

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, nesēn 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 konsekvēnti, 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 pieejas

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 ieguvu un tālākizglītību; tāpat 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 zinātņi. 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 zinātņi, amatu un mākslu¹⁶; C. Votkins un P. Mortimors runā par mācīšanas zinātņi¹⁷; 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, akcentēdami 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 paradoksu, 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 pārnesi 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 integrēta. 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 pedagogiskā 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 pedagogijas zinātnē un pedagogiskajā 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 pedagogiskās 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 pedagogiska palīdzība izvēlē un sasnieguma apzinātā ieguvē; tas mainīgajā sociālajā vidē izmaina pedagogisko 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 nesenais 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 nepiesaitīt 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 savienojoshi 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 teorija 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 papildīti 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 nemitīgu 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 faktorus, 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.

