



VILIJA TARGAMADŽĖ

Vilniaus universitetas

PROJEKČINĖS PEDAGOGIKOS ESKIZO BRĖŽTIS

Description of Designed Education Concept

SUMMARY

The article investigates the problem of designed education as a universal means for educational interaction. It focuses on the implementation of designed education suitability for various methodological approaches. The object of the research is designed education as a means of modelling. The aim is to define the concept of designed education. Methodological attitude: educational system - action system; a shift in one element does influence other elements.

The article contains 2 parts. Functional expansion of designed education is covered in the first part, the so called "Description of Designed Education Construction/modelling Approaches"; it also provides evidence based on various researches whereas the logic of the modelling system itself is demonstrated in the second part "Simulation of designed education system". In addition, the six modelling stages are addressed in it concentrating on possibilities and potential barriers. Consequently, the system of designed education is considered as a phenomenon to improve educational interaction of the educator and the child for different methodological approaches in the educational philosophy or religious world-view.

SANTRAUKA

Straipsnyje nagrinėjama projekcinės pedagogikos kaip universalios instrumento ugdomajai sąveikai problematika. Atkreipiamas dėmesys į projekcinės pedagogikos tinkamumą įvairioms metodologinėms priemonėms įgyvendinti. Tyrimo objektas – projekcinė pedagogika modeliavimo aspektu. Tikslas – nubrėžti projekcinės pedagogikos eskizą. Metodologinė nuostata – pedagoginė sistema – veiklinė sistema – pokyčiai viename sistemos elemente turi įtakos kitiems elementams. Straipsnį sudaro dvi dalys. Pirmoje analizuojama projekcinės pedagogikos galima funkcionavimo erdvė, pateikiant įvairias mokslininkų įžval-

RAKTAŽODŽIAI: projekcinė pedagogika, ugdymo filosofija, metodologinės priemonės, modeliavimas.

KEY WORDS: designed education, educational philosophy, methodological approaches, simulation.

gas. Antroje pateikiama pati sistemos modeliavimo logika, aprašomi šeši modeliavimo etapai, atkreipiant dėmesį į galimybes ir galimus kliuvinius. Pateikiama projekcinės pedagogikos sistema, kuria galima pasinaudoti ugdytinio ir ugdytojo ugdomajai sąveikai tobulinti įvairioje ugdymo filosofijos ar religinės pasaulėžiūros metodologinėje priėjoje.

Ugdymas – gili ir paslaptina versmė. Ugdymo mokslas nagrinėjamas įvairiais aspektais: ontologiniu, pedagoginiu, psichologiniu, aksiologiniu, vadybiniu, kultūrologiniu ir kitais. Pradėta vardyti požiūrių į ugdymą gausa suponuoja mintį apie skirtingus žiūros laukus į jį, neišvengiamai savitą metodologinę prieigą. Ir visiškai nesvarbu, ar tai bus ugdymo filosofijos, ar religinės pasaulėžiūros metodologinė prieiga – „ramaus užutekio“ nerasime. Kaip negali būti ir *fata morgana* (miražas) – viskas vyksta ugdymo tikrovėje (realybėje). Tai ugdymo veikėjai (ugdytinis ir ugdytojai), ugdymo tikslai, turinys, formos, technologijos, ugdomoji sąveika ir jos vyksmo kontekstas. Iš kokios metodologinės priegios pozicijų bežvelgtume, akcentuodami ugdytinį kaip subjektą ar netgi kaip objektą (ką pamename iš tarybinės pedagogikos), tikslo siekiui reikšminga ugdymo sistemos elementų ir jų komponentų sąryšingumas, darna ir jos subalansavimas dinaminėje sistemoje (ugdymo siste-

ma, pedagoginė sistema, traktuotina kaip socialinė sistema, o pastaroji yra veiklinė). Sistemos harmonizavimas vyksme būtų idealistinis siekinys. Tiesa, yra rimtas pavojus – galima pradėti suktis ydingame rate, jei *alfa* ir *omega* nebus metodologinė prieiga, jos esmėje konstruojami ugdymo sistemos elementai bei jos įgyvendinimo vidinė ir išorinė aplinka, įvertinant ugdymo situaciją – esamybės būvio ir kismo bei projektuojamų pokyčių, jų institucionalizavimo požiūriu.

Ugdymas nagrinėjamas iš įvairių pozicijų, kaip ir konstruojamos įvairios ugdymo / mokymo sistemos, kurių atspirties pozicija yra ugdymo filosofija ar religinė pasaulėžiūra.

Visgi ugdymo realybėje susiduriama su įvairiomis metodologinėmis priegomis, jų įgyvendinimo skirtingais instrumentais. Šioje plotmėje kyla probleminis klausimas, ar galima sukonstruoti instrumentą, kuris tiktų įvairioms ugdymo metodologinėms priegoms realizuoti. Jei taip, tai koks jis turėtų būti.

I. PROJEKČINĖS PEDAGOGIKOS MODELIAVIMO LAUKO LINKMIŲ BRĖŽTIS

Išorinė aplinka traktuojama įvairiai – skirtingi požiūriai į ją, metodologinė prieiga, kuri yra linkmių brėžties atskaitos pozicija. Tiesa, jų yra ganėtinai daug, tad galima modeliuoti ugdymo išorinės aplinkos linkmes, tačiau jų slinktys ne visada atsiranda – tam turi įtakos veiksmų kompleksas.

A. Hargreaves, L. Earl, M. Schmidt studijoje *Alternatyvaus įvertinimo reformos perspektyvos*¹ atkreipia dėmesį į E. House klasikinį ir kritišką švietimo naujovių vertinimo metodą. House švietimo naujovių analizę pateikia žvelgdamas iš trijų perspektyvų: technologinės, kultūrinės ir politinės. Iš kiekvienos perspekty-

vos naujovės aspektai bei problemos vertinami skirtingai. Minėti autoriai nurodo ir ketvirtą aspektą. Jie teigia, kad House nurodomose perspektyvose vyrauja klasikinės klasės įvertinimo ir jos evoliucijos supratimas. Autorių nuomone, nuo to laiko, kai House išdėstė savo tris švietimo naujovių perspektyvas, socialinė ir švietimo atmosfera labai pasikeitė. Daugelis industrinių šalių žmonių laiko save gyvenančiais kitokioje, naujoje socialinėje eroje. A. Hargreaves, L. Earl, M. Schmidt teigimu, postmodernizmo sąlygomis viešasis švietimas ir švietimo permainų darbotvarkė kinta ir diskutuojant apie įvertinimo reformą ypač dera atsižvelgti į tris svarbius dalykus.

Pirmasis yra „susijęs su sudėtingumu, įvairovės ir netikrumo poveikiu. Dėl gausybės elektroniniu būdu sukurtų žinių bei informacijos ir su tuo susijusios painiavos kyla klausimas, kokie dalykai yra svarbiausi, kurių reikia išmokyti vaikus. Tuo pat metu kyla iššūkių dėl didėjančios moksleivių kultūrinės įvairovės.“²

Antrasis sietinas su elektroniskai sukurtamų ir modeliuojamų vaizdinių poveikiu pagrindiniam švietimo darbui ir švietimo pokyčiams. Pažymėtina, kad plačiau taikant ir plėtojant naujas technologijas, kyla įvairių minčių, kokių įgūdžių vaikai turėtų išmokyti, kaip reikėtų reorganizuoti mokymą bei mokymąsi ir pan. Be to, minėtų autorių teigimu, „dėl rinkos principų prasiskverbimo į viešąjį švietimą tėvai pradėjo vis dažniau elgtis lyg individualūs vartotojai. Kupiname netikrumo pasaulyje, kuriame nelabai rūpinamasi, kaip užtikrin-

ti visų visuomenės vaikų gerovę, jie mano galintys bent jau savo vaikams parūpinti visa, kas yra geriausia. Šiame mokymo „prekybos centre“ yra labai svarbu, kaip švietimo produktai bei procesai sukurti ir „įpakuoti“. Tai, kaip atrodo mokymasis, mokyklos, rezultatai ir atsiskaitymo kortelės, turi didelę reikšmę daugelio mokyklų įvaizdžiui ir netgi išlikimui, kadangi tėvai gali ir dažnai yra raginami rinktis tarp daugelio mokyklų. Atrodo, kad įvaizdis yra viskas.“³

Trečiasis dalykas – postmodernizmo įtaka vaikams. Autoriai teigia, kad daugelyje klasių vaikai susvetimėjo, sudėtingesnės tapo šeimos struktūros (dažnai nėra aišku, kas yra „tikroji“ vaikų šeima arba tėvai), mokyklos rūpinasi vaikais, kurie gyvena postmodernistinių gyvenimą. A. Hargreaves, L. Earl, M. Schmidt pastebi, jog „intelektas nebėra vienaskaitinis žodis, kažkas tvirta ir prognozuojama. Klasėse, kuriose vyrauja kultūrinė įvairovė, tai, kaip vaikai mokosi, mąsto, jaučiasi ir kuo tiki, yra sudėtingas dalykas ir to negalima laikyti savaime suprantamu dalyku.“⁴ Jie mano, kad neaišku, kas svarbu ar realu vaikų pasaulyje, kuriame karaliauja kompaktiniai diskai, kompiuteriai, video žaidimai bei daugiakanalė televizija ir pan., o ir situacija nuolat keičiasi. Autoriai pastebi: „Mokytojai sako, kad moksleiviai pasikeitė. Jie nebeatrodo pažinūs ir prognozuojami. Daugelis mokytojų šiandien jaučiasi taip, lyg savo klasėse mokytojų ateivius.“⁵

A. Hargreaves, L. Earl, M. Schmidt apibendrina: „Postmodernistinė alternatyvaus įvertinimo perspektyva yra pa-

grįsta požiūriu, kad šiandieniniame sudėtingame ir kupiname netikrumo pasaulyje žmonės nėra iki galo pažinūs. Todėl joks įvertinimo procesas ar sistema negali būti visiškai išsamūs. Įvertinimo problemai spręsti siūlomas „autentiškumas“, tačiau ta egzistencinė patirtis ir reikšmė, kurią priskiriame „autentiškumui“ yra iš pagrindų ginčijama“⁶. Įvertindama A. Hargreaves, L. Earl, M. Schmidt nurodytą postmodernizmo specifiką ir svarbą klasės vertinime, manau, kad Projekcinės pedagogikos eskizo brėžtyje dera akcentuoti Žinių informacinę visuomenę dėl vienos labai rimtos priežasties – nuolat pabrėžiamas vartotojų ugdymas. Gilinantis į šio ugdymo esmę ir prasmę dera suprasti, kad negalima jo nei ignoruoti, nei sureikšminti. Suprantama, tai priklauso nuo ugdymo metodologinės prieigos, tačiau nederėtų eliminuoti asmens kaip kultūros kūrėjo (antropocentrinė pozicija buvo išsamiai aptarta ir nurodyta *Lietuvos švietimo koncepcijoje* 1992 m., todėl nederata to pamiršti ir Lietuvai bandant pereiti nuo tradicinės ugdymo paradigmos į

laisvojo ugdymo paradigmą). Reiktų ieškoti metodologinių jungčių, o ne tik tam tikrų „turinių“ (curriculum) ar kitokių sąsajų nesisteminio ugdymo realybės kontekste.

Apibendrinant galima teigti, kad House nurodytas tris perspektyvas – technologinę, kultūrinę ir politinę – turinio prasme galima papildyti Žinių informacinės visuomenės perspektyva, inkorporuojančia A. Hargreaves, L. Earl, M. Schmidt pateiktus tris veiksnius bei autorės pasiūlymą įvertinti vartotojų ugdymą, vis dažniau įgyjantį imperatyvų pobūdį ir Lietuvoje (bendrojo lavinimo mokyklose įvedama atskira disciplina ir t.t.), be to, visuomenėje išsitvirtinanti žinių vadyba taip pat suponuoja vartotojų ir kūrėjų ugdymo poreikį.

Projekcinės pedagogikos perspektyvinių linkmių išvalgoje atkreiptinas dėmesys ir į tai, jog Didžiojoje Britanijoje, diskutuojant apie švietimą ateičiai, M. Newby pateikia svarstymui tris mokyklos scenarijus, neakcentuodamas prioritetinio ir neatmesdamas naujų scenarijų galimybes.⁷

PIRMASIS SCENARIJUS – „ŠVIETIMAS VISUR“

Jame pažymima: 1. Švietimas yra visur, todėl neturėtų būti apribojamas mokyklomis. Pirmuoju XXI a. dešimtmečiu mokyklos įgyja prastą reputaciją, kadangi nesugeba patenkinti kiekvieno vaiko mokymosi poreikių ir parengti juos gyvenimui žinių ekonomikos sąlygomis. Todėl išsilavinusios klasės (greta kai kurių religinių bendruomenių) ėmė dairytis savo atžaloms kitų alternatyvų. Mo-

kykla tapo oficialiai nebeįtvirtinta, daugeliu atveju ištuštėjo, o pastatai imti naudoti kitiems tikslams.

2. Kuriama „Tinklo visuomenė“. Tai reiškia, kad individualizuotas mokymasis gali vykti tiek internetu, tiek per tėvų, kitų besimokančiųjų ir įvairiausių profesionalų tinklus. Darbdaviai, kaip vieni iš pagrindinių dalyvių, taip pat įsitraukė į procesą. Tai, kas buvo įprasta

vadinti *mokykla ir mokytojas*, tampa nereikalinga.

3. Tinklai suveda įvairias interesų grupes bendrų specifinių poreikių tenkinimui. Keičiantis tiems poreikiams, kinta ir tinklas. Žmonės nuolat keičiasi. Suaugęs žmogus gali būti susijęs su daugeliu tinklų – kartais kaip vieno ar kelių jaunų žmonių mokytojas, kartais kaip besimokantysis. Dalykinės žinios yra laisvai prieinamos internete, todėl akcentuojamas pats mokymasis. Vaikai mokomi suvokti mokymosi poreikius ir juos patenkinti. Visuomenėje vertinamas gebėjimas suvokti, ką tu žinai, ko nežinai; suvokti, kad tu tai žinai arba to nežinai; gebėjimas suvokti, kur galima sužinoti apie tai, ko tu nežinai, todėl galima imtis veiksmų, siekiant tai

sužinoti. Natūralu, kad vaikai neturi jokios mokymosi programos – tai būtų didžiulis suvaržymas vaiko individualiems poreikiams ir mokslumui; tuo pat metu egzistuoja didžiulis aktyviai administruojamų mokymosi programų internetinis resursas, tenkinantis visų poreikius.

Nauji *švietimo diagnozuotojai* atsiranda kaip švietimo profesionalų elitas. Jų tiesioginis kontaktas su besimokančiais gana trumpas, tačiau netgi trumpos intervencijos gali užtikrinti vaikų ir jaunimo pažangą. Nebūdami susiję su vienu darbdaviu, *portfolio* ugdytojai atlieka pagrindinį vaidmenį tinklinėje švietimo rinkoje, siūlydami „chirurgines priemones“, skaitmenines pagalbos linijas ir vizitacijas namuose.

ANTRASIS SCENARIJUS – „DOVANOS“

Keletas pastebėjimų koncentruotąsi šiose mintyse:

XXI a. pradžioje žinių ekonomikos plėtotė pirmiausia atveda prie didesnės socialinės nelygybės. Mokytojai daugiau dirba su mokiniais, turinčiais socialinių problemų, tenkina jų poreikius. Kylant bendrai gerovei, žmonės tampa vis labiau savanaudiškesni. Politikai ima dar labiau skatinti individualizmą, pasiklovimą tik savimi, todėl žmonių gyvenime atsiranda tam tikras regresas, pasireiškiantis mažėjančia pagarba esminėms pilietinėms, socialinėms ir kultūrinėms vertybėms.

Iškyla pavojus socialinei sanglaudai ir pačiam vidurinio išsilavinimo egzistavimui. Tėvai, baimindamiesi to, kad

mokykla jau nebemotyvuoja jų vaikų ir tinkamai jų neparengia, puola nuo valstybinio prie privataus ar namų mokyimo. Internetinės žinios tampa prieinamos visur ir visada, todėl mokyklos labiau akcentuoja ne disciplinas ir egzaminavimą, bet bendruomenines vertybes ir su darbu susijusias kompetencijas.

Mokyklos bent jau lieka ramios vietos, kur žmonės ateina pabūti kartu, nes turi bendrą tikslą. Kai mokyklos suvokia, jog tam tikra prasme jos gali apginti *bendradarbiavimo* privalumus ir *grupės* naudingumą, lyginant su *individualizmu* bei *individualiu verslumu*, jos ima mėgautis visiškai netikėta sėkme. Tėvai pajunta kažko netekę ir ima traktuoti mokyklą kaip vietą, kur tą netektį galima bū-

tų kompensuoti. Taip padrąsintos mokyklos išaina į viešumą ir atgauna savo „klientus“, pasiūlydamos save kaip efektyvią atramą prieš socialinę fragmentaciją bei vertybių krizę.

XXI a. trečiajame dešimtmetyje jų vaidmuo yra atremti visuomenėje dominuojantį individualizmą (arba savanau-diškumą). Dabar mokyklos savo dėmesį sutelkia į jaunimo socialinės raidos poreikius, siekdamos padėti jiems suformuoti ir kurti/plėtoti jų artimiausias bendruomenes. Mokyklose aktyviai reiškiiasi įvairios bendruomeninės grupės. Tėvai šioje nuolat individualizuojamoje visuomenėje mato pastangų vaisius ir ima labiau kontroliuoti mokyklas, kurios gyvenviečių bendruomenėse tampa socialiniu inkaru ir atramos tašku. Suaugusiųjų ir tęstinis mokymas dalijasi atsakomybe ir yra integruojamas į kiekvienos mokyklos veiklą.

Visą mokymosi programą ir turinį moksleiviai gali rasti internete, o pažymėjimus, charakterizuojančius jų pažangą ir gebėjimus, išduoda išorinės institucijos, taip ženkliai sumažindamos mokyklų našta, susijusią su vertinimu. Susitelkiama į nepažintinį rezultatą: pirmiausia vertybės ir pilietiškumas.

Mokyklinės patalpos yra eksploatuojamos visą savaitę. Jomis naudojasi vietinės grupės, atsidėkodamos už tai finans išskai, ir šios įplaukos užtikrina aukštos kokybės paslaugas bei infrastruktūrą. Žmonės vis dar jaučia malonumą, leisdami pinigų plataus vartojimo prekėms išsigyti, todėl mokykloms pakanka iš žmonių gaunamos nedaug naudotos įrangos (kaip, beje, ir dovanų). Mokyklos dabar naudojamos ne tik jaunimo švietimui, o kiekviena bendruomenė jaučiasi esanti savos mokyklos bendrasavininkė.

TREČIASIS SCENARIJUS – „ŠVIETIMO RINKA“

Esminiai momentai:

Sprendimai dėl švietimo sistemos atiduodami į vartotojo rankas, kadangi akivaizdu, jog švietimo paslaugos yra nulemtos pačios rinkos.

- Dabartinėse mokyklose labiau negu numato disciplinos (dalyko) reikalavimai akcentuojamas *žinojimas, kaip išmokyti*. Dalyko mokytojo dienos yra praėjusios – dalyko specialistai yra lengvai pasiekiami *on line*.
- Atsiranda vis daugiau *tinklinių mokymosi programų* gamintojų – tiek iš komercinio sektoriaus, tiek iš vietinių bendruomenių bei pačių mokyk-

lų, kurie dirba glaudžiai bendradarbiaudami.

- Į šią rinką išitraukus korporacijoms, daugelis jų ėmė *pripažinti* tam tikras mokymosi programas, todėl šiandien tai yra įprastinė praktika.

Šie trys svarstymai pateikti scenarijai, autorės nuomone, taip pat sietini su alternatyvų samprata ir galimu Projektinės pedagogikos funkcionavimo kontekstu. Juk kiekvienas M. Newby nurodytas scenarijus modeliuojamas skirtinguose žiūros laukuose, tiesa, apie ugdyto metodologinę prieigą čia iš esmės nekalbama.

Turint omenyje, kad ugdymas nevyksta vakuume ir jį lemia įvairūs veiksniai, dera įvertinti ugdymo veiksnių ir jų valdymo galimybes bei atsižvelgti į jo kontekstualumą.

Lietuvos ugdymo moksle nemažai dėmesio buvo ir tebėra skiriama ugdymo veiksniams.

Įvairūs autoriai – L. Jovaiša, J. Laužikas, S. Šalkauskis ir kiti atskleidžia ugdymo ir jam įtakos turinčių veiksnių esmę.⁸

S. Šalkauskio nuomone, ugdymo veiksniais laikytina visa tai, kas sąmoningai ar nesąmoningai, tiesiogiai ar netiesiogiai, daro teigiamą ar neigiamą veikmę ugdytiniui. Autorius išskyrė pašauktuosius ir atsitiktinius ugdymo veiksnius. Pirmieji „iš pačios dalykų eigos turi ugdomosios valdžios ir ugdomųjų pareigų“⁹. Tai šeima, visuomenė arba valstybė, Bažnyčia, mokykla, pedagogai. Antriesiems priskirti tie, „kurie nėra ugdomajam veikimui pašaukti pačia dalykų eiga ir dažniausiai veikia naujųjų kartų vystymą tik faktiškai, be sąmoningumo ir tikslingumo, neturėdami nei ugdomosios valdžios, nei pareigų“¹⁰. Tai visuomeninė aplinka, visuomeninė kultūra, net gamta ir įvairios ugdymo eigą lemiančios aplinkybės.

J. Laužikas nurodė prigimtinus ugdymo veiksnius, paskirtinius ir atsitiktinius.¹¹ Iš prigimtinių veiksnių pažymėjo tiesioginius prigimtinus – tėvus; netiesioginius – kitus šeimos narius, bendruomenę, valstybę; atsitiktinius – visą vaiko aplinką. Jis pažymėjo, kad paskirtiniai ugdymo veiksniai gali būti žmonės, paskirti tėvų, globėjų, bendruomenės, valstybės. Jie, kaip ir prigimtiniai veiksniai, yra daugiau planuojami, tuo

tarpu atsitiktinių veiksnių esama kasdienėje aplinkoje: tai įvykiai, reiškiniai, daiktai, žmonės. Jie teisiogiai arba netiesiogiai veikia asmenį ir daro tam tikrą įspūdį. Šie veiksniai, J. Laužiko teigimu, tęsia prigimtinių ir paskirtinių ugdymo veiksnių ugdomąją reikmę.

L. Jovaiša nurodo vidinius (endogeninius) ir išorinius (egzogeninius) individo vystymosi veiksnius.¹² Prie vidinių priskiriami biologiniai, t.y. genetiniai, centrinė nervų sistema, biocheminiai, organų ir odos būklė, sveikata; psichologiniai – išmokimas, gabumai ir intelektas, vidiniai prieštaravimai ir branda. Prie išorinių veiksnių priskiriama ekologinė aplinka, geografinė-gamtinė-socialinė aplinka, kultūrinė aplinka. Šie veiksniai irgi yra ugdymo realybėje – ugdytinis yra ugdymo veikėjas, jam dėl šių veiksnių įtakos gali stiprėti ar silpnėti, išnykti motyvacija tam tikrai veiklai.

Minėtų autorių aptarti ugdymo veiksniai yra nuodugniau išnagrinėti monografijoje *Bendrojo lavinimo mokykla: paauglių edukacinio stimuliavimo aspektas*¹³ ir pateikti edukaciniam stimuliavimui kaip integraliam ugdymo veiksmui turintys įtakos.

Suprantama, jog visi šie veiksniai (prigimtiniai, pašauktieji iš prigimties, atsitiktiniai ar kitaip klasifikuojami priklausomai nuo atspirties pozicijų) ir šiandien aktualūs, turi įtakos asmenybės ugdymui(si). Tik reikia nuodugniai juos išnagrinėti turinio, kontekstualumo bei kitais aspektais. Ugdymas kito, kinta ir kis. Ne visada įvyksta pozityvūs, laukti, pamatuoti, ypač vertybiniu požiūriu, ugdymo pokyčiai, tad ir šie veiksniai, deja, įgyja ne visada suvokiamą, juolab,

suprantamą vertybiniu požiūriu interpretacinį lauką, o tai iš principo „inėša“ painiavą ugdymo siekinių ir rezultatų sąsajose. Tad ir Projekcinės pedagogikos sistemos konstravimas pasunkėja, nebent būtų aiškiai apibrėžta metodologinė prieiga ir konstruktyvioji pedagoginė sąveikoj suformuluoti ugdymo siekiniai, o dar geriau ugdymo tikslai, ir sukonstruotas skaidrus jų siekio instrumentas, atliepiantis siekinius, suformuluotus triadoje *ugdymo metodologija – ugdytinis – ugdytojas*, ir kontekstą. Pažymėtina, kad ugdymo tikslai yra gana individualūs, nes ugdymo siekiniams įgyvendinti dera įvertinti ugdytinio individualumą, tad užduotis yra pakankamai sudėtinga ir komplikuota, reikalaujanti atitinkamų pedagogo kompetencijų.

Šiame kontekste pažymėtina, kad ugdymo realybės linkmės ir slinktys gali būti prognozuojamos, modeliuojamos ir inicijuojamos, bet jų pozityviam vyksmui reikalingos sutelktos pastangos tiek švietimą administruojančių institucijų, tiek institucijų, sudarančių išorines ir vi-

dines prielaidas ugdymo sąveikai. Kitaip tariant, svarbi nuolatinė švietimo politikų, klientų, profesionalių įgyvendintojų sąveika. Jos atsiradimui bei bendradarbiavimo laukų brėžimui būtini susitarimai ugdymo metodologinėje erdvėje ir plotmėje, ugdymo konteksto supratimas, o ne akcentavimasis iš esmės segregaciniuose fragmentuose ir ugdymo įgyvendinimo scenarijuose, kurių atskaitos pozicijos gali būti suprastos nevienareikšmiškai. Ir tai suprantama, nes linkmių ir slinkčių projekcijai svarbu ugdymo metodologija ir kontekstas.

Lietuvoje mokyklų veiklos kontekstiniai modeliai (ar scenarijai) nėra rengiami, tai gali būti dar didesnės sumaišties ir suvelties ugdymo realybėje priežastys – ugdymo siekinių ir rezultatų modeliaavimas turi turėti aiškius atspirties taškus, instrumentai turi būti persmelkti ugdymo metodologija, kitaip jie lieka nereikšmingi, „be gyvasties“. Ir pasunkėja jų prasmės ir esmės pagava ir pajauta. O linkmių ir jose slinkčių inicijavimas teprimena simuliacinius žaidimus.

II. PROJEKČINĖS PEDAGOGIKOS SISTEMOS MODELIAVIMO ESKIZO BRĖŽTIS

Ugdymas – toks kasdienis reiškinys, kad neretai ir profesionalai įvairių gyvenimiškų vyksmų rutinoj nesusimąsto apie jo latentinį poveikumą. Juk jis nevyksta vien tik mokykloje, šeimoje ar referentinėje grupėje ir pan., – tai sisteminis kompleksinis reiškinys, kurio sinerginis efektas neretai sunkiai prognozuojamas. Tai reiškinys, reikalaujantis ugdytojo ar tyrėjo gebėjimo sistemiškai, procesiškai bei situatyviai jį vertinti ir įver-

tinti. Ypač ugdymo realybėje reikšminga triada *ugdymo tikslai*, formuluojami metodologinės prieigos pagrindu, *ugdytinis* ir *ugdytojas*. Pastarasis neturėtų būti nuvertintas, nes nuo jo profesionalumo iš esmės priklauso ugdymo instrumento pasirinkimas bei jo sėkmingas įgyvendinimas, siekiant ugdymo tikslo.

Ugdymo metodologinė prieiga konceptualiai neatsiejama ugdymo filosofijos ar religinės pasaulėžiūros erdvėje. Su

ja susiję ugdymo tikslai bei siekiami ugdymo rezultatai (tikslas iš esmės yra projektuojamas rezultatas). Kad tai nevirstų „edotauškalais“, dera sukonstruoti instrumentą, įgalinantį jų siekti. Tokiu gali būti Projekcinės pedagogikos ugdymo sistema. Tai tik pasiūla instrumento, kuris lengvai modifikuojamas ir (ar) adaptuojamas įvairiai ugdymo metodologinei prieigai. Tai lankstus instrumentas, kurio pavadinime semantiškai jau yra tai užkoduota (lot. *projectus* – metas į priekį). Tai siekiniai tam tikroje metodologinėje šviesoje ir kiekvieno sistemos elemento konstravimas ir įgyvendinimas būtent metodologinės prieigos koncepcijoje ir erdvėje.

Projekcinė pedagogika – tai sistema, kurios atskaitos taškas – metodologinė prieiga, programuojanti individo ugdymo(si) siekius, įgyvendinamus sąveikaujančių elementų seka unikaliame ugdymo realybės kontekste. Šis kontekstas modeliuojamas ugdymo realybės sistemos societariniame, sisteminiame, instituciniame, interpersonaliniame bei intrapersonaliniame lygmenyse.

Suprantama, kad pirmasis Projekcinės pedagogikos sistemos etapas yra ugdymo situacijos tyrimas, kuris atliekamas tam tikru tyrimo instrumentu, sukonstruotu atitinkamoje metodologinėje prieigoje. Tai ypač svarbu, nes skirtingos metodologinės prieigos pavojingos slėpinių atversties ir siekių formulavimo kontekstinei interpretacijai. Be to, reikšmingas ir ugdymo situacijos kismo supratimas, nes keičiasi ir pats ugdytinis bei jo ugdymo kontekstas.

Atskiro aptarimo vertos M. Prencky pastabos, išsakytos straipsnyje *Skaitmeni-*

nio pasaulio čiabuviai ir skaitmeninio pasaulio imigrantai.¹⁴ Jis stebisi, kaip triukšmaujant ir ginčijantis dėl JAV švietimo nuosmukio nekreipiamas dėmesys į svarbiausią jo priežastį: *mūsų mokiniai iš esmės pasikeitė. Šiandieniniai mūsų mokiniai yra nebe tie žmonės, kuriuos numato mokyti mūsų švietimo sistema.* Jų gyvenimas neįsivaizduojamas be kompiuterinių žaidimų, elektroninio pašto, interneto, mobiliųjų telefonų, bendravimo greitosiomis žinutėmis ir pan. Aišku, kad yra kitokia mokinių aplinka ir gan intensyvi sąveika su ja, tad dabartiniai mokiniai *mąsto ir apdoroja informaciją iš esmės kitaip* negu jų pirmtakai. Autoriaus teigimu, šie skirtumai yra daug didesni ir esmingesni negu dauguma švietimiečių numano arba supranta. Ir toliau nurodo, kad „skirtingos patirtys lemia skirtingas smegenų struktūras“ (remiamasi dr. D. Berry'o iš Beiloro medicinos koledžo teiginiu). Jis teigia, kad „labai galimas daiktas, jog dėl to, kaip jie užaugo ir brendo, *mūsų mokinių ir studentų smegenys pakito* – ir skiriasi nuo mūsų ir nežinia, ar tai yra *gryna* tiesa, ar ne, tačiau neabejodami galime sakyti, kad jų *mąstymo modeliai* yra pakitę“. Autorius mąsto, kaip reikėtų pavadinti šiuos „naujus“ šios dienos mokinius arba studentus. Pasak M. Prencky, kai kas juos vadina N-karta (N iš angl. „*net*“ – tinklas) arba D-karta (D – iš angl. „*digital*“ – skaitmeninis), tačiau, autoriaus nuomone, labiausiai vykęs *Skaitmeninio pasaulio čiabuvių* pavadinimas, nes šiandieniniai mūsų mokiniai yra tie žmonės, kuriems skaitmeninė kompiuterių, videožaidimų ir interneto kalba yra jų „*gimtoji kalba*“, o vyresnioji karta yra skaitmeninio pasaulio imigrantai – gimę ne-

skaitmeniniame pasaulyje, daugelis susi-
žavėję ir dirbę naujomis technologijomis.

Autorius teigia, kad „šio atskyrimo reikšmė yra tokia: nors Skaitmeninio pasaulio imigrantai – kaip visi imigrantai, vieni geriau, kiti prasčiau – mokosi ir išmoksta prisitaikyti prie aplinkos, tačiau jie visuomet išlaiko tam tikrą savo „akcentą“, tai reiškia, tebėra susiję su praeitimi. „Skaitmeninio pasaulio imigranto akcentu“ galima laikyti, pavyzdžiui, tai, kad ieškant informacijos internetas laikomas ne pagrindiniu, o antraeilium šaltiniu, kad skaitomas programos vadovas, užuot manius, jog pati programa išmokyta ja naudotis. Dabartiniai vyresnės kartos žmonės „socializavosi“ kitaip negu jų vaikai ir dabar mokosi naujos kalbos. O vėliau gyvenime išmokta kalba, kaip teigia mokslininkai, yra „susijusi su kita mūsų smegenų dalimi“. Kyla ugdymo problema, nes mokytojai (skaitmeninio pasaulio imigrantai) kalba pasenusia (ikiskaitmeninio amžiaus) kalba, stengdamiesi mokyti žmones, kalbančius visiškai kitokia kalba. Tad jie ir atrodo kaip kalbantys su stipriu akcentu „sveitimšaliai“, o ir jų kalba čiabuviams dažnai sunkiai suprantama arba visai nesuprantama.

Vien jau šie autoriaus pamąstymai skatina rimtų ugdymo situacijos metodologinių išvalgų ir tyrimų, nes atspirties pozicija yra reikšminga antrajam etapui – ugdymo siekinių formulavimui bei trečiajam etapui – pedagoginės sistemos konstravimui. Turint omenyje, kad ugdymo siekiniai sąryšingi su metodologine prieiga ir jie turėtų būti formuluojami skaidriai, suprantamai, pa-

siekiamai įvertinami, ir pan., išreiškiant ugdymo tikslais, kurių formuluotė yra triadoje ugdymo tikslai – ugdytinis – ugdytojas, gali kilti tam tikrų keblumų. Ypač akcentuotinos galimos priešpriešos aksiologinėje (vertybinėje) plotmėje. Ugdymo filosofijos ar religinės pasaulėžiūros savasties brėžtyje visada bus vertybės, kurios turi tapti atskaitos taškais siekiniams ir jų pagrindu formuluojamiems tikslams. Tačiau žmonės yra skirtingi ir jų vertybės skirtingos. Tikslų formuluotėje reikia griežtai laikytis metodologinės prieigos ir susitarti dėl ugdymo tikslų. Tai būtina ir todėl, kad jų pagrindu projektuojami ugdymo rezultatai. Tai turi įtakos ir pedagoginės sistemos elementų (tikslų, ugdytinio, ugdytojo, turinio, technologijų, konteksto) modeliavimui – elementai turi būti sąryšingi ir funkcionuoti dermėje, atliepdami ugdymo metodologiją.

Ketvirtasis etapas – pedagoginės sistemos vertinimas (korekcija). Pedagoginės sistemos įgyvendinimas vyksta konkrečioje ugdymo realybėje, kur iš esmės ugdymo tikslai yra realizuojami pedagoginėje ugdytinio ir ugdytojo sąveikoje, o turinys (curriculum), ugdymo technologijos ir pan. traktuotinos kaip priemonė. Pedagogikoje susidūrimas su tam tikromis situacijomis, kliuviniais, pokyčiais ir t.t. yra neišvengiamas, tad ir korekcija reikalinga, įvertinant konkrečias galimas situacijas, asmenybės individualumą ir pan. Tai būtų proaktyvi pedagoginė vadyba – numatyti kliuvinius, juos identifikuoti, ieškoti neutralizavimo, pašalinimo galimybių. Šitame etape atkreiptinas dėmesys į ugdymo technologijų tinka-

mumą – tai ugdymo teorijos ir praktikos jungtys. Tiesa, jos gali būti traktuotinos dvejopai informacinių technologijų kontekste ir jų sąvokos lygmuo gali būti konverguojamas į metodologinį lygmenį.¹⁵ Pirmoji tendencija pastebima Vakarų Europos šalyse ir JAV, antroji – Rytų šalyse, UNESCO taip pat nurodo tokią tendenciją. Bet kuriuo atveju ugdymo technologija reikšminga, nes ugdymo procese ji tampa teorijos ir praktikos jungtimi. Įvertinant, kad ugdytiniai gali būti apibūdinti kaip skaitmeninio pasaulio čia buviai, o ugdytojai kaip imigrantai, ugdytojų pasirinkta ugdymo technologija gali neatitikti ugdytinių lūkesčių, mąstymo modelio ir kita. Ši neatitiktis gali apsunkinti ugdymo teorijos ir praktikos sąryšingumą ir Projekcinės pedagogikos sistemos funkcionavimą.

Penktajame etape – pedagoginės sistemos veiklos – jau konkrečiai susiduriama su ugdymo situacijomis, jų reflektavimas ir, reikalui esant, koregavimas yra neišvengiamas ugdymo tikslų įgyvendinimo siekiui (galima ir ugdymo tikslų korekcija). Čia labai pravartu ugdytojui remtis refleksyviojo mokymo siūlomais instrumentais. Refleksyvusis mokymas traktuotinas kaip „veiksminga ir duomenimis paremta praktika“¹⁶. Šiame proce-

se reikšmingos visos refleksyviojo mokymosi pakopos. Jos yra tarsi pedagoginės sistemos veiklos reflektavimo loginė schema, įgalinanti vertinti ir įvertinti ugdymo procesą, atskirus jo vyksmus, identifikuoti kliuvinius, ieškoti pedagoginės sistemos funkcionavimo tobulinimo galimybių ir panašiai.

Penktojo etapo loginė seka yra šeštasis etapas – ugdymo rezultatų vertinimas ir įvertinimas. Jame akcentuojama ugdymo tikslų, proceso, rezultatų dermė, įvertinant ugdytinio individualumą. Šis etapas – visų etapų sąveikinė baigtis, tampanti naujų ugdymo situacijos tyrimų kilties priežastimi ir atskaitos tašku.

Taigi, Projekcinės pedagogikos sistema susideda iš šešių sąveikaujančių etapų. Jų konstravimas priklauso nuo ugdytojo(-ų) kompetencijų. Projekcinėje pedagogikoje ugdytinis yra ugdymo centre (pedocentristinė pozicija), tačiau joje nuolat pabrėžiama pedagogo asmenybė bei jo asmenybinės ir profesinės kompetencijos. Jis turi tapti ugdymo proceso kūrėju, gebėdamas dirbti sąveikoje su ugdytiniu, jam padėdamas siekti ugdymo(si) tikslų. Šioje pedagogikoje ugdytojas – visavertis ugdymo proceso dalyvis, atliekantis jam deleguotas ir sąmoningai priimtas funkcijas.

IŠVADOS

1. Projekcinė pedagogika – sistema, kurios atskaitos taškas – metodologinė prieiga, programuojanti individo ugdymo(si) siekius, įgyvendinamus sąveikaujančių elementų seka unikaliame ugdymo realybės kontekste. Šis kontekstas modeliuojamas ugdymo

realybės sistemos societariname, sisteminiame, instituciniame, interpersonaliniame bei intrapersonaliniame lygmenyse.

2. Projekcinės pedagogikos atskaitos taškas – metodologinė prieiga, kurios pagrindu suformuluoti siekiniai įgy-

- vendinami sistemoje, sudarytoje iš šešių etapų, kurių funkcionavimas grindžiamas sistemos imanentiniais dėsningumais, suponuojamais ugdymo metodologijos; konkrečios pedagoginės sistemos konstravimo ypatumais; ugdymo kontekstu.
3. Ugdymo technologija – ugdymo teorijos ir praktikos jungtis. Nežiūrint jos dvejopos sampratos, t.y. traktavimo įvairių informacinių technologijų kontekste (Vakarų Europos šalys, JAV) ir konvergavimo į metodologinę lygmenį kaip sisteminio metodo (Rytų šalys, UNESCO tendencija), –

- ugdymo technologijos konstravimo atspirties taškas – triadoje *ugdytinis – ugdymo tikslai – ugdytojas*, ugdymo formas, priemones, turinį vertinant kaip priemones ir atsižvelgiant į ugdymo kontekstą.
4. Ugdymo technologijos įgyvendinimas ugdymo procese – fenomenalus reiškinys, turintis esminę įtaką asmenybės ugdymo linkmėms ir slinktim. Jos pasirinkimas bei įgyvendinimas iš esmės priklauso nuo pedagogo kompetencijos, kurio nuolatinę saviugdą lemia dinamiško ugdymo situacija.

Literatūra ir nuorodos

- ¹ Žr.: Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michaele Schmidt. Perspectives on alternative assessment reform // *American Educational Research Journal*, t. 39, nr. 1, 2002, p. 69–95. [http://links.jstor.org]
- ² Ten pat.
- ³ Ten pat.
- ⁴ Ten pat.
- ⁵ Ten pat.
- ⁶ Ten pat.
- ⁷ Mike Newby. Looking to the future // *Journal of Education for Teaching*, vol. 31, no. 4, November 2005, p. 253–261 [www.educationfutures.co.uk]
- ⁸ Žr.: Vilija Targamadžė. *Bendrojo lavinimo mokykla: paauglių edukacinio stimuliavimo aspektas*. – Kaunas: Technologija, 1999.
- ⁹ Stasys Šalkauskis. *Rinktiniai raštai. Pedagoginės studijos*. – Vilnius: Leidybos centras, t. 2, 1992, p. 202.
- ¹⁰ Ten pat.
- ¹¹ Žr.: Jonas Laužikas. *Pedagoginiai raštai*. – Kaunas: Šviesa, 1993.
- ¹² Žr.: Leonas Jovaiša. *Edukologijos įvadas*. – Kaunas: Technologija, 1993.
- ¹³ Žr.: Vilija Targamadžė. *Bendrojo lavinimo mokykla: paauglių edukacinio stimuliavimo aspektas*. – Kaunas: Technologija, 1999.
- ¹⁴ Žr.: Marc Prensky. *Digital Natives, Digital Immigrants – a New Way To Look at Ourselves and Our Kids* [www.marcprensky.com/writing/default.asp]
- ¹⁵ Žr.: Bronislavas Bitinas. *Ugdymo filosofija*. – Vilnius: Enciklopedija, 2000.
- ¹⁶ Andrew Pollard ir kt. *Refleksyvusis mokymas*. – Vilnius: Garnelis, 2006, p. 3.