

Dvasinių galių žadinimas kaip įtraukiojo ugdymo pamatas

Elvyda Martišauskienė

Lietuvos edukologijos universitetas, Ugdymo mokslų fakultetas, Edukologijos katedra,
Studentų g. 39, 08106 Vilnius, elvyda.martisauskiene@leu.lt

Anotacija. Straipsnyje aptariamas įtraukusis (inkliuzinis) ugdymas kaip šiuolaikinio ugdymo(si) realybė. Jo metodologiniai pagrindai siejami su žmogaus samprata, atskleidžiama fizinės, psichinės ir dvasinės dimensijų dermė, ryškinama dvasinės dimensijos genezė, funkcijos bei raiška, suponuojanti asmens laisvės, grindžiamos tiesa (sąžine), pamatus ir atverianti ugdymo, ypatingos veiklos, nukreiptos į pagalbą žmogui išskleisti savo galias šaltinį – meilę. Tokia žmogaus samprata įgalina suprasti įtraukiojo ugdymo poveikį mokiniams, turintiems specialiųjų poreikių, taip pat sveikiems ir patiems ugdytojams, nes atskleidžia giluminę ugdymo(si) esmę.

Esminiai žodžiai: *įtraukusis ugdymas, metodologiniai pagrindai, fizinė, psichinė ir dvasinė dimensija, dvasinės dimensijos vieta ugdyme(si).*

Įvadas

Kalbininkų teikiamas terminas *įtraukusis ugdymas* dar kiek neįprastas pedagoginėje bendruomenėje, tačiau jo vartojimo sfera pakankamai aiški: būtina visus mokinius įtraukti, t. y. padaryti ugdymo(si) proceso dalyviais. Regis, paprastas, nekeliantis dvejonių dalykas, kuris vis dėlto dažnai sudaro pedagogams daug rūpesčių.

Kaip bežiūrėti, problemų ištakos yra edukologijos erdvėje, nes šio mokslo paskirtis yra *kiekvienam žmogui padėti gyventi kaip žmogui*. Kad ši misija galėtų būti įgyvendinta, svarbu suprasti esminius žmogiškos būties dalykus. *Visų pirma*, ką reiškia *gyventi kaip žmogui*, nes, kaip rodo teoriniai ir empiriniai pavyzdžiai, neužtenka gimti žmogumi, kad galėtum pasinaudoti žmogaus prigimties teikiamomis galimybėmis. *Antra*, eduko-

loginių problemų ratą didina žmogaus prigimtinių galių įvairovė ir jų funkcionavimo specifika, savitai sujungianti prigimtinių, tiesiogiai nematomų užuomazgų (manoma, kad nėra dviejų tokių pat žmonių, net monozigotiniai dvyniai turi skirtumų) ir patirties persipynimą įvairiuose kontekstuose. Jei nesuprantami arba eliminuojami ugdytinių prigimties ir mokymosi raiškos skirtingumai, sutelkiant dėmesį į apibendrintą, vidutinį lygį, patenkama, kaip taikliai pastebi paskutinių PISA tyrimų analitikai, į Prokrusto lovą. Toks ugdymas augina vidutinybes, užblokuodamas didelės dalies žmonių individualių galimybių sklaidą, kartais vadinamą inovacijomis. Taip patenkama į uždara ratą (vidutinybės brandina vidutinybes), kuris ne šliaužia, o rieda, įgaudamas pagreitį, kartu žalodamas naujų kartų gyvenimą, nes neįgyvendintos galimybės, tai pirmučiausia savo misijos žemėje neatlikimas, slopinantis pasitenkinimo, darnos pojūtį. *Trečia*, ugdymo sunkumai kyla ir ten, kur akivaizdūs ugdytinių fizinės ir psichinės sklaidos skirtumai, įvardijami kaip specialieji poreikiai. Jie matomi, bet dažnai suvokiami gana paviršutiniškai, nepakankamai įžvelgiant žmogaus vienumą, kai sumenkinamos ir visavertiškai funkcionuojančios galios ar sureikšminami skirtingumai, ne tokius kaip aš, pagal K. Anderseną, stumiant į žmogiškų santykių paribį.

Pasaulyje ir Lietuvoje vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, ugdymui išbandytos įvairios strategijos. Europos Sąjungoje yra įkurta Europos Specialiojo ugdymo plėtros agentūra, kurios nare Lietuva yra nuo 2004 metų. Ji vienija visų Europos Sąjungos šalių švietimo ministerijas ir rūpinasi asmenų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ir neįgalių asmenų ugdymosi kokybės užtikrinimu, visų pirma, jų įtraukimo į švietimo sistemą galimybėmis. Pastaruoju metu gręžiamasi į įtraukjį (inkliuzinį) ugdymą (Meijer, 2001; *Raktiniai inkliuzinio švietimo kokybės plėtros principai: rekomendacijos politikams*. 2009; Kavaliauskienė, 2011; Nacionalinės neįgaliųjų socialinės integracijos 2013–2019 metų programos įgyvendinimo 2013–2015 metais priemonių planas, 2013; Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija, 2013; Galkienė, 2013 ir kt.), bet kad jis duotų trokštamus rezultatus, būtina gerai suvokti prasmingumo ugdytojui bei ugdytiniui ištakas. Tai *problemos*, kurias didele dalimi galima spręsti edukacinėmis priemonėmis. Jų paieška yra šio straipsnio probleminis laukas.

Straipsnio **tikslas** – atskleisti dvasinių galių žadinimo metodologines prieigas.

Uždaviniai:

1. Išryškinti žmogaus kaip ugdymo(si) subjekto / objekto prigimtines galias.
2. Parodyti dvasinių galių sąsajas su ugdymu(si).

Tyrimo *metodologija* grindžiama: *egzistencializmo filosofija* ir *egzistencine psichologija* apie žmogaus esmės universalumą ir nekintamumą, t. y. visų žmonių bendrus ypatumus; apie žmogaus dvasinės dimensijos transcendentinę esmę; *humanistine psichologija*, nagrinėjančia asmenybės autentiškumo, unikalumo, saviraiškos aspektus, tobulėjimo

prielaidas; *pedagogine antropologija*, apimančia holistinę žmogaus, kaip fizinės, psichinės ir dvasinės sklaidos subjekto, raišką ugdymo procese.

Tyrimo metodai: sisteminė-analitinė mokslinės literatūros bei švietimo dokumentų analizė.

Žmogaus kaip ugdymo(si) subjekto (objekto) samprata

Ugdymo atitiktis prigimčiai

Ugdymas yra ypatinga veikla, nukreipta į pagalbą žmogui išskleisti savo galias. Todėl jų pažinimas tampa metodologiniu ugdymo(si) pamatu, kreipiančiu ugdytoją pirmiausia pažinti žmogaus prigimtį. Teoriniu lygmeniu šią idėją kelia jau A. Dystervėgas (1790–1866), svarbiausiu pedagogikos principu laikydamas *atitikimą prigimčiai* ir išplėsdamas jį *atitikimu kultūrai*, kuri prigimties, A. Maslow žodžiais tariant, sėklos, sklaidai „yra saulė, maistas ir vanduo; ji nėra sėkla“ (2011, p. 245). Kitaip sakant, kultūra yra terpė, kuri sudaro palankias sąlygas prigimčiai skleisti. Pastarųjų metų pedagogai jai skiria vis didesnę dėmesį, suprasdami realių ir virtualių aplinkų, šeimos, mokyklos ar visuomenės kultūros poveikį, tačiau jis turi būti siejamas su prigimtimi, nes tiek edukacinių aplinkų kūrimas, tiek ugdymo turinys, metodai, formos, mokymosi pažanga bei pasiekimai pirmiausia vertintini pagal poveikį visuminei žmogaus galių sklaidai. Tad turi būti suprasta jų (galių) struktūra, genezė, funkcijos, subordinacija. Tuo tarpu daugelis pedagogikos vadovėlių tenkinasi pastebėjimu, kad ugdymo objektas / subjektas yra žmogus, geriausiu atveju atsigręžiama į psichines galias, nepakylant į dvasines, bet taip nepriartėjama prie ugdymo esmės, nors ir plačiai, šiuolaikiškai pristatomi ugdymo proceso dėmenys. Kodėl taip atsitinka? Matyt, svarbiausia priežastis yra ta, kad pozityvistiniai mokslo metodai, kurie labai priimtini gamtos mokslams, negali atskleisti žmogaus būties esmės. Problemos kyla, kai šis fundamentinis skirtumas nesuprantamas ar ignoruojamas, nes pedagoginis veikimas turi dvasinius atspirties taškus, kurie kituose moksluose, ypač grindžiamuose pozityvistiniais tyrimais, nelaikomi svariais. Dar A. Einšteinas nurodė, kad „pozityvizmas teigia, jog nematomi dalykai neegzistuoja. Moksliniu požiūriu tai nepagrįsta, nes neįmanoma užtikrintai pasakyti, ką žmogus „gali“ matyti, o ko – „negali“ (2002, p. 218). Šią idėją menine kalba perfrazuoja Antoine'o de Saint-Exupéry sentencija, kad matyti galima tik širdimi. Svarbiausi dalykai akimis nematomi.

Žmogaus būties (prigimties) sandara, genezė, subordinacija, raiška

Žmogaus būtis yra tas fenomenas, kurio pažinimas turėtų laiduoti tinkamą pedagogikos kaip mokslo funkcionavimą. Sunku įsivaizduoti kitų profesijų žmones (medikus,

architektus, inžinierius, **žemdirbus ir kt.**), kurie nepažintų savo veiklos objekto. Situaciją dar daugiau sunkina tai, kad tik edukologijoje tas objektas yra kartu ir subjektas. Kita vertus, suprantant šio fenomeno sudėtingumą, suprastą dar Antikos laikais, prie jo artėjama tik stambiu planu.

Šiulaikinis mokslas žmogaus prigimtyje išskiria tris dimensijas: *fizinę, psichinę (sielos) ir dvasinę*, o jų plėtotė laikoma Bendrojo ugdymo mokyklos tikslu (*Bendrosios programos...*, 2008, p. 7). Tik kad jis būtų tinkamai įgyvendintas, svarbu suprasti ne tik kiekvienos dimensijos esmę, bet ir jų tarpusavio sąryšį. Jei fizinės ir psichinės dimensijų supratimas didesnių problemų nekelia (jos aptariamos mokslo šakų lygiu), tai dvasinė dažniausiai lieka tik švietimą reglamentuojančių dokumentų preambulėse ar religinio bei filosofinio turinio tekstuose, dėl ko dvasingumą linkstama tapatinti su religingumu. Todėl aktualios įvairių sričių mokslininkų mintys, atskleidžiančios dvasinės dimensijos esmę ir vietą žmogaus sandaroje.

Antai neurologas bei psichoterapeutas V. Franklis žmogų laiko psichinės, fizinės ir dvasinės dimensijų sankirta, o tai reiškia, kad ne iš jų žmogus sudėtas, o yra jų vienvė ir visuma, tai „ta vieta, kurioje žmogaus dvasia „ginčijasi“ su jo kūniškumu ir siela“ (2007, p. 342). Mokslininkas pažymi ypatingą dvasios gebą „atsiriboti ir nusigręžti nuo psichofizinio organizmo“ (ten pat), nes „tik žmogui susidūrus pačiam su savimi, atskiria dvasinis ir psichofizinis metmuo“ (ten pat, p. 343), o „toks atsiribojimas nuo savęs, kaip psichofizinio organizmo, apskritai tik ir steigia dvasinę asmenybę kaip tokią, kaip dvasinę“ (ten pat). Todėl „egzistuoti (*ex-sistieren*)“ reiškia išeiti iš savęs ir stoti priešais save; žmogus tai atlieka kaip dvasinė asmenybė stodama prieš save, kaip psichofizinį organizmą“ (ten pat). Tai rodo asmens transcendentines galias, suponuojančias jo laisvę. Kartu mokslininkas pastebi, kad „žmogus yra žmogus tik tiek, kiek suvokia save transcendentijos akivaizdoje, negana to, – jis yra asmenybė tik tiek, kiek yra suasmeninamas jos akivaizdoje, kiek persmelkiamas transcendentijos šauksmo. Šis transcendentijos šauksmas byloja per sąžinę“ (ten pat, p. 344). Tad dvasinis metmuo, V. Franklio žodžiais, yra tikrasis žmogiškosios būties metmuo, o „projektuodami žmogų iš dvasinės erdvės, kurioje jis iš esmės „yra“, į vien psichinę, juolab fizinę plokštumą, prarandame ne apskritai vieną matmenį, prarandame būtent žmogiškąjį metmenį“ (ten pat, p. 346).

Teologas ir filosofas K. Wojtyła žmogaus sandaroje taip pat išskiria dvasinį, psichinį ir somatinį dėmenis, aiškiai nurodydamas, kad „dvasinis“ anaipol nelygu „psichinis“ (1997, p. 279). Pastarasis saistomas su emotyvumu ir juslumu, somatinis – su reaktyvumu. Autoriaus nuomone, dvasinis dėmuo reiškiasi transcendentija, o jos apraiškų realus šaltinis – „žmogaus būties dvasinis pradai“ (1997, p. 234), kuris determinuoja žmogaus būties vienvė ir dėl kurio asmuo yra „tas, kuris turi patį save, ir kartu tas, kuris turi tik ir išimtinai savęs“ (ten pat, p. 154). Ugdymo(si) realybėje dvasinė galia reiškiasi apsisprendimu.

Amerikiečių vadybininkas Covey laikosi panašaus požiūrio į žmogaus sandarą (tik psichinė dimensija siejama su protu ir širdimi). Svarbiausia dalimi laikoma dvasia, kuri,

jo manymu, taip pat nulemia kitų dimensijų funkcionavimą ir įkūnija prasmės ieškojimą, ryšį su amžinybe bei sudaro pagrindą asmens laisvei ir galiai rinktis, tai yra apsispręsti, remiantis prigimtiniais principais, glūdinčiais „sąžinės saugykloje“ (2007, p. 51). Kitas amerikiečių mokslininkas, sociologas D. Phelpsas pabrėžia, kad „kiekvienas žmogus yra dvasinė būtybė“ (Phelps, 2006, p. 4), o dvasingumas yra ta dvasinės galios raiška, kuri daugiausia įkūnija žmogiškumą, nes įgalina autentiškai apsispręsti, transcenduoti tikrovę, remiantis sąžine ir t. t.

Taigi dvasinė dimensija įgalina žmogų tapti asmeniu, subjektu, *būti laisvam*, savo autentiškus sprendimus grįsti tiesa, glūdinčia sąžinėje, tai yra – subordinoja jo galias. Betgi savo valia galima ir atsisakyti autentiškų sprendimų ar sąžinės balso, paklusti reliatyvizmo diktatūrai ar pasiduoti vertybių tironijai (Jokubaitis, 2012) ir kt. Tad dvasinės dimensijos dėka kiekvienas žmogus yra savo galių šeimininkas: tai jo prigimtinė galimybė ir teisė, ateinanti iš ankstyvosios vaikystės su aš pats deklaravimu. Iš čia kyla svarbiausias pedagogikos principas, kad *tik pats žmogus gali save keisti*, labai svarbus ugdymo teorijai ir praktikai. Kiti fundamentiniai principai, išplaukiantys iš žmogaus prigimties – *tik žvelgdamas į kitus, gali pamatyti save ir tik su meile gali ugdyti* – papildė pirmąjį, nes savitai moduliuoja optimalias jo funkcionavimo sąlygas (Martišauskienė, 2006).

Dvasinės dimensijos ir asmens rango sąsajas nurodo daugelis tyrinėtojų, tačiau jų *genezė* dažniausiai siejama su Boecijaus (I amžius) apibrėžtimi, kad asmuo yra save neredukuojanti būtis: ir išmintingiausi šių laikų žmonės negali savojo Aš ištakų pažinti, tiesiogiai pajauti, juolab jas įvertinti. Įdomūs šia prasme minėto V. Franklio pastebėjimai. Pedagoginiu aspektu ypač svarbios dvi tezės. Autorius teigia, kad *tėvai dvasios neperduoda*. Todėl ją, kaip transcendentinę realybę, logiška sieti su antgamtine tikrove. Būtent todėl ir negalima įrodyti, kad žmonių dvasinis pradas potencine galia yra skirtingas. Tikėtina, kad visi žmonės dvasiniu atžvilgiu pradėjo egzistenciją iš tokio paties starto, tačiau aplinka (kultūra) ir ugdymas sudėjo savo riboženklis. Toks požiūris leidžia žmogaus būtį centruoti apie dvasinį pradą, galintį būti globalizacijos atskaitos tašku, net nereikia kurti kosmopolitinio identiteto, nes jis visų žmonių prigimties dalis: „nėra skirtumo tarp žydo ir graiko...“ (Rom 10, 12). Kita reikšminga tezė – kad *dvasia neserga*. Liga gali pažeisti materialias būties dimensijas, bet ne dvasią: ji gali būti tik neišskleista. Todėl manytina, jog nėra prigimtinio blogio (nepasitvirtino bandymai jį sieti su prigimtimi), nes jo apraiškos – tai neišsiskleidusio gėrio ženklai. Kartu pastebėtina, kad dažniausiai dvasios sričiai klaidingai priskiriamos psichikos (sielos) ligos. Tuo tarpu V. Franklis atvirai teigia, kad jei nežinotų, jog dvasia neserga, apskritai nebūtų prasmės gydyti sunkius psichinius ligonius. Mokslininkas taip pat eskaluoja mintį, kad dvasinių ir psichinių galių suplakimas į vieną metmenį įneša daug sumaišties, o kai kada, verta pastebėti, ir pedagoginio beviltiškumo.

Artinantis prie dvasinės dimensijos, svarbu pažvelgti ir į jos empirinę *raišką*. Jei žmogaus sandaroje yra dvasinė dimensija, ji turi reikštis kasdieniame gyvenime. Jau minėta, kad dvasios padedamas žmogus tampa asmeniu, Aš, o jo gyvenimas grindžiamas laisve.

Todėl žmogus gali kurti autentiškus santykius su kitais žmonėmis, kurių aukščiausias lygmuo – *meilė*. Ji persmelkia visų – didelių ir mažų, sveikų ir ligonių, turtuolių ir skurdžių, ugdytojų ir ugdytinių – gyvenimus, suteikdama prasmę, laimės pojūtį, nepriklausomai nuo turto, socialinių galių ir kt., nes ji siejama su kito asmens privalumų išvalgomis, savęs dovanojimu. Tai jau dvasios regima ir juntama raiška, pagal kurią galima spręsti apie dvasinio prado sklaidą, t. y. dvasingumą.

Taigi žmogaus būties pamatu laikytina dvasinė dimensija, kurios kertiniai parametrai – *laisvė, tiesa (sąžinė), meilė*.

Dvasinių galių sklaidos sąsajos su ugdymu(si)

Ugdymas visada sietinas su ugdymusi, nes, kaip rodo prigimtinių asmens galių subordinacija, tik tokiu būdu, pačiam ugdytiniui suprantant ir įsisišmoninant elgesio bei veikimo būdus, normas, galima įvairiapusiškai išskleisti, įgyvendinti potencines galias. Asmuo, *Aš*, turi visą arsenalą psichinių ir fizinių galių, kuriomis gali disponuoti, bet pirmiausia reikia jas pažinti, išmokti naudotis, pagaliau plėtoti bei tobulinti. Todėl pedagoginė pagalba tiek natūralioje aplinkoje (šeimoje, bendruomenėje), tiek ugdymo institucijose kreiptina į ugdytinį kaip asmenį, tik su jo noru ir sutikimu galimą teikti, nepažeidžiant asmens orumo, kylancio iš dvasinės dimensijos suponuojamų savęs valdymo galių. Iš čia kyla, tiksliau „iš naujo atrandama“, laisvojo ugdymo paradigma, humanistinio ugdymo idėjos, inovatyvios ugdymo teorijos, atskleidžiančios naujas galimybes dvasinei dimensijai įgyvendinti šiuolaikinėmis priemonėmis ir sąlygomis.

Kadangi visos asmens dimensijos glaudžiai susijusios, kai nepasiseka reikiamu lygiu atlikti veiklos, keičiasi ugdytinio savijauta, savęs vertinimo parametrai, noras telkti savo galias, kad būtų galima pasiekti tikslą. Gali formuotis ir, psichologų žodžiais tariant, išmokta mokymosi negalia. Kartu pastebėtina, kad visų žmogaus dimensijų dermė įgalina vienų deprivaciją keisti kitomis. Todėl asmenys, turintys psichinę ar fizinę negalią, gali išsiskirti dvasine stiprybe, taurumu, kurie tokiame kontekste tik daugiau matomi.

Suprantant, kad ugdymas(is) didele dalimi remiasi į asmens psichines ar fizines galias, tai yra akivaizdžių dimensijų raišką, pedagoginę pagalbą ugdymo institucijose paprasčiau teikti, kai jos grupėje, klasėje yra panašios. Be to, kitų ugdytinių analogiški pasiekimai taip pat nesukelia savęs nuvertinimo pajautos, greičiau priešingai. Kas kita, kai klasėje yra mokinių, kurie turi labai skirtingas galias. Kai jos ženkliai pranoksta bendraamžių galimybes, gali suponuoti pastariesiems menkesnių galių, o kartu ir savo, kaip šių galių šeimininko, menkavertiškumo pajautimą, skatinantį priešišumą gabesniems, stipresniems, galintį prasiveržti įvairiomis formomis. Todėl gabieji mokiniai, nors mato savo dalykinį pranašumą, kaip rodo tyrimai (Brandišauskienė, 2006), dažnai jaučiasi bendraamžių atstumti, stringa su jais asmeniniai santykiai, savaip parodydami, kad svarbiausia ugdyme(si) ne dalykiniai pasiekimai.

Dar sudėtingesnės situacijos klostosi heterogoniškose (integruotose) klasėse. Nelen-gva nesubrendusiems žmonėms suvokti bendraamžius, turinčius fizinę ir ypač psichinę negalią. Jos gali pažadinti sveikų mokinių, jų tėvų ir net mokytojų labai skirtingas tokių mokinių veiklos ir elgesio interpretacijas, nepakantumą kitoniškumui, net nuostatą, kad tą, kitokių, nėra prasmės leisti į bendrojo ugdymo klases. Tokie požiūriai blokuoja vienu ir kitų (sveikų ir trincių negalę) dvasinę sklaidą, iškreipia savojo Aš unikalaus vertingumo formavimąsi, savo ruožtu gilinanti pedagogines problemas. Heterogoniškose klasėse pirmučiausia ypač svarbi pedagogų dvasinė branda, pasireiškianti, viena vertus, gebėjimu transcenduoti pedagogines situacijas ir už visų jų pamatyti, tiksliau protu suprasti bei širdimi pajauti, kiekvieno ugdytinio sveiką dvasinį pradą, kaip kad V. Franklis jį matė gydydamas psichinius ligonius, taip aukščiausiu lygiu įprasminant savo veiklą. Tikėtina, kad ugdymo *alfa* ir *omega* – dvasinės žmogaus galios, savo esme visų sveikos, tik ne visų vienodai išskleistos. Ir gali būti, kad tie, kurie laikomi sveikais, turi didžiausią, nes būtent ji subordinuoja kitų dimensijų veiklą ir palenkia jas žmogiškumo link – dvasinę negalią. Tik pastarosios negalima tiesiogiai įvertinti dalykinių žinių, gebėjimų, įgūdžių kriterijais, tad dažnai į ją neatsižvelgiama, tarsi eliminuojama iš ugdymo(si) proceso. Kita vertus, tokiose klasėse ypač svarbu pedagogui remtis tinkama metodologija: pirmiausia numatyti ugdomąjį tikslą, tai yra visų pirma prognozuoti teikiamos pedagoginės pagalbos poveikį visų dalyvių dvasinių galių sklaidai (humaniškų asmenybės savybių, savęs valdymo formavimuisi), taip įgalinant kiekvieną asmenį plėtoti bei įprasmininti savo psichines ar fizines galias, kurios laikytinos ne tikslu, o priemone ugdymo(si) tikslams pasiekti, tai yra savo pajėgumo, žmogiškumo autentiškai pajautai.

Ši metodologija taikytina ir tada, kai dvasinės galios funkcionuoja tik potenciniu lygiu, ar net užblokuotos, kai apskritai sunku atpažinti jų pėdsakus, nes pasirinkimo nėra: toks žmogaus ugdymo(si) vyksmas. Jis sunkus pedagogui, nes tenka asmeniniu santykiu, tikra meile žadinti dvasinių galių sklaidą, kad rastųsi ugdytiniui noras plėtoti savo psichines ir fizines galias, kokio pajėgumo jos bebūtų, siekiant ugdymo programų reikalavimų. Psichinė ar fizinė negalia, kartais abi kartu, – tai tik instrumentai, kuriais gali disponuoti žmogus. Pedagogo misija yra padėti mokiniui pagal savo galias įsitraukti į ugdymąsi, patirti sėkmę, pamatyti prasmę. Bet ją pirmiausia turi pamatyti pedagogas, kad galėtų pats tikėti mokiniu, džiaugtis mažomis sėkmėmis, savo santykiu skatinti kitus taip elgtis, tai yra kurti palankią ugdymui(si) dvasinę aplinką, kylančią iš savo veiklos giluminės esmės supratimo.

Įtraukusis ugdymas yra suradimas būdų, kaip specialiųjų poreikių turintis mokinys gali dalyvauti pamokoje, jaustis visaverčiu. Kita vertus, specialiųjų poreikių mokiniai niekam neuždengia saulės, dar daugiau, sudaro sąlygas kitiems ugdymo(si) proceso dalyviams pamatyti ir savo veiklos tikrąją prasmę, neužgožtą pragmatizmo, reliatyvizmo ir kt. iššūkių, nes tiesa visada paprasta ir kyla iš dvasinės gelmės, o ne iš instrumentinių galių. Būtent įtraukusis ugdymas sudaro palankias sąlygas visų dalyvių dvasinei sklaidai, ugdymo(si) šerdžiai, nes iš jos kyla ir yra įgyvendinamas, ja remiantis turėtų būti

vertinamas, taip išplečiant ir įtvirtinant dvasinių galių svarbą ugdymo procese. Gal todėl seniai suprasta, kad ne sveikieji neįgaliesiems, o priešingai, neįgalieji sveikiems daugiau reikalingi, kad galima būtų suprasti savo gyvenimo vertingumą.

Išvados

Įtraukusis (inkliuzinis) ugdymas grindžiamas idėja, kad visi mokiniai turi tapti ugdymo(si) proceso dalyviais. Ši paprasta tiesa kelia rūpesčių dėl žmogaus prigimtinių galių įvairovės, o ypač kai klasėje yra mokinių, turinčių specialiųjų poreikių. Pasaulyje ir Lietuvoje tokių vaikų ugdymui išbandytos įvairios strategijos. Pastaruoju metu gręžiamasi į įtraukųjį (inkliuzinį) ugdymą, bet kad jis duotų trokštamų rezultatų, būtina gerai suvokti metodologinius pagrindus ir prasingumą ugdytojui bei ugdytiniui.

Ugdymas yra ypatinga veikla, nukreipta į pagalbą žmogui išskleisti savo galias. Todėl svarbu pažinti žmogaus prigimtį ir iš jos kildinti svarbiausias ugdymo prieigas. Šiuolaikinis mokslas žmogaus prigimtyje išskiria tris dimensijas: *fizinę, psichinę (sielos) ir dvasinę*, o jų plėtotė laikoma bendrojo ugdymo mokyklos tikslu. Kad jis būtų tinkamai įgyvendintas, reikia suprasti ne tik kiekvienos dimensijos esmę, bet ir jų tarpusavio sąryšį.

Daugiausia problemų kelia dvasinė dimensija. Jos genezė, kaip pastebi neurologas bei psichoterapeutas V. Franklis ir kt., yra antgamtinė, įgalinanti asmenį transcendentuoti tikrovę ir taip įkūnyti egzistencinę *laisvę*, kurios tikroji esmė atsiskleidžia tik sąryšyje su *tiesa*, glūdinčioje sąžinėje. Dėl jų asmuo valdo savo psichines ir fizines galias, gali apsispręsti ir savo santykius bei veiklą autentiškai sieti su tiesa. Aukščiausia santykių, o kartu ir dvasinės dimensijos regima ir juntama raiška yra *meilė*. Ji persmelkia visų gyvenimus, suteikdama prasmę, laimės pojūtį, nepriklausomai nuo turto, socialinių galių, psichinės ar fizinės sveikatos, nes nukreipta į kito žmogaus esmės patyrimą. Dvasinę dimensiją žadina, brandina kito žmogaus meilė, todėl vaisinga pedagoginė pagalba visada ja grindžiama. Be to, kaip teigia V. Franklis, dvasia neserga.

Tokia žmogaus samprata padeda suprasti, kodėl ugdymas visada sietinas su ugdymusi, kodėl kiekvienas žmogus savo esme yra lygiavertis, kaip konkrečiose situacijose persipina asmens dimensijos, kai vienu (psichinių, fizinių) galių deprivacija gali net išryškinti kitų (dvasinių) stiprybę, kodėl ugdymo *alfa* ir *omega* – dvasinės žmogaus galios, kodėl pedagogo dvasinė branda tampa labai svarbiu veiksniu diegiant laisvojo ugdymo paradigmą, kurios fragmentas yra įtraukusis ugdymas. Jis labai svarbus mokiniams, turintiems specialiųjų poreikių, nes jiems priimtinu būdu padeda visavertiškai įsitraukti į ugdymąsi, patirti sėkmę, pamatyti prasmę. Ne mažiau svarbus ir sveikiems mokiniams, nes pagelbsti kitais atžvilgiais įsivertinti savo galimybes, naujoje plotmėje pamatyti jų tikrąją prasmę. Įtraukusis ugdymas svarbus ir pedagogams kaip savotiškas jų dvasinio, kartu ir profesinio pajėgumo išbandymas, atskleidžiantis giluminę esmę.

Literatūra

- Brandišauskienė, A. (2006). IX–X kl. mokinių požiūris į išskirtiniais gabumais pasižyminčius bendraamžius. *Pedagogika*, 84, 86–92.
- Covey, R. S. (2007). *8-asis įprotis: tobulybės link*. Vilnius: Alma littera.
- Dystervėgas, A. (1988). Straipsniai ir kalbos pedagoginėmis temomis. In *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa, 238–298.
- Eišteino mintys*. (2002). Sudarė A. Calaprice. Kaunas: Verba vera.
- Frankl, V. (2007). Dešimt tezių apie asmenybę. In *Sielogyda. Gydytojo rūpestis – siela. Dešimt tezių apie asmenybę*. Vilnius: Vaga, 335–346.
- Galkienė, A. (2013). *Specialiojo ugdymo kaita: nuo atskirties pripažinimo link: mokymo priemonė*. Vilnius: Edukologija.
- Jokubaitis, A. (2012). *Vertybių tironija ir politika*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Kavaliauskienė, R. (2011). *Specialiųjų poreikių vaikų ugdytojų požiūris į integruotą ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje. Magistro baigiamasis darbas*. Vilnius, LEU.
- Laiškas romiečiams. (2009). In *Šventasis Raštas*. Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai, 2363–2389.
- Martišauskienė, E. (2006). Fundamentinės ugdymo idėjos ir jų sklaida šiuolaikinėje edukologijoje, *Pedagogika*, 83, 45–51.
- Maslow, A. H. (2011). *Būties psichologija*. Vilnius: Vaga.
- Meijer, C. J. W. (2001). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices. European Agency for Development in Special Needs Education*. Middelfart [žiūrėta 2013 m. gruodžio 3 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.scribd.com/doc/3114511/Inclusive-Education-and-Effective-Classroom-practices>.
- Nacionalinės neįgaliųjų socialinės integracijos 2013–2019 metų programos įgyvendinimo 2013–2015 metais priemonių planas* [žiūrėta 2014 m. sausio 5 d.]. Prieiga per internetą: www.ndt.lt/files/File/Neigaliuju.../priemoniu_planas_2013_2015.pdf.
- Phelps, D. (2006). Understanding the Spiritual Lives of Adolescents. *Presented at the First North American Conference on Spirituality and Social Work*. May.
- Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. (2008). Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.
- Raktiniai inkliuzinio švietimo kokybės plėtros principai: rekomendacijos politikams*. (2009). Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra [žiūrėta: 2013 m. gruodžio 3 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-LT.pdf>.
- Saint-Exupery, de A. (2013). *Mažasis princas*. Vilnius: Alma littera.
- Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija. (2013). *LRS nutarimas Nr. XII-745*.
- Wojtyła, K. (1997). *Asmuo ir veiksmas*. Vilnius: Aidai.

Evoking of Spiritual Powers as Foundation for Inclusive Education

Elvyda Martišauskienė

Lithuanian University of Educational Sciences, Faculty of Education, Department of Education, Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania, elvyda.martisauskiene@leu.lt

Summary

Inclusive education is based on the idea that all learners have to become participants in the process of (self-)education. This at first sight simple truth causes difficulties because of the variety of inborn human powers and in cases of learners with special needs, in particular. A wide range of strategies have been tested and applied for education of such children in Lithuania and all over the world. Lately significant attention has been laid on inclusive education. However, to achieve the desired outcomes, it is necessary to perceive methodological fundamentals and meaning of inclusive education to a teacher and a learner.

Education is a specific activity, which is directed towards empowerment of an individual to spread own powers. Therefore, it is important to cognise the human nature and to derive the most significant approaches towards education from it. Contemporary science distinguishes three dimensions in the human nature, i.e., *physical*, *psychical* and *spiritual* ones, and their development is considered to be the main goal of a general education school. To enable appropriate attainment of this goal, it is necessary to perceive the essence of every dimension and their interrelation.

The spiritual dimension causes the most serious concern. According to neurologist and psychotherapist V. Frankl, the genesis of the spiritual dimension is supernatural and enables an individual to transcend the reality and to embody the existential *freedom*, whereof the real essence is revealed only through the interaction with *truth* (phenomenon of consciousness). An individual manages own physical and physical powers with the help of own spirit, is able to make decisions, to link own relations and activities with truth in an authentic way. The supreme expression of relations as well as that of spiritual dimension is *love*. The spiritual dimension is evoked and matured by love of another individual, therefore, fruitful pedagogical support is always based on it. Moreover, V. Frankl points out that the spirit is never sick.

Such approach to a human being enables us to understand why *alfa* and *omega* of education embrace spiritual powers of an individual, why teacher's spiritual maturation becomes an important factor implementing the paradigm of free education, which contains *inclusive* education. It is of particular importance to learners with special needs because such education enables them to become full-value participants in the process of self-education in the most appropriate way to them, to experience success and to see the meaning of such activities. Healthy learners also feel advantages of inclusive education because it enables them to self-assess own potential

and to envisage their real meaning in a new light. Inclusive education is relevant to teachers as a certain challenge to their spiritual as well as professional capacities, which reveals the in-depth essence of their activities.

Keywords: *inclusive education, methodological fundamentals, physical, psychical and spiritual dimension, place of spiritual dimension in (self-)education.*

Įteikta / Received 2014-02-15
Priimta / Accepted 2014-06-29