

Ugdymo gelmių paieška Bronislovo Bitino pedagoginės minties lobyne

Vanda Aramavičiūtė¹, Elvyda Martišauskienė²

¹ Vilniaus universitetas, Filosofijos fakultetas, Edukologijos katedra, Universiteto g. 9/1, 01513 Vilnius, aramaviciute@gmail.com

² Lietuvos edukologijos universitetas, Ugdymo mokslų fakultetas, Edukologijos katedra, Studentų g. 39, 08106 Vilnius, martisauskiene@gmail.com

Anotacija. Laisvojo ugdymo paradigmos įsitvirtinimą lemia tiek politinės, ekonominės, socialinės, kultūrinės priežastys, tiek šiuolaikinės edukologijos mokslo lygis. Šiame kontekste aptariama B. Bitino pedagoginės minties svarba šiuolaikinei ugdymo sistemai: ryškinamas filosofinis požiūris į žmogaus kaip asmens sandarą, atskleidžiami akseologiniai ugdymo pamatai, pristatoma ugdomoji situacija kaip ugdymo proceso esminė grandis, tiesiamos gijos į sinergetiką, įgalinančią suprasti netiesines sąveikas.

Esminiai žodžiai: *laisvojo ugdymo paradigma, žmogaus būtis, dvasinės vertybės, ugdymo procesas.*

Įvadas

Iškalbingai pavadinta prof. B. Bitino autobiografinė knyga „Gyvenimas ugdymo verpetuose“ (2010), implikuojanti esminę žmonijos problemą – ugdymą kaip giliausiai siekiančią patirtį, kuri ir šiuo laikotarpiu metaforiškai saistoma su verpetais, nes, kaip rodo istorija, visais amžiais ugdymo teoriją ir praktiką ženklino *pasaulio* ir *savęs pažinimo* netolygus persipynimas. Nors dar Sokrato (469–399 m. pr. Kr.) laikais suprasta, kad savęs pažinimas yra svarbesnis, bet tik intuityviai jausta, kad autentiškas empirinis ieškojimas gali padėti surasti *tiesą* apie pasaulį, skatinti liudyti ją savo gyvenimu.

Bandant svarstyti, kodėl taip atsitinka, reikia priimti, kad nors pasaulio pažinimas yra daugiaplanis, o mokslas atskleidžia vis sudėtingesnes ir gilesnes sąsajas, rodančias holistinę jo sandarą, bet negali atverti esminės dalies – žmogaus (savęs) pažinimo gel-

mės, implikuojančius ne tik fizinę, psichinę, bet ir dvasinę plotmę, kol kas pranokstančią mokslinio pažinimo galimybes. Todėl ugdymas visada atliepia filosofinės, teologinės, mokslinės, politinės, socialinės ir t. t. minties dermės lygį, suponuojantį ugdymo paradigmą bei ją įkūnijančias metodologijas, technologijas, atsiremiančias į *tuometinę* žmogaus sampratą. Dėl to net tuo pačiu vardu vadinamos paradigmos gali skirtis. Tad ir *laisvojo* ugdymo paradigma, postuluojanči ugdytinio laisvę ugdymo(si) procese, nevienodai suvokiama: šios paradigmos pagrindėjo Ž. Ž. Ruso (1712–1778) požiūriu, pedagogas seka paskui tobulos prigimties vaiką, o L. Tolstojus (1828–1910) *laisvojo* ugdymo idėjas grindžia aukščiausiais moraliniais / religiniais (tiesos) idealais, pedagogo asmenybės brandumu. Šiuolaikinė *laisvojo* ugdymo paradigma telkiama į individualizuotas globalaus pasaulio pažinimo galimybes, postuluojančias asmens laisvę, o *savęs pažinimas* dažniausiai paliekamas asmeninės patirties, grindžiamos gamtos principais, rėmuose. Tad dvasinė žmogaus prigimties dimensija, kuri daugiausia reiškiasi dvasinėmis vertybėmis, lieka parašėse, ten palikdama ir aktualų antikos iššūkį (*Pažink pats save*), dėl ko nemąžta ugdymo, saistomo rinkos ekonomikos dėsniais, problemų. Žmogus tokioje situacijoje – vertybių rinkos dalyvis, vertinantis save pagal ekonominės veiklos ir neoliberalizmo standartus ir nuvertinantis tai, kas jų neatitinka (Bartaševičius, 2015; Horvey, 2008; Michałowska, 2013; Pruskus, 2005 ir kt.).

Svarstomų klausimų erdvėje iškyla ir pačios vertybės sampratos kaitos problema, kai, vertybėms tapus praktinio diskurso terminu, mažai gilinamasi į šio termino esmę bei reikšmę (Jokūbaitis, 2012; Taylor, 2000 ir kt.). Prieinama net prie to, kad vertybe gali būti pavadinamas bet kuris žmogui patinkantis dalykas ar daiktas, turimas noras ir troškimas, neretai vienas kitam prieštaraujantis ar net prasilenkiantis su klasikine gėrio interpretacija. Tiksliau pasakius, „sunku įsivaizduoti, ko būtų negalima vadinti šiuo terminu“ (Jokūbaitis, 2012, 28), kai vis mažiau suvokiant skirtumą tarp moralių ir nemoralių dalykų ir vis daugiau trokštant naujų vartojimo objektų, linkstama bet kam priklijuoti „vertybės“ etiketę ir nepasitikėti ilgalaikėmis vertybėmis. Galima sakyti, kad dabar vertybėms priskiriama ir tai, kas anksčiau buvo laikoma „netikromis vertybėmis“ ar net „antivertybėmis“. Be to, neretai vertybės tik įvardijamos neturint jų supratimo ir nesiekiant vadovautis jomis, o tik norint sudaryti asmens ar organizacijos įvaizdį, prilygstantį vertybinių simuliacijų kūrimui (Kanišauskas, 2014).

Tokiame kontekste svarbus vaidmuo atitenka ilgalaikiams vertybių tyrimams, padedantiems nustatyti vertybių kaitos bei stabilumo laipsnį ir prognozuoti jų tolesnės raidos pobūdį. „Viena didžioji mūsų laiko tendencija – tai kaitos spartėjimas, naujų sričių ir aspektų gausėjimas, informacijos griūtis. Antroji: stengiamasi rasti žemę po kojų – stabilumą“, – atkreipė dėmesį M. Lukšienė (2013, 253). Vadinasi, itin svarbu surasti pusiausvyrą tarp šių dviejų tendencijų, nes orientacija vien į pokyčius gali trukdyti įsigilinti į vertybių raidos bei ugdymo procesus, o vien į stabilumą – naujai apmąstyti vertybių prioritetus ir turinį. Tik pasiekus šių procesų dermę, įmanoma padėti ateities kartoms įgyti platų ir atvirą akiratį, tapti autonomiškais, atsakingais ir kūrybiškais ben-

druomenės nariais (Banach, 2001; Lukšienė, 2013; Matonis, 2013; Mickūnas ir Jankus, 2014; Tijūnėlienė, 2009 ir kt.). Neatsitiktinai Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ švietimui kelia uždavinius stiprinti piliečių istorinę savimonę ir savigarbą skatinant įvairių rūšių kultūrinę ir meninę raišką, išsaugant ryšius su pasaulio lietuviais, siekiant palaikyti jų tautinį tapatumą.

Tačiau tenka pripažinti, kad nors panašūs ugdymo tikslai formuluojami švietimo koncepcijose bei programose, realybėje jie nepakankamai įgyvendinami, kyla daug *laisvojo ugdymo paradigmos* įsitvirtinimo *problemų*. Tam turi įtakos ir *fragmentiškas šių problemų kėlimas šiuolaikinėje edukologijoje*. Pirmiausia, per menkai analizuojami mokslo teorijos ir ugdymo teorijos skirtumai, nekalbant jau apie specifinius vertybių prasmės, tipologijos ir hierarchijos, vertybių internalizacijos esmės, sąlygų bei mechanizmų klausimus, ugdymo kokybės valdymo parametrus. Per mažai reflektuojami ir ugdymo aksiologiniai, funkciniai, teleologiniai, struktūriniai, procesiniai, ekspresyvieji parametrai. Taip pat nepakankamai dėmesio skiriama mokymo(si) strategijoms, implikuojančioms vertybių ugdymąsi per atskirų mokomųjų dalykų pamokas. Analogiška situacija klostosi ir dėl įsigilinimo stokos į dabartinės kartos mokinių mokomosios informacijos atrankos, analizės, apdorojimo, įprasminimo, įsisavinimo ir taikymo specifinius ypatumus ir į juos atitinkančių mokymo(si) modelių parinkimą ir taikymą.

Siekiant suaktyvinti minėtų klausimų mokslinę analizę, svarbu atsižvelgti į B. Bitino keliamas idėjas, siekiančias ugdymo proceso gelmę ir pranokstančias laiko ar ideologinius barjerus. Todėl svarbiausias šio straipsnio **tikslas** – išryškinti gelmines ugdymo idėjas, įgalinančias spręsti esmines dabarties problemas, kylančias įsitvirtinant laisvojo ugdymo paradigmą. Jis konkretinamas šiais **uždaviniais**:

- 1) filosofinio žvilgsnio į žmogaus būtį išryškinimu;
- 2) akseologinių ugdymo pamatų atskleidimu;
- 3) procesinių ugdymo parametrų atvertimi.

Straipsnis grindžiamas mokslinės minties analizės, sintezės ir vertinimo **metodais**.

Filosofinis B. Bitino žvilgsnis į žmogaus prigimtį

Sunku būtų viename straipsnyje apžvelgti Profesoriaus analizuotas ugdymo problemas. Ieškant atspirties taškų, padeda ne tik pažinimo logika, bet ir paties autoriaus jų savotiška verifikacija, sudarant *Rinktinius edukologinius raštus*. I tomas pradedamas *Ugdymo filosofija*. Tai unikalus darbas, kai iškilus edukologijos mokslininkas visuotinių dėsnių kontekste sisteminiu, istoriniu aspektu sintetina ugdymo esmės ir prasmės, nes būtent „ugdymo realybę pačiu aukščiausiu apibendrinimo lygiu nagrinėja filosofija“ (Bitinas, 2013a, 269). Tarp *Ugdymo filosofijos* autorių sutinkamas ir kitoks požiūris, kai objektu laikomas ne ugdymas, o filosofinės idėjos, jas iliustruojant ugdymo pavyzdžiais, ar ugdymas laikomas tik filosofijos dalimi.

Profesoriaus pasirinkta ugdymo proceso, kaip ugdomosios sąveikos, filosofinė prieiga atveria ugdymo tikslų horizontą, kuriame susilieja pasaulio ir savęs pažinimas. Suprantant ugdymą(si) kaip sąveiką, viena vertus, svarbus kito, ugdytinio, ir savo kaip ugdytojo galimybių pažinimas. Antra vertus, ne mažiau svarbu padėti ugdytiniui atskleisti savo galimybes, nukreipti į savęs pažinimą, ypač aktualų įsigalint laisvojo ugdymo paradigmai. Autorius šias idėjas skleidžia *žmogaus esmės, žmogaus būties ir žmogaus individualumo* pristatymu. Tai esminiai ugdymo(si) klausimai, apimantys ne tik biologinį pradą, nes „žmogaus esmė – tai visų pirma jo dvasinė sfera“ (Bitinas, 2013a, 102), kuriai būdinga „vidinė laisvė, gebėjimas atitrūkti nuo gyvenimiškojo turinio, gebėjimas save įvertinti ar paneigti“ (ten pat, 103). Tad visais laikais, o ypač įsigalint laisvojo ugdymo paradigmai, iškyla asmens kaip subjekto, mikrokosmoso traktavimas, nes „<...> žmogus laikytinas atvira pasauliui, save kuriančia ir savo paties ribas peržengiančia sistema; vadinasi, nėra prasmės kalbėti apie jo ugdymo išbaigtumą“ (Bitinas, 2013a, 193).

Ugdymo aspektu tai reiškia, kad žmogus yra *savę valdanti sistema*, sujungianti fiziologinius, psichinius ir dvasinius pradus. Todėl svarbu rasti tuos mechanizmus, kurie darytų pozityvų poveikį. Tačiau šalia fizinių mokslų, grindžiamų priežasties / pasekmės ryšiais, išvadų apie pavienius žmogaus būties atvejus, „biologinio prado transformavimo į socialinį asmenybės komponentą mechanizmas lieka iki šiol neatskleistas“ (ten pat, 102). Tuomet „tenka grynai intuityviai aiškinti ugdymą“ (ten pat, 104), nes esminis žmogaus dėmuo, dvasinis komponentas, nepaklūsta priežasties / pasekmės dėsnui. Tikėtina, kad kvantinės mechanikos plėtra, kaip pastebi S. Kanišauskas (2003), pakeitusi ontologinius fizikos, o vėliau ir kitų mokslų pagrindus, padės atskleisti ir ugdymo mechanizmus, kurie didele dalimi neprieinami tiesioginiam suvokimui, nes tik supratęs, kad „dvasia ir materija sudaro vieną ir tą pačią tikrovę“ (Brėdikis, 2015, 13), kad „materijos ir dvasios raiška neišmanoma viena be kitos“ (Kanišauskas, 2003, 226), ugdymas įgis fundamentinius pagrindus, atliepiančius žmogaus prigimtį. B. Bitinas nuomone, kad žmogaus esmę išreiškia jo dvasinis komponentas, taip pat išplečia, konkretizuodamas, kad „šis komponentas gali būti realizuotas ir išreikštas tik kūniškuoju pavidalu; dar daugiau, gyvybė, sveikata, giminės pratęsimas yra baziniai žmogaus poreikiai, dvasinių poreikių raiškos prielaida. Todėl kūniškųjų poreikių tenkinimas nėra priešingas su dvasinių poreikių tenkinimu; šios priešybės ne kovoja tarpusavyje, o viena kitą papildo“ (2013a, 105). Išties papildomumo principas pagal V. Bohrą, suprantamas kaip tai, kad „abu (visiškai skirtingi tos pačios realybės – S. K.) aspektai atspindi vienodai svarbias <...> reiškinių savybes, be to, šios savybės negali aiškiai prieštarauti viena kitai“ (Kanišauskas, 2003, 135). Maža to, „pokyčiai aukštesniuose asmenybės lygiuose smarkiai keičia žemesnius lygius, tuo tarpu pokyčiai žemesniuose lygiuose tik laikinai keičia aukštesnius lygmenis“ (ten pat, 247).

Tad Profesoriaus įžvalgos metodologiškai grindžia prieigą, kad žmogaus ugdymas, atsižvelgiant į prigimtį, turėtų būti sutelktas į dvasinę sferą, kurios kontūrus vis ryškiau brėžia gretutiniai mokslai, išlaikant nekvestionuotiną pagrindą – autentišką dvasinių

poreikių formavimą(si), reiškiamą vertybėmis: „žmogus dvasingas tiek, kiek jis yra priėmęs žmogiškąsias vertybes ir geba jomis vadovautis nukreipdamas, koreguodamas savo elgseną“ (Bitinas, 2013a, 99).

Kai kurie aksiologiniai ugdymo kontūrai, B. Bitino požiūriu

Aksiologinis ugdymo aspektas – aktualus edukologijos diskurso objektas, kurio viena iš svarbiausių problemų tampa ugdymo tikslų, konkrečių vertybių ir jų įgyvendinimo modelių pasirinkimo kriterijai siekiant įveikti sudėtingus šio laikmečio iššūkius. Kaip pažymi aksiologinio ugdymo tyrėjai (Banach, 2001; Darom, 2000; Denek, 1999; Jovaiša, 2011 ir kt.), XXI a. iššūkius gali pajėgti nugalėti ne tik įvairiapusiškai išsilavinęs žmogus, gebantis mąstyti novatoriškomis ir alternatyviomis kategorijomis, energingas ir aktyvus, bet ir jautrus vertybėms ir jas laikantis savo elgesio ir gyvenimo direktyvomis. Tuo remiantis ugdymo ir saviugdų procesus skatinama susieti tiek su bendrąja, tiek ir su pedagogine aksiologija, nukreipiančia ugdytinį vertybių link ir padedančia jam susiformuoti vertybėmis grindžiamus santykius su pasauliu.

Žinoma, kad apibrėžiant vertybių pedagogikos pagrindus pagrindinis vaidmuo skiriamas ugdymo filosofijai. Tikima, kad būtent ši ugdymo filosofijos šaka gali pagelbėti žmogui geriau suvokti jį ištinkančios dvasinės krizės problemas, susijusias su vertybių esmės, vertybių ir būties, vertybių objektyvumo ir subjektyvumo, vertybių pažinimo, išgyvenimo ir realizavimo svarstymais. Šiuo aspektu vertinant Lietuvos ugdymo filosofų (Tamošaitis, 1964; Šalkauskis, 1992; Maceina, 2002; Vasiliauskas, 2005 ir kt.) indėlį dedant konceptualiuosius vertybių pedagogikos pamatus, pažymėtinas ir jų ryšys su kultūros filosofija.

Kaip interpretuoja vertybių esmės, tipologijos ir hierarchijos problemas B. Bitinas savo ugdymo filosofijoje ir kiek tai gali padėti aiškiau suvokti aksiologinius ugdymo pamatus? Pirmiausia – tam gali būti naudinga jo teikiama vertybės samprata. Profesorius pabrėžia, kad „visos materialiojo ir dvasinio pasaulio apraiškos, visi natūros ir kultūros objektai yra potencialios vertybės, nes žmonės juos vertina pagal gėrio ar blogio, grožio ar bjaurasties, tiesos ar melo, teisingumo ar skriaudos malonumo ar nemalonumo, naudingumo ar kenksmingumo kriterijus“ (2013a, 99). Todėl šias vertybes siūloma vadinti daiktiškomis, nes jos, interpretuojamos kaip žmonijos apibendrintos patirties dalis, atsiduria šalia žinių apie realybę ir gebėjimo jas panaudoti realybei pertvarkyti. Vaizdumo dėlei kalbant apie vertybių reikšmę šiame kontekste teikiamas pavyzdys, kviečiantis įsivaizduoti, kad visuomenės patirtis yra laivas, kurio materialiąją struktūrą sudaro žmonijos sukauptos žinios, jo funkcionavimą nulemia gebėjimas taikyti žinias, o navigacijos pobūdį – vertybių sistema. Visa tai, B. Bitino požiūriu, parodo santykinį vertybių savarankiškumą: realybės objektai yra tai, kas egzistuoja, o vertybės – tai, ko trokštama ir siekiama. Todėl vertybės sąvoka prilyginama reikšmingumo sąvokai, apibūdinančiai

tikrovės objektų asmeninę, kultūrinę, socialinę svarbą. Šiuo pagrindu vertybės sąvokoje skiriami du aspektai: vertybės yra tikrovės objektų socialinis reikšmingumas (vertybė yra visa, ką žmonės vertina, kas jiems brangu) ir subjektyvus reikšmingumas (subjekto požiūris į objektyviai egzistuojančią vertybę). Verta pridurti, kad ir L. Jovaišos (2007) vertybių sampratoje taip pat teikiami šie du aspektai: 1) vertybė – objektas, reikšmingai tenkinantis asmens ar visuomenės poreikius; 2) vertybė – asmenybės veiklos ir elgesio motyvas, susijęs su objektais, kurie labiausiai atitinka jos poreikius (materialinius, kultūrinius ar dvasinius). Šitaip vertybę tapatinant su tuo, kas objektyviai ir subjektyviai reikšminga, skiriamos objektyviosios ir subjektyviosios vertybės. Objektyviosios, arba kultūros, mokslo, meno, technikos ir technologijų, vertybės dedamos į mokymo ir auklėjimo turinį, atitinkantį konkrečios visuomenės poreikius. Subjektyviosios vertybės susiejamos su asmens vertybinėmis orientacijomis kaip praktine vertybių išraiška, aktualiu veiklos motyvu.

Šalia to ugdymo filosofijoje nagrinėjami įvairūs vertybių klasifikacijos ir hierarchijos pavyzdžiai. Tačiau nors kiekviena vertybių sistema laikytina hierarchine, nėra lengva atrasti kriterijų, kuris ją visiškai apibūdintų, t. y. leistų išskirti pačią aukščiausią vertybę. Ieškodamas išeities iš šios situacijos, B. Bitinas (2013a) siūlo šiuos aukščiausios vertybės ištakų kriterijus: transcendentinę tikrovę, socialinę tikrovę (visuomenę) ir žmogaus savastį (mikrokosmosą). Jais remiantis skiriamos trys vertybių sistemos: 1) transcendentinės vertybės, gyvenimo prasmę siejančios su nežemišku gyvenimu; 2) sociocentrinės vertybės – su visuomenės bei žmonijos gerove ir 3) antropocentrinės vertybės – su pačiu žmogumi ir jo asmeniniu tobulėjimu. Vadinasi, pirmoji vertybių sistema daugiau grindžiama religinėmis vertybėmis, antroji – socialinėmis, trečioji – dorovinėmis, socialinėmis). Tačiau dorovinėmis vertybėmis gali būti remiama ir sociocentrinė sistema: tada bus labiau išreikštas šių vertybių turinys, daugiau susiejamas su sociocentrinėmis vertybėmis (lygybe, brolybe, solidarumu, santarve, taika ir kt.). Su dorovinėmis vertybėmis gali sietis ir transcendentinės vertybės (meilė, tikėjimas, viltis, atgaila ir kt.). Kitaip tariant, dorovinės vertybės gali įeiti į įvairias vertybių sistemas, jungtis su atskiromis jų vertybėmis (taip pat ir su estetinėmis, materialinėmis) ir atlikti savo ypatingą vaidmenį minėtų vertybių sistemose.

Taigi B. Bitinas, pasiūlydamas vertybių ištakų kriterijų, kartu išryškina ir du pagrindinius ugdymo tikslų apibrėžties principus: holistinį, orientuojantį į vientisos vertybių sistemos pasirinkimą, ir hierarchinį, reikalaujantį kiekvieną vertybių sistemą vertinti kaip hierarchišką, klasifikuojamą pagal aukščiausią vertybę, nustatomą remiantis jos ištakomis. Vadinasi, edukaciniu požiūriu priimtina tik vientisa, holistinė vertybių sistema, kuri apibūdinama remiantis aukščiausią vertybę. Pagrindžiama, kad ugdymo tikslų pagrindo susiejimas ne su atskiromis vertybėmis, o jų sistemomis, leidžia ugdymui įgyti ir natūralų holistinį pobūdį, ir tuo įveikti dalinės asmenybės ugdymo pavojų, ir taip pat sudaryti prielaidas įgyvendinti ugdymo sistemų pliuralizmo principą. Nemažiau svarbios Profesoriaus filosofinės įžvalgos ir apie tai, kad „vertybių posistemės (intelektualinės,

religinės, dorovinės, politinės, estetiškos ir kt.) nėra bendrosios sistemos komponentai, o tik ją konkretina (tai yra apibūdinamos ne dalies ir visumos, o konkretybės ir bendrybės santykiu)“ (Bitinas, 2013a, 108). Tiksliau, aptariant minėtas vertybių posistemes skatinama žvelgti ne per dalies ir visumos, bet per konkretybės ir bendrybės santykį, suartinantį jų prasmes.

Minėtų klausimų fone iškeliama ir opi galutinio tikslo problema, turinti nevienodą sprendimo būdą šiuolaikinėje edukologijoje. B. Bitinas taip apibrėžia šios problemos esmę: „Leisti ugdytiniui laisvai rinktis vertybes ar pedagoginėmis priemonėmis siekti, kad jo psichikoje būtų indoktrinuojamos tos vertybės, kurios, ugdytojo manymu, yra vienintelės teisingos (ar bent priklauso lestinų vertybių kategorijai)“ (ten pat, 108). Turėdamas galvoje demokratinės visuomenės ugdymo paskirtį ir vertybių sistemų įvairovę, sudarančių ugdymo tikslų pagrindą, Profesorius pripažįsta kiekvieno asmens pasirinkimo teisę, kuria iš vertybių sistemų jis grįš savo prasmingo gyvenimo tikslą. Žodžiu, nurodo vertybinį pliuralizmą kaip pagrindinį aksiologinio ugdymo turinio sudarymo principą, suvokiamą kaip vertybių sistemą, kurios hierarchijos viršūnėje yra tolerancijos arba pagarbos ir pakantumo, vertybės. Be to, pasiremdamas vertybinio pliuralizmo principu, pateikia edukaciniu požiūriu naudingos informacijos apie vertybių funkcionavimą asmenybės lygmeniu ir jo glaudų ryšį su auklėjimo teorija, apie vertybinių orientacijų formavimosi veiksmus, taip pat apie vertybinį absoliutizmą ir reliatyvizmą bei jų žadinamus iššūkius ugdymo(si) procesui.

Procesinių ugdymo(si) parametrų atvertis

Ugdymas laikytinas seniausia žmonijos veikla, visais amžiais turėjusia taikomąjį pobūdį, ir tik išsikristalizavus pedagogikos mokslui, iškilo reikmė jį teoriškai pagrįsti. Bet dėl jo kitoniškumo nuo gamtos mokslų ir šiais laikais lieka daug neatsakytų klausimų, svarbių tiek ugdytojams, tiek ugdytiniams. Net bandoma neigti edukologijos (pedagogikos) kaip mokslo statusą. Todėl itin svarus B. Bitino indėlis šioje srityje, gryninantis svarbiausius ugdymo proceso parametrus, nes „gera teorija turi atskleisti kiekvieno faktoriaus funkcionavimą asmenybės vystymosi procese ir faktorių raiškos mechanizmus“ (Bitinas, 2013c, 107).

Ugdymo procesą Profesorius apibrėžia kaip „sudėtingą savivaldę sistemą, kurios pagrindą sudaro ugdomoji sąveika“, o jos skiriamuoju požymiu nurodomas holistinis pobūdis (Bitinas, 2013b, 84). Šiai sudėtingai sistemai reikėjo rasti tokį pirminį elementą, kuris įgalintų ją teoriškai analizuoti, t. y. „skirti abstrakčius ugdymo proceso komponentus, kuriuos galima suvokti izoliuotai“ (ten pat, 85), modeliuoti. Jie turėtų atitikti šiuos reikalavimus: nepriklausytų nuo „realizuojamų ugdymo tikslų“, apimtų „esminius ugdymo proceso požymius“, būtų „galima išskirti realiomis ugdymo sąlygomis“ (ten pat, 85). Tokiu vienetu laikoma *ugdomoji situacija*, kuri kartoja ugdymo procese (Profesorius pateikia ir analogišką *auklėjamosios situacijos* variantą (Bitinas, 2013c, 61)), gali

apimti formalų ir neformalų ugdymąsi, pereiti į mokymąsi visą gyvenimą. Jos dėmenimis laikoma: *ugdomieji veiksmai*: tikslas, turinys, metodai; *ugdytinio asmenybė*: protinis ir praktinis parengtumumas, asmenybės pozicija; *vidinis ir išorinis reagavimas*; *pedagoginiai sprendimai* bei *gamtinė ir socialinė aplinka*. Svarbu tai, kad, viena vertus, sujungiami veikėjai, veiksniai, sąlygos, išoriniai ir vidiniai būviai kaip momentinis daugiamatės realybės vaizdas, galimas įvairiais aspektais stebėti, interpretuoti, numatyti perspektyvas ir kt. Kita vertus, atkreiptinas dėmesys į Profesoriaus pastebėjimą, kad „ugdomieji veiksmai nėra tapatinami su ugdytojo veikla: jų subjektas yra pats ugdytinis (savarankiškas darbas, savišvieta, saviuokla), socialiniai institutai (informavimo priemonės, menas, religija ir kt.), techninės priemonės (mokomosios mašinos, įvairi aparatūra ir pan.)“ (ten pat, 85). Taip pabrėžiama esminė žmogiškosios prigimties kaip save valdančios sistemos raiška, kuri atliepia laisvojo ugdymo paradigmos esmę, bet dažnai nelaikoma ugdymo(si) metodologiniu pagrindu, ypač kai pervertinama ugdytojo atsakomybė už ugdymosi procesą, pasiekimų standartizavimas ir kt. Kartu pastebėtina, kad *ugdomojoje situacijoje* nepakankamai išryškinama ugdytojo kaip sąveikos dalyvio asmenybės (taip kaip ugdytinio) vieta, savitai pasislepianti po ugdomaisiais veiksmais (tikslu, turiniu, metodais).

Žinant, kad ugdymo skiriamasis bruožas yra tikslingumas (Šalkauskis, 1992), aki-vaizdus ugdomosios situacijos centravimas apie ugdymo tikslą, kuris, suprantama, ugdomojoje situacijoje tegali būti pozityvus. Kol kas mokykloje tai viena problemiškesnių grandžių. Greta ugdymo tikslų paskirties (terminaliniai ar instrumentiniai), pavaldumo (centralizuoti ar individualūs), pasirinkimo (ugdytojo ar ugdytinio keliame), skaidymo (tikslai ir uždaviniai) ir kt., ką galima išoriškai stebėti, adekvačiai vertinti, iškyla jų krypties problema. Nors dar A. Maceina (2002) pagrindė idėją, kad visas ugdymas yra nukreiptas į ugdytinį kaip asmenį, tačiau realizuojant lavinamąją funkciją, jam (ugdytiniui) sudaromos prielaidos apipavidalinti savo psichines ir / ar fizines galias pagal mokslinę to laiko patirtį. O auklėjamoji funkcija turi laiduoti ugdytinio atsigręžimą į save patį kaip asmenį, savo galių šeiminingą, t. y. giliausiai siekianti, daugiausia autentiška (todėl geriausiai atitinkanti laisvojo ugdymo paradigmą) ugdymosi dalis, kuri pedagoginei sąveikai, o kartu ir ugdomajai situacijai suteikia specifinių bruožų kaip grynai vidinis vyksmas, vertybinis ugdytinio apsisprendimas, kurio negalima tiesiogiai veikti, nes jis sutelktas į dvasinę žmogaus sferą, kad visą veiklą ir santykius iš vidaus, iš savojo Aš pozicijos, persmelktų / nepersmelktų dvasinėmis vertybėmis. Problemos kyla ne tik dėl auklėjamųjų tikslų formulavimo, bet ir dėl jų realizavimo bei vertinimo sunkumų, didele dalimi lemiančių ugdymo proceso tęstinumą. Suprantant asmenybės ugdymo(si) svarbą, vertybių ugdymo tikslai puikuoja švietimo dokumentų preambulėse, bet, kaip rodo Nacionaliniai mokyklų vertinimo tyrimai (2014), yra menkai realizuojami. Tad verta įsiklausyti į Profesoriaus perspėjimą, kad „mes neturime taikytis su auklėjimo teorijos ir kaip mokslinės disciplinos, ir kaip mokslinio tyrimo šakos eliminavimu, kuris dabar egzistuoja Europos Sąjungoje, o atvirkščiai, visokeriopai įrodinėti jos reikšmingumą rengiant mokytojus“ (Bitinas, 2013c, 561).

Greta ugdymo tikslų iškeliamą *grįžtamosios informacijos* ugdymo procese ypatinga svarba, kuri, B. Bitino nuomone, net daugiau nei tikslai įgalina suponuoti pedagoginius sprendimus ir jungti kitus ugdomosios situacijos dėmenis į sistemą, nes remiama aki-vaizdžiu tikslų realizavimu.

Ypač reikšminga tai, kad Profesorius ugdymo sistemą sieja su sinergetine paradigma, nagrinėjančia saviorganizacijos dėsnius, naujai grindžiančius holistinę jos (ugdymo sistemos) pobūdį (2013b, 89). Ir nors „edukologija dar nepasirengusi realizuoti sinergetika paremtos metodologijos, tai yra modeliuoti ugdytojo ir ugdytinių sąveikos kaip tokios sistemos; kita vertus, šia traktuote grindžiamų edukologinių tyrimų aktualumas yra aki-vaizdus“ (ten pat, 89). Kaip rodo šiuolaikiniai sinergetikos tyrimai, grindžiami kvantine mechanika, nukreipta į „uždarose sistemose veikiančias netiesines sąveikas“ (Arlauskas, 2011, 151) ir tiriančia „tokius realybės fragmentus, kurie neprieinami tiesioginiam suvokimui ir kurių teorinę sampratą lemia klasikiniai fizikiniai metodai“ (Kanišauskas, 2003, 131). Naujos pasaulio pažinimo prieigos jau ieško nišos filosofijos, psichologijos, iš dalies ir edukologijos srityje, kad būtų rasti sudėtingų sistemų savireguliacijos mechanizmai, įgalinantys iš gausybės kintamųjų rasti tuos, kurie minimaliomis energijos ir pastangų sąnaudomis galėtų pervesti sistemą į kitą būvį, įgalintų suprasti dvasinės sinchronizacijos mechanizmus ugdymo procese. Kai vis plačiau aprėpiama Visatos holistinė sąranga, svarbu suprasti, ir kaip funkcionuoja žmogus kaip sistema, ir kaip randasi jo sąveika su kitais. Tad B. Bitino įžvalgos apie sinergetikos paradigmą, kuria paremtos metodologijos edukologija dar nepajėgia realizuoti, jau brėžia Profesoriaus idėjomis grindžiamas ateities tyrimų kryptis.

Išvados

Šiuolaikinė ugdymo sistema, orientuota į laisvojo ugdymo paradigmos įsitvirtinimą, patiria problemų ne tik dėl politinio, socialinio, ekonominio, kultūrinio ir t. t. gyvenimo sparčios kaitos, bet ir dėl edukologijos mokslo raidos. Todėl svarbu gilintis į iškilių edukologijos mokslininkų minties lobyną, išskirti fundamentines ugdymo idėjas.

B. Bitino pedagoginė mintis apima daugelį ugdymo sistemos komponentų, kuriuos autorius analizuoja plačiame tarpdisciplininame kontekste. Ypatinga vieta skiriama ugdymo filosofijai, padedančiai žmogaus būties esmę susieti su dvasine dimensija, kaip žmogiškos prigimties unikalia galia, sudarančia prielaidas save valdyti, kurti autentiškus santykius. Tokia metodologinė prieiga atveria kelius ugdymo proceso teoriniam pagrindimui ir praktiniam realizavimui.

Nemažai dėmesio skiriama akseologiniams ugdymo pagrindams apibrėžti: pirmiausia – vertybių esmės, kriterijų, tipologijos ir hierarchijos analizei. Atsižvelgiant į šiuos klausimus išryškinami ir esminiai ugdymo tikslų apibrėžties principai, orientuojantys į vientisos (holistinės) ir hierarchiškos vertybių sistemos pasirinkimą. Taip pat svarbus

siūlymas į atskiras vertybių posistemes žvelgti ne per dalies ir visumos, bet per konkretybės ir bendrybės santykį, suartinantį jų prasmes. Taip pat apibrėžiamas ir galutinio tikslo sprendimo būdas, įgalinantis pripažinti kiekvieno asmens pasirinkimo teisę, kuria vertybių sistema jis sieks grįsti savo gyvenimą. Tad vertybinis pliuralizmas įvardijamas kaip pagrindinis aksiologinio ugdymo turinio sudarymo principas.

Svarus Profesoriaus indėlis į ugdymo proceso sampratos ir struktūros atskleidimą. Pateikta ugdomosios situacijos sandara įgalina analizuoti ugdymo procesą konkrečioje situacijoje, sujungti asmeninius, teorinius, metodinius, aplinkos veiksnius bei išskirti juos daugiausia siejančius dėmenis. Reikšmingos B. Bitino įžvalgos apie sinergetikos paradigmą, kuria paremtos metodologijos edukologija dar nepajėgia realizuoti. Tai ateities tyrimų kryptis, kuriai kelia grindžia Profesoriaus įžvalgos.

Literatūra

- Banach, Cz. (2001). *Wartosci w systeme edukacji*, 3, 3–5.
- Arlauskas, S. et al. (2011). *Iracionalumas ir mokslinio pažinimo ribos*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras. Prieiga per internetą: http://wdn.ipublishcentral.net/association_lithuania_serials/viewinside/251831009143700.
- Bartaševičius, R. (2015). *Neoliberalizuotos bendrojo ugdymo politikos transformacijos: kritinė diskurso analizė: Daktaro disertacija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Bitinas, B. (2010). *Gyvenimas ugdymo verpetuose*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Bitinas, B. (2013a). *Rinktiniai edukologiniai raštai, I*. Vilnius: Edukologija.
- Bitinas, B. (2013b). *Rinktiniai edukologiniai raštai, II*. Vilnius: Edukologija.
- Bitinas, B. (2013c). *Rinktiniai edukologiniai raštai, III*. Vilnius: Edukologija.
- Brėdikis, J. (2015). *Kitokių žvilgsniu*. Vilnius: Santara.
- Darom, D. (2000). Humanistic Values Education: Personal, Interpersonal, social and Political Dimension. Iš Leicester, M., Modgil, C., Modgil, G. (Ed.), *Education, Culture and Values*, 1 (p. 16–26). London and New York.
- Denek, K. (1999). *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Wyd. A. Marszałek, Toruń.
- Horvey, D. (2008). *Neoliberalizm: historia katastrofy*. Warszawa: KiP
- Jokubaitis, A. (2012). *Vertybių tironija ir politika*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
- Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
- Jovaiša, L. (2011). *Edukologija, I*. Vilnius: Agora.
- Kanišauskas, S. (2003). *Filosofija ir psichologija: santykis ir pasaulėvaizdžio kontekstai*. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto Leidybos centras.
- Kanišauskas, S. (2014). Vertybių erdvėlaikis: kaitos ir pastovumo problema. *Filosofija ir sociologija*, 25, 164–174.
- Lukšienė, M. (2013). *Jungtys*. Vilnius: Alma littera.
- Maceina, A. (2002). *Raštai, VIII*. Vilnius: Mintis.

- Matonis, V. (2013). Meninio ugdymo paradigmos modernizavimas istorinio tęsiamumo principu. *Pedagogika*, 112, 101–10.
- Michałowska, D. A. (2013). *Wartości w świecie edukacji na początku XXI wieku*. Poznań: UA.
- Mickūnas, A. ir Jonkus, D. (2014). *Fenomenologinė filosofija ir jos šešėlis*. Vilnius: Baltos lankos.
- Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. (2014). *Mokinių ir jų tėvų nuomonės apie mokyklos veiklą apklausos duomenys*.
- Pruskus, V. (2005). *Vertybės rinkoje: sąveika ir pasirinkimas*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
- Šalkauskis, S. (1992). *Rinktiniai raštai. I knyga*. Vilnius: Kultūros ir švietimo ministerijos fondas.
- Taylor, M. J. (2000). Values Education: Issues and Challenges in Policy and School Practice. Iš Leicester, M., Modgil, C., Modgil, S. (Ed.), *Education, Culture and Values*, 2 (p. 151–168). London and New York.
- Tamošaitis, I. (1964). *Lietuvių enciklopedija*, 30. Boston: LEL, 324–325.
- Tijūnėlienė, O. (2009). Vertybių pedagogikos ištakos Lietuvoje. Iš *Žmogaus pašaukimas – būti žmogum: mokslo darbai* (p. 118–135). Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Vasiliauskas, R. (2005). *Vertybių pedagogika*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.

Search for the Depths of Education in the Treasury of B. Bitinas' Pedagogical Thought

Vanda Aramavičiūtė¹, Elvyda Martišauskienė²

¹ Vilnius University, Faculty of Philosophy, Department of Education, Universiteto St. 9/1, LT-01513 Vilnius, Lithuania, aramaviciute@gmail.com

² Lithuanian University of Educational Sciences, Faculty of Education, Department of Education, Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania, martisauskiene@gmail.com

Summary

Contemporary educational system, which focuses on strengthening of the paradigm of liberal education, encounters problems not only due to rapid changes in political, social, economic and cultural life but also because of the development of educational science itself. Therefore, it is particularly important to penetrate into the treasury of pedagogical thoughts of prominent educational researchers.

B. Bitinas pedagogical thought embraces a big number of components of educational system analysed in the interdisciplinary context. A particular role is assigned to the philosophy of education, which facilitates linking of the essence of human existence with the spiritual dimension as unique power of the human nature that creates prerequisites for self-governance as well as for creation of authentic relations. Such a methodological approach opens up

opportunities of theoretical substantiation of the process of education and its practical realisation.

The contribution of Professor to determination of axiological fundamentals of education is of utmost significance: the essence of values, criteria, typology and hierarchy. In the background of the aforesaid questions, the principles of setting educational goals that focus on the authentic choice of holistic or hierarchical value system are highlighted. Therefore the value-based pluralism is identified as the main principle of development of axiological education content.

The contribution of B. Bitinas to the deepening of the structure of the process of education is particularly relevant. The presented structure of educational situation allows to distinguish its components as well as to conduct a comprehensive analysis of the process of education in the specific situation. Educational science is incapable to implement the insight of B. Bitinas into the paradigm of synergetic, which serves as basis for methodology. This is a trend for future research, which is grounded on the Professor's insights.

Keywords: *paradigm of liberal education, human entity, spiritual values, process of education.*

Įteikta / Received 2016-10-10
Priimta / Accepted 2016-10-19