

Katalikiškojo ugdymo sampratų lyginamoji analizė: jėzuitiškoji ir kunigo Luigi Giussani koncepcijos

Labokas, Juozapas

Katalikiškojo ugdymo sampratų lyginamoji analizė: jėzuitiškoji ir kunigo Luigi Giussani koncepcijos

Acta Paedagogica Vilnensia, vol. 42, pp. 43-58, 2019

Vilniaus Universitetas

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=694974965004>

DOI: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.42.3>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Katalikiškojo ugdymo sampratų lyginamoji analizė: jėzuitiškoji ir kunigo Luigi Giussani koncepcijos

A Comparative Analysis of Catholic Educational Concepts: the Case of Jesuit and Fr. Luigi Giussani's Concepts

Juozapas Labokas

Vilniaus jėzuitų gimnazijaLituania

juozapas.labokas@gmail.com

Acta Paedagogica Vilnensia, vol. 42, pp. 43-58, 2019

Vilniaus Universitetas

Recepción: 28 Marzo 2019

Aprobación: 27 Mayo 2019

DOI: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.42.3>

Summary: Sekuliarizacija, globalizacija, vertybių kaita – nūdienos iššūkiai, su kuriais susiduria ne tik edukologai praktikai, bet ir teoretikai. Į šiuos iššūkius pravartu pažvelgti iš katalikiškojo ugdymo paradigmos pozicijų. Kaip ši ugdymo paradigma prisitaiko prie šiuolaikinio pasaulio ir kaip siūlo spręsti aktualius klausimus, siekiama išsiaiškinti šiame straipsnyje, analizuojant dvi katalikiškojo ugdymo sampratas. Tai viena iš seniausių – šv. Ignaco Lojolos (jėzuitiškoji) – ir viena iš naujausių, XX a. antroje pusėje Italijoje dirbusio katalikų kunigo Luigi Giussani – ugdymo sampratos. Darbo tikslas – nustatyti ir įvertinti šių dviejų koncepcijų ypatumus ir jų santykį. Viliamasi, kad straipsnyje aptartos principinės šių koncepcijų nuostatos ir pateiktos įžvalgos bus vertingos katalikiškojo ugdymo tyrimų plėtotei.

Keywords: Katalikiškasis ugdymas, Jėzuitiškoji pedagogika, Luigi Giussani.

Abstract: Currently, value-based education occupies a leading position within the contemporary academic discourse on education. Catholic education holds a decent share in this overall discussion. This is partly due to the growing number of Catholics in Africa and Asia as well as globalization and secularization processes. Considering this fact, the philosophical underpinnings of Catholic education, its identity issues, and future perspectives are gaining more and more attention from the academic audience worldwide. In this study, an attempt was made to examine and compare two different concepts of Catholic education, one of Italian Catholic priest Fr. Luigi Giussani and that of the Jesuits. The research was aimed at analyzing and evaluating the similarities and differences of these concepts, revealing their interrelation. The analysis showed that these educational concepts have only slightly different goals and use different wording to define their aims. This situation is preconditioned by different historical-cultural contexts and experiences. In conclusion, Jesuit education tends to stress academic achievements and a value-based education approach, while Giussani's concept emphasizes an interest in showing the importance and meaning of human reality and value education through its verification according to real-life needs. This allows to categorize Jesuit education as more traditionally-Catholic oriented while viewing Giussani's concept as more suitable for Western secularized societies, which are not or less familiar with such notions as fate, religion, Christianity, God, etc. Despite the fact that these concepts employ different educational methods and approaches and have only slightly different goals, their interrelationship can be described as complementary rather than differentiated or competing.

Keywords: Catholic education, Jesuit pedagogy, Luigi Giussani.

Ar katalikiškasis ugdymas vis dar aktualus?

Ugdymas neatsiejamas nuo tam tikro vertybinio žvilgsnio arba vertybių supratimo, jų perdavimo ugdytiniui. Šios perduodamos vertybės varijuoja atsižvelgiant į laikmetį, kultūrinį kontekstą, idėines doktrinas ir kitas aplinkybes. Vis dėlto apibendrintai galima teigti, kad pagrindinis siekinys nekinta – išugdyti gerą, išsilavinusį, gyvenimui pasirengusį asmenį pagal savitas supratimo, kas yra gera, taisykles. Viena iš tokių asmens ugdymo sistemų, transliuojanti savitą vertybinį-filosofinį modelį, yra katalikiškasis ugdymas. Ši ugdymo sistema nuosekliai ir organiškai įgyvendina savo koncepciją jau kone kelis šimtmečius, turi itin platų ugdymo tinklą ir aiškiai artikuliuotas vertybines nuostatas. Katalikiškasis ugdymas gali užtikrintai būti vadinamas seniausią Vakarų civilizacijos ugdymo paradigma, kuri iš esmės ir sukūrė tai, ką šiandien suprantame kaip Vakarų pasaulį. Būtent šiandienės ugdymo krizės Vakarų pasaulyje akivaizdoje, kurią tyrėjai apibrėžia skirtingai (Arendt, 2006; Dawson, 2010; O’Byrne, 2005), dėmesys krypta į koncepcinę prasmę „kitokio“ ugdymo, galinčio pasiūlyti naujus kylančių problemų sprendimus, paieškas. Būtent krikščioniškąjį ugdymą galima teigti esant tokia ugdymo alternatyva, kuri dėl savo vertybinių normų ir filosofinės orientacijos unikalios papildoma alternatyvaus ugdymo apibrėžtį. Pastaroji tipologizuojama remiantis fizinio ir psichologinio saugumo, aiškos struktūros, palaikančių santykių, priklausymo, pozityvių socialinių normų bei šeimos ir platesnės bendruomenės integracijos kriterijais (Aron, 2003).

Katalikiškasis ir apskritai krikščioniškasis ugdymas pastaraisiais dešimtmečiais sulaukia nemažai susidomėjimo dėl keleto priežasčių. Pirma, didėjantis krikščionių bendruomenių skaičius ne Vakarų civilizacijos šalyse, ypač Azijoje ir Afrikoje, kelia vidinius kultūrinius ir socialinius iššūkius (Aidoo, 2016; Amadi, 2016; Wodon, 2019). Antra, Vakarų pasaulyje vykstantys spartūs globalizacijos ir sekuliarizacijos procesai traukia tyrėjų dėmesį sociologiniu-filosofiniu ir švietimo turinio aspektais, ieškant atsakymų, kaip viena iš seniausių ugdymo paradigmų, atstovaujama vienos iš didžiausių religinių bendruomenių, turinčių savitą vertybinį modelį, išgyvena šiandienę vertybių kaitą, kokius adaptacijos būdus renka.

Manytume, tokia kontekste naudinga patyrinėti ir palyginti vieną iš seniausių pasaulyje bei gerai Lietuvoje žinomą jėzuitiškąją ugdymo koncepciją su viena iš naujausių, mūsų šalyje dar mažai žinoma ir tirta Luigi Giussani katalikiškojo ugdymo koncepcija.

Katalikiškojo ugdymo tyrimų apžvalga

Katalikiškojo ugdymo tyrimų apžvalga rodo, kad jie apima gana platų spektrą klausimų – nuo praktinių organizacinių, tokių kaip antai mokyklų veikla, vadyba, bendruomenės telkimas, mokinių socialinė įtrauktis, akademinų pasiekimų analizė (Bernardo et al. 2019; Bryk, 1996; Cooper, 2013; Wodon, 2019;), iki vertybinio

filosofinio katalikiškų mokyklų programų turinio dalykų. Gana aktyviai tiriama katalikiška mokykla globalizacijos ir sekuliarizacijos kontekste (Arthur, 1995, 2009; Dijk-Groeneboer, 2017; Pollefeyt & Bouwens, 2010), analizuojamos mokyklos misijos, vizijos ir tapatybės bei tarpreliginio dialogo klausimai (Haldane, 1996; Linden, 2016; Zaldivar, 2018). Katalikiškojo ugdymo akademinį tyrimų klausimais kuriami tarptautiniai ir nacionaliniai tyrimų centrai, daugėja tiek empirinių, tiek teorinių tiriamųjų darbų¹. Čia verta paminėti tokius užsienio autorius, pavyzdžiui, James Arthur ir jo darbą „Slūgstantis potvynis: katalikiško ugdymo politika ir principai“ (The Ebbing Tide: Policy and Principles of Catholic Education) (1995), kuriame autorius iš esmės nušviečia sekuliarizacijos teorinius ir praktinius iššūkius katalikiškoms mokykloms pasaulyje. Terence McLaughlin et al. (1996) savo darbe „Šiuolaikinė katalikiška mokykla: kontekstas, identitetas ir įvairovė“ (The Contemporary Catholic School: Context, Identity and Diversity) pateikia susistemintą analizę, kuria apibendrinami XXI a. katalikiškos mokyklos identiteto, ugdymo turinio, vertybių kaitos iššūkiai, geroji ir blogoji patirtis. Aktualus ir John Sullivan (2001) darbas „Katalikiškas ugdymas: išskirtinis ir įtraukiantis“ (Catholic Education: Distinctive and Inclusive), kuriame autorius gvildena katalikiškos mokyklos identiteto problematiką. Galiausiai verta paminėti solidžios apimties (2 tomai) Gerald Grace ir Joseph O’Keefe SJ bei bendraautorių kolektyvo darbą „Tarptautinis katalikiško ugdymo katalogas: XXI a. iššūkiai mokyklų sistemoms“ (International Handbook of Catholic Education: Challenges of School Systems in the 21st Century) (Grace & O’Keefe, 2007). Šis veikalas naudingas tuo, kad sutelktas tarptautinis tyrėjų kolektyvas išanalizavo skirtingų pasaulio valstybių katalikiškų viduriniojo ugdymo įstaigų problematiką, pradedant įvairiais empiriniais ir statistiniais klausimais (pvz., mokinių skaičiaus kitimo analizė) ir baigiant teoriniais aspektais (pvz., identiteto kitimo problematika).

Savo ugdymo programas katalikiškomis vertybėmis ir tradicijomis grindžia nemažai prestižinių universitetų ir mokyklų, sulaukiančių vis daugiau ugdytinių. Lietuvoje, kaip pažymi Minkevičienė (2012), katalikiškos (ir apskritai krikščioniškos) mokyklos taip pat sulaukia vis daugiau norinčiųjų jose mokytis, vyksta nuosekli mokyklų tinklo plėtra, vis aktyviau ima veikti mokinių tėvų ir mokytojų bendruomenės, stengdamosi kaip įmanoma adekvačiau atliepti šiuolaikinio jauno žmogaus iššūkius. Vis dėlto katalikiškojo ugdymo akademinį tyrimų sritis Lietuvoje dar tik įgyja pagreitį. Reikia pasakyti, kad tokio pobūdžio tyrimai, kai nagrinėjami katalikiškojo ugdymo koncepcijų skirtumai, dar gana reti, stinga nuoseklumo ir kryptingumo analizuojant katalikiškos mokyklos fenomeną. Galima išvardyti tik keletą autorių ir jų darbų, kuriuose įvairia aprėptimi analizuojama katalikiška mokykla Lietuvoje. Vilija Targamadžė yra tyrusi katalikiškojo ir laisvojo ugdymo paradigimų sąsajas, pažymėjo, kad katalikiškasis ugdymas veikia dviejose dimensijose – mokslo ir religijos – ir tai praturtina ugdymo mokslą, bet įspėjo, kad visoks nukrypimas nuo vertybinio ugdymo gali tapti ugdymo imitacija

(Targamadzė, 2014). Akivaizdus profesorės indėlis tiriant Lietuvos katalikiškas mokyklas neįgaliųjų įtraukimo į ugdymo procesą aspektu (Targamadzė, Gervytė, 2014). Aušrinė Zulumskytė yra pateikusi solidžią istorinę XX a. katalikiškų mokyklų raidos Lietuvoje analizę (2003). Taip pat verta paminėti Vainetos Juškienės daktaro disertaciją, apgintą Klaipėdos universitete, „Lietuvos katalikiškųjų gimnazijų veiklos 1918–1940 m. ir 1990–2008 m. pedagoginiai aspektai“ (2009). Danguolė Gervytė tiria Lietuvoje taip pat dar menkai žinomą ir tirtą katalikišką asumpcionisčių ugdymo koncepciją (2014) ir rengiasi ginti disertaciją „Asumpcionistinis ugdymas mokykloje: kaita ir tęstinumas“. Cristiana Barbierato apgynė disertaciją tema „Mokytojo auginantis autoritetas: Luigi'o Giussani'o ontologinė perspektyva“, kurioje analizuoja vieną iš svarbiausių L. Giussani pedagoginėje koncepcijoje vartojamą autoriteto sąvoką (2015).

Reikia pasakyti, kad Lietuvos akademiniame pasaulyje daug labiau tiriamas vertybinis ugdymas apskritai. Šiuo požiūriu verta paminėti Vandą Aramavičiūtę, kuri yra išsamiai tyrusi vertybinio ugdymo, krikščioniškos etikos, dvasingumo ir meilės sampratą, remdamasi vieno iš iškiliausių šiuolaikinės Katalikų Bažnyčios teologų bei filosofų Karolio Vojtylos (Šv. pop. Jono Pauliaus II) darbais (Aramavičiūtė, 2016). V. Aramavičiūtės metodiškai atlikti teoriniai tyrimai ypač vertingi siekiant susipažinti su katalikiškojo ir apskritai krikščioniškojo ugdymo esme ir ją perprasti. Aptariant ugdymo sampratų teorinius ir filosofinius tyrimus Lietuvos kontekste vertingos Lilijos Duoblienės publikacijos, kuriose autorė analizuoja postmodernaus ir pohumanistinio ugdymo kryptis (Duoblienė, 2018). Šių filosofinių ugdymo srovių analizė naudinga tuo, kad leidžia geriau suvokti šiuolaikines ugdymo tendencijas ir jų problematiką, atskleisti katalikiškojo ugdymo, kaip vienos iš ugdymo alternatyvų, išskirtinumą. Pažymėtina, kad iki šiol šalyje neturime atliktų tyrimų, susijusių su skirtingų katalikiškų (ar krikščioniškų) mokyklų koncepcijų palyginimu. Tikėtina, kad tokia padėtis susiklostė dėl pačios temos specifiškumo arba dėl mažo krikščioniškojo ugdymo tyrėjų skaičiaus. Taip pat tikėtina, kad ši tema dar nėra sulaukusi didesnio akademinio dėmesio dėl palyginti mažo katalikiškų (krikščioniškų) mokyklų skaičiaus Lietuvoje.

Stebint didėjantį katalikiškų mokyklų populiarumą, kyla pagrįstas klausimas: ar šios mokyklos mokinius patraukia savo akademiniiais rezultatais ar propaguojamo vertybinio ugdymo pranašumais? Pastarasis, vertybinis aspektas dažnai supaprastinamas: katalikiškos mokyklos paprastai apibūrinamos remiantis vos dviem aspektais: (a) kaip turinčios sustiprintą tikybos kursą ir (b) savitai kreipiančios neformalųjį ugdymą. Tik tokia apibrėžtimi atskleidžiant katalikiškų mokyklų išskirtinumą, nepelnytai redukuojama pati katalikiškoji doktrina, ignoruojama jos vidinė įvairovė ir indėlis pedagogikos srityje.

Taigi šio tiriamojo darbo tikslas – nustatyti ir įvertinti kun. L. Giussani ir jėzuitiškosios pedagoginių koncepcijų panašumus ir principinius skirtumus. Tyrimo objektas – katalikiškojo ugdymo

sampratų ryšys. Kadangi darbas yra grynai teorinis, tyrimui naudojamas literatūros analizės metodas.

Kuo išskirtinis jėzuitiškas ugdymas?

Katalikiškas ugdymas yra gana plati sąvoka, kurios pagrindinis šaltinis – Romos Katalikų Bažnyčios doktrina apie ugdymą. Doktrina čia suprantama plačiai – oficialus Bažnyčios mokymas, Šv. Sosto dokumentai, apaštaliniai paraginiai ir kita medžiaga, kuri atspindi oficialią Bažnyčios poziciją ugdymo klausimais. Šią temą pakankamai detaliai yra išnaginėjęs Thomas H. Groomas straipsnyje „What Makes a School Catholic?“ (liet. Kas daro mokyklą katalikiška?) (Groom, 1996), pateikęs solidžią doktrinos analizę. Vis dėlto įdomu pažymėti, kad pačioje katalikiškojo ugdymo sampratoje esama vidinės įvairovės, atsiradusios istorijos eigoje Bažnyčiai atliepiant skirtingų laikmečių socialinius, kultūrinius ir kitokius iššūkius. Tie iššūkiai, skirtingai interpretuojami Bažnyčios autoritetų, virto skirtingomis dvasingumo kryptimis, kurios, besiremamos oficialia Bažnyčios doktrina apie ugdymą, ją savitai papildė, pabrėždamos tam tikrus, tik tam dvasingumui būdingus ugdymo aspektus. Tokių krypčių pavyzdžiai yra šv. Jono Bosko ugdymo samprata, dėmesį koncentruojanti į socialiai pažeidžiamas jaunimo grupes ir prevencinę ugdymo sistemą (Malizia, 2016), „Opus Dei“ brolijos ugdymo samprata, kurios centre – visą gyvenimą trunkanti dvasinė asmens formacija (Evans, 2012), seserų asumpcionisčių ugdymo samprata ir daugelis kitų.

Viena iš seniausių pasaulyje žinomų krikščioniškojo ugdymo krypčių – jėzuitiškoji pedagogika, dar vadinama ignaciškąja. Jos pagrindinis įkvėpėjas šv. Ignacas iš Lojolos, gyvenęs 1491–1556 metais. Šv. Ignacas buvo vienas iš pagrindinių vienuolinės kongregacijos, šiandien žinomos Jėzuitų ordino vardu, įkūrėjų. Pats Jėzuitų ordinas, formaliai atsiradęs 1540 metais, pirmasis nuosekliai užsiėmė švietimo klausimais (Sadauskas, 2012). Būtent švietimas Jėzuitų ordino ir platesnėje to meto Bažnyčios mintyje buvo suprantamas kaip kontrreformacinio judėjimo avangardas. Ordino pasirinkta švietimo plėtros kryptis buvo suvokiama kaip mėginimas atsverti sparčiai plintantį protestantizmą. Jėzuitiškas švietimas turėjo rengti Bažnyčios mokymą išmanančius ir Bažnyčiai lojalius asmenis, šiuolaikiniais terminais – katalikiškus lyderius.

Lietuvos švietimo ir mokslo istorijos apčiuopiama pradžia galime laikyti jėzuitų misijos Lietuvoje pradžią 1569 metais. Būtent jėzuitiškoji ugdymo koncepcija buvo pagrįsta 1579 metais įkurta Vilniaus akademija, vėliau tapusi Vilniaus universitetu. Šiandienėje Katalikų Bažnyčioje jėzuitų misija yra viena iš didžiausių vienuolinių brolijų. Jėzuitų ordino oficialiais duomenimis (Lietuvos ir Latvijos jėzuitų provincija, n.d.), jėzuitai darbuojasi 120-yje pasaulio šalių, jose bendras ordino narių skaičius apie 70 tūkstančių. Remiantis 2017 metų statistika, pasaulyje veikia 845 jėzuitiškoji pedagogika besivadovaujančios mokyklos, jose mokosi beveik 880 tūkst. mokinių, dirba beveik 49 tūkst. mokytojų (SJ Educatio, 2017). Aptariant

jėzuitiškojo ugdymo šiandienę situaciją Lietuvoje verta paminėti, kad veikia dvi bendrojo lavinimo gimnazijos Vilniuje ir Kaune, taip pat 2016 metais įsteigta pradinė mokykla Šiauliuose. Jėzuitiškas ugdymas Lietuvoje tiesiogiai remiasi ignaciškąja pedagogika, kuri yra bendra visam pasauliniam jėzuitiškų mokyklų tinklui.

McGovern pažymi (1988), kad jėzuitiškas ugdymas yra organiška jėzuitiškojo dvasingumo tąsa. Joje ugdymas suprantamas kaip misija, kurioje jėzuitai per mokslą ir krikščionybės pažinimą padeda vis daugiau žmonių atrasti savąjį gyvenimo pašaukimą. Apibendrintai galima išskirti kelis esminius jėzuitiškojo dvasingumo bruožus, labiausiai atspindinčius ugdymo sampratę (IgnatianSpirituality.com, n.d.):

- siekis atpažinti Dievą kiekviename dalyke, pastebėti kūrinijos grožį, kuris sukelia nuostabą ir susižavėjimą;
- asmeninis santykis su Dievu ir Bažnyčia; Dievas kaip gyva ir veikianti tikrovė, esanti čia ir dabar, pasireiškianti per Bažnyčią;
- sąmoningumas ir savistaba kasdiniuose gyvenimo pasirinkimuose;
- veiklaus tikėjimo išgyvenimas paverčiant jį darbu teisingumo vardan; rūpestis socialine aplinka, kurioje esame, nes tik tokiu būdu tikėjimas gali duoti apčiuopiamų rezultatų kasdienybėje ir keisti pasaulį;
- proto ir širdies vienybė; jėzuitiškąjį dvasingumą galima išskirti kaip nuolatos tikėjimo ir gyvenimo kelionėje įtraukiantį visas žmogaus galias – intelektą, jausmus, atmintį, valią ir kt.; – dvasinis vadovavimas, kurio pagalba ugdomas gebėjimas atpažinti ir atskirti tinkamus bei netinkamus mūsų pasirinkimų motyvus².

1986 metais paskelbtas tarptautinis dokumentas „Jėzuitiškojo ugdymo charakteristika“ (toliau – JUC) paženklino 400 metų trunkančią šią ugdymo tradiciją. Tai yra vienas iš dviejų pirminių šaltinių, kuriame galime rasti jėzuitiškojo ugdymo esmę. Dokumente, kurį Lietuvos ugdytojų auditorijai išvertė kun. Vytautas Sadauskas SJ, glaustai ir susistemintai pateikti pagrindiniai jėzuitiškojo ugdymo principai. Kaip šio dokumento minties tęsinys, 1993 metais išėjo leidinys „Ignaco pedagogika. Praktinis pritaikymas“ (toliau – IP), kuris skirtas visiems siekiantiems praktiškai įgyvendinti jėzuitiškojoje ugdymo charakteristikoje nubrėžtas ugdymo gaires. Reikia pažymėti, kad šie dokumentai atsirado kaip mėginimas pateikti apibendrintą jėzuitiškojo ugdymo sampratą, kuri iki tol buvo gana plačiai interpretuojama. Minėtame JUC dokumente bendrais bruožais pateikiama jėzuitiškojo ugdymo samprata, kylanti tiesiogiai iš jėzuitiškojo dvasingumo. Jame ugdymas suvokiamas kaip apaštalinė priemonė, ugdanti tarnystei per Bažnyčią, taigi nurodoma aiški

institucinė sąsaja. Pabrėžiamas vertybių ugdymo matmuo, ypatingą dėmesį skiriant socialinę atskirtį dėl skurdo išgyvenantiems asmenims. Dokumente taip pat nurodoma, kad jėzuitų mokyklos vadovaujasi bendruomeniškumo principu ir yra organizuotos į įvairaus lygmens tinklą, antai 23 punkte nurodoma, kad jėzuitiškasis ugdymas iš esmės remiasi mokytojų, administracijos, jėzuitų bendruomenės, mokyklos tarybų, tėvų, mokinių, baigusių auklėtinių ir geradarių bendruomenės dvasia, kuria bendra vizija besivadovaujančių ir tų pačių tikslų siekiančių mokytojų tinklą (Sadauskas, 2013). Tad, apžvelgus pagrindines jėzuitiškojo ugdymo gaires, galima teigti, kad jis orientuotas į labai aiškia, metodiškai gerai pagrįstą struktūrą.

Remiantis pirminiu šaltiniu „Ignaco pedagogika“³, ugdymo tikslas yra ugdyti *intelektualias, kitiems atsidavusias asmenybes, visiškai atskleidžiant Dievo duotus talentus, t. y. visapusiškos, Dievą mylinčios, atsidavusios kitiems asmenybės augimas* (Sadauskas, 2012, p. 15). Jėzuitiškoji ugdymo samprata įdomi ir tuo, kad joje siūlomas ir savitas ugdymo metodas, perimtas iš šv. Ignaco Lojolos dvasinių pratybų. Dvasinės pratybos – įvairių pratimų ir užduočių rinkinys, sukurtas paties šv. Ignaco, juo siekiama gilinti ir stiprinti žmogaus santykį su Dievu⁴. Esminė schema, kuria remiantis vykdomas ugdymo procesas jėzuitiškosios ugdymo sampratos mokykloje, susideda iš kelių pagrindinių dėmenų: mokymosi konteksto, patirties, apmąstymo, veiklos ir įvertinimo. Atkreiptinas dėmesys, kad metodas sukurtas vadovaujantis principu, jog ugdymo procese svarbiausias yra asmuo. Būtent todėl metodo centre – mokytojas ir mokinys bei jų santykio dinamika (Sadauskas, 2012). Mėginant apibrėžti jėzuitiškąjį ugdymo metodą atkreiptinas dėmesys į keletą esminių metodo punktų:

1. *Mokymosi kontekstas*. Šis metodo elementas pirmiausia apima mokinio pažinimą, teigiant, kad privalu suprasti, su kokiomis patirtimis, iš kokių kontekstų, su koku žinių „bagažu“ ateina mokinys. Šis aspektas apima (a) asmeninį mokinio gyvenimo kontekstą, (b) socioekonominį, politinį, kultūrinį kontekstą, (c) mokyklos ar mokymosi įstaigos institucinę aplinką, (d) anksčiau mokinio įgytą suvokimą, kuriuo jis remiasi mokymosi proceso pradžioje. Mokinio, mokyklos ir patirčių konteksto pažinimas turėtų lengvinti ugdymo procesą. Kita vertus, atkreipiamas dėmesys, kad tokio metodo elemento reikia remiantis anksčiau išvardytais jėzuitiškojo ugdymo principais, o labiausiai – rūpinimosi asmeniu principu (Sadauskas, 2012, p. 26).

2. *Patirtis* – metodo dalis, kuria siekiama apibūdinti kiekvieną veiklą, kurioje šalia intelektualaus svarstomo dalyko suvokimo pastebimai dalyvauja ir mokinio jausmai (Sadauskas, 2012, p. 31). Patirtis suprantama kaip mokinio jausmų sužadėjimas. Jausminė reakcija gali būti panaudota mokymo procese, siekiant didinti mokinio motyvaciją mokytis.

3. *Apmąstymas* – metodo dalis, kuri suprantama kaip gilus tam tikro dalyko patirties, idėjos, tikslo arba spontaniškos reakcijos persvarstymas. Jis reikalingas, kad visiškai suvoktume jo svarbą. Čia apmąstymas yra procesas, dėl kurio iš žmogiškosios patirties kyla prasmė: (a) per tikresnį tiriamos tiesos supratimą, (b) per supratimą, iš kurio kilo įspūdžiai arba reakcijos, kurias patyriau mąstydamas, (c) per gilesnį supratimą pasekmių man ir kitiems to, ką aš supratau, (d) suformuojant savo asmeninį požiūrį į įvykius, idėjas, tiesą ar tiesos iškreipimą, (e) per supratimą to, kas aš esu, kuo galėčiau būti bendraudamas su kitais (Sadauskas, 2012, p. 33). Atkreipiamas dėmesys, kad šiame etape metodą sustiprinti turėtų mokytojo patikslinamieji klausimai, kurie skatintų mokinį mąstyti giliau.

4. *Veikla*. Šis metodo elementas suvokiamas kaip vidinis žmogaus augimo etapas, kuris remiasi apmąstyta patirtimi ir jos išorinėmis apraiškomis. Jis skirstomas į du tipus: (a) vidinis pasirinkimas – kai žmogus pasirenka, kad tiesa, kurią atrado, turi tapti jo asmeniniu pradžios tašku, požiūriu, polinkiu, turinčiu įtakos jo sprendimams, (b) išorinis veikimas, kuris pasireiškia kaip nuostatos, tapusios neatskiriama mokinio dalimi ir skatinančios jį veikti, atlikti kai ką, kas atitiktų jo naująjį įsitikinimą (Sadauskas, 2012, p. 36).

5. *Įvertinimas* – asmenybės augimo patikrinimas ir įvertinimas. Jis reikalingas, kad mokinys gautų išorinį patvirtinimą apie daromą pažangą, o kartu tai paskatintų tolesnį augimą.

Įvesdinimas į realybę kaip kun. Luigi Giussani ugdymo koncepcijos šerdis

„Asmuo negali būti ugdomas krikščionių tikėjime vien skaitant knygas ir klausantis pamokslų, tai [krikščionybė] yra visas gyvenimas“ (Savorana, 2013, p. 359). Tokia ištara galima apibrėžti kun. Luigi Giussani ugdymo šerdį. Giussani gimė 1922 m. Italijoje. Šis Romos Katalikų denominacijos kunigas, daugelio darbų krikščionybės teologijos, ugdymo, liturgijos, filosofijos klausimais autorius. Didžiąją savo gyvenimo dalį paskyrė ugdymo klausimams nagrinėti, įkūrė tarptautinį katalikišką judėjimą *Comunione e Liberazione* (liet. Bendrystė ir išlaisvinimas), kuris veikia 90-yje pasaulio šalių, vienija skirtingų tradicijų ir kultūrų bendruomenes. Judėjimo patirties įkvėptas Italijoje ėmė kurti krikščioniškų nevyriausybinių organizacijų, kurios įkvėpimo semiasi būtent iš kun. Luigi Giussani mokymo, ratas. Tarp šių organizacijų nemažai įvairaus tipo mokyklų, asociacijų, dienos centrų ir kt.⁵ Nors Giussani ugdymo tema yra daugmaž gvildinama įvairiuose veikaluose, tačiau sistemingiausias šios ugdymo sampratos apibrėžimas pateikiamas knygoje „*Rischio Educativo*“ (liet. „Ugdymo rizika“). Reikia pažymėti, kad iki šiol nėra atlikta didesnės apimties tyrimų,

sistemiškai pateikiančių L. Giussani ugdymo sampratą, supažindinančių su autoriaus vartojamų sąvokų turiniu ir praktinio taikymo klausimais. Veikalas Ugdymo rizika sudarytas kaip Giussani paskaitų ir pranešimų kompendiumas ir veikiausiai dėl to autorius net keliose vietose primena ir vis papildo bei patikslina savąją ugdymo sampratą, jos tikslus ir prasmę. Kita vertus, itin griežto ir preciziškai tikslaus apibrėžimo nerandame galbūt ir dėl to, kad, kaip pats autorius teigia, kuriamas ne teorinis pedagoginio metodo konstruktas, o veikiau apibendrinama ilgametė pedagoginė ir akademinė patirtis.

Giussani teigimu, tikrasis ugdymas yra jaunuolio įvesdinimas į visišką realybę (Giussani, 1995). Šis įvesdinimas, Giussani supratimu, yra ugdymo procesas, tam tikrų „įrankių“ suteikimas jaunam žmogui, kuriais naudodamasis jis gebėtų tikrinti jį supantį pasaulį ir priimti sprendimus. Autoriaus manymu, tikro, neideologizuoto ugdymo paskirtis yra ugdyti žmogaus širdį, kad ji taptų dar labiau žmogiškesnė. Pastaroji čia suvokiama panašiai kaip ir judėjiškoje tradicijoje, kaip gėrio ir blogio skyrimo vieta, žmogaus apsisprendimų centras, kuris iš esmės geba atskirti gėrį, grožį ir tiesą. Giussani sampratoje ypač svarbi patirtis, kuri suprantama ne kaip subjektyvumo išraiška ar objekto patyrimas (Mooney, 2019), bet kaip tvirtą ir pagrįstą įsitikinimą skatinantis įvykis, kuris atliepia fundamentaliausius ir kartu universaliausius žmogiškojo „aš“ tiesos, meilės, gėrio ir grožio poreikius, kartu žmogų priversdamas būti dar labiau savimi. Giussani sampratoje patirtis yra komunikuojama tikrovė, kurios pagalba perduodama tikėjimo kaip įvykio, o kartu ir absoliučios arba pilnutinės realybės žinia (Carron, 2017). Būtent tam, kad jaunas žmogus gebėtų deramai pasitikti gyvenimo iššūkius, įžvelgtų gyvenimo tikslą ir prasmę, Giussani siūlo ugdymo metodą, kurį sudaro keturi esminiai elementai:

1. *Tradicija kaip prasminė hipotezė.* Tokiu teiginiu Giussani laikosi nuostatos, kad jaunas žmogus į pasaulį ateina iš ugdytojų (tėvų ar mokytojų) gavęs tam tikrą darbinę hipotezę apie pasaulio prasmingumą. Tėvų ir ugdytojų vertybės, nuostatos, požiūriai ir – o tai svarbiausia – patirtys, visa tai perduodama jaunam žmogui kaip šio pasaulio prasmės horizontas (Giussani, 1995, p. 52–53). Hipoteze (arba tradicija) sukuriamas prasmingo ir objektyvų tikslą turinčio pasaulio vaizdas. Autorius atkreipia dėmesį, kad prasmės horizontas, kurį mums tėvai perduoda kaip praeitį arba tradiciją, turi plaukti iš žmogiškosios patirties. Kitaip tariant, tradicija ir praeitis negali būti tiesiog teoriniai ir idėjiniai moralinio pobūdžio postulatai, kuriuos jaunuolis anksčiau ar vėliau nusimes kaip nereikalingą balastą. Jie turi būti pagrįsti labai konkrečia išgyventa asmenine egzistencine patirtimi, kuri, kaip aptarta anksčiau, – įvykis, atliepiantis fundamentaliausius ir universaliausius žmogiškojo „aš“ gėrio, grožio, meilės ir tiesos poreikius, paskatinantis tikresnio ir gilesnio „aš“ nubudimą (Carron, 2017). „Patirtis jaunimui gali būti perteikiama tik tuo

atveju, jei ji atskleidžiama per išgyvenamą dabartį, pabrėžiančią praeities atitikimą esminiams širdies poreikiams“ (Giussani, 1995, p. 8). Kitaip tariant, tradicija gali būti jaunuoliui perteikiama tik tada, kai ji atliepia gelminius jo širdies poreikius. Kaip pažymi Angelo Scola, tradiciją Giussani supranta kaip patirtį integralia forma (Scola, 2013). Kun. Giussani, siekdamas geriau perteikti mintį iliustruojančią tradiciją ir jos reikšmę, pateikia metaforišką palyginimą apie jaunuolį, kuris, gavęs hipotezę, turi ją kaip kuprinę daiktų, kuriuos jam sukrovė tėvai, mokytojai, jo artima aplinka ir išleido į kelionę. Atėjus tam tikram gyvenimo (kelionės) momentui, jaunuolis ima kelti klausimus, kodėl jis turįs „neštis“ vieną ar kitą dalyką savo kuprinėje. Giussani teigimu, būtent tada dauguma „nereikalingų daiktų“ – tradicijos elementų, neturinčių patirtinio pagrindo, – išmetami kaip nenaudingi.

Kalbėdamas apie esminius širdies poreikius, Giussani atkreipia dėmesį, kad tai yra bendros žmogiškosios būties aspektas: visų kultūrų, tautų ir religijų žmonėms būdingas universalus gelminis gėrio, tiesos, meilės, grožio troškimas. Būtent šis troškimas yra mūsų vidinis orientyras, galintis mums padėti priimti sprendimus gyvenimiškose pasirinkimo situacijose. Ugdymas šia prasme, pagal Giussani, yra gebėjimas atpažinti, ar mus supančios situacijos, pasirinkimai, galimybės gali atitikti (arba patenkinti) tą gelminį širdies troškimą. Šioje vietoje taip pat itin svarbu paminėti, kad Giussani sampratoje prasmės klausimas yra jo koncepcijos ašis. Kaip pažymi Carron (2017), aptardamas Giussani koncepciją, nesužadinus prasmio klausimo, negalima pateikti jokio ugdymo pasiūlymo. Tokiu atveju pedagoginis darbas Giussani suprantamas būtent kaip prielaidų tokiems klausimams sukūrimas, jų pastebėjimas ir atidus analizavimas.

2. *Autoritetas.* Tai prasminės hipotezės buvimo vieta (Giussani, 1995, p. 65). Kitaip sakant, iš autoriteto, jo asmeninės patirties jaunuolis gali matyti, kad hipotezė nėra tuščias kvietimas, o prieš jį stovintis faktas, kuris savo patirtimi pateisina hipotezę. Tokio autoriteto buvimas įrodo, kad hipotezė yra teisinga. Giussani autoritetas yra tėvai, mokytojai, ganytojai – visi, kurie savo patirtimi ir gyvenimo sprendimais atrado vidinius apsisprendimų kriterijus ir jais remdamiesi padarė sprendimus. Anot Giussani, autoritetas ugdyme nuolat primena esmines vertybes ir mūsų įsipareigojimą joms, nuolatinį standartą realybei vertinti. Jis kartu yra mokinio kintančių vertybių bei požiūrių ir realybės ryšio saugiklis (Giussani, 1995, p. 65). Tad autoritetas nėra tuščia ir dirbtinai primesta, direktyvi sąvoka, bet gyvybiškai svarbus hipotezės pagrįstumo elementas jaunuoliui, paprastai tariant, – pavyzdys. Jis yra asmeniškasis tradicijos įsikūnijimas, kuris komunikuoja

patirtį pačiu savimi ir tokiu būdu kviečia mokinį ieškoti tiesos (Mooney, 2019). Čia taip pat dera patikslinti, kad Giussani autoriteto netapatina su tiesiog pasyviu pavyzdžiu, autoritetas jam yra lotyniškojo žodžio auctoritas atitikmuo – tai, kas rodo pavyzdį augti, aktyviai veikia jaunuolį, nuolat skatina priimti atsakomybę ir tikrinti hipotezę.

3. *Ugdymas kritiškumui*. Kun. Giussani pateikia tokį asmeninės patirties pavyzdį: „Kai buvau dar mažas berniukas, tėtis vakarais, prieš miegą man primindavo: niekad neužmiršk klausti ‘kodėl’“. Šis Giussani ugdymo sampratos elementas nurodo į tai, kad jaunuolis turi būti ugdomas kritiškumui. Tai reiškia ne ką kita, o nusiteikimą tikrinti tradiciją ir supančią tikrovę remiantis gelminiais širdies poreikiais. Būtent toks požiūris išugdo mokinį tikrovę priimti ne kaip savaime suprantamą faktą, bet kaip dinamišką ir kintančią Esatį, kuri nuolatos provokuoja vis didesniame asmeniniame augime. Kritiškumas ugdo įprotį tikrinti, o patikrinus jaunuolis gali atsakyti: „tai tiesa“, „tai nėra tiesa“, „abejoju“. Ugdymą kritiškumui taip pat galima suprasti kaip mokinio savęs įsivertinimo procesą, kuriame jis nuolat tikrina jį supančią tikrovę, pasiūlymus su įgyta patirtimi. Giussani teigimu, kritiškumą galima matyti kaip išugdytą gebėjimą įvertinti, ar siūlomoms vertybėms yra adekvačios išgyvenamai tikrovei (Giussani, 1995), t. y. ar tos vertybės, veikiančios gyvenimo praktikoje, pažadina gilesnį ir tikresnį „aš“, pasižymintį didesniu sąmoningumu savo ir kitų atžvilgiu (Carron, 2017).

4. *Laisvės rizika*. Giussani teigimu, šis laisvės elementas yra bene svarbiausias visos ugdymo sampratos dėmuo, persmelkiantis visą metodą. Būtent susidūrimas su jaunuolio laisve priimti arba atmesti siūlymą yra rimčiausias ugdytojui keliamas reikalavimas. Jo turi būti paisoma, antraip ugdymas netektų prasmės. Vien autoritetas negali garantuoti, kad mokinys bus nuolatos įsitraukęs į patirties analizę ir hipotezės tikrinimą (Scola, 2013, p. 101). Mokinys turi angažuotis asmeniškai. Jei jis nepriima sprendimo laisva valia, savarankiškai, kelias į tiesos pažinimą yra uždaromas. Paties L. Giussani žodžiais, „tik laisvu sprendimu tikrinama hipotezė realybės prasme gali pagimdyti pagrįstą įsitikinimą“. Kaip pažymi mąstytojas, tik esant laisvės sąlygai, jaunuolis gali valingai pasirinkti autoriteto pateiktą pasiūlymą, ir tik laisvės sąlygai esant šis pasiūlymas gali tapti tvirtu ir pagrįstu įsitikinimu (Giussani, 1995, p. 67–69).

Reziumuojant galima teigti, kad Giussani koncepcijos esmė – ugdyti jauną žmogų atpažinti tikrovę tais aspektais, kurie prisideda prie asmenybės augimo ir tobulėjimo. Pateikiamas metodas yra veikiau principų rinkinys, pagrįstas ugdytojo ir mokinio santykio dinamika, paties ugdytojo asmenybės

savirefleksija ir gebėjimu perduoti egzistencinę patirtį atsižvelgiant į mokinio laisvę. Anot Giussani, tai turėtų būti daroma tarsi kritiškumo fone, nuolat skatinant šią ugdytinio savybę, ją suvokiant kaip priemonę, padedančią atskirti reikšmingą gyvenimo tikrovę nuo nereikšmingų, asmenybės neugdantių ar net ideologinių naratyvų. Apibendrinant Giussani koncepciją reikia pasakyti, kad ji išsiskiria savo apimtimi ir universalumu dorotis su egzistenciniais klausimais, kylančiais ugdytiniui. Tai kelia papildomų klausimų, kaip tokia koncepcija galėtų (ir ar apskritai turėtų) būti formalizuota, pritaikyta formaliaame ugdymo procese.

Sampratų panašumai ir esminiai skirtumai

Aptariamoms katalikiškojo ugdymo sampratos turi nemažai panašumų, bet ir tam tikrų skirtumų, kuriuos bene geriausiai iliustruoja ugdymo tikslų ir metodų palyginimas.

Tikslai

Kodėl jėzuitiškasis ugdymas kelia tikslą išugdyti visapusišką, dvasingą, Dievą mylinčią, atsidavusią kitiems asmenybę (Sadauskas, 2012)? Siekiant paaiškinti tokį tikslo formulavimą, dera atsižvelgti į paties Jėzuitų ordino istoriją ir į jėzuitiškąjį dvasingumą, iš kurio ir kyla minėta ugdymo samprata. Kaip pažymi John W. O'Malley, jėzuitiškasis švietimas nuo viduramžių dominikoniškojo ar pranciškoniškojo švietimo skyrėsi trimis aspektais. Pirma, Jėzuitų ordinas mokyklų personalą ir valdymą pirmieji priėmė kaip ordino pašaukimą ir tarnystę Bažnyčioje. Mokymas buvo ir yra suvokiamas kaip ordino misijinė, t. y. pagrindinė, o ne šalutinė ar papildoma veikla. Antra, Jėzuitų ordinas apsiėmė ne tik kurti mokyklas, bet ir nuosekliai rūpintis tolesniu jų gyvavimu. Galiausiai, trečia, šios ugdymo institucijos buvo sukurtos būtent pasauliečiams, kurių laukė pasaulietinė karjera (O'Malley, 2000), ugdyti. Būtent paskutinė priežastis veikiausiai padarė lemiamą įtaką tokiam ugdymo tikslui formuluoti. Tad aptariant jėzuitiškąjį ugdymo tikslą, galima pažymėti, kad jis nuosekliai laikosi savo tradicinės-istorinės apibrėžties – ugdyti intelektualius katalikus pasaulietinei tarnybai, kartu orientuojant jaunuolius katalikiškų vertybių pagrindu.

Kas lėmė, kad jėzuitiškasis ugdymas orientavosi būtent į intelektualių ir tikinčių jaunų žmonių formaciją? Bene geriausia atsakymą į šį klausimą galima rasti remiantis šv. Ignaco Lojolos dvasingumu, atsakančiu į klausimą dviem aspektais. Pirma, šv. Ignacas nuo pat savo atsivertimo iki tapimo Jėzuitų ordino įkūrėju jautė poreikį „rūpintis sielomis“. Kitaip tariant, jėzuitiškasis dvasingumas, perėmęs Lojolos patirtis, akcentuoja evangelinį rūpestį kitų žmonių išganymu (Dalmases, 2001). Antra, kaip teigia J. W. O'Malley, šv. Ignaco patirtis parodė, kad socialinės struktūros, tokios kaip Jėzaus draugija, universitetai, mokyklos, gali reikšmingai prisidėti prie išganomosios misijos. Čia nemažą įtaką jėzuitiškoje mintyje turėjo ir šv. Tomo Akviniečio filosofinė kryptis, kurioje buvo stengtasi

suderinti prigimtį ir malonę bei kultūrą su religija (O'Malley, 2000). Tad poreikis kalbėti apie katalikišką švietimą radosi ir kaip mėginimas išgauti kultūros ir religijos sintezę. Kita vertus, kalbant apie tokį ugdymo tikslų formulavimą, kokį pateikia jėzuitiškoji ugdymo samprata, nereikėtų pamiršti ir to meto socialinių, politinių ir kultūrinių kontekstų, kurie buvo veikiami humanizmo, renesanso, reformacijos ir vėliau apšvietos judėjimų. Veikiant tokioms aplinkybėms, kilo poreikis ugdyti, šiandieniais terminais tariant, katalikiškus lyderius, galinčius įnešti indėlį į katalikiškosios kultūros ir tradicijos plėtojimą. Apibendrinant galima pasakyti, kad šios jėzuitiškojo dvasingumo patirtys, iš jų kilusios įžvalgos ir istoriniai kontekstai savitai paveikė ir jėzuitiškojo ugdymo tikslo formulavimą.

Luigi Giussani ugdymo sampratos tikslas apibrėžiamas kaip „žmogaus širdies ugdymas bei įvesdinimas į absoliučią tikrovę“ (Giussani, 1995, p. 7). Toks tikslo formulavimas įkvėptas kelių susijusių aspektų, kuriuos toliau aptarsime (Giussani, 1995, p. 50). Pirmiausia tai istorinis to laikmečio kontekstas, paties autoriaus ugdymo patirtis ir galiausiai filosofinė ir antropologinė pozicija, kuri padėjo sukurti savitą ugdymo koncepciją. Kaip pats Luigi Giussani teigia knygoje „Ugdymo rizika“, XX a. šešto dešimtmečio Italijoje daugelis žmonių formaliai išpažino katalikų tikėjimą, tačiau jis netapo jų socialinį elgesį determinuojančiu veiksnium (Giussani, 1995, p. 31). Kitaip tariant, krikščionybė to meto jaunimo pasauležiūroje buvo suvokiama kaip dar viena idėjinė sistema, iš kurios norėjosi išsilaivinti. Būtent tai ir nutiko XX a. šešto dešimtmečio pabaigos Europoje, jaunimo nuostatos tikėjimo ir gyvenimo klausimais perėjo į skepticizmą, o tam tikrais atvejais net ir į nihilizmą. Matydamas tokią situaciją, Giussani susiduria su fundamentaliu klausimu, kaip reikėtų perduoti krikščionybės žinią, o kartu ugdyti jaunąją kartą? Kaip pateikti jaunimui tikrovę, kokį metodą pasiūlyti ugdytojams, kuris būtų pajėgus išlaisvinti iš mentalinės vergystės ir konformizmo tendencijos, pavergiančios žmogų per visuomenėje veikiančias jėgas. Visą autoriaus kūrybą persmelkia siekis parodyti, kad tikėjimas yra organiškai susijęs su gyvenimo poreikiais ir todėl yra racionalus (Giussani, 1995, p. 11).

Vertinant L. Giussani antropologinę sampratą negalima nepastebėti, kad ji iš esmės sutampa su šv. Jono Pauliaus II sakymu, kurio esminė žinia, jog Dievas per apreiškimą atskleidžia, kas yra tikrasis žmogiškumas Kristaus asmenyje ir kad pagrindinis žmogiškosios būties išskirtinumas – gebėjimas būti santykiyje su Kitu (McGovern, 2001)⁶. Reikia pažymėti, kad Giussani sampratoje įvesdinimas į tikrovę yra glaudžiai susijęs su krikščionybės žinia. Tačiau minėtoje sampratoje krikščionybė yra tarsi „neakivaizdi“, aukštesnė tikrovės forma, į kurią įžengti nėra taip paprasta ar tuo labiau savaime suprantama. Autoriui krikščionybė yra pilnutinis tikrovės išgyvenimas, nes ji remiasi apreiškimu, nurodančiu galutinę ir tikrąją žmogiškosios būties esmę ir prasmę. Tad Giussani kūryboje pilnutinė tikrovė suprantama kaip žmogiškoji tikrovė, išgyvenama per gyvą krikščionybės įvykio perspektyvą. Apibendrinant Giussani ugdymo sampratos tikslą pažymėtina, kad jos esmė – sąmoningos

asmenybės, atviros tikėjimo fenomenui, ugdymas. Vertybinis ugdymas šiuo atveju nėra taip tiesiogiai suprantamas kaip kad jis pateikiamas jėzuitiškojo ugdymo. Apskritai, lyginant abiejų sampratų tikslus ir juos paskatinusius motyvus, pirmiausia pastebėtinas istorinis konteksto skirtumas. Jėzuitiškas ugdymas radosi kaip katalikiško švietimo misija, kurios rūpestis – supažindinti su katalikybė ir ja remiantis ugdyti jaunimą tarnystei pasaulyje. Tokia tikslų formuluotė radosi istorinių ir kultūrinių aplinkybių kontekste. O remiantis kun. Luigi Giussani ugdymo samprata, atsižvelgiant į laikmečio realijas, imamas ugdymo klausimo kitokia apimtimi. Jos pagrindinis rūpestis – atskleisti tikėjimo realumą ir ryšį su gyvenimu, atsisakant pretenzijos ugdyti lyderius ar įsivardyti ugdymą kaip misiją. Šiuo požiūriu būtų galima teigti, kad Giussani samprata yra universalesnė, orientuota į pasaulietiškumą, labiau atliepanti šiandienio Vakarų pasaulio socialinę ir kultūrinę audinį. Tai tampa akivaizdu analizuojant sampratų tikslus ir juos pagrindžiančius argumentus. Giussani – pristatyti tikėjimo klausimą apskritai, ugdyti asmenybę atpažinti tikrovę susiduriant su laisvės rizikos problema, o jėzuitiškoji samprata atvirai ir tiesiogiai kalba apie tokius krikščionybės ir ugdymo aspektus kaip santykio su Dievu kūrimą, Dievo buvimo tikrovėje atpažinimą, kurie XXI a. vakariečiui atrodo itin tolimi ar net atgrasūs. Apibendrinant pasakytina, kad tiek jėzuitiškoji, tiek Giussani sampratos siekia iš esmės to paties – formuoti asmenybę, tačiau tai įvardija skirtingu būdu, naudoja skirtingus žodynus komunikuoti krikščioniškai tikrovei, tokiu būdu sukurdamos ir skirtingą ugdymo braižą. Reikia pasakyti, kad tokie abiejų sampratų tikslai, kad ir kaip skirtingai jie būtų formuluojami, atitinka Katalikų Bažnyčios poziciją ugdymo klausimu. Tad į jų tarpusavio santykį galima žvelgti kaip į ugdymo įvairovės išraišką, kurioje šios sampratos veikia papildoma viena kita, o ne prieštarauja viena kitai ar konkuruoja.

Metodas

Abi sampratos naudoja skirtingus metodus. Pirmas akivaizdus skirtumas – paties metodo forma. Jėzuitiškoji samprata, siekdama akademinį žinių skleidimą ir pritaikymą, vertybinio ugdymo, pateikia ganėtinai griežtą, metodišką struktūrą turintį mokymo(si) būdą. Šis būdas pagrįstas konteksto, patirties, apmąstymo ir veikimo punktais, tampa universaliu įrankiu įvairiose mokymosi programose. Reikia pažymėti, kad šis metodas, perimtas tiesiogiai iš šv. Ignaco Lojolos dvasinių pratybų, gali veikti ne tik kaip dinamiškas būdas perimti akademines žinias, bet ir kaip priemonė siekiantiesiems sustiprinti savo tikėjimo supratimą. L. Giussani samprata pateikia ganėtinai platų, plačiai taikomą ir neturintį griežtos struktūros metodą. Pastarąjį veikia būtų galima vadinti principų deriniu nei metodu griežtąja to žodžio prasme. Šio metodo taikymas dalykinėje srityje ganėtinai komplikotas ir sunkiai apibrėžiamas, nes jis negali pasiūlyti tokios aiškos struktūros, kuri būdinga jėzuitiškam variantui. Veikiausiai galima teigti, kad metodo taikymas tampa kiekvieno mokytojo asmeninio apsisprendimo, praktikų, santykio su ugdytiniais

ar dalykinio turinio klausimu. Vis dėlto metodas itin efektyviai gali būti naudojamas siekiant ugdyti bendrąsias kompetencijas, susiduriant su mokiniams išskylančiais gyvenimo prasmės ir tikslo klausimais. Apibendrinant tai, kas pasakyta, galima pateikti abiejų sampratų tikslų ir naudojamų metodų suvestinę (žr. lentelę).

Lentelė.*Sampratų tikslai ir metodai*

Samprata	Tikslas	Metodas
Jėzuitiškoji pedagogika	„Ugdyti intelektualias, kitiems atsidavusias asmenybes, visiškai atskleidžiant Dievo duotus talentus, t. y. visapusiškos, Dievą mylinčios, atsidavusios kitiems asmenybės augimas“. Katalikiškų vertybių ugdymas, socialinis aktyvumas, akademiniai pasiekimai.	Mokymosi procesas vyksta pasitelkiant struktūruotą metodą, kuriame etapais aptariami dalyko: a) kontekstas, b) mūsų ar kitų patirtis, c) įgytos ar pastebėtos patirties apmąstymas (refleksija), d) konkretus veikimas (arba veiksmas).
L. Giussani pedagoginė koncepcija	„Žmogaus širdies ugdymas bei įvesdinimas į absoliučią tikrovę“ Žmogiškosios tikrovės prasmės atskleidimas. Vertybių ugdymas per jų tikrinimą.	Metodo sudedamosios dalys: 1. Prasminės pasaulio (gyvenimo) hipotezės pasiūlymas mokiniui. 2. Šią hipotezę turi pasiūlyti autoritetas, kuris pats gyvena per savo patirtis patikrinta ir veikiančia hipoteze. 3. Laisvas ir savanoriškas mokinio įsipareigojimas tikrinti šią hipotezę per gyvenimo patirtis, ieškant, ar hipotezė yra pajėgi atsakyti į egzistencinį gėrio, meilės, grožio ir tiesos troškimą.

Apibendrinimas

Darbe analizuotos dvi – jėzuitiškoji ir kun. Luigi Giussani – katalikiškojo ugdymo sampratos. Darbo pradžioje keltas tikslas įvertinti šias sampratas ir nustatyti jų santykį. Šaltinių analizė parodė, kad šios sampratos ugdymo tikslus formuluoja skirtingai, naudoja skirtingus žodynus kalbėti apie iš esmės panašius tikslus, kurie, be kita ko, niekaip nenutolsta nuo Bažnyčios mokymo apie ugdymą. Būtent toks tikslų formos, o ne turinio skirtingumas veikiausiai buvo nulemtas skirtingo istorinio bei kultūrinio konteksto ir atitinkamos patirties. Tai tik dar kartą patvirtina tezę, kad Bažnyčia savo prigimtimi stengiasi atliepti esamus laiko iššūkius ir komunikuoti savo žinią reaguodama į laikmečio realijas. Pagal suformuluotus tikslus siūlomi ir atitinkami ugdymo metodai, kurie iš esmės skiriasi savo forma ir detalumu. Jėzuitiškasis – griežtesnis, labiau apibrėžtas, lengviau taikomas dalykinėje pedagoginėje praktikoje, o Giussani – laisvesnis ir universalesnis, tinkamiausias tarpasmeninių santykių perspektyvoje, analizuojant prasmės ir tikslo klausimus ugdymo(si) procese. Jėzuitiškąją sampratą galėtume įvardyti kaip labiau tradicinę katalikišką, aktyviau susaistytą su institucine Bažnyčia. Giussani samprata, neatsisakydama esminių krikščionybės turinio elementų, savo kalbėjimo maniera, naudojamais žodynais ir akcentuojama problematika yra labiau adaptuota šiuolaikinei sekuliariai auditorijai, kuriai krikščioniško tikėjimo sąvokos yra nepažįstamos ar menkai pažįstamos. Atsižvelgiant į tai, galima tvirtinti, kad šių dviejų sampratų santykis yra veikiau komplementarus nei konkurencinis, t. y. jos organiškai gali papildyti viena kitą tiek tikslo, tiek metodo požiūriais.

Literatūra

- Aidoo, P. (2016). The contribution of the Society of the Holy Child Jesus to Catholic education in West Africa. *International Studies in Catholic Education*, 8(1), 44–60. <https://doi.org/10.1080/19422539.2016.1140412>
- Amadi, A. (2016). The contribution of the Holy Ghost Congregation to the educational development of Nigeria: Historical and contemporary reflections. *International Studies in Catholic Education*, 8(1), 90–101. <https://doi.org/10.1080/19422539.2016.1140423>
- Aramavičiūtė, V. (2016). Dvasingumas ir meilė. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 3, 67–85. <https://doi.org/10.15388/actpaed.1996.03.9389>
- Aramavičiūtė, V. (2016a). Integralinė meilės samprata – dvasingumo pamatas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 4, 163–168. <https://doi.org/10.15388/actpaed.1997.04.9419>
- Arendt, H. (2006). *The crisis in education: Between past and future*. London, UK: Penguin.
- Aron, L. Y., & Zweig, J. M. (2003). *Educational alternatives for vulnerable youth: Student needs, program types, and research directions*. Washington, D. C.: The Urban Institute. In: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500817.pdf>. Žiūrėta 2019 05 20. <https://doi.org/10.1037/e723262011-001>
- Arthur, J. (2009). Secularisation, secularism and Catholic education: Understanding the challenges. *International Studies in Catholic Education*, 1(2), 228–239. <https://doi.org/10.1080/19422530903138226>
- Arthur, J. (1995). *The ebbing tide: Policy and principles of Catholic education*. Leominster, UK: Gracewing.
- Barbierato, C. (2015). Pedagoginio autoriteto sampratos ontologinės perspektyvos link. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 35, 103–112. <https://doi.org/10.15388/actpaed.2015.0.9194>
- Bernardo, M. A., van der Nest, T., & Smith, L. (2019). Conceptualising leadership for principals of Catholic schools in Aotearoa New Zealand. *International Studies in Catholic Education*, 11(1), 80–95. <https://doi.org/10.1080/19422539.2018.1561135>
- Bryk, A. S. (1996). Lessons from Catholic high schools on renewing our educational institutions. In T. McLaughlin, J. O’Keefe (Eds.), *The contemporary Catholic school: Context, identity and diversity* (pp. 25–41). London: Falmer Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1094-3_5
- Carron, J. (2017). *Disarming beauty*. Indiana: University of Notre Dame Press.

- Cooper, S. B., & Sureau, J. (2013). The decline of the religious in US Catholic schools: The effects of the changing religious ethos on high school seniors. *International Studies in Catholic Education*, 5(2), 190–203. <https://doi.org/10.1080/19422539.2013.821341>
- Dalmases, C. (2001). *Tėvas Ignacas*. Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai.
- Dawson, C. (2010). *The crisis of Western education*. Washington, D. C.: The Catholic University of America Press.
- Dijk-Groeneboer, M. C. H. van. (2017). Religious education in the secularised Netherlands, *International Studies in Catholic Education*, 9(1), 17–28. <https://doi.org/10.1080/19422539.2017.1286907>
- Duoblienė, L. (2018). *Pohumanistinis ugdymas. Dekoduoti*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Evans, J., (2012). The educational vision of St Josemaría Escrivá, founder of Opus Dei. *International Studies in Catholic Education*, 4(2), 164–178. <https://doi.org/10.1080/19422539.2012.708172>
- Gervytė, D., Lukaševičius, A. (2014). Asumpcionistinio ugdymo ištakų ir tradicijos aptartis. *Soter*. 50 (78), 141–153. [https://doi.org/10.7220/1392-7450.50\(78\).9](https://doi.org/10.7220/1392-7450.50(78).9)
- Giussani, L. (1995). *Risk of education*. Turin: Crossroad Publishing.
- Grace, G., & O'Keefe, J. (Eds.). (2007). *International handbook of Catholic education: Challenges of school systems in the 21st century*. The Netherlands: Springer.
- Groom, H. T. (1996). What makes a school Catholic? In T. McLaughlin, J. O'Keefe (Eds.), *The contemporary Catholic school: Context, identity and diversity* (pp. 107–125). London, UK: Falmer Press.
- Haldane, J. (1996). Catholic Education and Catholic Identity. In T. McLaughlin, J. O'Keefe (Eds.), *The contemporary Catholic school: Context, identity and diversity* (pp. 126–136). London: Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203453780>
- Juškienė, V. (2009). *Lietuvos katalikiškųjų gimnazijų veiklos 1918–1940 m. ir 1990–2008 m. pedagoginiai aspektai* (Daktaro disertacija). Paimta iš: <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2008~1367164555875/J.04~2008~1367164555875.pdf>
- Lietuvos ir Latvijos jėzuitų provincijos oficialus tinklalapis (n.d.). Iš: <http://www.jesuit.lt/apie-mus/kas-yra-jezaus-draugija>. Žiūrėta 2018 05 14.
- Linden, I. (2016). From Freire to religious pluralism: exploring dialogue in the classroom. *International Studies in Catholic Education*, 8(2), 231–240. <https://doi.org/10.1080/19422539.2016.1206404>
- McGovern, F. A. (1988). *Jesuit Education and Jesuit Spirituality*. St. Louis, MO: The seminar on Jesuit spirituality.

- McGovern, T. (2001). The Christian anthropology of John Paul II: An overview. *Josephinum Journal of Theology*, 8(1). Columbus, OH: Pontifical College Josephinum. https://doi.org/10.1163/2468-7723_jho_com_211568
- McLaughlin, T. H., (1996). *The contemporary Catholic school: Context, identity and diversity*. London, UK: Falmer Press.
- Minkevičienė, G. (2012). Kodėl norinčiųjų mokytis krikščioniškose mokyklose daugiau, nei šios gali priimti? *Veidas*, 42.
- Mooney, M., (2019). Tradition and authority in Luigi Giussani's educational method. *Public Discourse*. Iš: <https://www.thepublicdiscourse.com/2019/04/50901/> Žiūrėta: 2019 05 19.
- O'Byrne, A. (2005) Pedagogy without a project: Arendt and derrida on teaching, responsibility and revolution. *Studies in Philosophy and Education*, 24: 389–409. <https://doi.org/10.1007/s11217-005-0967-3>
- O'Malley, W. J. (2000). How the first Jesuits became involved in education. *The Jesuit Ratio Studiorum: 400th Anniversary Perspectives*. New York, NY: Fordham University Press.
- Pollefeyt, D., & Bouwens, J. (2010). Framing the identity of Catholic schools: Empirical methodology for quantitative research on the Catholic identity of an education institute. *International Studies in Catholic Education*, 2(2), 193–211. <https://doi.org/10.1080/19422539.2010.504034>
- Sadauskas, V. (Sud.). (2012). *Ignaco pedagogika: Praktinis pritaikymas*. Vilnius: Lietuvos ir Latvijos jėzuitų provincija.
- Sadauskas, V. (Sud.). (2013). *Jėzuitiško ugdymo charakteristika*. Vilnius: Lietuvos ir Latvijos jėzuitų provincija.
- Savorana, A. (2013). *The life of Luigi Giussani*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Scola, A. (2013). Education and integral experience. *Communio*, 30, 95-109. Straipsnis pasiekiamas internete: <https://www.comunio-icr.com/files/scola30-1.pdf>; Žiūrėta 2018 05 16.
- SJ Educatio, Secretariat of Secondary and Pre-Secondary Education. (2017). *Summary of Statistics 2017. From Reports ICAJE 2017*. Iš <https://www.educatemagis.org/documents/summary-statistics-2017-reports-icaje-2017/> Žiūrėta 2018 05 12.
- Sullivan, J. (2001). *Catholic education: Distinctive and inclusive*. London, UK: Springer.
- Targamadze, V. (2014). The narrative of coherence between the Paradigm of Free Education and Catholic Education. *Logos* (Lithuania), 137–144.

- Targamadzė, V., Gervytė, D. (2014). Katalikiška mokykla: Negalią turinčio asmens ugdymas Katalikų Bažnyčios dokumentų retrospektyva. *Pedagogika*, 115(3), 163–178.
- IgnatianSpirituality.com. (n.d.). What is Ignatian spirituality? Iš *Ignatian spirituality*. <https://www.ignatianspirituality.com/what-is-ignatian-spirituality#getting-started> Žiūrėta 2018 05 26.
- Malizia, G. (2016). What challenges does the Salesian mission in education face in Italy? *International Studies in Catholic Education*, 8 (1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/19422539.2016.1140402>
- Wodon, Q. (2019). How well do Catholic and other faith-based schools serve the poor? A study with special reference to Africa: Part I: Schooling. *International Studies in Catholic Education*, 11(1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/19422539.2018.1561130>
- Zaldivar, J. I. & Duque, C. A. L. (2018). Jesuits and education in Spain after the Second Vatican Council: Theological renewal and pedagogical innovation. *International Studies in Catholic Education*, 10(2), 119–131. <https://doi.org/10.1080/19422539.2018.1492248>
- Zulumskytė, A. & Lipkienė, J. (2003). Katalikiškų mokyklų raida XX a. Lietuvos švietimo kontekste. *Lietuvių katalikų mokslo akademijos metraštis*, 22. Roma: Lietuvių katalikų mokslo akademija.

Notes

- 1 Kaip itin produktyvų akademinių žurnalą verta paminėti: *The Journal of Catholic Education* <<https://digitalcommons.lmu.edu/ce/>>;, taip pat *International Studies in Catholic Education* <<https://www.tandfonline.com/toc/rice20/current>>. Šiuose dviejuose didžiausiuose tarptautiniuose katalikiškajam ugdymui skirtuose mokslo žurnaluose publikuojama daugiausiai straipsnių, susijusių su katalikiškuoju ugdymu. Taip pat paminėtini tarptautiniai ir nacionaliniai katalikiškojo ugdymo tyrimų centrai. Vienas iš tokių – Centre for Research and Development in Catholic Education, įkurtas prie St. Mary's University, Londone, D. Britanijoje. Centro puslapis internete: <<https://www.stmarys.ac.uk/research/centres/research-development-in-catholic-education/about.aspx>>;
- 2 Jėzuitiškame dvasingume gebėjimas atskirti pasirinkimų motyvus, įkvepiančius mūsų pasirinkimus, vadinamas dvasių skyrimo metodu. Juo ugdytinis geba iširti savo pasirinkimus ir priimti geriausią sprendimą, kuris būtų lemiamas maksimaliai altruistinių paskatų.
- 3 Nėra bendro sutarimo, kaip vadinti šią ugdymo koncepciją – jėzuitiškąją ar Ignaciškąją (kylanti iš I. Lojolos mokymo). Šiame darbe aiškumo dėlei pasirinktas terminas jėzuitiškąją pedagogiką.
- 4 Plačiau apie šv. Ignaco dvasines pratybas: < <https://www.ignatianspirituality.com/ignatian-prayer/the-spiritual-exercises> > žiūrėta [2018 05 26]

- 5 Plačiau apie nevyriausybinės organizacijas, kurios remiasi kun. Luigi Giussani principais (italų k.): <http://www.foe.it/Objects/Home1.asp#>, kultūros centrai: <http://www.centriculturali.org/>; <http://www.meetingrimini.org/>; Nevyriausybinių organizacijų sektorius: <http://www.avsi.org/>;
- 6 Taip pat plačiau žr. Laumenskaitė, I. E. (2014). Krikščioniškoji antropologija: Problemos ir atvertys. *Soter*, 50(78). Straipsnis internete <<http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:j.04~2014~1490798404332/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>>; žiūrėta [2018 05 27]