

Vanda Aramavičiūtė

## PROFESORIAUS B. BITINO UGDYMO FILOSOFIJOS ĮTAKA ŠIUOLAIKINIAM EDUKOLOGIJOS MOKSLUI

**Anotacija.** Straipsnyje aktualizuojama ugdymo filosofijos reikšmė ugdymo mokslui. Kartu atkreipiamas dėmesys į prieštaringas šiuolaikinės ugdymo filosofijos traktuotes dabartinėje situacijoje, kurių fone iškyla ir Lietuvos ugdymo filosofijos interpretacijų įvairovės problema. Tarp jų išskiriamas profesorius B. Bitino – ilgamečio ugdymo filosofijos puoselėtojo – požiūris į kertinius ir pastaruoju metu diskutuojamus ugdymo filosofijos klausimus: ištakas, paskirtį, uždavinius, kryptis, į ugdymo filosofijos santykį su ugdymo mokslais. Atskleidžiami ir ugdymo tikslų filosofinių pagrindų, nagrinėjamų asmens dvasinės raidos kontekste, vertinimai. Taip pat pateikiamas požiūris į ugdymo aksiologijos esmę, įpraminančią vertybių funkcionavimą ugdymo struktūroje ir pagrindžiančią auklėjimo teorijos objektyvumą.

**Esminiai žodžiai:** ugdymo filosofija, ugdymo teorija, ugdymo tikslai, vertybės, vertybių funkcionavimas, vertybių internalizacija, pedagoginio poveikio mechanizmai.

### Įvadas

Netenka abejoti dėl filosofijos svarbos ugdymo mokslui. Filosofija visų pirma teikia galimybių giliau suvokti tikrąją ugdymo prigimtį ir jo reikšmę žmogui, tautai, valstybei ar visai žmonijai. Todėl siekiant apibrėžti ugdymo sistemas ir pateikti jas grindžiančias teorijas, dažniausiai pirmenybė teikiama filosofijos disciplinoms. Ugdymą būtina grįsti „fundamentaliu, t. y. bendriausiu, žinojimu apie pasaulio ir žmogaus kilmę, savybes ir likimą, apie ugdymo tikrovę ir jos pažinimo galimybes, apie gyvenimo ir ugdymo tikslą ir prasmę, apie gyvenimo savybes“, – pabrėžia edukologas L. Jovaiša [8, p. 13].

Filosofija gali ugdytojui padėti kritiškiau apmąstyti žmogaus ir ugdymo pažinimo priemones, nurodyti kitus mąstymo būdus, siūlyti aiškesnę problemų sprendimo logiką bei kalbą, taip pat kelti minčių, kaip ugdymą sieti su praktiniais dalykais ir pan. „Nors socialinių mokslų fronto linija yra empirinis socialinis mokslas, jis negali judėti į priekį nesiremdamas teorija ir, bent retkarčiais, filosofiniu mąstymu“, – teigia filosofas M. Hollis [7, p. 10]. Filosofinis mąstymas apie tai, kas ir kokie mes esame, kodėl mes tokie esame, ką ir kodėl mes darome, kaip visa tai vertiname ar pateisiname, filosofų H. A. Ozmono, S. M. Craverio požiūriu, „gali teikti įkvėpimą ir atverti kitokį ugdymo matymą“ [10, p. 11]. Žodžiu, filosofija, padėdama ugdytojui plačiau žvelgti į žmogaus egzistenciją ir ugdymo prigimtį, į jo ryšius su aplinkiniu

pasauliu, yra subtilus būdas ne tik žmogui ugdyti, bet ir jo gyvenimui tobulinti. Kita vertus, šiandien filosofijos reikšmę įteisina ir sparčiai besiplečiančios ugdymo objekto ribos, suponuojančios būtinumą integruoti ir panaudoti kitų giminingų mokslų galimybes aktualioms ugdymo problemoms spręsti. Tarpdisciplininių ryšių vaidmens išskėlimas šiuolaikinio ugdymo mokslinio pažinimo, valdymo ir kaitos procesuose dar daugiau įprasmina filosofijos būtinumą.

Skirtingais žmonijos raidos etapais įvairios filosofijos turėjo vienokią ar kitokią įtaką pedagoginio mąstymo ir pedagoginės minties plėtotei, pedagoginių teorijų bei sistemų kūrybai. Galima sakyti, kad nuo Antikos laikų ugdymas tapo filosofinio pažinimo dalyku. Į ugdymą buvo žvelgiama kaip į žmonijos pažangos veiksnį, prielaidą, priemonę ar padarinį. Ilgainiui ir į pedagogiką imta žiūrėti kaip į „praktinę“ ar „konkrečią filosofiją“, o filosofiją, nagrinėjančią bendruosius ugdymo klausimus, vadinti ugdymo filosofija. Šios filosofijos Lietuvoje pradininkas S. Šalkauskis rašė: „Ugdymo filosofija yra bendrųjų ugdymo klausimų tyrinėjimas filosofijos metodu, tai yra iš pagrindinių priežasčių“ [12, p. 6].

Šiandien ugdymo filosofija yra paplitusi daugelyje pasaulio šalių, o ypač Vakarų Europoje ir JAV. Tačiau kartu pastebimos ir prieštaringos šiuolaikinės ugdymo filosofijos traktuotės. Teigiama, kad vienuose ugdymo filosofijos darbuose skelbiami teiginiai prasilenkia su ugdymo filosofijos paskirtimi – jos objektu laikomas ne ugdymas kaip tikrovės fenomenas, o tik atskiros filosofinės idėjos, kuriomis ugdymą galima grįsti. Tuomet ugdymo filosofija „yra tik bendrųjų filosofinių teiginių iliustravimas ugdymo pavyzdžiais“ [2, p. 18]. Kitur į ugdymo filosofiją žiūrima kaip į ugdymo teorijos pakaitą, kuomet filosofiją siekiama susieti su ugdymo praktika, ar kaip į filosofijos atšaką. Tada „ugdymo filosofijos kryptys daugeliu atvejų atliepia esamas filosofijas: ugdymo filosofai svarsto ugdymo procesą analitiniu požiūriu, fenomenologiniu, pragmatistiniu, postmoderniu“, – rašo L. Duoblienė [5, p. 69]. Dar kitur siūloma pasvarstyti idėją, kad egzistuoja ne ugdymo filosofija, bet filosofija ir ugdymas, kaip du lygiaverčiai dalykai, turintys savo pagrindą ir galintys veikti vienas kitą. O tai reiškia, kad norima kitaip interpretuoti filosofijos ir ugdymo santykį, kur filosofijai nebūtų skiriamas bazinis vaidmuo, bet pripažįstama filosofijos ir ugdymo lygiavertė priklausomybė.

Natūralu, kad minėtų svarstymų fone iškyla Lietu-

vos ugdymo filosofijos situacija: jos vietos, paskirties, ryšio su ugdymu interpretacijos variacijos, įtakos stiprinimo ar silpnėjimo ištakų paieškos. Net imama manyti, kad šiuo metu ugdymo filosofijai Lietuvoje rodoma nepakankamai dėmesio, kad pažeistas jos tęstinumas ar kad ji yra nykstanti ir pan. Nors ir pripažįstamas kai kurių ankstesnių (S. Šalkauskio, A. Maceinos) ir šiuolaikinių Lietuvos autorių (L. Jovaišos, B. Bitino, K. Pukelio ir kt.) indėlis kuriant ar propaguojant ugdymo filosofijos sistemas bei mokyklas, bet pasigendama aktyvesnių jų pasekėjų. Kita vertus, ar panašios mintys kyla ne dėl to, kad minėtų mąstytojų idėjos mažai reflektuojamos, svarstomos, vertinamos, kad nepakankamai išgryninama ar įprasminama jų svarba tiek pačios ugdymo filosofijos, tiek edukologijos mokslo kaitai.

Atsižvelgiant į tai, **tyrimo objektu** ryžtamasi pasirinkti profesorius B. Bitino ugdymo filosofiją, grindžiamą ilgalaikiais pedagogikos metodologijos, auklėjimo teorijos bei kitų ugdymo klausimų tyrimais, padėjusiais pagrindą teoriniam ugdymo realybės filosofiniam nagrinėjimui. **Straipsnio tikslas** – bent iš dalies aktualizuoti profesorius Bitino požiūrį į kertinius ugdymo filosofijos klausimus, išryškinant jo svarbą šiuolaikiniam edukologijos mokslui: 1) į ugdymo filosofijos paskirtį, uždavinius ir kryptis; 2) į ugdymo filosofijos ir ugdymo mokslų santykį; 3) į ugdymo tikslų filosofinį pagrindą; 4) į ugdymo aksiologiją ir jos ryšį su auklėjimo teorija.

### **Ugdymo filosofijos paskirtis, uždaviniai, kryptys**

Kaip ir nagrinėjant bet kurią mokslinę discipliną, taip ir ugdymo filosofiją, vienas iš esminių klausimų yra paskirties, tikslų bei uždavinių apibrėžtis. Susiedamas ugdymo filosofiją su ugdymo tikslų ištakų paieška, profesorius B. Bitinas teigia, kad nors konkrečius ugdymo tikslus lemia daugelis veiksnių, bet tarp jų bene svarbiausia esanti visuomenėje dominuojanti žmogaus filosofinė samprata. Tad *ugdymo filosofijos paskirtis* – „atskleisti, kaip žmogaus idealas tampa ugdymo tikslu, kaip jis sąlygoja visuomenės narių ugdymą, jų saviraišką bei saviraidą“ [2, p. 19]. Taigi ugdymo filosofija ugdymą ir saviraidą analizuoja asmenybės socializacijos ir akulturacijos kontekste, turinčiame glaudų ryšį su aktyvia žmogaus veikla, kuri individui padeda ne tik įsitvirtinti aplinkoje, bet ir skatina ją keisti.

Profesorius pripažįsta Vakarų filosofų propaguojamą *pliuralizmo principą* ir jį renka kaip išeities tašką nagrinėdamas ugdymą iš filosofinių pozicijų. Pliuralizmo principas leidžia ugdymą grįsti skirtingomis filosofinėmis sistemomis, t. y. „filosofiškai analizuoti ugdymo realybę (pedagoginę būtį), susietą su bendrosiomis žmogaus būties problemomis“ [2, p. 20]. Būtent tokia ugdymo realybės analizė įvardijama kaip svarbi ugdymo filosofijos paskirtis. Tačiau profesorius pastebi, kad šios

sistemos negali būti ranguojamos, skirstomos į teisingas ar klaidingas, o tik gali būti traktuojamos pagal jų indėlį atskleidžiant ugdymo realybę. Mat kiekviena jų, išryškinti vienus ar kitus ugdymo aspektus, tuo pat metu parodo ir savo interpretacijos silpnąsias puses. Todėl tik susipažinus su požiūrių įvairove ir suvokus kiekvieno jų pozityvius ir negatyvius vertinimus, įmanoma apsispręsti, kuriuo iš jų vadovautis. Profesorius nuomone, svarbu kiekvienam studijuojančiam ugdymo filosofiją sudaryti sąlygas pačiam pasirinkti tą teoriją ar srovę, kuri atitiktų jo asmeninius poreikius bei polinkius. O dėstytojas, priešingai, nei studentas, neturi analizuoti ugdymo tik jam artimos filosofinės teorijos ar sistemos požiūriu, bet privalo pateikti analizės įvairovę.

Turėdamas galvoje šią ugdymo filosofijos paskirtį B. Bitinas [1; 2] pateikia išsamią jos *uždavinių viziją*, turinčią nemažą reikšmę edukologijos mokslo kryptingos kaitos bei raidos procesams. Šių uždavinių esmę glaustai galima taip nusakyti: 1) išnagrinėti ugdymo sampratą ir atskleisti jos realizavimo (visapusiško, nuoseklaus, logiškai pagrįsto, išbaigto) perspektyvas; 2) apibūdinti visuomenės raidos ir ugdymo pobūdžio, žmonių apibendrintos patirties perdavimo ir individo rengimo gyventi visavertį gyvenimą ryšį; 3) atskleisti filosofinės minties raidos ir pedagoginių idėjų funkcionavimo sąveiką, pedagoginių koncepcijų formavimąsi veikiant filosofinėms sistemoms; 4) identifikuoti ir formuluoti pagrindines ugdymo problemas, kylančias veikiant įvairiems asmenybės vystymosi bei ugdymo veiksniams, atskleisti holistinę ugdymo pobūdį; 5) sudaryti sąlygas plėsti ugdytojų filosofinį mąstymą; 6) apibrėžti edukologijos mokslų raidos perspektyvas, skatinti pliuralistinį mokslininkų požiūrį į ugdymo realybę bei edukologinių tyrimų metodologinę įvairovę.

Atsižvelgdamas į šiuos ugdymo filosofijos uždavinius, mokslininkas skiria jos svarbiausias *konceptualiąsias kryptis*: idealizmą, realizmą, neotomizmą, pragmatizmą, humanizmą, egzistencializmą ir materializmą. „Aptariant šias kryptis, dera atsižvelgti, į tai, kad jos žmogus esmės nagrinėjimo pagrindu determinuoja ugdymo tikslus ir turinį“ [2, p. 24]. Vadinas, ugdymo filosofija kaip akademinė disciplina nagrinėja tas filosofines kryptis, kurios jau įsikūnijo ugdymo realybėje ir pagrindė pripažintas pedagogines teorijas. žinoma, tų kryptų išskyrimą lemia ir konkrečios visuomenės ar šalies esančios tradicijos, nes vienareikšmiškai pripažintų kriterijų nėra. Tam turi įtakos ir istoriškumo aspektas.

### **Ugdymo filosofijos ir ugdymo mokslo santykis**

Prieš aptardamas šį santykį B. Bitinas išeities tašku renka triadą: ugdymo realybės, ugdymo mokslų ir ugdymo filosofijos sąsajas. Taip parodomas *ugdymo mokslų įsiterpimas* tarp ugdymo realybės ir ugdymo filosofijos.

Verta pridurti, kad pagrindinis vaidmuo tarp ugdymo mokslų skiriamas bendrajai ugdymo teorijai, turinčiai tiesioginių ryšių su ugdymo ontologija. Mokymo ir mokymosi teorija, arba didaktika, susiejama su ugdymo epistemologija, o auklėjimo teorija, arba hodegetika, – su ugdymo aksiologija. Pažymimas ir bendrosios bei dalinių teorijų ryšys (ypač dalykų didaktikų), taip pat šių visų teorijų ir ugdymo technologijos sąsajos. Kaip savitas ugdymo teorijos ir ugdymo filosofijos sintezės padarinys išskiriama ir ugdymo tyrimų metodologija. Šioje vietoje pravartu dar kartą prisiminti, kad gausūs autoriaus ugdymo tyrimai, ypač metodologijos ir hodegetikos srityse, padėjo pagrindą teoriškai ištirtų problemų filosofiniam nagrinėjimui. Reikia atkreipti dėmesį, kad tiesioginis filosofijos ir ugdymo praktikos ryšys čia nėra deklaruojamas, o net laikomas filosofijos silpnumo priežastimi, būdinga kai kurioms Vakarų šalims. Profesoriaus žodžiais tariant, „į ugdymo filosofiją neretai žiūrima kaip į ugdymo teorijos pakaitalą, siekiama, kad filosofija būtų tiesiogiai susieta su ugdymo praktika. Šitoks požiūris į ugdymo filosofijos paskirtį yra bene pagrindinė jos teiginių ir išvadų silpnumo priežastis“ [1, p. 4].

Detalizuodamas ugdymo filosofijos ir ugdymo teorijos santykį, profesorius pateikia keletą labai vertingų išvalgų. Visų pirma jis pabrėžia, kad filosofija ir ugdymas, kaip socialiniai fenomenai, sietini su *žmonijos bei didelių socialinių grupių raida*. Todėl ir norint giliau suvokti ugdymo filosofijos ir ugdymo teorijos ryšius, „reikia apibūdinti konkretų žmonijos kultūros tarpsnį, kurio kontekste ugdymas nagrinėjamas kaip filosofinio pažinimo objektas“ [2, p. 27]. Kartu pripažįstama, kad mums ugdymo filosofijos objektą tikslinga apibūdinti remiantis tik europietiškosios ugdymo sampratos kontekstu, t. y. visų pirma svarbu suvokti Europos kultūros ištakas, kaip ugdymo filosofijos pamatą.

Suteikus prioritetą Europos kultūrai, kitų kultūrų pažinimo reikšmė taip pat nepaneigjama, bet pripažįstama jų įtaka nacionalinei švietimo sistemai: pedagoginės idėjos, funkcionuojančios kitų kultūrų kontekste, atveria naujas palyginimo galimybes. Tačiau profesorius pagrįstai įspėja, kad toks lyginimas gali turėti ir neigiamų pasekmių: iškreipti, supaprastinti pedagogines idėjas ar ignoruoti jų raidos istorines bei pedagogines sąlygas, be kurių vargu ar įmanoma įprasminti kitų kultūrų propaguojamą ugdymą, kaip jų specifinės raidos padarinį. Vadinas, filosofinis mąstymas reikalingas atrasti tai, ką bendro turi skirtingos kultūros ir tuo pedagoginei būčiai suteikti visuotinį žmoniškąjį pobūdį.

Antra, išryškinęs esminius Europos filosofinės minties raidos ypatumus ir jų poveikį ugdymo realybei, profesorius daro kitą edukologijos mokslui labai svarbią išvadą, patvirtinančią *pedagogikos mokslo objekto savarankiškumą*, neatmesdamas jame nesunkiai įžiūrimų ne vien

filosofinių, bet ir psichologinių bei sociologinių aspektų. Jis nesutinka su užsienio literatūroje paplitusiu teiginiu, įvardijančiu pedagogiką kaip taikomąją filosofiją ar kaip taikomąją psichologiją. Norėdamas pagrįsti gretina medicinos mokslus, kurie (nors ir remiasi biologijos, chemijos ir kitais mokslais) nėra interpretuojami kaip taikomieji, praradę savarankiškumą. Be to, į šią problemą skatina pažvelgti giliau – formuluoti klausimą, ar tikslinga redukuoti ugdymo tikrovės reiškinius, t. y. juos nagrinėti žemesniu lygmeniu. Beje, panašios problemos iškyla ir kitų mokslų atžvilgiu, kuriuos, kaip ir ugdymą, atskiri mokslai gali tirti jiems rūpimais aspektais. Tad ir ugdymą galima nagrinėti kaip sociologijos ar socialinės ir asmenybės psichologijos sintezę, bet abejojama, ar su jos pagalba būtų įmanoma aprašyti ugdymo procesą. Todėl „nė vienas mokslas, išskyrus pedagogiką, nenagrinėja ugdymo sinkretiškai, kaip žmonių sukurtos ir žmonės aptarnaujančios sistemos“ [2, p. 35]. Tačiau pedagogui (teoretikui ir praktikui) pravartu kartkartėmis žvilgtelėti į savo veiklą ir iš kitų mokslų (filosofinių, psichologinių ar sociologinių) pozicijų, leidžiančių aprėpti ir įprasminti naujus ugdymo aspektus, taip pat giliau ir plačiau suvokti konkrečią ugdymo realybę.

Trečia, kiekviena ugdymo teorija turi atitinkamą filosofinį pagrindą, pagal kurį ji priskiriama atitinkamai teorijų grupei. Bendriausiu *teorijų skirstymo pagrindu* prof. B. Bitinas laiko klausimą apie ugdymo esmės filosofinį (arba ontologinį) pagrindą: ar vaiko asmenybės raidą nulemia jo kilmė, ar visaverčiu visuomenės nariu vaikas tampa realiame ugdymo procese, pasisavindamas apibendrintą žmonijos patirtį, ar ugdymo procese vaikas pirmiausia realizuoja savo prigimtines galias ir pan. Kartu pažymi, kad per visą XX a. ugdymo istorijoje vyko teorijų, orientuotų į ugdymo saviskaidą bei saviraidą, ir teorijų, kurios buvo orientuotos į žmonijos apibendrintos patirties perteikimą, kova.

Ugdymo teorijos skirstomos ir pagal ugdymo determinavimo kriterijų (arba epistemologinį pagrindą). Tuomet, profesoriaus nuomone, keltinas klausimas, ar ugdymas esąs determinuotas, ar egzistuoja pastovus ugdymo veiksmų ir rezultatų ryšys, kuriuo būtų galima pasiremti prognozuojant tolimesnę ugdymo veiklą. Neigiamas atsakymas reikštų, kad ugdymas nepriklauso nuo pedagoginės veiklos. Pažinimo teorijos požiūriu, – nurodo profesorius, – tai nusako problemą, koku mastu ugdymas yra mokslinio pažinimo objektas, o ugdymo teorijos yra empiriškai pagrįstos, aprašančios apibendrintą ugdymo praktiką

Ketvirta, profesorius B. Bitinas iškelia ir *ugdymo teorijų vertinimo kriterijaus* problemą. Jo nuomone, šį kriterijų nusako pati ugdymo paskirtis – visaverčių visuomenės narių reprodukcija. Kitaip pasakius, rezultatyvus ugdymas tenkinant visuomenės poreikį – gerai parengti

žmones socialiniam gyvenimui. Kita vertus, ugdymo teorijos ne visada vertintinos pagal naudingumo kriterijų čia ir dabar, nes teorijų aktualumą lemia ne vien šios dienos, bet ir ugdymo tolimesnio vystymosi perspektyvos.

Taip pat analizuojama ir ne mažiau aktuali ugdymo teorijų pasirinkimo problema. Šia prasme profesorius atkreipia dėmesį į tai, kad būtų nenaudinga tiek ugdymo teorijų įvairovę išsprauti į vienos ar kitos filosofinės krypties rėmus, tiek ugdymo filosofijos kryptis sutapatinti su konkrečiomis ugdymo teorijomis. Mat demokratinės visuomenės sąlygomis visos ugdymo filosofijos bei ugdymo teorijos gali būti naudingos. Tačiau ir tokiomis sąlygomis išlieka pavojus – teikti prioritetą vienai kuriai koncepcijai, skatinančiai pedagoginio autoritariškumo įsitvirtinimą. Kita vertus, pripažįstama, kad teoriniam pliuralizmui įsitvirtinti gali sukliudyti ir valstybės skiriamos nepakankamos materialinės sąnaudos.

Penkta, filosofijos ir ugdymo teorijų santykio fone duodama ir *ugdymo technologijų* filosofinė interpretacija. Įvardydamas ugdymo technologiją kaip tarpinę grandį, esančią tarp teorijos ir praktikos, profesorius B. Bitinas konstatuoja, kad ugdymo teorijoje ryškėja tendencija technologijas konverguoti į metodologinį lygmenį. Kita vertus, pabrėžia glaudų tarpusavio ryšį, egzistuojantį tarp pasaulyje istoriškai susiklosčiusių technologijų: grindžiamų ugdytojo žodžiu, vadovėliu, ugdytinių veikla, krepiančia ir jų vidinių galių bei individualios patirties plėtrą, ir pagaliau informacinėmis technikos priemonėmis. Tuo norima pasakyti, kad su ugdymo sistemos pertvarka atsirandančios naujos technologijos nepaneigia anksčiau esančių, o tik eliminuoja ar modifikuoja dalį jų funkcijų. Profesorius teigia, kad tokia technologijų sąveika sudaro palankias ugdymo proceso įvairovės sąlygas. O pedagoginėje praktikoje neretai prasilenkiama su šia išvada, nes pradėjus teikti prioritetą vienai kuriai technologijų rūšiai, ji nederinama su anksčiau įsitvirtinusiomis ir taip pažeidžiama įvairių technologijų tipų egzistencijos galimybė.

Ypač vertos dėmesio profesoriaus mintys apie *pedagogo vaidmens kaitą* naujų technologijų įsitvirtinimo kontekste, apimančią jo kaip visuomeninės patirties šaltinio transformavimąsi į kitokius vaidmenis: tarpininko, interpretatoriaus, pedagoginės partnerystės kūrėjo ir kt. Tačiau nepaisant šių pokyčių, pedagogo vadovaujamas vaidmuo išlieka, nors jis gali būti nepabrėžiamas, bet yra latentiskai realizuojamas. Tai paaiškinama tuo, kad naujos ugdymo technologijos tikrai racionalizuoja pedagogo veiklą (ją palengvina, suteikia pedagoginio bendradarbiavimo pobūdį, suaktyvina patį ugdytinį, individualizuoja ugdymo procesą ir pan.), bet ugdytojo vaidmens niekada nepanaikina.

Šalia to, keliami *technologijų optimizavimo kriterijai*

problema, siejama su ugdymo tikslo realizavimu minimuojant ar ribojant pedagogines sąnaudas apibrėžtame ugdomosios veiklos diapazone. „Dalyko mokymo tikslų, jų prieštaringumas yra pagrindinė optimalios mokymo technologijos kūrimo kliūtis“ – tvirtina profesorius [2, p. 43]. Ypač akcentuojamas ryškus technologijos ir auklėjimo tikslų neadekvatumas. Viena iš šio reiškinio priežasčių – didesnė šiuolaikinės mokyklos orientacija į intelekto nei į vertybinių orientacijų ugdymą, nors bendru filosofiniu technologijų pagrindu linkstama laikyti asmenybės ištakas. Kadangi optimalios asmenybės raidos sąlygos – reikšmingas ugdymo mechanizmas, tai jo realizavimas neatsietinas nuo ugdymo technologijų, orientuotų į ugdytinio asmenybę. Tačiau ugdymo technologijų, skirtų mokymui ir auklėjimui kaip dvipusiam procesui, kaip tik ir stokojama, nes atskiros ugdymo teorijos nėra jų sukūrusios.

Mintėtų problemų erdvėje natūraliai keliamas dar vienas aktualus ugdymo realybės klausimas, liečiantis *ugdymo proceso vieningumą* kaip mažai nagrinėtą sritį. Profesorius klausia: „Ar galima teigti, kad vertybių kontekste asmenybės socializacijos, resocializacijos ir saviaktualizacijos procesų ontologinis pagrindas sutampa“ [2, p. 47]. Kitaip perfrazavus šias mintis, ar religinės, estetinės, politinės ir kitos vertybinės orientacijos tampa to paties ugdymo mechanizmo padariniumi. Čia pat profesorius linkęs atsakyti, kad fenomenologiniu požiūriu vertybinių orientacijų tapsmas esąs vieningas procesas, bet ir kartu abejoja, ar tą patį galima pasakyti apie jo dvasinį lygmenį.

Be abejonės, atsakymai į šiuos ir kitus klausimus priklauso ir nuo to, kokios egzistuoja *ugdymo paradigmos*, nulemiančios skirtingus ugdymo pažinimo ir funkcionavimo aspektus. Antai šių laikų demokratėjančioje visuomenėje įsitvirtinanti laisvojo ugdymo paradigma kelia tradicijos ir novatoriškumo sąveikos problemą. Profesorius svarsto, koks galimas teisingas perėjimas iš klasikinio į laisvojo ugdymo paradigmą: ar grindžiamas esamų tradicijų pripažinimu, ar naujų idėjų ėmimu ir jų konkretinimu tradicijomis grindžiamu turiniu. Taikant pirmąjį būdą, laisvojo ugdymo idėjos būtų taip inkorporuojamos į esamą sistemą, kad jos pamažu iš vidaus transformuotųsi į naują kokybę, o antrąjį būdą – transformuojama laisvojo ugdymo paradigmos raiška. Abu šie būdai, profesoriaus teigimu, yra racionalūs ir abu turi savo trūkumų: pirmasis, grindžiamas evoliucine ugdymo pertvarka, gali užtęsti kaitos procesą, o antrasis – pareikalauti pernelyg ryžtingos ugdymo proceso pertvarkos.

### **Ugdymo tikslų filosofinis pagrįstumas**

Tikslas, kaip svarbiausias žmogaus gyvenimo komponentas, seniai domina filosofiją. Ugdymo filosofijos tikslų pagrindu, B. Bitino požiūriu, laikytini tie žmo-

gaus egzistavimo ypatumai, kurie lemia ugdymą kaip tikrovės reiškinių. Vadinas, klausimai apie žmogaus esmę, jo vietą ir paskirtį, gyvenimo prasmę, individualumą laikytini pagrindiniais išeities taškais siekiant apibrėžti ugdymo tikslus.

Žvelgiant į žmogų kaip į daugiamatę būtybę jos dvasinės sferos raidos kontekste, žmogaus esmė natūraliai susiejama su *dvasingumu*, itin aktuali ugdymo tikslu šiuo dvasinės krizės metu. Nors įvairių kryptių filosofijos skirtingai interpretuoja dvasios bei dvasingumo fenomeną, profesorius linkęs pritarti nuomonei, kad individo sąveika su aplinka yra jo kaip dvasingos būtybės tapimo mechanizmas: „Žmogaus dvasingumas išreiškia jo santykius su kitais žmonėmis, visuomene, žmonija“ [2, p. 76]. Ir čia pat toliau išplėtojama ši mintis: „Žmogus dvasingas tiek, kiek jis yra priėmęs žmogiškąsias vertybes ir geba jomis vadovautis nukreipdamas, koreguodamas savo elgseną“ [ten pat]. Taip pat aiškinama, kad tokiu asmeniu tampama inkultūracijos procese, kurio metu vaikas, suaugusiųjų padedamas, tarsi susilieja su objektyviaja dvasia, reiškia įvairių žmonių bendrijų, ir tampa subjektyviosios dvasios reiškėjas. Viso šio proceso rezultatas – asmenybė, įkūnijanti žmoniškuosius santykius ir neretai tapatinama su individualybe, nusakančia žmogaus dvasinio pasaulio nepakartojamumą. Beje, savo ugdymo filosofijoje profesorius atkreipia dėmesį, kad žmogaus dvasiniam pasauliui apibūdinti pastaraisiais dešimtmečiais imta vartoti ir asmenybės kultūros ir universumo sąvokas.

Kita vertus, kai žmogaus esmė susiejama su jo dvasine sfera, o individualybės pagrindu laikomas žmogaus dvasingumas, labai svarbu įvardyti *dvasinio tapimo mechanizmus*. Profesorius ne kartą yra pabrėžęs teiginį, kad ugdymas gali būti veiksmingas tik pažinus asmenybės raidos mechanizmus. Tarp asmenybės dvasingumo mechanizmų visų pirma pažymi *dvasinius poreikius*. Šie poreikiai yra „vienintelė dvasingumo realizavimo forma ir kartu vidinė varomoji jėga, skatinanti veiklą, kuria žmogus siekia įsisavinti žmoniškąją būtį“ [2, p. 80]. Būtent dvasiniai poreikiai padaro žmogaus gyvenimą visavertį. Todėl dvasinių poreikių tenkinimas glaudžiai siejamas su gyvenimo prasmės ir ugdymo tikslo samprata, nes norint juos patenkinti, reikia juos išugdyti.

Profesorius tvirtina, kad gyvenimo prasmės problema neatsiejama nuo žmogaus gebėjimo realizuoti savo kūniškųjų (prigimtinių) ir dvasinių poreikių priešybių sintezę. Mat kūniškieji poreikiai, įvardijami kaip dvasinių poreikių raiškos prielaida, neturi būti priešinami su dvasiniais: šios abi poreikių rūšys traktuotinos kaip viena kitą papildančios, paremiančios. Juk asmens gebėjimas reguliuoti savo kūniškuosius poreikius ir išplėtoti dvasinius poreikius yra ir sėkmingos gyvenimo prasmės paieškos sąlyga. Kitaip pasakius, dvasiniai poreikiai ir jų tenki-

nis ir apibūdina prasmės paieškos mechanizmą. Beje, vaiko mokymą bei pratinimą tinkamai derinti šias poreikių rūšis siūloma laikyti ir jo socializacijos pagrindu.

Būtina pažymėti, kad nagrinėjamų klausimų fone iškeliami ir gyvenimo prasmės turinio ir jo ryšio su *vertybėmis* problema. Čia visų pirma turima galvoje, kad gyvenimo prasmę ir tikslą nusako aukščiausioji vertybė, kurią žmogus pasirenka ir kuriai tarnauja. Kadangi savo ontogenetinės raidos procese jis gali pasisavinti įvairias vertybes, tai ugdytojas susiduria su gana nelengvai sprendžiamomis problemomis. Viena iš pačių aktualiausių, kurią profesorius ne kartą pabrėžia savo filosofijoje, yra galutinio tikslo problema: „Leisti ugdytiniui laisvai rinktis vertybes ar pedagoginėmis priemonėmis siekti, kad jo psichikoje būtų indoktrinuojamos tos vertybės, kurios, ugdytojo manymu, yra vienintelės teisingos (ar bent priklauso leistinių vertybių kategorijai)“ [2, p. 84]. Kaip išeitį ieškant šios problemos sprendimo būdo, pasiūlo vertybių sistemų apžvalgą.

Vertinant profesoriaus požiūrius šia prasme, naudinga atkreipti dėmesį į tris ugdymo mokslui itin vertingus dalykus: 1) *holistinio principo*, orientuojančio į vientisos vertybių sistemos skyrimą, pasirinkimą. Pedagoginiu požiūriu priimtina tik vientisa, holistinė dvasinių vertybių sistema, realizuojama kaip tokia, – akcentuojama ugdymo filosofijoje [1; 2]. Kartu pažymima, kad atskiros vertybių posistemės (intelektualinės, religinės, politinės, dorovinės, estetiškos ir kt.) nėra bendrosios sistemos komponentai, o tik ją sukonkretina. Tiksliau kalbant, minėtas vertybių posistemės siūloma nagrinėti ne kaip dalies ir visumos, bet konkretybės ir bendrybės santykiu; 2) *hierarchiškumo principo*, reikalaujančio kiekvieną vertybių sistemą vertinti kaip hierarchinę, pripažinimą. Tai reiškia, kad kiekvieną vertybių sistemą apibūdina aukščiausioji vertybė, kuria remiantis gali būti atliekamas vertybių klasifikavimas. Tačiau nėra lengva atrasti kriterijų, kuris apibūdintų tokią vertybę; 3) aukščiausių *vertybių ištakų kriterijų*, padedančių filosofiskai įprasminti ugdymą, pasiūlymą. Tokiomis ištakomis laikoma: transcendentinė tikrovė, socialinė tikrovė (visuomenė) ir žmogaus savastis (mikrokosmosas). Šių kriterijų pagalba skiriamos trys vertybių sistemos: transcendentinės (gyvenimo prasmę susiejantios su nežemišku gyvenimu), socio-centrinės (su visuomenės bei žmonijos gerove) ir antropocentrinės (su pačiu žmogumi ir jo asmeniniu tobulėjimu). Kiekviena iš jų grindžiama įvairiomis aukščiausiomis vertybėmis: religinėmis, socialinėmis, dorovinėmis ir kt. Žinoma, ir šiose vertybių sistemose yra nelengva išskirti pačią aukščiausią vertybę ir apie ją telkti kitas bazines bei asmenines vertybes.

Susiejus dvasingumo turinį su minėtomis vertybių sistemomis, jų viduje taip pat sudėtinga atrinkti esmines vertybes, o juolab jas transformuoti į asmeninį dvasin-

gumą. Svarstydamas šiuos klausimus profesorius B. Bitinas linkęs pabrėžti tiek individo gyvenimiškos veiklos reikšmę įsisavinant vertybes, tiek vidinių prieštaravimų ir ypač identiško krizės įtaką. Šalia to bando atsakyti į klausimą, kas parodo, kokių lygmeniu individas yra pasisavinęs dvasines vertybes. Nors ir daugiau linksta į elgsenos kriterijaus pripažinimą, bet kartu nepaneigia ir vertybių suvokimo bei įsisąmoninimo ir apsisprendimo jas realizuoti svarbos. „Turbūt idealus būtų tik tas individas, kuris suvokia, įsisąmonina savo gyvenimo prasmę, užsibrėžia tikslą ir savo veikla bei poelgiais tai realizuoja gyvenime“ – daro išvadą [2, p. 87]. Būtent tokio visuomenės nario ugdymas įvardijamas kaip geidžiamas ugdymo rezultatas.

Kaip jau buvo užsiminta, nagrinėjant ugdymo tikslų pagrindus, akcentuojama ir *žmogaus individualumo* ugdymo problema. Svarbiausi argumentai: ugdymo reiškinių ir procesų bendrybe nusakoma tik dalis jų įvairovės, žmogus yra heterogeninė būtybė ir prigimtimi, ir socialine raida, žmonijos patirtis, kaip individo ontogenetinio vystymosi pagrindas, egzistuoja tik individo raiškoje, kiekvienas ugdytinis (ir ugdytojas) yra unikalus ir kt. Kadangi individo fizinių, protinių bei dvasinių savybių raida – vieningas, neskaidomas procesas, tai pasitelkus profesorius vaizduotę, šį procesą galima įsivaizduoti kaip autorinį įsisavinamos kultūros perskaitymą ar individualų jos transformavimąsi, kaip nepakartojamo būdo formavimąsi. Kitaip išsireiškus, socializacijos procese individas priima ir pasisavina tik nedaugelį kultūros elementų – juos laiko savo nuosavybe ir jos pagrindu susiformuoja savo individualų dvasinį identitetą.

Svarbūs individualumo požymiai, pasak profesoriaus, – asmens dialogas su savimi, visuotinė refleksija, kritinis požiūris į save, savo gyvenimo būdą. Tokiu būdu individualybė glaudžiai susijusi su savimone, su savo autokonceptija – su savo turima individualia programa ir iš jos kylančiais reikalavimais. Kadangi individualumas grindžiamas žmogaus heterogeniškumu, tai individualybė pasižymi daugeliu parametru, sukeliančių nemažai sunkumų apibrėžiant ugdymo tikslus. Todėl pedagoginiu atžvilgiu aktualu apibūdinti tik bendresnius požymius, leidžiančius skirti asmenybės tipus, tiek panašius tarpusavyje, kad juos būtų galima laikyti tapačiais. Tai padėtų išspręsti individualybės ugdymo problemą ir lengvintų ugdymo tikslų apibrėžti.

### **Ugdymo aksiologijos esmė ir paskirtis**

Glaustai apibūdinant profesorius B. Bitino koncepciją šiuo klausimu, pirmiausia vertėtų įsigilinti į ugdymo *aksiologijos ir auklėjimo teorijos ryšio sampratą*. Jos aktualumą pastaruoju metu pagrindžia tiek kai kurių ugdymo teoretikų ir praktikų nepakankamas dėmesys auklėjimo teorijai, tiek akivaizdūs auklėjimo krizės pada-

riniai, matomi įvairiuose žemynuose. Profesorius nurodo, kad aksiologija, nagrinėjanti vertybių funkcionavimą ugdomosios veiklos tikslų ir turinio lygmeniu, taip pat įrodanti, kad vertybės yra savarankiškas pedagoginės būties komponentas, pagrindžia auklėjimo teoriją, kaip specialią ugdomosios realybės pažinimo šaką. Tiksliau kalbant, aksiologijos objektas ribojamas vertybių sistemų, funkcionuojančių ugdymo procese, bendrųjų ypatybių pažinimu, o auklėjimo teorijos – vertybių funkcionavimo ir jų kaip visuomeninės patirties perdavimo procesu. Kadangi auklėjimo turinį sudaro įvairios vertybių sistemos, tai gali egzistuoti ir jas atitinkančios auklėjimo teorijos (dorovinio, estetinio, religinio, pilietinio, teisinio ir kt.). Tačiau aksiologija, kurios išvadamis auklėjimo teorija remiasi, padeda kurti vientisas teorijas, t. y. siekti, kad bendroji auklėjimo teorija nebūtų tik dalinių teorijų junginys, o sudarytų bendrą pagrindą, kurį kiekviena dalinė teorija sukonkretintų. Taigi kaip ir kiti Lietuvos ugdymo filosofijos atstovai (S. Šalkauskis, A. Maceina, L. Jovaiša), profesorius B. Bitinas stengiasi suteikti auklėjimo teorijai reikiamą statusą ir per tai padidinti paties ugdymo vertingumą bei reikšmingumą.

Tiek ugdymo filosofija, tiek auklėjimo teorija susiduria su *vertybinio pliuralizmu* – vertybių sistemos sudarymu, jų įvairovės ir hierarchijos apibrėžtimi, inkorporavimu į auklėjimo turinį ir pan. Suteikdamas vertybiniam pliuralizmui pagrindinio principo statusą, profesorius B. Bitinas teigia, kad pliuralizmas – tai nėra amorfinis vertybių funkcionavimas, bet vertybių sistema. Šios sistemos hierarchinėje viršūnėje esanti *tolerancija*, arba pagarbos ir pakantumo vertybės. Pagarba, išreiškianti kieno nors ar ko nors vertingumo pripažinimą, o pakantumas, pripažįstantis skirtingumo teisę, suteikia ugdymui individo tapatinimosi su visa žmonija prasmę. Tai reiškia, kad šių vertybių dėka pripažįstami visi žmonės (ne tik savi ar artimi) ir jų vertybės. Tuomet tampa lengviau sprendžiama ir jau minėta galutinio ugdymo tikslo problema: skatinti ugdytinių individualių vertybinių orientacijų įvairovę ar siekti ugdytinių grupės vertybinio sutelktumo. Ši dilema pasidaro itin aktuali, kai reikia spęsti nacionalinių mažumų auklėjimo klausimus. Mat šiuo atveju mažumas tenka ir integruoti į nacionalinę valstybės struktūrą, ir padėti išsaugoti bei plėtoti jų nacionalinę kultūrą.

Ugdymo aksiologijos šviesoje profesorius nagrinėja daugelį kitų auklėjimo teorijai svarbių klausimų, o tarp jų ir vieną iš pačių sudėtingiausių – *vertybių funkcionavimą asmenybės lygmeniu*. Šio lygmens suvokimas labai svarbus edukaciniu požiūriu, nes būtent juo išreiškiami auklėjimo rezultatai. Logiška, kad šio klausimo analizė pradedama nuo vertybių subjekto problemos aptarties, t. y. nuo to, kad vienokios ar kitokios vertybių sistemos funkcionuoja tik tada, kai visuomenėje jau esama pakan-

kamai individų jas perėmusių, palaikančių ir aiškinančių kitiems. Kitaip tariant, nuo to, ar jau esama asmenybių, pripažįstančių tas vertybes, ir kaip tokios asmenybės formavosi, brendo. Daroma išvada, kad „individualią vertybių subjektų sąmonę sąlygoja pedagoginė būtis, transformuojanti visus socialinius santykius, socialines vertybes anksčiau negu jos pasiekia individą ir tampa jo asmeninės vertybių sistemos turiniu“ [2, p. 178].

Žinoma, kad asmenybės lygmeniu funkcionuojantioms vertybėms nusakyti vartojamos įvairios sąvokos: vertybinių orientacijų, kryptingumo, pozicijos, elgsenos ir kt. Nors šiuolaikinėje psichologijoje ir sociologijoje dažniau naudojama vertybinių orientacijų sąvoka, sukonkretinama per dvasinių poreikių, nuostatų, įsitikinimų, interesų, norų, ketinimų ir kt. apraiškas, bet pasilieka atviras klausimas, kurios jų yra pakankamos vertybių internalizavimo lygmeniui nustatyti. Kita vertus, visuomenė linkusi pripažinti vertybines orientacijas, išreikštas socialine elgsena. Tokiu atveju iškyla elgesio motyvų klausimas, kuris, pasak profesoriaus, aksiologijos kontekste formuluojamas taip: kokių mastu žmogaus elgsenos motyvus gali apibūdinti žinojimu reiškiama motyvavimas. Tačiau pastaruoju metu gausėjantys tyrimai pagrindžia, kad egzistuoja gana ryškus atotrūkis tarp to, ką ugdytinis žino apie deramą elgesį, ir tarp jo realaus elgsenos ir kad šis atotrūkis stiprėja su amžiumi. Be to, vertybės ir ją atitinkančio poelgio ryšio nustatymą sunkina ir tas faktas, kad nemažai vertybių internalizuojama tuo amžiaus tarpsniu, kai jos realus elgesys dar nėra prieinamas.

Ne mažiau reikšmingas klausimas – *vertybinių orientacijų ugdymo strategijos*, susijusios su vertybių indoktrinavimu (perdavimu) ir eksplikavimu (aiškinimu). Profesorius pažymi, kad vertybių indoktrinavimo strategija pažeidžia pagrindinį demokratijos principą – individo teisę laisvai rinktis vertybes. Vertybių eksplikavimo strategija propaguoja mintį, kad ugdytinis reikia mokytis būdų, kaip pasirinkti ir realizuoti vertybes. Susipažinęs su įvairiomis vertybių sistemomis, ugdytiniai renkasi tas vertybes, kuriomis grindžia savo gyvenimą.

Nors tiek vertybių pasirinkimo, tiek jų internalizacijos procesus gali lemti daugelis dalykų, tačiau profesorius čia linkęs pirmenybę teikti vertybės emociniam reikšmingumui pačiam individui. Tarp teigiamų emocijų, determinuojančių prosocialios asmenybės tapimą, pagrindine emocija laikomas malonumas. Konkrečiau kalbant, auklėjimas gali būti veiksmingas, kai ugdytinis, žodžiais ar veiksmais išreiškdamas pozityvias vertybes patiria malonumą. Malonumą, kaip veiksmingos auklėjimo sąlygos, vaidmuo ypač išryškėja vyresniosios paauglystės ir ankstyvosios jaunystės metais.

Šalia to, profesorius gilinasi ir į kitus *vertybinių orientacijų formavimosi veiksnius bei mechanizmus*. Verta dėmesio nuostata, kad norint šiuo aspektu apibūdinti auk-

lėjimo procesą, svarbu ne tik aptarti atskirų veiksmų – prigimtinių ugdytinio galių, šeimos, mokyklos, ugdytinio veiklos, pedagogiškai neorganizuotos aplinkos, visuomenės informavimo priemonių – funkcionavimą, bet „ir atskleisti šių veiksmų sąveiką taip, kad išryškėtų juos determinuojantis bendrasis veiksnys“ [2, p. 183]. Kartu pripažįstama, kad toks siekis dar nerealuotas, tad ir profesorius daugiau tenkinasi tik minėtų veiksmų poveikio mechanizmų gilumine analize ir jų įtakos (teigiamos, ribotos, nepageidautinos) asmens dvasinei brandai, kaip svarbiausiai auklėjimo paskirčiai, išryškiniu. Beje, didelę reikšmę turi ir atskirų auklėjimo traktuočių (idealistinės, realistinės, neotomistinės, reliatyvistinės, pragmatinės, egzistencialistinės, humanistinės) pateikimas. Tai didelė paspartis kiekvienam ugdyto teoretikui ir praktikui, siekiančiam šių teorijų šviesoje giliau suvokti auklėjimo paskirtį, tikslus bei uždavinius.

## Išvados

Profesorius B. Bitino ugdymo filosofijos svarbą šiuolaikiniam edukologijos mokslui pagrindžia visų pirma požiūris į ugdymo filosofijos paskirtį, kaip į ugdymo realybės, susietos su bendromis žmogaus būties problemomis, pažinimą, į ugdymo tikslų ištakų paiešką. Ne mažiau reikšmingi ir autoriaus apibrėžiami ugdymo filosofijos uždaviniai, kreipiantys į ugdymo sampratą ir jos realizavimo perspektyvų, ryšio tarp visuomenės ir ugdymo raidos, filosofinės minties ir pedagoginių idėjų sąveikos, filosofinių sistemų įtakos pedagoginių koncepcijų formavimui, pagrindinių ugdymo problemų, edukologijos mokslo raidos perspektyvų analizę.

Antra, aiškiai nusakyta ugdymo filosofijos ir ugdymo mokslų santykis skiriant ugdymo mokslams tarpinę vietą tarp ugdymo realybės ir ugdymo filosofijos ir nepripažįstant tiesioginio ugdymo filosofijos ir ugdymo praktikos ryšio ir per tai paneigiant požiūrį į ugdymo filosofiją, kaip į ugdymo teorijos pakaitalą. Kita vertus, edukologijos mokslui naudingos išvados apie ugdymo teorijos ir ugdymo filosofijos santykio rėmimą konkrečios kultūros kontekstu ir ypač apie edukologijos objekto savarankiškumo pagrįstumą. Taip pat didelę vertę turi išvados ir apie ugdymo teorijų skirstymą, pasirinkimo ir vertinimo kriterijus, apie ugdymo technologijų, kaip tarpinės grandies tarp ugdymo teorijos ir praktikos, sąveikos pobūdį, ir apie pedagogo vaidmens kaitą ir išlikimą ugdymo technologijų transformacijų procese.

Trečia, ugdymo tikslų sąsajos su dvasingumu, išreiškiamu per asmens santykį su kitais žmonėmis, visuomene bei visa žmonija ir grindžiamu žmogiškųjų vertybių priėmimu ir vadovavimusi jomis. Šiame kontekste ypatingą vertę įgyja filosofikai įprasmintos idėjos apie dvasingumo ugdymo veiksmus ir mechanizmus, apie išskirtinį dvasinių poreikių vaidmenį ir jų ryšį su aukščiausio-

mis vertybėmis, apie vientisos ir hierarchinės vertybių sistemos sudarymą, apie vertybių ištakų kriterijaus svarbą šiame procese, apie asmens individualumo esmę ir puoselėjimą.

Ketvirta, ugdymo aksiologijos ir auklėjimo teorijos ryšio samprata, ugdymo aksiologijos objektą ribojanti vertybių sistemų, funkcionuojančių ugdymo procese, pažinimu, o auklėjimo teorijos objektą – vertybių funkcionavimo ir perdavimo procesu. Tai leidžia auklėjimo teorijai suteikti reikiamą statusą tarp kitų edukologijos mokslo šakų. Remiantis vertybinio pliuralizmo principu, taip pat pateikiama vertingos informacijos ne tik apie vertybių sistemų įvairovę, apie jų hierarchijos apibrėžtį, inkorporavimą į auklėjimo turinį, bet ir apie vertybių funkcionavimą asmenybės lygmeniu, apie vertybių internalizacijos procesus ir juos lemiančius veiksnius bei mechanizmus.

### Literatūra

1. Bitinas B. Ugdymo filosofijos pagrindai. – Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, 1996.
2. Bitinas B. Ugdymo filosofija. – Vilnius: Kronta, 2000.
3. Bitinas B. Hodegetika. Auklėjimo teorija ir technologija. – Vilnius: Kronta, 2004.
4. Bitinas B. Ugdymo tyrimų metodologija. – Vilnius: Jošara, 1998.
5. Duoblienė L. Nykstanti ugdymo filosofija Lietuvoje: paradoksas ar norma? // Acta Paedagogica Vilnensia. – Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, t. 14, 2005.
6. Hamm C. M. Philosophical Issues in Education: An Introduction. – New York, Philadelphia, London: The Palmer Press, 1993.
7. Hollis M. Socialinių mokslų filosofija. Įvadas. – Vilnius: Lietuvos rašytojų sąjungos leidykla, 2000.
8. Jovaiša L. Edukologijos įvadas. Trečiasis leidimas. – Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2002.
9. Maceina A. Raštai. – Vilnius: Mintis, t. 8, 2002, p. 628–658.
10. Ozman H. A., Craver S. M. Filosofiniai ugdymo pagrindai. – Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Leidybos centras, 1996.
11. Pukelis K. Mokytojų rengimas ir filosofinės studijos. – Kaunas: Versmė, 1998.
12. Šalkauskis S. Rinkiniai raštai. I knyga. – Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir kultūros ministerijos Leidybos centras, 1992.

### Summary

Vanda Aramavičiūtė

## INFLUENCE OF PROFESSOR B. BITINAS' PHILOSOPHY OF EDUCATION ON MODERN EDUCATIONAL SCIENCE

This article actualises importance of philosophy of education and educational science. Paralelly, emphasis is laid on contradicting approaches to modern philosophy in present situation, in the context of which, a problem regarding variety of interpretations of Lithuanian education philosophy emerges: interpretation variations of its place, purport, links with education, search for origins related to increase or decrease in its impact. There is an opinion that philosophy of education in Lithuanian receives insufficient attention, that its continuity has been violated and that it is on the decline. Though contribution of some earlier (S. Šalkauskis, A. Maceina) and contemporary Lithuanian authors (L. Jovaiša, B. Bitinas, K. Pukelis, etc.) to establishment and propagation of systems and schools of education philosophy, a scarcity of more active followers is clearly felt. On the other hand, such impression may occur due to the fact that the ideas of the above mentioned philosophers and thinkers are not properly reflected, discussed and that their impor-

tance to changes in both education philosophy and educational science is not sufficiently clarified or actualised.

Considering all the afore-said, the philosophy of professor B. Bitinas, based on long-term researches in issues of methodology of education theory, theory of upbringing and other education-related problems, which laid foundations for theoretical philosophical analysis of education reality, is *the object of the research*. *The aim of the article* is to achieve at least partial actualisation of professor's approaches to keystone problems of education philosophy highlighting its significance to contemporary education science: 1) purpose, objectives and trends of education philosophy; 2) relation between education philosophy and educational sciences; 3) philosophical foundation of goals of education; 4) axiology of education and its relation with theory of upbringing.

Having analyzed education philosophy of professor B. Bitinas by the selected aspects, it can be stated that its importance to contemporary science of education is firstly



justified by the attitude to purpose of education philosophy, as cognition of education reality, which is linked to general problems of human existence and search for origins of education goals. The objectives of education philosophy, determined by the author are of no less importance. They orient to analysis of education concept and perspectives of its implementation, link between development of the society and education, interaction of philosophical thought and pedagogical idea, influence of philosophical systems on formation of pedagogical conceptions, key problems of education and developmental perspectives of education science.

Secondly, the professor has determined relation between education philosophy and educational sciences, attributing to educational sciences an intermediary role between education reality and philosophy of education and renouncing direct relation of education philosophy and education practice and through that, denying the attitude to education philosophy as a substitute of education theory. On the other hand, conclusions regarding substantiation of link of education theory and education philosophy by the context of a particular culture and substantiation of independence of educational science object are very useful to educational science. Implications regarding criteria of classification, selection and evaluation as well as conclusions related to nature of interaction of education technologies, as an intermediary link between education theory and practice, and changes in educator's role and survival in the process of

transformations in education technologies are of huge value.

Thirdly, coherence of education goals with spirituality is expressed through individual's relation with other people, society and mankind and is based on adoption of human values and their implementation. In this context, philosophically grounded ideas regarding factors and mechanisms of spirituality development, an exceptional role of spiritual needs and life purport and their link with supreme values, development of an integral and hierarchical system of values, importance of criteria of value origins in this process as well as essence of person's individuality and its nurturance gain a specific value.

Fourthly, conception of relation between axiology and hodegetics limits the object of axiology to cognition of value systems functioning in the education process, whereas the object of hodegetics comprises functioning of values and process of their transfer. This allows for hodegetics to gain an appropriate status among branches of educational sciences. On the basis of principle of value pluralism, valuable information is provided not only on a diversity of value systems but also on determination of their hierarchy, their incorporation into content of education but also on functioning of values at personality level, internalization processes of values including factors and mechanisms conditioning them.

*Vilniaus universitetas,  
Edukologijos katedra  
Įteikta 2006 m. spalio mėn.*