

# Mokytojų ugdymas *versus* rengimas

Elvyda Martišauskienė

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

**Anotacija.** Straipsnyje analizuojamas mokytojo profesijos išskirtinumas, kuris siejamas su esmine pedagogo funkcija – mokinio asmenybės ugdymu. Aptariama šios kategorijos (ugdymo) sampratų raida Lietuvoje, lyginama su kitų šalių semantiniais atitikmenimis, ryškinamos šiuolaikinės problemos, ypač kai silpsta šeimos ugdomoji galia. Jas (problemas) didina priimtas Europos švietimo sistemų tezaurus, eliminuojantis pagrindines ugdymo funkcijas. Jos svarbios, nes apibrėžia mokytojo vietą ugdymo procese bei padeda suprasti, kodėl ir ugdytojai turėtų būti ugdomi, o ne tik rengiami.

**Esminiai žodžiai:** *ugdymas, lavinimas, auklėjimas, mokytojų rengimas, mokytojų ugdymas.*

## Įvadas

*Temos aktualumas.* Kiekviena karta ateina su savo iššūkiais dabarčiai, o ypač ateičiai, todėl jie visada daugiau ar mažiau siejami su jaunuomenės ugdymu. Ši karta ne išimtis, tik jos daliai teko ypač sudėtingas laikotarpis, kai labai greitai keičiasi ne tik mokslinė, bet ir politinė, demografinė situacija, kai šalia realios atsiranda virtualioji erdvė, kai menkinami ar net griaujami šimtmečius tausoti šeimos, valstybės, tikėjimo pamatai, kai rinkos dėsniai, neretai dangstomi laisvės, demokratijos ir kitokiais vardais, smelkiasi į visas gyvenimo sferas. Tik šių reiškinių poveikis yra nevienodas: vieni daugiau reiškiasi vienose srityse, kiti kitose, vieni daugiau priimtini, kitų pasekmės sunkiai prognozuojamos. O ugdymo procesui jie daro totalinį poveikį, nes visi vienaip ar kitaip jame susilieja. Šiai kartai reikia ne tik šių iššūkių apsuptyje gyventi, bet ir mokytis juos valdyti. Todėl mokytojų rengimas yra ypač aktualus, nes turi atitikti šiuolaikinius reikalavimus, atliepti labai įvairius, nuolat kintančius mokinių ir visuomenės poreikius, ypač kai daugėja šeimų, kurioms reikalinga edukacinė parama. Situaciją sunkina tai, kad mokytojo darbas

nukreiptas į kitus žmones kaip asmenis, subjektus, visada išlaikančius vidinius slėpinius, dažniausiai vadinamus vidaus pasauliu, kuris taip pat nevienalytis, iki galo nepasiekiamas moksliniams tyrimams, todėl nesuprantamas liberaliam technokratiniam požiūriui. Tad tiek mokytojų funkcijos, tiek rengimas jas atlikti lieka ir XXI amžiaus diskusijų objektu.

Šiame straipsnyje keliama *problema*, kuo skiriasi mokytojų ir kitų specialistų (inžinierių, gydytojų, teisininkų ir t. t.) rengimas, kodėl jiems taikytinas kitas, *ugdymo*, terminas.

**Tyrimo objektas** – ugdymo sampratos ir jų pedagoginė esmė.

**Tyrimo tikslas** – išryškinti mokytojų ugdymo(si) būtinumą.

**Tyrimo uždaviniai:**

- aptarti *ugdymo* sampratų raidą;
- apibrėžti mokytojo vietą ugdymo procese.

**Tyrimo metodai:** mokslinės pedagoginės literatūros, švietimo politikos dokumentų, tyrimo duomenų lyginamoji analizė ir sintezė, asmeninės pedagoginės patirties refleksija.

Tyrimo *metodologija* grindžiama idėjomis, kad: tyrimų mokslinį pagrindą sudaro tinkamai vartojamos sąvokos, ypač terminai, kategorijos (Kliksas, 1988; Šalkauskis, 1991; Pukelis, 1995); žmogus (ir mokytojas, ir mokinyss) yra ne tik vientisa, bet ir save valdanti sistema (Wojtyła, 1997; Jucevičienė, 2010 ir kt.); mokytojas gali padėti kitiems tose srityse, kurias pats yra įvaldęs (Ravenas, 1999; Laužikas, 1993 ir kt.) ir atskleisti savo gebėjimus tik veiklose, kurios jam sekasi (Ravenas, 1999). Taip pat remiamasi konstruktyvistine mokymo teorija, įgalinančia sintezuoti idėjas.

## Ugdymo sampratų raida Lietuvoje

Teorija ir praktika rodo, kad „tik aiškiai suformulavus problemą, randami jos įveikimo būdai“ (Bitinas, 2010, 140). Todėl keliant mokytojų ugdymo(si) problemą, pirmiausia reikia tiksliai apibrėžti sąvokas, nes „problemos reprezentavimas klasifikuotomis sąvokomis yra lemiamas efektyvaus sprendimo prielaida, kuria remiasi pažinimo procesų transformavimas, jungimas, apibendrinimas ir t. t. Visi šie procesai būna visiškai neefektyvūs, kai pradinė sąvokų tvarka neatitinka probleminės situacijos realijų“ (Kliksas, 1988, 291). Šio proceso ištakas Lietuvoje išvelgė dar S. Šalkauskis (1991), nurodydamas sąvokos ir daikto prigimtinių ryši. Jų svarbą akcentuoja šiuolaikinis edukologas K. Pukelis (1995, 20), pabrėždamas, kad „norėdami pasakyti, ar sąvoka atitinka daiktą ar reiškinių, turime gerai pažinti to daikto ar reiškinių prigimtį. O tai padaryti imasi mokslas“. Kita vertus, „dvasiniai mokslai [jiems minėtas autorius priskiria filosofiją, pedagogiką, etiką, teologiją, teosofiją, psichologiją – E. M. past.] nėra tradiciškai suprantami mokslai“ (ten pat, 21), nes jie implikuoja ir žmogaus dvasines galias, kurios daugiausia priartina prie žmogaus prigimties išskirtinumo, bet neatpažįstamos pozityvizmu / materializmu / pragmatizmu / neoliberalizmu grindžiamam mokslui. Plėtodami šią mintį, filosofai H. A. Ozmon, S. M. Craver taip pat pabrėžia,

kad „ugdymas – tai ypatinga žmogaus veikla“ (Craver, 1996, 10), kad „ugdymo teorija nėra tokia pat kaip mokslo teorija“ (ten pat, 430), kuri atskleidžia priežasties ir padarinio santykį, kai ugdymo teorija nurodo tik „suplanuotosios praktinės ugdymo veiklos linkmę“ (ten pat, 431).

Iš čia kyla esminės pedagogikos problemos, kurių įveika glaudžiai siejasi su pasirinkta metodologija kaip antropologinių nuostatų į žmogų visuma, nes šiuose (dvasiniuose) moksluose taikomi tie patys principai ar metodai gali duoti skirtingus rezultatus, ko negali būti gamtos moksluose. Tad net fundamentinės pedagogikos sąvokos – *ugdymo* – sampratos įvairuoja, o pedagogikai priskiriamas mokslo ir meno statusas.

Skleidžiantis teorinei pedagoginei minčiai Nepriklausomoje (tarpukario) Lietuvoje, *ugdymo* sąvoką įveda S. Šalkauskis. Ugdymas yra laikomas pedagogikos mokslo objektu, kuris „atitinka prancūzų *éducation* ir vokiečių *Erziehung*, suprastus plačiąja prasme“ (Šalkauskis, 1991, 254). Panašiai ugdymą apibūdino J. Laužikas, nurodydamas tas pačias semantines ištakas iš lotynų kalbos *educatio*, *educare*, reiškiančias visų jėgų išvystymą ar jų rezultatus, o patį ugdymą glaustai apibrėžia kaip kultūrinių apraiškų išskleidimą, pratęsimą ir praturtinimą, nes „ugdymas yra tas socialinės kultūros veiksmas, kuriame susitinka praeities kultūros lobynas, dabarties asmens ir žmonijos gyvenimas ir ateities perspektyvos“, pabrėžiant ugdytinių savaveiksmiškumą (Laužikas, 1993, 210). J. Vabalas-Gudaitis neapartinėja ugdymo sąvokos, bet jos vartojimo kontekstas „socialinių jausmų, tauraus būdo ir padorių bendravimo formų ugdymas“ ar „kūno (fizinį), atminties, pastabumo, jausmų, valios <...> auklėjimą, nors čia galbūt geriau tiktų žodis ugdymas“ rodo, kad autorius ją sieja su auklėjimu siaurąja prasme (Laužikas, 1983, 99). Išskirtinai pažymėtinos A. Maceinos *ugdymo* studijos, kuriose ugdymas apibrėžiamas kaip „žmogiškumo išvystymas žmoguje“ (Maceina, 2002, 343). Jo atskleidimui, autorius savo filosofinį mąstymą, atremtą į Vakarų pasaulio mokslinę mintį, nukreipia į ugdymo ištakų paiešką, atsiremdamas į pasaulėžiūrą ir žmogaus prigimtį, kurioje išskiria dvasios, sielos ir kūno matmenis, atskleidžia jų funkcijas, subordinaciją, bet visada pabrėžia žmogaus kaip asmens vieningumą, o ugdymą laiko *dviasmeniu*, *kūrybiniu* aktu, pirmiausia vykstančiu žmogaus viduje, kurio svarbiausi požymiai yra *sąmoningas atsakingumas*, *tikslingumas*, *vertybinis aiškumas* (nėra „ugdymo, kuriame vertybių nebūtų“ (ten pat, 464)). Todėl „ugdymas tikrąją savo esmę atskleidžia ne fizinio prado formavime, net ne psichinės srities lavinime, bet žmogaus dvasios kūrime. Juo labiau ugdymas liečia aukštesnes žmogaus prigimtines sferas, tuo labiau jis atskleidžia tikrąją savo prigimtį ir tuo labiau parodo amžinąją savo esmę“ (ten pat, 502). Toks požiūris autoriui leidžia teigti, kad „ugdymas yra žmogaus kūrimas per žmogų ir žmoguje“ (ten pat, 503), kai „būtis yra kildinama iš nebūties laisvu ir asmeniniu ugdytojo bei ugdytinio bendradarbiavimu“ (ten pat, 507), kartu apibrėžiama ir ugdytojo vieta.

Tad šiuo laikotarpiu įvesta pati *ugdymo* sąvoka, dažniausiai prilyginta ugdymui plačiąja prasme, išryškinti jos svarbiausi požymiai, funkcijos, taip pat atskleista ugdytojo bei ugdytinio sąveikos esmė.

Pirmaisiais sovietinės okupacijos dešimtmečiais buvo vartojamas Sovietų Sąjungoje priimtas *auklėjimas plačiąja prasme*, nors I. T. Ogorodnikovo ir P. N. Šimbiriovo *Pedagogikos* vertime greta jo skliausteliuose nurodomas ir *ugdymas* (1953, 6). Tik devintajame dešimtmetyje *ugdymas* (o ne auklėjimas plačiąja prasme) vėl grįžta į lietuvišką pedagogikos terminiją, kai išleidžiama B. Bitino, V. Rajecko, J. Vaitkevičiaus, Z. Bajoriūno *Pedagogika*, kurioje nurodoma, kad „ugdyti asmenybę reiškia perduoti jai sukaupą visuomenės patirtį, kartu parengti asmenybę gyvenimui visuomenėje ir gamybinei veiklai“ (1981, 3). Tokia apibrėžtis, viena vertus, aiškiai įvardija *asmenybės ugdymą* kaip svarbiausią pedagogikos paskirtį, kita vertus, ji sieja su išoriniu poveikiu, atliepiančiu autoritarinę, ideologizuotą ugdymo paradigmą. Giliau ugdymas aptariamas L. Jovaišos ir J. Vaitkevičiaus *Pedagogikos pagrinduose* (1987). Čia L. Jovaiša ugdymą laiko pedagogikos mokslo dalyku bei nurodo, kad „ugdymas yra vadovaujamas žmonių bendravimas kultūros vertybių pagrindu“ (Jovaiša, 1987, 11), ir išskleidžia jį kaip sąveiką, bendravimą, santykiavimą, veiklą, valdymą. Taip ryškinama tiek procesinė ugdymo pusė, tiek po ideologijos skraiste pulsuojančios dvasinės ugdymo ištakos, kurios dar Nepriklausomybės aušroje (Lietuvos TSR švietimo koncepcija, 1988) įgalina brėžti į asmenį ir kultūrą artikuliuotą ugdymo kontūrą.

Bręstant supratimui, kad *ugdymas* yra „svarbiausia žmonijos egzistencijos forma“, galinti daug prisidėti prie „jos galimybių panaudojimo žmogaus ir tautų labui“ (Jovaiša, 1993, 6), atkūrus Nepriklausomybę, įvairiais lygmenimis – *švietimo politikos, mokslo, metodiniu* – gręžiamasi į ugdymą.

Švietimo politikos lygmeniu *ugdymas* pristatomas Švietimo įstatyme. Juo laikoma „dvasinių, intelektinių, fizinių asmens galių auginimas bendraujant ir mokant (*Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*, 1991, 2011). Kaip matyti, dedami akcentai į prigimtines žmogaus galias ir jų sklaidos procesą, tik nelabai aišku, kodėl psichinės galios apribojamos intelektinėmis, o procesiniai aspektai susieti tik su bendravimu ir mokymu. Plačiau ugdymo definicija pristatoma Lietuvos švietimo koncepcijoje (1992, 6), kur nurodoma, kad „asmens ugdymas – tai būtinų sąlygų individo prigimtyje glūdintiems gebėjimams kūrybiškai reikštis, perimant ir plėtojant kultūrą, visuma. Taip apibrėžiamas ugdymas apima mokymą–mokymąsi, lavinimą–lavinimąsi, auklėjimą–saviauklą“. Tad joje šalia žmogaus prigimtės ryškinama ugdymo proceso prielaidos (sąlygų sudarymas ugdytinių galių plėtotei), apibrėžiamas ugdymo turinys (kultūra kaip dvasinio paveldo visuma), nurodomos svarbiausios ugdymo funkcijos, išryškinamas jų įgyvendinimo dvipusiškumas (ugdytojo ir ugdytinio) bei kūrybiškumas. Minėti dokumentai tampa pagrindu tolesnei plėtotei *ugdymo* sampratos, kurios svarbą rodo tai, kad ji įdedama į mokyklų grupės pavadinimą (bendrojo lavinimo mokykla pervadinama bendrojo ugdymo mokykla (*Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*, 2011)).

*Mokslo* srityje ieškoma gilesnių ugdymo prieigų, visų pirma, išplečiant *pedagogikos* sampratą, kai lygia greta imama vartoti L. Jovaišos siūlomą *edukologijos* terminą, įteisinantį erdvesnį ugdymo supratimą, implikuojantį permanentinį ugdymą (Jovaiša, 1993, 1993a), kuris greitai įsitvirtina edukacinėje erdvėje (Jakavičius, 1998; Pukelis, 1995;

Jucevičienė, 1997; Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007 ir kt.). Žodis sudarytas sujungiant lotynišką *educare* ir graikišką *logos*, savitai sustiprinant ugdymo mokslinį vertingumą. Tačiau, kaip pastebi L. Jovaiša, „abu žodžiai – edukologija ir pedagogika – turi teisę gyvuoti. Lietuviškas jų atitikmuo turėtų būti „ugdymo mokslas“ (Jovaiša, 1993, 9), o *ugdymu* laikoma „žmogaus pilnutinio gyvenimo kūryba jo paties jėgomis, aprūpinant jį saviraiškos priemonėmis“ (ten pat, 10). Kartu pastebėtina, kad *ugdymas* tiesiogiai saistomas su dvasine asmens dimensija, kai vaiko siela pažįstama „ne tik iš veiklos ar elgesio faktų, bet ir iš intuityvaus jo dvasinio gyvenimo subtilybių suvokimo, grindžiamo psichologine, filosofine, etine ir dvasine ugdytojo patirtimi“ (Jovaiša, 1993a, 15), nes „ne žinios – ugdymo tikslas, ne mokėjimas veikti – ugdymo prasmė, bet asmenybė – tikslas ir prasmė“ (ten pat, 9). Iškilūs žodžiai, tačiau dar trapus ugdymo įgyvendinimo kontūras, kuriame tik nujaučiamas pedagogo vaidmuo, nes įsigalinti laisvojo ugdymo paradigma pirmiausia nukreipta į ugdytinio sprendimus dėl ugdymo(si) turinio, metodų, formų, tai yra išorinių šio proceso požymių. Mokytojo funkcijas konkretina K. Pukelis. Atsiremdamas į ankstesnes ugdymo apibrėžtis, autorius išryškina svarbiausią ugdymo siekinį – ugdytinio prigimties perkeitimą (ne pakeitimą!) ir išskleidimą, neaplenkiant pedagogo indėlio, nes „ugdymas yra vykdoma dabartyje, bet visada orientuota į ateitį kryptinga *mokytojo ir mokinių* [išskirta E. M.] bendra veikla – specifiskai apibendrintos žmonijos istorinės patirties perteikimas, kuriuo siekiama perkeisti ir išskleisti vaiko prigimtį bei tuo parengti jį savarankiškam gyvenimui“ (Pukelis, 1995, 31).

Verta pastebėti, kad ugdytinio subjektiškumas imtas ryškinti sangražine forma (ugdymas(is)), nors, kaip nurodo M. Lukšienė, ugdytojo ir ugdytinio sąveika, abiejų subjektiškumas, jau glūdi *ugdymo* kalbinėje raiškoje. Formantas -d- rodo, kad žodyje „slypi dviejų veikėjų viena laikis veiksmas: vienas auga, kyla, plečiasi, keičiasi, o kitas jam padeda, skatina, veda (plg. plukdo, virkdo ir t. t.)“ (Lukšienė, 2013, 334). Todėl lietuvių kalboje terminas „ugdymas“ teiktinas šiuolaikiškam požiūriui į ugdymą reikšti.

Ugdymo *metodinės* prieigos plėtojamos *pedagogikos / edukologijos* vadovėliuose. V. Rajeckas ugdymą sutelkia į visuomeninės-istorinės patirties perdavimą „jaunosioms kartoms, siekiant parengti jas gyvenimui ir darbui“, iš esmės pasilikdamas prie 1981 m. *Pedagogikos* vadovėlio retorikos, dedančios akcentus į ugdytojo veiklą (Rajeckas, 1999, 9), nors daugelyje vietų plėtojamos ugdymojo mokymo idėjos atskleidžia ugdytinių aktyvaus dalyvavimo ugdymo procese svarbą. V. Jakavičius daugiau akcentuoja vidinius vyksmus, nurodydamas, kad „ugdymas – svarbiausias žmogaus tapimo veiksnys. Ugdydami skatiname žmogų tobulėti“ (Jakavičius, 1998, 8), o ugdymo procesas apibūrinamas kaip „ugdytojo ir ugdytinio pedagoginė, t. y. turinti tikslą, sąveika“ (ten pat, 9). Ugdymo daugiaplaniškumą pagrindžia V. Aramavičiūtė, aptardama vienuolika ugdymo daugiaplaniškumo aspektų: objektyvų ir subjektyvų ugdymo pobūdį, ugdymą kaip susitikimą, kaip pedagoginę situaciją, sąveiką, kūrybą, saviraišką, prasmės atradimą, vertybių internalizavimą, permanentinį ir vientisą procesą. Tad apimamos tiek išorinės sąlygos, tiek vidinis vyksmas, jo turinys, tvarumas, ugdytojų ir ugdytinių sinergija. Tačiau, kaip

pastebi autorė, bet kuriuo aspektu žvelgiant į ugdymą, svarbu jausti visą spektrą apraiškų, jų kontekste matyti konkrečią situaciją, nes tai vientisas veikimas / vyksmas, kuris tik teoriniu lygmeniu skaidytinas į atskiras sritis, nes ugdymas – tai „ugdytinio vertybių internalizavimo ir jo sąveikos su ugdytoju nuolatinis tobulinimas, padedantis ugdytiniui išskleisti savo asmenybę ir kūrybiškai veikti pasaulyje“ (Aramavičiūtė, 1998, 48).

Taigi atkūrus Nepriklausomybę ir įsigalint laisvojo ugdymo paradigmai, įvairiais lygiais įsitvirtina konceptualūs ugdymo pagrindai, artimi tarpukario Lietuvos ugdymo sampratai: ugdymo definicija apima auklėjimą plačiąja prasme, įgalinančia kiekvieną individą visą gyvenimą skleisti savo galias; svarbiausiu mechanizmu laikoma ugdytojo ir ugdytinio sąveika; remiamasi žmogaus prigimtimi, išskiriant fizinę, psichinę (dokumentuose tapatinama su intelektine) ir dvasinę dimensijas; pastaroji neapibrėžiama, tačiau ugdymo grindimas kultūra, ugdymo saistymas su savęs valdymu (saviugda, saviraiška, savivalda) ir kūrybiškumu, rodo jos svarbą ugdymo realybėje. Kitaip sakant, ugdymas(is) apima savo galių brandinimo ir išreiškimo vyksmą per gilėjančią autentišką sąveiką su kitais žmonėmis (visų pirma, ugdytojais: tėvais, pedagogais), pačiu savimi, aplinkos daiktais ir reiškiniams, esančiais realioje ir virtualioje aplinkoje, kas suteikia ugdymui naujų galimybių ir grėsmių. Kita vertus, akivaizdu, kad nors ugdymas įsitvirtina šiuolaikinėje švietimo sistemoje, jį, kaip pamatinę pedagogikos / edukologijos kategoriją, yra sudėtinga apibrėžti ir nūdienos mokslininkams, besiremiantiems skirtingomis metodologinėmis nuostatomis. Todėl tik po karštų diskusijų visų Lietuvos universitetų deleguotų edukologijos mokslininkų grupė 2010 m. susitarė, kad **ugdymas – kryptingas asmens galių plėtojimas kuriamosios sąveikos pagrindu.**

Bet problemos tuo nesibaigė, nes ugdymas yra visuotinis reiškiny, todėl, vykstant globalizacijos procesams, būtina suderinti jo semantinius atitikmenis įvairiomis kalbomis. Žinoma, pirmiausia Europos Sąjungos lygmeniu reikia susitarti dėl jų adekvatumo skirtinguose kalbiniuose kontekstuose. Tuo tikslu Europos švietimo informacijos tinklas (*Eurydice*) 2009 m. sudarė Europos švietimo sistemų tezaurą (TESE), o baziniu terminu nurodė anglų kalbos *education*, kuris verčiamas į vokiečių kalbą kaip *Bildung*, rusų kalbą *obrazovanie* (образование). „TESE lietuviško varianto sudarytojai pagrindiniu *education* atitikmeniu (deskriptorium) pasirinko *švietimo* terminą, *ugdymo* terminui priskyrė nedeskriptoriaus statusą, o *lavinimo* ir *auklėjimo* terminus vartoti atsiskė“ (Bitinas, 2010, 123). Tuomet iš oficialios vartosenos dingo dvi esminės ugdymo funkcijos, įtvirtintos Lietuvos švietimo koncepcijoje (1992), – lavinimas ir auklėjimas. Pastarasis (auklėjimas), kaip rodo pedagogikos mokslo raida, apima ugdymo esmę, kuri buvo laikoma auklėjimu plačiąja prasme. Kai nelieta žodžio aktyvios vartosenos, nyksta ir jo prasmė. Taip švietimo politikos lygmeniu įsitvirtina *švietimo* ir *ugdymo* terminai, kurie nepakankamai apibrėžti, todėl kartais vartojami sunkiai suprantamuose kontekstuose. Antai Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje nurodoma: „19.5. užtikrinti lietuviškosios ir Lietuvos *tapatybės* ir *kultūros ugdymą*; <...>. 23. Litanistinį švietimą numatoma įtvirtinti kaip humanistinio ugdymo – bendrųjų kultūrinių *kompetencijų*



*lavinimo*, kūrybingo asmens ir visuomenės ugdymo – pagrindą“ [išskirta E. M.], ar *švietimas* ir *ugdymas* teikiama kaip paralelės sąvokos (*Švietimo ir ugdymo studijų krypčių grupės aprašas*, 2015).

Esminės kategorijos neapibrėžtumas sunkina tiek pedagogikos / edukologijos mokslo raidą [2014 m. įsižiūrė diskusija, ar tai mokslas – E. M. past.], tiek jos praktiką, nes ji funkcionuoja *ugdymo(si)* erdvėje. Ne mažiau svarbus ugdymo apibrėžtumas ir pedagogų rengimui ar kvalifikacijos kėlimui, nes tik teorijos ir praktikos sanglauda laiduoja profesionalumą. Kita vertus, kai, filosofo D. Hameline'o žodžiais, „pasiryžus pasakyti savo nuomonę apie ugdymą ima svaigti galva: šiandien toks ryškus šis srities platumas, įvairumas ir net nenuoseklumas“ (cit. iš Aramavičiūtė, 1998, 5), pedagogikos mokslininkams tenka ieškoti naujų ar apsispręsti dėl jau žinomų *ugdymo* pamatų, kad būtų galima suprasti *ugdymo* raiškos įvairovę, atsirandančią dėl atsiveriančių laikotarpio filosofinių, psichologinių, technologinių, kibernetinių ir kt. galimybių, bei subordinaciją, kad nebūtų painiojamos pavyzdžio ir principo funkcijos. Pagundų tam daug, ypač bandant perkelti kitų šalių atskirų technologijų taikymo pavyzdžius į lietuvišką kontekstą, neatskleidžiant jų funkcionavimo principų bei ištakų, juolab kad, pasak H. A. Ozmono ir S. M. Cravero (1996, 439), „ugdymas – tai daugiau nei veikla mokykloje ar klasėje“.

Taigi įvairios *ugdymo* sampratos rodo, kad būtina remtis pamatinėmis idėjomis, atlaikiusiomis laiko išbandymus, nes „vadinamosios naujos ugdymo srovės dažniausiai tėra prieš šimtmečius egzistavusių idėjų atkartojimas“ (ten pat, 440). Atrodo, kad tikslinga ugdymo atspirties pozicija laikyti auklėjimą, giliausiai siekiančią ugdymo funkciją, nukreiptą į tik žmogui būdingą dvasinę dimensiją, suponuojančią autentišką savo galių sklaidą, savivaldų mokymąsi, kūrybiškumą, taip aktualius dabarties mokyklai. Be to, nenutolstama nuo sokratiško pedagogikos, kaip majeutikos (gr. *maieutikē techne* – pribuvėjos meno) supratimo, tik išsiplėčiamas galimybių laukas. Kartu iškyla klausimų, kaip organizuoti pedagogines studijas ar pedagogų kvalifikacijos tobulinimą, kad jis šiuolaikiškai atlieptų ugdymo(si) esmę, kai švietimo politikos lygmeniu kvestionuojamos žmogaus dvasinės galios, empiriniu lygmeniu telkiamas dėmesys į žinias ir gebėjimus, o sociokultūriniame kontekste keliamas išsiauklėjimo stygius. Tad svarbu apibrėžti pedagogų vaidmenį ugdymo(si) procese.

## Mokytojo vieta ugdymo(si) procese: teorinės įžvalgos

Mokytojo vieta bendruomenėje, atitinkamai ir ugdymo procese, kito. Nuo jos atsiradimo, mokytojo profesija buvo laikoma viena iš garbingiausių, G. Miunsterbergo žodžiais, „idealiausia iš visų pašaukimų“ (Мюнстербер, 1997, 11) nesaistoma su amžinųjų, absoliutinių vertybių pasaulio kūrimu. Tokios vertybės tinka visiems, neatsižvelgiant į atsitiktinį asmeninį pasitenkinimą, nes „loginės, etinės, estetinės ir religinės vertybės yra kiekvieno žmogiško gyvenimo būtini idealai“ (ten pat, 68). Kai mokytojas įgalina jų siekti,

kurdamas sąsajas su pasauliu, jo darbas, pasak A. Mickūno, tampa „pats svarbiausias veiksmas bendruomenės raidai“, o „pirmoji mokytojo pareiga rūpintis ne mokslo sritimi, bet mokiniais“ (Mickūnas, 2015, 23, 49). Todėl „rezultatyvaus mokymosi padarinys – tai žmogus, išsiugdęs gebėjimą nuolat save formuoti; toks mokymas moko žmogų mokytis mąstant, peržengus savo patirties ribas; moko įsivaizduoti ir išrasti bei susidaryti nuomonę apie tai, kas yra gerai, ir priimti tokią nuomonę atitinkančius sprendimus, t. y. *būti dorai ir etišškai besielgiančiu žmogumi*“ (Schiefelbeinas, McGinnas, 2011, 42) [išskirta E. M.], o „mokytojai, kaip nurodo J. Hattie (2014, 22), yra vieni iš svarbiausių veikiančių mokymąsi“.

Skirtingų laikotarpių pasaulio mokslininkų mintys rodo *auklėjamosios* funkcijos persvarą pedagogo darbe. Sunku būtų rasti autorių, kuris tokius požiūrius paneigtų, nes visa pedagogikos klasika nužymėta pedagogo dvasine galia žadinti mokinių asmenybines jėgas, tikėjimą ir pasitikėjimą, įkvėpti, uždegti, sudvasinti, sukilinti jų siekius, t. y. auklėjamąją funkciją. Pagal ją mokytojai skirstomi į dvasiškai stiprius ir silpnus (Dystervėgas, 1988), tikrus ir netikrus (Мюнстерберг, 1997), gerus ir prastus (Ušinskas, 1988), o XX a. pedagogikos klasikai (Fullan, 1997) mokytojo veiklos pagrindu laiko moralinę brandą. Joje slypi pedagogo galia (ne jėga) ugdyti, suponuojanti paslėptąjį turinį (Helmke, 2012), persmelkiantį ne tik visų dalykų pamokas, bet visą gyvenimą mokykloje ir sociume. Suprantama, tuomet visų dalykų turinys turi implikuoti dvasinį (transcendentinį) matmenį, o mokinių gebėjimai vertintini tik asmens vertybių kontekste (Ravenas, 1999). Todėl galimas požiūris (Мюнстерберг, 1997), kad tiesioginis moralės mokymas gali būti nereikalingas, nes mokinių dorovingumas bus jų noro ir gebėjimo siekti žmogiškųjų idealų pasekmė.

Kartu svarbu pažymėti du dalykus. Viena, kad auklėjamoji funkcija tiesiogiai siejasi su pedagogo asmenybe, antra, kad būtent ji (auklėjamoji funkcija) įgalina siekti aukščiausių lavinamųjų tikslų, visais laikais svarių, matomų ugdymo(si) rezultatų. Problemos kyla, kai tik pastarieji tampa ugdymo tikslu, taip eliminuojant auklėjamąją funkciją, o sykiu sumenkinant pedagoginės sąveikos esmę, ugdytinio autentiškų jėgų žadinimą. Keičiasi ir mokytojo funkcijos. Tuomet mokytojo rūpesčio epicentras – mokinių žinios, gebėjimai, įgūdžiai, šiuolaikiškai sakant, kompetencijos. Net keičiama retorika, kai siekiama ne mokinius, o kompetencijas ugdyti. Tačiau mokymo(si) tyrimai rodo, kad toks mokymas daugiausia lieka paviršinio mokymo(si) lygmens (Hattie, 2014; Petty, 2008).

Kaip žinia, fundamentines mokytojo funkcijas suponuoja ugdymo(si) samprata, kuri priklauso nuo konkrečios epochos poreikių, galimybių juos konceptualizuoti ar tik jausti, išeinant iš *žmogaus prigimties* suvokimo. Pastebėtina, kad nuo seniausių laikų, kai nekvestionuojamas žmogaus būties vientisumas (Hipokrato nuomone, yra daug svarbiau žinoti, *koks asmuo turi ligą*, negu žinoti, kokią ligą turi asmuo) [išskirta E. M.], patiriama auklėjamosios bei lavinamosios funkcijų vienovė ir kiekvienos specifika. Pirmoji laikoma prioritetine, kreipiama į mokinio asmenybės ugdymą, pažinimo įprasminimą, vertybių kildinimą ir tiesiogiai saistoma su pedagogo asmenybe (dar 4 tūkst. m. pr. Kr. senovės



kinų buvo manoma, kad yra svarbiau, kas mokytojas yra, o ne kokias žinias teikia) ir funkcionuoja prasmės / tikslų žadinimo lygmeniu. Antroji (lavinamoji) – kokias žinias ar gebėjimus mokytojas turėtų suformuoti mokiniui (tiksliau padėti susiformuoti, bet tuomet jau kryptama į mokinį kaip asmenį). Pastaroji smarkiai evoliucionuoja nuo autoritarinio požiūrio į ugdymo procesą iki pagalbos mokiniui teikimo, apibendrinamo laisvojo ugdymo paradigma, nes tiesiogiai atliepia kintančius poreikius. Tačiau nors pedagogo vaidmuo skirtingas (svyruoja nuo mokytojo poveikio suabsoliutinimo iki vos juntamo vadovavimo, skatinant ugdytinio laisvės proveržį, visuotinai priimtina šiuolaikiniame pasaulyje), bet iš esmės nukreiptas į tą patį priežastiniais ryšiais susietą faktų pasaulį, kuris nepajėgus įprasminti žmogaus būtį. Maža to, suponuoja regimybę, kad asmuo yra ir auklėjamas, nes laisvojo ugdymo paradigma sudaro daug natūralių situacijų dvasios galių sklaidai (apsisprendimams, saviraiškai, savimonei ir kt.), tačiau jos *tikslingai* nesubordinuojamos aukščiausioms vertybėms (transcendentalijoms), svarbioms nepriklausomai nuo situacijos, ir lieka atsitiktiniame būvyje, nepatenka į ugdymo(si) lauką. Tuomet ir *laisvė*, kylanti iš dvasinės žmogaus būties, kai jos raiška nesiejama su būties vertybėmis, gali virsti jos iškraipa (patyčiomis, kitų laisvės ribojimu, sauvale ir kt.). Kartu eliminuojama auklėjamoji ugdymo funkcija bei svariausia jos priemonė – pedagogo asmenybė, kuomet mokytojas tampa ne ugdytinių aukščiausių idealų mokslo, meno, dorovės, tikėjimo srityse gyvu liudytoju ir žadintoju, įkvėpėju, bet tik, kaip prieš šimtą metų įžvalgiai pastebi psichologas ir filosofas G. Miunsterbergas (1997, 69), tarnu, padedančiu siekti asmeninės naudos ir malonumų, o pedagogo veikla – „parduodamomis ir, be to, menkai apmokamomis *paslaugomis*“ [išskirta E. M.], žeminančiomis mokytoją.

Paradoksalu, kad kuo plačiau atsiveria mokslo vartai, tuo mažiau lieka vietos abiejų funkcijų, kaip vientiso vyksmo, laikomo ugdymu, sinergijai, nes, visų pirma, auklėjimas patenka už pozityvizmu grindžiamo mokslo ribų, tad praranda *išmatuojamą vertingumą*, taip svarbų šiuolaikiškai suprantamo veiksmingumo įrodymui. Tuomet paranku skaidyti vientisą ugdymo(si) procesą, sutelkti dėmesį į išorinius ženklus, tegalinčius paviršutiniškai atskleisti pokyčius. Antra, ne paskutinis vaidmuo tenka ir vertybių reliatyvizmo „diktatūrai“, grindžiamai neoliberalizmo filosofija ir eliminuojančiai amžinųjų vertybių tvarumą, suplakant visas vertybes į vieną visumą ir taip sumenkinant auklėjimo pamatus, atsiremiančius į dvasines vertybes. Trečia, remiantis materializmo / pragmatizmo ideologijomis, idealus, dvasinis žmogaus vertingumas laikomas apskritai nereikšmingu. Ketvirta, sparti technologijų kaita tampa svarbiausiu ugdymo rūpesčiu, rodančiu jo inovatyvumą ir neretai užgožiančiu vidinius vertybinius pamatus, randančius ištakas žmogaus prigimtyje ir laiduojančius ugdymo(si) tvarumą, neatmetant naujų technologinių galimybių. Penkta, dėl technologijų sparčiai keičiasi išorinės ugdymo proceso galimybės, tačiau vidinės, suponuojančios ugdytojų ir ugdytinių sąveiką, išlieka, tik įgauna naujų formų, rodančių mokytojo asmenybės svarbą, kai, pasak S. I. Gesseno (Гессен, 1995), paties mokytojo domėjimasis dėstomu dalyku, jo keliamais ir sprendžiamais mokslo klausimais yra reikšmingesnis nei išorinės sudominimo priemonės, galinčios

laikinais užgožti gyvą santykį ir tapti saugia priedanga paviršutiniškam mokymui(si) ar, M. Fullano (1997) žodžiais, saugiai imitacijai ir kt. Žinoma, niekas neneigia pedagogo asmenybės poveikio ugdymui(si), bet jis paliekamas už profesinio rengimo ribų. Taip eliminuojama svarbiausia profesinio rengimosi dalis, o pedagogo veikla prilyginama kitų profesijų veiklai, nes visų profesijų žmonės turėtų būti dori, išmintingi ir t. t. (Europos kvalifikacijų sandara aiškiai siejama su savarankiškumo ir atsakomybės lygiais). Tačiau ir tokiais nebūdami, kitų profesijų atstovai gali atlikti savo funkcijas, o pedagogas ne, nes jo dvasia tikros, autentiškos („būti savimi, sakyti tai, kas teisinga“ (Starr, 2009, 67)) meilės galia sužadina ugdytinių iškilus pažinimo, doros, grožio siekius, atveria kasdienių darbų ir rūpesčių žmoniškumo prasmę.

Taigi stambiu planu žvelgiant į pedagogo vaidmenį šiuolaikiniame ugdymo(si) procese, ryškėja dvilypis požiūris, kurį, kaip ir visą mokymąsi, būtų galima pavadinti paviršiniu ir giluminiu. Paviršinio požiūrio šalininkai į centrą stato mokinį (į vaiką orientuotas ugdymas), o pedagogui skiriamas nors ir labai įvairus, tačiau „aptarnaujančio personalo“ vaidmuo. Tuomet dėmesys telkiamas į technologijas, vertinimo procedūras, ugdymo turinį, įgyjamas kompetencijas ir kt. Į jas kreipiamos ir pedagoginės studijos. Giluminio žvilgsnio šalininkai telkia dėmesį į mokytoją, kaip *centruoto į mokinį ugdymo* esminį veiksnį, žadintoją, įkvėpėją, turintį didelius lūkesčius, iškilias nuostatas, pasišventimą, žinių troškimą, norą jomis dalytis ne tik su mokiniais, bet ir su kolegomis, nes „didžiausias skirtumų mūsų sistemoje šaltinis yra mokytojai“ (Hattie, 2014, 190). Kartu pastebėtina, kad dėl kalbinių semantinių ar ideologinių skirtumų, šį giluminį požiūrį į mokytojo vaidmenį, implikuojantį auklėjamąją funkciją, naujausioje pedagoginėje literatūroje, tenka patiems susirasti, nes ji neišskiriamas, o tik pulsuoja teikiamose situacijose, nors vis dažniau pastebima pedagogo asmenybės brandos svarba. Pedagogo asmenybės gyvybingumas, turtingumas tampa natūraliu modeliu / pavyzdžiu, neužgožiančiu vaiko laisvo pasirinkimo, bet sudarančiu pozityvią erdvę jo aukščiausiam autentiškam pažintiniam, doroviniam, estetiniam apsisprendimui (pasak L. Vygotskio (1991), aprašiusio artimosios raidos zoną, tai yra tai, ką gali padaryti mokinys su pedagogo pagalba). Būtent pedagogo asmenybė didele dalimi nulemia ir naujų technologijų poveikumą, tyrimais grįstą, matomą, refleksyvų ir kt. mokymąsi, nuodugniai pristatytą, J. Hattie (2014) ir G. Petty (2008) ir kt.

Sociokultūriniame kontekste mokytojo įtaka ugdymui(si) dažnai saistoma su profesijos prestižu, o šis – su gaunamu atlyginimu. Suprantama, jis yra svarbus išorinio pripažinimo veiksnys, tačiau ne pinigai svarbiausia. Ne jie sukilnina, sužadina mokytojų norą bei gebėjimą siekti aukščiausių vertybių ir dėl jų įtakos, A. Maslow (1997) žodžiais, patirti viršūnių išgyvenimus, nepalyginamus su materialinių dalykų sukeliama malonumais, nes „mokytojų turtas – tai ateities kartų įnašas į tautos ir žmonijos gerovę“ (Mickūnas, 2014, 78), tai ateities meilė (Vabalas-Gudaitis, 1983). Todėl svarbesniu veiksmu laikoma pagarba mokytojui, kurią tėvai perduoda vaikams (Мюнстерберг, 1997). Ši idėja gyva šiuolaikinėje Suomijos švietimo sistemoje, grindžiamoje mokytojo vaidmens visuome-

nėje iškėlimu. Kaip teigia D. Navickaitė (2015), „Lietuvoje mokytojo atlyginimas yra truputį aukštesnis nei vidutinis, o Suomijoje truputį mažesnis – bet pagarba, prestižas ir pašaukimas tam Suomijoje tai daro vieną iš geidžiamiausių profesijų“, kartu sukuriama natūralios prielaidos pedagogo asmenybės poveikiui ugdymo procese. Be to, į pedagogines studijas priimami ne tik gabiausieji pretendentai, nes ne tik dalykiniai gebėjimai lemia mokytojo sėkmę, o jų vienpusiškumas gali net ją slopinti.

Mokytojo profesijos devalvaciją patvirtina ir naujausi plataus masto tyrimai. Antai Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijai (EBPO) atlikus Tarptautinio mokymo ir mokymosi tyrimą (TALIS), paaiškėjo, kad daugiau kaip 80 proc. mokytojų jaučiasi nevertinami (apklausta per 55 000 pagrindinių mokyklų mokytojų ir vadovų 19 Europos Sąjungos ir 15 kitų šalių) (Europos Komisijos pranešimas spaudai, 2014 m. birželio 25 d.). Ieškant tokio reiškinio priežasčių, pirmiausia gręžiamasi į mokytojų rengimą. Minėtame dokumente pažymima, kad „ES švietimo ministrai susitarė sustiprinti mokytojų rengimą ir parengti kompetencijos metmenis, kuriuose būtų aiškiai išdėstyti skirtingais karjeros etapais mokytojams reikalingi gebėjimai ir savybės“, o 2015 m. vėl konstatuojama, kad „vis mažiau domimasi pedagogo profesija. Todėl valstybės narės turėtų imtis priemonių pedagogo profesijos patrauklumui ir statusui padidinti“ (2015 m. Tarybos ir Komisijos Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginės programos („ET 2020“) įgyvendinimo bendra ataskaita, 29). Lietuvoje Švietimo ir ugdymo studijų krypčių apraše (2015) nurodoma, kad visų pretendentų į studijų programas, teikiančias pedagogo kvalifikaciją, būtų įvertinta motyvacija (nepriimti, jei įvertinta nuliniu balu). Tyrimai taip pat rodo, kad pedagogo asmenybės poveikis didele dalimi išryškėja bendravimo dėka, nes „jei nepasikeičia bendravimas tarp mokinių ir mokytojų, neįvyksta jokie pokyčiai“ (Vassiliou, 2014), nes „ugdyti ką nors kitą – vadinasi, stiprinti savo saitų su juo“ (Starr, 2009, 13). Todėl „prioritetas išlieka tas pats – suteikti visų lygių ir visų švietimo ir mokymo sektorių atitinkamiems darbuotojams *tvirtų pedagoginių gebėjimų* ir kompetencijų, pagrįstų patikimais moksliniais tyrimais ir praktika“ (2015 m. Tarybos ir Komisijos Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginės programos („ET 2020“) įgyvendinimo bendra ataskaita, 29) [išskirta E. M.].

Taigi pedagogo profesijos išskirtinumas glūdi jo asmenybės brandume. Jei kitų profesijų atstovams svarbiausia jų profesinės žinios bei gebėjimai jas tinkamai pritaikyti, tai pedagogo svarbiausia priemonė yra asmenybė. Dalyko, kaip ir pedagogikos bei psichologijos ir kitų sričių, žinios bei gebėjimai tampa priemone, atskleidžiančia brandžios asmenybės galimybes jas integruoti ir žmoniškiausiai, kilniausiai panaudoti.

Asmenybės brandumas įvairiai apibrėžiamas. G. Allportas (cit. Plūžek, 1996), išstudijavęs daugiau kaip penkiasdešimt sampratų, išskyrė šešis būdingiausius bruožus (*gilus savojo Aš jutimas; sugebėjimas užmegzti nuoširdų kontaktą su kiekvienu žmogumi; pagrindinių emocinės brandos požymių turėjimas; išorinę tikrovę atitinkantis suvokimas, mąstymas ir veikimas; sugebėjimas objektyviai vertinti save, pasitelkiant savianalizę ir humoro jausmą; vidinė harmonija, paremta integruojančia gyvenimo filosofija*), kurie dera su

Starro (2009) emocinės brandos (emocinio intelekto) keturiomis kompetencijomis: savęs suvokimo, savęs valdymo, kitų suvokimo, tarpusavio santykių valdymo. Nekelia dvejo- nių minėtų dmenų svarba pedagogui, kaip ir tai, kad negalima palikti jų savaiminiam formavimuisi, kaip rengiant kitų profesijų atstovus. Kita vertus, sparti gyvenimo kaita reikalauja daugiau asmeninių, o ne profesinių gebėjimų, kurie, esant reikalui, greičiau keičiami. Tik vėlgi jų ugdymas(is) didele dalimi priklauso nuo asmenybės.

Nekvestionuotina, kad mokinio asmenybės ugdymas remiasi į mokytojo asmenybę. Todėl būsimieji mokytojai taip pat turi būti *ugdomi*, šia linkme kreipiant teorines studi- jas ir pedagogines praktikas, persmelkiant jas aukščiausių, būties, vertybių supratimu ir liudijimu, o šių studijų programų studentų ugdymas turi tapti išskirtine specialistų ren- gimo dalimi, kad būtų galima išeiti tarsi iš užburto rato, kai švietimo sistema akivaizdžiai eliminuoja mokinio asmenybės ugdymą (svarbiausią ugdymo funkciją) ir koncentruojasi į mokslo žinių ir atitinkamų gebėjimų ugdymą, kurių svarba akivaizdi, rezultatai išmatuo- jami. Tuomet mokytojų rengimas telkiamas į šią funkciją ir didele dalimi prilygsta kitų specialistų rengimui, kuriems nereikia atlikti ugdymo funkcijos, o ugdymo institucijose dominuoja lavinimo procesai. Bet ir jie negali būti aukšto lygio, nes sutrikdoma auklėjimo ir lavinimo sinergija. Ugdymo(si) būdų apstu, juolab kad, J. Starro (2009, 17) nuomone, „mokymasis ugdyti kitus yra vertingas ir kartu teikiantis pilnatvę“, t. y. ugdantis pačius ugdytojus. Bet pirmiausia jis turi būti *tikslingas*, kad ugdytojai galėtų specialiai kurti ar panaudoti natūraliai susiklostančias situacijas studentų asmenybės brandinimui.

## Išvados

Sąvokų apibrėžtis yra svarus mokslo raidos veiksnys ir didele dalimi lemia problemų sprendimo efektyvumą. Tai ypač svarbu ugdymo mokslams, implikuojantiems žmogaus dvasines galias, pranokstančias priežasties ir padarinio santykį.

Nepriklausomoje Lietuvoje *ugdymo* kategoriją įveda S. Šalkauskis, o jos turinys gretinamas su auklėjimu plačiąja prasme kitose kalbose. Tokio požiūrio laikosi ir kiti mokslininkai (J. Laužikas, A. Maceina), išplėtoję ugdymo sampratą: apibrėžtos šio sudė- tingo reiškinių ribos, atskleista genezė, atitinkanti žmogaus prigimtį, išryškintos ugdy- mo funkcijos, pagrįstos prigimtinėmis galiomis, išskirti svarbiausi ugdymo požymiai, parodytas ugdytojo ir ugdytinio veiklumo persipynimas.

Tik paskutinį sovietinės okupacijos dešimtmetį vėl grįžtama prie ugdymo kategorijos, o iš esmės ji išskleidžiama atkūrus Nepriklausomybę, kai visais lygmenimis (švietimo politikos, teorijos, metodikos) brėžiamos jos ribos, atitinkančios įsitvirtinančią laisvojo ugdymo paradigmą, atsiremiančią į dvasinę žmogaus prigimtį ir šiuolaikiškai įpras- minančią auklėjamąją funkciją. Problemų kyla, kai priėmus Europos švietimo sistemų tezaurą iš aktyvios vartosenos eliminuojamos pagrindinės ugdymo funkcijos, kurios svarbios, apibrėžiant mokytojo vietą ugdymo procese.

Nuo seniausių laikų mokytojo veikla tapatinama su jo auklėjamąja galia, kuri siejasi su pedagogo asmenybės branda kaip svarbiausia, autentiška ugdymo priemone, kuri tiesiogiai veikia (žadina, kildina, skatina) mokinio asmenybės sklaidą ir kartu laiduoja jo pažintinės veiklos (žinių, gebėjimų, įgūdžių) aukščiausius pasiekimus. Be to, sparčiai plėtojantis technologijoms, vis svarbesnės tampa darbuotojų asmenybės savybės, įgalinančios savo galių valdymą, kaitą.

Nekvestionuotina, kad mokytojo išskirtinumą lemia jo būties (dvasinės) vertybės. Todėl jų sklaidą turėtų būti pedagoginių studijų šerdis, o studijų procesas tapti ugdymu(si), įgalinančiu pasirengimą ugdyti kitus.

## Literatūra

- Aramavičiūtė, V. (1998). *Ugdymo samprata*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Bitinas, B., Rajeckas, V., Vaitkevičius, J., Bajoriūnas, Z. (1981). *Pedagogika*. Vilnius: Mokslas.
- Bitinas, B. (2010). *Gyvenimas ugdymo verpetuose*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Dystervėgas, A. (1988). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.
- Europos Komisijos pranešimas spaudai. 2014 m. birželio 25 d. [žiūrėta 2016 m. sausio 4 d.]. Prieiga per internetą: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-14-734\\_lt.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-734_lt.htm).
- Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos: Skverbimasis į ugdymo reformos gelmes*. Vilnius: Tyto alba.
- Gedvilienė, G., Zuzevičiūtė, V. (2007). *Edukologija: mokomoji knyga studentams*. Kaunas: VDU leidykla.
- Hattie, J. (2014). *Matomas mokymasis: mokytojo vadovas: kaip užtikrinti kuo didesnę poveikį mokymosi pasiekimams*. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
- Helmke, A. (2012). *Pamokos kokybė ir mokytojo profesionalumas: diagnostika, vertinimas, tobulinimas*. Vilnius: Standartų spaustuvė.
- Jakavičius, V. (1998). *Žmogaus ugdymas. Įvadas į edukologijos studijas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Jovaiša, L. (1993). *Edukologijos įvadas*. Kaunas: Technologija.
- Jovaiša, L. (1993a). *Edukologijos pradmenys*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Jovaiša, L., Vaitkevičius, J. (1987). *Pedagogikos pagrindai*. T. 1. Kaunas: Šviesa.
- Jovaiša, L., Vaitkevičius, J. (1989). *Pedagogikos pagrindai*. T. 2. Kaunas: Šviesa.
- Jucevičienė, P. (1997). *Ugdymo mokslo raida nuo pedagogikos iki šiuolaikinės edukologijos*. Kaunas: Technologija.
- Jucevičienė, P. (2010). Argumentavimas mokymosi procese. Mokslinė patariamoji medžiaga, atliekantiems S-TEAM projektą (WP5 ir WP7) [žiūrėta 2012 m. liepos 4 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.education.ktu.lt/wordpress/?p=4127>.
- Klikas, F. (1988). *Bundantis mąstymas: Žmogaus intelekto kilmė ir raida*. Vilnius: Mintis.
- Laužikas, J. (1993). *Rinktiniai raštai*. Kaunas: Šviesa.
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991 m. birželio 25 d. Nr. I-1489.

- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas*, 2011 m. kovo 17 d. Nr. XI-1281
- Lietuvos švietimo koncepcija*. (1992). Vilnius: Leidybos centras.
- Lukšienė, M. (2013). *Jungtys*. Vilnius: Alma litera.
- Maceina, A. (2002). *Raštai*. T. 8. Vilnius: Mintis.
- Mickūnas, A. (2014). *Mokykla, mokytojai, mokiniai*. Vilnius: Versus aureus.
- Navickaitė, D. (2015). *Ko galėtume pasimokyti iš suomių švietimo sistemos?* [žiūrėta 2015 m. gruodžio 5 d]. Prieiga per internetą: <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2015-11-20-ko-galetume-pasimokyti-is-suomiu-svietimo-sistemos/137515>.
- Navickaitė, D. (2015). *Kuo ypatingi Suomijos mokytojai?* [žiūrėta 2015 m. liepos 5 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2015-04-03-kuo-ypatingi-suomijos-mokytojai/129357>.
- Ogorodnikovas, I. T., Šimbiriovas, P. N. (1953). *Pedagogika*. Vadovėlis mokytojų institutams. Vilnius: Valstybinė politinės ir mokslinės literatūros leidykla.
- Ozmon, H. A., Craver, S. M. (1996). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.
- Petty, G. (2008). *Įrodymais pagrįstas mokymas: praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto alba.
- Plūžek, Z. (1996). Gordono Allporto brandžios asmenybės teorija. In Z. Plūžek. *Pastoracinė psichologija* (pp. 65–87). Vilnius: Amžius.
- Pukelis, K. (1995). *Mokytojų rengimas ir tautos kultūra*. Kaunas: Aušra.
- Pukelis, K. (1998). Mokytojų rengimas ir filosofinės studijos: raktas nuo antrų ugdymo reformos durų. Kaunas: Versmė.
- Rajeckas, V. (1999). *Mokymo organizavimas*. Kaunas: Šviesa.
- Starr, J. (2009). *Saviugdos vadovas. Asmeninio ugdymo pagrindai ir įgūdžiai*. Vilnius: Verslo žinios.
- Šalkauskis, S. (1991). *Raštai. Filosofijos ir pedagogikos terminija*. T. 2. Vilnius: Mintis.
- Šalkauskis, S. (1992). *Rinktiniai raštai. Pedagoginės studijos*. T. 1. Vilnius: Leidybos centras.
- Šalkauskis, S. (1992). *Rinktiniai raštai. Pedagoginės studijos*. T. 2. Vilnius: Leidybos centras.
- Švietimo ir ugdymo studijų krypčių grupės aprašas. (2015). [žiūrėta 2016 m. sausio 15 d]. Prieiga per internetą: <https://www.google.com/search?q=%C5%A1usk+apra%C5%A1as&ie=utf-8&oe=utf-8>.
- Tarybos išvados 2014 m. gegužės 20 d. dėl veiksmingo mokytojų rengimo (2014/C 183/5)* [žiūrėta 2016 m. sausio 4 d]. Prieiga per internetą: <https://www.google.com/search?q=Tarybos+i%C5%A1vados+2014+m.+gegu%C5%BE%C4%97s+20+d.+d%C4%97l+veiksmingo+mokytoj%C5%B3+rengimo+%282014%2FC+183%2F5&ie=utf-8&oe=utf-8>.
- Ušinskis K. (1987). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.
- Vabalas-Gudaitis, J. (1983). *Psichologijos ir pedagogikos straipsniai*. Vilnius: Mokslas.
- Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija*. Patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo 2013 m. gruodžio 23 d. nutarimu Nr. XII-745. Valstybės žinios, 2013-12-30, Nr. 140-7095.
- Vassiliou, A. (2014). Mokykloje atliktas tyrimas: jei nepasikeičia bendravimas tarp mokinių ir mokytojų, nevyksta jokie pokyčiai. [žiūrėta 2016 m. sausio 4 d]. Prieiga per internetą: <http://www.tv3.lt/naujiena/816241/mokyklose-atliktas-tyrimas-jei-nepasikeicia-bendravimas-tarp-mokiniu-ir-mokytoju-nevyksta-jokie-pokyciai>.



Wojtyła, K. (1997). *Asmuo ir veiksmas*. Vilnius: Aidai.

2015 m. Tarybos ir Komisijos Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginės programos („ET 2020“) įgyvendinimo bendra ataskaita. *Nauji Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje prioritetai* (2015/C 417/4)[žiūrėta 2016 m. sausio 4 d]. Prieiga per internetą:<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015X-G1215%2802%29&from=LT>.

Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика. 358–372 [žiūrėta 2014 m. lapkričio 25 d.]. Prieiga per internetą: <http://psychlib.ru/mgppu/hre/hre-2532.htm>.  
[http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/hrist2/03.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/hrist2/03.php).

Гессен, С. И. (1995). *Основы педагогики* [žiūrėta 2015 m. liepos 5 d]. Prieiga per internetą: <http://nkozlov.ru/library/pd/d4447/#.VXFJkVKYKCK>.

Маслоу, А. (1997). *Дальние пределы человеческой психики*. Санкт-Петербург: Евразия.

Мюнстерберг, Г. (1997). *Психология и учитель*: Пер. с англ. / пер. А. А. Громбаха. Москва: Совершенство.

Равен, Д. (1999). *Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы*. Москва: Когито Центр.

---

## Teacher Education *Versus* Teacher Training

Elvyda Martišauskienė

Lithuanian University of Educational Sciences, Faculty of Education, Department of Education, Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania, [martisauskiene@gmail.com](mailto:martisauskiene@gmail.com)

---

### Summary

The teacher occupies a special place in the history of any nation or the whole humankind because s/he educates and develops creators of the future. Therefore, it is necessary to understand fundamental concepts because their definition is a significant factor in the development of science and, to a big extent, predetermines the efficiency of problem solutions. This is particularly important for educational sciences, which imply human spiritual powers that exceed the cause-effect relationship.

The category of *ugdymas* (education) was introduced by S. Šalkauskis during the period of the Independent Lithuania, and its content compares to upbringing in its broad sense in other languages. Such approach is also supported by other scientists (Laužikas, Maceina), who expanded the concept of education: the borders of this complex phenomena were defined, the genesis that complies with the human nature was revealed, the functions of education, based on inborn powers, were highlighted, the most important features of education were singled out and interweaving of activities of the educator and the educatee was shown.

Only during the last decade of the soviet occupation a return to the category of education was observed again, whereas its fundamental extension was ensured after the Restoration of Lithuania's Independence, when its boundaries (complying with the paradigm of liberal education, which is grounded on the spiritual origin of a human being and provides sense to the upbringing function in a contemporary manner) were determined at all levels (those of educational policy, theory, methodology). Having adopted The Thesaurus for Education Systems in Europe, the problems emerged as the main functions of education were eliminated from the active usage despite their huge significance defining the place of the teacher in the process of education.

Since ancient times the activities of the teacher have been identified with his/her upbringing powers, which link with the maturity of teacher's personality, as the most important and authentic instrument of education. It directly influences (evokes, elevates and encourages) the spread of the educatee's personality and simultaneously ensures highest achievements in his/her cognitive activities (knowledge, abilities, skills). Moreover, rapid development of technologies leads to an increasing importance of personal qualities of employees that enable the control and change of their own powers.

The fact that the exceptionality of the teacher is predetermined by his or her spiritual values is not even questioned. Therefore, their spread should comprise the core of pedagogical studies, whereas the study process should become education, which empowers preparation to teach others.

---

**Keywords:** *education, training, upbringing, teacher training, teacher education.*

---

Įteikta / Received 2016-03-24  
Priimta / Accepted 2016-04-19