

Dvasinis ugdymas postmodernėjančioje visuomenėje

Vanda Aramavičiūtė

Profesorė habilituota socialinių
mokslių (edukologijos) daktarė
Vilniaus universiteto
Edukologijos katedra
Didlaukio 47, LT-2057 Vilnius
Tel. 267 52 44

Straipsnyje pagrindžiamas dvasinio ugdymo aktualumas šiuolaikinėje visuomenėje, taip pat aptariama dvasinio ugdymo vieta šių laikų mokykloje. Pateikiama dvasingumo, kaip dvasinio ugdymo objekto, samprata. Išryškunami aktualūs dvasingumo ugdymo tikslai ir uždaviniai vyresniame mokykliniame amžiuje.

Dvasinio ugdymo aktualumas šiuolaikinėje visuomenėje

Neabejotina, kad vienas iš opiausių integralaus ugdymo aspektų yra dvasinis ugdymas. Iš argumentų, pagrindžiančių dvasinio ugdymo aktualumą šiuo laikmečiu, pirmiausia reikėtų nurodyti neigiamus *dvasinės krizės*, vykstančios pasaulyje ir Lietuvoje, *padarinius* šių laikų žmogui. Daugelis įvairių šalių atstovų (filosofų, teologų, sociologų, psichologų ir edukologų) šį laikmetį įvardija kaip dvasinio skurdo, nuosmukio ar sąstingio metą, neigiamai veikiantį asmens santykius su savimi ir pasauliu. Mat, nepaisant ženklių politikos, ekonomikos, mokslo ir technikos laimėjimų, nemažai žmonių išgyvena beprasmiškumo jausmą, nuvertina savo tapatumą ir praranda žmogiškąjį orumą kaip giliausią žmogaus esmę. Pāsak anglų sociologo A. Giddenso, brandžios arba vėlyvosios modernybės amžiuje pasiekiami ne tik

reikšmingų politinių, socialinių, technologinių laimėjimų, bet ir sukuriama *naujų grėsmių ir pavojų*, susijusių su tradicijų ir papročių kaita, netikrumo, rizikos plėtra, diferenciacijos didėjimu, ekologine katastrofa ir kt. Tarp jų itin didelė problema – žmogaus atskyrimas nuo moralės šaltinių, be kurių neįmanomas visavertis jo gyvenimas. Slovėnijos tyrinėtojo M. Rupniko nuomone, nors tiesos pliuralizmo pripažinimas, laisvės ir demokratijos įsitvirtinimas ir lėmė geresnį gyvenimą, bet jo atitolimas nuo meilės, tikros prasmės ar sąžinės nugramzdino žmogų į daugialypę tikrovę, kurioje jis pasimeta ir kenčia. O Lietuvos autoriaus G. Beržinskio požiūriu, gyvenimas tuomet dažnam individui virsta drama, egzistencine krize, net tragedija, sužlugdančia gerovės viltis. Be to, esama nemažai pavyzdžių, kai ir „tautos raida sustingsta ir net prasideda susinaikinimas per alkoholizmą, narkomaniją, kriminalus, emigraciją, savižudybes“ (G. Beržinskas, 2004, p. 5).

Glaustai pasakius, kai moralinės vertybės patiria krizę, tai žmogaus ir tautos gyvenimas praranda tikrąją prasmę. Tai rodo plintančios paaušlių ir jaunuolių delinkvencijos formos, liudijančios didėjančių nusikaltėlių žiaurumą. Jos turi nemažai bendro su suaugusių žmonių nusikalstamumu.

Antrasis argumentas – tai *postmodernizmo*, besistengiančio užimti modernizmo vietą, stiprėjanti *įtaka* asmenybės dvasinei raidai. Kaip pažymi ne vienas postmodernizmo tyrėjas, individualumas ir asmeninis tapatumas jau nuėina praeitin, o šiuolaikinė visuomenė įvardijama kaip vartotojų, žiniasklaidos ar informacijos visuomenė. Mat postmodernizmas, papildęs pasaulį naujomis informacijos priemonėmis, daro fundamentalius pasikeitimus ir žmogaus bei visuomenės visoje būtyje ir ypač keičia santykį su kultūra. Kaip teigia vienas iš pirmųjų postmodernizmo teoretikų J.-F. Lyotardas, kai kultūros įžengia į vadinamąjį postmodernizmo amžių, keičiasi ne tik žinojimo būklė ir pobūdis, bet ir pats žinojimas atskiriamas nuo asmenybės ugdymo ir tampa informacine preke.

Įtakingas postmodernizmo tyrėjas F. Jamesonas nurodo, kad esminį lūžį tarp ankstesnės prieškarinės ir šių dienų visuomenės rodo naujos vartojimo formos, greitesnė madų ir stilių kaita, iki šiol neregėtas reklamos, televizijos ir žiniasklaidos įsismelkimas į visuomenę, prieštarų tarp miesto ir kaimo, centro ir provincijos išnykimas, didžiojo greitkelio tinklo plėtra, automobilių kultūros atsiradimas ir kt. Kita vertus, stiprėjant visuomenės vartotojiškumui, silpnėja istorijos pojūtis. „Visa šiuolaikinė visuomeninė sistema“, – rašo F. Jamesonas, – „pamažėle praranda gebėjimą grįžti į savo praeitį ir ima gyventi nuolatinėje dabartyje, nuolatinėje kaitoje, išdildančioje tas tradicijas, kurias ankstesnė visuomenės žinija turėjo vienaip ar kitaip išsaugoti“ (2002, p. 35). Pasirodo, kad

dabartinė žiniasklaida perkrauta naujienomis, istorinę atmintį stengiasi nustumti į praeitį

Šalia to iškeliamas ryškus postmodernizmo paradoksas – *permainų tempo augimo standartizacijai* (jausmų, kalbos, paklausių prekių ir kt.) Tuomet kaita taip užvaldanti žmogų, kad net aukščiausia naujumo arba naujovių vertė nublankstanti ir net neprilygstanti snobizmui – laisvam kaukių ir vaidmenų žaismui, neturinčiam turinio ar esmės. Kitaip tariant, kaita vyksta dėl kaitos, neturinčios aiškaus tikslo. Tačiau liūdniausias pokytis, kurį mini F. Jamesonas, tai nykimas ribų ar skirtubių tarp aukščiausios kultūros ir masinės populiarios kultūros, nes tradiciškai norėta išsaugoti elitinę kultūrą nuo kičo ir miesčioniškumo.

Trečiasis argumentas – *nepakankamas dvasinio ugdymo apibrėžtumas* tarp kitų ugdymo uždavinių, kliudantis susidaryti aiškesnę dvasinio ugdymo viziją. Be vizijos vargu ar įmanoma pasiekti tam tikrą ugdymo sistemingumą. Todėl būtina ne tik tiksliau apibrėžti dvasinio ugdymo objektą, konkrečius jo tikslus ir uždavinius, bet ir integracinius ryšius su kitomis ugdymo kryptimis. Faktas, kad dvasinis ugdymas „šandien yra dalis formalių mokyklų tikrinimo kriterijų, neleidžia nei ignoruoti šių problemų, nei užsiimti „edukaciniais tauškalais“, – pastebi anglų edukologas T. H. McLaughlinas (1997, p. 44).

Tačiau mokyklos darbo praktikoje dvasinis ugdymas dažnai ignoruojamas. Akivaizdus faktas, pasitaikantis ir tarp ugdymo teoretikų, yra sutelkti dėmesį tik į žinias ir gebėjimus, kaip asmens kompetencijos dėmenis, ir išleisti vertybines nuostatas – dvasinio ugdymo pamatą.

Atsižvelgus į tai, *tyrimo objektu* buvo pasirinkta dvasingumo, kaip dvasinio ugdymo objekto, raida šiuolaikinėje sociokultūrinėje ir edukacinėje aplinkoje.

Tyrimo tikslas – atskleisti vyresniųjų mokinių dvasingumo raiškos ypatumus ir prielaidas.

Tyrimo metodai: vertybinių požiūrių ir elgesio aprašai, testai (nebaigtų sakinių, emocijų išgyvenimų), klausimynai, pokalbiai ir kt.

Straipsnio tikslai: 1) apibūdinti dvasingumą kaip dvasinio ugdymo objektą; 2) atskleisti vyresnių mokinių aktualius dvasingumo ugdymo tikslus ir uždavinius.

Dvasingumas kaip dvasinio ugdymo objektas

Dvasingumas, kaip sudėtingas, daugiabriaunis fenomenas, daugiausia nagrinėjamas filosofijoje ir teologijoje. Tačiau stokojant bendro požiūrio į sielos, dvasios ir kūno sąlytį, neprieinama ir vienodos dvasingumo sampratos. Nors žmogiškos būties prigimties, esmės ir prasmės klausimai rado atgarsį Antikos mąstytojų veikaluose, bet ir dabartinėje – naujausių laikų – filosofijoje jie tebėra diskutuojami. Dabar daugiausia diskusijų sukelia dvasios ištakų analizė: ar dvasia yra tik materijos vystymosi rezultatas, antgamtinė žmogaus dimensija, ar kiekvienam žmogui Dievo duotas dvasinis pradas.

Teologijos požiūriu žmogus – tai dvasios ir materijos, sielos ir kūno vienovė. Kai kurie teologai (J. Ratzinger, T. Merton, T. Dajczer, K. Wojtyła) pabrėžia, kad dvasinis pradas ir suponuoja asmeniškumą, kaip žmogaus būties raiškos pamatą, ir kartu pats per jį pasireiškia. Perfrazavus K. Wojtylos žodžius, tiek negalima asmens atskirti nuo dvasiškumo, tiek dvasiškumo – nuo asmens. Kita vertus, žmogaus dvasiškumo nebūtų įmanoma suprasti be šio nuolatinio ir substancionalaus dvasinio prado: jo dėka galima būti asmeniu – sąmoningai apsispręsti, prasmingai save realizuoti, būti laimingam ir pan.

Teologijoje asmens dvasingumas siejamas su krikščioniškų vertybių supratimu, tikėjimu jomis ir gyvenimu pagal jas. Kita vertus, šiuolaikinis žmogus, veikiamas postmodernizmo,

daug dėmesio skiria asmeniniam patyrimui kaip tiesioginiam kontekstui, padedančiam atsiskleisti vertybėms. Tad ir apibrėžiant dvasingumą pradžios tašku linkstama rinktis *patirti*. Antra vertus, krikščioniškoji doktrina, pripažindama krikščionybės ir žmogaus kultūros ryšio svarbą, kartu propaguoja žmogaus identiškumo ir Trejybės – pagrindinių dieviškų ir žmogiškų santykių elemento, išreiškiančio krikščioniškojo dvasingumo esmę, jungtį. Taip pat pabrėžiama, kad žmogaus santykis pasireiškia ne vien tikėjimu juo kaip Trejybe, bet ir garbinimu bei šlovinimu, taip pat gyvenimo būdu. Iš čia ir dvasingumas gali būti prilyginamas *visam žmogaus gyvenimui*, siekiančiam jo giluminius klodus ir atskleidžiančiam Dievo ir žmogaus santykį. Šalia to teologai (B. Lonergan, K. Rahner, H. Balthasar, J. Moltmann, P. Sheldrake ir kt.) siekia išsiaiškinti, kiek Trejybė paveikia paskirų žmonių, visos Bažnyčios ir net visuomeninių organizacijų gyvenimą. Šitai turint galvoje ir dvasingumas įvardijamas kaip *žmogiškų ir religinių vertybių integracija*.

Filosofijoje ir edukologijoje dvasingumas siejamas su asmens identiškumo išraiška (P. Miller, M. Nenly, L. Stoddard), su dvasiniu sąmoningumu, gyvenimo prasmės ir tikslų paieška (D. Adshead, T. Copley, Y. Roger), su žmogiškųjų ryšių kūrimu, atliekamų darbų pobūdžiu (J. Barrs, M. Buber, K. Jaspers, M. Macaulay, M. Rupnik ir kt.). Tačiau iš šių galimų dvasingumo raiškos dimensijų pirmenybė dažnai atiduodama *žmogaus santykiams su pasauliu* (su žmonėmis, gamta, antgamčiu, kultūra ir pan.). Kadangi ne bet koks, o tik prasmingas, aktyvus ir stabilus žmogaus ir pasaulio ryšys gali išreikšti jo dvasingumą, drauge keliami vertybių problema. Į vertybes žvelgiama kaip į santykių kokybės determinantes ar jų sudedamąsias dalis, svarbiausius pasaulio pažinimo, įvertinimo ir tobulinimo orientyrus. Todėl teigiama, kad ir apie asmens dvasingumą reikėtų

spręsti iš jo turimų dvasinių vertybių realumo ar iš jų internalizacijos lygmens. Kitaip tariant, dvasinių vertybių internalizacijos lygmuo tam pa fundamentiniu dvasingumo raiškos matmeniu, taip pat kertine jo tolesnės sklaidos sąlyga, per santykius galinčia atrasti savo konkrečią funkcionavimo erdvę. Tuo remiantis Lietuvos edukologijoje (V. Aramavičiūtė, B. Bitinas, L. Jovaiša, E. Martišauskienė ir kt.) dvasingumas apibrėžiamas kaip *asmens santykis su pasauliu, grindžiamas aukštosiomis vertybėmis, kylančiomis iš tiesos, gėrio, grožio bei šventumo*.

Turint galvoje dvasinės krizės padarinius Lietuvoje ir pasaulyje, dabar ypatingą dėmesį reikia skirti *dvasingumo tyrimams*. Konkretūs tyrimo duomenys ne tik padėtų atskleisti skirtingo amžiaus moksleivių ir studentų dvasingumo raiškos ypatumus, bet ir leistų tiksliau apibrėžti dvasinio ugdymo tikslus ir uždavinius. Be to, lyginamoji duomenų analizė leistų suvokti ne tik *dvasingumo tapsmo* universalumą, bet ir unikalumą, o kartu padėtų kryptingiau organizuoti ir individualizuoti dvasinį ugdymą kaip visuminį procesą.

Aktualūs vyresniųjų mokinių dvasingumo ugdymo tikslai

Atsižvelgus į konkrečius vyresniųjų mokinių vertybių internalizacijos ir santykių ypatumus galima tiksliau apibrėžti dvasingumo ugdymo tikslus ir uždavinius šiuo amžiaus tarpsniu. Kaip atskleidė skirtingais etapais (1998 m. ir 2001 m.) mūsų organizuoti tyrimai, vyresniojo amžiaus mokiniai stokoja palankaus (teigiamo) ir sąmoningo (pagrįsto) požiūrio į kai kurias dvasines vertybes, o ypač jų prasmės gilesnės išvalgos bei vertybinių išgyvenimų, taip pat stabilensnio praktinio vertybių realizavimo ir intensyvesnių siekių taip elgtis. Todėl kai kurios dvasinės vertybės menkai pasireiškia jų santy-

kiuose su įvairiais pasaulio objektais bei asmenimis: mokinių santykiai su paskirais artimais žmonėmis bei jų grupėmis ir bendruomenėmis nėra pakankamai teigiami, o labiau problemiški.

Tai turint galvoje *bendrasis* dvasingumo ugdymo tikslas gali būti formuluojamas taip: padėti vyresniesiems mokiniams internalizuoti esmines dvasines vertybes ir susidaryti jomis grindžiamus adekvačius santykius su pasauliu. Iš čia išvestini *daliniai* dvasingumo ugdymo tikslai arba uždaviniai: 1) padėti mokiniams susiformuoti teigiamą ir sąmoningą požiūrį į esmines dvasines vertybes; 2) praturtinti jų emocinius vertybinius išgyvenimus; 3) žadinti poreikį įgyvendinti dvasines vertybes ir ypač sukaupti teigiamą prasmingo gyvenimo patirtį. Dar labiau sukonkretinus šiuos tikslus, juos galima išreikšti taip: padėti vyresniesiems mokiniams įprasminti ir savo išgyvenimus sieti su dvasinėmis vertybėmis, aktyvinti jų apsisprendimą šiomis vertybėmis grįsti savo gyvenimą, plėtoti teigiamo elgesio patirtį.

Akivaizdu, kad šių tikslų įgyvendinimas tiesiogiai orientuojamas į vertybių internalizacijos kognityvaus, emocinio ir praktinio (elgesio) lygmens plėtotę. Dėl to minėti tikslai gali būti pavadinami *daliniais tiesioginiais*. Kartu norima patvirtinti, kad dvasingumo ugdymas yra vientisas ir integralus procesas, kryptingai veikiantis šias visas tris vertybių internalizacijos sritis, savo ruožtu sudarančias asmenybės pozicijos pagrindą. Antra vertus, į pozicijos turinį gali įeiti įvairios vertybių sistemos, turinčios ryšį su gėriu (dorinės, socialinės, tautinės), su grožiu (estetinės), su tiesa (gnostinės), su šventumu (religinės). Atsižvelgiant į tai, kurios vertybės vyrauja pozicijos turinyje, skiriamos ir atitinkamos jos atmainos, vadinamos dalinėmis pozicijomis. O tai sudaro galimybę ir dvasingumo ugdymo tikslus susieti su pozici-

jos ugdymu: dalinius tikslus – su aktualių dali- nių pozicijų (dorinių, estetinių, religinių, pilie- tinių, tautinių) formavimu, bendrąjį tikslą – su dvasinės pozicijos, sujungiančios šias dalines pozicijas į vientisą darinį, plėtote.

Žinoma, šitaip formuluojami dvasingumo ugdymo tikslai ir uždaviniai įpareigoja nepa- miršti *hierarchiškumo*, kaip itin reikšmingo ug- dymo procesui principo. Šis principas skatina išskirti dorinės pozicijos ypatingą vaidmenį ug- dant asmens dvasingumą. Kita vertus, tai pa- aiškintina ne vien doros, kaip pagrindinio dva- singumo šaltinio, išskirtiniu pripažinimu, bet ir tam tikru dorinių vertybių nepakankamu in- ternalizacijos lygmeniu, ypač būdingu vyresnie- siems mokiniams. Juk tyrimo duomenys at- skleidė, kad nors vyresnieji mokiniai ir labiau linkę pripažinti dorines vertybes nei kitas, bet vis dėlto kai kurios dorinės vertybės (kilnumas, mandagumas, altruizmas, sąžiningumas, tole- rancija) stokoja didesnio pripažinimo. Kita ver- tus, šios ir kitos dorinės vertybės (atsakingu- mas, jautrumas) dar mažiau realizuojamos nei pripažįstamos: vyresnieji mokiniai rečiau atlie- ka savo pareigas, sako tiesą, rūpinasi kitais, ne- nuolaidžiauja aplaidumui, derina interesus ir ypač aukojasi ar atsiduoda darbui. Kitaip pa- sakius, kai kurios vertybės, sudarančios jaut- rumo, sąžiningumo, atsakingumo, tolerancijos ir ypač altruizmo branduolį, rečiau praktiškai įgyvendinamos nei palankiai vertinamos.

Suprantama, suteikus pirmenybę dorinei pozicijai tarp kitų aktualių dvasingumo ugdy- mo tikslų, svarbu *nesumenkinti estetinės, religi- nės, pilietinės ir tautinės pozicijos* vaidmens. Mat, būdamos dvasingumo turinio elementai, estetinės, religinės, tautinės vertybės ne tik pa- čios skatina žmogų dvasiškai tobulėti, bet ir pa- laiko ir sustiprina dorinių vertybių internali- zaciją. Todėl ugdant vyresnių mokinių dvasin- gumą daugiau vietos skirtina pažadinti tikro

grožio pajautimą, kūrybiškumą ir vaizduotę, taip pat sustiprinti prasmingumo ir tikėjimo pa- ieškas, išlaikyti tautiškumą ir nacionalinį sau- gumą. O šito siekiant reikia ir dvasingumo ug- dymo strategiją, ir jos įgyvendinimo techniką bei technologiją grįsti dorinio, estetinio, reli- ginio, pilietinio ir tautinio auklėjimo vienovės arba integracijos idėja.

Suvokiant ką tik aptartų dvasingumo ug- dymo tikslų sudėtingumą, pravartu numatyti ir kitus konkrečius dalinius tikslus, apimančius tam tikrų mokinių gebėjimų atpažinimą, tole- snią išskleidimą ir taikymą. Iš tokių *gebėjimų*, ga- linčių padėti vyresniems mokiniams lengviau pasiekti aukštesnį dvasinių vertybių internali- zacijos ir vertybinių santykių lygmenį, naudin- ga skirti:

1) *įvairiapusio savęs pažinimo* (savistabos, savianalizės, savivokos, arba saviįžvalgos);

2) *adekvataus savęs vertinimo* (savo minčių, jausmų, siekių, nuostatų ir pozicijų, charakte- rio, santykių);

3) *kryptingo emocijų valdymo* (impulsų nu- slopinimo, malonumų reguliavimo, neigiamų emocijų išsklaidymo, aukštesnių jausmų bei emocijų puoselėjimo ir tinkamo išreiškimo);

4) *empatijos*, arba įsijautimo į kitų žmo- nių emocines būsenas (jų išvėlgimo, atpažini- mo, supratimo, atjautos ar užuojautos išgyve- nimo ir efektyvaus sprendimo);

5) *konstruktyvaus bendravimo* (laisvo, lygia- teisiško, humaniško, leidžiančio užmegzti ir iš- laikyti darnius asmeninius santykius);

6) *kūrybiško bendradarbiavimo* (originalaus problemos suformulavimo, bendrų prasmingos veiklos tikslų ir jų įgyvendinimo efektyvaus pla- navimo, naujų veiklos būdų pateikimo, kon- fliktų, trukdančių pasiekti aukštesnį kūrybinės veiklos lygį, išvengimo);

7) *prasmingo gyvenimo stiliaus kūrimo* (grindžiamo orientacijomis į reikšmingus do-

rinius-religinius idealus, kreipiančius asmenį į nuolatinį savo tobulumo siekimą, tampantį visavertės egzistencijos tikslu ir kartu visos žmonijos dvasinės kultūros kūrimo stimulu).

Taigi apibrėžiant tiesioginius dalinius dvasingumo ugdymo tikslus reikia numatyti ir toliau kryptingai plėtoti mokinių turimus gebėjimus, sudarančius pažintinės, emocinės, socialinės, moralinės, religinės kompetencijos branduolį, kaip dvasingumo aukštesnę sambrandą stimuliuojantį vidaus veiksnį. Todėl ką tik aptarti gebėjimai, atspindintys asmens kompetenciją tam tikrose specifinėse srityse, taip pat įtrauktini į dvasingumo tikslų terpę ir vadinti *daliniais netiesioginiais*, vykdančiais netiesioginę (tarpininko) funkciją. Tačiau šių tikslų įgyvendinimas gali tapti tiesioginių tikslų siekimo skatinamąja priežastimi, t. y. turėti teigiamą įtaką mokinių dvasinių vertybių internalizacijai ir santykių darnai.

Kartu dvasingumo ugdymo tikslų sistemoje skirtini ir *lokalūs* tikslai, kildintini iš mokyklinės bendruomenės gyvenimo, kaip vieno iš svarbiausių auklėjimo efektyvumą nulemiančio veiksnio realybės, priartinančios prie konkrečių dvasinio auklėjimo problemų. Kitaip tariant, tikslai, kurie remiasi *ryšio su gyvenimu* idėja.

Šiuo požiūriu labai svarbu atsižvelgti į *mokymo bei mokymosi proceso ir nepamokinės veiklos*, kaip papildomo ar gretutinio ugdymo šaltinio, auklėjamojo potencialo naudojimo būklę. Empirinių tyrimų duomenys rodo, kad nors teoriškai pagrindžiama, kad būtent čia slypi realios dvasingumo ugdymo galimybės, bet praktiškai jos nepakankamai panaudojamos. Pasirodo, kad dažniausiai stokojama tiek atskirų mokymo procesų komponentų (tikslų, turinio, metodų, priemonių ir kt.) pajungimo dvasiniam auklėjimui, tiek glaudesnio atskirų jo krypčių (dorinio, estetinio, religinio, pilietinio, tautinio) ryšio, tiek pastangų įgyvendinti

konkrečius auklėjimo tikslus per atskirų mokymo dalykų pamokas. Tad ir dorinis auklėjimas dar nėra tapęs viso mokymo proceso pagrindu, o jo ryšių stiprinimas – aktualių pedagogų rūpesčiu.

Nepamokinė veikla taip pat nevisiškai atlieka savo auklėjamąją funkciją. Šitokia situacija yra susiklosčiusi dėl kelių *priežasčių*: 1) *dėl nepakankamo vyresniųjų mokinių įsitraukimo į nepamokinę veiklą* (dauguma nedalyvauja jokiaje veikloje). Tiesa, gimnazijų auklėtiniai dažniau nei bendraamžiai iš bendrojo lavinimo mokyklų įsitraukia į kurią nors veiklos rūšį (estetinę, pažintinę, sportinę, iš dalies į visuomeninę, kaip itin reikšmingą asmens doriniam kryptingumui, įvairią); 2) *dėl nepamokinės veiklos menko auklėjamojo efekto* (apie ketvirtadalio tirtų vyresniųjų mokinių veikla buvo nemotyvuota arba jos motyvai nepakankamai įsisąmoninti). Be to, egzistuoja ryškus veiklos motyvų ir gyvenimo tikslų atotrūkis. Kita vertus, beveik pusė bendrojo lavinimo mokyklų ir apie ketvirtadalį gimnazijų auklėtinių mano, kad nepamokinė veikla nepadeda įgyvendinti jokių tikslų. Dėsninga, kad šie mokiniai nepatenkinti ir savo veiklos rezultatais; 3) *dėl menko pačių mokinių aktyvumo* siūlant, planuojant bei organizuojant vienokią ar kitokią veiklą. Tačiau nemažai vyresniųjų mokinių (beveik pusė gimnazijų ir per trečdalį vidurinių mokyklų) buvo įsitikinę, kad per mažai atsižvelgiama į konkrečius jų siūlymus ir per tai ribojama jų kūrybinė saviraiška.

Palyginus *dabartinių* ir *ankstesniųjų* (prieš 17–20 metų besimokiusių) vyresniųjų mokinių aktyvumą nepamokinėje veikloje, aiškiai matomi kai kurie skirtumai: sumažėjo mokinių, aktyviai dalyvaujančių klasės veikloje (klasės gyvenimas tampa pasyvesnis) ir užmokyklinėje veikloje. Kartu pagausėjo mokinių, įsitrau-

kiančių į mokyklos veiklą (mokyklos gyvenimas aktyvėja).

Keičiasi ir šiuolaikinių mokinių įsitraukimas į atskiras veiklos rūšis: mažėja mokinių, dalyvaujančių visuomeninėje, sportinėje, įvairioje, didėja – estetinėje veikloje. Skiriasi ir dabartinių mokinių požiūris į nepamokinės veiklos formas: silpnėja sakytinių (arba žodinių) ir rodomųjų renginių pripažinimas, didėja – veikdinamųjų, arba veiklos. Veiklos motyvacijoje pirmenybė teikiama pažintiniams interesams ir beveik nebelieka socialinių motyvų ir akivaizdžiai didėja motyvų neapibrėžtumas. Gyvenimo tikslų srityje silpnėja pažinimo ir saviugdų tendencijos ir stiprėja asmeninio pripažinimo (prestižo).

Kaip pirmiau pabrėžta, mokyklos gyvenime ypač svarbūs *bendravimas* ir *santykiai*. Kokybiški santykiai psichologų įvardijami kaip vieni reikšmingiausių kolektyvo egzistavimo prielaidų, mechanizmų ir net rezultatų. Fundamentali santykių reikšmė grindžiama ir tuo, kad jie atspindi vidinę kolektyvo būseną, sudaro gyvybinį jo gyvenimo pagrindą, lemia veiklos efektyvumą.

Be abejo, viena iš esminių asmens būsenų yra *savijauta*, kuri rodo, kaip individas jaučiasi, vertina save ar yra patenkintas savo statusu konkrečioje bendruomenėje ir pan. Beje, pastovesnė ir ilgiau trunkanti savijauta ne tik sudaro atitinkamą veiklos ir bendravimo foną, bet ir parodo bendruomenės narių emocinius ryšius, bendrą emocinį nusiteikimą, vyraujančią nuotaiką. Dėl to savijauta laikytina ir vienu iš kolektyvo klimato, atmosferos ar santykių rodiklių ir drauge reikšminga mokyklos gyvenimo dimensija.

Tyrimo rezultatai parodė, kad, nors dauguma vyresniųjų mokinių gerai jaučiasi savo klase ir dažnai čia būna laimingi, bet taip pat nemažai jų pasigenda humaniškesnių tarpusa-

vio santykių. Kai kuriems mokiniams mokykloje trūksta ir gražaus elgesio, didesnio veiklumo, kūrybiškesnio požiūrio į veiklą. Kita vertus, nors anksčiau vyresniųjų klasių mokiniai taip pat daugiausiai pasigedo humaniškų tarpusavio santykių, tačiau dabar tokių mokinių esama mažiau. Be abejo, tai teigiamas pastarųjų metų pokytis, įvykęs šių laikų mokyklose. Tačiau nepaisant to ir dabartiniai vyresnieji mokiniai norėtų glaudesnių kontaktų ir su bendraamžiais, ir su mokytojais (o ypač grindžiamų didesne pagarba, pasitikėjimu, supratimu, pagalba).

Tad esama mokyklos gyvenimo realybė leidžia formuluoti šiuos dvasingumo ugdymo *lokalius tikslus*: 1) aktyvinti vyresniųjų mokinių įsitraukimą į įvairią, asmeniškai ir visuomeniškai prasmingą veiklą; 2) domėtis šios veiklos kryptingumu ir tikslingumu; 3) siekti įtraukti dvasines vertybes į veiklos tikslus, turinį ir priemones; 4) skatinti mokinių kūrybinę iniciatyvą veikiant; 5) padėti jiems patirti teigiamas emocines būsenas veikloje; 6) rūpintis mokinių santykių humanizavimu; 7) nuolat kelti savo kaip pedagogo dvasinę kompetenciją.

Sujungus visus šiuos tikslus, galima sudaryti tokią jų sistemą (žr. pav.).

Iš to, kas pasakyta, galima daryti šias išvadas:

1. Ugdant vyresniųjų mokinių dvasingumą svarbu sudaryti vientisą tikslų sistemą, sujungiančią dalinius tiesioginius tikslus, dalinius netiesioginius tikslus ir lokalius tikslus.
2. Ši dvasingumo ugdymo tikslų sistema yra sąlygiška, dinamiška ir atvira, priklausanči tiek nuo mokinių dvasingumo raiškos tendencijų, tiek nuo mokyklinės bendruomenės gyvenimo realybės, tiek apskritai nuo sociokultūrinio ir edukacinio konteksto pokyčių.

Principai			
Sistemiškumo hierarchiškumo integracijos	<p>Daliniai tiesioginiai tikslai</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Padėti mokiniams susiformuoti teigiamą ir sąmoningą požiūrį į dvasines vertybes. 2. Praturtinti jų emocinius vertybinius išgyvenimus. 3. Žadinti poreikį realizuoti dvasines vertybes ir ypač sukaupti teigiamą prasmingo gyvenimo patirtį 	<p>Daliniai netiesioginiai tikslai</p> <p>Plėtoti mokinių gebėjimus:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) įvairiapusio savęs pažinimo; 2) adekvataus savęs vertinimo; 3) kryptingo emocijų valdymo; 4) empatijos; 5) konstruktyvaus bendravimo; 6) kūrybiško bendradarbiavimo; 7) prasmingo gyvenimo stiliaus kūrimo 	<p>Lokalūs tikslai</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aktyvinti mokinių įsitraukimą į įvairią veiklą. 2. Domėtis šios veiklos tikslingumu ir kryptingumu. 3. Siekti įtraukti dvasines vertybes į veiklos tikslus, turinį, priemones. 4. Skatinti mokinių kūrybinę iniciatyvą veikiant. 5. Sudaryti sąlygas mokiniams patirti teigiamas emocines būsenas veikloje. 6. Rūpintis mokinių tarpusavio santykių humanizavimu. 7. Nuolat kelti savo kaip pedagogo dvasinę kompetenciją
		Bendras tikslas	
		<p>Padėti vyresniesiems mokiniams internalizuoti dvasines vertybes ir susidaryti jomis grindžiamus adekvačius santykius su pasauliu.</p>	
<p>Atsižvelgimo į mokinių dvasingumo raiškos ypatumus</p>			

Ryšio su mokyklinės bendruomenės gyvenimu

Pav. Vyresniųjų mokinių dvasingumo tikslų sistema

LITERATŪRA

1. Arendt H. Tarp praeities ir ateities. Vilnius: Aidai, 1995.
2. Bell J. W. What Value the Postmodern in Values Education? // Education, Culture and Values. Vol. 4 ed. By M. Leicester, C. Modgil and G. Modgil. London and New York, 2000.
3. Bertomen M. J., Costra M. V. A Proposal for Moral and Citizenship Teaching // Education, Culture and Values, 6. London and New York, 2000.
4. Beržinskas G. Moralinis ir etinis asmenybės ugdymas. Vilnius: Baltijos kopija, 2004.
5. Bitinas B. Hodegetika. Vilnius: Kronta, 2004.
6. Buber M. Dialogo principas/AŠ ir Tu. Vilnius: Katalikų pasaulis, 1998.
7. Dorinio ugdymo programa ir nuostatai. Vilnius, 2003.
8. Giddens A. Modernybė ir asmens tapatumas. Vilnius: Pradai, 2000.

9. Huit W. Moral and Character Development // Educational Psychology Interactive, 2000.10.06.
10. Jameson F. Kultūros posūkis. Vilnius: Lietuvos rašytojų sąjungos leidykla, 2002.
11. Jaspers K. Filosofijos įvadas. Vilnius: Pradai, 1998.
12. Jovaiša L. Edukologijos pradmenys. Šiauliai: ŠU leidykla, 2001.
13. Macaulay R., Barrs J. Būti žmogumi. Šiauliai: Nova vita, 2000.
14. MacIntyre A. Trumpa etikos istorija. Vilnius: Charibde, 2000.
15. Martišauskienė E. Paauglių dvasingumas kaip pedagoginis reiškinys. Habilitacijos darbas. Rankraštis, Vilnius, 2003.
16. Rupnik M. Perėjimo kultūra. Vilnius: Katalikų pasaulis, 2001.
17. Sheldrake P. Spirituality and History: Christian living and the Doctrine of God. Maryknoll, New York, 1992.
18. Wojtyła K. Asmuo ir veiksmai. Vilnius: Ajdai, 1997.

SPIRITUAL EDUCATION IN POSTMODERNIZING SOCIETY

Vanda Aramavičiūtė

Summary

In this article spiritual Education is grounded on relevancy of modern society. The advantages and disadvantages of Postmodernism and its influence on the individual Psychical and spiritual development are disputed. Spirituality is described as the object of spiritual development. According to the viewpoint of theologians, philosophers and educators, spirituality

is defined as an individual's relation with the world, which is based on highest values which upbringing from the truth, the good, beauty and holiness.

The 1998 research results based on senior school learners' Spiritual development are taken into consideration, what makes Spiritual development aims and objectives of senior school age are presented relevant.

Gauta 2004 09 10

Priimta 2004 10 15