

**MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS  
SOCIALINĖS POLITIKOS FAKULTETAS  
EDUKOLOGIJOS KATEDRA**

**GRAŽINA JANULEVIČIENĖ**

**VAIKYSTĖS SAMPRATOS KAITA LIETUVOS  
ŠVIETIMO POLITIKOJE**

**Magistro baigiamasis darbas**

**Vadovas:  
dr. S. Neifachas**

**VILNIUS, 2011**

**MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS  
SOCIALINĖS POLITIKOS FAKULTETAS  
EDUKOLOGIJOS KATEDRA**

**GRAŽINA JANULEVIČIENĖ**

**VAIKYSTĖS SAMPRATOS KAITA LIETUVOS  
ŠVIETIMO POLITIKOJE**

**Teisės edukologijos magistro baigiamasis darbas  
Studijų programa 62407S101**

**Vadovas  
2011-04-16 dr. S. Neifachas**

**Recenzentas**

**2011-04-16**

**Atliko  
TE gr. studentė  
Gražina Janulevičienė  
2011-04-14**

**VILNIUS, 2011**

## LENTELĖS

1 lentelė. Sąvokos „vaikas (vaikystė)“ esminės charakteristikos .....	29
2 lentelė. LR vaikystės politiką reglamentuojantys švietimo dokumentai .....	55
3 lentelė. Vaiko ugdymo kategorijos LR Švietimo įstatyme .....	56
4 lentelė. Vaikų ugdymo kokybės kategorijos Valstybės švietimo strategijos (2003-2012 m.) nuostatose .....	57
5 lentelė. Vaikų ugdymo kokybės ir valdymo kategorijos Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijoje ir Specialiojo ugdymo įstatyme .....	58
6 lentelė. Vaikų socialinės gerovės kategorijos Ikimokyklinio ugdymo koncepcijoje.....	59
7 lentelė. Vaikų ugdymo kokybės kategorijos Vaiko minimalios ir vidutinės prižiūros įstatyme.....	60

## PAVEIKSLAI

1 pav. Bendras civilizacijos modelis ir vaikystės fenomeno visuomenėje samprata .....	13
2 pav. Vaikystės situacija visuomenėje kaip vaiko paveikslas sociume. Pagrindinės kategorijos, sąvokos ir koreliaciniai ryšiai .....	16
3 pav. Vaikystės fenomeno raiškos erdvė: visuomeninės, istorinės, kultūrinės sankirtos.....	17
4 pav. Vaikystė – kultūroje, kultūra – vaikystėje.....	18

# TURINYS

<b>ĮVADAS</b> .....	6
<b>1. VAIKYSTĖS SAMPRATOS TEORINĖ APIBRĖŽTIS:</b>	
<b>SOCIALINIS-EDUKACINIS ASPEKTAS</b> .....	9
1.1. Vaiko ir vaikystės interpretacijos įvairovė edukacinės minties raidos kontekste.....	9
1.2. Vaikystės fenomenologinė samprata visuomenėje.....	12
1.3. Kultūrinis istorinis vaikystės statusas: naujos sampratos kontekstai.....	19
<b>2. VAIKYSTĖS POLITIKOS PROJEKCIJOS ŠVIETIMO SISTEMOJE</b> .....	28
2.1. Vaikystės prasių kontekstai: kintantis švietimas ir politikos reforma.....	28
2.2. Vaiko priežiūra kaip socialinė teisė.....	40
2.3. Egalitarizmo principas ir vaikų lygybės samprata vaikystės politikoje.....	42
2.4. Į vaiką orientuoto ugdymo modeliavimas: laisvojo ugdymo kontekstas.....	44
<b>3. VAIKYSTĖS SAMPRATOS RAIŠKOS LIETUVOS ŠVIETIMO</b>	
<b>DOKUMENTUOSE EMPIRINIS TYRIMAS</b> .....	53
3.1. Empirinio tyrimo organizavimas.....	53
3.2. Vaikystės sampratos prasių kontekstualizavimasis Lietuvos švietimo dokumentuose.....	54
<b>IŠVADOS</b> .....	62
<b>LITERATŪRA</b> .....	64
<b>ANOTACIJA</b> .....	73
<b>ANNOTATION</b> .....	73
<b>SANTRAUKA</b> .....	74
<b>SUMMARY</b> .....	75

## Įvadas

**Mokslinės problemos aktualumas.** Ugdymas vaikystėje įgijo apibrėžtą reikšmę ir yra įgyvendinamas per sąmoningą, kryptingą, nuoseklų suaugusiųjų ir vaiko bendradarbiavimą. Tai yra pavyzdys to, ką B. Santos vadina „vaikų ugdymo ir vaikystės fenomeno aktualizacija“, kuri yra sėkminga vaikystės ugdymo kultūrai būdingos diskusijos, imančios formuluoti teiginius apie universalias vaikų ugdymo strategijas švietimo sistemoje, vaikystės prasmines reikšmes švietimo politikos kaitoje, sklaida.

Ši diskusija apie vaikystės prasmę kaitą pasižymi išskirtiniu žodynu, kuriame ryškiai dominuoja tokios sąvokos kaip „vaikystė“, „socialinė ir individuali patirtis“, bendradarbiavimas“, „vaiko teisės“, „egalitarizmo (lygybės) principai“. Ji paremta tam tikromis vertybėmis ir prielaidomis, kaip pavyzdžiui, vaikystės išskirtinumu ir universalumu. Pagal ją vaikas suvokiamas kaip kompetencijų formuotojas, vertybių šauklis, o ugdymosi aplinka suvokiama kaip universalioji daugiafunkcinė tiriamoji erdvė (Neifachas, 2010). Vaikai yra ypatingi visuomenės nariai. Kaip socialinė grupė jie neturi savarankiško statuso. Todėl yra priklausomi nuo suaugusių, o kartu ir nuo jų sukurtų institucijų. Dėl šio statuso suaugusieji laukia iš vaikų tam tikro elgesio, santykių, atspindinčių būtent jų vaidmens reikšmingumą vaikams.

Priežastys, nulėmusios šios dominuojančios švietimo politikos kontekste diskusijos iškilimą, tame tarpe ir jos ryšį su vaiko socialinės gerovės strategijos sklaida, iškylusia švietimo reformos kontekste, buvo aptartos įvairių mokslininkų (Andriekienė, 2001; Juodaitytė, 2003; Kabašinskaitė, 2006; Monkevičienė, 2008; Gražienė, 2010; Neifachas, 2010; Martišauskienė, 2010).

Nagrinėjama vaikystės sampratų kaitos problema priklauso skirtingoms analizės tradicijoms. Viena jų emancipacinė (M.Hardt, A.Negri ir kt.), didelę vertę priskirianti demokratijos pedagogikai (M.Snyder, R.Snyder ir kt.), lygybei bei skirtingumui. Pasikeitęs vaikų elgesys aiškinamas tuo, jog pastaraisiais dešimtmečiais gimę ir šiandien gimstantys vaikai turi ypatingų gebėjimų palyginti su ankstesniaisiais. Vaiko pažinimo mintį plėtoja šveicarų mąstytojas J. Gebseris. Pasak jo, vaiko sąmonė susidūria su realybės iššūkiu ir pereina į integralumo erdvę, kurioje vaikas vystydamasis pirmiausia susitapatina su kuo nors, tada įveikia šį susitapatinimą ir galiausiai visa tai, kas buvo, sujungia į naują visumą ir išskirtinę vaikystės prasmę. Kartu iškovojama santykinė nepriklausomybė nuo gamtos jėgų, o nepalyginamai patrauklesnė už tikrovę virtuali realybė skatina naujus norus ir poreikius.

Kultūros kritikas N. Postmanas teigia, kad iš vaikų gyvenimo dingo paslaptis. Juk į vaikų klaisimus atsakyta, jiems net nespėjus jų užduoti, priduria jaunimo tyrinėtojas T.Ziehe. Jis nurodo, kad

vaikas nebenori būti aktyvus ir smalsus tikrovės tyrinėtojas, bet veikiau trokšta nuo jos atsiriboti, nes tikrovė pasidarė puolanti ir įkyri. Vis mažiau lieka erdvės, kur vaikystė būtų saugi, ir visos liguisto suaugusiųjų pasaulio problemos tampa matomos vaikams. Nesaugumas ir suaugusiųjų netvirtumas vis labiau veikia jautrų suvokimą, todėl reaguojama neįprastai. Tokiu būdu, S. Neifacho (2010) teigimu, vaikai siekia išlikti šiame arogantiškame ir kovingame pasaulyje, nori kalbėti apie savitą vaikystės pasaulį, jo prasmes ir vertybes. Todėl vaikystę reikia suvokti naujai. Vaikas vystosi pagal savo vidinę logiką ir suaugusysis turi nuolat apie tai mąstyti. Ir kaip tik ieškodami teisingų atsakymų, vaikai pradeda auklėti savo tėvus. Suaugusieji turi atsisakyti stereotipų. Stengiamasi pripažinti vaiką, apie kurį mes jau žinome viską ir leisti jam reprezentuoti tai, kas patvirtintų, ko mes dar nežinome.

Tai suponuoja **tyrimo problemą**, nes kyla tokio pobūdžio probleminiai **klausimai**: *kaip galima kontekstualizuoti vaikystės socialines-kultūrinės prasmes taikant refleksyvaus mąstymo prieigą? Ar ji leidžia konstruoti prasminį kalbėjimąsi apie vaikystę Lietuvos švietimo politikos kaitos procesuose?*

**Tyrimo objektas** – vaikystės fenomeno prasmių teoriniai-filosofiniai kontekstai.

**Tyrimo tikslas** – išnagrinėti vaikystės sampratos kaip socialinės-kultūrinės tikrovės kaitos prasmes Lietuvos švietimo politikoje.

**Tyrimo uždaviniai:**

- Išnagrinėti teorinę literatūrą vaikystės fenomeno klausimu ir pagrįsti jo teorines-filosofines prasmes;
- Apibūdinti vaikystės politikos perspektyvas švietimo sistemos kontekstų išsiskyrimui;
- Atlikti empirinį tyrimą ir nustatyti, kaip vaikystės sampratos kontekstai lokalizuojasi LR švietimo dokumentuose.

**Tyrimo metodai:** teorinė analizė, metaanalizė, dokumentų content analizė.

**Tyrimo imtis:** Tyrimo metu taikant content analizės metodą atlikta LR švietimo dokumentų turinio (content) analizė – išskirti prasminiai kategorijų ir subkategorijų vienetai.

**Darbo struktūra:** įvadas, 3 skyriai, išvados, anotacija, santrauka lietuvių ir anglų kalbomis, naudotos literatūros sąrašas (146 šaltiniai). Darbo apimtis 76 puslapiai. Darbe pateikta 7 lentelės, 4 paveikslai.

**Pagrindinės sąvokos:**

*Paradigma* [gr. paradigma - pavyzdys] – įrodymui ar iliustracijai parinktas kalbinis, mokslinis, istorinis, teorinis faktas, reiškinys, pateikiamas kaip pavyzdys. Tikėtinas kompetencijas ir ugdymo metodus lemia pasirinkta ugdymo paradigma (L. Jovaiša, 2007).

*Vaikas*- kiekvienas žmogus, neturintis 18-os metų, jei pagal taikomą įstatymą jo pilnametystė nepripažinta anksčiau (JT Konvencija, 1995).

*Asmens ugdymas* – tai būtinų sąlygų individo prigimtyje glūdintiems gebėjimams kūrybiškai reikštis, perimant ir plėtojant kultūrą, visuma (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992).

*Ugdymo institucija* – mokykla, darželis arba darželis-mokykla, kuriose vaikas mokomas, lavinamas ir formuojami jo įgūdžiai, gebėjimai ir vertybinės nuostatos (Jovaiša, 2001).

*Edukacinių novacijų samprata* - apimanti įvairius probleminius aspektus – planuotas, neplanuotas diegimo pobūdis, vidiniai/išoriniai diegimo šaltiniai, novacijos/pokyčio santykis, turinio/proceso santykis ir kt.; edukacinė novacija – priemonė, siekiant realizuoti kaitą edukacinėje terpėje (Janiūnaitė, 2004).



# 1. VAIKYSTĖS SAMPRATOS TEORINĖ APIBRĖŽTIS: SOCIALINIS-EDUKACINIS ASPEKTAS

## 1.1. Vaiko ir vaikystės interpretacijos įvairovė edukacinės minties raidos kontekste

Žmogaus švietimas ir ugdymas yra tiesiogiai susiję su socializacijos ir integracijos visuomenėje procesais bei su žmogaus kaip individo giluminės tapatybės klodais. Lietuvos švietimo kryptys yra grindžiamos naujomis holistinėmis (visuotinėmis), žmogaus kaip individo ir visuomeninės kultūros nario sampratomis. Lietuvos švietimo koncepcijoje teigiama: „Lietuvos švietimo sistema grindžiama Europos kultūros vertybėmis, asmens neprilygstama verte, artimo meile, prigimtine žmogaus lygybe, sąžinės laisve, tolerancija, demokratiškos visuomenės santykių teisėmis“ (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992).

Neprasmingi tampa tie ugdymo tikslai, kurie išreiškia tik siaurą, technologinio pobūdžio sumanymą ir yra nesiejami su giliomis žmogaus gyvenimo prasmės sampratomis. Anksčiau buvusios pedagoginės nuostatos ugdytinių atžvilgiu (perimti pedagogo teikiamas idėjas ar vertybes) nesiderina su nūdienos kur kas platesnėmis žmogaus ir vaiko edukacinėmis nuostatomis (Juodaitytė, 2003; Neifachas, 2010).

Viena iš svarbiausių šio laikotarpio vertybių, turinti ypač didelės reikšmės šiuolaikinei švietimo sistemai, edukologijai, yra *vaikystė*. Visas XX amžius – tai žmogaus kaip individo ir subjekto ieškojimo amžius, kuriam būdingi ne tik dideli praradimai, bet ir atradimai vaikystėje. Todėl jis kartais yra vadinamas „vaikystės amžiumi“ (Marcon, 1990). Kaip teigė Laužikas (1992), XX amžius tarsi „ištraukė suaugusiųjų nustumtą vaiką iš užmaršties ir iškėlė jo asmenybės problemą į susidomėjimo ir tyrimo centrą. Dvidešimtas amžius visai aiškiai pasakė, kad vaikas nėra suaugėlio miniatiūra, kad žmogaus amžius susiskaido į eilę skirtingų laikotarpių, kad *vaikai turi atskirą savo pasaulį, savo skirtingus interesus bei polinkius*“ (Laužikas, 1992).

Būtent šitos teorinės prielaidos apie vaiką ir vaikystės moderniasias interpretacijas reikalauja naujų kontekstinių paieškų ir metodų. Vaikystę nagrinėja skirtingi mokslai, t.y. socialiniai, ekonominiai, politiniai, psichologiniai ir pedagoginiai. Todėl tampa įmanomas sisteminis jos, kaip reiškinių, studijavimas. Vaikystės reiškiniams yra būdingas visuotinis pobūdis. Juos analizuojant, susiduria ne tik skirtingi mokslai, bet ir mokslai su praktika. Anot Juodaitytės (2003), *vaikystės samprata moksle ir tikrovėje labai skiriasi*. Esantis tarp jų salytis bei vienos *pozicijos principai nesurasti*. Vaikas ir vaikystė atskiruose moksluose yra analizuojami vienpusiškai ir atsietai. Todėl praktikas iki šiol lieka beveik vienas, be mokslininkų pagalbos. Norint analizuoti vaikystę, reikia

atitinkamų bendramokslinių pagrindų. Mokslininkai (Kantas, 1990; Mickūnas, 1994; Kon, 1998; McLaughlin, 1998), darydami apibendrinimus ir sukurdami apibendrintą tikrovės modelį, kuris ir yra mokslinis atradimas, gali pakeisti praktiką. Šiame baigiamojo darbo skyriuje bandysime atskleisti šiuolaikinės, humanistinės ugdymo politikos ideologijos principų paveiktą vaiko ir vaikystės interpretacijų kontekstą, orientuojantis į vaiką kaip asmenį, į vaikystę kaip visavertį žmogaus gyvenimo laikotarpį (Juodaitytė, 2003; Monkevičienė, 2008; Neifachas, 2010).

Nūdienos socialiniai mokslai (edukologija, socialinė filosofija) propaguoja naują požiūrį į vaiką. Jie išryškina *vaiko kaip socialinio individo ir vaikystės kaip pirmojo žmogaus gyvenimo etapo prasmingumą* (Mickūnas, 1994). Švietimo politikos ideologija tiek žmogaus, tiek ir vaiko (jo raidos laikotarpyje – vaikystėje, t.y. iki žmogaus brandos) atžvilgiu yra orientuota pirmiausia į esminius, specifinius vaiko kaip žmogaus bruožus, juos sureikšminant ir sudarant būtinas sąlygas pastarųjų palaikymui bei naujų atsiradimui per jau susidariusių savybių pastovi plėtrą ir sklaidą“ (Cukerman, 1997). Antra, yra pabrėžiamos universaliosios žmogaus, o kartu ir vaiko savybės: saviraiška, kūryba, saviaktualizacija, jo gebėjimas sąveikauti su aplinka; išryškinami individualios ir grupinės socialinės sąveikos bruožai.

Europos Sąjungos švietimo politikos kontekste vaikystės politika yra grindžiama humanistine filosofine kryptimi, giliomis „vaiko ir jo aplinkos“ įžvalgomis (Kvieskienė, 2003; Katiliūtė, 2008). Ir tai yra kaip tam tikra susiformavusi vaikystės politikos kryptis, pereinanti ir į praktinį, t.y. ugdytojo veiklos lygmenį. Ugdymas vaikystėje yra ypač vertinamas ir apibūdinamas *kaip aukščiausio lygio socialinė, kultūrinė paslauga vaikams, jų tėvams ir visuomenei*. Rogersas (cit. Žukauskienė, 1998) aptaria ugdymo reikšmingumą vaikams kaip socialinei grupei, kurių socializacija ir visavertis gyvenimas bei sąveika su aplinka (Berns, 2009) yra neįmanomi be žinių (plačiaja prasme) ir demokratinei žmonių bendrabūvio kultūrai būtinos darnos, tarpusavio susitarimų, be savarankiškumo priimanant sprendimus, t.y. viso to, kas yra būtina visavertei žmogaus socialinei gyvensenai tarp žmonių.

Tačiau Lietuvos sąlygomis (Juodaitytė, 2008; Kabašinskaitė, 2006, Landsbergienė, 2009) šia naująja pedocentrine vaikystės politikos kryptimi dėl daugelio priežasčių yra mažai laikomasi. *Pirma*, jos taikymas iš praktikų reikalauja naujo strateginio, sisteminio mąstymo, gebėjimo suprasti vaiką pačiuose sudėtingiausiose žmogaus tapsmo (kaip individo, ir kaip sociotipo) procesuose, antra, gebėjimo visa tai sieti su ugdymo kaip sociokultūrinio vyksmo giluminiais reiškiniais (Aramavičiūtė, 1998). Tai reikalauja iš praktikų plataus integracinio žingsnio tiek į ugdymą, jo prasmingumą ir vertybes, tiek ir į švietimą, kaip į atvirą demokratinės visuomenės struktūrą (Aramavičiūtė, 1998). Trečia, laikantis šio naujo požiūrio į vaiką ir jo ugdymą bei pedagoginę sąveiką su juo reikia gilios pedagogikos analizės ir metodo, padedančio suprasti vaiko ugdymą kaip vientisą, daugiareikšmį ir

sudėtingą socializacijos procesą, kurio trukmė apima visą žmogaus gyvenimą nuolat besimokančioje, atsinaujinančioje, atviroje visuomenėje.

Aptariant šiuolaikinį žinojimą pabrėžiama nauja metodologinė vaikystės sampratos analitinė filosofinė kryptis – fenomenologija. Bandydami apžvelgti naujuosius vaiko ir vaikystės politikos vertinimus (Kvieskienė, 1998), teigiame, jog ji priklauso ne tik nuo asmens vidinių ypatybių, bet ir nuo išorinių žmonių visuomenei būdingų sampratų, joms turinčių įtaką krypčių. Todėl dar sunku yra atsakyti į klausimą, kokią vietą užima vaikystės politika visuomenės dvasinėje ir materialioje kultūroje (Kon, 1998). Plačiaja prasme vaikystė – tai įvairaus amžiaus vaikų visuma, kurie sudaro visuomenėje socialinę iki suaugusiųjų grupę (Forston, 1995). Juodaitytės (2002) teigimu, iki šiol nėra funkcinio ir turinio vaikystės, kuri gali būti ir kaip sudedamoji žmogaus raidos ir jo kaitos procesų nulemta būseną, ir kaip bendrosios visuomenės kultūros bei jos gyvensenos vertybė ir sistema, ir kaip subjektas, turintis savo pavidalus ir reikšmes, apibūdinimo. Todėl ypatingai stengiamasi kalbėti apie vaiką, kaip individą ir kaip subjektą, gyvenanti visavertį gyvenimą čia ir dabar. Ypač kreipiamas dėmesys į vaiko norus, siekius, jo gyvenseną.

Šios diskursyvos srovės atstovas Miunstenbergas (1997) išryškina vaiko „misionierišką“ vaidmenį suaugusių žmonių gyvenime, nes vaikas turi gebėjimą ir norą įgyvendinti idealiuosius tikslus ir tokiu būdu dalyvauti kurdamas vertybių pasaulį. Daro jis tai dviem būdais: kuria jį ne tik stebėdamas, bet ir aktyviai sąveikaudamas, ir tuo pagrindu susidarydamas savąją gyvenimo filosofiją, o per ją labai anksti suvokdamas žmogaus paskirtį visuomenėje. Tokiu būdu, atskleidžiami individualūs ir bendruomeniniai gyvenimo požymiai, apibūdinantys vaiko ryšį su aplinka, kurioje jis ne tik veikia (kaip dažnai mąsto suaugę žmonės), bet ir mąsto, filosofuoja, kiek leidžia jų galimybės.

Kaip nurodo Marconas (1990), suaugusiojo požiūris į vaikus yra dviprasmiškas: vaikas yra kaip objektas ir kaip gyvenimo situacija. Todėl vaikai dažnai yra lyg beasmeniai ir neskiriami nuo suaugusiųjų pasaulio ir jų institutų (šeimoms, švietimo institucijoms). Tačiau pastaruoju metu atsiveria naujos, neįprastos mūsų kasdienių santykių su vaikais interpretacijos. Vaikystės politikoje išsiskiria globos ir rūpinimosi kitu žmogumi modelis, „per būtinų vaikui paslaugų suteikimą“ (Seefeldt, Barbour, 1994). Tai suteikia vaikui pasaulio patikimumo ir tvirtumo pojūtį. Tačiau tai vyksta nuvertinant bei nuasmeninant vaiką. Sąveikoje suaugęs-vaikas suaugęs daugiau realizuoja save ir kuo mažiau projektuoja veiksmus į kitą asmenį, nes jis siekia patenkinti esminius savo prigimties ir būties poreikius, o vaikas daugiau projektuoja savo veiksmus į kitą asmenį, nei į save. Tokiu būdu jis geriau pajaučia savo vidines galias ir suvokia savo reikšmingumą socialinėje aplinkoje.

*Apibendrinant galima teigti, jog vaikystė pradedama įvertinti dėl universaliųjų žmogaus kaip individo ir asmenybės raidos kontekstų. Ji apima visą žmogaus (vaiko) socializacijos, integracijos ir*

*adaptacijos procesų įvairovę. Vaikystė interpretuojama kaip vientisas vaiko sociokultūrinio tapimo žmogumi procesas. Nauji gyvenimo reiškiniai skatina skirti dėmesį vaiko gyvenimo tarp suaugusiųjų problemoms, suteikia socialines, teisines prasmes ir reikšmes jam kaip asmeniui ir kaip bręstančiam individui. Vaikystės politika Europoje yra orientuota į visas suaugusiųjų žmonių grupes (tėvus, ugdytojus, globėjus), konstruojančias į vaiką orientuotas socialines jungtis. Lietuvoje atsiranda informacinio pobūdžio žinių apie vaiką ir vaikystę. Stengiamasi jas taikyti konstruojant į vaiką orientuoto ugdymo bei vaikystės socialinės gerovės politikos modelį.*

## **1.2. Vaikystės fenomeno samprata visuomenėje**

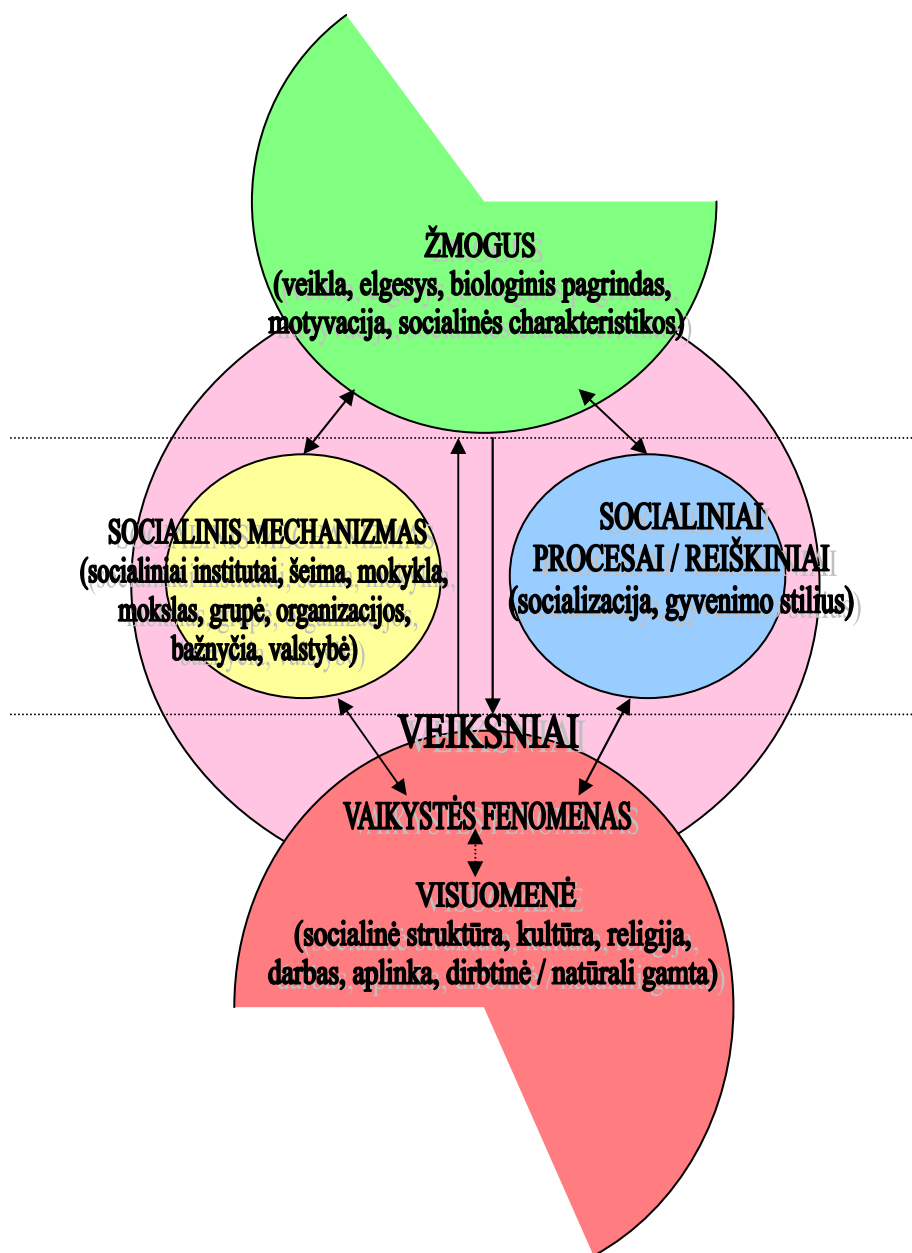
Šiuolaikinė visuomenė keičia savo raidos trajektoriją, spartinamas kaitos vyksmas. Globalizacijos procesai skatina kiekvieną individą formuoti unikalų sisteminių mąstymą per vertybių įsisąmoninimą, realybės suvokimą. Fenomenologinė paradigma iš esmės keičia civilizaciją ir plečia žmogaus (vaiko) galimybes (1 pav.).

Žinoma, kaip teigia A. Matulionis (2001), “kiekvienas modelis procesą ar reiškinį supaprastina, ypač kai nagrinėjami socialiniai dalykai” (A. Matulionis, 2001, p.9). Vis dėlto čia pristatytas modelis apima pagrindinius civilizacijos elementus, procesus ir reiškinius. Reikia pabrėžti, kad daugelis pažymėtų elementų yra susiję. O mus pirmiausia domina socialiniai santykiai ir ryšiai. Vaikas tampa žmogumi, asmenybe ir individualybe socializacijos procese, perimdamas sukauptas kultūros (plačiaja prasme) vertybes. Šiame procese aktyviai dalyvauja vaiką supantys žmonės – pirminė grupė, švietimo įstaigos. Žinoma, kaip vieną svarbiausių reikėtų išskirti šeimos vaidmenį. Po jos seka pagrindinių socialinių veiksnių (kultūra, švietimas, religija), procesų (socializacija ir ugdymas), institutų įtaka vaiko asmenybei.

Socialiniai mechanizmai (socialiniai institutai) konstruoja visuomenę, kur žmogus tampa socialinių įtampų laukų *objektu* ir *subjektu*. Šiame procese aktyviai dalyvauja tiek vaiką, paauglį, jaunuolį supantys žmonės – pirminė grupė, tiek švietimo organizacijos. Žmogus yra visuomeninė būtybė, egzistuojanti konkrečioje kultūroje. Kultūra – tai savitas gyvenimo būdas, pasireiškiantis skirtingais lygiais, specifika. Kiekvienas žmogus gali siekti ypatingo savo gyvenimo būdo.

Socialinės egzistencijos atspirties tašku laikoma kūdikystė, palaipsniui pereinanti į vaikystę. Vaikystės samprata švietimo erdvėje neatsiejama bendrųjų visuomenės kultūros tendencijų dalis. Vaikystės kultūra laikoma subkultūros modeliu, egzistuojančiu dominuojančioje (suaugusiųjų) kultūroje. Suaugusiųjų (masinė) kultūra agresyviai veržiasi į vaikystę. Profesorius A. Gaižutis (1993) masinės kultūros sąvoką pavadino „*kultūros erzaco*“ terminu. Erzacas yra dirbtinis pakaitas, skatinantis

iškrypimą. Tokios nuostatos vyravo iki antrojo pasaulinio karo, kai buvo siektina „*taisyti*“ vaikystę. Tačiau žiūrint iš vaikų kultūros perspektyvos, šios nuostatos atnešė vis augantį vaikų kultūros pripažinimą, tai yra vaikų teisę būti tokiems, kokie jie yra, vaikams būdingos saviraiškos teisę. Šiandien vaikystė jau nebelaikoma taisytina klaida, į vaiko vaizduotę daugiau nebežiūrima kaip į beprotybę (E.Streksfeldt, Ch.R.Mathiasen, 1999). Vaikystė įsilieja į šiuolaikinio žmogaus mąstymą bei priimama edukologijos, tampa šiuolaikinės švietimo politikos analizės problema.



**1 pav.** Bendras civilizacijos modelis ir vaikystės fenomeno visuomenėje samprata (pagal A.Matulionį, 2001)

Vaikystės pedagogika ir psichologija XX a. pateko į gamtos mokslų paradigmą, kuriame, pagal U.Bronfenbrennerį (1974), konstruojamas mokslas “apie vaikų, esančių dirbtinėje aplinkoje,

elgesį su neįprastai besielgiančiais suaugusiais” (U.Bronfenbrenner, 1974, p.4). Gamtos mokslų tyrinėtojai iki šiol savo tyrinėjimuose taiko metodologinėse rėmuose reglamentuotus vaikų sąmonės ir elgesio analizės principus. Tačiau tokie konstruktai pasidaro pernelyg siauri, kai išskyla būtinybė interpretuoti vaikystę kaip savitą vertybę, lokalizuotą sociumo ir kultūros erdvėje, kur humanitarinės žinios yra neišsenkamas vaiko ugdymo šaltinis (A.Juodaitytė, 2001; M.Lukšienė, 2000; A.Gaižutis, 1993).

Vaikystės socialinė pedagogika ir psichologija – vienas iš teorinių bandymų *integruoti vaiką* į suaugusiųjų subkultūrą ir *analizuoti jo raidą* žmonių visuomenės istorijos (sociogeneze) ir individualios vaiko istorijos (ontogeneze) kontekste. Per tūkstantmečius šalia plataus civilizacijos kelio – suaugusiųjų kultūros pasaulio – vinguriavo, dingdamas iš akiračio, nepastebimas vaikų subkultūros – vaikystės pasaulio lašelis. Atsiradusi iš suaugusiųjų pasaulio, visada beraštė, „žemutinė“ socialiniu požiūriu, *mažųjų kultūra sukūrė savo ypatingą pasaulį – pasaulį sau* (V.Abramenkova, 1999), kuriame, anot L.Vygotskio, buvo sukaupta „amžinos vaikystės“ patirtis. Stebina vaikų kultūros universalumas, ypatingumas ir kartu jos slaptumas suaugusiųjų atžvilgiu. Vaikiškos subkultūros turinys tapo pagrindu daugelio vaikų kartų socializacijai.

Kas būdinga vaikų subkultūrai mūsų dienomis? Stebėtojų nuomone (V.Abramenkova, 1998; A.Juodaitytė, 2002; A.Gaižutis, 1993; L.Vygotskis, 1989; D.Elkoninas, 2000), mes vis dažniau matome, girdime apie paauglių nusikalstamumą bei vaikų žiaurumą, pyktį, pavydą vaikiškoje terpėje. Mes išsigąstame, bandydami suvokti visų reiškinių esmę. Mes dairomės ieškodami priemonių humaniškiems santykiams tarp dviejų subjektų. Kokios tokių vaiko santykių atsiradimo sąlygos, kuriomis socialinis pasaulis jam tampa asmenine vertybe, siekiu gauti pagalbą? Humanišku santykių vaikystėje problema glūdi vaiko socialinės-genetinės būtybės prigimties atskleidime. Šios problemos atskleidimas galimas per vertybių formavimąsi vaiko sąmonėje, kai pasaulis ir žmogus tampa pagrindinėmis socializacijos proceso vertybėmis. Tokia vaikystės subkultūros humanišku santykių reikimosi dinamika skatina mus kreiptis į vaikystės sociogenezę. Tokiai analizei *būtinai vaiko pozicijos šeimoje ir vaikų subkultūroje istorinis tyrimas*. Būtent vaikų subkultūroje, horizontalioje santykių plotmėje, sociogenetiniame ir ontogenetiniame kontekste reikia ieškoti vaiko santykių su kitu žmogumi mechanizmų.

Pateiktos teorinės koncepcijos idėjos euristiškumas reiškiasi L.Vygotskio formuluotu dėsniu, pavadintu „sąlygotumo genezės lygiagretainiu“. Šis dėsnis buvo aprašytas A.Leontjevo ir patvirtintas studijuojant skirtingų kultūrų mąstymo genezę (M.Koul). Jis aptiktas, analizuojant santykius vaikų subkultūroje. Šiuo metu išskyla būtinybė nagrinėti *vaiko humaniškus santykius su sociumu, bei formuoti harmoningo pasaulio vaizdinius*. Vaikiškas pasaulio vaizdinys laikomas fiksuotu santykiu su jį

supančia tikrove. Būtent socialinės situacijos analizei, vaikystės fenomeno atskleidimui skirtas šis darbo skyrius.

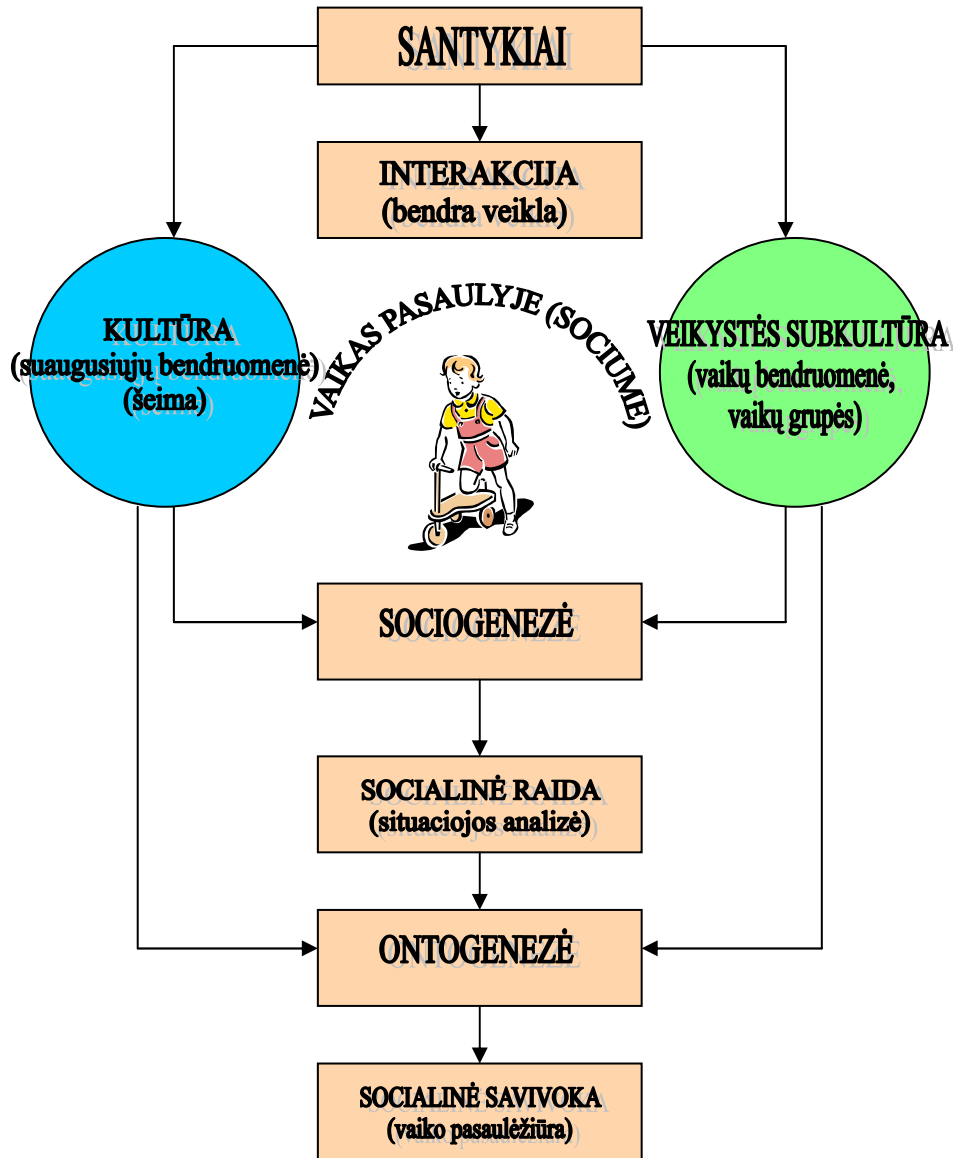
Moksle sukaupta be galo daug teorinių faktų apie žmogaus (vaiko) būtybę. Visi jie struktūruoti. Pastaruoju metu V.Verdanskov (cit. V.Abramenkova, 1989) išsakė mokslo teorinių ribų ir specializacijų ardymo dimensiją, skirstant faktus *ne pagal mokslus, bet pagal tiriamas problemas*. Tokiomis kompleksinėmis problemomis laikytinos: “Vaikystės pedagogika”, “Vaikystė” kaip ypatingos, pedagoginės sociokultūrinės kategorijos problema, “vaiko egzistencijos” problema. Tarpdisciplininės sintezės svarbą, kurios dėka kuriama vaiko asmenybės tapimo visuomenėje problema, išsakė daugelis žymių mokslininkų: R.Zazo, 1998; S.Moskovič, 1999; A.Petrovskis, 1998; D.Feldšteinas, 1998; R.Chare, 1999; D.Elkoninas, 1989; E.Erikson, 1998 ir kiti.

Jausdami išsakytos sentencijos reikšmingumą, vaikystės pedagogikos ir psichologijos atstovai, anksčiau dirbantys nepriklausomai vienas nuo kito, bando išspręsti tarpdisciplininės sintezės užduotis. Vaikystės kaip ypatingos sociokultūrinės kategorijos, neišsitemkančios siauruose eksperimento rėmuose, suvokimas skatina plėsti tyrimus: vaikystės pedagogikoje (A.Juodaitytė, 2001; M.Barkauskaitė, 1998; V.Glebuviene, 1990; A.Gučas, 1994), ekologinėje vaiko raidos psichologijoje (Burmenskaja ir kt., 1986; Obuchova, 1995), vaikystės etnografijoje (I.Kon, 1983; Vaikystės etnografija, 1998), vaikystės sociologijoje (A.Juodaitytė, 2000; Sobkin, 1997), vaikystės ekologijoje (Popov, 1996) ir pagal laiko poreikius – virtualioje vaikystės psichologijoje (Nosov, 1997).

Neatsitiktinai atidžiai žvelgdamas į ateities mokslus, žymus psichologas R.Zazo išvelgia progresyvizmo elementus tarpdalykinėje integracijoje – *vaikystės pedagogika – socialinė psichologija – sociologija*. Tačiau tiesioginis skirtingų disciplinų conceptualaus aparato sutapatinimas retai teikia tikros sėkmės. Tarpdisciplininės sintezės problemos pedagogikoje sprendimas išvelgiamas per socialinių disciplinų suvienijimą konkrečios metodologijos pagalba (B.Bitinas, 2000) ir per kompleksinio tyrinėjimo pagrindimą. Raktas į vaiko asmenybės suvokimą yra ne jo individualaus pažinimo sferoje, bet ir visuomeninių santykių sistemoje, jam reikšmingų žmonių pasaulyje, socialinėse grupėse (V.Abramenkova, 1998). Taip atsiskleidžia vienos iš visuomeninių santykių formų sociologinis modelis (2 pav.).

Kategorija “santykiai” – pati bendriausia ir iš pirmo žvilgsnio paprasta „abstrakcija“, kuria operuoja filosofai, sociologai, pedagogai ir kiti tyrinėtojai. Ši sąvoka apjungia ratu skirtingas pažinimo sferas. Pavyzdžiui, santykiai – tai vientisa individų ryšių su skirtingais objektyvios realybės elementais sistema, sudaranti struktūrinę organizaciją socialinėse grupėse (A.Leontjev, 1983; A.Petrovskij, 1984). Vaikų grupės atsiradimas bei vaiko asmenybės jo egzistencijoje tapimas byloja apie žmogiškų tarpusavio santykių sudėtingumą. Jei ankstesniuose sociogenezės ir ontogenezės etapuose bendra

veikla nukreipia vaiką ir vaikų grupę reikiama linkme, tai vėlesniuose jų vystymosi etapuose susiformuoja kitokia determinacijos schema: savarankiškai pasirenkama vaikų grupės veiklos forma.

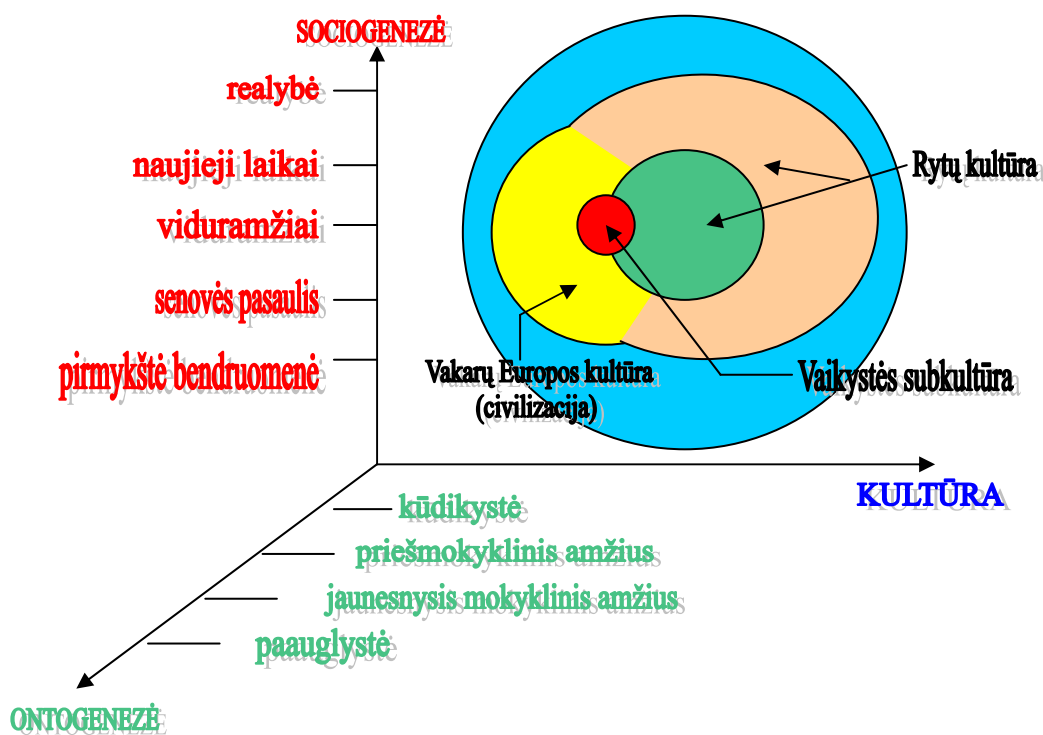


**2 pav.** Vaikystės situacija visuomenėje kaip vaiko poveiklas sociume. Pagrindinės kategorijos, sąvokos ir koreliaciniai ryšiai.

Bendros veiklos reiškinyms kaip vaiko asmenybės raidos visuomenėje, grupėje, kultūroje sistemą sudarantis veiksnys tiesiogiai susikerta su socialine raidos situacija, kurios išdavoje realizuojamas vaikystės pedagogikos ryšys su sociologija, istorija ir kitais mokslais. Šios kategorijos taikomos kaip vaiko asmenybės raidos aiškinamieji principai (Kon, 1988).



L.Vygotskio įvesta „socialinės raidos situacijos“ sąvoka yra subjekto santykių sistema socialinėje tikrovėje. Šis kiekvienam vaikui unikalus santykis su suaugusiais ir bendraamžiais apibrėžia kiekvieno amžiaus tarpsnio kokybinį savitumą. Be to, šios sąlygos gali priklausyti ir nuo epochos, kultūros, kitų ypatumų. Kiekviena epocha, visuomeninė-ekonominė formacija išvystė savitą sampratą apie vaikystę, ne tik kaip žmogaus gyvenimo ciklo tarpsnį, bet kaip ypatingą amžiaus konstrukta socialinėje visuomenės struktūroje. Tačiau analizės vienetas yra ne tik atskiras vaikas plačiame trijų jo sudedamųjų dalių – amžiaus, istorijos, kultūros – kontekste, bet vaikų grupė, jos socialinė prasmė šiuolaikiniame pasaulyje ir istorinėje perspektyvoje.

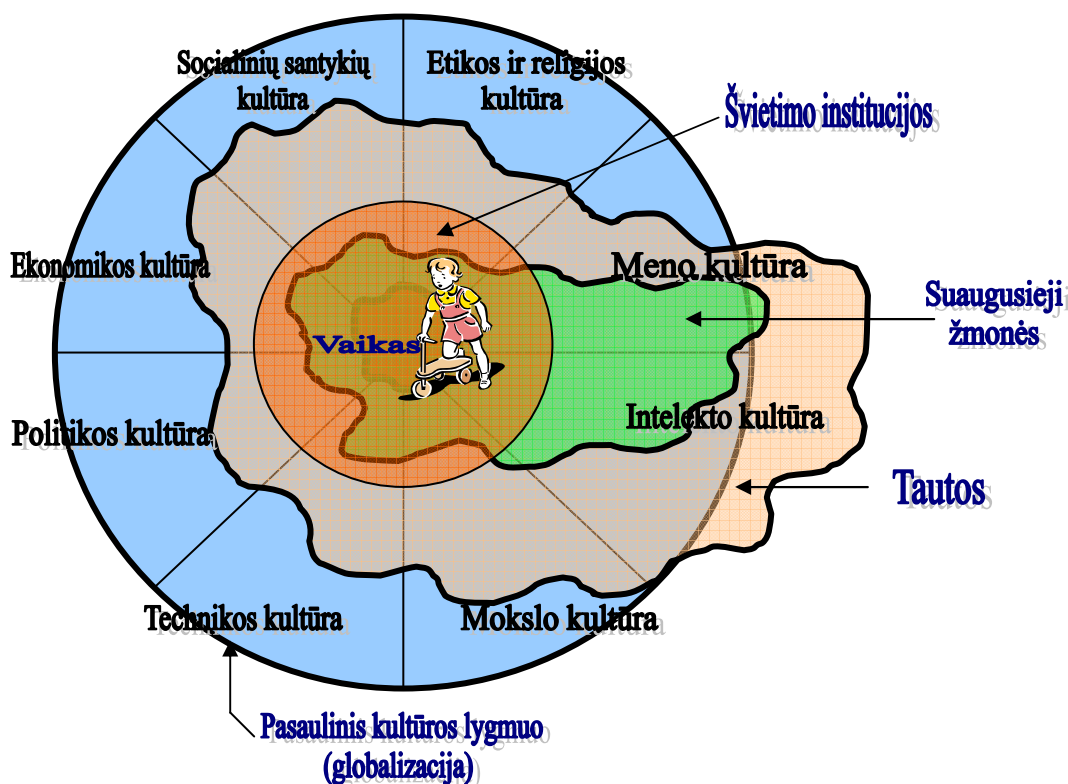


3 pav. Vaikystės fenomeno raiškos erdvė: visuomeninės, istorinės, kultūrinės sankirtos

Vaikystės socialinės pedagogikos dėmesio centre yra dviejų svarbiausių socializacijos institutų evoliucija. Jie atsako už vaiko asmenybės tapsmą ontogenezėje ir sociogenezėje. Tai šeimos (suaugusiųjų visuomenės modelis) ir vaikų grupės (lygiųjų visuomenės modelis) socialinio statuso ir vaiko pozicijos evoliucija kultūros raidos laikotarpiu. Kaip rodo tyrimai (Popov, 1982; Kosven, 1963; Seminov, 1974), pačiu pirmu socializacijos institutu buvo vaikų bendruomenė. Kitas vaikų bendruomenės socialinės pozicijos raidos komponentas yra jos objektyvus statusas, kuris apibrėžia

vaikystę kaip socialinio amžiaus grupę visuomenės struktūroje. Tai leidžia vaikų grupei palaikyti ryšius su kitomis socialinėmis grupėmis visuomenėje.

Pavyzdžiui, „šešiamėčių“ amžiaus vaikų grupė šiuo metu užima tarpinę padėtį tarp priešmokyklinukų ir jaunesniųjų mokyklinukų. Grupėje gali būti esminių skirtumų socialinio statuso požiūriu: vaikų darželio grupė, kur auklėjimas realizuojamas žaidimu; šešiamėčių vaikų mokyklinės grupės, kur dominuoja mokomoji veikla palyginus su žaidimu, ir pagaliau šešiamėčiai vaikai, kuriems mokomoji veikla – ateities klausimas. Tokia situacija, susidariusi šiuolaikinėmis sąlygomis, yra unikali vaikystės istorijoje. Norint suvokti vaikystės fenomeno formavimosi situaciją būtina nustatyti jos vietą visuomenės socialinėje struktūroje, istorinės ašies pagalba išskirti esmines pozicijas visuomenės raidos etapuose (4 pav).



4 pav. Vaikystė – kultūroje, kultūra – vaikystėje

Paveikslas vaizduoja apibendrintą vaikystės supratimą skirtingomis socialinės raidos dimensijomis: istorinė (vertikalūs tyrimai), ontogenezės (horizontalūs tyrimai), dvasinės kultūros ašis.

Vaikų subkultūros „molekulė“ – sudėtingiausias polimodalinis junginys – simbolizuoja jos istorinį daugiapokopiškumą. Platesne prasme – visa, ką sukūrė žmonių visuomenė vaikams ir pačių vaikų kūryba, siauresne prasme – prasminga vertybių, nuostatų ir veiklos būdų, bendravimo formų erdvė, kuri realizuojama vaikų bendruomenėje konkrečiame socialinės raidos etape. Kultūros paradigmoje vaikų subkultūra užima santykinės autonomijos poziciją.

Vaikų subkultūros definicija atsirado paskutiniaisiais dešimtmečiais dėl visuomeninio gyvenimo humanizacijos ir demokratizacijos procesų (JTO 1959 m. paskelbė „Vaikų teisių deklaraciją“). Šis fenomenas buvo sąlygotas socialine stratifikacija ir vertintas kaip pakankamai ankstyvas sociogenezės reiškinys. W.Dilthejus yra nurodęs, jog vaiko asmenybės raidą lemia dvasinis ir materialinis kultūrinis paveldas, o kultūrinės vertybės atgyja tik per asmenybės veiklą ir tik tada pajėgia veikti visuomenę.

*Apibendrinant galima teigti, jog pastaruoju metu fenomenologinės filosofijos kontekste formuojasi unikalūs vaikystės kultūros pasaulis ir jo lygiai. Ugdymas neišvengiamai įduoda žmogui įrankius susivokti savajame ir išorės kultūros pasauliuose. Vaiko kultūros pasaulio įvairių sričių lygiai skirtingi. Tai atskiria jį nuo suaugusiųjų kultūros fenomeno ir formuoja vaikystės kultūrinės antropologijos kryptį šiuolaikinėje edukologijoje. Tikslinga pagalvoti apie mokslą, kuris atitiktų laiko, besikeičiančios realybės reikalavimus. To siekia akcentuojamas globalizacijos ir kultūros integravimas įvairiais lygiais. Tokiu būdu atsiranda sąlygos naujoms vaikystės interpretacijos filosofinėms paradigmoms.*

### **1.3. Kultūrinis istorinis vaikystės statusas: naujos sampratos kontekstai**

Postmodernybės idėjos skverbiasi į vis platesnius ir gilesnius intelektualinės kultūros sluoksnius. Tačiau atidžiau išsižiūrėjus į visuomeninio gyvenimo realijas vis dar aptinkamas modernaus mokslinio pažinimo viešpatavimas, o kartu su juo ir atidesnio pedagogikos mokslo paradigmu peržiūrėjimo akstinas. Atsiranda naujo mąstymo, postmodernizmo revoliucijai suteikiančio naują impulsą, poreikis. Refleksyvioji pedagogika atveda prie kur kas giliau šiuolaikinės vaikystės filosofijos situaciją įvardijančios teorinio ir patirtinio mąstymo priešstatos. Tad ir tikrosios vaikystės fenomeno refleksijos vertėtų ieškoti konstruojant savarankišką, šiai koncepcijai alternatyvaus mąstymo modelį.

Vaikystės fenomenas yra suvokiamas kaip sudėtinga socialinė sistema ir savitas socialinis pedagoginis objektas, kuriame koegzistuoja žmogaus (vaiko patirtis, santykis su pasauliu, kitais asmenimis) ir žmonijos būties pilnatvė. Ši patirtis persmelkia kasdienišką buvimą pasaulyje, yra gyvenimo pagrindas ir pats gyvenimas. Vaikystė - nėra vien tik žmonijos raidos periodas, tai dimensija, lemianti žmogaus kaip substancijos savivokos, saviaktualizacijos ir egzistencijos procesų objektyvumą

– dinaminį refleksyvaus pažinimo santykio momentą, kuris patirties perspektyvoje tampa itin svarbiu veiksmu autentiškai žmogaus (vaiko) patirčiai. Būtent dėl šių aplinkybių pastarąjį šimtmetį vaikystės definicija buvo keliama iš teminių diskusijų periferijos mokslo filosofijos diskursinio lauko link.

Pereinant iš mokslo ir filosofijos interesų periferijos<sup>1</sup>, vaikystė atsidūrė vis dėlto ne jų centre, nes XX a. (ypač antrosios jo pusės) kultūroje kartu su dominavimo idėja ėmė nykti ir mokslo paradigminis centras, pati mokslinio paradigminio centro koncepcija. Buvo pastebėta mokslo filosofijos subjekto ir objekto perskyra, kuri nesugriebia pačios žmogiškosios (vaiko) patirties esmės – jos buvimo patirtimi, realia ir gyva. Taigi, vaikystė tapo vienu iš galimų šiuolaikinių mokslo bei filosofijos konceptų, vedančių prie paradigminės (mokslinio pozityvaus, filosofinio antropologinio ir socialinio kultūrologinio turinio), kaip mokslo, praktikos bei kasdienybės rezultato, refleksijos.

XXI a. pradžioje vaikystė nepasitraukė iš decentralizuoto kultūros ir filosofijos paradigminio diskurso. Šiandien plėtojama vaikystės savaiminės vertės idėja (įveikiančio perskyrą, įgaunančio tapatybę fenomeno koncepcija), vaikystė buvo pripažinta kaip globali filosofinė kultūrologinė problema, turinti reikšmės žmogaus savitumo suvokimui. Vaikystė daugiau nebelaikoma vien tik pedagogikos, psichologijos ar fiziologijos mokslinių diskusijų tema. Išsamūs Platono, Aristotelio, Ž. Ž. Ruso, I. Kanto, G. Hegelio, F. Nyčes, M. Šelerio ir daugelio kitų filosofų tyrimai šiandien neatrodo atsitiktiniai. Jie netgi iškyla kaip būtini. Būtent dėl to S. Hessenas pavadino pedagogiką taikomąja filosofija. Greta to, pedagogika kaip pirminę problemą iškelia ne švietimo turinį, ne didaktines sistemas ir ne dėstymo metodiką, o vaikystės fenomeną, netelpantį į mokslo disciplinų ribas. Ši priežastis paskatino mokslininkus XX a. pripažinti pedagogiją, o tuo pat metu vokiečių mokslininkus – pedagoginę antropologiją arba antropologinę pedagogiką, šiandien stiprėjančią jau ne vien tik Vokietijoje (O.F. Bolnow, H. Nohl, H. Roht), vienoje iš savo atšakų tapusią antipedagogiką (E. von Braunmuhl, H. Kuppfer, Th. Lehman, J. Oelkers, H. von Schoenebeck, M. Winkler). Lietuvoje paskutiniaisiais dešimtmečiais skiriamas ypatingas dėmesys vaikystės filosofijos ir jos fenomeno socialiniams-edukaciniams (A. Gaižutis, A. Juodaitytė) tyrimams (Neifachas, 2010).

Bet filosofija išreiškia esminius sociokultūrinius procesus. Paskutinįjį šimtmetį vyko vaikystės periodo reikšmės, prigimties, vietos sociume rekonstravimas. Keitėsi visuomeninis ir mokslinis požiūris į vaikystę. Akcentuotas suaugusiųjų dominavimas vaiko atžvilgiu ir vaiko dominavimas suaugusiųjų atžvilgiu keičiamas teisės dominante (konceptualus intersubjektyvios patirties, generatyvinių vaiko ir suaugusiojo santykių pagrindas).

---

<sup>1</sup> Ryškus visuotinis susidomėjimas vaikyste, kurį sukėlė psichoanalizės (Z. Froidas, E. Fromas), vėliau – egzistencinės filosofijos (M. Heidegeris, E. Husserelis, E. Levinas, H. Arendt, E. Fink, H.-G. Gadamer, S. Kierkegaard), vokiečių filosofinės pedagoginės antropologijos (M. Fuko, E. Fink) mokslo kryptų mokslininkai.

Naujo tūkstantmečio pradžia yra susijusi su bandymu nugalėti teisinį nihilizmą. Teisės filosofijai, atsižvelgiant į didžiulę Europos patirtį ir reikšmingą sociokultūrinį savitumą, Lietuvos švietimo sistemos specifika, reikia kultūrologinio ir antropologinio visuotinio, plataus refleksyvumo. Vaikystei, XX a. įgijusiai tiek filosofinę sampratą, tiek teisinę išraišką, tuo pačiu kyla būtinybė išreikšti savo savitą pasaulėžiūrą kaip pagrindimą.

Pagrindimas – tai filosofijos istorijos išmėgintas suvokimo būdas, leidžiantis išreikšti ne tik subjektyvią sociokultūrinę prasmę, susijusią su fenomenu ir sąlygojusią jos įsitvirtinimą moralinėse maksimose bei teisiniuose apibrėžimuose. Pagrindimas ne tik leidžia objektyviai pagal išgales paaiškinti fenomeną, įveikti disfunkcinius santykius. Pagrindimas leidžia pareikšti apie žmogaus, visuomenės, kultūros subjektyvų pasirengimą priimti, pripažinti fenomeną. Pagrindimu žmogus pasiekia teisinės transcendencijos lygį (išeina už gėrio ir blogio ribų), o kartu atsisako „kaltinimų“ fenomenui, nekelia jų fenomenui, formuoja teisingumo kultūrą (justice culture) realiame gyvenime (Neifachas, 2010).

Tuo tarpu būtent nepasitenkinimas vaikystėje sukelia milžiniškas auklėjimo, įskaitant ir pedagogines, disfunkcijas, su kuriomis kovoti tenka ne tik profesionaliems oponentams, bet ir tiems, kuriuos disfunkcijomis „apdovanojo“ jų auklėtojai ir mokytojai. Vaikystei, prieš imantis pedagoginio įteisinimo pastangų, kurias apsunkina ginčytini suaugusiųjų idealai, reikia pagrindimo, o jį suteikti gali tik filosofija. Ir kadangi suaugusiųjų idealus iš esmės nustato tam tikra kultūra, tampa būtinas filosofinis vaikystės pagrindimo diskursas (A. Jodaitytė, 2003), neatsiejamas nuo kultūros konteksto, tam tikrų kultūrų konteksto.

Taigi, šio magistrinio darbo dalies tikslas yra vaikystės pagrindimo filosofinis diskursas kaip metodologiškai reflektuota ir metodiškai determinuota kultūros ir vaikystės pasaulio santykio išraiška. Būtent šiame hermeneutikos lauke ryškėja naujos perspektyvos kontūrai, sekuliarizmui priešpastatantys natališkumą, kaip vaikystės fenomeno kategoriją formuojantį faktą, turintį lemiamą reikšmę vaikystės socialinio politinio statuso sampratai (Arendt H., 1995)<sup>2</sup>. Ši pozicija atitinka decentralizacijos logiką, kurios poreikis atsirado naujoje visuomeninėje ir kultūrinėje situacijoje, ir kurią priimta apibrėžti postmodernumo sąvoka. Šioje metodologinėje prieigoje mes išvelgiame konceptualaus pagrindimo galimybę remiantis egzistencinėje fenomenologinėje filosofijoje pradėta naudoti „imanentiškumo fakto“ sąvoka (ten pat) konkrečiose socialinėse istorinėse vaikystės fenomeno sąsajose su socialine tikrove. Kalbame apie egzistencinės nuostatos pakeitimą, kuri apibrėžiama kaip galinti pati save

---

<sup>2</sup> Arendt H., 1995. Vita activa. New York and London.

apibrėžti, t.y. link tokios egzistencinės būsenos, kai vaikas suvokia, kad ir jis turi lygią suaugusiajam motyvaciją būti/tapti asmenybe.

Šiuolaikinės vaikystės pedagogikos diskursas kuriamas ne tiek remiantis minties logika, kiek „tiesa“ ir „teise“, suteikiančiomis apsaugą. „Tiesos“ (intuityvios etoso koncentracijos) ir „teisės“ problematika yra aktualesnė, kadangi peržengia teorinio reikšmingumo ribas. Veikiausiai ši problematika į šiuolaikinės edukologijos teorijas patenka iš gyvos praktikos (L.deMause, 2000).

Mūsų pasirinkto vaikystės fenomeno diskursinio rakurso aktualumo pagrindimą galima rasti daugelyje pasaulio filosofų, kultūrologų, pedagogų, psichologų publikacijų. XX a. mokslo apie vaikystę darbų autoriai yra: S. Hessenas, pakylėjęs mokslą apie vaikystę į ano meto filosofijos lygmenį, V. Zenkovskis, sujungęs krikščionišką požiūrį į vaikystę ir mokslinės psichologijos pasiekimus, F. Ariesas, atkreipęs visos mokslinės bendruomenės dėmesį į viduramžių Europos požiūrio į vaikystę savitumą, V. Jegeris, susistemines antikos filosofų požiūrius į vaikystę, O. Bolnovas, H. Noolis, H. Rootas, pedagoginę antropologiją padarę pilnaverte savarankiška kompleksine mokslo šaka. Reikia atitinkamai įvertinti užsienio pedagogų bei psichologų darbus. Reikšmingą vaidmenį vaikystės filosofijos formavime atliko mokslininkų darbai (G. Ščedrovickio, J. Azarovo, Š. Amonašvili, V. Kulikovo, A. Asmolovo<sup>3</sup>), įvairiapusiškai internalizuojančių humanistinės pedagogikos pagrindus ir realizavimo būdus, besistengiančių sujungti ją su pasaulinės filosofijos mintimi.

Didelio rezonanso sulaukė filosofinės kultūrologinės V. Biblerio koncepcijos pedagoginė eksplikacija. Didelį darbą nagrinėjant suaugusiųjų ir vaikų generatyvinių ryšių istorijos, teorijos ir praktikos filosofines kultūrologines ir filosofines antropologines refleksijas atlieka B. Bim-Badas.

Originalią vaikystės fenomeno koncepciją, pagrįstą autorės kultūros ir vaikystės filosofija, pasiūlė A. Juodaitytė (2003). Autorė refleksyviai atskleidžia vaikystės fenomeną, iškelia vaikystės filosofinio pagrindimo problemą taikydama tarpdisciplininius, paradigminius ryšius, apimančius kultūrologiją, antropologiją, psichologiją ir pedagogiką.

Kalbėdami apie vaikystės fenomeno pagrindimą, turime išsiaiškinti, ką reiškia sąvoka „vaikystė“, nes ji turi labai daug reikšmių ir yra vartojama metaforose ir idiomose. Atliekant filosofinę kultūrologinę analizę komplikacijų kyla dar ir mokslinėje sferoje naudojant F. Arieso ginčytiną teiginį apie tai, kad vaikystė buvo „išrasta“ Naujųjų laikų pradžioje (L.deMause, 2000). Analizuojant F.

---

<sup>3</sup> Išsami filosofinė antropologinė ir hermeneutinė vaikystės pedagogikos analizė taip pat pateikiama L. Beliajevos, V. Mackevič, A. Lobok, L. Andriuchinos, L. Rachnevskaivos, K. Levitano, B. Geršunskio, A. Družinskio, M. Duchino, B. Jemeljanovo, A. Kolesnikovos, A. Lučinkino, O. Prikot, V. Semenovo, F. Hofmano, K. Švarcmano, J. Šestuno, J. Subotskio, I. Kono darbuose. Daug medžiagos pateikiama užsienio moksliniuose E. Tailoro, D. Frezerio, K. Levi-Stroso, M. Mido, E. Eriksono, D. Nidchemo, M. Acock, L. Boltanski, G. Braungart, F.W. Dauer., A. Gewirth, E.W. Lopez Castellon, N. Nelson, K. Nielsen, L.P. Pojman, N. Rescher, G.N. Schleisinger, W.L. Sessions, N.E. Simmonds, S.P. Stich, L. Thevenot, P. Wagner, B. Wrightsman ir kt. darbuose.

Arieso „vaikystės“ sampratą, pastebime, jog mokslininkas ją aiškina labiau kaip sociologine kategorija, negu kaip natūralų fenomeną. Ji kildinama tik iš XVI – XVII amžių aukščiausių socialinių sluoksnių ir buvo plėtojama iki pat XX amžiaus, kai visiškai prigijo visose visuomenės klasėse. Autorius rašo, kad vaikystės socialinio instituto atsiradimas nulėmė jaunų žmonių padėties visuomenėje pokyčius: atsirado *vaiko nekaltumo teorija*, pagal kurią vaikas turi būti apsaugotas nuo suaugusiųjų pasaulio realybės (Neifachas, 2010).

N. Vuckovic-Sahovic pabrėžia, kad vaikystė apibrėžia žmogaus gyvenimo laikotarpį, kurio metu dominuoja specifinės vaiko savybės ir bruožai. Todėl ypatinga vaiko padėtis suvokiama netgi nesant atitinkamos vaikystės definicijos. Vaikystės suvokimas keičiasi priklausomai nuo visuomenės išsivystymo ir modernios valstybės sukūrimo. Iš to išplaukia, kad ir pati vaiko samprata yra glaudžiai susijusi su visuomenės kultūra, tradicijomis ir socialine struktūra<sup>4</sup>. Vaiko samprata negali būti radikaliai atskirta nuo bendrosios suaugusio žmogaus sampratos. Nors egzistuoja akivaizdūs skirtumai, susiję su psichologinėmis, sociologinėmis, biologinėmis bei teisinėmis aplinkybėmis, vaikystę reikėtų suvokti kaip tam tikrą žmogaus vystymosi stadiją, atsižvelgiant į kiekvieno vaiko individualias charakteristikas. Atsižvelgdami į tai, kad „vaikystės“ prasmė yra linkusi kisti skirtingose kultūrose<sup>5</sup>, mes laikysimės daugiau ar mažiau invariantiškosios prasmės, siejančios vaikystę su tam tikru žmogaus gyvenimo laiko tarpsniu, kaip tai užfiksuota tarptautiniuose teisiniuose dokumentuose – „asmuo iki aštuoniolikos metų“. Specifinė vaiko padėtis visuomenėje lemia būtinybę aiškiai nustatyti jo teisių turinį ir sukurti teises vaiko teisių įgyvendinimo prielaidas<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Vuckovic-Sahovic N. The Rights of the Child and International Law // [http://yu.cpd.org.yu/dokumenti/nvs\\_rights\\_summary.PDF](http://yu.cpd.org.yu/dokumenti/nvs_rights_summary.PDF); žiūrėta 2007-09-10.

<sup>5</sup> S. Ikonikova kalbėdama apie „vaikystę“ pabrėžia „vaikystės savaiminės vertės“, jos „vidinio kūpino išgyvenimais, emocionaliais santykiais, kurių nemato suaugusiųjų pasaulis, ir kuriuos ne visada įsisąmonina pats žmogus“ idėją (Ikonikova C.H. *Защитный пояс культуры и стратегия отношения к детству / Дети и старики как группы риска: миссия социальной работы в обществе переходного типа. Сборник статей и материалов международной конференции (15-17 мая 2000)*).

I. Konas savo veikale „Vaikas ir visuomenė“ „vaikystę“ supranta kaip autonomišką sociokultūrinę realybę, savotišką subkultūrą, turinčią savo nuosavą kalbą, struktūrą, funkcijas, tradicijas. I. Konas išskiria tris pagrindines šios kultūros sistemas: 1) vaikų žaidimus, 2) vaikų folklorą ir meninę kūrybą, 3) bendravimą, vaikų komunikacinį elgesį (Kon I.C., *Ребенок и общество. М.: Наука, 1988*).

M. Osorina išskirdama faktorius, lemiančius tai, kaip vaikas augdamas susikuria tam tikrą pasauležiūrą, nurodo, kad ypatingai svarbi ir reikšminga tarp jų yra vaikų subkultūra. Pirmasis faktorius – tai „suaugusiųjų kultūros“ įtaka, kurios aktyvūs skleidėjai pirmiausia yra tėvai, o paskui ir kiti auklėtojai; antrasis – tai paties vaiko asmeninės pastangos, pasireiškiančios įvairiais jo intelektualinės kūrybinės veiklos būdais; trečiasis – tai poveikis vaikų subkultūros, kurios tradicijos yra perduodamos iš vienos vaikų kartos į kitą ir yra ypatingai reikšmingos vaikui suprantant tai, kaip įsisavinti aplinkinį pasaulį (Osorina M.B., *Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб. 2000. С.12.*).

<sup>6</sup> Vaiko teisinio subjektiškumo klausimu mokslinėje literatūroje tebevyksta aršios diskusijos. Vieni autoriai (G.van Buerenas, 1995, N. Vuckovic-Sahovic, 2007, U. Kilkelly, 1999, A. Saldeenas, 2000 ir kt.) sveikina Vaiko teisių konvencijos autonomišką vaiko teisių konvenciją, kiti (R.G. Wilkinsas, 2007, A. Morita, 2007, T. Doi, 1992, C. Breen, 2007 ir kt.) mano, kad pripažįstant vaiko teisių autonomiškumą buvo žengtas pernelyg radikalus žingsnis, dar kiti (B.C. Hafen, J.O. Hafen, 1995, J.P. Lucier'is, 2007 ir kt.) apskritai neigia patį faktą, kad vaikas gali turėti savarankiškas teises.

Kad suvoktų vaikystę, kiekviena kultūra mobilizuoja visą savo filosofijos potencialą ir, perprasdami santykį su vaikyste vienu ar kitu laiku, mes suprantame tai, kas yra svarbiausia to laiko kultūroje ir filosofijoje. Reikšmingesnis tampa atsigręžimas į tiek daug savyje apimančią problematiką, kokia yra filosofiškai suvokiama vaikystės problema epochoje, kurią visi vieningai vertina kaip pereinamąją arba globalios krizės epochą. Krizė palytėjo ir vaikystę. Tiksliau – ties vaikyste susikoncentravo pačios akivaizdžiausios įvairių dabarties globalių krizių pasekmės.

Palaipsniui susiformuoja prielaidos parengti naują – *polidisciplininį* požiūrį į daugelio vaikų vystymosi problemų nagrinėjimą, kuris pakeistų tradicinį *monodisciplininį* požiūrį. Pastarasis jau dabar praranda savo intenciją spręsti šias problemas, kadangi neatspindi laikui bėgant tampančio vis sudėtingesniu savojo objekto (vaikystės) *vientisumo*.

Itin svarbu išnagrinėti kultūrinės istorinės vaikystės prigimties mokslinių žinių tarpparadigminėse srityse problemos iškėlimo specifiką. Ar kartu vaikystėje buvo pastebėtas *kultūrinis istorinis fenomenas*, t.y. kažkas tokio, be ko sociokultūrinė visuma savo istoriniame genezės kontekste jau neišivaizduojama? Tai yra principinis polidisciplininės analizės klausimas. Ne tik psichologinių pedagoginių disciplinų atstovai, bet ir istorikai, antropologai, etnografai daugeliu atvejų apsiribodavo kultūros poveikio vaikystės „instituto“ formavimuisi analize. Dėl to buvo sukurtas savitas vaikystės įvaizdis, nors ir turintis ekvivalentų tikrovėje, bet vis dėlto nulemtas abstrakčiame lygmenyje susiklosčiusio suaugusiųjų pasaulio nusistatymo vaikystės pasaulio atžvilgiu. Tačiau į tyrinėtojų tyrimo lauką liko nepakliuvęs kitas sociokultūrinis ir psichologinis pedagoginis vektorius. Kalbame apie vaikystės pasaulio santykį su suaugusiųjų pasauliu, su kultūra apskritai, su pačiu savimi. Šiuo aspektu galima atskleisti ir kitokį vaikystės įvaizdį, turintį išvystyto organiško ir savito vientisumo bruožų.

Kyla klausimas: kas nulemia šio įvaizdžio vientisumą? Kur ieškoti jo visuotinės, istoriškai susiklosčiusios formos? Bendras atsakymas į šį klausimą toks: norint pagrįsti savaimę vertingą vaikystės prigimtį kaip vientisą darinį, visų pirma, reikia atsigręžti į „aukštesnįjį“ jo daugiamatės ontologijos lygį. Šį lygį atitinka filosofinis sociologinis ir istorinis kultūrologinis vaikystės reiškinių analizės kontekstai. Analizės dalykas čia yra savitas sociokultūrinis vaikystės statusas. Nagrinėjant atsietai nuo jo, kitų „žemiau esančių“ minėtos ontologijos lygmenų (psichologinio, fiziologinio ir t.t.) savitumo neįmanoma. Atėmus visą autonomiją ir savaiminę vertę *istorine prasme* bei supaprastinus iki mechaninės istorinės eigos kopijos, vaikystė apskritai praranda savo fenomenalumą.

Be to, panašios nuostatos neatitinka *šiuolaikinio* vaikystės tipo, kuris formuojasi mūsų mąstyme (dviejų šimtmečių, dviejų tūkstantmečių sandūroje), kultūrinės istorinės prasmės bei psichologinių ypatumų. Jų nugalėjimo perspektyva siejasi su supratimu, kad istorijos laike vaikystė palaipsniui išsiskiria kaip kuriantis pradas, vis didesne dalimi lemiantis kultūros visumos būtį, ir tik todėl – atskiro



individo dalią. Ji įgyja savo „makrokosmologiją“ ir liaunasi būti tik „besivystančio sociumo“ „besivystančia išvestine“. Išvysti vaikystėje visuotinės istorijos kuriamą biologinės rūšies kultūros savaiminės raidos šaltinį – ne tik jos „akumuliatorių“, bet ir „generatorių“ – tai bendras teorinis istorinio vaikystės fenomeno tyrinėjimo uždavinys. Šio uždavinio sprendimas susijęs su tos visuomenės svarbios funkcijos nustatymu, kurią vaikystė atlieka istorinės kultūros sistemoje. Šios funkcijos analizė numato *istorinio vaikystės fenomeno raidos logikos* rekonstrukciją.

Vaiko įsisąmoninamas materialus žmogiškosios kultūros pasaulis jam atsiskleidžia ne kaip pragmatinių užduočių, reikalaujančių pasiekti tam tikrą galutinį rezultatą, visuma (už jį jas sprendžia suaugusieji). Jis vaikui sukuria savotišką visuomeninio žmogiškojo gyvenimo būdo vertinimo pagrindą. Paverstos vaiko veiklos turiniu, materialios kultūros formos įgyja *objektyviai naują*, iki tol joms nebūdingą funkciją – „medžiagos“ funkciją, kurioje vaikas vykdo vientisos bendražmogiškų gebėjimų sistemos *įvertinimą* ir *orientavimąsi* žmogiškųjų santykių sferoje (toks įvertinimas ir orientacija gali efektyviau vykti „nepragmatiškų“ veiklos rūšių linkmėje, prie kurių, visų pirma, priskiriami vaikų žaidimai). Taigi, *vaikas ne tik pasisavina, bet ir kuria kultūrą*, tiksliau jo veikloje specifiskai persilaužia biologinės rūšies kultūros kuriamoji funkcija. Vaikystė nesivelka atsilikusi civilizacijos raidos procese, o žygiuoja jo avangarde. Vaikystė – viso, ką geriausia sukauptė žmonija per savo raidą, veidrodis, tai vienas iš tobuliausių jos kūrinių.

Tačiau, tiek pirmojo, tiek antrojo požiūrio ribose vaikystė yra išbraukta iš visuomeninių santykių sistemos. Tokiu būdu, viena vertus, vaikystės kaip tam tikros uždaros sistemos, „subkultūros“ supratimas verčia atkreipti dėmesį į vaikus, kaip į atskirą socialinės struktūros grupę su atskirais savo interesais ir poreikiais, o kita vertus, požiūris kaip į nepilnamečių grupę suponuoja, kad egzistuoja dominuojanti grupė, turinti aukštesnę socialinį statusą ir dideles privilegijas. Kyla klausimas, koks yra vaikų atskyrimo nuo dalyvavimo pilnaverčiame gyvenime pobūdis: kur yra riba tarp vaikų saugojimo nuo visuomenės ir jų atskyrimo nuo visuomenės? Tokios analizės atlikimo sudėtingumas slypi tame, kad ją atliekame mes – dominuojančios grupės atstovai – suaugusieji, kurie išreiškia savo požiūrį į vaikus paternalistine forma: visa, kas daroma dėl vaikų, yra pateisinama jų pačių gerovės požiūriu. Dėl to kyla ginčytinų klausimų, kurių esmė yra ta, pirmiausia, ar nepamiršta suaugusieji pačių vaikų, kai apibrėžia pagrindinius institutus, pavyzdžiui, tokius kaip valstybė, tėvai ir rinkta, dalyvaujančius kuriant vaikystę? O antra, ar nėra ginčytina tai, kad suaugusieji, kalbėdami vaikų vardu, visada atstovauja jų interesams?

Mes laikomės tos nuostatos, kad vaikystė nėra atskirta nuo visuomeninių santykių sistemos, o yra socialinės visuomenės struktūros dalis. Dėl to, mūsų nuomone, tikslingiausia būtų vaikystės fenomeno analizės pagrindu laikyti J. Kvortrupo koncepciją, kuri teigia, kad vaikai priklauso visuomenei ne

banaliaja paprasto buvimo joje prasme, ne kaip redukuota forma medžiagos, kurią reikia apdirbti, ir ne kaip visuomenės ar valstybės nuosavybė<sup>7</sup>; vaikystė, J. Kvortrupo manymu, yra visuomenės dalis ta prasme, kad vaikai iš tiesų dalyvauja organizuotose veiklos formose, o taip pat yra dalis socialinės struktūros, kuri daugeliu aspektų sąveikauja su kitomis jos dalimis. J. Kvortrupas pabrėžia, kad vaikų veikla yra ne tik kūrybinė ir sąveikaujanti su suaugusiųjų veikla, bet kartu ją instrumentiškai naudoja suaugusiųjų visuomenė. Jis teigia, kad vaikai – ne mažiau aktyvi „suaugusios“ visuomenės dalis, ir pagrindiniai socialiniai įvykiai juos veikia ne mažiau, nei kitus žmones. Todėl vaikystė yra įtraukta į visuomenę: kaip yra tiesa, kad vaikas suauga, taip tiesa ir tai, kad vaikystė egzistuoja kaip visuomenės socialinės struktūros dalis. Vienas iš pagrindinių šios koncepcijos principų yra tas, kad vaikystę ir vaikų gyvenimo sąlygas didžiaja dalimi lemia ta pati ekonomikos, politikos įtaka, t.y. visa tai, kas sudaro suaugusiųjų gyvenimo struktūrą. Socialiniame lygmenyje vykstantys pokyčiai yra susiję ne tik su įtaka suaugusiųjų visuomenės galimybėms ir perspektyvoms, bet taip pat gali tikti ir aiškinant pagrindinius vaikystės parametrus. Manoma, kad pokyčiai visuomenėje turi įtakos visoms gyventojų grupėms, jei tik nesiimama ypatingų priemonių užkirsti kelią tam poveikiui. Tačiau, J. Kvortrupas pažymi, kad pasisakę, jog bendra socialinė struktūra, greičiausiai, turi būti fundamentiniais ryšiais susijusi su visomis gyventojų grupėmis, mes turime žengti dar vieną žingsnį į priekį ir pripažinti, kad toks poveikis nebūtinai vienodai veikia skirtingas grupes ir, išties, daug veiksnių (pavyzdžiui, dieninės mokslo įstaigos) turės betarpiškos įtakos vienoms grupėms, ir nepadarys stipraus poveikio kitoms<sup>8</sup>.

Taigi, J. Kvortrupo koncepcijos pagrindą sudaro vaikystės fenomeno aiškinimas kaip svarbios visuomenės socialinės struktūros dalies, įeinančios į socialinių santykių sistemą, dalyvaujančios organizuotose veiklos formose ir veikiančios kartu su suaugusiųjų visuomene. Kadangi vaikystei pripažįstamas nuosavas aktyvumo lygis, svarbus tampa klausimas apie vaikystės priklausomybę/nepriklausymą nuo suaugusiųjų visuomenės. Todėl pagal pasirinktą tyrimo metodologiją produktyviausios vaikystės fenomeno analizės koncepcijos yra J. Kvortrupo ir C. Friso koncepcijos, kuriose sujungiami struktūrinis ir evoliucionistinis požiūriai.

*Baigiant reikėtų pažymėti, kad labiau pabrėžiamas vaikystės, kaip socialinio fenomeno – kaip visuomenės struktūrinės formos, turinčios savo turiningą specifiką, tyrinėjimas, o ne jos vaidmens sistemoje su kitomis kartomis nagrinėjimas. Šį faktą paaiškina tai, kad aprašant įvairius sociologinius požiūrius į vaikystės sąvoką mums svarbu nustatyti paties nagrinėjamo vaikystės fenomeno unikalumą,*

---

<sup>7</sup> Kvortrupas J., Childhood as a social phenomenon (*Vaikystė kaip socialinis fenomenas*). Budapeštas, Viena: Europos socialinės gerovės politikos ir tyrimų centras, 1991. P.14.

<sup>8</sup> Kvortrupas J., Childhood as a social phenomenon (*Vaikystė kaip socialinis fenomenas*). Budapeštas, Viena: Europos socialinės gerovės politikos ir tyrimų centras, 1991. P.15.

*o ne jo panašumą, kuris neišvengiamai atsiranda analizuojant vaikystės fenomeną žmonių kartu kontekste.*

*Vaikystės pagrindimas kaip XXI amžiaus kultūros ir švietimo problema.* Dėl humanizmo transformacijos atsiradusiu postmodernu atvirai apie save praneša susiformavęs pliuralistinis sociumas, nebesiekiantis susieiti kokiam bebūtų vientisume. Tokia visuomenė yra perteklinė bet kokio teoretinio diskurso atžvilgiu ir neįsivaizduojama kokių nors mitinių struktūrų terminais, ji funkcionuoja kaip autoreferentinis „buvimas drauge su kitais“<sup>9</sup>. Tai nebaigtas, fragmentinis egzistavimas, kurio predikacija yra tik begalinės galimybės. Kyla poreikis išsiaiškinti prasmės branduolį tos ar kitos kultūros santykyje su vaikyste. Prasmės išsiaiškinimas visada yra filosofinis klausimas: ontologinis (būties) ir kontekstinis (Neifachas, 2010).

Vaikystė – unikali dingstis filosofinei refleksijai, leidžiančiai ieškoti *savo egzistavimo tiesos*, kaip pagrindinės vaikystės fenomeno paskirties. Atsiradus pedagoginei antropologijai, kaip tvirtai filosofinės antropologijos atšakai, mes galime konstatuoti vaikystės temos svarbą jos pagrindimo požiūriu. Vaikystė pasirodo ne tiek kažkoks naujas pagrindimo dalykas, kiek antropocidėjos sudedamoji dalis, specifinė sudedamoji dalis, nes tradiciškai antropologija, ypač filosofinė antropologija, visų pirma ir netgi išskirtinai turi omenyje suaugusį žmogų. Šis teiginys grindžiamas archaine „pagrindimo“ koncepcija remiantis etine paradigma. Būtent archainė kultūra jungia savyje tiek vaikystės mistifikaciją, tiek ir jos ignoravimą. Požiūris į vaiką tampa priklausomas nuo archainės visuomenės, kuri pirmiausia grindžiama vaikystės teleologija – ją pagrindžia jos pačios ateitis, tapimas suaugusiuoju. O antra, topologija – buvimu suaugusiųjų pasaulyje. Tokioje „pagrindimo“ koncepcijoje vaikystė yra santykinė socialinė kategorija (suaugusiųjų atžvilgiu), o ne *absoliuti vertybė*, ne savaiminė vertybė šiame kultūros tipe. Tai grubaus vaikystės pataisymo pagal suaugusiųjų sociumo, sekuliarinės kultūros taisykles fakto konstatavimas.

Norint rekonstruoti vaikystės pagrindimo procesą reikia susitelkti ties postmoderno kultūra, atsižvelgiant į istoriškai prasidėjusį teisinės paradigmos dominavimą etinės paradigmos atžvilgiu<sup>10</sup>. Postmoderno vykdomas sinerginis (sistemiškas) sekuliarinės kultūros transformavimas siūlo pripažinti ne tik vaiko savaiminį vertingumą, bet ir gilų ontologinį vaiko reikalingumą suaugusiajam, praplečiant jų generatyvinius ryšius. Akivaizdu, kad tokia kritika leis reabilituoti vaikų racionalumą, apgynusi jo

---

<sup>9</sup> Šlesingeris G. N., Do we have to know why we are justified in our beliefs (*Ar mes turime žinoti, kodėl mūsų įsitikinimai pagrįsti?*) // Mind. – Londonas, 1980. Vol. 89, N 355. – P. 370-390.

<sup>10</sup> Pagrindimo paradigma žymi atitinkamą sociokultūrinės gyvenimo santvarkos tipą, atitinkamą ekonomiką. Tiksliau „ekonomija“ projektuojasi į tam tikrą pagrindimo paradigmą. „Ekonomija“ čia suprantama kaip tam tikra socialinės energijos cirkuliacija, kuri yra globalaus proceso sudėtinė dalis (Krotov S., 1999).

reikšmę intersubjektyviame pasaulio pripažinimo procese. Tai atveria galimybes suaugusiems be prievartos dalyvauti jų pačių vaikystės fenomeno egzistenciniame atnaujinime.

Čia pateikta generatyvinės dviejų kultūrų – vaikystės ir suaugusiųjų – sambūvio patirties dialektika rodo, kad taip vadinamoji suaugusiųjų populiacijos privilegija, visų pirma, numato struktūrinį sambūvio su vaiku savitumą.

Savo ruožtu L.deMause (1974) generatyvinį požiūrį apibrėžia auklėjimo stiliaus formulavimu. „Pagalbos“ stilius (dvidešimtojo amžiaus vidurys) numato, kad vaikas geriau už savo tėvus žino, ko jam reikia kiekvienoje gyvenimo stadijoje. Todėl tėvai siekia ne tiek „disciplinuoti“ ar formuoti jo asmenybę, kiek padėti jo individualiam vystymuisi. Iš čia kyla emocinio artumo su vaikais, supratimo, empatijos, dėmesio kūrybiniam asmenybės pasireiškimams siekimas. Vyksta realus naujo kultūros tipo formavimas, kurį M. Midas (1988) pavadino *prefiguratyvine kultūra*. Šis kultūros tipas paskatina kultūrinio vaiko vystymosi sujungimą su jo socialiniu suaugimu..

*Taigi, postmoderno kultūroje vaikystė pagrindžiama kaip „kitokia“. Jos pagrindimas postuluojamas atviromis teisinėmis konvencijomis tarptautiniu, valstybiniu ir regioniniu lygiu. Vaiko teisės – ne metafizinė, o pozityvi teisinė šios kultūros sudedamoji dalis.*

## **2. VAIKYSTĖS POLITIKOS PROJEKCIJOS LIETUVOS ŠVIETIMO SISTEMOJE**

### **2.1. Vaikystės prasių kontekstai: kintantis švietimas ir politikos reforma**

XX amžius – vaiko padėties visuomenėje kaitos amžius. Amžiaus pradžioje vaikai neturėjo jokių teisių – jie buvo visiškai priklausomi nuo suaugusiųjų. Ilgą laiką buvo manoma, kad vaikai labai pažeidžiami ir todėl jiems pirmiausia reikalinga ypatinga tėvų bei visuomenės apsauga, tačiau per pastarąjį šimtmetį visuomenės požiūris į vaikus iš esmės pasikeitė, neseniai vaikai tapo teisės subjektu ir įgijo teises. „Žmonija privalo duoti vaikui visa, ką ji turi geriausio“, - ši Jungtinių Tautų Vaiko teisių deklaracijos (1959) preambulėje minima nuostata tapo tarsi kertiniu akmeniu, ant kurio XX amžiuje imta statyti supratimą apie patį vaiką ir vaiko teisių apsaugos sistemą.

Pradedant analizuoti vaiko ir vaikystės sampratos kaitą būtina turėti omenyje, kad terminas „vaikystė“ yra greičiau sociologinė kategorija, nei natūralus fenomenas. Būtina pabrėžti ir tai, kad vaikystės samprata gali priklausyti nuo skirtingų laiko, vietos, socialinių ir net konteksto sąlygų. J. Litvinienės teigimu (1996), vaikų elgesys daugiausiai priklauso nuo socializacijos proceso sėkmės. Kad

šis procesas valstybėje vyktų sėkmingai, didelę reikšmę turi ne tik socializacijos institutai (šeima, mokykla, spauda, draugai), bet ir įstatyminė vaikų teisių apsaugos bazė.

Pagal Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvenciją vaikystė prasideda nuo gimimo ir tęsiasi iki 18 metų. Konvencija yra pirmas tarptautinės teisės dokumentas, kuris suteikia vaikams žmogaus teises ir pripažįsta juos autonomiškais individais. Konvencija išryškina postūmį nuo sprendimų darymo „dėl“ vaiko prie sprendimų darymo „su“ vaiku, t. y. įsiklausymo į vaiko nuomonę.

Šiame skyriuje siekiame apžvelgti švietimo politikos dokumentuose pateikiamas vaikystės ir vaiko sampratas, kurios dėl skirtingų interpretacijų ir taikymo dažnai nesutampa, o tuo pačiu nesutampa ir požiūris į pačią vaikystę (1 lentelė).

*1 lentelė*

### Sąvokos „vaikas (vaikystė)“ esminės charakteristikos

Apibrėžimo autorius	Charakteristika
A. Juodaitytė	<b>Vaikystė:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• laikinas etapas, kurio esmė – pasirengimas kitam, svarbesniam, t. y. pilnametystės, etapui (paauglystės);</li> <li>• sąlyginai savarankiškas etapas, turintis ypatingą reikšmę visam likusiam žmogaus gyvenimui;</li> <li>• išbaigtas žmogaus gyvenimo ciklas, reiškiantis potencialias galimybes žmogaus vaikui tapti suaugusiuoju ir sukurti savojo gyvenimo perspektyvas.</li> </ul>
A. Juodaitytė	Sąvoka „ <b>vaikas</b> “ yra daugiau amžiaus ne vaiko būties kategorija.
A. Juodaitytė	<b>Vaikystė</b> yra normali žmogaus socialinė kultūrinė būsena ir jos išvengti yra neimanoma, todėl jos edukacinis nuvertinimas yra ypač žalingas ugdymo tęstinumui įstaigose: vaiku darželyje, priešmokykliniame ugdyme, pradinėje mokykloje.
L. Jovaiša	<b>Vaikystė</b> - žmogaus amžiaus laikotarpis nuo 1 metų iki 11 – 12 metų.
G. Sagatys	<b>Vaikystė</b> apibrėžia žmogaus gyvenimo laikotarpį, kurio metu dominuoja specifinės vaiko savybės ir bruožai.
LR vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymo 2 str.	<b>Vaikas</b> yra žmogus, neturintis 18 metų, išskyrus atvejus, kai įstatymai numato kitaip.
Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencija, kurią 1995m. liepos 3d. ratifikavo LR Seimas.	... <b>vaiku</b> laikomas kiekvienas žmogus, neturintis 18-os metų, jei pagal taikomą įstatymą jo pilnametystė nepripažinta ankščiau.
LR baudžiamasis kodeksas (41 str. 1 d. 5 p., 118 str. 4 d.)	„kūdikis“, „mažametis“, „nepilnametis“
LR administracinių teisės pažeidimų kodeksas (138 str., 140 str., 142 str.); (13 str., 21 str.)	<b>Vaikas</b> – asmuo nuo 5 (7) iki 16 metų amžiaus. Nepilnametis - asmuo nuo 16 iki 18 metų amžiaus.
CK ir CPK	... <b>vaikai</b> – asmenys iki 18 metų, tačiau jie skirstomi į dvi grupes: iki 14 metų (neturintys veiksnumo) ir nuo 14 iki 18 metų (turintys dalinį veiksnumą).
Lietuvos švietimo reformos dokumentai	<b>vaikystė</b> ir jaunystė yra savaiminės ugdymo vertybės.

(Lietuvos švietimo reformos gairės, 1993)	
Samprata psichologijoje (Furst M.)	<b>Vaikystė</b> - tai asmenybės psichinių, dvasinių ir fizinių galių formavimosi laikotarpis.
Popiežius Jonas Paulius II	<b>Vaikai</b> – šeimos ir visuomenės gyvenimo kūrėjai.
Petrovskis A.	Vaikystė– tai fizinės bei psichinės brandos procesai, kurių nuoseklumas rodo vaiko ėjimą brandos link, kai kiekvieną jo žingsnį lydi asmenybės kiekybiniai ir kokybiniai pokyčiai, būdingi jam kaip bręstanciam žmogui.
Postmanas N.	<b>Vaikystė</b> yra visuomeninis produktas, o ne biologinė kategorija.
Arendt H., Aries P., Mead M.	Jie įrodė, jog: <b>vaikai</b> socialine, kultūrine prasme yra nauji žmonės ir kaip socialinė grupė turi prigimtines teises į aktyvų dalyvavimą kuriant visuomenės kultūrą, o ne tik perimti jos gatavas formas, kurios jiems nereiškia „naujo gyvenimo ir gyvenimo naujume“
Valdorfo pedagogikos Lietuvoje koncepcija	Vaikystė – savarankiška vertybė

*Vaiko ir vaikystės samprata teisiniuose aktuose.* Vaikai yra silpniausia ir labiausia pažeidžiama visuomenės dalis, kuri, nepaisant savo menkų galių ir galimybių, įgyvendindama prigimtines teises susiduria su dideliais sunkumais ir ne visuomet sulaukia pritarimo ir palaikymo, todėl vaiką ir vaikystę gina įvairūs teisės aktai. Anot J. Vaitkevičiaus (2002), valstybė, nesukūrusi vaikui saugios aplinkos, negailestingai apiplėšia ne tik vaiką, bet ir visuomenę bei pati save, prarasdama teisę ir galimybes savo egzistencijai.

Vaikas nuo suaugusio žmogaus skiriasi savo socialine, emocine bei fizine branda ir dėl šių skirtumų dažnai negali tinkamai pasinaudoti savo teisėmis bei jas apginti. Todėl ir valstybių nacionaliniai, ir tarptautinės teisės aktai suteikia vaikams papildomą apsaugą, įtvirtindami jiems tokias teises, kurių neturi suaugę žmonės – teisę augti, teisę vystytis, teisę į gyvenimo sąlygas, švietimą, gyvenamąjį būstą ir pan. Toki naują požiūrį į vaiką kaip į žmogų, turintį prigimtines žmogaus teises ir esantį valstybės piliečiu, atspindi įvairūs tarptautiniai dokumentai: *Visuotinė žmogaus teisių deklaracija; Tarptautinis pilietinių ir politinių teisių paktas (1924); Ženevos vaiko teisių deklaracija, (1959); Generalinės Asamblėjos priimta Vaiko teisių deklaracija, (1989); Jungtinių Tautų Organizacijos priimta Vaiko teisių konvencija, (1993); Konvencija dėl vaikų apsaugos ir bendradarbiavimo tarptautinio įvaikinimo srityje, (1990); Jungtinių Tautų gairės jaunimo nusikalstamumo prevencijai (Rijado gairės) ir kiti.*

Vaiko teisės yra paprasčiausios žmogaus teisės. Tai ir vaiko kaip individo, ir aplinkos, kurioje visiems vaikams užtikrinamas pilnavertis vystymasis, apsauga. Vaiko teisės rodo universalų bei ypatingą vaikystės statusą. Būdami fiziškai silpni, nesubrendę bei nepatyrę, šiuo laikotarpiu vaikai visiškai ar dalinai priklausomi nuo suaugusių, todėl jų augimas ir gyvenimas priklauso nuo atsakingų

už juos rūpesčio ir pastangų. Jiems turi būti užtikrinta galimybė naudotis savo civilinėmis bei politinėmis teisėmis šeimoje, bendruomenėje bei valstybėje (Starkey, 1996).

Vaiko sąvoka ir amžiaus kriterijai, teisiškai atribojantys vaiką nuo suaugusiojo, tarptautiniu lygiu pirmą kartą buvo įtvirtinti Jungtinių Tautų Generalinės Asamblėjos 1989 m. lapkričio 20 d. priimtoje Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencijoje (toliau – Konvencija). Svarbu paminėti, kad to nereglementavo ankstesniosios Vaiko teisių deklaracijos (1924 ir 1959 m.).

1989 m. Konvencijos 1 straipsnyje teigiama: „Šioje Konvencijoje vaiku laikomas kiekvienas žmogus, neturintis 18-os metų, jei pagal taikomą įstatymą jo pilnametystė nepripažinta anksčiau“. Taigi Konvencija, viena vertus, formaliai apibrėžia vaiko sąvoką – asmuo, kuriam suėjo 18 metų ir viena diena (kitą dieną po gimimo dienos) jau nelaikomas vaiku. Ir nors kūdikių, darželinukų, mokyklinio amžiaus vaikų ir paauglių interesai yra skirtingi, tačiau visas šias skirtingas grupes jungia vienas bendras bruožas – vaikystė, o atskirų grupių išskyrimas turi netgi neigiamų pasekmių.

Kita vertus, šis dokumentas neįtvirtina visuotinės vaiko sąvokos, tik paaiškina Konvencijoje vartojamą. Tai reiškia, kad valstybės savo nacionaliniuose įstatymuose gali įvairiai šią sąvoką apibrėžti (pvz. vaiku laikyti asmenį iki 16 ar 20 metų), tačiau bet kuriuo atveju prie Konvencijos prisijungusios valstybės turi garantuoti joje įtvirtintas teises visiems asmenims bent iki 18 metų. Lietuvos Respublikos Seimas ratifikavo JT Konvenciją 1995 m. liepos 13 d. ir įsipareigojo imtis visų reikiamų teisinių, administracinių ir kitų priemonių, konvencijos pripažintoms sąvokoms ir teisėms apibrėžti ir įgyvendinti. Reikėtų pabrėžti tai, kad Konvencijoje išdėstytos teisės ir laisvės, be abejo, turėjo įtakos Lietuvos Respublikos Konstitucijai, ji tiesiogiai įtakojo ir Vaiko teisių apsaugos įstatymą.

Lietuvos nacionaliniame teisės akte - Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymo (1996 m. kovo 14 d.) 2 straipsnyje nurodyta, kad „vaikas yra žmogus, neturintis 18 metų, išskyrus atvejus, kai įstatymai numato kitaip“ (Lietuvos Respublikos vaiko teisių pagrindų įstatymas. Valstybės Žinios, 1996. Nr. 33-807). Panašiai vaiko sampratą įvardina ir Lietuvos Respublikos vaiko globos įstatymo (1998 m. kovo 24 d.) 2 straipsnis, kuris teigia, kad „vaikas – kiekvienas žmogus, neturintis 18 metų, jei pagal taikomą įstatymą jo pilnametystė nepripažįstama anksčiau“. Taigi, šiuose įstatymuose taip pat paliekama teisė atskiruose įstatymuose nustatyti kitą amžiaus ribą, kurią peržengęs asmuo tam tikruose santykiuose įgyja specialų veiksnumą. Būtent tokius santykius tiksliau įtvirtina LR civilinis kodeksas (toliau CK).

Lietuvos Respublikos civiliname kodekse 18 metų amžius laikomas asmens pilnametystės riba ir siejamas su civiliniu veiksnumu: fizinio asmens galėjimas savo veiksmais įgyti civilines teises ir susikurti civilines pareigas (civilinis veiksnumas) atsiranda visiškai, kai asmuo sulaukia pilnametystės, t.y. kai jam sueina 18 metų. (CK) asmenys iki aštuoniolikos metų vadinami nepilnamečiais, tačiau jie

skirstomi į dvi grupes: iki 15 metų – „neturintys veiksnumo nepilnamečiai“, ir nuo 15 iki 18 metų – „turintys dalinį veiksnumą nepilnamečiai“. Kaip matome, civiliniame kodekse vaiko sąvoka pasikeičia. Remiantis civilinio kodekso 2.9. straipsniu nepilnametis, sulaukęs 16 metų, jo tėvų, globos (rūpybos) institucijų, jo rūpintojo ar jo paties pareiškimu gali būti teismo tvarka pripažintas visiškai veiksniu (emancipuotu), jeigu yra pakankamas pagrindas leisti jam savarankiškai įgyvendinti visas civilines teises ar vykdyti pareigas. Pagal CK 11 straipsnį, iki 18 metų sudaręs santuoką, asmuo Lietuvoje jau nebelaikomas vaiku. Asmenys iki 18 m. kitaip vadinami ir kituose Lietuvos Respublikos teisės aktuose.

Lietuvos Respublikos baudžiamojo kodekso 11 straipsnyje asmenys nuo 14 iki 18 metų vadinami nepilnamečiais, o iki 14 metų – mažamečiais. To paties kodekso 23 skyriuje „Nusikaltimai ir baudžiamieji nusižengimai vaikui ir šeimai“ asmuo, neturintis 18 metų, vadinamas vaiku. Lietuvos Respublikos darbo sutarties įstatyme asmenys iki 18 m. vadinami nepilnamečiais, tačiau čia išskiriamos kelios tokių asmenų grupės – iki 14 m., nuo 14 iki 16 m. ir nuo 16 iki 18 metų amžiaus. Žodis „nepilnametis“, kalbant apie asmenį iki 18 metų amžiaus vartojamas ir Lietuvos Respublikos Administracinių teisės pažeidimų kodekse. Lietuvos Respublikos invalidų integracijos įstatyme (1991 m.) vaiku su negalia laikomas asmuo tik iki 16 metų, nors jau kuris laikas siekiama šį amžių pratęsti iki 18 metų.

Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos kontrolieriaus 2008 metų veiklos ataskaitoje teigiama, kad analizuojant ir vertinant situaciją vaiko teisių apsaugos ir jo interesų užtikrinimo srityje, pastebimas didėjantis valstybės ir savivaldos institucijų, visuomenės ir pavienių asmenų aktyvumas ne tik keliantį viešumą, bet ir sprendžiant su vaiko teisių apsauga susijusias problemas, priimant pozityvius ir vaiko gerovės užtikrinimui reikalingus sprendimus. Analizuojant įstatymų leidžiamosios, vykdomosios, vietos savivaldos valdžios sprendimus ir veiklos kryptis, įgyvendinant vaiko gerovės politiką, pažymėtini pozityvūs pokyčiai – tobulinama teisinė bazė, šalinamos praktinio darbo ir teisinio reglamentavimo spragos.

*Apibendrinant reikėtų pažymėti, kad tiek Europos, tiek Lietuvos teisėje nei bendros vaikų politikos, nei tiksliai apibrėžtos vaiko sąvokos nėra. 1989 m. JTO Vaiko teisių konvencija yra nuosekliausias ir pilniausias tarptautinis vaiko teisių dokumentas, tačiau ir jame valstybėms yra palikta galimybė savo nacionaliniuose įstatymuose vaiko sąvoką apibrėžti gana įvairiai. Tai įrodo ir Lietuvoje egzistuojančių vaiko sąvokų ir apibrėžimų įvairovė. Šiandien Lietuvoje galiojantys teisės aktai nustato, kad vaikas – tai asmuo iki 18 metų, jei jo pilnametystė nepripažinta anksčiau. Šiuose dokumentuose asmens pilnametystės riba siejamas su civiliniu veiksnumu: fizinio asmens galėjimu savo veiksmais įgyti civilines teises ir susikurti civilines pareigas (civilinis veiksnumas) atsiranda visiškai. Tokia nuostata įtvirtinta Civiliniame kodekse ir Vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymo 2 straipsnyje.*



*Baudžiamajame kodekse nepilnamečio sąvoka skiriama į mažamečio sąvoką (vaikas iki 14 metų), o bendroji baudžiamoji atsakomybė taikoma nuo 16 metų, tačiau už sunkius nusikaltimus galima bausti ir nuo 14 metų. Darytina išvada, jog nepilnamečiu Lietuvos civiliniuose įstatymuose pripažįstamas asmuo, neturintis 18 metų, o sąvokos „vaikas“ ir „nepilnametis“ yra laikomos iš esmės tapačiomis – teigiama Vilniaus Teisinės informacijos centro leidinyje „Namų advokatas“.*

*Vaiko ir vaikystės samprata švietimo kaitos dokumentų nuostatose. Analizuojant vaiko ir vaikystės sampratas bei jų kaitą juridinių dokumentų plotmėje, tenka konstatuoti, kad didelę reikšmę čia turi švietimo sistemos bei pačios mokyklos kaitos tendencijos, juk būtent mokykla yra antra vaiko bendruomenė po šeimos, kurioje jis bando suprasti ir perimti visuomenės gyvenimo taisykles. Švietimo reforma pakeitė požiūrį į vaikystę, vaiką, vis dažniau kalbama ne tik apie ugdymo kokybę, bet kaitą ir pokyčius.*

Lietuvos valstybė įstatymais gina vaiko prigimtine teisę į mokslą. J.Laužiko (1993) teigimu, valstybė turi rūpintis jaunosios kartos švietimu, tai yra viešas reikalas. Pagrindinis Lietuvos švietimo sistemos tikslas sietinas su siekimu “laiduoti kuo visapusiškesnę žmogaus fizinių, psichinių ir dvasinių galių plėtotę, sudaryti sąlygas atsiskleisti jo individualybei, pažadinti norą tobulėti, ugdyti savo asmenybę, atsidavusią gimtajai kultūrai ir bendražmogiškoms vertybėms (Jackūnas, 1993). Vaikas Lietuvoje šiuo metu gali pasirinkti mokymo sistemą pagal savo išgales, o pagrindinis mokslas iki 16 metų kiekvienam vaikui yra privalomas (LR Švietimo įstatymas, 2003).

Lietuvos švietimo koncepcijoje pabrėžiama svarba ugdyti pilietį, gebantį savo gyvenimą grįsti bendrosiomis žmogiškosiomis vertybėmis, galintį adaptuotis besikeičiančioje visuomenėje bei kritiškai mąstyti. Todėl švietimo reformos nuostatos (greta kitų) remiasi humaniškumo principu, reikalaujančiu, jog „ugdymo turinys būtų skirtas žmogui, t.y. atlieptų jo individualybės bei amžiaus tarpsnio ypatumus, būtų prasmingas, reikšmingas ir reikalingas (Jonynienė V., 1993, p. 175). Švietimo kaita yra ir valdomas, ir nevaldomas procesas. Yra ir bus naujovių, kurias vienaip ar kitaip atmesime ar priimsime. Kintantis globalus kontekstas neišvengiamai daro įtaką švietimo raidai. Vyksta dviejų paradigmu kaita – tradicinę konservatyviąją keičia humanistinė demokratinė ugdymo paradigma.

Istorijos požiūriu XX a. paskutinis dešimtmetis Lietuvos švietimui buvo itin palankus ir svarbus: nepriklausomos Lietuvos valstybės atkūrimas 1990 metų kovo 11 dieną, Lietuvos grįžimas į pasaulio žemėlapi, į JTO narių tarpą sukūrė būtinybę imtis sistemines, visas švietimo sritis aprėpiančios pertvarkos. Lietuva įžengė į dinamišką XXI amžių. Jis kelia naujus reikalavimus ir švietimo sistemai. Globalizacija, informacijos sprogimas, sparti gyvenimo kaita, visuomenės išsiskaidymas – tai iššūkiai, kurie sureikšmina socialinį ir kultūrinį švietimo vaidmenį. Į tuos iššūkius galima atsakyti tik nuolat švietimui keičiantis ir atsinaujinant. Vykstant nuolatinei švietimo ir ugdymo

kaitai, siekiančiai atliepti esmines visuomenės kaitos tendencijas ir poreikius, atsižvelgiant į naujausius pasaulio mokslo pasiekimus žmogaus ugdymo srityje, vis ryškesnė tampa į asmenybę orientuoto ugdymo paradigma.

Švietimo sistema turi nemažai problemų, kurių įvardinimas reikalauja išsamios analizės. Mokykla, nepriklausomybės laikotarpiu pergyvendama reformų maratoną, patyrė pokyčius, kurie dažnai sukėlė krizes. Ugdymo problemos kyla ne vien tik dėl švietimo politikos kaitos, bet ir laisvos Lietuvos kontekste besikeičiant pačiai vaiko bei vaikystės sampratai. Sąmoningai atsiribojant nuo autoritarinės, 50 metų viešpatavusios racionalistinės - biheavioristinės pedagogikos, Lietuvoje 1989 m. sukurta nauja vaikų ugdymo koncepcija: sistemingai pradėta diegti nauja samprata apie vaiką, pagrįsta humanizmo ir demokratijos principais. Buvo vykdomi ryžtingi švietimo politikos sprendimai, radikaliam atnaujinami atskiri švietimo sistemos elementai – prasidėjo švietimo reforma. 1999 – 2001 metais, rengiantis prisijungti narystės Europos Sąjungoje išipareigojimus, švietimui iškilo būtinybė perimti Europos teisės švietimo srityje reikalavimus ir užtikrinti jų įgyvendinimą. 2000 – 2001 metais švietimą reglamentuojantys dokumentai šiuo aspektu buvo peržiūrėti.

Vienas iš pagrindinių Lietuvos įstatymų, reguliuojančių švietimą, yra Švietimo įstatymas (1991, 2003, 2011). Jis įtvirtina lygių galimybių švietimo sistemoje principą, nepaisant asmens lyties, rasės, tautybės, kilmės, socialinės padėties, religijos, įsitikinimų ar pažiūrų.

Švietimo įstatymas reglamentuoja ir specialųjį ugdymą. Jame pateikiama specialiojo ugdymo koncepcija, konstatuojama, kad specialusis ugdymas – tai švietimo sistemos dalis. LR Švietimo įstatymas yra bendriausio pobūdžio įstatymas, įtvirtinantis visos Lietuvos švietimo sistemos struktūrą, švietimo organizavimo ir kitus pagrindinius klausimus. Jis atspindi jau nuo 1992 m. pradėtos vykdyti ir tebevykdomos Švietimo reformos idėjas Lietuvoje.

Taigi, švietimo kaita įvairiais aspektais yra valdomas, o kartais ir nevaldomas procesas. Keičiantis pasauliui turi keistis ir švietimas.

Kaip ir ankstesnieji, taip ir 2011 m. naujasis Švietimo įstatymas sako: „Švietimas savo paskirtį geriausiai atlieka tada, kai jo raida lenkia bendrąją visuomenės raidą. Jis yra prioritetiškai valstybės remiama visuomenės raidos sritis“.

Pasak Dukynaitės (2000), švietimo kaita kviečia *atsigręžti į vaiką*, kaip į absoliučią vertybę - padėti atsiskleisti vaiko individualybei, atsižvelgiant į jo gebėjimus. Jau Lietuvos švietimo koncepcijoje buvo pabrėžiama svarba ugdyti pilietį, gebantį savo gyvenimą grįsti bendrosiomis žmogiškosiomis vertybėmis, galintį adaptuotis besikeičiančioje visuomenėje bei kritiškai mąstyti. Todėl švietimo reformos nuostatos (greta kitų) remiasi humaniškumo principu, reikalaujančiu, jog „ugdymo turinys būtų skirtas žmogui, t.y. atlieptų jo individualybės bei amžiaus tarpsnio ypatumus,

būtų prasmingas, reikšmingas ir reikalingas“ (Jonynienė V., 1993, p. 175). Dar viena šiandieninės mokyklos reformos užduočių - siekiamybė, kad mokiniai kuo geriau mokytųsi, o visi, kurie mokinių mokymuisi turi kokį nors poveikį, privalo patys nepaliaujamai mokytis (Thomas R. Guskey, 2004).

Lietuvos Respublikos Konstitucijos 41 straipsnyje privalomas mokslas nustatytas asmenims iki 16 metų. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatyme vartojamos sąvokos „ikimokyklinio amžiaus vaikai“ (iki 6 m.) ir „mokyklinio amžiaus vaikai“ (nuo 6 iki 18 metų). Pakeistas privalomo mokymosi tarpsnis. Buvęs sovietinis visuotinis privalomas vidurinis išsilavinimas paneigtas, ir įteisintas (Švietimo įstatymu ir koncepcija) privalomo mokymosi amžius – iki 16 metų. Šis amžius sutampa su koncepcijoje pateiktos ir įstatymu įtvirtintos mokyklos struktūros – 4+(4+2)+2 – antrosios pakopos pabaiga, t.y. įgyjamu pagrindiniu išsilavinimu, baigiama pagrindine mokykla tų moksleivių, kurie mokyklą pradėjo lankyti 6-erių metų ir sėkmingai pereidavo iš klasės į klasę. Numatyta, kad pradinę mokyklą vaikai pradės lankyti būdami 6-erių metų.

Tačiau Lietuvos *pedagogika vis dar stokojo požiūrio į vaikystę, kaip fenomeną*. Tas požiūris ėmė formuotis, kai ugdymas Lietuvoje XXI amžiaus pradžioje įžengė į naują raidos etapą, kuris yra glaudžiai susijęs su visuomenės gyvenimo būdo ir sąmonės pokyčiais. XX-XXI a. sandūroje įvyko *ugdymo paradigmu kaita*. Nepriklausomybę atkūrusioje Lietuvoje vykstanti sisteminė švietimo reforma yra paremta kardinaliu ugdymo paradigmu virsmu: *klasikinė ugdymo paradigma keičiama laisvojo ugdymo humanistine paradigma*. Pasak R. Želvio (1999), šią kaitą galima vertinti kaip sąmoningą ir kryptingą pastangų padarinių ir natūralų socialinių dėsnių nulemtą procesą, kurio negalima pradėti ar sustabdyti, o tik suteikti norimą tempą, pageidaujamą kryptį ar priimtinesnį pobūdį. Keičiantis ugdymo paradigmai Lietuvoje, vis labiau keitėsi požiūris į vaiką.

Mokinys neturi būti pakeleivis, jis turi būti švietimo dalyvis. Jis turi išskleisti savo asmenybės sparnus ir kaip paukštis skristi į ateitį. Mokytojai turi būti jo partneriai. Jie turi padėti mokiniui tapti pasitikinčiu savimi. Mokinys – ne objektas, o subjektas. To ir turi būti siekiama pritaikant atnaujintas Bendrąsias ugdymo programas.“ (Lukšienė M., 2000).

Vienas svarbiausių XXI amžiaus švietimo tikslų – švietimo kokybė – skatino ir skatina analizuoti ir vertinti švietimo reformos raidą, vaiko padėtį jos kontekste, pokyčius šioje srityje, objektyviai vertinti švietimo idėjų ir metodų plėtrą, kaitą švietimo reformos strategijų atžvilgiu bei numatyti galimus pokyčius. Nuolat reformuojama švietimo sistema yra viena dažniausiai aptariamų temų ne tik akademinėje bendruomenėje, bet ir plačiojoje visuomenėje.

Lietuvos *švietimo reformos dokumentuose* akcentuojamas vaikystės fenomenologinės sampratos būtinumas, teigiant, kad vaikystė ir jaunystė yra savaiminės ugdymo vertybės (Juodaitytė, 2003).

Pagrindinis valstybės lygmens dokumentas, reglamentuojantis ugdymo turinį bendrojo lavinimo mokykloje, yra Bendrosios programos ir Išsilavinimo standartai. Šis dokumentas rengiamas priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo pakopoms. Bendrųjų programų ir Išsilavinimo standartų paskirtis laiduoti ugdymo dermę, tęstinumą ir kokybę visose šalies mokyklose. Bendrosios programos ir Išsilavinimo standartai yra vientisas dokumentas. Šiuo dokumentu iš esmės užbaigiamas svarbus bendrojo lavinimo mokyklos ugdymo turinio pertvarkos etapas, prasidėjęs 1994 m. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrųjų programų projektu.

Bendrosiose programose akcentuojama, kad mokykloje taikomi ugdymo metodai turėtų atitikti ugdymo turinio diferencijavimo ir integravimo siekius. Renkantis metodus būtina atsižvelgti į skirtingus mokinių poreikius, nevienodą jų psichofizinę brandą, įvairius žinių ir gebėjimų lygmenis. O tai reiškia ir į vaikų amžiaus ypatumus. Mokytojai turėtų gebėti lanksčiai naudotis susidarytais ugdymo metodų komplektais, pamokose remtis įvairiomis metodų kombinacijomis. Tai padėtų jiems siekti sudėtingų ir įvairiapusių šiandienos ugdymo tikslų. Naudojantis ne pavieniais metodais, bet racionaliai sudarytais jų rinkiniais, galima žvelgti į ugdomą asmenį kaip į visumą, vienu metu rūpintis įvairių jo galių auginimu, asmenybės integralumo puoselėjimu (Bendrosios programos, 1997; Martinkienė, 2002).

Ugdymo programos – tai mokymo tikslų, uždavinių, turinio, siekiamų rezultatų ir mokymo principų visuma; tai veikimo planas, nužymintis gaires, orientyrus, kurie padeda siekti norimo tikslo. Ugdymo programos sąlygoja besimokančiojo poreikiai, mokymosi veiklos pobūdis, reikalavimai žinioms, visuomenės poreikiai. Šis apibrėžimas tinka visoms programoms, tačiau lyginant programas išskirtiniams ir kitiems mokiniams galima pastebėti daug skirtumų. Programos sudarymo procese būtina atsižvelgti ne tik į ugdymo tikslus ar moksleivio poreikius, bet ir į mokyklos galimybes, mokytojo pasirėngimą dirbti, darbo metodus bei formas (Dabrišienė, 2001). „Bendrosios programos brėžia gaires, kuriomis remdamasi mokyklos bendruomenė pasirengia individualiąsias programas“, - rašoma Bendrųjų programų įvadinėje dalyje. Standartų paskirtis yra „būti vienu iš pagrindinių orientyrų rengiant mokymo programas, individualiai konkrečiai mokyklai, klasei ar netgi atskiram vaikui“ (Bendrojo lavinimo standartai, 1997; Bendrosios programos, 1994).

Yra keletas svarbių dalykų, kodėl kuriame mokymosi programas. Vienas iš jų – siekis stiprinti mokinio, mokytojo bei mokyklos savivertę, savigarbą, identitetą. Antra, būtina siekti savarankiško mąstymo kultūros (turime gerų mokytojų, kurie vadovaujasi tam tikra tradicija ir netiki, kad gali siūlyti keisti programas ir kad į jų siūlymus bus atsižvelgta). Mums visiems būtina peržengti tam tikrus barjerus. Trečioji – simbolinė – priežastis – leisti daryti klaidų ir patiems nebijoti klysti.“ - (Švietimo naujienos: informacinis leidinys, 2010).

Programų kaita gali būti suprantama ir kaip natūralus istorinis procesas, kuomet „keičiasi laikmetis, keičiasi poreikiai“. Tad natūralu, kad keičiasi ir Bendrosios programos. Pasak D. Hopkins, M. Ainscow, M. West (1998), požiūris į švietimo kaitą, kuri suprantama kaip mokinių siekimas geresnių rezultatų ir gebėjimas valdyti kaitą, yra ne kas kita, kaip mokyklos tobulinimas (Hopkins, 1999).

Aktyvus įsitraukimas į kaitos procesą sudaro sąlygas sėkmei bei įgalina dalyvaujančius kaitoje jaustis atsakingais už pokyčių įgyvendinimą. Šiuolaikinis požiūris į mokymą ir mokymąsi kaip moksleivio patirties, jo kompetencijos plėtotę skatina keisti moksleivio pasiekimų lygmens sampratą ir kitaip stebėti bei fiksuoti pažangą. Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai turėtų tapti nuolat atnaujinamu dokumentu, kuris padėtų švietimo bendruomenei, politikams ir visuomenei susitarti dėl Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos tikslų ir siekiamų ugdymo rezultatų. Mokytojai yra susirūpinę, kad pernelyg dažna, jų nuomone, nemotyvuota programų kaita gali smarkiai pakenkti moksleiviams, apsunkinti mokymosi procesą, pabloginti jų egzaminų rezultatus. Tačiau pasak M. Fullan (1998), kaita – tai nuolatinis gebėjimas augti ir kurti vis daugiau ryšių vis įvairesnėse aplinkose. (Fullan M. Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes. XX a. Pedagogikos klasika. Tyto Alba. Vilnius. 1998.) J. Dewey teigia, kad ugdytiniai turėtų aktyviai dalyvauti priimant sprendimus, kurie lemia ju laisvus pasirinkimus, interesų kryptis, o tuo tarpu pedagogas tampa pagalbininkas, kuris nėra vaikui autoritetas, bet jis turi savo teises ir akademinį autonomiškumą (Žvirdauskas D., 2009).

*Tarptautiniai bei ES dokumentai apie švietimo kaitos tendencijas.* Vienas reikšmingiausių išorinių veiksnių šiandienos pasaulyje – globalizacija. Ji sudaro palankias sąlygas sparčiai perimti pasaulinę patirtį ir pritaikyti šalies reikmėms, tame tarpe ir švietimo sistemai visame pasaulyje. Vaiko teisių konvencijos 28 straipsnyje pažymima, jog JTO valstybės narės pripažįsta vaiko teisę mokytis. Kad ši teisė būtų įgyvendinama palaiapsniui ir kiekvienam vaikui būtų suteikiamos vienodos galimybės lavinti savo gabumus, dalyvės „įveda nemokamą ir privalomą pradinį lavinimą; skatina tobulinti įvairias tiek bendrojo, tiek profesinio viduriniojo lavinimo formas, rūpinasi, kad jis būtų prieinamas visiems vaikams, ir imasi tokių priemonių kaip nemokamo lavinimo įvedimas, o prireikus ir finansinės paramos teikimas“ (Vaiko teisių konvencija, 1999, 17).

„...besikeičiantį valstybės požiūrį į vaikus ir vaikystės politiką bei požiūrį į vaiką kaip žmogų, turintį prigimtines žmogaus teises ir esantį valstybės piliečiu, liudija ir tuo pačiu sąlygoja daugybė įvairių tarptautinių ir nacionalinių dokumentų. Turbūt svarbiausias iš jų – Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencija. Ši konvencija yra nuosekliausias ir išsamiausias tarptautinis vaiko teisių dokumentas, ji pripažįsta pilietines, kultūrinės, politines, ekonomines ir socialines vaikų iki 18 metų teises, be to, gina vaikų teisę į tinkamą apsaugą, aprūpinimą ir – pirmą kartą tarptautinėje teisėje – dalyvavimą

visuomeniniame gyvenime. Konvencija - tai tarsi matas, leidžiantis įvertinti vaikams skirtą valstybių vidaus ir tarptautinės bendruomenės politiką, programas ir kitą veiklą. Antai Konvencijos 19 straipsnis aiškiai ir vienareikšmiškai nurodo: „Valstybės dalyvės imasi visų reikiamų teisinių, administracinių, socialinių ir švietimo priemonių, siekdamos apginti vaiką nuo visų formų fizinio ar psichologinio smurto, įžeidimo ar piktnaudžiavimo, priežiūros nebuvimo ar nerūpestingo elgesio, grubaus elgesio ar išnaudojimo...“ (LR vaiko teisių kontrolieriaus ataskaita, 2000).

Kad Europa vystytusi kaip žinių visuomenė ir galėtų veiksmingai konkuruoti globalizacijos veikiamoje pasaulio ekonomikoje, švietimas ir mokymas turi būti itin kokybiški, kadangi iš esmės Europos Sąjunga yra ekonominė sąjunga, pagrindiniai su švietimu susiję akcentai yra pragmatiški - sėkmingas mokymasis siekiant sėkmingo asmens pasirengimo darbo rinkai. Europos Sąjungos švietimo „vizija“ formuojama per ES dokumentus: ES memorandumas „Vocational Training in the European community“ ir „Vocational Training in the European community: Challenges and Future Outlook“ (1991). Būtent šiuose ES dokumentuose pirmą kartą pavartotas terminas „bendra švietimo politika“. Kiekviena ES šalis nustato savo švietimo politiką, bet visos ES valstybės narės turi bendrus tikslus ir dalijasi patirtimi. ES finansuoja įvairias programas, kuriomis remiamos jos piliečių studijos, profesinis mokymasis ir savanoriška veikla užsienio šalyse. Taip siekiama padėti žmonėms tobulėti ir didinti ES ekonominį potencialą. Globalizacijos ir ekonomikos internacionalizacijos kontekste, švietimas regimas kaip svarbiausias bendrųjų vertybių, paveldo išsaugojimo ir ateities informacinės, besimokančios visuomenės kūrimo garantas.

Aktualiausias ES švietimo plėtotės sritys yra švietimo kokybė, prieinamumas, turinys, atvirumas, efektyvumas („The Concrete Future Objectives of Education Systems“ Report from the EU Commission, January 2001). Mokykla yra ta vieta, kur europiečiai praleidžia mažiausiai devynerius arba dešimt metų. Mokykloje jie įgyja pagrindinių žinių, įgūdžių bei sugebėjimų ir perima daug esminių normų, požiūrių ir vertybių, kurias jie išlaikys visą gyvenimą (XXI a. mokyklos. ES komisijos tarnybų darbinis dokumentas, Briuselis, 2007 07 11). Skirtingai nuo Lietuvoje įprasto švietimo sektoriaus išsluoksniavimo į atskiras pakopas, Europos Sąjungos „vizija“ formuoja plačią švietimo sampratą.

ES komisijos dokumentu „The Concrete Future Objectives of Education Systems“, siekiama švietimo prieinamumo palengvinimo visų amžiaus grupių asmenims pertvarkant švietimo sistemos struktūrą, plečiant mokymosi visą gyvenimą galimybes ir iš esmės palengvinant perėjimą, jungtis tarp įvairių švietimo pakopų. Kadangi mokykloje asmenys turi būti ruošiami gyvenimui šiuolaikiniame pasaulyje, tai mokykloje jie turi būti ir skatinami mokytis visą gyvenimą. Švietimas traktuojamas, kaip pagrindinė žmogiškųjų išteklių vystymo ir socialinio stabilumo laidavimo priemonė, taigi lengvinamas

švietimo paslaugų prieinamumas, adaptavimas visų specifinių visuomenės, socialinių grupių poreikiams („The Concrete Future Objectives of Education Systems“ Report from the EU Commission, January 2001).

Atvira ir dinamiška Europos švietimo erdvė, konsoliduojanti Europos piliečių bendruomenę, įgalinanti visus piliečius nuolat atnaujinti įgūdžius, sudaranti prielaidas sėkmingesniai įsidarbinimui, – taip įvardijama Europos Sąjungos švietimo pagrindinė strateginė kryptis dokumente „Towards a Europe of Knowledge“ (1997). Būtent šiame dokumente yra nuskaitytos pagrindinės ES švietimo gairės. Šiuo metu tai svarbiausias Europos Sąjungos švietimo dokumentas. Atvira ir dinamiška Europos švietimo erdvė, konsoliduojanti Europos piliečių bendruomenę, įgalinanti visus piliečius nuolat atnaujinti įgūdžius, sudaranti prielaidas sėkmingesniai įsidarbinimui, taip šiame dokumente įvardijama kaip Europos Sąjungos švietimo pagrindinė strateginė kryptis. Jame apibrėžiamos sąvokos Europos pilietis, Europos kvalifikacijų erdvė.

Siekdama padėti valstybėms narėms pritaikyti mokyklų mokymo programas prie šių laikų poreikių, Europos Sąjunga neseniai priėmė „Europos bendrųjų gebėjimų metmenis“ – orientacinę priemonę, susijusią su bendraisiais gebėjimais, kurių reikia kiekvienam žmogui, kad galėtų sėkmingai tvarkyti savo gyvenimą žinių visuomenėje. Bendrieji gebėjimai – tai žinios, įgūdžiai ir požiūriai, skatinantys asmeninį tobulėjimą, socialinę įtrauktį, aktyvų pilietiškumą ir suteikiantys galimybių įsidarbinti. Jie apima „tradicinius“ gebėjimus, pvz., gimtosios kalbos, užsienio kalbų mokėjimą, pagrindines matematikos ir gamtos mokslų srities žinias, skaitmeninį raštingumą, bet taip pat ir įvairiose srityse pritaikomus įgūdžius, pvz., gebėjimą mokytis, socialinius ir pilietinius gebėjimus, iniciatyvumą, verslumą, kultūrinį sąmoningumą ir raišką. Metmenys pagrįsti tuo, kad keletas valstybių narių iš naujo apibrėžia mokyklų mokymo programas, kad užuot nurodžius žinias, kurios turi būti perduotos mokykloje, būtų nurodomi rezultatai – įvairiais lavinimo etapais moksleivių įgytini įgūdžiai ir susiformuotinas požiūris.

ES komisijos tarnyboje pastebima tendencija, kad visi moksleiviai (neatsižvelgiant į jų poreikius) mokomi įprastinėse mokyklose, mažėja visiškai izoliuotų „specialiųjų“ mokyklų skaičius, nes jos pertvarkomos į metodinius centrus, remiančius įprastinių mokyklų veiklą. Pasak ekspertų, „integruotas ugdymas yra svarbus, nes padeda užtikrinti, kad specialiujų poreikių turintiems asmenims būtų sudaromos lygios galimybės visais jų gyvenimo aspektais. Tam reikalingos lanksčios švietimo sistemos, galinčios patenkinti įvairaus pobūdžio ir dažnai sudėtingus atskirų moksleivių poreikius“ . (XXI a. mokyklos - ES komisijos tarnybų darbinis dokumentas, Briuselis, 2007-07-11).

*Apibendrinant tai, kas buvo pasakyta, reikia pabrėžti, kad susipažinus su pagrindiniais Europos Sąjungos švietimo dokumentais, akivaizdu, kad vieningos Tarptautinės ar Europos Sąjungos švietimo*

*politikos ar švietimo standartų nėra, o valstybėms paliekama teisė pačioms pasirinkti ir prisitaikyti švietimo sistemą prie savo poreikių. Tai taikyti galime ir kalbant apie teisinį tarptautinį vaiko sampratos interpretavimą. Visgi, įvairiuose Europos Sąjungos bendruose dokumentuose aiškiai deklaruojami teisei ir švietimui rekomenduojami prioritetai. Pripažįstama, kad tarptautiniai dokumentai keičia nusistovėjusią nuomonę, kad švietimo sistema skirta tik vaikams. Asmens sėkmė žinių visuomenėje ir žinių ekonomikoje priklausys nuo gebėjimo įvairiais būdais mokytis visą gyvenimą ir greitai bei veiksmingai prisitaikyti prie kintančių aplinkybių. Tai reiškia, kad baigę mokyklą moksleiviai turi sugebėti ir būti motyvuoti prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi visą gyvenimą.*

## **2.2. Vaiko priežiūra kaip socialinė teisė**

Naujas požiūris į profesinės veiklos ir šeimos problemą socialinės gerovės valstybėje paskatino naujai suvokti vaikų priežiūros formas. Padaugėjus tėvų ir motinų, derinančių darbą ir vaiko priežiūrą, naujai buvo apibrėžtos tiek tėvystės, tiek ir motinystės sąvokos. Tai rodo vaiko priežiūros politizavimas (Arnlaug, 2006).

Pasikeitusi vaiko priežiūros koncepcija rodo, kad vaiko priežiūra, daugiausia traktuota kaip privati šeimos atsakomybė, tapo svarbia viešąja atsakomybe. Šie pokyčiai atspindi tai kaip modernios socialinės gerovės valstybės gebėjimą transformuoti individualius poreikius į socialines ar pilietines teises. Šiame procese atsakomybė už priežiūros teikimą yra perkeliama į viešąjį sektorių, kuris teikia priežiūros paslaugas. Ko gero mažiau dėmesio susilaukė procesai, kurie pasireiškė, kai abiejų tėvų atsakomybė už vaiko priežiūrą paverčiama tėvų teise gauti valstybės paramą vaiko priežiūrai arba socialinėmis abiejų tėvų teisėmis.

Iš įvairių socialinių paslaugų, sukurtų dirbantiems tėvams, turintiems vaikų, analizės objektu pasirenkamos vaiko priežiūros reformos, ypatingai svarbios abiem tėvams. Šios vaikystės politikos kryptys atskleidžia, kaip tradicinė tėvų atsakomybė yra paverčiama socialinėmis tėvų teisėmis. Valstybės remiama vaiko priežiūra išlaisvino daugumą moterų nuo nuolatinės vaiko priežiūros ir leido imtis apmokamo darbo. Vaiko priežiūros politika rodo, kad neišvengiamai persipina lyčių lygybės, profesinės veiklos ir vaiko priežiūros problemos. Su vaiko priežiūra siejamos socialinės teisės skirtingai konceptualizuoja motinos ir tėvo bei vaiko priežiūros santykį. Motinoms, kurioms paprastai atitenka didesnė dalis vaiko priežiūros pareigų, teisė būti atleistai nuo nuolatinės vaiko priežiūros yra labai svarbi. Kitaip tariant, ši teisė suteikia motinoms galimybę dirbti apmokamą darbą.



Vyrų teisė nebūti pagrindiniu vaiko globėju laikoma savaime suprantamu dalyku, todėl retai manoma, kad vaiko priežiūros paslaugų įteisinimas pakeičia arba papildo tėvo teikiamą globą. Labai svarbios yra reformos, reglamentuojančios vyrų nepriklausomą teisę imtis vaiko priežiūros ir tos priežiūros laikotarpiu suteikiančios dirbantiems tėčiams teisę būti atleistiems nuo profesinių įsipareigojimų. Tai, kad reformos praplečia motinos galimybes atlikti šeimos maitintojos vaidmenį ir tėvo galimybes teikti vaiko priežiūrą, skatina veiklos, kurią tradiciškai atlieka motina ir tėvas, despecializaciją. Šiuo požiūriu motinoms ir tėvams sudaromos geresnės sąlygos turėti lygias galimybes ekonominio aprūpinimo ir globos teikimo srityje.

Būdai, kuriais apmokamas darbas ir neapmokama vaiko priežiūra yra derinami, taip pat lemia dirbančios motinos ir dirbančio tėvo teises bei atitiktą kriterijams, kurių pagrindu praplečiamos jų teises. Socialinės gerovės valstybės analizė, tiriant teisinio prienamumo diferenciaciją, atskleidžia keletą pagrindinių principų, lemiančių tai, kaip konstruojamas socialinis pilietiškumas ir kaip funkcionuoja socialinės gerovės valstybė, koks jos santykis su dirbančiomis ir dirbančiais tėvais. Tiek socialinės gerovės paramos schemose teikiama pirmenybė apmokamam darbui, lyginant su kitomis užimtumo formomis, tiek atsakomybės už vaiko priežiūrą dalijimas į viešą ir privačią sąveikauja su lyčių aspektu diferencijuotu darbo pasidalijimu, o šie veiksniai, vertinant pagal lytį, suteikia piliečiams skirtingas socialines teises.

Europoje dešimtajame dešimtmetyje, t.y. laikotarpiu, kai socialinės gerovės valstybė patyrė kai kurių suvaržymų ir restruktūrizaciją, nepaisant tam tikrų ekonominių sunkumų, su vaiko priežiūra siejamos teisės buvo gerokai išplėstos. Europos Sąjungos dokumentuose – Vaiko priežiūros rekomendacijoje bei Motinystės ir tėvystės atostogų direktyvoje (abu dokumentai įteisinti dešimtajame dešimtmetyje) – akcentuojamas socialinės paramos politikos dėmesys vaiko priežiūrai. Nors rekomenduotos arba įteisintos priemonės yra kuklios pagal joms įgyvendinti reikalingų išteklių kiekį, labai svarbu, kad atsakomybė už vaiko priežiūrą yra įtraukta į politinę dienotvarkę ir rekonceptualizuota, įvardijant ją ne tik kaip tėvų, bet ir kaip socialinės gerovės valstybės rūpestį.

*Apibendrinant galime teigti, jos vaikų priežiūra yra svarbiausias socialinės gerovės valstybės teikiamos paramos bruožas; tai yra moterų ir vyrų pareiga, taip pat problema, kurios esmę sudaro bendras apmokamo ir neapmokamo darbo bei priežiūros organizavimas ir pasiskirstymas visuomenėje. Todėl reikia siekti, kad būtų persidalyta profesinės veiklos ir priežiūros funkcijomis. Siekiant nors kažkiek pakeisti vaiko priežiūros politiką, reikia atsižvelgti į globalią priežiūros ekonomiką, viešos ir privačios atsakomybės už vaiko priežiūrą sujungimą bei netolygų vaiko priežiūros, neapmokamo darbo ir profesinės veiklos tarp lyčių paskirstymą.*

### **2.3. Egalitarizmo principas ir vaikų lygybės samprata vaikystės politikoje**

Egalitarizmo principas vaikų ugdymo praktikoje yra grindžiamas Europos švietimo reformos interpretacijomis. Būtent dėl šių iššūkių vaikų lygybės samprata Lietuvoje tampa itin reikšminga: ja yra grindžiama naujoji demokratinė ir humanistinė vaikų ugdymo kryptis. Vaikų lygybės sampratos pagrindu pedagoginis mąstymas praturtėja orientacijomis į vaikus, individualius ir skirtingus.

Mokslinių šaltinių diskurse egalitarizmo (lygybės) principas tapo priimtinas tik tiems praktikams ir teoretikams, kurie nusiteikę kurti demokratinę visuomenę ir yra emancipuojančių, socialinių teisingumą įprasminančių pažiūrų (Juodaitytė, 2000). Egalitarizmo plėtotei pedagogikoje palankią situaciją sudaro demokratinės visuomenės modelis. Per pastaruosius dešimtmečius Europos šalyse buvo priimti dokumentai, įteisinantys vaikų lygybės principus. Jų pagrindu susiformavo nuostatos dėl skirtingų vaikų pagal amžių, kultūrą, socialinę padėtį lygiateisiškumo ugdyme. Lygybė ir vaikų skirtybės negali būti analizuojamos nei kaip alternatyvios, nei kaip tapačios. Hansmann (1991) teigimu, tai filosofinė egalitarizmo problemos refleksija. Jos pagrindu nusakomas tam tikras požiūris į skirtingus individus, o kartu išsipareigojama tam tikrais atvejais juos vertinti kaip tapačius.

Lygybės principas netalpina savyje realios ugdymo įvairovės, tačiau atkreipia dėmesį į tai, kaip ji yra ugdymo dalyvių suvokiama ir vertinama. Ugdymo procese egalitarizmo (lygybės) principo įgyvendinimas dažniausiai priklauso nuo dviejų dalykų: kaip suvokiama ir vertinama vaikų lygybės ir nelygybės situacija, ir kaip ji pripažįstama – normali ar nenormali, taisytina ir keistina. Nuo šių dviejų alternatyvų priklauso santykių „suaugę-vaikai“ tipas. Jeigu jo pagrindą sudaro samprata, jog tiek vaikų tapatybė, tiek ir jų skirtingumas bet kurioje vaikų socialinėje grupėje egzistuoja kartu, todėl tarpusavio santykiai tampa ne tik demokratiškais, bet ir daugiareikšmiškais. Nors konservatyvi, gynybinė pozicija vaikų ugdyme yra nepriimtina Europos demokratinėi visuomenei, bet jis vis dar įtakoja požiūrį į vaikų individualias skirtybes. Tačiau lygybės ideologija grįsti vaikų ir suaugusių tarpusavio santykiai vis labiau prasiskverbia į ugdymo sferą, nors juose realizuotų vaikų lygybės principų dar stokojama. Tačiau ir pilno vaikų egalitarizmo siekimas ugdyme taip pat yra žalignas, nes naikina jų individualaus dvasinio pasaulio raišką, nuskurdina vaikų ir suaugusių, kaip skirtingo amžiaus žmonių grupių, sąveikos įvairovę. Solidarios visuomenės kūrimo požiūriu svarbu suteikti vaikams galimybę dalyvauti ugdyme kaip individualiems, pripažįstant jų lygiateisiškumą. Lygybė būtent ir yra ta būseną, kai skirtybės (individualios ir grupinės) papildo viena kitą (Feuser, 1993).

Nūdienos Europos pedagogikoje ir modernios demokratijos sampratose lygybės principas tampa aukščiausia vaiko vertingumo kategorija, kuria grindžiamas visų vaikų socialinio statuso

pilnavertiškumas, pabrėžiant individualias ar grupines skirtybes. Vaikai yra apibūdinami kaip besimokančiųjų bendruomenė. Kartu atkreipiamas dėmesys į tam tikrą skirtingų vaikų lygybės situaciją ugdymo tikrovėje bei jos vertinimo būtinumą per lygybės idėją ir jos situacijų refleksiją.

Vaikų ugdyme ilgą laiką egzistavo ne tik nelygybės, bet ir iškreiptos vaikų lygybės sampratos (Juodaitytė, 2003), kurios nepakankamai siekė sąveikos galimybių su skirtingais vaikais. Šių dienų Europos šalių pedagogai jau yra įvaldę įvairias individualaus ir grupinio ugdymo koncepcijas bei metodikas. Yra susiklostę trys, viena nuo kitos nepriklausomos vaikų diferencijuoto ir integruoto ugdymo kryptys, o būtent: interkultūrinis ugdymas multikultūrinės visuomenės sąlygomis, ugdymas skirtingų lyčių vaikų, sveikų ir neįgalių vaikų ugdymas reorganizuojant bendrybės pagrindu sveikų mokymąsi drauge su neįgaliaisiais (Ruškus, 2003). Susiformavo bendrosios pedagogikos socialinė, kultūrinė, specialioji ir integracinė kryptys. Pamažu išsikristalizuoja daugiasluoksnis, diferencijuotas ir integruotas požiūris į vaiką kaip socialinį individą ir į jo skirtybes pagal priklausymą įvairioms grupėms, kultūroms ar socialiniams sluoksniams.

Ugdymo diskurse ryškėja du požiūrių į vaiką lygmenys, kaip antai: panašumo (tapatumo, bendrumo) su kitais, priklausančiais tai ar kitai amžiaus, lyties, socialinei, kultūrinei grupei, turinčiais visuomenėje ypatingą statusą ar jo neturinčiais, ir kartu ieškomos naujos vaikų skirtybių bei jų išskirtinumo suvokimo galimybės. Vaiko skirtybės suvokiamos kaip natūraliai apspręstos jo prigimties ir aplinkos. Tokios idėjos demonstruoja vaikystės politinį reikšmingumą bei sudėtingą, daugiamatį pobūdį ugdymo realybėje.

Vaikų lygybės problemos interpretacijos, pradėtos grįsti integraliuoju ir diferenciniu pobūdžiu, atsižvelgia ne tik į vaikų individualias ir grupines skirtybes, bet ir į jas suponavusius procesus, iškristalizavo naują požiūrį į ugdymą kaip socialinę sistemą, sąveikaujančią su vaiko individualybės esminiais parametrais (panašumais ir skirtybėmis). Išryškėjo ugdymo, kaip dinmiškos ir save nuolat atnaujinančios sistemos, sudėtingumas, kurio akumuliacinį pagrindą sudaro intersubjektyvi sąveika „pedagogas – vaikai“. Ir galiasia šie judėjimai įtakojo naujų vertybių atsiradimą pedagogikoje, išryškino vaiko individualybės parametrus, kurie reiškiasi jam esant su kitais vaikais. Esminis egalitarizmo (lygybės) principo pasiekimas yra tas, kad jis pakeitė tradicinį, konservatyvų požiūrį į suaugusių ir vaikų santykius bei iššaukė ugdymo, kaip dialogo, sampratą. Visa tai jau savaime sudaro galimybę keisti hierarchinius santykius „pedagogas-vaikai“ į lygiaverčius. Todėl vaikų lygybės principas nūdienos pedagogikoje įgyja kur kas konkretesnius požymius, kurie plėtoja ugdymo proceso sampratą ir vertinimus, tiek ir vaiko, kaip ugdymo dalyvio ir veikėjo, naujas charakteristikas.

A. Juodaitytė (2003) nagrinėdama vaikystės fenomeną teigia, kad vaikų lygybės idėja yra grindžiamas naujas požiūris į vaikus kaip socialiai pilnaverčius, kurie lygiomis teisėmis dalyvauja

ugdymosi procese. Ugdymas, orientuotas į vaikų lygybę, reikalauja integracinio, o ne vienpusiško požiūrio į vaikus ir jų išskirtinumą. Todėl Europos demokratinių šalių ugdymo teorija siekia atskleisti pedagogams, ką reiškia vaikui būti lygiavertėje, o ne hierarchinėje priklausomybėje nuo suaugusiųjų.

*Apibendrinant galima teigti, kad egalitarizmo (lygybės) problema pedagogikoje nuolat itakoja visuomenėje vykstantys įvairūs judėjimai dėl žmogaus ir vaikų laisvių bei teisių. Kiekvienas atspindi vaikų lygybės klausimą: vaikų ugdymo lygiavertiškumą. Moderni vaikų lygybės samprata įpareigoja pedagogą keisti savo mąstymą ir siūlo jam sugestyvios bei loginės refleksijos kelią.*

## **2.4. Į vaiką orientuoto ugdymo modeliavimas: laisvojo ugdymo kontekstas**

Visas XX amžius – tai žmogaus, kaip individo ir subjekto ieškojimo amžius, kuriam būdingi ne tik dideli praradimai, bet ir atradimai vaikystėje. M. Fullan (1998) teigia, kad pokyčiai supa mus visur, visuomenės atsinaujinimas yra būtinas, švietimo sistema formuoja kritiškai mąstančius žmones, ir t.t. Bet šie teiginiai yra seni, kaip ir pats pasaulis. Nauja yra supratimas, kad ugdydami mokytojai „susiduria su nuolatinių naujovių ir pokyčių esme“. O tai reiškia, kas reikia gerai pažinti ir valdyti nuolat atsirandančias pokyčių jėgas.

Mokykla turi keistis ir, pasak Jovaišos „turi ugdyti sąmoningus, doriniai vertingus, su iniciatyva, kūrybiniam darbui, pajėgius tautos ir valstybės narius“ (Šerkšnas, 1939). Ugdymas apibūdinamas kaip „asmenybę kuriantis žmonių bendravimas sąveikaujant su aplinka bei žmonijos kultūros vertybėmis“ (Jovaiša, 2001). Jis vyksta derinant veiklą, bendravimą, bendradarbiavimą, santykius ir sąveiką, nes vaikystė yra unikalus žmogaus raidos tarpsnis, kurio negalima nei skubinti, nei stabdyti. Griežtai suaugusiųjų reguliuojamą vaiko kasdienybę keičia į vaiką orientuotas ugdomasis darbas.

I. Valantinienė pabrėžia, kad R. Bruzgelevičienė (2008) monografijoje „Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997“ atskleidė, jog Lietuvos švietimo reforma buvo grindžiama laisvojo humanistinio ugdymo paradigma (Bruzgelevičienė, 2008). O laisvojo humanistinio ugdymo paradigmoje kooperuojamasi su vaiko prigimtimi, t.y. siekiama sudaryti kuo palankesnes sąlygas ugdytinio vidinių galių plėtotei, jo saviraiškai, saviraidai, keliant tikslą ugdyti laisvą, kūrybingą asmenybę (Bitinas, 2000). O. Monkevičienės (2008) teigimu, šiuolaikinės globalios žinių visuomenės švietimo kaitą lemia postmodernistinės filosofijos krypčių esminės nuostatos, išryškinančios individualių ugdytinio ir ugdytojo vertybių, požiūrių, kontekstų reikšmę, orientaciją į programų kūrimo bei įgyvendinimo procesą, akcentuojančiomis ugdymo(si) prasmės paiešką (Monkevičienė, 2008).

Matome, kad Lietuvos švietimo sistemoje ugdymo turinys orientuotas į vaiką, jo poreikius ir gebėjimus. Mokykla įpareigota sudaryti sąlygas vaikui maksimaliai išskleisti individualias kūrybos galias, patenkinti jo prigimtines reikmes: saviraiškos, meilės bei pagarbos, kūrybos, tvarkos ir darnos poreikius. Mokykla turi galimybių ugdyti vaikų gebėjimą grįsti gyvenimą įsisąmonintomis demokratijos vertybėmis. Ji kuria demokratinius santykius ir skatina jų laikytis bendruomenės gyvenime (Valantinienė I., 2010).

Viena iš pagrindinių paslaugų, suteikiamų vaikui – tai švietimo paslauga, kuri turėtų laiduoti vaiko teisę į kokybišką švietimą. Vaikas tampa edukacinės paslaugos gavėju, užsakovu, klientu. Tačiau, anot Sergiovani Th. (2005), švietimo paslauga skamba per daug techniškai, kada mokymo(si) procesas suprantamas kaip paslaugų tiekimas užsakovui, kur paslaugų kokybė priklauso nuo pedagogo kompetencijos, o požiūris į moksleivį kaip į užsakovą ar klientą nepakankamai tikslus. Šio mokslininko nuomone, pedagogo vaidmuo čia taip pat netinkamai suvokiamas: „pedagogo pagrindinė funkcija vesti mokinį (gr. kalboje „pedagogika“ reiškia mokymą ir vedimą), teikti jam pagalbą, o ne vien teikti formalią mokomąją informaciją“. Kadangi tiekimas toks skirtingas nuo vedimo, jis nutolina mokytojus nuo jų, kaip pedagogų, vaidmens ir sumenkina iki technikų vaidmens. Atitolę moksleiviai mažai beprisiima atsakomybės už ugdymosi sėkmę. Netgi rinkodaros specialistai (Kotler Ph., 2003) pastebi, kad ypatingai svarbi tampa edukacinių paslaugų kokybė. Tačiau nėra visuotinai nustatytos švietimo kokybės sampratos, nes tai svarbi paslaugų savybė, reiškianti, kad jų kokybė gali labai skirtis, atsižvelgiant į tai, kas, kada, kur ir kaip jas teikia.

Bendriausia prasme švietimo kokybė, R. Ališausko (Švietimo vadyba, 2000) nuomone, laikytini švietimo klientų (švietime dalyvaujančių asmenų, visuomenės), profesionalų (pedagogų, švietimo įstaigų vadovų, švietimo valdymo lygmenų specialistų, švietimą aptarnaujančios infrastruktūros specialistų, mokslininkų) ir politikų susitarimai dėl švietimo tikslų (vertybių, modelių, kurių įkūnijimo siekiame), jų siekimo būdų (kaip, kokiais ištekliais, darbų paskirstymas ir jų atlikimo laikas ir pan.) ir pasiekimų įvertinimo kriterijų (laukiamų rezultatų) bei sutartinių tikslų pasiekimo laipsnis.

Švietimą kaip vaiko teisę nagrinėjo J. Laužikas (1993), kuris pasisakė, jog tai yra *prigimtinė teisė*. Jis aptarė švietimo organizaciją ir išskyrė švietimo teisę bei pareigą. Anot jo žmogaus pilnutinis pasireiškimas yra susijęs su ištisu dvasinių pajėgų ir išvystymo vyksmu. Dvasinis išsivystymas vyksta ne vien savaime, bet reikalauja dar tam tikros kitų pagalbos bei paskatinimo. Kultūrai vystantis, prigimtinė vaiko gyvenimo bei vystymosi teisė įgyja viešosios teisės apibržėtą pavidalą. Viešoji teisė vis labiau kišasi į vaiko gimimo, gyvenimo ir vystymosi bei ugdymo ir švietimo santykius. Jei primityvioje visuomenėje vaiko gyvenimo bei vystymosi teisę saugo tėvų instinktas ar bendruomenės papročiai, tai kultūringoje visuomenėje tą teisę gina viešieji valstybės įstatymai. Taigi vaiko gyvenimo ir

vystymosi teisė yra tėvų, bendruomenės ir valstybės saugojama (Laužikas, 1993). Vaiko gyvenimo ir vystymosi teisė įpareigoja tėvus, bendruomenę ir valstybę imtis atitinkamų reikiamos pagalbos pareigų, kurios išreiškiamos augime, auklėjime ir švietime. Vaikų ugdymo pareigos yra labai nelygios ir įvairiai suprantamos: gali būti leista vaikui savaime vystytis, suteikiant jam tik reikiamą pagalbą, arba vaikas gali būti vedamas pagal iš anksto užbržėtas normas į tam tikrą tikslą. Ugdymo visos pareigos arba jų tam tikra dalis gali būti uždėta tėvams arba bendruomenei, o valstybė pasilieka tik priežiūros pareigas, arba pati apima daugelį ugdymo pareigų (Laužikas, 1993).

Kiekvienas vaikas, mokinys yra tobulėjanti asmenybė. Jos kilimas remiasi nepertraukiamu ugdymu. Šiandienos pasaulyje žmogus savąjį aš turi rasti pasikliaudamas tik savo galimybėmis bei gebėjimais. Taigi ir mokinys, atrasdamas save, turi pažinti ir išnaudoti visas galimybes. Norint, kad valstybė būtų stipri, dirbtų kvalifikuota darbo jėga, pravartu atsižvelgti į prigimtines vaiko teises, siekti, kad mokslas būtų prieinamas kiekvienam. Anot R. Želvio (2003) reikia siekti, kad daugiau jaunimo siektų bendrojo vidurinio išsilavinimo ir jau tada įgytų specialybę profesinėse, aukštosiose neuniversitetinėse ar aukštosiose universitetinėse mokyklose. Šiuo metu kiekvienam vaikui sudaromos sąlygos siekti mokslo. Asmeniui, siekiančiam mokslo, sudaryta lanksti švietimo sistema.

Taigi, dabartinis požiūris į vaikystę, kaip savaime vertingą žmogaus gyvenimo periodą, sudaro sąlygas vaikams jaustis socialiai visaverčiams jau dabar, o ne tik ateityje, duoda galimybę pedagogui ugdant vaiką remtis vaikystės teikiamais prioritetais: socialiniais – kognityviniais pasiekimais, kurie leidžia sėkmingai išgyventi vaikystę ir panaudoti joje įgytą patirtį ateityje. Vaikystėje atsiranda tie žmogaus asmenybės bruožai, kurie išlieka visą laiką, pirmiausia pasitikėjimas savimi, aplinka, smalsumas, atvirumas aplinkai (Juodaitytė, 2002).

Siekiant objektyviai įvertinti situaciją, vyraujančią Lietuvoje, galima pabrėžti, jog daugelis reformos dokumentuose įvardintų prioritetų šiandien dar gana sunkiai įgyvendinami. G. Kvieskienė teigia: „visame pasaulyje bendrasis ugdymas išgyvena krizę, nes neįstengia pasiekti naujos kokybės...galime daryti išvadą, kad esame ne vieninteliai pasaulyje, kurių švietimo reforma nepasiekė norimo rezultato. Laisvos, atsakingos ir kūrybingos asmenybės ugdymas yra ypatingo dėmesio reikalaujanti problema, deja, kokybiškai ją spręsti dažniausiai pritrūksta lėšų ir politinės valios.“ (Socialinis ugdymas, 2009).

Šio proceso eigoje gimstančios problemos turėtų skatinti naujus sprendimus, vedančius į naują kokybę. Šiandienos mokykloje modeliuojamos naujos esminės švietimo sistemos nuostatos, gimsta nauja ugdymo asmens vizija. Siekiama, kad ugdymo procese bręstantis žmogus taptų išipareigojęs, sąmoningas, savarankiškai apsisprendžiantis, socialiai veiklus, gebėtų kurti ir plėtoti demokratinę visuomenę, demokratinę valstybę.

L. Šiaučiukėnienė (1997) teigia, kad jau XX a. pradžioje pedagogikoje susiklostė aiški nuomonė, kad standartizuota, vienoda mokymo organizacija yra kliūtis pažangai. Tuo metu pradeda keistis požiūris į vaiką, jo psichiką, į mokymo turinį bei organizavimą, vis labiau pradedamas akcentuoti prieštaravimas tarp mokymo formų, būdų ir individualaus žinių suvokimo pobūdžio. Mokykla buvo vis labiau kritikuojama, nes juntamas atotrūkis nuo vaiko, nepaisoma jo prigimties, interesų, individualių psichinių savybių bei skirtumų. Mokykla tampa pasyvi, mokymas mechaninis.

Anot L. Šiaučiukėnienės (1997), Lietuvos švietimo dokumentai nurodo, kad pagrindinis švietimo sistemos tikslas – laiduoti kuo visapusiškesnę žmogaus fizinių, psichinių ir dvasinių galių plėtotę, sudaryti sąlygas jo individualybei atskleisti. Šito siekiant, būtina žmogų pažinti, apsaugoti besimokančiojo individualybę, padėti kiekvienos asmenybės savybių sklaidai ir raiškai. Jau pats vaiko raidos išmanymas suteikia papildomų žinių ir idėjų, kaip reikėtų organizuoti ugdymą ir auklėjimą, kaip suprasti vaiko elgesio motyvus, kaip įvertinti, ar vaikas ugdomas teisingai, teigia Karmaza E. savo tyrinėjame darbe „Vaiko raida“.

Nors vaiko raida yra gana plačiai ištyrinėta, dar yra daug klausimų, į kuriuos nėra aiškių ir tyrimais pagrįstų atsakymų. Daugelio tyrimų rezultatai rodo, kad vaiko raidai ir ugdymui gali daryti įtaką labai daug veiksnių ir jų supančių suaugusiųjų. Kai kurioms sritims yra skiriama nepakankamai dėmesio – vienos yra ugdomos labiau, kitos – santykinai apleistos.

Guzevičiūtė R. (2001) teigia, kad šiuolaikinėje visuomenėje jau nebe tėvas, o vaikas tampa ta realybe, už kurios slypi socialinio vystymosi varomosios jėgos. Taigi, pastaruosius tris šimtus penkiadešimt metų suaugusieji tikrino ir tobulino vaikystės sampratą suvokimą, ilgainiui suteikdami jiems išskirtinumo bruožus, t.y. po ilgą ignoravimo šimtmečių pastebėdami, kad vaikai mąsto, kalba, žaidžia, mokosi, svajoja ir jaučia skirtingai nei suaugusieji. Šiandieninė švietimo politika taip pat patiria išbandymus, švietimo sistemai nesvetimos besikeičiančios krizės. Kas kaltas ir kaip keisti situaciją? Geriausiai situacija iš arti matoma patiems pedagogams.

D. Kabašinskaitė taip pat teigia: „Prisiminkime, mes jau gyvenome tobuloje visuomenėje, kurios tikslas buvo sukurti tobulą žmogų – dvasiškai turtingą ir moraliai tyrą komunizmo statytoją. Ir dabar, ir tuomet kilnaus tikslo siekiama paminant žmogaus teises bei pažeidžiant humanistines vertybes ir prievarta kuriant žmogų, atitinkantį galingųjų ideologiją“.

*Į vaiką orientuoto laisvojo ugdymo modelis.* Tradicinė mokykla šiandien išgyvena itin prieštarinę situaciją - norėdama ir toliau sėkmingai atlikti socializacijos funkciją, mokykla turi keistis taip, kaip keičiasi ją supanti aplinka, tačiau, būdama autonomiška, mokykla paprastai susikuria kaitą stabdančius barjerus. Švietimas mūsų šalyje šiuo metu išgyvena kaitos procesą, kuriame šalia realistinio požiūrio į ugdymą, kaip teigia B. Bitinas (2000), nors ir turinčio pagrįstų trūkumų, bet

esančio vis dar pagrindine šiuolaikinės pedagoginės būties tendencija, labai pamažu kelią skinasi laisvojo ir postmodernaus ugdymo idėjos.

Laisvajame ugdyme vaikas ir vaikystė laikomi vertybėmis, talpinančiomis savyje jėgų, kurioms atsiskleisti reikia laiko ir erdvės. Laisvasis ugdymas išlaisvina vaiką nuo suaugusiųjų priklausomybės ir sudaro palankias sąlygas mokytis pagal savo patirtį bei jam priimtinais būdais. Jis sureikškina vaikystės statusą ir visa tai, kas yra vaikui svarbu vaikystėje, taip pat parodo vaikystės periodo specifškumą. Laisvojo ugdymo paradigma yra siejama su vaiko prigimtimi, nes ji siekia sudaryti kuo palankesnes sąlygas ugdytinio vidinių galių plėtotei ir saviraiškai, keliant tikslą ugdyti laisvą, kūrybingą asmenybę.

„Laisvasis“, XX amžiaus „reformų pedagogikos suformuotas respektyvus požiūris į vaikų saviraiškos būtinumą ugdymo procese ir jų laisvę yra vaiko priklausomybės nuo pedagogo, kaip suaugusiojo, alternatyva. Šiuo atveju orientuojamasi į vaiką kaip ugdymo subjektą, o vaikystę – kaip socialinėmis-kognityvinėmis prasmėmis reikšmingą periodą“ (Juodaitytė A., 2004).

Mokslininkė teigia, kad ugdymo kryptis kinta – ji pradeda eiti nuo vaiko, o ne nuo pedagogo. Vaikas išlaisvinamas nuo suaugusiojo priklausomybės, ir jam sudaromos sąlygos mokytis pagal savo patirtį renkantis priimtinus būdus. Vaikas ugdymo procese sugeba būti savarankišku. Remiantis profesorės A. Juodaitytės pastebėjimais, galima daryti išvadas, kad reformų pagimdytas laisvasis ugdymas įprasmina šiuolaikišką požiūrį į vaikų ugdymo procesą. Vaikai ir suaugusieji šiame procese tampa lygiaverčiais partneriais. Šio santykio dėka suformuojamas požiūris į vaikystę kaip ugdymo vertybę, kai laisvė padeda skleisti augančio žmogaus prigimčiai.

B. Bitinas, teoriškai apibrėždamas klasikinę ir laisvojo ugdymo paradigmas, vienu iš svarbiausių skirtumų nurodo santykį su asmens prigimtimi: klasikinėje paradigmoje vaiko prigimtimi operuojama, laisvojo ugdymo paradigmoje su vaiko prigimtimi kooperuojamasi, t. y. siekiama sudaryti kuo palankesnes sąlygas ugdytinio vidinių galių plėtotei, jo saviraiškai ir saviraidai, keliant tikslą ugdyti laisvą, kūrybingą asmenybę.

Tradicinis ugdymas yra grindžiamas suaugusiųjų sampratomis apie susiformavusį vaiką, kaip socialiai nebrandaus individo, vaizdinį, o vaikystės - socialinėmis-edukacinėmis prasmėmis - kaip nepakankamai reikšmingo periodo. Požiūris į vaiką remiamas autoritetu, taisyklėmis, kontrole ir drausme. Nebuvo atsižvelgiama į vaiko poreikius. Vaikas laikomas tuščiavidure ir pasyvia arba impulsyvia ir keliančia sumaištį būtybe. Remiamasi nuostata, kad vaikystę reikia taisyti, nes ji laikoma taisytina klaida arba gydytina liga. Į vaiko vaizduotę žiūrima kaip į beprotybę. Todėl pedagogo uždaviniai: užpildyti tuštumą, skatinti veikti arba valdyti vaiką. Tinkama vaiko raida laikoma iniciatyvaus suaugusiųjų darbo ir planingo auklėjimo rezultatu, o vaikų darželio auklėtojas tampa



ikimokykliniu mokytoju. Buvo manoma, kad vaiko vystymąsi labiausiai lemia išoriniai veiksniai. Į vaiko iniciatyvą, idėjas žaidimus nekreipiama dėmesio, arba paliekama pertraukoms, nes manoma, kad savo veikla vaikas tik trukdąs, keliąs triukšmą, sumaištį ir netvarką. Tai, kas vaikiška, vertinama kaip mažvaikiška, o vaikas ir vaikystė laikoma nepilnavertiška būseną. Visas auklėjimas paverčiamas vien tramdymu ir drausminimu.

Laisvasis ugdymas yra tradicinio ugdymo alternatyva. Šiuo ugdymu orientuojamasi į vaiką kaip į ugdymo subjektą, o į vaikystę – kaip į socialinėmis-kognityvinėmis prasmėmis reikšmingą periodą. Šiame ugdymo procese pedagogas atlieka pagalbininko ir vedlio vaidmenį, kai vaikas laisvai mokosi to, kas jam įdomu ir atitinka individualius interesus. Mokymas(is) vaikystėje grindžiamas kaip dalyvavimas sprendžiant vaikams reikšmingas socialinio gyvenimo problemas per mikrosituacijas. Laisvojo ugdymo paradigmos kontekste ugdymo centre atsiduria mokinys kaip „auganti asmenybė“, žinanti savo norus ir poreikius. Mokytojas tampa patarėju, draugu. Mokinio interesai ir polinkiai tampa atramos tašku ugdymo procese. Dž. Diuji pabrėžė: „Mokytojas turėtų padėti moksleiviams suvokti savo tikruosius interesus, atskleisti svarbiausius poreikius, susijusius su ateities planais, ir po to organizuoti mokymą, tenkinantį šiuos interesus ir poreikius“ (Bitinas, 2000). Jei taip nėra - ugdymas virsta tik išoriniu spaudimu. Ypač tai aktualu kalbant apie paauglius, kadangi šio amžiaus tarpsnio vaikai nori patys tvarkyti savo gyvenimą. Savarankiškumas priimant sprendimus, jo nuomonės paisyimas paaugliui tapatinasi su didžiausiais suaugusiųjų pasaulio privalumais. A. Gučo (1990, p. 216) teigimu, „<...> bręstantis individas ima reikalauti, kad kiti pripažintų jo teisę laisvai reikšti savo pažiūras bet kuriuo gyvenimo ar elgesio klausimu <...>“. Jis nori būti pripažintas ir įvertintas.

Kitaip negu tradiciniame ugdyme vaikas ir vaikystė laikomi vertybėmis, talpinančiomis savyje jėgų, kurioms atsiskleisti reikia laiko ir erdvės. Vaikystė yra reikšmingas periodas žmogaus ankstyvojo socialinio-kognityvinio patyrimo sklaidai. Socialinio-kognityvinio patyrimo sklaida vaikystėje reikalauja tam tikrų sąlygų: įvairių rūšių prievartos atsisakymo ir pasitikėjimo vaiku stiprinimo. Vaikystėje vaikai mokosi kaip socialinę-educacinę patirtį kuriantys individai. Mokydamiesi vaikai praturtina vaikystės pasaulį patirties dariniais ir patys tobulina vaikystės socialines-educacines prasmes. Į vaiką žiūrima kaip į pilnavertį žmogų – aktyvų, smalsų. Leidžiama vaikui būti smalsiam ir veikliam, turėti neribotų saviraiškos galimybių. Daugeliui pedagogų svarbiausia stebėti vaiko pasaulį. Dažniau padedama vaikui pačiam ugdyti savo sugebėjimus. Didelę reikšmę turi suaugusiojo paskatinimas.

Pasak Juodaitytės A. (2004) svarbiausias „laisvojo“ ugdymo principas – duoti savarankiškai vaiko iniciatyvai erdvės, laiko ir profesionalaus dėmesio. Pedagogas turi pastebėti ir įvertinti vaiko saviraišką. Darželio darbas nukreiptas į vaikų kultūrą, visą grupę ir kartu atskirą vaiką. Prioritetai yra

suteikiami vaikų aktyvumui, eksperimentavimui, bandymams, nes būtent šiais būdais jau vaikystėje stiprinamas vaikų ryšys su realiu pasauliu. „Laisvasis“ ugdymas pedagogui suteikia galimybių suvokti vaikams reikšmingo mokymo(si) vaikystėje socialinį-prasminį kontekstą, pasireiškiantį tiek bendrojo ugdymo kryptimis, tiek ir metodais bei būdais.

„Laisvasis“ ugdymas išlaisvina vaiką nuo suaugusiųjų priklausomybės ir sudaro palankias sąlygas mokytis pagal savo patirtį bei jam priimtinais būdais. Jis sureikšmina vaikystės statusą ir visa tai, kas yra vaikui svarbu vaikystėje, taip pat parodo vaikystės periodo specifiškumą. Mokantis tokiomis sąlygomis „vaikiškumas“ itin gerbiamas.

„Laisvojo“ mokymo(si) metu aktyvinamas ankstyvasis vaikystės socialinis-kognityvinis potencialas, akcentuojamos galimybės vaikams mokytis patiems savarankiškai, laisvai remiantis ne tik nauja, bet ir anksčiau įgyta patirtimi, kuri formuoja vaikystės patirtinį žinojimą. Jis yra suvokiamas kaip konstruktyvus, reikšmingas žmogaus tolesnio mokymo(si) pagrindas.

„Laisvasis“ ugdymas grindžiamas vaikystės socialinės-edukacinės raiškos prasminiais kontekstais ir yra suvokiamas kaip „universalių ir specifinių sąlygų visuma, būtina sėkmingai vaiko saviraiškai“. Tokio ugdymo pagrindinė sąlyga – pasitikėjimas vaiku. Pedagogams atsiranda galimybių vaiką suvokti kaip gebantį jau vaikystėje savarankiškai kaupti patyrimą bei panaudoti turimą. Taip išryškinama ir pagrindinė „laisvojo“ ugdymo idėja: laisvė vaikystėje yra sąlyga vaikams mokytis iš savo patirties, būti laisvam jos ieškant. Tai savaimė keičia požiūrį į vaikus kaip į ugdymo dalyvius, o vaikų nuostatos mokymo(si) procesuose tampa tokios pat reikšmingos kaip ir suaugusiųjų. Remiantis „laisvuju“ mokymu(si) formuojama samprata, jog vaikystėje vaikai yra pajėgūs praturtinti žmogiškąjį socialinį- kognityvinį potencialą. Vaikas yra suvokiamas per vaikystės periodo reiškinį socialinį-edukacinį kontekstą, o tai, gali pasitarnauti „naujam edukaciniam kontekstui atsirasti, kuris reikštų ir naują pedagogų požiūrį į vaikus bei mokymo(si) vaikystėje socialinį-kultūrinį reikšmingumą“. Toks požiūris formuojamas atsisakant tradicinių nuostatų apie vaiką, kai nuvertinama jo ankstyvoji socialinė patirtis.

Bourdieu, Passeron, Brewer pedagogams siūlo „tobulos“ vaikystės sampratą ir vaikų sėkmingą mokymąsi įprasminantį reikšminį kontekstą, kurio pagrindą sudaro:

- tinkamas vaikams reikšmingo mokymo(si) situacijų suvokimas (visiems ir individualiai), vaikų mokymo(si) motyvacijos stiprinimas,
- pagarba vaikų savarankiškumo raiškai, jų asmeninėmis iniciatyvoms bei atradimams
- vaikams socialiai reikšmingų ryšių plėtojimas(is) aplinkoje, būnant tarp suaugusiųjų ir bendraamžių;

- socialinio-kognityvinio potencialo vaikystėje sureikšminimas;
- sąlygų, būtinų patirčiai kaupti, sudarymas ir patirties pasitikrinimas, sąveikaujant su kitais vaikais ir suaugusiais žmonėmis;
- sąlygų sudarymas jau ankstyvojoje vaikystėje prisiimti vaikams atsakomybę už dalyvavimą mokymo(si) procesuose, mokantis juos planuoti ir aktyviai veikti.

Juodaitytė A. (2004) teigia, kad „laisvasis“ ugdymas yra grindžiamas „suaugusiųjų ir vaikų pasaulių tarpusavio sąveika“, kurią nusako šie principai:

*lygybės* – vaikystės pasaulis ir suaugusiųjų pasaulis yra dvi lygiavertės žmonijos bendro pasaulio sudėtinės dalys, jų vertingumas harmoningai papildo viena kitą;

*dialogo* – vaikystės pasaulis, kaip ir suaugusiųjų, yra specifinis, tačiau per ugdymą nuolat vyksta šių pasaulių tarpusavio sąveika, kuri yra edukacinis-kultūrinis dialogas;

*bendro egzistavimo* – vaikystės ir suaugusiųjų pasauliai yra lyg du suverenūs pasauliai; vaikai nėra priklausomi nuo suaugusiųjų pasaulio, nepaisant to, kokiais motyvais ši priklausomybė yra grindžiama;

*laisvės* – suaugusiųjų pasaulis turi atsiskaityti bet kokių prievartos būdų vaikystės pasaulio atžvilgiu, suteikti vaikams teisę patiems pasirinkti savo kelią;

*lygiagrečios raidos* – vaikystės pasaulis yra paralelus su suaugusiųjų pasauliu, tobulėja kartu su juo; jame atsiranda prielaidų žmogaus (vaiko) socialiniam tobulėjimui, kurio esmę sudaro vidinio ir išorinio „Aš“ harmonizavimasis;

*vienovės* – vaikystės pasaulis ir suaugusiųjų pasaulis nesudaro dviejų, vienas nuo kito atskirų pasaulių; tai bendras žmonių pasaulis, tai pasaulio visuma;

*toleravimo* – vaikai turi būti kitų žmonių palankiai priimami tokie, kokie yra, nepriklausomai nuo jų socialinio brandumo ir kitų jų amžiaus sąlygotų elgsenos ar pasaulio pažinimo būdų.

„Laisvasis“ ugdymas vaikystėje sudaro vaikams sąlygas išmintingai naudotis laisvės situacija, nes būtent ja ir yra grindžiamas „vaikų mokymas(is) gyventi laisvai“. „Laisvojo“ ugdymo sąlygomis formuojamas požiūris į vaikystę, kaip ugdymo vertybę, nes sprendžiant socialiai reikšmingas problemas atsisakoma požiūrio į vaikystę ir ugdymą, kaip rengimąsi būsimam gyvenimui. Šio ugdymo(si) kryptis susijusi su tam tikrais suaugusiųjų moraliniais įsipareigojimais vaikų atžvilgiu, „padėti vaikams jau ankstyvojoje vaikystėje įsitraukti į gyvenimiškųjų problemų sprendimą“. „Laisvasis“ mokymas(is) yra vaikystėje, kaip „tobulos“, reikšmingumo atkūrimas, nes jis reiškia sąlygų sudarymą vaikų prasminiam mokymuisi, kuris vyksta pagal vaikams reikšmingus būdus, tempą

ir formas. Jo pagrindas yra vaikų veiklumas, gebėjimas suprasti savo interesus ir anksti apsispręsti dėl juos atitinkančios veiklos būdų.

Autokratinėse sistemose, ugdymą orientuojant į valstybės ar ideologijos poreikių tenkinimą, gyvybinga tik klasikinė ugdymo paradigma. Laisvojo ugdymo paradigmai reikia demokratijos sąlygų. 1990-ieji metai, Lietuvos valstybės atkūrimas ir deklaracija, jog Lietuva bus demokratinė valstybė, tapo *esmine ugdymo paradigmų teorinio lūžio skiriamąja linija*. Formuluojamas kardinaliai naujas *ugdymo tikslas - ugdyti žmogų laisvei, savarankiškumui, demokratijai*. Nusakomas *ugdomos asmenybės vaizdinys*: „ugdyti kritiškai mąstantį žmogų, gebantį svarstyti esminius žmogaus egzistencijos klausimus, atsakingai daryti sprendimus ir savarankiškai veikti; ugdyti asmenį, pasirengusį profesinei veiklai, pasiryžusį ir gebantį adaptuotis besikeičiančiame socialiniame, ekonominiame gyvenime ir jį tobulinti; brandinti asmens tautinę bei kultūrinę savimone; ugdyti Lietuvos valstybės pilietį". (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992).

Teikiama nauja *ugdymo samprata*: „Ugdymas - tai būtinų sąlygų individo prigimtyje glūdintiems gebėjimams kūrybiškai reikštis, perimant ir plėtojant kultūrą, visuma“ (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992). Ugdymo tikslas, ugdomos asmenybės vaizdinys ir ugdymo samprata yra kertinės kategorijos, jų turinys išreiškia ugdymo paradigmos esmę ir leidžia identifikuoti ugdymo paradigmas. *Laisvojo ugdymo humanistinė paradigma - tai iššūkis ir pedagogų praktinei veiklai*.

Dvi skirtingos ugdymo paradigmų linkmės – tai skirtingos pedagoginės sistemos, jei pedagoginei sistemai priskirtume ugdymo tikslą, turinį, formas, metodus, priemones, subjektus, susijusius tam tikrais ryšiais. Priėmus kaip teorinį pagrindą laisvojo ugdymo humanistinę paradigmą, teoriniu lygmeniu orientuojamasi į kitą pedagoginę sistemą. 1990 m. paradigminis lūžis - ideologinis ir ugdymo – užklumpa mokytojus, besivadovaujančius klasikine ugdymo paradigma, ir pareikalauja esminių praktinės veiklos pokyčių. Turint omenyje klasikinės ugdymo paradigmos aptartuosius bruožus galima teigti, jog laisvojo ugdymo paradigma pareikalauja kitoniško mokytojo santykio su žiniomis, kurios privalo būti teiktinos struktūriškos, integralios (visybiškos) ir kartu gyvenimiškos. (Lietuvos švietimo koncepcija, 1993).

Suteikiamos žinios privalo būti prasmingos tiek asmenybės sklaidos, interesų, tiek krašto sociokultūrinių interesų tenkinimo požiūriu (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos, 2009). Tenka pergaltvoti žinių teikimo *spiralės* ir *koncentriškumo* principų ypatumus: kaip pagal amžiaus tarpsnius balansuoti tarp *konkretu-abstraktu, elementaru-sudėtinga, integruota-diferencijuota*. Be to, žinios „turi atitikti šiuolaikinę mokslinio mąstymo paradigmą, kuriai būdinga tai, kad į tiriamus reiškinius žiūrima kaip į procesus, suvokiamus sisteminių ryšių kontekste ir paklūstančius tam tikriems dėsningumams. Šiuolaikinė mokslinio racionalumo samprata pabrėžia

sociokultūrinį mokslo žinių sąlygotumą; alternatyvų, negalutinį, sąlygišką mokslinio pažinimo rezultatų pobūdį. Šios mokslinio galvojimo paradigmos įtvirtinimas ugdymo procese turi skatinti moksleivių kritinį mąstymą, nusiteikimą sverti išvadas galimų alternatyvų kontekste, nežiūrėti į įgyjamas žinias kaip į amžinas ir nekintamas tiesas (...)“. Žinios čia teikiamos ne pabiros, o kuriančios vientisą pasaulio vaizdinį. Skirtumas tarp klasikinės ir laisvojo ugdymo paradigmos: sovietinė mokykla įtvirtinto principą, jog pasaulį vaikas pažįsta kaupdamas apie jį teorines mokslo žinias ir taikydamas jas įvairiose gyvenimo situacijose, o reformuojamoje mokykloje mokinys skatinamas natūraliu noru pažinti, tyrinėti, ugdytis savarankiškumą, kūrybiškumą. (Bruzgelevičienė R., 2008).

### **3. VAIKYSTĖS SAMPRATOS RAIŠKOS LIETUVOS ŠVIETIMO DOKUMENTUOSE EMPIRINIS TYRIMAS**

#### **3.1. Empirinio tyrimo organizavimas**

Analizuojamieji dokumentai apima 1989-2008 m. Lietuvos švietimo ugdymo reformos procesus. Vieni jų nurodo vaikų ugdymo politinę, socialinę bei kultūrinę svarbą (LR Vaiko teisių pagrindų įstatymas, 1996), kiti yra bendrieji, strateginės švietimo raidos dokumentai. Be to, analizuojami ir specialieji dokumentai, skirti vaikų ugdymo sričiai, apimantys teorinį-empirinį ugdymo konceptualizavimą. Visi šie dokumentai (2 lentelė) orientuoja mus į įvairias vaikystės politikos problemas Lietuvos švietimo politikos kontekste.

Kokybinės turinio (content) analizės medžiagą sudaro tekstas, „gautas“ naudojant įvairias technikas. Taikomos tokios content analizės procedūros: 1) teksto turinys analizuojamas nuosekliai, žingsnis po žingsnio, remiantis konkrečios metodologinės procedūros taisyklėmis ir dalijant negrinėjamą turinį į analitinius vienetus; 2) tekstas interpretuojamas remiantis iškeltais tyrimo klausimais, į kuriuos atsakoma pasitelkiant suformuluotas kategorijas ir subkategorijas. Pastarosios yra kaip neartikuluoti, vaikystės prasių ir politikos procesus atskleidžiantys apibendrinimai, kurie reiškia, jog kiekvienas tyrimo tekstas su kitais siejamas remiantis prasių panašumu. Prasmės tarpusavyje grupuojamos pagal tam tikrą šabloną: vaikystės supratimas kaip fenomenas, vertybė, nukreipta į tikslą ir procesą. Švietimo dokumentų teksto analizės metu išvelgiami ir akcentuojami tiek vaikystės prasmę atskleidžiantys kontekstai, tiek ir tie, kurie slypi už kitų giminingo turinio kontekstų, tačiau dokumentų sudarytojais jų neakcentavo ir neišskyrė.

### **3.2. Vaikystės sampratos prasių kontekstualizavimas Lietuvos švietimo dokumentuose**

Vaikystės politikai priskiriami uždaviniai yra gana sudėtingi tiek tikslo, tiek ir proceso prasmėmis. Lietuvos Respublikos ikimokyklinio ugdymo koncepcijoje (1989) nurodoma, jog šis ugdymas sprendžia reikšmingiausius vaiko socialinės gerovės ir ugdymo(si) uždavinius, puoselėja visus vaiko gebėjimus, lemiančius jo asmenybės psichosocialinę ir sociokultūrinę raidą. Be to, šiame dokumente vaikystės politika apibūdinama kaip socialinės politikos sudėtinė grandis, galinti užtikrinti sėkmingą vaiko ugdymą ateityje. Vaikystės politikos klausimai dažniausiai aiškinami naudojantis refleksijos būdais. Todėl vaikystės politikos teoretikai tiek Lietuvoje, tiek ir užsienyje (Whitebook, Belm, 1996) formuluoja klausimus, kaip nustatyti vaikų ugdymo bei globos efektyvumą ir koku būdu fiksuoti jo rezultata. Epstein (1993) nuomone, šie klausimai yra svarbūs tėvams, pedagogams, vadovams, visuomenei, kuri tiesiogiai ar netiesiogiai dalyvauja vaiko ugdymosi procese ir domisi jo kokybe, socialine gerove.

Lietuvoje vaikystės politika grindžiama normatyviniais švietimo dokumentais (LR švietimo įstatymas, 2003; Lietuvos vaikų ikimokyklinio ugdymo koncepcija, 1989; Vaikų socialinės gerovės ir politikos strategija, 2007 ir kt.). Jie lemia vaikystės politikos formuotojų orientacijas vaikų ugdymo kokybei, rezultatų vertinimui ir įsivertinimui, projektuoja pedagogų veiklą, reprezentuoja tam tikras ugdymo vertybes, reikšmingas kokybės prasių sampratai. Dokumentų analizė yra viena svarbiausių švietimo politikų kompetencijų, leidžianti valdyti kokybės procesus ir rezultata (Barvidienė, Kasiulis, 2001; Ruževičius, 2006). Tačiau vaikystės politikos apibūdinimas remiantis LR švietimo sistema ir vaikų ugdymą reglamentuojančiais dokumentais tiek teorine, tiek ir empirine prasmėmis yra gana sudėtingas klausimas. Visų pirma todėl, jog vaikystės politika vis dar tebėra suvokiama kaip neturinti savaiminio reikšmingumo. Todėl LR esminiuose švietimo dokumentuose ji yra įprasminama kaip atliekanti vaiko globos, teisių apsaugos funkcijas.

Lietuvoje nėra mokslinių tyrimų, skirtų vaikystės politikos sampratos klausimams. Vaikystės politika kai kuriais aspektais apžvelgiama švietimo politikos ir vadybos problemų analizei skirtuose mokslo darbuose (Purvaneckienė, 2001; Martišauskienė, 2008; Neifachas, 2010). Todėl stokojama tiek vaikystės politikos prasių analizei reikalingų instrumentų, tiek ir jos prasių aiškinimo pavyzdžių. Tai leidžia formuluoti mūsų tyrimo *problemą*: kokuose LR švietimo dokumentų kontekstuose aiškinama vaikystės politika ir kaip jų pagrindu gali būti suprasta vaikystės esmė. Mūsų tyrimo atveju vaikystės esmė teorine prasme yra pamatinis vertybinis kontekstas. Siekiama suprasti, kurie kontekstai,

aiškinantys vaikystės politiką, informacine prasme yra reikšmingi, bei siekiama atsakyti į klausimą, kaip LR švietimo dokumentų kontekstų pagrindu galima suprasti vaikystės ir politikos prasmes.

Vaikystės politiką reglamentuojančių dokumentų analizės paskirtis, kaip nurodo Boweer (2002), - atskleisti neįgyvendintų vertybių sistemą, kuri gali būti realizuojama viešais veiksmais, nukreiptais į vaikų socialinę gerovę bei gyvenimo kokybę.

LR švietimo dokumentų turinio content analizė atlikta pasitelkus 7 esminius dokumentus (2 lent.), iš kurių trys yra bendro pobūdžio, o kiti – specializuoti, skirti vaikų ugdymo politikos klausimams. Vaikystės politikos sampratai reikšmingi ir LR švietimo strateginę kryptį įprasminantys dokumentai, kurie pagrindžia vaikų ugdymo politikos kryptingumą kokybiško rezultato ir proceso link. Analizuojamus dokumentus sąlyginai galima suskirstyti į tokias grupes: socialiniai-politiniai vaiko ir jo teisių apsaugos, švietimo strategijos dokumentai bei specializuoti, vaikų ugdymo politiką švietimo institucijose reglamentuojantys dokumentai.

2 lentelė

### LR vaikystės politiką reglamentuojantys švietimo dokumentai

Dokumentų grupė	Dokumentų pavadinimas
<b>Socialiniai-politiniai dokumentai</b>	<i>LR Vaiko teisių pagrindų įstatymas (1996)</i>
<b>Švietimo strateginiai dokumentai</b>	<i>LR švietimo įstatymas (2003, 2011); LR valstybinė švietimo strategijos (2003-2012 m.) nuostatos (2003)</i>
<b>Specializuoti vaikų ugdymo politikos procesą švietimo institucijose reglamentuojantys dokumentai</b>	<i>Ikimokyklinio ugdymo koncepcija (1989); LR Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija (2005); LR Specialiojo ugdymo įstatymas (1989)</i>
<b>Specializuoti švietimo įstaigų veiklas reglamentuojantys dokumentai</b>	<i>Vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymas (2007)</i>

Analizavome vaikystės prasmų kontekstus LR Vaikų teisių pagrindų įstatyme (3 lent.). Vaiko globos politika kontekstualizuojama trimis kategorijomis: „Vaiko atstovai“, „Tėvų ir kitų teisėtų atstovų pareigos“, „Vaiko socialinės teisės (4 subkategorijos) turinys, nurodant, jog vaikai „turi teisę į mokslą“, „žodžio laisvę“, „įvairią humanitarinę informaciją“, „dalyvavimą visuomenės gyvenime“. Kategorijos „Vaiko atstovavimas“ prasmės atskleidžiamos subkategorijomis (3): „tėvai“, „įtėviai“, „globėjai“. Mažiau dėmesio skiriama kategorijos „Tėvų ir kitų teisėtų atstovų pareigos“ turiniui. Ši kategorija atskleidžiama per tokias subkategorijas (2): „tinkamos sąlygos vaiko gyvenimui šeimoje“, „rūpinimasis vaiku“. LR Vaikų teisių pagrindų įstatyme pabrėžiama, jog ugdymo kokybės procesas ir rezultatas tampa svarbus tam tikroms suaugusiųjų žmonių grupėms (tėvams, įtėviams, globėjams). Be to, prasminiai kontekstai leidžia suvokti, kad ugdymo, kaip socialinės paslaugos, tiesioginiai vartotojai yra vaikai, netiesioginiai – tėvai, įtėviai, globėjai. Akcentuojama, kad šis vartotojas veikia kaip tam

tikras neformalusis vaiko priežiūros institutas, kuris turi ir teisinius įpareigojimus: rūpintis ne tik vaiko formaliu ugdymu švietimo įstaigose, bet ir neformaliu šeimoje. Tėvų, tėvių ir globėjų priežiūros turinys apima vaiko gyvenimo ir augimo sąlygas šeimoje. Šis kontekstas papildomas dar vienu – tėvų pareigomis, į kurias įeina rūpinimasis vaiku.

LR Vaikų teisių pagrindų įstatyme (1996) nurodoma, jog vienas svarbiausių ugdymo proceso dalyvių yra vaikas. Jo dalyvavimą palaikanti sąlyga – teisių užtikrinimas (mokslą, žodžio laisvę, dalyvavimą visuomenės gyvenime ir kt.). Taigi, šiame dokumente kontekstualizuojamos vaiko ugdymo (gyvenimo) kokybei reikalingos sąlygos (materialinės, psichosocialinės). Todėl LR Vaikų teisių pagrindų įstatyme (1996) kontekstualizuojamos sąlygos sėkmingam vaiko, kaip šiuolaikinės informacinės visuomenės dalyviu, ugdymui(si), nes būtent vaiko gauta, jam būtina humanitarinio pobūdžio informacija lemia jo socialinį aktyvumą.

Paanalizuosime vaikystės sampratos kategorijas Švietimo įstatyme (2003).

3 lentelė

### Vaikų ugdymo kategorijos LR Švietimo įstatyme (2003)

Kategorija	Subkategorija	Sk.	Teiginiai
Vaiko ugdymo paskirtis	Vaiko prigimtiniai poreikiai	3	„padėti vaikui tenkinti prigimtinius, kultūros, taip pat ir etninius, socialinius, pažintinius poreikius“ [2; 1; 2]
	Vaikų kultūriniai, etniniai poreikiai		
	Vaikų socialiniai, pažinimo poreikiai		
Vaikų ugdymo institucionalizavimas	Ugdymas šeimoje	2	„vaikų ugdymas vyksta šeimoje, o tėvams (globėjams) pageidavus ar atsakingoms už vaiko teisių apsaugą institucijoms rekomendavus, pagal ugdymo programą“ [2; 3; 4]
	Tėvų ir vaikų teisių apsaugos institucijų pageidavimai ir rekomendacijos ugdymui pagal programas		
Informacijos tėvams turinys ir prieinamumas	Informacija apie vaiko būklę	4	„gauti informaciją apie vaiko būklę, ugdymo ir ugdymosi poreikius, pažangą, elgesį“ [2; 4; 5; 6; 7].
	Informacija apie ugdymo poreikius		
	Informacija apie vaiko pažangumą		
	Informacija apie vaiko elgesį		
Bendradarbiavimo su tėvais tikslai	Ugdymo problemų sprendimas	4	„dalyvauti parenkant vaikui ugdymo programą, formą, mokyklą ar kitą švietimo teikėją“ [2; 7; 8; 9; 10].
	Ugdymo programos parinkimas		
	Ugdymo formų, mokyklos parinkimas		
	Kito švietimo tiekėjo parinkimas		
Dalyviai	Švietimo paslaugų teikėjai		„bendradarbiauti su švietimo teikėju,



	Mokytojai	3	mokytojais, kitais specialistais, tenkinančiais specialiąją, psichologinę, socialinę, specialiąją pedagoginę pagalbą, sveikatos priežiūra, sprendžiant vaiko ugdymosi klausimus“. [2; 10; 11; 12; 13]
	Specialistai, teikiantys specialiąją, psichologinę pagalbą		

Vaikų ugdymo prasmės atsiskleidžia tokiomis kategorijomis ir subkategorijomis: „vaikų ugdymo paskirtis“ (3 subkategorijos); „vaikų ugdymo institucionalizavimasis“ (2 subkategorijos). „informacijos tėvams turinys ir prieinamumas“ (4 subkategorijos), „bendradarbiavimo su tėvais tikslai“ (4 subkategorijos); dalyviai (4 subkategorijos). Tokiu būdu, LR Švietimo įstatyme (2006) skiriamas dėmesys tėvų informavimo, bendradarbiavimo ir dalyvavimo procesams, nurodant informacijos tėvams turinį, bendradarbiavimo tikslus ir dalyvių grupes. Mokykla ir ugdymo kokybė yra suvokiama kaip tėvams teikiamų (vaikų švietimo ir ugdymo) paslaugų sritis. Tačiau paslaugos vartotojas – vaikas yra suprantamas vienpusiškai. Akcentuojamas vienas esminių kokybės užtikrinimo principų - tai į vaiką (vartotoją) orientuoto ugdymosi krypties būtinumas. Pasidaro neaiški tėvų dalyvavimo, bendradarbiavimo su ugdymo institucija kokybės prasmė. Analizuojamas tik bendradarbiavimo su tėvais turinys ir nurodoma jo paskirtis.

Paanalizuosime ugdymo kokybės ir valdymo kategorijas Valstybinės švietimo strategijos (2003-2012 m.) nuostatuose, 2003 (4 lentelė).

4 lentelė

#### **Vaikų ugdymo kokybės kategorijos Valstybinės švietimo strategijos (2003-2012 m.) nuostatuose**

Kategorija	Teiginiai
Vaikų ugdymo paslaugų plėtotė	„išplečiamos vaikų ugdymo paslaugos“ [1]
Šeimų informavimas, konsultavimas,	„sukuriama šeimų pedagoginio informavimo ir konsultavimo sistema“ [1; 2; 3]

Vaikų ugdymo kokybė apibūdinama dvejopo pobūdžio kategorijomis: „vaikų ugdymo paslaugų plėtotė“, „šeimų informavimas, konsultavimas“. Tokiu būdu Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 m. nuostatuose (2003) visas dėmesys skiriamas vaikų ugdymo paslaugoms, jų turiniui bei plėtotei, nurodant, jog „išplečiamos vaikų ugdymo paslaugos“ ir „sukuriama šeimų pedagoginio informavimo ir konsultavimo sistema“. Tačiau stokojama paslaugų kokybės sampratos bei konkrečios paslaugos, su kuria siejama vaikų ugdymo kokybė, tai – šeimų informavimo bei konsultavimo turinio ir šios veiklos kokybę įprasminančių kontekstų aiškinimo.

Atskleisime dviejų dokumentų - Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijos (2005) ir specialiojo ugdymo įstatymo (1998) kokybės ir valdymo kategorijų analizę. Abiejuose dokumentuose ypač

akcentuojami du institucijų, teikiančių pagalbą vaikams, tipai. Tai ugdymo įstaigos bei specializuotos pagalbos vaikams tarnybos. Tačiau specialiosios pagalbos kokybė nekontekstualizuojama. Neformaliojo švietimo koncepcijoje (2005) visas dėmesys sutelkiamas į vaikų formaliųjų kompetencijų ugdymosi procesą bei nurodoma, jog įgyjamos kompetencijos turės įtakos sėkmingam vaikų ugdymui(si) formaliojo švietimo sistemoje.

5 lentelė

**Vaikų ugdymo kokybės ir valdymo kategorijos Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijoje (2005) ir Specialiojo ugdymo įstatyme (1998)**

Kategorija	Subkategorija	Sk.	Teiginiai
Neformalaus vaikų švietimo esmė	Kryptinga veikla	3	„kryptinga veikla, padanti vaikui įgyti kompetencijos, tapti sąmoninga asmenybe“
	Kompetencijų ugdymas		
	Vaiko tapsmas sąmoninga asmenybe		
Kompetencijų ugdymosi procesas	Veikla	2	„kompetencijos įgyjamos per pasirinktos krypties veiklą“
	Pasirinktoji krypties veikla		
Kompetencijų įtaka formaliajam vaikų ugdymui	Sėkmingas ugdymas	2	„įgyjamos kompetencijos turės įtakos sėkmingam vaiko ugdymuisi formaliojo švietimo sistemoje“
	Formaliojo švietimo sistema		
Specialiosios pagalbos teikimo	Švietimo įstaigų bendrosios grupės	2	„specialiųjų poreikių vaikai ugdomi bendrosios ir specialiosiose grupėse“
	Švietimo įstaigų specialiosios grupės		
Pagalbos teikimo namuose gavėjai	Vaikai, negalintys lankyti švietimo institucijų	1	„negalintiems lankyti švietimo institucijų pagalba teikiama namuose“

Apibūdinsime vaikų ugdymo kokybės kategorijų turinį Ikimokyklinio ugdymo koncepcijoje (1989) (6 lentelė). Ikimokyklinio ugdymo koncepcijoje (1989) kokybė kontekstualizuojama šiomis kategorijomis: „atmosfera vaiko ugdymui šeimoje“, „vaiko ugdymo šeimoje specifikos paisymas“, „tėvų dalyvavimo turinys ir principai“, „sąlygos vaiko ugdymui įstaigose“, „žinios apie socialinės-pedagoginės pagalbos šeimai būdus“, „žinios apie švietimą“, „ryšiai su visuomene“, „vaiko ugdymo efektyvumas“. Išsamiausiai ikimokyklinio ugdymo turinys apibūdinamas kategorijose „sąlygos vaiko ugdymuisi institucijose (3 subkategorijos), nurodant, jog aikai yra būtina „natūrali, džiugi aplinka“, „globa“, „saugumas“, „fizinės sveikatos stiprinimas“, „psichinės sveikatos stiprinimas“. Gana išsamus ir kategorijos „žinios apie socialinės-pedagoginės pagalbos šeimai būdus“ turinys (2 subkategorijos). Nurodoma, jog ikimokyklinių įstaigų darbuotojams yra būtinos žinios apie „pagrindinius paramos šeimai būdus“ ir „paramą teikiančias institucijas“. Be to, akcentuojama, jog ikimokyklinių įstaigų

pedagogai turi išmanyti „suaugusiųjų švietimo esmę“ bei „pagrindinius suaugusiųjų švietimo principus“ ir „švietimo metodus“.

6 lentelė

**Vaikų socialinės gerovės kategorijos Ikimokyklinio ugdymo koncepcijoje (1989)**

Kategorija	Subkategorija	Sk.	Teiginiai
Vaiko ugdymo šeimoje atmosfera	Rūpestis, meilė, supratimas šeimoje ir darželyje	2	<i>„tokia atmosfera turi būti šeimose ir šeimai talkinančiose vaikų ugdymo institucijose“</i>
Vaiko ugdymo šeimoje specifikos paisymas	Vaiko patyrimas	3	<i>„atsižvelgiant į vaiko ugdymo šeimoje specifiką, vaiko patyrimą, nuostatas, įpročius“</i>
	Vaiko nuostatos bei įpročiai		
Sąlygos vaiko ugdymui įstaigoje	Natūrali, džiugi aplinka, globos utikrinimas, saugumas ir fizinės sveikatos stiprinimas	4	<i>„vaikų ugdymo institucijoje turi būti sudaryta vaikui natūrali džiugi aplinka, užtikrinama jo globa. Be to, turi būti saugoma ir stiprinama fizinė ir psichinė vaiko sveikata“</i>
Vaiko ugdymo efektyvumas	Efektivitymo pagrindimas, įrodymai	2	<i>„įrodyti tėvams ir visuomenei kvalifikuoto vaikų ugdymo efektyvumą ir jo reikalingumą“</i>

Mažiau akcentuojamas turinys kategorijoje „vaiko ugdymo efektyvumas“ (2 subkategorijos). Teigiama, jog ugdymo efektyvumą pedagogui būtina argumentuoti ir įrodinėti. Taigi, kokybė yra siejama su tam tikromis kokybės valdymo kompetencijomis: žinios ir informacija apie ugdymo procesą; gebėjimas jas kaupti bei jų pagrindu argumentuotai įrodyti ugdymo kokybę tėvams bei kitoms socialinėms grupėms. Teigiama, jog tai būtina pagrįsti konkrečiais ugdymo proceso rezultatais. Be to, Ikimokyklinio ugdymo koncepcijoje skiriamas dėmesys „tėvų dalyvavimo turiniui ir principams“ (2 subkategorijos), „ryšiams su visuomene“ (2 subkategorijos). Subkategorijos nusako sąlygas vaikų ugdymo kokybei, nurodo, jog „tėvai gali lankytis grupėje, dalyvauti veikloje, kartu su auklėtoja spręsti išskulusias pedagogines problemas“. Be to, teigiama, jog „šeimos ir švietimo institucijos sąveika turi būti grindžiama abipuse pagalba ir supratimu“. Kategorijos „ryšiai su visuomene“ turinys aiškina, jog ryšiai yra suprantami kaip sąlyga kokybiškam vaikų ugdymo funkcionavimui, nes tai padeda „užmegzti konstruktyvius ryšius su įvairiomis institucijomis bei kryptingai bendradarbiauti“.

Taigi, Ikimokyklinio ugdymo koncepcijoje (1989) ypač daug dėmesio skiriama vaikų ugdymo sąlygoms šeimoje ir ugdymo įstaigose (tiek išorinėms, tiek ir vidinėms). Akcentuojama vaiko prigimtį atitinkančios aplinkos būtinumas (natūrali, džiugi). Teigiama, jog tokioje aplinkoje gali būti „saugoma ir stiprinama fizinė ir psichinė vaiko sveikata“. Koncepcijoje „ugdymo kokybės“ sąvoka nevartojama, ji pakeičiama sąvoka „ugdymo efektyvumas“. Be to, šiame dokumente ypač pabrėžiami ugdymo

įstaigos ryšiai su šeima bei kitomis vaikui ir jo šeimai pagalbą teikiančiomis institucijomis, sprendžiančiomis vaiko socialines problemas. Kontekstualizuojama tokia vaikų ugdymo įstaigos paskirtis – socialinė-educacinė pagalba šeimai. Tačiau stokojama turinio, atskleidžiančio, jog ugdymo įstaiga yra ugdymo paslaugas teikianti vaikams švietimo organizacija. Dokumente taip pat stokojama išplėtotos ugdymo kokybės sampratos, turinio, orientuoto į ikimokyklinio amžiaus vaiko poreikius.

Paiškinsime vaiko ugdymo kokybės kategorijų prasmes Vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatyme (2007) (7 lentelė).

7 lentelė

**Vaikų ugdymo kokybės kategorijos Vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatyme (2007)**

Kategorija	Subkategorija	Sk.	Teiginiai
Atstovai	Vaiko tėvai, globėjai	2	„vaiko tėvai, tėviai, globėjai ir kiti asmenys“
Atstovų pareigos	Rūpinimasis vaiku, vaiko auklėjimas	3	„privalo rūpintis, jį auklėti, globoti, jam atstovauti“
	Vaiko globojimas, atstovavima		
Pagalbos vakui rūšys	Socialinė, pedagoginė, psichologinė, specialioji pedagoginė, informacinė	5	„vaikui teikiama socialinė, pedagoginė, psichologinė, specialioji pedagoginė, informacinė ar kita pagalba“

Vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymo (2007) tikslas – sukurti vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros priemonių sistemą, kuri padėtų vaikui įveikti susiformavusį ydingą elgesį, išsiugdyti prasmingo individualaus ir visuomeninio gyvenimo sampratas. Vaiko atstovai pagal šį įstatymą yra vaiko tėvai, tėviai, globėjai, rūpintojai ir kiti asmenys, kurie privalo rūpintis vaiku, jį auklėti, globoti, jam atstovauti, ginti jo teises ir teisėtus interesus. Visi išvardinti vaikų ugdymo kokybės kontekstai suvokiami kaip sąlyga sėkmingam vaiko socializavimuisi ir ugdymuisi tiek šimoje, tiek ir ugdymo institucijoje. Tačiau pabrėžiant rūpinimo ir globos funkcijas, kurias teikia įvairūs vaiko atstovai, neišskiriama itin svarbi vaiko kokybiškam ugdymuisi sritis – tinkama vaiko priežiūra namuose, apsaugojant jį nuo nepageidaujamų socialinės tikrovės reiškinių bei procesų įtakos, tarp jų ir multimedijos.

*Apibendrinant atliktą kontent analizę galime teigti, kad LR švietimo dokumentai leidžia suvokti vaikystės prasmės kontekstus, kurie užtikrinami bendru ugdymo kokybės procesu, ypač akcentuojamas vaiko kaip individo raiškai laisviu, teisių realizavimo būtinumas. Vaikystės prasminių kontekstų turinys atskleidžia vaikystės esmę socialinėje-educacinėje aplinkoje. Vaikystės kontekstualizuojama kaip*

*vertybė, todėl daug dėmesio yra skiriama neįgyvendintų vertybių akcentavimui, vaiko teisės, vaikui tinkamos priežiūros organizavimas, vaiko interesų atstovavimas. Dokumentų turinys nukreiptas į pageidaujamų veiksmų sistemą vaikų ugdymo praktikoje. Jie yra siejami su kokybe, kaip strategine kryptimi, kokybe, reikalaujančia efektyvumą (vaiko priežiūros, tėvų dalyvavimo, vaiko pasirinkimo veiklai galimybių plėtimas). Kokybė plėtojama per tėvų kaip vartotojų poreikių tenkinimo galimybes.*

*Vaikystės prasmės vertybių kontekstui yra būdingos kategorijos: „artimi žmonės“, „artima aplinka“, „draugai“. Jų turinys siejamas su sėkmingu asmeniniu vaiko gyvenimu ir kūryba. Tačiau vaikams yra svarbūs ir gyvenimo malonumai, į kuriuos įeina ne tik teigiami emociniai išgyvenimai, bet ir asmeniniai pasiekimai, materialinė aplinka, daiktai.*

*Vaikams būdingos laimingos vaikystės sampratos kontekstą sudaro „santykiai“, „ugdymas“, „žmonės“, „vidinė būsena“. Labiau išsiskirianti kategorija – „santykiai“, o joje subkategorija „mikroklimatas“. Subkategorijos „lygybė“ turinys atskleidžia, kad vaikams taip pat yra svarbu vaikų ir suaugusiųjų bendradarbiavimas, pagalba vieni kitiems, galimybė laisvai reikšti savo mintis. Ypač išskiriama subkategorija „mikroklimatas“, kurios turinį sudaro teiginiai: „puiki psichologinė atmosfera“, „saugumas“, „nėra įtampos“, „santarvė ir susiklausymas“.*

*Vaikų ugdymosi darželyje gyvenimo kontekstą galima identifikuoti suvokiant vaikų ir auklėtojų vertybinį pasaulį kaip dviejų socialinių grupių patirtinę socialinę sąveiką, kuri yra nuolat rekonstruojama, atnaujinama egzistencinėse gyvenimo situacijose, susijusiose su asmens, kaip individo ir grupės nario, saviraiška.*

## IŠVADOS

1. Kontekstualizuojant, išskiriant vaikystės sampratos kontekstus švietimo politikos kaitos procesuose, orientuotose į socialines, antropocentrines vertybes, išryškėja vaikystės prasminės kategorijos, atsižvelgiant į imanentiškumą (savastį): vaikystės egzistencijos socialinis kultūrinis kontekstas (vaiko teisės ir laisvės, nukreiptos į mokymąsi visą gyvenimą); vaiko socialinio dalyvavimo kontekstas (pastiprina vaikystės prasmę, legitimizuoja, įteisina ją socialinės politikos kontekste).
2. Ugdymo paradigmu kaita įtvirtino požiūrį į vaiką, kaip unikalų, visavertį individą, turintį savo poreikius ir veiksmingo ugdymosi galimybes. Į vaiką orientuoto ugdymo paradigma orientuoja į autentišką vaiko kompetencijų ugdymąsi kuriant sociokultūrinių ryšių lauką: vaikas – šeima, vaikas – suaugęs, šeima – ugdymo institucija – bendruomenė. Norėdamas sukonstruoti šiuolaikinį, vaiko ir šeimos poreikius atitinkantį ugdymo turinį, pedagogas turi įvertinti naujoves, aktualias vaikams bei jų šeimoms, integruoti jas į ugdymo procesą.
3. Konstruktyvi sąveika su vaikų gyvenimo realybe, vaiko būsenomis, išgyvenimais, gyvąja vaiko situacija formuoja naujas, pedocentrinio pobūdžio pažiūras, kurios yra kaip priešprieša pažiūroms, neatitinkančioms vaiko gyvenimo reikšmių. Taip sudaromos sąlygos įveikti kliūtis, kurias suponuoja nekintančios pažiūros į vaiką, nepakankamai pajėgų turėti įtakos ugdymo politikos kaitai.
4. Vaiko gyvenimo savitumas priklauso nuo bendruomenės santykių, vertybių, kurių sistema sudaro švietimo sistemos institucionalizuoto ir laisvo gyvenimo pagrindą. Vaikų gyvenimo esmei ir kokybei daro įtaką demokratinės kultūros principai, tolerancija ir kitoniškumas, savo esme laiduojantys ir švietimo politikos kokybę, nes apima žmogaus (vaiko) egzistencinės kultūros porblemas. Dėl šių priežasčių vaikystė vertinama interpretaciniai, kokybiniais metodais, atskleidžiant jos imanentiškumą (išskirtinumą, ypatingumą), vertybinį pasaulį, kuri gali būti interpretuojamas prasmų (švietimo politikos kontekstu) aspektu.
5. Šiuolaikinė visuomenė, švietimo institutas turėtų iškoti būdų, kaip mažinti neigiamas patirtis. Suaugusiems ir vaikams yra svarbi veikla šia kryptimi, tik suaugę tai labiau sieja su jų darbu – ugdymu, o vaikai – su ugdymusi, prasmingu laiku ir neišvengiama kasdienybe. Kaip atskirą ir kiek kitokią kategoriją diskurse apie vaikystę mes išskiriame „ateitį“, kuri vaikams reiškia pasiruošimą tikrajam jų būsimam gyvenimui. Vaikai gyvenimą suvokia kaip imitacinį, ugdomąjį, suteikiantį jiems galimybę pasiręngti gyvenimui.

6. Vaikystės prasminių kategorijų diskursas, jo pilnatvė turi galimybių būti kuriamas ir nuolat tobulinamas internalizuojant (įsisąmoninant, priimant) vaikystės pasaulio vertybes, atėjusias iš vaikystės fenomenologijos bei antropologijos patirties ir, kita vertus, suaugusiems perimant iš vaikų vertybes, susijusias su svajonėmis, polėkiu. Kokybiškas augimas vaikystėje galimas tik vykstant vertybių internalizacijai.
7. Lietuvoje vyksta vaikystės politikos tyrimų sisteminiai pokyčiai. Tačiau trūksta visybiško požiūrio į vaikystės fenomeną. Pastebimas atotrūkis tarp valstybės politikos nuostatų vaikų ugdymo srityje ir jų įgyvendinimo savivaldybių lygmeniu. Todėl galima formuluoti pasiūlymus valstybės institucijoms: tobulinti informavimo apie vaikystę sistemą. Informacija turi būti diferencijuojama atsižvelgiant į šeimos sociaines charakteristikas ir prieinamumo prie informacijos šaltinių galimybių.

## LITERATŪRA

1. **Andriekienė R. M.** Ankstyvosios vaikystės pedagogika. – Klaipėda: KU, 2001.
2. **Andriekienė R. M., Seneckaitė J.** Vaiko socialinis – kognityvinis patyrimas šeimoje ir ikimokyklinėje įstaigoje // *Pedagogika*, 2001, t. 49, p. 41-32.
3. **Anušienė L., Anušis A., Čepas P.** Mokyklos kaitos empirinė raiška. – *Mokslo darbai: Pedagogika*, 2005, nr. 78, p. 60–67.
4. **Aramavičiūtė V.** Ugdymo samprata: mokomoji priemonė.- Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla 1998.
5. **Arends R.** Mokomės mokyti.- Vilnius: Margi raštai,1998.
6. **Barkauskaitė M.** Lietuvos švietimo reformos eigos tyrimai // *Pedagogai ir mokiniai: požiūris į švietimo reformą. Švietimo studijų sąsiuvinis.* – Vilnius, 1997.
7. **Bennett B., Rolheiser-Benett G.R., Stevahn L.** Mokymasis bendradarbiaujant : kur jausmai ir protas susitinka.- Vilnius: Garnelis, 2000.
8. **Beresnevičienė D.** Humanistinė psichologija - Lietuvos švietimo reformos metodologija// *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas.* – Vilnius: VPU, 1997.
9. **Berns M.** Vaiko socializacija: šeima, mokykla, visuomenė. – Kaunas: Poligrafija ir informatika, 2009.
10. **Bitinas B.** Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas. - Vilnius: Kronta, 2006.
11. **Bitinas B.** Hodegetika. Auklėjimo teorija ir technologija. Vilnius: Kronta, 2004.
12. **Bitinas B., Rupšienė L., Žydžiūnaitė V.** Kokybinių tyrimų metodologija. I ir II d. – Klaipėda: S. Jokužio leidykla, 2008.
13. **Bitinas B.**Lietuvos mokykla: ugdymo paradigmu kaita. Iš:Ugdymo problemos. 1998, T. IV.
14. **Bitinas B.** Ugdymo filosofija. – Vilnius: Enciklopedija, 2000.
15. **Bižys N., Linkaitytė G., Valiuškevičiūtė A.** Pamokos mokytojui.-Vilnius: Margi raštai,1996.
16. **Bobrova L.** Mokslinių-empirinių idėjų sklaida konferencijose: Tarptautinė mokslinė konferencija "Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos". Mokytojų ugdymas / *Teacher Education: Mokslo darbai.*- <http://www.su.lt/article/archive/665> - [žiūrėta 2010-01-04].
17. **Borusevičienė N.** Mokymo(si) procesai edukaciniu ir filosofiniu aspektu. – Šiauliai: Lucijus, 2004.
18. **Bruzgelevičienė R.** Lietuvos švietimo kaita. – Vilnius: Garnelis, 2001.



19. **Bruzgevičienė R.** Lietuvos švietimo kūrimas 1988-1997. – Vilnius: Sapnų sala, 2008.
20. **Bruzgevičienė R.** Lietuvos švietimo reforma ugdymo paradigimų kaitos aspektu 1988-1997: daktaro disertacija.- Vilnius, 2007
21. **Bruzgevičienė R.** Švietimo reformos darbai tūkstantmečio sandūroje: tendencijos, lūkesčiai.- Vilnius: Garnelis, 2001.
22. **Bruzgevičienė R.** Ugdymo paradigimų kaitos permanentiškumo problema: teorija-praktinė veikla. - Mokytojų ugdymas, 2008, nr. 10, 74-90. – <http://www.minfolit.lt/arch/16001/16144.pdf> - [žiūrėta 2010-11-12].
23. **Čiužas R., Jucevičienė P.** Lietuvos mokytojų didaktinė kompetencija // Švietimo problemos analizė. Vilnius : LR ŠMM. ISSN 1822-4156. 2006, nr.5(8), p.1-8.
24. **Dabartinės lietuvių kalbos žodynas.** – Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos inst., 2000.
25. **Darbišienė V.** Pedagogo veikla individualizuojant ugdymo programas Lietuvos bendrojo lavinimo vidurinėje mokykloje. – Kaunas: KTU, 2001.
26. **Dromantienė L., Šalaševičiūtė R.** Vaiko teisių apsauga Lietuvoje - Mokslo darbai// Socialinis darbas, 2006, nr. 5 (1) – [http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:J.04~2006~ISSN\\_1648-4789.N\\_5\\_1.PG\\_79-88/DS.002.0.01.ARTIC](http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:J.04~2006~ISSN_1648-4789.N_5_1.PG_79-88/DS.002.0.01.ARTIC) - [žiūrėta 2010-12-05].
27. **Dukynaitė R.** Kai kurie gimnazijų veiklos aspektai: naujovės ir perspektyva // Profilinis mokymas. – Vilnius: Pedagogų profesinės raidos centras, 2000.
28. **Dumbliauskas V.** Sociologija. – Vilnius: VPU leidykla, 1999.
29. **Duoblienė L.** Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link.-Vilnius: Tyto Alba, 2006.
30. **Duoblienė L.** Mokytojo samprata šiuolaikinėje ugdymo filosofijoje. Iš: Pedagogika, 2003, nr. 65.
31. **Duoblienė L., Bulajeva T.** Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai – kokybiško ugdymo garantas? -[http://www.leidykla.eu/fileadmin/Acta\\_Paedagogica\\_Vilnensia/21/59-74.pdf](http://www.leidykla.eu/fileadmin/Acta_Paedagogica_Vilnensia/21/59-74.pdf) –[žiūrėta 2010-01-03].
32. **Erikson E.** Vaikystė ir visuomenė. – Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai, 2004.
33. **Europos švietimo tarybų tinklo EUNEC konferencija „Mokytojo profesija: pokyčiai, iššūkiai ir perspektyvos“**- <http://www.smm.lt/veikla/tek.htm> - [žiūrėta 2010-06-17].
34. **Fatejeva M.** Ko ir kaip mokyti vaikus. - <http://mintis.info> – [žiūrėta 2009-12-06].

35. **Fullan M.** Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes. Vilnius: Tyto alba, 1998.
36. **Gage N., Berliner D.** Pedagoginė psichologija. – Vilnius: Alna litera, 1994.
37. **Gečienė E.** Pokyčių visuomenėje sąsajų su švietimo kaita paieška.- Vilnius: Ciklonas, 2003.
38. **Gučas A.** Vaiko ir paauglio psichologija. – Kaunas: Šviesa, 1990.
39. **Gudalienė-Gudelevičienė L., Kaušylienė A.** Ugdymo paradigmos virsmas: nuo mokymo prie mokymosi. – <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2006/82/gudkaus.pdf>. -[žiūrėta 2010-09-22].
40. **Guskey T. R.** Profesinio tobulinimosi vertinimas. – Vilnius: Garnelis, 2004.
41. **Guzevičiūtė R.** Europos kostiumo tūkstantmetis (X–XX a.) - Vilnius: Vaga, 2001.
42. **Hagemann Ch., Borner I.** Vaikų rengimas mokyklai pagal M. Montessori – Kaunas: Šviesa, 2004.
43. **Hargreaves A.** Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai.- Vilnius: Tyto alba,1999.
44. **Hopkins D., Ainscow M., West M.** Kaita ir mokyklos tobulinimas-Vilnius: Tyto alba, 1998.
45. **Indrašienė V., Prakapas R.** Magistro studijų vadovas. / Socialinės pedagogikos katedra. –Vilnius: VPU, 2003.
46. **Institucijų atsakymai dėl Jungtinių Tautų vaiko teisių komiteto išvadų įgyvendinant Jungtinių Tautų vaiko teisių konvenciją Lietuvoje.** Socialinės apsaugos ir darbo ministerija.<http://www.socmin.lt/index.php?-1191824460> – [žiūrėta 2010-10-15].
47. **Ivanauskienė F.** Lytis ir ugdymas: Metodinė knyga. I dalis. – Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla, 2007. <http://www.su.lt/filemanager/download/4869/Lytis%20ir%20ugdymas.%20I%20dalis..doc> [žiūrėta 2011-01-22].
48. **Jackūnas Ž.** Lietuvos švietimo plėtotės Europos edukacinių nuostatų kontekste / Lietuvos švietimo reformos gairės.- Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1993.
49. **Jensen E.** Tobulas mokymas: daugiau kaip 1000 praktinių patarimų vaikų ir suaugusiųjų mokytojams.- Vilnius: Ovo, 2001.
50. **Jonynienė V.** Ugdymo turinio programų pertvarka. Iš: Švietimo reformos gairės / sud. P. Dereškevičius.- Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1993.
51. **Jovaiša L.** Pedagogikos terminai. Kaunas: Šviesa, 1993.
52. **Jovaiša L.** Enciklopedinis edukologijos žinynas. Vilnius: Gimtasis žodis, 2007.

53. **Jucevičienė P.** Ugdymo mokslo raida: nuo pedagogikos iki šiuolaikinės edukologijos. Kaunas: Technologija, 1997.
54. **Jucevičienė P., Bankauskienė N., Simonaitienė B.** Tyrimo „Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams“ 2006 ataskaita. [http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/tyrimai.htm](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/tyrimai.htm) - [žiūrėta 2010-09-27].
55. **Jucevičius R., Jucevičienė P., Janiūnaitė B., Ciobulskas G.** Mokyklos strategija: Strateginio vystymo vadovas.- Kaunas: Žinių visuomenės institutas, 2003.
56. **Jungtinių Tautų nepilnamečių nusikalstamumo prevencijos gairės (Rijado gairės)**- [http://www.nplc.lt/sena/nj/Dokumentai/Uzs\\_teis\\_aktai/Rijado%20gaires.htm](http://www.nplc.lt/sena/nj/Dokumentai/Uzs_teis_aktai/Rijado%20gaires.htm) - [žiūrėta 2010-10-19].
57. **Jungtinių Tautų vaiko teisių deklaracija:** Generalinė Asamblėja, 1959 m. – <http://hr.kid.lv/lt/content/download/954/5103/file/Vaiko%20teisiu%20deklaracija.doc> – [žiūrėta 2010-10-15].
58. **Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencija.** Ratifikuota nuo 1995 07 03// Valstybės žinios. 1995, Nr. 60-1501.
59. **Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencijos įgyvendinimo įžanginė (pirmoji) ataskaita.** Socialinės apsaugos ir darbo ministerija; Teisingumo ministerija, 2000. <http://www.socmin.lt/index.php?-1191824460> – [žiūrėta 2010-04-19].
60. **Juodaitytė A.** Ar reikia vaikus ginti ir nuo ko? - <http://www.nvta.lt/Straipsniai.htm> - [žiūrėta 2011-03-02].
61. **Juodaitytė A.** Laužiko pedocentrinių idėjų raiška šiuolaikinėje vaikystės fenomeno sampratoje. – Pedagogika, 2003, nr 68. – <http://www.minfolit.lt/arch/7501/7980.pdf> - [žiūrėta 2011-02-03].
62. **Juodaitytė A.** Moderniosios vaiko ir vaikystės sampratos ir edukacinės ideologijos paieškos (prielaidos ir kryptys) // Pedagogika, 2000, nr. 41, p. 33-49.
63. **Juodaitytė A.** Socializacija ir ugdymas vaikystėje. – Vilnius: Petro Ofsetas, 2002.
64. **Juodaitytė A.** Vaikystės fenomenologinė dimensija šiuolaikinėje pedagogikoje // Pedagogika, 2002, nr. 56, 96-100.
65. **Juodaitytė A.** Vaikystės tyrimų pristatymas, 2010 m.– [http://www.nvta.lt/PPT/Prof%20AJuodaityte%20vaikystes\\_tyrimu\\_pristatymas.pps](http://www.nvta.lt/PPT/Prof%20AJuodaityte%20vaikystes_tyrimu_pristatymas.pps) – [žiūrėta 2011-02-15].
66. **Juodaitytė A.** Vaikai ir vaikystė: Socialinės situacijos konteksto paieškos // Filosofija. Sociologija, 1998, nr. 2, p. 73-83.

67. **Juodaitytė A.** Vaikystė - šiuolaikinio ugdymo vertybė // Priešmokyklinis ugdymas: Straipsnių rinkinys, Vilnius, 2002, p.11-16.
68. **Juodaitytė A.** Vaikystės fenomenas: socialinis-edukacinis aspektas. – Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla, 2003.
69. **Juodaitytė A.** Vaikystės fenomenologinė dimensija šiuolaikinėje pedagogikoje. – Pedagogika, 2002, nr. 56, psl. 96 -100.
70. **Juodaitytė A.** Vaikystė kaip socialinė negalė: mitologizuoto diskurso konstravimas ir sklaida socialinėje, pedagoginėje realybėje. Socialinis darbas:mokslo darbai, nr.6 - [http://www3.mruni.lt/lt/leidyba\\_mokslo\\_leid.htm](http://www3.mruni.lt/lt/leidyba_mokslo_leid.htm) - [žiūrėta 2010-01-02].
71. **Kabašinskaitė D.** Vaikystės sociologija, vaikų teisės ir vaikų politika, 2002. <http://images.katalogas.lt/maleidykla/fil23/F-43.pdf> - 2010-19-05- [žiūrėta 2010-10-10].
72. **Juodaitytė A.** Vaikystės pedagogo pasaulėžiūrinė koncepcija“laisvojo“ ugdymo kontekstas. – Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. – Šiauliai: ŠU, 2004.
73. **Kabašinskaitė D.** Vaikystės sociologija, vaikų teisės ir vaikų politika // Filosofija. Sociologija. – Vilnius: Lietuvos Mokslų Akademija, 2002, Nr. 3. P. 43-49.
74. **Karčiauskienė M.** Profesorius Jonas Laužikas apie švietimo reformą, jos ištakas, paskirtį ir organizavimą.//Pedagogika, 2003, nr. 68, p. 15–18.
75. **Kardelis K.** Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai: vadovėlis.- Šiauliai: Lucilijus 2007.
76. **Kotler Ph. ir kt.** Rinkodaros principai. Kaunas: Poligrafija ir informatika, 2003.
77. **Kudokienė N., Juodaitytė A.** Mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, formavimosi tendencijos. – Jaunųjų mokslininkų darbai. Nr. 1 (5), 2005.
78. **Kuolys D.** Ugdymo turinio kaita ir mokykla.//Švietimo reforma ir mokytojų rengimas: III tarptautinės mokslinės konferencijos medžiaga. - Vilnius, 1996.
79. **Kvieskienė G.** Socializacija ir vaiko gerovė. – Vilnius: VPU, 2003.
80. **Kvieskienė G.** Socializacijos pedagogika : [įvadas į socialinę pedagogiką]. – Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, 2000.
81. **Landsbergienė A.** Mūsų švietimo sistema ne šiems laikams – <http://www.austejoblogas.lt/2010/11/musu-svietimo-sistema-yra-ne-siems-laikams> - [žiūrėta 2010-08-14].
82. **Laužikas J.** Pedagoginiai raštai.- Kaunas: Šviesa, 1993.
83. **Lepeškienė V.** Humanistinis ugdymas mokykloje.- Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1996.
84. **Lietuvos Respublikos administracinių teisės pažeidimų kodeksas.** - Vilnius, 1995.

85. Lietuvos Respublikos Bendrojo lavinimo ugdymo formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategija// Žin., 2007 ( Nr. 63-2440).
86. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos: projektai.- Vilnius: ŠAC, 1997.
87. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. – Vilnius: ŠAC, 2008.
88. Lietuvos Respublikos Konstitucija [Dokumentų tekstai su pakeitimais ir papildymais iki 2006 m.gegužės 25 d.]. – Kaunas: UAB“Judex“, 2003.
89. Linkaitytė G. M., Teresevičienė M. Mokytojų požiūris į pamatines švietimo reformos nuostatas. // Pedagogika, 1999, nr. 44, p. 12-24.
90. Lietuvos Respublikos Vaiko globos įstatymas, 1998 m. kovo 23 d. Nr. VIII – 674 //Žin., 1998, Nr. 35 – 933.
91. Lietuvos Respublikos Vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas // Valstybės žinios. 1996. Nr. 33 - 807.
92. Lietuvos Respublikos Vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas 1998 m. kovo 24 d. Nr. VIII – 674 //Žin. 1998 Nr. 35 – 933.
93. Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos kontrolieriaus 2008 metų veiklos ataskaita. –[http://www.eoi.at/d/Jahresberichte/Litauen/ATASKAITA\\_uz\\_2008\\_m..pdf](http://www.eoi.at/d/Jahresberichte/Litauen/ATASKAITA_uz_2008_m..pdf) – [žiūrėta 2010-11- 23].
94. Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2005 m. vasario 17 d. nutarimas Nr. 184 „Dėl vaiko gerovės valstybės politikos strategijos ir jos įgyvendinimo priemonių 2005-2012 metų plano patvirtinimo“ // Valstybės žinios, 2006. Nr.75-2870.
95. Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2004 m. vasario 9 d. nutarimas Nr. 142 ”Dėl Jungtinių tautų vaiko teisių konvencijos įgyvendinimo ataskaitos patvirtinimo” // Valstybės žinios, 2004. Nr. 24-739.
96. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. Nauja įstatymo redakcija nuo 2003 m. birželio 28 d.-Nr. IX-1630, 2003-06-17.// Žin., 2003, Nr. 63-2853 (2003-06-28).
97. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas // Valstybės žinios. 1998. Nr.67- 1940.
98. Litvinienė J. Šeima – vaiko ugdymo institucija. – Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, 2002.
99. Lietuvos švietimo gairės - <http://www.smm.lt/strategija/docs/svietimo.gaires.pdf> - [žiūrėta 2010-01-09].

100. **Lietuvos švietimo koncepcija.** Lietuvos švietimo reformos gairės –Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1993.
101. **Lietuvos švietimo koncepcija.** –  
<http://www.smm.lt/strategija/docs/srp/koncepcija/koncepcija2.htm> -  
[žiūrėta 2010-01-09].
102. **LR įstatymas dėl Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencijos ratifikavimo.** Nr. I-983, 1995 m. liepos 7 d.// Žin., 1995, Nr. 60-1501.
103. **Lukšienė M.** Mokykla - demokratijos linkme. Iš: Jungtys. – Vilnius: Alna litera, 2000.
104. **McLaughlin seminaras “Šiuolaikinė ugdymo filosofija”**, 1996m. rugsėjo mėn., Kaunas.- <http://www.vpu.lt/bibl/elvpu/14540.pdf> - [žiūrėta 2010-11-03].
105. **Namų advokatas.** - Vilnius: Teisinės informacijos centras, 2002.
106. **Neifachas S.** Ikimokyklinio ugdymo programos kokybės užtikrinimas: turinio konkretizavimas, tikslų ir uždavinių įgyvendinimas, atitikties nustatymas. – Vilnius: UAB Ciklonas, 2008.
107. **Neifachas S.** Priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcijų kontekstualizavimasis Lietuvos Respublikos švietimo politikos strateginėse kryptyse// Mokytojų ugdymas. – Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, Nr.10 (1), 2008.
108. **Neifachas S.** Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų teorinis-prakseologinis kontekstualizavimasis Lietuvos švietimo politikos kaitos procesuose/ DISERTACIJA, 2010 -  
[http://vddb.laba.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2010~D\\_20101029\\_164446-96969/DS.005.1.01.ETD](http://vddb.laba.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2010~D_20101029_164446-96969/DS.005.1.01.ETD) - [žiūrėta 2011-03-05]
109. **Neifachas S.** Ugdymo filosofijos logografika studijoms. - Vilnius: UAB Ciklonas, 2008.
110. **Neifachas S.** Vaikų ugdymas darželyje: dabartis ir ateities perspektyva. – Vilnius: UAB Ciklonas, 2008.
111. **Nepalikime vaiko nuošaly : metodinė medžiaga / VPU.** Socialinės pedagogikos katedra. Redakcinė kolegija : G.Kvieskienė, J.Pusvaškis, A.Šimaitis, O.Merfeldaitė. – Vilnius: VPU, 2004.
112. **Pečkaitis J., Mačerinskienė I.** Magistro baigiamojo darbo rengimo tvarka / Mokomasis leidinys – Vilnius: MRU, 2008.
113. **Petty G.** Šiuolaikinis mokymas. - Vilnius: Tyto alba, 2006.
114. **Piaget J.** Vaiko kalba ir mąstymas: vaiko logikos tyrinėjimai.- Vilnius: Aidai, 2002.
115. **Pileckaitė-Markovienė M., Nasvytienė D., Bumblytė D.** Vystymosi psichologija/ vaikystė. –Vilnius: Enciklopedija, 2004.

116. **Postmanas N.** Išnykstanti vaikystė.  
<http://www.lksb.lt/naujienos/pranesimas266.htm?spausdinti=1> - [žiūrėta 2010-01-03].
117. **Prakapas R.** Magistro studijų vadovas. – Vilnius: MRU, 2003.
118. **Pruskus V.** Sociologija. –Vilnius: VĮ “Vilniaus teisės ir verslo kolegija”, 2004.
119. **Psichologai apie žmogaus raidą:** sud. M. Garbačiauskienė.- Kaunas: Šviesa, 1999.
120. **Sahlberg P.** Kaip suprantamas mokymasis. – <http://www.bmt.smm.lt/wp-content/uploads/2009/09/3-100106-Passi-Sahlberg-Mokymas-ir-globalizacija.pdf> – [žiūrėta 2010-06-30].
121. **Sakalauskas G.** Vaiko teisių apsauga Lietuvoje. Vilnius: Vaiko teisių inf. centras, 2000.
122. **Sarcevičienė J.** Vaikas XVI-XVII a. Lietuvos Didžiosios Kunigaikštystės visuomenėje: galimi auklėjimo ir socializacijos modeliai. – Vilnius: Menotyra, 2003.  
- <http://www.ebiblioteka.lt/resursai/LMA/Menotyra/M-04-1.pdf> - [žiūrėta 2011-01-20].
123. **Socialiniai – edukaciniai pokyčiai ikimokykliniame ugdyme.** – Klaipėda: KU, 2000.
124. **Starkey H.** Europos tarybos rekomendacija dėl žmogaus teisių mokymo ir mokymosi mokykloje, 1996. -  
[http://www.etib.lt/site\\_files/Svietimas%20apie%20zm.teises/1%20dalties%202](http://www.etib.lt/site_files/Svietimas%20apie%20zm.teises/1%20dalties%202). – [žiūrėta 2010-10-24].
125. **Stulpinas T.** Ugdymo principai. – Šiauliai: ŠPI, 1993.
126. **Šiaučiukėnienė L.** Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas. – Vilnius: Šviesa, 1997.
127. **Šiaučiukienė L., Visockienė O., Talijūnienė P.** Šiuolaikinės didaktikos pagrindai.- Kaunas: Technologija, 2006.
128. **Švietimo gairės. 2003-2012 metai. PROJEKTAS.**  
<http://www.smm.lt/strategija/docs/svietimo.gaires.pdf> - [žiūrėta 2010-09-16].
129. **Švietimo įstatymo pakeitimo projektas.**  
[http://www.smm.lt/docs/d\\_panele/Svietim\\_lyginam\\_2010-03-04.pdf](http://www.smm.lt/docs/d_panele/Svietim_lyginam_2010-03-04.pdf). - [žiūrėta 2010-09-29].
130. **Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymo projektas:** aptarimas.  
<http://www.smm.lt/veikla/docs/renginiai/100618/LR%20Svietimo%20istatymo%20aptarimas>  
[žiūrėta 2010-09-29].
131. **Tarptautinė mokslinė-praktinė konferencija „Švietimo politikos transformacijos: migracija, skoliniai, globalizacija“** 2005 m. lapkričio 11-12 d., Vilnius.  
<http://www.svietimas.lt/transform.php> - [žiūrėta 2010 -01- 03].



132. **Tidikis R. ir kt.** Magistrų baigiamųjų darbų rengimas ir gynimas: metodiniai nurodymai. – Vilnius: Lietuvos teisės universitetas, 2003.
133. **Trimakas K.A.** Asmenybės raida gyvenime: Egzistencinio apsisprendimo psichologija. – Kaunas: tarpdiecezinės katechetikos komisijos leidykla, 1997.
134. **Vaikystės sampratos paradigmos kaita:** „Ikimokyklinio ugdymo sistemos demokratizavimo“ projekto(1993–2005) studija. – Vilnius: Acta pedagogica Vilnensia, 2006.
135. **Vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas,** Civilinis kodeksas.- [http://www.nplc.lt/sena/nj/Dokumentai/Liet\\_teis\\_aktai/LR\\_vaiko%20teisiu\\_apsaugos\\_pagriindu\\_istatymas.htm](http://www.nplc.lt/sena/nj/Dokumentai/Liet_teis_aktai/LR_vaiko%20teisiu_apsaugos_pagriindu_istatymas.htm) – [žiūrėta 2010-08-27].
136. **Valantinienė I.** Pakitusi technologinio ugdymo samprata - <http://www.viko.lt/uploads/files/2010/Straipsniai/16%20straipsnis.pdf> - [žiūrėta 2011-02-11].
137. **Vaitkevičius J.** Socialinės pedagogikos pagrindai: vadovėlis - Vilnius, Egalda, 1995.
138. **Valatkienė S.** Visuminio ugdymo problema naujosios pedagogikos teorijoje ir praktikoje. Iš: Acta paedagogica Vilnensia. 2005, t. 15. –[žiūrėta 2010-04-08].  
[http://www.leidykla.vu.lt/fileadmin/Acta\\_Paedagogica\\_Vilnensia/15/112-119.pdf](http://www.leidykla.vu.lt/fileadmin/Acta_Paedagogica_Vilnensia/15/112-119.pdf)
139. **Valstybės švietimo stebėsenos tvarkos aprašas,** 2005, Nr. ISAK-2240  
<http://tar.tic.lt/Default.aspx?id=2&item=results&aktoid=1378BBE1-78EA-4FAF-8203-76AF82468E06> – [žiūrėta 2011-02-11].
140. **Valstybinio audito ataskaita. Švietimo sistemos reforma:** Lietuvos Respublikos valstybės kontrolė – 2008 gegužės 19 d. Nr VA-P5-50-2-10, Vilnius.
141. **Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatos.** Patvirtinta: Lietuvos Respublikos Seimo 2003 m. liepos 4 d. nutarimu Nr. IX – 1700.// Žin., 2007, Nr. 106– 4344
142. **Vitkauskaitė M.** Praktinis asmenybės ugdymo modelis prieškarinio Lietuvoje // Mokymo ir auklėjimo klausimai.- Vilnius: Pedagogikos institutas, 1993.
143. **Wallace M., Pocklington K.** Sudėtingų švietimo sistemos pokyčių valdymas – [http://www.mtp.smm.lt/dokumentai/InformacijaSvietimui/UzsStraipsniuVertimai/Wallace\\_knygos\\_vertimas.doc](http://www.mtp.smm.lt/dokumentai/InformacijaSvietimui/UzsStraipsniuVertimai/Wallace_knygos_vertimas.doc) – [žiūrėta 2011-03-13].
144. **Želvyš R.** Švietimo vadyba ir kaita. – Vilnius: Garnelis, 1999.
145. **Ženevos vaiko teisių deklaracija** -<http://www1.umn.edu/humanrts/instree/childrights.html> – [žiūrėta 2010-04-08].
146. **Žukauskienė R.** Raidos psichologija. – Vilnius: Margi raštai, 2002.



**Janulevičienė G.** Vaikystės sampratos kaita Lietuvos švietimo politikoje / Teisės edukologijos magistro baigiamasis darbas. Vadovas dr. S.Neifachas. – Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, Socialinės politikos fakultetas, Edukologijos katedra, 2011. - 76 p.

### **ANOTACIJA**

Magistro baigiamajame darbe analizuojama vaikystės sampratos kaitos problema Lietuvos švietimo politikos kontekste. Įvade atskleidžiamas tyrimo aktualumas, formuluojama hipotetinė prielaida, tyrimo tikslas, objektas ir uždaviniai. Pirmoje darbo dalyje teoriniu aspektu tiriamas vaikystės fenomenas, formuluojama vaikystės samprata socialiniu-edukaciniu, filosofiniu, teisiniu kontekstais. Antroje darbo dalyje aptariama vaikystės politikos projekcija Lietuvos švietimo sistemoje. Trečioji dalis yra skirta empirinio tyrimo konstravimui, metodologijos pagrindimui. Tyrimo rezultatai apibendrinami ir pateikiami baigiamojo darbo išvadose.

**Pagrindiniai žodžiai:** vaikystė, vaikystės ir švietimo politika, į vaiką orientuoto ugdymo paradigma, pedocentrizmas, egalitarizmas.

**Janulevičienė G.** Development of childhood concept in the education policy of Lithuania / paper towards Master's degree in law educology. Advisor dr.S.Neifachas. – Vilnius, Mykolas Romeris University, Faculty of Social Policy, Department of Educology, 2011, 76 pages

### **ANNOTATION**

The paper towards the Master's degree is devoted to analysis of the childhood concept development in the context of education policy of Lithuania. The introduction includes the description of topicality of the study, explanation of hypothetic presumption, goal, object and objectives of the study. The first part of the paper deals with the theoretical aspect of childhood phenomenon and development of childhood concept in the socio-educational, philosophical and legal contexts. The second part of the paper describes the projection of childhood policy in the educational system of Lithuania. The third part is devoted to working out the empiric analysis model and methods to be applied in the study. The results of the study are summarized and presented in the final conclusions of the paper.

**Key words:** childhood, childhood and education policy, child orientated education paradigm, pedocentrism, egalitarianism.

**Janulevičienė G.** Vaikystės sampratos kaita Lietuvos švietimo politikoje / Teisės edukologijos magistro baigiamasis darbas. Vadovas dr. S. Neifachas. – Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, Socialinės politikos fakultetas, Edukologijos katedra, 2011. - 76 p.

## SANTRAUKA

Teisės edukologijos magistro baigiamojo darbo tema yra aktuali, nes pakankamai mažai tyrinėta ir labai svarbi šiandienos Lietuvos vaikystės tyrimų plėtros strategijai. Teorinių pozicijų pagrindą sudaro vaikystės fenomeno pagrindimo konceptai, kurie leidžia apibrėžti vaikystės statuso kaitos galimybes švietimo politikoje. Siekiama konceptualiai pagrįsti vaikystės sampratų daugiareikšmiškumą, vertingą vaikystės tyrimų mokslui ir praktikai kurti. Į vaikystės politiką galima žvelgti kaip į specifinę platesnės valstybės švietimo politikos kryptį, kuri turi savitus tikslus, uždavinius ir savitus įgyvendinimo metodus. Todėl atsižvelgiant į temos aktualumą tyrimo objektu šiame darbe pasirinkta vaikystės sampratos raiška.

Tyrimo tikslu buvo siekiama aptarti vaikystės sampratos kaitos bruožus besikeičiančios švietimo politikos kontekste. Siekiant minėto tikslo, užsibrėžti tokie uždaviniai: remiantis mokslinės literatūros analize, pagrįsti vaikystės sampratą; taikant socialinių mokslų teorines prieigas numatyti vaikystės politikos raidos perspektyvas; atlikti empirinį tyrimą ir nustatyti, kokios vaikystės prasmės aptinkamos švietimo dokumentuose.

Iškeltam tikslui pasiekti pasirinktas kokybinio tyrimo metodas: dokumentų turinio (content) analizė.

Susistemintus gautus tyrimo duomenis buvo padarytos išvados, jog dvidešimtas amžius visai aiškiai pasakė, kad vaikas nėra suaugėlio miniatiura, kad žmogaus amžius susiskaido į eilę skirtingų laikotarpių, kad vaikai turi atskirą savo pasaulį, savo skirtingus interesus bei polinkius. Visuomenės, taip pat ir ją analizuojančių mokslų (tiek socialinių, tiek humanitarinių), ideologija trukdo įvertinti vaiką, kaip žmogų ir vaikystę, kaip pirmąjį jo gyvenimo etapą. Stokojama visuminio, o kartais ir etninio-kultūrinio požiūrio į vaiką, kaip į žmogų ir į jo, kaip bręstančio, nuolat besikeičiančio individo ir sociotipo visavertę saveiką su aplinka.

Vaikystė siaurąja prasme – tai fizinės bei psichinės brandos procesai, kurių nuoseklumas rodo vaiko ėjimą brandos link, kai kiekvieną jo žingsnį lydi asmenybės kiekybiniai ir kokybiniai pokyčiai, būdingi jam kaip bręstančiam žmogui. Vaikystė plačiąja prasme – tai įvairaus amžiaus vaikų visuma, kurie sudaro visuomenėje iki suaugusiųjų grupę (Forston ir kt., 1995).

Dažnai vaikystė apibūdinama kaip tarpinis, nereikšmingas pasirengimas suaugusiojo gyvenimui; suaugusiajam būtinų savybių formavimosi pradžia (neigiamas savaiminis vaikystės funkcijų ir savybių – aktyvumo, savarankiškumo - vertingumas); reikšmingas vaiko kaip būsimojo suaugusiojo etapas, nors pilnutinė socialinė vaiko branda įvyks tik ateityje. Tai rodo, kad vaikystė dažnai apibūdinama kaip žemesnė žmogaus raidos pakopa, taigi nepakankamai kokybiškas periodas.

Baigiamąjį darbą sudaro įvadas, trys dalys, išvados, literatūros sąrašas, anotacija, santrauka.

Pagrindinės sąvokos: vaikystė, vaikystės ir švietimo politika, į vaiką orientuoto ugdymo paradigma, pedocentrizmas, egalitarizmas.

**Janulevičienė G.** Development of childhood concept in the education policy of Lithuania / paper towards Master's degree in law educology. Advisor dr.S.Neifachas. – Vilnius, Mykolas Romeris University, Faculty of Social Policy, Department of Educology, 2011, 76 pages.

## SUMMARY

The theme of the present paper towards the Master's degree in law educology is quite topical as it has been scantily studied, however it is very important for development of childhood studies strategy in Lithuania of the present day. The base for the theoretical position is provided by the basic concepts of childhood phenomenon and they permit determination of the childhood status development possibilities in the education policy. It is attempted to provide the conceptual grounds for polysemy of childhood concepts being valuable for childhood research and development of practices. The childhood policy could be approached as a specific and wider direction of the state education policy, which has its specific goals, objectives and implementation methods. Taking into account the urgency of the topic the development of childhood concept has been elected to be object of the present paper.

For the purpose of the study it was aimed to discuss the features of childhood concept changes in the context of education policy development. The goal led to setting the following objectives: to substantiate the childhood concept based on the analysis of scientific references; to prewise the childhood policy development prospects through application of theoretical premises of social sciences; to conduct an empiric study and find out what meanings of childhood appear in the education related documents.

The qualitative method of study, namely document content analysis, was selected for to attainment of the goal.

On systemisation of the analysis data the following conclusions were drawn: already in the twentieth century it became evident that a child is not a miniature of an adult, lifetime of a man is divided into a number of different periods and during the childhood period children have a world of their own, have different interests and dispositions. The ideology of the society as well as of the sciences dealing with society life (both social and humanitarian) impede the evaluation of a child as a human being and childhood as the first stage of child's lifetime. A consistent and sometimes ethno-cultural approach to a child, to him being a maturing and changing individual and sociotype, and his interaction with the environment is missing.

Childhood in the narrower meaning is the process of physical and mental development the sequence of which shows child approaching maturity and the time when every step of such development can be characterised by quantitative and qualitative changes characteristic of him as a maturing person. In the wide meaning of the word childhood is the entirety of all children ages making the non-adult group of the society (Forston et al, 1995).

Quite often childhood is described as an intermediate and insignificant period of preparation for the adult life; as initial formation of the attributes pre-requisite to an adult (negation of childhood characteristic functions and qualities – activity and independence); as meaningful lifetime stage of a child-to-be-adult though full social maturity of a child will take place in the future. All above descriptions show that childhood is quite often described as a lower stage of human development and a likely insufficient quality period.

The graduation paper includes the introduction, three parts, conclusion, list of scientific references, annotation and summary.

Key words: childhood, childhood and education policy, child orientated education paradigm, pedocentrism, egalitarianism.