

AUKŠTASIS MOKSLAS: TYRIMAI IR STUDIJOS HIGHER EDUCATION RESEARCH AND STUDIES

Kad ugdymas nebūtų vienakojis: dvasingumas kaip svarbi dedamoji

Simona Kontrimienė

Vilniaus universitetas

El. paštas: simona.kontrimiene@flf.vu.lt

Anotacija. Straipsnyje atskleidžiama dvasingumo svarba akademiniam diskurse, kuriame raginama siekti mokslo ir dvasingumo sintezės atsisakant klaidingo epistemologinio žemėlapio ir ugdant išskirtines intelektines savybes, bendrai vadinamas dvasiniu intelektu (SQ). Pristatomos dvasingumo sampratos ugdymo moksle – čia dvasingumas dažnai implikuoja autentiškumą, transcendavimą ir susietumą arba kritinį požiūrį kaip atsvarą tradiciniam religingumui bei transracionalias patirtis. Aptariami dvasingumo ugdymo aukštojo mokslo institucijose būdai.

Pagrindiniai žodžiai: dvasingumas, dvasingumo sampratos ugdymo moksle, dvasinis intelektas (SQ), transcendavimas, dvasingumo ugdymas.

Įvadas

Yra sakoma, kad mes dažnai norime likti pragare, nes čia gerai pažįstame gatves. Vienas iš sunkiausių uždavinių, su kuriais per gyvenimą susiduria žmogus, yra atsakyti neadaptivių mintijimo ir elgesio modelių ir siekti asmenybės pokyčių kognityviu, emociniu ir elgesio lygmenimis. Aukštų žmogaus aspiracijų realizavimo sąlyga yra dvasinė branda, arba dvasingumas, mokslinėje literatūroje dažnai suprantamas kaip esminė kognityvi žmogaus vara su daugybe ypatingą mąstymą lemiančių išraiškos formų (Miller, 2000; Miller, Nakagawa, 2002; Sinetar, 2000).

Akivaizdu, kad universalios dvasingumo definicijos nėra ir negali būti, nes šį

reiškinį tiriantys autoriai į jo sampratą įdeda skirtingas prasmes. Teologas M. Rupnikas (1997, p. 10) teigia, kad anksčiau dvasingumą buvo galima įvardyti „asketika“ ar „dvasine teologija“, o šiandien, susidūrus su postmoderniaja mąstysena, patsai žodis prikelia atmintyje bet kurios rūšies neempirinį pažinimą. Maža to, – aišku ir tai, kad dėl savo daugiamatiškumo dvasingumo reiškinys neišsitenka vienos kurios mokslinės disciplinos ribose, todėl jis turi būti (ir dažnai yra) tiriamas integruojant ne tik teologijos, bet ir filosofijos, psichologijos bei ugdymo mokslų žinias. Filosofijoje, kaip ir teologijoje, dvasingumas dažnai implikuoja teisingą žinojimą įgalinantį artimą santykį su Dievu, iš Dievo ateinantį nušvitimą, kitaip – iliumina-

ciją (Šv. Augustinas, 2001 [400]; Mina, 2007; Sierra, 2001), religinį sąmonės ir savimonės modusą (Kierkegaardas, 1987 [1843]; 1997 [1849]), tikėjimo įkvėptą kontempliaciją (Mertonas, 1972; 2003), dvasinės savižinos technikas (Foucault, 1997) bei religinę pasaulėžiūrą (Dilthey, 1993), nors tradicinį religingumą šiandien papildo ar netgi keičia tai, kas vadinama transcendavimu – gebėjimu išvėgti fundamentalią asmens ir aukštesnės jėgos vienovę, kuri yra įvairiausių gyvenime vykstančių procesų pamatas. Didelį transcendavimo gebėjimą turintys žmonės tiki, kad egzistuoja didesnis gyvenimo planas ar prasmė – kažkas, kas yra anapus mirtingos egzistencijos.

Psichologijoje dvasingumą linkstama sieti su asmenybės psichologine branda, nes jis atlieka svarbią funkciją reguliuojant emocijas, vertybes, įsitikinimus ir leidžia sukurti tinkamą santykį su tikrove (Gilliam, Franklin, 2004; Hyde, 2008; Taggart, 2001). Psichologijos literatūroje nėra bendros dvasingumo sampratos, neabejojama tik tuo, kad dvasingumas yra daugiamatis konstruktas, apimantis daug dedamųjų, svarbiausia iš jų – minėtas transcendavimas (žr. Elkins ir kt., 1988; Elkins, 2015; Piedmont, 1999; 2001). Čia transcendavimas galėtų būti konceptualizuojamas kaip žmogaus elgesį ir patirtis inkrementiškai aiškinantis šeštas asmenybės faktorius prie penkių faktorių (neurotiškumo, ekstraversijos, atvirumo patyrimui, sutarumo ir sąmoningumo) modelio, nes tai yra platus motyvacinis domenai, implikuojantis tikėjimą aukštesne jėga ir atspindintis asmens gebėjimą pažvelgti į gyvenimą iš didesnės perspektyvos užmezgant ypatingą ryšį su Kitu.

Ugdymo moksle šiandien taip pat nėra bendros dvasingumo apibrėžties, tačiau

čia suprantama, jog tam, kad ugdymas būtų visavertis, juo turėtų būti siekiama integralaus požiūrio į mokslo ir dvasingumo sintezę, todėl dvasingumui turi būti skiriamas deramas dėmesys ir jis turi būti ugdomas kiekviename besimokančiųjų raidos etape. Šio straipsnio **tikslas** – pagrįsti dvasingumo ugdymo aukštajame moksle (kaip aukščiausiam švietimo sistemos lygmenyje) svarbą ir atskleisti galimas dvasingumo raiškos formas, sampratų ugdymo moksle transformacijas bei galimus dvasingumo ugdymo aukštojo mokslo institucijose būdus.

Dvasingumo dimensijos vieta ugdyme

Dvasingumo ugdymo svarbos klausimas ypač ryškus aukštojo mokslo institucijose kaip aukščiausiam švietimo sistemos lygmenyje, nes studentų dvasinis ugdymas(is) įstojus į universitetą pereina į aukštesnį sąmoningumo, integravimo ir informacijos transformavimo lygmenį. Teologas T. Mertonas (2003) universitetus lygino su vienuolynais ir teigė, kad vienas iš jų panašumų tas, jog ir vieni, ir kiti yra „atviros šventumui“ civilizacijos institucijos. Tačiau Mertonas pažymėjo ir tai, kad abi šios institucijos rungtiasi tarpusavyje ieškodamos egzistencijos pamatą sudarančių slaptų ir šventų vertybių. Nors šiandienos universitetai dažnai orientuojasi į *logos*, o ne *mythos*, autorius teigė, kad kartais universitetuose mistinė kontempliacija būna dar gilesnė nei vienuolynuose. Todėl Mertonas ragino universitetus neišsivadėti ir neprarasti *mythos*, arba simbolinio žinojimo ir buvimo būdo.

Daug šiandienos ugdymo teoretikų neabejoja, kad dvasingumas yra esminė žmo-

gaus vara, kognityvi energija su daugybe išraiškos formų, ir religija yra tik viena iš jų. Dvasingų ugdymo proceso dalyvių mąstymas yra ypatingas, nes jų siela yra harmonijoje su protu. Dėl šios priežasties ugdytojai turėtų paisyti dvasingumo ir jį traktuoti kaip neatsiejamą nuo besimo-kančiųjų raidos (žr. Glazer, 1994; Miller, 2000; Miller, Nakagawa, 2002; Sinetar, 2000).

Galima pažymėti, kad dvasingumo klausimas šiandien yra grąžinamas į ug-
dymo mokslo akademinį diskursą: pavyz-
džiui, daug ugdymo klausimais rašantis
fizikas A. Zajoncas (2003) teigia, kad da-
bartinis susidomėjimas dvasingumu aukš-
tajame moksle yra nepaprastai reikšmingas
liberalaus ugdymo ateičiai. Platesnės kon-
templiatyvos dvasinės perspektyvos fone
būtina rasti būdų transformuoti pačias mo-
kymo disciplinas, o tokia transformacija ga-
lima tik atskleidus dvasingumo santykį su
veritas, arba tiesa. Nesupratus šio santykio,
dvasingumas geriausiu atveju taip ir liks
priedu prie ugdymo, o blogiausiu – bus su-
prantamas kaip kliedesinis ugdymo trikdys.
Zajoncas aptaria dvi pagrindines kliūtis,
neleidžiančias tinkamai integruoti dvasin-
gumo į šiuolaikinę aukštojo mokslo erdvę
ir sutapatinti dvasingumą su *veritas*: tai yra
„klaidingas žemėlapis“ ir „epistemologinis
išbandymas“. Autorius sako, kad mąstant
apie aukštojo mokslo ir dvasingumo santy-
kį, prieš akis iškyla epistemologinis žemė-
lapis, kuris atrodo maždaug taip:

Religija	Mokslas
Tikėjimas	Protas
Moralės principai	Žinios apie fizinį pasaulį
Vertybės	Faktai

1 pav. Klaidingas epistemologinis žemėlapis
(pg. Zajonc, 2003, p. 54)

Paveiksle matyti, kad religija, tikėji-
mas, moralės principai ir vertybės yra vie-
noje padalijimo pusėje, o mokslas, protas,
žinios apie fizinį pasaulį ir faktai – kitoje.
Paklausus, koks yra liberalaus ugdymo
tikslas, dauguma nurodytų žinias ir fak-
tus, o dvasingumas daug nemąstant būtų
priskiriamas kairei padalijimo pusei ir pri-
dedamas prie religijos. Tačiau Zajoncas
įsitikinęs, kad toks padalijimas skubotas
ir neteisingas. Jis suponuoja tai, kad dva-
singumas neturi empirinės dimensijos, kad
neegzistuoja dvasiniai kognityvūs proce-
sai ar įžvalgos, nors yra daugybė įrodymų,
jog tai nėra tiesa ir kad dvasingumas ne-
gali būti taip paprastai priskiriamas vienai
ar kitai padalijimo pusei, nes jis reiškiasi
jose abiejose. Toks „klaidingas žemėlapis“
atsirado ankstesniais laikais, tačiau XX a.
pabaigoje radosi daug jo šalininkų, pavyz-
džiui, protestantų teologas K. Barthas ir
žymus Harvardo biologas S. J. Gouldas.
K. Bartho „neoortodoksija“ griežtai atski-
ria dvi tiesos plotmes – tą, kuri priinama
gamtos mokslų atstovams per faktais be-
siremiantį mąstymą, ir tą, kuri priinama
teologams, eksplikuojantiems atskleistas
dorines ir religines tiesas (Zajonc, 2003)¹.

Panašiai ir S. J. Gouldas (cit. pg. Za-
jonc, 2003) vienoje iš paskutinių savo kny-
gų pasisakė už Nepersidengiančią magis-
teriją (angl. *Non-Overlapping Magisteria*
(*NOMA*) griežtai atskiriant vienus nuo kitų
žinias apie fizinį pasaulį ir moralės klau-
simus. „Toku būdu mokslas ir teologija tarsi
tapo priešiškomis stovyklomis, tarp kurių

¹ Barthas taip tvirtai laikėsi tokios atskirties, kad netgi atsisakė dalyvauti vadinamuosiuose Getingeno svarstymuose su atominės fizikos specialistais dėl etinių su atominė energija susijusių klausimų. Autorius laikėsi nuomonės, kad tik teologai gali kalbėti apie moralės klausimus, todėl nėra apie ką diskutuoti su fizikais, kurių vienintelė kompetencijos sritis yra fizika.

pasirašyta taikos sutartis nubrėžiant griežtas kiekvienos iš jų kontroliuojamas ribas“ (Zajonc, 2003, p. 54). Ši pozicija nėra teisinga, nes, Zajonco žodžiais, ja užkertamas kelias siekti *kognityvaus dvasingumo*, kuris kitaip perpieštų klaidingą žemėlapi. Naujame žemėlapyje dvasingumas priskiriamas ir žinių, ir *veritas* pusei, ir todėl tampa ne tik įmanu, bet ir labai svarbu įvesti dvasinius klausimus į mokymo ir tyrimų sritis. Kontempliacinių ir dvasinių gyvenimo aspektų atsisakymas prilygsta pusės prieinamų faktų atsisakymui priimant svarbiausius su sveikatos apsauga, ekonomika ar vaikų ugdymu susijusius sprendimus.

Pasak Zajonco (2003), siekiant perpiešti žemėlapi taip, kad jis labiau tiktų aukštajam mokslui, reikia atlaikyti „epistemologinį išbandymą“. Tai reiškia, kad žinioms turi būti pasiūlytas toks pamatas, kuris išplėstų redukcionistinės materialistinės ontologijos ribas ir apimtų kontempliatyvų dvasinį patyrimą, tokiu būdu įtraukiant ir estetinį, dorinį bei dvasinį pažinimą ir priartėjant prie to, kas dar Platono laikais buvo vadinama *epistheme*, arba tiesioginiu tiesos suvokimu, papildančiu *dianoia*, arba loginį samprotavimą. Siekiant visaverčio žinojimo, visada reikia jų abiejų².

² Tai nusako J. W. von Goethe's trijų patyrimo pakopų modelis, kuriame patyrimas varijuoja nuo kasdienio stebėjimo iki mokslinio patyrimo ir pasiekia epogėjų archetipinių reiškinų suvokime. Tokie archetipiniai reiškiniai yra akivaizdžios pasaulyje veikiančių principų apraiškos, per jas mes patiriame, kodėl pasaulis organizuotas būtent taip. To pavyzdys galėtų būti Newtono nušvitimas pamačius krentantį obuolį. Padėti studentams patirti tokį nušvitimą yra kiekvieno dėstomo dalyko dėstytojo uždavinys ir kartu išbandymas, nes, siekiant šio tikslo, reikia padėti studentui suprasti, kad kiekviena kognicija implikuoja aktyvų dalyvavimą ir įsitraukimą ne tik protu, bet ir visa savastimi. Dėl šios priežasties ugdymu turėtų būti siekiama ne tiek perteikti informaciją ir jos išmokyti, kiek plėsti gebėjimą įgyti tikrą, gelminį žinojimą, primenantį

Panašiai į ugdymo mokslo problemas besigilinantis sociologas P. Palmeris knygoje „Drąsa mokyti“ (1998) pažymi, kad mąstymo poliariškumai lemia ugdymo disbalansą ir neleidžia žvelgti į jį holistiškai. Kitame savo veikalė (1993) Palmeris teigia, kad autentiškas mokymasis turėtų būti individualus dvasinis tapsmas, kuriuo pagerbiama besimokančiojo laisvė kūrybingai mąstyti. Ugdymo tikslas yra vystyti objektyvų mąstymą, bet kartu puoselėti subjektyviąją proto dimensiją, nes besimokančiojo subjektyvių vidinių ieškojimų skatinimas ugdymo procesą pakylėja iki dvasinės kelionės, ir tai atspindi viso ugdymo esmę. Palmeris (1998) sako, kad į dvasingumą orientuotas besimokantysis yra animuotas mąstytojas, jo mintys prasmingos, idėjos inovatyvios, vaizduotė unikalčiai laki, nes jo siela yra darnioje sąsajoje su protu.

Papildant visa tai, kas buvo rašoma iki šiol, galima pridurti, kad, kaip teigia edukologas S. R. White'as (2006, p. 1), šiandien

Dvasingumas suprantamas kaip atviras, gilus asmeninis patyrimas, neatsiejamas nuo asmens siekio atrasti savasties esmę ir tikslo pojūtį visuomenėje, o ne kaip siekis atitikti dogmoms paklūstančios grupės reikalavimus. Tokia perskyra tarp to, kas suprantama kaip religija ir dvasingumas, atspindi naują kultūrinį virsmą ir kuria naujai užgimstantį Vakarų socialinį reiškinį.

White'as analizuoja naujausius akademinio jaunimo dvasingumo tyrimus,

vadinamąjį *aperçu*, arba tiesioginę įžvalgą. Tačiau kaip to pasiekti? Čia vėlgi galima prisiminti Goethe's žodžius, kad kiekvienas smarkiai kontempliuojamas objektas sukuria organą jam suvokti (Zajonc, 2003).

kuriuose dvasingumas suprantamas kaip mokslinės bendruomenės dvasinė revitalizacija, nes dvasingas mąstymas yra kognityvus procesas, ugdantis išskirtines intelektines savybes, bendrai vadinamas dvasiniu intelektu (SQ). Analizuojant dvasinio, o ne tik mentalinio, intelekto ugdymo svarbą moksle galima remtis edukologinių, psichologinių ir biologinių tyrimų rezultatais, įrodančiais dvasingumo ryšį su intelektu (žr. Machovec, 2002; Sacks, 1999; Vaughan, 2002; White, 2001; Wolman, 2001; Zohar ir Marshall, 2001).

Dvasinis intelektas dažnai apibrėžiamas kaip intelekto dimensija, kuri reiškiasi asmens integralumu, išmintimi, atjauta, meile, džiaugsmu, ramybe ir kūrybingumu. Rytuose yra patarlė: meilė yra paukštis su dviem sparnais, atjauta ir išmintimi. Jei kuris nors sparnas sužeistas, paukštis nepaskris (Bennington, 2017). Vadybos mokslų atstovė C. Wigglesworth (2012, p. 8) apibrėžia dvasinį intelektą kaip gebėjimą „bet kokiomis aplinkybėmis elgtis išmintingai ir su atjauta, išlaikant vidinę ir išorinę ramybę“. Savo knygoje autorė parodo analogijas tarp dvasinio intelekto (SQ) ir mentalinio (IQ) bei emocinio (EQ) intelektų, aptaria 21 dvasinį intelektą sudarantį gebėjimą ir moko, kokius žingsnius reikia žengti norint ugdyti savo dvasinį intelektą³.

³ Aukštą SQ atspindintys gebėjimai C. Wigglesworth modelyje padalyti į keturis kvadrantus, jie yra: *aukštesnė savastis–Ego sąmoningumas*, kuris apima savos pasaulėžiūros, gyvenimo tikslo (misijos) įsisąmoninimą, vertybių hierarchijos suvokimą, vidinio mintijimo sudėtingumą, *Ego savasties / aukštesnės savasties įsisąmoninimą; aukštesnė savastis–Ego meistriškumas*, apimantis pasišventimą dvasiniam augimui, aukštesnės savasties kontrolę, gyvenimą vadovaujantis gyvenimo tikslu ir vertybėmis, savo tikėjimo tvarumą, siekį va-

Psichologas R. Emmonsas (1999) pažymi, kad žmonės, turintys aukštą dvasinį intelektą, pasižymi aukštesne transcendentuojančia sąmone. Dvasinis intelektas leidžia žmogui spręsti gyvenime išskylančius klausimus ir problemas tuo pat metu rodant dorą, nuolankumą, atjautą, dėkingumą ir išmintį. Autorius apibūdina dvasinį intelektą kaip kognityvų gebėjimą išvelgti nerealizuotas galimybes ir transcendentuoti sąmonę pasitelkiant egzistenciškai įprasminančius būtių mąstymo procesus.

Dvasinio intelekto sampratą plėtojančys filosofė, fizikė D. Zohar ir psichiatras I. N. Marshallas (2001) nurodo, kad dvasinis intelektas (SQ) yra mentalinio ir emocinio (IQ ir EQ) intelektų pagrindas, jis yra tarsi kompasas „priėjus ribą“, padeda spręsti egzistencines problemas. Autoriai išskiria tam tikras aukšto dvasinio intelekto žmogui būdingas savybes ir teigia, kad toks žmogus visų pirma domisi gyvenimo prasmės klausimais ir juos sprendžia, sugeba tinkamai įvertinti pasirinktą gyvenimo kelią, supranta, kas yra dvasinga asmenybė, užduoda sau tokius klausimus: „Kodėl? Kas jei? Kodėl aš gimiau? Kokia gyvenimo prasmė? Kodėl turiu nenuleisti rankų, net jei jaučiuosi pavargęs, prislėgtas ar sugniuždytas?“ ir ieško fundamentalių atsakymų.

dovautis Aukštesne jėga; *universalus sąmoningumas*, kurį apibrėžia gebėjimas suvokti ryšius tarp visa, kas gyva, kitų žmonių pasaulėžiūros, laiko ir erdvės perspektyvą, taip pat žmogiškojo suvokimo ribotumų / galių suvokimas, dvasinių dėsnių įsisąmoninimas bei transcendentinės vienybės patyrimas; *socialinis meistriškumas–dvasinė būtis*, kurią nusako gebėjimas būti išmintingu dvasiniu mokytoju / mentoriumi, išmintingai generuoti pokyčius, priimti sprendimus pasitelkiant išmintį ir atjautą, taip pat ramybės ir gebėjimo išgydyti kupina būtis bei prisitaikymas prie gyvenimo nuosmukių ir pakilimų.

Šiandien jau žinoma, kad SQ neurologiškai skiriasi nuo IQ ir EQ. IQ ir EQ funkcijos daugiausia siejamos su skirtingais smegenų pusrutuliais (IQ – kairiuoju, EQ – dešiniuoju), o SQ siejamas su pusrutulių veiklos sinchronizacija ir visų smegenų aktyvacija vienodu dažniu (Mark, 2010). Be to, neurologinių tyrimų atskleista, kad smegenys veikia trimis informacijos apdorojimo režimais, vadinamais nuosekliu, paraleliu ir sinchroniniu. Nuoseklus režimas siejamas su IQ funkcijomis kairiajame pusrutulyje, paralelus – su EQ funkcijomis dešiniajame pusrutulyje, o sinchroniškas režimas siejamas su SQ funkcijomis visose smegenyse. Pridursime, kad neuromokslininkai W. Singeris ir Ch. Gray'us (1995) yra nustatę, jog smegenyse vyksta tam tikri neurofiziologiniai procesai, kurių paskirtis – integruoti į vieną visumą racionalias, emocines ir dvasines patirtis.

Dera pažymėti, kad moksliniai dvasinio intelekto buvimą ir svarbą įrodantys tyrimai remiasi įvairių mokslo sričių tyrimų rezultatų sinteze – dvasinis intelektas yra kognityviosios psichologijos, psichoanalizės, transpersonalinės psichologijos, ugdymo mokslų bei neuromokslų tyrimų objektas. Daugelis pasaulio universitetų tiria vadinamąją dvasinio intelekto paradigmą (angl. *SQ paradigm*), jos taikymą. Pavyzdžiui, Oksfordo universitete SQ pagrindu buvo sukurta Strateginės lyderystės programa. Dvasinį intelektą tiriantys mokslininkai gilinasi ir į tai, kaip dvasinis intelektas kinta, kaip jį galima ugdyti ir kaip tai atspindi smegenyse vykstantys procesai: pvz., onkologas S. M. Sagaras (2005) rašo apie autonominės nervų sistemos perbalansavimą, pašamonės funkcijų

integravimą į sąmonę, tokiu būdu pasiekiant „*psichė*“ ir „*soma*“ dermę ir skatinant asmens dvasinį gijimą.

Dvasingumo sampratos ugdymo moksle

Analizuojant dvasingumo sampratą ugdymo požiūriu dera pažymėti, kad ugdymo moksle taip pat pabrėžiama kognityvaus ir dvasinio tobulėjimo sanpynos svarba (Love, 2002). Tačiau su ugdymu susijusių tyrimų ir teorijų atskleistos dvasingumo sampratos varijuoja – galima pradėti nuo to, kad dvasingumas čia dažnai suprantamas kaip dvasinis vystymasis, ir tokia samprata ryški ugdymo mokslo atstovų P. G. Love ir D. Talbot (1999) bei E. J. Tisdell (2003) darbuose. P. G. Love ir D. Talbot (1999) pateikiama dvasingumo samprata dažniausiai cituojama mokslinėje literatūroje apie studentijos ugdymą. Ši samprata remiasi trimis postulatais: 1) „dvasinio vystymosi siekis yra būtina žmogaus vystymosi dedamoji“; 2) „dvasinis vystymasis ir dvasingumas yra tapačios sąvokos“ ir 3) „būtina dvasinio vystymosi sąlyga yra atvirumas“ (p. 364). Iš šių postulatų išvedamos penkios esminės autorių pateikiamos prielaidos apie dvasingumą:

1. Dvasinis vystymasis yra vidinis procesas, kuriuo siekiama asmeninio autentiškumo, tikrumo ir pilnatvės kaip tapatybės formavimosi dedamųjų.
2. Dvasinis vystymasis yra nuolatinis susitelkimo į save lokuso transcendavimas.
3. Dvasinis vystymasis yra glaudaus susietumo su savimi ir kitais asmenimis jausmo stiprėjimas, pasiekiamas per santykius su jais ir ryšius su bendruomene.

4. Dvasinis vystymasis yra gyvenimo prasmės, tikslo ir kryptingumo pajauta.
5. Dvasinis vystymasis reiškia vis didesnę atvirumą gilinantį į savo santykį su nematerialia ir visa apimančia jėga arba esme, kuri žmogui iki galo nepažini (p. 364–367).

E. J. Tisdell (2003) pateikia panašią dvasingumo sampratą. Autorės sukurtas septynių dalių dvasingumo apibrėžimas grindžiamas kokybinių tyrimų radiniais (Tisdell, 2003, p. 28–29):

1. Dvasingumas ir religija nėra tapatūs konstruktai, tačiau daugeliui žmonių jie glaudžiai susiję.
2. Dvasingumas yra visa ko vienovės ir visuminio susietumo pajauta, atsiskleidžianti per paslaptį, kurią daugelis vadina Gyvybine jėga, Dievu, aukštesne jėga, aukštesne savastimi, kosmine energija, Budos prigimtimi ar Šventąja Dvasia.
3. Dvasingumas savo esme yra prasmės įžvelgimas.
4. Dvasingumo visada esama (nors dažnai jis neatpažįstamas) mokymosi aplinkoje.
5. Dvasinis vystymasis implikuoja autentiškumo siekį.
6. Dvasingumas implikuoja žinojimo konstravimą, kuris daugiausia vyksta pašąmoningai ir per simbolius, dažnai tai įgyja konkretų pavidalą tokiose kultūroje besireiškiančiose meno formose kaip muzika, dailė, įvaizdžiai, simboliai ir ritualai.
7. Dvasinės patirtys dažniausiai būna netikėtos.

Tiek P. G. Love ir D. Talbot (1999), tiek E. J. Tisdell (2003) dvasingumo sampratose

esama panašumų: dvasingumas čia ir giliai individualus, ir bendruomeninis reiškinys, svarbus jo komponentas yra tai, kas mokslinėje literatūroje šiandien dažnai įvardijama kaip transcendavimas – pripažinimas, kad egzistuoja tam tikra už žmogiškąją egzistenciją viršesnė jėga ir kad žmogus vystosi stengdamasis rasti savo egzistencijos prasmę nušviestas tos jėgos. Vis dėlto, nors dvasingumo kaip vystymosi samprata atitinka ir kitų autorių, tiriančių dvasingumo raidą, mintis (žr. Love, 2002; Parks, 2000), tokia dvasingumo samprata priimtina ne visiems – esama ugdymo mokslo atstovų, kurie dvasingumą supranta kaip kritinį požiūrį. Jiems „dvasingumo“ idėja tampa pravarti siekiant atskirti asmeninę patirtį nuo tradicinio religingumo arba nuo moksle dominuojančios epistemologijos.

Dvasingumą kaip atsvarą tradiciniam religingumui išreiškia dažnai pasigirstantis teiginys „aš nereligingas, bet dvasingas“ (Parks, 2000, p. 16). Ugdymo literatūroje dvasingumas kartais tiriamas fenomenologiškai, t. y. jo apibrėžimai išskyla iš dalyvių išgyventų patirčių (Mayhew, 2002; Tisdell, 2003). Šių tyrimų atskleista, kad dažnai tokios patirtys talpina savyje tradicinės religijos atmetimą ir grįžimą prie jos tik prisimenant šviesiausius, galimai gyvenimą praturtinusius momentus visų pirma tada, kai kuriamas savas „eklektiškas“ dvasingumas (Tisdell, 2003). Tokią dvasingumo sampratą atskleidžia ir kitų autorių tyrimai (Kazanjian, Laurence, 2000; Lee, 2002).

Ugdymo praktikams svarbu iširti, ar tradicinio religingumo atsisakymas ir dvasingumo bei savo dvasinio tapatumo konstravimas *a la carte* yra dvasinio vystymosi stadija (tokia pozicija sutaptų su Fowler (1981), Parks (2000), Love ir Talbot

(1999) bei Tisdell (2003) pozicijomis), ar galbūt tai yra (vartojant fenomenologijos terminiją) nuo nieko nepriklausantis buvimo pasaulyje būdas, implikuojantis kritinį požiūrį į dvasingumo reiškinį. Pirmu atveju būtų patvirtintas Love, Talbot ir Tisdell siūlomos dvasingumo kaip dvasinio vystymosi sampratos pagrįstumas ir taptų akivaizdu, kad mokslo institucijose turėtų būti ir palaikomos, ir kvestionuojamos tradicinės religijos tiesos, kad ugdytiniai galėtų patys rinktis savo dvasinį kelią.

Kita dvasingumo kaip kritinio požiūrio samprata kildinama iš akademinės bendruomenės tyrimų (Estanek, 2006). Tai dominuojančios racionalistinės ir objektyvistinės epistemologijos akademiniam diskurse kritika. Pagal tokią epistemologiją, pasaulis suprantamas be atsigręžimo į Dievą ar į kaip nors kitaip suvokiamą aukštesnę jėgą, aukščiausią protą ar bet kokio pavidalo transracionalių reiškinį, t. y. į patirtis, kurios peržengia žmogaus proto ir patyrimo ribas. Šis mąstymas implikuoja ir tai, kad išsilavinęs žmogus neturėtų būti religingas – jo įsitikinimai turėtų būti persunkti skepticizmo. Tačiau tokią racionalistinės epistemologijos hegemoniją papildoma ir netgi pamažu keičia kitokie teisingo žinojimo principai, išplaukiantys iš minėtų kokybinių dvasingumo patirčių tyrimų. Dvasingumas čia tapatinamas su transracionaliomis patirtimis, ir panašios sampratos laikosi kai kurie kritinio ugdymo specialistai, į ugdymą grąžinantys tikėjimą ir ugdymą suprantantys kaip transformaciją (Kazanjian, Laurence, 2000). Čia vadovaujamas požiūriu, kad holistiniu ugdymu turėtų būti siekiama visapusiško besimokančių angažavimo, ir dvasinė dimensija čia ne mažiau svarbi už kitas, o

religinius įsitikinimus ir dvasingumą nuvertinanti bei ateizmo arba agnosticizmo nuostatas skatinanti skepticizmo ideologija sunkiai suderinama su holistiniu ugdymu.

Aptariant dvasingumo sampratą Lietuvos edukologų darbuose dera pabrėžti, kad ji čia neatsiejama nuo aksiologijos – siekiant dvasinės brandos, kyla užduotis rasti veiksmingų būdų internalizuoti aukščiausias išminties, išganymo, vidinės darnos, santykių tyrumo, brandžios meilės, savigarbos, lygybės, laisvės, santūrumo, tiesos, gėrio, grožio ir kitas vertybes. Šiuo požiūriu dvasingumą tiriantys Lietuvos mokslininkai edukologai yra atskleidę nemažai dvasingumo sampratos ir jo ugdymo aspektų: pasak L. Jovaišos (2011, p. 367), „dvasingumas – tai vertybinės sąmonės pirmumas prieš biologinius ar materialinius poreikius, tai – praktinis gyvenimas tiesos, gėrio ir grožio šventumu, tai – prasmnio sąlyčio su pasauliu ir metapasaulyje išgyvenimas“. Dvasingumas glūdi žmogaus prigimtyje, jo požymiai yra kūno ir dvasios švara, tyrumas ir taurumas, saikingumas, pagarba žmogaus prigimčiai ir kultūrai, teisingumas, pasaulėžiūrinių įsitikinimų šventumas, religingumas ar jo tolerancija. Būtis, kuri yra vientisa materijos ir dvasios struktūra, turėtų būti suvokiama kaip „amžinasis būties Planas, kūrybos Programa ar dieviškoji Išmintis, leidžianti atsakyti į sunkiai atsakomus klausimus: kodėl kas nors yra, kodėl yra taip, o ne kitaip“ (Jovaiša, 2011, p. 368). Autorius pažymi, kad, kalbant krikščionybės terminais, dvasingumas yra dievybės atspindys žmoguje, o aukščiausia dvasingumo pakopa ir dvasingumo šaltinis krikščionybei yra meilė, kuri priartėjusi prie Dievo – Meilės. Jei myli žmogų, darai jam gerus darbus, kartu myli ir Dievą.

Edukologo B. Bitino (2004, p. 40) įsiti- kinimu, dvasingumas – tai „aktyvus asme- nybės santykis su tikrove, kūrybiška laisvės ir reiklumo sau vienovė, kurios ištakos – žmogaus gebėjimas savitai, iš specifinių pozicijų suvokti pasaulį“. Minimas autorius dvasinį ugdymą tapatina su auklėjimu ir teigia, kad „auklėjimo terminu nusakoma valdomo ugdymo sritis, kuria siekiama for- muoti asmenybės dvasinį pasaulį“ (2004, p. 11). Tokio proceso esmę sudaro verty- bių tapsmas ugdytinio asmeninėmis (daž- niausiai neįsisąmonintomis) nuostatomis, vėliau – sąmoningais įsitikinimais, porei- kiais, įpročiais ir galiausiai asmenybės sa- vybėmis. Autoriaus teigimu, „pedagoginiu požiūriu labai svarbu derinti visuomeninius dvasinius poreikius, reiškiamus veikla kitų labui, ir asmeninius dvasinius poreikius, nusakomus savęs aktualizavimu“ (2004, p. 95). O pats vertybių tapsmas, kurį nusako sąvoka „internalizavimas“, yra ir įsisąmo- nintas, ir neįsisąmonintas reiškinys, kurio esmė ta, kad vertybė tampa vidiniu asme- nybės turiniu, asmens gyvenimo būdą regu- liuojančia dominante. Aptardamas vertybių sistemas, kuriomis turėtų būti grindžiamas asmens auklėjimas, Bitinas išskiria tran- scendentinių, sociocentriųjų ir antropocen- trinių vertybių grupes ir teigia, jog dvasiniu ugdymu siekiama, kad „auklėtinis artėtų prie abosoliučios vertybės – transcendentinės Esybės“ (2004, p. 41).

Pagal V. Aramavičiūtės pateikiamą dvasingumo apibrėžtį, dvasingumas yra „ypatingas santykis, kuris pagal savo kryp- tį pirmiausia atspindi individo santykius su kitu žmogumi ir savimi pačiu bei sudaro pamatą jo santykiams su kitomis tikrovės sferomis: sociumu, arba atskirų žmonių bendrijomis, materialine ir dvasine kultū-

ra, gamta, Dievu. Pagal struktūrą dvasin- gumas sudaro kognityvinio (pažintinio), emocinio–vertinamojo ir elgesio (prakti- nio) komponentų vienovę“ (Aramavičiūtė, 1999, p. 441). Kitame darbe (2005, p. 260) autorė nurodo, jog dvasingumą galima api- brėžti ir kaip „adekvatų asmens santykį su pasauliu, grindžiamą aukščiausiomis ver- tybėmis ir išreiškiantį jį kaip asmenybę“. Autorė teigia, kad priėmus tokią dvasingu- mo sampratą, vertybių internalizacija tam- pa dvasingumo raidos pamatu, nors drauge iškyla dvasinių vertybių atrankos ir hie- rarchijos problema, skatinanti atitinkamai išskirti gėrio, grožio, tiesos ir šventumo vertybes ir jas įtraukti į dvasingumo turinį. Svarbią vietą ugdant dvasingumą V. Ara- mavičiūtė skiria estetiniam, tautiniam ir religiniam auklėjimui, tačiau prioritetine dvasingumo ugdymo kryptimi įvardija do- rovinį auklėjimą, nes dora laikoma pačiu aukščiausiu žmogaus kultūros požymiu.

E. Martišauskienės žodžiais, „dvasingu- mu laikytini autentiški asmens santykiai su pasauliu, kurie *su meile* tiesa, gėriu ir grožiu persmelkia visą būtį ir nusidriekia kūrėjo link“ (Martišauskienė, 2004, p. 31). As- menybės raidos pamatu E. Martišauskienė mano esant prioritetinę vertybių atranką ir jų internalizaciją kognityviu, emociniu ir el- gesio lygmenimis kaip dvasingumo tapsmo sąlygą. Autorė tiria transcendentines tiesos, gėrio ir grožio vertybes, kurios įkūnijamos asmens išgyvenimuose per bazines ir as- mens vertybes. Svarbu pridurti, kad tiesos bazinėmis vertybėmis Martišauskienė nu- rodo išmintingumą ir tikėjimą, šie skirti ti- krovei pažinti ir skleidžiasi per asmens ver- tybes – intelektualumą, prasmės ieškojimą, dvasinę vienybę, pasitikėjimą Dievu. Auto- rės žodžiais (2004, p. 100), „Išties asmuo su

būtimi tiek kiekybiškai, tiek kokybiškai gali sąveikauti religinių vertybių pagrindu. [...] Todėl tikėjimas gali padėti susiorientuoti, ką dera laikyti svarbiausiu rūpesčiu, į kurį turėtų susirinkti, o gal, tiksliau, iš kurio turėtų išplaukti visi kiti klausimai ir atsakymai“.

Dera pažymėti, kad toks religinių pasaulėžiūrinių nuostatų svarbos akcentavimas, kuris ryškus Lietuvos mokslininkų edukologų darbuose, rodo įsitikinimą, jog dvasingumo raiškos pamatas yra teisingas žinojimas, kuris, be kita ko, reiškiasi dvasinių vertybių internalizavimu. Vis dėlto šiandien dažnai matome ir kitokią dvasingumo sampratą, kai siekį tikėti neginčijamomis tiesomis keičia noras jas kvestionuoti ir dažnai netgi linkstama prie vertybinio reliatyvizmo, pagal kurį dėl šiandieninės postmodernizmo įtakos griežtas vertybių rangavimas nėra tinkamiausia strategija, nes brandžiam žmogui tarsi turėtų būti būdinga priešybių vienybės pajauta (Lakeland, 1997). Viena iš tokios pozicijos apraiškų – intuityvus troškimas visa savo savastimi išgyventi idiosinkrazines, unikalias dvasines patirtis, ir šią poziciją atspindi kai kurių užsienio šalių ugdymo mokslo atstovų požiūris į dvasingumą kaip į „tuščią rezervuarą“, į kurį sudedamos paties žmogaus atrastos dvasingumo turinį sudarančios tiesos ir prasmės. Tokią sampratą išreiškia kai kurių autorių pateikiamos dvasingumo definicijos: pavyzdžiui, dvasingumas suprantamas kaip „dinamiška to, kas mes esame iš tiesų, išraiška“ (Hindman, 2002, p. 165) arba „gyvenimui suteikiama prasmė, išskylanti iš to, kas yra anapus mūsų ego“ (Hindman, 2002, p. 168). Šios definicijos neturi aiškios prasmės – ją joms turi suteikti į savo savasties esmę įsigilinęs skaitytojas, ir to-

kia dvasingumo samprata iš dalies atspindi šiuo metu Vakarų šalyse dominuojančią liberalizmo filosofiją (Estanek, 2006).

Dvasingumo ugdymas aukštajame moksle

Mūsų minėtų P. Palmerio ir A. Zajonco žodžiais, aukščiausia ugdymo forma yra savasties transformavimas, kurio galima siekti tobulinant švietimo programas, kad jose daug dėmesio būtų skiriama atjautos ir dėmesingumo gebėjimams bei įgūdžiams lavinti ir apimami visi gyvenimo aspektai, ne tik tie, kurie šiandien apčiuopiami redukcionistinių nuotaikų paveikta me pasaulyje. Tokiu būdu būtų pereinama prie integralios ir transformatyvios pedagogikos ugdant visą žmogų – ne tik jo protą, bet ir dvasią (Palmer, Zajonc, 2010)⁴.

S. R. White'as (2006) teikia siūlymų, kaip būtų galima ugdyti dvasinį intelektą aukštojo mokslo institucijose: autorius sukūrė preskriptyvinį dvasingumo ugdymo aukštojo mokslo institucijose modelį, ku-

⁴ Tokias inciatyvas iliustruoja pavyzdžiai iš matematikos ir medicinos sričių: pavyzdžiui, remdamasis savo sėkminga muzikos ir meditacijos dėstymo patirtimi, Mičigano universiteto profesorius E. Sarathas sukūrė naują studijų programą pavadinimu „Džiazo menas ir kontempliatyvios studijos“. Į programą buvo įtrauktas keturių semestrų kontempliatyvių praktikų seminarų kursas, taip pat kompozicijos ir kūrybiškumo kursas. Dėstydamas E. Sarathas kreipia ypatingą dėmesį į „kūrybiškas viršūnių patirtis“, arba į tai, ką Zajoncas vadiną *aperçu*. Kitas pavyzdys – Pensilvanijos valstybinio universiteto Medicinos koledžo profesorės A. Hunsaker Hawkins dėstomas labai populiarus kursas „Kontempliatyvi praktika ir medicinos menas“. Profesorės epistemologinė pozicija panaši į Zajonco – ji supažindina studentus su intucija, dėmesingą klausymąsi ir kontempliatyvią ramybę ugdančiomis kontempliatyviomis praktikomis, kurios papildo tradicinę analitinę medicinoje dominuojančią prieigą.

ris orientuoja į trijų tipų veiklą: (1) veikla, susijusi su studijų programa (studentų proto ir kūno ryšys); (2) refleksyvumo laike ir erdvėje veikla (studentų „vidinis“ dvasingumas) ir (3) socialinės tarnystės veikla (studentų „išorinis“ dvasingumas).

Aptardamas pirmąją veiklos rūšį (su studijų programa susijusią veiklą), White'as siūlo įtraukti į programas tarpdisciplininius dalykus ir skatinti studentus skaičiuoti dvasingumą ugdančią skirtingų mokslų literatūrą, pvz., iš socialinių mokslų – Che Guevarą, Mahatmą Gandhį, Martiną Lutherį Kingą; iš antropologijos – Carlosą Castanedą; iš matematikos – Srivasą Ramaunjaną; iš filosofijos – Pierre Teilhard de Chardiną; iš gamtos mokslų – tyrimus, kurie supažindintų studentus su naujausiomis žiniomis apie smegenis ir jose vykstančius dvasingumo raidai svarbius procesus. Be to, siekiant proto ir kūno darnos, studentams turėtų būti siūlomi šokių, muzikos, dramos, refleksyvaus kūrybinio rašymo ir vaizduojamojo meno užsiėmimai. Studentai gali išmokti ugdyti savo dvasingumą ir tobulinti savo kūnus užsiimdami joga, meditacija ir kita veikla.

Pasak White'o, antrojo tipo veikla, apimanti dvasinį refleksyvumą, turėtų tapti nuolatinė universitetinio gyvenimo ir mokymosi proceso dalimi. Jos tikslas yra suteikti galimybių ugdyti tam, kas Rytų kultūrose vadinama „sutelktimi“ (angl. *mindfulness*). Ugdant sutelktį, turi būti skiriama laiko vienatvei ir refleksijai, skatinančioms asmens dvasinių išteklių ir savybių atsinaujinimą ir vidinio gyvenimo darną. Vakarų kultūroje, kur laikas yra vertinamas ir matuojamas pagal tai, kiek sukuriama galutinio produkto, skirti laiko sutelkčiai nėra taip lengva.

Trečiojo tipo socialinės tarnystės veikla glaudžiai susijusi su atjauta, svarbiu dvasingumą žyminčiu bruožu. Įtraukus socialinės tarnystės veiklą į studijų programas, studentams būtų padedama objektyviai operacionalizuoti savo dvasinę atjautą, empatiją ir gailestingumą, tokia veikla ugdytų ir globalaus pilietiškumo jausmą. Yra glaudus socialinės tarnystės veiklos, dvasingumo ir dvasinio intelekto, kuris gali būti suprantamas kaip informuota refleksija, ryšys. Tokiu būdu vidinio dvasingumo savybės pereina ir į išorinį pasaulį. Mes visi gautume labai daug, jeigu jaunimas būtų ugdomas paisyti kitų ir transcenduoti kasdienę realybę, jos kuriamas momentines reikmes.

Vadinasi, dvasingumas ugdomas tada, kai paskaitų, seminarų, pratybų ar socialinės tarnystės veiklos metu studentai pasiekia tai, ką galima vadinti transcendavimu į dvasios aukštybes ir sielos gelmes. Tokią patirtį aprašė humanistinės psichologijos atstovas A. Maslow (1993 [1971]) – jo teorijoje transcendavimas suprantamas kaip dvasingumo ir aksiologijos sinonimas bei „holistinis kosmoso kaip vienovės suvokimas“ (p. 263), kai viena kitą paneigiančių priešybių skirtumai susilieja į darnią visumą, iš Trūkumo plotmės pereinama į Būties plotmę su meile priimant ir apkabinant savo lemtį, tampama „panašiu į Dievą“ (p. 264) – visažiniu, visagaliu ir pakylama virš to, kas viso labo žmogiška. Žmogus tampa *meta-žmogumi*, arba Būties žmogumi – šis gebėjimas potencialiai slypi jo prigimtyje.

Visa tai, kas buvo aptariama iki šiol, pagrindžia, kodėl šiandien matomas atsinaujinęs susidomėjimas dvasiniais klausimais ir jų tyrimu, kurie buvo gerokai užgožti mokslinio pozityvizmo ir siekio redukuoti, jei ne eliminuoti, dvasingumo ugdomą-

jį vaidmenį (žr. Kessler, 2000; Bertrand, 2003; Palmer, 1999). Dabar vis dažniau pasigirsta mokslininkų raginimų atsisakyti perskyros tarp dvasingumo ir intelektualumo ir tikima, kad ugdymo proceso dalyviai gali to pasiekti sąmoningai ir tikslingai integruodami dvasingumo komponentų ugdymo klausimus į kuriamas reflektyvias ugdymo programas bei mokymosi patirtis (žr. English ir kt., 2003). Šitai būtų padedama studentams ieškoti atsakymų į dažnai jų pačių keliamus klausimus: Kokia yra mokslo prasmė? Koks yra protinio ir dvasinio augimo ryšys? Kaip rasti materialų ir dvasinių siekių pusiausvyrą?

Iš viso to išplaukia, kad dvasingumas yra vienas iš būdų, kaip žmonės kuria žinias ir prasmę. Jis apima emocinį, racionalų (arba pažintinį), sąmonės ir simbolių domenus. Edukologė C. Shields su kolegomis (2005) pažymi, kad asmens dvasingumas funkcionuoja kaip epistemologija: dvasingumo sampratos yra aiškinimo sistemos, suteikiančios žmonėms prizmes, per kurias interpretuojama gyvenimo patirtis, o šios pagrindu formuojamas žinojimas ir tiesos, kuriomis tikima. Todėl nepaisyti dvasingumo, ypač to, kaip jis susijęs su asmeninio ir socialinio ugdymo transformacijomis, reikštų nepaisyti svarbaus žmogiškosios patirties, ugdymo ir prasmės kūrimo determinanto ir, atvirkščiai, – įtraukus dvasingumo dimensiją į ugdymą, galima pasiekti tai, kas vadinama augimo santykiu, (savęs) transcendavimu, kitaip – nenutrūkstamu būties, tiesos ir meilės judėjimu į vienas kitą.

Išvados

- Dvasingumas yra esminė žmogaus vara su daugybe ypatingą mąstymą lemiančių išraiškos formų, leidžiančių

pasiekti aukštą sąmoningumo ir informacijos integravimo bei transformavimo lygmenį, todėl jis turi būti ugdomas kiekviename besimokančiųjų raidos etape. Ugdymu turėtų būti siekiama visapusiško, integralaus požiūrio į mokslo ir dvasingumo sintezę atsisakant klaidingo epistemologinio žemėlapio (Zajonc, 2003), kuris atskiria mokslą, protą, žinias apie fizinį pasaulį ir faktus nuo religijos, tikėjimo, moralės principų ir vertybių.

- Dvasingas mąstymas yra kognityvus procesas, ugdantis išskirtines intelektines savybes, bendrai vadinamas dvasiniu intelektu (SQ) – intelekto dimensija, kuri reiškiasi asmens integralumu, išmintimi, atjauta, meile, džiaugsmu, ramybe ir kūrybingumu bei unifikuotais neurologiniais procesais smegenyse. Tokie su aukštu dvasinio intelekto lygmeniu siejami procesai padeda integruoti į vieną visumą racionalias, emocines ir dvasines patirtis bei spręsti egzistencines problemas, todėl mokslo institucijose turėtų būti siekiama ugdyti ne tik mentalinį, bet ir dvasinį intelektą, tokiu būdu užtikrinant holistinį ugdymo pobūdį.
- Ugdymo moksle pabrėžiama kognityvus ir dvasinio vystymosi sanpynos svarba, tačiau su ugdymu susijusių tyrimų ir teorijų atskleistos dvasingumo sampratos varijuoja: dvasingumas čia dažnai suprantamas kaip dvasinis vystymasis, kuriuo siekiama autentiškumo, susitelkimo į save transcendavimo ir susietumo, ir svarbi jo dedamoji yra pripažinimas, kad egzistuoja aukštesnė jėga, nušviečianti žmogiškosios egzistencijos prasmę; dvasingumas gali im-

plikuoti ir kritinį požiūrį, kuris reiškia atsvarą tradiciniam religingumui, nuo nieko nepriklausantį buvimo pasaulyje būdą arba transracionalias patirtis.

- Lietuvos edukologijoje dvasingumą linkstama sieti su tinkamais, brandžiais asmens santykiais su pasauliu, grindžiamais dvasinėmis vertybėmis, o jo ugdymą – su doroviniu, estetiniu ir religiniu auklėjimu; dvasingumo pamatu dažnai laikoma asmens internalizuotų aukščiausių vertybių sistema, kuri lemia teisingą tikėjimą grindžiamą žinojimą, o šis būtinas asmens dvasingumo tapsmui.

- Galimi dvasingumo ugdymo aukštojo mokslo institucijose būdai apima trejų veikslių (White, 2006): (1) veiklą, susijusią su studijų programa (studentų proto ir kūno ryšys); (2) refleksyvumo laike ir erdvėje veiklą (studentų „vidinis“ dvasingumas) ir (3) socialinės tarnystės veiklą (studentų „išorinis“ dvasingumas). Šios veiklos padeda siekti to, kas visose mokslinėse disciplinose šiandien vadinama transcendavimu – esmine dvasingumo dimensija, implikuojančia tikėjimą antgamtinę tikrovę ir jos išgyvenimą, gebėjimą peržengti susitelkimą į save ir holistinį požiūrį į Būtį.

LITERATŪRA

Aramavičiūtė, V. (1999). Dvasinis ugdymas Lietuvoje: kryptys ir problemos. *Lietuvių katalikų mokslo akademijos metraštis*, 14, 437–450.

Aramavičiūtė, V. (2005). *Auklėjimas ir dvasinė asmenybės branda*. Vilnius: Gimtasis žodis.

Aramavičiūtė, V. (2010). Vyresniųjų mokinių dvasingumas globalizacijos iššūkių kontekste. *Lietuvių katalikų mokslų akademijos metraštis*, 33, 193–211.

Augustinas, A. (2001). *Išpažinimai (1–10 kn.)*. Marijampolė: Ardor.

Bennington, E. (2017). *Miracles at Work: Turning Inner Guidance into Outer Influence*. Boulder, Colorado: Sounds True.

Bertrand, Y. (2003). *Contemporary theories & practices in education*. Madison, WI: Atwood Publishing.

Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija: vadovėlis*. Vilnius: Enciklopedija.

Bitinas, B. (2004). *Hodegetika: auklėjimo teorija ir technologija*. Vilnius: Krona.

Dilthey, W. (1993). Filosofijos esmė. In Ž. Bečiauskas, S. Juknevičius (sudaryt.), *Kultūros prigimtis* (p. 25–107). Vilnius: Valstybinis leidybos centras.

Elkins, D. N., Hedstrom, L. J., Hughes, L. L., Leaf, J. A., Saunders, C. (1988). Toward a Humanistic-Phenomenological Spirituality: Definition, Des-

cription, and Measurement. *Journal of Humanistic Psychology*, 28, 5–18.

Elkins, D. N. (2015). Beyond Religion: Toward a Humanistic Spirituality. In K. J. Schneider, J. F. T. Bugental, J. F. Pierson (Eds.), *The Handbook of Humanistic Psychology*, 2nd ed. (p. 681–692). California: Sage Publications, Inc.

Emmons, R. A. (1999). *The psychology of ultimate concern: Motivation and spirituality in personality*. New York: Guilford Press.

English, L. M., Fenwick, T. J., Parsons, J. (2003). *Spirituality of adult education and training*. New York: Krieger Publishing.

Estanek, S. M. Redefining Spirituality: A New Discourse. *College Student Journal*, 40, 270–281.

Foucault, M. (1997). Technologies of the self. In P. Rabinow (Ed.), *Michel Foucault. Ethics: Subjectivity and truth: Essential Works, Vol. 1* (p. 223–251). London: Penguin.

Gilliam, B., Franklin, J. T. (2004). The strength of vulnerability. *Reclaiming Children and Youth*, 13, 144–148.

Glazer, S. (1994). *The heart of learning: Spirituality in education*. New York: Jeremy P. Tarcher.

Hindman, D. M. (2002). From splintered lives to whole persons: Facilitating spiritual development in college students. *Religious Education*, 97, 165–182.

- Hyde, B. (2008). *Children and spirituality: Searching for Meaning and Connectedness*. London: Jessica Kingsley.
- Jovaiša, L. (2011). *Edukologija. I tomas*. Vilnius: Agora.
- Kazanjian, V. H., Jr., Laurence, P. L. (Eds.) (2000). *Education as transformation: Religious pluralism, spirituality, and a new vision for higher education*. New York: Peter Lang Publishing.
- Kessler, R. (2000). *The soul of education: Helping students find connection, compassion, and character at school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kierkegaard, S. (1987). *Either/or*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kierkegaard, S. (1997). *Liga mirčiai*. Vilnius: Aidai.
- Lakeland, P. (1997). *Postmodernity: Christian Identity in a Fragmented Age*. Minneapolis: Augsburg Fortress.
- Lee, J. J. (2002). Religion and college attendance: Change among students. *The Review of Higher Education*, 25, 369–384.
- Love, P., Talbot, D. (1999). Defining spiritual development: A missing consideration for student affairs. *NASPA Journal*, 37, 361–375.
- Love, P. G. (2002). Comparing spiritual development and cognitive development. *Journal of College Student Development*, 43, 357–373.
- Machovec, F. J. (2002). *Spiritual intelligence: Behavioral sciences and the humanities*. Lewiston, N.Y.: Edwin Mullen Press.
- Mayhew, M. (2002). *Exploring the essence of spirituality: A phenomenological study of eight students with eight different worldviews*. Presentation at Fostering Ultimate Meaning: Spirituality as a Legitimate Concern for Higher Education symposium conducted at the University of Buffalo, Buffalo, NY.
- Mark, C. W. (2010). *Spiritual Intelligence and the Neuroplastic Brain – A Contextual Interpretation of Modern History*. USA: Authorhouse.
- Martišauskienė, E. (2004). *Paauglių dvasingumas kaip pedagoginis reiškiny*s. Vilnius: VPU.
- Martišauskienė, E. (2011). Paauglių požiūris į dvasines vertybes: kaitos tendencijos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 27, 43–54.
- Maslow, A. H. (1993). *The farther reaches of human nature*. New York: Penguin/Arkana.
- Merton, T. (1972). *New Seeds of Contemplation*. New York: New Directions Publishing Corporation.
- Merton, T. (2003). *Contemplation in a World of Action*. USA: University of Notre Dame Press.
- Miller, J. P. (2000). *Education and the soul: Toward a spiritual curriculum*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Miller, J. P., Nakagawa, Y. (2002). *Nurturing our wholeness: Perspective on spirituality in education*. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
- Mina, M. O. (2007). Community, Learning and Love: Philosophical Explorations in Augustinian Spirituality and Pedagogy. *Philippiniana Sacra*, XLII, 569–594.
- Palmer, P. (1993). *To Know as We are Known. Education as a spiritual journey*. San Francisco: Harper.
- Palmer, P. (1998). *The Courage to Teach. Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Palmer, P. (1999). Evoking the spirit in public education. *Educational Leadership*, 4, 6–11.
- Palmer, P., Zajonc, A. (2010). *The Heart of Higher Education: A Call to Renewal*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parks, S. D. (2000). *Big questions, worthy dreams: Mentoring young adults in their search for meaning, purpose, and faith*. San Francisco: Jossey Bass, Inc.
- Piedmont, R. L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the five factor model. *Journal of Personality*, 67, 985–1013.
- Piedmont, R. L. (2001). Spiritual Transcendence and the Scientific Study of Spirituality. *Journal of Rehabilitation*, 67, 4–11.
- Rupnik, M. I. (1997). *Nesudegančio erškėtyno liepsnoje*. Vilnius: Aidai.
- Sacks, P. (1999). *Generation X goes to college: An eye-opening account of teaching in postmodern America, 6th ed*. Chicago, IL: Open Court.
- Sagar, S. M. (2005). The Neurobiology of Consciousness and Spiritual Transformation in Healing. In A. Meier, T. James O'Connor, P. L. VanKatwyk (Eds.), *Spirituality and Health: Multidisciplinary Explorations*. Canada: Wilfrid Laurier University Press.
- Sierra, S. (2001). Mystery and Word of God in Augustinian Spirituality. In *Elements of an Augusti-*

nian Formation (p. 164–181). Rome: Pubblicazione Agostiniane.

Shields, C., Edwards, M., Sayani, A. (2005). *Inspiring practice. Spirituality & educational leadership*. Lancaster, PA: Proactive Publications.

Sinetar, M. (2000). *Spiritual intelligence: What we can learn from the early awakening child*. Maryknoll, N.Y: Orbis Press.

Singer, W., Gray, C. M. (1995). Visual feature integration and the temporal correlation hypothesis. *Annual Review of Neuroscience*, 18, 555–586.

Taggart, G. (2001). Nurturing spirituality: A rationale for holistic education. *International Journal of Children's Spirituality*, 6, 325–339.

Tisdell, E. J. (2003). *Exploring spirituality and culture in adult and higher education*. San Francisco: Jossey Bass.

Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, 42, 16–33.

White, S. R. (2001). *Spiritual intelligence (SQ) and developmental education: Exploring affective*

assessment system of at-risk adult learners. Paper presented at the 3rd National Conference on Developmental Education. Charlotte, North Carolina.

White, S. R. (2006). Spirituality and the Intellectual Development of College Students: The New Leadership Challenge in Higher Education. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 10, 1–14. Interneto prieiga: <http://iejll.synergiesprairies.ca/iejll/index.php/ijll/article/view/613/>.

Wigglesworth, C. (2012). *SQ21: The Twenty-One Skills of Spiritual Intelligence*. New York: Select Books, Inc.

Wolman, R. (2001). *Thinking Without Your Soul – Spiritual Intelligence and Why It Matters*. New York: Random House, Inc.

Zajonc, A. (2003). Spirituality in Higher Education. *Liberal Education*, 89, 50–58.

Zohar, D., Marshall, I. (2001). *SQ: Spiritual Intelligence, the Ultimate Intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.

ENSURING EDUCATION IS NOT ONE-LEGGED: SPIRITUALITY AS ITS ESSENTIAL CONSTITUENT

Simona Kontrimienė

S u m m a r y

Spirituality is a basic human drive with diverse forms of expression that make for unique thinking and as such, it should permeate every educational endeavour. For education to be sound, it has to be based on an all-round and integrated approach which calls for the synthesis of science and spirituality, thereby discarding the erroneous epistemological map that separates science, reason and natural knowledge from religion, faith, moral code and spiritual values (Zajonc, 2003).

Spiritual thinking is a cognitive process that fosters exceptional qualities commonly referred to as spiritual intelligence (SQ), a dimension which manifests itself through personal integrity, wisdom, compassion, love, joy, serenity, creativity and unified neurological processes in the brain. Such processes are paramount for the holistic nature of education as they help to integrate into one whole rational, emotional and spiritual experiences.

The science of education recognises the fusion of cognitive and spiritual development, but conceptions of spirituality vary herein: spirituality is often viewed as authenticity, the process of continually transcending one's current locus of centrality as well as connectedness and recognition of the higher power that illuminates the meaning of human existence; spirituality may also implicate a critical view, which serves as a counterbalance to traditional religiousness, or an independent being in the world and trans-rational experiences.

In Lithuania, the phenomenon of spirituality is often conceptualised as a person's adequate relationship with the world based on fundamental spiritual values (Jovaiša, 2011; Bitinas, 2000; Aramavičiūtė, 2005, 2010; Martišauskienė, 2004; 2011), and its development is closely tied with moral, aesthetic and religious education. The system of internalised spiritual values determines true, belief-inspired

knowledge, which is critical in the advancement of spirituality.

Importantly, education of spirituality helps to achieve transcendence, an essential component of spirituality which implies belief in the supernatural reality and an ability to transcend the self and shape a holistic view of the world. In institutions of higher education such education may be enabled through

three types of activities (White, 2006): (1) academic curricular activities (students' mind/body connection), (2) reflective time and space (students' spirituality "within") and (3) social servant action (students' spirituality "without").

Key words: spirituality, conceptions of spirituality in education, spiritual intelligence (SQ), transcendence, education of spirituality.

Īteikta 2018 09 27

Priimta 2018 11 22