno kleitiņu, drīkstēšu iet viņai līdzī uz veikalu”. Līdz ar skolas gaitu uzsākšanu rūpes par laika izmantošanu turpina attīstīties: “varētu paskatīties multenes, bet, ja tā vietā kārtīgi pabeigšu mājas darbus, vēlāk tikšu pie jaunās datorspēles”. Pieaugot un arvien vairāk iekļaujoties valdošajā kultūrā, indivīds beigu beigās nonāk laika trūkumā un, dzīvojot nebeidzamā steigā un nemierā, vairs neapzinās, kādēļ un uz kuriem traucas. Tāda dzīvošana autopilotā tam neļauj gūt apmierinājumu no tā, kas vienkārši ir.

Jautājums, kā iegrožot laika diktātu un tai pašā laikā neizšķiest savu dzīvi mazsvarīgos sīkumos, saistās ar dzīves mākslu. Mūsdienu pedagoģijā tā tiek izcelta kā būtiska mācību procesa dimensija: *dzīvošanas mācīšanās*.² Taču nelabprāt tiek atzīts fakts, ka dzīves mākslas apgūšanā jau kopš seniem laikiem tiek uzsvērti aktīvi uztveroša un filozofiski refleksiīva savas mirstības apcerēšana.

Straujā tehnoloģiju attīstība veicina informācijas apjomu palielināšanos, tai skaitā izglītības procesā. Un bērni, pateicoties medijiem, nereti izrādās tehnoloģijās prasmīgāki un vēl informētāki nekā pieaugušie. Tomēr informācijas pārbagātība un ātrums neļauj apstāties un to reflektēt. Ja sava pieredze netiek apjēgta, informācija pati par sevi vēl nekļūst par zināšanām. Neskatoties uz cilvēkam pieejamās informācijas apjoma kopīgo pieaugumu, nāve mūsdienu indivīdam arvien paliek kā grandioza mīkla. Kā problēma, ko nevar atrisināt tam ierastā veidā – ar zinātnes un mašīnizēto tehnoloģiju palīdzību. Un šī problēma izrādās svarīga nevis tāpēc, ka ar nāvi noslēdzas katra cilvēka dzīvība, bet tāpēc, ka ļoti daudziem tā rada trauksmi, kas atņem apmierinātību ar savu dzīvi.

Šī trauksme – it īpaši bērnībā – bieži netiek apzināta un, kā rāda terapeitu novērojumi, nereti tiek skaidrota ar pavisam citiem, tai neatbilstošiem iemesliem.³ Par neapzināto scientisma pārņemtajā pasaulē atbild psihoanalīze. Bet psihoanalīze jebkuras problēmas risinājumu meklē pagātnes notikumos, nevis nākotnē sagaidāmajā. Pretēji Zigmunda Freida (*Sigmund Freud*) uzskatiem, antropologs Ernests Bekers (*Ernest Becker*) norāda, ka parādība, ko modernais cilvēks spēcīgāk par visu izspiež uz bezapziņu, nav vis sekss, bet gan nāve.⁴ Nāve ir kļuvusi par visdziļāko tabu.

² M. Göhlich, J. Zirfas, *Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff*, W. Kohlhammer, 2007.

³ I. Yalom, *Staring at the sun*, San Francisco: Jossey-Bass, 2008, p. 16.

⁴ E. Becker, *The denial of death*, NY: Free Press, 1975, p. 96.

Kaut arī savas bezpalīdzības un baiļu pārvarēšana ir viens no attīstības pamatuzdevumiem, zinātnē par bērna attīstību tam joprojām pievērš gaužām niecīgu uzmanību. Bet, tā kā nāve kā neatņemama dzīves sastāvdaļa attiecas uz dzīvošanas mācīšanos, tad bērns par to iemācās neatkarīgi no tā, vai šāda tēma tiek iekļauta oficiālo mācību iestāžu programmās vai ne. Jautājums tikai – ko viņš par to iemācās?

Raksta **mērķis** – izanalizēt nāves tēmas aktualitāti pedagoģiskajā procesā darbā ar bērniem.

Pētījuma jautājums: kā veidojas nāves fenomena izpratne bērniem, un kāda ir tās nozīme viņu personības attīstībā?

Pētījuma metode: zinātniskās literatūras un avotu analīze.

Pieaugušo attieksme pret bērna jautājumiem par nāvi

Lielākā daļa bērnu ir ziņkārīgi. Viņi grib zināt visu arī par pašu dzīvi. Bet pieaugušais, kurš pats sen jau ir pārstājis vaicāt, kuram “viss ir skaidrs”, ne tikai nevar apmierināt bērna ziņkāri, bet arī baidās no tās. Tāpēc tas cenšas vai nu nepamanīt bērna eksistenciālos jautājumus, vai arī novērst tā uzmanību uz labi atalgotu darbu, uz laulību, uz mantojumu, uz dabaszinātnēm vai reliģiju...

Nāves jautājums bērna audzināšanas kontekstā pašlaik daudziem šķiet neiedēriģs. Līdzīgi pirms vairākiem gadu desmitiem neiedēriģs likās dzimumattiecību jautājums. Pagājušā gadsimta sākumā no bērna netiek slēpta nāves gulta, taču tam tiek liegta informācija par seksu. Mūsu gadsimta sākumā var vērot pretēju ainu. Vecāks, kurš pirms brīža bez jebkādām grūtībām ir detalizēti paskaidrojis savam bērnam par viņa piedzimšanu un par procesu, kā vispār bērni rodas, pēkšņi apjūk un sāk atgaiņāties ar nepārliciecinām un nenoteiktām atbildēm, kad bērns viņam pavaicā par nāvi. Bērns var nesaprast, bet viņš ļoti labi jūt vecāka emocijas – trauksmi un apjukumu, kad tam ir pavaicāts par miršanu. Bērns uztver nedrošo emocionālo gaisotni arī tad, ja ārēji vecāks ar vārdiem visādi cenšas nomierināt savu bērnu un novērst tā uzmanību uz citu tēmu. Der ievērot, ka bērna jautājums par nāvi allaž ir negaidīts un mulsinošs, jo pieaugušajiem pašiem ir ļoti miglaini priekšstati par šo tēmu. Bet jautājums “uz kurienu?” visas dzīves garumā nebūt nav mazsvarīgāks par jautājumu “no kurienes?”.

Psihologs H. Faifels apraksta divus atšķirīgus skatījumus uz nāvi: nāve kā durvis un nāve kā siena.⁵ Laikā, kad dominēja reliģiskais skats uz dzīvi, nāve tika uztverta kā durvis uz labāku, pilnīgāku eksistenci, kas turpinās brīnumskaitā viņpasaulē, kuru mirstīgais nemaz nevar aptvert. Modernajā pasaulē, kurā ticība pēcnāves dzīvei izplēn, arvien biežāk cilvēki uztver nāvi kā sienu, pie kuras dzīves ceļojums izbeidzas. Pat tiem, kuru neatņemama dzīves sastāvdaļa ir regulāra baznīcas apmeklēšana, ķermeņa fiziskā sadalīšanās visbiežāk ir pārāk baismīga tēma, lai to apcerētu vai par to runātu.

Nāve bezkaunīgi pārkāpj vairākus mūsdienu Eiropas Cilvēktiesību un pamatbrīvību aizsardzības konvencijas pantus vienā momentā – sagrauj cilvēka tiesības uz dzīvību, tiesības uz privāto un ģimenes dzīvi, tiesības uz lietas taisnīgu izskatīšanu,

⁵ H. Feifel, *New meanings of death*, NY: Mc Graw-Hill, 1977, p. 5.

vārda brīvību... Acīmredzot tāpēc pret nāvi arī atbilstoši izturas – ar ignoranci, noraidījumu unaidu.

“Piekļājīgā” sabiedrības daļa nāvi ir izraidījusi no sociālā diskursa. No nāves tēmas izvairās, it īpaši saskarsmē ar bērniem. Par to runā pieklusinātos toņos – tā, lai bērni nedzird... Ja tomēr nav iespējams no šīs tēmas izvairīties, tad par to runā ar eifēmismiem. Pieaugušajam, kuram, atbildot uz jautājumu “no kurienes?”, šķiet muļķīgi stāstīt jaunajai paaudzei par “čaklajiem stārķiem” vai “meklēšanu kāpostos”, nemaz nešķiet dīvaini, atbildot uz jautājumu “uz kurieni?”, tai paskaidrot, ka “vecmāmiņa ir aizbraukusi tālā ceļojumā” vai “vectētiņš tagad atpūšas skaistā dārzā”. Nāves pieminēšana tam šķiet dīvainā un vulgāra. Kā pirms pusgadsimta ir konstatējis angļu antropologs Džefrijs Gorers (*Geoffrey Gorer*), nāve ir kļuvusi par jauno pornogrāfiju.⁶ Ja naturālistiski attēlotu kopulāciju bez mīlestības jūtām dēvē par pornogrāfiju, tad pēc analogijas arī nāve, no kuras ir atrauts dabiskais, kaut arī skumju pilnais pārdzīvojums, ir pornogrāfiska.

Neskatoties uz pētījumiem un publikācijām sociālajās un humanitārajās zinātnēs pēdējās simtgades laikā, lielākā daļa Eiropas iedzīvotāju mūsdienās turpina ignorēt nāves nenovēršamību un tās iespējamību jebkurā momentā (par spīti statistiski aprēķinātajai lielākai varbūtībai nomirt vecumdienās). Cīņa ar bailēm no nāves notiek, cenšoties to neredzēt un par to nedzirdēt. Salīdzinot ar mūsu senčiem, kas dzīvniekus ēšanai nogalināja pašrocīgi, modernais cilvēks, arī tad, ja tas nievājoši attiecas pret veģetārismu, reti kad aizdomājas par procesu, kas noticis ar ēdienu, pirms tas nokļuvis skaisti noformētā iepakojumā veikala plauktā. Arī cilvēku miršanas process izzūd no mūsu redzesloka. Tas notiek ne vairs mājās, bet no sabiedrības acīm slēptās vietās – slimnīcās un speciālos stacionāros. Profesionāli, sabiedrībai neredzot, mirušo nogādā uz Morgu. Pirms apbedīšanas ceremonijas līķi sagērbj un sakopj, lai tas izskatītos kā “dzīvs cilvēks”, un nogulda piemērotā šķirstā ar matraci un pagalvi, lai tam būtu ērti... Turklāt tas nenotiek vis mājās, kur istabas sauc par dzīvojamām telpām, bet gan speciālās apbedīšanas biroju telpās. Apbedīšanas industrijas terminoloģija tiek pielāgota cilvēkiem, ņemot vērā viņu riebumu pret nāvi – cilvēki nevis mirst, bet aiziet. Apbedīšanas biroja darbinieks kļūst par konsultantu, bet kapsēta – par memoriālu. Nāve šķietami izzūd no mūsu vidus. Šķietami, bet ne reāli.

Tā kā nāve ir kļuvusi “neredzama” un mēs ikdienā nepieredzam reālu nāvi, mēs apreibināmies ar masu komunikācijas līdzekļu tiražētajiem šaušalīgajiem nāves tēliem. Turklāt mierinām sevi ar to, ka tas viss nav reāli... Nāve filmās, datorspēlēs un ziņās (arī kā šoks) kļūst par patēriņa priekšmetu, kas izklaidē un novērš uzmanību no biedējošajām emocijām. Šie mediji dod iespēju būt klāt, redzēt reālu nāvi, bet tai pašā laikā neizjust emocijas, kas to pavada reālajā dzīvē. Līdz ar to var secināt, ka kopš Dž. Gorera raksta pagājušā gadsimta vidū pornogrāfiskās nāves fenomens mūsu kultūrā ir tikai audzis un vēl vairāk nostiprinājies.

Savukārt bērna dzīves uztveri iespaido vide, kurā tas aug. Ļevs Vigotskis (*Лев Виготский*) uzskatāmi parādīja kulturālo un sociālo internalizāciju bērna dzīves

⁶ G. Gorer, ‘The pornography of death’, *Encounter*, October 1955, pp. 49–52.

konceptos.⁷ Pieaugušo pasaulei, ar kuru bērns saskaras, ir svarīga nozīme arī bērna eksistenciālo priekšstatu attīstībā.

Nāves tēmas aktualitāte bērnībā

Nereti eksistenciālu jautājumu aktualitāti piedēvē pusmūža vecumam, kad cilvēks ir pārkāpis vidēji statistiskā mūža ilguma viduspunkta robežatzīmi, ir ieguvis zināmu pieredzi un sāk apjaust, ka visas jaunībā radušās ieceres, iespējams, tomēr realizēt neizdosies. Turklāt šādu savas eksistences apcerēšanu pavada filozofiska gaisotne, kurai bērns *quasi* vēl nevar būt nobriedis. Tomēr abstraktās domāšanas neesamība un izpratnes trūkums par jēdzieniem “dzīvs” un “miris” netraucē bērnam veidot attiecības ar nāvi – domāt un interesēties par to, baidīties no tās, veidot maģisku aizsardzību no tās un vēlāk uz visu dzīvi atcerēties iespaidus, kas saistīti ar nāvi. Bērnu psihoanalīzes pioniere Melānija Klaina (*Melanie Klein*) ir secinājusi, ka tuvas attiecības ar nāvi bērniem rodas daudz agrāk nekā intelektuālas zināšanas par nāvi. Nāves bailes ir viena no agrākajām dzīves pieredzēm, un tās ir trauksmes primārais avots.⁸

Vecāku un pedagogu mērķis tēmas slēpšanai (agrāk sekss, tagad nāve) var būt saistīts ar vēlmi saglabāt bērna šķīstību, lai tas pēc iespējas ilgāk justos laimīgs. Un šāds motīvs – bērnu pasargāt – ir ļoti dabisks. Tomēr nāves tēmas ignorēšana no vecāku un pedagogu puses neveicina tās ignorēšanu bērniem. Līdzīgi kā gadījumā ar seksa tēmu, bērni atrod citus informācijas avotus – nereti daudz biedējošākus un absurdaķus par realitāti. Neziņa par to, kā notiek cilvēka miršana, liek pieredzēt spēcīgas bailes. Neskatoties uz nepilnīgajām zināšanām par nāvi, bērni to nereti uztver kā kaut ko šausmīgu un biedējošu – tā nozīmē būt izmestam mēslainē, būt ieslēgtam kastē dziļi zem zemes, lēnu sapūšanu kapsētā, sāpes u. tml. Tāpēc bailes no nāves lielākoties ir neirotikas.

Diez vai šajā gadījumā teiciens “mazāk zini – labāk guli” sevi attaisno. Klīniku speciālisti atzīst, ka bailes no nāves ir nozīmīgs bezmiega faktors ne tikai bērniem, bet arī pieaugušajiem. Attīstības psihologs Ēriks Ēriksons (*Erik Erikson*) savu grāmatu “Bērnība un sabiedrība” iesāk ar piemēru, kurā nāves ideja kā psihiskais stimuls kļūst par cēloni četrgadīga zēna epilepsijas lēkmēm.⁹ Zīmīgi, ka šajā piemērā vecmāmiņas nāves fakts sākotnēji no bērna tiek rūpīgi slēpts. Savukārt zēnam palīdz atviesēties, kad atklāj tam radušos vainas izjūtu saistībā ar vecmāmiņas “pazušanu” (zēns ir bijis nepaklausīgs) un ar to saistītās bailes tikt sodītam ar nāvi – tikt ieslēgtam garenā kastē.

Psihiatrs I. Jaloms (*Irvin Yalom*) norāda, ka pastāv cieša saikne starp vecāku trauksmi (kaut arī apslēptu), kas saistīta ar nāvi, un viņu bērnu noslieci uz tādām psihes ievirzēm kā šizofrēnija.¹⁰ Kontrastējot ar tipiska eiropieša priekšstatu par kanibālisma mežonīgumu, I. Jaloms pretstata Rietumu kultūras bērna pieredzi

⁷ I. Vygotsky, *Mind and society*, Cambridge: Harvard University Press, 1978.

⁸ M. Klein, ‘A contribution to the theory of anxiety and guilt’, *International Journal of Psychoanalysis*, vol. 29, 1948, pp. 114–123.

⁹ Э. Эриксон, *Детство и общество*, Университетская книга, 1996, с. 14.

¹⁰ I. Yalom, *Existential psychotherapy*, NY: Basic Books, 1980, pp. 105–108.

Fore kultūras (Papua-Jaungvineja) bērna pieredzei. Rietumu kultūras bērns, izjūtot pieaugušo nāves bailes, allaž piedzīvo veselam bērnam neraksturīgu miglainu nemieru. Savukārt Fore kultūras bērns nepiedzīvo neko katastrofisku, piedaloties mirušā radnieka apēšanā, jo tas notiek tādu pieaugušo klātbūtnē, kas neizjūt trauksmi un uztver nāvi kā dabisku dzīves plūduma sastāvdaļu. Antropoloģe Mārgarita Mīda (*Margaret Mead*), veicot novērojumus citā Okeānijas salā – Samoa, secināja, ka sekss, dzemdības un nāve šajā kultūrā netiek slēpti – bērni no dzimšanas to redz saprotošā pieaugušo atmosfērā un tāpēc tiem nerodas tādas psihiskas traumas, kas kontinenta cilvēkus nereti pavada visu atlikušo mūžu.¹¹

Pieaugušo – gan vecāku, gan pedagogu, gan arī bērnu attīstības pētnieku – personīgās bailes un nāves noliegšana izkropļo viņu redzējumu uz bērnu eksistenciālajiem pārdzīvojumiem. Vecāki bieži neapzinās, cik lielā mērā bērniem ir aktuāli jautājumi par nāvi. Psihiatru pētījumi par 6 līdz 12 gadus vecu bērnu bailēm uzskatāmi parāda, ka katra otrā māmiņa novērtē sava bērna bažas, kas saistītas ar nāvi, zemāk nekā pats bērns.¹²

Psihoanalītiķis Gregorijs Rohlins (*Gregory Rochlin*) apgalvo, ka ikviens, kurš ir gatavs klausīties bērnos un novērot viņu rotaļāšanos, var ievērot daudz apstiprinājumu tam, ka bērns krietni agrāk, nekā ir pieņemts uzskatīt, uzzina par nāvi un par to, ka tā sagaida gan viņu, gan tos, kas par viņu rūpējas.¹³ Šāds secinājums ir veikts, balstoties uz spēļu sesijām ar bērniem vecumā no 3 līdz 5 gadiem. Ir grūti konstatēt bailes no savas nāves ar tādu pašu pārlicību bērniem līdz 3 gadu vecumam verbālās komunikācijas ierobežotu iespēju dēļ. Tomēr organizācijas *End Violence Against the Next Generation* dibinātāja, skolu psiholoģe Ada Maurere (*Adah Maurer*) izvirza pieņēmumu, ka jau zīdains nakts panikas lēkmju laikā, guļot tumšā istabā bez jebkādiem ārējiem redzes un dzirdes kairinātājiem, izjūt bailes no nebūšanas, neesamības.¹⁴ Līdzīgu secinājumu, pētot nakts panikas lēkmes, ir izdarījis psihiatrs Makss Šterns (*Max Stern*) – bērnus paniski biedē “nekas”.¹⁵

Viens no pirmajiem bērna vārdiskajiem paziņojumiem ir: “vairs nav” vai “nav vairāk”. Bērni to attiecina, piemēram, uz liesmu, kad tiek nopūsta svecīte, vai uz ūdeni vannā, kad tiek izvilktas vannas aizbāznis. Te svarīgi ir atzīmēt bērniem raksturīgo animistisko domāšanu. Jau 19. gs. beigās angļu psihologs Džeimss Sallijs (*James Sully*) rakstīja, ka jebkādas šķietami pašizraisītas vai spontānas kustības maziem bērniem nozīmē dzīvības pazīmi.¹⁶ Tādējādi, piemēram, uguns liesma, tekošs ūdens, krītoša lapa un pat katliņš ar lēkājošu vāku uz plīts tiek uztverti kā dzīvas radības. Tas nozīmē, ka bērna izpratnē uguns liesmas pārtraukšana ir kā dzīvas

¹¹ M. Mead, *Coming of age in Samoa*, NY: The New American Library, 1952, p. 138.

¹² R. Lapouse, M. Monk, ‘Fears and worries in a representative sample of children’, *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 29, No. 4, 1959, pp. 803–818.

¹³ G. Rochlin, *Griefs and discontents: The focus of change*, Boston: Little, Brown, 1965, p. 67.

¹⁴ A. Maurer, ‘Maturation of concepts of death’, *British Journal of Medical Psychology*, vol. 39, No. 1, 1966, pp. 35–41.

¹⁵ M. M. Stern, ‘Pavor nocturnus’, *International Journal of Psychoanalysis*, vol. 32, 1951, pp. 302–309.

¹⁶ J. Sully, *Studies of childhood*, NY: D. Appleton and company, 1896, p. 96.

radības esamības izbeigšanās. Un pieaugušo poētiskā valoda – “ugunsliedziņa dejo”, “mēness ieskatās pa logu”, “upe dodas ceļojumā uz jūru” – šādus priekšstatus tikai apstiprina...

Starp citu, frāze “nav vairāk” tiek attiecināta arī uz fekālijām podā, kad tiek norauts ūdens. Grūti atrast bērnu, kuram nebūtu baiļu būt aprītam, aizskalojam, ievilkamam kanalizācijā. Šīs bailes mūsdienās vēl vairāk pastiprina klozetpodu kopšanas līdzekļu reklāmas, kas ļoti izteiksmīgi attēlo podos dzīvojošus briesmoņus. Pēc raksta autora novērojumiem, tās ir spējīgas uzturēt bērna bailes patstāvīgi nokārtoties uz poda vēl pat sešu gadu vecumā... Psiholoģiskajā literatūrā “podīņu cīņas” tiek saistītas galvenokārt ar anālo erotismu un varēšanas apliecināšanu. Tomēr vēl viens nozīmīgs faktors te var izrādīties arī bažas par savas fiziskās esamības pazaudēšanu, izzušanu, sastapšanos ar “neko”.

Zīmīgi, ka eksistenciālisma filozofijā, kas postulē, ka eksistence ir pirms būtības, cilvēks ar savu apziņu arī ir “nekas”, jo nekad nav tas, kas viņš ir, tāpēc, ka atrodas pastāvīgā dinamiskā tapšanā.¹⁷ Tas gan nenozīmē, ka cilvēka nav. Tas norāda uz cilvēka brīvību izvēlēties savu būtību. Un tas uzvedina uz domu, ka bailes no neesamības faktiski ir bailes no savas brīvības.

Nāves fenomens bērna personības attīstības kontekstā

Nāves tēmas aktualitāte bērnu attīstības kontekstā ir saistīta ne tikai ar to, ka savas bezpalīdzības un izzušanas baiļu pārvarēšana ir viens no personības attīstības pamatzdevumiem. Tā ir nozīmīga arī bērna intelektuālajā attīstībā.

Pastāvības koncepts ir svarīgs, jo ir svarīga sava Es pastāvība. No vienas puses, bērns nevar konstatēt objekta izzušanu (izbeigšanos), kamēr viņš nav aptvēris tā pastāvību. Taču, no otras puses, pastāvībai nav jēgas bez izmaiņu, pazušanas vai izbeigšanās uztveres. Līdz ar to pastāvības un izmaiņu koncepti var attīstīties tikai kompleksi. Oscilācijai starp pastāvību (būšanu, esamību, eksistenci) un izzušanu (nebūšanu, neesamību, nāvi) ir liela nozīme bērna attīstībā.¹⁸

Kognitīvās attīstības teorijas pamatlicējs Žans Piažē (*Jean Piaget*) uzskatīja nāves tēmu par nozīmīgu kauzalitātes izpratnes attīstībā bērniem.¹⁹ Agrajai bērņībai raksturīgajā domāšanā cēlonis allaž ir saistīts ar motīvu, respektīvi, lietu esamība tiek skaidrota ar motivāciju. Piemēram, lietus līst tāpēc, ka (personificētais) lietus mākonītis grib līt. Tā kā dzīvnieku vai cilvēku nāvi visbiežāk nevar izskaidrot ar viņu vēlēšanos nomirt, tad līdz ar nāves apzināšanos mainās bērna domāšana – pakāpeniski tas sāk apjēgt, ka par cēloni var būt arī dabas likums.

No mākslas un literatūras vēstures mums ir labi zināmi daudzi piemēri pretējam procesam, kad nāve tiek personificēta (piemēram, kā J. Rozentāla gleznā). Acīmredzot tas nav saistīts ar realitātes izzināšanas centieniem, bet gan ir paņēmiens trauksmes mazināšanai. Personai ir griba. Tātad tā – nāve kā persona – var arī negribēt paņemt sev līdzi, to var mēģināt pierunāt... Nepieciešams tikai atrast

¹⁷ J. P. Sartre, *L'Être et le Néant*, Paris, 1960, pp. 60–65.

¹⁸ I. Yalom, *Existential psychotherapy*, NY: Basic Books, 1980, p. 90.

¹⁹ J. Piaget, *The language and thought of the child*, London: Routledge, 2005, p. 106.

pareizo variantu! Šāda izpratne novirza uzmanību no esamības apzināšanās uz pareizas esamības meklēšanu. Un tā nostiprina duālistisko domāšanu – ja kaut ko var izdarīt pareizi, tad uzreiz kļūst iespējama arī nepareiza rīcība. Ja ir pareiza dzīvošana, tad ir arī nepareiza dzīvošana. Tādā veidā dzīve pārvēršas par cīņu – cīņu par pareizo un pret nepareizo. Bērns sākotnēji nevērtē savu rīcību. Tas ar patiesu aizrautību un interesi met zemē mantiņas, izsmērē pa galdu savu brokastu putru, aplūko un aptausta podā savus ekskrementus, nerūpējoties par to, vai tas ir pareizi vai nepareizi. Tam iemāca, ka šajā pasaulē ir pareizi un ir nepareizi, lai tas kļūtu vadāms. Bērnam iedvestā vainas izjūta par nepareizo un bailes no soda palīdz panākt no tā paklausību. Tādējādi attālināšanās no realitātes, no pasaules nedualitātes un ar to saistītā trauksmes izjūta paradoksālā veidā noder bērna audzināšanai.

Bērnībā cilvēks savā patstāvīgajā izziņas darbībā neizbēgami saskaras ar reāliem dzīves faktiem, tai skaitā ar nāvi un ar to saistītām trauksmes izjūtām. Vēlāk tas iemācās, respektīvi, tiek iemācīts, noliegt realitāti. Faktiski jau brīdī, kad bērns jūt vecāku trauksmi (vecāki cieš, redzot, ka viņu bērns ir pieķēries nāves idejai), tas sāk mācīties apspiest savas izjūtas, jo secina, ka vecāki šeit tik un tā nekādi nepalīdzēs.

Bērnam iekļaujoties kultūrvidē, nāves esamība kā fakts pakāpeniski arvien vairāk pārceļas uz bezapziņu. Tomēr ar nāvi saistītā trauksme tāpēc nesamazinās. Kā ir konstatējis I. Jaloms – tā tikai kļūst latentā.²⁰ Pusaudža vecumam raksturīgās introspektīvās tendences un tiecība pēc patiesības no jauna pamudina apzināti saskarties ar nāves neizbēgamību un meklēt jaunus veidus, kā sadzīvot ar dzīves faktiem un atmodināto trauksmi. Ko šajā vecumposmā par miršanu un nāvi cilvēks ir iemācījies? Pusaudžu “zināšanas” par nāvi izpaužas viņu slengā: “Nāvīgi forši!”, “Nāvīgi garš ..”, “Nāvīgi garlaicīgs ..” “Gandrīz nomiru no smiekliem!”, “Beigta balle ..” u. tml. Šajos bezrūpīgajos tēlainajos izteicienos nāve apzīmē ekstrēmo, nepārskatāmo un neaktīvo.

Lai bērns apgūtu noteiktas spējas un zināšanas, kas palīdzētu tam nākotnē pašam nopelnīt dzīvei, vecāki sūta savus bērnus skolā. Faktiski bērns tiek nodots sistēmai. Sistēmai, kuras galējais mērķis ir – lai bērns izaugtu par labu speciālistu. Skolā bērns patiešām apgūst zināšanas dažādos priekšmetos – literatūrā, matemātikā, dabaszinātnēs, valodu zināšanas utt., kas tam vēlāk palīdz konkurences cīņā. Taču to pašu nevarētu teikt par zināšanām par sevi un dzīvi. Dabaszinību stundās skolēns gan uzzina, ka viņa organisma dzīve ir oksidācijas process, respektīvi, sadegšana. Faktiski tas iemācās, ka viņa eksistence ir līdzīga sveces eksistencei. Tomēr šķiet ļoti saprotami, ka šāda atbilde nekādi neapmierina, ja runa ir par sevis izzināšanu, kas savukārt ir būtisks nosacījums personības pašaktualizācijai. M. Heidegers, lai saprastu sevi, aicina pārdomāt savas esamības jēgu, nevis tikai iegūt dabaszinātnisku informāciju par sevi.²¹

No visām iespējamajām zināšanām, kuras var apgūt mācību procesā skolā, katram indivīdam allaž ir kāda daļa, ko tas turpmāk lieto, un ir arī daļa, kas netiek lietota. Nāve nav kaut kas, kas *var* notikt. Tā ir kaut kas, kas notiks pavisam noteikti. Tomēr lielākoties tādas dzīves dimensijas mācīšana skolās nav paredzēta.

²⁰ I. Yalom, *Existential psychotherapy*, NY: Basic Books, 1980, p. 91.

²¹ M. Heidegers, ‘Vēstule par humānismu’, *Grāmata*, Nr. 10, 1991, 21.–23. lpp.

Tā vietā jebkurš atgādinājums par nāves esamību tiek piedzīvots kā kaut kas slimīgs, kā aizvainojums nereālajai ilūziju pasaulei, kurā cilvēks pašlaik dzīvo. Svarīgus jautājumus par savu eksistenci tradicionālā izglītības sistēmā atstāj neatbildētus, saglabājot cilvēka dzīvē pietiekami daudz iespēju vientulības, nolemtības un nāves teroram. Cilvēka dzīves jēga vienkāršoti tiek saskatīta veiksmīgā profesionālo pienākumu pildīšanā. *Cui bono?* Vai tas nav tāpēc, ka valstu valdībām interesē bailīgi kvalificētie speciālisti, nevis harmoniskas personības, kas neizjūt trauksmi un tāpēc ir grūtāk vadāmas? Personība kā process, kas nekad nav pabeigts, nav vienprātīgi definējams un strukturējams un neiekļaujas sistēmā. Filozofs Džidu Krišnamurti (*Jiddu Krishnamurti*) savā grāmatā “Izglītība un dzīves jēga” norāda, ka der ievērot atšķirību starp *personību* un *personīgo*.²² Izglītības sistēma balstās nevis uz personību, bet uz personīgo. Formāli izglītības kvalitātes programma paredz personības attīstības veicināšanu pedagoģiskajā procesā. Tomēr praksē izglītības sistēma māca tikties pēc personīgas drošības un izdevīguma, māca cīnīties par savu vietu zem saules, vienlaicīgi viešot nemieru par sevi. Liekot bērnam pakārtoties vispārpieņemtajam šablonam, sistēma traucē tam pieredzēt sevi kā procesu, kas ir vienots ar pasauli.

Pēdējo simts gadu laikā, pateicoties medicīnas attīstībai un tās sniegto preventīvo pakalpojumu arvien plašākai pieejamībai, ir ievērojami samazinājies dabīgās nāves gadījumu skaits bērniem. Tomēr to pašu nevar apgalvot par vardarbīgas nāves gadījumu skaitu šajā pašā periodā. Neskatoties uz bēdīgo vēsturisko pieredzi, praktiski nepārtraukti uz mūsu Zemes tiek izraisīti arvien jauni kari, arvien jauni sociālo grupu konflikti, kas balstīti uz ārējo atšķirību vērtējumiem. Acīmredzot ir viena atziņa, kura nav pretrunā ar mūsu izglītības sistēmu un kuru mēs diezgan agri neizbēgami un stabili iemācāmies: “lai mūs neiznīcinātu, ir jāiznīcina citi!”.

Latvijas masu komunikācijas līdzekļi regulāri ziņo par vardarbības uzplaiskājumiem skolēnu starpā. Skolēnu vecāki vairo pedagogus. Skolu pedagogi norāda uz nepilnībām bērnu audzināšanā ģimenēs. Tomēr kā vieni, tā otri visbiežāk nesaskata bērnu un pusaudžu vardarbības problēmas eksistenciālo aspektu.

Kad bērns konstatē, ka izzudušo objektu atgriešanās (piemēram, no bērnu gultiņas izmestā mantiņa, puķes pavasarī, no jauna iedegtās sveces liesma utt.) nebūt nav universāls dabas likums, viņš mēģina atrast jaunus veidus, kā pasargāt sevi no izzušanas. Tāds veids tiek atrasts, pārņemot vadību savās rokās, respektīvi, psiholoģiskajā aizsargmehānismā – identifikācijā, kuru pirmā aprakstīja Anna Freida (*Anna Freud*) trīs gadus pēc sava tēva grāmatu sadedzināšanas.²³ Identifikācijas būtība ir izvairīšanās no draudiem, introjicējot draudus nesošo tēlu savā psihē. Proti, no apdraudētā bērns sevi pārvērš par apdraudētāju. Sākotnēji bērns ar bažām noraugās uz kustīgo (tātad dzīvo) lietu pazušānu, bet vēlāk viņš ar lielu prieku pats nopūš svečīti, izvelk vannā aizbāzni, norauj podā ūdeni u. tml. Ja viņam, piemēram, ir bailes no spokiem, viņš ar labpatiku pārgērbjas par spoku, lai pabiedētu citus bērnus. Analogiski, aizsargājot sevi no izzušanas bailēm, identifikācijas rezultātā bērns kļūst

²² Д. Кришнамурти, *Образование и смысл жизни*, Москва, София, 2003, с. 7–8.

²³ А. Freud, *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1936, S. 125.

par “nāves nesēju” – vai nu simboliski, piemēram, rotaļājoties ar zaldātiņiem, kuri karo un nonāvē cits citu, vai arī burtiskā nozīmē, piemēram, atņemot dzīvību kādam kukainim vai rāpulim. Datorspēle, kurā bez žēlastības ir jāiznīcina ienaidnieki, bērnam vai pusaudzim faktiski sniedz iespēju sublimēt savas nāves trauksmes izraisītās destruktīvās izpausmes. To realizēšana reālajā dzīvē tiek pārnesta uz virtuālo realitāti. Diemžēl psiholoģiskie aizsargmehānismi problēmas neatrisina, bet tikai atliek to risināšanu un dažkārt pat padziļina tās. Un, jo spēcīgāka ir ar savu iespējamo izžušanu saistītā latentā trauksme, jo destruktīvāk ārēji izpaužas bērna un pusaudža identifikācija ar iznīcības nesēju. Kā ir atzīmējusi psihoanalītiķe Karena Horneja (*Karen Horney*), bērna naidīgums un destruktivitāte ir tieši proporcionāla viņa izdzīvošanas apdraudējuma izjūtai.²⁴

Tie paši pieaugušie, kuri tik ļoti rūpējas, lai bērniem nebūtu jāsaskaras ar reālu dabisko nāvi, un kuri ir neizpratnē par bērnu naidīguma un vardarbības izpausmēm, neievēro, cik ļoti paši ir aizrāvušies ar tīksmināšanos par vardarbīgu nāvi. Detektīvistāsti, trilleri, vesterni un šausmes mūsdienu pieaugušo pasaulē ir masveidīgi patērēti produkti! Un tie paši pieaugušie diez vai atzīs, ka tas, kas tos tik tīkami satrauc un izklaidē, pēc savas būtības ir kaut kas ļoti līdzīgs pornogrāfijai – vulgāri naturālistisks, nepieklājīgs, šoreiz gan nevis dzimumakta, bet nāves attēlojums literatūrā vai mākslas darbā. Cenzūra nekad nav efektīva. Aizliegtā tēma pievelk un rada patoloģisku ziņkārību par to. Tas attiecas arī uz nāves tēmu.

A. Freidas skolniece Erna Fūrmane (*Erna Furman*) ilgstoši strādāja par pedagogu, mācīdama bērnus, kas zaudējuši vecākus. Viņa novēroja, ka “konkrēta informācija par nāvi zināmā mērā bija tiem noderīga, bet, kad pieaugušie ar nodomu vai neapzināti sagrozīja vai aizmigloja faktus, bērna situācija tikai sarežģījās”²⁵. Der ievērot, ka cilvēka mirstīguma fakta atklāta atzīšana ne tikai rada uztraukumu un skumjas, bet arī vieno, nojauc robežas starp dzīvajām būtnēm. Var teikt, ka eksistenciālā dzīves realitāte padara mūs visus par brāļiem un māsām.

Lai atbildētu uz jautājumu, kā runāt ar bērnu par nāvi, vispirms der apzināties pastāvošos priekšstatus par to, ko tieši saistībā ar šo tēmu bērns mācās vai var iemācīties. Proti, vai bērns savas dzīves laikā pakāpeniski uzzina par nāvi vai arī zina uzreiz visu un tikai mācās pakāpeniski ar to samierināties, pieņemt to. Ļoti izplatīts ir uzskats, ka zināšanas par nāvi parādās kā empīriskais fakts, novērojot citas personas vai dzīvnieka nāvi. Tomēr šim pieņēmumam ir iespējama alternatīva. Fenomenologs Makss Šēlers (*Max Scheler*) uzskatīja, ka nāves būtība ir kaut kas pavisam atšķirīgs no empīriskajām un induktīvajām zināšanām un ka katram no mums ir intuitīvas zināšanas par to.²⁶ Tas nozīmē, ka nemaz nav nepieciešama kāda ārēja pieredze, kā, piemēram, radnieka bērū pasākuma vai zivju veikala apmeklējums kopā ar vecākiem, lai bērns zinātu, ka ir nāve. Taču zinātniskais pasaules skatījums (uz

²⁴ K. Horney, *Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization*, London: Routledge, 2013, p. 9.

²⁵ E. Furman, *A child's parent dies: Studies in childhood bereavement*, New Haven, CT: Yale University Press, 1981, p. 5.

²⁶ M. S. Frings, (ed.), *Max Scheler (1874–1928): centennial essays*, Den Haag: Martinus Nijhoff, 1974, p. 68.

organismu kā fizikālķīmisku procesu kopumu) mūsdienu pieaugušajam intelektuālim neļauj atklāti pieņemt šādu intuitīvu zināšanu par nāvi kā neatņemamu dzīves daļu. Tā arvien tiek uztverta kā kaut kas ārējs un destruktīvs. Turklāt, kā ir ievērojis M. Šēlers, nāve tiek uztverta kā kaut kas tāds, kas vienmēr notiek tikai ar citiem. Interesanti, ka arī, domājot par sevi, tas tiek sagaidīts kā notikums ar kādu citu, kas skars citus – palicējus. Tas saskan ar M. Heidegera konstatēto mūsdienu cilvēkam raksturīgo savas esamības aizmiršanu – cilvēks it kā izšķīst nenoteiktajos citos, kas nav kāda konkrēta sabiedrības daļa vai sabiedrība kopumā, bet gan ir viduvējais.²⁷

Uzmanības novēršana no sevis uz citiem ir saistīta ar izvairīšanos no atbildības un patstāvības. Gandrīz jebkura reliģija piedāvā noteikumus, kurus izpildot varēs izvairīties no nāves. Var ievērot, ka šādi noteikumi ne tikai sniedz mierinājumu, izjūtot trauksmi par izzušanu, bet arī ir autoritāri – reliģija it kā uzņemas atbildību par individu. Tā glābj cilvēku no biedējošās konfrontācijas ar viņa personīgo brīvību. Taču tas nenozīmē, ka iespēja nodot atbildību par savu dzīvi būtu iespējama tikai reliģisko ieviržu skolās. Ateisms apstrīd Dieva esamību, bet ne priekšstatu par to, ka būtība – reizi par visām reizēm dota, gatava cilvēka daba – ir pirms eksistences. Ja tas ir tā, tad zinātnieks kā visu lielo noslēpumu izteicējs loģiski kļūst tiesīgs domāt pārējo sabiedrības locekļu vietā un apgaismot tos. Kopš jaunlaiku kultūras aizsākuma šādas garīgās aizbildniecības tendences parādās praktiski visās jomās un jo īpaši – pedagogijā. Scientisma pārņemtajā pasaulē ziņa “zinātnieki ir noskaidrojuši, ka ..” no savas brīvības un atbildības bēgošajam individam kļūst par patiesi atvieglojošu prieka vēsti.

Pieaugušais, piedaloties bērna audzināšanā ar viscēlākajiem mērķiem, veido bērna personību atbilstoši savam priekšstatam par paredzamajiem uzlabojumiem. Faktiski šādu vecāku vai pedagogu virza interese par to, kādam bērnam būtu jākļūst, un nevis interese par to (dažkārt ļoti grūti izprotamo) personību, kāda tas jau ir. Tas, kam būtu jābūt, kļūst svarīgāks par to, kas jau ir. Ideāls kļūst svarīgāks par pašu esamību. Savukārt jebkura neatbilstība vēlamajam ideālam vispirms rada iekšēju neapmierinātību un pēc tam liek meklēt vainīgo ārpusē – sliktos pedagogus, vieglprātīgos vecākus, nepareizo izglītības sistēmu, neaudzinātos bērnus...

Sociālā vidē, kurā valda priekšstats, ka ir iespējama viena cilvēka atbildība par citu cilvēku, ir gandrīz neiespējami sagaidīt tās attīstīšanos bērniem. Bērni nevar izturēt brīvību – viņi pieprasa ierobežojumus un struktūras. Latvijas pedagogu pētījumi rāda, ka skolēni vēlas atbalstošu un saprotošu pedagogu, vēlas, lai klasē būtu radoša mācību vide un tiktu ievērotas viņu intereses, bet tai pašā laikā nevēlas uzņemties atbildību par savu rīcību un mācību darbību.²⁸ Bet gribētos, lai bērni būtu patstāvīgi, atbildīgi...

Ja nav noteikumu, nav iepriekš dotu vērtību un ideālu, pēc kā tiekties, tad nekam šajā pasaulē nav citas nozīmes, kā tikai tā, ko indivīds pats ir piešķīris. Tad viss, kas savā dzīvē pastāv, ir paša radīts, un par to nevar uzņemties atbildību kāds cits.

²⁷ M. Heidegger, *Sein und Zeit*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1967, S. 126.

²⁸ L. Daniela, D. Kalniņa, ‘Skolotāju darbība pusaudžu mācību disciplīnas veicināšanā’, *Teacher of the 21st Century: Quality education for quality teaching (ATEE)*, Rīga, 2008, 404.–414. lpp.

Atliek to tikai apzināties. Diez vai varētu atrast kādu pedagoga savtīgu nolūku vai personīgās intereses, ja pedagoģiskajā procesā tas censtos palīdzēt bērniem apzināties pašiem sevi. Taču šāda savas būtības patstāvīgas konstruēšanas un savas atbildības apzināšanās reāli biedē. Šī apzināšanās tiek subjektīvi pieredzēta kā tukšums jeb kā pamata zaudēšana zem kājām (M. Heidegers lieto jēdzienu *die Bodenlosigkeit*, I. Jaloms – *groundlessness*). Patības atbildība ir saistīta ar eksistenciālo vienatni kā atdalītību ne tikai no citiem cilvēkiem, bet arī no pasaules – tādas, kādu mēs to parasti uztveram. Daudzi eksistenciālisti atzīmē šo pamata zaudēšanas trauksmi kā vēl dziļāku un pamatīgāku nekā bailes no nāves. Tāpēc mēs jau kopš bērnības meklējam kaut ko lielāku, grandiozāku par sevi – kaut kādu struktūru, autoritāti. Un izglītības sistēma kā grandioza struktūra tādas sniedz. Informācijas uzkrāšana un sistematizācija, kas nereti arī tiek saukta par izglītību, faktiski piedāvā bērnam rafinētu veidu bēgšanai pašam no sevis.

Nobeigums

Pieaugušie bieži neapzinās eksistenciālo jautājumu aktualitāti bērniem, jo neapzinās to aktualitāti pašiem sev. Lai apslēptu to, ka patiesi neizprot sevi, pieaugušie daudz laika velta drošības un statusa meklējumiem, kas ietekmē dzīves konceptus arī bērniem.

Saskaroties ar pieaugušā trauksmes izjūtu saistībā ar neizprasto nāves tēmu, bērns mācās apspiest savas izjūtas. Tas rada nosacījumus, lai bērna trauksme kļūtu latentā, kas ne tikai veicina tā bezpalīdzību un izvairīšanos no patstāvības, bet arī var izpausties kā naidīgums un sociāla destruktivitāte.

Vecāki un pedagogi, kas cenšas pasargāt bērnus no sastapšanās ar nāves fenomenu, aizvirza dzīves mācīšanos prom no realitātes, no savas esamības apzināšanās. Ir jāreķinās, ka bērns var mācīties būt brīvāks, drosmīgāks, atbildīgāks un patstāvīgāks, neizvairoties no situācijām, kas dod iespēju izdzīvot atbilstošu, bet nereti (arī pieaugušajam) biedējošu eksistenciālu pieredzi.

Attieksme pret nāvi mainās, rodoties iespējai personīgi jautāt un saprast, nevis iegūstot vairāk informācijas. Bērni jūt pieaugušā attieksmi un secina, balstoties uz to. Tādēļ, salīdzinot ar jebkādu bezpersonisku, lai arī zinātniski pamatotu informāciju par nāves tēmu, kas varētu būt iekļauta mācību programmās vai grāmatās, primāra ir pedagoga personīgā attieksme.

Mūsdienās plaši izplatītajai esamības un tās jēgas aizmiršanai ir iespējama alternatīva eksistences forma – esamības apzināšanās. Tā nozīmē ne tikai esamības īslaicīguma apzināšanos, bet nepārtrauktu savas esamības apzināšanos katru mirkli, atbildības uzņemšanos par savu esamību, par to, kas es esmu, nevis tās nodošanu citiem. Šādā eksistences formā cilvēks saskaras ar sevi kā ar savas patības radošo izpaušmi. Tas pieņem gan savas iespējas, gan ierobežojumus, necenšoties pārvērst visu apkārtējo pasauli par savas darbības objektu. Un šajā pieņemšanā izpaužas cilvēka brīvība. Pedagoģis nevar izmainīt izglītības sistēmu. Taču tas ir brīvs apzināties tās iespējas un ierobežojumus. Tas var apzināties, ka dzīvi nav iespējams pakļaut sistēmai, ka to nevar ielikt nekādos rāmjos, lai arī cik cēli būtu šādu centienu motīvi. Lai veidotu ar bērnu attiecības, kas balstītas uz abpusēju saprašanos,

pedagogam vispirms ir jātiek skaidrībā pašam ar sevi, nepaļaujoties uz sistēmām un ideoloģijām.

Summary

Discussing the topicality of death theme in childhood, the article provides an answer to the question – what does a child learn from his existential experience when facing death, and what is the significance of this experience in his further development? Parents and teachers, who are trying to “protect” children from their existential experience, hinder child’s learning of life, shying away from the reality, from one’s realization of own existence. Faced with the increased sense of anxiety by adults regarding the incomprehensible existential theme, the child learns to suppress his feelings. This creates conditions for child’s anxiety to become latent, which may take the form of hostility and destructiveness. As child’s experience is formed in conjunction with adults’ world and its inherent existential anxiety, it is important for a teacher to come to terms with himself, without relying on systems and ideologies.

Keywords: awareness, children, existence, death, experience.

Informācija par autoru

Mārtiņš Veide, *Dr. psych., Mg. math.*, docenta p. i., pašlaik ir pedagoģijas doktora studiju programmas doktorants Latvijas Universitātē un veic pētījumu par dzīves kvalitātes veidošanos mācīšanās procesā no eksistenciālās pieredzes. 1998. gadā ieguvis doktora grādu psiholoģijā un 1994. gadā – maģistra grādu matemātikā. Docētājs ar 20 gadu pedagoģisko pieredzi un plašu redzējumu, daudzu publikāciju autors. E-pasts: martinsw@inbox.lv.

PEDAGOĢIJAS DAUDZVEIDĪBA

**Approaching Diversity in Education:
The Case of Roma Pupils**
*Tuvojoties izglītības daudzveidībai.
Romu skolēni: gadījuma analīze*

Pella Calogiannakis

University of Crete
Department of Primary Teachers Education
Rethymno, 74100
Crete, Greece

E-mail: pkalogiannaki@gmail.com/pkalogian@edc.uoc.gr

Konstantinos G. Karras

University of Crete
Department of Primary Teachers Education
Rethymno, 74100
Crete, Greece

E-mail: kgkarras@gmail.com

John Ieronimakis

University of Crete
Department of Primary Teachers Education
Adrianou, Atsipopoulo, Rethymno, 74100
Crete, Greece

E-mail: gieronimakis@edc.uoc.gr / giannis.ieronimakis76@gmail.com

Thomas Babalis

National Kapodistrian University
Department of Primary Teachers Education
13A, Navarinou, 106 80
Athens, Greece

E-mail: tbabalis@primedu.uoa.gr

Abstract: The present study attempts to address the issues related to education of Roma children, drawing its theoretical basis from the intercultural approach, according to which education within the multicultural society should be unified and include all the collective identities represented in the school. Schools should therefore adopt a concept of national identity, which apart from traditional criteria (origin, language, religion, etc.) is also determined by political (participation, equal opportunities, social responsibility) and subjective criteria (self-identification of the person). In such a context and within the perspective of an overall holistic approach at the institutional and socio-economic level of the problems of the Roma population in Greece, the educational and social position of Gypsy children can be improved.

Keywords: diversity, heterogeneity, ethno-cultural identity, Roma, intercultural education.

Introduction

The present study examines the education of Roma pupils at the regulatory level, in other words, it views the framework of diversity management and the objectives pursued by the respective policies through an ethical approach. Of course, our approach also takes into consideration the analytical level, i.e. the educational reality, but aims to interpret it critically and provide justification through an interpretive framework regarding its various forms. Our theoretical tools for this purpose fall within the concept of collective (social) identity. Such an analysis can only incorporate the social context in which the school itself exists and to which its results return to.

Roma: factual data – existing situation

The term “Roma”, as used in this text and by a number of international organizations and representatives of Roma groups in Europe, encompasses various groups (Roma, Sinti, Kale, Gypsies, Rodri, Ascali, Yenisi, Dom, Lom, and others), and also includes nomadic populations (nomads). It is also the most widespread term in international literature. However, our work uses synonymous terms, e.g. Gypsies, to remind the reader of the variety of names that refer to this group of people (Exarchos, 1996). The history of the Roma is linked to migrations over a thousand years ago from India or Egypt and from there to southwest Asia and Europe in the 14th century, then further on from Europe to America in the 19th and 20th centuries, while one last migration is linked to the collapse of the former USSR and the ‘eastern’ regimes in the European area – Gypsy historiography lacks homogeneity regarding the Roma population’s specific time of movement (Dafermos, 2012).

Roma live all over the world with most people living in Europe and more specifically in Balkan countries, but also in countries such as Spain and France, as well as Russia, etc. The number of those living in the Middle East, North Africa, Australia and the United States is smaller (European Commission, 2013). The exact number of Gypsies worldwide is difficult to calculate accurately, as many of them are constantly moving and generally elude official records.

In Greece, the Roma population is estimated at 200,000–250,000 people (a survey widely used is that of the National Commission on Human Rights that calculates the number of Roma people nationwide as 250,000 – residents and travelers) (Hellenic Republic, 2009). Their settlement areas are scattered in the Greek territory, with the largest population concentrations occurring in four regions: Eastern Macedonia-Thrace, Thessaly, Western Greece and Central Macedonia. Differences between countries are related to the countries of origin (Romania, Albania, Turkey, etc.), the religious affiliation (Christians or Muslims), to the language of communication, the degree of settlement (settled or nomadic), etc. Greek Roma are Christian Orthodox and speak the Romani dialect that is distinguished in various idioms (Avdikos, 2002, Terzopoulou, 1996).

The degree of settlement at a specific place differentiates the Roma, as follows: those who have a permanent residence, those who are semi-settled, that is to say, they have a permanent residence, but very often and for long periods move to other

places, and those who are in a state of moving (itinerant), living in tents due to their nomadic way of life. The established or semi-established Roma usually have Greek nationality, are registered in the localities of their place of residence and theoretically enjoy the rights of Greek citizens.

The living conditions of the Roma – especially those living in camps – point to a marginalized and disadvantaged social group within the Greek society regarding the access to social goods (health, education, etc.) and their public, social, and institutional visibility (Pantazis & Marouli, 2012). However, there are small or large differences in the economic and social situation between the various Roma groups (Moucheli, 1996). The gypsy population generally experiences a peculiar social racism with obvious effects on lifestyle, socio-economic status and in particular its educational position (Ntousas, 1997).

Scientifically established gypsy reasoning

This chapter presents the scientific discourse on the Roma, which, to a large extent, determines the identification of this nation by the scientific community, institutions and wider social system (Liegois, 1999, Fraser, 1998).

Since approximately the 19th century onwards, the Roma have been perceived as an almost homogeneous population group with unchanging ethnic-cultural characteristics (Okey, 1998). Their ‘character’ – the words “character”, “nature”, “physiognomy” are commonly used in describing the Roma identity – is described as being closest to nature and to a unrestricted way of life, free from the established social norms, filled with a sense of mystery. A wandering people with a cultural reference point in their oral language and social learning through the circumstances of life.

The distinction between Roma and non-Roma is projected as a virtual or real boundary between two incompatible worlds: exotic, primitive and nomadic on the one hand, rational, trained and socially adapted on the other. The utterance of such a word legitimizes the “We-Them” dipole as established and irreversible (Nord, 2006).

Theoretical tools used in the name of differentiation are moving into the field of collective identity. One of these is the concept of race that refers to the classification of populations based on inherent phenotypic characteristics. In case of Roma, the “innate” is perpetuated by endogamy and the nomadic way of life. The race adherents (gypsyologists) imply that any interference or blending is unacceptable and reprehensible, because this alters the collective identity and degeneration occurs (Papadimitriou, 2000). Extreme versions of this term are associated with biological determinism and heredity in the service of racist ideologies – hierarchical ranking of tribes based on inherent characteristics equaling biological inferiority – (Garner, 2010)) with incalculable consequences for overall humanity and the Gypsies in particular – during the Second World War, hundreds of thousands of Roma were killed in the name of racial purity and the implementation of eugenics (Lewy, 2000).

Over time, the criterion of race was replaced – mainly due to its suspicious relationship with biologism – by the criterion of ethnic identity (Mayall, 2004). Based on the ethnic identity criterion, Roma are distinguished as a group that in its

descent and origins differs from the majority national group. This approach does not address the sources of cultural identity, which may be complementary or a part of the national identity (e.g., Vlachs in the case of Greece). In the name of the cultural relativism, the differences on the level of collective identity end up considered natural. Once again, the interaction between ethnic groups is also considered to be reprehensible and unacceptable, not because degeneration will result, but because it violates the right to ethnic differences.

Ethnic-oriented speech, without substantiating the distinction between collective identities on a cross-sectional level, insists on the revival of diachronic criteria (origin, ethnicity, religion, language), aiming in advance to defend national identity in a logic entrenched way. In this context, Romiki identity is completely separated from the Greek national identity. The starting point for ethnic discrimination is the assumption that the Gypsy population is not a component of a continuous history that links the ancient Greek civilization to the modern day Greek civilization.

Ethnic (cultural) aspect as a criterion defining identity is so homogeneous and compact that it traps the entities of the Roma identity into predefined behaviors, teaching that they are altogether different from “others” (the non-Roma) (Gotovos, 2002). The emphasis is on cultural continuity through ethnic “spirit”. In no way does this reasoning change the assumption of alternative identities of the Gypsies in the course of historical time (Gheorghe, 1994).

It is now up to the recipient of the expressed established scholarly gypsy discourse to choose the version of Romani culture (Kabachnik, 2009). More specifically, if he chooses a physiological version of Romani culture, he is then led to a predetermined, metaphysical version of identity (inherent nature), or if he chooses the attribution of collective identity through “free” choice, which, after all, is not too open due to a system of hierarchical relations in any society, where the identity is not made by its supposed body but is attributed by the majority, it is therefore not consolidated and creates virtual borders of marginalization reproduction in the name of respect for differences and the alleged free choice of its providers. From both choices clear societal extensions emerge, as social distinction is attempted through cross-sectional and diachronic criteria.

To sum up, scientific reasoning perceives the Roma as a homogeneous category of people, who differ from each other. Such an approach draws on the so-called ethnocentric example, according to which nations constitute uniform population categories based on diachronic-objective criteria (language, origin, religion, nationality). At the same time, a distinction from cross-sectional criteria lies in the acceptable way of life, according to the patterns of the dominant group – national identity. .

Social representations and stereotypes

School as an institution becomes is called to manage the social recruitment and representation of members representing various socio-cultural groups, which it must teach. In this sense, it is useful to find out what social representations exist for the Roma. By recording these social attitudes, we will be able to broaden our interpretative ability of circumstances concerning Gypsy children in education.

Romani intake at the social level points to a stereotypical representation of the “other”. A normal social engagement sees strange/bizarre, odd and provocative people in the face of the Gypsies, whose gaze raises questions, rejections and fears to the outside observer due to their non-familiar way of life (Bhopal & Myers, 2008). These feelings are exacerbated by the image of a wandering people, along with widespread views of exotic features and a mysterious culture that characterizes it (Hancock & Karanth, 2010).

On another level, the Roma are equated with a socially marginalized lifestyle and living conditions (Vaxevanoglou, 2001: 25). The phrase addressed to someone living in degraded housing conditions due to need, choice or other reasons is well-known: “(How does) He live(s) in a tsantiri”. In this case, the word “tsantiri” is used in a diminishing way and refers to the typical Gypsy home. There is a similar characterization for someone who is financially in a tight position (see stingy) or has a limited sociability: “He is (living) like a Gypsy.” Here the word “Gypsy” collectively identifies the Roma population with the above characteristics.

The understanding of the Roma group takes a more aggressive turn when their lifestyle is perceived as a threat to local communities and to the Greek society as a whole (Landon, 2008). It is the stereotype of the itinerant, dirty and dangerous Roma. In this case, the Roma culture is considered a waste, the gypsy customs, traditions and rituals are perceived as pagan/satanic, the dress of Gypsies (especially females) is interpreted as obscene and their gestures offensive. The response of the dominant group threatens the Roma with eviction from public spaces. This can lead to degraded and unpredictable social situations, such as request for deportation of Gypsies from residential areas, as well as violent camp evictions, demonstrations to prevent Roma pupils from attending schools, and so on. When in such events institutional representatives of local societies are directly or indirectly involved, it results in informal acceptance of racist attitudes and social portrayals.

Another interesting point is that the social position of the Roma is perceived as a situation that goes hand in hand with their civilization and their nature (Divani, 2002). In other words, the social understanding of the Gypsies is the result of an artificial and crafted identity that some either imagine (without having met them) or determine their admittedly weaker and inferior social position in terms of access to material and social resources (Hancock, 2002: 61). It is another matter to say that someone is dangerous (e.g., to public health) and different to link and even identify the state of danger (e.g., living unhealthy) with their nature and culture, which means that the individual’s way of life is not going to change, and that the “healthy” should avoid/expel the “dangerous” in order to preserve their own health.

In similar cases of negative hetero-determination of collective identity, the holders of the “negative” identity internalize the negative image and learn to live and behave in accordance with the stereotypes and prejudices that they are accused of (Fanon, 2008). Such a way of dealing with the situation pours water on the mill of prejudice, and thus perpetuates the vicious circle of marginalization at the expense of the social group that suffers from it (Honneth, 2004: 352). A side-effect is the response of the Roma in an institutional or non-institutional way, which, in turn, may trigger confrontation with the dominant group.

However, in the case of Gypsies, hetero-determination is scarcely identifiable on the basis of formal general categories (origin/nationality, religion, language). Their almost half a century long presence in the area, where inhabitants are called Greeks, may shed some light on things. In the social representation of the Roma, they are less interested in whether they are Greeks, Orthodox or Muslims, and are more concerned as to what they are socially, something that does not always depend upon them, but is determined through their treatment by the institutions of the state and by the majority of society.

Moreover, as it will be analyzed in detail below, stereotypes and prejudices against the Roma and their general social acceptance and treatment undermine the educational position of Gypsy children (Gotovos, 2004).

The education of Roma pupils

Interpreting schooling data

Before entering the theoretical debate on Roma education, we must take into account the profile of such pupils in Greek schools. Summing up the data so far, the schooling rates of Gypsy children at all levels of education are the lowest among all other pupils, whether nationals or foreigners, and their position at school is generally considered the most marginalized – on this subject see: Zachos, 2007, Dafermos, 2006, Gotovos, 2004, 2002, Divani, 2002, Lydaki, 1998, Ntousas, 1997. Kindergarten attendance is very low especially in comparison with elementary school. Secondary education rates are even lower and reliable data for higher education is lacking. A common phenomenon is that Gypsy pupils begin attending primary school and then a gap occurs, which may last for a shorter or longer period, or even remain permanent in some cases. Very often Roma pupils, who are considerably older than the expected age (mainly the children of high school age) are enrolled, and this can be a reason for their withdrawal from school either because they do not feel comfortable being placed with younger children or due to their age they have to cope with various professional and family obligations. An equally important reason for discontinuing schooling is the treatment by teachers and other pupils, and generally by the school institution. For example, at times, deviating from current regulations, the Roma are placed in special classes and not in regular ones with the rest of the children. Furthermore, schools seem to treat the absence or periodic attendance of Roma leniently. Additionally, Gypsy children's school performance is poor and being tackled through compensatory education (e.g., integration division). Generally, these children do not have the support of parents, who have a difficulty to establish a contact with educational institutions, if the parents do not discourage attendance after a certain point. Finally, there is a number of children who are not enrolled in school at all, and this should be an even greater concern. All of the above explains why only a small number of Roma complete primary education and it interprets the high illiteracy rates (organic and functional) of Gypsies – the above picture is about the same in all European countries, see for example: Sobotka, 2011, Wiman, 2009, Levinson, 2007, Council of Europe & Unesco, 2007, Liegeois, 1997.

An easy interpretation of the disadvantageous educational position of Roma pupils is that the profound difference of Gypsy culture from the culture of

school is responsible for everything (Derrington & Kendall, 2004). Romani oral communication, for example, is considered incompatible with the school's and society's literacy code (Poveda, Cano & Palomares-Varela, 2005). Or, the nomadic character of the Gypsies is also considered to be at odds with the static nature of education (Karathanasi, 2000). The Romani guidelines are interpreted on the basis of the cultural criteria or, otherwise, the common cultural elements of the dominant group (values, norms, abilities, orientations, etc.). Such an interpretative formula brings the latter in confrontation with the school or makes the school a threat to their identity (Poveda & Martin, 2004). Consequently, the distancing of Gypsy children from such an institution is perceived as a natural and expected consequence.

What can a physical interpretation of cultural or socio-economic differences mean in relation to the educational problems of the Roma? Firstly, educational mechanisms are relieved of their responsibilities, covered behind the mantle of the school's mission to convey a single socio-cultural code for the inclusion of individuals in society. Secondly, for the sake of cultural or any other difference, social inequality is legitimized in the eyes of the "minority" (in this case, Gypsy), who wants to respect his or her way of life and in the eyes of the majority, to protect their rights or for reasons of national identity, or generally for the convenience of the majority group, wants the difference to be respected. Thirdly, the social position of the Roma as a generating cause of their educational position is not voiced (Kebachnick, 2009). It is well known in the sociology of education that social marginalization has its counterpart in education and thus completes the vicious circle of underdevelopment for the marginalized or "minority" group. Hence, the Roma are convicted and socially stigmatized as responsible for the educational situation of their children (Dafermos, 2006).

In the informal public opinion, the regression of the educational position of the Gypsies in their culture or their temperament is depicted in that "they are not cut out for literacy". The above phrase is mainly used to illustrate the causes of the Roma educational situation and not to declare the results. It ignores the fact that gypsy children may be able to respond to the needs and requirements of the school, if we have previously showed interest in understanding the socio-economic and cultural context of their group.

The school for Gypsies represents the stereotypical image the society has towards them and which, in the context of education, takes on an official character and equates with a system of values in direct contrast to the socialization of children in Gypsy society and with an institution that is foreign to their traditions and social organization. Such a school is considered a threat to their collective identity. From this perspective, it is possible to understand the negative attitude of parents and, consequently, of children towards the school and avoid considering their character as a result or as antisocial/anti-educational behavior.

In short, a holistic approach to the subject must take into account the structural factors that determine the social and educational position of Gypsies, as well as subjective orientations, which are always present and, in their turn, influence the life course of individuals.

Intercultural approach to diversity

The Roma's "misfortune" is that their relationship (common origin) with the ancient ancestors of modern Greeks – those considered "lucky" in this case are the Vlachs, the Arvanites, the Sarakatsans and others –, and, consequently, their collective identity, has not been proven, and therefore they cannot belong to the nation (Greek), even though they have been living within the geographical boundaries of today's Greece for over five centuries now. Included, in this context, is the discussion about the collective identity of the Gypsy group at least from viewpoint of the established Gypsy reasoning. There is an ideological/political and academic view that Roma identity as an ethnic difference should be respected and recognized in school. Since, as the devotees of respect for difference claim, there are no scientific criteria for the prioritization of cultures (according to 'cultural relativism'), each group or collective identity corresponding to one or another culture has the right to desire for respect of their existence on the basis of cultural criteria and to be recognized as such (ethnicity, language, religion, culture) in education and society (Gotovos, 2002). Any other treatment of identity is considered to be synonymous with its absorption or exclusion and its marginalization. But what can such an outcome mean for education and its social legitimization? According to one version, all languages and cultures represented by the collective groups must have a place in school (or in separate schools) according to the logic of cultural enrichment. In another version, the school must carry regulatory neutral meaning either in form of the parallel coexistence of all versions of the collective identity, or eliminating any regulatory message from schools. Let us take, for example, Roma identity as a linguistic identity. In either version, if we accept that Roma culture is basically verbal and incompatible with the official code of transfer of technical knowledge, values and socialization of the school, the questions remain the same. Within which regulatory framework will the selective function of the school as a condition of the respective social identity be called upon to play its role? In which language, formal or informal, will the transmitters of oral verbal identity be asked to communicate and negotiate? Calling upon the right to difference, the Roma will talk in their relevant code of communication, which will differ from that of the dominant group, and, according to the same logic, it will not discount its own communication code. Given the dynamics of power in society, the minority identity will be condemned to a permanently marginal position, since its own code may be respectable and recognizable at the social level, but it will not be functional. It is much more complicated, when the debate is extended to value codes and norms. The question here is indicative and quite exemplary, as follows: Through which procedural system will the differences be solved between the Gypsies themselves or between them and the Greeks? Or, to take it one step further, whether parallel coexistence can continue without tensions between the different collective groups?

In conclusion, maybe the request for respect of differences is to be annulled in practice, when the 'minority', despite any compensatory measures at the educational and social level (social policy), cannot compete on equal terms with the majority group? The question here is how equal opportunities are valued. The answer is, not by intent, but according to the results, because the results are specific, whereas the intention may sometimes be used as a policy of equality and in fact is the cover for

a definite legitimization of inequalities and lack of meritocracy. Indeed, as we have noted above, especially in the case of the Roma, their marginalized social position and systematic distinctive practices yield a negative identity, so any other equality debate is, at the least, inappropriate.

Viewing this from the perspective of the subject, should not the carrier of (actual or nonexisting) difference (supposed or not) be asked, how he would like to define his future in a society, wherein he lives either as a member of a national collegiality or an ethnic group? Every person has a personal identity, assesses and integrates things in his/her own way. Who and according to which lawful right could force anyone to adhere to the common ideas or have fixed identities? In the course of his/her life and due to various circumstances, the conditions for his/her integration into one or the other social identity may change. In this sense, why should a collective identity be considered an *a priori* fact and a sustainable entity?

Intercultural pedagogy as pedagogical reasoning (at regulatory level) and intercultural education in practice come to offer their own answers in relation to the above. We refer to an intercultural approach that begins with the equality of cultures as a starting point in order to arrive at peaceful coexistence within a single society through common education of different cultures represented in it, and not a divided society with separate education for each ethnic group. In order to achieve this, certain criteria must be met, the first of which is to respect the linguistic and cultural capital of “difference”, taking its position in the curriculum and school culture and considering it an important factor for the psychosocial and cognitive development of the students, which represent diversity (Chatzisavidis, 1999, Vasileiadou & Pavli-Korre, 1998). This way, a step towards the so-called cultural “meeting” of the carriers of ethnic diversity would be taken without hierarchies, prejudices and stereotypes (the second criterion). At a later stage, cultural interaction and exchange of different cultural standards in order to bring about the necessary cultural enrichment in school and society (the third criterion) (Damanakis, 1997)

Such intercultural reasoning brings educational outcomes like constant educational products and contents enriched by the different cultures represented in the school environment (Gay, 2010). In this respect, questions arise about the scope of information included. In the name of cultural relativism, can all the values be taught or transmitted? At this point, the intercultural approach is differentiated by the supporters of absolute relativisation of difference. Based on the intercultural theory, what is taught is subject to limitations imposed by common values and commitments based on human rights and the respect for man’s supreme and timeless value. In this case, of course, there is a sort of hierarchical assessment (of which the intercultural approach is accused as being theoretically unreliable). However, the achieved agreement is a result of dialectical contact and communication between the participants of the intercultural dialogue, and this is essentially a cross-cultural process and practice, since the criteria of each group (including the dominant one) are a part of a common study and acceptance, with the exception that the criteria are evolving (Govaris, 2011).

If that is the case, why should the Gypsies’ oral ability hinder a “common” education with the “others”, since it is recognized as a cultural asset for themselves

and a challenge to meet the dominant group in order to understand the Gypsy culture (answering the question, who the Gypsies are), and for their part, the Gypsies could adopt the literate culture, not degrading their culture but instead acquiring a functional instrument in the field of their formal or informal communication with the others.

The answer to the intercultural approach is that the inclusion of experiences (e.g. linguistic) of pupils with different ethnic or cultural references in the school curriculum will not only enhance learning, but will also contribute to an easier and more integrated access of pupils to the educational benefits, as the pupils experience the acceptance of the educational asset they bring to school as a mentally and psychologically liberating process (Gay, 2002).

Through such a process, the demand for educational equality is met at another level. A prerequisite thereof is the adoption of a more open and flexible criteria for collective identification of pupils by schools. Only this way can the school's priority be given to the formation of responsible, participative, conscious citizens, who are destined to live in a pluralistic and democratic society (Calogiannakis, Economou & Dera, 2003).

In this context, the role of the teacher is indisputable, since they are called to act as a channel for the educational content of the school to all pupils, which implies, on the one hand, the demystification of all the stereotypes and prejudices that hold the majority group bound within ethno-cultural unilateralism and, on the other hand, to contribute to the promotion of cultural enrichment – regarding the a general study on the role of an educators, see: Karras, 2011.

Educational programs for Roma in Greece

The first institutional measures for the education of Roma students were taken in the early 1990s and are in line with the obligations of an EU member state. For example, the Resolution of the Ministers of Education took place of the then EEC Member States (May 22, 1989) regarding the school attendance of Gypsies and nomads, as well as the program approved by the European Commission responsible for intercultural education, to which Greece should be aligned. As he did- apparently late – with the introduction of the intercultural dimension in the education of Roma pupils. They were in fact compensatory measures (see host classes, tutorial departments) with dubious educational results. In Greece, a structured pedagogical reasoning and a corresponding educational policy on intercultural education had not yet been formulated and until then interventions were limited to the setting up of working groups and the sending of circulars to the education directorates with a reason that sometimes incriminated the Roma because of their social position. This point highlights the important role of the General Secretariat for Further Education in the implementation of educational programs for the Roma, which continues today with mainly adult recipients – as the General Secretariat for Lifelong Learning, it implements actions through the Institute for Continuing Adult Education (IDEE).

Following the adoption of Law 2413/1996 “Greek Education Abroad, Intercultural Education and Other Provisions” (known as the Law of Intercultural Education), proposals are submitted by universities and the funding of research

programs by the EU begins as well as national resources for the education of Gypsy children. The program “Gypsy Children’s Education” is aimed at attracting Roma pupils to school, uniting them within it and reducing school drop-out rates – This program was implemented by the University of Ioannina with Professor Athanasios Gotovo as scientific coordinator during the first phase (1997–2001). In the context of the relevant actions during the first phase (1997–2001), a specific language material for the teaching Greek language as a second language and an alternative teaching material to support teaching in orientation classes and learning enhancement classes (*frontistirio*) were produced, as well as the educational material for training of the teaching staff. In the second phase of the program (2001–2004) entitled “Integration of Gypsy Children in School”, the main objectives remained the same, and pedagogical monitoring and support, building awareness and training, as well as and support of producing materials were promoted – This program was implemented by the University of Ioannina with Professor Panagiotti Constantinou as scientific coordinator during the second phase (2001–2004). After a two-year interruption, the third phase of the program started and was completed in 2008 by the University of Thessalia with the overall aim of improving the conditions for Gypsy school attendance through improving the conditions for attracting and retaining Gypsy children, at least during the compulsory education cycle, the improvement of Roma pupils’ performance through altering their education and changing the mentality of their educators, as well as that of Gypsy children’s parents – this specific program was implemented by the University of Thessaloniki, with Napoleon Mitsi as scientific coordinator during the third phase (1997–2001). Based on the data obtained in the evaluation of the above programs, all three phases showed a progressive rise in the number of Gypsy children’s school enrolment and attendance, increasing the time spent at school and reducing the number of school dropouts – for more information see: Omas Synergon Ltd. Evaluation of the project “Integration of Gypsy Children in Schools” [...], 2008, <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1285/218.pdf>, (accessed 9 April 2017).

The corresponding three-year program 2010–2013 “Roma Children’s Education” expanded its activities to adult Gypsy education and pre-school education, and involved the Roma in various roles as partners with the main role being that of the mediator – this specific program was implemented by the National and Kapodistrian University of Athens/ Centre of Intercultural Studies, with Professors George Markou and Georgios Papakonstantinou and the Aristotle University of Thessaloniki with Professor Evangelia Tresso – Fatourou and the Institute for Continuing Adult Education. After an interruption of the program, from 2016 the inclusion of the act “Inclusion and education of Roma children” has been made known in the Operational Program “Human Resources Development, Education and Lifelong Learning 2014–2020 – the operation will be implemented by the National and Kapodistrian University of Athens in partnership with the Aristotle University of Thessaloniki and the University of Thessaly, where each institution will implement its sub-projects, taking into account the specific needs of the intervention regions and adapting the strategy as well as its tactics to it.”. The objectives of this Act include improving the school access and attendance of Roma children, the systematic attendance of school aiming at children’s progress in compulsory education, and, regarding those

who have left school, their reintegration into the education system was pursued. The implementation of intervention programs for primary and secondary school, including psychology, prevention of racism, segregation, dropping out, training and sensitization of educational staff, supportive actions with assistance of mediators. The implementation of the above program has not yet begun.

An evaluation of the above programs transcends the limits of this paper and may need to be thoroughly researched in the future. However, some general observations can be made, considering beforehand that the state supports and finances educational actions for the Roma. Our first observation is that the educational position of the Gypsies will not change as long as the social environment remains negative toward them. In this respect, positive intervention measures taking place outside the school context and focusing on the Roma's place of residence or addressing all those involved in the educational process (teachers, pupils, parents, etc.) are of a great value (Parthenis & Tseliou, 2012). However, after almost twenty years of implementing such programs, the problems of Gypsies have not significantly changed, which means that educational interventions should be linked with more general social interventions.

A second observation has to do with the inconsistency of the programs resulting from bureaucracy, which creates discontinuities not only in the implementation of the actions but also in their philosophy. The question is, as follows: Is the philosophy of a program defined by the state (education policy) or those scientifically responsible for the programs (especially when they change so often)?

A third concluding remark refers to the content of the pedagogical discourse and the educational policy of the Gypsy children's scientific educational programs. What is the pedagogical reasoning, and the educational policy? If we accept that the framework for introduction of the intercultural dimension in education was defined by twenty-one year old Law 2413/1996, things get even more complicated, as in our view this law reflects one of the many versions of intercultural pedagogy and education. We therefore come back to the need to formulate a pedagogical discourse on heterogeneity, which links education policy with educational practice in the context previously discussed in the above section.

National strategy for Roma integration

Based on the analysis so far, it is evident that Roma education can only be seen in relation to the social position of that particular group and general policies concerning it. In other words, few things will change for the Roma, if the efforts made at school do not meet with an equivalent effort at the level of society (housing, health, employment, administration) and all the more so, if there is no social awareness of the presence of the Roma as people with rights. In such a context, there is a need for a national Roma integration strategy in Greek society.

At the national level, the first comprehensive intervention for the Roma is part of the "National Program for the Social Integration of Gypsies", which was implemented during the period 2001–2008, with its basic principle of "active participation as a right and obligation of Roma citizens in the process of Social integration" and the main objective – the support of Roma housing in conjunction

with social integration interventions (Lefteriotou et al., 2011: 54).¹ The subsequent national Roma policy is linked to relevant EU policies in the framework of the ‘Strategy/Europe 2020 – the “Europe 2020 strategy” was adopted by the EU. in 2010 – ‘ for sustainable and inclusive growth in the European area. The strategy includes specific objectives related to employment, education, poverty alleviation and social inclusion for specific population categories (see Roma). As an example towards this direction is the European Parliament Resolution (March 9, 2011) on the EU strategy for social inclusion of Roma, which (...) “2. Recognizes that Roma communities face discrimination and / or frequent prejudices against them in many member states and that this situation has been exacerbated by the current economic and financial crisis resulting in job losses; stresses that Roma inclusion is a responsibility first of all the member states and the other EU institutions invite member states to fully cooperate with the EU and representatives of the Roma to develop comprehensive policies, using all available EU funds (...) to promote Roma integration at national, regional and local levels (...) 4. Calls on the Commission to: a) adopt priority areas for the strategy and above all: – fundamental rights, in particular the non-discrimination, equality and free movement, – education, vocational training and lifelong learning, – culture, – employment, – housing, including a healthy environment and appropriate infrastructure, – health care and improvement of Roma health and political involvement and participation of Roma in society, including Roma youth “ (Lefteriotou et al., 2011: 54).

The European Framework for National Integration Strategies for Roma people was adopted in 2011 – the Roma integration objectives were presented in the Commission’s announcement “An EU Framework for National Roma Integration Strategies by 2020”, COM (2011) 173 / 5-4-2011 – and on this basis, the member states were called upon designing their policies at the national, regional and local level, committing themselves to significantly improving the living conditions of the Roma by 2020 – announcement from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions entitled ‘Steps towards progress in implementing national strategies for Roma inclusion’, COM (2013) 454 / 26-6-2013 In this context, Greece has developed the “National Strategy for the Social Integration of Roma 2012–2020” with the strategic objective of “removing the conditions of their social exclusion and creating the conditions for the social integration of Roma, Greek and foreign, legally residing in the country”. The above strategic goal is achieved through three sub-objectives: A. Securing and guaranteeing “dwelling”; B. Development of a social support network (in the areas of employment, education, health and social integration); C. Developing social dialogue and consensus through the social empowerment and participation of the Roma themselves.

As far as education is concerned, the overall objective is to increase the number of Roma children enrolled into and following compulsory education, and to ensure acquisition of the corresponding knowledge, skills and competences by

¹ P. Lefteriotou et al., *Whoever knows a lot, goes through a lot [...]*, 3rd edition, Athens, Foundation for Youth and Lifelong Learning, 2011, p. 54

2020. The specific underlying objectives are: a. Ensuring attendance and combating school dropout problem b. School integration of Roma at all levels of education and reduction of school failure; c. Combating stereotypes and prejudices of local communities, as well as the educational/school community; d. Raising the level of social, cultural and functional literacy of the Roma (including adults), and integrating them in the social context; e. Strengthening the relationship of Roma families with the school and promoting the positive effects of education in their lives.

As far as the financing of actions under the National Roma Strategy is concerned, two programs under the guidance of the Ministry of Education with a total budget of 11,287,500 euros were implemented from September 2010 until 2013. The program “Education of Roma Children” with the National and Kapodistrian University of Athens and a budget 8.387.500 and the program “Education of Romani Children in Macedonia and Thrace” with the beneficiary being the Aristotle University of Thessaloniki and a budget of 2,900,000. Additional resources will be committed for the next period 2014–2020.

Despite the measures taken and funded for the social (and educational) integration of the Roma, the progress does not meet expectations, and much remains to be done in this area. Changes are required in terms of social treatment of members of collective identities that differ from the majority. This also applies to the political and institutional representatives of societies, who through their oral communication or actions cancel out the most positive measures or cultivate prejudices and stereotypes at the expense of the Roma.

This leads us back to where we started. Social integration of the Roma is primarily a matter of education through which the so-called intercultural skills are developed and the integration of each individual identity into hospitable unifying collective identities will emerge. The sooner this happens, the greater the possibility of any integration policies at European and national levels.

Conclusion

The educational situation of Gypsy children is a consequence of their social position, which, in turn, is a result of social exclusion and stigmatization of Roma identity as an identity alien to the majority, which is attributable to the very nature of Romani culture. Such a reading leads to two management options of Roma students assumed by educational institutions. The first is to exclude them from the school environment on the grounds that their culture is incompatible with it. The second option is their “parallel” presence in school and, by extension, in society, on the grounds that they have every right to retain the different elements of their culture and this request should be recognized by the majority group as a respect for difference. The results of both options were discussed above and consist in the marginalization of Roma at the educational and social level.

The question here is what kind of society do we want – whether it is to be a compartmentalized society with parallel collective identities claiming their survival in competitive conditions and conflict, or a society with common values and functional prerequisites in the public sphere? If the second solution is to be adopted, which, in our opinion, recommends an appropriate intercultural response to the issue

of managing diversity in education and society, there should also be a shift in the way collective identities are recruited at school.

The primary mission of the school is to create a feeling of a single community/identity in its students. The adoption of a more “open” and “welcoming” national identity on the basis of diversity and pluralism is necessary. A shift from the traditional-diachronic criteria of national consciousness (origin, ethnicity, language, religion, etc.) to a more operational and flexible criteria (participation, equality, social responsibility, etc.), which exempts school and society from unnecessary conflicts, provides the right for individual groups of the population (see Roma) to be a part of collective groups that are not competing with the collective national identity and, moreover, enables self-identification among the members of ethnic-cultural groups.

In the case of Roma students, the most important choice regarding schooling is that they make use of the educational assets acquired during the process, which will equip them with the necessary tools for their future. This presupposes, however, that the educational background of Gypsy children is considered to be educational and useful within the school. In this context, the single cultural code of the school as a cultural asset should contain the elements from all the cultures represented in the school for the sake of common interest (Markos, 2011). This will enable the school to develop citizenship in all students, which is extremely vital in the context of multicultural societies. Hence, the interest in education and political education in today’s school will be restored (Calogiannakis, 2004).

BIBLIOGRAPHY

1. **Avdikos, Ev.** *Roma in Greece* [...]. Athens: Hellenic Society of Ethnology, 2002.
2. **Bhopal, K. & Myers, M.** *Insiders, outsiders and others: gypsies and identity*. Hatfield, UK: University of Hertfordshire Press, 2008.
3. **Calogiannakis, P.** The meaning of a Citizen [...]. *Comparative and International Educational Review* [...], Vol. 2, 2004, pp. 127–139.
4. **Calogiannakis, P., Economou, K. & Dera, K.** Integration of Gypsy Children in School. The case of the Prefecture of Heraklion [...]. *Integration of Gypsy Children in School: Continuities and Discontinuities* [...], Proceedings of a Scientific Conference. Ioannina, 9–20 May, 2003.
5. **Chatzisavidis, S.** Linguistic Minorities and School Failure: The Case of the Roma of the European Union [...]. In: *School Failure and Social Exclusion. Causes, Consequences and Confrontation* [...], Proceedings of the International Scientific Conference. Athens: Greek Letters, 1999, pp. 551–566.
6. **COM 454/26-6-2013.** *Steps towards progress in implementing national strategies for Roma inclusion*, 2013.
7. **COM 173/5-4-2011.** *An EU Framework for National Roma Integration Strategies by 2020*, 2011.
8. **Council of Europe & Unesco.** *Education of Roma children in Europe. Towards quality education for Roma children: transition from early childhood to primary education*. Final report UNESCO and Council of Europe Expert Meeting, 2007.
9. **Dafermos, M.** Making the Roma identity [...]. *Education Sciences* [...], 2012, pp. 21–34.
10. **Dafermos, M.** *Marginalization and educational inclusion* [...]. Athens: Atrapos, 2006.

11. **Damanakis, M.** *The education of returnees and foreign pupils in Greece. Intercultural approach* [...]. Athens: Gutenberg, 1997.
12. **Derrington, C. & Kendall, S.** *Gypsy traveler students in secondary schools: culture, identity and achievement.* Stoke-on-Trent, Trentham Books, 2004.
13. **Divani, L.** *The Situation of Gypsies in Greece* [...]. Athens: Greek Republic, National Commission for Human Rights, 2002.
14. **European Commission.** *Roma: Commission calls on Member States to step up efforts on integration.* Brussels: Press Release, 2013. Available: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-607_en.htm [accessed 08.04.2017].
15. **Exarchos, G.** *These are the Gypsies* [...]. Athens: Gavriilidis, 1996.
16. **Fanon, Fr.** *Black skin, white masks.* New York: Grove Press, 2008.
17. **Fraser, A.** *The Gypsies* [...]. Athens: Odysseus, 1998.
18. **Garner, S.** *Racisms an introduction.* London: SAGE, 2010.
19. **Gay, G.** *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice* (2nd edition). New York: Teachers College Press, 2010.
20. **Gay, G.** Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, Vol. 53, No. 2, 2002, pp. 106–116.
21. **Gheorghe, N.** Dealing with Multiculturality: Minority, Ethic, National and Human Right. In: *Gypsies in the locality.* Strasbourg: Council of Europe, 1994, pp. 95–110.
22. **Gotovos, A.** *Educational integration of children of Roma origin – Experiences and prospects* [...]. Ioannina: University of Ioannina / O. P. “Education”: Training Gypsy Children, 2004.
23. **Gotovos, A.** *Education and Diversity. Issues of intercultural pedagogy* [...]. Athens: Metaichmio, 2002.
24. **Govaris, Chr.** *Introduction to intercultural education* [...]. Athens: Diadrasi, 2011.
25. **Hancock, I.** *We are the Romani people.* Hatfield, UK: University of Hertfordshire Press, 2002.
26. **Hancock, I. & Karanth, D.** *Danger! Educated Gypsy: Selected Essays.* Hertfordshire: University of Hertfordshire Press, 2010.
27. **Hellenic Republic, National Commission on Human Rights.** *Report and Proposals on Issues On the situation and rights of Gypsies in Greece* [...]. Athens, 2009. Available: http://www.nchr.gr/images/pdf/apofaseis/roma/Apofasi_EEDA_Tsigganoi_2009_FINAL.pdf [accessed 08.04.2017].
28. **Honneth, A.** Recognition and Justice: Outline of a Plural Theory of Justice. *Acta Sociologica*, Vol. 47, 2004.
29. **Kabachnik, P.** To choose, fix or ignore culture? The cultural politics of Gypsy and traveler mobility in England. *Social and Cultural Geography*, Vol. 10, No. 4, 2009, pp. 461–479.
30. **Karathanasi, E.** *The Dwelling place of Gypsies. The bio-area and the social space of Gypsies* [...]. Athens: Gutenberg, 2000.
31. **Karras, K.** *The educator in a changing world. A Challenge for today's Pedagogy* [...]. Athens: Gutenberg, 2011.
32. **Landon, P.** Bohemian Philosophers: Nature, Nationalism and “Gypsies” in Nineteenth-Century European Literature. In: V. Glajar & D. Radulescu (eds.), *Gypsies in European Literature and Culture*, New York: Palgrave Macmillan Tm, 2008, pp. 45–68.

33. **Lefteriotou, P. et al.** *Whoever knows a lot, goes through a lot* (3rd edition) [...]. Athens: Foundation for Youth and Lifelong Learning, 2011.
34. **Levinson, M.** Literacy in English Gypsy communities: Cultural capital manifested as negative asserts. *American Educational Research Journal*, Vol. 34, 2007, pp. 5–39.
35. **Lewy, G.** *The Nazi persecution of the Gypsies*. New York: Oxford, Oxford University Press, 2000.
36. **Liegeois, J. P.** *Roma, Gypsies and travelers* [...]. Athens: Kastaniotis, 1999.
37. **Liegeois, J. P.** *School provision for Gypsy and traveler, Luxembourg, European Communities Commission*. Office for Official Publications of European Communities, 1997.
38. **Lydaki, A.** *Balame & Roma* [...]. Athens: Kastaniotis, 1998.
39. **Markos, G.** From assimilation to interculturalism: the betting of the intercultural transformation of school and society [...]. In: G. Marcus & C. Parthenis (eds.), *Intercultural education: theory and practice* [...]. Athens, 2011, pp. 27–46.
40. **Mayall, D.** *Gypsy identities 1500–2000: From Egipcians and Moon-men to the ethnic Romany*. London: Routledge, 2004.
41. **MOU S. A.** *Operational Action Plan for Roma Inclusion* [...]. Region of South Aegean, 2015.
42. **Moucheli, A.** *Gypsies and social exclusion* [...]. Athens: National Center for Social Research, 1996.
43. **Nord, D. E.** *Gypsies and the British imagination, 1807–1930*. New York: Columbia University Press, 2006.
44. **Ntousas, D.** *Roma and racial discrimination: in history, society, culture, education and human rights* [...]. Athens: Gutenberg, 1997.
45. **Okely, J.** *The Traveler-Gypsies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
46. **Omas Synergion Ltd.** *Evaluation of the project “Integration of Gypsy Children in Schools”* [...], 2008. Available: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1285/218.pdf> [accessed on 09.04.2017].
47. **Pantazis, V. & Marouli, D.** Roma Children in Elementary School. Cultural enrichment or inhibitory factor? Teacher perceptions [...]. *Education Sciences* [...], 2012, pp. 135–150.
48. **Papadimitriou, Z.** *European Racism* [...]. Athens: Greek Letters, 2000.
49. **Parthenis, H. & Tseliou, Ir.** Educational integration, study of educational exclusion, equal education and social acceptance of children of Roma origin, with the intervention of the program “Education of Romani Children” – Qualitative and quantitative data [...]. *Education Sciences* [...], 2012, pp. 150–173.
50. **Poveda, D., Cano, A. & Palomares-Varela, M.** Religious genres, entextualization and literacy in Gitano children. *Language and Society*, Vol. 34, 2005, pp. 87–115.
51. **Poveda, D. & Martin, B.** Looking for cultural congruence in the education of Gitano children. *Language and Education*, Vol. 18, 2004, pp. 413–434.
52. **Sobotka, E.** Influence of civil society actors on formulation of Roma issues within the EU framework. *International Journal on Minority and Group Rights*, Vol. 18, 2011, pp. 243–256.
53. **Terzopoulou, M.** *Gypsies in Greece: History- Civilization* [...]. Athens: GSPE, 1996.
54. **Vasileiadou, M. & Pavli-Korre, M.** *Whoever knows a lot, goes through a lot* [...]. Athens, Ministry of Foreign Affairs, General Secretariat for Popular Education, 1998.

55. **Vaxevanoglou, A.** *Greek Gypsies: Marginalized and Family Oriented* [...]. Athens, 2001.
56. **Wiman, M.** *Mainstreaming education in Sweden as a good practice*. Memorandum of Ministry of Education and Research, Sweden, Stockholm, 2009.
57. **Zachos, D.** *Education and emancipation* [...]. Thessaloniki, 2007.

Kopsavilkums

Pētījumā autori pievēršas jautājumiem, kas saistīti ar romu bērnu izglītību, teorētiski balstoties uz starpkultūru pieeju. Saskaņā ar to izglītībai multikulturālā sabiedrībā jābūt vienlīdzīgai un jāietver visas skolā pārstāvētās kolektīvās identitātes. Skolām ir jāadaptē nacionālās identitātes jēdziens, kas līdz ar tradicionālajiem kritērijiem (izcelsme, valoda, reliģija utt.) ir determinēts arī no politisko (līdzdalība, vienlīdzīgas iespējas, sociālā atbildība) un subjektīvo (piem., cilvēka pašidentifikācija) kritēriju skatpunkta. Izvēloties šādu holistisko pieeju, ir iespējams atrisināt Grieķijas romu problēmas institucionālā un sociālekonomiskā līmenī, tā uzlabojot romu bērnu izglītību un sociālo stāvokli.

Atslēgvārdi: daudzveidība, nevienlīdzīgums, etnokultūras identitāte, romi, starpkultūru izglītība.

Dr. Pella Calogiannakis is a Professor of Comparative Education at the Pedagogical Department of Teacher Education at University of Crete, Greece. Her research interests are related to methodological issues of comparative education and political socialization. She is also a DVP of Zhengzhou University, P.R., in China. She is an author of ten books and editor (or co-editor) of 12 handbooks; published about 90 articles in different languages. She has participated in several international congresses on Comparative Education and Citizenship Education in Greece, Europe, United States, Asia and Africa. Currentl, she is the coordinator in Crete for the European Program 'Integration of Roma children in schools' and the President of Teachers In-Service Training Division at the Department of Primary Teachers' Education, University of Crete.

Dr. Konstantinos G. Karras is an Assistant Professor at the University of Crete, Department of Primary Teachers' Education. He also teaches at the Hellenic Open University and has taught at the Nicosia University, Cyprus. His research interests are focused on the international comparative research in education and especially in teachers' education worldwide. He is an author of 5 books and co-editor of 15 collective volumes in Greek and English languages. He has published over 80 studies in his field in different languages and works as the responsible professor at the Unit of International Education and Research-Collection of Helen Glygatzi-Arweiller of the Centre of the History of Education and Teaching Profession, University of Crete.

Dr. John Ieronymakis is a member of the teaching and research staff of the University of Crete, Department of Primary Teachers' Education. He is also a post-doctoral researcher and scientific member of the team at the Centre of the Study and Research of the History of Education and Teaching Profession of the Pedagogical Department, University of Crete, Greece. He has studied pedagogy and philosophy, received Doctor in Sciences of Education and also in Political Analysis and Political

Theory. His PhD research addresses the family migration. His research interests are focused in the field of Sociology of Education, of Intercultural Education and Adults Education. He teaches at the in-service program of Pedagogical and Didactic Competence of Pedagogical Department. He has also published his studies in scientific journals and collective volumes and he has participated in the construction of pedagogical teaching material in the field of his interests.

Dr. Thomas Babalis is Associate Professor at Faculty of Primary Education, National and Kapodistrian University of Athens, Greece. He is the Chairman of the Faculty and the Director of the Transnational Postgraduate Program “School Counseling and Guidance” (Greece and Cyprus). Since 2011 he is the director of the Scientific Supervisory Board of the pilot experimental school “Marasleios”. He has published eight books – three in USA (Nova Publishers) and five in Greece, about 60 articles in peer-reviewed journals and has written about 30 chapters in edited volumes. His research interests concentrate on quality and effectiveness in school, school and classroom psycho-sociology, innovation and creativity in education etc.

Bērnu sociālās adaptēšanās un mācību sasniegumu mijiedarbība pedagoģiskajā procesā skolā

The Interaction of Children's Social Adaptation and Learning Achievements in the Pedagogical Process at School

Līga Āboltiņa

Bērnu sociālā adaptēšanās skolā, konkrētāk, 1. klasē, ir saistīta ar bērna turpmākajiem mācību sasniegumiem. To apliecina arī pētījumi, norādot, ka bērna sociālā adaptēšanās 1. klasē ietekmē bērna tālāko fizisko, emocionālo un intelektuālo attīstību un bērna panākumus skolā.^{1, 2, 3} Diemžēl, kā liecina prakse, Latvijas kontekstā sociālā adaptēšanās un skolēnu mācību sasniegumi visai nosacīti aplūkoti mijiedarbībā. Līdz ar to Latvijā nav pētījumu, kas liecinātu, ka skolēna sociālā adaptēšanās ietekmē viņa mācību sasniegumus skolā.

Raksta mērķis ir apzināt bērnu sociālās adaptēšanās un mācību sasniegumu mijiedarbību pedagoģiskajā procesā.

Atslēgvārdi: mācību sasniegumi, mijiedarbība, sekmes, skolēns, sociālā adaptēšanās.

Ievads

Kā norādīts jaunajā mācību saturā, kas balstās uz kompetenci (lietpratību), mūsdienu bērniem ir jāiemācās dzīvot pasaulē, kas nepārtraukti mainās. Lietpratība jeb kompetence ir bērna spēja kompleksi lietot zināšanas, prasmes un paust attieksmes, risinot problēmas mainīgās reālās dzīves situācijās.

Skolēniem kopumā labi padodas uzdevumi, kas prasa atcerēties vai rīkoties pazīstamās situācijās, taču tiem trūkst iemaņu un pieredzes iedziļināties un apstrādāt daudzveidīgus datus, sadarboties komandā. Tiem trūkst prasmju īstenot savas ieceres jaunos apstākļos.⁴ Lai 21. gs. skolēns kļūtu par atbildīgu sabiedrības dalībnieku,

¹ R. C. Pianta, M. S. Steinberg, K. B. Rollins, 'The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's class room adjustment', *Development and Psychopathology*, vol. 19, No. 7, 1995, pp. 295–312.

² S. L. Kagan, M. J. Neuman, 'Lessons from three decades of transition research', *The Elementary School Journal*, 98(4), vol. 14, 1998, pp. 365–379.

³ D. A. Yeboah, 'Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: evidence from the research literature', *Early Years*, vol. 22, No. 1, 2002, pp. 51–64.

⁴ D. Namsonē u. c., *Izglītība mūsdienīgai lietpratībai: mācību saturs un pieejas apraksts*. Pieejams: https://docs.wixstatic.com/ugd/3e1e8c_0b2ac53576544b70a2b689edcfbef010.pdf (atsauce 29.09.2017.).

radošu darītāju un inovāciju ieviesēju, par vienu no galvenajām prasmēm tiek izvirzīta prasme līdzdarboties un sadarboties, kas lielā mērā atkarīga no bērna sociālās adaptēšanās skolā⁵. Savukārt skolas prioritāte ir izglītojamam atbilstīga mācību vide.

Ikvienu skola ir ieinteresēta pilnveidot savu mācību vidi un tiekties uz labiem rezultātiem.⁶ Lai to īstenotu veselumā, svarīgi nodrošināt skolēniem piemērotu mācību vidi, konkrētāk, sociālo vidi, kurā var sociāli adaptēties un gūt panākumus mācībās, vienlaicīgi pieņemot, ka mūsdienu skolēns ir citādāks, jo vide, kurā viņš aug, arī ir citādāka.⁷

Sociālās vides veidošanās ir process, kurā iesaistīti visi cilvēkresursi, kas ikdienā skolā mijiedarbojas ar skolēnu, tas ir, skolotāji, citi skolēni, skolas administrācija, tehniskais personāls. Katra sociālā vide, kurā cilvēks dzīvo, izvirza noteiktas prasības. Skola izvirza skolēnam prasību sekmīgi apgūt mācību priekšmetu standartu, uzturēt komunikāciju ar klasesbiedriem un skolotāju, regulēt savu uzvedību, lai tā būtu pieņemama sociālo attiecību kontekstā. Cilvēks savu darbību pielāgo arī personisko vajadzību apmierināšanai, kas var nebūt tieši saistītas ar sociālās vides prasībām. Spēja apmierināt savas personiskās vajadzības un izpildīt ārējās vides prasības, saglabājot emocionāli pozitīvu pašsajūtu, liecina par sekmīgu adaptāciju.⁸

Bērna pirmais pusgads skolā raksturojams kā īpaši sarežģīts, jo skolā, atšķirībā no pirmsskolas, kur zināšanas apgūtas lielākoties nepatvaļīgi bērniem ierastās un interesantās nodarbēs, tiek noteikti citi zināšanu apguves mehānismi. Atkarībā no tā, kā noritēs bērna sociālā adaptēšanās pirmajā mācību gadā skolā, izriet skolēna sekmes turpmākajās klasēs.^{9, 10}

Veiksmīga iejušanās kolektīvā veicina bērnu mācību sasniegumus un paaugstina viņu darbības.¹¹

⁵ F. Campbell, E. Pungello and S. Miller, 'The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment', *Developmental Psychology*, vol. 37(2), 2001, pp. 231–242.

⁶ *Latvijas Nacionālās attīstības plāns 2007–2013* (MK Nr. 564. (04.07.2006.), Rīga, 2006, 14. lpp. Pieejams: http://s3.amazonaws.com/politika/public/article_files/1334/original/NAP_gala_redakcija_projekts.pdf?1329746472 (atsauce 19.01.2016.).

⁷ D. Kalniņa, *Novitātes pedagogijā profesionālās izglītības skolotājiem. Smadzeņu darbība, mācīšana un mācīšanās*, 2010. Pieejams: <http://profizgl.lu.lv/mod/book/view.php?id=12113&chapterid=2723> (atsauce 19.01.2016.).

⁸ M. Raščevska, A. Raževa, B. Martinsone, S. Tūbele, *Atbalsta programmu izstrāde un īstenošana sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu atbalsta sistēmas izveidei. Skolotāju aptaujas par skolēnu mācīšanās darbību un uzvedību (SASMDU) ticamība un validitāte*, 2010. Pieejams: <http://www.atbalsts.lu.lv/uploads/f/20120824185915223.pdf> (atsauce 21.01.2016.).

⁹ М. Н. Иванова, И. А. Нахалова, 'Воспитание в первом классе: (из опыта работы)', *Начальная школа плюс До и После*, № 1, 2004, с. 10–17.

¹⁰ А. М. Пипия, 'Социально-психологическая адаптация к обучению в школе у первоклассников', in: *Социально-психологической адаптации детей и молодежи в условиях модернизации российского образования*, Белгород, Политекра, 2011. 504 с.

¹¹ А. А. Налчаджян, *Социально-психическая адаптация личности*, Ереван, 1983. 40 с.

Mācību sasniegumi ir panākumi, labi rezultāti kādā mērķtiecīgi realizētā darbībā. Pedagoģijā sasniegumi ir saistīti ar panākumiem mācībās, labām sekmēm, pozitīvas motivācijas izveidošanos pret mācībām un skolu.¹²

Skolēna mācību sasniegumi veidojas mijiedarbībā ar pedagogu un citiem skolēniem.¹³

Līdz ar to mācību sasniegumus nosaka saskarsme un sadarbība ar pedagogiem un citiem skolēniem, no kā izriet, ka mācību sasniegumi aplūkojami saistībā ar skolēnu sociālo adaptēšanos.

Savukārt “sekmes ir panākumi, sasniegumi; labs, vēlams rezultāts kādā mērķtiecīgi realizētā darbībā. Mācību panākumu līmenis, ko novērtē ar atzīmi, ballēm, punktiem, ieskaiti u. tml”¹⁴.

Pētījuma metodoloģija

Pētījuma **mērķis** ir apzināt bērnu sociālās adaptēšanās un mācību sasniegumu mijiedarbību pedagoģiskajā procesā. Tajā izmantotas šādas metodes:

- teorētiskās metodes – zinātniskās literatūras (pedagoģijas un psiholoģijas literatūras) un avotu (dokumentu, metodisko līdzekļu) analīze;
- empīriskās metodes – datu ieguves metodes (pedagoģiskā novērošana).

Pētījuma bāze ir 66 desmitgadīgi ceturto klašu skolēni – 33 skolēni (A grupa), kuri pirmajā klasē apguvuši sociālās adaptācijas programmu, un 33 skolēni (B grupa), kuri pirmajā klasē nav apguvuši sociālās adaptācijas programmu.

Pētījums veikts divos laika posmos:

- no 2012. gada rudens līdz 2013. gada pavasarim,
- 2016. gada rudenī.

Pētījuma rezultāti

Lai salīdzinātu skolēnu sociālās adaptēšanās rezultātus, pamatojoties uz literatūras analīzi^{15,16,17,18}, tika izvirzīti sociālās adaptēšanās komponenti, tiem atbilstīgi kritēriji un rādītāji (sk. 4. tabulu).

Sākotnēji tika apzināti sociālās adaptēšanās rādītāji, kas attēloti 1. tabulā.

¹² V. Skujiņa, *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, Rīga, RaKa, 2008. 248 lpp.

¹³ Ž. Tauriņa, *Skolēna kompetenču pašvērtējums*, Rīga, RaKa, 2013. 172 lpp.

¹⁴ V. Skujiņa, *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, Rīga, RaKa, 2008. 248 lpp.

¹⁵ А. И. Жмыриков, *Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения*, автореферат дисс. канд. психол. Наук, Москва, 1989. 192 с.

¹⁶ А. Реан, А. Кудашев, А. Баранов, *Психология адаптации личности*, Москва, СПб., 2006. 480 с.

¹⁷ А. А. Реан, *Общая психология и психология личности*, АСТ, 2011. 639 с.

¹⁸ P. Lopes, J. Mestre, R. Guil, J. Kremenitzer, P. Salovey, ‘The Role of Knowledge and Skills for Managing Emotions in Adaptation to School: Social Behavior and Misconduct in the Classroom’, *American Educational search Journal*, vol. 32, No. 4, 2012, pp. 710–742.

1. tabula

Skolēnu sociālās adaptēšanās rādītāji¹⁹

Grupās tips	Pirmdati		Atkārtoti		Dinamika
B grupa	65	2,9	65	3,2	0,3
A grupa	33	3,5	33	4,0	0,5

Pēc sociālās adaptācijas programmas aprobācijas 2013. gada pavasarī skolēni tika novēroti. A grupā adaptēšanās rādītāji palielinājās par 0,5 (3,5→4,0), B grupā par 0,3 (2,9→3,2), kas norāda uz A grupas 7-gadīgo bērnu salīdzinoši izteiktāku sociālās adaptēšanās dinamiku.

Lai apzinātu, kā sociālā adaptēšanās mijiedarbojas ar skolēnu mācību sasniegumiem, konkrētāk, sekmēm, 2016. gada rudenī A un B grupā skolēni tika novēroti atkārtoti un skolēnu mācību sasniegumi izpētīti elektroniskajā žurnālā e-vidē.

A un B grupā tika salīdzināti skolēnu vidējie sociālās adaptēšanās rādītāji ar viņu mācību sekmju vidējo vērtējumu par pusgadu (sk. 2. tabulu).

2. tabula

A un B grupas skolēnu vidējie sociālās adaptēšanās rādītāji salīdzinājumā ar viņu mācību sekmju vidējo vērtējumu par pusgadu²⁰

Grupās tips	Skolēnu skaits klasē	Klases vidējais sociālās adaptēšanās rādītājs	Klases mācību sekmju vidējais vērtējums par pusgadu
B grupa	33	3,2	7,4
A grupa	33	4,0	7,7

Tabulā apkopotais norāda, ka A grupā, kurā klases sociālās adaptēšanās vidējais rādītājs ir augstāks, arī mācību sekmju vidējais vērtējums par pusgadu ir augstāks salīdzinājumā ar B grupu, kurā klases vidējais sociālās adaptēšanās rādītājs un mācību pusgada vērtējums ir zemāks.

Abās grupās tika apzināti tie skolēni, kuru sociālās adaptēšanās rādītāji ir zemāki par klases vidējo sociālās adaptēšanās rādītāju: A grupā 7 skolēni, B grupā – 10 (sk. 3. tabulu).

3. tabula

Skolēni, kuru sociālās adaptēšanās rādītāji ir zemāki par klases sociālās adaptēšanās vidējo rādītāju²¹

Grupās tips	Skolēnu skaits klasē	Skolēnu skaits, kuru sociālās adaptēšanās rādītājs un mācību sekmju vidējais vērtējums par pusgadu ir zemāks par klases kopīgo sekmju vidējo vērtējumu	Skolēnu skaits, kuru sociālās adaptēšanās rādītājs un mācību sekmju vidējais vērtējums par pusgadu ir augstāks par klases kopīgo sekmju vidējo vērtējumu
B grupa	33	10	3
A grupa	33	7	3

¹⁹ Indicators of pupils' social adjustment.

²⁰ Social adjustment averages compared to average evaluation of semester school results of pupils' in Groups A and B.

²¹ Pupils, whose social adjustment indicators are below average social adjustment indicator of the class.

Abās klašu grupās visiem skolēniem, kuru sociālās adaptēšanās vidējais rādītājs ir augstāks par kopīgo klases sociālās adaptēšanās vidējo rādītāju, mācību sekmju vidējais vērtējums par pusgadu ir augstāks par klases kopīgo sekmju vidējo vērtējumu.

Tālākajā pētījuma gaitā tika salīdzināti A un B grupas skolēni, kuru sociālās adaptēšanās rādītāji un mācību sekmju vidējais vērtējums par pusgadu 4. klasē ir zemāks par klases mācību sekmju vidējo vērtējumu (sk. 4. tabulu).

4. tabula

A un B grupas skolēnu salīdzinājums, kuru sociālās adaptēšanās rādītāji un pusgada vidējais vērtējums 4. klasē ir zemāks par klases vidējo gada vērtējumu²²

SOCIĀLĀS ADAPTĒŠANĀS KOMPONENTI	Vidējais adaptēšanās rādītājs		Rādītāju starpība	Sociālās adaptēšanās kritērijs
	B grupa	A grupa		
KOMUNIKĀCIJA UN SADARBĪBA	3,5	3,4	0,1	Verbālā komunikācija ar vienaudžiem
	3,3	4,0	0,7	Verbālā komunikācija ar pieaugušajiem
	2,7	3,3	0,4	Neverbālās komunikācijas
	3,0	2,7	0,3	Sadarbība ar vienaudžiem mācību darbībā
	4,0	3,6	0,4	Sadarbība ar skolotāju mācību darbībā
SOCIĀLĀ LOMA – SKOLĒNS	3,4	3,1	0,3	Rīcība atbilstīgi savai jaunai sociālai lomai – skolēns
	4,0	3,6	0,4	Skolēna piederumu izvēle, lietošana un sakārtošana
	3,7	2,9	0,8	Dalība klases (skolas) rīkotajos pasākumos
	3,0	3,6	0,6	Skolēna ikdienas pienākumu veikšana
	3,2	3,6	0,4	Izpalīdzība un draudzīgums, pildot lomu “skolēns”
EMOCIJAS MĀCĪBU DARBĪBĀ, PĀRDZĪVOJUMS	3,5	3,7	0,2	Savu emociju atpazīšana (nosaukšana) un izskaidrošana
	2,2	3,6	0,6	Emocionālās reakcijas un paškontrolē
	3,5	3,4	0,1	Vienaudžu un pieaugušo emociju atpazīšana
	3,4	3,3	0,1	Pozitīvais pārdzīvojums mācību darbībā
	2,8	3,6	0,8	Tolerance (ieciētība) pret citādo (vienaudžiem)

²² Comparison of groups A and B which indicators of social adjustment and semester average evaluation in the 4th grade are below the class average evaluation.

SOCIĀLĀS ADAPTĒŠANĀS KOMPONENTI	Vidējais adaptēšanās rādītājs		Rādītāju starpība	Sociālās adaptēšanās kritērijs
	B grupa	A grupa		
PAŠVĒRTĒJUMS	2,8	3,9	1,1	Savu veiksmju vērtējums
	2,4	3	0,6	Savu neveiksmju vērtējums
	2,3	2,9	0,6	Savas mācību darbības vērtējums
	2,9	3,6	0,7	Savas uzvedības (skolā) vērtējums
	3,1	3,7	0,6	Savas pašizjūtas (skolā) vērtējums
	3,1	3,4	0,3	Kopā vidējais rādītājs

Kā liecina 4. tabulā apkopotais, abās klašu grupās skolēniem, kuru sociālās adaptēšanās rādītāji 1. klasē **bija** zemi un pusgada vidējais vērtējums 4. klasē **ir** zemāks par klases vidējo vērtējumu, **ir** zemi sociālās adaptēšanās rādītāji:

komunikācija un sadarbība:

- neverbālā komunikācija;
- sadarbība ar vienaudžiem mācību darbībā;

pašvērtējums:

- savu neveiksmju vērtējums;
- savas mācību darbības vērtējums.

Pamatojoties uz iepriekš pausto, secināms, ka skolēna panākumus skolā nosaka viņa komunikācija un sadarbība ar citiem, kā arī pašvērtējums. Tas saistāms ar mācību procesu, kas tiek īstenots ciešā skolotāja un skolēna mijiedarbībā un kas ir izziņas, saskarsmes un personības attīstības process. Īpaši mūsdienās, kad vispārējās izglītības saturs tiek orientēts uz lietpratību. Uzsākot uz kompetenču pieeju balstīta mācību satura īstenošanu, svarīgi realizēt mācīšanās, sociālo un pašizziņas kompetenci, kas prasa ciešu sadarbību citam ar citu un savas darbības objektīvu izvērtējumu. Skolēniem, kuriem ir grūtības mācību darbībā sadarboties ar vienaudžiem, paust sevi neverbālā komunikācijā un vērtēt sevi mācību darbībā, iespējams, jau pašreiz paredzami šķēršļi izglītības satura kompetenču pieejas apguvē.

Līdz ar to kompetenču (lietpratības) spēja izmantot zināšanas, prasmes un paust attieksmi, risinot problēmas mainīgās reālās dzīves situācijās, spēja adekvāti lietot mācīšanās rezultātu noteiktā kontekstā nevarēs tikt īstenota, iekams skolēni nebūs sociāli adaptējušies skolā, arī uzrādot sasniegumus mācībās, kas tiek izteikti ar formatīviem vērtējumiem (ieskatīts/neieskaitīts) un vērtējumiem 10 ballu skalā.

Tika salīdzināti A un B grupas skolēni, kuru sociālās adaptēšanās rādītāji 1. klasē bija zemāki par klases vidējo sociālās adaptēšanās rādītāju, bet pusgada vidējais vērtējums 4. klasē ir augstāks par klases vidējo vērtējumu (sk. 5. tabulu).

5. tabula

A un B grupas skolēnu salīdzinājums, kuru sociālās adaptēšanās rādītāji 1. klasē bija zemāki par klases vidējo sociālās adaptēšanās rādītāju, bet pusgada vidējais vērtējums 4. klasē augstāks par klases vidējo gada vērtējumu²³

SOCIĀLĀS ADAPTĒŠANĀS KOMPONENTI	Vidējais adaptēšanās rādītājs		Rādītāju starpība	Sociālās adaptēšanās kritērijs
	B grupa	A grupa		
KOMUNIKĀCIJA UN SADARBĪBA	4,3	4,0	0,2	Verbālā komunikācija ar vienaudžiem
	4,3	4,7	0,4	Verbālā komunikācija ar pieaugušajiem
	2,3	4,0	1,7	Neverbālās komunikācijas
	4,0	4,0	-	Sadarbība ar vienaudžiem mācību darbībā
	3,7	4,7	1,0	Sadarbība ar skolotāju mācību darbībā
SOCIĀLĀ LOMA – SKOLENS	4,0	4,3	0,3	Rīcība atbilstīgi savai jaunai sociālai lomai “skolēns”
	4,3	4,7	0,4	Skolēna piederumu izvēle, lietošana un sakārtošana
	5,0	4,0	1,0	Dalība klases (skolas) rīkotajos pasākumos
	4,0	5,0	1,0	Skolēna ikdienas pienākumu veikšana
	3,7	4,3	0,6	Izpalīdzība un draudzīgums, pildot lomu “skolēns”
EMOCIJAS MĀCĪBU DARBĪBĀ, PĀRDZĪVOJUMS	4,0	5,0	1,0	Savu emociju atpazīšana (nosaukšana) un izskaidrošana
	3,0	4,7	1,7	Emocionālās reakcijas un paškontrolē
	4,0	4,0	-	Vienaudžu un pieaugušo emociju atpazīšana
	4,7	4,7	-	Pozitīvais pārdzīvojums mācību darbībā
	3,7	4,7	1,0	Tolerance (iecieta) pret citādo (vienaudžiem)
PĀŠVĒRTĒJUMS	4,0	4,0	-	Savu veiksmju vērtējums
	4,0	3,7	0,3	Savu neveiksmju vērtējums
	3,7	4,7	1,0	Savas mācību darbības vērtējums
	3,7	4,7	1,0	Savas uzvedības (skolā) vērtējums
	4,0	4,0	-	Savas pašizjūtas (skolā) vērtējums
	3,7	4,4	0,7	Kopā vidējais rādītājs

²³ Comparison of groups A and B which indicators of social adjustment in the 1st grade was below average social adjustment indicator of the class, but semester average evaluation in the 4th grade was higher than the average evaluation of the class.

Abās klašu grupās skolēniem, kuru sociālās adaptēšanās rādītāji 1. klasē bija zemāki par klases vidējo sociālās adaptēšanās rādītāju un pusgada vidējais vērtējums 4. klasē ir augstāks par klases vidējo gada vērtējumu, ir **paaugstinājušies** sociālās adaptēšanās rādītāji visās sociālās adaptēšanās komponentu grupās:

komunikācija un sadarbība:

- verbālā komunikācija ar pieaugušajiem;
- sadarbība ar skolotāju mācību darbībā;

sociālā loma “skolēns”:

- skolēna piederumu izvēle, lietošana un sakārtošana;
- dalība klases (skolas) rīkotajos pasākumos;
- skolēna ikdienas pienākumu veikšana;

emocijas mācību darbībā, pārdzīvojums:

- pozitīvais pārdzīvojums mācību darbībā;
- tolerance (iecietība) pret citādo (vienaudzīem);

pašvērtējums:

- savas mācību darbības vērtējums;
- savas uzvedības (skolā) vērtējums.

Diemžēl abās klašu grupās skolēniem, kuru sociālās adaptēšanās rādītāji 1. klasē bija zemāki par klases vidējo sociālās adaptēšanās rādītāju un pusgada vidējais vērtējums 4. klasē ir augstāks par klases vidējo gada vērtējumu, ir zemi sociālās adaptēšanās rādītāji tikai **neverbālā komunikācijā**.

Neverbālā komunikācija bieži vien ir ietekmīgāka par verbālo komunikāciju, jo tā norāda uz bērna izjūtām. Tā ir ticama, jo grūtāk kontrolējama nekā verbālā komunikācija. Ar neverbālās komunikācijas palīdzību daudz tiešāk iespējams paust savu viedokli. Pētījumi par jaunākā skolas vecuma bērniem liecina, ka tieši neverbālā komunikācija sekmē bērnu iesaistīšanos mācību procesā un mācīšanos.²⁴

Jaunā mācību satura īstenošanā, rosinot skolēnu pašvadītu mācīšanos, kad mācīšanās kļūst mērķtiecīgs pašvadīts process²⁵, raksturoti dažādi mācību sasniegumu vērtēšanas veidi, īpaši akcentējot skolēnu pašvērtējumu.²⁶ Skolēna neverbālā komunikācija ar citiem skolēniem un skolotāju ir viens no veidiem, kas skolotājam sniedz atgriezenisko saikni par mācību stundā apgūto. Bieži tas ir viens no tiešākajiem skolēnu izziņas veidiem, kas sniedz atgriezenisko saikni par bērna tā brīža psihisko stāvokli, apgūtā uztveršanu un pārdzīvošanu.

Jaunākajā skolas vecumā (7–11 gadi) pedagogs ir skolēna paraugs un pozitīva autoritāte, kam līdzināties. Skolēnu neverbālā komunikācija sekmējama saistībā ar

²⁴ M. Hyson, *Enthusiastic and Engaged Learners: Approaches to Learning in the Early Childhood Classroom*, New York, Teachers College Press, 2008, p. 40.

²⁵ I. Žogla, *Didaktikas teorētiskie pamati*, Rīga, RaKa, 2001. 275 lpp.

²⁶ D. Namsone u. c., *Izglītība mūsdienīgai lietpratībai: mācību satura un pieejas apraksts*. Pieejams: https://docs.wixstatic.com/ugd/3e1e8c_0b2ac53576544b70a2b689edcfeb010.pdf (atsauce 29.09.2017.).

pedagoga paraugu – viņa pedagoģisko meistarību mijiedarbībā ar skolēnu demonstrēt neverbālo komunikāciju acu skatienā, žestos, mīmikā, balss intonācijā, pozās u. c.²⁷

Turpmākais uzdevums ir sekmēt skolēnu neverbālo komunikāciju. Iespējams, tas skaidrojams ar informāciju tehnoloģiju lietojumu paradumiem, kuros mīmiku, žestu un intonāciju izpausme tiek attēlota ar dažādiem simboliem. Līdz ar to ikdienas saskarsmē skolēni vairs neprot paust savas emocijas un izjūtas neverbālā komunikācijā, tā vietā priekšroku dodot emociju simboliem rakstiskā saziņā e-vidē. Tas ir viens no iemesliem skolēnu pašvadītas mācīšanās sekmēšanā un mācību sasniegumu pilnveidē.

No iepriekš raksturotā izriet, ka svarīgi ir, lai sociālās adaptēšanās procesā un mācību darbībā skolēns iegūtu personisku jēgu un tā kļūtu par viņa vispusīgas attīstības avotu. Ja skolēnam ir motivācija apgūt zināšanas un prasmes un mācīties, veidojas pozitīva attieksme pret mācību sasniegumiem.²⁸ Taču skolēna motivācija apgūt zināšanas un prasmes tiek sekmēta tikai tad, ja skolēns ir sociāli adaptējies. Tādējādi, pamatojoties uz teorētiskajiem atzinumiem un empīriskā pētījuma rezultātiem, tiek apstiprināts apgalvojums, ka mācīšanās sasniegumi aplūkojami mijiedarbībā ar bērnu sociālo adaptēšanos pedagoģiskajā procesā.

Secinājumi

1. Abās klašu grupās skolēniem, ja viņu sociālās adaptēšanās rādītāji 1. klasē bija zemi un ja 4. klasē pusgada vidējais vērtējums ir zemāks par klases vidējo gada vērtējumu, ir zemi sociālās adaptēšanās rādītāji.
2. Abās klašu grupās visiem skolēniem, kuru vidējais sociālās adaptēšanās rādītājs ir augstāks par kopīgo klases vidējo sociālās adaptēšanās rādītāju, mācību pusgada vidējais vērtējums ir augstāks par klases kopīgo vidējo gada vērtējumu.
3. Abās klašu grupās skolēniem, ja viņu sociālās adaptēšanās rādītāji 1. klasē bija zemāki par klases vidējo sociālās adaptēšanās rādītāju un ja pusgada vidējais vērtējums 4. klasē ir augstāks par klases vidējo gada vērtējumu, ir paaugstinājušies sociālās adaptēšanās rādītāji visās sociālās adaptēšanās komponentu grupās, izņemot neverbālo komunikāciju.
4. Lai sekmētu skolēnu sociālo adaptēšanos, nepieciešams pilnveidot skolēnu komunikāciju un sadarbību, konkrētāk, neverbālo komunikāciju un sadarbību ar pieaugušajiem, un pašvērtēšanas prasmes, konkrētāk, savu neveiksmju un mācību darbības vērtēšanu.
5. Eksperimentālajā A grupā, kurā 1. klasē tika īstenota sociālās adaptācijas programma, skolēnu sociālā adaptēšanās un mācību sasniegumi 4. klasē ir augstāki nekā kontrolklasē B grupā.

²⁷ W. Roth, *Sozialkompetenz fördern: In Grund- und Sekundarschulen, auf humanistisch-psychologischer Basis*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2006. 280 S.

²⁸ A. Līce, 'Mērķtiecības un mācību mījsakarība mācību procesā', *Daugavpils Universitātes 53. starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*, Daugavpils, Saule, 2014, 423.–432. lpp.

6. Pamatojoties uz pētījuma rezultātiem, secināms, ka bērnu sociālā adaptēšanās 1. klasē ir saistīta ar skolēnu mācību sasniegumiem un ietekmē skolēnu panākumus arī turpmāk.

Summary

Children's social adjustment in the 1st grade of school is associated with the child's educational achievements in future. It has been evidenced by studies that child's social adjustment in the 1st grade affects their future physical, emotional and intellectual development and their success in school (Pianta et al., 1995; Kagan & Neuman, 1998; Yeboah, 2002). Unfortunately, as practice has shown interaction between social adjustment and pupils' educational achievements in Latvia are rather relatively discussed. Thus, there has not been any research carried out in Latvia so far to be indicative of pupils' social adjustment influence upon their educational achievements at school.

The aim of the article is to gather information on interaction between children's social adjustment and educational achievements in the teaching process.

Keywords: *educational achievements, interaction, school results, pupils, social adjustment.*

Informācija par autori

Līga Āboltiņa ir pedagoģijas doktore (*Dr. paed.*), Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes docente, studiju programmas "Skolotājs" apakšprogrammas "Pirmsskolas skolotājs" un studiju programmas "Pirmsskolas izglītības pedagogs" direktore. Zinātniskās pētniecības loks aptver pirmsskolas izglītības un sākumizglītības jautājumus, pamatā par bērna adaptēšanos pirmsskolā un skolā, kā arī bērna sagatavošanu skolai un gatavību mācīties. Autores zinātniskās intereses ir saistītas ar sociālās adaptācijas jautājumiem pirmsskolā un skolā (apzinot, kā bērna adaptēšanās noris pirmsskolā, vēlāk – skolā, kāds pedagoģiskais atbalsts bērna adaptēšanās sekmēšanā nepieciešams, kā skolēna adaptēšanās mijiedarbojas ar viņa mācību sasniegumiem skolā) un citiem līdzīgiem jautājumiem. E-pasts: ligaa@lu.lv.

Aktualizētās atziņas bērnības pedagoģijā maģistra darbos Liepājas Universitātē *Updated Recognitions of Childhood Pedagogy in Master's Thesis at the University of Liepaja*

Alīda Samuseviča, Blāzma Vikmane

Publikācijā tiek atklātas Liepājas Universitātes maģistru pētījumos aktualizētās mūsdienu bērnības pedagoģijas kontekstā risināmās problēmas un analizētas bērnu audzināšanas un izglītošanas nianšes, kā arī sistematizētas konceptuālās teorētiskās atziņas bērnu personības veidošanās pretrunīgajā un sarežģītajā procesā, atklājot bērnības vecumposma specifiku, kas ietekmē pedagoģiskās darbības un sadarbības kvalitāti pirmsskolas izglītības iestādē. Īstenojot aizstāvēto 38 maģistra darbu atziņu kontentanalīzi, ir aktualizētas pedagoģiskajā praksē dominējošās pretrunas un raksturotas maģistru pētnieciskajā darbībā īstenotās pedagoģiskās pieejas.

Atslēgvārdi: audzināšana, bērns kā vērtība, bērncentrēta pieeja, bērnības pedagoģija.

Ievads

Sabiedrības un ģimenes nemitīgas sociālās transformācijas mūsdienās būtiski ietekmē bērnības pētījumu aktualizāciju sociālajās zinībās visā pasaulē, tas lielā mērā apliecina bērna vērtības unikālo statusu. Bērnība ir specifisks cilvēka dzīves periods, kura izpēte rada daudz nezināmu un neapjaustu pētniecības dimensiju. Komplicētā bērnības fenomena problemātika pētniecības laukā saista ar savu vienreizīgumu, dinamiskumu un neprognozējamību, kā arī sociālo un pedagoģisko aktualitāti. Eiropas Savienības un nacionālajos dokumentos^{1, 2, 3, 4} uzsvērts, ka bērnības pedagoģijā svarīga ir mūsdienu prasībām atbilstošas mācību vides un izglītības satura pilnveide, pirmsskolas izglītības skolotāja un bērna radošuma veicināšana,

¹ *ETUCE Policy Paper on Early Childhood Education*, ETUCE-European Region of Education International 2012 Regional Conference in Budapest 26–28 November 2012. Pieejams: <http://www.csee-etuice.org/images/attacments/ETUCEPolicyPaperonECEEN.pdf> (atsauce 10.01.2016.).

² *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.–2020. gadam*, Rīga, Izglītības un zinātnes ministrija. Pieejams: <http://www.m.likumi.lv/doc.php?id=266406.pdf> (atsauce 10.01.2016.).

³ *Latvijas Nacionālās attīstības plāns 2014.–2020. gadam*, Pārresoru koordinācijas centrs. Pieejams: http://www.nap.lv/images/20121220_NAP2020_Saeima_apstiprin.pdf (atsauce 10.01.2016.).

⁴ *Ibid.*

pirmsskolas izglītības iestādes un ģimenes sadarbība, pedagogu profesionālās kompetences paaugstināšana.

Pedagoģiskajā praksē konstatētās pretrunas atklāj daudzveidīgus pieaugušo (vecāku un pedagogu) pretrunīgos redzējumus par bērna dzīvesdarbības un viņa pašīstenošanās iespējām. Tie bieži vien apliecina audzinātāju neinformētību, neizpratni un apjukumu, dažreiz vienaldzību un pat izvairīšanos no atbildības, radot nemītīgas problēmsituācijas audzināšanas procesā, izraisot nepamatotu destruktivitāti un agresivitāti pieaugušo un bērnu savstarpējo attiecību sistēmā. Tas atstāj negatīvas sekas bērna unikālās personības veidošanās procesā, radot augsni frustrācijām, un veido pamatu bērnības kompleksu izveidei, kuru sekas ir jūtamas turpmākajos dzīves posmos. Mūsdienu bērni ir stresa pilni un ātri nogurst, viņiem ir grūtības ar disciplīnas un noteikumu ievērošanu bieži vien vecāku pārprastās visatļaujotās audzināšanas ietekmē.⁵ Pedagoģiskajā praksē nākas "sastapties ar situācijām, kad bērns ir neizpratnē par to, kā viņam rīkoties esošajā situācijā, jo, iespējams, līdz šim par kādu esošu parādību vai rīcību ģimenē neviens nav nedz runājis, nedz pievērsis tam uzmanību"⁶.

Sabiedrības nākotne ir atkarīga no tā, kā tiek audzināti bērni. Ikviens bērns piedzimst ar bezgala plašām attīstības iespējām un potenciālu. Pilnvērtīgai personības attīstībai un izaugsmei nepieciešams ne tikai daudzpusīgs, radošs un harmonisks pedagoģiskais process, kurš neierobežo bērna izpausmes iespējas, bet arī kompetenti un motivēti pedagogi, pozitīvi stimulējoša un atbalstoša pedagoģiskā darbība. Lai bērnam netraucēti ļautu un palīdzētu attīstīt individualitāti, ir nepieciešama atbilstoša audzināšanas vide, vecāku beznosacījumu mīlestība, viņu atbildība un aktīva līdzdalība pirmsskolas izglītības iestādes darbībā, kā arī mērķtiecīgi plānota un vadīta pirmsskolas skolotāju koleģiāla sadarbība. Atbildības izjūta visos pedagoģiskās darbības līmeņos veicina personības vajadzību pilnveidoties un izglītoties, diendienā apgūt tādas vecāku un pedagogu lomas, kas palīdz bērniem augt brīviem un būt laimīgiem.

Praktizējošo pirmsskolas izglītības skolotāju maģistra darbos tiek aktualizētas un analizētas pedagoģiskās darbības stratēģijas, kas piedāvā profesionālus risinājumus bērnības pedagoģijas problēmās. Piemēram: "Lai attīstītu bērnu pašiniciatīvu pašiem tiekies pēc zināšanām un radoši darboties, ir nepieciešams izveidot atbilstošu mācību vidi un nodrošināt daudzveidīgu materiāli tehnisko bāzi."⁷ Pedagoģiski svarīgi ir respektēt bērna vajadzības,⁸ pārzināt katra bērna individuālo attīstību,⁹

⁵ A. Grīnberga, *Pirmsskolēna fiziskās sagatavotības vērtēšana pedagoģiskajā praksē*, maģistra darbs, Liepāja, Liepājas Universitāte, 2013, 66 lpp.

⁶ A. Brauna, *Pedagoģiskā sadarbība pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanā*, maģistra darbs, Liepāja, Liepājas Universitāte, 2013, 57. lpp.

⁷ J. Kehre-Baika, *Netradicionālo darba formu pielietojums vecākā pirmsskolas vecuma bērnu mākslinieciskajā darbībā*, maģistra darbs, Liepāja, Liepājas Universitāte, 2014, 5. lpp.

⁸ M. Čulkstāne, *Pedagoģiskā darbība bērna emocionālai labizjūtai pirmsskolas izglītības iestādē*, maģistra darbs, Liepāja, Liepājas Universitāte, 2013, 5. lpp.

⁹ M. Daļeckā, *Mācīšanās portfolio pirmsskolas vecuma bērnu individuālās izaugsmes izvērtēšanai*, maģistra darbs, Liepāja, Liepājas Universitāte, 2016, 5. lpp.

uzlabot mācību darba organizācijas metodes un līdzekļus, ieviešot novitātes pedagoģu vadītājās nodarbībās un padarot tās interaktīvas.¹⁰ Ar katru gadu pieaug praktizējošo pirmsskolas izglītības skolotāju–maģistrantu interese par metodiskiem pētījumiem bērņības pedagoģijā, tiek izstrādāti aktuāli un kvalitatīvi metodiskie materiāli, kas noder kolēģiem un/vai vecākiem bērņu zināšanu, prasmju un spēju attīstības sekmēšanai.^{11, 12}

Iepriekš minēto ideju un metodisko materiālu piedāvājums apliecina maģistra darbu autoru pedagoģisko uzskatu vērtību bērņu audzināšanā maksimālas bērņa rīcībspējas veicināšanā un nodrošināšanā. Veikto bērņības pētījumu mērķtiecīga kvalitatīvā analīze un pētījumu datu sistematizēšana vecāku izglītošanas nolūkos un ģimenes audzināšanas procesa kvalitātes nodrošināšanā ir viens no veidiem, kā mērķtiecīgi ietekmēt jaunos vecākus, lai viņi attiektos pret bērņu kā pret unikālu vērtību, un kā pilnveidot sabiedrības informētību par aktuāliem bērņu attīstības jautājumiem, veicinot pieaugušo atbildības paaugstināšanos gan ģimenes, gan valsts problēmu risināšanas kontekstā.

Publikācijas **mērķis**: raksturot Liepājas Universitātes maģistru pētījumos bērņības pedagoģijas kontekstā risināmo problēmu loku, identificējot izstrādātajos maģistra darbos aktualizētās mūsdienu bērņu audzināšanas un izglītošanas tematiskā loka nianšes.

Publikācijas izstrādes procesā īstenotā empīriskā pētījuma novitāti raksturo šādi aspekti: pirmo reizi Liepājas Universitātē pētniecības nolūkos tiek īstenota mērķtiecīga 38 maģistra darbu kvalitatīvā un hermeneitiskā analīze, lai noskaidrotu un sistematizētu maģistra darbos aktualizētās bērņības pedagoģijas problēmas un to risinājumus, kā arī ir apkopotas maģistru, praktizējošo pirmsskolas izglītības skolotāju, pedagoģiskās atziņas, kas sniedz ieskatu risināmajās bērņības pedagoģijas problēmu dimensijās un atļauj izvirzīt potenciāli risināmo mērķu un uzdevumu perspektīvas pedagoģu darbā.

Bērņības pedagoģijas konceptuālās teorētiskās atziņas

Bērņības pētījumu mērķis ir sekmēt bērņu un pusaudžu vecumposma izpratni dažādu audzināšanas un izglītošanas jautājumu kontekstā. Aktuālais “bērņu izpētes” diskurss ir radies 20. gadsimta sākumā kā “bērņa izpētes kustība”, kad aizsākās nozīmīgi pētījumi bērņa attīstības psiholoģijā.¹³ Sociāli konstruētās bērņības izpratne ierosināja bērņības kā tīpaša laikposma pētījumus, kuros vairāk tiek akcentēta bērņu sociālā, nevis attīstības konstrukcija. Mūsdienu zinātniskajos pētījumos tik aktuāli

¹⁰ A. Eņģele, *Didaktisko metožu variativitātes nodrošināšanas iespējas lasīšanas un rakstīšanas prasmju apguvei pirmsskolas vecumā*, maģistra darbs, Liepāja, Liepājas Universitāte, 2015, 52.–57. lpp.

¹¹ U. Priedoliņa, *Angļu valodas apguve pirmsskolas vecuma bērņiem*, maģistra darbs, Liepāja, Liepājas Universitāte, 2017, 54. lpp.

¹² S. Pīrāga, *Mūzikas pedagoģu un logopēdu sadarbība bērņu valodas un runas attīstības veicināšanai pirmsskolā*, maģistra darbs, Liepāja, Liepājas Universitāte, 2017, 76. lpp.

¹³ G. S. Hall, ‘The contents of children’s minds on entering school’, in: G. S. Hall (ed.), *Aspect of Child Life and Education*, Boston, Ginn, 1907, pp. 1–24.

atzītā starpdisciplinārā pieeja tieši bērnības izpētes procesā tiek ieviesta 20. gadsimta beigās.¹⁴

Mūsdienu bērnības pedagoģija balstās uz atziņu, ka jau pirmsskolas vecumā svarīgi mērķtiecīgi un plānveidīgi palīdzēt bērniem apgūt cilvēcisko vērtību pasauli saistībā ar viņu attīstības sociālo situāciju, vadošo darbību un vecumposma sensitivitātes galveno saturu,¹⁵ jo mūsdienu bērni kopš mazotnes apgūst demokrātijas skolu, bet demokrātija ir tiesību un iespēju vienlīdzība. Bērna iespēju izmantošana iet roku rokā ar viņa pašiniciatīvu, kas ir viens no demokrātijas pamatprincipiem. Audzinot demokrātiskās sabiedrības jauno paaudzi, pirmsskolas skolotājas var gan modelēt bērna uzvedību, kas veicina viņa pašiniciatīvu, gan radīt vidi, kas bērnam sniegtu pašiniciatīvas iespējas.¹⁶ Tas nozīmē, ka tad, kad skolotājas bērnam piedāvā izvēlēties kādu no daudzveidīgajām darbībām, viņam tiek piedāvātas iespējas. Kad bērnam palīdz noskaidrot atsevišķu darbību un iesaistīties tajā, viņam parāda pašiniciatīvas nozīmi. Pašapliecinājums, kas bērnam rodas, izvēloties kādu no darbībām, kuras ļāvušas kaut ko apgūt vai radīt, ir viņa personīgās pašiniciatīvas un iespēju vērtības izpausme. Tomēr tas var notikt tikai tādā vidē, kur bērnam tiek dotas iespējas sadarboties, risināt problēmsituācijas, sarunu ceļā atrast atbildes uz interesējošiem jautājumiem, bet skolotāja pievērš uzmanību tam, kā viņš jūtas, kā reaģē, kā sadarbojas ar citiem bērniem vai pieaugušajiem. Balstīšanās uz bērna izteiktajām vēlmēm, interesēm, viņa stiprākajām pusēm un skolotāja pedagoģisko prasmi analizēt šos kritērijus ir viens no mūsdienu bērnības pedagoģijas svarīgākajiem uzdevumiem. "Vidē, kurā audzinātāja rosina bērnus darboties atbilstoši viņu interesēm, bērni attīsta spēcīgu nozīmīguma un pašiniciatīvas izjūtu."¹⁷

Tas aktualizē pedagoģiskās attieksmes kā pedagoģiskās mijiedarbības aspektu, kurā iekļaujas jūtas, tēli, domas par bērnu un pedagoģiskā darbība kopumā. Pirmkārt, to kā emocionālo pārdzīvojumu izjūt katrs bērns. Otrkārt, tas ir bērna tēls, viņa portrets, kas izveidojies skolotāja iztēlē. Treškārt, tās ir domas un spriedumi par bērnu. Pedagoģiskā saskarsme ir tāda skolotāja uzvedība, kurā izpaužas, mainās un attīstās viņa attiecības ar bērniem.¹⁸

Raugoties no bērna tiesību un iespēju viedokļa, mūsdienu pirmsskolas izglītības iestādes grupas telpa ir vide, kurā bērns izzina apkārtējo pasauli, iejūtas dažādās lomās un attīsta sociālās prasmes, rūpējas par citiem un uzņemas atbildību. Savukārt skolotājas ir atbildīgas par piemērotas vides iekārtošanu, izrādot cieņu pret bērna idejām un izmantojot tās mācību satura programmas sastādīšanā. Viņas arī sadarbojas ar bērnu, novēro viņu, ieklausās viņa sarunās un izteikumos, pieraksta un izvērtē savus novērojumus, plānojot un individualizējot turpmāko darbu ar bērnu.¹⁹

¹⁴ D. Baacke, 'Sozialökologische Ansätze in der Jugendforschung', in: Krüger and Heinz, H. (Hrsg.), *Handbuch der Jugendforschung*, Opladen, Leske + Budrich, 1993, pp. 135–157.

¹⁵ Коломинский, Я. Л. *Психология педагогического взаимодействия*, Учебное пособие, СПб, Речь, 2007, с. 39.

¹⁶ K. A. Hansena, R. K. Kaufmane un S. Saifers, *Izglītība un demokrātijas kultūra: bērnības pieredze*, Rīga, Sorosa fonds Latvija, 1998, 17.–26. lpp.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid.

Tomēr bērna kā personības “jebkādu jaunu soli attīstībā vistiešākajā veidā nosaka iepriekšējais solis, viss, kas izveidojies un radies iepriekšējās stadijas attīstībā”²⁰ un kas sakņojas bērna attieksmes maiņā pret apkārtējo vidi, konkrēti, vajadzību un vēlmi pārmaiņā, kas virza bērna rīcību. Pārejot no viena vecumposma uz nākamo, bērnam rodas jaunas vajadzības, jauni motīvi, jo bērna rīcību nosaka iepriekšējo vērtību pārvērtēšana, viņa attieksmes pret vidi maiņa.²¹

Bērna attieksme pret sevi lielā mērā ietekmē attieksmi pret apkārtējo pasauli un nosaka pašrealizācijas aspektus un veidus, bet pašrealizācijas aspekti un veidi ietekmē attieksmi pret apkārtējo pasauli un pašam pret sevi. Tātad attieksme iezīmē “nosacītu personības stabilitāti un vienlaikus tās mainīšanās jeb attīstības potenciālās iespējas”²².

Attīstoties bērns uztver to ārējo nosacījumu un apstākļu ietekmi, ar kuriem saskaras, – viņš ne tikai uztver šos nosacījumus un apstākļus, bet arī zināmā mērā pārveido tos, un tikai pēc tam ārējie apstākļi kļūst par viņa paša iekšēji pieņemtiem un apgūtiem. Tādā veidā bērns apgūst sabiedrības kultūru, tās normas un vērtības, kas vienlaikus veicina viņa personības attīstību, arī pašapziņu, pašnoteikšanos un pašapliecināšanos. Tādējādi bērnu var analizēt kā pašattīstības subjektu.²³

Sociāli konstruēta bērnība ir jauna teorētiska perspektīva, kas aktualizē rīcībspējīgā bērna tēla konceptu. Rīcībspējīgā bērna tēla koncepts transformē audzināšanas mērķi no paklausības uz bērna rīcībspējas veicināšanu, kas īstenojama bērna un pieaugušo sadarbībā, cieņpilnās attiecībās ģimenē, bērns pats aktīvi konstruē savu ikdienas pieredzi. Rīcībspējīgo bērnu pieaugušie uztver kā būtini, kas apzinās savas vajadzības un tiesības, ir kompetents un patstāvīgs savas identitātes konstruētājs.²⁴

Iepriekš aktualizētās bērnības pedagogijas atziņas raksturo mūsdienu bērnu audzināšanas un izglītošanas procesa daudzveidīgās un sarežģītās nianses, kas pieprasa pedagogisko kompetenci, bērna attīstību dialoga attiecībās,²⁵ individualizāciju un socializāciju, kas orientēta uz bērna unikālās personības veidošanos, jo “audzināšana ir kopīgs ceļš ..”²⁶.

Metodoloģijas un pētījuma bāzes raksturojums

Mūsdienu zinātniskajā diskursā bērnības pētījumos dominējošā kvalitatīvās pētniecības pieeja ir stipri ietekmējusi pētniecības procesu un vēl joprojām tiek mērķtiecīgi akceptēta, rosinot pedagogu diskusijas par pētījuma metodēm; “atklājot bērnu kā aktīvu subjektu savā dzīves vidē, paplašinās arī diskusija par

²⁰ Л. С. Виготский, *Психология развития ребенка*, Москва, Эксмо, 2003, с. 192.

²¹ Ibid.

²² А. В. Мудрик, *Психология и воспитание*, Москва, Московский психолого-социальный институт, 2006, с. 10–17.

²³ Ibid.

²⁴ I. Dinka, *Bērna tēla sociālo transformāciju atspoguļojums bērnistabā*, promocijas darbs, Rīga, Latvijas Universitāte, 2014, 16.–17. lpp.

²⁵ H. S. Herzka, *Die neue Kindheit. Dialogische Entwicklung – autoritätskritische Erziehung*, Basel, Schwabe & Co.AG, 1989, S. 19–23.

²⁶ J. Ū. Roge, *Bērniem nepieciešamas robežas*, Rīga, Jumava, 2008, 7. lpp.

metodoloģiskām pieejām un metodēm bērības pētījumos”²⁷. Konkrētās publikācijas izstrādes pētījuma metodoloģija balstās uz kvalitatīvās pētniecības tradīcijām, jo tā ir mērķtiecīgi vērsta uz pirmsskolas izglītības skolotāju pedagoģiskās pieredzes izpēti sadarbībā ar bērniem un viņu vecākiem.

Pedagoģiskie novērojumi apliecina, ka bērna uzvedība pat vienā vidē ar vienādiem nosacījumiem būtiski atšķiras, un šo atšķirību interpretācija veido pētniecības pamatu, rosinot katrai situācijai adaptēt individuālu pētniecisko pieeju. Bērības pedagoģijas pētnieku specializācija un profesionālā kompetence lielā mērā ietekmē izvēlēto bērnu pētījumu kontekstu un fokusu, akcentējot kvalitatīvās pētniecības nozīmīgumu un iespējas, jo tieši kvalitatīvā pieeja pretstatā kvantitatīvajai tiek vērsta uz iedziļināšanos, izpratni un salīdzināšanu, kā arī individuālo iezīmju raksturošanu. Šī pieeja pieņem, ka “internālo struktūru vissvarīgākais aspekts ir katras personas individuālās vēstures reprezentācija, ko indivīds konstruē, pamatojoties uz savas dzīves īpašo pieredzi”²⁸. Pateicoties tieši kvalitatīvās pētniecības dizaina dominēšanai bērības pedagoģijas problēmu izpētē, kā apliecina Liepājas Universitātē izstrādāto maģistra darbu analīze, tiek izmantotas daudzveidīgas teorētiskās un empīriskās metodes, kas sniedz iespējas pirmsskolas speciālistiem analizēt un apkopot pētniecības informāciju aktuālās bērības pedagoģijas dimensijās.

Publikācijas autorēm ir nozīmīgi iepazīt un raksturot maģistru, praktizējošo pirmsskolas profesionālās darbības jomā iesaistīto speciālistu, izpratni un potenciālo redzējumu aktuāli risināmajos jautājumos bērības pedagoģijā praktiskās pedagoģiskās darbības pilnveidošanai. Tāpēc par pētījuma metodi tika izvēlēta maģistra darbu satura (verbālo pārskata formu) kontentanalīze, jo tieši maģistru iegūto pētniecības datu sociālā un psiholoģiski pedagoģiskā interpretācija piedāvā un atklāj viņu konkrēto izpratni un redzējumu pedagoģisko problēmu risinājumos. Kā vispārīgās vadlīnijas kvalitatīvo datu analīzei tika izvēlēti maģistra darba temati, pētījuma priekšmeti, darba mērķi, pētījumā izvirzītās hipotēzes, secinājumi un ieteikumi. Maģistru apgalvojumu un izteikumu hermeneitiskās analīzes mērķis ir izprast, ko autori ir vēlējušies paust kā savus pedagoģiskos priekšstatus un redzējumu, kā arī kādas pārmaiņas un jauninājumus viņi saskata savā darbā. Tas nozīmē, ka pētījuma datu interpretācijas analīzē raksta autore pamatojas uz katra maģistra darba pētījuma specifiskajiem mērķiem, to satura atklāsmi, konkretizētajiem secinājumiem un ieteikumiem.

Liepājas Universitātē aktuālajām bērnu un skolēnu attīstības un audzināšanas problēmām maģistri pievēršas piecās studiju programmās, kas katra skata problemātiskos jautājumus atbilstoši programmas specifikas pētnieciskajam kontekstam. Tās ir augstākās akadēmiskās izglītības studiju programmas: Izglītības zinātņu maģistrs pedagoģijā (turpmāk tekstā: IZMP), Vispārējās izglītības skolotājs (VIS), Karjeras konsultants (KK), Sociālais darbs (SD) un Mūzikas terapija (MT).

²⁷ A. Špona un J. Jermolajeva, ‘Bērns. Bērība. Sasniegumu pētīšana’, *Bērna sasniegumu veicināšana pirmsskolā*, Rīga, RaKa, 2015, 8.–23. lpp.

²⁸ A. Kroplijs un M. Raščevska, *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*, Rīga, RaKa, 2004, 17. lpp.

Pētījuma rezultāti un diskusija

Empīrisku datu vākšanā tika īstenota Liepājas Universitātes Pedagoģijas un sociālā darba fakultātē iepriekš nosauktajās studiju programmās aizstāvēto maģistra darbu satura un problēmu analīze pēc autoru izvēlētajā pētījuma temata, izpētes priekšmeta un teorētiskajā analīzē aktualizētajiem kritērijiem, kas raksturo bērniņas pedagoģijas problēmu dimensijas un to risinājumus. Empīrisku atziņu analīzei un salīdzināšanai bērniņas pedagoģijas problēmu (tabulā saīsinājums – BPP) lokā tika izvēlēti maģistra darbi, kas aizstāvēti laika posmā no 2012. gada līdz 2017. gadam un kas pēc tematiskās izvēles un satura būtības atklāsmes atbilst bērniņas pedagoģijas pētījumu kontekstam (sk. tabulu).

Tabula

Aizstāvēto maģistra darbu skaits
Number of Defended Master's Thesis

Studiju programma	2012	BPP	2013	BPP	2014	BPP	2015	BPP	2016	BPP	2017	BPP	BPP kopā
IZMP	7	1	9	3	12	3	4	1	*	*	*	*	8
VIS	2	-	11	1	7	3	11	9	38	6	28	4	23
KK	11	-	11	-	11	2	6	-	10	-	5	-	2
SD	14	-	11	-	12	-	12	-	14	-	15	-	-
MT	1	-	6	2	1	-	7	3	8	-	-	-	5
Kopā:	35	1	48	6	43	8	40	13	70	6	48	4	38

* Studiju programmas darbība ir pārtraukta.

Kā redzams tabulā, no pētījumā analizēto darbu kopējā skaita ($N = 284$) bērniņas pedagoģijas problēmu izpētei izstrādāti 38 darbi, kas raksturo un analizē problemātiku, kura saistīta ar pirmsskolas vecuma bērnu dzīvi, attīstību, izglītošanu un audzināšanu, orientējoties uz bērna personības unikalitāti un pedagoģisko procesu kvalitātes nodrošinājuma nozīmību pirmsskolas vecumposmā, apliecinot profesionāļu vidū dominējošo adekvāto izpratni par bērna dzīves sākumposma svarīgumu un nepilnīgi izmantoto bērna pašrealizācijas un attīstības potenciāla veicināšanu šajā periodā.

Bērncentrētās mūsdienu pedagoģijas pieejās “bērns tiek aplūkots kā prasmīgs, zinātkārs, atbildīgs un brīvs sabiedrības loceklis, pret kuru jāizturas ar cieņu. Bērns pats vada savu mācīšanās procesu. Cieņa un uzticēšanās sekmē bērnu vēlmi mācīties, kļūt patstāvīgiem un atbildīgiem”²⁹. Analizētajos maģistra darbos skaidri redzama tematiskā orientācija uz bērna personības veidošanās izpratni, kas izpaužas būtiskos atslēgvārdos, kuri raksturo bērnu kā unikālu individualitāti, pievēršot uzmanību bērna emocionālajiem dvēseles stāvokļiem, radošās iztēles un fantāzijas

²⁹ B. Rudzroga, „Meža skolas” pedagoģiskās pieejas realizācija pirmsskolas izglītības praksē, maģistra darbs, Liepāja, Liepājas Universitāte, 2016, 49. lpp.

izkopšanai. Maģistra darbos, kas veltīti bērības pedagoģijas jautājumu izpētei – bērna vajadzībām un to piepildīšanai, emocionālai pašizjūtai un labizjūtai, tiek pēģināta emocionālās saskarsmes veicināšana, brīva un radoša bērna darbošanās, sociālās un saziņas prasmes, saskarsmes grūtību mazināšanas pedagoģisko paņēmieni sistēma, individuālās pieejas īstenošana, bērna pašiniciatīva pašam tiekies pēc zināšanām un radoši darboties, viņa sasniegumi. Maģistra darbos liela vērtība pievērsta pirmsskolas izglītības skolotāju pedagoģiskai kompetencei un profesionālā dialoga nodrošināšanai, kā arī motivācijai sadarboties un sadarbības komandas darba sekmēšanai, lai nodrošinātu audzināšanas procesu kvalitāti, – tās ir vienas no svarīgākajām atslēgām holistiskās audzināšanas problēmu risināšanā un atgriezeniskās saites nodrošināšanā. Pedagoģiskajā praksē ir aktuāli “audzināt ar patiesu pārliecību, ka tas, kas tiek darīts bērna labā, ir vislabākais un visnepieciešamākais pašam bērnam un viņa personības attīstībai, un viņa turpmākajai dzīvei plašajā sabiedrībā”³⁰.

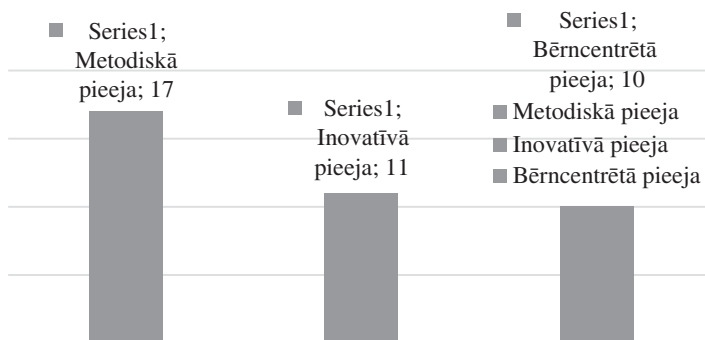
Maģistra darbos raksturotās pedagoģiskā darba pretrunīgās nianse uzskatāmi atspoguļo jautājumu loku, kas risināms pedagoģiskajā procesā. Piemēram, noskaidrojot pirmsskolas un sākumskolas pedagogu viedokļus par bērnu sasniegumu vērtēšanas iespējām, atklājās, ka “pašreizējā prasmju, spēju un zināšanu vērtēšanas sistēma pirmsskolā ir sadrumstalota, tā nav sakārtota, un neeksistē konkrēti kritēriji, kuri jāapraksta bērna vērtējumā, beidzot pirmsskolas izglītības iestādi”³¹, tāpēc, pamatojot vērtēšanas modeļu nepieciešamību pēctecības pārejā no pirmsskolas uz sākumskolu, tiek izstrādāts un praksē aprobēts Liepājas pirmsskolas izglītības iestādes audzēkņu fiziskās sagatavotības vērtēšanas modelis “Pirmsskolēna sasniegumi sportā”³².

Analizējot bērības pedagoģijas jomai atbilstošos maģistra darbus pēc to satura un pētījuma priekšmeta, kā arī izstrādes mērķa, visus darbus nosacīti var klasificēt trīs tematiski vienojošās grupās (darbu tematisko grupēšanu skatīt attēlā). Pirmās grupas 17 darbi atspoguļo pirmsskolas izglītības iestādes metodiskā darba virzienus un specifiskās aktualitātes. Otrās grupas 11 darbos tiek atklātas, raksturotas un aprobētas pirmsskolas izglītības mācību satura programmu īstenošanas inovatīvās pieejas. Trešajā grupā (10 darbi) ir apkopoti maģistru pētījumi, kuros analizēta bērna individualitātes attīstības sekmēšana pirmsskolas pedagoģiskajā procesā holistiskas bērncentrētas pieejas kontekstā.

³⁰ A. Brauna, *Pedagoģiskā sadarbība pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanā*, maģistra darbs, Liepāja, Liepājas Universitāte, 2013, 57. lpp.

³¹ A. Grīnberga, *Pirmsskolēna fiziskās sagatavotības vērtēšana pedagoģiskajā praksē*, maģistra darbs, Liepāja, Liepājas Universitāte, 2013, 66. lpp.

³² Ibid.



Att. Analizēto darbu tematiskais raksturojums (N = 38)

Picture. Thematic Characteristics of Analyzed Works (N = 38)

Kaut arī īstenotos pētījumus pēc to pamatvirzības un definētajiem pētījuma priekšmetiem nosacīti var klasificēt trijās tematiskās grupās (sk. attēlu), ir nepieciešams atzīmēt, ka to saturiskā analīze apliecina gan izvēlēto problēmu, gan piedāvāto risinājumu sociālo un pedagoģisko aktualitāti, kā arī sasaisti ar teorētiskajiem pētījumiem un praktisko orientāciju uz bērņības pedagoģijas problemātikas jautājumu risināšanu.

“Lai sekmētu bērņa intelektuālo un garīgo labizjūtu pirmsskolas izglītības iestādē, svarīgi ir veicināt bērņa izziņas interesi, attīstīt zinātkāri, iesaistīt rotaļās, pedagogiem būt domājošiem, emocionāli atvērtiem un zinošiem.”³³ Analizējot pirmsskolas izglītības mācību satura programmu īstenošanas inovatīvās pieejas, savos pētniecības darbos maģistri pievēršas aktuāliem pirmsskolas pedagoģiskā procesa jautājumiem, piemēram: pedagoģiskajai sadarbībai bērņu audzināšanā (2013), pedagoģisko paņēmienu sistēmai saskarsmes grūtību mazināšanai bērņiem ar autisma spektru (2013, 2014, 2017), pedagoģiskajai darbībai bērņa emocionālās labizjūtas nodrošināšanai (2014), pedagoģiskajam darbam ar hiperaktīviem bērņiem (2014), āra aktivitātēm vides izglītībā (2015), sporta svētku izmantošanai 5–7-gadīgu bērņu sociālo prasmju attīstībai (2016), didaktisko metožu variativitātes nodrošināšanas iespējām lasīšanas un rakstīšanas prasmju apguvei (2015), integrētās pirmsskolas mācību programmas satura īstenošanas kvalitātes pilnveidei (2015), komandas darbam pirmsskolas izglītības iestādēs (2015), projekta metodei bērņcentrētās pieejas īstenošanai (2015), iekļaujošās izglītības individuālo programmu īstenošanai (2015), mācīšanās portfolio bērņu individuālās izaugsmes izvērtēšanai (2016), “Meža skolas” pedagoģiskās pieejas realizācijai (2016), angļu valodas apguvei (2016, 2017), pedagoģiskā darba kvalitātei (2017), mūzikas pedagogu un logopēdu sadarbībai bērņu valodas un runas attīstības veicināšanai (2017) un citiem aktuāliem pētījumiem bērņības pedagoģijas jomā. Savukārt Mūzikas terapijas un Sociālā darba studiju programmā izstrādātie maģistra darbi ir izteikti specifiski un pievēršas

³³ M. Čulkstāne, *Pedagoģiskā darbība bērņa emocionālai labizjūtai pirmsskolas izglītības iestādē*, maģistra darbs, Liepāja, Liepājas Universitāte, 2013, 51. lpp.

mūzikas terapijas iespēju izpētei, lai mazinātu dažāda vecuma bērnu psiholoģiskus vai fiziskus traucējumus, vai ģimenei kā sistēmai.

Apkopojošot metodisko un inovatīvo pieeju redzējumus, pilnībā var pievienoties atzinumam, ka ne tikai mākslinieciskajā, bet arī visās praktiskajās nodarbībās pirmsskolā “Netradicionālo formu pielietojums attīsta bērnos radošumu – drosmi kļūdīties, atvērto domāšanu, drošības izjūtu. Brīvība, fantāzija un iztēle nodrošina bērnus netradicionālai mākslinieciskai darbībai, kas atver durvis uz brīnumaino pasauli, ieinteresē darboties”³⁴.

Pētot pedagoģiskajā praksē didaktisko metožu variativitātes nodrošināšanas iespējas lasīšanas un rakstīšanas prasmju apguvei pirmsskolas vecumposmā,³⁵ iegūtie dati liecina, ka vēl joprojām atsevišķās pirmsskolas izglītības iestādēs daži pedagogi attiecas pret bērnu kā izglītojamo, kuram jāsniedz pēc iespējas vairāk izziņas informācijas atbilstoši izvirzītajām prasībām, mācību metodes tiek izvēlētas frontālas kā skolā, tiek izmantota kontrole, uzmanību pievēršot apgūtajam, mazāk – katra bērna psihiskajām, fiziskajām un sociālajām vajadzībām pēc pašapliecināšanās, komunikācijas, lomu maiņas, aktīvas, brīvas un radošas darbības, kas ir būtiska rotaļnodarbības sastāvdaļa. Tomēr pirmsskolas izglītības skolotājs no informēšanas, organizēšanas, kontroles un pārbaudes dominantes jau divu trīs mēnešu laikā spēj pāriet uz konsultēšanas, palīdzēšanas un vērošanas dominanti, padarot izziņas procesu bērniem interesantāku un saistošāku. To apliecina bērnu atgriezeniskā saite – novērtējot savu darbību, viņi savas pozitīvās emocijas atspoguļo dažādos veidos: ar smaidiņu zīmēšanu, palēcieniem, paceltām rokām u. c.³⁶ Tomēr bērna izziņas procesu un individuālās izaugsmes pilnveidei nepietiek tikai ar skolotāju pedagoģisko iniciatīvu izglītības kvalitātes nodrošināšanā: “integrētās pirmsskolas programmas īstenošanas kvalitātes pilnveidei ir nepieciešams pārskatīt satura atbilstību pirmsskolas vecuma bērnu psiholoģiskajām un fizioloģiskajām īpatnībām: uzdevumu kvantitāte, sarežģītība nestimulē izglītības kvalitāti”³⁷.

Jaunu pedagoģisko pieeju un metožu meklējumi un aprobācija apliecina to produktivitāti: “Realizējot projekta metodi, ieguvums bērniem ir patstāvīgas domāšanas un vērtēšanas iemaņu attīstības veicināšana, kas sevī ietver: neatkarību no citu viedokļiem, savas personīgās patiesības meklējumus, prasmi loģiski sakārtot savas domas, tās formulēt un argumentēt, kā arī attīstīt prasmi pašizglītoties, spēju uzklaustīt, saprast citu cilvēku viedokli un izkopt pacietību.”³⁸

³⁴ J. Kehre–Baika, *Netradicionālo darba formu pielietojums vecākā pirmsskolas vecuma bērnu mākslinieciskajā darbībā*, maģistra darbs, Liepāja, Liepājas Universitāte, 2014, 62. lpp.

³⁵ A. Enģele, *Didaktisko metožu variativitātes nodrošināšanas iespējas lasīšanas un rakstīšanas prasmju apguvei pirmsskolas vecumā*, maģistra darbs, Liepāja, Liepājas Universitāte, 2015, 52.–57. lpp.

³⁶ Ibid.

³⁷ I. Grīšle, *Integrētās pirmsskolas mācību programmas satura īstenošanas kvalitātes pilnveides iespējas*, maģistra darbs, Liepāja, Liepājas Universitāte, 2015, 62. lpp.

³⁸ L. Merca, *Projekta metode bērncentrētas pieejas īstenošanai pirmsskolas izglītības iestādē*, maģistra darbs, Liepāja, Liepājas Universitāte, 2015, 57. lpp.

Pēc maģistru domām, pirmsskolas izglītības kvalitātes nodrošināšanā īpaša vērība ir jāvelta pirmsskolas izglītības iestādes metodiskajam darbam. Piemēram, šīs grupas maģistra darbos tiek raksturotas pirmsskolas metodiķu profesionālās atbildības jomas un iespējas bērna attīstības sekmēšanā (2014), pedagoģiskās kompetences un darba kvalitātes paaugstināšana (2014, 2017), tiek analizēta, kāda ir skolotāja apmierinātība ar darbu, kā arī pētīta viņa darba kvalitāte (2015), koleģiālās sadarbības nodrošināšana (2015), vecāku izglītošana (2016) u. c. jautājumi.

Maģistri, kas savos pētījumos mērķtiecīgi un niansēti pievēršas bērna individualitātes attīstības sekmēšanai pirmsskolas pedagoģiskajā procesā, lai īstenotu bērncentrētu pieeju, atklāj agresīvas uzvedības pedagoģiskās korekcijas iespējas (2012), raksturo bērnu fiziskās sagatavotības vērtēšanas iespējas pedagoģiskajā praksē (2013), analizē rotālietu pedagoģisko vērtību bērna personības attīstībā (2013), bērna emocionālās saskarsmes prasmju attīstīšanu (2014), pēta, kā veidojas bērnu priekšstati par profesijām (2014), pievēršas uzvedības korekcijas iespējām pirmsskolas izglītības iestādes jaukta vecuma grupās (2015), kā arī citiem aktuāliem jautājumiem bērniības pedagogijā.

Secinājumi

1. Mūsdienu bērncentrētas pedagogijas aktualitāte ir bērna rīcībspējas attīstība, kopš mazotnes apgūstot demokrātiskās sabiedrības skolu un izkopjot sevī tādas svarīgas personības īpašības kā pašiniciatīva, pašregulācija, tolerance, empātija, atbildība, emocionāli sociālā inteliģence, zinātkāre, radošums u. c.
2. Pirmsskolas izglītības skolotājas ar savu profesionālo kompetenci ir vidutājas starp cilvēces uzkrāto kultūrvēsturisko pieredzi un bērniem, tās rosina un atbalsta viņu pašattīstību zināšanu apgūvē, talantu, spēju un prasmju izkopšanā, atlieksmju izveidē pret morālajām, ētiskajām un estētiskajām vērtībām, pret sevi, apkārtējo vidi un sabiedrību.
3. Liepājas Universitātē aizstāvētajos maģistra darbos tiek pētītas, analizētas un risinātas pedagoģiskajā praksē nozīmīgas un aktuālas problēmas: pirmsskolas izglītības mācību satura programmu īstenošanas inovatīvās un pedagoģiskās pieejas, kas nodrošina bērncentrētas pedagogijas atziņu īstenošanu praksē, pirmsskolas izglītības iestādes metodiskā darba un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides iespējas.
4. Maģistra darbu analīze apliecina, ka pedagoģiskajā praksē, risinot bērniības pedagoģijas problēmas, ir nepieciešama saskaņotība prasībās, pēctecība bērna attīstības nodrošināšanā, vecāku un pedagogu dialoga akcentēšana, sadarbības motivācijas un komandas darba veicināšana.
5. Maģistru paustās pedagoģiskās atziņas atspoguļo un apliecina pārliecību par to, ka viņi saskata un savā profesionālajā darbībā akceptē bērna attīstības unikalitāti un bērna pašiniciatīvu personīgās identitātes meklējumos, pirmsskolas izglītības un audzināšanas mērķi, sadarbības metožu un formu atbilstību bērna rīcībspējas, patstāvīguma un radošuma attīstības nodrošināšanai mūsdienu pedagoģiskajā praksē.

6. Bērnu audzināšanas, izglītošanas un socializācijas procesu mijietekmju konstatācija un novērtējums globalizācijas kontekstā sniedz neierobežotu iespēju paplašināt pētniecības loku bērnības pedagoģijas problēmu turpmākā izpētē.
7. Nākotnes izaicinājumi un sabiedrībā notiekošie attīstības procesi nosaka nepieciešamību pēc daudzveidīga intelekta un individuālām izaugsmes iespējām, un daudzdimensiju mācīšanās stilu attīstīšanas, pēc jaunu zināšanu radīšanas. Tā, savukārt, pieprasa jaunas personības īpašības un attieksmes metakognitīvās izziņas jomā, starpkultūru daudzveidības un mijiedarbības aspektā, kultūras tradīciju bagātināšanā un valodu apguvē, sociālajā integrācijā un iekļaušanas kā principiālas pieejas (izglītībā un sabiedrībā kopumā) izstrādē un īstenošanā.

Summary

Childhood is a specific period of human life. Its research raises a number of unknown subconscious research dimensions, whose theoretical and practical understanding to a great extent is able to improve process of teaching practice. The publication summarizes the author's theoretical recognitions that characterize today's children as curios and independent "investigators", creative personalities, who require opportunities of a free and humane development, emphasizing the evolvement of individual skills and promotion of self-initiative.

Publication characterizes range of problems defined in Liepāja University master's studies within the context of childhood pedagogy by identifying the thematic nuances of actualized modern child-raising and education and educational opportunities for improvement of pre-school teaching process quality in the developed master's thesis. At the pre-school age, it is important to provide a nurturing and educational environment, where children are encouraged to act according to their interests, to enable them to develop a strong sense of importance and initiative that would increase their capacity and emotional wellbeing.

Keywords: *upbringing, child as a value, child-centered approach, pedagogy of childhood.*

Informācija par autorēm

Alīda Samuseviča, *Dr. paed.*, Liepājas Universitātes Pedagoģijas un sociālā darba fakultātes profesore, Izglītības zinātņu institūta vadošā pētniece, LZP pedagoģijas zinātnes eksperte. Pētniecības intereses saistās ar pedagoģu profesionālās kompetences pilnveides jautājumiem, audzināšanas procesa likumsakarību un pretrunu izpēti. E-pasts: alida.samusevica@liepu.lv.

Blāzma Vikmane, *Dr. paed.*, Liepājas Universitātes Pedagoģijas un sociālā darba fakultātes docente. Pētniecības intereses saistās ar aktuālām bērnu audzināšanas un socializācijas problēmām un to risinājumiem mūsdienu ģimenē un skolā. E-pasts: blazma.vikmane@liepu.lv.

Sadarbības veicināšana klasē *Promotion of Cooperation in Classroom*

Dita Nīmante

Izglītības procesa izpēte tradicionāli tiek saistīta ar sistemātisku mācīšanas un mācīšanās darbības un rezultātu izpēti, nepietiekami pievēršot uzmanību mērķtiecīgai audzinātājdarbības rezultativitātes izpētei. Rakstā tiek teorētiski analizēts sadarbības aspekts kā viens no audzināšanas caurviju aspektiem. Autore piedāvā izvērtēt vairākas sadarbību veicinošas prasmes, tādējādi atklājot audzinātājdarbības rezultativitāti sadarbības veicināšanā. Gadījuma pētījumā X skolā 6. klasē tiek meklēta atbilde uz jautājumu, vai, mērķtiecīgi īstenojot audzinātājdarbību klasē, ir iespējams veicināt sadarbību klasē viena mācību gada laikā.

Atslēgvārdi: audzinātājdarbība, klases audzinātājs, sadarbība klasē.

Ievads

Līdz šim lielāka uzmanība gan teorētiskajā literatūrā, gan praksē ir veltīta tieši mācību procesam un tā izvērtēšanai. Ikvienu skolotāja svarīgākais jautājums vienmēr ir bijis, kas ir optimālākais veids, kā nodrošināt mācīšanu un mācīšanos. Lai gan līdztekus mācību darbam audzināšanas darbība normatīvi Latvijā tiek uzskatīta par nozīmīgu integratīvu izglītības procesa daļu¹, pamatizglītības posmā klases audzinātāja, tāpat kā ikviena pedagoga darbību reglamentē valsts pamatizglītības standarts, pamatizglītības mācību priekšmetu standarts², tomēr līdz šim audzināšanas darbībai un tās efektivitātes izvērtēšanai nav tikusi pievērsta pietiekami liela uzmanība. Noteikumos par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem sadaļā “Izglītošanas jomās ietvertie izglītošanas aspekti un to vispārīgais saturs” ietverti pašizpaušmes un radošais aspekts, analītiski kritiskais aspekts, morālais un ētiskais aspekts, sadarbības aspekts, saziņas aspekts, mācīšanās un praktiskās darbības, matemātiskais aspekts. Viens no caurviju vai tā saucamajiem vertikālajiem aspektiem ir sadarbības aspekts.

Līdz ar Ministru kabineta noteikumu Nr. 480 “Izglītojamo audzināšanas vadlīnijas un informācijas, mācību līdzekļu, materiālu un mācību un audzināšanas

¹ D. Nīmante, ‘Audzināšanas normatīvais diskurss skolā’, *LU raksti, Pedagoģija un skolotāju izglītība*, 811. sēj., Rīga, LU Akadēmiskais apgāds, 2016, 22.–32. lpp.

² *Ministru kabineta noteikumi Nr. 468 “Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem”*, Rīga, MK, 2014. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=268342> (atsauce 09.01.2016.).

metožu izvērtēšanas kārtība” stāšanos spēkā³ ir gan precizēts audzināšanas mērķis, gan definēts audzināšanas saturs, nosakot, ka audzināšana ir mērķtiecīgi organizēta izglītības procesa sastāvdaļa. Klases audzinātājs, plānojot savu audzinātājdarbību, var izvēlēties mērķtiecīgi strādāt ar kādu no audzināšanas aspektiem. Šī pētījuma autore, pamatojoties uz vadlīniju 6.10. apakšpunktā noteikto, par audzināšanas uzdevumu audzināšanas procesā izvēlējas veicināt sadarbību, tādējādi īpaši akcentējot sadarbības nozīmību gan mācību, gan audzināšanas darbībā.

Rakstā tiek analizēts X gadījums X skolā 6. klasē, lai noskaidrotu, vai ir iespējams viena mācību gada laikā mērķtiecīga klases audzinātāja darbībā veicināt skolēnu sadarbību, kādas pārmaiņas un kuros sadarbības aspektos ir iespējams panākt.

Teorētiskais pamatojums

Latvijas normatīvajos dokumentos sadarbības aspekts skaidrots kā prasmes kopīgi darboties, savstarpēji saskaņot darbību, vajadzības gadījumā cits citam palīdzot, citam citu atbalstot⁴. Sadarbību Deivids Džonsons un Rodžers Džonsons (*David Johnson, Roger T. Johnson*) apraksta kā strādāšanu kopā, lai sasniegtu kopīgu mērķi⁵. Savukārt Roberts Sleivins (*Robert E. Slavin*) to nosauc par strādāšanu kopā, palīdzot viens otram mācīties⁶. Sadarbības nozīmība mācību procesā ir akcentēta jau gadiem ilgi, pētījumi atklāj, ka skolēniem, kuriem ir augstākas sadarbības prasmes, ir augstāki akadēmiskie sasniegumi⁷. Kā apgalvo Roberts Fišers, tad “mācīšanās pamatā lielā mērā ir sadarbībā gūtie panākumi. Kopā ar citiem mēs varam sasniegt vairāk nekā vienatnē. [...] Bērniem mācīšanās vislabāk veicas tad, ja viņi var izjust apkārtējo cilvēku radošo enerģiju”⁸ (122. lpp.).

R. Sleivins aizstāv organizētu sadarbības mācīšanās formu, norādot, ka šāda sadarbošanās uzlabo ne tikai akadēmiskos sasniegumus, bet arī attiecības grupā, tiek veicināta visu skolēnu iekļaušanās, paaugstinās skolēnu pašapziņa, uzlabojas

³ MK Noteikumi Nr. 480 “Izglītojamo audzināšanas vadlīnijas un informācijas, mācību līdzekļu, materiālu un mācību un audzināšanas metožu izvērtēšanas kārtība”, Rīga, MK, 2016. Pieejams: <http://likumi.lv/ta/id/283735-izglitojamo-audzinanas-vadlinijas-un-informācijas-mācību-līdzekļu-materialu-un-mācību-un-audzināšanas-metozu-izvērtēšanas> (atsauce 03.08.2016.).

⁴ *Termini un citi jēdzieni pamatzglītības un vispārējās vidējās izglītības standartos*, Rīga, VISC, 2008.

⁵ D. W. Johnson, R. T. Johnson, *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th edition), Boston, Allyn & Bacon, 1999, p. 260.

⁶ R. E. Slavin, ‘Cooperative learning in elementary schools’, *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, vol. 43, issue 1, 2015, pp. 5–14.

⁷ D. W. Johnson, ‘Student-Student Interaction: The Neglected Variable in Education’, *Educational Researcher*, vol. 10, No. 1, 1981, pp. 5–10.

⁸ R. Fišers, *Mācīsim bērniem mācīties*, Rīga, RaKa, 2005. 219 lpp.

skolēnu prosociālā uzvedība^{9, 10}. Lai gan šajā jomā ir bijis gana daudz pētījumu, tomēr joprojām tiek meklētas atbildes uz to, kā tieši sadarbošanās ietekmē sekmju uzlabošanu¹¹.

Nereti sadarbība tiek pretnostatīta sacensībai. Mācīšanās ir gan individuāls, gan sociāls process, mācīšanās klasē parasti notiek sociālā kontekstā, kur var atklāties pilns bērna mācīšanās potenciāls. Mācībās, kas ir individuālistiskas, sociālās mācīšanās potenciāla izmantošana tiek ierobežota, tiek veicināta sacensība, kuras rezultātā skolēni tiek pretnostatīti cits citam, iespējas gūt augstus sasniegumus ir ļoti ierobežotam skolēnu lokam. Sadarbība turpretī palīdz sasniegt to pašu rezultātu, taču īsākā laikā, paplašinot iespējas būt veiksmīgiem visiem skolēniem, vēl papildus attīstot tādas prasmes kā strādāšana komandā, prasme klausīties, prasme vienoties, uzņemties atbildību, vadību u. c. Sociālā savstarpējās atkarības teorija (*Social interdependence theory*) pamato sadarbības nozīmību un apgalvo, ka pēc tā, kā cilvēki savstarpēji sadarbosies, lielā mērā var noteikt darbības rezultātu¹².

Sadarbības prasmes ir vienas no būtiskākajām dzīvesprasmēm. Tās ir svarīgas mācību procesā, ko īpaši uzsver konstruktīvisma un sociālā konstruktīvisma pārstāvji, bez tām nav iespējams klasē īstenot, piemēram, kooperatīvās mācību formas ārpus tā, un īpaši svarīgas tās kļūst darba dzīvē, sevišķi uzņēmējdarbībā. Ginters Hūbers runā par sadarbības nozīmi klases dzīvē, īpaši uzsverot, ka sadarbības rezultātā tiek veicinātas sociālās attiecības klasē – samazinās konkurence, tiek mazinātas bailes (piemēram, bailes izteikties utt.), nodrošināta individuālā sociālās kompetences attīstība (sociālās kompetences attīstība, īstenojot sociālas mācību formas), notiek pakāpeniska starpetnisko attiecību uzlabošana (tiek veicināta savstarpējā izpratne un iecietība), veicināta vispusīga personības attīstība (pašapziņas veidošanās, piederības izjūtas nostiprināšanās, spēja objektīvi sevi un citus izvērtēt, uztvert kritiku, integrēt ieteikumus savā attīstībā)¹³. Mērķtiecīga sadarbības prasmju izkopšana un vecināšana palīdz pārvarēt socializācijas grūtības, tiešās socializācijas krīzi mūsdienu bērnu vidū, kad komunikācija tiek pārnesta uz sociālajiem tīkliem, bet tiešā komunikācija ikdienā gan skolā, gan ārpus skolas, iespējams, kvalitatīvi samazinās.

Latvijas normatīvajos dokumentos¹⁴ sadarbības aspekts tiek skaidrots kā prasme sadarboties, strādāt komandā, prasme uz klausīt un respektēt dažādus viedokļus,

⁹ R. E. Slavin, *Cooperative learning: Theory, Research and Practice*, Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall, 1990.

¹⁰ Slavin, R. E. 'Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research', in: *Handbook of Psychology*, W. Reynolds, G. Miller, and I. Weiner (eds.), vol. 7, 2nd ed., Hoboken, N. J., Wiley, 2013, pp. 199–212.

¹¹ R. E. Slavin, 'Cooperative learning in elementary schools', *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, vol. 43, issue 1, 2015, pp. 5–14.

¹² D. W. Johnson, *Social psychology of education*, New York, Holt, Rinehart, & Winston, 1970, p. 439.

¹³ G. L. Hubers, 'Kooperatīvā mācīšanās mācību formu kontekstā', *Kooperatīvā mācīšanās*, sast. I. Plaude, Rīga, RaKa, 2004.

¹⁴ Ministru kabineta noteikumi Nr. 468 "Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem", Rīga, MK, 2014. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=268342> (atsauce 09.01.2016.).

prasmē pieņemt lēmumu un uzņemties atbildību par tā īstenošanu, prasme atbildīgi rīkoties konfliktsituācijās, ekstremālās situācijās un rūpēties par savu un citu cilvēku drošību, ja nepieciešams, meklēt palīdzību.

Līdz šim Latvijā ir izstrādāti sociālo prasmju apguves vērtēšanas kritēriji¹⁵, arī sociālo prasmju noteikšanas kritēriji sākumklasēs¹⁶, taču nav nodalīti atsevišķi sadarbības prasmju apguves vērtēšanas kritēriji. Pedagogiem, vērtējot savu darbības efektivitāti, arvien ir vēlme izmantot pietiekami vienkāršotus, bet ērti izmantojamus izvērtēšanas instrumentus.

Analizējot gan ārzemju autoru (D. Džonsona un R. Džonsona, R. Sleivina), gan Latvijas pētnieku (R. Andersones, A. Vilciņas, I. Pūpolas, G. Smutovas) devumu, var secināt: lai veiksmīgi sadarbotos, ir nepieciešami noteikti nosacījumi:

- 1) tolerance vai iecietība, kas izpaužas kā prasme sadarboties ar ikvienu pārī vai grupā; neviena nenoraidīšana; visu priekšlikumu uzklauššana; izpalīdzēšana citiem. Tā ir kā uzticēšanās pārī strādājošajam, savam grupas biedram;
- 2) prasme ievērot grupas noteikumus – tas nozīmē sekot līdzī grupas izveidotajiem noteikumiem; arī prasme ievērot savu kārtu, lai izteiktos, ja grupa par to ir vienojusies; komunicēt prātīgi un saprātīgi saskaņā ar noteikumiem;
- 3) prasme izturēties ar cieņu pret citu; prasme klausīties, uzklaušīt otru, kas nozīmē prasmi uzklaušīt citu pat tad, kad ir atšķirīgs viedoklis, uzklaušīt pēc kārtas; atbalstīt otru, palūgt atļauju;
- 4) prasme izturēties ar cieņu pret sevi – tas nozīmē viegli izteikt savu viedokli, priekšlikumus, atvainoties, ja kļūdījies; prasme pateikt nē, pieklājīgi palikt pie sava viedokļa;
- 5) prasme vērtēt sevi un citus – tas nozīmē gan izvērtēt savu darbību no dažādiem aspektiem; arī prasme sevi un otru labprāt iedrošināt un uzslavēt; prasme mācīties no izvērtējuma;
- 6) prasme risināt problēmas, konfliktsituācijas, palīdzēt citiem tās atrisināt – tas nozīmē prasmi atpazīt problēmu, soli pa solim risināt to.

Audzinātājdarbībā klases audzinātājs, izvēloties atbilstošus paņēmienus, var mērķtiecīgi sekmēt skolēnu sadarbību klasē. Klases audzināšanas darbības programma ir kā līdzeklis, lai saplānotu secīgi audzināšanas saturu, paredzot atbilstošus līdzekļus izvērīto mērķu sasniegšanā.

X gadījuma apraksts

Klases audzinātājs plāno savu darbību gan ilgtermiņā, gan īstermiņā. X skolas 6. klases audzinātāja 2014. gadā, uzsākot savu darbību, izvērīja mērķi sekmēt pozitīva klimata veidošanos klasē, attīstot skolēnu sadarbības prasmes, veicinot klases saliedētību, un rosināt skolēnu personības attīstību un izaugsmi. Tika izvērīti vairāki uzdevumi:

¹⁵ R. Andersone, *Pusaudžu sociālo prasmju veidošanās*, Rīga, RaKa, 2004.

¹⁶ A. Vilciņa, I. Pūpola, G. Smutova, *Sociālo prasmju programma sākumklašu audzēkņiem*, Rīga, Profesionālās pilnveides un supervīzijas centrs, 2011.

- attīstīt skolēnu izpratni par noteikumu nozīmību mācību procesā personības attīstībā;
- attīstīt iecietību citam pret citu, toleranci, empātiju un emociju pašregulāciju;
- attīstīt skolēnu izpratni par dažādām sociālām situācijām un attīstīt prasmi sadarboties, uzņemoties individuālu atbildību par savu uzvedību, demonstrējot pozitīvus saskarsmes modeļus;
- attīstīt skolēnu izpratni par problēmrisināšanu un pilnveidot problēmrisināšanas prasmes;
- rosināt radoši izpausties un attīstīt savas spējas un talantus;
- sadarboties ar skolēnu vecākiem un skolas atbalsta personālu izvirzīto uzdevumu sasniegšanā.

Kā apgalvo Rudīte Andersone, tad sociālās prasmes ir apgūstamas tikai sociālā mijiedarbībā¹⁷. Sadarbības prasmju apguve notiek aktīvā sociālā mijiedarbībā klases vidē, skolēniem un skolotājam aktīvi sadarbojoties. Sadarbības prasmes var attīstīt tikai aktīvā sadarbībā, kur veidojas sadarbības situācijas. Tā ir pārdzīvotā pieredze, kas skolēnos veido pozitīvu attieksmi pret dažādiem sadarbības aspektiem, īstenojot daudzveidīgas sadarbības formas, kuras vienlaikus palīdz izprast sadarbības nozīmību, lietderību un vērtību mācību procesā un arī personiskajā dzīvē. Kā apgalvo Deivids Prets, tad attieksmi nevar iemācīt ar informācijas sniegšanu, iebiedēšanu vai moralizēšanu¹⁸. Tai ir jābūt praktiskai pieredzes, domu apmaiņai, situāciju izspēlēšanai un izdzīvošanai. Klases audzinātāja uzdevums ir ne vien apzināti un mērķtiecīgi reaģēt uz dažādām situācijām, kas spontāni rodas sadarbības procesā, bet galvenokārt mērķtiecīgi organizēt audzināšanas darbību, sistemātiski un sistēmiski piedāvājot mērķtiecīgi atlasītu audzināšanas saturu, modelējot situācijas. Tās ir gan mērķtiecīgi organizētās klases stundas, gan ārpusklases darbība ikdienā. Klases audzinātājs piedāvā mērķtiecīgi atlasītas aktivitātes, organizē tās un kopā ar skolēniem izvērtē un ievieš dzīvē. X gadījumā, veidojot klases audzinātājdarbības programmu, tika izvērtēti gan Latvijas Republikas audzinātājdarbību reglamentējošie dokumenti, piemēram, VJIC izveidotā un apstiprinātā 2006. gada “Klases stundu programma, paraugs”¹⁹, gan programmā integrētie un teorētiskajā literatūrā aprakstītie piemēri, programmu paraugi, kas palīdz sasniegt izvirzītos uzdevumus:

- sociāli emocionālās audzināšanas programma²⁰;
- ieteikumi klases sapulču vadīšanai un organizēšanai²¹;

¹⁷ R. Andersone, *Pusaudžu sociālo prasmju veidošanās*, Rīga, RaKa, 2004.

¹⁸ D. Prets, *Izglītības programmu pilnveide. Pedagoģa rokasgrāmata*, Rīga, Zvaigzne ABC, 2000.

¹⁹ *Klases stundu programma, paraugs*, Rīga, VJIC (VJIC 2006. gada 22. novembra rīkojums Nr. 69), 2006.

²⁰ B. Martinsone, R. Niedre, *Sociāli emocionālā audzināšana. Rokasgrāmata*, Rīga, Latvijas Universitāte, 2013.

²¹ J. Nelsen, *Positive discipline*, New York, Ballantine Books, 1987.

- LU izstrādātā programma “Atbalsts pozitīvai uzvedībai”²²;
- metodiskie ieteikumi programmas ieviešanai skolā²³.

Klases audzinātājdarbības programmā tika ietvertas vairākas sadaļas: audzināšanas stundu tematiskais plānojums (sk. piemēru 1. tabulā), sadarbība ar vecākiem, sadarbība ar atbalsta personālu, ārpusklases darbs, individuālais darbs ar izglītojamajiem. Programmas saturs tika atlasīts atbilstoši izvirzītajiem audzināšanas programmas uzdevumiem (skatīt paraugā norādītās audzināšanas darbības, tēmu un piezīmēs norādītos mērķus).

1. tabula

Audzināšanas stundu tematiskā plāna paraugs

Laiks	Audzināšanas darbības joma	Audzināšanas stundas tēma	Piezīmes	
Janvāris	5.–9.	Saskarsmes kultūra	Sadarbības prasmes	Mērķis: veicināt izpratni par sadarbības nozīmī mācību un ārpusklases dzīvē. Veicināt izpratni par savstarpējas iecietības un cieņas nepieciešamību sadarbībā
	12.–16.	Zinātniski pētnieciskais darbs	Datu apkopojums, secinājumi	Skolas izsludinātās zinātniski pētnieciskās tēmas izstrāde
	19.–23.	Saskarsmes kultūra	Problēmrisināšana	Klases sapulce. Mērķis: apgūt problēmrisināšanas prasmes. Nostiprināt prasmi izteikties pēc kārtas, uz klausīt citu, formulēt problēmas, piedāvāt risinājumus, pieņemt lēmumu. Veicināt toleranci un iecietību citam pret citu, spēju ievērot grupas noteikumus un izturēties citam pret citu ar cieņu
	26.–30.	Personības attīstība	Emociju pārvaldīšana	Mērķis: veicināt izpratni, kādēļ ir nepieciešama emociju pārvaldīšana. Padziļināt izpratni par emocijām un to, kā tās ietekmē mūsu uzvedību. Veicināt emociju pašregulāciju

²² B. Martinsone, D. Nīmante, L. Daniela, *Atbalsts pozitīvai uzvedībai (APU)*. Rokasgrāmata, Rīga, LU, 2013, 80. lpp.

²³ D. Nīmante (red.), *Atbalsta programmu izstrāde un īstenošana sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu atbalsta sistēmas izveidei*. Metodiskais materiāls, Rīga, Latvijas Universitāte, 2014, 127. lpp.

Laiks	Audzinašanas darbības joma	Audzinašanas stundas tēma	Piezīmes	
Februāris	2.–6.	Personības attīstība	Emociju pārvaldīšana	Mērķis: trenēt emociju pārvaldīšanas prasmes. Attīstīt prasmi vērtēt sevi un citus
	9.–13.	Personības attīstība	Kā izprast noteikumus svešā vidē un iekļauties	Mērķis: veicināt izpratni par noteikumu nozīmību ikvienā sabiedrībā. Attīstīt prasmi vērtēt sevi un citus
	16.–21.	Personības attīstība	Pozitīvie ieguvumi, ievērojot grupas noteikumus	Mērķis: vizualizēt pozitīvu uzvedības noteikumu ievērošanas ieguvumus. Attīstīt prasmi vērtēt sevi un citus
	23.–27.	Saskarsmes kultūra	Problēmrisināšana	Klases sapulce. Mērķis: apgūt problēmrisināšanas prasmes. Nostiprināt prasmi izteikties pēc kārtas, uzklaut citu, formulēt problēmas, piedāvāt risinājumus, pieņemt lēmumu. Veicināt toleranci un iecietību, spēju ievērot grupas noteikumus un izturēties citam pret citu ar cieņu

Programmas izveidošanas procesā likumsakarīgi radās jautājums par to, kā tiks izvērtēts, vai klases audzinātāja darbības rezultātā ir pilnveidojusies skolēnu sadarbība.

Metodoloģija un datu raksturojums

Par pētījuma veidu tika izvēlēta gadījuma analīze²⁴. X skolas 6. klases audzinātājdarbības programmas ieviešana praksē, izvērtēšana – *pre test* un *post test* pētījuma dizains²⁵. Tika izveidota anketa un veikta anketēšana pirms programmas uzsākšanas – notika sākotnējās situācijas izvērtēšana, kā arī atkārtota anketēšana mācību gada noslēgumā pēc programmas īstenošanas.

Autore izstrādāja anketu par 6 dažādiem sadarbības aspektiem (tolerance vai iecietība, prasme ievērot grupas noteikumus, prasme klausīties, prasme izturēties ar cieņu pret citu un sevi, prasme vērtēt sevi un citus, prasme risināt problēmas), iekļaujot 19 apgalvojumus, kas formulēti pozitīva apgalvojuma formā (sk. 2. tabulu).

2. tabula

Anketas “Sadarbība mūsu klasē” fragmenta paraugs

Nr. p. k.	Apgalvojums	1	2	3	4	5
1.1.	Mūsu klasē skolēni labprāt strādā pāri ar ikvienu klases biedru					
1.2.	Mūsu klasē skolēni labprāt strādā grupā ar ikvienu klases biedru					
1.3.	Mūsu klasē skolēni labprāt sadarbojas ar visiem klases biedriem					
1.4.	Mūsu klasē skolēni labprāt palīdz visiem saviem klases biedriem					

²⁴ E. R. Stake, *The art of case study research*, USA, Sage Publications Ltd., 1995.

²⁵ J. W. Creswell, *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Upper Saddle River, N. J., Merrill, 2005.

Anketā katram no 6 sadarbības aspektiem tiek piedāvāti vairāki apgalvojumi, kā tas ir atklāts piemērā. Anketā piedāvātas izvēles pēc Likerta skalas, kur 1 – noteikti nepiekrītu, bet 5 – pilnībā piekrītu.

Anketas sākumā ir norādīts, ka tās mērķis ir izvērtēt sadarbību klasē, anketa ir anonīma, rezultāti tiks izmantoti tikai apkopotā veidā. Anketēšanas mērķis ir nevis katra individuālās skolēna sadarbības prasmju izaugsmes novērtēšana, bet visas klases kopīgo sadarbības tendenču izvērtēšana.

Pētījumā piedalījās X skolas 6. klases 26 skolēni: 6 puīši un 20 meitenes. Pētījumā no 26 klases skolēniem piedalījās visi skolēni, taču izvērtēšanai derīgas bija tikai 25 anketas, jo viena skolniece neaizpildīja otro anketu. Programmas īstenošana: 2014. gada novembris / 2015. gada maijs.

Mērījumi: pirmais mērījums (2014. gada novembris), otrais mērījums (2015. gada maijs). Kopumā tika apstrādātas 50 anketas ($N = 50$). Pirmais mērījums ($N = 25$), otrais mērījums ($N = 25$). Iekšējā saskaņotība noteikta ar Kronbaha alfu, un datu apstrāde tika veikta ar profesionālās matemātiskās datu apstrādes programmu SPSS. Iekšējā saskaņotība skalai tika noteikta, aprēķinot Kronbaha alfa koeficientu. Standartizēts Kronbaha alfa koeficients visai skalai ir $\alpha = 0,88$, kas norāda uz augstu iekšēju saskaņotību.

Tika izmantota aprakstošā statistika un noteikts vidējais aritmētiskais pirmajā mērījumā un otrajā mērījumā (sk 3. tabulu).

Rezultātu apraksts

Izvērtējot vidējo aritmētisko pirmajā un otrajā mērījumā un veicot salīdzinājumus, lielākajā vairumā gadījumu tika konstatētas pozitīvas izmaiņas. Tas liecina, ka īstenotajai programmai ir pozitīva ietekme uz skolēnu sadarbības prasmju attīstību visas klases līmenī.

3. tabula

Piemērs vidējā aritmētiskā (*mean*) aprēķinam pirmajā un otrajā mērījumā

<i>Mean</i> (vidējais)				
Grupa	Mūsu klasē labprāt strādā pāri ar ikvienu	Mūsu klasē labprāt strādā grupā ar ikvienu	Mūsu klasē labprāt sadarbojas ar visiem	Mūsu klasē ievēro kārtu, lai izteiktos
Sākotnējais mērījums	2,16	2,44	2,24	2,32
Beigu mērījums	2,40	2,68	2,52	2,32
Kopsumma	2,28	2,56	2,38	2,32

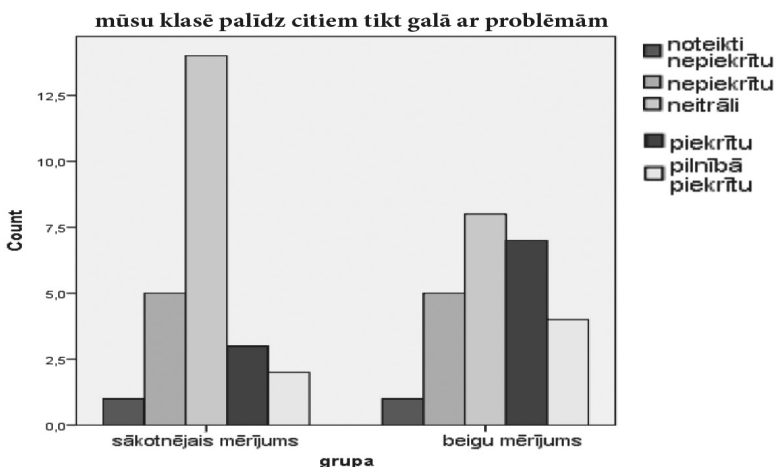
Analizējot atsevišķus apgalvojumus, pozitīvas izmaiņas ir apgalvojumos “Mūsu klasē labprāt strādā pāri ar ikvienu” (sākotnējais mērījums $m = 2,16$, beigu – $m = 2,40$), “Mūsu klasē labprāt strādā grupā ar ikvienu” (sākotnējais mērījums $m = 2,44$, beigu – $m = 2,68$), “Mūsu klasē labprāt sadarbojas ar ikvienu” (sākotnējais mērījums $m = 2,24$, beigu – $m = 2,52$), “Mūsu klasē labprāt palīdz visiem klases biedriem” (sākotnējais mērījums $m = 2,60$, beigu – $m = 2,76$). Tas liecina, ka klasē vērojama tendence skolēniem kļūt iecietīgākiem un tolerantākiem, sadarboties ar ikvienu un atbalsēt klases biedrus.

Pozitīvas izmaiņas ir apgalvojumā “Mūsu klasē ievēro noteikumus” (sākotnējais mērījums $m = 2,20$, beigu – $m = 2,68$). Tas nozīmē, ka klasē ir tendence uzskatīt, ka klasē noteikumi tiek vairāk ievēroti. Taču nav izmaiņu 2 apgalvojumos: “Mūsu klasē ievēro savu kārtu, lai izteiktos” (sākotnējais un beigu mērījums $m = 2,32$) un “Mūsu klasē uzklausa viens otru” (sākotnējais un beigu mērījums $m = 2,92$). Tas nozīmē: skolēni neuzskata, ka būtu uzlabojusies viņu spēja ievērot savu kārtu, lai izteiktos un uzklausītu cits citu.

Pozitīvas tendences ir apgalvojumā “Mūsu klasē prot iejusties otrā cilvēkā” (sākotnējais mērījums $m = 2,60$, beigu – $m = 2,68$). Tas nozīmē: skolēni uzskata, ka viņi ir kļuvuši empātiskāki, taču negatīva tendence ir apgalvojumā “Mūsu klasē izprot otra cilvēka emocijas” (sākotnējais mērījums $m = 3,08$, beigu – $m = 3,00$), kas norāda, ka šī prasme kopumā vēl pilnveidojama.

Pozitīvās tendences ir apgalvojumā “Mūsu klasē māc pieklājīgi palikt pie sava viedokļa” (sākotnējais mērījums $m = 3,04$, beigu – $m = 3,12$), kas norāda, ka skolēni demonstrē cieņu pret sevi un uzskata, ka tā ir pilnveidojusies. Pozitīva tendence ir apgalvojumā “Mūsu klasē prot palūgt atļauju, ja kaut ko vēlas” (sākotnējais mērījums $m = 3,12$, beigu – $m = 3,20$). Tas norāda, ka skolēni ar cieņu izturas pret otra īpašumu un ir pilnveidojusies spēja izrādīt otram cieņu. Negatīva tendence ir apgalvojumā “Mūsu klasē viens otru uzslavē un iedrošina” (sākotnējais mērījums $m = 3,12$, beigu – $m = 3,95$). Tas nozīmē, ka kopumā prasme vērtēt sevi un citus ir vēl mērķtiecīgi pilnveidojama. Tāpat negatīvas tendences apgalvojumos “Mūsu klasē māc atvainoties, ja kļūdās” (sākotnējais mērījums $m = 3,12$, beigu – $m = 3,04$) un “Mūsu klasē ikviena priekšlikumus uzklausa” (sākotnējais mērījums $m = 2,80$, beigu – $m = 2,76$) norāda, ka pilnveidojama prasme izturēties citam pret citu ar cieņu.

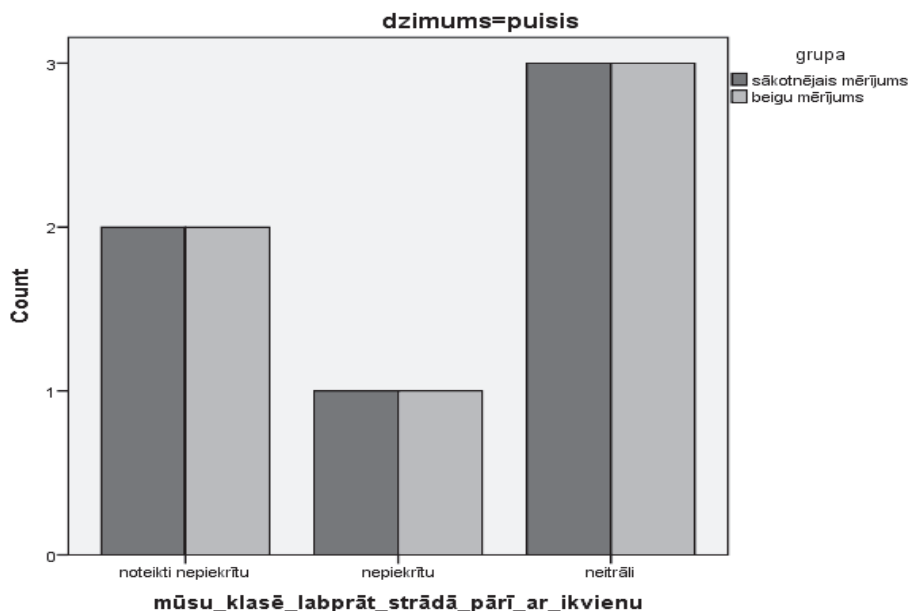
Ievērojamas pozitīvas tendences ir apgalvojumos, kas saistīti ar problēmrisināšanas prasmju uzlabošanu: “Mūsu klasē tiek galā ar problēmām” (sākotnējais mērījums $m = 3,28$, beigu – $m = 3,56$); “Mūsu klasē palīdz citiem tikt galā ar problēmām” (sākotnējais mērījums $m = 3,00$, beigu – $m = 3,32$ (sk. 1. attēlu).



1. att. Pirmais un otrais mērījums par apgalvojumu “Mūsu klasē palīdz citiem tikt galā ar problēmām”

Tas norāda, ka skolēni klasē kopumā novērtējuši pozitīvāk spējas risināt problēmas.

Tomēr, analizējot datus dzimumu šķērsgrīzumā, jākonstatē, ka puīši vairākos jautājumos ir bijuši mazāk pozitīvi nekā meitenes (sk. 2. attēlu).



2. att. Puīši par apgalvojumu “Mūsu klasē labprāt stādā pāri ar ikvienu”

Meitenes vairākos jautājumos ir bijušas daudz optimistiskākas. Tas liecina par tālāko nepieciešamību izvērtēt šīs programmas ietekmi un rezultativitāti, ņemot vērā dzimumatšķirību aspektu.

Savukārt pozitīvas tendences apgalvojumā “Mūsu klasē viegli izsaka savus priekšlikumus” (sākotnējais mērījums $m = 3,32$, beigu – $m = 3,52$), iespējams, norāda uz to, ka audzinātājdarbības rezultātā ir tikusi veicināta pozitīva un brīva atmosfēra klasē un tā ir devusi skolēniem drošbizjūtu, rosinājusi vēlmi izteikties, un viņi piedāvājuši savus priekšlikumus.

Secinājumi

Atbildot uz pētījuma jautājumu, vai ir iespējams viena mācību gada laikā mērķtiecīga klases audzinātāja darbībā veicināt skolēnu sadarbību, kādas pārmaiņas un kuros sadarbības aspektos ir iespējams panākt, var secināt, ka, īstenojot mērķtiecīgu audzinātājdarbību, viena mācību gada laikā var veicināt sadarbību klasē, kas rezultējas gan sadarbības prasmju pilnveidē, gan pozitīvā atmosfērā klasē, kur skolēni jūtas droši. Sadarbība tika veicināta, attīstot skolēnos toleranci, prasmi ievērot grupas noteikumus, prasmi uz klausīt otru, prasmi izturēties ar cieņu pret sevi un citiem,

prasmī vērtēt sevi un citus, prasmī risināt problēmas un palīdzēt citiem tās atrisināt. Pētījumā tika vērtēts, kā paši skolēni sevi vērtē, cik lielā mērā mainījušās dažādas sadarbības prasmes. Apkopojot datus, tika konstatēts, ka X gadījumā 6. klasē tikusi veicināta iecietība, tolerance, skolēni biežāk sniedz atbalstu cits citam, ir attīstījušies gatavība strādāt klasē dažādās sadarbības formās (pārī, grupās) un kombinācijās (jauktas grupas). Skolēni ir novērtējuši, ka sadarbības noteikumi klasē tiek ievēroti biežāk, ka skolēni kļuvuši empātiskāki, viņi jūtas drošāki, risinot problēmas. Skolēni izrāda cieņu pret sevi, atsevišķos gadījumos pret citiem. Taču joprojām viņiem ir grūti ieklausīties citam citā un sadzirdēt citam citu, izprast citu emocijas, kā arī skolēni vēl nepietiekami prot vērtēt sevi un pārējos un atsevišķos gadījumos nepietiekami ciena cits citu.

Diskusija

Audzinašana ir neatņemama izglītības procesa sadaļa, tātad audzināšanas darbības rezultātu izvērtēšana ir vienlīdz nozīmīga. Klases audzinātājam, līdzīgi kā ikvienam skolotājam, svarīgi ir izvērtēt savas darbības rezultativitāti. Tādēļ audzinātājdarbības programmā likumsakarīgi būtu ietverami mērķtiecīgi pasākumi, kā izvērtēt, cik lielā mērā ir sasniegti virzītie uzdevumi. Diemžēl praksē pietrūkst instrumentu, kas būtu viegli izmantojami. Īpaši nozīmīga kļūst rīcība, kas pamatojas uz datiem un kas palīdz labāk saprast savu profesionālo darbību, kā arī demonstrēt tās efektivitāti citiem izglītības procesā iesaistītajiem dalībniekiem mūsdienu sabiedrībā, kur izglītības procesā iekļaujas bērni, pedagogi, administrācija, vecāki un vietējā kopiena. Mērķtiecīga rezultātu izvērtēšana palīdz virzīt procesu tālāk apzinātāk, organizējot audzināšanas procesu, pilnveidojot un attīstot skolēnu sadarbības prasmes.

Summary

Usually the study of pedagogical activity is affiliated with systematic research of the teaching and relevant teaching activity and its effectiveness. In that context, insufficient attention has been paid to studying upbringing effectiveness. In the article, an analysis of the aspect of cooperation as one of the through-composed upbringing aspects is provided. The cooperation in classroom can only be promoted, if certain preconditions are set and a certain code of conduct is retained, including tolerance among students, the skills of group regulations, the skills of listening and retaining respect towards others while respecting oneself, the skills to assess/evaluate every individual and others, a certain knowledge on how to solve the problems and how to help others to solve them, as well. When the questionnaire was introduced before and after upbringing program's implementation in the typical six grade in the schools X of Riga, the conclusions were drawn that established a determined upbringing, as well as carefully planned and implemented educational program. The conclusion is that it is possible to promote a positive cooperation in the classroom. Overall, within the classroom the tolerance and support, which students give to each other was encouraged. The students already have practically assessed that when the rules of cooperation in the classroom are complied with more often, the students become more empathical, feel more secure and confident, when they have to find solutions to the problems. However, there are still difficulties to listen attentively to each other and to hear, comprehend/understand the emotions expressed

by another person. The students often are not capable to appreciate themselves, there is a space of improvement, when they fail to have a corresponding respect to others.

Keywords: *tutor, classroom tutor, classroom co-operation.*

Informācija par autori

Dita Nīman*te*, *Dr. paed.*, Latvijas Universitātes asociētā profesore un vadošā pētniece, Latvijas Zinātnes padomes eksperte pedagoģijā. Latvijas Universitātē docē bakalaura, maģistra un doktora studiju programmā, strādā profesionālajās skolotāju izglītības un pedagogu tālākizglītības programmās. Ir autore vai līdzautore vairāk nekā 20 zinātniskajām publikācijām pedagoģijas nozarē, ir bijusi starptautisko zinātnisko rakstu krājumu recenzente. Individuāli vai autoru kolektīvā izstrādājusi vairākus metodiskos materiālus. Pētnieciskās intereses – iekļaujošā izglītība, sociālās atstumtības mazināšana, klasvadība, audzināšana. E-pasts: dita.nimante@lu.lv.

LATVIJAS UNIVERSITĀTES RAKSTI
816. sējums, PEDAGOĢIJA UN SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBA, 2018

Izdevējs LU Akadēmiskais apgāds
Aspazijas bulv. 5, Rīgā, LV-1050
Tālrunis: 67034889