

Elvyda Martišauskienė

DVASINIO UGDYMO SVARBA DABARTIES IR ATEITIES MOKYKLAI: M. LUKŠIENĖS ĮŽVALGOS

Anotacija. Straipsnyje pristatoma dvasinio ugdymo samprata ir ryškinama jo svarba, keičiantis ugdymo paradigmai, kurios įkvėpėja ir koordinatoriė – M. Lukšienė. Ji pamatiniais Lietuvos švietimo koncepcijos postulatais laiko kultūros ir asmens abipusę sąveiką, turinčią persmelkti visą mokyklos gyvenimą. Tuomet vertybės tampa kaitos ir tęstinumo garantu, bendruoju vardikliu pertvarkant ugdymo procesą. Straipsnyje pateikiama conceptualių M. Lukšienės įžvalgų analizė, aptariamą šiuolaikinės mokyklos ugdymo problemų židiniai, svarbūs tiesiant kelius į ateities mokyklą.

Esminiai žodžiai: dvasinis ugdymas, asmens ir kultūros sąveika, dvasinės vertybės, ugdymo problemų židiniai.

Įvadas

Dvasinio ugdymo(si) kontūrai

Ugdymas yra svarbiausia, bet kartu ir sudėtingiausia žmogaus veiklos dalis, nukreipta į žmogaus kaip asmens sklaidos tobulinimą(si). Ir nors ugdymas(is) siekia giliausius žmonijos istorijos klotus, nors galima remtis autentiškomis patirtimis, XXI a. ugdytojams kyla daug problemų, kurių ištakos didelė dalimi yra žinių apie žmogaus egzistenciją lygis. Jį lemia daug veiksnių ir pirmiausia žinių įvairovė. Problema ta, kad stambiausiu planu žinios skiriamos į dvi grupes: *mokslo* ir *tikėjimo*. Pirmosios sistema ir apibendrina psichofizinę žmogaus būties dalį, daugiau ar mažiau prieinamą pozityvistiniams tyrimams, todėl tiek materialistinei, tiek pragmatinei metodologijai priimtinos. Tikėjimas saistomas su fenomenologinėmis įžvalgomis, palieka daug vietos intuityvumui, intencionalumui ir kt., kas netenkina mokslo validumo, pakartojamumo kriterijų. Be to, tikėjimas taip pat nevienalytė sąvoka, apimanti religijos išpažinimą ir tikėjimą dalykų tikrumu, pozityviu žvilgsniu į ateitį, dvasinės būties pajautą. Ir nors mokslo ir tikėjimo žinių apie žmogų skirtingos prieigos, tačiau akivaizdu, kad jos abi svarbios žmogaus, kartu ir jo ugdymo, supratimui, nes išmintis, mokslininkų nuomone, pasiekama tik jų susiliejimu [3].

Įvairių sričių šiuolaikiniai antropologiniai tyrimai leidžia žmogų laikyti „trijų būties sluoksnių – fizinio, psichinio ir dvasinio – sankirta“ [1, p. 342].

Jei pirmieji du sluoksniai daugiau vienareikšmiškai apibrėžti, tai dvasinis sulaukia skirtingų požiūrių – nuo neapčiuopiamos metaforos iki aiškiai apibrėžto dėmens, suponuojančio žmogaus asmenybiškumą, *Aš*, steigiančio žmogaus kaip asmens vienumą, t. y. subordinuojančio žmogaus egzistenciją, išryškinant svarbiausią matmenį – galią transcendentuoti tikrovę (V. Franklis, K. Wojtyła, G. W. Allportas, J. Ravnas, A. Lobato), nes „žmogus yra žmogus tik tiek, kiek suvokia save transcendencijos akivaizdoje, negana to, – jis yra asmenybė tik tiek, kiek yra suasmeninamas jos akivaizdoje, kiek persmelkiamas transcendencijos šauksmo“ [1, p. 344]. Tai leidžia asmeniui, tariant K. Wojtylos (2007) žodžiais, save turėti ir save valdyti, nes „kūnas yra galimybė realizuoti dvasią“ [6, p. 63], apsispręsti ir būti atsakingam, nes „iš dvasinės būties atsiranda racionali ir laisva valia“ [ten pat, p. 67], ar jausti poreikius, kurių negali tenkinti žemiški dalykai, ir taip kreipti mintį į antgamtinio pasaulio realumą, amžinųjų vertybių buvimą ir kt.

Įvairių rūšių (filosofinės, psichologinės, pedagoginės) žmogaus dvasinės būties aptartys (minėtų ar kitų autorių: M. S. Kagano, B. Kuzmicko, A. Maslow, A. Maceinos, L. Jovaišos, B. Bitino, V. Aramavičiūtės, D. Verbylaitės ir kt.) sudaro prielaidas išskirti pedagoginiu požiūriu svarbiausius dvasinės dimensijos požymius. Kaip minėta, dėl jos žmogus yra laisvas, galintis transcendentuoti laiką ir erdvę, pats kurti save ir transformuoti tikrovę. Tėvai dvasinės dimensijos neperduoda, bet ir negali jos atimti, net susargdinti, nes dvasios ištakos antgamtinės, tačiau jų sklaida akivaizdi žmogaus ir pasaulio realybėje. Pedagoginiu aspektu tai reiškia, kad visi žmonės šią galią turi, kad būtent ji suponuoja asmens autentiškumą, kuris nuo kūdikystės „*Aš pats*“ lydi žmogų visą gyvenimą, bet dažnai tampa ugdymo problema, kai norima ją eliminuoti, ar dėl nesupratimo, kad save valdyti yra prigimtinė žmogaus teisė, ar dėl to, kad šia teise netinkamai naudojamas, apribojant ar visiškai paneigiant kitų asmenų tokią pat teisę. Tai atsitinka tada, kai galia laisvai pasirinkti taip pat laisvai nesusiejama su kita dvasinės būties galia, sąžine, dar tiksliau, galia pažinti tiesą. Tik jų sąlytis laiduoja žmogaus, kaip asmens, laisvę. Ugdymo paskirtis yra šią sąsają gilinti, plėsti tiek visos tikrovės pažinimo (mokslo, tikėjimo aspektais), tiek santykių darnos

(dorovės), tiek tobulo siekimo (grožio) linkmėmis, taip pažįstamomis nuo Platono triados – tiesos, gėrio ir grožio lydinio, kurio visi matmenys iš vienos būties tiesos kilę, bet būties tiesą skirtingais aspektais skleidžia. Kad įvairiaspalvės tiesos gijos persmelktų žmogaus ir žmonijos būtį, taptų jų fundamentine jungtimi, svarbi meilė, empirinė dvasios raiška, įgalinanti asmenį koncentruotis į kitą asmenį (asmenis), suprasti, pajauti jo (jų) problemas, rūpintis, išgyventi dėl jų, padėti spręsti. Todėl pedagogikos giliausia esmė paremta meile, ugdymo procese daugiausia įsikūnijančia humaniškumo, nacionalumo, demokratiškumo principais.

Paviršutiniškai žvelgiant, dvasinį ugdymą, suprantant jo transcendentines ištakas, linkstama sieti tik su religiniu ugdymu, todėl daugelyje šalių sukelia kitaip manančiųjų pasipriešinimą. Tačiau galvojant, kad dvasinio ugdymo ištakos – laisvės, tiesos, meilės simbiozė, apimanti visas būties sritis, – susidaro prielaidos dvasinį ugdymą laikyti viso ugdymo pagrindu. Todėl keliama *problema*, ar / kaip švietimo reforma siejama su dvasiniu ugdymu, kiek ji atliepia reformos įkvėpėjos daktarės M. Lukšienės pedagoginę mintį.

Tyrimo **objektas** – M. Lukšienės pedagoginis palikimas.

Straipsnio **tikslas** – atskleisti M. Lukšienės požiūrį į dvasinio ugdymo svarbą dabarties ir ateities mokyklai.

Keliami **uždaviniai**:

1. Išryškinti požiūrį į dvasinio ugdymo pamatą – asmens ir kultūros saitus.
2. Parodyti dvasinių vertybių kaip ugdymo kaitos ir tęstinumo garanto vietą ugdymo procese.
3. Aptarti šiuolaikinius ugdymo problemų židinius.

Straipsnis grindžiamas sistetine analitine M. Lukšienės pedagoginio palikimo, taip pat filosofinės, psichologinės, pedagoginės literatūros, švietimo dokumentų analize.

Asmens ir kultūros saitai – dvasinio ugdymo pamatas

Švietimo reformos idėjos brandino Lietuvos nepriklausomybės atkūrimą ir tiesė kelius jai įtvirtinti. Tam reikėjo rasti gelminius šaltinius, kurie maitintų nepriklausomybės siekius, dėtų pamatus valstybingumo sklaidai visose srityse, o švietimas atliktų savo svarbiausią funkciją. Jais išmintingai pasirinkta *asmuo* ir *kultūra*, aiškiai suvokiant jų saitus ir ypatingą svarbą atkuriant nepriklausomybę: asmuo suprantamas „kaip pagrindinis visuomenės procesų matas bei kriterijus, turint [omeny] visų pirma jo esminę žmoniškumo žymę – dvasingumą“ [7, p. 159], o kul-

tūra – kartu su V. Kavoliu, kaip tai, „kas žmonių pagaminta, ir tai, kas jiems ką nors reiškia“, ar su A. L. Kroeberiu, kaip „žmogaus veiklos būdas ir vertybės“ [ten pat, p. 352], suponuojančiais visuminį kultūros vaizdą, jauseną, mąstyseną. Todėl įvairiais atžvilgiais šie fenomenai iš esmės yra susiję ir siekia giliausius ugdymo tikrovės ryšius, suponuojančius bendrybes. Tačiau ugdymo ir kultūros bendrybės, M. Lukšienės nuomone, prasideda nuo to, kaip naujovės įgyvendinamos, atmetant ar ieškant sąsajų su ankstesnėmis idėjomis, dariniais, elgesiu.

Žmogus, kaip asmuo, visada remiasi į dvasinę dimensiją, leidžiančią būti laisvam, kurti save, vadovaujantis aukščiausiais, tiesos, matais, kurie, kaip žinia, šaknijasi dvasinėje dimensijoje, o žmogaus sąmonę pasiekia kaip sąžinės balsas. Nereikia stebėtis, kodėl mūsų protėviai, kurių daugelis buvo beraščiai, galėjo bręsti kaip taurios asmenybės, skaidriai įprasminę žmogaus egzistencinius pamatus kultūroje, iš kurios patys sėmėsi išminties ir kurią pildė naujomis patirtimis, sudarančiomis sąlygas išlikti skaudžiausiais istorijos lūžiais. Pasak M. Lukšienės, „kultūra – tai dvasinė tautos raiška“ [ten pat, p. 166], įkūnijusi iškiliausius ankstesnių kartų ir dabarties žmonių dvasios judesius. Ispanų filosofo A. Lobato nuomone, „žmogaus sielos dvasiškumui būdinga kultūrinė dimensija, kuri yra jai prigimta“ [6, p. 70]. Todėl *asmens* ir *kultūros* sanglauda visada yra gyva versmė, ištekanti iš dvasinės žmogaus būties gelmių, ir maitina naujas kartas, teikia joms savęs ir kultūros kūrimui statybines medžiagas, bet neslopina jų kūrybingo naudojimo, nes kūryba yra aukščiausia dvasingumo išraiška, nukreipta tiek į autokreaciją (savęs kūrimą), tiek į aplinkos keitimą.

Asmens ir kultūros saitai būna įvairių lygių: atkuriant Lietuvos valstybę, pasak Daktarės, lygiuotis į dorovinį iškilumą „buvo inteligento garbės reikalas“ [7, p. 167]. Tuo tarpu atkuriant nepriklausomybę, pastebima, kad „esame išaugę intelektualinių atžvilgių, bet labai sumenkę etiniu“, be to, „mes jau nebeturime visuminio kultūros jutimo (retos išimty)“ [ten pat], o „nepriklausomybė – tai ir dvasinis aktas, tai ir kultūros puoselėjimo aktas, tai naujos švietimo sistemos kūrimas“ [ten pat, p. 168]. Taikliai pasakyta. Kartu akivaizdu, kur link reikia sukti mokyklos vairą. Tad ne be M. Lukšienės įtakos *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosiose programose* konstatuojama, kad „Lietuvos mokykla yra išpareigojusi tautos kultūrai. Ji rūpinasi tautinės tapatybės išsaugojimu, tautos kultūros kūrybiniu pajėgumu ir jos istoriniu tęstinumu. Mokykla skatina <...> nuolat atsižvelgti į šiandienės civilizacijos raidos tautinei kultūrai keliamus uždavinius ir kūrybingai tradicines vertybes plė-

toti“ [ten pat, p. 313]. Tai dideli, šiuolaikiškai sakant, ambicingi uždaviniai, iškelti remiantis egzistenciniu, humanistiniu, konstruktyvistiniu požiūriu į žmogų ir kultūrą, siekiant dvasiniais ryšiais susieti visumiskumą, tęstinumą ir kaitą. Jie turėjo *persmelkti* ugdymo turinį, jungiant conceptualias idėjas, kuriant universalias ir integruotas programas, visais parametrais *keisti* ugdymo procesą, atveriant duris laisvojo ugdymo paradigmai, *skatinti* dorovinius poslinkius.

Pastebėtina, kad „visa švietimo sistema <...> – žmonijos kultūros veiksnys, kultūros perdavimo labai veiksminga grandis. Todėl ne tas pat, kaip ji plėtojama. Kartu švietimo sistema – tai ir parengimas, ir pasirengimas kultūrą toliau tęsti, plėtoti, kurti“ [ten pat, p. 306]. Tačiau „<...> kaitoje turi išlikti du pastovūs dalykai: žmoniškumo ir tautos idėjos, nes tai yra mūsų dvasinės gyvybės laidas“ [ten pat, p. 125], kuris atskiro asmens dorovinį horizontą glaudžiai susieja su tautos interesais, likimu. Šis mastelis neparankus tiems, kurie žmoniškumą saisto vien su artimos aplinkos ar su globalios erdvės mastais, lengvai nuslystančiais į abstrakčius, neįpareigojančius santykius. Kultūra, kaip ir apskritai bet kuris reiškiny, turi remtis į vienumos pojūtį, kurį asmens atveju steigia dvasinė galia transcenduoti psichofizinę tikrovę [1], kultūros atžvilgiu – asmenų, susietų dvasinės raiškos saitais, bendrystės pajauta, nes, kaip pastebi A. Jokubaitis, teiginys „moralinė atsakomybė neturi tautybės, visada skamba daug įtikinamiau, negu teiginys apie kosmopolitinį politinės atsakomybės pobūdį“ [2, p. 11]. Taip yra todėl, kad doroviniai dalykai siekia žmoniškumo ištakas, implikuojančias tautinę, o kartu ir kultūrinę raišką. Švietimo sistema grindžiama nuostata, kad visas „ugdymas laikomas kultūros proceso dalimi, jo sandu“ [7, p. 48], kylančiu iš tų pačių dvasinių šaknų, todėl asmens ir kultūros jungtys, jų stiprėjimas ir dinamika yra viso ugdymo proceso arena, o dvasinis ugdymas – centrinė, visa fokusuojanti, vienijanti grandis.

Dvasinės vertybės kaip ugdymo kaitos ir tęstinumo garantas

Atsigręžus į dvasinius ugdymo pamatus, darosi akivaizdu, kad dvasinių vertybių ugdymas gali būti tas atžvilgis, kuris laiduoja švietimo sistemos kaitos ir tęstinumo vienovę. Dvasingumą M. Lukšienė apibūdina penkiais aspektais kaip: orientaciją „į vertybes, sudarančias žmogaus esmę, vadinasi, dvasines“ [7, p. 131]; gilų jų ne tik supratimą, bet ir išgyvenimą; poreikį jas patirti; skleidimą kitiems, „nepasiekusiems to išsivystymo laipsnio“ [7, p. 131]; vertybių kūrimą. Tai išplėtotą vertybių internalizacijos schema, atskleidžianti vertybių ugdymo, o kartu ir dva-

singumo raidą kūrybos, aukščiausio dvasinės raiškos lygmens, link, nes tokiu būdu asmuo gali daugiausia išplėtoti savo potencialą, įsiliesti, drauge su kitais dalyvauti įvairialypiame kultūriniame gyvenime, plėtoti jį, sykiu gaivinant, eskaluojant praeities, dabarties ir ateities kartų dvasinę jungtį, nes „tauta, kaip ir žmogus, neturinti savo dvasinio pasaulio, žūsta“ [ten pat, p. 131], bet ir dvasinis pasaulis, praradęs gyvastį, merdi, apie ką rašė Vydūnas, S. Šalkauskis ir kt. Todėl „švietimo sistema – tai ne tik jaunosios kartos auklėjimo ir lavinimo būdas – tai galingas kuriantysis veiksnys, t. y. subjektas pačioje kultūroje, ypač kiekvienos sistemos aukštesnioji grandis – aukštosios mokyklos“ [ten pat, p. 143].

Kaip vertybinis klotas jungtinas į švietimo sistemą? Jau 1988 m. koncepcija grindžiama triada *žmogus–tauta–kultūra*, pabrėžiant, kad žmogus yra savaiminė, nekintama vertybė. Toks vertybių atskaitos taškas leidžia dvasinėms vertybėms skirti prioritetinę vietą, o jų ugdymą laikyti svarbiausia kultūrinio gyvenimo dalimi, susaistytą būties ir buities peripetijomis. Iš čia išplaukia ir Lietuvos švietimo koncepcijos principai: humaniškumo, nacionalumo, demokratiškumo ir kaitos, kurie užtikrina dvasinių vertybių šiuolaikinę sklaidą, išlaikant fundamentinius pagrindus.

Verta pastebėti, kad įvairiais aspektais artinantis prie dvasinių vertybių, nurodomos ir jų transcendentinės prieigos, pabrėžiama pasaulėžiūrinių nuostatų svarba. Antai aptariant humanistinės psichologijos (A. Maslow) požiūrį į save aktualizuojančius žmones, ryškinamas ne jų užsisklendimas savyje, o veikimas socialinėje kultūrinėje erdvėje, įžvelgiant ir transcendencijos metmenį, kuris, kaip žinia, esminė dvasinių vertybių žymė. Juntamas jis ir UNESCO iškeltame siekinyje „mokytiis būti kartu“, kurio (transcendentinio metmens) „kontekste prasmės atspalvį įgauna iš dalies ir kiti siekiniai bei tikslai“ [ten pat, p. 377].

Vertybinis aspektas svarbus ir skiriant šiuolaikines ugdymo tendencijas į du stambius srautus: pragmatinį-technologinį ir humanistinį-kultūrinį. Pastarąjį M. Lukšienė supranta plačiausia žmoniškumo prasme kaip „nuolat besikeičiantį, tačiau išlaikantį ir pastovumo branduolį – žmoniškumo esmę“ [ten pat, p. 373], kuri susijusi „ir vertybinėmis nuostatomis, ir dorovinėmis normomis, ir naujausiomis mokslo teorijomis apie bręstančio žmogaus pasaulėvaizdžio formavimąsi“ [ten pat, p. 379]. Kita vertus, skiriamoji tarp minėtų srautų – ugdymo orientacijų požiūriai: ar vertybinės nuostatos plėtojamos asmens ir socialiniuose-kultūriniuose procesuose atskirai, ar žvelgiama į „asmens ir visuomenės santykius jų abiejų kaitoje, t. y. dabartyje ir ateities perspektyvoje“ [ten

pat, p. 374], įkūnijant aktyvią gyvenimo humanizaciją. Pastebėtina, kad tik visuminis požiūris į asmenį ir kultūrą gali laiduoti vertybinį ugdymą, suteikiantį reikšmę, įprasminantį praeities, dabarties ir ateities sąlytį. Šiuo atžvilgiu Doktorė išryškina svarbiausią ugdymo proceso sandą – ugdymo tikslus. Kadangi jie iš esmės siejasi su dvasine dimensija, ir tiek materialistine, tiek pragmatine filosofija remiant ugdymą, praranda šiais atžvilgiais apčiuopiamą konkretumą, kartu ir reikšmingumą, pabrėžiama, kad „ypač svarbu gerai suvokti ugdyme kiekvieno žingsnio į įprasminimą tikslą trumpalaikės ir ilgalaikės veiklos atkarpas bei jų numatomus tikslus“, kurie „visą laiką lieka orientuoti į tolimąjį tikslą ir persunkti siekiamos prasmės“ [ten pat, p. 374].

Iškeliamas ir kitas pavojus, kai solidarumo, taikos, laisvės, socialinio teisingumo idėjos tampa patogia deklaracija, kartais sukeliančia priešingą, negatyvią reakciją, visų normų, o kartu ir vertybių neigimą, mosuojant madinga *laisvės dėl laisvės* vėliava, „kai nenorima kalbėti nei apie atsakomybę, nei apie pareigas“ [6, p. 77]. M. Lukšienė, suprasdama situacijos sudėtingumą, retoriškai klausia, „ar šiandien būtų tikslinga ugdymui laikytis neutralių pozicijų vertybių atžvilgiu?“ [7, p. 378], kai „kultūros politikoje reiškiasi tam tikra dezorientacija tariamam laisvės vardu“, kai „masinės visuomenės modelis ir jo socialinė struktūra ir diktuoja kultūrinės raiškos formas“ [ten pat, p. 348], savotiškai užvaldo kultūrinę sąmonę, atskirais atvejais prilygstančią fundamentalizmui. Tad kartu su V. Kavoliu natūraliai kyla klausimas, „ligi kiek ir kaip galima išklabinėti tradicinės normos šaknis, kad nepažeistum žmogiškosios esmės?“ [ten pat, p. 379]. Šioje keblioje situacijoje, ieškant asmens ir visuomenės lūkesčių dermės kultūros erdvėje, išsaugant pastovumo ir tęstinumo elementus pačioje kaitoje, siūloma ieškoti joms bendro vardiklio. Juo laikoma „bendražmogiškosios vertybės, kitaip tariant, dvasinės vertybinės nuostatos, įgaunančios naujas formas gyvenimui kintant, tačiau turbūt negalinčios neigti paties žmogaus žmoniškumo – jo esmės“ [ten pat, p. 350]. Ji (žmoniškumo esmė) turėtų tapti tiek tėvų, tiek pedagogų, tiek visos visuomenės pamatiniu rūpesčiu, o idėjos, vertybinės nuostatos, „orientuotos į k o n s t r u k t y v ū ž m o n i ū s a m b ū v i“ taptų vienu iš „svarbiausiųjų žmogaus, žmonių grupių, kultūrų vertinimo matmenų“ [ten pat, p. 365].

Prie šios problemos glunda ir *atvirumo* eskalavimas, tačiau nesuprantant, „koks atvirumo santykis su esančiu vaiko, visuomenės kultūros turiniu ir pagrindinėmis tendencijomis“ [ten pat, p. 360], atviros visuomenės, atviros mokyklos siekiai gali

taip pat skatinti destruktivius procesus, kylančius iš visumos nepajautimo, filosofškai sakant, vienio ir daugio disharmonijos. Kylant tokiems pavojams, verta konkretinti atvirumo sąvoką, kuri saistoma su galimybėmis, A. Lobato žodžiais tariant, galia „tapti tuo, kuo dar nėra“ [6, p. 196], o tai gali laiduoti žmogui iškiliausius pasiekimus, kai jis per pažinimą atsiveria naujiems būties tiesos, gėrio, grožio turiniams. Kitaip tariant, „žmogus privalo pažinti tiesą, atsiduoti jos transformuojančiai įtakai ir perduoti ją įvairiausiais būdais: ženklais ir žodžiais, jei tai protu suvokiama tiesa, bei pačiu gyvenimu, jei tai tiesa, kuriai reikalingas paliudijimas“ [ten pat, p. 201]. Tad atvirumas tuo prasmingesnis, kuo giliau suvokiamas būties, reiškiamos įvairiomis formomis, vienumas, kai, vaizdžiai sakant, medžių gausa neužgožia miško sampratos, ar, kaip išsitaria M. Lukšienė, kai jis (atvirumas – atdarumas) remiasi į „informacijos įvertinimą, pasirinkimą, perdirbimą pagal savo struktūras ir pagaliau internalizavimą – interiorizavimą“ [8, p. 396], kad naujovės darniai susijungtų į sistemas, išlaikančias ryšį tarp sena ir nauja.

Šalia konceptualaus žvilgsnio į vertybių vietą ugdymo, o dar plačiau – kultūros kontekste, M. Lukšienė daugelyje vietų stabteli prie atskirų vertybių, kurios labai svarbios dabarties situacijai. Bene dažniausiai gręžiamasi į dorovines vertybes, giliausiai išreiškiančias asmens ir tautos dvasinį veidą. Tarp jų iškyla *orumas*, be kurio negali būti inteligento, kuris giliausiai tapatinamas su tokiu asmens autonomiškumu, kuris „nežeistų kito žmogaus orumo“ [7, p. 161], kur „visi valstybės kūrybos veiksmas“ [ten pat, p. 382] būtų grindžiami tautos, valstybės ir jos piliečio, kitaip sakant, dalykiškai pagrįstu tautiniu orumu, laikomu būtina prielaida siekiant prestižo, nesuvedant jo į prabangias reprezentacijas, o daugiau rūpinantis tautos mentaliteto kėlimu, kai taip dažnai, M. Martinaičio žodžiais tariant, „t y č i o j a m a s i i š t o , k a s g a l i i r t u r i i š l i k t i“ [ten pat, p. 363], kai „susidariusi situacija palanki skatinti daugelio vertybinių orientacijų – altruizmo, solidarumo, žmogiško orumo ir kt. nuvertėjimą“ [ten pat, p. 364]. Orumas, pasak minėto A. Lobato, kyla visų pirma iš jo priklausomybės dvasinei būties sričiai“ [6, p. 70], todėl „dvasiškumas turi nulemti visą žmogaus gyvenimą“ [ten pat, p. 72]. Svarbus žmogiškojo orumo rodiklis yra *savigarba*, kurios trūkumą rodo „ž o d ž i ū i r d a r b ū n e a t i t i k i m a s , d i r b a m o d a r b o h u m a n i š k o s e s m ė s n e s u p r a t i m a s i r j o d a n g s t y m a s f o r m a l u m a i s“ [7, p. 303], taip būdingas ypač institucinėje veikloje.

Švietimo reformos kūrėjams teko savaip gyrinti vertybių, ypač dorinių, turinio sampratą, kad

tautiškumas nesikirstų su pilietiškumu, tolerancija netaptų pakantumu abejingumui bei priedanga antidorovinei veiklai, patriotizmas nebūtų tapatinamas tik su ritualais ir simboliais, saviraiška nevirstų savalės apraiška ir kt. Dedant naujos švietimo sistemos pagrindus, jos visi kampai turėjo remtis, bent neprasilenkti su dora, tiesiogiai reiškia ar implikuota į kitas erdves, bet išlaikanti esminį tiesos matmenį, kurio pagrindu kildinami santykiai, atlaikantys dinamiskų praeities, dabarties, ateities kontekstus, nes „žmogus visų pirma turi išaugti žmogumi, o paskui eina visos kitos jo savybės ir privalumai“ [ten pat, p. 318]. Kartu M. Lukšienė primena, kad „dorinis ugdymas <...> apima ne vien žmogaus santykį su pačiu savimi, Dievybe, bet ir su kitu asmeniu, visuomene“ [ten pat, p. 320], tapdamas viso ugdymo epicentru ir giliau ar sekiau persmelkia visas veiklas, nukreiptas į „autentiškumo, žmogiškos prasmės paieškas kiekviename ugdymo žingsnyje“ [ten pat, p. 371]. Tokia prasmė susaisto buvusias, esamas ir būsimas kartas įsisąmonintais ar tik numanomais žmoniškumo saitais, kurie naujose situacijose keičia raiškos formas, bet ne esmę. Ji nepasiduoda reliatyvizmo diktatūrai, o remiasi, A. Lobato žodžiais tariant, mintimi, kad „žmogus didingas, nes yra pasirengęs priimti tiesą, gali įsisavinti fundamentalias tiesas ir remdamasis jomis kurti neišsemiamą kultūros įvairovę“ [6, p. 202].

Šiuolaikiniai ugdymo problemų židiniai

Seniai pastebėta, kad jei negalima kurio reiškinio suprasti, paaiškinti, reikia ne jį skaidyti į smulkesnes dalis, bet, priešingai, tarsi atsitraukti reikiamu atstumu, kad būtų galima jį visą apimti. Holistinis požiūris į pažinimą yra išmintingųjų kelias, susiejantis įvairias pažinimo prieigas, jų persipynimą. Ypač jos sudėtingos mąstant apie žmogaus ugdymą, visų pirma jo pažinimą. Tai pasaulinė problema, kurią spręsti konkrečiose situacijose pašaukti pedagogai. Minėtas ispanų filosofas A. Lobato teigia, kad „reikalingi pedagogai, sugebantys aprėpti visumą, užgriebti gilumą, įsisavinti tiesą bei pakilti virš kasdienybės smulkmenų“ (2001, p.112), t. y. dvasiškai brandūs pedagogai.

Tokiomis idėjomis, kaip minėta, grindžiama Lietuvos švietimo reforma: nuo pirmų jos žingsnių keltas asmens ir kultūros vienumas, ženklintos metodologinės ugdymo gairės. Tai iškilūs siekiai, kuriems įgyvendinti taip pat reikia iškilų asmenybių, atitinkamos bazės, laiko. Esant labai plačiam darbų barui, lengviau buvo galima sutelkti pajėgas ugdymo programų, turinio, strategijų, metodų, pažangos ir pasiekimų vertinimo kaitai, sunkiau – pedagogų profesiniam ir dvasiniam brandinimui, pašaukimo

puoselėjimui. Padėtį sunkino tai, kad asmens ir kultūros sklaida, jų simbiozė, kylanti iš dvasinės dimensijos ir apimanti visas gyvenimo sritis, pragmatizmu alsuojančiam pasauliui atrodo nereikšmingos, juolab kad tai ilgas ir sudėtingas procesas, netenkinantis sparčios kaitos poreikių. Kartu *pedagogų darbo vertinimas, būsimų pedagogų rengimas* lieka ugdymo problemų židiniu, atvira problema, kurią nuolat eskaluoja šiuolaikinė žiniasklaida. Pastebėjo ją ir Doktorė, primindama, kad reformos pradžioje dėmesys buvo fokusuotas į mokinį, vadovėlių rengimą, „kad pašviestume kelius mokytojų“ [7, p. 256], o pedagogų asmeninė bei kultūrinė kaita liko daugiau fragmentinio pobūdžio: jų patirtys, nuostatos, brandintos totalitarinėje sistemoje, išmoktas pamokas kėlė į naują paradigmą, blokuodamos tikrąją jos esmę, atverdamos duris pragmatiškumui, imitacijai. Tai rodo ir nuolat keičiami pedagogų rengimo reglamentai, ir pedagogų rengimo turinys, ir pedagogo misijos sutapatinimas su paslaugų teikimu, taip eliminuojant jos dvasinę esmę, kuria pulsuoja M. Lukšienės mintis, kartu nurodant, kad mokytojas „sudaro sąlygas, padeda, veda vaiką į brandų asmenį ir patirtį“ [2000, p. 265].

Dvasinės dimensijos stygių dar daugiau ryškina technokratijos dominavimas, kai „žmogaus dvasinę brandą lenkia technika su jos primetama kultūrine struktūra ir atmosfera“ [ten pat, p. 58], kai žinios komercializuojamos, kai „prekybinį, biznio modelį bandoma perkelti į dvasinę žmonių bendravimo sritį“ [ten pat, p. 374], o šis (modelis) įneša „pakaitas ne vien į materialinę, bet ir į dvasinę žmogaus erdvę“ [ten pat, p. 375]. Tuomet kyla „pažinumo ar vertybinių nuostatų pastovumo“ [ten pat, p. 371], ugdymo efektyvumo problemos, kurias svarbu „sąsąmoningai pasverti ir laiku koreguoti“ [ten pat, p. 375]. Tik tai darosi vis sunkiau, nes, kaip teigia V. Kavolis, „šlamšto skleidimasis pradeda atrodyti natūralia tvarka, prieš kuri entropiją tegalima atlaikyti planingomis išorinės ir vidinės aplinkos saugojimo priemonėmis“ [ten pat, p. 354]. Ugdymo plotmėje ypač tenka atkreipti dėmesį į du šiuolaikinių ugdymo problemų židinius – *tikslų* kėlimą ir *metodų* sureikšminimą. Pirmasis, kaip viso ugdymo epicentras, nors mokykla ir pavadinta ugdymo institucija, didele dalimi lieka lavinimo plotmėje, nes „sunkiau dirbti išipareigojus jungti mokomuosius ir auklėjamuosius tikslus bei uždavinius į bendrus ugdomuosius, derinti metodus bei turinį“ [ten pat, p. 379]. Be to, auklėjamieji tikslai tiesiogiai išplaukia iš dvasinės asmens dimensijos, turi kitus atskaitos taškus, kitą ugdymo ir vertinimo strategiją. Jų kėlimui ir įgyvendinimui labai svarbi

paties pedagogo dvasinė branda, visuminis kultūros suvokimas, gebėjimas jausti perspektyvą ir jos mažus ženklus kasdienėje veikloje, santykiuose, ir, kas svarbiausia, liudyti savo gyvenimu. Jei tai neatsitinka, auklėjimas eliminuojamas. Sunkina situaciją ir tai, kad auklėjimo negalima perkelti iš kitos šalies, išsiversti, nes dar XIX a. antroje pusėje buvo supras-ta, kad jis skleidžiasi savosios kultūros terpėje. Todėl dabarties praktikoje dažnai fragmentinis vertybinių nuostatų susiejimas su ugdymo turiniu negali duoti laukiamų rezultatų. Nesusiorientavimą ar nenorą auklėti lengva pridengti ir galima vertybių indoktrinacijos vėliava.

Ugdymo tikslai subordinuoja visą ugdymo procesą. Vėlgi į jų vietą netiesiogiai kėsinaisi ugdymo metodai, nes jiems, daugiausia atliepantiems technologijų kaitą, skiriamas ypatingas dėmesys. Bet „metodas be krypties filosofinio suvokimo – plikas, mechaniškas dalykas, suardantis dvasingumą. Jį ardo ne tik mechanškai suvokto metodo garbinimas, bet ir empirizmas (patirties kėlimas be teorijos, be koncepcijos, t. y. be tikslo)“ [ten pat, p. 132], dėl ko dar 1988 m. persergi M. Lukšienė. Tuo tarpu tik pastaraisiais metais pasaulinėje arenoje pasigirsta pavieniai balsai, siūlantys keisti ugdymo kryptį nuo technologijų, prie metodologijos, telkiant dėmesį į žmogiškos būties tapimo ir pagalbos jam ypatumus.

Skausminga problema lieka ir *patriotizmo, nacionalinės kultūros* puoselėjimas. Tai dvasiniai gyvenimo pamatai, kurie, sunykę po pusės amžiaus totalitarinės sistemos viešpatavimo, pateko, pasak A. Andrijausko, į globalios metacivilizacijos raidos fazę, pasižyminčią vaizdo kultūros ekspansija. „Rašto knyginė civilizacija formavo vientisą pasaulio suvokimą, o iš tekančių vaizdų susidedanti iš ekranų perimama informacija gimdo kitokį – fragmentišką – pasaulio suvokimą“ [žr. 4], sudarantį sąlygas kultūrinei konkurencijai, kurioje vis sunkiau išlaikyti savo ir tautinį orumą. M. Lukšienės proteguota pagrindinė švietimo reformos idėja, įgalinanti sujungti asmenį, tautą, kultūrą, taip užtikrinant visų dėmenų optimalią raidą ir sklaidą, buvo kartu skydas nuo atsirandančių naujų grėsmių, kad laisva valia netaptume apgailėtinais mankurtais savo Tėvynėje. Į ugdymo institucijas buvo dedami didžiuliai lūkesčiai. Nedrąsu klausti, ar jie pateisinti? Jau pirmajame švietimo reformos dešimtmetyje Doktorė atkreipia akis į švietimo organizacijų tikslus, kuriuose „nėra nė užuominos apie bendrąją visuomenės ar tautos kultūrą“, kaip ir į tai, kad nebandoma svarstyti ugdymo požiūriu kylančių problemų dėl „didėjančio atotrūkio tarp elitinės ir masinės kultūrų“ [7, p. 383], juolab kad pastaroji greitai sukūrė galingą, įtaigią raišką, savo-

tišką kultūrinės sąmonės užvaldymą, kurį būtų galima „sąlygiškai priskirti tam tikrais atvejais ir fundamentalizmui“ [ten pat, p. 348]. Jis trikdo ryšį, savitai naikina fundamentines dorovės versmes, kuriomis minta šiuolaikinio ugdymo prioritetai – pilietiniai, patriotiniai jausmai.

Sunkiai šaknijasi ir *laisvės* želmenys, kurie dažnai buvo suprasti paviršutiniškai, iškreipiant net demokratijos esmę, kai esminiais jos požymiais linkstama laikyti juridinės raidės laikymąsi, „formaliąją teisės funkcionavimo pusę, demokratinės visuomenės priedanga kurti oligarchinę jos sandarą“ [ten pat, p. 348], tvirtinančią demokratijos fundamentalizmą. Tikroji laisvė, kaip pastebi A. Lobato, yra „savęs ir savo veiksmų valdymas“ [6, p. 76], vedantis prie gėrio, dar tiksliau, susietas su atsakomybe, gelmine sąžinės raiška. Kai laisvė praranda šį matmenį, ji tampa teisių, ne pareigų apoteoze, nukreipta į reikalavimus kitiems, bet ne sau. Tik laisvas pedagogas gali būti veiksminga sąlyga, svarbiu veiksmiu mokinio, o kartu ir visuomenės laisvėjimui. Ar pedagoginė bendruomenė atlieka šią misiją, kuri įvairiuose kontekstuose keliama švietimo reformos kūrėjų? Ar patyčios mokykloje ne klaidingai suprastos laisvės vaisiai? Tai vis klausimai, į kuriuos reikia nedelsiant atsakyti, kad taurios idėjos, keltos švietimo reformos pradininkų, brandintų derlių.

Išvados

Dvasinio ugdymo ištakos – žmogaus būties kaip dvasinės, psichinės ir fizinės dimensijos sankirtos ir vienovės samprata. Dvasinė dimensija, antgamtinė tikrovės dalis, atlieka žmogaus tapsme pamatinę, vienijančią funkciją, bet ji nepasiekiamo pozityvistiniais tyrimo metodais. Dėl to dvasinis asmens matmuo nesuvokiamas materializmo ir pragmatizmo apologetams, neparankus ir reliatyvizmo teoretikams. Tuo labiau ugdymo mokslininkams ir praktikams svarbu suprasti dvasinius asmens parametrus (*laisvę, tiesą, meilę*), įsikūnijančius remiantis humaniškuo, nacionalumo, demokratiškumo ir kt. principais.

Švietimo reforma nuo jos užuomazgų grindžiama asmens ir kultūros sąsajomis, nes būtent dvasinė dimensija įgalina žmogų būti asmeniu, kurti kultūrą ir save. M. Lukšienė laiko labai svarbiu dalyku visu-minį kultūros suvokimą, o ugdymą – kultūros proceso sandu, kylančiu iš tų pačių dvasinių šaknų. Todėl asmens ir kultūros jungtys yra švietimo reformos pamatiniai dalykai.

Aptariant švietimo bei kultūros, o kartu ir ugdymo kaitos ir pastovumo santykį, Doktorė atkreipia dėmesį į dvasines vertybes, laikydama jas dabarties ir

ateities mokyklos bendru vardikliu, švietimo reformos garantu. Kartu pristato dvasingumo sampratą, implikuojančią vertybių internalizaciją, transcendentinio matmens gijas, gilinasi į laivės, atvirumo, orumo esmę ir sklaidą mokykloje, reiškia susirūpinimą doriniu, tautiniu, pilietiniu ugdymu.

Šiulaikiniai ugdymo problemų židiniai mokykloje kyla taip pat iš dvasinio ugdymo gelmės. Didžiausią rūpestį kelia pedagogų darbo vertinimas ir jų rengimas; žinių komercializacija ir su ja susijusių verslo modelių perkėlimas į dvasinius santykius; ugdymo tikslų kėlimas, eliminuojant dvasines vertybes ar nesuvokiant jų ugdymo(si) mechanizmų; ugdymo metodų sureikšminimas; patriotizmo, nacionalinės kultūros puoselėjimas, laisvės ribos, į ką kreipė dėmesį M. Lukšienė.

Literatūra

1. Frankl V. Dešimt tezių apie asmenybę. In: *Sielogyda. Gydytojo rūpestis – siela. Dešimt tezių apie asmenybę*. Vilnius: Vaga, 2007, p. 335–346.
2. Jokubaitis A. Tautinė valstybė ir atsakomybė. In: *Vertybių nykimas? Rimtas požiūris į atsakomybę*. Vilnius: Demokratinės politikos institutas, 2008, p. 11–34.
3. Kriščiūnas K., Staniškis J. K., Tričys V. *Mokslinė veikla: šiuolaikinės tendencijos*. Šiauliai: ŠU leidykla, 2008.
4. Kutkaitytė M. Mąžtant visuomenės raštingumas: pražūtinga nieko nedaryti [žiūrėta 2013 m. balandžio 1 d.]. Prieiga per internetą: <<http://www.delfi.lt/news/daily/lithuania/maztantis-visuomenes-rastingumas-prazutinga-nieko-nedaryti.d?id=61037787#ixzz2PDHroXoP>>.
5. *Laiko prasmės*: [Julijos Biliūnienės-Matjošaitienės atsiminimai: dukters pasvarstymai: medžiaga besiformuojančios lietuvių inteligentijos mentalitetui suvokti] / Julija Biliūnienė-Matjošaitienė, Meilė Lukšienė. Vilnius: Lietuvių literatūros ir tautosakos institutas, 2004.
6. Lobato A. *Žmogaus orumas ir likimas*. Vilnius: Logos, 2001.
7. Lukšienė M. *Jungtys*. Vilnius: Alma littera, 2000.
8. Martišauskienė E. *Paauglių dvasingumas kaip pedagoginis reiškinys*. Vilnius: VPU leidykla, 2004.
9. Wojtyła K. *Asmuo ir veiksmas*. Vilnius: Aidai, 1997.
10. Маслоу А. *Дальние пределы человеческой психики*. Санкт-Петербург: Евразия, 1997.

Summary

Elvyda Martišauskienė

IMPORTANCE OF SPIRITUAL EDUCATION FOR PRESENT AND FUTURE SCHOOL: M. LUKŠIENĖ'S INSIGHTS

Spiritual education derives from the conception of a human being as intersection and unity of spiritual, psychical and physical dimension. Spiritual dimension, as a part of supernatural reality, performs a fundamental and unifying function in the becoming of an individual but it is not approachable through positivist research methods. Due to this reason, spiritual dimension of personality is inconceivable to apologists of materialism and pragmatism, unapproachable theoreticians of relativism. Therefore, it is particularly important to understand spiritual parameters of an individual (*freedom, truth, love*) that manifest themselves through principles of humanism, nationality and democracy.

Since its very beginning, the education reform has been grounded on links of an individual and culture because namely, the spiritual dimension enables a human being to become a personality, to create culture and oneself. M. Lukšienė perceives holistic understanding of culture as a highly relevant aspect and education as a component of culture process, which derives from spiritual roots. Therefore, links of personality and culture are fundamentals of education reform.

Discussing the relation between change and stability of education, M. Lukšienė directs our attention to spiritual values, approaching them as common denominator of present and future school as well as a guarantee of education reform. She also presents conception of spirituality, links of transcendental dimension, penetrates into the essence and spread of freedom, openness and dignity, and raises concern about moral, national and civic education.

Contemporary focuses of education problems emerge at school deriving from the very depths of spiritual education. The main concern regards evaluation of teachers' work and their training; knowledge commercialisation and transfer of related business models to spiritual relations; establishment of education goals eliminating spiritual values or failing to understand mechanism of their (self-)development; prioritisation of education methods; nurturance of patriotism, national culture, limits of freedom and other aspects, which were pointed out by M. Lukšienė.

Keywords: spiritual education, interaction of individual and culture, focuses of education problems.

*Lietuvos edukologijos universitetas,
Įteikta 2013 m. gegužės mėn.*