

Bendrojo ugdymo mokykla mokymosi visą gyvenimą kontinuume: vaidmuo, funkcijos ir jų realizavimo galimybių įžvalga

Robertas Bartaševičius

Edukologijos doktorantas

Vilniaus universiteto Edukologijos katedra

Universiteto g. 9/1, LT-01513 Vilnius

Tel. (8 5) 266 76 25

El. paštas: Robertas.Bartasevicius@fsf.stud.vu.lt

Straipsnyje siekiama nustatyti, koks vaidmuo mokymosi visą gyvenimą kontinuume tenka bendrojo ugdymo mokyklai. Remiantis teorinėmis užsienio autorių (N. Longworth, J. Chapman, D. Aspin, J. Bryce, W. K. Davies ir kt.) įžvalgomis, svarstoma, kokias funkcijas galėtų prisiimti ir / ar atlikti mokykla, siekianti prisidėti prie mokymosi visą gyvenimą idėjos realizavimo ugdymo realybėje. Ypatingas dėmesys skiriamas pedagoginės sistemos ir jos elementų mokymosi visą gyvenimą mokykloje metmenų aptarčiai, akcentuojant, kad esminė ir pagrindinė bendrojo ugdymo mokyklos veikla yra ugdymas. Įžvalga apie mokyklos lygmens ugdymo politikos formavimą ir įgyvendinimą pristatoma kaip mokymosi visą gyvenimą idėjos realizavimo instituciniu ugdymo realybės lygmeniu galimybė.

Pagrindiniai žodžiai: bendrojo ugdymo mokykla, mokymasis visą gyvenimą, mokyklos lygmens ugdymo politika.

Temos aktualumas. Lietuvos ateities viziją projektuojančiuose dokumentuose mokymasis visą gyvenimą įvardijamas kaip valstybinės politikos prioritetinga kryptis. Valstybės pažangos strategijoje „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“¹ keliamas tikslas „sukurti gerai išvystytą ir veiksmingą mokymosi visą gyvenimą sistemą“ (p. 13), 2014–2020 metų Nacionalinės pažangos programoje² tiki-

masi „mokymosi visą gyvenimą proveržio“ (p. 6), Lietuvos švietimo raidos gaires nužyminčia Valstybine švietimo 2013–2022 metų strategija³ siekiama „sutelkti ne tik švietimo bendruomenę, bet ir visus Lietuvos žmones nuolat kryptingai mokytis, siekiant asmeninės ir šalies sėkmės“ (p. 4) ir t. t.

Naujausiuose teisės aktuose aiškiai artikuliuota mokymosi visą gyvenimą idėja Lietuvos švietimo politikos dokumentuose nėra nauja. Permanentinio ugdymo principais grįsti Lietuvos švietimo pertvarką

¹ Patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo 2012 m. gegužės 15 d. nutarimu Nr. XI-2015.

² Patvirtinta Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2012 m. lapkričio 28 d. nutarimu Nr. 1482.

³ Patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo 2013 m. gruodžio 23 d. nutarimu Nr. XII-745.

kviesta jau Nepriklausomybės priešaušryje, kai „Tautinėje mokykloje“ (1989) pripažinta, jog žmogus tik tuomet galės adaptuotis prie greitai besikeičiančios tikrovės ir bus „nusiteikęs mokytis mažne visą gyvenimą“, kai suvoks išsilavinimo vertę (p. 32). Oficialus apsisprendimas šalyje „kurti permanentinę švietimo sistemą“ įteisintas Lietuvos švietimo koncepcijoje (1992, p. 4) ir Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (1992). 2003 m. atnaujintu Lietuvos Respublikos švietimo įstatymu įsipareigota sudaryti sąlygas kiekvienam asmeniui mokytis visą gyvenimą, o Lietuvos švietimo plėtotei strateginėse nuostatose 2003–2012 metams (2002) savo ruožtu užsibrėžta „sukurti vientisą visą gyvenimą trunkančio švietimo erdvę“ (p. 10).

Tačiau žemas įtraukties į mokymąsi visą gyvenimą lygis ir jo dinamika Lietuvoje 2003–2012 metais rodo, kad konkretūs poslinkiai šio idealo link vyko ir vyksta sudėtingai. 2008 m. konstatuota, jog „Lietuvoje didelė dalis visuomenės yra indiferentiška ir nemotyvuota mokymosi visą gyvenimą atžvilgiu“⁴ (p. 19), o 2013 m. tarsi iš naujo išsikeliamas tikslas šalyje „sukurti mokymosi visą gyvenimą pasiūlos ir paklausos sistemą“⁵ (p. 6). Todėl tik deklaratyvia vizija šalies švietimo politikos istorijoje liks Lietuvos švietimo strateginėse nuostatose (2003) suformuluotas siekinys, kad Lietuvoje „kasmet mokytūsi ne mažiau kaip 15 proc. darbingo amžiaus suaugusiųjų šalies gyventojų“ (p. 14). Oficialioji statistika rodo, kad 2013 m. mokymosi visą

gyvenimą lygio rodiklis siekė 5,7 proc. ir nė karto per strateginių nuostatų įgyvendinimo laikotarpį nebuvo pakilęs smarkiai aukščiau (pvz., 2003 m. – 3,8 proc., 2006 m. – 4,9 proc., 2009 m. – 4,5 proc.). Aukščiausias mokymosi visą gyvenimą lygio rodiklis (6 proc.) Lietuvoje fiksuotas 2005 m. Europos Sąjungos reitinguose šis rodiklis Lietuvą nuolat nublokšdavo tarp šalių, kuriose mokymosi visą gyvenimą lygis yra ne tik žemesnis už ES šalių vidurkį, bet ir apskritai labai žemas (dar žemesnis lygis fiksuojamas tik šešiose Pietų Europos šalyse) (Eurostat, 2012).

Taigi retrospektyvi patirtis rodo, kad ambicingi siekiai gali ir likti siekais, jei, pasak N. Longworth (2007), mokymasis visą gyvenimą nebus traktuojamas laikantis sisteminio požiūrio. O tai reiškia, kad mokymosi visą gyvenimą principai ir jų įgyvendinimo būdai turėtų persmelkti ne tik visą švietimo sistemą ir visus jos posistemius, bet ir visą ugdymo realybę bei visus jos lygmenis. Kitaip tariant, pastangos, planuojamos ir dedamos societariniu ir sisteminiu ugdymo realybės lygmeniu, gali likti bevaisės, jei mokymosi visą gyvenimą idėja nebus įgyvendinama instituciniu, interpersonaliniu ir intrapersonaliniu ugdymo realybės lygmeniu. Vadinas, jei mokykla, kaip mokymosi visą gyvenimą grandinės sudedamoji dalis, bus iš jos eliminuota arba jei mokymasis visą gyvenimą prasidės tik baigus privalomą ugdymą mokykloje, mokymasis visą gyvenimą taip ir liks politine siekiamybe, o ne gyvenimo realybe (Longworth, Davies, 2013; Claxton, Lucas, 2009). Mintį, kad ypatingu mokymosi visą gyvenimą kontinuumo ruožu laikytina ir bendrojo ugdymo mokykla, įprasmina ir Europos Bendrijos mokymosi visą gyvenimą memorandumė

⁴ Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija (2008), patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ministro 2008 m. spalio 15 d. įsakymo Nr. ISAK-2795/A1-347 redakcija.

⁵ Neformaliojo suaugusiųjų švietimo plėtros 2014–2016 metų veiksmų plano projektas (2013).

(2001) pateikta mokymosi visą gyvenimą samprata, remiantis kuria mokymasis visą gyvenimą traktuotinas kaip permanentinis, nuolatinis, nenutrūkstamas procesas, kuris politinėje retorikoje vaizdžiai iliustruojamas būtinybe mokytis „nuo gimimo iki mirties“, „nuo vaikystės lig senatvės“, „nuo lopšio iki karsto“.

Šių samprotavimų fone natūraliai kyla **mokslinė problema**: kaip bendrojo ugdymo mokykla gali prisidėti prie mokymosi visą gyvenimą idėjų įgyvendinimo ugdymo realybėje? Kokį vaidmenį mokymosi visą gyvenimą kontinuume ji turėtų atlikti? Kokia mokyklos lygmens ugdymo politika galėtų būti formuojama ir įgyvendinama mokykloje, siekiančioje realizuoti mokymosi visą gyvenimą idėją instituciniu ugdymo realybės lygmeniu?

Tiesa, užsienio mokslinėje literatūroje identifikuoti mokyklos vaidmenį mokymosi visą gyvenimą kontinuume mėginata ir daugiau nei prieš tris dešimtis metų (Dave, 1975; Cropley, 1978; Berman, 1984 ir kt.), ir bandoma iki šiol (Hargreaves, 2004; Bryce, 2006; Longworth, 2013 ir kt.). Lietuvoje aktualizuoti mokslinę diskusiją šia tema pravartu ir todėl, kad Valsstybinėje švietimo 2012–2022 strategijoje (2013) lakoniškai konstatuota, jog šalyje stokojama įstaigų, kurias būtų galima vadinti „mokymosi visą gyvenimą mokyklomis“ (p. 13).

Atsižvelgiant į tai, **tyrimo objektu** pasirinkta bendrojo ugdymo mokyklos lygmens ugdymo politika mokymosi visą gyvenimą idėjos realizavimo aspektu.

Tyrimo tikslas – konceptualizuoti bendrojo ugdymo mokyklos lygmens ugdymo politiką kaip mokymosi visą gyvenimą idėjų realizavimo prielaidą instituciniu ugdymo realybės lygmeniu.

Straipsnyje siekiama identifikuoti bendrojo ugdymo mokyklos vietą ir funkcijas mokymosi visą gyvenimą kontinuume, (a) nustatant bendrojo ugdymo mokyklos vaidmenį mokymosi visą gyvenimą idėjos realizavimo kontekste; (b) nustatant bendrojo ugdymo mokyklos, siekiančios realizuoti mokymosi visą gyvenimą idėjas, funkcijas; (c) aptariant mokyklos lygmens ugdymo politiką kaip mokymosi visą gyvenimą idėjos realizavimo galimybę instituciniu ugdymo realybės lygmeniu.

Metodologinė tyrimo prieiga grindžiama sisteminiu principu, teigiančiu, kad, kintant sistemai kaip visumai arba jos elementams kaip sistemos sudedamosioms dalims, kinta ir pati sistema, ir atskiri jos elementai. Ši nuostata suponuoja, kad

- ugdymas realizuojamas pedagoginėje sistemoje, kurią sudaro sąveikaujantys elementai: ugdymo tikslas, turinys, ugdymo formos, metodai, priemonės, ugdytojas ir ugdytinis (Targamadžė, 1999);
- mokymąsi visą gyvenimą taip pat dera traktuoti remiantis sisteminiu principu, nes mokymasis visą gyvenimą yra visuminė samprata, ir veiksmai, kurių imamasi vienoje srityje, gali nulemti kitos srities rezultatus (Longworth, 2007).

Tyrimo metodai. Lyginamoji mokslinės literatūros ir švietimą reglamentuojančių teisės aktų analizė, sintezė, interpretavimas, vertinimas, apibendrinimas.

Bendrojo ugdymo mokyklos vieta mokymosi visą gyvenimą kontinuume

Kuriant mokymosi visą gyvenimą ateitį, bendrojo ugdymo mokyklai tenka reikšminga vieta, nes joje ugdomi / yra ugdomas

asmuo, kuris gyvens tokia pasaulyje, kuriama bus nuolat mokomasi. Todėl, kaip teigia P. McKenzie (2012), šiuolaikinis švietimas visus jaunuolius ir jaunuoles turėtų apginkluoti taip, idant jie galėtų tinkamai priimti būsimus iššūkius ir efektyviai prisidėti prie greitai kintamos visuomenės gerovės (p. 544). Apibendrinant skirtingų autorių (Longworth (2007), Bryce (2006; 2004), Spiel (2006) ir kt.) požiūrius, galima išskirti tris susijusias tokio reikšmingumo priežasčių grupes.

Visų pirma būtent mokykloje turėtų būti ugdomos vertybės ir formuotis teigiamas požiūris į mokymąsi, kuris taptų tolesnio mokymosi akstinu. Kaip teigia N. Longworth, W. K. Davies (2013), mokymasis visą gyvenimą prasideda vaikystėje, tad mokyklos yra pagrindinės institucijos, formuojančios tokias vertybines nuostatas, kurios padėtų būsiesiems suaugusiesiems pasirengti gyventi pasaulyje, kuriame lankstumas ir gebėjimas prisitaikyti yra esminiai dalykai ir pomėgis mokytis gali būti asmens sėkmingo gyvenimo sąlyga. Tačiau, kaip teisingai pabrėžia J. Chapman ir D. Aspin (1997), mokyklos vaidmuo gali būti ne tik teigiamas, bet ir neigiamas, nes mokyklos dažnai „užmuša meilę mokymuisi“ (p. 285). Taigi, Longworth (2007) žodžiais tariant, mokykloje gali gimti ne tik meilė, bet ir abejingumas bei neapykanta mokymuisi. Beje, pastarosios problemos įsišaknijimą švietimo diskurse iliustruoja dar 1978 m. ištarta ir sentencija tapusi R. Travers frazė, jog „mokykla yra daugiau smalsumo žudikė nei puoselėtoja“ (Travers, 1978, p. 125).

Antra, išryškėjus ankstyviems mokinių nenoro mokytis, motyvacijos stokos ir emocinių sunkumų požymiams, būtent mokykloje turėtų būti taikomos korekci-

nės priemonės. Noro mokytis svarba pakankamai įtikinamai atskleidžiama Europos Bendrijos mokymosi visą gyvenimą memorandumė (2001), kuriame teigiama, jog „jei žmonės norės mokytis, jie susiplaunos nuoseklią mokymosi veiklą“ (p. 14), tačiau jie nenorės mokytis, jeigu ankstesnė mokymosi patirtis buvo nesėkminga ir asmeniškai neigiama.

Dar viena priežastis, lemianti motyvacijos ir noro mokytis praradimą, – socialinės ar psichologinės problemos. Pasak N. Longworth (2007), mokymosi problemų dažniausiai kyla socialinių sunkumų turinčiose šeimose ir aplinkose dėl nesugebėjimo susidoroti su mokyklinės programos reikalavimais, mokytojų nesutarimais su tėvais ir pan. Šias problemas taip pat sukelia pablogėję besimokančiųjų santykiai dėl patyčių, priekabiavimo ar savigarbos trūkumo, sveikatos sutrikimai, dėl kurių praleidžiama daug pamokų formaliojo švietimo sistemoje, psichologinės problemos ir jų nulemti psichinės sveikatos negalavimai, nepakankama vaikų priežiūra ar fizinė negalia.

Žinoma, ne visas problemas, dėl kurių vaikai ir jaunimas praranda norą mokytis, gali išspręsti mokykla. Vis dėlto mokyklos galyje yra jas identifikuoti, išsiaiškinti nenoro mokytis šaknis ir bandyti įdiegti galimus šių priežasčių šalinimo ar bent jau neutralizavimo mechanizmus. N. Longworth (2007) teigimu, mokyklos pastangos gali būti naudingos ne tik individui, bet ir ekonominiu, kultūriniu ir socialiniu požiūriu, nes įsišaknijęs nenoras mokytis vėliau dažnai prisideda prie nusikalstamo visuomenėje augimo, socialinės atskirties opėjimo ir pan.

Trečia, mokykloje turėtų būti ugdomi tie gebėjimai, kurie ateityje kiekvienam

žmogui būtų nuolatinio mokymosi instrumentai. Tokių šalių: Australijos, Kanados, Japonijos, Norvegijos, Olandijos, Singapūro, JAV, Jungtinės Karalystės, taip pat tarptautinių organizacijų (EPBO, UNESCO, Europos Parlamento, Šiaurės šalių Ministrų tarybos ir kt.) mokymosi visą gyvenimą strategijose siekiama užtikrinti, kad visų piliečių mokymosi pagrindai būtų dedami jau privalomo mokymo metu, taigi bendrojo ugdymo mokykloje (Chapman, Aspin, 2001). Pavyzdžiui, Suomijos mokymosi visą gyvenimą strategijoje aiškina, jog būtent vaikystėje yra įdiegiami svarbiausi mokymosi principai. Jei asmuo išmoks mokytis ankstyvoje vaikystėje, mokymosi gebėjimai vėliau gerokai padidės. Todėl individualus kiekvieno vaiko gebėjimas mokytis traktuojamas kaip pirmasis mokymosi visą gyvenimą ramstis (Markkula ir Suurla, 1998). Atsižvelgiant į tai, kad Lietuvos viešojoje erdvėje dominuojančiame diskurse Suomijos švietimo sistema ir Suomijos mokinių pasiekimai tarptautiniuose tyrimuose pristatomi kaip etaloninė siekiamybė mūsų šaliai (pvz., *Veidas*, 2013, Nr. 8; *Dialogas*, 2013, Nr. 10), galimas dalykas, kad Lietuvos švietimo architektai ir dizaineriai netruks pasinaudoti suomių gerąja patirtimi.

Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos dokumentuose (EBPO, 2005) taip pat pabrėžiama, kad mokyklinis ugdymas turėtų užtikrinti, jog jauni žmonės būtų parengti gyventi pasaulyje, kuriame nuolatinis mokymasis taps neišvengiamybe. Dėl to EBPO siūlo valstybinėms švietimo sistemoms daugiau dėmesio telkti į tai, kad mokyklose būtų ugdomi kuo platesni mokinių gebėjimai ir motyvacija. Kartu mokykloms siūloma persitvarkyti taip, kad „visi mokyklos bendruomenės nariai taptų besimokančiais visą gy-

venimą, o pačios mokyklos taptų inovatyviomis organizacijomis“ (EBPO, 2005, p. 76). Juolab kad moksliniai tyrimai patvirtina, jog sėkmė, patirta mokantis mokykloje, lemia geresnius mokymosi visą gyvenimą gebėjimus (Morgan-Klein, Osborne, 2007).

Taigi ir moksliniuose tekstuose, ir supranacionalinėse švietimo strategijose pripažįstama, kad mokymosi visą gyvenimą kontinuume mokykloms tenka ypatinga vieta, nes mokykloje yra klojami mokymosi visą gyvenimą pamatai. Iš aptartų svarstymų ryškėja kai kurie aspektai, į kuriuos turėtų būti sutelkiamas dėmesys formuojant ir įgyvendinant mokymosi visą gyvenimą politiką mokykloje (mokinių motyvaciją, norą ar nenorą mokytis, mokinių poreikius ar patirtį, gebėjimus ar vertybines nuostatas ir kt.). Sykiu tai akina aiškintis ir kitas funkcijas, būdingas mokyklai, siekiančiai įgyvendinti mokymosi visą gyvenimą principus.

Bendrojo ugdymo mokyklos, siekiančios įgyvendinti mokymosi visą gyvenimą principus, funkcijos

Požymius, kuriais turėtų pasižymėti mokykla, realizuojanti mokymosi visą gyvenimą idėją, vieni pirmųjų išsamiai apibūdino N. Longworth ir W. K. Davies (2013, *pirm. šalt.*: Longworth, Davies, 1996), teigdami, kad tokios mokyklos išsiskirs: gebėjimais grįstu ugdymo turiniu; partnerysčių su kultūros, mokslo, meno, pramonės ir kt. institucijomis palaikymu, nacionalinių ir tarptautinių partnerysčių plėtojimu, ryšių su vietos bendruomene puoselėjimu; aktyvia mokinių popamokine veikla; glaudžiu mokyklos ir šeimos bendradarbiavimu; mokymosi visą gyvenimą strategijos turėjimu; asmeniniais mokinių mokymosi

planais; edukacinių kompiuterinių technologijų naudojimu; mokytojais, kaip žmogiškųjų išteklių plėtotojais, ir kt.

Iš autorių pateikto sąrašo aiškėja, kad nurodyti bruožai apima kelias mokyklos veiklos sritis: ugdymo organizavimą (t. y. ugdymo turinį, ugdymo priemones, ugdymo individualizavimą, mokytojų vaidmenį), mokyklos ryšius su išorės partneriais, mokinių tėvais, bendruomene, tarptautiniais partneriais, mokyklos valdymą ir kt. Taigi ypatingas dėmesys skiriamas mokyklos ryšiams ir bendradarbiavimui. Suprantama, ryšiai su išorės partneriais ir vietos bendruomene laikytini viena iš galimybių palaikyti mokymosi visą gyvenimą idėją, tačiau ji neturėtų tapti prioritetine veikla, o tik priemone ugdymo procesui, kaip pagrindinei mokyklos veiklai, optimizuoti.

Ir tuos pačius, ir kiek kitokius mokymosi visą gyvenimą mokyklos bruožus išskiria J. Chapman ir D. Aspin (2001). Jų požiūriu, mokymosi visą gyvenimą mokyklai reikalinga aiškiai artikuliuota kaitos strategija, paremta vienijančia koncepcija; mokyklos funkcijų vietos bendruomenėje rekonceptualizacija; parengtis keisti mokyklos kultūrą; pasirengimas investuoti į žmones; siekis įrodymais grįsti požiūrį į kaitą; įsipareigojimas lyderystei vardan mokymosi; informacijos apie mokyklą sklaida vietos, šalies ir tarptautinei bendruomenei; įsipareigojimas pokyčiams, dalijantis gerąja patirtimi ir švenčiant sėkmę.

Pateiktų požymių sąrašė nėra skiriama vietos ugdymui mokykloje, vis dėlto svarbiu laikytinas autorių paminėtas mokyklos kultūros keitimo aspektas. Jis reikšmingas todėl, kad mokyklos kultūros kaita galėtų tapti mokyklos kismo į mokymosi visą gy-

venimą mokyklą prielaida. Ši teorinė galimybė yra reali, be to, aptarta ir Lietuvos mokslininkų darbuose ugdymo paradigmos kaitos aspektu (Targamadžė, 2010). Tačiau ji pakankamai sunkiai įgyvendinama, nes mokyklos kultūra yra sietina su vertybėmis, o pokyčiai bet kurios ugdymo institucijos vertybinėje plotmėje yra sudėtingi: tam reikalingos ne tik ypatingos kultūros kaitos agentų kompetencijos, bet ir palankios vidinės ir išorinės aplinkos sąlygos. Maža to, organizacijos kultūros pokyčiai trunka ilgai ir toli gražu ne visada duoda numatomų rezultatų.

Su mokyklos bendruomene sietini ir dauguma reikalavimų, kuriuos pateikia N. Longworth (2007). Jo manymu, mokymosi visą gyvenimą mokykla turėtų suvokti, kad ji yra bendruomenės dalis, ir tapti jai atskaitinga. Sunku nesutikti su N. Longworth pastaba, kad bendruomenės mokykloms kelia vis didėjančius reikalavimus – akademinis, socialinius, aplinkosauginius, dalykinius, vadybinius, politinius, kultūrinius, dvasinius, ekonominius. Ir atvirkščiai, jei bendruomenė mokyklai kelia tokius reikalavimus, tai ir pati bendruomenė turi aktyviai dalyvauti šių reikalavimų sukeltų iššūkių įveikos procesuose, kitaip sakant, padėti mokyklai tobulėti. N. Longworth pateikia ir kelis siūlymus, kaip tobulinti ugdymo procesą mokykloje. Tai visų pirma gebėjimais ir įgūdžiais grįstas ugdymo turinys bei mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo individualizavimas. Šalia to pabrėžiama mokinių ugdymoji veikla už mokyklos ribų, bendradarbiaujant su mokinių šeimomis, vietos bendruomene, kitomis institucijomis bei nuolatinis mokytojų ir kitų bendruomenės narių tobulinimasis, ypač informacinių komunikacijos technologijų (IKT) naudojimo srityje.

Skirtingai negu N. Longworth, J. Bryce, T. Frigo, P. McKenzie, G. Withers (2000) ugdymui skiria daugiau dėmesio. Pasak pastarųjų autorių, mokyklos misijoje atsispindi mokyklos bendruomenės įsipareigojimas siekti mokymosi visą gyvenimą tikslų; mokyklos ugdymą reglamentuojančiuose dokumentuose keliamas tikslas ugdyti mokinius, pasižyminčius mokymosi visą gyvenimą bruožais; ugdymo programos parengtos taip, kad jose atsispindėtų, kokios žinios yra laikomos esminėmis (atsižvelgiant į faktą, kad žinios greitai sensta); ugdymo turinys struktūruotas taip, kad žinios būtų pateiktos laipsniškai ir nebūtų sudėtinga padaryti sąsajas su kitomis ugdymo sritimis, o ugdymo turinyje atsispindi informacinio raštingumo ugdymo svarba; atliekami tyrimai, ką veikia mokyklą baigę mokiniai, o gauta informacija naudojama tobulinant ugdymo programas; vertinant atsižvelgiama į mokymosi mokytis kompetenciją ir informacinio raštingumo kompetenciją; vertinimo sistemoje akcentuojamas formuojamasis vertinimas; puoselėjamos partnerystės su bendruomene ir jos grupėmis, kurios remia mokinių mokymąsi; mokytojai skatinami tapti besimokančiais visą gyvenimą.

Akivaizdu, kad šiame sąraše vienaip ar kitaip atsispindi visi pedagoginės sistemos elementai. Visų pirma keliamas ugdymo tikslas – ugdyti žmogų, kuris gebėtų mokytis visą gyvenimą. Šis tikslas turėtų rasti savo atgarsį ir mokyklos misijoje, kuria ir nusakoma esminė mokyklos paskirtis. Ugdymo turinyje pabrėžiamas mokymosi mokytis bei informacinio raštingumo gebėjimų ugdymas, mokomųjų dalykų integravimas. Be to, ugdymo turinys nuolat tobulinamas, atsižvelgiant į mokyklą baigusių mokinių nuomonę. Kartu pabrėžiama

formuojamojo vertinimo svarba, mokytojų ir mokinių iniciatyva nuolat tobulėti.

Apžvelgus kelių autorių siūlymus, galima teigti, kad mokyklos virsmas mokymosi visą gyvenimą mokykla yra daugiakryptis, apima daug ir įvairių mokyklos veiklos sričių: mokyklos valdymą, mokyklos kultūrą, bendradarbiavimą su bendruomene ir išorės partneriais, IKT naudojimą, nuolatinį tobulėjimą ir t. t. Tad teisūs tie autoriai, kurie teigia, kad mokyklos tapsmas mokymosi visą gyvenimą mokykla trunka ilgai (Longworth, 1999), tam reikia nemenkų mokyklos bendruomenės pastangų (Bryce, 2006) ir yra susiję su kaita (Millman, 2000). Vis dėlto, turint omenyje, kad pagrindinė ir esminė bendrojo ugdymo mokyklos veikla yra ugdymas, pirmučiausia privalu kalbėti apie pokyčius mokyklos pedagoginėje sistemoje.

Pedagoginės sistemos mokymosi visą gyvenimą mokykloje metmenys

Požiūrį, kad mokymosi visą gyvenimą idėjos nedisonuoja su įprastiniais mokyklos ugdymo tikslais, o tik skirtingose vietose sudeda akcentus, išsako V. R. Helderbran (2005). Anot jo, mokyklos siekis įgyvendinti mokymosi visą gyvenimą idėją visiškai neprieštaruoja valstybinėms ugdymo programoms ar standartams, netgi, atvirkščiai, – su jais dera, juos išplečia, papildo arba pastiprina. Iš esmės šiam autoriui pritaria ir J. Bryce (2004), kurios nuomone, mokyklos pasiryžimas tapti mokymosi visą gyvenimą mokykla, turėtų būti traktuotinas kaip tam tikras mokyklos veiklos kryptingumas, tikslingumas, akcentas, o ne būvis, kai „viską tenka pradėti nuo nulio“. O tai reiškia, kad mokyklos turi pakankamai galių pačios nuspręsti, ar jose organizuojamas ugdymas bus skirtas šiam tikslui įgyvendinti.

Greta aptartų reikalavimų mokykloms, įgyvendinančioms mokymosi visą gyvenimą idėją, ugdymo turiniui, taip pat minėtina, kad ugdymo turinys turėtų padėti ugdyti gebėjimus ir įgūdžius (informacinį raštingumą, verslumą, mokymąsi mokyti, gebėjimą priimti sprendimus, spręsti problemas, bendrauti ir bendradarbiauti, kt.). Ugdymo turinys turėtų būti siejamas ir su realiu gyvenimu ir praktiniu gebėjimų bei įgūdžių pritaikymu, žinių perteikimas neturėtų vaidinti esminio vaidmens ir pan. Žinių pritaikymo ir sąsajų su realiu gyvenimu principą pabrėžia ir V. R. Helderbran (2005). Jo teigimu, mokinių mokymosi visą gyvenimą gebėjimai galėtų būti ugdomi sėkmingiau, jei dėmesys būtų kreipiamas į išmoktų dalykų praktinį pritaikymą, leidžiantį mokiniams praktiškai pasitikrinti savo gebėjimus ir žinias. Šio autoriaus nuomone, mokiniai, suvokę pritaikomumo vertę, bus pasirengę labiau investuoti į savo tolesnį mokymąsi.

Mokymosi visą gyvenimą mokyklos mokytojų bruožas itin išsamiai pristatantys J. Bryce, Withers (2003) teigia, kad mokytojai patys turėtų būti asmenys, besimokantys visą gyvenimą, kurie save traktuotų kaip fasilitatorius, mentorius ir „mokymosi visą gyvenimą modelius“, o ne kaip žinių tiekėjus bei drąsintų mokinius naudotis ir gilintis į skirtingus ir įvairius informacijos šaltinius. Be to, tokios mokyklos mokytojai taikytų ugdymo strategijas, skatinančias mokinius prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi, ir teiktų mokiniams grįžtamąją informaciją apie tai, kaip jiems sekasi tai daryti.

Kaip matyti, mokytojo vaidmuo pedagoginėje sistemoje, projektuojamoje mokymosi visą gyvenimą kontekste, yra labai svarbus, vis dėlto ne mokytojas, o moki-

nys turėtų būti šios sistemos epicentre. Pasak J. Bryce ir kt. (2000), mokymosi visą gyvenimą mokyklos mokiniais vadintini tie mokiniai, kurie dirba aplinkoje, kurioje jaučiasi saugūs diskutuodami ir keldami klausimus; yra skatinami bendradarbiauti su bendruomenės nariais; skatinami analizuoti savo mokymosi procesą – susipažinti su mokymosi būdais ir technikomis, kurie jiems tinka; naudojasi priemonėmis, padedančiomis organizuoti mokymosi veiklą; patys kelia pasiekiamus tikslus ir geba formuluoti klausimus / problemas, susijusias su šiais tikslais; dirba bendradarbiaudami ir yra skatinami remtis savo kultūrinėmis ir asmeninėmis žiniomis ir patirtimi; pripažįsta, kad jų mokytojai taip pat mokosi, o ne tik moko; supranta, kad mokydami jie patys kuria žinias.

Iš esmės visi autoriai (Longworth (2007), Bryce (2006; 2004) ir kt.) teigia, kad mokymosi visą gyvenimą principų realizavimo aspektu svarbu tai, jo ugdymo metodai, priemonės, formos turėtų būti parinkti taip, kad padėtų užtikrinti aktyvų mokinio vaidmenį ugdymo procese. Pasak M. M. Syslo (2004), mokinių aktyvinimas ugdymo procese padėtų ugdyti pozityvias jų nuostatas mokymosi atžvilgiu. Anot V. R. Helderbran (2005), mokymąsi visą gyvenimą skatins tik tokia aktyvi veikla klasėje, kuri mokiniams atrodys svarbi ir įdomi. Kitaip sakant, visą gyvenimą mokiniui svarbu „pačiam įsitraukti į savo mokymąsi“ (p. 262).

Kalbėdami apie mokymosi technologijas ar priemones, iš principo visi autoriai ypatingą dėmesį skiria informacinių komunikacijos technologijų teikiamoms galimybėms. M. M. Syslo (2004) nuomone, mokiniai, atsižvelgiant į mokymosi visą gyvenimą iššūkius ir IKT proveržį, mo-

kykloje turėtų išmokti naudotis informaciniomis technologijomis, siekdami tobulinti savo mokymosi stilių ir mokymosi rezultatus; prisitaikyti prie pokyčių, ypač susijusių su IKT kaita; prasmingai naudotis ir atsirinkti informaciją iš interneto. Bryce et al. (2000) ypatingą vietą taip pat skiria informaciniam raštingumui, nes tai yra esminis gebėjimas, kurį turi įgyti mokinys arba asmuo, kuris siekia mokytis visą gyvenimą. Ši pastaba pakankamai įtikinamai argumentuojama nuolat modernėjančių technologijų keliamais iššūkiais ir gebėjimu juos įveikti.

Iš to, kas pasakyta dabar ir anksčiau, matyti, kad mokymosi visą gyvenimą idėją realizuoti instituciniu ugdymo realybės lygmeniu yra pajėgi mokykla, kuri ugdymą grindžia pedocentristine, arba į mokinį orientuota, paradigma. Glausta jos esmė nusakytina taip: mokinys – aktyvus mokymosi proceso dalyvis, mokytojas – mokymosi pagalbininkas, mokymosi situacijų kūrėjas, tarpininkas tarp mokinio ir įvairių informacijos šaltinių, individualizuojantis, personalizuojantis ir diferencijuojantis ugdymo procesą; ugdymo turinys grindžiamas įvairių dalykų ryšiais, gebėjimų mokytis, spręsti problemas, bendrauti ir bendradarbiauti ugdymu. Ugdymo metodai, priemonės, technologijos – skatinančios aktyvią mokinių veiklą ir atliepančios nuolatinę IKT plėtrą, ugdymo pasiekimų vertinimas – skatinantis individualią mokinio pažangą ir pan. (Barr, Tagg, 1995; McManus, 2001). Kaip žinoma, dėl ugdymo kasdienybėje vyraujančio pedagoginio konservatyvizmo pokyčiai paradigmėje plotmėje nevyksta sklandžiai. Tad mokymosi visą gyvenimą iššūkiai taip ir liks tik iššūkiais, jei jų įveika nebus projektuojama kuriant ir įgyvendinant ugdymo politiką kiekvienoje bendrojo ugdymo mokykloje.

Bendrojo ugdymo mokyklos lygmens ugdymo politika: mokymosi visą gyvenimą iššūkiai ir jų įveikos įžvalga

Mokyklos lygmens ugdymo politikos kūrimo galimybę ir būtinybę aptarti akina N. Longworth (2007) siūlomas dar vienas mokymosi visą gyvenimą mokyklai būdingas bruožas: tai tokia mokykla, kuri nebesitenkina vien praėjusio amžiaus švietimui būdingų ribotų akademinų tikslų, siekių ir uždavinių, kuriuos diktuoja valstybė, įgyvendinimu, nes mokymosi visą gyvenimą mokykla imasi iniciatyvos ir pati ugdo teigiamas mokymosi nuostatas ir su mokymusi susijusias ateities vertybes (p. 131).

Ką tai reiškia mokyklos lygmens ugdymo politikos kūrimo aspektu? Perfrazuojant N. Longworth, galima teigti, kad tokia mokykla neturėtų būti vien valstybinės švietimo politikos nuostatų įgyvendintoja ir vykdytoja, o pati imtusi formuoti ir įgyvendinti tokią ugdymo politiką, kuri būtų skirta įgyvendinti mokymosi visą gyvenimą principus. To paties autoriaus įgyta patirtis rodo, kad vis dar daug mokyklų, neteikiančių prioriteto mokymuisi visą gyvenimą. Tai tokios mokyklos, kuriose ugdymo praktika nėra grindžiama pedocentristine ugdymo paradigma, nes mokiniai traktuojami kaip pasyvūs ugdymo proceso dalyviai. O tai akivaizdūs tradicinės, herbartiškosios, galima sakyti, scholastinės mokyklos bruožai.

Su ugdymo praktika tiesiogiai susijusios ir J. Bryce (2004) nurodomos dvi mokymosi visą gyvenimą idėjos realizavimo problemos. Visų pirma, tai mokymosi pasiekimų vertinimas, kuris vykdomas egzaminų metu, baigiant vidurinę mokyklą. Antra, mokytojų nenoras arba nesugebėjimas keisti savo požiūrio iš mokymo į mo-

kymąsi, J. Bryce teigimu, ugdytojų nenoras persikūnyti iš transmittoriaus į fasilitatorių. Taigi, viena vertus, egzaminų reikalavimai skatina mokinius koncentruotis į medžiagos, reikalingos išlaikyti egzaminus, išmokimą, o ne į patį mokymosi procesą. Kita vertus, mokytojai, siekdami, kad mokiniai gerai išlaikytų egzaminus, privalo būti žinių teikėjais, o ne mokymosi pagalbininkais. „Būtent šios dvi priežastys yra labiausiai atbaidančios mokyklas, kurios norėtų tapti mokymosi visą gyvenimą mokyklomis“, – reziumuoja J. Bryce (2004, p. 61). Akivaizdu, kad abi įvardytos problemos tiesiogiai ir integraliai susijusios su į mokinį orientuotos paradigmos principinių nuostatų nepaisymu: mokytojai – žinių perteikėjai, mokiniai – žinių, kurias reprodukuos per egzaminus, priėmėjai.

Pažymėtina, kad J. Bryce (2004) atlikto tyrimo metu buvo nustatyta, jog tos mokyklos, kuriose buvo taikomas individualizuotas ir asmeninei mokinio pažangai skirtos mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo strategijos, kitaip tariant, buvo bandoma įgyvendinti mokymosi visą gyvenimą principus, iš mokinių tėvų sulaukdavo priekaištų. Tėvai pageidavo matyti savo vaikus klasės ar mokyklos pažangumo reitingų lentelėse ir pasisakė už normatyvinį vertinimą. O tai visiškai prieštarauja mokymosi visą gyvenimą principams, kurie deklaruoja individualią kiekvieno mokinio pažangą ir vertinimą traktuoja kaip priemonę mokymuisi tobulinti. Autorės padarytos išvados yra pagrįstos ir suponuoja mintį, kad ne tik mokytojų, bet ir mokinių tėvų požiūris į mokymąsi turėtų keistis pagal mokymosi paradigmos nuostatas.

Be to, J. Bryce (2004) atlikto tyrimo metu nustatyti ir kiti perėjimo į mokymosi

paradigmą trikdžiai. Nustatyta, kad mokytojai jaučiasi įsprausti į ugdymo programų rėmus ir egzaminų reikalavimų standartus, skundžiasi per didelę programų apimtimi, linkę taikyti neaktyviusius mokymosi metodus (pvz., paskaitos metodą). Žodžiu, – savo ugdomąją veiklą priversti grįsti ne mokymosi paradigma. Svarbia laikytina ir ta apklaustų mokytojų nuostata, kad, jų manymu, mokymosi visą gyvenimą principams taikyti palankesnė terpė yra pagrindinio ugdymo pakopoje, kurioje nėra akcentuojamas egzaminų išlaikymas. Mokytojai taip pat mano, jog, išugdžius mokymosi visą gyvenimą gebėjimus jaunesnėse klasėse, tikėtina, mokiniai būtų geriau pasirengę prisitaikyti prie konkurencinių sąlygų vyresnėse klasėse (Bryce, 2004).

Aptartas tyrimas patvirtina anksčiau išsakytą teorinę įžvalgą, kad mokyklos tapimas institucija, siekiančia prisidėti prie mokymosi visą gyvenimą idėjų įgyvendinimo, yra sudėtingas. Mokytojų, tėvų, mokinių nuogastavimai ir objektyvus tikrovės vertinimas visiškai suprantami. Taigi teorinių ir empirinių įžvalgų sankirtoje formuojasi įtampų laukai, ir natūraliai kyla klausimas, ar virsmas mokykla, įgyvendinančia mokymosi visą gyvenimą principus, yra įmanomas? Esmės požiūriu įmanomas, jei bus atsižvelgta į tai, kad mokymosi visą gyvenimą idėjos nedisonuoja su įprastiniais mokyklos ugdymo tikslais, o tik tam tikrose vietose sudeda reikiamus akcentus.

Atsižvelgiant į bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo politikos sampratą (Bartaševičius, Targamadžė, 2011), mokyklos lygmens ugdymo politika gali būti traktuojama kaip visuma kryptingų veiksmų strateginiams mokyklos tikslams pasiekti. Vadinasi, jei mokyklos ugdymo politika

būtų skirta mokymosi visą gyvenimą idėjai realizuoti instituciniu ugdymo realybės lygmeniu, derėtų bandyti imtis tokių veiksmų, kurių visuma ir galėtų tapti ugdymo politikos turiniu. Vis dėlto modeliuojant ugdymo politikos kursą ir kryptis, svarbu nepamiršti sisteminio principo esmės: veiksmų visuma, o ne pavieniais veiksmais ar padriku kelių veiksmų rinkiniu yra pabrėžiama ugdymo politikos sistemiskumo dimensija, o mokymuisi visą gyvenimą, kaip jau sakytą, taip pat galioja sisteminis principas, nes mokymasis visą gyvenimą yra visuminė samprata, ir veiksmai, kurių imamasi vienoje srityje, gali nulremti kitos srities rezultatus (Longworth, 2007, p. 133).

Išvados

Bendrojo ugdymo mokykloje klojami mokymosi visą gyvenimą pamatai: formuojamas teigiamas požiūris į mokymąsi, stiprinama mokymosi motyvacija, šalinamos nenoro mokytis priežastys ir pan. Tai gi bendrojo ugdymo mokyklos vaidmuo, įgyvendinant mokymosi visą gyvenimą idėją, yra itin svarbus ir susijęs su įvairiomis mokyklos veiklos sritimis (mokyklos valdymu, ryšiais su bendruomene, mokyklos kultūra ir kt.). Atsižvelgiant į mokymosi visą gyvenimą iššūkius turėtų būti modeliuojama ir mokyklos pedagoginė sistema, kurios metodologinė prieiga – į mokinį orientuota edukacinė paradigma. Viena iš galimybių įgyvendinti mokymosi visą gyvenimą idėjas instituciniu ugdymo

realybės lygmeniu – imtis kryptingų veiksmų mokymosi visą gyvenimą siekui įgyvendinti, t. y. formuoti ir įgyvendinti tokią mokyklos lygmens ugdymo politiką, kuri būtų nukreipta į pedagoginės sistemos teorinį konceptualizavimą ir praktinį realizavimą šios edukacinės paradigmos šviesoje.

Atlikta analizė suponuoja kelias įžvalgas. Viena, į akis krinta Lietuvoje atliktų ugdymo tyrimų (Čiužas, 2013; Targamadzė ir kt., 2010; Jucevičienė ir kt., 2005) metu fiksuoti atvejai, kuriuose aptikta į mokinį orientuotos edukacinės paradigmos praktinio taikymo mokyklose apraiškų arba jo fragmentų. Tai leidžia kelti hipotezę, kad šalyje yra mokyklų, kurios kelia sau strateginį tikslą tapti mokymosi visą gyvenimą mokyklomis ir imasi kryptingų veiksmų šiam tikslui įgyvendinti. Antra, pernelyg didelis koncentravimasis į mokymosi visą gyvenimą idėjos realizavimą instituciniu ugdymo realybės lygmeniu gali tapti pavojingas, nes kyla grėsmė, kad iš akių bus išleisti vertybiniai ugdymo pamatai. Konkrečiau kalbant, perdėtai sureikšminant vien mokymą ir mokymąsi, gali nukentėti kitos ugdymo funkcijos, o ypač auklėjimas. Šį pavojų dera kritiškai įvertinti, įsisąmoninti ir reflektuoti, nes, kaip ne kartą pažymėta, mokykloje „esminis dalykas yra ugdymas ir ugdymasis, o visa kita traktuotina tik kaip svarbios ugdymo sąlygoms susikurti prielaidos, kurios neturėtų būti sureikšmintos, nustumiant ugdymą į paribį ar net į užribį“ (Targamadzė, 2013, p. 79).

LITERATŪRA

- Bryce, J. (2006). Schools and Lifelong Learners. In: Chapman J., Cartwright P. (ed.). *Lifelong Learning, Participation and Equity*, (p. 243–263). Dordrecht: Springer.
- Bryce, J. (2004). Different Ways that Secondary Schools orient to Lifelong Learning. *Educational Studies*, Vol. 30, No. 1, p. 53–63.
- Bryce, J.; Frigo, T.; Mckenzie, P.; Withers, G. (2000). *The Era of Lifelong Learning: Implications for Secondary Schools*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- Bryce, J.; Withers, G. (2003). *Engaging Secondary School Students in Lifelong Learning*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- Chapman, J.; Aspin D. (1997). *School, Community and Lifelong Learning*. London: Cassell.
- Chapman, J.; Aspin, D. (2001). Schools and the Learning Community: Laying the Basis for Learning Across the Lifespan. In: Aspin D.; Chapman J.; Hatton M.; Sawano, Y. *International Handbook of Lifelong Learning* (p. xvii–xlv). Dordrecht: Kluwer academic publishers.
- Claxton, G.; Lucas, B. (2009). *School as a Foundation for lifelong Learning: the Implications of a Lifelong learning Perspective for the Re-imagining of School-age Education*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Helterbran, V. R. (2005). *Lifelong or School-Long Learning: A Daily Choice*. Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, Vol. 78, No. 6, p. 261 Jul-Aug 2005.
- Longworth, N. (2007). *Mokymosi visą gyvenimą praktika*. Vilnius: Kronta.
- Longworth, N.; Davies, W. K. (2013). *Lifelong Learning*. New York: Routledge.
- McKenzie, P. (2012). Schools and the Foundation for Lifelong Learning. *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer, p. 539–545.
- Mokymosi visą gyvenimą memorandumas (2001). Vilnius: Logotipas.
- Morgan-Klein, B.; Osborne, M. (2007). *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*. Abingdon: Routledge.
- OECD (2005). How Well Do Schools Contribute to Lifelong Learning? *Education Policy Analysis*, Chapter 3.
- Syslo, M. M. (2004). Schools as Lifelong Learning Institutions and the Role of Information Technology. In Weert T. (ed.) *Lifelong Learning in the Digital Age* (p. 99–110). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Spiel, C. Grundkompetenzen für lebenslanges Lernen – eine Herausforderung für Schule und Hochschule? In R. Fatke; H. Merckens (ed.) *Bildung über die Lebenszeit* (S. 85–96). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Targamadžė, V. (2013). Ugdyamas mokykloje: įvairovės diskursas. In *Nuo pedagogikos iki šiuolaikinės edukologijos*. Sud. Vanda Aramavičiūtė. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, p. 65–80.
- Travers, R. M. W. (1978). *Children's Interest*. Kalamazoo, MI: Western Michigan University: College of Education.

COMPREHENSIVE SCHOOL IN THE CONTINUUM OF LIFELONG LEARNING: ROLE, FUNCTIONS, AND INSIGHT OF ITS REALIZATION

Robertas Bartaševičius

S u m m a r y

The article analyzes the role a comprehensive school has in the continuum of lifelong learning. Based on the theoretical insights of foreign authors (such as N. Longworth, J. Chapman, D. Aspin, J. Bryce, W. K. Davies and others), the functions a school willing to contribute to the fulfilment of the idea of lifelong learning in the educational environment could take on and/or carry out are discussed. Particular attention is paid to modelling the pedagogical system and its elements in a lifelong school, emphasizing that

the essential and main activities of a comprehensive school are education. The article describes the features should a teacher and students of a lifelong school possess, the requirements set for the content, methods, forms and means of education.

The conclusion is made that the comprehensive school lays the foundation of lifelong learning: a positive attitude towards learning is formed, the learning motivation is strengthened, the reasons for unwillingness to learn are eliminated, etc. It is

also stated that the role of comprehensive school in fulfilling the idea of lifelong learning is extremely important and related to different areas of school activities (school management, relationship with the community, school culture, etc.). Bearing in mind the challenges of lifelong learning, the pedagogical system of a school should also be modelled with a methodological access of a student-oriented

educational paradigm. The article introduces one of the possibilities to fulfill the ideas of lifelong learning on the institutional level of education reality – to form and to carry out a school-level education policy oriented towards the theoretical conceptualization and practical realization of the pedagogical system.

Key words: comprehensive school, lifelong learning, school-level education policy.

Įteikta 2014 06 24

Priimta 2014 07 08