

MENINIO UGDYMO PARADIGMOS MODERNIZAVIMAS ISTORINIO TĘSIAMUMO PRINCIPU

Anotacija. Šio straipsnio tikslas – atskleisti, kaip tikslingiau gali būti įgyvendinamas istorinio tęsiamumo principas, kuris ugdomąjį darbą daro vientisesnį ir įprasmina didesniu kultūriniu sąmoningumu. Plėtojamas požiūris į meną, kaip į priemonę, formuojančią istorinio tęsiamumo jausmą ir sampratą. Meno kūrinų suvokimą keliant į istorinį ir kultūrinį kontekstą, švietimo turinys sustiprinamas dialogo su praeitimi kompetencijos ugdymu.

Esminiai žodžiai: meninis ugdymas, kultūrinis ugdymas, kultūrinis sąmoningumas, istorinis tęsiamumas.

Įvadas

Istorijos bėgse įvairėjant ir sudėtingėjant žmonių gyvenimo kokybei, taip pat įvairėjo ir sudėtingėjo ir meno raiška. Ilgainiui menas atvėrė didžiules vertybinio ir pažintinio žmogaus dvasinio įsmeninimo galimybes ir vaidina ypatingą vaidmenį formuojant tautos kultūros pagrindus. Šiuo aspektu atskirų meno būties sričių poveikį kultūros raidai itin tiksliai charakterizavo M. Lukšienė. Pasak jos, kadangi menas „tarsi kala formas tradicijai sulydyti su dabartimi ir ateitimi“, todėl reikalingi menininkai, „kurie kurdami gebėtų mąstyti savosios kultūros visumos lygmenyje, gebėtų išvilgti jos raidos kryptis“, o meno vartotoją būtina „pakelti į tokį estetinės kultūros laipsnį, kad suvoktų, ką jam menas kalba apie jo paties būtį“ [8, p. 21].

Kultūrinio sąmoningumo ir istorinio tęsiamumo sampratos kompetencija tapo ypač aktuali pastaraisiais dešimtmečiais, kai suintensyvėjo žmonių vertybinių dvasinio aktyvumo formų (moralės, politikos, estetikos) gyvenimo reiškinių interpretavimo metodas. Antai nuvertėjant meno reprezentatyvumą, o kartais ir meistriskumo aspektams, vis tvirčiau įsigali ne tik meno kūrinų interpretavimas, bet taip pat interpretavimų vertinimas. Diskusijos šiuo klausimu tebesitęsia, naujai tėkmei nenorima visiškai pasiduoti. Linkstama prie to, kad meno kūrinio interpretavimas netaptų pernelyg subjektyvus, daugeliu atžvilgių tiesiog neigiantis kūrėjo sumanymą ir intencijas bei prasilenkiantis su teisingumo ir objektyvumo reikalavimais. Bandoma surasti kompromisinius variantus, kai, pasak E. Budrytės, „prieštaringos ir logiškai nesu-

derinamos meno kūrinio interpretacijos, nebetaikant joms dvireikšmės logikos, gali būti laikomos ne teisingomis, bet validžiomis ir objektyviomis“ [4, p. 163].

Dėl vienokių ir kitokių prieštaravimų Europos švietimo reforma per pastaruosius keletą dešimtmečių nuvilnijo keliomis konceptualiomis bangomis, pateikdama daugybę naujų edukacinio proceso sprendimų. Kiekvieno dėstomo dalyko standartų nustatymas ir mokymo kokybės vertinimas bei tobulinimas išūbavo ir pedagogų darbo vertinimo bei jų licencijavimo standartų rengimo bangą. Svarbiausiu orientyru rengiant pedagogus tampa demokratinės kultūros puoselėjimo kompetencija, leidžianti demokratinės kultūros vertybes diegti į ugdytinių pasaulėvoką. Pastaruoju metu pabrėžiama, kad greta žmogaus teisių sampratos bei dalyvavimo demokratiname gyvenime aspektų iškyla išitraukimo į prasmingą ir nešališką *tarpkultūrinį dialogą* kompetencija [11]¹.

Šis akcentas Lietuvos edukologijai nėra naujas. M. Lukšienė, apmąstydamą kultūrų bendradarbiavimo ir sąveikos kryptis, neretai pabrėždavo būtinybę remtis kitų kultūrų lobiais bei kūrybiškai panaudoti savo kultūros tradicijas. Kuriamai mūsų švietimo sistemai šią sąveiką ji suformulavo net kaip imperatyvą: „Būtina gerai orientuotis pasaulio kultūrų turimose vertybių sistemose, mokėti jomis naudotis, neprarandant savo kultūrinio bei etninio tapatumo. Tai tautos egzistencijos ir tuo pat metu pedagogikos problema“ [8, p. 35].

Taigi akivaizdu, kad norint suprasti ir perprasti kitas kultūras, neišvengjama kuo geresnė savosios kultūros bei jos istorijos išmana. Vadinas, *tarpkultūrinio dialogo* kompetencija, tik eidama koja kojon su *dialogo su praeitimi* kompetencija, gali sukurti tinkamas prielaidas patikimam mūsų švietimo sistemos turiniui. Tik tokia švietimo sistema gali suponuoti „idealų atvejį“ ir konkretaus žmogaus kultūriniam ugdymui. Vėl pasitelkime M. Lukšienės išvalgą: „Idealus atvejis būtų, kai žmogus tuo būdu geba vertinti savo paties, taip pat ir tautos kultūros visumą. Visuma suvokiama įsisavinus kultūros reiškinių tęsti-

¹ Europos Taryba inicijavo naujos edukologinių darbų serijos leidybą ir ją pradėjo kaip tik šiuo leidiniu, skirtu pedagogų rengimo kaitos problematikai, ypač koncentruodami dėmesį į demokratinės kultūros ir tarpkultūrinio dialogo kompetencijų didinimo svarbą.

numą, jų kintamumą laike ir kartu tam tikrų bruožų išlaikymą, charakterio pastovumą“ [8, p. 18].

Intensyvėjant globalizmo tendencijoms, lokalinėms kultūroms tenka pasitempti. Nors dar negalima būtų teigti, kad stiprėjant globalinėms kultūros tėkmėms (su jų aukščiausio standartinio lygio kokybės strategija!) lokalsios kultūros be atodairiškai trauktusi į istorijos pakraštį. Kartais net atvirkesčiai, lygia greta su globalizacija atsiranda vis įvairesnių kultūrinės veiklos lokalizacijos atvejų. Taigi mažesnio potencialo kultūrinės linkmės, nors daugeliu bruožų ir šliejasi prie vyraujančių globalinių tendencijų, tam tikru mastu jos vis dėlto pasilieka kultūrinės autonomijos lygmenyje. Todėl siekiant modernizuoti šiandienį ugdymą, atsižvelgiant į tarpkultūrinio dialogo kompetenciją kaip šios sėkiamybės prielaidą, neišvengiama ugdyti dialogo su praeitimi kompetenciją, galinčią užtikrinti lokalsios kultūros istorinį tęsimumą. Išskeltos **edukologinės problemos** įgyvendinimas gali suteikti socialkultūrinį kryptingumą daugeliui šiuolaikinės edukologijos principų ir yra aktualus būtent mažesnio potencialo kultūrų švietimo politikai, atsidūrusiai tarp galingų pasaulio kultūrinių tėkmių.

Straipsnio **tikslas** – pagrįsti istorinio tęsimumo ir kultūrinio sąmoningumo sampratos kompetencijų didėjančią aktualumą globalumo tendencijų kontekste.

Tikslą konkretina **uždaviniai**:

- Atskleisti M. Lukšienės edukacinių idėjų istorinio tęsimumo potencialą.
- Pagrįsti dialogo su praeitimi svarbą globalių ir lokalių kultūros tendencijų kontekste.
- Išryškinti meninio ugdymo idėjų istorinio tęsimumo vaidmenį modernizuojant šiuolaikinio meninio ugdymo paradigimą kultūrinio sąmoningumo aspektu.

Taikant vieną populiariausių filosofijoje – koncepcijų aiškinimo – **metodą**, bandoma suformuluoti keletą meninio ugdymo politikos principinių nuostatų, kurios orientuotos pirmiausia į meno edukologiją. Medžiaga taip pat dėstoma pasitelkiant filosofinę sociokultūrinių ir psichokultūrinių procesų bei jų poveikio meno edukologijai analizę.

1. Kultūros edukacinio potencialo tvarumas – lokalių kultūrų istorinio gyvavimo sąlyga

Nemažai pasigirsta nuomonių, kad globalizacijos procesas turi pernelyg daug neigiamų aspektų, susijusių su darbo vietų praradimu mažiau išsivysčiusiuose regionuose, su lokaliųjų partnerių vietinės kalbos reikšmės sumažėjimu, su kultūros paveldo nepaisymu ir t. t. Nemažai kaltinimų globalizacijai priskiriama dėl

įvairiose vietovėse nustatomo skirtingo uždarbčio, dėl aplinkosaugos reikalavimų nesilaikymo. Čia galima prisiminti ir kai kurių Lietuvos regionų žmonių diskusijas, tarkime, dėl vadinamųjų daniškų kiaulidžių arba skalūnų dujų ir pan. Įvairių abejonių globalių dėl kompanijų turi net amerikiečiai, pavyzdžiui, klausdami ar kai kurios globalios kompanijos dar priklauso JAV ar jau jiems reikia mokytis kiniškai. Visa tai kuria tam tikrų nepatogumų globaliam verslui. Todėl ieškoma realių kelių, kaip tarpregioninius gyvenimo kokybės skirtumus sumažinti ir į tai bandoma žiūrėti ne utopiškai, o keičiant veiklos principus.

Lokalių ir globalių reiškiniių, taip pat kultūrinio gyvenimo tendencijų santarvės ieškojimui nemažą įtaką padarė postmodernizmo filosofija. Ji suabejojo vientiso pasaulėvaizdžio idėja ir ėmė akcentuoti unikaliių fenomenų vertę žmonijai. Nors ekonomikoje daugeliu atžvilgių yra išgalėjusi liberali laisvo verslo idėja, vis dėlto ji ne visais atvejais vienodai pasireiškia. Šiaip į lokalizaciją iš globalizmo pozicijų dažnai bandoma žiūrėti kaip į pasirinkimą ribojantį reiškinį, nes madas esą diktuoja didieji, o vietininkiškumas tampa atskirtumu ir gali vesti į nuosmukį [2].

Tokia ekonominės plėtros tendencija, deja, neparanki lokalių kultūrų plėtotei. Šiuo požiūriu M. Lukšienės išsakyta pozicija istorijos bėgsmė darosi vis aktualesnė. Pabrėždama tautų kultūros pastovumo ir kaitos vienovę, mokslininkė vis dėlto įspėja, kad kultūra „nuolatos kinta, santykiuodama su kitomis kultūromis ir kisdama atskiromis savo sritimis, tačiau *normaliomis sąlygomis* (kursyvas – V. M.) neprarasdama savo identiteto, savo individualumo bei savitumo“ [8, p. 30]. Globaliems reiškiniiams drastiškai plečiantis, lokalsios kultūros vis dėlto patenka į ne visai „normalias sąlygas“. Sprendimų, kaip išsaugoti kultūrų savitumą, ieško net galingų valstybių potencialios kultūros. Antai japonų ideologai, spręsdami prieštarinių globalumo ir lokalumo tendencijų sąryšio ir dermės galimybę strateginiame valdyme, pasiūlė, kaip žinoma, gana sėkmingą *glocalizacijos* terminą, kurį gavo sujungę globalizacijos ir lokalizacijos terminus į vieną (angl. *glocalization* + *localization* = *glocalization*). Šiuo terminu pabrėžiamas noras laikytis globalių ir lokalių interesų dermės ir tokia pozicija, bent šiuo laikotarpiu, atrodo daugeliu atžvilgių priimtina formuojant lokalių kultūrų puoselėjimo strategiją.

Lietuvoje su kai kurių avangardinių kompanijų siekiu visiškai neužgožti lokalių kultūrų gyvenimos gražiai susisieja, pavyzdžiui, LTV organizuojamos „Bėdų turgaus“ laidos, kuriose rodoma, kaip nelaimės ištiktiems ar turintiems didelių materialinių sunkumų žmonėms verslo įmonės, daugiau turintieji suteikia

vienokią ar kitokią pagalbą ar paramą. Kita vertus, pas mus dar lėtai skleidžiasi verslo organizacijų noras puoselėti kultūros vertybes. Antai, lankantis Barselonoje, teko matyti, kaip didelėje, apsuptoje architektūros paminklų, taip pat ir religinės paskirties statinių, aikštėje kabėjo skelbimas, kuriame rašoma, kad šį didžiulės kultūrinės vertės paminklą savo lėšomis restauruoja garsus Ispanijos bankas. Deja, Lietuvos bankai, nors ir linkę statyti prabangius statinius, juos daugiausia sieja su komercija. Kol kas nelabai girdėti, kad kuris garbingas bankas inicijuotų, tarkime, Gedimino pilies ar kito svarbesnio kultūros objekto restauravimą. Taigi lokalinės reikšmės verslas šiuo požiūriu atrodo vangokai ir nerodo noro periminti avangardinių verslo kompanijų kultivuojamos misijos – remti lokalinės kultūros ir kultūrinio gyvenimo vertybes.

Sėkmingai įveikti globalizacijos keliamą netikrumo jausmą galima tik pripažįstant aktualias vertybes ir laikantis jų atžvilgiu tam tikrų nuostatų. O jų laikymasis gali tapti realybe tik tuomet, kai atsižvelgiama į iškeltus atitinkamus reikalavimus. Harvardo universiteto profesorė R. Kanter išvardijo net dešimt tokių reikalavimų. Visų neperrašant, bent į pirmąjį, ketvirtąjį ir dešimtąjį jos suformuluotą reikalavimą, manome, vienaip ar kitaip būtų pravartu atsižvelgti ne tik verslo, bet ir edukacinio bei kultūrinio darbo lyderiams. Jie skamba taip: „Vertybės turi būti vadovų prioritetas, dažnai įtraukiamos į jų rašinius bei vadybinių diskusijų darbotvarkę; <...> vertybių ir principų aiškinimas turėtų sukelti aukštesnį tikslą, esantį virš kasdienių reikalų, kuriais tarnaujama visuomenei, ir tai gali tapti kompanijos ženkle (angl. *brand*) dalimi bei konkurencinės diferenciacijos šaltiniu; <...> vertybės turi būti įkvepiančios, žyminčios ilgalaikes intencijas ir kreipiančios mąstymą į ateitį“ [6, p. 82–83].

Laikytis aktualių vertybių įgyvendinimo įprastų vertybių virsmo sąlygomis padeda susipažinimas su edukologinės minties istorija. Pavyzdžiui, Meninio ugdymo idėjų raidos kurso studijos, kurių metu sužinomos didžiųjų mąstytojų koncepcijos apie meno ugdomąjį vaidmenį, padeda pažinti vieną svarbiausių kultūros paveldo sričių – *kultūros edukacinį potencialą*. Vienas iš JAV edukacinės minties lyderių Harvardo universiteto profesorius H. Gardneris dar ir dar kartą pabrėžia, kad „žmonės skiriasi nuo kitų rūšių tuo, jog mes turime istoriją, taip pat priešistorę, šimtų šimtų įvairių kultūrų bei subkultūrų ir turime galimybę pagrįstai, sąmoningai rinktis“ [5, p. 196]. Imant siauresnes istorijos sritis, tokias kaip ugdymo istorija ar meninio ugdymo idėjų raida, jų pasirinkimą lemia kaip tik išaugęs kultūros poreikis gerinti istorinio tęsiamumo sampratą ir kelti kultūrinio sąmoningumo kompetenciją.

2. Istorinio tęsiamumo sampratos įsameninimas meninio ugdymo procese

Globalizacijai kol kas nepajėgiant visiškai nulstelbti lokalių kultūrų gyvybingumo, laikytis kultūrinio sąmoningumo ir istorinio tęsiamumo sampratos kompetencijų taip pat verčia su postmodernizmu vis tvirčiau įsitvirtinantis diskursų interpretavimo metodas. Meninio ugdymo idėjų raida, kaip ir meno istorija, kaip tik primena apie tokias žmonijos išveltas ir / ar sukurtas vertybes, kurias prasminga prisiminti. Be to, saukaupta meninė ir ugdomoji patirtis ir toliau nuolat plečiasi, istorinę atmintį nuolat papildant naujais gyvenimo aplinkybes atitinkančiais kultūriniais poreikiais. Šiuo atžvilgiu M. Lukšienės požiūris skamba tarsi priesakas: „Švietimo sistemos uždavinys – ieškoti būdų tinkamai sureguliuoti augančioje kartoje kultūrinio pastovumo ir kaitos procesą“ [8, p. 33].

Istorinio tęsiamumo svarba žmonių, ypač jauniosios kartos, dvasinime pasaulyje ypač išryškėja tada, kai meninis ugdymas susiduria su meno ribų kaita, kai nagrinėjamos ištisų meno šakų suaktualėjimo ar nykimo priežastys, kai kalbama apie tradicinio ir postmodernaus meno skirtumus, kai bandoma aiškintis neadekvačios meno ir meno kūrinio sampratos ypatumus Vakarų ir Rytų kultūrose ir pan. Kaip reakcija į daugelį probleminių ar nuvertėjusių meno reiškinių ir sklėjančią dvasinę kultūrą naujaisiais laikais greta kitų teorijų iškilo dalykinio meninio ugdymo (DBAE)² teorija. Šia teorija siekiama efektyvinti meninio ugdymo bei ugdymo menu išgales, šiam procesui suteikiant aukštesnį kultūrinį vaidmenį. Buvo išskirtos keturios, naujaisių laikų mąstymo paradigmą atitinkančios, humanitarinių mokslų funkcinės sritys – kūryba, bendravimas, tęsiamumas ir kritika. Jos savo ruožtu apjungė keturias meninio ugdymo sritis – estetiką (kas?), meno istoriją (iš kur?), meno kritiką (kodėl?) ir meno kūrybą (kaip?) – ir išreiškė keturis meno mokymosi aspektus: meno kūrybą (meno darbų kūrimas), meninį bendravimą (meno kūriniai kaip meninės ištaros), meninės veiklos tęsiamumą (meno darbų supratimas istorijos kontekste) ir meno kritiką (kriticizmas kaip meninių ištarų interpretavimas bei estetinių sąvokų filosofinė analizė). Išskirtu meninio ugdymo disciplinų kvartetu siekiama padėti iš(si)ugdyti tinkamus meninius jausmus bei skonį ir įtraukti ugdytinius į kultūrinį dialogą su praeitimi.

² Terminas „dalykinis meninis ugdymas“ (angl. *discipline-based art education*, arba DBAE) pirmąkart profesinėje literatūroje pavartotas 1984 m., o vėliau Getty meninio ugdymo centro (JAV) iniciatyva išleisus seriją monografijų, skirtų įvairiai su šia idėja susijusiai problematikai, DBAE koncepcija išpopuliarėjo.

Visi keturi meno mokymo aspektai gali padėti išugdyti meninius jausmus, nes be jautrumo meninei medžiagai meninis ugdymas negali būti visavertis. Šios teorijos kūrėjai įsitikinę, kad kaip tik dėl subtilaus meninio jausmo stokos visuomenėje tarpsta tokie nepageidaujami reiškiniai kaip didžiojo meno nevertinimas, menkaverčio masinio meno plėtra bei pornografijos antplūdis. O meninės kūrybos patirtis suteikia galimybę betarpiškai pajauti meno kūrinio subtilumus; estetika (meno filosofija) moko kokybiškai vertinti meninę patirtį; be gebėjimo kritiškai apmąstyti meną ir su juo susijusias įvairias kultūros problemas bei prieštaravimus lieka maža vilties, kad išsiugdytų savarankiškas požiūris į meną ir į šiuolaikinės kultūros perspektyvas apskritai; o meno istorija ne tik atskleidžia tai, kaip menininką ir laikotarpį atspindi didieji meno kūriniai, bet ir įtraukia į dialogą su praeitimi, kuris yra būtinas, norint įvertinti didžiuosius meninius pasiekimus. Štai kodėl naujovišką požiūrį į laisvuosius menus labiausiai atitiko išskirtos meninio ugdymo disciplinos, t. y. tarpusavyje susiję meno kūrybos, meno istorijos, meno kritikos ir estetikos (meno filosofijos) dalykai.

Pirmojoje knygoje R. A. Smithas, kartu su bendraautoriumi kultūros filosofu A. W. Levi'u (1991) sistemishkai išdėstė koncepcijos sampratą ir pateikė meno mokymosi interpretaciją. Vėliau, tam, kad išskirtos mokslo sritys būtų kuo artimesnės meno dalykų dėstymui klasėse, knygas šių dalykų mokymui parengė atskiros srities specialistai (atitinkamai, menininkas, meno istorikas, meno kritikas ir meno filosofas), bendradarbiaudami su konkretais dalyko pedagogais praktikais [1; 3; 10; 12]. Nors dalykai tarpusavyje glaudžiai susiję, visų penkių tomų atsakingasis redaktorius R. A. Smithas jau įvadinio tomo pratarmėje įspėjo, kad DBAE neįgalioja visas keturias disciplinas dėstyti atskirai. Siūlomi tik skirtingi, bet sąveikaujantys meno analizavimo kontekstai, kuriais siekiama geresnio meno supratimo. Koncepcija, jos kūrėjų ir propaguotojų įsitikinimu, padeda nuodugniau ir brandžiau išmanyti meną bei kultūrą, pajauti asmeninį tapatumą ir gyvenimo prasmę visoje. Joje ypač pabrėžiamas didžiojo meno ugdomasis vaidmuo ir orientacija į grynąjį meną, brandžią meninę raišką ir veiklą, kai meno suvokėjas tarsi tampa laikinuoju meno pasaulio gyventoju.

Tokia tad modernizme išsikristalizavo universali, platų kultūrinį gyvenimą apimanti meninio ugdymo pozicija, kurios paskirtis – meną daryti kuo galingesniu žmogaus dvasinio gyvenimo veiksniu. Tiesa, dalykinis meninis ugdymas neretai kritikuojamas, kad neva nesilaikoma tokių svarbių mokymo plano reikalavimų kaip dėmesys vaikui bei *sociocen-*

triškumas. Kaip visuma minėti mokymo plano reikalavimai šioje teorijoje iš tikrųjų sunkiau pastebimi, tačiau atskirų jų sudarančių disciplinų ugdomojo darbo praktikoje jie turi galimybę būti vienaip ar kitaip panaudoti. Nėra abejonės, kad norint siekti veiksmingesnio meninio ugdymo, meno dalykų pedagogai turi atitinkamai atsižvelgti ir į mokinio, ir į socialinius, ir į mokytojo, ir galiausiai į dalyko ugdymo ypatumus.

Ugdant vaikų ar studentų meno kūrybos, meno vertinimo, meno istorijos ir meno estetikos įgūdžius, šių dalykų turinys, kaip rodo DBAE įgyvendinimo praktika, pakankamai sėkmingai gali būti skleidžiamas ne tik susitelkiant į dalyką. Antai kompiuterinių užsiėmimų metu dažnai vyrauja mokinių savarankiškumo siekis, meno istorijos pamokose mokytojai labiau linkę „išsikalbėti“, o muzikos atlikimo ir kūrimo, piešimo, aktorystės ar šokio pamokose dažnai iškyla dalyko prioritetas. Dėstymas, kai daugiausia dėmesio meno dalykų pamokose skiriama mokiniui, pasiteisina tada, kai mokiniai rodo iniciatyvą, demonstruoja norą ką nors daryti pagal programos reikalavimus, ir tai leidžia jiems susikurti meninės saviugdgos požiūrį [9].

Vienas iš svarbių veiksnių, suponuojančių galimybę tobulinti meninio ugdymo procesą ir kuo tiksliau bei kryptingiau orientuoti meninio ugdymo kaitą, yra meninio ugdymo idėjų raidos pažinimas (iš kur atėjo? ir kur eina?). Meninio ugdymo koncepcijos, kuriomis siekiama įgyvendinti meninio ugdymo uždavinius, perėjo ilgą istorinės raidos laikotarpį, pradedant jau senovės mąstytojų įžvalgomis. Kaip tik todėl meninio ugdymo idėjų raida, kaip ir meno istorija, primena apie tokias vertybes, į kurias kilnu orientuotis.

Meninio ugdymo modernizavimo ir meno dalykų edukologo tapatybės stiprinimo atžvilgiu ypač svarbūs šie meninio ugdymo idėjų studijavimo aspektai:

1. Meninio ugdymo idėjų raidos žinojimas leidžia išvengti istorijos bėgsmė darytų klaidų meninio ugdymo atžvilgiu, taupo jėgas nuo bergždžio darbo iš naujo atradinėjant ameriką ir suteikia galimybę remtis turtinga istorine patirtimi modernizuojant meninio ugdymo klasikų mintis ir ugdomojo darbo praktiką.

2. Studijuojant meninio ugdymo koncepcijas atsiranda galimybė įžvelgti atskirų meninio ugdymo sričių – literatūros, muzikos, šokio, teatro ir vizualiųjų menų edukologijos – panašumus ir skirtis. Meno sinkretizmą pakeitęs autonomizmas lėmė, kad išstisus šimtmečius buvo nagrinėjamos tik atskirų meno šakų ugdomosios galios. Keičiantis meninio mąstymo pa-

radigmai, neabejotina, kad turėtų būti sukurta integratyvi meninio ugdymo idėjų istorija, kuri atskleistų nevienodo skirtingų meno šakų ugdomosios galios panaudojimo priežastis atskirų epochų kultūrinio ugdymo doktrinos ir užtikrintų išbalansuotą meno socialinių funkcijų istorinį tęsiamumą.

3. Integratyvi meninio ugdymo idėjų istorija ne tik gali padėti susidaryti visuminį atskirų epochų kultūrinio gyvenimo vaizdą, bet taip pat atskleisti kultūros ryšius su dorovinio, politinio ugdymo doktrinomis bei sąsajas su mokslo pasiekimais. Kultūros konteksto vaidmuo ypač suaktualėjo postmodernizmo laikotarpiu, kai audringos technologijų raidos akivaizdoje ne tik iš esmės ėmė keistis skirtingų meno sričių gyvavimo sąlygos ir galimybės, bet kartu aktualėja sinergetinio meno srities pasiekimai, leidžiantys regimuosius vaizdus, garsus, žodžius, judesius jungti į vieną darinį.

Norint, kad nesumenktų meno dalykų ugdomoji galia, pagrindiniu ir galutiniu meninio ugdymo tikslu laikytinas *asmens kultūrinės tapatybės* (graikai, kaip žinoma, tai vadino *paideia*, romėnai – *humanitas*) kūrimas, kurio sėkmė priklauso nuo to, kiek meno dalykų pedagogas suvokia savosios tapatybės kontūrus. Antai istorinio tęsiamumo ir kultūrinio sąmoningumo sampratos kompetencija nuosekliai įgyvendinama dėstant „Meninio ugdymo idėjų raidos“ kursą LEU meno dalykų edukologijos magistro studijų programos studentams. Dėstomas turinys, dažnai įtraukiamas į kultūros raidos kontekstą, meninio ugdymo problematiką saisto su atitiktiniais (relevantiškais) bendrakultūrinio gyvenimo aspektais. Kursas papildoma švietimo raidos studijas, išskirti turinio raidos aspektai praplečia bendrauniversitetinės disciplinos „Ugdymo filosofija“ kursą meninio ugdymo idėjų istorinės kaitos ypatumais. Taip sukaupia meninė ir ugdomoji patirtis ir toliau nuolat plečiasi, istorinę atmintį dėl pakitusių gyvenimo aplinkybių susikūrusius naujus kultūros ir meninio gyvenimo poreikius nuolat papildydama atitinkamais veiklos formų rezultatais.

Išvados

1. M. Lukšienės įžvalgos apie istorinio tęsiamumo ir kultūrinio sąmoningumo reikšmę bei meno edukacinį vaidmenį tolydžio aktualėja ir tampa metodologiniu pagrindu modernizuojant naujausias ugdymo paradigmas, įpareigojančias intensyviau puoselėti edukacinį kultūros potencialą bei tautos ir asmens kultūrinį tapatumą.

2. Europos Sąjungos švietimo politikai teikiantys prioritetą demokratinės kultūros puoselėjimui ir prasmingai bei nešališkai *tarpkultūrinio dialogo* kom-

petencijai, lokalioms kultūroms jos įgyvendinimas suponuoja aktyvesnį *dialogo su praeitimi* kompetencijos diegimą kaip tarpkultūrinio bendravimo subjekto visavertiškumo *conditio sine qua non*.

3. Kadangi siekiant formuoti lokalių kultūrų strategiją neišvengiamai susiduriama su prieštaringomis globalumo ir lokalumo tendencijomis, tikslinga suaktyvinti *glokalizacijos* principo sociokultūrinę nuostatą, kaip siekį laikytis globalių ir lokalių interesų dermės.

4. Norint įveikti globalizacijos keliamą netikrumo jausmą, kurį itin inspirouoja įprastų vertybių virsmas, aktualių vertybių atžvilgiu neišvengiamai tenka laikytis atitinkamų reikalavimų. Žinant, kad istorinio tęsiamumo ir kultūrinio sąmoningumo kompetencijos stiprėja pasisavinant didžiųjų mąstytojų koncepcijas apie ugdymą, taip pat meno ugdomąjį vaidmenį, istorinis ugdymo idėjų pažinimas padeda įsmeninti vieną svarbiausių kultūros paveldo sričių – kultūros edukacinį potencialą.

5. Kadangi vienas svarbiausių šiuolaikinio ugdymo aspektų yra rengti augančiąją kartą asmeniniam gyvenimui, individo kultūrinio tapatumo formavimas, remiantis istorinio tęsiamumo ir kultūrinio sąmoningumo samprata, laikytinas vienu svarbiausių ar net galutiniu kultūrinio ir meninio ugdymo mokykloje tikslu.

6. Keičiantis meninio mąstymo paradigmai tampa akivaizdu, kad turėtų būti plėtojama integratyvi meninio ugdymo idėjų istorija, kuri atskleistų nevienodo skirtingų meno šakų ugdomosios galios panaudojimo priežastis atskirų epochų kultūrinio ugdymo doktrinos ir užtikrintų meno socialinių funkcijų istorinį tęsiamumą.

Literatūra

1. Addiss S. and Erickson M. *Art History and Education* (Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding). Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1993.
2. Bauman Z. *Globalizacija: pasekmės žmogui*. Vilnius: Strofa, 2002.
3. Brown M., Korzenik D. *Art Making and Education* (Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding). Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1993.
4. Budrytė E. Meno kūrinio interpretacijų vertinimo problema. *Problemos*, 2012, Nr. 81, p. 157–164.
5. Gardner H. *Five Minds for the Future*. Boston: Harvard Business School, 2006.
6. Kanter R. M. *Supercorp: How Vanguard Companies Create Innovation, Profits, Growth, and Social Good*. London: Profile Books, 2009.

7. Levi A. W. and Smith R. A. *Art Education: a Critical Necessity* (Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding). Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1991.
8. Lukšienė M. *Jungtys*. Sudarė R. Bruzgelevičienė. Vilnius: Alma littera, 2000.
9. Matonis V., Kaluinaite K., Jautakyte Z. Arts Education in the University Curriculum. In: *Совершенствование профессионально-педагогической подготовки выпускников университета в образовательном пространстве учреждения образования*. Гродно: ГрГУ, 2011, p. 124-136.
10. Parsons M., Blocker H. *Aesthetics and Education* (Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding). Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1993.
11. *Teacher Education for Change*. Ed. by J. Huber, P. Mompoint-Gaillard. Strasbourg: Council of Europe, 2011.
12. Wolff T. F. and Geahigan G. *Art Criticism and Education* (Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding). Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1997.

Summary

Vaidas Matonis

MODERNIZATION OF ARTS EDUCATION PARADIGM BY THE PRINCIPLE OF HISTORICAL CONTINUITY

The purpose of the article is to show how the principle of historical continuity could be realized in order to make educational process more integral and purposeful. Research reveals relevance of historical continuity to the valuable forms of humans spiritual activity. Main ideas which are developed in the article are based on the principles of the cultural policy elaborated by M. Lukšienė. The author of the article established a goal to evaluate art as a means to educate the sense and/or understanding of historical continuity, by the same token elevating perception of artworks to the metacognitive level and enlarging the field of historical and cultural contexts. Material of the investigation is laid by invoking the philosophical analysis of socio- and psychocultural phenomena and their impact on modernization of arts education.

The role of the historical continuity and cultural awareness have activated during the last decades

after the method of interpretation had intensified in valuable forms of human spiritual activity (moral, politics, aesthetics). So after such qualities of the works of art as depiction and/or craftsmanship had depreciated, the interpretation of the works of art and even the evaluation of interpretations sets in more and more robustly. In the presents of such or other contradictions the reform of European education has rippled by various different waves. As a result, the competence of democratic culture which enables the values, including artistic values, of democratic culture to implant to the attitudes of learners becomes the most essential orientation for teacher education.

Development of democratic culture in EU defines such aspects of activity as knowledge and understanding of human rights, democratic participation and especially the development of competence for engaging in a meaningful and open-minded *intercultural dialogue*. Author is convinced that in order to realize and promote these ideas they should be accompanied by the development of the competence of *dialogue with the past*. Development of the competences of historical continuity and cultural context is increasing by mastering the ideas of great thinkers on education, including arts education, and helps to impersonate one of the most important domains of cultural heritage – educational potential of culture. In other words, historical continuity and cultural context are such core principles and values which can enable the development of the competence of full-rate intercultural dialogue.

In case of arts education, when the paradigm of artistic thinking is rapidly changing, it is evident that an integrated history of artistic education should be developed. The main role of such academic course is not only to reveal cultural peculiarities of different countries but also to show the reasons of unequal educational power of different arts in different epochs.

The role of historical continuity and cultural context is growing according to the development of digital technologies which are changing social conditions and possibilities of traditional artistic functions. Just the history of art and ideas of artistic education could balance both historical continuity of social artistic functions and involve learners into dialogue with the past.

Keywords: arts education, cultural education, cultural awareness, historical continuity.

*Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo mokslų fakulteto Meninio ugdymo katedra
Iteikta 2013 m. gegužės mėn.*