

ISSN 1822–119X

Mokytojų ugdymas. 2010. Nr. 15 (2), 47–58

Teacher Education. 2010. No. 15 (2), 47–58

Vilija TARGAMADŽĖ

Vilniaus universitetas • Vilniaus University

**PEDAGOGINĖS KRYPTIES  
SLĖPINYS : KONSTRUKTYVUS-  
DESTRUKTYVUS KONFLIKTAS****Anotacija**

Pedagoginis slėpinys – fenomenas. Jo versmėje glūdi vertybės ir esmę sudaro pedagoginė sąveika, kurioje unikaliu būdu ugdymo veikėjai projektuoja ugdymo(si) tikslus, jų siekio scenarijus. Straipsnyje, remiantis teorinėmis ir empirinių tyrimų interpretacinėmis išvalgomis, atskleidžiamas pedagoginis slėpinys konstruktyvaus-destruktyvaus konflikto kontekste, parodoma jo atrasties, atskleisties ir kismo prasmė.

**Pagrindiniai žodžiai:** *ugdymas, mokykla, pedagoginis slėpinys, konfliktas, metodologija, perspektyva.*

**Įvadas**

Ugdymas ir jo esminė funkcija – švietimas – buvo, yra ir bus diskusijų įvairiaaspektis objektas. Ypač viešojoje erdvėje naratyvai apie ugdymą(si), jo raišką, problemas paaštrėja, kai jis pradamas gvildinti įvairiausių (ekonominių, kriminogeninių, emigracinių ir pan.) socialinių reiškinių fone. Ne visada ugdymas ir švietimas, kaip jo sudėtinė dalis, yra nagrinėjimas ugduomuoju, ypač vertybiniu, požiūriu, ieškant jo esminių ir prasminių gelmių ir individui ugdomojo poveikumo dermės; veikiau įvairių grupių, asmenų interesai siejami su instrumentiniu požiūriu į švietimą, netgi neretai negebant jo modeliuoti individo, tautos, valstybės ugdymo(si) kontekste. Nepaisant asmeninių ar grupinių interesų noro jį panaudoti saviems interesams, ugdymas(is) nėra toks reiškinys, kurį galima būtų vienareikšmiškai nukreipti tik vienu interesu įgyvendinimui. Tai jo stiprybė ir galbūt silpnybė, nes, viena vertus, neįmanoma juo vien savanaudiškai pasinaudoti, kadangi sociumas nėra vienalytis; antra vertus, net ir jį kreipiant valstybės lygmeniu susitartų pamatinių vertybių puoselėjimui yra galimybė savanaudiškiems kėslams įgyvendinti. Šitame kontekste reikėtų atkreipti dėmesį, kad ugdymas(is) gal ir ne visada valstybėje yra diskusijų ir jos veiksmų epicentre, kartais atsirandantis

**MYSTERY OF PEDAGOGICAL  
TREND: CONSTRUCTIVE-  
DESTRUCTIVE CONFLICT****Abstract**

The pedagogical mystery is a phenomenon, containing values and essentially consisting of pedagogical interaction, in which actors of education foresee (self-)education goals and scenarios of their endeavour in a unique way. Based on theoretical insights and interpretations of empirical researches, the article discloses the pedagogical mystery in the context of constructive-destructive conflict, demonstrates the meaning of its discovery, disclosure and alternation.

**Key words:** *education, school, pedagogical mystery, conflict, methodology, perspective*

**Introduction**

Education and its essential function – teaching and learning – were, are and will be a multifaceted subject of discussions. The narratives about (self-)education, its manifestation and problems particularly escalate in public space when it starts to be analysed in the background of the most diverse social phenomena (economic, criminogenic, emigratory, etc). Not in all cases education is analysed from the educational and particularly value standpoint, looking for harmony of essential and notional depths and educational impact on the individual; it is more likely that interests of various groups, persons are being related to instrumental approach towards education, often being unable to model it in the context of (self-)education of the individual, nation and state. In spite of the wish of persons or groups to use it for their interests, (self-)education is not that type of phenomenon which could be unambiguously orientated towards implementing only single interests. In this context we would like to point out that although (self-)education is not always the focus of discussions and activities of the state and sometimes it appears in the periphery or margins of

da visuomenės esminių diskusijų paribyje ar paraštėje, bet niekada nebuvo dar užribyje, nes tai galinga visuomenę ugdanti ir jos raidą kreipianti jėga. Tad ir *Lietuvos Respublikos Švietimo įstatyme* (1991) bei šio įstatymo pataisose nurodoma, kad švietimas yra valstybės prioritetas. Ugdymo(si) ir jo esminės funkcijos – švietimo – fenomenas nuolat tiriamas Lietuvos ir užsienio mokslininkų įvairiais aspektais (vertybiniu, daktiniu, vadybiniu ir kitokiais), tačiau į ugdymą kaip į pedagoginį slėpinį konstruktyvaus-destruktyvaus konflikto požiūriu nepavyko rasti darbų. Tokiame pedagoginio slėpinio naratyvo diskurse kyla probleminis klausimas: kokia pedagoginio slėpinio esmė, ar ji kinta veikiamą destruktyvaus-konstruktyvaus konflikto?

**Tyrimo tikslas** – atskleisti pedagoginį slėpinį konstruktyvaus-destruktyvaus konflikto kontekste.

**Tyrimo objektas** – pedagoginis slėpinys konstruktyvaus-destruktyvaus konflikto aspektu.

**Tyrimo metodai:** literatūros, dokumentų analizė, empirinių tyrimų metaanalizė, modeliavimas.

**Metodologinė nuostata** – pedagoginė sistema yra veiklinė, kintant jos elementui ar visai sistemai, tai turi įtakos visai sistemai ir kai kuriems jos elementams (Targamadžė, 2006).

Pedagoginis slėpinys – unikumas. Jame dalyvauja ugdytojas ir ugdytinis, tačiau svarbu ir savita šiame reiškinyje tai, kad kiekvienas jų pedagoginiame susitikime būna ir ugdytinis, ir ugdytoju ir būtent tai yra įstabu, nes ugdomosios sąveikos metu sudaromos prielaidos tobulėti abiems (kartais ir daugiau) ugdyto dalyviams. Tai slėpinys, turintis savo imanentinius dėsningumus, kurių turi būti pajauta ir pagava. Tam reikalinga ugdymo dalyviui, ypač ugdytojui, tiek teorinių, tiek empirinių žinių, tiek praktinių patirčių. Tai nėra paslaptis. Jei ugdymas ir ugdymasis tebutų paslaptis, galima būtų bandyti ją atspėti ar išpėti, bet tai yra pedagoginis slėpinys ir svarbi jo atrastis, atverstis ir keistis. O tai sietina su ugdomosios tikrovės rekonstravimu ir jos konstravimu.

Keletas retrospektyvių išvalgų. 1989 m. spaudoje pasirodžiusioje „Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcijoje“ (p.7) buvo nuoroda „atsižvelgti į žmogų kaip į absoliučią vertybę“, „puoselėti jo fizinę ir psichinę prigimtį, sudaryti sąlygas atsiskleisti jo individualybei, pažadinti siekimą per saviauklą ir savikūrą tapti asmenybe“ (ten pat). Šioje koncepcijoje buvo pabrėžiama mokyklos misija – ugdyti dorinės kultūros pagrindus turinčią gimtosios kultūros puoselėtoją; tai atsispindėjo ir pirmajame *LR Švietimo įstatyme* (1991), pirmosiose *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosiose programose* (1994).

Jose rašoma, kad pertvarkyta mokykla „ugdo sava-ranku, laisvei pajėgų, atsakingai savo gyvenimą kurti

main discussions of the society, yet it has never been in touch because it is a strong power, educating the society and directing its development. The phenomenon of (self-)education and its essential function – teaching and learning – is constantly researched by Lithuanian and foreign researchers in various aspects (value, didactic, managerial and other), but the attempts to find researches into education as a pedagogical mystery from the standpoint of constructive-destructive conflict were fruitless. In such discourse on the narrative of the Pedagogical mystery the problem question arises: What is the essence of the Pedagogical mystery? Does it change as a result of a destructive, constructive conflict?

The **aim** of the article is to disclose the pedagogical mystery in the context of constructive-destructive conflict.

**Subject:** the pedagogical mystery in the aspect of constructive-destructive conflict.

**Methods:** analysis of literature, documents, meta-analysis of empirical researches, modelling.

**Methodological approach:** the pedagogical system is activity based; the change of its element or the whole system influences the whole system and its separate elements (more comprehensively see Targamadžė V., 2006).

The pedagogical mystery is unique. It is attended by the educator and the learner, but the important and unique point in this phenomenon is the fact that everyone in their pedagogical meeting is both the educator and the learner and namely this is amazing because during educational interaction preconditions for improvement of both (sometimes more) participants of education are created. This is a mystery that has its immanent regularities, which have to be felt and grasped. This requires the participant of education, the educator in particular, to have both empirical and practical experiences. This is not a secret. If (self-) education was just a secret, it would be possible to try to guess or unriddle it, but this is a pedagogical mystery and its discovery, disclosure and alternation are important. And this is to be related to reconstruction of the educational reality and its development.

Several retrospective insights. “Concept of General Education School of Lithuania” (p.7), issued in 1989, contained a reference “to consider a man as an absolute value”, “uphold his/her physical and mental nature, create conditions for disclosure of his/her individuality, awake the endeavour to become a personality through

gebantį žmogų. Šito siekdama, ji augina tvirtus doringus pagrindus ir savarankišką pasaulėžiūrą turinčius, visapusiškai išsilavinusius, bendrauti ir bendradarbiauti gebančius, pilietiškai sąmoningus, tvirto charakterio, toliau mokytis ir dirbti pasirengusius, kultūriškai ir ekologiškai susipratusius, kūrybingus ir darnos siekti pajėgiančius jaunuoles ir jaunuoles“ (*Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos*, 1994, p.13).

Galima pritarti vienam *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrųjų programų* (1994) ir kitų švietimo dokumentų, teorinių ir praktinių darbų bendraautoriui Ž. Jackūnui (2006,14), kad „svarbiausi dalykai, kuriais pertvarkyta mokykla skiriasi nuo ankstesnės, totalitarinės, yra tokie: a) kitoks požiūris į švietimo paskirtį – derinama asmenybės sklaida ir jos sociokultūrinio ugdymo siekiai, t. y. nuo sociocentristinės pozicijos pereinama prie asmenybės ugdymą skatinančios pozicijos; b) remiantis šiuolaikinės holistinės pedagogikos principais asmuo lavinamas visapusiškai; c) holistiškai suvokiamos asmenybės sąveika su holistiškai suvokiamu kultūros kontekstu, kaip metodologinis šiuolaikinės ugdymo tikslų ir proceso sampratos principas; d) vengiama vienašališkų, redukcionistinių požiūrių į ugdymo tikslus; e) daug dėmesio skiriama bendriesiems asmens gebėjimams, įgūdžiams, žinioms ir nuostatoms plėtoti – tai prioritetinė žmogaus ugdymo kryptis; f) akcentuojama lavinamoji mokyklos misija, taip pat asmens vertybių sistemos ugdymo reikšmė, o lig tol mokykloje vyravo nuostata prioritetinę reikšmę teikti žinių perteikimui, mokymui.“

Žvelgiant iš šandieninės ugdymo realybės abejotina, ar galima teigti, kad bendrojo lavinimo mokykla jau yra kita nei buvusioji. Tai išties kitokia mokykla, nebepasižyminti sovietiniu ideologizavimu, tačiau tai dar nėra mokykla, kurioje vyrauja laisvojo ugdymo paradigma.

Keletas empirinių tyrimų potėpių. 2005 m. P. Jucevičienės ir kitų autorių atlikto tyrimo „Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams“ rezultatuose teigiama, kad mokytojai iš esmės dirba vadovaudamiesi poveikio paradigma, jie rečiau vadovaujasi sąveikos paradigma. Be to, tyrimo autorių teigimu, daugiau nei 90 proc. mokytojų remiasi mokymosi paradigma, kai formuluoja mokymo(si) tikslus, bet juos įgyvendindami realiai vadovaujasi poveikio paradigma. Tai, pasak tyrimo autorių, gali būti todėl, kad mokytojai žino naują mokymosi paradigmą, kuri plačiai pristatoma, tad gali nurodyti, kokias pedagogines situacijas ir mokymosi aplinkas turėtų kurti, tačiau realiose pedagoginėse situacijose vadovaujasi poveikio, kartais sąveikos paradigmatomis. Tai tyrėjai vadina socialiniu išmokimu.

self-education and self-development” (ibid). This concept strongly emphasized the mission of the school: to educate a personality that has fundamentals of moral culture, upholds native culture, etc.

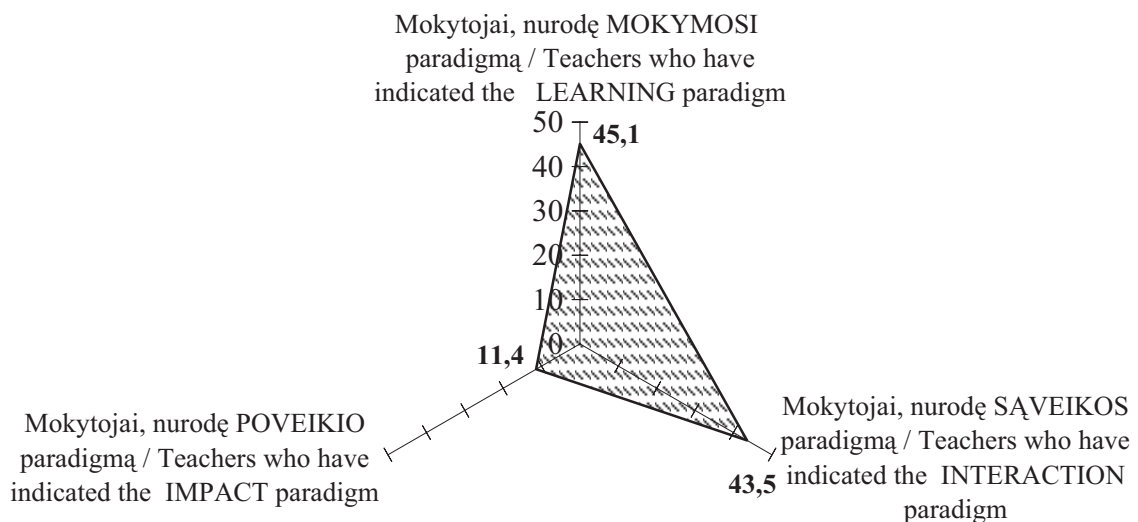
We can agree with one of the co-authors of General Curriculum for General Education School in Lithuania and other documents on education, theoretical and practical works Ž. Jackūnas (2006,14) that: “the most important things by which the reformed school differs from the earlier one, totalitarian, are as follows: a) different approach to the purpose of education: the personality’s spread and its socio-cultural education endeavours are combined; i.e. socio-centrist position is being replaced by the position promoting the personality’s education; b) according to the principles of contemporary holistic pedagogy, the person is developed comprehensively; c) interaction of holistically perceived personality with holistically perceived context of culture as a methodological principle of the conception of contemporary education goals and process; d) one-sided, reductionistic approaches to aims of education are avoided; e) a lot of attention is paid to the development of the person’s general abilities, skills, knowledge and attitudes; this is a prioritized trend of the man’s education; f) the developmental mission of the school is emphasized as well as the importance of developing the person’s value system, whilst before that the dominant approach at school had been to prioritize rendering and teaching knowledge.”

From the perspective of today’s educational reality it is doubtful whether one can state that the general education school is already different from the former one. It really is a different school, which does not distinguish itself by soviet ideologisation, but yet it is not the school where liberal education paradigm dominates.

Several brushstrokes of empirical studies. The results of the research “Correspondence of Teachers’ Didactic Competency to Contemporary Educational Requirements”, carried out by P. Jucevičienė and other authors in 2005, state that in principle teachers work following the impact paradigm, they use the interaction paradigm rarer. Besides, according to research authors, more than 90 per cent of teachers follow the learning paradigm when they formulate teaching/learning goals but, implementing them, they actually apply the impact paradigm. Thus, already here we have an evident example of destructive

Taigi jau čia akivaizdus destruktivaus konflikto pavyzdys, kai viena yra deklaruojama, o kita įgyvendinama. Tokio pedagoginio slėpinio atrastyje vargu, ar visada rasime visaverčius ugdymo dalyvius ir pedocentristinę poziciją. Iš esmės panaši situacija ryškėja ir iš 2009–2010 m. atliktos galimybių studijos „12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės“ (Targamadžė, Nauckūnaitė ir kiti): 1) mokiniai nedaug turi galimybių patys kelti mokymosi tikslus, planuoti, apmąstyti savo sumanymus ir juos įgyvendinti, 2) mokiniams retai sudaromos sąlygos pajusti ir suprasti mokomosios medžiagos asmeninį reikšmingumą, 3) daugeliu atvejų mokytojai kelia formalius mokymo(si) tikslus (identifikuotos hipotetinės prielaidos, susietos su ugdymo tikslais). Tai gi iš emės patvirtinama, kad stokojama laisvojo ugdymo mokykloje gyvasties – pedocentristinės pozicijos. Be to, galimybių studijoje atkreipiamas dėmesys, kad į mokytojams pateiktą aštuonioliktą anketos klausimą „Kuria ugdymo paradigma vadovaujatės savo darbe?“ beveik pusė mokytojų nurodė, kad dirba pagal mokymosi paradigmą (45,1 proc.) ir tik šiek tiek daugiau negu dešimtadalis jų parašė, kad vadovaujasi savo darbe poveikio paradigma (11,4 proc.), apie pusę pedagogų – sąveikos paradigma (43,5 proc.) (žr. 1 pav.).

conflict, when one thing is declared and another is implemented. Such pedagogical mystery will hardly always disclose full-rate participants of education and pedocentric position. Basically similar situation also comes to prominence from the feasibility study, carried out between 2009 and 2010 “Didactic Problems of Teaching/Learning of 12-14 Year Old Pupils and their Solution Possibilities” (Targamadžė V., Nauckūnaitė Z. et.al.): 1) pupils have not many opportunities to set learning goals, plan, consider their ideas and implement them themselves, 2) pupils are rarely offered conditions to feel and understand personal significance of teaching materials, 3) in many cases teachers raise formal teaching/learning goals (hypothetical preconditions related to educational goals have been identified). Thus, basically it is confirmed that there is a lack of vitality of liberal education at school: pedocentric position.



1 pav. Ugdymo paradigma, kurią nurodė mokytojai (Targamadžė, Nauckūnaitė ir kiti, 2010)

Fig. 1. Educational Paradigm, indicated by Teachers (Targamadžė V., Nauckūnaitė Z. et al., 2010)

Taigi abiejų tyrimų rezultatų išvalgos leidžia *a priori* teigti, kad pedagoginio slėpinio atverstis parodytų kreivųjų veidrodžių efektą ir, be abejo, simuliacinį žaidimą – ryškų atotrūkį tarp deklaruojamų ir įgyvendinamų ugdymo tikslų pedagoginėse situacijose. Kyla klausimas: ar tokioje ganėtinai destruktyvioje konfliktinėje pedagoginėje situacijoje yra konstruktyvumo apraiškų? Taip. Jas rodo ir tyrimas, nes dalis mokytojų destruktyvioje situacijoje susivokė, suprato ir įprasmino laisvojo ugdymo paradigmą (gal tik esminius jos principus) savo pedagoginėje veikloje. Minėtoje galimybių studijoje parodoma, kad apie penktadalis mokytojų nurodo tikslų kėlimo būdus, priskirtinus laisvojo ugdymo paradigmą. Jie leidžia mokiniams planuoti mokymosi tikslus, apmąstyti sumanymus ir juos realizuoti. Taigi destruktyvaus konflikto poveikis kai kurių mokytojų pedagoginiame slėpinyje amortizuotas.

Empirinių tyrimų detalesnės išvalgos rodo, kad tokia ugdymo metodologinė suveltis atsiranda dėl pačių *Pagrindinio ar Vidurinio ugdymo bendrųjų programų* rengėjų metodologinio pasirėngimo ir / ar Švietimo politikos tinkamo nesuformulavimo. Pvz., Vilniaus universiteto Edukologijos katedros mokslininkų 2008 m. atlikto tyrimo „Bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų naudojimas / naudingumas planuojant ir organizuojant ugdymą mokykloje“ ataskaitoje (Duoblienė ir kiti, 2010, 86) rekomenduojama, kad „Bendrasias programas atnaujinti rečiau ir turint aiškia kaitos koncepciją. Jai pagrįsti dažniau vykdyti tyrimus apie Bendrųjų programų ir Išsilavinimo standartų panaudojimą.“ Tyrėjos pažymi, kad, mokytojų teigimu, „vertinti moksleivių pasiekimus *Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai* ne visuomet tinka, nes, pasak mokytojų, vertinant žinias svarbesni yra egzaminų reikalavimai, o vadovėliai tinkamesni mokyti. Problema ta, kad mokytojai, suprasdami, jog ir egzaminų reikalavimai, ir programos, ir standartai, ir vadovėliai yra labai svarbūs, vis tik nemato tarp jų dermės“ (ten pat, 82).

Šitame kontekste reikėtų prisiminti Platono „Olos alegoriją“, kurioje Platonas vaizduoja kalinius, prikalintus tamsoje ir galinčius regėti ant tolimos uolos sienos šešėlius, kuriuos jie ir išvaizduoja kaip tikrovę. Ir jei įveikęs statų šlaitą bent vienas kalinys išvys saulės šviesą, pamatys saulę ir supras, kad tai tikrasis šviesos šaltinis, galės džiaugtis šia šviesa ir kontepliuoti. Tačiau grįžęs į olą pas draugus ir papasakojęs apie tikrąjį pasaulį, esantį išorėje, ko gero, patirs *fiasko*, nes jie nesiklausys jo, manydami, kad jis nieko nenusimano apie šešėlius. Pateikę šį pavyzdį H. A. Ozmon., S. M. Craver (1996, 19–20), paaiškina ir alegorijos prasmę: „Mes patys gyvename šešėlių ir iliuzijų oloje, savo pačių nežinojimo ir abejingumo

Thus, insights of results of both researches enable to state a *priori* that disclosure of the pedagogical mystery would show the false mirror effect and of course a simulation game: a distinct gap between declared and implemented educational goals in pedagogical situations. There arises a question: Are there manifestations of constructivism in such a quite destructive conflict pedagogical situation? Yes. They are shown by the research because part of teachers in a destructive situation became aware, understood and gave a sense of the liberal education paradigm (maybe only its essential principals) in their pedagogical activities: the said feasibility study demonstrates that about one fifth of teachers indicate ways of setting goals, which are attributable to the liberal education paradigm. They enable pupils to plan learning goals, consider ideas and implement them. Thus, the impact of destructive conflict in the pedagogical mystery of part of teachers is absorbed.

More detailed insights of empirical researches demonstrate that such methodological mess to a great extent emerges due to methodological readiness of the very compilers of General Curricula of Basic or Secondary Education and/or absence of suitable formulation of the policy of Education. For example, the report of scientists of the Faculty of Education Studies of Vilnius University on the research, carried out in 2008, “Usage/Efficacy of General Curricula and Educatedness Standards, Planning and Organising Education at School” (Duoblienė L. et al., 2010,86) recommends that “General Curricula should be updated more rarely and following a clear concept of change. In order to ground it, researches on usage of General Curricula and Educatedness Standards should be carried out more often.” The researchers notice that, according to teachers, “General Curricula and Educatedness Standards are not always suitable for assessment of pupils’ attainments because, according to teachers, evaluating knowledge, examination requirements are more important, whilst textbooks are more suitable for teaching. The problem is that teachers, who understand that examination requirements, curricula, standards and textbooks are very important, do not see any coherence between them” (ibid, 82).

In this context it is appropriate to remember Plato’s “The Allegory of the Cave”, where Plato depicts prisoners, chained in darkness and able to view the shadows of the wall on the far away cave, which seem a reality to them. If, having overcome the steep slope, at least one prisoner will see the sunlight, the sun

surakinti. Pradėjus vaduotis iš pančių, prasideda mūsų ugdymas, o kopimas stačiu šlaitu reiškia dialektiką, kuri perkelia mus iš materialiojo pasaulio į idėjų sritį, net į saulės simbolizuojamo Gėrio konteplavimą“ (Ozmon, Craver, 1996, 20). Pasak minėtų autorių, Platono nuostata yra ta, kad filosofas turi būti ne tik intelektualas, bet net mirties, negandų akivaizdoje savo žinojimu turi dalytis su kitais. Tai pasakytina ir apie edukologus, ypač dirbančius ugdymo metodologinėje plotmėje. Straipsnio temos naratyve neaišku, kas yra įkalinti dažniausiai savo pačių paspėtuose spąstuose – ar švietimo reformos architektai, ar reformos neišgrynintų idėjų įgyvendintojai. Bet kuriuo atveju pedagoginio slėpinio atrastis, atverstis ir keistis pozityvia linkme neįmanoma, nes jo gyvastis yra kuriamoji ugdytojo ir ugdytinio sąveika, kurios metu tikslingai perduodamas kultūros lobynas. O koks jis bus perduodamas ir kaip tai daroma, yra pedagogo savojo kelio sąveikos su ugdytiniu atrastis. Juk metodas iš graikų kalbos išvertus ir yra kelias. Tad gal reikėtų pergalvoti pedagoginio slėpinio fenomeną vertybiniu požiūriu, ieškant vertybių interiorizavimo kelių, ugdymo esmių ir prasmų, kuriant savitus ir tinkamus ugdymo(si) scenarijus išgrynintoje laisvojo ugdymo paradigmos teorijos ar jų suderintoje metodologinėje prieigoje. Pedagoginio slėpinio fenomenas glūdi ne kieno nors šio pasaulio direktyvioje, retai bent jau vertybine, ugdymo filosofijos prasme ūkuose skendinčioje duotybėje, bet esatyje ir jos navigavime į perspektyvą. Nedera pamiršti, kad navigacinės priemonės ugdymo(si) procese yra programos, standartai, metodai (neretai vadinami technologijomis), formos, kontekstai ir pan., tik reikėtų prisiminti, kad neturi būti išleista iš turininės ugdymo erdvės ir pati navigacija. Bet kokia gali būti navigacija, jei neaiškūs, neišdiskutuoti net ugdymo siekiniai (galbūt neretai galima daugiau juos nuspėti). Ši paralelė byloja ir apie ugdymą(si), kuris, būdamas procesas, priklauso nuo ugdymo(si) tikslų bei proceso pagrindinių veikėjų – ugdytinio ir ugdytojo sąveikos, būtent jų tikslų formulavimo ir jų siekio. Jie ir yra ugdymo(si) tikslų formuluotojai ir siekėjai, jie turtingi savo praeitimi, esatimi ir ateitimi. Kiekvieno jų savita pozityvi ar negatyvi patirtis, kurios jungčiai su jų nusibrėžtais autentiškais ugdymo(si) tikslais ir modeliuojamas ugdymo(si) scenarijus. Jis tiek modeliuojamas, tiek įgyvendinamas unikaliu būdu. Tai paprasta ir kartu taip sudėtinga – ugdymas apima ir idėjas, ir praktinę veiklą, o gera veikla kelia naujas mintis, kurios sietinos su ugdymo filosofija, turinčia tapti ugdytojui atskaitos pozicija bei įrankiu, nes tam tikroje metodologinėje prieigoje rekonstruojama ugdymo tikrovė – ugdymo veikėjai, tikslai, turinys, formos, metodai, kontekstas. Ši rekonstrukcija tampa atskaitos

and understand that this is the real source of light, he will be able to enjoy this light and contemplate. But, having returned to friends in the cave and told about the real world outside, most probably will experience fiasco because they will not listen to him as they will think that he does not know anything about shadows. Having given this example, H.A.Ozmon., S.M.Craver (1996, 19-20) explain the meaning of the allegory: “We ourselves live in the cave of shadows and illusions and are chained by our own unawareness and indifference. Once we start getting rid of bonds, our education starts and climbing the steep slope means dialectics, which moves us from material world to the area of ideas, even to contemplation of Good, symbolised by the sun” too (Ozmon H.A., Craver S.M., 1996, 20). According to the said authors, Plato’s approach is that the philosopher has both to be an intellectual and even in the presence of death and disasters he has to share his knowing with others. This is applicable to educologists, particularly the ones who work on the methodological plane of education. The narrative of the topic of the article does not disclose who are the persons that are most often imprisoned in traps netted by themselves: architects of the reform of education or implementers of non-purified ideas of the reform. In any case, positive discovery, disclosure and alternation of the pedagogical mystery are not possible because its vitality creates interaction between the teacher and the learner, during which the depository of culture is purposively passed over. Its characteristics and the way of passing it over is the discovery of the teacher’s own way of interaction with the learner. After all, *method* in the Greek language means the *way*. Therefore, maybe it is appropriate to rethink the phenomenon of the pedagogical mystery from the value approach, searching for ways of interiorizing values, for essences and meanings of education, creating peculiar and suitable (self-)education scenarios. The phenomenon of the pedagogical mystery lays not in the directive, created by somebody in this world; it exists in the presentness and in its navigation towards the perspective. It should not be forgotten that navigational means in the (self-)education process are programmes, standards, methods, forms, contexts, etc. But can we discuss navigation if even education objectives are not clear, not argued out (maybe they can be more guessed quite often). This parallel also witnesses about (self-)education, which, being a process, depends on goals of (self-)education and interaction of key actors – the educator and the learner

tašku konstruojant naują ugdymo(si) tikrovės pedagoginio slėpinio fenomeną. Taigi pedagoginė sąveika, orientuota į ugdymo(si) autentiškus tikslus, panaudojant ugdymo(si) priemones – programas, standartus, metodus, formas, kontekstus ir pan. – ir yra tam tikra ugdymo realybė, kurioje yra esminiai atskaitos taškai, siejami su ugdymo(si) atspirties ir siekiamybės pozicija bei jas siejančia judėjimo trajektorija. Šitoje erdvėje ir atsiranda pedagoginio slėpinio atrasties, atversties ir kismo jungtis, kuri turėtų baigtis kiekvieno ugdymo veikėjų pasikeitimu. Tik ne visada tai pavyksta, nes, pasak H. A. Ozmon., S. M. Craver (1996, 13), „kas daroma ugdyme, atspindi tam tikrą požiūrį. Mokiniai, tėvai, ar pedagogai gali neiššyk jį pamatyti. Tas požiūris gali būti miglotas ir neapibrėžtas, be aiškesnės logikos ir nuoseklumo draugėn suplaktų idėjų rinkinys“. Tai atsispindi ir 2009 m. Vilniaus universiteto Edukologijos katedros mokslininkų išleistoje kolektyvinės monografijos „Lietuvos švietimo politikos transformacijos“ išvadose: „Lietuvos bendrojo lavinimo sistemoje jau antras dešimtmetis vyksta migruojančių idėjų skubotas perėmimas, ne visada atsakingai žvelgiant į galimus padarinius. Tokia pastebima ir ugdymo turinio pertvarkos situacija. Atrodo, vyksta greitas reagavimas į išorės sąlygas, ir tai yra pozityvu. Tačiau, apsirdraudžiant nuo chaotiškumo ir nedarnos, reaguojama pernelyg stipriai „rišantis“ prie naujų Europos strateginių dokumentų, o tai daugiau primena kaitos imitaciją nei sąmoningus veiksmus“ (256). Tolesni tyrėjų pastebėjimai kiekvienam iš mūsų tarsi persergėjimas – „įgyvendinama valdininkijai patogi socialinė reprodukcija, neatsižvelgiant į tai, kad Lietuvos socialinio struktūra gyva ir kintanti, o auganti karta kuria savo gyvenamą pasaulį, turi savo idėjų, projektų, lūkesčių ir jėgų pozityviai kūrybinei veiklai“ (ten pat).

Be to, prasminga naujų programų aptarimų, tarios imitacinės švietimo politikos vyksmų kontekstuose H. A. Ozmon., S. M. Craver (1996, 13) išsakyta nuomonė, kad „pastovumas šiandien labai išsiskynęs, o kadangi šiuolaikinis ugdymas plaukia pasroviui, tai dažnai liudija tikslo neturėjimą. Pastangos šią problemą įveikti dažnai virsta chaotišku programų kratiniu ar paviršutiniškais ideologinių stovyklų barniais“. Tai atsispindi ne tik minėtos monografijos išsakytuose apibendrinimuose, bet ir Ugdymo plėtotės centro virtualioje aplinkoje, š. m. rugsėjo 29 d. LR Seime vykusiame Vidurinio bendrojo ugdymo programų aptarime, dalinai Lietuvos švietimo ir mokslo profesinių sąjungų federacijos iniciatyva vykusiame LR Seime š. m. spalio 6 d. susitikime su LR Seimo atstovais ir pan.

Tokia padėtis, kai iš esmės ignoruojamas pamatinis ugdymo dalykas – susitarimas vertybiniu lygmeniu, dažniausiai pasitaikantis valdininkijos ir net peda-

– of the process. Every of them has peculiar positive and negative experience, and the (self-)education scenario is modeled in order to link this experience with their set authentic (self-)education goals. It is both modeled and implemented in a unique way. This is so simple and at the same time so complicated: education encompasses both ideas and practical activities, and good activities raise new ideas that are to be related to the philosophy of education, which has to become the point of reference and a tool to the educator because in some methodological approach the educational reality – actors of education, goals, content, forms, methods, context – is reconstructed. This reconstruction turns into a point of reference for new construction of (self-)education reality in the phenomenon of the pedagogical mystery. Thus, pedagogical interaction, orientated to authentic goals of (self-)education, in fact is a certain reality of education, which has essential points of reference, which are related to the position of the starting point of (self-)education and of endeavour, and to movement trajectory that links them. It is this space where the link of discovery, disclosure and alternation of the pedagogical mystery, which should end with the change of every actor of education, emerges. However, this is not always the case because, according to H.A.Ozmon., S.M.Craver(1996, 13), “things that are being done in education, reflect a certain approach. Pupils, parents or teachers may not notice it straight away. This approach can be a vague indefinite collection of jumbled ideas, missing clearer logic and consistency”. This is reflected in generalizing conclusions of the collective monograph “Transformations of the Policy of Education in Lithuania”, issued by researchers of the Department of Education Studies of Vilnius University in 2009: “Migrating ideas have been hastily approved of in the system of general education of Lithuania for two decades already and possible outcomes have not always been considered responsibly. The same situation can be noticed in the reformation of the educational content. It seems that quick response to outside conditions takes place and this is positive. However, insuring against scrappiness and non-coherence, the response is often too much “linked” to European strategic documents and this reminds more of imitation of change rather than conscious actions” (256).

Besides, the notice, said in the contexts of discussions on new curricula and supposed imitable education policy actions by H.A.Ozmon., S.M.Craver (1996, 13), is meaningful: “stability today is deep-rooted and because contemporary education goes with the tide, this fact often witnesses absence of the goal. Efforts to cope with this problem often turn into a chaotic jumble

gogų naratyvas, remiantis Europos dokumentų kalba, paliekant paraštėse, o gal net ir užribyje tautos pamatinius dalykus, nesitariant su profesionaliais ir klientais dėl švietimo politikos (tiksliau, dažniausiai pakeičiant tokias diskusijas imitaciniais žaidimais), kelia nerimą ir akina ieškoti ne tik kultūrinio genocido požymių Lietuvoje identifikavimo, bet ir jo prevencijos ir postvencijos priemonių. Toks mankurtiškas, dažnai net jo puoselėtojams nesuprantant tokio požiūrio diegimo Lietuvoje pasekmių, ugdymo(si) esmės ir prasmės, jo vaidmens reikšmingumo ir galimos galingos, krei-piančios jėgos į lietuvių tautos ir kitų tautų, gyvenančių Lietuvoje, savasties išlaikymo ir atsivėrimo pasauliui, jame vysktančių pozityvių pokyčių priėmimui, savitos tautos raidos kelio pasirinkimo galimybei globalizacijos kontekste, vykstant vertybių transformacijoms. Ir tai ne bet kokios transformacijos, o sąryšingos su vertybių sistemomis, atskirų vertybių peržiūra, permąstymu, supratimu ir perėmimu tiek individo, tiek tautos, tiek valstybės lygmeniu. Neretai pamirštama, kad globalizacijos akistatoje nereikėtų pamiršti lokality ir glocalizacijos, kuri padeda mąstyti globaliai, o veikti lokaliai. Šitame kontekste neįkainojamas pedagoginis slėpinys, kurio atrastis, atverstis ir kismas gali tapti mūsų valstybės, tautos, kiekvieno mūsų švyturiu, visada šviečiančiu ir rodančiu turininę (tarp jų ir vertybinę) kryptį, neatmetančiu ugdyme(si) pasirinkimo savito kelio. Bet tam reikia pedagoginiame slėpinyje išvelgti ir ugdymo veikėjus, kurie galbūt yra labai pasikeitę ir neretai net pedagogams yra sunkiai atpažįstami.

M. Prensky (2001) teigimu, šiandienos mokiniai yra nebe tie žmonės, kuriuos numato mokyti mūsų švietimo sistema. Jie mąsto ir apdoroja informaciją kitaip negu jų pirmtakai. Pasak autoriaus, skirtingos patirtys netgi lemia skirtingas smegenų struktūras, o ir jų mąstymo modeliai kitokie. Pedagogams, kurie nėra kaip dauguma jų ugdytinių skaitmeninio pasaulio čiabuviai, o tik emigrantai, šie skirtumai kartais net nepastebimi. Juk jie yra emigrantai, kalbantys bet kuriuo atveju su akcentu. Ir mokiniai juos toleruoja (Targamadžė, 2008). Taigi ugdytiniai yra kartais sunkiai įmenami tiek vertybiniai, tiek mąstymo modeliais ir kitais požymiais. Tad ir ugdymo realybė pedagogų neretai nėra ganėtinai objektyviai rekonstruojama ir konstruojama, dėl ko pedagoginė sąveika gali būti neoptimizuojama. Netgi pradėdama kalbėti apie ugdytinį kaip trečiąjį asmenį ir tai suprantama, nes pedagoginė sąveika vyksta saveikaujant Aš ir Tu, Tu ir Aš. Jei tame procese neatpažįsti subjekto, tai ir negali jo identifikuoti. Tačiau mes, mokytojų mokytojai, turime akinti pedagogą atrasti pedagoginį slėpinį, jį atverti ir keistis ugdymo dalyviams pedagoginėje sąveikoje. Tam reikalinga ir

of curricula or superficial arguments of ideological camps.” This is reflected not only in generalisations of the said monograph but also in virtual environment of the Education Development Centre, discussion on General Education Curricula, which took place on September 29, 2010 at the Ministry of Education and Science of Lithuania, partially at the meeting initiated by the Federation of Trade Unions of Education and Science of Lithuania with the representatives of the Ministry of Education and Science of Lithuania on October 6, 2010, etc.

Such situation when basically the fundamental matter of education – agreement at the value level – is ignored and when the most frequent officials’ and even teachers’ narrative is the language of European documents, leaving out fundamental matters of the nation in the margins, or even in touch, not consulting with professionals and clients about the policy of education, arouses concern and encourages to search for both identification of cultural genocide features in Lithuania and preventive and postventive measures. *Even the nurturers of such approach often do not understand the consequences of implementing it in Lithuania, essence and meaning of (self-)education, significance of its role and possible powerful directing force, related to maintaining the identity of the Lithuanian nation and other nations living in Lithuania, opening to the world, acceptance of positive changes in it, possibility of choosing the road of development of a peculiar nation in the context of globalisation, when value transformations take place. It is often forgotten that in the confrontation with globalisation it is appropriate not to forget locality and glocalisation, which helps to think in a global way and act in a local way. In this context the pedagogical mystery in beyond price; its discovery, disclosure and alternation can turn into a torch of our state, nation and everyone of us, which always shines and shows direction of content (including value) and does not reject the choice of a peculiar road in (self-)education. But to achieve this, it is also necessary to envisage the actors of education in the pedagogical mystery, who might have changed and often are unrecognisable to teachers.*

According to M. Prensky (2001), today’s pupils are no longer the same people, which our system of education foresees to teach. They think and process information in a different way, compared to their predecessors. According to the author, different experiences even determine different brain structures and their thinking models differ. Learners are sometimes difficult to unriddle both in terms of value model and thinking models, other features. Thus, teachers often (re)construct the reality of education not



pedagogui pažinti save, identifikuoti savo asmenybines, profesines stiprybes ir tobulintinas vietas. Be abejo, pedagoginei sąveikai, ugdymo tikrovės rekonstravimui ir konstravimui reikalingi ir instrumentai, konstruojami atitinkamoje metodologinėje priėjoje. Taip, netgi instrumentų konstravimas yra pedagogo atsakomybė, nes kiekvienas pedagoginis susitikimas yra unikalus – gili ir paslaptinga ugdymo versmė ir jos atrastis pedagoginio slėpinio atversties prielaida. O tai sietina su pedagogo asmenybe, jo profesionalumu. Tam reikia nuolat bręsti. Bet čia kyla ir problema, nes dauguma pedagogų yra praktinio pobūdžio šalininkai, kurie „laikosi tų pačių senų nuostatų ir veikia su tomis pačiomis priemonėmis. Jie tariai gali suprasti pasaulį ir be intelektualinių dramblio kaulo schemų“ (Ozmon, Craver, 1996, 13). Tai byloja ir straipsnyje minėti Lietuvoje atlikti empiriniai tyrimai, parodę kai kurių pedagogų išmoktas reformines frazes ir pedagoginės veiklos realybę. Suprantama, „ugdytojas, kaip ir kiekvienas kitas, negali pabėgti nuo savo žmogiškos prigimties“ (ten pat). Be to, nė vienas požiūris į ugdymą nėra neabejotinas. Juk tobulo požiūrio į jį visais gyvenimo aspektais, matyt, ir negali būti. Tad susitarimas dėl ugdymo metodologinių dalykų valstybėje yra būtinas, privalu apmąstyti ir susitarti, ką mes (tiksliau, tai kiekvienas mūsų) turime daryti, kaip galime reflektuoti savo veiksmus ir numatyti jų korekcijas, jei kas nepavyksta ar turi būti tobulintina. Mūsų veiksmai turi būti nuoseklūs, apgalvoti. Nederėtų pamiršti, kad kiekvienas pedagogas susiduria su dilemomis. Jos A. Pollard ir kitų (2006, 25) nurodomos tokios: kiekvieną vaiką laikyti „vientisa asmenybe“ ar kiekvieną vaiką pirmiausiai laikyti „mokiniu“; organizuoti vaikus kaip individualybes ar organizuoti vaikus kaip klasę; siekti, kad vaikus motyvuotų vidinės paskatos, dalyvavimas veikloje ir tos veiklos teikiamas malonumas ar pažadėti apdovanojimų, kad imtis užduočių vaikus motyvuotų išorinės paskatos; ugdyti bendradarbiavimo ir bendravimo gebėjimus ar ugdyti kiekvieno saviškumą ir pasitikėjimą savimi ir pan. Išties šios dilemos yra reikšmingos kasdieniame pedagoginiame darbe, jos ypač paaštrėja, jei mes neturime ugdymo švyturio, pedagoginio slėpinio pajautos ir pagavos. Pedagoginio slėpinio, kurio giluminiame sluoksnyje glūdi ugdymo vertybės, kuris autentiškai pedagoginėje sąveikoje konstruojamas ir rekonstruojamas, jaučiamas ir išgyvenamas, kuris keičia ir, reikalui esant, perkeičia ugdymo(si) veikėjų vertybes. Tokio pedagoginio slėpinio atrastis, atvertis ir kiekvieno mūsų autentiškas kismas yra ugdymojo poveikio lobis. Jį gal kiekvienas giliai širdyje ir jaučiame, gal net suprantame ar net jį

quite objectively too; as a consequence, pedagogical interaction can remain not optimised. However, we, the teachers of the teachers, have to promote the teacher to discover the pedagogical mystery, open it up and encourage the participants of education to change in the pedagogical interaction. In order to do this, the teacher has to know himself/herself, identify his/her personal, professional strengths and things to be improved. Of course, pedagogical interaction and (re)construction of the educational reality requires instruments, which are constructed in a corresponding methodological approach. But here arises a problem because the majority of teachers are followers of practical type, which “follow the same old approaches and act employing the same measures.” (Ozmon H.A., Craver S.M., 1996, 13). This is witnessed by said empirical researches carried out in Lithuania, which have demonstrated reform-related phrases, learned by a considerable share of teachers, and the reality of pedagogical activities. Besides, none of the attitudes towards education is undoubted. After all, perfect attitude towards it in all life aspects obviously cannot exist. Thus, agreement regarding methodological matters in the state is necessary, it is a must to consider and agree upon things we have to do. Our actions have to be consistent, considered. We should not forget that every teacher encounters dilemmas. A. Pollard et al. (2006, 25) indicate them: every child has to be treated as an “integral personality” or every child in the first place has to be treated as a “pupil”; to organize children as individualities or as a class; to seek that children are motivated by intrinsic stimuli, participation in the activity and pleasure provided by this activity or to promise prizes so that children are motivated to take up tasks by extrinsic stimuli; to develop cooperation and communication skills or develop everyone’s self-assurance and self-confidence, etc. These dilemmas are really significant in daily pedagogical work, and they particularly sharpen if we do not have a Torch of education, sensation and grasp of the pedagogical mystery. Discovery and disclosure of such pedagogical mystery and authentic alternation of everyone of us is the treasure of educational impact. Maybe everyone of us feel it deep in the heart, maybe we even understand or even give a sense to it in daily pedagogical activities. After all, in principal, it cannot be otherwise in education: the torch has to show the way to the teacher all the time and post-modernism flames should not mislead. Then destructive conflicts, which take place in the public space, lose their meaning because discovery of the pedagogical mystery guides

įprasminame kasdienėje pedagoginėje veikloje. Juk iš esmės ugdyme ir negali būti kitaip – pedagogui visad turėtų šviesti Švyturys ir neklaidinti posmodernizmo liepsnelės. Ir tada vykstantys viešojoje erdvėje destruktivūs konfliktai netenka savo prasmės, nes pedagoginio slėpinio atrastis pedagogą nukreipia konstruktyvių konfliktų linkme. Jie neišvengiami ir nuolatiniai mūsų pedagoginės veiklos palydovai, nes *conflictus* išvertus iš lotynų kalbos reiškia susidūrimą. Štai ir ugdymo metodologinėje sumaištyje tas slėpinys jau daugelio pedagogų ieškomas ir randamas. Tai teikia vilties.

Ugdymo metodologine prasme, matyt, šiandienos neaiškia situacija galima būtų apibūdinti, pasiskolinant mintį iš Koheleto. Tik neaišku, kuris vertimas – iš lotynų ar iš graikų kalbos tinkamesnis, ar tai pavadinama „tuštybių tuštybė, ir viskas tuštybė“ (Skvirecko, 1991, vertimas), ar „Rūkų rūkas! Viskas yra rūkas!“ (A. Rubšio, Č. Kavaliausko, 1998 vertimas). Tačiau bet kuriuo atveju neturėtume susižavėti mirksinčiomis trumpalaikėmis švieselėmis, kurios kaskart galbūt sąmoningai uždegamos, kad atitrauktų mus nuo Švyturio, nuo kiekvieno iš mūsų, tautos, valstybės savasties ir gyvasties. Tai gali būti apgaulingi siekiniai, blaškantys mūsų potencialą, didinantys sumaištį, netelkiantys tautos savasties išlaikymo ir globalėjančio pasaulio dermės tvariam santykiui.

### Išvados

- Lietuvoje vykdoma švietimo politika traktuotina kontraversiškai – viena vertus, susidaro įspūdis, kad Lietuvoje priimami dokumentai, greit derinami prie Europos Sąjungos dokumentų, neretai nesiremiant situacijos Lietuvoje analize, kita vertus, empiriniai tyrimai ir jų pagrindu formuojamos išvalgos rodo, kad tai daugeliu atveju yra imitacinio pobūdžio dalykai, kurie neranda deramo atgarsio praktikoje. Tad vis labiau formuojasi atotrūkis tarp formuojamų dokumentuose reforminių frazių ir pedagoginės praktikos, o švietimo politika įgyja nevisavertiškumo ir iliuzinį pobūdį, nes iš esmės švietimo reformos architektai net nebando tartis ir susitarti su klientais, profesionalais, netgi kai kuriais atvejais ir su politikais dėl ugdymo metodologinių dalykų, tai sąlygoja ugdymo nenuoseklią kaitą, ugdymo siekinių ir tikslų neapibrėžtumą bei perimamumą, keičiantis šalies politinei situacijai.
- Ugdymas(is) ir jo esminė funkcija – švietimas nuolat atsiduria asmens, grupių, valstybės diskusijų erdvėje. Jis sietinas su interpretaciniu

the teacher towards constructive conflicts. They are inevitable and constant satellites of our pedagogical activities because *conflictus* in Latin means *collision*. Here, in methodological confusion, in the absence of transparent naming of the policy of education, and rather in its imitation, in Lithuania this mystery has been sought and found by teachers for many years. This gives hope.

In the methodological sense of education, it is likely that today's obscure situation can be described, borrowing the idea from Kohelet. It is only unclear which translation – from Latin or from Greek – is more suitable: should it be called “vanity of vanities and everything is vanity” (Skvireckas J.J., 1991, translation) or “Mist of mists! Everything is mist!” (Rubys A., Kavaliauskis Č., 1998, translation). However, in any case, we should not be captivated with flashing short-term lights, which from time to time can be deliberately lit to distract us from the torch, from the identity and vitality of everyone of us, our nation. These can be false objectives, distracting our potential, increasing confusion, disorganising us in our endeavours to achieve sustainable relation to cohere maintenance of national identity and globalising world.

### Conclusions

- The policy of education carried out in Lithuania is to be treated controversially: on one hand there is an impression that documents are approved in Lithuania, they are quickly adjusted to the European Union documents, often not based on the analysis of the situation in Lithuania, and on the other hand, empirical researches and insights, based on them, demonstrate that in many cases these are imitative type matters, which do not produce appropriate response in practice. Thus, the gap between reform related phrases, formulated in the documents, and pedagogical practice is progressively forming, and the policy of education becomes of inadequate and illusory type; this determines inconsistent change of education, indefiniteness and takeover of objectives and goals of education when the political situation in the country changes.
- (Self-)education and its essential function – teaching and learning – constantly occurs in the space of discussions of a person, groups and state. It is to be related to interpretative relation of the individual and groups in the field of his/her perceived phenomena. Being a complex phenomenon, (self-)education is given a sense to

individo, grupių santykiu jo suvokiamų reiškinių lauke. Ugdymas(is), būdamas kompleksinis reiškinys, įprasminamas veikiant žmogaus ir jo individualiai patirčiai. Kiekvienas ugdymo elementas, ypač jo turinio, netaps ugdymo dėmeniu, jei nebus įprasminamas žmogaus ar jų grupių patirties. Aktyvus santykis su ugdymo realybe gali skatinti individo vertybių sistemos klostymąsi, jo dvasinių, intelektinių ir fizinių potencinių galių plėtotę. Tačiau tam reikalingas ugdymo metodologinėje plotmėje klientų, politikų, profesionalų susitarimas. Kitaip įvairios individo, grupių patirtys gali būti primetamos kaip tautos, valstybės pamatiniai raidos dalykai. Tačiau nė vienas požiūrių į ugdymą įvairiais gyvenimo aspektais nėra dar tobulas, o ir kieno nors patirtis negali būti mechaniškai perkeliama į veiklinę sistemą, tam reikėtų įvertinti pamatinius ugdymo siekius ir kontekstus.

- Pedagoginio slėpinio esmė – ugdymo subjektų pedagoginė sąveika. Jos optimizavimui būtina trijų sandų – ugdytojo, ugdytinio ir ugdymo(si) tikslų – dermė. Ugdymo standartai, programos, technologijos, formos, kontekstai ir pan. tėra priemonės siekti ugdymo(si) rezultatų. Tačiau tai nereiškia, kad ugdymo standartai, programos turi būti ignoruojamos. Jos gali būti rimtu orientyru, jei atlieps asmens, tautos, valstybės raidos pamatinius dalykus, nebus eklektiškos ir suprojektuotos susitartu klientų, politikų, profesionalų ugdymo metodologiniu pagrindu. Priešingu atveju galimas destruktyvus konfliktas, sudarantis prielaidas pedagoginėje sąveikoje iškreipti ugdymo pamatinius dalykus, ypač vertybinius. Ir šiuo atveju pedagoginio slėpinio fenomene vis tiek liks esminė ugdymo veikėjų pedagoginė sąveika, tik ji atsižvelgiant į siekinius, ugdymo(si) kontekstus gali įgyti savitą ir ne visada sociokultūriškai prasmingą raišką, neatliepiančią tautos esminių lūkesčių, neturinčią tautos savasties ir atsivėrimo globalėjančiam pasauliui dermės.

in the impact of the man's experience and his/her individual experience. Active relation with the reality of education can encourage development of the individual's value system, development of his/her spiritual, intellectual and physical potential powers. However, this requires agreement between the clients, politicians and professionals on the methodological plane of education. Otherwise various experiences of the individual, groups can be imposed as fundamental development matters of the nation, the state. However, none of the approaches to education in various life aspects is perfect yet, and somebody's experience cannot be mechanically transferred to the activity system; this requires evaluation of fundamental aims and contexts of education.

- The essence of the pedagogical mystery lies in the pedagogical interaction of objects of education. Its optimisation requires coherence of three elements: goals of the educator, learner and (self-)education. Education standards, curricula, technologies, forms, contexts, etc are only the means to seek (self-)education outcomes. However, this does not mean that education standards and curricula have to be ignored. They can turn into a serious landmark if they respond to fundamental matters of the development of the person, nation and state, unless they are eclectic and designed on the agreed methodological basis of education between clients, politicians and professionals. Otherwise a destructive conflict is possible, creating preconditions to distort fundamental matters of education in the pedagogical interaction. And in this case pedagogical interaction of actors of education will remain essential; however, depending on objectives, contexts of (self-)education, it can acquire a peculiar and not always socio-culturally meaningful manifestation, which does not respond to essential expectations of the nation, does not have coherence between the self of the nation and opening up to the globalising world.

## Literatūra • References

BIBLIJA (vertė A. Rubšys ir Č. Kavaliauskas ). 1998 [Žiūrėta 2010 m. spalio 30 d.] Prieiga per internetą: <[http://biblija.lt/index.aspx?cmp=reading&doc=BiblijaRKK1998\\_Koh\\_1](http://biblija.lt/index.aspx?cmp=reading&doc=BiblijaRKK1998_Koh_1)>.  
Duoblienė ir kiti ( 2008). Bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų naudojimas /

naudingumas planuojant ir organizuojant ugdymą mokykloje. Tyrimo ataskaita [Žiūrėta 2010 m. spalio 29 d.] Prieiga per internetą: <[http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/tyrimai/sb/BP-Tyrimo\\_Ataskaita.pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/sb/BP-Tyrimo_Ataskaita.pdf)>.  
Jackūnas, Ž. (2006). Lietuvos švietimo kaitos linkmės. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants - a New Way To Look at Ourselves and Our Kids [Žiūrėta 2010 m. rugsėjo 25 d.] Prieiga per internetą: <<http://www.marcprensky.com/writing/>>.

Jucevičienė, P. ir kiti (2005). *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams* [Tyrimo ataskaita]. Kaunas: KTU.

*Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos* (1994). (Projektai). Vilnius: Leidybos centras.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (1991) [Žiūrėta 2010 m. spalio 25 d.] Prieiga per internetą: < [http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=302313](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=302313) >.

*Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija* (1989). Vilnius: Žinijs.

Lietuvos švietimo politikos transformacijos(2009). Vilnius: VU leidykla.

Ozmon, H. A., Craver, S. M. (1996). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.

Pollard, A. ir kiti (2006). *Refleksyvusis mokymas: veiksminga ir duomenimis paremta profesinė etika*. Vilnius: Garnelis.

*Šventasis Raštas. Senasis Testamentas*. Iš lot. k. Vertė J. J. Skvireckas (1991) Vilnius: Vaga.

Targamadžė, V. (2006). *Konfliktų kontūrų brėžimas: ugdymo realybės kontekstas*. Vilnius: VPU.

Targamadžė, V. (2008 ) Projekcinės pedagogikos eskizo brėžtis. *LOGOS*, 56, 116–127 [Žiūrėta 2010 m. spalio 29 d.] Prieiga per internetą: < <http://www.minfolit.lt/arch/15001/15066.pdf>>.

Targamadžė, V., Nauckūnaitė, Z. ir kiti (2010). Galimybių studija *12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės*. Vilnius: LRŠMM ŠAC [ Žiūrėta 2010 m. balandžio mėn. Prieiga per internetą: <[http://www.alternatyvusugdymas.lt/wp-content/uploads/2009/12/10\\_09\\_03\\_AU\\_galimybiu\\_studija.pdf](http://www.alternatyvusugdymas.lt/wp-content/uploads/2009/12/10_09_03_AU_galimybiu_studija.pdf)>.

## VILIJA TARGAMADŽĖ

Socialinių mokslų (edukologijos) habil. daktarė,  
Vilniaus universiteto Edukologijos katedros  
profesorė.

Moksliniai interesai: švietimo vadyba, socialinė  
atskirtis, didaktika.

Habilitated Doctor of Social Sciences (Education  
Studies),

Professor of Department of Education Studies of  
Vilnius University.

Research interests: management of education, social  
exclusion, didactics.

*Address: Universiteto Str. 9–1, LT-01513 Vilnius, Lithuania*

*E-mail: vilija.targamadze@gmail.com*