



ŠARŪNAS ŠNIRAS

Lietuvos sporto universitetas

UNIVERSITETO IDĖJA IR PRAGMATINĖ UGDYMO FILOSOFIJA

Idea of University and Pragmatist Philosophy of Education

SUMMARY

Today, discussions on the issues of higher education, its goals, objectives and renovation, are quite frequent. Controversy we observe leads to evident conclusion that fruitful solution of these issues requires strong conceptual basis. This paper discusses the popular idea that universities should meet the tendencies of today's labor market and the general tendencies of global and local economics. We defend the thesis that narrow utilitarianism should not be confused with significantly wider and reasoned pragmatic philosophy of education. Among other things, the paper concludes that narrow utilitarianism is simply a radical response to the other extreme position – idealistic educational philosophy.

SANTRAUKA

Šiandien gana dažnos diskusijos aukštojo mokslo tikslų, uždavinių ir atsinaujinimo klausimais. Stebima kontroversija pirmiausia liudija tai, kad veiksmingam šių klausimų sprendimui reikalingas tvirtas konceptualinis pamatas. Straipsnyje aptariama populiari mintis, jog universitetai turėtų reaguoti į dabartinės darbo rinkos ir bendrąsias šalies ir ekonomikos tendencijas. Ginama tezė, kad siauras utilitarizmas, universitetus prilyginantis efektyvios darbo jėgos rengimo institucijoms, neturėtų būti tapatinamas su gerokai platesne ir labiau argumentuota pragmatine ugdymo filosofija. Be to, daroma išvada, kad siauras utilitarizmas tėra tik radikalus atsakas į kitą kraštutinę poziciją – idealistinę ugdymo filosofiją.

Ugdymo problematika visada aktuali kiekvienai visuomenei, mat susijusi su pamatinių vertybių ir kolektyvinės patirties perimamumo, taigi su pačios visuomenės išlikimo galimybės

klausimais. Puikus pavyzdys – antikinės *paideia* koncepcijos, panašios tuo, jog individo vystymąsi ir jo egzistencijos prasmę projektuoja į socialinį lygmenį, kita vertus, besiskiriančios rekomendacijomis

RAKTAŽODŽIAI: Universitetas, ugdymo filosofija, idealizmas, pragmatizmas, patirtis.

KEY WORDS: University, educational philosophy, idealism, pragmatism, experience.

ugdymo turiniui ir metodams. Krikščioniškojoje pasaulėžiūroje, jau priešingai, teigiama savaiminė individo vertė, tačiau ir šis akcentų pasikeitimas nesumenkina ugdymo problematikos. Norint tuo įsitikinti, pakanka pavartyti benediktinų ordino regulą, datuojamą V a. ir tapusia vėliau susibūrusių religinių brolių ir seserijų gyvenimo organizavimo paradigma. Sprendžiant iš naujausių spaudos pranešimų ir akademinų publikacijų, postmoderniai epochai tradicinių ugdymo koncepcijų kritika yra ne mažiau reikšminga nei didžiųjų metafizinių sistemų ar politinių ideologijų revizija. Susidaro bendras išpūdis, kad šiandieniniai ugdymo teoretikai ir švietimo įstaigų administratoriai veikia remdamiesi inversijos principu (tai labai būdinga postmoderniai mąstysenai): nuo „į ugdytoją orientuoto“ mokymo reikalaujama pereiti į „į ugdytinį orientuotą“ mokymą; siūloma atsisakyti senosios nuostatos, kad mokymas turi būti grindžiamas objektyviomis žiniomis, ir daroma išvada, kad pagrindas čia yra subjektyvi patirtis; vis įtariau žvelgiama į universitetų kaip *artes liberales* puoselėjančių institucijų statusą ir reikalaujama, kad jie užsiimtų kryptingu profesiniu rengimu. Nepaisant visos kontroversijos tarp „filosofų“ ir „pramonininkų“ (pasitelkiant profesorius Artūro Žukausko perskyrą), galima sakyti, kad šiandieniniame diskurse universiteto idėja ne mažiau miglota nei, tarkime, būties ar tiesos konceptai, paveldėti iš antikinės tradicijos¹. Pagrindinis straipsnio tikslas – aukštojo mokslo idėją eksplikuoti tiek bendroje istorinėje-kultūrinėje perspektyvoje, tiek konkrečiai pragmatinės filosofijos kon-

tekste (įžvalgų, kurias viešoji nuomonė paprastai asocijuoja su „pramonininkų“ ar „verslininkų“ stovykla). Mėginsime parodyti, kad pragmatinė ugdymo filosofija anaipol netapatintina su siauru utilitarizmu, aukštąjį mokslą apribojančiu tik ekonominių interesų puoselėjimu bei tenkinimu. Kita vertus, ji atitrūksta ir nuo idealizmo tradicijos – kito kraštutinumo ugdymo problematikos svarstyme.

Pirmiausia – apie universiteto vietą Vakarų kultūroje. Ne paslaptis tai, kad nuo seniausių laikų universitetas buvo ne tik teorinių žinių (abstrakčiosios ar spekuliatyvosios minties), bet ir kokių nors normatyvinių idėjų ar tam tikros ideologijos, kaip šiandien mėgstama sakyti, laidininkas. Štai Platono įkurta Akademija, kurią galėtume laikyti pirmuoju Vakarų universitetu. Žymusis antikos filosofas ugdymą traktuoja kaip „sielos akių“ nukreipimą nuo žemiškų dalykų prie amžinųjų, nematerialių esmių². Toks nukreipimas pirmiausia reiškia visuminę asmenybės transformaciją, žemesniųjų („gyvuliškų“) pradų pajungimą aukščiausiajam racionalumo principui. Antra vertus, Platonui aktualus būtent aristokratinės kilmės jaunuolių ugdymas, jų tapsmas ne tik efektyvia valdininkija, bet kartu ir „dvasiniu elitu“, įkūnijančiu aukščiausius moralinio sprendimo, estetiško skonio bei loginio mąstymo standartus. Kitaip tariant, Akademija aiškiai atstovauja „aukštesniosios klasės“ ideologijai, sutelktai apie senąją kilmingųjų dorybės (*artētē*) sampratą. Platono teorijoje trilypė visuomenės stratifikacija nėra vien tarpinis istorinio tapsmo rezultatas; priešingai – tai visiškai objektyvios duotybės, idealiosios struktūros atspau-

dai kintančioje materijoje (kaip ir biologinės rūšys Aristotelio teorijoje). Tad Karlas Raimundas Popperis gana taikliai apibendrina: „...Platonas kelia tikslą vesti viešpačių rasę ir parodo, kad tai įmanoma padaryti.“³

Viduramžių universitete suklesti vadinamieji „laisvieji menai“, kuriems, beje, priklauso ir logika („dialektika“), sąvokų analizės ir taisyklingo vienu teiginių išvedimo iš kitų teiginių disciplina. Vis dėlto pažymėtina, kad šiuo atveju pats mąstymo turinys tebėra ideologiškai apribotas ar, kitais žodžiais tariant, stipriai kontekstualizuotas⁴. Tuometinė sentencija „Autoritetas turi vaškinę nosį“ pirmiausia implikuoja autoriteto pripažinimą. Reikalas tas, kad viduramžių intelektualai, kaip ir kadaise Platonas, vadovavosi įsitikinimu, kad žmogui tiesa tam tikra prasme yra jau duota išbaigta. Platonas manė, kad idėjų, daiktų tikrųjų esmių, pažinimas yra įgimtas, tad koks nors intelektualinis atradimas tėra tik prisiminimas. Savo ruožtu krikščioniškieji mąstytojai laikėsi minties, kad tiesa Dieviškos malonės padedama perteikta rašytinėje tradicijoje – Šventajame rašte ir Bažnyčios Tėvų kūriniuose, – vadinasi, pažinimas – tai tik teisinga teksto interpretacija. Pati gamta suvokiama kaip savotiškas tekstas (*quasi liber et pictura*), tačiau jo simbolius buvo mėginama iškoduoti remiantis ne tiek asmenine kasdiene patirtimi, kiek būtent rašytine tradicija⁵. Kalbėdamas apie filosofinės minties raidą viduramžių universitete, Alasdairas MacIntyre'as apibendrina: „...filosofinis originalumas pirmiausia reiškėsi per atsietus kuo įvairiausių problemų tyrimus, o dauguma

tų problemų kilo iš pastangų apmąstyti tikėjimo Dievo neribota galia logines išdavas. Įtampos ir konfliktai, sukelti filosofinių tyrinėjimų tryliktojo amžiaus universitetuose, keturioliktame ir penkioliktame amžiais tebuvo praeities dalykas. Universitetai jau nebebuvo scena konfliktų, reikšmingų visai kultūrai.“⁶

Naujųjų laikų laikotarpiu scholastinis universitetas suvoktas kaip savotiškas „idėjų inkubatorius“, dirbtinė aplinka skleisti nuo kasdienybės realijų atitrūksiems samprotavimams. Antai George'as Berkeley'ius, kurio nuopelnus Šiaurės Amerikos švietimo sistemos kūrimui sunku pervertinti, yra pažymėjęs: nepaisant savaime besiperšančios išvados, kad „spekuliacijos paskirtis yra praktika arba mūsų gyvenimų bei veiksmų tobulinimas ir reguliavimas“, „tie, kurie labiausiai prijunkę prie spekuliatyviųjų studijų, paprastai yra kitos nuomonės“⁷. Kita vertus, utilitaristiniams poreikiams nepajungtos teorinės minties vizija ir ją įkūnijančių švietimo institucijų poreikis niekur nedingsta. Puikus to pavyzdys – vokiečių universitetas XIX a. Štai Friedrichas Schleiermacheris universiteto misiją konceptualizuoja platoniškąja idealistine maniera: esą universitetas sietinas su „išsiuokslinimu kilmingos sielos jaunuolių, jau turinčių žinių iš įvairių sričių“; čia svarbu įpratinti juos į viską žiūrėti „iš mokslinės perspektyvos“, kitaip tariant, „kiekvieną konkretų dalyką matyti ne izoliuotai, bet tiesioginėse loginėse sąsajose, įtraukiant tą dalyką į pažinimo visumą“⁸. Panašiai ir Hegelis daugialypę ir sunkiai išverčiamą *Bildung* sąvoką sieja su *der Geist*, Absoliučios Dvasios, saviformacijos ir savižinos procesu („Dvasios

fenomenologija“), tad universitetinį išsilavinimą jis visiškai natūraliai linkęs tapatinti su dialektine žinių sinteze ar „enciklopediniu išsilavinimu“ (šis, savaime suprantama, netapatus paprastai eklektikai)⁹. Šiame kontekste ugdymas gali būti apibūdinamas kaip „procesas, kuris jų [t. y. pilietinės visuomenės narių] atvirumą ir gamtiškumą turi iškelti virš gamtinės būtinybės bei poreikių savivalės į formalią laisvę ir formalią žinojimo bei norėjimo visuotinybę, jų ypatingybėje formuoti [*gebildet*] subjektyvumą“¹⁰. Čia pažymėtina, kad universitetų suklestėjimas XIX a. Vokietijoje tiesiogiai susijęs su „nacionaline idėja“, su suabsoliutinto, viršasmensinio „tautos intereso“ puoselėjimu ir sklaida. Hegelio filosofinėje sistemoje šis aspektas reiškiamas teiginiu, kad žmogus tampa ištis racionalus tik politinės ir tautinės savimonės (*State* ar *Volksgeist*) lygmenyje, t. y. tarpininkaujant istoriškai susiformavusiems socialiniams – be kita ko, ir švietimo, – institutams¹¹. Žodžiu, valstybė yra „kažkas savyje racionalu“, taigi universiteto paskirtis yra visiškai atskleisti šią raciją. Dewey'us gana kritiškai atsiliepia apie Hegelio edukacinę teoriją, kuri esą ugdymą traktuoja kaip pri(si)taikymą prie sistemos, aukština „abstraktų žmogų“ palikdama nuošalėje konkrečius individus ir jų poreikius¹².

Galiausiai reikėtų bent prabėgomis paminėti kardinolo Johno Henry'io Newmano veikalą *Universiteto idėja* (1873), kuris įtvirtina ryškiausias idealistinės ugdymo filosofijos tendencijas anglosaksiškame kontekste. Čia išsakomas aiškus protestas dėl pastangų pajungti universiteto gyvenimą ekonominei logikai. Newmanas propaguoja „liberalųjį

ugdymą“, tapatinamą su „intelektu kaip tokio kultivavimu“ ar ugdymu, kurio „tikslas yra ne kas kita, o intelekto tobulumas [*intellectual excellence*]“¹³. Šiuo atveju turimas omenyje ne intelekto pasyvus imlumas studijų medžiagai, gebėjimas fiksuoti paskirus faktus, bet jo aktyvi galia sisteminti, išvelgti faktų sąsajas: „Štai kas yra tikrasis sąmonės praplėtimas [*enlargement of mind*] – gebėjimas skirtingus dalykus matyti kaip visumą, kiekvienam jų atskirai priskirti tinkamą vietą universalioje sistemoje, suprasti jų santykinę vertę, nustatyti jų tarpusavio priklausomybę.“¹⁴ Atkreiptinas dėmesys, kad žinių universumo idėja čia aiškiai asocijuojama su natūraliosios teologijos reikšme aukštajam mokslui: „...Religinė Tiesa yra ne tik universalaus pažinimo dalis, be ir jo sąlyga. Jos pašalinimas, jei galiu taip sakyti, prilygsta Universitetinio mokymo tinklo suardymui.“¹⁵ Kitaip tariant, kai kalbama apie intelekto ar mąstymo kaip formalios galios ugdymą, turinio klausimas išlieka aktualus, mat, kaip žinia, mąstymas visada yra kažko mąstymas.

Sprendžiant iš šios trumpos apžvalgos, idealizmo tradicijoje universiteto vertę įprasta nusakyti pasitelkiant „žinių sistemas“, „aukščiausių vertybių“, „gebėjimo mąstyti kaip tokio“ ir panašius terminus. Kitaip sakant, universitetai teikia universalius asmeninės ir kolektyvinės patirties iššifravimo kodus, bendrąsias koordinačių sistemas, be kurių negali išsiversti joks mąstantis individas ar civilizuota visuomenė. Nors tie kodai, tos sistemos išsikristalizuoja tam tikruose kontekstuose, kryptingai atrinktoje studijų medžiagoje, tai, galima tarti, ne-

sumenkina jų reikšmės, mat tokie kodai ar sistemos vienodai veiksmingi visuose galimuose kontekstuose, bet kokios medžiagos atžvilgiu. Tačiau problema yra ta, kad šių dienų dinamiškas, globalėjantis, multikultūrinis, milžiniško laisvai prieinamos informacijos kiekio persotintas pasaulis nepripažįsta vieno universalios kodo ar vienos koordinačių sistemos. Kitaip tariant, nėra vienos idealios kalbos, bet yra įvairiausių „kalbinių žaidimų“ ir imanentiškos, jokiai išorinei logikai nepavaldžios taisyklės. Postmodernioje perspektyvoje platoniškoji ir hėgeliškoji ugdymo kaip „paskirybių pajungimo bendrybėms“ samprata kelia tam tikrų įtarimų – tarsi galios struktūros, nebesitenkindamos vien tik fizinės žmogaus būties kontrole, imtųsi jo mąstysenos kontrolės. Turint tai omenyje, kvietimas universiteto idėją apibrėžti reikšmės nepraradusiais terminais – *praktinio* lygmens sąvokomis – neatrodo nemotyvuotas. Taigi ilgainiui susiklosto situacija, kuri idealistinės pakraipos intelektualams atrodo apgailėtina. Savo straipsnyje „Episteminė monokultūra“ Richardas Smithas aiškina, kad šiandieniniai pokyčiai aukštojo mokslo srityje iš esmės susiję su „neoliberalistinėmis prielaidomis“, pirmiausia su nuostata, kad universitetinis išsilavinimas yra produktas, kurio, kaip ir, tarkime, baldų, automobilių ar kompiuterių, vertę reguliuoja rinkos dėsniai; tai laikant tiesa, peršasi „savaiame suprantamos“ išvados, kad universitetų programos turi atitikti rinkos tendencijas, kad jos turi suteikti studentams ir kartu visai visuomenei apčiuopiamą naudą – „įsidarbinimui reikalingų įgūdžių“ (*the employability skills*)

ir t. t.¹⁶ Būtent tokiomis nuostatomis grįstas požiūris į aukštąjį mokslą straipsnyje vadinamas siauru utilitarizmu.

Pasikartosime: pasikeitus kontekstui, Newmano akcentuojamas „gebėjimas skirtingus dalykus matyti kaip visumą“ implikuoja eiliniam vakariečiui sunkiai suvokiamus ir postmoderniam kritikui labai įtartinus ugdymo tikslus, tad universitetų egzistavimo legitimacija reikalauja visiškai kitokios frazeologijos (pavyzdžiui, „gebėjimas programuoti C++ kalba“ ir pan.). Bet tai, kaip sakoma, tėra tik viena medalio pusė. Plėtodamas savąją „demokratinio ugdymo“ sampratą, Dewey aiškiai pabrėžia, kad tokio ugdymo tikslas – „parengti ekonomiškai savarankišką ir aktyvų pilietį, gebantį rūpestingai naudotis ekonominiais ištekliais, o ne tik puikuotis jais“¹⁷. Toks požiūris atitrūksta nuo siauro utilitarizmo pirmiausia tuo, kad į pirmą vietą kelia ne produkcijos gaminimo klausimą, bet naudojimosi – tiksliau kalbant, *racionalaus naudojimosi*, – ja klausimą, kurio sprendimas reikalauja pačios naudingumo sąvokos nuodugnios refleksijos. Tokie perspektyvoje žmogus yra kai kas daugiau nei gaminimo ar prekių paskirstymo instrumentas. Kalbant Noamo Chomsky'io žodžiais, pripažindamas, kad „mes šiandien turime techninių ir materialinių išteklių, tenkinančių biologinius žmogaus poreikius“, pragmatizmas akcentuoja, jog „mes neišstobuliname kultūrinių ir moralinių resursų <...>, leidžiančių humaniškai ir racionaliai panaudoti mūsų materialinį turtą ir valdžią“¹⁸. Kontroversijoje ugdymo klausimu pragmatizmą galima laikyti tam tikru „aukso viduriu“ tarp siauro utilitarizmo ir idealizmo.

Pažvelkime į pragmatinę ugdymo koncepciją atidžiau. Galima sakyti, kad idealistinė ugdymo filosofija (siauro utilitarizmo priešingybė) vadovaujasi gana optimistine pažinimo samprata: tiesa laikoma visišku tikrovės ir minties atitikimu; manoma, kad absoliuti tiesa nepavaldi laikui, bet kokiai kaitai, mat egzistuoja esminis skirtumas tarp netvarių reiškinių ir amžinai tvarios tikrovės. Pragmatizmas remiasi visiškai kitokia pažinimo teorija. Kaip pažymi Williamas Jamesas, bet kokių mūsų turimų žinių ar nuomonių vertė sietina su praktiniais jų padariniais: „teisingos idėjos yra tos, kurias mes galime pasisavinti, pagrįsti, patvirtinti ir patikrinti. Klaidingos idėjos yra tos, su kuriomis mes negalime to padaryti. Tai yra praktinis skirtumas tarp teisingų ir klaidingų idėjų.“¹⁹ Nuomonės, žinios, idėjos ar teorijos – tai tik instrumentai, kurių padedamas žmogus sąveikauja su gyvenamuoju pasauliu mėginamas užsitikrinti geresnes gyvenimo sąlygas²⁰. Kitaip tariant, idealistai akcentuoja pažinimo besąlygiškumą, t. y. jo vertės nepriklausomybę nuo besikeičiančių aplinkybių, kuo įvairiausių išorinių ir vidinių faktorių, o pragmatistai, priešingai, pabrėžia jo *sąlygiškumą*. Dewey pažymi, jog pagrindinis faktorius, į kurį būtina atsižvelgti, – tai pažįstančiojo subjektyvi sąmonė, toli gražu, netraktuotina kaip pasyvi reikšmių ar „pažinimo vienetų“ priėmėja. *Filosofijos rekonstrukcijoje* jis rašo: „Pažinimas nėra kažkas atskira ir savarankiška, tačiau yra įtrauktas į procesą, kuriame palaikoma ir vystoma gyvybė. Pojūčiai praranda pažinimo kanalų statusą tam, kad įgytų teisėtą veiklos stimulų vietos statusą. Gyvūnui

akies ar ausies afektas [*affection*] nėra tiesiog neutralios informacijos apie tai, kas objektyviai vyksta pasaulyje, vienas. Tai yra kvietimas ir akstinas veikti reikiamu būdu. Tai yra elgesio raktas, nukreipiantis faktorius gyvybei adaptuojantis jos aplinkoje.“²¹ Taigi „žinoti“, kaip ir „jausti“, reiškia žmogaus aktyvų santykį su gyvenamuoju pasauliu. Pažįstantis subjektas nėra tik stebėtojas, matantis pasaulį tarsi per kalėjimo grotas²². Pažinimo prasmė atsiskleidžia per jo inicijuotos individualios veiklos refleksiją, o ne per nuo praktikos atsietą jo turinio analizę. Dewey, kaip ir kiti pragmatizmo šalininkai, ryžtingai atmeta klasikinių pažinimo teorijų perskyras: patyrimas *vs.* racionalus mąstymas, praktinis protas *vs.* teorinis protas, nuomonė *vs.* pažinimas (mokslas) ir t. t.

Čia verta išskirti tris Dewey pragmatinės pažinimo teorijos aspektus, ypač aktualius ugdymo – kartu ir aukštojo mokslo – problematikos svarstymui.

Pirma, čia ypač svarbi patirties (*experience*) sąvoka. Žmogaus racionalumas reiškia gebėjimą mokytis iš savo patirties, jai padedant geriau adaptuotis gyvenamojoje aplinkoje. Bet kaip tai suprasti? Patirtis, kaip žmogaus sąveika su pasauliu, turi du sandus – aktyvųjį ir pasyvųjį. „Aktyvumas pasireiškia tuo, kad patirtis įgyjama per nuolatinius bandymus.“²³ Savo ruožtu pasyvusis sandas – tai bandymo padarinių išgyvenimas, t. y. pats elementariausias savo sąveikos su pasauliu prasmės suvokimas. „Patirtis, kaip bandymas, susijusi su pokyčiais, tačiau tas pokytis tebus beprasmis vienos būsenos pakeitimas kita, jei sąmonėje nebus susietas su jo

sukeltais padariniais. Šie pokyčiai prisi- pildo prasmės, ir mes ko nors išmokstame tik tada, kai išgyvename veiklos pa- darinius, kai pokytis, atsiradęs veiksmo metu, keičia ir mus pačius.²⁴ Dar kartą pažymėtina, kad sukkelto pokyčio ir iš- gyvento padarinio ryšio suvokimas te- reiškia tik primityvų sąmoningumą.

Antra, „protinė veikla“, „mokyma- sis“, „mokslinis atradimas“ ir pan. – šie dažnai vartojami terminai apibūdina aukštesnįjį sąmoningumo lygmenį, t. y. patirties refleksijos lygmenį. Keisdamas požiūrį tiek į mokslą, tiek į kasdienį pro- blemų sprendimo būdą, Dewey tvirtina, kad neegzistuoja koks nors specifinis „mokslinis metodas“, kuris būtų prana- šesnis („tikslis“, „logiškesnis“, „racio- nalesnis“ ar pan.) už mūsų mąstyseną buitinėse situacijose. Kitaip tariant, moksle ir kasdieniame gyvenime sėkmė pasiekama iš esmės tuo pačiu būdu, pa- sitelkiant tą pačią patirties refleksiją. Jo- je Dewey formaliai išskiria tokius etapus: „problemos suvokimą, sąlygų tyrinėjimą, galimo sprendimo formulavimą ir jo nagrinėjimą, o vėliau ir eksperimenti- nį patikrinimą“²⁵. Mes išties kažko iš- mokstame iš savo patirties tada, kai ji mus įgalina daryti daugiau ar mažiau tikslias ateities prognozes, o ne vien ap- siriboti netarpiškais duotybėmis.

Trečia, Dewey įsitikinimu, individo pažintinė veikla, neatsiejama nuo prak- tinių problemų sprendimo ir aktyvumo pasaulyje, negali būti aiškinama vien kaip dvivietis santykis – „pažįstantis su- bjektas – pažįstamas objektas“. Nei objektas, nei juo labiau subjektas nėra izoliuotas – jie priklauso aplinkai, be to, ir *socialinei aplinkai*. „Individo, kurio

veikla susijusi su kitais individualais, aplin- ka yra socialinė. Kiekvienas jo žingsnis susijęs su kitų individų lūkesčiais, porei- kiais, pritarimu ar nepritarimu. <...> Ma- nyti, kad individo veiklą galima apibū- dinti tik per jo individualų elgesį, būtų lygiai tas pat, kaip įsivaizduoti verslinin- ką, kuris imasi verslo, tarkime, perka ir parduoda, visiškai vienas.“²⁶ Kitaip ta- riant, žmogiškoji egzistencija implikuoja bendravimą ir bendradarbiavimą, o tokia bendrystė grindžiama tam tikrų bendrų prasmų lauku. Dewey aiškiai atskiria formalųjį (institucinį) ir neformalųjį (ne- institucinį) ugdymą, o pastarasis, anot jo, vyksta ugdytinį „įmetant“ į konkrečias gyvenimiškas situacijas: „...socialinė aplinka tiesiogiai neperteikia konkrečių norų ar idėjų ir neformuoja įgūdžių ko- kiais nors apčiuopiamais būdais <...>. Visų pirma sukuriama sąlyga, skati- nančios tam tikrą konkretų elgesį.“²⁷ Savo ruožtu formalusis ugdymas visada vyksta dirbtinėje aplinkoje, kurios svar- biausieji veiksniai, kaip veiklos akstinai, paklūsta ugdytojo kontrolei²⁸. Formalaus ugdymo institucijos būtinos bet jau to- dėl, kad neformalus ugdymas yra per- nelyg spontaniškas („gaivališkas“), ne- pakankamai reflektyvus, taigi nenumato aiškaus ryšio tarp taikomos priemonės ir gauto rezultato.

Šie trys aspektai leidžia mums nauju rakursu pažvelgti į aukštojo mokslo pro- blematiką ir standartinius jos sprendi- mus. Idealistinės pakraipos ugdytojas gali tik apgailestauti, kad perteikdamas dalykines žinias, tam tikrą atidžiai atrink- tą ir susistemintą informaciją, jis iš prin- cipo nepajėgus perteikti *supratimo* – to subtilaus loginės darnos ar elementų

sąryšingumo pojūčio, kurį pats yra patyręs. Dėl to jis linkęs kaltinti komunikavimo priemonių neveiksmingumą, valstybės ar administracijos perdėtą kišimąsi į ugdymo procesą, ugdytinių vartotojišką požiūrį į ugdymą ar pan. Antai prestižiniame moksliniame žurnale *Nature* publikuotame straipsnyje Colinas Macilwainas piktinasi valstybės pastangomis universitetams primesti verslo įmonės modelį, tokiu būdu ignoruojant demokratijos principą ir kartu pažeidžiant akademinę laisvę²⁹. Tačiau krizės priežastys yra kitos. Sistemos neegzistuoja anapus individų. Nėra jokios objektyvios ir universalios sistemos. Tačiau esama įvairių subjektyvių sistemų, t. y. vienaip ar kitaip sutvarkytos individualios patirties pavyzdžių. Tad efektyvaus universitetinio ugdymo vienas atspirties taškų – Dewey požiūris į mąstymą kaip individualios patirties konstrukciją ir rekonstrukciją. Jis stulbinamai taikliai pažymi: „...jokia mintis ar idėja negali būti tiesiog perduodama vieno žmogaus kitam. Persakytą idėją klausytojai priima kaip vieną iš daugybės faktų, ir tiek. <...> Tai, ką žmogus gauna iš kitų, neturėtų būti idėja. Žmogus mąsto tik tada, kai savarankiškai nagrinėdamas neaiškią situaciją ieško savo asmeninės išeities.“³⁰ Dewey koncepcijoje ugdymo reikšmė yra tiesiogiai susijusi su tuo, kiek ugdytiniams įsitvirtina įprotis (polinkis) tyrinėti, spręsti vis sudėtingesnes problemas³¹.

Iš čia kyla kita svarbi pastaba, taikytina tiek idealistams, tiek utilitaristams. Abi stovyklos noriai kalba apie strateginius ir taktinius ugdymo tikslus, reikalauja juos permąstyti, iš naujo apibrėžti, tačiau ignoruoja tai, kad „ugdymo tiks-

las“ nėra kažkas neutralaus, nesubjektyvaus – kažkas, ką logiškai implikuotų pati ugdymo sąvoka. Ugdymo tikslus kelia žmonės. Dewey pažymi, kad paprastai tikslai siejami su labai tolima ateities perspektyva, pernelyg atitrūkę nuo jaunuolių esaties „čia ir dabar“, todėl nenuostabu, kad jie netampa jų veiklos akstiniais. Kada utilitaristas tvirtina „Jaunam žmogui būtina perprasti dalykus A, B, C, D ir t. t., nes tai užtikrins jo konkurencingumą darbo rinkoje ir stabilų pajamų šaltinį“, jis kalba ne apie jaunuoliui aktualią dabarties situaciją, bet apie miglotą ateitį. Nenuostabu, kad „renkant siauros specializacijos darbuotojus, gaunami priešingi rezultatai, negu tikimasi. Keičiantis technologijoms, tokios parengties žmonės lieka be darbo, nes turi mažiau galimybių prisitaikyti prie naujos situacijos.“ Antra vertus, ir idealisto keliamas „tikrojo žmogaus“ (iš esmės „abstrakčiojo žmogaus“) idealas, kaip išorinis ugdymo tikslas, neleistinai apriboja jauno žmogaus pasirinkimo alternatyvas. Ugdymas – tai nuolatinė kaita, tolydus augimas. Kaip toks ugdymas yra *savitikslis*³². Trumpiau tariant, tai pats „gyvenimo procesas, o ne pasiruošimas būsimam gyvenimui“³³.

Tačiau jeigu universitetas nelaikytinas vien gatavų idėjų laidininku, tuomet, regis, belieka jo reikšmę sieti su nepriklausomos, kritiškos mąstysenos ir gebėjimo kurti naujas idėjas lavinimu. Vis dėlto pragmatinės ugdymo filosofijos perspektyvoje ši užduotis vertintina atsargiai. Be to, pats pragmatinės filosofijos požiūris į mąstymo ugdymą ne visada traktuojamas tinkamai. Antai Bronislovas Bitinas, apibūdindamas šią filoso-

finę tradiciją, apibendrina: „Kiekvieno individo poreikiai skiriasi, todėl ugdymo turinio pagrindą turi sudaryti ne mokymas spręsti konkrečias problemas (pažinimo, socialines, etines ar kt.), o šių ar panašių problemų sprendimo procesas; ugdytiniai turi išmokti taikyti bendruosius problemų sprendimo principus bei metodus ir susiformuoti poreikį drąsiai ir protingai spręsti problemas, su kuriomis jie susidurs gyvenime.“³⁴ Tačiau kas tie „bendrieji problemų sprendimo principai bei metodai“? Pragmatizmo požiūriu, „grynasis protas“ ar „mąstymas kaip toks“ („mąstymas apskritai“) – tai tik pasenusios filosofijos, kurioms padedant pažįstantis subjektas redukuojamas į metafizinį lygmenį. Atitinkamai ir „universalusis metodo“ filosofija neturi reikšmingų sąsajų su įprastiniais mąstymo procesais ir ugdymo realybe³⁵. Kaip jau sakytą, Dewey manymu, mąstymas (kartu ir ugdymas) nesiejamas su koku nors turiniu, kokių nors konkrečių situacijų ir jų aktualių problemų sprendimu. „Nėra tokio dalyko kaip gebėjimas matyti, girdėti ar prisiminti apskritai, yra tik galimybė matyti, išgirsti ar prisiminti ką nors konkrečiau. Kalbėti apie protinių ir fizinių galių ugdymą apskritai, be tos medžiagos, kuri taikoma šiam ugdymui, beprasmiška.“³⁶ Žmogaus protas – tai ne išorinio pasaulio veidrodis, bet žmogaus sąveikos su gyvenamuoju pasauliu būdas. Dewey įsitikinimu, tinkamas ugdymas esti tada, kai ši sąveika dinamiška ir įvairialypė, kai, kalbant Marcuse's terminais, mąstymas, protavimas nėra „vienmatis“³⁷. Šiuo atveju aktuvalu, kad problemos, kurias paprastai tenka spręsti pasitelkiant patirtį ir protą,

nėra tik abstraktūs loginiai uždaviniai; priešingai – tai konkrečios gyvenimiškos problemos, susijusios su kitais asmenimis, į kurių interesus ir teises būtina atsižvelgti³⁸. Geras matematikas ar inžinierius nebūtinai gebės sklandžiai samprotuoti teisingumo ir teisės, laisvės ir moralinės atsakomybės, valstybės ir individo santykio ir pan. klausimais vien todėl, kad yra įvaldę matematinį skaičiavimą. Norint juos įpratinti samprotuoti bendraisiais klausimais, būtinos specifinės situacijos, kai būtų akivaizdus tokio pobūdžio klausimų aktualumas, jų tiesioginis santykis su jaunųjų matematikų, inžinierių ir t. t. individualia patirtimi. Kitaip tariant, universitetas per mąstymo situacijų įvairiopumą kuria „daugiamačių“ asmenybes. Mąstymas netenka gyvybingumo, jei apsiriboja tik santykiu „Aš-Tai“. Universiteto krizė pirmiausia reiškia negebėjimą sukurti tokių situacijų (edukacinių aplinkų), kai abstrakčios tiesos, teisingumo, gėrio ir grožio sąvokos įgytų apibrėžtą reikšmę *subjektyviose* konceptualinėse sistemose.

Iš to, kas pasakyta, galima daryti tokias dvi išvadas. Pirmą, aukštojo mokslo krizės prielaidų derėtų ieškoti ne tik šiandieniniame ekonominiame kontekste, bet ir platesniame istoriniame-kultūriniame kontekste. Stebimas universitetų reformas galima tiesiogiai sieti su siauru utilitarizmu, kuris faktiškai yra senojo, idealistinio požiūrio į *universitas magistrorum et scholarium* postmoderni inversija. Nuo seno idealistinės pakraipos intelektualai universitetą laiko paskutiniąja pakopa racionalaus individo kelyje į objektyviąją tiesą kaip tam tikrą duotybę. Tai esąs universalios sintezės lygmuo, kai atsiveria visuminis tikrovės

vaizdas. Šiuo atveju pranokstamas individualumas ir su juo susiję ribotumai. Postmodernioje perspektyvoje idealistinės pažinimo teorijos, o kartu ir atitinkamos ugdymo filosofijos pagrindinės prielaidos kelia rimtų abejonių. Tačiau pasiekiamas kitas kraštutinis – žmogaus vertė ir sykiu ugdymo tikslai apibūdinami produktyvumo, ekonominio efektyvumo terminais. Antroji išvada yra ta, kad pragmatinė ugdymo filosofija siūlo kitą perspektyvą kaip alternatyvą minėtiems dviem kraštutiniams. Pragmatizmas, atsižvelgdamas į žmogaus poreikių ir raiškos būdų neredukuojamą

įvairiopumą, kartu pripažindamas pažintinių procesų situatyvumą, jų esminę sąsają su individualia patirtimi, didžiausia ugdymo klaida pripažįsta išorinių tikslų primetimą, kuris, Dewey teigimu, įdiegia sunkiai įveikiamą skirtį tarp asmeniškai išgyventų prasmų lauko ir normatyvinių, socialiai pripažintų prasmų srities. Efektyvaus ugdymo – kartu ir aukštojo moko – paskirtis yra ta, kad šios dvi sritys ugdytinio sąmonėje sutaptų. Prasmų negalima komunikuoti ar perduoti, jas galima tik netarpiškai patirti. Tai ir turėtų tapti atsinaujinusio universiteto pagrindiniu orientyru.

Literatūra ir nuorodos

- ¹ Diskusijų universiteto idėjos klausimu pavyzdžiai: Mykolas Druga, Koks turi būti geras universitetas? *Bernardinai.lt*, 2015. <<http://www.bernardinai.lt/straipsnis/20150913mykolasdrungakokstuributigerasuniversitetas/135009>> [Žr. 2015 12 17]; Bernardas Gailius, Apie lietuvišką universiteto idėją. *15min.lt*, 2015. <<http://www.15min.lt/naujiena/aktualu/komentarai/bernardas-gailius-apie-lietuviska-universiteto-ideja-500-556115>> [Žr. 2015 12 17]; Almantas Samalavičius, Akademinės bendruomenės ir universiteto kultūros. *Logos*, 46, 2006, p. 6–13; Tomas Kačerauskas, Universiteto idėja ir kūrybinė komunikacija. *Logos*, 82, 2015, p. 6–15.
- ² Platonas, *Valstybė*. Vilnius: Pradai, 2000, p. 270.
- ³ Karl Raimund Popper, *Atviroji visuomenė ir jos priešai*. Vilnius: Pradai, 1998, p. 66.
- ⁴ Pavyzdžiui, apibūdinami augustiniską, t. y. iki-scholastinę („iki-universitetinę“), „laisvųjų menų sampratą“, Dalia Marija Stančienė ir Juozas Žilionis rašo: „Augustino krikščioniška septynių laisvųjų menų recepcija ugdymo procese leido septynias *trivium* ir *quadrivium* disciplinas traktuoti kaip propedeutines procedūras filosofiskai suvokiant žmogaus sielą ir Dievo esybę. Filosofija Augustino ugdymo sistemoje iškyla virš laisvųjų menų kaip ypatinga disciplina, papildydama tikėjimą supratimu, o supratimą apgaubdama pažinimo ir

tikėjimo aureole.“ Dalia Marija Stančienė, Juozas Žilionis, Aurelijaus Augustino septynių laisvųjų menų recepcija ugdyme. *Pedagogika*, 81, 2006, p. 131.

- ⁵ Umberto Eco, *Grožis ir menas viduramžių estetikoje*. Vilnius: Baltos lankos, 1997, p. 80–81.
- ⁶ Alasdair MacIntyre, *God, Philosophy, Universities: A Selective History of the Catholic Tradition*. Lanham: A Sheed & Ward Book, 2009, p. 102.
- ⁷ George Berkeley, *Trys dialogai*. Vilnius: Versus aureus, 2005, p. 45.
- ⁸ Cituojama iš: Walter Ruegg, *A History of the University in Europe: Volume 3, Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*. Cambridge: University Press, 2004, p. 48.
- ⁹ Howard Ozmon, Samuel Craver, *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras, 1996, 32; Allen Wood, Hegel on Education. *Philosophers on Education: Historical Perspectives*. Amélie Oksenberg Rorty (sud.). London and New York: Routledge, 1998, p. 301.
- ¹⁰ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Teisės filosofijos apmatai*. Vilnius: Mintis, 2000, p. 295.
- ¹¹ Wood, p. 308.
- ¹² John Dewey, *Demokratija ir ugdymas. Įvadas į ugdymo filosofiją*. Klaipėda: Baltic Printing House, 2014, p. 44–45.
- ¹³ John Henry Newman, *The Idea of University*. Oxford: Clarendon Press, 1976, p. 92.

- ¹⁴ Ten pat, p. 103.
- ¹⁵ Ten pat, p. 52–53.
- ¹⁶ Richard Smith, An Epistemic Monoculture. *New Perspectives in Philosophy of Education: Ethics, Politics and Religion*, David Lewin, Alexandre Guilherme, Morgan White (sud.). London: Bloomsbury Academic, 2014, p. 129.
- ¹⁷ Dewey, *Demokratija*, p. 80.
- ¹⁸ Noam Chomsky, *Tikslai ir vizijos*. Kaunas: Kitos knygos, 2006, p. 55.
- ¹⁹ Viljamas Džeimsas, *Pragmatizmas*. Vilnius: Pradai, 1998, p. 206–207.
- ²⁰ Ten pat, 79.
- ²¹ John Dewey, *Reconstruction in Philosophy*. New York: Dover Publications, 2004, p. 87.
- ²² Dewey, *Demokratija*, p. 87.
- ²³ Ten pat, p. 93.
- ²⁴ Ten pat.
- ²⁵ Ten pat, p. 100.
- ²⁶ Ten pat, p. 12.
- ²⁷ Ten pat, p. 13.
- ²⁸ Ten pat, p. 16–17.
- ²⁹ Colin Macilwain, Time to cry out for academic freedom. *Nature*, vol. 527, 2015, p. 277.
- ³⁰ Dewey, *Demokratija*, p. 105.
- ³¹ Nell Noddings, Dewey's philosophy of education: a critique from the perspective of care theory. *The Cambridge Companion to Dewey*. Molly Cochran (sud.). Cambridge: University Press, 2010, p. 278.
- ³² Dewey, *Demokratija*, p. 38.
- ³³ John Dewey, My Pedagogic Creed. *The Essential Dewey*. Volume 1: *Pragmatism, Education, Democracy*. Larry Hickman, Thomas Alexander (sud.). Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1998, p. 230.
- ³⁴ Bronislovas Bitinas, *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija, 2000, p. 155.
- ³⁵ Noddings, Dewey's philosophy of education, p. 271.
- ³⁶ Dewey, *Demokratija*, p. 48.
- ³⁷ Ten pat, p. 107.
- ³⁸ Noddings, Dewey's philosophy of education, p. 277.