

Povilas DIEVAITIS

Šv. Ignaco Lojolos kolegija, Lietuva
St. Ignatius of Loyola College, Lithuania

Taikos ugdymo teorinis modeliavimas bendrajame lavinime: tarptautinė lyginamoji analizė ir Lietuvos perspektyva

THEORETICAL MODELING OF PEACE EDUCATION IN GENERAL EDUCATION: INTERNATIONAL COMPARATIVE ANALYSIS AND THE LITHUANIAN PERSPECTIVE

SANTRAUKA. Straipsnyje teoriškai modeliuojamos taikos ugdymo strategijos bendrajame lavinime. Dabartinis geopolitinis nestabilumas ir augantis saugumo deficitas skatina iš esmės peržiūrėti švietimo vaidmenį formuojant visuomenės atsparumą. Šio tyrimo tikslas – atlikti lyginamąją taikos ugdymo modelių analizę *Pasaulinio taikos indekso* (GPI) lyderių švietimo sistemose ir, remiantis gautomis įžvalgomis, pristatyti Lietuvos perspektyvą. Tyrimui pasirinkta kokybinė paradigma; buvo taikyta užsienio šalių švietimo ministerijų apklausa ir strateginių dokumentų turinio analizė. Nustatyta, kad Lietuvoje dominuoja reaguojantis (gynybinis) modelis, nukreiptas į tiesioginių konfliktų vengimą ir pasirengimą išorinėms grėsmėms, o taikiausiose pasaulio šalyse (Islandijoje, Danijoje, Airijoje, Naujojoje Zelandijoje, Austrijoje, Singapūre) taikomas proaktyvus, socialine sanglauda, moksleivių gerove bei emociniu atsparumu grįstas taikos modeliavimas. Taip pat identifiukuotas tiesioginis ryšys tarp mokinio socialinio-emocinio raštingumo ir bendro visuomenės taikingumo. Dorinis ugdymas padeda mokiniams kurti vidinę darną ir tampa papildoma erdve proaktyviam *pozityviosios taikos* konstravimui. Tyrimo pabaigoje pateikiamos konkrečios rekomendacijos Lietuvos bendrojo lavinimo paradigmos tobulinimui, siūlant nacionalinio saugumo koncepciją švietime papildyti socialinės sanglaudos elementais bei įtvirtinti taikos ugdymą kaip visus mokomuosius dalykus jungiantį struktūrinį principą.

SUMMARY. The article theoretically models of peace education strategies in general education. Current geopolitical instability and the growing security deficit necessitate a fundamental review of the role of education

in shaping societal resilience. The aim of this research is to conduct a comparative analysis of peace education models within the education systems of the leaders of the Global Peace Index (GPI) and, based on the insights gained, to substantiate the Lithuanian perspective. A qualitative paradigm was chosen for the study, employing a survey of foreign countries' ministries of education and a content analysis of strategic documents. The findings reveal that a reactive (defensive) model dominates in Lithuania, oriented toward direct conflict avoidance and preparedness for external threats. In contrast, the most peaceful countries in the world (Iceland, Denmark, Ireland, New Zealand, Austria, and Singapore) employ a proactive peace modeling based on social cohesion, student well-being, and emotional resilience. Furthermore, a direct correlation was identified between students' social-emotional literacy and the overall level of peace within society. Moral education helps students develop inner harmony and serves as an additional space for the proactive construction of positive peace. The study concludes with specific recommendations for improving the paradigm of general education in Lithuania, proposing that the concept of national security in education be supplemented with elements of social cohesion and that peace education be established as a structural principle connecting all academic subjects.

RAKTAŽODŽIAI: taikos ugdymas, pasaulinis taikos indeksas, pozityvioji taika, negatyvioji taika.

KEYWORDS: peace education, Global Peace Index, positive peace, negative peace.

Įvadas

Dabartinis geopolitinis nestabilumas ir augantis saugumo deficitas skatina iš esmės peržiūrėti švietimo vaidmenį formuojant visuomenės atsparumą. Didėjantis globalus militarizmas ir rekordinės išlaidos ginklavimuisi¹ taikos ugdymą paverčia ne tik pedagoginiu, bet ir strateginiu nacionalinio saugumo prioritetu. Šiame kontekste taikos ugdymas iš moralinės aspiracijos transformuojamas į kompleksinio švietimo politikos teorinio modeliavimo objektą, o švietimo sistemos tampa svarbiu instrumentu palaikant bendruomenių stabilumą krizinėse situacijose². Todėl, siekiant tvarios visuomenės raidos, ugdymo ašimi privalo būti moksleivių orumo pripažinimas ir jų atsakomybės jausmo stiprinimas³. Nepaisant tarptautinių organizacijų deklaracijų⁴, praktinis taikos konstravimas bendrojo lavinimo programose išlieka fragmentiškas ir dažnai priklauso nuo lokalių politinių prioritetų.

Mokslinėje literatūroje taikos ugdymas dekonstruojamas kaip daugiaplanis fenomenas, apimantis socialinę-emocinę intelektą, konfliktų transformaciją ir globalų pilietiškumą⁵. Šį reiškinį bei jo modeliavimo mechanizmus analizuoja įvairūs tyrėjai: M. Bajaj ir M. Hantzopoulos dekonstruoja tarptautines taikos ugdymo gaires,

¹ Stockholm International Peace Research Institute, *SIPRI Yearbook 2024: Armaments, Disarmament and International Security* (Oxford: Oxford University Press, 2024), 2.

² Global Partnership for Education, *Annual Report 2023* (Washington, DC: GPE, 2023), 10–11.

³ Betty A. Reardon, *Educating for Human Dignity: Learning About Rights and Responsibilities* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2016), 15–16.

⁴ UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All* (Paris: UNESCO, 2020), 116–120.

⁵ Johan Galtung, *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization* (London: SAGE Publications, 1996); Ian Harris, „Peace Education Theory“, *Journal of Peace Education* 1, No. 1 (2004): 5–20, <https://doi.org/10.1080/1740020032000178276>.

H. Cremin analizuoja pozityviosios taikos modelius mokyklų aplinkoje, o J. P. Lederachas bei M. Zembylas kartu su Z. Bekermanu akcentuoja tvarią konfliktų transformaciją ir integruotą ugdymą susiskaldžiusiose visuomenėse⁶. K. Bushas ir D. Saltarelli⁷ nurodo, kad švietimas gali veikti dviem kryptimis: jis gali skatinti socialinę poliarizaciją arba tapti taikos kūrimo priemone. Sėkmingas *pozityviosios taikos* modelio įtvirtinimas priklauso nuo moksleivių socialinių-emocinių kompetencijų⁸, kurios šiame tyrime laikomos pagrindine priežastimi, lemiančia visuomenės gebėjimą kurti ir palaikyti taikų sambūrį (pasekmę).

Lietuvos edukaciniame diskurse pastebimas ryškus atotrūkis tarp teorinių nuostatų ir praktinės realizacijos. Nors pripažįstama, kad taika Europoje nebėra savaime suprantama duotybė⁹, Lietuvos ugdymo turinyje vis dar dominuoja gynybinis pilietiškumas, orientuotas į išorinių grėsmių atpažinimą. L. Duoblienė pažymi, kad toks perdėtas dėmesys saugumui gali virsti „griežta kontrolės sistema, kuri apriboja mokinio galimybes veikti kaip laisvam ir kūrybiškam subjektui“¹⁰. Autorė argumentuoja, kad akcentuojant tik rizikas, ugdymas tampa labiau reaguojantis (gynybinis), o ne proaktyvus, todėl moksleivio socialinis atsparumas formuojamas per baimės prizmę¹¹. Toks modeliavimas dažnai užgožia proaktyvų socialinio atsparumo ugdymą, kuris remiasi tarpkultūrine empatija bei gebėjimu transformuoti vidines įtampas dar mokyklos suole¹². Antropologinį šio tyrimo pagrindą formuoja M. Mead¹³ požiūris, kad karas yra ne biologinė duotybė, o

⁶ Žr. Monisha Bajaj ir Maria Hantzopoulos, *Peace Education: International Perspectives* (London: Bloomsbury, 2016); Hilary Cremin, „Positive Peace in Schools“, *Journal of Peace Education* 13, Nr. 1 (2016): 1–17; John Paul Lederach, *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies* (Washington, DC: United States Institute of Peace Press, 1997); Michalinos Zembylas ir Zvi Bekerman, „Peace Education in the Present: Dismantling and Reconstructing Some Fundamental Theoretical Premises“, *Journal of Peace Education* 10, Nr. 2 (2013): 197–214, <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.790253>.

⁷ Kenneth Bush ir Diana Saltarelli, *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict* (Florence: UNICEF Innocenti Research Centre, 2000).

⁸ Joseph A. Durlak ir kt., „The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions“, *Child Development* 82, No. 1 (2011): 405–432, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>; Damon E. Jones, Mark Greenberg ir Max Crowley, „Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Positive Adult Outcomes and Discrete Social-Emotional Skills at First Grade“, *American Journal of Public Health* 105, No. 11 (2015): 2283–2290, <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>.

⁹ Lietuvos nacionalinis radijas ir televizija, „Nausėda narystės NATO minėjimo renginyje: taika Europoje nėra savaime suprantamas reiškinys“, paskelbta 2024 m. kovo 29 d., <https://www.lrt.lt/naujienos/lietuvoje/2/2237708/nauseda-narystes-nato-minejimo-renginyje-taika-europoje-nera-savaime-suprantamas-reiskins>.

¹⁰ Lilija Duoblienė, *Pohumanistinis ugdymas: dekoduoti* (Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2018), 114.

¹¹ Ibid.

¹² Kadriye Gürsoy ir Ayşen Eğinli, „Intercultural Empathy in Peace Building“, *International Journal of Communication* 15 (2021): 22–41; S. Velappan Nair, „Transforming Tensions in the Classroom“, *Gandhi Marg* 38, Nr. 1 (2016): 73.

¹³ Margaret Mead, „Warfare Is Only an Invention – Not a Biological Necessity“, iš *The Dolphin Reader*, sud. Douglas Hunt, 2-as leid. (Boston: Houghton Mifflin Company, 1990), 415, <https://users.metu.edu.tr/utuba/Mead.pdf>.

sociokultūrinis konstruktas. Ši autorės nuostata leidžia taikų sambūvį laikyti kryptingai ugdomu visuomenės gebėjimu, o ne atsitiktine būseną. Jos idėją pedagoginėje plotmėje pratęsia N. Huppertz¹⁴, pabrėždamas, kad ugdymas taikai prasideda nuo holistinio žmogaus įvaizdžio (vok. *Menschenbild*) formavimo, atsisakant išankstinių stereotipų ir atliepian pamatinius vaiko poreikius. Pasak autoriaus, tik toks gilus antropologinis požiūris leidžia moksleiviams praktiškai pajusti ir perimti taikaus sambūvio principus kasdienybėje.

Mokslinėje literatūroje (J. Galtung, K. Bush, D. Saltarelli, T. Jenkins) taikos ugdymas daugiausia analizuojamas per teorines ir konceptualias prieigas, tačiau pastebimas sisteminių lyginamųjų tyrimų trūkumas. Stinga darbų, analizuojančių priežastinius ryšius tarp konkrečių švietimo strategijų ir Pasaulinio taikos indekso (GPI) lyderių pasiektų rodiklių. Šiuo straipsniu siekiama užpildyti minėtą akademiinių tyrimų spragą, nes jame analizuojami pirminiai instituciniai duomenys ir konstruojamas teorinis modelis, kuris tampa pagrindu Lietuvos ugdymo strategijos transformacijai.

Suformuluota mokslinė problema kyla iš poreikio atsakyti į klausimą, kaip sistemingai modeliuoti *taikos ugdymą* bendrojo lavinimo turinyje, siekiant pereiti nuo reaguojančio (gynybinio) saugumo paradigmos prie proaktyvaus socialinio atsparumo konstravimo. Tyrimo naujumas pasireiškia tuo, kad, priešingai nei ankstesni aprašomojo pobūdžio darbai, šiame tyrime *taikos ugdymas* analizuojamas kaip visuotinė švietimo architektūra. Straipsnio originalumą grindžia autoriaus sukonstruotas penkių lygmenų determinantų modelis, kuris leidžia dekonstruoti *taikos ugdymo* trikdžius kaip sisteminę visumą, o ne kaip pavienes metodines spragas. Šio tyrimo vertę atskleidžia pirminių duomenų – oficialių užsienio švietimo institucijų ataskaitų – analizė, leidžianti identifikuoti sėkmingiausius modeliavimo mechanizmus, kurie tiesiogiai prisideda prie šalies taikingumo rodiklių didinimo ir tvarios socialinės aplinkos kūrimo. Straipsnyje pristatomo tyrimo tikslas – identifikuoti Pasaulinio taikos indekso (GPI) lyderių taikos modeliavimo mechanizmus ir, remiantis jų lyginamąja analize bei Lietuvos situacijos dekonstrukcija, teoriškai pagrįsti taikos ugdymo perspektyvą Lietuvoje. Tyrimo uždaviniai: konceptualizuoti teorinį taikos ugdymo modelį, išskiriant esminius gynybinio-reaguojančio (orientuoto į negatyviąją taiką) ir proaktyvaus (orientuoto į pozityviąją taiką) ugdymo paradigminius skirtumus; tipologizuoti Pasaulinio taikos indekso lyderių *taikos ugdymo* modelius, dekonstruojant jų vertybines orientacijas, tikslus bei struktūrinius elementus; identifikuoti Lietuvos bendrojo lavinimo paradigmos problemines sritis bei jos atotrūkį nuo tarptautinių *pozityviosios taikos* modeliavimo praktikų, išryškinant taikos ugdymo transformacijos Lietuvoje perspektyvą.

¹⁴ Norbert Huppertz, „Einführung in die Pädagogik: Anthropologie (Vorlesung 11, Prof. Huppertz)“, vaizdo įrašas, *YouTube*, įkėlė MBarleben, 2014 m. liepos 18 d., http://www.youtube.com/watch?v=bwoK6g_Twe8.

Tyrimo metodika

Dekonstruojant *taikos ugdymo* modelius ir pritaikant juos Lietuvos vertinimui pasirinkta kokybinė tyrimo paradigma, leidžianti fokusuotis į giliąsias prasmes bei struktūrinių mechanizmų interpretavimą¹⁵. Siekiant identifikuoti, kaip globalūs taikingumo rodikliai įgyvendinami ugdymo sistemose, tyrime taikoma kokybinė turinio analizė, gilinantis į strateginius švietimo dokumentus ir gautus oficialius institucijų išaiškinimus. Pasak B. Bitino¹⁶, kokybinis tyrimo modelis yra orientuotas į holistinį reiškinių pažinimą, todėl šiame darbe jis tampa metodologiniu pagrindu modeliuojant proaktyvų taikos ugdymo teorinį modelį. Tyrimas vykdytas derinant makrolygmens (Pasaulinio taikos indekso konteksto) ir mikrolygmens (nacionalinių švietimo sistemų ir pedagoginių strategijų specifiškumo) perspektyvas.

Tyrimas vykdytas etapais, siekiant sistemingai dekonstruoti *taikos ugdymo* modelius. 2023 m. pabaigoje – 2024 m. pradžioje (I etapas) suformuotas teorinis tyrimo karkasas, išgryninant penkias esmines *taikos ugdymo* integracijos sritis (žr. 1 pav.) bei pasirenkant GPI reitingą kaip kriterijų šalių imčiai sudaryti. 2024 m. kovo–birželio mėn. (II etapas) atlikta tikslinga užsienio šalių švietimo ministerijų apklausa. Vėlesniame etape (III etapas) vykdytas pirminių šaltinių rinkimas bei oficialių atsakymų sisteminimas. Galutinė duomenų analizė, lyginamoji interpretacija bei Lietuvos taikos ugdymo transformacijos perspektyvos pagrindimas (IV–V etapai) užbaigti 2025 m.

Tyrimo taikyta tikslingoji kriterinė atranka. Pagrindiniu kriterijumi pasirinktas šalies *pozityviosios taikos* potencialas, fiksuotas 2023 m. GPI reitinge. Analizei pasirinktos šalys, kurios pastarąjį dešimtmetį stabiliai užima aukščiausias pozicijas Pasaulyje taikos indekse, taip užtikrinant galimybę dekonstruoti sėkmingiausiai veikiančius mechanizmus. U. Flickas¹⁷ pabrėžia, kad kokybiniame tyrime svarbiausias yra pasirinktų šaltinių informacinis gylis. Tyrimo bazę sudarė 21 strateginis dokumentas, reprezentuojantis šešias valstybes lyderes (Islandiją, Daniją, Airiją, Naująją Zelandiją, Austriją, Singapūrą) ir Lietuvą. Analizuoti nacionaliniai švietimo įstatymai, bendrosios programos bei specifiniai ministerijų dekretai. Papildomą empirinį pagrįstumą suteikė 7 oficialūs instituciniai atsakymai (išaiškinimai), gauti vykdant tiesioginę rašytinę komunikaciją su minėtų šalių švietimo ministerijų strateginio planavimo bei ugdymo turinio skyriais. Imtis laikoma pakankama pasiekus *duomenų prisotinimą*¹⁸.

Tyrimo duomenims apdoroti taikyta indukcinė turinio analizė. Siekiant realizuoti tyrimo tikslą, analizė vykdyta integruojant uždavinius į vientisą interpretacinį

¹⁵ John W. Creswell ir Cheryl N. Poth, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*, 4-as leid. (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018).

¹⁶ Bronislovas Bitinas, *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas* (Vilnius: Krona, 2006), 53–54.

¹⁷ Uwe Flick, *An Introduction to Qualitative Research*, 4-as leid. (London: SAGE Publications, 2009), 123–124.

¹⁸ Flick, *An Introduction to Qualitative Research*, 117–118.

karkasą. Pirmajame etape duomenų sisteminimui pasitelktos teorinės konceptualios nuostatos (žr. 1 pav.), leidusios dokumentų turinį vertinti per penkių determinantų (šeimos, sistemos, pedagogų, mokinių ir visuomenės nuostatų) sąveikos prizmę. Vėlesniame etape analizės vienetu pasirinkti prasminiai segmentai, analizuojant juos be išankstinių nuostatų. Kiekvienam šaltiniui suteiktas raidinis-skaitmeninis kodas (pvz., ISL1, DK1). Kategorijos grupuotos į tris lygmenis: struktūrinį (reglamentavimas), turinio (vertybės) ir procesinį (didaktika). Vadovaujantis V. Žydžiūnaitės ir S. Sabaliausko gairėmis¹⁹, procesas apėmė tekstų dekonstrukciją, idėjų pasikartojimo fiksavimą bei interpretacinį apibendrinimą. Siekiant užtikrinti tyrimo validumą, taikyta duomenų trianguliacija, lyginant oficialius strateginius dokumentus su gautais instituciniais atsakymais ir taip išvengiant vienpusiškos interpretacijos.

Tyrimas vykdytas vadovaujantis mokslinio sąžiningumo, informuoto sutikimo ir skaidrumo principais²⁰. Užsienio institucijoms pateikta išsami informacija apie tyrimo paskirtį. Siekiant užtikrinti akademinį konfidencialumą, taikyta nuasmeninimo procedūra: šaltiniai koduoti pagal šalies pavadinimą, užtikrinant, kad duomenys būtų naudojami išskirtinai mokslinio tyrimo tikslais²¹.

Tyrimo apribojimai. Tyrimas yra kokybinis, todėl jo išvados netaikomos visiems moksleiviams ar mokykloms, kaip tai įprasta skaičiavimais pagrįstuose tyrimuose. Tyrimu nesiekta nustatyti tikslaus skaitinio ryšio tarp taikomų mokymo metodų ir šalies taikos indekso, bet stengtasi suprasti pačius principus. Taip pat pripažįstama, kad kitų šalių (pvz., Islandijos ar Austrijos) patirtis yra unikali, todėl jos pagrindu formuojant Lietuvos perspektyvą būtina atsižvelgti į lokalų kultūrinį ir istorinį kontekstą. Tolesniuose tyrimuose šią analizę būtų tikslinga papildyti kiekybiniais duomenimis, gautais atliekant apklausas.

Taikos ugdymo modeliavimo teorinės prieigos ir konceptualiosios nuostatos

Taikos ugdymo diskurso evoliucija šiuolaikinėje pedagogikoje žymi esminį posūkį nuo normatyvinių-istorinių aprašymų link kompleksinio, į kompetencijas orientuoto teorinio modeliavimo. Nors taikos idėjos šaknys siekia ankstyvasias religines bei filosofines tradicijas²², krikščioniškojoje pedagogikoje ši samprata pirmiausia siejama su bibline *shalom* idėja. P. B. Yoderis pabrėžia, kad *shalom* hebrajiškame kontekste žymi ne tik karo nebuvimą, bet ir integralią asmens ir bendruomenės gerovę, teisingumą

¹⁹ Vilma Žydžiūnaitė ir Stanislovas Sabaliauskas, *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai* (Vilnius: Vaga, 2017), 145; 342.

²⁰ Bitinas, *Edukologinis tyrimas*, 33–35.

²¹ Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, *Kokybiniai tyrimai*, 163, 348.

²² Phill Gittins, „Peace and Peace Education“, iš *Peace and Conflict in Bolivia*, sud. Phill Gittins ir I. O. Velásquez-Castellanos (Konrad-Adenauer-Stiftung, 2016), 25–30.

bei santykių vientisumą²³. Šią visapusiškos darnos idėją vėliau išplėtojo šv. Augustinas, taiką įvardijęs kaip *tvarkos ramybę* (*tranquillitas ordinis*). Augustinas savo veikalė *De Civitate Dei* pabrėžė, kad taika yra ne statiška būseną, o darni visų lygmenų dispozicija – nuo kūno ir sielos harmonijos iki žmogaus santykio su Dievu. Pasak jo, taika yra „tvarka, suteikianti visiems dalykams jiems deramą vietą“²⁴. Tai pagrindžia svarbią taikos ugdymo prielaidą: išorinė ramybė visuomenėje yra neatsiejama nuo vidinės asmens darnos ir vertybinio pagrindo. Krikščioniškoji pedagoginė tradicija šią sampratą vėliau praturtino ignaciškuoju dvasingumu, kuris Lietuvoje oficialiai įtvirtintas „Jėzuitų pedagogika grįsto ugdymo Lietuvoje sampratoje“²⁵. Nors šis dokumentas reglamentuoja bendrąjį lavinimą, jame įvardinti principai – ypač *cura personalis* (visuminis rūpestis asmeniu) – yra universalūs ir tampa pamatiniais principais vėlesnėse ugdymo pakopose, tarp jų ir aukštajame moksle (pvz., Šv. Ignaco Lojolos kolegijoje, kur per šį principą studento vertybinis pamatas siejamas su darnos puoselėjimu kasdienėje profesinėje praktikoje). Ignaciškoji pedagogika remiasi šv. Ignaco pedagogine paradigma (IPP), kurią sudaro penki cikliška pasikartojantys etapai: kontekstas, patirtis, apmąstymas, veiksmas ir įvertinimas. Šis metodologinis karkasas buvo oficialiai suformuluotas Tarptautinės jėzuitų švietimo komisijos (ICAJE) dokumente *Ignatian Pedagogy: A Practical Approach* (1993) ir šiandien laikomas viena iš pagrindinių nuostatų, formuojančių šiuolaikinį jėzuitų švietimo tinklą bei jo vertybinį pagrindą visame pasaulyje²⁶. Toks ugdymo modelis leidžia teorines nuostatas paversti praktine moksleivio veikla, orientuota į socialinį teisingumą ir taikų sambūvį. Taikos ugdymo kontekste šis modelis leidžia pereiti nuo teorinio taikos suvokimo prie praktinio įgyvendinimo: per nuolatinę refleksiją asmuo mokosi atpažinti konfliktų šaknis savo aplinkoje ir proaktyviai kurti darną. Taip šis modelis dera su pozityviosios taikos samprata, pagal kurią taika suprantama ne kaip statiška būseną, o kaip nuolatinis, visą asmens gyvenimą lydintis ugdymosi procesas.

Sistemingas taikos ugdymo teorinis ir praktinis įprasminimas pradėjo formotis kaip kritinė reakcija į XX a. globalius konfliktus. Fundamentalią kryptį šiam procesui suteikė UNESCO konstitucijos preambulė (1945), kurioje deklaruojama pamatinė nuostata: „Kadangi karai kyla žmonių mintyse, būtent žmonių mintyse turi būti kuriami ir taikos pamatai“²⁷.

²³ Perry B. Yoder, *Shalom: The Bible's Word for Salvation, Justice, and Peace* (Nappanee, IN: Evangel Publishing House, 1987), 10–18.

²⁴ Augustine, *City of God and Christian Doctrine*, XIX, sk. 13 (New York: Cosimo, 2007), 409.

²⁵ Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras, „[sąlymas dėl Jėzuitų pedagogika grįsto ugdymo Lietuvoje sampratos“, 2008 m. gruodžio 2 d., Nr. ISAK-3236 (Vilnius).

²⁶ International Commission on the Apostolate of Jesuit Education (ICAJE), *Ignatian Pedagogy: A Practical Approach* (Rome: International Center for Jesuit Education, 1993), 10–12.

²⁷ UNESCO, „Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization“, 1945 m. lapkričio 16 d., Londonas, <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/constitution>.

Svarbu pabrėžti, kad *taikos ugdymas* neapsiriboja vien faktinių žinių suteikimu. Viena ryškiausių šios srities tyrimų pradininkų B. A. Reardon teigia²⁸, kad visuminis *taikos ugdymas* turi apimti tiek švietimą taikai, formuojant vertybines nuostatas, tiek švietimą apie taiką, suteikiant konkrečius įrankius smurtui mažinti bei konfliktams spręsti. Autorė akcentuoja, kad taika yra įmanoma tik tada, kai visuomenė sutaria, jog viešosios politikos tikslas yra abipusiai naudingų aplinkybių kūrimas, užtikrinantis žmogaus orumą ir teises²⁹.

Šiuolaikinės diskusijos rodo, kad vien teorinių žinių apie taiką nepakanka. K. Kesteris pažymi³⁰, kad daugelis ugdymo programų apsiriboja vien gražiomis deklaracijomis ar taisyklėmis, kurios dažnai neatsispindi realiaame moksleivių gyvenime ir jų kasdienėje veikloje. Autorius teigia, kad *taikos ugdymas* bus neveiksmingas, jei jis liks tik teoriniame lygmenyje, todėl būtina pereiti prie *postkritinės praxis* – tai reiškia, kad mokykla turi ne tik kalbėti apie taiką, bet ir mokyti moksleivius pačius kurti taikius santykius savo aplinkoje ir įtvirtinti taiką kaip kasdienį vertybinį pasirinkimą³¹.

Siekiant sistemiškai modeliuoti šį procesą, būtina tiksliai apibrėžti taikos edukacijos turinį, kuris šiuolaikinėje pedagoginėje mintyje laikomas daugiaplanio pobūdžio fenomenu³². T. Jenkinsas pabrėžia, kad tai holistinis ir integralus procesas, kurio metu siekiama ugdyti vidines moksleivių galias. Šios vidinės nuostatos laikomos esminiu pamatu, be kurio neįmanomi jokie išoriniai politiniai veiksmai ar tvarūs socialiniai pokyčiai³³. T. Jenkinsas labiau akcentuoja vidines galias, o antropologė M. Mead³⁴ pagrindžia taikos mokymo galimybę. Analizuodama skirtingas kultūras, tyrėja įrodo, kad organizuotas smurtas nėra prigimtinis poreikis, o veikiau visuomeninis *išradimas*, skirtas specifinėms socialinėms problemoms spręsti³⁵. Remdamasi eskimų pavyzdžiu, ji pabrėžia, kad bendruomenėse, kuriose neegzistuoja karo koncepcija, organizuotas smurtas tiesiog nepasireiškia³⁶. Ši nuostata leidžia daryti išvadą, kad gebėjimas sugyventi taikiai yra išmokstamas socialinis įrankis, o įsišaknijusį elgesio modelį gali pakeisti tik naujas socialinis išradimas, kryptingai diegiamas švietimo sistemoje³⁷.

²⁸ Betty A. Reardon, *Peace Education: A Review and Projection* (New York: Peace Education Reports, 1999), 7–8.

²⁹ Reardon, *Peace Education*, 5–6.

³⁰ Kevin Kester, „Global citizenship education and peace education: toward a postcritical praxis“, *Educational Philosophy and Theory* 55, No. 1 (2023): 45–46.

³¹ Kester, „Global citizenship education“, 53.

³² Tony Jenkins, „Transformative Peace Pedagogy: Fostering a Reflective, Critical, and Inclusive Praxis for Peace Studies“, *In Factis Pax* 10, No. 1 (2016): 1.

³³ Jenkins, „Transformative Peace Pedagogy“, 3–4.

³⁴ Mead, „Warfare Is Only an Invention“, 415.

³⁵ Ibid., 416.

³⁶ Ibid., 416–417.

³⁷ Ibid., 421.

Mokslinėje literatūroje kritiškai išskiriamos dvi dominuojančios taikos sampratos, kurios tiesiogiai lemia švietimo politikos kryptis bei ugdymo turinio modeliavimą. Pirmoji – *negatyvioji taika* – orientuota į tiesioginio smurto ir ginkluotų konfliktų nebuvimą³⁸. Lietuvai, esančiai padidintos geopolitinės rizikos zonoje, ši samprata dažnai įgyja prioritetinę reikšmę, tačiau, V. Nair teigimu³⁹, orientacija vien į kiekybinius taikos rodiklius gali būti „techniškai teisinga, bet iš esmės klaidinga“, nes negeba užfiksuoti gilesnės taikos prasmės. Antroji – *pozityviosios taikos* samprata⁴⁰ – grindžiama struktūriniu teisingumu, socialine integracija ir pilietinio aktyvumo derme. Šiame tyrime *pozityvioji taika* suprantama kaip ugdymo turinio modeliavimo tikslas, įgyvendinamas proaktyviai formuojant ugdymo turinį.

Vis dėlto bendrajame lavinime praktiškai diegiant taikos modelius susiduriama su kompleksinėmis sisteminėmis kliūtimis. B. A. Reardon argumentuoja⁴¹, kad viena didžiausių kliūčių yra fragmentiškas švietimo politikos formuotojų požiūris į *taikos ugdymą*, kai jis suvokiamas tik kaip atskirų, *ad hoc* temų rinkinys, o ne kaip fundamentali vertybinė švietimo ašis. Pasak autorės, be sistemingo institucinio palaikymo ir bendros koncepcinės struktūros, taikos iniciatyvos mokyklose, užuot tapusios integralia švietimo sistemos dalimi, dažnai lieka pavienės ir priklauso nuo atskirų pedagogų entuziazmo⁴². Tai rodo, kad *taikos ugdymo* kliūtys egzistuoja ne tik formaliose programose, bet ir kituose, tarpusavyje susijusiuose lygmenyse – nuo pedagogo emocinio pasirengimo iki paties mokinio psichologinės būsenos bei šeimos vertybinio konteksto.

Apibendrinant aptartas teorines įžvalgas, suformuotas holistinis determinantų modelis (žr. 1 pav.), vaizduojantis penkias esmines sritis, sudarančias pagrindinius integracijos barjerus: šeimą, švietimo sistemą, pedagogų kompetencijas, moksleivius ir bendrąsias visuomenės nuostatas. Šis modelis tyrime naudojamas kaip lyginamosios analizės karkasas, leidžiantis sistemiškai analizuoti tarptautinę patirtį ir identifikuoti specifinius *taikos ugdymo* integracijos trikdžius Lietuvos bendrojo lavinimo kontekste.

³⁸ UNESCO, „Constitution“.

³⁹ Velappan Nair, „Transforming Tensions in the Classroom“, *Gandhi Marg* 38, Nr. 1 (2016): 73.

⁴⁰ Johan Galtung, *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization* (London: SAGE Publications, 1996); Nair, „Transforming Tensions“, 73.

⁴¹ Reardon, *Peace Education*, 23, 27.

⁴² Ibid., 26–27.



1 pav. Taikos ugdymo integracijos trikdžių determinantų modelis (sudarytas remiantis teorine analize ir autoriaus pedagogine patirtimi)

Autoriaus suformuotas determinantų modelis (žr. 1 pav.) vaizduoja tarpusavyje susijusių *saugiklių* sistemą, kurioje kiekviena grandis tiesiogiai susijusi su *taikos ugdymo* sėkme arba jo stagnacija. Švietimo sistemos lygmuo šiame modelyje laikomas pamatine struktūra, kurioje gali įsitvirtinti fragmentiškas požiūris į *taikos ugdymą*. B. A. Reardon pažymi⁴³, kad kai *taikos ugdymas* suvokiamas vien kaip papildoma, izoliuota tema, o ne kaip fundamentali vertybinė švietimo ašis, moksleiviams nebeįmanoma suvokti taikos kaip visuminio visuomenės vystymosi principo. Autorė argumentuoja, kad tik visuminis ugdymas (*comprehensive peace education*), integruotas į visus mokomuosius dalykus, gali mažinti kognityvinį atotrūkį tarp teorinių deklaracijų ir praktinio vertybių taikymo⁴⁴.

Ši sisteminė ašis neatsiejama nuo pedagogo kompetencijų, kurios modelyje atlieka pagrindinį vaidmenį perteikiant vertybes. Tačiau pedagogo galimybes realizuoti šiuos tikslus drastiškai riboja profesinis stresas ir emocinis išsekimas.

⁴³ Betty A. Reardon, *Educating for Human Dignity* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2016), 75.

⁴⁴ Reardon, *Peace Education*, 1999; Edward J. Brantmeier ir kt., „Honoring the Peacebuilders: In Memory of Betty A. Reardon and Ian Harris“, *Journal of Peace Education* 21, no. 1 (2024): 2, <https://doi.org/10.1080/17400201.2024.2320516>.

Remiantis J. C. Felverio⁴⁵ analizuojama P. A. Jennings koncepcija, mokytojų patiriamas stresas yra prilyginamas įtampai, su kuria susiduria greitosios pagalbos personalas ar kalėjimų apsaugos darbuotojai. Svarbu pabrėžti, kad nesant sisteminio emocinio reguliavimo ir sąmoningumo, pedagogas nesąmoningai linksta į *negatyviosios taikos* metodus – griežtą discipliną, autoritarinę kontrolę ir baudimą už klaidas, taip tolindamas ugdymo procesą nuo pozityviosios taikos principų. Autoriai akcentuoja, kad tol, kol mokytojas kovoja su perdegimu, taikos modelių diegimas išlieka deklaratyvus, nes tik vidinį emocinį atsparumą išsiugdęs pedagogas moksleiviui gali tapti gyvu empatijos pavyzdžiu⁴⁶.

Toliau grandinėje esantis visuomenės lygmuo atlieka vertybinio filtro, per kurį pereina visa mokykloje gaunama informacija, vaidmenį. Jei už mokyklos sienų dominuoja militarizmas ar gynybinė laikysena, tuomet, V. Nair nuomone⁴⁷, mokykloje diegiamos nuostatos gali neatitikti realybės, kurią mokinys mato medijose. Tai tiesiogiai veikia mokinio determinanto lygmenį, nes nuolatinis dėmesys išorinėms grėsmėms gali didinti mokinio juntamą vidinį nerimą. L. Duoblienės teigimu⁴⁸, pernelyg didelis dėmesys saugumo užtikrinimui ir gynybiniams mechanizms ugdymo procese gali virsti griežta kontrolės sistema, kuri apriboja mokinio galimybes veikti kaip laisvam subjektui. Autorės manymu, kai ugdymas tampa labiau reaguojantis (gynybinis), moksleivio socialinis atsparumas formuojamas per baimę ir discipliną, o ne per autentiško santykio su pasauliu kūrimą.

Šiame kontekste svarbus vaidmuo tenka doriniam ugdymui (pavyzdžiui, tikybos pamokoms), kuris Lietuvos bendrojo lavinimo programose atstovauja krikščioniškosios pedagogikos tradicijai. Ši ugdymo sritis orientuota ne į išorinių grėsmių analizę, o į mokinio vidinį pasaulį, empatiją ir bendruomeniškumą. Tokią kryptį netiesiogiai palaiko ir šiuolaikinė krikščioniškoji mintis – Popiežius Pranciškus⁴⁹ pabrėžė, kad būtent „integruotas požiūris į gyvenimą ir dvasinis augimas“ leidžia visuomenei proaktyviai reaguoti į kylančias neteisybes kur kas giliau nei vien baimės ar kontrolės mechanizmai. Šis biblinis požiūris atsispindi ir Kalno pamokslo ištaroje *Beati pacifici, quoniam filii Dei vocabuntur* („palaiminti taikdariai, nes jie bus vadinami Dievo vaikais“), kurioje pabrėžiama, kad taika kyla iš asmenybės brandos ir santykių puoselėjimo, o ne vien dėl pasirengimo karui. Taip dorinis ugdymas tampa papildomu praktiniu instrumentu mokinio socialiniam-emociniam atsparumui stiprinti ir proaktyviai *pozityviajai taikai* kurti.

⁴⁵ Joshua C. Felver, „Review of *Mindfulness for Teachers*, by P. A. Jennings“, *Journal of Child and Family Studies* 24 (2015): 286.

⁴⁶ Felver, „Review of *Mindfulness for Teachers*“, 287.

⁴⁷ Nair, „Transforming Tensions“, 72.

⁴⁸ Duoblienė, *Pohumanistinis ugdymas*, 114–116.

⁴⁹ Francis, *Encyclical letter Fratelli tutti: On Fraternity and Social Friendship*, 2020 m. spalio 3 d., 167, https://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html.

Šiuolaikinę teorinę karkasą ir suformuotą modelį papildė K. Kesterio argumentuojama *postkritinė praktika*, kuri švietimo filosofijoje žymi posūkį nuo problemų dekonstrukcijos link pozityvaus alternatyvų kūrimo⁵⁰. Autorius teigia, kad tradiciniai taikos modeliai dažnai apsiriboja liberaliomis taikos sampratomis, kurios susiaurina socialinio transformatyvumo galimybes, todėl būtina orientotis į kūrybišką *buvimą* taikos kūrėjais bei praktinę alternatyvių bendravimo būdų puoselėjimą kasdienybėje. Ši nuostata dar labiau detalizuojama naujausioje mokslo diskusijoje⁵¹, kurioje pabrėžiama, kad efektyvus taikos modeliavimas neįmanomas be tyrimu grįsto mokymosi. Pasak tyrėjų, taika geriausiai ugdoma ne per teorines paskaitas, o per demokratinę „mokymosi bendruomenę“, kurioje pedagogas kartu su mokiniais dekonstruoja smurto apraiškas kasdieniame gyvenime⁵². Tikroji taika atsiranda tada, kai ugdymas ne tik leidžia moksleiviams teoriškai mąstyti apie taiką, bet ir sudaro sąlygas autentiškam asmeniniam pokyčiui bei aktyviam veiksmui savo aplinkoje⁵³. Šia teorine apžvalga grindžiama tolesnė GPI lyderių analizė, kuria siekiama nustatyti, kaip sėkmingiau modeliuoti *taikos ugdymą* Lietuvos mokyklose.

Tyrimo rezultatai

Islandijos modelis

Analizuojant 2023 m. Pasaulinio taikos indekso (GPI) lyderės – Islandijos – patirtį, išryškėja specifinis, institucionalizuotas požiūris į *taikos ugdymą*, kuris traktuojamas ne kaip deklaratyvi vertybė, o kaip visuminė švietimo architektūra. Būtina pažymėti, kad Islandijos modelio sėkmę lemia unikalūs šalies istorinis-politinis kontekstas. S. Pálsson⁵⁴ nurodo, kad Islandijos taikingumas yra ne vien kryptingo švietimo pasekmė, bet ir fundamentalus šalies egzistencijos pagrindas: valstybė neturi reguliariosios kariuomenės ir istoriškai nėra tiesiogiai dalyvavusi didelio masto ginkluotuose konfliktuose. Šis *demilitarizuotas* valstybės identitetas tiesiogiai formuoja švietimo politikos prioritetus – nesant poreikio ugdyti gynybinį-karinį atsparumą išorinėms grėsmėms, švietimo sistemos dėmesys natūraliai sutelkiamas į *švelniąsias galias*, socialinę gerovę ir moksleivių tarpusavio santykių kokybę. Tyrimo metu surinkti duomenys leidžia identifikuoti tris esmines integracijos kryptis, kurios pateikiamos 1 lentelėje.

⁵⁰ Kevin Kester, „Peace Education Primer“, *Journal of Global Citizenship & Equity Education* 2, Nr. 2 (2012): 2–4.

⁵¹ Brantmeier ir kt., „Honoring the Peacebuilders“, 7–8.

⁵² Ibid.

⁵³ Kester, „Peace Education Primer“, 5–6.

⁵⁴ Stefán Pálsson, interviu by Johanna Eriksson, „Ask A Historian: Has Iceland Ever Been Involved In Any Wars Or Conflicts?“, *The Reykjavik Grapevine*, paskelbta 2017 m. liepos 14 d., <https://grapevine.is/mag/interview/2017/07/14/ask-a-historian-has-iceland-ever-been-involved-in-any-wars-or-conflicts/>.

1 lentelė. Taikos ugdymo integracijos ypatumai Islandijos bendrojo lavinimo sistemoje: institucinis požiūris

Analitinis lygmuo	Kategorija	Subkategorija	Institucijų ir dokumentų nuostatos (kodai)	Sąsaja su determinantų modeliu
Turinio	Vertybinis ugdymo pagrindas	Daugiaplanė vertybinė ašis (šeši baziniai ramsčiai)	ISL1: Ugdymo turinys grindžiamas pagrindiniais ramsčiais: raštingumu, tvarumu, sveikata ir gerove, demokratija ir žmogaus teisėmis, lygybe bei kūrybiškumu.	Panaikinamas fragmentiškumo trikdys (sistemos lygmuo).
Procesinis	Socialinis-emocinis atsparumas	Konfliktų transformacija ir vertybinė lyderystė	ISL1: Ugdymas orientuotas į konstruktyvų konfliktų sprendimą, grindžiamą empatija, o mokytojas atlieka svarbų vaidmenį kuriant saugią emocinę aplinką.	Stiprinama pedagogo kompetencijų grandis (priežastis).
Struktūrinis	Institucinis modeliavimas	Visuminė (tarpdalykinė) integracija	ISL2: Pagrindiniai ramsčiai turi būti integruoti į visus mokomuosius dalykus ir mokyklos veiklą, skatinant toleranciją ir demokratinį bendradarbiavimą.	Per mokyklos kultūrą formuojamos visuomenės nuostatos.

Analizuojant Islandijos tyrimo duomenis (žr. 1 lentelę), išryškėja holistinė integracijos strategija: čia taika dekonstruojama ne kaip izoliuotas mokomasis dalykas, o kaip visą ugdymo turinį persmelkianti ašis. Remiantis informanto ISL1 teiginiais, Islandijos modelis veikia kaip prevencinė *socialinė inžinerija*, kurioje pagrindinis akcentas teikiamas ne sausų žinių apie taiką perdavimui, o moksleivių socialiniam-emociniam atsparumui. Tai tiesiogiai koreliuoja su J. Galtungo argumentuojama būtinybe taiką integruoti į visuomenės struktūrą (angl. *peace-building*)⁵⁵. Islandijos atveju ši *pozityviosios taikos* nuostata – orientacija į vidinių visuomenės įtampų šalinimą – praktiškai realizuojama per šešis bazinius ugdymo ramsčius, kuriuose akcentuojama lygybė, sveikata ir moksleivių gerovė.

Gilinantis į pateiktus duomenis matyti, kad Islandijos švietimo dokumentuose (ISL2) taika sistemiškai siejama su aktyviu demokratinio dalyvavimu. Išryškėja pozicija, kad taikus sambūvis yra sociokultūrinis konstruktas⁵⁶, todėl jis kryptingai ugdomas per *demokratinį bendradarbiavimą* ir vertybinę lyderystę. Toks modeliavimas leidžia daryti išvadą, kad aukštas Islandijos taikingumo rodiklis GPI reitinge yra tiesioginė švietimo politikos pasekmė, nes mokinyš ugdomas ne kaip pasyvus saugumo deklaracijų gavėjas, o kaip aktyvus socialinės harmonijos kūrėjas. Informantas ISL1 patvirtina, kad Islandijoje empatija ir gebėjimas konstruktyviai spręsti konfliktus laikomi strateginėmis valstybės saugumo dalimis, o tam ypač svarbus emociškai atsparus mokytojas.

⁵⁵ Johan Galtung, *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization* (London: SAGE Publications, 1996), 9; 31–32.

⁵⁶ Mead, „Warfare Is Only an Invention“, 415.

Islandijos pavyzdys empiriškai įrodo autoriaus sukonstruoto modelio *pedagogo kompetencijų* grandies centrinę reikšmę: kai valstybė sistemiškai rūpinasi mokytojų emocine gerove ir streso valdymu, *taikos ugdymas* mokyklose tampa autentiškas, o ne vien deklaratyvus. Taip išvengiama *formalaus* vertybių diegimo, nes mokytojai patys tampa pavyzdžiu moksleiviams. Tokia priežastinė jungtis leidžia daryti išvadą, kad aukštą Islandijos taikingumo lygį (pasekmę) tiesiogiai lemia šalies investicijos į mokytojų emocinį intelektą bei institucinį jų darbo saugumą (priežastis).

Danijos modelis

Nagrinėjant Danijos švietimo sistemą, išryškėja *gyvosios demokratijos* principas – čia taika suprantama ne kaip taisyklių rinkinys, o kaip kasdienėje bendruomenės veikloje puoselėjama vertybė. Tyrimas rodo, kad Danija sėkmę pasiekia ne per griežtą kontrolę, o per moksleivių įgalinimą ir tarpusavio pasitikėjimą. Taip Danijos mokyklose sėkmingai įveikiami sistemos integracijos trikdžiai, numatyti autoriaus determinančių modelyje (žr. 1 pav.), ypač fragmentiškumo ir mokinio pasyvumo rizikos. Danijos mokyklų (*Folkeskolen*) idėjos tiesiogiai atitinka A. Osler ir H. Starkey'io⁵⁷ aprašytą demokratinį raštingumą. Mokykla čia veikia kaip maža demokratinė visuomenė, kurioje mokiniai mokomi ne tik klausyti, bet ir kritiškai vertinti galios santykius bei kvestionuoti neteisę. Tai padeda užkirsti kelią mokinio baimei ir pasyvumui, kurie dažnai lydi gynybinį ugdymą. 2 lentelėje pateikiami susisteminti duomenys, gauti institucinės analizės metu.

2 lentelė. Taikos ugdymo integracijos ypatumai Danijos bendrojo lavinimo sistemoje: institucinis požiūris

Analitinis lygmuo	Kategorija	Subkategorija	Institucijų ir dokumentų nuostatos (kodai)	Sąsaja su determinančių modeliu
Turinio	Demokratinis raštingumas	Vertybinis pasirengimas pilietiniam dalyvavimui	DK1: Danijos mokykla rengia mokinius demokratinei visuomenei, ugdydama jų aktyvumą ir kritinį mąstymą.	Mažinamas visuomenės nuostatų uždarumas (visuomenės lygmuo).
Procesinis	Socialinis pasitikėjimas	Santykių kultūra kaip taikos pamatas (<i>tillid</i>)	DK1: Mokykla yra erdvė, kurioje ugdomas tarpusavio pasitikėjimas ir bendruomeniškumas – tai esminė taikingos visuomenės sąlyga.	Per saugų santykių įveikiamas mokinio nerimo trikdys (mokinio lygmuo).
Struktūrinis	Kritinis istorinis vertinimas	Tarpdalykinė integracija per istorijos platformą	DK2: Mokiniai mokomi analizuoti konfliktus ir suprasti vertybes, kurios yra būtinos taikiam sambūviui ir demokratijai.	Šalinamas fragmentiškumo trikdys (sistemos lygmuo).

⁵⁷ Audrey Osler ir Hugh Starkey, *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education* (Maidenhead: Open University Press, 2005), 93; 115–116.

Analizuojant Danijos tyrimo duomenis (žr. 2 lentelę), išryškėja proaktyvi taikos modeliavimo strategija. Priešingai nei Lietuvos kontekste, kuriame taika dažnai siejama su išorine sauga ar pasirengimu gynybai, Danijos modelyje akcentuojamas vidinis moksleivio nusiteikimas veikti pagal demokratines taisykles (DK1). Gilinantis į informanto DK1 mintis, išryškėja *švelniosios taikos* koncepcija: taika Danijoje laikoma ne išoriniu suvaržymu, o socialiniu kapitalu, grindžiamu tarpusavio pasitikėjimu. Tai empiriškai patvirtina autoriaus modelio prielaidą, kad mokinio lygmuo (pagal 1 pav.) yra veiksmingiausias tada, kai ugdymas remiasi ne baime, o mokinio įgalinimu. Ši nuostata sutampa su A. Osler ir H. Starkey'io⁵⁸ teiginiu, kad mokykla turi būti *demokratinis mikrokosmosas*, kuriame mokiniai mokosi patys spręsti konfliktus. Dokumentų analizė (DK2) patvirtina, kad šiam tikslui ypač svarbios yra istorijos pamokos, kuriose praeities konfliktų analizė atlieka prevencinę funkciją.

Airijos modelis

Airijos švietimo sistema išsiskiria tuo, kad *taikos ugdymas* čia laikomas ne atskiru politiniu naratyvu, o neatsiejama moksleivio gerovės ir socialinio-emocinio raštingumo dalimi. Tyrimo duomenys rodo, kad taikos kompetencijos pradedamos modeliuoti nuo pat ankstyvosios vaikystės, užtikrinant vertybinę tęstinumą visose švietimo pakopose. Taip Airijos sistemoje sėkmingai neutralizuojami teoriniame determinantų modelyje (žr. 1 pav.) numatyti trikdžiai, ypač mokinio nerimo ir sistemos fragmentiškumo rizikos. 3 lentelėje pateikiami susisteminti duomenys, atspindintys Airijos švietimo institucijų pozicijas.

Nagrinėjant Airijos tyrimo duomenis (žr. 3 lentelę), išryškėja holistinis, į asmenybę orientuotas požiūris į taiką. Teorinėje dalyje aptartas priežastinis ryšys čia atskleidžia per prevencinę logiką: sisteminga investicija į individualią mokinio emocinę sveikatą bei santykių kultūrą laikoma tiesioginiu veiksmu, mažinančiu socialines rizikas suaugus. Tai patvirtina D. E. Joneso, M. Greenbergo ir M. Crowley'io atlikto ilgalaikio tyrimo išvada, kad ankstyvosios socialinės-emocinės kompetencijos yra kritinis visuomenės saugumo indikatorius⁵⁹.

Gilinantis į Airijos nacionalinio ugdymo turinio analizę (IRE2) matyti, kad *taikos ugdymas* glaudžiai siejamas su asmeniniu tobulėjimu. Informantas IRE1 teigia, kad taika nėra deklaratyvi sąvoka – ji praktikuojama per konkrečias socialinio-emocinio raštingumo veiklas. Taip pat pažymima, kad taikos ugdymas integruojamas ne tik per šias veiklas, bet ir per religinį ugdymą, kuris sudaro papildomas sąlygas mokinių moralinėms vertybėms ir vidinei darnai ugdyti. Priešingai nei modeliuose, kuriuose taikos tema dažnai lieka istorijos pamokų paraštėse kaip teorinė žinia apie praeities

⁵⁸ Osler ir Starkey, *Changing Citizenship*, 157; 161.

⁵⁹ Damon E. Jones, Mark Greenberg ir Max Crowley „Early Social-Emotional Functioning and Public Health“, *American Journal of Public Health* 105, Nr. 11 (2015): 2283.

karus, Airijos modelis per SPHE (*Social, Personal and Health Education*) programą orientuotas į proaktyvų praktinių gebėjimų – empatijos, savireguliacijos ir nesmurtinės komunikacijos – stiprinimą. Tai empiriškai patvirtina autoriaus sukonstruoto modelio prielaidą, kad mokinio lygmuo (žr. 1 pav.) sėkmingai realizuojamas tada, kai taika tampa vidine mokinio kompetencija, o ne išoriniu politiniu reikalavimu.

3 lentelė. Taikos ugdymo integracijos ypatumai Airijos bendrojo lavinimo sistemoje: institucinis požiūris

Analitinis lygmuo	Kategorija	Subkategorija	Institucijų ir dokumentų nuostatos (kodai)	Sąsaja su determinantų modeliu
Turinio	Gerovė (<i>Well-being</i>). Vertybinis ir religinis ugdymas	Emocinis intelektas kaip taikos prielaida. Holistinis asmenybės auginimas	IRE1: <i>Taikos ugdymas</i> yra tiesiogiai susijęs su moksleivių gerovės programa. Jis apima socialinį ir emocinį raštingumą, leidžiantį mokiniams spręsti kylančias įtampas. Taikos temos plėtojamos per religinį ugdymą.	Mažina mokinio nerimą (mokinio lygmuo). Ugdo asmeninį tapatumo ir vertybių pamatą.
Procesinis	Socialinis ir asmeninis ugdymas	Praktinis empatijos ir įvairovės puoselėjimas	IRE1: Mokiniai mokomi gerbti įvairovę, ugdyti empatiją ir suprasti savo atsakomybę kuriant saugią ir taikią mokyklos bendruomenę.	Formuoja visuomenės nuostatas (visuomenės lygmuo).
Struktūrinis	Vertikali integracija	Sistemiškas tęstinumas visose švietimo pakopose	IRE2: Ugdymo turinys užtikrina tęstinumą nuo darželio iki vidurinio ugdymo, integruojant pilietiškumą į visų dalykų programas.	Šalina sistemos fragmentiškumo trikdį.

Naujosios Zelandijos modelis

Analizuojant Naujosios Zelandijos (2023 m. GPI reitinge užimančios 4-ąją vietą) duomenis, išryškėja unikali įtraukiojo pilietiškumo ir kultūrinio atsparumo strategija. Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad šios šalies švietimo sistemoje taika laikoma ne teorine sąvoka, o praktine socialinės harmonijos (*social cohesion*) raiška, integruojant maorių (*Māori*) ir *Pacifikos* tautų vertybes. Naujosios Zelandijos pavyzdys rodo, kaip įtraukus ugdymas padeda įveikti teoriniame modelyje (1 pav.) minimus trikdžius: visuomenės priešišumą kitoms kultūroms bei nenuoseklų taikos temų dėstymą. 4 lentelėje pateikiami susisteminti duomenys, gauti analizės metu.

Nagrinėjant Naujosios Zelandijos tyrimo duomenis (žr. 4 lentelę), išryškėja pilietinės galios reikšmė. Priešingai nei Lietuvos švietimo kontekste, kuriame taika dažnai siejama su išoriniu saugumu, Naujosios Zelandijos modelis orientuojamas į tai, kaip mokinys renkasi veikti bendruomenėje (NZL2). Tokia praktinė raiška suteikia empirinį pagrindą M. Mead⁶⁰ įžvalgai, kad smurtinis konfliktas yra ne biologinė lemtis,

⁶⁰ Mead, „Warfare Is Only an Invention“, 402.

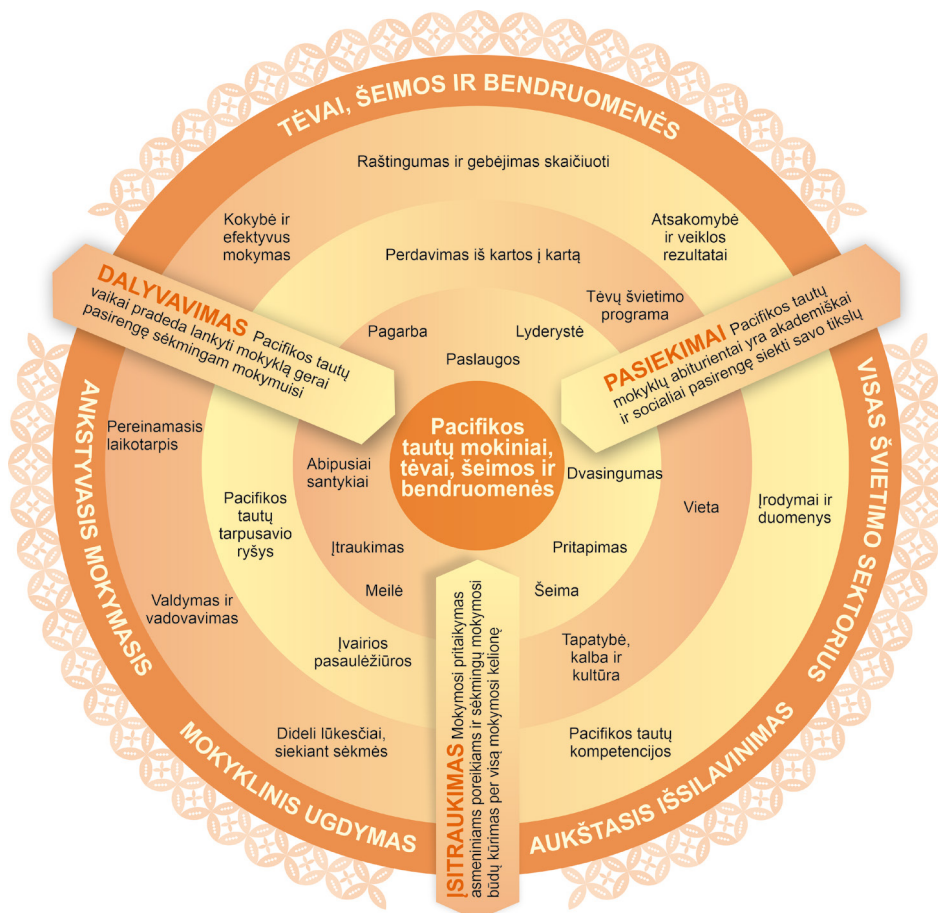
o kultūrinis reiškiny. Naujosios Zelandijos pavyzdys rodo, kad nuoseklus vertybinis ugdymas gali pakeisti iššaknijusius elgesio modelius nauja, socialine sanglauda grįsta sambūvio paradigma. Priežastingumo ryšys čia matomas per vertybinę ašį: mokiny, suvokiantis savo nacionalinę tapatybę ir gerbiantis kultūrinę įvairovę (priežastis), prisideda prie stabilios ir taikios visuomenės kūrimo (pasekmė).

4 lentelė. Taikos ugdymo integracijos ypatumai Naujosios Zelandijos bendrojo lavinimo sistemoje: institucinis požiūris

Analitinis lygmuo	Kategorija	Subkategorija	Institucijų ir dokumentų nuostatos (kodai)	Sąsaja su determinantų modeliu
Turinio	Kultūrinė empatija ir įtrauktis	Dviejų kultūrų (<i>biculturalism</i>) vertybinė sintezė	NZL1: Ugdymas remiasi pagarba įvairovei. Taika pasiekama per abipusį kultūrinį supratimą ir maorių vertybių integravimą.	Mažina visuomenės nuostatų uždarumą (visuomenės lygmuo).
Procesinis	Moksleivių įgalinimas	Proaktyvus socialinis atsakingumas	NZL2: Mokiniai skatinami apmąstyti savo vaidmenį visuomenėje, ugdyti socialinį sąmoningumą ir gebėjimą puoselėti santykius.	Stiprina mokinio lygmens proaktyvumą (mokinio lygmuo).
Struktūrinis	Socialinė sanglauda	Aktyvios harmonijos kūrimo modelis	NZL1: Svarbu padėti mokiniams suprasti jų tapatybę ir skatinti kurti visuomenę, kuri puoselėja įvairovę ir harmoniją, o ne tik vengia konfliktų.	Šalina sistemos fragmentiškumo trikdį (sistemos lygmuo).

Gilinantį į pateiktus atsakymus galima teigti, kad *taikos ugdymas* Naujojoje Zelandijoje grindžiamas *aktyviu dalyvavimu*. Užuoat deklaravus taiką kaip šūkį, ugdymo turinyje ji atsiskleidžia per asmeninius pasirinkimus ir veiksmus. Tai empiriškai pagrindžia autoriaus sukonstruoto modelio prielaidą, kad mokinio lygmuo (žr. 1 pav.) sėkmingiausiai realizuojamas per asmeninę atsakomybę ir gebėjimą kurti santykius daugiakultūroje aplinkoje.

Naujoji Zelandija išsiskiria įtraukiu *taikos ugdymo* modeliu, kuriame vakarietiška pedagogika derinama su indigenine maorių ir Pacifikos tautų išmintimi. Čia *taikos ugdymas* sieja restitucinį teisingumą su siekiu atkurti istorinių skriaudų pažeistus santykius ir kurti harmoningą daugiakultūrę visuomenę. Tai vizualiai atspindi „Pacifikos sėkmės kompasas“ (žr. 2 pav.), kuriame pabrėžiama šeimos, kultūros ir tapatybės svarba mokymosi kelionėje.



2 pav. Pacifikos sėkmės kompasas⁶¹

Šis modelis yra sudarytas pagal koncentrinį apskritimų principą, pačiame jo centre vaizduojamas mokinyš, jo tėvai ir bendruomenė. Aplink juos išdėstytos pamatinės vertybės (meilė, pagarba, kultūra) ir vadybiniai elementai, apimantys įvairius mokinio gyvenimo laikotarpius. Schema parodo, kaip moksleivių *įsitraukimas* ir *pasiekimai* yra neatsiejami nuo jų kultūrinio identiteto pripažinimo. *Taikos ugdymo* kontekste tai reiškia, kad konfliktų prevencija grindžiama moksleivio orumo stiprinimu ir bendruomeninių ryšių puoselėjimu, taip susiejant šeimos ir mokinio determinantų lygmenis (žr. 1 pav.).

⁶¹ New Zealand Ministry of Education, „Exploring Tāpasā: Pacific Success Compass“, *Tāhurangi*, žiūrėta 2026 m. rugpjūčio 17 d., <https://newzealandcurriculum.tahurangi.education.govt.nz/exploring-tapas/5637194122.p>.

Austrijos modelis

Analizuojant Austrijos patirtį, išryškėja sisteminis požiūris, kuriame *taikos ugdymas* yra įtvirtintas ne tik kaip mokymosi turinys, bet ir kaip pamatinis didaktinis principas. Tyrimo duomenys rodo, kad Austrijoje taikos tema glaudžiai siejama su politiniu švietimu ir mokyklos demokratijos praktika. Pagal Austrijos modelį taikos ugdymas įgyvendinamas per tiesioginį moksleivių įtraukimą į sprendimų priėmimo procesus bei kasdienį mokyklos valdymą. Tai atitinka A. Osler ir H. Starkey'io⁶² tezė, kad šiuolaikinėje pliuralistinėje visuomenėje pilietiškumo ugdymas turi būti grindžiamas *įtraukiosios demokratijos* principais: mokiniai taikos mokosi ne teorinėse paskaitose, o per praktinę patirtį. Taip „mokyklos demokratija“ (AUT1) tampa ne tik ugdymo metodu, bet ir priemone, padedančia mažinti teoriniame modelyje (žr. 1 pav.) numatytą mokinio pasyvumo trikdį. 5 lentelėje pateikiami susisteminti duomenys, atspindintys Austrijos švietimo institucijų pozicijas.

5 lentelė. Taikos ugdymo integracijos ypatumai Austrijos bendrojo lavinimo sistemoje: institucinis požiūris

Analitinis lygmuo	Kategorija	Subkategorija	Institucijų ir dokumentų nuostatos (kodai)	Sąsaja su determinantų modeliu
Turinio	Didaktinis principas	Horizontali (tarpdalykinė) integracija	AUT1: <i>Taikos ugdymas</i> yra įtvirtintas kaip visų tipų ir lygių mokyklų mokymo principas (<i>teaching principle</i>).	Šalina sistemos fragmentiškumo trikdį (sistemos lygmuo).
Procesinis	Politinis švietimas	Mokyklos demokratija kaip taikos praktika	AUT1: Mokyklos demokratija tiesiogiai prisideda prie politinio švietimo. Taika suprantama kaip aktyvus dalyvavimas demokratinuose procesuose.	Stiprina mokinio proaktyvumą (mokinio lygmuo).
Struktūrinis	Teisinis reglamentavimas	Institucinis įsipareigojimas per dekreto sistemą	AUT2: Politinio švietimo pagrindai, tikslai ir įgyvendinimas apibrėžti pagrindiniame dekrete, kuris užtikrina sistemingą vertybių diegimą.	Paveikia visuomenės nuostatas per teisinį stabilumą.

Nagrinėjant Austrijos tyrimo duomenis (žr. 5 lentelę) matyti, kad *taikos ugdymas* čia įgyvendinamas įvairiose ugdymo srityse. Tai reiškia, kad jis neapsiriboja vienu dalyku (pvz., istorija), bet yra integruojamas į visos mokyklos bendruomenės veiklą. Priežastingumo ryšys čia pasireiškia per *mokyklos demokratijos* koncepciją: praktinis dalyvavimas valdant mokyklą (priežastis) ugdo moksleivių gebėjimą taikiai gyventi visuomenėje (pasekmė). Gilinantis į Austrijos federalinės ministerijos pateiktą informaciją (AUT2), išryškėja glaudus ryšys tarp politinio raštingumo ir konfliktų

⁶² Osler ir Starkey, *Changing Citizenship*, 15; 93.

prevencijos. Skirtingai nei Lietuvos ugdymo strategijose, kuriose taika dažnai deklaruojama kaip siekiamybė, Austrijos modelis ją įtvirtina konkrečiais teisės aktais (dekretais) ir „politinio švietimo“ principu. Tai empiriškai patvirtina autoriaus sukonstruoto modelio prielaidą (žr. 1 pav.), kad sėkmingiausiai integracija vyksta tada, kai taika tampa ne izoliuota tema, o integralia visos švietimo sistemos dalimi. Šis modelis pagrindžia C. Parkerio išvalgas, kad tvarių rezultatų pasiekama tik tada, kai švietimo sistema remiasi visuminiu požiūriu ir skatina tiesioginį moksleivių įsitraukimą. Autorius pabrėžia, kad būtent klasės diskusija leidžia mokiniams pereiti nuo pasyvaus žinių priėmimo prie aktyvaus savo „balso“ (angl. *voice*) formavimo viešojoje erdvėje⁶³.

Singapūro modelis

Analizuojant Singapūro patirtį, išryškėja struktūruotas ir vertybėmis grįstas požiūris į taiką, siejamas su socialine harmonija bei atsparumu. Tyrimo duomenys rodo, kad Singapūre taika yra ne politinė siekiamybė, bet kryptingai ugdoma charakterio savybė, integruota į privalomąją charakterio ir pilietiškumo ugdymo (*Character and Citizenship Education – CCE*) programą. Taip Singapūro švietimo sistemoje efektyviai mažinami teoriniame determinantų modelyje (žr. 1 pav.) numatyti trikdžiai, ypač mokinio emocinio nerimo bei visuomenės nuostatų fragmentiškumo rizikos. 6 lentelėje pateikiami susisteminti duomenys, gauti institucinės analizės metu.

6 lentelė. Taikos ugdymo integracijos ypatumai Singapūro bendrojo lavinimo sistemoje: institucinis požiūris

Analitinis lygmuo	Kategorija	Subkategorija	Institucijų ir dokumentų nuostatos (kodai)	Sąsaja su determinantų modeliu
Turinio	Charakterio ugdymas (CCE)	Vertybinis individualaus atsparumo pamatas	SGP1: MOE siekia ugdyti gerą charakterį, atsparumą ir moksleivių socialinę-emocinę gerovę. Tai yra visuomenės stabilumo pamatas.	Mažina mokinio nerimo trikdį (mokinio lygmuo).
Procesinis	Socialinė sanglauda	Multikultūrinės harmonijos operacionalizavimas	SGP2: Ugdymo turinyje akcentuojamas socialinis sąmoningumas, empatija ir gebėjimas puoselėti santykius įvairiose bendruomenėse.	Formuoja visuomenės nuostatas (visuomenės lygmuo).
Struktūrinis	Vertikalusis tęstinumas	Sisteminė nacionalinio identiteto raida	SGP1: Nuo pradinio iki aukštesniojo vidurinio ugdymo mokiniai skatinami apmąstyti savo nacionalinę tapatybę ir socialinę atsakomybę visuomenėje.	Šalina sistemos fragmentiškumą (sistemos lygmuo).

⁶³ Žr. Walter C. Parker, *Education for Liberal Democracy: Using Classroom Discussion to Foster Civic Understanding* (New York: Teachers College Press, 2023), 25.

Nagrinėjant Singapūro tyrimo duomenis (žr. 6 lentelę), išryškėja *gyvosios taikos* koncepcija. Priežastingumo ryšys čia pasireiškia per individualaus atsparumo (*resilience*) ir socialinės harmonijos dermę: mokinys, turintis stiprias vertybes ir socialines-emocines kompetencijas (priežastis), geba kurti ir palaikyti taikius santykius multikultūrinėje visuomenėje (pasekmė). Tai tiesiogiai siejasi su teorinėje dalyje minėta nuostata, kad sėkmingas *pozityviosios taikos* modelis priklauso nuo moksleivių socialinių-emocinių kompetencijų.

Gilinantį į CCE programos turinį (SGP2), matyti, kad *taikos ugdymas* įgyvendinamas per mokinio charakterio ugdymą ir stiprinimą. Skirtingai nei Lietuvos ugdymo turinyje, kuriame taika dažnai lieka teoriniu apibrėžimu, Singapūro modelis ją paverčia praktine priemone socialiniams pokyčiams valdyti. Tai empiriškai patvirtina autoriaus sukonstruoto modelio prielaidą (žr. 1 pav.), kad mokinio lygmens stiprinimas per charakterio ugdymą yra esminė sąlyga siekiant mažinti išorinių socialinių įtampų poveikį.

Singapūro atvejis rodo, kad aukštas visuomenės taikingumas gali būti ugdomas per *struktūruotą discipliną*, o toks požiūris sukuria metodologinį kontrastą Islandijos *laisvos gerovės* modeliui. Tai patvirtina K. D. Bush ir D. Saltarelli įžvalgas apie konstruktyvų švietimo vaidmenį. Autoriai pabrėžia, kad švietimas tampa taikos pamatu tik tada, kai jis yra kryptingai integruojamas į visuomenės socialinį audinį, o ugdymo procese kryptingai formuojamas pilietinis atsakingumas, taip mažinant galimas konfliktų priežastis⁶⁴.

Lietuvos modelis

Analizuojant Lietuvos (užimančios 36-ąją vietą 2023 m. GPI reitinge) švietimo kontekstą, išryškėja specifinė taikos ugdymo paradigma, kuri fundamentaliai skiriasi nuo GPI lyderių švietimo modelių. Lietuvos modelyje taika nėra tik vertybinė siekiamybė, jos samprata ugdymo turinyje sistemiškai siejama su nacionaliniu saugumu ir gynybiniu pilietiškumu. Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad dominuojantis gynybinis naratyvas (žr. 7 lentelę) tiesiogiai formuoja negatyviosios taikos suvokimą – taika čia suprantama ne kaip konfliktų sprendimas dialogu, o kaip nuolatinis pasirengimas atgrasyti galimą agresiją. Ši geopolitinė realybė lemia tai, kad ugdymo turinyje nacionalinis saugumas tampa esminiu taikos pamatu, o moksleivio atsparumas hibridinėms ir informacinėms grėsmėms – vienu pagrindinių ugdymo akcentų.

Reaguojant į dinamiškus saugumo iššūkius, Lietuvos bendrojo ugdymo sistemoje įdiegtas „Nacionalinio saugumo ir krašto gynybos modulis“ žymi paradigmą. Šiame kontekste taika suprantama kaip strateginis tikslas, kurio siekiama ugdant piliečių gebėjimą atpažinti karines ir informacines manipuliacijas. Moksliškai ši tendencija tiesiogiai siejasi su J. Imbrasaitės analizuojama

⁶⁴ Kenneth D. Bush ir Diana Saltarelli, *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children* (Florence: UNICEF Innocenti Research Centre, 2000), 17–18.

bendrosios paramos (diffuse support) koncepcija. Pasak autorės, bendroji parama veikia kaip „geros valios rezervuaras“, užtikrinantis politinės sistemos stabilumą krizių metu⁶⁵. Lietuvos švietimo sistemoje šis modulis tampa instituciniu įrankiu minėtam rezervuarui pildyti: moksleiviams diegiama nuostata, kad stabili taika yra tiesiogiai priklausoma nuo piliečių lojalumo valstybei ir jų pasirengimo remti gynybinius pajėgumus.

7 lentelė. Taikos ugdymo integracijos ypatumai Lietuvos bendrojo lavinimo sistemoje: institucinis požiūris

Analitinis lygmuo	Kategorija	Subkategorija	Institucijų ir dokumentų nuostatos (kodai)	Sąsaja su determinantų modeliu
Turinio	Pilietinis pasipriešinimas Dorinis ugdymas	Nacionalinis saugumas kaip taikos pamatas Vertikalūs ir horizontalūs vertybių diegimas	LT1: Moksleiviai ugdomi su- prasti nacionalinį saugumą ir gynybą. Taika siejama su gebė- jimu saugoti valstybę ir pasiren- gimu pasipriešinti. LT1 / LT2: Dorinis ugdymas (tikyba / etika). Ugdymo pro- gramose taikos, tolerancijos ir tarpusavio supratimo temos sistemiškai integruojamos per dorinį ugdymą.	Atspindi visuomenės nuostatų gynybinį pobūdį. Užpildomas ver- tybinis vakuumas sisteminio lygmeniu (sistemos lygmuo).
Procesinis	Saugumo ir pilie- tiškumo dermė	Atsparumas hibridinėms ir informa- cinėms grės- mėms	LT1: Svarbu, kad mokiniai su- voktų šiuolaikines grėsmes ir ugdytųsi atsparumą, kuris yra būtinai taikai išlaikyti.	Mokinio lygmenyje akcentuojamos išori- nės rizikos.
Struktū- rinis	Istorinė atmintis	Valstybingu- mo išlikimo naratyvas ug- dymo turinyje	LT2: Istorijos ir pilietiško pagrindų pamokose taika anali- zuojama per valstybės išlikimo, kovų už laisvę ir okupacijų patirtis.	Stiprina sistemos orientaciją į gynybinį naratyvą.

Lietuvos modelio unikalumą sustiprina Lietuvos šaulių sąjungos vedamas „Pilietiško ir gynybos įgūdžių kursas“, kuris nuo 2022 m. tapo sistetine bendrojo ugdymo programos dalimi. Ši iniciatyva taikos ugdymą iš teorinio lygmens perkelia į praktinę veiklą, daugiausia dėmesio skiriant fiziniam pasirengimui, drausmei ir tak-
tiniam išmanymui⁶⁶. Tyrimo duomenys rodo, kad toks ugdymo modeliavimas patvir-
tina Lietuvos orientaciją į reaguojantį (gynybinį) modelį, kuriame taika suprantama

⁶⁵ Jūratė Imbrasaitė, *Parama demokratijai ir piliečių dalyvavimas Lietuvoje* (Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 2013), 8–9.

⁶⁶ Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, „Pilietiško ir gynybos įgūdžių mokymai mokyklose plečiasi, tikslas – visi devintokai“, paskelbta 2022 m. spalio 14 d., <https://smsm.lrv.lt/lt/naujienu/pilietiskumo-ir-gynybos-igudziu-mokymai-mokyklose-pleciasi-tikslas-visi-devintokai>.

ne kaip pasyvi būseną, o kaip aktyviai saugumo priemonėmis palaikoma būklė. Moksliškai ši tendencija siejasi su J. Imbrasaitės analizuojama paramos politinei sistemai koncepcija. Autorė pabrėžia, kad vienas iš esminių politinės bendruomenės paramos rodiklių yra piliečių pasiryžimas eiti ginti savo šalies iškilus karo grėsmė⁶⁷. „Pilietiš-kumo ir gynybos įgūdžių kursas“ tiesiogiai susijęs su šiuo aspektu: jis teorinį moks-leivių pasiryžimą ginti valstybę (emocinį ryšį su valstybe) sieja su praktinių įgūdžių ir kompetencijų formavimu. Taigi Lietuvos švietime taika suprantama ne kaip vidinė asmens harmonija, o kaip kolektyvinio saugumo aspektas, grindžiamas aktyviu pilie-tiniu pasirengimu pasipriešinti (žr. LT1 kodą 7 lentelėje).

Prie nacionalinio atsparumo naratyvo kūrimo reikšmingai prisideda ir neforma-lusis ugdymas, ypač skautų veikla. Nors globaliai skautija puoselėja universalias huma-nizmo ir brolybės idėjas, pati skautybės sistema istoriškai buvo sukurta karo sąlygomis, o tai suteikia jai unikalų dvilypumą – misiją nešti pasauliui taiką per asmeninį pasi-rengimą veikti⁶⁸. Lietuvos kontekste ši skautybės sąsaja tarp disciplinos ir taikos sie-kio įgyja specifinį pilietinio budrumo krūvį, užkoduotą pagrindiniame skautų dežive „Dievui, Tėvynei, artimui“ bei pošūkyje „Budėk!“. Šie simboliai čia interpretuojami ne tik kaip dorinis pasirengimas kasdieniam gėrio darbui, bet ir kaip nuolatinė parengtis tarnauti Tėvynei egzistencinio pavojaus akivaizdoje. Skautiška metodika ugdo charak-terio savybes, būtinas *pilietiniam budrumui*, taip sutvirtindama vertikaliąją (valstybė–pilietis) taikos ašį⁶⁹. Tai leidžia daryti prielaidą, kad neformalusis ugdymas Lietuvoje sudaro sąlygas individualias dorines vertybes sieti su pilietine atsakomybe ir valstybės saugumo poreikiais.

Analizuojant Lietuvos ugdymo turinį išryškėja esminis atotrūkis tarp GPI lyde-rių (pvz., Islandijos ar Airijos) ir Lietuvos. Lyderiaujančiose valstybėse dominuoja proaktyvus pozityviosios taikos ugdymas, grindžiamas socialiniu ir emociniu raštin-gumu, o Lietuvos modelyje išlieka ryški orientacija į negatyviosios (gynybinės) taikos palaikymą. J. Imbrasaitė pažymi, kad naujose demokratijose parama režimui dažnai priklauso nuo to, kaip piliečiai vertina dabartinę sistemą, lygindami ją su praeities autoritarinėmis patirtimis bei ekonominiu efektyvumu⁷⁰. Šios istorinės ir geopolitinės sąlygos lemia, kad Lietuvos švietimo sistema prioritetą teikia valstybingumo išlikimo naratyvui (žr. LT2 kodą), o socialinis-emocinis moksleivio saugumas dažnai lieka gynybinio naratyvo periferijoje. Toks proporcijų pasiskirstymas, nors ir svarbus vals-tybės atsparumui, nepašalina mokinio lygmenyje kylančių taikos ugdymo integracijos trikdžių, numatytų determinantų modelyje (žr. 1 pav.).

⁶⁷ Imbrasaitė, *Parama demokratijai*, 8–9.

⁶⁸ Vida Venclovaitė, „Lietuvos skautų spaudos leidyba 1990–2013 metais“, *Knygotyra* 67 (2016): 175.

⁶⁹ Ibid., 187.

⁷⁰ Imbrasaitė, *Parama demokratijai*, 24–25.

Išvados

Atliktas tyrimas atskleidė esminį paradigminį skirtumą tarp reaguojančio (gynybinio) ir proaktyvaus (kuriančio) *taikos ugdymo* bendrajame lavinime. Nustatyta, kad aukšti šalių Pasaulinio taikos indekso (GPI) reitingai yra sisteminio modeliavimo pasekmė: gynybinis modelis orientuotas į *negatyviąją taiką* – tiesioginį konfliktų vengimą ir pasirengimą išorinėms grėsmėms, o proaktyvus modelis remiasi *pozityviosios taikos* kūrimu per socialinę sanglaudą, moksleivių gerovę ir socialinį-emocinį atsparumą. Tipologizuoti GPI lyderių *taikos ugdymo* modeliai parodė, kad tvari taika pasiekiamą tada, kai ji ugdoma kaip vidinė asmens kompetencija, integruota į kasdienę ugdymo praktiką. Islandijos ir Airijos pavyzdžiai taikos pamatą sieja su asmens emocine sveikata, Danijos ir Austrijos sistemos – su demokratiniu dalyvavimu ir kritiniu mąstymu, o Singapūro ir Naujosios Zelandijos modeliai – su charakterio ugdymu ir stiprinimu bei kultūrine įtrauktimi.

Lietuvos bendrojo ugdymo paradigmos analizė atskleidė ryškų atotrūkį tarp šalies strategijos ir tarptautinių praktikų: Lietuvos modelyje dominuoja gynybinis pilietiškumas, o taika dažniau suvokiama kaip išorinio stabilumo užtikrinimas ir pasirengimas pasipriešinimui. Tyrimo rezultatai rodo, kad toks modeliavimas, nors ir būtinas valstybės saugumui, išlieka fragmentiškas, orientuotas į istorinės atminties bei valstybingumo išlikimo naratyvą, ir neapima mokinio emocinio saugumo bei socialinės sanglaudos determinantų. Dokumentų analizė patvirtina, kad taika Lietuvoje kol kas daugiausia suvokiama per siekį atpažinti išorines grėsmes, o ne per vidinės asmens gerovės stiprinimą. Šiame kontekste išryškėja takoskyra tarp gynybinio požiūrio ir klasikinės krikščioniškosios taikos sampratos, geriausiai išreikštos lotyniška Kalno pamokslo ištara: *Beati pacifici, quoniam filii Dei vocabuntur* („palaiminti taikdariai, nes jie bus vadinami Dievo vaikais“). Šis biblinis principas primena, kad taika kyla ne iš pasirengimo karui, o iš sąmoningo bendruomeninių ryšių puoselėjimo ir asmenybės brandos – tai sudaro *pozityviosios taikos* šerdį. Būtent ši asmenybės brandos ir visapusiško ugdymo logika leidžia teigti, kad nors šis tyrimas apsiriboja bendruoju lavinimu, *pozityviosios taikos* principų taikymo galimybes tikslinga nagrinėti ir aukštojo mokslo kontekste. Tai patvirtina aptarta ignaciškojo dvasingumo raiška, kuri praktiškai realizuojama Šv. Ignaco Lojolos kolegijoje: čia per *cura personalis* principą mokinio suformuotas vertybinis pamatas transformuojamas į gebėjimą rasti darnos ir taikos pamatus kasdienėje profesinėje praktikoje. Apibendrinant galima daryti išvadą, kad Lietuvos pozicija Pasauliniame taikos indekse gali būti gerinama tik keičiant ugdymo turinio orientaciją nuo *negatyviosios taikos* saugojimo į *pozityviosios taikos* kūrimą. Tam būtinas paradigminis lūžis: nacionalinio saugumo koncepciją švietime reikia papildyti socialinės sanglaudos bei dorinio ugdymo elementais, įtvirtinti *taikos ugdymą* kaip visus dalykus jungiantį pagrindą ir investuoti į moksleivių emocinį raštingumą, laikant jį svarbia valstybės atsparumo stiprinimo sąlyga.

Remiantis analizuotais tarptautiniais modeliais, kyla poreikis tirti praktines pozityviosios taikos modelio taikymo ir adaptavimo Lietuvoje galimybes. Tyrimas parodė, kad svarbu vertinti, kaip specifinės užsienio šalių patirtys – ypač emocinės sveikatos ir demokratinio dalyvavimo srityse – gali būti integruojamos į vietos ugdymo turinį. Taip pat tikslinga analizuoti pedagogų pasirengimą šiam paradigminiam lūžiui bei dorinio ugdymo potencialą stiprinant visuomenės atsparumą per socialinę sanglaudą.

LITERATŪRA IR ŠALTINIAI

1. Augustine. *City of God and Christian Doctrine*. New York: Cosimo, 2007.
2. Bajaj, Monisha ir Maria Hantzopoulos. *Peace Education: International Perspectives*. London: Bloomsbury, 2016.
3. Bitinas, Bronislovas. *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta, 2006.
4. Brantmeier, Edward J., Janet Gerson, Colins Imoh, Kevin Kester, Mary Lee Morrison, Dale T. Snauwaert ir Werner Wintersteiner. „Honoring the Peacebuilders: In Memory of Betty A. Reardon and Ian Harris“. *Journal of Peace Education* 21, no. 1 (2024): 1–15. <https://doi.org/10.1080/017400201.2024.2320516>.
5. Bush, Kenneth D. ir Diana Saltarelli. *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre, 2000.
6. Cremin, Hilary. „Positive Peace in Schools“. *Journal of Peace Education* 13, No. 1 (2016): 1–17.
7. Creswell, John W. ir Cheryl N. Poth. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. 4-as leid. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018.
8. Duoblienė, Lilija. *Pohumanistinis ugdymas: dekoduoti*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2018.
9. Durlak, Joseph A., Roger P. Weissberg, Anne B. Dymnicki, Rebecca D. Taylor ir Kriston B. Schellinger. „The Impact of Enhancing Students’ Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions“. *Child Development* 82, No. 1 (2011): 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
10. Felter, Joshua C. „Review of *Mindfulness for Teachers*, by P. A. Jennings“. *Journal of Child and Family Studies* 24 (2015): 286–287.
11. Flick, Uwe. *An Introduction to Qualitative Research*. 4-as leid. London: SAGE Publications, 2009.
12. Francis. *Encyclical letter Fratelli tutti: On Fraternity and Social Friendship*. 2020 m. spalio 3 d. https://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html.
13. Galtung, Johan. *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. London: SAGE Publications, 1996.
14. Gittins, Phill. „Peace and Peace Education“. Iš *Peace and Conflict in Bolivia*, sud. Phill Gittins ir I. O. Velásquez-Castellanos, 25–44. Konrad-Adenauer-Stiftung, 2016.
15. Global Partnership for Education. *Annual Report 2023*. Washington, DC: GPE, 2023.
16. Gürsoy, Kadriye ir Ayşen Eğinli. „Intercultural Empathy in Peace Building“. *International Journal of Communication* 15 (2021): 22–41.
17. Harris, Ian. „Peace Education Theory“. *Journal of Peace Education* 1, No. 1 (2004): 5–20. <https://doi.org/10.1080/1740020032000178276>.
18. Huppertz, Norbert. „Einführung in die Pädagogik: Anthropologie (Vorlesung 11, Prof. Huppertz)“. Vaizdo įrašas, 47:53. Įkėlė MBarleben, 2014 m. liepos 18 d. http://www.youtube.com/watch?v=bwoK6g_Twe8.

19. Imbrasaitė, Jūratė. *Parama demokratijai ir piliečių dalyvavimas Lietuvoje*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 2013.
20. Institute for Economics & Peace. „Global Peace Index 2023: Measuring peace in a complex world“. 2023. <https://www.economicsandpeace.org/wp-content/uploads/2023/09/GPI-2023-Web.pdf>.
21. International Commission on the Apostolate of Jesuit Education (ICAJE). *Ignatian Pedagogy: A Practical Approach*. Rome: International Center for Jesuit Education, 1993. https://www.sjweb.info/documents/education/pedagogy_en.pdf.
22. Ireland Department of Education. Elektroninis laiškas straipsnio autoriui, 2024 m. balandžio 3 d.
23. Ireland Primary School Curriculum. „Social, personal & health education“. 2024. https://curriculumonline.ie/getmedia/462570f8-27cc-4f5b-a13e-d1e2de8c18d2/PSEC06_SPHE_curriculum.pdf.
24. Ireland The Early Childhood Curriculum Framework. „Aistear: Principles and themes“. 2024. https://curriculumonline.ie/getmedia/484bcc30-28cf-4b24-90c8-502a868bb53a/Aistear-Principles-and-Themes_EN.pdf.
25. Jenkins, Tony. „Transformative Peace Pedagogy: Fostering a Reflective, Critical, and Inclusive Praxis for Peace Studies“. *In Factis Pax* 10, No. 1 (2016): 1–7.
26. Jones, Damon E., Mark Greenberg ir Max Crowley. „Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Positive Adult Outcomes and Discrete Social-Emotional Skills at First Grade“. *American Journal of Public Health* 105, no. 11 (2015): 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>.
27. Kester, Kevin. „Global citizenship education and peace education: toward a postcritical praxis“. *Educational Philosophy and Theory* 55, No. 1 (2023): 45–56.
28. —. „Peace Education Primer“. *Journal of Global Citizenship & Equity Education* 2, Nr. 2 (2012): 1–16.
29. Lederach, John Paul. *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. Washington, DC: United States Institute of Peace Press, 1997.
30. Lietuvos nacionalinis radijas ir televizija. „Nausėda narystės NATO minėjimo renginyje: taika Europoje nėra savaime suprantamas reiškinys“. Paskelbta 2024 m. kovo 29 d. <https://www.lrt.lt/naujienos/lietuvoje/2/2237708/nauseda-narystes-nato-minejimo-renginyje-taika-europoje-nera-savaime-suprantamas-reiskinys>.
31. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras. „Įsakymas dėl Jėzuitų pedagogika grįsto ugdymo Lietuvoje sampratos“. 2008 m. gruodžio 2 d., Nr. ISAK-3236. Vilnius.
32. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. „Pilietiškumo ir gynybos įgūdžių mokymai mokyklose plečiasi, tikslas – visi devintokai“. 2022 m. spalio 14 d. <https://smsm.lrv.lt/lt/naujienos/pilietiskumo-ir-gynybos-igudziu-mokymai-mokyklose-pleciasi-tikslas-visi-devintokai>.
33. —. Elektroninis laiškas straipsnio autoriui, 2024 m. balandžio 8 d.
34. Mead, Margaret. „Warfare Is Only an Invention – Not a Biological Necessity“. Iš *The Dolphin Reader*, sud. Douglas Hunt, 2-as leid., 415–421. Boston: Houghton Mifflin Company, 1990. <https://users.metu.edu.tr/utuba/Mead.pdf>.
35. Ministry of Children and Education Denmark. „Strategisk retning for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet anno 2022“. 2022. <https://www.stukvm.dk/-/media/filter/stuk/pdf23/230208strategisk-retning-for-styrelsen-for-undervisning-og-kvalitet-anno-2022.pdf>.
36. —. Elektroninis laiškas straipsnio autoriui, 2024 m. balandžio 15 d.
37. Ministry of Education and Children of Iceland. „Compulsory School Act No. 91/2008“. 2008. <https://www.government.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/law-and-regulations/Compulsory-School-Act-No.-91-2008.pdf>.
38. —. Elektroninis laiškas straipsnio autoriui, 2024 m. balandžio 4 d.
39. Nair, S. Velappan. „Transforming Tensions in the Classroom“. *Gandhi Marg* 38, Nr. 1 (2016): 71–100.

40. New Zealand Ministry of Education. „Exploring Tāpasā: Pacific Success Compass“. *Tāhurangi. Žiūrėta* 2026 m. rugpjūčio 17 d. <https://newzealandcurriculum.tahurangi.education.govt.nz/exploring-tapas/5637194122.p>.
41. —. „Cultural competencies framework for teachers of Pacific learners“. 2018. <https://teachingcouncil.nz/assets/Files/Tapasa/Tapasa-Cultural-Competencies-Framework-for-Teachers-of-Pacific-Learners-2019.pdf>.
42. —. Elektroninis laiškas straipsnio autoriui, 2024 m. balandžio 10 d.
43. Osler, Audrey ir Hugh Starkey. *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. Maidenhead: Open University Press, 2005.
44. Österreichisches Bildungsministerium. „Rundschreiben Nr. 12/2015 (BMBWF). Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzlerlass“. 2015. <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=700>.
45. —. Elektroninis laiškas straipsnio autoriui, 2024 m. balandžio 2 d.
46. Pálsson, Stefán. „Ask A Historian: Has Iceland Ever Been Involved In Any Wars Or Conflicts?“ Interviu by Johanna Eriksson. *The Reykjavik Grapevine*. Paskelbta 2017 m. liepos 14 d. <https://grapevine.is/mag/interview/2017/07/14/ask-a-historian-has-iceland-ever-been-involved-in-any-wars-or-conflicts/>.
47. Parker, Walter C. *Education for Liberal Democracy: Using Classroom Discussion to Foster Civic Understanding*. New York: Teachers College Press, 2023.
48. Reardon, Betty A. *Educating for Human Dignity: Learning About Rights and Responsibilities*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2016.
49. —. *Peace Education: A Review and Projection*. New York: Peace Education Reports, 1999.
50. Singapore Ministry of Education. „Character & citizenship education (CCE) syllabus secondary“. 2021. <https://www.moe.gov.sg/-/media/files/secondary/syllabuses/cce/2021-character-and-citizenship-education-syllabus-secondary.pdf>.
51. —. Elektroninis laiškas straipsnio autoriui, 2024 m. balandžio 27 d.
52. Stockholm International Peace Research Institute. *SIPRI Yearbook 2024: Armaments, Disarmament and International Security*. Oxford: Oxford University Press, 2024.
53. UNESCO. „Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization“. Priimta 1945 m. lapkričio 16 d., Londonas. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/constitution>.
54. —. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*. Paris: UNESCO, 2020.
55. Venclovaitė, Vida. „Lietuvos skautų spaudos leidyba 1990–2013 metais“. *Knygotyra* 67 (2016): 174–205.
56. Yoder, Perry B. *Shalom: The Bible's Word for Salvation, Justice, and Peace*. Nappanee, IN: Evangel Publishing House, 1987.
57. Zembylas, Michalinos ir Zvi Bekerman. „Peace Education in the Present: Dismantling and Reconstructing Some Fundamental Theoretical Premises“. *Journal of Peace Education* 10, No. 2 (2013): 197–214. <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.790253>.
58. Žydzūnaitė, Vilma ir Stanislovas Sabaliauskas. *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai*. Vilnius: Vaga, 2017.

Povilas DIEVAITIS – Šv. Ignaco Lojolos kolegijos lektorius. Vytauto Didžiojo universitete įgijo socialinės antropologijos magistro laipsnį. Australijos taikos ir ekonomikos instituto taikos ambasadorius. Moksliniai interesai: edukologija, antropologija, teologija. El. paštas povilasdievaitis@yahoo.com.

Povilas DIEVAITIS – Lecturer at St. Ignatius of Loyola College, Lithuania. He earned a Master's degree in Social Anthropology from Vytautas Magnus University, Lithuania. Peace Ambassador of the Australian-based Institute for Economics and Peace. Fields of research: education, anthropology, theology. E-mail povilasdievaitis@yahoo.com.