

DVASINIO UGDYMO OPTIMIZAVIMO PRIELAIDOS

Dvasingumas: ištakos ir metodologinės ugdymo priegios

Elvyda Martišauskienė

Profesorė socialinių mokslų (edukologija)
habilituota daktarė
Vilniaus pedagoginio universiteto Edukologijos katedra
Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius
Tel. (8 5) 279 00 42
El. paštas: edukologija@vpu.lt

Straipsnyje analizuojamas dvasingumo ugdymas, kaip dabarties visuotinė problema, kurios sprendimą sunkina žmogaus būties samprata, nes dvasinė dimensija, aptinkama fenomenologiniais tyrimais, dažnai lieka tik nuojautos lygmens. Todėl filosofinės, teologinės, psichologinės, pedagoginės literatūros kontekste aptariamos dvasingumo ištakos, gilinamasi į dvasinių vertybių turinį, ieškoma metodologinių dvasingumo ugdymo priegiu.

Pagrindiniai žodžiai: dvasinė dimensija, dvasingumas, dvasinis ugdymas, dvasinės vertybės, transcendencija.

Įvadas

Dvasingumas, kaip *dvasios* sklaida realybėje, yra viena iš sunkiausiai apibrėžiamų žmogaus definicijų, bet, nesuklysimė manydami, kad ir viena iš esminių. Dvasia pirmučiausia yra fundamentinė filosofijos kategorija, aiškinama ir nagrinėjama visų amžių ir filosofinių srovių mąstytojų darbuose. Dvasios fenomenu grindžiama teologija, ją pasitelkia psichologija, ypač personalistinė, egzistencinė, į ją apeliuojama politika, ji plačiai vartojama empirinėje plotmėje, nes užčiuopiamos jos sąsajos su žmogaus esmės išsiskleidimu / neišsiskleidimu. Visuotinai pripažįstama, kad *dvasios* sąvoka įkūnija *visuminį* žmogaus vaizdą,

implikuojantį, kaip pasakytų M. S. Kagan (1985, p. 93), sąmonę, protą, mąstymą, intelektą, ar, kaip apibendrintų B. Kuzmickas (2001, p. 33), sąmoningumą, mąstymą, jausmus, valią, vaizduotę, tik iš dalies atskleidžiančius psichinio aktyvumo aspektus, todėl pastarųjų negalima laikyti dvasios sinonimais, nors tokių ketinimų būta.

Aptariant dvasios fenomeną, akivaizdžiausiai jo esmė iškyla *asmens* kategorijoje. Bet, kaip pastebi B. Kuzmickas, vieni (materialistinės, bihevioristinės krypties) mokslininkai ją saisto su psichologinių individo reakcijų visuma, tik kiekybiškai besiskiriančia nuo kitoms biologinėms būtybėms būdingų reakcijų, o kiti (krikščio-

niškosios, egzistencialistinės, personalistinės) – su „aukščiausiaja žemiškosios būties pakopa, dieviškumo atspindžiu žmoguje“ (2001, p. 32). Todėl žmogaus kaip asmens samprata tampa pasaulėžiūrinių nuostatų skiriamąja, fokusuojančia ugdymo teoriją ir praktiką.

Dabarties pasaulyje, išgyvenančiame idėjų sumaištį, kai reliatyvizmas įsigali visose gyvenimo sferose, vis dažniau suprantama, kaip svarbu rasti gijas, kuriomis remiantis būtų galima laiduoti asmens, bendruomenės, tautos, valstybės, pasaulio integralumą, nes „prasmingiausia ateities samprata bus pagrįsta suvokimu, kad visa visata yra sistema, vienijama bendrų dėsnių“ (Csikszentmihalyi, 1990, p. 239), kurių ištakos yra kiekviename žmoguje. Tad globaliausių problemų sprendimo raktas – žmogaus ugdymas. Nesutariant dėl jo pamatinių dimensijų, galinčių išskirti žmogų iš visos gyvosios gamtos, labai įvairuoja dvasingumo, visuotinai trokštamo įvairių pasaulėžiūrinių nuostatų, skirtingo amžiaus ir išsilavinimo žmonių, ugdymo keliai.

Dažnai dvasingumas gretinamas su transcendentiniais išgyvenimais, o kartu ir su religiniu ugdymu. I. Yob (1995) nuomone, toks požiūris nekonfrontuoja su pasaulietiniu ugdymu, tačiau ir nepadaeda atskleisti jo esmės, o minėta autorė dargi siūlo kurti pasaulietišką tikėjimą. Kiti autoriai, priešingai, siūlo dvasingumą atskirti nuo religinio turinio, kad būtų galima jį įtraukti į mokymo programas multikultūrinėje erdvėje ar bent nevertoti dvasingumo sąvokos (Lewis, 2000), nes dalis žmonių laiko ją nieko nereiškiančia, nors J. Lewis, kaip ir J. Shortt (2000), dvasingumas yra prigimtine, visas žmogaus pajėgas vienijanti

galia, todėl jį reiktų ugdyti per visų dalykų pamokas. Linkstama (Lickona, 1991) dvasingumą įtraukti į vertybių ugdymo programas. Ypač plačiai ieškoma pamatinių vertybių Didžiojoje Britanijoje (Taylor, 2000) bei Vakarų Australijoje (Caple, 2000) pasitelkiant įvairių visuomenės sluoksnių atstovus, kad jie būtų atrenkami. Apskritai dvasingumas gretinamas su religinėmis, moralinėmis, demokratinėmis vertybėmis. Tačiau, nesutariant dėl dvasingumo esmės, genezės, funkcijų, dvasingumo ugdymas lieka fragmentišku reiškiniu, negalinčiu daryti savaesnio poveikio žmogaus tapsmui.

Pastebėtina, kad dvasingumas vis dažniau tampa edukologinių tyrimų objektu ir Lietuvoje. L. Jovaiša (2001) kreipia žvilgsnį į ontologines dvasingumo ištakas, B. Bitinas (2000) dvasingumą saisto su metodologinėmis auklėjimo priegomis, V. Aramavičiūtė V. (2005) – su asmenybės brandinimu, E. Martišauskienė (2004) – su paauglių ugdymu, O. Tijūnelienė (2005) – su studentų dvasiniais poreikiais, D. Verbylaitė (2005) – su ugdymu universitete ir t. t. Plečiasi dvasingumo sklaidos meno priemonėmis tyrimai (Pabrėža, Kievišas, 2004; Kaluinaitė, 2004; Matijkienė, 2004; Abramauskienė, 2004 ir kt.). Nors Lietuvos švietimo dokumentuose dvasingumas nenurodomas kaip ugdymo tikslas, tačiau daugelis jo apraiškų ten aptiriamos.

Tad akivaizdu, kad šiandienos pasauliui aktuali dvasingumo sklaida, tačiau stokojama išvalgų, kurios pranoktų atskiras koncepcijas ir galėtų padėti spręsti visuotinę *problemą* – kaip ugdyti dvasingumą.

Šio tyrimo *objektas* – mokslinė literatūra dvasingumo ugdymo tema.

Tyrimo tikslas – išryškinti dvasingumo sklaidos pamatus.

Tyrimo uždaviniai: 1. Aptarti dvasingumo ištakas; 2. Apibrėžti dvasingumo turinio kontūrus; 3. Išryškinti dvasingumo ugdymo metodologines prieigas.

Tyrimo metodas. Sisteminė mokslinės literatūros analizė, interpretavimas, vertinimas.

Dvasingumo ištakų paieška

Ieškant būdų, kaip padėti skleisti žmoniškumui, svarbu suvokti žmogaus, svarbiausio ugdymo / si objekto / subjekto, sandarą, atskirų dimensijų funkcijas bei tarpusavio priklausomybę, plėtros galimybes. Tai sudėtingos problemos, kurias tik iš dalies padeda pažinti mokslas. Todėl nelengva suprasti, kodėl mokslo ir technikos pasiekimai ambivalentiškai veikia žmogaus egzistenciją, kai dažnai šalia buities pagerėjimo kyla naujos grėsmės ne tik buičiai, bet ir būčiai. Reikalas tas, kad mokslas negali atskleisti žmogiškos būties gelmės, nes jis tiria tik gamtos dėsniais pagrįstus reiškinius. Problemos kyla, kai mokslo pasiekimai nepateisina lūkesčių, nes, pasak A. Einšteino, „jokia mokslinė teorija nesudaro gyvensenos moralinio pagrindo“ [2002, p. 246], todėl žmogaus sandara tik iš dalies moksliskai paaiškinama. Tad pedagogams, visų pirma ieškantiems gilėjančios moralinės krizės prevencijos būdų, tenka gręžtis į žmogiškos egzistencijos transcendentinius pamatus, kurie nepavaldūs mokslo logikai, o *ugdymą ir sekularioje visuomenėje tenka grįsti mokslo bei tikėjimo sampratų derme, pirmučiausia kreipiančia žvilgsnį į žmogaus sandarą.*

Remiantis fenomenologiniais tyrimais, žmogaus sandaroje ryškėja trys dimensijos: *kūnas, psichika* ir *dvasia*, kurios tarpusavyje yra susijusios, bet atlieka ir tik joms būdingas funkcijas. *Kūnas*, materialioji žmogiškos būties dalis, patiriama pojūčiais. Specifinė kūno raiška yra *reaktyvumas*, kitaip sakant, tiesioginė reakcija į patiriamus dirginimus, stimulus. Šiuo atžvilgiu žmogus artimas visai gyvajai gamtai, jam būdinga vegetacija ir reprodukcija, kurios vyksta instinktyvių reakcijų būdu: „valiai specialiai neįtakojant, apsisprendimui nedalyvaujant. Taigi vyksta asmenyje, bet nėra asmens veikimas, nėra jo sąmoningas veiksmas. Kūnas „aktyvuojasi“ pats, sekdamas vegetacijos ir reprodukcijos vidinį tikslingumą“ (Wojtyła, 1997, p. 262). Tad žmogaus kūno struktūra yra savita, tokia, kiek vietos asmuo apima tik išoriškai, kad išsitektų kūnas ir jo ekspresijos procesas, sąlygojamas jo vidinių principų, kurie netrukdo jam (kūnui) integruotis į kitų dimensijų dinamiką, jas išreikšti, objektyvuoti. Juk žmogaus būtis pirmiausia kūniška.

Psichika – jau daug sudėtingesnė dimensija, nes joje „telpa tie žmogiškieji ir kiekvieno atskiro žmogaus elementai, kuriuos žmogaus patyrimė aptinkame kaip tam tikru būdu susietus, integruotus su kūnu ir kurie patys savaimė nėra kūnas“ (Wojtyła, 1997, p. 275). Todėl psichika jau priklauso žmogaus vidaus pasauliui, kuris neprieinamas tiesioginiams tyrimams, dėl to įvairių filosofinių srovių atstovai, kaip minėta, žmogaus psichiką skirtingai interpretuoja: vieni (materialistinės krypties) laiko aukščiausiu materijos vystymosi lygiu, tik taip įprasmindami žmogaus būtį,

kiti (neotomistinės, personalistinės, kai kurie egzistencinės filosofijos kūrėjai) *psichikai skiria tarpinę grandį tarp kūno ir dvasios*. Taip išvelgiamos psichikos sąsajos su kūnu, kurie vienas kitą sąlygoja, bet išlaiko ir savo specifiškumą. „Psichinės funkcijos yra vidinės ir nematerialios ir, nors vidujai sąlygotos somatika ir jos funkcijomis, tačiau į jas neredukuojamos“ (ten pat, p. 277), o tik suponuoja psichinį subjektiškumą, kuris „atskleidžiamas tartum sąmonės akivaizdoje“ (ten pat, p. 286) *jautimu*. Kitaip sakant, žmogus tampa subjektu, kai kūnas jautimų, kaip juslinių pažintinių refleksų, dėka patenka į sąmonės lauką kaip objektas, kaip „mano kūnas“. Kita vertus, žmogus jaučia ne tik savo kūną, bet ir save kaip visumą, moraliniais, religiniais, estetiniais ir t. t. saitais susietą su pasauliu. Tuomet *jautimas* (emocionalumas) išryškina dvasines galias, nes pastarosios reiškiasi sąmonėje ir sąmonės dėka išgyvenamos sukuria patyrimu išsąmoninimą. Tad jautimas savitai funkcionuoja tarp kūniškumo ir dvasiškumo, juos priartindamas ir vienydamas, nes taip integruoja sąmonės ir kūno dinamiškumą. Psichinių galių turinys siejamas su psichiniais procesais, kurie veria duris į pažinimą, valią bei jausmus, kad būtų galima tinkamai pasikliauti savo kūnu.

Slėpiningiausia žmogaus sandaros dalis yra *dvasia*. Ji yra ta esminė žmogaus ir gyvūno skiriamoji, nes dar niekam nepasisekė koku nors būdu rasti gyvūnų dvasios pėdsakų (Kagan, 1985, p. 94). Apie žmogaus dvasinę būtį sprendžiama remiantis fenomenologiniais tyrimais ar Apreiškimu, nes tai metafizinio plano dalykai, kurie tiesiogiai niekaip nematerializuojami, bet dvasios buvimą vienokiu ar kitokiu

būdu aptinka įvairių filosofinių ar psichologinių kryptių atstovai, be abejo, taip pat ir dvasininkai.

Dvasios dėka žmogus yra substancinė visuma, turinti buvimą savyje, savo vidaus pasaulį. Tai reiškia, kad dvasia laiduoja žmogui *asmens rangą* (pirmieji apie tai prabilo krikščionys) ir *galią būti laisvam*, nepriklausyti nuo materijos, nes „dvasios substancija yra laisvė“ (Hegelis, 1977, p. 25). Dvasia, „suteikdama materijai formą, ją peržengia (*transcenduoja*)“ (Būgaitė, 2003, p. 64), o visa, kas susiklosto asmens transcendencijoje, pasak K. Wojtyłos, yra dvasiška. Filosofo A. Anzenbacher nuomone, asmuo yra išikūnijusi dvasia (Anzenbacher, 1992, p. 288). Todėl *asmuo atstovauja visam žmogui*, nesupriešindamas dvasios ir materijos, nors filosofijos istorijoje tokių perskyrų būta, o tik ryškina iš laisvės kylančią galią pranokti save, dominuoti pačiam sau ir savo veikimui, žvelgti į save tarsi iš šalies, kaip sako K. Wojtyła, save turėti ir save valdyti bei taip realizuoti vertikaliąją transcendenciją, *apsisprendimu* ikūnijančią asmens ir jo atliekamo veiksmo ryšį. Horizontalioji transcendencija suponuoja asmens peržengimą, slinktį pažįstamos tikrovės link, santykius su kitais žmonėmis, aplinka.

Taip suprantant dvasinės dimensijos kontūrus, pedagoginiu aspektu svarbu suvokti kelis momentus. Visų *pirma*, remiantis pakankamo pagrindo ir neprieštarinimo principais, tenka priimti, kad dvasinė potencija yra *visuose žmonėse nuo jų pradedimo akimirkos kaip atskira dimensija*, įgalinanti žmogų tapti subjektu, asmeniu. Krikščionims – tai Dievo dovana ir kartu kvietimas dalyvauti savęs ir pasaulio kū-

ryboje, nes ji duota kaip galimybė, neužbaigta. Todėl žmogus yra tampanti būtybė, ir jam reikalinga pedagoginė pagalba, kad dvasinės (kaip ir fizinės ar psichinės) galios virstų realybe.

Antra, priartėjus prie dvasinių galių ištakų, aiškėja jų ypatingumas asmens struktūroje, nes būtent dvasinės dimensijos dėka žmogus realizuoja savo, kaip asmens, funkcijas. Todėl įvairiais atžvilgiais gilinantį žmogaus veikimo ir bendravimo galimybes pirmučiausia tenka gręžtis ir į dvasinę dimensiją.

Trečia, nėra pagrindo manyti, kad žmonių prigimtinė dvasinė potencialumas yra skirtinga, tai yra kad ne visi žmonės gali būti vienodai žmoniški. Bandydami moralines savybes sieti su kūno būties forma ar įgimtomis savybėmis nepasitvirtino (yra daugybė atvejų, paneigiančių tokias nuomones). Kartu didėja pedagoginės pagalbos asmens dvasinei sklaidai vaidmuo.

Ketvirta, svarbu išskirti, kur glūdi dvasinės dimensijos esmė, laiduojanti jai visuotinai pripažįstamą žmoniškumą. Atrodo, kad tikslinga jį sieti su ontologine tiesa, kaip galia pažinti gerį ir blogį, empiriškai suvokiama kaip sąžinė, Dievo buvimas žmoguje, apibendrinta palaimintojo Augustino ištara: „Įeik į save patį, žmogaus viduje gyvena tiesa“ (žr. Kuzmickas, 2001, p. 33). Ji yra tas atspirties taškas, įgalinantis tinkamai naudotis transcendencijos suponuojama laisve, įtvirtinta Evangelijos žodžiais „Ir tiesa padarys jus laisvus“ (Jn 8, 32). Tad jos (laisvės) pamatinės ištakos ne išorinėse aplinkybėse, o vidinėse nuostatose, tai labai svarbu suvokti ugdytojams, nes „laisvė yra pačios asmenybės galia nulemti save pačią“ (Kuzmickas, 2001,

p. 34). Kitaip sakant, tampama laisvu tik sujungus savo veiksmus, poelgius su tiesa.

Penkta, dvasios veikimas refleksyvios sąmonės funkcijos dėka empiriškai patiriamas išgyvenimais, kurie savo ruožtu stimuliuoja dvasinį brendimą. Todėl jie yra svarbus dvasingumo rodiklis bei jo žadini-
mo mechanizmas.

Šešta, dvasinis potencialumas, kitaip dvasinės prigimties galios, yra *protas* ir *valia*, kurių pažintinę funkciją atitinka ryšys su tiesa, o apsisprendimo funkciją – laisvė bei jos priklausomybė nuo tiesos (Wojtyła, 1997, p. 234). Tačiau protas ir valia reiškiasi ne tik dvasinėje plotmėje, nes „dvasinė prigimtis“ žymi „dvasiškumą realia ir substancialia prasme“ (Ten pat, p. 235). Taip susidaro galimybė psichologams protą ir valią aptarinėti neatskleidžiant dvasinių ištakų. Suprantama, jos dėl to neišnyksta, tik susiaurėja supratimo plotmė, o kartu ir vaidmuo asmenybės tapsmo procese.

Septinta, pedagoginė pagalba dvasinei sklaidai visų pirma esti taip pat dvasinė. Jos empirinė plotmė yra *meilė*, kaip kito asmens nelygstamo vertingumo, lygiareikšmiškumo priėmimas, nepriklausomai nuo susiklosčiusios situacijos. Kadangi tiek pedagoginis poveikis, tiek pasiektas rezultatas yra tiesiogiai nepamatuojami, per tai kyla pedagoginių, ypač auklėjimo, problemų.

Dvasingumo turinio kontūrai

Negilus dvasingumo supratimas dažniausiai kristalizuojasi apie atskiras jo apraiškas (tikėjimą, dorą ir t. t.), kurios sutapatina-
mos su esme, arba dvasingumas paliekamas išvis be realaus turinio, nuojautos, yra išgyvenimo lygmenis. Dėl nepakankamo

apibrėžtumo ir viena, ir kita negali būti ugdymo proceso atspirtis. Suprantant, kad dvasingumas užima ypatingą, išskirtinę vietą žmogaus tapsme, nes įkūnija asmens integralumą, svarbu ieškoti jo turinio parametrų.

Jau aptariant dvasinės dimensijos išta- kas, teko atkreipti dėmesį į *tiesą*, kuri glūdi žmogaus prigimtyje ir kurią liudija empirinis sąžinės patyrimas bei Apreiškimo žo- dis. Tad tikėtina, kad ontologinė *tiesa* yra tas pamatas, kuris gali vienyti visų epo- chų, visų tautų žmones, kad jį ne iš žmonių kyla, nes, kaip pasakytų Sokratas (469–399 m. pr. Kr.), pastarieji negalėjo dėl jos susitarti. Žvelgiant iš krikščioniškos per- spektyvos, tai yra prigimtinė galia pažinti gėrį, kuri esmiškai persmelkia žmogaus būtį, išryškindama pamatinius dvasinius parametrus – *laisvę ir tiesą*. Todėl *tiesa* laikytina fundamentiniu dvasingumo turi- nio pagrindu, kuriam neprieštaruoja įvairių autorių teikiamos dvasingumo sampratos, jį suprantama įvairaus amžiaus ir išsilavi- nimo žmonėms.

Pažįstamo pasaulio sąsajos su *tiesa* dar filosofinės minties raidos pradžioje buvo diferencijuotos į *tiesos*, *gėrio* ir *grožio* ka- tegorijas, pavadintas transcendentalijomis. Tai reiškia, kad jos nesietinos nė su vienu konkrečiu reiškiniu, nes apima bendriausius tikrovės apibrėžtumus, ir kad įkūnija peržengimą (transcendenciją), pažįstan- čiojo (subjekto) išėjimą pažįstamų objek- tų (savęs ir kitų) link. Kartu brėžiama ir dvasingumo turinio plotmė ryškinant svar- biausias vertybes.

Gilinantį dvasingumo turinį, reikia atskirai aptarti transcendentalijų tarpusa- vio ryšį. Pažymėtina, kad visos jos laiko-

mos vieno reiškinių atžvilgiais. Filosofo V. Solovjovo nuomone, „tiesa yra gėris maštomas žmogaus protu; grožis yra ta pati tiesa ir tas pats gėris, kuriuodu regi- mai įsikūnija gyvoje lytyje. Ogi pilnutinis grožio įkūnijimas visur ir visame kame yra visa ko galas, tikslas ir tobulumas. Štai kodėl Dostojevskis sakydavo, kad grožis išganys pasaulį“ (žr. S. Šalkauskis, 1990, p. 300). Tą pačią mintį plėtoja ir psicho- logas A. Maslow, teigdamas, kad būties vertybės (*tiesa*, *gėris*, *grožis*) nesudaro hierarchijos, nes „kiekviena iš jų tiek pat svarbi, kiek ir kita, ir kiekviena gali būti apibrėžta kitomis“, o jos visos tarsi vie- no brangakmenio kraštinės (A. Maslow, 1999, p. 190). Edukologas B. Bitinas taip pat pažymi, kad galima tik vientisa dva- sinių vertybių sistema, kurios posistemės „nėra bendrosios sistemos komponentai, o tik ją konkretina (tai yra apibūdinamos ne dalies ir visumos, o konkretybės ir bendry- bės santykiu) (B. Bitinas, 2000, p. 84). Tad įvairiais atžvilgiais artinantis prie dvasinės dimensijos turinio aiškėja jo holistinis pobū- dis, statistinėje analizėje išskylančias kaip G – veiksnys, savitai kreipiantis *tiesą*, *gėrį*, *grožį* (transcendentalijas) prigimtinės *tiesos* link.

Laikantis tokio (holistinio) *požiūrio* į ontologinės *tiesos*, kaip dvasingumo turi- nio horizonto, sklaidą, reikia suprasti, kodėl dvasingas žmogus gali įkūnyti skir- tingas vertybių grupes, nes jos kyla iš to paties pagrindo ir giliausia esme išreiškia pamatinę idėją, nors konkrečios variacijos yra skirtingos. Pasak A. Maslow (1999), ir mokslininkas, atsidavęs tiesos ieškojimui, ir juristas – teisingumui, iš tiesų atsidavę tam pačiam. Matyt, iš čia kyla ir dvasingumo sampratų įvairovė, tačiau jų suabsoliutini-

mas iškreipia reiškinių esmę. Todėl svarbu įsisąmoninti ontologinės *tiesos* sklaidos principą ir orientuotis, kaip transcendentalijos dažniausiai konkretizuojamos.

Akivaizdu, kad *tiesa*, *gėris*, *grožis*, kaip transcendentinės vertybės, nekelia dvejonių. Nuomonės skyla, kai norima išskirti bazines vertybes. Daugiausia priešpriešos sulaukia *tiesos* samprata, nes mokslo ir tikėjimo tiesos susilieja tik išvelgiant transcendentinę tikrovę, o ji, kaip žinoma, priklauso nuo pasaulėžiūrinių nuostatų. Tad ryškėja du kraštutinumai: vieni linkę neišvelgti mokslo tiesos ieškojimo dvasinės prasmės, taip susiaurindami dvasingumo sklaidą (kai mokymas praranda savo pamatą), kiti laiko beprasmybe tikėjimą, taip eliminuodami dvasingumo ištakas, dažnai dangstomas demokratijos lozungais, kad nebūtų pažeistos kitaip manančiųjų teisės. Kartu verta pastebėti, jog *tikėjimas*, siejamas su dvasine asmens plotme, ypač svarbus, nes ne tik peržengiama (transcenduojama) tikrovė, bet ir linkstama į transcendenciją. Kūrėją, Absoliutą, taip tiesiamos gijos į dvasinę būtį. Tuo tarpu *gėrio* (doros) ir *grožio* vertybių sklaida teoriniu ir empiriniu lygiu patiria mažai priešpriešos. Problemos kyla, kai nesuprantamas ne tik *tiesos*, *gėrio* ir *grožio* bendras pamatas (ontologinė tiesa), bet ir kai neišvelgiamas *gėrio* ar *grožio* konkretizacijų asmens lygmeniu vienumas. Tada regimos atskiros dorovinės ar estetinės vertybės ar tik jų komponentai, kurie labai išplėtoja, suskaido dvasingumo turinį, sureikšmina detales, praktiškai panaikina dvasingumo esmę, nes vien dorines asmens savybes reiškiančių žodžių kalbininkai randa apie du šimtus. Kita vertus, susidaro galimybės

išskirti kai kurias vertybes kaip ugdymo prioritetus, tačiau, nesuvokiant jų vidinių sąsajų su kitomis, vargiai galima sulaukti norimų rezultatų. Atsižvelgiant į dabarties poreikius, buvo sudarytas dvasingumo turinio modelis (Martišauskienė, 2004, p. 44) kaip galimas tokių tyrimų variantas.

Aptariant dvasingumo turinį, reikia atkreipti akis į pažinimo funkcionavimą psichinėje ir dvasinėje plotmėse, empiriškai žvelgiant, žinių ir vertybių lygiu, nes jie neretai painiojami. Psichinėje plotmėje žinojimas lieka supratimo lygio, nesaistant jo su savimi kaip asmeniu. Dvasinėje plotmėje žinios daugiau ar mažiau sąmoningai saistomos su ontologine tiesa ir įsilieja į prasmės horizontą, tampa vertybėmis, daro poveikį asmeniniams santykiams su supančia tikrove. Todėl formaliai tokį patį išsilavinimą įgiję asmenys gali labai skirtis dvasine branda. Tad sprendžiant apie dvasingumo turinį, svarbu atskirti šiuos aspektus, kurie ypač svarbūs pedagogikos teorijai ir praktikai.

Apibendrinant dvasingumo ištakų ir turinio svarbiausius atžvilgius, galima teigti, kad *dvasingumu laikytini autentiški asmens santykiai su pasauliu, kurie su meile tiesai, gėriui, grožiui persmelkia visą būtį ir nusidriekia Kūrėjo link*.

Dvasingumo žadinimo metodologinės prielaidos

Laikantis nuomonės, kad dvasinis pradas, potencinė dvasingumo galia yra visų vienvienodai, dvasingumo kildinimą tenka sieti su ugdymu. Tai sunkus uždavinys, ypač šiuolaikinio žmogaus visuotinės dvasinės krizės kontekste, nes tenka kardinaliai permąstyti ugdymo strategijas.

Dar praeito šimtmečio pirmojoje pusėje pragmatinės psichologijos atstovai suprato, kad geriau nieko nedaryti dvasinei sklaidai kildinti negu daryti blogai. Toks požiūris atsirado suvokiant dvasinio ugdymo jėgą ir kartu matant, kad nei procesas, nei rezultatai tiesioginiam moksliniam tyrimui, kuriuo labai tikėta, nepasiekiami. Žinoma, toks požiūris laikytinas mažesnės blogybės principo taikymu, bet ne problemos pozityviu sprendimu. Bandymai ieškoti dvasingumo ugdymo kelių, kaip minėta straipsnio pradžioje, tęsiasi, tačiau akivaizdu, kad rezultatai netenkina, nes, atrodo, kryptama tik į atskirų dvasingumo raiškos komponentų sklaidą ar stengiamasi neparodyti dvasingumo šerdies, kai prie jos priartėjama. Straipsnio apimtis neleidžia nuodugniai aptarti ugdymo strategijų, tad bus apsiribojama metodologinėmis priegomis.

Viena, suprantant, kad „dvasingumas yra imanentinis žmogaus, kaip subjekto, asmenybės, individualybės pagrindas“ (Bitinas, 2000, p. 79), nuo pedagoginio susitikimo pradžios visas ugdymas turi būti kreipiamas į žmogų, kaip asmenį, visų savo galių šeimininką, nepriklausomai nuo to, ar siekiama lavinti, ar auklėti (Maceina, 2002, p. 391). Kitaip tariant, ugdymas pradedamas užmezgant dvasinį (grindžiamą dvasinėmis vertybėmis) ryšį su ugdytiniu. Šiai nuostatai itin atliepia daugelis šiuolaikinio mokymo strategijų, skiriamų studijuojančiam, atsiremiančiam į savo patirtis, konstruojančiam ir reflektuojančiam pasiekimus, bendraujančiam ir bendradarbiaujančiam su kitais ir t. t. Tačiau, jei šie procesai siejami vien su sėkmingesniu dalyko žinių išmokimu, o ne su asmens

tobulėjimu, atlieka fragmentinį vaidmenį dvasingumui ugdantis, nes iš esmės realizuoja tik lavinimo funkciją. Dvasingumo žadinimas (auklėjimas) prasideda tada, kai ugdytojai ir ugdytiniai ne tik supranta teikiamus dalykus, bet ir pajaučia veiklos ar pažįstamų reiškinių asmeninę prasmę, kuri kyla iš sąsajų su transcendentinėmis vertybėmis. Pastebėtina, kad ugdymo procesas, kai žadinamas dvasingumas, išoriškai skiriasi tik sunkiai fiksuojama dvasine bendryste (Kagan, 1985, p. 90), susiejančia pedagoginio susitikimo dalyvius ir kartu laiduojančia visavertį ugdymą(si).

Antra, ugdymo procese dvasingumo žadinimui skiriama speciali veikla – auklėjimas, kuris, pasak L. Jovaišos, suteikia pagalbą ir vadovavimą „žmogui santykiauti su aplinka pagal vertingiausias kriterijus arba gyventi pagal aukščiausias vertybes“ (1995, p. 12), tai yra sudaro galimybes realizuoti vertikaliją ir horizontalią transcendenciją. Dvasingumo ugdymo (auklėjimo) sunkumai dažniausiai kyla dėl priešasčių, susijusių su *tiesos* ir *laisvės* įkūnijimu. Taip atsitinka, kai ugdytojai:

- ✓ nepaiso asmens laisvo apsisprendimo principo ir dvasines vertybes teikia kaip dalykinę medžiagą, o ne kaip realią ar virtualią situaciją, suponuojančią *tiesos*, *gėrio* bei *grožio* apraiškų konkrečioje situacijoje autentišką išvalgą, pažadinančią norą jų pagrindu apmąstyti savo patyrimus, inicijuoti santykius;
- ✓ nesuvokia dvasinių vertybių perėmimo procesų (kognityvinio, emocinio-vertinamojo, elgesio). Tada dalinis (pvz., kognityvinis) ugdytinių sąlytis su dvasines vertybes įkūnijančiomis

- situacijomis, laikomas pakankamu pagrindu, tikintis, kad jis darys poveikį autentiškiems asmens santykiams;
- ✓ nesupranta dvasinių vertybių esmės. Tokių požiūrių ištakos siekia dvasingumo sąsąją su ontologine (prigimtinė) *tiesa* bei jos sklaida *tiesos*, *gėrio* bei *grožio* parametrais neižvelgimą. Dažnai tiek Lietuvos, tiek užsienio šalių tyrinėtojai dvasines vertybes laiko transcendentalių sinonimais. A. Rodger (2000, p. 3) šią nuostatą konkretizuoja retorišku klausimu, ar *dorovinis*, *dvasinis*, *religinis* yra sinonimai. Ir tuoj pat atsako, kad taip manyti būtų kategorinė klaida, panaši į galvojimą, kad sinonimais laikytini terminai *peiliai*, *šakutės*, *stalo įrankiai* ar *visuomeninis*, *žmogiškas*, *politinis*. Jei taip gretinami dalykai, darosi akivaizdu, kad nesuprantamas jų turinys bei funkcionavimo principai. Todėl kompetentinga pagalba dvasingumo sklaidai yra negalima, nes painiojamas bendrybės ir konkretybės santykis;
 - ✓ neižvelgia dvasinių vertybių integravimo. Kai *tiesa*, *gėris* bei *grožis* laikomi ne skirtingais ontologinės *tiesos* atžvilgiais, o atskirais dalykais, siekiama kiekvieną jų atskirai ugdyti, taip pernelyg išplėtojant ugdymo turinį ir išskaidant esmę, kartu eliminuojamas ugdymo veiksmingumas.

Trečia, dvasingumo sklaidai teikiama pagalba taip pat turi būti dvasinė. Tad dvasinio ugdymo pagrindas taškas yra *ugdytojo asmenybė*, tiksliau, jos dvasinė branda. Postmoderniame technologijų amžiuje, kai virtuali aplinka dažnai užgožia realius

santykius, viena vertus, pedagogo asmenybės vaidmuo dar sustiprėja. Jis skleidžiasi tiek tiesioginiais santykiais su ugdytiniais, tiek gebėjimu kurti palankią aplinką, kuri, pasak L. Jovaišos, yra visa esamybė, „ne tik daiktų, žmonių ir erdvės visuma. Tai ir buvimas gyvenimo ir mirties akivaizdoje, realybė ir dvasios pasaulis, sąmonė ir pasąmonė“ (2003, p. 13). Kita vertus, dabarties pasaulyje, kai pragmatizmas ir reliatyvizmas persmelkia visas gyvenimo sritis, pedagogo dvasinė branda tampa vis mažiau pageidautina, stumiami į kultūrinio ir ekonominio gyvenimo nuošalę, o jos poveikis ugdytinių dvasiniam tapsmui menkėja.

Išvados

Mokslas tik iš dalies atskleidžia žmogaus būtį, todėl ugdymą ir sekuliarioje visuomenėje tenka grįsti mokslo ir tikėjimo sampratų derme.

Remiantis fenomenologiniais tyrimais, žmogaus sandaroje išskirtinos trys dimensijos: *kūnas*, *psichika* ir *dvasia*, kurios tarpusavyje yra susijusios, bet atlieka ir tik joms būdingas funkcijas. *Kūnas* reiškiasi reaktyvumu, *psichika* – emocionalumu, *dvasia* – transcendentalumu.

Dvasios dėka žmogus yra substancinė visuma, turinti savo vidaus pasaulį, nes dvasia laiduoja žmogui *asmens rangą* ir *galias būti laisvam* (nepriklausyti nuo materijos) bei pažinti *tiesą* (atskirti gerį ir blogį), empiriškai suvokiamą kaip sąžinė. Todėl dvasinė dimensija yra pamatinė žmogaus sandaroje. Tačiau žmogus tampa laisvas tik savo veiksmus, poelgius sujungęs su *tiesa*.

Dvasios veikimas refleksyvios sąmonės funkcijos dėka empiriškai patiriamas *išgyvenimais*, o pedagoginė pagalba dvasinei sklaidai visų pirma esti taip pat dvasinė, kuri empirinėje plotmėje reiškiasi *meile*.

Dvasinės dimensijos turinys išplaukia iš ontologinės *tiesos*, dar filosofinės minties raidos pradžioje diferencijuotos į *tiesos*, *gėrio* ir *grožio* kategorijas, pavadintas transcendentalijomis, kurios nesudaro hierarchijos, o kiekviena gali būti apibrėžta kitomis, todėl dvasingumas skleidžiasi jų įvairiais deriniais, tačiau nejaučiant vidinių sąsajų, gali iškreipti dvasingumo esmę.

Dažnai nesutariama dėl mokslo ir tikėjimo vertybių vietos dvasingumo turinyje, nes jos susilieja tik išžvelgiant transcendentinę tikrovę, o ji, kaip žinoma, priklauso nuo pasaulėžiūrinių nuostatų.

Dvasingumu laikytini autentiški asmens santykiai su pasauliu, kurie su meile tiesai, gėriui, grožiui persmelkia visą būtį ir nusi-driekia Kūrėjo link.

Suprantant, kad dvasingumas yra imantinis žmogaus, kaip asmenybės, pa-

grindas, nuo pedagoginio susitikimo pradžios visas ugdymas turi būti kreipiamas į žmogų, kaip asmenį, visų savo galių šeiminingą, nepriklausomai nuo to, ar siekiama lavinti ar auklėti.

Dvasingumo ugdymo (auklėjimo) sunkumai dažniausiai kyla dėl priežasčių, susijusių su *tiesos* ir *laisvės* įkūnijimu, kai: nepaisoma asmens laisvo apsisprendimo principo, nesuvokiami dvasinių vertybių perėmimo procesai, nesuprantama dvasinių vertybių esmė, neižvelgiamas dvasinių vertybių integralumas.

Dvasinio ugdymo pagrindas yra *ugdytojo asmenybė*, tiksliau, jos dvasinė branda. Postmoderniame technologijų amžiuje, kai virtuali aplinka dažnai užgožia realius santykius, pedagogo asmenybės svarba didėja, bet jos poveikis ugdytinių dvasiniam tapsmui menkėja, nes pedagogo dvasinė branda tampa vis labiau nepaklausy, nepageidaujama, stumiamą į kultūrinio ir ekonominio gyvenimo nuošalį.

LITERATŪRA

Abramauskienė J. Studentų muzikinių pomėgių ir dvasingumo ryšys // *Pedagogika*. T. 72 (2004), p. 88–92.

Anzenbacher A. Filosofijos įvadas. Vilnius: Katalikų pasaulis, 1992.

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

Būgaitė E. Filosofinė antropologija. Mokymo priemonė. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla, 2003.

Caple K. Values: The Western Australian Experience – an Overview of a Three – year Project // *Education, Culture and Values* / ed. by M. Leicester, C. Modgil and S. Modgil. London and New York, 2000, vol. 1, p. 115–125.

Csikszentmihalyi M. Flow: The Psychology of optimal Experience. New York, NY, Harper Collins Publisher, 1990.

Einšteino mintys / Sud. A. Calaprice. Kaunas: Verba vera, 2002.

Job I. Spiritual education: A public school dialogue with religious interpretations // *Religious Education*. 1995, vol. 90, issue 1, p. 104–118.

Jovaiša L. Edukologijos pradmenys. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 2001.

Jovaiša L. Hodegetika. Vilnius: Agora, 2003.

Kaluinaitė D. Dinamiškai diferencijuotas dailės mokymas – paauglių dvasinio ugdymo forma // *Pedagogika*. T. 72 (2004), p. 110–115.

Kuzmickas B. Laimė, asmenybė, vertybės. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto Leidybos centras, 2001.

Lewis J. Spiritual Education as the Cultivation of Qualities of the Heart and Mind. A Reply to Blake and Carr // *Oxford Review of Education*. 2000, vol. 26, issue 2, p. 1–21.

Lickona T. *Educating for Character: How Our Schools Can teach Respect and Responsibility*. New York – Toronto – London – Sydney – Auckland: Bantam books, 1991.

Maceina A. *Lavinimas ir auklėjimas* // A. Maceina. *Raštai*. T. VIII. Vilnius: Mintis, 2002, p. 390–411.

Martišauskienė E. *Dvasingumo ugdymas, keičiantis ugdymo paradigmai* // *Pedagogika*. T. 79 (2005), p. 54–63.

Martišauskienė E. *Dvasingumas kaip pedagoginis reiškinys*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, 2004.

Matijkienė D. *Vienovės principas dailės kompozicijoje: meninio ir dvasinio ugdymo pagrindas* // *Pedagogika*. T. 72 (2004), p. 122–128.

Pabrėža J. *Kievišas J. Studentų meninio ir dvasinio ugdymo paralelės universiteto edukacinėje sistemoje* // *Pedagogika*. T. 72 (2004), p. 133–137.

Rodger A. *Moral, Spiritual, Religious – Are They Synonymous* // *Education, Culture and Values* / ed. by M. Leicester, C. Modgil and S Modgil. – London and New York, 2000, vol. 5, p. 3–14.

Shortt J. *The Rationale of the Charis Projekt* // *Education, Culture and Values* / ed. by M. Leicester,

C. Modgil and S Modgil. London and New York, 2000, vol. 5, p. 160–170.

Šalkauskis S. *Kultūros filosofija* // S. Šalkauskis. *Raštai*. T. 1. Vilnius: Mintis, p. 159–342.

Taylor M. J. *Values Education: Issues and Challenges in Policy and School Practice* // *Education, Culture and Values* / ed. by M. Leicester, C. Modgil and S. Modgil. London and New York, 2000, vol. 2, p. 151–168.

Tijūnelienė O. *Lietuvos universitetų studentų dvasiniai poreikiai* // *Pedagogika*. T. 79 (2005), p. 32–39.

Verbylaitė D. *Dvasingumas ir jo ugdymo galimybės universitete*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 2006.

Wojtyła K. *Asmuo ir veiksmai*. Vilnius: Aidai, 1997.

Каган М. С. *О духовном* // *Вопросы философии*. Т. 9 (1985), с. 91–102.

Гегель В. Ф. *Философия духа* // *Энциклопедия философских наук*. Т. 3. М., 1977, с. 25.

Маслоу А. *Дальние пределы человеческой психики*. Санкт-Петербург: Евразия, 1997.

SPIRITUALITY: ITS ORIGINES AND METHODOICAL EDUCATIONAL APPROCHES

Elvyda Martišauskienė

S u m m a r y

Values serve as an integrating thread between personal powers and individuals. Thus, their role for educators is of particular importance. Moreover, values become a foundation for competence development.

The state of educators' value principles is revealed through the hierarchy of prioritised values. The following terminal values received highest ratings among the educators in the research: *health, happy family, internal harmony, wisdom, active lifestyle*; such instrumental values as *honesty, responsibility, intelligence, altruism* and *sophistication* were pointed out as the most important. Thus, moral and cognitive (of truths of science) values prevail, including the universally recognised good: *health* and *active lifestyle*, which serve as an answer to present challenges and may be neutral from the moral point of view or even acquire a negative meaning.

The least important terminal values include: *pleasures, national security, comfortable life, beauty* and the least prioritised instrumental values comprise: *obedience, pride, imagination, tidiness* and *joy*. Hence, the

values embodying *beauty, relations with the nation* and *faith* still give little sense to educators' lives.

Educators lack deep perception of spiritual values. Firstly, such different values in their content as obedience and pride are juxtaposed to each other; secondly, there is a vague understanding of the importance of beauty dimension, especially, when all its manifestations make up the group of least acceptable values and their influence on the individual lose importance; thirdly, only a certain part of values influence educators' attitude to the actual dissemination of spiritual values, the mission of an educator is narrowly perceived, since it fails to comprise national as well as world history.

The research results revealed a devaluation tendency in love as a spiritual value.

The key factors influencing the realisation of spiritual values comprise gender and the acquired qualification, whereas working experience is of no relevance.

Įteikta: 2007 12 02

Priimta: 2008 02 07