

UGDYMO TYRIMŲ RAIDOS ASPEKTAI

Nykstanti ugdymo filosofija Lietuvoje: paradoksas ar norma?

Lilija Duoblienė

VU Edukologijos katedros docentė
socialinių mokslų (edukologijos) daktarė
Tel. (8 5) 267 52 44
El. paštas: lilija.duobliene@fsf.vu.lt

Straipsnis skirtas analizuoti ugdymo filosofijos problemas Lietuvoje. Jame konstatuojama, kad Lietuvoje skiriama nepakankamai dėmesio ugdymo filosofijai. Svarstoma, Lietuvos situacija yra išskirtinė ar artima situacijai kitose valstybėse? Siekiama pagrįsti nuostatą, kad, nepaisant ugdymo mokslo naujovių, labai svarbu tęsti tradiciją jį sieti su filosofija, rodyti dėmesį ugdymo filosofijai. Pateikiami šiuolaikinės filosofijos pavyzdžiai, kuriais remiantis galima geriau susivokti šiuolaikinėje ugdymo mokslo situacijoje, kelti naujus reikalavimus ugdymo mokslui, jo ir filosofijos santykiui.

Pagrindiniai žodžiai: ugdymo filosofija, šiuolaikinė filosofija, edukologija, Lietuva.

Temos aktualumas

Šiuolaikinėje visuomenėje itin populiariu įžvelgti ir svarstyti įvairių sociokultūrinių reiškinių „mirties“ simptomus. Akademiniuose ir kultūriniuose sluoksniuose diskutuojama apie tradicijų pabaigą, teatro, filosofijos, kalbos ir kitas pabaigas. Panašiai svarstoma ugdymo filosofijos baigtis. Ar ir Lietuvai galioja ši ugdymo filosofijos simptomatika? Kad ir kaip būtų, sveikas protas reikalauja prieš skelbiant ugdymo filosofijos „mirtį“ patvirtinti, kad ugdymo filosofija Lietuvoje tikrai egzistavo, kitaip tariant, buvo „gyva“.

Tarpukario Lietuvos filosofai daug dėmesio skyrė ugdymo problemoms. Buvo stengiamasi ugdymą pagrįsti filosofiskai ir šitaip suteikti ugdymui svarumo, reikšmingumo, aiškia kryptį. Buvo kuriama asmenybės brandinimo ir pasaulėvaizdžio bei pasaulėžiūros formavimo koncepcija. Inicijuojami ir leidžiami periodiniai žurnalai, skirti pedagogikai ir sykiu daug dėmesio skyrę filosofijai (Lietuvos mokykla, Tautos mokykla ir kt.). Filosofijos ir pedagogikos sąveikos plėtotė akivaizdi, skaitant S. Šalkauskio, A. Maceinos, P. Dovydaičio darbus ir jų publikacijas pedagoginėje spaudoje

(Duoblienė, 2000). Šie ir kiti autoriai – J. Pankauskas, J. Bogušas – svarstė, kiek sveikintinos ir taikytinos ugdymui naujos filosofinės kryptys: M. Heideggerio egzistencializmas ar Z. Freudo psichoanalizė (Duoblienė, 2000), Suprantama, pedagogų bendruomenė vengė šių objektyvaus, stabilaus ir saugaus pasaulio vaizdinį griaušančių teorijų ir kur kas palankiau sutiko J. Dewey pragmatizmo idėjas. Nepaisant naujų teorijų baimių, tos teorijos turėjo didelį vaidmenį plėtojant Lietuvos filosofinę ir pedagoginę mintį.

Sovietmečiu filosofijos ilgesys taip pat išliko gana stiprus, tik jis slėpėsi po marksizmo-leninizmo filosofija arba ją perėmė ir kultivavo. Savo ugdymo filosofijos mokyklas kūrė B. Bitinas, L. Jovaiša. Jų darbai iki šiol Lietuvoje nenurungiami ir reikšmingi Lietuvos mokslui. Jie sukūrė vientisas sistemas, tačiau būtų sunku rasti šių mąstytojų sekėjų. Kas trukdė jiems rasti? Kodėl pažeistas mokyklų tęstinumas? Gal tai Lietuvos ugdymo mokslo ar filosofijos nuopolis, o gal – viena ir kita?

Straipsnio objektas – ugdymo filosofija Lietuvoje.

Straipsnio tikslas – analizuoti problemą, kodėl šiandien lietuviškoji ugdymo filosofija silpnėja, prarasdama savo, kaip ugdymo pagrindo, reikšmę. Radikaliau įvardijant problemą – kodėl ugdymo filosofija „miršta“ ir ar reikia ją atgaivinti?

Uždaviniai:

- analizuoti esamą ugdymo filosofijos situaciją užsienio valstybėse,
- aptarti šiuolaikinės filosofijos ypatumus,
- aptarti ugdymo mokslo Lietuvoje ypatumus,
- analizuoti Lietuvos ugdymo filosofijos situaciją.

Metodai: mokslinės literatūros, vadovėlių ir pedagoginės spaudos analizė.

Tradiciškai manoma, kad ugdymo filosofija tyrinėja tai, ką filosofai svarstė apie ugdymą, ir tai, ką galėtume prognozuoti ugdymo srityje, remdamiesi filosofų mokyklomis, įžvalgomis. Tačiau ugdymo filosofija tampa ugdymo teoriniu pagrindu ir metodologija, pagrindžia įvairius ugdymo modelius. Silpnėjant ugdymo filosofijai, iš naujo permašoma ugdymo filosofijos reikšmė ir ugdymo procesų pagrindimo klausimas. Ieškodami atsakymų į klausimą, kodėl ugdymo filosofija „miršta“, galime svarstyti keliomis kryptimis:

1. Ugdymo filosofija „miršta“, nes dabarties filosofai konstatuoja pačios filosofijos mirtį. Manoma, kad lieka tik filosofijos istorija, o filosofija suartėja su kitais mokslais ir literatūra.
2. Kadangi ugdymas tampa nepriklausomas nuo jau esamų teorijų, ir atsiranda savita metodologija, pagrįsta ugdymo mokslo sukurtais pagrindais.
3. Todėl, kad šiuolaikinėje visuomenėje yra populiaru statinius statyti be fundamento, arba todėl, kad tie fundamentai sudurstyti. Sudėlioti iš įvairių gabalėlių, jie suvokiami kaip netvirtai arba – kaip nesantys.

Visos įžvalgos kartu, o ypač paskutinioji, sugestijuoja mintį, kad Lietuvos situacija labai šiuolaikiška, atspindinti postmoderno kultūrai būdingus bruožus. Tačiau būtų pernelyg drąsu konstatuoti Lietuvos šiuolaikiškumą, postmodernistinę orientaciją, kuri atmeta ugdymo fundamento būtinybę. Todėl situaciją Lietuvoje, kai vis mažiau dėmesio skiriama ugdymo filosofijai, galima svarstyti veikia kaip problemišką ir kitur ieškoti priežasčių jai paaiškinti. Pirmiausia pravartu apžvelgti užsienio šalių patirtį.

Ugdymo filosofijos situacija kitose valstybėse

Užsienio praktikoje egzistuoja gana intensyvus domėjimasis ugdymo filosofija. Autoriai įvairiai ją traktuoja: vieni labiau kaip filosofijos atšaką, kiti – kaip ugdymo teoriją, įvairias idėjų samplaikas.

Apžvelgus užsienio šalių (JAV, Prancūzijos, Didžiosios Britanijos ir kt.), patirtį, galima teigti, kad vyrauja tradicija ugdymo filosofiją traktuoti kaip filosofijos atšaką. Ugdymo filosofijos kryptys daugeliu atvejų atliepia esamas filosofijas: ugdymo filosofai svarsto ugdymo procesą analitiniu požiūriu, fenomenologiniu, pragmatistiniu, postmoderniu. Tai priklauso nuo teoretikų orientacijos. Jomis remiantis aptariama ugdymo tikslų, kalbos ir praktikos reikšmė, standartų laikymosi ir tiesų perdavimo galimybės. Pietų Karolinos universiteto profesorė Adriana Kezar pateikia sąrašą filosofų ir jų knygų, kurias labai svarbu studijuoti, norint parašyti tiriamąjį darbą bet kurios specialybės universitetinėse studijose (Kezar, 2004). Anot jos, tiriamiesiems studentų ir doktorantų darbams itin trūksta aiškios metodologijos, pagrįstos filosofinėmis mokyklomis. Todėl universitetinis ugdymas turi sustiprinti filosofijos studijas.

Ugdymo filosofai, įrodinėdami filosofijos kaip ugdymo metodologijos svarbą, vis dėlto kritiškai vertina teorijos ir praktikos dermės užtikrinimą ir dažnai yra kupini abejonių dėl teorijų pritaikymo ugdymo praktikoje. Ypač tai būdinga postmodernistams, kvestionuojantiems naujų išvalgų praktinį reikalingumą. Klausinama, ar tai nėra pačios ugdymo filosofijos žaidimas? (Burbules, 2000; Parker, 1997). Ne vienas iš ugdymo filosofų gręžiojasi atgal, iš naujo atrasdami J. Dewey reikšmę ir taip bandydami priminti ne tik filosofijos poveikį ugdymui, bet ir ugdymo – filosofijai (Dewey,

1997). J. Dewey daug nuveikė, suartindamas filosofiją ir ugdymą bei atskleisdamas jų priklausomybę.

Švietimo ir kitų socialinių pokyčių paveikti, mokslininkai šiandien siūlo persvarstyti ugdymo filosofijos sampratą, pabrėždami, kad dabar egzistuoja ne *ugdymo filosofija*, o *filosofija ir ugdymas*, taigi parodo naują, lygiavertį jų santykį.

Daugelį metų dominavo statiškas ugdymo ir filosofijos priklausomybės santykis. Manyta, kad filosofija naudinga švietimui ir ugdymui dėl kelių dalykų:

- padeda aiškintis švietimo sąvokas,
- atlieka normatyvinę funkciją ir teikia moralinius vertinimus apie praktinę veiklą ir tyrinėjimus,
- teikia ugdymo tikrovės vaizdą (cit. R. Myhre / Kvernbekk, 2001).

Kiti autoriai dar papildo, kad filosofija reikšminga ugdymui, nes:

- nusako teorijos ir praktikos ryšį pagal skirtingas antropologines ir epistemologines sampratas,
- reguliuoja vertybių ir interesų konfliktus,
- reikalauja logikos, akivaizdumo ir kitų argumentų pagrindžiant praktinius veiksmus (Kvernbekk, 2001).

Šie autoriai nepaminėjo „dar vienos naudos“: filosofija suteikia ugdymo mokslui galimybę svarstyti, o vėliau ir diegti naujus ugdymo metodus. Jos dėka atsirado atvejo analizės, interpretacijų, aprašymo metodai, o ugdymo tyrinėjimų – kokybiniai tyrimai.

Ugdymo mokslas tos naudos paiso ir ją vertina, jei filosofija yra pamatinė ugdymui ir teikia vieną kurią nors fundamentalią kryptį ugdymo plėtotei. Tokiais atvejais lengvai formuluojami ugdymo tikslai, kriterijai, kokybės standartai, vertinimo sistema. Vis dėlto vis dažniau ginčijama filosofijos pamatiškumo svarba, tarsi filosofijos nauda būtų išsemta.

Šiuolaikinės filosofijos ypatumai, jos ir ugdymo santykis

Šiuolaikinė filosofija, palyginti su klasikinėmis filosofinėmis mokyklomis, stipriai pakitusi. Po reliatyvumo teorijos, kvantų, kvarkų neapibrėžtumo teorijų fizikoje, sąmonės ir sapnų teorijos psichologijoje bei kitų mokslo teorijų atsiradimo imta abejoti tuo, kad epistemologija (pažinimo mokslas) gali teikti patikimą pasaulio pažinimo instrumentariją. Mokslo filosofija suabejoja pirminio konstatuojamojo teiginio teisingumu: jis, anot Paulio Feyerabendo (Ernst von Aster, 1995), teisingas tiek, kiek tikėtinas. Dažnai epistemologinį klausimą išstumia psichologinis. Šiuolaikinė hermeneutika taip pat taria savo žodį apie supratimo individualizaciją, priklausymą nuo kiekvieno asmens patirties (Gadamer, 1999). Analitikai suabejoja kalbos, kaip tiesų perdavimo, reikšme. Postmodernistai kalba apie neapibrėžties situaciją ir gebėjimą būti *Tarp* (Deleuz, 1987). Anot jų, reiškinių, daiktų ir jų apibrėžčių ribos trinamos. Sunku rasti griežtą perskyrą, apibūdinant tokius, atrodytų, skirtingus reiškinius – individualizacija / kolektyvizacija, kultūra / natūra, tikra / netikra (Usher, Edwards, 1996). Visuomenės kultūrinio gyvenimo ir jos švietimo dominuojančia galia tampa diskursas ir jo kūrėjai. Būti diskurso dalyviu reiškia perprasti žaidimo ir teksto dekonstrukcijos subtilybes, ironijos reikšmę (Rorty, 1996). Esant abejonių ir sunkiai įvaldomų naujovių pačioje filosofijoje, ugdymo mokslas ima atsiriboti nuo to, kas nepatikima. Daroma prielaida, kad ugdymas turi savo pagrindą, kuris atsiranda iš patirtyje įgytų žinių, iš interaktyvaus idėjų ir aplinkos santykio. Nei ugdymo teorija pagrįsta praktika, nei ugdymo praktika pagrįsta teorija, o abi yra tarpusavyje sąveikaujančios, todėl ir ugdymas gali veikti filosofiją lygiai taip, kaip filosofija ug-

dymą. T. Kvernbekk svarsto, kiek nauja nefundamentali (*non – foundational*) pažiūra išlaisvina švietimą iš filosofijos. Jis aptinka, kad ir kokių aspektu žvelgtume į ugdymą, susidursime su laisvės problema, kuri yra moralės filosofijos objektas, arba susidursime su žinių prigimtimi, supratimu ir pasaulio pažinimu, kurie taip pat pareikalaus atitinkamo epistemologinio žvilgsnio (Kvernbekk, 2001). Taigi filosofė, iš dalies sutikdama su R. Rorty, kad vargu ar filosofija galinti pakeisti švietimą ir ugdymą, vis dėlto mano, jog suirus vienaprasmiškam supratimui, kad ugdymas turi būti grindžiamas filosofijomis, taigi jų santykis yra fundamentalus, atsiranda kitas santykis. Filosofija praranda savo bazinį vaidmenį ir išlaisvina ugdymo mokslą iš vienakryptiškumo, o naujai suprantamas santykis grindžiamas tarpusavyje priklausomybe. Filosofija nepašalinama: filosofija reikalinga, bet ne kaip fundamentas, o kaip vienas iš įrankių geriau suprasti ugdymo problemas. Teorijos ir praktikos ryšys daro vienas kitam įtaką, nes vyksta nuolatinė idėjų ir aplinkos interakcija. Tokiomis išvalgomis autorius, viena vertus, kaip postmodernistas, pasinaudoja neaiškia šiuolaikine situacija, kita vertus, kaip klasikos gerbėjas, grįžta prie J. Dewey samprotavimų apie praktikos ir teorijos ryšį.

Laikydami šiuolaikinės filosofijos priešlaidų, turėtume nesibaiminti dėl neaiškios ugdymo filosofijos padėties Lietuvoje, juolab kad ir kitur ji nepakankamai skaidri. *Ugdymo filosofiją* keičia *ugdymas ir filosofija*, t. y. integralus, lygiaverčių santykiu pagrįstas mokslas. Tačiau kitų šalių mokslininkai apie tai kalba, diskutuoja, tuo pačiu kurdami naujosios ugdymo filosofijos orientyrus (Parker, 1997; Fullanas, 1996; Burbules, 2000; Usher, 1996; Kezar, 2004). Tuo tarpu padėtis Lietuvoje išskirtinė, nes diskusijos šia tema beveik nėra.

Lietuvos ugdymo mokslo situacija: edukologijos noumeniškumas

Lietuviškasis švietimo ir ugdymo fenomenas yra išskirtinis. Ugdymo teorijoje ir juo labiau praktikoje galime rasti daug neaiškių ir eklektiškų dalykų: viena kitai prieštaraujančių pažiūrų ir apibrėžčių vienoje strategijoje ar koncepcijoje. Kai kuriuos reiškinius galima atpažinti, galima juos priskirti vienai ar kitai filosofinei mokyklai, o tuos, kurių negalima niekam priskirti, įmanoma pateisinti kaip naujoves, kurios bus tik vėliau suvoktos. Siekdami įvertinti tai, kas atrodytų niekaip nesuprantama ir neapibrėžiama dėl įvairių šiuolaikiniams gyvenimui ir mokslui turinčių įtakos priežasčių, galime teigti, kad ugdymo mokslas ir visa edukologija yra keistas konstruktas, panašus į „daiktą savyje“ (noumeną). Tarsi ugdymo fenomenas tapęs noumenu.

Lietuvoje ugdymo filosofija priskiriama prie edukologijos mokslų, o daugelyje kitų valstybių ji artimesnė filosofijai. B. Bitinas mano, kad ugdymo filosofija yra pajėgi būti savarankišku mokslu, kuris ugdymo tikrovei analizuoti telkiasi ontologijos, gnoseologijos ar aksiologijos sampratas (Bitinas, 1996). Orientuojamasi į vieną teisingą metodologiją tikrovei aiškinti, neatsižvelgiant į filosofinių tradicijų įvairovę. Tokios nuostatos yra artimos rusų pedagogikos mokyklai (Geršunskis, 1998; Bitinas, 1996). Pastangos ugdymo filosofiją atplėšti nuo filosofijos mokslo ir suteikti jai savarankiškumą po edukologijos mokslo „kepure“ teikia praktinės naudos stabilumo siekiančiam ugdymo mokslui, o priskyrus ugdymo filosofiją filosofijos mokslui, atvėrusiam reliatyvistinį požiūrį, tampa mažiau reikšmingi ugdymo filosofijos teikiami praktiniai rezultatai. Tokio požiūrio, kuris ugdymo filosofiją panaudoja tik pragmatiškiems ugdymo tikslams, trūkumas – siaurėja pliuralistinio mąstymo ir ugdymo pa-

grindimo galimybių laukas, taip pat nesukuriamas distancija, kurioje objektas (šiuo atveju ugdymas) atsiranda prieš tyrėjus (filosofus) tam tikru atstumu. Filosofas Tomas Sodeika, analogiškai tyrinėjęs *religijos filosofijos* sampratą, aptiko, kad filosofijai esant šios sampratos pagrindu, jos dėka į religiją žvelgiama distanciškai, provokuojama stebėtis ir klausti: „ar tikrai?, nejaugi? kodėl taip, o ne kitaip?“ (Sodeika, 2004, p. 11). Ar Lietuvos ugdymui nereikia tokios nuotolinės savivertės?

Stebint ugdymo mokslo susiformavimo istoriją, pasirodo, kad edukologinės filosofijos išskirtinumas yra ne atsitiktinis, o formavosi beveik šimtą metų (Jucevičienė, 1996) ir per tą šimtmetį gerokai įvairavo ir kito, nes, kaip buvo minėta, tarpukario Lietuvoje ugdymo filosofija buvo kuriama filosofų ir ją buvo galima atpažinti: labiausiai ji sietina su idealizmu arba neotomizmu (Duoblienė, 2000). Ugdymo mokslas po Lietuvos antrosios nepriklausomybės atkūrimo įgavo edukologijos mokslo pavadinimą ir įsitvirtino teorija su savo sukurtu fundamentu, kuris sunkiai atsiskleidžia kitų mokslų atstovo akiai. Kitaip tariant, jei kas kitas bando tą nematomą fundamentą paaiškinti, tai suardo jo konstrukciją ir apibrėžtumą. Atrodo, kad yra lietuviškasis poreikis išlaikyti edukologiją kaip „daiktą savyje“ kantiškojo noumeno prasme, bet ne kantiškosios ugdymo filosofijos prasme. Kanto ugdymo paradigma pagrįsta jo racionaliąja filosofija ir įleido šaknis ne vienoje ugdymo sistemoje (Kantas, 1990; Šileikaitė, 2002).

Edukologinio neaiškumo išpūdį liudija ir edukologijos moksliniai darbai, kurie dažniausiai grindžiami egzistencializmo filosofijos ir humanistinės psichologijos metodologija. Humanistinė paradigma yra tarsi kodas, kuris taikomas daugumai atvejų ir tampa etikete, neturinčia nieko bendro su atliktu darbu. Dažnas mokslinis darbas konstruojamas remiantis

nepagrįstai egzistencializmu ir humanistine psichologija vadinamomis teorijomis ar jų samplaika. Jei pasirinkta metodologija ir jos pagrindai atlikta analizė, diagnostika, prognozės skiriasi nuo tyrėjo įvardytos humanistinės psichologijos ar egzistencializmo filosofijos pozicijos, gali iškilti pavojus ugdymo mokslui ir praktikai, paverčiant juos apgaulingais ir ydiniais. Tai veikiau liudytų postmodernistų įvardytą švietimo kontrolės ir disciplinavimo mechanizmą, siekiantį primesti galią. Pavyzdžiui, R. Uscheris ir R. Edwardsas, remdamiesi psichoanalitiku J. Lacanu, bando parodyti humanistinio ugdymo, kaip galios mechanizmo, idėją. Humanistinio ugdymo ir švietimo šūkiui, skirti individui, jo poreikiams, asmenybei, bet iš anksto primetantys „iš aukščiau“ žinomas tiesas, yra skirti kontrolei ir valdyti (Uscher, Edwards, 1996). Tai vyksta sukuriant grandininę sistemą, padedančią saugoti šį galios ir tiesos primetimo mechanizmą.

Todėl edukologinis noumeniškumas turėtų būti „išvalytas“ nuo apgaulingos paslapties ir suprastas kaip fenomenas, kurį galima aprašyti, aptarti, reflektuoti. Reflektuoti ugdymo teorijos ir praktikos reiškinius sykiu reflektuojant ir savo išankstines nuomones ir žinojimus. Tai reikėtų reflektuoti ir patį save kaip edukologinio reiškinio dalyvį, skleidėją. Toks santykis būtų savikritiškas ir verčiantis permąstyti jau turimus žinojimus.

Dramatiškai nupieštas edukologijos mokslo vaizdas nėra vienareikšmis. Edukologijos dėsningumai išryškėja tada, kai edukologinio išsilavinimo neturintis filosofas, sociologas ar kitų mokslų specialistas ima gana lengvabūdiškai elgtis su ugdymo specifika. Būtent *skirties* dėka (šį terminą vartoja postmodernistai identifikacijai pažymėti) pajuntama, kas yra edukologija ir jos teoriniai pagrindai, pasitelkiantys kitų mokslų teorijas, bet įgaunantys tik edukologijai būdingą struktūrinę formą. Ne-

būtinai gerai suprantamą, bet atskiriamą. Tai gi pirmiau išsakyta kritika yra tik būdas ieškoti, kaip ir kuo šiandien galime pagrįsti edukologiją arba ugdymo mokslą.

Pratęsti Lietuvos edukologijos mokslo sumaišties eksplikavimą galima remiantis Bentamiškojo panoptikono pavyzdžiu, aprašytu filosofu M. Foucaultu (Foucault, 1998).

Ką reiškia šiandienos edukologas – panoptikono anonimą ar pagalbininką tobulėjimo kelyje?

Neabejingų švietimui ir kultūrai bendruomenėje dažnai keliamas klausimas, kodėl šiandien tiek daug edukologijos specialistų, kokia jų paskirtis? Kuo jie skiriasi nuo pedagogų? Atsakymas paprastas – edukologijos, pakeitusios pedagogikos mokslą, ribos plečiasi. Šiandien kalbame apie mokymąsi visą gyvenimą, apie tęstinį, nuotolinį mokymą, saviugdą ir t. t. Sekdami filosofu J. Derrida, R. Uscheris ir R. Edwardsas sakytų, kad tai – neužbaigiamo proceso ir apvertimo (mokytojas / mokinys, mokymas / mokymasis) apraiškos. Negalint rasti reiškinio ribų, jis ištempiamas sulyg besitęsiančiu procesu. O jei bandysime tokią plėtrą paaiškinti švietimo politikos terminais, tai ES švietimo strategijų pavyzdžiu – tuo išreiškiamas rūpestis socialine padėtimi, visuomenės švietimu, socialinės gerovės kūrimu.

Akivaizdu, jog pokyčių gausa neišvengiamai lemia, kad reikia žmonių, kurie mokytų, kaip naujomis situacijomis elgtis. Ugdomi ne tik jaunimas, bet ir suaugusieji. Atsiranda andragogika – edukologijos atšaka, tirianti suaugusiųjų mokymą. Atsiranda socialiniai pedagogai, švietimo politikai ir vadybininkai. Taigi, žvelgiant į išsiplėtojusią ugdymo mokslo erdvę ir atitinkamai edukologijos sampratą, galima sakyti, kad ugdymo mokslai, ugdymo ir jo vadybos specialistai yra gyvybiškai būtini. Jų

misija svarbi ir kilni, atitinkanti pačią edukologijos etimologiją (*educō* – vesti į viršų, kelti).

Kita vertus, permąstydami M. Foucaulto aprašytą Bentamo panoptikoną, galime suneimti: ar tai nėra postmoderni schema socialinei kontrolei? M. Foucaultas pateikia žvėryno pavyzdžiu sukurto kalėjimo aprašymą, kuriame pabrėžiama, kad svarbiausi valdymo ir reguliavimo įrankiai yra disciplinuoti ir bausti, atimant kaliniui galimybę bendrauti su kitu, be to, esant nuolat stebimam ir kontroliuojamam. Tai užtikrina architektūrinis sumanymas: kalėjimo viduryje įrengtas stebėjimo bokštelis. Stebėtojas nematomas – tai anonimas (Foucault, 1998), o visi kiti, išsidėstę savo vienutėse ratu aplink stebėtoją, yra tarsi peršviečiami, nes siena, skirianti juos nuo stebėtojo, – stiklinė. Žinoma, toks aprašymas – metaforiškas. Foucault tai aprašė kaip galiną sistemą kontroliuoti kalinimą, gydymą ir ugdymą. Anoniminis stebėjimas vyksta visur ir visada, ir tokioje situacijoje stebėtojas (šiuo atveju – edukologas) yra nepajėgus suvokti esančių anoniminis kontrolierius.

Panoptikono anonimo idėja čia iškilo dėl jau minėto klausimo: kodėl edukologijoje šiuo metu ugdymo filosofija užmiršta (mirštanti) ir, atrodo, nėra siekiančių ją reanimuoti? Nežinant, kuo savo darbe vadovaujasi edukologas, tokiu atveju tampa panašus į slaptos misijos vykdytoją. Jo neįsisąmonintos, o tik anoniminei kontrolei priklausančios misijos kilnumas tampa kvestionuojamu. Kilnumo etiketė nustelbia kilnumo, kaip moralinio įsipareigojimo, pobūdį.

Apžvelgę užsienio mokslinę spaudą ir studijų vadovėlius, matome, kad gali būti ir kitaip. L. C. Johnsonas vadovėlyje „Socialinio darbo praktika“ (Johnson, 2001), kalbėdamas apie socialinį darbuotoją ir pedagogą, aptaria buberišką dialogo sampratą. Darbui su klientu siūloma naudoti dialogą, kuris yra simetriš-

kas, siekiantis giluminio *Aš – Tu*, o ne paviršinio *Aš – Tai* santykio (Buber, 1998). Taigi socialinio pedagogo veikla yra grindžiama teorinėmis nuostatomis. Parodoma, kaip kurti santykį su asmeniu, pagrįstą dėmesingumu, atvertimi, atsakomybe. Toks dialogas skiriasi nuo sokratiškojo dialogo ir tas skirtumas nurodo, kokia yra socialinio darbuotojo ar pedagogo laikysena.

Tuo tarpu apžvelgiant lietuviškuosius humanistine paradigma pagrįstus mokslinius darbus ir mokomąsias priemones, juntamas diskomfortas dėl formalių teiginių darbo pradžioje, vėliau neatitinkančių darbo turinio. Galima daryti prielaidą, kad edukologijos magistro ar net daktaro studijas baigę specialistai, neturi pagrindo gilintis į teorines nuostatas, o gavę edukologijos bakalauro laipsnį – nesupranta studijuoto eklectinio mokslo struktūros. Todėl dar labiau svarbu palaikyti kuo glaudesnę ryšį su psichologais, sociologais ir ypač – filosofais, suvokti socialinių ir humanitarinių mokslų kontekstą. Apie humanitarinių mokslų svarbą šiuolaikiniam ugdymui, beje, jau svarstyta (R. Brunevičiūtė, 1998). Edukologijos mokslas plečiasi, įgaudamas daug interdisciplininių bruožų. Tačiau įsileidžiant į edukologijos erdvę ir kitus, o ne užsisklendžiant edukologinėje terpėje, turėtų būti išaiškinti kvalifikaciniai edukologo rodikliai. Vienas iš jų – savo teorinių pagrindų refleksija, idant būtų pateisinta edukologijos mokslo ir specialisto, nešiojančio pagarbą keliančios etimologijos vardą, reikšmė.

Išvados

- Lietuvos ugdymo filosofija ištikus dešimtmečius turėjo tradiciją, pagrįstą, viena vertus, nuo tarpukario plėtojama idealistine ir neotomistine filosofija, kita vertus – sovietmečio marksistine filosofija. Šių kryptų epistemologija skelbė

egzistuojant vieną tiesą ir gožė kitų filosofinių pažiūrų plėtotę.

- Dabartinė ugdymo filosofija Lietuvoje traktuojama kaip savarankiška edukologijos teorija, o ne filosofinių krypčių ir atitinkamų metodų taikymas ugdymo mokslui ir praktikai.
- Ugdymo filosofija Lietuvoje susilpnėjo, nes neperimamos ir ugdymo perspektyvoje neplėtojamoms senoms ir naujos filosofinės paradigmos.
- Ugdymo filosofijai daro įtaką šiuolaikinė mokslų integralumo ir skirtingų idėjų sintezės samprata, taip pat neapibrėžties samprata filosofijoje.

Kodėl turime bijoti ugdymo filosofijos mirties ir ar reikia ją reanimuoti?

- Ugdymo mokslo erdvės išsiplėtojimas implikuoja poreikį aprašyti, permąstyti ugdymo mokslo ir praktikos reiškinių, ugdymo specialisto ir ugdytojo funkcijas.

- Ugymas humanistiniais pagrindais, jų nereflektuojant gali kelti pavojų (bentamiškojo panoptikono grėsmė).
- Edukologinis „noumeniškumas“ kuria mitą, neprieinamą nei savo, nei kitos mokslo krypties atstovo mąstymui.
- Edukologas nepajėgia reflektuoti savo darbo pagrindų.

Siūlymai:

- Reanimuoti ugdymo filosofiją, persvarstant ugdymo ir filosofijos santykį.
- Pritraukti daugiau filosofų, sociologų ir psichologų į ugdymo mokslo plėtojamą.
- Neužsisiklęsti edukologinio „noumeniškumo“ ribose.
- Atviriau aptarinėti esamus švietimo reiškinius, ieškoti sutarimo, kaip juos spręsti.
- Remtis ne tik empiriniais tyrimais, bet ir jų įvairiakryptėmis interpretacijomis.

LITERATŪRA

1. Burbules N. C. Postmodernism for Analytic Philosophers of Education // *Educational Philosophy and Theory*. 2000, vol. 32, no. 3, p. 311–315.
2. Bitinas B. Ugdymo filosofija. Vilnius: Enciklopedija, 1996.
3. Brunevičiūtė R. Humanitarinių mokslų ir mokyimo dalykų vieta šiuolaikiniame ugdyme // *Edukologijos idėjos Lietuvos švietimo sistemos modernizavimui*. Kaunas: Technologija, 1998. P. 47–60.
4. Buber M. Dialogo principas I / Aš ir Tu. Vilnius: Katalikų pasaulis, 1998.
5. Deleuz G., Parnet C. *Dialogues*. London: The Athlone Press, 1987.
6. Dewey J. *Democracy and Education*. New York: The Free Press, 1997.
7. Duoblienė L. Filosofijos propedeutika tarpukario Lietuvos įvairių tipų mokyklose // *Pedagogika*. 2000, Nr. 47, p. 138–148.
8. Ernst von Aster. *Filosofijos istorija*. Vilnius: Alma littera, 1995.
9. Foucault M. *Disciplinuoti ir bausti / kalėjimo gimimas*. Vilnius: Baltos lankos, 1998.
10. Fullanas M. *Pokyčių jėgos. Skverbimasis į ugdymo reformos gelmes*. Vilnius: Tyto alba, 1998.
11. Gadamer H. G. *Istorija, menas, kalba*. Vilnius: Baltos lankos, 1999.
12. Johnson L. C. *Socialinio darbo praktika*. Vilnius, 2001.
13. Jovaiša J. *Edukologijos įvadas*. Vilnius, 2004.
14. Jucevičienė P. *Ugdymo mokslo raida: nuo pedagogikos iki šiuolaikinės edukologijos*. Kaunas: Technologija, 1997.
15. Kantas I. *Apie pedagogiką*. Kaunas: Šviesa, 1990.
16. Kezar A. *Wrestling with Philosophy // The Journal of Higher Education*. 2004, 75 (1), p. 42–55.

17. Kvernbekk T. Some Notes on the Relevance of Philosophy to Education // Scandinavian Journal of Educational Research. Carbox Publishing, 2001, vol. 45, no. 4, p. 341–351.

18. Parker S. Reflective Teaching in the Postmodern World. Buckingham: Open University Press, 1997.

19. Rorty R. Privati ironija ir liberalioji viltis // Kultūros barai. 1996, Nr. 7, 8, p. 11–17.

20. Sodeika T. Ką gali religijos filosofija?// Religija ir kultūra. 2004, p. 8–13.

21. Šileikaitė D. Immanuelio Kanto pedagogikos sistema. Daktaro diseracijos tezės. Vilnius, 2002.

22. Usher R., Edwards R. Postmodern and Education. London: Routledge, 1996.

23. Гершунский Б. С. Философия образования для XX века. Москва, 1998.

DISAPPEARANCE OF PHILOSOPHY OF EDUCATION: PARADOX OR NORM?

Lilija Duoblienė

Summary

The article deals with the analysis of philosophy of education in Lithuania. The constatation of weakness of the philosophy of education is explained from two perspectives. The first one analyses a new situation of philosophy in general and changes of philosophy of education in the world, when researchers try to define the relationship between philosophy and education in a present day situation. And the other

perspective describes a rather closed situation in the educational science in contemporary Lithuania, when philosophy as a methodology becomes an unrecognizable „educational“ methodology. The danger of such situation is exposed in comparison with the postmodern theory about the power of educational discourse and control (Foucault). Finally some suggestions of how to change this situation in Lithuania are formulated.

Įteikta 2004 09 10

Priimta 2004 11 25